

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ**  
**Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

**ՔԵԼՈՅԱՆ ՄԱՐԻ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆԻ**

**ԱՊԱԳԱ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԻ ՇԱՐԺՆԹԱՅԸ**  
**ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՆԵՐԻՆ**

**ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ**

**ԺԹ.00.05. –«Զարգացման և կրթության հոգեբանություն» (մանկավարժական, տարիքային, հատուկ) մասնագիտությամբ հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման**

**Գիտական ղեկավար՝**  
**Հոգեբանական գիտությունների դոկտոր,**  
**պրոֆեսոր Վ.Ս. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ**

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ.....4

**ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ**

**ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴՐՂԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԻ ԴԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ  
ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

1.1 Դրդապատճառների էությունը, տեսակները, գործառույթները և դրսևորման առանձնահատկությունները հոգեբանական տեսություններում..... 12

1.2 Ուսումնական դրդապատճառների հիմնախնդիրը Ջարգացման և մանկավարժական հոգեբանության մեջ..... 24

1.3 Ուսումնական դրդապատճառների և արժեքային կողմնորոշումների փոխազդեցության հոգեբանական մեխանիզմները..... 35

1.4 Ուսումնական գործողությունները որպես ուսումնական գործունեության դրդապատճառային համակարգի գործընթացային բաղադրամաս.....41

**ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ**

**ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴՐՂԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՎԱՍՏՈՂ ԳԻՏԱՓՈՐՁԻ ՆՊԱՏԱԿԸ, ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ, ԸՆԹԱՑՔԸ ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ**

2.1 Հավաստող գիտափորձի նպատակը, կազմակերպման մեթոդները և ընթացքը... ..53

2.2 Հավաստող գիտափորձի արդյունքները և դրանց հոգեբանամանկավարժական վերլուծությունը.....66

2.2.1 Ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացը հունանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4 կուրսերում.....66

2.2.2 Ուսումնական դրդապատճառների գերակա դրսևորումները և դրանց վերլուծությունը հունանիտար և բնագիտական հոսքերում՝ ըստ ակադեմիական առաջադիմության.....70

2.2.3. Մանկավարժ-հոգեբանների ուսումնական դրդապատճառների բացահայտումը կոնտենտ վերլուծության միջոցով.....80

2.2.4 Ուսումնառողների արժեքային համակարգի բաղադրիչների դրսևորումները «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմությամբ խմբերում.....81

2.2.5 Ուսումնական դրդապատճառների, ակադեմիական առաջադիմության և արժեքադրդապատճառային բաղադրիչների համահարաբերակցությունը բնագիտական և հումանիտար հոսքերում.....	91
2.2.6. Ուսումնական դրդապատճառների գործընթացային բաղադրիչի բացահայտմանը միտված հարցազրույցի ընթացքը և արդյունքները.....	97
2.2.7. Ուսումնական դրդապատճառներում ներառված ուսումնական գործողությունների բացահայտումը ֆոկուս-խմբի միջոցով .....	102

## ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ

### ՆԵՐՔԻՆ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԻ ԱԿՏԻՎԱՑՄԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ՈՒՍՈՒՄՆԱԻՄԱՑԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ, ԸՆԹԱՑՔԸ ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ ՈՒՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԳԻՏԱՓՈՐՁԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

3.1 Ուսուցողական գիտափորձի նպատակը, խնդիրները, համակազմի նկարագրությունը և անցկացման պայմանները.....	117
3.2 Ուսուցողական ծրագրի կառուցման տեսամեթոդական հիմնավորումը .....	118
3.3 Ուսուցողական գիտափորձի կազմակերպումն և անցկացման մեթոդիկան.....	120
3.4 Ուսուցողական ծրագրի բովանդակությունը և կիրառման պայմանները.....	121
3.5 Ուսուցողական ծրագրով նախատեսված ուսումնական տեքստի իմաստային վերլուծությանը միտված պարզագույն գործողությունների ձևավորման ընթացքը.....	127
3.6 Ուսուցողական ծրագրի ներդրման արդյունքները փորձարարական և ստուգիչ խմբերում.....	140
3.7 Ուսումնական դրդապատճառների և կրթության արժեքների շարժընթացը ստուգիչ գիտափորձում՝ որպես ուսումնական գործողությունների տիրապետման մակարդակի դրսևորումներ և դրանց վերլուծությունը.....	149
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....	155
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ.....	158
ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ	

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

ԹԵՄԱՅԻ ԱՐԴԻՎԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ: Բարձրագույն մանկավարժական կրթության համակարգում կրթական բարեփոխումները միտված են որակի ապահովմանը և աշխատաշուկայի պահանջներին համահունչ կադրերի նպատակային պատրաստմանը, որն արձանագրված է միջազգային և ՀՀ բարձրագույն կրթության համապատասխան փաստաթղթերով և օրենքներով: Այս իմաստով որակյալ կադրերի պատրաստմանը միտված ուսումնական տարաբնույթ գործընթացները համապատասխանում են ուսումնական գործունեության կրթական գործող հայեցակարգերի հիմնական պահանջներին: Բազմաթիվ հետազոտողներ պարբերաբար անդրադառնում են բարձրագույն դպրոցի ուսումնական գործունեության հայեցակարգի վերանայմանը (Ջ. Բիզգս, Դ. Քոլբ, Բ. Ջիմմերման, Փ. Պինթրիչ, Դ. Չանք, Բ. Անանև, Ա. Մարկովա, Վ. Շադրիկով, Ի. Ջիմնյայա, Վ. Յակունին, Վ. Սլաստենին, Ն. Կուզմինա, Ա. Օռլով, Մ. Դվորյաշինա, Ե. Շիյանով, Վ. Կարապետյան, Ս. Գևորգյան, Ա. Բերբերյան և այլոք)՝ ներառելով տարաբնույթ բաղադրիչներ կապված մտավոր ոլորտի ակտիվացման, հոգեբանական պատրաստվածության, մանկավարժամեթոդական հմարների կիրառման հետ:

Ուսումնասիրությունների զգալի մասը (Ռ. Լինդսեյ, Վ. Յակունին, Ռ. Վեյսման, Ա. Օռլով, Տ. Մատիս, Ֆ. Ռախմատուլինա, Ա. Ռեան, Յա.Կոլոմինսկի, Ե. Պատյակաև և այլոք) վերաբերում է մոտիվացիայի հիմնարար գաղափարին, ուսումնախմացական դրդապատճառների կազմավորմանը, որոնք էական դեր են կատարում բարձրագույն կրթության մասնագետների պատրաստման գործընթացում: Տեսափորձարարական տարաբնույթ հետազոտություններով ապացուցվում է, որ մոտիվացիայի դրական աճը էական ազդեցություն է ունենում ուսումնառության գործընթացի վրա, ուսումնառողներին դրդում ակտիվ ուսումնական գործունեության, որոնողական և ինքնուրույն աշխատանքների կազմակերպման: Մոտիվացիոն համակարգի կազմավորման գործընթացը բարդ է ու տևական, քանի որ արտաքին և ներքին մի խումբ դրդապատճառների շարժընթացները պարբերաբար փոփոխվելով առաջ են բերում որակական նորագոյացություններ, որոնք կոնկրետ իրավիճակներում հնարավորինս ակտուալացվում են ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային (ակադեմիական հոսքեր, կուրսեր, խմբեր և այլն) մակարդակներում: Բուհական ուսումնառության ընթացքում մոտիվացիոն համակարգի կազմավորումը հաճախ տարերային բնույթ է կրում, քանի որ յուրաքանչյուր ուսումնառող ուսումնական գործունեության ընթացքում առնչվում է բազմաթիվ ուսումնական դժվարությունների հետ, որոնք այս կամ այն

չափով խոչընդոտում են նրա ուսումնառությանը և նպաստում դրդապատճառների աստիճանական նվազմանը: Հետևաբար ուսումնական մոտիվացիայի համալիր ուսումնասիրությունը՝ կապված ա) ուսումնական դժվարությունների բացահայտման և բ) ուսումնական դրդապատճառների հատուկ ծրագրերով նպատակային ձևավորման հետ, դառնում է առաջնային խնդիր բարձրագույն կրթությամբ մասնագետների պատրաստման գործընթացում: Այդ երկուսի համադրմամբ բացահայտվում են մոտիվացիայի ուսումնասիրման հիմնահարցի նոր հնարավորություններ մոտիվացիայի հիմնախնդրի կառուցվածքագործառութային մեկնաբանման տեսանկյունով: Հիմնախնդրի այս ենթատեքստով ուսումնասիրմամբ էլ հիմնավորվում է սույն թեմայի արդիականությունը:

**ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ:** Բացահայտել ապագա մանկավարժների ուսումնական դրդապատճառների աստիճանակարգը, դրանց շարժընթացի արտահայտվածությունը ակադեմիական տարբեր խմբերում և մշակել ներքին դրդապատճառների ակտիվացման ուսումնական ծրագիր:

**ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՕԲՅԵԿՏԸ:** Ուսումնական դրդապատճառներն են՝ մանկավարժական կրթության գործընթացում:

**ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ:** Ապագա մանկավարժների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացն է:

**ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՎԱՐԿԱԾԸ:** Ենթադրվում է, որ ուսումնափնացական գործողությունների նպատակամետ ձևավորման և հետագա զարգացման պայմաններում ակտիվանում է ուսումնական դրդապատճառների գործընթացային բաղադրիչը, որը հանգեցնում է ուսումնառողի ուսումնամասնագիտական ներքին դրդապատճառների աճին:

**ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ:** Հետազոտության վարկածից և նպատակից բխում են հետազոտության հետևյալ խնդիրները.

1. Վերլուծել ուսումնական մոտիվացիայի և ուսումնական դրդապատճառների տեսափորձարարական հիմքերը, կառուցվածքագործառութային համակարգը, դրսևորման պայմանները և միջոցները,
2. Բացահայտել արժեքների և մոտիվացիոն համակարգի առկա հանգուցային կապերը՝ ճշգրտելով հիմնական մոտեցումները,
3. Բացահայտել այն բաղադրիչները, որոնք հանդես են գալիս որպես ուսումնական դրդապատճառներ ուսումնական գործունեության իրականացման գործընթացում,
4. Բացահայտել գերակա ուսումնական դրդապատճառները և դրանց շարժընթացը քննադատական և հումանիտար հոսքերի 1-4 կուրսում,

5. Վերլուծել հունանիտար և բնագիտական հոսքերի ակադեմիական «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմությամբ ուսանողների գերակա ուսումնական դրդապատճառները,
6. Համադրել կրթության արժեքների արտահայտվածությունը և դրանց առանձնահատկությունները բնագիտական և հունանիտար հոսքերում,
7. Բացահայտել արժեքադրդապատճառային համակարգի բաղադրիչների համահարաբերակցային կապերը,
8. Բացահայտել ուսումնական տեքստի հասկացմանն ուղղված գործողությունները և համեմատել դրանց առանձնահատկությունները ակադեմիական տարբեր առաջադիմությամբ ուսումնառողների շրջանում,
9. Հաստատել ուսումնական գործողությունների հենքի վրա առաջարկված ուսուցողական ծրագրի գործադիր ալգորիթմը որպես ուսումնական տեքստի հետ աշխատելու դրդապատճառների աստիճանական ձևավորման մեխանիզմ:

ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ ԱՌԿԱ ՀԱԿԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ: Թեմայի շրջանակում հակասություն կարող է լինել. ա) արժեքադրդապատճառային համակարգի տարերային ձևավորման և ուսումնական դրդապատճառների կառուցվածքագործառութային բաղադրիչների միջև, բ) ուսումնական դրդապատճառների և ակադեմիական առաջադիմության միջև, գ) ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի և գիտելիքի ձեռքբերման, նյութի յուրացվածության աստիճանի միջև:

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԻ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՇԱՐԺՆԹԱՑԻ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՎԻՃԱԿԸ: Չնայած ուսումնական դրդապատճառների հիմնահարցը այս կամ այն չափով ուսումնասիրված է (Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիզինա, Վ.Վ. Դավիդով, Գ.Ա. Ցուկերման, Դ.Բ. Էլկոնին, Ա.Կ. Մարկովա, Ա.Ի. Պոդոլսկի և այլոք), այդուհանդերձ արդյունավետ ուսումնական գործընթաց կազմակերպելիս կարևոր է հաշվի առնել սովորողի ներքին ուսումնական մոտիվացիայի ռեսուրսը և շարժընթացը ուսումնառության ընթացքում:

Փորձարարական հետազոտությունները ցույց են տվել, որ «ուժեղ» և «թույլ» սովորողները միմյանցից տարբերվում են ոչ այնքան ինտելեկտուալ մակարդակով, որքան ուսումնական գործունեության դրդապատճառներով (Վ.Ա. Յակունին, Ն.Ի. Մեչկով), քանի որ բարձր դրական դրդապատճառը կարող է դրսևորվել նաև ոչ բավարար ընդունակությունների պարագայում, իսկ բարձր ընդունակություններն առանց համապատասխան ուսումնական մոտիվացիայի չեն ապահովի արդյունավետ ուսուցում (Ա.Ա. Ռեան):

Ուսումնառության ընթացքում (Ե.Ա. Լարինա) ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի ուսումնասիրության արդյունքները տարբեր հետազոտողների մոտ հակասական են: Այսպես, հեղինակների մի մասը ուսումնահիմնական և մասնագիտական դրդապատճառների դրական շարժընթաց են նկատում ուսումնառության վերջում (Ա.Ն. Պեչնիկովա, Գ.Ա. Մուխինա, Տ.Վ. Իվանովա, Լ.Վ. Պոպովա, Ռ.Ի. Ցվետկովա և այլոք), իսկ մյուսներն ապացուցում են բացասական շարժընթացի գոյությունը (Ա.Ն. Աբրամովա, Ս.Ա. Գապոնովա, Ե.Պ. Իլյին և այլոք): Ֆ.Ս. Ռախմատուլինան և այլոք առանձնացնում են ընդհանուր սոցիական դրդապատճառները՝ իբրև բարձրագույն կրթության բարձր սոցիալական նշանակության ըմբռնում, և գտնում են, որ կուրսից կուրս տեղափոխվելիս անհրաժեշտ է ավելացնել լայն սոցիալական և մասնագիտական դրդապատճառների գործառույթները՝ միևնույն ժամանակ նվազեցնելով ներքին դրդապատճառների դերը: Այս ամենը ևս մեկ անգամ վկայում է, որ ուսումնական դրդապատճառների համակողմանի ուսումնասիրությունը դեռևս չի դիտարկվում ուսումնական գործողությունների յուրացման տեսանկյունով, որն էական է ներքին դրդապատճառների նպատակամետ կազմավորման գործընթացում:

**ՐԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ:** Սույն աշխատանքի համար հիմք են ծառայել հոգեկանի զարգացման մեխանիզմների և գործողությունների որպես նրանց ուսումնասիրման միավորների ուսումնասիրման Գործունեության համահոգեբանական տեսությունը (Ա.Ն. Լեոնտև, Լ.Ս. Վիգոտսկի, Պ.Յա. Գալպերին, Ս.Լ. Ռուբինշտեյն, Ա.Ռ. Լուրիա, Վ.Վ. Դավիդով և նրանց հետևորդները), հոգեբանության հիմնարար սկզբունքները (Ս.Լ. Ռուբինշտեյն, Ա.Ն. Լեոնտև, Բ.Գ. Անան, Բ.Ս. Տեպլով և այլոք)՝ պատճառականության, գիտակցության և գործունեության միասնության, հոգեկանի զարգացման, հոգեկանի ուսումնասիրման համակարգային սկզբունքը (Բ. Ֆ. Լոնով), անձի մոտիվացիայի համահոգեբանական ուսումնասիրությունները (Ջ. Ատկինսոն, Դ. Մաքկլեյլանդ, Հ. Հեքհաուզեն, Ա. Մասլոու, Կ. Լևին, Ա.Ն. Լեոնտև), Մոտիվացիայի ուսումնասիրման գործընթացային մոտեցումը (Վ.Ա. Բոդրով, Գ.Վ. Լոժկին, Ա.Ն. Պլուշ), Վ.Գ. Ասեևի անձի մոտիվացիայի կառուցվածքի մասին մոտեցումները, Ե.Վ. Կարպովայի ուսումնական գործունեության մոտիվացիայի հետազոտության մետահամակարգային մոտեցումը, կրթական տարբեր համակարգերում ուսումնական դրդապատճառների ուսումնասիրման (Ա.Ի. Բոժովիչ, Ա.Կ. Մարկովա, Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիզինա, Լ.Ս. Ֆրիդման, Վ.Ֆ. Մորգուն, Վ.Ս. Կարապետյան և այլոք) գիտական պատկերացումները, Ուսումնական գործունեության կոնցեպցիան (Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիզինա, Տ.Վ. Գաբայ, Ջ.Ա. Ռեշոտովա, Վ.Վ. Դավիդով, Դ.Բ. Էլկոնին և այլոք), Ուսումնական գործունեության առանձին բաղադրիչների ակտիվացման մոտեցումը (Լ.Ս. Ֆրիդման,

Ի.Ի. Իլյասով, Վ.Ս. Կարապետյան և այլոք), Ուսումնական տեքստերի հասկացման և յուրացման հոգեբանական պատկերացումները (Լ.Ի. Կապլան, Լ.Պ. Դոբլան, Ն.Ի. Ժինկին, Տ.Ս. Դրիձե և այլոց):

ՉԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ ԵՎ ՉԵՏԱԶՈՏՎՈՂՆԵՐԻ ԹՎԱՔԱՆԱԿԸ: Առաջին փուլում (2006-2008) կատարվել է տեսափորձարարական գրականության ուսումնասիրություն, հետազոտական խնդիրների ձևակերպում և համարժեք մեթոդների ընտրություն:

Երկրորդ փուլում (2009-2010) իրականացվել է հավաստող գիտափորձը, մշակվել են արդյունքները:

Երրորդ փուլում (2011-2013) իրականացվել է ձևավորող և ստուգիչ գիտափորձեր, մշակվել են արդյունքները:

Չորրորդ փուլ (2013-2015)՝ շարադրվել և ամփոփվել են նյութերը:

Ընդհանուր առմամբ գիտափորձի տարբեր փուլերում մասնակցել են հավաստող գիտափորձ՝ 259, ձևավորող՝ 38, ստուգիչ՝ 76 ուսումնառող:

Ձևավորող գիտափորձի մասնակիցների ընտրությունը հիմնավորվում է ստացված արդյունքների նույնականացման սկզբունքի վրա: Այսինքն՝ նույնատիպ թերությունները, բացթողումները դիտարկվել են որպես ընդհանրական դեպք:

ՉԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՆՈՐՈՒՅԹԸ: Գործունեության համահոգեբանական տեսության շրջանակում բացահայտվում է ուսումնական դրդապատճառների գործընթացային բաղադրիչի ակտիվացման հնարավորությունը ուսումնական գործողությունների նպատակամետ ձևավորման միջոցով, որը հանգեցնում է ուսումնական գործունեության ներքին դրդապատճառային համակարգի ձևավորման :

ՉԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ: Ուսումնական դրդապատճառների համակարգային վերլուծությունը, ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի փոփոխությունները ուսումնառության գործընթացում, ուսումնական դրդապատճառների նպատակամետ ձևավորման ուսուցողական ծրագրի կառուցվածքագործառնական առանձնահատկությունների բացահայտումը և մեկնաբանությունը որոշակիորեն ընդլայնում են ներքին ուսումնական դրդապատճառների, ինչպես նաև ուսումնական դրդապատճառների աստիճանակարգի կազմավորման պատկերացումների շրջանակը, ինչը հիմք է հանդիսանում ուսումնափնացական գործունեության մոտիվացիոն բաղադրիչի իմաստի և նշանակության նորովի ընկալմանը՝ որպես ուսումնական գործունեության ինքնուրույն և գործընթացային բաղադրիչ:

ՉԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ: Ուսումնական դրդապատճառների հետազոտման հենքի վրա մշակված ուսուցողական ծրագիրն



առավելապես միտված է ուսումնառողների ներքին ուսումնական դրդապատճառների զարգացմանը, ինչն էլ իր հերթին ուսումնական գործունեության ընթացքում հանգեցնում է դրդապատճառային ակտուալ գոտու ընդլայնման, մասնավորապես ուսումնական տեքստի հետ աշխատելիս: Ուսուցողական ծրագիրը կարող է ներդրվել և կիրառվել բնագիտական և հումանիտար հոսքերի առաջին կուրսի առարկայական ծրագրերում՝ ուղղված ա) ուսումնական ներքին դրդապատճառների ձևավորմանը և զարգացմանը, բ) ուսումնագիտական տեքստերի հետ աշխատելու արդյունավետ միջոցների յուրացմանը, գ) ուսումնագիտական տեքստերի ըմբռնմանը, հասկացմանը և յուրացմանը, դ) կրթական արժեքների նպատակամետ ձևավորմանը, ե) մասնագիտական պատրաստության որակի և ապագա մանկավարժական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը: Ըստ կիրառման նշանակության՝ այն կարող է ներդրվել մանկավարժական կրթության համակարգում թե՛ որպես ուսումնական առարկա, թե՛ որպես լրացուցիչ նյութեր ուսումնական տեքստերով աշխատելու կարողությունների նպատակամետ ձևավորման համար:

**ՉԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ՉԻՄՆԱՎՈՐՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ:** Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են գործունեության արդյունքների ուսումնասիրության մեթոդը, «Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները» մեթոդիկան (հեղինակ՝ Ս.Ա. Պակուլինա, Մ.Վ. Օվչիննիկով), «Կրթության արժեքներ» մեթոդիկան (հեղինակներ՝ Ն.Վ. Կալինինա, Մ.Ի. Լուկյանովա), «Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում» մեթոդիկան (հեղինակ՝ Ե.Բ. Ֆանտալովա), ֆոկուս խումբ, անհատական հարցազրույց, կոնտենտ վերլուծություն, գիտափորձի մեթոդ (հավաստող, ձևավորող և ստուգիչ), ինչպես նաև տվյալների վերլուծության վիճակագրական մեթոդներ:

Մեթոդների ընտրությունը հիմնավորվում է հետազոտվող հիմնախնդրի կառուցվածքագործառնության և համակարգագործառնության առանձնահատկություններով, որոնք հարաբերական կայուն լինելով հանդերձ՝ փոխլրացնում են միմյանց արդյունքները և առավելագույնս ամբողջացնում վերլուծության գործիքակազմը:

**ՍՏԱՑՎԱԾ ՏՎՅԱԼՆԵՐԻ ՀԱՎԱՍՏԻՈՒԹՅՈՒՆԸ:** Ստացված տվյալների հավաստիությունն ապահովվել է հետազոտական ծրագրի տեսամեթոդաբանական հիմնավորվածությամբ, հետազոտության առարկային, խնդիրներին և վարկածին համարժեք մեթոդների կիրառմամբ, ընտրանքի մեծությամբ և ներկացուցչականությամբ, էմպիրիկ տվյալների քանակական և որակական վերլուծությունների համադրմամբ: Արդյունքների հավաստիությունը ստուգվել է

STATISTICA 7 համակարգչային ծրագրով, որով հաստատվել է ստացված տվյալների վիճակագրորեն նշանակալի կապերը:

**ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐԸ.**

1. Մասնագիտական կրթությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտել ուսանողի կողմից մասնագիտության ընտրության այն օբյեկտիվ դրդապատճառները, որոնք ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի և կառուցվածքագործառույթային առանձնահատկությունների ուսումնասիրման տեսանկյունով կարող են դրսևորվել որպես ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշ՝ պայմանավորելով մասնագիտական կրթության հետագա ընթացքը և արդյունքները:
2. Ուսանողի կրթական արժեքների և ուսումնական դրդապատճառների կապը միջնորդավորված և պայմանավորված է ներքին դրդապատճառների ակտիվացմամբ, որը ուսումնառության սկզբում ի հայտ է գալիս ոչ այնքան որպես մասնագիտության հանդեպ վերաբերմունք, որքան որպես սովորել կարողանալու հմտություն, որի արդյունքում ձևավորվում է կայուն վերաբերմունք մասնագիտության հանդեպ:
3. Ուսումնական դրդապատճառների կազմավորման հիմքը ուսումնական նյութի ընկալման, հասկացման և յուրացման գործողությունների օպերացիոնալ համակազմն է: Ուսումնական դրդապատճառները գործընթացային ուղղվածության պարագայում վերածվում են ուսումնափնացական գործողությունների տիրապետման կարողությունների, որոնք հանգեցնում են ուսումնական առաջադիմության իրական ցուցանիշների ապահովմանը:
4. Հավաստող, ձևավորող և ստուգիչ գիտափորձերով հաստատվում է ուսուցողական ծրագրի կիրառման նպատակահարմարությունը տարաբնույթ գործողությունների փուլային ձևավորման մեխանիզմով, քանի որ միայն ուսումնափնացական ներքին դրդապատճառների նպատակամետ ձևավորումն է խթանում ուսումնական նյութի արդյունավետ մշակման գործընթացին:

**ՓՈՐՁԱՔՆՆՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՆԵՐԴՐՈՒՄԸ:** Հետազոտության ընթացքը պարբերաբար ներկայացվել է Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հոգեբանության գիտահետազոտական լաբորատորիայիում, Տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի նիստերում:

Հետազոտության արդյունքները զեկուցվել են Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ում 2011թ. նոյեմբերի 5-ին կայացած սեմինար-կոլոկվիումի շրջանակներում՝ «Ուսումնական դրդապատճառների ուսումնասիրությունը որպես սովորողների կրթական կարիքների վերհանման մեխանիզմ» խորագրով, 2012թ. Խ. Աբովյանի

անվան ՀՊՄՀ-ի 90-ամյակին նվիրված գիտաժողովում, 2015թ. Գործիսում կայացած «Կրթությունը, գիտությունը և տնտեսությունը բուհերում և դպրոցներում: Ինտեգրում միջազգային կրթական միջավայր» խորագիրը կրող և ԵՊՀ-ում տեղի ունեցած «Տեսական և կիրառական հոգեբանության արդի հիմնախնդիրները» խորագրով 5-րդ միջազգային գիտաժողովների շրջանակներում:

Ատենախոսության տեսական և փորձարարական մասերի հիմնական բովանդակությունն արտացոլված է հեղինակի 8 հոդվածներում, որոնք տպագրվել են ՀՀ Բարձրագույն որակավորման հանձնաժողովի (ԲՈՀ) կողմից երաշխավորված գրախոսվող, ինչպես նաև ՌԴ պարբերականներում և ժողովածուներում:

ՀԵՏԱՁՈՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ ԵՎ ԾԱՎԱԼԸ: Աշխատանքը կազմված է ներածությունից, 3 գլխից, 22 աղյուսակից, 15 նկարից, եզրակացություններից, գրականության ցանկից և հավելվածներից: Աշխատանքի ընդհանուր ծավալը 166 էջ է:

## ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ

### ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴՐՊԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԻ ԶԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԶՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՅԵՏԱՁՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

#### 1.1 Դրդապատճառների էությունը, տեսակները, գործառույթները և դրսևորման առանձնահատկությունները հոգեբանական տեսություններում

«Մարդիկ մշտապես ներգրավված են գործունեության տարբեր տեսակներում և դրսևորում են որոշակի վարքագիծ: «Ինչու՞», «Չանուն ինչի՞ է իրականացվում որոշակի գործունեություն» հարցերին պատասխանելու նպատակով հոգեբանները ներմուծեցին «մոտիվացիա» կոնստրուկտը...» [95, էջ 116]:

Մարդու ակտիվությունը, վարքը հոգեբանական տարբեր ուղղություններում հասկացվում և բնութագրվում է տարբեր կերպ, ինչի հետևանքով «մոտիվացիա» և «դրդապատճառ» հասկացությունները ևս տարաբնույթ մեկնաբանություններ են ունենում:

Մարդու բնագղների (Ձ. Ֆրեյդ, ՈՒ. Մակդաուզլ, Ի.Պ. Պավլով և ուրիշներ) ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս վարքի պատճառները տեսնել անգիտակցական ոլորտում: Մարդու անգիտակցականի և մղումների մասին Ձ. Ֆրեյդի տեսության համաձայն, մարդու մոտիվացիայի հիմքը, աղբյուրը գրգռման էներգիան է: Զեղինակի համոզմամբ օրգանիզմի ձեռք բերած հոգեկան էներգիայի հիմնական քանակն ուղղվում է դեպի մտավոր գործունեություն, որը թույլ է տալիս նվազեցնել պահանջմունք առաջացնող գրգռման մակարդակը: Իսկ ահա ՈՒ. Մակդաուզլը գտնում է, որ վարքի շարժիչ ուժը յուրահատուկ բնագղային էներգիան է, որն առաջացնում է հուզական գրգիռ և օրգանիզմին մղում կատարել դեպի նպատակը տանող մարմնական գործողություններ [45; 91]:

Ի տարբերություն վերոհիշյալ հեղինակների, ՈՒ. Ջեյմսը մոտիվացիայի հասկացումը դրեց մի նոր աստիճանի վրա՝ այն կապելով որոշումների գիտակցական ընդունման հետ [45; 91]:

Մոտիվացիայի կենսաբանական տեսությունների ներկայացուցիչները փորձ են անում բացատրել օրգանիզմի ակտիվության պատճառները «մոտիվացիա» հասկացության միջոցով՝ այն որակելով որպես էներգիայի մոբիլիզացիա: Նրանք գտնում են, որ օրգանիզմի համար բնական է պասիվության վիճակը, և որպեսզի կատարվի անցում դեպի ակտիվություն, անհրաժեշտ են որոշակի խթանիչ ուժեր (Ժ. Նյուտտեն, Վ.Ս. Բորովսկի, Ն.Յ. Վոյտոնիս) [45]:

Մարդու վարքի դրդապատճառների հարցերին անդրադառնում է Ա.Ֆ. Լազուրսկին, ում հայացքները կրում են Վ.Ս. Բեխտերևի գիտական պատկերացումների ազդեցությունը: Լազուրսկին առանցքային նշանակություն էր տալիս միջավայրի հետ անձի հարմարման որակին, չափին, ինչը արտացոլվում էր հոգեկան զարգացման ցածր, միջին և բարձր մակարդակներում: Այս համատեքստում հեղինակը անդրադառնում էր նաև ցանկությունների և միտումների, դրդապատճառների միջև պայքարի և որոշումների ընդունման հարցերին [10; 45]:

Մոտիվացիայի հիմնահարցի լուսաբանման ուղղությամբ խորքային ուսումնասիրություններ է կատարել մեկ այլ ռուս հոգեբան՝ Վ.Գ. Ասենը, ում պատկերացումները մոտիվացիայի, հատկապես նրա կառուցվածքի մասին հիմք են հանդիսացել բազմաթիվ հետազոտողների համար: Ըստ Վ.Գ. Ասենի մարդու դրդապատճառային համակարգն ունի շատ բարդ կառուցվածք, որում ներառված են ավտոմատորեն իրականացվող դիրքորոշումները, ընթացիկ ակտուալ ձգտումները և իդեալները: Չնայած այն բանին, որ իդեալները տվյալ պահին չեն հանդիսանում ակտուալ գործող, դրանք մարդու համար կատարում են կարևորագույն՝ հեռանկարի իմաստավորման գործառույթ [14]:

Դրդապատճառների հիմնահարցին հիմնավոր կերպով անդրադարձել է նաև Ա.Ն. Լեոնտևն իր կողմից առաջադրված գործունեության տեսության շրջանակներում: Համաձայն անկյունաքարային համարվող այն դրույթին, որ պրակտիկ առարկայական գործունեությունը գեներտիկորեն ելակետային է, ինչպես մարդու դրդապատճառային ոլորտը, այնպես էլ նրա հոգեբանական պահանջումները, արտաքին միջավայրում, ավելի կոնկրետ պրակտիկ գործունեության մեջ ունեն իրենց կոնկրետ աղբյուրները: Այս տեսության կուռ համակարգում դրդապատճառը դիտարկվում է որպես առարկայացված պահանջումը [59; 61]:

Բիհևիորիստների համար «մոտիվացիա» տերմինը շատ ընդհանուր է և բավարար չափով գիտական չէ և փորձարական հոգեբանությունն այս անվան տակ փաստորեն ուսումնասիրում է պահանջումները: Եվ քանի որ բիհևիորիստները վարքը բացատրում են «ազդակ – հակազդեցություն» սխեմայով, գրգռիչը դիտարկում են որպես օրգանիզմի հակազդման ակտիվ աղբյուր: Նրանց համար մոտիվացիայի հիմնախնդիր չկա, քանի որ նրանց տեսանկյունից օրգանիզմի ռեակտիվությունը վարքի դինամիկ պայման է, այսինքն՝ գրգռիչին յուրահատուկ ձևով պատասխանելու ընդունակություն [45]:

Ա. Մասլոուն գտնում է, որ մոտիվացիան անընդհատ է, բարդ, անկայուն, այն չի դադարում և հանդիսանում է օրգանիզմի ցանկացած վիճակի ունիվերսալ բնութագրիչ:

Նրա առաջադրած դրդապատճառային տեսության մեջ դրդապատճառները որոշվում են պահանջմունքներով, որոնք ունեն մի քանի մակարդակներ՝ սկսած կենսաբանական պահանջմունքներից մինչև ինքնակատարելագործման պահանջմունք [72]:

Հումանիստական հոգեբանության վառ ներկայացուցիչներից Կ. Ռոջերսը գտնում է, որ ողջ վարքը կարգավորվում է մի միասնական դրդապատճառի կողմից, որը նա կոչեց ինքնիրացման միտում: Այն իրենից ներկայացնում է սեփական ընդունակությունները զարգացնելու օրգանիզմի օրինաչափ միտում, որն ուղղված է անձի զարգացմանը [94]:

Դինամիկ հոգեբանության առավել հայտնի ներկայացուցիչ ամերիկացի Ռ. Վուդվորթը, փորձ է արել ինտեգրել մեկ համաձայնեցված համակարգի մեջ հոգեբանական տարբեր դպրոցներ: Նա ընդարձակելով բիհևորիստների ստիմուլ-հակազդում մոդելը՝ նրանց միջև ավելացրեց օրգանիզմի քաղաղրիչը (Stimulus-Organism-Response): Նա նաև մշակեց «բնությունն ընդդեմ դաստիարակության» ինտերակցիոնիստական մոդելը, որը թույլ է տալիս բացատրել ներքին, ժառանգական գործոնների և նախկին փորձի դերը անձի հոգեբանական զարգացման և մոտիվացիայի գործում [131]:

Դրդապատճառի ինքնատիպ մեկնաբանությունը բնորոշ է գեշտալտ հոգեբանությանը: Դաշտի տեսության շրջանակներում Կ. Լևինը վարքը բացատրում էր այսպես. «... սոցիալական ազդեցությունները թափանցում են անհատի յուրաքանչյուր գործողության մեջ, նույնիսկ այնպիսի գործողությունների մեջ, որոնք ոչ մի կապ չունեն հասարակության հետ» [110, էջ 869]:

Ու. Ջեյմսի գաղափարները մոտիվացիայի պատճառականության վերաբերյալ 20-րդ դարի երկրորդ կեսին զարգացրեցին կոգնիտիվ հոգեբանության ներկայացուցիչներ Ջ. Ռոտտերը, Գ. Կելլին, Հ. Հեկհաուզենը, Ջ. Ատկինսոնը, Դ. Մակլելանդը, Լ. Ֆեստինգերը, որոնց հայեցակարգերում ևս մարդու վարքի պատճառականության մեջ ընդունվում է գիտակցության առաջատար դերը: Մոտիվացիոն ոլորտը հանգամանորեն բացատրելու համար նրանց կողմից ներմուծվեցին նոր հասկացություններ. ա) սոցիալական պահանջմունքներ, բ) կյանքի նպատակներ, գ) կոգնիտիվ գործոններ, դ) կոգնիտիվ դիսոնանս (աններդաշնակություն), ե) արժեքներ [45, էջ 12]:

Ըստ Լ. Ֆեստինգերի հայեցակարգի՝ կոգնիտիվ դիսոնանսը մարդուն դրդում է ակտիվության, որն ուղղված է իրար հակասող տեղեկությունների, դիրքորոշումների կամ արարքների արդյունքում առաջացացած տհաճ իրավիճակի չեզոքացմանը: Այստեղ էլ դրսևորվում է կոգնիտիվ դիսոնանսի մոտիվացիոն ներուժը [39, էջ 163]:

Ձ. Ատկինսոնի և Դ. Բերչի գործողության շարժընթացի տեսությունն իր ժամանակների համար հեղափոխական էր, քանի որ ներկայացնում էր մոտիվացիայի ուժի և ուղղության վերլուծությունը ժամանակային չափմամբ (հետազոտությունների ընթացքում կիրառվել է համակարգչային ծրագիր): Հիմնական գաղափարն այն էր, որ գործողության ընտրության, կայունության, ուշացման, հաճախականության և ժամանակի ծախսման վերլուծությունը կարող է արվել մեկ ընդհանուր կառուցվածքի, համակարգի մեջ: Ավելին, երբ ժամանակը ներկայացվեց այս համակարգի փոփոխական, գործողությունն ու մոտիվացիան ձեռք բերեցին իներցիոն հատկություն: Լինելով իսկապես առաջադեմ՝ Գործողության շարժընթացի տեսությունն ուներ թերություններ, որոնցից էր օրինակ վերոհիշյալ պարամետրերի դիտարկումը մեկից ավելի գործողությունների կատարման պարագայում [100;129]:

Ժոզեֆ Նյուտոնը անձի մոտիվացիայի հոգեբանական հիմնախնդիրը ուսումնասիրել է ժամանակային հեռանկարի տեսանկյունից: Նա արժեքավոր ուսումնասիրություններ է իրականացրել անձի ժամանակային հեռանկարի դաշտում և դիտարկել վերջինիս դերը անձի վարքի և դրանց դրդապատճառների ձևավորման գործընթացում: Ըստ հեղինակի, վերոհիշյալ խնդրի հասկացման համար չափազանց կարևոր է հոգեբանական ժամանակի երեք տարբեր ասպեկտների՝ «ժամանակային հեռանկարի», «ժամանակային դիրքորոշման», «ժամանակային կողմնորոշման» հստակ տարբերակումը, որոնք էլ կազմում են ժամանակային հեռանկար հասկացությունը [112, էջ 11]:

Բ.Ս. Վելիչկովսկին և Դ.Ա. Լեոնտևը Հ. Հեքհաուզենի «Մոտիվացիա և գործունեություն» գրքում նկատում են. «Մոտիվացիայի հոգեբանությունը իր այժմյան վիճակում ժամանակակից հոգեբանության ամենաբարդ և հակասական ոլորտներից մեկն է...» [91, էջ 15]:

Վերլուծելով մոտիվացիայի զարգացման ողջ ընթացքը՝ Դ.Ա. Լեոնտևը նշում է. «...իրականում կատարվել են բազմաթիվ մասնակի էմպիրիկ հետազոտություններ, սակայն գոյություն ունի ընդհանուր տեսական գաղափարների պակաս» [64, էջ 5]:

Վերոնշյալ հարցին անդրադառնում է Ե. Պ. Իլյինը՝ նկատելով, որ «...գոյություն ունեցող տեսակետների և տեսությունների հիմնական թերությունն այն է, որ մոտիվացիայի դիտարկման գործընթացում բացակայում է համակարգային մոտեցումը» [45, էջ 7]:

Վարքի և գործունեության դրդապատճառների, ինչպես նաև մոտիվացիայի հարցը հոգեբանության առանցքային հիմնախնդիրներից է: Այս առումով Բ.Ն. Լոմովը նկատում է, որ «...հոգեկանի համակարգային բնույթը առավել հստակ դրսևորվում է

դրդապատճառներում և նպատակներում. դրանք հանդես են գալիս որպես հոգեկան արտացոլման ինտեգրալ ձևեր: Հենց նպատակները և դրդապատճառներն են ձևավորում գործունեության «վեկտորը»... » [66, էջ 205]:

Մինչ այժմ պատասխան չեն գտնում գործունեության նպատակների և դրդապատճառների առաջացման և զարգացման հետ կապված հարցադրումները, ինչպես և գոյություն չունի միասնական կարծիք այն բանի մասին, թե ինչ են դրանք իրենցից ներկայացնում, չնայած քննարկվող հարցն ուսումնասիրվել է բազմաթիվ գիտնականների՝ Ե. Իյիմի, Ա. Ռեանի, Յա. Կոլոմինսկու, Ա.Ն. Լեոնտևի, Է. Դիսիի, Ռ. Ռայանի, Ջ. Քելլիի, Յ. Հեքիաուզենի, Դ. Մակկլեյլանդի, Ա. Մասլոուի, Ջ. Ատկինսոնի և այլ ճանաչված հեղինակների կողմից:

Այսուհանդերձ փորձենք հասկանալ, թե ի՞նչ է դրդապատճառը: Հայտնի է, որ «դրդապատճառ» հասկացությունը (լատ *movere*, առաջ տանել, շարժել բառից) դիտարկվում է հետևյալ ձևակերպումներով. ա) գործունեության մղում՝ կապված սուբյեկտի պահանջմունքների բավարարման հետ [23], բ) որոշակի ուժի առարկայական ուղղվածության ակտիվություն, գ) նյութական կամ ոչ նյութական իդեալականացված առարկա, որը մղում և կանխորոշում է գործունեության ուղղվածության ընտրությունը, հանուն որի այն իրականացվում է, դ) գիտակցված պատճառ, որն ընկած է անձի գործողությունների և արարքների ընտրության հիմքում [22]:

Մասնագիտական գրականության մեջ դժվարություն է առաջանում հատկապես «դրդապատճառ» (մոտիվ) և «մոտիվացիա» հասկացությունների հստակ տարանջատման առումով:

Փաստական առումով որքան էլ դրանք տարանջատված են, այնուամենայնիվ ունեն ընդհանուր հիմքեր: Այդպիսի օրինակներից են, առաջին՝ դրդապատճառների խթանող, մղիչ գործառույթը, որպես երկրորդ կարևորագույն չափանիշ, որը հանդիպում է տարբեր հեղինակների մոտեցումներում, թերևս կարելի է ընդունել դրդապատճառի հուզական-գնահատողական կողմը, որը կրկին մարդուն մղում է դեպի գործունեություն, երրորդ սկզբունքը կամ չափանիշն, ըստ էության, դրսևորվում է ավելի հաճախ իմացական-ճանաչողական գործընթացների տեսքով, քանի որ կենտրոնական տեղ է զբաղեցնում աշխարհայացքը, արժեքները, համոզմունքները, պատկերացումները, գաղափարներն ու «գիտակցված» դիրքորոշումները:

Սովորաբար որպես մոտիվացիոն բաղադրիչներ առանձնացնում են մարդու և կենդանիների ակտիվության պատճառականության գործընթացները (Ա.Բ. Օռլով), պահանջմունքները, աշխարհայացքը, սեփական անձի մասին պատկերացումները,



անձնային առանձնահատկությունները, ապրումները, ֆունկցիոնալ վիճակները, միջավայրի մասին պատկերացումները (Վ.Ա. Իվաննիկով): Դրդապատճառ հասկացությունը ավելի հաճախ կապում են պատկերացումների և գաղափարների, զգացմունքների և ապրումների (Լ.Ի. Բոժովիչ), ցանկությունների, սովորությունների, պահանջմունքների և հակումների (Յ. Յեքիաուզեն), պարտքի և պատասխանատվության (Պ.Ա. Ռուդիկ), բարոյաքաղաքական դիրքորոշումների (Ա.Գ. Կովալով), հոգեկան գործընթացների, վիճակների և հատկությունների (Կ.Կ. Պլատոնով), արտաքին առարկայական աշխարհի (Ա.Ն. Լեոնտև), դիրքորոշումների (Ա. Մասլոու), գոյության պայմանների հետ (Բ.Կ. Վիլյունաս) [134]:

Իսկ Ռ.Ա. Փիլոյանը քննության ենթարկելով «դրդապատճառ» և «մոտիվացիա» հասկացությունները, նկատում է, որ սկզբում առաջանում է որոշակի մոտիվացիա, հետո միայն դրդապատճառ: Այս իմաստով դրդապատճառը երկրորդային է: Սակայն հեղինակը նաև պնդում է, որ ձևավորելով որոշակի դրդապատճառներ՝ կարելի է ազդել մոտիվացիայի վրա: Այստեղ դրդապատճառը դառնում է առաջնային, իսկ մոտիվացիան՝ երկրորդային: Իսկ դրդապատճառը վերջնականապես ձևավորվում է գործողության կատարման ընթացքում: Նա դրդապատճառը հանգեցնում է գործողություններին, իսկ գործունեությունը դիտարկում է «մոտիվացիա» հասկացության համատեքստում [45]:

Դ.Ն. Ուզնաձեն ձևակերպում է դրդապատճառը. «...որպես բարդ հոգեկան գոյացություն, որն առաջանում է մոտիվացիայի բազմափուլային գործընթացի արդյունքում» [47, էջ 88]: Նրա տեսակետում կարևոր է հատկապես այն պահը, որ հստակ երևում է մոտիվացիայի գործընթացային բնույթը, ինչը կարևորվում է մոտիվացիայի ուսումնասիրման ժամանակակից մոտեցումներում:

Վերլուծելով հոգեբանական տարբեր դպրոցների և ուղղությունների ամրակայված մոտեցումները՝ Ա. Ռեանը և Յա. Կոլոմինսկին գտնում են, որ «Դրդապատճառ» հասկացության սահմանումն ինքնուրույն գիտական հիմնախնդիր է, որն անհրաժեշտ լուծում է պահանջում: Այդուհանդերձ, նրանք առաջ են քաշում մոտիվացիայի հետևյալ սահմանումը, որը, կապված սույն հետազոտության խնդիրների հետ, առավել ընդունելի է, հատկապես էմպիրիկ հետազոտական նպատակների տեսանկյունից: Այսպիսով, Ա. Ռեանը և Յա. Կոլոմինսկին անձի դրդապատճառային ոլորտ ասելով՝ հասկանում են «...կայուն դրդապատճառների համախումբ, որն ունի որոշակի աստիճանակարգ և արտահայտում է անձի ուղղվածությունը»: Իսկ դրդապատճառ ասելով՝ նրանք հասկանում են «...ակտիվության այս կամ այն տեսակի (գործունեություն, հաղորդակցում, վարք) հանդեպ անձի ներքին մղումը, որը կապված է որոշակի պահանջմունքի բավարարման հետ» [82, էջ 54]:

Փաստորեն ցանկացած վարքի կամ գործունեության կառուցվածքում դրդապատճառները կամ դրդապատճառային գոյացությունները դրսևորվում են միասնաբար և հանդես են գալիս համակարգի ձևով: Ուստի մոտիվացիան կարելի է ընկալել որպես տարբեր դրդապատճառների աստիճանակարգային կառուցվածք, քանի որ դրդապատճառները, կախված բազմաթիվ պայմաններից, ունեն աստիճանակարգային դրսևորման առանձնահատկություններ:

Բնականաբար հարց է ծագում, թե որոնք են դրդապատճառի գործառույթները, կառուցվածքը և հատկությունները:

Որպես դրդապատճառների հիմնական գործառույթներ սովորաբար առանձնացնում են. 1) Գրգռող գործառույթը, որը բնութագրում է դրդիչի էներգիան. այլ կերպ ասած՝ դրդիչն առաջացնում և պայմանավորում է մարդու ակտիվությունը, նրա վարքն ու գործունեությունը, 2) Ուղղորդող գործառույթը, որն արտացոլում է որոշակի օբյեկտի նկատմամբ դրդիչի էներգիայի ուղղվածությունը, այսինքն՝ վարքի որոշակի գծի ընտրությունն ու իրականացումը, քանի որ անհատը մշտապես ձգտում է կոնկրետ նպատակների ձեռքբերմանը: Ուղղորդող ֆունկցիան որոշակի իմաստով կապված է դրդիչի կայունության հետ, 3) Կարգավորող գործառույթը, որի էությունը կայանում է նրանում, որ դրդապատճառը կողմնորոշում է վարքի և գործունեության բնույթը, որից էլ իր հերթին կախված է մարդու կամ նեղ անձնական (եսասիրական) կամ հասարակայնորեն նշանակալի (այլասիրական) պահանջումներին, վարքի և գործունեության իրացումը: Այս գործառույթի իրացումը մշտապես կապված է դրդապատճառների աստիճանակարգից: Կարգավորման էությունն այն է, որ դրդապատճառի նշանակալիությունը պայմանավորում է մարդու վարքը [29, էջ 89]:

Ըստ Ա.Ն. Լեոնտևի՝ դրդապատճառը կատարում է երկու գործառույթ. մի կողմից այն խթանում է գործունեությունը, մյուս կողմից գործունեությանն այն տալիս է սուբյեկտիվ բնույթ, որտեղ էլ ի հայտ է գալիս երկրորդ՝ իմաստաստեղծ գործառույթը: Վերոնշյալի հետ մեկտեղ առանձնացնում են դրդապատճառի ազդարարային, կառավարող, կազմակերպչական (Ե.Իլին), կառուցվածքային (Ա. Ջապորոժեց) և պաշտպանական (Կ. Օբուխովսկի) գործառույթները [134]:

Մյուս կարևոր հարցը դրդապատճառի կառուցվածքի հասկացումն է, այն, թե ինչպիսի բաղադրիչներ են մտնում նրա մեջ: Մի բան արդեն պարզ է, որ այն պիտի լինի բազմատարր, քանի որ գործողության կատարման ընթացքը՝ մտադրությունից մինչև նպատակի իրագործում գնահատումների շղթա է (գնահատվում են սեփական հնարավորությունները, նպատակի նշանակալիությունը, ծախսվող ռեսուրսները, միջավայրի գործոնները և այլն):

Դրդապատճառի կառուցվածքում (Ե.Պ. Իլին) առանձնացվում են երեք բլոկներ՝ պահանջմունքային, ներքին զտիչի և նպատակային: Պահանջմունքային բլոկը ներառում է կենսաբանական, սոցիալական պահանջմունքները և պարտականությունները, ներքին զտիչի բլոկը՝ արտաքին և ներքին նախընտրությունները (ներքիններից են հետաքրքրությունները և հակումները), բարոյական հսկողություն ներկայացնող բաղադրիչները (համոզմունքներ, իդեալներ, արժեքներ, դիրքորոշումներ, համոզմունքներ), բարոյական հսկողություն չներկայացնող բաղադրիչները (ձգողականության մակարդակ), սեփական հնարավորությունների գնատահատումը (այսինքն՝ սեփական գիտելիքների, կարողությունների, որակների), տվյալ պահին վիճակի գնահատումը, սեփական նպատակին հասնելու պայմանների հաշվառումը, սեփական արարքների, գործունեության հետևանքների կանխատեսումը, իսկ նպատակային բլոկը՝ պահանջմունքային նպատակը, առարկայացված գործողությունը և պահանջմունքի բավարարման գործընթացը [45, էջ 117-119; 137]:

Ինչպես երևում է, ամենաբարդ կառուցվածքն ունի ներքին զտիչի բլոկը, որի բովանդակությունը, ըստ էության, կազմում են անձի սուբյեկտիվ գնահատականները: Դրանք հայտնի են միայն գործունեության սուբյեկտին:

Դրդապատճառի կարևորագույն բնութագրիչներ են դրդապատճառի ուժն ու կայունությունը: Դրդապատճառի կայունությունը որոշվում է նրանով, որ անկախ գործունեության կատարման բարդ և խանգարող հանգամանքներից, այն շարունակում է ներկայացված լինել գործունեության կազմում և կատարել իրեն հատուկ գործառույթներ: Իսկ դրդապատճառի ուժը պայմանավորված է ինչպես ֆիզիոլոգիական, այնպես էլ հոգեբանական գործոններով: Առաջինների մեջ հարկ է ներառել դրդապատճառի գրգռվողականության ուժը, իսկ երկրորդների մեջ՝ գործունեության արդյունքների իմացությունը [135]:

Դրդապատճառների դասակարգման հիմքերը խիստ տարբեր են՝ կախված այն բանից, թե տվյալ հեղինակը հոգեբանական ո՞ր ուղղության ներկայացուցիչ է և ի՞նչ է հասկանում «դրդապատճառ» ասելով: Որպես դասակարգման հիմք հանդես են գալիս գործունեության տեսակը (ուսումնական, աշխատանքային և այլն), գործունեության տվյալ տեսակի տրամաբանությանը դրդապատճառի համապատասխանելը կամ չհամապատասխանելը (ներքին, արտաքին), նվաճման մոտիվացիայի ձևավորվածության աստիճանը (ձեռքբերումների և անհաջողություններից խուսափելու դրդապատճառներ) և այլն :

Յենվելով նախորդ հետազոտությունների վրա՝ Ս.Ս. Ջանյուկը ինտեգրել, ընդհանրացրել է մարդու վարքը պայմանավորող բոլոր դրդապատճառները՝ առանձնացնելով հետևյալ տեսակները. 1) ինքնահաստատման, 2) այլ մարդու հետ նույնականացման, 3) իշխանության, 4) պրոցեսուալ-բովանդակային, 5) ինքնազարգացման, 6) ձեռքբերումների, 7) պրոսոցիալական, 8) աֆիլիյացիայի, 9) նեգատիվ դրդապատճառներ [40, էջ 7]: Յեղիմակը չի նշում դրդապատճառների տարբերակման որևէ չափանիշ, սակայն դրդապատճառների տեսակների բացատրության մեջ հասկացվում է անձի ձգտումը նույնականացման, իշխանության և այլն:

Վ.Ա. Ավերինն այնպիսի դրդապատճառներ, ինչպիսիք են բարոյական, գաղափարական, հասարակական, Եսասիրական դրդապատճառները, կապում է անձի դիրքորոշումների հետ: Նա դասակարգում է դրդապատճառները ըստ ժամանակային գործոնի, դրսևորման ուժի և կայունության ուժի: Ըստ ժամանակային գործոնի դրդապատճառները լինում են մշտական, իրադրային, կարճաժամկետ, ըստ դրսևորման ուժի՝ ուժեղ, չափավոր և թույլ արտահայտված, իսկ ըստ կայունության աստիճանի՝ ուժեղ, միջին և թույլ կայունությամբ [10]:

Որքան էլ փորձենք քննարկել դրդապատճառների դասակարգման և տարբերակման հիմնախնդիրը, միևնույն է, դրանք բովանդակային առումով կարծես թե զուգակցվում կան նույնացվում են իրար հետ: Նկատելի է, որ մոտիվացիայի և դրդապատճառների հասկացումն ապահովող կոնստրուկտների շրջանակը որոշակի է, քանի որ այն հոգեբանության ամենաբարդ և ամենաուսումնասիրված հիմնախնդիրներից է, սակայն առկա են հասկացություններ մոտիվացիոն գործընթացում դրանց տեղի, նշանակության, փոխհարաբերությունների, ներկայացվածության աստիճանի և այլ հարցերում:

Ըստ Չիրկովի. «...շատ հոգեբաններ համաձայն են մոտիվացիայի երկու տեսակների առանձնացման հետ. 1) արտաքին մոտիվացիա (extrinsic motivation) և 2 ) ներքին մոտիվացիա (intrinsic motivation)»[95, էջ 117]:

Մոտիվացիայի արևմտյան տեսություններում ներքին է համարվում այն մոտիվացիան, որի դրդման ու կարգավորման գործոնները գտնվում են անձի ներսում: Իսկ այն դեպքում, երբ այդ գործոնները գտնվում են անձից դուրս, մոտիվացիան որակվում է որպես արտաքին[95]:

Արտաքին մոտիվացիայի տեսություններից է Վ. Վրումի տեսությունը, որը ուիվերսալ լինելով հանդերձ, առավելուպես կիրառություն է գտել աշխատանքային հոգեբանության մեջ: Եռաբաղադրիչ (VEI) այս տեսության առանցքն են կազմում

«սպասում», «միջոց» և «վալենտություն» եզրույթները: Մոտիվացված լինելու համար անձը նախ պետք է վստահ լինի (սպասում), որ որ մարդու ջանքերը (միջոց) կբերեն ցանկալի, նշանակալի արդյունքի (վալենտություն): Ավելի ուշ Վրոմը նկատում է. «...եթե ես կրկին վերածնակերպեի Վալենտության տեսությունը, ես ավելի մեծ տեղ կհատկացներ այն երևույթին, ինչը Ռայանը և Դիսին կոչում են ներքին մոտիվացիա...: Ես կարծում էի, որ ներքին կարգավորող գործընթացների և արտաքին գործոնների միջև տարբերակումը խաթարում է ձևականացման հստակությունը, և որոշեցի դրա վրա ուշադրություն չդարձնել » [117, էջ 21]:

Վարքաբանական տեսության հայտնի ներկայացուցիչներից է Թորնդայքը, ով, անկախ այն բանից, որ իր ժամանակի հոգեբանները, ֆիզիոլոգները և փիլիսոփաները մերժում էին իր հայտնագործությունը, համարում էր այն կատարյալ: Թորնդայքի կողմից բացահայտված օրինաչափությունը հոգեբանության մեջ հայտնի է «էֆֆեկտի օրենք» (the law of effect) անվամբ, համաձայն որի, վարքի գրավիչ և ոչ գրավիչ հետևանքներն ազդում են այն վարքային գործողությունների դրման (նախաձեռնման) հաճախականության վրա, որոնք հանգեցնում են այդ հետևանքներին [115]: Այս տեսությունը, ինչպես վարքաբանական բոլոր տեսությունները, վերաբերում են արտաքին մոտիվացիայի ձևավորման մեխանիզմներին:

Վարքաբանական և հոգեվերլուծական տեսությունների քննադատությամբ Ռ. Ուայթը հանդես եկավ «Մոտիվացիայի վերանայում. կոմպետենտություն կոնցեպտը» հոդվածում: Նա գտնում էր, որ եղած տեսությունները մոտիվացիայի հիմնախնդրի իրենց բացատրություններում բաց են թողնում մի կարևոր բան, որը կարիք ունի գիտական կոնցեպտուալացման: «...Այդ կոնցեպտին անուն տալու համար ես ընտրեցի *կոմպետենտություն* անունը՝ ավելի շատ լայն կենսաբանական իմաստով, քան նեղ առօրեական: .... Կոմպետենտությունն այստեղ վերաբերում է մարդու՝ միջավայրի հետ արդյունավետ փոխազդելու ընդունակությանը»: Գոյություն ունեն վարքի այնպիսի տեսակներ, որոնք կապված չեն արտաքին գործոնների, պարզևների կամ խրախուսանքների հետ. մարդիկ հաճույքով ներգրավվում են վարքի որոշակի տեսակներում՝ ձգտելով կոմպետենտության [118, էջ 297]: Սա, թերևս, ներքին մոտիվացիայի կոնցեպտուալացման առաջին փորձն է:

Ինքնադետերմինացիայի տեսությունը (Self-determination theory) ժամանակակից ներքին մոտիվացիայի տեսություններից է, որը մեծ տարածում ունի ողջ աշխարհում: Ներքին մոտիվացիան (Է. Դիսի, Ռ. Ռայան) բնութագրվում է որպես ներգրավվում այս կամ այն գործունեության մեջ հանուն գործունեության, ոչ թե հանուն արտաքին պարզևների: Նման գործունեությունը ինքնանպատակ է, ոչ թե միջոց՝ այլ նպատակի

հասնելու համար: Տեսության շրջանակներում մշակվել են մի շարք մեխանիզմներ (ինտեռնալիզացիա, իդենտիֆիկացիա և այլն), որոնց միջոցով հնարավոր է արտաքին մոտիվացիան դարձնել ներքին, և կիրառվում են կրթության, առողջապահության և այլ ոլորտներում [105]:

Մեզ համար հետաքրքրական և ընդունելի է նաև Մ. Մագունեդ-Էմինովի մոտեցումը, համաձայն որի մոտիվացիան ոչ միայն գործունեությանը նախապատրաստվելն է, այլև նրա իրականացումը մոտիվացիոն՝ վերահսկող և կարգավորող հատուկ մեխանիզմների միջոցով [67]:

Դրդապատճառային բազմաթիվ կոնցեպցիաներում վարքը բացատրող կենտրոնական հոգեկան պրոցեսը որոշումների ընդունումն է: Այս դրդապատճառային տեսությունների թերությունը դրդապատճառային գործընթացի միայն մի կողմի դիտարկումն է՝ առանց դրանք միավորելու փորձի: Այս կապակցությամբ Բ. Բոդրովը, Գ. Լոժկինը և Ա. Պլուշը նկատում են. «...փորձ է արվում «դրդապատճառ» հասկացությամբ բացատրել դրդումը հնարավոր բոլոր գործունեության տեսակներում՝ սկսած բնագոյային գործողություններից և օպերացիաներից մինչև կենսակարևոր պլանների իրականացում: Եվ քանի որ այդ գործունեության տեսակներն ինքնին ունեն կարգավորման տարբեր կառուցվածքներ, ուստի դրանք հնարավոր չէ նկարագրել ներկայիս գիտական պարադիգմի շրջանակներում գործող մեկ ընդհանուր գործողության մեխանիզմով» [20, էջ 91]:

Իսկապես, գործնականում անհնար է վարքի և գործունեության բոլոր դրսևորումները բացատրել մեկ ընդհանուր մոտեցմամբ: Այստեղ, հավանաբար, ելակետային է վարքի և գործունեության ձևերի տարանջատումը պարզ և բարդ ձևերի, որոնց իրականացման հոգեբանական մեխանիզմները տրամագծորեն հակադիր են: Օրինակ, ջուր խմելու համար միայն ծարավ լինելը բավարար է, որպեսզի մարդը մղվի ակտիվության, իսկ բազմաքայլ պլանավորում և կատարում պահանջող վարքի ու գործունեության ձևերում միայն մտադրությունը, ցանկությունը, նպատակադրությունը երբեք չեն դրդի ակտիվության, եթե սուբյեկտը գոնե չի պատկերացնում կատարվելիք գործողությունները:

Հոսքի տեսության (Flow theory) շրջանակներում կատարված հետազոտությունները (Մ. Չիքզենթմիխայլի, Ս. Չիքզենթմիխայլի և այլոք) ցույց են տվել, որ արժեքավոր, նշանակալի, բայց միևնույն ժամանակ մեծ էներգիա պահանջող գործունեություն կատարելու համար բավարար չէ միայն ցանկությունն ու մտադրությունը: Անկախ մշակութային առանձնահատկություններից (ԱՄՆ, Կորեա, Ավստրալիա, ճապոնիա և մի շարք եվրոպական երկրներ) և սոցիալական վիճակից՝

մարդիկ գործունեության նմանատիպ բարդ ձևեր կարողացել են իրականացնել հետևյալ բաղադրիչներից մեկի կամ մի քանիսի առկայության դեպքում՝ 1) գործն ավարտին հասցնելու հնարավորության առկայություն, 2) գործի վրա կենտրոնանալու կարողություն, 3) խորը ներգրավվածություն, 4) հստակ նպատակներ, 5) անմիջական հետադարձ կապ, 6) սեփական գործողությունների վերահսկման կարողություն և այլն [103; 104]:

Չոգեբանական գրականության ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս նկատել, որ մի կողմից փորձ է արվում ընդհանրացնել, ինտեգրել, կոնվերգենցիայի ենթարկել մոտիվացիայի բոլոր տեսություններն ու կուտակված գիտելիքները, մյուս կողմից էլ ոչ մի տեսության շրջանակներում հնարավոր չէ ամբողջովին բացատրել մոտիվացիայի ընդգրկուն դաշտում առկա բազմաթիվ հարցադրումները, ինչն էլ առանձին ուսումնասիրությունների հիմք է հանդիսանում:

Մեր հետազոտական խնդիրներից է որոշել դրդապատճառ հասկացության բովանդակությունն ու ծավալը՝ առանձնացնելով հոգեբանական այն բաղադրիչները, որոնք կարող են հանդես գալ որպես իրական գործող դրդապատճառներ և ներառվեն դրդապատճառի կառուցվածքում:

Համադրելով «մոտիվացիա» և «դրդապատճառ» հասկացություններին վերաբերող առկա սահմանումները, մոտեցումները և կարծիքները, կարելի է եզրահանգել, որ անձի մոտիվացիոն համակարգը բովանդակային առումով առանցքային, ինտեգրալ, դինամիկ, աստիճանակարգային կառույց է, որն արտահայտում է անձի ակտիվության պոտենցիալ ուղղվածությունը: Մոտիվացիոն համակարգի բաղադրիչները պայմանականորեն կարելի է բաժանել երկու մասերի՝ ա) բովանդակային և բ) գործընթացային: Նրա բովանդակային մասն են կազմում արժեքները, պահանջմունքները, հակումները, հանգմունքները, հետաքրքրությունները, մտադրությունները, ցանկությունները, նպատակները և այլն, իսկ գործընթացայինը՝ դրանց իրականացման տարաբնույթ եղանակները, որոնք, ըստ էության, պոտենցիալ դրդապատճառներ են: Միայն այն պահին, երբ մոտիվացիոն համակարգի բաղադրիչներից մեկը անձին իրապես դրդում է ակտիվության, դրանով այն դառնում է դրդապատճառ:

## 1.2. Ուսումնական դրդապատճառների հիմնախնդիրը զարգացման և մանկավարժական հոգեբանության մեջ

Ուսումնական գործունեությունն ինքնատիպ մարդկային գործունեություն է, որը պահանջներ է ներկայացնում անձին, նրա ճանաչողական գործընթացներին և կամային որակներին:

Ուսումնական գործունեության մեջ միավորվում են ոչ միայն գործունեության ճանաչողական գործընթացները, այլև պահանջնունքները, դրդապատճառները, հույզերը, կամքը:

Ուսումնառությունը բուհում առաջ է բերում մի շարք անձնային և վարքային փոփոխություններ, քանի որ ավելանում է ուսանողի ինքնուրույնության չափաբաժինը, համալրվում է ուսումնական գործունեության կառուցվածքը (ուսումնական դրդապատճառները համալրվում են մասնագիտական դրդապատճառներով), փոփոխվում է սոցիալական շփումների ձևաչափը՝ կախված նոր կարգավիճակի հետ և այլն:

Նմանատիպ փոփոխությունների պատճառով կարևորվում է ուսանողների դրդապատճառների շարժընթացի հիմնահարցը: Ուսումնական գործունեության հաջողությունն ու արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է նրանով, թե որքանով է ուսանողն ինքնուրույն պլանավորում, ներքնայնացնում և վերահսկում իր ուսումնական գործընթացը: Դրա համար անհրաժեշտ է բավականին լավ արտահայտված ուսումնական մոտիվացիա: Կարևոր է նաև, որպեսզի ուսումնամասնագիտական դրդապատճառների կառուցվածքային բաղադրատարրերն ապահովեն ուսումնական գործընթացի գնահատման, ուղղորդման և վերահսկողության գործառույթները:

Արդեն գաղտնիք չէ, որ ուսումնական մոտիվացիան որոշվում է տվյալ գործունեությանը հատուկ մի շարք գործոններով. ա) կրթական համակարգով, կրթական հաստատությամբ, որտեղ իրականացվում է ուսումնական գործունեությունը, բ) կրթական գործընթացի կազմակերպմամբ, գ) սովորողների սուբյեկտիվ առանձնահատկություններով (տարիք, սեռ, ինտելեկտուալ զարգացում, ընդունակություններ, ինքնագնահատական), դ) դասավանդողի սուբյեկտիվ առանձնահատկություններով, սովորողների և իր աշխատանքի հանդեպ ունեցած նրա հարաբերություններով, ե) ուսումնական առարկայի առանձնահատկություններով [35, էջ 3-28]:



Նպատակամետ, արդյունավետ ուսուցման համար ուսումնական մոտիվացիայի կարևորության գիտակցումը հանգեցրեց ուսումնական գործընթացի դրդապատճառային ապահովման սկզբունքի ձևավորմանը, որի կարևորությունը կարելի է հիմնավորել նրանով, որ բուհում ուսումնառության գործընթացում նվազում է մասնագիտության յուրացման դրդապատճառի ինտենսիվությունը [38; 121]:

Հիմնվելով նախորդ դրվագում դրդապատճառների էության, տեսակների և գործառույթների վրա, ինչպես նաև ելնելով թեմայի բնույթից, այժմ կներկայացնենք «ուսումնական դրդապատճառներ» հասկացության գիտական մեկնաբանությունները և հիմնախնդրի ուսումնասիրության արդի վիճակը տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության մեջ:

Մանկավարժական հոգեբանության մեջ գոյություն չունի «ուսումնական մոտիվացիա» հասկացության ընդգրկում և միանշանակ սահմանում, որի պատճառը թերևս «մոտիվացիա» և «դրդապատճառ» հասկացությունների ոչ միանշանակ մեկնաբանություններն են հոգեբանական տաճիք»-ի ուղղություններում: Անուղղակի ձևով պարզ է դառնում, որ «ուսումնական մոտիվացիա», «Սովորելու մոտիվացիա», «ուսումնական գործունեության մոտիվացիա», «Սովորողի մոտիվացիոն ոլորտ» հասկացությունները լայն կամ նեղ իմաստներով կիրառվում են որպես հոմանիշներ[120], ինչը մեր կարծիքով նաև անգլերեն լեզվից տարակերպ թարգմանությունների արդյունք է: Ամեն դեպքում, ուսումնական մոտիվացիան, լինելով գործունեության բարդ ձևի առանցքային բաղադրիչ, կապված է այն բոլոր գործոնների, պայմանների ու բաղադրիչների հետ, որոնք ուղղակի կամ անուղղակի կապված են ուսումնական գործունեության հետ:

Ըստ Ի.Ա. Ջիմնյայայի. «...ուսումնական մոտիվացիան մոտիվացիայի մասնավոր տեսակ է, որը ներառված է ուսուցման գործունեության կամ ուսումնական գործունեության մեջ» [41, էջ 193]:

Դրդապատճառը ցույց է տալիս մարդու ներքին հոգեկան վիճակը, որն անմիջականորեն կապված է առարկայի օբյեկտիվ բնութագրերի հետ, ինչին էլ ուղղված է ակտիվությունը: Ա.Կ. Մարկովան դրդապատճառը դիտարկում է. «...որպես առարկայի տարբեր կողմերի նկատմամբ սովորողի ուղղվածություն» [70, էջ 11]:

Ա.Ն. Լեոնտևն առաջարկում է. «...դրդապատճառ անվանել միայն կրթության առարկայական - բովանդակային մասը՝ «պահանջմունքի առարկա», որը հասկացվում է որպես այն օբյեկտիվը, որում այդ պահանջմունքը կոնկրետացվում է տվյալ պայմաններում և ինչին ուղղված է գործունեությունը, որը խթանում է այն» [59, էջ 13-20; 124]: Իսկ ինչ վերաբերում է ուսումնական գործունեության մոտիվացիայի

հասկացմանը, ապա հեղինակը էական է համարում դրա բաժանունը «հայտնի» և «իրապես գործող» դրդապատճառների, որոնց հարաբերակցության փոփոխություն է տեղի ունենում երեխայի զարգացման գործընթացում: Երեխային շրջապատող մարդկանց՝ ծնողների, դասավանդողների, ընկերների և այլոց ուղղորդման, համարժեք հակազդումների արդյունքում «հայտնի» դրդապատճառները կարող են դառնալ «իրական գործող» [61]:

Սովորաբար ուսումնական դրդապատճառի ուսումնասիրման մեջ կենտրոնական են դառնում ուսումնական դրդապատճառների կառուցվածքի, տեսակների և բաղադրիչների տարանջատման հիմնահարցերը:

Լ.Ի. Բոժովիչն, ըստ ծագման և առարկայական բովանդակության, ուսումնական դրդապատճառները տարբերակում է երկու հիմնական խմբերի: Դրանցից առաջինը՝ ճանաչողականն է, որն առաջանում է առավելապես ուսումնական գործունեության մեջ ներգրավված լինելուց և ուղղակիորեն կապված է ուսման բովանդակության և գործընթացի հետ: Իսկ երկրորդը՝ սոցիալականը, առաջանում է սովորողի և նրան շրջապատող իրականության միջև գոյություն ունեցող հարաբերությունների ազդեցությամբ և ընկած է ուսումնական գործընթացի սահմաններից դուրս [21, էջ 135-150]:

Հիմնվելով Լ.Ի. Բոժովիչի դասակարգման վրա՝ Ա.Կ. Մարկովան ավելի է զարգացնում ուսումնական դրդապատճառների դասակարգումը: Նա ուսումնական դրդապատճառների սեփական դասակարգման հիմքում դնում է հետևյալ երկու չափանիշները՝ ուսման նկատմամբ վերաբերմունքի տեսակը և գերակշռող դրդապատճառների բնույթը: Ճանաչողական դրդապատճառների շարքում Ա. Մարկովան առանձնացնում է ա) լայն ճանաչողական դրդապատճառներ, որոնք որոշվում են մարդու նոր գիտելիքների յուրացման կողմնորոշմամբ, բ) ուսումնաճանաչողական դրդապատճառներ, որոնք բնութագրվում են գիտելիքների ձեռքբերման միջոցների յուրացման կողմնորոշմամբ, ինչպես նաև գ) ինքնակրթության դրդապատճառներ՝ ուղղված գիտելիքների ձեռքբերման միջոցների ինքնակատարելագործմանը: Իսկ սոցիալական դրդապատճառների թվին հեղինակը դասում է. ա) լայն սոցիալական դրդապատճառները՝ հասարակությանը պիտանի լինելու ձգտումը, բ) նեղ սոցիալական (դիրքային) դրդապատճառները, սոցիումում որոշակի դիրք գրավելու, հեղինակություն ունենալու ցանկությունը, գ) սոցիալական համագործակցության դրդապատճառները, շրջապատողների հետ համագործակցության միջոցների և ձևերի յուրացման, այդ ձևերի շարունակական կատարելագործման ձգտումը: Ա.Կ. Մարկովան առանձնացնում է մոտիվացիոն

բնութագրումների, առանձնահատկությունների երկու խումբ՝ բովանդակային և դինամիկական [70, էջ 11-27]:

Ե.Յու. Պատյաևան առանձնացնում է ուսումնական մոտիվացիայի հետևյալ տեսակները՝ ըստ սովորողի կողմից կատարվող գործողությունների բնույթի. ա) ինքնորոշվող ուսումնական մոտիվացիա, որն ըստ հեղինակի, հատուկ է ուսանողներին, քանի որ պահանջում է սեփական դրդապատճառների և արժեքների գիտակցում: Այն բնութագրվում է սովորողի ինքնորոշման կարողությամբ, արդյունավետ և նպատակաուղղված գործելով: Այս տեսակի ուսումնական մոտիվացիայի առանցքային գաղափարները մանրակրկիտ ներկայացված են արևմուտքում հայտնի Ինքնակարգավորման տեսության (Self-regulation theory) շրջանակներում: Բ) հանձնարարվող ուսումնական մոտիվացիան հիմնված է գործողությունների վրա, որոնք սովորողներին հանձնարարում են կատարել: Նման մոտիվացիայի դեպքում կատարողը գիտի, որ ինքը պարտավոր է կատարել այդ հանձնարարությունը՝ անկախ իր ցանկությունից: Հանձնարարվող մոտիվացիան բնորոշ է այն սովորողներին, որոնք չեն կարող ինքնուրույն որոշել իրենց գործողությունների ընդհանուր ուղղությունը, ռեֆլեքսիայի ենթարկել սեփական և ուրիշի գործողությունների հիմքերը: Ուստի չի կարելի ասել, որ մոտիվացիայի այս տեսակը տհաճություն է պատճառում բոլորին: Գ) տարերային ուսումնական մոտիվացիան հիմնված է սովորողի ինքնական գործողությունների վրա, որի հիմքում ընկած է նրա բնական հետաքրքրասիրությունը: Մոտիվացիայի այս տեսակը ավելի շատ հարում է էքզիստենցիալ-հումանիստական գաղափարախոսության դրույթներին, սակայն ուսման այսպիսի տեսակը կայուն և համակարգված չլինելու պատճառով չի սովորեցնում առաջադրել որոշակի նպատակներ և հասնել դրանց, ինչպես նաև հաղթահարել հնարավոր դժվարություններ այդ ճանապարհին [79]:

Ըստ արտաուսումնական և ներուսումնական իրավիճակի հետ կապի՝ Պ.Ս. Յակոբսոնը առանձնացնում է մոտիվացիայի երեք տեսակներ. 1) Բացասական մոտիվացիա, որը ենթադրում է սովորողի կողմից ուսումնական առաջադրանքների կատարում միայն այն բանի համար, որ խուսափի պատժից, վատ գնահատականից, ծնողների սպառնալիքից, զրկվի իր համար հաճելի զբաղմունքներից և այլն: Մոտիվացիայի այս տեսակը, ըստ էության, անհաջողությունից խուսափելու մոտիվացիան է, որը, սակայն, չի կարող բերել ուսումնական հաջողությունների, գիտելիքի ձեռքբերման, քանի որ ի սկզբանե չունի ո՛չ գիտելիքներ ստանալու պահանջմունք, ո՛չ էլ անձնական հեղինակությունը բարձրացնելու նպատակ: Այստեղ դրդապատճառն իրականացվում է «չարյաց փոքրագույնը ընտրելու» սկզբունքով: 2)

Մոտիվացիայի մյուս տեսակն ունի դրական բնույթ, չնայած որ կրկին ուսումնական գործընթացից դուրս է: Բանն այն է, որ այն դրդապատճառները, ընկած չլինելով բուն ուսումնական գործունեության հիմքում, պայմանավորված են անձի համար կարևոր սոցիալական ձգտումներով, շրջապատողների հավանությամբ, անձնական բարօրությամբ: 3) Մոտիվացիայի երրորդ ձևը կապված է ուսումնական գործունեության, նրա բովանդակության հետ: Այս դեպքում սովորում են հանուն գիտելիքների ձեռքբերման, հանուն սեփական հետքորքրասիրության բավարարման, նորն իմանալու ձգտման, իմացական խոչընդոտների հաղթահարման և այլն [45; 99]:

Հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ ուսանողների դրդապատճառային համակարգի առանձնահատկությունների վերաբերյալ հետազոտողների մի մասը (Վ.Ա. Կառնաուխովան, Լ.Վ. Պոպովան, Ի.Ռ. Աբրամովան, Լ.Դ. Ստոլյարենկոն և այլոք) պնդում են, որ մոտիվացիոն ոլորտի յուրահատկությունը առավելապես կախված է մասնագիտական կրթության ուղղվածությունից, իսկ մյուս մասը (Ռ.Ի. Ցվետկովան, Ռ.Ս. Վայսմանը, Տ.Վ. Իվանովան, Ն.Ե. Գորսկայան և այլոք) համոզված են, որ մասնագիտական կրթության տարբեր ուղղություններին հատուկ է մոտիվացիոն ոլորտի որոշակի կառուցվածք [58, էջ 4 ]: Ըստ էության երկու դեպքերում էլ ասվում է, որ մոտիվացիոն ոլորտի կառուցվածքը և մասնագիտական ուղղվածությունը փոխկապակցված են. տարածայնությունը միայն վերաբերում է առաջնահերթությանը, թե դրանցից որն է մյուսից կախված:

Ուսումնական մոտիվացիայի կառուցվածքի մեջ մտնող դրդապատճառները հաճախ բաժանվում են ներքինի և արտաքինի (Յ. Հեքիաուզեն, Ս. Չիքզենթմիխայլի, Պ. Գալպերին և այլոք): Ներքուստ դրդապատճառավորված համարվում է այն գործունեությունը, որի միջոցն ու նպատակը թեմատիկորեն կապված են միմյանց հետ, այնպես որ գործունեությունն իրականացվում է հանուն սեփական բովանդակության: Համապատասխանաբար, ուսանողական տարիքում ներքին ուսումնական մոտիվացիայի մեջ մտնում են ուսումնաճանաչողական և իրական մասնագիտական դրդապատճառները: Իսկ արտաքին կլինեն կլինեն դիրքային դրդապատճառները, շահադիտական դրդապատճառները՝ ապագայում աշխատանքի տեղավորվելու հնարավորությունը, գումար վաստակելը և այլն: Բազմաթիվ ուսումնասիրողներ են անդրադարձել արտաքին և ներքին ուսումնական դրդապատճառներով պայմանավորված ուսումնական գործունեության ընթացքին, արդյունավետությանը [119]:

Վ.Ի. Չիրկովը մարդու գործունեության վրա արտաքին և ներքին մոտիվացիայի ազդեցության վերաբերյալ հղում է անում արևմտյան փորձարարական

ուսումնասիրություններին (Է. Դիսի, Ռ. Ռայան) և նշում. «...«ներքին մոտիվացիա» կոնստրուկտը կասկածի տակ դրեց արդեն ունեվերսալ դարձած պարզևների, խրախուսանքների ու պատժի դերը... »: Պատճառն այն է, որ գիտափորձերի արդյունքում պարզ է դառնում, որ ներքին մոտիվացվածությամբ փորձարկվողների մոտ արտաքին խթանի ներմուծումը կտրուկ իջեցնում է ներքին մոտիվացիայի մակարդակը: [95, էջ 122]:

Ինչպես արևմտյան, այնպես էլ ռուսական գրականության մեջ ներքին և արտաքին դրդապատճառների վերաբերյալ գոյություն ունի երկու հիմնական մոտեցում: Առաջին մոտեցման համաձայն (Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիզինա, Ն.Վ. Ելֆինովա, Պ.Ի. Յակոբսոն, Մ.Գ. Յարոշևսկի) դրդապատճառը ներքին համարվելու համար դրդիչը պետք է իրականացնի միայն ճանաչողական պահանջումը, ուղղված լինի գիտելիքների յուրացմանը: Հակառակ դեպքում, եթե դրդիչն իրականացնում է ոչ ճանաչողական պահանջումը, այսինքն՝ կապված չէ գիտելիքների ձեռքբերման հետ, ապա այն կոչվում է արտաքին: Երկրորդ մոտեցման (Լ.Բ.Իտելսոն, Գ.Ե. Ջալեսկի, Ա.Կ. Մարկովա, Ի.Ի. Վարտանովա, Դ.Բ. Էլկոնին, Ի.Ա. Վասիլև, Ջ. Բրուներ) հիմքում նշված չափանիշների հետ մեկտեղ առանձնացվում է անձնային իմաստի այլ բնութագիր՝ սպառողական-շահադիտական կամ արժեքային, որը ներկայացվում է ուսմանը, նրա միջոցներին: Եթե դրդապատճառն անձի համար ունի սպառողական-շահադիտական իմաստ, ապա այդպիսի դրդապատճառները կոչվում են արտաքին: Եթե դրդապատճառն անձի համար ունենում է արժեքային իմաստ՝ անձնային հանգումներների, դիրքորոշումների, ինքնագնահատականի ձևավորման, շտկման և գնահատման համատեքստում, ապա այդպիսի դրդապատճառները կոչվում են ներքին [120; 122; 123]:

Գործունեության կատարման բարձր արդյունավետությունը, համաձայն Յերկս-Դոդսոնի օրենքի, նաև կախված է մոտիվացիայի օպտիմումից [81; 82]:

Ուսանողների մոտ ուսուցման նկատմամբ ներքին կամ դրական դրդապատճառ ձևավորելու նպատակով Ա.Ի. Գեբոսը կարևորում է մի շարք պայմանների ապահովումը: Նրա կողմից նշված պայմանները ամբողջությամբ վերաբերում են ուսումնական գործունեության բովանդակությանը, նրա նպատակամետ կազմակերպմանը՝ 1) կրթության նախնական և վերջնական նպատակների գիտակցումը, 2) յուրացվող գիտելիքների տեսական և գործնական նշանակալիության գիտակցումը, 3) ուսումնական նյութի փոխադրման հուզական ձևը, 4) գիտական հասկացությունների զարգացման գործում հեռանկարային գծերի ցուցադրումը, 5) ուսումնական գործունեության մասնագիտական ուղղվածությունը, 6) ուսումնական գործունեության

կառուցվածքում պրոբլեմային իրավիճակներ ստեղծող վարժությունների ընտրությունը, 7) ուսումնական խմբում հետաքրքրասիրության և ճանաչողական հոգեբանական մթնոլորտի առկայությունը [32; 45]:

Ուսանողների ուսումնական մոտիվացիան ևս ունի իր յուրահատկությունը, քանի որ նրանում մշտապես համադրվում են ուսումնական և մասնագիտական բաղադրիչները: Այս կապակցությամբ, ուսուցման կառուցվածքում առանձնացված ուսումնական դրդապատճառներ ասելով, ըստ էության, հասկացվում է ուսումնական գործունեության տարբեր մասերի վրա սովորողի գործունեության ուղղվածությունը [33; 38; 70], իսկ մասնագիտական դրդապատճառները որոշում են մասնագիտական վարքում, մասնագիտական գործունեության տարբեր մասերի վրա մարդու ակտիվության ուղղվածությունը [21; 69; 77; 99]:

Մասնագիտական դրդապատճառները որոշվում են նաև. «...որպես դրդապատճառներ, որոնք սուբյեկտին իր կատարած գործունեության մեջ, դրա միջոցներում, հնարներում, ձևերում, մեթոդներում և այլն մղում են կատարելության» [28, էջ 45]:

Ճանաչողական և մասնագիտական դրդապատճառներով դրդվող ուսումնական գործունեության արդյունավետության վերաբերյալ առկա են հետևյալ տեսակետները. ա) Մասնագիտական դրդապատճառների գերակայությունը հանգեցնում է ճանաչողության արդյունքների նվազման, աշխարհայացքի նեղացման, քանի որ մասնագիտական մոտիվացիան ուսումնականի նկատմամբ արտաքին է, բ) Մասնագիտական դրդապատճառներն ուսումնական դրդապատճառների շարքում լինեն առաջնային, քանի որ մասնագիտական դրդապատճառներն, ի տարբերություն ճանաչողականի, ավելի արդյունավետ են ազդում ուսանողների ուսումնական գործունեության վրա: Այս տեսակետի կողմնակիցները հակադրում են ուսումնական և մասնագիտական դրդապատճառները՝ հոգուտ մասնագիտականի, գ) Ուսանողի ուսումնական գործունեությունում ճանաչողական և մասնագիտական դրդապատճառները նեղ իմաստով կապված են միմյանց հետ և բարձրացնում են դրանց արդյունավետությունը [28; 75; 84; 90]:

Իսկ ըստ Լ.Ի. Բոժովիչի և Պ.Ս. Յակոբսոնի, ինչպես արդեն անդրադարձել ենք, ուսումնական գործունեության կայացման մեջ կարևոր են ինչպես սոցիալական, այնպես էլ ճանաչողական դրդապատճառները:

Ուսումնական, սոցիալական և մասնագիտական դրդապատճառները և դրանց զարգացման շարժընթացը բարձրագույն կրթության համակարգում ուսումնասիրվել են Մ.Վ. Օվչիննիկովի, Ֆ.Ս. Ռախմատուլինայի, Ա.Ս. Ջյուկոյի, Ե.Լ. Աֆանասենկովայի, Լ.Ա.

Նիկոլասայի և այլոց կողմից, որոնց հետազոտությունները ևս գալիս են փաստելու մասնագիտական գրականության մեջ այս հիմնախնդրի շուրջ առկա հակասական կարծիքների գոյությունը:

Ֆ.Ս. Ռախմատովից, հարելով վերոհիշյալ երկրորդ մոտեցմանը՝ գտնում է, որ կուրսից կուրս տեղափոխվելիս անհրաժեշտ է ավելացնել լայն սոցիալական և մասնագիտական դրդապատճառների գործառույթները, միևնույն ժամանակ նվազեցնելով ներքին ուսումնաճանաչողական դրդապատճառների դերը: Նրա տվյալներով բոլոր կուրսերում իրենց նշանակությամբ առաջին տեղում են «մասնագիտական» դրդապատճառները, բայց երբեմն այդ տեղն են գրավում ընդհանուր սոցիալական դրդապատճառները՝ երրորդ տեղ իջեցնելով «ճանաչողական» դրդապատճառները: «Պրագմատիկ» դրդապատճառը բոլոր կուրսերում զբաղեցնում էր չորրորդ տեղը: Հարկ է նշել, որ ցածր կուրսերից բարձրին անցնելիս դրա նշանակալիությունը նվազում է, այն դեպքում, երբ ինչպես «մասնագիտական», այնպես էլ «ընդհանուր սոցիալական» դրդապատճառների նշանակալիությունը մեծանում է: Ակադեմիական բարձր առաջադիմությամբ ուսանողների մոտ «մասնագիտական», «ճանաչողական» և «ընդհանուր սոցիալական» դրդապատճառներն ավելի շատ էին արտահայտված, քան միջին առաջադիմությամբ սովորողների մոտ, իսկ «ուստիլիտար» դրդապատճառը վերջիններիս մոտ ավելի ուժեղ էր արտահայտված, քան առաջինների մոտ: Հատկանշական է նաև, որ լավ սովորող ուսանողների մոտ «ճանաչողական» դրդապատճառը զբաղեցնում է երկրորդ տեղը (առաջին տեղում՝ մասնագիտական դրդապատճառը), իսկ միջին սովորողների մոտ՝ երրորդ [45; 80; 125]:

Մեկ այլ հետազոտության համաձայն կյանքի սոցիալական պայմանները ևս էականորեն ազդում են բուհ ընդունվելու դրդապատճառների վրա: Ս.Վ. Բորբովիցկայան իր կողմից կատարած հետազոտության հիման վրա եկել է այն եզրակացության, որ կրթության իմաստի, կենսական արժեքների փոխակերպումները, կրթական համակարգի և բանակի վիճակը առաջ են բերում բուհ ընդունվելու նոր դրդապատճառներ, ինչը ակտուալ է նաև Հայաստանում: Ըստ նույն հեղինակի տվյալների՝ մանկավարժական ինստիտուտի հարցված առաջին կուրսեցիների միայն 43%-ն ունեն մասնագիտություն ձեռք բերելու կողմնորոշում, ընդ որում, միայն կեսն են հայտարարել, որ իրենց դուր է գալիս երեխաների հետ աշխատանքն ու շփումը: Իսկ բուհ ընդունված մյուս ուսանողները հայտնվել են մանկավարժական բուհում տարաբնույթ պատճառներով, որոնք կապ չունեն մանկավարժի մասնագիտության հետ [18; 45]:

Իսկ արևմուտքում արդիական է համարվում ուսումնական մոտիվացիան ուսումնասիրել ուսանողի՝ սովորելու ռազմավարությունների (վերջինս սովորել սովորել կոմպետենցիան է անհատական մակարդակում) համատեքստում: Այսպես, Փ. Մեսառոսը, Մ. և Լ. Մեսառոսովաները, դիտարկելով ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների և սովորելու ռազմավարությունների հարաբերակցությունը, գտնում են, որ անհատի սովորելու ռազմավարությունները հասկանալու համար անհրաժեշտ է հասկանալ նրանց ներքին և արտաքին դրդապատճառները: Ռազմավարությունը, ըստ նրանց, ամենաարդյունավետ սովորող դառնալու և բարձր նվաճումներ ունենալու սեփական հնարավորությունների ընդլայնումն է: Համաձայն նրանց կատարված հետազոտության արդյունքների, առավելապես ներքին դրդապատճառներ ունեցող սովորողներն ավելի արդյունավետ են, իսկ ուսման նկատմամբ նրանց վերաբերմունքը՝ խորը, ինչի արդյունքում նրանք ավելի լավ են հասկանում, միջառարկայական կապերը ավելի ընդգրկում են տեսնում և այլն [130]:

Անշուշտ, ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների և դրդապատճառային ոլորտի տարաբնույթ օրինաչափությունների բացահայտմանն ուղղված հետազոտություններ իրականացվել են և դեռ շարունակվում են իրականացվել: Սակայն ուսումնական դրդապատճառների հիմնահարցը չի կարելի լուծված համարել, իսկ նոր հետազոտություն իրականացնելը՝ ոչ արդիական: Այս փաստը թերևս պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ կրթության ոլորտում շարունակաբար իրականացվում են այնպիսի փոփոխություններ, որոնք արտացոլվում են սովորողների դրդապատճառային համակարգում և պատճառ են հանդիսանում տարաբնույթ փոխակերպումների համար: Նշվածի վառ օրինակ է ուսանողակենտրոն ուսուցման հարացույցը, որտեղ կենտրոնական դեր է հատկացվում սովորողի ակտիվ դիրքին, նրա ինքնուրույն որոնողական և իմացական ակտիվությանը, որում էլ առաջնային դերակատարում ունեն սովորողների, ապագա մասնագետների ուսումնամասնագիտական դրդապատճառները:

Ուսումնառության ընթացքում (Ե.Ա. Լարինա) ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի ուսումնասիրության արդյունքները տարբեր հետազոտողների մոտ հակասական են: Այսպես, հեղինակների մի մասը ուսումնափնացական և մասնագիտական դրդապատճառների դրական շարժընթաց են նկատում ուսումնառության վերջում ( Ա.Ն. Պեչնիկովա, Գ.Ա. Սուխինա, Տ.Վ. Իվանովա, Լ.Վ. Պոպովա, Ռ.Ի. Ցվետկովա և այլոք), իսկ մյուսներն ապացուցում են բացասական շարժընթացի գոյությունը (Ա.Ն. Աբրամովա, Ս.Ա. Գապոնովա, Ե.Պ. Իլյին և այլոք):



Լարինայի հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ չորրորդ կուրսի վերջում արտահայտվում են կոնկրետ մասնագիտական դրդապատճառները [58]:

Փորձարարական հետազոտությունները (Վ.Ա. Յակունին, Ն.Ի. Մեչկով, Մ.Դ. Դվորյաշինա) ցույց են տալիս, որ «ուժեղ» և «թույլ» սովորողները միմյանցից տարբերվում են ոչ թե ինտելեկտուալ մակարդակով, այլ ուսումնական գործունեության դրդապատճառներով: Ուժեղ սովորողների համար բնութագրական է ներքին դրդապատճառավորումը՝ նրանք ունեն մասնագիտության հանդեպ բարձր մակարդակի յուրացման պահանջումը, կողմնորոշված են դեպի մասնագիտական գիտելիքների և պրակտիկ կարողությունների տիրապետումը: Իսկ թույլ սովորողների դրդապատճառներն հիմնականում արտաքին են, իրադրային, քանի որ խուսափում են պատիժներից վատ սովորելու ընթացքում [83; 98; 126]:

Ռ.Ս. Վեյսմանն ուսումնասիրել է հոգեբանության ֆակուլտետի 1-ից 4-րդ կուրսերի ուսանողների այնպիսի դրդապատճառների շարժընթացը, ինչպիսիք են՝ ա) «ստեղծագործական ձեռքբերումները», բ) «ձևական-ակադեմիական ձեռքբերումները» և գ) «ձեռքբերումների պահանջումները»: «Ստեղծագործական ձեռքբերում» դրդապատճառը հեղինակը մեկնաբանում է որպես ինչ-որ գիտական կամ տեխնիկական խնդրի լուծման ձգտում: «Ձևական-ակադեմիական» ձեռքբերումների դրդապատճառը նա ընկալում է որպես լավ սովորելու նշան, իսկ «ձեռքբերման պահանջումները»՝ երկու դրդապատճառների վառ արտահայտվածություն: Ռ.Ս. Վեյսմանն իր հետազոտությամբ բացահատել է, որ «ստեղծագործական ձեռքբերման» դրդապատճառը և «ձեռքբերումների պահանջումները» մեծանում են 3-րդից 4-րդ կուրսերում, իսկ «ձևական-ակադեմիական ձեռքբերման» դրդապատճառը սկսում է նվազել 2-րդ կուրսից: Դրա հետ մեկտեղ, «ստեղծագործական ձեռքբերման» դրդապատճառը բոլոր կուրսերում էականորեն գերակայում է «ձևական-ակադեմիական» ձեռքբերման դրդապատճառին [27; 45]:

Ա.Ա. Ռեանը գտնում է, որ բարձր դրական դրդապատճառը կարող է փոխհատուցել ոչ բավարար ընդունակությունները, իսկ բարձր ընդունակությունները առանց համարժեք ուսումնական մոտիվացիայի չեն ապահովի հաջող ուսուցումը [81]:

Այսպիսով՝ մասնագիտական գրականության մեջ տեսական և փորձարարական ծավալուն նյութ է կուտակված ուսումնական մոտիվացիայի առանձին բաղադրիչների ձևավորման և կայացման առանձնահատկությունների վերաբերյալ, մինչդեռ այս համատեքստում դեռևս քիչ է ուսումնական դրդապատճառների նպատակամետ ձևավորմանը վերաբերող ուսումնասիրությունները: Օրինակ, մասնագիտական գրականության մեջ սահմանված է ուսումնական մոտիվացիա հասկացության

հոգեբանական բովանդակությունը, ներկայացված է ուսումնական դրդապատճառների մի շարք դասակարգումներ, մշակված են ուսումնական մոտիվացիայի կառուցվածքի ախտորոշման մեթոդները, ձևավորված են ուսման դրդապատճառների ձևավորման և շտկման պայմանները և ուղիները, այդուհանդերձ ուսումնառողների ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացման հիմնահարցը արդիական է և ենթակա է լուծման: Հետևաբար մոտիվացիայի ուսումնասիրման մոտեցումներում դեռևս դինամիկայի տեսանկյունով չի քննվել ապագա մանկավարժների մոտիվացիայի համալիր խնդիրը ուսումնառության ընթացքում:

Վերոհիշյալից ակնհայտ է դառնում, որ բաց է թողնված կամ քիչ ուսումնասիրված բարձրագույն դպրոցի հոգեբանության կարևորագույն հարցերից՝ ուսումնական մոտիվացիայի գործընթացային բաղադրիչի ազդեցությունը մասնագիտությանը միտված ուսումնական գործունեության արդյունավետության վրա: Հետևաբար սույն ուսումնասիրության նպատակն է բացահայտել մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառականության ինքնատիպությունը, ինչպես նաև որոշել, թե ինչպիսի ազդեցություն է ունենում ուսումնական մոտիվացիայի գործընթացային բաղադրիչը ուսումնառության գործընթացի վրա:

Ուստի նպատակահարմար ենք համարում ուսումնասիրել մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական մոտիվացիայի ինչպես բովանդակային, այնպես էլ գործընթացային բաղադրիչները, որոնք հանդես են գալիս որպես ուսումնական դրդապատճառներ:

### 1.3 Ուսումնական դրդապատճառների և արժեքային կողմնորոշումների փոխազդեցության հոգեբանական մեխանիզմները

Հոգեբանության մեջ լայնորեն կիրառվող «արժեք» հասկացությունը փոխառնված է փիլիսոփայությունից և դիտարկվում է որպես շրջապատող աշխարհի օբյեկտների հատուկ սոցիալական որոշարկումներ, որոնք բացահայտում են նրանց դրական կամ բացասական նշանակությունը մարդու և հասարակության համար: Արտաքուստ արժեքը հանդես է գալիս որպես առարկայի կամ երևույթի հատկություն, սակայն այն հատուկ է օբյեկտին ոչ թե ի բնե, այլ որքանով այդ օբյեկտը ներքաշված է մարդու հասարակական կեցության ոլորտի մեջ և դարձել որոշակի սոցիալական հարաբերությունների կրող: Սուբյեկտի նկատմամբ արժեքները ծառայում են իբրև նրա շահերի օբյեկտ, իսկ նրա գիտակցության համար առարկայական և սոցիալական իրականության մեջ կատարում ամենօրյա կողմնորոշիչի դեր [9]:

Ինչ վերաբերում է «արժեքներ» և «արժեքային կողմնորոշումներ» եզրույթներին, ապա «արժեքը» սահմանվում է որպես որևէ առարկա, երևույթ, սոցիալական վարքի նորմ և այլն, որը կարող է ծառայել որևէ պահանջմունքի բավարարման համար: Արժեքները կարող են լինել անհատական, խմբային և հասարակական: Իսկ «արժեքային կողմնորոշումները» դիտարկվում են որպես հասարակական արժեքների նկատմամբ անձի ընտրական վերաբերմունք, որը ձևավորվում է նրա սոցիալականացման ընթացքում [7]:

«Արժեք» և «արժեքային կողմնորոշում» հասկացությունների միջև գոյություն ունեցող որոշակի անհարթությունները լուծելու համար ընդունված տարբերակ է առաջարկել Կ. Կլակխոնը՝ անձի գործունեության կարգավորման աստիճանակարգում արժեքները դիտարկելով որպես գործունեության դրդապատճառային կողմ, իսկ արժեքային կողմնորոշումները՝ որպես արժեքների սուբյեկտիվ սոցիալական դիրքորոշումներ, որոնք աստիճանակարգում համեմատաբար բարձր դիրք են զբաղեցնում [92]:

Արժեքների տեսական և փորձարարական ուսումնասիրությամբ զբաղվել է Մ. Ռոկիչը, համաձայն որի արժեքը կայուն համոզմունք է նրանում, որ վարքի որոշակի ձև կամ գոյության վերջնական նպատակ գերադասելի է անձնական կամ հասարակական տեսանկյունից, վարքի այլ ձևերի կամ գոյության վերջնական նպատակների նկատմամբ: Նա արժեքները բնութագրում է հետևյալ հատկանիշներով. ա) մարդու սեփականություն հանդիսացող արժեքների ընդհանուր թիվը սահմանափակ է, բ) բոլոր մարդիկ, թեև տարբեր աստիճանների, բայց ունեն նույն արժեքները, գ) արժեքները

կազմում են մեկ համակարգ, դ) արժեքների ծագման աղբյուրներն են մշակույթը, հասարակությունը և անձը, ե) արժեքների ազդեցությունը նկատելի է գրեթե բոլոր սոցիալական երևույթների վրա [63]:

Ըստ Մ. Ռոկիչի. «...արժեքները հոգեբանական և հասարակական պահանջմունքների արդյունք են, որոնք կարելի է սովորել մշակույթից, հասարակությունից, հասարակական ինստիտուտներից և անձնական փորձից. դրանք իրենց հերթին դառնում են դիրքորոշումների, դատողությունների, ընտրության և գործողությունների դետերմինանտներ...»[114, էջ 2]:

Անձի արժեքային համակարգը, լինելով հասուն տարիքի գոյացություն, որոշում է անձի ուղղվածության բովանդակային կողմը և կազմում է շրջակա աշխարհի, այլ մարդկանց, սեփական անձի հետ փոխհարաբերությունների, աշխարհայացքի հիմքը, ինչպես նաև անձի ակտիվության դրդապատճառային համակարգի առանցքը:

Բ.Գ. Անանևը դիտարկում է արժեքները որպես անձի բազային, առաջնային հատկություններ, որոնք որոշում են վարքի դրդապատճառները: Անանևը արժեքները դնում է դրդապատճառների, դիրքորոշումների, նպատակների կողքին, որոնք միասին կազմում են անձի տեսակետը: Անհատի արժեքներն իրենց մեջ կրում են այդ հասարակության մեջ ակտուալ համարվող արժեքները [12]:

Մոտիվացիայի կառուցվածքում` ըստ գործառնական տեղիև դերի, ինչպես նշում է Դ.Ա. Լեոնտևը, անձնային արժեքները պատկանում են կայուն դրդապատճառային գոյացությունների թվին, որը հիմնավորվում է նրանով, որ արժեքները դրսևորվում են ոչ միայն այս կամ այն գործունեության կատարման ընթացքում, այլ կոնկրետ-իրադրային դրդապատճառների ստեղծման փուլում և արտացոլվում են կոնկրետ դրդապատճառների կառուցվածքում, նրանց իմաստային բնութագրում: Այս գաղափարը հստակ կերպով դրսևորվում և հաստատվում է Ե.Յու. Պատյակայի կողմից առաջ քաշված մոտիվացիայի երկմակարդակ մոդելում: Առաջին մակարդակին են պատկանում կոնկրետ-իրադրային դրդապատճառային գոյացությունները, որոնք համապատասխանում են գործունեության մեկ տեսակին, իսկ երկրորդ մակարդակի բովանդակությունն են կազմում վերիրադրային, կայուն և ընդհանրացված մոտիվացիոն գոյացությունները: Վերջիններս միջնորդավորված ձևով են դրդում գործունեության` մասնակցելով կոնկրետ-իրադրային դրդապատճառների ծագմանը [62]:

Ա.Գ. Ասնոլովը մոտիվացիայի աղբյուրները քննարկելիս հատկապես շեշտը դնում է իմաստային դիրքորոշումների և իմաստաստեղծ արժեքների վրա, որոնք օգնում են սուբյեկտին որոշում կայացնել այնպիսի բարդ իրավիճակներում, երբ առկա է դրդապատճառների պայքար: Եթե իմաստային դիրքորոշումները ձևավորվում են անձի

և հասարակության փոխհարաբերությունների արդյունքում, ապա իմաստաստեղծ արժեքները ներքին մտորումների արդյունք են: Արժեքների մոտիվացնող ազդեցությունը չի սահմանափակվում միայն կոնկրետ գործունեությամբ կամ կոնկրետ իրադրությամբ: Նրանք կապված են մարդու ողջ կենսագործունեության հետ և օժտված են մեծ կայունությամբ [15]:

Մ. Ռոկիչը և Յու. Ժուկովը առաջարկել են արժեքները բաժանել երկու տիպերի: Առաջին տիպի արժեքները վերաբերում են կյանքի նպատակներին և կոչվում են կենսագործունեության նպատակ-արժեքներ կամ տերմինալ արժեքներ, իսկ երկրորդ տիպի արժեքները վերաբերում են գործունեության առավել նախընտրելի միջոցներին և կոչվում են կենսագործունեության սկզբունք-արժեքներ կամ ինստրումենտալ արժեքներ[62]:

Արժեքները և արժեքային կողմնորոշումները, որպես անձի վարքն և գործունեությունը կարգավորող գոյացություններ, տեղ են գտել նաև Վ.Ա. Յադովի հայեցակարգում: Վերջինիս շրջանակներում անձի դիսպոզիցիաները, որոնք արդյունք են իրավիճակների և պահանջմունքների բախման, դիտարկվում են որպես աստիճանակարգային կազմակերպված համակարգ: Ամենացածր մակարդակում են գտնվում ֆիքսված տարրական դիրքորոշումները, որոնք դրսևորվում են վարքային գործողության մեջ և գիտակցված չեն: Հաջորդ մակարդակն են կազմում սոցիալական ֆիքսված դիրքորոշումները, որոնք բաղկացած են կոգնիտիվ, հուզական և վարքային գնահատման բաղադրիչներից և դրսևորվում են սոցիալական հարաբերություններում: Երրորդ մակարդակում անձի հետաքրքրությունների ընդհանուր ուղղվածությունն է սոցիալական ակտիվության կոնկրետ ոլորտի հանդեպ (ընտանիք, մասնագիտություն և այլն), որի ձևավորման հիմքը ավելի բարդ սոցիալական պահանջմունքներն են: Դիսպոզիցիոն աստիճանակարգի գագաթնակետն են համարվում կենսագործունեության նպատակներին և դրանց հասնելու միջոցներին ուղղված արժեքային կողմնորոշումները, որոնք կարգավորում են սոցիալական ամենաբարձր պահանջմունքների (ինքնիրացում, ինքնազարգացում) բավարարմանն ուղղված վարքի ձևերը [97]:

Ընդհանրացնելով անձի արժեքների և դրդապատճառների փոխազդեցության գոյությունն ունեցող մոտեցումները՝ Բ.Ս. Բրատուսը նշում է. «...անձի արժեքային կողմնորոշումների համակարգը բարդ աստիճանակարգային համակարգ է, որը մարդու ակտիվության կարևոր կարգավորիչներից է, քանի որ թույլ է տալիս համահարաբերակցել անհատական պահանջմունքներն ու դրդապատճառները անձի կողմից գիտակցված և ընդունված արժեքների ու նորմերի հետ» [25, էջ 38]:

Ատենախոսության խնդիրների տեսանկյունով հետաքրքրական է Ա.Գ. Բալլի «արժեք-դրդապատճառ» փոխազդեցության մասին նկատառումը. «...դրդապատճառն անհատի հոգեկանում գոյություն ունեցող որոշակի առարկայի ինցենտիվ նպատակային մոդելն է, որն ինչ-որ ձևով առանձնացվել է նրա կողմից և կայուն արժեք է նրա համար»[16, էջ 62]:

Անձի արժեքային համակարգն անձի կառուցվածքի այն բաղադրատարրերից է, որը ձևավորվում է պատանեկության տարիքում՝ կապված բարոյական նորմերի, կյանքի նպատակների, պլանների, անձնային որակների գնահատման, ճշտման, կարևորման հետ: Դրանով հանդերձ այն փոփոխվող համակարգ է, որի բաղադրամասերը փոփոխվում են կամ իրենց տեղն են զիջում նոր արժեքներին անձի հասունացման, նոր սոցիալական իրավիճակների, տարիքային ճգնաժամերի և այլ պատճառներով:

Տարբեր համատեքստերում երիտասարդության արժեքային կողմնորոշումների ուսումնասիրությանը անդրադարձել են բազմաթիվ հետազոտողներ (Ն.Գ. Նաբիուլինա, Ն.Վ. Շատոխինա, Ն.Ա. Բուրավյովա, Ն.Վ. Ժուկովա, Գ.Ա. Չերնովալովա, Տ.Վ. Խլոպովա և այլոք): Կարևոր է այն, որ գրեթե բոլոր նմանատիպ հետազոտություններում արժեքներն ու դրդապատճառները հիշատակվում են որպես վարքի կառավարմանը մոտ կառույցներ:

Ե.Վ. Կարպովայի կողմից իրականացված հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ, որ արժեքները հանդես են գալիս ուսումնական գործունեության դրդապատճառների գործառույթներում և դրանք մտնում են անձի դրդապատճառային ոլորտի մեջ: Ըստ հեղինակի, հատկապես արժեքներով է պայմանավորված դրդապատճառային ենթահամակարգերի զարգացումը, այլ ոչ թե հակառակը [56]:

Ն.Ա. Բերդյակը գտնում է, որ արժեքային համակարգի «ամենաբարձր» մակարդակում տեղակայված են հոգևոր, սոցիալական և նյութական արժեքները: Մնացած արժեքները նա դիտում է որպես մասնավոր դեպքեր, վերոհիշյալ երեք տիպերից մեկի կոնկրետ դրսևորում [25]: Հետևաբար այս կտրվածքով հարցը քննելիս կարելի է կրթական արժեքները դասել հոգևոր և սոցիալական արժեքների շարքին:

Արժեքները, իդեալները, կյանքի նպատակները, որոնք անձի մոտիվացիոն-իմաստային համակարգի բարձրագույն գոյացություններ են, ցույց են տալիս իրականության մեջ անձի համար կարևոր և դրական վիճակները (նորմայում արժեքը չի կարող լինել բացասական)՝ կատարելով աքմեոլոգիական գործառույթ: Սակայն նույն արժեքների կարգավորման հնարավորությունները իրականացման տեսանկյունից ունեն սահմանափակումներ, քանի որ դժվար իրագործելի են («ուզում են, բայց չեն կարող»): Արժեքները, իդեալները արձանագրում են անձի հոգեբանական

տարածության ոչ այնքան իրական, որքան վիրտուալ տարածությունը (արժեքային համակարգում արտացոլվում է այն, ինչը նրա համար չի կամ նրա կյանքում բացակայում է, ինչին նա ձգտում է հենց այն պատճառով, որ այն դեռևս չկա): Արժեքային կողմնորոշումները արդի գործող դրդիչների հանդեպ կարող են դասավորվել հակառակ տրամաբանությամբ (Սօրդու համար ցանկալի և նշանակալի կարող է լինել արդյունքը՝ չնայած տիպի, անցանկալի գործընթացին, և հակառակը՝ անցանկալի օբյեկտիվ արդյունքի հետ՝ անձի համար հաճելի և ցանկալի գործընթացի դեպքում) [13]:

Ինչպես երևում է, անձի դրդապատճառային համակարգում վիճահարույց են արժեքների տեղը և գործառույթները. մի կողմից վերջիններս գրեթե նույնացվում են դրդապատճառների հետ և կատարում դրդապատճառի գործառույթներ, մյուս դեպքում՝ դրսևորվում են որպես գործունեության արդյունք, ցանկալի նպատակ կամ ուղղակի մտադրություն:

Վերոհիշյալ իրողությամբ պայմանավորված՝ անձի արժեքային համակարգը կամ իմաստների համակարգը կարելի է դիտարկել որպես ուսումնական դրդապատճառների և ակադեմիական առաջադիմության (որպես ուսումնական գործունեության արդյունավետության օբյեկտիվ չափանիշ) փոխներգործությունը պայմանավորող սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմ, որով մարդը ներքնայնացնում, իմաստավորում, մեկնաբանում է շրջապատող իրականությունը և միջոցներ է կիրառում այն վերափոխելու, վերակառուցելու կամ դրան հարմարվելու այլ եղանակների համար: Այս մոտեցումն առավելապես բխում է հոգեսենամտիկայի և անձնային կոնստրուկտների տեսագաղափարական հիմքերից ու նախադրյալներից, որի հիմնարար դրույթներն արտացոլված են Ջ. Քելլիի, Չ. Օսգուդի և նրանց հետևորդների աշխատանքներում [109; 113]: Արժեքները մոտիվացիայի կազմում, անշուշտ, ունեն իրենց տեղը (դա ապացուցվել է շատ հոգեբանների կողմից), սակայն դրանք հանդես են գալիս որպես նախնական վերաբերմունք, մտադրություն ուսումնական գործունեության հանդեպ, որն, իհարկե, բուն ուսումնական գործունեության մեջ չի կարող էական ազդեցություն ունենալ, քանզի այն ուսումնական գործունեության բաղադրիչ է: Իհարկե, արժեքները ուսումնական մոտիվացիայի կազմում ենթակա են մանրամասն ուսումնասիրության, քանի որ բուն արժեք հասկացությունը ներքնայնացվում և հասկացվում է ամենքի կողմից յուրովի, սուբյեկտիվ մակարդակով, հետևաբար ուժի և ինտենսիվության տեսանկյունից կարող է տարբեր լինել: Որպեսզի ապացուցենք, որ արժեքն իսկապես իրական գործող ուսումնական դրդապատճառ է, ուստի պետք է այն ուղղակի դրսևորվի բուն ուսումնական գործունեության մեջ՝ սովորելով և առաջադրանքները բարեխղճորեն

կատարելով: Մինչդեռ դրդապատճառները ուղղակիորեն են գործում կոնկրետ գործունեության մեջ, քանի որ ընդգրկված են բուն ուսումնական գործունեության կազմում և հանդես են գալիս սկզբից մինչև վերջ:

Արժեքների և դրդապատճառների փոխազդեցության մեխանիզմները իրականում պարզունակ չեն (Դ. Մակկլեյլանդ), քանի որ շատ հաճախ մարդիկ, հասարակության կողմից բարձր գնահատվող արժեքներն (օրինակ՝ լավ սովորելը, ընկերների առկայությունը և այլն) առանց ներքնայնացնելու, իրենց համոզմունքը դարձնելու, հայտարարում են, որ այս կամ այն արժեքը ինձնց համար նշանակալի է: Նման դեպքերում կասկածի տակ է դրվում արժեքի՝ դրդապատճառ դառնալու, մարդուն ակտիվության մղելու հնարավորությունը: Նույնիսկ այն դեպքում, երբ հետազոտվողը արժեքներն ուսումնասիրելու նպատակով հարցարաններ է լրացնում, կողմնորոշվում է սոցիալական ցանկալիության չափանիշներով, որը գործնականում չի ազդում իրական վարքի վրա[68]:

Արժեք-դրդապատճառ փոխհարաբերությունների մասին հատկապես արժեքավոր են Ֆ.Ե. Վասիլյուկի դիտարկումները: Նա նկատում է, որ անձի համար կարևոր է ընտրություն կատարելու պահին արժեքային գիտակցության գոյությունը: Սակայն միշտ չէ, որ այդ նույն արժեքային համակարգի լուրջ գոյությունը կորդի ակտիվության: Բանն այն է, որ արժեքը ինքնին օժտված չի դրդող էներգիայով և ուժով ինչպես դրդապատճառը: Անցնելով որոշակի էվոլյուցիա՝ արժեքը նախ դառնում է հասկացվող, ավելի ուշ դառնալով իրական գործող՝ կատարում է դրդապատճառի գործառույթներ: Միայն իրական գործող արժեքներն են ապահովում անձնային աճ և ինքնակատարելագործում [26]:

Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ արժեքները, հանդիսանալով անձի վարքը և գործունեությունը կարգավորող կայուն մոտիվացիոն գոյացություններ, կատարում են անձի ակտիվության ուղղվածության, մտադրությունների և կողմնորոշման գործառույթներ, սակայն չեն կարգավորում գործունեության կատարման ողջ ընթացքը:

Հաշվի առնելով վերոհիշյալը՝ արժեքները կարելի է դիտարկել որպես ուսումնական գործունեության դրդապատճառային համակարգի բաղադրիչ, և հետևաբար անհրաժեշտ է դրանք ուսումնասիրել այդ համատեքստում:

Քանի որ «կրթական արժեք» հասկացությունը չունի միանշանակ ընդունելի հստակ սահմանում և հիմք ընդունելով «արժեք» հասկացության մեկնաբանման տարաբնույթ մոտեցումներ (Բ. Ասեն, Ֆ. Վասիլյուկ, Կ. Կլակիսոն, Մ. Ռոկիչ և այլոք), «կրթության արժեքներ» ասելով կարելի է հասկանալ կրթական գործընթացը կարգավորող անձի կայուն հատկությունների համակարգը, որն իրականացնում է անձի



ուսումնական ակտիվության, մտադրությունների, կողմնորոշվելու կրթական գործառույթներ, սակայն չի ապահովում ուսումնական և մասնագիտական գործունեության ընթացքը և արդյունքերը:

#### **1.4 Ուսումնական գործողությունները որպես ուսումնական գործունեության դրդապատճառային համակարգի գործընթացային բաղադրամաս**

Ուսումնական գործունեությունը ներառում է տարաբնույթ բաղադրիչներ (Վ.Վ. Դավիդով, Դ.Բ. Էլկոնին, Ա.Կ. Սարկովա, Ն.Ֆ. Տալիզանա, Պ.Յա. Գալպերին, Ի.Ի. Իլյասով, Լ.Ս. Ֆրիդման և այլն), որոնց շարքում միայն մոտիվացիայի բաղադրիչն է արտահայտում գործունեության սուբյեկտի իրական վերաբերմունքը սեփական գործունեության հանդեպ, հարաբերությունը աշխարհին, մարդկանց, կյանքի ամենատարբեր հարցերին [57]:

Սովորողի անհատական հետաքրքրությունները, հակումները, մտադրությունները, գործունեության մեջ սեփական հնարավորությունների գնահատումն ու ինքնաճանաչումը, գիտելիքների և կարողությունների ինքնագնահատումը բնականաբար դրսևորվում են գործունեության մեջ և բնորոշում են գործունեության արդյունավետությունը՝ հանդես գալով որպես գործունեության կատարման սուբյեկտիվ պայման: Դրդապատճառների աստիճանակարգից կախված՝ փոխվում է նաև սովորելու հոգեբանական էությունը, ընթացքը: Այս խնդրով պայմանավորված՝ անհրաժեշտ է պարզաբանել ուսումնական դրդապատճառների ողջ տարրապատկերը, քանի որ վերջիններիս միջոցով հնարավոր կլինի լիարժեք հասկանալ ոչ միայն ուսուցման հոգեբանական առանձնահատկությունները, այլև՝ գործնականում մեթոդական առումով նպատակամետ կազմակերպել այն:

Պարզվում է, որ մտավոր աշխատանքին ուղղված դրդապատճառներով ուսումը օբյեկտիվորեն միտված է նաև կրթական արժեքների ձևավորմանը:

Ելնելով մեր խնդիրներից՝ ավելի նպատակահարմար է ուսումը դիտարկել որպես ինքնատիպ գործունեություն և այն ուսումնասիրել գործունեության կառուցվածքային և գործառութային առանձնահատկությունների տեսանկյունով:

Ուսումնական դրդապատճառների հիմնախնդիրն առանձնահատուկ իմաստ ու նշանակություն է ստանում, երբ փորձ է արվում այն հասկանալ ու պարզաբանել սովորողի իմացական գործունեության համատեքստում: Եղած ուսումնասիրությունները դեռևս բավարար չեն հասկանալու համար ուսումնական գործունեության առանձին բաղադրիչների, նրանց փոխադարձ կապերի ազդեցությունը դրդապատճառի

զարգացման ընթացքի վրա: Ջարգացնելով այս միտքը՝ կարող ենք ասել, որ ուսումնական ամբողջ գործընթացի հաջողության համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել դրդապատճառային ոլորտի բարդ կազմությունը և ազդեցությունը նրա յուրաքանչյուր կողմի վրա:

Շանաչողական հետաքրքրությունը հոգեբանա-մանկավարժական գրականության մեջ (Վ.Ֆ. Մորգուն, Վ.Ա. Սլաստենին, Շ.Ա. Անոնաշվիլի) քննարկվում է որպես գիտակցական պահանջմունք, անձի ձգտում, նշանակալի դրդապատճառ, որն ուղղված է գիտելիքների յուրացումանը, գիտական հասկացությունների և դրանց հետ կատարվող գործողության եղանակների տիրապետմանը և հանգեցնում է ընդունակությունների զարգացման, սովորողի անձի կատարելագործման, ինքնակատարելագործման և ինքնուրույնության:

Առ այսօր բավարար չափով պարզաբանված չեն անձի ակտիվության գործառնական և մոտիվացիոն բաղադրիչները, ինչպես համահոգեբանական (չնայած այս ուղղությամբ լուրջ ներդրումներ ունեն Լ.Ս. Վիգոտսկին, Ս.Լ. Ռուբինշտեյնը, Գ. Օլպորտը, Բ.Գ. Անանևը, Ե.Վ. Շորոխովան, Լ.Ի. Անցիֆերովան, Օ.Կ. Տիխոմիրովը, Վ.Գ. Ասեևը և մյուսները), այնպես էլ հոգեբանա-մանկավարժական (Լ.Ի. Բոժովիչ, Ն.Գ. Մորոզովա, Գ.Ս. Կոստյուկ, Ն.Ա. Մենչինսկայա, Ա.Վ. Ջապարովեց, Դ.Բ. Էլկոնին, Վ.Վ. Դավիդով, Վ.Ֆ. Մորգուն) տեսանկյուններով: Վերոհիշյալ ուսումնասիրություններով հաստատվում են, որ առանց ուսումնաճանաչողական մոտիվացիայի անհնար է կազմակերպել արդյունավետ ուսուցում և սովորողների մեջ ձևավորել իմացական հետաքրքրություններ, քանի որ իմացական հետաքրքրությունները հանդես են գալիս որպես ուսումնական գործունեության, ինքնազարգացման դրդապատճառ:

Եթե դրդապատճառի ընդհանուր սահմանումը ընդունում ենք որպես գործունեության մղում, ապա հարց է ծագում, թե այդ ի՞նչն է, որ մղում է գործունեության: Մասնագիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ որպես մղող ուժ կարող են հանդես գալ դիրքորոշումները, համոզմունքները, տարաբնույթ արժեքները, մտադրությունները, պահանջմունքները և այլն: Սակայն ոչ մի տեղ չի նշվում, թե ինչպես կարող է արժեքը կամ նախատրամադրվածությունը, չլինելով բուն գործունեության կազմում, մարդուն մղել գործունեության և ազդել նրա վրա:

Բնականաբար անհրաժեշտություն է առաջանում ևս մեկ անգամ անդրադառնալ այն դրույթին, որ հոգեկանը ևս գործունեության յուրահատուկ տեսակ է [61], քանի որ արժեքների, դիրքորոշումների, համոզմունքների, մտադրությունների, պահանջմունքների ինտերիորիզացիան պարտադիր անցնում է առարկայական պլանից և իրենում ներառում է գործողությունների որոշակի համակազմ, որոնք կարող են

տեսանելի չլինել արտաքին դիտարկման պայմաններում: Այս միտքը կարիք ունի լրացուցիչ պարզաբանման՝ օրինակ, կա որևէ նկար, որի արժեք լինելու փաստը մարդը պետք է ինքնորոշի: Այստեղ հնարավոր է երկու տարբերակ՝ 1) մարդը անտարբեր կացնի նրա մոտով, ինչը նշանակում է, որ տվյալ մարդը չունի ներքնայնացված այնպիսի գործողությունների համակազմ (գիտելիքներ), որով կարող է հասկանալ, ընկալել կամ գնահատել նկարը, 2) ըստ էության հենց սկզբից մարդու մոտ սկիզբ է առնում հասկացման գործընթացը, որը ներառում է նկարն ընկալելու գործողությունների խումբը, այն հասկանալու, նմանատիպ այլ նկարների հետ համեմատելու և գնահատելու գործողություններ: Այսինքն՝ մարդը կրկին, թեկուզ ներքին պլանում պետք է կատարի մի քանի գործողություններ, որոնք ի սկզբանե առարկայական են եղել: Կոնկրետ օրինակով կարելի է ցույց տալ, որ հոգևոր արժեքն իր մեջ ներթաքույց ընդգրկում է գործողությունների որոշակի համակազմ: Հարց՝ ի՞նչն է մեզ ստիպում արժեքները դիտարկել կոնկրետ գործունեության մեջ և ներկայացնել գործողության լեզվով: Խնդիրն այն է, որ պատճառականության մեջ ավելի ստույգ են այն կապերը, որոնք միատեսակ են, համասեռ: Այս իմաստով այն, ինչ մարդուն դրդում է գործունեության, եթե, իհարկե, դիտարկվի որպես գործողությունների համակազմ, ապա երևույթները կլինեն չափելի, լիարժեք կբացատրվեն, քանի որ գործողությունը անցողիկ է, կարող է հանդես գալ ցանկացած մակարդակով, կարող է ներքնայնացվել կամ էքստերիորիզացվել, այսինքն դրանք փոխողովոր են: Եվ քանի որ գործողությունը փոխանցվող է, ուստի այն կարող է մղել կոնկրետ գործունեության:

Այսպիսով, գիտակցության մակարդակում նախապես կազմավորված գործողությունների համակազմը, ինչպես նաև կոնկրետ նպատակները և խնդիրները, որոնք նույնպես ներկայացված են գործողությունների լեզվով, մղում են իմացական (մտավոր) կամ առարկայական գործունեության: Տեսականորեն հնարավոր է դառնում մեկ գործողության կողմից մյուսի դրդումը՝ որպես արդյունք նպաստելով, արագացնելով կամ խոչընդոտելով նախորդ գործողությանը:

Այս իմաստով ուսումնական դրդապատճառները անհրաժեշտ է դիտարկել օպերացիոնալ տեսանկյունով, որպես գործողությունների համակազմ, որոնք տվյալ պարագայում մարդուն մղում են ուսումնափմացական գործունեության:

«Դրդապատճառը» տարբեր սահմանումներում բնութագրվում է որպես մղող ուժ, մտադրություն, արժեք, պահանջմունք, համոզմունք և այլն, սակայն չի բացատրվում, որ դրանք ինտերիորիզացիայի ընթացքում ներառում են տարբեր գործողություններ, որոնք համակարգվել և ընդհանրացվել են գիտակցության մեջ, առարկայի հետ «բյուրեղացել» են և հատուկ անվանումներ ստացել, օրինակ՝ գիտելիքը դրդապատճառ է, քանի որ

գիտելիքը, ինչ որ բան իմանալը մղում է գործունեության: Հակառակ դեպքում մարդը չէր կարող որևէ գործողություն կատարել:

Տվյալ պարագայում գիտելիքը ևս ընդգրկում է գործողությունների համակազմ: Հենց այդպիսի մոտեցումն է հոգեբանության համար կարևոր, քանի որ մտային օբյեկտները կարող են շատ բազմակերպ լինել, իսկ գործողությունը համահոգեբանական կատեգորիա է և ցույց է տալիս հոգեբանական բովանդակություն, մտնում է և՛ մտավոր, և՛ առարկայական ոլորտ: Թերևս դա է պատճառը, որ հոգեկանը դիտարկվում է գործունեության հատուկ տեսակ [86]:

Գործողության կողմնորոշիչ հիմքը պայմանների այն համակարգն է, որի վրա իրապես հիմնվում է մարդը գործողություն կատարելիս: Գործունեության տակ հասկացվում է մարդու կողմից կենսական խնդիրների լուծման այնպիսի գործընթաց, որը դրդվում է այն նպատակի կողմից, որի իրականացմանն այն ուղղված է: Իսկ ահա գործողությունը դրդվում է ոչ թե նպատակի, այլ այն գործունեության դրդապատճառի կողմից, որի կազմի մեջ նա մտնում է [86]:

Գոյություն ունեն ուսումնական գործողություններ, որոնք ընդհանուր առմամբ՝ անկախ կոնկրետ անվանումներից, հիմքում ներառում են վերլուծելու, համադրելու, ընդհանրացնելու, դասակարգելու, վերացարկելու և այլ կարողություններ: Այսինքն՝ մենք դրանք կարող ենք դիտարկել որպես առաջնային պարամետրեր, օրինակ՝ մարդը կարողանում է վերլուծել: Եվ քանի որ վերլուծելը գործողություն է, ուստի կարելի է այն վերագրել դրդապատճառների կազմին, որի արդյունքում կստացվի վերլուծելու դրդապատճառ, հասկանալու դրդապատճառ և այլն: Այս բոլորը մեզ մղում է մի գաղափարի՝ անցնել գործողությունների պարամետրերի (Պ.Յա, Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիզինա) ուսումնասիրությանը:

Մարդու գործողությունը մշտապես տեղի է ունենում այս կամ այն մակարդակում կրելով ընդհանրացվածության այս կամ այն աստիճանը, քանի որ իրականացվում է ոչ միայն օպերացիաների տարբեր կազմով, լիարժեքությամբ և անձի կողմից գործողության յուրացման տարբեր աստիճանով: Այսպիսով, սուբյեկտի կողմից կատարվող ցանկացած գործողություն ունի որոշակի բովանդակություն, հատկություններ կամ պարամետրեր: Դրանց թվին են պատկանում գործողության ձևը, ընդհանրացվածությունը, ծավալվածությունը և յուրացվածությունը [30; 31; 86]:

Ինչպես արդեն պարզ դարձավ, ուսումնական մոտիվացիայի նվազման պատճառները կարող են տարբեր լինել՝ սովորողի և սովորեցնողի անարդյունավետ համագործակցություն, տեղեկատվության աղբյուրներով (գրքեր, համացանց և այլն) արդյունավետ աշխատելու կարողության բացակայություն, ուսումնական

գործունեությունն ինքնուրույն կազմակերպելու և պլանավորելու անկարողությունը, ժամանակի կառավարման հմտությունների բացակայություն, ձեռք բերված գիտելիքների պիտանելիության հետ կապված կասկածներ և այլն:

Վերջին մի քանի տարիներին շրջադարձը դեպի կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերը համընդհանուր կրթական միտում է Բոլոնիայի համաձայնագրի անդամ երկրներում, ինչը անխուսափելի անհրաժեշտություն է նաև մեր բուհերի համար:

Համաձայն Թյունինգ նախագծի (Tuning Project), կոմպետենցիաները բաժանվում են երկու խմբի՝ ընդհանրական և բուն մասնագիտական՝ տարբերելով ընդհանրական կոմպետենցիաների երեք տեսակ՝ գործիքային, միջանձնային և համակարգային: Գործիքային կոմպետենցիաների մեջ մտնում են գաղափարների հասկանալը, ժամանակը օգտագործելու, պլանավորելու, կազմակերպելու, սովորելու, որոշումներ կայացնելու և խնդիրներ լուծելու կարողությունները, տեխնոլոգիական և համակարգչային հմտությունները, տեղեկատվության կառավարումը, լեզվական կոմպետենցիաները և այլն: Միջանձնային կոմպետենցիաներ անհատական ունակություններ են, որոնք առնչվում են սոցիալական կարողություններին և համագործակցության հետ կապված հարցերին: Համակարգային կոմպետենցիաները գիտելիքի և իմացության համակցություններ են, որոնք թույլ են տալիս ընկալել, թե ինչպես են ընդհանուր մասերը հարաբերվում միմյանց հետ, և գնահատել յուրաքանչյուր բաղադրիչի տեղը համակարգում, ինչպես նաև ներառում են համակարգը կատարելագործելու նպատակով փոփոխություններ պլանավորելու և նոր համակարգեր կառուցելու կարողությունները[1]:

Ինչպես պարզ է դառնում, գործիքային և համակարգային կոմպետենցիաները սերտ կապված են գիտելիքների հասկացման և յուրացման կարողությունների հետ: Լայն իմաստով դրանք կազմում են սովորել սովորել(learning to learn) կոմպետենցիան, որն առանցքային է նաև հարատև կրթության (LLL) հայեցակարգում:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգում իր կարևորագույն տեղն ունի ուսումնառողների ինքնուրույն աշխատանքների արդյունավետ կազմակերպումը, մասնավորապես մասնագիտական ուսումնական տեքստերի հասկացումն ու յուրացումը և դրանց հետ կապված դժվարությունների բացահայտումը:

Ակտիվ ուսուցման գործողությունների հետ շատ պարզ հնչող, բայց խոր բովանդակություն ունեցող «տեսնել», «լսել», «զգալ», «ուշադրություն դարձնել» արտահայտությունները կոնկրետ գործողությունների լեզվով արտահայտած մտնում են այնպիսի գործընթացների մեջ, որոնք ոչ միայն անհրաժեշտ են, այլև սովորողին

մղում են ուսումնական գործընթացի առանձին կողմերի ռեֆլեքսիային և ի վերջո ճանաչողական դրդապատճառների առաջացման: Իմացական հետաքրքրություններ ձևավորելու համար, իհարկե, պետք են նախնական պայմաններ. սկզբում դրդապատճառ ստեղծել, իսկ այնուհետև հնարավորություն տալ սովորողին՝ փնտրելու և գտնելու նպատակների համակարգին միտված գործողություններ:

Այսպիսով, մոտիվացիայի, մասնավորապես ուսումնական մոտիվացիայի համակողմանի հասկացման գործընթացում, գործունեության իրականացման նախապատրաստման փուլն ապահովող բաղադրիչների կողքին, կարևոր է դիտարկել նաև բուն գործունեության կատարման օպերացիոնալ փուլն ապահովող բաղադրիչները: Որպես այդպիսիք հանդես են գալիս տարաբնույթ միջանկյալ գործողությունները և օպերացիաները, նպատակների աստիճանակարգի սահմանումը:

Հետևաբար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել այն հարցը, թե ինչպիսի ուսումնական գործողություններ են իրականացնում ուսումնառողները այս կամ այն առաջադրանքը կատարելիս, հատկապես գործողությունների կատարման ինչպիսի ձևերի են նրանք տիրապետում, որոնք կարող են մի կողմից ապահովել առաջադրանքի ռացիոնալ կատարման ընթացքը, իսկ մյուս կողմից՝ դրդել սովորելու (հանդես գալ որպես ուսումնական դրդապատճառ), առաջանցիկ զարգացումներ ապահովելու համար:

Համապիտանի ուսումնական գործողությունները (եզրույթն առաջին անգամ կիրառել է Ա.Գ. Ասմոլովը) ներկայացված են բոլոր տիպի առաջադրանքներում՝ կախված կոնկրետ առաջադրանքի բնույթից (նկարագրական, բացատրական, քննադատական, համեմատական, վերլուծական և այլն)՝ դրանք կարող են կատարողական ալգորիթմի առումով որոշակի փոփոխություններ կրել:

Սովորելու տարիներին ուսանողների ուսումնական գործունեության հիմնական մասը բաժին է ընկնում տարբեր գիտական և ուսումնական տեքստերի ընկալմանն ու հասկացմանը: Մասնագիտական ուսումնական տեքստերը կիրառվում են գիտության և կրթության մեջ՝ կատարելով տեղեկույթի հաղորդման, դրա ճշգրտության ապացուցման և այլ գործառույթներ:

Սույն աշխատանքի շրջանակներում նպատակահարմար ենք գտել ուսումնական գործողությունների համակազմն ամբողջապես դիտարկել ուսումնական տեքստերի հասկացման շրջանակում, քանզի դրանում գործողությունները առավելագույնս են ներկայացված: Այդ պատճառով հարկ ենք համարում հպանցիկ դիտարկել տեքստին և դրա հասկացմանը վերաբերող առկա մտեցումները:

Ուսումնական տեքստի հասկացման տեսամեթոդաբանական հիմքերի պարզաբանման նպատակով արտասահմանյան գրականության ուսումնասիրությունը

թույլ է տալիս եզրակացնել, որ գործունեության տեսության շրջանակներում ռուս հոգեբանները կիրառում են ուսումնական գործողություններ տերմինը, իսկ արևմտյան հոգեբանության մեջ ակտիվորեն շրջանառվում է տեքստի հասկացման ռազմավարություններ տերմինը: Վերջինս իրենից ներկայացնում է ճանաչողական կամ վարքային գործողություններ, որոնց նպատակն է բարելավել տեքստի հասկացումն և յուրացումը [107, էջ 6]: Համեմատելով և համադրելով տեքստերի հասկացման ռազմավարությունները (Փ.Դ. Փիրսոն, Ռ.Լ. Ռոլլեր, Ջ.Ա. Դաֆֆի և այլն) և ուսումնական գործունեության բովանդակությունը կազմող ուսումնաճանաչողական գործողությունները՝ կարելի է պնդել, որ դրանցում առկա է այն ելակետային ընդհանրությունը, որ երկուսն էլ ենթադրում են նպատակամետ գործողությունների կատարում, որը միտված է ձևավորելու և ամրապնդելու ուսումնական դրդապատճառային համակարգը: Սակայն հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ արևմտյան մոտեցումներում նույն գործողությունները ներկայացված չեն միկրոօպերացիոնալ համակազմով, այլ ներկայացված են ավելի ընդհանուր և սեղմված (շրջանցված են բազմաթիվ օպերացիաներ նույն գործողության կազմում) և դրանց ձևավորումը գործնականում դառնում է դժվար կամ անհնար, ատենախոսության շրջանակներում նպատակահարմար ենք գտնում դիտարկել ուսումնական գործողությունների օպերացիոնալ ձևավորումը գործունեության տեսության հայեցակարգի տեսանկյունով:

Դիտարկելով ընդհանրապես տեքստի և ուսումնական տեքստի բազմաթիվ սահմանումներ՝ ներկայացնում ենք առավել ընդունելի միտարբերակ, ըստ որի՝ տեքստը (լատ.՝ *textus*—գործվածք, կապ, համադրություն) մարդու միտքն է, որն ամրակայված է նյութական որևէ կրողի վրա: Ընդհանուր առմամբ, տեքստն իրենից ներկայացնում է սիմվոլների ամբողջություն, որոնք ցույց են տալիս տեսքտային առարկաներ, օբյեկտներ, հատկություններ, վիճակներ, կապեր, գործընթացներ և այլն [133]:

Տեքստը, լինելով խոսքի տեսակ, ըստ ֆունկցիոնալ-իմաստային տիպի, կարող է լինել նկարագրական, բացատրական, պատմողական և այլն: Նկարագրական տեքստը առարկայի, երևույթի, հասկացության բնութագրությունն է, դրա կառուցվածքի և հատկությունների նկարագրությունը: Պատմողական տեքստը պատմում է առարկայի, երևույթի, հասկացության ծագումը, կիրառման եղանակը, գիտահետազոտության ընթացքը: Իսկ բացատրական տեքստը դիտարկում է որևէ գիտական խնդրի, փաստերի զարգացումը, որոնք կհաստատեն կամ կհերքեն գիտական դրույթների իսկությունը և կձևավորեն վերջնական եզրակացություն [136]:

Ուսումնական տեքստի հետ աշխատանքում կարևորը նյութի հասկացումն է, քանի

որ միայն դրանից հետո կարող է սովորողը կատարել ավելի բարդ առաջադրանքներ:

Հասկացման խնդրով զբաղվում են շատ գիտություններ, այդ պատճառով այն քննարկվում է միջառարկայական պլանում: Ժամանակակից գիտության մեջ գոյություն ունեն հասկացման ուսումնասիրման առնվազն յոթ ուղղություններ՝ ա) մեթոդական, բ) իմացաբանական, գ) տրամաբանական, դ) իմաստային, ե) լեզվական, զ) հաղորդակցման և է) հոգեբանական (Լ.Պ. Դոբլան, Ն.Ի. Ժինկին, Ի.Ֆ. Նեվոլին, Ա.Ի. Չեստյակով, Գ.Ս. Դրիձե, Ա.Ս. Շտեռն, Վ.Բ. Ապուխտին, Լ.Պ. Ռուդենկո) [42]:

Հոգեբանության մեջ «հասկացում» հասկացությունն օգտագործվում է տարբեր իմաստներով:

Արևմտյան հոգեբանության մեջ հասկացման, ընկալման (եզրույթները հաճախ նույնացվում են) հետ կապված գոյություն ունեն բևեռային երկու կարծիքներ. առաջինի կողմնակիցները գտնում են, որ նյութը ընկալվում, հասկացվում է հենց այնպիսի փոփոխականներով, ինչով ներկայացված է արտաքին միջավայրում, առանց միջանկյալ ազդեցությունների (հիշողություն, երևակայություն և այլն): Մյուս իմաստով հասկացման մեջ ներկայանում են օբյեկտիվ աշխարհի հետ մարդկային փոխազդեցության բոլոր հոգեբանական ասպեկտները (ընկալում, հիշողություն, լեզու և այլն): Նյութի հասկացման ընթացքում սեմանտիկ վերլուծության և «խորը կառույցների» բացահայտման կողմնակից է Ջ.Ռ. Ռոսսը, իսկ Ջ.Դ. Բրանսֆորդը և Ն.Ս. Մակկարելը գտնում են, որ նախադասությունների իմաստի հասկացումից հետո միայն պետք է գտնել «խորը կառույցներ» [102]:

Լ.Պ. Դոբլանը տեքստի հասկացում ասելով նկատի ունի մտավոր գործողությունների շղթա, որի նպատակը տեքստում թաքնված պրոբլեմային իրավիճակների հաջորդաբար լուսաբանումն է: Իսկ նեղ իմաստով հասկացումը հանդես է գալիս որպես մտածողության բաղադրիչ, որն արտացոլում է առարկաների և երևույթների միջև էական կապերի և հատկությունները [37]:

Վ.Ս. Կարապետյանը «հասկացում» հասկացությունը դիտարկում է «Ընկալում-հասկացում-յուրացում» շղթայի վերլուծության տեսանկյունով: Հիմնական գաղափարն այն է, որ բանավոր կամ գրավոր տեքստի հասկացման գործընթացը կարող է վերծանվել որպես նպատակամետ գործողությունների պլանաչափ զարգացումներ, հիմնական պարամետրերի ձևաչափային փոփոխություններ [2; 6]:

Հետևաբար ժամանակակից հոգեբանության մեջ տարածված է այն կարծիքը, համապատասխան որի, հասկացման հոգեբանական մեխանիզմները հանգեցվում են տարբեր բարդության մտավոր գործողություններին:



Գիտակցության մեջ տեքստի իմաստային կառուցվածքի արտացոլման հիմնախնդրի շուրջ գոյություն ունեն հետևյալ մոտեցումները. սեմանտիկական (իմաստային) կառուցվածքի արտացոլումը «իմաստային ուղենիշերի» միջոցով, բնօրինակում՝ «смысловые веши» (Ա.Ն. Սոկոլով), «իմաստային հենակետերի» միջոցով (Զ.Ի. Կլիչնիկովա, Ա.Ա. Սմիռնով, Ա.Բ. Յուդիս), հնարավոր իմաստային մակարդակների (տեքստի այս կամ այն հատվածը) արտացոլման միջոցով (Ի.Ֆ. Նեվոլին), տրամաբանակառուցվածային՝ տեքստի կառուցումը սուբյեկտի գիտակցության մեջ պրեդիկատների (օբյեկտների հատկությունների) առանձնացման և դրանց աստիճանակարգի ձևավորման միջոցով (Լ.Պ. Դոբլան, Ն.Ի. Ժինկին), մատնանշող՝ տեքստի բովանդակությունը կազմող առարկայական հարաբերությունների, կառուցվածքի պատկերավոր ներկայացումը որպես հասկացման գլխավոր չափանիշներ (Ա.Ի. Նովիկով, Գ.Դ. Զիստյակովա և այլոք)[128]:

Այսպես, գոյություն ունեն մի շարք գիտական մեկնաբանություններ. հասկացումը տեքստային իրադրության առարկայական բովանդակության իմաստի ակտիվ վերամշակումն է (Ս.Լ. Ռուբինշտեյն), հասկացումը կախված է սուբյեկտիվ կոմպետենտությունից (Պ.Պ. Բլոնսկի), նրա բովանդակային, առարկայական սեմանտիկայի վերստեղծումն է (Ն.Ի. Ժինկին, Ա.Ն. Սոկոլովա), նրա տրամաբանական կառուցվածքի վերակառուցումն է (Ա.Ա. Բրուդնի), ինչպես նաև հասկացումը դիտարկվում է որպես գործընթաց, որն ուղղված է իրականության կապերի և հարաբերությունների բացահայտմանը, իմաստի առարկայական հասկացմանը (Ա.Ռ. Լուրիա), որպես ճանաչողական խնդրի նկատմամբ անձնային վերաբերմունք, որը հիմնված է մարդու նախկին փորձի վրա (Ա.Ն. Լեոնտև, Զ. Կլարկ, Լ.Լ. Գուրովա): Հասկացման գործընթացը կարելի է պատկերացնել որպես աշխարհի և այլ մարդկանց կատեգորիզացված ընկալում (Զ. Օսգուդ, Զ. Քելլի), որպես նրա տրամաբանաբերականական և կոմպոզիցիոն կառուցվածքի վերակառուցում (Լ.Ի. Կապլան, Լ.Պ. Դոբլան, Տ.Մ. Դրիձե և այլոք) [127]:

Հասկացման հիմքում ընկած են բառերի, տերմինների, հասկացությունների իմացությունը, նախադասության իմաստի հասկացումը, տեքստի իմաստային մասերի միջև կապերի հաստատումը [37]:

Ուսումնական գործունեությունը՝ որպես ամբողջություն, ներառում է տարբեր մակարդակի մի շարք յուրահատուկ գործողություններ և օպերացիաներ: Ի.Ի. Իլյասովը առաջին մակարդակի ուսումնական կատարողական գործողությունների թվին է դասում. ա) ուսումնական նյութի բովանդակության պարզաբանման գործողությունները, բ) ուսումնական նյութի մշակման գործողությունները [46]:

Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելիս հիմնականում առանձնացվում են հետևյալ մտավոր միկրոօպերացիաները. 1) բովանդակության մեջ կողմնորոշումը, 2) հիմնական իմաստների բացահայտումը, 3) հիմնական իմաստների առանձնացումը և վերակառուցումը, 4) նյութի կրճատումը կամ ամփոփումը, 5) հիմնական իմաստների ամփոփմամբ սխեմայի կառուցումը [87]:

Առաջին հայացքից թվարկված միկրոօպերացիաները հասկանալի են և կարող են հանգեցնել նյութի հասկացման, սակայն առաջադրանքի բուն կատարման ընթացքում է, որ սովորողները սխալվում են, նույնիսկ գործողությունների ալգորիթմի առկայության պարագայում: Պատճառը թերևս այն է, որ մտավոր գործողությունները, մինչ ներքին պլանում կատարելը, պետք է հնարավորինս բացված սովորեցվեն արտաքին կամ առարկայական պլանում:

Ուսուցման ընթացքում կազմակերպվող կողմնորոշման ձևերն ու բովանդակությունը յուրացվող գործունեության միայն մի կողմն են: Նրա մյուս կողմը պետք է դիտարկվի որպես համատեղ, արտաքին և ծավալուն գործունեության փոխակերպում անհատական, ներքին, կրճատված գործունեության տեսքով: Գործունեության ինտերիորիզացիան ներքին պլան, որի արդյունքում առաջանում է զուտ մտավոր գործունեություն, յուրացման մեխանիզմի գլխավոր օղակն է:

Սովորաբար ուսումնական տեքստը ներառում է կուտակված գիտելիքներ, որոնք ներառում են բազում գործողություններ: Ավելի հաճախ գործածվում են.

1.Սահմանման գործողությունը, քանի որ միշտ չէ, որ ուսումնառողի համար հայտնի է, թե ինչ պետք է կոնկրետ անել սահմանելու համար (եթե բացառենք մեխանիկական անգիր անելը), այսինքն՝ ի՞նչ է նշանակում սահմանել: Ի՞նչ պետք է անի ընթերցողը, որպեսզի համոզվի, որ սահմանել է ինչ-որ բան: Ի՞նչ գործողությունների համակազմ պետք է ընտրել և կատարել դրա համար:

2.Պատմելու գործողություն: Ի՞նչ է նշանակում պատմել՝ որպես գործողությունների համակարգ: Կրկին հարց է ծագում, թե ինչ պիտի անի ընթերցողը: Ընդհանրական այդ ձևակերպման մեջ ի՞նչ գործողություններ են մտնում:

3. Նյութի վերարտադրություն: Ի՞նչ է նշանակում նյութը վերարտադրել և ինչպիսի գործողություններ է ներառում այն:

4. Կազմել գրականության ցանկ: Ի՞նչ է մտնում դրա մեջ և ի՞նչ քայլեր կամ գործողություններ պետք է անել և ո՞րն է դրա ալգորիթմը:

5. Դատողությունների ձևակերպում: Ի՞նչ է նշանակում դատողություն անել, գործողությունների ի՞նչ ալգորիթմ է մտնում դրա մեջ:

6. Աղյուսակ լրացնել կամ կազմել: Դրա համար ի՞նչ պետք է անել, ի՞նչ հարցեր պետք է առանձնացնել:

7. Հղումներ անել: Ո՞րն է հղման օբյեկտը, ի՞նչ նպատակով է արվում, ի՞նչն ենք հաստատում հղմամբ (օբյեկտներն ենք նմանեցնում, մեկնաբանություններն ենք նմանեցնում, թե կարևորությունը):

Վերը նշված գործողությունների թվարկումը դեռևս բավարար չի. հիմնական նպատակը հանգում է ակնհայտ թվացող գործողություններին բովանդակություն հաղորդելն ու սովորողներին ուսուցանելը, որպեսզի նրանք մարմնավորեն կոմպետենցիաների մեջ ներառված կոնկրետ գործողությունները:

Պարզ է դառնում, որ առաջին հայացքից հասկանալի առաջադրանք-գործողությունները առարկայական պլանում կատարելու համար այդքան էլ պարզ չեն, քանի որ անհասկանալի է կատարվելիք գործողությունների հաջորդականությունը: Այդ իսկ պատճառով ուսումնական գործունեության ֆունկցիոնալ կառուցվածքում՝ նրա մեջ ներառված գործողությունների և օպերացիաների տեսանկյունից, կարևորվում է կողմնորոշիչ բաղադրիչի դերը, որը ուսումնական գործունեության հոգեբանական բաղադրիչ է և կողմնորոշում է գործունեության սուբյեկտին նոր ուսումնական նյութի հետ առարկայական պլանում ինքնուրույն գործողություն կատարելիս:

Ընդ որում, ուսուցման զարգացնող ազդեցությունը, ըստ Պ. Գալպերինի, նրանում է, որ այն ձևավորում է սովորողի կողմնորոշման նոր եղանակներ, որոնցում օբյեկտներն արտացոլված են կեցության նոր, համընդհանուր ձևի մեջ: Այսպիսով, ուսուցումը ձևավորում է մտածողության «օպերատիվ» սխեմաներ, որոնք ներառում են կոնկրետ գործողություններ[86]:

Պ. Լինդսեյը և Դ. Նորմանը նկատում են, որ ուսումնական առաջադրանքներ կատարելիս կարելի է կիրառել երկու տիպի հնարներ՝ ալգորիթմային և էվրիստիկ: Վերջիններս իրարից տարբերվում են ճշգրիտ արդյունք ունենալու կամ չունենալու երաշխիքով: Ալգորիթմը հնարքների ամբողջություն է, որին հետևելու պարագայում, ստացվում է նպատակամետ արդյունք: Ի տարբերություն ալգորիթմների, էվրիստիկ հնարները չեն երաշխավորում հաջողություն [65]:

Այսպիսով, այն դրդապատճառները, որոնք մանկավարժական հոգեբանության մեջ ընդունված է ուսումնական (մասնագիտական, ճանաչողական, սոցիալական և այլն) համարել, թույլ են տալիս պատկերացում կազմել այնպիսի հարցադրումների մասին, որոնք ավելի շատ վերաբերում են ուսման նկատմամբ դրական վերաբերմունքին, ուսումնական գործունեության ուղղվածությանը (շատ ընդհանրական գծերով), ուսումնական գործունեությանը վերաբերող մտադրություններին, ցանկություններին,

սակայն բոլոր դեպքերում անհրաժեշտ է պարզել, թե ուսումնական առաջադրանքներ կատարելիս ի՞նչն է դրդում կատարել այս կամ այն գործողությունները, օպերացիաները, որոնք պետք են առաջադրանքի հաջող կատարման համար: Անշուշտ մարդը կարող է ունենալ նպատակներ, ցանկություններ, մտադրություններ, որոնց հասնելու համար պետք է իրականացնել որոշակի գործողություններ՝ սկսած ամենապարզից մինչև բարդ մտավոր գործողությունները: Այն դեպքում, երբ մարդն իր նպատակներին հասնելու համար գիտի ինչ պետք է անի և ինչպես, ոչ մի խնդիր չի առաջանում. մտադրությունը, արժեքը, պահանջմունքը, ցանկությունը կարող են և սուբյեկտին դրդել գործունեության, և կարգավորել իրականացման ողջ ընթացքը: Սակայն իրական կյանքում ամեն ինչ այնքան էլ պարզ չէ. ավելի հաճախ կարելի է հանդիպել այնպիսի ուսումնառողների, ովքեր ունենալով ուսման հետ ուղղակի կամ անուղղակի կապված նպատակներ, ցանկություններ (հասարակության մեջ դիրք գրավել, գիտելիքների ձեռք բերել և այլն), չեն կարողանում հասնել դրանց՝ չիմանալով «ի՞նչ անել» և «ինչպե՞ս անել» հարցերի պատասխանները: Այս համատեքստում նպատակահարմար է ուսումնական գործողությունները դիտարկել կամ ուսումնասիրել ուսումնական դրդապատճառների կազմում:

Պարզ է, որ մոտիվացիայի, մասնավորապես ուսումնական մոտիվացիայի համակողմանի հասկացման մեջ գործունեության իրականացման նախապատրաստման փուլն ապահովող բաղադրիչների կողքին կարևոր է դիտարկել նաև բուն գործունեության կատարման փուլն ապահովող բաղադրիչները և որպես այդպիսիք հանդես են գալիս գործողությունները և դրանցում ներառված օպերացիաները:

Չետևաբար հավաստող գիտափորձի ընթացքում անհրաժեշտություն է առաջանում ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացն ուսումնասիրել արժեքային համակարգի՝ որպես կայուն դրդապատճառային գոյացության, և ուսումնական գործողությունների հետ համատեղ: Արժեքային համակարգի բաղադրիչների ուսումնասիրությունը դիտարկում ենք որպես գործունեության կատարմանը նախորդող փուլ, իսկ ուսումնական գործողությունները՝ բուն ուսումնական գործընթաց իրականացնող փուլ:

## ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ

### ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴՐԴԱՊԱՏՏԱՆՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՎԱՍՏՈՂ ԳԻՏԱՓՈՐՁԻ ՆՊԱՏԱԿԸ, ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ, ԸՆԹԱՑՔԸ ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ

#### 2.1 Հավաստող գիտափորձի նպատակը, կազմակերպման մեթոդները և ընթացքը

**Գիտափորձի նախապատրաստական փուլ, մեկնարկային հետազոտություններ, հարցումներ:** Գրականության ուսումնասիրության արդյունքում պարզ դարձավ, որ ուսանողների ուսումնական մոտիվացիան բազմիցս է դարձել հատուկ ուսումնասիրության առարկա: Այդ հետազոտությունների նմանությունը կայանում է նրանում, որ ուսումնական մոտիվացիան դիտարկվել է միակողմանիորեն՝ կամ ուսումնական գործընթացի, կամ անձնային որևէ մեկ բաղադրիչի համադրման պայմաններում: Մեր հետազոտության շրջանակներում խնդիր ենք առաջադրում համակողմանիորեն ուսումնասիրել ուսումնական մոտիվացիայի դրսևորումները: Հետազոտության սկզբունքային տարբերությունն այն է, որ մոտիվացիան հետազոտվում է գործընթացային տեսանկյունով՝ ներառելով ա) ինչպես բուն ուսումնական առաջադրանքներ կատարելու (ուսումնական գործողություններ), այնպես էլ բ) որպես անձի մտադրություններ, ցանկություններ հանդես եկող բաղադրիչները (ուսումնական դրդապատճառներ և արժեքներ), որոնք կատարում են մոտիվացիայի ուղղորդող և կարգավորող գործառույթներ:

Նախնական փուլում իրականացվել է հետազոտության մեթոդների ընտրություն և դրանց հիմնավորում: Այնուհետև կատարվել է դրանց նախնական փորձարկումներ կայացուցչական ընտրակազմի հետ: Ձուգահեռաբար հստակեցվել են հետազոտության նախնական վարկածը, ճշգրտվել են հասկացությունների շրջանակը և ընդհանուր մեթոդաբանությունը: Հիմնախնդրի ճշգրտման նպատակով իրականացվել են հարցումներ մանկավարժական բուհի ուսանողների շրջանում:

**Հետազոտության նպատակը և խնդիրները:** Հետազոտությունն իրականացվել է Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ում 2009-2010 թվականների ընթացքում: Հավաստող գիտափորձի նպատակն է բացահայտել մանկավարժական բուհի հումանիտար և բնագիտական հոսքերի բակալավրիատի ուսանողների ուսումնական գործունեության անհրաժեշտ ուսումնական դրդապատճառների դրսևորման առանձնահատկությունները, որոնք էապես ազդում են ուսումնական գործունեության նպատակների, անհատական ոճի կազմակերպման վրա և դրանով պայմանավորված՝ ակադեմիական առաջադիմության հետ հնարավոր փոխադարձ կապերի վրա:

Ավելի կոնկրետ հավաստող գիտափորձի հետազոտական խնդիրներն են.

ա) արձանագրել ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացը հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4 կուրսերում,

բ) բացահայտել ուսումնական դրդապատճառների առկա և գերակա դրսևորումներն ուսումնասիրվող կուրսերում՝ հիմք ընդունելով Վ.Ա. Ավերինի կողմից առանձնացվող դրդապատճառի դրսևորման ուժի երեք աստիճանները (ուժեղ, չափավոր և թույլ) [10],

գ) համեմատել ակադեմիական «ցածր» և «միջին» առաջադիմություն ունեցող խմբերի կամ կուրսերի ուսումնական դրդապատճառների առկա դրսևորումների ցուցանիշները (միջինացված տվյալներ) «բարձր» առաջադիմությամբ խմբերի կամ կուրսերի նույնանուն ցուցանիշների հետ: Հայտնի է, որ կրթության որակի ցուցանիշներ են դասախոսական անձնակազմի, ուսանողների ընդհանուր պատրաստվածության, յուրացված նյութի և յուրացված ծրագրերի որակը (հիարկե այս ցանկը ենթակա է ընդլայնման), որոնք, ըստ էության, մոտիվացիայի ուսումնասիրման բնութագրական կողմեր են: Իսկ որպես քանակական չափանիշներ հանդես են եկել ուսանողների առաջադիմության միջին (կրեդիտային համակարգ) ցուցանիշները:

դ) ուսումնասիրել մանկավարժական մասնագիտությանը հատուկ կրթության արժեքների և արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածության առկա վիճակը հումանիտար և բնագիտական հոսքերի «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմությամբ խմբերում,

ե) բացահայտել ուսումնական դրդապատճառների, կրթության արժեքների, ակադեմիական առաջադիմության և արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնության միջև առկա նշանակալի դրական և բացասական կապերը (Սպիրմենի վիճականի)՝ բացահայտված կապերի հիման վրա վերլուծել ուսումնական դրդապատճառների աճման և նվազման միտումները,

զ) բացահայտել և համեմատել 1-4 կուրսերի ուսումնառողների ուսումնական տեքստի հետ աշխատելու առանձնահատկությունները և առկա դժվարությունները «թույլ», «միջին» և «բարձր» առաջադիմությամբ խմբերում,

է) համադրել ստացված արդյունքները և կատարել եզրակացություններ:

**Փորձարկվողների համակազմը:** Հավաստող գիտափորձերը անցկացվել են Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի Հոգեբանության և սոցիալական մանկավարժության /մանկավարժության և հոգեբանության բաժին/, Օտար լեզուների /անգլերեն լեզվի բաժին/, Մաթեմատիկայի և Ինֆորմատիկայի (այժմ՝ Մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի և Ինֆորմատիկայի ֆակուլտետ) /Ինֆորմատիկա և կիրառական մաթեմատիկա մասնագիտացում/, Կենսաբանության, քիմիայի և աշխարհագրության

/աշխարհագրության/ ֆակուլտետներում: Ընտրակազմում ներգրավվել են հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4 կուրսերի տարբեր առաջադիմությամբ 259 ուսանողներ:

Կապված հետազոտության խնդիրների հետ՝ համեմատական վերլուծության համար գիտափորձի ընտրանքը կազմել է բնագիտական հոսքերից 106 ուսանող՝ 1-ին կուրս՝ 23, 2-րդ կուրս՝ 27, 3-րդ կուրս՝ 25, 4-րդ կուրս՝ 31 և հումանիտար հոսքերից 153 ուսանող՝ 1-ին կուրս՝ 36, 2-րդ կուրս՝ 33, 3-րդ կուրս՝ 45, 4-րդ կուրս՝ 39:

**Հավաստող գիտափորձի կազմակերպման ռազմավարությունը:** Առանձնացրել ենք հավաստող գիտափորձի կազմակերպման երկու եղանակ. ա) հետազոտել ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացը բնագիտական և հումանիտար հոսքերի միևնույն մասնագիտությամբ նույն ակադեմիական խմբի կուրսից կուրս տեղափոխվելիս, սակայն նույն հետազոտական գործիքները մի քանի անգամ միևնույն ընտրանքում պարբերաբար կիրառելով կասկածի տակ կղմեին ստացված տվյալների հավաստիությունը և հստակորեն պատկերացում չէին տա դինամիկայի մասին: Այս մոտեցումը հաշվի առնելով՝ հավաստող գիտափորձի կազմակերպումը անցկացվել է այլ եղանակով, որը ներկայացվում է ստորև.

բ) Ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի հետազոտումը բնագիտական և հումանիտար հոսքերի 1-4-րդ կուրսերում: Բնագիտական և հումանիտար հոսքերի 1-4 կուրսերի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների խմբավորումը՝ ըստ «բարձր», «միջին» և «ցածր» ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշների, թույլ է տալիս խոսել հավասարաբեռ խմբերի կազմավորման մասին, կախյալ և անկախ միևնույն փոփոխականների տեսանկյունով, հստակորեն պատկերել ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացը 1-4 կուրսերում և բացահայտել դրանց առանձնահատկությունները տարբեր առաջադիմությամբ խմբերում: Տեսամեթոդաբանական իմաստով նույն մասնագիտությամբ 1-4-րդ կուրսերում հետազոտության իրականացումը չի ունենա թերություններ՝ կապված հետազոտվող խմբերի անհավասարաբեռության հետ, ինչն էլ թույլ կտա համակողմանիորեն մեկնաբանել ստացված տվյալների հավաստիությունը:

**Ուսումնական դրդապատճառների բացահայտման մեթոդաբանությունը և փորձարարական մեթոդների ընտրությունը** պայմանավորված են անձի դրդապատճառային համակարգի դինամիկ ու աստիճանակարգային առանձնահատկություններով (Վ.Ա. Բողրով, Լ.Ի. Բոժովիչ, Ա.Ն. Լեոնտև, Ա. Մարկովա), որում առանձնացվում են ներքին և արտաքին դրդապատճառները (Է. Դիսի, Ռ. Ռայան, Վ. Չիրկով, Լ.Ի. Բոժովիչ, Ա.Կ. Մարկովա և այլոք): Կ. Շտարկեի մոտեցումը [96] և այն

փաստարկունը, որ ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացն ունի դրսևորման ժամանակային առումով կոնկրետ առանձնահատկություններ:

Արժեքները և արժեքային կողմնորոշումները հանդես են գալիս որպես անձի վարքն և գործունեությունը կարգավորող դրդապատճառային գոյացություններ (Բ. Անան, Կ. Կլակիսոն, Մ. Ռոկիչ, Դ.Ա. Լեոնտև, Վ. Յադով, Բ. Բրատուս, Վ. Ասեն, Ա. Ասնոլով, Ե. Կարպովա):

Մեթոդաբանական հիմնավորման փաստարկ կարող է հանդիսանալ ուսումնական գործունեության առանցքային բաղադրիչներ հանդիսացող ուսումնական դրդապատճառների և ուսումնական գործողությունների փոխազդեցության հոգեբանամանկավարժական օրինաչափությունները (Վ.Վ. Դավիդով, Դ.Բ. Էլկոնին, Ա.Կ. Մարկովա, Ն.Ֆ. Տալիզանա, Պ. Յա. Գալպերին, Ի.Ի. Իլյասով, Լ.Մ. Ֆրիդման և այլն):

Ուսումնական դրդապատճառների բացահայտման մեթոդաբանությունը առավելապես համապատասխանեցվել է ստորև թվարկած երեք մոտեցումներին: Ենթադրվում է, որ

- 1) ներքին և արտաքին ուսումնական դրդապատճառները չեն հակասում միմյանց, այլ փոխադարձաբար լրացնում են միմյանց՝ նպաստելով ուսումնական գործունեության կայացմանը,
- 2) ուսումնառության ընթացքում փոփոխվում կամ նոր երանգ են ստանում ուսումնական դրդապատճառները՝ ի հաշիվ ուսանողի կողմից իր սեփական ուսումնական գործունեության սուբյեկտիվ կողմի («Կրթական արժեք», «Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում») գիտակցման հետ,
- 3) ուսումնական դրդապատճառը առարկայական իմաստով գործողությունների համակարգ է, որը կարող է բացահայտվել ուսումնափնացական գործունեության իրականացման կոնկրետ պայմաններում:

**Չետոզոտության մեթոդների ընտրության հիմնավորումը:** Մեթոդները ընտրվել են առկա գրականության հիման վրա կատարված վերլուծությունների արդյունքում, որոնք ուղղակիորեն կապված են ուսումնառողների դրդապատճառների կամ դրանց ենթակառուցվածքների հետ: Հավաստող գիտափորձի իրականացման համար ընտրվել են հետազոտական խնդիրների լուծմանը համարժեք մեթոդներ: Քանի որ ուսումնական դրդապատճառները բացահայտվում են կոնկրետ մեթոդներով, ուստի հավաստի և փորձարկված թեստերի կամ հարցարանների կիրառմամբ հնարավոր է բացահայտել ուսումնական դրդապատճառների, ինչպես նաև արժեքադրդապատճառային համակարգի այլ բաղադրիչների առկա դրսևորումները: Սակայն հետազոտության արդյունքների հավաստիությունն ու հուսալիությունը բարձրացնելու նպատակով



ընտրվել են ինչպես որակական, այնպես էլ քանակական մեթոդներ, որոնք մեթոդաբանական առումով փոխլրացնում և ճշգրտում են միմյանց: Տրիանգուլյացիան ենթադրում է քանակական և որակական մեթոդների համակցությամբ, որպես երրորդ կողմ վկայակոչելու հետազոտության նպատակամետ պլանը, որտեղ տրամաբանությունը հիմնված է այն փաստի վրա, որ միայն քանակական կամ որակական մեթոդը երբեք չի կարող համարժեք կերպով լուծել պատճառահետևանքային «մրցակցող» գործոնների խնդիրը (Ն. Դենզին, Մ. Փաթթոն, Ա. Դե Վոս): Ուսումնական դրդապատճառների հետազոտման հավաստող գիտափորձի փուլում կիրառվել են.

1. Գործունեության արդյունքների ուսումնասիրության մեթոդը,
2. «Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները» մեթոդիկան (հեղինակ՝ Ս.Ա. Պակուլինա, Մ.Վ. Օվչիննիկով),
3. «Կրթության արժեքներ» մեթոդիկան (հեղինակներ՝ Ն.Վ. Կալինինա, Մ.Ի. Լուկյանովա)
4. «Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում» մեթոդիկան (հեղինակ՝ Ե.Բ. Ֆանտալովա),
5. Կոնտենտ վերլուծության մեթոդը (մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների բացահայտման նպատակով),
6. Անհատական հարցազրույցը,
7. Ֆոկուս խմբերի մեթոդը (ուսումնական տեքստի հասկացմանն ուղղված ուսումնական գործողությունների բացահայտման նպատակով):

Համառոտակի ներկայացնենք յուրաքանչյուր մեթոդի բովանդակությունը: Տվյալ պարագայում ավելի շատ հակված ենք բացահայտելու ընտրված բոլոր մեթոդների ինտեգրատիվ ուղղվածությունը համալիր ուսումնասիրություն կատարելու տեսանկյունով: Մինչև թեստերի անցկացումը, ըստ մեթոդիկայի պահանջների, ուսանողները ստացել են անհրաժեշտ հրահանգավորում: Այնուհետև հարցազրույցի միջոցով պարզաբանվել են թեստային համակարգում ներառված հասկացությունների իմաստը, քանի որ շատ հաճախ ուսումնառողները հարցերի պատասխաններն ընտրելիս առանձնապես չեն խորանում պատասխանների մեջ և կարող են տալ կամայական պատասխաններ: Տվյալների հավաստիությունը ապահովելու նպատակով դուրս են բերվել հասկացություններ, և փորձել ենք պարզել, թե սովորողները ինչպես են մեկնաբանում դրանց իմաստները: Այս իրողությունն ավելի է մոտիվացրել սովորողներին, որ նրանք ճիշտ ընկալեն հարցը՝ համարժեք պատասխանը ձևակերպելուց առաջ:

Ուսումնասիրության հիմնական նպատակն է հետազոտել ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացն ուսումնառության 1-4-րդ կուրսերում՝ ներառելով արտաքին և ներքին, ուսումնափնացական և մասնագիտական, լայն սոցիալական և դիրքային ուսումնական դրդապատճառների տարատեսակները: Հաշվի առնելով նաև Կ. Շտարկեի այն միտքը, որի համաձայն ուսանողի մոտիվացիոն համակարգի կայացման վրա ազդում են մի շարք գործոններ՝ ա) նախապատմությունը, որը բնութագրում է նրան մինչ բուհ ընդունվելը, բ) այսօրվա իրողությունը և ուսումնական գործունեությունը բուհում, ինչպես նաև գ) մասնագետի ապագայի պլանները: Այս նպատակով ընտրվել է «Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները» մեթոդիկան (հեղինակներ՝ Ս.Ա. Պակուլիցա, Մ.Վ. Օվչիննիկով) [78], որը ներառում է 36 հարց և բացահայտում է տարբեր դրդապատճառներ (տե՛ս հավելված 1)՝ արտաքին բուհ ընդունվելու՝ ընտանեկան ավանդույթ, բուհի հեղինակություն, պատահականություն, բանակում չծառայել, ուսման ցածր վարձ, ծանոթների խորհուրդ, ներքին բուհ ընդունվելու՝ մասնագիտացված դպրոցում սովորելը, բարձրագույն կրթություն ստանալու ցանկությունը, մասնագիտության հանդեպ հետաքրքրությունը, տվյալ բնագավառում բարձր ընդունակությունները, երեխաների հետ շփվելու ցանկությունը, ներքին իրական գործող ուսումնական՝ հաջող շարունակել ուսումը հաջորդ տարիներին, խոր գիտելիքներ ձեռք բերելը, մտավոր բավարարվածություն ստանալը, արտաքին իրական գործող ուսումնական՝ վատ սովորելու համար քննադատվելու և պատժվելու ցանկություն չունենալը, ներքին մասնագիտական՝ ինքնիրացումը, ասպիրանտուրայում սովորելը, դպրոցում աշխատելը և արտաքին մասնագիտական՝ բարձր վարձատրվող աշխատանքը, կայունության երաշխիքը, սոցիալական ճանաչումը, հարգանքը: Վերոհիշյալից պարզ է դառնում, որ ուսումնական ներքին մոտիվացիան ներառում է մանկավարժական բուհ ընդունվելու, լայն ճանաչողական և ռելևանտ մասնագիտական դրդապատճառներ: Դրդապատճառների յուրաքանչյուր խումբ ուսուցման ներքին մոտիվացիայի ընդհանուր միավորային գումարում կազմում է կրկին 33.3%: Ուսուցման արտաքին մոտիվացիան իր մեջ ներառում է մանկավարժական բուհ ընդունվելու արտաքին, նեղ ուսումնաճանաչողական և ոչ ռելևանտ մասնագիտական դրդապատճառներ: Դրդապատճառների յուրաքանչյուր խումբ ուսուցման արտաքին մոտիվացիայի ընդհանուր միավորային գումարում կազմում է միանման տոկոս՝ 33.3%:

Մեթոդիկան գնահատվել է առավելագույնը 5, նվազագույնը՝ 0 միավորով: Մեթոդիկայի առավելությունն այն է, որ մատչելի է, պարզ ձևակերպումներով շարադրված:

«Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները» հարցարանի տվյալները հարստացնելու, ինչպես նաև նոր փորձարարական տվյալներ ստանալու համար կիրառվել է «Կրթության արժեքներ» մեթոդիկան, որի բովանդակությունը և նպատակային հիմնավորումը ներկայացվում է ստորև:

«Կրթության արժեքներ» (հեղինակներ՝ Ն.Վ. Կալինինա, Մ.Ի. Լուկյանովա) մեթոդիկայի [48] ընտրությունը պայմանավորված է նրանով, որ արժեքային կողմնորոշումների դերը առանձնացվում է ապագա մասնագետի վարքի և գործունեության կարգավորման գործում ընդհանրապես (Դ. Լեոնտև, Բ. Անանև, Մ. Ռոկիչ, Կ. Կլակխոն, Ե. Կարպովա, Վ. Յադով և այլոք), ինչպես նաև մասնագիտական ինքնորոշման, տվյալ դեպքում մանկավարժի ձևավորման և զարգացման ժամանակակից պատկերացումներում մասնավորապես (Ե. Կլինով, Ե. Գոլովախա, Ա. Կռնիկ, Բ. Լիվեխուդ և այլոք): Մեր հետազոտության շրջանակում անդրադարձել ենք ուսումնառողների արժեքային համակարգի, մասնավորապես կրթական արժեքների հետազոտությանը: Այս մեթոդիկան կազմված է 5 բլոկներից՝ յուրաքանչյուրը 10-ական հարցից կազմված (տե՛ս հավելված 2): Յուրաքանչյուր հարց ունի երկու պատասխան, որոնցից ընտրվում է մեկը («ա» կամ «բ»), առավելագույնը տրվում է 10 միավոր, քանի որ յուրաքանչյուր հարցից ընտրվում է մեկը: Բոլոր՝ առաջին (իմացությունը որպես արժեք), երկրորդ (ես-ը որպես արժեք), երրորդ (երրորդ անձը որպես արժեք), չորրորդ (հանրօգուտ աշխատանքը որպես արժեք) և հինգերորդ (պատասխանատվությունը որպես արժեք) բլոկերը: Ըստ հեղինակների, բլոկները հավասարաբար են, նույնքան կարևոր և չի առանձնացված որևէ մեկի գերակայությունը (ըստ Սպենսերի), այսինքն՝ չկա արժեքների մշակած աստիճանակարգ: Սույն մեթոդիկայի ընտրությամբ հնարավոր է՝ ա) բացահայտել տարբեր կուրսերի տարբեր առաջադիմությամբ ուսումնաիմացական գործունեության սուբյեկտների արժեքային համակարգի բաղադրիչների նշանակալի և թույլ արտահայտվածությունը, բ) բացահայտել ուսանողի այնպիսի արժեքներ, որոնք կարող են հանդես գալ որպես ուսումնական դրդապատճառներ և լրացնել «Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները» հարցարանի տվյալները, գ) բացահայտել այնպիսի արժեքների արտահայտվածության աստիճանը, որոնք կարևորվում են «մարդ-մարդ» տիպի մասնագիտությունների ներկայացուցիչների համար, դ) հարստացնել տեղեկատվական հենքը՝ կոնկրետացնելու ուսումնական դրդապատճառների իմաստային դաշտի հասկացումը:

Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում (հեղինակ՝ Ե.Բ. Ֆանտալովա) մեթոդիկան [89] բացահայտում է անձի արժեքադրդապատճառային համակարգի վիճակը, նրանում

առկա կոնֆլիկտի ու վակուժի մակարդակները: Անձի արժեքադրդապատճառային համակարգում հեղինակն առանձնացնում է 12 ոլորտ (հիմք՝ Մ. Ռոկիչ)՝ 1) ակտիվ գործնական կյանք, 2) հետաքրքիր աշխատանք, 3) հոգևոր/ֆիզիկական առողջություն, 4) բնության, արվեստի գեղեցկություն, 5) սեր, 6) նյութական բարեհարմարություն, 7) հավատարիմ ընկերների առկայություն, 8) ինքնավստահություն, 9) ճանաչողություն, 10) ազատություն գործողություններում, 11) երջանիկ ընտանեկան կյանք, 12) ստեղծագործելու հնարավորություն (տե՛ս հավելված 3):

Մեթոդիկայի միջոցով բացահայտվում են անձի արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնության արտահայտվածությունը և տեղը.

ա) պարզաբանվում են անձի հիմնական ներքին կոնֆլիկտները (ՆԿ), ինչպիսին է նրանց բովանդակությունն ու արտահայտվածության աստիճանը: Հարցի պատասխանը գնահատում է կոնֆլիկտի տեղի և նրանում Ն-ի և Հ-ի տարբերության որոշման միջոցով (որտեղ Ն > Հ-ից 4-ով և ավելի):

բ) որոշվում է ներքին վակուժի բովանդակությունն ու արտահայտվածության աստիճանը (ՆԿ)

Հեղինակը նկարագրում է «ներքին կոնֆլիկտը» որպես ներքին լարվածության զգացողություն, անհամաձայնություն սեփական անձի հետ, իսկ «ներքին վակուժը»՝ ներքին դատարկության զգացողությունն է, որևէ բանի նկատմամբ հետաքրքրության բացակայություն: Բացի դրանից, անձի արժեքադրդապատճառային համակարգում որքան բարձր է դիսսոցիացիան՝ նշանակալիի (Ն) և հասանելիի (Հ) տարբերության ինդեքսը, այնքան ուժեղ կլինի ներքին անբարեհարմարության սուբյեկտիվ զգացողությունը:

Այս մեթոդիկայի հիմքում մի կողմից ընկած է իր գերակա կենսական արժեքների, պլանների, հեռակա նպատակների գիտակցումը, որն, ըստ էության, իր համար կարևոր է, նշանակալի, բայց դեռևս ոչ հասանելի, մյուս կողմից էլ կարևոր է այն ամենը, ինչն արդեն հասանելի է: Մեթոդիկայի շրջանակում ներկայացված է 12 ոլորտ, որոնցից յուրաքանչյուրին փորձարկվողը կարգեր է տալիս՝ ըստ իր համար այդ ոլորտի ա) նշանակալիության և բ) հասանելիության աստիճանի, «12 -1» կարգային տիրույթում (Ն-ի դեպքում՝ 12-ն ամենակարևորն է, իսկ 1-ը՝ նվազագույն կարևոր, Հ-ի համար՝ 12-ը ամենահասանելին է, 1-ը՝ ընդհանրապես անհասանելի):

Հարկ է նշել, որ «Նշանակալիությունը» և «Հասանելիությունը» անձի դրդապատճառային ոլորտի բևեռային առանձնահատկություններ չեն:

Այսպիսով, Ն-ի և Հ-ի ցուցիչներն արտացոլում են անձի արժեքադրդապատճառային համարկարգի անհամաձայնությունը, ինչն էլ վկայում է մի

կողմից առկա վիճակից բավարարված չլինելու աստիճանի մասին, ներքին կոնֆլիկտայնության, բլոկադայի, մյուս կողմից ներքին ներդաշնակության մասին:

Ներքին կոնֆլիկտը բնութագրվում է «գիտակցություն-կեցություն» համակարգի խաթարմամբ, ինչը հատկապես դրսևորվում է անձի համար նշանակալի, արժեքավոր համարվող օբյեկտների ձեռքբերման պահանջումների և դրանց իրականության մեջ հասնելու հնարավորության միջև: Այդ պատճառով «Ն-Յ» ինդեքսը՝ լինելով անձի դրդապատճառային ոլորտի ներքին կոնֆլիկտների ցուցիչ, մատնանշում է այն խաթարումները, որոնք առկա են «ինչ կա և ինչ պիտի լինի», «ուզում եմ և ունեմ», ինչպես նաև «ուզում եմ և կարող եմ» կառույցներում:

Մեթոդիկայի վերին շեմն է R-ը (Ն-Յ) — 72, R-ի ինդեքսի տեսական սահմաններն են [0;72]: 0-ի դեպքում Ն և Յ լրիվ համընկնում են, նշանակում է դրդապատճառային ոլորտում չկա խաթարում: Համաձայն սուբյեկտիվ բանաձևի, նշանակալին այն է, ինչը հասանելի է և հակառակը: 72-ի դեպքում Ն-ն և Յ-ն ոչնչով չեն համընկնում: Համաձայն սուբյեկտիվ բանաձևի. «Ինչն ինձ համար արժեքավոր է, բացակայում է, իսկ ինչ էլ կա, ինձ պետք չէ»: Ինտեգրալ R-ը ցույց է տալիս անձի կողմից ոչ միշտ գիտակցվող իր ներգրավվածության խորությունը ներքին կոնֆլիկտներում, ներքին անբավարարվածության աստիճանը, հիմնական կենսական պահանջումների բլոկադան:

$$R = \sum_{i=1}^n |\Pi_i - \Delta_i|$$

«Չեզոք գոտին» այս մեթոդիկայի ևս մեկ հասկացություններից է, որը ներառում է բոլոր  $|\Sigma - \Delta| < 4$  դեպքերի ամբողջությունը: Այսինքն՝ այն ոլորտները, որտեղ զգալի չէ ոչ ներքին վակումը, ոչ էլ ներքին կոնֆլիկտը: «Չեզոք գոտու» ոլորտներում նշանակալին կամ ցանկալին հիմնականում հասանելի է կամ հնարավոր:

Տվյալ մեթոդիկայի ընտրության նպատակն է.

ա)բացահայտել ուսանողի արժեքային համակարգում առկա անհամաձայնությունը՝ վերլուծելով արժեքների հասանելիության և նշանակալիության մակարդակները, ինչը լրացնում է ուսանողների դրդապատճառային համակարգի մասին առավել համակողմանի և խորքային աշխորոշման իրականացումը և տվյալների հավաքագրումը,

բ) հարստացնել տեղեկատվական բազան՝ օգտագործելով ստացված տվյալները, ուսուցողական ծրագրերն առավել արդյունավետ կառուցել, ըստ ակադեմիական

«ցածր» և «միջին» առաջադիմության կուրսերի՝ ուղղված ներքին ուսումնական դրդապատճառների ձևավորմանը և զարգացմանը:

Գործունեության արդյունքների ուսումնասիրության մեթոդ: Ուսումնառողների ուսումնափնացական դրդապատճառների շարժընթացի համակողմանի ուսումնասիրության նպատակով պարզաբանվել են նրանց ուսումնական գործունեության արդյունքները՝ նպատակ ունենալով բացահայտել, թե ինչպես են փոփոխվում ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառները, կրթության արժեքները, արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածությունը և ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու ուսումնական գործողությունները ըստ 1-4 կուրսերի առաջադիմության ցուցանիշների: Այս ամենը դիտարկել և վերլուծել ենք ըստ «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմության խմբերի, ինչն էլ բխում է հետազոտության խնդիրներից:

Կոնտենտ վերլուծության մեթոդը (անգլ. Content analysis; content — բովանդակություն) տեքստային կամ գրաֆիկական տեղեկատվության ուսումնասիրման օբյեկտիվ մեթոդ է, որի միջոցով ստացվող տվյալները հանգեցնում են քանակական և համակարգված վերլուծությունների: Կոնտենտ վերլուծության են ենթարկվում գրքերը, տեքստերը, հոդվածները, էսսեները, հայտարարությունները, ելույթները և այլն: Վերջիններիս վերլուծության օբյեկտը կոնկրետ տեքստերն են: Կոնտենտ վերլուծությանը հատուկ է խստությունն ու համակարգվածությունը և թույլ է տալիս տեքստային տեղեկատվությունը ներկայացնել քանակական ցուցանիշներով [24, էջ 214]: Վերոհիշյալ վերլուծության հիմնական օպերացիաները մշակվել են Գ. Լասսուելի և Բ. Բերելսոնի կողմից:

Կոնտենտ վերլուծության մեթոդով հետազոտման նպատակով իրականացվել են հետևյալ գործողությունները՝ թվարկված հերթականությամբ. 1) ընտրվել են այնպիսի տեքստային աղբյուրներ, որոնք բովանդակային առումով համապատասխանում են հետազոտության նպատակին և խնդիրներին, 2) որոշվել է տեքստերի նվազագույն ծավալը, 3) սահմանվել է հասկացությունը կամ նույն իմաստը կրող արտահայտությունը որպես վերլուծության միավոր, 4) հստակեցվել է կատեգորիալ ապարատը՝ ելնելով հետազոտության բովանդակությունից, 5) ստեղծվել է կոնտենտ վերլուծության դասակարգիչ, որն աղյուսակ է՝ հստակեցված կատեգորիալ ապարատով, միավորների և տոկոսային հաշվարկների համար նախատեսված սյունակներով [19]:

Պահպանելով վերոհիշյալ քայլերը՝ վերլուծության է ենթարկվել Կրթության հոգեբանություն և սոցիոլոգիա ֆակուլտետի երրորդ կուրսի քսանչորս ուսանողների մասնագիտական պրակտիկայի թղթապանակների «Իմ կրթության առաքելությունը»

էստե՛ն, որի կառուցվածքային ենթակետերը շոշափում են դրդապատճառային բնույթի հարցեր և ենթադրում համապատասխան պատասխաններ: Կատեգորիալ ապարատը ստեղծվել է տեքստերում առկա և բավարար կրկնություններ ապահովող ուսումնական դրդապատճառային իմաստ կրող միավորներից՝ պահպանելով վիճակագրական նշանակալիության սկզբունքը:

Հարցազրույցի մեթոդն ընտրվել է տեղեկատվության անհատականացման նպատակով, հետաքրքրություն ներկայացնող փորձարարական որոշ խմբերում ավելի կոնկրետ դրդապատճառների դրսևորումներ բացահայտելու նպատակով:

Հարցազրույցը՝ որպես գիտահետազոտական մեթոդ, ուղղված է անձի մասին որոշակի տեղեկատվության հավաքագրմանը հետազոտական թեմայի շրջանակում: Տարբերում են համակարգված և չհամակարգված հարցազրույցներ: Համակարգված հարցազրույցների դեպքում հարցերի շրջանակը որոշվում և պահպանվում է խստորեն, իսկ չհամակարգվածի դեպքում՝ հարցվողի մտքերի զոնդավորման միջոցով կարելի է ավելի խորքային տեղեկատվություն ստանալ հետաքրքրող հարցերի շուրջ: Հարցազրույցի անցկացման եղանակը կախված է կոնկրետ թեմայից և նպատակից: Ելնելով մեր հետազոտության ընթացքից և տրամաբանությունից՝ անցկացվել է չհամակարգված հարցազրույց:

Ֆոկուս-խմբի մեթոդ, որի նպատակն է բացահայտել ուսումնառողների տեքստի հետ աշխատելու ուսումնական գործողությունները և առկա դժվարությունները:

Մեթոդի ընտրությունը պայմանավորված է երեք հանգամանքով՝

1) անհրաժեշտ է բացահայտել ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու գործողությունները, ինչպես նաև ուսումնական դժվարությունները բնագիտական և հումանիտար հոսքերի «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմությամբ խմբերում, համենատեղ դրանց առկա դրսևորումները ուսումնառության 1-4 կուրսերում, առանձնացնել որոշ օրինաչափություններ,

2) հիմնախնդրի ուսումնասիրման շուրջ գոյություն ունեցող առկա մոտեցումներով: Անշուշտ գոյություն ունեն տարբեր սանդղակներ, հարցարաններ (Ուսուցման նկատմամբ սովորողների մոտեցումը /SAL/, Սովորելու գործընթացի հարցարան /SPQ/ և այլն), որոնցով արևմուտքում իրականացնում են նմանատիպ հետազոտություններ: Սակայն հենց ոլորտի այնպիսի հետազոտող-փորձագետներ, ինչպիսիք են Մ. Վիինմենը, Թ. Հոփֆենբեկը և այլոք, գտնում են, որ մեթոդի ընտրությունը կախված է կոնկրետ հետազոտական խնդրից: Այսպես, Վիինմենը գտնում է, որ հարցարանները կատարվող լրանշակումների արդյունքում մոտենում են համապատասխան հուսալիության ապահովման, սակայն դրանց կոնվերգենտ

վալիդությունը մնում է ցածր[116]: Թ. Յոֆֆենբեկը նմանատիպ հետազոտություններ կատարելիս կողմնակից է որակական մեթոդների կիրառմանը, մասնավորապես հարցազրույցին[108]: Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու ուսումնասիրման մեթոդների շուրջ գոյություն ունի երկու մոտեցում on-line (հետազոտությունը կատարվում է հենց սովորելու ժամանակ) և off-line (հետազոտությունը կատարվում է սովորելուց առաջ կամ հետո) մեթոդներ: Առաջին խմբի մեթոդներից են բարձրաձայն մտածելու մեթոդը (think-aloud method), վարքի զննումը, աչքերի շարժումների չափումը (eye movement measurement), հետազոտի վերլուծությունը, կատարման գնահատումը (performance assessment): Իսկ երկրորդ խմբի մեթոդներից են հարցարանները, բանավոր հարցազրույցները, սանդղակները, թղթապանակները: Այսօր հետազոտողները նախապատվությունը տալիս են երկրորդ խմբի մեթոդներին, քանզի առաջինների միջոցով ստացված արդյունքները հնարավոր չի ընդհանրացնել բոլոր առաջադրանքների համար: Բացի դրանից on-line մեթոդները աշխատատար և ժամանակատար են թե՛ իրականացման, թե՛ արդյունքների մշակման իմաստով և մեծ ընտրանքների դեպքում նպատակահարմար չեն:

3) մեծ ընտրանքով:

Ֆոկուս խմբի հարցաշարը տե՛ս հավելված 4-ում:

**Հավաստող գիտափորձի ընթացքը:** Հետազոտությունն անցկացվել է 2009-2010 թվականներին բակալավրիատի շրջանակում: Նկատի ունենալով հետազոտական խնդիրների ծավալը, բարդությունը, կազմակերպչական կողմը՝ հավաստող գիտափորձն իրականացվել է 2 փուլով: Առաջին փուլում իրականացվել են ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների և արժեքային համակարգի ուսումնասիրությունը, իսկ երկրորդ փուլում՝ ուսումնառողների կողմից տարաբնույթ ուսումնական գործողությունների կատարման առանձնահատկություններն ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելիս: Հետազոտությանը մասնակցել են 259 ուսանողներ: Առանձնացվել են խմբեր՝ ըստ առաջադիմության՝ կրեդիտային համակարգով «բարձր» առաջադիմությանը՝ 86-100 միավոր (A+, A, A-), «միջին» առաջադիմությանը՝ 71-85 միավոր (B+, B, B-), «ցածր»՝ մինչև 70 միավոր (C+, C, C-, D):

Գիտափորձի անցկացմանը մասնակցել են Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հոգեբանության գիտահետազոտական լաբորատորիայի գիտաշխատողները, որոնց մի մասը կատարել է նաև փորձագետի գործառույթներ:

Փորձարարական հետազոտությունները անցկացվել են փոքր խմբերով:

Սկզբում ուսանողներին մանրամասն բացատրվել է տվյալ մեթոդիկայի հիմնական հասկացությունները, անձանոթ բառերը, մեկնաբանվել է, որ հարցերը կարող են լինել



հաստատողական կամ ժխտողական բնույթի, որոնց պատասխանները կապված են ճիշտ մտահանգումներ անելու հետ:

Թեստի լրացման ժամանակային սահմանները որոշվել են, ըստ թեստի պահանջների կամ առանց սահմանափակման:

Կատարման ընթացքում փորձարկվողին լրացուցիչ օգնություն կամ բացատրություն չի կազմակերպվել: Առաջադրանքի կատարման միջին տևողությունը սահմանվել է 10-15 րոպե:

Առաջին փուլում հետազոտվել են հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4 կուրսերի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների, կրթական արժեքների և ներքին անհամաձայնության առկա վիճակը, ինչպես նաև կոնտենտ վերլուծության են ենթարկվել Կրթության հոգեբանություն և սոցիոլոգիա ֆակուլտետի ուսանողների մասնագիտական պրակտիկայի թղթապանակների «Իմ կրթության առաքելությունը» էսսեները և իրականացվել են անհատական հարցազրույցներ: Հումանիտար և բնագիտական հոսքերի առաջինից չորրորդ կուրսերի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների և արժեքային համակարգի ուսումնասիրության նպատակով կիրառված յուրաքանչյուր մեթոդիկա վերլուծվել է ինչպես առանձին, այնպես էլ մյուս մեթոդիկաների հետ համատեղ: Կախված մեթոդիկաների առանձնահատկություններից՝ արդյունքները ենթարկվել են քանակական և որակական վերլուծության: Ստացված տվյալները վերլուծության են ենթարկվել նաև հոգեբանության մեջ լայնորեն կիրառվող վիճակագրական մեթոդներից՝ կորելյացիոն (համահարաբերակցական) վերլուծության Սպիրմենի կարգային համահարաբերակցության գործակցով: Բացահայտված կապերը ներկայացնելիս հիմնվել ենք համահարաբերակցային կապերի հետևյալ դասակարգման վրա. ա) շատ թույլ համահարաբերակցային կապ, երբ  $r < 0,2$ , բ) թույլ համահարաբերակցային կապ, երբ  $0,2 < r < 0,4$ , գ) միջին համահարաբերակցային կապ, երբ  $0,4 \leq r < 0,7$  և դ) ուժեղ համահարաբերակցային կապ, երբ  $r \geq 0,7$ [43]: Ներկայացված են  $p < 0,05$  նշանակալիության տիրույթում բացահայտված միջին և ուժեղ խտության կապերը:

Երկրորդ փուլում հետազոտվել են հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4-րդ կուրսերի ուսումնառողների կողմից տարաբնույթ ուսումնական գործողությունների կատարման առանձնահատկություններն ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելիս:

## 2.2 Հավաստող գիտափորձի արդյունքները և դրանց հոգեբանամանկավարժական վերլուծությունը

Նպատակահարմար ենք գտնում հավաստող գիտափորձի արդյունքները ներկայացնել ըստ առաջադրված խնդիրների հերթականության, ինչը կոյուրացնի ծավալուն նյութի վերլուծությունը:

### 2.2.1 Ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացը հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4 կուրսերում

Ապագա մանկավարժների ուսումնական դրդապատճառների տարաբնույթ դրսևորումներն ու շարժընթացի առանձնահատկությունները ուսումնառության ընթացքում բացահայտելու նպատակով կիրառել ենք «Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները» հարցարանը: Որպեսզի սույն մեթոդիկայի արդյունքները ներկայացնենք Վ.Ա. Ավերինի կողմից առանձնացվող դրդապատճառի դրսևորման ուժի երեք աստիճաններով՝ ուժեղ, չափավոր և թույլ, 35 միավորը (առավելագույն գումարը յուրաքանչյուր դրդապատճառի տեսակի համար) բաժանել ենք 3-ի և ստացել հետևյալ երեք շեմերը «թույլ»՝ [0- 11.6], «չափավոր»՝ (11,6 – 23.2] և «ուժեղ»՝ (23.2- 35]:

Բնագիտական և հումանիտար հոսքերի ընդհանուր առմամբ 259 փորձարկվողների ուսումնական դրդապատճառների ուսումնասիրության արդյունքների առաջնային վերլուծության արդյունքում պարզվել է.

