Ֆ5
1075-81
Հ2-26

ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Պրոֆ. Ա. Վ. ՊԵՏՐՈՎՍԿՈՒ խմբագրությամբ

Թույլատրված է ՍՍՀՄ լուսավորության միճիստերության կողմից
որպես ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական
ինստիտուտների ուսանողների համար

«ԼՈՒՅՍ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՎԱՆ — 1977

371—015
Տ 26

Սույն ձեռնարկը գրված է տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ներկայումս գործող ծրագրին համապատասխան։ Այն ապագա ուսուցիչներին ծանոթացնում է տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանության առարկայի և մեթոդների հետ, անհրաժեշտ գիտելիքներ է հաղորդում նախադպրոցականների, դեռահասների և վաղ պատանեկության շրջանի, ինչպես նաև ուսուցչի հոգեբանական առանձնահատկությունների մասին։ Գրքում ցույց է տրված երեխայի հոգեկան զարգացման և ուսուցման միջև գոյություն ունեցող կապը։ Տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանության ժամանակակից հարցերը քննարկվում են հոգեբանական գիտության նորագույն նվաճումների լույսի տակ։

Թարգմանիչ՝ Ա. Ա. ՆԱԼՇԱՋՅԱՆ

702 1977
Տ 60406 161 77

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Учебное пособие для студентов пед. ин-тов
Под ред. проф. А. В. Петровского
(На армянском языке)
Издательство «Луйс»
Ереван — 1977

«ԼՈՒՅՍ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ, ԹԱՐԳՄԱՆՎԱԾ Է
© ՀԱՅԵՐԵՆ, 1977

ԽՄԲԱԳՐԻ ԿՈՂՄԻՑ

Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանությունը մանկավարժական ինստիտուտներում հոգեբանա-մանկավարժական ցիկլի ուսումնական առարկաներից կարևորագույններից մեկն է։ Այն միաժամանակ հոգեբանական գիտության ամենաբուռն կերպով զարգացող և հեռանկարային բնագավառներից է ինչպես ՍՍՀՄ-ում, այնպես էլ արտասահմանում։ Երեխայի տարիքային հոգեկան զարգացման, ինչպես նաև ուսուցման ու դաստիարակության օրինաչափությունների իմացությունը դպրոցում աշխատելու համար ուսանողի մասնագիտական պատրաստականության անհրաժեշտ պայմաններից մեկն է։

Սույն ուսումնական ձեռնարկում հեղինակային կոլեկտիվը ձգտել է մանկավարժական ինստիտուտների ուսանողներին գիտական տվյալներ տալ հասկանալու համար, թե ինչպիսիք են երեխայի հոգեկան զարգացման պրոցեսը, օնտոգենեզում հոգեկանի զարգացման հիմնական օրինաչափությունները, տարիքային տարբեր փուլերում երեխայի հոգեկան հիմնական առանձնահատկությունները, ուսումնական տարբեր խնդրությունները, դպրոցականի գործունեության, վարքի և հոգեկան զարգացման յուրահատկությունները, ինչպես նաև ուսուցման և դաստիարակության պրոցեսում այդ յուրահատկությունները և օրինաչափությունները հաշվի առնելու ուղիները։ Ուսանողը պետք է տեսնի երեխայի հոգեկան որակների և ամբողջական անձնավորության ձևավորման դիալեկտիկան, պետք է իմանա տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ժամանակակից ամենաառաջավոր տեսությունները։ Ձեռնարկը ստեղծված է տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության գործող ծրագրին համապատասխան և «Ընդհանուր հոգեբանություն»[1] դասագրքի անմիջական շարունակությունն է հանդիսանում։

Գլուխների հեղինակներն են.

I գլխինը՝ ՍՍՀՄ ՄԳԱ իսկական անդամ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Ա. Վ. Պետրովսկին,

[1] «Ընդհանուր հոգեբանություն», պրոֆ. Ա. Վ. Պետրովսկու խմբագրությամբ, Երևան, «Լույս», 1974 թ.։

II գլխինը՝ հոգեբանական գիտությունների դոկտոր Ն. Ի. Նեպոմ-նյաշչյան,

III գլխինը՝ հոգեբանական գիտությունների դոկտոր Վ. Ս. Մուխի-նան,

IV գլխինը՝ հոգեբանական գիտությունների դոկտոր Վ. Վ. Դավի-դովը,

V գլխինը՝ հոգեբանական գիտությունների թեկնածու Տ. Վ. Դրա-գունովան,

VI գլխինը՝ փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Ի. Ս. Կոնը,

VII և VIII գլուխներինը՝ հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Լ. Բ. Իտելսոնը,

IX գլխինը՝ հոգեբանական գիտությունների դոկտոր Դ. Բ. Ֆելդ-շտեյնը,

X գլխինը՝ հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Ա. Ի. Շչերբակովը։

Տերմինների բառարանը կազմել է հոգեբանական գիտությունների թեկնածու Ս. Ֆ. Սպիչակը։

Ա. Վ. Պետրովսկի

Գլուխ I

ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՑ

§ 1. ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ

1. Տարիքային հոգեբանությունը հոգեբանական գիտության բնագավառներից է։ Նրա ուսումնասիրության առարկան է մարդու հոգեկանի տարիքային դինամիկան, զարգացող մարդու անձնավորության հոգեկան պրոցեսների և հոգեկան որակների օնտոգենեզը։ Տարիքային հոգեբանության ճյուղերն են. երեխայի հոգեբանությունը, կրտսեր դպրոցականի հոգեբանությունը, անչափահասի հոգեբանությունը, վաղ պատանեկության հոգեբանությունը, հասուն մարդու հոգեբանությունը և ծերունիների հոգեբանությունը (հերոնտոպսիխոլոգիան)։ Տարիքային հոգեբանությունը ուսումնասիրում է հոգեկան պրոցեսների տարիքային առանձնահատկությունները, գիտելիքների յուրացման հնարավորությունները տարբեր տարիքներում, անձի զարգացման առաջատար գործոնները և այլն։ Տարիքային հոգեբանությունը անխզելիորեն կապված է մանկավարժական հոգեբանության հետ։

Մանկավարժական հոգեբանության առարկան ուսուցման և դաստիարակության հոգեբանական օրինաչափություններն են։ Մանկավարժական հոգեբանությունը ուսումնասիրում է ուսուցման պրոցեսի կառավարման հոգեբանական հարցերը, հետազոտում է իմացական պրոցեսների ձևավորման ընթացքը, որոնում է մտավոր զարգացման աստիճանի հուսալի չափանիշներ և որոշում է այն պայմանները, որոնց դեպքում ուսուցման շնորհիվ ձեռք է բերվում մտավոր զարգացման արդյունավետ աստիճան։ Մանկավարժական հոգեբանությունը քննարկում է մանկավարժի և սովորողի, ինչպես նաև սովորողների փոխհարաբերությունների հարցերը։ Այդ ամենից բացի մանկավարժական հոգեբանությունը ուսումնասիրում է սովորողի նկատմամբ անհատական մոտեցման խնդրի հետ կապված հարցերը։

Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության միասնությունը բացատրվում է նրանց ուսումնասիրման օբյեկտի ընդհանրությամբ։ Այդ

օբյեկտը երեխան է, դեռահասը, պատանին: Վերջիններս դառնում են տարիքային հոգեբանության օբյեկտներ, եթե ուսումնասիրվում են տարիքային զարգացման դինամիկայի տեսանկյունով, իսկ մանկավարժական հոգեբանության օբյեկտներ դառնում են որպես սովորողներ և դաստիարակվողներ, երբ նրանց վրա մանկավարժը նպատակասլաց ներգործություններ է կատարում:

Նախադպրոցականի, կրտսեր դպրոցականի, դեռահասի, պատանու հոգեբանությունը տարիքային հոգեբանության բաժիններն են: Ուսուցման հոգեբանությունը, դաստիարակության հոգեբանությունը, ուսուցչի հոգեբանությունը մանկավարժական հոգեբանության բաժիններ են: Ուսուցման և դաստիարակության պրոբլեմներին նվիրված բաժինը հավասարապես պատկանում է և՛ տարիքային, և՛ մանկավարժական հոգեբանությանը: Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանությունը անխզելի միասնություն են կազմում, քանի որ երեխային դիտում են ուսուցման և դաստիարակության պրոցեսում, իսկ ուսուցումը և դաստիարակությունը չեն կարող դիտվել առանց իրենց օբյեկտի՝ երեխայի: Նշված հանգամանքները պայմանական են դարձնում տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության շարադրման սահմանները:

2 Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ծագումը և նախնական զարգացումը: Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ծագումը վերաբերում է XIX դարի երկրորդ կեսին և կապված է հոգեբանության մեջ գենետիկական գաղափարների ներթափանցման հետ: Զարգացող հոգեբանական և մանկավարժական մտքի բնագավառում նշանակալից ներդրում էին ռուս ականավոր մանկավարժ Կ. Դ. Ուշինսկու աշխատությունները և առաջին հերթին «Մարդը որպես դաստիարակության առարկա» հետազոտությունը: Գտնելով, որ մարդուն համակողմանիորեն դաստիարակել ցանկացող մանկավարժը նախ և առաջ պետք է բոլոր տեսակետներից ճանաչի նրան, Կ. Դ. Ուշինսկին, դիմելով ուսուցիչներին և դաստիարակներին, գրում էր. «Ուսումնասիրեցեք այն հոգեկան երևույթների օրենքները, որոնք դուք ցանկանում եք կառավարել, և գործեցեք՝ հաշվի առնելով այն օրենքներն ու հանգամանքները, որոնցում դրանք ցանկանում եք կիրառել»[1]: Տարիքային հոգեբանության զարգացման վրա լուրջ ազդեցություն գործեցին Ջ. Դարվինի էվոլյուցիոն գաղափարները: Դրանք հետազոտողների ուշադրությունը հրավիրեցին հոգեկան զարգացման աղբյուրների պրոբլեմի վրա: Հոգեբանության կողմից ուսումնասիրվող փաստերի ռեֆլեկտորային էության ըմբռնման համար հոգեկան գործունեության նշանակությունը մատնանշվեց նաև ռուս ականավոր գիտնական Ի. Մ. Սեչենովի կողմից:

[1] **К. Д. Ушинский.** Собр. соч., т. 8, М-Л., Изд-во АПН РСФСР, 1950, стр. 55.

Երեխայի հոգեկան զարգացման և նրա ուսուցման պրոցեսի դիտումների, էմպիրիկական նյութերի կուտակման ու ընդհանրացման հետ միասին մանկավարժական և մանկան հոգեբանության բնագավառում սկսվում են նաև էքսպերիմենտալ հետազոտություններ: Մանկավարժների և հոգեբանների համար ակնհայտ դարձավ, որ էքսպերիմենտալ հետազոտության միջոցով կարելի է տալ երեխաների և դեռահասների հոգեկան զարգացման օբյեկտիվ բնութագիրը, հիմնավորել ուսուցման և դաստիարակության նկատմամբ գիտական մոտեցման հնարավորությունը: Սակայն 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին չգտնվեցին մանկավարժության բնագավառում հոգեբանական էքսպերիմենտի կիրառման առանձնահատուկ ուղիներ: Ընդհանուր հոգեբանության մեջ էքսպերիմենտի նշանակալից նվաճումները (Վեբերի և Ֆեխների կողմից «պսիխոֆիզիկական օրենքի» հայտնագործումը, հիշողության հետազոտությունը Էբինգհաուզի կողմից, Հելմհոլցի կողմից զգայարանների պսիխոֆիզիոլոգիայի ստեղծումը, Վունդտի ֆիզիոլոգիական հոգեբանության մեջ զգայությունների և շարժումների ուսումնասիրությունը և այլն) թույլ տվեցին հուսալ, որ այն կիրառելի է նաև տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում: Ենթադրվում էր, որ, գիտենալով պսիխոֆիզիոլոգիայի օրենքները կամ, օրինակ, շարժողական հակազդումների արագությանը և ձևին վերաբերող փաստերը, ուսուցիչները անպայման կհասկանան երեխայի հոգեկան կյանքը և ուսումնական նյութի յուրացման օրենքները: Այդ համոզմունքը մարմնավորված է ռուս մանկավարժ և հոգեբան Պ. Ֆ. Կապտերևի «Մանկավարժական հոգեբանություն» (1877), ամերիկյան հոգեբան Ու. Ջեմսի «Զրույց ուսուցիչների հետ հոգեբանության մասին» (1902) գրքերում և այդ ժամանակների հոգեբանական ու մանկավարժական այլ աշխատություններում:

Սակայն շուտով վրա հասավ հուսախաբությունը: Հիշյալ ժամանակաշրջանի ընդհանուր հոգեբանությունը կարող էր տալ մանկավարժության բնագավառում կիրառելի միայն չնչին քանակությամբ գիտելիքների պաշար: Ավելին, հոգեբանների ստացած որոշ տվյալներ մանկավարժին կարող էին նույնիսկ շփոթության մեջ գցել: Օրինակ, Էբինգհաուզի կողմից անիմաստ վանկերի մտապահման վերաբերյալ կատարած հետազոտությունները հանգեցնում էին այնպիսի եզրակացությունների, որոնք մեծ չափով հակասում էին մշտապես իմաստավորված նյութի մտապահման հետ գործ ունեցող ուսուցիչների հարուստ փորձին: Այդ տեսակետից խիստ հատկանշական է Ռուսաստանում մանկավարժական հոգեբանությանը նվիրված համագումարների պատմությունը: 1906 թ. Պետերբուրգում հրավիրվեց մանկավարժական հոգեբանությանը նվիրված 1-ին համագումարը: Մանկավարժական հոգե-

բանության ներկայացուցիչներ Ա. Պ. Նեչաևը, Ն. Ե. Ռումյանցևը և ուրիշներ հանդես եկան ժամանակակից մանկավարժական գրականության խիստ քննադատությամբ։ Ա. Պ. Նեչաևը ընդգծում էր, որ այդ գրականության «անամեջ» բնույթը և «մերկապարանոց պնդումները» չեն կարող ամուր հիմք ծառայել նոր և փաստերով հիմնավորված մանկավարժության համար։ Ա. Պ. Նեչաևի կարծիքով դիդակտիկայի և մեթոդիկայի բոլոր վիճելի հարցերը կազմում են մի բնագավառ, որը մատչելի է էքսպերիմենտալ-հոգեբանական, այսինքն՝ երևույթների ճշգրիտ գրանցման և արդյունքների մաթեմատիկական մշակման հնարավորություն ստեղծող՝ հետազոտության համար։ Սակայն իրականում երևույթների այդ ճշգրիտ գրանցումը հանգեցվում էր տախիստոսկոպը օգտագործելուն և «զուգորդական էքսպերիմենտ» անցկացնելուն։ Այդ նշանակում է, որ փորձ էր արվում հենվել ընդհանուր հոգեբանության որոշ մեթոդների վրա։

Մանկավարժությունը ընդհանուր հոգեբանության հետ կապելու և այդ սիմբիոզը նոր մանկավարժական հոգեբանություն համարելու ձգտումը անհաջողության մատնվեց նաև այն պատճառով, որ ընդհանուր հոգեբանության տեսական հիմունքները, որոնց վրա փորձում էր հենվել Ա.Պ. Նեչաևը, իրենց բնույթով իդեալիստական էին։ Այդ մանկավարժական հոգեբանության (կամ «էքսպերիմենտալ մանկավարժության», ինչպես այն անվանում էին սկսած 1910 թ.) թուլությունը բոլորի համար ակնհայտ դարձավ։

Ամենակարևորագույն եզրակացությունը, որին կարելի էր հանգել մանկավարժական հոգեբանության ստեղծման ուղղությամբ ձեռնարկված առաջին փորձերի հիման վրա, հետևյալն էր. հոգեբանության մերձեցումը մանկավարժական պրակտիկայի հետ (*իսկ այս հարցի առաջադրումը Ա. Պ. Նեչաևի անժխտելի ծառայությունն է*) հնարավոր էր միայն բուն ուսուցման և դաստիարակության պրոցեսում էքսպերիմենտալ հետազոտությունների իրականացման ճանապարհով։ *Փորձնական տվյալները պետք է ստանալ հենց հոգեբանա-մանկավարժական հետազոտության պրոցեսում, այլ ոչ թե դրսից մտցնել նրա մեջ։ Այդ նպատակով անհրաժեշտ էր գտնել տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության կարևորագույն տեսական և մեթոդաբանական խնդիրների լուծումը։ Այստեղ առաջին պլանի վրա մղվեց հոգեկան զարգացման աղբյուրների և ուսուցման պրոցեսի հետ նրա ունեցած կապի պրոբլեմը։*

Ն Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության զարգացման պրոցեսում բիոգենետիկական և սոցիոգենետիկական ուղղությունները։ *Երեխաների հոգեկան զարգացման և այդ զարգացման աղբյուրների ու օրինաչափությունների պրոբլեմը միշտ էլ կենտրոնական տեղ է գրավել տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության մեջ։ Նրա լուծումից է կախված ուսուցման և դաստիարակության ուղիների և կարեվորագույն հնարների որոշումը, երեխայի նկատմամբ ցուցաբերվող մոտեցումը և հասուն մարդու հետ համեմատած նրա ուրույն առանձնահատկությունների ըմբռնումը։*

XX դարի սկզբներին տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում ի հայտ են գալիս երկու հոսանքներ, որոնցում տարբեր կերպ են մեկնաբանվում երեխաների հոգեկան զարգացման աղբյուրները (գործոնները)։ Այդ ուղղությունները միմյանցից տարբերվում էին նրանով, թե որ գործոնն էր դրվում երեխայի զարգացման հիմքում՝ կենսաբանականը, թե սոցիալականը։ Այդ, իհարկե, չի նշանակում, որ մեկ ուղղության ներկայացուցիչները լրիվ կերպով բացառում էին երեխայի վրա սոցիալական գործոնների ազդեցությունը, իսկ մյուսի ներկայացուցիչները՝ զարգացման կենսաբանական նախադրյալները։ Բիոգենետիկական և սոցիոգենետիկական ուղղությունների մասին խոսելիս այդ դասակարգումը բացարձակ համարել չի կարելի։ Այն միայն մոտավոր ձևով է բացահայտում երեխայի հոգեկան զարգացման մասին տեսության ստեղծման գործում ցուցաբերվող գերակշռող միտումը։ Այդ երկու ուղղությունները սովետական հոգեբանության մեջ քննադատության ենթարկվեցին 30-ական թվականների սկզբին։

Իսկ ի՞նչն է հատկանշական երեխայի հոգեկան զարգացման մեկնաբանման գործում բիոգենետիկական ուղղության համար։ Առաջին հերթին երեխայի «բնածին առանձնահատկությունների» ըմբռնումը, երեխայի վարքի և զարգացման պարզեցված-մեխանիստական ըմբռնման միտումը։ Բիոլոգիզատորների համար զարգացման կենսաբանական ու սոցիալական գործոնները կարծես թե դրված են հավասարության, սակայն որոշիչ գործոնը կենսաբանականն է, առաջին հերթին ժառանգականը։ Զարգացող անձնավորության որակական և քանակական կողմերը ճակատագրականորեն կանխորոշվում են ժառանգականությամբ, իսկ միջավայրը, բիոլոգիզատորների կարծիքով, միայն «կարգավորիչ» է, «երևակող» («проявитель»), անփոփոխ մի գործոն, որի հետ փոխներգործում է իր մեջ բազմաթիվ հնարավորություններ պարունակող ժառանգականությունը։

Հոգեկան զարգացման ժառանգական գործոնների գերագնահատումը, որը բնորոշ է բիոլոգիզատորների համար, հատկապես լրիվ կերպով է դրսևորվում նրանց մոտ, ովքեր հոգեբանության մեջ ընդունում են բիոգենետիկական օրենքը։ Այդ օրենքը XIX դարում Հեկկելի կողմից ձևակերպված էվոլյուցիոն օրենքը (օնտոգենեզը ֆիլոգենեզի կրճատ կրկնությունն է) տարիքային հոգեբանության ոլորտը տեղափոխելու մի փորձ է. ինչպես մարդկային տաքը իր ներարգանդային զոյության ընթացքում կրկնում է զարգացման բոլոր փուլերը՝ սկսած

միաբջիջ էակից մինչև մարդը, այնպես էլ երեխան վերարտադրում է մարդկային պատմության հիմնական փուլերը։ Կենսաբանական ուժերի ազդեցության տակ հոգեկան զարգացման փուլերը և երեխայի վարքի ձևերը օրինաչափորեն հետևում են միմյանց։ Այսպես, օրինակ, առանձնացնում էին հինգ փուլեր, որոնցով, իբր թե, անցնում է երեխայի զարգացումը. վայրենության փուլ, որսի փուլ, հովվության փուլ, հողագործական փուլ, առևտրա-արդյունաբերական փուլ։ Ըստ այդ տեսակետի երեխան, ծնվելով որպես վայրենի, հաջորդաբար անցնում է զարգացման բոլոր փուլերով, իսկ վերջին փուլում անխուսափելիորեն հետաքրքրություն է հանդես բերում դրամի, առևտրի, փոխանակության նկատմամբ, այսինքն՝ լրիվ կերպով համապատասխանում է կապիտալիստական կարգի իդեալներին։

Հոգեբանության մեջ բիոգենետիկական օրենքի հիմքում, այսպիսով, դրվում էր երեխայի հոգեկան զարգացման ինքնաբերության (սպոնտանության), դաստիարակությունից նրա անկախ լինելու գաղափարը։ Դաստիարակությունը համարվում էր լոկ արտաքին գործոն, որը կարող է կամ արգելակել, կամ արագացնել բնական, ժառանգականորեն պայմանավորված հոգեկան որակների բացահայտման պրոցեսը։ Բիոգենետիկական օրենքի հիման վրա արվեցին ռեակցիոն մանկավարժական եզրակացություններ։ Երեխայի զարգացման բնական ընթացքին միջամտելը անթույլատրելի կամայականություն էր համարվում։ Բիոգենետիզմը դառնում էր «ազատ դաստիարակության» մանկավարժական տեսության հոգեբանական հիմնավորում։

Մանկավարժական հոգեբանության մեջ բիոգենետիկական ուղղության հակադիալեկտիկական, մեխանիստական բնույթը արդեն 30-ական թվականների սկզբին սկսեց գիտակցվել սովետական մանկավարժների և հոգեբանների կողմից։

Համեմատաբար սխալ էր նաև մանկավարժական հոգեբանության մեջ սոցիոգենետիկական ուղղությունը։ Հիշյալ տեսությունները, չնայած թվացող տարբերությանը, շատ բանով մոտ են իրար։ Այդ ուղղության կողմնակիցների կարծիքով միջավայրը հանդես է գալիս որպես երեխայի զարգացման ճակատագրական գործոն։ Այդ պատճառով մարդուն ուսումնասիրելու համար բավական է վերլուծության ենթարկել նրա միջավայրի կառուցվածքը. ինչպիսին շրջապատող միջավայրն է, այնպիսին էլ կլինի մարդու անձնավորությունը, նրա վարքի մեխանիզմը, նրա զարգացման ուղիները։ Մարդու անմիջական շրջապատում այդ ամենը մեկընդմիշտ տրված է։ Ճիշտ այնպես, ինչպես բիոգենետիզմը ժխտում էր անձի ակտիվությունը՝ վարքը և զարգացումը հանգեցնելով ժառանգական նախահակվածության իրականացմանը, սոցիոգենետիկայի կողմնակիցները նույնպես բացառում էին անձի ակտիվությունը՝ ամեն

ինչ հանգեցնելով սոցիալական միջավայրին։ Սրա հետևանքով մնում էր չպարզաբանված, թե ինչպես միևնույն սոցիալական միջավայրի պայմաններում ձևավորվում են ըստ բազմաթիվ հատկանիշների միանգամայն տարբեր անձնավորություններ։ Անհասկանալի էր մնում, թե ինչու ըստ ներաշխարհի, վարքի բովանդակության և ձևերի միմյանց խիստ նման մարդիկ կերտվում են սոցիալական տարբեր միջավայրերում։ Զարգացման նկատմամբ մեխանիստական մոտեցում, անձի սեփական ակտիվության և նրա ձևավորման դիալեկտիկական հակասությունների անտեսում՝ սրանք են մանկավարժական հոգեբանության մեջ սոցիոգենետիկական ուղղության գաղափարա-տեսական ակնհայտ արատները։ Հոգեբանության մեջ բիոգենետիկական և սոցիոգենետիկական ուղղությունները արդեն 30-ական թվականներին դառնում են սովետական հոգեբանական և մանկավարժական գիտությունների քննադատության օբյեկտներ։

Ոչ բիոգենետիկները և ոչ էլ սոցիոգենետիկները չկարողացան ճիշտ պատկերացում ստեղծել երեխայի հոգեկան զարգացման աղբյուրների և մեխանիզմների մասին։ Այդ խնդիրը ի վիճակի չեղավ լուծելու նաև պեդոլոգիա (մանկաբանություն) անվանումը ստացած գիտությունը։

Մանկաբանության մարքսիստական քննադատությունը։ Մանկաբանության բովանդակությունն էր կազմում երեխայի զարգացման վերաբերյալ հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական և կենսաբանական կոնցեպցիաների մեխանիկական մի միագումար։ Մանկաբանությունը ծագեց XIX դարի վերջին և XX դարի սկզբին (Ս. Հոլլ, Է. Մյոյման, Վ. Պրեյեր՝ Արևմուտքում, Վ. Մ. Բեխտերև, Ա. Պ. Նեչաև, Գ. Ի. Ռոսսոլիմո՝ Ռուսաստանում) և պայմանավորված էր հոգեբանության մեջ էվոլյուցիոն գաղափարների ներթափանցմամբ։ XX դարի 20-ական թվականներին և 30-ական թվականների սկզբին այն սկսում է հավակնել խաղալու «երեխաների մասին մարքսիստական գիտության» դեր։ Մանկաբանությունը մոնոպոլիզացիայի է ենթարկում երեխային ուսումնասիրելու իրավունքը՝ դուրս մղելով մանկավարժությունը և մանկական հասակի ֆիզիոլոգիան։ Այն ձևավորվում է որպես կոմպլեքսային գիտություն, որն ընդգրկում է զարգացող մարդուն ուսումնասիրող առանձին գիտությունների բնագավառներում կատարված հետազոտությունների արդյունքները։ Կասկածից դուրս է, որ երեխայի կոմպլեքսային, սինթետիկ ուսումնասիրությունը և հետազոտական աշխատանքի կենտրոնական խնդիրը զարգացման հարցերը դարձնելը կարող էր դառնալ հոգեբանական և մանկավարժական մտքի լուրջ նվաճում։ Բայց նպատակադրված գիտական համադրությունը չիրականացվեց։ Մանկաբանությունը ի վիճակի չեղավ կատարելու հոգեբանական, կազմաբանական, ֆիզիոլոգիական և մանկավարժական փաստերի նախնական վերլուծու-

թյուն, քանի որ նրանում համադրման հիմք էր համարվում «երկու գործոնների» (միջավայրի և ժառանգականության) ազդեցությունը հաշվի առնելը, գործոններ, որոնք, ինչպես ենթադրվում էր, անմիջականորեն իրենցով որոշում էին զարգացման պրոցեսը։ Զարգացող մարդու որակական առանձնահատկությունները հագեցնելով նրա կենսաբանական բնութագրին և երեխայի անձնավորության ուսումնասիրությունը նենգափոխելով միջավայրի ուսումնասիրությամբ, մանկաբանությունը հանդես էր գալիս որպես հոգեբանության հակոտնյա։ Մանկաբանները, ի դեմս հոգեբանության, տեսնում էին «գիտություն սուբյեկտիվի մասին», չհասկանալով այն փոփոխությունների բնույթը, որոնք առաջ էին եկել դիալեկտիկական մատերիալիզմի հիման վրա այդ գիտության վերակառուցման հետևանքով։ Թշնամաբար էր վերաբերվում մանկաբանությունը նաև մանկավարժության նկատմամբ՝ այն զուտ «էմպիրիկա» համարելով։

Մանկաբանության իդեալիստական ու մեխանիստական դիրքորոշումները, նրա հակահոգեբանական բնույթը, չհիմնավորված թեստերով հրապուրվելը, որոնց օգնությամբ որոշվում էր ստեղծողների, այսպես կոչված, «մտավոր օժտվածության գործակիցը» (JQ), բացասական ազդեցություն գործեցին հոգեբանության ու մանկավարժության վրա և մեծ վնաս հասցրին դպրոցին։ Այդ կապակցությամբ դեռևս 30-ական թվականների սկզբին ծավալվեց մանկաբանության շատ դրույթների (մանկաբանության առարկայի հարցի, բիո- և սոցիոգենեզի, չհիմնավորված թեստերի և այլն) սկզբունքային քննադատություն։ Այդ մարքսիստական քննադատությունը իր վերջնական արտահայտությունը գտավ ՀԿ(բ)Պ ԿԿ 1936 թ. հուլիսի 4-ի «Լուսժողկոմի համակարգում մանկաբանական խեղաթյուրումների մասին» որոշման մեջ։

Սակայն մանկաբանության քննադատությունը հաճախակի հանգեցվում էր այն դրականի ժխտմանը, որ կատարված էր մանկաբանության հետ այս կամ այն կերպ կապված սովետական գիտնականների կողմից, որոնք, չնայած այդ կապին, այնուամենայնիվ ստեղծագործաբար զարգացնում էին մանկավարժությունը և հոգեբանությունը։ Մանկաբանների հասցեին ուղղված խիստ և մեծ մասամբ իրավացի քննադատությունը հաճախ հանգեցնում էր ընդհանրապես բացասական դիրքորոշման տարիքային զարգացման ողջ պրոբլեմատիկայի նկատմամբ։ Սովետական ականավոր մանկավարժ Ն. Կ. Կրուպսկայան այդ շրջանում հոգ էր տանում, որպեսզի տարիքային հոգեբանական առանձնահատկությունների և տարիքային զարգացման պրոբլեմները, որոնց մեկնաբանության գործում մանկաբանները լուրջ սխալներ էին թույլ տվել, չկորցնեին իրենց նշանակալիությունը մանկավարժության և մանկավարժական հոգեբանության համար։

20—30-ական թվականներին մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում կատարվեցին հսկայական թվով գիտական ուսումնասիրություններ, որոնցում ստացված չափազանց հարուստ գիտական տվյալները դարձան ժամանակակից հոգեբանության օրգանական կարևոր մասը։ Հենց նույն շրջանում էլ ձևավորվեցին հոգեբանա-մանկավարժական շատ դրույթներ, որոնք իրենց նշանակությունը չեն կորցրել նաև ներկայումս։ Դրանց գիտական արժեքը այժմ շատ ավելի հստակորեն է գիտակցվում, քան երբևիցե։ Այս կապակցությամբ պետք է հիշատակել երեխայի անձի և երեխաների կոլեկտիվի մասին Ա. Ս. Մակարենկոյի առաջ քաշած հայացքների համակարգը (որը հետագայում ելակետ ծառայեց անձի և կոլեկտիվի զարգացման խնդիրներին նվիրված մի շարք հոգեբանական հետազոտությունների ծավալման համար), ինչպես նաև բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների զարգացման մասին Լ. Ս. Վիգոտսկու տեսությունը։

Ա. Ս. Մակարենկոն և մանկավարժական հոգեբանությունը։ 20-ական թվականների ընթացքում և 30-ական թվականների սկզբներին ձևավորվեցին երեխայի անձի և նրա զարգացման վերաբերյալ Ա. Ս. Մակարենկոյի (1888—1939) հայացքները, որոնք իրենցից ներկայացնում են ամբողջական ուսմունք կոլեկտիվում անձի ձևավորման մասին։ Ա. Ս. Մակարենկոյի ուսմունքը, որում ընդհանրացված էր նրա հարուստ մանկավարժական փորձը, հիմք դարձավ կոմունիստական դաստիարակության բնագավառում հետագա աշխատանք կատարելու համար։

Ա. Ս. Մակարենկոյի գիտական կոնցեպցիայում անձի զարգացման հոգեբանությունը դիտարկվում էր տարբեր կողմերից (անձի և կոլեկտիվի փոխհարաբերությունները, անձի զարգացման հեռանկարային ուղղությունները, անձի մոտիվացիոն ոլորտի ձևավորումը, բնավորության զարգացումը և այլն)։

Անձի հոգեբանության հանգուցային հարցերը Մակարենկոն լուծում էր անձի և կոլեկտիվի փոխհարաբերությունների բիոգենետիկական և սոցիոգենետիկական մեկնաբանությունների հետ մղած վիճաբանության ընթացքում։ Սոցիոգենետիկների այն պնդումը, որ իբր կոլեկտիվը անհատների հավաքածու է, որը միանման ձևով է հարաբերվում այս կամ այն գրգռիչներին, առաջացրեց Մակարենկոյի բողոքը։ Նա կոլեկտիվը դիտում էր որպես կազմակերպված մարդկանց նպատակասլաց կոմպլեքս։ «Իսկ այնտեղ, որտեղ կա կոլեկտիվ կազմակերպություն, կան նաև կոլեկտիվի օրգաններ, լիազոր և կոլեկտիվի վստահությունը վայելող անձանց կազմակերպություն, իսկ ընկերների միջև հարաբերության հարցը բարեկամության, սիրո կամ հարևանության հարց

չէ, այլ պատասխանատու կախվածության հարց»[1]։ Այդպիսի հարցադրումը Մակարենկոյին հնարավորություն տվեց կոլեկտիվում անձի դիրքը փոխելով նրա վրա ձևավորող լուրջ ազդեցություն գործել։ Ընդ որում ինքը դաստիարակվողը նույնիսկ չէր կասկածում, որ դաստիարակության օբյեկտ է դարձել (սա զուգահեռ գործողության սկզբունքն է)։

Մակարենկոն մեծ նշանակություն էր տալիս անձի որակների ուսումնասիրությանը։ Սա ակնհայտ կդառնա, եթե ի նկատի ունենանք, որ դաստիարակչական պրոցեսի նպատակը նա պատկերացնում էր՝ անձի նախագծվող որակների, բնավորության գծերի և դրանց զարգացման ուղղությունների մասին, որոնք որոշակիորեն նախանշվում են ամեն մի առանձին մարդու համար։ Անձի այն գծերի թվարկումը, որոնք մանկավարժի կողմից համադրվում են ընդհանուր կոմպլեքսի մեջ («կոլեկտիվում անձի ինքնազգացումը, նրա կոլեկտիվ կապերի ու հակազդումների բնույթը, նրա կազմակերպվածությունը, գործելու կամ ինքնարգելակման պատրաստակամությունը, նրբամտության ու կողմնորոշման ընդունակությունը, սկզբունքայնությունն ու հուզական հեռանկարային ուղղվածությունը»)[2], խոսում են սովետական մարդու էական գծերի հոգեբանական խոր վերլուծության մասին։ Այդ մասին են խոսում նաև սաների անձի ուսումնասիրության սխեման, որը ներկայացված է Մակարենկոյի «Դաստիարակչական պրոցեսի կազմակերպման մեթոդիկան» աշխատության մեջ, ինչպես նաև սաների հոգեբանական հիանալի բնութագրերը, որոնցում սեղմ ու ճշգրիտ ձևով ուրվագծվում են նրանց անձնավորությունների նախագծվող որակները։

Ա. Ս. Մակարենկոն խորապես ուսումնասիրեց անձի գործունեության դրդապատճառների ոլորտը, նրա հասարակական գծերի ձևավորման մեխանիզմները։ Նա կենտրոնական նշանակություն էր տալիս ընդունակությունների ձևավորման ու զարգացման խնդրին։ «Դաստիարակչական աշխատանքի ամենախոր իմաստը... մարդկային պահանջմունքների ընտրության ու դաստիարակության մեջ է, դրանք բարոյական այնպիսի բարձրության հասցնելու մեջ, որը հնարավոր է միայն անդասակարգ հասարակությունում և որը միայն կարող է մարդուն դրդել պայքարելու հանուն հետագա կատարելագործման»[3]։ Մակարենկոյի աշխատություններում առկա է մարդկային անձնավորության ներքին էական կողմերի զարգացման շարժիչ ուժերի ուսումնասիրության լայն ու

[1] А. С. Макаренко. Соч в семи томах, т. V, М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 210.

[2] Նույն տեղը, էջ 106։

[3] А. С. Макаренко, Соч., т. IV, стр. 39.

համարձակ մի ծրագիր, որում գլխավոր դերը հատկացվում է կոլեկտիվիստ մարդու պահանջմունքների դաստիարակությանը։

Մակարենկոյի աշխատություններում փաստորեն առաջին անգամ սովետական հոգեբանների առջև բացվեցին աշխատանքում և հասարակական գործունեության մեջ ձևավորվող ամբողջական մարդկային անձնավորության վերլուծության հնարավորություններ։ Որպես հոգեբան Մակարենկոն ուներ չափազանց արժեքավոր մի գիծ. նա կարողացել էր հաղթահարել անձի հոգեբանական ուսումնասիրության պասսիվ հայեցողականությունը։ «Դաստիարակվողի անձի իմացությունն դաստիարակը պետք է ձեռք բերի ոչ թե նրան անտարբերությամբ ուսումնասիրելով, այլ միայն նրա հետ կատարած աշխատանքի պրոցեսում և նրան ակտիվ օգնություն ցույց տալիս։ Դաստիարակը պետք է իր սանին մոտենա ոչ թե որպես ուսումնասիրության, այլ որպես դաստիարակության օբյեկտի»[1]։

Լ. Ս. Վիգոտսկու տեսությունը բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների զարգացման մասին։ *20—30-ական թվականներին* ձևավորվում է բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների զարգացման մասին Լ. Ս. Վիգոտսկու (1896—1934) տեսությունը։

Հենվելով բնությանը մարդու հարմարման և գործիքների միջոցով բնական ուժերի ձևափոխման գործում աշխատանքի դերի մասին Ֆ. Էնգելսի գաղափարների վրա, Լ. Ս. Վիգոտսկին առաջ քաշեց այն միտքը, որ աշխատանքը, գործիքների միջոցով իրականացվող գործունեությունը հանգեցնում են մարդու վարքի տիպի փոփոխության և կենդանիներից մարդու ունեցած տարբերության։ Այդ տարբերությունը մարդու գործունեության միջնորդված բնույթն է։ Միջնորդվածությունը հնարավոր է դառնում շնորհիվ այն բանի, որ մարդը իր ներքին հոգեկան գործունեությունն իրականացնելիս օգտվում է նշաններից (բառեր, թվեր և այլն) ճիշտ այնպես, ինչպես արտաքին, պրակտիկ գործունեության մեջ օգտագործում է գործիքներ։ Հոգեբանական տեսակետից գործիքի և նշանի նմանությունը կայանում է նրանում, որ երկուսն էլ հնարավորություն են ստեղծում միջնորդված գործունեության կատարման համար։ Գործիքի և նշանի տարբերությունը նրանց տարամիտվող ուղղվածությունների մեջ է։ Գործիքը ուղղված է դեպի դուրս, այն պետք է փոփոխություններ առաջացնի օբյեկտում, այն մարդու արտաքին, բնության նվաճմանը ուղղված գործունեության միջոց է։ Նշանը ուղղված է դեպի ներս։ Օբյեկտում ոչինչ չփոփոխելով այն ազդում է մարդու վարքի վրա։ Բնության նվաճումը և վարքին տիրապետելը փոխադարձաբար կապված են, քանի որ մարդու կողմից բնության ձևափոխումը փոխում

[1] А. С. Макаренко, Соч., т. V, стр. 91.

է նաև հենց իր՝ մարդու բնությունը։ Նշանների (օժանդակ միջոցների) կիրառումը և այդ կերպ միջնորդված գործունեության անցնելը վերակառուցում է մարդու ողջ հոգեկան գործունեությունը, նման այն բանին, ինչպես գործիքների օգտագործումը ձևափոխում է օրգանների բնական գործունեությունը և անսահմանորեն ուժեղացնում ու ընդլայնում է հոգեկան ակտիվության հնարավորությունները։

Մարդու զարգացումը ընթանում է սովորելու միջոցով բոլոր այդ միջոցներին (ինչպես գործիքներին, այնպես էլ նշաններին) տիրապետելու ընթացքում։ Այդ պատճառով էլ ուսուցումը կենտրոնական տեղ է գրավում երեխայի կյանքի կազմակերպման ողջ համակարգում և որոշում է նրա հոգեկան զարգացումը։ Հետևաբար, հոգեկանի զարգացումը չի կարող դիտվել այն սոցիալական միջավայրից դուրս, որտեղ տեղի է ունենում նախորդ սերունդների փորձին տիրապետելու հնարավորություն ստեղծող նշանների յուրացումը և ուսուցման պրոցեսից դուրս ըմբռնվել չի կարող։ Այսպիսով, Լ. Ս. Վիգոտսկու հոգեբանական տեսության մեջ իրականացվում է մարդու սոցիալական էության վերաբերյալ մարքսիստական գաղափարը։ Կուլտուրական զարգացման ընդհանուր գենետիկական օրենքը Վիգոտսկին ձևակերպում է հետևյալ կերպ. «... երեխայի կուլտուրական զարգացման ընթացքում յուրաքանչյուր ֆունկցիա հայտնվում է երկու անգամ, երկու պլանների վրա. սկզբում՝ սոցիալականում, հետո՝ հոգեբանականում, սկզբում մարդկանց միջև՝ որպես միջհոգեկան կատեգորիա, իսկ հետո՝ երեխայի մեջ, որպես ներհոգեկան կատեգորիա»[1]։ «Հոգեկան յուրաքանչյուր բարձրագույն ֆունկցիա իր զարգացման ընթացքում անհրաժեշտորեն անցնում է արտաքին փուլը, քանի որ սկզբնապես այն սոցիալական ֆունկցիա է»[2]։

Այդպիսին է մատնացույց անելու ժեստի պատմությունը։ Այս ժեստը շափազանց կարևոր դեր է խաղում երեխայի խոսքի զարգացման պրոցեսում. և, Լ. Ս. Վիգոտսկու խոսքերով, զգալի չափով վարքի բոլոր բարձրագույն ձևերի նախահիմքն է հանդիսանում։ Մատնացույց անելու ժեստը սկզբում եղել է ոչ այլ ինչ, քան դեպի առարկան ուղղված և այն բռնելու չհաջողված շարժում, որը պետք է կանխեր գործողությունը (ձեռքը ձգվում է դեպի առարկան, բայց կախված է մնում օդում)։ Երեխային օգնության է հասնում չափահաս մարդը, որը իմաստավորում է ժեստը որպես փոքրիկին հետաքրքրող առարկան ցույց տալու ձև։ Այդ կերպ մատնացույց անելու ժեստը բռնելու չհաջողված

[1] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, стр. 197—198.

[2] Նույն տեղը, էջ 197։

շարժումից վեր է ածվում ուրիշների համար նախատեսված ժեստի։ Վերջիններս նրան ինչ-որ բան ցույց տալու իմաստ են վերագրում։ Ժեստը դառնում է նշան, իսկ բռնելը՝ մատնացույց անելը։ Եվ միայն դրանից հետո է, որ երեխան իր շարժումը սկսում է ընկալել մատնացույց անելու իմաստով։ Ուրիշների համար նշան դառած ժեստը նշան է դառնում նաև իր համար։ Այսպիսով, երեխան վերջինն է հասնում իր ժեստի գիտակցմանը։ Նրա նշանակությունը սկզբում ստեղծվում է օբյեկտիվ իրադրությամբ, իսկ հետո նաև երեխային շրջապատող մարդկանց կողմից։ Նույն օրինաչափությունը Լ. Ս. Վիգոտսկին բացահայտում է նաև երեխայի խոսքի ձևավորմանը վերաբերող օրինակները քննարկելիս։ Բառը առարկայի նկատմամբ վերաբերմունք է արտահայտում (առաջին աստիճանը)։ Բառի և առարկայի այդ օբյեկտիվ կապը մեծերի կողմից օգտագործվում է որպես երեխայի հետ շփվելու միջոց (երկրորդ աստիճանը)։ Բառը իմաստավորված է դառնում նաև երեխայի համար (երրորդ աստիճանը)։ Հենց այստեղ էլ բառը, որ սկզբում ուրիշների վրա ազդելու միջոց էր, դառնում է սեփական անձը կառավարելու միջոց։

Այսպիսով, բոլոր բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների ետևում, որպես գենետիկական հիմք, կարելի է տեսնել մարդկանց հասարակական հարաբերությունները։ Լ. Ս. Վիգոտսկին գրում էր, որ մարդու հոգեբանական էությունը իրենից ներկայացնում է այնպիսի հասարակական հարաբերությունների ամբողջություն, որոնք, ներհոգեկան ոլորտ անցնելով, դարձել են անձի ֆունկցիաներ և նրա կառուցվածքի ձևեր։ Հակառակ ավանդական հոգեբանության, որը սոցիալական վարքը մակածում էր անհատականից, Լ. Ս. Վիգոտսկին ցույց տվեց, որ բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաները սկզբում առաջանում են կոլեկտիվում որպես մարդկանց հարաբերություններ և դրանից հետո միայն անձի հոգեկան ֆունկցիաներ են դառնում։ Այսպես, օրինակ, եթե առաջին հայացքից թվում է, որ իբր խորհրդածությունը, փաստարկումը և ապացուցումը ըստ ծագման նախորդում են վեճին, որը ծնվում է խորհրդածությունների բախման հետևանքով, ապա, ըստ Վիգոտսկու տեսության, վեճն է խորհրդածություններ ծնում։ Անձի զարգացման պրոցեսը դրսևորվում է նրանում, որ անձը դառնում է այն, ինչ որ է, այն բանի միջոցով, ինչ նա առաջադրում է ուրիշներին։

Որպես վարքի զարգացման միջոցներ, արտաքին նշանները դիտարկվում են կարևոր հենակետեր։ Եթե հոգեբանը անհրաժեշտություն է զգում պարզելու, թե երեխան չունի արդյոք մտքի զարգացման թերություն։ Մտավոր զարգացման խախտումներ ունեցող երեխաների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ այնտեղ, որտեղ երեխան նշաններ է օգտագործում, փոխհատուցման հնարավորություններ

ենն պահպանվում և զարգացումը զուրկ չէ հեռանկարներից։ Իսկ այն դեպքերում, երբ նշանների օգտագործումը չի ձևավորվում կամ թույլ է արտահայտված, մտավոր զարգացումը ևս դանդաղում և դարում է։

§ 2. ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՍՈՎԵՏԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ուսուցման և դաստիարակության հիմնական հոգեբանական տեսությունները։ Տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանությունը սովետական հոգեբանության ամենազարգացած բնագավառն է և ունի վաղեմի ու կայուն ավանդույթներ։ Հոգեբանության այդ բնագավառի խնդիրների ուսումնասիրությամբ են զբաղվում մի շարք գիտահետազոտական հիմնարկներ. ՍՍՀՄ ՄԳԱ ընդհանուր և մանկավարժական հոգեբանության գիտահետազոտական ինստիտուտը, ՍՍՀՄ ՄԳԱ նախադպրոցական դաստիարակության գիտահետազոտական ինստիտուտը, ՍՍՀՄ ՄԳԱ դեֆեկտոլոգիայի գիտահետազոտական ինստիտուտը, Ուկրաինական ՍՍՀ հոգեբանության գիտահետազոտական ինստիտուտը, համալսարանների և մանկավարժական բուհերի հոգեբանության ամբիոնները։ Մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում կատարվող հետազոտությունների ընդհանուր փոխհամաձայնեցման խնդիրը իրագործվում է ՍՍՀՄ մանկավարժական գիտությունների ակադեմիայի կողմից։ Տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանության պրոբլեմների զարգացմամբ զբաղվել և հաջողությամբ զբաղվում են մի շարք աչքի ընկնող սովետական հոգեբաններ, որոնք գիտությունը հարստացրել են հիմնավոր աշխատություններով։ Այդ գիտնականներն են՝ Բ. Գ. Անանևը, Լ. Ի. Բոժովիչը, Պ. Յա. Գալպերինը, Վ. Վ. Դավիդովը, Ա. Վ. Զապորոժեցը, Լ. Վ. Զանկովը, Գ. Ս. Կոստյուկը, Լ. Ն. Լանդան, Ա. Ն. Լեոնտևը, Ն. Ա. Մենչինսկայան, Ն. Ֆ. Տալիզինան, Դ. Բ. Էլկոնինը և շատ ուրիշներ։

Ժամանակակից սովետական հոգեբանության կարևորագույն դրույթների հիմքում ընկած է Լ. Ս. Վիգոտսկու գաղափարներից բխող այն միտքը, որ անձնավորությունը պետք է ակտիվ կերպով, գործունեության միջոցով յուրացնի մարդկության պատմական փորձը, որը մարմնավորված է նյութական ու հոգևոր մշակույթի օբյեկտներում։ Միայն այդ դեպքում անձը կկարողանա դառնալ հասարակության լիարժեք անդամ։ «Դա մի պրոցես է, որի հետևանքով անհատը կատարում է

պատմականորեն ձևավորված մարդկային ընդունակությունների ու ֆունկցիաների վերարտադրություն»[1]։

Այն գաղափարը, ըստ որի հոգեկան զարգացումն իրականացվում է սոցիալական փորձը յուրացնելու ճանապարհով, այսինքն՝ ուսուցման միջոցով, կենտրոնական նշանակություն ունի ոչ միայն ուսուցման, այլև դաստիարակության հոգեբանության համար։ Սոցիալական փորձը յուրացնող երիտասարդ մարդու անձի ձևավորումը տեղի է ունենում ոչ թե ավտոմատորեն, այլ նրա ներաշխարհի ու դիրքորոշումների փոփոխման ճանապարհով, իսկ վերջինս միջնորդավորում է դաստիարակչական բոլոր ազդեցությունները (Լ. Ի. Բոժովիչ, Տ. Ե. Կոնդիկովա և ուրիշներ)։ Անձի դիրքորոշումները, նրա գործունեության դրդապատճառների համակարգը, որում դրսևորվում են դաստիարակության պրոցեսում ձևավորված նրա պահանջմունքները, իդեալները, գնահատականներն ու ինքնագնահատականները, անձին հարաբերականորեն անկախ են դարձնում արտաքին տարբեր ներգործություններից, որոնք բեկվում են թվարկված ներքին պայմանների միջով։ Իրականացնելով այդ գաղափարը, սովետական հոգեբանները մշակել են անձի հոգեկան պրոցեսների ու առանձնահատկությունների ակտիվ ձևավորման ստրատեգիա։ Ի տարբերություն մանկավարժական հոգեբանության այլ կոնցեպցիաների, որոնք միայն գրանցում էին հոգեկանի զարգացման ձեռք բերված աստիճանը, սովետական հետազոտողները ելնում են ակտիվ ձևավորման ճանապարհով երեխայի հոգեկան զարգացման էքսպերիմենտալ մոդելների ստեղծման անհրաժեշտությունից։

Սովետական տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանության կոնցեպցիաներից մեկը մտավոր գործողությունների փուլային ձևավորման տեսությունն է։ Այն ձևավորվեց 50-ական թվականներին Պ. Յա. Գալպերինի աշխատություններում։ Այդ տեսության կենտրոնական գաղափարն այն է, որ գիտելիքների ստացումը իրագործվում է սովորողի գործունեության պրոցեսում, նրա կողմից գործողությունների որոշակի համակարգի կատարման (որպես անհրաժեշտ պայմանի) դեպքում։ Մարդը բնությունից պատրաստ վիճակում մտածական գործունեություն չի ստանում, այլ սովորում է մտածել, յուրացնում է մտածական գործողությունները (օպերացիաները)։ Մանկավարժի խնդիրն է բանիմացությամբ ղեկավարել այդ պրոցեսը, վերահսկել ոչ միայն մտածական գործունեության արդյունքները, այլև այդ գործունեության ձևավորման ընթացքը։

Հենվելով սովետական հոգեբանության կարևորագույն գաղափարներից մեկի՝ գիտակցության ու գործունեության միասնության սկզբուն-

[1] Ա. Ն. Լեոնտև, Հոգեկանի զարգացման պրոբլեմները, Երևան, 1967, էջ 340։

ֆի վրա, Պ. Յա. Գալպերինը, Ն. Ֆ. Տալիզինան և նրանց աշխատակիցները գիտելիքների յուրացումը համարում են մի պրոցես, որը տեղի ունի որոշակի գործողությունների կատարման ու յուրացման հետևանքով։ Ըստ այդ տեսակետի հոգեկան գործունեության նախնական ձևը նյութական է, արտաքին, շրջապատող աշխարհի առարկաները փոփոխությունների ենթարկող։ Ներհոգեկան, մտածական գործունեության նոր հնարները կարող են յուրացվել ոչ այլ կերպ, քան արտաքին, նյութական գործունեության փուլը անցնելու ճանապարհով։ Այսպիսով, առանձնացվում են. նյութական գործունեության փուլը (իրական առարկաների հետ կատարվող աշխատանք) և նյութականացված գործունեության փուլը (աշխատանք մոդելների հետ)։ Գործունեության նյութական ձևի օրինակ կարող է ծառայել փայտիկներով կատարվող հաշիվը։ Այն հանգամանքը, որ գործողությունը իրագործվում է իրական առարկաներով, ուսուցչին թույլ է տալիս հստակորեն վերահսկել գործողության կազմի մեջ մտնող յուրաքանչյուր օպերացիան։ Հաջորդ փուլը արտաքին բարձրաձայն խոսքի հետ է կապված. աշակերտը խոսում, բարձրաձայն պարզաբանում է օպերացիաների ընթացքը։ Գործողությունը արտաքին ձևից անցնում է ներքին ձևին։ Եվ, վերջապես, երրորդ փուլում գործողությունը իրագործվում է զուտ ներհոգեկան ձևով. մտածական գործողություններում օպերացիաներ են կատարվում գիտելիքների միջոցով։ Մանկավարժը կարող է վերահսկել յուրացման յուրաքանչյուր փուլը և, բախվելով չհասկանալու, սխալների և այլ խոչընդոտների հետ, աշակերտին վերադարձնել գործողությունների ու գիտելիքների ձևավորման ավելի վաղ փուլին, նրա հետ միասին վերջնականապես մշակել ու կատարելագործել այն, ինչ ենթակա է յուրացման։

Յուրացման ընթացքն ու որակը որոշվում են իմացական գործունեության կողմնորոշող մասով՝ այն օբյեկտիվ պայմանների ամբողջությամբ, որոնց նկատմամբ գործողությունը կատարելիս կողմնորոշվում է աշակերտը։ Այսպես, օրինակ, համաձայն մտավոր գործողությունների փուլային ձևավորման տեսության, մտածական գործունեության կարևոր կողմերից մեկը ընդհանրացումն է, որը ձևավորվում է բացառապես ըստ այն հատկությունների, որոնք մտել են գործունեության կողմնորոշող հիմքի մեջ։ Միայն դրանք են էական դառնում, իսկ մյուս հատկությունները, որոնք կարող են հատուկ լինել բոլոր այն օբյեկտներին, որոնց հետ գործ է ունեցել աշակերտը, հաշվի չեն առնվում։

Սովետական մի շարք հոգեբաններ (Ն. Ա. Մենչինսկայա, Գ. Ս. Կոստյուկ և ուրիշներ) բացահայտեցին, որ սովորողների կողմից ուսումնական նյութի յուրացումը կախված է նրանց իմացական գործունեության կառուցվածքից, որը, իր հերթին, որոշվում է ուսուցման մեթոդներով։ Այսպիսով, ցույց տրվեց նաև, որ աշակերտների կողմից գիտելիքների յուրացումը և նրանց մտածողության զարգացումը կախված են ուսուցման բնույթից, նրա բովանդակությունից ու մեթոդներից։ Այն դեպքերում, երբ աշակերտները ուսուցիչների ղեկավարությամբ ինքնուրույնաբար որոնում են յուրացվող հասկացությունների նոր հատկանիշներ և նոր տեսակի խնդիրների լուծման եղանակներ, ապա ուսուցման պրոցեսը մտքի զարգացման ավելի լուրջ արդյունքների է հանգեցնում։ Յուրացումը հատկապես արդյունավետ է դառնում, երբ ուսուցման պրոցեսում պայմաններ են ստեղծվում ինտերիորիզացիայից էքստերիորիզացիային անցնելու (որը դրսևորվում է գիտելիքները ակնառու-գործնական խնդիրների լուծման համար օգտագործելիս), ինչպես նաև մտավոր գործունեության ընդհանրացված բնույթ ունեցող հնարների ստեղծման համար։

Արդյո՞ք աշակերտների մտածողությունը զարգանում է ուսուցման պրոցեսում, եթե նրանք կարողանում են ինքնուրույնաբար իմացական խնդիրներ լուծել, ելք գտնել պրոբլեմային իրավիճակներում։ Այսպես ձևակերպվեց պրոբլեմը Դ. Բ. Էլկոնինի և Վ. Վ. Դավիդովի կողմից։ Առաջադրվեց մի վարկած, ըստ որի ինքնուրույն մտածողության անբավարար մակարդակը կապված է այն հանգամանքի հետ, որ ուսուցման ժամանակ օգտագործվում են գիտելիքների մատուցման անարդյունավետ եղանակներ. կրտսեր դպրոցականների մեջ հաճախ արմատավորվում են ընդհանրացման ձևական-տրամաբանական հնարներ։ Հիմնական ուղին, որով բազմաթիվ տարիներ շարունակ ընթացել է տարրական դպրոցը, եղել է ընդհանրացման ձևավորումը կոնկրետից, մասնավորից՝ ձևական ընդհանուրին, նմանին, նույնականին անցնելը։ Սրա հետևանքով երեխան կամ վերացական մտածողության ընդունակություն ձեռք չէր բերում, կամ այդ ընդունակության ձևավորումը ընթանում էր տարերայնորեն, ոչ թե շնորհիվ ուսուցման դպրոցական հնարների, այլ դրանց հակառակ։ Ըստ այդ տեսակետի, մեծաթիվ հետազոտությունների հիման վրա արվող այն առարկությունները, որոնց վկայությամբ կրտսեր դպրոցականին բնորոշ է կոնկրետ մտածողությունը, մասնավորից ընդհանուրին կատարվող անցումը, այսինքն՝ մտքի մակածական (ինդուկտիվ) ուղին, բավականաչափ համոզիչ չեն։ Ուսուցումը կարելի է կազմակերպել այլ կերպ և այլ արդյունքներ ստանալ, որոնք ցույց կտան, որ կարելի է կոնկրետ հասկացություններ ձևավորել ընդհանուրից մասնավորին անցնելու հիման վրա։

Այդ նկատառումներից ելնելով, փորձ ձեռնարկվեց այնպես կառուցել ուսումնական առարկաները, որպեսզի աշակերտները լիարժեք վերացական հասկացությունների տիրապետելու կարողություններ ձեռք բերեն և կոնկրետ երևույթները հետագա վերլուծության ենթարկելիս կարողանան հենվել գիտական հասկացությունների վրա։ Այլ կերպ

ասած, երեխաներին սովորեցնում էին մտքով անցում կատարել ընդհանուրից մասնավորին։ Սույն սկզբունքը արտացոլող հատուկ ուսումնական ծրագրեր մշակվեցին մաթեմատիկայի և ռուսաց լեզվի համար։

Հայտնի է, որ կրտսեր դպրոցականներին ավանդաբար ամենից առաջ ծանոթացնում էին բնական թվերի շարքի հետ, որը իրենից ներկայացնում է ավելի ընդհանուր մաթեմատիկական օբյեկտի՝ մեծության հատուկ տեսակ։ Հոգեբան գիտնականները առաջ քաշեցին այսպիսի վարկած. չի՞ կարելի արդյոք երեխային սկզբում ծանոթացնել «մեծություն» ընդհանուր հասկացության հետ և հետո միայն անցնել նրա դրսևորման մասնավոր դեպքերին։ Որպեսզի նման հասկացության ձևավորումը հնարավոր դառնար, անհրաժեշտ էր բացահայտել ուսումնասիրվող օբյեկտների ներքին բովանդակությունը, այսինքն՝ առարկայի ներքին հատկությունները կարծես դուրս բերել և ամրապնդել որոշ մոդելի մեջ, ցույց տալ առարկայի քանակական պարամետրերը։ Օրինակ, դպրոցականների հետ միասին պետք է պարզել, թե ինչ է առարկայի երկարությունը, ինչ է կշիռը, ինչ բան է առարկաների հավասարությունը։ Այլ կերպ ասած, պետք է ցույց տալ մեծությունների փոխհարաբերությունները։ Այդ ճանապարհով մինչև «թիվ» հասկացության ներմուծումը երեխաները ծանոթանում էին առարկաների միջև եղած հարաբերությունների հետ, գործողություններ էին կատարում իրական առարկաների հետ, նրանցում առանձնացնում էին որոշ պարամետրեր (ծանրությունը, ծավալը, երկարությունը, մակերեսը և այլն), այդ առարկաները համեմատում էին ըստ որոշ պարամետրերի, նշաններ օգտագործելով ցույց էին տալիս հավասար կամ անհավասար լինելը (a=b, a>b)։ Տառային նշանների օգտագործումը թույլ էր տալիս վերանալ առարկաներից, անցնել մեծությունների ներհոգեկան ինքնարկմանը։ Այդպես կրտսեր դպրոցականները մինչև բնական թվերի շարքի հետ ծանոթանալը յուրացնում էին շրջելիության, անշրջելիության, տրանզիտիվության, մոնոտոնության և մաթեմատիկական այլ երևույթների իմաստը, որը նրանց թույլ էր տալիս արդեն 1-ին դասարանի առաջին կիսամյակում անցնել հավասարումների ուսումնասիրությանը։ Ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ տառային նշանները և բանաձևերը, որոնցում՝ ամրապնդվում են մեծությունների հիմնական հատկությունները, լիովին մատչելի են առաջին դասարանցիներին մինչև թվերի հետ ծանոթանալը։ Ուսուցման պրոցեսը այսպես կազմակերպելու շնորհիվ երեխաները սովորականից ավելի շուտ են ձեռք բերում վերացական մտածողություն, իմացական ընդունակություններ, ուսումնական հաջորդ նյութի (առաջին հերթին՝ թվային շարքի) գիտակցական յուրացման հնարավորություններ, ուժեղանում է հետաքրքրասիրությունը։

Նման եղանակով իրագործվեց նաև ռուսաց լեզվի ուսուցումը։ Դպրոցականներին պարզաբանվեց բառի ձևի ու նշանակության միջև եղած ֆունկցիոնալ կապը, այսինքն՝ երեխաներին սովորեցրին լեզվագիտական վերլուծություն կատարել։ Նրանք սովորեցին ընդհանուրից անցնել մասնավորին, սկսեցին զգալ լեզվի յուրահատկությունները և, սրա շնորհիվ, հետագայում հեշտությամբ ու ամուր կերպով յուրացրին քերականությունն ու ոճաբանությունը։

Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության մեթոդները։ Լինելով հոգեբանական գիտության բնագավառներից մեկը, տարիքային և մանկավարժական հոգեբանությունն ունի վերլուծության ենթակա փաստերի ստացման երկու հիմնական մեթոդ՝ դիտումը և էքսպերիմենտը։ Սակայն մանկավարժական-հոգեբանական հետազոտությունների յուրահատկությունը ստիպում է ձևափոխությունների ենթարկել այդ մեթոդները։ Այսպես, օրինակ, տարիքային հոգեբանության բնագավառում դիտումը հաճախ ընդունում է երեխայի հոգեկան զարգացումը վկայող փաստերի հաջորդական գրանցման, այսինքն՝ **օրագրային գրանցումների** ձև։ Այդպիսին են մայրերի բազմաթիվ օրագրերը, որոնց զգալի մասը հրատարակված է։ Ֆրանսիացի հայտնի մարքսիստ հոգեբան Ա. Վալլոնը 1952 թ. գրել է. «Այն դեպքում, երբ գիտության տարբեր բնագավառներում էքսպերիմենտի կողմից պարզ դիտման մեթոդը դուրս է մղվում, հոգեբանության ընդարձակ բաժիններում դիտման դերը մնում է գերակշռողը... Երեխայի հոգեբանությունը, համենայն դեպս վաղ մանկության հոգեբանությունը, համարյա բացառապես հիմնվում է դիտման վրա»[1]։

Վերջին տարիների ընթացքում տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում շոշափելիորեն մեծացավ էքսպերիմենտի դերը։ Մանկավարժական և հոգեբանական հետազոտություններում լաբորատոր էքսպերիմենտը ըստ օգտագործման հաճախականության զգալիորեն ետ է մնում բնական էքսպերիմենտից, որը առաջատար տեղ է գրավում երեխային ուսումնասիրելու գործում։

Իրագործվելով ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի պրոցեսում, բնական էքսպերիմենտը թույլ է տալիս ուսումնասիրել սովորողների իմացական գործունեությունը, անձնավորության առանձնահատկությունները և միջանձնային փոխհարաբերությունները հատուկ կերպով կազմակերպված և կանխամտածված ձևով փոփոխվող էքսպերիմենտալ պայմաններում, որոնք մոտ են բնական իրադրություններին։ Սովետական մանկավարժական հոգեբանության համար հատուկ կարևորություն է ներկայացնում բնական էքսպերիմենտի յուրօրինակ

[1] А. Валлон, Психическое развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967, стр. 24.

տարբերակներից մեկը՝ ձևավորող (ուսուցող) էքսպերիմենտը: Այստեղ փորձարկվողների հոգեկան գործունեության փոփոխությունները առաջանում ու դիտման են ենթարկվում մանկավարժի դերում հանդես եկող հետազոտողի կողմից փորձարկվողի (աշակերտի) վրա կատարվող ակտիվ ներգործության ընթացքում: Այսպես, բոլոր այն տվյալները, որոնք վկայում են կրտսեր դպրոցական հասակում վերացական հասկացությունների յուրացման հնարավորությունը, ստացվել են մի ամբողջ շարք ձևավորող (ուսուցող) էքսպերիմենտների միջոցով:

Մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում տվյալների ստացման հատուկ եղանակ է, այսպես կոչված, «երկվորյակների մեթոդը»: Սրա էությունն այն է, որ դիտման ու էքսպերիմենտի պայմաններում համադրվում են մեկ ձվից առաջացած (հոմոզիգոտ) երկվորյակների հոգեկան զարգացման պրոցեսները: Սրա շնորհիվ, հաշվի առնելով նրանց ժառանգական տվյալների (գենոտիպ) նույնականությունը, հնարավորություն է ստեղծվում առանձնացնել միջավայրի որոշ գործոնների և դաստիարակչական ազդեցությունների հետևանքները:

Երեխայի հոգեկանի զարգացման ուսումնասիրություն կարելի է կատարել նաև լայնական հատույթի (կտրվածքի) մեթոդով: Այս դեպքում հետազոտողը ցանկանում է իմանալ, թե ինչպիսիք են հոգեկանի ձևավորման տվյալ պահի առանձնահատկությունները: Բազմիցս նման կտրվածքներ կատարելով կարելի է տեղեկություններ ստանալ զգալի թվով փորձարկվողների մասին: Այլ դեպքերում հոգեբանը կատարում է միևնույն փորձարկվողի ուսումնասիրություն բավականին երկար ժամանակի (հաճախ տարիների) ընթացքում, հաջորդաբար նկարագրելով նրա հոգեկանում տեղի ունեցած մի շարք էական փոփոխություններ: Այդպիսի հետազոտությունը ստացել է երկայնական անվանումը:

Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանությունը լայնորեն օգտագործում է մեծ թվով հետազոտական կոնկրետ մեթոդիկաներ, որոնք ներառում են դիտման ու էքսպերիմենտի բոլոր տեսակներն ու դրանց տարբերակները (զրույց, գործունեության արդյունքների ուսումնասիրություն, թեստեր և այլն)[1]: Հոգեբանական կոնկրետ մեթոդիկաների առատությունն ու բազմազանությունը թույլ են տալիս լուծել ժամանակակից մանկավարժական ու տարիքային հոգեբանության ինչպես տեսական, այնպես էլ գործնական նշանակություն ունեցող պրոբլեմներ:

---

[1] Հոգեբանության մեթոդների մասին ավելի մանրամասն տեղեկություններ ստանալու համար տե՛ս «Ընդհանուր հոգեբանություն», պրոֆ. Ա. Վ. Պետրովսկու խմբագրությամբ, Երևան, «Լույս», 1974 թ., գլուխ III:

Գլուխ II

ՀՈԳԵԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

§ 1. ՀՈԳԵԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

Զարգացումը որպես երեխայի կողմից հասարակական-պատմական փորձին տիրապետելու պրոցես: Մարդու և կենդանիների հոգեկանը գտնվում է մշտական զարգացման վիճակում: Սակայն կենդանական աշխարհում և մարդու մոտ զարգացման պրոցեսների բնույթն ու բովանդակությունը որակապես տարբեր են: Մարդու և կենդանիների հոգեկան ֆունկցիաները չեն կարող նույնացվել ոչ ըստ ծագման և ոչ էլ ըստ կառուցվածքի: Կենդանիների հոգեկանի զարգացման հիմնական մեխանիզմը կենսաբանորեն ամրապնդված փորձի ժառանգական անցումն է: Այդ մեխանիզմի հիման վրա էլ ծավալվում է արտաքին միջավայրին կենդանու անհատական հարմարման պրոցեսը: Մարդու հոգեկան ֆունկցիաների առանձնահատկությունն այն է, որ դրանք զարգանում են երեխայի կողմից հասարակական-պատմական փորձին տիրապետելու ընթացքում: Երեխան ծնվում է ու ապրում մարդկային աշխարհում, մարդկային առարկաների ու մարդկային հարաբերությունների ոլորտում: Դրանցում ամրապնդված է հասարակական պրակտիկան, փորձը: Երեխայի զարգացումը հենց այդ փորձը յուրացնելու պրոցեսն է: Այդ պրոցեսը իրագործվում է մեծերի կողմից մշտական ղեկավարման պայմաններում, այսինքն՝ ուսուցման ընթացքում: Մարդու հոգեկան գործունեության բարձրագույն ձևերը միջնորդված բնույթ ունեն: Դեռևս հնագույն ժամանակներում մարդիկ հատուկ առարկաներ, պայմանական պատկերներ ու նշաններ էին օգտագործում աշխատանքում, ուսուցման պրոցեսում և այլ դեպքերում՝ որոշակի տվյալներ ամրապնդելու ու փոխանակելու համար: Մարդկանց ուսուցման պրոցեսում նշաններն ու խոսքը միջնորդավորում են գործունեությունը: Հետևաբար, հենց այդ միջոցների ծագմամբ ու զարգացմամբ, ինչպես նաև ընդհանրապես մշակույթի զարգացմամբ պետք է բնութագրել հոգեկանի պատմական զարգացման պրոցեսը: Այդ միջոցներին տիրապետելով է որոշվում նաև անհատական զարգացումը: Երեխան յուրացնում է մարդկության պատմության ընթացքում կուտակված փորձը: Երեխա-

յի մտածողությունը, հիշողությունը, ընկալունակությունը հիմնականում պայմանավորված են գործունեության որոշակի եղանակների, խոսքին և գիտելիքներին տիրապետելով։

Մարդկության պատմության ընթացքում զարգացան ոչ միայն գործունեության տարբեր ձևերի իրագործման միջոցները։ Զարգացավ, ձևավորվեց ու բարդացավ ճաշոնդ սերունդներին այդ միջոցների, հասարակական փորձի փոխանցման հատուկ եղանակը։ Այդ առանձնահատուկ եղանակը հենց ուսուցումն է։ Այն իրենից ներկայացնում է հասարակական փորձի փոխանցման հատուկ կերպով կազմակերպված ու նպատակաուղղված եղանակ։ Այսպիսով, ուսուցումը երեխայի հոգեկան զարգացման պրոցեսում վճռական դեր է խաղում։

Հոգեկանի զարգացման կենսաբանական պայմանները։ *Ինչպես արդեն ասել ենք, մարդու հոգեկան զարգացման հիմնական առանձնահատկությունները կենսաբանական օրենքների, հասունացման, ժառանգականության օրինաչափությունների միջոցով բացատրելը տեսական առումով սխալ է և գործնական մեծ դժվարությունների է հանգեցնում։ Հարցի նման լուծման դեպքում մանկավարժին ակներևաբար պասսիվ դեր է հատկացվում։ Մարքսիստական տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանությունը ելնում է այն պատկերացումից, որ մարդու հոգեկան զարգացման պրոցեսը որոշվում է երեխայի կյանքի ու դաստիարակության պայմանների բարդ կոմպլեքսով։*

Սակայն ինչպիսի՞ դեր են խաղում զարգացման կենսաբանական պայմաններն ու ժառանգականությունը, երեխայի օրգանիզմի զարգացման նեյրոֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները։

Մարդու հոգեկան գործունեությունը շատ բարդ կազմավորում է։ Նրա առանձնահատկությունները առաջին հերթին պայմանավորված են երեխայի կյանքի պայմաններով և դաստիարակությամբ։ Խոսքային տրամաբանական հիշողությունը, հասկացություններով իրագործվող մտածողությունը, առարկաների ամբողջական ընկալումն ու մյուս բարձրագույն, մարդուն յուրահատուկ հոգեկան ֆունկցիաները չեն ամրապնդվում ու փոխանցվում կենսաբանական, ժառանգական ճանապարհով։ Սրա հետևանքով պատմական զարգացման ընթացքում նրանց վերակառուցման ու կատարելագործման հնարավորություն է ստեղծվում։

Անհրաժեշտ է տարբերակել մարդու կյանքի ընթացքում ձևավորվող բարդ հոգեկան գործունեությունը (մտածողությունը, խոսքը) ավելի տարրական բնական ֆունկցիաներից (ինչպիսին է, օրինակ, պայմանական կապերի առաջացման արագությունը)։ Հոգեկան գործունեությունը, բացի շատ այլ բաղադրամասերից, ներառում է նաև այդ տարրական ֆունկցիաները։ Այսպես, հայտնի է, որ կապեր գոյություն

ունեն մարդու երաժշտական ընդունակությունների և ձայնի բարձրության լսողության, մաթեմատիկական մտածողության և տարածական վերլուծության ու համադրության ֆունկցիաների միջև։ Որոշ տարրական ու ժառանգվող հատկություններ, որոնց սովորաբար նախադրյալներ են կոչում, մտնում են արտաքին պայմանների ազդեցության տակ ձևավորվող և ավելի բարդ հոգեկան ֆունկցիաների կազմի մեջ։

Որոշ դեպքերում հենց թերզարգացած կամ խախտված տարրական ֆունկցիաներն էլ սկսում են էական դառնալ իրենց վրա կառուցվող ավելի բարդ հոգեկան գործունեության բնույթը որոշելու տեսակետից։ Օրինակ, երբ վնասվածք է ստանում գլխուղեղի կեղևի ծոծրակագագաթնային մասը, ապա խախտվում է տարածական տարրական համադրությունը, որի հետևանքով տուժում է նաև հաշվելու ունակությունը (առաջանում է, այսպես կոչված, ակալկուլյացիա)։ Նորմալ զարգացման պայմաններում նախադրյալները հոգեկան գործունեության ձևավորման պայմաններն են։ Բայց բարդ գործունեությունը բոլորովին էլ չի հանգեցվում այդ տարրական ֆունկցիաներին, որոնք ուղղակիորեն չեն կարող կախված լինել նրանցից։ Ապացուցված է նաև, որ տարրական ֆունկցիաներն էլ կարող են զարգանալ հատուկ կազմակերպված ներգործությունների շնորհիվ։ Այսպես, օրինակ, հոգեբանները գտել են ձայնի բարձրության լսողության ձևավորման ուղիներ։ Բարդ հոգեկան գործունեության և տարրական ֆունկցիաների դինամիկական ու միջնորդված հարաբերությունների գոյության մասին է վկայում այն հարուստ փորձը, որ կուտակված է ուղեղային լոկալ խախտումներ ունեցող հիվանդներին բուժելու պրոցեսում։ Սրանց հետ կատարվող փոխհատուցող և ֆունկցիաների վերականգման նպատակը հետապնդող աշխատանքի ընթացքում հաջողվեց վերակառուցել հոգեկան գործունեության բարդ ձևերի (խոսքի, մտածական պրոցեսների) կառուցվածքը։ (Այս առումով հատկապես կարևոր են Ա. Ռ. Լուրիայի և նրա աշխատակիցների ստացած արդյունքները)։

Ուղեղի աշխատանքի առանձնահատկություններից, ըստ ներկայումս տարածված վարկածի, ժառանգականորեն փոխանցվում է բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպը։ Այն բնութագրում է նյարդային պրոցեսների ուժը, շարժունությունը և հավասարակշռվածությունը։ Բայց զարգացման հոգեբանական ու ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունների այդ հարաբերությունը ևս հեռու է միարժեք լինելուց։ Այդ հարաբերությունն ինքը մտնում է երեխայի անձի և նրա զարգացման պրոցեսի ավելի բարդ կառուցվածքի մեջ և զգալի չափով որոշվում է հենց այդ կառուցվածքով։ Օրինակ, նյարդային պրոցեսների մեծ շարժունությունը որոշ պայմաններում կարող է մասնավոր հիմք հանդիսանալ դատողության ու հասկացման արագության, գործունեության եղա-

նակի փոփոխման համար, իսկ այլ դեպքերում կարող է նպաստել ցրվածության ու իմպուլսիվության առաջացմանը։

Այսպիսով, ժառանգվող պարզագույն ֆիզիոլոգիական ֆունկցիաները կարող են ազդել հոգեկան զարգացման պրոցեսի որոշ կողմերի վրա։ Սակայն նրանք վճռական նշանակություն չունեն։ Զարգացման պրոցեսի հիմնական բովանդակությունն ու մեխանիզմները որոշվում են մի շարք փոխկապակցված պայմաններով։ Սրանցից առաջատարները երեխաների ուսուցման ու դաստիարակության պայմաններն են[1]։

§ 2. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՊՐՈՑԵՍՈՒՄ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀՈԳԵԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մարդու հոգեկան զարգացման սոցիալական պայմանավորվածության փաստի ըմբռնումը չի նշանակում, որ զարգացման պրոցեսը կարելի է հանգեցնել գիտելիքների և հմտությունների պարզ կուտակմանը։ Այդ զարգացումը բարդ ու բազմակողմանի պրոցես է, քանի որ հոգեկանի սոցիալական պայմանավորվածության հետևանքով այն իրենից ներկայացնում է ոչ թե առանձին ֆունկցիաների հասունացում կամ քանակական աճ, այլ մարդու ամբողջական զարգացում, այսինքն՝ անձի ձևավորում։

Ուսուցման բովանդակությունը և հոգեկան զարգացումը։ Ուսուցման պրոցեսում երեխաների զարգացման հիմնական ու որոշող կողմը գիտելիքների և գործունեության եղանակների բարդացումն է։ Ներկայումս շատ հետազոտողների և առաջին հերթին սովետական հոգեբանների կողմից արդեն ապացուցված է, որ ուսուցման բովանդակությունը, այսինքն՝ երեխային տրվող գիտելիքները և գործունեության եղանակները փոփոխելով կարելի է էական փոփոխություններ առաջացնել նաև նրա զարգացման պրոցեսում։

Մեծ թվով հետազոտություններում (Պ. Յա. Գալպերին, Դ. Բ. Էլկոնին, Վ. Վ. Դավիդով, Լ. Ա. Վենգեր) ստացվել են տվյալներ, որոնք ցույց են տալիս, որ ուսուցման բովանդակության մեջ հատուկ միջոցներ (զգայությունների զարգացման դեպքում՝ ձևի ու գույնի էտալոններ, մաթեմատիկա սովորեցնելիս՝ չափեր, տարբեր մոդելներ ու սխեմաներ) ներմուծելը հանգեցնում է մտավոր զարգացման այն փուլերի սկզբունքային փոփոխությունների, որոնք անփոփոխ ու բացարձակ էին համարվում։ Այսպես, շվեյցարացի հոգեբան Ժ. Պիաժեն իր կատարած հետազոտությունների հիման վրա պնդում էր, որ յոթ-ութ տարեկանից փոքր երեխաների համար թվերի հետ կատարվող լիարժեք գործողությունները մատչելի չեն։ Լայնորեն հայտնի է Ժ. Պիաժեի նկարագրած «քանակը չպահպանվելու» երևույթը, որը կարելի է հայտնաբերել հետևյալ փորձի միջոցով։ Երկու նույնական անոթների մեջ լցնում են հավասար քանակությամբ ջուր։ Այնուհետև երեխան տեսնում է, թե ինչպես ջուրը առաջին անոթներից մեկից լցնում են մեկ ուրիշ՝ ավելի նեղ ու բարձր անոթի մեջ։ Կողմնորոշվելով ջրի մակերևույթի բարձրությամբ, երեխան ասում է, որ վերջին անոթի մեջ ավելի շատ ջուր կա։ Սակայն, ինչպես ցույց տվեցին սովետական հոգեբանների հետազոտությունները, այդ երևույթը արդեն հինգ տարեկան երեխաների մոտ կարելի է վերացնել՝ նրանց չափման գործողություններ սովորեցնելու միջոցով։

Տրամաբանական գործողությունները, որոնք, ինչպես կարծում էր Պիաժեն, զարգանում են միայն 11—12 տարեկանում, մատչելի են դառնում արդեն նախադպրոցական տարիքում, երբ դրանց կատարման հատուկ միջոցներ են օգտագործվում։ Օրինակ, երբ 6—7 տարեկան երեխաներին սովորեցրին նմուշ-էտալոն օգտագործել առարկաներն ըստ որոշակի հատկանիշի միավորելու համար, ապա դրա շնորհիվ երեխաների մոտ դասակարգման գործողությունների զարգացման փուլերը էական փոփոխություններ կրեցին։ Հետազոտությունների ընթացքում ստացված տվյալները խոսում են այն մասին, որ կրտսեր, իսկ երբեմն էլ նույնիսկ նախադպրոցական հասակի երեխաները ի վիճակի են յուրացնելու ուսումնական առարկաների բուն գիտական բովանդակությունը։ Գիտական տվյալներին տիրապետելը հանգեցնում է երեխաների մտածողության զարգացման արմատական վերակառուցման։

Գիտության որոշակի առարկայի վերաբերող գիտելիքները ունեն բարդ կառուցվածք, այստեղ մտնում են հատուկ խնդիրներ, օբյեկտներ, գործողություններ։ Անհրաժեշտ է, որպեսզի երեխաները նոր օպերացիաները յուրացնեն վերջիններիս հատուկ ֆունկցիաների հետ կապված, այսինքն՝ այն գործունեության հետ միասին, որի իրագործման համար միջոց է ծառայում այդ օպերացիան։ Օրինակ, թվաբանական գործողությունները մտցվում են որպես թվաբանական խնդիրներ լուծելու միջոցներ։ Այն գործողությունների (օպերացիաների) խումբը, որն անհրաժեշտ է որոշակի խնդիր լուծելու համար, կոչվում է խնդրի լուծման եղանակ։

Այսպիսով, ուսուցման ընթացքում երեխաները յուրացնում են որոշակի խնդիրներ և դրանց լուծման եղանակները։ Խնդիրների ավելի լայն շրջանակի նկատմամբ կիրառելու հնարավորությունը կախված է լուծ-

[1] Տե՛ս «Ընդհանուր հոգեբանություն», Երևան, «Լույս», 1974 թ., գլուխ IV, XVIII։

ման եղանակի ընդհանրացվածությունից: Լուծման տարբեր աստիճանի ընդհանրացվածություն ունեցող եղանակները ամենից առաջ տարբերվում են իրենց կառուցվածքով: Այսպես, առաջին դասարանում շատ երեխաներ թվաբանական խնդիրներ լուծելիս կողմնորոշվում են ըստ կոնկրետ գործողությունների և դրանից անմիջականորեն անցնում են թվաբանական գործողությունների կատարմանը: Այդ պատճառով էլ նրանք այսպես կոչված, հակադարձ խնդիրներ լուծելիս սխալներ են կատարում: Օրինակ, առաջադրվում է խնդիր. «Տղան իր ընկերոջը տվեց երեք մատիտ և նրա մոտ մնաց հինգ մատիտ: Քանի՞ մատիտ նա ուներ»: Լուծելիս երեխաները կիրառում են հանման գործողությունը (քանի որ հենց այդ գործողությունն է նրանց կենսափորձում սովորաբար կապվում «տվեց», «մնաց» բառերի հետ): Սա նշանակում է, որ երեխաները չեն հասկանում թվաբանական գործողության ընդհանրացված բնույթը: Հասկացման բացակայությունը բացատրվում է նրանով, որ թվաբանական խնդիրների լուծման ընդհանրացված եղանակը ունի բարդ կառուցվածք և իր մեջ ներառում է «հավասարություն-անհավասարություն», «մաս-ամբողջ» հարաբերությունները և թվաբանական գործողությունը: Այն երեխաները, որոնց սովորեցնում էին ընդհանրացված եղանակը, նույն հեշտությամբ լուծում էին ինչպես ուղիղ, այնպես էլ հակադարձ խնդիրները:

Այսպիսով, կարելի է ասել, որ ուսուցման բովանդակությունը, գործունեության եղանակների ու գիտելիքների առանձնահատկությունները, ուսուցման որոշակի հաջորդականությունը բնութագրում են երեխաների զարգացման կարևոր կողմերից մեկը: Ուսուցման բովանդակությամբ են որոշվում երեխայի մտավոր զարգացման ընդհանուր տիպը և կառուցվածքը:

Գիտելիքների և լուծման եղանակների կիրառության հոգեբանական մեխանիզմների զարգացումը: Միևնույն եղանակները, որոշելով գործունեության ընդհանուր տիպը, երեխաների կողմից կարող են օգտագործվել տարբեր աստիճանի հաջողությամբ: Վերջինս կախված է կոնկրետ գործունեության իրագործման հիմքում ընկած հոգեբանական մեխանիզմների առանձնահատկություններից: Հոգեբանական հետազոտությունների արդյունքները ցույց են տալիս, որ այդ մեխանիզմները այնպիսի գործողություններ կամ հարաբերություններ չեն, որոնք հատուկ են առանձին ուսումնական առարկաների, այլ ունեն ընդհանրացված բնույթ: Ն. Ա. Մենչինսկայան, Դ. Ն. Բոգոյավլենսկին, Ե. Ն. Կաբանովա-Մելլերը և այլ հոգեբաններ ցույց տվեցին այն նշանակությունը, որ մտավոր գործունեության ընդհանրացված հնարները (վերացարկումը, համեմատությունը, վերլուծությունն ու համադրությունը) ունեն երեխաների մտավոր զարգացման պրոցեսում: Օրինակ, թվաբանական

խնդիր լուծելիս «մաս-ամբողջ» հարաբերությունը օգտագործելու համար երեխան պետք է այդ հարաբերության մասին իր ընդհանուր գիտելիքները համադրի խնդրի կոնկրետ պայմանների հետ և դրանցում առանձնացնի այնպիսի տարրեր, որոնք համապատասխանում են տվյալ հարաբերությանը (մատիտները, որոնք կային տղայի մոտ, կազմում են ամբողջը, իսկ այն, ինչ նա տվեց ընկերոջը և այն, ինչ մնաց իրեն մոտ՝ մասերն են): Կարող է թվալ, որ այդ ամենը կատարվում է ինքնըստինքյան, որ այդպիսի ընկալման ետևում ոչ մի հատուկ գործողություն ընկած չէ: Բայց իրականում այդպես չէ: Լուծման եղանակի կիրառման պրոցեսում տվյալ եղանակը և յուրացված գիտելիքները պետք է հարադրել այն կոնկրետ խնդրի հետ, որի լուծման համար դրանք կիրառվում են: Աշակերտներին պետք է սովորեցնել այդպիսի հարադրման ավելի բարձր ձևեր, օրինակ՝ կոնկրետ և վերացական գիտելիքների միջև կապեր հաստատելու ունակություն:

Նույն աշակերտների հոգեբանական մեխանիզմների զարգացման ձևը կամ մակարդակը սովորաբար միևնույնն է գործունեության տարբեր տեսակներ իրագործելիս, նույնիսկ տարբեր ուսումնական առարկաներ սովորելիս: Օրինակ, այն երեխաները, որոնք առաջին հերթին կողմնորոշվում են դեպի նյութի կոնկրետ բովանդակությունը և դժվարանում են առանձնացնել վերացական ընդհանրացված նշանակությունը, հաճախ մտքի այդ որակը դրսևորում են և՛ մաթեմատիկան, և՛ ֆիզիկան, և՛ պատմությունը, և՛ գրականությունը ուսումնասիրելիս: Ձևապաշտության միտումը՝ ի վնաս նյութի կոնկրետ բովանդակության վերլուծության վերացական սխեմաների գերակշռումը, երեխաների մոտ նույնպես կարող է դրսևորվել գործունեության տարբեր տեսակներում: Այսպիսով, ընդհանրացված գործողությունների (համեմատություն, վերլուծություն, համադրություն և այլն) զարգացմամբ է որոշվում յուրացրած եղանակների կիրառման հաջողությունը:

Հիշյալ հոգեբանական մեխանիզմների ձևավորումը երեխաների զարգացման պրոցեսի կարևոր կողմն է կազմում:

Անձի ընդհանուր հատկությունների զարգացումը: Զարգացման պրոցեսի արդյունքը միայն գիտելիքների ու գործողության եղանակների փոփոխությունն ու բարդացումը չէ: Երեխայի հոգեկան զարգացումը ներառում է նաև ամբողջությամբ վերցրած նրա անձնավորության փոփոխությունը, այսինքն՝ անձնային ընդհանուր գծերի զարգացումը: Զարգացման պրոցեսում փոփոխություններ են կրում երեխաների հոգեկան գործունեության տարբեր կողմերը՝ տեղի են ունենում ավելի ու ավելի մեծ քանակությամբ տարատեսակ գործողություններ կատարելու եղանակների և ունակությունների կուտակում ու փոփոխություններ, փոփոխվում են գիտելիքներն ու պատկերացումները, ձևավորվում են նոր

դրդապատճառներ ու հետաքրքրություններ, բայց այդ բոլոր փոփոխությունների շարքում հնարավոր է առանձնացնել ամենաընդհանուրներն ու ամենավճռորոշները: Դրանցից են. 1) Երեխայի անձնային ուղղվածության ընդհանուր հատկանիշները, 2) նրա գործունեության հոգեբանական կառուցվածքի առանձնահատկությունները, 3) մտածողության մեխանիզմների զարգացման մակարդակը:

1. Անձնային ուղղվածության զարգացումը: Ցնայած զարգացման ընթացքում երեխայի մոտ ձևավորվող դրդապատճառների բազմազանությանը, ուսումնասիրության շնորհիվ կարելի է առանձնացնել երեխաների ու դեռահասների վարքի հիմնական առանձնահատկությունները կանխորոշող առաջատար ուղղվածությունը: Որոշ երեխաների համար առաջատարը ուսումնական ուղղվածությունն է. նրանց համար խիստ կարևոր է լավ սովորելը, ուսուցչի պահանջները կատարելը, նրանց մեծ հոգս է պատճառում դպրոցում իրենց ունեցած առաջադիմության գնահատականը: Այդպիսի ուղղվածությունը երբեմն ստանում է որոշ չափով ձևական, «տիրացուական» բնույթ: Այլ երեխաներ աչքի են ընկնում իմացական ուղղվածությամբ: Նրանք սիրում են խնդիրներ լուծել, նոր գիտելիքներ ձեռք բերել: Սակայն ոչ բոլոր ուսումնական առարկաների նկատմամբ են նրանք միանման փութաջան վերաբերմունք դրսևորում: Այդ երեխաների համար արժեքավոր է առաջին հերթին ոչ թե գնահատականը, որքան տվյալ պարապմունքների իմացական արժեքն ու հետաքրքրական լինելը: Շատ երեխաների համար առավել մեծ նշանակություն ունեն նրա և շրջապատողների միջև ստեղծված հարաբերությունները: Այդ երեխաների վարքը որոշվում է կոլեկտիվում, հասակակիցների շրջանում և մեծահասակների շրջանում որոշակի դիրք գրավելու ցանկությամբ: Կրտսեր դպրոցականի կյանքում երբեմն շատ կարևոր են դառնում վարքի դեռևս նախադպրոցական հասակում ձևավորված եղանակներն ու փոխհարաբերությունները:

Երեխաների հոգեկան զարգացման շատ այլ կարևոր կողմեր ևս առոշվում են անձնային առաջատար ուղղվածությամբ: Օրինակ, իմացական ուղղվածության դեպքում երեխաները ձգտում են գիտելիքներ ստանալ արտաքին աշխարհի առարկաների ու երևույթների մասին, նրանք իրենց գիտակցության մեջ ամրապնդում են այդ գիտելիքների ստացման եղանակները: Միաժամանակ նույն երեխաները կարող են ոչ բավարար ջանասիրությամբ գործողություններ ու հմտություններ մշակել, նրանք միշտ չէ որ նպատակասլացություն են հանդես բերում գործունեության արդյունքը ստանալու գործում (հատկապես, երբ անհրաժեշտ է գործնական առաջադրանքներ կատարել): Ուսումնական ուղղվածություն ունեցող երեխաները աչքի են ընկնում ուսումնական առաջադրանքների և առանձին գործողությունների մանրակրկիտ կա-

տարմամբ, բայց նրանցում երբեմն ըստ շաբլոնի գործելու միտում է առաջանում: Նրանք կարող են դժվարանալ, երբ պետք է ինքնուրույնաբար բացահայտել նոր խնդրի լուծման ընդհանուր եղանակը, եթե նման խնդիրներ նախկինում չեն լուծել: Այն երեխաները, որոնց համար հատկապես նշանակալից են ուրիշ անձանց հետ ունեցած փոխհարաբերությունները, այդ ուղղվածությունը կարող են դրսևորել տարբեր ձևերով: Օրինակ, որոշ երեխաներ ձգտում են հասնել առաջին աշակերտի դիրքին, իսկ մյուսները կարող են բավարարվել շարաճճի անձի կամ պարագլխի համբավով:

Ընդհանուր ուղղվածությունն է որոշում երեխաների դպրոցական կյանքի շատ առանձնահատկություններ, նրանցում պատկերացումների, գիտելիքների ու վարքի եղանակների շատ կողմեր: Այսպիսով, անձնային ուղղվածությունը հաշվի առնելը դպրոցականներին առավելագույն արդյունավետությամբ սովորեցնելու և դաստիարակելու առաջին ու անհրաժեշտ պայմանն է:

Ուղղվածությունը քարացած ու անփոփոխ որակ չէ, որը մեկ անգամ և ընդմիշտ որոշում է դպրոցականի անձնավորության տիպը: Տարիքային զարգացման հետ զուգընթաց կարող է տեղի ունենալ սովորողների առաջատար ուղղվածության փոփոխություն: Օրինակ, կրտսեր դպրոցականների համար աստիճանաբար մեծանում է ուսումնական գործունեության նշանակալիությունը, իսկ 4-րդ դասարանի շեմին՝ նաև շրջապատող մարդկանց հետ ունեցած հարաբերությունների արժեքը:

2. Գործունեության հոգեբանական կառուցվածքի զարգացումը: Գործունեության ցանկացած տեսակ կազմված է մի շարք տարրերից, որոնք իրենց միասնության մեջ բնութագրում են նրա կառուցվածքը: Գործունեության կառուցվածքի տարրերից են. դրդապատճառները (մոտիվները), այսինքն՝ այն, հանուն ինչի իրագործվում է տվյալ գործունեությունը, նպատակը՝ պատկերացումն այն մասին, թե գործունեության կատարման հետևանքով ինչ պետք է ձեռք բերել, գործողությունները (օպերացիաները) և գործունեության այն եղանակները, որոնք անհրաժեշտ են այդ արդյունքը ստանալու համար, օբյեկտը՝ այն նյութը, որի ձևափոխումից պետք է ստանալ անհրաժեշտ արդյունքը: Օրինակ, դպրոցականները տոնածառի խաղալիքներ են պատրաստում մանկապարտեզի երեխաներին նվիրելու համար: Այդ գործունեության դրդապատճառը տարբեր երեխաների համար կարող է լինել տարբեր: Ոմանք այն կատարում են փոքրիկներին բավականություն պատճառելու համար, մյուսները՝ մեծահասակների պահանջները բավարարելու համար, իսկ որոշ դպրոցականների էլ հաճույք է պատճառում հենց խաղալիքներ պատրաստելու պրոցեսը: Նպատակը տոնածառի համար խաղալիքներ պատրաստելն է: Օբյեկտը այն նյութն է, որից խաղալիքներ են

պատրաստում։ Օպերացիաները բոլոր այն կոնկրետ գործողություններն են, որոնք պետք է կատարվեն անհրաժեշտ արդյունքը ստանալու համար (թուղթ կտրելը, նկարազարդելը, կպցնելը և այլն)։ Այդ գործունեության ընթացքում երեխաները իրենց տարբեր կերպ են դրսևորում։ Մի քանիսը, նախապես որոշելով, թե ինչ խաղալիքներ են պատրաստելու (նպատակը), դրան համապատասխան ընտրում են նյութ, կատարում են բոլոր անհրաժեշտ օպերացիաները և ստանում են նախատեսված արդյունքը։ Մյուսները մոռանում են նպատակի մասին և երբեմն սկսում են մեքենա պատրաստել կամ տուն շինել։ Երեխաների մի մասը կողմնորոշվում է ըստ այն նյութի, որ ունի ձեռքի տակ կամ որի հետ գործ է ունեցել։ Օրինակ, 1-ին դասարանի աշակերտը որոշում է թղթից ճանճքշիկ սարքել, բայց քանի որ սեղանին միայն բամբակ է դրված, ապա նա սկսում է գնդիկ պատրաստել։ Այն հարցին, թե նա ինչ է անում, աշակերտը պատասխանում է. «Չգիտեմ, ինչ որ ստացվի»։ Երկու գնդիկներից նա ձնեմարդ է պատրաստում, իսկ հետո, նկատելով մատիտները, նրան մահակ է ավելացնում, մատիտներից պատրաստում է ճանապարհ, սահնակ, ու ասում է. «Երեխանները ձնեմարդ են պատրաստել և սահնակ են խաղում»։ Այստեղ չքացել է ոչ միայն ճանճքշիկ սարքելու կոնկրետ նպատակը, այլև տոնածառի համար խաղալիքներ պատրաստելու ավելի ընդհանուր նպատակը։

Գործունեության մեջ նպատակը և դրդապատճառների հետ նրա ունեցած կապերը որոշիչ նշանակություն ունեն։ Երեխայի զարգացման պրոցեսում գործունեության նպատակասլացությունը աստիճանաբար է ձևավորվում։ Օրինակ, երեք տարեկան երեխաները դեռևս չեն կարողանում իրենց գործողությունները կազմակերպել նախապես որոշված նպատակին համապատասխան, նրանք հեշտությամբ են մոռանում նպատակի մասին։ Հինգից յոթ տարեկան երեխաներին բնորոշ է այն, որ նրանց գործողությունները մեծ չափով որոշվում են նյութով, այն առարկայական իրադրությամբ, որտեղ նրանք գործում են։ Օրինակ, երբ նրանք խորանարդիկներից տուն են կառուցում, ապա նրանց գործողությունները կախված են իրենց առաջ դրված խորանարդիկների ձևից կամ գույնից, ավելի հազվադեպ՝ կառուցման նախօրոք մտածված պլանից։ Նախադպրոցական տարիքի վերջում գործունեության մեջ ավելի ու ավելի մեծ տեղ է սկսում գրավել ապագա արդյունքի մտապատկերը։ Սակայն այդ նվաճումը բոլոր երեխաների մոտ չի նկատվում։ Նպատակասլացության, կազմակերպվածության, գործունեության կամածին բնույթի զարգացման ցածր աստիճանը բնորոշ են դպրոց ընդունվող շատ երեխաների համար, և այդ հանգամանքը մեծ չափով դժվարացնում է նրանց ուսուցումը։

Կրտսեր դպրոցական հասակի վերջում սովորողների մեծամասնության մոտ գործունեության նպատակի ու դրդապատճառի միջև կանխամտածված ձևով կապեր հաստատելու ունակություն է զարգանում։ Գործունեության կատարման ընդհանուր իմաստի փոփոխման դեպքում երեխաները կարողանում են փոխել կոնկրետ նպատակը և վերակառուցել իրենց գործողությունները։ Այդ հանգամանքը կարելի է նկատել, օրինակ, հետևյալ էքսպերիմենտում։ I—IV դասարանների աշակերտներին առաջարկում են խորանարդիկներ և այլ նյութեր օգտագործելով քաղաք կառուցել։ Ընդ որում հաջորդաբար փոփոխվում էր ընդհանուր նպատակը. առաջին անգամ երեխաները պետք է այնպիսի քաղաք կառուցեին, որի բնակիչներն էին լինելու հսկաներ և թզուկներ, իսկ հաջորդ անգամ նրանց ասում էին, որ քաղաքի բնակիչները կարողանում են զանազանել միայն երկու գույն՝ կարմիրը և կապույտը։ Երրորդ անգամ քաղաքը պետք է կառուցվեր թռչող էակների համար։ Առաջին և երկրորդ դասարանների երեխաներից շատերը կառույցի տեսակը և դրա իրագործման կոնկրետ եղանակները էական փոփոխությունների չէին ենթարկում։ Իսկ երրորդ և հատկապես չորրորդ դասարանների աշակերտները տարբեր խնդիրների դեպքում փոխում էին և՛ նպատակը, և՛ իրենց գործողությունները։

Տարիքի հետ զուգընթաց զարգանում է սեփական գործունեությունը պլանավորելու և այդ պլանը իրականացնելու ունակություն։ Այդ առանձնահատկությունները դրսևորվում են նաև երեխաների ուսումնական գործունեության մեջ։ Որոշ երեխաներ ուսումնական առաջադրանքներ կատարելիս ուշադրություն են դարձնում խնդրի տարրերի վրա, բայց դրանք չեն կապում միմյանց հետ։ Ուրիշները գործողության եղանակները ընտրում են ելնելով այն բանից, թե ամբողջությամբ վերցրած ինչպես են հասկանում խնդիրը, նրա կապերը ուսումնական այլ նյութերի հետ և այլն։ Այսպիսով, գործունեության հոգեբանական կառուցվածքի զարգացման պրոցեսում փոփոխություններ են կրում ինչպես երեխաների վարքի առանձնահատկություններն ընդհանրապես (նպատակասլացություն, կազմակերպվածություն, կանխամտածվածության զարգացում), այնպես էլ զուտ ուսումնական գործունեության կառուցվածքը։

3. Գիտակցության մեխանիզմների զարգացումը։ Գիտակցության զարգացման պրոցեսում տեղի են ունենում երեխայի կողմից իրականության իդեալական արտացոլման բովանդակության, կառուցվածքի և մեխանիզմների փոփոխություններ։ Սրանց դրսևորումներից է երեխայի մտածական գործունեության առանձնահատկությունների փոփոխությունը։ Օրինակ, նախադպրոցականների համար բնորոշ է ամբողջական իրադրությունների և առարկաների արտաքին հատկությունների արտացոլումը։ Ավելի ուշ երեխաները սկսում են առանձնացնել առարկաների

ֆունկցիաները, հետո նրանց կառուցվածքը և այլն։ Աստիճանաբար ձևավորվում են հասկացություններ և հասկացությունների համակարգեր։

Երեխայի մտածողության զարգացման այդ տարբեր աստիճանները դրսևորվում են այնպիսի առաջադրանք կատարելիս, ինչպիսին հասկացությունների համեմատումն է։ Օրինակ, այն հարցին, թե ինչով են միմյանցից տարբերվում քարը և ձուն, երեխաները պատասխանում են. «Քարը լինում է փողոցում, քաղաքում, իսկ ձուն խանութում են վաճառում» (համեմատությունը կատարվում է երեխայի կոնկրետ իրադրական փորձի հիման վրա), կամ. «Ձուն կարելի է ուտել, իսկ քարը չի կարելի», «Ձուն ուտում են, իսկ քարից տներ են կառուցում» (առարկայի ֆունկցիաների առանձնացումը), կամ. «Ձուն ստացվում է հավից, իսկ քարերն իրենք են բնության մեջ առաջանում» (ըստ ծագման հատկանիշի), կամ. «Երկուսն էլ առարկաներ են, բայց քարը չի ուտվում, իսկ ձուն կարելի է ուտել» (սեռային ու տեսակային հասկացության օգտագործումը)։ Այսպիսով, միևնույն օբյեկտիվ բովանդակությունը երեխաների կողմից կարող է արտացոլվել տարբեր կերպ։ Նրանք առանձնացնում են այդ բովանդակության տարբեր կողմեր ու հատկանիշներ։ Հետևաբար, փոփոխություններ է կրում նաև երեխայի գիտակցության օբյեկտիվ բովանդակությունը:

Որքան ավելի բարձր է երեխայի գիտակցության և մտածողության զարգացման աստիճանը, այնքան հատկանիշների ավելի մեծ բարդությամբ ու հարստությամբ են բնութագրվում նրա կողմից օգտագործվող և յուրացվող հասկացությունները։ Այդ բացատրվում է նրանով, որ գիտակցությունը առարկաների արտաքին հատկանիշների մեխանիկական ու պարզ արտացոլում չէ։ Նրանում իրագործվում են տարբեր բովանդակությունների վերամշակում և նոր կապերի, զուգորդությունների ստեղծում։ Ահա թե ինչու գիտակցության զարգացման կարևոր ցուցանիշներից մեկն այն է, թե երեխան ինչ չափով է ընդունակ տարբեր հատկանիշները կապելու, համադրելու ամբողջական առարկայի պատկերի մեջ: Օրինակ, երեխաների համար թվարկում են 4-ից 7 հատկանիշներ (արագ, կանաչ, երկար, կոշտ) և առաջարկում են տալ այնպիսի առարկաների անուններ, որոնցից յուրաքանչյուրը իր մեջ ներառեր հատկանիշների ողջ խումբը։ Պարզվում է, որ տարբեր երեխաներ (I—IV դասարանների աշակերտներ) այդ առաջադրանքը նույն կերպ չեն կատարում։ Ոմանք հաշվի են առնում տված բոլոր հատկանիշները (վերոհիշյալ օրինակում նրանք կարող են հիշել, ասենք, «գնացք», «օձ» առարկաները), մյուսները՝ հատկանիշների միայն մի մասը (հիշում են այնպիսի առարկաներ, ինչպիսիք են. «սոխ», «տերև»)։ Որոշ երեխաներ դժվարանում են միավորել նույնիսկ երկու հատկանիշներ։ Նրանց պա-

տասխաններում հաշվի է առնվում միայն մեկ հատկանիշ և այն էլ սովորական զուգորդական կապերի հիման վրա («կանաչ-եղևնի», «կոշտ-քար», «երկար-պարան»)։

Տարիքի հետ զուգընթաց աճում է ոչ միայն այն հատկանիշների թիվը, որոնք երեխաները կարողանում են համադրել մեկ ամբողջության մեջ, այլև փոխվում է համադրվող հատկանիշների բնույթը։ Ավագ նախադպրոցականներն ու 1-ին դասարանի աշակերտները հիմնականում կարողանում են միմյանց հետ կապել միայն կոնկրետ հատկանիշները։ II և III դասարաններում մեծանում է վերացական հատկանիշները համադրելու հնարավորությունը։ Եվ միայն զարգացման ավելի բարձր աստիճաններում (որոնք տարբեր երեխաների մոտ զգալի չափով տարբեր են) է դրսևորվում վերացական ու կոնկրետ հատկանիշները համադրելու ընդունակությունը։ Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ինչպես վերացական, տեսական, այնպես էլ կոնկրետ հատկանիշները վերլուծելու և դրանք որոշ միասնական բովանդակության մեջ կապակցելու ունակությունը կապված է մտածական հաջող գործունեության, խնդիրները ինքնուրույնաբար և ստեղծագործաբար լուծելու հնարավորության հետ։

Այսպիսով, երեխայի զարգացման միասնական պրոցեսում կարելի է առանձնացնել երեք հիմնական կողմեր. 1) ուսուցման պրոցեսում գիտելիքների և գործունեության եղանակների զարգացումը, 2) յուրացրած եղանակների կիրառման հոգեբանական մեխանիզմների զարգացումը, 3) անձի ընդհանուր գծերի (ուղղվածության, գործունեության հոգեբանական կառուցվածքի, գիտակցության ու մտածողության) զարգացումը: Զարգացման նշված ուղղություններից յուրաքանչյուրը բնութագրվում է յուրահատուկ առանձնահատկություններով, իսկ բոլորը միասին կազմում են անձի փոփոխման այնպիսի պրոցես, որը կարող է կոչվել հոգեկան զարգացում։

§ 3. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊՐՈՑԵՍՈՒՄ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ՕՐԻՆԱՉԱՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Կարելի է տարբերել հոգեբանական կազմավորումների ձևավորման ու զարգացման ընդհանուր օրինաչափություններն ու յուրահատկությունները, որոնք բնորոշ են երեխայի զարգացման վերևում առանձնացված երեք կողմերից յուրաքանչյուրին։

9 Երեխայի անձի ակտիվությունը որպես հոգեկան զարգացման պայման: Այդպիսի ընդհանուր օրինաչափություններից մեկն այն է,

ամենաարդյունավետ մեթոդը այն է, որի դեպքում տվյալ բովանդակությունը հատկապես առանձնացվում ու ցույց է տրվում երեխային և ամրապնդվում է մոդելավորման ճանապարհով։ Այսպիսով, այն յուրացվում է ընդհանրացված ու վերացական ձևով, իսկ հետո կիրառվում է կոնկրետ պայմաններում։ Ուսուցման այդ ուղին հատկապես կարևոր է այնպիսի բովանդակության յուրացման դեպքում, որը կոնկրետ առարկաներում անմիջականորեն «տեսանելի չէ», այսինքն՝ երբ պետք է սովորել տեսական, բուն գիտական գիտելիքներ։

Մանկավարժական այլ պայմաններում է ընթանում այն հոգեբանական մեխանիզմների ձևավորումն ու զարգացումը, որոնք ապահովում են սովորողների կոնկրետ գործունեության պրոցեսում գիտելիքների ու գործելու եղանակների հաջող կիրառությունը։ Գործունեության այդ բաղադրամասերը հնարավոր չէ «հաղորդել» երեխաներին պատրաստ վիճակում, որպես ընդհանրացված գործողություն։ Դրանք ձևավորվում են աստիճանաբար, կոնկրետ նյութի հետ գործողություններ կատարելու պրոցեսում։ Հատուկ վարժությունների միջոցով երեխաների մոտ կարելի է այնպիսի մտավոր գործողություններ ձևավորել, որոնք ապահովում են գիտելիքների և գործողությունների եղանակների կիրառման առավել բարձր մակարդակներ։

Անձի այնպիսի ընդհանուր գծերի ձևավորումն ու զարգացումը, ինչպիսիք են նպատակասլացությունը, կազմակերպվածությունը, կանխամտածվածությունը (այսինքն՝ գործունեության կառուցվածքի ավելի բարձր մակարդակների զարգացումը) նույնպես հատուկ ջանքեր է պահանջում։ Անհրաժեշտ է, որպեսզի երեխաները տիրապետեն իրենց գործունեությունը կազմակերպելու միջոցներին։ Նրանց սովորեցնում են առանձնացնել գործունեության որոշակի փուլեր. պլանավորումը, նախապատրաստումը, իրագործումը, վերահսկողությունն ու գնահատումը։ Սկզբում, հատկապես ավագ նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքներում օգտակար է ինչ որ կերպ ընդգծել ու ամրապնդել գործունեության այդ փուլերից յուրաքանչյուրի կատարումը։ Պլանավորումը, վերահսկողությունն ու գնահատումը շատ հաճախ բաց են թողնվում երեխաների կողմից։ Այդ պատճառով դրանց իրականացմանը պետք է մշտապես օգնել դրսից. սկզբում մանկավարժի ուղղակի ցուցումների և վերահսկողության, իսկ հետո՝ արտաքին նշանների օգնությամբ։ Գործունեություն իրագործելիս երեխաները կարող են հենվել նրա փուլերի պատկերավոր սխեմայի վրա և միայն աստիճանաբար անցնել իրենց ակտիվության կազմակերպման ներքին միջոցների օգտագործմանը։

Նպատակասլացության ձևավորումը շատ բարդ պրոցես է և շոշափում է երեխայի անձի տարբեր կողմեր։ Մի կողմից երեխաներին պետք է սովորեցնել իրենց կատարած առանձին գործողությունները համադրել նպատակի, ապագա արդյունքի, գործունեության պահանջվող արդյունքի հետ, պետք է սովորեցնել փոխել, վերակառուցել գործողությունները՝ կախված նպատակի, խնդրի փոփոխությունից։ Մյուս կողմից, երեխաներից ոչ միայն պետք է պահանջել, որ նրանք որոշակի արդյունք ստանան, գործունեությունը հասցնեն մինչև վերջ, հաշվի առնեն առաջադրված պահանջները, այլև նրանց համար պետք է հատկապես առանձնացնել ստացված արդյունքը, այն վերլուծության ենթարկել նպատակի ու խնդրի տեսանկյունից, մատնացույց անել լավագույն արդյունքներ ձեռք բերած երեխաներին։ Ընդ որում տրվող գնահատականը պետք է կապված լինի հենց տվյալ գործունեության մեջ երեխայի ձեռք բերած նվաճման հետ և նրա աչքում ձևական ու պարտադիր բնույթ չպետք է ունենա։

Այսպիսով, երեխայի զարգացման պրոցեսը չի կարելի բնութագրել միայն որևիցե մեկ կողմի փոփոխությամբ, քանի որ այդ պրոցեսը բարդ ու բազմակողմանի է։ Հետևաբար, էականորեն տարբեր են և այն մանկավարժական պայմանները, որոնցով ապահովվում են հոգեկան զարգացման տարբեր կողմերը։

10 § 4. ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՊԱՐԲԵՐԱՑՈՒՄԸ

Տարիքի ընդհանուր բնութագիրը։ Ի՞նչ բան է տարիքը կամ զարգացման տարիքային փուլը։ Այս հարցին տրվող պատասխանը կախված է մարդու հոգեկան զարգացման բնույթի ընդհանուր ըմբռնումից։ Գոյություն ունի մի տեսակետ, ըստ որի տարիքային փուլերը անփոփոխ ու բացարձակ են։ Տարիքի մասին նման պատկերացման հիմքում ընկած է հոգեկան զարգացումը որպես կենսաբանական բնական պրոցես ըմբռնելը։ Հակադարձ տեսակետը այն է, որը փաստորեն ժխտում է «տարիք» հասկացության անհրաժեշտությունը։ Այս դեպքում զարգացումը դիտվում է միայն որպես գիտելիքների ու հմտությունների պարզ կուտակում։

Սովետական հոգեբանության մեջ զարգացվում են տարիքային փուլերի պատմական բնույթի մասին այն դրույթները, որոնք առաջ են քաշվել Լ. Ս. Վիգոտսկու և Պ. Պ. Բլոնսկու կողմից։ Պատմական զարգացման ընթացքում փոխվում են այն ընդհանուր հասարակական պայմանները, որոնցում զարգանում է երեխան, փոփոխություններ են կրում ուսուցման բովանդակությունն ու մեթոդները, և այդ ամենը չի կարող չազդել զարգացման տարիքային փուլերի փոփոխությունների վրա։

Յուրաքանչյուր տարիք հոգեկան զարգացման որակապես յուրա-

հատուկ փուլ է և բնութագրվում է մեծաթիվ փոփոխություններով, որոնք իրենց միասնության մեջ կազմում են երեխայի անձի կառուցվածքի ինքնատիպությունը նրա զարգացման տվյալ փուլում։ Լ. Ս. Վիգոտսկին տարիքը դիտում էր որպես զարգացման որոշակի շրջան կամ. աստիճան, որպես զարգացման հարաբերականորեն ավարտուն փուլ, որի նշանակությունը որոշվում է զարգացման ողջ պրոցեսում ունեցած տեղով։ Այդ փուլերից յուրաքանչյուրում զարգացման ընդհանուր օրենքները որակապես յուրօրինակ դրսևորում են ձեռք բերում։ Տարիքային մեկ փուլից մյուսին անցնելիս հանդես են գալիս նոր, նախկին փուլերում գոյություն չունեցող կազմավորումներ, և հենց զարգացման ընթացքն էլ վերակառուցվում ու փոփոխվում է։

Տարիքի առանձնահատկությունները որոշվում են մի շարք պայմաններով։ Դրանցից կարելի է նշել. կյանքի տվյալ փուլում երեխային ներկայացվող պահանջների ամբողջությունը, շրջապատողների հետ ունեցած փոխհարաբերությունները, այն գործունեության ու գիտելիքների տեսակը, որոնց նա տիրապետում է, այդ գիտելիքների յուրացման եղանակները։ Տարիքի յուրահատկությունը որոշող պայմանների ամբողջության մեջ են մտնում նաև երեխայի ֆիզիկական զարգացման տարբեր կողմերի առանձնահատկությունները (օրինակ, վաղ հասակում որոշակի մորֆոլոգիական կազմավորումների հասունացումը, անչափահասի մոտ օրգանիզմի վերակառուցման յուրահատկությունը և այլն)։

Տարիքային առանձնահատկությունները որոշող արտաքին պայմանները երեխայի վրա անմիջականորեն չեն ազդում։ Օբյեկտիվորեն միջավայրի նույն տարրերը տարբեր երեխաների վրա տարբեր կերպ են ազդում, կախված այն հանգամանքից, թե նախկինում ձևավորված ինչպիսի հոգեբանական հատկությունների միջով են բեկվում։ Արտաքին ու ներքին պայմանների այդ ամբողջությունն էլ հենց որոշում է տարիքի յուրահատկությունը, իսկ նրանց միջև եղած հարաբերությունների փոփոխությամբ արդեն պայմանավորվում են տարիքային հաջորդ փուլերին անցնելու անհրաժեշտությունն ու առանձնահատկությունները։

Այսպիսով, տարիքը բնութագրվում է. կյանքի պայմանների և այն պահանջների առանձնահատկություններով, որոնք ներկայացվում են երեխային նրա զարգացման տվյալ փուլում, շրջապատողների հետ նրա ունեցած փոխհարաբերությունների յուրահատկություններով, երեխայի անձի հոգեբանական կառուցվածքի զարգացման մակարդակով, նրա գիտելիքների ու մտածողության զարգացման մակարդակով, որոշակի ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունների ամբողջությամբ։

Զարգացման տարիքային փուլերի հերթափոխման հիմնական մեխանիզմները։ Տարիքային փուլը որոշվում է այն կապով, որը հաստատվում է շրջապատողների հետ ունեցած հարաբերությունների զարգացման մակարդակի և գիտելիքների, գործելու եղանակների, ընդունակությունների զարգացման մակարդակի միջև։ Ինչպես ցույց է տվել Դ. Բ. Էլկոնինը, զարգացման պրոցեսի այդ երկու կողմերի միջև հարաբերությունների փոփոխությունը տարիքային հաջորդ փուլերին անցնելու ներքին կարևորագույն հիմքը կամ «շարժիչ ուժն» է կազմում։ Օրինակ, արտաքին իրականության հետ վաղ մանկական հասակի երեխայի կապը միջնորդվում է մեծահասակների հետ ունեցած հարաբերություններով։ Հենց այդպիսի հարաբերությունների մակարդակի հիման վրա է երեխան տիրապետում հմտությունների, նրանում ձևավորվում են տարրական պատկերացումներ, հարստանում են մեծերի հետ շփվելու եղանակները, զարգանում է խոսքը և այլն։ Այդ ամենը հիմք է ստեղծում երեխայի ինքնուրույն գործողությունների ոլորտի ընդլայնման, հետևաբար, նաև շրջապատող մարդկանց հետ շփվելու եղանակները փոփոխելու համար։ Իսկ վերջինը, իր հերթին, փոխում է հոգեկան հետագա զարգացման պայմանները (օրինակ, երեխան այս փուլում իրականությունը իմանում է նաև իր անմիջական գործունեության միջոցով)։ Նման իրադրություն ծագում է նաև (թեև բոլորովին այլ մակարդակում) դեռահասի մոտ, երբ նախորդ զարգացման նվաճումների ամբողջությունն ու երեխայի կյանքի պայմանների փոփոխությունը հանգեցնում են շրջապատողների հետ նրա հարաբերությունների բովանդակության ու ձևերի, նրա նկատմամբ մեծահասակների ունեցած վերաբերմունքի փոփոխությունների անհրաժեշտության։ Զարգացման, այսպես կոչված, եզնաժամային փուլերը ծագում են դաստիարակության այնպիսի պայմաններում, երբ հաշվի չեն առնվում փոփոխված հարաբերությունները, երբ խախտվում է նախորդ փուլում ձևավորված և շրջապատողների հետ այդ փուլի համար բնորոշ հարաբերությունների համապատասխանությունը նույն փուլի ընթացքում երեխաների ձեռք բերած նոր հնարավորություններին։

Ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսում պետք է հաշվի առնել, որ շրջապատողների հետ երեխայի ունեցած փոխհարաբերությունների եղանակների ու գիտելիքների և, մյուս կողմից, հոգեկան գործունեության եղանակների զարգացման մակարդակի միջև եղած հարաբերությունը զարգանում է (հետևաբար, կարող է նաև խախտվել) երկու կողմից։ Այսպես, երեխայի գործունեության հնարավորությունների ընդլայնումը և նրա դրդապատճառների փոփոխությունները հանգեցնում են շրջապատող մարդկանց հետ նրա ունեցած փոխհարաբերությունների ողջ համակարգի փոփոխման անհրաժեշտությանը։ Իսկ փոխհարաբե-

Գլուխ III

ՄԻՆՉՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԵՎ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

§ 1. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ ՀՈԳԵԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐՆ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Նորածինը *(ծնվելու պահից մինչև մեկ-երկու ամսական տարիքը)։ Ծնվելիս երեխան ավելի անօգնական է, քան կենդանիների ճնշող մեծամասնության ձագերը։ Նա վարքի համեմատաբար փոքրաթիվ անպայման-ռեֆլեկտորային ձևեր ու միջավայրին հարմարվելու հնարավորություններ ունի։ Դրանցից են այն ռեֆլեքսները, որոնք կարգավորում են ֆիզիոլոգիական տարբեր ֆունկցիաների ընթացքը. ծծելու ռեֆլեքսը, պաշտպանական ու կողմնորոշման ռեֆլեքսները, ինչպես նաև մի քանի հատուկ շարժողական ռեֆլեքսներ՝ ճանկելու ու հենվելու, վրայից անցնելու (переступания) ռեֆլեքսները և այլն։ Դրանք բոլորը կարգավորվում են ողնուղեղային և ենթակեղևային նյարդային կենտրոնների կողմից, որոնք, ինչպես և երեխայի զգայարանները, ծնվելու պահին արդեն բավականաչափ հասունացած են լինում։ Արտաքին ազդեցությունների մեծ մասին նորածինը պատասխանում է ձեռքերի և ոտքերի ընդհանուր, չտարբերակված շարժումներով։ Մեծ կիսագնդերի կեղևը դեռևս լրիվ ձևավորված չէ։ Նյարդային բջիջները համարյա թե ճյուղավորումներ չունեն, իսկ հաղորդող ուղիները դեռևս պատված չեն միելինային պաշտպանական թաղանթներով։ Սա հանգեցնում է գրգռման լայն իռադիացիայի և դժվարացնում է պայմանական ռեֆլեքսների առաջացումը։ Վարքի բնածին ձևերի նշանակալի քանակության բացակայությունը երեխայի ուժն է, այլ ոչ թե թուլությունը. նա ունի նոր փորձ կուտակելու, մարդուն հատուկ վարքի ձևեր ձեռք բերելու համարյա թե անսահմանափակ հնարավորություններ։*

Նորածնի ուղեղի նորմալ զարգացման անհրաժեշտ պայմանը անալիզատորների ակտիվ աշխատանքն է։ Եթե երեխան հայտնվում է «զգայական մեկուսացման» պայմաններում (երբ բավարար քանակությամբ արտաքին տպավորություններ չկան), ապա նրա զարգացումը կտրուկ կերպով դանդաղում է։ Նորածնի զարգացման յուրահատկություններից մեկն այն է, որ նրա անալիզատորների աշխատանքը ավելի արագ է ձևավորվում, քան սոմատիկական (մարմնային) շարժումները, ընդորում հատկապես ինտենսիվորեն ձևավորվում է բարձրագույն անալիզատորների՝ տեսողության ու լսողության գործունեությունը։ Դրա հիման վրա տեղի է ունենում կողմնորոշման ռեֆլեքսի զարգացումը և սկսում են կազմավորվել ավելի ու ավելի բազմազան պայմանառեֆլեկտորային կապեր։

Արդեն կյանքի առաջին տասը օրերի ընթացքում շատ նորածինների մոտ պայմանական ռեֆլեքս է ձևավորվում կերակրելու ընթացքում գրված դիրքի նկատմամբ։ Առաջին երկու ամիսների ընթացքում պայմանական ռեֆլեքսներ կարող են առաջանալ ըստ բոլոր անալիզատորների։

Կողմնորոշման ռեֆլեքսի զարգացման նշաններից է տեսողական ու լսողական կենտրոնացումը, որի ժամանակ արգելակվում են իմպուլսային ու քաոսանման շարժումները։ Եթե ծնվելուց հետո առաջին օրերի ընթացքում քնի ու արթնության վիճակները քիչ չափով են միմյանցից տարբերակված, ապա նորածնության փուլի վերջում (մինչև 2—3 ամիսը) դրանք առանձնանում են և արթուն վիճակը ստանում է ավելի ու ավելի բովանդակալից և ակտիվ բնույթ։ **Առաջացող հոգեկան ակտիվության դրսևորումներից մեկը իմպուլսիվ շարժողական ակտիվության ճնշումն է։**

Կյանքի երկրորդ ու երրորդ ամիսներին երեխաները դրսևորում են մեծահասակներին հակազդելու հատուկ ձևեր։ Փոքրիկը մեծահասակին առանձնացնում է որպես շրջապատող աշխարհի հետ շփվելու միջնորդի և պահանջմունքների բավարարման աղբյուրի։ Աստիճանաբար երեխայի մոտ ձևավորվում է մեծերի նկատմամբ հատուկ հուզական-շարժողական հակազդում, որն անվանում են «աշխուժացման կոմպլեքս»։ Այդ կոմպլեքսը դրսևորվում է ձեռքերի ու ոտքերի արագ շարժումներով։ Երեխան հայացքը կենտրոնացնում է իր վրա թեքված մարդու վրա, ժպտում է նրան։ «Աշխուժացման կոմպլեքսի» հայտնվելը ընդունված է համարել նորածնության շրջանի վերջը և մանկության սկիզբը։

Մանուկը և մեծահասակը *(մանկության շրջանի սահմաններն են՝ 1—2 ամսից մինչև մեկ տարին)։ Մի շարք բուրժուական հետազոտողների կարծիքով երեխան կյանքի առաջին ամիսներին ասոցիալական էակ է և ապրում է իր ներքին մեկուսացած աշխարհում։ Այդ պատճառով նորածնի ճիչը նրանք համարում են երեխայի դեմ հառնող ու թշնամական միջավայրի հետ հանդիպելիս նրա ապրած տագնապի նշան։ Այսպես, Ֆրոյդը այդ ճիչը համարում էր անձկության արտահայտություն, որ ունենում է երեխան մայրական օրգանիզմից անջատվելու*

պահին։ Ֆրոյդի կարծիքով, հենց այդ պահից էլ մշտական կոնֆլիկտներ են առաջանում երեխայի բնազդային պահանջմունքների և հասարակական կյանքի պահանջների միջև։ Ֆրոյդը նկարագրում է այն բանի պեսիմիստական պատկերը, թե ինչպես այդ կոնֆլիկտները մարդու հոգեկան կյանքը վեր են ածում անընդհատ դրամայի։

Ֆրոյդի այդ գաղափարը ազդեցություն գործեց Ժ. Պիաժեի վաղ շրջանի աշխատությունների վրա։ Պիաժեն կարծում էր, որ երեխան ծնվելու պահից մինչև երկու տարեկանը լրիվ կերպով կտրված է իրականությունից. նրա ներաշխարհը սահմանափակված է իր պահանջմունքները ոչ թե իրական աշխարհում, այլ սեփական անուրջներում և երազային ապրումներում բավարարելու բնածին ընդունակությամբ։

Ֆրոյդի և Պիաժեի հիշյալ դրույթները լուրջ քննադատության ենթարկվեցին։ Ֆրանսիացի առաջադեմ հետազոտող Ա. Վալլոնը կարծում է, որ մանկան ճիչի հոգեբանական մոտիվացիայի՝ նախազգացման կամ ինչ-որ բանի համար ափսոսալու մասին պատկերացումը առասպել է, ոչ ավելին։ Երեխայի հոգեկանի մեկուսացված, ինքնապարփակ լինելու մասին Պիաժեի դրույթը ժամանակին քննադատության ենթարկվեց Լ. Ս. Վիգոտսկու, իսկ ավելի ուշ նաև սովետական այլ հոգեբանների կողմից։

Սովետական և առաջադեմ արտասահմանյան հեղինակների հետազոտություններում ստացված բազմաթիվ փաստերը ցույց են տալիս, որ նորածնի կյանքը ամբողջությամբ կախված է մեծահասակներից։ Մեծահասակներն են բավարարում երեխայի օրգանական պահանջմունքները. կերակրում են, լողացնում, շուռ տալիս։ Մեծահասակն է բավարարում նաև ակտիվ հոգեկան կյանքով ապրելու երեխայի պահանջմունքները. երեխան նկատելիորեն աշխուժանում է, երբ նրան գրկում են։ Մեծահասակի օգնությամբ տարածության մեջ տեղաշարժվելիս երեխան հնարավորություն է ստանում տեսնելու ավելի մեծ թվով առարկաներ, հետևելու միմյանց նկատմամբ նրանց տեղափոխումներին։ Այդ կերպ ձևավորվում է նրա զգայական (սենսորային) փորձը։ Մեծահասակը նաև լսողական ու շոշափողական տպավորությունների աղբյուր է։

Լ. Ս. Վիգոտսկին նշում էր, որ իրականության հետ երեխայի ունեցած հարաբերությունը սկզբից ևեթ սոցիալական հարաբերություն է։ Նա ընդգծում էր, որ այդ իմաստով նորածնին կարելի է համարել առավելապես հասարակական էակ. նրա ողջ կյանքը այնպես է կազմակերպված, որ ցանկացած իրադրության մեջ իրականում կամ անտեսանելիորեն ներկա է որևիցե այլ մարդ։

Երեխայի համար մեծահասակը առարկայական աշխարհի հետ շփվելու գործում հանդես է գալիս որպես միջնորդ։ Մեծահասակի ներկայությամբ երեխան հաճախ սկսում է եռանդուն կերպով գործողություններ կատարել առարկաների հետ։ Բայց երբ մեծահասակը կողքին չէ, առարկայի նկատմամբ երեխայի հետաքրքրությունը կարող է չքանալ։ Աստիճանաբար մեծահասակների հետ երեխայի շփման հիմնական ձևը սկսում է դառնալ համատեղ գործունեությունը, որտեղ երեխայի ակտիվությունը դրդվում է մեծահասակի գործողություններով, իսկ երեխան մեծահասակին կոչ է անում համատեղ գործողություններ կատարել։ Երեխայի սոցիալական հակազդումները զարգանում են մանկության ողջ շրջանում։ Արթուն վիճակում երեխան պատրաստ է շփման մեջ մտնելու մեծահասակների հետ։

Այդ շփման ոլորտում են առաջ գալիս խոսքի սկզբնական նախադրյալները։ Արդեն երկրորդ ամսում նկատվում են թոթովանքի առաջին նշանները, որի հիման վրա ավելի ուշ ընդօրինակման ճանապարհով առաջանում են մայրենի լեզվի հնչույթները (ֆոնեմները)։ Կյանքի առաջին տարվա վերջում երեխան սկսում է հասկանալ որոշ բառեր։ Այդ հասկացման նշաններից են անվանվող առարկայի կողմը գլուխը շրջելը կամ մեծահասակի կողմից անվանված գործողությունը կատարելը։ Միաժամանակ երեխան սկսում է արտասանել առաջին բառերը։ Այսպիսով, մեծահասակների հետ շփվելու պրոցեսում, մի կողմից, ծագում ու աստիճանաբար զարգանում են երեխայի պահանջմունքները (որոնցից կարևորագույն նշանակություն ունի շփվելու պահանջմունքը՝ «հուզական քաղցը»), մյուս կողմից՝ դրանց բավարարման հնարավորությունները։

Սխալ կլիներ կարծել, որ իբր երեխան սկզբում հասունանում է, որից հետո միայն նրան դաստիարակում և սովորեցնում են։ Վարքի բոլոր ձևերը, հոգեկան բոլոր հատկություններն ու ընդունակությունները, որոնք հատուկ են մարդուն, երեխայի կողմից ձեռք են բերվում շնորհիվ այն բանի, որ վաղ մանկական տարիքում նրան սովորեցնում են քայլել, առարկաների հետ գործողություններ կատարել, տեսնել, լսել, դիտել, ճանաչել և մտապահել։ Հասկանալի է, որ այդ տարիքում երեխայի ուսուցումը ամենից հաճախ չկանխամտածված, տարերային բնույթ ունի։

Պատահականության բերումով մարդկային շրջապատից դուրս մնացած երեխան զարգացման տեսակետից ետ է մնում մարդկային հնարավորությունների մակարդակից։ Միայն հասարակական միջավայրի ազդեցության և հատուկ ուսուցման շնորհիվ է երեխայից ձևավորվում մարդկային ձևով մտածելու և զգալու ընդունակություն ունեցող անձնավորություն։ Այս գործում մեծահասակը միջնորդի դեր է խաղում երեխայի և ողջ հասարակության միջև։ Մարդկանց մեջ ապրելով և նրանցից անընդհատ նորանոր տեղեկություններ ստանալով, երեխան իմացական մշտապես աճող ձգտում է ձեռք բերում։ Մանկան կողմնորոշման ռեֆլեքսները վեր են ածվում հետաքրքրասիրության։ Երեխան

հետաքրքրասիրություն է հանդես բերում այն ամենի նկատմամբ, ինչ իրեն շրջապատում է։ Այդպիսի հետաքրքրասիրությունը Ի. Պ. Պավլովն անվանում էր «անշահախնդիր», քանի որ այն կապված չէ օրգանական պահանջմունքների անմիջական բավարարման հետ։

Մանկան հոգեկան զարգացումը։ Կյանքի առաջին տարվա ընթացքում երեխան մեծ հաջողությունների է հասնում շարժումների և հոգեկան պրոցեսների ու որակների զարգացման գործում։ Նա սովորում է պահել գլուխը, նստել, սողալ, ուղղահայաց դիրք ընդունել և մի քանի քայլ կատարել։ Կյանքի երրորդ-չորրորդ ամիսներին սկսում են զարգանալ բռնելու շարժումները։ Երեխան ձգվում է դեպի իրեն հետաքրքրող փայլուն առարկան, ձեռքը մեկնում է դեպի այն և փորձում է բռնել։ Սկզբում այդ շարժումները բավականաչափ փոխհամաձայնեցված չեն. փոքրիկը հաճախ է սխալներ թույլ տալիս, վրիպում։ Բայց աստիճանաբար շարժումները ավելի ճշգրիտ են դառնում՝ հարմարվելով առարկաների տեղի, չափերի և ձևի հետ։ Այդպիսի շարժողական ակտիվությունը հսկայական նշանակություն ունի, քանի որ դրա շնորհիվ երեխան ձեռք է բերում մի շարք անհրաժեշտ շարժողական հմտություններ։ Բացի այդ, առարկաների հատկություններին գործնականում հարմարվելը հանգեցնում է այն բանին, որ տեսողական ընկալման ժամանակ այդ հատկությունները սկսում են առանձնացվել։ Եթե սկզբում երեխան կատարում է կողմնորոշման արտաքին շարժումներ և բազմաթիվ փորձերի օգնությամբ ձեռքերի դիրքը հարմարեցնում է առարկաների հատկություններին, ապա դրանից հետո այդ կողմնորոշման գործողությունները ինտերիորիզացվում (ներքնայնացվում) են՝ անցնելով տեսողական ընկալման ոլորտը։

Բռնելու գործողության ձևավորման հետ միասին առաջանում ու զարգանում են նաև առարկաների հետ կատարվող այնպիսի պարզագույն գործողություններ, ինչպիսիք են թափահարումը, թակելը, նետելը և այլն։ Այդպիսի գործողություններ կատարելիս երեխան ծանոթանում է առարկաների բազմաթիվ հատկությունների հետ։ Անընդհատ հոսող, միմյանց հաջորդող տպավորությունների ետևում մանկան համար սկսում է ուրվագծվել մշտական ու նրանից անկախ գոյություն ունեցող առարկաների աշխարհը։ Ընկալումը դառնում է առարկայական և կոնստանտ։

Մանկական տարիքի ողջ ընթացքում փոփոխվում է երեխայի հոգեկան ակտիվության բնույթը։ Առաջ է գալիս գործունեության կանխամտածվածության միտում։ Երեխայի մոտ կազմավորվում են պատահական շարժումները վերարտադրելու բոլոր հնարավորությունները։ Թեև այդ շարժումները փոքրիկի կողմից կատարելուց առաջ չեն կանխատեսվում, նա, այնուամենայնիվ, շարժումը **կանխամտածված** կերպով կրկնելու ընդունակություն է ձեռք բերում։ Սա նրան թույլ է տալիս տեսնել, թե այդ շարժման շնորհիվ ինչ փոփոխություններ են առաջանում շրջապատող միջավայրում։

Մանկական տարիքի վերջում երեխաները բավականին ուժեղ ընդօրինակում են դրսևորում և կրկնում են մեծահասակների շատ գործողություններ։

Կանխամտածված գործողություններն ու ընդօրինակումը խոսում են բանականության (ինտելեկտի) բուռն զարգացման մասին։ Իսկապես, այն բանից հետո, երբ երեխաները սկսում են կանխամտածված գործողություններ կատարել առարկաների հետ (հարվածել, թափահարել, պտտեցնել) և մեծահասակների պարզագույն գործողություններին ընդօրինակելու գործում որոշ հաջողության են հասնում, երեխաների վարքում հնարավոր է դառնում նկատել մտածողության տարրական դրսևորումներ։ Առարկաների հետ գործողություններ կատարելիս երեխայի համար պրոբլեմային իրավիճակ է ստեղծվում, որը նա ձգտում է լուծել նույնանման գործողությունների միջոցով։ Այլ կերպ ասած, առարկայական գործողություններ կատարելիս առաջանում ու լուծվում են տարրական պրոբլեմային իրադրություններ։ Այսպիսով, երեխան մտածել սովորում է գործելիս, ընդօրինակելով իր սեփական և ուրիշների գործողությունները։

§ 2. ՎԱՂ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ

Վաղ մանկության կարևորագույն նվաճումները (մեկ տարեկանից մինչև երեք տարեկանը)։ Օնտոգենեզում հավասար ժամանակահատվածներում մարդու հոգեկանը անցնում է զարգացման տարբեր «հատվածներ»։ Այն որակական փոփոխությունները, որ երեխայի հոգեկանը կրում է կյանքի առաջին երեք տարիների ընթացքում, բավականին նշանակալի են։ Այդ պատճառով շատ հոգեբաններ, խորհելով այն մասին, թե որն է ծնվելու պահից մինչև հասուն մարդ դառնալը զարգացման պրոցեսի միջին «կետը», վերջինս տեղորոշեցին երեք տարեկանում։

Երեք տարեկան երեխան ընդունակ է ինքնասպասարկման, կարողանում է փոխհարաբերությունների մեջ մտնել շրջապատող մարդկանց հետ։ Ընդ որում նա տիրապետում է արդեն ոչ միայն շփման խոսքային ձևերին, այլև վարքի տարրական կանոններին։ Երեք տարեկան երեխան բավականին ակտիվ է, ինքնուրույն, նրա վարքը հասկանալի է շրջապատողների համար։

Մեկից մինչև երեք տարեկանը երեխայի հոգեկան զարգացումը կախված է մի շարք գործոններից։

Երեխայի հոգեկան զարգացման վրա զգալի ազդեցություն է գործում ուղղաձայց ֆայլվածքին տիրապետելը։ Մանկական տարիքի վերջում երեխան սկսում է կատարել առաջին քայլերը։ Ուղղահայաց դիրքում տեղաշարժվելը նրա համար դժվարին գործ է։ Փոքրիկի ոտքերը շարժվում են մեծ լարվածությամբ։ Տեղաշարժման ծրագիրը դեռևս չի ձևավորվել, որի հետևանքով երեխան հաճախակի կորցնում է հավասարակշռությունը։ Բայց ի՞նչն է ստիպում նրան հաղթահարել ընկնելու նկատմամբ ցուցաբերվող սարսափը և կրկին ու կրկին անգամ ճիգեր գործադրել առաջին քայլերը կատարելու համար։ Կարևորագույն խրախուսանք պետք է համարել մկանային զգայությունները, որոնք քայլելիս առաջանում են ոտքերի, ձեռքերի, մեջքի և ողջ մարմնի աշխատող մկաններում։ Կարելի է ասել, որ սեփական մարմնին տիրապետելու զգացումը երեխայի համար յուրահատուկ ինքնապարգևատրում է։ Քայլելու մտադրությունը իրագործելիս երեխային առաջ են մղում նաև ցանկալի նպատակին հասնելու հնարավորությունը, մեծահասակների հավանությունը և մասնակցությունը։ Առաջին անհամարձակ քայլերից քիչ ժամանակ անց սկսում է ուղղագիծ ու ներդաշնակ շարժումներ կատարելու ընդունակություն ձևավորվել։ Կյանքի երկրորդ տարում երեխան տեղաշարժվելիս մեծ բավականությամբ արգելքներ է որոնում։ Դժվարությունների հաղթահարումը նրանում հուզական հաճելի վիճակներ է առաջացնում։

Տեղաշարժվելու ընդունակությունը, ֆիզիկական ձեռքբերում լինելով, հանգեցնում է որոշ հոգեբանական հետևանքների։ Այդ ընդունակության շնորհիվ երեխայի կյանքում սկսվում է արտաքին աշխարհի հետ ավելի ազատ ու ինքնուրույնաբար շփվելու մի փուլ։ Քայլել իմանալը զարգացնում է տարածության մեջ կողմնորոշվելու ընդունակությունը։ Մկանային զգայությունները առարկաների հեռավորությունը և տարածության մեջ գրաված դիրքը որոշելու չափանիշներ են դառնում։ Այդ ձեռք է բերվում տեսողության, շարժողական ու հպման անալիզատորների միասնական աշխատանքի շնորհիվ։ Մոտենալով այն առարկային, որին նայում է, երեխան գործնականում որոշում է նրա ուղղությունն ու հեռավորությունը։ Տեղաշարժվելու կարողություն ձեռք բերելով երեխան հնարավորություն է ստանում ընդլայնել այն առարկաների թիվը, որոնք նրա համար իմացության օբյեկտներ են դառնում։ Նա ընդունակ է դառնում մանիպուլյացիաներ (ձեռնածություններ) կատարել ամենատարբեր առարկաների հետ, որոնք առաջ ծնողների կողմից նրան չէին առաջարկվում։ Նոր առարկաները ծանոթացման (обследование) նոր եղանակներ են պահանջում, փոքրիկի առջև բաց են անում իրերի մինչ այդ (նրա համար) թաքուն մնացած հատկություններ ու կապեր։

Երեխայի հոգեկան զարգացման վրա զգալի ազդեցություն է գործում առարկայական գործողությունների զարգացումը։ Մանիպուլյացիայի բնույթ կրող գործունեությունը, որը հատուկ է նորածնության շրջանին, վաղ մանկական տարիքում իր տեղը զիջում է առարկայական գործունեությանը։ Առարկայական գործունեության զարգացումը կապված է առարկաների հետ վարվելու այն եղանակներին տիրապետելու հետ, որոնք ստեղծվել են հասարակության կողմից։ Մարդու համար առարկաներն ունեն որոշված ու կայուն նշանակություն. մարդիկ, ի տարբերություն կենդանիների, ապրում են կայուն իրերի աշխարհում։ Հայտնի է, որ կապիկը կարող է խմել բաժակից։ Բայց կենդանիների համար առարկաներն ունեն իրադրական նշանակություն. եթե ջուրը լցված է բաժակի մեջ, կապիկը կխմի բաժակից, եթե ջուրը դույլի մեջ է՝ դույլից, եթե հատակին է լցված՝ հատակից։ Երեխան մեծահասակներից սովորում է կողմնորոշվել ըստ առարկաների այն նշանակությունների, որոնք ամրապնդված են մարդկային գործունեությամբ։ Երեխային շրջապատող առարկայական աշխարհի օբյեկտները՝ կահույքը, հագուստը, ամանները, խաղալիքները այնպիսի առարկաներ են, որոնք մարդու կյանքում որոշակի նշանակություն ունեն։ Վաղ մանկական տարիքում երեխան իմանում է հենց այդ նշանակությունները։

Առարկայի որոշված, ֆիքսված բովանդակությունը երեխային ինքն իրեն չի տրվում։ Նա բազմաթիվ անգամներ կարող է բացել ու փակել պահարանի դուռը, գդալով խփել հատակին, բայց այդպիսի ակտիվությունը նրան թույլ չի տա ծանոթանալ իրերի նշանակության հետ։ Առարկաների ֆունկցիոնալ հատկությունները փոքրիկի համար պարզ են դառնում մեծահասակների կրթող ու դաստիարակող ազդեցության միջոցով։ Երեխան իմանում է, որ տարբեր առարկաների հետ կատարվող գործողությունները ունեն ազատության տարբեր աստիճան։

Որոշ առարկաներ, կախված իրենց արտաքին հատկանիշներից, պահանջում են գործողության խիստ որոշակի հնարներ (դրանցից են հարաբերակցող այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են. տուփերի փակումը կափարիչներով, գեղջկատիկնիկները միմյանց մեջ դնելը և այլն)։ Այլ առարկաներում գործողության եղանակը խստորեն որոշված է դրանց հասարակական նշանակությամբ։ Դրանք գործիք-առարկաներն են՝ գդալ, մատիտ, մուրճ և այլն։ Կարևոր է ընդգծել, որ հենց հարաբերակցող ու գործիքային գործողություններին տիրապետելն է առավել էական ազդեցություն գործում երեխայի հոգեկան զարգացման վրա։ Այնքան էլ կարևոր չէ, որ գործիք-առարկաների թիվը, որոնց տիրապետում է վաղ մանկական տարիքի երեխան, համեմատաբար մեծ չէ։ Էականը ոչ այնքան քանակությունն է, այլ այն, որ հենց այդ առարկաներն են երեխայի հոգեկանում յուրաքանչյուր նոր գործիք-առարկայի

մեջ նրա առանձնահատուկ նշանակությունը որոնելու դիրքորոշում ձևավորում։

Վաղ մանկական տարիքի վերջում (կյանքի երրորդ տարում) սկսում են կազմավորվել գործունեության նոր տեսակներ։ Դրանք ընդլայնված ձևեր են ստանում այդ տարիքի սահմաններից դուրս և սկսում են որոշիչ ազդեցություն գործել հոգեկան զարգացման վրա։ Դրանք են՝ խաղը և գործունեության արդյունավետ եղանակները (նկարելը, ծեփակերտումը, կառուցումը)։ Անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն նշանակությունը, որ գործունեության այդ տեսակները ձեռք են բերելու ապագայում, և պայմաններ ստեղծել դեռևս վաղ մանկական տարիքում դրանց ձևավորման համար։

Առարկայական գործունեության ընթացքում ստացած տպավորությունների կուտակումը հիմք է ծառայում երեխայի խոսքի զարգացման համար։ Բառի յուրացումը միայն այն ժամանակ է հաջողությամբ կատարվում, երբ այն հենվում է իրական աշխարհի պատկերների վրա։ Խոսքին տիրապետելը տեղի է ունենում դեռևս նորածնության շրջանում դրսևորվող շփվելու պահանջմունքի հետագա զարգացման հետ կապված։ Խոսքային շփումը ծագում է այն ժամանակ, երբ երեխայից կոմունիկացիայի մեջ մտնելու ընդունակություն է պահանջվում, այսինքն՝ երբ մեծահասակները երեխային ստիպում են խոսել հստակ և բառերի միջոցով հնարավոր պարզությամբ ձևակերպել մտքերը։ Երբ մեծերը որսում են երեխայի ամեն մի ցանկություն, ապա նրանում խոսքը զարգացնելու շարժառիթներ չեն առաջանում։ Վաղ տարիքը խոսքի զարգացման զգայուն (սենզիտիվ) շրջանն է. այս փուլում է խոսքի յուրացումը ընթանում առավել մեծ արդյունավետությամբ։ Եթե երեխան այդ տարիներին այս կամ այն պատճառով զրկված է խոսքը զարգացնելու համար անհրաժեշտ պայմաններից, ապա հետագայում կորցրածը փոխհատուցելը չափազանց դժվարին է դառնում։ Այդ իսկ պատճառով էլ երեխայի կյանքի երկրորդ-երրորդ տարիներին պիտք է հատկապես եռանդուն կերպով զբաղվել նրա խոսքի զարգացմամբ։

Մեծահասակների հետ կատարվող համատեղ գործունեության ընթացքում արդեն վաղ տարիքում երեխան սկսում է ըմբռնել այն կապերը, որ կան բառերի և նրանցով նշանակվող իրականության միջև։ Բառերը համապատասխան առարկաներին ու գործողություններին վերագրելու կարողությունը միանգամից չի առաջանում։ Մեծահասակի խոսքը և սեփական գործողությունները հարադրելու ընդունակությունը ևս երկարատև զարգացման արդյունք է. այն ձևավորվում է կյանքի առաջին տարիների ընթացքում։ Կյանքի երրորդ տարում որակական փոփոխություն է կրում փոքրիկի կողմից մեծահասակների խոսքի հասկացումը։ Այդ տարիքում երեխան ոչ միայն առանձին բառեր է հասկանում և կարողանում է, ըստ մեծերի հրահանգների, առարկայական գործողություններ կատարել, այլև հետաքրքրությամբ է լսում մեծերի այն խոսակցությունները, որոնք անմիջականորեն իրեն ուղղված չեն։ Այսպիսի տեղեկությունների ընկալումն ու հասկացումը կարևոր նվաճում է։ Այն հնարավորություն է ստեղծում խոսքը օգտագործել որպես իրականության այնպիսի կողմերի իմացության միջոց, որոնք մատչելի չեն երեխայի անմիջական փորձի համար։

Վաղ մանկական հասակը երեխայի ակտիվ խոսքի ձևավորման շրջանն է։ Մինչև 1,5 տարեկան դառնալը երեխան յուրացնում է ընդամենը 30—40-ից մինչև 100 բառ և դրանք հազվադեպ է օգտագործում։ Խոսքին տիրապետելու գործում նկատելի փոփոխություն է տեղի ունենում մոտ 1,5 տարեկանում։ Փոքրիկը նախաձեռնող է դառնում։ Նա մշտապես պահանջում է հայտնել իրեն առարկաների անունները։ Խոսքի զարգացման տեմպերը արագանում են։ Երկրորդ տարվա վերջում երեխան օգտագործում է 300 բառ, իսկ երրորդ տարվա վերջում՝ մինչև 1500 բառ։

Խոսքի զարգացումը տեղի է ունենում մայրենի լեզվի հնչյունական կողմին և քերականական կառուցվածքին տիրապետելու ճանապարհով։ Եթե սկզբում երեխան խոսքը ընկալում է բառի ընդհանուր ռիթմիկա-երաժշտական կառուցվածքը որսալու ճանապարհով, ապա երկրորդ տարվա վերջում նրանում ձևավորվում է մայրենի լեզվի բոլոր հնչյունների ֆոնեմատիկական ընկալումը։ Սրա հիման վրա տեղի է ունենում ակտիվ բառապաշարի ու բառերի ճիշտ արտասանության յուրացում։

Քերականական կառուցվածքի յուրացումը ունի զարգացման իր փուլերը։

Առաջին փուլը՝ մեկից մինչև երկու տարեկանը, այնպիսի նախադասությունների ստեղծման փուլն է, որոնք կազմված են ամորֆ բառարմատներից։ Այդ շրջանում առանձնանում են մեկ և երկու բառերից կազմված նախադասությունները։ Երեխայի խոսքը շատ քիչ է նման մեծահասակի խոսքին. երեխան այնպիսի բառեր է օգտագործում, որոնցից մեծահասակները սովորաբար չեն օգտվում։ Այդպիսի խոսքը անվանում են ավտոնոմ։ Խոսելու ընդունակության ճիշտ զարգացման դեպքում ավտոնոմ խոսքը արագորեն անհետանում է։

Լեզվի քերականական կառուցվածքին տիրապետելու երկրորդ փուլը շարունակվում է մինչև երեք տարեկանը։ Երեխայի խոսքը բավականին կապակցված բնույթ է ստանում և նրան թույլ տալիս արտահայտել առարկայական աշխարհի շատ հարաբերությունների իր ըմբռնումը։ Երեք տարեկանում երեխան տիրապետում է հոլովների վերջավորությունների զգալի մասին։ Առարկաների հարաբերություններ նշանա-

կող խոսքային ձևերին տիրապետելը բացատրվում է երեխայի գործունեության բնույթով, որի ընթացքում նա տիրապետում է առարկաների օգտագործման եղանակներին։ Երեխան բավականին շուտ է սկսում հասկանալ քերականական այն կապերը, որոնք արտահայտում են առարկաների իրական հարաբերությունները։ Օրինակ, յուրացնելով «Մուրճը դրեցի», «Մուրճով հարվածեցի» արտահայտությունների ճիշտ օգտագործումը, երեխան սկսում է զգալ «-ով» վերջավորության «գործիքային» (орудийный) իմաստը և այն անփոփոխ կերպով տեղափոխում է այլ գործիքների վրա. «դանակով», «գդալով», «բահով» և այլն։ Խոսքային շփման ընթացքում այդ ստերեոտիպերը վերացվում են և աստիճանաբար առաջ են գալիս հոլովների ճիշտ վերջավորություններ։ Մայրենի լեզվի քերականական ձևերի յուրացումը երեխայի մոտ լեզվի զգացում է զարգացնում։ Փոքրիկը բավականին լավ է համաձայնեցնում նախադասության մեջ մտնող բառերը։ Վաղ մանկության շրջանում մայրենի լեզվի յուրացման ուղղությամբ երեխան հսկայական աշխատանք է կատարում։ Նա տիրապետում է լեզվի հիմնական շարահյուսական կառուցվածքներին, քերականական ձևերին ու հնչյուններին։

Ակտիվ խոսքի ձևավորումը հիմք է ծառայում երեխայի հետագա ողջ հոգեկան զարգացման համար։

Մտածողության զարգացումը վաղ տարիքում։ Երեխայի մտածողության զարգացումը առաջին հերթին կախված է հենց իր գործունեությունից, քանի որ մտածողության հիմքում ընկած է նրա զգայական փորձը։ Մեծ նշանակություն ունի նաև մեծահասակների ազդեցությունը, որոնք նրան գործողության եղանակներ են սովորեցնում և հաղորդում են առարկաների ընդհանրացված անվանումները։ Առարկայի հետ կատարվող պրակտիկ գործողությունները հաճախ երեխային ստիպում են լուծել կոնկրետ իրադրություններում առաջացած խնդիրներ։ Գործողությունը հանգեցնում է ինքնաբերաբար կատարվող ուսուցման. առարկայի վրա ներգործելիս երեխան նկատում է, որ որոշ գործողություններ հաջողության են հասցնում, իսկ մյուսները՝ ոչ։ Նախորդ գործողության փորձը արտացոլվում է հաջորդում։ Մտածողությունը իրագործվում է կոնկրետ առարկայական խնդրի լուծման ընթացքում և կրում է ակնառու-գործնական բնույթ։

Որքան էլ մեծ լինի մտածողության զարգացման գործում անձնական փորձի դերը, այստեղ հատուկ նշանակություն ունի սոցիալական միջավայրը։ Լ. Ս. Վիգոտսկին ընդգծում էր, որ մանկան կյանքի առաջին օրերից նրա բնավորության, վարքի վրա ամենախոր ազդեցությունն է գործում սոցիալական իրադրությունը։ Իր բանականության դրսևորումներում երեխան մշտապես կողմնորոշվում է ըստ մեծահասակների վարքի։ Առարկաների հետ վերջիններիս կատարած գործողությունները

դիտելով երեխան յուրացնում է առարկայական գործունեության իրականացման մարդկային ձևերը։ Առարկաների հետ գործողություններ կատարելիս երեխան իր համար հայտնագործում է, որ տարբեր առարկաներ կարող են օգտագործվել նույնանման ձևով։ Այսպիսի հայտնագործությունները հանգեցնում են ոչ միայն ինչ-որ հատկանիշներով միմյանց նման առարկաների, այլև գործունեություն կատարելու փորձի ընդհանրացման։

Մտածողության զարգացման համար հատկապես կարևոր են գործիքների օգնությամբ կատարվող գործողությունները։ Գործիքը միջնորդում է երեխայի ներգործությունը առարկայական աշխարհի վրա։ Տարբեր իրադրություններում տարբեր առարկաների նկատմամբ կիրառվելով, գործիքը դառնում է **ընդհանրացման առաջին կրողը։** Երեխայի զարգացման վաղ փուլերում մտածողության որակական փոփոխությունները կախված են գործնական առարկայական գործունեության մարդկային ձևերին և խոսքին աստիճանաբար տիրապետելուց։ Երեխան ամենից ավելի հարուստ փորձ ձեռք է բերում մեծերի հետ խոսքի միջոցով շփվելու շնորհիվ։ Երեխան յուրացնում է մարդկության կողմից ստեղծված հասկացությունները և մտածողության հնարները։ Մեծերին ընդօրինակելով նա սովորում է կառուցել ճիշտ դատողություններ և կատարել մտահանգումներ։ Ի. Մ. Սեչենովը, քննարկելով երեխայի մտավոր զարգացման հարցերը, գրում էր, որ ամենավաղ տարիքից մեծահասակները երեխային խոսքով ու գործով մատուցում են այլոց փորձի պատրաստ ձևերը։

Վաղ մանկական տարիքում մեծահասակի խոսքը կարող է նպաստել ակնառու-գործնական մտածողության զարգացմանը։ Մեծահասակը երեխային կարող է ոչ միայն գործողությամբ, այլև խոսքով հուշել այս կամ այն իրադրական խնդրի լուծման եղանակը։ Օրինակ, եթե երեխան համառորեն ցանկանում է մահճակալի ձողերի արանքով դեպի իրեն ձգել տուփը և նրա գործողությունները անհաջողության են դատապարտված, ապա մեծահասակը կարող է խորհուրդ տալ. «Շուռ տուր տուփը և այն կանցնի»։ Այսպիսի խորհուրդը հանգեցնում է համապատասխան գործողությունների։

Վաղ մանկական տարիքում երեխան կարող է դատողություններ կատարել գործունեության կատարմանը զուգընթաց։ Բայց առաջին փուլում խոսքը իրենից կարծես ինչ-որ չափով անկախ պրոցես է ներկայացնում։ Երեխայի վարքում կյանքի այդ փուլում կարելի է տեսնել գործունեության երկու տեսակ՝ խոսքային և բանական։ Հետագայում դրանք ձուլվում ու կազմում են խոսքային մտածողությունը։

Երեխայի անձի ձևավորման սկզբնական փուլը։ Վաղ մանկական տարիքում ինտենսիվորեն է զարգանում երեխայի և մեծահասակի հա-

մատեղ գործունեությունը։ Առարկայական գործունեության մեջ այդ համագործակցության բնույթը որոշում է մեծահասակը։ Նա իր վրա է վերցնում «կոմունիկացիան» ղեկավարելու դերը, կազմակերպում է փոխըմբռնումը։ Կյանքի երրորդ տարում երեխան ավելի անկախ է դառնում. նա յուրացնում է ինքնասպասարկման տարրական ձևերը, կարողանում է օգտվել մատիտից ու կավճից, սկսում է ծեփակերտել ու ապլիկացիաներ կատարել։ Փոքրիկը սովորում է իրեն առանձնացնել մեծահասակից, վերաբերվել ինքն իրեն որպես անկախ «ես»-ի։ Սա նշանակում է, որ նրանում առաջ են գալիս ինքնագիտակցության նախնական ձևերը։ Խոսելիս երեխան իր անձը արդեն տարբերակում է որպես անփոփոխ մի բան, իսկ սեփական գործողությունները՝ որպես անցողիկ երևույթներ, «Դյուկան հիմա նստած է, իսկ հիմա Դյուկան վազում է, իսկ հիմա Դյուկան ընկավ»։ Երեխան ըստ էության սովորում է իր անձը տարբերել իր գործողություններից։

Զարգացման գործում ձեռք բերած հաջողությունները որակապես փոխում են փոքրիկի ողջ վարքը։ Թեև մեծահասակի դերը նախկինի նման մնում է առաջատար, սակայն իր գործնական կյանքի նեղ ոլորտում և իր սահմանափակ հնարավորությունների շրջանակներում երեխան ձգտում է գործել առանց մեծերի օգնության։ Նոր միտումները մեծացնում են երեխայի ակտիվությունը («Ես ինքս») և նրա ու մեծահասակների միջև նոր փոխհարաբերություններ են առաջացնում։ Կյանքի այդ շրջանը ընդունված է անվանել ճգնաժամային («երրորդ տարվա ճգնաժամ»), քանի որ մեծահասակի համար դժվար է դառնում իր նեգատիվիզմի ու կամակորության շնորհիվ անտանելի դարձած երեխայի հետ շփվելը։

Երեք տարեկանների ճգնաժամը մեծահասակների ու երեխաների փոխհարաբերության պրոցեսում օբյեկտիվորեն առաջացող երևույթ է։ Երեխան իր պահանջմունքները ինքնուրույնաբար բավարարելու միտում է դրսևորում, իսկ մեծահասակը պահպանում է հարաբերությունների նախկին ձևը և դրանով իսկ սահմանափակում է երեխայի ակտիվությունը։ Առանց հիվանդագին շեղումների զարգացող երեխան դիմադրություն է ցույց տալիս նախկին հարաբերությունների շարունակմանը։ Նա կամակորություններ է անում, ամեն ինչ պահանջվածի հակառակ ձևով է կատարում, հնարավոր բոլոր եղանակներով իր բացասական վերաբերմունքն է ցույց տալիս մեծերի պահանջների նկատմամբ։ Այդպիսի վարքը բոլոր մարդկանց վրա չի տարածվում։ Երեխայի նեգատիվիզմը խիստ ընտրական է և ուղղված է նրանց դեմ, ովքեր ձգտում են ճնշել իր ազատությունը։ Իսկ եթե մեծահասակները խելամտորեն խրախուսում են երեխայի ինքնուրույնությունը, ապա նրանց

փոխհարաբերություններում առաջացող դժվարությունները արագորեն հաղթահարվում են։

Կյանքի երրորդ տարվա ճգնաժամը անցողիկ երևույթ է, բայց նրա հետ կապված հոգեբանական նոր երևույթները՝ շրջապատողներից իր անձի առանձնացումը, այլոց հետ իրեն համեմատելը և այլն, կարևոր առաջընթաց քայլ են հոգեբանական զարգացման պրոցեսում։

§ 3. ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ ԵՐԵԽԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Նախադպրոցական տարիքում (3-ից մինչև 7 տարեկանը) շարունակվում է երեխայի օրգանիզմի արագ հասունացումը։ Ընդհանուր աճի հետ զուգընթաց տեղի է ունենում հյուսվածքների և օրգանների անատոմիական ձևավորումն ու ֆունկցիոնալ զարգացումը։ Կարևոր նշանակություն ունեն կմախքի ոսկրացումը, մկանների զանգվածի մեծացումը, շնչառության ու արյան շրջանառության օրգանների զարգացումը։ Ուղեղի կշիռը ավելանում է 1110-ից մինչև 1350 գրամ։ Ուժեղանում է մեծ կիսագնդերի կեղևի կարգավորող դերը, ենթակեղևային կենտրոնների նկատմամբ նրա վերահսկողությունը։ Աճում է պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման արագությունը, հատկապես ինտենսիվորեն զարգանում երկրորդ ազդանշանային համակարգը։

Ֆիզիկական զարգացումը անհրաժեշտ պայմաններ է ստեղծում ավելի մեծ ծավալի ինքնուրույն աշխատանքի և ուսուցման ու դաստիարակության պրոցեսում հասարակական փորձի նոր ձևերի յուրացման համար։

Նախադպրոցական տարիքը բնութագրվում է երեխայի զարգացման սոցիալական նոր իրադրության առաջացմամբ։ Շրջապատող մարդկանց մեջ նախադպրոցականի գրաված տեղը էականորեն տարբերվում է այն տեղից, որը բնորոշ է վաղ մանկական տարիքի երեխայի համար։ Երեխան տարբերական պարտականություններ է ձեռք բերում։ Նոր ձևեր է ստանում մեծերի հետ երեխայի ունեցած կապը։ Համատեղ գործունեությունը հերթափոխվում է մեծահասակների ցուցումների ինքնուրույն կատարմամբ։ Առաջին անգամ հնարավոր է դառնում քիչ թե շատ հետևողականորեն և ըստ որոշակի ծրագրի երեխային գիտելիքներ սովորեցնելը։ Սակայն, ինչպես ցույց է տվել Լ. Ս. Վիգոտսկին, այդ ծրագիրը կարող է իրագործվել միայն այն չափով, ինչ չափով այն երեխայի համար սեփական ծրագիր է դառնում։

Նախադպրոցական տարիքի էական առանձնահատկություններից մեկը տարեկիցների հետ որոշակի փոխհարաբերությունների հաստա-

տումը և «մանկական հասարակության» ստեղծումն է։ Այլ մարդկանց նկատմամբ երեխայի սեփական ներքին դիրքորոշումը բնութագրվում է սեփական «ես»-ի և արարքների գիտակցվածության աճով, մեծերի կյանքի, գործունեության ու փոխհարաբերությունների նկատմամբ ցուցաբերվող հսկայական հետաքրքրությամբ։

Նախադպրոցականի զարգացման սոցիալական իրադրության առանձնահատկությունները դրսևորվում են գործունեության նրա համար բնորոշ տեսակներում, առաջին հերթին՝ դերային խաղում։ Մեծահասակների կյանքին հաղորդակից դառնալու ձգտումը, զուգորդվելով անհրաժեշտ գիտելիքների ու կարողությունների բացակայության հետ, հանգեցնում է այն բանին, որ երեխան այդ կյանքի մասին տեղեկությունները յուրացնում է իր համար մատչելի խաղի միջոցով։ Նախադպրոցական հասակի երեխաների զարգացման համար հատկապես նպաստավոր պայմաններ են ստեղծվում նախադպրոցական հասարակական դաստիարակության համակարգում։ Մանկական նախադպրոցական հիմնարկներում երեխաներին որոշակի ծրագրով գիտելիքներ են տրվում, ձևավորվում են նրանց համատեղ գործունեության նախնական ձևերը, առաջանում է հասարակական կարծիք։ Ինչպես ցույց են տալիս հատուկ հետազոտությունների արդյունքները, մանկապարտեզներում դաստիարակված երեխաների հոգեկան զարգացման ընդհանուր մակարդակն ու դպրոցում սովորելու համար պատրաստականության աստիճանը միջին հաշվով ավելի բարձր են համեմատած այն երեխաների հետ, որոնք մանկապարտեզ չեն հաճախում։

Նախադպրոցականի գործունեության հիմնական տեսակները։ Նախադպրոցական տարիքում գործունեության առաջատար տեսակը խաղն է։ Խաղն առաջատար է դառնում ոչ այն պատճառով, որ ժամանակակից երեխան, որպես կանոն, իր ժամանակի մեծ մասը անց է կացնում խաղալով և համեմատաբար քիչ է ներգրավվում մեծահասակների աշխատանքային գործունեության մեջ։ Խաղը երեխայի հոգեկանում որակական փոփոխություններ է առաջացնում։ Նրանում սաղմնավորվում են ուսումնական գործունեության հիմքերը, որը առաջատար է դառնում դպրոցական տարիներին։

Մեծերի հետ համատեղ կյանքով ապրելու երեխաների ձգտումը միայն համատեղ աշխատանք կատարելու հիման վրա բավարարվել չի կարող։ Այդ պահանջմունքները երեխաները սկսում են բավարարել խաղի ընթացքում, որտեղ նրանք վերարտադրում են ոչ միայն աշխատանքը, այլև հասարակական հարաբերությունները, իրենց վրա են վերցնում մեծահասակների հատուկ դերեր։ Այսպիսով, հասարակության մեջ իրենց յուրահատուկ տեղը ունենալու հետևանքով երեխաները դերային խաղեր են խաղում, որոնք մեծահասակների կյանքին հաղորդակից լինելու յուրահատուկ ձևեր են։ Խաղի ընթացքում երեխայի առջև առաջին անգամ հառնում են մարդկանց միջև գոյություն ունեցող օբյեկտիվ հարաբերությունները։ Նա սկսում է հասկանալ, որ գործունեության պրոցեսին մասնակցելը մարդուց պահանջում է կատարել որոշ պարտավորություններ և նրան որոշ իրավունքներ է տալիս։ Օրինակ, երբ երեխան գնորդի դեր է խաղում, սկսում է հասկանալ, որ իրավունք ունի ուշադրությամբ զննել այն, ինչ մտադիր է գնել, նկատողություններ անել սպասարկման վերաբերյալ, բայց խանութից հեռանալիս պարտավոր է վճարել ընտրած ապրանքի համար։ Թովանդակային խաղում (сюжетная игра) դերի կատարման էությունը հենց խաղի մյուս մասնակիցների նկատմամբ այդ դերի կողմից պահանջվող պարտավորությունների կատարումն ու իրավունքների իրականացումն է։ Որոշակի դերերի հետևողական կատարումը երեխաներին կարգապահ է դարձնում։ Համատեղ գործունեության ընթացքում նրանք սովորում են համաձայնեցնել իրենց գործողությունները։ Երեխաների խմբի մյուս անդամների հետ ունեցած այդ իրական փոխհարաբերությունները ոչ միայն կոլեկտիվիստի գծեր են ձևավորում, այլև զարգացնում են երեխայի ինքնագիտակցությունը։ Հասակակիցների և նոր ստեղծվող կոլեկտիվի կարծիքը հաշվի առնելը երեխայի մեջ նրբազգացություն է ձևավորում սոցիալական երևույթների նկատմամբ, առաջ է բերում ինքնուրույնություն, խմբային պահանջներին հետևելու ընդունակություն, ապրումակցման կարողություն և այլն։

Այսպիսով, եթե խաղի բովանդակությունը երեխային թույլ է տալիս ծանոթանալ մեծերի գործունեության և փոխհարաբերությունների հետ, ապա առաջացող իրական փոխհարաբերությունները նրան սովորեցնում են ճիշտ վարք դրսևորել խաղի պրոցեսում առաջացող իրադրություններում։ Յուրաքանչյուր երեխա սովորում է իրեն պահել խաղային իրադրությանը, երեխաների տվյալ խմբի պահանջներին և իր սեփական անհատական առանձնահատկություններին համապատասխան։ Վարքագծի ընտրությունը կախված է երեխաների խմբի կազմից և սեփական հնարավորություններին տրվող գնահատականից։ Կան երեխաներ, որոնք սիրում են կարգադրություններ անել, իսկ ուրիշները գերադասում են ստվերում մնալ։ Երեխայի պասսիվության աստիճանը միայն խաղում գրաված տեղով չի որոշվում։ Նույնիսկ երկրորդական դեր կատարելիս երեխան կարող է ավելի ակտիվ լինել և հուզական ավելի բարենպաստ հոգեվիճակում լինել, քան այն դեպքում, երբ նրան ուժով ստիպում են ավելի աչքի ընկնող դեր կատարել։

Այս ամենը թույլ է տալիս ասել, որ խաղացող երեխաների խումբը սոցիալական հարաբերությունների յուրահատուկ դպրոց է, որտեղ մշտապես վարքի սոցիալական ձևեր են մոդելավորվում ու ամրապնդվում։

խաղալիս երեխաները ձեռք են բերում համագործակցելու մարդկային ընդունակություն։

Խաղի ընթացքում՝ երեխան հեշտությամբ հասկանում է, որ իրական առարկան հնարավոր է փոխարինել խաղալիքով կամ որևիցե պատահական իրով։ Այս բանը նա սովորում է մեծերից։ Նախադպրոցականը հացը կարող է փոխարինել քարով, մարդուն՝ ձողիկով։ Նա ոչ միայն կարողանում է առարկաները փոխարինել միմյանցով, այլև առարկաները, կենդանիներն ու մարդկանց՝ իր անձով։ Օրինակ, կրակում է հրացանից և ինքն էլ վայր է ընկնում գայլի փոխարեն, որին սպանել է, վարում է երևակայական շոգեքարշը և ինքն էլ, իրեն շոգեքարշ երևակայելով, սուլում ու արագացնում է ընթացքը։

Ինչպես տեսնում ենք, կյանքի այս փուլում խաղը ըստ էության սիմվոլիկ (նշանային) բնույթ է ստանում։ Սիմվոլիկ խաղը, ընդհանրապես երեխայի կողմից նշանների օգտագործումը, նրա հոգեկանի զարգացման պրոցեսում էական նշանակություն ունի։ Նշանների օգտագործումը, այսինքն՝ մեկ օբյեկտը մյուսով փոխարինելու ընդունակությունը իրենից այնպիսի նվաճում է ներկայացնում, որը հետագայում ապահովում է սոցիալական նշանների յուրացումը։ Նշաններ օգտագործելու ֆունկցիայի զարգացման շնորհիվ երեխան ձեռք է բերում ընկալածը դասակարգելու ընդունակություն։ Նրա մտքի բովանդակային կողմը և այլ բուն մարդկային ընդունակություններ էական փոփոխություններ են կրում։ Հետաքրքրական է, որ առարկաները միմյանցով լայնորեն փոխարինելը դեռևս հիմքեր չի տալիս պնդելու, որ մանկական խաղում ամեն ինչ կարելի է փոխարինել ամեն ինչով։ Երեխան կողմնորոշվում է ըստ փոխարինող առարկաների հատկությունների։ Այսպես, նյութեր ընտրելով խանութ-խանութ խաղալու համար, նախադպրոցականը կարող է բավարարված զգալ իրեն, եթե պաղպաղակը փոխարինվում է սպիտակ աղյուսով, երշիկը՝ կարմիր գլանով, խնձորը՝ պլաստմասսայից պատրաստված կանաչ գնդերով և այլն։ Անհրաժեշտության դեպքում խաղալիք հրացանը կարող է վեր ածվել մարդու, իսկ արկղը՝ տան։ Այս և նման բազմաթիվ ձևափոխումները պայմանավորված են ձևի, գույնի կամ ֆունկցիոնալ առանձնահատկությունների նմանությամբ։ Կարևոր է նշել նաև հետևյալը. այն բանից հետո, երբ երեխան առարկային նոր անուն է տալիս, սկսում է նրա հետ վարվել ոչ թե ըստ նրա իրական հատկությունների, այլ ըստ այդ նոր անվան։ Եթե ձողը հրացան է դարձել, ապա նրանից կրակում են, եթե ձի է դարձել, ապա նրան նստած արշավում են, եթե շոգենավ է դարձել, ապա այն պետք է լողա և խարիսխ ձգի ափի մոտ։

Խաղային գործունեությունը նպաստում է կամածին ուշադրության և կամածին հիշողության զարգացմանը։ Խաղի պայմաններում երեխաները ավելի են կենտրոնանում և ավելի շատ գիտելիքներ են մտապահում, քան լաբորատոր փորձերի ժամանակ։ Խաղի ընթացքում ավելի վաղ ու հեշտությամբ է դրսևորվում ուշադրությունը կենտրոնացնելու, մտապահելու և մտաբերելու գիտակցական նպատակը։ Հենց խաղի պայմաններն են մասնակիցներից պահանջում ուշադրությունը կենտրոնացնել խաղային իրադրության մեջ մտնող առարկաների, կատարվող գործողությունների և ծավալվող բովանդակության վրա։ Երբ երեխան չի ցանկանում ուշադրություն դարձնել այն ամենի վրա, որը կարևոր է խաղային իրադրության մեջ, եթե չի մտապահում խաղի պայմանները, ապա խաղընկերները պարզապես վտարում են նրան։ Շփվելու և հուզական խրախուսանքի արժանանալու պահանջմունքը երեխաներին ստիպում է նպատակասլաց կերպով կենտրոնացնել ուշադրությունը և մտապահել այն, ինչ անհրաժեշտ է։

Խաղը շատ մեծ ազդեցություն է գործում խոսքի զարգացման վրա։ Խաղային իրադրությունը յուրաքանչյուր երեխայից պահանջում է կոմունիկացիայի մեջ մտնելու ընդունակություն։ Եթե երեխան ի վիճակի չէ խաղի ընթացքի վերաբերյալ իր ցանկությունները հստակորեն արտահայտելու, եթե չի հասկանում խաղընկերների հրահանգները, ապա նրա ներկայությունը բեռ է դառնում մյուս մասնակիցների համար։ Այս պայմաններում առաջացող հուզական անբարեկեցիկ վիճակը խթանում է խոսքի զարգացումը։ Հոգեբանական գրականության մեջ նկարագրված է երկու երկվորյակ տղաների անբարեհաջող հոգեկան զարգացման մի դեպք, որը պայմանավորված էր հասակակիցների հետ շփվելու հնարավորության բացակայությամբ։ Միմյանց հետ շփվելու պրոցեսում այդ երկվորյակների մոտ առաջացավ միայն իրենց համար հասկանալի, ավտոնոմ խոսք։ Միայն այն բանից հետո, երբ երկվորյակներին որոշ ժամանակով առանձնացրին միմյանցից և երեխաների տարբեր կոլեկտիվների մեջ մտցրին, նրանք սկսեցին խոսքային նորմալ շփման ընդունակություն ձեռք բերել։

Խաղը լուրջ ազդեցություն է գործում մտքի զարգացման վրա. խաղալիս երեխան սովորում է ընդհանրացնել առարկաներն ու գործողությունները, օգտագործել բառի ընդհանրացված նշանակությունը և այլն։ Խաղային իրադրության մեջ ներգրավվելը պայման է հանդիսանում երեխայի մտավոր գործունեության տարբեր ձևերի զարգացման համար։ Այսպես, արդեն այն դեպքում, երբ երեխան առարկային տալիս է ոչ թե նրա իսկական անունը (որը նա լավ գիտե), այլ այն առարկայի անունը, որը պետք է տվյալ խաղային իրադրության մեջ, ապա երեխան կոնկրետ առարկայական մտածողությունից անցում է կատարում մտապատկերների միջոցով կատարվող մտածողությանը։ Այս դեպքում ընտրված առարկան հանդես է գալիս, նախ, որպես ենթադրվող, պատ-

կերվող առարկայի մասին հայտնվող մտքերի արտաքին հենարան և, երկրորդ, որպես հենարան հենց այդ առարկայի հետ կատարվող գործողությունների համար։ Այսպիսով, դերային խաղը մտքում գործողություններ կատարելու ընդունակություն է զարգացնում։ Սկզբնական շրջանում այդ մտավոր գործողություններն, անշուշտ, հենվում են առկա իրական առարկաների վրա։ Առարկաների հետ իրական գործողություններ կատարելիս, նրանց նոր անուններ տալով և, հետևաբար, նոր ֆունկցիաներ վերագրելով, երեխան աստիճանաբար անցնում է ներքին, բուն իմաստով մտավոր գործողությունների կատարմանը։ Այդ մտավոր գործողություններին անցնելու համար հիմք են ծառայում խաղային գործողությունների կրճատումն ու ընդհանրացումը։ Դերային խաղը կարևոր նշանակություն ունի նաև հոդեկան գործունեության այլ ձևերի զարգացման համար։ Այսպես, օրինակ, երևակայությունը սկսում է զարգանալ միայն խաղի պայմանների ազդեցության տակ։

Նախադպրոցական տարիքում խաղի բովանդակությունը որակական փոփոխություններ է կրում։ Կրտսեր նախադպրոցականների խաղի հիմնական բովանդակությունն է կազմում խաղի մեջ ներգրավված առարկաների հետ այնպիսի գործողությունների կատարումը, որոնցում վերարտադրվում են իրական առարկաների հետ մեծահասակների կատարած գործողությունները։ Օրինակ, երեք տարեկան երեխաները մաքրում են սեղանը, ավլում են հատակը, հաց են կտրատում, կոշիկներ են մաքրում և այլն։ Գործողությունների վերարտադրությունը կրտսեր նախադպրոցականի խաղի հիմնական բովանդակությունն է կազմում։ Կարևոր է ընդգծել, որ այդ շրջանում երեխաները, որպես կանոն, միայնակ են խաղում։ Նույնիսկ այն դեպքում, երբ նրանք նույն առարկաներից են օգտվում կամ միավորվում են մեծերի ստիպմամբ, նրանց գործունեությունը միմյանց կողքին, այլ ոչ թե միասին իրագործվող խաղ է։ Երեխաները միմյանց գործողությունների վրա համարյա թե ուշադրություն չեն դարձնում և նրանցից յուրաքանչյուրը զբաղվում է միայն իր առարկաներով։ Մի փոքր այլ կերպ է ընթանում ավագ նախադպրոցականների խաղը։ Եթե փոքրիկները, մեծերին ընդօրինակելով, առանձին գործողություններ են կատարում, բայց դեռևս իրենց վրա այդ գործողություններին համապատասխանող դերեր չեն վերցնում, ապա ավագ նախադպրոցականների համար բնորոշ է որոշ դերերի կատարումը։ Օրինակ, երբ երկու կամ երեք տարեկան աղջիկը օրորում է տիկնիկին, ապա նա դեռևս իր վրա մոր դեր չի վերցնում և նման իրադրության մեջ որպես պատասխան «Ո՞վ ես դու» հարցին տալիս է իր անունը։ Բայց հինգ կամ վեց տարեկան աղջիկը հայտարարում է, որ ինքը «մայրիկ» է։ Այս դեպքում երեխան գործողությունները կատարում է արդեն ոչ հանուն գործողությունների, այլ դրանք մտցնում է դերա-

կատարման մեջ։ Այժմ արդեն դժվար է նկատել ծավալուն ու կրկնվող գործողություններ։ Երեխայի կողմից կատարվող գործողությունները այս կամ այն չափով կծկված են դառնում։ Խաղի զարգացման տվյալ փուլում երեխան սկսում է հետաքրքրվել մարդկանց փոխհարաբերություններով, իսկ գործողությունները հանդես են գալիս որպես այդ հարաբերությունների արտահայտման միջոցներ։ Դեռևս մինչև խաղը սկսելը երեխաները պայմանավորվում են, թե ով ինչ դեր է կատարելու։ Սրա շնորհիվ, ինչպես արդեն նշել ենք, յուրացվում են սոցիալական դերերը։ Հաճախ երեխաները հենց երեխաների դերեր են կատարում։ Այդպիսի խաղերում նրանք ավելի լավ են սկսում գիտակցել մարդկային փոխհարաբերությունների համակարգում իրենց գրաված տեղը, իրենց թուլությունները ու ուժեղ կողմերը։

Մեծահասակների հետ ունեցած իրական հարաբերություններում երեխան նաև երեխայի դեր կատարելու հնարավորություն ունի։ Այս դեպքում նա կարող է նույնիսկ կառավարել մեծերի գործողությունները, թեև վերջիններիս է պատկանում պաշտոնական իշխանությունը։ Այսպես, իր մանկական գծերը օգտագործելով երեխան կարող է իր վրա հրավիրել մեծերի ուշադրությունը և ձեռք բերել այն, ինչ ցանկանում է։ Մանկական թուլությունը գործուն ուժ է դառնում, որից երեխան սովորում է օգուտ քաղել։ Կենսափորձի բացակայությունը և ամեն ինչ որքան հնարավոր է շուտ իմանալու ձգտումը երեխային զարմանալի չափով մաքսիմալիստ են դարձնում։ Երեխայի կողմից երևույթներին տրվող սովորական գնահատականներից են հետևյալները. «Այդպես պետք է լինի», «Այդպես չի կարող լինել», «Այսպես լավ է», «Այսպես վատ է» և այլն։ Սրա հիման վրա էլ հատուկ սեր է առաջանում կանոնների նկատմամբ։

Ավագ նախադպրոցականների խաղի բովանդակության մեջ էական է դառնում կանոններին հետևելը։ Առաջին պլանի վրա են մղվում ինքնասահմանափակումը և հարաբերությունների հաստատման գործում դրսևորվող կարգապահությունը։ Խաղի ընթացքում երեխաները հեշտությամբ են համաձայնեցնում իրենց գործողությունները, ենթարկվում են միմյանց, փոխադարձ զիջումներ են կատարում, քանի որ այդ ամենը մտնում է իրենց վրա վերցրած դերերի բովանդակության մեջ։ Դերային փոխենթակայության և գործողությունների համաձայնեցման փուլը համընկնում է հասակակիցներից որևէ մեկի նկատմամբ դրսևորվող համեմատաբար տևական հետաքրքրության առաջացման հետ։ Խաղը սկսում է պատրվակ դառնալ ակտիվ շփման համար։ Ուրիշ երեխայի հետ համատեղ գործելը այնքան էլ հեշտ չէ, երբ շփման սոցիալական հմտությունները բացակայում են։ Հարաբերություններ հաստատելու և հասակակցի դրական վերաբերմունքին արժանանալու համար երեխան

ընկալման ու մտածողության բուն մարդկային ձևերի տիրապետում, երևակայության բուռն զարգացում, կամածին ուշադրության և իմաստալից մտապահման տարրերի ձևավորում։

Երեքից մինչև յոթ տարեկանը նկատվում է տեսողական, լսողական և մաշկա-շարժողական զգայունակության շեմերի զգալի իջեցում։ Աճում է տեսողության սրությունը, գույների և դրանց երանգների տարբերակման նրբությունը, զարգանում է ֆոնեմատիկ և ձայնի բարձրության լսողությունը, ձեռքը դառնում է ակտիվ շոշափման օրգան, բայց բոլոր այդ փոփոխությունները ինքնաբերաբար չեն կատարվում։ Դրանք հետևանք են այն բանի, որ երեխան տիրապետում է ընկալման այնպիսի նոր գործողությունների, որոնց նպատակը իրականության առարկաների և երևույթների բազմազան հատկությունների ու հարաբերությունների հետազոտումն է։ Ընկալման գործողությունները ձևավորվում են բովանդակալից գործունեության այն տեսակներին տիրապետելու հետ զուգընթաց, որոնք պահանջում են առարկաների ու երևույթների հատկությունների բացահայտում և հաշվառում։ Զևի, մեծության, գույնի տեսողական ընկալման զարգացման համար առանձնահատուկ նշանակություն ունեն գործունեության ստեղծագործական տեսակները. ապլիկացիան, նկարչությունը, կառուցողական աշխատանքը։ Շոշափելիքի ընկալումը զարգանում է ծեփակերտելիս և ձեռքի աշխատանքի ընթացքում, ֆոնեմատիկ լսողությունը՝ խոսքային շփման պրոցեսում, ձայնի բարձրության լսողությունը՝ երաժշտական պարապմունքների ժամանակ։

Ինչպես ցույց են տվել Ա. Վ. Զապորոժեցը և նրա աշխատակիցները, նախադպրոցական տարիքում ընկալման զարգացման համար հատուկ նշանակություն ունի երեխաների կողմից զգայական էտալոնների յուրացումը։ (Զգայական էտալոնները առարկաների հատկությունների փոխկապակցված նմուշներն են. սպեկտրի գույների համակարգը, երկրաչափական ձևեր, երաժշտական ձայներ, լեզվի հնչույթներ և այլն)։ Զգայական էտալոնները երեխաների կողմից օգտագործվում են ընկալման գործողություններ կատարելիս և ծառայում են որպես նմուշներ, որոնք հնարավորություն են ստեղծում հետազոտվող առարկաների առանձնահատկությունները որոշելու համար։

Նախադպրոցական տարիքի վերջում երեխան դեռևս չի տիրապետում բոլորի կողմից ընդունված էտալոններին։ Նրա ընկալման համար չափանիշներ (նմուշներ) են ծառայում կոնկրետ ու լավ ծանոթ առարկաների հատկությունների մասին ունեցած պատկերացումները։ Բնութագրելով, օրինակ, եռանկյունի ձևը, երեխան ասում է. «Տնակի նման է» կամ «Կտուրի նման է»։ Կլոր ձևը բնութագրելիս, ասում է. «Գնդակի նման է», օվալի մասին՝ «Վարունգի է նման»։ Կարմիր գույն տեսնելիս

կարող է ասել. «Կարծես բալ լինի» և այլն։ Էտալոնների ընդունված համակարգին տիրապետելը «մարդկայնացնում է» երեխայի ըմբռնումը, նրան թույլ է տալիս աշխարհը ընկալել հասարակական փորձի պրիզմայի միջով բեկվելուց հետո։ Եթե երեխային հատուկ կերպով էտալոնների համակարգի հետ չեն ծանոթացնում, ապա նա աստիճանաբար դրանք յուրացնում է գործունեության տարբեր (հատկապես արդյունաբար) տեսակներ կատարելու ընթացքում։ Օգտագործվող նյութը (գունավոր մատիտներ, ներկեր, մոզաիկա, շինարարական խորանարդիկներ) իր վրա կրում է գույների ու ձևերի հիմնական նմուշները և մեծությունների սերիաներ։ Երեխան, ելնելով առարկաների բնորոշ առանձնահատկություններից, զուգորդում է նմուշները, արտացոլում է առարկաներն ու ստեղծում է դրանց մոդելները։ Այդպիսի գործնական մոդելավորումը ելման կետ է ծառայում տեսողության միջոցով մոդելավորման անցնելու համար։

Ընկալման զարգացումը առանձնապես արդյունավետ կերպով է ընթանում զգայականության հատուկ կազմակերպված դաստիարակության պայմաններում։ Նկարել սովորեցնելիս, երաժշտության դասերին, ուսուցողական խաղերի ժամանակ նախադպրոցականները պլանավորված ձևով ծանոթանում են զգայական էտալոնների հետ, սովորում են հետազոտել առարկաները և դրանք համեմատել յուրացված էտալոնների հետ։ Այս ամենի շնորհիվ երեխայի ընկալումները դառնում են լրիվ, ճշգրիտ ու տարբերակված։

Ընկալման զարգացման հատուկ կողմ է գեղարվեստական ստեղծագործությունների (նկարների, երաժշտական երկերի) գեղագիտական ընկալման ձևավորումը։ Նկարը ճիշտ ընկալելու համար երեխան պետք է կարողանա հաշվի առնել նրա առանձնահատկությունները։ Նա պետք է յուրացրած լինի գրաֆիկական ու նկարչական այն կանոնները, որոնք ձևավորվել են տվյալ հասարակության մեջ։ Ունենալով այդպիսի հիմք, երեխան, փողոցով անցնող երեխաներ պատկերող նկարին նայելով, կարող է պնդել. «Սա մեծ տղա է, սա փոքրիկ է, իսկ սա տիկնիկ է»։ Տարբեր գույներով զարդարված նկարները հաճույքով ընկալելով նա միաժամանակ կարող է տհաճությամբ դիտել լույս ու ստվեր պարունակող նկարները՝ ստվերը միայն կեղտ համարելով։ Պատկերները ճիշտ ընկալելու և, բացի նկարված առարկաները թվարկելուց, բովանդակությունը հասկանալու ունակությունը ձևավորվում է նախադպրոցական տարիքում՝ մեծերի ղեկավարությամբ զանազան նկարներ դիտելու շնորհիվ։ Նկարը զննելու և հասկանալու կարողությունը նախադրյալ է հանդիսանում գեղագիտական ապրումների առաջացման համար։ Այդպիսի ապրումները առաջին հերթին առաջանում են գույների և դրանց զուգորդումների, իսկ ավելի ուշ՝ նաև նկարի ռիթմի և կառուցվածքային

առանձնահատկությունների նկատմամբ։ Այստեղ կարևոր նշանակություն ունի նաև դիտվող նկարների որակը։ Դրանք պետք է բավականաչափ պարզ ու զարդարուն լինեն։

Երաժշտությունն ընկալելու և գեղագիտական զգացմունքներ ունենալու ընդունակությունը երեխաների մոտ ավելի վաղ է՝ ուսումնասիրված, քան նկարների ընկալման պրոցեսը։ Ապացուցված է, որ նախադպրոցական տարիքում երեխաները կարող են գեղագիտորեն երաժշտական ստեղծագործություններ ընկալել, ընդ որում նրանց երաժշտական ապրումները հիմնականում որոշվում են երաժշտական երկի հընչերանգով և ռիթմով։ Վեցից յոթ տարեկանում երեխաները սկսում են բավականին ճշտորեն վերարտադրել մեղեդին և, որ կարևոր է, կարողանում են դրան գեղագիտական գնահատական տալ («դուր է գալիս», «դուր չի գալիս»)։ Եթե զարգացման իրադրությունն այնպիսին է, որ սիստեմատիկորեն երաժշտություն լսելու և լսածի նկատմամբ հուզականորեն հակազդելու ձևերը սովորելու հնարավորություն կա, ապա երեխաների երաժշտական ընդունակությունները կարող են դրսևորվել բավականին վաղ։

Նախադպրոցականների մտավոր զարգացումը։ Երեխայի ըմբռնման կատարելագործման հետ սերտորեն կապված տեղի է ունենում նաև նրա մտածողության զարգացումը։ Եթե վաղ մանկության տարիներին մտածողությունը իրագործվում է առարկայական (մասնավորապես՝ գործիքներով կատարվող) գործողությունների պրոցեսում, ապա նախադպրոցականի մոտ այն կանխում է պրակտիկ գործողությանը։ Սա տեղի է ունենում շնորհիվ այն բանի, որ երեխան սովորում է գործողության նախկինում ձևավորված եղանակը տեղափոխել նոր իրադրության մեջ, որը նույնական չէ նախկինի հետ։

Նախադպրոցական տարիքում կենսական խնդիրները երեխան կարող է լուծել երեք եղանակներով. ակնառու-գործնական, ակնառու-պատկերավոր և հասկացությունների միջոցով կատարվող տրամաբանական դատողություններով։ Որքան ավելի կրտսեր է երեխան, այնքան ավելի հաճախակի է նա դիմում գործնական փորձերի։ Տարիքի հետ զուգընթաց երեխաները ավելի ու ավելի մեծ չափով են օգտվում լուծման ակնառու-պատկերավոր և տրամաբանական եղանակներից։

Նախադպրոցականի մտածողության զարգացման հիմքում ընկած է մտավոր գործողությունների ձևավորման պրոցեսը, ընդ որում որպես նախադրյալներ ծառայում են նյութական առարկաների հետ կատարվող գործողությունները։ Այդպիսի գործողություններից երեխան անցում է կատարում ներքին ու դեռևս իրական առարկաների հետ կատարվող կծկված գործողությունների, իսկ այստեղից էլ, վերջապես, ամբողջովին ներհոգեկանում կատարվող գործողությունների, որոնցում իրական

առարկաները փոխարինված են մտապատկերներով կամ հասկացություններով։ Այսպիսով, արտաքին գործողությունների ինտերիորիզացիայի (ներքնայնացման) ճանապարհով առաջանում են մտածողության ակնառու- պատկերավոր և տրամաբանական-հասկացական ձևերը։

Մտածողության զարգացման բարձրագույն մակարդակներում (երբ այն տրամաբանական ձևեր է ընդունում) մտավոր գործողությունները իրագործվում են ներքին խոսքի միջոցով, մտածելիս օգտագործվում են նշանների տարբեր համակարգեր։ Բայց նախադպրոցականի մտածողության պրոցեսում առավելապես օգտագործվում են ոչ թե նշաններ, այլ պատկերներ։ Սրանք որոշ դեպքերում կոնկրետ առարկաների արտացոլումներն են, իսկ երբեմն էլ ունենում են քիչ թե շատ ընդհանրացված և սխեմատիկ բնույթ։ Ընդ որում խնդրի լուծումը երեխան պատկերացնում է որպես առարկաների կամ սրանց փոխարինողների հետ կատարվող մի շարք ծավալուն գործողություններ։

Ժ. Պիաժեի կատարած փորձերը թույլ տվեցին պարզել, որ երկուսից մինչև յոթ տարեկան երեխաների հոգեկանում խնդրի լուծումը կարող է ընթանալ որպես խիստ կոնկրետ մտավոր էքսպերիմենտ։ Այդ փորձերի ընթացքում բացահայտվեցին երեխայի մտածողության այնպիսի առանձնահատկություններ, ինչպիսիք են շրջելիության (այսինքն՝ մտքում որևէ ձևափոխություն կատարելուց հետո այն «հակառակ կարգով» կատարելու և նախնական վիճակը վերականգնելու) բացակայությունը, ինչպես նաև խնդրի լուծման ընթացքի վրա ակնառու իրադրության ազդեցությունը։ Ընկալման պատկերը ավելի ուժեղ ազդեցություն է գործում, քան դեռևս թույլ ու անկայուն (թեև սկզբունքորեն ճիշտ, ադեկվատ) մտապատկերը։

Չնայած այն բանին, որ երեխայի պատկերավոր մտածողությունը որոշ դեպքերում հանգեցնում է սխալների, այն իրենից ներկայացնում է շրջապատող աշխարհի իմացության հզոր զենք և երեխայի համար իրերի ու երևույթների մասին ընդհանրացված պատկերացումների ստեղծման հնարավորություն է ապահովում։ Այս հանգամանքը ամբողջ ուժով ի հայտ է գալիս նախադպրոցական ուսուցման պրոցեսում։

Նախադպրոցական տարիքում մտածողության խոսքային ձևերի զարգացումը կապված է խոսքի և պրակտիկ գործողության փոխհարաբերության փոփոխման հետ։ Երբ կրտսեր նախադպրոցականները գործնական խնդիրներ են լուծում, ապա խոսքային դրսևորումները հետևում են համապատասխան գործողություններին և կարծես ամփոփում են դրանց արդյունքները։ Զարգացման հաջորդ փուլում խոսքը սկսում է կանխել գործողությունը և կատարում է պլանավորման ֆունկցիա։ Սա երեխային թույլ է տալիս խնդիրներ լուծելիս ընկալել ու օգտագործել այն իմաստային կապերը, որոնք դուրս են գալիս տեսադաշտի սահման-

ներից։ Աստիճանաբար, գործնական փորձ կուտակելու հետ զուգընթաց, երեխան խոսքային պլանավորումից անցնում է կոնկրետ խնդիրներն ամբողջությամբ խոսքային դատողությունների մակարդակում լուծելուն։ Երբ երեխան հասկանում է խնդիրը, երբ նա կարող է հենվել իրեն մատչելի փաստերի դիտման վրա, նրա դատողությունները կարող են լինել լրիվ հետևողական և տրամաբանական առումով ճիշտ։ Օրինակ, դիտելով, թե ինչպիսին է տարբեր առարկաների «վարքը» դրանք ջրով լի լագանի մեջ իջեցնելիս, նախադպրոցականները ճիշտ եզրակացության են հանգում այն մասին, որ փայտե առարկաները ջրում լողում են, իսկ մետաղյա («երկաթյա») իրերը՝ խորասուզվում։

Նախադպրոցականների կողմից խոսքային դատողությունների օգտագործումը բոլորովին էլ չի նշանակում, որ երեխաները մտածում են վերացական հասկացությունների օգնությամբ։ Լ. Ս. Վիգոտսկին ցույց տվեց, որ բառերի նշանակությունները երեխայի համար էապես կարող են տարբերվել այն նշանակություններից, որ նույն բառերը ունեն հասուն մարդու համար։ Այդ տարբերությունները վերաբերում են բառի միջոցով նշանակվող ընդհանրացումների ինչպես ձևին, այնպես էլ բովանդակությանը։ Ըստ ձևի դրանք հիմնականում պատկերավոր բնույթ ունեն, իսկ ըստ բովանդակության դրանք միայն աստիճանաբար են մոտենում այն «հասուն» հասկացություններին, որոնց միջոցով մտքեր են արտահայտվում առարկաների ընդհանուր և էական հատկությունների մասին։ Նախադպրոցականի համար բնորոշ է կոմպլեքսներով և «նախահասկացություններով» մտածելը, որոնցում օբյեկտները ոչ միշտ են միավորվում ըստ էական և նրանց համար ընդհանուր առանձնահատկությունների։ Վեցամյա աղջկան խնդրեցին նկարների խմբից ջոկել այն նկարները, որոնցում կենդանիներ են պատկերված։ «Ձին կենդանի է»։— «Ինչո՞ւ ես այդպես կարծում»։— «Նա խոտ է ուտում և տեղափոխում է մարդկանց։ ...Արջն էլ կենդանի է»։—«Ինչո՞ւ»։—«Նա ապրում է անտառում։ Նա ծուռթաթ է։ ...Փիղը նույնպես կենդանի է։ Նա ապրում է Աֆրիկայում։ ...Այ, աղվեսն էլ կենդանի է։ Նա նապաստակներ է որսում...»։— Սրանք վեցամյա երեխայի կատարած դատողությունների օրինակներ են։

Բայց խոսքը երեխայի ընդհանրացումների վրա կատարվող պարզ լրացում չէ։ Բառը հասարակական փորձի տարր է։ Այն որոշակի ուղղվածություն է հաղորդում երեխայի մտածական գործունեությանը, ձևավորում է նրա ընդհանրացումները և թույլ է տալիս աստիճանաբար մոտենալ բարձրագույն հասկացական արտահայտություն ունեցող գիտելիքների յուրացմանը։

Նախադպրոցականների մտածողության զարգացումը իրագործվում է գործունեության տարբեր ձևերում։ Առանձնահատուկ նշանակություն

ունի խաղը։ Ինչպես արդեն ասել ենք, հենց խաղի ընթացքում է, որ առաջին անգամ ստեղծվում են նշաններ և որոշ առարկաներ փոխարինվում են ուրիշներով։ Խաղի պրոցեսում առաջացող տեղակալումները ելման կետ են ծառայում տեղակալման (իրական առարկաները նյութական պատկերներով կամ մտապատկերներով, մոդելներով և, վերջին հաշվով, նշաններով փոխարինելու) այլ ձևերի տիրապետելու համար։

Գործունեության արդյունարար ձևերում կատարվում է գործողությունների խոսքային պլանավորում և հիմք է դրվում նպատակասլաց դատողություններ կատարելու ընդունակության ձևավորման համար։

Մտածողության զարգացման գործում վճռական դեր է խաղում ուսուցումը։ Վերջին տարիներին կատարված հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ նախադպրոցական տարիքի երեխաների մտածողության շատ առանձնահատկություններ, որոնք առաջ այդ տարիքի անկապտելի նշաններ էին համարվում, իրականում բացատրվում են երեխաների կյանքի ու գործունեության հատուկ պայմաններով և կարող են փոփոխվել նախադպրոցական ուսուցման բովանդակության ու մեթոդների փոփոխման միջոցով։ Օրինակ, երեխայի մտածողության կոնկրետությունը, տվյալ կոնկրետ դեպքին նրա կապվածությունը անհետանում և իրենց տեղը զիջում են դատողության ընդհանրացված ձևերին, երբ երեխային ծանոթացնում են ոչ թե առանձին իրերի և դրանց հատկությունների, այլ իրականության երևույթների ընդհանուր կապերի ու օրինաչափությունների հետ։ Հինգ-վեց տարեկան երեխաները հեշտությամբ են յուրացնում գիտելիքներ մարմինների որոշ ընդհանուր ֆիզիկական հատկությունների ու վիճակների, զոյության պայմաններից կենդանիների մարմնի կառուցվածքի ունեցած կախվածության, ամբողջի և մասերի փոխհարաբերության, միավորի ու բազմության և նման այլ կապերի մասին, և այդ գիտելիքները օգտագործում են իրենց մտածական գործունեության ընթացքում։ Ուսուցման համապատասխան ձևերի (օրինակ՝ մտավոր գործողությունների փուլային ձևավորման մեթոդի) կիրառման դեպքում նախադպրոցականները տիրապետում են լիարժեք հասկացությունների և տրամաբանական մտածողության եղանակների։

Նախադպրոցական տարիքում հասկացությունների և տրամաբանական գործողությունների ձևավորման հնարավորությունը չի նշանակում, որ երեխաների մտավոր դաստիարակության հիմնական խնդիրը հենց այդ պետք է լինի։ Գլխավորը մտածողության ակնառու-պատկերավոր ձևերի ըստ հնարավորի բարձր զարգացումն է, որովհետև հենց այդ ձևերի նկատմամբ է նախադպրոցական տարիքը առավել զգայուն և այդ ձևերը հսկայական նշանակություն ունեն հետագա ողջ կյանքի

համար, քանի որ ստեղծագործական ակտիվության ցանկացած տեսակի անբաժանելի մասն են հանդիսանում։

Նախադպրոցականների մտածողության զարգացումը չի սպառվում մտածողության եղանակների կատարելագործմամբ և մտավոր գործողությունների նոր տեսակների ձեռք բերմամբ։ Պակաս կարևոր նշանակություն չունի նաև երեխաների կողմից լուծվող մտածական խնդիրների շրջանակի փոփոխումն ու ընդլայնումը, մտածողության բովանդակության հարստացումը։ Նախադպրոցական տարիքում առաջին անգամ երեխայի առջև ծագում են ոչ միայն գործնական, այլև գիտելիքներ ձեռք բերելու նպատակ հետապնդող հատուկ իմացական խնդիրներ։ Նման խնդիրների տեսակարար կշիռը աստիճանաբար մեծանում է։ Հենց իմացական ակտիվության շրջանակներում էլ ձևավորվում են մտավոր գործողությունների բարձրագույն տեսակները։

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ նրանք ունեն հարուստ երևակայություն։ Տպավորություն է ստեղծվում, որ կարծես երեխան միաժամանակ ապրում է երկու աշխարհներում. իրական աշխարհում և իր երևակայության աշխարհում։ Այս հանգամանքը դրսևորվում է խաղերում, նկարներում, այն հեքիաթներում, որ հնարում է երեխան և այլն։ Այդպիսի առաջին տպավորությունը հանգեցրեց այն բանին, որ հետազոտողներից ոմանք սկսեցին երևակայությունը համարել նախադպրոցականի համար բնորոշ գործունեության ձևերի աղբյուրը։ Սակայն ավելի մանրակրկիտ հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ երևակայության զարգացումը գործունեության խաղային, նկարչական և այլ տեսակներին տիրապետելու ոչ թե պատճառը, այլ հետևանքն է։ Երևակայության նախնական տեսակները խիստ աղքատիկ են և ծագում են միայն գործունեության կատարման ընթացքում։ Նախադպրոցական տարիքի ողջ ընթացքում երևակայությունը միայն աստիճանաբար է հարաբերական անկախություն ձեռք բերում։ Երեխայի երևակայության պատկերները պայծառ են, ակնառու և հուզականությամբ հագեցված, բայց անբավարար չափով են մատչելի հսկողության ու կառավարման համար։ Երևակայության զարգացման հիմնական ուղղությունը գիտակցական մտադրություններին աստիճանաբար ենթարկվելը և որոշակի մտահղացումների իրականացման միջոց դառնալն է։

Նախադպրոցական մանկության տարիների համար բնորոշ է չկանխամտածված ուշադրության և հիշողության գերակշռող դերը։ Երեխան ուշադրություն է դարձնում այն ամենի վրա, ինչը նրան հետաքրքրում է անմիջականորեն և հույզեր է առաջացնում։ Նա մտապահում է այն, ինչը գրավում է նրա ուշադրությունը և «ինքնաբերաբար մտապահվում է»։ Զգալիորեն ավելի հեշտ են մտապահվում ակնառու պատկերները, քան

դատողությունները։ Նույնիսկ տեքստ մտապահելիս ռիթմն ու հանգավորումը ավելի մեծ նշանակություն ունեն, քան բովանդակությունը։ Սակայն այդ չի նշանակում, որ նախադպրոցականը կամածին ուշադրություն և կանխամտածված մտապահում կատարելու ընդունակություն և կանխամտածված մտապահում կատարելու ընդունակությունից բոլորովին զուրկ է։ Նախադպրոցական տարիքի վերջում ձևավորվում է ուշադրությունը կամածին կերպով ավելի ու ավելի տևականորեն կառավարելու ընդունակություն։ Սկսում է զարգանալ նաև խոսքային իմաստավորված հիշողությունը, որը իր կատարած դերով արդեն յոթ տարեկանում հավասարվում է պատկերավոր հիշողությանը։ Սա պայմանավորված է երեխայի գործունեության ընդհանուր բարդացմամբ, որը մասնավորապես կարող է կապված լինել հետևողական ուսուցման կազմակերպման հետ։ Հիշողության զարգացման պրոցեսում բեկման պահ է հանդիսանում հատուկ մնեմիկական գործողությունների ծագումը։ Սրանց առկայության դեպքում երեխան իր առջև մտապահման խնդիր է դնում և սկսում է համապատասխան եղանակներ կիրառել (օրինակ, լավ մտապահելու համար բառերը մի քանի անգամ կրկնում է)։

Իմացական գործողությունների բոլոր տեսակների կատարելագործումը հենվում է երեխայի խոսքի զարգացման վրա։ Բառը, իրենում ամրապնդելով երեխայի կողմից յուրացված զգայական էտալոնները, սկսում է մասնակցել մտածողության պրոցեսներին, դառնում է մտապատկերների ու հասկացությունների կրող և տրամաբանական դատողությունների կատարման հնարավորություն է ստեղծում։ Խոսքը ուղղություն է հաղորդում երևակայության աշխատանքին, խնդիրներ է դնում ուշադրության ու հիշողության առջև, նրանցում կանխամտածվածության տարր է ներմուծում և իմաստալից է դարձնում մտապահումը։ Խոսքի միջոցով երեխան խտացված ձևով ստանում է մարդկության ձեռք բերած փորձը, ընդ որում նաև հենց հոգեկան գործունեության փորձը։

Նախադպրոցական տարիքի սկզբում երեխան դեռևս գործնականորեն վատ է տիրապետում իր մայրենի լեզվին։ Նրա խոսքը իրադրական է և անհասկանալի տվյալ կոնկրետ իրադրությունից դուրս։ Երեխայի խոսքը դեռևս աննշան չափով է կառավարող ազդեցություն գործում նրա գործողությունների վրա։ Երեխան չի գիտակցում խոսքային երևույթները և բառը չի առանձնացնում նրանով նշանակվող առարկաներից։ Նախադպրոցական տարիքի վերջում բառապաշարը հարստանում է և տեղի է ունենում խոսքի քերականական կառուցվածքի հետագա կատարելագործում։ Իրադրական խոսքից անցում է կատարվում խոսքի կոնտեքստային ձևին, որը հասկանալի է նաև իրադրությունից դուրս։ Շեշտակիորեն աճում է վարքում խոսքի ունեցած կարգավորող ֆունկցիան և այն մասնակցում է հոգեկան ակտիվության բոլոր ձևերի իրա-

գործմանը։ Ձևավորվում է ներքին խոսքը, որը դառնում է խոսքային մտածողության հիմքը։ Համապատասխան ուսուցման դեպքում երեխաները սկսում են գիտակցել խոսքի բառային կազմն ու բառի հնչյունական կառուցվածքը, խոսքային երևույթները սկսում են ընկալել որպես իրականության երևույթների հատուկ տեսակ։

Թեև առանց խոսքին տիրապետելու նախադպրոցականի հոգեկան զարգացումը անհնարին է դառնում, չպետք է կարծել, որ խոսքը հոգեկան երևույթներ է ստեղծում։ Վերջիններս ձևավորվում են գործունեության տարբեր տեսակներ իրագործելիս, խոսքի մասնակցությամբ, ուսուցման ու դաստիարակության վճռական ազդեցության տակ։

Անձի հոգեկան-կամային ոլորտի և հատկանիշների ձևավորումը։ Երեխայի հոգեբանությունը, որը զարգացվում է ՍՍՀՄ-ում, առաջադրում է այն դրույթը, որ երեխայի անձը որոշակիորեն սկսում է ձևավորվել արդեն նախադպրոցական տարիքում։ Երեխայի անձի զարգացումը իր մեջ ներառում է նրա հուզական-կամային ոլորտի, ինչպես նաև հետաքրքրությունների և վարքի դրդապատճառների ձևավորումը։ Իսկ սա, իր հերթին, որոշվում է սոցիալական միջավայրով և, առաջին հերթին, երեխայի զարգացման տվյալ աստիճանի համար տիպական այն հարաբերություններով, որոնք հաստատվում են նրա ու չափահասների միջև։

Վաղ մանկության տարիներին երեխան չի հասկանում չափահասի ու նրա ազդեցության նշանակությունը, չի հասկանում նաև ինքն իրեն։ Կոնկրետ իրադրության մեջ երեխան համատեղ կոնկրետ գործունեություն է կատարում չափահասի հետ։ Վերջինս այդ իրադրության կենտրոնական օղակն է, իսկ երեխան կատարում կամ չի կատարում այն, ինչ նրանից պահանջում է չափահասը։ Այստեղ դեռևս չի առաջանում հնազանդության, «անել թե չանել» հարցի մասին խորհրդածելու խնդիր կամ դրդապատճառների պայքար։ Երեխայի վարքը իմպուլսային է։

Արդեն նախադպրոցական տարիքի սկզբում երեխայի և չափահասի միջև ծագում են սկզբունքորեն նոր փոխհարաբերություններ։ Երեխան սկսում է իրեն առանձնացնել մեծահասակներից։ «Ես ուզում եմ» արտահայտության հաճախակի օգտագործումը ցույց է տալիս, որ երեխան գիտակցում է իր ցանկությունը։ «Ահա՛ ես»— ասում է նա՝ ցույց տալով իր լուսանկարը։ Իր անձը առանձնացնելով, տարբերակելով որպես ինքնուրույն մարդկային էակի, երեխան սկսում է գիտակցել նաև, որ իր գործունեությունը ևս տարբեր է չափահասի գործունեությունից։ Երեխան կարծես հեռանում է չափահասից և ընկալում է նրան որպես ընդօրինակման օբյեկտի։ Նա ձգտում է գործել «մեծի նման»։ Սեփական վարքը ըստ չափահասների վարքի կողմնորոշելը երեխայի գործողությունները դարձնում է կամածին, քանի որ այդ դեպքում բախվում

են առնվազն երկու ցանկություններ. գործել անմիջականորեն, այնպես, ինչպես ինքնաբերաբար կստացվի և գործել ըստ նմուշի, մեծահասակի պահանջներին համապատասխան։ Վարքի նմուշների յուրացումը հանգեցնում է հասարակական նորմաներին համապատասխանող գործողությունների։ Նախադպրոցական տարիքում ձևավորվում են առաջին էթիկական չափանիշները և դրսևորվում է վարքի նոր տիպ, որը կոչվում է անձնային վարք։

Սովետական հոգեբանության մեջ անձի փաստական կազմավորումը կապվում է դրդապատճառների փոխադարձաբար կապված համակարգի զարգացման հետ։ Նախադպրոցականի գործունեությունը սկսում է ընթանալ ոչ թե միմյանցից անջատ, հերթափոխվող, միմյանց ամրապնդող կամ միմյանց հետ կոնֆլիկտի մեջ մտնող դրդապատճառների, այլ դրդապատճառների համակարգի ազդեցության տակ, որի մեջ հիմնական ու կայուն մղումները աստիճանաբար առաջատար տեղ են գրավում և իրենց են ենթարկում ավելի մասնավոր բնույթ ունեցող, իրադրական դրդիչները։ Դրդապատճառների փոխադարձ կախվածության հետ են կապված այնպիսի երևույթներ, ինչպես բացասական հուզական վերաբերմունքի հաղթահարումը և կամային հիգերը, որոնց խնդիրը հուզականորեն գրավիչ նպատակի ձեռք բերումն է։ Երեխան շատ վաղ է սկսում ներքին երկպառակության վիճակ ապրել, երբ նրա համար դժվար է դառնում առաջնությունը այս կամ այն ցանկությանը տալը։ Բրոյական կոնֆլիկտների առաջացման դեպքում կրտսեր դպրոցականի տատանումները ամենից հաճախ ավարտվում են իրադրական ցանկության հաղթանակով, որը նրան հանգեցնում է մոտակա և հեշտությամբ նվաճվող նպատակի։ Որքան ավելի հասուն են դառնում երեխաները, այնքան ավելի հեշտ է դառնում նրանց համար անհրաժեշտ գործողությունների կատարումը՝ նույնիսկ գրավիչ և ուշադրությունը շեղող նպատակների առկայության դեպքում։ Ավելի ու ավելի նշանակալից են դառնում հասարակական բովանդակություն ունեցող դրդապատճառները։

Նախադպրոցական տարիքի ընթացքում առաջանում են նորանոր դրդապատճառներ։ Որպես այդպիսիք կարող են հանդես գալ գործունեության հաջողությունը կամ անհաջող ավարտը, հենց գործունեության բովանդակությունը և այլն։ Առաջացող դրդապատճառները ոչ թե պարզապես «շարվում են իրար կողքի», այլ տարատեսակ հարաբերությունների մեջ են մտնում միմյանց հետ։ Դաստիարակության կոնկրետ պայմաններից կախված առաջատար կարող են դառնալ այնպիսի դրդապատճառներ, ինչպիսիք են. պատվասիրությունը, գործունեության հասարակական նշանակությունը կամ այդ գործունեության բովանդակության նկատմամբ ցուցաբերվող հետաքրքրությունը։ Տարիքային զար-

գացման հետ զուգընթաց երեխաները ավելի ու ավելի մեծ չափով են կողմնորոշվում ըստ այն նշանակության, որ իրենց արարքները ունեն չափահասների աչքում։

Մարդկային փոխհարաբերությունների համակարգում ունեցած նոր տեղը նախադպրոցականին մեծ ինքնուրույնություն է ընձեռնում։ Առանձնանալով չափահասներից, երեխան ակտիվ հարաբերություններ մեջ է մտնում հասակակիցների հետ։ Այդ փոխհարաբերությունները իրականացվում են խաղի ժամանակ։ Երեխան իր վրա դեր է վերցնում և դրանով իսկ պարտավորվում է կատարել որոշակի գործողություններ և ենթարկվել վարքի հայտնի կանոնների։ Այդ գործողություններն ինքնին նրա համար կարող են լինել տհաճ և այլ իրադրության մեջ կարող են կամ ընդհանրապես չկատարվել, կամ կատարվել մեծ դժվարությամբ։ Երեխայի կամքի ձևավորման գործում խաղի նշանակությունը այն է, որ այս պրոցեսում երեխան սովորում է գործել ընդունված դերին համապատասխանող հասարակական և բարոյական պարտավորություններից ելնելով։ Օրինակ, իր վրա բուֆետապանուհու դեր վերցնելով, հինգ տարեկան աղջիկը ինքը չի ուտում այն թխվածքը, որը վաճառում է։ Աշակերտների դեր խաղալիս երեխաները կարող են տևականորեն և ջանասիրաբար կրկին ու կրկին անգամ գրել նույն տառերը։ Խաղային գործունեությունը իմաստ է հաղորդում երեխայի կամային ճիգերին։ Խաղային մոտիվացիայի դեպքում առաջադրանքը ավելի արդյունավետ կերպով է կատարվում։ Խաղային իրադրության մեջ երեխայի համար ավելի հեշտ է կառավարել իր վարքը։ Օրինակ, նա ի վիճակի է լինում տևականորեն ժամապահի կեցվածք ընդունել, քանի որ հենց այդ կեցվածքի պահպանումն է կազմում նրա դերի բովանդակությունը։

Երեխայի կամային որակների զարգացման վրա, բացի խաղից, նշանակալի ազդեցություն են գործում նաև գործունեության արդյունավետ ձևերը։ Այնպիսի գործունեություն կատարելիս, ինչպիսիք են նկարելը, կառուցելը, ապլիկացիան, հիմնական նպատակը որևիցե արդյունք ստանալն է։ Խորանարդիկներով գործելիս երեխան նպատակ է դնում աշտարակ կառուցել, թուղթ ու մատիտ վերցնելիս նա նպատակ է դնում նկարել, օրինակ, տղայի պատկեր։ Այդպիսի արդյունավետ նպատակները, որ երեխան դնում է իր առջև, սկզբում խիստ անկայուն են։ Աշտարակ նկարելը սկսելուց հետո նա հանկարծ հայտարարում է, որ շոգենավ է կառուցելու։ Սկսելով տղայի պատկերը նկարել, փոքրիկ նկարիչը հանկարծ լրիվ մի կողմ է նետում մատիտն ու թուղթը, հայտարարելով, որ գնում է խաղալու։ Միայն կոլեկտիվ գործունեության ու մրցության («Տեսնենք, թե ով կարող է աշտարակ նկարել», «Ո՞վ կարող է տղա նկարել») պայմաններում է, որ արդյունավետ նպատակները

պահպանվում են տևականորեն և որոշում են գործունեության արդյունքը։

Կամային որակների զարգացման համար մեծ նշանակություն ունի երեխայի կողմից աշխատանքային առաջադրանքների կատարումը։ Այսպիսի դեպքերում երեխայի վարքի կազմակերպման գործում մեծ դեր են խաղում բարոյական բովանդակություն ունեցող դրդապատճառները։ Այսպես, երբ երեխաներին առաջարկում են դրոշակներ պատրաստել տեփական հաճույքի կամ ավելի փոքրերին նվիրելու համար, ապա, ինչպես պարզվում է, այդ երկու դեպքերում գործող տարբեր դրդապատճառները տարբեր կերպ են կազմակերպում երեխաների գործունեությունը։ Երկրորդ դեպքում երեխաները տրված առաջադրանքը կատարում էին ավելի տևականորեն, նրանց մեծամասնությունը գործը հասցնում էր մինչև վերջը, իսկ կատարման որակն էլ անհամեմատ ավելի բարձր էր։ Այսպիսով, աշխատանքի հասարակական դրդապատճառները (այլ մարդկանց համար որևիցե օգտակար գործ կատարելու ցանկությունը) սկսում են ձևավորվել շատ վաղ տարիքում։ Որքան ավելի հստակորեն է պատկերացնում երեխան այն գործի անհրաժեշտությունն ու հասարակական օգտակարությունը, որ նա կատարում է, այնքան ավելի նպատակասլաց է դառնում նրա աշխատանքը։ Օրինակ, երեխան կարող է պատկերացնել, թե ինչպես է որևիցե փոքրիկ դրոշակը ձեռքին քայլում։ Բայց եթե փոխենք առաջադրանքը և պահանջենք դրոշակներ պատրաստել իրենց մայրիկների համար, ապա աշխատանքային գործունեության արդյունավետությունը զգալի չափով կնվազի։ Երեխան չի կարողանում պատկերացնել, թե մայրիկը ինչ կարող է անել դրոշակի հետ, և աշխատանքը նրա համար անհետաքրքիր է դառնում։ Այսպիսով, աշխատանքային հստակ դրդապատճառը նախադպրոցականի կամքի զարգացման պայմաններից մեկն է։

Նախադպրոցական տարիքում երեխան ղեկավարվում է ոչ միայն արդյունարար նպատակներով (աշտարակ կառուցել) և հասարակական տեսակետից օգտակար աշխատանքային դրդապատճառներով (փոքրիկների համար դրոշակ պատրաստել), այլև սկսում է ղեկավարվել յուրացրած բարոյական նորմաներով։ Նա փորձում է իր վարքը կողմնորոշել ըստ այն պատկերացման, որ նա ունի լավի կամ վատի մասին։ Դրդապատճառների հիերարխիայի զարգացման հետ զուգընթաց երեխան սկսում է դրանց պայքարի հոգեվիճակներ ապրել, որոշումներ է կայացնում, որոնցից կարող է հրաժարվել հանուն ավելի բարձր դրդապատճառների։ Այն հանգամանքը, թե դրդապատճառների համակարգում որոնք են առաջատարները, իրենից ներկայացնում է երեխայի անձի հատուկ բնութագրերից մեկը։

Վաղ տարիքում երեխաները շատ արարքներ կատարում են չափա-

հասների ուղղակի ցուցումով։ Իրենց ցանկությունները սեփական նախաձեռնությամբ նրանք հազվադեպ են սահմանափակում։ Փոքրիկները անում են այն, ինչ նրանց համար հաճելի է, հետաքրքիր և մեծ ճիգեր չի պահանջում։ Օբյեկտիվորեն դրական արարքներ (մայրիկի հողաթափերը բերել, ծեր տատիկին ջուր տալ) կատարելիս երեխաները դրանց օբյեկտիվ օգտակարությունը և այլ մարդկանց հանդեպ իրենց ունեցած պարտքը չեն գիտակցում։ Պարտքի զգացումը ծնվում է այն գնահատականի ազդեցության տակ, որ չափահասները տալիս են երեխայի կատարած արարքներին։ Այդ գնահատականի ազդեցության տակ երեխաները աստիճանաբար սկսում են հասկանալ, թե ինչն է լավ և ինչը՝ վատ։ Նրանք առաջին հերթին սովորում են գնահատել ուրիշ երեխաների արարքները։ Ավելի ուշ նրանք ի վիճակի են դառնում գնահատել ոչ միայն հասակակիցների, այլև սեփական արարքները։ Այդպես զարգանում է ինքնագնահատման ընդունակությունը։

Ինքնագնահատման ընդունակությունը թույլ է տալիս երեխային կողմնորոշվել շրջապատողների հետ շփվելիս։ Օրինակ, երեխաները շատ լավ կարող են գիտակցել, որ կամակորության դրսևորումը սեփական կարծիքն անարդարացի և սխալ կերպով առաջ մղելու ձգտում է։ Սեփական կամակորությունը նրանք սովորաբար կիրառում են այն մարդու հետ շփվելիս, որից հույս ունեն ինչ-որ բան ստանալ։ (Ահա թե ինչու մեծահասակի արած նկատողությանը կարող են պատասխանել. «Ես քեզ չեմ լաց լինում։ Ես տատիկին եմ լաց լինում։ Դու հեռացի՛ր»)։

Ինքնագնահատումը երեխայի գիտակցական գործունեության զարգացման ամենաբարդ արդյունքն է։ Երեխաները ձգտում են շփման մեջ մտնել մեծահասակների հետ ոչ միայն իրենց արտաքին գործողությունների, այլև ներքին վիճակների ու ապրումների կապակցությամբ։ Սեփական ապրումների հասկացումը ձեռք է բերվում բարձրաձայն արտասանված մտքերի նշանակության ըմբռնման հիման վրա։ Երեխան այժմ ոչ թե պարզապես ուրախանում է, ամաչում կամ նեղանում, այլև ասում է. «Ես ուրախ եմ», «Ես ամաչում եմ», «Ես նեղանում եմ»։ Նա գիտակցում է, թե ինչպիսի ապրումներ ունի։

Ինքնագնահատման ու ինքնագիտակցության զարգացումը նախադպրոցական տարիքի ամենահիմնական հոգեբանական նվաճումներից մեկն է։ Ինքնագիտակցության մեջ արտացոլված է երեխայի կողմից հասարակական հարաբերությունների համակարգում իր ունեցած տեղի ըմբռնումը, գործնական ակտիվություն դրսևորելու տեսակետից ունեցած հնարավորությունների գնահատականը, ինչպես նաև սեփական ներքին կյանքի նկատմամբ ուշադրության առաջացումը։ Ինքնագիտակցության առաջացման շնորհիվ անհատը դառնում է յուրօրինակ անձնավորություն։

Դպրոցական ուսուցման համար հոգեբանական պատրաստակամության ձևավորումը։ Դպրոց ընդունվելուց հետո երեխայի կյանքում սկսվում է բոլորովին նոր փուլ։ Այդ փուլի համար նա պետք է բավարար չափով նախապատրաստված լինի։ Ամենից առաջ երեխան պետք է պատրաստ լինի կատարելու այնպիսի լուրջ գործունեություն, որը նրան ոչ միայն նոր իրավունքներ է տալիս, այլև բավականին դժվարին պահանջներ է առաջադրում։ Փոքրիկ դպրոցականը իրավունք ունի ակընկալելու շրջապատողների հարգանքը իր ուսումնական պարապմունքների նկատմամբ և ինքն էլ պարտավոր է սիստեմատիկորեն կատարել ուսուցչի բոլոր առաջադրանքները, իր վարքը համապատասխանեցնել դպրոցական կանոնների հետ անկախ այն բանից, տվյալ պահին իր համար հաճելի է այդ, թե ոչ։

Յոթ տարեկանում երեխաների մեծ մասը ձգտում է աշակերտ դառնալ, բայց ոչ բոլոր դեպքերում են նրանք բավականաչափ հստակորեն պատկերացնում, թե ինչ է իրենից ներկայացնում սոցիալական այդ դիրքը։ Երբեմն նրանց գրավում է գործի միայն արտաքին կողմը. նրանք ցանկանում են պայուսակ ունենալ, մեծ համարվել, գնահատականներ ստանալ և այլն։ Դպրոցականի դիրքի համար իսկապես պատրաստ կարելի է համարել այն երեխային, որին դպրոցը գրավում է ոչ թե իր արտաքին հանգամանքներով, այլ նոր գիտելիքներ ստանալու հնարավորությամբ։ Այդպիսի երեխաները բավականաչափ զարգացած իմացական հետաքրքրություններ ունեն։ Միայն դրանց հիման վրա երեխաները կարող են բավարար պատասխանատվությամբ վերաբերվել իրենց աշակերտական պարտականությունների նկատմամբ։ Բայց միայն դպրոցական դառնալու ցանկությունն ու ուսման նկատմամբ լուրջ վերաբերմունքը դեռևս բավական չեն. պետք է կարողանալ նաև այդ ցանկությանն ու վերաբերմունքին ենթարկել իրադրական մղումները, ստիպել իրեն ուշադիր լինել դասի ժամանակ, երբեմն ձանձրալի թվացող կանոններ սովորել, համառորեն խորհրդածել դժվարին խնդիրների լուծումներ գտնելու ուղղությամբ։ Այլ կերպ ասած, ապագա աշակերտը պետք է կարողանա կանխամտածված ձևով կառավարել իր վարքը, մասնավորապես իր իմացական գործունեությունը, այն նպատակամղել դեպի ուսումնական խնդիրների լուծումը։ Իսկ այդ հնարավոր է դառնում, եթե երեխան ունի դրդապատճառների կազմավորված հիերարխիա, որը նրան թույլ է տալիս երկրորդական մղումները ենթարկել ավելի նշանակալից ու կայուն նպատակներին ու մտադրություններին։

Ժամանակակից դպրոցը ուսուցման պրոցեսը չի սկսում զրոյական մակարդակից։ Հաշվի է առնվում, որ ներկայումս երեխաները 1-ին դասարան են ընդունվում բավականին լայն գիտելիքներ ու հմտություններ ունենալով և (որ ավելի կարևոր է) զարգացած ըմբռնմամբ ու մտա-

ծողությամբ, որոնք թույլ են տալիս սիստեմատիկորեն դիտել առարկաներն ու երևույթները, առանձնացնել նրանց էական առանձնահատկությունները, դատողություններ կատարել և եզրակացությունների հանգել։ Այսպիսով, դպրոց ընդունվող երեխայի մտավոր զարգացմանը որոշակի պահանջներ են առաջադրվում. նա պետք է ունենա պլանաչափ և տարբերակող ըմբռնումներ, ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ տեսական մոտեցման տարրեր, մտածողության ընդհանրացված ձևեր և տրամաբանական հիմնական օպերացիաներ, իմաստավորված մտապահում։ Բացի դրանից, երեխան պետք է նաև ուսումնական գործունեության տարրական կարողություններ ունենա (ուշադրություն ոչ թե ուսումնական առաջադրանքի արդյունքի, այլ կատարման եղանակների նկատմամբ, ինքնավերահսկողություն և այլն)։

Դպրոց ընդունվելուն պես երեխան հայտնվում է միևնույն լուրջ գործով զբաղված հասակակիցների խմբում։ Սրանով դպրոցական խումբը էականորեն տարբերվում է մանկապարտեզի խմբից։

Դպրոցականների փոխհարաբերությունները կառուցվում են այլ հիմքի վրա և դասարանում աշակերտի գրաված դիրքը որոշվում է այլ չափանիշներով։ Սրանցից առավել կարևոր են ուսման գործում ձեռք բերած նվաճումները։ Այդ պայմաններում կոլեկտիվի լիարժեք անդամ դառնալու համար երեխան պետք է մյուս երեխաների հետ փոխհարաբերություններ հաստատելու բավականին ճկուն եղանակներ և ընկերասիրության զարգացած զգացում ունենա։

Դժվար չէ տեսնել, որ դպրոցական ուսուցման համար հոգեբանական պատրաստականության բոլոր կողմերն էլ երեխայի նախորդ ողջ հոգեբանական զարգացման, ընտանիքում և մանկապարտեզում կիրառվող դաստիարակության և ուսուցման համակարգի արդյունք են։ Հաջողությամբ սովորելու համար անհրաժեշտ որակները միանգամից չեն ծագում։ Դրանք աստիճանաբար ձևավորվում են փաստորեն ծննդյան օրվանից սկսած։ Անհրաժեշտ է մատնանշել այն նշանակությունը, որ այդ որակների ձևավորման գործում խաղում են երեխայի գործունեության այնպիսի ձևեր, ինչպիսիք են խաղը, նկարելը, կառուցողական ակտիվությունը և այլն։ Հենց գործունեության այդ ձևերում են առաջանում վարքի հասարակական դրդապատճառները, այստեղ է ձևավորվում դրանց հիերարխիան, զարգանում ու կատարելագործվում են ըմբռնման ու մտածողության գործողությունները և փոխհարաբերություններ են հաստատվում երեխաների միջև։ Այդ ամենը, իհարկե, տեղի է ունենում ոչ թե ինքնաբերաբար, այլ չափահասների ղեկավարության ներքո, որոնք աճող սերնդին են փոխանցում վարքի հասարակական ձևեր, անհրաժեշտ գիտելիքներ և օգնում են հմտությունների ձևավորմանը։ Նախադպրոցականի որոշ որակներ կարող են ձևավորվել

միայն սիստեմատիկ ուսուցման միջոցով։ Դրանցից են. ուսումնական գործունեության տարրական կարողությունները և իմացական պրոցեսների արդյունավետության բավարար մակարդակը։

Դպրոցական ուսուցման համար երեխաներին հոգեբանորեն նախապատրաստելու գործում փոքր չէ նաև այն հատուկ դաստիարակչական աշխատանքի դերը, որը իրագործվում է մանկապարտեզի նախապատրաստական և բարձր խմբերում։ Բայց այն ոչ թե «շտապ օգնություն» ցույց տալու փորձ պետք է լինի, այլ պետք է հենվի հոգեկանի զարգացման ողջ նախորդած պրոցեսի բոլոր արդյունքների վրա։ Չկա ոչինչ ավելի վնասակար, քան երեխաների հիշողությունը մեծ ծավալի չկապակցված տեղեկություններով ծանրաբեռնելը կամ կարդալու և հաշվելու գործողությունները մեխանիկորեն ներարկելը։ Բոլորովին այլ գործ է երեխաներին ընդհանրացված ու սիստեմավորված գիտելիքներ հաղորդելը, իրականության նոր բնագավառներում (օրինակ՝ իրերի քանակական հարաբերություններում, լեզվի հնչյունային կառուցվածքում) կողմնորոշվել սովորեցնելը, այդ լայն հիմքի վրա հմտությունների ձևավորման պրոցեսի կազմակերպումը։ Այդպիսի ուսուցման ընթացքում երեխաները ձեռք են բերում իրականության նկատմամբ տեսական մոտեցման այն տարրերը, որոնք նրանց հնարավորություն են տալիս գիտակցորեն ցանկացած գիտելիքներ յուրացնել։

Գլուխ IV

ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ

§ 1. ԵՐԵԽԱՅԻ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿՅԱՆՔԻ ՍԿԶԲՆԱԿԱՆ ՇՐՋԱՆԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Դաստիարակության սովետական ժամանակակից համակարգում կրտսեր դպրոցական տարիքը ընդգրկում է երեխայի կյանքը յոթից մինչև տասը-տասնմեկ տարեկանը (դպրոցի I—III դասարանները): Այն երկրներում, որտեղ երեխաները սկսում են դպրոց գնալ վեց տարեկանից, իսկ տարրական ուսուցման տևողությունը այլ է, քան մեր երկրում, կրտսեր դպրոցական տարիքը, բնականաբար, ժամանակային այլ սահմաններ ունի: Որպես երեխայի կյանքի հստակ շրջան այն առանձնացվել է համեմատաբար վերջերս: Հասկանալի է, որ այդ շրջանը գոյություն չուներ դպրոցում ընդհանրապես չսովորող երեխաների համար: Այն գոյություն չուներ նաև այն երեխաների կյանքում, որոնց համար տարրական դպրոցը կրթության ստացման միաժամանակ առաջին ու վերջին աստիճանն էր: Կրտսեր դպրոցական տարիքը առանձնացվեց տնտեսապես զարգացած այն երկրներում, որոնցում մտցվեց ընդհանուր թերի և լրիվ միջնակարգ կրթության համակարգ: Միջնակարգ կրթության հասարակական խնդիրներն ու բովանդակությունը դեռևս վերջնականապես չեն ձևավորվել: Այդ պատճառով էլ կրտսեր դպրոցական տարիքի (որպես դպրոցական մանկության հատուկ օղակի) ժամանակային ուղենիշներն ու հոգեբանական առանձնահատկությունները առայժմ չի կարելի վերջնական ու անփոփոխ համարել: Գիտական տեսակետից առայժմ կարելի է խոսել միայն այդ տարիքի հարաբերականորեն կայուն և հատկապես բնորոշ գծերի մասին: Երեխայի հոգեկան զարգացման պրոցեսում տարիքային այդ փուլի դերը կարող է փոխվել՝ կախված մանկապարտեզից մինչև միջնակարգ դպրոցը ավարտելը երեխաների դաստիարակության պատմականորեն ձևավորված հասարակական համակարգում տարրական կրթության նպատակների ու նշանակության փոփոխությունից:

Յոթից մինչև տասը տարեկանը ընկած շրջանի ամենաբնորոշ գիծը

այն է, որ այս տարիքում նախադպրոցականը դառնում է դպրոցական: Սա անցման այնպիսի շրջան է, որտեղ երեխան իր մեջ միաժամանակ կրում է ինչպես նախադպրոցականի, այնպես էլ դպրոցականի գծեր: Այս որակները նրա վարքում և գիտակցության մեջ գոյակցում են բարդ և երբեմն հակասական զուգորդությունների ձևով: Ինչպես և անցման ամեն մի այլ շրջան, այս տարիքն էլ հարուստ է զարգացման թաքուն հնարավորություններով, որոնք պետք է ժամանակին ի հայտ բերվեն և զարգացվեն: Անձի հոգեկան շատ որակների հիմքը դրվում ու զարգացվում է կրտսեր դպրոցական տարիքում: Ահա թե ինչու ներկայումս գիտնականները հատուկ ուշադրություն են դարձնում **կրտսեր դպրոցականների զարգացման ռեզերվների բացահայտման վրա: Այդ ռեզերվների օգտագործումը թույլ կտա երեխաներին ավելի մեծ հաջողությամբ նախապատրաստել հետագա ուսումնական և աշխատանքային գործունեության համար:**

Կրտսեր դպրոցականների անատոմիական և ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները[1]: *Այս տարիքում էական փոփոխություններ են կատարվում մարմնի բոլոր օրգաններում և հյուսվածքներում: Օրինակ՝ ձևավորվում են ողնաշարի բոլոր երեք կորացումները (*изгибы*). պարանոցայինը, կրծքայինը և գոտկատեղինը: Բայց կմախքի ոսկրակալումը (*окостенение*) դեռևս չի ավարտվում, որի հետևանքով այն խիստ ճկուն ու շարժուն է: Սա ֆիզիկական դաստիարակության և շատ մարզաձևերով զբաղվելու մեծ հնարավորություններ է բացում, բայց հղի է նաև բացասական հետևանքներով (երբ ֆիզիկական զարգացման համար անհրաժեշտ նորմալ պայմանները բացակայում են): Ահա թե ինչու այն կահույքի համապատասխան չափերը, որից օգտվում է կրտսեր դպրոցականը, սեղանի ու նստարանի առջև ճիշտ դիրքով նստելը երեխայի ֆիզիկական զարգացման ու կեցվածքի ձևավորման, նրա հետագա աշխատունակության կարևորագույն պայմաններն են:*

Արագորեն ամրանում են կրտսեր դպրոցականների մկաններն ու հոդակապերը, աճում է դրանց ծավալը, մեծանում է մկանային ուժը: Ընդ որում խոշոր մկանները զարգանում են փոքրերից ավելի շուտ: Այդ պատճառով երեխաները առավելապես ընդունակ են կատարելու համեմատաբար ուժեղ և լայնաթափ շարժումներ, իսկ ավելի փոքր և ճշտություն պահանջող շարժումներ դժվարությամբ են կատարում: Ձեռքերի մատնահատվածների ոսկրացումն ավարտվում է 9—11 տարեկանում, իսկ դաստակինը՝ 10—11 տարեկանում: Եթե հաշվի առնենք այս հանգամանքը, ապա հասկանալի կդառնա, թե ինչու կրտսեր դպրոցա-

[1] *Կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական զարգացման բնութագիրը տրվում է ըստ հետևյալ գրքի.* **И. А. Арямов.** «Особенности детского возраста», М., Учпедгиз, 1953:

կանը հաճախ մեծ դժվարությամբ է կատարում գրավոր հանձնարարությունները։ Նրա ձեռքի դաստակը արագորեն հոգնում է, և նա շատ արագ ու երկար գրելու ի վիճակի չէ։ Կրտսեր դպրոցականներին, հատկապես I և II դասարանցիներին, գրավոր հանձնարարություններով ծանրաբեռնել չի կարելի։ Եթե երեխաները փորձում են նորից գրել վատ կատարված (տգեղ գրված) հանձնարարությունը, ապա շատ հաճախ արդյունքը չի բարելավվում. երեխայի ձեռքը արագորեն հոգնում է։

Կրտսեր դպրոցականի սրտամկանը ինտենսիվորեն է աճում և լավ է մատակարարվում արյունով, որի հետևանքով այն համեմատաբար տոկուն է։ Քներակների մեծ տրամագծի շնորհիվ գլխուղեղը բավարար քանակությամբ արյուն է ստանում, որը նրա աշխատունակության կարևոր պայմանն է։ Յոթ տարեկանից հետո գլխուղեղի քաշը նկատելիորեն մեծանում է։ Հատկապես աճում են ուղեղի ճակատային բաժինները, որոնք մեծ դեր են խաղում հոգեկան գործունեության բարձրագույն և առավել բարդ ֆունկցիաների ձևավորման գործում։

Փոխվում է գրգռման և արգելակման պրոցեսների փոխհարաբերությունը։ Արգելակումը (որը ինքնազսպման, ինքնավերահսկողության հիմքում է ընկած) ավելի նկատելի է դառնում, քան նախադպրոցական հասակում։ Բայց գրգռման նկատմամբ հակումը դեռևս շատ ուժեղ է, որի հետևանքով կրտսեր դպրոցականները խիստ շարժուն են։ Գիտակցական ու խելամիտ կարգապահությունը և մեծերի պահանջների հետևողականությունը այն անհրաժեշտ արտաքին պայմաններն են, որոնցում կարող են ձևավորվել գրգռման և արգելակման պրոցեսների նորմալ հարաբերություններ։ Յոթ տարեկանում այդ պրոցեսների ընդհանուր հաշվեկշիռը հիմնականում համապատասխանում է կարգապահության, տոկունության և համբերատարության այն նոր պահանջներին, որ ներկայացնում է դպրոցը։

Այսպիսով, համեմատած նախադպրոցական տարիքի հետ, կրտսեր դպրոցական տարիքում զգալիորեն ամրապնդվում է ոսկրա-մկանային համակարգը, համեմատաբար կայուն է դառնում սիրտ-անոթային համակարգի աշխատանքը, իսկ նյարդային գրգռման ու արգելակման պրոցեսները մեծ չափով հավասարակշռված են դառնում։ Այս ամենը բացառիկ կարևորություն ունի, քանի որ դպրոցական կյանքի սկիզբը նշանավորվում է նոր, ուսումնական գործունեությամբ, որը երեխայից ոչ միայն զգալի մտավոր լարվածություն, այլև ֆիզիկական մեծ տոկունություն է պահանջում։

Դպրոց ընդունվելու հետևանքով երեխայի մեջ առաջացած հոգեբանական վերակառուցումը։ Երեխայի հոգեկան զարգացման յուրաքանչյուր փուլ բնորոշվում է գործունեության հիմնական, առաջատար տեսակով։ Օրինակ, նախադպրոցական մանկության համար առաջատարը խաղային գործունեությունն է։ Թեև այդ հասակի երեխաները մանկապարտեզներում կամ տանը իրենց ուժերի ներածին չափով սովորում և նույնիսկ աշխատում են, այնուամենայնիվ նրանց կյանքի ոճը բնորոշող իրական տարերքը դերային խաղն է իր ողջ բազմազանությամբ։ Խաղի ընթացքում դրսևորվում է հասարակական գնահատման արժանանալու ձգտումը, զարգանում են երևակայությունը և նշաններ օգտագործելու կարողությունը։ Դրանք այն հիմնական հոգեկան առանձնահատկություններն են, որոնցով բնորոշվում է դպրոցական ուսուցման համար երեխայի պատրաստականությունը։

Հենց որ յոթամյա երեխան դասարան է մտնում, նա դառնում է դպրոցական։ Այս պահից սկսած խաղը նրա կյանքում աստիճանաբար կորցնում է իր առաջատար դերը, թեև շարունակում է կարևոր տեղ զբաղեցնել նրանում։ Կրտսեր դպրոցականի համար առաջատար է դառնում ուսումնական գործունեությունը, որը էական փոփոխություններ է մտցնում նրա վարքի մոտիվացիայում, և նրա իմացական ու բարոյական ուժերի զարգացման նոր աղբյուրներ է բացահայտում։ Վերակառուցման այսպիսի պրոցեսը ունի մի քանի փուլեր։

Առանձնապես հստակորեն է առանձնանում դպրոցական կյանքի նոր պայմաններին հարմարվելու նախնական փուլը։ Երեխաների մեծամասնությունը հոգեբանորեն պատրաստված է լինում այդ իրադարձությանը։ Նրանք ուրախությամբ են դպրոց գնում՝ սպասելով, որ այստեղ, տան և մանկապարտեզի հետ համեմատած, ինչ-որ նոր բաների են հանդիպելու։ Երեխայի այդ ներքին դիրքորոշումը կարևոր է երկու տեսակետներից։ Առաջինն այն է, որ դպրոցական կյանքի նորությունները կանխազգալն ու դրանց ցանկալի լինելը օգնում են երեխային հեշտությամբ ընդունելու ուսուցչի այն պահանջները, որոնք վերաբերում են վարվեցողության կանոններին, ընկերների հետ ունեցած հարաբերությունների բնույթին, օրվա կարգուկանոնին։ Այդ պահանջները երեխան ընկալում է որպես հասարակականորեն նշանակալից ու անխուսափելի։ Հոգեբանական տեսակետից արդարացված է փորձված մանկավարժներին հայտնի հետևյալ դրույթը. դասարանում գտնվելու առաջին իսկ օրից անհրաժեշտ է հստակորեն և միարժեք կերպով երեխային բացատրել դպրոցականի վարքի կանոնները դասերի ժամանակ, տանը և հասարակական վայրերում։ Շատ կարևոր է երեխային իր նոր դիրքի, պարտականությունների և իրավունքների այն բոլոր առանձնահատկությունները ցույց տալը, որոնք նրա համար նոր ու անսովոր են։ Նոր կանոններին ու նորմաներին անշեղորեն հետևելու պահանջը ոչ թե առաջին դասարանցիների նկատմամբ ցուցաբերվող ավելորդ խստություն է, այլ նրանց կյանքի կազմակերպման այնպիսի անհրաժեշտ պայման, որը համապատասխանում է դպրոց հաճախելու համար նախապատրաստ-

ված երեխաների սեփական դիրքորոշումներին։ Երբ այդ պահանջները փոփոխական ու անորոշ են, ապա երեխաները չեն կարողանում զգալ իրենց կյանքի նոր փուլի ինքնատիպությունը, որի հետևանքով կարող է թուլանալ նրանց հետաքրքրությունը դպրոցի նկատմամբ։

Երեխայի ներքին դիրքորոշման մյուս կողմը նրա ընդհանուր դրական վերաբերմունքն է գիտելիքների ու հմտությունների յուրացման պրոցեսի նկատմամբ։ Դեռ մինչև դպրոց գնալը նա հաշտվում է սովորելու անհրաժեշտության մտքի հետ, որպեսզի ապագայում կարողանա իրականում դառնալ այնպիսին, ինչպիսին նա իրեն պատկերացնում է խաղալիս (օդաչու, խոհարար, վարորդ)։ Երեխան, իհարկե, իրական պատկերացում չունի այն մասին, թե գիտելիքների ինչպիսի համակարգ կպահանջվի իրենից ապագայում։ Նրանում դեռևս բացակայում է գիտելիքների նկատմամբ գործնական-պրագմատիկական մոտեցումը։ Նա ձգտում է գիտելիքների ընդհանրապես՝ որպես հասարակական նշանակություն ունեցող արժեքների։ Հենց այդ կերպ էլ դրսևորվում է երեխայի հետաքրքրասիրությունը, շրջապատի նկատմամբ տեսական, անաչառ հետաքրքրությունը։ Ուսուցման հիմնական նախադրյալը հանդիսացող այդ հետաքրքրությունը երեխայի մեջ ձևավորվում է նրա նախադպրոցական կյանքի պայմաններով, մասնավորապես՝ խաղային ծավալուն գործունեությամբ։

Առաջին շրջանում դպրոցականը դեռևս ինչպես հարկն է ծանոթ չէ ուսումնական առարկաների բովանդակությանը։ Նրանում բուն ուսումնական նյութի նկատմամբ դեռևս իմացական հետաքրքրություն ձևավորված չէ։ Այն առաջանում է մաթեմատիկայի, քերականության և այլ առարկաների բովանդակության մեջ խորանալու հետ զուգընթաց։ Չնայած դրան, երեխան հենց առաջին իսկ դասերին յուրացնում է համապատասխան տեղեկությունները։ Նրա ուսումնական աշխատանքը այս դեպքում հենվում է գիտելիքների նկատմամբ ունեցած ընդհանուր հետաքրքրության վրա, ընդ որում մաթեմատիկան կամ քերականությունը հանդես են գալիս որպես գիտելիքների մասնավոր տեսակներ։ Ուսուցիչները այդ ընդհանուր հետաքրքրությունը ակտիվորեն օգտագործում են։ Դրա շնորհիվ երեխայի համար անհրաժեշտ ու կարևոր են դառնում այնպիսի վերացական օբյեկտների մասին տեղեկությունները, ինչպիսիք են՝ թվերի շարքը, տառերի հաջորդականությունը և այլն։

Դպրոցական ուսուցման հենց առաջին քայլերից անհրաժեշտ է աջակցել երեխային ու զարգացնել բուն գիտելիքների արժեքավորության ինտուիտիվ ըմբռնումը, որը նկատվում է նրա մոտ։ Այդ պետք է իրագործել հենց մաթեմատիկայի, քերականության և այլ առարկաների անսպասելի ու գրավիչ կողմերի ակնառու ցուցադրման միջոցով։ Սա

թույլ կտա երեխաների մեջ ձևավորելու ուսումնական գործունեության հիմքը հանդիսացող իսկական իմացական հետաքրքրություններ։

Այսպիսով, դպրոցական կյանքի առաջին փուլի համար բնորոշ է այն, որ երեխան ենթարկվում է իրեն ներկայացվող նոր պահանջներին (որոնցով կարգավորվում է նրա վարքը դասարանում ու տանը) և սկսում է հետաքրքրվել ուսումնական առարկաների բովանդակությամբ։ Ուսուցման այդ փուլի անհիվանդագին ընթացքը վկայում է դպրոցական կյանքի համար նրա լավ պատրաստված լինելը։ Բայց ոչ բոլոր յոթամյա երեխաները ունեն այդպիսի պատրաստականություն։ Նրանցից շատերը սկզբում զանազան դժվարություններ են ապրում և միանգամից չեն կարողանում լիովին ներգրավվել դպրոցական կյանքի մեջ։

Առաջին դասարանցիների դժվարությունների հիմնական տեսակները։ Ամենից հաճախ դիտվում են դժվարությունների երեք տեսակներ։

Դրանցից առաջինը կապված է երեխայի համար դպրոցական անսովոր ռեժիմի հետ (պետք է ժամանակին արթնանալ, չի կարելի բացակայել դասերից, բոլոր դասերին պետք է նստել հանգիստ, մնային հանձնարարությունները պետք է ժամանակին կատարել և այլն)։ Անհրաժեշտ սովորությունների բացակայության հետևանքով երեխան խիստ հոգնում է, նկատվում են ուսումնական աշխատանքի տապալման դեպքեր, ռեժիմի որոշ կողմերի խախտումներ։ Յոթ տարեկան երեխաների մեծ մասը պսիխոֆիզիոլոգիական տեսակետից պատրաստ է համապատասխան սովորությունների ձևավորման համար։ Անհրաժեշտ է սակայն, որպեսզի ուսուցիչներն ու ծնողները հստակ ու հասկանալի լեզվով արտահայտեն երեխային ներկայացվող նոր պահանջները, մշտապես հետևեն ու հսկեն դրանց կատարմանը, խրախուսման ու պատժի միջոցներ ձեռք առնեն՝ երեխաների անհատական առանձնահատկությունները աչքի առաջ ունենալով։

Դժվարությունների երկրորդ տեսակը, որը հաճախակի է հանդիպում առաջին դասարանցիների մոտ, կապված է ուսուցչի, դասընկերների և ընտանիքի անդամների հետ ունեցած փոխհարաբերությունների բնույթի հետ։ Չնայած երեխաների նկատմամբ ունեցած բարի վերաբերմունքին ուսուցիչն, այնուհանդերձ, հանդես է գալիս որպես հեղինակավոր ու խիստ դաստիարակ։ Նա պահանջում է հետևել վարքի որոշակի կանոնների և կանխում է հնարավոր շեղումները։ Նա մշտապես գնահատում է երեխաների աշխատանքը։ Նրա դիրքն այնպիսին է, որ երեխան չի կարող որոշ չափով երկչոտություն չզգալ նրա հանդեպ։ Սրա հետևանքով որոշ երեխաներ դառնում են խիստ կաշկանդված, իսկ ուրիշները՝ չափից ավելի ազատ (տանը նրանց վարքագիծը կարող է բոլորովին այլ դրսևորումներ ունենալ)։ Պատահում է նաև, որ առաջին

դասարանցին նոր շրջապատում շփոթված է զգում իրեն, չի կարողանում արագորեն ծանոթանալ մյուս երեխաների հետ, իրեն միայնակ է զգում։

Փորձված ուսուցիչը բոլոր երեխաներին նույնանման պահանջներ է ներկայացնում, բայց ուշադրությամբ հետևում է, թե տարբեր երեխաներ այդ պահանջները կատարելիս անհատական ինչպիսի առանձնահատկություններ են դրսևորում։ Սա նրան թույլ է տալիս վարքի արտաքին առանձնահատկությունների ետևում տեսնել նրա իրական հոգեբանական որակները։ Միայն երեխաների այդպիսի հատուկ ուսումնասիրությունը կարող է թույլ տալ ուսուցչին ընտրելու ներգործության այս կամ այն ձևը, որի նպատակն է բոլոր առաջին դասարանցիներին սովորեցնել դասի ժամանակ լինել զուսպ, չխախտել ուսումնական աշխատանքների ընթացքը, ուսուցչի նկատողություններին տալ գործնական պատասխաններ։ Այդ ամենը, վերջին հաշվով, երեխաների մեջ վստահություն է սերմանում ուսուցչի անձի ու գործողությունների նկատմամբ։

Դասարանում սովորողների փոխհարաբերությունները նորմալ են լինում այն դեպքում, երբ ուսուցիչը հավասարապես պահանջկոտ է բոլոր երեխաների նկատմամբ, երբ թույլերին խրախուսում է աշխատասիրության համար, իսկ ուժեղներին նկատողություն է անում ավելորդ ինքնավստահության համար։ Այս ամենը հոգեբանական բարենպաստ ֆոն է ստեղծում դասարանի կոլեկտիվ աշխատանքի համար։ Ուսուցիչը խրախուսում է երեխաների ընդհանուր հետաքրքրությունների վրա հիմնված բարեկամությունը (նրանք նամականիշեր են հավաքում, հրապուրվում են տիկնիկային թատրոնով), նրանց այն կապերը, որոնք առաջանում են նույն շենքում պարելու, նույն նստարանին նստելու և այլ արտաքին հանգամանքների հիման վրա։ Դպրոցում սովորելու առաջին ամիսների ընթացքում երեխայի հետ տարվող դաստիարակչական աշխատանքի նպատակը նրանում այն զգացումը ներարկելն է, որ դասարանը, ինչպես նաև դպրոցը, ոչ թե իրեն օտար մարդկանց խումբ է, այլ հասակակիցների, կրտսեր ու ավագ ընկերների բարեկամական ու զգայուն կոլեկտիվ։

Դպրոց ընդունվելու հետ միասին փոխվում է նաև երեխայի վիճակը ընտանիքում։ Նա ստանում է նոր իրավունքներ և պարտականություններ (օրինակ, դպրոցականին պետք է հատուկ տեղ ու ժամանակ հատկացնել տնային հանձնարարությունների կատարման համար, պետք է հաշվի նստել նրա ռեժիմի հետ)։ Դիտումները ցույց են տվել, որ ընտանիքների մեծ մասում երեխայի այդ իրավունքները հարգվում և լրիվ կերպով բավարարվում են։ Հաճախ նկատվում է նաև այսպիսի պատկեր. զգալով մեծերի բարի վերաբերմունքն ու «դպրոցական աշխատավորի» կարիքները անմիջապես բավարարելու պատրաստակամությունը,

որոշ երեխաներ սկսում են չարաշահել իրենց դիրքը, ընտանիքին կյանքի այնպիսի ոճ պարտադրել, որտեղ իրենք են դառնում բոլորի ուշադրության կենտրոնը։ Այս հանգամանքը հղի է յուրահատուկ աշակերտական եսասիրության առաջացման հավանականությամբ։ Ահա թե ինչու ընտանիքում առաջին դասարանցու նկատմամբ ուշադրություն հանդես բերելու հետ միաժամանակ նրան պետք է ցույց տալ, որ ընտանիքի մյուս անդամները ևս պակաս կարևոր հոգսեր ու հետաքրքրություններ չունեն։ Երեխան պետք է հաշվի նստի դրանց հետ և իր դպրոցական գործերն ու բախումները չափից ավելի կարևոր չհամարի ընտանեկան այլ գործերի հետ համեմատած։

Դժվարությունների երրորդ տեսակը առաջին դասարանցիները ունենում են ուսումնական տարվա վերջին շրջանում։ Սկզբում նրանք հաճույքով դպրոց էին շտապում դասերից բավականին շուտ, պատրաստակամությամբ էին ցանկացած վարժություններ կատարում, հպարտանում էին ուսուցչի տված գնահատականներով։ Այս ամենի մեջ իր արտահայտությունն էր գտնում գիտելիք ձեռք բերելու նրանց ընդհանուր պատրաստակամությունը։ Բայց առաջին դասարանում ուսուցման պրոցեսը սովորաբար կազմակերպվում էր այնպես, որ աշակերտները ստանում էին պատրաստի գիտելիքներ ու սահմանումներ և պարտավոր էին մտապահել դրանք՝ համապատասխան իրադրություններում կիրառելու համար։ Որպես կանոն, հատուկ քննարկման չէր ենթարկվում այն հարցը, թե սովորողը այդ գիտելիքների պահանջը զգում է, թե ոչ։ Բնական է, որ նման պայմաններում երեխայի մտավոր որոնումների ասպարեզը մեծ չի կարող լինել, և նրա իմացական ինքնուրույնությունը խիստ չափով սահմանափակված է։ Այդպիսի պարապմունքների ընթացքում ուսումնական նյութի բովանդակության նկատմամբ խոր հետաքրքրություն չի կարող առաջանալ։ Քանի որ միաժամանակ դպրոցի կյանքի արտաքին կողմերը երեխայի համար սովորական են դառնում, ապա նրա մեջ մարում է ուսման նկատմամբ սկզբնական ձգտումը և վրա է հասնում անտարբերությունը։ Ուսուցիչները երբեմն փորձում են հաղթահարել այն՝ ուսումնական նյութի մեջ հետաքրքրաշարժ տարրեր ներմուծելով։ Բայց այդ հնարը արդյունավետ է լինում միայն կարճ ժամանակի ընթացքում։

Ուսուցման պրոցեսում «հագեցման» այդպիսի վիճակը կանխելու ամենահուսալի եղանակը աշակերտներին բավականաչափ բարդ ուսումնա-իմացական խնդիրներ առաջադրելը, նրանց պրոբլեմային իրավիճակների առջև կանգնեցնելն է։ Դրանց հաղթահարման համար աշակերտները պետք է տիրապետեն անհրաժեշտ հասկացությունների։ Այդ կարող է իրագործվել մոտավորապես այսպես։ Մաթեմատիկայի դասընթացում մեծ նշանակություն ունի թվի գաղափարը։ Այն երեխաներին

տրվում է արդեն 1-ին դասարանում, ընդ որում սկզբնական ծանոթացումը տեղի է ունենում այսպես։ Երեխաների առջև խնդիր է դրվում որոշ թվով առարկաներ համեմատել ըստ մեծության ու քանակության, բայց այն պայմանով, որ այդ գործողությունները չի կարելի ուղղակի ու անմիջականորեն կատարել։ Ի՞նչ անել։ Առաջին դասարանցիները ստիպված են լինում որոնել նման խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակներ։ Մի շարք քիչ թե շատ հաջող փորձերից հետո նրանք ուսուցչի օգնությամբ պարզում են, որ նման դեպքերում անհրաժեշտ են չափումներ, հաշվում և թվեր։ Դրանց օգնությամբ կարելի է մեծությունների միջնորդված համեմատություն կատարել։ Դրանից հետո երեխաները չափել ու հաշվել են սովորում, յուրացնում են թվի հասկացության բովանդակությունը։ Այդպիսի հատուկ պարզաբանումը, թե որքան կարևոր են համապատասխան հասկացությունները և ինչպիսին է դրանց ծագումը, ինչպես ցույց է տալիս փորձը, օգնում է երեխաների մոտ կենսական խնդիրների լուծման զուտ մաթեմատիկական եղանակների նկատմամբ իմացական հետաքրքրության ձևավորմանը և հիմք է ստեղծում ուսումնական այդ առարկայով լրջորեն զբաղվելու համար։

Նույն կերպ պետք է կազմակերպել նաև մայրենի լեզվի ուսուցումը, որի ընթացքում երեխաները պետք է ըմբռնեն, թե խոսքային շփման պրոցեսում ինչ նշանակություն ունեն ձևաբանական-շարահյուսական միջոցները և ինչպիսիք են դրանց օգտագործման օրինաչափությունները։ Աշխատանքի ուսուցման դասերին անհրաժեշտ է աշակերտների մեջ հետաքրքրություն ձևավորել սեփական առաջիկա աշխատանքի պլանավորման եղանակների ու հնարների նկատմամբ, այն պայմանների հետազոտման նկատմամբ, որոնցում անհրաժեշտ է կատարել սեփական առարկայական գործողությունների գիտակցական կարգավորում[1]։

Երեխաներին այնպիսի հանձնարարությունների համակարգի առաջադրումը, որոնք լուծման ուղիների ու միջոցների ակտիվ բացահայտում են պահանջում, հենց սկզբից առաջին դասարանցուն մտցնում են մտավոր որոնումների ոլորտը, նրանից պահանջում են գործողությունների իր հայտնաբերած եղանակները հիմնավորել ընդարձակ դատողությունների ու մտահանգումների միջոցով։ Այդպիսի մտածական ակտիվ գործունեության շնորհիվ երեխաները կարողանում են գիտակցորեն յուրացնել անհրաժեշտ գիտելիքներն ու ունակությունները։ Այդ աշխատանքը գրավում է երեխաներին և լիովին մատչելի է նրանց համար,

[1] Մաթեմատիկայի, ռուսաց լեզվի և աշխատանքի ուսուցման դասերի այդպիսի կազմակերպման յուրահատկությունները նկարագրված են հետևյալ գրքում. „Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)", под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М., „Просвещение", 1966.

եթե ուսուցիչը ճիշտ է ղեկավարում։ Ուսուցման առաջին ամիսների ընթացքում երեխաներից այս կամ այն տվյալների պարզ մտապահումը պահանջելը, որը չի հենվում դրանց անհրաժեշտության և կիրառման պայմանների հասկացման վրա, խիստ վտանգավոր է։ Առաջին դասարանցիներն, անշուշտ, մեծ թվով տվյալներ կարող են ամուր կերպով մտապահել։ Ուսուցման անմիջական ու արտաքին արդյունքը այս դեպքում ձեռք է բերվում, բայց հսկողությունից դուրս է մնում կարևոր մի երևույթ՝ դպրոցականների մոտ ուսումնական նյութի նկատմամբ իմացական հետաքրքրության ձևավորման սկզբնական փուլը։ Իսկ այդպիսի հետաքրքրության բացակայությունը իր ազդեցությունն է գործում ուսումնական հետագա ողջ աշխատանքի վրա։

Այսպիսով, դպրոցական կյանքի ոլորտը մուտք գործելու սկզբնական շրջանում երեխայի հոգեկանը լուրջ փոփոխություններ է կրում։ Նա ձեռք է բերում կյանքի նոր ռեժիմի հետ կապված կարևոր սովորություններ և փոխադարձ վստահության վրա հիմնված հարաբերություններ է հաստատում ուսուցիչների ու ընկերների հետ։ Ուսումնական նյութի նկատմամբ առաջ եկած հետաքրքրությունների հիման վրա նրանում դրական վերաբերմունք է ձևավորվում ուսուցման նկատմամբ։ Այդ հետաքրքրությունների հետագա զարգացումն ու ուսուցման նկատմամբ կրտսեր դպրոցականների վերաբերմունքի փոփոխությունները կախված են նրանց ուսումնական գործունեության ձևավորման պրոցեսից։ Այդ պատճառով մանկավարժական հոգեբանության համար հատուկ հետաքրքրություն է ներկայացնում այն հարցը, թե ինչպիսին է այդ գործունեության կառուցվածքը և ինչ առանձնահատկություններ ունեն նրա առանձին բաղադրամասերը։

§ 2. ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների յուրացումը կատարվում է հարազատների և հասակակիցների հետ շփվելիս, խաղալիս և գրքեր կարդալիս։ Մարդը իր փորձի զգալի մասը ձեռք է բերում աշխատանքի պրոցեսում։ Ո՞րն է բուն ուսումնական գործունեության ընթացքում կատարվող յուրացման առանձնահատկությունը։ Ամենից առաջ պետք է հիշել, որ գիտելիքների այդպիսի յուրացում իրագործելու համար պայմաններ ստեղծվում են միայն դպրոցում, որտեղ երեխաներին դասավանդում են գիտությունների հիմունքները և ձևավորվում է նրանց գիտական աշխարհայացքը։ Ուսումնական գործունեության բովանդակությունը ունի մի յուրահատկություն. նրա հիմնական մասն են կազմում գիտական հասկացությունները, գիտության օրենքները և գործնա-

կան խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակները, որոնք հիմնված են դրանց վրա։ Գործունեության այլ ձևերում յուրացումը հանդես է գալիս որպես կողմնակի արդյունք։ Օրինակ, խաղալիս երեխան ձգտում է լավ կատարել իր վրա վերցրած այս կամ այն դերը։ Այստեղ վարքի կանոնների յուրացումը միայն ուղեկցում է հիմնական ձգտման բավարարմանը։ Աշխատանքի հիմնական նպատակը իրերի արտադրությունն է։ Հմտությունների զարգացումը այստեղ հանդես է գալիս որպես աշխատանքի կարևոր, բայց կողմնակի, լրացուցիչ արդյունք։ Եվ միայն ուսումնական գործունեության ընթացքում է գիտական գիտելիքների և դրանց համապատասխանող հմտությունների յուրացումը հանդես գալիս որպես գործունեության հիմնական նպատակ և գլխավոր արդյունք։

Ուսումնական գործունեությունը ունի որոշակի կառուցվածք։ Նրա բաղադրամասերն են. 1) ուսումնական իրադրությունները (կամ խնդիրները), 2) ուսումնական գործողությունները, 3) վերահսկողությունը, 4) գնահատումը։

Ուսումնական իրադրությունների առանձնահատկությունները։ Ուսումնական իրադրությունները բնորոշվում են մի շարք առանձնահատկություններով։ Այստեղ, նախ, դպրոցականները յուրացնում են հասկացությունների հատկանիշները բացահայտելու և կոնկրետ գործնական խնդիրների որոշակի դասի լուծման ընդհանուր եղանակները։ (Հասկացության հատկանիշների առանձնացումը հանդես է գալիս որպես կոնկրետ խնդիրների լուծման հատուկ ձև։ Այդ պատճառով հետագայում կխոսենք միայն խնդիրների լուծման մասին)։ Երկրորդ առանձնահատկությունն այն է, որ այդ եղանակների նմուշների վերարտադրությունը ուսումնական աշխատանքի հիմնական նպատակն է։ Կոնկրետ-գործնական խնդիրները անմիջական կենսական բովանդակություն ունեն, և դրանց լուծումը կենսականորեն նշանակալից արդյունքներ է տալիս։ Այդպիսի խնդիրներ կարելի է համարել թելադրություն գրելը (այստեղ պահանջվում է ճիշտ ուղղագրություն օգտագործել), թվաբանական խնդիրների պատասխանների որոնումը (պետք է կատարել արտադրական որևիցե իրադրության համապատասխանող հաշվարկներ), թղթից առարկաներ պատրաստելը (երբ, օրինակ, տոնածառի խաղալիքների համար արկղ է հարկավոր) և այլն։ Այդպիսի բազմատեսակ խնդիրներ լուծելու գործում կարելի է հմտանալ այս կամ այն բնագավառի (քերականություն, մաթեմատիկա) առանձին խնդիրների վրա աշխատելու տևական փորձի միջոցով։ Այս պրոցեսում աստիճանաբար տեղեկություններ են կուտակվում նման խնդիրների պայմաններում կողմնորոշվելու եղանակների մասին։ Սակայն ուսումնական իրադրություններում կոնկրետ-գործնական խնդիրներ լուծելու ունակությունը այլ կերպ է յուրացվում։ Ուսուցիչը կրտսեր դպրոցականին ամենից առաջ

դնում է այնպիսի հանգամանքների մեջ, երբ անհրաժեշտ է որոնել կոնկրետ-գործնական խնդիրների տվյալ դասի բոլոր խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակ։ Այնուհետև, ուսուցչի ղեկավարությամբ, երեխաները գտնում ու ձևակերպում են այդ եղանակը։ Վերջինիս մեջ մտնող առանձին գործողությունների վերարտադրությունը և այդ եղանակի կիրառման պայմանների համակարգի յուրացումը աշակերտի աշխատանքի հաջորդ փուլն է։ Հետագայում, համապատասխան կոնկրետ-գործնական խնդիրների հանդիպելիս, երեխաները սեմիջապես կիրառում են դրանց լուծման իրենց յուրացրած եղանակը՝ դրսևորելով այն ունակությունը, որը նախապես ձևավորվել էր ուսումնական իրադրության մեջ։

Եվ, իսկապես, թելադրություն գրելուն նախորդում է աշխատանքի այն փուլը, որի ընթացքում երեխաները ուսումնասիրում են բառերի կազմը և դրանցում տառերի զուգորդման օրինաչափությունները, ուղղագրությանը ներկայացվող ընդհանուր պահանջներ են ձևակերպում։ Թվաբանական տեքստային խնդիրների լուծմանը նախորդում է մեծությունների ընդհանուր հատկանիշների ու փոխադարձ կախվածությունների, տեքստում դրանց բացահայտման հնարների և թվաբանական գործողությունների օգնությամբ դրանց պատկերման եղանակների ուսումնասիրությունը։

Բոլոր այդ դեպքերում երեխաներն աշխատում են այնպիսի ուսումնական իրադրություններում, որոնցում նրանք ստանում են, մի կողմից, տվյալ նյութը յուրացնելու դրդապատճառ (այն, թե ինչու պետք է ուսումնասիրել բառերի կազմը կամ մեծությունների կախվածությունը), իսկ մյուս կողմից՝ տվյալ դասի կոնկրետ խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակների նմուշներ։ Ուսումնական աշխատանքը, գիտելիքների յուրացման այլ ձևերի համեմատությամբ, բնութագրվում է հենց այդ ընդհանուր եղանակների վերարտադրությամբ։ Այդ աշխատանքը նախորդում է կոնկրետ-գործնական խնդիրների լուծմանը և հասկացությունների գործնական կիրառությանը։ Իսկ երբ երեխաները այդ եղանակներին տիրապետում են հենց խնդիրների լուծման պրոցեսում, ապա նման յուրացումը բուն ուսումնական գործունեության ձև չի ընդունում և ընթանում է այլ օրինաչափություններով։

Ուսումնական իրադրությունների բովանդակությունը և ձևը որոշվում են մանկավարժական հոգեբանության, դիդակտիկայի և մասնավոր մեթոդիկաների համատեղ միջոցներով։ Ինչպես ցույց են տալիս հետազոտությունները, շատ դեպքերում խիստ դժվար է գտնել և նմուշի ձևով ներկայացնել տվյալ դասի կոնկրետ-գործնական խնդիրների լուծման հենց ընդհանուր եղանակը։ Դասավանդման ընթացքում երեխաներին երբեմն չեն կանգնեցնում պրոբլեմային իրադրությունների առջև։ Առանձին կոնկրետ խնդիրներ լուծելու տևական աշխատանքի ընթացքում

նրանք տարբերյանորեն են «չափում» գործողության ընդհանուր եղանակը։ Այս դեպքում առաջանում են մեծաթիվ ու դանդաղորեն անհետացող սխալներ, իսկ յուրացման արդյունքները, որպես կանոն, լինում են անբավարար չափով ընդհանրացված ու գիտակցված, դժվարությամբ են տեղափոխվում տվյալ դասի այլ խնդիրների վրա, ունենում են բազմաթիվ անհատական տարբերակներ։ Այդ թերությունները բացակայում են, երբ ունակությունը ձևավորվում է ուսումնական իրադրության մեջ։ Այստեղ դպրոցականներն ու ուսուցիչը նախապես առանձնացնում և որպես յուրացման համար նախատեսվող նմուշ հատուկ կերպով ձևակերպում են որոշակի դասի խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակը։ Ահա թե ինչու հոգեբանության կողմից ներկայացվող հիմնական պահանջներից մեկը հետևյալն է. այնպես կազմակերպել տարրական ուսուցումը, որպեսզի ծրագրի թեմաների ու բաժինների մեծ մասի դասավանդումը կատարվի ուսումնական իրադրությունների հիման վրա, քանի որ վերջիններս հենց սկզբից երեխաներին կողմնորոշում են դեպի հասկացության հատկանիշների առանձնացման կամ որոշակի դասի խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակների յուրացումը։

Ուսումնական գործողությունների առանձնահատկությունները։ Ուսումնական իրադրություններում երեխաների կատարած աշխատանքը կազմված է տարբեր տեսակի գործողություններից։ Դրանց շարքում առանձնահատուկ տեղ են գրավում ուսումնական գործողությունները։ Վերջինների օգնությամբ դպրոցականները վերարտադրում ու յուրացնում են խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակների նմուշները և դրանց կիրառման պայմանների որոշման ընդհանուր հնարները։ Այդ գործողությունները կարող են կատարվել և՛ առարկայական, և՛ մտավոր (ներհոգեկան) պլանում։ Դրանց կազմը միատարր չէ։ Որոշ ուսումնական գործողություններ բնորոշ են ցանկացած նյութի յուրացման համար, մյուսները՝ տվյալ ուսումնական առարկայի հետ աշխատանք կատարելիս, երրորդները՝ միայն որոշ մասնավոր նմուշների վերարտադրման համար։ Օրինակ, այն գործողությունները, որոնք աշակերտներին թույլ են տալիս նկարագրել հանձնարարված նմուշները, կիրառվում են բոլոր ուսումնական առարկաների ցանկացած թեման ուսումնասիրելիս։ Ուսումնասիրվող օբյեկտի բնույթից կախված նկարագրությունը կարող է լինել գրաֆիկական (սխեմաներ, բանաձևեր), առարկայական-տարածական (ծավալային մոդելներ), խոսքային-նկարագրական և այլն։ Նյութի իմաստային վերախմբավորումը, նրա հենման կետերի առանձնացումը ըստ իմաստի, տրամաբանական սխեմայի և պլանի ստեղծումը այնպիսի ուսումնական գործողություններ են, որոնք առավել ադեկվատ են նկարագրական բնույթի նյութ յուրացնելու համար։

Այս կամ այն ուսումնական առարկայի ամեն մի հիմնական հասկացության յուրացմանը համապատասխանում են հատուկ ուսումնական գործողություններ։

Հատուկ ուսումնասիրության միջոցով պարզվել է, որ բառերի կառուցվածքի և ձևույթների նշանակության մասին քերականական հասկացությունների լիարժեք յուրացման համար կրտսեր դպրոցականները պետք է կատարեն մի շարք ուսումնական գործողություններ. 1) փոփոխել տրված բառը և ստանալ նրա տարբերակները, 2) համեմատել սկզբում տրված և նոր բառերի նշանակությունը, 3) համեմատել ելման բառի ձևերը և առանձնացնել ձևույթները, 4) բացահայտել տվյալ բառի ձևույթների ֆունկցիոնալ նշանակությունը և այլն։ Քերականության ուսումնասիրման առաջին փուլում հատկապես կարևոր են փոփոխման և համեմատության գործողությունները։ Սրանք երեխաներին թույլ են տալիս հայտնաբերել բառի նշանակության ու ձևի հարաբերությունը։ Առանց այդ ուսումնական գործողությունների տիրապետելու երեխաները չեն կարողանա գիտակցորեն առանձնացնել և ծավալուն կերպով վերլուծել վերոհիշյալ հարաբերությունն ու նրա առանձնահատկությունները։ Դպրոցական ուսուցման ընթացքում քիչ չեն դեպքերը, երբ երեխաները զանազան պատճառներով վատ են տիրապետում հիշյալ գործողություններին։ Սրա հետևանքով բառերի ձևաբանությանը նրանց ծանոթությունը մնում է մինչքերականական, առօրյա մակարդակի վրա։ Սա այն հիմնական պատճառներից մեկն է, որոնք դժվարացնում են մայրենի լեզվի յուրացումը։ (Այդ են ցույց տվել իրենց ուսումնասիրություններում Դ. Ն. Բոգոյավլենսկին, Ս. Ֆ. Ժույկովը և ուրիշներ)։

Թվի հասկացությունը յուրացնելիս երեխան, ի թիվս մի շարք գործողությունների, պետք է կատարի հետևյալները. 1) առարկայական գործողություն (որպես չափի միավոր վերցրած մեծության նկատմամբ այլ մեծության բազմապատիկ հարաբերության որոշումը), 2) խոսքային գործողություն (չափի քանակության հաշվում), 3) մտավոր գործողություն (ստացված արդյունքի վերագրումը հաշվման ենթակա ողջ օբյեկտին)։

Դասավանդման ընթացքում ուսուցիչը պետք է հստակորեն պատկերացնի ինչպես ընդհանուր, այնպես էլ մասնավոր ուսումնական գործողությունների ողջ համակարգը, որովհետև միայն սրանց կատարման դեպքում երեխաները կկարողանան լիարժեք կերպով յուրացնել հասկացություններն ու խնդիրների լուծման եղանակները, ուսումնական առարկայի բաժինները։ Կրտսեր դպրոցականների հոգեկանում պետք է հատուկ կերպով և համառորեն ձևավորել պահանջվող ուսումնական գործողությունների համակարգ։ Առանց այդ գործողությունների նյութի յուրացումը տեղի կունենա ուսումնական գործողության շրջանակներից դուրս, այսինքն՝ ձևականորեն, հասկացությունների ու խնդիրների լուծ-

ման հնարների լոկ խոսքային բնութագրերի սերտման ճանապարհով։

Հաճախ կարելի է դիտել այնպիսի դեպքեր, երբ կրտսեր դպրոցականները ձգտում են ուսումնական նյութը յուրացնել հենվելով ակնառու մտապատկերների կամ տեքստի բառացի մտապահման վրա։ Սկզբում սա ավելի հեշտ ու արագ է կատարվում, քան ուսումնական գործողությունների ծավալուն կատարումը (օրինակ՝ նյութը ըստ իմաստի խմբավորելը, հենման կետերը առանձնացնելը)։ Բայց ուսուցիչը պարտավոր է կանխել բուն ուսումնական գործողությունների սահմաններից դուրս գալու այս տարերային ձգտումը և ուսումնական հատուկ իրադրություններում երեխաների հոգեկանում հետևողականորեն ձևավորել նյութի իրական յուրացումը ապահովող գործողությունները։ Սկզբում սրանով ուսուցումը դանդաղում է։ Բայց միայն լավ յուրացված ուսումնական գործողությունների հիման վրա դպրոցականները հետագայում կկարողանան ճշտորեն ու լրիվ կերպով վերարտադրել տարբեր առարկաների վերաբերող ծավալուն նյութեր։ Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ առանձին հասկացությունների ու խնդիրների լուծման եղանակների տիրապետման գործում հանդիպող մի շարք էական սխալներ հաճախ կապված են հետևյալ հանգամանքի հետ. այդ հասկացությունների և խնդիրների լուծման եղանակների ձևավորման ժամանակ երեխաներին չեն ուսուցանվում բոլոր անհրաժեշտ ուսումնական գործողությունները։

Վերահսկողության իրագործման առանձնահատկությունները։ Ուսումնական իրադրություններում կատարվող լիարժեք աշխատանքը պահանջում է նաև գործողությունների մեկ այլ տեսակի՝ **վերահսկողության** իրագործում։ Երեխան իր ուսումնական գործողություններն ու դրանց արդյունքները պետք է համեմատի տրված նմուշների հետ, այդ արդյունքների որակը պետք է կապի կատարված ուսումնական գործողությունների մակարդակի և ծավալի հետ։ Վերահսկողության շնորհիվ դպրոցականը կարող է գիտակցորեն կապ հաստատել նմուշի թույլ կամ շատ վատ վերարտադրության և սեփական ուսումնական գործողությունների թերությունների միջև։ Այդ թերությունների վերացումը (նոր գործողություններ կամ դրանց օպերացիաներ մտցնելը, դրանց ավելի մանրակրկիտ կատարումը և այլն) թույլ է տալիս բարելավել յուրացման արդյունքները և դրանք հասցնել պահանջվող նորմաների մակարդակին։ Սկզբում վերահսկողության կազմակերպման գործում հիմնական դերը պատկանում է ուսուցչին։ Բայց աստիճանաբար երեխաները սովորում են ինքնուրույնաբար հարադրել իրենց գործողությունների արդյունքները և նմուշը, գտնել հնարավոր շեղումների պատճառները և ուսումնական գործողությունները փոփոխելու միջոցով վերացնել դրանք։ Դպրոցականները սովորում են ինքնավերահսկողություն կատարել յուրացման պրոցեսի վրա։

Կան վերահսկողության մեծաթիվ տեսակներ։ Հատկապես կարևոր են դրանցից երկուսը. 1) ստացված արդյունքների վերլուծության հիման վրա արդեն կատարված գործողությունների վերահսկողություն, 2) մտքում կատարվող գործողությունների կանխատեսվող արդյունքների հիման վրա իրագործվող վերահսկողություն։ Վերահսկողության անհրաժեշտությունը և դրա իրագործման հնարները սկզբում ցուցադրում է ուսուցիչը։ Օրինակ, ենթադրենք առաջին դասարանցին որևիցե տառ է գրել։ Ուսուցիչը այն մասնատում է տարրերի, աշակերտին ցույց է տալիս, թե ինչով են դրանք տարբերվում նմուշից («Այս մասը անհրաժեշտ չափով կլորացված չէ»), այդ շեղումները համադրում է ուսումնական գործողությունների թերությունների հետ («Այստեղ դու գծից չես հեռացել, իսկ այստեղ բաց ես թողել շրջման կետը»)։ Ամենօրյա նույնանման աշխատանք կատարվում է նաև մյուս դասերի ընթացքում։ Բոլոր դեպքերում ուսուցիչը ձգտում է հասնել այն բանին, որպեսզի երեխաները յուրացնեն արդյունքները մասնատելու սխեման ու սովորեն դրանք համադրել ինչպես նմուշների, այնպես էլ գործողությունների փաստական կատարման առանձնահատկությունների հետ։ Հատկապես կարևոր է ուսուցչի կողմից վերահսկողության ձևերի փոփոխումն ապահովող պայմանների ստեղծումը. երեխաների մեջ պետք է ձևավորել մտքում կատարվող գործողությունների արդյունքները կանխատեսելու ունակություն (օրինակ, տվյալ բառի ձևույթների կազմի մասին պատկերացում, երբ վերլուծությունը կատարվում է «մտքում»)։ Այդ նպատակով ցանկալի է կազմակերպել ուսումնական հատուկ աշխատանք, որի ընթացքում առարկաների կամ սխեմաների հետ կատարվող արտաքին և բարձրաձայն խոսքի հետ զուգորդվող գործողությունը փոխարինվում է շշուկի միջոցով, իսկ հետո նաև ներքին խոսքով կատարվող գործողությամբ (որը սկզբում ծավալուն է, բայց աստիճանաբար ավելի ու ավելի կրճատ է դառնում)։ Գործողությունները մտքում կատարելու ունակության առկայությունը երեխաների համար նախադերյալ է ստեղծում վերահսկողությունը ևս միայն ենթադրվող (կանխատեսվող) ուսումնական գործողությունների հիման վրա իրագործելու համար։ Այս դեպքում աշակերտը տեսնում է, որ հնարավոր արդյունքները կապված են գործողությունների առանձնահատկությունների հետ, և ընտրում է ճիշտ կապեր։ Սրա շնորհիվ առաջադրանքների կատարման գործում թույլ տրվող սխալները մեծ չափով նվազում են (դպրոցականը գործում է ըստ «Յոթ անգամ չափի՛ր, մեկ անգամ կտրի՛ր» ասացվածքի)։

Գնահատականի ազդեցության առանձնահատկությունները։ Վերա-

հսկողությունը սերտորեն կապված է ուսումնական գործունեության առանձին բաղադրամասի՝ գնահատականի հետ։ Գնահատականը ցույց է տալիս, թե յուրացման արդյունքները ինչ չափով են համապատասխանում ուսումնական իրադրության պահանջներին։ Ուսուցման առաջին շրջանում գնահատում է հիմնականում ուսուցիչը, քանի որ հենց նա է իրականացնում վերահսկողությունը, բայց երեխաների ինքնավերահսկողության ընդունակության ձևավորման հետ զուգընթաց գնահատման ֆունկցիան ևս անցնում է նրանց։ Դպրոցականները իրենցում այս կամ այն խնդիրները լուծելու ընդհանուր եղանակի առկայությունը կամ բացակայությունը քիչ թե շատ ճշտորեն պարզելու ունակություն են ձեռք բերում։ Գնահատման բնույթից է կախված ուսումնական աշխատանքի կազմակերպումը։ Եթե գնահատականը դրական է, ապա այդ նշանակում է, որ տվյալ ուսումնական իրադրությունը սպառել է իրեն ու կարելի է անցնել նոր նյութի յուրացման, և ընդհակառակը։ Վերջին դեպքում ուսուցիչը ստեղծում է նախկին ուսումնական իրադրության մասնավոր այնպիսի տարբերակներ, որոնք պահանջում են տիրապետել գործողությունների կամ խնդիրների լուծման եղանակների առանձին կողմերի։

Դպրոցական պրակտիկայում գնահատականը հաճախ նույնացնում են թվանշանի հետ։ Հոգեբանական տեսակետից սա ճիշտ չէ։ Գնահատականը ցույց է տալիս ոչ միայն նյութի յուրացված լինելու կամ չլինելու փաստը, այլև վերջինիս պատճառները՝ դրանով իսկ աշակերտին միտելով դեպի թերությունների վերացումը և նոր գործունեության մղելով մինչև այն ժամանակ, քանի դեռ աշխատանքը դրական չի դարձել։ Գնահատականը ունի միայն երկու նշանակություն՝ դրական և բացասական։ Ըստ տրված գնահատականի ուսումնական իրադրությունը կամ պահպանվում է, կամ վերացվում։ Իսկ թվանշանը ունի մի քանի աստիճաններ (1-ից մինչև 5) և, որպես կանոն, համադրական (սինթետիկ) բնույթ ունի։ Այն նշանակվում է ինչպես ուսումնական իրադրության մեջ կատարված միջանկյալ աշխատանքի, այնպես էլ նրանում ողջ աշխատանքի ավարտման համար։ Թվանշաններում իր արտացոլումն է գտնում երեխայի աշխատասիրությունը, դասի ժամանակ դրսևորած կարգապահությունն ու գործունեության շատ այլ կողմեր (ընդհուպ մինչև պատահականորեն ճիշտ պատասխանը ստանալու փաստը)։ Թվանշանի այդպիսի բնույթը հիմք է ստեղծում դասի ընթացքում սովորողների կատարած ամբողջական աշխատանքի արդյունքների նկարագրությունը տալու համար։ Ուսումնական գործունեության ընթացքում տրված գնահատականը ավելի նեղ իմաստ ունի։ Այն որակական ու բովանդակալից նկարագրություն է տալիս (ինչ-որ բան առկա է, իսկ ինչ-որ այլ բաներ դեռևս բացակայում են), բայց ոչ աստիճանավորված և քանակական համեմատություն թույլ տվող բնութագիր։ Թվանշանի և գնահատականի

իրական ու բարդ հարաբերությունները ենթակա են հետագա հետազոտությունների։ Բայց արդեն այժմ կրտսեր դպրոցականների ուսումնական գործունեության հոգեբանությունը ցույց է տալիս, որ չպետք է շարունակել հասցնել երեխաների ուսումնական աշխատանքի հնարփազանցության հասցնել երեխաների ձևավորման գործում թվանշանների ունեցած դերը[1]։ Պահպանելով հանդերձ թվանշանների որոշ նշանակությունը, գլխավոր ուշադրությունը պետք է դարձնել գնահատականների հոգեբանական հնարավորությունների օգտագործման վրա, քանի որ դրանք երեխաների ուսումնական գործողությունների վիճակը բովանդակալից կերպով նկարագրելու միջոցներ են։ Այդպիսի նկարագրության հիման վրա ավելի նպատակասլաց կերպով կարելի է ձևավորել կրտսեր դպրոցականների ուսումնական գործունեության հիմնական բաղադրամասերը։

§ 3. ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Ուսումնական գործունեության պրոցեսը ենթարկվում է մի շարք ընդհանուր օրինաչափություններին։ Ամենից առաջ անհրաժեշտ է, որպեսզի ուսուցիչը սիստեմատիկորեն երեխաներին ներգրավի ուսումնական իրադրությունների մեջ, նրանց հետ միասին գտնի ու ցուցադրի համապատասխան ուսումնական, վերահսկման ու գնահատման գործողությունները։ Իսկ երեխաները, իրենց հերթին, պետք է գիտակցեն ուսումնական իրադրությունների իմաստը և հետևողականորեն վերարտադրեն բոլոր գործողությունները։ Այլ կերպ ասած, օրինաչափություններից մեկն այն է, որ տարրական դասարաններում դասավանդման ողջ պրոցեսը սկզբում կառուցվում է ուսումնական գործունեության գլխավոր բաղադրամասերը ծավալուն կերպով երեխաներին ներկայացնելու հիման վրա, և երեխաները ակտիվորեն ներգրավվում են դրանց իրականացման գործում։

Երբեմն ուսուցիչներին կարող է թվալ, որ ուսումնական նյութի հետ երեխաներին ծանոթացնելու այդպիսի ծավալուն ու «ձգված» եղանակը ավելորդ է։ Բայց իրականում այդպես չէ։ Հենց ուսումնական իրադրության նախադրյալների (կոնկրետ-գործնական խնդիրների լուծման գործողությունների, դրանց վերլուծման ընդհանուր եղանակի որոնման անհրաժեշտության) և նրա դերի այդպիսի բացահայտումն է երեխաների իմացական ակտիվության, ուսման նկատմամբ նրանց հետաքրքրության զարգացման ամենաէական պայմաններից մեկը։

[1] Վրացական ՍՍՀ մի քանի դպրոցների տարրական դասարաններում հաջողությամբ է իրագործվում «առանց թվանշանի» ուսուցումը։

Առանց շտապողականության և մանրամասնորեն երեխաներին պետք է ցույց տալ ուսումնական գործողությունների հաջորդականությունը, առանձնացնելով այն գործողությունները, որոնք կամ առարկայական բնույթ ունեն, կամ կատարվում են արտաքին խոսքի միջոցով, կամ էլ՝ մտքում։ Ընդ որում պետք է պայմաններ ստեղծել, որպեսզի առարկայական գործողությունները մտավոր գործողությունների ձև ընդունեն և ունենան պահանջվող ընդհանրացվածությունն ու սեղմ ձևը, յուրացված լինեն։ Եթե առաջադրանքների կատարման ժամանակ դպրոցականներն, այնուամենայնիվ, սխալներ են թույլ տալիս, ապա սա նշանակում է, որ կամ բոլոր ուսումնական, վերահսկման ու գնահատման գործողությունները նրանց ցույց չեն տրվել, կամ դրանք ինչպես հարկն է չեն յուրացվել։

I—II դասարաններում երեխաները ուսումնական իրադրություններում գործում են ուսուցչի ուղղակի արտաքին ցուցումների հիման վրա։ Բայց 2-րդ դասարանի վերջում և 3-րդ դասարանում աստիճանաբար պարզ է դառնում, որ ուսումնական գործունեության առանձին տարբեր երեխաները կատարում են ինքնակարգավորման հիման վրա։ Նրանք առաջին հերթին յուրացնում են գնահատման գործողության իմաստն ու բովանդակությունը, սկսում են զգալ խնդրի լուծման ընդհանուր եղանակի յուրացման պահը։ Դեռևս ինտուիտիվ կերպով, բայց բավական ճշտորեն երեխաները կարողանում են որոշել, թե այս կամ այն կոնկրետ-գործնական խնդիրները լուծելու ինչպիսի հնարավորություններ ունեն։ «Սա ես կարող եմ լուծել, մենք անցել ենք, թե ինչպես պետք է դա անել»։ «Չեմ կարող. ես դեռ չգիտեմ, թե ինչպես է այդ խնդիրը լուծվում»— սրանք են այն աշակերտների տված տիպական պատասխանները, որոնք ճիշտ են գնահատում խնդիրների լուծման իրենց յուրացրած եղանակները։ Այդ աշակերտները, որպես կանոն, ի վիճակի են լինում ինքնուրույնաբար հիմնավորել կատարած աշխատանքի համար իրենց ստացած թվանշանները։

Ճիշտ գնահատելը սերտորեն կապված է վերահսկողության մակարդակի հետ։ 1—2-րդ դասարանների աշակերտները ամենից հաճախ շտապում են, հենվելով ուսուցիչների, կամ ծնողների կարծիքների կամ դասագրքի վերջում բերվող պատասխանների վրա, հաստատել իրենց ստացած արդյունքները («համապատասխանեց-չհամապատասխանեց»)։ Եթե արդյունքը սխալ է, ապա երեխաները շփոթվում են և նոր ցուցումների են սպասում մեծերից։ Այլ կերպ են իրենց պահում շատ երրորդ դասարանցիներ. նրանք չեն շտապում ուղղակի օգնություն ստանալ, այլ մտքով կամ փաստացիորեն կրկնում են անհրաժեշտ գործողությունները և, ելնելով միջանկյալ արդյունքների բնույթից, եզրակացություններ են կատարում իրենց սխալների հնարավոր պատճառների մասին. «Այստեղ ես մոռացել եմ կատարել այս գործողությունը, այդ պատճառով էլ սխալ է ստացվել»։ Կատարված առաջադրանքների արդյունքները գործողությունների առանձնահատկությունների հետ ինքնուրույնաբար համադրելու երեխայի ունակությունը վկայում է, որ նրա ուսումնական գործունեության մեջ արդեն ձևավորվել են ինքնավերահսկողության նախնական ձևերը։

Ինչպես նշվեց, ըստ իրենց կազմի ուսումնական գործողությունները տարբեր տեսակի են լինում։ Մեծ նշանակություն ունեն այն գործողությունները, որոնք թույլ են տալիս առանձնացնել ու պատկերել ուսումնասիրվող առարկաների հիմնական դծերը (մոդելավորման գործողություններ)։ Դրանց ձևավորումը ուսուցչի հոգսի հիմնական առարկան է դառնում սկսած այն պահից, երբ երեխաները ծանոթանում են այս կամ այն նյութի հետ։ Հատկապես ինտենսիվորեն են դրանք ձևավորվում 2-րդ և 3-րդ դասարաններում, երբ երեխաներից մշտապես պահանջում են կրճատ ձևով վերարտադրել պատմվածքը, կազմել շարադրության պլան, համառոտակի գրի առնել խնդրի պայմանները և այլն։ Ընդ որում դասերի ժամանակ նպատակահարմար է լայնորեն կիրառել գրաֆիկական սխեմաներ և տառային բանաձևեր՝ պատկերելու համար տեքստի առանձին մասերի կապերը և մեծությունների հարաբերությունները։ Եթե այնուհետև դպրոցականները սկսում են ինքնուրույնաբար որոնել ու գտնել ուսումնասիրված նյութը պատկերելու ամենից ավելի արտահայտիչ միջոցները, ապա այդ ցույց է տալիս, որ նրանց սեփական ուսումնական գործունեությունը հասել է զարգացման բավականին բարձր աստիճանի։

Ուսումնական իրադրությունների համակարգում երեխայի աշխատանքը սկսվում է 1-ին դասարանում, բայց իր առջև ինքնուրույնաբար ուսումնական խնդիրներ դնելու ունակությունը, որոնք նախորդում են կոնկրետ-գործնական խնդիրներին, նրանում առաջանում է շատ ավելի ուշ։ Տարրական կրթության ավանդական մեթոդների օգտագործման պայմաններում այդ ունակությունը մեծ դժվարությամբ է ձևավորվում և այն էլ՝ ոչ բոլոր կրտսեր դպրոցականների մոտ։ Այդ ունակությունը դրսևորվում է հետևյալ կերպ. երբ դպրոցականին տրվում է կոնկրետ-գործնական խնդիրների մի շարք, ապա նա, նախ, ձգտում է գտնել դրանց լուծման ընդհանուր եղանակը և չի աշխատում փորձերի ու սխալների մեթոդով հերթականությամբ լուծել դրանցից յուրաքանչյուրը։ Երկրորդ՝ երեխան այդ եղանակը հայտնաբերում է մեկ-երկու խնդիր լուծելու ընթացքում, որոնք այժմ նրա համար դրանց պայմանների միջև եղած ընդհանուր կապերի տեսական դիտարկման օբյեկտ են դառնում։ Կոնկրետ-գործնական խնդիրները ուսումնա-տեսականի վերածելու

ունակությունը դպրոցականների ուսումնական գործունեության զարգացման առավել բարձր մակարդակի արտահայտությունն է։

Հենց դրանում էլ դրսևորվում է երեխաների իրոք իմացական հետաքրքրությունների առկայությունը։ Եվ, իսկապես, երբ երեխան ձգտում է ստանալ ոչ թե պարզապես այս կամ այն կոնկրետ ու մասնավոր արդյունքը, այլ ցանկանում է գտնել տվյալ տիպի բոլոր արդյունքների ստացման ընդհանուր եղանակը, ապա սա ցույց է տալիս, որ նա ցանկություն ունի հասկանալու ուսումնասիրվող առարկայի էական կապերն ու հարաբերությունները։ Այդպիսի ձգտումը ընկած է սովորելու ցանկության և ընդունակության հիմքում։ Եթե կրտսեր դպրոցական տարիքում այդպիսի ձգտումը ինչպես հարկն է ձևավորված չէ, ապա հետագայում ոչ աշխատասիրությունը և ոչ էլ բարեխղճությունը հաճելի և արդյունավետ ուսուցման համար հոգեբանական աղբյուր չեն կարող ծառայել։ Միայն ուսումնական առարկաների (լեզվաբանության, մաթեմատիկայի, քիմիայի, պատմության) բովանդակությունը հասկանալու ձգտումը կարող է այդպիսի աղբյուր դառնալ։ Այդ ձգտման ծագումն ու ամրապնդումը էական ազդեցություն է գործում 3—4-րդ դասարանների աշակերտների հետաքրքրությունների շրջանակի վրա։ Նրանք այժմ արդեն զգալի ժամանակ են տրամադրում ոչ միայն խաղերին (թեև դրանց տեսակարար կշիռը դեռևս բավականին մեծ է մնում), այլև ճանապարհորդությունների, գիտնականների ու արվեստի գործիչների մասին գրքերի ընթերցանությանը, պարզագույն սարքավորումներ և հերբարիում[1] պատրաստելուն և այլն։ Այս ճանապարհով ստացած տեղեկությունների ծավալը հաճախ դուրս է գալիս այս կամ այն ուսումնական առարկաների դպրոցական ծրագրերի սահմաններից։

Այսպիսով, կրտսեր դպրոցական տարիքում ուսուցման նկատմամբ երեխաների վերաբերմունքի որոշակի տեղաշարժ է նկատվում։ Սկզբում նրանք ձգտում են այդ գործին որպես հասարակական տեսակետից օգտակար գործունեության ընդհանրապես։ Իսկ հետո նրանց սկսում են հրապուրել ուսումնական աշխատանքի առանձին հնարները։ Եվ, ի վերջո, նրանք, հետաքրքրվելով ուսումնական գործունեության ներքին բովանդակությամբ, սկսում են կոնկրետ-գործնական խնդիրները ինքնուրույնաբար ձևափոխել ուսումնա-տեսական խնդիրների։ Ուսումնական գործունեության ձևավորման օրինաչափությունների ուսումնասիրությունը ժամանակակից մանկավարժական ու երեխայի հոգեբանության առաջնահերթ և, միաժամանակ, դժվարին խնդիրներից մեկն է։

[1] Հերբարիումը չորացած բույսերի հավաքածուն է (ծնթ. թարգմ.)։

§ 4. ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.

Ուսումնառության տարիներին երեխաները ունեն նաև այլ զբաղմունքներ։ Հատկապես մեծ է աշխատանքի դերը, որն այդ տարիքում հանդես է գալիս երկու հիմնական բնորոշ ձևերով. ինքնասպասարկման և իրեր պատրաստելու (իսկ գյուղական դպրոցներում կրտսեր դպրոցականները ժամանակ առ ժամանակ մասնակցում են նաև արտադրողական աշխատանքներին)։

Երեխաները ինքնասպասարկում կատարել սովորում են դեռևս նախադպրոցական կյանքի տարիներին։ Տարրական դասարաններում ինքնասպասարկման սովորությունների ու հմտությունների ամրապնդումն ու զարգացումը հոգեբանական լավ հիմք է մեծերի աշխատանքի նկատմամբ երեխաների մեջ հարգանքի զգացում ներարկելու, մարդկանց կյանքում աշխատանքի դերը գիտակցելու, տևական ֆիզիկական լարվածություն կրելուն նախապատրաստվելու համար։ Ընտանիքում և դպրոցում պետք է ստեղծել այնպիսի պայմաններ, որոնցում երեխան սուր կերպով զգա ինքնասպասարկման իր պարտականությունները։ Օրինակ՝ մաքուր ու կոկիկ լինելու պահանջներ առաջադրելու հետ միասին պետք է այնպիսի պայմաններ ստեղծել, որպեսզի երեխան ստիպված լինի ինքնուրույնաբար (հասկանալի է, իր ուժերի ներածին չափով) կարգի բերել իր հագուստներն ու մնացած իրերը։ Դասարանում նպատակահարմար է երեխաներին սիստեմատիկորեն այնպիսի հանձնարարություններ տալ, որոնք որոշակի իմաստ ունեն ողջ կոլեկտիվի համար (հատակը ավլել, նստարանների վրայից հեռացնել փոշին, ծաղիկները ջրել և այլն) և անպայման պետք է կատարվեն՝ երբեմն անհատական որոշ ցանկություններ ու հետաքրքրություններ կամ հոգնածությունը հաղթահարելու գնով։ Երեխաների նկատմամբ ինքնասպասարկման սովորություններ ու հմտություններ սովորեցնելիս ցուցաբերվող պահանջկոտության ճիշտ դրսևորումը այն կարևոր պայմաններից մեկն է, որը թույլ է տալիս կրտսեր դպրոցականի մոտ դաստիարակել կոլեկտիվ աշխատանքներին մասնակցելու, առանց հատուկ հիշեցումների այդ գործում իր ներդրումը կատարելու սովորություն (որը արդեն աշխատասիրության սաղմերի առկայության դրսևորում է)։ Առանց այդպիսի սովորության, որը պետք է դաստիարակել արդեն տարրական դասարաններում, խիստ դժվար, իսկ երբեմն էլ անհնարին է աշխատանքի նկատմամբ սեր առաջացնել ավելի մեծ տարիքի երեխաների մոտ։

Պակաս դաստիարակչական նշանակություն չունեն նաև դպրոցական ինքնասպասարկման այն տեսակները, որոնց կատարման ժամանակ

երեխաները ներգրավվում են համատեղ կոլեկտիվ աշխատանքում։ Նրանք սովորում են օգնել ու օժանդակել միմյանց, սկսում են գիտակցական վերաբերմունք ցույց տալ կոլեկտիվի ընդհանուր խնդիրների նկատմամբ, զգում են, որ անձնական պատասխանատվություն են կրում աշխատանքը ժամանակին ու բարեխղճորեն կատարելու համար։

Կրտսեր դպրոցականներից շատերը սիրում են աշխատանքի ուսուցման դասերը, որոնց ժամանակ պետք է սրամտություն ու ճարպկություն հանդես բերել (օրինակ՝ նյութը կտրատելիս ու սոսնձով կպցնելիս), և որտեղ գործողության տեսակները հաջորդում են միմյանց։ Երեխաները խորին բավականություն են ստանում այն բանից, որ իրենց ձեռքերով անհրաժեշտ ու օգտակար իրեր են պատրաստում (աշխատանքի ուսուցման դասերին իրենց պատրաստած տոնածառի զարդերը կարելի է նվիրել հարևան մանկապարտեզի երեխաներին)։ Այդ ամենը նպաստում է աշխատասիրության և կատարած աշխատանքի համար պատասխանատվության զգացման ձևավորմանը։ Իրերի պատրաստումը էական է նաև տարբերակված ու փոխհամաձայնեցված շարժումների զարգացման, դրանց հիման վրա մկանային զգայությունների և տեսողության միջոցով վերահսկելու կարողության ձևավորման համար։

Աշխատանքի ուսուցման դասերը ունեն մեկ ուրիշ էական հոգեբանական հետևանք ևս։ Դրանց կազմակերպման պայմանները առավել նպաստավոր են երեխաների հոգեկանում առաջիկա աշխատանքը պլանավորելու և այն իրականացնելու ուղիներն ու միջոցները գտնելու կարողություն ձևավորելու համար։ Այդ կարողությունն, անշուշտ, զարգանում է նաև մյուս պարապմունքների ժամանակ, բայց միայն որևէ առարկա նպատակասլաց կերպով պատրաստելու ընթացքում է երեխան գործում առավել ծավալուն և արտաքին դրսևորում ստացած պահանջների համակարգում։ Բավական է բաց թողնել թեկուզ աննշան մի գործողություն կամ օգտագործել ոչ այն գործիքը, որը պետք էր, և այդ սխալները անմիջապես իրենց հետքը կթողնեն աշխատանքի արդյունքներում։ Այդ պատճառով էլ աշխատանքի ուսուցման դասերին երեխան ինտենսիվորեն տիրապետում է իր գործողությունների հաջորդականությունը պլանավորելու և դրանց իրագործման համար անհրաժեշտ գործիքներ նախապատրաստելու կարողությանը։

§ 5. ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՆՈՐԱԳՈՅԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ

Կրտսեր դպրոցականների հոգեկանի զարգացումը տեղի է ունենում գլխավորապես նրանց համար առաջատար գործունեության ուսուցման

հիման վրա։ Ուսումնական գործունեություն կատարելիս երեխաները աստիճանաբար ենթարկվում են նրա պահանջներին։ Այդ պահանջների կատարումը ենթադրում է հոգեկանի այնպիսի նոր որակների առաջացում, որոնք նախադպրոցականների մոտ բացակայում են։ Կրտսեր դպրոցականների հոգեկան նոր որակները ծագում ու զարգանում են ուսումնական գործունեության ձևավորմանը զուգընթաց։

Դասարանում միաժամանակյա պարապմունքների կազմակերպումը հանարավոր է միայն այն դեպքում, երբ բոլոր երեխաները միաժամանակ լսում են ուսուցչին և հետևում են նրա ցուցումներին։ Սրա շնորհիվ աշակերտներից յուրաքանչյուրը սովորում է կառավարել իր ուշադրությունը այդպիսի պարապմունքների պահանջներին համապատասխան։ Երեխան ցանկանում է դուրս նայել փողոց, որտեղ աղավնիներ են թռչում, բայց պետք է լսել խնդրի լուծման նոր եղանակի բացատրությունը և լավ մտապահել մանրամասնությունները՝ վաղվա ստուգողական աշխատանքը ճիշտ կատարելու համար։ Այդպիսի պահանջներին մշտապես հետևելը, ըստ հանձնարարվող նմուշների սեփական վարքը կառավարելը նպաստում է երեխաների հոգեկան ֆունկցիաների հատուկ որակի՝ կամածինության զարգացմանը։ Այդ որակը դրսևորվում է գործողության նպատակները գիտակցորեն առաջադրելու, դրանց հասնելու միջոցներ որոնելու և գտնելու, դժվարություններն ու արգելքները հաղթահարելու կարողության ձևով։

Ուսումնական տարբեր առարկաների գծով այս կամ այն հանձնարարությունները կատարելիս երեխաները որոնում են դրանց լուծման լավագույն ուղիները, ընտրում և համեմատում են գործողությունների տարբերակները, պլանավորվում են դրանց կարգն ու իրագործման միջոցները (այդ ներքին աշխատանքը հատկապես ակնառու կերպով դրսևորվում է աշխատանքի ուսուցման դասերին)։ Իր գործողությունների որքան ավելի շատ «քայլեր» է կարողանում կանխատեսել երեխան և որքան ավելի մանրամասնորեն է կարողանում համադրել հնարավոր տարբերակները, այնքան ավելի մեծ հաջողությամբ է նա կարողանում վերահսկել խնդրի փաստական լուծման պրոցեսը։ Ուսումնական գործունեության պրոցեսում վերահսկողության ու ինքնավերահսկողության անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև մի շարք այլ առանձնահատկություններ (օրինակ՝ խոսքային հաշվետվության ու գնահատականի պահանջը) բարենպաստ պայմաններ են ստեղծում կրտսեր դպրոցականների մոտ գործողությունների պլանավորման և դրանք մեկուսի, այսինքն՝ ներքնագեկան ձևով կատարելու ընդունակության ձևավորման համար։

Ուսումնական գործունեության կարևոր պահանջներից մեկն այն է, որ երեխաները պետք է կարողանան ծավալուն կերպով հիմնավորել իրենց հայտնած մտքերի ու գործողությունների ճշտությունը։ Այդպիսի

հիմնավորման շատ հնարներ ուսուցիչն է սովորեցնում։ Դատողության նմուշները տարբերելու անհրաժեշտությունը և դրանց ստեղծման ուղղությամբ ձեռնարկվող ինքնուրույն փորձերը ենթադրում են կրտսեր դպրոցականի մոտ սեփական մտքերն ու գործողությունները կարծես դրսից, կողմնակի մարդու աչքով դիտելու և գնահատելու կարողության ձևավորում։ Այդ կարողությունը ընկած է կարևորագույն մի ընդունակության՝ ռեֆլեքսիայի (իր ապրումներն ու գործողությունները վերլուծելու հակման) հիմքում։ Ռեֆլեքսիան թույլ է տալիս օբյեկտիվորեն ու խելամտորեն վերլուծելու սեփական դատողություններն ու արարքները՝ գործունեության նպատակին ու պայմաններին դրանց համապատասխան կամ անհամապատասխան լինելու տեսակետից։

Այսպիսով կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխայի հոգեբանական հիմնական նորագոյացություններն են. գործողությունների կամածինությունը, դրանց ներքին բնույթը (ներքին պլանի առկայությունը) և ռեֆլեքսիան։ Այս ձեռքբերումների շնորհիվ կրտսեր դպրոցականի հոգեկանը հասնում է զարգացման այնպիսի մակարդակի, որն անհրաժեշտ է միջնակարգ դպրոցում առաջիկայում ևս սովորելու, նորմալ կերպով դեռահասի տարիքին անցնելու համար, որն ունի իր առանձնահատուկ հնարավորություններն ու պահանջները։ Միջին դասարաններում սովորելու համար որոշ կրտսեր դպրոցականների անպատրաստ լինելը ամենից հաճախ կապված է անձի այդ ընդհանուր որակների և ընդունակությունների բավարար չափով ձևավորված չլինելու հետ։ Բայց այդ որակներն ու ընդունակություններն են որոշում հոգեկան պրոցեսների և ուսումնական գործունեության մակարդակը։

§ 6. ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԻՄԱՑԱԿԱՆ ՊՐՈՑԵՍՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Ընկալման զարգացումը։ Առանձին հոգեկան պրոցեսների զարգացումը կատարվում է կրտսեր դպրոցական տարիքի ողջ տևողության ընթացքում։ Թեև երեխաները դպրոց են գալիս արդեն ընկալման բավականաչափ զարգացած պրոցեսներ ունենալով (նրանք տեսողության և լսողության մեծ սրություն են ունենում և լավ են կողմնորոշվում առարկաների ձևերում ու գույներում), այնուամենայնիվ, ուսումնական գործունեության ընթացքում նրանց ընկալումները հիմնականում սահմանափակվում են առարկաների ճանաչմամբ և դրանց ձևերն ու գույները անվանելով։ Առաջին դասարանցիները չեն կարողանում սիստեմատիկ վերլուծության ենթարկել ընկալվող առարկաների հատկություններն ու որակները։ Այս հանգամանքը հստակորեն դրսևորվեց հատուկ փորձերի

ժամանակ։ 1-ին դասարանցիներին արտանկարելու համար առաջարկեցին գունավոր սափոր։ Երեխաները արագորեն զննեցին այն, տվին անունը և անմիջապես սկսեցին նկարել՝ այլևս սափորի վրա ուշադրություն չդարձնելով։ Նրանց նկարներում սափորները ունեին տարբեր չափեր ու ձևեր, որոնք հաճախ զգալիորեն տարբերվում էին միմյանցից։ Պատճառն այն էր, որ երեխաները բուն ձևը վերլուծելու միջոցներ չունեին։ Նման տվյալներ ստացվեցին նաև այն դեպքում, երբ երեխաներից պահանջվում էր վերարտադրել սափորի գույնը։ Նրանք ճանաչում էին գույնը և տալիս էին նրա անունը, բայց հետո այլևս չէին հետաքրքրվում նրա կոնկրետ առանձնահատկություններով։ Առաջին դասարանցիների ընկալումների չտարբերակվածության փաստը հայտնաբերվեց նաև թիթեռների ճանաչման ու դասակարգման վերաբերյալ փորձերում։

Ընկալվող առարկաները վերլուծելու և տարբերակելու հնարավորությունները կապված են երեխայի գործունեության այնպիսի տեսակի ձևավորման հետ, որն ավելի բարդ է, քան զգայությունը և իրերի անմիջականորեն մատչելի առանձին հատկությունների տարբերակումը։ Գործունեության այդ տեսակը, որը կոչվում է դիտում, հատկապես ինտենսիվորեն է ձևավորվում հենց դպրոցական ուսուցման ընթացքում։ Պարապմունքների ժամանակ աշակերտը ստանում է այս կամ այն օրինակներն ու նմուշները ընկալելու առաջադրանքներ, իսկ հետո արդեն ինքն է ծավալուն կերպով ձևակերպում այդպիսի խնդիրներ։ Սրա շնորհիվ ընկալումը նպատակասլաց է դառնում։ Ուսուցիչը երեխաներին կանոնավոր կերպով ցույց է տալիս իրերն ու երևույթները զննելու հնարները (նրանց հատկությունների բացահայտման կարգը, ձեռքերի ու աչքերի շարժման հետագծերը և այլն), հայտնաբերված հատկությունները գրանցելու միջոցներ (նկար, սխեմա, բառեր)։ Այնուհետև երեխան կարող է ինքնուրույնաբար պլանավորել ընկալման աշխատանքը՝ իր մտահղացմանը համապատասխան և կանխամտածված կերպով իրագործել այն՝ առանձնացնելով գլխավորը երկրորդականից, բացահայտելով ընկալվող հատկանիշների հիերարխիան, տարբերակելով դրանք ըստ ընդհանրության չափի և այլն։ Զուգորդվելով իմացական գործունեության այլ տեսակների (ուշադրության, մտածողության) հետ, այդպիսի ընկալումը վեր է ածվում կամածին ու նպատակամետ դիտման։ Եթե դիտելու կարողությունները բավականին զարգացած են, ապա կարելի է ասել, որ երեխան ունի անձնային հատուկ որակ՝ դիտողականություն։ Լ. Վ. Զանկովի և նրա աշխատակիցների ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ տարրական ուսուցման ընթացքում կարելի է զգալի չափով զարգացնել բոլոր կրտսեր դպրոցականների այդ կարևոր որակը։

Ուշադրության զարգացումը։ Նոր դպրոց ընդունվող երեխաները

դեռևս նպատակասլաց կերպով ուշադրությունը կենտրոնացնելու ընդունակություն չունեն։ Նրանք հիմնականում ուշադրություն են դարձնում այն երևույթների վրա, որոնք անմիջականորեն հետաքրքրություն են առաջացնում և աչքի են զարնում իրենց անսովորությամբ ու պայծառությամբ (չկանխամտածված, ոչ-կամածին ուշադրություն)։ Դպրոցական ուսուցման պայմանները, սկսած առաջին իսկ օրվանից, երեխայից պահանջում են ուշադրություն դարձնել այնպիսի առարկաների վրա և յուրացնել այնպիսի տեղեկություններ, որոնք տվյալ պահին նրան բացարձակապես չեն հետաքրքրում։ Աստիճանաբար երեխան սովորում է ուշադրությունը ուղղել և կայուն կերպով կենտրոնացնել անհրաժեշտ առարկաների վրա, որոնք արտաքնապես գրավիչ չեն իր համար։ II—III դասարաններում երեխաներից շատերը արդեն ունեն կամածին (կանխամտածված) ուշադրություն, որը նրանք կենտրոնացնում են գրքում տրված կամ ուսուցչի կողմից մատուցվող ցանկացած նյութի վրա։ Ուշադրության կանխամտածվածությունը, մտադրությանը համապատասխան այս կամ այն խնդրի վրա ուղղելու կարողությունը կրտսեր դպրոցական հասակի կարևոր ձեռքբերումն է։

Ինչպես ցույց է տալիս փորձը, կամածին ուշադրության ձևավորման գործում մեծ նշանակություն ունի երեխայի գործողությունների արտաքին կողմի հստակ կազմակերպումը. երեխային պետք է այնպիսի նմուշներ և արտաքին միջոցներ ցույց տալ, որոնց օգնությամբ նա կկարողանա կառավարել իր գիտակցությունը։ Օրինակ, հնչյունակազմական նպատակասլաց վերլուծություն կատարելիս մեծ դեր է խաղում առաջին դասարանցիների կողմից ձայներն ու դրանց կարգը ամրապնդելու այնպիսի արտաքին միջոցների օգտագործումը, ինչպիսիք են կարտոնե խաղանիշերը։ Դրանք ճշգրիտ հաջորդականությամբ դասավորելը կազմակերպող ազդեցություն է գործում երեխաների ուշադրության վրա, օգնում է ուշադրության կենտրոնում պահել հնչյունական բարդ, նուրբ ու «ցնդող» նյութի հետ կատարվող աշխատանքը։

Երեխայի ինքնակազմակերպումը այն կազմակերպական միջոցառումների հետևանքն է, որոնք ստեղծվում ու կառավարվում են չափահասների, առանձնապես ուսուցչի կողմից։ Ուշադրության զարգացման ընդհանուր ուղղությունը հետևյալն է. ուսուցչի առաջադրած նպատակի ձեռք բերումից երեխան անցնում է հենց իր կողմից առաջ քաշված խնդիրների վերահսկվող լուծմանը։

Առաջին դասարանցիների կամածին ուշադրությունը անկայուն է, քանի որ նրանք դեռևս չունեն ինքնակարգավորման ներքին միջոցներ։ Այդ պատճառով փորձված ուսուցիչը դասի ընթացքում հերթափոխում է ուսումնական աշխատանքի տարբեր տեսակները (տարբեր եղանակներով կատարվող բանավոր հաշվում, խնդիրների լուծում և արդյունքների ստուգում, գրավոր հաշվումների նոր եղանակի բացատրություն, դրանց ամրապնդման նպատակը հետապնդող վարժություններ և այլն) և կանխում է երեխաների հոգնածության առաջացումը։ I—II դասարանների աշակերտների ուշադրությունը ավելի կայուն է արտաքին (այլ ոչ թե բուն մտածական) գործողություններ կատարելիս։ Դասերի ընթացքում այս առանձնահատկությունը պետք է օգտագործել՝ մտավոր գործողություններից անցնել գրաֆիկական սխեմաների, նկարների, մանրատիպարների (մակետների), ապլիկացիաների ստեղծմանը։ Պարզ, բայց միօրինակ առաջադրանքներ կատարելիս կրտսեր դպրոցականների ուշադրությունը ավելի հաճախակի է շեղվում, քան երբ առաջադրանքները բարդ են և պահանջում են աշխատանքի տարատեսակ եղանակների ու հնարների օգտագործում։

Ուշադրության զարգացման կողմերից մեկը նրա ծավալի մեծացումն է և տարբեր գործողությունների վրա այն բաշխելու ունակության առաջացումը։ Այդ պատճառով ուսումնական խնդիրները պետք է ներկայացնել այնպես, որպեսզի երեխան, իր գործողությունները կատարելու հետ զուգընթաց, կարողանա և պարտավոր լինի հետևել ընկերների աշխատանքին։ Օրինակ, առաջադրված տեքստը ընթերցելիս դպրոցականը պետք է հետևի, թե ինչպիսին է մյուս աշակերտների վարքը։ Սխալ թույլ տալու դեպքում նա նկատում է ընկերների բացասական հակազդումները և ձգտում է ուղղել այն։ Դասարանում որոշ աշակերտների «ցրվածությունը» ուշադրությունը բաշխել չկարողանալու հետևանք է. որևիցե գործով զբաղվելով նրանք իրենց տեսադաշտից դուրս են թողնում մյուսները։ Ուսուցիչը, այնպես պետք է կազմակերպի ուսումնական աշխատանքի տարբեր տեսակները, որպեսզի երեխաները սովորեն միաժամանակ հսկողության տակ պահել մի քանի (սկզբում, անշուշտ, համեմատաբար պարզ) գործողություններ և նախապատրաստվեն ողջ դասարանի ընդհանուր աշխատանքին մասնակցելու համար։

Հիշողության զարգացումը։ Դպրոց ընդունված յոթնամյա երեխան ձգտում է անփոփոխ կերպով մտապահել արտաքնապես տպավորիչ և հուզիչ իրադարձությունները, նկարագրություններն ու պատմությունները։ Բայց դպրոցական կյանքի բնույթն այնպիսին է, որ հենց սկզբից երեխայից պահանջվում է կանխամտածված կերպով մտապահել ուսումնական նյութը։ Աշակերտները պարտավոր են տնսխալ մտապահել օրվա ռեժիմը, վարքի կանոնները, տնային առաջադրանքները։ Նրանք պետք է կարողանան ղեկավարվել այդ կանոններով, իսկ մտապահված նյութը վերարտադրել դասի ժամանակ։ Երեխաները ձեռք են բերում հիշելու (մնեմիկական) խնդիրները տարբերակելու կարողություն։ Որոշ դեպքերում պահանջվում է նյութը վերարտադրել բառացիորեն, այլ դեպքերում՝ միայն պատմել «սեփական բառերով» և այլն։ Կրտսեր դպրոցա-

կանների հիշողության արդյունավետությունը կախված է մնեմիկական խնդրի բնույթը ըմբռնելուց և մտապահման ու վերարտադրության հնարներին ու եղանակներին տիրապետելու աստիճանից։

Սկզբնական շրջանում երեխաները օգտագործում են մտապահման շատ պարզ եղանակներ. բազմիցս կրկնում են նյութը և այն տրոհում են այնպիսի մասերի, որոնք չեն համընկնում իմաստային միավորների հետ։ Մտապահման արդյունքների վերահսկողությունը կատարվում է միայն ճանաչման մակարդակի վրա։ Օրինակ, առաջին դասարանցին կարող է տեսողությամբ ընկալել տեքստը և կարծել, որ արդեն սովորել է այն, քանի որ ունի «ծանոթության զգացում»։ Միայն շատ քիչ թվով երեխաներ են կարողանում ինքնուրույնաբար անցնել կամածին մտապահման խելամիտ հնարների օգտագործմանը։ Նրանց մեծ մասը այդ ունակությունը ձեռք բերելու համար պետք է հատուկ կերպով ու տևականորեն մարզվի դպրոցում և տանը։ Այս աշխատանքը պետք է կատարվի երկու ուղղություններով։ Առաջինը երեխաների իմաստավորված մտապահման հնարների (նյութը իմաստային միավորների բաժանելը, իմաստային խմբավորումը, իմաստային համադրումը և այլն) ձևավորումն է, իսկ երկրորդը կապված է ժամանակի ընթացքում՝ բաշխված վերարտադրության, ընչպես նաև սեփական վերարտադրության արդյունքների վրա վերահսկելու հնարների ձևավորման հետ։ Նյութը իմաստային միավորների բաժանելու համար պետք է կազմել պլան։ Պլան կազմել պետք է սովորեցնել գեռևս դպրոցական պարապմունքների այն փուլում, երբ երեխաները ընկալված նկարների կամ պատմվածքների բովանդակությունը իրենցում առաջացած մտապատկերների հիման վրա վերարտադրում են միայն բանավոր խոսքի միջոցով։ Պլան կազմելիս երեխաներին անպայման պետք է բացատրել, որ իմաստային միավորների առանձնացումը ունի հարաբերական բնույթ։ Որոշ դեպքերում այդ միավորները կարող են լինել խոշոր, այլ պարագաներում՝ մանր։ Բանավոր խոսքով հաղորդվող պատմվածքը, իսկ այնուհետև նաև միևնույն նկարի բովանդակության մասին պատմվածք-վերհուշը, կախված վերարտադրության նպատակներից, կարող են իրագործվել իմաստային տարբեր միավորների հիման վրա։

Ծավալուն և սեղմ պլանների ստեղծման ուղղությամբ կատարվող աշխատանքը մեծ տեղ է գրավում առաջին դասարանի երկրորդ կիսամյակում, երբ երեխաներն արդեն կարողանում են կարդալ ու գրել։ II—III դասարաններում այդ աշխատանքը շարունակվում է արդեն իրենց ծավալով նշանակալի թվաբանական ու քերականական նյութի հիման վրա (օրինակ, երրորդ դասարանցիները կազմում են այնպիսի թվաբանական խնդիրների լուծման ծավալուն պլաններ, որոնց տեքստերը պայմանների բարդ համակարգեր են պարունակում)։ Այժմ արդեն

երեխաներից պահանջվում է ոչ միայն միավորների առանձնացնում, այլև նյութի իմաստային խմբավորում. նրա հիմնական բաղադրամասերի միավորում ու համաստորադասում, նախադրյալների և եզրակացությունների տարբերակում, աղյուսակների միջոցով որոշ տվյալների ներկայացում և այլն։ Այսպիսի խմբավորումը հիմնվում է տեքստի մեկ բաղադրամասից մյուսին ազատորեն անցնելու և այդ մասերը համադրելու կարողության վրա։ Խմբավորման արդյունքները նպատակահարմար է ներկայացնել գրավոր պլանի ձևով, որը դառնում է նյութի իմաստավորման հաջորդական փուլերի և նրա մասերի համաստորադասման առանձնահատկությունների նյութական կրողը։ Հենվելով սկզբում գրավոր պլանի, իսկ հետո դրա մտապատկերի վրա, դպրոցականները կարող են ճշտորեն վերարտադրել ամենատարբեր տեքստերի բովանդակություններ։

Կրտսեր դպրոցականների հոգեկանում վերարտադրության հնարների ձևավորման համար անհրաժեշտ է հատուկ աշխատանք կատարել։ Ամենից առաջ ուսուցիչը, մինչև ողջ նյութը յուրացնելը, պետք է ցույց տա, թե ինչպես կարելի է նրա առանձին իմաստային միավորները մտքում կամ բարձրաձայն վերարտադրել։ Ընդարձակ ու բարդ տեքստի առանձին մասերի վերարտադրությունը կարելի է բաշխել ժամանակի ընթացքում։ Օրինակ, տեքստը կարելի է կրկնել նրա վրա աշխատելուց անմիջապես հետո կամ որոշակի ժամանակային ինտերվալներով։ Այդ աշխատանքի ընթացքում ուսուցիչը երեխաներին պետք է սկզբում կերպով ցույց տա պլանի (որպես յուրահատուկ կողմնացույցի) օգտագործման նպատակահարմարությունը, քանի որ այն թույլ է տալիս գտնել նյութի վերարտադրման ուղղությունը։

Նյութի իմաստային խմբավորումը, նրա առանձին մասերի հարադրումը և պլանի ստեղծումը կրտսեր դպրոցականների մոտ սկզբում ձևավորվում են որպես կամածին մտապահման հնարներ։ Բայց այն բանից հետո, երբ երեխաները ինչպես հարկն է տիրապետում են դրանց, այդ հնարների հոգեբանական ֆունկցիաները էական փոփոխություններ են կրում։ Դրանք դառնում են զարգացած ոչ-կամածին հիշողության հիմք, իսկ վերջինս կարևոր դեր է խաղում գիտելիքների յուրացման պրոցեսում ինչպես տարրական ուսուցման վերջին շրջանում, այնպես էլ հետագա տարիներին։

Ուսումնական գործունեության ընթացքում զարգանում է ինչպես կամածին, այնպես էլ ոչ-կամածին հիշողությունը։ Բայց դրանց հարաբերակցությունը ժամանակի ընթացքում փոփոխություններ է կրում։ Առաջին դասարանում ոչ-կամածին մտապահման արդյունավետությունն ավելի մեծ է, քան կամածին մտապահմանը, քանի որ երեխաները դեռևս չեն տիրապետում նյութի գիտակցված մշակման ու ինքնավերահսկողու-

թյան քիչ թե շատ ձևավորված հնարների։ Բացի այդ, խնդիրների մեծամասնության լուծման ընթացքում սովորողները բավականին ծավալուն մտածական գործունեություն են կատարում, որը նրանց համար դեռևս սովորական ու հեշտ չի դարձել։ Այդ պատճառով գիտելիքների ամեն մի տարր ուշադիր խորհրդածության առարկա է դառնում (հայտնի է, օրինակ, թե ինչպիսի ուշադրությամբ ու մանրակրկիտությամբ է կատարվում ամեն մի գործողություն, երբ աշակերտը սովորում է հաշվել)։ Հայտնաբերված է այսպիսի հոգեբանական օրինաչափություն. ամենից լավ մտապահվում է այն, ինչը մտածական գործունեության առարկա և նպատակ է հանդիսանում։ Հասկանալի է, որ նման պարագաներում առավելությունը ոչ-կամածին հիշողությանն է պատկանում։

Գիտակցված և իմաստավորված մտապահման ու ինքնավերահսկողության հնարների ձևավորման հետ զուգընթաց երկրորդ և երրորդ դասարանցիների կամածին հիշողությունը շատ տեսակետներից ավելի արդյունավետ է դառնում, քան ոչ-կամածինը։ (Ընդ որում, այդ շրջանում թվաբանական և քերականական գործողությունների կատարման շատ հնարներ դառնում են ավտոմատացված և սովորական)։ Կարելի էր կարծել, որ հետագայում ևս այդ առավելությունը կպահպանվի։ Սակայն իրականում տեղի են ունենում բուն հիշողության պրոցեսների օրական հոգեբանական ձևափոխություններ։ Նյութի տրամաբանական վերամշակման արդեն ձևավորված հնարները սովորողները սկսում են կիրառել նրա բովանդակության էական կապերի ու հարաբերությունների մեջ թափանցելու, դրանց հատկանիշների ծավալուն վերլուծություն իրագործելու համար։ Այդպիսի բովանդակալից գործունեություն կատարելիս մտապահման խնդիրը հետին պլան է նահանջում։ Սակայն այս պայմաններում տեղի ունեցող ոչ-կամածին մտապահման արդյունքները, այնուամենայնիվ, լինում են բավականին բարձր, քանի որ նյութի հիմնական բաղադրամասերը վերլուծության, խմբավորման և համադրման ժամանակ հանդիսանում էին աշակերտների գործողությունների օբյեկտներ։ Տարրական կրթության պրոցեսում տրամաբանական հնարների վրա հիմնված ոչ-կամածին հիշողության հնարավորությունները պետք է լայնորեն օգտագործվեն։ Այստեղ է թաքնված ուսումնական պրոցեսներում հիշողությունը կատարելագործելու հիմնական ռեզերվներից մեկը։

Կրտսեր դպրոցական տարիքում հիշողության կամածին և ոչ-կամածին տեսակները որակական լուրջ փոփոխություններ են կրում, դրանց միջև սերտ կապեր են հաստատվում, տեղի են ունենում փոխադարձ անցումներ։ Հիմնականն այն է, որպեսզի հիշողության տեսակներից յուրաքանչյուրը երեխաները ի վիճակի լինեն օգտագործելու համապատասխան պայմաններում (օրինակ, որևիցե տեքստ անգիր սովորելիս

առավելապես օգտագործվում է կամածին հիշողությունը)։ Չպետք է կարծել, որ միայն կամածին մտապահումն է հանգեցնում ուսումնական նյութի լիարժեք յուրացմանը։ Այսպիսի յուրացում հնարավոր է նաև ոչ-կամածին մտապահման օգնությամբ, եթե վերջինս հենվում է նյութի տրամաբանական իմաստավորման եղանակների վրա։ Ուսումնական նյութի տրամաբանական վերակառուցումը կարող է կատարվել մեծ արագությամբ և շրջապատողների մոտ կարող է ստեղծվել այնպիսի տպավորություն, որ երեխան պարզապես սպունգի նման ներծծում է ինֆորմացիան։ Իրականում այդ պրոցեսը կազմված է մեծաթիվ գործողություններից։ Դրանց կատարումը լավ վարժվածություն է պահանջում։ Առանց այդպիսի մարզման դպրոցականների հիշողությունը կմնա անզեն և անկազմակերպ, այսինքն՝ կլինի «վատ հիշողություն», որի առկայության նշաններից մեկը այնպիսի նյութը անմիջականորեն մտապահելու փորձերն են, որը հատուկ վերլուծություն, խմբավորում և համադրում է պահանջում։ Ուսումնական տեքստերի վրա աշխատելու հնարների ձևավորումը «լավ հիշողություն» զարգացնելու ամենաարդյունավետ ուղին է։

I դասարանից մինչև III դասարանը խոսքի միջոցով արտահայտված տեղեկությունների մտապահման արդյունավետությունը ավելի արագ է աճում, քան ակնառու-պատկերավոր տվյալների մտապահման արդյունավետությունը։ Սա բացատրվում է նրանցում իմաստավորված մտապահման հնարների ձևավորման ընթացքի ուժգնությամբ։ Այդ հնարները կապված են էական հարաբերությունների վերլուծության հետ, իսկ դրանք հիմնականում արտահայտվում են խոսքի օգնությամբ։ Այնուամենայնիվ, ուսուցման պրոցեսների համար կարևոր նշանակություն ունի նաև ակնառու պատկերների մտապահումը։ Այս պատճառով էլ կամածին և ոչ-կամածին մտապահման հնարները պետք է ձևակերպել և՛ խոսքային, և՛ պատկերավոր նյութի յուրացման դեպքում կիրառելու համար։

Երևակայության զարգացումը։ Պլանաչափ ուսումնական գործունեությունը թույլ է տալիս զարգացնել երեխաների այնպիսի մի կարևոր իմացական ընդունակություն, ինչպիսին երևակայությունն է։ Այն տեղեկությունների մեծ մասը, որ աշակերտը քաղում է դասագրքերից կամ ստանում է ուսուցիչներից, ունի խոսքային նկարագրությունների, նկարների և սխեմաների ձև։ Դրանք ընկալելիս դպրոցականները ամեն անգամ պետք է վերարտադրեն նկարագրվող իրականության պատկերը (պատմվածքի հերոսների վարքը, անցյալի իրադարձությունները, անծանոթ բնապատկերները, տարածության մեջ երկրաչափական պատկերների վերադրման արդյունքները և այլն)։ Այդ ընդունակության ձևավորումը կատարվում է երկու հիմնական փուլերով։ Սկզբնական շրջանում

վերարտադրվող պատկերները միայն խիստ մոտավոր կերպով են բնութագրում իրական օբյեկտները և զուրկ են մանրամասնություններից։ Դրանք անշարժ (ստատիկ) պատկերներ են, քանի որ դրանցում ներկայացված չեն օբյեկտների փոփոխություններն ու փոխադարձ կապերը։ Այդպիսի պատկերների ստեղծումը պահանջում է կոնկրետ բովանդակությամբ խոսքային նկարագրություններ կամ նկարներ։ Երկրորդ դասարանի սկզբում և երրորդ դասարանում դիտվում է երևակայության զարգացման հաջորդ փուլը։ Այստեղ ամենից առաջ նկատվում է պատկերների նշանակալի հարստացում հատկանիշներով, որոնք աչքի են ընկնում իրենց բավականաչափ լրիվ ու կոնկրետ բնույթով։ Սա պայմանավորված է այդ պատկերներում առարկաների հետ կատարվող գործողությունների և այլ օբյեկտների փոխադարձ կապերի վերարտադրությամբ։ Առաջին դասարանցիները սովորաբար կարողանում են պատկերացնել միայն որևիցե շարժվող առարկայի սկզբնական և վերջնական վիճակները։ Բայց արդեն III դասարանի աշակերտները կարողանում են հաջողությամբ պատկերացնել և նկարագրել նաև օբյեկտի միջանկյալ վիճակները, որոնք կամ ուղղակիորեն նշված են տեքստում, կամ ենթադրվում են ըստ շարժման բնույթի։ Երեխաները իրականության պատկերումները կարողանում են վերարտադրել առանց դրանց անմիջական նկարագրության կամ հատուկ կոնկրետացման։ Այստեղ նրանք հենվում են իրենց հիշողության բովանդակությունների վրա կամ օգտվում են ընդհանուր գրաֆիկական սխեմայից։ Օրինակ, նրանք կարողանում են դասի սկզբում լսած պատմվածքի հիման վրա ընդարձակ շարադրություն գրել կամ լուծել այնպիսի մաթեմատիկական խնդիրներ, որոնց պայմանները տրված են վերացական գրաֆիկական սխեմաների տեքստով։

Վերարտադրող (ռեպրոդուկտիվ) երևակայությունը կրտսեր դպրոցական տարիքում զարգանում է ուսումնական բոլոր պարապմունքների ընթացքում։ Այդ զարգացումը ձեռք է բերվում, նախ, երեխաների հոգեկանում օբյեկտների այնպիսի ենթադրվող վիճակների բացահայտման ու պատկերման ունակության ձևավորման ճանապարհով, որոնք նկարագրության մեջ անմիջականորեն ներկայացված չեն, բայց օրինաչափորեն հետևում են տրված փաստերից։ Այնուհետև, կարևոր դեր է խաղում նաև որոշ օբյեկտների, նրանց հատկությունների ու վիճակների պայմանական լինելու հանգամանքը հասկանալու ունակության ձևավորումը (օրինակ, եթե տվյալ իրադարձությունը փաստացիորեն տեղի չի ունեցել, բայց այն հնարավոր է պատկերացնել որպես «կարծես թե» կատարված, ապա աշակերտը պետք է կարողանա նույնպես պայմանականորեն պարզել դրա հետևանքները)։

Արդեն վերարտադրող երևակայության պրոցեսում իրականության

պատկերները փոփոխություններ են կրում։ Երեխաները փոփոխում են պատմվածքների սյուժետային ուղղվածությունը, իրադարձությունները պատկերացնում են ժամանակի ընթացքում, որոշ օբյեկտներ պատկերում են սեղմ և ընդհանրացված ձևով (սրան մեծ չափով նպաստում է իմաստալից մտապահման հնարների ձևավորումը)։ Պատկերների այդպիսի ձևափոխումներն ու զուգորդումները ուսումնական աշխատանքի նպատակների տեսակետից հաճախ պատահական են և չարդարացված, թեև դրանք անշուշտ բավարարում են երևակայելու և իրերի նկատմամբ հուզական վերաբերմունք հանդես բերելու պահանջմունքը, որը բավականին ուժեղ է երեխաների մոտ։ Նման դեպքերում երեխաները հստակորեն գիտակցում են իրենց հնարանքների պայմանական բնույթը։ Առարկաների և դրանց առաջացման պայմանների մասին տեղեկությունների ստացմանը զուգընթաց պատկերների նոր զուգորդություններից շատերը հիմնավորվում և փաստարկվում են տրամաբանորեն։ Երեխան կամ ընդլայնացված խոսքային ձևով կամ կծկված ու ինտենսիվ բնույթ կրող դատողություններով այսպիսի հիմնավորումներ առաջադրելու ընդունակություն է ձեռք բերում։ «Սա անպայման տեղի կունենա, եթե կատարվի այս կամ մյուսը»։ Առարկաների ծագման և առաջացման պայմաններ ցույց տալու ձգտումը, որը նկատվում է կրտսեր դպրոցականների մոտ, նրանցում ստեղծագործական (արդյունարար) երևակայության զարգացման հոգեբանական կարևորագույն նախադրյալն է։

Այդ նախադրյալի ձևավորմանը օգնում են աշխատանքի ուսուցման դասերը, որոնց ընթացքում երեխաները կարողանում են իրականացնել տարբեր առարկաներ պատրաստելու իրենց մտահղացումները։ Դրան նպաստում են նաև նկարչության դասերը, որոնք երեխաներից պահանջում են սկզբում ունենալ մտահղացումներ, իսկ հետո որոնել դրանց մարմնավորման առավել արտահայտիչ միջոցներ։

Մտածողության զարգացումը: Կրտսեր դպրոցականների մտածողության զարգացումը ևս ընթանում է երկու հիմնական փուլերով։ Առաջին փուլում (որը մոտավորապես համընկնում է առաջին և երկրորդ դասարաններում սովորելու ժամանակահատվածի հետ) նրանց մտածողությունը շատ կողմերով դեռևս հիշեցնում է նախադպրոցականի մտածողությունը։ Ուսումնական նյութի վերլուծությունը այստեղ առավելապես ակնառու-գործնական բնույթ ունի։ Մտածելիս երեխաները հենվում են կամ իրական առարկաների կամ դրանց փոխարինող պատկերների վրա։ Այդպիսի վերլուծությունը երբեմն անվանում են պրակտիկ-գործնական կամ զգայական։

I և II դասարանների աշակերտները առարկաների և իրադրությունների մասին հաճախ դատում են խիստ միակողմանիորեն, որևէ

մեկ արտաքին հատկանիշից ելնելով։ Մտահանգումները հենվում են ընկալման մեջ տրված ակնառու նախադրյալների վրա։ Եզրակացության հիմնավորումը կատարվում է ոչ թե տրամաբանական փաստարկների միջոցով, այլ դատողությունը անմիջականորեն ընկալվող տվյալների հետ համադրելով։ Օրինակ, դպրոցական կյանքի որոշակի փաստեր տեսնելու շնորհիվ երեխաները համապատասխան եզրակացությունների են հանգում. «Գալյան չջրեց իր ծաղիկները, և դրանք թառամեցին, իսկ Նադյան հաճախ էր ջրում իր ծաղիկները, և դրանք լավ են աճում։ Որպեսզի ծաղիկները թարմ լինեն և լավ աճեն, պետք է հաճախակի ջրել»։

Այդ փուլում երեխաների կատարած ընդհանրացումները ծագում են առարկաների աչքի զարնող հատկանիշների ուժեղ «ճնշման» տակ։ Դրանց թվին են պատկանում գործնական նշանակություն ունեցող (ուտիլիտար) և ֆունկցիոնալ հատկանիշները։ Այդ փուլում առաջացող ընդհանրացումների մեծ մասում ամրապնդվում են առարկաների և երևույթների արտաքին և անմիջականորեն ընկալվող հատկանիշները։

Բնագիտության, աշխարհագրության և պատմության տվյալները կրտսեր դպրոցականներին մատուցվում են այնպես, որպեսզի դրանց հիման վրա առաջացող ընդհանրացումները հնարավորին չափով լայնորեն հենվեն կոնկրետ իրավիճակների դիտման և դրանց խոսքային մանրակրկիտ նկարագրությունների հետ ծանոթանալու վրա։ Այդպիսի համադրության ժամանակ երեխաները առանձնացնում են արտաքին միանման գծերը և դրանք նշանակում են համապատասխան բառերով (քաղաք, լեռներ, պատերազմ և այլն)։ Գիտելիքների լիարժեք ընդհանրացման առկայության հիմնական չափանիշը ստացված գիտելիքներին համապատասխանող կոնկրետ օրինակ կամ լուսաբանող պատկեր մտաբերելու ունակությունն է։ Կրտսեր դպրոցականների մտածողության այդ առանձնահատկությունները հիմք են ծառայում տարրական ուսուցման ընթացքում զննականության սկզբունքի լայն կիրառման համար։

Պլանաչափ ուսումնական գործունեության հիման վրա, արդեն III դասարան փոխադրվելու շեմին, կրտսեր դպրոցականների մտածողության բնույթը փոխվում է։ Այս փոփոխությունները կապված են զարգացման երկրորդ փուլի հետ։ Արդեն I և II դասարաններում ուսուցիչը բոլոր հնարավոր դեպքերում երեխաներին պետք է ցույց տա, թե ինչպիսի կապեր գոյություն ունեն յուրացվող գիտելիքների առանձին տարրերի միջև։ Տարեցտարի մեծանում է այն առաջադրանքների թիվը, որոնցում պահանջվում է ցույց տալ այդպիսի կապերը կամ հասկացությունների միջև գոյություն ունեցող հարաբերությունները։ 2-րդ դասարանն ավարտելիս երեխաները արդեն տիրապետում են հասկացությունների առանձին հատկանիշների սեռատեսակային հարաբերակցություն-

ներին, այսինքն՝ կարողանում են դասակարգումներ կատարել (օրինակ՝ «սեղան, գոյական անուն»)։ Երեխաները ծավալուն դատողությունների միջոցով հաճախ հաշիվ են տալիս ուսուցչին, թե ինչպես են յուրացրել այս կամ այն դասակարգումը։ Օրինակ, III դասարանում ուսուցչի այն հարցին, թե «Ի՞նչ բան է վերջավորությունը», աշակերտը պատասխանում է. «Վերջավորություն է կոչվում բառի փոփոխվող մասը։ Վերջավորությունը ծառայում է տվյալ բառը այլ բառերի ու նախադասությունների հետ կապելու համար»։

«Հացաբույսեր» հասկացությունը ձևավորելու համար դասագրքում երեխաներին տրվում են հասկերի և հուրանների նկարներ, իսկ ուսուցիչները այդ բույսերը ցույց են տալիս իրենց բնական վիճակում։ Ըստ որոշակի պլանի զննելով և վերլուծելով դրանց առանձնահատկությունները, երեխաները սովորում են արտաքին հատկանիշներից ելնելով այդ բույսերը տարբերել միմյանցից, մտապահում են դրանց նշանակությունը, ցանելու ժամանակը։ Այլ կերպ ասած, նրանք տիրապետում են «հացազգիներ» («հացաբույսեր») հասկացությանը։ Նման ձևով նրանք յուրացնում են ընտանի կենդանիների, դաշտի, այգու, անտառի, կլիմայի և այլ երևույթների մասին մեծաթիվ հասկացություններ։

Առարկաների և երևույթների հատկանիշների և որակների մասին աշակերտների կատարած դատողությունների հիմքում ամենից հաճախ ընկած են ակնառու պատկերներ և նկարագրություններ։ Բայց այդ դատողությունները միաժամանակ արդյունք են տեքստի վերլուծության, նրա առանձին մասերի մտավոր համադրման և այդ մասերի գլխավոր կողմերի առանձնացման, մեկ ամբողջական պատկերում դրանց միավորման։ Ի վերջո, այդ մասնավոր կողմերը ընդհանրացվում են նոր դատողության մեջ, որն արդեն բավականին հեռացված է իր նախնական աղբյուրներից և իրենից ներկայացնում է վերացական գիտելիք։ Մտքի հենց այդպիսի վերլուծական-համադրական գործունեության հետևանքն են հետևյալ տեսակի վերացական դատողությունները կամ ընդհանրացված գիտելիքները. «Այն հացաբույսերը, որոնք ցանվում են աշնանը և ձմեռում են ձյան տակ, աշնանացան հացաբույսեր են»։

Որոշակի առարկաներ և երևույթներ դասակարգելու ընդունակության հիման վրա զարգանում են կրտսեր դպրոցականների բուն մտավոր գործունեության նոր ու բարդ ձևեր։ Մտավոր գործունեությունը ասելիքաբար առանձնացվում է ընկալումից և դառնում է ուսումնական նյութի վրա կատարվող աշխատանքի հարաբերականորեն անկախ պրոցես՝ իր ուրույն հնարներով և եղանակներով։

Երկրորդ փուլի վերջում աշակերտների մեծամասնությունը նախկինում կուտակված մտապատկերների հիման վրա, դրանց մտավոր վերլուծության և համադրման միջոցով, կատարում է ընդհանրացումներ։

Ուսուցչի ծավալուն բացատրություններն ու դասագրքերում տրված տեքստերը շատ դեպքերում բավական են առանց առարկայական նյութի հետ անմիջական գործողություններ կատարելու նոր հասկացությունների տիրապետելու համար։ Մեծանում է այն դատողությունների թիվը, որոնցում ակնառու պատկերների նկարագրությունը նվազագույնի է հասցված, և առարկաները բնութագրվում են ըստ քիչ թե շատ էական կապերի։

Կրտսեր դպրոցականների մտավոր զարգացման ռեզերվների մասին։ Ներկայումս ուսուցիչներն ու ծնողները ավելի ու ավելի հաճախակի են նկատում, որ յոթնամյա և ութնամյա երեխաները միշտ չէ որ բավարարվում են իրերի պարզ ընկալմամբ, նրանք ցանկանում են իմանալ, թե ինչու են դրանք հենց այսպիսին, ինչպիսի կառուցվածք ունեն, ինչու են ստեղծվել։ «Ինչուիկներ» են նաև նախադպրոցականները, բայց նրանք, որպես կանոն, բավարարվում են իրենց հարցերին տրվող ցանկացած պատասխաններով։

Այլ է վիճակը, երբ մենք գործ ունենք ժամանակակից կրտսեր դպրոցականների հետ։ Ժամանակակից կյանքի դրվածքի, գրքերից, ամսագրերից, ռադիոյից, հեռուստատեսությունից և չափահասներից ստացած տեղեկությունների շնորհիվ նա հաճախ չի համաձայնվում պատահական ու մակերեսային բացատրությունների հետ։ Նա այնպիսի բացատրություններ է պահանջում, որոնք համապատասխանում են շրջապատող իրականության մասին իր ունեցած պատկերացումների բավականին զարգացած համակարգին։ Ժամանակակից յոթնամյա երեխան իրեն տրվող բացատրությունների նկատմամբ ավելի պահանջկոտ է, քան նրա տարեկիցները անցյալում։ Հասկանալի է, որ դպրոցը չի կարող անուշադրության մատնել այս հանգամանքը։ Խնդիրն է դպրոցում տեսնել և զարգացնել երեխայի տեսական դատողությունների սաղմերը՝ շրջապատող առարկաների գոյության պայմանների ու պատճառների մասին անհրաժեշտ բացատրություններ տալու միջոցով։ Կոնկրետ-պատկերավոր մտածողության հետ միասին աստիճանաբար պետք է զարգացնել նաև մտավոր վերացարկման պարզագույն հնարները, որոնց օգնությամբ կրտսեր դպրոցականները որոնում են առարկաների ու երևույթների պատճառներն ու հիմքերը, պահանջում են բացատրել դրանք։

Սովետական ու արտասահմանյան հոգեբանների և մանկավարժների փորձը համոզում է, որ ժամանակակից 7—10 տարեկան երեխաների նկատմամբ հաճախ կիրառելի չեն այն չափանիշները, որոնցով երեխայի մտածողությունը գնահատվում էր անցյալում։ Նրանց մտավոր ընդունակություններն ավելի լայն ու ճարուստ են, քան կարծում էին նախկինում։ Փորձարարական հատուկ հիմնարկներում հոգեբան-գիտնականները ուսումնասիրում են երեխաների մտավոր ընդունակություն-

ները՝ ցանկանալով բացահայտել նրանց մտածողության ձևավորման համար բարենպաստ պայմանները։ Պարզվել է, մասնավորապես, որ ուսուցման որոշակի պայմանների ստեղծման դեպքում նրանք կարող են հաջողությամբ յուրացնել մաթեմատիկային և մայրենի լեզվին վերաբերող այնպիսի վերացական տեսական նյութ, որը բոլորովին չկար հին ծրագրերում և որի միայն առանձին պարզ մասերն են մտնում ներկայումս գործող ուսումնական ծրագրերի մեջ։ Անհրաժեշտ է ուսուցման պրոցեսը կազմակերպել այնպես, որպեսզի այդ հնարավորությունները ակտիվորեն օգտագործվեն յուրաքանչյուր երեխայի մտավոր համակողմանի զարգացումը ապահովելու համար։

Տարրական դպրոցի ներկայումս գործող ծրագրերը առաջին քայլն են հանդիսանում կրտսեր դպրոցականների իրական իմացական հնարավորությունների գործնական օգտագործման ուղղությամբ։ Ծրագրերում էականորեն խորացվել ու ընդլայնվել են տրվող գիտելիքների տեսական կողմերը, այսինքն՝ այն, ինչ երևույթների բացատրություն և կապերի հաստատում (ընդհանրացում) է պահանջում։ Սրա շնորհիվ կրտսեր դպրոցականները ձեռք կբերեն տրամաբանական դատողություններ կատարելու, այսինքն՝ վերացական մտածողության պարզ, բայց կարևոր հնարներ։ Առաջին հայացքից կարող է թվալ, որ նոր նյութի յուրացումը երեխաների «ուժերից վեր է»։ Բայց այսպիսի տագնապը մեծ մասամբ անհիմն է։ Ուսուցման ճիշտ մեթոդիկայի կիրառման և ուսուցչի վարպետության դեպքում երեխաները հաջողությամբ են յուրացնում նոր ծրագրերով նախատեսված նյութը։ Նրանք փաստորեն նախապատրաստված են սրա համար իրենց կյանքի ողջ նախկին փորձով։

§ 7. ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Բարոյական նորմաների և վարքի կանոնների յուրացումը։ Երեխայի բարոյական դաստիարակությունը սկսվում է դեռևս դպրոց ընդունվելուց շատ առաջ։ Բայց միայն այստեղ է նա հանդիպում բարոյական պահանջների այնպիսի հստակ ու ծավալուն համակարգի, որոնց կատարումը մշտապես և նպատակասլաց կերպով վերահսկվում է։ Կրտսեր դպրոցականներին ծանոթացնում են մեծաթիվ նորմաների ու վարքի կանոնների հետ։ Սրանցով երեխաները պետք է ղեկավարվեն տարբեր իրադրություններում ուսուցիչների և այլ չափահասների հետ փոխհարաբերությունների մեջ մտնելիս, դասերի ընթացքում և ընդմիջումներին ընկերների հետ շփվելիս, հասարակական վայրերում և փողոցներում գտնվելիս։ 7—8 տարեկան երեխաները հոգեբանական տեսակետից նախապատրաստված են այդ նորմաների ու կանոնների

իմաստը՝ հասկանալու և դրանց ամենօրյա կիրառման համար։ Բայց այդ նախապատրաստվածությունը հաճախ ուսուցչի և այլ չափահասների կողմից ժամանակին չի օգտագործվում։ Ձևակերպելով երեխաներին ներկայացվող պահանջներն ու երբեմն երկար-բարակ «ծամծմելով» դրանք, դաստիարակները միշտ չէ որ հետևողականորեն ու խիստ կերպով ստուգում են իրենց ցուցումների կատարման ընթացքը։ Երեխաները սկսում են զգալ, որ վարքի նորմաներին ու կանոններին հետևելը կախված է չափահասների տրամադրությունից, ստեղծվող իրավիճակներից և հենց իրենց ցանկություններից։ Առաջ է գալիս երեխայի բարոյական ոլորտի ձևավորման ամենավտանգավոր թշնամին՝ այն պատկերացումը, որ իբր թե վարքի նորմաներն ու կանոնները ձևական բնույթ ունեն և պետք է կատարվեն ոչ թե ըստ դրանց ներքին անհրաժեշտության, այլ զանազան արտաքին հանգամանքների, այդ թվում՝ պատժվելուց ունեցած վախի ազդեցության տակ։

Երեխաների կողմից վարքի նորմաների ու կանոնների իրական և օրգանական յուրացումը պետք է հենվի կատարման ընթացքը վերահսկելու հնարների ու միջոցների լավ մշակված համակարգի վրա, որ ուսուցիչը պետք է ունենա իր տրամադրության տակ։ Այդ նորմաների ու կանոնների հստակ ձևակերպումը, ճշտապահության պարտադիր խրախուսումն ու անփութության և անկարգապահության նկատմամբ ոչ պակաս պարտադիր ու պատշաճ հակազդումը այն կարևոր պայմաններն են, որոնց առկայության դեպքում միայն կրտսեր դպրոցականներին կարելի է դարձնել կարգապահ ու կազմակերպված անձնավորություններ։ Տարիքային այդ փուլում կազմավորվելու դեպքում հիշյալ բարոյական որակները դառնում են երեխայի անձի ներքին ու օրգանական ձեռքբերումներ։

Կրտսեր դպրոցականների փոխհարաբերությունները միմյանց և ուսուցիչների հետ։ Համատեղ ուսումնական գործունեության ընթացքում երեխաների միջև նոր փոխհարաբերություններ են հաստատվում։ Դպրոց ընդունվելուց մի քանի շաբաթ անց առաջին դասարանցիներից շատերի մոտ չքանում են երկչոտությունն ու բազմաթիվ նոր տպավորությունների ազդեցության տակ առաջացած շփոթվածությունը։ Նրանք սկսում են ուշադրությամբ հետևել նույն նստարանին նստող երեխայի վարքին, շփվում են այն համադասարանցիների հետ, որոնք համակրում են իրենց կամ որոնց հետ հետաքրքրությունների ընդհանրություն են ունենում։ Նոր կոլեկտիվում կողմնորոշվելու առաջին շրջանում երեխաների որոշ մասը դրսևորում է իրենց բնավորությանը ոչ հատուկ գծեր (ոմանք՝ չափից ավելի վեհերոտություն, մյուսները՝ անպարկեշտության հասնող անբռնազբոսիկություն)։ Բայց մյուս երեխաների հետ նորանոր փոխհարաբերությունների հաստատման հետ միասին

դպրոցականներից յուրաքանչյուրը սկսում է հանդես բերել իր իսկական անհատական առանձնահատկությունները։

Կրտսեր դպրոցականների փոխհարաբերությունների ամենաբնորոշ գծերից մեկն այն է, որ նրանց բարեկամությունը, որպես կանոն, հիմնվում է կյանքի արտաքին հանգամանքների և պատահական հետաքրքրությունների ընդհանրության վրա (միևնույն նստարանին նստելը, նույն շենքում ապրելը, արկածային գրականությամբ հետաքրքրվելը, և այլն)։ Կրտսեր դպրոցականի գիտակցության զարգացման մակարդակը դեռևս այնպիսին չէ, որպեսզի նա հասակակցի կարծիքի վրա հենվելով կարողանա ճիշտ գնահատել ինքն իրեն։ Կասկածից դուրս է, որ 9—10 տարեկան երեխաները մեծ հետաքրքրություն են հանդես բերում այն գնահատականների նկատմամբ, որ իրենց տալիս են համադասարանցիները ճարպկության, հնարամտության ու արագ ըմբռնողության, համարձակության համար։ Նրանք սուր ու տհաճ ապրումներ են ունենում, երբ այդ գնահատականները չեն համընկնում իրենց ցանկությունների ու ակնկալումների հետ։ Բայց այդպիսի ապրումները լինում են կարճատև և հեշտությամբ կարող են թուլացվել կամ վերացվել շափահասների և հատկապես ուսուցիչների կողմից տրվող նոր գնահատականների ազդեցության տակ։ Ուսուցչի կարծիքը կրտսեր դպրոցականների համար առավել էականն ու անառարկելին է։

Պիոներական կազմակերպության մեջ ընդունվելու հոգեբանական նշանակությունը։ Դպրոցականների հիշողության մեջ ընդմիշտ տպավորվում է այն օրը, երբ նրանց, մինչ այդ՝ փոքրիկ հոկտեմբերիկներին, ընդունում են այն կազմակերպության մեջ, որի մասին նրանք վաղուց երազում էին. կարմիր փողկապներ կրող պիոներների կազմակերպության մեջ, որոնք թմբկահարների առաջնորդությամբ աշխույժ շարքերով անցնում են քաղաքի փողոցներով, որոնք շատ հետաքրքիր գործեր են կատարում։ Դպրոցում սովորելու առաջին տարիներին կրտսեր դպրոցականների բոլոր լավ ու վատ գործերի չափանիշը պիոներական կազմակերպության մեջ մտնելու հնարավորությունն է։ Նրանք հասկանում են, որ լավ սովորելու, հոկտեմբերիկների կազմակերպության կանոնները պահպանելու և ընկերների վստահությունը նվաճելու դեպքում նրանց կընդունեն պիոներական կազմակերպության մեջ։ Ահա թե ինչու այնքան վառ և ուրախ տպավորություններով է լցված լինում պիոներ դառնալու օրը։ Դպրոցականը հպարտություն է զգում իր նոր պարտավորություններն ու իրավունքները գիտակցելիս։ Այսպես դրվում է երեխայի այն ձգտումների հոգեբանական հիմքը, որոնք կապված են սկզբում պիոներական կոլեկտիվի, իսկ հետագայում նաև ողջ հասարակության նպատակների ու շահերի հետ։

Պիոներական կոլեկտիվի ողջ կյանքն ու նրանում երեխաների փոխ-

հարաբերություններն այնպես պետք է կառուցվեն, որպեսզի երեխայի գիտակցության մեջ չխամրի պիոներական փողկապ ստանալու առաջին օրվա տպավորությունը։ Փորձը ցույց է տալիս, որ սա հնարավոր է դառնում այն դեպքում, երբ ուսուցիչը, ավագ ջոկատավարն ու դրուժինայի խորհուրդը նոր պիոներներին վստահում են կազմել հետաքրքիր միջոցառումների պլան և վերահսկել դրա կատարման ընթացքը։ Եթե նույնիսկ երեխաների մոտ ինչ-որ բան սկզբում լավ չի ստացվում, եթե որոշ երեխաներ ակտիվորեն չեն կատարում իրենց պիոներական պարտականությունները, այնուամենայնիվ, պիոներական գործերում մյուս բոլոր երեխաների ակտիվության պահպանման կարևորագույն հոգեբանական պայմանը նրանցում իրենց կազմակերպության գործերի վիճակի համար անձնական պատասխանատվության և ինքնուրույնության զգացման առկայությունն ու զարգացումն է։ Երբ այդ զգացումը պաշտպանություն է գտնում և հմտորեն զարգացվում է ուսուցչի և դրուժինայի խորհրդի կողմից, ապա դասարանի և ողջ դպրոցի պիոներական կազմակերպության կյանքը յուրաքանչյուր դպրոցականի համար հագեցված է լինում ներքին իմաստով ու ձնական բնույթ չի ստանում։

Պիոներները հասարակական կարևոր գործեր շատ ունեն. մետաղի թափոնի հավաքում, ծառերի տնկում, ծերերին ցույց տրվող օգնություն, ճնշված ժողովուրդների երեխաներին ուժերի ներածին չափով ցույց տրվող օգնություն, ուսուցման պրոցեսում ցույց տրվող ընկերական փոխօգնություն և բարեկամական բնույթի փոխադարձ քննադատություն։ Բոլոր այդ գործերը, որոնք կատարվում են պիոներական ջոկատի հանձնարարությամբ, դրանց ներքին անհրաժեշտության գիտակցությամբ և ողջ կոլեկտիվի ջանքերով, հանդիսանում են հենց այն **հասարակականորեն օգտակար գործունեությունը**, առանց որի անհնարին է կոլեկտիվիզմի և փոխօգնության զգացման դաստիարակությունը։ Իսկ վերջիններս սովետական դպրոցականի անձի կարևորագույն որակներն են։

Ակներև է, որ հեշտ գործ չէ բարձր ակտիվություն և ինքնագործունեություն հանդես բերող պիոներական կոլեկտիվ ստեղծելը։ Ոչ խրատները և ոչ էլ պատմությունները ինքնին այստեղ օգնել չեն կարող։ Դաստիարակները կարող են հենվել միայն հասարակականորեն օգտակար գործունեության նկատմամբ ունեցած ջերմ հակման, պիոներական գործերի ռոմանտիկայով հափշտակված լինելու վրա։ Երեխաներն իրենք պետք է ցանկանան այնպես կազմակերպել բոլոր գործերը, որպեսզի հենց իրենք լինեն և՛ նախաձեռնողները, և՛ հաշվետուները։ Պիոներական, իսկ այնուհետև նաև կոմերիտական գործերում հանդես բերվող մասնակցությունը խոր նախադրյալներ է ստեղծում մարդու ակտիվ քաղաքացիական դիրքորոշման ձևավորման համար։

Կրտսեր դպրոցականների հուզերն ու դրանց զարգացումը։ Վարքի նոր կանոնների ու նորմաների յուրացումը էական փոփոխություններ է ենթարկում կրտսեր դպրոցականների հուզական կյանքը։ Շատերի մոտ այդ փոփոխությունը, որպես կանոն, տեղի է ունենում առանց բացասական ապրումների և հենց իրենց՝ երեխաների կողմից էլ ընկալվում է որպես դրական երևույթ։ Օրինակ, նրանք ուրախանում են համադասարանցիների հետ հաստատվող բարեկամական նոր կապերի համար, հպարտանում են հոկտեմբերիկների ջոկատի տված հանձնարարություններով, պատասխանատու վերաբերմունք են դրսևորում դպրոցում իրենց վարքին ներկայացվող պահանջների նկատմամբ։

Ուսումնական գործունեության ընթացքում, հոգեկան այլ պրոցեսների նման, փոխվում է նաև երեխաների հուզերի բնույթը։ Այդ գործունեությունը կապված է համատեղ գործողություններին ներկայացվող խիստ պահանջների համակարգի, գիտակցական կարգապահության, կամածին ուշադրության և հիշողության հետ։ Այս ամենը ազդում է երեխաների հուզերի վրա։ Կրտսեր դպրոցական հասակի ողջ ընթացքում կարելի է նկատել հուզերի դրսևորման գործում զսպվածության և գիտակցվածության ուժեղացում, հուզական վիճակների կայունության աճ։ Կրտսեր դպրոցականներն արդեն կարողանում են կառավարել իրենց տրամադրությունը, իսկ երբեմն նույնիսկ քողարկել դրանք (դրանում արտահայտվում է տարիքի բնորոշ գիծը՝ հոգեկան պրոցեսների կանխամտածվածության աստիճանի բարձրացումը)։ Կրտսեր դպրոցականներն ավելի հավասարակշռված են, քան նախադպրոցականներն ու դեռահասները։ Նրանց հատուկ են տևական, կայուն, ուրախ ու աշխույժ տրամադրությունները։ Սակայն որոշ երեխաների մոտ նկատվում են բացասական աֆեկտիվ վիճակներ։ Դրանց գլխավոր պատճառը հավակնությունների մակարդակի և դրանց բավարարման հնարավորությունների միջև առաջացող անհամապատասխանությունն է։ Եթե այդ անհամապատասխանությունը տևական է և երեխան միջոցներ չի գտնում դրա հաղթահարման կամ թուլացման համար, ապա բացասական ապրումները կարող են պոռթկալ չար ու կատաղի արտահայտությունների և գործողությունների ձևով։ Հուզական այդպիսի շեղումները կանխելու համար ուսուցիչը լավ պետք է իմանա իր սաների անհատական առանձնահատկությունները։ Բուն ուսումնական աշխատանքի կատարման ժամանակ ձևավորվում են բավականություն, հետաքրքրասիրություն և հիացմունք ապրելու կարողություններ։

Սովետական դպրոցում տարրական կրթության ողջ բովանդակությունը նպատակ ունի երեխաների մեջ դաստիարակել կոլեկտիվիզմ, ճնշված դասակարգերի ու ազգությունների նկատմամբ կարեկցանք, պարտքի ու ազնվության զգացումներ։ Այդ զգացմունքների դաստիա-

ռակության համար վճռական նշանակություն ունի այն, թե երեխաների միջև ինչպիսի փոխհարաբերություններ են հաստատվում հոկտեմբերիկների և պիոներների ջոկատներում։ Այստեղ է, որ երեխաները հանձնարարված գործի համար կոլեկտիվորեն պատասխանատու լինելու առաջին փորձն են ձեռք բերում։ Այստեղ նրանք զգում են, որ իրենց ուսումնական գործունեությունը մշտապես հսկողության տակ է գտնվում։ Նրանցում անձնական պատասխանատվության զգացում է ծնվում ակզբում առանձին հանձնարարությունների, իսկ հետո նաև դպրոցական բոլոր պարտականությունների կատարման համար։

Գլուխ V

ԴԵՌԱՀԱՍԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

§ 1. ԵՐԵԽԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՊՐՈՑԵՍՈՒՄ ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՓՈՒԼԻ ՏԵՂՆ ՈՒ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Դեռահասության փուլի սահմանները մոտավորապես համընկնում են միջնակարգ դպրոցի V—VIII դասարանների հետ և ընդգրկում են 11—12 տարեկանից մինչև 14—15 տարեկանը։ Սակայն զարգացման այդ փուլը մուտք գործելն իրականում կարող է չհամընկնել V դասարան փոխադրվելու հետ և կարող է տեղի ունենալ մեկ տարով շուտ կամ ուշ։

Երեխայի զարգացման պրոցեսում դեռահասության փուլի առանձնահատուկ տեղը իր արտահայտությունն է գտել նրա այլ անվանումներում. «անցման», «դժվար» կամ «ճգնաժամային» շրջան։ Սրանցում ընդգծված է այդ շրջանում տեղի ունեցող զարգացման պրոցեսների բարդությունն ու կարևորությունը, որոնք կապված են կյանքի մեկ փուլից մյուսին անցնելու հետ։ Մանկությունից հասունությանը կատարվող անցումը *այդ փուլում տեղի ունեցող զարգացման բոլոր՝ ֆիզիկական, մտավոր, բարոյական և սոցիալական կողմերի հիմնական բովանդակությունն է և առանձնահատկությունը։* Ըստ այդ բոլոր կողմերի տեղի *ունենում որակապես նոր կազմավորումների առաջացում։ Օրգանիզմի, ինքնագիտակցության, չափահասների ու ընկերների հետ ունեցած հարաբերությունների, սոցիալական փոխներգործության ձևերի, հետաքրքրությունների, իմացական (մասնավորապես՝ ուսումնական) գործունեության, ինչպես նաև վարքը, ողջ գործունեությունն ու հարաբերությունները միջնորդավորող բարոյա-էթիկական դիրքորոշումների բովանդակության վերակառուցման հետևանքով երևան են գալիս հասունության նշաններ։*

Դեռահասի անձնավորության զարգացման առաջին գործոնը հենց իր հասարակական մեծ ակտիվությունն է: *Սրա նպատակն է վարքի որոշակի նմուշների և արժեքների յուրացումը, չափահասների ու ընկերների հետ հարաբերությունների հաստատումը։ Այդ ակտիվության օբյեկտ է նաև ինքը՝ դեռահասը։ Նա ծրագրավորում է իր անձն ու ապա-*

գան և փորձ է կատարում իրականացնել իր մտադրությունները, նպատակներն ու խնդիրները։

Սակայն նորի գոյացումը ժամանակ է պահանջում։ Այն կախված է մեծ թվով պայմաններից և, սրա հետևանքով, ըստ բոլոր կողմերի կարող է նույնանման հաջողությամբ չիրագործվել։ Ահա թե ինչու դեռահասի մոտ միշտ գոյակցում են «մանկականությունն» ու «հասունությունը»։ Մյուս կողմից, նույն տարիքն ունեցող տարբեր դեռահասների մոտ էական տարբերություններ են նկատվում ըստ հասունության տարբեր դրսևորումների զարգացման մակարդակի։ Այս հանգամանքը կապված է ժամանակակից դպրոցականների կյանքի հանգամանքներում երկու տեսակի գործոնների առկայության հետ։ Սրանցից առաջինները (հիմնականում ուսումնական գործունեությամբ զբաղված լինելը և այլ կայուն ու լուրջ պարտականությունների բացակայությունը, երեխաներին կենցաղային բնույթի աշխատանքից, հոգսերից ու դառնություններից ազատելու միտումը, որը նկատվում է ծնողներից շատերի մոտ, ամեն ինչում խնամակալելու հակումը) արգելակում են հասունության զարգացումը։ Երկրորդ խումբը կազմող գործոնները ճասունացնող բնույթ ունեն (ինֆորմացիայի հսկայական հոսքը, ֆիզիկական զարգացման և սեռական հասունացման աքսելերացիան, ծնողներից շատերի գերզբաղվածությունը և սրա հնարավոր հետևանքներից մեկը՝ երեխաների վաղահաս ինքնուրույնությունը)։

Այս ամենի շնորհիվ ստեղծվում են զարգացման խիստ բազմազան պայմաններ և, որպես սրա հետևանք, հասունության տարբեր կողմերի դրսևորումների խայտաբղետություն, դրանց զարգացման աստիճանների էական տարբերություններ։ Օրինակ, VII դասարանում դեռևս հանդիպում են մանկական տեսք ու հետաքրքրություններ ունեցող տղաներ, բայց կան նաև շատ հասուն տղաներ, որոնք արդեն շփվել են չափահասների կյանքի որոշ կողմերի հետ։ Կան կայուն ու բովանդակալից հետաքրքրություններ ունեցող «մտավորականներ», բայց կան նաև նման հետաքրքրություններից զուրկ և նույնիսկ ուսումնական նյութը ինքնուրույնաբար յուրացնելու անընդունակ դեռահասներ։ Հանդիպում են այնպիսիները, որոնք տարված են միայն ընկերների հետ շփվելու և մարզական բնույթի հոգսերով և ապագայի որոշակի պլաններ չունեն, մինչդեռ ուրիշների մոտ արդեն նշմարվում են ապագա մասնագիտությանը տիրապետելուն գիտակցորեն նախապատրաստվելու նշաններ։ Որոշ աղջիկներ խանդավառությամբ են սովորում, ունեն լայն հետաքրքրություններ, շատ են կարդում, իսկ մյուսներից շատերը մտածում են միայն նորաձևությունների և տղաների մասին։ Որոշ տղաներ գառնում են երես առած եսասերներ, իսկ ուրիշները ընտանիքում գիտակցորեն հանդես են գալիս որպես սրտամոտ օգնականներ և այլն։

Դեռահասների ճասունացման ընդհանուր ուղղությունը կարող է տարբեր լինել, իսկ ուղղություններից յուրաքանչյուրն էլ կարող է շատ տարբերակներ ունենալ։ Օրինակ, «մտավորականներից» մեկի համար գրքերն ու գիտելիքները կյանքում կարող են գլխավորը լինել, բայց մնացած տեսակետներից նա կարող է «մանուկ» լինել։ Դասարանի «մտավորականներից» մեկ ուրիշը տանը կարող է էլեկտրոնիկայի վերաբերյալ հոդվածներ կարդալ և հափշտակված լինել ռադիոտեխնիկայով, բայց դասերի ժամանակ կարող է անգործության մատնվել, չափից ավելի հոգ տանել իր արտաքին տեսքի մոդայիկ լինելու մասին։ Նա ամենից ավելի բարձր կարող է գնահատել իրենից ավելի հասուն տղաների հետ շփվելը, որոնց հետ կարելի է խոսել ամեն ինչի մասին՝ սկսած կյանքի իմաստից մինչև լավագույն վարսավիրանոցը։ Երրորդ «մտավորականին» հասունության արտաքին դրսևորումները կարող են առանձնապես չհրապուրել, բայց նա իրենում կարող է եռանդուն կերպով այրական որակներ դաստիարակել և, միաժամանակ, աղջիկների շրջապատում իրեն պահել, նրանց կարծիքով, երեխայի նման, քաշել փողկապից, խառնել սանրվածքը։ Բոլոր այդ երիք տարբերակներում, որոնք նման են ըստ մեկ հիմնական պարամետրի (բնութագրող մեծության), հասունության զարգացումը տարբեր կերպ է ընթանում և ձևավորվում են տարբեր բովանդակություն ունեցող կենսական արժեքներ։ Դեռահասության փուլը կարևոր է նրանով, որ այստեղ դրվում է անձի բարոյական ու սոցիալական դիրքորոշումների հիմքը և ուրվագծվում է դրանց հետագա զարգացման հիմնական ուղղությունը։

Դեռահասության փուլը ընդունված է համարել դժվարին ու ճգնաժամային։ Այդպիսի գնահատականը առաջին հերթին պայմանավորված է այն մեծաթիվ որակական տեղաշարժերով, որոնք երբեմն կրում են երեխայի նախկին առանձնահատկությունների, հետաքրքրությունների ու հարաբերությունների արմատական բեկման բնույթ։ Այս փոփոխությունները կարող են կատարվել համեմատաբար կարճատև ժամանակահատվածում, հաճախ անսպասելի են և զարգացման պրոցեսին հաղորդում են բուռն ու թռիչքաձև բնույթ։ Կատարվող փոփոխությունները, բացի դրանից, հաճախ ուղեկցվում են հենց դեռահասի հոգեկանում տարատեսակ սուբյեկտիվ դժվարությունների առաջացմամբ և, մյուս կողմից, դժվարացնում են նրան դաստիարակելը, քանի որ դեռահասը չի ենթարկվում չափահասի ներշնչումներին, նա դառնում է անհնազանդ, դիմադրություն է ցույց տալիս և բողոքում է։ Այս ամենը արտահայտվում է կամակորության, կոպտության, նեգատիվիզմի, ըմբոստության, մեկուսացվածության և գաղտնապահության ձևով։

Մոտ կես դար է, ինչ տեսական վիճաբանություններ են ծավալվել այն հարցի շուրջ, թե դեռահասության փուլում զարգացման ճգնաժա-

մային երևույթների առաջացման գործում ինչ դեր են խաղում կենսաբանական ու սոցիալական գործոնները։

§ 2. ԴԵՌԱՀԱՍԻ ՕՐԳԱՆԻԶՄԻ ԿԱԶՄԱ-ԲՆԱԽՈՍԱԿԱՆ ՎԵՐԱԿԱՌՈՒՑՈՒՄԸ

Դեռահասի զարգացման գործում կենսաբանական գործոնի դերը պայմանավորված է նրանով, որ այդ տարիքում երեխայի օրգանիզմում արմատական փոփոխություններ են կատարվում, որոնք տանում են դեպի կենսաբանական հասունություն։ Տավալվում է նաև սեռական հասունացման պրոցեսը։ Այս ամենը հենվում է օրգանիզմի ձևաբանական ու բնախոսական վերակառուցման վրա։

Օրգանիզմի վերակառուցման սկիզբը կապված է հիպոֆիզի, հատկապես նրա առաջնային բաժնի աշխատանքի ակտիվացման հետ։ Հիպոֆիզի արտադրած հորմոնները արագացնում են հյուսվածքների աճը և ներքին արտազատման մյուս կարևորագույն գեղձերի (սեռական ու վահանաձև գեղձերի, մակերիկամների) աշխատանքը։ Սրանց համատեղ աշխատանքը երեխայի օրգանիզմում բազմաթիվ փոփոխություններ է առաջացնում, որոնցից ամենից ավելի ակնհայտ են հասակի թռիչքաձև աճը և սեռական հասունացումը (սեռական օրգանների զարգացումը և երկրորդային սեռական հատկանիշների երևան գալը)։ Այդ պրոցեսները առավելագույն ակտիվության են հասնում. աղջիկների մոտ՝ 11—12 տարեկանում, իսկ տղաների մոտ՝ 13—15 տարեկանում։ Ներկայումս ֆիզիկական զարգացման և սեռական հասունացման աճեցեցացիա է նկատվում, որի հետևանքով աղջիկների մարմնում արդեն 9—10 տարեկանում կարող է սկսվել սեռական գեղձերի աշխատանքը և կրծքի կաթնագեղձերի ձևավորումը, իսկ 11—12 տարեկանում նրանց մի մասը հայտնվում է սեռական հասունացման սկզբնական փուլում (իսկ տղաները՝ 12—13 տարեկանում)։

Վերջին տարիներին կատարված հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ խիստ կապ գոյություն չունի սեռական հասունացման մակարդակի և մարմնաչափական (սոմատոմետրական) ցուցանիշների միջև։ Սակայն հենց հասակի մեծացումը (ըստ երկարության), քաշի, կրծքավանդակի շրջագծի ավելացումը դեռահասության փուլում ֆիզիկական զարգացման այն առանձնահատուկ կողմերն են, որոնց ամբողջությունը նշանակվում է «հասակի թռիչք» հատուկ տերմինով։ Սրա շնորհիվ, երեխայի տեսքի համեմատ, դեռահասի տեսքը փոփոխվում է և մարմնի ընդհանուր համամասնությունը ստանում է չափահասի համար բնորոշ գծեր։ Դեմքը ևս, գանգի դիմային մասի ինտենսիվ զարգացման շնորհիվ, փոխվում է, բայց ուղեղի չափերը մեծանում են շատ քիչ։ 11—12 տարեկանից մինչև 15—16 տարեկանը ողնաշարի տարեկան աճը ետ է մնում մարմնի երկարության աճից։ Քանի որ մինչև 14 տարեկանը ողների միջև ընկած տարածությունները դեռևս լցված են կոճիկով, ապա մարմնի սխալ դիրքի կամ միակողմանի ու տևական, հատկապես ֆիզիկական չափազանց մեծ լարումների դեպքում ողնաշարը կարող է ծռվել։ Կեցվածքի ամենալուրջ խախտումները հնարավոր են 11—15 տարեկանում, թեև հենց այդ տարիքում էլ այդպիսի թերությունները վերացնելը շատ ավելի հեշտ է, քան հետագայում։ Կոնքոսկրերի կցաճումը (որոնց միջև պարփակված են աղջիկների սեռական օրգանները) ավարտվում է 20—21 տարեկանում։ Դեռևս կցաճման չենթարկված ոսկրերի և հիշյալ օրգանների տեղաշարժերը հնարավոր են մեծ բարձրությունից թռչելիս, իսկ բարձրակրունկ կոշիկներ հագնելու հետևանքով կարող է փոխվել կոնքերի ձևը։ Վերջին հանգամանքը հետագայում վնասակար ազդեցություն կարող է գործել ծննդաբերական ֆունկցիայի վրա։

Մկանների զանգվածի և մկանային ուժի ավելացումը առավել ինտենսիվորեն տեղի է ունենում սեռական հասունացման շրջանի վերջում։ Տղաների մկանունքի զարգացումը ընթանում է տղամարդկային, իսկ աղջիկների փափուկ հյուսվածքներինը՝ կանացի ձևով։ Սրա շնորհիվ սեռերից յուրաքանչյուրի ներկայացուցիչները ստանում են, համապատասխանաբար, այրական ու կանացի գծեր, բայց այդ պրոցեսն ավարտվում է դեռահասության տարիքի սահմաններից դուրս։

Մկանային ուժի ավելացումը ընդլայնում է դեռահասների ֆիզիկական հնարավորությունները։ Այս հանգամանքը գիտակցվում է տղաների կողմից և նրանցից յուրաքանչյուրի համար մեծ նշանակություն է ստանում։ Բայց դեռահասի մկանները ավելի արագ են հոգնում, քան հասուն մարդունը, և տևական լարվածության չեն դիմանում։ Այս փաստը պետք է հաշվի առնել մարմնամարզության դասերն ու ֆիզիկական աշխատանքը կազմակերպելիս։ Մարմնի շարժողական համակարգի վերակառուցումը ուղեկցվում է շարժումների ներդաշնակության կորստով, և դեռահասի համար դժվար է դառնում իր մարմնին տիրապետելը։ (Շարժումների քանակը մեծանում է, դրանց փոխհամաձայնեցվածությունը լինում է անբավարար, նկատվում են ընդհանուր անճկունություն, անհասունություն)։ Այս ամենի հետևանքով կարող են առաջ գալ տհաճ ապրումներ և անվստահություն։ Սակայն 6—7-ից մինչև 13—14 տարեկան հասակը միաժամանակ շարժողական շատ որակների զարգացման, շարժողական ֆունկցիաների ակտիվ կատարելագործման ամենաբարենպաստ շրջանն է, որտեղ դրանց բոլոր ցուցանիշները (շարժումների արագությունն ու հաճախականությունը, թռիչքի երկարությունը և այլն) աճում են մեծ ինտենսիվությամբ։

Տարբեր օրգանների և հյուսվածքների աճը ավելի ու ավելի բարձր պահանջներ է ներկայացնում սրտի գործունեության։ Սիրտը ևս աճում է, բայց ավելի արագ, քան արյունատար անոթները։ Սրա հետևանքով կարող են առաջ գալ սիրտ-անոթային համակարգի գործունեության ֆունկցիոնալ խախտումներ, որոնք դրսևորվում են սրտի խփոցների, արյան ճնշման մեծացման, գլխապտույտների, գլխացավերի և արագորեն հոգնելու ձևով։

Դեռահասության տարիքային փուլում, ներքին արտազատման ակտիվորեն գործող գեղձերի համակարգում առաջացող փոփոխությունների հետևանքով, օրգանիզմի ներքին միջավայրում շեշտակի տեղաշարժեր են կատարվում։ Ընդ որում վահանաձև և սեռական գեղձերի արտադրած հորմոնները, մասնավորապես, նյութափոխանակության պրոցեսի կատալիզատորներ են հանդիսանում։ Քանի որ էնդոկրինային և նյարդային համակարգերը միմյանց հետ ֆունկցիոնալ կապերի մեջ են գտնվում, ապա դեռահասության տարիքը մի կողմից բնութագրվում է եռանդի բուռն աճով, իսկ մյուս կողմից՝ հիվանդագին ազդեցությունների նկատմամբ սուր զգայունակությամբ։ Այս է պատճառը, որ մտավոր ու ֆիզիկական գերհոգնածությունը, նյարդային տևական լարվածությունը, աֆեկտներն ու բացասական հուզականությամբ հագեցված այլ ուժեղ ապրումները (սարսափը, զայրույթը, վիրավորանքները) կարող են առաջ բերել էնդոկրինային համակարգի աշխատանքի խախտումներ (դաշտանաշրջանի ժամանակավոր դադար, հիպերթերիոզի առաջացում) և նյարդային համակարգության ֆունկցիոնալ խախտումներ (որի դրսևորումներից են. դյուրագրգռությունը, զգայունությունը, հեշտությամբ հոգնելը, զսպող մեխանիզմների թուլությունը, ցրվածությունը, աշխատանքի արդյունավետության նվազումը, քնի խանգարումները)։ Դեռահասի ընդհանուր անհավասարակշռվածության, դյուրագրգռության, բռնկվողության, շարժողական ակտիվության, պարբերաբար վրա հասնող ալարկոտության և անտարբերության պատճառը ամենից հաճախ հենց նյարդային և էնդոկրինային համակարգերի հարաբերությունների վերակառուցումն է։ Աղջիկների մոտ այդպիսի վիճակներ, որպես կանոն, դիտվում են դաշտանաշրջանի սկսվելուց քիչ առաջ կամ դրա ընթացքում։

Դեռահասի սեռական հասունացումը և ֆիզիկական զարգացման պրոցեսում առաջացող տեղաշարժերը նոր հոգեբանական կազմավորումների ստեղծման համար բավականին լուրջ նշանակություն ունեն։ Հենց դեռահասի համար խիստ զգալի այդ փոփոխությունները նրան օբյեկտիվորեն ավելի հասուն են դարձնում և նրանում սեփական հասունության զգացման առաջացման աղբյուրներից են (քանի որ դեռահասը իր և չափահասների միջև նմանություններ է տեսնում)։ Բացի այդ, սեռական հասունացումը ուժեղացնում է հետաքրքրությունը հակառակ սեռի ներկայացուցիչների նկատմամբ, առաջ է բերում նոր զգայություններ, զգացմունքներ, ապրումներ։ Այդ նոր զգայությունների ու ապրումների վրա դեռահասի ներքին կենտրոնացվածության, դրանցով զբաղված լինելու աստիճանը և կյանքում դրանց գրաված տեղը որոշվում են ինչպես հասարակական լայն միջավայրի պայմաններով, այնպես էլ դեռահասի կյանքի ու դաստիարակության, նրա սոցիալական շփումների կոնկրետ անհատական հանգամանքներով։ Բացասական ազդեցություն կարող են գործել տարիքին չհամապատասխանող գրականության ընթերցումը կամ չափահասների համար նախատեսված կինոնկարներ դիտելը։ Այս հանգամանքները, ինչպես նաև սիրո և սեռական կյանքի տարբեր հարցերի մասին ընկերների հետ ունեցած զրույցները ուժեղացնում են հետաքրքրությունը մարդկային փոխհարաբերությունների խիստ անձնական, ինտիմ կողմերի նկատմամբ, ակտիվացնում են ցանկասիրությունը և վաղ սեռազգացությունը։ Երկու սեռերին պատկանող դեռահասների համար էլ բնորոշ է առաջին ռոմանտիկական զգացմունքների արթնացումը։

§ 3. ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՔԻ «ՃԳՆԱԺԱՄԻ» ԽՆԴՐԻ ՆԿԱՏՄԱՄԲ ՏԵՍԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Դեռահասի օրգանիզմում կատարվող կազմա-բնախոսական էական փոփոխությունները երկար ժամանակի ընթացքում հիմք են հանդիսացել այնպիսի տեսությունների առաջ քաշման համար, ըստ որոնց դեռահասի առանձնահատկություններն ու զարգացման ճգնաժամային փուլի երևույթները կենսաբանական պայմանավորվածություն ունեն։ Այդպիսի պատկերացումներ ստեղծվեցին Ստ. Հոլլի և Զ. Ֆրոյդի կողմից, որոնց հայացքները տիրապետող դարձան 20-րդ դարի առաջին քառորդում։ Դեռահասների կյանքում ճգնաժամի և որոշ յուրահատկությունների խմբի առկայությունը Հոլլը և Ֆրոյդը (այսպես, կոչված, «բիոգենետիկական ունիվերսալիզմի» ստեղծողները) համարում էին անխուսափելի և համապարփակ (ունիվերսալ) երևույթներ, քանի որ դրանք կենսաբանորեն են պայմանավորված։

20—30-ական թվականներին սկսեց ձևավորվել կենսաբանական ունիվերսալիզմին հակադարձ մի ուղղություն։ Աշխարհի տարբեր երկրներում կուտակվում էին կոնկրետ հետազոտությունների արդյունքներ, որոնք ցույց էին տալիս, որ դեռահասի անձնավորության որոշ կողմեր կախված են նրա սոցիալական պատկանելիությունից։ Տեսական այդ ուղղվածությունը առկա էր նաև հայրենական հոգեբանական հետազո-

տությունների մի քանիսում՝ նրա ձևավորման առաջին շրջանում։ Այսպես, օրինակ, Լ. Ս. Վիգոտսկին առաջադրեց մի վարկած, ըստ որի դեռահասության տարիքի հիմնական առանձնահատկությունն ու հիմնական հակասությունն այն է, որ հասունացման երեք կետերը՝ սեռականը, ընդհանուր օրգանականը և սոցիալականը, չեն համընկնում։

Բիոգենետիկական ունիվերսալիզմի տեսությանը ուժեղ հարված հասցրեցին ամերիկյան մարդաբանները (ալդագրագետները), որոնք ուսումնասիրեցին, այսպես կոչված, «նախնական քաղաքակրթությունները»։ Նրանց խնդիրն էր պարզել, թե մարդու մեջ ինչն է կանխորոշված «բնությամբ» և ինչը՝ «մշակույթով», այսինքն՝ կյանքի ու զարգացման կոնկրետ հասարակական-պատմական պայմաններով։ Մ. Միդը, ուսումնասիրելով Սամոա կղզու դեռահասներին, ապացուցեց այդ տարիքում հգնաժամի ու կոնֆլիկտների անխուսափելիության մասին պատկերացման անհիմն լինելը և բացահայտեց նշված երևույթների սոցիալական (այլ ոչ թե կենսաբանական) պայմանավորվածությունը։ Նա ցույց տվեց, որ Սամոա կղզու դեռահասների մոտ տեղի ունի ներդաշնակ, անկոնֆլիկտ անցում մանկությունից հասունության և մանրամասնորեն նկարագրեց նրանց կյանքի պայմանները, դաստիարակության առանձնահատկությունները և չափահասների հետ երեխաների ունեցած փոխհարաբերությունները։ Աղջիկների դեռահասության շրջանը Մ. Միդը ընդհանուր առմամբ բնորոշեց որպես ամենից ավելի հաճելի և ազատ փուլ՝ համեմատած մանկության և չափահասության տարիների հետ։ Ավելի ուշ նա ցույց տվեց, որ աղջիկների սեռական հասունության վրա հասնելը նրանց համար կարող է բոլորովին էլ սուբյեկտիվ նշանակալի կարևորություն չունենալ և կարող է նույնիսկ աննկատ մնալ։ Այն կարող է նաև տարբեր նշանակություն ունենալ ինչպես ցեղի (լինել համընդհանուր բարիք կամ վտանգ պարունակել իր մեջ), այնպես էլ հենց աղջկա համար։ Որոշ դեպքերում այն ազդանշան է հանդիսանում նրա հասունությունը ընդունելու և ամուսնական ծիսակատարությանը նախապատրաստելու համար։ Այլ դեպքերում սեռական հասունության վրա հասնելու հետևանքով նրա իրավունքների ու պարտականությունների շրջանակը լուրջ աննշան փոփոխություններ է կրում։ Ազգագրագետների ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ դեռահասության շրջանը տարբեր տևողություն կարող է ունենալ և որոշ ցեղախմբերի մոտ ընդամենը մի քանի ամիս է տևում։

Փխտվեց նաև տղաների հոգեկանում «Էդիպի կոմպլեքսի» պարտադիր լինելու մասին պնդումը։ Պարզվեց, որ դեռահաս տղաների կյանքում և՛ չափահասի ստատուսին (դիրքին) անցնելուն հատուկ կերպով նախապատրաստելու պայմաններում (այդ ստատուսը դեռահասն ստանում է ինիցիացիայի՝ «ձեռնադրման» հատուկ արարողություններ

ից հետո), և՛ ստատուսի պահանջների հետ աստիճանաբար ծանոթանալու դեպքում ճգնաժամը կարող է բացակայել։

Ազգագրական տվյալների ընդհանրացման հիման վրա Ռ. Բենեդիկտը առանձնացրեց մանկությունից չափահասությանը անցնելու երկու ձև. 1) անընդհատ, 2) խզումով, որը առաջանում է մանկության տարիներին երեխայի սովորածի և այն պատկերացումների ու վարքի ձևերի միջև, որոնք նրան անհրաժեշտ են չափահասի դերը կատարելու համար։ Անցման առաջին ձևը առկա է այն դեպքում, երբ երեխաներին ու չափահասներին ներկայացվող պահանջներն ու վարքի կանոնները նման են։ Այսպիսի հանգամանքներում զարգացումը սահուն է ընթանում, երեխան աստիճանաբար յուրացնում է չափահասի վարքը և պատրաստ է լինում չափահասի դիրքին ներկայացվող պահանջները բավարարելու համար։ Անցման երկրորդ ձևը գոյություն ունի այն դեպքում, երբ մեծերին ու երեխաներին ներկայացվող պահանջները էականորեն տարբեր են։ (Ըստ Ռ. Բենեդիկտի և Մ. Միդի, այդ ձևը բնորոշ է ժամանակակից ամերիկյան հասարակության և ընդհանրապես բարձր զարգացած արդյունաբերություն ունեցող երկրների համար)։ Այսպիսի պայմաններում չափահաս դառնալը ուղեկցվում է արտաքին ու ներքին կոնֆլիկտներով և հանգեցնում է յուրահատուկ արդյունքի. «ձևական» չափահասությունը զուգորդվում է չափահասի սոցիալական դերը կատարելու համար անպատրաստ լինելու հետ։ Ռ. Բենեդիկտը ընդգծում էր, որ մանկությունից չափահասության անցնելու ուղին տարբեր հասարակություններում տարբեր է, և այդ ուղիներից ոչ մեկը չի կարելի դիտել որպես դեպի հասունություն տանող «բնական» արահետ։

Ազգագրական հետազոտությունների սեռական նշանակությունը խիստ մեծ է։ Ապացուցված է, որ երեխայի կյանքի կոնկրետ սոցիալական հանգամանքներով են պայմանավորված հետևյալ երևույթները. 1) դեռահասության փուլի տևողությունը, 2) ճգնաժամի, կոնֆլիկտների ու դժվարությունների առկայությունը կամ բացակայությունը, 3) մանկությունից չափահասության անցնելու պրոցեսի բնույթը։ Այդ հետազոտությունները թույլ են տալիս հանդել ֆրոյդիստական պատկերացումների հետ անհամատեղելի եզրակացության. մարդու մեջ բնականը չի կարելի հակադրել սոցիալականին, քանի որ նրանում բնականը սոցիալական բնույթ ունի։

Մարդաբանները դեռահասության շրջանը դիտում էին որպես մի փուլ, որի ընթացքում երեխան գնում է դեպի իր տեղը հասարակության մեջ, երբ նա թափանցում է չափահասների սոցիալական կյանքի ոլորտը։ Այս դաղափարի զարգացման գործում հատուկ դեր է խաղացել

ամերիկացի հոգեբան Կ. Լևինը։ Նա շարունակեց ժամանակակից հասարակության մեջ դեռահասի դիրքի խնդրի վերլուծությունը՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով չափահասության անցնելու կոնֆլիկտային ձևի վրա։ Այս հարցը նա քննարկում էր հասարակության մեջ երեխաների խմբի և չափահասների խմբի գրաված տեղի, նրանց իրավունքների և արտոնությունների տեսանկյունից։ Նա մատնանշեց այդ խմբերի միմյանցից սահմանազատված լինելու փաստը և այն միտքը հայտնեց, որ դեռահասության փուլում խմբային պատկանելիության հերթափոխություն է կատարվում։ Դեռահասը ձգտում է դառնալ չափահասների խմբի անդամ և օգտվել այն արտոնություններից, որոնցից երեխաները զրկված են։ Բայց չափահասները նրան դեռևս չեն ընդունում, և նա հայտնվում է երկու խմբերի սահմանաշերտում։ Դժվարությունների բնույթն ու կոնֆլիկտների առկայությունը Կ. Լևինը կապում է սոցիալական այնպիսի գործոնների հետ, ինչպիսիք են. տվյալ հասարակության մեջ երեխաների ու չափահասների խմբերի սահմանազատման խստությունը և այն փուլի տևողությունը, որի ընթացքում դեռահասը գտնվում է այդ խմբերի սահմանաշերտում։ Դեռահասների «անդադրում» լինելու մասին Կ. Լևինի հայտնած գաղափարները ներկայումս զարգացվում են Դ. Քոուլմենի և արտասահմանյան այլ հոգեբանների կողմից, որոնց կարծիքով գոյություն ունի դեռահասների հատուկ «ենթամշակույթ» («սուբկուլտուրա»), այսինքն՝ դեռահասների հասարակություն չափահասների հասարակության կազմում։

Ճգնաժամային հասակները ուսումնասիրելիս Լ. Ս. Վիգոտսկին առաջ քաշեց միանգամայն նոր խնդիրներ։ Նա նշեց դեռահասի գիտակցության մեջ նոր ու հիմնական կազմավորումների առանձնացման և զարգացման սոցիալական իրադրության *բացահայտման անհրաժեշտությունը, ընդգծելով, որ տարիքային ամեն մի փուլում այդ իրադրությունը իրենից ներկայացնում է երեխայի և շրջապատի միջև հաստատվող հարաբերությունների անկրկնելի համակարգ։ Նա կարծում էր, որ հարաբերությունների այդ համակարգի վերակառուցումը անցման շրջանի «ճգնաժամի» հիմնական բովանդակությունն է կազմում։*

Այսպիսով, դեռահասության տարիքի «ճգնաժամի» բացատրման գործում հոգեբանական տեսական միտքը աստիճանաբար կուտակեց մի շարք ընդհանրացումներ, որոնց հիմնական իմաստը հետևյալն է. դեռահասության տարիքի ընթացքի ու դրսևորման առանձնահատկությունները պայմանավորված են դեռահասի կյանքի ու զարգացման կոնկրետ սոցիալական ճանգամանքներով, չափահասների հասարակության մեջ նրա գրաված դիրքով։

§ 4. ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՔԻՆ ԱՆՑՆԵԼԻՍ ԱՆՁԻ ՁԵՎՔ ԲԵՐԱԾ ԿԵՆՏՐՈՆԱԿԱՆ ՆՈՐԱԳՈՅԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

«Չափահասության զգացման» ծագումը, աղբյուրներն ու առանձնահատկությունները: *Սոցիալական չափահասության զարգացումը մեծերի հասարակության մեջ որպես իրավահավասար ու լիարժեք անդամ ապրելու պատրաստակամության ձևավորումն է։ Այդ պրոցեսի հաջող ընթացման համար անհրաժեշտ է ունենալ ոչ միայն օբյեկտիվ, այլև սուբյեկտիվ պատրաստականություն։ Վերջինը անհրաժեշտ է չափահասների գործունեությանը, փոխհարաբերություններին ու վարքին ներկայացվող հասարակական պահանջների յուրացման համար, քանի որ հենց այդ պահանջներին տիրապետելու պրոցեսում է զարգանում սոցիալական չափահասությունը։*

Դեռահասության փուլի սկզբում երեխաները նման չեն մեծերին. նրանք դեռևս շատ են խաղում ու վազվզում, չարաճճիություններ անում և դեռ ու դեն ընկնում։ Նրանք անմիջական են, շարժուն, եռանդուն ու բռնկվող, ակտիվություն են հանդես բերում տարբեր ուղղություններով և հաճախ թեթևամիտ են, ունեն անկայուն հետաքրքրություններ ու հրապուրվածություններ, համակրություններ և հարաբերություններ, հեշտությամբ են ազդեցության տակ ընկնում։ Սակայն այդպիսի արտաքին մանկականությունը խաբուսիկ է։ Սրա տակ թաքնված են նոր որակների առաջացման կարևոր պրոցեսներ։ Դեռահասները, շատ տեսակետներից մնալով որպես երեխաներ, աննկատելիորեն հասունանում են։ Չափահասության ձևավորման պրոցեսը միշտ չէ, որ ակնհայտ է: Նրա դրսևորումներն ու նշանները տարբեր բնույթ և ձևեր ունեն: Չափահասության առաջին ծիլերը կարող են մեծ չափով տարբերվել զարգացած ձևերից, *հանդես գալ անսպասելիորեն և տհաճ լինել շրջապատողների համար։ Հենց կրտսեր դպրոցականի համեմատությամբ նոր ու անսովոր գծերի առատությունն էլ խոսում է այն մասին, որ դեռահասն արդեն հեռանում է իր մանկության փուլից։ Այդ նոր գծերը ուղղված են դեպի ապագան, ենթակա են հետագա զարգացման ու հենց դրանց վրա պետք է հենվել դեռահասին դաստիարակելիս։ Զարգացման դեռահասության փուլին հատուկ նոր միտումների մասին գաղափար չունենալու և դրանք հաշվի չառնելու դեպքում դաստիարակության պրոցեսը կլինի անարդյունավետ, իսկ անձի ձևավորումը նրա զարգացման այդ պատասխանատու փուլում ձեռք կբերի տարերային բնույթ։*

Դեռահասության տարիքում երեխայի անձի կառուցվածքում առաջ եկող արմատական փոփոխությունները պայմանավորված են ինքնագիտակցության զարգացման պրոցեսում առաջացող որակական տեղաշարժերով։ Սրա հետևանքով երեխայի և միջավայրի միջև նախկինում

հաստատված հարաբերությունները խախտվում են։ Դեռահասի անձի կենտրոնական ու յուրահատուկ նորագոյացությունը նրանում այն պատկերացման առաջացումն է, որ ինքն արդեն երեխա չէ (չափահասության զգացում)։ Այս պատկերացման գործնական դրսևորումը չափահաս լինելու և այդպիսին համարվելու ձգտումն է։ Այդ առանձնահատկության յուրօրինակությունն այն է, որ դեռահասը այլևս չի ընդունում երեխաների խմբին իր պատկանելիությունը, բայց նրանում դեռևս չկա իսկական, լիարժեք չափահասության զգացում, թեև նա ձգտում է դրան և շրջապատողների կողմից որպես չափահաս գնահատվելու կարիք է զգում։

Չափահասության զգացումը կարող է առաջանալ ֆիզիկական զարգացման ու սեռական հասունացման գործում նկատվող տեղաշարժերի գիտակցման ու գնահատման շնորհիվ։ Այդ տեղաշարժերը դեռահասին ավելի հասուն են դարձնում և՛ օբյեկտիվորեն, և՛ սեփական պատկերացման մեջ։ Չափահասության զգացման մյուս աղբյուրները սոցիալական են։ Այդ զգացումը կարող է ծագել այնպիսի պայմաններում, երբ չափահասների հետ ունեցած փոխհարաբերություններում դեռահասը օբյեկտիվորեն երեխայի դիրք չի զբաղեցնում, մասնակցում է աշխատանքային գործունեությանը և լուրջ պարտականություններ ունի։ Վաղ ինքնուրույնությունը և շրջապատողների վստահությունը երեխային չափահաս են դարձնում ոչ միայն սոցիալական, այլև սուբյեկտիվ առումով։ Նման բազմաթիվ օրինակներ կարելի էր տեսնել Հայրենական մեծ պատերազմի տարիներին։ (Չափահասության զգացման այդ հնարավոր ուղին, և այն էլ սեռական հասունացման վրա հասնելուց շատ առաջ, Ն. Ա. Նեկրասովի կողմից ցույց է տրված «եղունգաչափ» մուժիկի կերպարում)։ Չափահասության զգացումը ձևավորվում է նաև այն ժամանակ, երբ ընկերները, որոնց դեռահասը իրենից շատ ավելի հասուն է համարում, իրեն հետ վարվում են ինչպես հավասարը հավասարի հետ։ Սեփական անձի հասունության զգացման առաջացմանը նպաստում է նաև այն, որ դեռահասը իրեն և իր կողմից չափահաս համարվող որևիցե մարդու միջև մեկ կամ մի քանի նմանություններ է տեսնում (ըստ գիտելիքների, կարողությունների, ուժի, ճարպկության, համարձակության)։

Սեփական չափահասության զգացումը կարող է առաջանալ մինչև սեռական հասունացումը։ Ֆիզիկական զարգացման և սեռական հասունացման աքսելերացիայի (արագացման) ամենուրեք դիտվող երևույթը պայմաններ է ստեղծում ավելի վաղ տարիքում, քան նախկինում էր, սեփական չափահասության մասին երեխայի պատկերացման առաջացման համար։ Այդ պատկերացման առկայությունը ցույց է տալիս, որ երեխան թևակոխել է զարգացման դեռահասության փուլը։

Ինքնագիտակցության այդ նորագոյացությունը անձի կարևորագույն առանձնահատկությունն է, նրա կառուցվածքային կենտրոնը, քանի որ արտահայտում է մարդկանց ու աշխարհի նկատմամբ դեռահասի կենսական նոր դիրքորոշումը։ Այդ դիրքորոշումից են կախված նրա սոցիալական ակտիվության ուղությունն ու բովանդակությունը, նոր ձգտումների, ապրումների և հուզական հակազդումների համակարգը։ Դեռահասի սոցիալական առանձնահատուկ ակտիվության էությունն այն է, որ նա մեծ ընկալունակություն է հանդես բերում չափահասների շրջապատում և նրանց փոխհարաբերություններում գոյություն ունեցող կանոնների, արժեքների և վարքի ձևերի նկատմամբ։ Այս հանգամանքը հղի է հեռուն տանող հետևանքներով, քանի որ չափահասներն ու երեխաները երկու տարբեր խմբեր են կազմում և ունեն տարբեր պարտավորություններ, իրավունքներ և արտոնություններ։ Երեխաների վարքը կարգավորելու համար ստեղծված են բազմաթիվ կանոններ, սահմանափակումներ, հատուկ «հնազանդության բարոյականություն»։ Սրանցում արտահայտված է երեխաների կախյալ վիճակը, չափահասների աշխարհում նրանց անիրավահավասարությունը։ Շատ բաներ, որ մատչելի են չափահասներին, երեխաների համար արգելված են։ Մանկական հասակում երեխան տիրապետում է այն կանոններին ու պահանջներին, որ իրեն ներկայացնում է հասարակությունը։ Այդ կանոններն ու պահանջները որակապես փոխվում են, երբ նա մտնում է չափահասների խմբի մեջ։ Այն ժամանակ, երբ երեխայի գիտակցության մեջ պատկերացում է առաջանում, որ ինքը մանկական հասակի սահմաններից դուրս է եկել, նա վերակողմնորոշվում է նախկին (մանկական) կանոններից ու արժեքներից դեպի նորերը, որոնք հատուկ են չափահաս տարիքին։

Չափահասների հետ իրենց հավասար զգալու ցանկությունը դեռահասները դրսևորում են արտաքնապես նրանց նմանվելու, նրանց կյանքի ու գործունեության որոշ կողմերի հետ առնչվելու, նրանց որակները, հմտությունները, իրավունքներն ու արտոնությունները ձեռք բերելու ձգտման ձևով։ Ընդ որում առավել ցանկալի են համարվում այն որակներն ու իրավունքները, որոնք առավելագույն ցայտունությամբ ցույց են տալիս, թե երեխաների համեմատությամբ ինչպիսի տարբերություններ և առավելություններ ունեն չափահասները։

§ 5. ԴԵՌԱՀԱՍԻ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՉԱՓԱՀԱՍՆԵՐԻ ՀԵՏ

Փոխհարաբերությունների նոր տեսակի կազմավորումը։ Նոր իրավունքներ ունենալու իր հավակնությունը դեռահասը տարածում է մե-

ծերի հետ ունեցած փոխհարաբերությունների բոլոր կողմերի վրա։ Դեռահասը սկսում է դիմադրություն ցույց տալ այն պահանջներին, որոնք նա առաջ հաճույքով էր կատարում։ Նա վիրավորվում և բողոքում է, երբ սահմանափակում են իր ինքնուրույնությունը և, ընդհանրապես, որպես «փոքրի», հոգ են տանում իր մասին, ուղղություն են ցույց տալիս, վերահսկում են, պահանջում են հնազանդ լինել, պատժում են, հաշվի չեն առնում իր հետաքրքրությունները, հարաբերությունները, կարծիքները և այլն։ Դեռահասը ձեռք է բերում սեփական արժանապատվության խիստ հստակ զգացում, նա իրեն գիտակցում է որպես մարդու, որին չի կարելի ճնշել, ստորացնել, զրկել ինքնուրույնության իրավունքից։ Մանկության տարիներին չափահասների հետ ունեցած հարաբերությունների դերը, որն արտացոլում էր մեծերի շրջապատում երեխայի ունեցած անիրավահավասար դիրքը, նրա համար դառնում է անընդունելի և սեփական չափահասության մակարդակին չհամապատասխանող։ Չափահասների իրավունքները նա սահմանափակում է, իսկ իր իրավունքների սահմանները՝ ընդլայնում, պահանջելով, որ հարգեն իր անձն ու մարդկային արժանապատվությունը, վստահեն իրեն, ավելի շատ ինքնուրույնություն տան, հավասար համարեն մեծերի հետ։ Նա ձգտում է հասնել այն բանին, որպեսզի մեծերը ընդունեն իր պահանջները։ Բողոքների ու անհնազանդության տարբեր դրսևորումները միջոց են ծառայում չափահասների հետ ունեցած նախկին հարաբերությունները փոխելու և շփման նոր ձևերի հաստատման համար։ Դեռահասի հոգեկանում չափահասության զգացման առաջացումն ու շրջապատողների կողմից այն ընդունված տեսնելու պահանջը կյանքի է կոչում բոլորովին նոր մի խնդիր. ինչպիսի՞ իրավունքներից պետք է օգտվեն չափահասն ու դեռահասը՝ միմյանց հետ ունեցած փոխհարաբերություններում։

Դեռահասության փուլի կարևորությունն ու առանձնահատուկ տեղը պայմանավորված է նրանով, որ չափահասի և երեխայի միջև հաստատված և մանկության տարիքին հատուկ հարաբերությունները հենց այստեղ են փոխարինվում այնպիսի փոխհարաբերություններով, որոնք հատուկ են չափահաս մարդկանց շփման պրոցեսներին։ Այդ անցումը իրենից ներկայացնում է դեռահասի և չափահասի սոցիալական փոխներգործությունների նոր եղանակների կազմավորման պրոցես։ Շփման հին եղանակները աստիճանաբար արտամղվում են նորերի կողմից, բայց շարունակում են նաև գոյակցել։ Սրա հետևանքով մեծ դժվարություններ են առաջանում և՛ մեծերի, և՛ դեռահասների համար։ Դեռահասի վարքը, նրա ինքնագնահատումն ու իր նկատմամբ մեծերի կողմից ցույց տրվող վերաբերմունքի գնահատումը միջնորդավորող նոր կանոնները դառնում են ձևավորվող բարոյական աշխարհայացքի հիմքը։

Փոխհարաբերությունների նոր ձևերին անցնելը բարեհաջող ընթացք կարող է ունենալ, եթե չափահասը ինքն է նախաձեռնություն հանդես բերում կամ, դեռահասի պահանջները հաշվի առնելով, փոխում է իր վերաբերմունքը։ Որպեսզի սա տեղի ունենա, չափահասը պետք է հրաժարվի դեռահասին երեխա համարելուց։ Սակայն մի շարք էական հանգամանքներ նպաստում են նախկին հարաբերությունների հարատևմանը։ Դրանցից են. 1) դեռահասի հասարակական դիրքի անփոփոխությունը. նա «աշակերտ», «դպրոցական» էր և մնում է այդպիսին, 2) նա նյութական բացարձակ կախվածության մեջ է գտնվում իր ծնողներից, որոնք ուսուցիչների հետ միասին հանդես են գալիս որպես դաստիարակներ, 3) չափահասները պահպանում են երեխային ուղղություն տալու և վերահսկելու սովորությունը, որը դժվար է վերացնել նույնիսկ դրա անհրաժեշտությունը գիտակցելու դեպքում, 4) դեռահասի արտաքինն ու վարքագիծը, հատկապես առաջին շրջանում, պահպանում են մանկական գծեր, և նա դեռևս չի կարողանում ինքնուրույնաբար գործել։ Այս ամենի հիման վրա չափահասը շարունակում է դեռահասի հետ վարվել այնպես, ինչպես երեխայի հետ, որը պետք է ենթարկվի ու հնազանդվի։ Նա աննպատակահարմար և անտեղի է համարում նրա իրավունքների ու ինքնուրույնության ընդլայնումը։ Բայց մեծահասակի այդպիսի վերաբերմունքը անհամատեղելի է ոչ միայն դեռահասի ձգտումների, այլև այդ տարիքի երեխաների դաստիարակության խնդիրների հետ, մի տարիք, երբ անցում է կատարվում մանկությունից դեպի հասունություն։ Դեռահասի սոցիալական հասունացումն անհրաժեշտ է ապագա կյանքին նախապատրաստվելու համար, այդ հասունացումը բարդ և ժամանակ պահանջող պրոցես է և հնարավոր է միայն այն դեպքում, եթե դեռահասը սկսում է ապրել չափահասների կյանքի համար բնորոշ կանոններին և պահանջներին համապատասխան։ Իսկ սա անհրաժեշտաբար պահանջում է մեծացնել նրա ինքնուրույնությունը, ընդլայնել պարտականություններն ու իրավունքները։ Միայն այդպիսի հանգամանքներում աստիճանաբար դեռահասը կսովորի գործել «մեծի նման», մտածել, տարբեր տեսակի խնդիրներ լուծել, շփվել մարդկանց հետ։ Այս պատճառով էլ դեռահասին ճիշտ դաստիարակելու համար չափահասի հետ ունեցած նրա նախկին հարաբերություններին պետք է փոխարինելու գան նոր տիպի հարաբերությունները։

Դեռահասի և մեծահասակների կոնֆլիկտների պատճառները։ Դեռահասության փուլի սկզբում ստեղծվում է հակասություններով հղի իրադրություն, հատկապես երբ մեծերը շարունակում են դեռահասի հետ վարվել այնպես, ինչպես երեխայի հետ։ Այդպիսի վերաբերմունքը, մի կողմից, հակասության մեջ է մտնում դաստիարակության խնդիրների հետ և խանգարում է դեռահասի սոցիալական հասունության զար-

գացմանը։ Մյուս կողմից, այն անհամատեղելի է դառնում սեփական չափահասության մասին զարգացող անձնավորության պատկերացումների և նոր իրավունքներից օգտվելու նրա հավակնությունների հետ։ Հենց այս հակասությունն է այն կոնֆլիկտների ու դժվարությունների աղբյուրը, որոնք բնորոշ են մեծերի ու դեռահասների հարաբերությունների համար, երբ նրանք տարբեր պատկերացումներ ունեն դեռահասի իրավունքների և ինքնուրույնության մակարդակի մասին։

Եթե չափահասը իր վերաբերմունքը չի փոխել, ապա նոր տիպի հարաբերությունների անցնելու գործում դեռահասը ինքն է նախաձեռնություն հանդես բերում։ Մեծի դիմադրությունը դեռահասի կողմից պատասխան վերաբերմունք է առաջ բերում, որը դրսևորվում է անհնազանդության ու բողոքի ձևով, այդ հակասական միտումների ու փոխադարձ դիմադրության գոյությունը առաջացնում է բախումներ, և եթե չափահասի վերաբերմունքը շարունակում է անփոփոխ մնալ, ապա դրանք սիստեմատիկ բնույթ են ստանում, իսկ դեռահասի նեգատիվիզմը ավելի ու ավելի անկոտրում է դառնում։ Այս իրադրության պահպանման դեպքում նախկին փոխհարաբերությունների վերացումը կարող է տևական բնույթ ստանալ, զբաղեցնել դեռահասության ողջ փուլը և շարունակական կոնֆլիկտի ձև ընդունել։ Անհնազանդության և բողոքի տարբեր դրսևորումներով դեռահասը ձևափոխում է չափահասների հետ ունեցած իր նախկին «մանկական» հարաբերությունները և նրանց պարտադրում է նոր ու հասուն տիպի հարաբերություններ, որոնց էլ պատկանում է ապագան։ Կոնֆլիկտը կարող է շարունակվել այնքան ժամանակ, քանի դեռ չափահասը չի փոխել իր վերաբերմունքը։ Կոնֆլիկտային փոխհարաբերությունները նպաստում են վարքի հարմարվողական մեխանիզմների զարգացմանը և դեռահասի ազատագրմանը։ Առաջ են գալիս օտարվածություն, համոզվածություն, որ մեծերը անարդարացի են։ Այդ համոզվածությունը հենվում է այն պատկերացման վրա, որ չափահասը իրեն չի հասկանում և չի էլ կարող հասկանալ։ Սրա հիման վրա առաջանում է չափահասների պահանջները, գնահատականները, հայացքները չընդունելու գիտակցված միտում, որի հետևանքով ծնողներն ու ուսուցիչները կարող են ընդհանրապես կորցնել դեռահասի անձի բարոյական ու սոցիալական դիրքորոշումների ձևավորման այդ պատասխանատու փուլում նրա վրա ազդեցություն գործելու հնարավորությունը։

Կոնֆլիկտը հետևանք է այն իրողության, որ մեծերը հաճախ չեն կարողանում կամ չեն ցանկանում իրենց կողքին նոր տեղ գտնել դեռահասի համար։ Մեծերի հետ ունեցած փոխհարաբերություններում դեռահասի ինքնուրույնության և իրավահավասարության խնդիրը նրա դաստիարակության ամենաբարդ ու սուր կերպով դրվող խնդիրներից մեկն

է։ Անհրաժեշտ է գտնել ինքնուրույնության այնպիսի աստիճան, որը համապատասխաներ դեռահասի ճնարավորություններին, նրան ներկայացվող հասարակական պահանջներին և դաստիարակներին թույլ տար ուղղություն հաղորդել նրան, ազդեցություն գործել նրա անձի զարգացման պրոցեսի վրա։

Մեծերի և դեռահասի շփման պրոցեսի յուրահատուկ դժվարությունները կարող են բացակայել, եթե նրանց փոխհարաբերությունները կազմակերպվում են որպես չափահասներին բնորոշ հարաբերություններ և ունեն բարեկամական բնույթ կամ բովանդակալից համագործակցության ձև, որին հատուկ են փոխադարձ հարգանքը, փոխօգնությունն ու վստահությունը։ Համագործակցության պրոցեսում ձևավորվում են դեռահասի և չափահասի փոխներգործության նոր եղանակներ, որոնց բարոյա-էթիկական բովանդակությունը համապատասխանում է դեռահասի սոցիալական հասունացման խնդրին և այն նոր պահանջներին, որ նա առաջադրում է չափահասների հետ ունեցած իր փոխհարաբերությունների բնույթի նկատմամբ։ Հենց համագործակցությունն է պայմաններ ստեղծում դեռահասի սոցիալական ճիշտ տեղը որոշելու համար։ Տարբեր գործերում և զբաղմունքներում նա հանդես է գալիս չափահասի օգնականի և ընկերոջ դերում, իսկ վերջինս դառնում է նրա քարեկամն ու ընդօրինակման օբյեկտը։ Հենց այդպիսի հարաբերություններն են ցանկալի դեռահասին և նպաստավոր նրա դաստիարակության գործի համար։

Չափահասների և դեռահասների միջև ստեղծվող անձնական հարաբերությունների բարվոք վիճակը, շփումն ու փոխըմբռնումը միանգամայն անհրաժեշտ են, քանի որ կրտսեր դպրոցական հասակից դեռահասությանը անցնելու շրջանում պայմաններ են ստեղծվում երեխայի շփման երկու ոլորտների միջև բարդ հարաբերությունների առաջացման համար։ Այդ ոլորտներն են չափահասների և ընկերների խմբերը, ընդ որում դրանցից յուրաքանչյուրում երեխան սկզբունքորեն տարբեր դիրքեր է գրավում։ Չափահասների խմբում նրա դիրքը իրավահավասար չէ, և այս փաստը ամրապնդված է երեխաների համար նախատեսված «հնազանդության բարոյականության» համակարգում։ Հասակակից ընկերների խմբում նա սկզբունքորեն հավասար իրավունքներ ունի, որը նման է չափահասների դիրքին և նրանց շրջապատում երեխայի ապագա վիճակին։ Մյուս կողմից, դիրքերի այդ հավասարությունը հիմք է հանդիսանում գործունեության տարբեր ձևերում միմյանց հետ երեխաների համագործակցման համար։ Ժ. Պիաժեն ցույց է տվել, որ խաղային գործունեության ընթացքում երեխաները սովորում են համագործակցել։ Այստեղ ամեն մի առանձին անհատ իրեն հավասար է համարում ուրիշների հետ, գործունեության մասնակիցները վերահսկում են

միմյանց, հասնում են փոխըմբռնման, կարճ ասած, կոլեգիալություն են ձևավորում և ղեկավարվում են դրա կանոններով։ Հենց սրա հիման վրա էլ Ժ. Պիաժեն հանգեց հետևյալ կարևոր եզրակացությանը. երբ երեխան համագործակցում է իր նմանների հետ, ապա նա արդեն չափահաս է։ Սովետական հոգեբանների հետազոտությունները պարզեցին, որ արդեն III—IV դասարաններում ընկերականության կանոններին հետևելը (օգնություն, հավատարմություն, հարգանք) ընկերոջ ու բարեկամի որակները գնահատելու չափանիշ է հանդիսանում։ Բացի դրանից, ուղիղ համեմատական կախվածություն գոյություն ունի երեխաների միջև բովանդակալից առնչությունների ընդլայնման ու խորացման և փոխհարաբերություններին նրանց ներկայացրած պահանջների միջև (մեծանում է հավասարության ու հարգանքի չափանիշների նշանակալիությունը և այն իրավիճակների թիվը, որոնց վրա դրանք տարածվում են)։ Չափազանց կարևոր է այն հանգամանքը, որ բոլոր այդ կանոնները չափահասների փոխհարաբերությունները կարգավորող ամենաէական նորմաներն են։ Այդ պատճառով էլ հասակակիցների ու ընկերների հետ երեխայի շփումը կատարում է առանձնահատուկ մի դեր. այդ փոխհարաբերությունների ընթացքում յուրացվում է չափահասների բարոյականությունը, և երեխան սոցիալ-բարոյական հասունացում է ապրում։ Ընդ որում այդ բարոյականության կենտրոնական բովանդակությունը կազմող հավասարության, հավատարմության և փոխօգնության չափանիշները անհամատեղելի են «հնազանդության բարոյականության» կանոնների հետ, որոնք տիրապետող են հանդիսանում երեխայի և չափահասի փոխհարաբերություններում։

Այսպիսով, դեռահասության փուլի սկզբում հասակակիցների և հատկապես ընկերների հետ երեխայի ունեցած փոխհարաբերությունները կազմավորվում են «հավասարության բարոյականության» հասուն չափանիշների հիման վրա, մինչդեռ չափահասների հետ նրա հարաբերությունները շարունակում են մնալ «հնազանդության բարոյականության» մանկական ատիճանի վրա։ Այս պարադոքսը հղի է կարևոր հետևանքներով. 1) համագործակցությունը, որպես դեռահասի անձնավորության զարգացմանը նպաստող փոխհարաբերությունների լավագույն ձև, առավել ինտենսիվորեն կարող է զարգանալ ընկերների հետ առնչվելու ընթացքում, 2) ընկերների հետ շփվելը դեռահասին ավելի մեծ բավարարություն է տալիս, քան մեծերի հետ ունեցած փոխհարաբերությունները։ Այն սուբյեկտիվորեն ավելի անհրաժեշտ ու նշանակալից է և կարող է առաջատար դեր խաղալ անձի սոցիալ-բարոյական հասունացման ու ձևավորման գործում, 3) հասուն բարոյականության կանոնները, որ արդեն յուրացրել են երեխաները, կարող են, նախ, բախվել ու հակասության մեջ մտնել «հնազանդության բարոյականության»

կանոնների հետ և, երկրորդ, կարող են հաղթանակ տանել դրանց նկատմամբ, քանի որ մանկական բարոյականությունն արդեն անընդունելի է դարձել դեռահասի համար։

Հարցի այսպիսի ըմբռնումը բանալի է հանդիսանում արտասահմանյան հոգեբանության մեջ այնքան հայտնի «ինքնավար մանկական բարոյականության» և չափահասների բարոյականության հետ նրա բախումների պրոբլեմը ճիշտ հասկանալու համար։ Կեղծ պետք է համարել այն դրույթը, ըստ որի «ինքնավար մանկական բարոյականությունը» հակասոցիալական է և այդ պատճառով էլ հակասության մեջ է մտնում չափահասների բարոյականության հետ։ «Ինքնավար մանկական բարոյականությունը» իր էությամբ ընկերական ու բարեկամական հարաբերությունների բարոյականություն է և այդ պատճառով էլ մեծագույն չափով սոցիալական է։ Եվ այն հակասության մեջ է մտնում ոչ թե «չափահասների բարոյականության» հետ ընդհանրապես, այլ այն բարոյականության հետ, որ նրանք ստեղծել են երեխաների համար։ Դպրոցում չափահասների ու ընկերների հետ դեռահասի ունեցած փոխհարաբերությունների ողջ իրադրությունը մշտապես ու մեծ չափով հղի է այդ երկու բարոյական համակարգերի բախման հնարավորությամբ, քանի որ որոշ հանգամանքներում դրանք անհամատեղելի են։ Երբ չափահասը հանդես է գալիս «հնազանդության բարոյականության» կրողի և վերջինիս պահանջները արտահայտողի դերում, ապա նա անընդունելի է դառնում դեռահասի համար, քանի որ վերջինս անընդունելի է համարում հենց այդ բարոյականությունը, այլ ոչ թե տվյալ կոնկրետ չափահասին։ Հենց այդ պատճառով էլ դեռահասները կոպիտ պատասխաններ են տալիս իրենց նկատողություն անող այն անծանոթ չափահասներին, որոնք նրանց մատնացույց են անում իրենց վարքի անհամատեղելիությունը երեխաների համար ստեղծված բարոյականության պահանջների հետ։

Ա. Ս. Մակարենկոյի ստեղծած (դաստիարակության) համակարգը դեռահասության տարիքի դժվարագույն սոցիալ-բարոյական խնդիրների լուծման դասական օրինակ է։ Այդ համակարգի հաջողությունը մեծ չափով պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ Մակարենկոն չափահասների և դեռահասների փոխհարաբերությունները կազմակերպում էր սոցիալիստական հասարակարգի հասուն քաղաքացիների բարոյական չափանիշների վրա։ Նա գտավ կոլեկտիվի կյանքի կազմակերպման այնպիսի ձևեր, որոնք հենվում են դեմոկրատական ցենտրալիզմի սկզբունքի վրա։ Հարգանքի, հավասարության, փոխօգնության և վստահության չափանիշները հատկապես ցայտուն մարմնավորում էին ստանում զանազան հարցերի կոլեկտիվ քննարկումներում, որ կազմակերպում էր Մակարենկոն։ Այդ քննարկումների ընթացքում չափահասներն

ու դեռահասները օգտվում էին հավասար իրավունքներից, բայց երբ որոշում էր կայացվում, ապա այն օրենք էր դառնում բոլորի համար: Միայն այդպիսի պայմաններում էր կոլեկտիվը հսկայական ազդեցություն ձեռք բերում և վերածվում իր յուրաքանչյուր անդամին դաստիարակող ուժի: Միմյանց և չափահասների հետ համագործակցելու պրոցեսում որոշակի էին դառնում կոլեկտիվի նպատակները, խնդիրներն ու տարբեր հարցերի կապակցությամբ ընդունվող դիրքորոշումները և հենց համագործակցության ձև էին ընդունում փոխհարաբերություններն ու պրակտիկ գործունեությունը: Դեռահասների ինքնուրույնությունը ուներ հասարակականորեն օգտակար կոլեկտիվ և անհատական գործունեության ձև, որի արդյունքները հավասարապես անհրաժեշտ էին բոլորի և յուրաքանչյուրի համար: Հենց սրանով էր ապահովվում դեռահասների սոցիալ-բարոյական հասունության զարգացումը հասարակական տեսակետից օգտակար ուղղությամբ:

Մակարենկոյի անձնական հսկայական հեղինակության աղբյուրը պետք է որոնել կոլեկտիվի և անձի նկատմամբ նրա ցուցաբերած հարգանքի մեջ: Հեռանկարային նպատակների համակարգի միջոցով նա ձգտում էր երեխաներից յուրաքանչյուրի կյանքը այսօր, վաղը և ապագայում դարձնել հասարակական տեսակետից օգտակար, հետաքրքիր և ուրախ, հավատալով, որ այդ գործում դեռահասները կկարողանան հաճույքով ու բանիմացորեն օգնել իրեն: Նրանց ներկան ուղղված էր դեպի ապագան, իսկ ապագայի համար անհրաժեշտ սոցիալական հասունությունը ձևավորվում էր ներկայում՝ մարդկանց հետ դեռահասի սոցիալական համագործակցության «հասուն» ձևերի միջոցով, և սովետական հասարակությանը հատուկ սոցիալ-բարոյական արժեքների հիման վրա: Մակարենկոյի ստեղծած դաստիարակության համակարգը, որը ամերիկացի հոգեբաններից մեկը անհիմն կերպով ավտորիտար է անվանել, իր էությամբ դեմոկրատական է ոչ միայն շնորհիվ իր նպատակների, այլև իր բարոյական հիմնական ուղղվածությամբ՝ անձի նկատմամբ դրսևորվող հավատով: Իսկ սա այն ամենակարևորն է, որը հարկավոր է դեռահասին:

Անձի դաստիարակությունը կոլեկտիվում, կոլեկտիվի միջոցով և կոլեկտիվի համար հասարակականորեն ճիշտ ու արժեքավոր ուղղությամբ դեռահասի սոցիալ-բարոյական հասունության զարգացման պարտադիր ու անհրաժեշտ պայմանն է: Որքան ավելի հարուստ են դեռահասի կոլեկտիվ կապերն ու լայն է հասակակիցների ու չափահասների հետ նրա համագործակցության ոլորտը, այնքան ավելի մեծ թվով սոցիալական նշանակալից արժեքներ նա կյուրացնի և այնքան ավելի հարուստ կլինի նրա անձնավորությունը:

Դեռահասների կոմունիստական դաստիարակության գործում հրա-

կայական է պիոներական կազմակերպության դերը: Վերջինիս դաստիարակչական ազդեցության ուժը մեծ չափով կախված է այն հանգամանքից, թե որքանով են լուծված հետևյալ երկու հիմնական խնդիրները. 1) դեռահասների գործունեության բովանդակության հարցը, 2) չափահասների և դեռահասների, ինչպես նաև վերջիններիս միջև և կոմերիտականների ու հոկտեմբերիկների հետ ստեղծվող փոխհարաբերությունների խնդիրը: Կոլեկտիվ կյանքի կազմակերպման խնդիրն այն է, որպեսզի դեռահասներին հնարավորություն տրվի մասնակցելու երկրի ու ժողովրդի կյանքին, փորձ ձեռք բերելու հասարակական տեսակետից օգտակար գործունեության և տարիքով ավելի ավագ ու ավելի կրտսեր երեխաների հետ աշխատանքի կոլեկտիվ ձևեր կազմակերպելու բնագավառում:

§ 6. ՉԱՓԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԵՆՍԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Չափահասության զարգացման գործում տարբեր ուղղությունների գոյությունը պայմանավորված է այն նմուշների բնույթի տարբերությամբ, որոնց նկատմամբ դեռահասը կողմնորոշվում է հասուն գծեր ձեռք բերելու պրոցեսում: Ձևավորվող կենսական արժեքների բովանդակությունը, ինչպես նաև դեռահասի անձի զարգացման հիմնական ուղղությունը մեծ չափով կախված են որոշակի նմուշների նկատմամբ ունեցած կողմնորոշվածությունից:

Չափահասության արտաքին դրսևորումներին ընդօրինակելը: Դեռահասի համար գրավիչ կարող են լինել հասունության արտաքին դրսևորումները: Դրանցից հատկապես նկատելիորեն առանձնանում են արտաքին տեսքի ու վարվելակերպի որոշ կողմեր և չափահասների արտոնյալ վիճակից բխող առավելությունները: Դրանցից են. ծխելը, թղթախաղը, ոգելից խմիչքների օգտագործումը, յուրահատուկ բառապաշարը, հագուստի ձևը, սանրվածքը, կոսմետիկան, զարդարանքները, պչրանքի հնարները, հանգստի, զվարճության, սիրահետման եղանակները և այլն: Տղայի ձեռքի գլանակը նրան, իր կարծիքով, ավելի չափահաս է դարձնում ոչ միայն իր, այլև ուրիշների աչքում: Տղամարդկային ու կանացի չափահասության այդ նշանների ձեռքբերումը դեռահասի համար սեփական հասունության դրսևորման, ցուցադրման ու հաստատման միջոց է: Սրան դեռահասը ձգտում է հասնել ընդօրինակման ճանապարհով, քանի որ այն բոլորի համար նկատելի հասունություն ձեռք բերելու ամենահեշտ ուղին է: Հենց այս պատճառով էլ դեռահասները շատ հաճախ են ընդօրինակում: Այդ տարիքում ընդօրինակումը աչքի է

ընկնում կայունությամբ և դժվարությամբ է ենթարկվում պսակազերծման։

Գրավիչ լինելու մասին մտահոգվածությունը և իր արտաքինը նորաձևության նմուշներին հարմարեցնելու ձգտումը հատկապես աղջիկներից երբեմն շատ ժամանակ է խլում։ Որոշ դեռահասներ արդեն V—VI դասարաններում ընկերների օգնությամբ սկսում են ժամանակակից պարեր սովորել։ Նրանց համար շատ կարևոր է դառնում իրենց նկատմամբ ցուցաբերվող համակրանքի ոչ թե «մանկական», այլ «հասուն» լինելու հանգամանքը. նրանք ժամադրություններ են նշանակում, պահանջում են ուշադրության դրսևորման ավանդական ձևեր, երեկոներ են կազմակերպում, որտեղ պարում են և գինի են խմում։ Այդպիսի իրադրություններում դեռահասները հաճախ իրենց շփոթված են զգում. չգիտեն ինչի մասին խոսել, ինչպես իրենց պահել։ Սակայն վարքագծի, հարաբերությունների և զվարճությունների որոշակի ձևերի հետևելն ինքնին արդեն առաջնահերթ նշանակություն ունի։ Դեռահասները ընդհանուր առմամբ հակված են նմանվելու ուսանողներին, ընդօրինակում են շատ բաների, որ տեսել են կինոնկարներում, հեռուստատեսությամբ կամ փողոցում։ Ամենից առաջ յուրացվում է այն, ինչ հանրահանաչ է, ունի լայն համբավ («բոլորը այդպես են վարվում», «սա մոդայիկ է»), և սրան համապատասխանող նմուշները դառնում են գնահատման ու ինքնագնահատման չափանիշներ։ Նորաձևություններով, պարերով, ժամադրություններով ու երեկույթներով հրապուրվածության աստիճանը կարող է տարբեր լինել։ Շատ հաճախ նման հրապուրվածությունը, հատկապես VII—VIII դասարաններում, դառնում է դեռահասների խմբի գոյության բովանդակության էական մասը։ Բայց իր արտաքինի և հակառակ սեռի ներկայացուցիչների նկատմամբ հետաքրքրությունը կարող է դրսևորվել նաև այլ կերպ, առանց մեծերին ընդօրինակելու։

Հաճախ ընդօրինակման կոնկրետ նմուշներ են դառնում ավելի հասուն համադասարանցիները կամ այլ երեխաներ։ Երբեմն հենց նրանք են դեռահասին ծանոթացնում մեծերի կյանքի արգելված կողմերի հետ՝ նրա համար յուրահատուկ «ուսուցիչ» և «լուսավորիչ» դառնալով։ Խիստ վտանգավոր է, երբ ավագ դեռահասների (VII—VIII դասարաններ) շփման համար հիմք է դառնում «զվարճալի ու հեշտ» կյանքի հատուկ ոճի ընդօրինակելը, որը իրավաբանները անվանում են «ժամանցի ցածր կուլտուրա» (կոնծաբանություն, թղթախաղ, պարեր, փողոցներում անպատակ թափառել և այլն)։ Այսպիսի դեպքերում ուսուցումը արդեն էական տեղ չի գրավում դեռահասի կյանքում, իմացական հետաքրքրությունները թուլանում են։ Ձևավորվում է «ժամանակը ուրախ անց կացնելու» առանձնահատուկ դիրքորոշում՝ համապատասխան կենսական արժեքների հետ միասին։ Այդ կերպ ժամանակ անցկացնելու համար դրամ ունենալու անհրաժեշտությունը կարող է իրավազանցության պատճառ դառնալ։ Ըստ գոյություն ունեցող տվյալների, դեռահաս իրավազանցների 80—90 տոկոսը ունեն «ժամանցի ցածր կուլտուրա»։ Հասունության զարգացման այդպիսի ուղղվածությունը ծայրահեղորեն անբարենպաստ հանգամանք է։

«Իսկական տղամարդու» որակների նկատմամբ կողմնորոշվածությունը։ Չափահասության զարգացման մյուս ուղղությունը կապված է տղամարդկային իդեալի որոշակի բովանդակության նկատմամբ դեռահաս տղաների ակտիվ կողմնորոշման հետ։ Այդ իդեալը, որն անվանում են «իսկական տղամարդու» հատկություններ, ներառում է ուժը, կամքը, համարձակությունը, արիությունը, տոկունությունը, ինչպես նաև բարեկամական ու ընկերական հարաբերություններում ճավատարմությունը։ Մ. Ռիդի, Ֆ. Կուպերի, Ա. Դյումայի վեպերի հերոսների, Հոկտեմբերյան հեղափոխության, քաղաքացիական ու Հայրենական մեծ պատերազմների հերոսներին նվիրված ստեղծագործությունների և, վերջապես, արկածային, հերոսական ու դեդեկտիվ բովանդակությամբ գրականության նկատմամբ մի շարք տասնամյակների ընթացքում անչափահասների կողմից ցուցաբերվող չթուլացող հետաքրքրությունը մեծ չափով պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այդ ստեղծագործությունների հերոսները մարմնավորում են «իսկական տղամարդու» որակների ամբողջությունը կամ դրանց մի մասը։ Այդպիսի հերոսները հիացմունք են առաջ բերում, դառնում են ընդօրինակման ու ինքնադաստիարակության նմուշներ։ Դեռահասները հպարտանում են նաև իրենց հայրերի, եղբայրների կամ մոտ ծանոթների նույնանման արժեքներով, ձգտում են նմանվել նրանց և հաճույքով են պատմում նրանց հատկությունների մասին։ Ընդօրինակման նմուշ կարող է դառնալ նաև այն հասակակիցը, որը մյուսներից տարբերվում է իր ուժով, համարձակությամբ, ճարպկությամբ և մարզական կարողություններով։ Այդպիսի տղաները սովորաբար հատուկ հարգանք են վայելում, իսկ երբ նրանք միաժամանակ նաև լավ ընկերներ են, ապա նրանց համբավը խիստ մեծանում է։ Վախկոտության դրսևորումները խստորեն դատապարտվում են։ Իր համարձակությունը ցույց տալու համար դեռահասը կարող է դիմել չափից դուրս խիզախ, հուսահատ, իսկ երբեմն նույնիսկ հակահասարակական արարքների։ Բարձր է գնահատվում նաև ֆիզիկական ուժը։ Դասարանում կամ տղաների խմբում հաճախ առաջ է գալիս բոլորին հայտնի հիերարխիա՝ ըստ ֆիզիկական ուժի։ Իրենց ֆիզիկական զարգացմանը տրվող գնահատումների նկատմամբ դեռահասները խիստ զգայուն են։ Նրանք սիրում են կռվել, ուժերը չափել։ Պայքարի շատ ձևեր ընդունում են շրջապատողների առջև կատարվող ելույթների ձև։ Տղաների որոշ մասի կռվարարությունը հաճախ կապված է լինում ինչ-որ մթկի նկատ-

մամբ իր ֆիզիկական գերազանցությունը ցույց տալու ցանկության հետ։ Ընկերների հարգանքը նվաճելու համար դեռահասը կարող է չափազանցված ձևով ներկայացնել իր մասնակցությունը արիություն պահանջող այն գործերին, որոնց մասին նա պատմում է։ Այս առումով դեռահասը միշտ ձգտում է բարձր գնահատականի արժանանալ։

Արդեն V—VI դասարաններում շատ տղաներ իրենցում տարբեր վարժությունների միջոցով սկսում են ուժ ու կամային որակներ զարգացնել։ Ինքնադաստիարակության միջոց են դառնում մարզական պարապմունքները։ VII և VIII դասարանցիներին, որպես արիների մարզաձև, հատկապես գրավում է բռնցքամարտը։ Առաջին շրջանում սեփական վարքի վրա իշխանություն ձեռք բերելու ձգտումը դեռահասի մոտ դրսևորվում է ծուլությունն ու վախը հաղթահարելու փորձերի ձևով։ Առաջինը հանգեցնում է օրվա ռեժիմի ստեղծմանը, իսկ երկրորդը՝ սեփական ուժի, կամքի ու համարձակության տարատեսակ փորձարկումների և դրանք զարգացնելու նպատակը հետապնդող վարժությունների (որոնք հաճախ վտանգավոր են լինում առողջության ու կյանքի համար)։ Անհաջողությունները, որոնք սկզբնական շրջանում օրինաչափ են, կարող են սառեցնել դեռահասի կիրքը, սեփական թերությունները հաղթահարելու հնարավորության նկատմամբ անվստահություն ծնել։ Այս փուլում դեռահասը հատկապես լուրջ օգնության կարիք է զգում, և մեծերը նրան պետք է օգնեն կոնկրետ խնդիրների առանձնացման, դրանց լուծման ճիշտ միջոցներ ու եղանակներ գտնելու գործում։ Նման օգնությունը թույլ է տալիս դիպվածային գործողություններից անցնելու կայուն ու տևական գործունեության։ VII—VIII դասարաններում որոշ դեռահասներ ինքնուրույնաբար անցնում են ինքնադաստիարակության այդ ավելի բարձր մակարդակին։ Ինքնադաստիարակությունը վեր է ածվում ավելի ու ավելի բարդ խնդիրներ լուծող ամենօրյա կազմակերպված գործունեության։

Դեռահասության տարիքում տղաներից շատերի համար արիության գծերը դառնում են մեծերի, ընկերների և սեփական անձի գնահատման չափանիշներ և ընդունում են անձնային արժեքների յուրահատուկ կատեգորիաների ձև։ Սրանցով է որոշվում հետաքրքրությունների և սիրված զբաղմունքների կայուն շրջանակը, որը սովորաբար կապված է լինում մարզանքների հետ։ Այդ արժեքների գրված տեղը տարբեր դեռահասների անձի կառուցվածքում նույնը չէ, բայց հաճախ խիստ կարևոր է։ Սակայն եթե դեռահասի (կամ դեռահասների խմբի) բարոյական դաստիարակությունը ունի թերություններ, ապա կարող է առաջ գալ ուժի, կամքի ու համարձակության պաշտամունք՝ անկախ այդ հատկությունների սոցիալ-բարոյական ուղղվածությունից։ Դեռահասների դաստիարակության կարևորագույն խնդիրը նրանցում արիության գծե-

ի ու դրանց բարոյական բովանդակության մասին ճիշտ պատկերացումների ձևավորումն է։

Շափահասը որպես օրինակ՝ գործունեության պրոցեսում։ Սոցիալ-բարոյական տեսակետից արժեքավոր շափահասության զարգացումը տեղի է ունենում այն դեպքում, երբ շափահասն ու դեռահասը համագործակցում են գործունեության զանազան ձևերում։ Այս պայմաններում շափահասը հանդես է գալիս որպես օրինակ կամ նմուշ (պարտականությունների կատարման և կարողությունների տիրապետելու տեսակետից), իսկ դեռահասը կատարում է նրա օգնականի դեր։ Վերջինիս համար օրինակ կարող են ծառայել հայրը, մայրը, ուսուցիչը կամ ցանկացած այլ շափահաս։ Այս երևույթը հաճախ է նկատվում այն ընտանիքներում, որոնցում տարբեր տեսակի կենցաղային դժվարություններ են առաջացել։ Նման պայմաններում դեռահասի օգնությունը անհրաժեշտ է դառնում և ընտանիքի կյանքում շատ բան կախված է լինում նրանից։ Սովորաբար նրա ուսերին է ծանրանում տնտեսական հոգսերի մի մասը, կրտսեր երեխաներին հսկելու գործը, որոնց նկատմամբ նա փաստորեն շափահասի դիրք է գրավում։ Այդպիսի հանգամանքներում, որոնք կարող են բարդանալ նաև ծնողների միջև առաջացող կոնֆլիկտներով, դեռահասը արդեն զգալի չափով ապրում է շափահասների կյանքի կանոններին համապատասխան։

Մեծերի հետ կողք կողքի և նրանց հետ հավասար աշխատելիս, արժանանալով նրանց վստահությանը, դեռահասը ձեռք է բերում պատասխանատվության զգացում, ինքնուրույնություն, տարբեր գործեր ու պարտականություններ կատարելու ճարտարություն, այլ մարդկանց մասին մտածելու և հոգ տանելու կարողություն, զղայունակություն և ուշիմություն։ Այդ հատկությունների ձևավորման համար լավագույն պայմաններ ստեղծվում են այն ժամանակ, երբ ընտանիքում դեռահասը հանդես է գալիս մոր հենարանի ու պաշտպանի դերում։ Հարազատ մարդկանց բարեկեցությունը և նրանց մասին հոգ տանելը դեռահասի համար դառնում են շափազանց կարևոր և կենսական արժեքի նշանակություն ենք ստանում։

Պետք է նշել, որ դեռահաս տղաներից շատերը ձգտում են տիրապետել այս կամ այն «հասուն» ունակությունների՝ հյուսնություն կամ փականագործություն անել, աշխատել դազգահի վրա, ավտոմեքենա, մոտոցիկլ կամ տրակտոր վարել, լուսանկարել, հրացան կրակել, որսորդություն անել, կողմնորոշվել ըստ կողմնացույցի և այլն։ Դեռահասության տարիքի սկիզբը այդպիսի ունակությունների տիրապետելու համար ամենաբարենպաստ ժամանակաշրջանն է։ Այս նպատակով դեռահասին, որպես օգնականի, պետք է մասնակից դարձնել մեծերի համապատասխան պարապմունքներին։ Դեռահասներն իրենք են ձգտում

այդ բանին, և որքան ավելի լուրջ բնույթ ունեն պարապմունքներն ու ուսուցումը, այնքան ավելի մեծ պատրաստակամությամբ են նրանք մասնակցում այդ աշխատանքներին։ Մեծերի վստահությունը ոգևորում է դեռահասներին, և նրանք ձգտում են արդարացնել այն։ Խմբակներում և աշխատանքի ուսուցման դասերին կատարվող գործունեության գրավչությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, թե երեխաները ինչ նոր բան են սովորում, ինչ չափով են առաջ ընթանում, տեսնում իրենց աշխատանքի արդյունքները, նրա հասարակական ու անձնական օգտակարությունը։ Աղջիկները ևս մի շարք «կանացի» ունակությունների (կարելու, գործելու, ճաշ պատրաստելու և այլն) տիրապետելու պատրաստակամություն են դրսևորում։

Չափահասության զարգացումը ուսումնա-իմացական գործունեության ընթացքում։ Չափահասության զարգացման կարևոր ուղղություններից մեկը կապված է բովանդակալից հետաքրքրությունների և ապագայի վերաբերյալ պլանների ձևավորման հետ։ Սա կապված է ինչ-որ բան իսկապես իմանալու և կարողանալու ձգտման հետ, որը նկատվում է դեռահասների մոտ։ Այս ձգտումը առաջ է բերում ինքնուրույն ուսումնա-իմացական գործունեություն, որի բովանդակությունը դուրս է գալիս դպրոցական ծրագրի շրջանակներից։ Այսպիսի գործունեությունը և գիտելիքների նկատմամբ ցուցաբերվող նման վերաբերմունքը կարող են կապված չլինել մասնագիտական մտադրությունների հետ։ Դրանք կարող են վերաբերել գիտության, տեխնիկայի, արվեստի, գիտելիքների մեկ կամ մի քանի բնագավառների։ Հրապուրվածությունը կրքի բնույթ է ստանում, երբ սիրած զբաղմունքին է տրամադրվում ոչ միայն ազատ ժամանակը, այլև դասերի պատրաստման համար նախատեսված ժամանակի որոշ մասը։ Դեռահասները տարբեր եղանակներով ու ճանապարհներով որոնում ու գտնում են իրենց հետաքրքրող ամսագրերն ու գրքերը, անհրաժեշտ նյութերն ու գործիքները։ Նրանք սկսում են կանոնավոր կերպով գրադարան հաճախել, այցելում են ցուցահանդեսներ ու թանգարաններ, մանրամասնորեն ուսումնասիրում են ներկայացված ցուցանմուշների որոշ մասը։ Հետաքրքրությունների նմանության հիման վրա բովանդակալից կապեր են հաստատվում ընկերների հետ։ Դեռահասները տարբեր հարցեր են քննարկում, գրքեր ու նյութեր են փոխանակում, դժվարությունների առաջացման դեպքում միմյանց օգնում են խորհուրդներով ու գործով։ Նման պարագաներում դեռահասը դիմում է նաև տեղեկատուների, գրքերի, ձգտելով ինքնուրույնաբար իմանալ իր անհաջողության պատճառները։ Բովանդակալից հետաքրքրության և արդյունավետ գործունեության զարգացման պրոցեսում սա շատ կարևոր փուլ է. նոր ու որոշակի գիտելիքներ ունենալու պահանջմունքը բավարարվում է ինքնուրույնաբար, այսինքն՝ ինքնակրթության միջոցով։ Դեռահասի ինքնուրույն գործունեությունը հաճախ պարունակում է նաև ստեղծագործական տարրեր։ Նրան հափշտակում է նորի ստեղծման և, ընդհանրապես, իմացության պրոցեսը։ Նրա մտավոր զարգացումը արագանում է, գիտելիքները խոր ու ընդարձակ են դառնում։

Հենց դեռահասության տարիքում է առաջանում իմացական հետաքրքրությունների գերակշռող ուղղվածությունը։ Յուրաքանչյուր դասարան ունի գիտելիքների տարբեր բնագավառների իր մասնագետը, որոնց համադասարանցիները դիմում են խորհուրդներ ստանալու կամ ծագած վեճերում դատավորի պարտականություններ կատարելու համար։ Այդպիսի դեռահասների ունեցած բավականին ծավալուն գիտելիքները ինքնուրույն աշխատանքի արդյունք են։ Գիտելիքներն ու իմացության պրոցեսը նրանց համար անձնային նշանակություն և անհրաժեշտություն են ձեռք բերում։ Որոշ հինգերորդ դասարանցիների մոտ արդեն ինքնակրթության տարրեր են նշմարվում։ Սրանք սովորաբար այն երեխաներն են, որոնց ծնողները մեծ ուշադրություն են նվիրում իրենց որդու կամ դստեր իմացական հետաքրքրությունների և բովանդակալից զբաղմունքների զարգացմանը։

Այսպիսի պայմանների առկայության դեպքում արդեն կրտսեր դպրոցական տարիքում կամ դեռահասության փուլի սկզբում սկսում են մասնագիտական մտադրություններ առաջանալ (որոնք մինչև դպրոցը ավարտելը լուրջ փոփոխություններ են կրում), իսկ V—VI դասարաններում արդեն ապագային նախապատրաստվելու ուղղությամբ գործունեություն է սկսվում։ Որոշ դեպքերում խաղը, ինքնադաստիարակության և ինքնակրթության տարրերը յուրահատուկ զուգորդություն են կազմում. որոշակի մասնագիտության մասին երազելը մի կողմից մարմնավորվում է սիրած դերային խաղերում և առավել հաճախակի ընտրվող դերերում, իսկ մյուս կողմից՝ կանխորոշում է հետաքրքրությունների շրջանակը և որոշակի գիտելիքների, հմտությունների ու որակների ձեռք բերման շարժառիթ է դառնում։ Օրինակ, VI դասարանի աշակերտներից մեկը երազում էր ծովային դառնալ։ Այս երազանքի ազդեցության տակ նա հափշտակված էր ռազմական բովանդակություն ունեցող խաղերով և մեծ հետաքրքրություն էր հանդես բերում ծովի ու ծովագնացների, հերոսական ու հայրենասիրական բովանդակությամբ գրքերի նկատմամբ, ձգտում էր ձեռք բերել ծովայինին անհրաժեշտ որակներ, կարողություններ ու գիտելիքներ։ Ջանազան վարժությունների և մարզական պարապմունքների միջոցով նա աշխատում էր իրենում արիության գծեր ձևավորել։ VI դասարանում սովորելիս նա ծովայինին անհրաժեշտ գիտելիքներ ու հմտություններ ձեռք էր բերում անկազմակերպ ձևով։ Բայց նա նախատեսել էր VII դասարան փոխադրվելուց հետո ընդունվել գե-

տային նավագնացություն, և այդպես էլ վարվեց։ Դեռահասության փուլի երկրորդ կեսում (VII—VIII դասարաններում) մասնագիտության մասին երազանքների մարմնավորման մանկական ձևերը անհետանում են։

Որքան ավելի որոշակի ու կայուն են ապագա մասնագիտության մասին դեռահասի ունեցած պատկերացումները, այնքան ավելի վաղ է սկսվում «անհրաժեշտ» և «ոչ-անհրաժեշտ», «կարևոր» և «ոչ-կարևոր» գիտելիքների տարբերակումը, որոնց ժամանակի տարբեր քանակություններ են տրամադրվում։ Երբեմն արդեն VI դասարանի, իսկ ավելի հաճախ VII և VIII դասարանների այն աշակերտները, որոնց մասնագիտական մտադրություններն ու հետաքրքրությունները տեխնիկական ուղղվածություն ունեն, հումանիտար գիտությունները գնահատում են որպես «ոչ-անհրաժեշտ» և «անկարևոր», մինչդեռ մաթեմատիկական և ֆիզիկական այնպիսի լրացուցիչ գիտելիքներ են սովորում, որոնք դպրոցական ծրագրերի մեջ չեն մտնում։ Նրանք գիտամասսայական և մասնագիտական գրականություն են կարդում, խմբակների անդամ են դառնում, տեխնիկական սարքեր են պատրաստում։ Ընդհանուր առմամբ դեռահասի ինքնուրույն գործունեությունը միանգամայն որոշակի ուղղվածություն ունեցող ինքնակրթության բնույթ է ստանում, որի հրատակորեն գիտակցված նպատակն է տիրապետել այն գիտելիքներին, որոնք սեփական գործունեության համար անհրաժեշտ են լինելու ապագայում։ Այդ պատճառով դեռահասի ինքնուրույն պարապմունքները նրա համար անձնային մեծ նշանակություն ունեն։

Դեռահասության փուլում մեծերին, ընկերներին և իրեն գնահատելիս գիտելիքների ծավալն ու խորությունը երեխայի համար դառնում է կարևոր չափանիշներից մեկը։ Այս կապակցությամբ VII—VIII դասարաններում սովորող շատ դեռահասներ ձգտում են բարձրացնել իրենց կուլտուրական մակարդակը և գիտելիքներ ձեռք բերել գրականության, երաժշտության, գեղանկարչության և թատերական արվեստի վերաբերյալ։ Այդպիսի ձգտում հաճախ առաջանում է այն ընկերների ազդեցության տակ, որոնց գիտելիքների հարստությունը նրանց հետ շփվելը հետաքրքիր է դարձնում, և դեռահասը տեսնում է, որ իր կրթվածությունը անբավարար է։ Ինքնակատարելագործման ուղղությամբ դեռահասի կատարած գործունեությունը սկզբում դիպվածային է, անկազմակերպ և զուրկ է որոշակի ուղղվածությունից։ Բայց արդեն VIII դասարանում որոշ դպրոցականների մոտ այն ստանում է այնպիսի գծեր, որոնք հատուկ են պատանեկան տարիքի համար։

Գիտելիքների ձեռք բերումը ոչ բոլոր դեռահասների կյանքում է դառնում ներկայի և ապագայի համար սուբյեկտիվորեն անհրաժեշտ գործունեություն։ Չնայած դրան, դեռահասին բնորոշ է հետաքրքրասի-

ությունը։ Նա պատրաստ է նորը, հետաքրքրականն ու նշանակալիցը ընկալելու համար, սպունգի նման տարատեսակ տեղեկություններ է ներծծում։ Բայց այդ հետաքրքրասիրությունը տարբեր ուղղվածություն կարող է ունենալ։ Այն գիտելիքները, որոնք մեծերի կողմից այս կամ այն պատճառով թաքուն են պահվում դեռահասից, նրանում հատկապես մեծ հետաքրքրություն են առաջացնում։ Արգելքները մեծացնում են նրա հետաքրքրասիրությունն ու ակտիվությունը։

Արվեստի դերը դեռահասի անձնավորության զարգացման գործում։ Դեռահասի հասունացման գործում առանձնահատուկ դեր են խաղում գեղարվեստական գրականությունը, կինոն և հեռուստատեսությունը։ Կինոյով տարվելը բնորոշ է դեռահասների համար, իսկ նրանց ճնշող մեծամասնությունը զգում է նաև գրքերի անհրաժեշտությունը։ Հատկանշական է նրանց (որպես ընթերցողների) հետաքրքրությունների դինամիկան. մանկական գրականությանը փոխարինելու են գալիս այնպիսի ստեղծագործությունները, որոնք հետաքրքրում են նաև մեծերին։ Դրանց հետևում են չափահասների համար նախատեսված գրքերը, հատկապես վեպերը։ Կինոնկարների և թատերական արվեստի ստեղծագործությունների նկատմամբ հետաքրքրությունը զարգանում է նույն ուղղությամբ։ Գիրքը և կինոնկարը ոչ միայն օբյեկտիվորեն, այլև սուբյեկտիվորեն կյանքի և իմացության միջոցներ են դառնում։ Ե՛վ մեկը, և՛ մյուսը կյանքի տարբեր ոլորտների ու մարդկային հարաբերությունների խնդիրների մեջ թափանցելու յուրահատուկ եղանակներ են։

Դեռահասի սիրելի հերոսը ակտիվ, նպատակասլաց, դժվարին, հաճախ անհաղթահարելի թվացող խոչընդոտներ հաղթահարող և հաղթանակող մարդն է։ Նա հափշտակվում է այնպիսի բովանդակությամբ գրքերով կամ կինոնկարներով, որոնցում նկարագրված է պայքարը բնության ուժերի, զանազան դժվարությունների և չարի դեմ՝ նրա տարբեր ձևերում։ Տարիքային զարգացման հետ զուգընթաց դեռահասը ավելի ակտիվ հետաքրքրություն է հանդես բերում մարդկային հարաբերությունների, սիրո, մարդու հնարավորությունների նկատմամբ։ Հարաբերությունների ու զգացմունքների բարդության, մարդու կյանքում դրանց գրաված տեղի ու նշանակության մասին դեռահասները իմանում են հատկապես գրքերից և կինոնկարներից։ Այսպես ընդլայնվում են նրանց կյանքի սահմանները։ Դեռահասները կարողանում են մտնել հերոսների վիճակի մեջ, երևակայությամբ իրենց պատկերացնել տարբեր իրադրություններում, մտովի կատարել հերոսների դերերը։ Նրանք երևակայությամբ իրադրությունները այնպես են փոխում, որպեսզի հնարավոր դառնա իրադարձությունների հաճելի հանգուցալուծումը, հորինում են այն, ինչ չկա հեղինակի տված նկարագրություններում։

Ընկալվող ստեղծագործության բովանդակությունը դեռահասի ակտիվ գործողությունների օբյեկտ է դառնում։ Հերոսներին նա համեմատում է միմյանց, ինչպես նաև իր հետ։ Այդպես նա իմանում է ինքն իրեն, ընդ որում որոշ հերոսներ նրա համար ընդօրինակման նմուշներ են դառնում։ Արարքների համեմատությունը թույլ է տալիս ձևավորել անձնային տարբեր որակների գնահատման չափանիշներ։ Ստեղծագործության բովանդակության հետ կատարվող այդպիսի նեոհոգեկան գործողությունները միջոց են հանդիսանում դեռահասի բարոյական և հուզական որակների զարգացման համար։ Գրքերի և կինոնկարների շնորհիվ նա նման յուրահատուկ եղանակով հաղորդակից է դառնում չափահասների կյանքին, մարդկային հարաբերությունների և զգացմունքների ոլորտին վերաբերող այնպիսի փորձ է ընկալում, որը կյանքի տվյալ հատվածում նրա համար անմիջականորեն մատչելի չէ։ Փորձի նեոհոգեկան յուրացումը առաջ է ընկնում գործնական յուրացումից։ Դեռահասի հոգեկան զարգացման համար սա շատ կարևոր է։

Իրականության տարբեր կողմերի մտավոր յուրացումը շարունակվում և իր առանձնահատուկ դրսևորումն է գտնում երազանքներում։ Ելնելով իրական կյանքում տեսածի, լսածի կամ կարդացած գրքերի այնպիսի բովանդակություններից, որոնք իրեն զարմանք են պատճառել, երազող դեռահասը ստեղծում է երևակայական իրադրություններ և գործում է դրանցում։ Երևակայության պատկերները կարող են միահյուսվել կյանքի իրական հանգամանքների ու հարաբերությունների հետ, բայց կարող են նաև կտրվել դրանցից։ Դեռահասը հաճախ դեպի ապագան է ձգտում իրեն հասուն մարդ պատկերացնելով։ Այս հասակում երազանքների բնորոշ գիծը սեփական հասունության մասին պատկերացման ստեղծումը և դրա հիման վրա գործելն է։ Երազանքները վերաբերում են արտաքին տեսքին և հոգեկան զանազան հատկություններին, մասնագիտությանը, բարեկամական հարաբերություններին և սիրո զգացմանը։ Ընդհանուր առմամբ այդ երազանքներում դրսևորվում են ներկայում և ապագայում կյանքի ամենից ավելի գոհացուցիչ ոճի, ինչպես նաև սեփական անձնավորության այնպիսի պատկերի որոնումները, որը կազմված է այլ անձանց մոտ նկատված ու ցանկալի որակներից։ Երևակայության մեջ դեռահասը «փորձարկում» է զանազան տարբերակներ, բայց ընդհանուր առմամբ երազում է ապրել հետաքրքրական ու բովանդակալից կյանքով։ Նա ցանկանում է զբաղվել հասարակական տեսակետից օգտակար ու ստեղծագործական բնույթի այնպիսի գործունեությամբ, որը թույլ կտար դրսևորելու իրեն, նվաճելու հարգանք ու համբավ։ Նա երազում է հավատարիմ բարեկամության ու իսկական սիրո մասին։ Նրա ֆանտազիաները հաճախ սահմաններ չեն ճանաչում, և երևակայության արգասիքների անիրական լինելը խոչընդոտ չի հանդիսանում նորանոր իրադրությունների ծավալման համար։ Բոլոր դեռահասները շատ են սիրում երազել, իսկ երազանքը իրականություն դարձնելու ձգտումը արտահայտվում է ինքնակրթության ու ինքնադաստիարակության պրոցեսների ծավալմամբ։ Բայց այն կարող է ստանալ խիստ ինքնատիպ դրսևորումներ. դեռահասը կարող է փախչել տնից և գնալ մեծ կառույցները, անդրբևեռային շրջան, ծովային ուսումնարան և այլն։ Նման յուրահատուկ ձևերով նա ձգտում է մոտեցնել ապագան, այն իրական դարձնել այսօր, իրեն ինքնուրույն ու անկախ զգալ, ազատվել խնամակալությունից, աշխարհը ընկալել սեփական աչքերով, մասնակցել մեծերի աշխատանքին և օգուտ բերել։

Այսպիսով, դեռահասները տարբեր ճանապարհներով են մուտք գործում մեծերի աշխարհը և յուրացնում նրա արժեքները։ Մարդկային որոշակի հարաբերությունների ոլորտում, ընդօրինակման և ուղղակիորեն փոխառնելու ճանապարհով, ինքնակրթությամբ ու ինքնադաստիարակությամբ, մեծերի ու նրանց կյանքի մասին գիտելիքներ կուտակելու հիման վրա երեխան աստիճանաբար չափահաս է դառնում։ Բայց չափահասության զարգացումը կարող է լինել միակողմանի կամ կարող է. ընթանալ միաժամանակ մի քանի ուղղություններով, տարբեր տեմպերով ու եղանակներով։ Բոլոր այդ պրոցեսների գլխավոր ֆունկցիան մեկն է. դրանց միջոցով դեռահասը յուրացնում է կանոններ, արժեքներ, հասարակական պահանջներ, վարքի եղանակներ։ Նրանում ձևավորվում են անձնային նշանակություն ունեցող արժեքներ, որոնցով կանխորոշվում են գործունեության ուղղությունն ու բովանդակությունը, գնահատումների և ինքնագնահատումների չափանիշները։ Դեռահասի մոտ արդեն նկատելի է անձնային արժեքների որոշակի համակարգի ձևավորման պրոցեսը։ Սրա արտահայտություններից մեկն այն է, որ տարբեր զբաղմունքներ նրա համար միևնույն անձնային իմաստը չունեն։ Կան առավել նշանակալից, առաջնահերթ գործեր, կան և այնպիսիները, որոնք ոչ մի նշանակություն չունեն։ Միևնույն ժամանակ տարբեր դեռահասների համար նույն զբաղմունքը տարբեր նշանակություն ունի։ Օրինակ, մարզական զբաղմունքները մեկի համար ինքնադաստիարակության միջոց են, մյուսի համար՝ շփվելու, իսկ երրորդի համար՝ հանգստի կամ ժամանցի միջոց։ Ոմանք էլ դրանով զբաղվում են այլ գործեր չունենալու հետևանքով։

Դեռահասի անմիջական դաստիարակների՝ ծնողների և ուսուցիչների պարտականությունն է օգնել նրան չափահասների աշխարհին հատուկ արժեքների յուրացման և այդ աշխարհը մուտք գործելու խնդրում։ Այլապես դեռահասը այդ աշխարհը կթափանցի առանց նրանց օգնության։ Կօգնեն ընկերները, բարեկամները և այլ չափահասներ, և նրա անձնավորության զարգացման շատ կարևոր կողմեր ծնողների և ուսու-

ցիչների հսկողությունից կարող են դուրս մնալ։ Սրա հետևանքով VII—VIII դասարաններում սովորող դեռահասների հետ մեծերի ունեցած փոխհարաբերություններում կարող են առաջանալ նոր խնդիրներ ու դժվարություններ, քանի որ տարբեր հարցերի վերաբերյալ նրանց հայացքները տարբեր են։ Վատագույնը այն է, երբ նման պարագաներում չափահասը հայտարարում է, որ երեխան իր սեփական տեսակետը ունենալու իրավունք չունի։ Այսպիսի հայտարարությունները խոր վիրավորանք են պատճառում դեռահասին։ Նրա սխալ տեսակետները պետք է հաղթահարել փաստարկներով, քանի որ նրա ինքնավստահությունը հաճախ հենված է լինում անկայուն կարծիքի վրա։ Մինչդեռ նա կցանկանար ավելի խորը հասկանալ ու կողմնորոշվել։ Դեռահասի հետ զրուցելիս մեծերը պետք է ի վիճակի լինեն համբերությամբ լսել, լինել զուսպ ու հանգիստ, ներքնապես պատրաստ, մոբիլիզացված վիճակում։ Վիճաբանություններին պետք է մոտենալ ամենայն լրջությամբ, քանի որ դրանք դեռահասի բարոյական զարգացման կարևոր միջոցներ են։

§ 7. ԴԵՌԱՀԱՍԻ ՇՓՈՒՄԸ ԸՆԿԵՐՆԵՐԻ ՀԵՏ

Տարեկից երեխաների սկզբունքային հավասարությունը հարաբերությունների այդ ոլորտը նրանց համար առավել գրավիչ է դարձնում։ Չափահասության ծագող զգացման բարոյական բովանդակությունը հենց այդպիսի փոխհարաբերությունների կարիք ունի։ Դեռահասության տարիքի առաջին շրջանում հոգեկան զարգացման ընթացքում նկատվող յուրահատուկ տեղաշարժերը բոլոր երեխաների մոտ առաջ են բերում նոր պահանջմունքների, ձգտումների, ապրումների, ընկերների ու մեծերի հետ ունեցած փոխհարաբերություններին ներկայացվող պահանջների սկզբունքային նմանություններ։ Սրա շնորհիվ հասակակիցների հետ հաստատվող կապերը ավելի ու ավելի խորն են դառնում։ Դեռահասը ձեռք է բերում այնպիսի արժեքներ, որոնք հասակակիցներին ավելի մոտ ու հասկանալի են, քան մեծերին, որոնց հետ շփվելը լրիվ բավարարություն չի տալիս և չի կարող փոխարինել շփմանը իր հասակակիցների հետ։

Դեռահասի կյանքում հասակակիցների հետ շփվելու նշանակությունը։ Համադասարանցիների հետ դեռահասի հարաբերությունները ավելի բարդ, բազմազան ու բովանդակալից են, քան կրտսեր դպրոցականի հարաբերությունները։ Հենց դեռահասության շրջանում են ձևավորվում այն բազմատեսակ և ըստ մտերմության աստիճանի միմյանցից զգալիորեն տարբերվող հարաբերությունները, որոնք հստակորեն տարբերակվում են դեռահասի կողմից։ Նա ունենում է պարզապես ընկերներ, մտերիմ ընկերներ և անձնական բարեկամ։ Սրանց հետ ունեցած կապերը աստիճանաբար դուրս են գալիս դպրոցի և ուսումնական գործունեության շրջանակներից, ընդգրկում են նոր հետաքրքրություններ ու զբաղմունքներ։ Շփումը դեռահասի համար աստիճանաբար դառնում է կյանքի ինքնուրույն և շատ կարևոր ոլորտ։ Այն հագեցված է լինում կյանքի ինքնուրույն և շատ կարևոր ոլորտ։ Այն հագեցված է լինում տարբեր իրադարձություններով ու դեպքերով, պայքարով ու բախումներով, հաղթանակներով ու պարտություններով, հայտնագործություններով ու հուսախաբություններով, դառնություններով և ուրախություններով, որոնք և ընդհանուր առմամբ կազմում են դեռահասի կյանքը։ Այսպիսի պայմաններում է նա խորհրդածում ու գործում, այս հարցերին նա շատ ժամանակ է հատկացնում և դրանց լուծման համար հոգեկան շատ եռանդ է ծախսում։ Ընկերների հետ շփվելը դեռահասի համար հանախ այնպիսի մեծ արժեք է ներկայացնում, որ հետին պլան է մղում ուսման գործը և նվազ գրավիչ է դարձնում ծնողների հետ շրփվելը։ Այս հանգամանքը սովորաբար բոլորից շուտ նկատում է մայրը։ Նա տեսնում է, որ որդին (կամ դուստրը) հեռանում է իրենից, ապրում է իր յուրահատուկ կյանքով, այդ մասին ոչինչ չի պատմում և ձգտում է տնից դուրս և ընկերների մոտ լինել։ Հասակակիցների հետ ունեցած հարաբերությունները դեռահասի համար դառնում են խիստ անձնային, և այստեղ նա գործում է ինքնուրույնաբար։ Նա գտնում է, որ ունի այդպիսի իրավունք, պաշտպանում է այդ իրավունքը և հենց այդ պատճառով էլ մեծերի աննրբանկատ միջամտությունը բողոքներ ու վիրավորանք է առաջացնում։ Որքան ավելի անբարեհաջող են մեծերի և դեռահասների հարաբերությունները, այնքան վերջիններիս կյանքում ավելի մեծ տեղ են գրավում ընկերների հետ ունեցած կապերը և ավելի խորն է նրանց ազդեցությունը։

Դեռահասի մոտ հստակորեն դրսևորվում են միմյանց հետ փոխկապակցված երկու ձգտումներ։ Առաջինը իր հասակակիցների հետ շփվելու և համատեղ գործունեություն կատարելու ձգտումն է, կոլեկտիվ կյանքով ապրելու, մոտ ընկերներ, բարեկամ ունենալու ցանկությունը։ Մյուս, ոչ պակաս ուժեղ, ցանկությունը ընկերների կողմից ընդունված, գնահատված ու հարգված լինելու պահանջմունքն է, որը դեռահասի կյանքում չափազանց կարևոր է դառնում։ Համադասարանցիների հետ ունեցած վատ հարաբերությունները, մտերիմ ընկերներ ու բարեկամ չունենալը կամ բարեկամական կապերի խզումը ծանր ապրումներ են առաջացնում և գնահատվում են որպես անձնական դժբախտություն։ Դեռահասի համար ամենատհաճ իրադրությունը կոլեկտիվի, ընկերների կողմից դատապարտվելն է, իսկ ամենածանր պատիժը՝ բացահայտ կամ թաքուն բոյկոտը, շփվել չցանկանալը։ Մենակությունը դեռահասի համար ծանր ու անտանելի վիճակ է։ Եթե համադասարանցիների հետ անբարենպաստ հարաբերություններ են ստեղծվել, ապա այս հանգաման-

քը դեռահասին ստիպում է ընկերներ՝ ու բարեկամներ որոնել դպրոցից դուրս։ Եվ, որպես կանոն, նա գտնում է նոր ընկերներ։ Այս փաստերը շատ լավ հայտնի են իրենց տխուր հետևանքների շնորհիվ։

Ընկերների ուշադրությունը գրավելու, նրանցում իր նկատմամբ հետաքրքրություն և համակրանք առաջացնելու ձգտումը կարող է արտահայտվել տարբեր ձևերով։ Դեռահասը կարող է ուղղակիորեն ցուցադրել իր հատկությունները կամ նույն նպատակին հասնել անուղղակի ճանապարհով՝ մեծերի պահանջները չկատարելով, խեղկատակություններ ու ծամածռություններ թույլ տալով։ Հասարակական վարքի պահանջների խախտմանը հանգեցնող դրդապատճառների շարքում դեռահասի կյանքում տեղ է գրավում հասակակիցների շրջապատում իր գրաված դիրքից ունեցած անբավարարվածությունը։

Մեր երկրում կրտսեր դեռահասը իր անձի կառուցվածքով հասարակական ուղղվածություն ունի։ Նրա վրա ուժեղ տպավորություն են գործում կյանքի ու գործունեության կոլեկտիվ ձևերը։ Նա ձգտում է հասարակական աշխատանք կատարել, սիրում է այդ աշխատանքը, որը տրվյալ տարիքի երեխաների համար դաստիարակչական մեծ նշանակություն ունի և բովանդակալից հիմք է ստեղծում դեռահասների շփման համար, նրանց թույլ է տալիս դրսևորելու ինքնուրույնություն, ակտիվություն և նախաձեռնողություն։ Ցանկացած միջոցառում կազմակերպելիս նրանք գերադասում են լինել ոչ թե հայեցողներ, այլ գործուն մասնակիցներ։

Ընկերների վերաբերմունքին ներկայացվող պահանջները։ Դեռահասների ինչպես անհատական, այնպես էլ միջխմբային փոխհարաբերությունները հաճախ ձևավորվում են մեծերից անկախ, նույնիսկ նրանց կամքին հակառակ։ Այդ փոխհարաբերությունները ունեն իրենց ուրույն բովանդակությունն ու զարգացման տրամաբանությունը։ Դասարանում դեռահասի սոցիոմետրական բարձր ստատուսը ապահովվում է 1) անձնային դրական որակների առկայությամբ, որոնք դասարանի կողմից արժանանում են գնահատման, 2) ընկերների կողմից հատկապես բարձր գնահատվող որակների ճիշտ կամ նույնիսկ մի փոքր ցածր ինքնագնահատմամբ։ Դասարանում բարի համբավ չունեցող կամ մերժված դեռահասների ինքնագնահատումը սովորաբար աղճատված և մեծ մասամբ անհիմն կերպով բարձր է լինում։ Ընկերների հետ փոխհարաբերությունների հաստատման ու դրանց խորացման համար ինքնագնահատման բնույթը չափազանց կարևոր է։ Կրտսեր դպրոցական տարիքի հետ համեմատած դեռահասության փուլում մեծանում են երկու ծայրահեղ (համբավավոր և մեկուսացված) երեխաների խմբերը։ Մեծանում է նաև կոլեկտիվում երեխայի գրաված դիրքի կայունությունը։

Ցածր դասարաններում կոլեկտիվում գրաված դիրքը հիմնականում կախված է առաջադիմությունից, վարքից և հասարակական ակտիվությունից, այսինքն՝ այն հանգամանքից, թե երեխան ինչպես է կատարում մեծերի պահանջները։ Բայց դեռահասների համար առավել կարևոր են դառնում այլ բարեմասնություններ. ինչպիսին է նա որպես ընկեր և բարեկամ, ճնարամի՞տ է և ունի՞ արդյոք ճարուստ գիտելիքներ (որոնք ոչ բոլոր առաջադիմողների մոտ են առկա)։ Կարևոր են նաև համարձակությունը և ինքնատիրապետումը։ Տարբեր դասարաններում (և դեռահասների տարբեր խմբերում) այդ արժանիքներին տրվող գնահատականների տարբեր հիերարխիա գոյություն ունի։ Բայց այն որակները, որոնք դեռահասին դարձնում են լավ ընկեր ու բարեկամ, միշտ ամենից ավելի բարձր են գնահատվում։ Դեռահասների շրջանում ոչ թե լոկ համբավ, այլ իսկական հարգանք ու ճանաչում նվաճելու համար ամենից առաջ պետք է լավ ընկեր լինել։ Այս պատճառով դեռահասության փուլի սկզբում հաճախ նախկին հեղինակությունները չքանում են և ի հայտ են գալիս նորերը։ Ընդ որում դասարանի ակտիվը, որպես ենթախումբ, շատ հաճախ չի համընկնում առավել հարգանք ու հեղինակություն վայելող դեռահասների խմբի հետ։ Պատճառն այն է, որ շատ ուսուցիչներ դասարանի ակտիվը բարձր առաջադիմություն ու կարգապահություն ունեցող աշակերտներից ստեղծելու միտում են հանդես բերում՝ առանց նրանց ընկերական հատկությունները հաշվի առնելու։ Երբ համադասարանցիների աչքում այդ ակտիվը լուրջ հեղինակություն չունի, ապա դժվարություններ են առաջանում կոլեկտիվի ստեղծման և պիոներական աշխատանքի կազմակերպման գործում։ Նման դժվարությունների ծագման մյուս ոչ պակաս կարևոր պատճառն այն է, որ ուսուցիչը հանդես է բերում ղեկավարման հավակնոտ, ավտորիտար ոճ և ակտիվի անդամներին էլ ներարկում է համադասարանցիների հետ շփվելու նույնպիսի դիրքորոշում։ Սա դեռահասների համար միանգամայն անընդունելի է, քանի որ իրենց նկատմամբ և՛ ընկերների, և՛ մեծերի ցուցաբերած վերաբերմունքը նրանք գնահատում են հիմնականում ըստ այն հանգամանքի, թե ինչ չափով են հարգվում իրենց անձը և մարդկային արժանապատվությունը։

Այդ պահանջը դեռահասների «Ընկերության կոդեքսի» հիմքն է կազմում։ Այդ կոդեքսի մեջ մտնող կանոնները աստիճանաբար ձևավորվում են խաղերի և այլ զբաղմունքների ընթացքում կամ փոխ են առնվում մեծերից։ Հիշյալ կանոնների բացահայտման ու կոնկրետացման գործում էական դեր են խաղում գրքերն ու կինոնկարները։ Դեռահասների «Ընկերության կոդեքսի» կարևորագույն պահանջներն են. հարգանքը, հավասարությունը, հավատարմությունը, ազնվությունը և ընկերոջը օգնելու պատրաստակամությունը։ Ընկերոջ, խմբի կամ դասարանի նկատմամբ յուրաքանչյուրի վերաբերմունքն ու արարքները դեռահասների շրջանում աննկատելի չեն մնում և գնահատվում են ըստ այդ

կանոններին համապատասխան կամ անհամապատասխան լինելու։ Դեռահասները միահամուռ կերպով դատապարտում են ընկերոջը կամ խմբին «դավաճանելը», պայմանավորվածության խախտումը, օգնություն ցույց տալուց հրաժարվելը, եսասիրությունն ու ագահությունը, առաջնության և հրամայողի դիրքի ձգտելը, ընկերոջ կարծիքը հաշվի առնել չցանկանալը, նրա արժանապատվությանը խոսքով, ուժով կամ խորամանկությամբ, դեմ-դիմաց կամ թիկունքից, ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն հարվածելը։ Վարքի այդպիսի առանձնահատկությունները առաջ են բերում բախումներ ու կոնֆլիկտներ, վիրավորանք են պատճառում ընկերներին։ Դատապարտվում են նաև ընկերոջ մոտ ինքնասիրության և սեփական կարծիքի բացակայությունը կամ այդ կարծիքը պաշտպանելու և վիրավորանք հասցնողին հակահարված տալու անընդունակությունը։ Հակակրանք են առաջացնում ամեն տեսակի «ձնակալեզները», քծնող ու երկերեսանի, ընդհանրապես հարմարվող մարդիկ։ Հիշատակված գծերին հակադարձ որակները կազմում են դեռահասի հոգեկանում ձևավորվող բարոյական իդեալի հիմքը։ Հենց այդ իդեալն էլ կանխորոշում է այն պահանջների բնույթը, որ դեռահասը ներկայացնում է իր ընկերներին և նրանց հետ իր ունեցած փոխհարաբերություններին։

Շատ կարևոր է այն հանգամանքը, որ այդ պահանջները համընկնում են չափահասների ընկերական, բարեկամական կամ համագործակցության բնույթ ունեցող փոխհարաբերությունների կարևորագույն կանոնների հետ։ Չափահասների համապատասխան հարաբերությունների կանոնների ճեռ դեռահասների «ընկերության կոդեքսի» բարոյական-էթիկական բովանդակության համընկնելու շնորհիվ հասակակիցների հետ շփվելը դառնում է դեռահասի սոցիալ-բարոյական հասունության զարգացման դպրոց։ Այստեղ դեռահասը գործնականում տիրապետում է կոլեկտիվում սոցիալական հարաբերությունների այնպիսի նոր եղանակների, որոնք հիմնված են չափահասների բարոյականության սկզբունքների վրա։ Այդ բարոյականությունը առաջին հերթին յուրացվում է հենց ընկերների հետ շփվելու ընթացքում։ Հասակակիցների հետ շփվելու ընթացքում լավագույն պայմաններ են ստեղծվում դեռահասի մեջ սեփական հասունության զգացումը ամրապնդելու համար։

Հասակակիցների հարգանքը վայելելու ցանկությունը դեռահասին խիստ զգայուն է դարձնում նրանց կարծիքների ու տված գնահատականների նկատմամբ։ Ընկերների նկատողությունները, դժգոհության ու վիրավորվածության նշանները ստիպում են խորհել դրանց պատճառների մասին, ուշադրություն դարձնել սեփական անձի վրա, տեսնել ու գիտակցել սեփական թերությունները։ Ընկերների շրջանում հարգված դիրք գրավելու և լավ վերաբերմունքի արժանանալու պահանջմունքը ցանկություն է առաջացնում վերացնել այդ թերությունները և գտնվել ներկայացվող պահանջների բարձրության վրա։ Դեռահասության շրջանում ինտենսիվորեն զարգանում է շփվելու համար շատ կարևոր մի առանձնահատկություն՝ հասակակիցների պահանջները հասկանալու, դրանցում կողմնորոշվելու, դրանք հաշվի առնելու կարողությունը։ Սա անհրաժեշտ է բարենպաստ փոխհարաբերությունների հաստատման համար։ Այդ կարողության բացակայությունը ավագ դեռահասները գնահատում են որպես մանկամտություն (ինֆանտիլիզմ)։ Անբարենպաստ փոխհարաբերությունների առաջացման ամենաառաջնային պատճառներից մեկը դեռահասի չարդարացված բարձր ինքնագնահատումն է, որը նրան անընկալունակ է դարձնում ընկերների քննադատական դիտողությունների և պահանջների նկատմամբ։ Այս հատկությունների առկայությունը նրան անցանկալի և անընդունելի է դարձնում ընկերների շրջանում։

Բարեկամության դերը դեռահասի կյանքում։ Դեռահասի անձնավորության և նրա սոցիալ-բարոյական հասունության զարգացման գործում կարևոր դեր են խաղում այն հատուկ տեսակի հարաբերությունները, որոնք հաստատվում են նրա և իր մոտ ընկերների ու մտերիմ բարեկամի միջև։ Տարեցտարի այդ հարաբերությունները նրա համար ավելի ու ավելի անհրաժեշտ են դառնում։ Դեռահասները ձգտում են շփվել ու մտերմանալ այն համադասարանցիների հետ, որոնք հարգանք ու հեղինակություն են վայելում և ինչ-որ տեսակետներից աչքի են ընկնում։ Գրավել, հրապուրել կարող են տարբեր որակներ. լավ ընկերոջ ցայտունորեն արտահայտված հատկությունները, հարուստ գիտելիքները, բազմակողմանի կարողությունները, համարձակությունը, մարզական նվաճումները, արտաքին տեսքի և վարքագծի հասունությունը, ռոմանտիկական բնույթի հարաբերությունների փորձը, մեծերի հետ շփվելիս ինքնուրույնության դրսևորումը։ Պետք է նշել, որ կրտսեր դեռահասների դասարաններում մթնոլորտը խռովում են արտաքնապես հասուն տեսք ունեցող երեխաները (որոնց մեջ հաճախ են պատահում տարիքանցներ և երկտարեցիներ)։ Առաջին դասարանցիների կարծիքով մյուսների համեմատ նրանք արդեն հասուն են, որի շնորհիվ էլ իրենց նկատմամբ հատուկ հետաքրքրություն են առաջացնում։ Ոմանք նրանց դատապարտում են, մյուսները աշխատում են ընդօրինակել և նրանց հետ սերտ կապեր հաստատել։ Այս ամենը ուղղակի ազդանշան է դասարանում ինտենսիվ դաստիարակչական աշխատանք սկսելու համար։ Անհրաժեշտ է առանց հապաղելու պսակազերծել կեղծ չափահասության նշանները և ճիշտ պատկերացումներ ստեղծել հասունության բովանդակության, իսկական հարգանքի ու հեղինակության հիմքերի մասին։ Սրա համար մեծ հնարավորություններ կան, քանի որ դեռահասին հաճախ միաժամա-

նակ գրավում են միմյանցից խիստ տարբեր և անհամատեղելի հետաքրքրություններ ունեցող երեխաներ։ Բավականին երկար ժամանակի ընթացքում նրա շփման ոլորտը լինում է լայն, բայց անկայուն, և նույնիսկ մտերմական հարաբերությունները տևական չեն դառնում։ Կատարվում են մտերիմ ընկերոջ որոնումներ։ Փորձարկման է ենթարկվում շփման պրոցեսի գրավչությունը, ինչպես նաև համատեղելիությունը իր երկու ձևերով՝ ըստ հետաքրքրությունների և ըստ անձնային հարաբերությունների բնույթից ունեցած բավարարվածության։

Դեռահասների միջև մտերմության առաջացմանը կարող է խանգարել նրանցում այս կամ այն հատկությունների զարգացման մակարդակների տարբերությունը, քանի որ առավել զարգացածի համար այդպիսի շփումը կարող է անհետաքրքիր լինել։ Բայց այդ փոխհարաբերություններում հենց ավելի մեծն է առաջատար դիրք գրավում և թելադրում սկզբունքների բնույթը։

Երեխաների միջև մտերմության առաջացման համար մեծ նշանակություն ունի հետաքրքրությունների և սիրած զբաղմունքների ընդհանրությունը, շփման ու զրույցների հետաքրքիր ու գրավիչ լինելը։ Շփման համար բովանդակալից հիմք կարող են դառնալ սիրած զբաղմունքները։ Տարբեր գործեր կատարելիս երեխաները ձգտում են համագործակցել և հաճախ իրենցից մեկի ստացած առաջադրանքը միասին են կատարում։ Դեռահասը հեշտությամբ վարակվում է իր համար համակրելի հասակակցի հետաքրքրություններով և ինքն էլ ձգտում է նրան հաղորդակից դարձնել իր զբաղմունքներին։ Ընկերոջ հետ շփվելը երբեմն այնքան գրավիչ է դառնում, որ դեռահասը նրա հետ միասին սկսում է զբաղվել այնպիսի գործով, որը նրան չի հետաքրքրել նախկինում և այժմ էլ չի հետաքրքրում։ Բայց ժամանակի ընթացքում նա կարող է իսկական հետաքրքրություն ձեռք բերել այդ գործի նկատմամբ։ Ահա թե ինչու ընկերների հետ շփվելը նոր հետաքրքրությունների ծագման աղբյուր է հանդիսանում։ Դեռահասները գնահատում են համատեղ լավ աշխատանք կատարելու ունակությունը։

Համակրելի հասակակցի արժանիքները դեռահասին հաճախ ստիպում են լրջորեն մտածել իր մասին, տեսնել ու գիտակցել իրենում այն հատկությունների բացակայությունը, որոնք հարգանք են ներշնչում իրեն և բարձր են գնահատվում ընկերների կողմից։ Առաջանում է այդպիսին կամ նույնիսկ ավելի լավը լինելու ցանկություն։ Ընկերը դեռահասի համար օրինակ, նմուշ է դառնում։ Նա կամ պարզապես ընդօրինակում է իր ընկերոջը, կամ սկսում է իրենում որոշակի հատկություններ զարգացնել. շատ է կարդում, զարգացնում է իր ֆիզիկական ուժն ու համարձակությունը, ինքնազսպման և խոստումները անպայմանորեն կատարելու ունակությունը և այլն։

Մտերիմ ընկերների շփման պրոցեսում մեծ տեղ են գրավում զրույցները։ Զրույցներով են հագեցված ամենատարբեր զբաղմունքները։ Դրանք խանգարում են դասերը պատրաստելուն, քանի որ դեռահասների կարծիքով, «ամենահետաքրքիր գործը խոսելն է»։ Շատ դեպքերում միմյանց հետ շփվելու ողջ ժամանակը դեռահասները խոսելով են անցկացնում, որովհետև նրանց ըստ էության ուրիշ ոչինչ չի կապում։ Այսպիսի բարեկամությունը առաջին անգամ հենց դեռահասության տարիքում է ծագում։ Երեխաները իրենց հետաքրքրող տեղեկություններ են փոխանակում, քննարկում են դասարանի կյանքում տեղի ունեցած իրադարձությունները, համադասարանցիների արարքներն ու փոխհարաբերությունները։ Նրանք խոսում են այնպիսի խիստ անձնական բնույթի հարցերի մասին, որոնք հրապարակման ենթակա չեն. կենսական պլանների, երազանքների ու կյանքում դրանց իրականացման, համատեղ պլանավորվող նպատակների, ռոմանտիկական զգացմունքների մասին։ Ընդ որում դեռահասների «գաղտնիքները» վերաբերում են հենց այդ և մի շարք ավելի ինտիմ հարցերի, որոնք կապված են սեռական հասունացման հետ։

Դեռահասի համար կարևոր, անձնային իմաստ ունեցող բովանդակությունների ընդլայնումն ու խորացումը այնպիսի ընկեր ունենալու սուր պահանջմունք է առաջացնում, որի հետ հնարավոր լիներ խորհրդակցել ու «կիսվել», ստանալ անհրաժեշտ օգնություն։ Այդ պատճառով բարեկամական հարաբերությունների նկատմամբ հատուկ պահանջներ են ներկայացվում. դրանք պետք է հիմնված լինեն փոխըմբռնման ու անկեղծության, ճրաազգացության և կարեկցողության, ապրումակցման ու գաղտնապահության վրա։ Այնպիսի շփումը, որի ընթացքում յուրաքանչյուրը մյուսի առջև բացահայտում է իր համար ամենակարևորն ու նվիրականը՝ իր ներքնաշխարհը, հարստացնում է երկուսին էլ, թույլ է տալիս հասկանալ ու գիտակցել այն, ինչ կատարվում է սեփական հոգեկանում։ Յուրաքանչյուր դեռահաս, տղա թե աղջիկ, երազում է իսկական բարեկամ ունենալ և լինել նրա միակ բարեկամը։ Նրանք չափազանց նախանձախնդիր են այլ երեխաների նկատմամբ իրենց մտերիմ ընկերոջ կամ բարեկամի ցուցաբերած համակրանքի հարցում և ջանասիրությամբ իրենց բարեկամությունը պաշտպանում են այլ անձանց ներթափանցումից։ Սակայն բարեկամական կապեր ունեցող զույգի յուրաքանչյուր անդամ սովորաբար ունենում է նաև այլ քիչ թե շատ մոտ ընկերներ, որոնք կազմում են նրա շփման գերադասելի շրջանակը։ Սրա հիման վրա դասարանում առաջանում են խմբավորումներ, որոնց միջև կարող են հաստատվել բարդ ու լարված փոխհարաբերություններ։

Դեռահասների բարեկամության իդեալն է՝ «ամեն ինչ միշտ միասին, ամեն ինչ կիսով»։ Սա պետք է հասկանալ ոչ միայն «ընկերության

կոդեքսի» և բարեկամական հարաբերություններին ներկայացվող լրացուցիչ պահանջներին բացարձակապես հետևելու իմաստով։ Այդ լողունգը պահանջում է մյուսի կյանքի բոլոր կողմերի մեջ թափանցելու հնարավորություն, փոխօգնություն և համագործակցություն ամեն ինչում։ Դեռահասը ձգտում է իր բարեկամի հետ ընդհանուր կյանքով ապրել։ Տարիքի առաջացման հետ ավելի ու ավելի կարևոր է դառնում «հոգեհարազատությունը»՝ ներհոգեկան կյանքի ընդհանրությունը, փոխըմբռնումը, անձնային արժեքների, ձգտումների և կարևոր հարցերի վերաբերյալ ունեցած տեսակետների համընկնումը։ Այդպիսի բարեկամության ձևավորումը զուգորդվում է կենսական, բարոյական, գեղագիտական հարցերի քննարկումներով ու վիճաբանություններով, որոնք հաճախ խիստ երկարատև և հուզականորեն հագեցված են լինում։ Դրանք կարևոր են անձի բարոյական զարգացման համար, քանի որ վիճաբանողներից յուրաքանչյուրը ոչ միայն սովորում է ապացուցել ու պաշտպանել իր կարծիքը, այլև գիտակցում է նրա սխալ լինելը։ Վիճաբանությունների և հետագա խորհրդածությունների ընթացքում դեռահասը ձեռք է բերում տեսակետ, որը նա գիտակցում է որպես իր սեփականը, անձնականը։ Իսկ դրանք արդեն համոզմունքներ են։ Սրա հետ միասին բարեկամները տարբեր հարցերի վերաբերյալ նույնանման հայացքներ են ձեռք բերում, որոնք և հիմք են դառնում մտերմության ու հոգեհարազատության համար։

Դեռահասների փոխհարաբերությունները զարգացման նոր, ավելի բարձր աստիճանի են հասնում, երբ նրանք ձեռք են բերում այնպիսի ընդհանուր նպատակներ ու խնդիրներ, որոնք միաժամանակ նշանակալից են նրանցից յուրաքանչյուրի համար, կապված են ընտրած մասնագիտությանը տիրապետելուն նախապատրաստվելու, ինքնադաստիարակության և ինքնակրթության հետ։ Բարեկամները սկսում են միացյալ ուժերով կենսագործել դրանք. միասին գիտելիքներ ու հմտություններ են յուրացնում, զարգացնում են իրենց ընդունակություններն ու զանազան որակները, օգնում են միմյանց։ Այսպիսի բարեկամությունը առավել արժեքավոր է անձի զարգացման համար։ Բարեկամության հակադարձ տեսակը հիմնված է արտաքնապես չափահասություն ցուցադրելու, ժամանցի ու զվարճության այն ձևերին ընդօրինակելու ձգտման վրա, որոնք հատուկ են մեծերին։

Իսկական բարեկամությունը հազվադեպ է միանգամից առաջանում։ Սովորաբար դրան նախորդում է որոնումների, անհաջողությունների և ժամանակավոր հարաբերությունների մի շրջան։ Շփման այսպիսի նախնական փորձի հիման վրա ձևավորվում ու հղկվում է բարեկամի ու բարեկամության անձնական իդեալը։ Նոր կապերը հեշտությամբ են առաջանում, բայց դժվարությամբ են ամրապնդվում ու խորանում։ Սրա համար համակրանքն ու հետաքրքրությունների նմանությունները դեռևս բավական չեն։ Յուրաքանչյուրը պետք է խստորեն կատարի «ընկերության կոդեքսի» կանոններն ու բարեկամությանը ներկայացվող պահանջները։ Սկզբնական շրջանում ամենադժվարը հենց սա է, քանի որ դեռահասը ընկերոջը մեծ ու որոշակի պահանջներ է ներկայացնում, բայց իր նկատմամբ դեռևս նույնանման խիստ մոտեցում հանդես բերել չի կարողանում։ Նա լավ է նկատում ուրիշի թերությունները, բայց իրենը՝ ոչ։ Այս թերությունը շատ վիրավորանքների, բախումների ու կոնֆլիկտների, հարաբերությունների ժամանակավոր կամ վերջնական խզումների պատճառ է դառնում։ Թեև դեռահասները թանկ են գնահատում բարեկամությունը, բայց չափազանց պահանջկոտ. ու նեղացկոտ են։ Մոտ ընկերոջից մտերիմ բարեկամ դառնալը խիստ անձնական, ինտիմ պրոցես է։ Որպեսզի այն տեղի ունենա, դեռահասը պետք է գիտակցի, որ հասակակցի հետ շփվելը իրեն բավականություն է պատճառում, և շփումը պետք է դառնա այնպիսի անհրաժեշտություն, պահանջմունք, որը ներկա ժամանակահատվածում ուրիշ ոչ մեկը բավարարել չի կարող։ Այս պատճառով էլ դեռահասների բարեկամությունը հագեցված է հուզականությամբ։ Բարեկամական հարաբերությունների բնույթի փոփոխությունները նրանցում բազմատեսակ ապրումներ են առաջացնում։

Մտերիմ ընկերոջ, բարեկամի հետ ունեցած փոխհարաբերությունները դեռահասի համար խորհրդածությունների հատուկ առարկա են հանդիսանում։ Նա փորձում է պարզել ու հաշիվ տալ իրեն, թե այդ հարաբերություններում և ընկերոջ մեջ ինչն է իրեն դուր գալիս և ինչը՝ ոչ։ Նա իր նկատմամբ ընկերոջ վերաբերմունքը համեմատում է նրա նկատմամբ իր վերաբերմունքի հետ, հատուկ քննարկման է ենթարկում վիրավորանք պատճառած արարքները և ձգտում է հասկանալ դրանց պատճառները։ Խորհրդածությունների ընթացքում դեռահասը ընկերոջը համեմատում է իր հետ։ Այս ամենի հետևանքով նա պատկերացում է կազմում այն մասին, թե որոնք են տվյալ փոխհարաբերություններից ունեցած դժգոհության պատճառները, ով է մեղավոր և ինչ քայլեր պետք է ձեռնարկել (օրինակ, ներել «դավաճանությունը» կամ դադարեցնել մտերմությունը)։ Փոխհարաբերությունների զարգացման բոլոր փուլերում դեռահասները միշտ ակտիվ են և գործում են որոշակի ուղղությամբ։

Դեռահասների փոխադարձ շփումը ունի հատուկ գործունեության բնույթ, որի առարկան մեկ այլ անձնավորություն է՝ ընկերը, իսկ գործունեության բովանդակությունն են կազմում փոխհարաբերությունների հաստատումը և դրանց հիման վրա կատարվող գործողությունները։ Այդ գործունեության կատարման ընթացքում դեռահասը իմանում է ուրիշին

և իրեն, նրանում զարգանում են այդպիսի իմացության իրագործման համար անհրաժեշտ հնարներն ու միջոցները: Նա ընկերոջ արարքները իր սեփական գործողությունների հետ համեմատելու, դրանք վերլուծության և ընդհանրացման ենթարկելու, դրանց բարոյական բովանդակությունը ըմբռնելու և գնահատելու ունակություն է ձեռք բերում: Իր ընկերոջ և սեփական անձնավորության մասին նրա պատկերացումները ավելի բովանդակալից ու հարուստ են դառնում, փոխվում են արժեքավորումներն ու ինքնագնահատականները: Այդպիսի խորհրդածությունների հիման վրա դեռահասը հանդես է բերում ակտիվություն, որի նպատակը ոչ միայն սեփական, այլև ընկերոջ թերությունների վերացումն է:

Այլ անձնավորության վրա ազդեցություն գործելու ձգտումը դեռահասի նոր և կարևոր առանձնահատկություններից է: Այն ցայտուն կերպով ցույց է տալիս նրա սոցիալական ակտիվությունը և հասակակիցների հետ նրա ունեցած սոցիալական փոխհարաբերությունների նոր լինելը:

Բարեկամների և մտերիմ ընկերների միջև դեռահասության տարիքում հաստատվող հարաբերությունների առանձնահատկությունն այն է, որ դեռահասները դաստիարակում են միմյանց, քանի որ նրանցից յուրաքանչյուրը մյուսի վարքի և ցուցաբերած վերաբերմունքի նկատմամբ որոշակի պահանջներ է առաջադրում և հետևում է դրանց կատարմանը: Եթե այդ պահանջները չեն կատարվում, ապա որպես պատժի միջոց օգտագործվում է այնպիսի ուժեղ մի հնար, ինչպիսին շփվելուց հրաժարվելն է: Անձի զարգացման համար մտերիմ ընկերների և բարեկամների հետ շփվելը ունի այն առանձնահատուկ նշանակությունը, որ իրենից ներկայացնում է չափահաս մարդկանց համար բնորոշ միջմարդկային, անձնային հարաբերությունների կանոններին տիրապետելու փորձ: Բարեկամական հարաբերությունների կանոնների յուրացումը դեռահասության տարիքում երեխայի կարևորագույն ձեռքբերումն է:

Տղաների և աղջիկների փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները: Դեռահասության տարիքում տղաների և աղջիկների փոխհարաբերությունները էական փոփոխություններ են կրում: Նրանք սկսում են հետաքրքրվել միմյանցով, ցանկանում են դուր գալ միմյանց: Սրա հետ կապված ուժեղանում է հետաքրքրությունը նաև սեփական արտաքինի նկատմամբ: Դեռահասը սկսում է հոգ տանել գրավիչ լինելու մասին: Ֆիզիկական զարգացման և սեռական հասունացման տեսակետից աղջիկները առաջ են անցնում տղաներից: V—VI դասարաններում որոշ աղջիկներ ավելի բարձրահասակ ու խոշորամարմին են, քան տղաները: Ցածր հասակը տղաների համար հաճախ տհաճ ապրումների և թերարժեքության զգացման պատճառ է դառնում: Բայց նման ապրումներ կարող են ունենալ նաև այն աղջիկները, որոնք ֆիզիկական զարգացմամբ առաջ են անցել համադասարանցիներից:

Մյուս սեռի ներկայացուցիչների նկատմամբ հետաքրքրությունը շատ տղաների մոտ սկզբում ունի ծավալուն, ընդհանրացված բնույթ: Սրա տիպական դրսևորումները կրտսեր դեռահասի մոտ ստանում են աղջիկներին «գժվեցնելու» յուրահատուկ ձև: Վերջիններս հաճախ են բողոքում տղաներից, բայց այդ գործողությունների դրդապատճառները ճիշտ են հասկանում և լրջորեն չեն նեղանում: Ավելի ուշ այդ հարաբերությունները կորցնում են իրենց անմիջականությունը, առաջ են գալիս կաշկանդվածություն, երկչոտություն և ամաչկոտություն: Որոշ դեռահասների մոտ այս ամենը դրսևորվում է ուղղակիորեն, մյուսները դրանք թաքցնում են արհեստական անտարբերության կամ հակառակ սեռի նկատմամբ «արհամարհանքի» քողի տակ: Դեռահասի վարքը երկարժեք (ամբիվալենտ) է դառնում, միմյանցով հետաքրքրվելով հանդերձ տղաներն ու աղջիկները մեկուսանում են իրարից: Միաժամանակ նրանք մեծ հետաքրքրությամբ հետևում են առաջացող փոխհարաբերություններին և դրանց զարգացման առանձնահատկություններին:

VI—VII դասարանցիներին, հատկապես աղջիկներին, շատ է զբաղեցնում այն հարցը, թե ով ում է դուր գալիս: Թեև իրենց փոխհարաբերությունների կամ վերաբերմունքի մասին դեռահասները սովորաբար պատմում են միայն բարեկամին կամ մտերիմ ընկերոջը, սակայն այդ մասին, որպես կանոն, շատերն են իմանում: Դեռահասները օժտված են դիտողականությամբ և իմացածի մասին միմյանց տեղյակ են պահում:

V—VI դասարաններում տղաների և աղջիկների միջև հազվադեպ է բարեկամություն առաջանում, բայց արդեն VII—VIII դասարաններում նման դեպքերը բավականին հաճախակի են, ընդ որում այդպիսի փոխադարձ կապվածությունը երբեմն հուզականորեն հագեցված է լինում և մեծ տեղ է գրավում դեռահասների կյանքում: Անպատասխան մնացած համակրանքը հաճախ դառնում է ուժեղ ապրումների աղբյուր: Ռոմանտիկական փոխհարաբերությունները կարող են ընկերական բնույթ ընդունել, եթե կան ընդհանուր հետաքրքրություններ և զբաղմունքներ: Եթե այդպիսի բովանդակալից հիմքը բացակայում է, ապա հիմնականը դառնում են տեսակցությունները, զբոսանքները, կինոնկարների դիտումը, սահադաշտ կամ զբոսայգիներ այցելելը և այլն: VII—VIII դասարաններում ընկերական խումբ խմբեր ստեղծելու միտում է նկատվում:

Դեռահասի անձնավորության զարգացման համար բավականին լուրջ նշանակություն ունի հակառակ սեռին պատկանող հասակակիցների նկատմամբ ցուցաբերվող հետաքրքրությունը: Հակառակ անձնավորության նկատմամբ դրսևորվող ուժեղ ուշադրությունը հանգեցնում է

դիտողականության, ընտրականության, համակրելի անձնավորության վարքի, արարքների, հակազդումների, ներհոգեկան վիճակների, տրամադրությունների ու ապրումների փոփոխությունները նկատվում են ամենայն նրբությամբ։ Հետաքրքրություն է առաջանում նաև սեփական ներքին այն վիճակների նկատմամբ, որոնք առաջանում են հակառակ սեռի ներկայացուցչի հետ շփվելու հետևանքով։ Ռոմանտիկական հրապուրվածությունը մոբիլիզացնում է անձի հնարավորությունները, նրանում ավելի լավ լինելու ցանկություն է առաջացնում, դրդում է հաճելի գործեր կատարել, օգնել ու պաշտպանել մարդկանց։ Այդ զգացմունքը ինքնակատարելագործման դրդապատճառներից մեկն է դառնում։

Այսպիսով, ընկերների հետ շփվելը դեռահասության տարիքում հսկայական, երբեմն վճռական ազդեցություն է գործում անձի ձևավորման վրա։ Ընկերները ընդօրինակման օբյեկտներ են դառնում։ Նրանք ակտիվորեն ազդում են միմյանց վրա, դաստիարակում են միմյանց։ Ահա թե ինչու մանկավարժական ներգործության ոլորտում պետք է ընդգրկվեն ոչ միայն դեռահասների գործնական, այլև մտերմական փոխհարաբերությունները։

§ 8. ԴԵՌԱՀԱՍԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ

Վերաբերմունքը ուսման, ուսուցիչների և ուսումնական առարկաների նկատմամբ։ Դպրոցը և ուսուցումը դեռահասների կյանքում մեծ տեղ են գրավում։ Սակայն տարբեր երեխաների համար դրանց նշանակությունը նույնը չէ, թեև բոլորն էլ գիտակցում են ուսման կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը։ Շատերի համար դպրոցը ավելի գրավիչ է դառնում, քանի որ այնտեղ նրանք հասակակիցների հետ լայնորեն շփվելու հնարավորություն ունեն։ Բայց այս հանգամանքը հաճախ բացասաբար է անդրադառնում բուն ուսման վրա։ Դեռահասի համար 45 րոպե տևողությամբ դասը ոչ միայն ուսուցման, այլ համադասարանցիների և ուսուցչի հետ շփվելու իրադրություն է, որը հագեցված է շատ նշանակալից արարքներով, գնահատականներով ու ապրումներով։ Տարբեր հանձնարարություններ կատարելիս երեխաները շարունակում են շրջվել։ Միայն դասանյութը խիստ գրավիչ կերպով բացատրելն ու դասի ընթացքում աշխատանքը կազմակերպելիս ուսուցչի դրսևորած վարպետությունը կարող են ստիպել կրտսեր դեռահասին մոռանալ ընկերների ներկայությունը։ Նրանց հետ շփվելը ուշադրությունը շեղում է դասից, ընդ որում դեռահասը ունենում է նաև անձնական հետաքրքրություններ և սիրած զբաղմունքներ։ Դպրոցում ստացած գիտելիքների հետ մրցակցության մեջ են մտնում նաև այն բազմազան ու հետաքրքրական տեղեկությունները, որ դեռահասը քաղում է ամենատարբեր աղբյուրներից։

Շրջապատի հետ դեռահասի կենսական կապերի ընդլայնումը թուլացնում է ուսման նկատմամբ նրա հետաքրքրությունը։ Ուսումնական գործունեությունը այժմ արդեն ընթանում է նախորդից տարբեր պայմաններում։

Միջնակարգ դպրոց անցնելու պահին երեխաները միմյանցից տարբերվում են ըստ մի ամբողջ շարք կարևոր պարամետրերի։ Այդ տարբերությունները նկատելի են. 1) ուսման նկատմամբ դրսևորվող վերաբերմունքում, որը կարող է լինել խիստ պատասխանատու կամ անտարբեր, 2) ընդհանուր զարգացման մակարդակներում. ոմանց մոտ այն շատ բարձր է և հիմնված է տվյալ տարիքի համար խիստ լայն գիտելիքների վրա, իսկ ուրիշները ունենում են նեղ մտահորիզոն, 3) ուսումնական նյութի յուրացման եղանակներում. ոմանք ունեն ինքնուրույն աշխատանքի և նյութը ըմբռնելու ունակություն, իսկ ուրիշների մոտ ինքնուրույն աշխատանք կատարելու ունակությունները լրիվ կերպով բացակայում են, և այս թերությունը զուգորդվում է բառացիորեն յուրացնելու սովորության հետ, 4) հետաքրքրություններում. ոմանք ցայտունորեն արտահայտված հետաքրքրություններ են հանդես բերում գիտելիքների տարբեր բնագավառների նկատմամբ և բովանդակալից զբաղմունքներ ունեն, իսկ այլ դեռահասներ համարյա թե զուրկ են իմացական հետաքրքրություններից։

Ուսումնական գործունեության թերությունների արտահայտման դրսևորվածության աստիճանը տարբեր կարող է լինել։ Եթե ցածր դասարաններում դրանցից մի քանիսը երեխաներին չէին խանգարում սովորել, ապա արդեն V դասարանում այդ թերությունները բացահայտ են դառնում և լրջորեն խոչընդոտում են գիտելիքների լիարժեք յուրացմանը։ Եթե դրանք ժամանակին չվերացվեն, ապա կարող են հանգեցնել անշրջելի բնույթի հետևանքների. աշակերտը անընդունակ կդառնա ինքնուրույնաբար յուրացնելու նոր ու աստիճանաբար բարդացող նյութը։ Դեռահասի ուսուցման պրոցեսի ոչ բավարար վիճակի առաջին ցուցանիշը ցածր դասարաններում սովորելու փուլի հետ համեմատած նրա առաջադիմության թուլացումն է։ Սրա պատճառներից կարող են լինել և ուսման նկատմամբ սխալ վերաբերմունքը, ուսումնական նյութի յուրացման սխալ եղանակների օգտագործումը, և սրանց բնական հետևանքը՝ գիտելիքների համակարգում բացերի ավելացումը։

Միջնակարգ կրթության անցնելու հետևանքով դեռահասների ուսումնական աշխատանքը անմիջապես բարդանում է։ Մեկ ուսուցչի փոխարեն հայտնվում են հինգ-վեց նորերը։ Սրանցից յուրաքանչյուրը ունի բացատրելու և հարցնելու իր յուրահատկությունները, տարբեր են նրանց պահանջներն ու վերաբերմունքը աշակերտի նկատմամբ, որոնց

նրանք առաջին շրջանում չեն ճանաչում։ Ուսուցիչների նոր ու ոչ միանման պահանջներին հարմարվելու պրոցեսը բավականին դժվարին է ողջ դասարանի, բայց հատկապես այն աշակերտների համար, որոնց ուսումնական գործունեությունը ունի թաքնված ու բացահայտ թերություններ։ Առանձին առարկաներ դասավանդող մանկավարժների հետ աշակերտների հարաբերությունները այլ են, քան տարրական դասարանների ուսուցիչների հետ։ Այդ նոր հարաբերությունները ավելի մակերեսային են և անձնային ավելի թույլ նշանակություն ունեն։ Յուրաքանչյուր նոր ուսուցիչ միշտ հետաքրքրություն է առաջացնում։ Բայց երբ միաժամանակ հայտնվում են մի շարք ուսուցիչներ, որոնք միմյանցից տարբերվում են մասնագիտական վարպետության մակարդակով, անձնային առանձնահատկություններով, վարքագծով և աշակերտների նկատմամբ ցուցաբերվող վերաբերմունքով, ապա վերջիններս սկսում են մանկավարժներին համեմատել միմյանց հետ ու գնահատել ըստ տարբեր հատկությունների։ Ոմանց վարպետությունը հող է ստեղծում մյուսների նկատմամբ քննադատական մոտեցում հանդես բերելու համար։ Սրա հետևանքով աշակերտները, տարբերակված, ոչ միանման վերաբերմունք են դրսևորում տարբեր ուսուցիչների նկատմամբ, առանձնացնելով «սիրելի» և «չսիրված» մանկավարժներին։ Բացի այդ, նրանք ձեռք են բերում մարդկանց իմանալու միջոցներ, նրանցում ձևավորվում են մեծահասակների անձն ու գործունեությունը գնահատելու նոր չափանիշներ։ Չափանիշների մի խումբը վերաբերում է դասավանդման որակին, իսկ երկրորդը՝ դեռահասների նկատմամբ ուսուցչի դրսևորած վերաբերմունքին։ Ընդ որում դեռահասության տարիքի սկզբում տվյալ դասարանում ուսուցչի աշխատանքի դժվարության աստիճանը որոշվում է հենց այն հանգամանքով, թե կարողանում է արդյոք նա երեխաների հետ իր հարաբերությունները ճիշտ կառուցել։

Դեռահասները գնահատում են գիտակ ու խիստ, բայց արդարամիտ, բարեմիտ ու նրբամիտ, տակտով օժտված ուսուցիչներին, որոնք կարողանում են հետաքրքիր ու հասկանալի ձևով բացատրել նյութը, ընտրել աշխատանքի ճիշտ տեմպ, նրանում ներգրավել աշակերտներին և այն առավել չափով արդյունավետ դարձնել բոլորի և յուրաքանչյուրի համար։ VII—VIII դասարաններում հատկապես բարձր են գնահատում այն ուսուցիչներին, որոնք ազատ կերպով տիրապետում են իրենց առարկային, ունեն ընդարձակ գիտելիքներ, ձգտում են դասագրքի սահմաններից դուրս գիտելիքներ հաղորդել։ Բարձր են գնահատվում այն ուսուցիչները, որոնք դասաժամերը «զուր տեղը չեն ծախսում»։ Դուր չեն գալիս այն մանկավարժները, որոնք բացասաբար են վերաբերվում երեխաների ինքնուրույն դատողություններին։

Ուսումնական առարկայի նկատմամբ կրտսեր դեռահասի վերաբերմունքը ամենից առաջ կախված է ուսուցչի նկատմամբ նրա վերաբերմունքից, ինչպես նաև ստացած գնահատականներից։ Շատերին դուր է գալիս այն գործը, որը կատարելը հեշտ է և հաջողություն է բերում։ Սրա հետ մեկտեղ ավելի ու ավելի են սկսում գրավել այնպիսի նյութերը, որոնք մտավոր ակտիվություն և ինքնուրույն գործողություններ են պահանջում և ընդլայնում են մտահորիզոնը։ Ուսումնական տարբեր առարկաներ «հետաքրքիր» կամ «անհետաքրքիր» համարելը մեծ մասամբ կախված է դասավանդման որակից և դեռահասի անձնական հետաքրքրությունից, իսկ դրանք որպես «պետքական» կամ «ոչ պետքական» բնորոշելը կապված է մասնագիտական մտադրությունների ձևավորման հետ։ Յուրաքանչյուր նոր առարկա, դասընթաց կամ ծավալուն բաժին շարժում է դեռահասների հետաքրքրությունը։ Ուսուցչից է կախված այդ հետաքրքրության պահպանումն ու զարգացումը։ Մեծ չափով նրա վարպետությամբ է կանխորոշվում՝ արդյո՞ք անչափահասը ակտիվորեն կմասնակցի դասին, թե կզբաղվի սեփական գործերով, բարեխղճորեն կպատրաստի տնային հանձնարարությունները, թե ծուլություն կանի, կձգտի հասկանալ ու իմանալ նյութը, թե կբավարարվի նվազագույնով՝ միայն ցանկալի թվանշանը ստանալու համար։ Նոր ուսուցչի հայտնվելու կապակցությամբ այս ամենը երևան է գալիս առավել ցայտունորեն. ծույլ ու երեքներով սովորող աշակերտը կարճ ժամանակում կարող է ակտիվ, հետաքրքրասեր և լավ սովորող դառնալ։ Կամ, ընդհակառակը, դեռահասը կարող է կորցնել հետաքրքրությունը տվյալ առարկայի նկատմամբ, դասի ընթացքում լսելու և տանը աշխատելու ցանկությունը։ Ուսուցչի փոխվելու հետևանքով երբեմն փոխվում է ողջ դասարանի վարքագծի ու աշխատանքի բնույթը։ «Դժվար» դասարանից այն կարող է վերածվել «նորմալ» դասարանի կամ ընդհակառակը։

«Ուսուցում» հասկացության բովանդակությունը դեռահասության շրջանում ընդլայնվում է, քանի որ գիտելիքների ձեռք բերման պրոցեսը հաճախ կատարվում է նաև դպրոցի և ուսումնական ծրագրերի սահմաններից դուրս, դառնում է ինքնուրույն ու նպատակասլաց։ Տարիքի հետ այդ միտումը ուժեղանում է։ Զգալի թվով սովորողների մոտ ի հայտ են գալիս այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են մտավոր աշխատանք կատարելու կայուն հակվածությունը, նոր գիտելիքների և հմտությունների տիրապետելու ձգտումը, ուսումնական որոշակի առարկաների, դիտության, տեխնիկայի և արվեստի որոշ բնագավառների նկատմամբ կայուն հետաքրքրությունը։ Հիշյալ բնագավառներից մեկում կամ մի քանիսում որոշ դեռահասների գիտելիքները կարող են նկատելիորեն գերազանցել տարիքային նորման։

Սակայն յուրաքանչյուր դասարանում, որպես կանոն, կա ընդունակ, բայց դասերի ընթացքում վատ սովորող դեռահասների մի խումբ։

Մտավոր գործունեության նկատմամբ ունեցած հակվածությունը, լրջախոհությունը, դյուրըմբռնողությունը, տևականորեն և կենտրոնացած աշխատելու կարողությունը, իմացական արդյունավետ գործունեությամբ զբաղվելու ցանկությունը ուսումնական առարկաների բովանդակությանը տիրապետելու ընթացքում չեն դրսևորվում։ Նման դեպքերում անձի արժեքավոր որակները ձևավորվում են ոչ թե դպրոցական գիտելիքները յուրացնելիս, այլ այնպիսի ինքնուրույն գործունեության ընթացքում, որի բովանդակությունը դուրս է գալիս դպրոցական ծրագրերի սահմաններից։

Անձի ձևավորման համար լավագույն պայմաններ են ստեղծվում այն դեպքում, երբ գիտելիքների ձեռք բերումը դեռահասի համար սուբյեկտիվորեն անհրաժեշտ է դառնում ինչպես ներկայումս, այնպես էլ ապագային նախապատրաստվելու համար, երբ պարապմունքների տարբեր տեսակները հագեցվում են իմացական և արդյունավետ, ստեղծագործական բնույթի խնդիրներով, որի շնորհիվ նպաստում են ինքնակրթության ու ինքնակատարելագործմանը։ Հենց դեռահասության շրջանում են առաջ գալիս ուսուցման այն նոր դրդապատճառները, որոնք կապված են կենսական հեռանկարների ու իդեալի, մասնագիտական մտադրությունների և ինքնագիտակցության ձևավորման հետ։ Դեռահասը սկսում է գիտակցել իր ձեռք բերած գիտելիքների և կուլտուրական զարգացման մակարդակի թերությունները։ Նրա համար իմացական ակտիվության աղբյուրներ են դառնում իր անձից ունեցած դժգոհությունը և մտադրությունը իրագործելու ձգտումը։ Իր ինքնուրույն պարապմունքների ընթացքում նա առաջ է քաշում հեռավոր ու մոտակա նպատակներ, որոնք կազմակերպում և ուղղվածություն են հաղորդում նրա գործունեությանը։ Ուսուցումը անձնային իմաստ է ստանում և ձևափոխվում է ինքնակրթության։ Ուսումնական գործունեության այդ որակապես նոր ու բարձրագույն տեսակի ծագումն ու զարգացումը տեղի են ունենում դեռահասության շրջանում։

Բայց հենց այդ տարիքում դպրոցական ուսուցումը կարող է ձևական գործունեություն դառնալ այն դեպքում, երբ դեռահասը ունի ուժեղ ոչ-ուսումնական հետաքրքրություններ, բայց իմացական հետաքրքրությունները նրանում բացակայում են, այսինքն՝ երբ ձևավորվող անձնային արժեքների համակարգում գիտելիքների յուրացումը լուրջ տեղ չի զբաղեցնում։ Դպրոցում սովորելու անհրաժեշտության լոկ վերացական ըմբռնումը դեռահասի համար աշխատանքի բավարար դրդիչ ուժ չէ։ Որպես դրդապատճառ ավելի մեծ նշանակություն ունի բարձր դիրք ունենալու ձգտումը (օրինակ, երբ աշակերտը ցանկանում է լինել դասարանի լավագույն աշակերտների շարքում և մնացած համադասարանցիների հետ համեմատած այլ, ավելի բարենպաստ դիրք ունենալ)։

Բայց երբ գլխավորը համարվում են գնահատականները և յուրացվող գիտելիքները աշակերտին չեն հետաքրքրում, ապա ուսումնական գործունեությունը կորցնում է իր նպատակասլացությունն ու կազմակերպվածությունը։ Սովորելը դառնում է անհետաքրքիր ու ծանր աշխատանք, իսկ յուրացված գիտելիքները ձևական բնույթ են կրում։

Դեռահասի մտավոր զարգացումը։ Միջին դասարաններում սովորողները սկսում են ուսումնասիրել և յուրացնել գիտությունների հիմունքները։ Նրանք պետք է տիրապետեն ծավալուն գիտելիքների։ Յուրացման ենթակա նյութը մի կողմից պահանջում է ուսումնա-իմացական, մտածական գործունեության նախկինից ավելի բարձր աստիճան, մյուս կողմից նպատակ ունի զարգացնելու և բարձրացնելու այդ գործունեության մակարդակը։ Աշակերտները պետք է յուրացնեն գիտական հասկացությունների մի ամբողջ համակարգ և մաթեմատիկայում, քիմիայում, ֆիզիկայում օգտագործվող բազմաթիվ նշաններ, պետք է սովորեն տեսական դատողություններ կատարել։ Այս նոր ու առավել դժվարին ուսումնական առարկաները գիտելիքների յուրացման եղանակներին նոր պահանջներ են ներկայացնում և նպաստում են բանականության բարձրագույն ձևերի՝ տեսական, ձևական ու ռեֆլեքսիվ մտածողության զարգացմանը։ Այսպիսի մտածողությունը բնորոշ է պատանեկան տարիքի համար, բայց սկսում է զարգանալ դեռևս 11—12 տարեկանում։ Դեռահասը վարկածային-դեդուկտիվ դատողություններ կատարելու ընդունակություն է ձեռք բերում, այսինքն՝ սկսում է մտածել ընդհանուր նախադրյալների հիման վրա։ Այս մակարդակում դատողության ողջ պրոցեսը, ընդհուպ մինչև եզրահանգումը, ընթանում է խոսքի միջոցով, քանի որ այդպիսի դատողության անմիջական բովանդակությունները ասույթներ են (ընդ որում կարող են օգտագործվել ոչ միայն բառեր, այլև նշանների այնպիսի հատուկ համակարգեր, որոնք օգտագործվում են, օրինակ, մաթեմատիկայում)։

Դեռահասի բանականության զարգացման գործում նոր է նրա փոփոխված վերաբերմունքը իմացական խնդիրների նկատմամբ։ Նա սկսում է հասկանալ, որ սրանք պահանջում են վարկածների առաջադրում, ստուգում է այդ ճանապարհով լուծման ձեռք բերում։ Ի տարբերություն երեխաների, դեռահասը մտածական խնդրի վերլուծությունը սկսում է առկա տվյալների միջև գոյություն ունեցող բոլոր հնարավոր հարաբերությունների բացահայտումից, այդ կապերի վերաբերյալ զանազան ենթադրություններ է կատարում, որից հետո ստուգում է այդ վարկածները։ Իրականության վերլուծության գործում դեռահասի կարևորագույն ձեռքբերումը իմացական խնդիրներ լուծելիս վարկածներ առաջ քաշելու կարողությունն է։ Ենթադրություններ կատարելու ընդունակությունը գիտական մտածողության յուրահատուկ միջոցներից մեկն է։

է։ Մտածողության զարգացման տվյալ աստիճանի յուրահատկությունը պայմանավորված է ոչ միայն վերացարկելու ընդունակության ձևավորմամբ, այլև նրանով, որ դեռահասի ուշադրության, մտքի վերլուծական աշխատանքի և գնահատման օբյեկտներ են դառնում սեփական մտավոր գործողությունները։ Այդ պատճառով այդպիսի մտածողությունը անվանում են ռեֆլեքսիվ[1]։

Թեև դպրոցում գիտական հասկացությունների յուրացումը ինքնին մի շարք օբյեկտիվ պայմաններ է ստեղծում դպրոցականների տեսական մտածողության զարգացման համար, այնուամենայնիվ այն ոչ բոլորի մոտ է ձևավորվում։ Տարբեր դպրոցականների տեսական մտածողությունը ունենում է ձևավորվածության տարբեր մակարդակներ և որակներ։ Տեսական մտածողությունը կարող է զարգանալ ոչ միայն դպրոցական գիտելիքները յուրացնելիս։ Մտածողության այդ մակարդակի համար ընդհանուր առմամբ բնորոշ է այն, որ դեռահասը գիտակցում է իր իմացական գործողությունները և կառավարում է դրանք։ Այս գծերը բնորոշ են դառնում նաև հոգեկան մյուս ֆունկցիաների համար։ Վերանսկվող ու կառավարվող է դառնում նաև խոսքը, ընդ որում անձնային կարևորություն ներկայացնող որոշ իրադրություններում դեռահասները հատկապես ձգտում են ճիշտ ու գեղեցիկ խոսել։ Սրանք դեռահասի հոգեկան զարգացման գործում նոր ու կարևոր տեղաշարժեր են, որոնք կրտսեր դպրոցական տարիքում բացակայում են։

Ֆիզիկա-մաթեմատիկական գիտությունների բովանդակության հասկացական, ընդհանրացված և տրամաբանորեն կազմակերպված բնույթը յուրացման սկզբնական փուլում, այսինքն՝ երբ ուսուցիչը բացատրում է նյութը, մտավոր զգալի ակտիվություն է պահանջում։ Թեորեմի ապացուցումը չի կարելի պարզապես ունկնդրել, ինչպես լսում են աշխարհագրական մեծ հայտնագործությունների մասին պատմությունները։ Օրինակ, երկրաչափության դասին աշակերտի ուշադրության կարճատև շեղումը կարող է հետագա ողջ բացատրությունը չհասկանալու պատճառ դառնալ, քանի որ յուրաքանչյուր պահին այդպիսի նյութի յուրացումը հնարավոր է միայն նախորդ դատողությունների ու ապացույցների տրամաբանությունը մտքում պահելու դեպքում։ Այլապես, օրինակ, թեորեմներ ապացուցելիս կամ բանաձևեր դուրս բերելիս, յուրաքանչյուր հաջորդ քայլը կարող է անհասկանալի մնալ։ Հենց դեռահասության տարիքում է զարգանում ուշադրությունը վերացական և տրամաբանորեն կազմակերպված նյութի վրա տեսականորեն կենտրո-

[1] Ռեֆլեքսիվ մտածողությունը կամ ռեֆլեքսիան սեփական գործողություններն ու մտքերը հետահայաց վերլուծության ենթարկելու պրոցեսն է։ Այն չպետք է շփոթել ռեֆլեկտորային գործողությունների հետ (Ծնթ. թարգմ.)։

նացնելու ընդունակությունը։ Բայց այդ զարգացումը տեղի է ունենում աստիճանաբար և տարբեր դեռահասների մոտ տարբեր չափով։

Ընկալման պրոցեսների իմաստավորումը (ինտելեկտուալիզացիան) անհրաժեշտ պայման է հանդիսանում ցանկացած բնույթի ուսումնական նյութի, այդ թվում՝ գծագրերի, սխեմաների և նկարների հաջող յուրացման համար։ Հենց այդ բնույթի նյութերի նկատմամբ դեռահասների անուշադիր վերաբերմունքը բավականին տարածված երևույթ է, որի դեմ պետք է պայքարել։ Օրինակ, գծագրերը «տեսնելու», ուղղակիորեն կարդալու ունակությունը կախված է այն բանից, թե ինչ չափով գիտակցորեն ու ամուր է յուրացվում համապատասխան թեորեմը։ Գծագիրը հիշելն ու այն վերարտադրել կարողանալը դեռևս բավական չէ։ Նրանում պարունակվող նշանակալից ինֆորմացիան, որի յուրացումը ամենագլխավորն է, կարող է բացահայտվել միայն գծագրի վրա աշխատանք կատարելու դեպքում։ Պետք է կարողանալ գծագրում տեսնել ու առանձնացնել որոշակի կապեր ու կախվածություններ (երբ, օրինակ, պատկերված են երկու զուգահեռ և նրանց հատող գիծ)։ Այդպիսի գործունեության ընթացքում գծագրի ընկալումը հագեցվում է խորհրդածություններով և որակական փոփոխություններ է կրում։ Ցանկացած բնույթի նյութի հետ գործ ունենալիս դեռահասների մոտ միանգամայն անհրաժեշտ է մտածելու և որոնելու, նշանակալից ու էական կապերն ու պատճառա-հետևանքային կախվածությունները որոնելու և առանձնացնելու դիրքորոշման ստեղծումը։ Այդպիսի դիրքորոշումը անհրաժեշտ է ակնառու և վերացական, կոնկրետ կամ ընդհանրացված նյութ յուրացնելիս, ինչպես նաև ամեն տեսակի ուսումնա-գործնական առաջադրանքներ կատարելիս։

Գիտական հասկացությունների յուրացման պրոցեսում և դրա հետևանքով մտածողությունը նոր բովանդակություններ է ձեռք բերում, առաջ են գալիս մտավոր գործունեության նոր ձևեր։ Տեսական գիտելիքների ոչ լիարժեք յուրացման էական ցուցանիշներից մեկն այն է, որ դեռահասը չի կարողանում այնպիսի խնդիրներ լուծել, որոնք այդ գիտելիքների օգտագործում են պահանջում։ Ֆիզիկայի, երկրաչափության, քիմիայի խնդիրներ լուծելիս աշակերտներից շատերը (հատկապես առաջին շրջանում) դժվարությունների են հանդիպում։ Նրանք չեն կարողանում ձևափոխել տվյալները և նրանցում տեսնել հայտնի օրենքի, կանոնի կամ թեորեմի դրսևորումները։ Գիտական հասկացությունների յուրացման գործում հաճախակի հանդիպող թերություններ են բերանացի անելը և գիտելիքների ձևական բնույթը։ Սրանք առաջ են գալիս այն ժամանակ, երբ ընդհանրացվածությունը դեռևս չի հենվում կոնկրետ բազմազանության վրա։ Այդ առանձնահատկությունները ցույց են

տալիս, որ դեռահասը դեռևս չի տիրապետում վերացականի և կոնկրետի միջև գոյություն ունեցող նոր հարաբերություններին։

Հումանիտար առարկաների բովանդակությունները յուրացնելիս ևս աշակերտները գիտական հասկացություններ և փաստերի դասակարգումներ են ընկալում, սովորում են տեսնել իրականության տարբեր երևույթների պատճառա-հետևանքային կապերը և դրանց համառոտ բնութագրեր կամ խոսքային ծավալուն նկարագրություններ տալ։ Այսպիսի նյութի յուրացումը ավելի հեշտ է, քան մաթեմատիկական առարկաներ սովորելը։ Սակայն որոշ դեռահասներ հումանիտար առարկաներից տնային հանձնարարությունները կատարելիս նախատեսվածից ավելի շատ ժամանակ են ծախսում, քանի որ տարբեր բնույթի նյութեր յուրացնելու ճիշտ հնարների չեն տիրապետում։

Կրտսեր դեռահասների ինքնուրույն աշխատանքի ամենատարածված թերություններից մեկը նյութի մտապահման դիրքորոշմամբ ղեկավարվելն է, երբ հասկացումը չի ապահովվում և յուրացումը կատարվում է մեծաթիվ կրկնությունների միջոցով։ Այս թերությունը հոգեբանական վնաս է հասցնում։ Միաժամանակ հայտնի է, որ հենց դեռահասության շրջանում է հիշողության զարգացումը ընթանում դեպի իմաստավորվածություն։ Կրտսեր դպրոցականների (II դասարան) և դեռահասների (V—VIII դասարաններ) հիշողության պրոցեսների համեմատական հետազոտությունը թույլ տվեց պարզել, որ դրանց վերակառուցումը տեղի է ունենում հետևյալ ուղղություններով. 1) մեծանում են միջնորդված մտապահման հնարների քանակությունը և դրանց օգտագործման դեպքերի թիվը, 2) ավելանում է այդ հնարներն օգտագործող երեխաների թիվը, 3) մնեմիկական (հիշելու) հնարների օգտագործումը ավելի ու ավելի գիտակցված, կանխամտածված ու նպատակաուղղված է դառնում։ Ուղղակի կապ գոյություն ունի մտապահման հնարների օգտագործման, դրանց տիրապետման մակարդակի և մտապահման ու վերարտադրության արդյունավետության միջև։

Սովորողների երկու ծայրահեղ խմբեր կարելի է առանձնացնել՝ լավ մտապահողներ և վատ մտապահողներ։ Սրանց մոտ հիշողության պրոցեսները տարբերվում են միմյանցից։ V դասարանի լավ մտապահող աշակերտները լայնորեն օգտագործում են սովորելու ոչ միայն ուղղակի, այլև որոշ միջնորդված հնարներ (զուգորդություններ, հիմնային կետերի առանձնացում, իմաստային խմբավորում)։ Ութերորդ դասարանի այդ խմբին պատկանող աշակերտների համար բնորոշ է մտապահման պրոցեսում միջնորդված հնարների գիտակցված ու կանխամտածված օգտագործումը, ինչպես նաև նյութի տարբեր տեսակների մտապահման համար առավել հարմար հնարների որոնումը։ Կենտրոնական տեղ է սկսում զբաղեցնել նյութի բովանդակության վերլուծությունը, նրա յուրօրինակության և ներքին տրամաբանության բացահայտումը։ Որոշ դեռահասներ մտապահման հնարներ ընտրելիս հանդես են բերում ճկունություն, մյուսները գերադասում են օգտվել միայն մեկ հնարից։ Իսկ ոմանք ձգտում են կարգավորել ու տրամաբանական մշակման ենթարկել ցանկացած նյութ։ V դասարանի վատ մտապահող աշակերտները չեն կարողանում իրենց ջանքերը կենտրոնացնել աշխատանքի վրա, հանդես են բերում մտավոր պասսիվություն, իսկ VIII դասարանի նույն խմբին պատկանող աշակերտների հիշողության պրոցեսները անճկուն ու նույնատիպ են։ Նյութը մշակելու համար նրանց օգտագործած եղանակները աղքատիկ ու միանման են և հաշվի չեն առնում մտապահվող բովանդակության յուրահատկությունները։

Նյութը տրամաբանական վերամշակման ենթարկելու ունակությունը դեռահասների մոտ հաճախ ինքնաբերաբար է զարգանում։ Մինչդեռ այդպիսի ունակությունների զարգացումը պետք է դառնա ուսուցչի հատուկ խնդիրներից մեկը։ Այդ խնդրի լուծումից է կախված ոչ միայն դեռահասի առաջադիմությունը, գիտելիքների խորությունն ու ամբողջությունը, այլև նրա բանականության ու ընդունակությունների հետագա զարգացման հնարավորությունը։ Նյութը բառացիորեն մտապահելու դիրքորոշումը լուրջ արգելք է հանդիսանում խոսքի զարգացման ճանապարհին, հատկապես խանգարելով միտքը սեփական բառերով արտահայտելու ընդունակության ձևավորմանը։

Սերտ կապ գոյություն ունի ուսումնական նյութի վրա ճիշտ աշխատելու ունակության, դեռահասի բանականության զարգացման և իմացական հետաքրքրությունների միջև։ Դրանց զարգացումը հոգեբանական նշանակություն ունի ապագայի հեռանկարների ստեղծման համար։ Սակայն դեռահասների բավականին ստվար մի խմբի մոտ նկատվում է հետաքրքրությունների ցրվածություն և անորոշություն, մասնագիտական մտադրությունների անկայունություն, որը զգալիորեն այլ բնույթ ունի, քան կրտսեր դպրոցականների մոտ։

Վերաբերմունքը ապագա մասնագիտության նկատմամբ։ Դեռահասության տարիքը զարգացման այն փուլն է, որտեղ ապագայի մասին մանկական երազանքները ներթափոխվում են սեփական նհարավորությունների ու կյանքի հանգամանքները հաշվի առնող խորհրդածությունների։ Բայց մասնագիտական մտադրությունների զարգացման գործում այդպիսի տեղաշարժ բոլոր դեռահասների մոտ չի նկատվում։ Ոմանք ամբողջապես կլանված են ներկայով և շատ քիչ են մտածում մասնագիտության մասին։ Այնուամենայնիվ, շատ դեռահասների համար VII—VIII դասարաններում սովորելու տարիները ապագայի մասին ակտիվորեն խորհրդածելու ժամանակներ են։ Ոմանք փորձում են երազանքներից գործի անցնել, մյուսները իրենց ուժերը մտովի չափում են

ապագայում բացվելիք հնարավորությունների հետ, երրորդները փորձում են պարզել, թե իրենց ուժերը ինչ չափով են համապատասխանում մասնագիտության պահանջներին, իսկ չորրորդները ձգտում են իմանալ, թե մասնագիտության բովանդակությունը որքանով է համընկնում նրա մասին իրենց ունեցած պատկերացումների հետ։ Շատերը սկսում են վախենալ սխալներ թույլ տալու հնարավորություններից։

Դեռահասները տեղեկություններ են հավաքում իրենց դուր եկող մասնագիտության և այն ուսումնական հաստատությունների մասին, որոնցում այդ գծով կարելի է սովորել։ Նրանք մտերիմ ընկերների հետ զանազան հարցեր են քննարկում, հետաքրքրվում են համադասարանցիների նպատակներով։ Ոմանք սթափ դատողություններ են անում և ճիշտ են գնահատում իրենց հնարավորությունները, իսկ շատերը, ընդհակառակը, գերագնահատում կամ թերագնահատում են։ Որոշ ավագ դեռահասներ կասկածներ ու տատանումներ են ունենում և հաճախ հրաժարվում են նախկին երազանքներից, դրանք «երեխայական» ու անիրականանալի համարելով։ Տարիքի առաջացման հետ զուգընթաց մեծանում է այն դեռահասների թիվը, որոնք ցանկանում են մասնագիտություն ձեռք բերել բարձրագույն կրթություն ստանալու ճանապարհով։ Նրանց հրապուրում են ժամանակակից և կարևոր մասնագիտությունները, ստեղծագործական ու գրավիչ աշխատանքի հնարավորությունը, մասնագիտության ռոմանտիկական բնույթը։ VIII դասարանցի տղաների մեծ մասը ինժեներական մասնագիտություններ է ընտրում։ Աղջիկներից շատերը ևս այնպիսի մասնագիտությունների մասին են երազում, որոնք կապված են գիտության և տեխնիկայի հետ։ Նրանց միայն ուսուցչուհու, բժշկի կամ դերձակուհու ավանդական «կանացի» մասնագիտությունները չեն հրապուրում։

Ուսնամյա կրթության ավարտի մոտեցումը ավագ տարիքի դեռահասներին ստիպում է ավելի շատ խորհել իրենց ապագայի մասին։ Ոմանք ցանկանում են ավարտել տասնամյակը, իսկ մյուսները որոշում են միջնակարգ մասնագիտական կրթություն ստանալ։

§ 9. ԻՆՔՆԱԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ

Ինքնագիտակցության կարգավորող ազդեցությունը սոցիալական վարքի վրա։ Դեռահասության փուլին անցնելը նշանավորվում է երեխայի ինքնագիտակցության զարգացման որակական տեղաշարժերով։ Դեռահասը նոր փոխհարաբերություններ է հաստատում շրջապատի հետ և իրեն սկսում է գիտակցել որպես անձնավորություն, որը, բոլոր

հասուն մարդկանց նման, ունի ինքնուրույնություն, վստահություն ու հարգանք վայելելու իրավունք։ Ցափահասների աշխարհից նա ինտենսիվորեն յուրացնում է տարբեր արժեքներ, վարքի կանոններ ու եղանակներ, որոնք նրա գիտակցության նոր բովանդակություններն են կազմում, դառնում են ուրիշների և սեփական վարքագծին ներկայացվող պահանջներ, գնահատման և ինքնագնահատման չափանիշներ։ Լ. Ս. Վիգոտսկու բնորոշմամբ, ինքնագիտակցությունը անձի ներքնայնացված (ինտերիորիզացված) սոցիալական գիտակցությունն է։

Իր անձի մասին կրտսեր դպրոցականի ունեցած պատկերացումն ու ինքնագնահատականը հիմնականում ձևավորվում են չափահասների, հատկապես ուսուցիչների և ծնողների, արժեքավորող դատողությունների հիման վրա։ Իր առանձնահատկությունների մասին երեխան հատուկ կերպով չի խորհրդածում։ Սեփական հատկությունների մասին գիտելիքներ ունենալու պահանջմունքը, իր անձի նկատմամբ հետաքրքրությունը և համապատասխան խորհրդածությունները դեռահաս երեխաների բնորոշ առանձնահատկություններն են։ Սեփական թերությունները ու հատկությունները իմանալու պահանջմունքը ծագում է այլ մարդկանց և հենց իր պահանջներին պատասխան տալու, շրջապատողների հետ հարաբերությունները կարգավորելու անհրաժեշտությունից։ Դեռահասը ինքնավերլուծություն է կատարում մարդկանց հետ իր փոխհարաբերություններն ու գործունեությունը կազմակերպելու, ներկայում և ապագայում անձնային կարևորություն ներկայացնող խնդիրներ լուծելու համար։ Սեփական անձը իմանալը դրա պայմաններից մեկն է։ Իր մասին խորհրդածելու սոցիալական ու կարգավորիչ դերը հստակորեն դրսևորվում է նրանում, որ դեռահասը սկզբնական շրջանում առավելապես ուշադրություն է դարձնում իր թերությունների վրա և դրանք վերացնելու կարիք է զգում, իսկ հետագայում՝ իր անձի վրա ամբողջությամբ վերցրած, փորձելով պարզել, թե ինչպիսի հնարավորություններ ու արժանիքներ ունի։ Թերությունների նկատմամբ հատուկ ուշադրությունը պահպանվում է դեռահասության ողջ ընթացքում։ Շատերի մոտ սեփական անձից ունեցած դժգոհությունը քանի գնում աճում է։ Իր մասին դեռահասի խորհրդածությունները կանխամտածված բնույթ ունեն, դառնում են ներհոգեկան ինքնուրույն պրոցես, որը նա ընկալում է որպես անհրաժեշտություն և նոր երևույթ՝ համեմատած կրտսեր դպրոցական տարիքի հոգեկան կյանքի բովանդակությունների հետ։

Իր անձի մասին դեռահասի խորհրդածությունների ծավալման կարևորագույն դրդապատճառը հասակակիցների շրջանում հարգված դիրք գրավելու և մտերիմ ընկեր, բարեկամ գտնելու ցանկությունն է։ Հաճախ նա իր մասին սկսում է մտածել ընկերներից որևիցե մեկի հետ ունեցած փոխհարաբերությունների մասին խորհելիս կամ իրեն դուր եկած հա-

սակակիցներից մեկին հիշելիս։ Շատ կարևոր է այն հանգամանքը, որ հենց հասակակիցն է հանդես գալիս որպես համեմատվելու օբյեկտ ու նմուշ, որին դեռահասը կցանկանար նմանվել։ Այդպիսի կողմնորոշման դեպքում համեմատությունը արդյունավետ է դառնում և պայմաններ են ստեղծում սեփական առանձնահատկությունները գիտակցելու և գնահատելու, ինքնադաստիարակության համար, քանի որ դեռահասի համար իր անձը հասակակցի հետ համեմատելը և սեփական թերությունները ու հաջողությունները տեսնելը ավելի հեշտ է։ Ցավոտաս, հասուն մարդը գործնականում անհասանելի օրինակ կամ տիպար է, քանի որ նրա որակները դրսևորվում են դեռահասի համար անմատչելի կենսական իրադրություններում և փոխհարաբերություններում։ Իսկ հասակակիցը այնպիսի նմուշ է, որը դեռահասին թույլ է տալիս իր անձը գնահատել իրական հնարավորությունների մակարդակում, այդ հնարավորությունները իրագործված տեսնել ուրիշի մեջ, որին նա ուղղակիորեն կարող է հավասարվել։

Դեռահասության տարիքի սկզբում երեխաները ավելի ճիշտ ու լավ են գիտակցում և գնահատում իրենց այն հատկությունները, որոնք կապված են ուսումնական գործունեության հետ։ Տարիքի հետ զուգընթաց սեփական անձի մասին պատկերացումը ընդլայնվում ու խորանում է և համապատասխան դատողությունները ավելի ինքնուրույն են դառնում։ Սակայն դեռահասներից շատերը իրենց դրական որակները շատ բարձր են գնահատում և ունեն հավակնությունների այնպիսի մակարդակ, որը գերազանցում է նրանց իրական հնարավորությունները։ Այդ առանձնահատկությունը առավել հստակորեն դրսևորվում է մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելիս (քանի որ դյուրըմբռնողությունը դեռահասի համար ուրիշներին և իր անձը գնահատելու կարևոր չափանիշ է)։ Պարզվել է, օրինակ, որ V—VIII դասարանների աշակերտների զգալի մասի մոտ ինքնագնահատումը չի համապատասխանում գործունեության արդյունքներին, ընդ որում մեծ մասամբ այն չափից ավելի բարձր է։ Միաժամանակ նկատվել է, որ այդ դասարաններում ուսուցիչները հակված են դեռահասների հնարավորությունները գնահատելու իրականից ավելի ցածր։

Չափազանց բարձր ինքնագնահատման կամ ուսուցչի կողմից տրրվող չափազանց ցածր գնահատականի հետևանքով առաջանում են այնպիսի իրադրություններ, որոնք դեռահասին աֆեկտիվ վիճակի են հասցնում։ Նա համոզված է, որ իրեն տրվող գնահատականն ու վերաբերմունքը ընդհանրապես անարդարացի են։ Սակայն առաջին դեպքում նման պատկերացումը սխալ է, քանի որ դեռահասի հավակնությունների մակարդակը բարձր է նրա իրական հնարավորություններից։ Երկրորդ դեպքում այն հիմնավորված է։

Հնարավոր են նաև այնպիսի դեպքեր, երբ ուսուցիչը թերագնահատում է անհիմն կերպով բարձր ինքնագնահատում ունեցող դեռահասին։ Այսպիսի իրավիճակը մեծ չափով հղի է աֆեկտներ առաջ բերելու հնարավորությամբ։ Դեռահասը նման պայմաններում ձեռք է բերում յուրօրինակ առանձնահատկությունների մի կոմպլեքս. նեղացկոտություն, կասկածամտություն, անվստահություն, երբեմն նաև ագրեսիվություն, և միշտ՝ մեծ զգայունություն գնահատիչ, արժեքավորող դատողությունների նկատմամբ։ Առաջին, բայց կրկնվող անհաջողություններին դեռահասը, որպես կանոն, հակազդում է աֆեկտներով, իսկ շարունակական անհաջողությունները իջեցնում են ուսման մեջ նրա հավակնությունների մակարդակը, նրան դարձնում են իր ուժերի նկատմամբ անվստահ։ Ինքնագնահատման բնույթից է կախված ինքնադաստիարակությամբ զբաղվելու ձգտումը։ Սեփական անձի գերագնահատման դեպքում ինքնակատարելագործման հասնելու մղումը կորցնում է իր ուժը։

Տարիքային զարգացման հետ զուգընթաց դեռահասների ինքնագնահատումը դառնում է ավելի ու ավելի ճիշտ։

Դեռահասները ուրիշներին ավելի լրիվ ու ճիշտ են գնահատում, քան իրենց։ Ընկերոջ առանձնահատկությունների իմացությունը այնքան ավելի խորն է, որքան ավելի սերտ են նրա հետ ունեցած հարաբերությունները և բազմակողմանի է շփման բովանդակալից հիմքը։ «Ես նրան վատ գիտեմ, ես նրա հետ ընկերություն չեմ անում», հաճախակի ասում են դեռահասները։ Աստիճանաբար ավելի ու ավելի մեծ նշանակություն են ձեռք բերում անձի հոգեբանական կերպարը բնութագրող գծերը։ V դասարանում դեռահասները ամենից հաճախ մատնացույց են անում հասակակցի այն առանձնահատկությունները, որոնք վերաբերում են նրա արտաքինին, ուսումնական գործունեության և համադասարանցիների նկատմամբ ցույց տրվող վերաբերմունքին, հետաքրքրություններին և կամային գծերին։ Բայց հաջորդ (VI—VIII) դասարաններում տարբեր որակների առանձնացման հաճախականությունը փոփոխություններ է կրում։ Արտաքին տեսքի և ուսման հետ կապված հատկությունները աստիճանաբար ավելի ու ավելի քիչ են հիշատակվում։ Անփոփոխ է մնում այն որակների առանձնացման հաճախականությունը, որոնք վերաբերում են համադասարանցիների հետ ունեցած փոխհարաբերություններին, հետաքրքրություններին և կամքին։ Դրանց նկատմամբ ցուցաբերվող ուշադրությունը մնում է նախկին բարձր մակարդակի վրա։ Անշեղորեն աճում է մտածողության, զգացմունքների, սեփական անձի և իր ապագայի նկատմամբ վերաբերմունքի առանձնահատկությունների մասին կատարվող հիշատակումների հաճախականությունը։ Հետաքրքրական է նշել, որ աշակերտները իրենց ուսուցիչներից ավելի հաճախակի են փորձեր կատարում պարզելու, թե ինչպիսին

է իրենց հասակակցի վերաբերմունքը ընկերների և ընդհանրապես մարդկանց նկատմամբ, ընդ որում երեխաների կողմից հիշատակված բազմատեսակ որակների քանակությունը ավելի մեծ էր, քան ուսուցիչների տված բնութագրերում։

Մարդկային փոխհարաբերությունների պրոբլեմները մեծ չափով հետաքրքրում են դեռահասներին։ Պարզվել է, սակայն, որ IV—VIII դասարանների աշակերտները չեն կարողանում բավարար ճշտությամբ գնահատել իրենց նկատմամբ ընկերների ցուցաբերած վերաբերմունքը։ Ավելի հաճախակի են սխալվում սոցիոմետրական խիստ բարձր և խիստ ցածր դիրքեր ունեցող անչափահասները, մինչդեռ միջին սոցիոմետրական ստատուսի դեպքում սխալներն ավելի քիչ են։ Խիստ լուրջ սխալներ են թույլ տրվում հակառակ սեռի ներկայացուցիչների վերաբերմունքը գնահատելիս։ Սակայն դասարանում սեփական սոցիոմետրական դիրքը ճիշտ գնահատելու անկարողությունը նույն չափով հատուկ է նաև ավագ դպրոցականներին և ուսանողներին։ Երբեմն դեռահասները նույնիսկ ավելի ճիշտ են գնահատում իրենց դիրքը, քան ավագ դպրոցականները։

Դեռահասը շփվող է, սիրում է կապեր հաստատել։ Նրա համար շատ կարևոր է շրջապատողների բարի վերաբերմունքն ու բարձր գնահատականը։ Այդ պատճառով նա խիստ զգայուն է հատկապես իր հնարավորություններին վերաբերող գնահատականների, հաջողության ու անհաջողության նկատմամբ։ Նա ձգտում է իրեն դրսևորել լավագույն կողմերով, արժանանալ հատկապես այն մարդկանց հավանությանը, որոնց գնահատականներն ու վերաբերմունքը նրա համար մեծ նշանակություն ունեն։ Դեռահասի ինքնահաստատումը զանազան դրսևորումներ կարող է ստանալ։ Որոշ երեխաներ ամաչկոտ ու վեհերոտ են, որովհետև վախենում են ցույց տալ իրենց անկարողությունն ու գիտելիքների սակավ լինելը։

Ինքնադատարակություն։ Կրտսեր դեռահասները հաճախ չեն կարողանում ուրիշի աչքերով նայել իրենց և կառավարել իրենց վարքը։ Բայց ավագ դեռահասների համար արդեն բնորոշ է սեփական հուզական բռնկումներն ու ընդհանրապես վարքը վերահսկելու ձգտումը։ Նրանցից շատերը կարողանում են զսպել իրենց, իսկ անհրաժեշտության դեպքում թաքցնել իսկական վերաբերմունքը, կարծիքը կամ տրամադրությունը։ Վարքագիծը երկկողմանի է դառնում։ Տարիքի հետ զուգընթաց ուժեղանում է գիտակցական ինքնակառավարման միտումը։ Հաճախակի են դառնում տարբեր տեսակի զբաղմունքների անձնային իմաստի մասին մտորումները։ Դրանց տրվում են տարբերակված բնորոշումներ, պետքական կամ ավելորդ, կարևոր կամ անկարևոր։ Այդպիսի տարբերակումը հենվում է անձնական արժեքների ձևավորվող համակարգի վրա։ Առաջանում է ժամանակի արագահոս լինելու զգայություն, այն իզուր վատնելուց խուսափելու ձգտում, և ակտիվությունը պլանավորելու փորձեր են կատարվում։ Սակայն կայացվող որոշումները հաճախակի հակասության մեջ են մտնում անմիջական ցանկությունների հետ, որոնք և մեծ մասամբ հաղթանակ են տանում։ Դեռահասի «միտքն» ու «սիրտը» հաճախ են գժտվում։ Նրանցից շատերը սեփական անկազմակերպվածությունը բացատրում են կամքի ուժի բացակայությամբ։ Կամքի դաստիարակությունը դեռահասներից շատերի համար առաջնահերթ խնդիր է դառնում։ Զուգահեռաբար դաստիարակվում են նաև այլ որակներ։

Դեռահասը սկսում է վերաբերմունք դրսևորել սեփական առաջընթացի նկատմամբ, վերահսկում է իր զարգացումը, դառնություն է զգում, երբ չեն իրականանում իր պլաններն ու նպատակները։ Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ VII—VIII դասարանների աշակերտների մեծ մասը արդեն զբաղվում է ինքնադաստիարակությամբ, բայց ոչ բոլորի մոտ է այն հետևողական ու պլանաչափ։ Սկզբունքորեն կարևոր է, սակայն, այդ պրոցեսի սկսվելը։ Դեռահասության փուլում անձի զարգացման նոր ու կարևորագույն առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ դեռահասի համար գործունեության առարկա է դառնում ինքը։ Նա իրեն զսպում է, ձևափոխում, ստեղծում անձնային նոր որակներ։ Ելնելով իր այսօրվա և ապագայի կանխատեսվող պահանջմունքներից, որպես կողմնորոշիչներ վերցնելով որոշակի նմուշներ և անձնային նշանակություն ունեցող նպատակներ ու խնդիրներ, նա ինքն է սկսում ներգործել իր վրա, ձևավորում է իր անձը։ Ինքնադաստիարակության և ինքնակրթության միջոցով դեռահասը ընդլայնում է իր զարգացման հնարավորություններն ու պատրաստվում է ապագայի համար։ Կլանված լինելով ներկայով, նա միաժամանակ ուղղված է դեպի ապագան։ Սեփական անձը ձևափոխելու և նոր որակներ ձեռք բերելու նպատակը հետապնդող գործունեության ի հայտ գալը հատուկ է դեռահասության տարիքին և ցույց է տալիս, որ անձի զարգացումը անցում է կատարում որակապես նոր փուլի։

Գլուխ VI

ՎԱՂ ՊԱՏԱՆԵԿՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ՊԱՏԱՆԵԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԵՐԵՎՈՒՅԹ

Հասկացողություն պատանեկության մասին և նրա տարիքային սահմանները: Տարիքային հոգեբանության բնագավառում պատանեկությունը սովորաբար սահմանում են որպես զարգացման այն փուլը, որը սկսվում է սեռական հասունացման շրջանից և ավարտվում է չափահասությամբ։ Բայց այս սահմանումը, որում նշված սահմաններից առաջինը ֆիզիոլոգիական է, իսկ երկրորդը՝ սոցիալական, ցույց է տալիս, թե որքան բարդ ու բազմակողմանի երևույթ է պատանեկությունը։

Պատանեկան հասակի մասին շատ տեսություններ են ստեղծվել։ Կենսաբանական տեսությունները այդ հասակը ամենից առաջ դիտում են որպես օրգանիզմի զարգացման որոշակի փուլ, ենթադրելով, որ հենց աճի կենսաբանական պրոցեսներն են կանխորոշում մնացած բոլոր երևույթները։ Հոգեբանական տեսությունները ուշադրությունը հիմնականում կենտրոնացնում են հոգեկան զարգացման օրինաչափությունների, ներքնաշխարհի ու ինքնագիտակցության բնորոշ կողմերի վրա։ Հոգեվերլուծական (պսիխոանալիտիկական) տեսությունները պատանեկան հասակը ամենից առաջ համարում են հոգեսեռական զարգացման որոշակի փուլ։ Նշված տեսությունները պատանեկության ուսումնասիրությանը մոտենում են ամենից առաջ անհատի կամ անձնավորության ներքին զարգացման տեսանկյունից։ Բայց այդ զարգացումը սոցիալ-մշակութային տարբեր միջավայրերում տարբեր կերպ է ընթանում։ Պատանեկության հասակի մասին սոցիոլոգիական տեսությունները այն համարում են սոցիալականացման որոշակի փուլ, որտեղ մանկական կախվածությունից անցում է կատարվում դեպի չափահասությանը բնորոշ ինքնուրույն ու պատասխանատու գործունեության շրջանը։ Հետազոտողները գլխավորապես ուշադրություն են դարձնում այն սոցիալական դերերի վրա, որոնք պետք է կատարվեն մարդու կողմից, նրա արժեքային կողմնորոշումների ձևավորման, ինչպես նաև այն-

պիսի խնդիրների վրա, որոնք կապված են աշխատանքային գործունեության անցնելու հետ։ Սոցիոլոգիական տեսությունները պատանեկության անհատական-հոգեբանական պրոբլեմները դուրս են բերում սոցիալական խնդիրներից։

Սովետական գիտության մեջ ընդունված է այն տեսակետը, որ պատանեկության պրոբլեմը պետք է ուսումնասիրել կոմպլեքսային ձևով՝ սոցիալ-հոգեբանական մոտեցումը զարգացման ներքին օրինաչափությունների առկայության փաստի հետ զուգորդելով։ Սա բավականին դժվարին խնդիր է, քանի որ հոգեֆիզիոլոգիական զարգացման արագությունն ու փուլերը միշտ չէ որ համընկնում են սոցիալական զարգացման ժամկետների հետ։ Ֆիզիկական զարգացման արագացման՝ աքսելերացիայի հետևանքով այսօրվա երեխաներն ավելի արագ են աճում և իրենց լրիվ հասակը ձեռք են բերում մոտ երկու տարի ավելի շուտ, քան երկու-երեք սերունդ սրանից առաջ։ Երկու տարով ավելի շուտ է սկսվում և ավարտվում նաև սեռական հասունացումը։ Ֆիզիոլոգները, հաշվի առնելով երկրորդային սեռական հատկանիշների դրսևորումը, այդ պրոցեսը բաժանում են երեք փուլի. մինչպուբերտատային, պուբերտատային և հետպուբերտատային, ընդ որում տարիքային հոգեբանությունը դեռահասության տարիքը (պարմանությունը) սովորաբար կապում էր առաջին երկու փուլերի հետ։

Աքսելերացիայի ազդեցության տակ դեռահասության տարիքի սահմանները տեղաշարժվել են դեպի ներքև, այնպես որ ներկայումս այն ավարտվում է արդեն 14—14,5 տարեկանում։ Համապատասխանաբար ավելի վաղ է սկսվում նաև պատանեկությունը։ Բայց զարգացման այդ փուլի կոնկրետ բովանդակությունը առաջին հերթին սոցիալական պայմաններով է որոշվում։ Դրանցից են կախված հասարակության մեջ երիտասարդության գրաված տեղը, գիտելիքների այն ծավալը, որին նա պետք է տիրապետի, և մի շարք այլ գործոններ։

Նախնադարյան հասարակություններում տարիքային տարբերությունները անմիջականորեն համընկնում էին սոցիալական տարբերությունների հետ։ Սոցիալականացման հիմնական շարժիչ ուժերը տարիքային խմբերն էին, որոնք միավորում էին հասակակիցներին (գոնե տղամարդկանց), ընդ որում այդպիսի խմբերից յուրաքանչյուրը կատարում էր յուրահատուկ միայն իրեն համար բնորոշ ֆունկցիաներ։ Ֆեոդալական հասարակության մեջ սոցիալականացումը զգալի չափով իրականացվում էր դեռահասներին կամ պատանիներին չափահասների գործունեության ոլորտը ներգրավելու ճանապարհով (նրանք օգնում էին գյուղատնտեսական աշխատանքներում, ասպետական դասում նրանք զինակիրների ու դրանիկների դերեր էին կատարում)։ Դպրոցը միայն լրացնում էր ուսուցման այդ գործնական ձևերը։ Ժամանակակից հասա-

ռակության մեջ, աշխատանքային ու հասարակական գործունեության բարդացման հետ կապված, զգալիորեն երկարաձգվել է այն նախապատրաստական շրջանը, երբ մարդը չի աշխատում, այլ հիմնականում սովորում է։ Որքան ավելի տևական են ուսուցման ու դաստիարակության ժամկետները, այնքան ավելի ուշ է վրա հասնում իրական սոցիալական հասունությունը։ Սրա հետևանքով պատանեկության շրջանը երկարաձգվում է, իսկ տարիքային զարգացման փուլերի սահմանները որոշ չափով անորոշ են դառնում։

Վաղ պատանեկությունը (14,5—17 տարեկանը) այդ բարդ շրջանի միայն սկիզբն է։ Իսկ որո՞նք են նրա հիմնական առանձնահատկությունները։

Ֆիզիկական զարգացումը։ Վաղ պատանեկությունը մարդու ֆիզիկական զարգացման ավարտման շրջանն է։ Դեռահասության շրջանի հետ համեմատած մարմնի երկարության աճը դանդաղում է։ Իրենց վերջնական հասակը աղջիկները ձեռք են բերում 16—17 տարեկանում (շեղումները կազմում են ± 13 ամիս), իսկ պատանիները՝ 17—18 տարեկանում (մոտ ± 10 ամսվա շեղումով)։ Մեծանում է մարմնի քաշը, ընդ որում տղաները սկսում են հաղթահարել աղջիկներից ետ մնալը, որը նկատելի էր մինչ այդ։ Արագորեն է աճում մկանային ուժը։ Այս տեսակետից 16-ամյա տղան մոտ երկու անգամ գերազանցում է 12-ամյա դեռահասին։ Հասակի աճի դադարեցումից մոտ մեկ տարի հետո մարդը ձեռք է բերում իր նորմալ (չափահասությանը համապատասխանող) մկանային ուժը։ Ակնհայտ է, որ մեծ նշանակություն ունեն սննդառության ռեժիմն ու ֆիզկուլտուրայով զբաղվելը։ Մարզական որոշ ձևերի համար վաղ պատանեկությունը առավելագույն նվաճումների շրջանն է։

Սեռական զարգացման տեսակետից այդ տարիքի պատանիներից ու աղջիկներից շատերը արդեն գտնվում են հետպուբերտատային փուլում։ Հակառակ տարածված պատկերացման, սեռական հասունացման ժամկետները կախված չեն ռասսայական ու ազգային առանձնահատկություններից և կլիմայից։ Դրա փոխարեն մեծ ազդեցություն են գործում սննդի որակն ու քանակը և մի շարք այլ սոցիալ-տնտեսական գործոններ։ Պետք է ի նկատի ունենալ նաև, որ միջին վիճակագրական նորման չի համընկնում անհատական-ֆիզիոլոգիականի հետ։ Որոշ միանգամայն նորմալ անձնավորություններ զարգանում են միջին վիճակագրական ժամկետներից մեծ չափով առաջ ընկնելով կամ հետ մնալով։ Միշտ չէ, որ զարգացման արագության այդ փոփոխությունները կարելի է հեշտությամբ տարբերել հիվանդագին դեպքերից։

Զարգացման սոցիալական իրադրությունը։ Պատանին միշտկայուն տեղ է գրավում դեռահասի և չափահասի միջև։ Երեխան կախման մեջ է գտնվում մեծերից և նրա կենսագործունեության բովանդակությունն ու

ուղղությունը հիմնականում որոշվում է վերջիններիս կողմից։ Երեխայի կատարած դերերը որակապես տարբերվում են չափահասների դերերից, և երկու կողմերն էլ այս փաստը լավ են ըմբռնում։ Կենսագործունեության բարդացման հետ զուգընթաց պատանու սոցիալական դերերը և հետաքրքրությունները ոչ միայն ավելի մեծաթիվ են դառնում, այլև որակական փոփոխություններ են կրում։ Առաջ են գալիս նորանոր հասուն դերեր, որոնք կապված են ինքնուրույնության և պատասխանատվության հետ։ 14 տարեկանում պատանուն ընդունում են կոմերիտմիության շարքերը, 16 տարեկանում նա անձնագիր է ստանում, իսկ 18 տարեկանում՝ ընտրողական ակտիվ իրավունք և ամուսնանալու հնարավորություն։ Պատանին արդեն պատասխանատու է դառնում քրեական հանցագործությունների համար։ Շատերը այդ տարիքում արդեն սկսում են իրենց աշխատանքային գործունեությունը, բոլոր պատանիները մտածում են մասնագիտություն ընտրելու մասին։ Բայց չափահասի դիրքի որոշ տարրերի հետ միասին պատանին դեռևս կախյալ վիճակում է և այս տեսակետից մոտ է երեխայի դիրքին։ Նյութական տեսակետից ավագ դպրոցականը դեռևս ծնողների խնամքի տակ է գտնվում։ Դպրոցում նրան անընդհատ հիշեցնում են իր հասուն լինելու հանգամանքը, բայց միաժամանակ հնազանդություն են պահանջում։ Նույնը կարելի է տեսնել նաև դպրոցից դուրս, որտեղ երբեմն ոչ միայն 16, այլև 20 տարեկաններին չափահաս չեն համարում։ Պատանու հոգեկանում յուրահատուկ արտացոլում է ստանում իր դիրքի (որոշ տեսակետներից՝ նրան չափահաս են համարում, այլ տեսակետներից՝ երեխա) և ներկայացվող պահանջների անորոշությունը։

Մտավոր գործունեության առանձնահատկությունները։ Մարդու ընդհանուր մտավոր ընդունակությունները 15—16 տարեկանում, որպես կանոն, արդեն ձևավորված են և դրանց զարգացումն արդեն այնպես արագ չի ընթանում, ինչպես մանկության տարիներին։ Բայց մտավոր ընդունակությունները շարունակում են կատարելագործվել։ Մտավոր բարդ գործողությունների ձևավորումն ու հասկացությունների կուտակումը պատանիների և աղջիկների իմացական գործունեությունը կայունու արդյունաբար է դարձնում՝ այդ տեսակետից չափահասների գործունեությանը մոտեցնելով։ Հատկապես արագորեն են զարգանում հատուկ ընդունակությունները։ Հետաքրքրությունների աճող բազմազանության, դրանց ուղղվածությունների տարբերակման և ընդունակությունների զարգացման շնորհիվ պատանու մտավոր գործունեության կառուցվածքը շատ ավելի բարդ ու անհատական է դառնում, քան զարգացման նախորդ փուլերում։ Կուտակված փաստական տվյալները ցույց են տալիս, որ տղաների հոգեկանում մտավոր ընդունակությունների տարբերակման պրոցեսը ավելի վաղ է սկսվում և ավելի հստակորեն է արտա-

կությունը, արիությունն ու սկզբունքայնությունը, իր մեջ արդեն ներառում է հուզական գնահատում և սոցիալական համեմատություն (սեփական խելքն ու գեղեցկությունը կարելի է գնահատել միայն ուրիշների հետ համեմատվելու ճանապարհով)։

Ինչպես և դեռահասը, պատանին ցանկանում է իմանալ, թե ով է ինքը, ինչպիսին է իր սոցիալական արժեքը, ինչի է ինքը ընդունակ։ Կա ինքնագնահատման երկու եղանակ։ Առաջինը սեփական հավակնությունների մակարդակի համեմատությունն է ձեռք բերած արդյունքների հետ («Եթե դժվարին իրադրության մեջ չնահանջեցի, ուրեմն ես վախկոտ չեմ։ Եթե ձեռնամուխ եղա դժվարին խնդրի լուծման և հաղթահարեցի այն, ապա ընդունակ եմ»)։ Բայց պատանու կենսափորձի սահմանափակությունը այդպիսի ստուգումը դժվարին է դարձնում։ Մեծահասակների հայեցակետից դիտելիս անտրամաբանական թվացող շատ արարքներ (վտանգավոր շարաճճիություններ, փաթերակություններ) պայմանավորված են ոչ այնքան աչքի ընկնելու և համբավ ձեռք բերելու, որքան սեփական քաջությունը, վճռականությունը և այլ որակներ ստուգման ենթարկելու պահանջով։

Ինքնագնահատման երկրորդ ուղին սոցիալական համեմատությունն է՝ իր մասին այլոց կարծիքների համադրումը։ Արդեն դեռահասը, մեծ չափով զգայուն լինելով իր մասին ուրիշների հայտնած կարծիքների նկատմամբ, նկատում է, որ տարբեր են ոչ միայն տրվող գնահատականները, այլև դրանց հիմքում ընկած չափանիշները։ Այն արարքը, որը համադասարանցիների աչքում արիության դրսևորում է, ուսուցիչը կարող է որակել որպես կեղծ ընկերասիրություն։ Այստեղ ևս ստուգման, ընտրություն կատարելու և ինքնուրույն խորհրդածությունների անհրաժեշտություն է առաջանում։

Սեփական «ես»-ի պատկերները, ինչպես հայտնի է, բարդ են և տարատեսակ։ Դրանցից են. իրական «ես»-ը (ինչպես եմ ես ինձ ընկալում տվյալ պահին), դինամիկական «ես»-ը (ինչպիսին ես ցանկանում եմ դառնալ), իդեալական «ես»-ը (ինչպիսին ես պարտավոր եմ դառնալ՝ ելնելով իմ սեփական բարոյական սկզբունքներից), ֆանտաստիկ «ես»-ը (ինչպիսին ես կցանկանայի դառնալ, եթե ամեն ինչ հնարավոր լիներ) և մի շարք այլ մտապատկերվող «ես»-եր։ Նույնիսկ հասուն մարդու ինքնագիտակցությունը ազատ չէ կոնֆլիկտներից և ոչ բոլոր ինքնագնահատականներն են ճիշտ։ Պատանեկան հասակում վիճակն ավելի բարդ է։ Պատանին երբեմն փորձում է իմանալ իրեն ինքնադիտման, ինքնահայեցման միջոցով։ Վաղ պատանեկան հասակի համար բնորոշ են խորհրդածությունները սեփական անձի մասին, իր «ես»-ի նկատմամբ մեծ հետաքրքրությունը։ Սրա արտահայտություններից են. ինտիմ բովանդակությամբ օրագիր պահելը (ընդ որում աղջիկների մոտ

զգալիորեն ավելի հաճախ, քան տղաների), գեղարվեստական երկերի հերոսների հետ համեմատվելը (այն դեպքում, երբ դեռահասը իրեն նույնացնում էր հերոսների արարքների հետ, պատանին նույնացնում, իդենտիֆիկացիայի է ենթարկում նրանց դրդապատճառներն ու ապրումները), այլ մարդկանց ներաշխարհի նկատմամբ հետաքրքրության աճը։

Որոշ հոգեբաններ բացասական վերաբերմունք են դրսևորում պատանեկան ինքնառեֆլեքսիայի նկատմամբ՝ նրանում ինքնամեկուսացման, իրականությունից երազանքների երևակայական աշխարհը հեռանալու միտում տեսնելով։ 15-ամյա պատանիների ներքնաշխարհը, չնայած նրանց թվացող անհոգությանը, բավականաչափ բարդ ու դյուրաբեկ է։ Նրանց հոգեկան առողջության չափանիշները մի փոքր այլ են, քան չափահասներինը։ Պատանիներն ու աղջիկները, ավելի կրտսեր հասակի երեխաների հետ համեմատած, հոգեկան ավելի խոր տագնապներ են ապրում։ Դեպերսոնալիզացիայի[1] և հոգեկան օտարման շատ դեպքեր սկսվում են հենց սեռական հասունացման շրջանում։ Մանկությանը հրաժեշտ տալը հաճախ ընկալվում է որպես ինչ-որ բանի կորուստ, առաջանում են սեփական «ես»-ի անիրական լինելու, մենակության զգացում, պատանին իրեն մարդկանց կողմից չհասկացված է համարում և այլն։

Այդ երևույթները, սակայն, չպետք է գերագնահատել։ Պատանեկան հասակի դժվարությունները աճի ու զարգացման դժվարություններ են, ընդ որում ոչ բոլորն են ունենում դրանք և ոչ միշտ՝ նշված հիվանդագին ձևերով։ Ամբողջությամբ վերցրած պատանեկությունը երջանիկ տարիք է։ Կայուն եսակենտրոնության և մեկուսացվածության առաջացման իրական վտանգ գոյություն ունի միայն նևրոտիզմի գծեր ունեցող պատանիների կամ այն անձանց համար, ովքեր իրենց նախորդ զարգացման առանձնահատկությունների հետևանքով հակված են նևրոտիզմի (սեփական անձի նկատմամբ տածվող հարգանքի ցածր մակարդակ, մարդկանց հետ շփվելու գործում դժվարություններ)։ Լավ ուսուցիչը մեծ օգնություն ցույց տված կլինի այդպիսի պատանիներին, եթե կարողանա նրանց աննկատելիորեն ներգրավել ուրիշների հետ շփվելու առավել ընդունելի և բարենպաստ ձևերում։ Սակայն ամեն տեսակի ճնշումներն ու կոպիտ միջամտությունները հոգեկան լրացուցիչ խեղում կարող

[1] Դեպերսոնալիզացիան անձի ինքնագիտակցության այնպիսի փոփոխությունն է, որի դեպքում անհատին թվում է, որ իր «ես»-ը կորցրել է իր նույնականությունը։ Ինքնագիտակցության այս խախտման դեպքում մարդուն կարող է թվալ, որ իր անձը երկատվել է, որ իր մտքերը, զգացմունքներն ու գործողությունները իրեն չեն պատկանում, օտարված են իրենից։ Դեպերսոնալիզացիայի դեպքում անձը հակված է մշտական ինքնավերլուծությունների, որոնք նրան տառապանք են պատճառում։ (Ծնթ. թարգմ.)։

են առաջացնել։ Բարոյական տեսակետից առողջ մթնոլորտում, կոմերիտական համախմբված կոլեկտիվում դաստիարակվող պատանիներից ու աղջիկներից շատերի համար մեկուսացումն ու ինքնառեֆլեքսիան ոչ միայն շփմանը խանգարող հանգամանքներ չեն, այլև նպաստում են նրա ընտրականության խորացմանն ու աճին։

Ինքնավերլուծությունը չի կարելի շփոթել նպատակից զուրկ ինքնահայեցողության հետ։ Անկրկնելի անհատականությամբ օժտված սեփական անձնավորության հայտնագործությունը անխզելիորեն կապված է այն սոցիալական աշխարհի հայտնագործման հետ, որտեղ այդ անձը պետք է ապրի։ Պատանեկան ինքնառեֆլեքսիան մի կողմից սեփական «ես»-ի գիտակցումն է (Ո՞վ եմ ես։ Ինչպիսի՞ն եմ ես։ Ինչպիսի՞ ընդունակություններ ունեմ։ Ինչի՞ հիման վրա ես կարող եմ հարգել ինքս ինձ»), իսկ մյուս կողմից՝ սոցիալական միջավայրում սեփական տեղի գիտակցումը («Ինչպիսի՞ն է իմ կյանքի իդեալը։ Ովքե՞ր են իմ բարեկամներն ու թշնամիները։ Ի՞նչ եմ ցանկանում դառնալ։ Ի՞նչ եմ պարտավոր անել, որպեսզի և ես, և շրջապատող աշխարհը ավելի լավը դառնան»)։ Դեռևս դեռահասը, չգիտակցելով այդ, սկսում է ինքը իրեն վերոհիշյալ խմբերից առաջինի մեջ մտնող հարցերի տիպի հարցեր առաջադրել։ Երկրորդ խմբի ավելի ընդհանուր և աշխարհայացքային բնույթի հարցերը առաջ է քաշում պատանին, որի համար ինքնավերլուծությունը սոցիալ-բարոյական ինքնորոշման միջոց է դառնում։ Այդ ինքնավերլուծությունը հաճախ պատրանքային է, ճիշտ այնպես, ինչպես մեծ չափով պատրանքային են պատանիների կենսական պլանները։ Բայց ինքնավերլուծություն կատարելու պահանջմունքն ինքնին անձի զարգացածության կարևոր նշաններից մեկն է և նպատակասլաց ինքնադաստիարակության նախադրյալը։ Ն. Ա. Դոբրոլյուբովի պատանեկան օրագիրը կարդալիս կամ Լ. Ն. Տոլստոյի «Պատանեկություն» վիպակը նրա օրագրերի հետ համեմատելիս դժվար է կարեկցանք չզգալ հեղինակների նկատմամբ նրանց ներքին դրամատիզմի և սեփական անձից ունեցած անբավարարվածության, ինչպես նաև այն բանի համար, որ նրանք մշտապես իրենց առջև դնում են անհասանելի, հաճախ միամիտ խնդիրներ և չեն կարողանում լուծել դրանք։ Բայց չի կարելի չնկատել, որ ինքնավերլուծության խորությունը արտացոլում է անձի բարդությունը, իսկ իրեն ներկայացվող բարձր պահանջները ապագա նվաճումների ձեռքբերման պայմաններն են։

Պատանու ինքնառեֆլեքսիայի խորությունն ու ինտենսիվությունը կախված են մեծաթիվ սոցիալական (սոցիալական ծագումն ու միջավայրը, կրթվածության աստիճանը), անհատական-տիպաբանական (ինտրո և էքստրավերսիայի արտահայտվածությունը) և կենսագրական (ընտանեկան դաստիարակության պայմանները, ընթերցվող գրա-

կանության բնույթը) գործոններից, որոնց փոխադարձ կապերը դեռևս բավականաչափ ուսումնասիրված չեն։ Եթե որոշ պատանիներ ձգտում են միայնության, ապա ուրիշները, ընդհակառակը, կարճ ժամանակով անգամ չեն կարողանում մենակ մնալ և խուճապահար են լինում։ Վերջին դեպքերում կարելի է ենթադրել, որ շփումը նրանց համար (ինքնըստինքյան հասկանալի է՝ անգիտակցորեն) միջոց է ծառայում այն անձնական խնդիրներից խույս տալու, փախչելու գործում, որոնց իմաստավորման համար նրանք չունեն բավարար խորությամբ ինքնավերլուծություն կատարելու ունակություն։ Պատանիների հիմնական զանգվածը ինչ-որ միջին տեղ է զբաղեցնում։ Դաստիարակը պետք է իմանա և հաշվի առնի այդ տարբերությունները։

Հարգանքը սեփական անձի նկատմամբ և նրա ֆունկցիաները։ Անձի բացառիկ կարևորություն ներկայացնող գծերից մեկը, որի հիմքը դրվում է վաղ պատանեկան տարիքում, հարգանքն է իր նկատմամբ։ Վերջինս մարդու ընդհանրացված ինքնագնահատումն է, իրեն, որպես անձնավորության, ընդունելու կամ չընդունելու աստիճանը։ Սեփական անձի նկատմամբ խոր հարգանք տածելը նույնական չէ մեծամտության կամ անքննադատականության հետ։ Այն նշանակում է, որ անձը իրեն ուրիշներից ցածր կամ վատ չի համարում, այլ դրական վերաբերմունք ունի իր նկատմամբ։ Ցածր ինքնահարգանքը, ընդհակառակը, ցույց է տալիս, որ անհատը միշտ դժգոհ է ինքն իրենից, արհամարհում է իրեն, հավատ չի ընծայում սեփական ուժերին։

Ինքնահարգանքի տվյալ անձի համար բնորոշ մակարդակը, ի տարբերություն մասնավոր ինքնագնահատականների, հարաբերականորեն կայուն է, թեև տևական հաջողություններն ու անհաջողությունները կարող են, համապատասխանաբար, բարձրացնել կամ իջեցնել այն։ Ինքնահարգանքի ձևավորման վրա ազդում են շատ գործոններ, որոնք առկա են դեռևս վաղ մանկության տարիներին։ Դրանցից են, օրինակ, ծնողների վերաբերմունքը, հասակակիցների շրջանում գրաված դիրքը և այլն։ Քանի որ պատանեկության տարիներին անձնային արժեքների նախկին համակարգը բեկվում է և անձնական առանձնահատկությունները նոր ձևով են գիտակցվում, ապա սեփական անձի մասին ունեցած պատկերացումը վերանայվում է։ Պատանիների մոտ հաճախակի կարելի է նկատել խիստ բարձր, անիրականանալի հավակնություններ, սեփական ընդունակությունների, կոլեկտիվում գրաված դիրքի գերագնահատում և այլն։ Այդ անհիմն ինքնավստահությունը հաճախ ջղայնացնում է մեծերին (նաև հասակակիցներին) և բազմաթիվ կոնֆլիկտների ու հուսախաբությունների պատճառ է դառնում։ Մեծաթիվ փորձերից ու սխալներից հետո է միայն երիտասարդ մարդը ըմբռնում (և սովորաբար

բավականին ուշ, արդեն դպրոցն ավարտելուց հետո) իր իրական հնարավորությունների մակարդակը։

Բայց որքան էլ տհաճ է պատանեկան ինքնավստահությունը, հոգեբանական տեսակետից ցածր ինքնահարգանքը շատ ավելի վտանգավոր է։ Այդ զգացումը իր անձի մասին մարդու պատկերացումը դարձնում է հակասական ու անկայուն։ Ցածր ինքնահարգանք ունեցող պատանիներն ու աղջիկները շփվելու ընթացքում հաճախակի դժվարություններ են կրում և ձգտում են թաքցնել շրջապատողներից իրենց իրական մտքերն ու հոգեվիճակները։ Դրանց փոխարեն նրանք կեղծ վիճակներ, դիմակ են ցուցադրում։ Դեր խաղալու անհրաժեշտությունը ուժեղացնում է ներքին լարվածությունը։ Այդպիսի մարդիկ հատկապես հիվանդագին կերպով են հակազդում քննադատության, ծիծաղի, կշտամբանքի, ընդհանրապես այլոց վերաբերմունքի նկատմամբ։ Որքան ավելի ցածր է մարդու հարգանքը իր անձի նկատմամբ, այնքան ավելի մեծ է այն բանի հավանականությունը, որ նա տառապում է մենակությունից։ Ցածր ինքնահարգանքի ազդեցության տակ անձի սոցիալական հավակնությունների մակարդակը մեծ չափով իջնում է, նա սկսում է խուսափել գործունեության այն ձևերից, որոնք կապված են մրցակցության հետ։ Այդպիսի մարդիկ, չվստահելով սեփական ուժերին, հաճախ հրաժարվում են իրենց առջև դրված նպատակները նվաճելու մտքից։ Սրա հետևանքով նրանց ցածր ինքնագնահատականը էլ ավելի է ամրապնդվում։

Ցածր ինքնահարգանքը և ամաչկոտությունը նույնը չեն։ Հենց որ իր աշակերտներից որևիցե մեկի մոտ ուսուցիչը ցածր ինքնահարգանքի նշաններ է նկատում, նա պետք է ձգտի ստեղծել այնպիսի իրավիճակներ, որոնցում պատանին կարող է ստանալ իր սոցիալական ու մարդկային արժեքավորության շոշափելի ապացույցներ։ Վերջիններս թույլ կտան կանխել ինքնահարգանքի հետագա նվազման վտանգավոր ընթացքը։ Ամենահեռանկարային միջոցը կոմերիտական կազմակերպության ակտիվ գործունեության մեջ ներգրավելն է, հատկապես պիոներների հետ կատարվող շեֆական աշխատանքը, որը ավագ դպրոցականին հնարավորություն է տալիս գիտակցելու, որ ինքը «պետք է» կըրտսեր ընկերներին։

§ 8. ՇՓՈՒՄԸ ԵՎ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԿՅԱՆՔԸ

Ինքնորոշման բարդ խնդիրները պատանին լուծում է ոչ թե մենակ, այլ ծնողների, հասակակիցների, ուսուցիչների հետ շփվելիս, նրանց և կոմերիտական կազմակերպության օգնությամբ։

Ինքնավարության ձգտելը և փոխհարաբերությունները ծնողների հետ։ Արդեն դեռահասը, իրենում չափահասության արթնացնող զգացման հիման վրա, փորձում է ազատվել տհաճ դարձած խնամակալությունից և ծնողների հետ իր հարաբերությունները կառուցել հավասարության սկզբունքներով։ Զարգացման այս միտումը շարունակվում է նաև պատանեկության տարիներին։ Բայց ինչպիսի՞ն է ձեռք բերվող ինքնավարության աստիճանն ու բնույթը։ Պատանեկության գիտական սոցիալական հոգեբանության զարգացմանը քիչ վնաս չեն հասցրել այն միակողմանի տեսությունները, որոնցում պնդվում էր, որ պատանիները միշտ ու ամենուրեք «խռովություն» են բարձրացնում և առաջացնում են «սերունդների կոնֆլիկտ»։ Իրականում հայրերի ու որդիների փոխհարաբերությունները կախված են մի ամբողջ շարք սոցիալական պայմաններից, որոնցից կարելի է հիշատակել սոցիալական փոխհարաբերությունների արագությունն ու բնույթը, ընտանիքի կառուցվածքը, կարգապահության բովանդակությունն ու իրականացման եղանակները և այլն։ Դաստիարակության ավտորիտար համակարգը ձևավորվող անձի սեփական ձգտումներին ասպարեզ չտալու հետևանքով իսկապես ծնում է կոնֆլիկտներ, որոնցից դաստիարակության դեմոկրատական մեթոդներ կիրառելիս կարելի է խուսափել։ Սակայն սխալվում են նաև այն գիտնականները, որոնք փորձում են չնկատել ծնողների հետ ունեցած փոխհարաբերությունների այն լուրջ վերակառուցումը, որը տեղի է ունենում պատանեկության տարիներին։

Ժամանակակից հոգեբանությունը հասունացող երեխաների ինքնավարության հարցը կոնկրետ քննարկման է ենթարկում և տարբերում է՝ ա) վարքի ինքնավարությունը (անձնապես իրեն վերաբերող հարցերը պատանու կողմից ինքնուրույնաբար լուծելու պահանջմունքն ու իրավունքը), բ) հուզական ինքնավարությունը (այնպիսի անձնական կապեր ունենալու իրավունքն ու պահանջմունքը, որոնք ընտրված են ծնողներից անկախ), գ) բարոյական ու արժեքային ինքնավարությունը (սեփական հայացքներ ունենալու պահանջմունքն ու իրավունքը և դրանց փաստական առկայությունը)։

Դեռահասները ամենից ավելի մեծ չափով վարքի ինքնավարություն են նվաճում ժամանցի հարցերում, և այն էլ, բնականաբար, միայն որոշակի սահմաններում։ Օրինակ, քաղաքի դպրոցականներից շատերը իրենց ազատ ժամանակը գերադասում են անցկացնել դպրոցից ու տանից դուրս։ Գյուղական դպրոցը ժամանցի կուլտուրական կենտրոն դառնալու ավելի մեծ հնարավորություններ ունի, քան քաղաքայինը, որի հետ մրցակցում են թատրոնները, ակումբները, պիոներների պալատները և այլն։ Որպես ժամանցի ընկեր երեխաները ավելի հաճախ գերադասում են հասակակիցներին, քան մեծերին։

Հուզական ինքնավարությունը զուգակցվում է մեծ դժվարությունների հետ։ Պատանիներին թվում է (և դրանում նրանք հաճախ միանգամայն իրավացի են), որ ծնողները թերագնահատում են իրենց զավակների մեջ կատարված փոփոխությունները և նրանց ապրումները լուրջ չեն ընդունում։ Աննշան թվացող աննրբանկատությունն արդեն բավական է, որպեսզի բարձր դասարանցիների ներաշխարհը երկար ժամանակով (եթե ոչ ընդմիշտ) փակվի ծնողների առջև։ Պատասխանելով այն հարցին, թե «Ո՞վ է քեզ ամենից լավ հասկանում», պատանիների և աղջիկների գերակշռող մասը առաջին հերթին հիշատակում է հասակակիցներին, այլ ոչ թե ծնողներին։ Եթե դեռահասության տարիքը հատկապես դժվարին է կարգապահության ապահովման իմաստով, ապա վաղ պատանեկության տարիները առատ են հուզական պրոբլեմներով։ Սրանց հետ է կապված երեխաների ու ծնողների հոգեբանական փոխադարձ օտարման հաճախակի նկատվող երևույթը։ Այդ տարիներին հատկապես բարդանում են հոր հետ ունեցած փոխհարաբերությունները։ Ինչպես ցույց են տալիս և՛ մեզանում, և՛ արտասահմանում կատարված մեծաթիվ հետազոտությունները, այդ տարիքում ևս մայրը երեխաների հետ ավելի մտերիմ է լինում, քան հայրը։ Սակայն ծնողների հետ ունեցած փոխհարաբերություններում որոշ սառնությունը և նրանցից անձնական գաղտնիքները թաքուն պահելը բոլորովին էլ չեն նշանակում, որ նրանց միջև մտերմական կապերը խզվել են։ Ծնողների զգայունակությունից ու նրբանկատությունից է կախված, թե ինչ չափով նրանց կհաջողվի պահպանել երկու կողմերին էլ այնքան անհրաժեշտ ջերմությունն ու փոխըմբռնումը՝ առանց հասունացող երեխաների անձնական, ինտիմ աշխարհի վրա բռնություն գործադրելու։

Բարոյական դիրքորոշումների և արժեքային կողմնորոշումների ոլորտում պատանիները կրքոտ կերպով պաշտպանում են ինքնավարության իրենց իրավունքը։ Երբեմն դիտավորյալ կերպով ծայրահեղության հասցված հայացքներ են դրսևորվում միայն ինքնատիպ լինելու հավակնությունը ամրապնդելու համար։ Սակայն ծնողների ազդեցությունը պահպանում է իր գերակշռող նշանակությունը։ Այնպիսի համեմատաբար մակերեսային հարցերի վերաբերյալ, ինչպիսիք են նորաձևությունները, ճաշակը, ժամանցի ձևերը, սերունդների կարծիքների միջև խիստ նկատելի տարբերություններ կան։ Տաբատի երիզների լայնությունը, մազերի երկարությունը կամ պարերի ռիթմերը վարչական միջոցներով կարգավորելու որոշ դաստիարակների ձեռնարկած փորձերը առաջ են բերում բոլորովին անտեղի կոնֆլիկտներ։ Ինչ վերաբերում է այնպիսի ավելի խոր խնդիրների, որոնցից են՝ քաղաքական հայացքները, աշխարհայացքը կամ մասնագիտության ընտրությունը, ապա այս դեպքում ծնողների հեղինակությունը շատ ավելի նշանակալից է և մեծ չափով գերակշռում է մտերիմ հասակակիցների ազդեցությանը։ Մեր կոմունիզմ կառուցող ժողովրդի կենսական արմատական խնդիրների ընդհանրությունը հեշտացնում է սերունդների էստաֆետան և հեղափոխական ավանդույթների փոխանցումը։

Կոլեկտիվիզմը և խմբային կյանքը։ Վաղ պատանեկությունը ոչ միայն ինքնավերլուծության, այլև առավել «կոլեկտիվիստական» հասակ է։ Կրտսեր դեռահասը բավարարվում է արդեն նրանով, որ մասնակցում է կոլեկտիվի կյանքին և ուրիշների հետ է։ Բայց ավագ դպրոցականի համար ամենակարևորը հասակակիցների կողմից ընդունված լինելն է, խմբի համար իրեն պետքական զգալը, նրանում որոշակի ազդեցություն և հեղինակություն ունենալը։ Կոլեկտիվում ցածր դիրք ունենալը, որպես կանոն, զուգորդվում է տագնապի զգացման բարձր մակարդակի հետ։ Այն պատանիները, որոնք բարի համբավ չեն վայելում հասակակիցների շրջանում, մյուսներից ավելի հաճախ են իրենց անձնավորությունը փոխելու ցանկություն ունենում։

Սոցիոմետրական հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ դասարաններում աստիճանաբար «բևեռացում» է տեղի ունենում։ Առանձնանում են, մի կողմից, ամենահեղինակավոր, իսկ մյուս կողմից՝ ընտրությունների շատ փոքր քանակություն ստացող անձինք։ Ընդ որում սոցիոմետրական ստատուսը բավականին կայուն է և դասարանից դասարան է անցնում։ Սրա հետևանքով ուժեղանում է մրցակցելու ձգտումը և առաջ են գալիս մեծաթիվ հոգեբանական պրոբլեմներ։ Դժվարություններ են ունենում նաև համեմատաբար բարենպաստ պայմաններում գտնվող երեխաները։ Որոշ դեռահասներ ազդեցություն են ձեռք բերում այնպիսի դերեր (օրինակ՝ ծաղրածուի դեր) կատարելու շնորհիվ, որոնք բարձր դասարաններում հենց իրենց համար տհաճ են դառնում և ընկալվում են որպես սեփական անհատականությանը չհամապատասխանող։ Բայց ինչպե՞ս փոխել դերը, երբ զգացվում է ընկերների սպասումների մշտական «ճնշումը»։ Եվ այլ դեր կատարելու դեպքում կհաջողվի՞ արդյոք ձեռք բերել այնքան ցանկալի և արդեն սովորական դարձած հանրաճանաչությունը։ Հենց սրա հետևանքով էլ պատանիները շատ հաճախ բավարարված չեն խմբում իրենց ունեցած դիրքից և ճիշտ չեն գիտակցում ու գնահատում այն։

Ավագ դպրոցականի շփման ոլորտի ընդլայնումն ու կենսագործունեության բարդացումը հանգեցնում է այն խմբերի քանակության մեծացմանը, որոնց նա պատկանում է կամ որոնց նկատմամբ կողմնորոշում է հանդես բերում և դրանցում ընդունված արժեքների հետ է համադրում իր սեփական արժեքային կողմնորոշումներն ու ինքնագնահատումը։ Խոսքը, այսպիսով, ռեֆերենտային խմբերի թվի մեծացման մասին է։ Սրանցից պետք է հիշատակել կազմակերպված դպրոցական

կոլեկտիվները (դասարանը, կոմերիտական կազմակերպությունը), նույնպես կազմակերպված, բայց արտադպրոցական կոլեկտիվները (մարզական ընկերությունները, ակումբները, Պիոներների պալատները) գործող խմբակները), ինչպես նաև ոչ-ձևական, տարերայնորեն առաջացած ընկերախմբերը, որոնք ձևավորվում են միջանձնային շփումների ընթացքում։ Խմբերի այդ բազմաթիվությունն ինքնին արդեն չի կարող միջդերային կոնֆլիկտներ չստեղծել, անձի առջև դնելով այն հարցը, թե խմբերից որին պատկանելն է նրա համար առավել կարևոր (երբ, օրինակ, անհրաժեշտություն է ծագում ընտրություն կատարել մարզական ընկերության և դպրոցի առջև ունեցած պարտականությունների միջև)։ Իրավիճակը առանձնապես բարդանում է այն դեպքում, երբ տարբեր խմբերի պահանջները հակասում են միմյանց։

Դաստիարակչական աշխատանք կատարելիս հատկապես կարևոր է տարերային խմբերի և ընկերախմբերի ազդեցությունը հաշվի առնելը։ Որոշ մանկավարժներ հակված են աչք փակելու այդ երևույթի վրա կամ այն պատահական ու նշանակությունից զուրկ են համարում։ Սա, իհարկե, վտանգավոր մոլորություն է։

Աճող սերնդի կյանքը չի սահմանափակվում դպրոցի շրջանակներով։ Այն լրացվում է զանազան երիտասարդական կազմակերպությունների (կոմերիտմիության, մարզական և կուլտուր-լուսավորչական հիմնարկների) գործունեությամբ։ Սակայն շփման այդ կազմակերպված ձևերը չեն բացառում տարերային, ոչ-ձևական խմբերի անդամ լինելու պահանջմունքը։ Դրանք կարող են լինել դպրոցում առաջացած կամ փողոցային ընկերախմբեր։ Ի տարբերություն դասարանական կոլեկտիվների, այդ տարերային խմբերը, որպես կանոն, իրենց անդամների տարիքի և սոցիալական պատկանելիության տեսակետից խառը բնույթ ունեն (նրանցում մասնակցում են ոչ միայն դպրոցականները)։ Կազմի բազմազանության և մեծերի խնամակալության բացակայության շնորհիվ այդպիսի խմբերին պատկանելը պատանիների համար շատ հրապուրիչ է։ Մինչդեռ կազմակերպված կոլեկտիվներում ավագ դպրոցականները հաճախ են տհաճություն զգում այդպիսի խնամակալության գոյության պատճառով։ Այն դեպքում, երբ դեռահասների կյանքում տարերային խմբերը կարծես միայն լրացնում են դպրոցական կոլեկտիվների կյանքը և դրանցում լիդերներ են դառնում միևնույն երեխաները, ապա բարձր դասարաններում իրավիճակը փոխվում է։ Փողոցային խմբում աշակերտի նվաճած հեղինակությունը հաճախ հակադարձ համեմատական է դպրոցական դասարանում նրա գրաված դիրքին։

Այդ հատկությունը մանկավարժական լուրջ վտանգ է ստեղծում։ Փողոցային խմբերը միավորող արժեքները հաճախ հակասոցիալական բնույթ են ունենում, իսկ ղեկավարի դիրք են գրավում ոչ միշտ ամենա-

արժանավորները։ Այդ խմբերը հաճախ վերասերվում են հանցագործների կամ խուլիգանների հրոսակախմբի։ Այս պրոցեսում խիստ բացասական դեր է խաղում պատանեկան տարիքին հատուկ կոնֆորմիզմը (հարմարվողականությունը)։ Ցանկանալով մեծերից անկախ դառնալ, պատանին հենարան և օգնություն է որոնում հասակակիցների շրջապատում։ Բայց ներհոգեկան իմաստով նա դեռևս անկախ չէ, հեշտությամբ է ներշնչվում և ենթարկվում հոգեբանական վարակի ազդեցությանը։ Խմբին պատկանելու զգացումը (հատկապես այն դեպքում, երբ այդ պատկանելությունը պետք է պաշտպանել) նրա համար հաճախ ավելի կարևոր է, քան այն արժեքների բովանդակությունը, որոնց հիման վրա ստեղծվել է այդ խումբը։ «Բոլոր տղաները (աղջիկները) այդպես են վարվում» տիպի փաստարկը նրա համար ոչ միայն բացատրության, այլև իր արարքներն արդարացնելու միջոց է։ Ընդ որում «բոլորը» ասելով նա ի նկատի ունի իր խմբի անդամներին կամ այն մարդկանցում նա ընդօրինակում է։

Տարերայնորեն ստեղծված խմբերն ու նրանց հատկանիշները (յուրահատուկ ժարգոնը, վարքի ոճը, գեղագիտական ճաշակը, նորաձևությունները) վերացնելու փորձերը, որպես կանոն, հաջողությամբ չեն պսակվում։ Բացառված չէ նաև, որ շփման այդ ձևը (միանդամայն հասկանալի է, որ ի նկատի չեն առնվում խուլիգանների խմբերը) նախաձեռնողության և արիության դաստիարակման հասարակականորեն օգտակար ֆունկցիա է կատարում։

Տարերային շփման բացասական հետևանքները կարելի է կանխել կազմակերպված կոլեկտիվների աշխատանքը աշխուժացնելու, նրանցում անդամների ակտիվության և ինքնագործունեության դրսևորման հնարավորություններ ստեղծելու միջոցով։ Այս տեսակետից հատկապես մեծ գործ ունի կատարելու դպրոցի կոմերիտական կազմակերպությունը։

Ն. Կ. Կրուպսկայան «ԲԳԱԵ-ն և բոյսկաուտիզմը» գրքի երկրորդ հրատարակության առաջաբանում, ընդգծելով, որ բոյսկաուտիզմը անհամատեղելի է պրոլետարական կոմունիստական երիտասարդության նպատակների հետ, միաժամանակ բացահայտեց այն մեթոդների հոգեբանական հիմնավորվածությունը, որոնք կիրառվում էին այդ շարժման կազմակերպիչների կողմից։ Նա ընդգծում էր, որ այդ տարիքում դպրոցականն արդեն երեխա չէ և «նրան կարող են գրավել միայն չափահաս մարդու իդեալները, որոնց նա պատրաստ է տրվել իր տարիքին հատուկ ողջ էնտուզիազմով»[1]։

Ն. Կ. Կրուպսկայան հատուկ ուշադրություն էր նվիրում կոմերիտա-

[1] Н. К. Крупская, Пед. соч., т. 5, стр. 37.