**Հումանիտար հոսքի առաջին կուրսի** ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները վկայում են, որ գերակայում են արտաքին և ներքին բուհ ընդունվելու դրդապատճառները համապատասխանաբար 26.9 և 24.9 ցուցանիշներով (տես աղյուսակ 1): Մյուս չորս՝ արտաքին իրական գործող և մասնագիտական, ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառներն ունեն չափավոր արտահայտվածություն: Առկա չեն թույլ արտահայտվածությամբ դրդապատճառներ:

Աղյուսակ 1

Հումանիտար հոսքի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4-րդ կուրսեր	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտաքին բուհ ընդ.	Արտաքին իրական գործող	Արտաքին մասն.
Հումանիտ. 1-ին	<b>24,9</b>	19,2	17,7	<b>26,9</b>	22,1	23
Հումանիտ. 2-րդ	19,7	21,5	19,1	<b>23,3</b>	<b>27,2</b>	<b>26</b>
Հումանիտ. 3-րդ	20,2	<b>25</b>	23	15,7	<b>25,9</b>	<b>25,9</b>
Հումանիտ. 4-րդ	20	<b>26,1</b>	<b>23,8</b>	15	<b>26,8</b>	<b>25,5</b>

**Բնագիտական հոսքի առաջին կուրսի** ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները վկայում են, որ գերակայում են ներքին բուհ ընդունվելու 23,8 և արտաքին բլոկի բոլոր երեք դրդապատճառները. արտաքին բուհ ընդունվելու՝ 29,4; արտաքին իրական գործող՝ 25,4; արտաքին մասնագիտական՝ 24,9 ցուցանիշներով (տես՝ աղյուսակ 2): Իսկ ներքին իրական գործող՝ 19,2 և ներքին մասնագիտական՝ 17,7 դրդապատճառներն ունեն չափավոր արտահայտվածություն: Տվյալները վկայում են, որ բուհ ընդունվելու արտաքին դրդապատճառները գերակայում են բուհ ընդունվելու ներքին դրդապատճառներին, այսինքն առաջին կուրսի ուսումնառողների կողմից մանկավարժական համալսարանում սովորելը պայմանավորված է ավելի շատ ուղղակի բուհ ընդունվելու, ուսանող լինելու, սոցիալական դիրք գրավելու և ավելի պակաս չափով սովորելու, մանկավարժ դառնալու ցանկության հետ: Իսկ այն փաստը, որ երկու հոսքերում էլ գերակայում են հենց բուհ ընդունվելու դրդապատճառները, առաջին կուրսի համար օրինաչափ է և բացատրվում է նրանով, որ ուսումնառողների շրջանում առավել հրատապ է բուհ ընդունվելու իրողությունը:

Աղյուսակ 2

Բնագիտական հոսքի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4-րդ կուրսեր	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտաքին բուհ ընդ.	Արտաքին իրական գործող	Արտաքին մասն.
Բնագիտ. 1-ին	<b>23,8</b>	21,6	18	<b>29,4</b>	<b>25,4</b>	<b>24,9</b>
Բնագիտ. 2-րդ	21	<b>24,9</b>	22,8	14,6	<b>24,5</b>	<b>27,8</b>
Բնագիտ. 3-րդ	17,9	22,5	20,8	14,7	<b>25</b>	<b>28,2</b>
Բնագիտ. 4-րդ	18,4	22,5	21,4	12,9	<b>24,3</b>	<b>25,8</b>

**Չունանիտար հոսքի 2-րդ կուրսերում** գերակա են արտաքին բլոկի դրդապատճառները՝ արտաքին իրական գործող՝ 27,2; արտաքին մասնագիտական՝ 26 և բուհ ընդունվելու արտաքին՝ 23,3 ցուցանիշներով, իսկ ներքին բլոկի երեք դրդապատճառներն ունեն չափավոր արտահայտվածություն (տես աղյուսակ 1):

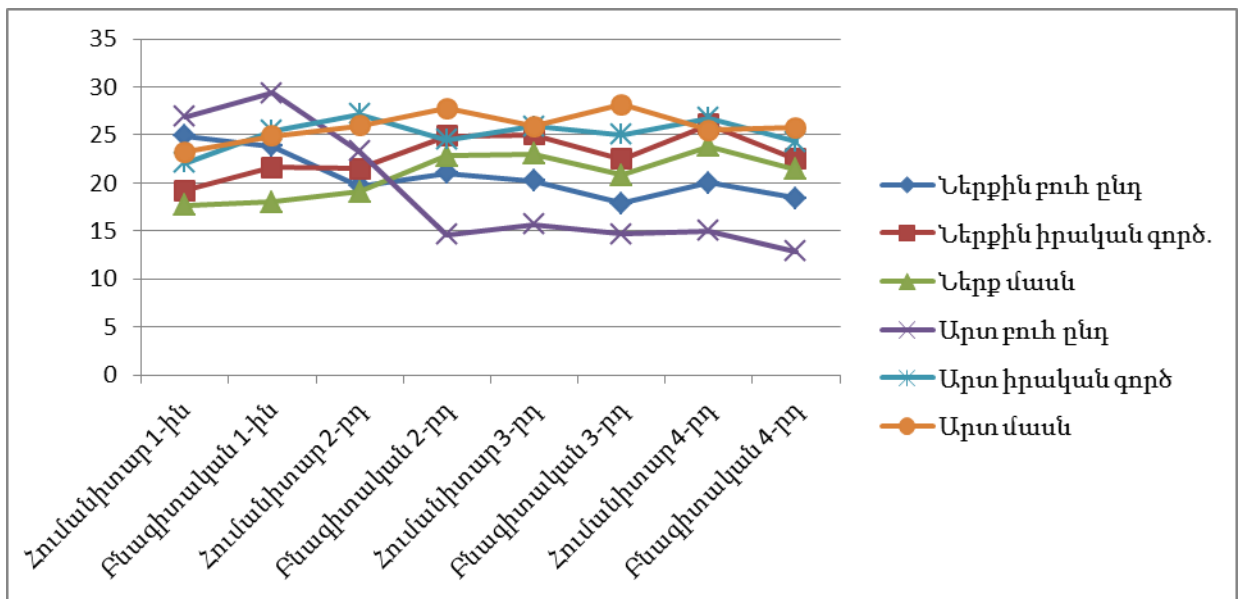
**Բնագիտական հոսքի 2-րդ, 3-րդ և 4-րդ կուրսերում** ուժեղ արտահայտված են արտաքին մասնագիտական և արտաքին իրական գործող դրդապատճառները, ընդ որում բոլոր երեք կուրսերում էլ արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները գերակա են արտաքին իրական գործողին: Իսկ ներքին բլոկի դրդապատճառները և բուհ ընդունվելու արտաքին դրդապատճառներն արտահայտված են չափավոր (տես աղյուսակ 2):

Չունանհիտար հոսքի 3-րդ կուրսում արտաքին իրական գործող՝ 25,9 և արտաքին մասնագիտական՝ 25,9 դրդապատճառներին գրեթե հավասար սկսում են գերակայել ներքին իրական գործող՝ 25, իսկ 4-րդ կուրսում այդ երեքին միանում են նաև ներքին մասնագիտական՝ 23,8 դրդապատճառները: Ինչպես երևում է, բուհ ընդունվելու դրդապատճառներն ունեն չափավոր արտահայտվածություն (տե՛ս աղյուսակ 1):

Այսպիսով, հունանհիտար և բնագիտական հոսքերի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացն ունի ինչպես նմանություններ, այնպես էլ որոշակի տարբերություններ (տե՛ս նկար 1):

Նկար 1

Ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացը հունանհիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4 կուրսերում



Բացահայտված նմանություններն են.

ա) առաջին կուրսում բուհ ընդունվելու ներքին և արտաքին գերակա դրդապատճառները,

բ) ուսումնական դրդապատճառային համակարգում արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառների կայուն գերակայությունը ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական դրդապատճառների հանդեպ,

գ) երկու հոսքերում էլ բացակայում են թույլ արտահայտված դրդապատճառները,

դ) թե՛ ներքին, թե՛ բուհ ընդունվելու արտաքին դրդապատճառների շարժընթացը մյուս երեք կուրսերում 1-ին կուրսի հանդեպ ունի կայուն նվազման միտում,

ե) երկու հոսքերում էլ արտաքին մասնագիտական դրդապատճառների շարժընթացը 1-ին կուրսի նկատմամբ ունի աճման միտում,

զ) ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական դրդապատճառների շարժընթացը 1-ին կուրսի նկատմամբ ունի աճման միտում:

Բացահայտված տարբերություններն են.

ա) արտաքին իրական գործող դրդապատճառների շարժնթացը բնագիտական հոսքում ունի նվազման միտում, իսկ հումանիտար հոսքում՝ աճման միտում:

բ) ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական դրդապատճառների աճող շարժընթացը հումանիտար հոսքում ավելի ակնհայտ է, քան բնագիտական հոսքում :

Չետազոտական իմաստով հատկապես հետաքրքրություն է ներկայացնում ներքին բլոկի դրդապատճառների շարժընթացի դրական միտումն ուսումնառության տարիներին, ինչը վկայում է այն մասին, որ ուսուցման գործընթացը նպաստել է ներքին դրդապատճառների զարգացմանն այն դեպքում, երբ այս խմբի ուսումնառողները բուհ ընդունվելիս առավելապես կողմնորոշվել են արտաքին դրդապատճառներով: Քանի որ նշված դրական միտումն արդյունք է տարերային, ոչ պլանաչափ գործընթացների, ուստի այն չի դրսևորվել ուսումնառողների ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշներում:

**2.2.2 Ուսումնական դրդապատճառների գերակա դրսևորումները և դրանց վերլուծությունը հումանիտար և բնագիտական հոսքերում՝ ըստ առաջադիմության ցուցանիշների**

Ստացված տվյալները խմբավորվել, դիտարկվել և վերլուծվել են ըստ ուսումնառողների ակադեմիական «բարձր», «միջին» և «ցածր» առաջադիմության ցուցանիշների:

Ստորև աղյուսակային տեսքով ներկայացվում է ուսումնական դրդապատճառների և ուսումնական առաջադիմության արտահայտվածության միջին ցուցանիշները՝ ըստ «ցածր», «միջին», «բարձր» առաջադիմության ցուցանիշների բակալավրիատի առաջինից չորրորդ կուրսերում:

**Հումանիտար հոսքի «ցածր» առաջադիմություն ունեցող առաջին և երկրորդ կուրսերի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառներում ուժեղ են արտահայտված բուհ ընդունվելու արտաքին և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները (տե՛ս աղյուսակ 3):**

Աղյուսակ 3.

Հումանիտար հոսքի ակադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4 կուրսեր	Առաջ. ցուց.	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտ. բուհ ընդ.	Արտ. իրական գործող	Արտ. մասն.
Առաջին	66.6	18.3	15.3	15.3	<b>27.8</b>	21.8	<b>25.4</b>
Երկրորդ	65.3	14.6	16	15.5	<b>24.9</b>	22.2	<b>25.5</b>
Երրորդ	64.6	15.5	18	18.5	16.2	<b>24.8</b>	<b>27.6</b>
Չորրորդ	65	13.6	17	20	14.2	21	<b>28.2</b>

Իսկ երրորդ և չորրորդ կուրսերում ուժեղ են արտահայտված արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները: Մինչդեռ երկրորդից չորրորդ կուրսերում ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշներն առաջին կուրսի համեմատությամբ նվազում են 2-3%-ով (տե՛ս աղյուսակ 3):

Ուսումնառության առաջին տարում բուհ ընդունվելու արտաքին դրդապատճառը եղել է ամենաբարձրը՝ 27.75, իսկ երկրորդ և երրորդ բարձր ցուցանիշները՝ համապատասխանաբար արտաքին մասնագիտական և արտաքին իրական գործող: Մինչդեռ ուսումնառողների ներքին ուսումնական դրդապատճառների համախումբը

«չափավոր» է արտահայտված: Ներքին բլոկի դրդապատճառներում համեմատաբար բարձր ցուցանիշներ են արձանագրել բուհ ընդունվելու ներքին դրդապատճառները՝ 18.28 միավոր: Օրինաչափ է, որ առաջին կուրսում առավել արդիական են բուհ ընդունվելու թե՛ արտաքին, թե՛ ներքին դրդապատճառները՝ անկախ մասնագիտության պատահական կամ նպատակային ընտրության հանգամանքից: Ըստ երևույթին ուսումնական առաջադիմության առկա «ցածր» մակարդակը ապահովվում է ոչ թե ներքին, այլ արտաքին ուսումնական դրդապատճառներով:

Երկրորդ կուրսում պատկերը գրեթե անփոփոխ է: Բուհ ընդունվելու ներքին և արտաքին դրդապատճառները ունեն նվազման միտումներ, համապատասխանաբար 21%-ով և 11%-ով: Սա կարելի է բացատրել այն հանգամանքով, որ բուհ ընդունվելու դրդապատճառներն այլևս արդիական և նշանակալի չեն: Դրա փոխարեն աննշան, բայց աճման միտում կա մյուս չորս դրդապատճառներում՝ 0.1-0.5%. սովորողը հաղթահարում է առաջին կուրսին բնորոշ հարմարման ուսումնական և սոցիալական դժվարությունները:

Երրորդ կուրսում աճում են «ցածր» առաջադիմությամբ սովորողների արտաքին մասնագիտական և արտաքին իրական գործող դրդապատճառները համապատասխանաբար 8% և 12% -ներով: Նմանատիպ աճի միտում է նկատվում նաև ներքին դրդապատճառների համախմբում՝ իրական գործող դրդապատճառները՝ 15%, մասնագիտական դրդապատճառները՝ 17%-ով, մինչդեռ առաջադիմության ցուցանիշները կրկին նվազում են: Այս փաստը կարելի է բացատրել նրանով, որ մանկավարժական պրակտիկայից հետո ուսանողները մտնում են մասնագիտական ոլորտ և գիտակցում են տեսական և գործնական գիտելիքների պակասը, սակայն չունենալով բավարար պատրաստվածություն, չեն կարողանում հաղթահարել ուսումնական գործունեության ընթացիկ դժվարությունները, որոնք ի հայտ են գալիս ռեֆերատներ, կուրսային աշխատանքներ, էսսեներ պատրաստելիս և ներկայացնելիս:

Չորրորդ կուրսում զգալիորեն աճում են ներքին և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները, համապատասխանաբար 24% և 10%-ով: Սա օրինաչափ է, քանի որ ուսումնառության վերջին կուրսում հրատապ են դառնում մասնագիտությամբ և առհասարակ աշխատելու դրդապատճառները: Իսկ արտաքին և ներքին իրական գործող դրդապատճառները նվազում են երրորդ կուրսի համեմատությամբ համապատասխանաբար 15%-ով և 7%-ով, դրանով պայմանավորված նշանակալի փոփոխություն չի նկատվում ուսումնական առաջադիմության ցուցանիշներում:

Այսպիսով՝ պարզ է դառնում, որ հումանիտար հոսքի ակադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ «ուժեղ» և «չափավոր»

արտահայտվածությունն ունեն արտաքին դրդապատճառների համախումբը և «չափավորի» սահմաններում աճման միտում՝ ներքին դրդապատճառները, ինչով էլ պայմանավորված է նրանց ուսումնական առկա ձեռքբերումները: Այդուհանդերձ, չնայած 3-4-րդ կուրսերում ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառների արտահայտվածության չնչին աճին, նրանց ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշի անկման միտումը շարունակվում է, քանզի նույնիսկ ցանկության դեպքում չեն կարողանում հաղթահարել ուսումնական դժվարությունները՝ արդեն իսկ եղած բացթողումների և ուսումնական թերությունների պատճառներով:

**Հումանիտար հոսքի ակադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ** 1-4-րդ կուրսերի ուսումնառողների առաջադիմության ցուցանիշը ներքին ուսումնական և մասնագիտական դրդապատճառների հետ ունի աճման միտում (տե՛ս աղյուսակ 4): Ոչ օրինաչափ, սակայն առաջին կուրսի համեմատությամբ ուժեղանում է նաև արտաքին իրական գործող (11-23%) և մասնագիտական դրդապատճառների (5-13%) արտահայտվածությունը: Դրան հակառակ՝ 1-4 կուրսերում նվազման միտում է նկատվում բուհ ընդունվելու ներքին (17-25%) և արտաքին (13-48%) դրդապատճառներում:

Աղյուսակ 4

Հումանիտար հոսքի ակադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4 կուրսեր	Ակադ. առաջ.	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտ. բուհ ընդ.	Արտ. իրական գործող	Արտ. մասն.
Առաջին	77.5	<b>25.3</b>	18.6	17.9	<b>28.2</b>	22	22.4
Երկրորդ	79.1	19.4	21.5	18.7	<b>24.5</b>	<b>27.5</b>	<b>25.6</b>
Երրորդ	83	21	<b>26.6</b>	22.4	15	<b>24.6</b>	<b>24.1</b>
Չորրորդ	<b>84</b>	20.1	<b>29.1</b>	<b>24.1</b>	14.7	<b>28.5</b>	<b>23.6</b>

Այսպես, ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշի առավելագույն աճ է արձանագրվել երրորդ կուրսում երկրորդ կուրսի համեմատությամբ (5%-ով), ինչը պայմանավորված է ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական դրդապատճառների արտահայտվածության աճով: Չնայած այն հանգամանքին, որ չորրորդ կուրսում դրդապատճառային համակարգում ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառներն արտաքին իրական գործող դրդապատճառների հետ գերակա են, դեռևս այդ փաստը չի ապահովում ուսումնական առաջադիմության նշանակալի աճ (այն կազմում է 2%): Պատճառը թերևս նրանում է, որ ավարտական



կուրսում ուսումնառողներն իրենց մասնագիտական գործունեությանը շատ մոտ լինելով՝ գիտակցում են մասնագիտական գիտելիքների պակասը:

Հումանիտար հոսքի «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արդյունքներն ամփոփելով՝ կարելի է նկատել, որ «միջին» ակադեմիական առաջադիմությունն ապահովվում է «ուժեղ» արտահայտված արտաքին իրական գործող և ներքին իրական գործող դրդապատճառներով: Նման պարագայում անհասկանալի է այն, թե ինչու վերոհիշյալ ուժեղ արտահայտված դրդապատճառները չեն ապահովում «բարձր» առաջադիմություն, հետևաբար դրդապատճառային համակարգում դեռևս պարզաբանման ենթակա հարցեր կան, որոնց կանդրադառնանք հետագա շարադրանքում:

**Հումանիտար հոսքի ակադեմիական «բարձր» առաջադիմությամբ** ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների առկա դրսևորումները ներկայացված է աղյուսակ 5-ում: Նկատելի է, որ ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշն առաջին կուրսի համեմատությամբ 2-րդ կուրսում աճում է 4%-ով, իսկ երրորդ և չորրորդ կուրսերում՝ 10%-ով: Այս խմբի մոտ, չնայած առաջին կուրսի համեմատությամբ 2-4 կուրսերում որոշակի նվազում է արձանագրվում (15-25%), ինչը հատուկ է բուհ ընդունվելու դրդապատճառներին: Առաջին կուրսում առանձնակի ուժեղ են արտահայտված բուհ ընդունվելու ներքին դրդապատճառները, ինչը չի արձանագրվել «ցածր» և «միջին» առաջադիմությամբ խմբերում: Առաջին կուրսի համեմատությամբ 2-4 կուրսերում բացահայտվել է ներքին իրական գործող (12%, 16% և 17%) և մասնագիտական (11%, 16% և 17%) դրդապատճառների շարունակական աճման միտում:

«Բարձր» առաջադիմությամբ 1-ին կուրսի ուսումնառողների բուհ ընդունվելու արտաքին դրդապատճառները («միջին»՝ 28.2 և «ցածր»՝ 27.8 առաջադիմությամբ խմբերի համամատությամբ) առավել թույլ են արտահայտված՝ 23.5, սակայն ավելի կայուն են և 4-րդ կուրսում ավելի արտահայտված են՝ 17.4, քան մյուս երկու խմբերում՝ 13.2 և 14.7:

Աղյուսակ 5

Հումանիտար հոսքի ակադեմիական «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4 կուրսեր	Ակադ. առաջ.	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտ. բուհ ընդ.	Արտ. իրական գործող	Արտ. մասն.
Առաջին	88.5	<b>30.9</b>	<b>24.2</b>	19.7	<b>23.5</b>	22.8	22.8
Երկրորդ	92.3	<b>25.4</b>	<b>27.2</b>	<b>23.6</b>	19.4	<b>31.7</b>	<b>27.1</b>
Երրորդ	97.8	<b>23.3</b>	<b>28.9</b>	<b>28.8</b>	16.8	<b>29.4</b>	<b>27.9</b>
Չորրորդ	<b>98</b>	<b>26.4</b>	<b>29.2</b>	<b>26.9</b>	17.4	<b>29.4</b>	<b>26.6</b>

Ոչ օրինաչափ աճ է բացահայտվել արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառներում: Արտաքին իրական գործող դրդապատճառները 1-ին կուրսի համեմատությամբ 2-րդ կուրսում աճել են 28%-ով, իսկ 3-րդ և 4-րդ կուրսերում՝ 23%-ով, իսկ արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները՝ 2-րդ կուրսում 16%-ով, 3-րդ կուրսում 18%-ով, 4-րդ կուրսում՝ 14%-ով:

Այսպիսով՝ կարելի է ասել, որ ուսումնառողի կողմից մասնագիտության ընտրության փաստը, գիտելիքներով և մասնագիտությամբ իրապես հետաքրքրված լինելը մեծապես պայմանավորում է ուսումնական գործունեության հաջողությունը, տվյալ դեպքում ակադեմիական «բարձր» առաջադիմությունը: Սակայն սխալ կլինի թերագնահատել արտաքին դրդապատճառների դերը՝ ելնելով ստացված տվյալներից, քանզի վերջիններս ևս ուժեղ արտահայտված են այս խմբի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառային համակարգում:

**Բնագիտական հոսքի «ցածր» առաջադիմություն** ունեցող ուսանողների ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշն ամենաբարձրը չորս տարիների կտրվածքով 1-ին կուրսում է, որից հետո նվազման միտում ունի (տե՛ս աղյուսակ 6):

Աղյուսակ 6

Բնագիտական հոսքի ակադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների միջին թվաբանական ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4 կուրսեր	Ակադ. առաջ.	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտ. բուհ ընդ.	Արտ. իրական գործող	Արտ. մասն.
Առաջին	<b>68.4</b>	20.4	15.4	12.5	<b>33</b>	21.3	<b>28.3</b>
Երկրորդ	66.5	18.8	21.2	19.7	16.6	<b>23.9</b>	<b>26.2</b>
Երրորդ	66	16.6	17.2	18.7	18.8	<b>25.9</b>	<b>27.7</b>
Չորրորդ	66	13.3	16.9	17.9	14	<b>23.4</b>	<b>26.1</b>

Իսկ դրդապատճառային համակարգում գերակա են արտաքին բլոկի դրդապատճառները: 2-րդ կուրսում «ցածր» առաջադիմության ցուցանիշը նվազում է 3%-ով: Միաժամանակ նվազում են բուհ ընդունվելու ներքին և արտաքին դրդապատճառները, համապատասխանաբար 8%-ով և 50%-ով: Այս փաստը կարելի է բացատրել նրանով, որ 2-րդ կուրսում սովորողի մոտ նվազում է (երկրորդ դեպքում՝ կտրուկ) ուղղակի բուհ ընդունվելու կամ մանկավարժ դառնալու նշանակալիությունը, միաժամանակ աճման միտում է նկատվում ներքին և արտաքին իրական գործող, ներքին մասնագիտական դրդապատճառներում, համապատասխանաբար 27%, 11% և

37%-ներով, արդյունքում արտաքին իրական գործող դրդապատճառները դառնում են ուժեղ արտահայտված, իսկ ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառները մնում են չափավոր արտահայտվածության տիրույթում: Ակնհայտ է, որ պրոգրեսիվ աճել են ներքին ուսումնական դրդապատճառները, սակայն մնում են չափավոր արտահայտված, ինչը խոսում է սովորողների մոտ ուսումնական առարկաների հանդեպ հետաքրքրության առաջացման մասին (գործնական, լաբորատոր աշխատանքներ), սակայն այդ փաստը ոչ մի կերպ չի ազդում նրանց առաջադիմության վրա՝ կապված բնագիտական հոսքերի առարկաների յուրացման բարդությունների հաղթահարման հետ:

3-րդ և 4-րդ կուրսերում նկատվում է ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական դրդապատճառների նվազման միտում. երկրորդ կուրսի համեմատությամբ երրորդ կուրսում՝ 20%-ով և 5%-ով, չորրորդ կուրսում՝ 20%-ով և 10%-ով (ի տարբերություն հունամիտար հոսքի, որտեղ աճման միտում էր գրանցվել), ինչով էլ պայմանավորված երկրորդից չորրորդ կուրսերում ակադեմիական առաջադիմության նվազումը (առաջին կուրսի նկատմամբ նվազում է 2-3%-ով): Ինչ վերաբերում է արտաքին ուսումնական դրդապատճառների բլոկին, ապա ընդհանուր առմամբ արձանագրվում է աճման միտում՝ երկրորդ կուրսի համեմատությամբ 5-12%-ով:

4-րդ կուրսում նկատելի է բոլոր վեց դրդապատճառների անկում նախորդ կուրսի համեմատությամբ, որոնցում գերակա է արտաքին մասնագիտական դրդապատճառը (26.14 միավոր): Այս պատկերը բացատրվում է նրանով, որ «ցածր» առաջադիմությամբ սովորողները 4-րդ կուրսում սովորում են ոչ թե ներքին մասնագիտական կամ ներքին իրական գործող, այլ արտաքին, հատկապես արտաքին մասնագիտական դրդապատճառներով՝ ձգտելով ոչ թե մասնագիտական աճի, կայացման, այլ հասարակության մեջ որոշակի դիրք զբաղեցնելուն (դիրքային դրդապատճառներ), դիպլոմ ստանալուն և այլն:

Այսպիսով, բնագիտական հոսքի ակադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշները նվազել են՝ չնայած այն բանին, որ աճման միտում է արձանագրվել արտաքին մասնագիտական և արտաքին իրական գործող դրդապատճառներում: Փաստորեն, միայն արտաքին դրդապատճառներով պայմանավորված ուսումնառությունը չի ապահովում ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշների դրական տեղաշարժ:

**Բնագիտական հոսքի ակադեմիական «միջին» առաջադիմության ցուցանիշները** 3-րդ և 4-րդ կուրսերում 1-ին կուրսի համեմատությամբ աճում են

համապատասխանաբար 6%-ով և 5%-ով, իսկ 2-րդ կուրսում նվազում է 3%-ով (տե՛ս աղյուսակ 7):

Աղյուսակ 7

Բնագիտական հոսքի ակադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաքանակային ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4 կուրսեր	Ակադ. առաջ.	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտ. բուհ ընդ.	Արտ. իրական գործող	Արտ. մասն.
Առաջին	77.8	<b>24.6</b>	21.5	18.6	<b>27.3</b>	<b>23.4</b>	22.6
Երկրորդ	75.2	20.3	<b>25.2</b>	21	16.1	<b>23.5</b>	<b>28.2</b>
Երրորդ	<b>83</b>	17	22.2	20.8	12.7	<b>25.4</b>	<b>30</b>
Չորրորդ	82	17.7	22.6	20.1	12.7	<b>24.3</b>	<b>25.3</b>

1-ին կուրսում գերակայում են ներքին և արտաքին բուհ ընդունվելու, արտաքին մասնագիտական և իրական գործող դրդապատճառները:

2-րդ կուրսում ցուցանիշների առումով գերակայությունը անցնում է ներքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառներին, որոնք 1-ին կուրսի համեմատությամբ համապատասխանաբար աճում են 15%-ով և 20%-ով: Աճման միտում են արձանագրել ներքին մասնագիտական դրդապատճառները՝ 11%-ով, մինչդեռ այս իրողությունը չի ազդում առաջադիմության «միջին» ցուցանիշների աճի վրա, իրականում տեղի է ունենում հակառակը՝ այդ ցուցանիշները 2-րդ կուրսում 3%-ով նվազում են: Նույն երևույթը նկատվել է նաև բնագիտական հոսքի «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ: Չնայած առկա է ներքին հետաքրքրվածությունը (ներքին իրական գործող դրդապատճառներ) ուսման հանդեպ, սակայն այն չի հանգեցնում ուսումնական առաջադիմության ցուցանիշի աճին, այն նվազում է, ինչը բացատրվում է 2-րդ կուրսում դասավանդվող մասնագիտական կոնկրետ առարկայի կամ առարկաների հանդեպ ներքին հետաքրքրության առաջացմամբ, որը, սակայն ուսումնական գործողություններին չտիրապետելու արդյունքում չի հանգեցնում ուսումնական նյութի յուրացման:

Առաջին կուրսի համեմատությամբ 2-րդ կուրսում անկման միտում ունեն բուհ ընդունվելու դրդապատճառները՝ ներքինը 17%-ով, արտաքինը՝ 41%-ով: 3-րդ և 4-րդ կուրսերում բուհ ընդունվելու ներքին (28-31%) և արտաքին (53%) դրդապատճառների արտահայտվածությունը շարունակում է թուլանալ:

Հետաքրքրական է, որ այս խմբի ուսումնառողների ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշները 3-րդ և 4-րդ կուրսերում բավականաչափ մոտ են

հումանիտար հոսքի արդյունքներին, սակայն հումանիտար հոսքի ուսումնառողների շրջանում ավելի արտահայտված են ներքին ուսումնական և մասնագիտական դրդապատճառները, իսկ բնագիտականում՝ արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները (բացառությամբ 4-րդ կուրսի): Փաստորեն հումանիտար հոսքի դեպքում կարելի է ենթադրել, որ առաջադիմության նույն ցուցանիշը պայմանավորված է ներքին դրդապատճառներով, իսկ բնագիտականի դեպքում՝ արտաքին դրդապատճառներով:

Այսպիսով, բնագիտական հոսքի «միջին» առաջադիմությամբ առաջին կուրսում գերակա են բուհ ընդունվելու ներքին և արտաքին, երկրորդում՝ ներքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական, իսկ 3-4-րդ կուրսերում՝ արտաքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառները: Եվ այս հոսքի 3-4-րդ կուրսերում արձանագրված «միջին» առաջադիմության աճը պայմանավորված է այդ կուրսերում արտաքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառների գերակայությամբ:

**Բնագիտական հոսքի ուսումնական «բարձր» առաջադիմությամբ** ուսումնառողների արդյունքներից երևում է, որ առաջադիմության ցուցանիշը 1-4 կուրսերում աճում է 2-11%-ով (տե՛ս աղյուսակ 8):

Աղյուսակ 8

Բնագիտական հոսքի ակադեմիական «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների միջին թվաբանական ցուցանիշները 1-4 կուրսերում

1-4 կուրսեր	Ակադ. առաջ.	Ներքին բուհ ընդ.	Ներքին իրական գործող	Ներքին մասն.	Արտ. բուհ ընդ.	Արտ. իրական գործող	Արտ. մասն.
Առաջին	87.3	25.6	28.1	22.5	30	33.5	26
Երկրորդ	88.6	24.4	28.1	29.4	9.5	27	28.5
Երրորդ	96.4	21	28.3	22.8	14.8	23.4	25
Չորրորդ	97.6	25	28.1	27.4	13	25.2	26.5

Առաջին կուրսի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների համակազմում գերակա են արտաքին իրական գործող 33.5, բուհ ընդունվելու արտաքին 30 և ներքին իրական գործող 28.1 դրդապատճառները, երկրորդ կուրսում՝ ներքին մասնագիտական 29.4, արտաքին մասնագիտական 28.5, ներքին իրական գործող 28.1 դրդապատճառները, իսկ 3-4-րդ կուրսերում՝ ներքին իրական գործող դրդապատճառները համապատասխանաբար 28.3, 28.1: Բնագիտական հոսքի «բարձր» առաջադիմությամբ խմբում հատկանշական է, որ բոլոր կուրսերում գերակայող դրդապատճառներից են ներքին իրական գործողները:

Ստացվում է, որ բնագիտական հոսքի 1-4 կուրսերում ուսումնառողների «բարձր» առաջադիմության ցուցանիշների աճի դեպքում գերակայող են հանդիսանում ներքին իրական գործող դրդապատճառները:

Այսպիսով՝ պարզ է, որ հումանիտար հոսքի ակադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների շրջանում գերակայում է արտաքին դրդապատճառների համախումբը, որոնցով էլ պայմանավորված է նրանց ուսումնական առկա ձեռքբերումները: Այդուհանդերձ 3-4 կուրսերում ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառների արտահայտվածության չնչին աճին զուգընթաց շարունակվում է նրանց առաջադիմության ցուցանիշի անկման միտումը, քանի որ նույնիսկ ցանկության դեպքում ուսանողները պարբերաբար չեն կարողանում հաղթահարել ուսումնական դժվարությունները՝ արդեն իսկ առկա բացթողումների պատճառով: Իսկ բնագիտական հոսքի ուսումնառողների «ցածր» առաջադիմության ցուցանիշները նվազել են նույնիսկ այն դեպքում, երբ աճման միտում է արձանագրվել արտաքին մասնագիտական և արտաքին իրական գործող դրդապատճառներում: Փաստորեն, միայն արտաքին դրդապատճառներով պայմանավորված ուսումնառությունը որոշակիորեն չի ապահովում ակադեմիական առաջադիմության դրական ցուցանիշներ:

Հումանիտար հոսքի «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների շրջանում գերակայում են արտաքին իրական գործող, արտաքին մասնագիտական և ներքին իրական գործող դրդապատճառները, այն դեպքում, երբ բնագիտական հոսքի «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների դրդապատճառային համակարգում գերակա են արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները: «Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողները չեն կարողանում ձեռք բերել ակադեմիական «բարձր» առաջադիմության ցուցանիշներ նույնիսկ այն դեպքում, երբ նրանց համար գիտելիքը և սովորելը բարձր են գնահատվում որպես նշանակալի և կարևոր իրողություններ:

Բնագիտական և հումանիտար հոսքերի ուսումնառողների կողմից մասնագիտության ընտրության փաստը, գիտելիքներով և մասնագիտությամբ իրապես հետաքրքրված լինելը (ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառների գերակայություն) մեծապես պայմանավորում է ուսումնական գործունեության հաջողությունը, տվյալ դեպքում ուսումնական «բարձր» առաջադիմությունը: Սակայն սխալ կլինի թերագնահատել արտաքին դրդապատճառների դերը՝ ելնելով ստացված տվյալներից, քանի որ վերջիններս ևս ուժեղ արտահայտված են այս խմբի ուսումնական

դրդապատճառային համակարգում և լրացնում են միմյանց ներքին բլոկի դրդապատճառներով:

Ինչպես երևում է արտաքին բլոկի դրդապատճառներն ունեն բարձր արտահայտվածություն և գերակայում են թե՛ հումանիտար, թե՛ բնագիտական հոսքերի բոլոր կուրսերում: Այս իրողությունը կարելի է բացատրել այն հանգամանքով, որ մանկավարժի մասնագիտությունը, մանկավարժական բուհում սովորելը դիտարկվում է ոչ թե նպատակ, այլ իրենց իրական նպատակներին հասնելու միջոց, որոնցից են՝ սոցիալական դիրք գրավելը, հասարակական ճանաչում վայելելը, գումար վաստակելը և այլն: Այս փաստը իրականում այնքան էլ հուսահատեցնող չէ, քանի որ բազմաթիվ հնարավոր միջոցներից նրանք ընտրել կան գերապատվությունը տվել են մանկավարժական կրթություն ստանալուն: Չէ՞ որ ընտրություն կատարելիս և որոշում ընդունելիս անձը կարևորում է բազմաթիվ տարբերակներ (տվյալ դեպքում նպատակին հասնելու միջոցներ, եղանակներ), հաշվարկում է դրանց ելքերը, հետևանքները (Յ. Ջեքհաուզեն, Մ. Ռոկիչ):

### 2.2.3 Մանկավարժ-հոգեբանների ուսումնական դրդապատճառների բացահայտումը կոնտենտ վերլուծության միջոցով

Ուսումնական դրդապատճառների ողջ տարրապատկերը բացահայտելու համար կոնտենտ վերլուծության է ենթարկվել ուսանողների մասնագիտական պրակտիկայի թղթապանակի «Իմ կրթության առաքելությունը» էսսեն:

Կատեգորիալ ապարատում առանձնացվել են ուսումնական դրդապատճառների տեսակները՝ ելնելով տեքստի բովանդակությունից: Դրանք են մասնագիտությունը, ճանաչողությունը, շփումը, սոցիալական դիրքը, հասարակությանը ծառայելը, կրթություն ստանալը, ստեղծագործելը, պատասխանատվությունը, ինքնաճանաչողությունը, սեփական խնդիրների հաղթահարումը և ներդաշնակ, լիարժեք կյանքը:

Աղյուսակ 9.

Կոնտենտ վերլուծության արդյունքները

Ուսումնական դրդապատճառների տեսակները	Բառային միավոր (հատ)	Բառային միավոր (%)
Մասնագիտություն	184	21,9
Ճանաչողություն	192	22,8
Շփում/ հաղորդակցում	48	5,7
Սոցիալական դիրք	8	0,9
Հասարակությանը ծառայելը	144	17,1
Կրթություն ստանալը	16	1,9
Ստեղծագործելը	32	3,8
Պատասխանատվություն	32	3,8
Ինքնաճանաչողություն	88	10,5
Սեփական խնդիրների հաղթահարում	40	4,8
Ներդաշնակ, լիարժեք կյանք	56	6,7
Ընդամենը	840	99,9

Այսպես, աղյուսակ 9-ից պարզ է դառնում ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների աստիճանակարգը, որից երևում է, որ երրորդ կուրսի ուսանողների գերակա դրդապատճառները երեքն են՝ ա) մասնագիտական, բ) ճանաչողական, գ) հասարակությանը ծառայելու դրդապատճառները, որոնք, ըստ էության, ուսումնա-



մասնագիտական են (արդյունքները համապատասխանում են «Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները» մեթոդիկայի արդյունքներին): Որպես ուսումնական դրդապատճառ չորրորդ տեղում ինքնաճանաչողությունն է, որը կարելի է ընդունել որպես նոր ուսումնական դրդապատճառ: Հավանաբար դա պայմանավորված է կոնկրետ հոգեբանի մասնագիտությամբ, ինչին տիրապետելն էլ ապահովում է ինքնաճանաչումը: Հինգերորդ տեղում, որպես ուսումնական դրդապատճառ, կարելի է ընդունել ներդաշնակ, լիարժեք կյանքով ապրելու պահանջումը: Վերջինս կարելի էր միավորել յոթերորդ տեղում գտնվող սեփական խնդիրների հաղթահարման կամ հասարակությանը ծառայելու դրդապատճառների հետ, սակայն ներդաշնակ կյանքի ձգտումը պայմանավորված է ինչպես սեփական, այնպես էլ անձնային և մասնագիտական խնդիրներ ունեցող այլ մարդկանց լիարժեք կյանք ապահովելու ձգտման հետ: Վեցերորդ տեղը զբաղեցնում է շփումը, իսկ ութերորդ տեղը հավասարապես կիսում են ստեղծագործելն ու պատասխանատվությունը՝ որպես ուսումնական դրդապատճառներ: Իներորդ և տասներորդ տեղերը համապատասխանաբար զբաղեցնում են կրթություն ստանալը և սոցիալական դիրքը:

Վերլուծության արդյունքում պարզ է դառնում, որ ճանաչողությունը և մասնագիտությունը որպես ուսումնական դրդապատճառներ գերակայում են, համապատասխանաբար 58% և 65% -ով:

Այսպիսով, պարզ է դառնում, որ կոնտենտ վերլուծության արդյունքում բացահայտված ուսումնական դրդապատճառներն իրենց տեսակով ուսումնաճանաչողական, մասնագիտական և սոցիալական են, բացառությամբ պատասխանատվության և ինքնաճանաչման, որոնք ևս հանդես են գալիս որպես դրդապատճառներ, սակայն հատուկ են միայն այս մասնագիտության ուսումնառողներին:

#### **2.2.4 Ուսումնառողների արժեքային համակարգի բաղադրիչների դրսևորումները «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմությամբ խմբերում**

Բնագիտական և հումանիտար հոսքերի ուսումնառողների արժեքային համակարգի առկա դրսևորումները և ներքին անհամաձայնեցվածության աստիճանը պարզելու համար «Կրթության արժեքներ» և «Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում» մեթոդիկաների տվյալները ենթարկվել են մաթեմատիկական-վիճակագրական առաջնային վերլուծության՝ MS Excel և STATISTICA 7 համակարգչային փաթեթների միջոցով:

Ընտրական միջինը՝ որպես վիճակագրական ցուցանիշ, կիրառվել է ուսումնասիրվող կրթական արժեքների առկա վիճակը համապատասխան ընտրակազմում գնահատելու նպատակով: Ընտրանքների միջին նշանակությունների համեմատության արդյունքում գնահատվել է կրթական արժեքների արտահայտվածության հարաբերական աստիճանը. ցածր՝ (0-3,3), միջին՝ (3,4-6,6) և ուժեղ՝ (6,7-10) միավորներ (առավելագույնը 10 միավոր): Իսկ արժեքադրդապատճառային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածության աստիճանը որոշելու համար հիմք ենք ընդունել Ե. Ֆանտալովայի կողմից առանձնացված հետևյալ 3 աստիճանները. ներքին անհամաձայնության ա)ցածր աստիճան, երբ  $R = [0; 37)$ , բ)միջին աստիճան, երբ  $R = [37; 50)$ , գ)բարձր աստիճան, երբ  $R = [50; 72]$ :

Հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-4-րդ կուրսերում ստացված տվյալները նպատակահարմար ենք գտել ներկայացնել ոչ թե առանձին կուրսերով, այլ՝ ըստ «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմության խմբերի՝ հիմք ընդունելով կուրսերի միջև ստանդարտ շեղման (SD) ցածր միավորները (տե՛ս աղյուսակ10): Ներկայացված տվյալներից կարելի է ենթադրել, որ նման խմբավորումը ոչ միայն ռիսկային չէ, այլև նպատակահարմար է:

Աղյուսակ 10

Ստանդարտ շեղման (SD) գործակիցները հումանիտար և բնագիտական հոսքերի տարբեր առաջադիմության խմբերում

Խմբեր	Բաղադրիչներ որպես հմաց. արժեք	որպես «Ե»-ը արժեք	Երրորդ անձը որպես արժեք	Հաս. օգտ. աշխ. որպես արժեք	Պատասխան. որպես արժեք	Ներքին անհամաձայն.	Ներքին կոնֆ.	Ներք. վակում
Հում. «բարձր» առաջ.	0,3	0,3	0,5	0,5	0,3	1,4	0,5	0,2
Հում. «միջին» առաջ.	1,1	0,2	0,1	0,2	0,3	3,8	0,5	0,3
Հում. «ցածր» առաջ.	1,0	0,5	0,8	0,2	0,6	2,2	0,5	0,2
Բնագ. «բարձր» առաջ.	0,9	1,2	1,9	0,7	0,8	2,1	0,4	1,1
Բնագ. «միջին» առաջ.	0,4	0,5	1,0	0,6	0,1	2,4	0,3	0,8
Բնագ. «ցածր» առաջ.	1,0	0,6	0,6	0,8	0,6	3,0	0,3	0,4

Արժեքադրդապատճառային համակարգի բոլոր բաղադրիչների համար ստանդարտ շեղումը կազմել է՝ ա) «ցածր» առաջադիմության խումբ՝ 0,2-2,2 միավոր; բ)

«միջին» առաջադիմության խումբ՝ 0,1-3,8 միավոր և գ) «բարձր» առաջադիմության խումբ 0,2-1,4 միավոր՝ ընդհանուր առմամբ չգերազանցելով 0,5%:

Ստանդարտ շեղման նման փոքր միավորները խոսում են այն մասին, որ, անկախ ուսումնառության ժամանակաշրջանից (1-4-րդ կուրսեր), «բարձր» ակադեմիական առաջադիմություն ունեցող ուսումնառողների արժեքադրդապատճառային համակարգերը հիմնականում միմյանց նման են: Նույնը վերաբերում է նաև ակադեմիական «ցածր» և «միջին» առաջադիմություն ունեցող ուսումնառողներին:

**Ուսումնառողների արժեքադրդապատճառային համակարգի բաղադրիչների դրսևորումները հումանիտար հոսքում:** Մանկավարժի մասնագիտության համար նշանակալի 5 կրթական արժեքները՝ ա) «Իմացությունը» որպես արժեք, բ) «Ես»-ը որպես արժեք, գ) «Երրորդ անձը» որպես արժեք, դ) «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք և ե) «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք հումանիտար հոսքում արտահայտված են հետևյալ կերպ.

«Բարձր» առաջադիմությամբ խմբում ուժեղ են արտահայտված «Իմացությունը» որպես արժեք (8,4), «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք (7,6) և «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք (9,2): Իսկ «Ես»-ը որպես արժեք (5,0) և «Երրորդ անձը» որպես արժեք (6,6) ունեն միջին արտահայտվածություն (տե՛ս աղյուսակ 11):

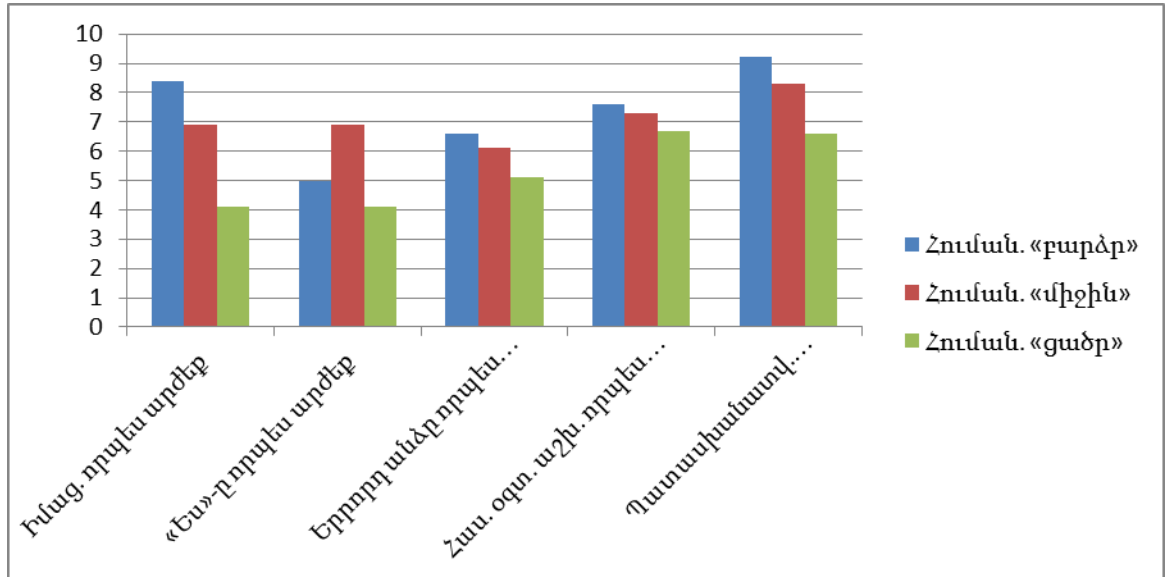
Աղյուսակ 11

Արժեքային համակարգի առկա դրսևորումները հումանիտար հոսքի «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմության խմբերում

Ցուցանիշներ	Ընտանոհներ Ակադ. առաջադիմ.	Իմաց. արժեք	«Ես»-ը արժեք	Երրորդ անձը որպես արժեք	Հաս օգտ աշխ որպես արժեք	Պատասխան. որպես արժեք	Ներքին անհամաձայն.	Ներքին կոնֆ.	Ներք. վակում
«Բարձր» առաջ.	94,2	<b>8,4</b>	5,0	6,6	<b>7,6</b>	<b>9,2</b>	27,7	2,7	3,2
«Միջին» առաջ.	80,9	<b>6,9</b>	4,8	6,1	<b>7,3</b>	<b>8,3</b>	45,5	4,6	3,9
«Ցածր» առաջ.	65,4	4,1	4,9	5,1	<b>6,7</b>	6,6	30	2,7	3,3

«Միջին» առաջադիմությամբ խմբում «Իմացությունը» որպես արժեք 18%-ով կտրուկ նվազում է «բարձր» առաջադիմությամբ խմբի համեմատությամբ: Նվազում են նաև «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք (4%), «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք (8%), «Ես»-ը որպես արժեք (4%) և «Երրորդ անձը» որպես արժեք (8%) (նկար 2):

Չուսման հոսքի ուսումնառողների կրթական արժեքների արտահայտվածությունը տարբեր առաջադիմությամբ խմբերում



«Ցածր» առաջադիմությամբ խմբում «բարձր» առաջադիմությամբ խմբի նկատմամբ կտրուկ նվազում են «Ինացությունը» որպես արժեք, «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք և «Երրորդ անձը» որպես արժեք, համապատասխանաբար 52%-ով, 29%-ով և 23%-ով: Իսկ «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք նվազում է 12%-ով, «Ես»-ը որպես արժեք՝ 2%-ով (Նկար 2):

Այսպիսով, ուսումնառողների արժեքային համակարգի բաղադրիչների արտահայտվածության առանձնահատկություններն առավելապես պայմանավորված են ոչ թե ուսումնառության ժամանակաշրջանով, այլ ուսումնական առաջադիմությամբ:

Ակադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքային համակարգում ևս «Ինացությունը», «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը» և «Պատասխանատվությունը» ուժեղ արտահայտված են ու գերակայող նաև «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ, ինչը, սակայն, այս խմբում չի ապահովում համապատասխան բարձր արդյունքներ:

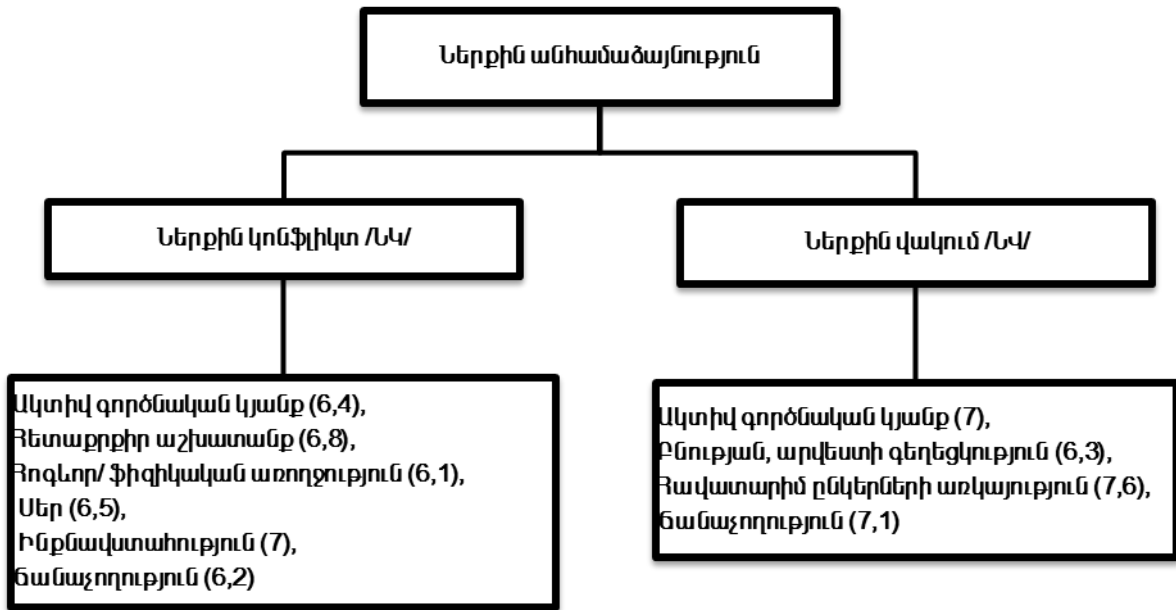
«Ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ «Ինացությունը» բոլոր արժեքներից ամենաթույլն է արտահայտված, ինչը, սակայն, փոխհատուցվում է պատասխանատվությամբ, հասարակական ակտիվությամբ, որոնք «միջին» և «բարձր» սահմանային արտահայտվածություն ունեն:

«Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում» մեթոդիկայով ստացված տվյալները թույլ են տալիս հավաստել, որ հումանիտար հոսքի «բարձր» և «ցածր» ակադեմիական առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրդապատճառային համակարգում ներքին անհամաձայնեցվածությունը նորմայի սահմաններում է, քանի որ առաջին դեպքում  $R=27,7$ , իսկ երկրորդ դեպքում՝  $R=30$  (տե՛ս աղյուսակ 10): Հետևաբար այս խմբերի ուսումնառողների ցանկությունները միայն մասնակիորեն բավարարված չեն: Իսկ «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրդապատճառային համակարգում ներքին անհամաձայնեցվածությունը գերազանցում է նորման՝  $R=45,5$ , որը վկայում է այն մասին, որ այս խմբի ուսումնառողների մոտ նշանակալի համարվող ցանկությունները, պահանջմունքները որոշ չափով գերազանցում են նրանց հնարավորությունները: Իսկ այն, ինչ արդեն կա, հասանելի է և չունի անձնային արժեք կամ նշանակալիություն:

Քանի որ հումանիտար հոսքի միայն «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրդապատճառային համակարգում է բացահայտվել նորման գերազանցող ներքին անհամաձայնեցվածություն, ուստի անհրաժեշտություն է առաջանում պարզելու այն ոլորտները, որոնցում առկա է ներքին կոնֆլիկտ (ՆԿ) կամ ներքին վակում (ՆՎ):

Այսպես, «Ներքին կոնֆլիկտ» (երբ  $ՆԿ>4$ ) առկա է ա) ակտիվ գործնական կյանք (6,4), բ) հետաքրքիր աշխատանք (6,8), գ) հոգևոր/ ֆիզիկական առողջություն (6,1), դ) սեր (6,5), ե) ինքնավստահություն (7), զ) ճանաչողություն (6,2) ոլորտներում: Իսկ ներքին վակում առկա են (երբ  $ՆՎ>4$ ) ա) ակտիվ գործնական կյանք (7), բ) բնության, արվեստի գեղեցկություն (6,3), գ) հավատարիմ ընկերների առկայություն (7,6), դ) ճանաչողություն (7,1) ոլորտներում (տե՛ս նկար 3):

Նկար 3  
Հումանիտար հոսքի «միջին» առաջադիմության ուսումնառողների արժեքային անհամաձայնության ոլորտները



Ինչպես երևում է տվյալներից, «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ կան երկու արժեքներ, որոնցում առկա է թե՛ ՆՎ, թե՛ ՆԿ: Այս փաստն առաջին հայացքից անհասկանալի և հակասական է թվում, սակայն այն ունի բացատրություն: Բանն այն է, որ այս խմբի ուսումնառողների մի մասը բավարարված են իրենց գիտելիքներից, ճանաչողական գործունեության ընթացքից և արդյունքներից. համարում են, որ չարժե ձգտել ավելին իմանալ, ինչ էլ գիտեն ավելին է, քան անհրաժեշտ է դասապրոցեսում: Ընկերների հետ հարաբերությունները, ուսանողական միջոցառումները նրանց առանձնակի հաճույք և ոգևորություն չեն պատճառում:

Իսկ խմբի մյուս ուսումնառողների մոտ կան մի շարք կոնֆլիկտային ոլորտներ: Նրանց համար «ակտիվությունը», «հետաքրքիր աշխատանքը», «ինքնավստահությունն» ու «ճանաչողությունը» իրար փոխլրացնող, մասնագիտական կայացման հանգեցնող բաղադրիչներ են: Անշուշտ դժվար է ասել՝ դրանցից որն է վերջնանպատակ, իսկ մյուսները դրան հասնելու միջոցներ: Մի բան պարզ է՝ որևէ մեկի բավարարումը կբերի մյուսների մասնակի բավարարման: Մյուս կոնֆլիկտային ոլորտը «հոգևոր և ֆիզիկական առողջությունն» է: Այս պարագայում ևս անձը մտածում է. «Այն, ինչ ինձ համար կարևոր է, ես չունեմ»: Իսկապես դժվար կլինե՞ր բացատրել այս ոլորտի կոնֆլիկտային լինելու պատճառը, եթե կատարված մեկ այլ հետազոտության արդյունքում բացահայտած չլինե՞ինք, որ ապագա հոգեբանների ուսումնական դրդապատճառային համակարգում կա մի առանձնահատուկ դրդապատճառ՝ սեփական կամ մտերիմ մարդու հոգեբանական խնդիրները լուծելը: Իսկ հումանիտար հոսքի ուսանողների շրջանում ապագա հոգեբանների թիվը նշանակալի է:

Վերոհիշյալ տվյալների համադրումից կարելի է ենթադրել, որ «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքային համակարգում «գիտելիքը», «ճանաչողությունը», «հետաքրքիր աշխատանքը» և «ինքնավստահությունը» կարող են հանդես գալ որպես ներքին կոնֆլիկտ առաջացնող ոլորտներ, որոնք ակնհայտորեն կապված են միմյանց: Ակնհայտ է, որ այս ուսանողները սովորելու, գիտելիք ձեռք բերելու ցանկություն ունեն, սակայն բավարարված չեն իրենց գիտելիքների առկա մակարդակով կամ չեն կարողանում հաղթահարել ուսումնական դժվարությունները:

**Ուսումնառողների արժեքադրոպատճառային համակարգի բաղադրիչների դրսևորումները բնագիտական հոսքում:** Բնագիտական հոսքի «բարձր» առաջադիմությամբ խմբում կրկին ուժեղ են արտահայտված «Իմացություն» (7,8), «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանք» (7,3) և «Պատասխանատվություն» (8,5) արժեքները: Իսկ «Ես»-ը որպես արժեք (6,3) և «Երրորդ անձը» որպես արժեք (6,0) ունեն միջին արտահայտվածություն (տե՛ս աղյուսակ 12):

Աղյուսակ 12

Արժեքային համակարգի առկա դրսևորումները բնագիտական հոսքի «ցածր», «միջին» և «բարձր» առաջադիմության խմբերում

Առաջադիմ. կարգեր	Բաղադրիչներ	Ակար. առաջադիմ.	Իմաց. որպես արժեք	«Ես»-ը որպես արժեք	Երրորդ անձը որպես արժեք	Հաս օգտ աշխ որպես արժեք	Պատասխան. որպես արժեք	Ներքին անհամաձայն.	Ներքին կոնֆ.	Ներք. վակում
«Բարձր» առաջ.		92,5	<b>7,8</b>	6,3	6,0	<b>7,3</b>	<b>8,5</b>	23,5	2,7	3,0
«Միջին» առաջ.		79,8	<b>6,7</b>	4,7	4,8	6,6	<b>8,3</b>	42,5	4,7	3,8
«Ցածր» առաջ.		66,7	4,3	5,2	4,1	6,0	6,4	28,8	2,6	3,1

«Միջին» առաջադիմությամբ խմբում «Իմացությունը» որպես արժեք «բարձր» առաջադիմությամբ խմբի համեմատությամբ նվազում է 14%-ով, բայց ունի սահմանային ուժեղ արտահայտվածություն: Նվազում են նաև «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք` 10%, «Ես»-ը որպես արժեք` 25% և «Երրորդ անձը» որպես արժեք` 20%, իսկ «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք` 2,4%-ով (նկար 4):

«Ցածր» առաջադիմությամբ խմբում «բարձր» առաջադիմությամբ խմբի նկատմամբ կտրուկ նվազում են «Իմացությունը» որպես արժեք, «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք և «Երրորդ անձը» որպես արժեք, համապատասխանաբար 45%-ով, 25%-ով և 32%-ով: Իսկ «Հասարակայնորեն

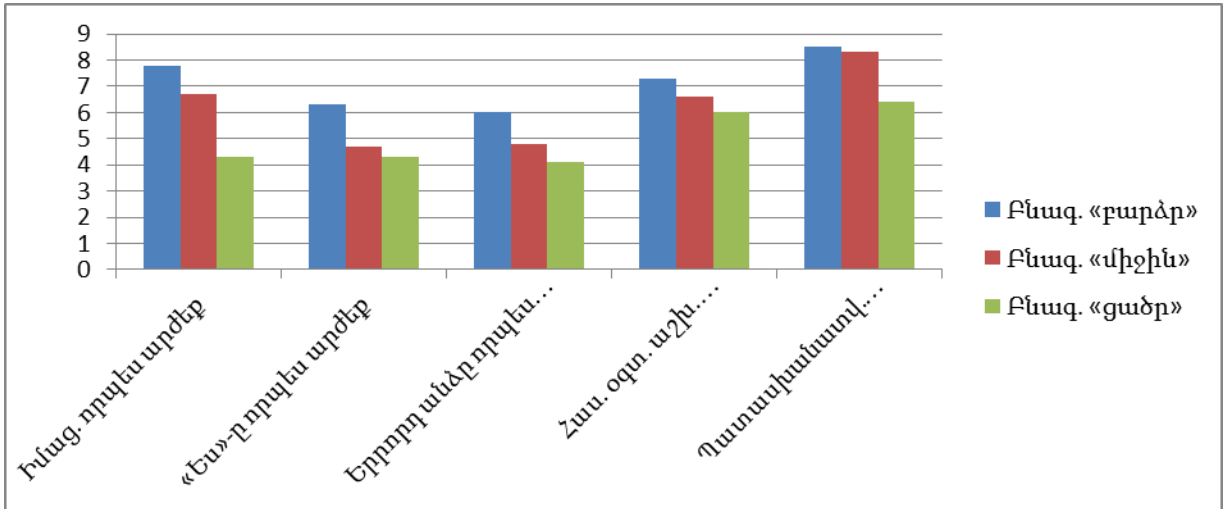
օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք նվազում է 18%-ով, «Ես»-ը որպես արժեք՝ 17%-ով (նկար4):

Բնագիտական հոսքի «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքային համակարգում ուժեղ է արտահայտված «Պատասխանատվությունը» և «Ինացությունը», ինչը վկայում է այն մասին, որ խմբի ուսումնառողների մոտ որպես արտաքին և ներքին դրդապատճառներ հանդես եկող վերոհիշյալ արժեքները փոխլրացնում են միմյանց:

«Ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ «Ինացությունը» և «Երրորդ անձը» ամենաթույլ արտահայտված արժեքներն են, ինչը, սակայն, փոխհատուցվում է պատասխանատվությամբ, հասարակական ակտիվությամբ, որոնք, ըստ էության, ուսումնական գործունեության նկատմամբ հանդես են գալիս որպես արտաքին դրդապատճառներ:



Բնագիտական հոսքի ուսումնառողների կրթական արժեքների արտահայտվածությունը տարբեր առաջադիմությամբ խմբերում



Այնպիսի արժեքներ, ինչպիսիք են «Երրորդ անձը» և «Հասարակական օգտակար աշխատանքը» հումանիտար հոսքի բոլոր խմբերում ավելի ցայտուն են արտահայտված, քան բնագիտական հոսքում:

«Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում» մեթոդիկայով ստացված տվյալների վկայությամբ պարզվում է, որ բնագիտական հոսքի «բարձր» և «ցածր» ակադեմիական առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրոպատճառային համակարգում ևս, ինչպես հումանիտար հոսքում, ներքին անհամաձայնեցվածությունը նորմայի սահմաններում է. առաջին դեպքում՝  $R=23,5$ , իսկ երկրորդ դեպքում՝  $R=28,8$ : Բնագիտական հոսքում ներքին անհամաձայնեցվածության ցուցանիշներն ավելի ցածր են, քան հումանիտար հոսքում, ինչը հիմք է տալիս ենթադրելու, որ բնագիտական հոսքի ուսումնառողների ցանկությունները և հնարավորությունները ավելի մոտ են միմյանց, քան հումանիտար հոսքում: Իսկ «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրոպատճառային համակարգում ներքին անհամաձայնեցվածության աստիճանը նորմայից բարձր է՝  $R=42,5$ , ինչը վկայում է այն մասին, որ այս խմբի ուսումնառողների մոտ սեփական անձի համար կարևորություն ներկայացնող արժեքները, պահանջումները որոշ չափով գերազանցում են նրանց հնարավորությունները, քանի որ առկա են դրանց հասնելու դժվարություններ:

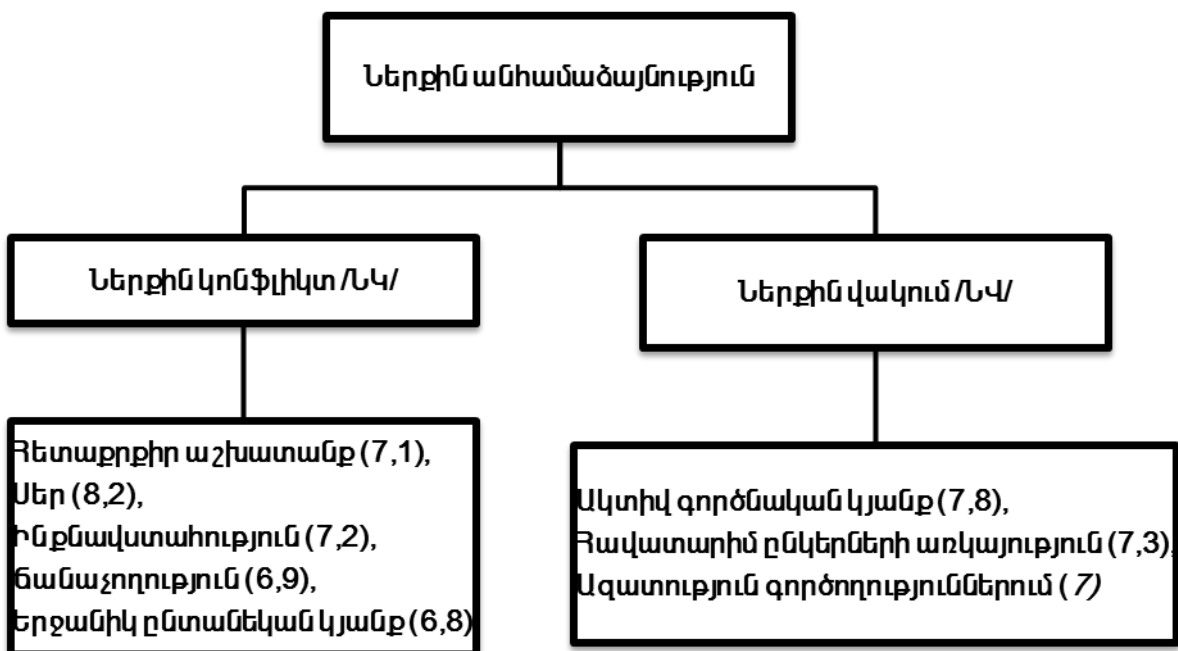
Հիմք ընդունելով բնագիտական հոսքի «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրոպատճառային համակարգում ներքին

անհամաձայնեցվածության մակարդակը՝ անհրաժեշտ ենք համարում պարզել այն ոլորտները, որոնցում առկա է ներքին կոնֆլիկտ (ՆԿ) կամ ներքին վակուում (ՆՎ):

Այսպես, «Ներքին կոնֆլիկտ» (երբ ՆԿ>4) առկա է հետաքրքիր աշխատանք (7,1), սեր (8,2), ինքնավստահություն (7,2), ճանաչողություն (6,9), երջանիկ ընտանեկան կյանք (6,8) ոլորտներում, իսկ ներքին վակուում՝ (երբ ՆՎ>4) ակտիվ գործնական կյանք (7,8), հավատարիմ ընկերների առկայություն (7,3), ազատություն գործողություններում (7) ոլորտներում (նկար 5):

Նկար 5-ում երևում է, որ «Ներքին կոնֆլիկտ» առկա է «հետաքրքիր աշխատանք», «ինքնավստահություն» և «ճանաչողություն» ոլորտներում: Այս ոլորտները կարելի է խմբավորել, քանի որ անհատական տվյալները զննելիս պարզվեց, որ նշված ոլորտները որպես կոնֆլիկտային միաժամանակ հանդես են գալիս բազմաթիվ ուսումնառողների մոտ: Փաստորեն, «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողները բավարարված չեն ապագա մասնագիտության հեռանկարից, առկա են անինքնավստահությունը և գիտելիքների պակասը: Նման իրավիճակում ուսանողին անհանգստացնում է իրեն ուղղված հետևյալ հարցը՝ «ինչը այս կյանքում ինձ համար կարևոր և նշանակալի է, ես այն չունեմ, չունեմ նաև դրան հասնելու հնարավորություններ» (համաձայն մեթոդիկայի արդյուքների մեկնաբանման հրահանգների): «Սեր» և «երջանիկ ընտանեկան կյանք» ոլորտներին առանձնապես չենք անդրադառնում, քանզի ուսումնական գործունեության և դրդապատճառների հետ կապը թույլ է և անուղղակի:

Նկար 5  
Բնագիտական հոսքի «միջին» առաջադիմության ուսումնառողների արժեքային անհամաձայնության ոլորտները



Բնագիտական հոսքի «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրդապատճառային համակարգում «Ներքին վակում» առկա է «ակտիվ գործնական կյանք», «հավատարիմ ընկերների առկայություն», «ազատություն գործողություններում» ոլորտներում: Սա նշանակում է, որ այս ուսումնառողների կյանքում այս երեքը՝ ակտիվությունը, ընկերները, ազատությունը հասանելի են, բայց կարևոր չեն նրանց համար, ուստի առաջ են բերում դատարկության զգացողություն: Բանն այն է, որ նման պարագայում մարդը մտածում է՝ «Այն, ինչ ես ունեմ, ինձ բնավ էլ հարկավոր չի» (մեթոդիկայի արդյուքների մեկնաբանման հրահանգներ):

Այսպիսով, թե՛ հումանիտար, թե՛ բնագիտական հոսքերում՝ «բարձր» և «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքադրդապատճառային համակարգում ուժեղ են արտահայտված իմացությունը և պատասխանատվությունը: «Հասարակայնորեն օգտական աշխատանքը» որպես արժեք ուժեղ է արտահայտված հումանիտար հոսքի բոլոր խմբերում, իսկ բնագիտական հոսքում՝ միայն «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ: Այս արժեքների ուժեղ արտահայտվածությունը դրսևորվում է վերոհիշյալ ուսումնառողների առաջադիմության մեջ որպես լավ սովորելու, մասնագիտության, ուսման նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունքի, ինչպես նաև հասարակական ակտիվության դրսևորումներ: Բոլոր արժեքներն ակադեմիական առաջադիմության անկմանը զուգընթաց ունեն նվազման միտում, բացառությամբ «ես»-ը որպես արժեք փոփոխականի դեպքում (այն բնագիտական հոսքի «ցածր» առաջադիմությամբ խմբում 10%-ով բարձր է «միջին» առաջադիմությամբ խմբից, հումանիտարում՝ 2%-ով):

«Միջին» առաջադիմությամբ խմբում արժեքադրդապատճառային համակարգի ներքին անհամաձայնությունը համադրելով կրթության արժեքներ մեթոդիկայի տվյալների հետ՝ հնարավոր է դառնում հասկանալ հումանիտար և բնագիտական հոսքերի «բարձր» և «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների բարձր արտահայտված «Իմացության» և «Պատասխանատվության» իրողությունները, չնայած նրանք ունեն տարբեր առաջադիմություններ այս խմբերում:

Այս հարցի վրա լույս է սփռում կոնֆլիկտային ոլորտների բացահայտումը, համաձայն որի՝ «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողները գոհ չեն իրենց գիտելիքներից, մասնագիտական հեռանկարից, առկա է անվստահությունը, չնայած բարձր պատասխանատվությանն ու սովորելու ցանկությանը: Այսինքն՝ այս ուսումնառողների մոտ առկա է սովորելու պահանջմունքի և հնարավորության որոշակի անհամապատասխանություն:

### 2.2.5 Ուսումնական դրդապատճառների, ակադեմիական առաջադիմության և արժեքադրդապատճառային բաղադրիչների համահարաբերակցությունը բնագիտական և հումանիտար հոսքերում

Մեր հետազոտական խնդիրներից է բացահայտել բնագիտական և հումանիտար հոսքերի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների, կրթության արժեքների, ակադեմիական առաջադիմության և արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնության միջև առկա նշանակալի դրական և բացասական կապերը: Ստացված տվյալները վերլուծության են ենթարկվել վիճակագրական մեթոդներով, ավելի կոնկրետ՝ Սպիրմենի կարգային համահարաբերակցության վիճականիով:

Ապագա մանկավարժների ուսումնական դրդապատճառների և արժեքադրդապատճառային համակարգի մյուս բաղադրիչների միջև բացահայտված կապերը ներկայացնելիս հիմնվել ենք համահարաբերակցային կապերի հետևյալ մեկնաբանման վրա. շատ թույլ համահարաբերակցային կապ, երբ  $r < 0,2$ ; թույլ համահարաբերակցային կապ, երբ  $0,2 < r < 0,4$ , միջին համահարաբերակցային կապ, երբ  $0,4 \leq r < 0,7$  և ուժեղ համահարաբերակցային կապ, երբ  $r \geq 0,7$ : Ստորև ներկայացված են  $p < 0,05$  նշանակալիության տիրույթում բացահայտված միջին և ուժեղ համահարաբերակցային կապերը:

**Համահարաբերակցային կապերի դրսևորումները հումանիտար հոսքում:** Հումանիտար հոսքի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների, արժեքային համակարգի բաղադրիչների և ակադեմիական առաջադիմության միջև չեն բացահայտվել բացասական նշանակալի համահարաբերակցային կապեր, բացահայտվել են հետևյալ դրական նշանակալի համահարաբերակցային կապերը.

Ուսումնական դրդապատճառների միջև բացահայտվել է մեկ ուժեղ համահարաբերակցային կապ ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական ( $r=0,7$ ) դրդապատճառների միջև: Միջին խտության կապեր գոյություն ունեն բուհ ընդունվելու ներքին և ներքին իրական գործող ( $r=0,4$ ), ներքին իրական գործող և արտաքին իրական գործող ( $r=0,5$ ), ներքին մասնագիտական և արտաքին իրական գործող ( $r=0,4$ ), արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական ( $r=0,4$ ) դրդապատճառների միջև (տե'ս աղյուսակ 13):

Ակադեմիական առաջադիմության հետ կապեր են դրսևորել ներքին բլոկի երեք դրդապատճառներ. ուժեղ խտության կապ՝ ներքին բուհ ընդունվելու և ներքին իրական գործող դրդապատճառները, ինչպես նաև «Իմացությունը» որպես արժեք (երեք դեպքում էլ  $r=0,7$ ), միջին խտության կապ՝ ներքին մասնագիտական դրդապատճառները՝

( $r=0,5$ ): Միջին խտության կապեր են բացահայտվել ակադեմիական առաջադիմության և արտաքին իրական գործող դրդապատճառների ( $r=0,4$ ), ակադեմիական առաջադիմության և «Պատասխանատվության» ( $r=0,6$ ) միջև:

«Պատասխանատվությունը» որպես արժեք դրսևորվել է միջին խտությամբ մի շարք կապերով. բուհ ընդունվելու ներքին և ներքին իրական գործող դրդապատճառների հետ (երկու դեպքում էլ  $r=0,5$ ), ինչպես նաև «Իմացություն» ( $r=0,6$ ), «Երրորդ անձ» ( $r=0,4$ ) և «Հասարակական օգտակար աշխատանք» ( $r=0,4$ ) արժեքների հետ:

«Իմացություն» արժեքի հետ բացահայտվել են հետևյալ կապերը. ա) ներքին իրական գործող դրդապատճառների ուժեղ խտության կապ ( $r=0,8$ ), բ) միջին խտության կապեր՝ ներքին բուհ ընդունվելու, ներքին մասնագիտական դրդապատճառների (երկու դեպքում էլ  $r=0,5$ ), գ) «Պատասխանատվություն» արժեքի ( $r=0,6$ ), դ) «Երրորդ անձ» արժեքի ( $r=0,4$ ), ե) արժեքային համակարգի ներքին կոնֆլիկտի ( $r=0,4$ ) հետ: Միջին խտության կապ է բացահայտվել ներքին իրական գործող դրդապատճառների և «Երրորդ անձ» արժեքի ( $r=0,4$ ) միջև:

Ներքին իրական գործող դրդապատճառների հետ բարձր խտության կապ են դրսևորել «Իմացություն» արժեքը ( $r=0,8$ , ներքին մասնագիտական դրդապատճառները ( $r=0,7$ ), միջին խտության կապեր՝ «Պատասխանատվությունը» ( $r=0,5$ ), արժեքային համակարգի ներքին կոնֆլիկտը ( $r=0,4$ ):

«Ներքին կոնֆլիկտը» և «Ներքին վակուումը» ևս դրական համահարաբերակցային կապի մեջ են ներքին անհամաձայնության հետ, համապատասխանաբար  $r=0,7$  և  $r=0,5$  միավորներով:



Հումանիտար հոսք 1-4	Ներքին բուհ ընդ	Ներքին իրական գործ	Ներքին մասնագիտական	Արտ բուհ ընդ	Արտաքին իրական գործ	Արտաքին մասնագիտական	Առաջադի մություն	Ինաց. որպես արժեք	ԵՄ-ը որպես արժեք	Երրորդ անձը որպես արժեք	Հաս. օգտ աշխ որպես արժեք	Պատասխ. որպես արժեք	Ներքին անհամաձայնություն	Ներքին կոնֆլիկտ	Ներքին վակուում
Ներքին բուհ ընդունվելու	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ներքին իրական գործ	<b>0,5</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ներքին մասնագիտական	0,3132	<b>0,7</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արտաքին բուհ ընդունվելու	0,2149	-0,2610	-0,2451	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արտաքին իրական գործ	0,2669	<b>0,5</b>	<b>0,4</b>	0,0590	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արտաքին մասնագիտական	-0,1326	-0,0464	0,1180	0,1273	<b>0,4</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Առաջադիմություն	<b>0,7</b>	<b>0,7</b>	<b>0,5</b>	-0,0108	<b>0,4</b>	-0,0986	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-
Ինացությունը որպես արժեք	<b>0,5</b>	<b>0,8</b>	<b>0,5</b>	-0,2432	0,3482	-0,0919	<b>0,7</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-
ԵՄ-ը որպես արժեք	-0,0125	-0,1063	-0,0262	0,0811	0,0644	0,0840	-0,0616	-0,0424	1,0000	-	-	-	-	-	-
Երրորդ անձը որպես արժեք	0,2747	<b>0,4</b>	0,2583	-0,1329	0,2029	-0,0067	0,2853	<b>0,4</b>	-0,1242	1,0000	-	-	-	-	-
Հաս. օգտ. աշխատանքը որպես արժեք	0,2450	0,1915	0,0132	0,1250	0,1309	0,0922	0,2803	0,3173	-0,0063	0,3439	1,0000	-	-	-	-
Պատասխանատվությունը որպես արժեք	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	0,2695	-0,0658	0,2514	-0,1048	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	-0,0909	<b>0,4</b>	<b>0,4</b>	1,0000	-	-	-
Ներքին անհամաձայնություն	0,0578	0,1088	0,1802	0,0479	-0,1006	-0,0585	0,0772	0,1159	-0,2690	0,1105	-0,0102	0,0448	1,0000	-	-
Ներքին կոնֆլիկտ	0,1557	<b>0,4</b>	0,2111	0,0026	-0,0312	-0,0872	0,2224	<b>0,4</b>	-0,1640	0,0451	-0,0021	0,0989	<b>0,7</b>	1,0000	-
Ներքին վակուում	0,0824	0,0125	-0,0002	0,0801	-0,1455	-0,2658	0,1213	0,0207	-0,2274	0,0508	-0,0449	0,1524	<b>0,5</b>	0,2503	1,0000

Համահարաբերակցային կապերի դրսևորումները հումանիտար հոսքում

**Համահարաբերակցային կապերի դրսևորումները բնագիտական հոսքում:**  
Բնագիտական հոսքի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների, արժեքային համակարգի բաղադրիչների և ակադեմիական առաջադիմության միջև ևս չեն բացահայտվել բացասական նշանակալի համահարաբերակցային կապեր: Բացահայտված դրական նշանակալի համահարաբերակցային կապերն են.

ա) Ուսումնական դրդապատճառների միջև բացահայտվել են միջին խտության համահարաբերակցային կապեր բուհ ընդունվելու ներքին և ներքին իրական գործող ( $r = 0,4$ ), ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական ( $r = 0,6$ ), բուհ ընդունվելու արտաքին և բուհ ընդունվելու ներքին ( $r = 0,4$ ), արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական ( $r = 0,4$ ) դրդապատճառների միջև (տե'ս աղյուսակ 14):

Ակադեմիական առաջադիմության հետ, ինչպես հումանիտար հոսքում, միջին խտության կապեր են դրսևորել ներքին բլոկի՝ բուհ ընդունվելու ներքին, ներքին իրական գործող և ներքին մասնագիտական դրդապատճառները, համապատասխանաբար  $r=0,4$ ;  $r=0,6$ ;  $r=0,4$  և «Իմացություն», «Պատասխանատվություն» արժեքները, համապատասխանաբար  $r=0,5$  և  $r=0,4$  միավորներով:

Ներքին իրական գործող դրդապատճառների հետ բարձր խտության կապ են դրսևորել «Իմացություն» արժեքը ( $r=0,7$ ), միջին խտության կապեր՝ ներքին մասնագիտական դրդապատճառները ( $r = 0,6$ ), «Պատասխանատվություն» արժեքը ( $r = 0,4$ ), արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածությունը ( $r = 0,4$ ) և «Ներքին կոնֆլիկտը» ( $r = 0,5$ ):

Ներքին մասնագիտական դրդապատճառների հետ «Իմացություն» արժեքը ևս դրսևորել է միջին խտության կապ ( $r = 0,4$ ):

«Պատասխանատվություն» արժեքը, արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածությունն և «Ներքին կոնֆլիկտը» միջին խտության համահարաբերակցային կապեր են արձանագրել ներքին իրական գործող դրդապատճառների և «Իմացության» հետ (բոլոր դեպքերում  $0,4 \leq r < 0,7$ ):

Բացահայտվել են նաև կապեր արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածության և «Ներքին կոնֆլիկտի» միջև՝ բարձր խտության ( $r=0,8$ ), արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածության և «Ներքին վակուումի» միջև՝ միջին խտության ( $r=0,6$ ):



Բնագիտական հոսք 1-4	Ներքին բուհ ընդունվելու	Ներքին իրական գործ	Ներքին մասնագիտական	Արտ. բուհ ընդունվելու	Արտաքին իրական գործ	Արտաքին մասնագիտական	Առաջադիմություն	Իմացությունը որպես արժեք	ԵՄ-ը որպես արժեք	Երրորդ անձը որպես արժեք	Հաս.օգտ աշխատանքը որպես արժեք	Պատասխ. որպես արժեք	Ներքին անհամաձայնություն	Ներքին կոնֆլիկտ	Ներքին վակում
Ներքին բուհ ընդունվելու	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ներքին իրական գործ	<b>0,4</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ներքին մասնագիտական	0,2752	<b>0,6</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արտաքին բուհ ընդունվելու	<b>0,4</b>	-0,1946	-0,2219	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արտաքին իրական գործ	0,2726	0,3561	0,3857	0,0614	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արտաքին մասնագիտական	-0,2052	0,0458	0,1286	-0,1382	<b>0,4</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Առաջադիմություն	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>	<b>0,4</b>	-0,1164	0,1149	-0,0028	1,0000	-	-	-	-	-	-	-	-
Իմացությունը որպես արժեք	0,2157	<b>0,7</b>	<b>0,4</b>	-0,1909	0,1424	-0,0932	<b>0,5</b>	1,0000	-	-	-	-	-	-	-
ԵՄ-ը որպես արժեք	0,0752	-0,1068	0,0070	0,0958	-0,1785	-0,1028	0,1196	-0,1512	1,0000	-	-	-	-	-	-
Երրորդ անձը որպես արժեք	0,2624	0,1364	-0,0410	0,0134	-0,0831	-0,1729	0,1345	0,1889	-0,1786	1,0000	-	-	-	-	-
Հաս.օգտ. աշխատանքը որպես արժեք	0,1652	0,2435	0,0949	0,0324	0,0580	0,0421	0,3222	0,2927	0,0246	0,1537	1,0000	-	-	-	-
Պատասխանատվությունը որպես արժեք	0,0899	<b>0,4</b>	0,2406	-0,1516	0,1440	0,0604	<b>0,4</b>	<b>0,4</b>	-0,1338	0,1411	0,3589	1,0000	-	-	-
Ներքին անհամաձայնություն	0,1786	<b>0,4</b>	0,2050	0,0297	0,1782	0,0008	0,1372	<b>0,4</b>	-0,3131	0,1133	-0,0583	0,3235	1,0000	-	-
Ներքին կոնֆլիկտ	0,2259	<b>0,5</b>	0,2594	-0,1293	0,1061	-0,0126	0,2607	<b>0,5</b>	-0,2795	0,0996	0,0276	0,3797	<b>0,8</b>	1,0000	-
Ներքին վակում	0,1789	0,1618	0,1216	0,1371	-0,0489	-0,2258	0,0865	0,1382	0,0201	0,0679	-0,0710	0,1271	<b>0,6</b>	0,4151	1,0000

Համահարաբերակցային կապերի դրսևորումները բնագիտական հոսքում

Հումանիտար և բնագիտական հոսքերում բացահայտված կապերի վերլուծությունը թույլ է տալիս կատարել հետևյալ եզրակացությունները.

ա) Ներքին և արտաքին բլոկի դրդապատճառները որոշակիորեն փոխկապակցված են:

բ) Ակադեմիական առաջադիմությունը առավելապես ապահովում են ներքին բլոկի ընդունվելու ներքին, ներքին մասնագիտական, հատկապես ներքին իրական գործող դրդապատճառները:

գ) Ակադեմիական առաջադիմությունը կապված է «Իմացության» և «Պատասխանատվության» հետ, ինչը թույլ է տալիս կարևորել վերջիններիս ազդեցությունը ակադեմիական առաջադիմության վրա:

դ) «Իմացությունը» և «Պատասխանատվությունը» որպես արժեքներ՝ լինելով փոխկապակցված, կապված են նաև ներքին բլոկի դրդապատճառների, հատկապես ներքին իրական գործող դրդապատճառների հետ: «Իմացության» և ներքին դրդապատճառների կապը օրինաչափ է, քանզի բոլորն էլ (գիտելիք, սովորել, մասնագիտական կայացում) մեկ ընդհանուր գործընթացի տարբեր փուլերն են բնութագրում, իսկ ահա «Պատասխանատվության» կապը ներքին դրդապատճառների հետ դրսևորվում է թե՛ մասնագիտություն ընտրելիս, թե՛ ուսումնառության ընթացքում, թե՛ ապագա մասնագիտությամբ աշխատելու տեսլականում:

ե) Հումանիտար հոսքում «Երրորդ անձը» որպես արժեք կապված է ներքին իրական գործող դրդապատճառների և «Իմացության», «Պատասխանատվության», վերջինս էլ՝ «Հասարակական օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք փոփոխականի հետ: «Երրորդ անձը», «Հասարակական օգտակար աշխատանքը» կապված են ուսումնախմբական գործունեության հետ, քանի որ հումանիտար հոսքի ուսումնառողների մի մասը հոգեբան-մանկավարժներ են, իսկ նրանց մասնագիտական առարկայացանկի առանցքը «մարդ» և «աջակցություն» եզրույթներն են:

զ) Երկու հոսքերում արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածությունը, մասնավորապես «Ներքին կոնֆլիկտը» դրական կապի մեջ է «Պատասխանատվության», «Իմացության», ակադեմիական առաջադիմության և ներքին իրական գործող դրդապատճառների հետ, ինչը վկայում է այն մասին, որ իմացության և գիտելիքի արժևորումը հանգեցնում է առաջադիմության և պատասխանատվություն աճի, որոնց մասնակի, ոչ լիարժեք բավարարումը առաջ է բերում արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածություն, մասնավորապես «Ներքին կոնֆլիկտ»:

## 2.2.6 Ուսումնական դրդապատճառների գործընթացային բաղադրիչի բացահայտմանը միտված հարցազրույցի ընթացքը և արդյունքները

Հիմնական հետազոտության արդյունքների ամփոփումը առաջադրեց նոր հարցադրումներ, որոնք լրացուցիչ ուսումնասիրության կարիք առաջադրեցին: Որո՞նք են այն լրացուցիչ կամ միջանկյալ պատճառները, որոնք ևս ազդում են ուսումնառողների ակադեմիական առաջադիմության վրա այն դեպքում, երբ նրանց մոտ առկա է ուսումնական դրդապատճառների և կրթության արժեքների «չափավոր» կամ «ուժեղ» արտահայտվածություն: Այս հարցին բացատրություն գտնելու համար պատահականության սկզբունքով հարցազրույց է անցկացվել 1-4 կուրսերի հունանիտար և բնագիտական հոսքերի «միջին» և «ցածր» ակադեմիական առաջադիմությամբ 26 ուսումնառողների հետ: Ստորև ներկայացվում է ակադեմիական «միջին» և «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողի հետ անցկացված հարցազրույցների նմուշներ:

«Ցածր» և «միջին» ակադեմիական առաջադիմությամբ ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառների «չափավոր» կամ «ուժեղ» արտահայտվածությամբ խմբերում անցկացվել են անհատական հարցազրույցներ, որոնց ընթացքը, հատվածային ընդգրկմամբ ներկայացվում է ստորև. նախապես հետազոտվողներին նախապատրաստել ենք հարցազրույցի բնույթին և բովանդակությանը: Հարցազրույցին մասնակցել են նաև դիտորդներ (Հոգեբանության գիտահետազոտական լաբորատորիայի աշխատակիցներ), որոնք գնահատել են հարցազրույցի ընթացքը և նպատակամետ հարցադրումների կապը ուսումնական դրդապատճառների հետ:

Ստորև ներկայացնենք «միջին» ակադեմիական առաջադիմությամբ ուսումնառողի հետ հարցազրույցի մի նմուշ.

**Փորձարար** – Մասնակցելով գիտափորձին՝ դուք, ընդհանուր առմամբ, ծանոթ եք դրդապատճառներին: Եթե հարկ կա կարող եմ հիշեցնել Ձեր կոնկրետ արդյունքները:

**Հետազոտվող Հ. Ա.** - Ես հիշում եմ իմ արդյունքները: Չգիտեմ, թե որքանով են դրանք գոհացուցիչ: Ես դրանք կատարել եմ այնպես, ինչպես իրականում կա:

**Փորձարար** – Ձեր տեղեկագրերի միջին տվյալները վկայում են Ձեր «միջին» առաջադիմության մասին, այդուհանդերձ ձեր ուսումնական դրդապատճառները, ըստ հաշվարկների, ունեն բարձր արտահայտվածություն: Դուք համոզված եք, որ առաջադիմության ցուցանիշն իսկապես համապատասխանում է ձեր ուսումնական դրդապատճառներին:

**Հետազոտվող Հ. Ա.** - Այո, ելնելով նշված փաստերից իմ ուսումնառության դրդապատճառները և առաջադիմությունը միմյանց չեն համապատասխանում: Ես ինքս

էլ չեն հասկանում, թե դրա բուն պատճառները ինչում են կայանում: Ես, իրոք, ցանկանում եմ սովորել, չեն ցանկանում իզուր ժամանակ ծախսել և նմանվել այն ուսանողներին, ովքեր զուր ժամանակ են վատնում՝ չնայած հասկանում եմ, որ նրանք էլ մեղավոր չեն, քանի որ չեն հասկանում, թե ինչն ինչպես պետք է կատարեն:

**Փորձարար** – Խնդրում եմ առավել մանրամասնել «ինչ» և «ինչպես» բառերը, ավելի կոնկրետացնել դրանք:

**Չետագոտվող Յ. Ա.** – Խոսքս վերաբերում է կուրսայիններին, ռեֆերատներին, ինչպե՞ս ընտրել հեղինակներ, քննարկել մոտեցումներ, ինչպե՞ս ամբողջացնել նյութը և այլն: Դասախոսը կարծում է, թե բոլոր ուսանողներն առաջադրանքը և դրանց կատարման եղանակները շատ լավ պատկերացնում են՝ կարողանում են գտնել նյութեր, ընտրել կարևորը երկրորդականից, համակարգել, դասակարգել դրանք և այլն:

**Փորձարար** – Ձեր ասածից հասկացա, որ դուք ևս ունեք նմանատիպ դժվարություններ:

**Չետագոտվող Յ. Ա.** - Այո, ես ևս նրանց նման չգիտեմ կոնկրետ ինչպիսի գործողություններ կատարեմ առաջադրանքների կատարելիս:

**Փորձարար** – Դուք ասում եք, որ չգիտեք, թե ինչ գործողություններ անեք, որ առաջադրանքը լիարժեք կատարեք: Իսկ երբ առաջադրանքը տրվում է, ի սկզբանե դուք ցանկություն ունենում եք այն կատարելու, թե հենց սկզբից այն կատարելը Ձեզ մոտ բացասական հոգեվիճակ է առաջացնում, դրա կատարելը անհիմաստ կամ անհետաքրքիր եք համարում:

**Չետագոտվող Յ. Ա.**- Ոչ, իհարկե: Ի սկզբանե ես ուզում եմ կատարել առաջադրանքը, որովհետև ինձ իսկապես հետաքրքրում է: Սկզբում ես նույնիսկ ոգևորված եմ լինում, որովհետև առաջադրանքն ինձ շատ պարզ է թվում և իրատեսական:

**Փորձարար** - Այդ դեպքում ի՞նչն է խանգարում Ձեզ կատարել հանձնարարությունը:

**Չետագոտվող Յ. Ա.** - Անկեղծ ասած, երբ ուզում եմ սկսել, նույնիսկ չգիտեմ ինչից սկսել և որտեղից: Դժվարություններն առաջ են գալիս հենց առաջին իսկ պահից: Սկսում եմ կասկածել արածներիս վրա: Այդ պահերին կուզեի դասախոսս կողքիս լինել, որ ուղղորդեր:

**Փորձարար** – Ձեր ասածից ելնելով՝ կարելի է կարծել, որ առաջադրանքի կատարման ընթացքում Ձեր ոգևորվածությունը պակասում է:

**Ջետազոտվող Ջ. Ա.-** Ես կասեի, որ իր տեղը զիջում է հուսահատությանը, որի արդյունքում ես մտածում եմ, որ այս առաջադրանքն ինձ համար բարդ է, անհաղթահարելի:

**Փորձարար -** Դուք ասացիք՝ «Կուզեի դասախոսս կողքիս լիներ»: Կարծում եք դասախոսները բավարար չափով չե՞ն բացատրում հանձնարարությունը:

**Ջետազոտվող Ջ. Ա.-** Այո, առաջադրանքը կատարելու ընթացքում միայն պարզ է դառնում, որ շատ անհասկանալի բաներ կան:

**Փորձարար –** Ինչն, ըստ Ձեզ, կօգներ կատարել առաջադրանքն այն ոգևորությամբ և հետաքրքրությամբ, ինչպես սկզբում է լինում:

**Ջետազոտվող Ջ.Ա. –** Կարծում եմ դասախոսի առավել մանրամասն բացատրությունը կամ գուցե տվյալ առաջադրանքի կատարման ընթացքի վերաբերյալ կողմնորոշող նյութը ինձ կօգներ:

**Փորձարար –** Շնորհակալություն հարցազրույցի համար:

**Ջետազոտվող Ջ. Ա. –** Ձեզ նույնպես:

Ստորև ներկայացնենք «ցածր» ակադեմիական առաջադիմությամբ ուսումնառողի հետ հարցազրույցի մի նմուշ.

**Փորձարար –** Դուք մասնակցել եք մեր կողմից կազմակերպված գիտափորձին: Ելնելով Ձեր տվյալներից՝ (եթե դեմ չեք) կցականայի մի շարք հարցեր ուղղել Ձեզ:

**Ջետազոտվող Ն. Ս. –** Իհարկե, դեմ չեմ: Չնարավորինս ազնիվ պատասխաններ եմ ներկայացրել թեստերը լրացնելիս, այժմ նույն կերպ կփորձեմ պատասխանել Ձեր հարցերին:

**Փորձարար –** Տեղեկագրերի մեջ Ձեր «ցածր» գնահատականները վկայում են Ձեր «ցածր» առաջադիմության մասին, իսկ մեր հետազոտության արդյունքների համաձայն Ձեր ուսումնական դրդապատճառները՝ ըստ հաշվարկումների, ունեն «չափավոր» կամ «ուժեղ» արտահայտվածություն:

**Ջետազոտվող Ն. Ս. -** Անկեղծ ասած չեմ հասկանում «ուսումնական դրդապատճառների «չափավոր» կամ «ուժեղ» արտահայտվածություն» ձևակերպումը:

**Փորձարար –** Դա նշանակում է, որ թեստում նշված պնդումներին Դուք տվել եք 3-5 միավոր (0-5 միավորի դեպքում): Այսինքն՝ պնդումներին, որոնք, ըստ էության, ուսումնական դրդապատճառների տեսակներ են, Դուք շնորհելով միավորներ, ցույց եք տալիս, թե որքանով (թույլ, չափավոր, ուժեղ) եմ դրանք պայմանավորում Ձեր ուսումնական գործունեությունը: Ձեր դեպքում ներքին դրդապատճառները ունեն «չափավոր» արտահայտվածություն, իսկ արտաքինը՝ «ուժեղ»:

**Չեղարկուող Ն. Ս.** - Այո, ես հիմա հասկացա: Ձեր ասածից կարելի է եզրակացնել, որ իմ սովորելու պատճառները «ուժեղ» են:

**Փորձարար** – Այո, դուք ինձ միանգամայն ճիշտ հասկացաք: Իսկ դրանք, իրո՞ք, «ուժեղ» են, թե՞ թեստի արդյունքներն են սխալ:

**Չեղարկուող Ն. Ս.** - Ես չեմ կարող ասել, որ շատ սիրում եմ մասնագիտությունս, երագել եմ դառնալ ուսուցիչ: Բայց քանի որ արդեն ընդունվել եմ, ուզում եմ սովորել և ավարտելով՝ անցնել աշխատանքի: Ձեմ ուզում այս տարիները զուր անցկացնել:

**Փորձարար** – Հաշվի առնելով ձեր ասածը՝ չե՞ք կարծում, որ ուսումնական առաջադիմության գոնե «միջին» ցուցանիշ Դուք կարող եք ապահովել:

**Չեղարկուող Ն. Ս.** - Ես համամիտ եմ Ձեզ հետ: Իմ գնահատականները, իրոք, ցածր են, բայց դա չի նշանակում, որ ես չեմ սովորում: Ուղղակի իմ կատարած ցանկացած աշխատանք ունենում է մեծ կամ փոքր թերություններ:

**Փորձարար** – Իսկ Ձեր ասած թերացումներն ավելի շատ ո՞ր առաջադրանքներին են վերաբերում:

**Չեղարկուող Ն. Ս.** – Հիմնականում ինքնուրույն աշխատանքներ կատարելիս ես ինձ շատ անօգնական եմ զգում: Կարծես անլուծելի խնդրի առաջ մնում եմ մե՞ն-մե՞նակ:

**Փորձարար** – Ձեզ համար անհասկանալի է լինում առաջադրանքը, թե՞ կատարման ընթացքը, համապատասխան եղանակի ընտրությունը:

**Չեղարկուող Ն. Ս.** – Չեղարկուող հարց եք տալիս: Ես ինքս երբեք չեմ տարանջատել ընթացքը բուն առաջադրանքից: Երբ դասախոսը հանձնարարություն է տալիս, նա, անշուշտ, հպանցիկ բացատրում է: Այդ պահին ինձ թվում է, թե այն հաջողությամբ կկատարեմ: Սակայն հենց նստում եմ այն կատարելու, չգիտեմ ինչից սկսեմ, ինչ քայլեր կատարեմ, ինչ գրականություն է ինձ պետք, ինչպես այն որոնեմ, ինչպես զտեմ հսկայական ինֆորմացիան, մի խոսքով առաջանում եմ բազմաթիվ անլուծելի արգելքներ: Ի վերջո ես կա՛մ չեմ կատարում առաջադրանքը, կա՛մ էլ կատարում եմ այնպես, ինչպես կարող եմ (անբավարար չստանալու համար), որն էլ չի համապատասխանում դասախոսի պահանջներին:

**Փորձարար** – Այդ դեպքում ինչպե՞ս են նույն կուրսում որոշ ուսանողներ բարձր միավորների վաստակում: Չէ՞ որ դասախոսը առաջադրանքը կատարելիս կողմնորոշում է բոլորիդ նույն կերպ:

**Չեղարկուող Ն. Ս.**– Ճիշտ եք նկատում, մենք բոլորս նույն պայմաններում ենք սովորում, բայց կան ուսանողներ, որոնք կարողանում են լավ կատարել առաջադրանքները և ստանալ բարձր և միջին միավորներ:

**Փորձարար** – Ուրեմն ինչու՞մն է խնդիրը, ըստ Ձեզ:

**Հետազոտվող Ն. Ս.**– Հավանաբար դասախոսի կողմից բացատրության այդ չափը բավարարում է միայն մի մասին, իսկ մյուս մասն ավելի մանրակրկիտ բացատրության կարիք ունի:

**Փորձարար** – Ըստ Ձեզ, դասախոսը կողմնորոշվում է միայն լավ սովորողների կարիքներով:

**Հետազոտվող Ն. Ս.**- Այո, ճիշտ այդպես: Լավ սովորողներն ինչ-ինչ պատճառներով հպանցիկ բացատրության պայմաններում էլ կատարում են առաջադրանքները, իսկ մեզ անհրաժեշտ է առավել մանրամասն բացատրություն՝ հաղթահարելու ընթացիկ խոչընդոտները, կատարելու դասախոսի պահանջներին համապատասխան աշխատանք:

**Փորձարար** – Շնորհակալություն հարցազրույցին մասնակցելու համար:

**Հետազոտվող Ն. Ս.**- Ես էլ եմ շնորհակալ:

Հարցազրույցի արդյունքների ամփոփումը թույլ է տալիս եզրակացնել.

ա) «Ցածր» և «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողները սովորելու ընթացքում ունենում են բազմաթիվ դժվարություններ, հատկապես ինքնուրույն աշխատանքներ կատարելիս:

բ) Առաջադրանքի կատարման բուն գործընթացում ի հայտ են գալիս խոչընդոտներ և դրանք հաղթահարելու անկարողությունը կտրուկ իջեցնում է ի սկզբանե գոյություն ունեցող սովորելու, առաջադրանքը կատարելու մտադրությունը, ցանկությունը (ուսումնական դրդապատճառը կորցնում է իր արդիականությունը, դրդող ուժը):

գ) Վերոհիշյալ ուսումնառողները չեն տիրապետում տարաբնույթ ուսումնական առաջադրանքներ կատարելու գործողություններին կամ դրանց ավգորիթմներին:

## 2.2.7 Ուսումնական դրդապատճառներում ներառված ուսումնական գործողությունների բացահայտումը ֆոկոս-խմբի միջոցով

Ֆոկոս խմբերի նախապատրաստական և իրականացման աշխատանքները կազմակերպվել են՝ հիմք ընդունելով Ս.Ա. Բելանովսկու և Օ.Տ. Մելնիկովայի մոտեցումները [17; 73]: Որպես հոնոգեն ֆոկոս խմբեր ձևավորելու չափանիշ ընտրվել է կուրսը և ակադեմիական առաջադիմության ցուցանիշը: Խմբերում ընդգրկվել են 8-12 ուսանողներ: Ֆոկոս խմբերի տևողությունը եղել է 35-45 րոպե և արձանագրվել է (տեսաձայնագրություն չի արվել՝ հաշվի առնելով ուսանողների մեծ մասի ցանկությունը) Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հոգեբանության գիտահետազոտական լաբորատորիայի աշխատակիցների կողմից:

Ֆոկոս խմբի արդյունքների վերլուծության օբյեկտիվությունն ապահովելու համար առաջնորդվել ենք Օ.Տ. Մելնիկովայի և Դ.Ա. Խորոշիլովի կողմից առանձնացված որակական հետազոտական տվյալների վերլուծության մոտեցումներով [74, էջ 12-19]:

**Ուսումնական գործողությունները հունանիտար և բնագիտական հոսքերի 1-ին կուրսերում:** Հունանիտար հոսքի «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողներն առաջին կուրսում տեքստերի հետ աշխատելիս կատարում են հետևյալ գործողությունները՝ «բաժանում են հատվածների, մաս-մաս կարդում» (50%) և «մտովի պատկերացնելով դանդաղ կարդում են» (50%), իսկ բնագիտական հոսքի ուսումնառողները «հիմնական հասկացությունները և կարևոր մասերը ներկայացնում են սխեմայով» (100%):

«Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների շրջանում ամենատարածվածը «բազմաթիվ անգամ կարդալ, սեփական բառերով վերարտադրել» գործողությունն է, որը հունանիտար հոսքում կազմում է 33,3%, իսկ բնագիտականում՝ 61,1%: Կիրառման ծավալներով երկրորդը՝ «նշումներ կատարել և ընդգծել» գործողությունն է՝ հունանիտարում 29,1% և բնագիտականում 22,2%: «Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողները երբեմն «համառոտագրում են», «օգտվում բառարանից» և այլն (ավելի մանրամասն՝ տե'ս աղյուսակ 15):

«Ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները տեքստի հետ աշխատելիս հիմնականում «կարդում և վերարտադրում են տեքստի բառերով»: Բնագիտական հոսքում այս ուսումնական գործողությունը հիմնականն է՝ կազմելով 100%, իսկ հունանիտարում՝ 62,5%: Հունանիտարում տեղ են գտել այնպիսի գործողություններ,



ինչպիսիք են «դիմել ընկերոջ կամ դասախոսի օգնությանը»՝ 12,5% և «անգիր անել»՝ 12,5%:

Ուսումնական գործողությունների տարապատկերը բնագիտական և հումանիտար հոսքերի 1-ին կուրսերում

	Ակադ առաջ.	Ուսումնական գործողություններ	Հումանիտար հոսք	Բնագիտական հոսք
1-ին կուրս	«բարձր»	հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ	50%	-
		մտովի պատկերացնելով դանդաղ կարդալ	50%	-
		հիմնական հասկացությունները և կարևոր մասերը ներկայացնել սխեմայով	-	100%
	«միջին»	նշումներ կատարել և ընդգծել	29,1%	22,2%
		բազմաթիվ անգամ կարդալ, սեփական բառերով վերարտադրել	33,3%	61,1%
		հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ	16,6%	11,1%
		օրինակներով սովորել	4,1%	-
		համառոտագրել	8,3%	5,5%
		բառարանից օգտվել	8,3%	-
	«ցածր»	կարդալ և վերարտադրել տեքստի բառերով	62,5%	100%
		դիմել դասախոսին	12,5%	-
		դիմել ընկերների օգնությանը	12,5%	-
		անգիր անել	12,5%	-

Ուսումնական գործողությունները հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 2-րդ կուրսերում: Երկրորդ կուրսում «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները տեքստերի հետ աշխատելիս շարունակում են «մտովի պատկերացնելով դանդաղ կարդալ», որին ավելանում է նաև «կապեր հաստատել և զուգահեռներ անցկացնել» (բնագիտական՝ 50%, հումանիտար՝ 25%): Հումանիտար հոսքում ուսումնառողների շրջանում տարածում է գտնում «այլ աղբյուրներից օգտվել» գործողությունը՝ 50%, որը թերևս պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այլ աղբյուրներից օգտվելը լրացուցիչ ինֆորմացիա է տալիս տվյալ թեմայի մասին՝ մատչելի դարձնելով նյութի հասկացումը և հանդես է գալիս որպես բարդ մտավոր գործողությունները փոխհատուցող գործողություն:

«Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների շրջանում ամենատարածվածը շարունակում է մնալ «բազմաթիվ անգամ կարդալ, սեփական բառերով վերարտադրել» գործողությունը՝ հումանիտար հոսքում 1-ին կուրսի նկատմամբ աճելով կազմում է 68,75% (1-ին կուրսում՝ 33,3%), իսկ բնագիտականում նվազելով կազմում է 21,3% (1-ին կուրսում՝ 61,1%): Բնագիտականում կիրառման ծավալներով երկրորդը «նշումներ կատարել և ընդգծել» գործողությունն է՝ 21,3%, հումանիտարում՝ «համառոտագրելը» 12,5%: «Միջին» առաջադիմությամբ բնագիտական հոսքի ուսումնառողները ոչ հաճախ

կիրառում են այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են՝ «հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ», «օգտվել բառարանից», «սեփական բառերով բացատրել» և այլն ( տե՛ս աղյուսակ 16):

Աղյուսակ 16

Ուսումնական գործողությունների տարապատկերը բնագիտական և հումանիտար հոսքերի 2-րդ կուրսերում

	Ակադ առաջ.	Ուսումնական գործողություններ	Հումանիտար հոսք	Բնագիտական հոսք
2-րդ կուրս	«բարձր»	կապեր հաստատել և զուգահեռներ անցկացնել	25%	50%
		մտովի պատկերացնելով դանդաղ կարդալ	25%	50%
		այլ աղբյուրներից օգտվել	50%	-
	«միջին»	նշումներ կատարել և ընդգծել	6,25%	21,3%
		կարդալ, սեփական բառերով վերարտադրել	68,75%	21,3%
		հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ	-	7,1%
		օրինակներով սովորել	-	7,1%
		համառոտագրել	12,5%	14,2%
		բառարանից օգտվել	6,25%	14,2%
		ինքս ինձ սեփական բառերով բացատրել	-	14,2%
	«ցածր»	կարդալ	70%	45,4%
		փորձել անգիր անել	20%	27,3%
		դիմել ընկերների և դասախոսի օգնությանը	10%	9,1%
փորձել հիշել		-	18,2%	

«Ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները 2-րդ կուրսում տեքստի հետ աշխատելը հասկանում են ուղղակի «կարդալ» և «անգիր անել» (համապատասխանաբար՝ բնագիտականում 45,4% և 27,3%, հումանիտարում 70% և 20%): Տեղ են գտել այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են «դիմել դասախոսի օգնությանը» և «փորձել հիշել»:

Ուսումնական գործողությունները հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 3-րդ կուրսերում: Երրորդ կուրսում «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները տեքստերի հետ աշխատելիս առավել հաճախ «կապեր են հաստատում այլ առարկաների և թեմաների հետ» (բնագիտականում 28,7%, հումանիտարում 37,5%), ինչպես նաև «վերլուծում և համեմատում են», «առանձնացնում են առաջնայինը երկրորդայինից», «կազմում են գծագրեր, աղյուսակներ» և «մտովի պատկերացնելով

դանդաղ կարդում են»: Ինչպես երևում է, երրորդ կուրսում տեքստի հետ կատարվող գործողությունները մտավոր բարդ գործողություններ են և աչքի են ընկնում իրենց բազմազանությամբ (մանրամասն՝ տե՛ս աղյուսակ17):

«Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների շրջանում ամենատարծվածը շարունակում են մնալ «բազմաթիվ անգամ կարդալ, սեփական բառերով վերարտադրել», «նշումներ կատարել և ընդգծել կարևոր մասերը» գործողությունները (համապատասխանաբար՝ բնագիտականում 20% և 40%, հումանիտարում 26,3% և 21,1%): Երկու հոսքերում էլ երբեմն կիրառվում են «օրինակներով սովորել», «համառոտագրել» և «սեփական բառերով բացատրել», իսկ հումանիտարում՝ նաև «նյութը պարզեցնել», «հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ» գործողությունները:

Աղյուսակ 17

Ուսումնական գործողությունների տարապատկերը բնագիտական և հումանիտար հոսքերի 3-րդ կուրսերում

	Ակադ առաջ.	Ուսումնական գործողություններ	Հումանիտար հոսք	Բնագիտական հոսք
3-րդ կուրս	«բարձր»	կապեր հաստատել այլ առարկաների և թեմաների հետ	37,5%	28,7%
		զուգորդություններ անել	12,5%	-
		վերլուծել, համեմատել	12,5%	14,3%
		առանձնացնել առաջնայինը երկրորդայինից	12,5%	14,1%
		մտովի պատկերացնելով դանդաղ կարդալ	25%	14,3%
		կազմել գծագրեր, աղյուսակներ	-	28,5%
	«միջին»	նշումներ կատարել և ընդգծել կարևոր մասերը	21,1%	40%
		հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ	10,5%	-
		կարդալ և սեփական բառերով վերարտադրել	26,3%	20%
		օրինակներով սովորել	10,4%	10%
		համառոտագրել	15,8%	10%
		նյութը պարզեցնել	5,2%	-
		ինքս ինձ սեփական բառերով բացատրել	5,2%	20%
	«ցածր»	կարդալ /մտքում կամ բարձրաձայն/	66,6%	66,6%
		կարդալ և վերարտադրել տեքստի բառերով	11,1%	11,1%
		առանձնացնել մատչելի մասերը և փորձել հիշել	5,5%	22,2%
		դիմել ընկերների և դասախոսի օգնությանը	11,1%	-
		հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ	5,5%	-

«Ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները 3-րդ կուրսում տեքստի հետ աշխատելը 2-րդ կուրսի նման հասկանում են ուղղակի «կարդալ», որը երկու հոսքերում էլ ունեցել է աճման միտում՝ կազմելով 66,6%: Բնագիտականում ոչ պակաս կիրառելի է «առանձնացնել մատչելի մասերը և փորձել հիշել» գործողությունը՝ 22,2%: Այս խմբում տեղ են գտել «դիմել դասախոսի օգնությանը», «կարդալ և վերարտադրել տեքստի բառերով», ինչպես նաև «հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ» գործողությունները: Դժվար չի նկատել, որ բոլոր գործողությունները մեխանիկական են և բնականաբար չեն կարող հանգեցնել նյութի հասկացման:

Ուշագրավ է այն, որ «հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ» գործողությունը 1-ին կուրսում կատարվում էր ինչպես «բարձր», այնպես էլ «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների կողմից, 2-րդ կուրսում՝ միայն «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների կողմից, իսկ 3-րդ կուրսում միայն հումանիտար հոսքի «միջին», հազվադեպ նաև «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների կողմից: Այս գործողության օրինակով տեսանելի է այն, որ տեղի է ունեցել շարժընթաց:

**Ուսումնական գործողությունները հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 4-րդ կուրսերում:** Չորրորդ կուրսում «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները տեքստերի հետ աշխատելիս շարունակում են նախապատվությունը տալ «կապեր հաստատել այլ առարկաների և թեմաների հետ» և «դանդաղ կարդալ և հասկանալով վերարտադրել» ուսումնական գործողություններին (համապատասխանաբար՝ բնագիտական հոսքում 25% և 16,6%, հումանիտարում՝ 22,2% և 55,5%): Նրանք շարունակում են «վերլուծել և համեմատել», «առանձնացնել առաջնայինը երկրորդայինից», «կազմել գծագրեր, աղյուսակներ» և «օգտվել այլ աղբյուրներից»: Ակնհայտորեն, ինչպես 3-րդ կուրսում, տեքստի հետ կատարվում են մտավոր բարդ գործողություններ, որոնք հանգեցնում են նյութի հասկացման և յուրացման (մանրամասն՝ տե'ս աղյուսակ18):

Իսկ «միջին» առաջադիմությամբ խմբում պատկերը ցրված է և հնարավոր չի առանձնացնել ակնհայտորեն շատ կիրառվող գործողություններ: Այսպես, հումանիտար հոսքի ուսումնառողները կիրառում են «հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ»՝ 25%, «կարդալ, մտովի պատկերացնել և սեփական բառերով վերարտադրել»՝ 16,6%, «նշումներ կատարել և ընդգծել կարևոր մասերը»՝ 16,6% և «անհասկանալի մասերը դուրս գրել պարզելու համար»՝ 16,6% գործողությունները: Իսկ բնագիտականում կատարում են «նշումներ կատարել և ընդգծել կարևոր մասերը»՝ 30%, «կարդալ, մտովի պատկերացնել և սեփական բառերով վերարտադրել»՝ 20%, «համառոտագրել»՝ 20% և «կիրառել հեշտ հիշելու միջոցներ /նկար, քարտեզ և այլն/»՝ 20% գործողությունները:

Ուսումնական գործողությունների տարապատկերը բնագիտական և հումանիտար հոսքերի 4-րդ կուրսերում

	Ակադ առաջ.	Ուսումնական գործողություններ	Հումանիտար հոսք	Բնագիտական հոսք
4-րդ կուրս	«բարձր»	կապեր հաստատել այլ առարկաների և թեմաների հետ	22,2%	25%
		օգտվել այլ աղբյուրներից	11,1%	16,6%
		վերլուծել, համեմատել	11,1%	-
		առանձնացնել առաջնայինը երկրորդայինից	-	25%
		դանդաղ կարդալ և հասկանալով վերարտադրել	55,5%	16,6%
		կազմել գծագրեր, աղյուսակներ	-	8,3%
	«միջին»	նշումներ կատարել և ընդգծել կարևոր մասերը	16,6%	30%
		հատվածների բաժանել, մաս-մաս կարդալ	25%	-
		կարդալ, մտովի պատկերացնել և սեփական բառերով վերարտադրել	16,6%	20%
		կապել անցածի հետ	8,4%	10%
		համառոտագրել	8,4%	20%
		անհասկանալի մասերը դուրս գրել պարզելու համար	16,6%	-
		կիրառել հեշտ հիշելու միջոցներ /նկար, քարտեզ և այլն/	8,4%	20%
	«ցածր»	կարդալ /մտքում կամ բարձրաձայն/	77,7%	18,2%
		կարդալ և մտաբերել	5,5%	-
		նշումներ կատարել և ընդգծել կարևոր մասերը	5,5%	18,2%
		դիմել ընկերների և դասախոսի օգնությանը	-	27,3%
		անգիր անել	-	9,1%
		համառոտագրել	11,1%	18,2%
		ծայնագրել և լսել	-	9,1%

Ուշագրավ է այն, որ երկու հոսքերում էլ կիրառվում են «կապել անցածի հետ» և «կարդալ, մտովի պատկերացնել և սեփական բառերով վերարտադրել» գործողությունները, որոնք նախորդ կուրսերում կիրառում էին «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները: Այս փաստը ևս ապացուցում է այն դրույթը, որ ուսումնառության ընթացքում տարերայնորեն տեղի են ունեցել դրական տեղաշարժեր, այսինքն՝ մտավոր գործողությունները բազմակի կիրառման արդյունքում կարող են

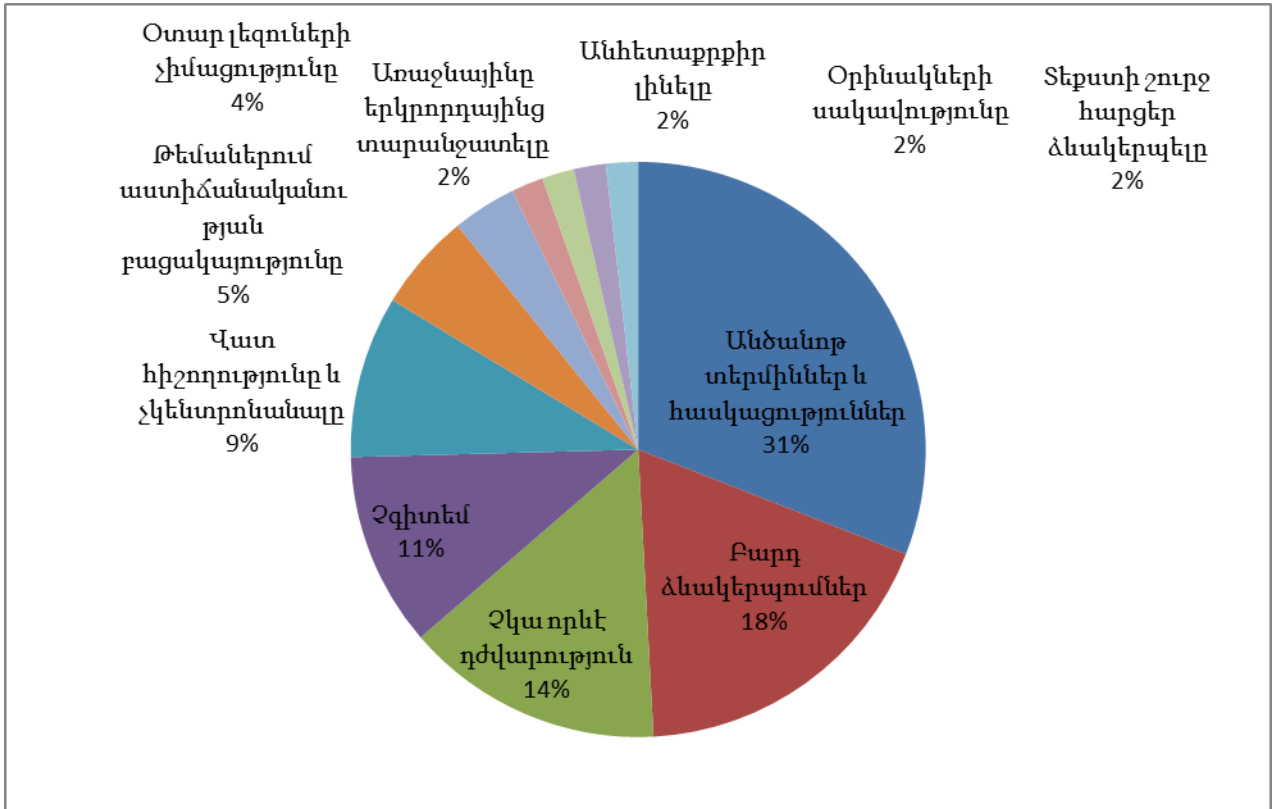
յուրացվել և որակապես նոր հատկություններ ձեռք բերել այն ուսումնառողների մոտ, ովքեր նախկինում նման գործողություններ չեն կատարել:

«Ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները 4-րդ կուրսում տեքստի հետ աշխատելիս նախորդ կուրսերի նման առավելապես մտքում կամ բարձրաձայն «կարդում են», ինչը հումանիտար հոսքում ունեցել է աճման միտում՝ կազմելով 77,7%, իսկ բնագիտականում՝ նվազման միտում՝ կազմելով 18,2%: Այստեղ ևս ուշադրության արժանի են այն տվյալները, որոնք վկայում են, որ «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները սկսել են կատարել այնպիսի գործողություններ, որ մինչ այդ չէին կատարել: Այդ գործողություններն են «համառոտագրելը» և «նշումներ կատարելն ու կարևոր մասերը ընդգծելը», որոնք, ցավոք, մեծ տոկոս չեն կազմում (համապատասխանաբար՝ հումանիտարում 11,1% և 5,5 %, բնագիտականում՝ 18,2%), սակայն խոսում են այս խմբում որակապես նոր գործողությունների, հետևաբար նաև արդյունքների ակնկալման հնարավորության մասին:

**Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 1-ին կուրսում:** Ֆոկուս-խմբի արդյունքում պարզ դարձավ, որ ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելիս առաջին կուրսեցիների առավել տարածված դժվարությունները «անձանոթ տերմիններն և հակացություններն» են (31%): Տեքստերի յուրացմանը խանգարում են նաև «բարդ ձևակերպումները» (18%): Ուսումնառողների 14%-ը չունի որևէ դժվարություն, 11%-ը նշել է, որ չգիտի, 9%-ը հիմնական դժվարությունները կապում է սեփական «վատ հիշողության և չկենտրոնանալու հետ», իսկ 4%-ը՝ «օտար լեզուների չիմացության» հետ: Բացահայտվել են նաև այլ դժվարություններ՝ «թեմաներում աստիճանականության բացակայություն» (5%), «առաջնայինը երկրորդայինից տարանջատում» (2%), «տեքստերի շուրջ հարցերի ձևակերպում» (2%) և այլն, որոնք քիչ մաս են կազմում (ավելի մանրամասն՝ տե՛ս նկար 6):

Բացահայտված դժվարությունները պայմանավորված են առաջին կուրսեցիների՝ մասնագիտական տեքստերի հետ աշխատելու հանգամանքով, որոնցում արդեն առկա են տերմիններ և հասկացություններ, շարադրանքն ավելի բարդ է և տարբերվում է դպրոցական տեքստերից:

Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 1-ին կուրսում

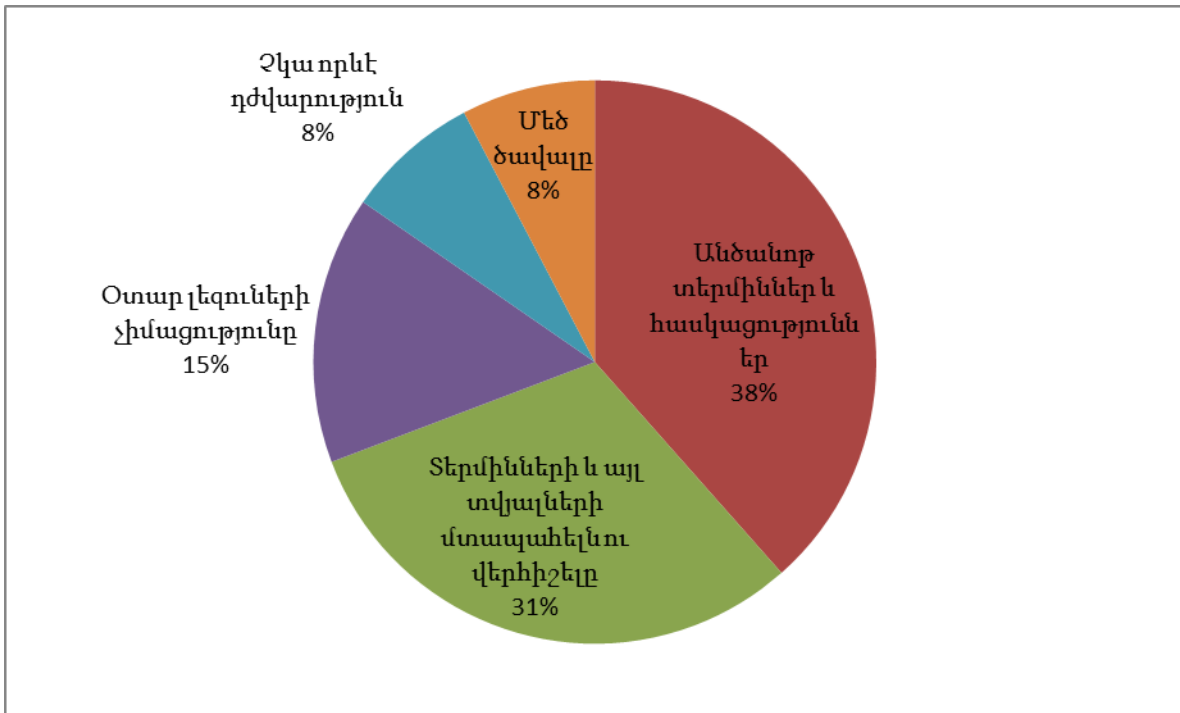


Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 2-րդ կուրսում: Երկրորդ կուրսեցիները շրջանում շարունակում է ամենատարածվածը մնալ, ավելին աճման միտում դրսևորել «անձանոթ տերմիններ և հասկացություններ» դժվարությունը (38%) (տե՛ս նկար 7):

Երկրորդ տեղում իր տարածվածությամբ «տերմինների և այլ տվյալների մտապահելու, վերհիշելու» դժվարությունն է (31%): Երկրորդ կուրսում աճել է «օտար լեզուների չհմացությունը» որպես դժվարություն՝ 15%: Իսկ նվազման միտում է առաջին կուրսի նկատմամբ ունեցել «չկա որևէ դժվարություն» պատասխանը՝ կազմելով 8%: Երկրորդ կուրսում ի հայտ է եկել նոր դժվարություն, այն է՝ տեքստերի մեծ ծավալը՝ 8%: Դժվարությունների նման պատկերը պայմանավորված է նրանով, որ երկրորդ կուրսում ավելանում են մասնագիտական դասընթացների թվաքանակը առարկայացանկում, ինչն իր հետ բերում է օտար լեզուներով, մեծածավալ և մասնագիտական տերմիններով և հասկացություններով հարուստ տեքստերի հասկացման և յուրացման դժվարության:



Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 2-րդ կուրսում

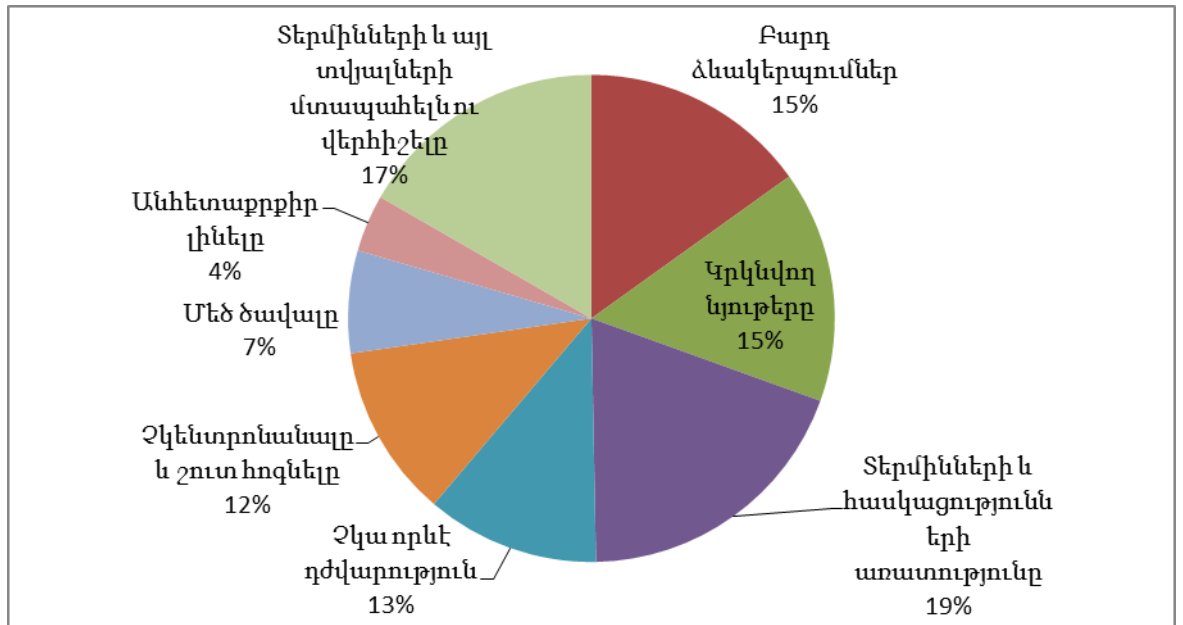


**Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 3-րդ կուրսում:** Երրորդ կուրսեցիները որպես առավել հաճախ հանդիպող դժվարություն նշում են «տերմինների և հասկացությունների առատությունը» (19%), որն, ըստ էության, նոր դժվարություն է, քանզի առաջին երկու կուրսերում նշում էին տերմինների և հասկացությունների անհասկանալի լինելը և մտապահելը որպես դժվարություն: Իսկ այժմ վերջիններիս շատ լինելը, գուցե ժամանակին յուրացված չլինելը, դժվարացնում է ուսումնական տեքստի հասկացման գործընթացը: Իր տարածվածությամբ երկրորդ տեղում է «տերմինները և այլ տվյալները մտապահելը, վերհիշելը» դժվարությունը, որն այժմ ունի նվազման միտում՝ 17%: «Բարդ ձևակերպումները և կրկնվող նյութերը» կազմում են հավասարապես 15%: Երրորդ կուրսեցիների կողմից նշվող «Կրկնվող նյութերը» նոր դժվարություն է նախորդ կուրսերի համեմատությամբ: Ուսումնառողների 11%-ը չունի որևէ դժվարություն: Մյուս կողմից էլ շարունակվում են դժվարություններ համարվել «չկենտրոնանալը և շուտ հոգնելը» (12%), «տեքստերի մեծ ծավալը» (7%) և «տեքստերի անհետաքրքիր լինելը» (4%) (տես՝ նկար 8):

Ստացված արդյունքների համադրությունը թույլ է տալիս ենթադրել, որ երրորդ կուրսում տեքստերի հասկացման դժվարությունները հիմնականում հետևանք են

Ուսումնական կուրսերում հասկացությունների և տերմինների անբավարար յուրացված  
լինելու հետ:

Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 3-րդ կուրսում

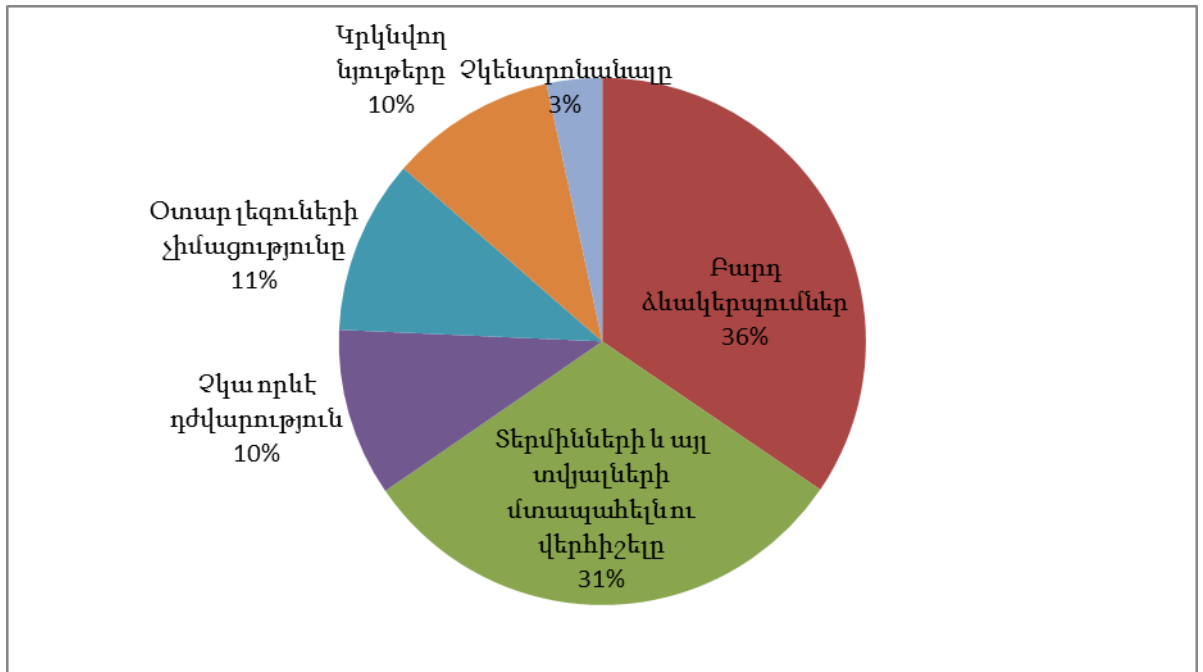


**Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 4-րդ կուրսում:**

Ավարտական կուրսում տեքստում «բարդ ձևակերպումներն ու տերմինները», «այլ տվյալները մտապահելը, վերհիշելը» ամենահաճախ հանդիպող դժվարություններն են և դրսևորել են աճման միտում՝ կազմելով համապատասխանաբար 35% և 31%: Օտար լուզուների չիմացությունը՝ 11%, կրկնվող նյութերը՝ 10% և չկենտրոնանալը՝ 3%, չնայած երրորդ կուրսի համեմատությամբ ունեն նվազման միտում, այսուհանդերձ շարունակում է խոչընդոտել ուսումնական տեքստերի յուրացմանը: Ուսումնառողների 10%-ը չունեն դժվարություններ:

Քանի որ չորրորդ կուրսում արդեն նախապատրաստվում են ավարտական քննություններին, տերմիններ և այլ տվյալներ հիշելն ու մտապահելը դառնում է հրատապ և կարևոր: Իսկ բարդ ձևակերպումները շարունակում են որպես այդպիսին որակվել ոչ միայն օբյեկտիվ, այլև սուբյեկտիվ պատճառներով. ֆոկուս-խմբի մյուս տվյալների համաձայն, ուսումնառողները չեն տիրապետում մտավոր բարդ ուսումնական գործողություններին, այդ իսկ պատճառով ունեն նյութի էական պահերի հասկացման դժվարություններ:

Ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելու դժվարությունները 4-րդ կուրսում



**Տեքստի հետ աշխատելուն նպաստող պայմանները 1-4 կուրսերում:** Ֆոկուս-խմբի խնդիրներից է նաև բացահայտել այն, թե ինչ պայմաններում է աճում տեքստի հետ աշխատելու մոտիվացիան:

Քանի որ տեքստի հետ աշխատելուն նպաստող պայմանները 1-4 կուրսերում գրեթե նման են, նպատակահարմար ենք գտնում արդյունքները ներկայացնել հենց այդ տեսանկյունով: Անշուշտ կան նաև չնչին տոկոս կազմող այլ պայմաններ ևս, որոնցից են «տեքստի մատչելիությունը», «փոքր ծավալը», «գիտական շարադրանքը», «տեքստում սխեմաների, նկարների առկայությունը»:

Այսպես, ստացված արդյունքները վկայում են, որ առաջին կուրսեցիների մոտ որպես հիմնական պայմաններ հանդես են գալիս «տեքստի հասկանալը»՝ 38,2%, «տեքստի հետաքրքիր լինելը»՝ 23.6% և «լավ տրամադրությունը, հոգնած չլինելը»՝ 12.7%: Երկրորդ կուրսում վերջիններս պահպանվում են՝ կազմելով համապատասխանաբար 42.8%, 14.3% և 9.5%, իսկ երրորդ կուրսում նվազում են՝ 27.1%, 11.9% և 6.8%: Ինչպես երրորդ կուրսում, չորրորդ կուրսեցիների համար ևս «տեքստի հասկանալով» (27.3%) է պայմանավորված ուսումնական տեքստի հետ աշխատելու մոտիվացիայի աճը, իսկ «տեքստի հետաքրքիր լինելը», որն առաջին կուրսում 23.6% էր, երկուսուկես անգամ կորցնում է իր մոտիվացնող նշանակությունը: Նույնը կարելի է ասել «տրամադրության և հոգնածության» մասին, որոնք այլևս աննշան

են ազդում մոտիվացիայի վրա (3.6%): Երրորդ կուրսում իր նշանակալիությամբ երկրորդը՝ «տեքստի հասկացումից» հետո, «տեքստի մասնագիտական» լինելն է (18.6%), որ մոտիվացնում է ուսումնառողներին, իսկ չորրորդ կուրսում՝ «կիրառական ուղղվածություն ունեցող» (20%) և «նորույթ պարունակող տեքստերը» (14.5%):

Չետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ ուսանողներն ունեն տարաբնույթ դժվարություններ՝ սկսած տերմինների հասկացումից մինչև մտավոր գործողություններին տիրապետումը (մեկնաբանել, կապեր հաստատել, վերլուծել, համադրել, տեսականը գործնականում կիրառել և այլն) :

Մեր հետազոտության արդյունքները հաստատեցին Ս. Էրիքսենի այն միտքը, որ ուսումնառողները սովորում են այն, ինչ նրանց հետաքրքրում է և հիշում են այն, ինչ հասկանում են [106]:

Ինչպես երևում է տվյալներից, բոլոր կուրսերում, հատկապես առաջին և երկրորդ, տեքստի հացկացումը ուսումնառողների մոտ առաջացնում է տեքստի հետ աշխատելու ցանկություն: Իսկ տեքստի հետաքրքիր լինելը միայն առաջին կուրսում է կարևոր. սկսած երկրորդ կուրսից այն կորցնում է իր նշանակալիությունն ու կարևորությունը: Իսկ «նորույթ պարունակող տեքստերը» որպես մոտիվացնող պայման, տեղ են գտել ուսումնառողների պատասխաններում այն օբյեկտիվ պատճառով, որ չորրորդ կուրսում շատ նյութեր կրկնվում են և ուսումնառողներն անարդյունավետ են համարում նույն բովանդակությամբ նյութերը նորից սովորել:

Ամփոփելով երկրորդ գլուխը՝ կարելի է հանգել հետևյալ եզրակացություններին.

1. Բուհ ընդունվելու թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին դրդապատճառները բնագիտական և հումանիտար հոսքերի առաջին կուրսերում գերակայում են, որոնք հաջորդ կուրսերում ունեն կայուն նվազման միտում: Արտաքին բլոկի դրդապատճառները գերակայում են ներքին բլոկի դրդապատճառներին, չնայած ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառները առաջին կուրսի հանդեպ ունեն աճման շարժընթաց, հատկապես հումանիտար հոսքում: Աճման շարժընթաց ունեն նաև արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները, իսկ արտաքին իրական գործող դրդապատճառներն աճման միտում ունեն միայն հումանիտար հոսքում և նվազման՝ բնագիտականում:

2. Երկու հոսքերում էլ «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արտաքին դրդապատճառների համախումբը գերակայում է: «Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ գերակայում են արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական, իսկ հումանիտարում՝ նաև ներքին իրական գործող դրդապատճառները: Մինչդեռ «բարձր» առաջադիմությունը հիմնականում ապահովվում

է ուժեղ արտահայտված ներքին բլոկի դրդապատճառներով, որոնց լրացնում են նաև արտաքին մասնագիտական և իրական գործող դրդապատճառները:

3. Բնագիտական և հումանիտար հոսքերի ուսումնառողների արժեքային համակարգի բաղադրիչների արտահայտվածությունը առավելապես պայմանավորված է ակադեմիական առաջադիմությամբ: «Բարձր» և «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների գերակա արժեքներն են «Պատասխանատվությունը» և «Ինացությունը», իսկ հումանիտար հոսքում՝ նաև «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը», մինչդեռ «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների «Ինացությունը» ամենաթույլն է արտահայտված: «Երրորդ անձ» և «Հասարակական օգտակար աշխատանք» արժեքները հումանիտար հոսքում ավելի ցայտուն են արտահայտված: «Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքային համակարգում գիտելիքը, ճանաչողությունը, հետաքրքիր աշխատանքը և ինքնավստահությունը ներքին կոնֆլիկտ առաջացնող ոլորտներ են, որոնք կապված են միմյանց հետ:

4. Ներքին և արտաքին բլոկի դրդապատճառները միմյանց չեն հակասում, այլև ընդհակառակը՝ փոխլրացնում են միմյանց: «Ինացություն» և «Պատասխանատվություն» արժեքները փոխկապակցված են և կապված են ներքին բլոկի դրդապատճառների (հատկապես ներքին իրական գործող) և ակադեմիական առաջադիմության հետ: Հումանիտար հոսքում «Երրորդ անձը» որպես արժեք կապված է ներքին իրական գործող դրդապատճառների և «Ինացության» ու «Պատասխանատվության» հետ, իսկ վերջինս «Հասարակական օգտակար աշխատանքի» հետ: Երկու հոսքերում արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածությունը, ավելի կոնկրետ «Ներքին կոնֆլիկտը» դրական համահարաբերակցային կապի մեջ է «Պատասխանատվության», «Ինացության», ակադեմիական առաջադիմության և ներքին իրական գործող դրդապատճառների հետ:

5. Ուսումնական տեքստի հասկացմանն ուղղված գործողությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ա) «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները հիմնականում կատարում են տարբեր աստիճանի բարդության մտավոր գործողություններ, բ) «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողները՝ մտավոր գործողություններով ուղեկցվող առարկայական կամ պրակտիկ գործողություններ, գ) «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողներին բնորոշ է նյութի բառացի վերարտադրումը:

Հավաստող գիտափորձից պարզ է դառնում՝ եթե ուսումնառության ընթացքում արտաքին դրդապատճառները չեն վերածվում ներքին համարժեք դրդապատճառների,

ապա ապագա մանկավարժների ակադեմիական առաջադիմության մակարդակը գտնվում է «ցածր» և «միջին» մակարդակի վրա:

Ուստի մենք մշակել ենք հատուկ ուսուցողական գիտափորձ, որի նպատակն է որևէ ինքնուրույն աշխատանքի օրինակի վրա բացահայտել այն տարբերությունները, որոնք առկա են փորձարարական և ստուգիչ խմբերի ուսումնառողների ուսումնական դրդապատճառներում, ինչպես նաև ցույց տալ հաջողության արձանագրման արդյունքում համարժեք դրդապատճառի ձևավորմանը:

Այնուհետև ստուգողական գիտափորձի ընթացքում մենք նպատակ ունենք պարզելու փորձարարական և ստուգողական խմբերում ինքնուրույն աշխատանքի հաջող կատարման արդյունքում ներքին ուսումնական դրդապատճառների վիճակագրական տարբերությունները, ինչը կվիստատի մեր կողմից առաջ քաշված վարկածը:

Ամփոփելով ստացված արդյունքները՝ կարելի է ենթադրել, որ անհրաժեշտ է իրականացնել գիտականորեն հիմնավորված հոգեբանամանկավարժական միջոցառումներ ապագա մանկավարժների ուսումնական դրդապատճառների նպատակամետ զարգացման ուղղությամբ: Միաժամանակ պետք է նշել նաև, որ նկատի ունենալով ներքին և արտաքին դրդապատճառների բազմաբնույթ կապերն ու փոխազդեցությունները՝ անհրաժեշտ է այդ միջոցառումները իրականացնել ոչ միայն ուսումնական, այլև համակարգված ձևով դրանք տարածել նաև մասնագիտական գործունեության դաշտ, որն ուղղակիորեն պայմանավորում է հատկապես ներքին դրդապատճառների զարգացման վեկտորը:

Արտաքին բլոկի դրդապատճառների չափավոր և բարձր արտահայտվածությունը մեզ տալիս է խնդրի լուծման հնարավորություն, քանզի սովորողը սոցիալական դիրք ունենալու, աշխատելու և գումար վաստակելու իր նպատակները կապում է հենց մանկավարժական ուղղվածություն ունեցող մասնագիտության ձեռք բերման հետ: Չնայած մանկավարժական բուհում սովորելը տվյալ դեպքում ոչ այնքան նպատակ է, այլ նպատակին հասնելու միջոց, և սովորողը ընտրել է հենց այդ միջոցը, հետևաբար սովորողը ունի դրական դիրքորոշում և տրամադրվածություն մասնագիտության նկատմամբ: Այս հնարավորության նպատակային և պլանավորված օգտագործումը՝ տեքստերի հետ աշխատելու գործողությունների համակազմի ուսուցման միջոցով, թույլ կտա հաղթահարել սովորելու մի շարք դժվարություններ և արձանագրել ներքին դրդապատճառների աճ:

Նախքան ուսուցողական գիտափորձին անցնելը հարկ ենք համարում նշել, որ ուսուցողական գիտափորձը ընդլայնվել է՝ իրենում ներառելով նաև ստուգիչ

գիտափորձի բաղադրատարրերը այն պատճառաբանությամբ, որ ուսուցողական գիտափորձի արդյունքում ստացված տվյալների հավաստիությունը միաժամանակ ստուգվի: Հայտնի է, որ ստուգիչ գիտափորձը նախատեսվում է անցկացնել ուսուցողական գիտափորձի արդյունքների հավաստիությունը հաստատելու համար: Սույն ատենախոսության շրջանակում գիտափորձի ստուգիչ մասը հատուկ չի առանձնացվել, այլ այն դիտարկվել է երրորդ գլխում՝ հիմք ընդունելով ուսուցողական գիտափորձի տվյալ դրվագը անմիջապես հաստատելու իրողության հետ: Դրանով նյութի շարադրման և վերահսկման բաղադրիչները ավելի հստակ են տեղայնացվել, որպեսզի ավելի ակնհայտ դառնա ուսուցողական ծրագրի ձևավորման, վերահսկման և յուրացման հավաստիությունը ընտրված համակազմի օրինակով:



## ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ

### ՆԵՐՔԻՆ ԴՐՂԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԻ ԱԿՏԻՎԱՑՄԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ՈՒՍՈՒՄՆԱԻՄԱՑԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԼԱՎՈՐՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ, ԸՆԹԱՑՔԸ ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ ՈՒՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԳԻՏԱՓՈՐՁԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

#### 3.1 Ուսուցողական գիտափորձի նպատակը, խնդիրները, համակազմի նկարագրությունը և անցկացման պայմանները

**Գիտափորձի նպատակի ընտրության հիմնավորումը:** Հիմք ընդունելով հավաստող գիտափորձի հիմնական տվյալները՝ կրթության գործընթացում առկա հիմնական բացթողումները և ուսումնառողների կրթական դժվարությունները, անհրաժեշտություն է առաջացել մշակել և ներդնել այնպիսի ուսումնական ծրագրեր (նախապատրաստական և հիմնական), որոնք առավելագույնս ուղղորդեն հումանիտար և բնագիտական հոսքերի ուսումնառողներին, այսինքն՝ ծրագրերը հնարավորություն տան նրանցում ձևավորելու և զարգացնելու ուսումնական ներքին դրդապատճառներ:

Գիտափորձի նպատակն է անհատական ուսուցման ընթացքում հարցազրույցի, կողմնորոշիչ և ուղղորդող հարցերի միջոցով «միջին» և «ցածր» ակադեմիական առաջադիմություն ունեցող ուսումնառողների մոտ ձևավորել ուսումնական տեքստերի ընկալմանը և հասկացմանը միտված գործողությունների համակազմ, ինչպես ուսումնական գործունեության կազմում, այնպես էլ կոնկրետ գործողություններից բխող օպերացիոնալ համակազմում:

#### **Ուսուցողական գիտափորձի խնդիրներն են.**

ա) կազմել ուսուցողական ծրագիր և անհատական ուսուցման միջոցով ուսուցանել Ընդհանուր հոգեբանություն առարկայից ուսումնական տեքստի ընկալմանն ու հասկացմանն ուղղված ուսումնական գործողություններ,

բ) տարբեր ուսումնական տեքստերի վրա կիրառել ուսուցանված գործողությունները,

գ) գործողությունների տեսանկյունով վերարտադրել ընկալված և հասկացված նյութը (ստուգման դիտանկյուն),

դ) ուսումնասիրել տեքստի վերլուծությունը խորացնելու միտումները ռեֆլեքսիվ և ինքնազարգացման գործողությունների ակտիվացման պայմաններում:

**Փորձարկվողների համակազմը:** Ուսուցողական գիտափորձին մասնակցել են հավաստող գիտափորձի մասնակիցներից ընտրված՝ բնագիտական և հումանիտար հոսքերի «միջին» և «ցածր» ակադեմիական առաջադիմության թվով 38

ուսումնառողներ: Ուսուցողական գիտափորձերն ընթացել են փոքր խմբերով (ծրագրի նախապատրաստական փուլ) և անհատական (հիմնական փուլ):

### 3.2 Ուսուցողական ծրագրի կառուցման տեսամեթոդական հիմնավորումը

Ուսուցողական ծրագրի մշակման համար որպես մեթոդաբանական հիմք են ծառայել Գործունեության ընդհանուր կոնցեպցիան (Ա.Ն. Լեոնտև, Լ.Ս. Վիգոտսկի, Ա.Ռ. Լուրիա), Ուսումնական գործունեության կոնցեպցիան (Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիգինա, Տ.Վ. Գաբայ, Ջ.Ա. Ռեշտովա, Վ.Վ. Դավիդով, Դ.Բ. Էլկոնին և այլոք), Ուսումնական գործունեության առանձին բաղադրիչների ակտիվացման մոտեցումը (Լ.Ս. Ֆրիդման, Ի.Ի. Իլյասով, Վ.Ս. Կարապետյան), Ուսումնական դրդապատճառների կոնցեպցիան (Ա.Կ. Մարկովա, Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիգինա)[49; 51; 86]:

Տեքստը նշանասիմվոլային գործունեության կոնցեպցիայի շրջանակում (այսինքն՝ կա իրականություն և կա դրա բառային, նշանասիմվոլային բացատրություն) հանդես է գալիս որպես նշանասիմվոլային օբյեկտ՝ «Իրականություն-պայմանականություն» շղթայի կրող (Ն.Գ. Սալմինա, Վ.Ս. Կարապետյան), իսկ ուսումնական տեքստը՝ որպես բառային մոդել, ընդ որում սուբյեկտային մակարդակով (Վ.Վ. Դավիդով, Յ. Պոնոմորյով, Ն.Ֆ. Տալիգինա, Լ.Ս. Ֆրիդման և այլոք) [4; 5; 50]:

Վերը նշված ուսումնական դժվարությունների տարանջատման հիմքը խիստ բազմազան է՝ այն չի սահմանափակվում միայն նյութի ծավալով, գործողության բնույթով, այն կարող է ընդգրկել այն հարցերի շրջանակը, որը վերաբերում է նյութի ընկալմանը, հասկացմանը, յուրացմանը, վերարտադրմանը, ձևափոխմանը, համակարգմանը, տարբեր գաղափարների խմբավորմանը և համադրմանը, գործնական կիրառմանը և այլն:

Նախևառաջ տեսական և պրակտիկ գործունեության մեջ մենք մշտապես առնչվում ենք 4 տիպի գործողությունների հետ՝ առարկայական (Պ. Գալպերին՝ նյութական, նյութականացված), պերցեպտիվ (Վ. Ջինչենկո՝ ընկալողական), խոսքային (արտաքին և ներքին) և մտավոր (Ժ. Պիաժե, Յ. Գալպերին):

Երկրորդ կարևոր պահը, որ հաշվի է առնվել մեր գիտափորձում այն է, որ կան պարզ գործողություններ, որոնք համապատասխանում են ակադեմիական սահմանմանը, գործունեության մեջ հարաբերականորեն կայուն տարրեր են և ունեն կոնկրետ նպատակներ: Մինչդեռ մենք ավելի բարդ գործողություններ ենք կատարում, որոնք սենանտիկայի առումով ունեն լրացուցիչ բացատրության կարիք: Ավելին, այդ գործողություններն ավելի շատ են կիրառվում հատկապես բարձրագույն կրթության ոլորտում: Դրանցից են՝ «պարզաբանել», «բացատրել», «նկարագրել», «ապացուցել»,

«մեկնաբանել», «եզրակացնել», «մտահանգել», «դատողություններ անել», «սահմանել», «հաստատել» և այլն: Վերոհիշյալ գործողությունները դիտարկելու համար դրանք պետք է քննարկել գործունեության կազմում: Իսկ առանձին դեպքերի համար նպատակահարմար է դրանց անվանել գործընթացներ՝ օրինակ, հասկացման գործընթաց:

Ուսումնական գործողությունների տիրապետումը, արդյունքում ուսումնական առաջադրանքի հաջող իրականացումը և նվաճման մոտիվացիայի ձևավորումը ևս ազդում են ուսումնական դրդապատճառների որակի վրա: Որպես նշված մեխանիզմի տեսամեթոդաբանական հիմք հանդես է գալիս Ջ. Ատկինսոնի դրդապատճառների ուժգնության գնահատման բանաձևը՝

$$D = Z + Z_1 + S$$

որտեղ՝  $D$ -ն դրդապատճառի ուժգնությունն է,  $Z$ -ն հաջողության նվաճման դրդապատճառն է՝ որպես անձի հատկություն,  $Z_1$ -ը՝ նպատակին հասնելու սուբյեկտիվ գնահատվող հավանականությունը,  $S$ -ն՝ անձի համար նպատակին հասնելու նշանակալիությունը: Հավաստող գիտափորձի մաս կազմող անհատական հարցազրույցների արդյունքում ևս հաստատվել է այս մոտեցմամբ առաջ քաշվող վերոհիշյալ բաղադրիչների նշանակությունը, իսկ դրանց բացակայությունը նշանակում է ուսումնական դրդապատճառի թուլացում:

Վարքի և գործունեության մոտիվացիայի եռաստիճան կառուցվածքն են կազմում ակտիվ գործող, պոտենցիալ և էքստրենալ գոտիները: Ըստ Վ.Գ. Ասեկի՝ չափազանց կամ ոչ բավարար նշանակալիությունը չի կարող մարդուն դրդել գործունեության: Ինչպես նաև այն դեպքերում, երբ որոշ իրադրություններ ընկալվում և գնահատվում են անձի կողմից որպես անիրագործելի և անիրական, գործունեությունը դառնում է անհնար կամ ոչ պիտանի: Սեղմված սահմաններով ակտիվ գործող գոտին չի նպաստում վարքային դրսևորումներին և չի դրդում գործունեության[13; 14]: Հետևաբար ուսումնական գործողություններին տիրապետելը որպես առաջադրանքի հաջող իրականացման հավանականություն, կարող է ընդլայնել մոտիվացիայի ակտիվ գործող գոտին:

### 3.3 Ուսուցողական գիտափորձի կազմակերպումը և անցկացման մեթոդիկան

**Ուսուցողական գիտափորձի մեթոդիկայի նկարագրությունը:** Մեթոդիկա ասելով ի նկատի ունենք մեթոդների, հնարների ամբողջությունը, որը նպատակահարմար է կոնկրետ գործընթացի իրականացման համար [34]: Սույն մեթոդիկան կազմված է նախնական և հիմնական մասերից, որոնք իրականացվել են բացատրական, բառարանային, անհատական, զրույցի, մեկնաբանման, ինչպես նաև ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման մեթոդներով:

**Նախնական գիտափորձի անցկացման նկարագրություն:** Առաջին պարապմունքներում բացատրման մեթոդով փոքր հետազոտական խմբերում ներկայացվել են մի շարք հասկացություններ, որոնք ուղղակիորեն առնչվում են ուսուցողական գիտափորձի հետ: Առաջին հերթին նկատի ունենք մի շարք հասկացություններ, որոնք օգտագործվում են ժամանակակից գիտության բոլոր բնագավառներում: Բացի դրանից, դրանք առնչվում են ուսումնագիտական տեքստերի հետ («Կառուցվածք», «Համակարգ», «Հատկություն», «Սկզբունք», «Ամբողջ-մաս», «Պատճառ-հետևանք», «Ձև(արտահայտչաձև)-բովանդակություն», «Եզակին, առանձնահատուկը և ընդհանուրը», «Օրինաչափություն», «Գործընթաց», «Գործունեություն», «Երևույթ և էություն», «Գործառույթ», «Տեքստ», «Տեքստի տեսակներ», «Տեքստային օբյեկտ», «տերմին», «հասկացություն» ելակետային եզրույթների մասին պատկերացումների ձևավորման անհրաժեշտությունը (տե՛ս հավելված 5): Վերոհիշյալ համագիտական եզրույթների յուրացումը և հասկացումը կհեշտացնի գործողությունների իմաստի պարզաբանումը: Իսկ հասկացման չափանիշը համանման գործողություններ պահանջող առաջադրանքների կատարումն է՝ հիմնական շեշտը դնելով ուսումնական նյութի ըմբռնման և հասկացման վրա:

### 3.4 Ուսուցողական ծրագրի բովանդակությունը և կիրառման պայմանները

**Ուսումնական տեքստի հետ աշխատելու ուսումնական ծրագրի բովանդակությունը:** Հինք ընդունելով 2005թ. ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին» որոշումը, որի հիմնական նպատակն է ապահովել կրթության որակ՝ ի հաշիվ տեղեկատվական բազայից (համացանց, գրադարանային ֆոնդեր) օգտվելու, խնդիր է դրվել զարգացնել ուսումնառողների ինքնուրույն գործունեությունը ուսումնառության ընթացքում: Բնականաբար այս ամենը ենթադրում է ուսումնական տեքստերի հետ տարաբնույթ հոգեբանական և մեթոդական աշխատանքների կազմակերպում՝ ուղղված ուսումնական նյութի ըմբռնմանը, հասկացմանն ու յուրացմանը: Քանի որ կոմպետենցիաների ցանկացած ձևակերպում ընդհանրական բնույթի է (չնայած ձևակերպումները ենթադրում են կոնկրետ գործողությունների կատարում), ուստի ուսումնական գործունեության մեջ նպատակահարմար է դրանց ընդհանրական ձևակերպումներից անցնել կոնկրետ գործողությունների ալգորիթմի մշակման: Փաստորեն տեքստի հետ հոգեբանական աշխատանքը, ըստ էության, դիտարկվում է իբրև բարդ երևույթ, քանի որ ուսումնական տեքստը հոգեբանական, լեզվաբանական և տերմինաբանական տեսանկյուններից տարբեր մեկնաբանություններ ունեն, որոնք ուսումնական աշխատանքում առանձնապես չեն ինտեգրվում, այսինքն՝ դիտարկվում են անջատ-անջատ և առանձնապես չեն նպաստում ուսումնական նյութի հետագա մշակմանը: Ելնելով դրանից՝ կարծում ենք, որ ուսումնական նյութի նպատակամետ մշակումը հոգեբանական և մեթոդաբանական տեսանկյուններով հնարավորություն կընդձեռնի որոշակիորեն ամրապնդել ըմբռնման, հասկացման և յուրացման օղակները, որոնք, անհրաժեշտաբար, պետք է ներկայացված լինեն առարկայական, ըմբռնողական, խոսքային և մտավոր գործողությունների տեսքով: Ուսումնագիտական տեքստը՝ հասկացություններով և տերմիններով տրված միավոր է և բնականաբար, այն հասկանալու և յուրացնելու համար պահանջվում են կոնկրետ գործողություններ: Որպես այդպիսին նկատի ունենք համապատասխան հասկացությունների իմաստի պարզաբանման գործողությունները:

Գիտափորձի ընթացքում ավելի շատ հակված ենք վերլուծել պատրաստի տեքստերը և ապահովել նյութի հասկացումը: Ելնելով դրանից՝ կազմվել է տեքստի միկրովերլուծությանն ուղղված գործողությունների պարտադիր համակազմ, որը միշտ առկա է հասկացման գործընթացում:

Քանի որ տեքստի հետ աշխատելու գլխավոր նպատակը նրա հասկացումն է, ուստի անհրաժեշտություն կա առանձնացնելու առավել ընդունելի սահմանումը: Ըստ Լ.Պ. Դոբլանի, հասկացումը մտածողության մաս է կազմում, որը ենթադրում է առարկաների և երևույթների միջև էական կապերի և հատկությունների ընդհանրացված և միջնորդավորված արտացոլում: Այս ենթատեքստում տեքստի հասկացումը նրանում թաքնված պրոբլեմային իրավիճակների հաջորդաբար ներկայացումն է [37]:

## **1. Տեքստում ընդգրկված տերմինների և հասկացությունների իմաստի պարզաբանման գործողություններ**

Տերմինների և հասկացությունների իմաստի պարզաբանման համակազմը հասկանալու համար հիմք է ընդունվել ինչպես տեսական գրականության տվյալները (ընթերցման և հասկացման գործողությունների համակազմ), այնպես էլ փորձարարական ուսումնասիրությամբ բացահայտված ուսումնական առավել հաճախ կրկնվող դժվարությունները ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելիս (Վ.Ս. Կարապետյան):

Ստորև ներկայացվում է գործողության կողմնորոշիչ հիմքի պարզագույն քարտ, որում տարանջատված է հիմնական գործողությունների համակազմը: Ուսումնական կողմնորոշիչ քարտը պարզ ու հասկանալի է փորձարկվողներին և հեշտ է կիրառվում տեքստերի հետ աշխատելիս: Նմանատիպ պրակտիկան կիրառվել է ուսումնական մոդելների մշակման գործընթացում (Վ.Ս. Կարապետյան, Ա. Տուրչին և այլոք): Գիտափորձի մասնակիցներին առաջադրվել են ընդհանուր հոգեբանության թեմաներից ուսումնական տեքստեր, որոնք դասավանդվել են ինչպես բնագիտական, այնպես էլ հումանիտար հոսքերում: Փորձարկվողներին առաջարկվել է տեքստի յուրաքանչյուր պարբերությունից դուրս գրել իրենց անձանոթ տերմիններն ու հասկացությունները՝ միևնույն ժամանակ փորձարկվողներին տրվել է ուսումնական քարտ: Ենթադրելով, որ սկզբնական շրջանում կողմնորոշիչ հիմքի քարտից օգտվելը հեշտացնում է գործողությունների կատարման հաջորդականությունը առարկայական պլանում, հետզհետե ինտերիորիզացվելով՝ անցնելու է մտավոր պլան (մտավոր գործողություններ) և ավտոմատացվի:

Ստորև տրված է անձանոթ տերմինների և հասկացությունների հետ տարվող աշխատանքների կողմնորոշիչ հիմքի քարտի նմուշը (թիվ 1), որը գիտափորձերի ողջ ընթացքում մեքենագրած տեսքով դրված է փորձարկվողի սեղանին, որպես գործողության կողմնորոշիչ հիմք: Ստորև տրված են կողմնորոշիչ հիմքով կառուցված նմուշները, որոնք կիրառվել են Վ.Ս. Կարապետյանի կողմից սովորելու գործունեության մեջ մոդելավորման գաղափարը կիրառելու համար [3; 4; 53; 54]:

## **Կողմնորոշիչ հիմքի քարտ N1**

- 1.1 Ուշադիր կարդալ տեքստի առաջին պարբերությունը մինչև վերջ, ընդգծել անծանոթ բառերը, տերմինները, հասկացությունները:
- 1.2 Անծանոթ բառերը, տերմինները, հասկացությունները գրել սեփական բառարանում և դրանց բացատրությունները դուրս բերել մասնագիտական բառարանից կամ տեղեկատվական այլ հավաստի աղբյուրներից:
- 1.3 Սեփական բառերով մեկնաբանել վերոհիշյալ տերմինների և հասկացությունների նշանակությունը:
- 1.4 Փոխարինել անծանոթ տերմինները և հասկացությունները (եթե դրանք հնարավոր են), վերարտադրել նախադասության կամ պարբերության իմաստը:
- 1.5 Կրկնել 1.1-1.4 կետերը բոլոր պարբերությունների հետ աշխատելիս:

## **2. Աշխատանք «տեքստային օբյեկտների», նրանց հատկությունների և գործառույթների հետ**

Մեր կողմից օգտագործվող «տեքստային օբյեկտ» հասկացությունը մասնագիտական գրականության մեջ տարբեր անվանումներ ունի. Լ.Ի. Կապլանի մոտ ունի «մտքի առարկա» անվանումը, որոնք երկուսն էլ բովանդակային իմաստով պատասխանում են ինչի, ինչերի կամ ում մասին է նախադասությունը, պարբերությունը, տեքստը: Լ.Ի. Կապլանի կողմից կիրառվող «Մտքի առարկայի մասին արտահայտություններ» բնորոշումը մեր գիտափորձում հանդես է գալիս «տեքստային օբյեկտի կամ օբյեկտների բնորոշման ձև» անվամբ: Ինչպես նշում է Լ.Ի. Կապլանը, մտքի առարկան և նրա մասին արտահայտությունները կարող են չհանընկնել ենթակայի և ստորոգյալի հետ, քանի որ նախադասության հասկացումը կապվում է ոչ թե շարահյուսական վերլուծության, այլ տրամաբանական վերլուծության հետ: Տրամաբանական սուբյեկտը և տրամաբանական պրեդիկատը գիտափորձում նախադասության մեջ հանդես են եկել որպես տեքստային օբյեկտներ, որոնք ներկայացված են սահմանումների, հատկությունների համակազմի տեսքով [50, 51]:

## **Կողմնորոշիչ հիմքի քարտ N 2**

- 2.1 Ուշադիր կարդալ առաջին նախադասությունը և որոշել տեքստային օբյեկտը/ները, այսինքն՝ որոշել, թե ինչի, ինչերի կամ ում մասին է առաջին

նախադասությունը (կատարել ոչ թե քերականական, այլ իմաստաբանական վերլուծություն): Եթե տեքստային օբյեկտը հստակ չի ներկայացված, ապա հարցերի միջոցով հարկավոր է այն ընդլայնել:

- 2.2 Մինչ տեքստին ծանոթանալը վերհիշել տվյալ տեքստային օբյեկտի/ների մասին արդեն ունեցած պատկերացումները:
- 2.3 Որոշել տեքստային օբյեկտի/ների բնորոշման ձևը՝ ըստ հոգեբանության մեջ հաճախ օգտագործվող գործողությունների (սահմանել, ձևակերպել, մեկնաբանել, բացահայտել, պարզել, ստուգել, ապացուցել, ենթադրել, համոզել, փաստարկել, մտահանգել, ուսումնասիրել, եզրակացնել և այլն):
- 2.4 Որոշել տեքստային օբյեկտի/ների ներկայացման ձևը (նկարագրություն է, թե բացատրություն):
- 2.5 Պարզել, թե ինչպես են միմյանց հետ կապվում տեքստային օբյեկտները (մանատիպ կամ տարբերիչ գծերով, օրինաչափություններով և այլն):
- 2.6 Պարզել տեքստային օբյեկտի/ների կառուցվածքը, հատկությունները, գործառույթները:
- 2.7 Բացահայտել նկարագրված տեքստային օբյեկտի հատկությունների այն հնարավոր կապերը, որոնք բնորոշում են տվյալ տեքստային օբյեկտի/ներին:
- 2.8 Որոշել՝ տեքստային օբյեկտի/ների հատկությունները տրված են ամբողջությամբ, թե մասամբ:
- 2.9 Առանձնացնել այլ հեղինակների տեսական և գործնական բնորոշումները տվյալ տեքստային օբյեկտի/ների և դրանց նկարագրության մասին:
- 2.10 Որոշել այն գործոնները, որոնք ազդում են տվյալ տեքստային օբյեկտի/ների վրա:
- 2.11 Պարզել տեքստային օբյեկտի/ների հատկությունների դրսևորման պայմանները:
- 2.12 Բացահայտել տեքստի առանձին պարբերությունների ուղղակի կամ թաքնված կապերը:
- 2.13 Բացահայտել, թե առաջին պարբերության տեքստային օբյեկտները մյուս պարբերություններում ինչպես են հանդես գալիս՝ որպես այլ տեքստային օբյեկտի բաղադրիչ, հատկանիշ, գործառույթ, գործոն և այլն:

### 3. Տեքստի վերաձևակերպում

Տեքստի վերաձևակերպումը դիտարկենք երկու ձևով՝ ա) ծավալով մեծ նյութից անցում փոքր ծավալի, այսինքն՝ համառոտագրում, բ) փոքր ծավալով նյութից անցում



մեծ ծավալի, ընդլայնում (իսկ նման անհրաժեշտություն առաջանում է, երբ նյութը պետք է բացատրել, հասկանալի դարձնել, կապել այլ թեմաների հետ, համադրել և այլն:

Մենք միավորել ենք առաջին հայացքից հակադիր թվացող առաջադրանքները այն պատճառով, որ դրանց կատարումը ենթադրում է համանման գործողությունների համակազմ՝ կատարման հակառակ հաջորդականությամբ: Տեքստային այս առաջադրանքների կատարման ժամանակ կարևոր և առանցքային է հարցադրումների այն շրջանակը, որը մի դեպքում կողմնորոշում է, թե ինչ ուղղություններով պետք է որոնել և հավաքագրել թեմայի շուրջ համարժեք տեղեկույթ, մյուս դեպքում՝ նույն հարցերի շուրջ պետք է սեղմվի տեքստում առկա ընդլայնված տեղեկույթը:

Հաճախ ուսումնական գործունեության մեջ տրվում են հիմնախնդրի թեման և առաջադրվում է կարճ հաղորդումներից անցնել ծավալուն տեքստերի կառուցման, որն իր մեջ ընդգրկում է.

1. Մեթոդաբանական սկզբունքների մշակում,
2. Ուղղությունների հստակեցում,
3. Տեսական նյութերի հավաքագրում,
4. Նպատակի և խնդրի առաջադրում,
5. Տեսականի հիման վրա վարկածի առաջադրում,
6. Փորձարարական հետազոտության իրականացում և այլն:

Ինչպես տեսնում ենք կա գործողությունների համակարգ, որոնցից յուրաքանչյուրն իր հերթին ներառում է ավելի պարզ գործողություններ, որոնք ընդհանուր առմամբ կոչվում են իմացական օպերացիաներ:

### **Կողմնորոշիչ հիմքի քարտ N 3**

- 3.1 Ի՞նչ (ինչի մասին է խոսվում, ինչ է ասվում տվյալ տեքստի առաջին նախադասության մեջ),
- 3.2 Ինչպե՞ս (արտահայտման եղանակը),
- 3.3 Ինչու՞ (բացահայտման, հետազոտման, գործողության պատճառականություն),
- 3.4 Ինչո՞վ (ցույց է տալիս գործիքակազմ, տեխնիկական միջոցներ, աղյուսակներ, գրաֆիկներ, սինվոլներ, օրինակ՝ բացատրման միջոցով համոզել. որտեղ բացատրելը միջոց է, իսկ համոզելը՝ նպատակ),
- 3.5 Ե՞րբ (ցույց է տալիս ժամանակ, կախարգելման սկիզբ կամ ավարտ, որևէ արարքի կամ գործողության հաջորդ կամ նախորդ լինելը՝ հերթականությունը գործողությունների շղթայում, որը կարևոր է դատողություններ անելիս),

- 3.6 Որտե՞ղ (պայմանականորեն ցույց է տալիս վայրը, բայց հոգեբանական վերլուծություններում այն վերաբերում է կոնկրետ բնագավառի, ոլորտի, որևէ դատողության շրջանակը),
- 3.7 Ծավալ (ընդգրկվածության չափը, շատ կամ քիչ լինենը, դրսևորման ինտենսիվությունը օրինակ՝ փորձարկվողների թվաքանակը, մի քանի հատկանիշներով, պարամետրերով հետազոտություն կատարելը և այլն),
- 3.8 Պայմաններ (պարտադիր մաս, որի առկայությամբ անհրաժեշտաբար դրսևորվում է տվյալ երևույթը, օրինաչափությունը, օրինակ՝ երեխայի սեփական ակտիվությունը պայման է նրա զարգացման համար. որտեղ սեփական ակտիվությունը պայման է),
- 3.9 Գործոն (ինչը կամ ինչերը կարող են դրական կամ բացասական ազդեցություն ունենալ, կապի առկայություն, որը փոփոխական մեծություն է):

### 3.5 Ուսուցողական ծրագրով նախատեսված ուսումնական տեքստի իմաստային վերլուծությանը միտված պարզագույն գործողությունների ձևավորման ընթացքը

**Նախնական մեթոդիկայի մշակում:** Գիտափորձերում սկզբում կիրառվել են այնպիսի դատողություններ, որոնցում համեմատաբար հեշտ են հայտնաբերվում տեքստային օբյեկտները: Մենք երբեմն դուրս ենք եկել տեքստի բովանդակության շրջանակից՝ հնարավորություն տալով ինքնազարգացման ռեսուրսի ակտիվացմանը:

Ստորև բերվում է դասագրքից մի օրինակ, քանի որ ուսումնառողները սովորաբար օգտվում են դրանցից:

«Չետաքրքրությունները մարդու իմացական պահանջունքների հուզական դրսևորումներն են: Սուբյեկտիվորեն հետաքրքրությունները ի հայտ են գալիս այն դրական հուզական երանգի ձևով, որ ձեռք է բերում իմացական պրոցեսը[8, էջ 129]:

Այստեղ մտքի օբյեկտը, իհարկե, հետաքրքրություններն են: Երկրորդ կարևոր պահը այն հարցի պարզաբանումն է, թե ինչպես է տեքստում ներկայացված տեքստային օբյեկտը: Նախադասությունից երևում է, որ ամենաընդհանուր ձևակերպմամբ հետաքրքրությունները հուզական դրսևորումներ են: Բայց, իհարկե, մտքի օբյեկտի նմանատիպ դիտարկումը դեռևս բավարար չէ հետաքրքրությունների վերաբերյալ պատկերացում ձևավորելու համար: Ուստի առաջ է գալիս երկրորդ հարցը, թե հուզական դրսևորումները, ըստ տեքստի, ինչին են վերաբերում: Ակնհայտ է, որ դա վերաբերում է իմացական պահանջունքներին (ինչի՞ համար - իմացական պահանջունքների բավարարման համար):

Ստացվում է, որ տեքստում ծավալվում է որոնողական գործունեություն՝ բացահայտելու իրար հետ փոխկապակցված հարաբերությունները: Սա չի նշանակում, որ ներկայացվածը հանդմունքների սահմանումն է, որովհետև սահմանման համար անհրաժեշտ են էական հատկանիշներ [76]:

Մենք տվյալ դեպքում գործ ունեցանք հետաքրքրությունների դրսևորման և բացահայտման հետ:

Երկրորդ նախադասության մեջ սուբյեկտիվորեն բառը նշանակում է ա) հետաքրքրությունները միշտ էլ անհատական բնույթ ունեն՝ կախված կոնկրետ անձից, բ) եթե հետաքրքրությունները հուզական դրսևորումներ են, ապա տարբեր մարդիկ կունենան տարբեր հուզական դրսևորումներ՝ սկսած անհետաքրքրվածությունից մինչև խոր հետաքրքրվածություն: Կայուն հետաքրքրությունները ի հայտ են բերում դրական հուզական երանգավորում իմացական պրոցեսում: Այսինքն այս երեք բաղադրիչները կապված են իրար հետ:

Կան տեքստային օբյեկտներ, որոնք հանդես են գալիս բնորոշումներով, հատկանիշներով, այլ երևույթների հետ կապերով: Նման դեպքերում տրամաբանական առումով ավելի շատ աշխատանք կա կատարելու և ավելի շատ է զգացվում կառուցվածքագործառնական կամ համակարգային մոտեցման կիրառման անհրաժեշտություն: Այդ նպատակով հատուկ ուշադրություն է դարձվել հետևյալ հարցադրումներին.

**Գիտափորձի առաջին մաս:** Ստորև բերվում է դասագրքից մի օրինակ, որի թեման «Գործունեության կառուցվածքն» է[8, էջ 180]:

«Գործունեությունը իրականության նկատմամբ ակտիվ վերաբերմունքի այն ձևն է, որի միջոցով իրական կապ է ստեղծվում մարդու և այն աշխարհի միջև, որտեղ նա ապրում է: Գործունեության միջոցով մարդը ազդում է բնության, իրերի և այլ մարդկանց վրա: Այդ գործողություններում իրականացնելով և բացահայտելով իր ներքին որակները, իրերի նկատմամբ նա հանդես է գալիս որպես սուբյեկտ, իսկ մարդկանց նկատմամբ՝ որպես անձնավորություն: Իր հերթին նրանց պատասխան ազդեցություններին ենթարկվելով, այդ կերպ նա ի հայտ է բերում մարդկանց, իրերի, բնության և հասարակության իրական, օբյեկտիվ և էական հատկությունները»:

Ստորև ներկայացնենք գիտափորձի այն հատվածը, որոնցում տարանջատվել են տեքստային օբյեկտների հետ կատարվող ուսումնախմայական մի շարք գործողություններ:

Չետագոտող – Ուշադիր կարդացեք առաջին նախադասությունը և կողմնորոշիչ քարտը, այնուհետև որոշեք, թե ինչի մասին է առաջին նախադասությունը: Ի՞նչ էք կարծում առաջին նախադասության ձևակերպումը դիտարկման քարտի ո՞ր հարցադրմանն է համապատասխանում:

Փորձարկվող Գ. Ս. - Խոսքը գործունեության մասին է և պատասխանում է ինչ հարցին...

Չ. – Կրկին ուշադիր նայեք նախադասությանը և որոշեք, թե ինչպես է նկարագրվում կամ բացատրվում «գործունեություն» կատեգորիան: Մի մտածեք ճիշտ թե սխալ է ներկայացված կատեգորիան այդ նախադասության մեջ: Բավարարվեք միայն սույն տեքստի բովանդակությամբ և շրջանակներով...

Փ. (Գ. Ս.) – Պատասխանում է ինչով հարցին (ցույց է տալիս միջոց) և գործունեությունը դիտարկում է որպես միջոց...

Չ. – Ինչի՞ միջոց է ներկայացվում...

Փ. (Գ. Ս.) – Ինձ թվում է, որ կապի միջոց...

Չ. – Ինչերի՞ միջև կապի միջոց է ...

Փ. (Գ. Ս.) – Մարդկանց և աշխարհի կապի միջոց է ...

Յ. – Ինչպե՞ս եք հասկանում մարդու և աշխարհի կապը: Ինչպե՞ս կներկայացնեք կապը այլ բառերով: Հաշվի առեք, որ մարդու բնորոշումները շատ են. հումանիտար գիտությունների մեջ տարբեր սահմանումներ են բերվում, բայց այստեղ հասկացվում են որպես աշխարհի հետ հարաբերություններ հաստատող էակ...

Փ. (Գ. Ս.) – Կապը հարաբերություն է, առնչություն...

Յ. – Այսպիսով ի՞նչ պարզվեց...

Փ. (Գ. Ս.) – Պարզվեց, որ գործունեությունը մարդուն և միջավայրին կապող օղակ է

...

Յ. – Տեքստից երևում է, թե որ գործունեության մասին է խոսքը...

Փ. (Գ. Ս.) – Կարևոր չէ, խոսքը վերաբերում է ընդհանրապես գործունեությանը...

Յ. – Օրինակ, եթե լիներ աշխատանքային գործունեություն, այս դեպքում այդ կապն ինչպե՞ս կարտահայտվեր...

Փ. (Գ. Ս.) – Աշխատանքային գործունեությունն ուղղված է աշխատանքային գործիքների ստեղծմանը՝ սեփական կարիքները հոգալու համար...

Յ. – Այժմ կարդացեք հաջորդ նախադասությունը և որոշեք, թե ում կամ ինչերին է ուղղված այդ կապը...

Փ. (Գ. Ս.) – Այդ կապն ուղղված է ոչ միայն իրերին, այլ մարդկանց և բնությանը...

Յ. – Անցնելով երրորդ նախադասությանը՝ որոշեք, թե ինչի՞ մասին է այն...

Փ. (Գ. Ս.) – Այն վերաբերում է մարդուն...

Յ. – Ինչպե՞ս է մարդը ներկայանում այստեղ...

Փ. (Գ. Ս.) – Մի դեպքում ներկայանում է որպես սուբյեկտ, մյուս դեպքում՝ որպես անձնավորություն...

Յ. – Ո՞ր դեպքում է ներկայանում որպես սուբյեկտ, ո՞ր դեպքում՝ որպես անձնավորություն...

Փ. (Գ. Ս.) – Որպես սուբյեկտ հանդես է գալիս իրերի նկատմամբ հարաբերություններում, իսկ մյուս մարդկանց հետ՝ որպես անձնավորություն...

Յ. – Ի՞նչ է տեղի ունենում այդ հարաբերությունների արդյունքում...

Փ. (Գ. Ս.) – Սուբյեկտը բացահայտում է իր հատկություններն ու որակները...

Յ. – Իսկ չորրորդ նախադասության մեջ ինչի՞ մասին է խոսքը...

Փ. (Գ. Ս.) – Հատկանիշների մասին է ...

Յ. – Ո՞ր հատկանիշների...

Փ. (Գ. Ս.) – Իրական, օբյեկտիվ և էական...

Յ. – Իսկ ինչի՞ն են վերաբերում այդ հատկանիշները...

Փ. (Գ. Ս.) – Այդ հատկանիշները վերաբերում են այլ մարդկանց, իրերին, հասարակությանը և բնությանը...

Յ. – Ո՞վ է ի հայտ բերում այդ հարաբերությունները...

Փ. (Գ. Ս.) – Սուբյեկտը կամ անձնավորությունը...

Յ. – Իսկ ինչպե՞ս է ի հայտ բերում...

Փ. (Գ. Ս.) – Նրանց հետ հարաբերություններում նրանց պատասխան ազդեցությանը ենթարկվելով...

Յ. – Այսպիսով, մարդու և միջավայրի փոխազդեցության արդյունքում ի՞նչ է տեղի ունենում...

Փ. (Գ. Ս.) – Ինչպես սուբյեկտի, այնպես էլ այլ մարդկանց, բնության, իրերի և հասարակության էական հատկանիշների բացահայտում...

Յ. – Այսպիսով, ի՞նչ տեղի ունեցավ մարդու ներքին և արտաքին առարկայական աշխարհում...