կանների ակտիվ գործունեության կազմակերպմանը, երիտասարդների առջև մի շարք աստիճանաբար բարդացող նպատակներ դնելու անհրաժեշտությանը, որոնց նրանք կկարողանան հասնել ինքնուրույնաբար։ «Կոնկրետ, որոշակի ու հստակ նպատակների առաջադրումը, որոնց ձեռքբերումը հնարավոր է որոշ ջանքերի գնով, և որոնք աստիճանաբար ավելի ու ավելի հեռավոր ու դժվարին են դառնում, հսկայական հոգեբանական նշանակություն ունի»[1]։ Հոգեբանական տեսակետից Կրուպսկայան խիստ կարևոր է համարում այն, որ առաջ քաշված մասնավոր նպատակը յուրաքանչյուր դեպքում պետք է կապված լինի ընդհանուր նպատակի հետ։

Դպրոցի կոմերիտական կազմակերպության ամենակարևորագույն խնդիրներից մեկը անձի կոլեկտիվիստական ուղղվածության, գաղափարայնության և սկզբունքայնության ձևավորումն է սոցիալական ու բարոյական առավել ընդհանուր չափանիշների հիման վրա։

Բարեկամություն։ Խմբային կյանքի աճող նշանակալիության հետ միասին վաղ պատանեկան տարիքում խիստ ուժեղանում է նաև անհատական մտերիմ բարեկամություն հաստատելու պահանջմունքը։ Դեռևս Ռուսսոն գրում էր, որ խնամքով դաստիարակված երիտասարդի մեջ ծագող առաջին զգացմունքը ոչ թե սերն է, այլ բարեկամությունը։ Լ. Ն. Տոլստոյը իր ինքնակենսագրական եռերկության հերոսի բարեկամությունը Դմիտրի Նեխլյուդովի հետ համարում էր պատանեկությունը դեռահասությունից բաժանող խորհրդանշանակ սահմանը։

Մտերիմ բարեկամի լարված որոնումները սկսվում են դեռևս դեռահասության տարիքում։ Սակայն պատանեկան բարեկամությունը շատ ավելի կայուն ու խորն է։ Կրտսեր դեռահասին իր բարեկամի հետ կապող գործոնները առավելապես համատեղ գործունեությունն ու ընդհանուր հետաքրքրություններն են, որոնք մատչելի չեն ուրիշների համար։ Մինչդեռ պատանիների բարեկամությանը հատուկ է մտերմությունը, հուզական ջերմությունը, անկեղծությունը ամենակարևոր գործոններ համարելը։ Ինքնագիտակցության զարգացումը և դրա հիման վրա առաջացող կոնֆլիկտները «սիրտը բացելու», սեփական ապրումները ուրիշի հետ կիսելու անհաղթահարելի պահանջմունք են առաջ բերում։ Սա է պատճառը, որ ի դեմս իսկական բարեկամի պատանին ցանկանում է տեսնել իր alter ego-ն (մյուս «ես»-ը, կրկնօրինակը)։ Այսպիսի պահանջմունք առաջին անգամ ծնվում է հենց պատանեկան հասակում։

Հասկանալի է, որ բարեկամության մասին ունեցած պատկերացումները և այդ կապի ինտիմության աստիճանը տարբեր պատանիների մոտ տարբեր են։ Աղջիկների մոտ, նրանց ավելի վաղ հասունացման

[1] **Н. К. Крупская,** Пед. соч., т. 5, стр. 37.

հետևանքով, մտերիմ բարեկամ ունենալու պահանջմունքը ավելի շուտ է ծագում, քան տղաների մոտ։ Եթե համեմատելու լինենք բարեկամության իդեալի վերաբերյալ մոտավորապես նույն տարիքի տղաների և աղջիկների պատկերացումները, ապա կարելի է տեսնել, որ բարեկամությանը աղջիկների ներկայացրած պահանջներն ավելի բարձր են, քան տղաներինը։ Տարիքային ավելի բարձր փուլերում այդ պահանջները, ամենայն հավանականությամբ, հավասարվում են։ Շատ մեծ են նաև անհատական տարբերությունները։ Ոմանք ընդունում են միայն երկու ընկերների բարեկամությունը, կարծելով, որ իսկական բարեկամը միայն մեկը կարող է լինել։ Ուրիշները ունենում են երկու, երեք կամ ավելի թվով բարեկամներ։ Որոշ դեպքերում բարեկամական հարաբերությունների առաջացմանը նախորդում է դրա գիտակցված ու կրքոտ պահանջը, որը պայմանավորված է մենակության զգացմամբ և հուզական ջերմության անբավարարությամբ (օրինակ, Գերցենի և Օգարյովի բարեկամության լարված բնույթը մասամբ կարելի է բացատրել հասակակիցների շրջանակ չունենալով և ընտանեկան մթնոլորտի սառնությամբ)։ Երբեմն խոր բարեկամությունը աստիճանաբար առաջանում է երեխաների ընկերական հարաբերությունների հիման վրա։ Բայց անկախ ծագման ձևերից, բարեկամությանը միշտ մեծ արժեք է վերագրվում։

Պատանեկան բարեկամությունը ինքնուրույնաբար ընտրած առաջին ու խորապես անձնային կապն է, որը նախորդում և ինչ-որ չափով կանխագործում է այլ տեսակի կապերը, մասնավորապես սերը։ Սրանից է բխում բարեկամության հուզական խոր հագեցվածությունը։ «Ես չգիտեմ,— գրել է Գերցենը,— թե ինչու են առաջին սիրո մասին հուշերին բացառիկ տեղ տալիս պատանեկան բարեկամության հուշերի համեմատ։ Առաջին սերն այն պատճառով է այդքան քաղցրաբույր, որ մոռանում է սեռերի միջև եղած տարբերությունները, որ ըստ էության կրքոտ բարեկամություն է։ Մյուս կողմից, պատանիների բարեկամությունը ունի սիրո ողջ ջերմությունն ու նրա բնույթը։ Սեփական զգացմունքներին խոսքով դիպչելու նույն ամոթխած վախը, նույն անվստահությունը իր նկատմամբ, անվերապահ նվիրվածությունը, բաժանման նույն տանջալից թախիծը և բացառիկության միևնույն խանդոտ ձգտումը»[1]։

Որոշ բուրժուական գիտնականներ, ժամանակակից պատանիների ու աղջիկների բարեկամության մասին տվյալները ռոմանտիկական բարեկամության այնպիսի դասական օրինակների հետ համեմատելով, ինչպիսին էր Գերցենի և Օգարյովի բարեկամությունը, պնդում են, որ ժամանակակից երիտասարդության շրջանում խոր բարեկամական հա-

[1] **А. И. Герцен,** Соч., т. 4. М., Гослитиздат, 1956, стр. 82.

բաբերությունները արտամղվում են զգալիորեն ավելի մակերեսային խմբային ընկերության կողմից։ Այդպիսի եզրակացությունը անհիմն պետք է համարել։ Բանն այն է, որ նախ, միջանձնային հարաբերությունները երբեք էլ միանման չեն եղել։ Բարեկամական կապերի խորությունն ու մտերմության աստիճանը կախված են անձի ռեֆլեքսիվության մակարդակից (որն էլ, իր հերթին, կապված է կրթվածության մակարդակի հետ) և նրա հուզական կյանքի առանձնահատկություններից։ Այդ պատճառով էլ հասարակության բարձր խավին պատկանող և բարձր զարգացած բանականություն ունեցող պատանիների (օրինակ՝ Գերցենի և Օգարյովի) բարեկամության մասին տվյալների համեմատությունը զանգվածային հարցումների արդյունքների հետ չի կարելի գիտական իմաստով ապացուցիչ համարել։ Չպետք է մոռանալ նաև, որ մարդկային զգացմունքների աղքատացման մասին տրտունջը բավականին հին է (դեռևս Արիստոտելը բացականչել է. «Այլևս իսկական բարեկամներ չկան»), մի փաստ, որը վկայում է այդ զգացմունքների սոցիալական անվիճելի արժեքավորությունը։ Սրան պետք է ավելացնել, որ պատանիների խմբային կյանքն ու բարեկամությունը հոգեբանական տարբեր ֆունկցիաներ են կատարում և միմյանց լիովին փոխարինել չեն կարող։

Պատանեկությունը անզիջող է և պատանու համար հատուկ է իր ինքնությունը պահպանելու և ինքնաբացահայտման ծարավը։ Բայց քանի դեռ մարդը իրեն չի դրսևորել պրակտիկ գործունեության մեջ, սեփական անձի մասին նրա պատկերացումը անխուսափելիորեն որոշ չափով տարտամ ու անկայուն է մնում։ Այս հանգամանքը հոգեբանական նախադրյալներ է ստեղծում «օտար» դերեր ընդօրինակելու միջոցով իրեն ստուգելու, ցուցամոլության, դիտավորյալ կամ չկանխամտածված ինքնաժխտման համար։ Պատանին ցանկանում է մինչև վերջը անկեղծ լինել, կրքոտությամբ ուզում է հասկացված լինել (այս իմաստով խիստ տիպական են «Կապրենք մինչև երկուշաբթի» կինոնկարի պատանի հերոսի խոսքերը. «Երջանկությունն այն է, երբ քեզ հասկանում են»), տառապում է այն պատճառով, որ ի վիճակի չէ լիովին դրսևորելու իր ներաշխարհը։ Ինքնավստահության բացակայությունը ծնում է շփման պրոցեսում «իր անձը կորցնելու» և ծիծաղելի երևալու վախ։

Այդ պատճառով էլ մտերիմ բարեկամությունը կարևոր նշանակություն ունի։ Այն պայմաններ է ստեղծում ապրումները, երազանքներն ու իդեալները համեմատելու և սեփական անձի մասին խոսելու համար։ Ժամանակակից պատանիները չեն սիրում վերամբարձ խոսքեր օգտագործել և արտահայտել իրենց նրբին զգացմունքները։ Նրանց բարեկամական հարաբերությունները հաճախ դիտավորյալ կերպով երազկոտությունից զուրկ, խիստ երկրային ու կոպտացված դրսևորումներ են ստանում։ Բայց սա չպետք է թյուրիմացություն առաջացնի։ Մարդկանց

շփման պրոցեսներում միշտ չէ, որ ուղղակի կապ գոյություն ունի հաղորդակցման օբյեկտիվ իմաստային բովանդակության և նրա հուզական նշանակալիության միջև։ Այն չափահասները, որոնց ձանձրացնում է երկու ավագ դպրոցականների հեռախոսային խոսակցության բովանդակազուրկ լինելը, որը համարյա բացառապես ձայնարկություններից է կազմված, չեն նկատում, որ այդ խոսակցության բուն կենսական բովանդակությունը ոչ թե տրամաբանական է, այլ հուզական։ Այդ բովանդակությունը առավելապես իր արտահայտությունն է գտնում ոչ թե բառերում ու նախադասություններում, այլ ձայնի երանգներում, առոգանության ու շեշտավորման առանձնահատկություններում, թերասումներում, որոնց օգնությամբ խոսակից ընկերոջն են հասնում տրամադրությունների ամենանուրբ երանգները։ Վերջիններս միաժամանակ անիմաստ ու անհասկանալի են մնում կողմնակի լսողների համար, մի հանգամանք, որը հաճախ շրջահայեցորեն կանխորոշվում է խոսակիցների կողմից։

15—16 տարեկան պատանիներն ու աղջիկները բարեկամությունը համարում են մարդկային հարաբերությունների ձևերից կարևորագույնը։ Պատանեկան բարեկամության հուզական հագեցվածությունը այն մասամբ պատրանքային է դարձնում։ Պատանին երբեմն այդ հարաբերություններում ոչ միայն իդեալականացնում է իրեն, այլև բարեկամության մասին ևս իդեալականացված պատկերացում է ունենում։ Մտերիմ ընկերոջ մասին նրա պատկերացումը ավելի մոտ է նրա իդեալակին, այլ ոչ թե իրական «ես»-ին։ Նրանում համակրանք առաջացնող մարդիկ ավելի նման են թվում իրեն, քան թե կան իրականում։ Բարեկամությանը ներկայացվող պահանջների մակարդակը այնքան բարձր է, որ իրական փոխհարաբերությունները բավականաչափ մտերմական չեն թվում։ Հուզական խոր կապերի կարիք զգալով պատանին հաճախ չի նկատում իր զգացմունքների առարկայի իրական հատկությունները։ Երբեմն բարեկամություն է համարվում ուրիշ անձնավորությամբ (հասակակցով կամ չափահասով) միակողմանիորեն հրապուրվելը։

Ընկերոջ մեջ alter ego որոնելու միտումը արտացոլում է սեփական «ես»-ի չգիտակցված պահանջմունքները։ Ոմանք մտերիմ ընկերոջ մեջ որոնում են իրենց «ես»-ի հաստատումը։ Ընկերը նրանց համար յուրահատուկ հայելի է, որի մեջ նրանք փորձում են տեսնել իրենց արտացոլումը (սրա տիպիկ օրինակ է Նիկոլայ Իրտենևի և Դմիտրի Նեխլյուդովի բարեկամությունը, որը նկարագրել է Լև Տոլստոյը. պատանիները խոսում են ամենանվիրական ապրումների մասին, բայց յուրաքանչյուրի համար շատ ավելի հետաքրքիր է իր մասին խոսելը, քան մյուսին լսելը)։ Մյուսները, ընդհակառակը, իրենց նույնացնում են բարեկամի հետ և այնպես խորն են ապրում նրա հոգեվիճակները, որ նույ-

նիսկ կորցնում են իրենց անհատականությունը։ Կան նաև պատանիներ, որոնք ընկերոջ մեջ իրենց անձը լրացնող կողմեր են փնտրում, նրան ընդօրինակման առարկա են դարձնում կամ հոգեբանական պաշտպանության միջոց և այլն։ Ե՛վ մտերիմ ընկերների ընտրությունը, և՛ նրանց հետ հաստատվող փոխհարաբերությունների բնույթը կախված է այդ չգիտակցված հոգեբանական պահանջմունքներից։

Ավագ դպրոցականները, ցանկացած տարիքի մարդկանց նման, գերադասում են ընկերություն անել նույն սեռի հասակակիցների հետ։ Տարիքների տարբերությունը հազվադեպ է 1—2 տարուց ավելի լինում։ Սակայն շատերը (հատկապես աղջիկները) նաև ավելի մեծերի հետ բարեկամանալու պահանջմունք են ունենում։ Շատ պատանիներ ու աղջիկներ հաճույքով ժամանակ են անցկացնում իրենցից փոքր երեխաների հետ և այդ շփումից մեծ բավականություն են ստանում։ Բայց կրտսեր տարիքի երեխաների հետ իրենց փոխհարաբերություններին նրանք նայում են որպես լրացուցիչ կապերի, որոնք չեն կարող փոխարինել հասակակիցների հետ նրանց ունեցած (կամ ցանկալի) ընկերական կապերին։ Եթե պատանու կամ աղջկա ընդհանուր հոգեկան զարգացումը նորմալ ընթացք է ունեցել և նա, այնուամենայնիվ, մտերիմ ընկերներ է փնտրում իրենից փոքրերի շրջանում, ապա նման ընտրությունը, որպես կանոն, ստիպողական բնույթ է ունենում և փոխհատուցում է հասակակիցների հետ շփվելիս առաջացած դժվարությունները։ Վերջիններիս առաջացման պատճառներ կարող են լինել ամաչկոտությունը, հավակնությունների չարդարացված բարձր մակարդակը կամ այլ հանգամանքներ։

Պատանիների և աղջիկների մտերմության տարբերությունների հարցը առայժմ բավարար չափով ուսումնասիրված չէ։ Հոգեբանական հետազոտությունները չեն հաստատում հնից եկող այն պատկերացումները, որ իբր կանայք բարեկամներ լինելու ընդունակ չեն։ Բացառված չէ, սակայն, որ աղջիկների ընդհանուր ավելի բարձր զգայունակությունը, հոգեբանական աննկատելի նրբերանգներին նշանակություն վերագրելու և «հարաբերությունները պարզելու» նրանց հակվածությունը և այլ յուրահատկություններ նրանց համար կայուն փոխհարաբերություններ պահպանելը ավելի դժվարին են դարձնում, քան տղամարդկային ավելի զուսպ ու «կոպիտ» բարեկամության դեպքում, երբ գլխավորը հիմնական հարցերի վերաբերյալ փոխըմբռնման առկայությունն է։

Սեռը և սեռերի փոխհարաբերությունները։ Տղաների և աղջիկների փոխհարաբերությունները, որոնք դեռահասության տարիքում սահմանափակ ու ճնշված են, վաղ պատանեկության շրջանում նկատելիորեն աշխուժանում են։ Ընդլայնվում է ընկերական հարաբերությունների ոլորտը։ Միասեռ ընկերախմբերի հետ միասին առաջ են գալիս նաև խառը կազմ ունեցող խմբեր։ Ուժեղանում է (հատկապես աղջիկների մոտ) և՛ տղաների, և՛ աղջիկների հետ մտերմանալու պահանջը։ Երեխայական միամիտ սիրահարվածության հետ միասին (փոխադարձ հայացքներ, երկտողներ, բացատրություններ, երբեմն՝ համբույրներ), որը հաճախակի առաջ է գալիս դեռևս V—VIII դասարաններում, 15—16 տարեկան դեռահասների մոտ արդեն կարելի է դիտել առաջին լուրջ հրապուրվածության դեպքեր, սիրելու և խոր զգացմունքներ ունենալու ստիպողական պահանջմունք։ Այն հանգամանքը, որ ավագ դպրոցականների շրջանում սիրահարվածությունը «համաճարակային» բնույթ է ստանում (որոշ դասարաններում ոչ ոք չի սիրահարվում, իսկ մյուսներում՝ բոլորն անխտիր), չի նշանակում, որ այդ խնդիրը լուրջ չէ։ Սեռերի փոխհարաբերությունների հարցը դաստիարակության կարևորագույն պրոբլեմներից մեկն է։ Նախորդ փուլերում դաստիարակության ընթացքից և կոլեկտիվում տիրող բարոյական մթնոլորտից է կախված այն, թե այդ հարաբերությունները միայն սիրահետման ու սիրախաղի բնույթ կըստանան, թե փոխադարձ հետաքրքրությունը կծավալվի ընկերական ու միջանձնային շփման ավելի լայն շրջանակներում։

Սովետական հասարակության հոգեբանական կլիման, որը հիմնված է կանանց ու տղամարդկանց իրավահավասարության սկզբունքի վրա, համատեղ ուսուցումը, աշխատանքն ու հասարակական գործունեությունը հեշտացնում են սոցիալ-բարոյական ճիշտ կողմնորոշումների ձևավորումը։ Սակայն նույնիսկ այդ ընդհանուր բարենպաստ պայմաններում վաղ պատանեկության տարիներին տղաների և աղջիկների շփումը ուղեկցվում է հոգեբանական լուրջ դժվարություններով։ Ամենից առաջ զգացվում է սեռային դերերի տարբերակման դեռևս վաղ մանկության տարիներին սկսված պրոցեսի ազդեցությունը։ Բոլոր տարիքների տղաներն ու աղջիկները գերադասում են տարբեր խաղեր և ընտրում են նույն սեռին պատկանող խաղընկերներ։ Իրենց «բացառիկությունը» հատկապես եռանդուն կերպով են պաշտպանում տղաները, որոնց այդ միտքը չափահասներն են ներշնչում («Չէ՞ որ դու տղամարդ ես։ Մի՞թե տղամարդուն վայել է իրեն այդպես պահելը»)։ «Կազակուհին» այսօր հազիվ թե որևէ մեկին վախ պատճառի։ Իսկ գերնրբացած, վեհերոտ տղան, ընդհակառակը, կշտամբանքի է արժանանում և՛ մեծերի, և՛ հասակակիցների կողմից։ Հասակակիցների կողմից մերժված աղջիկը իր այդ վիճակը հոգեբանորեն կարող է փոխհատուցել տղաների շրջանում հաջողություն նվաճելով։ Բայց պատանու համար սա անհնարին է. նրա «այրականությունը» կարող են հաստատել միայն իր սեռին պատկանող հասակակիցները։

Տարբեր սեռերի ներկայացուցիչների շփումն ու փոխըմբռնումը դժվարանում են նաև նրանց հոգեբանական տարբերությունների և հա-

սունացման տեմպերի ոչ միանման լինելու հետևանքով։ Դեռահասների դասարաններում աղջիկները տարեկից տղաներից մի փոքր առաջ են անցնում ոչ միայն ֆիզիկական, այլև մտավոր զարգացման տեսակետից։ Բարձր դասարաններում այդ տարբերությունները հարթվում են, սակայն սկսում են ուրվագծվել հետաքրքրությունների և ընդունակությունների ավելի կայուն սեռային տարբերությունները։ Եթե տղաների մոտ գերակշռում են առարկայական ու տեխնիկական հետաքրքրությունները, ապա աղջիկներին առավելապես հուզում են ներքնաշխարհի և մարդկային փոխհարաբերությունների խնդիրները։ Հասակակիցների հետ ունեցած հարաբերություններում նրանց համար ամենակարևորը հուզական կողմն է։ Սրա հետ մեկտեղ աղջիկների մոտ, սկսած 15 տարեկանից, թուլանում է նույն սեռի ներկայացուցիչներից կազմված միատարր խմբին պատկանելու պահանջմունքը, որը տղաների մոտ շատ ուժեղ է արտահայտված։

Սեռական հասունացումը պատանու բոլոր ապրումներին ու հետաքրքրություններին տալիս է ուժեղ, բայց ոչ միշտ գիտակցված, սեռական երանգավորում։ Հարցը բոլորովին էլ միայն ինքնին «ֆիզիոլոգիական պահանջմունքներին» չի վերաբերում։ Սեռական հասուն սերը իրենից ներկայացնում է զգայական (էրոտիկ) հակման և անձնային խոր շփման ու սիրած էակի հետ ձուլվելու պահանջմունքի ներդաշնակ միասնություն։ Բայց այդ երկու հակումները միաժամանակ չեն հասունանում։ Թեև աղջիկները ֆիզիոլոգիական տեսակետից ավելի վաղ են հասունանում, սակայն սկզբնական շրջանում նրանց մոտ քնքշության, գուրգուրանքի, հուզական ջերմության պահանջմունքը ավելի ուժեղ է արտահայտված, քան ֆիզիկական մերձեցման ցանկությունը։ Տղաների մոտ, ընդհակառակը, ամենից հաճախ զգայական-տարփական հակումներն ավելի վաղ են դրսևորվում։ Ինչ վերաբերում է հոգեկան մտերմության պահանջմունքին, ապա պատանիների կյանքում այն մի փոքր ավելի ուշ է ծագում, քան աղջիկների մոտ, և սկզբում ուղղվում է դեպի նույն սեռին պատկանող ընկերը, որի հետ պատանին կապված է կենսական ապրումների ու հետաքրքրությունների ընդհանրությամբ։ Սրանով է պայմանավորված պատանու գիտակցության որոշ երկատվածությունը։ Մի կողմից այն լի է յուրօրինակ տարտամ, հոգեկան ամեն մի շարժման մեջ թափանցող էրոտիզմով։ Սեռական բովանդակությամբ ֆանտազիաները հաճախ անձնավորվում են որևիցե երևակայական կամ իրական մարդու (երբեմն պատանիների մի ամբողջ խմբի համար ընդհանուր) պատկերում, որը ընկալվում է որպես մարդկային այլ որակներից զուրկ և բացառապես սեռական օբյեկտ։ Մյուս կողմից, պատանուն հատուկ է նրանում քնքուշ զգացմունքներ առաջացնող աղջկա նկատմամբ դրսևորվող վեհերոտ ու առաքինի վերաբերմունքը։

Էքսպերիմենտալ հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ թեև 15—18 տարեկանում և՛ պատանիները, և՛ աղջիկները միմյանց հետ շփվելիս ունենում են հոգեբանական բնույթի դժվարություններ, տագնապներ ու լարվածություն, այնուամենայնիվ պատանիների մոտ դրանք ավելի ուժեղ են արտահայտված, քան աղջիկների մոտ, որոնք իրենց ավելի վստահ են զգում։ Սա, հավանորեն, ինչ որ չափով կապված է նրանց ավելի վաղ հասունացման հետ։ Մյուս հավանական պատճառն այն է, որ մեզանում գործող մշակութային ավանդույթների ու կանոնների համաձայն սիրահետման գործում նախաձեռնությունն ու ակտիվ դերը պատանուն են պատկանում, որը, սակայն, լուրջ դժվարությունների է հանդիպում՝ չիմանալով, թե ինչպես պետք է վարվել։

Ավելի վաղ սեռական հասունացումը, բնականաբար, հանգեցնում է դպրոցական «սիրավեպերի» քանակի մեծացման և դրանց բնույթի լրջացման, որի հետևանքով բարձրանում են նաև ուսուցչի մանկավարժական վարպետությանն ու նրբանկատությանը ներկայացվող պահանջները։ Սեռական հարցի վերաբերյալ բժշկա-առողջապահական բնույթի լուսավորչական աշխատանքի հետ միասին պահանջվում է իրագործել նաև բարոյական բազմակողմանի դաստիարակություն, որը, բնականաբար, չպետք է հանգեցվի միայն արգելքների և սեռական հարցերը կեղծ բարեպաշտությամբ լռության մատնելուն։

Իր ժամանակին Ա. Ս. Մակարենկոն գրել է, որ մարդկային «սերը չի կարող աճել պարզապես լոկ կենդանական սեռական հակման ընդերքներից։ «Սիրային» սիրո ուժերը կարելի է գտնել միայն ոչ-սեռական մարդկային համակրանքի փորձում։ Երիտասարդը երբեք չի կարողանա սիրել իր հարսնացուին կամ կնոջը, եթե նա չի սիրել իր ծնողներին, ընկերներին ու բարեկամներին։ Եվ որքան ավելի լայն է այդ ոչ-սեռական սիրո ոլորտը, այնքան ավելի ազնիվ ու վեհ կլինի նրա սեռական սերը»[1]։

Նորագույն հոգեբանական հետազոտությունները հաստատում են այդ միտքը։ Վաղուց ի վեր հայտնի է, որ իր սեփական անձի և այլ մարդկանց նկատմամբ մարդու դրսևորած վերաբերմունքների միջև որոշակի կապ գոյություն ունի։ Ավելի բարձր զարգացած ինքնագիտակցություն և ինքնահարգանք ունեցող մարդը կայուն ու խոր բարեկամական կապեր հաստատելու ավելի մեծ հնարավորություններ ունի, քան նա, ով «մերժում է» ինքն իրեն։ Այդ կապը նկատելի է նաև սեռերի փոխհարաբերությունների ոլորտում։ Ցածր ինքնահարգանք ունեցող տղամարդիկ կանանց ավելի հաճախակի են ընկալում որպես միայն սեռական ցանկության առարկաներ, քան բարձր ինքնահարգանք ունեցողները։

[1] А. С. Макаренко, Соч., т. IV, стр. 246.

Մինչդեռ բազմակողմանի մարդկային կապեր հաստատելու և փոխըմբռնման հասնելու ընդունակությունը երջանիկ սիրո և ընտանեկան կյանքի կարևորագույն նախադրյալներից մեկն է։ Զգացմունքների դաստիարակությունը հասարակական պակաս կարևոր խնդիր չէ, քան երիտասարդությանը աշխատանքային գործունեության համար նախապատրաստելը։

§ 4. ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Հետաքրքրությունները և հոգևոր պահանջները։ Ժամանակակից սովետական պատանիներին ու աղջիկներին նրանց 30—40-ական թվականների հասակակիցների հետ համեմատելիս չի կարելի չնկատել, որ բարձրացել է երիտասարդության ընդհանուր կուլտուրական մակարդակը, ավելի լայն ու բազմակողմանի են դարձել նրա հետաքրքրությունները։ Ռադիոյի, հեռուստատեսության, կինոյի և գիտա-մասսայական գրականության շնորհիվ ավագ դպրոցականները հաղորդակից են դառնում գիտության ու տեխնիկայի նորագույն նվաճումներին։ Հոգեբանների կատարած հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ լավ սովորող ավագ դպրոցականները ուսուցիչներից ոչ պակաս լավատեղյակ են գիտության, տեխնիկայի, մշակույթի և մարզական կյանքի նորագույն նվաճումներին, իսկ առանձին դեպքերում նույնիսկ գերազանցում են նրանց։ Այլ կերպ չի կարող լինել. գիտա-տեխնիկական հեղափոխության դարաշրջանում յուրաքանչյուր հաջորդ սերունդ նախորդից ավելի կըրթված պետք է լինի։ Երիտասարդների ժամանցը ևս ավելի հարուստ ու բազմազան է, քան նրանցից ավելի հասակավորներինը։ Ավագ դպրոցականներից շատերը աշխույժ հետաքրքրություն են հանդես բերում գիտության ու երկրի քաղաքական կյանքի, միջազգային հարաբերությունների, մարզական կյանքի և արվեստի նկատմամբ։ Նրանց սիրած զբաղմունքներից են. ընթերցանությունը, կինոնկարներ և հեռուստատեսային հաղորդումներ դիտելը, մարզանքները, զբոսաշրջիկությունը և այլն։ Ֆիզիկա-մաթեմատիկական, քիմիական և այլ օլիմպիադաներին պատանիների ավելի ու ավելի լայն զանգվածային մասնակցությունը ցույց է տալիս, որ գիտությունների նկատմամբ նրանց հետաքրքրությունը ակտիվ ու ստեղծագործական բնույթ ունի։ Պատանիներն ու աղջիկները հետաքրքրվում են նաև սոցիալական այնպիսի խնդիրներով (հասարակագիտությամբ, փիլիսոփայությամբ), որոնք հատկապես կարևոր նշանակություն ունեն գիտական աշխարհայացքի ձևավորման համար։

Սակայն սխալ ու վնասակար կլիներ իրերի գոյություն ունեցող վի-

ճակը իդեալականացնելը։ Կան մի շարք խնդիրներ, որոնք լուրջ մտահոգություն են պատճառում ավագ սերնդին։ Ամենից առաջ անհանգստություն են պատճառում ավագ դպրոցականները։ Ամենից առաջ անհանգստություն է պատճառում այն, որ դեռևս մեծ տարբերություն կա քաղաքում և գյուղում, ինչպես նաև սոցիալական տարբեր միջավայրերում դաստիարակված պատանիների ու աղջիկների զարգացման մակարդակի և հետաքրքրությունների ոլորտի լայնության միջև։ Կուսակցությունն ու կառավարությունը ամեն ինչ անում են այդ տարբերությունները վերացնելու կամ գոնե նվազեցնելու համար, բայց նման բարդ խնդիրը արագորեն լուծել հնարավոր չէ։ Անհանգստություն է պատճառում այն, որ, հատկապես քաղաքներում, որոշ չափով թուլացել է դպրոցի (որպես կուլտուր-դաստիարակչական աշխատանքի կենտրոնի) դերը։ Բարդացել է նաև հենց ուսուցչի վիճակը։ Այն օրերին, երբ նա գյուղի ամենակրթված, իսկ երբեմն էլ ամենագրագետ մարդն էր, լոկ ուսուցչի կոչումն արդեն նրան անառարկելի հեղինակություն էր դարձնում։ Իսկ այսօր նա, այլ մասնագիտության տեր մարդկանց նման, իր անձնական արժանիքներով պետք է նվաճի իր համար այնքան անհրաժեշտ հեղինակությունը։ Իսկ սա շատ ավելի դժվար է։

Ոմանք անհանգստություն են հայտնում, գտնելով, որ ժամանակակից երիտասարդության հետաքրքրությունները չափազանց լայն են, որը հանդեցնում է մակերեսայնության, ինքնուրույնաբար նոր գիտելիքներ որոնելու փոխարեն պատրաստի գիտելիքները պասսիվորեն յուրացնելու սովորության։ Սակայն այսպիսի հետևանքների առաջացումը ամենից ավելի մեծ չափով կախված է ուսուցման բնույթից ու մեթոդներից։ Պատանեկան հասակի դպրոցականները, որպես կանոն, գերադասում են օգտվել ուսուցման ավելի ակտիվ ու ինքնուրույն ձևերից, և դպրոցը պետք է բավարարի նրանց այդ պահանջմունքը։

Լուրջ տագնապ է առաջացնում նաև մտածողության «տեխնիցիզմը» և հումանիտար մշակույթի, գրականության ու արվեստի թերագնահատումը։ Այդպիսի միտում իրոք գոյություն ունի և դրա դեմ պետք է պայքարել։ Բարձր դասարանների աշակերտները խիստ անհավասարաչափ կերպով են հաղորդակցվում արվեստի տարբեր ձևերի հետ։ Նույնիսկ Լենինգրադում, որտեղ արվեստի հետ ծանոթանալու առանձնահատուկ բարենպաստ պայմաններ կան, ավագ դպրոցականներից լոկ եզակիները, որպես իրենց գեղարվեստական հետաքրքրությունների առարկա, հիշատակեցին բալետը։ Օպերան չհիշատակեց նրանցից ոչ մեկը։ Համեմատաբար թույլ է հետաքրքրությունը կերպարվեստի նկատմամբ։ Երաժշտական հետաքրքրությունների ոլորտում թեթև երաժշտությունն ու ջազը երբեմն «խլացնում» են մնացած ամեն ինչ։ Գրքերի ու կինոնկարների գնահատման չափանիշները ևս բարձր դասարանների շատ աշակերտների մոտ թույլ ու տհաս են։

Սակայն պետք է ընդգծել, որ բոլոր այդ խնդիրները ոչ միայն (և ոչ այնքան) տարիքային, որքան սոցիալական բնույթ ունեն։ Կրթության մակարդակի և ընտանեկան պայմանների տարբերությունները այստեղ ավելի ծանրակշիռ դեր են խաղում, քան տարիքային տարբերությունները։

Արժեքային կողմնորոշումներն ու հասարակական ակտիվությունը։ Վաղ պատանեկան տարիքը սոցիալական ակտիվության աճման շրջան է։ Սովետական պատանիներն ու աղջիկները ոչ միայն հետաքրքրվում են ներքին և միջազգային կյանքի իրադարձություններով, այլև իրենք էլ ցանկանում են դառնալ կոմունիզմի կառուցման ակտիվ մասնակիցներ։ Բայց չափահասների աշխատանքային գործունեության մեջ սովորող երիտասարդության իրական մասնակցությունը սահմանափակ չափեր ունի։ 1906 թ. ծնված մարդկանց մոտ մեկ երրորդ մասը 16 տարեկանում արդեն աշխատում էր, իսկ 20 տարեկանում իրենց աշխատանքային գործունեությունը սկսեցին համարյա բոլոր պատանիները։ Իսկ այսօր նրանց հասակակիցների մեծ մասը դեռևս սովորում է։ Սա ժամանակակից երիտասարդության առավելությունն է և օբյեկտիվ անհրաժեշտություն է հասարակության համար, որին կրթված մարդիկ են պետք։ Սակայն դրա հետևանքով պատանիների սոցիալական հասունացումը ավելի ուշ է վրա հասնում։

Հասունության սուբյեկտիվ չափանիշները մեծաթիվ են։ Դրանցից կարելի է նշել. կրթության ավարտը, աշխատանքային ինքնուրույն կյանքի սկիզբը, ծնողներից ունեցած նյութական ու կենցաղային անկախությունը, քաղաքացիական չափահասությունը, բանակում ծառայելը, ամուսնությունը, առաջին երեխայի ծնունդը։ Ինքնին հասկանալի է, որ այդ իրադարձությունները միաժամանակ վրա չեն հասնում։ Այդ պատճառով էլ անձը իրեն սկսում է հասուն զգալ ոչ թե միանգամից, այլ աստիճանաբար։ Բայց հիշատակված չափանիշներից կարևորագույնը, այնուամենայնիվ, աշխատանքային գործունեության սկիզբն է։

Ուսումնական գործերով մեծ չափով ծանրաբեռնված լինելով հանդերձ բարձր դասարանների աշակերտները չեն բավարարվում դրանով և ձգտում են զբաղվել նաև հասարակականորեն օգտակար աշխատանքով։ Սա, բացի իր գործնական օգտակարությունից, նրանց համար նաև ինքնահաստատման միջոց է ծառայում։ Այնպիսի գործերը, ինչպիսիք են ամառային գյուղատնտեսական աշխատանքները, էքսպեդիցիաների և շինարարական աշխատանքների մասնակցելը, մետաղի ջարդոն հավաքելը, հասարակական կարգի պահպանմանը օժանդակելը, հաշմանդամների և կրտսեր դպրոցականների շեֆությունը վերցնելը, միայն մի մասն է կազմում բոլոր այն ձևերի և ուղիների, որոնցով պատանիներն ու աղջիկները հաղորդակցվում են մեծերի աշխատանքային գործունեությանը։ Դպրոցի կոմերիտական կազմակերպության գործունեության կարևոր ոլորտներից է ավագ սերունդների հեղափոխական ավանդույթների ուսումնասիրությունը և ռազմա-հայրենասիրական աշխատանքը։

Բարձր դասարանցիների հասարակական ակտիվությունը ունի իր հոգեբանական առանձնահատկությունները։ Պատանեկան տարիքին հատուկ ռոմանտիզմը երիտասարդությանը դրդում է ձեռնամուխ լինել առավելապես մեծ գործերի։ Առանց կողմնակի օգնության պատանիները փոքրի մեջ մեծի մասնիկը տեսնել չեն կարողանում։ Բայց հասարակական մեծ ձեռնարկումները հաճախ արդյունք են տալիս ոչ թե միանգամից, այլ երկար ժամանակ անց։ Մինչդեռ պատանին ցանկանում է անձամբ տեսնել ու շոշափել իր աշխատանքի արդյունքները։ Եթե նման արգասիքներ չեն ստացվում, ապա հեշտությամբ ծնված ոգևորությունը նույնպիսի արագությամբ էլ մարում է՝ իր տեղը զիջելով անտարբերությանը։ Ահա թե ինչու հատկապես կարևոր է հաշվի առնել մոտակա և հեռավոր հեռանկարների զուգորդման մասին Ա. Ս. Մակարենկոյի հայտնի ցուցումները։

Ռոմանտիզմը և դեպի իդեալականը ունեցած ձգտումը երիտասարդությանը հատկապես զգայուն են դարձնում բոլոր այն նոր ձեռնարկումների նկատմամբ, որոնք ուժերի լարում, արիություն ու հերոսություն են պահանջում։ Սա բարենպաստ հնարավորություններ է ստեղծում բարոյական բարձր իդեալների, անձնազոհության ու հերոսության շարի նկատմամբ անհաշտվողականության ոգով դաստիարակելու համար։ Բայց անսովոր ու աչքի զարնող գործերի նկատմամբ հակումը երբեմն նաև սոցիալական տեսակետից վնասակար ուղղվածություն է ստանում (անկարգությունը, ստահակությունն ու խուլիգանությունը օգտագործվում են որպես համարձակություն և ինքնատիպություն դրսևորելու միջոցներ)։ Բացի այդ, պատանեկան մաքսիմալիզմը, չափազանց բարձր ինքնագնահատականներն ու հավակնությունները հաճախ խանգարում են իրականության ճիշտ ու սթափ ընկալմանը։ Պատանին երբեմն դեռևս երկար ժամանակ չի կարողանում ազատագրվել դեռահասին հատուկ միակողմանիությունից, անհանդուրժողականությունից և դեպի կտրուկ ու անվերապահ պնդումներ կատարելը ունեցած հակվածությունից։ Բարձր դասարանցիների մի մասի մոտ նկատվում է յուրահատուկ գերքննադատականություն. գոյություն ունեցող աշխարհին նրանք նայում են կարծես դրսից, մոռանալով, որ իրենք ևս նույն պայմանների արդյունք են։ Այդպիսի պատանիները հակված են իրենց ուշադրությունը կենտրոնացնելու ամենից առաջ իրենց չբավարարող, իրենց իդեալներին չհամապատասխանող հանգամանքների վրա։ Մինչդեռ խնդիրը ոչ միայն թերությունները տեսնելը, այլև դրանց վերացման համար պայքարել սովորելն է։

Երբեմն հենց դպրոցում ստեղծված պայմաններն են նպաստում այդպիսի տրամադրությունների առաջացմանը։ Երբ կոմերիտական աշխատանքը սահմանափակվում է դպրոցական գործերի շրջանակներում, այն կորցնում է իր շարժունությունը, թափն ու ձգողական ուժը։ Էլ ավելի վատ է, երբ մեծերը դպրոցի կոմերիտական կազմակերպությանը պատշաճավորությամբ օգնելու փոխարեն զբաղվում են մանրախնդիր խնամակալությամբ։ Հենց՝ որ հասարակական աշխատանքը դադարում է ինքնագործունեության բնույթ կրելուց, իսկույն ևթ անհետաքրքիր է դառնում երեխաների համար և վերածվում է ձանձրալի զբաղմունքի։ Մեծ նշանակություն ունի դպրոցական ակտիվի սեռային կազմը։ Շատ դպրոցներում ակտիվի կեսից ավելին կազմում են աղջիկները։ Նրանք հաճախ ավելի բարեխիղճ են, քան իրենց հասակակից պատանիները, և ուսուցիչների համար նրանց հետ աշխատելը ավելի հեշտ է։ Բայց ուժերի այդպիսի տեղաբաշխումը ներդպրոցական գործունեությունից ավտոմատորեն վանում է պատանի ներունակ լիդերներին՝ դրանով իսկ նրանց մղելով դեպի տարերայնորեն առաջացած խմբերը։

Պատանիների և աղջիկների հասունացումը արհեստականորեն կասեցնելը նրանցում ամրապնդում է մանկամտությունը, անտարբերությունն ու անպատասխանատվությունը, որոնք հատկապես վտանգավոր են, երբ չափահաս մարդու հատկություններ են։ Մշտապես խնամակալության տակ լինելու սովոր մարդիկ նույնիսկ անհրաժեշտության դեպքում ի վիճակի չեն լինում պատասխանատվություն վերցնելու իրենց վրա։ Այդպիսի խնամակալությունը երբեմն ընդհանուր իռացիոնալ բողոք է առաջ բերում, որը դրսևորվում է, մասնավորապես, խուլիգանության և հանցագործությունների ձևով։

Աշխարհայացքի ձևավորումը։ Վաղ պատանեկությունը աշխարհայացքի ձևավորման տեսակետից վճռորոշ շրջան է։ Ակնհայտ է, որ աշխարհայացքի հիմքերը դրվում են շատ ավելի վաղ, մանկության տարիներին։ Այդ պրոցեսը սկսվում է բարոյական որոշ սովորությունների, դիրքորոշումների, համակրանքների ու հակակրանքների գործնական արմատավորումից, որոնք հետագայում գիտակցվում և վարքի կանոնների ու սկզբունքների ձև են ընդունում։ Բայց միայն անձի զարգացման բավականաչափ բարձր աստիճանի վրա է այդ սկզբունքները որոշակի ամբողջական համակարգի վերածելու պահանջմունք առաջանում։ Նման համակարգը, ստեղծվելով, անձին հնարավորություն կտար ոչ միայն հասկանալ շրջապատող աշխարհը, այլ գնահատել այն և որոշել նրա նկատմամբ իր սեփական վերաբերմունքը։ Աշխարհայացքի այսպիսի որոնումները հաճախ ուղեկցվում են արժեքների վերագնահատմամբ՝ լինեն դրանք շրջապատող աշխարհի որոշ կողմեր, թե սեփական վարքագիծը։

Աշխարհայացքի կազմավորման առաջին ցուցանիշը բնության և մարդու կեցության համընդհանուր օրենքների, տիեզերքի կառուցվածքի հիմնական սկզբունքների նկատմամբ իմացական հետաքրքրության ուժեղացումն է։ Թեև սա հաճախ «փիլիսոփայություններ անելու» միամիտ ձևեր է ընդունում, բայց իր հիմքում ունի մինչ այդ պատանու կողմից արդեն կուտակած մեծաքանակ չկապակցված տեղեկություններն ու փաստերը ընդհանրացնելու ֆունդամենտալ՝ պահանջմունքը։ Հասարակագիտության դասերը, ինչպես նաև փիլիսոփայության խմբակներն ու կամընտրական (ֆակուլտատիվ) պարապմունքները կարող են զգալիորեն հեշտացնել այդպիսի ընդհանրացումը։

Աշխարհայացքի ձևավորումը իմացական ակտիվությանը չի հանգեցվում։ Այդ պրոցեսում կենտրոնական տեղ է գրավում սոցիալ-բարոյական արմատական այն խնդիրների լուծումը, որոնք ամենից հաճախ խմբավորվում են կյանքի իմաստի հարցի շուրջը։ Այդ հարցը սովորաբար ձևակերպվում է շատ ընդհանուր ձևով և իրենում համընդհանուր և համապիտանի բանաձևի պահանջ է պարունակում։ Բայց պատանուն ըստ էության ոչ թե կենսաբանական ու սոցիալական էվոլյուցիայի ընդհանուր ուղղությունն է հետաքրքրում, որքան այն, թե ինչպես կարելի է սեփական կյանքը հագեցնել հասարակական տեսակետից նշանակալից բովանդակությամբ։ Հենց այդ պատճառով էլ կյանքի իմաստի մասին հարցը այդպիսի անձնային ու հուզական նշանակություն է ձեռք բերում և պատրաստի պատասխան չունի։

Կենսական պլանները և մասնագիտության ընտրությունը։ Ընդհանուր աշխարհայացքային որոնումները կոնկրետանում են կենսական պլաններում։ Դեռահասների մոտ դրանք հաճախ դեռևս բավականին անորոշ են և երազանքներից չեն առանձնացվում։ Դեռահասը երևակայությամբ ամենատարբեր դերեր է կատարում, համեմատում է դրանց ձգողական ուժերի մեծությունը, բայց չի համարձակվում վերջնական ընտրություն կատարել և իր մտադրությունների իրականացման համար ոչինչ չի ձեռնարկում։ Որքան ավելի առաջ է գնում պատանու տարիքը, այնքան ավելի է կենսական անհրաժեշտություն դառնում ընտրություն կատարելը։ Երևակայական, հաճախ ֆանտաստիկ ու վերացական բազմաթիվ հնարավորություններից աստիճանաբար ուրվագծվում են մի քանի առավել իրագործելի ու ընդունելի տարբերակներ, որոնց միջև պետք է ընտրություն կատարել։

Կենսական պլանի հասկացությունը շատ լայն է։ Այն ընդգրկում է մարդու անձնային ինքնորոշման ողջ ոլորտը՝ բարոյական նկարագիրը, կյանքի ոճը, հավակնությունների մակարդակը, զբաղմունքների տեսակները և այլն։ Հասկանալի է, որ դրանցից շատերը ուրվագծվում են միայն ամենաընդհանուր ձևով։ Ավագ դպրոցականի համար քամենակարևոր,

անհետաձգելի ու դժվարին գործը մասնագիտության ընտրությունն է։ Հոգեբանորեն դեպի ապագան ուղղված լինելու և շավարտված փուլերի վրայով «թռչելու» հակում ունենալու հետևանքով պատանին (առանձնապես տասներորդ դասարանցին) արդեն դժկամությամբ է դպրոց հաճախում։ Դպրոցական կյանքը նրան թվում է ժամանակավոր, ոչ իսկական, նախադուռ մեկ ուրիշ և ավելի հարուստ կյանքի համար, որը նրան միաժամանակ գրավում և մի փոքր վախեցնում է։ Նա լավ է հասկանում, որ այդ ապագա կյանքի բովանդակությունը ամենից առաջ կախված է մասնագիտությունը ճիշտ ընտրելու նրա կարողությունից։ Որքան էլ թեթևամիտ ու անհոգ թվա պատանին, մասնագիտության ընտրությունը նրա գլխավոր ու մշտական հոգսն է։

Սովետական դպրոցականը անծանոթ է մրցակցությանն ու գործազրկությանը։ Այդ պատճառով էլ նա առավելապես ոչ թե արհեստ է որոնում գոյության միջոցներ հայթայթելու համար, այլ իր կենսական կոչումը, գործունեության այն ոլորտը, որտեղ նա կկարողանա ամենից ավելի լրիվ կերպով իրականացնել իր ընդունակությունները։ Բայց դժբախտությունն այն է, որ պատանին դեռևս վատ գիտե և՛ իրեն գրավող մասնագիտությունների իրական յուրահատկությունները, և՛ աշխատողին դրանց ներկայացրած պահանջները, և՛ սեփական հնարավորությունները։ Այստեղից բխում են սոցիալական և հոգեբանական մի շարք հակասություններ։ Այս կամ այն մասնագիտության գրավչության պատճառների մասին սոցիոլոգիական հարցաթերթիկների հարցերին պատասխանելիս, պատանիներն ու աղջիկները ամենից ավելի կարևոր են համարում աշխատանքի ստեղծագործական բնույթը, մասնագիտության հասարակական նշանակությունը և (ըստ հերթականության՝ երրորդ տեղում) աշխատավարձի չափերը։ Բայց այն, ինչ նրանք մասնագիտության «ստեղծագործական բնույթ» են անվանում, իրականում այդ մասնագիտության հեղինակավորության վերաբերյալ ավանդական դարձած հասարակական կարծիքի արտացոլումն է իրենց գիտակցության մեջ։ Օրինակ, սպասարկման ոլորտի որոշ մասնագիտությունների նկատմամբ պատանիներից և աղջիկներից շատերի ժխտող ու արհամարհական վերաբերմունքը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ որոշ չափահասների նույնանման վերաբերմունքի վերարտադրություն։

Մյուս հակասությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ միջնակարգ դպրոցը ավարտողներից շատերը բուհ ընդունվելու և, ընդհանուր առմամբ, «ինտելեկտուալ» մասնագիտություններ ընտրելու կողմնորոշում են դրսևորում։ Բայց երկրին հարկավոր են ոչ միայն գիտնականներ և ինժեներներ, այլև որակյալ բանվորներ, կթվորներ ու տրակտորիստներ, ընդ որում վերջինների թիվը անհամեմատ ավելի մեծ պետք է լինի։ Մասնագիտության ունիկալ, յուրօրինակ լինելը հակադարձ համեմատական է զանգվածայնությանը։ Այս հանգամանքը իր արտացոլումն է գտնում մասնագիտության հեղինակավորության փաստում։ Տիեզերագնացներ կամ միջուկային ֆիզիկայի բնագավառի մասնագետներ դառնալ ցանկացողների թիվը միշտ ավելի մեծ է, քան պետք է։

Անիրատեսական ու չափազանց բարձր հավակնությունները անխուսափելիորեն հանգեցնում են երբեմն շատ հիվանդագին հուսախաբությունների։ Իրենց ուժերին համապատասխանող գործ ընտրելու փոխարեն որոշ պատանիներ ու աղջիկներ տարիներ շարունակ բուհ ընդունվելու փորձեր են կատարում, որի հետևանքով նրանցում անբարեբախտ, ձախորդ մարդու հոգեբանություն է ձևավորվում։ Նույն արդյունքն է ստացվում նաև այն դեպքում, երբ դպրոցը իր սաներին չի նախապատրաստում իրական կյանքի դժվարություններն ու առօրյան դիմագրավելու համար։ Դպրոցի խնդիրն է օգտագործել պատանեկան հասակին ներհատուկ ճկունությունն ու կենսունակությունը՝ դժվարությունների հաղթահարմանը նախապատրաստելու համար։

Պատանիներն ու աղջիկները դաստիարակության պասսիվ օբյեկտներ չեն։ Նրանք կենդանի ու որոնող մտքի տեր մարդիկ են, որոնք ակտիվորեն ստեղծագործում են իրենց կյանքն ու, դրա հետ մեկտեղ, մեր կոմունիստական ապագան։ Նրանք հասունանում են չափահասների կյանքի ընթացքի մեջ ներգրավվելու, այդ կյանքի ուրախություններին ու դառնություններին հաղորդակից լինելու շնորհիվ։ Սերունդների էստաֆետայի իմաստը ամենից առաջ երիտասարդությանը այն իրական խնդիրներին հաղորդակից դարձնելն է, որոնցով ներկայումս ապրում է հասարակությունը։ Այդ խնդիրները չպետք է արհեստականորեն հեշտացված ու կոկված ձևով ցույց տալ։ Պատանիները զգում են և միշտ էլ զգալու են ավագ սերնդի ներկայացուցիչների օգնության և ղեկավարման կարիքը, որոնք նրանց գիտելիքներ ու փորձ են փոխանցում։ Դաստիարակությունը այնքան ավելի արդյունավետ կլինի, որքան ավելի լրիվ են հաշվի առնվում պատանեկան տարիքի առանձնահատկությունները, պատանիների ձգտումներն ու ակտիվությունը։ Ինչպես գրել է Վ. Ի. Լենինը, «...առանց լիակատար ինքնուրույնության, երիտասարդությունը չի կարողանա իրենից ո՛չ լավ սոցիալիստներ մշակել և ո՛չ էլ նախապատրաստվել սոցիալիզմն առաջ տանելու»[1]։

[1] Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 23, գ., 1951, էջ 210։

Գլուխ VII

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

§ 1. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Ընդհանուր պատկերացում ուսուցման մասին: *Տարիքային զարգացման պրոցեսում երեխայի վարքագծի ու գործունեության բոլոր հիմնական փոփոխությունները նրա ուսուցման դրսևորումներ են:*

Ո՞րն է ուսուցման պրոցեսների էությունը և ինչի՞ վրա են դրանք հենվում: Ահա մի քանի պարզ օրինակներ: Աշակերտը չգիտեր, թե ինչու են մակընթացություններ առաջանում: Նրան բացատրեցին այդ: Հետո նա նյութը կրկնեց դասագրքի օգնությամբ և հիմա արդեն գիտե մակընթացությունների առաջացման պատճառը: Այսպիսի դեպքերում ասում են, որ դպրոցականը սովորեց համապատասխան նյութը: Մարդը չմուշկներով վազել չէր կարողանում, բայց մարզվեց և հիմա կարողանում է: Նա սովորեց: Ուսանողը առաջին կուրսում դիֆերենցիալ հավասարումներ լուծել չէր կարողանում, իսկ երրորդ կուրսում արդեն կարողանում է: Նա սովորեց դիֆերենցիալ հավասարումների լուծման եղանակները: Բերված օրինակները ցույց են տալիս, որ ուսուցումը (կամ սովորելը) ենթադրում է արտաքին (ֆիզիկական) և ներքին (հոգեկան) գործունեության կամ վարքի այնպիսի փոփոխություններ, որոնք պայմաններ են ստեղծում որոշակի նպատակի հասնելու համար: Այլ կերպ ասած, **ուսուցումը դրսևորվում է արտաքին և ներքին գործողության (կամ վարքի) նպատակահարմար փոփոխության ձևով:**

Սակայն գործունեության կամ վարքի ցանկացած, նույնիսկ մեծ չափով նպատակահարմար, փոփոխություն չէ, որ կարելի է ուսուցում անվանել: Օրինակ, մութ սենյակը մտնող մարդը առաջին պահերին ոչինչ չի տեսնում: Բայց մթությունը աստիճանաբար կարծես ցրվում է և նա սկսում է տեսնել առարկաների ուրվագծերը: Այդ փոփոխությունը տեղի է ունենում աչքի զգայունակության ինքնաբերական ուժեղացման շնորհիվ և կոչվում է տեսողական հարմարում (մթնային ադապտացիա): Աչքի աշխատանքի նման փոփոխությունը չի կարելի ուսուցում անվանել: Մարդը տեսողական ադապտացիա կատարել չի սովորում:

Այդպիսի հարմարումը տեսողական համակարգի բնածին ֆիզիոլոգիական հատկություն է:

Սա նշանակում է, որ գործունեության կամ վարքի նպատակահարմար փոփոխությունը ուսուցում է հանդիսանում այն դեպքում, երբ առաջ է գալիս ոչ թե օրգանիզմի բնածին հատկությունների ազդեցության տակ, այլ նախորդած որոշակի գործունեության շնորհիվ: Ուսուցում չի կարելի անվանել վարքի այն փոփոխությունները, որոնց անմիջական պատճառներն են հոգնածությունը, մարմնախեղումները, արտաքին միջավայրի մեխանիկական ազդեցությունները, քաղցը, ծարավը, ցավը, ուժեղ հուզական վիճակները, քիմիական նյութերի ներգործությունը, ինչպես նաև օրգանիզմի ֆիզիոլոգիական հասունացումը: Ուսուցում տեղի չունի նաև այն դեպքերում, երբ գործունեության կամ վարքի փոփոխությունները անցողիկ բնույթ են կրում: Օրինակ, եթե մարդուն մի անգամ հաջողվել է գոլ խփել, ապա չի կարելի ասել, որ նա արդեն սովորել է գոլ խփել:

Այսպիսով, **ուսուցումը գործունեության կայուն և նպատակահարմար փոփոխությունն է, որը առաջ է գալիս նախորդող գործունեության շնորհիվ, բայց չի կարող տեղի ունենալ օրգանիզմի բնածին ֆիզիոլոգիական ճակատգրումների ազդեցության տակ:**

Ուսուցման ժամանակակից բուրժուական տեսություններից շատերում (որոնք բիհևիորիստական են) ընդունված է այն տեսակետը, ըստ որի մարդու ուսուցման բնույթը, օրինաչափություններն ու պայմանները նման են բարձր զարգացած կենդանիների ուսուցման առանձնահատկություններին: Ժխտելով հոգեկանի գոյությունը, ուսուցման բիհևիորիստական տեսությունների ներկայացուցիչները հոգեկան պրոցեսները հանգեցնում են ֆիզիոլոգիական պրոցեսների, իսկ մարդու գիտակցական գործունեությունը՝ ռեֆլեկտորային ակտիվության: Այդ իսկ պատճառով էլ, նրանց կարծիքով, մարդու ուսուցումը, կենդանիների ուսուցման նմանությամբ, հանգեցվում է սովորողի օրգանիզմի կողմից որոշակի իրադրություններում որոշակի դրդիչների ու դրանց տրվող պատասխան հակազդումների յուրացման: Յուրացումն ապահովվում է ամրապնդման, պատժի ու պարգևատրման, այսինքն՝ սովորողի պահանջմունքները բավարարելու կամ, ընդհակառակը, չբավարարելու շնորհիվ:

Այսպիսի մոտեցումը թույլ է տալիս կենդանիների վրա կատարած էքսպերիմենտների արդյունքները անմիջականորեն կիրառել մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում: Հայտնի է, օրինակ, որ ամերիկացի հոգեբաններ Թորնդայկն ու Գաթրին իրենց մանկավարժական տեսությունները հիմնավորում էին կատուների ուսուցման ընթացքը դիտելիս ստացված տվյալներով, իսկ հոգեբան Սքինները ծրագրա-

վորված ուսուցման իր համակարգը ստեղծեց աղավնիների վրա կատարած փորձերի հիման վրա։ Այդ տեսությունների ներկայացուցիչները կենդանիների ու մարդու տարբերությունները տեսնում են միայն որոշ մասնավոր առանձնահատկություններում։ Օրինակ, ըստ Թորնդայկի և Սքինների, մարդը, բացի զուտ շարժողական հակազդումներից, ունի նաև խոսքային հակազդումներ և նրա վրա կարող են ազդել երկրորդային (խոսքային) ու նշանային դրդիչներ (Թոլմեն)։ Կամ ընդգծվում է, որ մարդը ունի ոչ միայն կենսաբանական, այլև երկրորդային պահանջմունքներ, որոնցից են, օրինակ, պատվասիրությունը, շահամոլությունը և այլն։

Բուրժուական հոգեբանների մեկ ուրիշ խումբ, ընդգծելով, որ հոգեկան պրոցեսները նրանց հիմքում ընկած ֆիզիոլոգիական պրոցեսներին հանգեցնել չի կարելի, թույլ է տալիս հակառակ ծայրահեղությունը։ Նրանք ընդհանրապես ժխտում են մարդու ուսուցման բնագիտական, ֆիզիոլոգիական հիմքը և այն հանգեցնում են միայն սովորողի հոգում կատարվող պրոցեսներին։ Սրա հետևանքով անհնարին է դառնում հասկանալ, թե սովորողի վարքում և գործունեության մեջ ինչո՞ւ են առաջանում այս կամ այն փոփոխությունները։ Այս դեպքում հոգեբանին մնում է միայն հավաստել, որ սովորողը ինչ-որ բան հասկացավ կամ չհասկացավ, սովորեց կամ չսովորեց, և դիմել «փայլատակում», «խելք», «ներըմբռնում» հասկացությունների օգնությանը։ Այդ տեսությունները իդեալիստական են և չեն կարող օգտակար լինել ուսուցմանը վերաբերող փաստերի գիտական բացատրման համար։

Մարդու ուսուցման մեխանիզմների առանձնահատկությունները։ Այն փաստը, որ մարդու և կենդանիների ուսուցման մեխանիզմներն ու բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիական պրոցեսներն ունեն ընդհանրություններ, անհամատեղելի չէ մարդու և կենդանիների ուսուցման բնույթի և հոգեկան գործունեության միջև որակական տարբերությունների առկայության հետ։ Խնդիրն այն է, որ ուսուցման ֆիզիոլոգիական հիմքերի բացահայտումն այն ձևով, ինչպես դրանք ներկայացված են բուրժուական գիտնականների գործերում, սխալ է։ Այդ գիտնականները չեն հասկանում բարձրագույն նյարդային գործունեության և ուղեղի արտացոլող ու կարգավորող դերը։

Ամենից առաջ սխալ է բուրժուական հոգեբանների այն պնդումը, որ իրը օրգանիզմը հենց դրդիչներ ու հակազդումներ է յուրացնում։ Ակնհայտ է, օրինակ, որ ձողը (դրդիչը) ինքնին չի կարող «յուրացվել» շան օրգանիզմի կողմից։ Չեն կարող յուրացվել նաև օրգանիզմի վրա ներգործող արտաքին ուժերը (հարվածը, ձայնային կամ էլեկտրամագնիսական ճառագայթները)։ Որպեսզի ձողի գոյությունը կենդանու համար դառնա իրական փաստ (և, ուրեմն, նաև դրդիչ), նա պետք է տեսնի

այն կամ զգա նրա ազդեցությունը։ Չէ որ կենդանու փախուստը անմիջականորեն պայմանավորված չէ հենց ձողով։ Այլ կերպ ասած, ձողի հատկություններն ու կենդանու վրա նրա ներգործությունները պետք է արտացոլվեն օրգանիզմի (զգայարանների, ուղեղի) նյարդային որոշ պրոցեսներում։ Սա նշանակում է, որ յուրացվում է ոչ թե ինքը դրդիչը, այլ նրա հոգեկան արտացոլումը։

Մյուս կողմից, կենդանու մկաններն ու ներքին օրգանները չեն կարող անմիջականորեն հակազդել ձողի տեսքին։ Որպեսզի դրանք սկսեն կծկվել, փոխել իրենց աշխատանքի բնույթը և այլն, պետք է ստանան այնպիսի «հրահանգներ», որոնք շարժումների ծրագիր են պարունակում։ Ձողի տեսքը անմիջականորեն մկանային գործողություններ առաջ չի բերում։ Այն ակտիվացնում է մկանների կծկման մի ծրագիր, որը ձևավորվում է կենդանու ուղեղում։

Հետևաբար ուսուցման ֆիզիոլոգիական էության ճիշտ սահմանումը կարելի է ձևակերպել հետևյալ կերպ. ուսուցումը իրենից ներկայացնում է կենտրոնական նյարդային համակարգի կողմից որոշակի դրդիչների և դրդող իրադրությունների արտացոլման, ինչպես նաև դրանց նկատմամբ որոշակի հակազդումների ծրագրերի ձևավորման պրոցես։

Այսպիսի սահմանումը իրենում պարունակում է այն ենթադրությունը, որ տարբեր կենդանիների, առավել ևս մարդու և կենդանիների, ուսուցման պրոցեսները ունեն ոչ միայն նմանություններ, այլև որակական տարբերություններ։ Եվ, իսկապես, արտաքին աշխարհի առարկաները (գրգռիչները) կարող են նույնը լինել, բայց նրանք մարդու և, օրինակ, շան կողմից տարբեր կերպ են արտացոլվում։ Մարդու հոգեկան արտացոլման պրոցեսում տեղի են ունենում ընդհանրացում, վերացարկում, պատճառական, նպատակային, արժեքային և այլ հարաբերությունների առանձնացում։ Կարճ ասած, մասնակցում է մարդու մտածողությունը։ Շան մոտ այդ երևույթները բացակայում են, բայց ոչ թե այն պատճառով, որ նրան «դատողություններ կատարելու» ընդունակություն չի տրված, այլ առաջին հերթին որպես այն փաստի հետևանք, որ շունը չի զբաղվում հասարակական աշխատանքային գործունեությամբ։ Իսկ հենց նման գործունեությունն է պահանջում արտաքին աշխարհի մասին ստացած ինֆորմացիայի վերամշակման հատուկ հնարներ և միաժամանակ ձևավորում է այդ հնարները։ Այդ պատճառով էլ մեծ չափով տարբեր է նաև բուն արտացոլվող բովանդակությունը։ Շան ուղեղը արտացոլում է առարկաների միայն այն հատկանիշները, որոնք անմիջականորեն ազդում են զգայարանների վրա և հանդես են գալիս որպես գրգռիչներ։ Իսկ մարդու հոգեկանում առաջին հերթին արտացոլվում են իրերի ֆիզիկական հատկությունները։ Հասարակական փորձի շրջանակներում դրանք դասակարգվում են ըստ որակի, մեծության, ձևի, նշա-

նակության և այլ կատեգորիաների։ Շան մոտ այդպիսի երևույթ չի կարող տեղի ունենալ դարձյալ այն պատճառով, որ նա չի իրագործում այնպիսի գործունեություն, որի համար հատկանիշների հիշյալ կատեգորիաները որևիցե նշանակություն ունենային։

Ի վերջո, էականորեն տարբերվում են նաև մարդու և կենդանիների վարքի ծրագրերը։ Կենդանիների մոտ դրանք որոշակի գրգռիչների նկատմամբ հանդես բերվող ավտոմատացված և օրգանիզմի կենսաբանական կարիքների ազդեցությամբ կառավարվող հակազդումներ՝ **ռեֆլեքսներ** են։ Մարդու մոտ դրանք գիտակցված ու նպատակաուղղված գործողություններ են, որոնք կառավարվում են հասարակական կարիքների ազդեցությամբ և կազմակերպվում են հասարակական պրակտիկայով։ Այդ տարբերությունները առանձնացնել կարողանալու համար գրգռիչ (ստիմուլ) հասկացությունը պետք է օգտագործել միայն այն գրգռիչները նշանակելու համար, որոնք անմիջականորեն ազդում են օրգանիզմի վրա (օրինակ՝ գույնը, հոտը, «տեսքը», ձայնը)։ Գիտելիքներ են անվանում իրերի հատկությունների այն արտացոլումները, որոնք վերամշակման են ենթարկվել հասարակական օբյեկտիվ փորձի կատեգորիաների միջոցով (օրինակ՝ որակ, նշանակություն, կառուցվածք, արժեք, առարկայի ծագում)։ Համապատասխանաբար ճակատգրում (ռեակցիա) անվանումը վերաբերում է օրգանիզմի ավտոմատացված ռեֆլեկտորային պատասխաններին։ Իսկ գործունեությունը կազմող նպատակասլաց ակտերը անվանում են գործողություններ։ Վարքի կազմի մեջ մտնող նպատակասլաց ակտերն անվանում են արարքներ։

Այսպիսով, մարդու ուսուցման էությունը կարելի է սահմանել հետևյալ կերպ. ուսուցումը մարդու կողմից որոշակի գիտելիքների և դրանցով պայմանավորված գործողությունների ու արարքների յուրացումն է որոշակի իրադրություններում։

Ուսուցման իմացական (կոգնիտիվ) մակարդակը։ Դժվար չէ նկատել, որ այդ կերպ ըմբռնելիս մարդու ուսուցումը իր բնույթով, բովանդակությամբ և արդյունքներով էականորեն տարբերվում է կենդանիների ուսուցումից։ Այդ տարբերությունները ցույց տալու համար օգտագործում են տարբեր հասկացություններ։ Եթե ուսուցումը իրենից ներկայացնում է որոշակի գրգռիչների և համապատասխան հակազդումների յուրացում, ապա այն անվանում են ուսուցման **ռեֆլեկտորային մակարդակ**։ Իսկ եթե առկա է որոշակի գիտելիքների և գործողությունների (արարքների) յուրացման պրոցես, ապա այն անվանում են ուսուցման **իմացական (կոգնիտիվ) մակարդակ**։

Իմացական մակարդակի վրա ուսուցման պայմանների բնույթը որակական փոփոխություններ է կրում։

Այդ արմատական տարբերություններից առաջինը ցույց է տվել դեռևս Ի. Պ. Պավլովը։ Բացի իրական ազդանշաններից (բուն իրերի ներգործություններից) մարդու բարձրագույն նյարդային գործունեության վրա ազդում են նաև **երկրորդ տեսակի ազդարարներ՝** բառեր։ Եթե, օրինակ, մարդու մոտ պայմանական ռեֆլեքս (մատը հեռացնելու շարժում) առաջացնենք լույսի նկատմամբ, որը ուղեկցվում է էլեկտրական հոսանքով, ապա դրանից հետո միայն «լույս» բառը առաջ կբերի մատը հեռացնելու նույն ռեֆլեկտորային շարժումը։ Ակնհայտ է, ուրեմն, որ մարդու մոտ միմյանց հետ կապերի մեջ մտնելու հնարավորություն ունեցող ազդանշանների քանակությունը նշանակալիորեն ավելի մեծ է։ Իրերի և դրանց հատկանիշների փոխարեն որպես պայմանական ազդանշաններ կարող են «գործել» այդ իրերն ու հատկությունները նշանակող բառերը։ Ուսուցման ընթացքում առաջանում են ոչ միայն «իր-իր», այլև «բառ-իր», «իր-բառ», «բառ-բառ» տեսակի կապեր։ Սա նշանակում է, որ բառերը, արտաքին աշխարհի իրական ներգործությունների հետ միասին, կառավարում են մարդու ուսուցման պրոցեսն ու գործունեությունները։

Էական փոփոխություն է կրում նաև ամրապնդման բնույթը։ Կենդանու մոտ այն կենսաբանական բնույթ ունի և իրենից ներկայացնում է որոշակի օրգանական պահանջմունքների բավարարման պրոցես։ Մարդը օնտոգենեզում ձեռք է բերում հսկայական քանակությամբ սոցիալականորեն պայմանավորված պահանջմունքներ՝ սկսած հեռուստացույց և լավ կոստյում ունենալու ցանկությունից մինչև հասարակական ճանաչման արժանանալու, սեփական կյանքը իմաստավորելու, բարու, գեղեցիկի և ճշմարտության պահանջմունքները։ Ցանկացած ազդանշան (բառեր, իրեր, իրադարձություններ), որը կապված է այդ պահանջմունքները բավարարող գործողությունների ու արարքների հետ, կարող է ամրապնդող դեր խաղալ։

Մարդու մոտ արմատական փոփոխություններ է կրում նաև այն ակտիվության բնույթը, որի միջոցով որոնվում ու ձևավորվում են գործողությունների նոր ծրագրեր։ Ամենից առաջ պետք է նշել, որ այդ ակտիվության նպատակը մարդու մոտ գոյություն ունի ցանկալի ապագայի գիտակցված պատկերի ձևով։ Բացի դրանից, մարդու հոգեկանում գործողությունների ծրագրի ձևավորումը դրսևորվում է ոչ թե որպես կանխատեսման ավտոմատացված հակազդում և գործողությունների ճշգրտում փորձերի ու սխալների ընթացքում, այլ որպես գործողությունների գիտակցական պլանավորում և դրանց արդյունքների պատկերացում մտապատկերներում։ Ի վերջո, որպես ուսուցումը ամրապնդող պարգև կարող է հանդես գալ ոչ միայն այս կամ այն (թեկուզ երկրորդային) պահանջմունքների բավարարումը, այլև նպատակի նվաճման փաստի գիտակցումը։

Ուսուցման բանական (ինտելեկտուալ) մակարդակը։ Պետք է նշել,

ի վերջո, որ մարդու կյանքում որակական փոփոխություններ են կրում նաև իրականության այն հարաբերությունների շրջանակը, որը յուրացվում է ուսուցման ընթացքում, այդ հարաբերությունների արտացոլման ձևերը, ուսուցման նպատակները, յուրացվող գործողությունների տեսակները և դրանց միջոցով լուծվող խնդիրների բնույթը:

Ինչպես ցույց են տալիս մեծաթիվ փորձերը, կենդանիները ի վիճակի են հայտնաբերել և յուրացնել ժամանակի և տարածության մեջ իրերի ունեցած որոշ ֆիզիկական, ինչպես նաև զգայական հարաբերություններ, այսինքն՝ նրանց առաջ բերած զգայությունների նմանություններն ու տարբերությունները: Իսկ մարդը կարող է հայտնաբերել և յուրացնել իրերի տրամաբանական հարաբերությունները (մասնավորի և ընդհանուրի, կոնկրետի և վերացականի, տեսակի և սեռի, նախադրյալի և հետևանքի), ինչպես նաև ֆունկցիոնալ կապերը (նպատակ-միջոց, պատճառ-հետևանք, որակ-քանակ, գործողություն-արդյունք):

Իմացական ուսուցման այն աստիճանը, որի դեպքում արտացոլվում են ոչ թե իրերի ու գործողությունների առանձին զգայական կոնկրետ հարաբերությունները, այլ իրականության և գործունեության ամենաընդհանուր օբյեկտիվ կապերը, կառուցվածքներն ու հարաբերությունները, կոչվում է բանական (ինտելեկտուալ) ուսուցում: Այդ տիպի հարաբերությունները զգայական չեն: Նրանք անմիջականորեն զգայություններում չեն արտացոլվում: Դրանց արտացոլման համար մարդկությունը ստեղծել է իմացության նոր ու հատուկ ձևեր՝ հասկացություններ: Կենդանիները հասկացություններ չունեն: Ինչպես ցույց տվեց Լ. Ս. Վիգոտսկին, հասկացությունները չի կարելի հանգեցնել իրերի զգայական տարբերիչ հատկանիշների ընդհանրացմանը նրանց արտաքին սահմանակցության կամ նմանության հիման վրա: Այդպիսի ընդհանրացումները լոկ առօրյա կեղծ հասկացություններ են, որոնց հիման վրա երեխան սկսում է մտածել և որոնցով էլ սահմանափակվում է առօրյա ակնառու և կոնկրետ մտածողությունը: Իսկական գիտական հասկացությունները արտացոլում են իրերի և երևույթների էական օբյեկտիվ հարաբերություններն ու կառուցվածքային առանձնահատկությունները: Այդ հասկացությունները կարծես թափանցում են իրերի տեսանելի տարածական, ժամանակային և զգայական հարաբերություններից այն կողմ, դեպի խորքը և արտացոլում են դրանց էությունը:

Օրինակ, առօրյա «լույս» կեղծ հասկացությունը ընդհանուր պատկերացում է տալիս լույս արձակող և մթությանը հակադարձ ինչ-որ բանի, այն ընդհանուրի մասին, որը հատուկ է լույսի ընկալման բոլոր դեպքերին: «Լույս» գիտական հասկացությունը, որով նշանակվում են 400-ից մինչև 800 միլիմիկրոն երկարությամբ էլեկտրամագնիսական ալիքները, արդեն ակնառու տարրեր չի պարունակում: Այդ հասկացությունը արտացոլում է այն իրական ֆիզիկական պրոցեսների բնույթը, որոնք ընկած են լուսային ակնառու և ընկալվող երևույթների հիմքում:

Իրերի, երևույթների և նրանց հատկությունների այդպիսի օբյեկտիվ հարաբերությունների, կառուցվածքների ու կապերի նշանակման համար մարդկությունը ստեղծել է նշանների հատուկ համակարգ: Դա լեզուն է, այսինքն՝ բառերը և նախադասությունների ձևով դրանց միավորման եղանակներն ու կանոնները: Այսպիսով, հանձինս լեզվի մարդիկ տիրապետում են այնպիսի մի միջոցի, որը իմացության և ուսուցման պրոցեսները աղատում է զգայական փորձի, առանձին ընկալվող առարկաների հետ ունեցած կապից և հնարավորություն է ստեղծում իրերի ընդհանուր կապերի, հարաբերությունների և կառուցվածքի հոգեկան արտացոլման համար: Բառերը ստեղծվում են ողջ հասարակության կողմից, սակայն առանձին անձանց ստեղծագործական պրոցեսում: Դրանցում իրենց արտացոլումն են գտնում ողջ հասարակության կուտակած փորձն ու գիտելիքները: Այդ պատճառով էլ մարդու կողմից բառերով նշանակված հասկացությունների յուրացումը իրենից ներկայացնում է մարդկության կողմից կուտակված գիտելիքների յուրացման պրոցես: Բառերում արտացոլվում է նաև իրականության նկատմամբ հասարակության ունեցած վերաբերմունքը:

Այսպիսով, գիտելիքների բարձր մակարդակը ներկայացվում է հասկացությունների և դրանց կապերի միջոցով, որոնք ամրապնդվում են բառերում և բառակապակցություններում: Այդ մակարդակում գիտելիքներ յուրացնելը հանդես է գալիս որպես հասկացություններ սովորելու պրոցես:

Իսկ ինչպե՞ս է մարդը հայտնաբերում այն օբյեկտիվ կապերը, որոնք զգայություններում անմիջականորեն տրված չեն: Այդ հարցին պատասխանում է իմացության լենինյան դիալեկտիկա-մատերիալիստական տեսությունը. այդպիսի կապերը մարդը հայտնաբերում է իր պրակտիկ գործունեության միջոցով: Իրերի հետ գործողություններ կատարելով նա բացահայտում է դրանց թաքնված էական հարաբերությունները: Ընդ որում մարդը որոշակի գործողություններ կարող է կատարել ոչ միայն իրերի, այլև իր հոգեկանի բովանդակությունների՝ մտապատկերների ու հասկացությունների հետ: Իրերի հետ կատարվող պրակտիկ գործողություններից տարբերվող այդպիսի իդեալական գործողությունները կոչվում են մտավոր գործողություններ կամ մտավոր օպերացիաներ: Գործողությունները ներհոգեկան ոլորտ տեղափոխելն ու այնտեղ մտապատկերների և հասկացությունների հետ օպերացիաներ կատարելը կազմում են մտածողությունը: Վերջինս միշտ ներկայացնում է որոշակի խնդրի լուծման պրոցես:

Ուրեմն, որպեսզի սովորողի մոտ հասկացություններ ձևավորվեն և նա կարողանա դրանց հետ հաջողությամբ գործողություններ կատարել, նրան պետք է նաև մտածել սովորեցնել:

Մարդու բանական գործունեության վերջնական նպատակը այն բազմապիսի ու բարդ խնդիրների լուծումն է, որոնք նրա առջև է դնում արտադրական ու հասարակական կյանքի պրակտիկան: Միայն դրանց լուծման դեպքում է հնարավորություն ստեղծվում կարգավորել մարդու նպատակահարմար վարքն ու գործունեությունը և դրանք համապատասխանեցնել բնության ու հասարակության պահանջներին: Այդ նպատակին հասնելու համար գիտելիքների և հասկացությունների հետ գործողություններ կատարելու միջոցով ստացված իդեալական լուծումները պետք է մարմնավորել պրակտիկ գործողություններում, կիրառելով կոնկրետ առարկաների, իրադրությունների և խնդիրների նկատմամբ: Այլ կերպ ասած, գիտելիքները պետք է կիրառել գործունեության ընթացքում, կոնկրետ խնդիրներ լուծելու, հմտություններ և ունակություններ ձեռք բերելու համար:

Այսպիսով, բանական ուսուցումը իր բարձրագույն ձևերում կարող է լրիվ համարվել, եթե այն ներառում է իր մեջ նաև հմտությունների և ունակությունների յուրացումը:

Մարդու ուսուցման բազմամակարդակ բնույթը: Անհրաժեշտ է ընդգծել, որ ուսուցման բարձրագույն իմացական ձևերի հետ միասին մարդը պահպանում է նաև ռեֆլեկտորային ուսուցման մեխանիզմները: Վերջինս տեղի է ունենում ավտոմատորեն և առանց գիտակցության մասնակցության: Ուսուցման ռեֆլեկտորային մեխանիզմները հատկապես մեծ նշանակություն ունեն մանկության տարիներին, երբ կուտակվում է զգայական տարբերակումների (գույների, ձևերի, խոսքի հնչյունների տարբերակում և այլն), շարժողական գործողությունների (քայլելը, հնչյունների արտասանությունը, գրելու հմտությունը) և զգայաշարժողական կոորդինացիաների (առարկաները վերցնելը և տեղափոխելը, քայլելիս արգելքներ հաղթահարելը, բարձրաձայն կարդալը) հիմնական պաշարը: Ուսուցման այդ ձևերը չեն չքանում նաև մարդու ողջ կյանքի ընթացքում: Օրինակ, մենք հազվադեպ ենք գիտակցում, թե ըստ ինչ հատկանիշների ենք ճանաչում առարկաները, գործունեության այս կամ այն տեսակը իրագործելիս որ մկաններից ենք օգտվում ու ինչպես և այլն: Այստեղից ակնհայտ է, որ զգայական ու շարժողական տարբերակման, ընդհանրացման ու սիստեմավորման ռեֆլեկտորային պրոցեսները ակտիվորեն մասնակցում են ընկալումների, մտապատկերների և զանազան շարժողական ծրագրերի ձևավորման գործին:

Այսպիսով, մարդու ուսուցումը իրենից ներկայացնում է բարդ ու

բազմաստիճան պրոցես, որն ընթանում է ռեֆլեկտորային և իմացական (կոգնիտիվ) մակարդակների վրա:

Ռեֆլեկտորային մակարդակում այդ պրոցեսը մեծ չափով անգիտակցական ու ավտոմատ բնույթ է կրում: Այն ընթանում է որոնումների, փորձերի ու սխալների հաջորդականության ձևով: Նրա հիմքում ընկած են շարժումների ու գործողությունների զգայական ազդանշանների ընդհանրացումը, տարբերակումն ու սիստեմավորումը, որոնք իրականացվում են պարգևների ու ամրապնդման օգնությամբ: Այդ պրոցեսները կառավարվում են պահանջմունքների և հույզերի կողմից: Ռեֆլեկտորային մակարդակը ներառում է ուսուցման երկու տեսակ. ա) զգայական (սենսորային) ուսուցումը, որի ընթացքում տեղի է ունենում զգայական ազդանշանների տարբերակում և ընկալման ձևավորում, ինչպես նաև դիտման ու ճանաչման պրոցեսներ, բ) շարժողական (մոտորային) ուսուցումը, որի ընթացքում կատարվում է շարժումների իրականացման եղանակների ընտրություն և միավորում, նպատակահարմար շարժողական ծրագրերի յուրացում, դրանց տարբերակում, ընդհանրացում և սիստեմավորում: Ուսուցման այդ երկու տեսակների համագրությունն է հանդիսանում զգայաշարժողական (սենսոմոտորային) ուսուցումը, որն իրենից ներկայացնում է ընկալումների և մտապատկերների հսկողության տակ նպատակահարմար շարժումների կատարման ավտոմատացված եղանակների ձևավորման պրոցես: Դժվար չէ նկատել, որ ուսուցման այդ տեսակների արդյունքներն են զգայական, շարժողական և զգայաշարժողական հմտությունները:

Ուսուցման իմացական (կոգնիտիվ) մակարդակը բնութագրվում է իրականության էական հատկությունների ու կապերի գիտակցական հայտնաբերմամբ, վերլուծությամբ, ընտրությամբ, ընդհանրացմամբ ու ամրապնդմամբ: Ուսուցման այս մակարդակում ամրապնդվում են նաև գործողությունների և հիշյալ հատկություններն ու կապերը օգտագործելու նպատակահարմար եղանակները:

Ուսուցումը կատարվում է փորձի ու դիտման, իմաստավորման ու դատողությունների, վարժությունների ու ինքնավերահսկողության միջոցով: Այդ պրոցեսները կառավարվում են գիտակցորեն առաջ քաշված նպատակների ու խնդիրների միջոցով: Իմացական մակարդակի վրա ևս հայտնաբերվել են ուսուցման երկու ենթամակարդակներ: Դրանցից առաջինը զգայական փորձի հիման վրա կատարվող գործնական ուսուցումն է: Այս ձևը ներառում է այնպիսի փաստական գիտելիքների և պրակտիկ գործողությունների յուրացումը, որոնք անհրաժեշտ են խնդիրների որոշակի դասերի լուծման համար: Այդ ենթամակարդակի վրա ձևավորվում են մտապատկերներ և գործնական ունակություններ:

Իմացական ուսուցման երկրորդ, ավելի բարձր ենթամակարդակը

բանական (ինտելեկտուալ) ուսուցումն է, որի դեպքում մարդը յուրացնում է իրականության օբյեկտիվ հատկությունների մասին ընդհանրացված տեսական գիտելիքներ և իդեալական օպերացիաների (ու գործողությունների) համակարգեր։ Այդ գիտելիքներն ու օպերացիաները անհրաժեշտ են որոշակի խնդիրների լուծման դեպքում իրականության օբյեկտիվ առանձնահատկությունները հայտնաբերելու և օգտագործելու համար։ Հետևաբար այս ենթամակարդակի մեջ մտնում են հասկացությունների, մտածողության և տեսական հմտությունների յուրացման պրոցեսները։

Միանգամայն հասկանալի է, որ ուսուցման հիշատակված բոլոր մակարդակների ու տեսակների առանձնացումը որոշ չափով արհեստական է։ Մարդու ուսուցման իրական պրոցեսում դրանք սերտորեն միահյուսված ու փոխկապակցված են։ Սակայն դրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր յուրահատկությունները։ Բացի դրանից, այդ մակարդակները նաև ուսուցման ծագումնաբանական աստիճաններ են։ Տարիքով որքան ավելի փոքր է երեխան, նրա մոտ այնքան ավելի են գերակշռում ուսուցման ցածր մակարդակներն ու տեսակները։ Տարիքի առաջացման հետ զուգընթաց ավելի ու ավելի մեծ դեր են սկսում խաղալ ուսուցման բարձր մակարդակներն ու տեսակները։

Բայց նախորդ մակարդակները չեն չքանում և իրենց նշանակությունը լիովին չեն կորցնում։ Դրանք վերակառուցվում ու մտնում են ուսուցման բարձր տեսակների կազմի մեջ։ Օրինակ, իմացական ուսուցման նույնիսկ ամենաբարձր մակարդակներում (բարձրագույն մաթեմատիկա ուսումնասիրելիս) անհրաժեշտաբար առկա են և՛ փաստական գիտելիքների յուրացումը, և՛ որոշակի պրակտիկ գործողությունների կատարմանը տիրապետելը, և՛ նոր օբյեկտների (պատկերների, գրաֆիկների, նշանների) ընկալումների ձևավորումը, և որոշ շարժողական տարբերակումների առաջացումը (բանաձևեր գրելը, կորերի կառուցումը)։

§ 2. ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ուսուցումը կարող է տարերային բնույթ ունենալ՝ ինքնաբերաբար առաջանալով այլ մարդկանց և շրջապատող աշխարհի հետ շփվելու ընթացքում։ Օրինակ, մարդը կարող է որոշակի տեղեկություններ ու գիտելիքներ ստանալ պատահաբար՝ գրքերից, ամսագրերից, ռադիոյի և հեռուստատեսային հաղորդումներից, այլ մարդկանց պատմածներից, սեփական առօրյա դիտումների օգնությամբ և այլն։ Մասնակցելով գործունեության տարբեր ձևերի և տարատեսակ առարկաների, սարքերի ու գործիքների հետ գործողություններ կատարելու փորձ ձեռք բերելով,

մարդը տարերայնորեն կարող է որոշ հմտություններ ու կարողություններ ձեռք բերել։ Օրինակ, փորձերի, ընդօրինակման, մարդկանց խորհուրդների և հրահանգների ընթերցման միջոցով կարելի է ձեռք բերել լուսանկարելու, մագնիտոֆոնի հետ վարվելու, դահուկներով քայլելու, կահույք կամ էլեկտրական սարքեր վերանորոգելու կարողություններ և հմտություններ։ Հենց այդպես զգալի չափով տարերայնորեն էլ երեխան տիրապետում է շարժումների փոխհամաձայնեցման և վարքի այլ հմտությունների։

Գիտելիքների և հմտությունների այդպիսի տարերային յուրացումը կարելի է անվանել պատահական ուսուցում։ Բայց ուսուցման համար կարելի է նաև հատուկ պայմաններ ստեղծել։ Այս դեպքում արդեն ուսուցումը կդառնա սովորեցնելու կազմակերպված ու նպատակաուղղված պրոցես։ Սրա առավել տարածված օրինակը դպրոցն է։ Բայց ուսուցում տեղի ունի ոչ միայն դպրոցում, այլև մանկապարտեզում, որտեղ երեխաներին սովորեցնում են, օրինակ, թե ինչպես պետք է դասավորել հագուստը, նկարել։ Ընտանիքում, օրինակ, ուսուցում տեղի ունի, երբ երեխային սովորեցնում են, թե ինչպես պետք է մաքրել ատամները։ Երեխաների խմբում յուրացվում են բարդ խաղի կանոնները։

Հասկացողություն ուսուցման մասին։ Ի՞նչ է ուսուցումը։ Այս հարցին սովորաբար տրվում է այսպիսի պատասխան. ուսուցումը որոշակի գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների հաղորդումն է աշակերտին։ Այս սահմանումը առաջին հայացքից ճիշտ է արտացոլում ուսուցման ցանկացած պրոցեսի բնույթը։ Իսկապես, մինչև ուսուցումը մարդը չուներ այս կամ այն գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները։ Ուսուցման հետևանքով դրանք ի հայտ եկան։ Բայց ո՞րն է դրանց աղբյուրը։ Այդ աղբյուրը ուսուցիչն է, որն իր ունեցած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները փոխանցում է իր աշակերտներին։ Հենց փոխանցման կամ հաղորդման այդ պրոցեսն էլ ուսուցումն է։ Բայց գիտելիքներն ու հմտությունները, ինչպես և ընկալումները, մտապատկերները, հասկացություններն ու մտածողությունը ֆիզիկական առարկաներ չեն, որոնք ձեռքից ձեռք են փոխանցվում կամ մի գլխից «լցվում» են մյուսը։ Գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները մարդու հոգեկանի արտացոլող ու կարգավորիչ պրոցեսների ձևեր ու արդյունքներ են։ Սա նշանակում է, որ մարդու գլխում դրանք կարող են ծագել միայն նրա սեփական գործունեության հետևանքով և մեխանիկորեն ուրիշից ստացվել չեն կարող։ Դրանք պետք է ստացվեն սովորողի հոգեկան ակտիվության հետևանքով, բայց միաժամանակ հանդիսանում են այդ ակտիվության որոշակի ձևեր։ Եթե սովորողը ակտիվություն հանդես չի բերում, ապա նրանում գիտելիքներ ու հմտություններ չեն կարող հայտնվել։ Այս հանգամանքը հայտնի է

ամեն մի փորձված մանկավարժի, թեև այն միշտ չէ, որ ճիշտ է գիտակցվում։ Սա է պատճառը, որ «հանդիպական հոգեկան ակտիվության բացակայություն» արտահայտության փոխարեն հաճախ օգտագործում են «անուշադրություն», «ծուլություն», «անընդունակություն» և այլ արժեքավորող հասկացություններ։

Հետևաբար, ուսուցման պրոցեսում առաջացող «ուսուցիչ-աշակերտ» հարաբերությունը ոչ մի կերպ չի կարելի հանգեցնել «հաղորդող-ընդունող» տիպի հարաբերության։ Այդ կապի մեջ անհրաժեշտ է պրոցեսի երկու մասնակիցների ակտիվությունն էլ։ Այս կարգի հարաբերությունը անվանում են **փոխներգործություն**։ Սրա հիման վրա ուսուցումը ավելի ճշգրիտ կարելի է սահմանել որպես ուսուցանողի և սովորողի միջև հաստատվող փոխներգործության այնպիսի պրոցես, որի հետևանքով սովորողի մոտ որոշակի գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ են ձևավորվում։ Վերջինները ձևավորվում են միայն այն դեպքում, երբ ուսուցչի ներգործությունները առաջ են բերում աշակերտի ֆիզիկական ու հոգեկան որոշակի ակտիվություն։

Օրգանիզմի որոշակի ակտիվություն առաջ բերող արտաքին ներգործությունները անվանում են խթանում (ստիմուլյացիա)։ Իսկ այն արտաքին ազդեցությունները, որոնց շնորհիվ ձեռք է բերվում նախապես առաջադրված նպատակը, անվանում են **կառավարում**։ Հետևաբար ուսուցումը կարելի է սահմանել որպես **աշակերտի ներքին ու արտաքին ակտիվության խթանման և կառավարման այնպիսի պրոցես, որի հետևանքով նրանում որոշակի գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ են ձևավորվում։**

Ուսուցումը այդպիսի ակտիվության համար կարող է անհրաժեշտ պայմաններ ստեղծել։ Ուսուցանելիս, օրինակ, պետք է կազմակերպել աշակերտի ուսումնական գործունեությունը, ուղղություն տալ դրան, վերահսկել, անհրաժեշտ միջոցներ ու տեղեկություններ տրամադրել։ Բայց մարդու գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների, հասկացությունների, մտածողության, գործողությունների ու վարքի ձևավորումը հնարավոր է միայն նրա սեփական գործունեության շնորհիվ։

Աշակերտի ինչպիսի՞ ակտիվություն պետք է առաջ բերել և ինչպիսի՞ ուղղություն պետք է հաղորդել դրան, որպեսզի հնարավոր դառնա գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների ձևավորումը։ Ի՞նչ սկզբունքների վրա պետք է հենվի այդ ձևավորող միջոցների օգտագործումը։ Ինչպե՞ս պետք է կազմակերպել ուսուցումը՝ այն առավել արդյունավետ դարձնելու համար։ Այս հարցերին տրվող պատասխանների բնույթը կախված է այն հանգամանքից, թե նախապես ինչպես է լուծվում հետևյալ հիմնական խնդիրը. սովորողի ներքին և արտաքին ինչ-

պիսի ակտիվությունն է արտացոլվում նրա գիտելիքներում, հմտություններում ու կարողություններում և ծնում, առաջ բերում այդ արդյունքները։

Զուգընթաց ուսուցում և նպատակասլաց ուսուցում։ Այսպիսով, սովորողի ինչպիսի՞ գործունեությունն է հանգեցնում ուսուցման։ Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ ընդհանուր առմամբ ցանկացած գործունեություն հանգեցնում է նման արդյունքի։ Նորածնի կողմնորոշման ու հետազոտական գործունեությունը, առարկաներ բռնելը և դրանցով ձեռնածություններ անելը, սողալը և քայլելը նրան սովորեցնում են փոխադարձաբար համաձայնեցնել իր գործողությունները և կողմնորոշվել շրջապատող աշխարհում, նրան ծանոթացնում են իրերի հատկությունների հետ և ձևավորում են ընկալումները։ Գործնական ու կոմունիկատիվ վարքը, իրերի ու խոսքի օգտագործումը երեխայի համար բացահայտում են շրջապատող առարկաների նշանակությունը, դրանց ֆունկցիաներն ու օգտագործման եղանակները։ Երեխան ընկալում է իրերի և գործողությունների հասարակական նշանակությունների համակարգ, դրանց դասակարգման ու բառային նշանակման եղանակներ։ Այս ամենի շնորհիվ ձևավորվում է նրա մտածողությունը։ Խաղը երեխային սովորեցնում է օգտագործել այդ նշանակությունները, դրանք մարմնավորել իր գործողություններում, դրանց ենթարկել իր վարքը, այսինքն՝ իրեալական ու կամային կարգավորում կատարել։ Ի վերջո, հասարակ աշխատանքն ու մարդկանց հետ շփվելը, ընթերցանությունն ու նոսպի զանգվածային միջոցները (ռադիոն, հեռուստատեսությունը) կյանքի ընթացքում մարդուն անընդմեջ հարստացնում են նոր տեղեկություններով, գիտելիքներով, կարողություններով, հմտություններով, սովորություններով, մտածողության հնարներով, վարքի ձևերով, գործնական ու խոսքային գործողությունների համակարգերով։

Գործունեության ու վարքի բոլոր այդ ձևերի առանձնահատկությունն այն է, որ վերջնական արդյունքը՝ հասարակական փորձի յուրացումը, այստեղ չի համընկնում դրանց անմիջական նպատակների հետ։ Երեխան ինչ-որ բան սովորելու նպատակով չէ, որ խաղում է և ձեռնածություններ է անում առարկաների հետ։ Երբ նա իր առաջին քայլերն է կատարում կամ փորձում է բառեր արտասանել, ապա նրան շարժման մեջ դնողը քայլել և խոսել սովորելու նպատակը չէ։ Այդ գործողությունների օգնությամբ նա փորձում է բավարարել հետազոտելու, ակտիվություն հանդես բերելու, իրերի և շրջապատող մարդկանց վրա ազդելու անմիջական պահանջմունքները։ Համապատասխան գործողությունների և ինֆորմացիայի յուրացումը նրա համար ինքնին ոչ թե նպատակ է, այլ միայն համապատասխան պահանջմունքները բավարարելու միջոց։ Բանվորը ևս մեքենայի աշխատանքը ղեկավարելիս նպատակ ունի ար-

տարբելու պահանջվող հատկությունների որոշակի առարկա։ Իսկ հմտությունների և կարգավորման պրոցեսների կատարելագործումը, որը տեղի է ունենում աշխատանքի ընթացքում, առաջանում է ոչ թե որպես գործունեության նպատակ, այլ որպես զուգահեռաբար ստացվող լրացուցիչ արդյունք։

Ուսուցումը, որը տեղի է ունենում բոլորովին այլ նպատակ հետապնդող գործունեության ընթացքում, կոչվում է պատահական կամ զուգընթաց ուսուցում։ Առօրյա փորձը ևս հաստատում է, որ ուսուցման այս տեսակը գոյություն ունի։ Նույնն են հաստատում նաև հոգեբաններ-ի կատարած բազմաթիվ փորձերը։ Փորձերից մեկի ժամանակ պահանջվում էր խմբավորել քարտեր, որոնց վրա տարբեր առարկաներ էին նկարված։ Քարտերից յուրաքանչյուրի վրա մեծ չափերի թիվ էր գրված։ Փորձի առաջին տարբերակում քարտերը պահանջվում էր դասակարգել ըստ նրանց վրա պատկերված առարկաների նմանության, իսկ երկրորդ տարբերակում՝ այնպես, որպեսզի նրանց վրա գրված թվերը աճող շարք կազմեին։ Ոչինչ չէր պահանջվում մտապահել։ Առաջադրանքը կատարելուց հետո փորձարկվողներին անսպասելիորեն առաջարկվում էր վերհիշել քարտերի վրա պատկերված բոլոր առարկաների անուններն ու բոլոր թվերը։ Ստացվեցին հետևյալ արդյունքները. առաջին դեպքում շատ լավ էին մտապահվել նկարները և շատ վատ՝ թվերը, իսկ երկրորդ դեպքում՝ ընդհակառակը։ Սովետական հոգեբաններ Պ. Ի. Զինչենկոյի, Ա. Ն. Լեոնտևի, Ա. Ա. Սմիռնովի և այլոց կատարած նմանօրինակ փորձերը թույլ տվեցին հանգել հետևյալ եզրակացություններին. 1) ուսուցում (տվյալ դեպքում՝ մտապահում) տեղի ունի նաև այն ժամանակ, երբ սովորելու (ինչ-որ բան մտապահելու) հատուկ առաջադրանք չի տրվել, 2) լավ է յուրացվում (մտապահվում) այն, ինչը կապված է անձի ակտիվ գործունեության հետ և նրա համար միջոց կամ իրագործման նպատակ է հանդիսանում։

Այստեղից կարելի է ուսուցման տեսության ու պրակտիկայի համար կարևոր եզրակացություններ կատարել։ Օրինակ, աշակերտներին կարելի է սովորեցնել բույսերի դասակարգումը, ստիպելով, որ նրանք մտապահեն առանձին հատկանիշները, և հետո դրանք լուսաբանել բույսերի առանձին տեսակների նմուշներով։ Սա դժվարին ուղի է։ Բայց կարելի է նաև աշակերտներին տեղեկագիրք և համապատասխան բույսեր տալ և առաջարկել, որպեսզի նրանք, տեղեկագրքից օգտվելով, որոշեն այն ընտանիքներն ու դասերը, որոնց պատկանում է բույսերից յուրաքանչյուրը։ Այս դեպքում սովորողները գիտելիքներ ձեռք կբերեն գործունեության ընթացքում, առանց հատուկ և նպատակադրված ուսուցման։

Ելնելով այդ փորձերի ու դիտումների տվյալներից որոշ հոգեբան-

ներ ու մանկավարժներ այն միտքը առաջ քաշեցին, որ նման զուգընթաց և չկանխամտածված յուրացումը ուսուցման լավագույն ձևն է։ Միաժամանակ ընդգծվում էր նաև այդպիսի ուսուցման «բնական» լինելը։ Այդ տեսակետի կողմնակիցները պնդում են նաև, որ մարդը գործ ունի ոչ թե արհեստական ու դողավորված օբյեկտների կամ ինֆորմացիայի, այլ իրական կյանքի, խնդիրների և իրերի հետ։ Ուսուցման դրդապատճառներն ու շարժիչ ուժերը ունեն ներքին, այլ ոչ թե արտաքին բնույթ։ Աշակերտի հոգեկանը ինքն է ընտրում ու ամրապնդում անհրաժեշտ տեղեկություններն ու գործողությունները՝ առանց նրա հատուկ ու գիտակցված ջանքերի և առանց ուսուցչի ստիպման։ Այս դեպքում աշակերտը սովորելու նկատմամբ մեծ պատրաստակամություն և ուսումնական բարձր ակտիվություն է դրսևորում, նրա ուսումնական աշխատանքի արդյունքները բարձր են ու կայուն։

Մանկավարժական մտքի վրա այդ տեսակետի ազդեցությունը դրրսևորվել է «ազատ դաստիարակության» տեսություններում (Ժան-Ժակ Ռուսսո, Լ. Ն. Տոլստոյ, Կ. Ն. Վենտցել, Էլլեն Քեյ)։ Մանկավարժական այդ տեսությունների համար ընդհանուր էր այն, որ դրանցում ուսուցումը հատուկ ու անկախ գործունեություն չէր համարվում։ Ուսուցման ընդունելի ձևը նրանցում համարվում էր այն, որը տեղի էր ունենում որպես գործունեության այլ ձևերի ընթացքում ստացվող կողմնակի արդյունք (Ի. Իլլիչ, Պ. Ֆրեյրա)։ Այդ տեսակետի ծայրահեղ արտահայտությունը պետք է համարել ԱՄՆ-ում տարածված «համապատասխանեցման» տեսությունը, որը պահանջում է, որպեսզի սովորողն ինքը ընտրի յուրացման ենթակա նյութը և ուսումնական գործունեության տեսակը։ Բայց կարելի՞ է արդյոք ամեն ինչ սովորել այդ եղանակով, ընդ որում այն բավական սեղմ ժամկետներում, որ հասարակությունը ընձեռում է մարդկանց՝ սոցիալական կյանքին ու աշխատանքային գործունեությանը նախապատրաստվելու համար։ Այս հարցի պատասխանը գտնելու համար հոգեբանները բազմաթիվ փորձեր ու հետազոտություններ կատարեցին. և հանգեցին հետևյալ եզրակացություններին.

1. Պատահական ու զուգընթացաբար կատարվող չկանխամտածված ուսուցումը մեծ մասամբ պակաս արդյունավետ է, քան կանխամտածված ու կազմակերպված ուսուցումը։

2. Երբ չկանխամտածված ուսուցումը տեղի է ունենում բացառապես աշակերտների ինքնուրույն գործունեության միջոցով, ապա բավական մեծ ժամանակ է պահանջում։ Պատճառն այն է, որ սովորողն ինքը պետք է բացահայտի, իմաստավորի և հավաքի գործունեության համար անհրաժեշտ տվյալները։

3. Այդպիսի ուսուցման դեպքում սովորողը հիմնականում առանձնացնում և յուրացնում է միայն այն, ինչը անմիջականորեն կապված է

իր պահանջմունքների, հետաքրքրությունների և ընթացիկ խնդիրների հետ, իսկ մնացածը անուշադրության է մատնում։

Վերջին հանգամանքը շատ կարևոր է։ Այն, ինչ աշակերտը բնականորեն ու հեշտությամբ է յուրացնում, կանխորոշվում է նրա անձնավորությամբ, հետաքրքրություններով ու կարիքներով։ Այդ պատճառով էլ չկանխամտածված ուսուցման արդյունքները պատահական են, հատակտոր ու չսիստեմավորված։ Դրանք կազմում են չկապակցված տեղեկությունների, հմտությունների ու կարողությունների մի անկազմակերպ զանգված, որը կենսափորձ են անվանում։ Ակնհայտ է ուրեմն, որ հասկացությունների գիտական համակարգի և հոգեկան գործունեության համապատասխան կառույցների յուրացումը, ինչպես նաև սովորողի մտքի ու անձնավորության բազմակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը հնարավոր չեն միայն «բնական» կենսագործունեությանը զուգընթաց տեղի ունեցող ուսուցման հիման վրա։ Այդպիսի զարգացումը ապահովելու համար պահանջվում է հատուկ գործունեություն, որի հիմնական նպատակը սովորելն է։ Այդպիսի առանձնահատուկ գործունեությունը, որի անմիջական նպատակը սովորելն է, կոչվում է ուսուցում։

Ուսուցումը որպես գործունեություն։ Այսպիսով, ուսուցում տեղի ունի այն դեպքում, երբ մարդու գործողությունները կառավարվում են որոշակի գիտելիքներ, հմտություններ, կարողություններ, վարքի ձևեր ու գործունեության տեսակներ յուրացնելու գիտակցված նպատակի կողմից։ Ուսուցումը առանձնահատուկ մարդկային գործունեություն է և հնարավոր է միայն զարգացման այն մակարդակում, երբ մարդը իր գործողությունները գիտակցված իդեալական նպատակի միջոցով կառավարելու ընդունակություն է ձեռք բերում։ Այդ ընդունակությունը, ամենայն հավանականությամբ, բավականաչափ զարգանում է միայն 4—5 տարեկանում վարքի ու գործունեության նախկին ձևերի՝ խաղի, խոսքի ու գործնական վարքագծի հիման վրա։ Կենդանիների կյանքում ուսուցման այդ ձևը գոյություն ունենալ չի կարող։

Իսկ ի՞նչ է իրենից ներկայացնում ուսուցման գործունեությունը կամ սովորելու պրոցեսը։ Առաջին հնարավոր պատասխանը շատ պարզ է։ Ամեն մի գործունեություն որոշ ֆիզիկական (գործնական կամ խոսքային) շարժումների զուգորդություն է։ Հետևաբար, սովորելն էլ պետք է իրագործվի մարդու կողմից զանազան շարժումների կատարման, գրելու և խոսելու միջոցով։ Օրինակ, մարդը լողալ սովորում է լողանալիս, մտածել՝ դատողություններ կատարելիս և խնդիրներ լուծելիս, գրել՝ համապատասխան վարժություններ կատարելիս։ Այդպես է պնդում «սովորել՝ գործելու միջոցով» պայմանական անվանումը ստացած տեսությունը, որը խոր ազդեցություն է գործում ժամանակակից բուրժուական մանկավարժության վրա։ Ըստ այդ տեսության ուսուցումը ազ-

դակների և հակազդումների միջև կապերի ամրապնդումն է պարզևի կամ խրախուսյի միջոցով։ Բայց պարգևատրել կարելի է միայն արդեն կատարածի համար։ Այդ պատճառով էլ հիշյալ տեսության կողմնակիցները հենվում են կատարման վրա։ Այստեղ սովորելու առաջատար մեթոդը աշակերտների կողմից փորձերի ու սխալների, ընդօրինակման, վարժությունների, ընդհանուր սկզբունքների կիրառման կամ «ներքմբռնման» միջոցով զանազան խնդիրների ակտիվ լուծումն է։ Բայց դպրոցական կյանքի ողջ փորձը վկայում է, որ առանց ակտիվ գործունեության ևս մարդիկ կարող են սովորել. ընդ որում հաճախ բավականին հաջող կերպով։ Այս հանգամանքը հաստատվել է նաև հատուկ հետազոտությունների միջոցով։ Փորձերից մեկի ժամանակ համեմատվեցին նույն նյութը երեք տարբեր մեթոդներով սովորելու արդյունքները։ Այդ մեթոդներն էին. դասախոսությունը, ուսուցչի հետ կատարված համատեղ քննարկումը և ինքնուրույն ուսումնասիրությունը։ Պարզվեց, որ երբ ուսուցումը կազմակերպվում է ըստ միևնույն դասագրքի, իսկ արդյունքների ստուգումը՝ միևնույն օբյեկտիվ չափանիշների հիման վրա, ապա սովորելու վերոհիշյալ երեք եղանակներից ոչ մեկը նկատելի առավելություններ չի ընձեռում։

Այսպիսով, արտաքին գործունեությունը կամ, ավելի ճիշտ, շարժողական ակտիվությունը, ուսուցման իրագործման համար պարտադիր պայման չի հանդիսանում։ Երբ պետք է շարժողական (գրելու, խոսելու, լողալու, նկարելու, ավտոմեքենա վարելու) հմտություններ յուրացնել, ապա ակտիվության այդ ձևը կարևոր դեր է խաղում։ Բայց այլ դեպքերում, օրինակ, երբ պետք է բառեր կամ տեքստեր մտապահել, մաթեմատիկական խնդիրներ լուծել, շարադրություն գրել, ճանաչել ու տարբերակել շրջապատի առարկաները, արտաքին շարժողական ակտիվությունը այդպիսի կարևոր դեր չի խաղում։

Սակայն եթե ուսուցումը գործունեություն է, ապա ինչպե՞ս կարող է այն իրագործվել առանց արտաքին ու նկատելի դրսևորումների։ Սովետական հոգեբանների հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ բացի պրակտիկ գործունեությունից մարդը ընդունակ է իրագործելու նաև հատուկ գնոստիկական (հունարեն «գնոզիս»՝ «գիտելիք բառից) գործունեություն։ Սրա նպատակը իմացությունն է, այսինքն՝ շրջապատող աշխարհի առանձնահատկությունների մասին ինֆորմացիայի կուտակումն ու վերամշակումը։

Գնոստիկական գործունեությունը ևս կարող է արտաքին դրսևորումներ ունենալ։ Այդպիսին են, օրինակ, ստարկայական գործունեության այնպիսի ձևեր, ինչպիսիք են առարկաների հետ ձեռնածությունները կատարելը, դրանց մեխանիկական մշակումը, հավաքումն ու մասերի բաժանելը, կշռելը, չափումները, փոխադարձ տեղափոխումները։ Գնոս-

տիկական է նաև ընկալման (պերցեպտիվ) գործունեությունը՝ զննելը, լսելը, դիտելը։ Այդպիսին է նաև սիմվոլիկ գործունեությունը, որի ձևերից են պատկերումը, անվանումը, նշանակումը, խոսքային նկարագրությունը, ասույթների դրսևորումը, բառերի և ասույթների կրկնումը։

Ի տարբերություն պրակտիկ գործունեության գնոստիկական գործունեությունը կարող է լինել նաև ներքին կամ գոնե դիտման համար անմատչելի։ Ա. Վ. Զապորոժեցի, Վ. Պ. Զինչենկոյի և ուրիշների հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ ընկալումը և, հատկապես դիտումը, իրագործվում է հատուկ պերցեպտիվ գործողությունների (առարկայի վրայով հայացքի տեղաշարժման, կողմնորոշիչ հատկանիշների ընտրության, պատկերի կառուցման) միջոցով։ Ա. Ա. Սմիռնովի, Ա. Ն. Լեոնտևի և այլ հոգեբանների հետազոտությունները թույլ տվեցին պարզել, որ մտապահումը իրագործվում է հատուկ մնեմիկական գործողությունների միջոցով։ Դրանցից են, օրինակ, նյութի կարգավորումն ու կազմակերպումը, նրանում իմաստային կողմնորոշիչների ու կապերի առանձնացումը, նախկին փորձի ու գիտելիքների և նոր ընկալումների միջև կապերի հաստատումը, անվանումն ու նշանակության վերագրումը, սխեմատիզացիան և կրկնությունը։ Ս. Լ. Ռուբինշտեյնի, Ա. Ն. Լեոնտևի, Պ. Յա. Գալպերինի, Ն. Ա. Մենչինսկայայի, Ժ. Պիաժեի և այլ հոգեբանների ուսումնասիրությունները պարզեցին, որ մտածողությունն իրագործվում է այնպիսի մտավոր գործողությունների կամ ինտելեկտուալ օպերացիաների միջոցով, ինչպիսիք են. վերլուծությունն ու համադրությունը, նույնացումն ու տարբերակումը, վերացարկումն ու ընդհանրացումը, կողմնորոշումն ու ընտրությունը, դասակարգումն ու շարքերի ստեղծումը (սերիացիան), ծածկագրումն ու վերածածկագրումը։

Ուսուցման պրոցեսում գործունեության բոլոր այդ ձևերը սովորաբար սերտորեն միահյուսված են։ Ուսումնասիրելով, օրինակ, բույսերի դասակարգումը, աշակերտը զննում է դրանք (ընկալման գործունեություն), առանձնացնում է ծաղկի հիմնական մասերը (առարկայական գործունեություն), նկարագրում է տեսածը (խոսքային գործունեություն), նկարում է (առարկայական և ընկալման գործունեություն), անվանում է (խոսքային գործունեության) և այլն։ Տարբեր դեպքերում գործունեության այդ տեսակների հարաբերությունները տարբեր են։ Օրինակ, աշխատանքային հասկացությունները յուրացվում են առարկայական և ընկալման գործունեության պրոցեսներում, իսկ պատմությանը վերաբերող հասկացությունները հիմնականում ձևավորվում են խոսքային ու ընկալման գործունեության հիման վրա։ Բայց բոլոր դեպքերում ուսուցումը հենվում է ակտիվ գնոստիկական գործունեության վրա և իրագործվում է հենց այդ պրոցեսում։ Այդ գործունեությունը հաճախ միայն ներհոգեկան բնույթ է ունենում։

Առաջնային և երկրորդային ուսուցում։ Բնականաբար, հարց է առաջանում, թե ինչ է իրենից ներկայացնում այդ ներքին գործունեությունը և ինչպես է այն ծագում։ Լ. Ս. Վիգոտսկու, Ա. Ն. Լեոնտևի, Ժ. Պիաժեի հետազոտությունները թույլ են տալիս պնդել, որ այդ ներքին գործունեությունը առաջանում է արտաքին ակտիվությունից՝ ինտերիորիզացիայի (ներքնայնացման) ճանապարհով։ Առարկայական գործողությունները արտացոլվում են հոգեկան պրոցեսներում։ Այնուհետև այդ պրոցեսները ազատվում են առարկաների հետ ունեցած անմիջական կապերից և ձևափոխվում են հոգեկան օպերացիաների։ Օրինակ, իրը մասնատելու առարկայական գործողությունը փորձի կուտակման հետ զուգընթաց փոխարինվում է այդ գործողության հոգեկան արտացոլմամբ՝ առարկայի պատկերի կամ նրա վերաբերյալ ունեցած հասկացության մտավոր մասնատմամբ։ Առարկայական գործողությունը ձևափոխվում և դառնում է վերլուծության հոգեկան օպերացիա։ Այդպիսի հոգեկան օպերացիաների համակարգը, որը ծավալվում է ներհոգեկան ոլորտում, հենց ներքին կամ հոգեկան գործունեությունն է։ Ինտերիորիզացիայի հիմնական միջոցը բառն է։ Այն թույլ է տալիս պատկերն ու օպերացիան անջատել առարկայից ու գործողությունից, վերջիններս փոխարինել անհատի սեփական խոսքային շարժումներով։

Վերը շարադրվածը թույլ է տալիս կարևոր ենթադրություն առաջ քաշել ուսուցման պրոցեսում արտաքին (առարկայական) և ներքին (հոգեկան) գործունեության դերի մասին։ Ըստ երևույթին արտաքին գնոստիկական գործունեությունը պարտադիր է ուսուցման համար, քանի դեռ հոգեկանում համապատասխան պատկերներ, հասկացություններ ու օպերացիաներ չեն ձևավորվել։ Իսկ երբ աշակերտն արդեն ունի նոր գիտելիքների և հմտությունների յուրացման համար անհրաժեշտ պատկերներ ու օպերացիաներ, ապա ուսուցման իրագործման համար բավական է արդեն միայն ներքին գնոստիկական գործունեությունը։ Որոշ հոգեբաններ առաջարկում են նշված տարբերությունը ամրապնդել համապատասխան տերմինների օգնությամբ։ Առաջին դեպքը նրանք անվանում են վաղ կամ առաջնային, իսկ երկրորդը՝ ուշ կամ երկրորդային ուսուցում։ Առաջնային ուսուցումը ունի պայմանառեֆլեկտորային, շարժողական բնույթ։ Սա գործողությունների, փորձերի ու սխալների միջոցով կատարվող ուսուցում է։ Երկրորդային ուսուցումը ունի մաքուր բանական, հայեցական բնույթ։ Այն իրագործվում է միայն հոգեկան (ներքին) գործունեության օգնությամբ։ Երկրորդային ուսուցումը դիտման ու իմաստավորման արդյունք է։

Վճռելով այն խնդիրը, թե ինչպիսին պետք է լինի ուսումնական գործունեության բնույթը, առաջին հերթին պետք է պարզել, թե նոր նյութի յուրացումը ինչպիսի գիտելիքներ և հմտություններ է պահան-

ջում։ Եթե աշակերտը դեռևս չի տիրապետում որոշակի պատկերների, հասկացությունների և օպերացիաների, ապա անպայման պետք է սկսել առարկայական գնոստիկական գործունեությունից։ Աշակերտը պետք է անմիջականորեն բախվի առարկաների և երևույթների հետ։ Նա պետք է իր սեփական ձեռքերով համապատասխան գործողություններ կատարի։ Այնուհետև, առանձնացնելով և բառերի միջոցով ամրապնդելով, նա պետք է այդ գործողությունները տեղափոխի իր իդեալական (ներհոգեկան) ոլորտը։ Իսկ եթե աշակերտն արդեն տիրապետում է ուսուցման անհրաժեշտ նախադրյալներ հանդիսացող հասկացություններին և օպերացիաներին, ապա կարելի է սկսել ուղղակի ներքին գնոստիկական գործունեությունից։ Այս դեպքում աշակերտին կարելի է միանգամից համապատասխան բառեր մատուցել, քանի որ նա արդեն գիտե, թե ինչ են դրանք նշանակում և ինչպիսի օպերացիաներ են պահանջում։ Սրա վրա է հիմնված ճաղոռդման և ցուցադրման մեթոդներով կատարվող ավանդական ուսուցումը։ Այս մեթոդին համապատասխանում են յուրացման «պասսիվ» եղանակները՝ լսելը, կարդալն ու դիտելը։

Ուսումնական իրադրությունների տիպերը։ Մանկավարժներին քաջ հայտնի է, որ բոլորովին էլ ոչ բոլորը և ոչ միշտ են սովորում այն, ինչ պահանջվում է։ Հայտնի է նաև, որ ցանկացած գործունեություն անձի պատասխանն է որևիցե կենսական իրադրության։ Գործունեությունը առաջ է գալիս որոշակի դրդապատճառների ազդեցության տակ և ընթանում է որոշակի պայմաններում։ Հետևաբար, որպեսզի ուսուցում տեղի ունենա, ուսումնական իրադրությունը պետք է այնպիսի դրդապատճառներ պարունակի, որոնք անհատին մղեին գնոստիկական գործունեության, այսինքն՝ որոշակի գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերման։

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այդպիսի դրդապատճառները լինում են երկու տեսակ՝ արտաքին և ներքին։ Արտաքին դրդապատճառներից են բոլոր այն գրգռիչներն ու դրդիչները, որոնք մարդուն դրսից մղում են դեպի նպատակը։ Այդպիսի դրդապատճառների օրինակներ են. պատիժն ու պարգևները, սպառնալիքն ու պահանջը, մրցությունն ու խմբի գործադրած ճնշումը, գովասանքն ու պատվասիրական զգացմունքների ակտիվացումը, ապագա բարիքների և օգուտների ակնկալումը։ Ուսուցման անմիջական նպատակի համեմատ դրանք արտաքին, դրսից եկող շարժիչ ուժեր են։ Եթե անձը ղեկավարվում է այդպիսի դրդապատճառներով, ապա գիտելիքներն ու հմտությունները ծառայում են միայն որպես միջոց այլ հիմնական նպատակների հասնելու (տհաճությունից խուսափելու, հասարակական կամ անձնական հաջողության հասնելու, պատվասիրությունը բավարարելու) համար։

Այդպիսի կառուցվածք ունեցող ուսումնական իրադրությունները կարելի է անվանել նպատակուղղված ստիպմամբ իրադրություններ։

յսպիսի դեպքերում բուն նպատակը՝ ուսուցումը, կարող է անտարբեր ողնել անձին կամ նույնիսկ տհաճ լինել նրա համար։ Գործունեությունը որոշվում է այդ նպատակով, բայց չի ակտիվացվում նրա կողմից։ Այդ պատճառով էլ ուսուցման գործունեությունը որոշ չափով ստիպողական բնույթ է կրում և դիտվում է որպես արգելք, որը պետք է հաղթահարել հիմնական նպատակին հասնելու համար։ Դժվար չէ նկատել, որ նման իրադրություններում հակամարտ ուժեր են առաջանում։ Դրանք ըստ էության կոնֆլիկտային իրադրություններ են, հաճախ կապված են հոգեկան բավականին ուժեղ լարվածությունների հետ, պահանջում են ներքին ճիգեր, իսկ երբեմն էլ՝ պայքար սեփական անձի դեմ։ Երբ կոնֆլիկտը մեծ սրության է հասնում, ապա «իրադրությունից դուրս գալուն» միտում է առաջանում (մերժում, դժվարությունների շրջանցում, նևրոզ)։ Այսպիսի պայմաններում աշակերտը կամ թողնում է սովորելը, կամ ձգտում է հուշաթերթիկներ օգտագործել, կամ սկսում է խախտել կարգը, իսկ երբեմն էլ հայտնվում է անտարբերության վիճակում։ Ուսումնական իրադրության այդպիսի կառուցվածքը դպրոցում հաճախ է հանդիպում։

Ներքին դրդապատճառները նրանք են, որոնք անձին տանում, ձգում, առաջնորդում են դեպի նպատակը։ Որպես օրինակ կարելի է հիշատակել հետաքրքրությունը բուն գիտելիքների նկատմամբ, հետաքրքրասիրությունը, սեփական կուլտուրական մակարդակը բարձրացնելու, որոշակի կարողությունների տիրապետելու ձգտումը, ուսումնական խնդիրները լուծելու բուն ընթացքով հափշտակված լինելը և այլն։ Այդ բոլոր դրդապատճառները ելնում են ուսուցման նպատակից, պարունակվում են նրանում։

Այդպիսի կառուցվածք ունեցող ուսումնական իրադրությունները կարելի է անվանել նպատակուղղված ձգողականությամբ իրադրություններ։ Այդպիսի իրադրությունն արդեն ներքին կոնֆլիկտներ չի պարունակում։ Այն ևս կապված է ուսուցման ընթացքում հանդիպող դժվարությունների հետ և կամային ջանքեր է պահանջում։ Բայց այդ ջանքերի խնդիրը արտաքին արգելքների հաղթահարումն է, այլ ոչ թե պայքարը ինքն իր հետ։ Սա է պատճառը, որ նման իրադրություններում ներհոգեկան լարումներ և նևրոտիկ բնույթի բախումներ չեն առաջանում։ Հետևաբար այդպիսի իրադրությունները մանկավարժական տեսակետից բարենպաստ պետք է համարել, և դրանց ստեղծումը մանկավարժի կարևորագույն խնդիրն է։ Նպատակուղղված ձգողականությամբ հագեցված իրադրություններում ուսուցիչը ոչ միայն պետք է կառավարի աշակերտի վարքը, այլև պետք է դաստիարակի նրան, ձևավորի նրա նպատակները, հետաքրքրություններն ու իդեալները։

Ուսումնական գործունեության մոտիվացիան: *Որոշակի իրը, իրադարձությունները, իրադրությունը կամ գործողությունը գործունեության դրդապատճառներ են դառնում, եթե կապվում են մարդու* **ակտիվության աղբյուրների** *հետ։ Դիտումներն ու էքսպերիմենտները վկայում են, որ գործունեության աղբյուրները կարող են դասակարգվել երեք խմբերում.*

1. **Ներքին աղբյուրներ:** *Սրանք կախված են մարդու պահանջմունքներից, որոնք կարող են տարբեր բնույթ ունենալ՝ սկսած օրգանիզմի կենսաբանական ու բնածին պահանջմունքներից, որոնք պայմանավորված են ժառանգական ծրագրերով, մինչև օնտոգենեզում ձեռք բերված սոցիալական, հասարակության կողմից ձևավորվող պահանջմունքները։*

Ուսումնական գործունեության հարուցման համար հատկապես մեծ նշանակություն ունեն այնպիսի բնածին պահանջմունքներ, ինչպիսիք են **ակտիվության պահանջմունքը** *և* **ինֆորմացիայի պահանջմունքը:**

Այդ պահանջմունքների կենսաբանական լինելը հաստատվում է այն հանգամանքով, որ դրանք հակումների ձևով առկա են նաև բարձրակարգ կենդանիներից շատերի մոտ։ Նույնիսկ այն դեպքում, երբ կենդանին կուշտ է, ծարավ չի զգում և թվում է թե շարժումներ կատարելու կարիք բոլորովին չի զգում, ակտիվության ամեն մի սահմանափակում նրա կողմից ուժեղ դիմադրության է հանդիպում։ Երեխան ևս, սկսած ծննդյան օրից, արթուն վիճակում անընդմեջ ակտիվություն է դրսևորում. ժպտում է, շարժվում, շարժում է ձեռքերն ու ոտքերը, վազում է, խաղում, խոսում, անհաշիվ հարցեր է տալիս, և այս բոլորը, ամենայն հավանականությամբ, հանուն այն հաճույքի, որ նրան պատճառում է գործուն, ակտիվ վիճակը։

Ինֆորմացիայի պահանջմունքը, որ ունի մարդը (երբեմն այն անվանում են դրդման, ստիմուլյացիայի պահանջմունք), առավել հստակորեն է դրսևորվում սենսորային դեպրիվացիայի, այսինքն՝ զգայարանների վրա ազդող գրգռիչների քանակի խիստ նվազեցման պայմաններում։ Փորձարկվողներին որոշ ժամանակի ընթացքում մեկուսացնում են արտաքին աշխարհի ազդեցություններից, նրանց ձայնամեկուսիչ հատուկ խցիկներում կամ մարդու մարմնի ջերմաստիճանը ունեցող ջրով լցված ավազանում տեղավորելով։ Բավականաչափ տևական փորձերի հետևանքով առաջ են գալիս մտավոր, հուզական և կամային բնույթի բավականին լուրջ խախտումներ. անհավասարակշռվածություն, թախիծ, կատաղություն, անտարբերություն, կամային գործողություններ կատարելու ընդունակության կորուստ, երբեմն նույնիսկ հետևողականորեն մտածելու կարողության թուլացում, զգայախաբություններ։ Կենսական իրադրություններում ակտիվության և ինֆորմացիայի պակասը (իսկ երբեմն նաև մեծ առատությունը) մարդուն հասցնում է այնպիսի

ահաճ հոգեվիճակների, ինչպիսիք են **հոգնածությունն ու ձանձրույթը:** *Իսկ ակտիվության ու ինֆորմացիայի պահանջմունքները համապատասխանաբար անվանում են* **եռանդունություն** *և* **հետաքրքրասիրություն:**

Անձի սոցիալականացման ընթացքում ձևավորվող պահանջմունքներից ուսումնական գործունեության ակտիվացման տեսակետից հատուկ նշանակություն ունեն գնոստիկական, ինչպես նաև դրական սոցիալական պահանջմունքները, հասարակությանը օգուտ բերելու ձգտումը, հասարակական տեսակետից արժեքավոր նվաճումների բարձր մակարդակի հասնելու ցանկությունը և այլն։

2. **Արտաքին աղբյուրներ:** *Սրանք որոշվում են մարդու կենսագործունեության հասարակական պայմանների կառուցվածքով։ Ակտիվության այդ աղբյուրները անվանում են* **հարկադրանքներ:** *Գործունեության մղող այդ հարկադրական միջոցներից են* **պահանջները, սպասումները** *ու* **հնարավորությունները:**

Պահանջները *հասարակական ներգործության այնպիսի ձևեր են, որոնք ստիպում են սուբյեկտին կատարելու գործունեության որոշակի ձևեր և հետևելու որոշակի վարքագծի։ Օրինակ, ծնողները երեխայից պահանջում են ուտել գդալով, նստել աթոռին, «շնորհակալություն» հայտնել։ Դպրոցը աշակերտից պահանջում է ներկայանալ որոշակի ժամի, լսել ուսուցչի պատմածը, կատարել նրա հանձնարարությունները։ Հասարակությունը անհատից պահանջում է իր վարքագծում հետևել բարոյական որոշակի կանոնների և մարդկանց հետ շփվելու ձևերի, կատարել որոշակի աշխատանք։*

Սպասումները *մարդու նկատմամբ հասարակության այնպիսի հարաբերության կամ դիրքորոշման դրսևորումներն են, որոնք ցույց են տալիս, թե տվյալ անհատի համար վարքի որ գծերը և գործունեության որ ձևերն են նորմալ և ընդունելի համարվում։ Օրինակ, շրջապատողները նորմալ են համարում այն, որ մեկ տարեկան երեխան պետք է սկսի քայլել։ Նրանք երեխայից ակնկալում են այդ և համապատասխան վերաբերմունք են ցույց տալիս երեխայի նկատմամբ։ Սպասումը, ի տարբերություն պահանջի, ընդհանուր մթնոլորտ է ստեղծում և այնպիսի համակողմանի ճնշում է գործադրում անհատի վարքի վրա, որն ավելի ուժեղ շարժառիթ է, քան հրամանը։*

Հնարավորությունները *որոշակի գործունեության իրագործման այն օբյեկտիվ պայմաններն են, որոնք առկա են մարդու շրջապատում։ Օրինակ, անձնական հարուստ գրադարանը դրդում է մարդուն կարդալ, քանի որ այդ գործունեության համար հնարավորություններ է ստեղծում։ Պրոբլեմային ուսուցման դեպքում երեխան ավելի շատ է մտածում, քանի որ դրա համար ավելի հաճախակի է հնարավորություն ստեղծվում։*

Հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մարդու վարքը մեծ չափով կախված է օբյեկտիվ հնարավորություններից (հատկապես տարիքային այն փուլերում, երբ նրա անձն ու կենսական առաջատար նպատակները դեռևս չեն ձևավորվել)։ Օրինակ, բացառված չէ այն հնարավորությունը, որ պատահականորեն երեխայի ձեռքն ընկած երկրաչափական աշխատությունը կարող է ընդմիշտ որոշել նրա՝ ապագա մեծ մաթեմատիկոսի, ճակատագիրը։ Գյուղաքաղաք այցելած թատրոնը անջնջելի տպավորություն է թողնում փոքրիկ աղջկա վրա և ընդմիշտ որոշում է նրա կյանքի ուղին։ Նա, ի վերջո, հիանալի դերասանուհի է դառնում։

3. **Անձնային աղբյուրներ:** Սրանք որոշվում են մարդու անձնավորության կառուցվածքով, որի մեջ մտնում են նրա հետաքրքրությունները, ձգտումները, դիրքորոշումները, համոզմունքները, աշխարհայացքը, իր անձի մասին ունեցած պատկերացումը, վերաբերմունքը հասարակության նկատմամբ։ Ակտիվության այդ աղբյուրները անվանում են **արժեքներ:** Այդ կարգի արժեքներից են հաջողությունը կամ ինքնակատարելագործումը, ինքնահաստատումը կամ ինքնադրսևորումը, հանգիստը կամ շարժումը, որոշակի պահանջմունքների բավարարումը կամ դրանց հաղթահարումը, իդեալներն ու ընդօրինակման նմուշները, բարին, ճշմարտությունը, գեղեցկությունը, օգուտը, հզորությունը կամ հաճույքը։

Ուսումնական գործունեության ակտիվացման համար հատուկ նշանակություն ունի իրականությունը ճանաչելու, իմաստավորելու, մարդկային գիտելիքների, գործունեության և արժեքների կատեգորիաներում իրերի և իրադարձությունների նշանակությունը բացահայտելու ձգտումը։

Գործունեության վերոհիշյալ աղբյուրները, տարբեր զուգորդություններով ու ձևափոխություններով, դիտվում են բոլոր մարդկանց մոտ։ Բայց միշտ չէ, որ դրանց կողմից առաջ բերվող գործունեությունը ուսուցման ձև է ընդունում։ Որպեսզի սա տեղի ունենա, անհատի պահանջմունքներն ու հակումները, պահանջները, սպասումներն ու հնարավորությունները, որ նրան տրամադրում է հասարակությունը, նրա անձնային արժեքներն ու դիրքորոշումները, այսինքն՝ նրա վարքի ներքին, արտաքին և անձնային դրդապատճառները, պետք է կապվեն ուսուցման պրոցեսի կողմերից մեկի (արդյունքի, նպատակի, ընթացքի) կամ բոլոր կողմերի հետ։ Այդ դեպքում ուսուցման նշված կողմերը կդառնան դրդապատճառներ և անձին կմղեն համապատասխան գործունեության։ Այդ պրոցեսն անվանում են պատճառավորում (մոտիվացիա)։ Թե ինչպես է սա ձեռք բերվում, կախված է այն հանգամանքից, թե ուսուցման որ կողմն է առաջ մղվում որպես դրդապատճառ և թե գործունեության որ աղբյուրների հետ է այն կապվում։ Եթե, օրինակ, դրդապատճառներ են համարվում ուսուցման արդյունքները, իսկ ակտիվացման համար դիմում են գործունեության ներքին աղբյուրների օգնությանը, ապա մոտիվացիան ձեռք է բերվում ուսումնական հաջողությունները պարգևների, հասարակական քաջալերանքի, ապագա աշխատանքի համար ունեցած կարևորության և նման այլ հանգամանքների հետ կապելու միջոցով։

Արտաքին դրդիչ ուժերի կիրառումը արտահայտվում է ստիպման՝ (պահանջներ ներկայացնելու), վստահության (սպասումների ներկայացման), համապատասխան պայմաններ և ինֆորմացիայի աղբյուրներ տրամադրելու ձևով։ Ուսուցման արդյունքների անձնային մոտիվացման օրինակ կարող է ծառայել դրանց և անհատի ինքնագնահատման միջև կապերի հաստատումը (ասենք՝ գովասանքի միջոցով)։

Մոտիվացման հնարավոր հնարներն ու զուգորդումները նույնքան բազմազան, տարատեսակ ու մեծաթիվ են, ինչպես ինքը՝ կյանքը, ինչպես այն դրդիչներն ու խթանները, որոնք մարդուն մղում են գործունեության և դետերմինավորում են այդ գործունեությունը։

Ուսումնական գործունեության կառուցվածքը: Անձի այն յուրահատուկ գործունեությունը, որը ուսուցում են անվանում, կազմված է որոշակի **օպերացիաներից:** Սրանց բնույթը կախված է այն տեղից, որ սովորողը գրավում է մանկավարժական ուժերի ու ներգործությունների ոլորտում, այսինքն՝ մանկավարժական իրադրության մեջ նրա կատարած ֆունկցիաներից։ Այդ ֆունկցիաները կարող են հետևյալները լինել. 1) պասսիվ ընկալում և դրսից մատուցվող ինֆորմացիայի յուրացում, 2) ինֆորմացիայի ակտիվ ու ինքնուրույն որոնում, հայտնաբերում և օգտագործում, 3) դրսից պարտադրվող և ուղղություն ստացող որոնում, ինֆորմացիայի հայտնաբերում և օգտագործում։

Առաջին դեպքում սովորողը դիտվում է լոկ որպես մանկավարժի ձևավորող ներգործությունների օբյեկտ։ Ուսուցումն իրագործվում է սովորողին պատրաստ ինֆորմացիա հաղորդելու և նրան որոշակի ուսումնական գործողությունների կատարում պարտադրելու եղանակով։ Երկրորդ դեպքում սովորողը դիտվում է որպես **սուբյեկտ,** որը ձևավորվում է իր իսկ զարգացող հակումների և նպատակների ազդեցության տակ։ Այստեղ ուսուցման հիմքում դրվում է **ինքնաշարժումը,** այսինքն՝ սովորողի կողմից այնպիսի տեղեկությունների և գործողությունների որոնումն ու ընտրությունը, որոնք համապատասխանում են նրա պահանջմունքներին և արժեքներին։ Երրորդ դեպքում սովորողը հանդես է գալիս և որպես մանկավարժական ներգործությունների **օբյեկտ,** և որպես իմացական գործունեության **սուբյեկտ:** Մանկավարժը վարքի արտաքին աղբյուրները (պահանջները, սպասումներն ու հնարավորությունները) այնպես է կազմակերպում, որ դրանք սովորողի մեջ անհրաժեշտ հակումներ

և արժեքային կողմնորոշումներ են ձևավորում։ Իսկ սրանք, իրենց հերթին, կանխորոշում են աշակերտի կողմից անհրաժեշտ ինֆորմացիայի ակտիվ ընտրությունն ու օգտագործումը։ Այս դեպքում ուսուցման հիմքում ընկած է անհատի գործունեության աղբյուրներին այնպիսի ուղղվածության հաղորդումը, որը պայմաններ է ստեղծում պահանջվող ինֆորմացիայի ու գործողությունների ընտրության, վերամշակման և օգտագործման համար։

Ուսումնական և ուսուցող գործողությունների տեսակները: Վերոհիշյալ երեք ֆունկցիաներին համապատասխան կան անձի ուսումնական գործողությունների երեք հիմնական տեսակներ։ Ուսուցման քննարկվող տարբերակներից առաջինը ունի պատրաստի ինֆորմացիայի մատուցման բնույթ։ Ուսումնական գործունեությունն այս դեպքում կազմված է այնպիսի գործողություններից, ինչպիսիք են ընդօրինակումը, բառացի կամ իմաստավորված ընկալումն ու կրկնությունը, պատրաստի նմուշների ու կանոնների հիման վրա կատարվող մարզումներն ու վարժությունները։ Ուսուցման երկրորդ տարբերակը (ինքնաշարժումը) բնականոն ինքնաուսուցման ձև ունի։ Այս դեպքում ուսումնական գործունեության կազմի մեջ մտնող գործողություններն են. հարցերի և խնդիրների ընտրությունը, ինֆորմացիայի և ընդհանուր սկզբունքների որոնումը, «ներըմբռնումն» ու իմաստավորումը, ստեղծագործական գործունեությունը։ Ի վերջո, ուսուցման երրորդ տարբերակը (կառավարումը) ենթադրում է նպատակաուղղված և ուղղություն ստացող իմացական ակտիվության գոյություն: Այստեղ արդեն ուսուցումը կազմված է այնպիսի գործողություններից, ինչպիսիք են. առաջադրված խնդիրների լուծումն ու արդյունքների գնահատումը, փորձերն ու սխալները, փորձարկումները, ընդհանուր սկզբունքների ու հասկացությունների ընտրությունն ու կիրառումը և այլն։

Վերը թվարկված ուսուցող գործողություններից յուրաքանչյուրի համար բնորոշ են աշակերտի գործունեությունը կառավարելու ուրույն եղանակներ, ուսուցման ուրույն ըմբռնումներ և մեթոդներ: Օրինակ, պատրաստի ինֆորմացիայի մատուցման եղանակը իր արտացոլումն է գտել ուսուցումը որպես դասավանդում ըմբռնող տեսակետում։ Սրա համար բնորոշ են հաղորդման, բացատրման, մատուցման, ցուցադրման և առաջադրման մեթոդները։ Բնականոն ինքնուսուցման եղանակը առաջ է բերել ուսուցումը որպես խթանում (ստիմուլյացիա) ընկալող պատկերացումը։ Սրա համար բնորոշ մեթոդը հետաքրքրության, զարմանքի, հետաքրքրասիրության արթնացումն է։ Ի վերջո, ուսուցանող գործողությունների այնպիսի տեսակը, ինչպիսին աշակերտի իմացական ակտիվությանը ուղղություն հաղորդելն է, իր արտացոլումն է գտնում ուսուցումը կառավարում համարող տեսակետում։ Այստեղ արդեն

ամենից ավելի հաճախակի կիրառվող մեթոդներն են. պրոբլեմների ու խնդիրների ձևակերպումը, քննարկումն ու վիճաբանությունը, համատեղ պլանավորումը, կոնսուլտացիաները և այլն։

§ 3. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊՐՈՑԵՍԻ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ

Չնայած իրենց բազմազանությանը, վերևում քննարկված ուսումնական իրադրությունները, ուսուցման մասին տեսակետները, ուսումնական և ուսուցող գործողությունների տեսակները, ուսումնական գործունեության դրդապատճառներն ու աղբյուրները, դրանք բոլորը ունեն նաև ընդհանուր մի առանձնահատկություն։ Դրանց վերջնական խնդիրն է աշակերտի ջանքերն ուղղել այնպես, որպեսզի նա ինչ-որ բան սովորի։ Եթե այդպիսի նպատակաուղղված ջանքերը բացակայում են, ապա ուսուցում ևս չի կարող տեղի ունենալ։ Նպատակաուղղված ուսուցման ամեն մի պրոցեսում առկա այդ ընդհանուր բաղադրամասը **սերտումն** է:

Սերտման ներքին գործոնները: Ուշադրություն և դիրքորոշում: Սերտման առաջին պայմանը հետևյալն է. այն, ինչ պետք է իմանալ ու յուրացնել, պետք է արտացոլվի հոգեկանում, առանձնացվի արտաքին և ներքին աշխարհի մնացած բոլոր ընկալվող կողմերից։ Նայելը դեռևս բավական չէ, պետք է տեսնել, լսելը դեռ քիչ է, պետք է ուշադրությամբ ունկնդրել և ըմբռնել լսածը։ Եթե ինֆորմացիան բացակայում է, ապա միանգամայն ակնհայտ է, որ այն յուրացնել ու վերամշակել հնարավոր չէ։ Սերտում կարող է տեղի ունենալ միայն այն դեպքում, երբ սերտելու ենթակա նյութ գոյություն ունի։

Ուսուցչի ցուցադրումներն ու խոսքը, նրա պահանջներն ու ցուցումները աշակերտի զգայարաններին հասնող ազդանշանների միայն մի մասն են կազմում։ Դրսից միաժամանակ նրան է հասնում կողմնակի «աղմուկի» մի ամբողջ հոսք։ Սրա մեջ մտնում են և՛ մյուս աշակերտների վարքը, և՛ ուսուցչի տեսքը, և՛ թռչնակը, որը նստած է բակում գտնվող ծառի ճյուղի վրա, և՛ պատի ետևից լսվող ոտնաձայները, և՛ բազմաթիվ այլ աննշան իրադարձություններ, որոնք անընդմեջ տեղի են ունենում դասարանի միկրոմիջավայրում։ Աշակերտի հոգեկան աշխարհի խորքերից դրանց ընդառաջ են գնում հիշողություններ, ակնկալումներ, տագնապներ ու խորհրդածություններ։ Նույնիսկ այն ամենի մեջ, ինչ ցուցադրում ու հայտնում է ուսուցիչը, երբեմն շատ կողմնակի և տվյալ պահին ավելորդ ինֆորմացիա է պարունակվում։ Մինչդեռ հոգեբանական էքսպերիմենտները ցույց են տվել, որ մարդը միաժամանակ ընդունակ է ընկալելու միայն սահմանափակ թվով (մոտ 5—9) առար-

կաներ։ Մնացածը հանդես է գալիս լոկ որպես անորոշ ընդհանուր ֆոն կամ բոլորովին չի գիտակցվում մարդու կողմից։

Շրջապատի որոշակի իրադարձություններ, առարկաներ կամ դրանց առանձին հատկանիշներ կարող են ուշադրություն, այսինքն՝ ուղղվածություն ունեցող հոգեկան ակտիվություն առաջացնել, քանի որ կապվում են անձի գործունեության այնպիսի ներքին աղբյուրների հետ, ինչպիսիք են. ինֆորմացիայի պահանջմունքը, օրգանիզմի բազմազան կարիքները, հասարակական հակումներն ու նպատակները։ Ինֆորմացիայի ընտրության, վերամշակման և օգտագործման ընթացքում անձի առանձնահատկությունների դրսևորումներին հոգեբանները տվել են դիրքորոշումներ անվանումը։ Բազմաթիվ գիտափորձերն ու դիտումները ցույց են տվել, որ ուսումնական գործունեության ընթացքում դիրքորոշումներն ունեն կարևոր, հաճախ վճռական նշանակություն։ Օրինակ, փորձերից մեկի ժամանակ ուսանողների երկու խմբեր նույն նյութը սերտեցին նույն եղանակով և նույն թվով կրկնությունների միջոցով։ Խմբերից մեկին զգուշացրել էին, որ մինչև ստուգումը նյութը այլևս չի կրկնվելու, իսկ մյուս խմբին, ընդհակառակը, ասել էին, որ ստուգումից առաջ առաջադրանքը կրկնելու հնարավորություն կտրվի։ Այնուհետև անսպասելիորեն երկու խմբերն էլ ստուգման ենթարկվեցին։ Պարզվեց, որ այն ուսանողները, որոնք նյութը նորից կրկնելու հույս ունեին, զգալիորեն ավելի վատ էին մտապահել։ Նրանցում նյութը վերջնականապես սերտելու դիրքորոշում չէր ստեղծվել։ Ուսումնասիրության ընթացքում ցույց տրվեց նաև, որ նյութի մտապահման և՛ ժամկետները, և՛ ամրությունը, և՛ բնույթը պայմանավորված են դիրքորոշմամբ։ Եթե ստեղծված է «մինչև քննությունը» սովորելու դիրքորոշում, ապա գիտելիքները պահպանվում են մինչև քննական սենյակից դուրս գալը։ Եթե յուրացումը կատարվում է նյութը մոտավորապես, մակերեսորեն սովորելու դիրքորոշմամբ, ապա ուսուցումն, իսկապես, միայն մակերեսային, մոտավոր գիտելիքներ է տալիս։ Ավելին, երբ նույն նյութն ընկալվում է առանց սովորելու դիրքորոշման, ապա հաճախ ընդհանրապես հիշողության մեջ գիտելիքներ չեն մնում։

Այսպիսով, ուսուցման նկատմամբ ուշադրություն և դիրքորոշում ստեղծելու խնդիրը ըստ էության աշակերտի մոտիվացվածության ապահովման պրոբլեմն է։ Ե՛վ ուշադրությունը, և՛ դիրքորոշումը ուսուցման ընթացքում աշակերտի ներհոգեկան ու պրակտիկ գործունեության որոշակի ուղղվածության արտաքին դրսևորումներն են։ Իսկ աշակերտի ակտիվությունը ուղղված է դեպի ուսուցման արդյունքները, նպատակներն ու ընթացքը։ Այսպիսի ուղղվածություն ձեռք է բերվում այն դեպքում, երբ ուսուցման այդ կարևոր կողմերը կապվում են անհատի գործունեու-

թյունը պայմանավորող ներքին, արտաքին և անձնային գործոնների հետ։

Սերտման արտաքին գործոնները։ Ուսումնական նյութի բովանդակությունն ու ձևը։ Գործունեության այլ ձևերի նման ուսուցման արդյունքները ևս կախված են ոչ միայն սուբյեկտիվ գործոններից (ուսումնական առարկայի նկատմամբ աշակերտի վերաբերմունքից), այլ օբյեկտիվ հանգամանքներից (բուն սերտվող նյութի հատկություններից)։ Հոգեբաններն ու մանկավարժները ուսուցման այդ կողմի վերաբերյալ բազմաթիվ հետազոտություններ են կատարել և կուտակել են հսկայական քանակությամբ փորձնական ու էքսպերիմենտալ տվյալներ։ Դրանց վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել ուսումնական նյութի այն գլխավոր հատկանիշները, որոնք ազդեցություն են գործում նրա յուրացման վրա։

Այդ հատկություններից առաջինը ուսումնական նյութի բովանդակությունն է։ Յուրացման, սերտման համար նյութ կարող են ծառայել փաստական տվյալները կամ ընդհանրացված գիտելիքները, հասկացություններն ու սկզբունքները, գործողությունները կամ օպերացիաները, կարողությունները կամ հմտությունները։ Կախված այն բանից, թե նյութի այդ տեսակներից որն է սերտման առարկա հանդիսանում, վճռական փոփոխություններ են կրում ուսուցման պրոցեսի կառուցվածքը, սովորելու եղանակներն ու սովորեցնելու հնարները։ Սովետական մի շարք հոգեբանների հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ ուսուցման կառուցվածքն ու բնույթը պայմանավորված են նաև նրանով, թե համապատասխան փաստերը, հասկացությունները, հմտություններն ու կարողությունները գիտելիքների ու գործունեության որ բնագավառին են վերաբերում։ Թվաբանական կանոնների սերտումը կապված է դիտման, մտավոր ու պրակտիկ գործունեության այլ հնարների հետ, քան քերականության յուրացումը։ Գրականության յուրացումը այլ ենթադրություններ է ընթանում համեմատած ֆիզիկայի ուսումնասիրության հետ։ Բոլոր այդ կոնկրետ օրինաչափությունները վերաբերում են առանձին [illegible] առարկաների (և նույնիսկ ուսումնական թեմաների) յուրացման հոգեբանությանը։

Ուսումնական նյութի երկրորդ առանձնահատկությունը նրա ձևն է։ Նյութի ձևը կարող է լինել կենսական, երբ ուսուցման օբյեկտները իրական առարկաներ կամ գործունեության ձևեր են, և դիդակտիկական՝ երբ ուսուցումն իրագործվում է արհեստականորեն պատրաստված և պարզեցված (սխեմայի վերածված) օբյեկտների ու խնդիրների օգնությամբ։ Այն կարող է լինել առարկայական, պատկերավոր, խոսքային և սիմվոլային։ Ուսումնական նյութի մատուցման այդ ձևերից յուրաքանչյուրը իրենից ներկայացնում է որոշակի լեզու, որը ծառայում է ազդանշանա-

յին, իմաստային, արժեքային կամ կառավարող ինֆորմացիա հաղորդելու համար։ Սովետական և արտասահմանյան հոգեբանների հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ կիրառման համար ընտրված լեզվի արդյունավետությունը կախված է երկու գործոններից. 1) այն հանգամանքից, թե ինչ չափով է այդ լեզուն համապատասխանում սերտվող նյութի բնույթին, 2) այն բանից, թե սովորողը ինչ չափով է տիրապետում ինֆորմացիայի ծածկագրման այդ եղանակին և որքանով է այդ լեզուն համապատասխանում սովորողի մտածողության կառուցվածքին։

Օրինակ, փորձերը ցույց տվեցին, որ ուսանողները, դեռահասները և նույնիսկ յոթ-ութ տարեկան երեխաները ի վիճակի են յուրացնելու բազմությունների տեսության հիմնական հասկացությունները։ Սակայն հիշյալ հասկացությունները երեխաներին պետք է մատուցել առարկայական-գործնական ձևով (իրերի և գործողությունների լեզվով), դեռահասներին՝ մաթեմատիկական օբյեկտների հետ կատարվող կոնկրետ օպերացիաների ձևով (պատկերների և օպերացիաների լեզվով), իսկ ուսանողները կարող են յուրացնել համապատասխան ինֆորմացիան խոսքային ու սիմվոլային ձևերով հաղորդելու դեպքում։ (Սա չի նշանակում, որ երեխաները չեն կարող հասնել բազմությունների տեսության հասկացությունները սիմվոլային ձևով ծածկագրելու մակարդակին։ Բայց քանի դեռ նրանք այդ լեզվին չեն տիրապետում, հիշյալ հասկացությունների ներմուծումը պետք է կատարել առարկաների և նրանց հետ կատարվող գործողությունների լեզվով)։

Ուսումնական նյութի երրորդ առանձնահատկությունը նրա դժվարության աստիճանն է, որն ազդում է սերտման արդյունավետության, արագության ու ճշտության վրա։ Խոսելով նյութի հեշտ կամ դժվար լինելու մասին հաճախ ի նկատի են առնում այն հանգամանքը, որ որոշ նյութեր սովորողները յուրացնում են արագ և փոքր քանակությամբ բացթողումներ և սխալներ թույլ տալով, իսկ այլ նյութեր՝ ավելի դանդաղ, սխալներով ու բացթողումներով։ Ուսումնասիրությունները պարզեցին, որ, օրինակ, բառեր և նախադասություններ սերտելու դժվարությունը կապված է ոչ այնքան դրանց նշանակության, որքան այն կոնտեքստի հետ, որում այդ բառերն ու նախադասությունները տրված են։ Օրինակ, «Նա մոտեցավ լուսամուտին և դուրս նայեց։ Այնտեղ քայլում էին մարդիկ և անցնում էին մեքենաներ։ Երեկո էր» տեքստը ավելի հեշտությամբ է մտապահվում, քան հետևյալը. «Նա մոտեցավ հանքախորշին և նայեց ինքն իրեն։ Դեպի դուրս էին շարժվում մարդիկ և ծուռումուռ ընթանում էին մեքենաները։ Լսվում էր զանգերի ղողանջ»։ Սա բացատրվում է նրանով, որ առաջին տեքստում հաջորդ բառերն ու նախադասությունները զգալի չափով մատչելի են կանխատեսման համար, իսկ երկրորդում բավականին դժվար է կռահել, թե ինչ է տեղի ունենալու հետագայում։ Նույն պատճառով էլ նույնիսկ ծանոթ բառերից կազմված անիմաստ տեքստը դժվար է մտապահել։ Օրինակ. «Մոտեցավ, մարդիկ, երեկո, գնում էին, կար, վրա, փողոցի, դեպի, պատուհանի, անցնում էին, դուրս նայեց, այնտեղ»։ Էլ ավելի դժվար կլինի սովորելը, եթե բառերը տրոհենք անիմաստ վանկերի. «դո, լյու, հա, նա, էի, վիգ...» և այլն։ Սովորելու դժվարությունը ակնհայտորեն աճում է յուրաքանչյուր հաջորդ տարրի կանխատեսման դժվարացման և այդպիսի չկանխատեսվող «շարունակությունների» քանակական աճի հետ զուգընթաց։ Մեկ այլ օրինակ. 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67 թվային շարքը մեխանիկորեն սերտելու համար պահանջվում է մի քանի կրկնություն։ Բայց բավական է նկատել, որ յուրաքանչյուր հաջորդ թիվը վեց միավորով մեծ է նախորդից, և որ շարքը սկսվում է 13-ից, պարունակում է 10 անդամ և, այն միանգամից յուրացվում է։ Պատճառը դարձյալ այն է, որ նշված տվյալները բավական են շարքի յուրաքանչյուր հաջորդ անդամը կանխատեսելու համար։

Հաջորդ անդամի մասնակի կամ լրիվ կանխատեսելիությունը պայմանավորված է յուրացվող նյութի մեջ ֆիշ թե շատ հստակորեն արտահայտված օրինաչափությունների առկայությամբ։ Այդ օրինաչափությունները կարող են արտացոլվել փորձում (պատճառական հաջորդականություններ), գիտելիքներում (հայտնի հաջորդականություններ), հասկացություններում ու սկզբունքներում (օրենքներ, կանոններ) և այլն։ Դրանք կարող են կապված լինել նաև հնարավոր ընտրությունների ձևական սահմանափակումների, օրինակ՝ ռիթմի, տողերի, չափի, հանգավորման հետ։ Ըստ երևույթին դրանով է բացատրվում բանաստեղծությունների սերտման հեշտությունը։

Ինֆորմացիայի տեսության ամենակարևոր դրույթներից մեկը հետևյալն է. որքան ավելի մեծ է հաղորդման կարգավորվածությունը, այսինքն՝ օրինաչափությունը, միջին հաշվով այնքան ավելի փոքր քանակությամբ ինֆորմացիա է կրում նրա տարրերից յուրաքանչյուրը։ Այստեղից բխում է հետևյալ կարևոր վարկածը. որքան ավելի մեծ քանակությամբ ինֆորմացիա է կրում ուսումնական նյութի տարրերից յուրաքանչյուրը, այնքան ավելի դժվարին է այդ նյութի սերտումը։ Միևնույն հաղորդումը տարբեր մարդկանց համար տարբեր քանակությամբ նոր ինֆորմացիա է պարունակում։ Օրինակ, «Վոլգան թափվում է Կասպից ծովը» հաղորդումը մեծահասակ մարդու համար բոլորովին նոր տեղեկություններ չի պարունակում, ինֆորմացիա չի կրում (հենց այդ է պատճառը, որ Ա. Պ. Չեխովի «Ծածկաշապկով մարդը» պատմվածքի հերոս Բելիկովի խոսքերն այնքան բովանդակազուրկ են հնչում)։ Սակայն այն մարդու համար, որը տվյալ փաստի մասին առաջին անգամ է իմանում, հիշյալ հաղորդումը ինֆորմացիա պարունակում է։ Հետևաբար, ինֆոր-

մացիայի այն քանակությունը, որը պարունակվում է ուսումնական շարադրանքում, մեծ չափով կախված է աշակերտի պատրաստվածության աստիճանից, նրա նախկին փորձի, գիտելիքների, հասկացությունների ու կարողությունների ծավալից։ Ակնհայտ է, ուրեմն, որ ուսումնական նոր նյութի դժվարամատչելիությունը մնացած հավասար պայմանների դեպքում պայմանավորված է աշակերտի փորձի, գիտելիքների ու կարողությունների հետ ունեցած կապերով: Որքան շատ են այդպիսի կապերը, այնքան ավելի հեշտ է նյութի յուրացումը և ընդհակառակը (մնացած հավասար պայմանների դեպքում)։

Ուսումնական նյութի շորրորդ առանձնահատկությունը, որը ազդեցություն է գործում նրա յուրացման ընթացքի վրա, նրա նշանակությունն է: Նշանակություն ասելով պետք է հասկանալ ուսումնական նյութի պարունակած ինֆորմացիայի կարևոր լինելը։ Որոշ տեղեկություններ կամ գործողություններ կարող են կարևոր լինել ինքնին կամ հաջորդ նյութի յուրացման համար։ Դրանք կարող են կարևոր լինել այն խնդիրների լուծման համար, որոնք աշակերտի առջև ծագելու են հետագայում։ Ի վերջո, դրանք կարող են կարևոր լինել նաև վարքի կամ անձի որոշակի գծերի ձևավորման համար։ Այսպիսով, «նշանակություն» հասկացությունը ներառում է իր մեջ և՛ գիտելիքի, և՛ օգուտի, և՛ արժեքի կատեգորիաները։ Նշանակությունը կարող է լինել և՛ գնոստիկական (իմացական), և՛ գործնական (աշխատանքային), և՛ էթիկական (բարոյագիտական), և՛ գեղագիտական (գեղարվեստական), և՛ սոցիալական (հասարակական), և՛ դաստիարակչական (մանկավարժական)։

Անհրաժեշտ է ընդգծել, որ միայն ուսումնական նյութի նշանակությունը դեռևս բավական չէ նրա հաջող յուրացման համար։ Այս նպատակի իրագործումը պայմանավորված է նրանով, թե այդ նյութը աշակերտի համար ինչ չափով է նշանակալից դառնում։ Սրա համար անհրաժեշտ է, որպեսզի նյութը արտացոլի աշակերտի պահանջմունքները։ Թե ինչպիսի մեթոդներ են օգտագործվում նյութը աշակերտի համար նշանակալից դարձնելու նպատակով, կախված է ուսուցման էությանմասին որպես հիմք ընդունվող տեսակետից։ Հոգեբաններից ոմանք հիմնական միջոցը համարում են ամրապնդումը, ուրիշները՝ պարգևը, երրորդները՝ հետաքրքրությունը, մեկ այլ խումբ՝ գործնական կամ իմացական ակտիվությունը, ոմանք էլ՝ ինքնադրսևորումը և այլն։ Սակայն բոլոր այդ հանձնարարականների էությունն ու նպատակը մեկն է՝ ուղիներ գտնել հաղորդվող ինֆորմացիան աշակերտների տեսակետից նշանակալից դարձնելու համար։

Ուսումնական նյութի նշանակալիության հետ սերտորեն կապված է նրա հինգերորդ առանձնահատկությունը՝ իմաստավորվածությունը։ Դիտումներն ու էքսպերիմենտները ցույց են տալիս, որ իմաստավորված

նյութը ավելի լավ է մտապահվում (ավելի արագ և սխալների ավելի փոքր քանակությամբ)։ Փորձերից մեկի ժամանակ լիովին կերպով իմաստավորված նյութի յուրացումը վեց անգամ հեշտ կատարվեց, քան նույն բնույթի ու ծավալի անիմաստ նյութի սերտումը։ Իմաստավորված նյութը ավելի լրիվ ու տևականորեն է պահպանվում հիշողության մեջ։ Բայց ի՞նչ է նշանակում նյութի «իմաստավորվածությունը»։ Օրինակ, հասկանալի՞ է արդյոք մաթեմատիկայի դասագրքից վերցրած հետևյալ սահմանումը. «Եթե ցանկացած օղակի կիսօղակը միաժամանակ հանդիսանում է ձախ և աջ իդեալ, ապա այն կոչվում է տվյալ օղակի երկկողմանի իդեալ»: Սա, անշուշտ, կախված է ընթերցողի գիտելիքներից։ Եթե նա գիտե խմբերի տեսությունը կամ գոնե հասկանում է, թե այդ տեսության մեջ ինչպիսի իմաստ ունեն «օղակ», «կիսօղակ», ձախ և աջ «իդեալ» հասկացությունները, ապա դիտված ասույթը նրա համար իմաստավորված կլինի։ Հակառակ դեպքում նա չի հասկանա այդ սահմանման իմաստը։

Այսպիսով, նյութի իմաստավորվածությունը նրա մեկուսացված և սովորող սուբյեկտից անկախ որակը չէ։ Իմաստավորվածությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, թե աշակերտի գիտելիքների պահեստանոցում կա՞ն արդյոք այնպիսի հասկացություններ, տեղեկություններ, գործողություններ, որոնք անհրաժեշտ են ուսումնական նյութի տարրերը հասկանալու և դրանց միջև գոյություն ունեցող կապերը բացահայտելու համար։ Իմաստավորվածությունը, բացի դրանից, կարող է լինել տարբեր աստիճանների՝ սկսած այն բանի տարտամ ըմբռնումից, որ «ինչ-որ բան այսպես է կոչվում», մինչև ստացված ողջ ինֆորմացիայի հստակ վերակառուցումը։ Ե՛վ իմաստավորվածությունը, և՛ նրա աստիճանը կախված են այն կապերից, որոնք գոյություն ունեն նոր ուսումնական նյութի և աշակերտի փորձի, գիտելիքների, հասկացությունների ու կարողությունների, նրան արդեն հայտնի գործողությունների և օպերացիաների միջև:

Հաջորդ՝ վեցերորդ առանձնահատկությունը ուսումնական նյութի կառուցվածքն է: Այս գործոնը սերտորեն կապված է նախորդի հետ։ Իմաստավորվածությունը պայմանավորված է հայտնի գիտելիքների հետ նորի ու անհայտի ունեցած կապերով։ Նյութի կառուցվածք ասելով պետք է հասկանալ հենց այդ կապերի ամբողջությունը և դրանց հաստատման ձևերը։ Օրինակ, բազմապատկման գործողության իմաստավորումը հենվում է գումարման գործողության հասկացման և այն կատարելու ունակության վրա։ Բազմապատկումը մեկնաբանվում է որպես միևնույն թվերի բազմակի գումարում ($3\times4=3+3+3+3$)։ Հայտնի օպերացիայի (գումարման) հետ նորի (բազմապատկման) կապը կարելի է հաստատել տարբեր ձևերով։ Կարելի է սկսել բազմակիորեն գումա-

ելու օրինակների դիտարկումից և անցում կատարել դեպի բազմապատկման հասկացությունը։ Կարելի է նաև սկզբում տալ բազմապատկման գործողության սահմանումը, իսկ հետո բացատրել, թե ինչպես է այն հանգեցվում բազմակի գումարումների ամբողջության։ Առաջին ուղին տալիս է ուսումնական նյութի ինդուկտիվ (մակածական) կառուցվածք, իսկ երկրորդը՝ դեդուկտիվ (արտածական)։ Սրանք բնութագրում են նյութի ձևական կամ տրամաբանական կառուցվածքը, որը դրսևորվում է հասկացությունների համակարգի ու դրանց հարաբերությունների (բացառման ու լրացման, ստորադասման և փոխստորադասման) ծավալման ձևով։

Կապեր կարող են հաստատվել ոչ միայն հասկացությունների, այլև առարկաների, երևույթների և պատկերների միջև։ Այդպիսի կապերից են, օրինակ, նմանությունն ու տարբերությունը, սահմանակցությունն ու տարակայությունը, հաջորդելն ու նախորդելը, պատճառն ու հետևանքը։ Դրանք այնպիսի կապեր են, որոնք հենվում են ֆիզիկական, հոգեբանական և այլ տեսակի հարաբերությունների վրա։ Սրանց հիման վրա ստեղծվում է ուսումնական նյութի բովանդակալից կամ սեմանտիկական կառուցվածքը։

Ի վերջո, կապեր կարող են հաստատվել որևիցե լեզվի կանոնների, նրա տարրերի յուրացված հարաբերությունների ու զուգորդությունների հիման վրա։ Այդպես է սերտվում, օրինակ, բազմապատկման աղյուսակը։ Սա արդեն նյութի շարահյուսական կառուցվածքն է։

Փորձերի ընթացքում ուսումնական նյութի վերոհիշյալ կառուցվածքներից որևէ մեկի առավելություն մյուսի նկատմամբ չի հաջողվել բացահայտել։ Սակայն ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ ցանկացած նյութի յուրացումը նրա կառուցվածքայնության աստիճանի բարձրացման, այսինքն՝ նրա մասերի տրամաբանական, սեմանտիկական և շարահյուսական կապերի բազմացման հետ զուգընթաց հեշտանում է։ Նյութի մեջ որքան ավելի շատ են հնի ու նորի կապերը, որքան ավելի սերտորեն է յուրաքանչյուր նախորդ մասը կապված հաջորդի հետ, այնքան ավելի դյուրին է դառնում սերտումը։ Իզուր չէ, որ ուսուցման սկզբունքներից մեկը հաջորդականության և սիստեմավորվածության սկզբունքն է։ Մասնավոր ուսումնասիրությունները թույլ են տվել պարզել, որ հստակորեն բացահայտված առանձին կապերը զգալիորեն ավելի դյուրին են յուրացվում, քան բարդ, մեծաթիվ հարաբերություններ ու օղակներ ունեցողները։ Ըստ երևույթին հենց դրանով են բացատրվում մաթեմատիկական թեորեմներից, ապացույցներից ու մեթոդներից շատերի յուրացման հետ կապված դժվարությունները։ Դժվարություններ են ծագում նաև այն դեպքում, երբ կապերը հստակորեն բացահայտված չեն, այլ սքողված են փաստական ու նկարագրական նյութի կողմից։

Այս երևույթը հաճախակի է նկատվում պատմական կամ աշխարհագրական ուսումնական նյութի յուրացման ընթացքում։ Որոշ դեր է խաղում նաև նյութի մասերի փոխադարձ դասավորվածությունը։ Օրինակ, նյութի սկիզբն ու վերջը ավելի դյուրությամբ են սերտվում, քան միջին մասը։ Հարևան, առընթեր տարրերը ավելի ամուր կապերի մեջ են մտնում միմյանց հետ, քան տարակա միավորները։

Ուսումնական նյութի յուրացման ընթացքի վրա ազդող յոթերորդ գործոնը նրա ծավալն է։ Ուսումնական նյութի ծավալ ասելով պետք է հասկանալ նրա կազմի մեջ մտնող այն առանձին տարրերի (կամ ավարտուն միավորների) քանակությունը, որը ենթակա է յուրացման։ Անիմաստ նյութի մեջ մտապահման ենթակա միավորների քանակությունը որոշելը առանձին ոչ մի դժվարություն չի ներկայացնում։ Եթե անիմաստ վանկեր են յուրացվում, ապա վերոհիշյալ քանակությունը համընկնում է այդ վանկերի թվի հետ (պայմանով, որ բոլոր վանկերը կազմված են նույն քանակությամբ տառերից կամ հնչյուններից)։ Ավելի դժվար է իմաստավորված նյութի ծավալը որոշելը, քանի որ հասկացմամբ ուղեկցվող յուրացման դեպքում նյութը մտավոր վերակառուցման է ենթարկվում։ Այն կարգավորվում ու կազմակերպվում է սովորողի փորձի ու գիտելիքների ազդեցության տակ։ Նյութից արտամղվում են երկրորդական տարրերը, առանձնացվում են իմաստային հենակետերը, որոշ ընդարձակ ու հարաբերականորեն ավարտուն մասեր փոխարինվում են ընդհանրացված պայմանական նշաններով, տեղի է ունենում ինֆորմացիայի բարդ վերամշակում։ Այդ պատճառով էլ ուսումնական նյութի կազմի մեջ մտնող միավորների քանակը հաշվելը դեռ բավական չէ. չէ՞ որ սովորողը սերտում է ոչ թե այն, ինչ գրված է դասագրքում, այլ այն արդյունքը, որը նրա մոտ ստացվում է տեքստը ներհոգեկան վերամշակման ենթարկելուց և այդ արդյունքները իր սեփական փորձի հասկացությունների ու նշանների միջոցով արտահայտելուց հետո։ Յուրաքանչյուրի մոտ այս պրոցեսները ընթանում են յուրովի։ Իմաստալից ուսումնական նյութի ծավալը կարելի է չափել միայն անուղղակիորեն՝ յուրացման ենթակա նոր հասկացությունների ու օպերացիաների քանակությունը հաշվելու միջոցով։ Այդ ծավալը կարելի է չափել նաև նրանում հաստատված կապերի քանակությունը կամ նրանում պարունակվող դատողությունների թիվը որոշելու ճանապարհով։

Ուսումնական նյութի իմաստային ծավալի մեծացումը հանգեցնում է նրա ներհոգեկան վերամշակման ու սերտման պրոցեսների դժվարացման։

Ի վերջո, պետք է հիշատակել ևս մեկ գործոն՝ ուսումնական նյութի հուզական առանձնահատկությունները։ Սրանցից են, մասնավորապես, նյութի գրավչությունը, աշակերտի մոտ որոշակի զգացմունքներ ու ապ-

ռումներ առաջացնելու նրա հնարավորությունները։ Հետազոտությունները հաստատում են, որ դրական ուժեղ զգացմունքներ առաջ բերող նյութը յուրացնելը ավելի դյուրին է, քան այն, որը անտարբեր է թողնում կամ ձանձրույթ է առաջացնում։ Բացասական հուզական վիճակներ (արհամարհանք, վախ, զզվանք, զայրույթ) առաջ բերող նյութը հաճախ ավելի վատ է յուրացվում, քան անտարբերություն ծնող ինֆորմացիան, բայց երբեմն էլ՝ զգալիորեն ավելի լավ։ Այստեղ, ըստ երևույթին, ամեն ինչ կախված է զգացմունքների ուղղվածությունից։ Եթե դրանք առաջ են եկել նյութի պարունակած ինֆորմացիայի ազդեցության տակ, ապա յուրացումը սովորաբար հաջողությամբ է իրագործվում։ Իսկ եթե զգացմունքներն ուղղված են հենց դեպի նյութը, ապա ներառումը դժվարանում է։ Օրինակ, վեպի մեջ նկարագրված այնպիսի տեսարանը, որը սարսափ է առաջացնում, ավելի լավ է մտապահվում, քան այն էջերը, որոնք ընթերցողին անտարբեր են թողնում։ Բայց եթե սարսափի հոգեվիճակը դասագրքում եղած բարդ բանաձևերի տեսքի ընկալման արդյունք է, ապա յուրացման ընթացքը դժվարանում է։

Նյութի ներառման կազմակերպումը: *Եթե ուսումնական նյութը յուրացման հիմնական նախադրյալն է, իսկ ներքին դիրքորոշումը՝ նրա պայմանը, ապա* **կրկնությունն** *ու* **վարժությունը** *նրա հիմնական միջոցներն են։ Սրանք անհրաժեշտ են յուրացվող նյութն ու գործողությունները տպավորելու և ամրապնդելու համար։ Սակայն մեծաթիվ փորձերն ու դիտումները թույլ տվեցին պարզել, որ* **կրկնություններն ինքնին կարող են բոլորովին էլ չապահովել ուսուցումն** *ու ընկալված գիտելիքների և գործողությունների ամրապնդումը։ Մասնավորապես, ապացուցված է, որ միևնույն գործողությունների բազմահաճախ կատարումները չեն կատարելագործում դրանք, եթե սովորողը գործողությունների արդյունքների (ճիշտ կամ սխալ լինելու) մասին տեղեկություն չի ստանում։ Հետևաբար, կրկնությունները պետք են ոչ թե պարզապես նյութը հիշողության մեջ տպավորելու, այլ գիտելիքների և գործողությունների ճշգրտման ու կատարելագործման, ձեռք բերված արդյունքների ստուգման և թույլ տրված սխալների ուղղման համար։ Բացի այդ, կրկնությունը թույլ է տալիս ուսումնական նյութի միավորների, ինչպես նաև դրանց և սովորողի նախկին փորձի միջև գոյություն ունեցող նորանոր կապեր բացահայտել կամ ստեղծել։ Այդ արդյունքներից առաջինը հանգեցնում է ուսումնական նյութի մեջ պարունակվող ինֆորմացիայի քանակության նվազեցման, իսկ երկրորդը՝ այդ ինֆորմացիայի իմաստավորման։*

Այսպիսով, նյութի ներառման ընթացքում կրկնությունը երկակի դեր է խաղում։ Ամենից առաջ այն հանգեցնում է **ինֆորմացիայի քանակության կծկման** *(նվազեցման) և այդ ինֆորմացիան մտցնում է* **սովորողի նախկին փորձի կառուցվածքի** *մեջ։ Մյուս կողմից, կրկնությունն ինքը*

թույլ է տալիս **տեղեկություններ ստանալ նյութի յուրացման արդյունքների** *մասին։ Այդ պատճառով էլ նյութի ներառումն ապահովող ակտիվ կրկնությունը նրա բազմակի ընկալումը, ընթերցումը կամ նույն գործողությունների բազմահաճախ կատարումը չէ։ Ակտիվ կրկնությունն ապահովող ամեն մի նոր ընկալման կամ վերարտադրության դեպքում սովորողը հոգեբանական իմաստով գործ ունի մի փոքր այլ, արդեն նոր նյութի հետ, որը նախորդած ներհոգեկան վերամշակման շնորհիվ զգալիորեն հարստացել է, հագեցվել այնպիսի նոր կապերով, որոնք յուրացման պրոցեսի սկզբում դեռևս բացահայտված չէին։*

Հետադարձ կապերը ուսուցման ընթացքում: *Ուսուցման ընթացքը կարգավորվում է հետադարձ կապերի հիման վրա, որոնք թույլ են տալիս անընդհատորեն կամ պարբերաբար վերահսկել և նկատի առնել ընթացիկ արդյունքները։ Ուսուցման ընթացքում այդպիսի վերահսկողության համար անհրաժեշտ ինֆորմացիայի ստացման հիմնական միջոցները սովորողի պատասխաններն ու գործողություններն են, դրանց ճշտության աստիճանը և թույլ տրված սխալների քանակությունը։ Ուսումնական գործունեության կառավարման արդյունավետությունը զգալի չափով կախված է այն եղանակներից ու ձևերից, որոնցով ընթանում են. 1) սովորողի կողմից ճիշտ պատասխանի և գործողությունների որոնումը, 2) թույլ տրված սխալների մասին ազդանշանների հաղորդումը, 3) այդ սխալների ուղղումը, 4) սխալների նկատմամբ ուսուցչի վերաբերմունքի դրսևորումը։*

Ինչպես ցույց է տալիս ուսուցման տեսության և պրակտիկայի վերլուծությունը, սովորողների կողմից պատասխանի որոնումը կարող է իրագործվել **ինքնուրույն ստեղծման** *(երբ սովորողն ինքն է ձևակերպում պատասխանը) կամ այլ* **ընտրական վճռի** *ձևով (այս դեպքում աշակերտը առաջարկվող մի շարք պատրաստի պատասխաններից ընտրում է ճիշտը)։*

Սխալները **մատնացույց անելը** *կարող է* **ունենալ ուղղակի ազդարարման** *(երբ սխալը ուղղակիորեն ցույց է տրվում) կամ* **անուղղակի բացահայտման բնույթ** *(երբ աշակերտը իր ստացած պատասխանը համեմատում է ճիշտ պատասխանի հետ և գիտակցում է իր թույլ տված սխալը)։*

Սխալների ուղղումը կարելի է կատարել **ընթացիկ ճշգրտումների** *միջոցով (երբ անմիջապես հայտնում են ճիշտ պատասխանը),* **վերջնական ճշգրտման** *օգնությամբ (ճիշտ պատասխանները ներկայացվում են միայն այն բանից հետո, երբ աշակերտն արդեն պատասխանել է առաջադրանքի բոլոր հարցերին),* **հուշվածքով** *(լրացուցիչ տեղեկություններ հայտնելու և ցուցումների միջոցով, որոնք թույլ են տալիս հասկանալ սխալը և ուղղել այն),* **որոնումների** *միջոցով (երբ կատարած սխալի մա-*

սին ազդանշան ստանալուց հետո աշակերտը շարունակում է ճիշտ պատասխանի ինքնուրույն որոնումները)։

Ուսուցման պրոցեսի կարգավորման սկզբունքների շարքում չկա այնպիսիները, որոնք կարողանային լավագույնները և համապիտանիները համարվել։ Դրանցից մի քանիսը առավել արդյունավետ են որոշ դիդակտիկական խնդիրներ լուծելիս, մյուսները՝ այլ դեպքերում։ Հենց այս պատճառով էլ ուսուցման պրոցեսի ծրագրավորման ու կարգավորման ժամանակ այդ սկզբունքները լավագույն ձևով զուգորդելու խնդիր է առաջանում

Գլուխ VIII

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

§ 1. ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Ուսուցման կարևոր տեսակներից մեկը իրերի կամ իրադրությունների որոշակի ազդարարային հատկանիշների և անհատի պատասխանների միջև պայմանա-ռեֆլեկտորային կապերի ստեղծումն է։ Այդ կապերի առանձնահատկությունն այն է, որ դրանք առաջանում են [illegible] ազդեցության տակ և ավտոմատորեն «գործի են դրվում» համապատասխան արտաքին ու ներքին պայմանների ազդեցության տակ։ Պայմանա-ռեֆլեկտորային կապերի այդպիսի համակարգերն ընկած են հմտությունների հիմքում, որոնք առավելապես իրագործվում են առանց գիտակցության մասնակցության, ավտոմատորեն։ Այդ կապերն են կարգավորում գործողությունների հիմնական կողմերը՝ շարժողական կատարումը, զգայական վերահսկողությունն ու կենտրոնական (հոգեկան) օղակը։

Հմտությունների դերը գործունեության ընթացքում։ Հիշատակված ֆունկցիաներից յուրաքանչյուրը մարդը կարող է կատարել գիտակցորեն և անգիտակցորեն։ Օրինակ, կոկորդի շարժումների այն համակարգը, որն անհրաժեշտ է բառը արտասանելու համար բացարձակապես չի գիտակցվում մարդու կողմից։ Որպես կանոն, չեն գիտակցվում նաև մկանների կծկման ու թուլացման այն բարդ զուգորդությունները, որոնք անհրաժեշտ են ցանկացած շարժում կատարելու համար։ Բայց բառի հընչումը, որ մարդը պատրաստվում է արտասանել, կանխագործվում է գիտակցության մակարդակի վրա։ Որպես կանոն, գիտակցվում են նաև գործողությունների ընդհանուր բնույթն ու վերջնական նպատակները։ Օրինակ, անգիտակցական վիճակում մարդը չի կարող մեքենա վարել։ Նա պետք է ընդհանուր առմամբ պատկերացնի, թե ուր է գնում, ինչ ճանապարհով, ինչպիսի արագությամբ և այլն։ Նույնը վերաբերում է նաև ցանկացած աշխատանքային, խաղային և այլ տեսակի գործողություններին։

Այսպիսով, մարդու ոչ մի գործողություն մինչև վերջը ավտոմա-

տացված լինել չի կարող, քանի որ որպես գործունեության տարր այն վերջին հաշվով առաջ է բերվում և կառավարվում է գիտակցական նպատակի կողմից։ Բայց, մյուս կողմից, մարդու ցանկացած գործողություն հմտությունների գոյության շնորհիվ փաստորեն գոնե մասնակիորեն ավտոմատացված է, քանի որ մարդը երբեք մինչև վերջը չի գիտակցում գործողության կարգավորման, կատարման ու վերահսկողության բոլոր տարրերը (օրինակ՝ անհրաժեշտ մկանային կծկումները)։ Մասնակի ավտոմատացումը կարևոր նշանակություն ունի, քանի որ հեշտացնում է գործունեության բոլոր տեսակների լիարժեք իրագործումը։ Օրինակ, այն գործողությունների ավտոմատացումը, որոնց օգնությամբ հեծանվորդը պահպանում է իր ու հեծանվի հավասարակշռությունը, նրան թույլ է տալիս ուշադրությունը տեղափոխել փողոցային երթևեկության, ճանապարհի ձևի և շրջապատող իրադրության այլ կողմերի վրա և, դրա շնորհիվ, գիտակցվածության բարձր մակարդակում կարգավորել իր շարժումները։ Դաշնակահարի շարժումների ավտոմատացումը թույլ է տալիս բարձրացնել կատարման մակարդակը։ Գործողության որոշ կողմերի ավտոմատացումը թույլ է տալիս փոփոխել ու կատարելագործել նրա ընդհանուր կառուցվածքը։

Հմտությունները գործողությունների կատարման հնարներ են և չեն մտնում դրանց նպատակների ու պայմանների մեջ։ Ավտոմատացումը գիտակցությունը ազատում է այն շարժողական, զգայական և մտավոր օպերացիաների իրագործման վրա հսկելու անհրաժեշտությունից, որոնցից կազմված է գործողությունը։ Հենց այս իմաստով էլ գործողության կատարումը ավտոմատացված է դառնում։ Բայց գիտակցության ոլորտում են մնում և առաջին պլանի վրա են մղվում այն նպատակները, հանուն որոնց կատարվում է գործողությունը, այն պայմանները, որոնցում ընթանում է կատարումը, ինչպես նաև գործողության արդյունքները։

Այս իմաստով գործողության կատարումը էլ ավելի գիտակցված է դառնում։

Կախված այն հանգամանքից, թե գործողության որ կողմերն են մասնակի ավտոմատացման ենթարկվում, խոսում են հմտությունների տարբեր տեսակների առաջացման մասին։ Գոյություն ունեն զգայական (սենսորային) հմտություններ։ Դրանց օրինակներն են. կարդալիս տառերի ձևերի տարբերակումը, խոսքը լսելիս հնչյունների (ֆոնեմների) ճանաչումը, շարժիչի աշխատանքային վերահսկողությունը ըստ նրա արձակած աղմուկի (մոտորիստների մոտ), աչքաչափով տարածական չափերն ու շարժման արագությունը որոշելը (վարորդների և օդաչուների մոտ), գունային երանգների տարբերակումը (նկարիչների ու տեքստիլագործների աշխատանքի պրոցեսում), կաշվեգործների կողմից կաշվի

որակը շոշափելով որոշելը, սննդամթերքների տեսակը ճաշակելիքի միջոցով որոշելը, որով զբաղվում են դեգուստատորները (համտեսները)։

Մկանային շարժումների ավտոմատացումը հանգեցնում է շարժողական (մոտորային) հմտությունների առաջացման։ Դրանցից կարելի է հիշատակել հետևյալները. մեքենագրուհու, լինոտիպիստի (տողաշար մեքենայով աշխատող բանվորի), հեռագրիչի կողմից առանց տառերին նայելու մեքենագրելը կամ շարելը, դաշնամուրի վրա առանց ստեղներին նայելու նվագելը, մոտոցիկլ կամ հեծանիվ վարելը։ Այն դեպքում, երբ գործողությունների վերոհիշյալ երկու տեսակները զուգորդվում են, այսինքն՝ երբ ավտոմատացված շարժողական գործողությունները կատարվում են տեսողության (կամ լսողության) հսկողության տակ, խոսում են զգայաշարժողական (սենսոմոտորային) հմտությունների առկայության մասին։ Այսպիսի հմտությունների օրինակներ են. գրելը, նկարելը, գծագրելը, ավտոմեքենա վարելը, ինքնաթիռը վայրէջքի տանելը, տաշելը, սղոցելը։ Մտավոր գործողությունը բնութագրելիս խոսում են բանական (ինտելեկտուալ) հմտությունների (հաշվելու, սարքերի ցուցումները կարդալու) մասին։ Ավելի լայն առումով կարելի է խոսել որոշակի տիպի խնդիրներ լուծելու և տրամաբանորեն մտածելու հմտությունների մասին։

Հմտությունների ձևավորման պայմաններն ու աղբյուրները։ Հմտությունների ձևավորման հիմքում, ամենայն հավանականությամբ, ընկած են փորձերն ու ընտրությունը։ Ղեկավարվելով որոշակի կողմնորոշիչ նշաններով, մարդը փորձում է որոշակի գործողություն կատարել և վերահսկել արդյունքը։ Հաջող գործողությունները, իրենց արդարացրած կողմնորոշումներն ու կարգավորման եղանակները աստիճանաբար ջոկվում ու ամրապնդվում են, իսկ իրենց չարդարացրածներն ու անհաջողները՝ ճնշվում ու վերացվում։ Առանց այդպիսի կրկնվող գործնական փորձերի հմտություններ չեն կարող առաջանալ։ Այս փաստի վրա հենվելով որոշ բուրժուական հոգեբաններ (մասնավորապես՝ բիհևիորիստները) սկզբունքորեն նույնացնում են մարդու և կենդանիների ուսուցման և առաջին հերթին հմտությունների ձևավորման պրոցեսները։ Սակայն ֆիզիոլոգիական պրոցեսների որոշ նմանությունը չպետք է ստիպի մեզ մոռանալ այդ պրոցեսների սկզբունքային տարբերությունները։ Մարդու գործողության կատարումը միշտ այս կամ այն կերպ կարգավորվում է գիտակցության կողմից։ Այդ պատճառով էլ առաջին հայացքից նույնը թվացող պրոցեսները, որոնք դիտվում են նաև կենդանիների վարքում, մարդու մոտ սկզբունքորեն այլ բնույթ են ստանում։ Մարդը գործնական փորձեր կատարելիս ձգտում է գիտակցորեն որոշակի գործողություններ վերարտադրել։ Որոշ չափով գիտակցված են նաև արդյունքների վերահսկողությունը, պայմանների գնահատումն ու գործողությունների ճըշ-

գրրտումը։ Սրա շնորհիվ վերակառուցման են ենթարկվում հետազոտական փորձերի բուն աղբյուրները։ Ընդօրինակումը կատարվում է յուրացվող գործողությունների նմուշները գիտակցորեն ու նպատակասլաց կերպով դիտելու հիման վրա։ Եվ, որ ամենազլխավորն է, հնարների ընտրությունն ու դրանց օգտագործման ընթացքը սկսում են պայմանավորվել նպատակի իմաստավորմամբ և այդ գործողությունների բովանդակության մասին ունեցած պատկերացմամբ։

Սովետական հոգեբաններն ու մանկավարժները խորությամբ ուսումնասիրում են այդպիսի ակտիվ ուսուցման միջոցներն ու եղանակները։ Դրանցից են. տարբերակված ցուցադրումն ու մանրամասն հրահանգավորումը, հրահանգավորման հատուկ քարտերը, մարզման համար նախատեսված սարքերը (տրենաժորները), մեխանիկական նմուշները, գործողությունների ուղղորդները և այլն։ Փորձերը ցույց են տալիս, որ պահանջվող շարժումների ձևի, գործողությունների վերահսկման զգայական կողմնորոշիչների և դրանց պլանավորման հնարների հետ աշակերտին նախապես ծանոթացնելը մեծ չափով արագացնում է գործողությունների յուրացումն ու համապատասխան հմտությունների ձևավորումը։ Արդյունքները էլ ավելի դրական են լինում այն դեպքում, երբ գործողությունների կատարման բուն պրոցեսը բոլոր փուլերում կառավարվում է հրահանգավորման այդպիսի արտաքին միջոցներով։ Ի վերջո, զգայական ու բանական գործողությունների ներքին կարգավորման ու վերահսկողության հնարների յուրացման համար, ամենայն հավանականությամբ, կարևոր է նաև համապատասխան ինֆորմացիան սովորողի սեփական խոսքի միջոցով արտահայտելը։ Այս առումով էականորեն կարևոր են հետևյալ եղանակները. առաջադրանքի, նրա կատարման հնարների ու պլանների բովանդակության «արտասանումը», գործողության կատարման ընթացքում բանավոր ինքնահրահանգավորումները, սխալների, դրանց պատճառների և ուղղման եղանակների խոսքային վերլուծությունը, կատարվող վճիռների մասին բարձրաձայն ինքնահաշվետվությունը, գործողությունների կատարման համար ընտրված հնարների գրավոր խոսքային հիմնավորումը և այլն։ Նույն նպատակներով կարող են օգտագործվել նաև արտախոսքային լեզուների այնպիսի դրսևորումներ, ինչպիսիք են. գործողությունների կառուցվածքի սխեմաներ, կողմնորոշիչների քարտեզներ, բանաձևեր և անհրաժեշտ դատողությունների սխեմաներ, շարժումների և օպերացիաների հաջորդականությունների հետագծերի գրաֆիկներ, գործողության հնարների կամ նրա արդյունքների վերահսկման նմուշների ակնառու աղյուսակներ։

Հմտությունների ձևավորման պրոցեսը։ Մարդու մոտ հմտությունը առաջանում է որպես գիտակցորեն ավտոմատացվող գործողություն։ Հմտությունը մարդու գիտակցությունն ազատում է գործողության կա-

տարման հնարները վերահսկելուց և գիտակցական ուշադրությունը տեղափոխում է գործողության նպատակների ու պայմանների վրա։ Նոր գործողությունը կրկին անգամ կատարելու վարժությունների ընթացքում աշակերտի հոգեկան ու պրակտիկ գործունեության կառուցվածքը անփոփոխ չի մնում։ Առաջին փորձերի ընթացքում գործողությունը նրա համար դեռ նոր ու բավականին անսովոր է։ Առայժմ նա դեռևս միայն տեսել ու հասկացել է, թե ինչպես է կատարվում այդ գործողությունը։ Պահանջվող օպերացիաները ինքնուրույնաբար կատարելու համար նա պետք է ստանա ուսուցչի խոսքային ցուցումները և ընկալված նմուշները իրական շարժումներում մարմնավորելու փորձ պետք է կատարի։ Այդպիսի փորձեր կատարելու և արդյունքները վերահսկելու, սխալները նկատելու և ուղղելու ընթացքում աշակերտը նոր միայն սկսում է ինչպես հարկն է հասկանալ խնդրի ու նրա կողմնորոշիչների շարժողական էությունը, սկսում է «մկաններով զգալ» նրա կատարման եղանակները և ի հայտ է բերում վերահսկողության արդյունավետ հնարները։ «Գործողության պատկերի» մեջ են ներգրավվում նաև այնպիսի մկանային զգայություններ և զգայական կողմնորոշիչներ, որոնք անհրաժեշտ են շարժումների կարգավորման համար։ Հենց այս կերպ էլ հաղթահարվում է հմտության ձևավորման պրոցեսում հանդիպող հիմնական դժվարությունը. գործողության կատարման ընթացքի վերաբերյալ ակնառու-տրամաբանական պատկերացումը կապվում է նրա իրական կատարման հետ։ Սրա հիման վրա ձևավորվում են օպերացիայի շարժողական-զգայական պատկերի ու նրա առարկայական- բանական իմաստավորումը, այսինքն՝ հենց գործողության այն հոգեբանական «մոդելը», որը կարգավորում է նրա կատարման ընթացքը։ Հաջորդ փորձերն արդեն աշակերտը կատարում է՝ հիմք ունենալով խնդրի լուծման համար անհրաժեշտ գործողությունների կատարման ու կարգավորման եղանակների մասին իրենում ձևավորված զգայա-շարժողական պատկերացումը։ Այժմ արդեն համապատասխան օպերացիաները զգալիորեն ավելի արագ ու անսխալ են կատարվում։ Հետագա փորձերի ընթացքում մեկ վարժությունից մյուսին անցնելիս գործողությունների կատարման հնարներն այլևս այդպիսի նկատելի փոփոխություններ չեն կրում։ Ավելորդ շարժումները վերացվում են, սխալներն ուղղվում, իսկ փոխկապակցված շարժումները ձուլվում են։ Կատարելագործվում են նաև զգայական վերահսկողության ու գործողությունների կենտրոնական կարգավորման հնարները։ Դրանք ընդունում են զգայական համադրությունների, ինտուիցիայի և այլ ձևեր։ Հնարները ավելի ու ավելի միօրինակ են դառնում, դրանց կատարումը աստիճանաբար ավտոմատացվում և ազատվում է գիտակցության հսկողությունից՝ ընթանալով որպես պայմանա-ռեֆլեկտորային հակազդումների հաջորդականություն։ Գործողության կատարման, վերահսկման

ու կարգավորման հիմնական հնարների ավտոմատացումը ազատում է դիտակցությունը։ Շարժումների արագությունը կանխամտածված կերպով փոփոխելու, առաջադրվող նոր խնդիրներին հարմարեցնելու, գործողությունը նոր իրադրությունների և օբյեկտների վրա տեղափոխելու հնարավորություն է ստեղծվում։

Հմտությունների ուսուցման ուղիները։ Պայմանա-ռեֆլեկտորային կապերի առաջացումը կարող է ընթանալ զգայական (սենսորային) տարբերակումների կամ դասական պայմանական ռեֆլեքսների և շարժողական (մոտորային) տարբերակումների կամ ինստրումենտալ (գործիքային) ռեֆլեքսների ձևավորման ճանապարհով։ Ելնելով այն հանգամանքից, թե այդ պրոցեսներից որն է դրվում հմտության ձևավորման հիմքում, տարբերում են հմտությունների ուսուցման երկու գլխավոր ուղիներ։ Առաջին դեպքում, երբ որպես հիմք են վերցնում զգայական տարբերակումների ձևավորումը, գլխավոր խնդիրն է սովորեցնել գործողության կողմնորոշիչները և ավտոմատացնել դրանց ընկալումը։ Օրինակ, կարդալ սովորեցնելիս պետք է առանձնացնել այն տարրերը, որոնցով յուրաքանչյուր տառ տարբերվում է մյուս, հատկապես նման, տառերից («և» ու «ե»՝ մեկ հորիզոնական գծիկի տարբերություն, «ա» և «ս»՝ երկրորդը մեկ տարր պակաս է պարունակում և այլն)։ Այս դեպքում հիմնականները տարբերակող վարժություններն են, որոնց օրինակներ կարող են ծառայել միմյանց հաջորդող տարբեր տառերի արտաբերումը, համապատասխան տառերը պարունակող տեքստի ընթերցումը և այլն։ Եթե ուսուցման հիմքում դրվում է շարժողական տարբերակումների ձևավորումը, ապա գլխավորը տվյալ օբյեկտի (կամ խնդրի) հետ կապված գործողության բոլոր տարրերի մանրակրկիտ մշակումն ու կատարելագործումն է։ Այս դեպքում սովորեցնում են կատարել գործողությունը և ավտոմատացնել այն։ Եթե խնդիրը դարձյալ կարդալ սովորեցնելն է, ապա ուսուցման պրոցեսն արդեն այլ կերպ է կազմակերպվում. առաջարկվում է ոչ թե միանգամից ներմուծել ու համադրել մի քանի տառեր (բառեր, բանաձևեր, խնդիրներ, թվեր), այլ դրանք առաջադրել մեկ առ մեկ, տառը մանրազնին կերպով կապել ճիշտ հակազդման հետ (բազմիցս արտաբերել) և միայն լրիվ սերտելուց հետո անցնել հաջորդին։

Ուսուցման կազմակերպմանը ներկայացվող պահանջները ևս տարբեր կլինեն։ Եթե կապի առաջացումը հենվում է ամրապնդման վրա, ապա անհրաժեշտ է ճետաfrfրություն առաջացնել լուծվող խնդիրների նկատմամբ, ցույց տալ ու բացատրել դրանց կարևորությունն ու օգտակարությունը, հմտությանը տիրապետելու գիտակցական դիրքորոշում ձևավորել։ Իսկ եթե գլխավոր պայմանը պարգևն է, ապա անընդհատ պետք է տեղեկություններ հայտնել ձեռք բերված արդյունքների մասին և խրախուսել ճիշտ գործողությունները։

Վարժությունների կազմակերպումը կախված է այն բանից, թե ռեֆլեկտորային ուսուցման որ տեսակն է ընդունված որպես հիմք։ Եթե գլխավորը տարբերակումն ու ամրապնդումն է, ապա վարժությունները պետք է ունենան կոմպլեքսային բնույթ և պետք է կատարվեն իմաստավորված ու բովանդակալից խնդիրների օգնությամբ։ Օրինակ, կարդալ սովորում են ամբողջական բառերի, իսկ հետո նաև իմաստավորված տեքստերի օգնությամբ, գրել՝ սկզբում տառեր, իսկ հետո՝ նաև տեքստեր գրելով, աշխատել՝ օգտակար իրեր պատրաստելու ընթացքում։ Իսկ եթե գլխավորը շարժողական տարբերակումներն ու պարգևներն են, ապա օգտակար կարող են լինել ձևական օբյեկտների վրա կատարվող վերլուծական բնույթի վարժությունները։ Այս դեպքում կարդալ սովորեցնում են անիմաստ վանկերի ու հնչյունների զուգորդությունների օգնությամբ և միայն դրանից հետո են անցնում բառեր ընթերցելուն։ Գրել սովորեցնել սկսում են շրջանագծերից, գծիկներից, ոլորագրերից։ Աշխատանքի ուսուցումը սկսում են առանձին հնարների (խարտոցը բռնելու, այն շարժելու, մակերեսը խարտոցելու) մեկուսացված, «մաքուր» յուրացումից։

Ի վերջո, որպես հիմք ընդունված ուսուցման տեսության (մասնավորապես կրկնությունների դերի մասին հարցի լուծման) հետ են կապված նաև յուրացվող հմտությունների չափաքանակի (դոզավորման), դժվարության ու ծավալի խնդիրները։ Եթե կրկնության էությունը տպավորումը, «զոռով գլուխը մտցնելն» է համարվում, ապա այստեղից հետևում է, որ աշակերտի թույլ տված սխալները ևս տպավորվում են։ Այդ պատճառով էլ ամեն կերպ պետք է կանխել սխալները։ Այս դեպքում խորհուրդ են տալիս այնպիսի խնդիրներ առաջադրել, որոնք ակնհայտորեն մատչելի են աշակերտի համար։ Առաջարկվում է բարդ նյութը տրոհել հնարավորին չափով մեծաթիվ մասերի և նոր նյութի անցնել աստիճանաբար ու մեծագույն զգուշություն հանդես բերելով։ Այդ տեսակետի ներկայացուցիչների նշանաբանը հետևյալն է. «Սխալները դժվարացնում են ուսուցումը։ Կանխեցե՛ք սխալները»։ Բայց երբ կրկնության էությունը տարբեր գործողությունների փորձարկումն է համարվում, ապա սա նշանակում է, որ սխալները ճիշտ գործողությունները որոնելու և առանձնացնելու հնարավորություն են ստեղծում։ Այս ուղղության նշանաբանն է. «Սխալների օգնությամբ սովորում են։ Չվախենա՛ք սխալներից»։ Սրա ներկայացուցիչները պահանջում են ուսուցումը կազմակերպել մատչելի, բայց դժվար խնդիրների լուծման ճանապարհով։

Այսպիսով, հմտությունների արդյունավետ յուրացման մասին երկու տեսակետներ գոյություն ունեն։ Առաջինը պահանջում է հենվել զգայական կողմնորոշիչների վրա։ Ըստ այս տեսակետի վարժությունները պետք է կատարվեն բարդ, բովանդակալից ու փոփոխվող խնդիրների

օգնությամբ, որոնց լուծման դրդապատճառներն են նպատակի իմացությունը և այն ձեռք բերելու ձգտումը։ Այդ նպատակին հասնելու համար պետք է որոնել, փորձարկել ու գտնել ճիշտ գործողություններ, վերլուծել թույլ տրված սխալները և վերացնել դրանք։ Այսպիսի մեթոդիկան կարելի է անվանել համադրական։ Մյուս տեսակետը պահանջում է հենվել շարժողական գործողությունների վրա։ Ըստ այս տեսակետի, վարժությունները պետք է կատարել ստանդարտ, տարրական ու ձևական խնդիրների օգնությամբ։ Սրանց լուծման համար արդեն դրդապատճառներ են հանդիսանում արդյունքի իմացությունը և այն ձեռք բերելու համար տրվելիք պարգևի ակնկալումը։ Այսպիսի ուսուցման ուղին անցնում է ճիշտ գործողության տարրերի ամրապնդումից դեպի ամբողջական գործողության կազմում դրանց աստիճանական միավորումն ու համադրումը։ Այսպիսի մեթոդիկան կարելի է անվանել վերլուծական։

Հիշյալ երկու տեսակետներն էլ բավականին լայն տարածում են ստացել ինչպես մանկավարժության տեսության մեջ, այնպես էլ դպրոցական պրակտիկայում։ Օրինակ, դպրոցներում առաջին տեսակետի դրսևորումն է հանդիսանում ուսուցման համադրական ու բովանդակալից մեթոդիկան (կարդալ սովորեցնելիս՝ ամբողջական բառերի մեթոդը, արտասահմանյան լեզուներ սովորեցնելիս՝ կոնտեքստային մեթոդը)։ Արտադրական ուսուցման պրոցեսում այն ներկայացված է առարկայական համակարգով։ Երկրորդ տեսակետի դրսևորումն է հաջորդական տարրերի ձևական ու վերլուծական մեթոդիկան (կարդալ սովորեցնելիս՝ տառակապության մեթոդը, օտար լեզուներ ուսումնասիրելիս՝ բառարանային մեթոդը և այլն)։ Արտադրական ուսուցման ոլորտում այն ներկայացված է օպերացիոն համակարգի ձևով։

Հոգեբաններն ու մանկավարժները բավականին մանրամասնորեն ուսումնասիրել են այն գործոնները, որոնք մատնացույց են արվում վերոհիշյալ տեսակետները պաշտպանողների կողմից։ Ստուգվել է, թե ինչպիսին է գործողության կողմնորոշիչների յուրացման և շարժումները հաջորդական տարրերով ձևավորելու մեթոդի դերը։ Բացահայտված է այն ազդեցությունը, որ սովորելու ընթացքի վրա գործում է նպատակների և արդյունքների իմացությունը։ Գնահատվել է դիրքորոշումների ու պարգևների նշանակությունը։ Կատարվել է հեշտ ու դժվար խնդիրների, մասնակի ու ամբողջական, ձևական ու բովանդակալից վարժությունների արդյունավետության համեմատություն։ Փորձնական ուսուցում է կազմակերպվել և՛ սխալների կանխման, և՛ սխալների վերլուծության եղանակների հիման վրա։

Պարզվել է, որ քննարկված բոլոր գործոններն էլ նպաստում են հմտությունների ձևավորմանը։ Անհամեմատ ավելի դժվար էր պատասխանել այն հարցին, թե վերոհիշյալ մոտեցումներից որն է «ավելի

լավը»։ Վերլուծական մոտեցման դեպքում ուսուցումը սկզբում արագ ու հեշտ է ընթանում, իսկ ձևավորված հմտություններն աչքի են ընկնում մեծ հստակությամբ, ճշտությամբ ու ամրությամբ։ Բայց հետո, երբ առանձին տարրերը պետք է միավորել ամբողջական գործողությունների մեջ, ծագում են դժվարություններ, որոնք դանդաղեցնում են ուսուցման ընթացքը։ Իսկ ձևավորված հմտությունները երբեմն լինում են կառապարանման (շաբլոն) և անճկուն։ Համադրական մեթոդիկայի կիրառման դեպքում, ընդհակառակը, սկզբում գործը սովորաբար դանդաղորեն ու դժվարությամբ է առաջ գնում, մեծ թվով սխալներ են թույլ տրվում, գործողությունները մաքուր չեն կատարվում։ Բայց հետո ուսուցման ընթացքը արագանում է, իսկ ձևավորված հմտությունները աչքի են ընկնում ճկունությամբ և հեշտ է դրանք նոր պայմանների հարմարեցնելը։

Կատարված մեծաթիվ հետազոտությունների արդյունքները բավարար հիմքեր չեն տալիս քննարկված մեթոդներից որևիցե մեկին բացարձակ առավելություն վերագրելու համար։ Այնպիսի գործոնների ազդեցությունը, ինչպիսիք են, օրինակ, գործողության բովանդակությունը, սովորողների կամ ուսուցչի անհատական առանձնահատկությունները, հաճախ ավելի ուժեղ է, քան ուսուցման մեթոդիկաների միջև եղած տարբերությունների ներգործությունը։

§ 2. ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԵՎ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՊՐՈՑԵՍՈՒՄ

Տեղափոխման[1] պրոբլեմը մանկավարժական հոգեբանության կենտրոնական պրոբլեմներից մեկն է։ Ցուցաբերված գործողությունները նոր խնդիրների վրա ճիշտ ու հաջողությամբ տեղափոխելը հանգեցնում է գործունեության նոր տեսակների արագ յուրացման, որի ընթացքում միայն փոքր քանակությամբ սխալներ են թույլ տրվում։ Որքան ավելի լայն է այն օբյեկտների շրջանակը, որոնց նկատմամբ մարդը կարող է կիրառել իր յուրացրած գործողությունները, այնքան ավելի մեծաթիվ են այն խնդիրները, որ նա կարող է լուծել իր ձեռք բերած հմտությունների օգնությամբ։ Պարզ ասած, որքան ավելի լայն ու ճշգրիտ է տվյալ անձի յուրացրած գործողությունների տեղափոխումը, այնքան ավելի շատ գիտելիքներ է նա ձեռք բերել, այնքան ավելի արդյունավետ է եղել նրա ուսուցումը, որի արդյունքները գործունեության իրագործման ընթացքում նրան մեծ օգնություն են ցույց տալիս։

---

[1] Հմտությունների փոխներգործության և գործունեության հնարների տեղափոխման մասին ավելի մանրամասնորեն տե՛ս «Ընդհանուր հոգեբանություն», Երևան, 1974 թ., գլուխ VI։

Ուսուցման հիմունքները գիտելիքների ու հասկացությունների ձևավորման դեպքում: Նոր օբյեկտների, պայմանների ու խնդիրների վրա գործողությունների հաջող ու ճիշտ տեղափոխման հիմքը գիտելիքներն են։ Գիտելիքներում արտացոլված է իրականության ընդհանուր և մարդկության պրակտիկ ու իմացական գործունեության համար կարևոր հատկությունների սիստեմավորման փորձը, որը ամրապնդված է խոսքի ձևերում։ Այդ պատճառով էլ նոր իրադրությունների, օբյեկտների ու խնդիրների հանդիպելիս նպատակահարմար ու արդյունավետ գործունեություն ծավալելու համար մարդը պետք է նախապես գիտելիքներ ու հասկացություններ կուտակի։ Սրանց ձևավորումը հաջող գործունեության նախադրյալն է։ Հասկացությունների ձևավորումն ու գիտելիքների յուրացումը տեղի են ունենում իրականության տարրերի հատկություններն ու կապերը բացահայտող գործունեության ընթացքում։ Ընդ որում գիտելիքների ձևավորման առումով գործունեության տարբեր տեսակներ տարբեր դեր են խաղում։ Օրինակ, առարկայական գործունեությունը (ձեռնածվություն անելն ու իրերը տեղափոխելը) պետք է, որպեսզի առարկաներն ու երևույթները «ցուցադրեն» իրենց հատկությունները։ Պերցեպտիվ գործունեության ընթացքում (ընկալում և դիտում) այդ հատկությունները արտացոլվում են մարդու ընկալումներում և մտապատկերներում։ Մտածական գործունեությունը (վերլուծություն և համադրություն) անհրաժեշտ է այդ հատկությունները համադրելու և նրանցում եղած ընդհանուրը բացահայտելու համար։ Խոսքային գործունեությունը (նշանակումն ու անվանումը) պետք է այդ ընդհանուր հատկությունները առարկաներից վերացարկելու, դրանք որպես դասի հատկանիշներ ընդհանրացնելու և խոսքի ձևերում ամրապնդելու համար։ Այստեղից հետևում է, որ գիտելիքների ուսուցման պրոցեսը ներառում է հետևյալ տարրերը.

1. Աշակերտներին որոշակի դասի պատկանող մի շարք առարկաներ կամ երևույթներ ցուցադրելը (կամ նրանց կողմից այդ առարկաները ինքնուրույնաբար երևան բերելը)։ Ընդ որում օբյեկտները պետք է ընտրել այնպես, որպեսզի դրանք միմյանցից տարբերվեն ըստ իրենց բոլոր հատկանիշների, բացի էականներից (մասնատման մեթոդիկա) կամ, ընդհակառակը, նման լինեն ըստ բոլոր հատկանիշների, բացի էականներից (հակադրման մեթոդիկա)։ Օրինակ, «կաթնասուն» հասկացությունը մասնատման մեթոդիկայի կիրառման դեպքում կարելի է ներմուծել արտաքնապես միմյանցից տարբերվող այնպիսի օբյեկտների օգնությամբ, ինչպիսիք են շունը, կետը, չղջիկը, իսկ հակադրման մեթոդիկայի դեպքում՝ արտաքնապես նման կետերի և ձկների օրինակով։

2. Աշակերտների կողմից այդ առարկաների կամ երևույթների դիտումն ու նրանցում տարբեր կողմերի, հատկությունների, կառուցվածքային առանձնահատկությունների, կապերի ու գործողությունների բացահայտումը։ Օրինակ, վերը թվարկված օբյեկտների դիտման դեպքում այդ առանձնահատկություններից են կառուցվածքը, ապրելակերպը, բազմացումը և այլն։

3. Առանձնացված հատկությունների համեմատությունը, զուգորդումն ու հակադրումը (վերլուծություն)։ Դրանցից են այն հատկությունների բացահայտումն ու միավորումը (համադրություն), որոնք դիտարկված բոլոր օբյեկտների համար ընդհանուր են կամ, ընդհակառակը, մեկ խմբի բոլոր օբյեկտները տարբերում են մյուս խմբի բոլոր օբյեկտներից։ Բերված օրինակում, երբ օգտագործվում է մասնատման մեթոդիկան, առանձնացվող հատկությունները հետևյալներն են. բոլոր կաթնասունները կենդանածին են, տաքարյուն, շնչում են թոքերով, ունեն կաթնագեղձեր, ոսկրյա կմախք և գլխուղեղ։ Հակադրման մեթոդիկայի կիրառման դեպքում կենդանածինները համեմատվում են ձկնկիթ դնողների, տաքարյունները՝ սառնարյունների հետ։

4. Բացահայտված հատկանիշների վերացարկումը տերմիններում դրանց ամրապնդման միջոցով («կաթնասուն»)։

5. Հասկացության ընդհանրացումը՝ համապատասխան տերմինը տարբեր օբյեկտների նկատմամբ կիրառելու ճանապարհով։ Օրինակ, կարելի է դիտվող կամ ուսումնասիրվող կենդանիների մեջ կաթնասուններին հայտնաբերելու վարժություններ կատարել։

Գիտելիքների ձևավորման նկարագրված ուղին պարտադիր կարգով պասսիվ բնույթ չպետք է ունենա։ Որոշ դեպքերում դիտման ենթակա բոլոր օբյեկտները ուսուցիչն ինքը կարող է ցուցադրել։ Այլ դեպքերում հենց աշակերտները կարող են գրականությունը ուսումնասիրելիս, ինքնուրույն փորձերի, էքսկուրսիաների, արշավների և հետազոտությունների ընթացքում որոնել, հայտնաբերել կամ պատրաստել այդ օբյեկտները։ Ճիշտ նույն կերպ դիտումը, վերլուծությունը, համադրությունը, համեմատությունը, վերացարկումն ու ընդհանրացումը կարող են իրագործվել հենց ուսուցչի կողմից, կամ աշակերտների կողմից՝ ուսուցչի ղեկավարությամբ։ Դրանք, ի վերջո, կարող են իրագործվել որպես պրոբլեմային իրավիճակներում աշակերտների ինքնուրույն իմացական գործունեության արգասիքներ։

Չպետք է կարծել, որ նախնական օբյեկտները անհրաժեշտաբար պետք է իրենցից ներկայացնեն առանձին կոնկրետ առարկաներ։ Օրինակ, վերը բերված օրինակներում աշակերտները փաստորեն համեմատում էին ոչ թե մեկ կետին մեկ շան հետ, այլ կետերին և շներին ընդհանրապես։ Նրանք գործ ունեին օբյեկտների դասերի հետ, որոնք արտացոլված էին համապատասխան հասկացություններում։ Նման օբյեկտներ կարող են լինել ոչ միայն առարկաները, այլև վերացական հաս-

կացությունները։ Օրինակ, միմյանց հետ համեմատելով ձևույթների (մորֆեմների) տարբեր տիպեր, սովորողները կարող են հանգել «քերականական նշանակություն» վերացական հասկացությանը։ Ուսուցման պրոցեսում գլխավորը ոչ թե սկզբնական օբյեկտների կոնկրետության աստիճանն է, այլ այն, որ նոր գիտելիքը այդ սկզբնական օբյեկտների հատկությունների ընդհանրացման վերջնական արդյունքն է։

Հոգեբանական հետազոտությունների ընթացքում բացահայտվեցին այդ պրոցեսի շատ կարևոր գծեր ու մեխանիզմներ։

Ամենից առաջ պարզվեց, որ ինֆորմացիայի վերամշակումը սկսվում է ոչ թե առարկաներն ու երևույթները ընկալելուց (դիտելուց) հետո, այլ արդեն ընկալման ընթացքում։ Պարզվեց նաև, որ որոշ օբյեկտներ ընտրականորեն ընկալվում են, իսկ մյուսները նույնիսկ չեն նկատվում։ Հետագա ողջ մտածական վերամշակման (համեմատության, ընդհանրացման) արդյունքները մեծ չափով կախված են այն բանից, թե ընկալվող օբյեկտներում ինչ է նկատել մարդը։ Այդ ընտրությունը կախված է երեք հիմնական գործոններից։ 1) օբյեկտի կառուցվածքից (որ գծերն են նրանում առավել ցայտունորեն արտահայտված, 2) անհատական փորձից (որ գծերն են ամենից ավելի ծանոթ), 3) ուսուցման մեթոդիկայից (որ գծերն է առանձնացնում ու ընդգծում ուսուցիչը կամ որ հատկություններն են նկատում աշակերտները)։ Օրինակ, գիշատիչ կենդանիներին ուսումնասիրելիս աշակերտը առաջին հերթին կարող է նկատել այնպիսի գիծ, ինչպիսին «չար մուրթն» է։ Սրա հիման վրա նա գիշատիչների կարգը կդասի «չար» առնետին, բայց ոչ «համակրելի» աղվեսին ու կատվին։ Այս դեպքում ընկալելիս առանձնացվում են հենց ոչ էական գծերը, որի հետևանքով տեղի են ունենում սխալ ընդհանրացում և անհամապատասխան հասկացության ստացում կամ օգտագործում։

Պարզվեց նաև, որ ընկալված ինֆորմացիայի վերամշակման պրոցեսը, որի շնորհիվ ձևավորվում են գիտելիքները, պարտադիր կերպով գիտակցված ու ծավալուն բնույթ չունի։ Ըստ երևույթին երեխաների մոտ հենց այդ կերպ է ձևավորվում և օգտագործվում առօրյա հասկացությունների մեծ մասը։ Բայց չափահասների մեծամասնությունը ևս հազիվ թե կարողանա բացատրել, թե ինչպիսի նշանակությունների հիման վրա են օգտագործում, օրինակ, «սեղան», «խելք», «կենդանի» և բազմաթիվ այլ բառեր։

Ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ բոլորովին էլ ոչ միշտ է գիտելիքը կապված համապատասխան բառի յուրացման կամ օգտագործման հետ։ Երեխաները, օրինակ, կարող են ճիշտ դասակարգել առարկաները կամ նկարները, առանձին խմբավորել ուտելու միջոցները (գդալներն ու պատառաքաղները), գործիքները (մուրճը, սղոցը) և այլն։ Ընդ որում երեխաները իրերի համապատասխան դասերը չեն կարողանում նշանակել բառերով (օրինակ՝ «կենդանիներ», «բույսեր») և ի վիճակի չեն խոսքով բացատրել, թե ինչի հիման վրա են կատարում իրենց դասակարգումը։ Այստեղ, ըստ երևույթին, ընդհանրացումը կատարվում է դեռևս ակնառու մտապատկերների մակարդակում։ Ընդ որում այդ մտապատկերներում կարող են արտացոլվել համապատասխան օբյեկտների իրոք էական հատկանիշները, բայց կարող են ներկայացված լինել նաև պատահական, կողմնակի ու մասնավոր գծեր։ Այստեղից պարզ է դառնում, որ ոչ բոլոր ընդհանրացված գիտելիքները ունեն հասկացությունների բնույթ։ Այդպիսի գիտելիքները, որոնք հենվում են մարդու անհատական փորձի վրա և նման են ընդհանրացված մտապատկերների, Լ. Ս. Վիգոտսկին անվանել է «առօրյա կեղծ հասկացություններ»։

Ինչպես ցույց են տալիս հետազոտությունները, նախնական մտապատկերների ու կեղծ հասկացությունների բնույթը կարող է էական ազդեցություն գործել ձևավորվող հասկացությունների բովանդակության վրա։ Օրինակ, երբ աշակերտի համար եռանկյան ներսում բարձրությունը տեսնելը սովորական է դառնում, ապա նա դժվարանում է գտնել քառանկյուն եռանկյունու բարձրությունը։ Թվերի քառակուսիների տարբերությունը միշտ $a^2—b^2$ տեսքով ընկալելով, նա այլևս այդպիսի տարբերություն չի կարողանում նկատել $x^4y^2—z^8$ արտահայտության մեջ և այլն։ Պետք է նկատի ունենալ նաև, որ համապատասխան բառը ճիշտ օգտագործել կարողանալը նույնպես դեռևս չի նշանակում, որ արդեն հասկացություն է ձևավորվել։ Շատ հաճախ բառը հանդես է գալիս որպես համապատասխան ակնառու մտապատկերների և կեղծ հասկացությունների նշան։ Այն չի հանդիսանում օբյեկտների դասերը կամ էական հատկանիշները ներկայացնող գիտական հասկացությունների նշան։

Աշակերտների կողմից գիտելիքների յուրացման ու կիրառման պրոցեսները մանրամասնորեն ուսումնասիրել են սովետական հոգեբաններ Ս. Լ. Ռուբինշտեյնը, Ն. Ա. Մենչինսկայան, Ե. Ն. Կաբանովա-Մելլերը և ուրիշներ։ Նրանք ապացուցեցին, որ օբյեկտների և ուսումնական նյութի տարբեր տեսակներ վերլուծության, համադրության, վերացարկման ու ընդհանրացման տարբեր հնարներ են պահանջում։ Օրինակ, բուսաբանական հասկացությունների (տեսակ, ընտանիք) ձևավորումը պահանջում է առանձնացնել որոշ հատկանիշներ (բույսերի ֆունկցիոնալ մասերը՝ արմատները, ցողունը, տերևները, ծաղիկները, պտուղը), դրանք համեմատել և միավորել ըստ որոշ սկզբունքների (ըստ տերևների ձևի, առէջքների քանակի, բեղմնավորման եղանակի)։ Իսկ թվաբանական հասկացությունների ձևավորումը բոլորովին այլ հատկանիշների (բազմության մեջ օբյեկտների քանակության, քանակական հարաբերությունների, օպերացիաների հաջորդականության) առանձնացում, համեմատություն ու միավորում է պահանջում։

Ուսումնական նյութի յուրահատկություններով են որոշվում համապատասխան հասկացությունների ձևավորման համար անհրաժեշտ առարկայական, ընկալման ու մտավոր գործունեության հնարները: Հետևաբար ճիշտ գիտելիքներ ու հասկացություններ ձևավորելու համար աշակերտներին պետք է սովորեցնել մտավոր գործունեության այն հնարները, որոնց օգնությամբ ձեռք է բերվում առարկաների ու երևույթների ուսումնասիրվող դասերի էական հատկանիշների բացահայտումը, առանձնացումն ու միավորումը:

Սովետական հոգեբանները մանրակրկիտ կերպով ուսումնասիրել են թվաբանական, քերականական, աշխարհագրական և այլ հասկացությունների ձևավորման պրոցեսները: Նրանց հաջողվել է գտնել մտավոր գործունեության այն հնարները, որոնք անհրաժեշտ են համապատասխան գիտելիքների ձևավորման համար, ինչպես նաև այդ հնարները սովորեցնելու եղանակները: Գտնվել են նաև այն հիմնական փուլերը, որոնք դիտվում են ուսուցման պրոցեսում գիտելիքներ ձևավորելիս: Աշակերտների պատկերացումները սկզբում ունենում են անորոշ, հստակությունից զուրկ բնույթ: Կիրառելով դրանք, աշակերտը չի գիտակցում, թե ինչպիսի հատկանիշների վրա է հենվում: Այնուհետև առանձնացվում ու գիտակցվում են հատկապես հաճախակի հանդիպող ու աչքի զարնող որոշ առանձնահատկություններ: Սակայն էական և ոչ էական հատկանիշների տարբերությունները դեռևս չեն գիտակցվում: Ավելի ուշ առանձնացվում ու գիտակցվում են էական հատկանիշները: Ավարտական փուլում հասկացությունը կապվում է ավելի ու ավելի մեծ թվով զանազան օբյեկտների հետ: Նրա մեջ մտնում են այդ օբյեկտների հնարավոր տարատեսակներն ու կոնկրետ առանձնահատկությունները: Գիտելիքը խորանում ու ընդհանրացվում է: Օրինակ, մանրամասնորեն ուսումնասիրվել է տարբեր տարիքի երեխաների մոտ «կենդանի» հասկացության բովանդակությունը: Պարզվել է, որ սկզբում երեխաները այդ բառը օգտագործում են առանց գիտակցորեն հատկանիշներ առանձնացնելու: Սա նշանակում է, որ նրանց մոտ այդ հասկացությունը տարտամ է և հենվում է մտապատկերների վրա («Ինչո՞ւ է կենդանի»— «Նա քեռի է»): Այնուհետև երեխաները սկսում են գիտակցել որոշ հատկանիշներ. ողջ է, շնչում է, շարժվում է («Ավտոմեքենան կենդանի է. նա շարժվում է»: «Տիկնիկը կենդանի չէ: Նա չի շնչում»): Այստեղ էական ու երկրորդական հատկանիշները իրար կողքի են դրվում: Նրանց միջև համաստորադասում ու տրամաբանական կապեր դեռևս չկան: («Չէ՞ որ ավտոմեքենան նույնպես չի շնչում»): Այնուհետև արդեն էական հատկանիշ է առանձնացվում («Անում է, ինչ որ ուզում է», «Ուտում է»): Վերջ ի վերջո ձևավորվում է «կենդանի» կենսաբանական հասկացությունը, որը խորանում է կյանքի տարբեր ձևերի հետ ծանոթանալուն համընթաց:

Նկարագրված օրինաչափությունը չի նշանակում, որ հասկացության ձևավորումը անպայմանորեն միշտ սկսվում է կոնկրետից, մասնավորից, իրերի ու երևույթների դիտումից: Դպրոցական ուսուցման պայմաններում, ընդհակառակը, հասկացությունների ձևավորումը հաճախ սկսվում է ընդհանուրից, բառերի յուրացումից: Բայց այս դեպքում էլ դիտվում են նույն փուլերը: Բառի իմաստը սկզբում լինում է անորոշ, «չտարբերակված-ընդհանուր», «դատարկ աբստրակցիա» («Ռամիկը աղքատն է», «Բոյարը նա է, ով հարուստ է»): Ըստ էության աշակերտները հաճախ առանձնացնում են երևույթների և առարկաների ոչ այն հատկությունները, որոնք իսկապես էական են, և ոչ էլ ուսուցչի կողմից ընդգծվածները: Սրա պատճառներից մեկն այն է, որ երեխաները ուշադրություն են դարձնում ոչ թե իսկապես կարևոր ու անհրաժեշտ հատկանիշների, այլ այն գծերի վրա, որոնք նրանց կարևոր ու անհրաժեշտ թվում:

Հետևաբար, իրերի և երևույթների որոշակի հատկանիշների առանձնացման և համապատասխան գիտելիքների ձևավորման պրոցեսները կապված են գործունեության ընդհանուր ու կոնկրետ ուղղվածության, նրա դրդապատճառների ու նպատակների, մարդու վերաբերմունքի և այլ առանձնահատկությունների հետ: Ընդ որում հաճախ դրանցից էական հատկանիշ բացահայտելու համար բոլորովին էլ պարտադիր չէ որոշ թվով տարբեր օբյեկտներ դիտելն ու համեմատելը: Բավական է միայն այն, որ այդ հատկանիշը աշակերտի համար նշանակալից է: Այս պայմանի առկայության դեպքում սովորողը հիշյալ հատկանիշը կկարողանա բացահայտել նույնիսկ այն միակ առարկայի (երևույթի) մեջ, որ նա ընկալել է: Իսկ թե ինչպիսին կլինի այդ հատկանիշը՝ կախված է այն հանգամանքից, թե տվյալ մարդու համար ինչն է նշանակալից: Օրինակ, բոլորովին էլ պարտադիր չէ, որպեսզի երեխան, «կատու» հասկացության ձևավորման համար տեսնի մեծ թվով կատուներ, համեմատի միմյանց հետ և առանձնացնի դրանց ընդհանուր հատկանիշները: Բավական է նրան մի կատու ցույց տալ և ասել. «Սա փիսիկ է», և դրանից հետո երեխան բոլոր կատուներին (լինեն դրանք մեծ, փոքր, սև թե սպիտակ) կսկսի անսխալ կերպով «փիսիկ» անվանել: Ավելին, նա փիսիկներ կանվանի առյուծին ու վագրին, նապաստակին, երբեմն նույնիսկ մորթե օձիքը, կամ հարևանի փարթամ մորուքը: Այլ խնդիր է, որ երեխայի համար նշանակալից հատկանիշները կարող են չհամընկնել այն հատկությունների հետ, որոնք իրականում (հասարակության խոսքային պրակտիկայում) նշանակվում են տվյալ հասկացությամբ: Այսպես, վերը բերված օրինակում երեխան, ըստ երևույթին, որպես «փիսիկի» էական գիծ առանձնացրել էր նրա փարթամ ու փափուկ

մորթին։ Այսպիսի դեպքերում մեծերը սկսում են ուղղել նրա սխալը. «Ոչ, սա փիսիկ չէ։ Սա օձիք է։ Սա էլ փիսիկ չէ, այլ մորուք է»։ Այլ կերպ ասած, որոշ օբյեկտների (կատուների) նկատմամբ «փիսիկ» բառի օգտագործումը ամրապնդվում է («Ճիշտ է, խելոք բալիկ»), այլ առարկաների նկատմամբ՝ արգելակվում («Ոչ, սա փիսիկ չէ»)։ Այս պրոցեսի արդյունքը լինում է այն, որ «փիսիկ» հասկացության մեջ աստիճանաբար մնում ու ամրապնդվում են միայն այն հատկանիշները, որոնք համապատասխանում են տվյալ լեզվով խոսող մեծերի պատկերացումներին։

Հետևաբար, ճիշտ հասկացության ձևավորումը կատարվում է այն օգտագործելու փորձերի միջոցով և կարգավորվում է այդ փորձերի ընթացքում ստացված արդյունքներով։

Ուսումնասիրությունները պարզեցին, որ նկարագրված պրոցեսները տարբեր մարդկանց մոտ կարող են ընթանալ երկու սկզբունքորեն տարբեր ուղիներով։ Դրանցից առաջինը կարելի է անվանել կոնկրետ-գործնական։ Սովորողները ուսումնասիրվող առարկաները տարբեր ձևերով համադրելու փորձեր են կատարում, մինչև որ գտնում են ճիշտ լուծումը։ Ընդ որում նրանք ամենից հաճախ դասակարգման հիմքերը գիտակցորեն բացահայտել չեն կարողանում, այլ հենվում են անմիջական ընկալումների վրա և ղեկավարվում են ինտուիտիվ (ներըմբռնողական) ու աղոտ «զգացմամբ», որը հուշում է, որ ընկալվող առարկաներն ու երևույթները «ինչ-որ բանով նման են կամ համապատասխանում են իրար»։ Երկրորդ ուղին կարելի է անվանել վերացական-տրամաբանական։ Այս դեպքում սովորողները հաճախ փորձնական խմբավորում բոլորովին չեն կատարում, այլ ձգտում են տրամաբանական վերլուծության միջոցով գտնել դասակարգման սկզբունքները։

Հետևաբար հասկացությունները կարող են ձևավորվել ինչպես զգայական-առարկայական, այնպես էլ իդեալական, մտածական գործունեության հիման վրա։ Հասկացության ձևավորումը կատարվում է օբյեկտների այս կամ այն հատկությունների նշանակալից լինելու վերաբերյալ վարկածներ առաջադրելու և ստուգելու ճանապարհով։ Ստուգող գործողությունները կառավարվում են առարկաների բացահայտված հատկանիշների հիման վրա։ Առաջին դեպքում վարկածները ստուգվում են առարկաների հետ կատարվող պրակտիկ գործողությունների միջոցով, իսկ հատկանիշները առանձնացվում են ներհայեցաբար (ինտուիտիվ կերպով), հաճախ անգիտակցորեն։ Այստեղ կարծես ընկալումն է ղեկավարում վերլուծության ընթացքը։ Երկրորդ դեպքում ստուգումը իրագործվում է այն հատկանիշների հետ կատարվող իդեալական գործողությունների օգնությամբ, որոնք որոշ մտավոր վարկածի հիման վրա

առանձնացվում են գիտակցորեն։ Այստեղ արդեն տրամաբանական վերլուծությունն է ղեկավարում ընկալման ընթացքը։

Ուսուցման պրոցեսներում հասկացությունները ձևավորվում են և՛ մեկ, և՛ մյուս ճանապարհով։ Թե դրանցից որն է գերադասելի, կախված է խնդրի բնույթից, աշակերտի փորձից ու գիտելիքներից, նրա հոգեկան գործունեության կառուցվածքից։ Օրինակ, երկրաչափական պատկերներ դասակարգելու խնդիրներ լուծելիս դպրոցականների մոտ գերակշռում է ներհայեցական-գործնական ուղին, իսկ ուսանողները առավելապես հենվում են վերացական-տրամաբանական օպերացիաների վրա։ Ամենայն հավանականությամբ որոշ նշանակություն ունեն նաև «գեղարվեստական» (պատկերավոր) և վերացական-տրամաբանական տիպի մտածողություն ունեցող մարդկանց միջև գոյություն ունեցող տարբերությունները (Ի. Պ. Պավլովը դրանց համապատասխանաբար «արվեստագետներ» և «մտածողներ» էր անվանում)։

Գիտական հասկացությունների ձևավորման եղանակները։ Հասկացությունների ձևավորումը ոչ թե պասսիվ ընկալման, այլ ակտիվ գործունեության պրոցես է, որի ընթացքում իմացական խնդիրներ են լուծվում։ Այդ գործունեության կազմի մեջ են մտնում պրոբլեմների ձևակերպումն ու լուծումը, վարկածների առաջադրումն ու փորձարկումը, նշանակությունների որոնումն ու ստուգումը։

Ի տարբերություն մտապատկերների և առօրյա կեղծ հասկացությունների, գիտական հասկացությունները արտացոլում են ոչ թե առարկաների անմիջականորեն ընկալվող զգայական հատկանիշները, այլ նրանց ընդհանուր ու էական օբյեկտիվ հարաբերությունները։ Սրան համապատասխան, ինչպես իրավացիորեն նշում էր Լ. Ս. Վիգոտսկին, գիտական հասկացությունների նշանակությունը բացահայտվում է միայն դրանց համակարգում, հասկացությունների հարաբերությունների միջոցով։ Այդ հարաբերությունները արտացոլում են իրերի և երևույթների համապատասխան օբյեկտիվ կապերը և ի հայտ են բերվում ոչ թե անմիջականորեն ընկալման, այլ գործունեության օգնությամբ։ Հետևաբար, գիտական հասկացության աղբյուրը ոչ թե զգայական փորձն է, այլ գործողությունը։ Վերջինս ի հայտ է բերում նոր հարաբերություններ, այսինքն՝ ընկալվող օբյեկտների նոր հատկություններ, նոր կառուցվածքային ռեալություններ։ Այդ կառույցները որոշ դեպքերում կարևոր են առարկաների ֆունկցիաների կատարման առումով, իսկ այլ դեպքերում այդպիսի նշանակությունից զուրկ են։

Եթե վերցնելու լինենք, օրինակ, բազմացման ֆունկցիան, ապա կաթնասունների համար էական է մատղաշին մոր կաթով կերակրելը։ Տեղափոխման ֆունկցիայի իրականացման համար անհրաժեշտ են վերջավորություններ։ Համապատասխանաբար կաթնագեղձերն ու շորս վեր-

Հավորությունները կաթնասունների այնպիսի կառուցվածքային հատկանիշներ են, որոնք էական են հիշյալ ֆունկցիաների համար։ Բայց մազածածկույթի առկայությունը այդ տեսակետից էական հատկանիշ չէ։ Մի քանի թվեր գումարելու համար էական է ասոցիատիվության հատկությունը (կանոնը)։ Իսկ այն երևույթը, որ գումարը երբեմն ավելի փոքր բացարձակ մեծություն կարող է ունենալ, քան գումարելիները, այդ նպատակների առումով էական չէ։ Ակնհայտ է, ուրեմն, որ հատկանիշի էական լինելը կախված է այն բանից, թե որ ֆունկցիայի հայեցակետից է այն դիտվում։ Այն հատկանիշները, որոնք անհրաժեշտ են որոշակի ֆունկցիաների իրականացման համար, կազմում են առարկայի կամ երևույթի ֆունկցիոնալ կառուցվածքը։ Գիտական հասկացություններում առանձնացվում ու ամրապնդվում են իրերի և երևույթների ֆունկցիոնալ կառուցվածքները։ Քանոնը, օրինակ, որն օգտագործվում է չափումներ կատարելու համար, պատկանում է այն առարկաների բազմությանը, որոնք «չափիչ սարքավորումներ» են կոչվում։ Նույն քանոնը, օգտագործվելով ուղիղ հատվածներ գծելու համար, արդեն մտնում է «գծագրական սարքավորումներ» բազմության մեջ։ Բայց նախկինում քանոնը օգտագործում էին նաև երեխաներին պատժելու համար։ Այս դեպքում քանոնը մտնում էր մի բոլորովին այլ՝ «պատժի գործիքներ» հասկացության ծավալի մեջ և այլն։

Նոր հասկացությունների առաջացումը պարտադիր կերպով կապված չէ նոր առարկաների հայտնաբերման հետ։ Այդ պրոցեսը պայմանավորված է այնպիսի կառուցվածքային առանձնահատկությունների բացահայտմամբ, որոնք էական նշանակություն ունեն նույն առարկաների կողմից նոր ֆունկցիաների կատարման (կամ, ընդհակառակը, «հին» ֆունկցիան նոր իրերի միջոցով իրագործելու) համար։ Հետևաբար, նոր հասկացություններում ամրապնդվում են իրերի և երևույթների նոր հայտնաբերված ֆունկցիոնալ կառուցվածքները։ Օրինակ, հանման գործողությունը «2—5» տիպի դեպքերի վրա տարածելու փաստը ամրապնդվում է «բացասական թվեր» հասկացության մեջ։ Բազմացման ֆունկցիան առանց արական և իգական սեռական բջիջների ձուլման իրագործելու երևույթը ամրապնդվում է «պարտենոգենեզ» հասկացության մեջ և այլն։

Այսպիսով, գիտական հասկացությունները ոչ թե պարզապես «դուրս են բերվում փորձից», այլ ստեղծվում, կառուցվում են առկա ինֆորմացիան առաջադրված խնդիրներին համապատասխան լավագույն ձևով կազմակերպելու համար։ Այդպիսի ուղին անվանում են հասկացությունների ձևավորման ինվենտիվ[1] մեթոդ։ Գործնականում այս մեթոդը

[1] Ինվենտիվ՝ լատ. inventum բառից, որ նշանակում է հայտնագործություն։ (Ենթ. թարգմ.)։

կայանում է նրանում, որ արդեն հայտնի գիտելիքները օգտագործվում են նոր հայեցակետից, օբյեկտների նոր դասակարգումներ և նոր խնդիրների նոր լուծումներ գտնելու համար։ Հասկացությունների ձևավորման այս ուղու գոյության փաստի ապացույց կարող է ծառայել գիտության ողջ պատմությունը։

Ժամանակ առ ժամանակ, գիտության զարգացման շրջադարձային հատվածներում, ծագում են նոր հասկացություններ, որոնք թույլ են տալիս նոր ձևով ընկալել գիտության որոշակի բնագավառում կուտակված փաստերը։ Այդպիսի հասկացությունները վերակառուցում են տվյալ բնագավառը՝ միավորելով ու նոր համակարգի մեջ մտցնելով այն փաստերն ու հասկացությունները, որոնք մինչ այդ չկապակցված ու ինքնուրույն էին թվում։ Այս կարգի «հայտնագործություններ» կարելի է համարել, օրինակ, «իներցիա», «էներգիա», «դիֆերենցիալ», «ինտեգրալ» հասկացությունների ստեղծումը։

Ինչ-որ չափով նման ուղի է անցնում նաև ամեն մի սովորող նշված հասկացությունները յուրացնելու և տարբեր տեսակի խնդիրներ լուծելու համար դրանք օգտագործելու ընթացքում։

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ինվենտիվ մեթոդով հասկացությունների ձևավորումը կարող է իրագործվել մի քանի ուղիներով.

1) Կազմակերպման այլ աստիճանի անցնելու ճանապարհով, երբ նախկինում անկախ միագումարությունները դառնում են ավելի լայն ամբողջության մասեր, կամ ընդհակառակը (օրինակ, «կաթնասուններ», «թռչուններ», «սողուններ» հասկացություններից «ողնաշարավորներ» հասկացությանը անցնելը)։ Դժվար չէ նկատել, որ այդ անցումը համընկնում է միավորման կամ ընդհանրացման պրոցեսի հետ։ Հակառակ պրոցեսը մասնատումը կամ կոնկրետացումն է։

2) Կազմակերպման սկզբունքը փոխելով, երբ փոխհամաձայնեցումը (տարրերը տվյալ միագումարության մեջ զուգորդելը) փոխարինվում է սուբորդինացմամբ (ենթարկելով), կամ ընդհակառակը։ Օրինակ, ամբողջ ու կոտորակային թվերը սկզբում աշակերտի համար հանդես են գալիս որպես թվերի հավասարազոր ու ինքնուրույն տեսակներ (փոխհամաձայնեցում)։ Բայց «ռացիոնալ թվերի» հասկացության ներմուծման հետևանքով ամբողջ թվերը դառնում են կոտորակների մասնավոր դեպք, «ամբողջ թիվ» հասկացությունը դառնում է տեսակային և ենթարկվում է ավելի ընդհանուր սեռային «կոտորակային թվեր» հասկացությանը (սուբորդինացիա)։ Այդպիսի պրոցեսն անվանում են կենտրոնավորում, իսկ հակադարձ պրոցեսը՝ ապակենտրոնավորում։

3) Վերակենտրոնավորման միջոցով, այսինքն՝ երբ որպես էական առաջ են մղվում այն տարրերը, որոնք մինչև այդ երկրորդական էին, և

ընդհակառակը։ Օրինակ, երբ «նույնական եռանկյունիներ» հասկացությունից անցնում են «նման եռանկյունիներ» հասկացությանը, ապա կողմերի երկարությունը դառնում է երկրորդական, իսկ որպես միավորող գլխավոր հատկանիշներ հանդես են գալիս համապատասխան անկյունների մեծությունները։

Հասկացությունների ձևավորման վրա ազդող պայմանները: Բազմաթիվ էքսպերիմենտների միջոցով հոգեբանները մանրամասնորեն ուսումնասիրել են հասկացությունների ձևավորման պայմանները։ Պարզվել է, որ հասկացությունների ինտենսիվ ձևավորմանը նպաստող գործոններից են հետևյալները.

1. Անձի և նրա մոտիվացիայի առանձնահատկությունները: Ինչպես և ամեն մի այլ գործունեություն, հասկացությունների ձևավորումը կառավարվում է նպատակի կողմից և կատարվում է որոշակի դրդապատճառների ազդեցության տակ։ Օբյեկտների այն ֆունկցիաները, որոնք ամրագրված են հասկացություններում, պետք է հետաքրքրեն աշակերտին, անհրաժեշտ լինեն խնդիրներ լուծելու համար, պրոբլեմային իրավիճակ ստեղծեն։ Այսպիսի պայմաններում սովորողի ընկալումն ու մտածողությունը սկսում են որոնել և օբյեկտներում բացահայտել համապատասխան ֆունկցիոնալ կառույցները։ Հետևաբար, հասկացություններ սովորեցնելիս պետք է այնպիսի խնդիրներ առաջադրել, որոնց լուծումը հենց այդ հասկացությունների ձևավորում և օգտագործում է պահանջում:

2. Նպատակասլաց ջանքերը, որոնումները ու մեծաթիվ փորձերը, որոնք ուղեկցվում են արդյունքների ստուգմամբ: Այդպիսի որոնումները հանգեցնում են առարկաների նոր հատկանիշների ու հարաբերությունների գիտակցման, մինչև որ դրանց շարքում գտնվում են խնդիրների տվյալ տիպի լուծման համար էական նշանակություն ունեցողները։ Հասկացությունների ձևավորման այս կողմը մանրամասնորեն ուսումնասիրել է Ս. Լ. Ռուբինշտեյնը։ Նա ցույց տվեց, որ խնդրի լուծման ընթացքում յուրաքանչյուր հաջորդ քայլը կատարելիս հայտնաբերվում են սկզբնական տարրերի նոր հարաբերություններ։ Սրա հիման վրա այդ տարրերը նոր ձևով են ըմբռնվում, նույն տարրերը դրվում են նոր հասկացությունների հիմքում։ Վերջիններս դառնում են խնդրի լուծման միջոցներ։ Օրինակ, երկրաչափական տարբեր խնդիրներում նույն հատվածը կարող է արտահայտվել մի շարք հասկացություններով (անկյան կիսորդ, միջին գիծ, բարձրություն), կախված այն բանից, թե եռանկյան մնացած տարրերի հետ նրա ունեցած որ հարաբերություններն են էական որոշակի խնդրի լուծումը գտնելու համար։

3. Համապատասխան գիտելիքների ու կարողությունների առկայությունը: Այս պայմանից հետևում է, որ մինչև հասկացություններ սովորեցնելը աշակերտներին պետք է ծանոթացնել օբյեկտների այն հատ-

կանիշների, ֆունկցիաների ու հարաբերությունների հետ, որոնց վրա հենվում են ուսումնասիրվող հասկացությունները։ Օրինակ, կաթնասունների կառուցվածքային առանձնահատկություններից մեկը՝ կաթնագեղձերի առկայությունը, հասկանալի է դառնում միայն այն բանից հետո, երբ հայտնի են դառնում բոլոր կենդանիներին հատուկ ընդհանուր ֆունկցիաները՝ բազմացումն ու սնումը։ Պետք է նկատել, որ խոսքը ոչ թե առանձին կոնկրետ կենդանիների, այլ ողջ կենդանական աշխարհի մասին է։ Այդ պատճառով էլ քննարկվող տեսակետի սահմաններում առաջարկվում է ուսուցումը սկսել ամենաընդհանուր հասկացություններից, այսինքն՝ իրականության ուսումնասիրվող բնագավառի կառուցվածքային ամենաընդհանուր հատկանիշներից։ Ահա թե ինչու ներկայումս առաջարկում են մաթեմատիկայի ուսուցումը դպրոցում սկսել ոչ թե թվի հասկացությունից և թվերի հետ կատարվող գործողություններից, այլ ամենաընդհանուր հասկացություններից. բազմությունից, բազմությունների հարաբերությունից, բազմությունների վրա կատարվող օպերացիաներից։ Սա հասկացությունների ուսուցման արտածական (դեդուկտիվ) մեթոդն է, որը հակադարձ է մակածական (ինդուկտիվ) մեթոդին։ Վերջին տասնամյակների ընթացքում արտածական մեթոդը հաջողությամբ ուսումնասիրվում է ինչպես հայրենական, այնպես էլ արտասահմանյան մանկավարժական հոգեբանների կողմից։ Կուտակված փաստական տվյալները ապացուցում են, որ հասկացությունների ուսուցման արտածական ուղին հնարավոր է և այն էլ տարրական ուսուցման հենց առաջին փուլերից սկսած[1]։

4. Մտածական խնդրի բովանդակության նախնական վերլուծությունը և նրա հնարավոր լուծումների գնահատումը: Հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ հասկացությունը ավելի արագ ու ճիշտ է ստեղծվում, եթե սովորողը գիտակցում է, թե ինչի համար է այն իրեն պետք, ինչ խնդիրներ է թույլ տալիս լուծել, իրականության որ բնագավառներին է վերաբերում։

5. Մտածողության ուղղվածությունը: Մեծաթիվ էքսպերիմենտները ապացուցեցին, որ միայն ցանկությունը, աշխատասիրությունը և գիտելիքները հաճախ բավական չեն սովորողի մոտ ճիշտ հասկացությունների առաջացման համար։ Անհրաժեշտ է, որպեսզի մտածողությունը ուղղված լինի դեպի օբյեկտի համապատասխան ֆունկցիաներն ու հատկանիշները։ Օրինակ, եթե աշակերտի մտածողությունը ուղղված է միայն դեպի նախադասությունը կազմող բառերի իմաստը, ապա ենթակայի մեջ նա առանձնացնում է միայն սեմանտիկական ֆունկցիան («նշանակում է այն առարկան, որը գործում է»)։ Սրա հետևանքով սխալների

[1] Տե՛ս սույն ձեռնարկի I և IV գլուխները։

թույլ տրման հնարավորություններ են առաջանում, երբ կարդում են հետևյալ տիպի նախադասություններ. «Գիրքը կարդացվում է երեխաների կողմից»։ Աշակերտը կարծում է, որ ենթական «երեխաների կողմից» արտահայտությունն է (չէ՞ որ նրանք գրքի հետ գործողություն են կատարում)։

Հասկացությունների իմաստի (նշանակության) յուրացումը: Վերևում քննարկվեցին այն հնարներից մի քանիսը, որոնց օգնությամբ, իրերի ու երևույթների նոր միայն բացահայտված էական կապերի ու հատկությունների արտացոլման համար ստեղծվում են նոր հասկացություններ։ Հենց այդ էական հարաբերություններն էլ կազմում են համապատասխան հասկացությունների իմաստը (նշանակությունը)։ Իսկ ինչպե՞ս է սովորողը բացահայտում ու յուրացնում այդ իմաստները։ Ի տարբերություն առօրյա, կենցաղային պատկերացումների ձևավորման, մարդը գիտական հասկացությունների իր համարյա ողջ պաշարը և դրանց իմաստները ոչ թե ինքն է ստեղծում, այլ պատրաստ վիճակում ստանում է հասարակությունից՝ լեզվի յուրացման պրոցեսում, դպրոցում, գրքերից և ինֆորմացիայի այլ աղբյուրներից։ Այսպիսով, գիտական հասկացությունների ձևավորման հիմնական ուղին ուսուցումն է, ընդ որում առաջատար նշանակություն ունի ուսուցման բովանդակությունը։ Աշակերտի ձեռք բերած հասկացությունների բովանդակությունը, բնույթն ու ձևը, նրա պրակտիկ, ընկալման և մտածական գործողությունները որոշվում են այն գիտելիքներով, որ նա ստանում է դպրոցում, և այն խնդիրներով, որ նա լուծում է ուսուցման ընթացքում։ Ուսուցման բովանդակությունից է կախված այն հանգամանքը, թե օբյեկտների որ կողմերն են ներկայացվում որպես նշանակալից ու էական։ Աշակերտի ձեռք բերած հասկացություններն, այսպիսով, առաջին հերթին ուսուցման բովանդակության արգասիքներ են:

Ուսուցման բովանդակության հաղորդման և հասկացությունների ձևավորման հիմնական միջոցը բառն է, որը հանդես է գալիս որպես համապատասխան իմաստի նշան, որպես հասարակական փորձի կրող և օբյեկտիվ դրսևորում։ Այդ պատճառով էլ իմաստների յուրացումը, դրանց զարգացումը, ճշգրտումն ու հարստացումը իրագործվում են բառերի օգնությամբ։ Բառերի օգտագործումը հասկացությունների հաստատման պատճառն է (Լ. Ս. Վիգոտսկի)։ Հասկացությունների հաստատում ասելով այստեղ պետք է ի նկատի ունենալ դրանց սիստեմավորումը և ավելի ու ավելի լայն ստորադաս ու համաստորադաս համակարգերի մեջ մտցնելը։

Հասկացությունների ձևավորման ընթացքի կառավարումը: Քննարկված գործոնները սնուցող միջավայր են հանդիսանում այն հոգեկան գործունեության համար, որի օգնությամբ ձևավորվում են աշակերտի հասկացությունները։ Միջավայրի ճիշտ կազմակերպումը նպաստում է այդ գործունեությանը, պայմաններ է ստեղծում նրա արագ ու հաջող ընթացման համար։ Բայց մանկավարժը կցանկանար ոչ թե միայն նպաստել որոշակի հասկացությունների յուրացման գործում աշակերտի ցուցաբերած «ինքնագործունեությանը», այլև ուղղակիորեն ու ակտիվորեն կառավարել այդ գործունեությունը։ Որոշ հետազոտողներ (Պ. Յա. Գալպերին, Վ. Վ. Դավիդով և ուրիշներ) պնդում են, որ աշակերտի հոգեկան գործունեությունը կառավարելու, նրանում լրիվ ու ճիշտ հասկացություններ ձևավորելու համար պետք է, նախ, բոլոր հատկանիշների շարքից առանձնացնել առավել էականները և, երկրորդ, դրանք նշանակալից դարձնել աշակերտի համար։

Էական հատկանիշների բացահայտումն ու առանձնացումը ձեռք է բերվում երկու ճանապարհով։ Առաջինը մոդելավորման (նշանակման) մեթոդն է, որտեղ անհրաժեշտ հատկանիշները առանձնացվում են առարկաներից և ամրապնդվում են սխեմաների, նշանների, բառերի միջոցով։ Երկրորդը վարիացիաների (փոփոխակման) մեթոդն է, որի դեպքում մատուցվող նյութի տեսակներն այնպես են փոփոխվում ու հերթափոխվում, որպեսզի բացահայտվի նրանց մեջ եղած էականն ու կարևորը։

Առանձնացված էական հատկանիշները աշակերտի համար նշանակալից են դառնում այն ժամանակ, երբ օգտագործվում են խնդիրներ լուծելու համար։ Դրանք անհրաժեշտ են դառնում որպես նպատակահարմար գործունեության կողմնորոշիչներ։ Որպեսզի սա տեղի ունենա, սովորողին գիտակցորեն պետք է անցկացնել այնպիսի գործունեության բոլոր փուլերով, որը պահանջում է կողմնորոշվել ուսումնասիրվող հասկացության մեջ ամրապնդված հատկանիշներում: Նման գործունեության խնդիրը հաղորդվող հասկացությունները բովանդակությամբ հագեցնելն է և դրանց օգտագործման եղանակները սովորեցնելը։ Գործունեության ընթացքում աշակերտը ոչ թե պետք է ինքնուրույնաբար որոնի այն էական հատկանիշները, որոնք ամրապնդված են հասկացության մեջ, այլ պետք է սովորի կիրառել այդ հատկանիշները։ Միանգամայն հասկանալի է, որ լրիվ ու անսխալ հասկացություններ ձևավորելու համար աշակերտի համապատասխան գործունեությունը պետք է կազմակերպել լրիվ կողմնորոշման հիման վրա: Այլ կերպ ասած, ուսուցիչը աշակերտին պետք է ներկայացնի օբյեկտների բոլոր էական հատկանիշները, միաժամանակ ցույց տալով, թե այդ հատկանիշներից յուրաքանչյուրը բացահայտվելու կամ վերարտադրվելու համար ինչպիսի օպերացիաներ է պահանջում:

Սրան կարելի է հասնել երկու ուղիներով։ Առաջինն այն է, որ գործողությունները կողմնորոշող հիմքը որոշվում ու յուրացվում է առանձին կոնկրետ նմուշների, օրինակների հիման վրա։ Այս ուղին սկսվում

է սխեմայի կամ ալգորիթմի ձևակերպումով, որի մեջ պետք է սպառիչ կերպով նկարագրված լինի. 1) թե օբյեկտի որ հատկանիշները պետք է բացահայտվեն և ինչպիսի հաջորդականությամբ, 2) ինչպիսի գործողություններ պետք է կատարել այս կամ այն հատկանիշների առկայության դեպքում, 3) ինչպիսի արդյունքների կարող են հանգեցնել այդ գործողությունները, 4) այս կամ այն արդյունքը ստանալու դեպքում ինչպիսի հասկացության հիմքում պետք է դնել օբյեկտը։ Ջանազան կոնկրետ օբյեկտների (նմուշների) նկատմամբ ալգորիթմը բազմակիորեն կիրառելու շնորհիվ սովորողի մոտ համապատասխան հասկացություններ են առաջանում։ Երկրորդ ուղին այն է, որ սովորողին որպես կողմնորոշման օբյեկտներ տրվում են ոչ թե կոնկրետ նմուշներ, այլ ընդհանուր սկզբունքներ և ուսումնասիրվող առարկաների (երևույթների) դասի կառուցվածքը։ Այս դեպքում, ելնելով ընդհանուր սկզբունքներից, կոնկրետ օբյեկտների համար աշակերտը ինքն է ստեղծում գործողությունները կողմնորոշող հիմքը։

Փորձնական հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ շարադրված սկզբունքները իսկապես էականորեն բարելավում, արդյունավետ են դարձնում հասկացությունների ուսուցման պրոցեսը։ Դրանք, մասնավորապես, արագացնում են հասկացությունների յուրացումը, ապահովում են դրանց լրիվությունը, ճկունությունն ու անսխալ կիրառելու կարողության առաջացումը, և արդեն զգալիորեն ավելի վաղ տարիքում թույլ են տալիս բարդ ու վերացական հասկացություններ ձևավորել։

§ 3. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Իմացական կառույցները և մտածողության տիպերը։ Հասկացությունները, ձևավորվելով, դառնում են գործունեության միջոցներ։ Նրանք արտացոլում են իրերի կառուցվածքային և ֆունկցիոնալ հատկանիշներն ու հարաբերությունները։ Համապատասխան ուսումնական, իմացական և գործնական խնդիրների լուծման համար էական նշանակություն ունեցող այդ հարաբերություններն ու հատկությունները ի հայտ են գալիս իրերի հետ որոշակի գործողություններ կատարելու ընթացքում։ Հասկացությունների շնորհիվ մտածողությունը հնարավորություն է ձեռք բերում կանխատեսել նոր օբյեկտների հետ կատարելիք գործողությունների արդյունքները և իրականացնել օպերացիաների տեղափոխում։ Հնարավորություն է առաջանում նաև նոր իրադրության մեջ, առանց գործնական փորձերի ու սխալների, իրականացնել գործողությունների նպատակասլաց կառավարում։

Մտածողության խնդիրն է հայտնաբերել այնպիսի նոր առարկա-

ներ, հատկություններ ու հարաբերություններ, որոնք ընկալումների մեջ անմիջականորեն տրված չեն, անհայտ են կամ ընդհանրապես դեռևս գոյություն չունեն։ Մտածողությունը առկա տվյալների հենց այնպիսի ձևափոխությունն է, որի շնորհիվ ձեռք է բերվում այդ նպատակը։ Եթե նպատակը գործնական բնույթ ունի, ապա գործունեության կազմի մեջ մտնում են նաև օբյեկտը ձևափոխող գործողություններ։

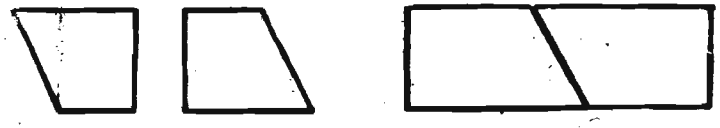
Մտածողությունը, ինչպես հայտնի է, իրականության ընդհանրացված ու միջնորդված արտացոլումն է, քանի որ այն գործում է հասկացությունների միջոցով, իսկ վերջիններս վերացարկված են արտացոլվող հատկություններն ունեցող կոնկրետ առարկաներից։ Բայց մտածողությունը իրականության միջնորդված արտացոլում է նաև այն պատճառով, որ բուն առարկաների հետ կատարվող պրակտիկ գործողությունները փոխարինում է նրանց պատկերների հետ կատարվող իդեալական գործողություններով։ Մտածողությունը թույլ է տալիս գործնական խնդիրները լուծել իդեալական (տեսական) գործունեության միջոցով՝ հենվելով իրերի հատկությունների ու հարաբերությունների մասին հասկացություններում ամրագրված գիտելիքների վրա։

Մտածողությունը այդ հարաբերությունները գտնելու, բացահայտելու կարողություն է պահանջում։ Օրինակ, «եռանկյունի» հասկացությունը յուրացնել և ճիշտ օգտագործել նշանակում է խնդիրներ լուծելու համար իմանալ ու օգտագործել այն պատկերների կառուցվածքային առանձնահատկությունները, որոնք արտացոլված են այդ հասկացության մեջ (փակունությունը, երեք կողմ և երեք անկյուններ ունենալը և այլն)։ Նյուտոնի երկրորդ օրենքի բանաձևը (F=ma) արտացոլում է մարմնի վրա ազդող ուժի և արագացման միջև գոյություն ունեցող կապը։

Հոգեբանական հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ մտածողության օգնությամբ կարող են արտացոլվել ու օգտագործվել իրականության կառուցվածքային տարբեր առանձնահատկություններ։ Դրանք կարող են լինել օբյեկտների և ընկալման մեջ տրված նրանց զգայական հատկությունների հարաբերություններ (որոնցից են, օրինակ, «մոտ-հեռու», «փոքր-մեծ», «նման-տարբեր» տիպի հատկանիշները)։ Այս դեպքում մտածողությունը վերակառուցման, ձևափոխման է ենթարկում ընկալումների կառուցվածքը, որը և հանգեցնում է խնդիրների լուծման։

Օրինակ, փորձերից մեկի ժամանակ հինգ տարեկան աղջկան այսպիսի խնդիր առաջարկեցին. որոշել թղթից կտրված քառանկյունու մակերևույթը։

Ուսումնասիրվողը գիտեր, թե ինչպես են որոշում ուղղանկյան մակերևույթը (երկու կից կողմերի արտադրյալը)։ Նա խնդիրը հետևյալ կերպ լուծեց։ Սկզբում ասաց. «Չգիտեմ, թե ինչ պետք է անել»։ Մի փոքր լռելուց հետո ցույց է տալիս ձախ կողմի ստվերագծված մասն ու ասում է. «Սա այստեղ լավ չէ...»։ Հետո ցույց է տալիս աջ կողմի ստվերագծված մասը. «Այստեղ էլ լավ չէ...»։ Հետո անվստահ ձայնով ավելացնում է. «Ես սա կարող էի ուղղել, բայց...»։ Հանկարծ բացականչում է. «Կարելի՞ է մկրատը վերցնել։ Ինչ որ վատ է այնտեղ, հենց այն է, ինչ պետք է այստեղ։ Համապատասխանում է»։ Փորձարկվողը վերցնում է մկրատը, քառանկյունը կտրատում է ուղղահայաց ուղղությամբ և ձախ ծայրը մոտեցնում է աջ ծայրին։



Խնդիրը ճիշտ է լուծված։ Եթե այդ լուծումը արտահայտենք երկրաչափական և թվաբանական հասկացություններով, ապա կարող ենք ասել, որ քառանկյան մակերևույթը հավասար է նրա հիմքի և բարձրության արտադրյալին։ Բայց երեխան այդ հասկացություններին դեռ չի տիրապետում։ Այդ պատճառով էլ նա խնդիրը լուծում է պատկերի ձևը փոխելու, տեսողական ընկալումը վերակառուցման ենթարկելու ճանապարհով։ Սա նշանակում է, որ նա օգտագործում է իր **պատկերավոր մտածողությունը**։

Մտածողությունը կարող է հենվել իրականության կառուցվածքային այնպիսի առանձնահատկությունների վրա, ինչպիսիք են **իրերի ֆունկցիոնալ ու օպերատիվ կապերն ու հատկությունները, որոնք մարդուն հայտնի են իր փորձից**։

Այս դրույթը կարելի է լուսաբանել հոգեբանական այսպիսի գիտափորձի օգնությամբ։ Կշեռքի մի նժարին դնում են մոմը, իսկ մյուսին՝ նույն ծանրությունը ունեցող բեռը։ Հետո փորձարկվողներին առաջարկում են, առանց բեռը հեռացնելու կամ նոր բեռիկներ ավելացնելու և առանց մոմից մասեր անջատելու խախտել հավասարակշռվածությունը։ Այս խնդիրը լուծելու համար պետք է վառել մոմը։ Ստեարինը սկսում է այրվել, մոմը դառնում է ավելի թեթև և հավասարակշռությունը խախտվում է։ Բայց փորձարկվողների ճնշող մեծամասնությունը չկարողացավ լուծել խնդիրը։ Նրանց գիտակցության մեջ «մոմ» հասկացությունը կապված է համապատասխան օբյեկտի ֆունկցիոնալ առանձնահատկության՝ լույս արձակելու հատկության հետ։ Փորձարկվողների կարծիքով, որը արտահայտված է նրանց խորհրդածություններում, այդ հատկությունը, ըստ երևույթին, առաջադրված խնդրի հետ կապ չունի։ Չէ՞ որ պետք է փոխել մեկ այլ ֆունկցիոնալ հատկանիշ՝ կշիռը։ Խնդիրը չլուծված մնաց, քանի որ փորձարկվողները իրադրությունը ձևափոխելու համար անհրաժեշտ ուղիներ չգտան։

Իրերի սովորական ֆունկցիաների հետ կապված նշանակությունները (առօրյա կեղծ հասկացությունները) հիմնվում են մարդու անձնական փորձի վրա։ Այս դեպքում իրերի հարաբերությունների մասին գիտելիքները ամրապնդվում են մարդու առօրյա փորձում և մտածողությունը իրագործվում է կեղծ հասկացությունների համապատասխան ձևափոխությունների օգնությամբ։ Սա **գործնական մտածողությունն է**։

Մտածողության համար հիմք կարող են ծառայել իրականության կառուցվածքային այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են **գիտության կողմից հայտնաբերված օբյեկտիվ և էական օրինաչափություններն ու հատկանիշները**։ Օրինակ, որոշելով այն արագացումը, որ տվյալ զանգվածն ունեցող մարմինը ձեռք կբերի մի այլ ուժի ազդեցության տակ, աշակերտը օգտագործում է զանգվածի և ուժի միջև Նյուտոնի երկրորդ օրենքով հաստատված կապը։ Այդպիսի գիտելիքները ամրապնդվում են գիտական հասկացություններում ու օրենքներում և իրենցից ներկայացնում են մարդկության իմացական փորձի արդյունքներ։ Իրերի հարաբերությունների մասին ձեռք բերված գիտելիքները այս դեպքում ամրապընդվում են **գիտական հասկացությունների ու դրույթների կառուցվածքում**, իսկ մտածողությունը իրագործվում է այդ հասկացություններն ու դատողությունները միմյանց (կամ իրականության) հետ կապելու, ինչպես նաև նրանց համապատասխան ձևափոխությունների ճանապարհով։ Սա **արդեն գիտական մտածողությունն է**։

Իրականության կառուցվածքային այն առանձնահատկությունները, որոնց վրա հենվում է մտածողությունը, իրենցից կարող են ներկայացնել իրերի ու երևույթների **ինչպես մասնավոր, այնպես էլ համընդհանուր և գործունեության համար կարևոր հարաբերություններ**։ Վերջիններից են, օրինակ, պատճառի ու հետևանքի, նպատակի և միջոցի, օբյեկտի ու նրա որակի, մասի և ամբողջի հարաբերությունները։ Մտածական այն կառույցները, որոնցում ամրապնդվում են իրերի ու երևույթների այդպիսի համընդհանուր ու էական հարաբերությունները, կոչվում են **կատեգորիաներ**։ Դրանք հենվում են ողջ մարդկության միասնական գործ-

թյունը, բանասիրությունը, կենսաբանության և աշխարհագրության որոշ բաժիններ, աշխատանքային ու գործնական ակտիվության շատ ձևեր։ Պատահական բնույթի կապեր (որոնք ավելի ճշգրիտ կերպով կարող են անվանվել եզակի-անհատական ու անկրկնելի) շատ են հանդիպում արվեստի ու գեղարվեստական գրականության գործերում։ Ի վերջո, կատեգորիալ բնույթի հարաբերությունները հասկացական մտածողության համար անհրաժեշտ հիմք են հանդիսանում և, ամենայն հավանականությամբ, առաջատար դեր են խաղում փիլիսոփայական գիտություններում։ Ելնելով այդ, ցավոք, բավականին կոպիտ, դասակարգումից, կարելի է որոշել, թե դպրոցում դասավանդվող առարկաներից յուրաքանչյուրը ինչպիսի հնարավորություններ է պարունակում իր մեջ մտածողության քննարկված տեսակներից մեկի կամ մյուսի զարգացման առումով։

Եթե առաջին գործոնը (տվյալների բնույթը) միայն հնարավորություններ է ստեղծում մտածողության որոշակի տեսակի ծավալման համար, ապա երկրորդ գործոնը՝ խնդրի բնույթը, այդ պրոցեսը անհրաժեշտ է դարձնում։ Յուրաքանչյուր խնդիր լուծելու համար անհրաժեշտ է բացահայտել և օգտագործել նրա նախնական (ելման) տվյալների կապերը։ Մաթեմատիկայի բնագավառում, օրինակ, ապացուցման խնդիրները պահանջում են բացահայտել ու օգտագործել անհրաժեշտ տվյալների տրամաբանական կապերը։ Մեծություններ որոշելու պահանջ պարունակող խնդիրները (օրինակ, երբ պետք է պարզել, թե քանի ժամից հետո կլցվի ջրավազանը) գլխավորապես հենվում են ֆունկցիոնալ կապերի բացահայտման վրա։ Իսկ հավասարումներ (օրինակ՝ $x^2+2x=8$) լուծելիս ամենից հաճախ պահանջվում է կատարել որոշակի կանոնների բավարարող ձևափոխություններ։ Ի վերջո, նույն մաթեմատիկայի բնագավառում կան բավականին մեծ թվով խնդիրներ (օրինակ, երկրաչափության մեջ՝ կառուցման խնդիրները), որոնց լուծումը պատկերավոր մտածողություն է պահանջում։ Այսպիսով, խնդիրն ինքը անձի մտածողությանը ստիպում է հենվել նախնական տվյալների այս կամ այն տեսակի կապերի վրա և դրանով իսկ կանխորոշում է, թե լուծման ընթացքում առավելապես մտածողության որ տեսակն է ծավալվելու։ Խնդրի բնույթը փոփոխելու միջոցով նույն նյութը կարելի է ներկայացնել աշակերտին նոր կողմերից և դրանով իսկ նրանում մտածողության տարբեր տեսակներ ձևավորել։

Սովորողի տարիքն ու զարգացման աստիճանը կազմում են մտածողության զարգացման վրա ազդող երրորդ գործոնը։ Որոշակի տարիքային շրջանակներ ուրվագծելը խիստ դժվար է։ Ինչպես ցույց է տվել Լ. Ս. Վիգոտսկին, մտածողության տարբեր մակարդակներն ու տեսակները նույն մարդու հոգեկանում միաժամանակ կարող են գոյակցել։ Սա

կախված է նրա գիտելիքներից և այս կամ այն բնագավառներում մտածողության տարբեր տեսակները օգտագործելու փորձից։ Բայց ընդհանուր առմամբ, ինչպես ենթադրվում է, տարիքի հետ զուգընթաց մտածողության զարգացումը պատկերավոր-գործնական տեսակներից անցում է կատարում դեպի գիտականն ու տեսականը։

Չորրորդ գործոնը **ուսուցման եղանակն է**, այսինքն՝ այն հարաբերությունները հաստատելու ձևը, որոնց հիման վրա գործում է մտածողությունը։ Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ կան ուսուցման երեք հիմնական եղանակներ.

1. Անհրաժեշտ կապերը հենց սկզբից, ընդհանուր սկզբունքների, բանաձևերի, կանոնների ու ալգորիթմների ձևով, հայտնում են սովորողներին։ Սա **սկզբունքների ուսուցման եղանակն է**։

2. Տվյալները իմաստավորելու, հասկանալու և օգտագործելու ընթացքում իրենք՝ աշակերտներն են բացահայտում էական կապերն ու հարաբերությունները։ Սա **օրինակների միջոցով սովորեցնելու ուղին է**։

3. Աշակերտին սովորեցնում են, թե ինչ հնարների միջոցով և ինչպիսի հատկանիշներ պետք է բացահայտել՝ իրերի և երևույթների անհրաժեշտ կապերն ու հարաբերությունները պարզելու համար։ Այս մեթոդը կիրառելիս աշակերտին զինում են մտածական գործունեության անհրաժեշտ հնարներով, և նա ինքն է ի հայտ բերում տվյալների միջև գոյություն ունեցող էական հարաբերությունները։ Սա **մտածողության կառուցվածքային կողմնորոշիչները ուսուցանելու մեթոդն է**։

Հոգեբանները համեմատել են իմացական կառույցների յուրացման այդ երեք ուղիները։ Ուսումնասիրությունների վերջնական արդյունքները վկայում են, որ մնացած հավասար պայմանների դեպքում սկզբունքների ուսուցման մեթոդը մի փոքր ավելի լավ արդյունքներ է տալիս հասկացությունների ըմբռնման տեսակետից։ Օրինակներով սովորեցնելը զգալիորեն արդյունավետ է մտապահման ապահովման առումով։ Ի վերջո, կառուցվածքային կողմնորոշիչների ուսուցանումը առավելապես նպաստում է բանական (ինտելեկտուալ) հմտությունների տեղափոխման ընդունակության զարգացմանը։ Իսկ սա նշանակում է, որ վերջին մեթոդը ավելի մեծ արդյունավետությամբ է զարգացնում աշակերտների մտածողությունը։ Այսպիսով, եթե հասկացություններ սովորեցնելիս նպատակ է դրվում հասնել ուսումնական խնդիրների լավագույն լուծման, ապա պետք է զուգորդել վերը նկարագրված բոլոր երեք մեթոդները։

Մտածողության օպերացիոնալ կառուցվածքները և դրանց ձևավորման պայմանները։ Վերևում քննարկվեցին իմացական այն կառույցները, որոնցում մտածողությունը արտացոլում է իրականության հարաբերությունները։ Բայց մտածողությունը այդ հարաբերությունները բա-

ցահայտում և օգտագործում է գործողությունների օգնությամբ։ Այդ գործողությունների համակարգը հենց մտածողության օպերացիոնալ կառուցվածքն է։

Մանկավարժական հոգեբանության համար խիստ կարևոր է այն փաստը, որ այդ կառուցվածքները կախված են մտածողությունը ձևավորող ուսուցման եղանակից։ Եթե մտածողությունը ձևավորվում է հաղորդման, սերտման և պատրաստի ընդհանուր կանոնների (բանաձևերի, սկզբունքների) օգտագործման միջոցով, ապա մտածական օպերացիաների հիմքն է դառնում առավելապես ընդհանուր կանոնի (սկզբունքի) և այն օբյեկտների (իրադրությունների) կապը, որոնց նկատմամբ այդ կանոնը կիրառվում է։ Այսպիսի կապերը յուրահատուկ ընդհանրացված զուգորդություններ են։ Այս տեսակի զուգորդություններն ու ուսուցման պրոցեսում դրանց կատարած դերը մանրամասնորեն ուսումնասիրել է սովետական հոգեբան Պ. Ս. Շևարյովը։ Նա գտել է, որ կան ընդհանրացված զուգորդությունների երեք հիմնական տեսակներ.

1. Պոլիվարիանտային։ Այս զուգորդություններում զանազան կոնկրետ օբյեկտների հատկանիշները կապված են համապատասխան հասկացությունների հետ։ Օրինակ, մարդը որոշակի պատկեր է ընկալում և գիտակցում է. «Սա եռանկյունի է»։ Դրանով իսկ նրա գիտակցության մեջ պոլիվարիանտային զուգորդություն է առաջանում։ Այդ զուգորդությունը առաջ բերող կոնկրետ օբյեկտները կարող են տարբեր լինել. սուրանկյուն, բութանկյուն, փոքր, մեծ և այլ եռանկյունիներ։ Բայց հենց որ մարդը գիտակցում է դրանցից որևիցե մեկում համապատասխան սեռային հատկանիշների առկայությունը, ավտոմատորեն ըմբռնվում է, որ պատկերը եռանկյունի է։

2. Վերացական-վարիանտային։ Այս զուգորդություններում ընդհանուր հատկանիշները կապվում են օբյեկտի կոնկրետ առանձնահատկությունների հետ։ Օրինակ, այն հանգամանքը, որ կետը կաթնասուն է, հանդեցնում է եզրակացության, որ նա օդ է շնչում։

3. Կոնկրետ-վարիանտային։ Այս զուգորդություններում օբյեկտի կոնկրետ առանձնահատկությունները կապվում են նրանց հետ կատարվող կոնկրետ գործողությունների հետ։ Օրինակ, այն փաստի գիտակցումը, որ a^2-b^2 արտահայտությունը երկու մեծությունների քառակուսիների տարբերություն է, թույլ է տալիս գիտակցել նաև, որ այն կարելի է փոխարինել $(a+b)\cdot(a-b)$ արտահայտությամբ։

Այդ կարգի զուգորդությունները կարևոր դեր են խաղում տիպային խնդիրների լուծման և, ընդհանրապես, կոնկրետ դեպքերում մաթեմատիկական, տրամաբանական այս կամ այն բանաձևերն ու կանոնները կիրառելիս։ Իսկը կանոնը, ըստ որի որոշ օբյեկտներ փոխարինվում են տարիշներով, սովորաբար չի գիտակցվում։ Այն ավտոմատորեն դրսևորվում է մարդու հոգեկան գործողություններում, նրա մտապատկերների ու հասկացությունների «շարժումներում», ակտիվության խոսքային և այլ ձևերում։ Հենց ավտոմատիզմն է, որ այդպիսի կապերը զուգորդություններ անվանելու հիմք է տալիս։

«Լավ», այսինքն՝ ճիշտ, հաջող, արդյունավետ մտածողությունը պետք է ի վիճակի լինի իրականացնել լուծվող խնդրին համապատասխանող ընդհանրացված զուգորդություններ։ Այդ պատճառով էլ արդյունավետ կերպով մտածել սովորեցնելը պահանջում է ոչ միայն ծանոթացնել օբյեկտների որոշ ընդհանուր հատկությունների և հարաբերությունների հետ, այլև հասնել այն բանին, որպեսզի աշակերտը ըմբռնի, թե այդ հատկությունները ինչպիսի խնդիրների լուծման համար են առավել էական։ «Օ» տառով նշանակենք որոշակի օբյեկտ (օրինակ՝ եռանկյունի), «Գ» տառով (ներքևում՝ ինդեքսով)՝ այդ օբյեկտի հետ կատարվող որոշակի գործողություններ (օրինակ, $Գ_1$—«180°-ից հանել երկու հայտնի անկյունների գումարը», $Գ_2$—«հիմքի երկարությունը բազմապատկել բարձրությամբ և բաժանել երկուսի»)։ «Խ» տառով (ներքևում՝ դարձյալ ինդեքսներ) նշանակենք «եռանկյունիներին վերաբերող տարբեր խնդիրներ» (օրինակ, $Խ_1$—«որոշել անհայտ անկյունը», $Խ_2$—«որոշել եռանկյան մակերեսը»)։

Այս դեպքում եռանկյան մակերեսը որոշելիս ($ՕԽ_2$) կվերարտադրվի (կիրականացվի) հետևյալ ընդհանրացված զուգորդությունը. $ՕԽ_2 \rightarrow Գ_2$։

Այս տեսակետից մտածել սովորեցնելը նշանակում է աշակերտների մոտ մի կողմից որոշակի օբյեկտների (Օ) և խնդիրների (Խ), իսկ մյուս կողմից՝ դրանց համապատասխան պատասխան գործողությունների (Գ) միջև հաստատել հենց վերոհիշյալ տիպի զուգորդական կապեր. $ՕԽ \rightarrow Գ$։ Սրան կարելի է հասնել, օրինակ, հետևյալ կերպ։ Սկզբում բացատրվում են և՛ օբյեկտը, և՛ խնդիրը, և՛ օբյեկտի այն հատկությունները, որոնցով որոշվում են խնդրի լուծման սկզբունքները, և՛ այդ սկզբունքները, և, վերջապես, խնդրի լուծման եղանակը, որը բխում է այդ սկզբունքներից։ Աստիճանաբար, վարժվելու հետ զուգընթաց, լուծման եղանակն ու սկզբունքները ամրապնդվում են կայուն կապերի որոշակի համակարգերում։ Սովորողի գլխում առաջանում է կարծես միշտ ավտոմատորեն գործելու համար պատրաստ մեխանիզմ, որը, ստանալով նախնական տվյալներն ու խնդիրը, միանգամից «գործի է դրվում» և այդ տվյալների հետ կատարում է լուծման համար անհրաժեշտ բոլոր գործողությունները՝ «չխորհրդածելով», հաճախ նույնիսկ բոլորովին չգիտակցելով, թե ինչու է այդպես գործում։ Ընդ որում կարելի է ենթադրել, որ խնդիրների տիպային բնույթը և լուծման եղանակը նախապես իմանալը պարտադիր չէ։ Նույնանման զուգորդական մեխանիզմներ կարելի է ձևավորել նաև

լուծման անհայտ եղանակներ որոնելու, նախնական տվյալները վերլուծության ու համադրության ենթարկելու համար և այլն։

Վերջին տարիներս այս տեսակետը դրվել է ուսուցման ալգորիթմիզացիայի *զանազան տեսությունների հիմքում (Լ. Ն. Լանդա և ուրիշներ)։ Դրանց էությունն այն է, որ աշակերտին ոչ միայն որոշակի օբյեկտների էական հատկանիշները արտացոլող հասկացություններն են սովորեցնում, այլև այն կանոնները (ալգորիթմը), որոնցով այդ հատկանիշները կապվում են որոշակի խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ գործողությունների հետ։ Օրինակ, պարզ նախադասության տեսակները ուսումնասիրելիս այսպիսի ալգորիթմ է տրվում. «1. Ստուգիր, թե նախադասությունը ունի՞ արդյոք ստորոգյալ։ Եթե ոչ, ապա նախադասությունը անվանական է։ 2. Եթե այո, ապա ստուգիր, կա՞ արդյոք ենթակա։ 3. Եթե այո, ապա նախադասությունը դիմավոր, առաջին տիպի է։ Եթե ոչ, ապա...»։ Եվ այլն։*

Վարժությունների ընթացքում ալգորիթմը ավտոմատացվում է, որի շնորհիվ պարզ նախադասության (0) և նրա տիպը որոշելու խնդրի (Խ) հանդիպելիս անմիջապես ծավալվում ու իրականացվում է որպես տրվյալ իրադրության մեջ մտածական գործունեության կատարման եղանակ (Գ)։ Կարծես մասնագիտացված *մտածական հմտություն կամ մտածական հատուկ մեխանիզմ է ձևավորվում, որը նախատեսված է այդ կարգի խնդիրների լուծման համար։*

Մտածական գործունեության այդպիսի մասնագիտացված ալգորիթմների առաջացումը նպաստում է մտածողության օպերացիոնալ կառուցվածքի ձևավորմանը։ Սրանք իրենցից ներկայացնում են մտավոր գործունեության զանազան կոնկրետ համակարգեր, որոնցից աշակերտը օգտվում է խնդիրներ լուծելիս։

Մտածողության օպերացիոնալ կառուցվածքի ձևավորման երկրորդ եղանակը այն հարաբերությունների յուրացումն է, որոնց վրա հենվում է մտածողությունը։ Այս եղանակի հիմքն այն է, որ օբյեկտների հետ գործողություններ կատարելիս աշակերտներն իրենք են հայտնաբերում դրանց կառուցվածքային առանձնահատկությունները, կիրառում են համապատասխան հասկացությունները և դրանց օգնությամբ որոշակի խնդիրներ են լուծում։ Այստեղ առաջին պլանի վրա են մղվում օբյեկտների էական կառուցվածքային հատկանիշներն ու հարաբերությունները բացահայտող մտածական օպերացիաներ։ *Հոգեբանական հետազոտությունները ցույց են տվել, որ այդ օպերացիաներն են* նույնացումը, տարբերակումը, վերլուծությունը *և* համադրությունը։

Վերլուծության և համադրության (ինչպես նաև նույնացման ու տարբերակման) արդյունքները վերացարկման, ընդհանրացման, կոնկրետացման *և* տիպականացման *պրոցեսների օգնությամբ ամրապնդվում*

են հասկացություններում։ Այդ պրոցեսների շնորհիվ իրականության այն հատկանիշներն ու կապերը, որոնք բացահայտվել են վերլուծության, համադրության, տարբերակման և նույնացման օպերացիաների շնորհիվ, առանձնացվում են օբյեկտներից և ամրապնդվում են հասկացություններում, այսինքն՝ տեղի է ունենում վերացարկում և ընդհանրացում։ Կամ, ընդհակառակը, այդ հատկանիշներն ու կապերը վերագրվում են որոշակի օբյեկտների, մարմնավորվում են դրանցում (կոնկրետացում և տիպականացում)։

Տվյալ դեպքում մտածողության օպերացիոնալ կառուցվածքների ձևավորումը հանգեցվում է նկարագրված մտածական օպերացիաների ու օբյեկտների, մտապատկերների և հասկացությունների հետ լուծվող խնդիրների պահանջներին համապատասխանող գործողությունները ճիշտ իրագործելու ունակության ընկալման։ *Այս տեսակետից մտածել սովորեցնելը ունի այն իմաստը, որ մարդուն պետք է ուսուցանել, թե* օբյեկտների ու խնդիրների որոշակի դասերի նկատմամբ ինչպես պետք է կիրառել վերոհիշյալ օպերացիաներն ու պրոցեսները։

Այդ դաղափարները իրենց մանկավարժական կիրառությունները գտան Ն. Ա. Մենչինսկայայի, Ե. Ն. Կաբանովա-Մելլերի և սովետական այլ հոգեբանների աշխատություններում։ Վերլուծության և համադրության, վերացարկման ու ընդհանրացման կոնկրետ եղանակները նրանք անվանեցին մտավոր գործունեության հնարներ։ *Նրանց հետազոտությունների շնորհիվ պարզվեց, որ ուսումնական նյութի և լուծվող խնդիրների բնույթից կախված այդ հնարները փոխվում են։ Օրինակ, բուսաբանական և հանրահաշվական օբյեկտների վերլուծության հնարները տարբեր են։ Բուսաբանության բնագավառում դրանք հենվում են բույսերի ֆունկցիոնալ մասերի (տերև, արմատ, ծաղիկ), նրանց կառուցվածքի ու ձևի վրա, իսկ հանրահաշվում ընդունում են հաշվելու, մեծությունները համեմատելու ու կարգավորելու և այլ ձևեր։ Այսպիսով, մտածել սովորեցնելը միշտ իրագործվում է որոշակի բովանդակալից նյութի հիման վրա։* Դպրոցականներին պետք է սովորեցնել մտավոր գործունեության այն կոնկրետ հնարները, *որոնք անհրաժեշտ են տվյալ նյութի կառուցվածքային առանձնահատկությունները բացահայտելու և ուսումնական կամ գործնական բնույթի իմացական խնդիրներ լուծելու համար։*

Ի վերջո, իրականության կապերի յուրացման երրորդ եղանակը դրանք այս կամ այն ընդհանուր կատեգորիաների *և* տրամաբանական ֆունկցիաների *հիմքում դնելն է։ Իրականությունը ընդհանուր կատեգորիաների ենթարկելը ձեռք է բերվում* կատեգորիզացիայի *պրոցեսի միջոցով։ Սրա օգնությամբ քննարկվող փաստերում և երևույթներում առանձնացվում են այնպիսի ինվարիանտ (անփոփոխ) ֆունկցիոնալ հա-*

բաբերություններ, ինչպիսիք են որակը, քանակը, չափը, պատճառը, հետևանքը, փոխներգործությունը, նպատակը, միջոցը, նշանակությունը։ Իրականության կապերը տրամաբանական կառույցների հիմքում դնելը իրագործվում է սխեմավորման պրոցեսի օգնությամբ։ Սրա մեջ են մտնում դասակարգումը, կարգավորումը, իմպլիկացիան (դուրս բերումը), ներառումն ու բացառումը։ Այդ օպերացիաների օգնությամբ օբյեկտների կամ հասկացությունների միջև հաստատվում են ստորադասման և համաստորադասման, հակադրության ու համատեղելիության, մեկը մյուսից հետևելու բնույթի հարաբերություններ։

Հասկացությունների միջոցով իրականության այդպիսի սիստեմավորումն ու կատեգորիզացիան կարելի է դիտել որպես կոդավորման (ծածկագրման) որոշակի համակարգ։ Այս ճանապարհով տարբեր օբյեկտներ մտցվում են համարժեքության (ըստ որոշ հատկանիշների հավասարազորության, համանշանակության) որոշակի դասերի մեջ։ Ենթադրենք առարկան մտցված է որոշակի դասի մեջ։ Սրա հետևանքով այդ առարկային, բացի նրա հայտնի հատկանիշներից, կարելի է վերագրել մի քանի նոր հատկանիշներ, որոնք բնորոշ են այդ դասի համար։ Այսպես, եթե որոշվել է, որ տվյալ պատկերը եռանկյունի է, ապա նրան, առանց լրացուցիչ հետազոտության, կարելի է վերագրել այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են, օրինակ. «ներքին անկյունների գումարը հավասար է 180°», «մակերեսը հավասար է բարձրությունը՝ բազմապատկած հիմքի կեսով» և այլն։

Դրանով իսկ մարդը կարծես «թափանցում է առկա ինֆորմացիայից այն կողմ», դուրս է գալիս տվյալ կոնկրետ առարկան դիտելիս ձեռք բերած տեղեկությունների շրջանակներից։

Այս տեսակետից ելնելով նոր հասկացությունների առաջացումը կարելի է դիտել որպես առանձին մասնավոր համակարգերը նոր և ավելի լայն համակարգերում միավորելու միջոցով ինֆորմացիան վերածածկագրելու պրոցես։ Գիտության ուսումնասիրությունը կարելի է դիտել որպես ծածկագրման այդ ավելի բարձր աստիճանի համակարգերի յուրացում։ Գիտության խնդիրն այն է, որպեսզի երևույթների դասերի մասին հասկացություններում արտացոլված ամեն մի այլ ինֆորմացիա դառնա այն աստիճան հավելյալ ու կանխատեսելի, որքան այդ հնարավոր է։ Օրինակ, երկրաչափության բնագավառում մի շարք նախնական հասկացություններից, սահմանումներից ու աքսիոմներից կարելի է մեծ քանակությամբ ինֆորմացիա դուրս բերել բազմաթիվ ու ամենատարբեր պատկերների հատկությունների ու հարաբերությունների մասին։ Ֆիզիկայում $S=gt^2$ բանաձևի առկայությունը ավելորդ է դարձնում տվյալ ժամանակահատվածում անկում կատարող մարմնի անցած ճանապարհի չափումը։

Այս տեսակետից ուսուցման խնդիրը ամենից առաջ ծածկագրման համակարգերի յուրացումն է, այլ ոչ թե բազմաթիվ նախնական տվյալների մտապահումը։ Հետևաբար հասկացությունների ուսուցումը ավելի ճիշտ կլինի կազմակերպել արտածման (դեդուկտիվ) մեթոդով։ Այսինքն՝ ուսուցումը պետք է սկսել աշակերտներին ամենից առաջ ընդհանուր սիստեմավորող սկզբունքները սովորեցնելուց։ Ավելի մասնավոր հասկացություններն ու կոնկրետ փաստերը պետք է ներմուծել որպես այդ սկզբունքների իրականացման շատ թե քիչ կոնկրետ օրինակներ։

Վերջին տարիներս այս մոտեցումը մարմնավորող դասագրքերի ու ծրագրերի ստեղծման մի շարք փորձեր են ձեռնարկվել։ Սրանց հիմնական նպատակը սովորողների մոտ տվյալ գիտության հասկացությունների համակարգի ձևավորումն է, ինչպես նաև այդ համակարգի կառուցման, ծավալման ու կիրառման բուն սկզբունքների ըմբռնումը ապահովելը։

Մտածել սովորեցնելու ուղիները։ Եթե իմացական կառույցները ձևավորվում են ընդհանրացված զուգորդությունների, մտավոր գործունեության հնարների և բանականության օպերացիոնալ համակարգերի յուրացման շնորհիվ, ապա, իրենց հերթին, ինչպե՞ս են ձևավորվում այդ զուգորդությունները, հնարները ու համակարգերը։ Եվ ինչպե՞ս ուսուցանել դրանք։

Մտածողության տեսությամբ զբաղվող ժամանակակից բուրժուական հոգեբանների մեծամասնության կարծիքով մտածողությունը իրենից ներկայացնում է ավտոմատ բնույթ ունեցող ներքին պրոցես, որը տեղի է ունենում գլխուղեղում՝ նրա աշխատանքի բնածին օրենքներին համապատասխան։ Այդ պրոցեսը ծագում է դժվարության առկայության հետևանքով, երբ խնդիրը հնարավոր չէ լուծել անմիջական ավտոմատացված հակազդումների միջոցով։ Մտածողությունը իր ուղղվածությունը ստանում է խնդրից, քանի որ նպատակը վերջինիս լուծումն է, ինչպես նաև արտաքին պայմանների կողմից, քանի որ հաշվի է առնում և օգտագործում է դրանք։ Սակայն և՛ դժվարությունը, և՛ խնդիրը, և՛ իրադրությունը պայմանավորված են այն նյութով, որի հետ գործ ունի մտածողությունը։ Իսկ բուն մտածական գործունեությունը կախված է իր սեփական ներքին պայմաններից, իր բնածին մեխանիզմներից։ Դժվարությունը, խնդիրն ու իրադրությունը հանդես են գալիս լոկ որպես այդ մեխանիզմները այս կամ այն ուղղությամբ գործի գցող հանգամանքներ։ Մտածական գործունեության էության հարցը այսպես է լուծվում բուրժուական հոգեբանության կողմից[1]։ Բնական է, որ այդպիսի պայ-

[1] Անհրաժեշտ է ընդգծել, որ մտածողության խնդրին նվիրված արտասահմանյան հոգեբանական ուսումնասիրությունների նման «շարադրանքը» լուրջ չի կարող համարվել։

խնդիրները, կոչվում են ստեղծագործական մտածողություն: Վերջինիս ձևերի և օպերացիոնալ կառույցների մասին առայժմ ծայրահեղորեն քիչ բան է հայտնի: «Փայլատակում», «ոգեշնչում», «ինտուիցիա» բառերը լոկ նկարագրում են այն փաստը, որ ստեղծագործական մտածողությունը սկզբնական փուլում չի կարող ամբողջապես ընթանալ հասկացությունների և տրամաբանական օպերացիաների օգնությամբ, որոնք դեռևս գոյություն չունեն: Այդ բառերի օգտագործմամբ նշվում է նաև այն փաստը, որ ստեղծագործական պրոցեսում ոչ թե պարզապես օգտագործվում են հայտնի կանոնները, հասկացություններն ու գործողությունները, այլ ստեղծվում են այնպիսի նոր պատկերներ, նշանակություններ և խնդիրների լուծման եղանակներ, որոնք իրականության նոր առանձնահատկություններ են բացահայտում կամ նրա ձևափոխման նոր եղանակներ են ընձեռում: Այսպիսով, ստեղծագործական մտածողությունը շատ մոտ է ստեղծագործական երևակայությանը և նույնիսկ համընկնում, ձուլվում է նրա հետ:

Արանով ստեղծագործական մտածողությունը սկզբունքորեն տարբերվում է պրոբլեմային մտածողությունից, որը նույնպես հանգեցնում է նոր խնդիրների լուծման, սակայն հայտնի հասկացությունների և մեթոդների օգնությամբ: Ստեղծագործական մտածողության համար գլխավորը, ըստ երևույթին, շաբլոնից, ծեծված կաղապարներից ազատ լինելն է, ինչպես նաև իրականությունը իր բոլոր կապերի մեջ ընդգրկելու կարողությունը, այլ ոչ թե միայն այն կապերի մեջ, որոնք ամրապնդված են սովորական դարձած հասկացություններում և պատկերացումներում: Իրականության որոշակի բնագավառի առանձնահատկությունները ողջ լրիվությամբ բացահայտելու համար պետք է իմանալ դրան վերաբերող բոլոր փաստերը: Գոյություն ունեցող հասկացությունների և մտածողության մեթոդների անհամապատասխան, սխալ լինելը բացահայտելու համար պետք է տիրապետել այդ հասկացություններին ու մեթոդներին: Ակնհայտ է, ուրեմն, որ ստեղծագործական մտածողության պրոցեսում գիտելիքներն ու կարողությունները հսկայական դեր են խաղում:

Այն փաստերն ու երևույթները, որոնք առայժմ հասկացությունների միջոցով չեն արտահայտվում, այնուամենայնիվ, արտացոլվում են գիտակցության կողմից: Սա, հավանաբար, տեղի է ունենում երևակայության օգնությամբ: Վերջինս սահմանափակված չէ տրամաբանության կոշտ շրջանակներով և թույլ է տալիս ստեղծել մտապատկերների ամենաանսովոր, ֆանտաստիկ զուգորդություններ ու ձևափոխություններ: Իզուր չէ, որ առանց ֆանտազիայի չկա նաև ստեղծագործություն:

Սա վկայում է այն մասին, որ ստեղծագործաբար մտածել սովորեցնելը իր նպատակներով ու բնույթով չի համընկնում «սովորական», հասկացական, տրամաբանական մտածողություն կատարել ուսուցանելու հետ: Վերջինիս գլխավոր խնդիրը աշակերտներին ներկայացվող բոլոր փաստերը հայտնի հասկացությունների, իսկ խնդիրները՝ լուծման հայտնի մեթոդների հանգեցնելն է: Իսկ ստեղծագործաբար մտածել սովորեցնելը, ընդհակառակը, պահանջում է յուրացվող բոլոր հասկացություններն ու մեթոդները ենթարկել խստագույն քննադատության և վերագնահատման: Մարդուն պետք է սովորեցնել տեսնել յուրացվող բոլոր հասկացությունների ու մեթոդների սահմանափակ, սխեմատիկ ու թերի բնույթը՝ համեմատած կենդանի իրականության հետ: Ստեղծագործական մտածողությունը թույլ է տալիս մարդուն տեսնել, թե ինչպիսի տարբերություններ կան իրական փաստերի և նրանց մասին գոյություն ունեցող պատկերացումների միջև: Մտածողության այդ տեսակը պետք է օգնի մարդուն թափանցելու բառերով ստեղծված հասկացման սահմաններից դուրս, դեպի իրերի ու երևույթների հետ անմիջականորեն փոխներգործելիս առաջացող զգայական հայեցողությունը: Ստեղծագործական մտածողությունը թույլ է տալիս համարձակորեն դուրս գալ սովորական, ինքնըստինքյան հասկանալի համարվող, «առողջ դատողության» կամ հեղինակությունների անվամբ արբագործված պատկերացումների, հայացքների և մտածողության եղանակների սահմաններից: Միաժամանակ ստեղծագործաբար մտածել սովորեցնելիս պետք է ցույց տալ, թե նոր արդյունքները գնահատելիս որքան կարևոր են մեծագույն զգուշությունը, անձնազոհությունն ու քննադատականությունը: Մարդուն պետք է սովորեցնել որոնել ոչ թե հավատ, այլ ապացույցներ, ոչ թե պնդումներ, այլ ճշմարտություն, ոչ թե հանգստություն, այլ մշտական անհանգստություն, ոչ թե ավարտ, այլ միշտ նոր ուղիների սկիզբ: Կարճ ասած, մարդուն պետք է սովորեցնել միշտ, ամենուրեք և ամեն ինչում խուսափել նոր փաստերը հայտնի պատկերացումներին հարմարեցնելուց և, ընդհակառակը, հենց այդ պատկերացումները քննադատական ստուգման ենթարկել փաստերի միջոցով: Չպետք է մտացածին, արհեստական և հեշտ հասկանալի աշխարհ ստեղծել, այլ պետք է հասնել իրական աշխարհի ճիշտ ընկալման ու մեկնաբանության:

Հոգեբանական գիտությունը նոր է միայն սկսում ձեռնամուխ լինել այն ուղիների ուսումնասիրությանը, որոնցով կարելի է ստեղծագործական մտածողություն ձևավորել:

Միշտ մտածողության զարգացման մասին: Անհրաժեշտ է նշել, որ մտածողությունը մասնակիորեն ոչ-հասկացական և անտրամաբանական կարող է լինել ոչ միայն իր բովանդակության պատճառով: Մտածողությունը գործունեության տեսակ է: Այդ պատճառով էլ այն պայմանավորված է ոչ միայն արտաքին հանգամանքներով (խնդրով և օբյեկտիվ տվյալներով), այլև ներքին, անձնային աղբյուրներով, հատկապես պահանջմունքներով, որոնք դրսևորվում են ճակումների և դիրքորոշում-

ների ձևով։ Մարդու մոտիվացիոն ոլորտի բովանդակությամբ մտածողության պայմանավորված լինելը հղի է լուրջ վտանգներով։ Ներքին մղումները կարող են հանդես գալ որպես ճիշտ մտածելուն խանգարող գործոններ։ Այդ ուժերը կարող են, օրինակ, այնպիսի մտապատկերներ ու հասկացություններ առաջ բերել, որոնք չեն արտացոլում իրականությունը, այլ ցույց են տալիս միայն մարդու վերաբերմունքը այդ իրականության նկատմամբ (ցանկությունները, հույզերը, երազանքները)։ Մտածողության այսպիսի աղճատումները անվանում են եսակենտրոնություն (էգոցենտրիզմ)։ Աղճատումները մի փոքր ավելի թույլ են մտածողության անմեղադատականության դեպքում, երբ մարդը ընդունում է իր գլխում ծագած (կամ իրեն առաջարկված) բոլոր բացատրությունները, լուծումները, ըմբռնումները և դրանք ստուգելու, փաստերի հետ համադրելու պահանջ բոլորովին չի զգում։

Մտածողության ընթացքի վրա էական ազդեցություն են գործում նաև անձի դիրքորոշումները։ Սրանք կարող են առաջ բերել մտածողության ռիգիդություն (կոշտություն, անճկունություն) կամ շաբլոնություն (կաղապարայնություն)։ Այս թերության առկայության դեպքում որոշակի հասկացություններն ու լուծման եղանակները օգտագործվում են միայն ըստ սովորության, իրականությունից ունեցած կանխակալ ակնկալությունների կամ անփոփոխ վերաբերմունքի հիման վրա։

Բոլոր նման դեպքերում մտածողության իմացական կառույցները ձևախեղման են ենթարկվում, և իմացության այդ պրոցեսը չի կատարում իր հիմնական խնդիրը՝ իրականության ճիշտ արտացոլումն ու նրանում մարդու կողմնորոշման ապահովումը։

Նույնանման արդյունքներ են ստացվում, երբ թերություններ կան մտածողության օպերացիոնալ ու տրամաբանական կառույցներում։ Այդպիսի թերություններից է, օրինակ, մտածողության անհետևողականությունը. այս դեպքում խախտվում է մտածողության տրամաբանական կողմը, նրա օպերացիաների հաջորդականությունը։

Ի վերջո, երբ մարդը ի վիճակի չէ օգտագործելու կատեգորիալ կառույցները, առաջ է գալիս, այսպես կոչված, մտածողության սինկրետիզմ։ Մտածողությունը դառնում է տարտամ, անորոշ, ցրված, էականը բացահայտելու անկարող։ Շրջապատող երևույթներն ու դրանց հատկանիշները առանձնացվում, միավորվում ու դասակարգվում են ոչ թե ըստ մասի, ամբողջի, որակի, քանակի, պատճառի, հետևանքի, ձևի և էության կատեգորիաների, այլ ըստ պատահական զգայական տպավորությունների և ապրումների։ Օրինակ, երեխան մեկ խմբի (հասկացության) մեջ է միավորում կատվին և մարդու մորուքը (ըստ «բրդոտության» չափանիշի), իսկ մարդու պատկեր նկարելիս երբեմն աչքերն ու բերանը տեղավորում է առանձին, գլխի կողքին։

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ վերոհիշյալ բոլոր թերությունները այս կամ այն չափով առկա են երեխաների (իսկ երբեմն նաև չափահասների) մոտ։ Դրանք առաջանում են այն պատճառով, որ մարդը, մի կողմից, չի կարողանում իր մտքերն ու պատկերացումներն անջատել, սահմանազատել իր անձից և, մյուս կողմից, այդ մտքերն ու պատկերացումները՝ իրականությունից։ Այդ թերությունները առաջ են գալիս նաև մտածական պրոցեսներին, հասկացություններում ամրապնդված գիտելիքներին ու տրամաբանական կատեգորիաներին վատ տիրապետելու հետևանքով։ Մտածել սովորեցնելիս պետք է պայքարել այդ թերությունների դեմ, ձևավորելով մտքի օբյեկտիվություն, քննադատականություն, կատեգորիալություն, տրամաբանականություն, ճկունություն, համապատասխանություն իրերի հատկություններին և լուծվող խնդիրներին։

§ 4. ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Մտածողությունը նպատակաուղղված պրոցես է, որն անհրաժեշտ է որոշակի իմացական ու գործնական խնդիրներ լուծելու համար։ Մտածողությունը առանձնացնում է իրականության այն յուրահատկությունները, որոնք էական են առաջադրված խնդրի համար, և կատարում է այնպիսի ձևափոխություններ, որոնք կարող են հանգեցնել այդ խնդրի լուծմանը։

Ընդհանուր հոգեբանության դասընթացից հայտնի է, որ առկա տվյալները, գիտելիքները և ճասկացությունները օգտագործելու, դրանց հետ գործողություններ կատարելով իրերի էական հատկությունները բացահայտելու և որոշակի տեսական ու գործնական խնդիրներ լուծելու ընդունակությունը կոչվում է կարողություն։

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ աշակերտների համար յուրացված հասկացություններն ու սկզբունքները կոնկրետ խնդրի լուծման նպատակով օգտագործելը հաճախ շատ դժվարին գործ է։ Աշակերտը չի կարողանում վերանալ երկրորդական մանրամասնություններից և առանձնացնել այն էականն ու ընդհանուրը, որը ամրապնդված է նրան արդեն հայտնի հասկացություններում։ Այս դեպքում հասկացությունները գործունեության և իմացության գործիքներ չեն դառնում, այլ մնում են որպես անկենդան բեռ և չեն կապվում գործնական կյանքի հետ։ Հասկացություններն այս դեպքում կարողությունների հիմք չեն դառնում։

Ինչպես հայտնի է, իրերի մասին գիտելիքները և այդ իրերը նույնական չեն։ Գիտելիքներում առանձնացվում են իրերի տարբեր հատկանիշներ, որոնք էական են տարբեր տեսակետներից տարբեր նպատակների և ձևափոխությունների տեսակների համար։ Որպեսզի գիտելիքները

գործողությունների (և կարողությունների) ճիշտ ընտրության համար հիմք ծառայեն, իրենք պետք է ճիշտ ընտրվեն ու կիրառվեն։ Այլ կերպ ասած, անհրաժեշտ է. 1) որպեսզի առարկաներն իսկապես ունենան այն հատկանիշները, որոնք արտացոլված են տվյալ գիտելիքում, 2) որպեսզի հատկանիշները էական լինեն մարդու առջև դրված նպատակների տեսակետից, 3) որպեսզի կատարվող գործողություններն ապահովեն օբյեկտի այնպիսի ձևափոխություն, որը պահանջվում է դրված նպատակին հասնելու համար։

Ենթադրենք, օրինակ, խնդիր է դրված որոշել տվյալ մարմնի ծավալը։ Այս խնդիրը լուծելու համար ամենից առաջ անհրաժեշտ է պարզել, թե երկրաչափական մարմինների որ դասին է պատկանում տվյալ օբյեկտը։ Պետք է վերհիշել, թե ինչպես են հաշվում այդպիսի մարմինների ծավալը, ինչպիսի չափումներ պետք է կատարել։ Պետք է կատարել այդ չափումները և անհրաժեշտ հաշվողական գործողությունները Այսպիսով, գիտելիքները կիրառելու համար բուն այդ գիտելիքներից բացի պետք է տիրապետել նաև մի ամբողջ շարք տեղեկությունների և օպերացիաների։ Նախ և առաջ պետք է իմանալ զգայական այն հատկանիշները, որոնք ցույց են տալիս «իդեալական օբյեկտների» այս կամ այն դասին տվյալ առարկայի պատկանելու հանգամանքը։ Ինչպես և գործողությունների կարգավորման դեպքում, զգայական այդ հատկանիշները կողմնորոշիչների դեր են խաղում։ Բայց եթե հմտության դեպքում այդպիսի կողմնորոշիչները պրակտիկ գործունեության կարգավորիչների դեր էին խաղում, ապա մարմնի ծավալի որոշման կոնկրետ դեպքում դրանք հանդես են գալիս որպես բանական, հոգեկան գործունեության կարգավորիչներ։ Սա նշանակում է, որ պետք է տիրապետել հոգեկան այն օպերացիաներին, որոնք անհրաժեշտ են առարկայի համապատասխան կողմնորոշիչ հատկանիշների բացահայտման համար։ Սրանք այն օպերացիաներն են, որոնց օգնությամբ ընկալվող զգայական ինֆորմացիան վերամշակման է ենթարկվում և առարկայի մասին այնպիսի տեղեկություններ է վերածվում, որոնք էական են խնդրի լուծման համար։ Ի վերջո, պետք է իմանալ նաև, թե նպատակի ձեռք բերման համար ինչպիսի ձևափոխությունների պետք է ենթարկել առարկան։ Այլ կերպ ասած, առարկայի հատկանիշները պետք է կարողանալ համադրել խնդրի լուծման եղանակների հետ։ Անկասկած, պետք է տիրապետել նաև առարկայի ձևափոխման եղանակներին։

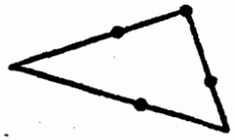
Կարողությունների ձևավորմանը նպաստող պայմանները։ Կարողությունների ամենահիմնական կողմերից մեկը խնդրի տիպը ճանաչելու և առկա տվյալներում այն հատկանիշներն ու կապերը բացահայտելու ընդունակությունն է, որոնք էական նշանակություն ունեն առաջադրված խնդրի լուծման համար։ Օրինակ, «Բանավոր կերպով որոշեցեք, թե

ինչի է հավասար հարյուրի երեք երկրորդականի մեկ երրորդը» խնդիրը դժվար է նույնիսկ չափահասների համար։ Մինչդեռ բավական է հիշել, որ մեկուկեսը հավասար է $\frac{3}{2}$-ի, և խնդիրը կարելի է անմիջապես լուծել. $\frac{3}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{2}$, $\frac{1}{2} \cdot 100 = 50$։

Հոգեբանները հայտնաբերել են մի շարք գործոններ, որոնք նպաստում կամ խանգարում են կարողությունների ձևավորմանը։ Պարզվել է, որ այդ գործոններից մեկը նախնական տվյալներում խնդրի համարամենաէական հարաբերության հստակորեն արտահայտված կամ, ընդհակառակը, սխողված, խողարկված լինելն է։ Օրինակ, առաջադրված է այսպիսի խնդիր. «A և B կետերից, որոնց հեռավորությունը 200 կմ է, միաժամանակ միմյանց ընդառաջ են դուրս գալիս երկու գնացքներ։ Առաջինը ընթանում է 70 կմ/ժամ արագությամբ, իսկ երկրորդը՝ 85 կմ/ժամ։ Նրանց միջև 80 կմ/ժամ արագությամբ թռչում է մի ծիծեռնակ։ Նա գնացքի շարժվելու պահին դուրս է գալիս A կետից և ընդառաջ է թռչում B կետից դուրս եկած գնացքին։ Հասնելով երկրորդ գնացքին նա թռչում է հակառակ ուղղությամբ մինչև առաջին գնացքը և այլն։ Ինչպիսի՞ ճանապարհ է նա անցնում 1 ժամվա ընթացքում»։ Շատ դեպքերում աշակերտները սկսում են հաշվել, թե ինչքան ճանապարհ է անցել առաջին գնացքը մինչև ծիծեռնակի մոտենալը, քանի կիլոմետր տարածություն է մնացել երկու գնացքների միջև և այլն։ Մինչդեռ խնդիրը լուծվում է առանց հաշվարկների։ Ծիծեռնակի արագությունը 80 կմ/ժամ է։ Հետևաբար նա ժամում կթռչի 80 կմ։ Խնդրի լուծումը այստեղ դժվարանում է այն պատճառով, որ միակ էական հարաբերությունը քողարկված է այն մեծաթիվ տվյալների կողմից, որոնք տվյալ կոնտեքստում նշանակություն չունեն (գնացքների արագությունը, ծիծեռնակի անցած ճանապարհի ձևը և այլն)։

Անհրաժեշտ կապերի բացահայտման վրա ազդող մյուս գործոնը մարդու դիրքորոշումն է։ Պահանջվող հարաբերությունների բացահայտմանը խանգարող դիրքորոշման ազդեցությունը հստակորեն է դրսևորվում հետևյալ խնդիրը լուծելիս. «Տրված են չորս կետեր։ Պահանջվում է այդ չորս կետերով, առանց մատիտը թղթից կտրելու, անցկացնել երեք ուղիղ գծեր այնպես, որպեսզի մատիտը վերադառնա ելման կետը»։ Ուսումնասիրվողները մի շարք փորձեր են կատարում.

Այդ փորձերից ոչ մեկը հաջողությամբ չի պսակվում, թեև խնդրի լուծումը շատ հեշտ է.



Բանն այն է, որ փորձարկվողները կլնում են այն ենթադրությունից, որ կետերով սահմանափակված մակերեսի սահմաններից դուրս գալ չի կարելի։ Բայց այս պահանջը խնդրի պայմաններում չի պարունակվում, այն ներմուծված է հենց իրեն՝ փորձարկվողի կողմից, նրա սեփական դիրքորոշման արդյունք է։

Խնդրի լուծման համար էական նշանակություն ունեցող կապերի բացահայտմանը նպաստող կարևոր գործոն է նաև իրադրությունը ամբողջությամբ, որպես մեկ միասնություն, ընկալելը։ Սրա օրինակ կարող է ծառայել այն, թե ինչպես վեցամյա Գաուսը լուծեց հետևյալ խնդիրը. «Գտնել բնական շարքի 1-ից մինչև 100-ը թվերի գումարը»։ Մինչդեռ մյուս դպրոցականները սկսեցին լուծել հաջորդական գումարներ կատարելու ճանապարհով (1+2=3, 3+3=6, 6+4=10, 10+5=15 և այլն), Գաուսը նկատեց, որ գոյություն ունի այսպիսի ընդհանուր օրինաչափություն. կենտրոնի նկատմամբ սիմետրիկ թվերի բոլոր գումարները հավասար են 101-ի (1+100=101, 2+99=101, 3+98=101 և այլն)։ Այստեղից միանգամից հետևում է լուծումը. (101×100):2=5050։

Զգալի ազդեցություն է գործում նաև նախկին փորձը։ Եթե այդ փորձում էական են եղել առարկաների այնպիսի կապերը, որոնք տվյալ խնդրի համար կարևոր չեն, ապա այդպիսի փորձը խոչընդոտում է լուծմանը (այդպիսին էր իրադրությունը մոմի և կշռաքարերի էքսպերիմենտի ժամանակ)։ Իսկ այնպիսի փորձը, որում արդեն օգտագործվել են տվյալ խնդրի համար կարևոր կապերն ու օպերացիաները, հեշտացնում է լուծման ընթացքը, քանի որ դրական տեղափոխություն է առաջացնում։

Անհրաժեշտ հարաբերությունների բացահայտումը հեշտանում է նաև ընդհանուր սկզբունքներ իմանալու շնորհիվ։

Այդ փաստերի հիման վրա հոգեբանները մշակել են մի շարք մանկավարժական հնարներ, որոնք հեշտացնում են ներըմբռնումն ու խնդրի լուծման ընթացքը։ Դրանցից են.

1. Լուծման սկզբունքները բացատրելը։ Սրա օրինակներ կարող են ծառայել մաթեմատիկական և ֆիզիկական խնդիրների լուծման, ինչպես նաև քերականական վերլուծության տիպային սխեմաները։

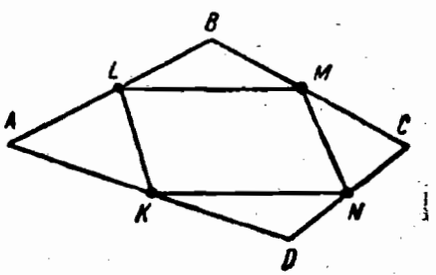
2. Խնդրի համար էական տվյալների ու կապերի հատուկ առանձնացումն ու ընդգծումը (խնդրի տվյալների վերլուծությունը)։ Սրան կարելի է հասնել խնդիրը համապատասխան ձևակերպման ենթարկելու, ուսուցչի հատուկ ցուցումների միջոցով (ինչ հանգամանքների վրա պետք է

հատուկ ուշադրություն դարձնել), ինչպես նաև նուշվածքների օգնությամբ։ Հուշվածքները այն օժանդակ միջոցներն են, որոնք աշակերտին հնարավորություն են տալիս որոնելի հարաբերությունները ընկալել ավելի մաքուր ձևով։

3. Խնդրի վերլուծությունը, հատկապես այն հարցի պարզաբանումը, թե որն է որոնելին։ Այդպիսի վերլուծությունը հաճախ թույլ է տալիս առանձնացնել լուծման համար էական նշանակություն ունեցող կապերն ու տվյալները։

Կարողությունների ձևավորումը: Սա մի պրոցես է, որի խնդիրն է տիրապետել գիտելիքներում պարունակվող և առարկայից ստացվող ինֆորմացիայի բացահայտումն ու վերամշակումը, ինչպես նաև գործողությունների հետ այդ ինֆորմացիայի համադրումն ապահովող օպերացիաների բարդ համակարգին։

Խնդիրների լուծումն ապահովող մտածական օպերացիաների և պրոցեսների բնույթը կախված է դրանց նպատակից և խնդիրների բովանդակությունից։ Իսկ խնդիրներ լուծելիս կատարվող մտածական գործունեությունն ինքը կազմված է մտածողության օբյեկտի ձևափոխություններից, նրանում նորանոր կողմերի ու հատկանիշների բացահայտումից, որոնք ամրապնդված են հասկացություններում և նշանակվում են բառերով։ Այդ պրոցեսն ընթանում է վերլուծության-համադրության, վերացարկման-ընդհանրացման օպերացիաների օգնությամբ մինչև այն ժամանակ, քանի դեռ չի ձևավորվել օբյեկտի այն առանձնահատկությունների մոդելը, որը էական է տվյալ խնդիրը լուծելու համար։ Ընդ որում յուրաքանչյուր քայլը, որը օբյեկտի նոր կողմեր է բացահայտում, մտածողության պրոցեսը առաջ է շարժում և կանխորոշում է նրա հաջորդ քայլը։ Քանի որ օբյեկտի նոր կողմերը արտացոլված են նոր հասկացություններում, ապա մտածողության պրոցեսում խնդիրը քայլ առ քայլ վերաձևակերպվում է։ Օրինակ, կշեռքի և մոմի խնդիրը լուծվում է, երբ մենք «այնպես անել, որ կշեռքը դուրս գա հավասարակշռվածության վիճակից» ձևակերպումից անցնում ենք հետևյալին. «այնպես անել, որպեսզի նժարների վրայի առարկաների կշիռը փոխվի»։



Ահա երկրաչափական խնդրի վերաձևակերպման մի օրինակ. «Տված է քառանկյունի (ABCD), որի կողմերի միջնակետերը միմյանց են միացված ուղիղ գծերի հատվածներով (տե՛ս նկարը)։

Պահանջվում է ապացուցել, որ ստացված պատկերը զուգահեռակողմ քառանկյունի է»։ Փորձարկվողներից մեկը խնդիրը լուծել սկսեց հետևյալ կերպ. «Ուրեմն պահանջվում է ապացուցել, որ միմյանց դիմաց գտնվող կողմերը հավասար են և զուգահեռ»։ (Սա խնդրի առաջին վերաձևակերպումն է, որը հենվում է զուգահեռակողմ քառանկյունու սահմանման վրա)։

«Ապացուցենք երկու զույգ եռանկյունիների հավասարությունը. KAL և NCM, ինչպես նաև KDN և LBM» (Սա երկրորդ վերաձևակերպումն է, որի խնդիրն է ապացուցել KN և LM, ինչպես նաև KL և NM կողմերի հավասարությունը։ Այս նպատակով այդ հատվածները մտցվում են նոր կապերի մեջ)։

Այնուհետև փորձարկվողը պարզում է, որ այդ ենթադրությունը սխալ է։

Այստեղ ամեն մի նոր վերաձևակերպում հանդիսանում է նախորդ փուլում կատարած վերլուծության և համադրության արդյունք և դրսևորվում է հասկացությունների միջոցով։ Բայց հասկացությունները հասարակական փորձի արդյունք են։ Նրանցում արտացոլված ու ամրապնդված են օբյեկտների էական հատկությունները։ Այդ պատճառով էլ նոր ձևակերպումը նոր տեղեկություններ է տալիս օբյեկտի մասին, որոնք և մտածողության պրոցեսը էլ ավելի առաջ են մղում։ Ինչպես ցույց տվեց Ս. Լ. Ռուբինշտեյնը, այդ կերպ օբյեկտը, վերլուծության և համադրության շնորհիվ, մտածողության ընթացքում մտնում է նորանոր կապերի մեջ, որոնց ազդեցության տակ հանդես է գալիս նորանոր որակներով։ Վերջիններս ամրապնդվում են նոր հասկացություններում։ Այսպիսով, օբյեկտից կարծես նորանոր բովանդակություններ են դուրս բերվում, այն ամեն անգամ դրսևորվում է նոր կողմերով, նրանում նոր հատկանիշներ են բացահայտվում։

Այս տեսակետից կարողությունների ձևավորումը ամենից առաջ իրենից ներկայացնում է ավելի ու ավելի խորացող գիտելիքների արդյունք։ Կարողությունները ձևավորվում են ուսումնասիրվող օբյեկտների նորանոր կողմերը արտացոլող հասկացությունների յուրացման շնորհիվ։ Կարողությունների ձևավորման հիմնական ուղին աշակերտներին օբյեկտի տարբեր կողմերը տեսնել, նրա նկատմամբ տարբեր հասկացություններ կիրառել, այդ օբյեկտի բազմապիսի կապերը հասկացությունների միջոցով ձևակերպել սովորեցնելն է։ Աշակերտներին պետք է սովորեցնել օբյեկտը վերլուծության և համադրության միջոցով ձևափոխման ենթարկելու մեթոդները։ Կիրառվող ձևափոխությունները կախված են այն հանգամանքից, թե ինչպիսի կապեր ու հարաբերություններ պետք է բացահայտվեն։ Հենց այդպիսի ձևափոխությունների սխեման էլ իրենից ներկայացնում է խնդրի լուծման պլանը։

Կարողությունների ուսուցումը կարող է իրագործվել տարբեր ճանապարհներով։ Դրանցից մեկն այն է, որ աշակերտին հայտնում են անհրաժեշտ գիտելիքները, որից հետո նրա առաջ խնդիր են դնում կիրառել դրանք։ Եվ սովորողն ինքն է որոնում լուծումը, փորձերի և սխալների մեթոդով հայտնաբերում է համապատասխան կողմնորոշիչները, ինֆորմացիայի մշակման եղանակներն ու գործունեության հնարները։ Այս ուղին երբեմն անվանում են պրոբլեմային ուսուցում։ Մյուս ուղին այն է, որ աշակերտներին ցույց են տալիս խնդրի տիպը և նրա լուծման համար անհրաժեշտ օպերացիաները միարժեք կերպով որոշելու համար անհրաժեշտ հատկանիշները։ Այս ուղին երբեմն անվանում են ալգորիթմիզացված ուսուցում կամ ուսուցում լրիվ կողմնորոշման հիման վրա։ Ի վերջո, երրորդ ուղին այն է, որ աշակերտներին սովորեցնում են հենց այն հոգեկան գործունեությունը, որն անհրաժեշտ է գիտելիքների կիրառման համար։ Այս դեպքում մանկավարժը աշակերտներին ոչ միայն ծանոթացնում է հատկանիշների և օպերացիաների ընտրության կողմնորոշիչների հետ, այլև կազմակերպում է ստացված ինֆորմացիայի վերամշակման ու առաջադրված խնդիրների լուծման նրանց գործունեությունը։ Այս վերջին ուղին ինտենսիվ ուսումնասիրության ու մշակման է ենթարկվում սովետական մանկավարժական հոգեբանության կողմից։ Սովետական հոգեբաններ Պ. Յա. Գալպերինը, Ն. Ֆ. Տալիզինան և ուրիշներ գտնում են, որ այդպիսի ուսուցում տեղի է ունենում այն դեպքում, երբ սովորողին սիստեմատիկորեն անց են կացնում այնպիսի գործունեության բոլոր փուլերով, որը պահանջում է կողմնորոշվել ուսումնասիրվող հասկացության մեջ ամրապնդված հատկանիշներում։

Առաջին փուլում առարկայի այդ կողմնորոշիչները (էական հատկանիշները) աշակերտին են ներկայացվում պատրաստ, նյութականացված վիճակում՝ սխեմաների, նշանների, առարկաների ձևով, իսկ կողմնորոշիչների բացահայտումն ապահովող օպերացիաները տրվում են առարկայական գործողությունների ձևով։ Օրինակ, 5+3 գումարը որոշելու խնդիրը երեխան սկզբում լուծում է առարկայական կողմնորոշիչների (ձողիկների) հետ կոնկրետ գործողություններ կատարելու, դրանք՝ իրար կողքի շարելով գումարելու ձևով։ Երկրորդ փուլում կողմնորոշիչներն ու առարկայական գործողությունները փոխարինվում են խոսքային նշաններով և օպերացիաներով։ Վերը բերված օրինակում ձողիկները հեռացնում են, և երեխան դրանք փոխարինում է խոսքային նշաններով, իսկ գումարումը՝ խոսքային գործողություններով. «Ծոյակը երեք միավորներից է կազմված։ Հինգ և մեկ՝ անում է վեց։ Վեց և մեկ՝ յոթ, յոթ և մեկ՝ ութ»։ Երրորդ (վերջին) փուլում վերանում են նաև խոսքային գործողությունները։ Դրանք փոխարինվում են մտածական օպերա-

ցիաներով, որոնք ընթանում են ավելի ու ավելի կծկված սխեմաներով. «Հինգ և երեք՝ ութ»։

Այս վերջին տեսակետը երբեմն անվանում են մտավոր գործողությունների փուլային ձևավորման մեթոդիկա։

Ամենայն հավանականությամբ յուրաքանչյուր մարդ նոր ու բովանդակալից (այլ ոչ թե մաքուր խոսքային) հասկացությունների տիրապետելիս անցնում է մտավոր զարգացման վերոհիշյալ փուլերը։ Բայց սովորական ուսուցման դեպքում դրանք գիտակցորեն չեն կազմակերպվում։ Այդ պատճառով էլ շատ հաճախ աշակերտը ստիպված է լինում ինքնուրույնաբար որոնել ու գտնել անհրաժեշտ էական (ըստ Պ. Յա. Գալպերինի՝ կողմնորոշիչ) զգայական ու տրամաբանական հատկանիշները և, որ գլխավորն է, ինքն է ընտրում նաև համապատասխան գործողությունները։ Այս դեպքում անխուսափելիորեն սխալներ են թույլ տրվում։ Ոչ միշտ են լրիվ ու ճիշտ հասկացություններ առաջանում։ Ուսուցումը ձգձգվում և փորձերի ու սխալների հաջորդականության բնույթ է ստանում։ Ավանդական ուսուցումը, որը հենվում է «ինքնագործ» իմաստավորման և արդյունքների միջոցով կատարվող ճշգրտումների վրա, հետևանք է աշակերտի գործունեության կողմնորոշիչ հիմքի անլրիվության։ Ընդ որում աշակերտի գործունեությունը լոկ հասկացությունների ստեղծման և դրանց հատկանիշների բացահայտման չպետք է հանգեցվի։ Այդ գործունեության միջոցով յուրացվող հասկացությունները պետք է հագեցվեն նշանակությամբ, այսինքն՝ պետք է յուրացվեն դրանց օգտագործման եղանակները։ Աշակերտի գործունեության էությունը պետք է լինի ոչ թե ինքնուրույնաբար իրերի բնորոշ և հասկացություններում ամրապնդված հատկանիշները որոնելը, այլ դրանց կիրառությունը։ Որպեսզի հասկացությունները լրիվ ու անսխալ ձևավորվեն, աշակերտի համապատասխան գործունեությունը պետք է կազմակերպել լրիվ կողմնորոշման հիման վրա։ Այլ կերպ ասած, ուսուցիչը պատրաստ ձևով պետք է աշակերտին ներկայացնի օբյեկտների բոլոր էական հատկանիշները, միաժամանակ սովորեցնելով նաև այն օպերացիաները, որոնք պահանջվում են այդ հատկանիշներից յուրաքանչյուրը բացահայտելու և վերարտադրելու համար։

Վերը շարադրված տեսակետների կողմնակիցները մեծաթիվ էքսպերիմենտալ հետազոտություններ են կատարել, որոնք ցույց են տվել, որ նշված սկզբունքները իսկապես թույլ են տալիս էականորեն բարելավել հասկացությունների ուսուցման ընթացքը։ Մասնավորապես, հաջողվում է արագացնել հասկացությունների յուրացումը, ապահովել դրանց լրիվությունը, ճկունությունն ու անսխալ կիրառությունը, զգալիորեն ավելի վաղ տարիքում ձևավորել բարդ ու վերացական հասկացություններ։ Իսկ սրանք, ինչպես հայտնի է, ժամանակակից մանկավարժական հոգեբանության առավել կարևոր խնդիրներն են։

Գլուխ IX

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՆՁԻ ՆՊԱՏԱԿԱԼԱՑ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄ

Դաստիարակությունը ամեն մի հասարակության կարևոր ֆունկցիաներից է։ Զարգացած սոցիալիստական հասարակության մեջ մարդկային նոր տիպի անձնավորության դաստիարակությունը կարևորագույն նպատակ ու խնդիր է դառնում, քանի որ կոմունիստական հարաբերությունների ստեղծման ներքին պայմանն է։ Նոր հասարակարգի քաղաքացին պետք է ունենա կոմունիստական աշխարհայացք, բարոյական բարձր որակներ, գաղափարական խոր համոզվածություն, հասարակական ակտիվություն, իրականության նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցում։

Դաստիարակության ծավալուն համակարգ կազմակերպելու, նրա բովանդակությունը, ուղիները, ձևերն ու մանկավարժական ներգործության եղանակների օպտիմիզացիայի մեթոդները որոշելու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ու հաշվի առնել օնտոգենեզում անձի ձևավորման աղբյուրները, փուլերի օրինաչափությունները, պայմանները, մեխանիզմներն ու յուրահատկությունները։

Ժամանակակից երեխայի գործունեության, գիտակցության ու անձի զարգացման արմատական հարցերը քննարկվում են տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանության կողմից, որի ինքնուրույն բաժիններից է դաստիարակության հոգեբանությունը։

Ընդհանուր հասկացողություն դաստիարակության հոգեբանության մասին։ Դաստիարակության հոգեբանությունը ուսումնասիրում է այն հոգեբանական օրինաչափությունները, որոնց համաձայն, նպատակասլաց կերպով կազմակերպված մանկավարժական պրոցեսի ընթացքում տեղի է ունենում մարդկային անձնավորության ձևավորումը։

Դաստիարակության հոգեբանությունը, բացահայտելով անձի բարոյական ոլորտի, բարոյական գիտակցության, բարոյական պատկերացումների, հասկացությունների, սկզբունքների, համոզմունքների, արարքների բարոյական հիմքերի, բարոյական զգացմունքների, սովորությունների ու վարքի եղանակների հոգեբանական մեխանիզմները,

քի հայտ է բերում զարգացող ա- հանուր օրենքները, մանկության տարբեր փուլերում դաստիարակչական պրոցեսի տարիքային բնութագրերն ու առանձնահատկությունները, մանկավարժական ներգործության ուղիների անհատական տարբերակները։

Հոգեբանության այս բաժինը ուսումնասիրում է նաև որոշ հոգեբանական առանձնահատկությունների կծկման ու վերակառուցման և նոր կազմավորումների ծագման ու զարգացման պրոցեսները։ Հենց դեպի երեխայի նոր հնարավորությունները կողմնորոշվելն է պայմաններ ստեղծում այնպիսի դաստիարակչական պրոցեսի կազմակերպման համար, որը, ըստ Լ. Ս. Վիգոտսկու պատկերավոր արտահայտության, կարող է ոչ թե պարզապես քարշ գալ երեխայի հոգեկան զարգացման պոչից, այլ, առաջ անցնելով, նրան տանել իր ետևից[1]։

Դաստիարակության հոգեբանությունը դաստիարակությունը դիտում է որպես մի պրոցես, որն իրագործվում է դաստիարակների և սաների, ինչպես նաև հենց սաների փոխներգործության ընթացքում, ընդ որում վերջիններն հանդիսանում են «ոչ միայն դաստիարակության օբյեկտներ, այլև սուբյեկտներ» (Ա. Ս. Մակարենկո)։

Դաստիարակության հոգեբանությունը մշակում է դպրոցականների հոգեկան աշխարհը թափանցելու կոնկրետ ուղիներ, մանկավարժներին զինում է երեխաների վրա դաստիարակչական տարբեր միջոցառումների ներգործության աստիճանն ու բնույթը ուսումնասիրելու մեթոդներով։ Այն միջոցներ է ընձեռում երեխաների անհատական առանձնահատկությունները բացահայտելու համար, երեխայի անձի ձևավորման պրոցեսը օպտիմալ դարձնելու ուղիներ է ցույց տալիս։

Բայց դաստիարակության հոգեբանության նշանակությունը միարժեք ձևով չի կարելի հասկանալ։ Դեռևս Կ. Դ. Ուշինսկին իր «Մարդը որպես դաստիարակության առարկա» աշխատության առաջաբանում գրել է. «Մենք մանկավարժներին չենք ասում. վարվեցե՛ք հենց այսպես։ Մենք ասում ենք. ուսումնասիրեցե՛ք այն հոգեկան երևույթների օրենքները, որոնք դուք ցանկանում եք կառավարել, և ձեր գործողությունները համապատասխանեցրե՛ք այդ օրենքներին և այն հանգամանքներին, որոնցում դուք դրանք ուզում եք կիրառել»[2]։

Բացահայտելով դաստիարակչական ներգործությունների պայմաններում սովորողների հոգեկան գործունեության օրինաչափություններն ու աշակերտների ինքնադաստիարակության հոգեբանական հիմունքները, դաստիարակության հոգեբանությունը ուսումնասիրում է անձի

[1] Տե՛ս **Л. С. Выготский.** Педагогическая психология. М., Изд-во «Работник просвещения», 1926 г.

[2] **К. Д. Ушинский.** Собр. соч., изд. АПН РСФСР, т. 8, 1950, стр. 55.

այն որակների ձևավորման մեխանիզմները, որոնք իրենց դրսևորումն են գտնում պահանջմունքներում և ընդունակություններում։

Օնտոգենեզում անձի նպատակասլաց ձևավորման որոշակի օրենքների հայտնաբերումը ապահովում է երեխաների դաստիարակության գիտական հիմունքների ստեղծումը և, դրա հետ միասին, հիմք է հանդիսանում հոգեբանական տեսության զարգացման համար։

Ընդամենը մի քանի տասնամյակ առաջ առանձնանալով որպես գիտական իմացության ինքնուրույն բնագավառ, դաստիարակության հոգեբանությունը զարգանում է արագ տեմպերով (Լ. Ս. Վիգոտսկու, Պ. Պ. Բլոնսկու, Ա. Ն. Լեոնտևի, Ա. Վ. Պետրովսկու, Վ. Վ. Դավիդովի, Դ. Բ. Էլկոնինի, Լ. Ի. Բոժովիչի, Տ. Ե. Կոնիկովայի, Գ. Ս. Կոստյուկի, Ա. Գ. Կովալյովի, Լ. Ս. Սլավինայի, Դ. Ի. Ֆելդշտեյնի, Ա. Լ. Շնիրմանի, Պ. Մ. Յակոբսոնի և նրանց աշխատակիցների հետազոտությունների շնորհիվ) և ընդգրկում է պրոբլեմների լայն շրջանակ։ Դրանցից առավել կարևոր են գործունեության այն ձևերի ուսումնասիրությունները, որոնցում երեխաները միմյանց և չափահասների հետ տարատեսակ կապերի մեջ են մտնում և, սրա շնորհիվ, տեղի է ունենում նրանց անձի ու գիտակցության զարգացումն ու ձևավորումը։ Այս ուսումնասիրություններում հատուկ տեղ է գրավում գործունեության այնպիսի հիմնական բաղադրիչների վերլուծությունը, ինչպիսիք են դրդապատճառները, գործունեության նպատակների և գործունեության ու պահանջմունքների սոցիալ-հոգեբանական կապերի ուսումնասիրությունը։ Ուսումնասիրվում են անձի աշխարհայացքի և բարոյական ոլորտի, բարոյահոգեկան որակների ձևավորման առանձնահատկությունները։ Բացահայտվում են որոշակի տարիքի երեխայի անձի կառուցվածքի առանձնահատկություններն ու նրա նկատմամբ անհատական մոտեցման ուղիները, մանկական կոլեկտիվի դերն ու դաստիարակչական հնարավորությունները, կոլեկտիվիզմի ոգով դաստիարակելու հոգեբանական հիմքերը, դաստիարակության գաղափարա-քաղաքական, աշխատանքային, գեղագիտական և այլ կողմերը։ Անձի ձևավորման մեխանիզմների և առանձնահատկությունների ձևավորման ընթացքում բացահայտվում են այն կարևորագույն օրինաչափությունները, որոնք ընկած են դաստիարակության պրոցեսի հիմքում։ Ընդ որում դաստիարակության սովետական հոգեբանությունը ելնում է այն տեսակետից, որ անձի հոգեկանի ձևավորումը իրագործվում է կենսաբանական և սոցիալական գործոնների բարդ փոխներգործության պրոցեսում, որոնցից որոշիչ նշանակություն ունեն մարդու հասարակական գործունեության կոնկրետ-պատմական պայմանները, այլ մարդկանց հետ նրա ունեցած փոխադարձ կապերի և շփման բնույթը, նրա դաստիարակության ուղղվածությունը։ «Մարդու և մարդկության հոգեկան զարգացման հեռանկարների պրոբլեմը առաջին հեր-

թին մարդկային հասարակության կյանքի խելամիտ ու արդարացի կազմակերպման պրոբլեմն է, այնպիսի կազմակերպման, որը յուրաքանչյուր մարդու պատմական առաջընթացի նվաճումներին տիրապետելու և այդ նվաճումները բազմապատկելու գործին ստեղծագործաբար մասնակցելու գործնական հնարավորություն է տալիս։ Այդպիսին է սոցիալիստական, կոմունիստական հասարակությունը»[1]։

Մարդկային անձնավորության ձևավորման բնույթը պայմանավորված է հասարակական հարաբերությունների օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող համակարգով և կախված է այն բանից, թե այդ հարաբերությունների պայմաններում ինչպես են կազմավորվում տվյալ անձի գործունեությունը և հասարակության այլ անդամների հետ նրա փոխադարձ կապերը։ Սովետական հոգեբանության այսպիսի մեթոդոլոգիական կողմնորոշումը արմատապես տարբերվում է բուրժուական հոգեբանության դիրքորոշումից, որի ներկայացուցիչներից ոմանք անձ ասելով հասկանում են այն մշակույթի «պատճենը», որի պայմաններում զարգացել է անհատը։ Այլ բուրժուական հոգեբաններ անձը նույնացնում են նրա յուրացրած սոցիալական դերերի հետ։ Երրորդ և առավել ստվար խումբը պնդում է, որ անձը ժառանգականորեն ծրագրավորված կամ կենսաբանորեն կանխորոշված է։ Տեսական այդպիսի ելակետեր ունենալով, բուրժուական հոգեբանները, կյանքի և դաստիարակության պայմաններից անձի այս կամ այն որակների կախվածությունը որոնելիս և անձնային զանազան առանձնահատկությունների բացահայտման ու «չափման» մեթոդներ մշակելիս, հաճախ սխալ են մեկնաբանում անձի զարգացման աղբյուրներն ու օրինաչափությունները։ Մեթոդոլոգիական սխալ դիրքորոշումները էական հակասություններ են առաջ բերում ստացվող փորձարարական տվյալների և դրանց կամայական, հաճախ խեղաթյուրված մեկնաբանության միջև։

Հատկանշական է, որ մարդու անձի հասարակական բնույթն ու նրա ձևավորման պատմական պայմանների նշանակությունը ներկայումս գիտակցվում է փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի, հոգեբանության, մանկավարժության, իրավունքի ու պատմության ամենատարբեր ուղղություններում։ Բայց հասարակության զարգացման օրինաչափությունների ըմբռնման և մարդու մեջ սոցիալականի ու կենսաբանականի հարաբերության հարցի ըմբռնման տեսակետից մարքսիստական-լենինյան և բուրժուական գաղափարախոսությունների միջև սուր ու անհաշտելի հակասություններ կան։ Այդ հակասությունների դասակարգային բնույթը հատկապես ցցուն կերպով է դրսևորվում, երբ առաջ են քաշվում այնպիսի հարցեր, ինչպիսիք են անձի և հասարակության փոխադարձ կապերի էությունը, հասարակության կյանքում անձի տեղի ու նշանակության հարցը, մարդու վարքի բովանդակության ու փոփոխության ուղիների և հասարակության կողմից անձի վրա ներգործելու ուղիների ու հնարավորությունների հարցերը։ Այդ հարցերի սկզբունքային նշանակությունը բացատրվում է նրանով, որ սոցիալական պայմանների առաջատար դերը ընդունելը պայմաններ է ստեղծում հասարակության կողմից անձի վրա ակտիվորեն ներգործելու և այն պատճառները վերացնելու համար, որոնք խանգարում են նրա բազմակողմանի զարգացմանը։ Իսկ եթե առաջատարը համարենք կենսաբանական գործոնը, ապա անձի ձևավորման գործում հասարակության դերը կհանգեցվի անձի մեջ կենդանական կողմերի մեղմացմանը միայն։

Արևմուտքում կրկին աշխուժացել է հեռադիմական փիլիսոփայական-մանկավարժական այն ուսմունքը, ըստ որի մարդու բնույթը փոխելը անհնարին է, քանի որ նա հանդիսանում է կայուն կենսաբանական միավոր՝ դարերի ընթացքում ձևավորված ու որոշակի ժառանգական ծրագրով։ Անձի զարգացման գործում բնական-կենսաբանական ուժերին առաջատար դեր վերագրելով բուրժուական հոգեբանների մի զգալի մասը պնդում է, որ անձի հիմնական հոգեկան որակները ի սկզբանե տրված են նրան և կանխորոշում են նրա կենսական ճակատագիրը։ Հատկանշական է նաև, որ նույնիսկ անձի զարգացման այնպիսի ոլորտում, ինչպիսին մտքի զարգացումն է, որտեղ սոցիալականորեն կազմակերպված ուսուցման պայմանները թվում է թե ակնհայտորեն կենտրոնական դեր են խաղում, նույնիսկ այնպիսի ականավոր գիտնական, ինչպիսին Ժ. Պիաժեն է, մեծ նշանակություն է վերագրում ժառանգական կենսաբանական ուժերին։ Հետաքրքրական է, թե Ժ. Պիաժեի այդ ընդհանուր դիրքորոշումը ինչպես է գնահատվում ամերիկյան հոգեբաններ Ջ. Բրուների և Պ. Գրինֆիլդի կողմից։ «Ըստ Պիաժեի, մտքի հասունացումը կարծես դետերմինավորված է կենսաբանորեն... Թեև Պիաժեն ընդունում է, որ շրջապատող միջավայրի ազդեցությունները որոշակի դեր են խաղում, այնուամենայնիվ այդ ենթադրությունը միայն proforma է...»[1]։ Ժամանակակից կուլտուր-պատմական պրոցեսի առանձնահատկությունները և գիտական իմացության զարգացման մակարդակը նույնիսկ կապիտալիստական երկրներում առաջ են բերում այն գիտնականների թվի մեծացում, որոնք ընդունում և զարգացնում են անձի սոցիալական բնույթի մասին գաղափարը։ Սակայն աշխարհայացքային դիրքորոշման դասակարգային պայմանավորվածությունը նրանցից շատերին հանգեց-

[1] **А. Н. Леонтьев.** О социальной природе психики человека. «Вопросы философии», 1961, № 1, стр. 40.

[1] Исследование развития познавательной деятельности. Под ред. Дж. Бруннера, Р. Оливер и П. Гринфилд. М., изд-во «Педагогика», 1971, стр. 272—273.

նում է անձի զարգացման պրոցեսում սոցիալական գործոնների դերի սխալ ըմբռնման։ Ընդ որում պետք է ի նկատի ունենալ նաև, որ ժամանակակից բուրժուական տեսություններում ընդունվում է անձի զարգացման հասարակական ուժերի դերը, բայց այդ դերը նատուրալիստական (բնապաշտական) ձևով է մեկնաբանվում։ Դեռևս Լ. Ս. Վիգոտսկին Ա. Գեզելլի «Վաղ հասակի մանկաբանությունը» գրքի առաջաբանում ընդգծում էր, որ բուրժուական հոգեբանների ըմբռնմամբ սոցիալականը կենսաբանականի պարզ տարբերակն է։ Նրանք այդ մտքին հանգում էին շատ հասարակ եղանակով. երեխայի անձը հենց սկզբից սոցիալական է, բայց սոցիալականությունը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ օրգանիզմների կենսաբանական փոխներգործություն։

Սովետական հոգեբանական գիտությունը, հենվելով մարդկային անձնավորության մասին մարքս-լենինյան տեսության վրա, բացահայտում է անձի զարգացման պրոցեսում բնականի և հասարակականի բարդ դիալեկտիկան։ «Մարդկային «առանձնահատուկ անձի» էությունը,— ընդգծում էր Կ. Մարքսը,— նրա մորուքից, նրա արյունից կամ նրա վերացական ֆիզիկական բնույթից չի կազմված, այլ լոկ նրա սոցիալական բնույթից»[1]։ «Մարդիկ,— մարքսիստական ըմբռնմամբ,— իրենց էությամբ հանգամանքների և դաստիարակության արդյունք են»[2]։ Անձի մեջ ձևավորվող բոլոր ընդունակությունները ու որակները իրենց կառուցվածքով ու հատկություններով կյանքի ընթացքում առաջացած կազմավորումներ են, այլ անձանց հետ շփվելու ու նրանց պատմությունը ընկալելու արդյունք[3]։

Սոցիալիզմի զարգացման իրական հասարակական-պատմական փորձը, մասնավորապես ցարական Ռուսաստանի նախկին ազգային ծայրամասերի ճնշված ժողովուրդների կուլտուրական հետամնացության վերացումը, սոցիալիզմի պայմաններում ամենուրեք աճող սերնդին համընդհանուր միջնակարգ կրթություն տալը գործնականում ապացուցեցին «մարդու բանականության զարգացման գործում իբր թե ժառանգական սահմանափակումների առկայության մասին պատկերացումների հակագիտական լինելը՝ պատկերացումներ, որոնք բուրժուազիայի ձեռքին զենք են դարձել կառավարող էլիտայի օգտին վարվող կրթական դասակարգային քաղաքականության հիմնավորման համար»[4]։

Ժամանակակից գիտության և հատկապես սովետական փիլիսոփաների, հոգեբանների, ֆիզիոլոգների և գենետիկների (Պ. Յա. Գալպերին, Ն. Պ. Դուբինին, Է. Վ. Իլյենկով, Բ. Մ. Կեդրով, Ա. Ն. Լեոնտև, Ա. Ռ. Լուրիա, Ս. Լ. Ռուբինշտեյն, Բ. Մ. Տեպլով և ուրիշներ) հետազոտությունները ու նվաճումները վկայում են Վ. Ի. Լենինի կողմից առաջ քաշված այն դրույթի ճշմարիտ լինելը, որ մարդու նույնիսկ զուտ կենսաբանական հատկանիշները սոցիալական պայմանների ազդեցության տակ փոփոխվում են։ Միայն սոցիալական միջավայրում և նպատակասլաց կերպով կազմակերպված դաստիարակության պրոցեսում է տեղի ունենում մարդու հասարակական վարքի ծրագրի կազմավորումն ու նրա անձի ձևավորումը։

Մարդու անձը և նրա ձևավորման առանձնահատկությունները։ Մարդկային անձնավորության մասին պատկերացումները պատմության ընթացքում փոփոխություններ են կրել։ Պատմական տարբեր դարաշրջաններում «անձ» հասկացությունը տարբեր իմաստ է ունեցել։ Դաստիարակության սովետական հոգեբանությունը անձի էության ըմբռնման գործում հենվում է մարքսիստական-լենինյան փիլիսոփայության դրույթների վրա։ Մարքսիզմը, ինչպես հայտնի է, մարդու էությունը ըմբռնում է ոչ թե որպես առանձին «անհատին» հատուկ վերացականություն, այլ որպես «հասարակական բոլոր հարաբերությունների ամբողջություն»[1]։ Ընդ որում այդ հասարակական հարաբերություններն էլ իրենց հերթին մարդկանց գործունեության արդյունք են[2]։ Համատեղ գործունեության ընթացքում «անհատները ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ հոգեկան տեսակետից ստեղծում են միմյանց»[3]։ Հենց այդ գործունեության ընթացքում կատարվող շփումն էլ մարդու անձի ձևավորման հիմքն է հանդիսանում։ Կախված լինելով իր պահանջմունքների աղբյուր հանդիսացող շրջապատող միջավայրից, մարդը միաժամանակ ակտիվորեն ներգործում է նրա վրա, նպատակասլաց գործունեության ընթացքում գիտակցորեն ձևափոխում է և՛ միջավայրը, և՛ իրեն։ Հենց մարդու գիտակցական ակտիվ գործունեությունն է նրա անձի հոգեկան առանձնահատկությունների ձևավորման հիմքը։

Անձը իրենից ներկայացնում է հատուկ որակ[4], որ բնական անհատը ձեռք է բերում հասարակական հարաբերությունների համակարգում, գործունեության, շփման ու իմացության հիման վրա։ Ձևավորված անձն ունի կազմավորված հայացքներ ու համոզմունքներ, բարոյական պահանջներ և արժեքավորումներ, գիտակցորեն առաջ քաշված նպատակներ, իր արարքներն ու գործունեությունը կառավարելու ունակություն։

---

[1] **К. Маркс** и **Ф. Энгельс.** Соч., т. 2, изд. 2, М., Госполитиздат, стр. 242.

[2] Նույն տեղը, հ. III, էջ 2։

[3] Ա. Ն. Լեոնտև, Հոգեկանի զարգացման պրոբլեմները, Երևան, 1967, էջ 344։

[4] Մ. Ա. Պրոկոֆև, ՍՄԿԿ XXV համագումարում արտասանած ճառից։ «Սովետական Հայաստան», 1967 թ., 6 մարտի։

[1] **К. Маркс** и **Ф. Энгельс.** Соч., т. 3, изд. 2, Госполитиздат, стр. 3.

[2] Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 1, Երևան, 1941, էջ 514, 518։

[3] **К. Маркс** и **Ф. Энгельс.** Соч., т. 3, стр. 36.

[4] **А. Н. Леонтьев.** Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975, стр. 15.

Անձի ամբողջական համակարգի կորիզը նրա գործունեության մոտիվացիոն ոլորտն է, որն ունի բարդ հիերարխիա՝ ցածր և բարձր կարգի դրդապատճառներով։ Եթե անձի բարձրագույն դրդապատճառների ընդհանրացվածության աստիճանն ու կայունությունը այնպիսին են, որ միաձույլ են դարձնում նրա ու հասարակության շահերը և ստեղծում են ներդաշնակ զարգացման հնարավորություններ, ապա այդ ամենը խոսում է անձի ձևավորվածության մասին։ Այդ պատճառով էլ հասարակության համար շատ կարևոր է ձևավորել այնպիսի անձնավորություններ, որոնք աչքի են ընկնում կոլեկտիվիստական ուղղվածությամբ և աշխատանքի ու հասարակական ակտիվության նկատմամբ հոգեբանական պատրաստականություն ապահովող կայուն հատկանիշներով։

Անձ ասելով չի կարելի հասկանալ մարդու հոգեկան առանձին հատկանիշների՝ պահանջմունքների և հետաքրքրությունների, բնավորության, ընդունակությունների և այլ գծերի պարզ միագումար։ Անձը ամբողջական համակարգ է, փոխկապակցված հոգեկան գծերի անխզելի միասնություն։

Քանի որ անձի բոլոր որակները անխզելիորեն կապված են միմյանց հետ, ապա դրանցից յուրաքանչյուրի բովանդակությունը, կառուցվածքն ու դրսևորումները կախված են այլ որակների հետ ունեցած զուգորդումներից և նրանցում կոնկրետ կերպով իրականացվող պահանջմունքներից։ Օրինակ, ճշմարտասիրությունը որոշակի բովանդակություն է ստանում, եթե կապված է բարոյական այնպիսի բարձր սկզբունքների հետ, ինչպիսիք են ազնվությունը, պարտքի զարգացած զգացումը, հոգատարությունը ընկերների նկատմամբ։ Բայց ճշմարտասիրությունը այլ բովանդակություն է ձեռք բերում, եթե նրա հիմքում ընկած է ոչ թե հասարակական տեսակետից նշանակալից նպատակների հասնելու ձգտումը, այլ եսակենտրոնությունը, աչքի ընկնելու և կոլեկտիվում հատուկ դիրք գրավելու ձգտումը։ Ակնհայտ է ուրեմն, որ անձի ամեն մի որակ կամ հատկանիշ տարբեր բնույթ է ստանում կախված այն բանից, թե բարոյական հարաբերությունների ինչպիսի համակարգում է ձևավորվում և հոգևոր ինչպիսի արժեքների ձեռք բերմանն է ուղղված՝ հասարակական, թե անհատապաշտական ու եսասիրական։

Անձի բարոյական բնութագիրը, նրա աշխարհայացքը, ձգտումներն ու համոզմունքները դրսևորվում են այն հարաբերություններում, որ նա հաստատում է մարդկանց, իր և հասարակական գործերի ու դրանցում մասնակցություն հանդես բերելու հարցի նկատմամբ։ Ահա թե ինչու անձի բարոյական ոլորտի ձևավորումը կոմունիստական դաստիարակության առանցքն է կազմում։

Անձի ձևավորումը, սկսած զարգացման ամենավաղ փուլերից մինչև ներդաշնակ ձևավորվածության մակարդակը, տևական, բարդ,

բազմաշերտ պրոցես է։ Այն իրագործվում է դաստիարակության համակարգում, երբ երեխաները նպատակադրված ձևով գործունեության զանազան տեսակների մասնակիցներ են դարձվում։ Դաստիարակության հոգեբանությունը գործ ունի մշտապես զարգացող և որակական փոփոխություններ կրող երևույթի՝ երեխայի հետ, որի անձի ու գործունեության հոգեբանական առանձնահատկությունները, պահանջմունքներն ու դրդապատճառները տարիքային տարբեր փուլերում տարբեր են։

Դաստիարակության պրոցեսի կազմակերպման անհրաժեշտ պայմաններից մեկը տարիքային տարբեր փուլերի յուրահատկությունները հաշվի առնելն է։ Բայց սա չպետք է հասկանալ այն իմաստով, որ դաստիարակչական աշխատանքի բովանդակությունն ու ձևերը անհրաժեշտ է հարմարեցնել որոշակի տարիքի երեխաների հոգեկան զարգացման մակարդակին։ Անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև զարգացման հեռանկարները։ Սա թույլ կտա ապահովել երեխայի անձի այն որակների ձևավորումը, որոնք տվյալ փուլում դեռևս սաղմնային վիճակում են գտնվում, բայց որոնց պատկանում է ապագան։ Միայն այս դեպքում է հնարավոր անձի «ծրագրավորում», որի ընթացքում, բնականաբար, անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև անձի բազմաթիվ անհատական առանձնահատկությունները, որոնք, անշուշտ, ազդում են նրա բարոյա-կամային ոլորտի ձևավորման վրա։

§ 2. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՐԴՈՒ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՕՐԳԱՆԱԿԱՆ ՄԱՍ

Առանց երեխայի զարգացման, նրա անձի ձևավորման աղբյուրները հասկանալու հնարավոր չէ բացահայտել դաստիարակության հոգեբանական մեխանիզմները։

Քանի որ անձի ձևավորումը տեղի է ունենում գործունեության պրոցեսում, ապա դաստիարակչական խնդիրներ լուծելիս պետք է հենվել գործունեության տեսակների համաստորադասության հոգեբանական օրինաչափությունների և զարգացման ընթացքում դրանց փոփոխությունների իմացության վրա։

Գործունեությունը մարդկային անձնավորության ձևավորման հիմքն է։ Մարդը, ըստ մարքսիստական փիլիսոփայության, գործուն էակ է, և անձի հոգեկան կերտվածքն ու բարոյական որակները նրա գործունեության արդյունքներն են, ընդ որում գործունեություն իրականացնելիս մարդը փոխներգործում է այլ մարդկանց և շրջապատող իրականության հետ։ Ելնելով այս դրույթից, մանկավարժական ներգործության համա-

կարգը ստեղծելիս պետք է հաշվի առնել գործունեության այն տեսակների բնույթն ու առանձնահատկությունները, նշանակությունը, ծավալն ու բովանդակությունը, որոնց մեջ ներգրավված է երեխան։ Պատճառն այն է, որ հենց գործունեության զարգացման, նրա ընդլայնման ու բարդացման պրոցեսում են ձևավորվում հասարակական այն հարաբերությունները, որոնք հիմք են հանդիսանում անձի զարգացման համար։

Ներկայումս սովետական հոգեբանության մեջ անձը և գործունեությունը դիտվում են միմյանց հետ ունեցած ներքին կապակցությունների մեջ։ Աստիճանաբար հանդես են գալիս գործունեության նոր տեսակներ ու ձևեր, որոնք միավորվում և համաստորադասվում են։ Ընդ որում տեղի է ունենում գործունեության տարբեր տեսակների դրդապատճառների հիերարխիայի առաջացում։ Մարդու գործունեության մեծաթիվ դրդապատճառները միմյանցից տարբերվում են ըստ բովանդակության, կանխամտածվածության աստիճանի, ըստ գիտակցվածության մակարդակի։ Դրանք լինում են առաջնային և երկրորդային, անմիջականորեն կամ միջնորդավորմամբ դրդող և այլն։ (Դրդապատճառների նկարագրությունը տրված է Պ. Մ. Յակոբսոնի «Մարդու վարքի մոտիվացիայի հոգեբանական պրոբլեմները» աշխատության մեջ)[1]։ Բայց դաստիարակության հոգեբանության համար հատուկ նշանակություն ունի անձի դրդապատճառների ոլորտը բնորոշող գլխավոր հարաբերությունների բացահայտումը։ Դրանցից են, մի կողմից, գործունեությունը հարուցող և նրան անձնային իմաստ հաղորդող և, մյուս կողմից, միայն դրդիչ գործոնների դեր խաղացող դրդապատճառների հարաբերությունները։ Ա. Ն. Լեոնտևը, ուսումնասիրելով գործունեության կառուցվածքն ու զարգացման ընթացքում նրա կրած փոփոխությունները, բացահայտեց դրդապատճառների այդ գլխավոր հիերարխիան։ Նա ցույց տվեց, որ որոշ դրդապատճառներ գործունեության հիմնական իմաստը կազմելու ֆունկցիա են ձեռք բերում, իսկ մյուսները ստորադաս են և լոկ դրդիչների դեր են խաղում։ Գործունեության զանազան տեսակների զարգացման ընթացքում ծագած մոտիվացիոն կապակցված համակարգը անձի հոգեբանական հիմքն է հանդիսանում։ Անձի զարգացման ելման պարամետրերը հենց նման փոխկապակցվածության ու միասնության աստիճանն է և աշխարհի հետ մարդու ունեցած կապերի ու հարաբերությունների լայնության աստիճանը, որոնք առաջանում են գործունեության տարբեր տեսակների հիման վրա։ Հայտնի է, որ երբեմն միևնույն դրդապատճառները վարքում տարբեր դրսևորումներ են ունենում, իսկ տարբեր դրդապատճառների դրսևորման արտաքին ձևերը կարող են խիստ նման լինել։ Բայց վարքը սովորաբար որոշվում է ոչ թե մեկ, այլ մի քանի դրդապատճառներով, որոնք տարբեր են ըստ բովանդակության և կառուցվածքի։ Դրանց շարքում կան առաջատար և ենթակա, ստորադաս դրդապատճառներ։ Անձի մոտիվացիոն ոլորտի զարգացումը բնորոշվում է առաջատար դրդապատճառների հերթափոխությամբ և ավելի ու ավելի բարձր կարգի բարոյական դրդապատճառների ձևավորմամբ։ Դրդապատճառների հարաբերություններն ու հիերարխիան ցանկալի ուղղությամբ կարելի է փոփոխել գործունեությունը նպատակասլաց կերպով կազմակերպելու միջոցով։ Գործունեության ցանկացած տեսակի յուրահատկություններից մեկն այն է, որ նրա կազմի մեջ մտնող գործողությունների արդյունքները որոշ պայմաններում ավելի նշանակալից են, քան դրանց դրդապատճառները։ Օրինակ, երեխան սկզբում ժամանակին կարող է կատարել տնային առաջադրանքները միայն այն նպատակով, որպեսզի հետո գնա խաղալու։ Բայց եթե նա սիստեմատիկորեն դրական գնահատականներ է ստանում և նրա «հեղինակությունը» դասարանում բարձրանում է, ապա այժմ արդեն նա կարող է պատրաստել դասերը՝ լավ թվանշաններ ունենալու համար։ «Դասերը պատրաստելու» գործունեությունը այլ դրդապատճառ է ձեռք բերում։ Սա գործողությունների զարգացման հոգեբանական ընդհանուր մեխանիզմ է։ «Գործողությունները,— գրում է Ա. Ն. Լեոնտևը,— ավելի ու ավելի հարստանալով, գերբաճում և դուրս են գալիս գործունեությունների այն շրջանակից, որի իրականացման միջոց էին հանդիսանում, և հակասությունների մեջ են մտնում իրենց ծնած դրդապատճառների հետ։ Սրա հետևանքով տեղի է ունենում դրդապատճառների տեղաշարժ դեպի նպատակները, դրանց հիերարխիայի փոփոխություններ և նոր դրդապատճառների, իսկ սրա հետ միասին նաև գործունեության նոր տեսակների ծնունդ։ Նախկին նպատակները հոգեբանորեն վարկաբեկվում են, իսկ դրանց համապատասխանող գործողությունները կամ դադարում են գոյություն ունենալուց, կամ էլ դառնում են անդեմ օպերացիաներ»[1]։

Նկարագրվածը վերաբերում է, իհարկե, գործունեության տեսակների հերթափոխման ամենաընդհանուր մեխանիզմին։ Յուրաքանչյուր մասնավոր դեպքում այն հանդես է գալիս միանգամայն որոշակի դրդապատճառների փոփոխությունների ձևով։ Օրինակ, նախադպրոցական տարիքի երեխայի խաղային գործունեության ընթացքում կատարելագործվում են խաղային գործողությունները (խաղերը բարդանում են ըստ իրենց բովանդակության ու կառուցվածքի) և մի շարք հոգեկան ֆունկցիաներ (ընկալումը, հիշողությունը, կամքը և այլն)։ Խաղի որոշ տեսակներ կազմակերպելու համար երեխաները պետք է հատուկ կեր-

[1] **П. М. Якобсон.** Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

[1] **А. Н. Леонтьев.** Деятельность. Сознание. Личность, стр. 210.

պով ծանոթանան մարդկանց և բնության երևույթների կապերին ու հարաբերություններին։ Այդպիսի ծանոթությունը սկզբում հանդես է գալիս լոկ որպես խաղային իրադրությամբ պայմանավորված գործողության կոնկրետ նպատակ։ Բայց ավագ նախադպրոցականների կյանքում այդպիսի իմացական ակտիվության արդյունքների նշանակությունը գերաճում և դուրս է գալիս այն պայմանավորող խաղային դրդապատճառների շրջանակներից. երեխան շրջապատող աշխարհով սկսում է հետաքրքրվել անկախ խաղային իրադրությունից։ Տեղի ունեցավ դրդապատճառի տեղաշարժ դեպի նպատակը (կամ նպատակի վրա), որի շնորհիվ փոխվեց «ծանոթանալու» գործողության բնույթը։

Գործունեության դրդապատճառները միշտ չեն գիտակցվում, այլ անուղղակիորեն դրսևորվում են դեպի նպատակը ուղղված ձգտման կամ ցանկության վիճակի ապրման ձևով։ Մինչդեռ գործունեության նպատակը նրա անպայմանորեն գիտակցված բաղադրիչն է և հատկապես ակտիվ դեր է խաղում։ Ահա թե ինչու դաստիարակության ծավալուն համակարգ ստեղծելիս գործողությունների կատարման, կարողությունների և հմտությունների ձևավորման վրա նպատակի ազդեցության բնույթն ու աստիճանը հաշվի առնելը մեծ նշանակություն ունի և ուղիներ է բացանում գործունեության այս կամ այն տեսակի նկատմամբ երեխաների մեջ որոշակի վերաբերմունք ներարդելու համար։ Հայտնի է, որ յուրաքանչյուր ծավալուն գործունեություն կատարելիս աստիճանաբար ձևք են բերվում ընդհանուր նպատակից առանձնացված մի շարք կոնկրետ նպատակներ։ Երբ որպես այդպիսի ընդհանուր նպատակ հանդես է գալիս դրդապատճառը, ապա այն վեր է ածվում դրդապատճառ-նպատակի։

Դրդապատճառներում առարկայական դրսևորում են ստանում մարդու այս կամ այն պահանջմունքները։ Անձի զարգացման ընթացքում ձևավորվում է նրա դրդապատճառների ու պահանջմունքների համակարգը և ցանկալի է, որպեսզի նրանում տիրապետող դառնան բարձրագույն հոգևոր պահանջմունքները։

Պահանջմունքների զարգացման և դրանց սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունների հարցը կարևորագույն նշանակություն ունի երեխաների դաստիարակության հոգեբանության համար։ Հասարակության մեջ մարդու տեղը էականորեն փոփոխվում է միմյանց հաջորդող տարիքային փուլերում։ Բարդանում է նաև գործունեությունը։ Սրա շնորհիվ էական փոփոխություններ են կրում նաև պահանջմունքները, առաջանում են նոր պահանջմունքներ, ընդլայնվում է դրանց շրջանակը։ Նոր մարդու անձի ձևավորման խնդիրները լուծելու համար պահանջվում է հստակորեն բացահայտել պահանջմունքների և գործունեության կապերը։ Սկզբունքորեն սխալ է կապերի այն սխեման, որում պահանջմունքը ելման կետ է հանդիսանում. պահանջմունք —→ գործունեություն —→

պահանջմունք։ Ինչպես արդարացիորեն ընդգծում է ֆրանսիացի հոգեբան-մարքսիստ Լյուսյեն Սեը, այդ սխեման համապատասխանում է նախամարքսյան պատկերացմանը, ըստ որի պահանջմունքների ոլորտը առաջնայինն է։ Ըստ մարքսիստական տեսակետի, պահանջմունքներն իրենք ծագում են հասարակական գործունեության պրոցեսում. գործունեություն —→ պահանջմունք —→ գործունեություն։ Այստեղ առաջնությունը պատկանում է արտադրությանը, այլ ոչ թե պահանջմունքին։

Մարդկային պահանջմունքների բնույթն ու դրանց զարգացման ուղիները մանրամասնորեն բացահայտված են Ա. Ն. Լեոնտևի աշխատություններում։ Նա ցույց տվեց, որ պահանջմունքը որպես ներքին ուժ կարող է իրագործվել միայն գործունեության մեջ։ Ահա թե ինչու այնքան կարևոր է դաստիարակչական պրոցեսը կառուցել երեխայի գործունեության ծավալման հիման վրա, զարգացման բոլոր փուլերում նրա փոփոխությունները հաշվի առնելով։

Գործունեության առաջատար տեսակների կազմակերպումը որպես երեխայի անձի ձևավորման վրա նպատակասլաց կերպով ազդելու միջոց։ Դպրոցական տարիքի երեխաները մասնակցում են տարբեր տեսակի ու բարդ գործունեությունների։ Սակայն երեխայի իրական կյանքը գործունեության առանձին տեսակների մեխանիկական գումարը չէ, այլ դրանց համակարգ, որը տարիքային տարբեր փուլերում տարբեր է։ Այդ համակարգերից յուրաքանչյուրը կապված է գործունեության տարբեր տեսակների հետ, որոնցից որևէ մեկը երեխայի զարգացման տվյալ փուլում առաջատարն է և մարդկանց ու իրականության հետ նրա ունեցած հիմնական հարաբերության կրողը։ Հոգեբանության բնագավառում առաջատար են անվանում այնպիսի գործունեությունը, «որի զարգացումը պայմանավորում է հոգեկան պրոցեսների և երեխայի անձնավորության հոգեբանական առանձնահատկությունների գլխավոր փոփոխությունները նրա զարգացման տվյալ աստիճանում»[1]։

Այդ պատճառով էլ առաջատար գործունեության հատուկ կազմակերպումը այն հիմնական պայմանն է դառնում, որի շնորհիվ կարելի է նպատակաուղղված ազդեցություն գործել երեխայի անձի վրա, այդ գործունեության պրոցեսում նրանում պահանջմունքների, դրդապատճառների ու նպատակների պահանջվող համակարգ ձևավորել։

Տարիքային տարբեր փուլերում գործունեության առաջատար տեսակների հերթափոխման օրինաչափությունների ուսումնասիրությունն ու դրանց ֆունկցիաների և դաստիարակչական նշանակության տարբերությունների փաստի ընդգծումը սովետական հոգեբաններին (Լ. Ս. Վիգոտսկի, Ա. Ն. Լեոնտև, Դ. Բ. Էլկոնին, Վ. Վ. Դավիդով և ուրիշներ)

[1] Ա. Ն. Լեոնտև, Հոգեկանի զարգացման պրոբլեմները, էջ 487։

թույլ տվեց ստեղծել ժամանակակից երեխայի հոգեկան զարգացման պարբերացումը (պերիոդիզացիան)՝ այն երեխաների դաստիարակության ամբողջական պրոցեսի հիմք դարձնելով։ Գործունեության առաջատար տեսակների հերթափոխման ուսումնասիրության հիման վրա հնարավոր դարձավ նպատակաուղղված կերպով որոնել այն մեխանիզմներն ու ներգործության ուղիները, որոնցով կազմակերպված գործունեությունը անձի մեջ դրդապատճառների որոշակի հիերարխիական կապեր է առաջ բերում և ազդում է նպատակադրման պրոցեսի վրա։ Միանգամայն հնարավոր ու մատչելի դարձավ առաջատար գործունեության ցանկացած տեսակի այնպիսի վերակառուցման խնդրի լուծումը, որի նպատակը անձի ձևավորման լավագույն պայմանների ստեղծումն է։

Ներկայումս արդեն ուրվագծված են մանկության հիմնական փուլերին համապատասխանող առաջատար գործունեության տեսակներն ու դրանց համապատասխանող հոգեկան նորագոյացությունները[1]։ Այսպես, օրինակ, նախադպրոցական տարիքում առաջատարը խաղային գործունեությունն է։ Խաղը ամենից առաջ հանդես է գալիս որպես այնպիսի գործունեություն, որի ընթացքում երեխան սկսում է կողմնորոշվել մարդկանց կյանքի, նրանց սոցիալական ֆունկցիաների ու հարաբերությունների ամենաընդհանուր և հիմնական դրսևորումներում։ Բացի դրանից, խաղային գործունեության հիման վրա երեխայի հոգեկանում ծագում ու զարգանում են երևակայությունն ու սիմվոլային գործողություններ կատարելու ընդունակությունը։

Կրտսեր դպրոցական տարիքում առաջատարը ուսումնական գործունեությունն է, որի ընթացքում երեխան սկսում է գիտելիքների տարբեր բնագավառների վերաբերող գիտական հասկացություններ սովորել։ Ուսուցման շնորհիվ երեխաները սկսում են կողմնորոշվել իրականության արտացոլման տեսական ձևերում։ Եթե այդ գործունեությունը լիարժեք զարգացում է ստանում, ապա, ինչպես ցույց է տրված Վ. Վ. Դավիդովի աշխատություններում, արդեն 7—10 տարեկան երեխաների հոգեկան պրոցեսները բավարար չափով կամածին են դառնում, առաջ է գալիս գործողությունների ներհոգեկան պլան և ռեֆլեքսիայի ընդունակություն։ Իսկ սրանք, ինչպես հայտնի է, տեսական մտածողության և բարձր զարգացած գիտակցության կարևորագույն առանձնահատկություններն են։

Դեռահասության տարիքին անցնելիս առաջատար գործունեության նոր տեսակ է հանդես գալիս։ Ուսումնական գործունեությունը, պահպանելով իր այժմեականությունն ու կարևոր նշանակությունը, ըստ իր հոգեբանական դերի դառնում է հասարակական տեսակետից օգտակար ընդհանրական գործունեության տեսակներից մեկը։ Գործունեության առաջատար տեսակն է դառնում հասարակականորեն օգտակար ծավալուն գործունեությունը (Դ. Ի. Ֆելդշտեյն) իր բոլոր տարբերակներով. ուսումնական, աշխատանքային, հասարակական-կազմակերպչական, գեղարվեստական, մարզական։ Գործունեության այդ տեսակները կան արդեն կրտսեր դպրոցական տարիքում, բայց այնտեղ դրանք դեռևս բավականաչափ ծավալուն ու կարգավորված չեն։ Իսկ դեռահասության տարիքում երեխան պարտադիր կարգով պետք է զբաղվի գործունեության ուսումնական ու աշխատանքային, գեղարվեստական ու հասարակական-կազմակերպչական, մարզական տեսակներով, դրանցից մեկից մյուսին անցնելու ազատ հնարավորություն ունենալով (բնականաբար, դպրոցական կյանքի որոշակի կազմակերպման պայմաններում)։ Օրվա ռեժիմը, ուսումնական և արտաուսումնական պարապմունքները, աշխատանքը, արվեստը, մարզական պարապմունքներն ու հասարակական աշխատանքը պետք է հատուկ ձևով կազմակերպվեն։

Հասարակականորեն օգտակար գործունեության կատարումը համապատասխանում է դեռահասության տարիքի հիմնական հոգեբանական պահանջներին։ Այս տարիքում երեխան պետք է տիրապետի շփման ամենատարբեր ձևերի և պետք է կարողանա մարդկանց հետ իր կապերը կառուցել կենսական տարբեր իրավիճակներում առաջ եկող խնդիրներին համապատասխան։ Դեռահասների մոտ շփման զարգացած համակարգի ձևավորումը հիմք է ծառայում նրանցում շրջապատող մարդկանց և իրականության մյուս կողմերի նկատմամբ գիտակցական վերաբերմունք առաջ բերելու համար։ Ընդ որում շփման զարգացած համակարգը հանդես է գալիս որպես այնպիսի իրադրություն, որտեղ դեռահասների գիտակցականությունը դրսևորվում է որպես անձի որոշակի որակ։

Ավագ դպրոցական տարիքի էական առանձնահատկությունն այն է, որ այստեղ առաջատար է դառնում ուսումնական-մասնագիտական գործունեությունը։ Այս գործունեությունը մի կողմից հետազոտական գծեր է ձեռք բերում, իսկ մյուս կողմից՝ որոշակի մասնագիտական ուղղվածություն։ Այս տարիքի կարևորագույն հոգեբանական նորագոյացությունը սեփական կենսական պլաններ կազմելը և դրանց իրականացման միջոցների որոնումն է, ինչպես նաև բարոյական իդեալների առաջացումը, որը ինքնագիտակցության զարգացման վկայություն է։

Երեխայի հոգեկանի զարգացման այս ընդհանուր պատկերն ունի իր ուրույն օրինաչափությունները, որոնք առավել լրիվ կերպով բացահայտված են Դ. Բ. Էլկոնինի աշխատություններում։ Նա, մասնավորապես, ցույց տվեց, որ առաջատար գործունեության բոլոր տեսակները կարելի է բաժանել երկու խմբի։ Առաջին խումբը կազմում են այն տե-

[1] **Д. Б. Эльконин.** К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. «Вопросы психологии», 1971, № 4.

սակները, որոնցում երեխաները հիմնականում յուրացնում են մարդկանց միջև գոյություն ունեցող հարաբերությունների խնդիրները, դրդապատճառներն ու նորմերը։ Գործունեության այդ տեսակները տարբերվում են ըստ իրենց կոնկրետ բովանդակության, բայց բոլորն էլ սկզբունքորեն իրենցից ներկայացնում են նախադպրոցական և դեռահասության տարիքի երեխաների կողմից մարդկային գործունեության ընդհանուր իմաստի մեջ հետևողականորեն խորանալու ձևեր։ Սրանց շնորհիվ հիմնականում զարգանում է երեխաների պահանջմունքների ու դրդապատճառների ոլորտը։ Երկրորդ խմբի մեջ մտնում են գործունեության այն տեսակները, որոնց ընթացքում յուրացվում են նյութական ու հոգևոր մշակույթի օբյեկտների հետ գործողություններ կատարելու հասարակականորեն մշակված եղանակները։ Այստեղ հիմնականում զարգանում են կրտսեր և ավագ դպրոցականների իմացական ընդունակությունները և մտավոր գործողություններ կատարելու հնարավորությունները։ Այսպիսով, այն շրջանները, որտեղ առավելապես զարգանում են պահանջմունքներն ու գործունեության դրդապատճառները, հերթափոխվում են այնպիսի փուլերով, որոնցում առավելագույն զարգացում են ապրում իմացական ընդունակությունները։

Դաստիարակության պրոցեսը նշանակալից չափով կարելի է կատարելագործել ու օպտիմիզացնել, եթե հաշվի առնվեն երեխայի հոգեկանի զարգացման օրինաչափություններն ու գործունեության առաջատար տեսակների փոխադարձ կապերը։

Ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի վաղուց արդեն ձևավորված ու կայունացված պրակտիկայում դեռևս հաշվի չեն առնվում առաջատար գործունեության այն տեսակների հոգեբանական առանձնահատկությունները, որոնք բնորոշ են տարիքային տարբեր փուլերի համար։ Այսպես, օրինակ, դպրոցական հասակի տարբեր փուլերում պահպանվում ու հարատևում են պարապմունքների քիչ թե շատ միանման տեսակներ, պարապմունքների հաշվառման ու գնահատման նույնանման կարգ, մանկավարժների և աշակերտների շփման անփոփոխ ձևեր, երեխաների կոլեկտիվների կազմակերպման նույնատիպ համակարգ և այլն։

Եթե մանկավարժ-դաստիարակը իր առջև խնդիր է դրել ձևավորել ակտիվ և ինքնագործ անձնավորություն, որն օժտված է բարձր զարգացած բանականությամբ և ստեղծագործական ընդունակություններով, ապա նա ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի մեթոդներն ու կառուցվածքը պետք է ստեղծի հոգեբանության ձեռք բերած տվյալների հիման վրա։ Իսկ այս տվյալները ցույց են տալիս, որ տարիքային մեկ փուլից մյուսին, ավելի բարձրին անցնելիս պետք է փոխվեն ինչպես երեխաների, այնպես էլ նրանց ու չափահասների շփման ձևերն ու հան-

գամանքները։ Անխզելի միասնություն կազմելով հանդերձ, դպրոցը պետք է ստորաբաժանվի առանձին օղակների, որոնք տարբերակված են ըստ կազմակերպման ձևի և ուսուցման մեթոդների, ըստ սովորողների իրավունքների և պարտականությունների, ըստ աշակերտների և ուսուցիչների հարաբերությունների բնույթի։ Բոլոր օղակներում ուսուցման բովանդակության միասնության և դրա հաջորդական ծավալման հետ միասին օղակներից յուրաքանչյուրը պետք է իրենից ներկայացնի սովորողների մտավոր և սոցիալական «հասունության» ցայտունորեն արտահայտված մակարդակ։ Այդ «հասունությունը» իր արտահայտությունը պետք է գտնի դաստիարակչական և ուսումնական աշխատանքի հիմնական տարրերում, աշխատանքի հասարակական ձևերի բովանդակության մեջ, կոլեկտիվների ինքնուրույն կազմակերպման ձևերում, ինքնակառավարման բնույթում, ինչպես նաև դպրոցական ընդհանուր գործերում աշակերտների մասնակցության եղանակներում, նույնիսկ հագուստի առանձնահատկություններում և այլն։

Կազմակերպված դաստիարակչական պրոցեսի իրականացման շնորհիվ աճող մարդու մեջ ծագում ու ամրապնդվում են մի շարք որակներ, որոնք անհրաժեշտ են հետագա ակտիվ արտադրական ու քաղաքացիական գործունեության համար և հանդիսանում են նրա աշխարհայացքի ու բարոյականության հոգեբանական հիմքը։ Այդ որակները դրսևորվում են համապատասխան պահանջմունքներում և ընդունակություններում։ Սրանցից առաջին հերթին պետք է նշել աշխատելու պահանջմունքն ու ընդունակությունը, սեփական աշխատանքը խելամտորեն կազմակերպելու և անհրաժեշտության դեպքում կատարելագործելու ունակությունը։ Մյուս որակը կոլեկտիվում շփումը բարոյական բարձր նորմերի ու իդեալների հիման վրա կառուցելու պահանջմունքն ու ընդունակությունն է, կենսական խնդիրները խելամտորեն ու գործիմացությամբ լուծելու կարողությունը։ Բայց պահանջմունքը, ինչպես արդեն նշվել է, իրականացվում է միայն գործունեության մեջ։ Այդ պատճառով էլ դաստիարակության համակարգի նպատակասլաց կազմակերպումը պահանջում է հատուկ ուշադրություն դարձնել գործունեության այնպիսի տեսակի վրա, որը, Լ. Ս. Վիգոտսկու արտահայտությամբ, իրենից ներկայացնում է «կյանքում կիրառվող վարքի ձևերի առավել մաքուր մոդելը»։ Խոսքը դպրոցականների աշխատանքային գործունեության մասին է, որը հասարակության համար օգտակար նշանակություն ունի և այդ պատճառով առավել մեծ ազդեցություն է գործում անձի ձևավորման վրա։

Դպրոցականների հասարակականորեն օգտակար աշխատանքի հոգեբանական կողմերն ու դաստիարակչական հնարավորությունները։ Որքան էլ մեծ ու կարևոր լինի տարիքային յուրաքանչյուր փուլին համապատասխանող առաջատար գործունեության ձևավորման խնդիրը,

հենց աշխատանքային գործունեությունն է, որ երեխային թույլ չի տալիս պարփակվել «գործունեության որևէ մեկ տեսակի շրջանակներում... այլ աշակերտի հնարավորությունները լայն կերպով բաշխելով, տեղափոխում է մեկ այս, մեկ մյուս գործի վրա»[1]։ Երեխաների գործունեության բոլոր ձևերին որոշակի նպատակասլացություն և հասարակական նշանակալիություն ու օգտակարություն հաղորդելը թույլ է տալիս երեխաների հարաբերությունները ձևավորել ոչ միայն տարիքային խմբերի կազմում, այլ մեկ հիմնական առանցքի վրա և փոխկապակցված կերպով։ Երեխայի անձի դրսևորումն ու հաստատումը պետք է տեղի ունենա հասարակական աշխատանքում։ Այս կապակցությամբ հասարակականորեն օգտակար աշխատանքային գործունեության մեջ տարբեր տարիքի երեխաներին ներգրավելու որոշակի հաջորդականություն պետք է սահմանել, որը պետք է հենվի այդ գործունեության համակարգի կազմակերպման այն սկզբունքների վրա, որոնք մշակված են հոգեբանական գիտության կողմից[2]։

Սովորողների հասարակականորեն օգտակար աշխատանքային գործունեության տեսակներից հատկապես վճռական դեր են խաղում և նրանք, որոնք կազմակերպվում են դպրոցի կողմից և ունեն հստակորեն արտահայտված հասարակական ու կոլեկտիվ բնույթ։ Այդ աշխատանքի տարբեր տեսակները, հանդիսանալով միասնական համակարգի բաղադրիչներ, ունեն իրենց կշիռը, ծավալն ու հնարավորությունները։

Բնորոշ է, որ նույնիսկ ինքն իրեն խնամելու տարրական գործունեությունը կոլեկտիվում ոչ միայն անձնային, այլև հասարակական բնույթ է ստանում, բազմատեսակ փոխհարաբերություններ է ստեղծում դպրոցականների և կոլեկտիվի միջև, երեխաների մոտ ամենօրյա, այդ թվում նաև «սև» աշխատանք կատարելու սովորություն է առաջ բերում։

Հասարակ, բայց մարդկանց համար անհրաժեշտ աշխատանքի նկատմամբ հարգանքը, «առանց դայակների» յոլա գնալու կարողությունն ու պահանջմունքը, որը համապատասխանում է ինքնուրույն լինելու երեխաների ձգտմանը, ձևավորվում են ամենօրյա կոլեկտիվ ու կենցաղային աշխատանքում։ Դրանք կարևոր նշանակություն ունեն աշակերտներին հասարակության համար օգտակար ապագա աշխատանքային գործունեությանը հոգեբանորեն նախապատրաստելու տեսակետից։

Խմբակներում օգտակար աշխատանք կատարելը, կուլտուր-մասսայական, քաղաքական, դպրոցական և արտադպրոցական աշխատանքային գործունեությունը, որը ենթադրում է աշխատանքների կոլեկտիվ կազմակերպման ավելի լայն շրջանակներ, ապահովում է դպրոցականների փոխօգնության զարգացումը, գործի նկատմամբ պատասխանատվության մեծացումը և փոխադարձ պահանջկոտությունը։ Այդպիսի գործունեությունը երեխաների մեջ հասարակական սեփականության, իր և իր ընկերների աշխատանքի նկատմամբ հոգատար վերաբերմունք է ձևավորում։

Հասարակական օգտակար գործունեության առանձնահատուկ տեսակ է աշակերտների կազմակերպչական հասարակական աշխատանքը, որի նշանակությունը հատկապես մեծանում է ներկայումս, երբ մեր հասարակարգի գլխավոր խնդիրներից մեկը քաղաքացիների հասարակական-քաղաքական ակտիվության բարձրացումն է։ Այդ աշխատանքի պրոցեսում հանդես գալով ոչ միայն կատարողի, այլև կազմակերպչի ու պատասխանատու ղեկավարի դերում, երեխան իսկապես զգում է իր ինքնուրույնությունը և ակտիվորեն նոր փոխհարաբերությունների մեջ է մտնում կոլեկտիվի, ընկերների և չափահասների հետ։ Այդ գործունեության ընթացքում երեխաները, կազմակերպչական ունակություններից և հմտություններից բացի, ձեռք են բերում նաև իրենց պատասխանատվությունը և պարտքը գիտակցելու ընդունակություն, անձնական շահերը հանուն ընդհանուր գործի զոհելու կարողություն, հասարակական աշխատանք կատարելու պահանջմունք։

Դաստիարակչական կարևոր նշանակություն ունի նաև աշակերտի մասնակցությունը հասարակականորեն օգտակար արտադրողական գործունեությանը, որի ընթացքում նրա տված արդյունքները գնահատվում են ոչ միայն աշակերտական կոլեկտիվի, այլև հասարակության կողմից։ Արտադրանք տվող աշխատողի դիրքը էական ազդեցություն է գործում զարգացող մարդու հոգեկանի վրա, պատասխանատու կախվածություն և փոխադարձ վերահսկողության բնույթի կապերի բարդ հյուսվածք է ստեղծում, գործուն կերպով ձևավորում է անձի կոլեկտիվիստական որակները։ Արտադրական կոլեկտիվ աշխատանքը դպրոցականին դնում է հասարակության իսկապես իրավահավասար անդամի նրա համար նոր դիրքում։ Նա ուրախություն և բարոյական խոր բավականություն է զգում այնպիսի նյութական արդյունք ստեղծելու հետևանքով, որը պետք է հասարակությանը։ Նրանում աշխատելու ցանկություն և աշխատանքի նկատմամբ սեր է դաստիարակվում, նա ապագա արտադրողական գործունեության նկատմամբ բարոյական ու հոգեբանական պատրաստակամություն է ձեռք բերում։

Դպրոցը, որպես պետական հիմնարկություն, որը կոչված է իրականացնելու աճող սերնդի կոմունիստական դաստիարակությունը, երեխաների հասարակականորեն օգտակար գործունեությունը կազմակերպե-

[1] **Л. С. Выготский.** Педагогическая психология, стр. 190.

[2] **Д. И. Фельдштейн.** Психологические основы организации общественно полезной деятельности как средства нравственного воспитания подростков. «Вопросы психологии», 1974, № 6.

լիս պարտավոր է հաշվի առնել կյանքի իրական պահանջները, այն փաստը, որ երեխաները մասնակցում են նաև ընտանիքի աշխատանքային գործունեության ամենատարբեր ձևերին։ Տանը կատարվող աշխատանքը բավական ծավալուն է և այն պետք է նպատակաուղղված դարձնել՝ մտցնելով երեխայի աշխատանքային գործունեության ընդհանուր համակարգի մեջ։

Թեև երեխայի աշխատանքային գործունեության բոլոր տեսակների նպատակը միասնական է, այնուամենայնիվ, տարբեր է դրանցից յուրաքանչյուրի հասարակական նշանակալիությունը և գնահատականը։ Միայն այն դեպքում, երբ աշխատանքային գործունեության այդ բոլոր տեսակների միջև որոշակի հիերարխիական կապեր են ստեղծվում և դրանք խելամտորեն զուգորդվում ու փոխներգործության մեջ են դրվում մեկ միասնական համակարգի կազմում, աշակերտների միջև առաջ են գալիս բավականաչափ ծավալուն փոխհարաբերություններ ու փոխադարձ կախվածություն, որոնք բավարարում են դպրոցական բոլոր հասակների երեխաների պահանջմունքները։ Այս ամենը վճռական հոգեբանական ազդեցություն է գործում անձի ձևավորման վրա։

Մարդկային անձնավորության նպատակասլաց ձևավորումը անհնարին կդառնա, եթե մենք հաշվի չառնենք գիտատեխնիկական հեղափոխության դարաշրջանում մեր հասարակության զարգացման միտումները, եթե չհասկանանք այն հիմնական պահանջները, որոնք 20—30 տարուց հետո ներկայացվելու են արտադրողական ուժերին։ Իսկ այդ արտադրողական ուժերի հիմքը կազմելու են այսօրվա երեխաները։ Պահանջվում է ձեռք բերել մարդկային գիտակցության բոլոր հիմնական (բարոյական, գեղարվեստական, գիտական) ձևերի որոշակի մակարդակ և մարդկային որոշակի փոխհարաբերություններ։ Սրանց շարքում առաջին տեղերից մեկն է գրավում աշխատանքի նկատմամբ կոմունիստական վերաբերմունքի և հասարակության համար օգտակար աշխատանքային գործունեության ցանկացած տեսակ իրագործելու ընդունակության ձևավորումը։ Այսպիսի վերաբերմունքի առկայությունը ապահովում է շփման այն առավել բազմակողմանի տեսակներին ու միջոցներին տիրապետելը, որոնք բնորոշ են կոմունիստական հասարակության համար։ Գիտա-տեխնիկական հեղափոխությունը, ինչպես ՍՄԿԿ XXV համագումարին տված հաշվետու զեկուցման մեջ նշեց Լ. Ի. Բրեժնևը, «այլ, նախկինից տարբեր բնույթ է հաղորդում աշխատանքին և, ուրեմն, նաև աշխատանքային գործունեությանը նախապատրաստվելուն»։ Հետևաբար, շատ կարևոր է որոնել աշխատանքի և օգտակար գործունեության նկատմամբ երեխաների մեջ նոր վերաբերմունք ձևավորելու առավել արդյունավետ ուղիներ։ Աշխատանքային դաստիարակությունը պետք է այն առանցքը համարել, որը թափանցում է սոցիալիստական

հասարակական հարաբերությունների մասնակից մարդու անձնավորության ձևավորման բոլոր կողմերի մեջ։ Պատճառն այն է, որ հասարակության հպմար օգտակար աշխատանքային գործունեությունը կոմունիստական հասարակարգի անդամ հանդիսացող մարդու, աշխատանքի նկատմամբ նրա որոշակի վերաբերմունքի ձևավորման գլխավոր միջոցն է։ Այդ գործունեությունը պետք է դիտել «այն էակի անձի բուն հիմքերի կապակցությամբ, որը դեռևս չի աշխատում, բայց, այնուամենայնիվ, ապրում է այնպիսի աշխարհում, որի իրական հիմքը ցանկացած առումով աշխատանքն է հանդիսանում»[1]։

Սոցիալիստական հասարակության մեջ բոլոր անհրաժեշտ պայմանները կան երեխաների աշխատանքային գործունեությունը կազմակերպելու համար, որը նրանց կյանքում հասարակության հետ որակապես նոր հարաբերությունների մեջ մտնելու հիմնական ուղին է։ Ընդ որում վճռական նշանակություն ունեն այդ գործունեության բնույթն ու նպատակաուղղվածությունը, որոնք խոր ազդեցություն են գործում երեխայի անձի վրա, երբ հարաբերությունների արտաքին ձևերը ներքին ձևերի են վերածվում։

Հասարակության անկապտելի մասն ու նրա կրտսեր անդամները լինելով երեխաները դեռևս ամենավաղ հասակից ձգտում են մեծերի հասարակության հետ ընդհանուր կյանքով ապրել։ Իսկ այդ կյանքի համապարփակ ձևը օգտակար աշխատանքն է, որին մասնակցելը երեխաներին թույլ է տալիս կենսական որոշակի դիրքորոշում ձեռք բերել։

Տարիքային տարբեր փուլերում հասարակականորեն օգտակար աշխատանքային գործունեության բնույթը, ծավալն ու ֆունկցիաները, նրա դերն ու ներգործության աստիճանը տարբեր են։ Բայց հոգեկան զարգացման բոլոր փուլերում հենց այդ գործունեությամբ են պայմանավորված երեխաների հարաբերությունները, նրանց գիտակցության և ինքնագիտակցության զարգացումը։

Սկսած նախադպրոցական տարիքից, երբ երեք տարեկան երեխան ասում է իր հռչակավոր «ես ինքս» խոսքը և փորձում է ինքնուրույնաբար գործել խաղալիս, ծեփակերտելիս, կառուցելիս, նկարելիս, ինքնասպասարկման տարրական ձևերում և այլն, նրանում հասարակականորեն օգտակար աշխատանքային գործունեության մեջ ներգրավվելու նախադրյալներ են ձևավորվում։ Ընդ որում, երբ հատուկ կերպով գոնե պարզագույն աշխատանքային գործունեություն է կազմակերպվում, ապա դրա հասարակական տեսակետից օգտակար ուղղվածությունը «ես ինքս՝ ինձ համար»-ը ձևափոխում ու դարձնում է «ես ինքս՝ բոլորի հետ և բոլորի համար»։

---

[1] Л. Сэв. Марксизм и теория личности. М., 1972, стр. 256.

Հասարակության համար օգտակար աշխատանքի նկատմամբ կրտսեր դպրոցականի վերաբերմունքը զարգանում է ոչ միայն պարտադիր և հասարակական գնահատականի արժանացող ուսումնական գործունեության պրոցեսում (որն իր կազմակերպման բնույթով ակնհայտորեն աշխատանքային է), այլև կենցաղային ու շեֆական աշխատանքի զանազան ձևերում, գեղարվեստական գործունեության ընթացքում և այլն։

Դեռահասը ակտիվորեն ձգտում է մասնակցել աշխատանքային օգտակար գործունեությանը, որը նրան առավել մեծ չափով է մտցնում հասարակական հարաբերությունների ոլորտը և շփվելու հնարավորություններ է ընձեռում ոչ թե մեկ-երկու անձանց, այլ ողջ հասարակության հետ։ Աշխատանքային գործունեությունը նրան իր ստեղծագործական հնարավորությունները դրսևորելու միջոցներ է տրամադրում։

Հասարակության համար օգտակար աշխատանքային գործունեությունը ապահովում է ավագ դպրոցականների կյանքում նոր խնդիրների և գործունեության դրդապատճառների առաջացումը, մի հանգամանք, որը շատ կարևոր է այդ զարգացող անձնավորությունների համար, քանի որ նրանք գտնվում են միջնակարգ կրթությունը ավարտելու շեմին, քաղաքացու և ինքնուրույն աշխատավորի սոցիալական նոր դիրքին անցնելու նախօրյակին։ Ընդ որում դպրոցականների գործունեությունը պետք է տոգորված լինի, ինչպես ընդգծում էր Վ. Ի. Լենինը, «հեռավոր» մարդկանց մասին հոգատարությամբ։ Այդ գործունեությունը իսկապես պետք է կազմակերպվի ըստ «գայդարյան» իդեալի. ինչպես հիշում ենք, Թիմուրն ու նրա խումբը գործում էին մարդկանց ուրախություն պարգևելու համար՝ առանց փոխհատուցում ակնկալելու։ Այդ գործունեությունը կազմակերպելիս պետք է նախատեսել այն ազդեցությունը, որ կարող են գործել բարոյական մեծ լարվածությունը և այնպիսի իրավիճակների ստեղծումը, որոնք դպրոցականներից բարոյական ու ֆիզիկական լուրջ ջանքեր, համառություն, պատասխանատվություն, ընկերների և այլ, բոլորովին անծանոթ մարդկանց օգտին սեփական կյանքի հարմարություններից հրաժարվելու պատրաստակամություն են պահանջում։

Դասարանի, ջոկատի, դրուժինայի, կոմերիտական կազմակերպության, խմբակի, բրիգադի դպրոցական կոլեկտիվներում երեխաների գործունեությունը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է աստիճանաբար ընդլայնել նրանց ակտիվության ոլորտը։ Սա կնպաստի նրանց կողմից այնպիսի հասարակական օգտակար գործունեություն կատարելու փորձի ձևավորմանը, որն իրագործվում է դպրոցի սահմաններից դուրս։

Դպրոցականների այդ գործունեությունը, նույնիսկ արդյունավետ աշխատանքի ձև ունենալիս, չի կարող նույնացվել չափահասների աշխատանքի հետ։ Սա մասնագիտական աշխատանք չէ ու թեև հասարակական արժեքներ է ստեղծում, բայց երեխայի համար իր կյանքի ապահովման միջոց չի ծառայում։ Երեխաների հասարակական օգտակար գործունեությունը մասնագիտական պատրաստություն տալու նպատակներ ևս չի հետապնդում։ Այս աշխատանքը նրանց կոլեկտիվի հետ հաղորդակցելու միջոց է հանդիսանում և կապված չէ երեխաների կենսական հեռանկարների հետ։ Նրանցից ինքնուրույնություն, ակտիվություն, որոշակի անձնական դիրքորոշում և միաժամանակ, կոլեկտիվ ջանքեր պահանջելով, փոխադարձ բարդ կապեր ու կախվածություն առաջ բերելով, այդ գործունեությունը դպրոցականին նոր հարաբերությունների մեջ է մտցնում իր ընկերների և կոլեկտիվի հետ՝ ծավալուն կերպով փորձարկման ենթարկելով այդ հարաբերությունները։ Այդ գործունեության պրոցեսում կոլեկտիվի գնահատականին արժանանալով, երեխան իր անձնական ակտիվությունը, իր անձնային նպատակներն ու պլանները իրագործելու, իր անհատական պահանջմունքները բավարարելու հնարավորություն է ձեռք բերում։

Աշխատանքային օգտակար գործունեությունը երեխաների կողմից չափահասների միջև ստեղծված հարաբերությունները ցուրացնելու միջոց ու ձև է հանդիսանում։ Դեռահասն ու պատանին, լինելով դպրոցականներ, դեռևս ծնողների խնամքի տակ են գտնվում։ Բայց օգտակար ու արդյունավետ աշխատանքային գործունեության մասնակցելիս նրանք իրենց սկսում են ընկալել որպես հասարակության անդամներ և հասարակության կողմից էլ գնահատվում են «ըստ հասուն չափանիշների»։ Դպրոցականի համար նրան հատուկ կերպով հանձնարարված աշխատանքային գործունեության հոգեբանական իմաստն այն է, որ այդ գործունեությունն իրագործելիս նա որոշակի տեղ է գրավում հասարակության մեջ։

Այդ գործունեության որոշիչ նշանակությունը պայմանավորված է նաև նրանով, որ դրա մեջ ներգրավվելիս երեխաները անմիջականորեն շփվում են ժողովրդի աշխատանքի հետ, դառնում են լուրջ, օբյեկտիվորեն կարևոր և հասարակության համար նշանակալից գործի մասնակիցներ։ Այստեղ դպրոցականները ակնառու կերպով զգում են իրենց անձի նշանակալիությունը, քաղաքացիականությունը, հասարակության համար օգտակար լինելը, որը նրանց գնահատում է որպես իր իսկական և չափահասներին հավասար անդամների։ Դրա հետ միասին այդ գործունեությանը մասնակցելու պրոցեսում առաջացող նոր հարաբերությունները լուրջ պարտավորություններ են դնում երեխաների վրա՝ նրանց վարքին բարձր պահանջներ ներկայացնելով։ Դպրոցականի հասարակական օգտակար գործունեությունը աշխատանք է միայն ըստ ձևի, բայց ըստ բովանդակության սա մի գործունեություն է, որի միջոցով երեխան

հասարակության, չափահասների ու իր հասակակիցների շրջանում որոշակի դիրք է ձեռք բերում։ Այդ գործունեությունը հաստատում ու ամրապնդում է նրա սոցիալական դիրքը։ Հասարակական օգտակար գործունեության բովանդակությունը, երեխաների շփման առավել գործուն ձևեր ստեղծելով և չափահասների միջև գոյություն ունեցող փոխհարաբերությունների որոշ կողմեր մոդելավորելու հնարավորություններ տալով, լավագույն պայմաններ է ստեղծում աճող մարդու անձի ձևավորման համար։

Դաստիարակության գործում կարևոր դեր է խաղում հասարակության համար օգտակար գործունեության կազմակերպման կոլեկտիվ բնույթը։ Այդ գործունեության ընթացքում այն իրագործող երեխաների, ինչպես նաև երեխաների ու չափահասների միջև որոշակի փոխհարաբերություններ են առաջանում։ Հենց այդ ծավալուն փոխհարաբերությունների համակարգում էլ առավել ակտիվորեն է ձևավորվում մարդկային անձնավորությունը։

§ 3. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ԵՎ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՆՁԻ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻՍՏԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մանկական կոլեկտիվը և նրա դաստիարակչական հնարավորությունները։ Դաստիարակության գլխավոր խնդիրը ոչ միայն փոխհարաբերությունների գոյություն ունեցող փորձը այնպիսի ձևով փոխանցելն է, որը ադեկվատ է երեխաների զարգացման տարբեր մակարդակներին, այլև աճող սերնդին հասարակական հարաբերությունների նոր ու ավելի բարձր մակարդակներին անցնելուն նպատակասլաց կերպով նախապատրաստելը։ Մարդու ամբողջական անձնավորության ձևավորման կարևորագույն միջոցը, գաղափարա-քաղաքական, բարոյական, աշխատանքային, գեղագիտական և կոմունիստական դաստիարակության այլ կողմերի իրականացման գործիքը երեխաների կոլեկտիվն է։

Մանկական կոլեկտիվը բնորոշվում է մի շարք հատկանիշներով, որոնցից մի քանիսը ընդհանուր են բոլոր կոլեկտիվների համար, իսկ մյուսները հատուկ են միայն երեխաների կոլեկտիվին։

Այդ կոլեկտիվը հասարակական օրգանիզմ է, որի համակարգում ձևավորվում են զարգացող անհատների կապերը, զարգանում է երեխայի հոգեկանը, նա անձնավորություն է դառնում։ Սա նշանակում է, որ, ունենալով կոլեկտիվներին հատուկ ընդհանուր գծեր և իրենից ներկայացնելով սոցիալական միջավայր ու դաստիարակության պայման (որոնք էական են բոլոր սոցիալիստական կոլեկտիվների համար), մանկական կոլեկտիվը ունի շատ կարևոր մի առանձնահատկություն. այստեղ մենք տեսնում ենք ոչ թե ձևավորված, այլ նոր միայն ձևավորվող անձնավորությունների։ Հենց այս պատճառով էլ երեխաների կոլեկտիվի դաստիարակչական ֆունկցիաները հատուկ նշանակություն են ձեռք բերում։

Բացի այդ, մանկական կոլեկտիվը արտադրական հարաբերությունների ոլորտում որոշակի տեղ է գրավում, որը պայմանավորված է արտադրության պրոցեսին նրա բերած մասնակցությամբ և բնույթով։ Գործունեության տարբեր տեսակների մասնակցելով հանդերձ երեխաները, հատկապես մեր հասարակության պայմաններում, բուն արտադրական գործունեության մեջ ներգրավված չեն։ Երեխաների հարցում հասարակության խնդիրները, մասնավորապես նրա դաստիարակչական նպատակները, որոշվում են հասարակական հարաբերությունների բնույթով և այն տեղով, որ երեխաները գրավում են այդ հարաբերությունների համակարգում։ Հիմնական խնդիրը անձի դաստիարակությունն է ըստ որոշակի սկզբունքների և նրա բոլոր հարաբերությունների սոցիալական ուղղվածության, այդ թվում (և ամենից առաջ)՝ ըստ հասարակական արտադրական գործունեության նկատմամբ վերաբերմունքի։

Ողջ հասարակության համակարգում մանկական կոլեկտիվը սոցիալական հատուկ միջավայր է և պայման, որոնցում երեխայի բոլոր հարաբերությունները ոչ միայն ծավալվում, այլև որակական փոփոխությունների են ենթարկվում։ Դաստիարակության խնդիրը այդ հարաբերությունների ճիշտ կառուցումն է։ Երեխաների հոգեկանի հատուկ ճկունությունը կոլեկտիվին հնարավորություն է տալիս ակտիվորեն ներգործելու նրա վրա։ Եվ հենց կոլեկտիվն է երեխայի անձի բարոյական կայուն որակների առավել ակտիվ ու նպատակասլաց ձևավորման պայմանը։ Սովետական հոգեբանական գրականության մեջ լայնորեն տարածված է այն դրույթը, ըստ որի երեխայի կողմից նախորդ սերունդների փորձի, կուտակած գիտելիքների ու պատկերացումների յուրացման պրոցեսը «առանձնահատուկ պրոցես է, որը ինչպես իր ընթացման պայմաններով, այնպես էլ իր մեխանիզմներով տարբերվում է անհատական փորձի ձևավորման պրոցեսից» (Ա. Ն. Լեոնտև)։ Այդ պրոցեսն իրագործվում է երեխայի գործունեության ընթացքում, որը ծավալվում է մեծերի կողմից հատկապես ստեղծված հարաբերությունների համակարգում, շրջապատողների հետ շփվելիս, և նպատակ ունի ապահովելու զարգացող մարդու ձևավորումն ու անձնավորություն դառնալը։ Այդ պատճառով հատկապես սուր կերպով է դրված երեխաների կոլեկտիվի ստեղծման սկզբունքների հարցը, նրանում փոխհարաբերությունների կառուցման հոգեբանական հիմքերի, երեխաների մոտ որոշակի բարոյական

նորմերի ու պատկերացումների ձևավորման եղանակների և պայմանների խնդիրը։ Այստեղ կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում երեխաների մեջ շփվելու պահանջմունքի և չափահասների կողմից մանկական կոլեկտիվի առջև դրված խնդիրների հարաբերակցության հարցը։ Իրականում գոյություն ունեցող մանկական կոլեկտիվներում այդ կողմերը, որպես կանոն, հաշվի են առնված։ Սակայն անձի դաստիարակության բնագավառում հասարակության առջև դրված խնդիրները մարդկանց պարզ միավորումը լուծել չի կարող։ Միայն այդ միավորման բարձրագույն ձևը հանդիսացող կազմակերպված մանկական կոլեկտիվը կարող է լուծել հասարակության առաջ քաշած խնդիրները։ Այդպիսի կոլեկտիվը միաժամանակ հնարավորություններ է ստեղծում շփվելու պահանջմունքի բավարարման համար։

Դաստիարակության գործիք հանդիսանալով, մանկական կոլեկտիվը երեխաների կողմից չպետք է ընկալվի լոկ որպես արտաքին նպատակահարմարության ձև։ Այդպես ընկալվելու դեպքում կոլեկտիվը կորցնում է իր դաստիարակչական ներգործության ուժը, նրանում սկսում են երեխաների տարերային միավորումներ հանդես գալ, որոնք պայմաններ են ստեղծում, այսպես կոչված, ոչ-ձևական շփման համար։ Այս տերմինը փոխ է առնված սոցիալական հոգեբանությունից, որտեղ տարբերում են. ա) ձևական (պաշտոնական) խմբերը, որոնցից կարելի է հիշատակել համատեղ գործունեության համար հատկապես կազմակերպվող միավորումները՝ ուսումնական դասարանները, պիոներական ջոկատները, կոմերիտական կազմակերպությունները, խմբակները, սեկցիաները, բրիգադները և այլն, բ) ոչ-ձևական (ոչ-պաշտոնական) խմբերը, որոնք տարերայնորեն ծագում են համակրանքի, հետաքրքրությունների ընդհանրության, համատեղ ժամանցի և նման այլ գործոնների հիման վրա։ Միջանձնային հարաբերությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ երեխաների պաշտոնական խմբերում կան մի շարք ոչ-պաշտոնական միկրոխմբեր։ Հատկանշական է, որ երբ պաշտոնական խումբը նպատակասլաց կերպով կազմակերպվում է հասարակության համար նշանակալից որևէ գործունեություն կատարելու համար և իսկական կոլեկտիվ է դառնում, ապա որակական վերակառուցումներ են ենթարկվում կոլեկտիվի անդամ հանդիսացող երեխաների և՛ գործնական, և՛ անձնային փոխհարաբերությունները։ Պատասխանատու կախվածության հարաբերությունների ազդեցության տակ դպրոցականները փոխում են իրենց համակրանքի և հակակրանքի օբյեկտներն ու այդ զգացմունքների խորությունը, վերանայում են իրենց անձնական փոխհարաբերությունները, քննադատորեն են մոտենում իրենց սեփական վարքագծին։

Բարձր զարգացած մանկական կոլեկտիվում միաժամանակ չեն կա-

ղրող գոյություն ունենալ և՛ ձևական, և՛ ոչ-ձևական հարաբերություններ։ Եթե կա ձևական միավորում, որը որոշակի խնդիրներ է լուծում և գոյակցում է ոչ-ձևական հարաբերությունների հետ, ապա սա նշանակում է, որ երեխաների կոլեկտիվ դեռևս չի ձևավորվել։

Անհրաժեշտ է տարբերել երեխաների սոցիալական խմբերի հետևյալ տեսակները. ա) մանկական խառնակույտ (կոնգլոմերատ), բ) կազմակերպվածության ու զարգացման տարբեր աստիճանի վրա գտնվող մանկական միավորումներ, որոնք հատուկ կերպով ստեղծված ու վավերացված են հասարակության կողմից, գ) մանկական կոլեկտիվ։ Ընդ որում վճռականորեն պետք է հրաժարվել մանկական կոլեկտիվների այնպիսի խիստ ձևական դասակարգման փորձից, ինչպիսին առաջադրել է դեռևս Ա. Ս. Զալուժնին՝ ելնելով այն հանգամանքից, թե կազմակերպված են դրանք արդյոք մեծերի նախաձեռնությամբ, թե ծագել են տարերայնորեն. «1) ինքնաբերաբար ծագող կոլեկտիվներ, որոնք իրենց հերթին լինում են. ա) կարճատև և բ) տևական, 2) կազմակերպված կոլեկտիվներ. ա) կարճատև, բ) տևական ու պարզ, գ) տևական ու բարդ»։ Նպատակ չդնելով տալ մանկական տարբեր տեսակի խառնակույտերի, միավորումների և կոլեկտիվների բնութագիրը, այնուամենայնիվ ցանկալի է նշել կազմակերպված միավորների կազմում տարերայնորեն առաջացող մանկական խմբավորումների ուսումնասիրման հնարավորությունը, քանի որ այդպիսի խմբերը (բացառությամբ բակային ու փողոցային միավորումների) միավորում են այն երեխաներին, որոնք կազմակերպված հարաբերությունների ցանցի մեջ մտցված չեն։ Իսկ ամենակարևոր մանկավարժական խնդիրը կազմակերպված կոլեկտիվների դաստիարակչական ներգործությունների հնարավորությունների ընդլայնումն է։

Անձի ինքնահաստատման և ինքնադրսևորման պայման հանդիսանալով, զարգացած մանկական կոլեկտիվը բնութագրվում է համատեղ, բովանդակալից և հասարակության համար օգտակար գործունեության նպատակների ու դրդապատճառների ընդհանրությամբ, վերջնական արդյունքը ձեռք բերելու գործում ունեցած շահագրգռվածությամբ, կազմակերպման ու փոխադարձ կապերի որոշակի ձևով, ինչպես նաև երեխաների շփման պահանջմունքի բավարարմամբ, որի ընթացքում դրսևորվում են նրանց միջև առաջացած փոխհարաբերությունները։ Հետևաբար, հնարավորին չափով պետք է զարգացնել երեխաների ինքնագործունեությունը, որովհետև հենց սա է ձևավորված մանկական կոլեկտիվի առկայության որոշիչ հատկանիշը։ Ինչպես ընդգծում է Ա. Վ. Պետրովսկին, «կոլեկտիվում որոշիչ են հանդիսանում փոխներգործության և փոխհարաբերությունների այն ձևերը, որոնք միջնորդված են համատեղ գործունեության նպատակներով, խնդիրներով ու արժեքներով,

այսինքն՝ գործունեության իրական բովանդակությամբ»[1]։ Հենց երեխաների համատեղ գործունեությունն էլ առաջ է բերում և ձևավորում է մանկական կոլեկտիվ։ Այսպես, քանի դեռ երեխան ձեռնածություններ է անում խաղալիքների հետ, նրանում խմբի մեջ մտնելու պահանջմունք չի առաջանում։ Սակայն արդեն դերային խաղի հանդես գալը մասնակիցների որոշակի քանակություն՝ է պահանջում։ Բայց միայն համատեղ այնպիսի գործունեության կատարման նշանակալի փորձը, որը հասարակության համար կարևոր նպատակներ է հետապնդում, երեխաների միավորումը կարող է փոխակերպել կոլեկտիվի։

Երեխաները կարող են լինել տարբեր բնույթի կոլեկտիվների անդամներ և գործունեության ամենատարբեր տեսակների մասնակցելով յուրացնել դրանցում առկա հարաբերությունները։ Դպրոցականը, որպես կանոն, մտնում է իր հասակակիցների մի շարք խմբերի մեջ (օրինակ, ուսումնական), և որոշ այլ խմբերի մեջ, որոնք կազմված են տարբեր տարիքի անդամներից (մարզական, գեղարվեստական, հասարակական-կազմակերպչական)։ Այդ կոլեկտիվները կարող են լինել մշտական, ժամանակավոր, կարող են հանդիսանալ դպրոցական, կոմերիտական, պիոներական ավելի մեծ կոլեկտիվների մասեր։ Բոլոր այդ կոլեկտիվներում երեխան որոշակի հարաբերությունների մեջ է մտնում այլ երեխաների և չափահասների հետ, որոշակի դիրք է գրավում, հանդիսանում է որոշակի պահանջների համակարգի օբյեկտ, որոնք ձևավորում են նրա անձը։

Մանկական կոլեկտիվը դպրոցականների կենսագործունեության հիմնական ձևն է, և այստեղ նրանց կոլեկտիվ ակտիվությունը պետք է հաղորդել ինքնագործունեության բնույթ։ Սա նշանակում է, որ այդ գործունեությունը այնքան գրավիչ պետք է դարձնել երեխաների համար, որպեսզի նրա նպատակները դառնան դրդապատճառներ և մեծացնեն երեխաներից յուրաքանչյուրի ակտիվությունը։ Յուրաքանչյուր երեխա պետք է կոլեկտիվի անդամի հավասարազոր դիրք գրավի՝ այդ դիրքի հետագա այնպիսի փոփոխման հնարավորությամբ, որպեսզի երեխաները կարողանան ավելի ու ավելի բարդ գործունեություն կատարել սկզբում առաջնային («կոնտակտային»՝ ըստ Ա. Ս. Մակարենկոյի տերմինի) կոլեկտիվի, իսկ հետագայում նաև դպրոցի, շրջանի, քաղաքի համար։

Դպրոցականների համատեղ գործունեությունը պետք է կազմակերպել նաև այն հաշվով, որպեսզի յուրաքանչյուր դպրոցականի գործողությունների արդյունքը անհրաժեշտ օղակ հանդիսանա ընդհանուր արդ-

[1] **А. В. Петровский.** Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности. «Вопросы психологии», 1973, № 5, стр. 13.

յունքը ձեռք բերելու գործում։ Կոլեկտիվ գործունեությունը այդպես կազմակերպելը երեխաների մոտ համերաշխություն, պատասխանատվություն, ընկերական զգացմունքներ և օգնության հասնելու ձգտում է առաջ բերում, նպաստում է հասարակական կարծիքի ստեղծմանը։

Մանկական կոլեկտիվը կազմակերպելիս պետք է հոգ տանել նաև չափահասների աշխարհի հետ կապեր հաստատելու հնարավոր ուղիների մասին։ Անմիջականորեն նյութական և հոգևոր մշակույթի ստեղծման ու պահպանման գործի մասնակից չլինելով, մանկական կոլեկտիվը կոչված է կատարելու միայն դաստիարակչական ֆունկցիաներ։ Բայց մանկավարժական խնդիրն էլ հենց այն է, որպեսզի այդ դաստիարակչական ֆունկցիան երեխաների աչքում երկրորդ պլան մղվի՝ հասարակական օգտակարության ֆունկցիայի հետ համեմատած, այլապես կոլեկտիվը ձեռք կբերի խնամառուական գծեր։ Ահա թե ինչու շատ կարևոր է մանկական կոլեկտիվը նպատակասլաց և հասարակության համար օգտակար գործունեության մեջ ներգրավելը։ Այստեղ գլխավոր ու որոշիչ գործոններն են շփումն ու աշխատանքը, որոնք դաստիարակչական ներգործությունների այն մեծ հնարավորությունները իրականացնելու իրական ուղիներ են բացում, որոնք կան այդ գործունեության տարբեր ձևերում ու տեսակներում։

Այսպիսով, մանկական կոլեկտիվի դաստիարակչական հնարավորությունները պայմանավորված են. ա) երեխաների գործունեության բովանդակությամբ, բ) այն հանգամանքով, թե այդ կոլեկտիվը որպես մեկ ամբողջություն ինչ չափով է գործունեության սուբյեկտ հանդիսանում, գ) այն հարաբերությունների ողջ համակարգով, որոնք ձևավորվում են գործունեության ընթացքում։ Ընդ որում պետք է հոգ տանել, որպեսզի կոլեկտիվի անդամ հանդիսացող յուրաքանչյուր երեխա գրավի այն ամենալավագույն (օպտիմալ) տեղը, որին արժանի է։

Երեխաների կոլեկտիվը պետք է դառնա ոչ թե դաստիարակության օբյեկտ, այլ սուբյեկտ։ Այդ կոլեկտիվի անդամ հանդիսացող յուրաքանչյուր երեխա պետք է իրական մասնակցություն ունենա համատեղ գործունեության նպատակների որոշման գործին, նրա իրագործման, ինչպես նաև հասարակական կարծիքի ստեղծման պրոցեսներին։ Ընդ որում դաստիարակչական արդյունքների չի կարելի հասնել ճնշման միջոցով, որը երեխային ստիպեր ենթարկվել որոշակի խիստ պայմանների։ Այդ խնդիրը պետք է լուծել երեխաների ստեղծագործական ակտիվության և ինքնագործունեության համակողմանի բացահայտմանը նպաստող պայմանների ստեղծման միջոցով։ Ինքնագործունեության, ինքնուրույնության, նախաձեռնողության և անհատականության զարգացմանը նպաստող պայմանների ապահովումը թույլ է տալիս բացահայտել յանձի բա-

բոյական ոլորտի հարստությունները և նրանում բարոյա-կամային բարձր որակներ ձևավորել։

Սոցիալիստական հասարակության անդամ հանդիսացող անձի գումարային որակը կոլեկտիվիզմն է, որի ձևավորումը առանձնապես այժմեական ու հրատապ մանկավարժական խնդիր է։

Կոլեկտիվիստի դաստիարակության հոգեբանությունը։ Հոգեբանական կարևորագույն խնդիր է այն պայմանների և եղանակների որոնումը, որոնք մանկական կոլեկտիվի սահմաններում թույլ են տալիս անձի կոլեկտիվիստական որակներ ձևավորել։

Կոլեկտիվիզմը կամ, ինչպես Ա. Վ. Պետրովսկին է անվանում, «կոլեկտիվիստական ինքնորոշումը», իր գործունեության նկատմամբ անձի կողմից դրսևորվող կարևորագույն հարաբերություններից մեկն է։ Այդպիսի վերաբերմունքը իր բնույթով ստեղծագործական է և վերաբերում է ոչ միայն իր կոլեկտիվի գործերին, այլև հասարակության կյանքին ընդհանրապես։ Հենց այդ վերաբերմունքն արտահայտելիս է տեղի ունենում ձևավորված անձի ինքնադրսևորումը, որի համար հասարակության օգտին աշխատելը պահանջմունք է։ Այդպիսի պահանջմունք փակ կոլեկտիվում հնարավոր չէ ձևավորել։ Սխալմամբ Ա. Ս. Մակարենկոյին վերագրվող[1] «դաստիարակել կոլեկտիվում, կոլեկտիվի միջոցով և կոլեկտիվի համար» բանաձևը չի նպաստում կոլեկտիվիստի դաստիարակմանը։ Պատճառն այն է, որ «կոլեկտիվի համար» դաստիարակելը հանգեցնում է կոլեկտիվի նպատակների սահմաններում մնալուն, եթե անգամ այդ նպատակները բավականաչափ լայն հասարակական նշանակություն ունեն։ Այս դեպքում կոլեկտիվը հանդիսանում է ոչ միայն դաստիարակության միջոց, այլև նպատակ։ Դաստիարակությունը այդ կերպ կազմակերպելը, հատկապես հասարակական-արտադրական գործունեությամբ չզբաղված մանկական կոլեկտիվի պայմաններում, խմբբակայնության զարգացման վտանգ է պարունակում։ Հայտնի է, որ որոշ երեխաներ իրենց կոլեկտիվի ներսում ընկերականություն, փոխօգնություն և պատասխանատվություն հանդես բերելու հետ միասին նրա սահմաններից դուրս կոլեկտիվիստի որակներ չեն դրսևորում։

Ո՞րն է կոլեկտիվիստական որակների թույլ զարգացած լինելու պատճառը։ Ո՞րն է դրանց ձևավորման մեխանիզմը։

Ինչպես ցույց տվեցին շատ դպրոցներում և այլ ուսումնա-դաստիարակչական մանկական հիմնարկներում սովետական հոգեբանների կատարած հետազոտությունները, ամենալուրջ պատճառներից մեկը կոլեկտիվի ներսում երեխայի չափից ավելի ամփոփված լինելն է։

Դասարանի, պիոներական ջոկատի, աշակերտական բրիգադի կոլեկտիվի ձևավորումը երեխաների մոտ, անշուշտ, որոշակի վերաբերմունք է առաջ բերում։ Սակայն նույնիսկ գործարար կախվածության և ընդհանուր պատասխանատվության հարաբերություններն ինքնին նույնական չեն կոլեկտիվը կազմող երեխաների անձնավորությունների կոլեկտիվիստական որակների հետ։ Պատահում է այնպես, որ մրցման մեջ մտնելով, որևէ կոլեկտիվի անդամները ձգտում են իրենց հաղթանակը ապահովել նույնիսկ մյուս կոլեկտիվներին և ընդհանուր գործին վնաս պատճառելու գնով։ Այդպիսի վիճակ է առաջանում այն դեպքերում, երբ մրցությունը թելադրվում է առաջնություն գրավելու դրդապատճառներով, իսկ ընդհանուր գործի համար պատասխանատվություն չի ներարկվում։ Այդ դրդապատճառները խմբային եսասիրության բնույթ ունեն և չեն նպաստում կոլեկտիվիզմի ձևավորմանը։ Կոլեկտիվիզմը չի կարող հենվել այնպիսի գործերի վրա, որոնք «պարփակված» են «սեփական» խմբի սահմաններում, քանի որ կոլեկտիվիստ լինել չի նշանակում «ցավել» միայն սեփական կոլեկտիվի համար։ Կոլեկտիվիզմը ենթադրում է գործունեության հասարակական կողմնորոշվածություն, ընդհանուր գործի նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցում, ցանկացած մարդու նկատմամբ այնպիսի վերաբերմունք, երբ վերջինս հանդես է գալիս ոչ թե որպես գործունեության միջոց, այլ նրա նպատակ։ Այդ պատճառով էլ կոլեկտիվիզմ անհնար է դաստիարակել միայն սեփական կոլեկտիվի գործերի նկատմամբ վերաբերմունք մշակելու ճանապարհով։

Որքան էլ այդ պարադոքսային թվա, անձի իսկական կոլեկտիվիստական որակների ձևավորման համար հարկավոր է որոշ չափով «վերանալ» մասնավոր կոլեկտիվի գործերից ու նպատակներից։ Այդ գործերն ու նպատակները պետք է կապել այն բոլոր կոլեկտիվների խնդիրների հետ, որոնք (բոլորը միասին) կազմում են մեր հասարակությունը։ Հենց այս դեպքում է դեռահասը կամ պատանին անձնական պատասխանատվություն ձեռք բերում ընդհանուր գործի համար։ Հատկանշական են այն տվյալները, որ Դ. Ի. Ֆելդշտեյնը և իր աշխատակիցները ստացել են դեռահաս երեխաների անձի կոլեկտիվիստական որակների ձևավորման պայմանները բացահայտելու համար կատարած հետազոտությունների շնորհիվ.

1) որոշ մանկական կոլեկտիվներում (դրանք դպրոցների դասարանների, գիշերօթիկ դպրոցների խմբերի և հատուկ դպրոցների կոլեկտիվներ էին) դեռահասներն իրենց գործունեությունը կատարում էին սեփական խմբի սահմաններում։ Այդ գործունեությունը ուներ հանրօգուտ նպատակներ, որոնց նվաճումը խրախուսվում էր (օրինակ, սահմանապահ զորամաս այցելության տանելով)։ Ինչպես այդ հաճախ է պատահում դպրոցական կյանքում, որոշ թվով դեռահասներ մասնակցում էին խմբակների, սեկցիաների, ջոկատների ու բրիգադների աշխա-

[1] Տե՛ս Коллектив и личность. М., изд-во «Наука», 1975, стр. 34.

տանքին, բայց փորձարկողները հատուկ կերպով չէին միջամտում այդ գործունեության կազմակերպմանը,

2) այլ դպրոցներում բոլոր դեռահասները նպատակաուղղված կերպով ներգրավվում էին միաժամանակ տարբեր կոլեկտիվների՝ դասարանի, ջոկատի, ակումբի, խմբակի, սեկցիայի, բրիգադի կազմում։ Ընդ որում այդ կոլեկտիվներից յուրաքանչյուրի գործունեությունն ուներ իր սեփական հանրօգուտ նպատակը,

3) դպրոցների երրորդ խմբում փորձարարները բոլոր դեռահասներին ներգրավեցին տարատեսակ կոլեկտիվների հատուկ կերպով կազմակերպված համակարգի մեջ։ Ընդ որում նրանց այդ բազմազան գործունեության նպատակները ենթարկված էին հանրօգուտ կարևոր խնդիրների։

Այնուհետև կոլեկտիվների այդ երեք խմբերի առջև դրվեց իր հասարակական նշանակությամբ առավել կարևոր մի խնդիր, որը նշանակալից էր նաև քաղաքի և հանրապետության համար։ Բայց այդ խնդրի կատարումը երեխաների ուշադրությունը շեղում էր իրենց առաջնային կոլեկտիվում կատարած աշխատանքից, որոշակի վնաս էր պատճառում դրան և թույլ չէր տալիս միավորների մեծ քանակություն շահել դպրոցում կազմակերպված մրցության ժամանակ։

Պարզվեց, որ այն դեռահասները, որոնք նպատակաուղղված կերպով ներգրավված էին կոլեկտիվների համակարգում և որոնց գործունեությունը դետերմինավորված էր ընդհանուր խնդրի լուծմամբ, անհրաժեշտ ավելի մեծ համառություն, ձեռներեցություն և պատասխանատվություն հանդես բերեցին այն գործունեությունը կատարելիս, որը կարևոր էր քաղաքի ու հանրապետության համար։ Այս տեսակետից նրանք նկատելիորեն գերազանցեցին միաժամանակ մի քանի տարբեր կոլեկտիվների անդամ հանդիսացող երեխաներին, իսկ ավելի մեծ չափով այն դեռահասներին, որոնք «պարփակված» էին իրենց կոլեկտիվների կազմում, թեև նրանց նպատակներն էլ նշանակալից էին ոչ միայն իրենց կոլեկտիվների համար։

Սակայն բնականաբար այսպիսի հարց ծագեց. գուցե այդ երեխաների կոլեկտիվիստական որակները դեռևս բավարար չափով ձևավորված չէին։ Իրերի իսկական վիճակը պարզելու համար լրացուցիչ գիտափորձ կատարվեց, որի ընթացքում անուղղակիորեն ստուգվեց, թե դեռահասներից յուրաքանչյուրը ինչպիսի վարք կդրսևորի անձնական և հանրօգուտ նպատակների միջև ընտրություն կայացնելու իրավիճակում։ Պարզվեց, որ կոլեկտիվների բազմապլանային համակարգում տեսականորեն մասնակցություն ունեցած երեխաները, առավելապես կողմնորոշված լինելով ոչ թե դեպի կոնկրետ կոլեկտիվների կոնկրետ (թեև նույնպես հանրօգուտ) նպատակները, այլ դեպի ընդհանուր և հանրօգուտ

գործը, բավականին կայուն կոլեկտիվիստական որակներ ունեն։ Հասարակության համար կատարվող գործունեությունը նրանց համար կարևոր էր որպես ինքնադրսևորման միջոց։ Իսկ այսպիսի դիրքորոշումը կապված էր այն բանի հետ, թե ինչպես էր անձը ընկալում հասարակության մեջ իր գրաված տեղը և ինչ չափով էր ձևավորված նրա ինքնագիտակցությունը։

Հոգեբանների ստացած տվյալները ապացուցում են, որ կոլեկտիվիստական որակների ձևավորման կարևոր պայմաններից մեկը երեխաներին կոլեկտիվների հատուկ կերպով կազմակերպված «սահող ցանցի» մեջ ներգրավելն է։ Այդ խմբերը, որոնցից յուրաքանչյուրի անդամ պետք է լինեն բոլոր երեխաները, հետևյալներն են. ա) ուսումնական, աշխատանքային, հասարակական-կազմակերպչական, գեղարվեստական, մարզական, խաղային, բ) մշտական, սեզոնային, ժամանակավոր, գ) նույն և տարբեր տարիքի երեխաներից կազմված, դ) մեծաթիվ անդամներ ունեցող, փոքր և այլն։

Բազմապլանային կոլեկտիվների այդպիսի շարժուն ցանցը, եթե նրա մեջ մտնող բոլոր կոլեկտիվների նպատակները ենթարկված են ընդհանուր խնդրի լուծմանը, երեխային թույլ չի տալիս պարփակվել մոտ ընկերների շրջանակում։ Այստեղ յուրաքանչյուր փոքր կոլեկտիվ անընդմեջ ներգրավվում է մեծի մեջ, հասակակիցների խումբը՝ բազմատարիքային կոլեկտիվի մեջ։ Սրա շնորհիվ առաջանում են փոխադարձ կախվածությունների բարդ հյուսվածքներ։ Երեխաները, հաղթահարելով «իրենց» կոնկրետ կոլեկտիվի շրջանակները, մասնակցում են ողջ հասարակության կյանքին։ Նեղ միջավայրի շրջանակների այսպիսի հաղթահարումը ձևական բնույթ չի կրում, և երեխան պարզապես մեխանիկորեն չի մասնակցում «մեկ այստեղ, մեկ այնտեղ»։ Ընդհակառակը, տեղի է ունենում կոլեկտիվում անմիջական-անձնային շփման փորձի ձեռք բերում և միաժամանակ երեխաները գիտակցում են, որ ոչ միայն որոշակի փոքր կոլեկտիվի, այլև ողջ հասարակության անդամ են։ Երբ երեխան միաժամանակ մեծ թվով կոլեկտիվների անդամ է, ապա այս հանգամանքը նրան թույլ չի տալիս հակադրվել կոլեկտիվին։ Դասարանի կամ ջոկատի նկատմամբ նա կարող է ընդդիմադիր դիրքորոշում ունենալ, բայց բազմապլանային կոլեկտիվի սահուն ձևերը այդ հնարավորությունը բացառում են։ Ընդ որում սեփական նեղ կոլեկտիվի շրջանակները հաղթահարելու ձգտումը չի հակասում և չի խանգարում մանկական կոլեկտիվների բոլոր տեսակների հստակ կազմակերպմանը։ Խոսքը դաստիարակչական աշխատանքի կազմակերպման նոր ուղիների և, հետևաբար, երեխաների կոլեկտիվների նոր ձևերի որոնման մասին է։ Կոլեկտիվիստ անձի ձևավորումը պահանջում է կազմակերպել մանկական կոլեկտիվների բազմապլանային համակարգ, այլ ոչ թե պարզա-

պես դասարանների, խմբերի, ջոկատների, խմբակների ու բրիգադների խառնակույտ։ Ընդ որում երեխաներից յուրաքանչյուրին պետք է ներգրավել հենց այդպիսի բազմապլանային կոլեկտիվի կողմից իրականացվող հանրօգուտ գործունեության մեջ, որտեղ փոքր կոլեկտիվներից յուրաքանչյուրի նպատակները ենթարկված են ընդհանուր և հանրօգուտ խնդիրների։

§ 4. «ԴԺՎԱՐ» ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ՈՒՂՂՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՐՑԵՐԸ

Այնպիսի վարքագիծը, որը չի համապատասխանում բարոյական նորմերին ու հասարակության պահանջներին, ընդունված է անվանել հակահասարակական (ասոցիալ)։ Ի տարբերություն երեխաների անոմալ վարքի, որը հոգեախտաբանական տարրեր է պարունակում, հակահասարակական վարքը սոցիալականորեն դետերմինավորված է։ Այն պայմանավորված է բացասական միկրոշրջապատի ազդեցությամբ, ընտանիքում ստեղծված աննորմալ փոխհարաբերություններով, ընտանեկան ու դպրոցական դաստիարակության թերություններով ու սխալներով և այլն։

Սովետական հոգեբանական գիտությունը անձի բարոյական ոլորտի ձևավորման առանձնահատկությունները խորապես ուսումնասիրելու ճանապարհով համոզիչ կերպով ցույց է տվել, որ հոգեկան նորագոյացությունների ոչ կազմը և ոչ էլ առանձնահատուկ որակները պայմանավորված չեն «բնածին մեխանիզմներով»։ Եվ, ուրեմն, այսպես կոչված, «դժվար» երեխաները հիմնականում մանկավարժորեն բարձիթողի արված երեխաներ են։ Նրանց բարոյական գծերի ձևախեղումները մանկավարժական սխալների հետևանք են։ (Խոսքը ոչ թե նյարդային խախտումներից տառապող կամ մտավոր հետամնացություն ունեցող, այլ ֆիզիկապես և հոգեպես առողջ երեխաների մասին է)։ «Դժվար երեխայի» տիպական առանձնահատկությունները առանձնապես հստակ կերպով են դրսևորվում դեռահասության շրջանում, երբ երեխայի սոցիալական դիրքը զգալի փոփոխություններ է կրում։ Սրա հետևանքով դեռահասի գործունեությունը նոր ուղղվածություն է ստանում և շրջապատն էլ նոր վերաբերմունք է ցույց տալիս նրա նկատմամբ։ Հոգեկան զարգացման այդ փուլի բարդության պատճառը նրա ներքին հակասականությունն է։ Դեռահասությունը դեռևս զարգացման տիպիկ մանկական շրջան է, բայց այս շրջանում մենք արդեն գործ ունենք աճող և հասուն կյանքի շեմին կանգնած մարդու հետ, որը ձգտում է ինքնուրույնության, ինքնահաստատման, պահանջում է, որպեսզի մեծերը ճանաչեն իր իրա-

վունքներն ու պոտենցիալ հնարավորությունները։ «Դժվար դեռահասի անձնավորության կառուցվածքի բարդությունը,— իրավացիորեն ընդգծել է Լ. Ս. Վիգոտսկին,—ի սկզբանե չի տրված», այլ պայմանավորված է կյանքի ներգործություններով և նրա ու շրջապատի փոխհարաբերությունների բնույթով։

«Դժվար երեխաներ» տերմինով ավանդաբար նշանակում են այն մեծաթիվ երեխաներին, որոնց անձի կառուցվածքը ուղղումների կարիք է զգում։ Սրանց շարքին են դասվում նաև անհնազանդ, կամակոր ու ֆմահաճ երեխաները, որոնք դիմադրություն են ցույց տալիս մեծերի պահանջներին ու խորհուրդներին։ Բնավորության այդ գծերի զարգացումը կանխելու և հաղթահարելու հիմնական ուղին նման շեղումների իրական պատճառները բացահայտելը, երեխայի պահանջմունքների ու հետաքրքրությունների նկատմամբ ուշադրություն հանդես բերելն է, որը պետք է զուգորդվի պահանջկոտության հետ։ Երեխան միաժամանակ պետք է ընդգրկվի հանրօգուտ գործունեության մեջ։ Երեխաների զգալի մասի մոտ կարելի է նկատել շարաճճիություն, անկարգապահություն և կոպտություն։ Հատկապես նման աշակերտների նկատմամբ անհրաժեշտ է անհատական մոտեցում հանդես բերել՝ առաջին հերթին նրանց անկարգապահության պատճառները բացահայտելով։ Այսպիսի երեխաների հետ տարվող աշխատանքը ենթադրում է նրանց ակտիվության նպատակասլաց կազմակերպում, նախաձեռնողություն, հարգանք նրանց արժանիքների և ինքնուրույն լինելու իրավունքի նկատմամբ։ Որոշակի խումբ են կազմում այն երեխաները, որոնց վարքագծի համար բնորոշը աշխատելու ցանկության ու սովորության բացակայությունն է, այսինքն՝ ծուլությունը։ Դաստիարակը պետք է նկատի և խրախուսի այդպիսի երեխայի ձգտումներն ու ջանքերը, նրանում պետք է աշխատելու ցանկություն արթնացնի ու սովորեցնի զգալ, թե հաճույքի և ուրախության ինչպիսի անսպառ աղբյուր կարող է դառնալ գործունեությունը։

Առանձնացնում են նաև այնպիսի երեխաների, որոնց ամենաբնորոշ բացասական գիծը ստախոսությունն է։ Այդ թերության դեմ արդյունավետ պայքար մղելու համար պետք է իմանալ, որ այն երկու ձևով է հանդես գալիս. ճորինումը կամ ֆանտազիաների ստեղծումը, որը առավել բնորոշ է կրտսեր դպրոցականներին, և ճշմարտության գիտակցված խեղաթյուրումը։ Կեղծիքը կարող է լինել և՛ պատժից վախենալու հետևանք, և՛ անվայել արարքը թաքցնելու ձգտում, և՛ ինքնահաստատման ցանկություն, և՛ շրջապատողների ուշադրությանը արժանանալու միջոց։ Տիպական են նաև ստախոսության այն դրսևորումները, որոնց դրդապատճառը ընկերոջ արարքը թաքցնելու ցանկությունն է։ Սա տեղի ունի ընկերականությունը յուրահատուկ ձևով հասկանալու հետևանքով։ Ստախոսության դեպքերի հետ առնչվելիս դաստիարակը մանրակրկիտ ու

քրտնաջան աշխատանք պետք է կատարի, որի նպատակներն են. երեխաների ստախոսության իսկական պատճառների բացահայտումը, ճըշմարտախոհության, վստահության, փոխադարձ հարգանքի ու պահանջկոտության մթնոլորտի ստեղծումը, կեղծիքի խորապես անհրապույր ու պարսավելի լինելն ու վախկոտության և երեսպաշտության հետ ունեցած կապը նրբամտորեն ցույց տալը։

Երեխաների որոշ մասի մոտ առաջ են գալիս վարքի աֆեկտիվ ձևեր, որոնց պատճառը որոշ էական պահանջմունքների չբավարարված մնալն է բավականին երկար ժամանակի ընթացքում։ Այդպիսի երեխաները աչքի են ընկնում ամբարտավանությամբ, ագրեսիվությամբ, հոխորտությամբ կամ խիստ նեղացկոտությամբ ու հեշտությամբ վիրավորված զգալու հատկությամբ։ Այս ամենի հետևանքով յուրահատուկ կոնֆլիկտներ են առաջանում նրանց հավակնությունների մակարդակի և կոլեկտիվում ունեցած փաստական դիրքի միջև։ Ընդ որում աֆեկտիվ վարք դրսևորող երեխաները ունենում են կամ չափազանցված բարձր ինքնագնահատում կամ, ընդհակառակը, խիստ թերահավատ են սեփական ուժերի նկատմամբ։ Աֆեկտիվ ապրումների և վարքի համապատասխան ձևերի տևական ու կրկնվող լինելը հանգեցնում է երեխաների մոտ այլ մարդկանց, սեփական անձի և կատարվող գործի նկատմամբ որոշակի վերաբերմունքի ու դիրքորոշումների ձևավորման։ Միայն ժամանակին կատարված մանկավարժական միջամտությունը կարող է լուծել կամ գոնե մեղմել ներքին կոնֆլիկտը և կանխել երեխայի մոտ վարքի աֆեկտիվ ձևերի զարգացումը[1]։ Ընդ որում դժվար երեխաների հետ տարվող աշխատանքում անհրաժեշտ է հատկապես նուրբ անհատական մոտեցում հանդես բերել, որի համար պահանջվում է. ա) ուշադիր ու բարյացակամ վերաբերմունք ցույց տալ երեխայի նկատմամբ, բ) հենվել նրա դրական որակների վրա, գ) ընդգծված վստահություն հանդես բերել նրա բարոյական ուժերի և պոտենցիալ հնարավորությունների նկատմամբ։

Առանձնապես դժվար է դաստիարակչական աշխատանք կատարել մանկավարժական տեսակետից խորապես բարձիթողի արված երեխաների՝ օրինազանց դեռահասների հետ։ Այդ դեռահասների վարքը առավելապես իմպուլսային է։ Նրանց անձի կառուցվածքը հստակ չէ, ունեն ցցուն կերպով արտահայտված հակահասարակական և իրենց տարիքին անհարիր պահանջմունքներ, գերաճած «ուղղակի» ցանկություններ, որոնք անմիջականորեն կողմնորոշված են դեպի իրերը։ Շփվելու պահանջմունքը նրանցում խեղաթյուրված բնույթ ունի, որի արտահայտությունները բարեկամության, ընկերության, պարտքի, պատվի ու ազնվության մասին ունեցած աղավաղված պատկերացումներ։ Օրինազանց դեռահասները ունեն ձևախեղված հոգևոր, իմացական և գեղագիտական պահանջմունքներ։ Նրանցում, մասնավորապես, համարյա թե անհետանում է հետաքրքրությունը ուսման նկատմամբ։ Պատահական չէ, որ անչափահաս օրինազանցների մոտ 80%-ը, որոնք դաստիարակվում էին հոգեբանների կողմից ուսումնասիրված հատուկ դպրոցներում, նախկինում երկտարեցիներ էին եղել։ Բայց ցուցանշական է հակադարձ վերլուծությունը։ Այդ երկտարեցիների ընդհանուր թվից օրինազանցության ուղի էին բռնել միայն 4%-ը։ Սա նշանակում է, որ երկտարեցիությունը անպայմանորեն իրավական խախտումների չի հանգեցնում։ Հոգեբանների ստացած տվյալները[1] ցույց են տալիս նաև, որ օրինազանց դեռահասները ունեն բանականության նորմալ հնարավորություններ և բազմապլանային գործունեության համակարգի մեջ նպատակասլաց կերպով ներգրավվելու դեպքում ազատվում են պասսիվությունից և մտածողության թերություններից։

Դեռահասների կատարած օրինազանցությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ այդ երեխաների զգալի մասի մոտ հիշյալ արարքներն առաջ են եկել չափահասության հավակնություններ և սեփական իրավունքների մասին խեղաթյուրված պատկերացումներ ունենալու և մեծերի կողմից դրանց ընդունմանը հասնելու ձգտման առկայության հետևանքով։

Դեռահասների անձի բարոյական որակների ձևախեղմանը հանգեցնող կոնֆլիկտային իրավիճակների արմատները պետք է որոնել հիմնականում ընտանեկան դաստիարակության թերություններում, որոնք էլ ավելի են խորացվում դպրոցական դաստիարակության թերությունների ազդեցության տակ։ Անհնար է մոռանալ այն տղային, որի մորը դատապարտեցին քաղաքացիական կից անչափահասների գործերի մի խորհրդի նիստում։ Ցավալի էր լսել այն խոսքերը, որ իր անբարոյական արարքները արդարացնելու փորձ կատարող մոր հասցեին շպրտեց այդ փոքրիկ, բայց միաժամանակ այնքան հասուն տղան. «Ինչ ուզում եք արեք ինձ հետ, ուր ցանկանում եք ուղարկեք, միայն թե չթողնեք մորս հետ»։

Սովորաբար, խոսելով ընտանեկան անբարենպաստ պայմանների մասին, որոնք բացասաբար են ազդում երեխայի վրա, թվում են բազմաթիվ պատճառներ՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով ոչ լրիվ, քայքայված ընտանիքների վրա։ Չժխտելով այդպիսի ընտանիքի բացասական, հանցագործության մղող ազդեցությունը նրանում ապրող դեռահասի վրա, պետք է ընդգծել, որ օրինազանցություններ կատարած դեռահաս-

[1] Տե՛ս Л. С. Славина. Дети с аффективным поведением. М., «Просвещение», 1966 г.

[1] Д. И. Фельдштейн. Трудный подросток. Душанбе, Ирфон, 1972.

ների $^2/_3$-ը դաստիարակվել է ձևական տեսակետից ամբողջական ընտանիքներում, որոնք ունեին նյութական ու բնակարանային նորմալ պայմաններ։ Սա ցույց է տալիս, որ վճռական նշանակություն ունեն ոչ թե ընտանիքի դիրքն ու կազմը, այլ նրանում տիրապետող բարոյական մթնոլորտը, այսինքն՝ այն փոխհարաբերությունները, որոնք հաստատվում են ընտանիքի անդամների, ինչպես նաև չափահասների և շրջապատողների միջև։ Հենց ներընտանեկան անբարենպաստ փոխհարաբերությունները, ծնողների բացասական օրինակը, կոլեկտիվի նկատմամբ արհամարհանքը, մասնավոր-սեփականատիրական հոգեբանությունը, մարդկանց նկատմամբ անտարբերությունը, երկերեսանիությունը, կոպտությունը, անազնվությունը, հարբեցողությունը և նման այլ դրսևորումներն են ստեղծում այն անբարենպաստ միկրոմիջավայրը, որը «դժվար» դեռահասների ձևավորման գլխավոր պատճառներից մեկն է։ Այդպիսի ընտանիքներում դեռահասների վիճակը ծայր աստիճան դժվարին է։ Երեխայի անձն այստեղ մշտապես խեղումների է ենթարկվում։ Դեռահասների կոպտությունն ու խուլիգանությունները հաճախ առաջ են գալիս որպես նրանց անձի նկատմամբ ոտնձգություններից պաշտպանվելու յուրահատուկ միջոցներ։ Ընդ որում այնպիսի ընտանիքների թիվը, որոնցում երեխաներին չեն ցանկանում դաստիարակել սոցիալիստական հասարակության պահանջներին համապատասխան և գիտակցորեն հակահասարակական հայացքներ են ներարկում, տառացիորեն մատների վրա կարելի է հաշվել։ Ընտանիքներում ամենից հաճախ պարզապես չեն կարողանում (հիմնականում չգիտակցելով այդ փաստը) ճիշտ դաստիարակել երեխաներին կուլտուրական ցածր մակարդակի և մի ամբողջ շարք այլ պատճառներով, որոնցից որոշակի դեր են խաղում ծնողների զբաղվածությունը, հիվանդությունը և այլն։ Լուրջ անհանգստության տեղիք են տալիս նաև արտաքնապես բարեկեցիկ այն ընտանիքները, որտեղ ծնողները անտարբեր են իրենց երեխաների ներքնաշխարհի նկատմամբ։ Սա երեխայի ինքնասիրության ու պատվի ոտնահարման յուրահատուկ ձև կարելի է համարել։

Բայց ընտանեկան դաստիարակության թերությունները որոշակի միտումներ են ստեղծում, որոնց շտկման ու վերացման խնդիրը պետք է լուծի պետական այնպիսի կազմակերպություն, ինչպիսին դպրոցն է։ Ցավոք սրտի այդ թերությունները հաճախ էլ ավելի են խորացվում մի շարք դպրոցներում առկա մանկավարժական ձևամոլությամբ, որտեղ մինչև այժմ ծաղկում է արգելքների մանկավարժությունը՝ չի կարելի վազել, աղմկել և այլն։ Կարգուկանոնի պարզեցված ըմբռնումը դեռահասներին զրկում է ազատորեն կողմնորոշվելու, անկաշկանդ ու ակտիվ գործունեություն կատարելու հնարավորությունից։ Ինչ վերաբերում է այն դեռահասներին, որոնք դպրոցի կյանքում դժվարություններ են ստեղծում, ապա ուսուցիչների վերաբերմունքը նրանց նկատմամբ, որպես կանոն, հստակորեն բացասական է։ Այստեղից հասկանալի է նաև իրենց նախկին ուսուցիչների նկատմամբ օրինազանց դեռահասների խիստ բնորոշ վերաբերմունքը։ Այսպես, այն հարցին, թե «Դու սիրելի ուսուցիչներ ունեցե՞լ ես», դրական պատասխան է տվել հարցուրավոր հարցվածների միայն 16%-ը, չի պատասխանել («Չգիտեմ, չեմ հիշում») 27%-ը, իսկ 57%-ը պատասխանել է միայն կարճ ու ծանր «Ո՛չ» բառով։

Մանկավարժների հետ ունեցած կոնֆլիկտային հարաբերությունները էլ ավելի են խորանում այն պատճառով, որ օրինազանց դեռահասները, որպես կանոն, չեն բարեկամանում նաև իրենց համադասարանցիների հետ, հատկապես այն դեպքում, երբ երկտարեցիության հետևանքով հայտնվում են նոր կոլեկտիվներում։ Թեև դեռահասության տարիքի համար բնորոշ են ընկերների հետ շփվելու, ինքնուրույնության և չափահասների հարգանքը նվաճելու հակումը, դժվար դեռահասները արդեն երրորդ-չորրորդ դասարաններում փաստորեն մնում են իրենց տարեկիցների շրջանակից դուրս։ Չգտնելով համապատասխան տեղ գրավել, այդ երեխաները դիմում են վարքի բացասական ձևերի և ուժի կեղծ հեղինակության օգնությանը։ Դպրոցից դուրս իրենց նման դեռահասների հետ կապերի մեջ մտնելով, նրանք փորձում են վարքի հակահասարակական ձևերը և «փողոցային» խմբերի իրենց ընկերներին դպրոց մտցնել։

Դժվար դեռահասի զարգացման սոցիալական իրավիճակն այնպիսին է, որ նա դուրս է մնում և՛ ընտանիքի, և՛ դպրոցի կոլեկտիվից։ Բայց քանի որ այդպիսի դեռահասը պահպանում է շփվելու, իր ինքնուրույնությունն ու հասուն լինելը տեսնելու պահանջմունքը, նա հայտնվում է դեռահասների «փողոցային» խմբում, որի միկրոմիջավայրում որոշակի հնարավորություններ կան ինքնագնահատման բարձրացման և ընտանեկան ու դպրոցական կոլեկտիվների տված բացասական գնահատականի փոխհատուցման համար։ Դրա հետ միասին այդպիսի միկրոմիջավայրում դեռահասի վիճակը շատ ծանր է, քանի որ նա գտնվում է «բակի հերոսների» ազդեցության տակ։ Սրանք, տարիքով ավելի մեծ լինելով և իրենց «հեղինակությամբ», իսկ ավելի հաճախ սպառնալիքների օգնությամբ ճնշում գործադրելով, դեռահասներին միավորում են խմբի մեջ։

Այդպիսի իրավիճակը, երբ դեռահասը դուրս է մնում ընտանիքի և դպրոցի կոլեկտիվներից և պաշտպանություն է որոնում յուրահատուկ անիշխանական բակային կոլեկտիվի ներքին փոխհարաբերություններում (որոնք հաճախ կեղծ-ընկերական են), դեռահասի պահանջմունքների, ինքնագիտակցության, ինքնահաստատման ու շրջման զարգացմանը սխալ ուղղվածություն է հաղորդում։

Երբ դեռահասը դուրս է մնում նորմալ, այսինքն՝ այնպիսի հարաբերությունների ոլորտից, որտեղ նա գիտակցում է իր հնարավորությունները, նշանակալիությունն ու հասարակության համար իր օգտակարությունը, ապա նա սկսում է հակադրվել կոլեկտիվին, հասարակությանը, նրա անդամների ակտիվությանը և առանձնապես այն հիմնական գործունեությանը, որն օգտակար է հասարակության համար։ Այս պատճառով, երբ մենք ցանկանում ենք դաստիարակչական ներգործությունների այնպիսի համակարգ ստեղծել, որի նպատակը դժվար դեռահասի անձի կառուցվածքում բարոյական նորմալ գծերի ձևավորումն է ապա ամենից առաջ նրան այնպիսի նոր միջավայր պետք է մտցնենք որտեղ դեռահասների փոխհարաբերությունները և նրանց նկատմամբ ցուցաբերվող վերաբերմունքը որակապես նոր են։ Հենց այդ նպատակով էլ մեր երկրում օրինազանց դեռահասների վերադաստիարակության համար հատուկ դպրոցներ են ստեղծված։ Այդպիսի դպրոցում դաստիարակության պրոցեսի կազմակերպման կարևորագույն պայմանը (բացի համապատասխան իրադրությունից և ընդգծված բարեկամական վերաբերմունքից, որը զուգորդվում է անվերապահ պահանջկոտության հետ առանց բացառության բոլոր դեռահասներին նպատակասլաց կերպով կազմակերպված գործունեության զանազան ձևերի մեջ ներգրավելն է Շեշտը հատկապես պետք է դնել հանրօգուտ աշխատանքային գործունեության կազմակերպման վրա, որը կարծես միմյանց է կապում և ակտիվացնում է դեռահասի գործունեության բոլոր ձևերը։ Հենց այդ գործունեության ոլորտում էլ երեխաների ու չափահասների, երեխաների միջև առաջացող և աշխատանքի նկատմամբ նրանց ունեցած հարաբերությունները առավել ծավալուն բնույթ են ստանում։ Եվ քանի որ դժվար դեռահասները ամենից ավելի բացասական վերաբերմունք են դրսևորում հենց աշխատանքային գործունեության նկատմամբ, ապա նոր հարաբերությունների մեջ նրանց ներգրավելու հաջողության ցուցանիշ պետք է համարել այն, թե ինչ չափով է հաջողվել նրանց ներգրավել այդպիսի ծավալուն գործունեության ոլորտը։

Այդ դրույթի նպատակահարմարությունը հատկապես ակնհայտ կդառնա, եթե աշխատանքի նկատմամբ օրինազանց դեռահասների արտաքին վերաբերմունքը համեմատենք աշխատանքային գործունեության որոշ տեսակների նկատմամբ նրանց ավելի խոր վերաբերմունքի հետ Հոգեբանական հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ դժվար դեռահասների 86%-ը դրականորեն է վերաբերվում աշխատանքի այն տեսակներին, որոնցում հնարավոր է ինքնուրույնություն դրսևորել և որոշակի տեղ գրավել կոլեկտիվում։ Հետևաբար անհրաժեշտ է խորապես մշակել այդ գործունեության կազմակերպման սկզբունքները՝ ելնելով դեռահասի առանձնահատկություններից։ Այստեղ հատուկ նշանակություն ունի դեռահասի մեջ աշխատանքի նկատմամբ հետաքրքրություն առաջացնելու և նրա նախաձեռնողությունը ակտիվացնելու մեթոդիկան, որի օգտագործումը թույլ կտար նրանում ինքնուրույն աշխատողի դիրքորոշում ձևավորել։ Հանրօգուտ գործունեությունը կազմակերպելիս պետք է ապահովել, որպեսզի նորանոր և աստիճանաբար բարդացող գործեր ու հոգսեր առաջ գան։ Դրանց հաղթահարմանը ուղղված ջանքերում դեռահասներին ներգրավելիս նրանց նկատմամբ ընդգծված հարգանք և վստահություն պետք է դրսևորել։ Հանրօգուտ աշխատանքային գործունեության կազմակերպման լարված տեմպը ընդհանուր բարձր ակտիվության, պատասխանատվության և ներշնչվածության մթնոլորտ է ստեղծում։ Դեռահասների դրական վերաբերմունքի դեպքում աշխատանքի այդպիսի ռիթմը կարող է կայուն դառնալ։ Կարևոր դեր է խաղում «սահմանագծերի մեթոդիկան»։ Դրանցից են կոլեկտիվ սահմանագծերը (օրինակ՝ դպրոցի տարեդարձը), անձնական-կոլեկտիվ (ութնամյակը կամ ուսումնական տարին ավարտելը), անձնական (ծննդյան կամ հաստատության օրը) սահմանագծերը։ Այս իրադարձություններին նպատակասլաց կերպով պատրաստվելը դեռահասներին զրավում է իր բովանդակությամբ և կազմակերպման եղանակներով, կոլեկտիվում այնպիսի մթնոլորտ և աշխատանքի ոճ է ստեղծում, որոնք նպաստում են փոխադարձ կախվածության, պատասխանատվության, միմյանց և չափահասների հետ դեռահասների շփման նոր ձևերի զարգացմանը։

Դաստիարակչական ներգործությունների տվյալ համակարգի մեջ օրինազանց դեռահասներին ներգրավելու խնդիրը բարդանում է դժվար դեռահասների կազմի առանձնահատկությունների հետևանքով։ Այդպիսի ներգրավումը նրանց համար նշանակում է հին հարաբերությունների բեկում և որակապես նոր հարաբերությունների ձևավորում։ Բայց այդ բեկումը տեղի է ունենում դեռահասների համար աննկատելիորեն, ունի օբյեկտիվ բնույթ, դեռահասները չեն գիտակցում այն։ Հարաբերությունների վերակողմնորոշումը սուբյեկտիվորեն ընկալվում է որպես պահանջմունք։

Տվյալ միասնական համակարգի մեջ ներգրավվելը տարբեր դեռահասների մոտ ունի իր յուրահատկությունները։ Յուրահատուկ կերպով են ձևավորվում նրանց հարաբերությունները ընկերների և մանկավարժների հետ, յուրահատուկ դրսևորումներ է ստանում նաև դաստիարակչական ներգործություններին նրանց կողմից ցույց տրվող «դիմադրությունը»։ Այդ պատճառով էլ կարևոր նշանակություն ունի դժվար դեռահասների տիպերի առանձնացումը, որը թույլ կտա դասակարգել նաև դաստիարակչական աշխատանքի հնարները։ Ա. Ի. Կոշեւովն, օրինակ, առաջարկել է հետևյալ պայմանական դասակարգումը.

1) շփման ոլորտում խախտումներ ունեցող երեխաներ, 2) խոտ

բարձր կամ խիստ ցածր հուզական հակազդումներ ունեցող երեխաներ (խիստ բարձր գրգռականություն և սուր հակազդումներ ունեցող և, ընդհակառակը, պասսիվ ու անտարբեր), 3) միակողմանի մտավոր զարգացում ունեցող երեխաներ, 4) կամային որակների սխալ զարգացում ունեցող երեխաներ (կամակոր, թուլակամ, քմահաճ, ինքնակամ, անկարգ, անկազմակերպ)[1]։

Դ. Ի. Ֆելդշտեյնը առաջադրել է դժվար երեխաների նախնական դասակարգում, հաշվի առնելով նրանց վարքագծի ձևը, հանրօգուտ գործունեության մեջ ներգրավվելու ձևը, ինչպես նաև նրանց անձի բարոյական ոլորտի մասին ունեցած տվյալների միագումարությունը։

Դեռահասների առաջին խումբը բնութագրվում է հասարակական առումով բացասական այնպիսի որակների կայուն կոմպլեքսով, ինչպիսիք են՝ անբնականոն, անբարոյական ու տարրական պահանջմունքները, ակնհայտորեն հակահասարակական հայացքների համակարգը, ձևախեղված հարաբերություններն ու գնահատականները։ Այդ խմբի դեռահասների մոտ խեղաթյուրված են ընկերության ու համարձակության մասին պատկերացումները, խիստ թույլ է արտահայտված ամոթի զգացումը։ Նրանք ցինիկ են, կոպիտ, չարացած, ագրեսիվ, բռնկվող, անզուսպ, կովարար։ Ծասսիրությունը, ուրիշների ապրումների նկատմամբ անտարբերությունը, կատարած օրինազանցությունների գիտակցվածությունը, աշխատասիրության բացակայությունն ու սպառողական ժամանցի նկատմամբ ձգտումը, խնամարկյալ լինելու հակումն ու ընչաքաղցությունը այդ խումբը կազմող օրինազանց դեռահասների բնորոշ առանձնահատկություններն են։

Երկրորդ խումբն են կազմում ձևախեղված պահանջմունքներ, ստորին կարգի ձգտումներ ունեցող դեռահասները։ Սրանք աշխատում են ընդօրինակել այն անչափահաս օրինազանցներին, որոնք ունեն անբարոյական պահանջմունքների կայուն համակարգ և հարաբերությունների ու հայացքների բացահայտորեն հակահասարակական ուղղվածություն։ Աչքի ընկնելով սրված անհատապաշտությամբ և կովարարությամբ, այդ դեռահասները ձգտում են արտոնյալ վիճակի և ճնշում են թույլերին ու կրտսերներին։ Նրանց համար բնորոշ է իմպուլսիվությունը, անկայունությունը, տրամադրությունների արագ հերթափոխումը։ Նրանք խեղաթյուրված պատկերացումներ ունեն արիության ու ընկերականության մասին։ Սակայն այս դեռահասների կատարած օրինազանցությունները հիմնականում իրադրական բնույթ ունեն և ինքնաբերաբար առաջ են գալիս անձի ընդհանուր ուղղվածության հիմքի վրա։ Այս խմբի դեռահասների համար բնորոշ են խիստ սրված ինքնասիրությունը, խորամանկությունը, սուտասանությունը, գրգռվածությունը, կամակորությունը, մարդկանց նկատմամբ անվստահությունը, աշխատասիրության բացակայությունը։

Օրինազանց դեռահասների երրորդ խմբի համար բնորոշը կոնֆլիկտն է ձևախեղված և դրական պահանջմունքների, հարաբերությունների, հետաքրքրությունների ու հայացքների միջև։ Այս խմբի դեռահասները գիտակցում են իրենց կատարած օրինազանցությունների անվայել լինելը։ Սակայն նրանց ունեցած բարոյական ճիշտ հայացքները համոզմունքներ չեն դարձել, և հաճույքներ ստանալու եսասիրական հակումները կամ իրավիճակներին հակադրվելու անկարողությունը հանգեցնում են հակահասարակական արարքների, իսկ սրանք, իրենց հերթին՝ անբարոյական վարքի փորձի կուտակման։ Այս խմբի դեռահասները աչքի են ընկնում ցուցադրական քաջությամբ, խորամանկությամբ, ստախոսությամբ, երկերեսանիությամբ, հանգամանքներին հարմարվելու հակումով, հանրօգուտ կարևոր գործերի նկատմամբ անտարբերությամբ, մարդկանց նկատմամբ անվստահությամբ և իրենց անցյալը գովաբանելու սովորությամբ։

Չորրորդ խումբը կազմում են թեթևակիորեն ձևախեղված պահանջմունքներ ունեցող դեռահասները։ Սրանց բնութագրող գծերն են. կամազրկությունը, հեշտությամբ ներշնչվելը, թեթևամտությունը, անկայունությունը, սեփական ուժերի նկատմամբ անվստահությունը, ավելի ուժեղ կամքի տեր ընկերների առջև ստորաքարշություն անելը։

Հինգերորդ խմբի մեջ մտնում են այն դեռահասները, ովքեր պատահականորեն են օրինազանցությունների ուղին բռնել։ Սրանք աշխատասեր են, ճշտակատար, ունեն ամոթի բավական սուր զգացում, բայց կազմազուրկ են և ընկնում են միկրոմիջավայրի ազդեցության տակ։

Առաջին խմբի դեռահասներին դաստիարակելու հիմնական ուղին նրանց անձի այնպիսի որակների վրա հենվելն է, ինչպիսիք են եռանդունությունը, դրված նպատակին հասնելու գործում ցուցաբերվող համառությունը, հեղինակություն և առաջնություն ձեռք բերելու ձգտումը, որոնք զուգորդվում են իրենց սոցիալական թերարժեքության փաստի մասնակի գիտակցման հետ։ Նրանց կողմից կատարվող աշխատանքների հասարակական ակնառու նշանակալիությունը, ոչ մեծ (հաճախ 2—3 հոգուց բաղկացած) խմբերում աշխատանքի մեջ ներգրավելը, որտեղ նրանց ժամանակ առ ժամանակ հանձնարարվում է ղեկավարել ընկերներին, նպաստում է այդ դեռահասներին հետագայում ավելի լայն կոլեկտիվների գործունեության մեջ ներգրավելուն և սրանցում անհրաժեշտ հարաբերություններ հաստատելուն։

Երկրորդ խմբի դեռահասների համար հատուկ նշանակություն ունի բուն իրադրության և նրան հակազդելու ստերեոտիպ ձևերի փոփոխումը։

[1] **А. И. Кочетов.** Перевоспитание подростка. М., 1972.

Նրանց նկատմամբ ցուցաբերվող ընդգծված վստահությունը, հասարակական-կազմակերպչական գործունեության մեջ ընդգրկելը, աշխատանքային հաջողությունների կատարելագործումը կրկնությունների միջոցով, ոչ միայն կատարողական, այլև ամենից առաջ կազմակերպչական գործունեության մեջ ներգրավելը, որտեղ կարգադրելու և ենթարկվելու կարողություններ են ձևավորվում, ապահովում են այդ դեռահասների համեմատաբար արագ մուտքը հանրօգուտ աշխատանքի բնագավառը։

Դեռահասների երրորդ խմբի համար կարևոր են աշխատանքային գործերի ռիթմն ու լարվածությունը, նրանց որոնողական բնույթի աշխատանքներում ընդգրկելը։ Այստեղ նրանք իրենց դրսևորելու և կոլեկտիվում նշանակալից տեղ գրավելու հնարավորություն են ստանում։

Հանրօգուտ աշխատանքային գործունեության համակարգում չորրորդ խմբի դեռահասներին ներգրավելուն ակտիվորեն նպաստում է կյանքի նկատմամբ նրանցում հետաքրքրություն, դրական հոգեվիճակներ և կենսական հեռանկարների մասին պատկերացումներ արթնացնելը։ Մշտական աշխատանքների ահռող ժամկետացանկ կազմելը, աշխատանքի արդյունքները սիստեմատիկորեն վերահսկելն ու պարբերաբար ի մի բերելը, կոլեկտիվ գործունեության տեմպը, կոլեկտիվի առջև անձնական պատասխանատվությունը պայմաններ են ստեղծում այս և հաջորդ խմբի դեռահասներին բազմազան աշխատանքային գործունեության համակարգի մեջ մտցնելու համար։

Դժվար դեռահասների տիպերի առանձնացումը թույլ է տալիս ոչ միայն ճշտել դաստիարակչական ներգործությունների համակարգն ամբողջությամբ վերցրած, այլև ուղիներ է բաց անում սուր կոնֆլիկտային իրավիճակում գտնվող յուրաքանչյուր երեխայի նկատմամբ անհատական մոտեցում հանդես բերելու համար։

Ընդ որում դեպքից դեպք կատարվող աշխատանքը կամ միջոցառումների խառնակույտը արդյունավետ չեն կարող լինել։ Դեռահասներին հանրօգուտ գործունեության մեջ ներգրավելու ուղղությամբ հետևողական ու պլանաչափ աշխատանք պետք է կատարել, որը պետք է կազմակերպվի նրանց առանձնահատկությունները հաշվի առնելու հիման վրա։ Այդ գործունեության պայմաններն ու սկզբունքները պետք է մանրակրկիտ կերպով հաշվառման ենթարկվեն և այն պետք է իրագործվի կոլեկտիվների բազմապլանային ու ստեղծագործական ձևերի ճյուղավորված ցանցի օգնությամբ։ Միայն նպատակասլաց կերպով կառուցված այդպիսի համակարգը կարող է աստիճանաբար հանգեցնել երեխաների հակասոցիալական վարքի վերացմանը, բայց ոչ թե դժվար դեռահասներին հատուկ բացասական գծերի համահարթեցման, այլ նրանցում անձի բարոյա-կամային կայուն ու դրական որակների ձևավորման ճանապարհով։

Հատկանշական է, որ դժվար դեռահասների հանրօգուտ գործունեության համակարգի կազմակերպման էությունը, հիմնական բովանդակությունը, սկզբունքներն ու հնարները նույնն են, ինչ որ շեղումներ չունեցող դեռահասների համար։ Սա նշանակում է, որ այդ համակարգը, առավել սուր իրավիճակում փորձարկման ենթարկվելուց հետո, կարող է հղկված մոդել դառնալ «սովորական» դեռահասների հետ աշխատելու համար։

§ 5. ԱՆՁԻ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

Բարոյական գիտակցության և վարքի ձևավորման միասնությունը։ Անձի ձևավորումը տեղի է ունենում մարդու կողմից գիտակցության ու վարքի հասարակական ձևերի յուրացման հիման վրա։ Սովետական գիտությունը բարոյական գիտակցություն ասելով ի նկատի ունի մարդու գիտակցության մեջ բարոյական սկզբունքների ու նորմերի արտացոլումը, որոնք կարգավորում են մարդկանց փոխհարաբերությունները, հանրօգուտ աշխատանքի և հասարակության նկատմամբ նրանց վերաբերմունքը։ Սակայն բարոյական հասկացությունների յուրացումը, բարոյական գիտակցության ծագման ու զարգացման գործում կարևոր դեր կատարելով հանդերձ, ինքնըստինքյան դեռևս չի ապահովում բարոյական վարքագծի ձևավորումը։ Հոգեբանական հետազոտությունները և մանկավարժության կուտակած փորձը ցույց են տալիս, որ երեխաները հաճախ լավ գիտեն բարոյական նորմերը, բայց իրենց վարքագծում դրանցով չեն ղեկավարվում։ Իրերի այսպիսի վիճակը, որպես կանոն, այն կույր հավատի հետևանքն է, որ որոշ դաստիարակներ տածում են բարոյական գիտելիքների նկատմամբ։ Սրանց կազմակերպած դաստիարակչական պրոցեսը փաստորեն հանգեցվում է խոսքային ներգործության և անհամեմատ ավելի քիչ ուշադրություն է դարձվում սովորողների գործունեության կազմակերպմանը։ Որքան էլ մեծ է խոսքի նշանակությունը (հասկացությունները, գաղափարները, պատկերները ընդլայնում են անձնական փորձի շրջանակները ու երեխային հաղորդակից են դարձնում պատմական իրադարձություններին ու հերոսական դեպքերին, որոնց մասնակիցն ու ականատեսը նա, բնականաբար, չէր կարող լինել), այնուամենայնիվ չի կարելի թույլ տալ, որպեսզի դաստիարակության խոսքային մեթոդները գերակշռություն ձեռք բերեն սովորողների կոնկրետ ու հանրօգուտ գործունեության նկատմամբ։

Որպեսզի բարոյական գիտելիքներն ու հասկացությունները համոզմունքներ դառնան, պետք է ամրապնդվեն վարքի դրդապատճառների համակարգում և դրանց համապատասխանող բարոյական սովորություն-

ներում։ «Վարքի սովորական ձևերի և այն բանի գիտակցման միջև, թե ինչպես պետք է վարվել,— գրել է Ա. Ս. Մակարենկոն,— հակասություն գոյություն ունի։ Սրանցից մեկից դեպի մյուսը ինչ-որ մի նեղ առուն է անցնում, որը պետք է լցնել փորձով»[1]։ Ընդ որում այդ փորձը, այսինքը՝ երեխաների պրակտիկ գործունեությունը, պետք է հագեցնել հուզականությամբ։ Ինչպես նշել է Լ. Ս. Վիգոտսկին, «...հույզերի մեխանիզմը կարծես հատուկ կերպով հարմարեցված և նուրբ գործիք է, որը օգնությամբ ավելի հեշտ է ազդել վարքի վրա»։ Հանրահայտ է, թե ինչպիսի խոր ազդեցություն են գործում մանկավարժի կենդանի և հուզականորեն հագեցված խոսքը, գեղարվեստական գրականության ու արվեստի գործերը, հեղափոխականների, զինվորների, աշխատավորների հերոսական կերպարները։ Հույզերը լավագույն ներգործությունն են ունենում բարոյական բարձր զգացմունքների՝ սովետական հայրենասիրության ու ինտերնացիոնալիզմի, սոցիալիստական հումանիզմի պարտքի, պատասխանատվության, ընկերության, պատվի, խղճի ձևավորման վրա։ Բայց ինչպես բարոյական զգացմունքների, այնպես է բարոյական համոզմունքների ձևավորումը ավելի հաջող է ընթանում երբ դրանք դպրոցականների կողմից յուրացվում ու զգացվում են գործունեության պրոցեսում։ Թեկուզ մեկ անգամ իր կատարած բարոյական գործողության համար բավականություն զգալով, երեխան կձգտի կրկին ու կրկին անգամ ապրել այդ վիճակը։ Երեխաների գործունեության նպատակասլաց կազմակերպումը, եթե այն հենվում է բարոյական հասկացությունների վրա և ներթափանցված է բարոյական հույզերով հիմք է հանդիսանում բարոյական վարքագծի ձևավորման համար։ Ինչպես հատուկ կերպով նշել է Վ. Ի. Լենինը, «Կոմունիստական երիտասարդության դաստիարակությունը չպետք է լինի այն, որ նրան բարոյականության մասին ամեն տեսակ քաղցրացուցիչ ճառեր ու կանոններ հրամցվեն... Կոմունիստական բարոյականության հիմքն է կազմում կոմունիզմն ամրապնդելու և ավարտելու պայքարը»[2]։

Բարոյական է այնպիսի վարքը, որը դետերմինավորված է հասարակականորեն, պայմանավորված է բարոյական չափանիշներով ու հարաբերությունների որոշակի սկզբունքներով և կարգավորվում է դրանց կողմից։

Վարքի միավորը, որում իր դրսևորումն է գտնում այլ մարդկանց և հասարակության նկատմամբ երեխայի ունեցած վերաբերմունքը, արարքն է։ Վարքի տարբեր հանդիսացող արարքներում, որոնք ունեն

[1] А. С. Макаренко. Соч., т. V, стр. 446.
[2] Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 31, Երևան, 1952, էջ 359—360։

բարոյական դրդապատճառներ, ի հայտ է գալիս մարդու անձը, նրա որակները ու պահանջմունքները։

Բարոյական վարքի ձևավորման համար պահանջվում է հատուկ ուշադրություն նվիրել բարոյական սովորությունների դաստիարակությանը, որոնցից են աշխատելու, ընկերական օգնություն ցույց տալու և կենսականորեն կարևոր այլ սովորություններ, որոնք նպաստում են անձի բարոյական որակների զարգացմանը։ Բարոյական սովորությունները սկզբում ձևավորվում են մեծերին ընդօրինակելու և նրանց պահանջների ազդեցության տակ, կոլեկտիվի հասարակական կարծիքի ներգործությամբ։ Կոլեկտիվ գործունեության պրոցեսում, բազմիցս կրկնվելով, բարոյական սովորությունները աստիճանաբար դառնում են անձի պահանջմունքներ։

Անձի բարոյական ոլորտի ձևավորումը իրենից ներկայացնում է գիտակցության, վարքի, զգացմունքների ու սովորությունների զարգացման պրոցես։ Այս պրոցեսը հատկապես հաջող է ընթանում դաստիարակության հատուկ կերպով կազմակերպված համակարգում, որտեղ ոչ միայն զուգորդվում են դպրոցականների բարոյական լուսավորումն ու պրակտիկ գործունեությունը, այլև հատկապես ծրագրավորվում և համաձայնեցվում են երեխաների միջև և կոլեկտիվի ու հասարակության հետ նրանց փոխհարաբերությունները։ Այսպիսի պայմաններում երեխաները ոչ թե պարզապես բարոյական կանոններ են սովորում, այլև ակտիվ գործունեության և փոխադարձ կախվածության ու պատասխանատվության հարաբերությունների ոլորտում բարոյական վարքի անձնական փորձ են կուտակում։ Այս փորձի կազմի մեջ մտնող բարոյական սովորությունները աստիճանաբար դառնում են վարքի դրդապատճառներ և բարոյական համոզմունքներ։ Երեխաների հասարակական վարքի ու փոխհարաբերությունների պրակտիկան, բարոյական լուսավորության հետ մեկտեղ, իր հերթին անհրաժեշտ հիմք է դառնում բարոյական գիտակցության ձևավորման համար։ Գիտակցելով բարոյական պահանջները, սեփական բարոյական իդեալներ ձևավորելով և դրանք վարքի դրդապատճառներ դարձնելով, երեխաները նվաճված այս դիրքերից սկսում են վերահմաստավորել և ընդհանրացնել իրենց փորձը։ Բարոյական արժեքների գիտակցումն ու սիստեմավորումը բնորոշ են արդեն դեռահասության տարիքի համար։ Իսկ ավագ դպրոցականին արդեն հատուկ է բարոյական համոզմունքների, կենսական նպատակների ու հեռանկարների հարաբերականորեն կայուն համակարգը։

Դաստիարակության հոգեբանական մեխանիզմները։ Դաստիարակությունը, որպես անձի ձևավորման պրոցեսի կառավարում, ունի իր հոգեբանական խոր մեխանիզմները։ Դրանց ուսումնասիրությունը դաստիարակության հոգեբանության կարևորագույն խնդիրն է։

Հայտնի է, որ հասարակությունը պատմական զարգացման յուրաքանչյուր փուլում դաստիարակչական նոր նպատակներ է դնում։ Կոմունիստական աշխարհայացքի, գաղափարա-քաղաքական հասունության և իսկական բարոյականության ձևավորման համար բարենպաստ հիմք են հանդիսանում սոցիալիստական հասարակության նպատակները, որոնք մարդկային անձնավորության դաստիարակության նմուշ-իդեալ են ցույց տալիս։ Մարդը իսկական իմաստով, ըստ Ն. Օստրովսկու խոսքերի, սկսվում է միայն այն ժամանակ, «երբ նա կենտրոնանում է որևէ իսկական գաղափարի շուրջը։ Այս դեպքում մարդն արդեն ապրում է ոչ թե իր մասերով՝ որովայնով, լյարդով կամ սեռով, այլ ամբողջությամբ»։ Դաստիարակության նպատակասլաց պրոցեսը կազմակերպվում է հենց հասարակության պահանջները մարմնավորող այդ իդեալին կամ բարոյական նմուշին համապատասխան։

Հոգեկան զարգացման առանձնահատուկ գիծը, ինչպես նշել է դեռևս Լ. Ս. Վիգոտսկին, այն է, որ նրա արդյունքը յուրահատուկ «իդեալական նմուշի» կամ տիպարի ձևով գոյություն ունի երեխային շրջապատող հասարակական միջավայրում դեռևս մինչև նրա զարգացման սկիզբը։ Հասարակական նմուշները, մարդկանց կյանքի, աշխատանքի ու վարքի իդեալները, ներկայացված լինելով ամենատարբեր ձևերով (գեղարվեստական երկերի հերոսներ, լեգենդար հեղափոխականներ, զինվորական գործիչներ, աշխատավորներ, ժամանակակից հերոսներ, որոնց շարքում նաև երեխային շրջապատող կենդանի մարդիկ և այլն), ոչ միայն ուղղություն են տալիս երեխաների զարգացման պրոցեսին, այլև նրա աղբյուրներն են հանդիսանում։ Սակայն դաստիարակության պրոցեսի կազմակերպման համար միայն հասարակական տեսակետից արժեքավոր նմուշի կամ իդեալի առկայությունը դեռևս բավական չէ։ Ելնելով հասարակության պահանջներից և հաշվի առնելով տարիքային տարբեր փուլերում երեխայի հոգեկան զարգացման օրինաչափությունները, դաստիարակության նպատակները պետք է կոնկրետացվեն։

Սովետական հոգեբանների (Լ. Ի. Բոժովիչի, Ն. Ս. Լեյտեսի, Տ. Ե. Կոնդիկովայի, Ա. Պ. Գուրկինայի, Լ. Յու. Դուկատի, Լ. Ե. Ռասկինայի, Մ. Գ. Կազակինայի և ուրիշների) հետազոտությունների արդյունքները գալիս են համոզելու, որ հասարակության մեջ գոյություն ունեցող բարոյական նմուշների յուրացումը, լինելով զարգացող անձի բարոյական ոլորտի ձևավորման կարևոր դրդիչ ուժերից մեկը, կատարվում է մի քանի աստիճաններով։ Կրտսեր դպրոցականների կոնկրետ ու անկայուն իդեալները աստիճանաբար ավելի ու ավելի մեծ համադրականություն, ընդհանրացվածություն և կայունություն են ձեռք բերում դեռահասների և բարձր դասարանների աշակերտների մոտ։ Դեռահասության ու պատանեկության տարիքում «մոտակա» իդեալները հաճախ միջոց են դառնում հեռավոր նմուշների «յուրացման» համար։ Իր անձը իդեալական պատկերների հետ համեմատելու և գիտակցորեն դրանց հետևելու ձգտում է առաջանում։ Մեծանում է «ներքին դիրքորոշման» և «ներքին միջավայրի» նշանակությունը։ Հոգեբանները այդ ներքին միջավայրը հասկանում են որպես անձը ձևավորող հոգեկան հատկանիշների համակարգ։ Հասարակական միջավայրի ազդեցությունները բեկվում են այդ ներքին համակարգի միջով (Ս. Լ. Ռուբինշտեյն, Լ. Ի. Բոժովիչ)։ Եթե սկզբում երեխայի զարգացումը իր ազդակները հիմնականում ստանում էր շրջապատող հասարակական միջավայրից, ապա հետագայում երեխան, յուրացված հասարակական պահանջների և իդեալների հիման վրա ստեղծում է շրջապատող աշխարհին և հենց իրեն ներկայացվող սեփական պահանջներ։ Սրանք դառնում են զարգացման աղբյուրներ ու շարժառիթներ և որոշում են նրա վարքն ու այլ անձանց հետ ունեցած փոխհարաբերությունները։ Ա. Ա. Բոդալյովը պարզել է, որ մեծերի, հասարակության ներկայացրած պահանջների ձևափոխությունը «իր անձին» ներկայացվող պահանջների սկսվում է արտաքին այդ պահանջների ստիպողական ընդունումից և բարձրանում է մինչև դրանց կամավոր ընդունումը։ Ի վերջո, դրսից եկող այդ բարոյական պահանջները դառնում են անձնային, այսինքն՝ սեփական անձին ներկայացվող ներքին պահանջներ[1]։

Հասարակական պահանջների, նմուշների և իդեալների վերածումը երեխայի վարքի նմուշների կատարվում է, մասնավորապես, ընդօրինակման մեխանիզմի միջոցով։ Մյուս մեխանիզմը երեխաների կոլեկտիվ կենսագործունեության պրոցեսում նպատակասլաց կերպով նոր կանոններ, վարքի նորմեր մտցնելն ու դրանց կատարման ընթացքը վերահսկելն է։ Ընդ որում վարքի կանոն ասելով պետք է հասկանալ ընդհանրացված նմուշ։ Կարևոր է ոչ թե այդ կանոնների ձևականությունը, այլ դրանց օրգանական կապը նմուշները յուրացնելու երեխայի սեփական ներքին պահանջմունքների զարգացման հետ։ Եթե այդպիսի պահանջմունքներ առաջանում են, ապա երեխան ակտիվ գործողություններ է կատարում մատուցվող իդեալներն ու նմուշները յուրացնելու ուղղությամբ։ Երեխան պետք է զինված լինի կազմակերպման ու վերահսկողության այնպիսի միջոցներով, որոնք համապատասխանում են այդ գործողություններին։ Առանց այդպիսի միջոցների խոսքի միջոցով արտահայտված զանազան խնդրանքները, հիշեցումներն ու պահանջները հաջողության չեն հանգեցնի, եթե նույնիսկ երեխան գիտակցում է դրանց արդարացի լինելն ու ընդունում է դրանք։ Վերահսկողության կազմակերպումը (ըստ Պ. Յա. Գալպերինի) ենթադրում է. նյութի նպատակա-

[1] **А. А. Бодалев.** Восприятие человека человеком. Изд-во ЛГУ, 1965.

սլաց կազմակերպում, ստուգման կարգի ու հաջորդականության նախանշում, վերահսկողության կետերի առանձնացում, նմուշների, տիպարների ու վերահսկողության չափանիշների մատուցում, նմուշների ու չափանիշների օգտագործման կարգի նկարագրություն։

Բարոյական չափանիշը, որպես վարքը կողմնորոշող գործոն, «աշխատում է» միայն սուբյեկտի իրական գործունեության ընթացքում։ Ընդ որում վարքի միավոր հանդիսացող արարքների համար որպես օբյեկտ ծառայում են այլ մարդիկ, կոլեկտիվներ կամ հասարակությունը (ճիշտ այնպես, ինչպես գործողության օբյեկտը իրն է)։ Այն մեխանիզմը, որի շնորհիվ հասարակական պահանջները վեր են ածվում երեխայի անձնական համոզմունքների, ինտերիորիզացիայի, ներքնայնացման պրոցեսն է (արտաքին պահանջների անցումը սուբյեկտի գիտակցության, վարքի ու գործունեության ներքին պլան)։ Այդ մեխանիզմը հիմնավորապես բացահայտված է Լ. Ս. Վիգոտսկու, Ա. Ն. Լեոնտևի և սովետական այլ հոգեբանների գործերում։ Նրանք ցույց տվեցին, որ «ներքնայնացման պրոցեսը արտաքին գործունեության տեղափոխումը չէ «գիտակցության ներքին պլան», որը նախապես գոյություն ուներ։ Ներքնայնացումը այն պրոցեսն է, որի ընթացքում ներքին պլանը նոր միայն ձևավորվում է»[1]։ Երբ երեխան ներգրավվում է հատուկ կերպով կազմակերպված ու բազմազան գործունեության մեջ, որի ընթացքում բազմապլանային հարաբերություններ են ծավալվում, ապա սրա շնորհիվ ամրապնդվում են վարքի հասարակական ձևերը, բարոյական նմուշներին համապատասխան գործելու պահանջմունք է առաջ գալիս։ Ընդ որում այդ բարոյական նմուշները հանդես են գալիս որպես գործունեության դրդապատճառներ և կարգավորում են երեխաների փոխհարաբերությունները։ Ա. Ն. Լեոնտևը հետևյալ հիմնավորված հարցադրումն է կատարում. «Արդյո՞ք դաստիարակության արվեստն ընդհանրապես հենց «հասկանալի դրդապատճառների» և «իրականորեն գործող» դրդապատճառների ճիշտ զուգորդում ստեղծելու մեջ չէ, իսկ դրա հետ միասին՝ գործունեության հաջող արդյունքին ժամանակին ավելի մեծ նշանակություն տալու կարողության մեջ, որպեսզի դրանով ապահովվի անցումը նաև իրական դրդապատճառների այն բարձր տիպին, որ ղեկավարում են անձնավորության կյանքը»[2]։

Օրինակ, դպրոցական տարիքի երեխան հասկանում է, որ հասարակության չափահաս անդամները ապրում են կարևոր ու պատասխանատու կյանքով։ Բայց միայն հանրօգուտ աշխատանքային գործունեության մեջ ներգրավվելուց հետո են այդ «հասկացվող» դրդապատճառները ձևափոխվում իրականում գործողների։ «Գործող» բարոյական դրդապատճառների ձևավորման համար երեխաների գործունեությունը այնպես պետք է կազմակերպել, որպեսզի լավագույն պայմաններ ստեղծվեն նրանց ինքնագործունեության և հասարակական տարբեր կարևոր գործերի պլանավորման, իրագործման և արդյունքները քննարկելու ժամանակ ակտիվ դիրքորոշում ընդունելու համար։ «Ոչինչ այնպես չի վեհացնում անձին,— ՍՄԿԿ XXV համագումարում նշեց ընկեր Լ. Ի. Բրեժնևը,— ինչպես ակտիվ կենսական դիրքորոշումը, հասարակական պարտքի նկատմամբ գիտակցական վերաբերմունքը, երբ խոսքի ու գործի միասնությունը նրա վարքի ամենօրյա չափանիշ է դառնում»[1]։ Այս իմաստով հատուկ նշանակություն է ձեռք բերում դպրոցականների հասարակական-կազմակերպչական գործունեությունը, նրանց ինքնակառավարումը, որի ընթացքում էլ ձևավորվում են երեխաների իրական փոխհարաբերությունները։ Իսկ այդ հարաբերությունները բարոյական և գաղափարա-քաղաքական դաստիարակության կարևոր գործոններ են։

Դաստիարակության հնարների հոգեբանական իմաստը: *Ուսումնասիրելով դաստիարակության հնարների, միջոցների և մեթոդների հոգեբանական կողմերը, հոգեբանները երեխային դիտում են ոչ միայն որպես ներգործության օբյեկտ, այլև որպես սուբյեկտ, որպես բազմապլանային հարաբերությունների ակտիվ մասնակից։ Այդպիսի մոտեցումը ամենից առաջ պահանջում է հաշվի առնել տարբեր տարիքների երեխաների զարգացման առանձնահատկությունները և նրանց անհատականությունը։ Պետք է հաշվի առնել նաև այն մանկական կոլեկտիվների առանձնահատկություններն ու կոլեկտիվ գործունեության բնույթն ու բովանդակությունը, որտեղ ընդգրկված է երեխան։ Ի վերջո, չպետք է աչքաթող անել այն կոնկրետ պայմանները, որոնցում իրագործվում է դաստիարակչական պրոցեսը։*

Երեխաների գիտակցության ու վարքի ձևավորումն իրականացվում է անմիջական ու միջնորդված դաստիարակչական ներգործությունների ամբողջական համակարգի օգնությամբ։ Սրանց շարքում նշանակալից տեղ են գրավում դպրոցականների բարոյական լուսավորության հնարները, որոնցից են անհատական և խմբային էթիկական զրույցները, դասախոսությունները, վիճաբանությունները, հանդիսատեսների և ընթերցողների խորհրդակցությունները և այլ մեթոդներ, որոնք դպրոցականներին դրդում են առաջ քաշել և լուծել բարոյական խնդիրներ, դրանց

[1] **А. Н. Леонтьев.** Деятельность. Сознание. Личность. Стр. 98.

[2] Ա. Ն. Լեոնտև, *Հոգեկանի զարգացման պրոբլեմները, Երևան, 1967, էջ 495 (տողատակի դիտողությունը)։*

[1] Լ. Ի. Բրեժնև, *ՍՄԿԿ կկ հաշվետվությունը և կուսակցության հերթական խնդիրները ներքին ու արտաքին քաղաքականության բնագավառում, Երևան, 1967։*

վերաբերյալ սեփական կարծիքներ հայտնել, հետաքրքրվել ընկերների բարոյական դատողություններով և այլն։

Ելնելով սովետական հոգեբանության մեջ ընդունված այն օրինաչափությունից, որ անձը ձևավորում է իր գործունեության ընթացքում, հատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել հանրօգուտ գործունեության տարբեր տեսակների կազմակերպման մեթոդներին։ Սրանցից են. սոցմրցման կազմակերպման մեթոդները, վարքի հասարակական ձևեր սովորեցնելու, բարոյական սովորություններ մշակելու մեթոդները և այլն։ Ընդ որում նպատակահարմար է ստեղծել հատուկ մանկավարժական իրավիճակներ (չվախենալով նաև արհեստական իրադրություններից), որոնք թույլ են տալիս «վարքի մարզանք» (Ա. Ս. Մակարենկո) կազմակերպել, երեխաներին վարժեցնում են բարոյական վարքագիծ հանդես բերելու գործում։ Արարքների խելամիտ կրկնությունների շնորհիվ կարելի է հասնել աշխատասիրության, հասարակական ակտիվության, պատասխանատվության և անձի այլ արժեքավոր որակների ձևավորման։

Մանկավարժը իրավունք չունի մոռանալու, որ գործ ունի զարգացող մարդու հետ, որը, հատկապես դեռահասության տարիքում, ատում է դատարկաբանությունը, երկերեսանիությունը, փարիսեցիությունը, «հոգին ազատելու» համար ասված սուտը։ Նա, ով դեռահասին խաբել է թեկուզ մի փոքրիկ հարցում, չի կարող այլևս նրա վստահությունը ձեռք բերել։ Այդ առանձնահատկությունը ոչ միայն տարիքային գիծ է, այլև, ինչպես ցույց է տվել գրող Ա. Լիխանովը, մեր հասարակական դաստիարակության բարձր նվաճումն է[1]։

Դաստիարակչական ցանկացած մեթոդի կիրառման հաջողությունը կախված է երեխայի և դաստիարակի փոխհարաբերությունից, յուրաքանչյուր դպրոցականի նկատմամբ մանկավարժի դրսևորած անհատական հմուտ, ձեռնհաս մոտեցումից։ Այս տեսակետից մեծ ու անանցողիկ նշանակություն ունի չափահասի անձնական օրինակը, նրա խոսքի և գործի միասնությունը։ Պատճառն այն է, որ մանկավարժի գործերն ու արարքները, նրա ողջ կյանքը գտնվում են երեխաների ուշադրության կենտրոնում։ Եվ եթե դաստիարակը սխալ է թույլ տվել, ապա նա բացահայտ կերպով ու ազնվորեն պետք է խոստովանի այն։ Սրա շնորհիվ երեխաները նրա նկատմամբ կտոգորվեն ավելի խոր հարգանքով ու վստահությամբ։ Շատ տիպական է հետևյալ օրինակը. Դուշանբեի «դժվար» դեռահասների հատուկ դպրոցի դիրեկտոր Ա. Խ. Կուչկարովը պատժեց տղային՝ կատարած արարքի համար մի քանի այլ երեխաների ներկայությամբ խստորեն նկատողություն անելով։ Հաջորդ օրը պարզվեց, որ այդ դեռահասը մեղավոր չէր։ Մանկավարժը համադպրոցական տողանի առաջ դուրս գալով հայտնեց, որ սխալվել է. «Ես ողջ դպրոցի առաջ խնդրում եմ քեզ ներել ինձ։ Ես սխալվել եմ»։ Ոչ միայն այդ տղան, այլև մնացած բոլոր աշակերտները խիստ հուզված էին։ Դիրեկտորը, դպրոցական կոլեկտիվում առաջին դեմքը՝ և հանկարծ ներողություն է խնդրում վեցերորդ դասարանցուց։ Բնորոշ է, որ երկու ամիս անց, դպրոցի ամառային ճամբարում, բարձր բլուրներից մեկի վրա հանկարծ հայտնվեց քարերով շարված այսպիսի գրություն. «Մեր Ահմեդ Հասանովիչը», իսկ սրա կողքին մի սլաք, որն ուղղված էր դեպի այդ իսկական մանկավարժի վրանը։

Մանկավարժի և երեխաների միջև նորմալ փոխհարաբերությունների ստեղծումը կախված է աշակերտների գործունեությունը գնահատելու մեթոդների, խրախույսի և պատժի խելամիտ օգտագործումից։ Հավանության, դրական գնահատականի արժանանալը երեխաների մեջ առաջ է բերում կենսական նոր ուժերի հոսքում և ինքնակատարելագործման ձգտում։ Բայց հավանությունն ու խրախույսները ընտրական բնույթ չպետք է ունենան։ Մասնավորապես պետք է հաղթահարել մի շարք դպրոցների աշխատանքում նկատվող այն բնորոշ թերությունը, երբ աշակերտները խրախուսվում են լավ սովորելու համար, բայց նրանց մյուս նվաճումները (հանրօգուտ աշխատանքում, մարզական պարապմունքներում, ստեղծագործական աշխատանքի տարբեր ձևերում) մնում են չնկատված։ Շրջապատողների, հատկապես չափահասների տված գնահատականների, ինչպես նաև սեփական գործունեության արդյունքների գնահատման հիման վրա երեխաները աստիճանաբար ձեռք են բերում ինքնագնահատական, որը առանձնապես կարևոր նշանակություն ունի դեռահասների և բարձր դասարանների աշակերտների կյանքում։ Ինչպես ցույց տվեցին Լ. Ի. Բոժովիչի, Ե. Ի. Սավոնկոյի և մի շարք այլ հոգեբանների հետազոտությունները, ինքնագնահատականը անձի ձևավորման և երեխայի վարքի կարգավորման էական գործոն է։ Ընդ որում՝ շատ կարևոր է, որպեսզի ինքնագնահատականը լինի ճիշտ, համապատասխանի որոշակի խնդիրներ լուծելու երեխայի ունեցած ընդունակությանը։ Այսպիսի ինքնագնահատականը թույլ է տալիս քննադատական մոտեցում հանդես բերել սեփական ուժերի և հնարավորությունների նկատմամբ, նպաստում է ինքնադաստիարակության կազմակերպմանը։ Իսկ սեփական հնարավորությունների գերագնահատումը կամ թերագնահատումը, սխալ ինքնագնահատման դրսևորումներ լինելով, խոչընդոտում են բարոյական զարգացմանը։

Մանկավարժը անպայմանորեն պետք է ձգտի կողմնորոշվել, թե ինչպիսին է դպրոցականի ինքնագնահատականը, քանի որ այդ հոգեբանական գոյացությունը որոշում է նրա հավակնությունների մակարդակն ու վարքագծի շատ առանձնահատկություններ։

[1] **А. Лиханов.** Такая пора — отрочество. «Правда», 1976, 28 сентября.

Մանկավարժական հատուկ տակտ է պահանջում երեխային դատապարտելու կամ պատժելու համար նախատեսված միջոցների կիրառությունը։ Նույնիսկ ամենախիստ միջոցները չպետք է ստորացնեն երեխայի անձը և ոտնահարեն նրա արժանապատվությունը։ Պետք է հիշել, որ ցանկացած պատիժ կամ խրախույս չի կարող արդյունավետ լինել, եթե օբյեկտիվ չէ, երեխայի անձի նկատմամբ հարգանքով չի ներթափանցված և երեխաների կոլեկտիվի հավանությանը չի արժանանում։ Ընդ որում «երեխայից չի կարելի պահանջել, որպեսզի նա բարոյական արարք կատարի՝ անբարոյական արարք կատարելու հնարավորությունից ունեցած վախի ազդեցության տակ»[1], ընդգծում էր Լ. Ս. Վիգոտսկին, որը վճռական տեղ էր տալիս այն «սոցիալական փոխհամաձայնեցմանը», որ երեխայի վարքը պետք է ունենա կոլեկտիվի գործունեության և նրանում տիրող հասարակական կարծիքի հետ։

Պատիժը չի կարելի բոլոր դժբախտություններից բուժող միջոց, համադարման համարել։ Այսպիսի մոտեցումը հանգեցնում է այն բանին, որ նպատակասլաց կերպով կազմակերպված դաստիարակչական աշխատանքն ու երեխաների վարքագծի կատարելագործումը նենգափոխվում են պատիժներով։ Պատժի մեթոդի անպատասխանատու կիրառման ակնառու օրինակ է այն պայքարը, որ շատ դպրոցներում մղվում է նորաձևությունների (սանրվածքի, շրջազգեստի երկարության և այլն) դեմ։ Մինչդեռ այդ գործը պետք է կազմակերպել որպես ճաշակի դաստիարակության մտածված պրոցես։ Մասնավորապես, կարելի է կազմակերպել առավել հաջող մոդելների ցուցադրում, բանավեճեր, անկեղծ զրույցներ ու քննարկումներ։

Դաստիարակչական աշխատանքի արդյունավետության չափանիշը երեխաների վարքն է, նրանց գործելակերպը։ Վարքի գնահատման գործում որոշիչ նշանակություն ունի ոչ այնքան միջոցառումների կազմակերպումն ու նրանցում դպրոցականների մասնակցության աստիճանը, այլ այն փոխհարաբերությունները, որոնք առաջանում են կոնկրետ գործունեության ընթացքում։ Ահա թե ինչու դաստիարակչական ներգործությունների մեթոդների համակարգում կենտրոնական օղակը երեխաների բազմակողմանի գործունեության կազմակերպումն է։ Հենց այստեղ էլ ձևավորվում են նրանց ամենաբազմազան փոխհարաբերությունները, որոնք համապատասխանում են մեր հասարակության բարոյական չափանիշներին։

[1] **Л. С. Выготский.** Педагогическая психология, стр. 231.

§ 6. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՑԱՀԱՅՏՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

Զարգացման ժամանակակից մակարդակում դաստիարակչական պրոցեսի կազմակերպումը յուրաքանչյուր մանկավարժից պահանջում է ոչ միայն իմանալ առանձին երեխաների անհատականությունն ու «մոտավորապես» նաև այն փոփոխությունները, որոնք առաջ են գալիս նրանց հոգեկան աճի և անձի ձևավորման ընթացքում, այլև օպերատիվ կերպով ուսումնասիրել դաստիարակչական ջանքերի արդյունավետությունը «հետադարձ կապեր» ստեղծելու միջոցով։ Մանկավարժը պետք է իմանա և կարողանա հմտորեն կիրառել երեխաների զարգացման առանձնահատկությունների բացահայտման մեթոդների ողջ բազմազանությունը։ Այս գործում կարևոր դեր կարող է խաղալ ներկայումս դպրոցներում ստեղծվող հատուկ հոգեբանական ծառայությունը, որը կոչված է խորապես ուսումնասիրելու դպրոցական երեխաների հոգեկան զարգացման ընթացքը, որոշելու նրանց անձնավորությունների տարբեր որակների զարգացման մակարդակն ու առանձնահատկությունները։

Դաստիարակության հոգեբանության բնագավառում կիրառվում են զանազան մեթոդներ, որոնք լրացնում ու վերահսկում են իրար. **վերլուծական** (դիտում, հարցաթերթիկներ, զրույցներ ու հարցազրույցներ, դպրոցականների գործունեության արդյունքների ուսումնասիրություն) և **փորձարարական** (էքսպերիմենտի տեսակները՝ լաբորատոր, բնական, որոնողական, ձևափոխող)։ Փորձարարական ուսումնասիրության մասնավոր տեսակ է թեստերի (առաջադրանքների, փորձերի, փորձարկումների) մեթոդը։ Կան թեստերի տարբեր խմբեր, որոնցից են հատուկ հարցաթերթիկները։ Սրանք նախատեսված են մարդու շփվողությունը, ակտիվությունը, բարոյական դատողությունները, այլ մարդկանց նկատմամբ ունեցած դիրքորոշումներն ու անձնային ուրիշ որակներ բացահայտելու համար։ Քննադատելով թեստերով հրապուրվելը, որը բնորոշ է ԱՄՆ-ի, Անգլիայի և Արևմուտքի այլ երկրների համար, սովետական հոգեբանները մշակում են հոգեբանական ախտորոշման (պսիխոդիագնոստիկայի) մեթոդներ, որոնց օգնությամբ փորձում են ճիշտ կերպով բնորոշել երեխաների զարգացումը և բացահայտել նրանց անձնային էական գծերը։ Սակայն վերլուծական այս մեթոդը պետք է լրացնել սաների անձի նկատմամբ մանկավարժի ամբողջական մոտեցմամբ։ Այսպիսի մոտեցումը մանկավարժից մի կողմից հոգեբանական գիտելիքների որոշակի մակարդակ է պահանջում, իսկ մյուս կողմից՝ երեխաների անձնավորության զարգացման պրոցեսի մեջ թափանցելու ուղղությամբ տարվող հետևողական աշխատանք։

Գործնական աշխատանք կատարող մանկավարժը օբյեկտիվ պատ-

ճառներով ի վիճակի չէ օգտագործելու դպրոցականներին ուսումնասիրելու հոգեբանական բոլոր միջոցները։ Բայց դաստիարակչական ներգործություններ կատարելիս մանկավարժը պետք է հենվի երեխայի անձի զարգացման օրինաչափությունների, նրա տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունների և հնարավորությունների իմացության վրա։ Մանկավարժը պետք է կարողանա ամբողջական պատկերացում կազմել երեխայի անձի մասին, որն ունի իր պահանջմունքների ու դրդապատճառների հիերարխիան։ Ընդ որում նրա այդ պատկերացումը պետք է լինի ոչ թե անշարժ, ստատիկական, այլ դինամիկական. նա պետք է կարողանա կանխատեսել աշակերտի հետագա զարգացումն ու նրա անձի ձևավորման հեռանկարները։ Կարևոր նշանակություն ունի անհատական մոտեցումը, որի դեպքում, մի կողմից, հաշվի է առնվում երեխաներից յուրաքանչյուրի զարգացման յուրօրինակությունը և, մյուս կողմից, դաստիարակության ընդհանուր նպատակները կոնկրետացվում են յուրաքանչյուր աշակերտի անձի հոգեբանական առանձնահատկությունների իմացության հիման վրա։ Անհատական մոտեցումն իրականացվում է անձի բնավորության, պահանջմունքների, հետաքրքրությունների, մարդկանց և սեփական անձի նկատմամբ աշակերտի ունեցած դիրքորոշումների, կոլեկտիվի հետ ունեցած կապերի և այլ գծերի ու գործոնների բացահայտման հիման վրա։

Մանկավարժի համար առավել մատչելի մեթոդը դիտումն է, որը թույլ է տալիս երեխաներին ուսումնասիրել կենսագործունեության բնական պայմաններում։ Դիտումը պետք է կատարել սիստեմատիկորեն, կենսական տարբեր իրավիճակներում և հատուկ ծրագրով։ Սա թույլ կտա փաստերը կուտակել նպատակասլաց կերպով։ Ստացված տվյալները, որոնք վերաբերում են երեխայի գործունեության տարբեր կողմերին, վարքի առանձնահատկություններին և հոգեվիճակներին, ընդհանրացվում են հոգեբանական բնութագրի ձևով։

Խոսքը այն բնութագրի մասին չէ, որը հանձնվում է դպրոցականին և հաճախ ձևական բնույթ է կրում[1], այլ հատուկ մի մեթոդի, յուրատեսակ անամնեզի, որն արտացոլում է երեխայի բարոյական զարգացումը։ Այդպիսի բնութագրի նպատակը կարող է լինել անձի համակողմանի ուսումնասիրությունը՝ նրա տարատեսակ դրսևորումների հիման վրա։ Այս դեպքում հատուկ սխեմայի կամ ծրագրի[1] օգնությամբ գրի են առնվում գործունեության բոլոր հիմնական տեսակների նկատմամբ երեխայի ունեցած վերաբերմունքի առանձնահատկությունները, դրանց կատարման բնույթը, նրա վարքի, շրջապատողների հետ ունեցած հարաբերությունների, ընդունակությունների, հետաքրքրությունների և անձնային այլ գծերի յուրահատկությունները։ Այսպիսի կոմպլեքսային ու բազմակողմանի բնութագիրը անշուշտ լուրջ նշանակություն ունի, քանի որ թույլ է տալիս առանձնացնել երեխայի զարգացման ուժեղ ու թույլ կողմերը, նշել նրա անձի կատարելագործման ուղիներն ու դաստիարակության համապատասխան մեթոդները։ Բայց սրա հետ միասին անհրաժեշտ է կազմել նաև մեկ այլ տեսակի հոգեբանական բնութագիր, որը անվանում են պրոբլեմային։ Պրոբլեմային բնութագիրը կազմելիս հենց սկզբից ճշտորեն որոշում են ուսումնասիրության առարկան։ Այդպիսին կարող է լինել անձի այս կամ այն որակը, գործունեության որոշակի ձևը, վարքի որոշ արտաքին դրսևորումներ, հասակակիցների կամ չափահասների հետ ունեցած փոխհարաբերությունները և այլն։

Երկար ժամանակահատվածներ ընդգրկող, մանրամասն ու դաստիարակության պրոցեսում տակտիկապես անհրաժեշտ պրոբլեմային բնութագրերը տալիս են երեխայի անձի ձևավորման օբյեկտիվ պատկերը։ Սրանով պայմաններ են ստեղծվում դաստիարակչական պրոցեսին ուղղություն հաղորդելու, մանկավարժական ներգործությունները ճշգրտելու և դրանով իսկ երեխաների հոգեկան զարգացման պրոցեսը կառավարելու համար։

Գործնական աշխատանքով զբաղված մանկավարժը, որն անմիջականորեն ներգրավված է երեխաների դաստիարակության պրոցեսում, կարող է կիրառել նաև հոգեբանական հետազոտության այնպիսի մեթոդ, ինչպիսին էքսպերիմենտալ զրույցն է։ Զրույցների նպատակասլաց կազմակերպումը թույլ է տալիս բացահայտել երեխայի դրդապատճառների ոլորտի, նրա հարաբերությունների, հայացքների, համոզմունքների առանձնահատկությունները։ Առաջադրված խնդրից և երեխայի անհատական առանձնահատկություններից կախված փոփոխելով զրույցի բովանդակությունն ու ձևը, անհրաժեշտ է նախատեսել նաև ոչ միայն ուղղակի, այլև անուղղակի հարցեր, որոնք վերաբերում են ուսումնասիրվող երևույթին։ Օրինակ, սկզբում հարցնելով. «Դու սիրո՞ւմ ես աշխա-

[1] Շրջանավարտներին տրվող ձևական բնութագրերը ընդհանուր ոչինչ չունեն հոգեբանա-մանկավարժական իսկական բնութագրերի հետ, որոնք ախտորոշում են երեխայի զարգացող անձը։ Պատահական չեն ձևական բնութագրերի անդեմ լինելու մասին բողոքները, որ լսվում են պրոֆտեխուսումնարանների, տեխնիկումների և ուսումնադաստիարակչական այլ հիմնարկների ղեկավարներից։ «Արդյոք դպրոցների դիրեկտորներն ու դասղեկները գիտե՞ն, թե մեզ որքան են խանգարում այն բնութագրերը, որ մենք ստանում ենք դպրոցներից մեզ մոտ ընդունվող պատանիների ու աղջիկների մասին։ Կարդում եմ այդպիսի բնութագիրը և թվում է, որ ոչ թե դեռահասի, այլ անմարմին հոգու մասին է գրված։ Ուղղակիորեն պետք է ասեմ. մենք նրանց ընդունում ենք՝ կարծես աչքը խուփ գնում կատարելիս լինենք։ Ինչպե՞ս նրանց հետ աշխատել, ինչի՞ց սկսել. անթիվ անհայտներով խնդիր է առաջ դալիս» („Народное образование", 1972, № 11, стр. 46)։

[1] Տե՛ս «Психологическое изучение детей в школе-интернате», Ред. Л. И. Божович. М., 1960; И. В. Страхов. Изучение школьников в процессе обучения. 1968.

տել», այնուհետև, 3—4 շեղոք հարցերից հետո, կարելի է առաջադրել այսպիսի անուղղակի հարցեր. «Ինչպե՞ս ես դու պատկերացնում աշխատանքը ապագա հասարակությունում», «Արդյոք մեքենաները լիովին կփոխարինե՞ն մարդուն» և այլն։

Մանկավարժի համար որոշ նշանակություն ունի նաև ձևափոխված սոցիոմետրական մեթոդիկայի[1] կիրառությունը, որի օգնությամբ բացահայտվում են երեխաների անձնական փոխհարաբերությունները։ Սոցիոմետրական հետազոտությունը հատկապես օգտակար է կոլեկտիվի հետ աշխատելու առաջին փուլում։ Պարզ հարցումների միջոցով կարելի է բացահայտել միմյանց նկատմամբ երեխաների տածած և՛ համակրանքը, և՛ հակակրանքը։ Օրինակ, դասարանի հետ զրուցելիս մանկավարժը երեխաներին հայտնում է, որ ցանկանում է նրանց նստեցնել՝ իրենց ցանկությունները հաշվի առնելով։ Այս նպատակով նա դպրոցականներից յուրաքանչյուրին առաջարկում է թղթի կտորի վրա գրել այն անձի ազգանունը, որի հետ նա ցանկանում է նստել նույն նստարանին, հետո այն աշակերտի անունը, որի հետ նա կցանկանար նստել, եթե առաջինի հետ նրան հնարավոր չլինի նստեցնել։ Ի վերջո՝ նաև երրորդ աշակերտի անունը, եթե առաջին երկուսի հետ նրան հնարավոր չլինի նստեցնել։ Այս ճանապարհով ուսուցիչը տեղեկություններ է ստանում և՛ յուրաքանչյուր երեխայի ներխմբային հուզական կապերի մասին, և՛ անձնական հարաբերությունների ոլորտում բոլոր երեխաների գրաված դիրքի մասին (որի համար հաշվի են առնում, թե տվյալ աշակերտին քանիսն են «ընտրել», այսինքն՝ ցանկություն հայտնել նստելու նրա հետ նույն նստարանին)։

Երեխաների անձնավորությունը բացահայտող էլ ավելի նշանակալից ինֆորմացիա կարելի է ստանալ հետևյալ մեթոդի օգնությամբ, որ մանրամասնորեն նկարագրել է Ա. Վ. Պետրովսկին։ Անձի բարոյական որակները նշանակող բառերի ցուցակը առաջադրում են բարձր դասարանցիներին, խնդրելով դասավորել դրանք սկսած ամենաարժեքավորներից (աշակերտների կարծիքով) մինչև ամենից ավելի պակաս արժեքավորները։ Ենթադրվում է, որ այդպես աշակերտը կդրսևորի իր իդեալը։ Բավականին տևական ժամանակ անցնելուց հետո մանկավարժը բարձր դասարանցիներին ներկայացնում է բարոյական որակների նույն ցուցակը և խնդրում է ցույց տալ, թե դրանցից որոնք կան իրենցում (դարձյալ դասակարգելով՝ սկսած առավել արժեքավորներից մինչև ամենապակաս արժեքավորները)։ Առաջին և երկրորդ ցուցակների համեմատությունը թույլ է տալիս իմանալ դպրոցականների անձնային կարևորագույն դրսևորումները։

Դաստիարակության հոգեբանության համար մնայուն նշանակություն ունի այնպիսի փաստերի գրառումը, որոնք բնորոշում են երեխայի անձի զարգացումը, նրա անձի ձևավորման առանձնահատկությունները։ Առավել օգտակար են հետևողական գրառումները, որոնք կարելի է կատարել օրագրային կարճ նկատողությունների ձևով։ Սրանցում պետք է լակոնիկ ընդհանրացումներ տրվեն առավել կարևոր փաստերի վերաբերյալ, որպեսզի հնարավոր լինի իմանալ դպրոցականի անձնային որակների փոփոխման միտումները։

Սովետական լավագույն մանկավարժների[1] փորձը ակնառու կերպով վկայում է սաների անձի ուսումնասիրության ուղղությամբ տարվող այնպիսի մանրազնին ու սիստեմատիկ աշխատանքի նշանակությունը, որը հենվում է գիտական հոգեբանության տվյալների վրա։

---

[1] Տե՛ս **Я. Л. Коломинский.** Психология взаимоотношений в малых группах. Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, Минск, 1976.

[1] Վ. Ա. Սուխոմլինսկին, օրինակ, երեխաների անձնային առանձին բնութագրերի դասակարգման լուրջ փորձ ձեռնարկեց։ Տե՛ս. Разговор с молодым директором, «Народное образование», 1966, № 3.

Գլուխ X

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սովետական դպրոցում ուսուցչին առաջատար դեր է պատկանում։ Նա իրագործում է աճող սերնդի կրթության և կոմունիստական դաստիարակության պատվավոր ու պատասխանատու խնդիրներ։

ՍՄԿԿ XXIV համագումարը կրկին անգամ ընդգծեց դպրոցի դերը երիտասարդության կրթության ու դաստիարակության գործում։ Միջնակարգ հանրակրթական դպրոցը սովորողներին պետք է տա հասարակական և գիտատեխնիկական առաջընթացի այսօրվա պահանջներին համապատասխանող ընդհանուր կրթություն։ Դպրոցը երիտասարդության մեջ պետք է ձևավորի մարքսիստական-լենինյան աշխարհայացք, սովետական հայրենասիրության բարձր զգացում, երիտասարդությանը պետք է պատրաստի սոցիալիստական հայրենիքի պաշտպանությանը։ Դպրոցը պետք է ապահովի սովորողների ներդաշնակ զարգացումը, նրանց գեղագիտական ու ֆիզիկական դաստիարակությունը, երիտասարդությանը պետք է նախապատրաստի կյանք մտնելու, գիտակցորեն մասնագիտություն ընտրելու, աշխատանքային և հասարակական ակտիվ գործունեության համար։

Այդ պատճառով սովետական ուսուցչի մանկավարժական գործունեության հիմնական խնդիրը սովորողներին գիտությունների հիմունքների իմացությամբ զինելն է, նրանցում կոմունիստական աշխարհայացք, բարձր ինքնագիտակցություն, սեփական վարքը, արարքները, կյանքի ուղղվածությունը, ձգտումներն ու գործողությունները դասակարգային դիրքերից գնահատելու կարողություն դաստիարակելն է։ Նա աշակերտների մոտ պետք է զարգացնի ու ձևավորի հասարակական ակտիվություն և իմացական ինքնուրույնություն, գիտելիքների ծարավ և կրթությունը հասարակականորեն օգտակար գործունեության հետ զուգակցելու պահանջմունք։

Մանկավարժական գործունեությունը մարդկային աշխատանքի ամենաբարդ բնագավառներից մեկն է։ Մանկավարժական գործունեության հաջող կատարումը յուրաքանչյուր ուսուցչից պահանջում է, բնության և հասարակության մասին մարքսիստական-լենինյան ուսմունքին խորապես տիրապետելու հետ միասին, ունենալ կոմունիստական համոզվածություն ու գաղափարայնություն, խորապես իմանալ. 1) իր մասնագիտական առարկան, 2) իմացության տեսությունը և մանկավարժական գիտությունները, 3) բացահայտել ու իմանալ առանձին հասկացությունների միջև եղած կապերը, 4) կարողանալ աշակերտներին տարբեր առարկաների գծով տրվող գիտելիքների միջև կապեր հաստատել և դրանք դարձնել գիտական հայացքների միասնական համակարգ, 5) կարողանալ զանգվածային կոմունիկացիայի տարբեր միջոցները (գեղարվեստական գրականությունը, ռադիոն, կինոն, հեռուստատեսությունը և այլն) օգտագործել դպրոցականների իմացական գործունեությունը, հասարակական ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը զարգացնելու համար։

§ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսը գիտականորեն կառավարելու համար ուսուցիչը պետք է ոչ միայն լավ իմանա այն գիտությունը, որը դասավանդում է, նրա արդի վիճակն ու մյուս գիտությունների, կյանքի, պրակտիկայի հետ ունեցած կապերը, այլև պետք է կարողանա իր գիտելիքները հաղորդել երեխաներին։ Առանց այսպիսի ունակության լավ մանկավարժ հնարավոր չէ դառնալ։

Ուսումնական ամեն մի առարկա, գիտական գիտելիքների յուրաքանչյուր բնագավառ ունի իր դժվարություններն ու իմացության հիմնական մեթոդը։ Այս պատճառով էլ պետք է գոյություն ունենա դպրոցական յուրաքանչյուր առարկայի դասավանդման խորապես մտածված մեթոդիկա։ Ուսուցման մեթոդիկային տիրապետելը ուսուցչին թույլ է տալիս ապահովել սովորողների կողմից գիտությունների հիմունքների, բնության երևույթների և շրջապատող կյանքի միջև եղած կապերի խորը ըմբռնումն ու յուրացումը, այդ գիտելիքները պրակտիկայում հմտորեն կիրառելը։ Մեթոդիկային տիրապետելը թույլ է տալիս մատուցվող գիտելիքներն օգտագործել դպրոցականի անձնավորության զարգացումն ու ձևավորումը ապահովելու համար։

Աշակերտների ուսուցման ու դաստիարակության արդյունավետությունը ամենից առաջ կախված է նրանց տրվող գիտելիքների ներքին միասնականությունից, մտավոր գործողությունների նպատակաուղղվածությունից, ինչպես նաև շրջապատող իրականության, մարդկանց, կատարվող գործի և հենց սեփական անձի (որպես գործունեության սուբ-

յեկտի) նկատմամբ երեխաների մոտ ձևավորված ճիշտ վերաբերմունքից։ Եթե այդպես է, ապա միանգամայն ակնհայտ է դառնում, որ իր մանկավարժական գործունեության ընթացքում ուսուցիչը չպետք է սահմանափակվի միայն սովորողներին գիտելիքներ հաղորդելով։ Նա անպայման պետք է կարողանա ղեկավարել աշակերտների մտավոր գործունեությունը, ուղղել սխալները և ուղղություն ցույց տալ նրանց։ Միայն այս դեպքում ուսուցիչը ի վիճակի կլինի ապահովել երեխայի անձի համակողմանի զարգացումն ու դաստիարակությունը։

Ուսուցման պրոցեսում աշակերտների մտավոր գործունեության կառավարման արդյունավետությունը կախված է ոչ միայն հաղորդվող գիտելիքների բովանդակության, այլ նաև երեխաների մտավոր գործողությունների համակարգի կարգավորվածությունից։ Այդ համակարգը պետք է ապահովի կոնկրետ խնդիրների լուծումը։ Միայն այս դեպքում աշակերտներից յուրաքանչյուրը կկարողանա ակտիվորեն աշխատել որպես ուսումնական գործունեության գիտակից և ինքնուրույնաբար մտածող սուբյեկտ։

Ահա թե ինչու ուսուցիչը պետք է տիրապետի ոչ միայն համապատասխան գիտելիքներին, այլև դրանց մատուցման եղանակներին ու հմտություններին։ Նա պետք է կարողանա գործի դնել սովորողների ուշադրությունը, զարգացնել նրանց մտածողությունը և նրանցում հասարակականորեն նշանակալից արժեքային կողմնորոշումներ ձևավորել։

Աշակերտի կրթության, մտավոր զարգացման և դաստիարակության արդյունավետության պարտադիր պայմանը ուսուցչի կողմից դասավանդման այնպիսի կարողությունների և հմտությունների տիրապետելն է, որոնք թույլ են տալիս աշակերտներից յուրաքանչյուրին դարձնել ուսումնական գործունեության ակտիվ մասնակից։ Հենց այս ֆունկցիայի իրագործման դեպքում է, որ ուսուցչի անձը առավել խոր մանկավարժական ազդեցություն է գործում աշակերտի վրա։ Մանկավարժական գործունեության հմտություններ և կարողություններ ուսուցիչը պետք է ձեռք բերի արդեն բարձրագույն մանկավարժական դպրոցում, մասնագիտական կրթություն ստանալու ընթացքում։

Ինչպիսի՞ ընդհանուր մանկավարժական կարողություններ և հմտություններ պետք է ունենա դպրոցական ամեն մի առնվազն դասավանդող ուսուցիչը։ Դրանցից կարևորները հետևյալներն են.

Ինֆորմացիան հաղորդելու կարողություններ և հմտություններ.

գիտության նյութը դիդակտիկական վերամշակման ենթարկել և ուսումնական նյութ դարձնել,

առանձնացնել հիմնական դիդակտիկական միավորները (հասկացություններ, կարողություններ, համոզմունքներ), մշակել դրանց ձևավորման, հետագա զարգացման և աշակերտների գիտելիքների որոշակի համակարգի վերածելու ուղիները,

ուսումնական տվյալ առարկայի համար առավել բնորոշ մեթոդների համակարգը ոչ միայն կիրառել, այլև զարգացնել,

կիրառել դասավանդման տեխնիկական միջոցներ և օգտվել զննականությունը ապահովող միջոցներից,

կիրառել ծրագրավորված ուսուցման տարրերը,

երեխաների հետ խոսել նրանց համար մատչելի լեզվով, տրամաբանված, հստակ, կարճառոտ և արտահայտիչ ոճով,

անհրաժեշտության դեպքում մտքերը արտահայտել գրաֆիկորեն, պարզ սխեմատիկ նկարների միջոցով,

ապահովել հետադարձ կապը, այսինքն՝ սովորողների հիշողության մեջ յուրացվող գիտելիքների և կարողությունների ամրապնդման ստուգումը, գնահատումն ու ճշգրտումը,

երեխաներին էքսկուրսիաների տանել թանգարանները, բնության գիրկը, արտադրական ձեռնարկությունները, նրանց ծանոթացնել գյուղատնտեսական աշխատանքների հետ, պարապմունքներ կազմակերպել ուսումնական արհեստանոցներում և ուսումնա-փորձնական հողամասերում։

Մոբիլիզացնելու կարողություններ և հմտություններ.

սովորողների ուշադրությունը գրավել ուսուցման և աշխատանքի վրա, գործունեության այդ տեսակների նկատմամբ նրանցում կայուն հետաքրքրություններ ձևավորել։ Նրանց սովորել սովորեցնել։ Սովորեցնել, թե ինչպես պետք է նախապատրաստել աշխատանքային տեղը, աշխատել գրքի վրա, գործիքներով և այլն,

աշակերտներին սովորեցնել, թե գործնական խնդիրներ լուծելիս ինչպես պետք է կիրառել գիտելիքները,

ղեկավարել կոլեկտիվի զարգացման ընթացքը, կարողանալ ճիշտ տեղաբաշխել աշակերտական կոլեկտիվի ուժերը, այդ ուժերը կազմակերպել ընդհանուր գործը կատարելու համար։ Հստակորեն պլանավորել աշխատանքը, վերահսկել և օբյեկտիվորեն գնահատել այն։

Զարգացնող կարողություններ և հմտություններ.

դասավանդման ընթացքում օգտագործել դիտման մեթոդը և դպրոցական զանազան փորձեր,

դասավանդման ամենաբազմազան մեթոդները կիրառելիս հենվել

տարիքային ֆիզիոլոգիայի, հոգեբանության, մանկավարժության և դպրոցական առողջապահության տվյալների վրա,

ուսուցման, մտավոր գործողությունների համակարգի և շրջապատի նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորման պրոցեսներում կառավարել աշակերտների մտավոր գործունեությունը,

ուսուցման ընթացքում պրոբլեմային իրավիճակներ ստեղծել, որոնք երեխաներից պահանջում են մտածել ինքնուրույնաբար և պատճառա-հետևանքային կապեր ու հարաբերություններ ստեղծել իրականության առարկաների և երևույթների միջև,

ձևակերպել և աշակերտներին առաջադրել այնպիսի հարցեր, որոնք նրանցից նախկինում յուրացրած գիտելիքների կիրառում, համեմատություններ ու ինքնուրույն մտահանգումներ, ակտիվ իմացական գործունեություն են պահանջում,

զարգացնել սովորողների խոսքը։

Կողմնորոշող կարողություններ և հմտություններ.

ձևավորել գիտական աշխարհայացք, աթեիստական համոզվածություն, բնության և աշխատանքի նկատմամբ՝ կոմունիստական վերաբերմունք,

աշակերտներին կայուն հետաքրքրություն ներարկել ուսումնական գործունեության և գիտության, արտադրական աշխատանքի և մասնագիտական գործունեության նկատմամբ՝ ելնելով հասարակության պահանջմունքներից և երեխաների անհատական հակումներից ու հնարավորություններից,

աշակերտների հումանիստական, գեղագիտական ու գաղափարաքաղաքական դաստիարակությունը իրագործել կոմունիստական հասարակության բարոյական բարձր իդեալների ոգով, որոնք նրանցից յուրաքանչյուրին սոցիալական ու մասնագիտական կողմնորոշում են տալիս։

Վերոհիշյալ ընդհանուր մանկավարժական կարողություններով ու հմտություններով չեն սպառվում ուսուցիչ-դաստիարակին անհրաժեշտ մասնագիտական տվյալները։ Ուսուցիչը պետք է ունենա նաև կոնստրուկտիվ, կազմակերպչական, կոմունիկատիվ և հետազոտական գործունեություն կատարելու կարողություններ ու հմտություններ, որպեսզի կարողանա ստեղծագործաբար լուծել սովորողների ուսուցման, զարգացման ու դաստիարակության խնդիրները։

Առանձին առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների գործունեությունն ունի իր յուրահատկությունները, որոնք պայմանավորված են նրա գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների առարկայական բովանդակությամբ։ Ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսի կատարելագործումն ու նրա արդյունավետությունը մեծ չափով պայմանավորված են նաև այդ յուրահատկություններով։

Իր պրակտիկ գործունեության ընթացքում ուսուցիչը միշտ հանդես է գալիս որպես ամբողջական անձնավորություն, որպես սոցիալական գիտակցական սուբյեկտ և ակտիվ գործիչ։ Ահա թե ինչու այնքան մեծ է նրա անձնական որակների, ընդունակությունների, բարոյականության, համոզվածության, տակտի ու բնավորության դերի նշանակությունը։

§ 2. ՍՈՎԵՏԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐԸ

Ուսուցչի անձի կառուցվածքում ձևավորվում են որոշակի մասնագիտական կարևոր որակներ, որոնք անմիջական ազդեցություն են գործում նրա արժեքային կողմնորոշումների և հոգեբանական դրսևորումների հետագա զարգացման վրա։ Իսկ սրանցով պայմանավորված են ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսը կազմակերպելիս ուսուցչի կողմից դրսևորվող ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը։

Մանկավարժի անձի ուղղվածությունը։ Սովետական լավագույն ուսուցիչների փորձը ցույց է տալիս, որ նրանք իսկական հաջողության և իրենց աշխատանքի հասարակական հսկայական նշանակության գնահատման են հասնում մարդկային բարձր որակների՝ գիտակցականության, բարոյականության, կոմունիստական համոզվածության և ընդհանուր բարձր կուլտուրայի շնորհիվ։

Սովետական ուսուցչի գործունեությունը իր հոգեբանական բովանդակությամբ շատ բարդ ու բազմակողմանի աշխատանք է, որը անձնավորությունից պահանջում է բարձր գաղափարայնություն, խոր ու բազմակողմանի գիտելիքներ, ընդհանուր բարձր կուլտուրա, գիտության դասավանդման գործում կայուն հետաքրքրություններ, հստակորեն արտահայտված մասնագիտական-մանկավարժական ուղղվածություն, սեր երեխաների նկատմամբ, մանկության օրենքների, ուսուցման ու դաստիարակության տեսության ու պրակտիկայի իմացություն։

Մանկավարժական գործունեություն կատարելիս, ուսուցիչը ոչ միայն դրսևորում է իր ֆիզիկական ու հոգեկան ուժերը, այլև ձևավորում է դրանք։ Եվ որքան ավելի բարձր է ուսուցչի ընտրած մասնագիտության հասարակական ու անձնական նշանակալիությունը, այնքան ավելի լայն են նրա անձի համակողմանի զարգացման ու ձևավորման հնարավորությունները։ Սովետական ուսուցչի անձի ձևավորման համար հսկայական նշանակություն ունեն այն փոխհարաբերությունները, որոնք գործունեության ընթացքում առաջ են գալիս մանկավարժական կոլեկտիվում։

Ուսուցչի ակտիվության աստիճանը և նրա մանկավարժական վարպետությունը մեծ չափով կախված են նրա սոցիալական և մասնագիտական կողմնորոշվածությունից, նրա քաղաքացիական ու քաղաքական գծերի զարգացման մակարդակից, իր վարքագծի ու գործողությունների համար ունեցած պատասխանատվությունից և, վերջապես, այն հանգամանքից, թե նա ինչ չափով է մասնակցում դպրոցի մանկավարժական կոլեկտիվի ստեղծագործական աշխատանքին, որի նպատակը աճող սերընդի կոմունիստական դաստիարակությունն է։

Սեփական սոցիալական դերի, հասարակական պարտքի և աշխատանքային կոլեկտիվի ընկերների հետ գաղափարական միասնության խոր գիտակցումը ներքին բարենպաստ պայմաններ է ստեղծում ուսուցչի անձի բազմակողմանի զարգացման ու կոմունիստական այնպիսի գծերի ձևավորման համար, ինչպիսիք են նպատակասլացությունը, կարգապահությունը, կազմակերպվածությունը, համառությունն ու գործարարությունը։ Այս որակները սովետական ուսուցչին օգնում են նպատակների ձգտելիս կամային որակներ դրսևորել հատկապես այն դեպքերում, երբ նրա ճանապարհին դժվարություններ են առաջանում։

Մանկավարժական ընդունակությունների կառուցվածքն ու ձևավորումը։ Երեխաների ուսուցման ու դաստիարակության գործում բարձր վարպետության հասնելը մեծ չափով կախված է ուսուցչի անձնային որակներից և առաջին հերթին նրա մանկավարժական ընդունակություններից։ Մանկավարժական ընդունակություն ասելով հոգեբանները ի նկատի ունեն անձի հոգեկան որակների այնպիսի զուգորդությունը, որը պայման է հանդիսանում երեխաների ուսուցման ու դաստիարակության գործում բարձր արդյունքների հասնելու համար։

Դպրոցական տարբեր առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների մանկավարժական գործունեության բովանդակության ու կառուցվածքի ուսումնասիրությունը ակնառու կերպով ցույց է տալիս, որ մանկավարժական ընդունակությունների զարգացումը ամենասերտ կապի մեջ է գտնվում մանկավարժական կարողությունների և հմտությունների տիրապետման հետ։ Դրանց յուրացման և տարբեր իրադրություններում կիրառելու պրոցեսում դրսևորվում, զարգանում ու ձևավորվում են ուսուցչի մանկավարժական ընդունակությունները, որոնք ուսուցիչ-դաստիարակի գործունեության հաջողությունն ապահովող անձնային (ամբողջական) գոյացություններ են հանդիսանում։

Ուսուցչի գործունեությունը ուսումնասիրելու հիման վրա հոգեբանները հանգեցին այն եզրակացությանը, որ մանկավարժական ընդունակությունները անձի որոշակի գծերի պրոյեկցիաներ են, որոնք բավարարում են ուսուցման ու դաստիարակության գործի պահանջներին։ Առանձնացվել են մանկավարժական ընդունակությունների հետևյալ տեսակները.

1. Դիդակտիկական ընդունակություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս, ուսուցման ընդհանուր օրինաչափությունների վրա հենվելով, սովորողներին հաջողությամբ գիտելիքներ և հմտություններ հաղորդելու մեթոդներ մշակել։ Այս ընդունակությունները ուսուցչին օգնում են լավ պլանավորել ու վերակառուցել նյութը, այն մատչելի դարձնել աշակերտների համար, դասերը ստեղծագործաբար անցկացնել, զարգացնել երեխաների մտածողությունը և նրանց ինքնուրույն աշխատանք կատարել սովորեցնել։

2. Կոնստրուկտիվ (կառուցողական) ընդունակություններ։ Սրանք թույլ են տալիս հաջողությամբ ծրագրավորել սաների անձնավորության ցանկալի գծերը և ձևավորել դրանք, կանխատեսել մանկավարժի աշխատանքի արդյունքները, կռահել, թե ինչպիսին կլինի երեխայի վարքը տարբեր իրադրություններում։

3. Պերցեպտիվ ընդունակություններ, որոնց էությունն այն է, որ թույլ են տալիս ճիշտ ընկալել ու հասկանալ երեխայի հոգեկան կյանքը, ինչպես նաև տվյալ պահին ունեցած հոգեվիճակը։ Այդ ընդունակությունների թվին են պատկանում նաև ուսուցչի ուշադրության առանձնահատկությունները։

4. Արտահայտչական (էքսպրեսիվ) ընդունակություններ։ Սրանք սեփական մտքերը, գիտելիքները, համոզմունքներն ու զգացմունքները, առաջին հերթին խոսքի, ինչպես նաև դիմախաղի ու մարմնախոսության միջոցով դրսևորելու ընդունակություններն են։

5. Կոմունիկատիվ ընդունակություններ թույլ են տալիս ճիշտ փոխհարաբերություններ հաստատել երեխաների հետ։ (Սրանցից են՝ մանկավարժական տակտը և անհատական ու տարիքային առանձնահատկությունները հաշվի առնել կարողանալը)։

6. Կազմակերպչական ընդունակություններ։ Ղեկավարվելով անձի և գործունեության միասնության սկզբունքով և անձը ամբողջական, ինտեգրալ կազմավորում համարելով, պետք է, այնուամենայնիվ, անձի հոգեկան հատկանիշների, հարաբերությունների և գործողությունների բարդ համույթում առանձնացնել այն առաջատար օղակը, առանց որի հնարավոր չէ ձևավորել մանկավարժական գործունեության գիտակից սուբյեկտի մասնագիտական կարևոր որակները։ Այդպիսի օղակ պետք է համարել մանկավարժի պերցեպտիվ ընդունակությունները։ Սրանք ուսուցչին թույլ են տալիս ճիշտ դիտել ու ընկալել երեխային, հասկանալ նրան։ Միայն այդ ընդունակության առկայության դեպքում ուսուցիչը ի վիճակի կլինի հաջողությամբ կառավարել ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսը, ճիշտ հասկանալ ու հաշվի առնել դպրոցականների շա-

հերը, բավարարել նրանց կարիքներն ու նրանց հետ ճիշտ փոխհարաբերություններ հաստատել, կանխորոշել նրանց զարգացումը և հմտորեն վերահսկել ու կազմակերպել նրանց ուսուցումը։

Մանկավարժական ընդունակությունները ոչ միայն մանկավարժական հաջող գործունեության պայմաններ են, այլև դրա արդյունքը։ Մանկավարժական ընդունակությունները սկզբնավորվում, ձևավորվում ու զարգանում են ուսուցչի անձի հոգեկան հատկանիշների, հարաբերությունների ու գործողությունների ընդհանուր կառուցվածքում։ Դրանք անձի մտքի, զգացմունքների և կամքի շատ որակների համադրության արդյունք են։

Մանկավարժական գործունեության բարձր արդյունավետությունը մեծ չափով կախված է ուսուցչի խոսքի կուլտուրայից։ Ուսուցիչը մշտապես գործ ունի ինֆորմացիայի հսկայական հոսքի հետ, որը արագորեն յուրացնելու և իր գործունեության ընթացքում օգտագործելու համար նա պետք է ունենա լավ զարգացած խոսք։ Հոգեբանական դիտումների արդյունքները ցույց են տալիս, որ ուսուցչի խոսքային գործունեության ընթացքում հաճախակի հանդիպող իմաստային ու ոճական սխալները այն պատճառներից են, որոնց հետևանքով աշակերտները ունենում են աղքատիկ ու սխալներով հագեցած խոսք և ընդհանուր ցածր կուլտուրա։

Ուսուցչի խոսքային գործունեության մեջ դրսևորվում են նրա անձի բնորոշ գծերը, բացահայտվում են նրա հուզական վիճակներն ու արտահայտչական ընդունակությունները, բնավորության գծերն ու այլ մարդկանց հետ ունեցած փոխհարաբերությունները։ Այսպիսով, աշակերտի վրա ուսուցչի ունեցած ներգործության ուժը զգալի չափով պայմանավորված է նրա խոսքի հարստությամբ և հուզական արտահայտչականությամբ։

§ 8. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԱՆՁԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՎՐԱ

Առաջադեմ մանկավարժներն ու հասարակական գործիչները միշտ էլ ընդգծել են այն մեծ դերը, որ ուսուցիչները խաղում են երեխաների ուսուցման ու դաստիարակության գործում։

Ա. Ի. Գերցենը նշում էր, որ երեխաների վրա ազդեցություն են գործում ոչ միայն ուսուցչի գիտելիքները, այլև նրա անձը, նրա հոգեկան որակները։ Կ. Դ. Ուշինսկին ևս այն միտքն է արտահայտել, որ դաստիարակության գործը պետք է հենվի դաստիարակի անձի վրա, որ ոչ մի

կանոնադրություն կամ ծրագիր չի կարող փոխարինել ուսուցչի անձնավորությանը։

Եվ, իսկապես, փորձը ցույց է տալիս, որ չկա մարդկային գործունեության մեկ ուրիշ բնագավառ, որտեղ աշխատանքի արդյունքների վրա այդպիսի ուժեղ ազդեցություն գործեին աշխատողի անձնական հատկությունները, նրա աշխարհայացքը, համոզմունքները, զսպվածությունն ու ինքնատիրապետումը, կոլեկտիվի վրա ներգործելու և այն իր ետևից տանելու ընդունակությունը։ Ուսուցչի անձը չափազանց խոր ազդեցություն է գործում երեխայի մտքի, զգացմունքների ու կամքի զարգացման, նրա ողջ կյանքի վրա։ Աշակերտների վրա ուսուցչի անձնավորության ազդեցությունը հարատևում է նաև դպրոցը ավարտելուց հետո։

Աշակերտների վրա ուսուցչի անձի բարոյական հսկայական ներգործության պատճառները պետք է որոնել հենց մարդու էության մեջ և մարդկային այն փոխհարաբերություններում, որոնք առաջանում են մանկավարժական գործունեության պրոցեսում։

Սոցիալիստական հասարակության մեջ ուսուցչի և աշակերտի գործունեության նպատակը նույնն է և իրագործվում է գործարար փոխօգնությամբ, սովորեցնողի և սովորողի սերտ կապի պայմաններում։ Այս պատճառով էլ պատահական չէ, որ սովետական դպրոցի կյանքում ուսուցչի մանկավարժական գործունեության վերջնական արդյունքները ընդունված է գնահատել ըստ աշակերտների նվաճումների։ Բայց այս միասնական պրոցեսում ուսուցչի և աշակերտի կոնկրետ գործողությունները իրենց հոգեբանական բովանդակությամբ նույնը չեն, այլ ունեն իրենց յուրահատկությունները։ Աշակերտների գործունեության նպատակը գիտությունների հիմունքների ընկալումն է ու յուրացումը, կարողությունների և հմտությունների տիրապետելը, կյանքին ու աշխատանքին նախապատրաստվելը։ Այդ գործունեության արդյունքները ամենից առաջ կախված են հենց աշակերտների իմացական ակտիվությունից և ինքնուրույնությունից, ինքնակրթության և ինքնադաստիարակության համար նրանց նախապատրաստվածությունից և ընդունակությունից, նրանց կամային ջանքերից։ Աշակերտներից շատերի մոտ այդ հատկությունները բավարար չափով զարգացած չեն։ Այդ պատճառով նրանք ուսուցչի ամենօրյա օգնության, նրա հետ շփվելու կարիք են զգում։

Ուսուցիչը իր աշխատանքի պրոցեսում պետք է ղեկավարի ուսումնական գործունեությունը, կազմակերպի աշակերտների կողմից գիտելիքների համակարգի յուրացումը և նրանցում կայուն համոզմունքներ պետք է ձևավորի։

Կազմակերպվող ուսումնական գործունեության բովանդակությունից և աշակերտների միջև առաջացող փոխհարաբերությունների բնույթից

կախված փոխվում են նրանց ընդունակությունները։ Դրանց
իմացական ակտիվությունը։ Երբ ուսուցչի և աշակերտների
բարենպաստ փոխհարաբերություններ են հաստատվում, ապա ուսուցչից ստացված ինֆորմացիան աշակերտների համար անձնային նշանակություն է ստանում։

Ուսուցման պրոցեսում ինչպիսի՞ հարաբերություններ պետք է հաստատվեն ուսուցչի և աշակերտների միջև, որպեսզի աշակերտները ավելի արդյունավետ կերպով սովորեն, իսկ ուսուցիչը կարողանա հաջողությամբ դաստիարակել նրանց։ Ուսուցչի և աշակերտների հարաբերությունները ճիշտ կարելի է համարել այն դեպքում, երբ դրանք հենվում են աշակերտի նկատմամբ լավատեսական հայացքների և մարդասիրական մոտեցման վրա։ Միայն այս դեպքում ուսուցիչը և աշակերտները կարող են փոխադարձաբար հարգել միմյանց և ունենալ այնպիսի առողջ փոխհարաբերություններ, որոնք նպաստում են մանկավարժական գործունեության հաջողությանը։

Սովետական դպրոցի առջև կուսակցության ու կառավարության կողմից դրված խնդիրները ուսուցչից պահանջում են զգայուն և ուշադիր լինել յուրաքանչյուր աշակերտի նկատմամբ, նրանց հետ շփվելիս լինել անկեղծ և պարզ։ Ուսուցիչը պետք է կարողանա կողմնորոշվել աշակերտների հոգեկան հատկություններում և ապրումներում, նրանցում պետք է կամք և ուժեղ բնավորություն դաստիարակի։ Յուրաքանչյուր երեխայի և աշակերտական կոլեկտիվի նկատմամբ մանկավարժի ներհուն և ուշադիր վերաբերմունքը վճռական նշանակություն ունի նրանց աչքում ուսուցչի և երիտասարդության դաստիարակի հեղինակություն նվաճելու համար։

Աշակերտների հետ շփվելիս ուսուցչի դրսևորած վերաբերմունքը ազդեցություն է գործում նրանց փոխադարձ վերաբերմունքի վրա։ Ուսուցչի և աշակերտների միջև ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի ընթացքում առաջացող անհրաժեշտ փոխըմբռնումը լուրջ ազդեցություն է գործում մանկավարժական գործունեության արդյունավետության վրա։

§ 4. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԱԿՏԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԷԹԻԿԱՅԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

Երեխաների հետ շփվելիս ուսուցիչը պետք է հանդես բերի մեծ տակտ, որն իր մեջ ներառում է այնպիսի գծեր, ինչպիսիք են՝ բարձր պահանջկոտությունը, զգայունությունը, արդարամտությունը, մարդասիրությունը, լավատեսությունը, համառությունը, զսպվածությունը և ինքնատիրապետումը։

Մանկավարժական տակտը և նրա նշանակությունը դաստիարակության համար։ Մանկավարժական տակտը ուսուցչի վարքագծի կարևորագույն գիծն է և նրա մանկավարժական ընդունակությունների ամենահստակ արտահայտությունը։ Մանկավարժական տակտ չունենալու դեպքում երբեմն նույնիսկ փորձված ուսուցիչները աշակերտների աչքում նսեմացնում են իրենց հեղինակությունը։ Իսկ երիտասարդ ուսուցչի աշխատանքում մանկավարժական տակտի բացակայությունը հաճախ հանգեցնում է ուսումնական պրոցեսի տապալումների, անվստահություն է առաջացնում սեփական ուժերի նկատմամբ, իսկ երբեմն էլ հուսախաբություն մանկավարժի աշխատանքից։

Մանկավարժական տակտի ամենաէական տարրը մանկավարժի լուրջ և ուշադիր վերաբերմունքն է յուրաքանչյուր աշակերտի և երեխաների ողջ կոլեկտիվի նկատմամբ։ Ուսուցիչը պետք է զգույշ լինի եզրակացություններ կատարելիս և որոշումներ կայացնելիս, քանի որ դրանք կարող են շոշափել դպրոցականի ինքնասիրությունը, իջեցնել նրա ինքնագնահատականը և չեզոքացնել նրա վրա կոլեկտիվի դրական ազդեցությունը։ Մանկավարժական տակտը դրսևորվում է ուսուցչի ամենօրյա աշխատանքում, այն բոլոր իրադրություններում, երբ պահանջվում է գնահատել դպրոցականների ուսումնական հաջողությունները։

Մանկավարժի տված գնահատականը լուրջ ազդեցություն է գործում դպրոցականի գործունեության վրա։ Այդ պատճառով էլ այն հնարավորին չափով ճիշտ պետք է արտացոլի աշակերտի գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների իրական մակարդակը և ուսման նկատմամբ նրա վերաբերմունքը։ Գիտելիքների ճիշտ գնահատականը սովորողներին օգնում է գիտակցել սեփական նվաճումները, ճիշտ հասկանալ իրենց կատարած աշխատանքի ուժեղ ու թույլ կողմերը։ Բայց դրպրոցականի աշխատանքի սխալ գնահատականը բացասական ներգործություն է ունենում նրա հոգեկան վիճակի, ինքնագիտակցության, հուզական-կամային ոլորտի զարգացման, ուսման ու աշխատանքի համար նրա հոգեբանական նախապատրաստվածության աստիճանի վրա։

Աշակերտների գիտելիքների ու վարքագծի գնահատման ժամանակ մեծ նշանակություն ունի աշակերտներին դիմելու ձևը, նրանց նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքը դպրոցի անխտիր բոլոր ուսուցիչների կողմից։ Լավ ուսուցիչը միշտ մտահոգված է այն հարցով, թե երբ, ինչպես և ինչպիսի հանգամանքներում է առավել նպատակահարմար այս կամ այն աշակերտի գիտելիքները ստուգելը և ինչ ձևով պետք է տալ նրա աշխատանքի գնահատականը։

Որոշ ուսուցիչներ մոռանում են աշակերտների հետ շփվելու կարևորագույն սկզբունքը. պահանջի՛ր, բայց աշակերտի արժանապատվությունը մի՛ վիրավորիր։ Սրա հետևանքով հաճախ են կոնֆլիկտներ առա-

ջանում, որոնց մեղավորները կարող են և ուսուցիչները լինել։ Ուսուցիչը միշտ պետք է պահանջկոտությունը զուգակցի արդարամտության և աշակերտի նկատմամբ բարեկամական ու հարգալից վերաբերմունքի հետ։ Փորձը ցույց է տալիս, որ երեխաները սիրում են պահանջկոտ ուսուցիչներին, բայց միայն այն դեպքում, երբ նրանք հարգալից վերաբերմունք են ցույց տալիս իրենց նկատմամբ, չեն վիրավորում իրենց ինքնասիրությունը և չեն նսեմացնում սեփական արժանապատվությունը։

Աշակերտները թանկ են գնահատում իրենց սիրված և ուսումնական առարկան լավ իմացող ուսուցիչների գնահատականները։ Նրանց ինքնագնահատումը հաճախ համընկնում է այդպիսի ուսուցչի տված գնահատականի հետ։ Այս հանգամանքը նպաստում է նրանց վարքի և ուսումնական գործունեության ճիշտ կողմնորոշմանը։

Աշակերտի համար մեծ նշանակություն ունի դասարանական կոլեկտիվի կողմից նրա գիտելիքներին ու վարքին տրվող գնահատականը։ Ահա թե ինչու ուսուցիչը, դասարանի ներկայությամբ, աշակերտի գիտելիքներն ու վարքը գնահատելիս, պետք է հատկապես ուշադիր լինի՝ բարձր պահանջկոտությունը զուգակցելով երեխաների նկատմամբ զգայուն ու հոգատար վերաբերմունքի հետ։

Մանկավարժական իրադրությունների արագ փոփոխման պայմաններում ուսուցիչը պետք է կարողանա արագորեն կողմնորոշվել, ճիշտ գնահատել ստեղծված հանգամանքները և ճիշտ ու անհրաժեշտ դաստիարակչական նշանակություն ունեցող վճիռ կայացնել։ Սա հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ ուսուցիչը կարողանում է ճիշտ ընկալել ու գնահատել երեխաների արարքները, խորապես ըմբռնում է դրանց ծնած պատճառները և միաժամանակ ունի բնավորության այնպիսի գծեր, ինչպիսիք են՝ նրբանկատությունը, զսպվածությունն ու ինքնատիրապետումը։ Սրանք մանկավարժական տակտի դրսևորման անհրաժեշտ պայմաններն են։

Մանկավարժական տակտի և դպրոցականի անձի նկատմամբ հարգանքի առկայության դեպքում ուսուցչի կողմից զգացմունքների (զայրույթի, ուրախության, գուրգուրանքի և այլն) դրսևորումը կարող է մանկավարժական ներգործության օգտակար կամ նույնիսկ անհրաժեշտ միջոց դառնալ, քանի որ աշակերտի աչքում մանկավարժի այդ հույզերը ունեն իր այս կամ այն արարքի կամ ստեղծված մանկավարժական իրադրության նկատմամբ անմիջական վերաբերմունքի իմաստ։ Եվ, ընդհակառակը, նույնանման հանգամանքներում մանկավարժական տակտի բացակայությունը կարող է անուղղելի վնաս պատճառել մանկավարժի և աշակերտների փոխհարաբերություններին։

Մանկավարժական տակտը ուսուցչին պետք է հուշի նաև, թե որտեղ է ավելի նպատակահարմար զրուցել աշակերտների հետ (ընկերների

կամ ծնողների ներկայությամբ, առանց վկաների, ուսումնական աշխատանքի ընթացքում, զբոսանքի ժամանակ և այլն)։ Նրբանկատությունը ուսուցչին թույլ է տալիս որոշել նաև, թե երբ է ավելի հարմար խոսել աշակերտի հետ նրա արարքի մասին՝ հենց տեղում, անմիջականորեն արարքը թույլ տալուց հետո, թե ավելի լավ է թույլ տալ, որպեսզի աշակերտը ժամանակ ունենա իր վարքը վերլուծելու և գնահատելու համար։ Բանն այն է, որ շատ երեխաների համար ուսուցչի վերաբերմունքի և գնահատականի տրման հետաձգումը վճռական գործոն է հանդիսանում սեփական վարքագիծն ու գործողությունները գիտակցելու և գնահատելու համար։

Աշակերտների հետ շփվելիս մանկավարժական տակտի ցուցաբերումը մեծ չափով կախված է ուսուցչի ընդհանուր բարոյական դաստիարակվածությունից և մանկավարժական էթիկայի կանոններին հետևելու նրա ընդունակությունից։ Այն ուսուցիչը, որը աշակերտներին պահանջներ ներկայացնելիս թույլ է տալիս անսկզբունքայնություն և անարդարություն, չի հարգում նրանց, դրանով իսկ իր սաներին հիմք է տալիս իր բարոյական որակները ցածր գնահատելու համար։ Այս հանգամանքն, անկասկած, վնաս է հասցնում ուսուցչի հեղինակությանը և, հետևաբար, նրա ուսուցման ու դաստիարակության գործին։

Ուսուցչի և աշակերտների միջև փոխադարձ հարգանքի և առողջ փոխհարաբերությունների հիմքում ընկած է ուսուցչի կողմից սովորողների շահերի ու պահանջմունքների ըմբռնումը և, բացի դրանից, ուսուցչի պահանջների ըմբռնումը աշակերտների կողմից։ Երբեմն ուսուցչի և աշակերտների փոխհարաբերությունների աննշան վատացումն անգամ ազդում է ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսի վրա, թուլացնում է ուսուցչի անձի մանկավարժական ներգործությունը աշակերտի անձի վրա։ Այդ պատճառով էլ մանկավարժական էթիկայի օրենքներին հետևելը մանկավարժական գործունեության անհրաժեշտ պայմաններից մեկն է հանդիսանում։

Միջանձնային հարաբերությունները մանկավարժական կոլեկտիվում։ Երիտասարդության կրթության և կոմունիստական դաստիարակության պրոցեսը ուսուցիչների կոլեկտիվի և դպրոցի ղեկավարների, կուսակցական, արհմիութենական և կոմերիտական կազմակերպությունների համատեղ ստեղծագործական աշխատանքն է։ Դպրոցի հաջող գործունեության պարտադիր պայմաններից մեկը ուսուցիչների կոլեկտիվում կատարվող մտածված ու լավ կազմակերպված աշխատանքն է, ինչպես նաև մանկավարժների փոխհարաբերությունների բարոյական բարձրությունն ու հարգալից բնույթը։ Եթե ուսուցիչները միանման բարոյական դիրքերի վրա չեն կանգնած և նրանց աշխատանքը փոխհամաձայնեցված չէ, եթե նրանք միանման պահանջներ չեն ներկայացնում

աշակերտներին, ապա դրանով իսկ լուրջ խոչընդոտներ են ծագում աճող սերնդի դաստիարակության ճանապարհին։

Ուսուցչական կոլեկտիվի աշխատանքի նպատակասլացությունն ու կազմակերպվածությունը դպրոցի աշխատանքի արդյունքների համար ընդհանուր պատասխանատվության մթնոլորտ են ծնում։ Ա. Ս. Մակարենկոն բազմիցս ընդգծել է, որ միայն ուսուցիչների կազմակերպված և նպատակների ու բարոյական պահանջների միասնությամբ աչքի ընկնող կոլեկտիվն է ընդունակ դաստիարակելու երեխաներին, ազդելու նրանց անձնավորության ձևավորման ընթացքի վրա։

Դպրոցականի անձը միայնակ, մանկավարժական կոլեկտիվի համաձայնեցված աշխատանքից դուրս հնարավոր չէ դաստիարակել։ Ուսուցչի հեղինակությունը կարող է աճել միայն դպրոցում աշխատող մանկավարժների միջև բարձր կարգի բարոյական փոխհարաբերությունների առկայության պայմաններում։

Արտադրության ցանկացած բնագավառում կոլեկտիվի ստեղծումը աշխատանքային հաջողությունների նվաճման պարտադիր պայմանն է։ Կոլեկտիվում բարենպաստ մթնոլորտի ստեղծումը հատկապես կարևոր է մանկավարժական գործունեության համար։ Կոլեկտիվում աշխատել և կոլեկտիվորեն գործել կարողանալը մանկավարժական գործունեության մասնագիտական պահանջներից բխող պարտադիր պայման է։ Ա. Ս. Մակարենկոն գրում է, որ «այնտեղ, որտեղ դաստիարակները միավորված չեն կոլեկտիվում և կոլեկտիվը չունի աշխատանքի միասնական պլան, միասնական տոն և երեխայի նկատմամբ միասնական ու ճիշտ մոտեցում, այնտեղ չի կարող լինել նաև ոչ մի դաստիարակչական պրոցես»[1]։

Փորձը ցույց է տալիս, որ ուսուցչական կոլեկտիվում մանկավարժական էթիկայի կանոնների պահպանումը, անկեղծությունն ու փոխըմբռնումը կարևոր գործոններ են և հսկայական մանկավարժական նշանակություն ունեն։ Երբ որոշ ուսուցիչներ խախտում են մանկավարժական էթիկայի պահանջները, ապա մանկավարժական կոլեկտիվում անխուսափելիորեն կոնֆլիկտներ ու հակասություններ են առաջանում։ Այս ամենը, անկասկած, ազդում է ուսուցիչների տրամադրության և ստեղծագործական ակտիվության, հետևաբար նաև մանկավարժական գործունեության արդյունքների վրա։

Դպրոցում ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսի կառավարումը անհնարին է առանց բարեկամական ու փոխադարձ պահանջկոտության մթնոլորտի, ստեղծագործական միկրոկլիմայի ստեղծման, որը յուրաքանչյուր ուսուցչի թույլ է տալիս բարոյական ու բանական բավարարվածություն զգալ մանկավարժական աշխատանքից։

Յուրաքանչյուր դպրոցի կոլեկտիվի գործունեության արդյունավետությունը կախված է ինչպես դպրոցի ղեկավարից, այնպես էլ ուսուցիչներից, ընդհանուր աշխատանքի պրոցեսում առողջ փոխհարաբերություններ հաստատելու նրանց ցանկությունից և կարողությունից։ Ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսի կատարելագործման խնդիրները լուծելիս յուրաքանչյուր ուսուցիչ ամենից առաջ պետք է մտահոգված լինի մանկավարժական մեծ ակտիվության և ուսուցիչների միջև ընկերական ու բարեկամական հարաբերությունների իրադրություն ստեղծելու գործում իր ներդրումը կատարելու ցանկությամբ։ Այսպիսի հանգամանքներում իրագործվող ստեղծագործական աշխատանքը միայն կարող է հանգեցնել աշակերտների ուսուցման և կոմունիստական դաստիարակության խնդիրների լուծմանը։

[1] **А. С. Макаренко.** Соч., т. V, стр. 179.

ՏԵՐՄԻՆՆԵՐԻ ԲԱՌԱՐԱՆ[1]

Ադեկվատ *(լատ.՝ հավասարեցված)*— հավասար, լիովին համապատասխանող, նույնական։

Ալտրուիզմ *(լատ.՝ ուրիշ)*— այլասիրություն, անշահախնդիր հոգատարություն ուրիշի բարօրության մասին, ուրիշների համար անձնական շահերը զոհելու պատրաստակամություն (էգոիզմի, եսասիրության հակադրձ երևույթն է)։

Ակալկուլիա— թվաբանական հաշվումներ կատարելու ընդունակության կորուստն է, որը վրա է հասնում գլխուղեղի ձախ կիսագնդի վնասվելու դեպքում։

Ամբիվալենտություն *(լատ.՝ երկու+ուժ ունեցող)*— երկարժեքություն, մարդու հուզական-կամային ոլորտի երկակի, հակասական վիճակը, որը միաժամանակ կամ հաջորդաբար դրսևորվում է միևնույն օբյեկտի նկատմամբ (օրինակ՝ խանդը իր մեջ ներառում է ինչպես սիրո, այնպես էլ ատելության տարրեր)։

Ամորֆ *(հուն.՝ ձևի բացասում)*— անձև, անորոշ, տարտամ։

Առարկայականություն *(ընկալման)*— իր արտահայտությունն է գտնում, այսպես կոչված, օբյեկտիվացիայի ակտում, որը արտաքին աշխարհից ստացված տեղեկությունների վերագրումն է այդ աշխարհին։ Օբյեկտիվացիայի շնորհիվ ապահովվում է իրական առարկաներին նրանց արտացոլված պատկերների ադեկվատության (տե՛ս) վերահսկողությունը։

Անալիզատոր *(հուն.՝ տարրալուծում, մասնատում, վերլուծություն (ֆիզիոլոգ.)*— նյարդային սարք, որը վերլուծում և համադրում է ընկալվող գրգռիչները։

Ապրոբացիա *(լատ.՝ հավանություն տալ, ընդունել)*— հաստատել, հավանության արժանանալ։

Ավտոնոմ խոսք *(երեխայի)*— «իր համար» խոսքն է, որը բնութագրվում է բառերի իմաստների անորոշությամբ և բազմանշանակությամբ։

[1] Բառարանում տրված է սույն ձեռնարկում օգտագործված մի շարք տերմինների բացատրությունը։ Կիրառված են տեղեկագրքերում սովորաբար օգտագործվող կրճատումներ։

Բառերի իմաստները փոխվում են կախված իրադրություններից, անկայուն և փոփոխուն կապերի միջոցով միավորելով տարասեռ առարկաներ։ Ա. Խ.-ն անցման փուլ է չափահասի խոսքին տիրապետելու ճանապարհին։ Այն հատկապես զարգացած է լինում միասին զարգացող տարեկից երեխաների մոտ։

Ավտորիտարիզմ *(լատ.՝ իշխանության հավակնություն, հրամանի արձակում)*— կուրորեն, առանց քննարկման հրամանին ենթարկվելու պահանջների համակարգ։ Չպետք է շփոթել ավտորիտետ *(լատ.՝ արժանապատվություն, ուժ, իշխանություն)*, «հեղինակություն» հասկացության հետ։ Վերջինը նշանակում է այն ընդհանուր ճանաչման արժանացած ազդեցությունը, որ որոշակի նվաճումներ ունենալու շնորհիվ կարող են ձեռք բերել որևիցե անձ, կազմակերպություն կամ հայացքների համակարգ։

Աֆեկտ *(լատ.՝ հոգեկան հուզում)*— ուժեղ, բուռն թափով ընթացող և համեմատաբար կարճատև հուզական ապրումներ, որոնց դեպքում խիստ թուլանում կամ չքանում է կամային ինքնավերահսկողությունը։

Բիհեիորիզմ *(անգլ.՝ վարք)*— արտաքահմանյան (հատկապես ամերիկյան) հոգեբանության մեխանիստական ուղղություն, որը, ժխտելով գիտակցության (տե՛ս) դերը, հոգեկան բոլոր երևույթները հանգեցնում է դրդիչներին (տե՛ս) տրվող մարմնային հակազդումներին։

Գենեզիս *(հուն.՝ ծնունդ, ծագում, զարգացում)*— հասկացություն, որը նշանակում է որևիցե երևույթի կամ առարկայի ինչպես ծագման պահը, այնպես էլ զարգացման օրինաչափ պրոցեսը։

Գեներալիզացիա *(լատ.՝ ընդհանուր, գլխավոր)*— անպայման և պայմանական ռեֆլեքսների (տե՛ս) ընդհանրացումը։ Էությունն այն է, որ ինչ-որ տեսակետից միմյանց նման գրգռիչները նույնական հակազդումներ են առաջ բերում։

Գեշտալտ-հոգեբանություն *(գերմ.՝ ձև, կառուցվածք, պատկեր, ամբողջություն)*— արտաքահմանյան հոգեբանության ուղղություններից մեկը, որը ծագել է Գերմանիայում XX դարի սկզբին։ Հետագայում տարածվել է նաև ԱՄՆ-ում։ Այս ուղղության ներկայացուցիչները հոգեկանի առաջնային ու հիմնական տարրեր են համարում ամբողջական հոգեկան կազմավորումները կամ «գեշտալտները»։

Գիտակցություն— հոգեկան կյանքի ամենաբարձրագույն ձևը, որը արդյունք է մարդու ձևավորման հասարակական-պատմական պայմանների և աշխատանքային գործունեության, ինչպես նաև այլ մարդկանց հետ մշտական խոսքային շփման։

Գլոբալ *(լատ.՝ երկրագունդ)*— համընդհանուր, համապարփակ, ամեն ինչ ընդգրկող։

Գնոստիկական *(հուն.՝ գիտելիք)* գործունեություն— գործունեություն, որի նպատակը շրջապատող աշխարհի իմացությունն է։

Գրադիենտ *(լատ.՝ քայլող) (ֆիզ.)*— տարածության մեջ որևէ ֆիզիկական մեծության աճի կամ նվազման չափը՝ երկարության մեկ միավորի չափով տեղաշարժվելու դեպքում։

Գործողություն *(հոգեբանության մեջ)*— գործունեության հարաբերականորեն ավարտուն մասը, որը լուծում է որևիցե ընթացիկ պարզ խնդիր։

Դեպերսոնալիզացիա *(լատ.՝ անջատում, հեռացում+անձ, դեմք)*— անձի երկատում, սեփական «ես»-ի հետ կապված ընկալումների կորուստ։

Դետերմինիզմ *(լատ.՝ որոշել, պայմանավորվել)*— ուսմունք բոլոր երևույթների պատճառական փոխպայմանավորվածության, համընդհանուր օրինաչափ կապի մասին։

Դեցերեբրացիա *(լատ.՝ հեռացում+ուղեղ) (ֆիզիոլոգ.)*—այն մեթոդն է, երբ գլխուղեղի բնի մասում կտրվածք են առաջացնում, որի հետևանքով միջին ուղեղն ու կենտրոնական նյարդային համակարգության ավելի բարձր տեղավորված բաժինները անջատվում են ավելի ցածր տեղավորված բաժիններից։ Դեցերեբրացված կենդանին կորցնում է այն ռեֆլեքսները, որոնք ապահովում են մարմնի հավասարակշռվածությունն ու տեղաշարժը տարածության մեջ։ Իսկ ողնուղեղային ռեֆլեքսները ոչ միայն լիովին պահպանվում են, այլև գործում են առանձնահատուկ հստակությամբ։ Դեցերեբրացիայի հետևանքով առաջ է գալիս ուղղող մկանների ուժեղ կծկում, վրա է հասնում, այսպես կոչված, դեցերեբրացիոն անճկունություն (ռիգիդություն)։

Դիդակտիկա *(հուն.՝ ուսանելի)*— մանկավարժության այն բաժինը, որում շարադրված են ուսուցման ընդհանուր մեթոդներն ու օրենքները։

Դինամիկական *(լատ.՝ շարժուն)* ստերեոտիպ *(լատ.՝ ամուր+հետք) (ֆիզիոլոգ.)*— պայմանական ռեֆլեքսների հարաբերականորեն կայուն համակարգ։ Մարդու մոտ դինամիկական ստերեոտիպը հմտությունների և սովորությունների ֆիզիոլոգիական հիմքն է։

Դրդապատճառ, մոտիվ *(լատ.՝ շարժում եմ)*— գործունեության մղող, դրդիչ ուժ, որը կապված է որոշակի պահանջմունքի բավարարման հետ։

Երևակայություն— նախկին փորձի հիման վրա նոր պատկերների ստեղծումը։ Երևակայությունը մարդու ստեղծագործական գործունեության անհրաժեշտ մեխանիզմներից է հատկապես այն դեպքում, երբ պրոբլեմային իրավիճակը (տե՛ս) աչքի է ընկնում անորոշությամբ (ինֆորմացիայի պակասով)։

Զգայություն— հոգեկան պարզագույն իմացական պրոցես, ներքին և արտաքին նյութական միջավայրի առարկաների և երևույթների առանձին հատկանիշների պատկերավոր արտացոլումը, եթե դրանք անմիջականորեն ազդում են զգայարանների վրա։

Զգայական *(սենսորային)* մեկուսացում— ինֆորմացիոն թերբեռնվածություն, որը հանգեցնում է օրգանիզմի ֆունկցիոնալ լուրջ խախտումների։

Զուգորդական (ասոցիատիվ) էքսպերիմենտ *(հոգեբանության մեջ)*— մարդու հոգեկան վիճակները ուսումնասիրելու մեթոդներից մեկը, որի կիրառման ընթացքում փորձարկվողը ի պատասխան ներկայացվող նշանակալից կամ չեզոք դրդիչների (ստիմուլների) զուգորդություններ (ասոցիացիաներ) է ստեղծում և դրսևորում։

Զուգորդություն *(ասոցիացիա, լատ.՝ կապում, միավորում եմ)*— հոգեբանության մեջ զուգորդություն ասելով ի նկատի ունեն հոգեկանի տարրերի միջև հաստատվող կապերը, որոնց շնորհիվ տարրերից մեկի ի հայտ գալը առաջ է բերում նաև այլ տարրեր, որոնք առաջինի հետ կապված են ըստ նմանության, առընթերության կամ հակադրության։

Էգոցենտրիզմ *(լատ.՝ ես+կենտրոն)*— եսակենտրոնություն, անհատապաշտության և եսասիրության (էգոիզմի) ծայրահեղ աստիճանը։

«Էդիպի կոմպլեքս» *(Ֆրոյդի տեսության մեջ)*— ենթագիտակցական սեռական հակումը որդուց՝ մոր և աղջկանից՝ հոր նկատմամբ, որն ուղեկցվում է հնարավոր պատժի հանդեպ վախի զգացմամբ։ Այդ տերմինը Ֆրոյդը փոխ է առել Սոֆոկլեսի «Էդիպ արքան» ողբերգությունից։ Այս հակագիտական, ֆանտաստիկ պատկերացումը երեխայի հոգեբանության կողմից չի հաստատվում։

Էթիկա *(հուն.՝ ավանդույթ, բարք, բնույթ)*— ուսմունք բարոյականության մասին։

Էքստրեմալ *(լատ.՝ ծայրահեղ)*— ծայրահեղ, բացառիկ, անսովոր։

Էմանսիպացիա *(լատ.՝ որդու ազատագրումը հոր իշխանությունից)*— կախվածությունից, ենթակայությունից, հնացած պատկերացումներից ազատագրվելը։ Նաև՝ սահմանափակումների վերացում, իրավահավասարության շնորհում (օրինակ՝ կանանց էմանսիպացիա)։

Էմպիրիկական *(լատ.՝ փորձ)*— փորձի հիման վրա ստացված, փորձնական։

Էնդոկրինային *(հուն.՝ ներսում+առանձնացնում եմ)* գեղձեր *(ֆիզիոլ.)*—

ներքին արտազատման գեղձեր, որոնք իրենցում առաջացած հատուկ նյութերը՝ հորմոնները (տե՛ս) անմիջականորեն արտազատում են արյան կամ ավշի մեջ։

Էրոտիկական (սեռական) (հուն.՝ սիրային)— այն, ինչ կապված է սեռական հարցերի հետ, ցանկասիրական, տռփական։

Էրուդիցիա (լատ.՝ գիտունություն)— գիտության որևէ բնագավառում խոր ու բազմակողմանի գիտելիքներ ունենալը։

Ընկալում— նյութական աշխարհի առարկաների և երևույթների ակնառու-պատկերավոր արտացոլումը իրենց մասերի ու հատկությունների ամբողջության մեջ, երբ այդ առարկաներն ու երևույթները անմիջականորեն ազդում են զգայարանների վրա։

Թեստ (անգլ.՝ փորձ, փորձարկում)— կարճաժամկետ առաջադրանք, որի կատարմանը տրվող քանակական ու որակական գնահատականները հոգեկան որոշ ֆունկցիաների զարգացման նշաններ են համարվում։

Ժառանգականություն— կենդանի օրգանիզմների հատկանիշների փոխանցումը ծնողներից ժառանգներին։

Իմպլիկացիա (լատ.՝ սերտորեն կապում եմ)— տրամաբանական օպերացիա, որը երկու ասույթներից նոր բարդ ասույթ է ստեղծում «եթե... ապա» տրամաբանական կապի օգտագործման միջոցով։

Իմպուլսիվ, իմպուլսային (լատ.՝ հարված, դրդում) (հոգեբանության մեջ)— անսպասելի մղումների ազդեցության տակ գործելու հակում ունեցող։

Ինտեգրալային (լատ.՝ ամբողջական, վերականգնված)— անխզելիորեն կապված, միասնական, ամբողջական, միավորված, գումարային։

Ինտերիորիզացիա (ներքին դարձնելը, ներքնայնացում)— առարկաների պատկերների և նրանց մասին ունեցած հասկացությունների հետ կատարվող արտաքին գործողությունից ներքինին, իդեալականին («մտքում կատարվողին») անցնելու պրոցեսը։

Ինիցիացիա (լատ.՝ խորհրդապաշտական գործողությունների կատարում)— երիտասարդին հասուն մարդկանց կարգը մտցնելու, նրանց կյանքին հաղորդակից դարձնելու ծեսը կամ արարողությունը։

Ինտրովերսիա— անձի ուղղվածությունը դեպի ինքը, դեպի սեփական զգայությունները, ապրումները, զգացմունքներն ու մտքերը։

Ինտուիցիա (լատ.՝ սեռուն ուշադրությամբ նայել)— ներըմբռնում, ճշմարտության անմիջական ըմբռնում, որը տրամաբանական փաստարկներ և ապացույց չի պահանջում։ Ինտուիցիայի տեսակներ են. մտքի սրաթափանցությունը, գիտակցության «փայլատակումը», կանխատեսումը և այլն։ Ինտուիցիան հենվում է անձի կուտակած փորձի և հատկապես գիտական տեսական գիտելիքների վրա։

Ինֆանտիլիզմ (լատ.՝ մանկական)— մանկայնություն, զարգացման դանդաղում, որի հետևանքով չափահաս մարդը պահպանում է մանկական տարիքին հատուկ ֆիզիկական և հոգեկան գծեր։

Իոդիացիա (լատ.՝ ճառագայթներ եմ առաքում, պայծառ լուսավորում եմ) (ֆիզիոլոգ.)— գրգռման կամ արգելակման պրոցեսների տարածումը։

Իռացիոնալ (լատ.՝ անմիտ)— բանականության, մտածողության համար անմատչելի, տրամաբանական հասկացություններով չարտահայտվող։

Լոկալ (լատ.՝ տեղ)— տեղական։

Լոկոմոցիա (լատ.՝ տեղ+շարժում)— շարժումների այն խումբը, որը կենդանիներին կամ մարդուն տարածության մեջ ակտիվորեն տեղաշարժվելու հնարավորություն է տալիս։

Խոսք— հասարակության զարգացման ընթացքում ձևավորված լեզվի օգնությամբ մարդկանց շփվելու պրոցեսը։

Կամք— այս կամ այն գործողությունները կատարելիս մարդու դրսևորած գիտակցական նպատակասլացությունը։

Կինեսթեզիկ (հուն.՝ շարժում+զգայություն) զգայություն— մարմնի օրգանների դիրքի և շարժումների զգայություն։ Կ. զ.-ները առաջ են գալիս հատուկ մեխանիկական ռեցեպտորների (պրոպրիոցեպտորների) գրգռման հետևանքով, որոնք տեղավորված են մկաններում, ջլերում և հոդակապերում։

Կոլիզիա (լատ.)— հակադիր հայացքների, ձգտումների, շահերի, նկրտումների բախում։

Կոմունիկացիա (լատ.՝ հաղորդում)— հաղորդում, կապ, շփում։

Կոնստանտություն (ընկալման)— ընկալման պայմանները փոփոխելիս արտացոլվող օբյեկտի պատկերի հարաբերական հաստատունությունը։ Կոնստանտությունը հատկապես ցայտունորեն է դրսևորվում առարկաների գույնը, մեծությունը և ձևը տեսողությամբ ընկալելիս։

Կոնցեպցիա (լատ.՝ ընկալում, ըմբռնում)— հայացքների համակարգ, փոխկապակցված վարկածների խումբ։

Կոնֆաբուլյացիա (լատ.՝ շատախոսում եմ, շաղակրատում եմ)— ֆանտաստիկ բովանդակությամբ կեղծ վերհուշ, որը պայծառ ու պատկերավոր բնույթ ունի։

Կոնֆորմիզմ (ուշ լատ.՝ համապատասխանող) (հոգեբանության և սոցիոլոգիայի բնագավառներում)— տերմին, որը երկու իմաստով

է օգտագործվում։ Նախ՝ այն նշանակում է անձի ներքին և արտաքին համաձայնությունը խմբի հետ։ Երկրորդ՝ կոնֆորմիզմ են անվանում խմբի հետ միայն արտաքնապես համաձայնվելը՝ ներքին այլ համոզմունք կամ դիրքորոշում ունենալու դեպքում։

Կոռելյացիա (ուշ լատ.՝ հարաբերակցություն)— համապատասխանություն, հարաբերակցություն, փոխադարձ կապ, փոխադարձ կախվածություն (առարկաների, իրադարձությունների, երևույթների և հասկացությունների)։

Հալյուցինացիա (լատ.՝ զառանցանք, անիմաստ շատախոսություն)— գոյություն չունեցողի կեղծ, թվացող ընկալում, զգայարանների (տեսողության, լսողության, հոտառության) խաբկանք, զգայախաբություն, որը ուղեղի աշխատանքի խախտումների հետևանք է։

Համոզմունք— մարդու գիտակցված պահանջմունքների համակարգ, որը նրան դրդում է գործել համաձայն իր կայուն հայացքների, սկզբունքների և աշխարհայացքի։

Հասկացություն— մտածողության հիմնական արդյունքը, իրականության առարկաների և երևույթների ընդհանուր և էական (առանձնահատուկ) հատկանիշների արտացոլումը։

Հավակնությունների մակարդակ— անձի կարևոր բնութագրերից՝ մեկը, որը որոշվում է այն փաստով, թե նա իր համար նշանակալից օբյեկտների բազմությունից ինչպիսի՝ դժվար թե հեշտ նպատակներ է ընտրում։ Հավակնությունների մակարդակը կախված է անցյալում անձի ունեցած հաջողություններից և անհաջողություններից։

Հեռաֆրդություն— դրդապատճառի (տե՛ս) տեսակ, մարդու իմացական պահանջմունքի (տե՛ս) հուզական դրսևորումը։

Հերոնտոպսիխոլոգիա (հուն.՝ ծերունի+հոգեբանություն)— այն գիտությունը, որն ուսումնասիրում է օրգանիզմի ծերացման հետ կապված փոփոխությունները և ծերության հոգեբանական կողմերը։

Հիերարխիա (հուն.՝ սրբազան+իշխանություն)— հաջորդական փոխենթակայության հարաբերության մեջ գտնվող տարրերի համակարգ (կարելի է խոսել «Հասկացությունների հիերարխիայի» կամ «Դրդապատճառների հիերարխիայի» մասին)։

Հիշողություն— անհատի կողմից իր փորձի մտապահումը, պահպանումը, վերարտադրությունն ու ճանաչումը։

Հիպերթրոֆիզ— վահանաձև գեղձի աշխատանքի ուժեղացումը։

Հիպոֆիզ (հուն.՝ ելուստ)— ուղեղային ստորին ելուստ, մակուղեղ։ Ներքին արտազատման գեղձ է, որը գտնվում է ողնաշարավոր կենդանիների ու մարդկանց գլխուղեղի հիմքի մասում։ Հիպոֆիզի

հորմոնները (տե՛ս) կարևոր դեր են խաղում օրգանիզմի կենսագործունեության պրոցեսում։ Մանկական տարիքում հիպոֆիզի հորմոնները ազդեցություն են գործում օրգանիզմի ձևավորման ու զարգացման վրա։ Հիպոֆիզի ֆունկցիաների խախտման հետևանքով հորմոնների արտադրությունը ավելանում կամ պակասում է։ Հիպոֆիզի ախտահարումը, բացի աճի խախտումներից, երեխաների մոտ առաջացնում է նաև նյութափոխանակության ծանր խախտումներ։ Վերջինս հաճախ արտահայտվում է գիրացման ձևով, որի դեպքում կանխվում է սեռական գեղձերի զարգացումը և նկատվում են նաև հոգեկան ոլորտի փոփոխություններ (ծուլություն, անտարբերություն, բանականության ու հիշողության խախտումներ և այլն)։

Հոգեկան (պսիխիկա, հուն.՝ հոգի)— օբյեկտիվ աշխարհի սուբյեկտիվ պատկեր, գործունեության մշտական կարգավորիչ, բարձր զարգացած մատերիայի՝ ուղեղի հատուկ հատկություն, որի էությունը իրականության արտացոլումն է։

Հորմոններ (հուն.՝ գրգռել, դրդել)—կենսաբանորեն ակտիվ նյութեր, որոնք ներքին արտազատման գեղձերի կենսագործունեության արգասիքներ են։

Հումորալ (լատ.՝ խոնավություն) (ֆիզիոլոգ.)— օրգանիզմում կատարվող պրոցեսներ, որոնք կապված են օրգանիզմի հյութերի (արյան, ավշի) հետ։

Հույզ, էմոցիա (լատ.՝ գրգռել, հուզել)— ապրումների մի տեսակը։ Նաև՝ որևիցե զգացմունքի անմիջական ապրումը։

Մակածում, ինդուկցիա (լատ.՝ վրան բերելը, նշան բռնելը) (ֆիզիոլոգ.)— երկու հիմնական նյարդային պրոցեսների՝ գրգռման ու արգելակման օրինաչափ հարաբերությունները։ Մակածման էությունն այն է, որ այդ պրոցեսներից մեկի ծագումը առաջ է բերում նաև մյուսի՝ հակադարձի, զարգացում։

Մանիպուլյացիա (ֆր.)— մեկ կամ երկու ձեռքերի շարժումները, որոնք կապված են որևէ խնդրի լուծման հետ։ Ձեռնածություն։

Միելինային (հուն.՝ ոսկրուղեղ, ոսկրածուծ) (անատ.)— նյարդի փափուկ թաղանթի գլխավոր մասը, որն իրենից ներկայացնում է ճարպանման զանգված։

Միջնորդում (կամ միջնորդավորում)— որոշ միջոցների վրա հենվելը, երևույթների միջև այնպիսի փոխադարձ կապերը, որոնք հենվում են միջանկյալ օղակների կամ աստիճանների վրա։

Մնեմոնիկա (հուն.՝ մտապահելու արվեստը)— հնարների մի խումբ, որոնք արհեստական զուգորդությունների (տե՛ս) ստեղծման միջոցով ապահովում են մտապահումը։

Մոդելավորում— *իմացության օբյեկտների մոդելների ստեղծումը իմացական նպատակների համար։*

Մորֆեմ *(հուն.՝ ձև)*— *ձևույթ, քերականական տերմին, որով նշանակում են բառի ամենափոքր նշանակալի մասը։*

Մտածողություն—*իրականության ընդհանրացված, նպատակասլաց, առկա գիտելիքներով միջնորդված, խոսքի հետ անխզելիորեն կապված և սոցիալականորեն պայմանավորված արտացոլում։ Մտածողությունը նորի որոնման, բացահայտման պրոցես է, որը հենվում է զգայական փորձի և պրակտիկ գործունեության վրա, բայց մեծ չափով դուրս է գալիս դրանց սահմաններից։*

Մտապատկեր— *Իրականության այն առարկայի կամ երևույթի զգայական՝ ակնառու պատկերը, որը նախկինում ազդել է զգայարանների վրա։*

Նախադրյալներ— *ուղեղի, զգայարանների և շարժման մեխանիզմների ձևաբանական ու ֆունկցիոնալ այն առանձնահատկությունները, որոնք ընդունակությունների զարգացման բնական հիմքեր են հանդիսանում։*

Նեգատիվիզմ *(լատ.՝ ժխտում եմ) (երեխայի հոգեբանության բնագավառում)*— *երեխայի անհիմն դիմադրությունը շրջապատող մարդկանց ազդեցություններին։ Տարբերում են նեգատիվիզմի երկու տեսակ՝ պասսիվ (համառություն)՝ երբ երեխան չի կատարում պահանջվող գործողությունը, և ակտիվ (բուն նեգատիվիզմը)՝ երբ երեխան կատարում է պահանջվածին հակառակ գործողություն։*

Ներքին խոսք— *խոսքային գործունեության հատուկ տեսակ, անձայն, մեկուսի և իր համար խոսք։ Ներքին խոսքի համար բնորոշ են հատակտորությունն ու կծկվածությունը։ Ներքին խոսքի առկայության դեպքում դիտվում են խոսքի օրգանների (լեզվի, շրթունքների, կոկորդի) մկանային շարժումներ, որոնք նկատելի են միոգրամմայում (մկանների կենսահոսանքների գրանցումներում)։*

Նշան— *իրականության զգայականորեն ընկալվող յուրաքանչյուր տարրը, որը միջնորդում է մեր գործունեությունը և հանդես է գալիս որպես որևէ այլ տարրի (առարկայի, երևույթի) ներկայացուցիչ, փոխարինող։ Նշանները լինում են լեզվական և ոչ լեզվական։ XX դարի 30-ական թվականներից սկսել է զարգանալ նշանների մասին հատուկ գիտություն՝ սեմիոտիկան։*

Նշանակալիություն— *օբյեկտում անձի պահանջմունքները բավարարող հատկանիշների առկայությունը։ Նշանակալիությունը կարող է լինել կայուն և իրադրական։*

Նույնականություն *(իդենտիկություն, ուշ լատ.՝ նույնական, նույնանման)*— *երկու առարկաների կամ հասկացությունների նույնությունը կամ նմանությունը։*

Շոշափելիք— *արտաքին միջավայրի առարկաների արտացոլումը, որը կատարվում է հպման, ջերմային և շարժողական ռեցեպտորների միաժամանակյա գրգռման հետևանքով։*

Պահանջմունք— *սուբյեկտի (օրգանիզմի, անձի) կախվածությունը օբյեկտից, որը հանդես է գալիս որպես սուբյեկտիվ ակտիվության աղբյուր։*

Պերսոնիֆիկացիա *(լատ.՝ դեմք, անձ+անել)*— *անձնավորում, մարմնավորում։ Անշունչ, անկենդան առարկան կամ վերացական հասկացությունը մարդկային տեսքով ներկայացնելը։*

Պոզիտիվ *(լատ.՝ դրական)*— *դրական։ Հակադարձը* **նեգատիվն է։**

Պրոբլեմային իրադրություն— *իրադրություն, որտեղ մարդը այնպիսի հոգեվիճակ է ունենում, որը նրան դրդում է մտածել։ Պրոբլեմային իրադրությունում մարդու առջև ծագում են գործունեության նոր պայմաններ ու նպատակներ, ընդ որում նախկինում ձեռք բերած միջոցներն ու գործունեության եղանակները թեև մնում են որպես անհրաժեշտ, բայց բավարար չեն այդ նոր նպատակը ձեռք բերելու համար։*

Պրոֆեսիոգրամմա— *այն հոգեբանական ֆունկցիաների թվարկումը, որոնք անհրաժեշտ են տվյալ մասնագիտական գործունեությունը իրականացնելու համար։ Պ.-ի հիման վրա որոշում են մարդու մասնագիտական պիտանիությունը և մասնագիտական ընտրություն են կատարում։*

Պսիխոանալիզ *(հուն.՝ հոգի+լուծում, տրոհում)*— *հոգեվերլուծություն, նյարդային և հոգեկան հիվանդությունների ընդհանուր տեսության և բուժման մեթոդ, որ առաջարկել է Ֆրոյդը։ Պսիխոանալիզը ֆրոյդիզմի (տե՛ս) տեսական հիմքերից մեկն է։*

Ռեակցիա, հակազդում *(լատ.՝ դեմ, հակառակ+գործողություն) (հոգեբանության և ֆիզիոլոգիայի բնագավառում)*— *օրգանիզմի ամբողջական պատասխանը ներքին և արտաքին միջավայրի ազդեցություններին։*

Ռեդուկցիա *(լատ.՝ ետ բերել, վերադարձնել, հասցնել որոշակի վիճակի) (կենս.)*— *օրգանների հետադարձ զարգացումը դեպի ավելի պարզ աստիճան։*

Ռեֆլեքս *(լատ.՝ արտացոլում)*— *ազդող գրգռիչներին օրգանիզմի կողմից տրվող օրինաչափ պատասխանը։ Ռեֆլեքսները բաժանվում են երկու խմբի. անպայման՝ գրգռիչներին օրգանիզմի կողմից տրվող բնածին պատասխանները, և պայմանական՝ գրգռիչներին*

օրգանիզմի կողմից տրվող այնպիսի պատասխանները, որոնք ձևավորվում են կենսագործունեության ընթացքում և կախված են մի շարք պատճառներից։ Անպայման ռեֆլեքսների շարքում հատուկ տեղ է գրավում կողմնորոշման ռեֆլեքսը՝ նորույթի նկատմամբ դրսևորվող պատասխանը, որի որոշ առանձնահատկություններ (օրինակ՝ գրգռիչը կրկին անգամ ներկայացնելիս նրա մարելու միտումը) այն մոտեցնում են պայմանական ռեֆլեքսին։

Ռեֆլեքսիա (լատ.՝ արտացոլում)— ինքնադիտման տարբերակներից մեկը, սեփական հոգեվիճակի վերլուծությունը, ինքնարտացոլում։

Ռեֆերենտային կամ էտալոնային խումբ— մարդկանց այնպիսի խումբ, որտեղ ձևավորվում են անձի հայացքները, իդեալները, համոզմունքները, դիրքորոշումները։ Անձը հաշվի է նստում Ռ.-ն խմբի կարծիքների հետ, թանկ է գնահատում այդպիսի խմբի կողմից իր գործողություններին տրվող գնահատականները։

Ռիգիդություն (լատ.՝ քարացած, փայտացած) (հոգեբ.)— վարքի սևեռված ձևերից մեկը, որի դեպքում որոշ գործողություն(ներ) համառորեն և չկանխամտածված կերպով կրկնվում կամ շարունակվում են (հաճախ այնպիսի իրադրություններում, որոնք օբյեկտիվորեն պահանջում են դադարեցնել վարքի այդ ձևը կամ փոխել այն)։

Սեմանտիկական (հուն.՝ նշանակող)— իմաստային, բառի նշանակությանը (իմաստին) վերաբերող (ի տարբերություն բառի հնչունային և ձևական կողմերի)։

Սենզիտիվ (միջին լատ.՝ զգայական) տարիք— հոգեկանի որոշ կողմերի (հիշողության, մտածողության և այլն) առավել արդյունաբար զարգացման լավագույն հնարավորություններ ընձեռող տարիք, երբ ավելի հեշտ են ընթանում նաև ուսուցման ու դաստիարակության պրոցեսները։

Սենսորիկա (լատ.՝ զգայություն)— զգայական իմացության տեսակների (զգայությունների, ընկալումների, մտապատկերների) ամբողջությունը։

Սեռական հասունացման (պուբերտատային, լատ.՝ սեռական հասունացում) շրջան— հոգե-ֆիզիոլոգիական զարգացման այն շրջանը, երբ երևան են գալիս երկրորդային սեռական հատկանիշները և վերջնականապես ձևավորվում են սեռական օրգաններն ու գեղձերը։ Սեռական հասունացման շրջանում դեռահասները սոմատիկական (մարմնային) (տե՛ս) ու հոգեկան մի շարք խոր փոփոխություններ են ունենում։

Սիմբիոզ (հուն.՝ միասին ապրել, կենակցել) (կենս.)— երկու օրգանիզմների գոյակցությունը, որից նրանք փոխադարձաբար օգուտ են քաղում։

Սինկրետիզմ (հուն.՝ միացում, միավորում)— ձուլվածության, անմասնատվածության վիճակ, որը բնորոշ է շատ երևույթների զարգացման նախնական փուլի համար։

Սոմատիկական (հուն.՝ մարմին)— մարմնային, օգտագործվում է մարմնի օրգանների և ֆունկցիաների հետ կապված երևույթները նշանակելու համար։ Մարմնայինը հաճախ ընդգծվում է հոգեկանից տարբերելու համար։

Սոցիոմետրական ստատուս—այն տեղը, որ անձը գրավում է խմբի կազմում, երբ ուսումնասիրությունը կատարվում է սոցիոմետրական մեթոդով։ Այդ տեղը որոշվում է այն ընտրությունների թվով, որ անձը ստանում է սոցիոմետրական հետազոտության ընթացքում։

Սպոնտանություն (լատ.՝ ինքնաբեր)— ինքնաբեր, ինքնաբերական, ինքնածին։

Ստիմուլ (լատ.՝ վարոց, խարազան)—գործողության դրդիչ, ցնցում, առաջ մղող պատճառ։

Վերբալ (լատ.՝ խոսք)— խոսքային։

Տախիստոսկոպ (հուն.՝ արագ+նայում եմ)— կարճ ժամանակահատվածներում տեսողական գրգռիչներ ներկայացնելու համար նախատեսված սարք։ Հոգեբանության բնագավառում օգտագործվում է հիմնականում ընկալման, ուշադրության և կարճատև հիշողության առանձնահատկությունները ուսումնասիրելու համար։

Տրամաբանություն— ա) գիտություն ճիշտ մտածողության օրենքների ու ձևերի մասին, բ) ներքին օրինաչափություն, խելամտություն, հետևողականություն։

Տրանզիտիվություն (լատ.՝ անցում) (մաթեմատ.)— մեծությունների տրամաբանական կապի առանձնահատկություններից մեկը, որի իմաստն այն է, որ եթե առաջին մեծությունը համեմատելի է երկրորդի, իսկ երկրորդը՝ երրորդի հետ, ապա առաջինը համեմատելի է երրորդի հետ։ Օրինակ, եթե A=B և B=C, ապա A=C։

Ուշադրություն— հոգեկան գործունեության ուղղվածությունն ու կենտրոնացվածությունը անձի համար նշանակալից որևէ օբյեկտի վրա։

Օնտոգենեզ (հուն.՝ գոյ+ծագում)— օրգանիզմի անհատական զարգացումը սկսած ձվի բեղմնավորման պահից մինչև անհատական կյանքի ավարտը։ Հոգեբանության և մանկավարժության բնագա-

վառում այդ հասկացությունը օգտագործվում է նշանակելու համար երեխայի ֆիզիկական ու հոգեկան զարգացումը, որոնք ընթանում են դաստիարակության և ուսուցման յուրահատուկ պայմաններում։

Ֆիլոգենեզ *(հուն.՝ ցեղ, սերունդ+ծագում)— օրգանիզմների տվյալ տեսակի պատմական զարգացումը։ Հոգեբանության բնագավառում այդ հասկացությամբ նշանակում են հոգեկանի այն հատկությունները ու փոփոխությունները, որոնք իրենց ծագմամբ պարտական են մարդու և մարդկային մշակույթի ընդհանուր էվոլյուցիային։ Անհատական զարգացումը՝ օնտոգենեզը (տե՛ս) և պատմական զարգացումը՝ ֆիլոգենեզը կենդանի բնության զարգացման միասնական պրոցեսի անխզելիորեն միմյանց հետ կապված կողմերն են և պայմանավորված են միմյանցով։*

Ֆրոյդիզմ *(ավստրիացի հոգեբույժ Զ. Ֆրոյդի անունով)— ժամանակակից բուրժուական հոգեբանության հոսանքներից մեկն է, որը մարդկանց հոգեկան և հասարակական կյանքի երևույթները փորձում է բացատրել անգիտակցական, առաջին հերթին, սեռական հակումներով։ Պսիխոանալիզի (տե՛ս) տեսության և մեթոդի ընդհանուր անվանումն է։*

ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑՈՒՑԱԿ

«Ընդհանուր հոգեբանություն», Ա. Վ. Պետրովսկու խմբագրությամբ, Ե., 1974։

Լեոնտև Ա. Ն.—*Հոգեկանի զարգացման պրոբլեմները։ Ե., 1967։*

Կրուտեցկի Վ. Ա.—*Մանկավարժական հոգեբանության հիմունքները, Ե., 1976։*

Божович Л. И.— Личность и ее формирование в детском возрасте. М., «Просвещение», 1968.

Выготский Л. С.— Развитие высших психических функций. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Гоноболин Ф. Н.— Книга об учителе. М., «Просвещение», 1965.

Давыдов В. В.— Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., «Педагогика», 1972.

Ительсон Л. Б.— Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

Крутецкий В. А., Лукин Н. С.— Психология подростка, изд. 2, М., «Просвещение», 1965.

Эльконин Д. Б.— Детская психология. М., Учпедгиз, 1960.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Խմբագրի կողմից . . . . . .

Գլուխ I Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության պատմությունից .

§ 1. Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության առարկան . .

§ 2. Ժամանակակից սովետական տարիքային և մանկավարժական հոգեբանությունը . . . . . .

Գլուխ II Հոգեկան զարգացումը և ուսուցումը . . . . . .

§ 1. Հոգեկան զարգացման պայմանները . . . . . .

§ 2. Ուսուցման և դաստիարակության պրոցեսում երեխաների հոգեկան զարգացման հիմնական ուղղությունները . . . . . .

§ 3. Ուսուցման պրոցեսում երեխաների զարգացման մանկավարժական պայմաններն ու օրինաչափությունները . . . . . .

§ 4. Տարիքային զարգացման պարբերացումը . . . . . .

Գլուխ III Մինչնախադպրոցական և նախադպրոցական տարիքի առանձնահատկությունները . . . . . .

§ 1. Մանկական տարիքում հոգեկան զարգացման նախադրյալներն ու առանձնահատկությունները . . . . . .

§ 2. Վաղ մանկական տարիքի բնութագիրը . . . . . .

§ 3. Նախադպրոցական տարիքում երեխայի զարգացման հոգեբանական առանձնահատկությունները . . . . . .

Գլուխ IV Հոգեկանի զարգացումը կրտսեր դպրոցական տարիքում . . . .

§ 1. Երեխայի դպրոցական կյանքի սկզբնական շրջանի առանձնահատկությունները . . . . . .

§ 2. Կրտսեր դպրոցականի ուսումնական գործունեության կառուցվածքը .

§ 3. Ուսումնական գործունեության ձևավորումը . . . . . .

§ 4. Կրտսեր դպրոցականների աշխատանքային գործունեության հոգեբանական առանձնահատկությունները . . . . . .

§ 5. Հոգեբանական նորագոյացությունները կրտսեր դպրոցական տարիքում 1

§ 6. Կրտսեր դպրոցականների իմացական պրոցեսների զարգացումը . 1

§ 7. Կրտսեր դպրոցականների անձնավորության զարգացումը . . . 1

Գլուխ V Դեռահասի հոգեբանական առանձնահատկությունները 127

§ 1. Երեխայի զարգացման պրոցեսում դեռահասության փուլի տեղն ու նշանակությունը 127

§ 2. Դեռահասի օրգանիզմի կազմա-բնախոսական վերակառուցումը . 130

§ 3. Դեռահասության տարիքի «ճգնաժամի» խնդրի նկատմամբ տեսական տարբեր մոտեցումները 133

§ 4. Դեռահասության տարիքին անցնելիս անձի ձեռք բերած կենտրոնական նորագոյացությունը 137

§ 5. Դեռահասի փոխհարաբերությունները չափահասների հետ . . 139

§ 6. Չափահասության զարգացման և կենսական արժեքների ձևավորման ուղղությունները 147

§ 7. Դեռահասի շփումը ընկերների հետ 158

§ 8. Դեռահասի ուսումնական գործունեությունը 170

§ 9. Ինքնագիտակցության զարգացումը դեռահասության տարիքում . 180

Գլուխ VI Վաղ պատանեկության հոգեբանություն 186

§ 1. Պատանեկությունը որպես սոցիալ-հոգեբանական երևույթ . . . 186

§ 2. Ինքնագիտակցության զարգացումը 190

§ 3. Շփումը և հուզական կյանքը 196

§ 4. Հասարակական ակտիվությունը և աշխարհայացքի ձևավորումը . 210

Գլուխ VII Ուսուցման էությունը և հոգեբանական հիմունքները 213

§ 1. Ուսուցման էությունն ու տեսակները 213

§ 2. Ուսումնական գործունեության հոգեբանությունը 228

§ 3. Ուսուցման պրոցեսի վրա ազդող գործոնները 245

Գլուխ VIII Ուսուցման հիմնական տեսակների հոգեբանական առանձնահատկությունները 257

§ 1. Հմտությունների ուսուցումը 257

§ 2. Գիտելիքների և հասկացությունների ձևավորումը ուսուցման պրոցեսում 265

§ 3. Մտածողության ուսուցում 280

§ 4. Կարողությունների ուսուցում 299

Գլուխ IX Դաստիարակության հոգեբանություն 307

§ 1. Դաստիարակությունը որպես անձի նպատակասլաց ձևավորում . . 307

§ 2. Դաստիարակության հոգեբանությունը որպես մարդու զարգացման հոգեբանության օրգանական մաս 315

§ 3. Մանկական կոլեկտիվի և դպրոցականների անձի կոլեկտիվիստական որակների ձևավորման հոգեբանական առանձնահատկությունները . 330

§ 4. «Դժվար» երեխաների վարքագծի ուղղման հոգեբանական հարցերը . 340

§ 5. Անձի բարոյական ոլորտի ձևավորման հոգեբանական հիմքերը . . 351

§ 6. Դաստիարակչական ներգործությունների արդյունավետության բացահայտման մեթոդիկան 361

Գլուխ X Ուսուցչի անձի հոգեբանություն . . . . . [illegible]
§ 1. Մանկավարժական կարողություններն ու հմտությունները . . . [illegible]
§ 2. Սովետական ուսուցչի անձնավորության մասնագիտական որակները . [illegible]
§ 3. Ուսուցչի անձի ազդեցությունը դպրոցականի անձի ձևավորման վրա . [illegible]
§ 4. Մանկավարժական տակտի և մանկավարժական էթիկայի հոգեբանական հիմունքները . . . . . [illegible]
Տերմինների բառարան . . . . . [illegible]
Հանձնարարված գրականության ցանկ . . . . . [illegible]

Պրոֆ. Ա. Վ. Պետրովսկու խմբագրությամբ

ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Խմբագիր՝ Ժ. Գ. Միրզոյան
Նկարիչ՝ Բ. Մ. Ռյաբիշև
Գեղ. խմբագիր՝ Խ. Հ. Գյուլամիրյան
Տեխն. խմբագիր՝ Ռ. Ե. Ախիրյան
Վերստ. սրբագրիչ՝ Շ. Խ. Ջուլֆյան