Փ. (Գ. Ս.) - Տեղի ունեցան փոփոխություններ: Այո, մարդու ներքին ճանաչողական աշխարհում տեղի ունեցավ արտաքին առարկայական աշխարհի և իր մասին նոր պատկերացումների ձևավորում, իսկ արտաքին առարկայական աշխարհը փոխվեց և հարմարեցվեց մարդու սեփական պահանջներին:

Այսպիսով, բացահայտվում են հետևյալ կոնկրետ գործողությունները. ա) Տեքստային օբյեկտի բացահայտում, բ) Տեքստային օբյեկտի ներկայացման ձևի որոշման գործողություններ, գ) Տեքստային օբյեկտի հատկությունների որոշման գործողություններ, դ) Տեքստային օբյեկտի կատարած գործառույթների որոշման գործողություններ:

**Գիտափորձի երկրորդ մաս:** Երկրորդ մասի նպատակն է ուսումնառողներին պատկերացում տալ տեքստային օբյեկտների ներկայացվածության բազմակերպության մասին, որի արդյունքում նրանք կարողանան վերաձևակերպել տեքստային օբյեկտների հատկությունները, օրինաչափությունները և այլն, փաստորեն կարողանան նախադասությունը վերաձևակերպեն սեփական բառերով (նախադասությունը «շուռ տալ», կրճատել, պարզեցնել, ձերբազատվել ավելորդ բառերց, անհրաժեշտ շեշտադրումներ անել)՝ պահպանելով հիմնական իմաստը: Սույն գիտափորձի խնդիրներից է նաև ընդլայնել տեքստային տարրերի կապն այն պատճառով, որ հնարավորություն տրվի կոնկրետ տեքստերի վերլուծության ընթացքում խորացնել տեքստային օբյեկտների կապը: Այս նպատակով տրվել են տեքստեր միայն վերաձևակերպման հրահանգով. «Ինչպե՞ս կարելի է ներկայացնել իմաստը՝ փոխելով արտահայտչաձևը՝ ա) տեքստից վերբալ, բ) տեքստից պարզագույն սխեմաների և

հակառակը, գ) մտցնելով պայմանական նշաններ, տեքստի համառոտագրում կամ սղագրում»: Հատկապես վերջինը կարևոր է, քանզի պրակտիկայում հատկապես բանավոր տեքստի պարագայում ուսումնառողներն առանց սղագրության նույնությամբ շարադրում են: Քանի որ մասնագիտական գրականության մեջ կան իրարամերժ կարծիքներ (լեզվաբանական, հոգեբանական և տրամաբանական) նախընտրել ենք տեքստի վերաձևակերպումը համապատասխանեցնել նյութի մշակման հոգեբանական պահանջներին՝ 1) շարադրանքը լինի պարզ, 2) բոլոր բառերը լինեն հասկացված և գիտակցված, 3) մատչելի հաղորդակցման համար, այսինքն՝ արտախոսքային փուլը լինի առավելագույնս ընկալելի ուրիշների կողմից որպես արտաքին վերահսկման ձևանմուշ, 4) նյութի վերամշակումը համապատասխանի տեքստի վերամշակման ուսուցողական գիտափորձի նմուշին: Արդյունքում ուսումնառողը կհասկանա յուրացրածի և դրա ձեռքբերման եղանակների համապատասխանությունն ու հաստատունությունը:

Ստորև բերվում է դասագրքից մի օրինակ[8, էջ 180], որի թեման «Գործունեության կառուցվածքն» է:

«Նպատակը, որը հետապնդվում է գործունեությամբ, որպես կանոն քիչ թե շատ հեռավոր է լինում: Այդ պատճառով նրա ձեռքբերումը կատարվում է մարդու կողմից հաջորդաբար մի շարք մասնավոր խնդիրներ լուծելու միջոցով, որոնք առաջանում են դեպի նպատակը ընթանալիս: Գործունեության յուրաքանչյուր հարաբերականորեն ավարտուն տարր, որը լուծում է որևիցե պարզ ընթացիկ խնդիր, կոչվում է գործողություն»:

Հետազոտող - Այժմ Ձեր դասընթացից կտրամադրենք տեքստ և դուք կփորձեք վերաշարադրել տեքստը՝ հետևելով տեքստի վերլուծության հարցադրումների ընդհանուր սխեմային: Կարդացեք և սկզբի համար տեքստը փորձեք բարձրաձայն վերլուծել՝ օգտագործելով նախորդ գիտափորձի քայլերը:

Փորձարկվող (Հ. Գ.) – Նախ ես պետք է որոշեմ, թե ինչի՞ մասին է առաջին միտքը: Այն «նպատակի» մասին է:

Հ. – Ինչի՞ն է վերաբերում նպատակը...

Փ. (Հ. Գ.) – Թերևս այն կարող է վերաբերվել մարդուն, գործունեությանը կամ գործողությանը, բայց վերջիններս ևս վերաբերում են մարդուն...

Հ. – Պա՞րզ է, թե ինչպես է նպատակը արտահայտվում տեքստում...

Փ. (Հ. Գ.) – Այո, որպես գործունեության արդյունք:

Այնուհետև գիտափորձի հաջորդ փուլում պարզաբանվել է, թե տեքստային տարրերն ինչպես կարող են խորանալ իրենց կապերով և հարաբերություններով և դա ինչպես է փորձարկվողը մեկնաբանում նախորդ գիտելիքների հիման վրա:

Ստորև ներկայացվում է գիտափորձի այդ դրվագը՝ նախօրոք հիշեցնելով նախորդ ձեռքբերումը.

Յ. – Իսկ մի՞շտ կարելի է ասել, որ նպատակը գործունեության արդյունքն է...

Փ. (Յ. Գ.) – Այո...

Յ. – Ոչ, միշտ չի որ այդպես է: Դուք կարո՞ղ եք, առանց իմ միջամտության, բերել մեկ օրինակ, որտեղ նպատակը գործունեության վերջնարդյունքը չէ...

Փ. (Յ. Գ.) – Ոչ, չեմ կարող բերել օրինակ...

Յ. – Եկեք դիտարկենք երեք դեպք. ա) նպատակը նախորդում է գործունեությանը, բ) նպատակը հաջորդում է գործունեությանը, գ) երկուսը կատարվում են միաժամանակ: Ստաբերեք մի օրինակ, երբ նպատակը նախորդում է գործունեությանը, այսինքն՝ սկզբից նպատակն է, հետո գործունեությունը...

Փ. (Յ. Գ.) – Դա առանձնապես դժվար չէ, քանի որ ես 8-րդ դասարանից գիտեի՝ ուր պիտի ընդունվեմ, ինչ պիտի դառնամ, որից հետո պլանավորեցի, թե ինչ գործողություններ պիտի կատարեմ, որոնք կհասցնեն ինձ իմ վերջնական նպատակին: Համոզված եմ, որ միշտ նպատակը պիտի նախորդի գործունեությանը...

Յ. – Եկեք դիտարկենք 2-րդ տարբերակը, երբ նպատակը հաջորդում է գործունեությանը, այսինքն՝ մի բան է կատարում, այն էլ տարիների ընթացքում, և մտածում է, որ այն պիտի հասցնի ինչ-որ նպատակի: Փաստորեն այս տարբերակում գործողությունները չեն համապատասխանում նպատակին...

Փ. (Յ. Գ.) – Երբ ես ուզում եմ ինչ-որ թեմայով ռեֆերատ գրել, բայց կարդում եմ այլ թեմաներ՝ շեղվելով բուն նյութից: Հետո հասկանում եմ, որ դրանք լրիվ կամ ամբողջությամբ չեն համապատասխանում ռեֆերատի թեմային...

Յ. – Իսկ կարո՞ղ եք այնպիսի օրինակ բերել, որտեղ գործունեությունը և նպատակը միաժամանակ են կատարվում...

Փ. (Յ. Գ.) – Ոչ, չեմ կարող...

Յ. – Չեք կարող, որովհետև այդպիսի բան լինել չի կարող...

Փ. (Յ. Գ.) – Արդյոք կարող է գործունեության կազմում ծնվել նոր նպատակ: Եթե կարծում եք, որ հնարավոր է, ուերմն փորձեք բերել մի օրինակ...

Յ. – Դժվարանում եմ ասել՝ կարո՞ղ է ծնվել նոր նպատակ, թե ոչ...

Փ. (Յ. Գ.) – Իհարկե նման բան կարող է լինել: Ասվածի օրինակ է, երբ մարդը սկսում է հավաքել որևէ բանի հավաքածու, կոլեկցիա (նկար, նամականիշ), սակայն



գործունեության ընթացքում նա մտածում է, որ կարող է զբաղվել դրա առևտրով: Առաջին դեպքում նպատակը հավաքածու ունենալն էր, իսկ ընթացքում ծնվում է նոր նպատակ, այն է շահույթը...

Յ. – Կարո՞ղ է լինել նպատակ առանց գործունեության...

Փ. (Յ. Գ.) – Իհարկե, չի կարող լինել: Ես հասկացա այսպես. նպատակը կարող է հաջորդել կամ նախորդել գործունեությանը, սակայն չի կարող լինել առանց գործունեության...

Այսպիսով, գիտափորձի այս դրվագը ցույց է տալիս, որ պետք է պարզել հասկացությունների առնչությունները ոչ միայն շարադրված նյութի սահմանում, այլ ընդլայնված հարաբերություններով: Հակառակ դեպքում ուսումնառողի մոտ նյութը շարադրվում է վերարտադրման մակարդակով, կրկնվում է:

**Գիտափորձի երրորդ մաս:** Վերաձևակերպում նշանակում է կերպարանափոխում, լրացուցիչ փաստարկների կցում: Տեքստի վերաձևակերպումը դիտարկենք երկու ձևով, դիտարկենք նաև որպես կերպարանափոխում՝ ա) ծավալով մեծ նյութից անցում փոքր ծավալի, այսինքն համառոտագրում, (նման անհրաժեշտություն առաջանում է նյութի սղագրման, ամփոփման ժամանակ, օրինակ՝ սեղմագիր, եզրակացություն, նախաբան և այլն), բ) փոքր ծավալով նյութից անցում մեծ ծավալի, ընդլայնում (իսկ նման անհրաժեշտություն առաջանում է, երբ նյութը պետք է բացատրել, հասկանալի դարձնել, կապել այլ թեմաների հետ, համադրել և այլն օրինակ, էսսե, քննարկում և այլն):

Ստորև ներկայացվում է մի ձևակերպում կամ արտահայտություն, որը անհրաժեշտ է ընդլայնել, որպեսզի ուսումնառողը կարողանա կատարել այդ գործողությունները, որոնց հիման վրա պետք է գրի կամ ներկայացնի էսսե, կուրսային և այլն:

Գիտափորձի այդ մասը ներկայացված է հետևյալ դրվագում.

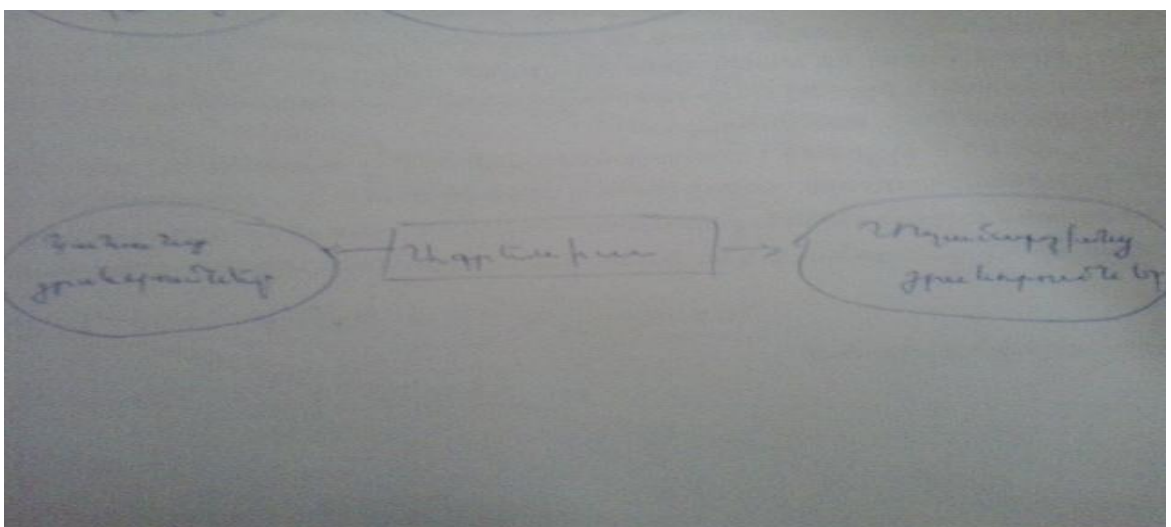
Յ. – Ես Ձեզ կառաջարկեմ մի թեմա «Տղամարդկանց և կանանց ազրեսիվության դրսևորումները» պարզենք, թե ինչպես պետք է կատարվի թեմայի ուսումնասիրության հնարավոր ուղղությունները, ինչպիսի գործողություններ են անհրաժեշտ դրա համար, որպեսզի առավելագույնս ընդլայնենք դրա մասին տեղեկատվությունը: Վերնագիրը, պատկերավոր ասած, մեր կենտրոնական դարպասն է, որով մենք պետք է մուտք գործենք տեղեկատվական բազա, որը մեզ անձանոթ է: Ուստի պետք է կատարենք համարժեք որոնողական գործողություններ: Ձևակերպեմ միտքս ավելի կոնկրետ. հիմք ընդունելով վերնագիրը՝ «Տղամարդկանց և կանանց ազրեսիայի դրսևորումները», ինչպես պետք է այն ուսումնասիրել: Ենթադրում եմ, որ դուք հասկանում եք ազրեսիայի երևույթը, գիտեք դրա բնորոշ հատկությունները նախորդ թեմաներից: Հիմա սկսենք:

Դուք Ձեր ձեռքի տակ ունեք նյութի մշակման հիմնական կողմնորոշիչները՝ հարցերը, փորձեք դրանք ծառայեցնել տեղեկատվական բազան ընդլայնելու համար, միաժամանակ առաջարկում ենք մտքի քարտեզի կազմման հիմնական միջոցները: Գործողության կողմնորոշիչ հիմքի առաջին և երկրորդ սխեմաները պետք է համադրվեն այնպես, որ դրանք միմյանց չհակադրվեն: Փորձեք հասկանալ, թե ինչու պետք է դրանք համադրվեն տեքստի մշակման որոնողական գործողություններ կատարելիս: Իմ կարծիքով դրանք տարբեր են՝ առաջինը տրամաբանական հարցադրումներ են և դրանով փորձ է արվում Ձեր ուշադրությունը սևեռել բովանդակային հարցերի վրա, իսկ մյուս սխեման կատարում է քարտեզի դեր՝ մտքի օբյեկտներին տեսողական դաշտ բերելու և իմացական գործընթացները հեշտացնելու համար: Դատողությունների ընթացքը կարող եք տանել գծային սկզբունքով, այսինքն ցույց տալ անցումներ և կարող եք տանել կառուցվածքային սկզբունքով՝ կենտրոնում գլխավոր հասկացությունը և նրանից դուրս եկող երկրորդային հասկացությունները: Այժմ փորձեք համադրել այս երկու սխեմաները....

Փ. (Ա. Ս.) – (կարդում է նախադասությունը) Երկու սխեմաներից պարզվեց, որ գլխավոր հասկացությունը «ագրեսիան» է, ագրեսիայի ինչե՞րը - դրսևորումները, տվյալ պարագայում ագրեսիայի նկատմամբ երկրորդային են համարվում դրսևորումները: Ու՞մ ագրեսիայի – տղամարդկանց և կանանց : Դատողությունների շղթան կունենա նման ձև.

Նկար 10

Դատողության շղթան՝ ըստ փորձարկվողի



Յ. – Արդյունքում ի՞նչ ունենք....

Փ. (Ա. Ս.) – Ունենք «ի՞նչ և ու՞մ» հարցերի պատասխանները....

Յ. – Այս երկուսը հիմք ընդունելով՝ պետք է առավելագույնս ընդլայնենք ուսումնասիրության շրջանակը: Դուք գիտեք, թե ո՞ր ագրեսիային են վերաբերում «ի՞նչ» և «ու՞մ» հարցերը: Չէ՞ որ ագրեսիան կարող է լինել ֆիզիակական, վերբալ, անուղղակի.... Կարո՞ղ եք դրանց շարքը համալրել....

Փ. (Ա. Ս.) – Ըստ Բասսի և Դարկի, ագրեսիան դիտարկվում է նաև որպես նեգատիվիզմ, գրգռում, կասկածամտություն, վիրավորվածություն և աուտոագրեսիա և այլ....

Յ. – Անկախ ագրեսիայի տեսակներից՝ նրանցում կա ընդհանուր բան, դա դիմացիմին վնաս պատճառելն է, այնպես չէ՞: Ի՞նչ եք կարծում ագրեսիան մի ձևով է դրսևորվում, թե ունի դրսևորման մի շարք ձևեր....

Փ. (Ա. Ս.) – Իհարկե, այն ունի դրսևորման մի շարք ձևեր. գիտեմ, որ հարվածելն էլ է ագրեսիա, վիրավորելն էլ....

Յ. – Ուրեմն որը՞ կլինի քո հաջորդ հարցադրումը....

Փ. (Ա. Ս.) – Իմ հարցադրումը կլինի՝ « Ագրեսիայի ո՞ր դրսևորումները»....

Յ. – Շատ լավ: Այն կլինի Ձեր ուսումնասիրության մյուս վեկտորը: Իսկ մարդիկ մի՞շտ են դրսևորում ագրեսիվություն, թե՞ կան դրա համար հատուկ պայմաններ....

Փ. (Ա. Ս.) – Հաշվի առնելով այն, որ մարդիկ միշտ ագրեսիվ չեն, ուրեմն կան դրսևորման հատուկ պայմաններ: Հետևաբար ես պետք է պարզեմ «ագրեսիվության դրսևորման պայմանները»....

Յ. – Այո, դա կլինի Ձեր հաջորդ հարցադրումը, որի շուրջ պետք է ծավալվեք: Այժմ դիտարկենք, թե երբ է դրսևորվում ագրեսիան՝ հաջորդում է, թե նախորդում ինչ-որ բանի: Եթե դժվարանում եք պատասխանել այս հարցին, փորձեք ձեր կյանքից մտաբերել ագրեսիայի դրսևորման որևէ դեպք և պարզել, թե երբ է այն դրսևորվել, ինչից հետո կամ առաջ....

Փ. (Ա. Ս.) – Երբ ինչ-որ մեկը լացում է, ես ջղայնանում եմ: Այս դեպքում ագրեսիվությունը հաջորդում է ուրիշի լացին: Ինձ թվում է՝ ցանկացած դեպքում ագրեսիվություն առկա է, երբ կա ինչ որ նախորդող դեպք: Փաստորեն, «ե՞րբ է դրսևորվում ագրեսիան» կլինի նոր հարցադրում....

Յ. – Լավ: Հիմա այս հարցին նայենք մի փոքր այլ տեսանկյունից: Ագրեսիվությունը ինքնանպատակ է, թե ուղղված է ինչ-որ բանի, ինչ-որ մեկին: Այսինքն՝ հուշեք ինձ, թե որ հարցադրումը ես ի նկատի ունեմ

Փ. (Ա. Ս.) – Ինձ թվում է, թե դուք ցանկանում եք պարզել, թե ագրեսիան ու՞մ կամ ինչի՞ն է ուղղված....

Յ. – Ճիշտ է, հենց դա էլ կլինի Ձեր մյուս հարցադրումը: Այժմ փորձեք ասել, թե ագրեսիան որտեղ կարող է դրսևորվել՝ հիմք ընդունելով Ձեր շրջապատում հանդիպող դեպքերը....

Փ. (Ա. Ս.) – Ագրեսիայի դրսևորման ամենատարածված տեղը, ըստ իս, ընտանիքն է: Չնայած այն կարող է հանդիպել հենց փողոցում: Չգիտեմ, թերևս այն դրսևորվում է ամենուր....

Յ. – Իսկ Ձեր կարծիքով կարևոր է տարանջատել կամ իմանալ ագրեսիայի դրսևորման տեղը և կարող է արդյոք այդ ինֆորմացիան Ձեզ օգտակար լինել....

Փ. (Ա. Ս.) – Ինձ թվում է, որ կարևոր է, որովհետև այն կոնկրետացնում է ագրեսիայի դիտարկումը: Եվ կարծում եմ, որ տարբեր տեղերում ագրեսիան կարող է ունենալ դրսևորման յուրահատկություններ....

Յ. – Հիանալի է, դուք Ձեր սեփական դատողություններով կարևորեցիք և առանձնացրեցիք ևս երկու հարցադրում՝ «Որտե՞ղ է դրսևորվում ագրեսիան» և «Որո՞նք են ագրեսիայի դրսևորման առանձնահատկությունները»: Անցնելով առաջ՝ փորձեք ասել, թե ինչպիսի հասարակության մեջ ագրեսիվությունը առավել արտահայտված կլինի՝ սոցիալապես ապահով, թե՞ անապահով հասարակության մեջ....

Փ. (Ա. Ս.) – Իհարկե, անապահով հասարակության մեջ .....

Յ. – Հենց հիմա դուք նշեցիք, որ կարևոր պարզել, թե «ինչը կամ ինչերը կարող են ազդել ագրեսիայի դրսևորման վրա»: Հայերենում գոյություն ունեն այսպիսի արտահայտություններ՝ «շատ ագրեսիվ», «քիչ ագրեսիվ»: Ձեր կարծիքով կողմնորոշիչ հիմքի սխեմայում (ԿՀՍ) որ հարցադրմանն է այն համապատասխանում ....

Փ. (Ա. Ս.) – Այն համապատասխանում է ագրեսիվության դրսևորման չափին, ծավալին....

Յ. – Այժմ փորձենք կառուցել մտքի կամ դատողությունների ուղին: Ավելի հաճախ հոգեբանական տարբեր հետազոտություններում կիրառվող «մտքի քարտեզը» ուղղորդում է դատողությունների զարգացմանը, կողմնորոշիչ դեր է կատարում մարդու գործունեության մեջ՝ հեշտացնելով մտքի ընթացքը: Մեր խնդիրների լուծման հետ կապված, «մտքի քարտեզը» դիտարկում ենք որպես համակարգված գործողությունների համակազմ, որոնք հնարավորություն են տալիս բացելու, ծավալելու իմացական գործունեության բուն ընթացքը:

Ուսուցողական գիտափորձի այս հատվածում Ձեզ սովորեցնում ենք նյութի հետազոտման ժամանակ կազմել մտքի քարտեզ՝ ներառելով դրա հիմնական գործողությունները: Քանի որ մտքի քարտեզի կազմման տեխնիկաները տարբեր են, ուստի Ձեր ուշադրությանն ենք ներկայացնում գրականության մեջ ներկայացվող

գործողությունների ալգորիթմը՝ մեր տեքստի ըմբռնման և հասկացման տեսանկյունով: Ձեր առջև դրված է մտքի քարտեզի կազմման գործողությունների ալգորիթմը. ուշադիր կարդացեք, քանի որ քիչ հետո մենք փորձելու ենք այդ ալգորիթմը կիրառել «Կանանց և սղամարդկանց ագրեսիայի դրսևորումները» տեքստի հետ աշխատելիս:

### **Մտքի քարտեզ կառուցելու գործողությունների համակազմ**

1) Օգտագործել հնարավորինս նվազագույն բառեր՝ նախապատվությունը տալով գլխավոր, կարևոր բառերին կամ արտահայտություններին, 2) կենտրոնական միտքը ներկայացնել հստակ: Ցանկալի է, որ դրանք լինեն ուշադրությունը գրավող նկարով կամ արտահայտությամբ, որը կարտացոլի ողջ մտքի քարտեզի բովանդակությունը, 3) կարելի է օգտագործել սլաքներ երկրորդական գաղափարները գլխավորներին միացնելու համար, որը ցույց է տալիս անցումներ, ուղղություն և այլն, 4) տեղադրել երկրորդական գաղափարները գլխավոր գաղափարի շուրջ ժամացույցի սլաքի ուղղությամբ, 5) գտագործել ամբողջ թուղթը սեփական մտքերը պատկերելու համար, 6) ընդգծել գլխավոր, հանգուցային բառերը կամ գունավորել դրանք, որը կօգնի, որ քարտեզը լինի պարզ և հասկանալի, 7) իրարից տարբերվող գաղափարների համար ընտրել տարբեր գույներ, 8) փորձեք մտածել եռաչափ, 9) օգտագործել սլաքներ, նշաններ կամ այլ տարրեր, որոնք Ձեզ կօգնեն ավելի ճշգրիտ պատկերել Ձեր մտքերը, 10) երկար չկանգնել նույն թեմայի վրա, 11) գրել և պատկերել Ձեր մտքերն այնպես, ինչպես հայտնվում են դրանք Ձեր մտքում: Մի փորձեք գնահատել կամ փոփոխել դրանք[132]:

Յ.— Այժմ փորձենք գործողությունների այս ալգորիթմը կիրառել «Կանանց և սղամարդկանց ագրեսիայի դրսևորումները» տեքստի հետ աշխատելիս:

Ուսումնասիրելով գործողությունների ալգորիթմն առանձնացրեք այն գործողությունները, որոնք կգործեն տվյալ թեմայի շրջանակներում: Ասվածը հասկանալի՞ է: Եթե կան հարցեր, կարող ենք միասին պարզաբանել, որից հետո անցնենք բուն կատարողական մասին....

Եվ այսպես, դուք արդեն կարդացիք առաջին կետը՝ «առանձնացնել գլխավոր բառերը»: Կառուցենք միասին առաջին օղակը, ընտրելով որևէ պատկեր և նրանում ներկայացնելով գլխավոր հասկացությունը. ո՞րն է այստեղ գլխավոր հասկացությունը:

Փ. (Ս. Յ.) – Մեր տեքստում, դա կարծես թե պարզ է: Այն «ինչը» հարցի պատասխանն է, այսինքն ագրեսիան է կամ ավելի կոնկրետ ագրեսիայի դրսևորումները....

Յ. – Այո, ճիշտ է: Անցնենք առաջ: Երկրորդ գործողությունը ո՞րն է, ի՞նչ պետք է անեք...

Փ. (Ս. Յ.) – Պահանջվում է գլխավոր հասկացությունը ներկայացնել արտահայտիչ, ուշագրավ ձևով....

Յ. – Լավ, բայց քանի որ մեր գծապատկերը դեռևս ավարտուն չի, ձևավորում, գունավորում պահանջող գործողությունները թողնենք վերջում: Այժմ ինքդ որոշիր, թե որ գործողությունը պետք է կատարես....

Փ. (Ս. Յ.) – Երրորդ գործողությանը ևս պետք է անդրադառնանք վերջում, քանի որ դեռ չենք որոշել գլխավոր և երկրորդական հասկացությունները: Իսկ ես ինչպե՞ս տարբերեմ երկրորդական միտքը առաջնայինից....

Յ. – Երկրորդական է այն միտքը, որը ծնվում է առաջինից և ֆունկցիոնալ (գործառնական) առումով մտնում է նրա մեջ: Նույն հասկացությունը մի դեպքում կարող է լինել առաջնային, մյուս դեպքում երկրորդային՝ կախված, թե ինչի նկատմամբ է այն դիտարկվում: Օրինակ, սենյակը շենքի համար երկրորդային է, բայց նույն սենյակն իր պատերի և առաստաղի հարաբերությամբ դառնում է առաջնային: Եթե պարզ է, ուրեմն ինքդ գծագրի միջոցով պատկերիր «Կանանց և տղամարդկանց ագրեսիայի դրսևորումները» թեման.....

Փ. (Ս. Յ.) – Կենտրոնում կպատկերեմ մի ուղղանկյուն և մեջը կգրեմ առաջնային գաղափարը կամ հասկացությունը, այն է՝ ագրեսիայի դրսևորումները: Դրանից հետո կորոշեմ երկրորդային հասկացությունները, դրանք երկուսն են՝ կանանց և տղամարդկանց. երկու շրջան կպատկերեմ, որպեսզի դրանց մեջ գրեմ երկրորդային հասկացությունները....

Յ. – Շատ լավ է: Արդեն ունենք առանձնացրած առաջնային և երկրորդային հասկացությունները: Շարժվենք առաջ.....

Փ. (Ս. Յ.)– 5 -11 գործողությունները ևս պետք է թողնենք վերջում, քանի որ տեղակայման և ընդգծման, կապերի, անցումների ներկայացման հետ կապված գործողություններ և խորհուրդներ են.....

Յ. – Այո, մենք դրանց կանդրադառնանք ավելի ուշ: Իսկ այժմ, ասացեք խնդրեմ, մտքի քարտեզի կառուցման արդյունքում ի՞նչ ունեցանք....

Փ. (Ս. Յ.)— Ես կարողացա գտնել գլխավոր և երկրորդային հասկացությունները....

Յ. – Իսկ դա Ձեզ բավարար է, որ կարողանաք թեմայի շուրջ ինքնուրույն ուսումնասիրություն կատարեք....

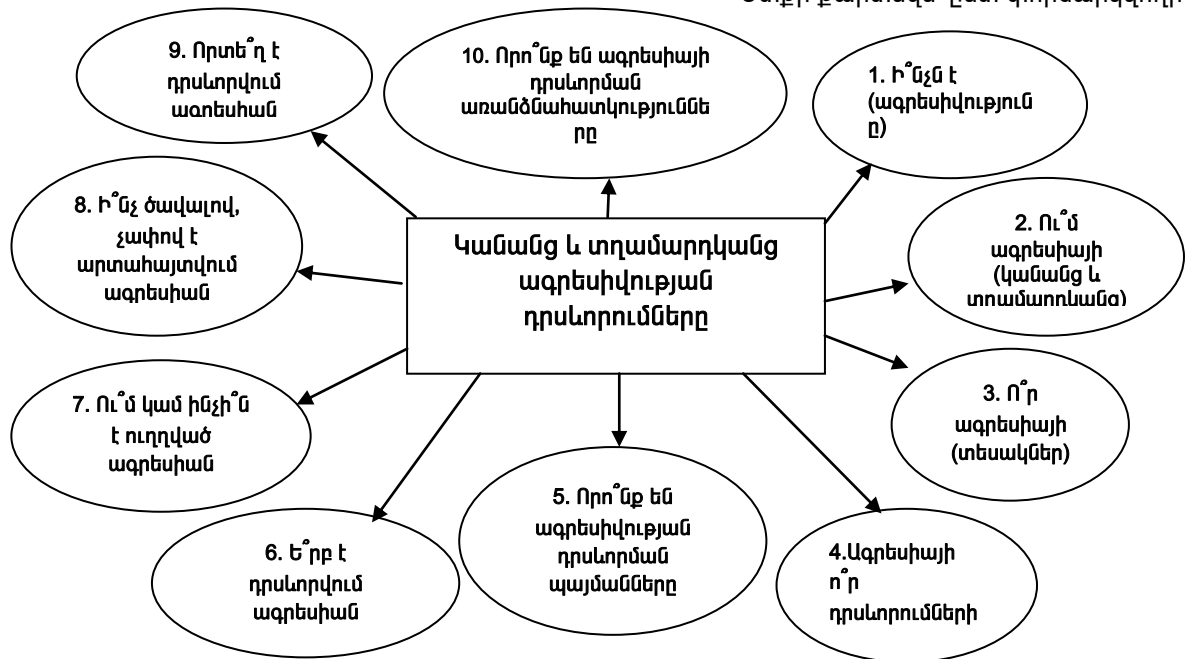
Փ. (Ս. Յ.)– Կարծում եմ, որ բավարար չէ: Առանձնապես շատ բան չավելացավ այն ամենին ինչ ի սկզբանե ես գիտեի.....

Յ. – Այսպիսով, մտքի քարտեզը կարելի է կիրառել N 3 ԿՅՔ-ի գործարկումից հետո՝ արդյունքում կունենանք հասկացության բազմավեկտոր ուսումնասիրության տարբեր արտահայտչամիջոցներով ընդգծված մտքի քարտեզ.... Ի՞նչ եք կարծում, ինչի՞ց կարելի է սկսել:

Փ. (Ս. Յ.)– Ես ցուցադրեմ իմ կառուցած գծապատկերը. դրանով հեշտացել է ոչ միայն նյութի շարադրանքը, հաջորդականության ապահովումը, այլև կրկնություններից խուսափելը.

Սկար 11

Մտքի քարտեզ՝ ըստ փորձարկվողի



Յ. – Այո, ձեր գծագրից պարզ է դառնում թեմայի ընդլայնման հնարավոր բոլոր ուղղությունները: Շնորհակալություն մասնակցության համար:

Փ. (Ս. Յ.)– Ես էլ եմ շնորհակալ:

### 3.6 Ուսուցողական ծրագրի ներդրման արդյունքները փորձարարական և ստուգիչ խմբերում

Փորձարարական և ստուգիչ խմբերում ուսուցողական ծրագրի արդյունքների համեմատության նպատակն է պարզել, թե այն փորձարկվողները, ովքեր մասնակացել են ուսուցողական բոլոր գիտափորձերին, կարո՞ղ են իրականացնել ուսումնական տեքստերի հետ ինքնուրույն աշխատելու գործողությունների համակազմը՝ նկատի ունենալով հետևյալ գործողությունների առկայությունը ուսումնական տեքստում .

1. Անժանոթ տերմինների և հասկացությունների պարզաբանման և հասկացման գործողություններ,

2. Նախադասության միկրովերլուծությանը միտված գործողություններ,

3. Վերաձևակերպման գործողություններ:

Գիտափորձի ամփոփիչ մասի խնդիրներն են .

ա) Կազմել այնպիսի չափանիշների ամբողջական համակարգ, որի միջոցով գնահատելու ենք փորձարարական և ստուգիչ խմբերի մասնակիցների կողմից 1) անժանոթ տերմինների և հասկացությունների պարզաբանման և հասկացման ուղղված գործողությունների տիրապետումն ու կիրառումը, 2) նախադասության միկրովերլուծության գործողությունների տիրապետումն ու կիրառումը, 3) թեման հակիրճ վերաձևակերպելու գործողությունների տիրապետումն ու կիրառումը:

բ) Պարզել ուսուցողական գիտափորձի արդյունավետությունը՝ ստուգիչ և փորձարարական խմբերի «միջին» և «ցածր» ակադեմիական առաջադիմություն ունեցող մասնակիցների կողմից իրականացված համապատասխան գործողությունների համեմատության հիման վրա,

Ստուգիչ և փորձարարական խմբերի համակազմերի հավասարաթեքությունը ապահովելու նպատակով հաշվի են առնվել հետևյալ պահանջները.

ա)Ուսումնառության նույն տարեթիվը,

բ)Նախնական ծանոթությունը ուսումնասիրվող թեմաներին,

գ)խմբերի ընդհանուր թվաքանակի պահպանումը (աղջիկների և տղաների թվաքանակը տարբեր է, քանի որ կուրսերում տղաները քիչ են),

դ)Հաշվի են առնվել տարբեր առաջադիմությամբ ուսումնառողների թվաքանակները,

ե) Երկու խմբերում էլ տեքստերը և հրահանգները նույնն են:

**Փորձարկվողների համակազմի նկարագրությունը:** Ստուգիչ գիտափորձին մասնակցել են հումանիտար և բնագիտական հոսքերի 76 ուսումնառող.



փորձարարական խումբ՝ «միջին» առաջադիմության 27, «ցածր» առաջադիմության 11 ուսումնառող, ստուգիչ խումբ՝ «միջին» առաջադիմության 27, «ցածր» առաջադիմության 11 ուսումնառող:

#### **Գիտափորձում օգտագործված նյութերի առանձնահատկությունները:**

Ստուգողական գիտափորձերում օգտագործվել են նյութեր Ընդհանուր հոգեբանություն առարկայից՝ նկատի ունենալով, որ դրանք բոլորն էլ դասավանդվում են բոլոր մասնագիտությունների գծով, սակայն գիտափորձի մասնակիցները դրանց ծանոթ չեն եղել ուսուցողական գիտափորձերից: Արդյունքները գնահատվել են ըստ ճիշտ կատարած գործողությունների թվաքանակի (յուրաքանչյուր գործողություն գնահատվել է մեկ միավորով): Գիտափորձի մասնակիցների կողմից տեքստերի միկրովերլուծությունը կազմակերպվել է անհատական եղանակով: Ժամանակի սահմանափակում չի արվել՝ հաշվի առնելով փորձարկվողների անհատական ոճը, առանձնահատկությունները:

#### **Ստուգիչ գիտափորձի արդյունքները և դրանց համեմատական վերլուծությունը**

Գիտափորձի արդյունքները նպատակահարմար ենք գտել ներկայացնել ըստ փուլերի, որոնք երեքն են: Համեմատելով ստուգիչ և փորձարարական խմբերի արդյունքները՝ կարող ենք առանձնացնել որոշ օրինաչափություններ՝ կապված տվյալների հարաբերությունների հետ:

Նպատակահարմար է համեմատությունը կատարել միջինացված տվյալների հենքի վրա՝ ընդունելով այն որպես միավոր:

Գիտափորձի մասնակիցների կողմից կատարված գործողությունները հաշվարկվել են, այնուհետև դուրս է բերվել մեկ ուսանողի միջինացված տվյալները, այդ պատճառով այդ թիվը կարող է լինել կոտորակային մասով:

#### **Ստուգիչ գիտափորձի առաջին փուլ.**

Գիտափորձի մասնակիցներին առաջարկվել է փոքրածավալ տեքստ (երկու պարբերություն) ընդհանուր հոգեբանություն առարկայից (տես՝ հավելված 6): Նախապես փորձագետների կողմից հաշվարկվել են անծանոթ տերմինները և հասկացությունները, որոնք թվով 8-ն են եղել՝ հետագայում ուսանողների կողմից կատարված գործողությունների ընդհանուր թվի հետ համեմատելու համար:

19-րդ աղյուսակում երևում է, որ ստուգիչ խմբի միջինացված տվյալները փորձագետների կողմից առանձնացված տվյալների համեմատությամբ տատանվում են 12,5-37,5%-ի սահմաններում, իսկ փորձարարական խմբի մոտ՝ 62,5-87,5%-ի սահմաններում:

Ընդգծել անծանոթ տերմինները, հասկացությունները բլոկում տվյալների համեմատությունը «միջին» առաջադիմության երկու խմբերում կազմում է  $7:3=2.3$ , իսկ «ցածր» առաջադիմության երկու խմբերում՝  $6.5:2.2=3$  (տես՝ աղյուսակ 19), այսինքն փորձարարական խմբի ուսանողները միջինում 2-3 անգամ ավելի շատ ընդգուններ են կատարում, որպեսզի հետագայում ճիշտ մեկնաբանեն այդ հասկացությունները՝ համարելով դրանք ելակետային, որոնց շուրջ դեռևս աշխատանք պիտի կատարվի: Իսկ ստուգիչ խմբի ուսանողները որպես անծանոթ տերմին համարել են ուղղակի լսած լինելը, բայց չեն կարծում, որ հասկացության ծանոթ լինելը ենթադրում է դրա հստակ մեկնաբանում, հասկացում:

Գրել անծանոթ տերմինների, հասկացությունների բացատրությունը բլոկում տվյալների համեմատությունը «միջին» առաջադիմության երկու խմբերում կազմում է  $6.6:2=3.3$ , իսկ «ցածր» առաջադիմության երկու խմբերում՝  $6.2:1.2=5.2$ , այսինքն ստուգիչ խմբի ուսանողները միջինում 3-5 անգամ ավելի քիչ են դիմում բառարանի կամ այլ բացատրական աղբյուրի օգնությանը՝ կարծելով, որ հասկացությունը կամ տերմինը չունի հստակ բացատրման կարիք:

Մեկնաբանել անծանոթ տերմինները, հասկացությունները բլոկում արձանագրած տվյալների համեմատությունը «միջին» առաջադիմության երկու խմբերում կազմում է  $5.9:1.3=4.5$ , իսկ «ցածր» առաջադիմության երկու խմբերում՝  $5.9:1.3=4.5$  ինչը խոսում է այն մասին, որ փորձարարական խմբի ուսումնառողները միջինում 4-5 անգամ շատ տերմիններ և հասկացություններ են մեկնաբանել, քան ստուգիչ խմբի ուսումնառողները: Այս իրողությունը կարելի է բացատրել նախորդ երկու գործողությունների կատարմամբ, որոնք տրամաբանորեն հաջորդում են միմյանց:

Փոխարինել անծանոթ տերմինները, հասկացությունները սեփական բառերով բլոկում տվյալների համեմատությունը «միջին» առաջադիմության երկու խմբերում կազմում է  $5.5:1=5.5$ , իսկ «ցածր» առաջադիմության երկու խմբերում՝  $5:1.1=4.5$ : Սա նշանակում է, որ փորձարկվողներին առաջարկված տեքստում առկա թվով 8 անծանոթ տերմիններից և հասկացություններից փորձարարական խմբի ուսումնառողները կարողացել են փոխարինել սեփական բառերով միջինում 4-6 հասկացություն, իսկ ստուգիչ խմբի ուսումնառողները՝ 1 տերմին կամ հասկացություն:

## Հասկացությունների, տերմինների ըմբռնման և հասկացման գործողություններ

Գիտափորձի խմբեր	Փորձ. թիվը	Ավար. առաջար.	Հասկացությունների, տերմինների ըմբռնման և հասկացման գործողություններ			
			Ընդգծել անձանոթ տերմինները, հասկացությունները	Գրել անձանոթ տերմինների, հասկացությունների բացատրությունը	Մեկնաբանել անձանոթ տերմինները, հասկացությունները	Փոխարինել անձանոթ տերմինները, հասկացությունները սեփական բառերով
Փորձ. խումբ n = 38	n = 27	«միջին»	189	180	160	148
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	7	6.6	5.9	5.5
	n = 11	«ցածր»	71	68	65	55
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	6.5	6.2	5.9	5
Ստուգիչ խումբ n = 38	n = 27	«միջին»	81	54	34	28
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	3	2	1.3	1
	n = 11	«ցածր»	24	13	14	12
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	2.2	1.2	1.3	1.1

Այսպիսով, ստուգիչ գիտափորձի արդյունքները ակնհայտ կերպով ցույց են տալիս անձանոթ հասկացությունների, տերմինների ըմբռնմանն ու հասկացմանն ուղղված ուսուցողական ծրագրի արդյունավետությունը: Փորձարարական և ստուգիչ խմբերի արդյունքների միջև տարբերությունը աստիճանաբար ավելի է մեծանում, քանի որ այս գործողությունները տրամաբանական հաջորդականության սկզբունքով են կառուցված և մեկը հենվում է մյուսի վրա. չկատարելով առաջին գործողությունը թերացում է նկատվելու հաջորդ գործողության կատարման ժամանակ և այսպես շարունակ:

#### Ստուգիչ գիտափորձի երկրորդ փուլ.

Գիտափորձի մասնակիցներին առաջարկվել է մեկ էջ ծավալով տեքստ ընդհանուր հոգեբանություն առարկայից (տես՝ հավելված 6): Նախապես փորձագետների կողմից հաշվարկվել են տեքստային օբյեկտները (17), տեքստային օբյեկտների բնութագրումները (կազմություններ, կառուցվածքներ, դասակարգումներ, խմբավորումներ) (18), տեքստային օբյեկտների հատկությունները (16), տեքստային

օբյեկտների գործառույթները (4) և տեքստային օբյեկտների կապերը (39), որպեսզի հետագայում համեմատվի ուսանողների պատասխանների համապատասխան չափաբաժինների հետ:

Չետագուտվողներին տրվել է տեքստ և հրահանգվել՝ առանձնացնել վերը թվարկված պարամետրերը հետևյալ հաջորդականությամբ. ա) տեքստային օբյեկտներ, բ) տեքստային օբյեկտի բնութագրում (սահմանումներ, կառուցվածքներ, դասակարգումներ), գ) տեքստային օբյեկտների հատկություններ, դ) տեքստային օբյեկտների գործառույթներ, ե) տեքստային օբյեկտների կապեր՝ յուրաքանչյուրի դիմաց գրելով իրենց կողմից կատարած գործողությունների թվերը, որոնք էլ համեմատվել են փորձագետների համապատասխան թվերի հետ:

Փորձարկվողների կողմից կատարվել է տեքստի միկրովերլուծություն ըստ գործողությունների՝ նկատի ունենալով, որ բնութագրական գործողությունները կարող են լինել մեկնաբանող, գնահատող, դասակարգող, խմբավորող, ըստ հատկությունների, որոշ դեպքերում՝ կառուցվածքային տեսանկյուններով: Չետևաբար այդ նրբությունները հաշվի են առնվել ինչպես միկրովերլուծության, այնպես էլ գործողությունների թվաքանակի հաշվարկման ընթացքում:

Յուրաքանչյուր փորձարկվողի հետ տարվել է անհատական գրույց՝ գործողությունների տարանջատման հիմնավորումները լսելու համար: Գիտափորձի այդ հատվածը մասնակիորեն կրել է հետևյալ ընթացքը.

Չետագուտող - Փորձեք ներկայացնել յուրաքանչյուր պարամետրի առջև Ձեր կողմից նշած թվերը...

Փորձարկվող (Լ. Չ.) -Առաջին պարբերությունը կարդացի ու հասկացա, որ առաջին նախադասության մեջ տեքստային օբյեկտը «հոգեկանն» է: Իսկ երկրորդ նախադասության մեջ կա դասակարգում, որը վերաբերում է «հոգեկանին», ինչպես նաև երեք տեքստային օբյեկտներ՝ «հոգեկան գործընթացները», «հոգեվիճակները» և «հոգեկան հատկությունները»: Այսպես, առաջին պարբերության մեջ ես առանձնացրեցի չորս տեքստային օբյեկտներ, մեկ դասակարգում, մեկ հատկություն (բարդ), որոնք նաև առաջին տեքստային օբյեկտի նկարագրություններ են...

Չետագուտող – Իսկ ինչպե՞ս եք վերլուծել երրորդ պարբերությունը, ի՞նչ գործողություններ եք կատարել....

Փ. (Լ. Չ.) - Այստեղ կրկին դասակարգում է, որը նկարագրում է «հոգեկան գործընթացներ» տեքստային օբյեկտին, սակայն ոչ թե մեկ, այլ երեք՝ դասակարգում դասակարգման մեջ: Իսկ տեքստային օբյեկտները երեքն են՝ «հոգեկան գործընթացները», «ճանաչողական հոգեկան գործընթացները» և «հուզականային

հոգեկան գործընթացները», բայց ես հաշվել եմ երկուսը, քանի որ «հոգեկան գործընթացները» կրկնվում է....

Չետագոտող – Ես տեսնում եմ, որ դուք տեքստային օբյեկտների գործառույթների դիմաց նշել եք «3», որը նշանակում է, որ դուք երեք այդպիսի գործողություն եք կատարել: Որո՞նք են դրանք և ինչու՞....

Փ. (Լ. Յ.) – Նախավերջին պարբերության մեջ «խոսք» տեքստային օբյեկտը ներկայացվում է նրա կատարած գործառույթների միջոցով: Եվ ես առանձնացրել եմ տեքստային օբյեկտների երեք գործառույթ՝ հացորդակցման, մտածողության և մտքերի ընթացքի ապահովման....

Չետագոտող – Ասացեք խնդրեմ, քա՞նի տեքստային օբյեկտների կապեր եք հաշվել առաջին պարբերությունում....

Փ. (Լ. Յ.) – Միայն առաջին պարբերության մեջ հաշվել եմ տեքստային օբյեկտների միջև առկա չորս կապեր՝ «հոգեկան գործընթացների», «հոգեվիճակների», «հոգեկան հատկությունների» և «հոգեկանի» միջև, որոնք փոխադարձ են...

Չետագոտող – Շնորհակալություն մասնակցության համար:

Փ. (Լ. Յ.) – Ես նույնպես շնորհակալ եմ:

20-րդ աղյուսակում երևում է, որ փորձարարական խմբի միջինացված տվյալները փորձագետների կողմից առանձնացված տվյալների համեմատությամբ տատանվում են 40-72,5%-ի սահմաններում, իսկ ստուգիչ խմբի մոտ՝ 21,8-32%-ի սահմաններում:

Երկրորդ փուլի արդյունքները ներկայացնող աղյուսակ 20-ում երևում է, որ ամենից շատ առանձնացված են տարաբնույթ կապեր հաստատող ուսումնական գործողությունները (762), որոնք վերաբերում են հատկություններին, կառուցվածքային բաղադրիչներին և գործառույթներին: Տեքստային օբյեկտների բնութագրիչ գործողությունները (296) հանդես են եկել օբյեկտների նկարագրման, սահմանման ձևով, որոնք թվային առումով զիջում են տեքստային օբյեկտների առանձնացման գործողություններին (332): Վերջիններս տեքստի տարբեր մասերում կարող են կրկնվել և այդ պատճառով նրանք հաշվարկել են յուրաքանչյուրը մեկ անգամ: Տեքստային օբյեկտ կարող են լինել ոչ միայն առանձին հասկացությունները, այլև առանձին դեպքերում հատկությունները: Վերոհիշյալը վերաբերում է «միջին» առաջադիմությամբ ուսանողներին, չնայած նմանատիպ կախվածություններ նկատվում են նաև «ցածր» առաջադիմությամբ ուսանողների ուսումնական գործողություններում:

Գիտափորձի խմբեր	Փորձ. քիվը	Ակադ. առաջարկ.	Տեքստային օբյեկտների ընթերցման և հասկացման գործողություններ				
			Տեքստային օբյեկտների առանձնացման գործողություններ	Տեքստային օբյեկտների բնութագրման գործողություններ	Տեքստային օբյեկտների հատկությունները	Տեքստային օբյեկտների գործառույթները	Տեքստային օբյեկտների կապերը
Փորձ. խումբ n = 38	n = 27	«միջին»	332	296	284	78	762
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	12.3	11	10.5	2.9	28.2
	n = 11	«ցածր»	89	79	83	21	204
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	8.1	7.2	7.5	1.9	18.5
Ստուգիչ խումբ n = 38	n = 27	«միջին»	147	156	138	3,5	337
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	5.4	5.7	5.1	1.3	12.4
	n = 11	«ցածր»	43	46	39	10	98
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	3.9	4.2	3.5	0.9	8.9

### Ստուգիչ գիտափորձի երրորդ փուլ.

Փորձագետները նախապես առանձնացրել են գործողությունների հետևյալ թվերը  
 ա) Պարբերությունները ինքնուրույն ձևակերպմամբ անվանակոչելու գործողություններ (10), բ) Տեքստային օբյեկտները սեփական բառերով նկարագրելու գործողություններ (14), գ) Տեքստային օբյեկտների կապը հաստատող գործողություններ (32), դ) Տեքստային օբյեկտների հատկությունների, գործառույթների, դրանց վրա ազդող գործոնների կապը հաստատող գործողություններ (16);

Փորձագետների կողմից կատարված վերարտադրությունները հաշվի չեն առնվել, քանի որ նույնությամբ կրկնությունը չի համարվում վերաձևակերպում: Այդ պատճառով

Ուսումնական փուլում տեքստային օբյեկտների թվերը չեն համապատասխանում այս փուլի տեքստային օբյեկտների վերաձևակերպման գործողությունների թվին:

Գիտափորձի մասնակիցների կողմից կատարված գործողությունները հաշվարկվել են, այնուհետև դուրս է բերվել մեկ ուսանողի միջինացված տվյալները, այդ պատճառով այդ թիվը կարող է լինել կոտորակային մասով:

Աղյուսակ 21-ի վերլուծությունից երևում է, որ տվյալները որոշակիորեն կապված են 20-րդ աղյուսակի տվյալների հետ, քանի որ դրանք սերտորեն կապված են միմյանց հետ: Մյուս կողմից էլ նկատելի է, որ այդ փուլում գործողությունների թվաքանակը նվազել է, քանի որ սեփական բառերով ներկայացնելը, մեկնաբանելը առավել բարդ է և կապվում է նախորդ փորձի հետ, որոնք բխում են հոգեբանության հետ առնչվող միջառարկայական կապերից, ինչպես նաև վերբալ կարողություններից, որոնք ընդհանրական բնույթի են: Ինչպես ամփոփել, նկարագրել, ապացուցել գործողությունների համակազմերը, այնպես էլ դրանցից բխող օպերացիաներն են բարդ, որոնք անհրաժեշտ, պարտադիր պայման են հասկացման գործընթացում:

Համեմատությունները անցկացնենք երկու մակարդակում՝ ոչ միայն «ցածր» և «միջին» առաջադիմության, այլ նաև ըստ փորձարարական և ստուգիչ խմբերի:

Պարզվում է, որ ստուգիչ խմբի միջինացված տվյալները փորձագետների կողմից առանձնացված տվյալների համեմատությամբ տատանվում է 18,5-34%-ի սահմաններում, իսկ փորձարարական խմբի մոտ՝ 51,4-68,1%-ի սահմաններում (աղյուսակ 21):

Փորձարարական խմբի արդյունքներից պարզվում է, որ «միջին» առաջադիմությամբ ուսանողների միջինացված տվյալները կազմում են 68,1%, որը մոտ երկու անգամ գերազանցում է ստուգիչ խմբի «միջին» առաջադիմությամբ ուսանողների միջին ցուցանիշներին: Իսկ փորձարարական խմբի «ցածր» առաջադիմությամբ ուսանողների միջինացված տվյալները կազմում են 52%, որը մոտ 2.7 անգամ գերազանցում է ստուգիչ խմբի «ցածր» առաջադիմությամբ ուսանողների միջին ցուցանիշներին:

Ինչպես ստուգիչ, այնպես էլ փորձարարական խմբերում ամենաշատ կատարված գործողությունը տեքստային օբյեկտների կապերը սեփական բառերով ներկայացնող գործողություններն են («միջին» առաջադիմությամբ փորձարարական խումբ՝ 589, ստուգիչ խումբ՝ 294, «ցածր» առաջադիմությամբ փորձարարական խումբ՝ 182, ստուգիչ խումբ՝ 67), իսկ ամենաքիչը՝ պարբերություններն անվանակոչելու, սեղմելու գործողությունը («միջին» առաջադիմությամբ փորձարարական խումբ՝ 184 ստուգիչ խումբ՝ 92, «ցածր» առաջադիմությամբ փորձարարական խումբ՝ 57, ստուգիչ խումբ՝ 21):

## Տեքստի վերաձևակերպման գործողություններ

Գիտափորձի խմբեր	Փորձ. թիվը	Ակար. առաջադ.	Տեքստի վերաձևակերպման գործողություններ			
			Պարբերությունները ինքնուրույն ձևակերպմամբ անվանակոչելու գործողություններ	Տեքստային օբյեկտները սեփական բառերով նկարագրելու գործողություններ	Տեքստային օբյեկտների կապը սեփական բառերով նկարագրելու գործողություններ	Տեքստային օբյեկտների հատկությունների, գործառնությունների կապը սեփական բառերով հաստատող գործողություններ
Փորձ. խումբ n = 38	n = 27	«միջին»	184	257	589	294
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	6.8	9.5	21.8	10.9
	n = 11	«ցածր»	57	79	182	91
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	5.2	7.2	16.5	8.3
Ստուգիչ խումբ n = 38	n = 27	«միջին»	92	127	294	147
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	3.4	4.7	10.9	5.4
	n = 11	«ցածր»	21	29	67	34
		Մեկ փորձարկ. միջին. տվյալներ միավորներով	1.9	2.6	6.1	3.1

Համեմատելով փորձարարական և ստուգիչ խմբերի տվյալները՝ դժվար չէ համոզվել, որ ստուգիչ խմբի սովորողները ավելի քիչ (միջինում երկու անգամ) ուսումնական գործողություններ են կատարել և ավելի շատ սխալներ են թույլ տվել միևնույն հրահանգի կիրառման պայմաններում:



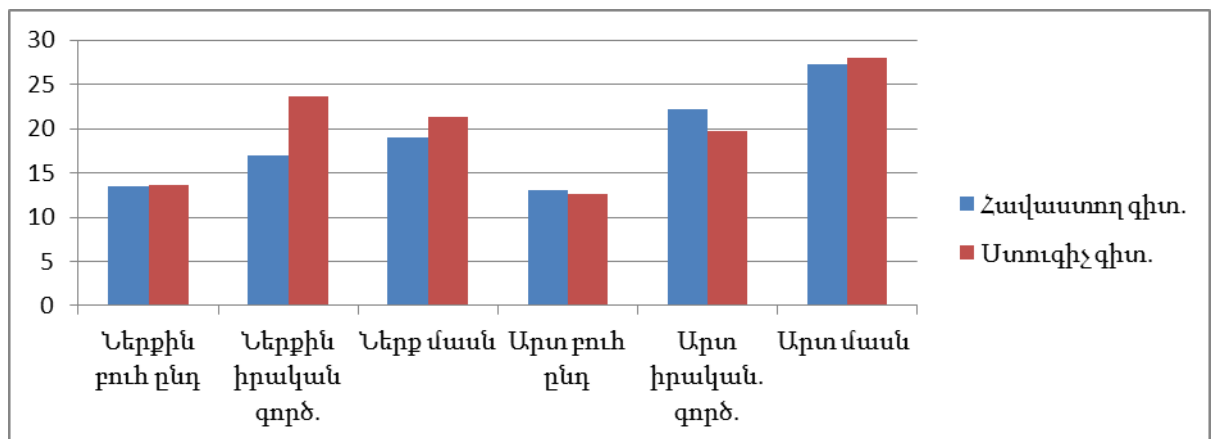
### 3.7 Ուսումնական դրդապատճառների և կրթության արժեքների շարժնթացը ստուգիչ գիտափորձում՝ որպես ուսումնական գործողությունների տիրապետման մակարդակի դրսևորումներ և դրանց վերլուծությունը

Ուսուցողական գիտափորձի արդյունավետությունը ստուգիչ գիտափորձի միջոցով ապացուցելուց հետո հարկ ենք համարում ստուգել, թե ուսումնական դրդապատճառների, կրթության արժեքների և արժեքային համակարգի ներքին համաձայնեցվածության ինչպիսի փոփոխություններ են կատարվել հավաստող և ուսուցողական գիտափորձերին մասնակցած փորձարարական խմբերում:

12-րդ նկարում ներկայացված է ակադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների շարժնթացը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում, որից կարելի է փաստել, որ ուսուցողական գիտափորձի դրական ազդեցությունը նկատելի է ներքին բլոկի դրդապատճառների, հատկապես ներքին իրական գործող դրդապատճառների վրա, որի միջին թվաբանական ցուցանիշը հավաստող գիտափորձի ժամանակ եղել է 17 միավոր, իսկ ստուգիչի ժամանակ՝ 23,6՝ աճելով 28%-ով:

Նկար 12

Ակադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների համեմատությունը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում



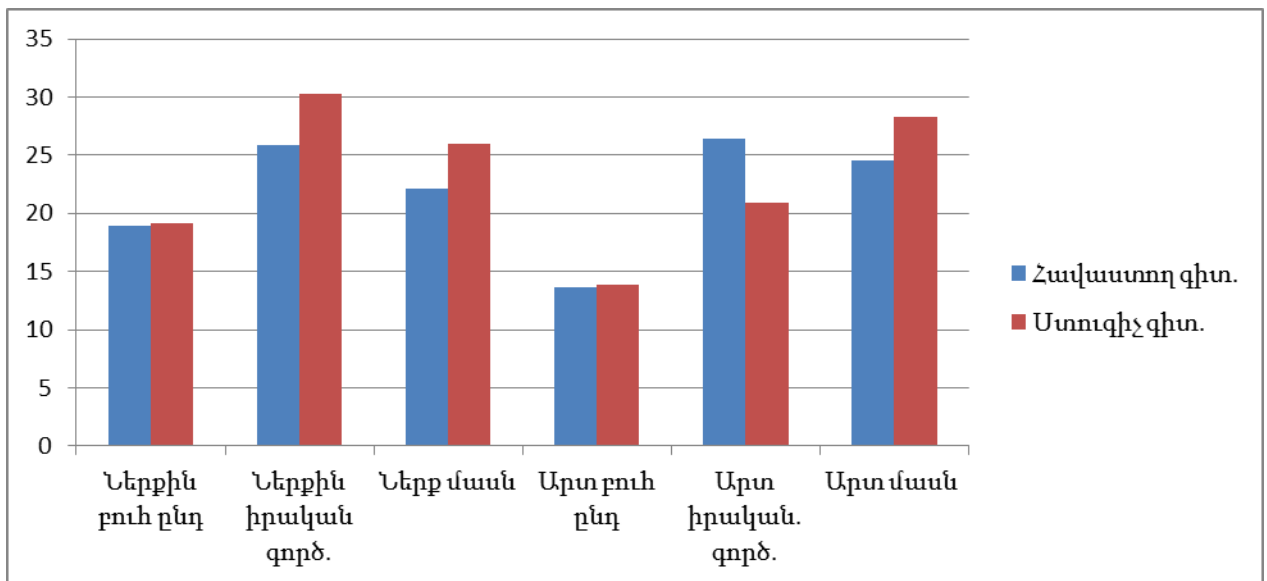
Աճել են նաև ներքին մասնագիտական դրդապատճառները 11%-ով (հավաստող՝ 19, ստուգիչ՝ 21,3), ներքին բլոկի ընդունվելու դրդապատճառները 1,5%-ով (հավաստող՝ 13,5, ստուգիչ՝ 13,7) և արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները 3%-ով (հավաստող՝ 27,2, ստուգիչ՝ 28): Հակառակ դրան՝ նվազել են արտաքին բլոկ

ընդունվելու (հավաստող՝ 13,1, ստուգիչ՝ 12,6) և արտաքին իրական գործող (հավաստող՝ 22,2, ստուգիչ՝ 19,7) դրդապատճառները համապատասխանաբար 4%-ով և 11%-ով:

Ակադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում ներկայացված է 13-րդ նկարում: Ստացված տվյալների համեմատությունը թույլ է տալիս արձանագրելու, որ այս խմբում բոլոր դրդապատճառները դրական շարժընթաց են ունեցել, բացի արտաքին իրական գործող դրդապատճառներից (հավաստող՝ 26,4, ստուգիչ՝ 20,9), որը նվազել է 21%-ով: Ակնհայտորեն դրական շարժընթաց են ունեցել ներքին մասնագիտական (հավաստող՝ 22,1, ստուգիչ՝ 26), ներքին իրական գործող (հավաստող՝ 25,9, ստուգիչ՝ 30,3) և արտաքին մասնագիտական (հավաստող՝ 24,5, ստուգիչ՝ 28,3) դրդապատճառները, համապատասխանաբար 15%, 15%, 13% -ներով:

Նկար 13

Ակադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ ուսանողների ուսումնական դրդապատճառների համեմատությունը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում

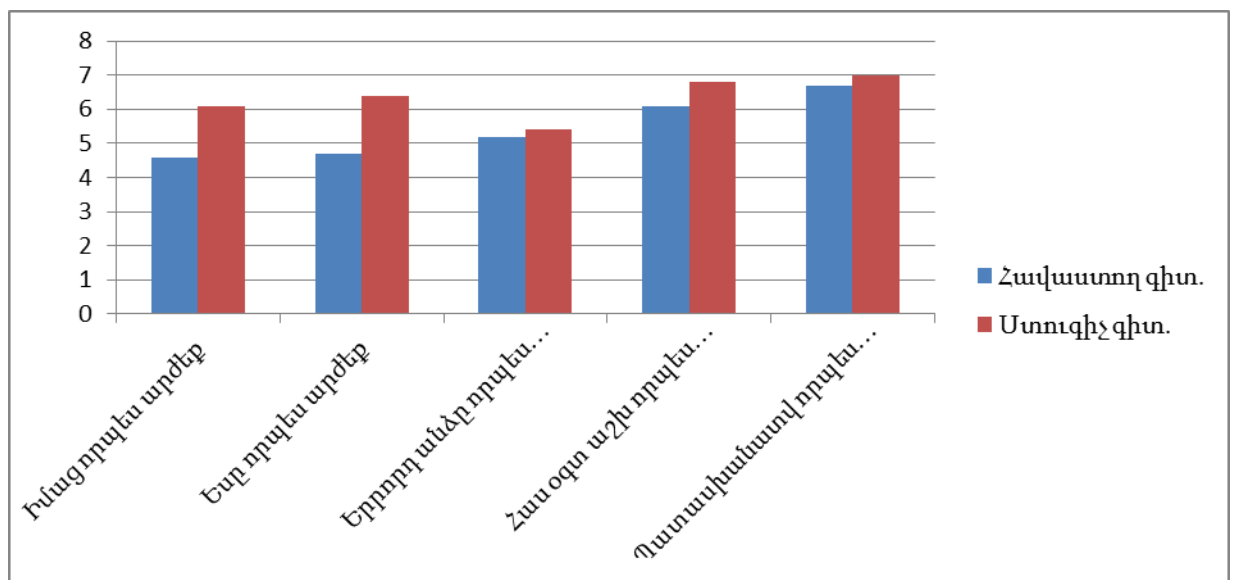


Ընդհանրացնելով ստացված տվյալները՝ կարելի է եզրակացնել, որ ուսուցողական գիտափորձի մասնակիցների ներքին բլոկի ուսումնական դրդապատճառները դրական շարժընթաց են արձանագրել, հատկապես ներքին իրական գործող դրդապատճառները, որոնք, ըստ էության, կապվում են գիտելիքի ձեռքբերման և դրա եղանակների տիրապետման հետ:

14-րդ նկարում ներկայացված է սկադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսանողների կրթության արժեքների շարժընթացը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում, որից պարզվում է, որ դրական շարժընթաց է նկատվել բոլոր հինգ արժեքների տիրույթում, որը տոկոսային արտահայտվածությամբ փաստում է. ա) «Ինացությունը» որպես արժեք 31% (հավաստող՝ 4,2, ստուգիչ՝ 6,1), բ) «Ես»-ը որպես արժեք 20% (հավաստող՝ 5,1, ստուգիչ՝ 6,4), գ) «Երրորդ անձը» որպես արժեք 15% (հավաստող՝ 4,6, ստուգիչ՝ 5,4), դ) «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը»՝ 6% (հավաստող՝ 6,4, ստուգիչ՝ 6,8) և ե) «Պատասխանատվությունը»՝ 7% (հավաստող՝ 6,5, ստուգիչ՝ 7):

Նկար 14

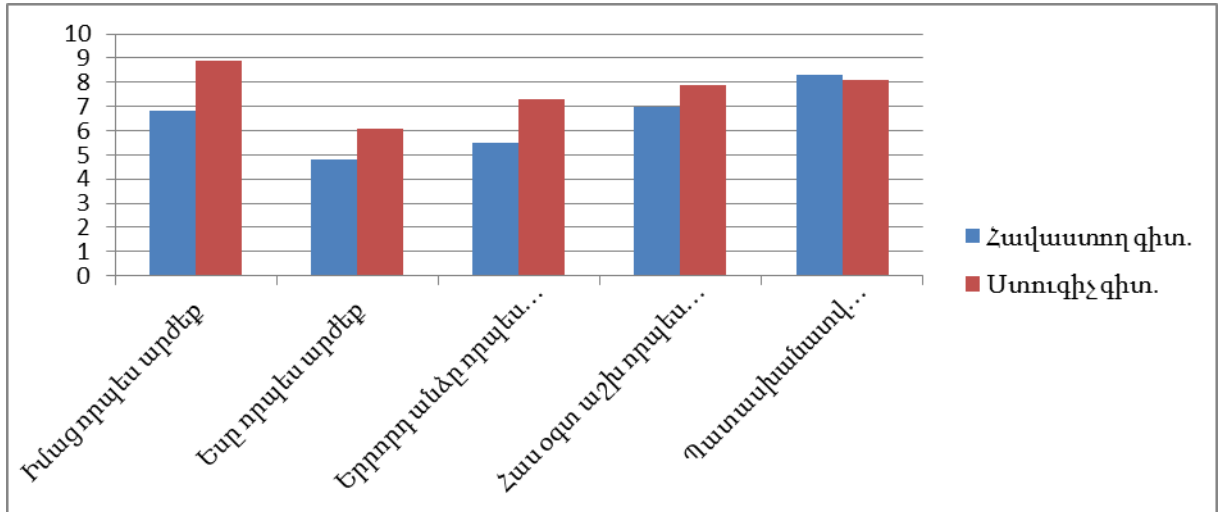
Սկադեմիական «ցածր» առաջադիմությամբ ուսանողների կրթության արժեքների համեմատությունը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում



15-րդ նկարում ներկայացված է սկադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ ուսանողների կրթության արժեքների շարժընթացը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում, որի համաձայն դրական շարժընթաց է արձանագրվել հետևյալ արժեքներում. ա) «Ինացությունը» որպես արժեք 24% (հավաստող՝ 6,8, ստուգիչ՝ 8,9), բ) «Ես»-ը որպես արժեք 21% (հավաստող՝ 4,8, ստուգիչ՝ 6,1), գ) «Երրորդ անձը» որպես արժեք 25% (հավաստող՝ 5,5, ստուգիչ՝ 7,3), դ) «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը» որպես արժեք 11% (հավաստող՝ 7, ստուգիչ՝ 7,9): Մինչդեռ «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք (հավաստող՝ 8,3, ստուգիչ՝ 8,1) նվազել է 2%-ով, ինչը հավանաբար պայմանավորված է նրանով, որ պատասխանատվությունը մինչ այդ հանդես է եկել որպես փոխհատուցող պայման սովորելու գործընթացում:



Ակադեմիական «միջին» առաջադիմությամբ ուսանողների կրթության արժեքների համեմատությունը հավաստող և ստուգիչ գիտափորձերում



Ստացվում է, որ ուսուցողական գիտափորձը նշանակալի ազդեցություն է ունեցել հատկապես «Իմացությունը» որպես արժեք փոփոխականի վրա (31% և 24% դրական շարժընթաց): Եվ դա պատահական չէ, քանի որ ուսուցողական գիտափորձն ուղղված է եղել գիտելիքի (ուսումնական նյութի) հասկացմանն ու յուրացմանը, նրա դերի կարևորմանը և այլն: Իսկ «Ես»-ի արժևորման դրական աճը (20% և 21%) ենթադրվում է, որ կապված է նվաճման մոտիվացիայի հետ, որն արդյունք է ինչ-որ ուսումնական առաջադրանք հաջողությամբ կատարելու հետ:

Ուսումնական գործողությունների տիրապետումը, որն ուղղակի վերաբերում է ուսումնական տեքստի միկրովերլուծությանը, ազդել է ներքին դրդապատճառների զարգացմանը, իսկ վերջիններս նպաստել են կրթական արժեքների վերահիմաստավորմանը, դրանց տեղի և դերի գիտակցմանը: Փաստորեն, պարզաբանվում է այն հարցի պատասխանը, թե տարբեր մակարդակներում ձեռք բերված իմացական գործողությունները կամ դրանց տիրապետումը որքանով են կապված կրթական արժեքների ակտիվացման հետ:

Ստուգիչ գիտափորձի խնդիրներից է նաև բացահայտել ուսումնական դրդապատճառների, կրթության արժեքների, ակադեմիական առաջադիմության, արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնության և տեքստի միկրովերլուծության գործողությունների միջև առկա նշանակալի դրական և բացասական կապերը: Տվյալները վերլուծության են ենթարկվել Սպիրմենի (R) կարգային

համահարաբերակցության վիճականիով: Ստորև ներկայացվել են արժեքադրդապատճառային համակարգի բաղադրիչների և տեքստի միկրովերլուծության գործողությունների միջև բացահայտված  $p < 0.05$  նշանակալիության կամ արժեքականության տիրույթում բացահայտված միջին, երբ  $0,4 \leq r < 0,7$ , և ուժեղ, երբ  $r \geq 0,7$ , համահարաբերակցային կապերը:

Համահարաբերակցային կապերի մատրիցայից երևում է, որ առկա են **ուժեղ խտության կապեր** 1) «Բ1» (տեքստային օբյեկտների առանձնացման գործողություններ), «Բ5» (տեքստային օբյեկտների կապերի առանձնացման գործողություններ) գործողությունների և առաջադիմության ( $r=0,7$ ), 2) «Բ5» (տեքստային օբյեկտների կապերի առանձնացման գործողություններ) գործողության և ներքին բուհ ընդունվելու ( $r=0,7$ ), 3) ներքին մասնագիտական դրդապատճառների ( $r=0,7$ ), 4) «Բ1» գործողության և ներքին բուհ ընդունվելու ( $r=0,7$ ), 5) ներքին իրական գործող ( $r=0,8$ ) դրդապատճառների, 6) «Բ2» (տեքստային օբյեկտների բնութագրման գործողություններ) գործողության և ներքին բուհ ընդունվելու դրդապատճառների ( $r=0,7$ ) միջև:

**Միջին խտության համահարաբերակցային կապեր** առկա են ուսումնական գործողությունների «Բ» (տեքստային օբյեկտների հասկացման գործողություններ) և «Գ» (տեքստի վերաձևակերպման գործողություններ) բլոկերի և ներքին բլոկի դրդապատճառների միջև (տես՝ աղյուսակ 22): Նմանատիպ կապեր են բացահայտվել «Բ» և «Գ» բլոկերի ուսումնական գործողությունների և ակադեմիական առաջադիմության, «Իմացություն», «Երրորդ անձ», «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանք» արժեքների միջև: Մեկ միջին խտության կապ է բացահայտվել «Ա1» (անձանոթ տերմինների ընդգծման գործողություն) ուսումնական գործողության և արտաքին իրական գործող դրդապատճառների միջև, երբ  $r=0,4$ : Առկա է միջին խտության կապ «Պատասխանատվությունը» որպես արժեք փոփոխականի և «Գ2» (տեքստային օբյեկտները սեփական բառերով նկարագրելու գործողություններ) գործողության միջև ( $r=0,4$ ):

Առավելապես մտավոր ուսումնական գործողությունները կապված են ներքին ուսումնական դրդապատճառների, ակադեմիական առաջադիմության և կրթության արժեքների հետ, որոնք ուղղակի կամ միջնորդավորված կերպով ազդում են դրանց զարգացմանը:



	Ա1	Ա2	Ա3	Ա4	Բ1	Բ2	Բ3	Բ4	Բ5	Գ1	Գ2	Գ3	Գ4
Ներքին բուհ ընդ.	0,11	0,18	-0,03	<b>0,25</b>	<b>0,67</b>	<b>0,72</b>	<b>0,43</b>	<b>0,34</b>	<b>0,69</b>	<b>0,41</b>	<b>0,39</b>	<b>0,64</b>	<b>0,39</b>
Ներքին իրական գործող	<b>0,26</b>	-0,04	-0,09	0,14	<b>0,77</b>	<b>0,58</b>	<b>0,36</b>	<b>0,42</b>	<b>0,58</b>	<b>0,40</b>	<b>0,46</b>	<b>0,51</b>	<b>0,46</b>
Ներքին մասնագիտական	0,18	0,13	0,18	0,22	<b>0,60</b>	<b>0,49</b>	<b>0,43</b>	<b>0,43</b>	<b>0,66</b>	<b>0,32</b>	<b>0,44</b>	<b>0,61</b>	<b>0,51</b>
Արտաքին բուհ ընդ.	0,06	<b>0,26</b>	0,17	<b>0,32</b>	0,12	0,16	<b>0,28</b>	-0,02	0,13	0,00	<b>0,24</b>	<b>0,30</b>	0,21
Արտաքին իրական գործող	<b>0,42</b>	-0,25	-0,11	0,03	0,19	0,13	0,12	<b>0,33</b>	0,15	0,06	0,12	0,13	0,08
Արտաքին մասնագիտական	-0,01	<b>0,28</b>	0,17	0,14	-0,09	-0,10	<b>-0,31</b>	-0,23	-0,11	0,04	-0,18	0,18	- 0,12
Ակադ. առաջադիմ.	-0,01	0,20	0,18	<b>0,30</b>	<b>0,66</b>	<b>0,54</b>	<b>0,29</b>	<b>0,25</b>	<b>0,74</b>	<b>0,43</b>	<b>0,41</b>	<b>0,59</b>	<b>0,27</b>
Իմացութ. որպես արժեք	0,07	0,13	0,04	0,03	<b>0,39</b>	<b>0,52</b>	<b>0,30</b>	<b>0,27</b>	<b>0,37</b>	0,16	0,24	<b>0,51</b>	0,24
«Ես»-ը որպես արժեք	0,06	-0,31	-0,18	-0,09	<b>0,31</b>	-0,03	<b>0,30</b>	<b>0,28</b>	0,24	<b>0,29</b>	<b>0,30</b>	0,05	0,23
Երրորդ անձը որպես արժեք	-0,02	-0,11	-0,09	0,07	<b>0,60</b>	<b>0,29</b>	<b>0,32</b>	<b>0,44</b>	<b>0,56</b>	<b>0,38</b>	<b>0,48</b>	<b>0,32</b>	<b>0,32</b>
Հաս. օգտ. աշխ. որպես արժեք	-0,02	-0,19	-0,19	-0,16	<b>0,38</b>	0,16	<b>0,38</b>	<b>0,32</b>	<b>0,42</b>	0,10	<b>0,60</b>	0,17	<b>0,42</b>
Պատասխան. որպես արժեք	-0,04	<b>-0,26</b>	-0,14	-0,18	<b>0,32</b>	0,22	<b>0,34</b>	<b>0,28</b>	<b>0,32</b>	0,14	<b>0,40</b>	0,20	<b>0,34</b>
Ներքին անհամաձայն.	0,17	0,01	-0,14	0,13	<b>0,70</b>	<b>0,57</b>	<b>0,39</b>	0,24	<b>0,60</b>	<b>0,43</b>	<b>0,46</b>	<b>0,59</b>	<b>0,36</b>
Ներքին կոնֆլիկտ	-0,02	0,14	0,06	0,17	<b>0,49</b>	<b>0,47</b>	<b>0,41</b>	<b>0,37</b>	<b>0,49</b>	0,19	0,21	<b>0,60</b>	<b>0,36</b>
Ներքին վակոււմ	0,14	0,15	0,22	<b>0,26</b>	-0,11	0,09	-0,02	0,13	-0,02	-0,13	-0,20	-0,07	- 0,01

Աղյուսակ 22

Համահարաբերակցային կապերը ուսումնական գործողությունների և արժեքադրոպատճառային համակարգի բաղադրիչների միջև





## ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Տեսամեթոդական գրականության և փորձարարական ուսումնասիրությունների վերլուծությունների հիման վրա ձևակերպվել են հետևյալ եզրակացությունները.

1. Ուսանողների մոտիվացիոն համակարգը, իբրև առանցքային, ինտեգրալ, դինամիկ, աստիճանակարգային բարդ կառույց, ցույց է տալիս իմացական ակտիվության բովանդակային և գործընթացային ուղղվածությունը, որը ուսումնաիմացական գործունեության մեջ հանգեցնում է հոգեբանական կոնկրետ պայմաններում դրսևորվող և որոշակի ուսումնաիմացական միջոցների կիրառմամբ պայմանավորված ուսումնաիմացական դրդապատճառների:

2. Արժեքները՝ հանդիսանալով անձի վարքը և գործունեությունը կարգավորող կայուն մոտիվացիոն գոյացություններ, կատարում են անձի ակտիվության ուղղվածության, մտադրությունների, կողմնորոշվելու վեկտորները որոշելու գործառույթներ, սակայն էապես չեն պայմանավորում գործունեության կատարման ընթացքը և չեն կանխատեսում հնարավոր արդյունքները:

3. Գործունեության համահոգեբանական տեսության տեսանկյունով ուսումնաիմացական գործողությունները և օպերացիաները դիտարկվում են որպես ուսումնաիմացական գործունեության դրդապատճառների գործընթացային բաղադրիչներ:

4. Բուհ ընդունվելու թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին դրդապատճառները բնագիտական և հումանիտար հոսքերի առաջին կուրսերում գերակայում են, որոնք հաջորդ կուրսերում ունեն կայուն նվազման միտում: Արտաքին բլոկի դրդապատճառները գերակայում են ներքին բլոկի դրդապատճառներին, չնայած ներքին իրական գործող և մասնագիտական դրդապատճառները հաջորդ կուրսերում առաջին կուրսի հանդեպ ունեն աճման շարժընթաց, հատկապես հումանիտար հոսքում: Աճման շարժընթաց ունեն նաև արտաքին մասնագիտական դրդապատճառները, իսկ արտաքին իրական գործող դրդապատճառներն աճման միտում ունեն միայն հումանիտար հոսքում և նվազման՝ բնագիտականում:

5. Երկու հոսքերում էլ «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արտաքին դրդապատճառների համախումբը գերակայում է: «Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների մոտ գերակայում են արտաքին իրական գործող և արտաքին մասնագիտական, իսկ հումանիտարում՝ նաև ներքին իրական գործող դրդապատճառները: Մինչդեռ «բարձր» առաջադիմությունը հիմնականում ապահովվում է ուժեղ արտահայտված ներքին բլոկի դրդապատճառներով, որոնք

լրացնում են նաև արտաքին մասնագիտական և իրական գործող դրդապատճառները:

6. Բնագիտական և հումանիտար հոսքերի ուսումնառողների արժեքային համակարգի բաղադրիչների արտահայտվածությունը առավելապես պայմանավորված է ակադեմիական առաջադիմությամբ: «Բարձր» և «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների գերակա արժեքներն են «Պատասխանատվությունը» և «Իմացությունը», իսկ հումանիտար հոսքում՝ նաև «Հասարակայնորեն օգտակար աշխատանքը», մինչդեռ «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողների «Իմացությունը» ամենաթույլն է արտահայտված: «Երրորդ անձ» և «Հասարակական օգտակար աշխատանք» արժեքները հումանիտար հոսքում ավելի ցայտուն են արտահայտված: «Միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողների արժեքային համակարգում գիտելիքը, ճանաչողությունը, հետաքրքիր աշխատանքը և ինքնավստահությունը ներքին կոնֆլիկտ առաջացնող ոլորտներ են, որոնք կապված են միմյանց հետ:

7. Ներքին և արտաքին բլոկի դրդապատճառները ուսումնառողի մոտիվացիոն համակարգում, միաժամանակ հանդես գալով, ունեն ներկայացվածության տարբեր չափեր, որոնք որոշակիորեն փոխկապակցված են: «Իմացություն» և «Պատասխանատվություն» արժեքները, ներքին բլոկի դրդապատճառները (հատկապես ներքին իրական գործող) և ակադեմիական առաջադիմությունը բնագիտական և հումանիտար հոսքերում փոխկապակցված են: Հումանիտար հոսքում «Երրորդ անձ» արժեքը կապված է ներքին իրական գործող դրդապատճառների, «Իմացության» և «Պատասխանատվության» հետ, իսկ վերջինս՝ «Հասարակական օգտակար աշխատանքի» հետ: Երկու հոսքերում արժեքային համակարգի ներքին անհամաձայնեցվածությունը, ավելի կոնկրետ «Ներքին կոնֆլիկտը» դրական համահարաբերակցային կապի մեջ է «Պատասխանատվության», «Իմացության», ակադեմիական առաջադիմության և ներքին իրական գործող դրդապատճառների հետ:

8. Ուսումնական տեքստի հասկացմանն ուղղված գործողությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ա) «բարձր» առաջադիմությամբ ուսումնառողները հիմնականում կատարում են ընդհանրական իմաստով տարբեր բարդության մտավոր գործողություններ, բ) «միջին» առաջադիմությամբ ուսումնառողները՝ մտավոր գործողություններով ուղեկցվող առարկայական կամ պրակտիկ գործողություններ, գ) «ցածր» առաջադիմությամբ ուսումնառողներին բնորոշ է նյութի բառացի վերարտադրումը՝ ակնառու- գործնական հենքի վրա:

9. Ուսումնական դրդապատճառների տեղաշարժը դեպի կրթական արժեքների գիտակցում պայմանավորված է ուսումնական գործունեության կառուցվածքագործառույթային բաղադրիչների ակտիվացմանը միտված ուսումնառողի անհատական փորձառությամբ:

10.

### Գրականություն

1. Բուդադյան Ա.Ս., Կարաբեկյան Ս.Բ. Կոնսպեկտների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում, Երևան, 2010, - 110 էջ
2. Կարապետյան Վ.Ս. Ուսումնական նյութի ըմբռնման, հասկացման և յուրացման առանձնահատկությունները. - Եր.: 2000, - 96 էջ
3. Կարապետյան Վ.Ս. Գրաֆիկական պատկերումն ուսուցման մեջ. - Եր.: 1991, 89 էջ
4. Կարապետյան Վ.Ս. Նշանային գործունեություն. վերլուծություններ և գործնական մեկնաբանություններ, «Հոգեբանությունը և կյանքը», ք. 1 - Եր.: 2002.- էջ 49-58
5. Կարապետյան Վ.Ս. Բառատրամաբանական մտածողության զարգացման հոգեբանական հնարները, «Հոգեբանությունը և կյանքը», ք. 3-4 - Եր.: 2003.- էջ 39-47
6. Կարապետյան Վ.Ս., Երեմյան Ա.Վ. Անդրադարձ պատճառահետևանքային կապերի ուսումնասիրման խնդիրն, ՀՊՄՀ, Ժողովածու - Եր.: 2013.- էջ 147-154
7. Նալչաջյան Ա.Ա., Հոգեբանական բառարան.- Եր.: Լույս, 1984.- 240 էջ
8. Պետրովսկի Ա.Վ., Ընդհանուր հոգեբանություն, Երևան, 1974.- 543 էջ
9. Փիլիսոփայական բառարան Ս.Ս. Ռոզենտալի խմբագրությամբ, «Հայաստան» հրատարակչություն, Երևան, 1975, 463 էջ
10. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.,1999. – 89 с.
11. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1980.-288 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: 2001. - 288с
13. Асеев В.Г. Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности //Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика . 2008. №4. С.53-58.
14. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1994. – 122с.
15. Асмолов А.Г., Психология личности: Учебник. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
16. Балл А.Г., "Мотив": уточнение понятия // Психологический журнал, 2004, т. 25, №4, С. 56-65

17. Белановский С.А. Метод фокус-груп. М.: Николло-М, 2001. - 280 с.
18. Бобровицкая С.В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. — Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции в г. Сочи. — СПб., 1997.
19. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика, 2006.- 438 с.
20. Бодров В. А., Ложкин Г. В., Плющ А.Н. Нелинейная модель мотивационной сферы личности // Психол. Журн. 2001. № 1.- С. 90-100
21. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.- С. 135-150
22. Большая психологическая энциклопедия.- М.: Эксмо, 2007.- 544 с.
23. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. - 672 с.
24. Большой психологический словарь, Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П., 2011
25. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. - С. 38-45
26. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984.- 200 с.
27. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей личности в онтогенезе // Вопр.психол., №5, 1973. - С. 30-40
28. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов // Учебное пособие.М.: Логос, 2006. - 184 с.
29. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. - С. 89
30. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий. - В. Сб.: «Доклады на совещании по вопросам психологии», М., 1954
31. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В. Сб., «Исследование мышления в советской психологии» М., Педагогика, 1996
32. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1.— М., 1977.
33. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет. В кн.: Особенности психического развития детей 6–7 лет / Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. М., 1998.- 240 с.

34. Головин С.Ю. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1997 г.-799 с.
35. Гордеева Т.О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения: пять условий успеха // Психология в вузе 2005. №4.-С. 3-28.
36. Гребенюк О.С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: - М., 1983.
37. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.- 176 с.
38. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М.,1991.- 256 с.
39. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ// Вопр. психологии,- 1985.-N5.- С. 162-168
40. Занюк С.С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С.С. Занюк. – Киев: Эльга- Н, Ника-Центр, 2001.- 352 с.
41. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., Логос, 2002. - 383 с.
42. Знаков В.В. Основные направления исследования понимания в зарубежной психологии // Вопр. психол. 1986. № 3.- С. 163 – 170
43. Ивантер Э.В., Коросов А.В. Основы биометрии: Введение в статистический анализ биометрических явлений и процессов: Учебное пособие. Петрозаводск: ПетрГУ, 1992.- 168 с.
44. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной.– М.: "Педагогика", 1972.– 234 с.
45. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002., - 512 с.
46. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 200с.
47. Имедадзе И.В Проблема полимотивации поведения //Вопросы психологии. — 1984. — № 6. С. 87-94
48. Калинина Н.В., Лукьянова М.И. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников. Ульяновск, 2003, - 207с.
49. Каплан Л.И. Психологические особенности понимания научного текста (Текст): автореф. дис. . канд. пед. наук / Д.И. Каплан. М., 1953.- 12 с.
50. Каплан Л.И. Психологический анализ понимания текста. — Ученые записки Магнитогорского пед. ин-та. Вып. 4. 1956.- С. 39—56
51. Карапетян В.С. Расширение ориентировочной основы деятельности как необходимое условие формирования практических умений, IV Международная

- научная конференция: Современные проблемы теоретической и прикладной психологии, Ер., - 2013.- С. 287-291
52. Карапетян В.С. Психологические проблемы овладения знаково-символической деятельностью.- Тбилиси, «Мецниереба», 2004.- 91с.
  53. Карапетян В.С. Мотивация в структуре учебной деятельности, пути ее формирования, Труды международной научной конференции, Цахкадзор, 2014.- С. 152-156
  54. Карапетян В.С. Моделирование как компонент деятельности учения, автореф. дис. ... канд-та псих. наук: 19.00.05 / Карапетян В. С.; Москва.: Иизд-во МГУ, 1981.- 22 с.
  55. Карапетян В.С. Графическое мотивирование в обучении; Ереван, Манкаварж, 1981.- 31с.
  56. Карпова Е.В. Ценности как мотивационные детерминанты учебной деятельности / Е. В. Карпова // Ярославский педагогический вестник – № 1, Том II (Психолого-педагогические науки) 2012. – С. 263-269.
  57. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. –М.: Наука, 1988. – 192 с.
  58. Ларина Е.А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования: автореф. дис. ... канд-та псих. наук: 19.00.01 / Е.А. Ларина; Москва. НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия».– 2010.- 29 с.
  59. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. - С.13-20
  60. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.- 576 с.
  61. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -2-е изд. –М.: Политиздат, 1977. -304 с.
  62. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестн. Моск. Ун-та, Сер. 14, Психология, 1996, №4, - С. 35-44
  63. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании, Психологическое обозрение #1,1998.- С. 50-56
  64. Леонтьев Д.А. От инстинктов — к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра // Современная психология мотивации / М.: Смысл, 2002. - С. 4–12.,
  65. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека (введение в психологию). М.: Мир, 1974. – 550 с.



66. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: 1984.- 444 с.
67. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис.... канд. психол. наук / М.Ш. Магомед-Эминов. - М., 1987. – 23 с.
68. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. - 672 с.
69. Маркова А.К., Мотивация учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 1978. № 3.- С. 136—142.
70. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте; М.: 1983., 96 с.
71. Маркова А.К, Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. - 192 с.
72. Маслоу А., Мотивация и личность / А. Маслоу. СПб.: Питер, 2003.-352 с.
73. Мельникова О.Т. Фокус-группы: методы, методология, моделирование. М.: Аспект-пресс, 2007. - 320 с.
74. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Уровни анализа данных качественного исследования// Вопросы психологии, 2010. N 3. - С. 12-19
75. Мешков Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: Дис. ... д-ра психол. наук. Саранск, 1993. – 31 с.
76. Новейший философский словарь.- Минск: Книжный Дом. А.А. Грицанов. 1999.- 877 с.
77. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации// Вопросы психологии. 1989. № 5.- С. 27-34
78. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование. Дисс. ... канд. психол. наук. 2008.- 159 с.
79. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение / Е.Ю. Патяева // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - С. 289-313 (1,5 пл.).
80. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: психологическая служба в вузе. - Казань, 1981. - 98 с
81. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Высшая школа, 1990. - 79 с.

82. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология, СПб.: Питер Ком, 1999. – 416с.
83. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.;
84. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.- 20 с.
85. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 8-е изд., перераб. и доп. Учебное пособие. (Серия «Высшее образование».) – Ростовн/Дону: Феникс, 2003. -672 с.
86. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. М. : Педагогика, 1975. - 301 с.
87. Турчин А.С. Психологические условия организации процесса восприятия и понимания учебных текстов // Психол. журн. 2004. № 6.- С. 14-19
88. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека.- М., 1969.- 231 с.
89. Фанталова Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта, М., 1997. - 47 с.
90. Фастовец М.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1991., - 217 с.
91. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003.,- 860 с.
92. Хотинец В.Ю., Сунцова Я.С. Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции межличностного взаимодействия// Психол. Журн. 2009. Т. 30. № 6.- С. 17-30
93. Хрестоматия по истории психологии под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1980. - С. 34-44
94. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. - 608 с.
95. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека //Вопросы психологии. 1996. № 3.- С. 116-130
96. Штарке К., Студенты. Становление личности. Перевод с немецкого / К. Штарке. М.: Прогресс, 1982.– 136 с.
97. Ядов В.А., Магун В.С. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Л.: Наука, 1979. - 264 с
98. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов// Вестник Ленинградского государственного университета. Серия: Экономика, философия, право, 1980. №11.- С.55 - 59

99. Якобсон П.М. Психические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Изд. Моск. унив-та, 1969. – 317с
100. Atkinson J. W., Birch D. The dynamics of action. N.Y.: Wiley, 1970. - 380 p.
101. Basic processes in reading: Perception and comprehension / Ed. By Laberge D., Samuels S. J. New Jersey, 1977.- P. 265–303
102. Cognition and symbolic processes / Ed. by Weimer W.B., Palermo P. S. New Jersey, 1974.-P.231-261
103. Csikzentmihalyi M., CsikzentmihalyiI. S. (eds.) Optimal experience: Studies of flow in consciousness. Cambridge: CUP, 1988.-432 p.
104. Csikszentmihalyi, M. Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Collins Publishers, 1990.-280 p.
105. Deci E.L. Intrinsic motivation. N.Y.: Plenum, 1975.-324 p.
106. Ericksen S.C., 1984, The Essence of Good Teaching. San Francisco: Jossey-Bas.-1984 p.
107. Graesser A.C. An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies Mahwah, NJ: LEA, 2007.- P. 3-26
108. Hopfenbeck T. N. How can we know that they think what we mean? Investigating students' selfreports of self-regulated learning. Paper presented at the 13th Biennial Conference for European Research on Learning and Instruction, EARLI, Amsterdam, August 25–29th. 2009
109. Kelly G. A. The Psychology of Personal Constructs, Vols 1 and 2. Norton, New York. 1955
110. Lewin K. Field theory and experiment in social psychology // Am. Journal Sociology. —. 1939.— V. 44.- P. 868-896
111. McDougall W. Outline of psychology. —N.Y., 1923
112. Nuttin J. (1985). Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
113. Osgood C.E., Suci, G.J. and Tannenbaum P.M. The Measurement of Meaning. University of Illinois Press, Urbana. 1975
114. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change. L., 1972.- 226 p.
115. Thorndike Edward L.. “The Law of Effect”. The American Journal of Psychology 39.1/4 (1927): 212–222. Web.

116. Veenman M. V. J., Prins, F. J., & Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, - P. 357–372
117. Vroom V.H. *Work and motivation*. N.Y.: Wiley, 1964.- 331 p.
118. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychol. Rev.* 1959. V. 66. -P. 297-333
119. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза [http://psyjournals.ru/files/1486/psyedu\\_2006\\_n4\\_Bugrimenko.pdf](http://psyjournals.ru/files/1486/psyedu_2006_n4_Bugrimenko.pdf)
120. Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunaro/nauchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/gerasimov\\_a.html/](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimov_a.html/)
121. Дубовицкая Т.Д., Методика диагностики направленности учебной мотивации [http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n2/Dubovitskaja\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n2/Dubovitskaja_full.shtml)]:
122. Игнатъева В.Л. Учебная мотивация студентов Инженерно-технических вузов: социальный аспект <file:///C:/Users/user/Downloads/uchebnaya-motivatsiya-studentov-inzhenerno-tehnicheskikh-vuzov-sotsialnyy-aspekt.pdf>;
123. Меламед Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [http://psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2011\\_2\\_2116.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2011_2_2116.pdf)
124. Сизова М.Ф. Управление процессом развития мотивации учебной деятельности школьников <http://12fan.ru/1271410923.html>
125. Ткаченко Н.С. Динамика мотивации учения студента как будущего профессионала <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/KRSUTKACHENKON.S.2005-7.pdf>
126. Томашевский Н.И., Гринчишин Л. А., Кириллов А. Н., Завражная И. М., Кучеренко Н.М. Мотивации личности студента в учебном процессе // ППМБПФВС . 2008. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsii-lichnosti-studenta-v-uchebnom-protsesse>
127. Чернецов А.А. Формирование когнитивных стратегий понимания вербального и образного учебного материала школьниками <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kognitivnykh-strategii-ponimaniya-verbalnogo-i-obraznogo-uchebnogo-materiala-sh>
128. Якимович Н.В. Процесс понимания текста и диагностика его развития <http://childpsy.ru/dissertations/id/20265.php>
129. Revelle W. Cues, Tendencies and Actions: The Dynamics of Action revisited <http://personality-project.org/revelle/publications/cta.pdf>]:

130. Rožman L., Koren A. (2013) Learning to learn as a key competence and setting learning goals international conference, Zadar, Croatia <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-02-4/papers/ML13-388.pdf>
131. [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Robert\\_S.\\_Woodworth](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Robert_S._Woodworth)
132. <http://free-psycho.ru/uchimsya-sozdavat-majnd-karty-algoritmy-majnd-menedzhmenta/>
133. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Текст>
134. [http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/6.html](http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/6.html)
135. <http://mybiblioteka.su/tom2/5-39994.html>
136. <http://stylistics.academic.ru>
137. <http://www.psyhodic.ru/arc.php?page=424>



ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ

«Մանկավարժական բուհի ուսանողների ուսումնական դրդապատճառները»  
(Ս.Ա.Պակուլինա, Մ.Վ. Օվչիննիկով) մեթոդիականի բովանդակությունը.

Հրահանգ՝

Ուշադիր ծանոթացեք դրդապատճառներ բաժնուն նշված բուհ ընդունվելու դրդապատճառների, իրականում գործող ուսուցման դրդապատճառների և մասնագիտական դրդապատճառների հետ: Գնահատեք մանկավարժական բուհում սովորելու Ձեր համար նշանակալի դրդապատճառները. 5 բալ - առավել նշանակալի, 3-4 բալ – նշանակալի, 0-2 բալ - աննշանակալի և նշեք բալերը աղյուսակում: Պատասխանեք արագ, առանց մտածելու:

Աղյուսակ

N <sup>o</sup>	Դրդապատճառներ	Բալեր
<b>1. Ի՞նչն է նպաստել Ձեզ ընտրել տվյալ մասնագիտությունը</b>		
1	Անվճար ընդունելությունը, ցածր ուսման վարձը	
2	Մասնագիտացված դպրոցում, դասարանում սովորելը	
3	Բարձրագույն կրթություն ստանալու ցանկությունը	
4	Ընտանեկան ավանդույթը, ծնողների ցանկությունը	
5	Ընկերների, ծանոթների խորհուրդը	
6	Բուհի, ֆակուլտետի հեղինակությունը	
7	Հետաքրքրություն դեպի մասնագիտությունը	
8	Բարձր ընդունակությունների հենց այդ բնագավառում	
9	Անհոգ տարիներ ապրելու ցանկությունը	
10	Երեխաների հետ շփվելու ցանկությունը	
11	Պատահականություն	
12	Բանակում ծառայելու ցանկություն չունենալը /տղաների համար/	
12	Մանկավարժական գիտելիքներձեռք բերել սեփական երեխաներին դաստիարակելու համար /աղջիկների համար/	
<b>II. Ի՞նչն է ավելի նշանակալի կրթության մեջ Ձեր համար</b>		
13	Հաջող շարունակել ուսումը հաջորդ տարիներին	
14	Հաջող սովորել, քննությունների հանձնել «լավ» և «գերազանց» գնահատականների	



15	Խորը գիտելիքներ ձեռք բերել	
16	Միշտ պատրաստ լինել հերթական պարապմունքներին	
17	Բաց թողումներ չանել առարկան ուսումնասիրելիս	
18	Չետ չմնալ համակուրսեցիներից	
19	Կատարել մանկավարժական պահանջները	
20	Դասախոսների հարգանքը նվաճել	
21	Համակուրսեցիների համար օրինակ ծառայել	
22	Շրջապատի հարգանքին արժանանալ	
23	Ցանկություն չունենալ վատ սովորելու համար քննադատվել և պատժվել	
24	Բանական բավարարություն ստանալ	
III. Դիպլոմը Ձեզ հնարավորություն է տալիս		
25	Սոցիալական հարգանք և ճանաչում ձեռք բերել	
26	Ինքնաիրականացում	
27	Ունենալ կայունության երաշխիք	
28	Ստանալ հետաքրքիր աշխատանք	
29	Բարձր վարձատրվող աշխատանք ստանալ	
30	Աշխատել պետական կառույցներում	
31	Աշխատել մասնավոր կազմակերպություններում	
32	Աշխատել դպրոցում	
33	Հիմնավորել սեփական գործը	
34	Ուսուցումն ասպիրանտուրայում	
35	Ինքնակատարելագործում	
36	Դիպլոմն այսօր ոչինչ չի տալիս	

«Կրթության արժեքներ» մեթոդիկայի բովանդակությունը  
(հեղ.՝ Ն.Վ. Կալինինա, Մ.Ի. Լուկյանովա)

Խնդրում ենք պատասխանել տրված հարցերին: Հարցերը բաղկացած են «ա» և «բ» տարբերակներից, ընտրեք Ձեզ համապատասխանող տարբերակներից որևիցե մեկը՝ դնելով «+» նշանը:

I

1.     ա) Ես համամիտ չեմ հետևյալ արտահայտությանը՝ «դար ապրի՛ր, դար սովորի՛ր»:  
      բ) Ես համամիտ եմ «դար ապրի՛ր, դար սովորի՛ր» արտահայտության հետ:
2.     ա) Այն, ինչ ես անում եմ աշխատանքի ընթացքում, մեծ մասամբ ինձ հաճույք է պատճառում:  
      բ) Իմ կատարած աշխատանքի փոքր մասն է ինձ հաճույք պատճառում:
3.     ա) Իմացության պահանջած ջանքերը չափազանց մեծ են:  
      բ) Իմացության պահանջած ջանքերը արժեքավոր են, որովհետև հաճելի են և շահութաբեր:
4.     ա) Ես կարծում եմ, որ կյանքի իմաստը կայանում է ստեղծագործելու և իմացության մեջ:  
      բ) Դժվար թե ստեղծագործության և իմացության մեջ կարելի է գտնել կյանքի իմաստ:
5.     ա) Մարդիկ, ովքեր ամեն ինչի նկատմամբ մեծ հետաքրքրություն են ցուցաբերում, երբեմն ինձ նյարդայնացնում են:  
      բ) Մարդիկ, ովքեր ամեն ինչի նկատմամբ մեծ հետաքրքրություն են ցուցաբերում, միշտ ինձ մոտ առաջ են բերում համակրանք:
6.     ա) Ես գտնում եմ, որ յուրաքանչյուր ոք պետք է տեղեկացված լինի բնության և հասարակության օրենքներից:  
      բ) Ես գտնում եմ, որ պարտադիր չէ տեղեկացված լինել բնության և հասարակության օրենքներից:
7.     ա) Ես բուհում հաճախ եմ ձանձրանում:  
      բ) Ես բուհում երբեք չեմ ձանձրանում:
8.     ա) Ես ոգևորված եմ դպրոցի աշխատանքով:  
      բ) Ես չեմ կարող ասել, թե ոգևորված եմ դպրոցի աշխատանքով:

9. ա) Ինձ դուր է գալիս աշխատել դպրոցում (մանկապարտեզում, ուսումնարանում, բուհում) , նույնիսկ եթե ինչ-որ բան չի ստացվում:

բ) Ինձ դուր չի գալիս աշխատել դպրոցում (մանկապարտեզում, ուսումնարանում, բուհում):

10. ա) Եթե հնարավոր լինի, ապա համալսարանի պարապմունքներին ես ամեն օր չեմ գնա:

բ) Ես տխրում եմ, երբ հարգելի պատճառով ստիպված եմ լինում բացակայել աշխատանքից (պարապմունքներից):

## II

1. ա) Ես ներքուստ անհարմար եմ զգում, երբ ինձ հաճոյախոսում են:

բ) Ես հազվադեպ եմ շփոթվում, երբ ինձ հաճոյախոսում են:

2. ա) Ես չեմ կարող ասել, թե ինքս ինձ դուր եմ գալիս:

բ) Ես ինձ դուր եմ գալիս:

3. ա) Ես հավատում եմ ինձ, երբ զգում եմ, որ կարող եմ կատարել իմ առջև դրված առաջադրանքը:

բ) Ես ինձ հավատում եմ նույնիսկ այն դեպքում, երբ անկարող եմ լուծել իմ խնդիրները:

4. ա) Իմ ինքնահարգանքը կախված է նրանից, թե ինչի եմ ես հասել:

բ) Իմ ինքնահարգանքը կախված չէ իմ ձեռքբերումներից:

5. ա) Լինում է, երբ ամաչում եմ արտահայտել իմ զգացմունքները:

բ) Ես երբեք չեմ ամաչում իմ զգացմունքներն արտահայտելուց:

6. ա) Ես ինքնավստահ եմ:

բ) Չեմ կարող ասել, որ ինքնավստահ եմ:

7. ա) Սեփական անձի նկատմամբ հետաքրքրությունը անհրաժեշտ է մարդուն:

բ) Երբեմն ավելորդ ինքնահետաքրքրությունը ունենում է վատ հետևանքներ:

8. ա) Ինձ միշտ հաջողվում է կառավարել սեփական մտքես ու հույզերս:

բ) Ինձ ոչ միշտ է հաջողվում կառավարել սեփական մտքերս ու հույզերս:

9. ա) Երբեմն ես դժվարանում եմ անկեղծ լինել նույնիսկ այն ժամանակ, երբ ցանկանում եմ:

բ) Ինձ միշտ հաջողվում է ցանկության դեպքում լինել անկեղծ:

10. ա) Ես գտնում եմ, որ ես ունեմ բավականին դրական որակներ:

բ) Ինձ թվում է, որ հպարտանալու ոչինչ չունեմ:

## III

1.     ա) Ես գտնում եմ, որ մարդկանց մեծ մասը վստահելի են:  
բ) Կարծում եմ, որ նույնիսկ ծայրահեղ անհրաժեշտության դեպքում, մարդկանց չի կարելի վստահել:
2.     ա) Մարդիկ հազվադեպ են ինձ բարկացնում:  
բ) Մարդիկ հաճախ են ինձ բարկացնում:
3.     ա) Մարդկանց մեծամասնությունը ընտրում է հեշտ ուղին:  
բ) Կարծում եմ, որ մարդկանց մեծամասնությունը հակված է դրան:
4.     ա) Նախանձը հատուկ է միայն անհաջողակներին, ովքեր կարծում են, թե իրենցից առաջ են:  
բ) Մարդկանց մեծամասնությունը նախանձ է, չնայած որ փորձում են թաքցնել:
5.     ա) Երբեք վստահ չես կարող ասել. մարդը բարի է, թե չար:  
բ) Ընդհանրապես մարդուն գնահատելը շատ հեշտ է:
6.     ա) Իմ կարծիքով մարդկանց թերություններն ավելի տեսանելի են, քան արժանիքները:  
բ) Մարդկանց արժանիքները տեսնելն ավելի հեշտ է, քան թերությունները:
7.     ա) Մարդիկ հակված են միմյանց վստահելու և հասկանալու:  
բ) Եզրափակվելով սեփական հետաքրքրություններով՝ մարդիկ չեն հասկանում շրջապատողներին:
8.     ա) Ես բարեհաճ եմ մարդկանց, անկախ նրանից՝ փոխադարձ է դա, թե՛ ոչ:  
բ) Ես բարեհաճ չեմ մարդկանց, քանի դեռ համոզված չեմ, որ փոխադարձ է:
9.     ա) Ես կարող եմ ասել, որ ինձ դուր է գալիս իմ ճանաչած մարդկանց մեծամասնությունը:  
բ) Ես չեմ կարող ասել, որ ինձ դուր են գալիս մարդիկ, որոնց ես ճանաչում եմ:
10.    ա) Ջրույցի ժամանակ ես մեծ ուշադրություն եմ դարձնում զրուցակցիս կարծիքին:  
բ) Ջրույցի ընթացքում ես մեծ ջանքեր եմ գործադրում, որպեսզի լսվի և ընդունվի իմ տեսակետը:

#### IV

1.     ա) Կյանքում առաջնայինը մարդկանց դուր գալն է:  
բ) Կյանքում առաջնայինը մարդկանց օգուտ տալն է:
2.     ա) Ինձ համար փորձում եմ այնպիսի զբաղմունք ընտրել, որը հաճելի կլինի նաև շրջապատիս:  
բ) Մարդիկ պետք է ընտրեն այն, ինչն իրենց հետաքրքիր է:
3.     ա) Ես կարող եմ ուրիշի համար անել ինչ-որ բան՝ առանց ակնկալիքի:  
բ) Ես իրավունք ունեմ մարդկանցից պահանջելու գնահատանք՝ իմ արածի դիմաց:

4. ա) Եթե համալսարանի ղեկավարությունը ինչ-որ հարցով դիմի ինձ, ես մեծ ուրախությամբ կընդառաջեմ նրանց:  
բ) Ղեկավարության կողմից հանձնարարված լրացուցիչ աշխատանքն ինձ դուր չի գալիս, քանի որ ես կարող էի զբաղվել ինձ համար հետաքրքիր այլ գործով:
5. ա) Ինձ դուր է գալիս մասնակցել շաբաթօրյակներին:  
բ) Ես վշտանում եմ, երբ անհրաժեշտ է մասնակցել շաբաթօրյակներին:
6. ա) Ես միշտ ակտիվ եմ և ունեմ շատ էներգիա:  
բ) Ես գտնում եմ, որ ակտիվությունն ու էներգիան կարող են վնասել մարդուն:
7. ա) Մարդիկ, ովքեր մշտապես ակտիվ են ու գործարար, ինձ նյարդայնացնում են:  
բ) Ինձ դուր են գալիս ակտիվ և գործարար մարդիկ:
8. ա) Աշխատանքը, որը վատ է վարձատրվում չի կարող հաճելի լինել:  
բ) Հետաքրքիր, ստեղծագործական աշխատանքն ինքնին վարձատրություն է:
9. ա) Ես համամիտ եմ «Ժամանակդ իզուր մի՛ վատնիր» արտահայտության հետ:  
բ) Ես անհրաժեշտություն չեմ համարում հետևել այս արտահայտությանը. «Ժամանակդ իզուր մի՛ վատնիր»:
10. ա) Ես փորձում եմ շրջապատիս համար անել նշանակալի մի բան, իսկ եթե չի ստացվում, տխրում եմ:  
բ) Ինձ չի տանջում այն միտքը, որ ես շրջապատիս համար կարևոր բան չեմ արել:

## V

1. ա) Ինձ մոտ հաճախ ցանկություն է առաջանում արդարացում գտնել իմ այն արարքների նկատմամբ, որոնք ես արել եմ պարզապես այն պատճառով, որ ցանկացել եմ:  
բ) Ես երբեք չեմ փորձում արդարացնել իմ արարքները, որոնք ինքս եմ ցանկացել անել:
2. ա) Իմ բոլոր արարքներին ես բարեխղճորեն եմ մոտենում:  
բ) Ես այդքան էլ չեմ ընկճվում, երբ իմ արարքներն այդքան էլ բարեխիղճ չեն:
3. ա) Ես գտնում եմ, որ մարդիկ պետք է վերլուծեն սեփական անձն ու սեփական կյանքը:  
բ) Ես գտնում եմ, որ ինքնավերլուծությունը ավելի շատ վնասակար է, քան օգտակար:
4. ա) Ապագայում իրականանալիք իմ պլանները մասամբ են կախված նրանից, թե ես կունենա՞մ արդյոք ընկերներ:

բ) Ապագայում իրականանալիք իմ պլանները լիովին կախված են նրանից, թե ես կունենամ արդյոք ընկերներ:

5. ա) Ես չեմ վշտանում, երբ մարդկանց տրված խոստումն չեմ կատարում օբյեկտիվ պատճառով:

բ) Ես վատ եմ զգում նույնիսկ, եթե խոստումն չկատարելը կախված չէ ինձանից:

6. ա) Կարծում եմ, որ իմ աշխատանքային հաջողությունները կախված են իմ ընկերների, բարեկամների, կոլեգաների աջակցությունից:

բ) Գտնում եմ, որ իմ հաջողությունները աշխատանքային բնագավառում կախված է միայն ինձանից:

7. ա) Ես իմ գործն ավելի լավ եմ կատարում, երբ ինձ հսկում են:

բ) Ինձ հանձնարարված գործը միշտ ավարտին եմ հասցնում՝ անկախ հսկողությունից:

8. ա) Կարող եմ վստահաբար ասել, որ դպրոցի իմ աշխատանքին վերաբերվում են մեծ պատասխանատվությամբ:

բ) Չեմ կարող ասել, որ պատասխանատվությամբ եմ վերաբերվում իմ աշխատանքին:

9. ա) Կարող եմ ասել, որ ես ունեմ պարտքի զգացում:

բ) Չեմ կարող ասել, որ ես ունեմ պարտքի զգացում:

10. ա) Ես միշտ կրում եմ պատասխանատվություն այն ամենի համար, ինչ կատարվում է իմ կյանքում:

բ) Ինձ երբեմն թվում է, որ իմ կյանքում կատարվող իրադարձությունների համար պատասխանատու եմ այն մարդիկ, ուն ազդեցությամբ ես այսպիսին եմ դարձել:

Բլանկի բանալի

№	I Իմացությունը որպես արժեք	II «Ես»-ը որպես արժեք	III Երրորդ անձը որպես արժեք	IV Հասարակայնորեն օգտակար գործունեությունը որպես արժեք	V Պատասխանատվ. որպես արժեք
1	Բ	Բ	Ա	Բ	Ա
2	Ա	Բ	Ա	Ա	Ա
3	Բ	Բ	Բ	Ա	Ա
4	Ա	Բ	Ա	Ա	Ա
5	Բ	Բ	Ա	Ա	Բ
6	Ա	Ա	Բ	Բ	Բ
7	Բ	Ա	Ա	Բ	Բ
8	Ա	Ա	Ա	Բ	Ա
9	Ա	Բ	Ա	Ա	Ա
10	Բ	Ա	Ա	Ա	Ա

«Ներքին կոնֆլիկտի ախտորոշում» մեթոդիկայի բովանդակությունը  
(հեղինակ՝ Ե. Բ. Ֆանտալովա)

Հրահանգ.

«Աղյուսակում նշված արժեքները համեմատեք ըստ դրանց կարևորության, նշանակության և իրական կյանքում հասանելիության: Առավելագույն միավորը 12-ն է, իսկ նվազագույնը՝ 1-ը»:

Ն՝ արժեքի նշանակություն, Հ՝ հասանելիություն

h/h	Արժեքներ	Ն	Հ
1	Ակտիվ, գործնական կյանք		
2	Հետաքրքիր աշխատանք		
3	Առողջություն (հոգեկան և ֆիզիկական)		
4	Բնության, արվեստի գեղեցկություն		
5	Սեր (հոգևոր և ֆիզիկական մերձեցում սիրելի մարդու հետ)		
6	Նյութական բարեհարմարություն		
7	Լավ և հավատարիմ ընկերների առկայություն		
8	Ինքնավստահություն (ազատություն ներքին հակասություններից)		
9	Ճանաչողություն (մտավոր զարգացման, ինքնաիրացման հնարավորություն)		
10	Ազատություն գործողություններում և արարքներում		
11	Երջանիկ ընտանեկան կյանք		
12	Ստեղծագործություն, ստեղծագործելու հնարավորություն		



**Ֆոկուս խմբի հարցաշար**

1. Ուսումնառության ընթացքում ի՞նչ տեքստերի հետ եք աշխատում,
2. Ի՞նչ քայլեր կամ գործողություններ եք անում տեքստը սովորելու համար,
3. Ի՞նչ քայլեր կամ գործողություններ եք անում տեքստը հասկանալու համար,
4. Ի՞նչ անհատական հնարներ եք օգտագործում տեքստերի հետ աշխատելիս,
5. Ի՞նչ դժվարությունների եք հանդիպում տեքստերի հետ աշխատելիս,
6. Ինչպե՞ս եք լուծում տեքստերի հետ աշխատելիս առաջացած դժվարությունները,
7. Ի՞նչը Ձեր կարծիքով կօգներ ավելի լավ յուրացնել նյութը,
8. Ե՞րբ է աճում կամ նվազում սովորելու ցանկությունը ուսումնական տեքստերի հետ աշխատելիս:

**Ուսուցողական ծրագրի նախապատրաստական մաս  
(ծանոթություն ուսուցչական տեքստերում հաճախ հանդիպող համագիտական  
հասկացությունների հետ)**

կառուցվածք – համակարգի կազմությունը, ներքին կազմակերպության ձևը, որը հանդես է գալիս որպես նրա տարրերի միջև եղած կայուն փոխադարձ կապերի միասնություն:

համակարգ - միմյանց հետ հարաբերությունների և կապերի մեջ գտնվող տարրերի բազմություն, որը կազմում է մի որոշակի ամբողջականություն, միասնություն:

հատկություն - առարկայի այն կողմը, որը պայմանավորում է ուրիշ առարկաների հետ ունեցած նրա նմանություններն ու տարբերությունները և դրսևորվում է նրանց հետ ունեցած փոխազդեցության մեջ: Հատկությունները լինում են սպեցիֆիկ և ընդհանուր, գլխավոր և երկրորդական, անհրաժեշտ և պատահական, էական և ոչ էական, ներքին և արտաքին և այլն:

սկզբունք – նախասկիզբ, ղեկավար գաղափար, վարքի հիմնական կանոն: Տրամաբանական առումով սկզբունքը համակարգի կենտրոնական հասկացությունն է, հիմունքը, որն իրենից ներկայացնում է որևէ դրույթի ընդհանրացումն ու տարածումը այն բնագավառի բոլոր երևույթների վրա, որից տվյալ սկզբունքը վերցված է:

«Մաս - ամբողջ» - կատեգորիաներ, որոնք արտացոլում են առարկաների (կամ առանձին օբյեկտի տարրերի) համախմբի և այն կապի հարաբերությունը, որը միավորում է այդ առարկաները և հանգեցնում է նրան, որ տվյալ համախմբի մոտ երևան են գալիս նոր հատկություններ և օրինաչափություններ, որոնք հատուկ չեն առանձին վերցրած առարկաներին: Այդ կապը հանդես է գալիս որպես ամբողջություն, իսկ առարկաները նրա նկատմամբ՝ որպես մասեր:

«Պատճառ-հետևանք» - կատեգորիաներ՝ նշանակելու այնպիսի երևույթների անհրաժեշտ գենետիկական կապը, որոնցից մեկը (որը կոչվում է պատճառ), պայմանավորում, առաջ է բերում մյուսը (որը կոչվում է հետևանք):

«Ձև /արտահայտչաձև/-բովանդակություն» - Ձևի մեջ մտցվում են առավելապես առարկայի կամ երևույթի ձևի /կառուցվածքի/, տվյալ դեպքում լեզվական արտահայտչամիջոցների սիմվոլների միայն տեսակի և դասավորության հետազոտությանն ուղղված սինտակտիկական կանոնները, գործողությունները, մեթոդները, իսկ բովանդակության մեջ մտցվում են սեմանտիկական գործողություններն ու մեթոդները, որոնք հաշվի են առնում դրանց իմաստն ու նշանակությունը:

«Եզակին, հատուկը և ընդհանուրը» - կատեգորիաներ, որոնք արտահայտում են աշխարհի տարբեր օբյեկտիվ կապերը, ինչպես և այդ կապերի ճանաչողության աստիճանները: Իրականության օբյեկտները օժտված են յուրահատկությամբ, որի շնորհիվ տարբերվում են իրարից: Այդ պատճառով յուրաքանչյուր առանձին օբյեկտ ըմբռնվում է որպես եզակի մի բան: Բայց մյուս կողմից էլ պրակտիկան երևան է հանում այդ օբյեկտների մեջ կրկնվող հատկանիշներ, որի արդյունքում պարզ է դառնում, որ եզակին օժտված է նաև ընդհանուր գծերով: Եզակին, հատուկը և ընդհանուրը գտնվում են անխզելի կապի, միասնության մեջ, նրանց տարբերությունը հարաբերական է, նրանք փոխադարձաբար անցնում են մեկը մյուսին:

օրինաչափություն - Երևույթների միջև օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող պատճառահետևանքային անհրաժեշտ կապ՝ փոխադարձ պայմանավորվածություն, օրենք: Բնության օրինաչափությունները մարդու գիտակցությունից անկախ են:

գործընթաց - /լատ. Processus - անցում, շարժում/ երևույթի օրինաչափ, հաջորդական փոփոխությունը, նրա անցումն այլ երևույթի (զարգացում):

գործունեություն – սուբյեկտի և օբյեկտի ակտիվ փոխազդեցության գործընթաց, որի ընթացքում գործունեության սուբյեկտը բավարարում է իր սեփական պահանջումները, հասնում նպատակներին: Գործունեություն կարելի է անվանել մարդու ցանկացած ակտիվություն, որին ինքը հաղորդում է որոշակի իմաստ:

«Էություն և երևույթ» – կատեգորիաներ, որոնք արտացոլում են աշխարհի բոլոր օբյեկտների և պրոցեսների համընդհանուր անհրաժեշտ կողմերը: Էությունը խորքային կապերի, հարաբերությունների և ներքին օրենքների համախմբությունն է, որոնք որոշում են համակարգի զարգացման հիմնական միտումներն ու գծերը: Երևույթը այն կոնկրետ դեպքերը, հատկությունները կամ պրոցեսներն են, որոնք արտահայտում են

իրականության արտաքին կողմերը և հանդիսանում են էության որոշակի դրսևորման ձև: Էությունը միշտ թաքնված է երևույթի մակերևույթի ետևում: «Եթե իրերի դրսևորման ձևն ու նրանց էությունը ամմիջականորեն համընկնեին, ապա ամեն մի գիտություն ավելորդ կլիներ»:

գործառույթ, ֆունկցիա - /լատ.functio – կատարում/ որևէ օբյեկտի հատկությունների արտաքին դրսևորումը հարաբերությունների տվյալ համակարգում:

տեքստ – գրավոր փաստաթղթի ձևով օբյեկտիվացված հաղորդում է՝ բաղկացած մի շարք հայտարարություններից, որոնք միավորված են տրամաբանական, քերականական և շարահյուսական տարբեր կապերով, ունի բարոյագիտական բնույթ, պրագմատիկ դիրքորոշում և համապատասխանաբար գրական մշակում (Պ. Յա. Գալպերին):

տեքստի տեսակներ- ըստ ֆունկցիոնալ-իմաստային տիպի տեքստը կարող է լինել (նկարագրական, բացատրական և պատմողական)

ա) նկարագրական տեքստ՝ առարկայի (երևույթի, հասկացության) բնութագրություն, դրա կառուցվածքի և հատկությունների նկարագրություն:

բ) պատմողական տեքստ՝ պատմում է առարկայի (երևույթի, հասկացության) ծագումը, կիրառման եղանակը, գիտահետազոտության ընթացքը:

գ) բացատրական տեքստ՝ դիտարկում է որևէ գիտական խնդրի, փաստերի զարգացումը, որոնք կհաստատեն կամ կհերքեն գիտական դրույթների իսկությունը և կձևավորեն վերջնական եզրակացություն:

տեքստային օբյեկտ – տեքստը ինչի կամ ինչերի մասին է:

տերմին – միանշանակ բառ, որը ֆիքսում է գիտության, տեխնիկայի և այլ բնագավառի մի որոշակի հասկացություն:

հասկացություն – մտածողության մեջ աշխարհի արտացոլման ձևերից մեկը, որի միջոցով ճանաչվում է երևույթների, պրոցեսների էությունը, ընդհանրացվում են նրանց էական կողմերն ու հատկանիշները:

**Ստուգիչ գիտափորձի ուսումնական նյութ**

Հոգեկանն իր դրևորումներով բարդ է: Սովորաբար առանձնացնում են հոգեկան դրևորումների երեք մեծ խումբ. ա) հոգեկան գործընթացներ, բ) հոգեվիճակներ և գ) հոգեկան հատկություններ:

Հոգեկան գործընթացները իրականության դինամիկ արտացոլումն է տարբեր հոգեկան երևույթների ձևով: Այն հոգեկան երևույթի ընթացքն է, որն ունի սկիզբ, զարգացում և ավարտ՝ դրևորվող հակազդման ձևով:

Հոգեկան գործընթացները լինում են ա) ճանաչողական, որոնցից են զգայությունը, ընկալումը, հիշողությունը, մտածողությունը, երևակայությունը, խոսքը և ուշադրությունը, և բ) հուզականային, որի մեջ են մտնում զգացմունքներն ու կամքը: Անդրադառնանք ճանաչողական գործընթացներին:

Զգայությունը առարկայի առանձին հատկության (գույն և այլն) արտացոլումն է մարդու գիտակցության մեջ: Զգայությունները տարբերվում են ըստ տեսակի (տեսողական, լսողական, հոտառական, ճաշակելիքի, շոշափելիքի), ըստ ինտենսիվության և որակի:

Ընկալումը նյութական աշխարհի առարկաների և երևույթների ակնառու-պատկերավոր արտացոլումն է իրենց մասերի և հատկությունների ամբողջության մեջ, երբ այդ առարկաներն ու երևույթները անմիջականորեն ազդում են զգայարանների վրա:

Հիշողությունը անհատի կողմից իր փորձը, ընկալած ինֆորմացիան ուղեղում պահելու և հետագայում վերարտադրելու ընդունակությունն է: Հիշողության հիմնական գործընթացներն են մտապահումը, պահպանումը, վերարտադրումը և մոռացումը:

Մտածողությունը արտացոլում է շրջապատող աշխարհի առարկաների և երևույթների այն կողմերն ու օրինաչափությունները, որոնք մատչելի չեն անմիջական զգայական արտացոլման համար:

Երևակայությունը հիշողության մեջ կուտակված մտապատկերներից նոր մտապատկերներ և նրանց նոր զուգորդություններ ստեղծելու և այդ եղանակով անձի համար նշանակալից խնդիրների լուծումները որոնելու ներհոգեկան գործընթաց է:

Խոսքը լեզվի օգտագործման գործընթացն է, որի հիմնական գործառույթը մարդկանց հետ հաղորդակցման մեջ մտնելն է, մտածողության և մտքերի ընթացքի ապահովումը:

Ուշադրությունը մարդու հոգեկան գործունեության, հատկապես իմացական գործընթացների ուղղվածությունն է արտաքին օբյեկտների, ներհոգեկան վիճակների, ապրումների և գիտակցության ոլորտում առկա բովանդակությունների վրա[7; 85 էջ 25]: