

**ԽԱԶԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ ԹՈՐԳՈՄԻ

**ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅԱՆ
ԴԻՆԱՄԻԿԱՆ ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

**ԺԹ.00.03. «Սոցիալական հոգեբանություն (միջանձնային
հարաբերություններ, ընտանեկան, խմբային գործունեություն)»
մասնագիտությամբ հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի
գիտական աստիճանի հայցման**

գիտական ղեկավար՝

հոգեբանական գիտությունների դոկտոր,

պրոֆեսոր Ս. Ռ. ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

ԵՐԵՎԱՆ 2016

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	4
--------------------------	----------

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ

ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՆ ՈՐՊԵՍ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ

1.1. Միջանձնային փոխհարաբերությունների հիմնախնդիրը հոգեբանության մեջ.....	15
1.2. Միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների սոցիալ-հոգեբանական բնութագիրը.....	29
1.3 Ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման հոգեբանական առանձնահատկությունները միջին դպրոցում.....	38

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ

ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ

2.1. Հետազոտության կազմակերպումը և մեթոդները.....	57
2.2. Միջանձնային փոխհարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի փորձարարական հետազոտությունը.....	63
2.3. Հետազոտության արդյունքները և վերլուծությունը.....	75

ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ

**ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ
ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ**

3.1. Միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցության ուսումնասիրությունը անհատական դեպքերի վերլուծության մեթոդով..... 82

3.2. Միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի արդյունավետ կապն ապահովող հոգեբանական գործոնները..... 106

3.3. Մեթոդական առաջարկներ միջին դպրոցի աշակերտների փոխհարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման համար..... 124

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....136

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ..... 139

ՀԱՎԵԼՎԱԾ.....151

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Թեմայի արդիականությունը: Ժամանակակից դպրոցը գտնվում է վերակառուցման փուլում. մշտապես տեղի են ունենում ուսուցման բովանդակության, ուսումնական գործունեության կազմակերպման բարեփոխումներ, որոնք մի շարք պրոբլեմային իրավիճակների առջև են կանգնեցում թե՛ ուսուցիչներին, և թե՛ աշակերտներին, ինչի արդյունքում տուժում է ուսումնական գործունեությունը: Միջին դպրոցում սովորող ժամանակակից աշակերտը տեղեկացված է, կրողն է տեղեկատվական նոր տեխնոլոգիաների: Նրան այսօր չեն բավարարում ուսումնական հին, ավանդական մեթոդները: Այս համատեքստում միջին դպրոցի աշակերտները պետք է տիրապետեն ոչ միայն որոշակի գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, այլև ունենան ուսումնական պահանջներին համարժեք մոտիվացիա:

Միաժամանակ փոխվում է աշակերտների ներընտանեկան, համադասարանցիների, ինչպես նաև ուսուցիչների հետ միջանձնային փոխհարաբերությունների բնույթը: Ուսումնական գործընթաց են մուտք գործում նախկինում առավել հազվադեպ հանդիպող հասարակական բարքեր ու նորմեր: Այս ամենն օրինաչափորեն ազդում է աշակերտների սովորելու ցանկության՝ դրդապատճառների բարդ համակցության վրա: Չնայած այս հիմնախնդիրներն ակնհայտ են թվում, այդուհանդերձ, դրանք մինչ օրս գիտական համարժեք հետազոտության առարկա չեն դարձել:

Ուսումնական մոտիվացիայի՝ որպես ուսումնական գործունեության կարևորագույն բաղադրիչի մասին խոսել են բազմաթիվ գիտնականներ մասնավորապես Ա. Լեոնտևը, Ա. Մարկովան, Լ. Բոժովիչը, Գ. Յուկերմանը, Ա. Ռեանը, Յա. Կոլումինսկին և այլք, սակայն հասարակական վերակառուցումների, տեղեկատվական դարաշրջանում այս հիմնախնդիրը առանձնահատուկ կարևորություն է ձեռք բերում:

Հիմնախնդրի ուսումնասիրության **այժմեականությունն ու հրատապությունը** թելադրված է նաև դպրոցում աշակերտ-աշակերտ, աշակերտ-ուսուցիչ

փոխհարաբերությունների տիրույթում առաջացող տարբեր դժվարությունների հաղթահարման, կանխարգելման և սովորողների միջանձնային հարաբերություններն ուսումնական գործընթացին ի նպաստ օգտագործելու, այն որպես սովորելու ձգտման, ուսումնական մոտիվացիան խթանելու միջոց դարձնելու անհրաժեշտությամբ:

Մեր դիտարկումներն ու հետազոտության ընթացքում կուտակած փորձը, ինչպես նաև բազմաթիվ հետազոտությունների արդյունքները [31], [80], [61], [50], [58] ցույց են տալիս, որ սովորողներին դպրոցում սովորելուն զուգահեռ, իսկ հաճախ նաև ուսումնառության փոխարեն, ավելի շատ հետաքրքրում են այլ հարցեր ու խնդիրներ, որոնք միջին դպրոցում զգալիորեն կապվում են հենց հասակակիցների հետ փոխհարաբերությունների, միմյանց նկատմամբ ընկերական կամ թշնամական վերաբերմունքի հետ:

Ակնհայտ է թվում, որ ուսումնական մոտիվացիայի աճը կնպաստի աշակերտների ինքնորոշմանն ու անձնային զարգացմանը, ուսումնական մոտիվացիայի ներդաշնակ զարգացման պայմաններում աշակերտները կկառուցեն արդյունավետ միջանձնային հարաբերություններ, որոնք կնպաստեն ուսումնական գործընթացում աշակերտների ինքնակրթությանը, ինքնազարգացմանն, փոխադարձ զարգացմանն ու անձնային աճին: Սակայն, հաճախ գիտակցելով այս ենթադրության ճշմարտացիությունը, ուսուցիչները, համապատասխան գործընթացների մեխանիզմների անբավարար իմացության, դրանց կառավարման համարժեք գործիքակազմի բացակայության պայմաններում, ոչ միշտ են կարողանում կազմակերպել, կառավարել ու զարգացնել սովորողների միջանձնային հարաբերություններն ու ուսումնական մոտիվացիան, առավել ևս՝ դրանց փոխադարձ ազդեցության միջոցներն ու եղանակները:

Հետևաբար, միջին դպրոցի ուսուցիչների համար առաջնահերթ է դառնում ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման սոցիալ-հոգեբանական գործոնների իմացումը և համապատասխան պայմանների ստեղծումը, որը ժամանակակից դպրոցի ամենակենտրոնական հիմնախնդիրներից մեկն է:

Ուսումնական գործընթացում ներդրված նոր տեխնոլոգիաներն ու մեթոդները առավելապես հիմնված են խմբային ուսուցման, աշակերտակենտրոն ուսումնառության, ուսուցիչների կոմպետենտության շարունակական զարգացման հիմնախնդիրների վրա: Այս գործընթացում հրատապ է կրթության սուբյեկտների միջև ակտիվ փոխներգործության հիմնախնդիրը: Սակայն շատ դեպքերում այսօր հանրակրթության սուբյեկտները պատրաստ չեն այդ նորարարություններին, որն առաջացնում է դրանց գիտական հիմնավորվածության և համապատասխան գործնական, կիրառական լուծումներ գտնելու և ժամանակակից դպրոցին առաջարկելու անհրաժեշտություն:

Դպրոցական ուսուցման հարացույցի փոփոխման պայմաններում, երբ անցում է կատարվում նախկին՝ ավանդականից դեպի աշակերտակենտրոն, խմբային, փոխներգործուն ուսումնական գործունեություն, առաջ է գալիս նաև այդ փոխներգործության համարժեք մանկավարժական ուղղորդման անհրաժեշտությունը:

Ժամանակակից դպրոցի փոփոխություններն ու նորարարությունները կարծես թե շեշտադրում են հենց անձի ներքին շարժիչ ուժերի և վարքի դրդապատճառների կարևորագույն դերը, որոնք կապվում են կրթադաստիարակչական գործընթացի մասնակիցների՝ միմյանցից սովորելու, միմյանց նկատմամբ ազդելու և փոխադարձաբար ընկալելու հոգեբանական գործընթացների հետ:

Ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային հարաբերությունների հիմնախնդիրներն առանձին վերլուծվել են բազմաթիվ աշխատանքներում [93], [33], [115], սակայն դրանց համահարաբերակցական կապերը բնութագրող համակարգային հետազոտությունները դեռևս բացակայում են:

Չնայած միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հիմնախնդիրների բազմաթիվ ուսումնասիրություններին, դեռևս բացակայում են միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի շարժընթացի, դրանցում առկա համահարաբերակցական կապերը բացահայտող միասնական ու սպառիչ բնութագրումները:

Միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների հարաբերակցության շարժընթաց ասելով՝ հասկանում ենք այն փոփոխությունների զարգացման ընթացքը, որը տեղի է ունենում միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի փոխադարձ ազդեցության հետևանքով: Նշված փոփոխականների փոխներգործության դիտարկման ժամանակ մենք նկատի ենք ունեցել թե միջանձնային հարաբերությունների և թե ուսումնական դրդապատճառների քանակական և որակական փոփոխությունները, որոնք արտահայտվել են դրանց փոխազդեցության ընթացքում:

Գրականության վերլուծությունը և մեր ուսումնասիրությունների արդյունքները հիմք են տվել առանձնացնել այն հիմնահարցերի շրջանակը, որոնց լուծմանն է միտված սույն ատենախոսական աշխատանքը:

«Միջանձնային հարաբերություն» հասկացությունը, որպես գործընթաց, բավականին հանգամանորեն լուսաբանված է հատկապես գործունեության տեսության մեջ [74], [41], սակայն դեռևս սակավ է ուսումնասիրված միջանձնային հարաբերությունը՝ որպես վերաբերմունք, վիճակ և ապրում: Մասնավորապես, երկրորդ մոտեցմանը մենք հանդիպում ենք Ե. Իլլինի [56] և Ն. Օբոզովի [88] աշխատություններում: Այնինչ, մեր համոզմամբ, միջանձնային հարաբերությունները դիտարկելով որպես միջին դպրոցի սովորողների ակտիվ փոխներգործության գործընթաց, և միաժամանակ նաև վերլուծելով դրա հիմքում ընկած հոգեբանական մեխանիզմները՝ մենք հնարավորություն ենք ստանում դիտարկել այն սուբյեկտիվ ապրումներն ու վիճակները, որոնք պայմանավորում են միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների բնույթն ու տեսակները, ինչպես նաև դրանց կապն ուսումնական մոտիվացիայի հետ: Միևնույն ուսումնական իրադրությունը միջին դպրոցում սովորող տարբեր աշակերտների մոտ կարող են առաջացնել տարբեր զգացմունքներ, ձևավորել որոշակի վերաբերմունք թե՛ ուսումնական խմբի, և թե՛ ուսման նկատմամբ:

Ուսումնական գործունեության համատեքստում մոտիվը մեկնաբանվում է որպես վերաբերմունք ուսման բովանդակային կողմի նկատմամբ: Այս առումով, մեր

կարծիքով հատվում են «ուսումնական մոտիվացիա» և «միջանձնային հարաբերություններ» հասկացությունները, քանի, որ այս երկու եզրույթների համար էլ առանցքային է դառնում աշակերտի վերաբերմունքը, որն էլ մենք ուսումնասիրում ենք մեր ատենախոսական աշխատանքում:

Հիմնախնդրի քիչ լուսաբանված կողմերից նաև սովորողների ուսումնական մոտիվների, միջանձնային հարաբերությունների և մանկավարժական ներգործության միջև կապերը: Միևնույն մանկավարժական ներգործությունը մի աշակերտի կողմից կարող է դրական ընկալվել՝ ձևավորելով դրական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ՝ նպաստելով նրա անձնային աճին, մյուսի դեպքում չունենալ որևէ նշանակալից ազդեցություն:

Հետևաբար մենք հիմնվել ենք Կ. Լևինի [72] կողմից առաջ քաշված անձի և շրջակա միջավայրի միասնության սկզբունքի վրա, որի համաձայն՝ անձը և միջավայրը փոխադարձաբար բեկվում են, որի հետևանքով անձի մեջ կարող են առաջանալ տարբեր հակազդումներ և ապրումներ:

Այսպիսով, **հիմնախնդրի կարևորությունն ու հրատապությունը** պայմանավորված են ուսումնական ներդաշնակ մոտիվացիայի ու միջանձնային արդյունավետ փոխազդեցության, միջին դպրոցում հոգեբանական ուղեկցության դերի կարևորության և համապատասխան հիմնարար ու կիրառական հետազոտությունների սակավությամբ:

Ելնելով վերոգրյալից՝ անհրաժեշտ է ուսումնասիրել միջին դպրոցի աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային հարաբերությունների հարաբերակցության դինամիկան (շարժընթացը), ավանդականից դեպի նորագույն, կոմպետենտային հենքով կրթության կազմակերպման և փոխներգործուն մեթոդների կիրառման համատեքստում, շեշտադրելով այդ շարժընթացը պայմանավորող օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոնների բացահայտման կարևորությունը: Ատենախոսական աշխատանքը հնարավորություն կտա.

ա) բարելավել միջին դպրոցի աշակերտների հոգեբանական աջակցության գործընթացը,

բ) բարձրացնել կրթադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման հոգեբանական ապահովման միջոցառումների արդյունավետությունը,

գ) ընդլայնել և խորացնել հիմնախնդրի շուրջ առկա հայեցակարգային մոտեցումների շրջանակը:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցության դինամիկայի սոցիալ-հոգեբանական գործոնները:

Հետազոտության նպատակին համապատասխան առաջադրվել են հետևյալ **խնդիրները**.

1) վերլուծել «ուսումնական մոտիվացիա» և «միջանձնային հարաբերություններ» հասկացությունների վերաբերյալ գիտական մեկնաբանություններն, առանձնացնել հիմնախնդրի ուսումնասիրության տեսամեթոդաբանական հիմքերը,

2) ներկայացնել միջին դպրոցի աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային հարաբերությունների հոգեբանական բնութագրերը:

3) բացահայտել և բնութագրել միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնաճանաչողական ու սոցիալական մոտիվացիայի համահարաբերակցական կապերի դինամիկան,

4) ուսումնասիրել միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցությունը՝ համապատասխան պրոբլեմային իրավիճակների և անհատական դեպքերի ընդհանրացման միջոցով,

5) մշակել միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանն ու ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացմանն ուղղված հոգեբանական մեթոդական առաջարկների համալիր ծրագիր:

Հետազոտության ընթացքում մեր կողմից առաջադրվել է հետևյալ **գիտական վարկածը՝**

Սովորողների միջանձնային հարաբերությունների առանձնահատկություններն որոշակիորեն ազդում են միջին դպրոցի աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի դինամիկայի վրա:

Հիմնական վարկածից մակաձվում են հետևյալ ենթավարկածները.

1. Մանկավարժ-աշակերտ փոխադարձ վստահելի, հարգալից հարաբերությունների ձևավորումը հանգեցնում է միջին դպրոցում սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի աճին:

2. Ուսումնական մոտիվացիայի և դրա տեսակի վրա ազդեցություն ունեն սովորողների կողմից ուսումնական խմբի նկատմամբ վերաբերմունքի առանձնահատկությունները, համադասարանցիների՝ իրար նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքը և փոխհարաբերությունները:

3. Միջին դպրոցում սովորողների ընտանեկան լարված, կոնֆլիկտային հարաբերությունները բացասաբար են ազդում մանկավարժ- աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ հարաբերությունների վրա և իջեցնում են ուսման մոտիվացիան: Մասնավորապես, ընտանեկան ասոցիալ (հակասոցիալական) հարաբերությունները թուլացնում են սովորողի ուսումնական մոտիվացիան և սոցիալամետ հարաբերությունները նպաստում են ուսումնական մոտիվացիայի աճին:

Հեղազոտության տեսական և մեթոդաբանական հիմքերը: Աշխատանքի տեսական հիմքերն են հանդիսանում.

1. *Սոցիալ-հոգեբանական տեսություններ*՝ Կ. Լևինի սոցիալական գիտությունների
2. դաշտի տեսությունը [71], [72], սոցիալական ինտերակցիոնիզմի տեսությունը (Զ. Միդ, Հ. Բլումեր, Տ. Շիբուտանի և ուր) [83], [28], [120]:
2. *Միջանձնային հարաբերությունների տեսություններ*՝ Վ. Շուտցի միջանձնային հարաբերությունների ինտերպերսոնալ տեսությունը [121], Վ. Մյասիշևի հարաբերությունների տեսությունը [86], Ե. Սերեդայի զարգացնող միջանձնային հարաբերությունների հայեցակարգը [99]:
3. *Դրդապատճառային տեսություններ*՝ Է. Դեսի և Ռ. Ռայանի ինքնադետերմինացիայի տեսությունը [125], Լ. Բոժովիչի [32], Ա. Մարկովայի [80],

Ի. Վ. Դուբրովինայի [50] հայեցակարգային մոտեցումները սոցիալական և ճանաչողական դրդապատճառների հիմնախնդրի շուրջ:

4. *Անձի տեսություններ*՝ Ս. Ռ. Գևորգյանի, Վ. Ս. Կարապետյանի՝ կրթական նորարարությունների ոլորտում ժամանակակից մարդու հայեցակարգը [46], Ս. Խուրդյանի՝ օնտոգենեզում ինքնագիտակցության վերակառուցումների հայեցակարգը [111]:

Հետազոտության օբյեկտը: Միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցությունն է:

Հետազոտության առարկան միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի արդյունավետ փոխներգործությունը պայմանավորող սոցիալ - հոգեբանական գործոններն են:

Հետազոտության մեթոդներն ու կազմակերպումը: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են հոգեբանական դիտման, զրույցի, մեթոդները [9, էջ 10-15], դասի ընթացքում ուսուցչի խոսքային ներգործության հետազոտման մեթոդիկան [95, էջ 201-207], ուսուցիչների կոմպետենտության փորձագիտական գնահատումների մեթոդիկան [4, էջ 159-164], Ի. Սոլումինի «Գունային փոխաբերություններ»-ի մեթոդիկան [102, էջ 152-202], Տ. Պ. Անդխինայի «Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկայի ձևափոխված տարբերակը, [58, էջ 235-236], Լ.Դյուսի «Հեքիաթները որպես ընտանիքում երեխաների միջանձնային փոխհարաբերությունների ուսումնասիրման մեթոդիկա»-ն [119, էջ 345-347], «Դասարանի հետ դեռահասի հարաբերությունների գնահատումը» մեթոդիկան [58, էջ 250-254], Ա. Մարկովայի և Լ. Բոժովիչի մշակմամբ «Դրդապատճառների սանդուղք» մեթոդիկան [105, էջ 79], անհատական դեպքերի իրավիճակների, վերլուծության մեթոդը [100]:

Էմպիրիկ (փորձնական) հետազոտությունը կատարվել է (2009-2012թթ) Երևանի Ֆ. Նանսենի անվան թիվ 150 և Գ. Զոհրապի անվան թիվ 43 դպրոցներում (2010-2013թթ): Հետազոտությանը մասնակցել է թիվ 150 դպրոցի 5-9-րդ դասարանների թվով 115 աշակերտ (56 տղա 59 աղջիկ), և Գ. Զոհրապի անվան թիվ 43 դպրոցի համապատասխանաբար 5 - 9-րդ դասարանների 93 աշակերտ (46 տղա

47 աղջիկ): Հետազոտությանը մասնակցել են թիվ 150 հիմնական դպրոցի -16 և համապատասխանաբար՝ թիվ 43 դպրոցի 13 ուսուցիչներ:

Արենախոսության գիտական նորույթը: Բացահայտվել և բնութագրվել են այն սոցիալ-հոգեբանական գործոնները, որոնք ապահովում են միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի արդյունավետ փոխներգործության ընթացքը. դրանք են՝ բարենպաստ ընտանեկան փոխհարաբերությունները, ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը, ուսումնական խմբի ընկալումը և ուսման ու նշանակալի շրջապատի հանդեպ դրական վերաբերմունքը:

Արենախոսության տեսական նշանակությունը: Միջին դպրոցում «աշակերտ-աշակերտ», «մանկավարժ-աշակերտ», «աշակերտ-ծնող» փոխհարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի փոխազդեցության բացահայտված սոցիալ-հոգեբանական գործոններն ընդլայնում և լրացնում են միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի տեսական և մեթոդական հիմքերի վերաբերյալ արդի գիտական մոտեցումները՝ կրթության ոլորտում ժամանակակից բարեփոխումների և մարտահրավերների փոխներգործուն ուսուցման պայմաններում աջակցող միջանձնային հարաբերությունների համատեքստում:

Հիմնախնդրի ուսումնասիրության արդյունքում կատարված տեսական ընդհանրացումները միտված են նաև հանրակրթական սուբյեկտների զարգացնող փոխհարաբերությունների դերի նորովի իմաստավորմանն ու միջին դպրոցում արդյունավետ ուսումնառության կազմակերպման եղանակների գիտատեսական հիմքերի մշակմանը:

Արենախոսության գործնական նշանակությունը: Կատարված հետազոտությունը համալրում է միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի զարգացմանն ուղղված հոգեբանական աշխատանքի կազմակերպման գիտական փորձը, առաջարկում է այժմեական, հիմնական դպրոցներում կիրառելի հոգեբանական աջակցության արդյունավետ մարտավարություն:

Հետազոտությամբ հիմնավորվում է նաև միջին դպրոցի ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության շարունակական զարգացման անհրաժեշտությունը, քանի որ մեր կողմից կատարված փորձագիտական գնահատումները, դիտարկումները ցույց տվեցին, որ ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը մեծ մասամբ (անձնային, էմպատիկ, հաղորդակցական կարողությունները) միջին կամ ցածր է, և փոխներգործուն ուսուցում կազմակերպելու համար այն զարգացնելու անհրաժեշտություն է առաջանում:

Հետազոտության արդյունքներից ստացված գործնական առաջարկները կարող են կիրառվել միջին դպրոցում աշխատող ուսուցիչների, հոգեբանների, դասղեկների հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածության բարձրացման նպատակով, ինչպես նաև համալրել «Սոցիալական հոգեբանություն», «Միջանձնային հարաբերությունների հոգեբանություն», «Հոգեախտորոշում», «Հոգեբանամանկավարժական կարգավորում» դասընթացները՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում:

Պաշտպանության ներկայացվող դրույթները.

1. Ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային հարաբերությունների փոխազդեցությունը դինամիկ է և կարող է փոփոխվել արտաքին, իրադրային ներգործությունների և տարբեր սոցիալ-հոգեբանական ներգործությունների ազդեցության հետևանքով (օրինակ՝ խրախուսանքը, ընդունվածությունը խմբում, գնահատականը և այլն):

2. Մանկավարժ-աշակերտ արդյունավետ, փոխվստահությամբ, հարգանքով հազեցած փոխհարաբերությունները, որոնք մեծամասամբ պայմանավորված են ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական բարձր կոմպետենտությամբ, նպաստում են աշակերտի ուսումնական մոտիվացիայի աճին: Հակառակ դեպքում նվազում է աշակերտների ուսումնական մոտիվացիան և դպրոցի նկատմամբ բացասական վերաբերմունք է ձևավորվում:

3. Միջին դպրոցում սովորողների ընտանեկան անբարենպաստ հարաբերությունները բացասաբար են ազդում մանկավարժ-աշակերտ

հարաբերությունների վրա և իջեցնում են ուսման մոտիվացիան: Համադասարանցիների՝ միմյանց նկատմամբ վերաբերմունքը, ինչպես նաև սովորողի ինքնավերաբերմունքն ազդում է ուսումնական մոտիվացիայի վրա:

4. Դասարանական խմբի նկատմամբ սովորողների դիրքորոշումն ազդում է ուսումնական մոտիվացիայի վրա: Ուսումնական խումբը, որպես փոխօգնության, խմբային համագործակցության, տեղեկատվության փոխանակման, ուսումնական հաջողությունների հասնելու միջոցի ընկալումը նպաստում է ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացմանը:

5. Ուսման նկատմամբ վերաբերմունքի, ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային փոխհարաբերությունների հարաբերակցության առանձնահատկությունների հիման վրա կարելի է տարբերակել միջին դպրոցում սովորողների հետևյալ խմբերը՝ ներդաշնակ, հարմարվող (դժվարություններ հաղթահարող), թաքնված կոնֆլիկտային, հաղորդակցվող կամ ցուցադրական, մերժող, բացահայտ կոնֆլիկտային, մերժված:

Աշխատանքի կառուցվածքը: Ատենախոսությունը բաղկացած է ներածությունից, երեք գլուխներից՝ տեսական, փորձարարական և մեթոդական, եզրակացությունից, գրականության ցանկից, հավելվածներից:

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ

ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՆ ՈՐՊԵՍ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ

1.1 Միջանձնային փոխհարաբերությունների հիմնախնդիրը հոգեբանության մեջ

Միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցության հիմնախնդրի համապարփակ ուսումնասիրության համար նպատակարար ենք համարում պարզել միջանձնային հարաբերությունների առաջացման նախադրյալներն ու զարգացման հիմնական միտումները:

Միջանձնային հարաբերությունների՝ որպես անձնային զարգացնող երևույթի մեկնաբանության պատմական նախադրյալներին հանդիպում ենք էքզիստենցիալիզմի (գոյաբանության) դարաշրջանի փիլիսոփաների հայացքներում:

էքզիստենցիալիզմի ուսմունքում կենտրոնական է անձի հարաբերությունը մյուսի նկատմամբ: Համաձայն Ե. Ի. Սերեդայի մեկնաբանությունների՝ «էքզիստենցիալիստների միջանձնային հարաբերությունների հիմնական դրդապատճառներն են՝ անձի միայնությունը հաղթահարելու ձգտումը, անձի պատասխանատվությունը, անձի ազատությունը» [99, էջ 15]:

Այստեղ կենտրոնում մարդն է՝ իր հարաբերություններով, դրդապատճառներով, ձգտումներով և ազատությամբ:

Մասնավորապես, Մ. Հայդեգերը, [108] Կ. Յասպերսը, [124] միջանձնային հարաբերություններում արժևորում են համատեղ կյանքի, ուրիշի ներկայության գաղափարը: Կ. Յասպերսը գտնում է, որ «միջանձնային հարաբերություններում անձը գտնվում է ուրիշի աշխարհում, որի միջոցով նա կարող է միավորվել վստահության և հասկացման դաշտում: Ճշմարտության տանող ճանապարհը կորչում է մեկուսացման, միայնակության մեջ» [124, էջ 442]:

Ակնհայտ է, որ Կ. Յասպերսը միջանձնային հարաբերություններում բարձրացնում է միջանձնային աջակցող և վստահելի հարաբերությունների հիմնահարցը: Այս գաղափարը տեղափոխելով մեր ուսումնասիրության ոլորտ՝ կարող ենք նշել, որ նախ և առաջ ուսուցման մեջ է, որ ճշմարտության տանող ճանապարհը համագործակցության, փոխադարձաբար համարժեք ընկալման մեջ է:

Այս հիմնախնդրի ուսումնասիրության համատեքստում հատկապես արժևորվում են գոյաբանների այն գաղափարներն, որոնք արտահայտվել են «ուսուցիչ-աշակերտ» փոխհարաբերությունների վերլուծության տիրույթում:

Ե. Սերեդան միջանձնային հարաբերությունների հիմնախնդրի վերաբերյալ վերլուծություններում առանձնակի ուշադրություն է դարձնում Մ. Հայդեգերի գաղափարներին՝ «ուսուցիչն ապրում է իր աշակերտի հետ, որը կրկնօրինակն է իր էության և անհրաժեշտ է իրեն՝ ինքնաճանաչման հասնելու համար» [99, էջ 17]:

Այսօր էլ այս գաղափարը խիստ արդիական է, որովհետև ժամանակակից ուսուցիչն էլ, կարծում ենք, որ պետք է հաշվի առնի իր աշակերտին, քանի որ առանց աշակերտի վերաբերմունքի ու գնահատականի ուսուցիչը չի կարող հասնել ինքնաճանաչման ու ինքնակատարելագործման: Հետևաբար, ուսուցիչն ու աշակերտը մշտապես գտնվում են միջանձնային հարաբերության մեջ. յուրաքանչյուրը մյուսի կարիքն ունի՝ ինքնաճանաչման, ինքնաբացահայտման համար:

Այսպիսով, համաձայն Էքզիստենցիալիստների՝ միջանձնային հարաբերություններն իմաստավորում են մարդու գոյությունը և նպաստում են վերջինիս ինքնաբացահայտմանը:

Ժ. Լապլանշը առանձնացնում է «միջանձնային հարաբերություն» և «օբյեկտային հարաբերություն» հասկացությունները: Միջանձնային հարաբերությունը մեկնաբանվում է որպես անմիջական փոխազդեցություն, իսկ օբյեկտային հարաբերությունը՝ վերաբերում է «միջանձնային հարաբերությունների ներքին փորձին, այսինքն՝ սեփական միջանձնային հարաբերություններում ինքն իր և ուրիշների վերաբերյալ ունեցած ներքին պատկերացումներին» [70, էջ 19-45]:

Ինչպես տեսնում ենք, այստեղ ուրվագծվում են միջանձնային հարաբերությունների՝ որպես սոցիալական իրողության ներքին (սուբեկտիվ) և

արտաքին կողմերը: Ըստ Ֆրոյդյան դպրոցի, սոցիալական իրողության մեջ ինչ-որ կերպ նաև արդիականանում է անձի անցյալի փորձը, որը հոգեբանական տեսանկյունից կարող է որոշիչ լինել ներկայում կառուցվող հարաբերությունների ընթացքի համար:

Հոգեվերլուծական դպրոցի ականավոր ներկայացուցիչ Հ. Կոհուտն անձի զարգացման գործընթացը բնութագրում է երեխայի և նրա էգո-օբյեկտի բարենպաստ հարաբերությունների տեսանկյունից, որի արդյունքում «երեխան հաջողության հասնելու բազային նպատակասլացություն է ձեռք բերում» [127, էջ 414]:

Միջանձնային հարաբերությունների համատեքստում ուշադրության է արժանի Վ. Շուտցի ինտերպերսոնալ (միջանձնային) հարաբերությունների տեսությունը [121], համաձայն որի միջանձնային հարաբերությունները խմբում պայմանավորված են անձի անցյալի փորձով, որի միջոցով անձը կառուցում է իր հարաբերություններն ուրիշների հետ: Դրանից կախված՝ «միջանձնային հարաբերություններում անձը կարող է լինել սուբ անձնային, երբ նա խուսափում է բաց հարաբերություններից և միջանձնային հարաբերություններում պահպանում է վերևից ներքև եղանակը՝ խուսափելով մտերմությունից, և գերանձնային, երբ անձն իր զգացմունքները վստահում է և ձգտում է դուր գալ բոլորին, անձնային. անձն ադեկվատ է զգում իրեն, և իրադրությունից կախված՝ կարող է լինել բավականաչափ մտերիմ, բաց, կամ պահպանել հեռավորություն» [121, էջ 120]:

Այսպիսով, Վ. Շուտցի տեսության մեջ առանձնանում է այն գաղափարը, թե ինչպես են բավարարվել անձի միջանձնային պահանջմունքերը մանկության տարիքում, և թե ծնողների հետ միջանձնային հարաբերություններն ինչ ապրումներով են ուղեկցվել:

Այս գաղափարներն ընկած են մեր ատենախոսական աշխատանքի տեսական հիմնավորման հիմքում: Մենք կարծում ենք, որ ցանկացած միջանձնային հարաբերություն ներքնայնացվում է անձի կողմից, որի արդյունքում անձն ունենում է որոշակի ապրումներ, ինչն էլ մոտիվացնում կամ չի մոտիվացնում նրան:

Արդեն հումանիստական մոտեցումներում, մասնավորապես՝ ողջերայան թերապիայում, միջանձնային հարաբերությունը քննարկվում է միջանձնային

հասկացման տիրույթում: Դրանում փորձ է արվում հասկանալ «արդյոք միջանձնային հարաբերությունները նպաստում են անձնային աճին՝ միջանձնային հարաբերությունների բացվածությանը, թե դրանք հանգեցնում են հոգեբանական զարգացման անկմանը» [96, էջ 189]:

Ինչպես նշում է Ե. Սերեդան «Իր հետազոտությունների սկզբնական փուլում Կ. Ռոջերսն աջակցող հարաբերություններ համարում է միայն թերապևտիկ հարաբերությունները, սակայն հետագայում նա տարանջատում է թերապևտիկ հարաբերություններն ուսուցման մեջ առաջ եկող աջակցող հարաբերություններից» [99, էջ 44]:

Ռոջերսյան հումանիստական գաղափարներն արագորեն ներթափանցում են դպրոց՝ կազմելով ուսումնական նոր ծրագրերի ու մոտեցումների հիմնաքարը, մինչդեռ իրականում ուսուցիչների մի զգալի զանգված դիմադրում և պատրաստ չէ որոշյալ հարաբերությունների կառուցման:

Ակնհայտ է, որ ռոջերսյան ուղղությունը միջանձնային հարաբերությունը դիտարկում է վերաբերմունքի, ապրման, ապրումակցման դիտանկյունից, ինչը կենտրոնական է նաև մեր ատենախոսական աշխատանքի համար:

Ամերիկացի անվանի հոգեբան Գ. Սալիվանը, գտնում է, որ անձին կարելի է ուսումնասիրել միայն միջանձնային հարաբերությունների համակարգում: Նա միջանձնային հարաբերություններից անձի մեկուսացվածությունը համարում է «ես»ի կորուստ: «Անձը չի կարող մեկուսացվել միջանձնային հարաբերություններից, որում գոյություն ունի» [129, էջ 10]:

Միջանձնային հարաբերությունների հիմնահարցը կենտրոնական է նաև մեկ այլ խոշոր հոգեբանական ուղղության՝ ինտերակցիոնիզմի ներկայացուցիչների աշխատանքներում: Ինտերակցիոնիզմի տեսության մեջ սոցիալական անձը դիտարկվում է միջանձնային փոխազդեցության համատեքստում, որտեղ ընդգծվում են անձի հարաբերությունների գործառնական կողմերը [128, էջ 173-178]:

Ջ. Միդլը ինտերակցիոնիզմի տեսության մեջ իրականությունը դիտարկում է որպես իրավիճակների համախումբ, որում գործում է անձը: «Ուրիշի դերի ընդունման փուլը համարվում է որպես «ընդհանրացված ուրիշի», «սոցիալական ես»-ի ձևավորման փուլ, որտեղ «Լ»-ը սոցիալական անհատի ինքնաբուխ և

անգիտակցական տարրն է, իսկ «me»-ն խմբի ինտերիորիզացված (ներքնայնացված) տեսակետը: «Ես»-ի կառուցվածքն արտացոլում է «սոցիալական գործընթացի ամբողջականությունն ու կառուցվածքը» [128, էջ 141-144]:

Միջանձնային հարաբերությունների զարգացնող դերի և դրանցում անհատական առանձնահատկությունների կարևորության մասին առաջիններից խոսել է Տ. Շիբուտանին: Հեղինակը գտնում է, որ «միջանձնային հարաբերությունը փոխադարձ կողմնորոշում է, որը զարգացնում և բյուրեղացնում է երկարաժամկետ փոխհարաբերության մեջ գտնվող անձանց: Այդ փոխհարաբերությունների բնույթը կախված է անձնային հատկանիշներից և այն հանգամանքից, թե անձը ինչ պատասխանատվություն է կրում խմբում» [120, էջ 274]:

Այսպիսով, ուսումնասիրելով միջանձնային հարաբերությունների մասին ինտերակցիոնիստների մոտեցումները՝ մենք համոզվում ենք, որ անձը դիտարկվում է միջանձնային փոխազդեցության համատեքստում, իսկ միջանձնային հարաբերություններում ընդգծվում է գործառնական, պրագմատիկ կողմը: Փոխադարձ կողմնորոշման ու խմբում ստանձնած պատասխանատվության գաղափարներն առանցքային են սույն հետազոտության համար: Դրանք հիմք են հանդիսացել նաև մեր այն ենթադրության համար, որի համաձայն, հենց խմբի, որպես որոշակի պատասխանատվության գործառույթների ընկալումը՝ անձին թույլ է տալիս կողմնորոշվել իր գործունեության (տվյալ դեպքում ուսումնական) ընտրության մեջ:

Հոգեբանության մեջ միջանձնային հարաբերությունների ևս մեկ դասակարգում առաջարկվում է Տ. Լիրիի կողմից, որը հիմնված է երկու փոխկապակցված չափանիշների վրա՝ «գերակայություն»-ենթակայություն», «բարեկամություն- թշնամություն» [99, էջ 25]:

Տ. Լիրիի դասակարգումը լայն կիրառություն է գտել ժամանակակից հոգեբանների կողմից, որոնք զբաղվում են միջանձնային հարաբերությունների ախտորոշման և հոգեկարգավորման հիմնախնդիրներով, սակայն մենք ուսումնական խումբն ուսումնասիրում ենք, ոչ թե ելնելով գերակայություն-ենթակայություն կամ բարեկամություն-թշնամություն դասակարգումից, այլ՝

աշակերտի ուսումնական խմբի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի, ինքնավերաբերմունքի տեսանկյունից:

Միջանձնային հարաբերությունների յուրօրինակ դասակարգում առաջարկվում է սոցիոնիկայում: Սոցիոնիկայում որոշվում են անձի հիմնական 16 տիպերը, որի միջոցով հնարավոր է կանխորոշել անձի վարքը միջանձնային հարաբերություններում: Այս տիպաբանության հիմքում ընկած է Կ. Յունգյան տիպաբանությունը՝ «ինտրովերտություն-էքստրավերտություն, ռացիոնալիզմ-իրացիոնալիզմ, էթնիկականություն-տրամաբանականություն, զգայականություն-ինտուիցիա» [25, էջ 2-11]:

Մեր կարծիքով, սոցիոնիկան զգալիորեն բարելավում է միջանձնային հարաբերությունների հիմնախնդրի շուրջ տարաբնույթ հարցերի լուծման ընթացքը: Այդուհանդերձ զուտ տիպաբանական մոտեցումը չի տալիս այն կարևոր հարցերի պատասխանը, թե ինչպես է ընթանում անհատների կողմից այս կամ այն հարաբերությունների հիմքում ընկած արժեքների տեղափոխումը միջանձնային հարաբերությունների այլ ոլորտներ, հատկապես տարբեր իրադրություններում առաջացած հարաբերությունների վերլուծության առումով:

Ըստ հանրագիտական բացատրության, գերմանացի հոգեբան Կ. Լևինն առաջ է քաշում «հոգեբանական դաշտի» գաղափարը, որը նշանակում է մարդու վրա ազդող ներքին և արտաքին ուժերի ազդեցության ամբողջություն: «Կ. Լևինը մարդու վարքը պայմանականորեն նշանակում է (B), իսկ ամբողջական իրավիճակը՝ (S), որից հետո ստացվում է $B = f(S)$ ֆունկցիան: Նա պայմանականորեն առանձնացնում է մարդուն (P) և նրա միջավայրը (E) և գտնում է, որ յուրաքանչյուր հոգեբանական երևույթ կախված է մարդու վիճակից և շրջակա միջավայրի պայմաններից: Այդպիսով, յուրաքանչյուր իրավիճակի համար $B = f(S)$ ֆունկցիան կստանար $B = f(PE)$ տեսքը» [29, էջ 459]:

Կ. Լևինը [71] կարևորում է մարդու և նրա հոգեբանական միջավայրի միջև հավասարակշռությունը: Այդ հավասարակշռության խախտման դեպքում հարաբերություններում առաջանում է լարվածություն, որը և առաջացնում է հավասարակշռության վերականգնմանն ուղղված որոշակի փոփոխություններ:

4. Լևինի՝ հոգեբանական դաշտի գաղափարներն արդիական են նաև ուսումնական իրադրության մեջ, քանի որ եթե ուսումնական իրադրությունը դիտարկում ենք որպես իրավիճակ, ապա տեսնում ենք, որ միևնույն իրավիճակը տարբեր կերպ է ընկալվում և գնահատվում տարբեր աշակերտների կողմից: Դա բացատրվում է անձի ներքին և արտաքին միջավայրերի գործոնների բախումով, որոնք կապված են կրթական միջավայրի ձևավորվածության մակարդակի հետ:

4. Լևինի տեսությունը մեզ հնարավորություն է տալիս միջանձնային հարաբերությունը դիտել որպես դինամիկ, մշտական փոփոխությունների մեջ գտնվող երևույթ, որը նույնպես գործում է որոշակի օրինաչափություններով: Հաճախ հարաբերություններում նույնպես հավասարակշռության խախտման և վերականգնման խնդիրներն ուղղակիորեն արտահայտվում են մոտիվացիայի փոփոխություններում:

Միջանձնային հարաբերությունների հիմնախնդիրը լուսաբանված է ռուս հոգեբաններ Բ. Գ Անանևի, Ա. Ա. Բոդայլովի, Վ. Ն. Մյասիշևի, Յա. Կոլումինսկու, Ա. Ա. Ռեանի, Մ. Ի. Լիսինայի, Ա. Ն. Լեոնտևի, Ս. Լ. Ռուբինշտեյնի, Ն. Ն. Օբոզովի, Ե. Պ. Իլյինի, Ի. Վ. Դուբրովինայի և այլոց աշխատություններում: Դրանցում միջանձնային հարաբերությունները հաճախ ուսումնասիրվում են երկու ասպեկտով՝ առաջինը, որպես «կապ, կապվածություն», որը նշանակում է փոխհարաբերություն, շփում (այսինքն՝ հարաբերություն որևէ անձի հետ) [74], [86], [41] և երկրորդը՝ որպես վերաբերմունք որևէ անձի նկատմամբ: [97], [88], [56]:

Երեխայի՝ աշխարհի հետ հարաբերությունների կազմավորման և ձևավորման միջավայրը, շփման և համագործակցման միջավայր է, Ա. Ն. Լեոնտևի խոսքերով՝ «շփումը միջանձնային հարաբերությունների ակտուալացումն է» [73, էջ 40]:

Համաձայն Ս. Լ. Ռուբինշտեյնի [97], վերլուծության, անձի անհատական զարգացման ընթացքում այլ մարդկանց նկատմամբ վերաբերմունքը նախորդում է ինքնավերաբերմունքին:

Զարգացնելով նրա գաղափարը, և այն դիտարկելով մեր աշխատանքի համատեքստում, կարծում ենք, որ միջանձնային հարաբերությունը անձի վերաբերմունքն է խմբի (մեր հետազոտության պարագայում՝ ուսումնական) նկատմամբ, անձի վիճակն է, այնուհետև՝ գործընթացը: Այսինքն, միջանձնային

հարաբերություններում վերաբերմունքը նախորդում է գործընթացին: Միևնույն ժամանակ, հաճախ այդ գործընթացի իմաստավորումն է, դրա հանդեպ աշակերտի վերաբերմունքն է, որ զարգացման նոր սկիզբ է դառնում: Ուստի, մեր կարծիքով, այս երկու մոտեցումները պետք է ոչ թե միմյանց հակադրել, այլ դիտարկել որպես փոխադարձաբար միմյանց լրացնող գաղափարներ:

Ռուսական հոգեբանական գրականության մեջ մենք հանդիպում ենք միջանձնային հարաբերությունների մի շարք դասակարգումների՝ Վ. Ն. Մյասիշևի միջանձնային հարաբերությունների դասակարգման առանցքը համակրանքն ու հակակրանքն են [86]: Բ. Գ. Անանևի [22], Ա. Ա. Բոդայլովի [30] աշխատանքներում անձի հատկանիշների և որակների իմացությունը կազմում է միջանձնային ճանաչման և հասկացման հիմքը:

Համաձայն Գ. Ա. Կովալյովի կողմից տրված դասակարգման՝ միջանձնային հարաբերություններում այլ անձն ընկալվում է որպես ազդեցության առարկա: Նա առանձնացնում է միջանձնային հարաբերությունների երեք մոդելներ՝ «օբյեկտային» (կամ իմպերատիվ), «սուբյեկտային» (մանիպուլյատիվ), «սուբյեկտ-սուբյեկտային» (ծավալվող, զարգացող) [59, էջ 112-113]:

Սուբյեկտ-սուբյեկտ հարաբերությունները լայնորեն ուսումնասիրվել են հատկապես շփման և հաղորդակցման, ինչպես նաև միջանձնային ընկալման հոգեբանական յուրահատկությունների վերլուծության համատեքստում: Այսինքն՝ նման հարաբերություններում (սուբյեկտ-սուբյեկտային, որտեղ առաջին պլան են մղվում երկխոսությունն ու փոխադարձ զարգացումը) պետք է հատկապես հաշվի առնել անձի կողմից մեկ այլ անձի դրդապատճառների, նպատակների, դիրքորոշումների ընկալումը և միաժամանակ նաև ազդեցությունն այդ հատկանիշների ամբողջության վրա, ինչը բարդ գործընթաց է և ենթադրում է որոշակի գիտելիքների, հմտությունների առկայություն: Այդ է պատճառը, որ դեռահասների փոխհարաբերություններում սկսում են գերակշռել օբյեկտային և զուտ սուբյեկտային հարաբերությունները, որոնք հաճախ միջանձնային կոնֆլիկտների պատճառ են դառնում [16, էջ 173-175]:

Հեղինակներն ըստ էության, տարբեր կերպ են դասակարգում միջանձնային հարաբերությունը՝ դրա հիմքում առանձնացնելով տարբեր գործոններ:

Ն. Ն. Օբոզովի [88] դասակարգման մեջ հանդիպում ենք միջանձնային հարաբերությունների զարգացման սկզբունքին՝ ծանոթություն, ընկերություն, բարեկամություն, ամուսնական հարաբերություններ:

Վ. Ա. Լաբունսկայայի [69] դասակարգման մեջ ուրվագծվում են մերժման կամ մերձեցման, գերակայության կամ ենթակայության, ընդգրկվածության կամ մեկուսացվածության գաղափարները:

Վ. Ն. Կունիցինայի աշխատանքներում հանդիպում ենք միջանձնային հարաբերությունների հետևյալ դասակարգմանը «հոգեկան հարաբերություններ», «հոգեբանական հարաբերություններ», «սոցիալ-հոգեբանական հարաբերություններ», «փոխհարաբերություններ», «ինքնավերաբերմունք» [67, էջ 272-273]:

Ռուսական հոգեբանական մտքի ներկայացուցիչներ Յա. Կոլումինսկին և Ն.Պլեսկաչևան [60] հիմնախնդիրը դիտարկում են տարիքային փոփոխությունների համատեքստում: Յա. Կոլումինսկին նույնացնում է «փոխազդեցություն» և «միջանձնային հարաբերություն» հասկացությունները, նշելով, որ «փոխազդեցությունը անպայման, ուղղակի միջանձնային հարաբերություն է» [61, էջ 32]:

Զարգացնելով հեղինակի միտքը՝ պետք է նշել, որ այս համակարգը ոչ միայն միջնորդավորված է, այլև որոշակիորեն պայմանավորում է գործունեության ընդհանուր նպատակների, խնդիրների և դրդապատճառների առաջացումն ու զարգացումը, այսինքն՝ գործում է համակարգային դինամիկ փոխազդեցություն:

Ըստ հանրագիտարանային սահմանման՝ «միջանձնային հարաբերությունը մարդկանց միջև փոխադարձ կապերի սուբյեկտիվ ապրումներ են, որոնք օբյեկտիվորեն դրսևորվում են մարդկանց փոխազդեցությունների բնույթում և եղանակներում՝ նրանց համատեղ գործունեության ընթացքում: Դա դիրքորոշումների, կողմնորոշումների, սպասումների համակարգ է, որի միջոցով մարդիկ ընկալում և գնահատում են միմյանց» [29, էջ 308]:

«Միջանձնային հարաբերությունը համատեղ գործունեության, փոխազդեցության և հաղորդակցման արդյունքում անձանց հարաբերությունների սուբյեկտիվ

ապրումներն են: Դիրքորոշումների, կողմնորոշումների, սպասումների, ստերեոտիպերի (կարծրատիպերի) համակարգ, որի միջոցով մարդիկ ընկալում և գնահատում են միմյանց: Այդ համակարգը միջնորդավորվում է համատեղ գործունեության նպատակներով ու կազմակերպմամբ և համարվում է խմբի սոցիալ-հոգեբանական եղանակի հիմքը» [118, էջ 352]:

Հիմք ընդունելով վերը նշված սահմանումները՝ հիմնավորում ենք մեր տեսակետը, որ միջանձնային հարաբերությունն անձանց հարաբերությունների սուբյեկտիվ ապրումներն են (վիճակ, վերաբերմունք), որի միջոցով էլ անձը (տվյալ դեպքում դեռահասը կամ միջին դպրոցի աշակերտը) ընկալում և գնահատում է (ուսումնական) խումբը:

Միջանձնային հարաբերությունների լուսաբանմանն է միտված Ա. Վ. Պետրովսկու տեսությունը [90], որտեղ կենտրոնական նշանակություն է տրվում գործունեությանը: Տեսության հիմքում ընկած է այն գաղափարը, որ յուրաքանչյուր զարգացած խմբում միջանձնային հարաբերությունները միջնորդավորված են տվյալ խմբի համար նշանակալի գործունեության բովանդակությամբ և խնդիրներով:

Մ. Ի. Լիսինայի [76] կողմից մշակված հարաբերությունների գենեզիսի հիմնադրույթում հիմնական նշանակությունը տրվում է հաղորդակցական գործունեությանը, որտեղ քննարկվում է ոչ թե շփման վարքային նկարագիրը, այլ ներքին հոգեբանական կողմը, այսինքն՝ անձի շփման պահանջմունքները և դրդապատճառները:

Ընդունելով և զարգացնելով Ա. Պետրովսկու հայացքները միջանձնային հարաբերությունների մասին՝ հավելենք, որ մենք կարծում ենք, որ միջանձնային հարաբերությունները միջնորդավորված են տվյալ խմբի համար սոցիալապես նշանակալի գործունեության բովանդակությամբ, նպատակների, խնդիրների նկատմամբ անձի վերաբերմունքով:

Վ. Մյասիշևը գտնում է, փոխգործունեության արտաքին ձևը չի արտահայտում հարաբերությունների բովանդակությունը: Այսպիսով, չնայած, որ գոյություն ունի անքակտելի կապ անձանց փոխգործունեության և փոխհարաբերությունների միջև, այնուամենայնիվ, այս երկու հասկացությունները միասնական չեն և չեն կարող

ամբողջությամբ փոխարինել մեկը մյուսին: «Փոխհարաբերությունը համարվում է փոխգործունեության ներքին, անձնային հիմքը, իսկ փոխգործունեությունը՝ փոխհարաբերությունների հետևանքն ու դրսևորումը» [86, էջ 9]: Այս պայմաններում աշակերտի մոտ ձևավորվում է պահանջների համակարգ՝ մարդկանց նկատմամբ, աշխատանքի նկատմամբ, ինքն իր նկատմամբ, իր պարտականությունների նկատմամբ: Դրանում առաջնային դերը պատկանում է ուսումնական խմբին: «Այդ պահանջները վերաբերում են ոչ միայն աշակերտի վարքին ու գործունեությանը, այլև՝ միջանձնային հարաբերություններին» [նույն տեղում, էջ 10]:

Այսպիսով, Վ. Մյասիշևը բարձրացնում է ուսումնական խմբում միջանձնային հարաբերությունների դերը, շեշտադրելով հարաբերությունների հոգեկան (հուզական) կողմը, որը կարծում ենք ենթադրում է վիճակ և վերաբերմունք, իսկ հոգեբանական հարաբերություններում շեշտադրում է կոգնիտիվ իմացական կողմը, որում ռեֆլեքսիայի են ենթարկվում հուզական հարաբերությունները:

Ե. Պ. Իյինը սահմանում է միջանձնային հարաբերությունն որպես միմյանց նկատմամբ վերաբերմունք: «Միջանձնային հարաբերությունները հաճախ ուղեկցվում են հույզերով՝ արտահայտելով միջանձնային հարաբերությունների մեջ ներգրավված անձանց ներաշխարհը» [56, էջ 194]:

Ակնհայտ է, որ Ե. Պ. Իյինի սահմանման մեջ միանշանակ մոտեցում կա այն մասին, որ միջանձնային հարաբերությունը միմյանց նկատմամբ վերաբերմունք է, որն ուղեկցվում է ապրումներով, հուզական վիճակով և արտահայտում է միջանձնային հարաբերությունների մեջ մտած անձանց ներաշխարհը:

Ն. Ն. Օբոզովը միջանձնային հարաբերությունները դիտարկում է որպես փոխազդեցության բաղադրիչ: «Միջանձնային հարաբերությունն օբյեկտիվորեն ապրվող, փոխգործունեության մեջ մտած անձանց փոխադարձ կապերի գիտակցվածության տարբեր աստիճանն է, որի հիմքում ընկած են բազմաբնույթ հուզական վիճակներ: Նա միջանձնային հարաբերությունը համարում է էքսպրեսիվ, հուզական: Ն. Ն. Օբոզովը միջանձնային հարաբերությունը բնորոշում է նաև որպես «մարդկանց փոխադարձ դիրքորոշում» [88, էջ 55]:

Համաձայն Ն. Ն. Օբոզովի՝ «միջանձնային հարաբերություններում էմպատիան դրսևորվում է 3 մակարդակում՝ կոգնիտիվ, հուզական, վարքագծային» [88, էջ 51]:

Ինչպես տեսնում ենք, Ն. Ն. Օբոզովի մոտեցումներում միջանձնային հարաբերությունների զարգացման գործընթացը դիտարկվում է որպես միջանձնային հարաբերությունների շարժընթաց, որում կարևորվում է կողմերի՝ միմյանց ապրումակցելու գաղափարը:

Մեկ այլ սահմանման համաձայն «միջանձնային հարաբերությունը ծանոթ, հասկանալի, ճանաչելի, սպասելի ակտիվության ձև է: Դրանում նվազագույնի է հասնում անհայտության ռիսկը, այն մտնում է մարդկանց անհատական և խմբային գիտակցության մեջ, որպես ներկայում ապագայի գոյության մեծ հավանականություն, որպես ապագայի իրականացում, պոտենցիալ իրականություն» [20, էջ 233]:

Վ. Վ. Աբրամենկովայի կողմից միջանձնային հարաբերությունների դասակարգման մեջ հանդիպում ենք հարաբերությունների ֆունկցիոնալ-դերային, հուզական-գնահատողական, և անձնային-իմաստային մակարդակներին, որտեղ ֆունկցիոնալ դերային հարաբերությունները ներկայացվում են որոշակի դերերի, նորմերի և արժեքների համակարգով, որոնք բնորոշ են տվյալ մշակույթին կամ անհատին: Հուզական-գնահատողական հարաբերությունները բացահայտվում են հուզական նախապատվություններով՝ համակրանքի, հակակրանքի, ընկերության, կապվածության: Անձնային իմաստային հարաբերություններում անձի կողմից յուրացվում և իմաստավորվում են ֆունկցիոնալ-դերային և հուզական-գնահատողական հարաբերությունները [21, էջ 73-78]:

Անձի հարմարումը ուսումնական խմբում ներխմբային փոխգործունեության և խմբային ֆունկցիոնալ արդյունավետության արդյունք է: «Որպես ֆունկցիոնալ արդյունավետության կարևոր գործոն մենք դիտարկում ենք մի կողմից սովորողների ուսումնական մոտիվացիան, իսկ մյուս կողմից մանկավարժի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության մակարդակը» [18, էջ 207]:

Տ. Ս. Միրոնովան [84] միջանձնային հարաբերություններում կարևորում է կոգնիտիվ կողմը, որում էապես բարձրացվում է խմբային համատեղ գործունեության ընտրության, գործնական նպատակների հստակեցման, համատեղ աշխատելու մոտիվացիայի հարցը, որից զգալիորեն կախված է համատեղ գործունեության արդյունավետությունը:

Գ. Մ. Անդրեևայի աշխատությունում միջանձնային հարաբերությունը առավելապես դիտարկվում է որպես խմբի հոգեբանական մթնոլորտ: Ըստ հեղինակի՝ «միջանձնային հարաբերությունները ծագում և դրսևորվում են միմյանց նկատմամբ որոշակի զգացմունքների հիման վրա» [23, էջ 48]:

Ըստ Ս. Վ. Դուխնովսկու «միջանձնային հարաբերությունն ենթադրում է անձանց միջև հարաբերություն, հենց անձնային բաղադրիչը դրանում գերակշռող է» [49, էջ 13]:

Այսպիսով, սահմանելով միջանձնային հարաբերությունները՝ հոգեբանների մի մասը միջանձնային հարաբերություններում ընդգծում են հուզական բաղադրիչը ապրումակցում (էմպիատիա), գրավչություն (ատտրակցիա), վերաբերմունք [86], [88], [23,], [49,] [56] իսկ մյուսները՝ համատեղ գործունեության բաղադրիչը [74], [59], [76],[90]: Որոշ դեպքերում, կարելի է նկատել նաև կոգնիտիվ բաղադրիչի շեշտադրումներ, որոնք ավելի շատ միավորվում են առաջին երկուսի հետ [84]:

Այսպիսով, դիտարկելով «միջանձնային հարաբերություններ» հասկացությունը վերը նշված հոգեբանների հայեցակարգերի շրջանակներում՝ փորձենք տալ մեր սահմանումը:

Միջանձնային հարաբերությունը համատեղ գործունեության մեջ մտած անձանց վերաբերմունքն է, որն արտահայտվում է ներքին հոգեհուզական վիճակով: Առկա սահմանումներն ընդհանրացնելով՝ տեսնում ենք, որ միջանձնային փոխհարաբերությունների եզրույթը առավելապես տարածվում է անձ-անձ փոխադարձ ընկալման և փոխազդեցության տիրույթում կանխատեսելի ապագայի և անորոշության հաղթահարմանն ուղղված սուբյեկտիվ ապրումների անձնային բնութագրիչների վրա (սպասումներն ու դիրքորոշումները, ինքնավերաբերմունք,

սթրեսային հանդուրժողականություն և այլն), որոնք արդիականանում են կոնկրետ նշանակալից իրավիճակներում:

Ըստ էության, բոլոր մոտեցումներում առանցքային նշանակություն է վերապահվում հուզական ապրումներին, միջանձնային ընկալումներին և համատեղ գործունեության նպատակներին: Դրանք կարող են ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային հարաբերությունների հարաբերակցության դինամիկայի ասպեկտում կապող օղակ հանդիսանալ՝ որոշ իմաստով պայմանավորելով և կանխորոշելով անձի սպասումները և կանխատեսումները այլ անձանց հետ փոխազդեցության, ինչպես նաև նրանց ակտիվության խթանման ընթացքում:

Հիմնախնդրի այս կողմերի էմպիրիկ ուսումնասիրության սակավությունը, ինչպես նաև դրանց առանձին հիմնարար հետազոտության անհրաժեշտությունը մեր ուսումնասիրության ելակետային հիմքն են հանդիսանում:

1.2 Միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների սոցիալ-հոգեբանական բնութագիրը

Համաձայն Հ. Հ. հանրակրթության օրենքի 8-րդ Հոդվածի 5-րդ կետի [132] միջին դպրոցն ընդգրկում է 5-9-րդ դասարանները, երեխայի կյանքի 11-14 տարեկանն ընկած ժամանակահատվածը, այսինքն՝ դեռահասության տարիքն ամբողջությամբ, հետևաբար, մենք նպատակահարմար ենք համարում հակիրճ անդրադառնալ դեռահասի տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկությունների ուսումնասիրմանը վերաբերող տեսական հիմնադրույթների հոգեբանական վերլուծությանը:

Հոգեվերլուծության մեջ [107] դեռահասի հոգեկանում կատարվող փոփոխությունները կապվում են սեռահասունացման հետ:

Հոգեբանական գրականության մեջ դեռահասության տարիքը մեկնաբանվում է մի կողմից որպես ինքնագիտակցության ճգնաժամ, կապված «ես»-ի անկրկնելիության զգացման առաջացման հետ [126], մյուս կողմից՝ նույնականացման ձևավորման հետ [123]:

Ռուսական հոգեբանական գրականության մեջ գիտնականների մի մասը [40], [63], դեռահասության ճգնաժամը բացատրում են քանակական փոփոխություններից որակականի, հին հետաքրքրություններից նոր հետաքրքրությունների անցման, ինքնագիտակցության, ինքնորոշման, ռեֆլեքսիայի ձևավորման հետ: Մի մասն էլ [122], [51] կարևորում են դեռահասի շրջակա միջավայրի, մեծահասակների, հասակակիցների հետ ունեցած հարաբերությունների դերը:

Դեռահասության ճգնաժամի հիմնահարցի շուրջ համակողմանի մոտեցման հանդիպում ենք Լ. Ս. Վիգոտսկու հիմնադրույթում: Նա գտնում է, որ «այս տարիքի հիմնական հակասությունը ծագում է այն պատճառով, որ հասունացման 3 կետերը՝ սեռականը, ընդհանուր օրգանականը և սոցիալականը չեն համընկնում: Նախ վրա է հասնում սեռական, ապա օրգանական և որոշ ժամանակ անց՝ սոցիալական հասունացումը» [40, էջ 23]:

Ժամանակակից հայ հոգեբան Ս. Ս. Խուրդյանն առաջարկում է «ինքնագիտակցության տարիքային վերակառուցում» հասկացությունը, նշելով, որ «ինքնագիտակցության վերակառուցման արդյունքում դեռահասը սկսում է ընկալել, զգալ, գնահատել, գիտակցել ինքն իրեն բոլորովին այլ դիրքից՝ կրելով սոցիալական նոր դերեր և ցուցաբերելով ակտիվություն [111, էջ 130]:

Այսպիսով, դեռահասության տարիքի վերաբերյալ գիտական մեկնաբանությունների հակիրճ վերլուծությունը թույլ է տալիս ընդհանուր գծերով պատկերացում կազմել այս տարիքի այն հոգեբանական նորագոյացությունների և խնդիրների մասին, որոնց համատեքստում ձևավորվում և զարգանում են նրանց միջանձնային հարաբերությունները:

Ներկայացնենք միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների ուսումնասիրմանը վերաբերող տեսական հիմնադրույթների հոգեբանական վերլուծությունը սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ազդեցության համատեքստում (ուսման նկատմամբ վերաբերմունքի, ինքնավերաբերմունքի, ուսումնական խմբի հետ փոխհարաբերությունների, ընտանեկան փոխհարաբերությունների, ուսուցչի կոմպետենտության և այլ համընթաց գործոնների (վերաբերմունքը անցյալի, ներկայի, ապագայի նկատմամբ):

Ա. Ռեանի և Յա. Կոլումինսկու աշխատությունում դեռահասների ներխմբային հարաբերությունների դինամիկան վերլուծվում է տարիքային փոփոխությունների համատեքստում: «Արդեն 5-րդ դասարանում շրջադարձային փոփոխություններ են տեղի ունենում դեռահասի միջանձնային հարաբերություններում: Դեռահասը ցանկանում է մասնակցել դասարանում կատարվող բոլոր իրադարձություններին: Այս տարիքում հաղորդակցման պահանջը համահարաբերակցվում է մոտ ընկերոջ որոնման հետ» [93, էջ 139-140]: Անդրադառնալով դեռահասների խմբում սոցիալ-հոգեբանական եղանակին՝ Ա. Ռեանը գրում է. «սոցիալ-հոգեբանական եղանակը խմբում միշտ շարժման մեջ է» [93, էջ 125]:

Մենք կարծում ենք, որ դեռահասների ուսումնական խմբում միջանձնային հարաբերությունների զարգացումը հատկապես կրտսեր դեռահասների մոտ մեծապես կապված է նաև ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության հետ,

որն անուղակիորեն ազդում է նրանց հարաբերությունների՝ համագործակցային, աջակցող, թե մերժողական հարաբերությունների վրա: Այսինքն սոցիալ-հոգեբանական եղանակը խմբում տարերային կերպով չի ստեղծվում, այլ որոշակիորեն ղեկավարվում է ուսուցչի կողմից, որն էլ իր հերթին կարող է նպաստել միջանձնային կառուցողական հարաբերությունների շարժընթացին:

Մի շարք հետազոտողներ, մասնավորապես Ա. Ա. Ռեանը, Յա. Կոլումինսկին, [93], Օ. Ն. Իստրատովան [58], դեռահասի հարաբերությունների դինամիկան բացատրում են հարաբերությունների երկակիությամբ, երկկողմանիությամբ, ներքին և արտաքին հակասությունների համատեքստում:

Ներքին հակասությունը վերաբերում է միջանձնային հարաբերությունների սուբյեկտիվ ընկալմանը, իսկ արտաքին հակասությունն ու երկարժեքությունն առաջ են գալիս դեռահասին ներկայացվող պահանջների ու սպասումների անհամարժեքությունից:

Այսպիսով, ներքին և արտաքին ազդեցությունների հակասությունն է, որ դանդաղեցնում է դեռահասի հարմարվողականության գործընթացը՝ մեծ հաշվով խաթարելով միջանձնային հարաբերությունների զարգացումը: Հավանաբար այդ է պատճառը, որ դեռահասը կարող է չհասկացվել ուսումնական խմբի կողմից, մեկուսանալ՝ հայտնվելով միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական գործընթացից դուրս:

Հարաբերությունների երկակիությունը, պահանջների ու սպասումների անհամարժեքությունը ուղակիորեն ազդում են դեռահասի ինքնագնահատականի վրա, որի մասին է վկայում Գ. Ա. Յուկերմանի հետևյալ դիտարկումը. «դեռահասության տարիքում հույզերն իրադրային են, և ինքնագնահատականը նույնպես տատանվում է. կախված իրադրությունից՝ այն կարող է իջնել» [115, էջ 28]:

Մենք կարծում ենք, որ հատկապես այն դեռահասների ինքնագնահատականն է կտրուկ փոփոխվում, որոնց ընտանեկան հարաբերությունները կրում են հակասոցիալական (ասոցիալ) բնույթ, որոնց բազային պահանջմունքներն անբավարարված են, և ապագայի սպասումները լի են անորոշությամբ:

Տ. Դրագունովայի [48] վերլուծություններում դեռահասների հարաբերությունների դինամիկան բացատրվում է կայունությունից անկայունության փոխոխմամբ, որը համընկնում է կրտսեր դպրոցի ավարտի և միջին դպրոցի սկզբի հետ: Այդ շարժընթացում կարևորվում է դեռահասի հարմարվողականության գործոնը:

Ինչպես իրավացիորեն նշում է հոգեբան Գ. Ա. Տուկերմանը. «միջին դպրոցն ընդգրկում է երկու ճգնաժամային իրողություններ՝ տարիքային և կենսական, որտեղ անձի զարգացման ճգնաժամային շրջանն, ըստ էության համընկնում է դպրոցական ուսուցման պայմանների կտրուկ փոփոխությունների հետ» [115, էջ 27-29]:

Մենք համամիտ ենք վերը նշված տեսակետների հետ, որոնցում բարձրացվում է դեռահասի ադապտիվության հարցը, քանի որ այն նպաստում է ուսուցման նոր պայմանների՝ դեռահասի արագ յուրացման և ուսումնական ազդեցությունների ներքնայնացման գործընթացին:

Կրտսեր դպրոցից միջին դպրոցի անցումը կապված է աշակերտի առջև նոր ուսումնական պահանջների, ադապտիվության գործոնի հետ, ինչն ուսումնասիրվում է ժամանակակից հայ հոգեբան Ի. Կ. Հարությունյանի ատենախոսական աշխատանքում: «Սովորողը պետք է հարմարվի նոր կարգավիճակին (միջին դպրոցական) և նոր հարաբերություններին, քանի որ փոխվում են ուսուցիչները, դասերը դառնում առարկայական: Դրան հավելված դեռահասության տարիքին բնորոշ ինքնագիտակցության զարգացումը, ինքնագնահատականը, ինքնահաստատումը հասակակիցների շրջանում փոխում են դեռահասի միջանձնային հարաբերությունների բնույթը» [5, էջ 67]:

«Միջանձնային հարաբերությունները կայունացման միտում ունեն, և կոմպետենտ ուսուցչի ու փոխներգործուն դասի պայմաններում կայունացմանը միտված հարաբերությունները դառնում են դեռահասի համար զարգացնող և ռեֆլեքսիվ հարաբերություններ և նպաստում են ուսումնաճանաչողական մոտիվացիայի աճին» [նույն տեղում, էջ 70]:

Ինչպես տեսնում ենք Ի. Հարությունյանի ատենախոսական աշխատանքում կարևորվում է ուսուցչի կոմպետենտության հարցը, որը զարգացնելով՝ մենք շեշտադրում ենք ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոպետենտությունը (էմպատիայի

կարողությունը, հաղորդակցական մշակույթը և այլն), քանի որ գտնում ենք, որ առարկայական բարձր գիտելիքները, մասնագիտական կոմպետենտությունը անհրաժեշտ, բայց բավարար պայման չէ դեռահասների միջանձնային հարաբերությունների զարգացման և ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացման գործում:

Լ. Ֆրիդմանի, Ի. Կուլագինայի [106] կիրառական հետազոտություններում դեռահաս-մեծահասակ փոխհարաբերությունների կառուցման համակարգում շեշտադրվում է փոխվստահության գաղափարը, որի շնորհիվ դեռահասը ոչ միայն հնարավորություն է ստանում բացահայտելու ինքն իրեն, այլև ձգտում է ցանկալի «ես»-ի ձևավորմանը:

Վստահելի հարաբերությունների հաստատման հետևանքով է, որ մեծահասակը դեռահասի համար դառնում է օգնական, ուղղորդող: «Աշակերտ-ուսուցիչ վստահելի փոխհարաբերությունների ձևավորման արդյուքնում դեռահասը սկսում է գնահատել ուսուցչի ոչ միայն անձնային որակները, այլև՝ պրոֆեսիոնալիզմը, պահանջկոտությունը» [58, էջ 31-32]:

Ակնհայտ է, որ ուսումնական խմբում վստահելի հարաբերությունների առկայության դեպքում ուսուցչի չափավոր պահանջկոտությանը դեռահասը ադեկվատ է հակազդում և այն ընդունում է միայն որպես իր անձնային աճին նպաստող, իրեն աջակցող գործոն: Աշակերտ-ուսուցիչ հարաբերությունների լուսաբանմանն է միտված մեր էմպիրիկ հետազոտության որոշակի մասը, որը կներկայացվի աշխատանքի համապատասխան գլխում:

«Հոգեբանը, մանկավարժը, դեռահասի հետ միջանձնային հարաբերություններ կառուցելու, գրագետ և ճիշտ հաղորդակվելու համար պետք է հենվի դեռահասի ուժեղ կողմերի վրա» [58, էջ 43]:

Ս. Ռ. Գևորգյանը գտնում է, որ «հաղորդակցումն անհնար է առանց հասկացման որոշակի մակարդակի, հաղորդակցվող սուբյեկտների փոխհասկացման: Փոխհասկացման ընդհանուր մեխանիզմները հանդես են գալիս որպես ինդենտիֆիկացիա, էմպատիա, ռեֆլեքսիա, ատորակցիա» [1, էջ 75]:

Թերևս առանց փոխհասկացման հնարավոր չէ ուսումնական խմբում հասնել ռեֆլեքսիվ, աջակցող միջանձնային հարբերությունների:

Ուսումնասիրելով դեռահասների միջանձնային հարբերություններն ուսումնական խմբում, չենք կարող չանդրադառնալ ինքնավերաբերմունքի հիմնահարցին, որը մեր կարծիքով ընկած է միջանձնային հարբերությունների զարգացման հիմքում:

Լ. Ա. Ռեգուշի կողմից դեռահասների ինքնավերաբերմունքի վերաբերյալ պրոբլեմային իրավիճակների որակական վերլուծությունները վկայում են, որ միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարբերությունների մոտիվացիան կապված է դեռահասի դիրքի փոփոխությունների, դեռահասի՝ հասակակիցների և ուսուցիչների հարբերությունների, դեռահասին ներկայացվող նոր ուսումնական պահանջների հարմարման, կատարված առաջադրանքի դիմաց վատ գնահատական ստանալու հետ: «Դեռահասի կողմից շատ ավելի սուր ապրումներով են ուղեկցվում հատկապես 1, 2 -ը, որը վկայում է միջանձնային հարբերությունների ճանաչողական մոտիվի համեմատ ինքնադրսևորման մոտիվի գերակայության մասին» [94, էջ 64]:

Ընդունելով և կարևորելով Լ. Ռեգուշի գաղափարները՝ գտնում ենք, որ նա հաշվի չի առնում մի շարք այլ գործոններ, մասնավորապես ընտանեկան միջանձնային հարբերությունները, ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը:

Մեկ այլ հետազոտական աշխատանքում հանդիպում ենք վերը նշված մոտեցման հակասությանը: Հետազոտելով ավագ դեռահասների ինքնավերաբերմունքը, Ի. Կուլիկովան գտնում է, որ «նրանց մոտ բավականաչափ զարգացած է ռեֆլեքսիան, և քննադատությունը, որը կախում չունի համադասարանցիների վերաբերմունքից» [66, 3]:

Մենք գտնում ենք, որ խնդիրն այստեղ գոյություն ունեցող հոգեբանական երևույթների ոչ ամբողջական դիտարկման արդյունքում է ի հայտ եկել: Մասնավորապես, կատարված այս երկու հետազոտություններում չեն դիտարկվել նշված գործոնների հարաբերակցական կապերը, դրանց բաղադրիչների փոխազդեցության հոգեբանական օրինաչափությունները: Այնինչ համակարգային

վերլուծությունը էապես կարող է նպաստել այսպիսի փոփոխականության մեխանիզմների բացահայտմանը:

Միջանձնային հարաբերությունների վրա առհասարակ ազդեցություն ունի հարաբերությունների վաղ մանկական փորձը, որի տեսական վերլուծություններին մենք անդրադարձել ենք աշխատանքի առաջին ենթաբաժնում:

Հիմնախնդրի այս կողմը դիտարկելով մեր խնդրո առարկայի տեսանկյունից՝ հենվելով ընտանեկան բարենպաստ և անբարենպաստ միջանձնային հարաբերությունների և դեռահասի վարքի, ուսումնական գործունեության վրա դրա ազդեցության հետևանքների մասին արտահայտված գաղափարների վրա, ենթադրել ենք, որ դրանք կարող են ուղղակի կամ միջնորդավորված ազդեցություն գործել թե՛ աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների, և թե՛ նրանց ուսումնական դրդապատճառների վրա:

Այս հարցերի լուսաբանման է միտված մեր էմպիրիկ հետազոտության որոշակի մասը, որը կներկայացվի աշխատանքի համապատասխան դրվագներում:

Խոսելով դեռահասի արդիական պահանջմունքների մասին Ի. Դուբրովինան նշում է. «հասակակիցների հետ հարաբերությունները դեռահասի համար կարևոր են, քանի որ այդ հարաբերությունների արդյունքում բավարարվում է վերջինիս համար արդիական դարձած խմբում լինելու, հասկացված լինելու աֆֆիլյատիվ պահանջմունքը: Այդ է պատճառը, որ դեռահասը ձգտում է հասակակիցների հետ փոխհարաբերությունների ամրապնդման, շրջապատում է իրեն հասակակիցների այն խմբերով, որոնք իրեն հասկանում են» [51, էջ 68]:

Մենք գտնում ենք, որ որքան լավ են բավարարված դեռահասի բազային պահանջմունքներն, այնքան դեռահասը հեշտ է ընդգրկվում հասակակիցների խմբում, և իրացնում է իր համար նշանակալից սոցիալական պահանջմունքները (դեռահասների խմբում ընդունված լինելու, հասկացված լինելու), իսկ հակառակ դեպքում դեռահասը հասակակիցների խումբն ոչ համարժեք (թշնամական) է ընկալում, որի հետևանքով չի կարողանում ընդգրկվել հասակակցների խմբում:

Այսպիսով, դեռահասին անհրաժեշտ է օգնել ոչ միայն իր հասակակիցների հետ համեմատվելու մեջ, որի ընթացքում նա կարող է ունենալ անկումային

տրամադրություններ, ինքնագնահատականի իջեցում, այլև՝ ռեֆլեքսիայի ճանապարհով հասնել ինքնաճանաչման, իր ներկայիս անձը համեմատելով տարիքային նախորդ փուլի հետ, միաժամանակ գնահատելով իր նոր ձեռքբերումներն ու առաջընթացները:

Այսօր էլ մենք բախվում ենք այնպիսի խնդիրների հետ, որ միջանձնային ապակառուցողական հարաբերությունները կարող են դեռահասին դուրս մղել ուսումնական խմբից, նրա վերաբերմունքը ուսումնական խմբի նկատմամբ դարձնելով ընդհուպ մինչև թշնամական: Մեր հետազոտությունը միտված է նաև այս խնդիրների բացահայտմանը, որը կներկայացվի աշխատանքի հետազոտական մասում:

Այսպիսով՝ ընդհանրացնելով դեռահասի հարաբերությունների վերաբերյալ դասական և ժամանակակից մոտեցումները՝ կարելի է ընդհանրացված կերպով ներկայացնել դեռահասի միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցության դինամիկան ապահովող մի շարք սոցիալ-հոգեբանական գործոններ՝ դեռահասի ընտանեկան հարաբերությունները, միջանձնային ընկալումները, դիրքորոշումները, սպասումները, միջանձնային հարաբերություններում հարմարվողականությունը, ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը:

Դրանց առանձին վերլուծությունները յուրահատուկ ուղղորդող դերակատարություն ունեն մեր հիմնախնդրի համակողմանի ուսումնասիրության համար:

Մենք գտնում ենք, որ ժամանակակից դպրոցին անհրաժեշտ է դեռահասի միջանձնային հարաբերություններին աջակցելու և ուսումնական մոտիվացիայի զարգացմանը նպաստող ռազմավարական մոտեցումներ, ինչը մեր կողմից կառաջարկվի սույն ատենախոսական աշխատանքի համապատասխան բաժնում:

Այսպիսով, միջին դպրոցում սովորող աշակերտների միջանձնային հարաբերությունն անընդհատ շարժընթացի մեջ գտնվող երևույթ է, որի բովանդակային փոփոխությունները կապված են սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ազդեցություններից: Միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային

փոխհարբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների հարաբերակցության շարժընթաց ասելով՝ հասկանում ենք նշված հոգեկան երևույթների փոփոխությունների զարգացման ընթացքը, որը տեղի է ունենում դրանց փոխադարձ ազդեցության հետևանքով: Մենք նկատի ունենք, թե՛ միջանձնային հարաբերությունների և թե՛ ուսումնական դրդապատճառների քանակական և որակական փոփոխությունները, որոնք արտահայտվում են դրանց վրա ազդող գործոնների փոխազդեցության ընթացքում:

1.3 Ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման հոգեբանական առանձնահատկությունները միջին դպրոցում

Միջին դպրոցի աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի հիմնախնդրի վերլուծության համար նախ և առաջ նպատակահարմար ենք համարում հասկանալ և սահմանել «մոտիվ» և «մոտիվացիա» հասկացությունները:

«Մոտիվը (շարժառիթը, դրդապատճառը) անձի կայուն դրսևորում է, իսկ մոտիվացիան, իր մեջ ներառում է ոչ միայն մոտիվը, այլև՝ իրադրային գործոններ, (օրինակ այլ մարդկանց ազդեցությունը, կամ ուսումնական իրադրությունը): Իրադրային գործոնները դինամիկ են, հեշտ են փոփոխվում, այդ պատճառով էլ հնարավոր է դառնում ազդել դրանց վրա, և անձի ակտիվության վրա ընդհանրապես» [53, էջ 4-5]:

«Մոտիվացիա» հասկացությունը հոգեբանության մեջ օգտագործվում է երեք իմաստներով՝ բացատրելով անձի գործունեության ու վարքի դրդապատճառների համակարգը [74], անձի գործունեության մոտիվների խումբը, [նույն տեղում] մոտիվների խմբի ակտիվությունը, դինամիկան [80]:

Մոտիվացիան մոտիվների, դրդապատճառների համակցություն է, որը բացատրում է մարդու վարքը, ուղղվածությունը և ակտիվությունը [91]: «Մոտիվացիան բացատրում է գործողության նպատակաուղղվածությունը, կազմակերպվածությունը, գործունեության կայունությունը, որն ուղղված է որոշակի նպատակին» [65, էջ 71]:

«Մոտիվը գործունեության մղումն է՝ կապված անձի պահանջմունքների բավարարման հետ» [118, էջ 202]:

«Մոտիվ» հասկացությունը հոգեբանական գրականության մեջ ունի բազմաբնույթ մեկնաբանություններ՝ մասնավորապես Կ. Լևինի [71] «Սոցիալական դաշտի տեսության» մեջ մոտիվը համարվում է անձի վարքի կարգավորիչ, Ա.

Լեոնտևի գործունեության տեսության մեջ՝ անձի վարքի և գործունեության նպատակաուղղվածություն [74]:

«Մոտիվացիան այն ձգտումն է, որն առաջացնում է օրգանիզմի ակտիվությունը և որոշում է նրա ուղղվածությունը: Մոտիվացիա հասկացությունը շատ լայն է և կիրառվում է հոգեբանության մեջ՝ բացատրելու մարդու վարքի նպատակաուղղվածությունը» [101, էջ 47]:

«Արդիական մոտիվացիայի ինտենսիվությունը (այստեղ և հիմա) կազմված է մոտիվի ուժից և մոտիվացիայի իրադրային դետերմինանտների ինտենսիվությունից» [53, էջ 14]:

Ա. Պետրովսկին [90], վերլուծելով մոտիվացիայի մասին հին հույն փիլիսոփաների (Պլատոն, Արիստոտել, Դեմոկրիտ, Հերակլիտ) հայացքները, նշում է՝ նրանք մարդու խոսելու, մտածելու, աշխատելու կարողությունը մեկնաբանում են պահանջմունքներով և մղումներով:

Արիստոտելը [24] մարդու վարքը բացատրում է ձգտումներով, որոնք կապվում են նշանակալի նպատակների հետ:

Այսպիսով, մարդու գործունեության պատճառականության հարցը հետաքրքրել է դեռևս անտիկ աշխարհի փիլիսոփաներին, որոնց հայացքներում հանդիպում ենք մոտիվի հուզական և իմացական բաղադրիչների առանձին մեկնություններին:

Արդեն 19-րդ դարի վերջին, հոգեդինամիկ ուղղության մեջ մոտիվը դիտվում է որպես մղումների արդիականացում: Զ. Ֆրոյդի տեսության մեջ [107] մարդու մոտիվացիան հիմնվում է գրգռման էներգիայի վրա, որն իրականացվում է մարմնային պահանջմունքներով:

Համաձայն Դ. Մակ-Կլեյանդի տեսության՝ մոտիվները և պահանջմունքները ձևավորվում են օնտոգենետիկ զարգացման ընթացքում: «Մոտիվը որոշակի վիճակի հասնելու ձգտումն է՝ հաճույքի կամ արդյունքի տեսքով: Ձեռքբերումների դրդապատճառը մարդկային վարքի առաջնային պատճառն է» [78, էջ 24-25]:

Դ. Մակ-Կլեյանդի՝ մոտիվի մասին տեսական հիմնավորումներն արդիականանում են ուսումնական գործունեության համատեքստում՝ պայմանավորելով ուսումնական գործունեության մեջ մտած անձանց վարքը՝ հասնելու որոշակի ուսումնական արդյունքի և հուզական բավարարվածության:

Ց. Թայսոնը [103] մոտիվացիայի հիմնահարցը մեկնաբանում է մի կողմից որպես բնագոյային պահանջմունքի համատեքստում, մյուս կողմից՝ ուրիշների հետ ունեցած նախկին փոխազդեցությունների արդիականացման տեսանկյունից:

Ուսումնական մոտիվացիայում նախկին փոխհարաբերությունների արդիականացման ազդեցության նշանակալիությունը հիմնավորում է մեր կողմից աշակերտների ընտանեկան փոխհարաբերությունների ուսումնասիրումը:

Դ. Ա. Լեոնտևը [101], վերլուծելով մոտիվացիայի մասին բիհևիորիստների մոտեցումները, գտնում է, որ նրանց ուսմունքում մոտիվացիայի հիմնահարց չի բարձրացվում:

Մոտիվացիայի ինքնատիպ մեկնաբանմանը հանդիպում ենք Կ. Լևինի «Սոցիալական դաշտի տեսության» մեջ [71]: Կ. Լևինը անձի վարքը դիտում է նրա և միջավայրի փոխգործունեության փաստով: Իր պատկերացումները մոտիվացիայի մասին Կ. Լևինը ներկայացնում է օբյեկտի և սուբյեկտի անբաժանելի կապով: Ըստ Կ. Լևինի՝ սոցիալական դաշտը կառուցվածք է, որում դրսևորվում է անձի վարքը: Այն ընդգրկում է անհատի ձգտումները և միաժամանակ այդ օբյեկտների ձգտումները: Կ. Լևինը օբյեկտները դիտում է այն տեսանկյունից, թե օբյեկտը ինչ հարաբերություններ ունի անձի պահանջմունքների հետ: Դրդապատճառային փոփոխությունները դուրս են բերվում ոչ թե անձի ներքին կառուցվածքից, այլ դաշտի առանձնահատկությունից, դինամիկայից:

Մոտիվացիայի մասին Կ. Լևինի գաղափարներն ընկած են մեր աշխատանքի տեսամեթոդաբանական հիմքերում: Կ. Լևինի գաղափարներն արդիականանում են նաև աշակերտ-ուսումնական միջավայր հարաբերություններում, որտեղ ուսումնական մոտիվացիան մեր կողմից դիտարկվում է ուսումնական միջավայրի հետ փոխգործունեության մեջ, միևնույն սոցիալական դաշտում:

Հ. Հեկհաուզենի [110] հիմնադրույթում մոտիվը հասկացվում է որպես ցանկալի դրություն անհատ-միջավայր փոխհարաբերությունների համակարգում, իսկ մոտիվացիայով բացատրվում է գործողության ուղղվածությունը:

Մեր հետազոտության համատեքստում մոտիվը դիտարկվում է աշակերտ-ուսումնական միջավայր կապով, քանզի առանց ուսումնական միջավայրի հետադարձ կապի, մոտիվը չի կարող բացատրել ուսումնական գործունեության պատճառականությունը:

Բ. Մ. Վելիչովսկու [38] մոտիվացիայի մասին հիմնադրույթունների վերլուծություններում անդրադարձ է կատարվում 20-րդ դարի 2-րդ կեսին առաջացած Զ. Ռոտերի, Զ. Կելլիի, Հ. Հեկհաուզենի, Զ. Ատտկինսոնի հիմնադրույթներին, որոնց համար առանցքային է մարդու գործունեության մոտիվացիայի կոգնիտիվ (իմացական) պատճառականությունը:

Ն. Վ. Ելֆինովան, վերլուծելով մոտիվացիայի մասին իմացաբանական մոտեցումները, նշում է, որ կոգնիտիվ տեսությունը ներմուծում է մոտիվացիայի հետևյալ հասկացությունները. «սոցիալական պահանջմունքներ», «կենսական նպատակներ», «սոցիալական սպասումներ», «վախ անհաջողությունից» [52, էջ 162-163]:

Հումանիստական հոգեբանության ներկայացուցիչ Ա. Մասլոուի [82] տեսության մեջ անձի վարքի մոտիվացիան բացատրվում է պահանջմունքներով, որոնք արտահայտվում են վերջինիս՝ անընդհատ զարգանալու ձգտմամբ:

Այսպիսով, համոզվում ենք, որ մոտիվը մարդու գործունեության այն հզոր շարժիչ ուժն է, որը նրան մղում է անընդհատ զարգանալու: Մեր խնդրո առարկայի շրջանակներում այն ձեռք բերած գիտելիքներով չբավարարվելու, ուսումնական հաջողության հասնելու ձգտումն է:

Լ. Հելլը և Դ. Զիլգերը գտնում են, որ ողջերսյան տեսության մեջ հիմնականը ինքնաիրացման մոտիվն է, որը բացատրում են որպես՝ «շարժընթաց դեպի համապատասխանության՝ աշխարհի աղեկվատ ընկալման», և «շարժընթաց դեպի

իրական գործունեության՝ աշխարհում իր անձի համարժեք ընկալման» [113, էջ 246]:

Այսպիսով, ինքնաիրացման մոտիվն է, որ կենտրոնական է հումանիստական մոտեցումներում, ինչի շնորհիվ անձը ներդաշնակություն է գտնում իր և աշխարհի հետ հարաբերություններում: Ինքնակատարելագործման մոտիվի շարժընթացն է, որ նպաստում է ինչպես անձի կողմից աշխարհի համարժեք ընկալմանը, այլև անձի ադեկվատ ինքնավերաբերմունքի ձևավորմանը: Մենք մեր խնդրո առարկայի շրջանակներում դիտարկում ենք անձի համարժեք ընկալումներն որպես ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացման և ուսումնական խմբում ներդաշնակ հարաբերությունների ձևավորման սոցիալ-հոգեբանական գործոն:

Մարդու վարքի դրդապատճառների հիմնահարցերով զբաղվել են նաև 20-րդ դարի հայտնի հոգեբաններ Ն. Ն. Լանգեն, Ա. Ն. Լեոնտևը, Լ. Ս. Վիգոտսկին, Ս. Լ. Ռուբինշտեյնը և այլոք:

Ա. Ն. Լեոնտևը գտնում է, որ Ն. Ն. Լանգեն մարդու գործունեության մոտիվացիայի հիմնահարցը դիտում է կամքի և կամային ակտերի հետ հարաբերակցական կապերի համատեքստում [74]:

Ա. Լեոնտևը առանձնացնում է «մոտիվ» և «նպատակ» հասկացությունները: «Նպատակը ցանկալի արդյունքն է, որը մարդու կողմից գիտակցվում և պատկերացվում է: Մոտիվը նպատակին հասնելու ձգտումն է» [73 էջ 8-9]:

Ինչպես տեսնում ենք, գործունեության համատեքստում մոտիվը մի կողմից մեկնաբանվում է որպես խթան, մյուս կողմից իմաստավորում է գործունեությունը:

Արդեն 1950-ական թվականներին մոտիվը դիտարկվում է դիրքորոշման տեսության մեջ, որտեղ մեկնաբանվում է որպես որոշակի գործունեություն իրականացնելու պատրաստականության վիճակ, որն ուղղված է արդիական պահանջմունքի բավարարմանը [104]:

Ամփոփելով «մոտիվ» և «մոտիվացիա» հասկացությունների տարբեր մեկնաբանությունները՝ նպատակահարմար ենք համարում անդրադառնալ ուսումնական մոտիվացիայի հոգեբանական վերլուծությանը:

Ուսումնական մոտիվացիայի հիմնահարցերով զբաղվել են ակնառու հոգեբաններ Ա. Ն. Լեոնտևը, Լ. Ի. Բոժովիչը, Ա. Կ. Մարկովան, Կ. Ն. Վոլկովը, Ե. Պ. Իլյինը, Գ. Ա. Յուկերմանը, Ի. Վ. Դուբրովինան և այլք:

Դ. Ա. Լեոնտևը ուսումնական մոտիվացիան մեկնաբանում է որպես ուսումնական գործունեության կատարմանը ուղղորդող, աջակցող, գործընթաց [101]:

Ուսումնական գործունեության համատեքստում մոտիվացիան ունի տարբեր դասակարգումներ:

Ե. Պ. Իլյինը, մեկնաբանելով ուսումնական գործունեության մոտիվացիայի դասակարգումները, գտնում է, որ աշակերտի ուսումնական ակտիվությունը պայմանավորված է շատ գործոններով՝ պահանջմունքներ, նպատակներ, դիրքորոշումներ, պարտքի զգացում, հետաքրքրություններ և այլն [57]:

Համաձայն Ե. Պ. Իլյինի հետազոտության արդյունքների՝ աշակերտները համեմատաբար բարձր են գնահատում ճանաչողական մոտիվները. «ուզում եմ գիտելիք ունենալ, որպեսզի դառնամ հասարակությանը պիտանի անդամ», «ուզում եմ լինել զարգացած և կրթված», «դուր է գալիս նորը իմանալ», «ուզում եմ հետազայում շարունակել կրթությունս», «ուզում եմ ուրախությամբ հաղթահարել ուսումնական դժվարությունները»: Ավելի թույլ են արտահայտված սոցիալական մոտիվները, ինչպիսիք են «սովորել եմ լինել լավագույների շարքում», «չեմ ուզում տարբերվել ուսումնական խմբից», «հաճելի է ստանալ գովեստներ»: Ամենացածր տեղում՝ խուսափողական միավորներն են հավաքել «աշխատում եմ խուսափել անհաջողություններից» [57, էջ 253-254]:

Ինչպես իրավացիորեն նշում է Ե. Իլյինը՝ «առաջին շարքի մոտիվներում գերակշռում է իմանալու, ճանաչելու մոտիվը, բայց ինչպես խթանել աշակերտի ուսումնական գործնեությունը՝ սովորելու մոտիվը» [նույն տեղում, էջ 254]:

Անդրադառնալով այս հարցին՝ Ե. Պ. Իլյինը կարծում է, որ «բացի մոտիվների դասակարգումից, անհրաժեշտ է մոտիվացիոն գործընթացի ամեն մի մակարդակում հաշվի առնել մի շարք գործոններ՝ աշակերտի տարիքը, սեռը, ընտանեկան իրավիճակը, սոցիալական բնույթի շատ գործոններ» [նույն տեղում, էջ 254]:

Ավարտելով իր դիտարկումները՝ նա փաստում է, որ «հոգեբանության մեջ նման գործոններ բացահայտող հետազոտություններ, գրեթե բացակայում են» [նույն տեղում]:

Միջին դպրոցի աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի դասակարգման մեջ Ե. Պ. Իլյինը անդրադառնում է որոշ գիտնականների հետազոտությունների արդյունքներին, մասնավորապես նշելով, որ «ուսումնական մոտիվացիան աճում է տվյալ առարկայի նկատմամբ հանկարծակի հաջողություն գրանցելու արդյունքում և ամրանում տվյալ առարկային վերաբերող գիտելիքներն ավելի խորացնելու ձգտմամբ՝ մյուս առարկաների նկատմամբ ուսումնական մոտիվացիայի կտրուկ նվազման հաշվին» [57, էջ 257-258]:

Չպետք է մոռանանք, որ երբեմն «մոտիվացիան բերում է գիտելիքի յուրացման ձևականացման, որն ունի իր վտանգավոր հետևանքները՝ սովորել առանց հասկանալու» [33, էջ 311]:

Մենք ևս անդրադառնում ենք ուսումնական մոտիվների դասակարգմանը: Մասնավորապես, Ա. Կ. Մարկովայի տիպաբանության մեջ նկարագրվում են ուսումնական՝ ճանաչողական և սոցիալական մոտիվների հոգեբանական բնութագրերը: Այստեղ մի կողմից շեշտադրվում է մոտիվի բովանդակությունը, որը կապված է բուն ուսումնական գործունեության հետ, մյուս կողմից՝ դինամիկան՝ բնութագրելով մոտիվի տեսակն ու արտահայտվածությունը: «Բովանդակային մոտիվները՝ հետևյալն են. 1. ուսումնական մոտիվն աշակերտի համար ունի անձնային իմաստ, 2. մոտիվի գործառնությունը, այսինքն՝ իրական ազդեցությունը ուսումնական գործունեության վրա, 3. մոտիվի տեղը մոտիվացիոն համակարգում, 4. մոտիվի ինքնուրույն առաջացումը և դրսևորումը, 5. աշակերտի կողմից մոտիվի

գիտակցման մակարդակը, 6. մոտիվի տարածումը ուսումնական գործունեության տարբեր ձևերի վրա» [80, էջ 10-16]:

«Մոտիվի դինամիկ բնութագրերն են՝ ա) կայունությունը, որը դրսևորվում է նրանում, որ անկախ արտաքին ազդեցություններից՝ աշակերտը միևնույն է սովորում է, բ) մոտիվի մոդալությունը՝ դրանց հուզական երանգը, մոտիվացիայի բացասական կամ դրական լինելը, գ) մոտիվի ուժը՝ մոտիվի արտահայտվածությունը, որը բացատրվում է, թե աշակերտը որքան ժամանակում կարող է առաջադրանքը կատարել, կամ նույն ժամանակահատվածում քանի առաջադրանք կարող է կատարել» [նույն տեղում, էջ 10-15]:

Ուսումնական մոտիվների հաջորդ խումբը ուղղակիորեն կապված չէ բուն ուսումնական գործունեության հետ, բայց անուղղակի կերպով ազդում է ուսումնական գործունեության վրա: Դրանք են. «սոցիալական մոտիվները (հեղինակավոր անձանց մոտ պարտքի ու պատասխանատվության մոտիվը)», «նեղ անձնային մոտիվներ (լավ գնահատական ստանալու, գովեստի արժանանալու, առաջինը լինելու)», «բացասական մոտիվներ (խուսափել անհաջողություններից)» [80, էջ 15-16]:

Մեկ այլ աշխատության մեջ Ա. Մարկովան [81] միջին դպրոցական տարիքում լայն սոցիալական մոտիվների շարքում առաջատար է համարում դեռահասների՝ խմբում իրենց տեղը գտնելու և ինքնահաստատվելու դրդապատճառը: Այս համատեքստում քննարկում է նաև ուսման և ուսուցչի նկատմամբ սովորողի վերաբերմունքի հարցը իրենց՝ բացասական, դրական, չեզոք, իրադրային, պատասխանատու, ակտիվ ստեղծագործական մակարդակներով:

Մենք համամիտ ենք, որ ուսումնական գործունեությունը իր վրա է կրում ոչ միայն նպատակաուղղված և ուղղակի ազդեցություններ, այլև՝ մի շարք անուղղակի ազդեցություններ, որոնք սակայն կարող են որոշիչ լինել ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման կամ անկման վրա:

Ա. Մարկովայի հիմնադրույթում ուսումնական մոտիվացիայի ինքնուրույն խումբ են կազմում ներքին և արտաքին մոտիվները: «Ներքին մոտիվացիան աշակերտի

ներքին մղումն է ուսումնական նպատակին հասնելու ճանապարհին: Արտաքին մոտիվները լինում են դրական (հաջողության հասնելու) և բացասական (պատիժներից խուսափելու)» [80, էջ 15-16]:

Այսպիսով, Ա. Մարկովայի տիպաբանության հիմքում ընկած են երկու ելակետային սկզբունքներ՝ ուսման նկատմամբ վերաբերմունքը և մոտիվների գերակայությունը: Փաստորեն ուսման նկատմամբ վերաբերմունքով է պայմանավորված ուսումնական մոտիվացիայի զարգացումն ու ուսումնական գործունեության արդյունավետությունը:

Լ. Ի. Բոժովիչի կարծիքով. «Ուսման մեջ դժվարություններ հաղթահարելու ձգտումը, սեփական ուժերը փորձելը, աշակերտի համար կարող է դառնալ կարևոր ուսումնական դրդապատճառ» [31, էջ 46-47]:

Ինչպես կարծում է Լ. Ի. Բոժովիչը «ճանաչողական մոտիվները թուլանում են և զուգահեռաբար աճում են սոցիալական մոտիվները, ընդ որում մեծանում է ուսումնական միջավայրի հետ շփումը, խմբում լինելու ձգտումը, խմբային ուսուցումը դառնում է հետաքրքիր զբաղմունք: Լայն սոցիալական մոտիվներն ավելի գիտակցված են դառնում՝ կապված դեռահասի ինքնագիտակցության հետ» [31, էջ 66]:

Այսպիսով, Ա. Մարկովան, [80] Լ. Բոժովիչը [31], [32] ուսումնական դրդապատճառների հիմքը համարում են ճանաչողական դրդապատճառը, որը ոչ միայն պայմանավորում է ուսուցման արդյունավետությունը, այլև համարվում է աշակերտի նոր գիտելիքների ձեռքբերման, հմտությունների և կարողությունների ձևավորման անհրաժեշտ պայման: Այդուամենայնիվ, նրանք կարևորում են սոցիալական և ճանաչողական դրդապատճառների համատեղ զարգացման անհրաժեշտությունը, քանի որ դրանց անհամարժեք զարգացման դեպքում աշակերտը դուրս կմնա ուսումնական գործընթացից:

Կարևորելով և մեծապես հենվելով Ա. Մարկովայի դրույթների վրա՝ պետք է նշել, որ այստեղ նույնպես քիչ ուշադրություն է հատկացվում ուսումնական և սոցիալական դրդապատճառների տարաբնույթ կապերին: Դեռևս բացակայում են

այն փորձնական հետազոտությունները, որոնք կբնութագրեն և կմեկնաբանեն ուսումնական դրդապատճառների և միջանձնային փոխազդեցության շարժընթացը տարբեր տարիքային փուլերում: Հատկապես հետաքրքրական է հիմնախնդրի այս կողմի ուսումնասիրությունը միջին դպրոցում, որտեղ ինչպես ցույց է տալիս փորձը, զգալիորեն սրվում են ուսումնական առաջադիմության, ուսումնական դրդապատճառների, միջանձնային հարաբերությունների (այդ թվում նաև ծնող-դեռահաս, ուսուցիչ-աշակերտ) հետ կապված հարցերը:

Մենք տեսնում ենք, որ Ա. Կ. Մարկովայի կողմից տրված դասակարգման մեջ առաջնայինը աշակերտի վերաբերմունքն է ուսման նկատմամբ, որի մեջ առկա է հուզական բաղադրիչը: Դրան հաջորդում է իմացական բաղադրիչը՝ նոր փաստեր, նոր գիտելիքներ ստանալու նկատմամբ աշակերտի վերաբերմունքը: Այս առումով, հատվում են «ուսումնական մոտիվացիա» և «միջանձնային հարաբերություններ» հասկացությունները, քանի, որ այս երկու եզրույթների համար էլ առանցքային է դառնում անձի վերաբերմունքը:

Այսպիսով, ուսումնական իրադրությունում միջանձնային հարաբերությունը անձի վերաբերմունքի դրսևորումն է ուսումնական խմբի նկատմամբ, որն իր մեջ հուզական, իմացական, վարքագծային բաղադրիչներ է պարունակում:

Մեր կողմից առաջարկված միջին դպրոցի սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների հարաբերակցության տիպերի մեջ առավելապես հենվում ենք Ա. Մարկովայի դասակարգման վրա:

Արժևորելով Ա. Մարկովայի դասակարգումը՝ մենք դիտարկում ենք այլ գործոններ ևս (աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալումը, ինքնավերաբերմունքը, ընտանեկան հարաբերությունների բնույթը, ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը, ինչպես նաև այլ համընթաց գործոններ (վերաբերմունքը անցյալի, ապագայի, ներկայի նկատմամբ), որոնք ազդում են ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային հարաբերությունների շարժընթացի վրա:

Պ. Գալպերինի մտավոր գործունեության [42] և Վ. Դավիդովի զարգացնող ուսուցման տեսությունները [47], նույնպես տարբեր կողմերից մեկնաբանում են աշակերտի ուսումնական ակտիվության բնութագրերը և պատճառականությունը:

Համաձայն առաջին մոտեցման՝ [42] եթե մոտիվն իրականացնում է ճանաչողական պահանջմունք՝ կապված գիտելիքների յուրացման և կատարվող գործունեության հետ, ապա այն համարվում է ներքին: Եթե մոտիվը կապված չէ գիտելիքների ձեռքբերման հետ, ապա այն համարվում է արտաքին: Այս դեպքում ներքին են համարվում միայն նոր գիտելիքների տիրապետման և ձեռքբերման միջոցների ճանաչողական դրդապատճառները:

Պ. Գալպերինը [42] ուսումնական մոտիվացիան բաժանում է 3 խմբի՝ արտաքին, մրցակցային, և ներքին մոտիվներ: Այսպիսով, Պ. Գալպերինը ուսումնական հաջողության հասնելու մեջ ընդգծում է ճանաչողական մոտիվների ձևավորման ու զարգացման կարևորությունը:

Գ. Ա. Յուկերմանը, վերլուծելով Վ. Դավիդովի և նրա հետևորդների կողմից մշակված զարգացնող ուսուցման տեսությունը, նշում է. «Ուսման հաջողության մեջ հաստատվում է ներքին մոտիվների դերը՝ իմացական մոտիվները և ինքնազարգացման մոտիվացիան» [116, էջ 63-64]:

Ե. Բ. Գոնչարովայի հետազոտության մեջ ուսումնական անաջողությունները բացատրվում են սովորողների անբավարար ջանքերով [43, էջ 132-135]:

Կ.Ն. Վոլկովը նշում է, որ «ուսումնական դրդապատճառներն արտահայտվում են մի կողմից որպես աշակերտի կողմից գիտելիքների ձեռքբերման հանդեպ հետաքրքրություն՝ ներքին դրդապատճառ, մյուս կողմից որպես գնահատական վաստակելու կամ ուշադրության արժանանալու միջոց՝ արտաքին դրդապատճառ: Ուսումը կարող է ունենալ պաշտպանիչ դրդապատճառ աշակերտին զերծ պահելով այլ տիպի, անցանկալի զբաղմունքներից» [39, էջ 26]:

Սակայն վերջին տարիներին գնալով ավելի ու ավելի մեծ տեղ է տրվում աշակերտի ինքնուրույնությանն ու ակտիվությանը՝ հատկապես ուսման մեջ

հաջողության հասնելու, առավել նպատակաուղղված սովորելու և միջանձնային հարաբերություններ հաստատելու տեսանկյունից: Մասնավորապես, Գ. Ա. Ցուկերմանը և Ա. Վենգերը [117] իրենց հետազոտություններում արժևորում են աշակերտի սովորելու կարողությունը և ինքնուրույնությունը:

Միջին դպրոցի ուսման մոտիվացիայի դինամիկայի ուսումնասիրություններով զբաղվել է նաև ժամանակակից ռուս հոգեբան Ի.Վ. Դուբրովինան [50], որը ուսումնական գործունեությունը և ուսումնական դրդապատճառների նկատմամբ սովորողի վերաբերմունքը երկակի է մեկնաբանում: Երկակիությունը բնութագրում է ուսման դրդապատճառների անկումը, որն ուղեկցվում է այլ հարցերի նկատմամբ դեռահասի հետաքրքրությունների կտրուկ բարձրացմամբ և հասակակիցների հետ շփման ընդլայնմամբ: Հեղինակը, անցումը միջին դպրոցին, համարում է շատ նպաստավոր ժամանակաշրջան ուսումնական դրդապատճառների ձևավորման համար: Ի.Վ. Դուբրովինայի կարծիքով, «ուսումնական դրդապատճառների զարգացումը կարևոր է իրականացնել սովորողների արդիական՝ շփման պահանջմունքների հիման վրա» [50, էջ 416]:

Ներկայումս արդեն դասական համարվող Յերքս-Դոդսոնի օրենքը, որի համաձայն «որքան բարձր է մոտիվացիայի ուժը, այնքան ավելի բարձր է գործունեության արդյունավետությունը, սակայն այդ ուղղակի կապը պահպանվում է մինչ որոշակի սահմանը, որից հետո մոտիվացիայի աճի պարագայում գործունեության արդյունավետությունը սկսում է նվազել» [131, էջ 525-527] իր մեկնաբանությունն է ստացել ժամանակակից հայ հոգեբանների էմպիրիկ հետազոտություններում՝ «նույնիսկ ուսումնական մոտիվացիայի մշտական աճի պայմաններում չի նկատվում ուսումնական գործունեության արդյունավետության անկում» [4, էջ 159-160]:

Մենք գիտենք, որ մոտիվներից յուրաքանչյուրը որոշակի դերակատարում ունի ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման համար: Իսկ ուսումնական մոտիվացիայի բարձր մակարդակը որոշիչ նշանակություն ունի ուսումնական հաջողության հասնելու համար: Հայտնի է, որ ուսումնական լավ արդյունք գրանցելու համար այնքան էլ կարևոր չէ աշակերտի ճանաչողական ընդունակությունը: Քանի որ մենք

գիտենք, և փորձը ցույց է տալիս, որ երբեմն ավելի պակաս ընդունակություններով, բայց բարձր մոտիվացվածությամբ աշակերտները կարող են հասնել ուսումնական ավելի բարձր արդյունքների, քանի որ մոտիվացված են և ուսումնական գործնետության համար մեծ ջանքեր գործադրում:

Կրթության հոգեբանության բնագավառում կատարվել են բազմաթիվ էմպիրիկ հետազոտություններ, որոնց նպատակն է պարզել միջին դպրոցում սովորող դեռահասների ուսումնական հաջողության մեջ ուսումնական մոտիվացիայի դերը և գերակայությունը հատկապես ընդունակությունների նկատմամբ: Աշխատանքը չճանրաբեռնելու նպատակով անդրադառնանք դրանցից մի քանիսին:

Այսպիսով՝ Կ. Ա. Խելլերի [109] Ն. Յ. Բադմասայի [26] հետազոտությունները պարզել են, որ ուսումնական հաջողության հասնելու համար մեծ նշանակություն ունեն ոչ միայն ընդունակություններն, այլև՝ ուսումնական մոտիվացիան, քանի որ ինտելեկտի մակարդակը չի որոշում ուսման մեջ հաջողությունը, այլ այն որոշվում է ուսումնական մոտիվացիայի արտահայտվածությամբ:

Իսկ ահա Լ. Ֆ. Բլեյխերի և Վ. Մ. Բուրլաչուկի [27] հետազոտությունները հայտնաբերել են, որ ուսման մեջ հետ մնացող աշակերտների շրջանում կան ինչպես բարձր այնպես էլ ցածր ինտելեկտով աշակերտներ:

Ռ. Ստերնբերը [130], ուսումնասիրելով ուսումնական գործունետության մեջ աշակերտի հաջողություններն՝ եկել է այն համոզման, որ ուսումնական մոտիվացիայի մակարդակը ուսման մեջ հաջողության հասնելու անհամեմատ ավելի լավ չափանիշ է քան ընդունակությունը:

Ա. Ա. Ռեանը գտնում է, որ «Վ. Ա. Յակունինայի և Ն. Ի. Մեշկովայի փորձարարական հետազոտությունները ցույց են տվել, որ «ուժեղ» և «թույլ» սովորողները միմյանցից տարբերվում են ոչ թե ինտելեկտուալ մակարդակով, այլ ուսումնական գործունետության նկատմամբ ունեցած մոտիվներով: Ուժեղ սովորողների համար բնութագրական են ներքին մոտիվները՝ նրանք ունեն ուսումնական նյութի յուրացման պահանջմունք, կողմնորոշված են դեպի մասնագիտական գիտելիքների և կիրառական կարողությունների տիրապետմանը:

Թույլ սովորողների մոտիվները հիմնականում արտաքին են, իրադրային՝ խուսափում պատիժներից և այլն» [34, էջ 47]:

Ժամանակակից հայ հոգեբան Վ. Ս. Կարապետյանը նշում է, որ «կազմակերպված ուսուցման պայմաններում արտաքին մոտիվները կարող են վերածվել ներքին մոտիվների» [7, էջ 37], ինչը հաստատվում է վեջինիս կողմից անցկացված գիտափորձի արդյունքներով:

Հետևաբար՝ ուսումնական անհաջողության, ցածր առաջադիմության գլխավոր պատճառը ոչ թե ընդունակության ցածր մակարդակն է այլ ուսումնական մոտիվացիայի անկումը:

Այսպիսով, մենք տեսնում ենք, որ ուսումնական հաջողությունը մեծապես կախված է ուսումնական մոտիվացիայի աճից: Իսկ աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի աճին նպաստող հոգեբանական գործոն մենք համարում ենք ուսումնական խմբի միջանձնային հարաբերությունների զարգացումը, ուսուցչի սոցիալ- հոգեբանական կոմպետենտության դերի բարձրացումը:

Կրթության հոգեբանության մեջ հայտնի են ժամանակակից արտասահամյան հոգեբաններ Է. Դեսի և Ռ. Ռայանի հետազոտությունները, [125] որոնք առաջարկում են ինքնադետերմինացիայի տեսությունը, և աշակերտի ուսումնական մոտիվացիան բացատրելու համար առանձնացնում են ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորման մեխանիզմները:

Համաձայն ինքնադետերմինացիայի տեսության՝ [125] մարդու վարքի մոտիվացիան բացատրվում է երեք՝ բազային, ինքնավար և ուրիշների հետ կապվածության պահանջմունքներով: Ինքնադետերմինացիայի տեսությունը այս պահանջմունքները մեկնաբանում է անհատ-միջավայր փոխազդեցության կապով՝ շեշտադրելով այն գաղափարը, թե որքանով է միջավայրը ֆրուստրացնում կամ նպաստում անձի ուսումնաճանաչողական, իմացական պահանջմունքների բավարարմանը:

Տ. Գորդեեվան [45] վերլուծելով ինքնապատճառականության տեսությունը սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացման մեջ՝ կարևորում է ուսումնական սուբյեկտների ինքնավարության գործոնը, քանի, որ շատ ուսումնական միջավայրերում այն բավարար կերպով չի խթանվում:

Այնուամենայնիվ, մենք կարծում ենք, որ սովորողների ուսումնական մոտիվացիային ուղղված գիտական հետազոտություններում զգալի առաջանցիկ քայլ կարելի է համարել ինքնապատճառականության տեսությունը, որը խնդիր չի դնում սովորեցնել աշակերտին հետաքրքրասիրություն, այլ շեշտը դնում է կրթական միջավայրի վրա, որը կխթանի աշակերտի բնածին հետաքրքրասիրությունը:

Տ. Գորդեեվան [44] աշակերտների ներքին մոտիվացիայի ուժեղացման գործում մեծապես կարևորելով ավտոնոմ և կոմպետենտ պահանջմունքների դերը՝ չի նվաստացնում կապվածության պահանջմունքը՝ հատկապես շեշտադրելով ծնողի, ուսուցչի հետ նույնականացման դերը որպես ուսումնական մոտիվացիայի խթանման հզոր միջոց: «Ուսուցչի կամ ծնողի վերահսկողության դիրեկտիվության պայմաններում նվազում է աշակերտի սովորելու ավտոնոմ պահանջմունքը և ուսումնական խնդրի լուծման մեջ աշակերտի ինքնուրույնության ձգտումը» [44, էջ 68-69]:

Այսպիսով, մենք մասնավորապես հենվելով Է. Դեսի և Ռ. Ռայանի գաղափարների վրա՝ գտնում ենք, որ ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման մեջ ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտությունը անհրաժեշտ գործոն է: Այս համատեքստում, մեծապես բարձրանում է աշակերտ-ուսուցիչ աջակցող հարաբերությունների խթանման, ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության բարձրացման դերն ու նշանակությունը:

Մենք գտնում ենք, ուսումնական գործընթացը կազմակերպելիս ուսուցչի հանձնարարությունները պետք է հնարավորություն ընձեռեն աշակերտին ինքնուրույն մտածելու, ստեղծագործելու, որպեսզի աշակերտը զուտ կատարողից վերածվի նախաձեռնողի: Կոմպետենտ ուսուցիչը պետք է կողմնորոշի, աջակցող հարցեր ուղղի աշակերտներին, որը աշակերտից վերլուծական միտք և

ինքնուրույնություն է պահանջում: Իհարկե, նման հարցադրումների համար ուսուցիչը ևս պետք է հետազոտող լինի և մշտապես զարգացնի ոչ միայն իր մասնագիտական այլև՝ սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը:

Ինչպես նշում է Ե. Կորոտեևան, «ինտերակտիվ ուսուցումը միաժամանակ լուծում է երեք խնդիրներ՝ ուսումնաճանաչողական, կոմունիկատիվ-զարգացնող, սոցիալ-կողմնորոշող» [62, էջ 31]:

Փոխներգործուն ուսումնառության պայմաններում սովորողն ավելի գործնական է դառնում, ինքն է որոշում, թե ինչ սովորի, ինչպես սովորի և ինչ կարողանա անել: «Սովորելը աշակերտի համար դառնում է ինքնախթան, ինքնակառավարման միջոց, ինչը բարձրացնում է ուսման արդյունավետությունը: Սովորողն առավելագույնս է ներգրավված դասի ընթացքի, նյութի հետազոտության մեջ, դասարանում ավելի քիչ մրցակցում է ավելի շատ համագործակցում, սովորողները պարզապես աշխատում են միասին» [12, էջ 243]:

Ժամանակակից դպրոցն ուսուցչից պահանջում է ոչ միայն մասնագիտական, այլև սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտություն՝ մասնավորապես էմպատիայի կարողություն, ազդեցիկություն և այլն [10, էջ 69-71]:

«Սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունն անհատի ընդունակությունն է ներգրավվել արդյունավետ, կառուցողական միջանձնային հարաբերությունների մեջ տվյալ սոցիալական միջավայրում» [29, էջ 436]:

Ներկայումս հոգեբանական գրականության մեջ ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության չափանիշների վերաբերյալ միասնական մոտեցումներ չկան:

Մասնավորապես, Ս. Ա. Մանսուրովայի հետազոտություններում [79] առանձնացվում է ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության ա) իմացական բաղադրամասը (հոգեբանական գրագիտության մակարդակը, բ) հաղորդակցական բաղադրամասը, որը ենթադրում է հոգեբանական գիտելիքները մանկավարժական գործունեության հաղորդակցական գործառույթներում կիրառելու

կարողությունը, գ) անձնային բաղադրամասը (մանկավարժի մասնագիտորեն նշանակալից հատկանիշների ձևավորվածությունը):

Որպես մասնագիտորեն կարևոր և նշանակալից անձնային գործոններ (անձնային բաղադրամաս) հանդես են գալիս սովորաբար էմպատիայի կարողությունը, շփվողականությունը, համագործակցության կարողությունը, նախաձեռնողականությունը, հուզական գրավչությունը, ինտելեկտը, ինքնակարգավորման կարողությունը, ինքնավստահությունը [4, էջ 161]:

«Սոցիալ - հոգեբանական կոմպետենտությունը շրջապատող մարդկանց հետ միջանձնային հարաբերություններում արդյունավետ հաղորդակցվելու ունակությունն է: Դրա կառուցվածքի մեջ մտնում են. սոցիալական իրադրություններում կողմնորոշվելու, ուրիշների անձնային առանձնահատկությունները և հուզական վիճակները ճիշտ հասկանալու, մարդկանց հետ հաղորդակցման համարժեք միջոցներ գտնելու և դրանք իրականացնելու ունակությունը: Այստեղ հատուկ տեղ է գրավում ռեֆլեքսիայի ընդունակությունը» [3, էջ 47]:

Ի. Հարությունյանի ատենախոսական աշխատանքում մասնավորապես ուշադրություն է հատկացվում ուսուցչի կոմպետենտության վարքային բաղադրիչին [5, էջ 67-70]:

Ի հավելումն ասվածի՝ նշենք, որ Ի. Վարդանովայի հետազոտությունները ապացուցում են, որ փոխներգործուն ուսուցման հիմքով, միջին դպրոցի աշակերտների մոտ արտահայտված են ճանաչողական մոտիվները, իսկ ավանդական ուսուցման հիմքով ուսուցանվող աշակերտների մոտ՝ ինքնահաստատման մոտիվները [37, 16-20]:

Այս դիտարկումը նաև հետաքրքրական է այն առումով, որ ի սկզբանե հերքում է այն ենթադրյալ դատողությունը, թե ավանդական ուսուցման պայմաններում աշակերտները շատ ավելի հարուստ գիտելիքներ են ձեռք բերում, իսկ փոխներգործուն ուսուցումն առավելապես միտված է սոցիալական հասունությանը՝ ի հաշիվ աշակերտների իմացական զարգացման:

Այս գաղափարներն ընկած են Ա. Բոդայլովի [92] և նրա համախոհների ուսումնասիրությունների հիմքում, ինչպես նաև՝ ժամանակակից սոցիալ-հոգեբանական հետազոտություններում, որոնք վերաբերում են միջանձնային փոխներգործության կոգնիտիվ կողմերին:

Կրթության հոգեբանությամբ զբաղվող հոգեբանները, մասնավորապես Տ.Պանինան, Լ. Վավիլովան նշում են, որ ինտերակտիվ ուսուցումը բարձրացնում է ուսումնական գործընթացի մասնակիցների մոտիվացիան, դրան հաղորդում հուզական խթան՝ մղելով աշակերտներին կոնկրետ ուսումնական գործողությունների» [89, էջ 13]:

Այսպիսով, մենք տեսնում ենք, որ ինտերակտիվ ուսուցման մեջ յուրաքանչյուր մասնակից հաջողակ է, յուրաքանչյուրն իր հայացքն ուղղում է դեպի խմբային աշխատանքը և միտված է խմբային աշխատանքի վերջնաարդյուքին: Արդյունքում մենք ունենում ենք ավելի մոտիվացված աշակերտական խումբ, ավելի իմաստավորված ուսումնական դասապրոցես:

Այսպիսով, եզրակացնում ենք, որ ուսումնական մոտիվացիան բոլոր ներքին և արտաքին (սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ) գործոնների համակցություն է, (ինչպես անձնային, այնպես էլ իրադրային), որոնք աշակերտին մղում են ուսումնական ակտիվության: Խմբային, փոխադարձ աջակցող հարաբերություններն են, որ ուսումնական խմբում ապահովում են այնպիսի բարոյահոգեբանական մթնոլորտ, որը թույլ է տալիս ոչ միայն սովորել և կատարել ուսուցչի հանձնարարությունները, այլև ակտիվորեն ներգրավվել համադասարանցիներին կրթելու գործընթացում, արդյունավետորեն զուգակցել համագործակցությունն ու մրցակցությունը:

Մեր կարծիքով միջին դպրոցում սովորողների սոցիալական և ճանաչողական դրդապատճառների զարգացումը կարևոր ձեռքբերում է, սակայն անհրաժեշտ մանկավարժահոգեբանական ազդեցությունների թերացումների դեպքում այն կարող է հիմք դառնալ դեռահասի մոտ ուսման նկատմամբ մակերեսային վերաբերմունքի ձևավորման համար:

Արժևորելով և կարևորելով հիմնախնդրի շուրջ կատարված վերը նշված գիտական աշխատանքները, այնուամենայնիվ նշենք, որ դեռևս բացակայում են փոխներգործուն ուսուցման պայմաններում ուսումնաճանաչողական դրդապատճառների, միջանձնային աջակցող հարաբերությունների ինչպես նաև ուսուցչի հետ վստահելի, զարգացնող հարաբերությունների ձևավորման սոցիալ-հոգեբանական գործոնների և պայմանների ուսումնասիրությունները:

Մենք կարծում ենք, որ ուսումնական իրադրության մեջ հատվում են ուսումնական մոտիվացիան և միջանձնային հարաբերությունները, քանի որ առանց միջանձնային աջակցող, համագործակցային հարաբերությունների ուսումնական մոտիվացիան էապես կտուժի, ընդհուպ հասնելով կտրուկ անկման: Հետևաբար ուսումնական գործընթացն իր նպատակին՝ այսինքն ուսումնական ակնկալվող արդյունքի չի հասնի: Հակառակ դեպքում ուսումնական մոտիվացիան կարող է զարգանալ միայն աշակերտի հավելյալ ջանքերի գործադրման և բազմաթիվ ֆրուստրացիաների հաղթահարման ճանապարհով:

Ուսումնական մոտիվացիան առանց միջանձնային հարաբերությունների չի կարող աջակցել կամ ուղղորդել ուսումնական գործընթացը:

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ

**ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ
ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ
ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ**

2.1. Հետազոտության կազմակերպումը և մեթոդները

Հետազոտության գիտական վարկածը փորձնականորեն ստուգելու համար մեր կողմից կազմակերպվել են միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հոգեբանական էմպիրիկ հետազոտություններ: Հետազոտության կազմակերպման համար նախապես մշակել ենք պլան, որն իր մեջ ներառել է մի շարք փուլեր:

Աղյուսակ 1.

	Փուլի անվանումը	Նպատակը	Մեթոդները
1	Կողմնորոշում	վարկածի առաջադրում, ձևակերպում	Նախնական դիտարկումներ և զրույցներ
2	Պլանավորում և ձևականացում	էմպիրիկ հետազոտության մեթոդների ընտրություն նախնական փորձարկում	դիտումներ և փորձագիտական գնահատում
3	Հետազոտության իրականացում	վարկածի ստուգում	«Դրդապատճառների սանդուղք» (Լ. Բոժովիչ, Ա. Մարկովա), «Դասարանի հետ հարաբերությունների ախտորոշման մեթոդիկա», «Լ.Դյուսի հեքիաթները», «Իմ դասարանը պրոյեկտիվ մեթոդիկա» «Գունային փոխաբերություններ» (Ի. Սոլովին)
4	Տվյալների մշակում	օրինաչափությունների վերհանում	Մաթեմատիկական վիճակագրական վերլուծություն
5	Տեղեկությունների վերլուծություն և մեկնաբանություն	Մեթոդական առաջարկներ անհատական հոգեբանական աշխատանքի համար	Անհատական դեպքերի վերլուծություն

էմպիրիկ հետազոտության փուլերը

Հետազոտությունը կատարվել է Երևանի Ֆ. Նանսենի անվան թիվ 150 հիմնական դպրոցում: Հետազոտությանը մասնակցել է 5- 9-րդ դասարանների թվով 115 աշակերտ (56 տղա 59 աղջիկ), և Գ. Զոհրապի անվան թիվ 43 դպրոցի համապատասխանաբար 5 - 9-րդ դասարանների 93 աշակերտ (46 տղա 47 աղջիկ):

Հետազոտությանը մասնակցել են թիվ 150 հիմնական դպրոցի 16 ուսուցիչներ, համապատասխանաբար՝ թիվ 43 դպրոցի 13 ուսուցիչներ:

Փորձարարական հետազոտության 1-ին փուլում սահմանել ենք հետազոտության նպատակը, առաջադրվել և ձևակերպվել է վարկածը: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են հոգեբանական գրույցի, դիտման մեթոդները [9, էջ 10-15]:

Փորձարարական հետազոտության 2-րդ փուլում անց են կացվել փորձագիտական գնահատումներ [4, էջ 161-162, տես հավելված 1]:

Փորձագիտական գնահատման նպատակն է պարզել.

ա) դեռահասների ուսումնական մոտիվացիայի ու մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության միջև հնարավոր կապն ու հարաբերակցությունը

բ) բացահայտել ուսուցչի վարքում այն հնարավոր գործոնները, որոնք պայմանավորում են աշակերտների ուսումնական բարձր մոտիվացիան (տես զծապատկեր 1):

Փորձարարական հետազոտության 3-րդ փուլում՝ հետազոտության իրականացման ընթացքում կիրառել ենք Ա. Մարկովայի և Լ. Բոժովիչի «Դրդապատճառների սանդուղք» մեթոդիկան [105, էջ 79], որի նպատակն է պարզել աշակերտների սոցիալական և ճանաչողական ուսումնական դրդապատճառները և դրանց ներդաշնակ գուգակցումները: Այս մեթոդի տեսական հիմնավորումը ներկայացված է 1-ին գլխի 2-րդ դրվագում:

Այնուհետև փորձել ենք պարզել, թե ինչ հարաբերակցություն կա աշակերտի ուսումնական մոտիվացիայի, աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման ձևի, ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության մակարդակի միջև: Այդ խնդրի լուծման համար էմպիրիկ հետազոտության ընթացքում մեր կողմից կիրառվել է «Գունային փոխաբերությունների մեթոդիկան» [102, էջ 152-202], որի նպատակն է

ուսումնասիրել աշակերտների ուսումնական դրդապատճառները և վերաբերմունքը մի շարք հասկացությունների նկատմամբ (ուսում, ընկերներ, մայր, հայր, ուսուցիչ, դասղեկ, սպառնալիք վախ, իմ հրապուրանքը, իմ ներկան, իմ անցյալը, իմ ապագան): «Գունային փոխաբերությունների մեթոդիկան» ենթարկվում է որակական վերլուծության. այն մի կողմից բացահայտում է դեռահասի հիմնային և արդիական պահանջմունքները, մյուս կողմից՝ դեռահասի վերաբերմունքն ուսման, ընտանիքի, համադասարանցիների նկատմամբ:

Ի սկզբանե, հիմնվելով հիմնախնդրի տեսական մոտեցումների վերլուծության վրա, մենք ենթադրել ենք, որ սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի վրա զգալի ազդեցություն են գործում ընտանեկան հարաբերությունները, որոնք ուղղակի կամ միջնորդավորված կերպով պայմանավորում են դրանց հարաբերակցական փոխազդեցությունը: Այս ենթադրության ստուգման, ինչպես նաև աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների բոլոր ոլորտների էմպիրիկ հետազոտման նպատակով փորձել ենք բացահայտել դեռահասների միջանձնային հարաբերությունների բնույթն ընտանիքում: Այդ նպատակով, էմպիրիկ հետազոտության ընթացքում կիրառել ենք «Լ.Դյուսի հեքիաթները որպես ընտանիքում երեխաների միջանձնային փոխհարաբերությունների ուսումնասիրման մեթոդիկան» [119, էջ 345-347]:

Փորձարկվողները յուրաքանչյուր հեքիաթ-պատմությունից հետո պատասխանել են հաջորդող հարցին: Բոլոր պատասխանները գրանցվել են արձանագրության մեջ: Պատասխանները սոցիալամետ կամ հակասոցիալական վկայում են ընտանիքում փոխհարաբերությունների մասին, ինչպես նաև այդ փոխհարաբերությունների նկատմամբ դեռահասի վերաբերմունքի մասին:

Ակնկալել ենք պարզել, թե ընտանիքում դեռահասի միջանձնային հարաբերությունների սոցիալամետ կամ հակասոցիալական կողմը ինչպես է արտահայտվում (ուղղակի կամ անուղղակի) ուսումնական գործընթացում, դասարանում միջանձնային հարաբերություններում: Խնդիր էինք դրել պարզել, թե ընտանիքում սոցիալամետ կամ հակասոցիալական միջանձնային հարաբերությունները ինչպես են ազդում աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի

ընկալման ձևի, աշակերտի ուսման նկատմամբ վերաբերմունքի և ուսումնական մոտիվացիայի վրա: Հարկ է նշել նաև, որ մենք ի սկզբանե, ենթադրել ենք, որ ընտանեկան միջանձնային հարաբերությունների բնույթն ուղղակի կամ անուղղակի կերպով ազդում է դեռահասի դասարանում միջանձնային հարաբերությունների վրա: Այս ենթադրությունը ստուգելու նպատակով համեմատության են ենթարկվել «Լ.Դյուսի հեքիաթները որպես ընտանիքում երեխաների միջանձնային փոխհարաբերությունների ուսումնասիրման» և «Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկաների արդյունքները:

Դասարանում դեռահասների հարաբերություններն ուսումնասիրելու նպատակով, հետազոտության ընթացքում մեր կողմից կիրառվել է «Դասարանի հետ դեռահասի հարաբերությունների գնահատումը մեթոդիկան» [58, էջ 250-254]: Հարցարանի մշակման ժամանակ որպես ելակետային օգտագործվել է 51 ենթադրություններից կազմված ցուցակ, որոնցից յուրաքանչյուրը արտացոլում է անհատի կողմից խմբի ընկալման որոշակի «ձև»:

Մեթոդիկան մեզ հնարավորություն է ընձեռել հայտնաբերել աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման երեք հնարավոր ձևերը (անհատականացված, խմբային և պրագմատիկ): Մենք ակնկալել ենք բացահայտել, թե ինչ կապ կա աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման ձևի, աշակերտի վերաբերմունքի (ուսման, ընկերների, ուսուցչի, ներկայի, ապագայի), ուսումնական մոտիվացիայի, ինչպես նաև ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության մակարդակի միջև:

«Դասարանի հետ դեռահասի հարաբերությունների գնահատումը» մեթոդիկայից ստացված արդյունքներն ամբողջացնելու և միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների մասին ամբողջական պատկերացում կազմելու նպատակով կիրառել ենք «Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկայի ձևափոխված տարբերակը [58, էջ 256]: Մենք ձևափոխել ենք մեթոդիկան, քանի որ, մեր կարծիքով, դասարանի սխեմատիկ պատկերը, որը ներկայացված է բնօրինակում որոշակի դիրքորոշում է հաղորդում փորձարկվողին՝ զրկելով նրան իր դասարանը նկարելու ազատ հնարավորությունից: Հրահանգ ենք տվել հետազոտվողին նկարել «Իմ դասարանը»: Այնուամենայնիվ, մեթոդիկան

վերլուծել ենք Տ. Պ. Անդրեանի «Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկայի սխեմային համապատասխան [58, էջ 256], ինչպես նաև հաշվի ենք առել նկարային մեթոդների վերլուծության սկզբունքները [58], [102]:

«Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկան թույլ է տվել նաև պարզել յուրաքանչյուր աշակերտի հարաբերությունը համադասարանցիների, ուսուցչի հետ և ուսումնական մոտիվացիայի արտահայտվածությունը: Ստացված արդյունքները համադրվել են ընտանեկան հարաբերությունների և առհասարակ շրջապատողների հետ հարաբերությունների բնութագրիչներին: «Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկայի կիրառումը զուգորդվել է հոգեբանական հարցազրույցի և «Իմ դասարանը» շարադրությունների հետ: Հարցազրույցի ընթացքում տրվել են հետևյալ պարզաբանող հարցերը.

- ա) նկարագրիր ինչպե՞ս են հարաբերություններդ համադասարանցիներիդ հետ,
- բ) առհասարակ ու՞մ հետ ես շփվում դասերից հետո,
- գ) եթե բացակայել ես դասից, ապա ում՞ից ես նախընտրում դասերի տեղն իմանալ,
- դ) դու մտնում ես դասարան, ու՞մ ես նկատում, կամ փնտրում,
- ե) ու՞մ կողքին ես նախընտրում նստել, ինչու՞
- զ) դասընկերներիցդ ու՞մ բացակայությունն ես նկատում, ինչու՞.....
- է) ու՞մ հետ ես նախընտրում մնալ հերթապահության, ինչու՞...

Շարադրությունների և հարցազրույցների արդյունքները վերլուծվել են կոնտենտ վերլուծության տեխնիկայի միջոցով: Որպես վերլուծության միավոր (հանդիսացել են հարաբերությունները բնութագրող աշակերտների մտքերը, օրինակ՝ ընկերներ, համերաշխ, համախմբված, միասնական դասարան, համատեղ աշխատանք):

Փորձարարական հետազոտության 4-րդ փուլում մեր կողմից կատարվել են ստացված տվյալների մշակում, որի նպատակն օրինաչափությունների վերհանումն է: Միջանձնային համահարաբերակցական կապերը բացահայտելու համար օգտագործել ենք Սպիրմենի կարգային համահարաբերակցության բանաձևը [9]

[98]: Վիճակագրական վերլուծությունը կատարվել է (Statistica 7) համակարգչային ծրագրի օգնությամբ:

Փորձարարական հետազոտության 5-րդ փուլում անցկացրել ենք անհատական դեպքերի վերլուծություններ: Անհատական իրավիճակների կամ քեյս մեթոդի արդյունքները վեր են լուծվել ժամանակակից հոգեբանության մեջ առանձնացված [111, էջ 201] անհատական իրավիճակների վերլուծության կառուցվածքային և բովանդակային կողմերի հաշվառմամբ: Կառուցվածքային կողմի մեջ մտնում են իրադրային բաղադրիչները (մարդիկ, ժամանակ, տեղ և այլն), իսկ բովանդակային վերլուծությունը ուշադրություն է դարձնում իրավիճակի իմաստային կողմին [նույն տեղում]:

Ընդունելով այս մեթոդի դժվարությունը՝ կապված յուրաքանչյուր իրավիճակի անհատական և յուրաքանչյուր անձի անկրկնելիության հետ՝ Ս.Ս. Խուդոյանը գտնում է, որ «կարելի է այս մեթոդի հավաստիությունը բարձրացնել միայն առանձին դեպքերի անհատական վերլուծության միջոցով՝ գտնելով ընդհանուր և տիպիկ իրադրության բնութագրիչներ, որոնք ազդակ են անձի համար գործել որոշակի ձևով և այդ հիմքով մոդելավորել իրավիճակն ու հետազոտել փորձարկվողների վարքը» [նույն տեղում, էջ 202]:

Անհատական դեպքերը հավաքագրելիս, ինչպես նաև վերլուծելության ընթացքում հաշվի ենք առել հետևյալ ընդհանուր պահանջները [100].

- * քեյսը պետք է միավորի աշխատանքի տեսական ու կիրառական կողմերը,
- * քեյսի միջոցով տարբերել ակնհայտը կարևորից,
- * քեյսն ապահովում է հետազոտողի ինքնատիպ մտածողությունը և զարգացնում է ստեղծագործական կարողությունները,
- * քեյսը պետք է ունենա նկարագրային բացատրական և վերլուծական կողմեր,
- * քեյսը համախմբում է իրադարձությունները, ենթատեքստը,
- * քեյսը պետք է համապատասխանի հետազոտողի որոշմանը (ինչ եմ ապացուցում): Անհատական դեպքերի վերլուծությունը ներկայացված է սույն աշխատանքի 3-րդ գլխում:

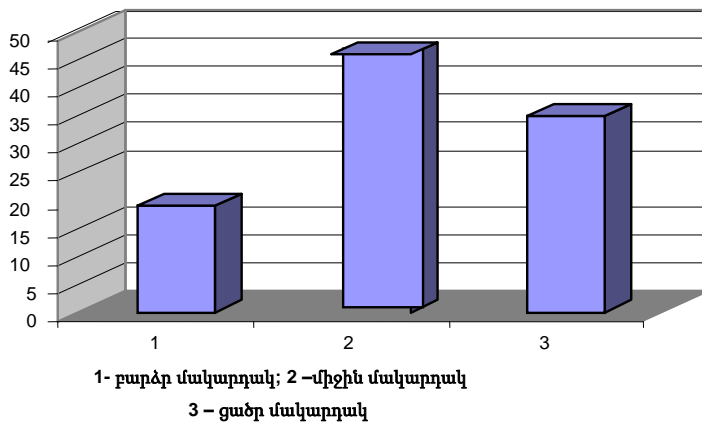
2.2. Միջանձնային փոխհարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի փորձարարական հետազոտությունը

Աշխատանքի ներածական մասում արդեն իսկ առաձնացվել են մեր կողմից առաջադրված գիտական վարկածը: Անդրադառնալով առաջադրված առաջին ենթավարկածին՝ նշենք, որ գոյություն ունի որոշակի հարաբերակցություն մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության և սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի միջև: Մասնավորապես, այս կապի բացահայտման նպատակով՝ իրականացրել ենք փորձագիտական գնահատում. ուսումնասիրության նպատակն է պարզել դեռահասների ուսումնական մոտիվացիայի ու մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության միջև հնարավոր կապն ու հարաբերակցությունը (տես. հավելված 1):

Հետազոտության այս փուլը հանդես է եկել որպես մեկնարկային հետազոտություն, որտեղ զուգահեռաբար իրականացված ուսուցիչների հաղորդակացական մշակույթի դիտումներն ու զրույցները մեզ թույլ տվեցին որոշակիորեն շտկել մեր գիտական վարկածն ու հետազոտության հետագա ընթացքը:

Հետազոտության ժամանակ [4, էջ 159-164] աշակերտներին խնդրել ենք առաջադրանքի կատարման անհաջողության դեպքում բացատրել, մեկնաբանել դրա պատճառները, որի համար առաջարկվել են հետևյալ տարբերակները՝ ա) անբավարար ընդունակությունները, բ) անբավարար ջանքերը, գ) առաջադրանքի բարդությունը, դ) հաջողության բացակայությունը:

Համաձայն ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական փորձագիտական գնահատման թերթիկի մեր կողմից ստացված արձանագրությունների ուսումնասիրության՝ մասնակից մանկավարժները պայմանականորեն բաժանվել են երեք խմբերի՝ բարձր, միջին և ցածր (գծապատկեր 1):



Մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության ցուցանիշների բաշխվածությունը տրոկոսներով ըստ փորձագիտական գնահատման արդյունքների

Անցկացվել է նաև ուսուցիչների հաղորդակցական մշակույթի դիտում [95, էջ 201-207, տես հավելված 2], որի արդյունքները համադրվել են փորձագիտական գնահատման արդյունքների հետ [4, էջ 159-164]: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզվել է, որ այն ուսուցիչները, ովքեր աչքի են ընկել սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության բարձր մակարդակով, գրեթե միշտ խթանում են սովորողների հետաքրքրությունը առաջադրանքի նկատմամբ, իսկ նրանց սաները գրեթե միշտ (88%) առաջարկված տարբերակներից ընտրել են «անբավարար ջանքեր» պատասխանը:

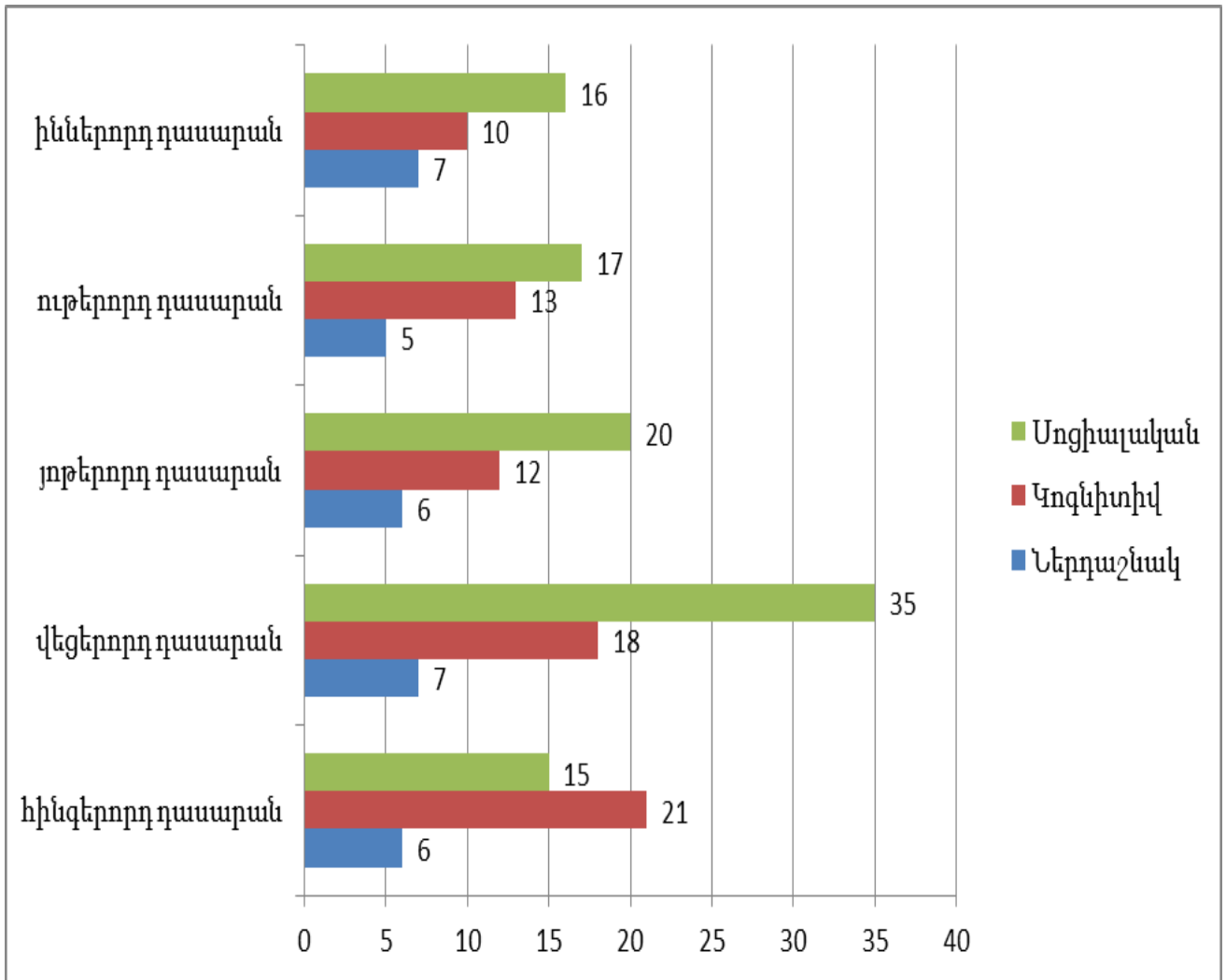
Սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության միջին մակարդակով ուսուցիչների աշակերտների առաջադրանքների կատարման անհաջողության 13%-ը վերագրել է անբավարար ընդունակություններին, 14% հաջողության բացակայությանը, 41% -ը՝ առաջադրանքի բարդությանը և 32 %-ը՝ անբավարար ջանքերին: Սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության ցածր մակարդակով մանկավարժների առաջադրանքների կատարման ընթացքում առաջադրանքի չկատարումը սովորողներն առավելապես հակված էին բացատրելու առաջադրանքի բարդությամբ (61%), այնուհետև անբավարար ջանքերով (21%), հաջողության բացակայությամբ (9%), և անբավարար ընդունակություններով (9%):

Այսպիսով, կատարված փորձարարական ուսումնասիրությունը վկայում է, որ գոյություն ունի որոշակի համահարաբերակցություն մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության և սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի որակական բնութագրերի միջև, ինչն անուղղակիորեն հաստատում է մեր այն ենթադրությունը, որ մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության զարգացումը կարող է հանդես գալ որպես միջին դպրոցում սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի (և համապատասխանաբար ուսումնական առաջադիմության) զարգացման կարևոր գործոն:

Սակայն հարկ է նշել, որ դեռևս անհրաժեշտ է պարզել, թե կոմպետենտության կառուցվածքում ինչպես են փոխներգործում նշված բաղադրամասերը, ինչպես է մանկավարժի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունն ազդում սովորողի ուսումնական մոտիվացիայի վրա, և որ ամենակարևորն է, ինչպիսի հարաբերակցություն գոյություն ունի ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների և սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի միջև, ինչը հնարավորություն կտա մի կողմից առավել արդյունավետ հաղթահարել և կանխարգելել դպրոցական կոնֆլիկտները (քանզի ակնհայտ է դրանց ազդեցությունը ուսումնական մոտիվացիայի և ուսման նկատմամբ դիրքորոշումների վրա), իսկ մյուս կողմից՝ նպաստել սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի զարգացմանը:

Ուսման մոտիվների տիպաբանությունը ուսումնասիրելու նպատակով անցկացրել ենք «Դրդապատճառների սանդուղք» (Լ. Ի. Բոժովիչ, Ա. Կ. Մարկովա) մեթոդիկան [105, էջ 79]:

Մեթոդիկայի արդյունքները ներկայացված են գծապատկեր 2- ում:



«Դրդապատճառների սանդուղք» մեթոդիկայի արդյունքները

Ինչպես երևում է գծապատկեր 2 -ից, հետազոտության մասնակցել են թվով 42, 5-րդ դասարանի աշակերտներ: Փորձարկվողների մեծամասնության մոտ (թվով 21 աշակերտ) արտահայտված են ուսումնական ճանաչողական (կոգնիտիվ) մոտիվները, ինչը վկայում է այն մասին, որ 5-րդ դասարանում աշակերտների զգալի մասը նախընտրությունը տվել են ճանաչողական մոտիվներին (սովորում եմ, որ ամեն ինչ իմանամ, սովորում եմ, որովհետև ինձ դուր է գալիս ուսման գործընթացը և այլն): 5-րդ դասարանում աշակերտները հավասարապես չեն ընտրում ուսումնական մոտիվները, այլ ընտրություններում գերակշռում են ճանաչողական (կոգնիտիվ) մոտիվները:

Արդեն 6-րդ դասարանում նկատվում է ուսումնական սոցիալական մոտիվների նախապատվության աճ՝ փորձարկմանը մասնակցած 60 աշակերտներից 35-ի այսինքն՝ մոտ 58%-ի մոտ արտահայտված են ուսուցման սոցիալական մոտիվները, զգալիորեն նվազել է ուսումնական ճանաչողական (կոգնիտիվ) մոտիվների նախընտրությունը. կազմելով փորձարկմանը մասնակցած աշակերտների թվի 30 %-ը (թվով 18 հոգի), և 7 հոգու մոտ արտահայտվել են ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումներ՝ մոտ 12%:

Հետազոտությանը մասնակցած թվով 38, 7-րդ դասարանցիների շրջանում ևս նկատում ենք ուսումնական սոցիալական դրդապատճառների նախապատվություն, (թվով 20 հոգի), ինչը ցույց է տալիս, որ հասակակիցների ուսումնական խմբում առավել ընդունված լինելու համար սոցիալական մոտիվներին է տրվում նախընտրությունների մեծամասնությունը: Դեռահասին դուր է գալիս գտնվել ուսումնական խմբում, հետ չմնալ դասընկերներից, և սոցիալական վարակման մեխանիզմով դեռահասը կարող է վարակվել ուսումնական խմբից, ինչի արդյունքում բարձրանում են ուսումնական սոցիալական մոտիվները: Նվազման միտում է նկատվում ճանաչողական դրդապատճառների մեջ՝ 12 փորձարկվող: Ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումներն արտահայտվել են փորձարկվողներից 6 - ի մոտ:

Հետազոտությանը մասնակցած թվով 35, 8-րդ դասարանցիներից 17-ի մոտ արտահայտված են ուսումնական սոցիալական մոտիվները, որը կազմում է փորձարկվողների 28%-ը, իսկ 13-ի մոտ՝ ճանաչողական (կոգնիտիվ) մոտիվները, ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումներն արտահայտվել են փորձարկվողների 14 %-ի, կամ աշակերտների թվով 5 հոգու մոտ:

Հետազոտությանը մասնակցել է թվով 33, 9-րդ դասարանցի, որոնցից 16-ը նախապատվությունը տվել են ուսումնական սոցիալական մոտիվներին, 10-ը ճանաչողական (կոգնիտիվ), 7-ի մոտ հայտնաբերվել են ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումներ: Արդեն 9-րդ դասարանում ուսումնական սոցիալական մոտիվները մնում են բարձր նշաձողի վրա, ուսումնական ճանաչողական մոտիվները (կոգնիտիվ) նվազում են, ինչը վկայում է, որ այս տարիքում առաջնային է դառնում

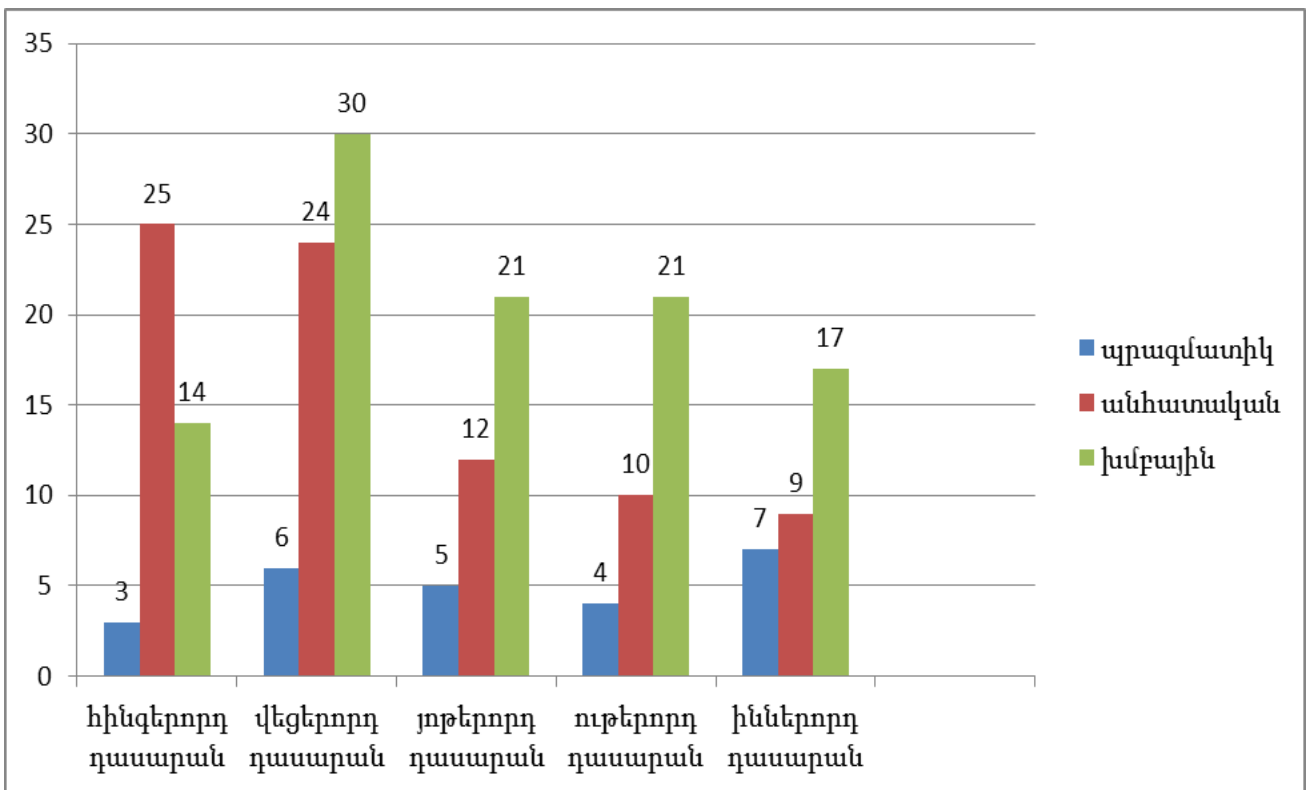
հասակակիցների հետ շփման միջոցով սովորելու գործընթացը, ինչպես նաև ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումներն աճում են:

Տարիքի աճմանը զուգընթաց, նկատում ենք ուսումնական սոցիալական մոտիվների նախապատվության աճ, բայց միայն տարիքային գործոնը, չէ որ ազդում է ուսումնական մոտիվների շարժընթացի վրա, որովհետև կարծում ենք, որ միայն տարիքային գործոնը դիտարկելը միակողմանի մոտեցում է, ինչին անդրադառնում ենք տեսական հիմնավորումներում [50], [31], [93] :

Նաև նկատեցինք որ արդեն 9-րդ դասարանում աճում են ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումները, ինչը պայմանավորում ենք աշակերտի կողմից սոցիալական և ճանաչողական մոտիվների իմաստավորմամբ և ներքնայնացմամբ:

Միջանձնային փոխհարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների շարժընթացի բացահայտմանն է ուղղված մեր կողմից անցկացված հաջորդող մեթոդիկան, որի արդյունքները ներկայացված են գծապատկեր 3-ում:

Գծապատկեր 3.



«Դասարանի հետ դեռահասների հարաբերությունների գնահատման մեթոդիկա»-ի արդյունքները

Ինչպես տեսնում ենք գծապատկեր 3-ում, 5-րդ դասարանում 42 փորձարկվողներից 25-ի մոտ արտահայտված է ուսումնական խմբի ընկալման անհատականացված ձևը, դրան զիջում է անհատի կողմից խմբի ընկալման խմբային ձևը, որն արտահայտված է փորձարկվողներից 14 հոգու մոտ: Զգալիորեն թույլ է արտահայտված ուսումնական խմբի ընկալման պրագմատիկ ձևը (փորձարկվողներից 3-ի մոտ): 5-րդ դասարանի աշակերտները ավելի քիչ են համախմբվում ուսումնական աշխատանքի շուրջ: Հետևաբար թույլ է արտահայտված ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևը: Զգալիորեն թույլ է արտահայտված ուսումնական խմբի պրագմատիկ ձևը՝ քանի որ այս տարիքում աշակերտը դեռ ուսումնական խումբը չի ընկալում իր օգտակարության տեսանկյունից: Այսինքն՝ ուսումնական խումբը ինքնուրույն արժեք չի ներկայացնում աշակերտի համար: Ուսումնական խմբի անհատականացված ձևի դեպքում նկատվում է համատեղ գործունեության ձևերից շեղման միտում, անհատական աշխատանքի նախընտրության աճ:

Արդեն 6-րդ դասարանում, ինչպես տեսնում ենք, դեռահասի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևն է գերակայում, որը կազմում է ուսումնասիրվողների 50%-ը (30-հոգի): Դրան զիջում է անհատի կողմից խմբի ընկալման անհատական ձևը, որը կազմում է փորձարկվողներից 24 հոգի, փորձարկվողներից 6-ի մոտ ուսումնական խմբի ընկալման պրագմատիկ ձևն է արտահայտված: 6-րդ դասարանում սովորող աշակերտները ձգտում են ուսումնական առաջադրանքների խմբային կատարման, և ուսումնական խմբի նպատակները ներքնայնացվում են աշակերտների կողմից: 6-րդ դասարանի աշակերտների շրջանում համեմատաբար նվազման միտում է նկատվում ուսումնական խմբի ընկալման անհատականացված ձևի մեջ, քանի որ ակնհայտ է, որ դեռահասը ձգտում է առաջադրանքի կատարման խմբային եղանակի, ինչի մասին է վկայում ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևի բարձր ցուցանիշը:

Ինչպես տեսնում ենք, 7-րդ դասարանում 38 փորձարկվողներից 21-ի մոտ արտահայտված է ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևը, որին զիջում է անհատի կողմից խմբի ընկալման անհատական ձևը՝ կազմելով փորձարկվողների թվով 12 հոգի: Առավելապես թույլ է արտահայտված ուսումնական խմբի ընկալման պրագմատիկ ձևը (5 հոգի): Աշակերտի համար առաջնային են

դառնում ուսումնական խմբում համատեղ հաջողությունների հասնելու ձգտումը, հետաքրքրվածությունը ուսումնական խմբային առաջադրանքների նկատմամբ, ուսումնական գործունեության մեջ իր ներդրումն ունենալու ձգտումը: Ուսումնական խմբի պրագմատիկ ընկալմանը դեռահասը հասնում է ավելի բարձր դասարաններում, այնուամենայնիվ, առավելապես արտահայտված չի և էական ցուցիչի չի վերաձվում:

Ներկայացված գծապատկերում տեսանելի է, որ 8-րդ դասարանում փորձարկվողների թվով 35 հոգուց ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևը արտահայտված է 60%-ի մոտ, այն է՝ թվով 21 հոգի: 10 աշակերտի մոտ արտահայտված են անհատական ընկալումները, որը կազմում է փորձարկվողների մոտ 30%-ը: Նրանք ուսումնական գործունեության մեջ նախընտրում են անհատական աշխատանքը: 4 հոգու մոտ արտահայտված է ուսումնական խմբի պրագմատիկ ընկալումը: Փորձարկվողների գերակշիռ մասը նախընտրությունը տալիս են խմբային համագործակցությանը, փոխօգնությանը, ընդհանուր խմբային նպատակներին, ուսման մեջ հաջողության հասնելու խմբային միջոցներին:

Արդեն 9-րդ դասարանում մենք տեսնում ենք ուսումնական խմբի ընկալման պրագմատիկ ձևի աճ, համեմատած նախորդ դասարանների հետ, ինչը խոսում է, այն մասին, որ արդեն բարձր դասարանում դեռահասը հասկանում է ուսումնական խմբի օգտակարությունը, և դրան վերաբերում է օգտակարության տեսանկյունից: Այս դեպքում դեռահասը ուսումնական խումբն ընկալում է որպես միջոց, որը նպաստում է իր անհատական ուսումնական նպատակների ձեռքբերմանը: Նախընտրությունը տրվում է ուսումնական խմբի ավելի կոմպետենտ անդամներին, որոնք ընդունակ են օգնություն ցույց տալ, նախաձեռնել կամ ծառայել որպես անհրաժեշտ ինֆորմացիայի աղբյուր: Իհարկե, ակնհայտ է, որ շարունակում է գերակայող մնալ ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևը, որը կազմում է փորձարկվողների 55%-ը, իսկ անհատականը նվազելով ու պրագմատիկը աճելով՝ գրեթե հավասարվում են:

Ներկայացված գծապատկերում տեսանելի են, թե տարիքի աճմանը զուգընթաց, դասարանից դասարան, ինչպես են փոփոխվում դեռահասի կողմից ուսումնական խմբի ընկալումները: Ուսումնական խմբի անհատական ընկալումները դասարանից

դասարան տեղափոխվելով՝ նվազում են, փոխարենն աճում է ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևը:

«Դասարանի հետ դեռահասի հարաբերությունների գնահատումը», «Դրդապատճառների սանդուղք» մեթոդիկաներից ստացված արդյունքներն ամբողջացնելու և միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների մասին ամբողջական պատկերացում կազմելու նպատակով կիրառել ենք Տ. Պ. Անոխինայի «Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկայի ձևափոխված տարբերակը: «Իմ դասարանը» մեթոդիկայի նկարում պատկերված աշակերտական դիրքերն արտահայտում են սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները, ինչպես նաև դեռահասի դիրքը դասարանում, միջանձնային փոխհարաբերություններում [58, էջ 256], [տես հավելված 7]:

Աշակերտն իրեն նկարել է գրադախտակի մոտ խնդիր լուծելիս, միասին գիրք են կարդում, հարց են տալիս ուսուցչին: Նման դեպքերում ենթադրում ենք աշակերտի որպես սովորողի սոցիալ-հոգեբանական համարժեք ընկալման մասին: Ենթադրում ենք, որ աշակերտի մոտ բարձր է ուսումնաճանաչողական մոտիվացիան:

Աշակերտն իրեն միայնակ է նկարել հեռու ուսուցչից և ուսումնական խմբից: Նման նկարները վկայում են դասարանում աշակերտի հուզական անբարենպաստ դիրքի և դասարանից մեկուսացվածության մասին:

Աշակերտն իրեն նկարել է աշակերտական խմբում, համարել ուսումնական գործունեության պրոցեսում: Այս տիպի նկարը վկայում է աշակերտի բարենպաստ սոցիալ-հոգեբանական դիրքը դասարանում, և աշակերտի կարգավիճակի սոցիալ-հոգեբանական համարժեք ընկալման մասին: Ենթադրում ենք, որ բարձր է ուսումնական սոցիալական մոտիվացիան:

Աշակերտն իրեն նկարել է ուսուցչի կողքին: Ուսուցիչը այս դեպքում հանդիսանում է հեղինակություն աշակերտի համար, ուսուցիչն ընդունված է աշակերտի կողմից: Աշակերտն իրեն նկարել է ուսումնական գործունեությունից դուրս, դպրոցի բակում, կամ դասամիջոցին: Նման նկարները չեն համապատասխանում աշակերտի ուսումնական դիրքին:

Ստորև կներկայացնենք «Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկայով ստացված արդյունքները աղյուսակի տեսքով:

Աղյուսակ 2

Սանդղակների նկարագրությունը	5-րդ դաս .42 աշակ.	6-րդ դաս. 60 աշակ.	7-րդ դաս. 38	8-րդ դաս. 35	9-րդ դաս. 33
Համագործակցություն ուսուցիչների հետ	12%	7%	11%	16%	17%
Համագործակցություն համադասարանցիների հետ ուսումնական խնդրի շուրջ	8%	16%	25%	28%	28%
Ուսումնական ճանաչողական մոտիվացիա	34%	25%	17%	16%	18%
Ուսումնական սոցիալական մոտիվացիա	28%	35%	33%	30%	29%
Ուսումնական պրոցեսից դուրս մնացածներ	11%	12%	9%	6 %	5%
Դասարանից մեկուսացածներ	7%	5%	5%	4%	3%

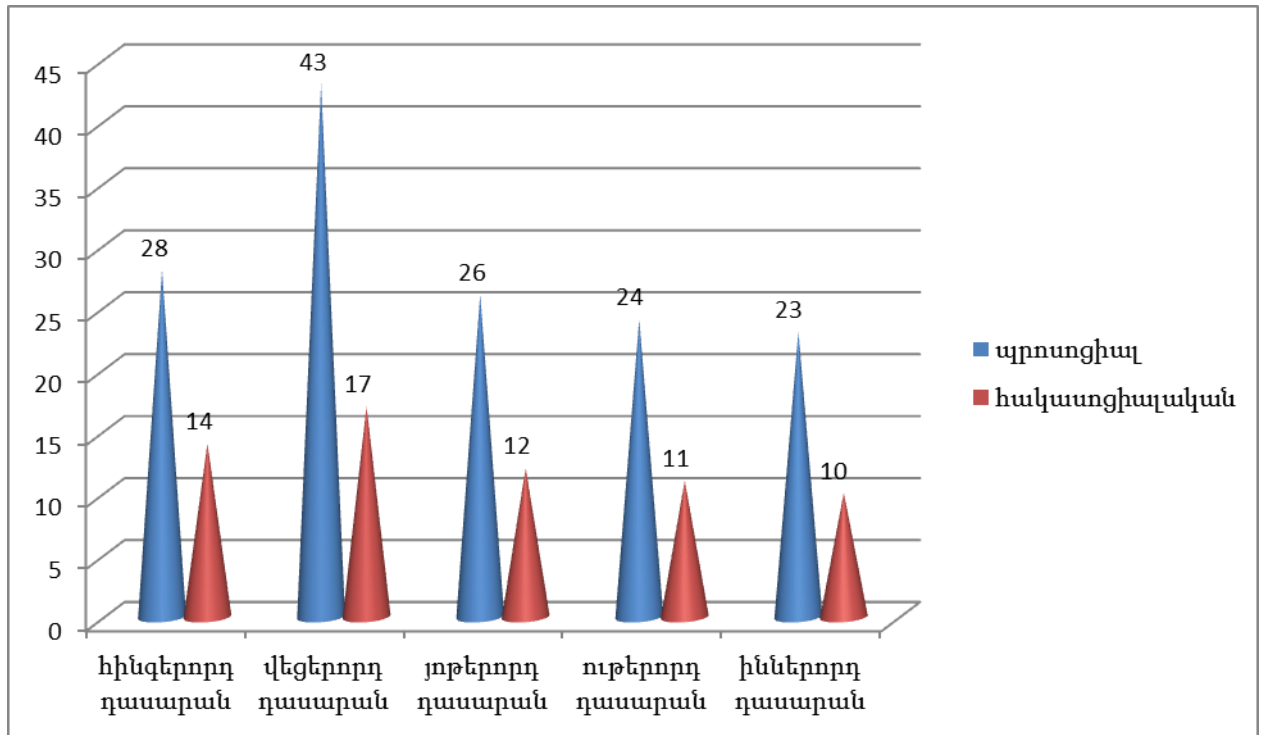
«Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկայի արդյունքների փոկոսային ցուցանիշները

Տ. Պ. Անոխինայի «Իմ դասարանը» մեթոդիկայի ձևափոխված տարբերակի հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այն աշակերտները, որոնց մոտ ներդաշնակ են ուսումնական ճանաչողական և սոցիալական մոտիվները, իրենց նկարում են ուսումնական գործընթացում, միասին կարդում են կամ գրում, զբաղված են ակտիվ ուսումնաճանաչողական գործունեությամբ: Ուսումնական ճանաչողական մոտիվի գերակայության ժամանակ աշակերտն իրեն նկարում է գրատախտակին խնդիր լուծելիս, գրատախտակի մոտ կանգնած դաս պատմելիս: Ուսումնական սոցիալական դրդապատճառների գերակայության դեպքում աշակերտն իրեն նկարում է ուսուցչին կամ համադասարանցիներին մոտ կանգնած, երբեմն օրագիրը ձեռքին, համադասարանցուն օգնելիս, միջոցառման ժամանակ և այլն: Այն աշակերտները, որոնց ուսումնական թե ճանաչողական և թե սոցիալական

մոտիվները ցածր են՝ իրենց նկարում են ուսումնական գործընթացից դուրս՝ դպրոցի բակում, դասամիջոցին, դպրոցի բուֆետում, դռների արանքում, դասարանում փակցված է ժամացույց, իսկ սլաքները ցույց են տալիս դասի ավարտի ժամը: Այն աշակերտները, որոնց ուսումնական մոտիվացիան ցածր է, իսկ դպրոցի նկատմամբ վերաբերմունքը թշնամական՝ իրենց դասարանում միայնակ են նկարում, մերժված աշակերտները իրենց դասարանի աշակերտներին մեջքով են նկարում, դասարանից օտարացվածները նկարել են միայն դասարանի գույքը:

Այսպիսով, վերլուծելով փորձարարական հետազոտության կազմակերպման պայմաններն ու մեթոդները, նկատենք, որ դրանց ընտրությունը, հաջորդական կիրառումն ու արդյունքների վերլուծությունը նպատակահարմար է ներկայացնել փոխլրացման սկզբունքին համապատասխան: Այսինքն՝ նկատի ունենալ և համապատասխան եզրակացություններ անել առավելագույնս հավաստի և տարբեր մեթոդներով ստացված արդյունքների համեմատմամբ: Այս մեթոդիկայով ստացված արդյունքների հոգեբանական համեմատական վերլուծությունը ներկայացված է աշխատանքի 3-րդ գլխի 2-րդ բաժնում:

Ընտանեկան միջանձնային հարաբերությունների առանձնահատկությունների ազդեցությունը աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի վրա ստուգել ենք Լ. Դյուսի «Հեքիաթները որպես ընտանիքում երեխաների միջանձնային հարաբերությունների ուսումնասիրում» մեթոդիկայով: Հեքիաթներն այստեղ անավարտ պատմություններ են, որոնց վերջում տրվում է հարց, իսկ աշակերտը պետք պատասխանի հարցին: Պատասխանները արձանագրվում են արձանագրման թերթիկում: Պարզվել է, որ հեքիաթների պատասխաններից գերակշռում են սոցիալամետ (պրոսոցիալ) պատասխանները: Հատկապես ուշադրություն ենք դարձրել «Վատ երագ» հեքիաթին, որը աշակերտի գաղտնի ցանկության, ճնշված ձգտումների ենթատեքստ է պարունակում: 5-րդ հեքիաթի բովանդակությունը, կարծես ամբողջացնում է աշակերտի տված պատասխանների մասին մեր պատկերացումը:



«Լ. Դյուսի հեքիաթները» մեթոդիկայով անցկացված հեղափոխության արդյունքները

Ստացված տվյալները ցույց են տալիս, որ ընտանեկան հարաբերությունների գործոնն անուղղակի կերպով ազդում է աշակերտի՝ դասարանի հետ կառուցվող հարաբերությունների ու ուսումնական մոտիվացիայի վրա: Ինչպես տեսնում ենք գծապատկերից, փորձարկմանը մասնակցած թվով 42 5-րդ դասարանցիներից 14-ի մոտ արտահայտված են ընտանեկան ասոցիալ հարաբերությունները: Ինչպես երևում է աշակերտների մեծ մասի մոտ ընտանեկան հարաբերությունները սրբոսցիալ են, սակայն ամեն դասարանում որոշ զանգվածի մոտ արտահայտված են ասոցիալ հարաբերությունները, ինչը մտահոգիչ է և ազդում է աշակերտի ուսումնական դիրքորոշումների, նրա կողմից ուսումնական խմբի՝ որպես համագործակցող, աջակցող, ընկալման վրա և իջեցնում է ուսումնական մոտիվացիան, ինչն ավելի վառ է արտահայտված անհատական դեպքերի որակական վերլուծություններում:

2.3. Հետազոտության արդյունքները և վերլուծությունը

Էմպիրիկ հետազոտության արդյունքները վերլուծելու համար դրանք նախապես ենթարկվել են մաթեմատիկական-վիճակագրական վերլուծության: Այդ ընթացքում օգտագործել ենք Սպիրմենի կարգային համահարաբերակցության բանաձևը [9] [98], որը թույլ է տվել բացահայտել տարբեր փոփոխականների միջև բազմաբնույթ կապերն ու հարաբերակցությունը: Վիճակագրական վերլուծությունը կատարվել է (Statistica 7) համակարգչային ծրագրի օգնությամբ: Այնուհետև ստացված արդյունքները տեղադրվել են միջհամահարաբերակցական մատրիցայում, որն ավելի տեսանելի է դարձնում ստացված կապերը: Մինչ միջհամահարաբերակցական մատրիցայի տվյալների վերլուծությանն անցնելը՝ նշենք, որ քանակական մշակման ու վերլուծության են ենթարկվել այն տվյալները, որոնց վերաբերյալ ստացվել են համապատասխան տվյալներ, այսինքն համեմատության են ենթարկվել դրանց բացարձակ արժեքները: Մասնավորապես, փորձ է արվել բացահայտել կապերը հետազոտվողների սեռի, դասարանի կամ տարիքի, ընտանեկան հարաբերությունների բնույթի, ուսումնական խմբի ընկալման ձևի, ուսումնական դրդապատճառների գերակա տեսակի միջև: Հետազոտության ընթացքում ստացված մնացած տվյալները, որոնք ստացվել են հոգեբանական հարցազրույցների, «Իմ դասարանը» շարադրությունների և «Գունային փոխաբերություն», «Իմ դասարանը» պրոյեկտիվ մեթոդիկաների միջոցով, ենթարկվել են առավելապես որակական վերլուծության, և հիմք են հանդիսացել քանակական վերլուծության տվյալների համեմատության և համապատասխանաբար, հնարավոր հոգեբանական օգնության ռազմավարության մշակման համար: Կիրառված մաթեմատիկական մշակման եղանակը թույլ է տվել գնահատել նաև նշանակալից և ոչ նշանակալից կապերը, որոնք մենք համեմատել ենք որակական վերլուծության տվյալների հետ:

Աղյուսակ 3

	Դասարան /տարիք/	Սեռ	Սոցիալամենտ հարաբերություններ	Հակատոցիալական հարաբերություններ	Աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալում	Անհատականացված ընկալում	Պրագմատիկ ընկալում	Մոտիվների ներդաշնակ զուգակցում	Ուսումնաճանաչողական դրդապատճառներ	Սոցիալական ուսումնական դրդապատճառներ
Դասարան /տարիք/	1,00	-0,08	0,22	-0,22	0,24	-0,10	-0,05	0,19	0,21	0,38
Սեռ	-0,08	1,00	0,009	-0,009	0,09	-0,09	-0,002	-0,01	0,03	-0,06
Սոցիալամենտ հարաբերություններ	0,22	0,009	1,00	-0,9	0,76	-0,76	0,03	0,88	0,69	0,53
ասոցիալ հարաբերություններ	-0,22	-0,009	-0,95	1,00	-0,76	0,76	-0,03	-0,88	-0,69	-0,3
Աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալում	0,24	0,09	0,76	-0,7	1,00	-0,8	-0,16	0,77	0,55	0,5
Անհատականացված ընկալում	-0,10	-0,09	-0,7	0,7	-0,8	1,00	-0,25	-0,77	-0,49	-0,4
Պրագմատիկ ընկալում	-0,05	-0,002	0,03	-0,03	-0,16	-0,25	1,00	0,04	-0,15	0,24
Մոտիվների ներդաշնակ զուգակցում	0,19	-0,01	0,8	-0,8	0,7	-0,77	0,04	1,00	0,63	0,55
Ուսումնաճանաչողական մոտիվներ	0,21	0,03	0,6	-0,6	0,5	-0,52	-0,15	0,6	1,00	-0,2
Սոցիալական ուսումնական մոտիվներ	0,02	-0,06	0,3	-0,3	0,3	-0,4	0,2	0,55	-0,27	1,00

Աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի կապը բացահայտող գործոնների միջհամահարաբերակցության մատրիցա

Միջհամահարաբերակցական կապերը վեր են հանվել Սպիրմենի կարգային համահարաբերակցության գործակցով $-0.4 - +0.4$ նշանակալիության տիրույթում, $p \leq 0.05/$:

Վերլուծության են ենթարկվել 208 աշակերտի միջինացված տվյալներ: Համահարաբերակցությունը նշանակալի է համարվում 0,4 և ավելի բարձր

գործակցի դեպքում: Աղյուսակի տվյալների վերլուծությունը թույլ է տվել եզրակացնել հետևյալ օրինաչափ կապերի և փոխկապվածությունների մասին:

1. Ընտանեկան սոցիալամետ հարաբերությունները բացասական համահարաբերակցական կապի մեջ են հակասոցիալական հարաբերությունների հետ: Այս օրինաչափությունը լրացուցիչ տեղեկատվություն է տալիս նաև կիրառված մեթոդի վալիդության մասին, այսինքն ցույց է տալիս որ սրանք վիճակագրորեն հավաստիորեն տարբերվում են միմյանցից:

2. Ընտանեկան սոցիալամետ հարաբերությունները դրական համահարաբերակցական կապի մեջ են աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալման ձևի հետ: Միաժամանակ, ընտանեկան հակասոցիալական հարաբերությունները բացասական համահարաբերակցական կապի մեջ են աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալման ձևի հետ:

Այս օրինաչափ կապերի բացահայտումը մեզ հիմք է տալիս ենթադրելու, որ թերևս ընտանեկան դրական մթնոլորտը համագործակցության, խմբային փոխհարաբերությունների կարևոր նախապայման է հանդիսանում, որը սակայն անուղղակիորեն է կապվում մեր հետազոտական խնդիրների հետ և լրացուցիչ էմպիրիկ հիմնավորումների կարիք ունի:

3. Ընտանեկան սոցիալամետ հարաբերությունները դրական համահարաբերակցական կապի մեջ են աշակերտի ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցման, ինչպես նաև աշակերտի ճանաչողական և սոցիալական մոտիվների հետ: Միաժամանակ, ընտանեկան հակասոցիալական հարաբերությունները բացասական համահարաբերակցական կապի մեջ են աշակերտի ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցման հետ: Բացասական համահարաբերակցական կապ է բացահայտվել նաև աշակերտի ուսումնաճանաչողական մոտիվների և հակասոցիալական ընտանեկան հարաբերությունների միջև:

4. Ընտանեկան հակասոցիալական հարաբերությունները դրական համահարաբերակցական կապի մեջ են աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի անհատականացված ընկալման ձևի հետ:

Թերևս անկախ աշակերտի ուսումնական նախապատվությունից, ընտանեկան առողջ կամ զարգացնող փոխհարաբերությունները նրա ադեկվատ ինքնավերաբերմունքի ձևավորման, ինքնաիրացման կարևոր պայման են հանդիսանում, քանի որ կապվում են մոտիվների բոլոր տեսակների հետ:

5. Աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալումը բացասական համահարաբերակցական կապի մեջ է աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի անհատականացված ընկալման ձևի հետ, իսկ աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալումը դրական համահարաբերակցական կապի մեջ է մոտիվների ներդաշնակ զուգակցման, ուսումնաճանաչողական մոտիվների հետ:

6. Հետաքրքրական կարող է լինել այն, որ աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի անհատականացված ընկալումը բացասական համահարաբերակցական կապի մեջ է աշակերտի ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցման հետ:

7. Ոչ նշանակալի կապեր են բացահայտվել աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի պրագմատիկ ընկալման և մյուս գործակիցների հետ: Դա բացատրում է այն հանգամանքով, որ միջանձնային փոխհարաբերություններում ուսումնական խմբի պրագմատիկ ընկալումները դեռևս սաղմնավորման փուլում են և դրանց նախադրյալները դեռևս հստակ ուրվագծված չեն միջին դպրոցում՝ չնայած այն հանգամանքին, որ հատկապես բարձր դասարաններում դրանց տեսակարար կշիռը գնալով աճում է:

8. Ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումը դրական համահարաբերակցական կապի մեջ է աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալման հետ:

Այս օրինաչափությունը առանցքային նշանակություն ունի մեր աշխատանքի համար, քանի որ անուղղակիորեն դուրս է բերում փոխներգործուն ուսուցման և ուսումնառության պայմաններում սովորողների ուսումնական մոտիվների զարգացման կարևորագույն մեխանիզմները, այն է սովորողների խմբային ուսուցման նախապատվությունը: Չնայած այս օրինաչափության առկայությանը, անհրաժեշտ է լրացուցիչ ցուցանիշներ բացահայտել, որոնք թույլ կտան առավել թիրախային և անհատականացված դարձնել խմբային ուսուցման գործընթացը՝

զուգահեռաբար ուսումնական խմբերում նպաստելով միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանը:

9. Ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումը բացասական համահարաբերակցական կապի մեջ է աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի անհատական ընկալման հետ:

10. Աշակերտի ուսումնաճանաչողական և սոցիալական մոտիվները դրական համահարաբերակցական կապի մեջ են մոտիվների ներդաշնակ զուգակցման հետ:

Ոչ նշանակալի կապեր են բացահայտվել դպրոցի, սեռի, դասարանի և մյուս գործակիցների միջև:

Ընդհանրացնելով ստացված տվյալները՝ տեսնում ենք, որ գոյություն ունի համահարաբերակցություն ուսումնական մոտիվների, ընտանեկան փոխհարաբերությունների բնույթի և միջանձնային փոխհարաբերություններում ուսումնական խմբի ընկալման ձևի միջև: Այս օրինաչափ կապերի բացահայտումը հնարավորություն է տալիս դրանք հաշվի առնել սովորողների հոգեբանական օգնության և մանկավարժական ներգործությունների ընթացքում: Չնայած նրան, որ քանակական արդյունքների մշակումը մեզ հիմք է տալիս վարկածը մասնակիորեն հաստատված համարել, այնուամենայնիվ մենք, ելնելով հիմնախնդրի բազմակողմանի ուսումնասիրության անհրաժեշտությունից, գտնում ենք, որ անհրաժեշտ է այս օրինաչափությունները դիտարկել կոնկրետ և առավել խորքային վերլուծությունների մակարդակում: Դա առաջին հերթին պայմանավորված է ստացված տվյալների հավաստիության բարձրացման, հնարավոր հոգեբանական օգնության ռազմավարության մշակման և այդ ընթացքում անհատական մոտեցում կիրառելու անհրաժեշտությամբ: Հետևաբար առաջանում է «Գունային փոխաբերություն» մեթոդիկայի արդյունքները նշված օրինաչափությունների հետ համադրելու և ներկայացնելու խնդիրը: Համապատասխանաբար, աշխատանքի հաջորդ գլուխներում կներկայացնենք առավել տիպային անհատական դեպքերի վերլուծություն, որոնք արտահայտում են բացահայտված օրինաչափությունների ընդհանուր պատկերը և համապատասխան մեթոդական առաջարկներ, որոնք միտված կլինեն տարաբնույթ դժվարությունների հաղթահարմանը:

«Գունային փոխաբերություն» մեթոդիկայի [102, էջ 152-202] որակական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ 5-րդ դասարանում սովորող այն աշակերտները, որոնք ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունեն «ուսում», «գիտելիք», «դասլեկ» հասկացությունների նկատմամբ, այդ հասկացությունների հետ են կապվում «պարտականություններ», «տհաճություններ», «սպառնալիք», «անհաջողություն», «հիվանդություն» հասկացությունները: Նրանք նաև «ներկա», «վախ», «հայր», «մայր», հասկացությունների նկատմամբ ունեն թաքնված բացասական վերաբերմունք: Զգալիորեն մեծ քանակով հետազոտվողների մոտ մեկուսացած է մնում ինքնավերաբերմունքը:

6-րդ դասարանում սովորող այն աշակերտները, որոնք ունեն դրական վերաբերմունք սեփական անձի, հոր, մոր, դպրոցի, ուսման նկատմամբ, նրանց մոտ խումբ են կազմում հետևյալ հասկացությունները՝ «ներկա», «ինչպիսին եմ իրականում», «հաջողություն», «գիտելիք», «ապագա» հասկացությունները: Հստակ իմաստային կապ է նկատվում «ներկա» և «ապագա» հասկացությունների միջև:

7-րդ դասարանում սովորող աշակերտների շրջանում, որոնք ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունեն ուսման, դասլեկի նկատմամբ, իմ ներկան» հասկացությունը կապում են «պարտականություններ», «տհաճություններ» հասկացությունների հետ: Մեկ այլ խումբ են կազմում, «ուրախություն», «ազատություն», «վերաբերմունքը սեփական անձի նկատմամբ», «ինչպեսին եմ ցանկանում լինել», «ապագա» հասկացությունները: Հստակ խզում է նկատվում ներկայի, անցյալի և ապագայի միջև:

8-րդ դասարանի այն աշակերտների շրջանում, որոնք ունեն գերմոտիվացված բազային պահանջմունքներ, ակնհայտ դրական վերաբերմունք են դրսևորում դասլեկի, մոր, դասընկերների, ներկայի, պարտականությունների, ապագայի նկատմամբ: Վերը նշված հասկացությունների հետ հարաբերակցվում են «ուսում», «հայր», «ինչպիսին եմ ցանկանում լինել» հասկացությունները: «Սպառնալիք», «վախ», «անհաջողություն», «հիվանդություն» հասկացությունները խումբ են կազմում և տեղ են գտնվում են «անցյալ»-ում, ինչը վկայում է անհաջողությունները հաղթահարած լինելու մասին:

Այսպիսով, «Գունային փոխաբերություն» մեթոդիկայի արդյունքները ցույց են տալիս, որ 8-րդ դասարանի այն աշակերտները, որոնք դժգոհ են սեփական «ես»-ի պատկերից, դպրոցի դասղեկի, ուսման նկատմամբ ակնհայտ բացասական վերաբերմունքը, հարաբերակցվում է «անհաջողություն», «տհաճություններ», «ներկա», «իմ պարտականությունները» հասկացությունների հետ: Խզում է նկատվում անցյալի, ներկայի և ապագայի միջև:

Այսպիսով, կատարված էմպիրիկ հետազոտությունների վերլուծությամբ հաստատվում է մեր կողմից առաջադրված վարկածը, միաժամանակ նոր խնդիրներ առաջադրելով մասնագետներին՝ միջին դպրոցի սովորողների միջանձնային հարաբերությունների զարգացման հոգեբանական նոր ուղիներ մշակելու ուղղությամբ:

Նկատի ունենալով այս հրամայականի բարդությունը՝ մենք իրականացրել ենք անհատական հոգեբանական խորհրդատվություն, ինչպես նաև անհատական դեպքերի վերլուծություններ: Այդ նպատակով ընդհանրացրել և դասակարգել ենք միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների փոխազդեցության դրսևորումները: Նշված դասակարգումը հիմք է հանդիսացել հոգեբանական միջամտության մարտավարության ընտրության և համապատասխան մեթոդական առաջարկների փաթեթի մշակման համար, որը ներկայացվում է սույն աշխատանքի 3-րդ գլխում:

ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ

ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

3.1 Միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցության ուսումնասիրությունը անհատական դեպքերի վերլուծության մեթոդով

Միջին դպրոցի սովորողների միջանձնային հարաբերությունների, ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցության շարժընթացի էմպիրիկ ուսումնասիրության արդյունքների առավել ամբողջացման, դրանք հոգեբանական պրակտիկայում ներդնելու, ինչպես նաև դիսկային գործոնների առավել խորքային վերլուծության համար նպատակահարմար է ներկայացնել մեր կողմից իրականացված անհատական դեպքերի վերլուծությունների ամփոփ պատկերը՝ ներկայացնելով կոնկրետ դիպվածների այն էական հանգամանքներն ու կողմերն, որոնք մեր կարծիքով լուսաբանում են մեր խնդրո առարկան:

Այսպիսով, անհատական դեպքերում հատկապես հանգամանալից կերպով կներկայացվեն հարաբերությունների և դրդապատճառային ոլորտի այն գործոններն, որոնք առավել չափով պայմանավորել են աշակերտի վարքի առանձնահատկատկությունները: Թերևս անհրաժեշտություն կա նաև վերլուծելու և ներկայացնելու էմպիրիկ հետազոտության միջոցով վերհանված փաստերի և օրինաչափությունների անհատական դրսևորումները, այն յուրահատուկ զուգակցումներն ու փոխազդեցությունները, որոնք առկա են յուրաքանչյուր անհատի միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների փոխազդեցության տիրույթում: Դրանք են. ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը, ընտանեկան հարաբերությունների բնույթը՝ կամ դասարանի երեխաների հետ կապն ու ներքին սոցիալական, կոգնիտիվ կամ ներդաշնակ

մոտիվները: Պակաս կարևորություն և հետաքրքրություն չեն ներկայացնում գունային փոխաբերությունների մեթոդիկայի միջոցով բացահայտված այն օրինաչափություններն, որոնք վերաբերվում են բազային պահանջմունքների բավարարմանն ու փոխհատուցմանը, նշանակալից հարաբերությունների ոլորտում տեղ գտած ռիսկային գործոնները, ինքնավերաբերմունքն ու մնացյալ գործոնները:

Մենք առանձնացրել ենք կոնկրետ այն դեպքերը, որտեղ իրապես ակնառու են հոգեբանության մեջ հայտնի հոգեախտորոշիչ մեթոդիկաների փոխլրացման սկզբունքի իրացման պայմանները, որը մեզ հնարավորություն է տվել համադրել ստացված տվյալները և եզրակացություններ անել առավելապես տարբեր մեթոդներով ստացված փաստերի համընկնման կամ փոխլրացման միջոցով:

Չնայած նրան, որ քանակական արդյունքների մշակումը մեզ հիմք է տալիս վարկածը հաստատված համարել, այնուամենայնիվ մենք, ելնելով հիմնախնդրի բազմակողմանի ուսումնասիրության անհրաժեշտությունից, գտնում ենք, որ անհրաժեշտ է այս օրինաչափությունները դիտարկել անհատական և առավել խորքային վերլուծությունների մակարդակում:

Անհատական դեպքերում աշխատել ենք հանգամանորեն ներկայացնել նաև հարաբերությունների և դրդապատճառների փոխազդեցության ու դրսևորման շարժընթացը և այդ վերլուծությունները համեմատել քանակական մեթոդներով բացահայտված օրինաչափ հարաբերակցության շարժընթացի տվյալների հետ:

Հոգեբանական որակական վերլուծության են ենթարկվել դասարանային, ընտանեկան պրոբլեմային իրավիճակներ, դրանք համադրվել են աշակերտի կողմից գրված «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի, «Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկաների արդյունքների որակական վերլուծությունների հետ: Անհատական վերլուծություններում տեսանելի են ընտանեկան հարաբերությունների, աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալումների, ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության և ուսումնական մոտիվացիայի միջև արտահայտված կապերը:

Ատենախոսության ծավալը չգերազանցելու նպատակով տեղադրել ենք առավել ուշագրավ 8 դեպքի որակական վերլուծությունները, որոնք հիմնականում արտացոլում են օրինաչափությունների ընդհանուր պատկերը:

Դեպք 1. Մ. Ա.- ն 13 տ. է, սովորում է 8-րդ դասարանում: Ուսումնասիրության տևողությունը 3 տարի (2009-2012թթ, համապատասխանաբար 5-8-րդ դասարաններում):

Նրա ընտանիքը բաղկացած է 5 հոգուց (հայրը, մայրը, տատիկը և ավագ եղբայրը): Ա.-ն անհավասարկշռված է, հազվադեպ է շփվում դասընկերների հետ, խոսում է ցածրաձայն, անինքնավստահ, չի նայում խոսակցի աչքերին, գլուխը կախ է: Ա.ն դասարանում մտերիմ ընկերներ չունի, ուսումնական մոտիվացիան ցածր է, չի ուզում դպրոց հաճախել: Մեկուսացած է ուսումնական խմբից: Դասղեկը Ա.-ին համարում է «դժվար դաստիարակվող» և դրանում մեղադրում ծնողներին: Դասղեկը դասարանում չի նկատում նրան:

Ինչպես ցույց են տվել մեր կողմից անցկացված հոգեբանական դիտման, փորձագիտական գնահատման արդյունքները, դասղեկն ունի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության ցածր մակարդակ, դասի ժամանակ գերակշռում են հրահանգները, ցուցումները, նա առիթը բաց չի թողնում աղջկան վիրավորելու և նվաստացնելու համար: Միայն ռուսերենի ուսուցչուհին դրսևորում է սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության բարձր մակարդակ, ինչի մասին վկայում է մեր կողմից հոգեբանական դիտման, փորձագիտական գնահատման մեթոդիկաների հոգեբանական վերլուծությունը (մեղմ է խոսում, հաճախ հումոր է օգտագործում իր խոսքում, նույնիսկ երբեմն այլաբանությանն է դիմում դաստիարակչական նպատակով: Չի նախատում դեռահասին՝ դասը վատ կարդալու, կամ վատ հասկանալու համար):

Դեռահասի ուսումնական մոտիվացիայի թուլացման, միջանձնային հարաբերություններում անհավասարակշռված վարքի համար ծնողների խոսքում գերակշռում են փոխադարձ մեղադրանքները:

Ա.-ն սկսել է վատ սովորել, համեմատած կրտսեր դպրոցի, չի ուզում դպրոց հաճախել, խնդրում է, որ իրեն տեղափոխեն մեկ այլ դպրոց՝ գանգատվելով, որ այդ դասարանում իրեն չեն հասկանում: Միայն ռուսերենն է հաճույքով սովորում:

Համաձայն «Գունային փոխաբերություններ»-ի մեթոդիկայի արդյունքների՝ Ա.-ն ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունի հոր, դասղեկի, ներկայի և ուսման

նկատմամբ. այդ հասկացությունները խումբ են կազմում «հիվանդություն», «տհաճություն», «տխրություն», «վախ» հասկացությունների հետ: Ակնհայտ դրական վերաբերմունք ունի անցյալ, ազատություն, իմ մայրը, երեխաներ, հետաքրքիր զբաղմունք հասկացությունների նկատմամբ, մեկուսացած է ինքնավերաբերմունքը՝ «ինչպիսին եմ իրականում» հասկացությունը:

Ս.-ի հետ հոգեախտորոշիչ աշխատանքի ընթացքում անցկացրել ենք «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի ձևափոխված տարբերակները: «Ավազե տնակ»-ը, հեքիաթում Ս.-ն գրում է, որ իր պատրաստած ավազե տնակում ապրում են իր մայրիկն ու տիկնիկները: Նա թաքցնում է ավազե տնակը, որպեսզի մեծ թևերով սև արծիվը չգողանա և չտանի իր տնակը: Մի օր նա գնում է դպրոց և վերադառնալով տուն՝ գտնում է իր տնակը քանդված: Նա հասկանում է, որ իր տնակը դուր չի եկել արծիվին, և նա քանդել է այն:

Դեռահասի և հոր հարաբերությունների միջև ակնհայտ հոգեբանական խզում կա (լայն թևերով թռչունը հավանաբար հոր սիմվոլն է, որը պաշտպանելու փոխարեն, քանդում է իր ընտանեկան հարաբերությունները), դեռահասը չի վստահում հորը:

«Ճանապարհելիս» հեքիաթում Ս.-ն գրում է, որ իր ընտանիքի անդամները հավաքվել են կայարանում: Աղջիկը պետք է ճանապարհի ընտանիքի անդամներից որէ մեկին: Ս.-ն հեքիաթում ճանապարհում է բոլորին:

«Վատ երազը» հեքիաթում հորդառատ անձրև է, մութ է դրսում, Ս.-ն միայնակ կանգնած է, մրսում է և լաց լինում: Փնտրում է մորը, չի գտնում:

Ինչպես գիտենք նկարային մեթոդների վերլուծություններից, անձրևը զուգորդվում է անբարենպաստ իրադրության հետ, ուստի կարող ենք ասել, որ աղջիկն ընտանիքում անվստահություն է զգում: Ընտանիքում միջանձնային հարաբերություններում վստահում է մորը, բայց նա թույլ է և չի կարողանում իրեն օգնել: Ս.-ն վախենում է մորը կորցնել: Մայրն ու հայրն ունեն կոնֆլիկտային, բարդ փոխհարաբերություններ և հաճախ են վիճում աղջկա ներկայությամբ: Մոր հանդեպ զգում է մեղավորություն՝ կարծելով թե ինքն է պատճառը, որ մայրը ու հայրը դեռ

միասին են ապրում: Ա.-ն ընտանեկան հարաբերությունների անհաջող փորձը փոխանցում է դասարանի հետ միջանձնային հարաբերությունների ոլորտ:

Դասղեկի անհանդուրժողականությունը, ցածր սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը, ուղղակի արված դիտողությունները, անհարկի համեմատումները այլ աշակերտների հետ, հանգեցնում են նրան, որ աղջկա մոտ, ի տարբերություն կրտսեր դպրոցի, որտեղ դասվարը մեղմ էր, հանդուրժող, իր կարծիքների արտահայտման մեջ շրջահայաց, երեխան ուզում էր սովորել, իսկ ահա 5-րդ դասարանում կտրուկ իջնում է ուսումնական մոտիվացիան՝ սովորում է, որ չպատժվի: Ուսումնական մոտիվացիան, ըստ «Դրդապատճառների սանդուղք» մեթոդիկայի, արտաքին սոցիալական է. սովորում է, կախված արտաքին ներգործություններից, վախենում է պատիժներից: Սովորում է, որ վատ գնահատական չստանա, որ հայրը չպատժի:

Համաձայն «Դասարանի հետ դեռահասի հարաբերությունների գնահատումը» մեթոդիկայի միջոցով ստացված արդյունքների՝ աղջկա կողմից ուսումնական խմբի ընկալումը անհատականացված է: Ուսումնական խումբը ինքնուրույն արժեք չի ներկայացնում նրա համար: Նա նախընտրում է անհատական աշխատանքը, շփումները սահմանափակված են:

«Իմ դասարանը» շարադրության մեջ գրել է, որ իրեն դասարանում ոչ ոք չի սիրում, ծիծաղում են իր վրա, ծաղրում են: «Իմ դասարանը» նկարում իրեն մեջքով է նկարել դասարանի աշակերտներից:

Այսպիսով, թե՛ ընտանիքում, թե՛ դասարանում միջանձնային հարաբերություններում մերժում են աղջկան, տեսնում ու մատնանշում են նրա թույլ կողմերը, բացակայում է վստահությունը աղջկա նկատմամբ, նրան թույլ չեն տալիս ինքնադրսևորվել, ինքնահաստատվել՝ որպես աշակերտ: Արդյունքում՝ անվստահելի փոխհարաբերություններն ազդում են դեռահասի ինքնագնահատականի, ինքնավերաբերմունքի վրա, և ակնհայտորեն թուլացնում ուսումնական մոտիվացիան: Դեռահասը, հավանաբար, ընտանեկան անվստահելի, չստացված միջանձնային հարաբերությունները տեղափոխում է աշակերտ-ուսուցիչ հարաբերությունների դաշտ, որտեղ դասղեկը չի ջանում կառուցողական

հարաբերությունների ձևավորմանը և գնահատողական, կանխակալ վերաբերմունք ունի նրա նկատմամբ, արդյունքում դեռահասը դուրս է մնում ուսումնական պրոցեսից, զգալիորեն նվազում է ուսումնական մոտիվացիան:

Դեպք 2. Ա. Ն. Սովորում է դպրոցի 7-րդ դասարանում: Ընտանիքը բազմանդամ է՝ հայրը, մայրը, տատիկը, պապիկը, և մեկ փոքրիկ եղբայր է ունեցել, որին կորցրել է ավտովթարից: Հայրը և մայրը զբաղվում են առևտրով: Հաճախ են բացակայում հանրապետությունից: Ուսումնասիրության տևողությունը 2 տարի (2010-2012 թթ, համապատասխանաբար 5-7 ընդմիջումներով):

5-րդ դասարանի վերջում ուսուցիչները գանգատվում են, որ կտրուկ իջել է տղայի ուսումնական առաջադիմությունը և ընդհանրապես վերաբերմունքը դպրոցի նկատմամբ բացասական է, ընդհուպ մինչև թշնամական: Ն.-ն դասի է գալիս ուշացումով, թափթփված է, ամեն անգամ որևէ գրենական պիտույք մոռացած, հաճախ չի կատարում տնային հանձնարարությունները:

Մոտ մեկ տարի առաջ տղան ծանր կորուստ է ունեցել, ավտովթարից մահացել է իր կրտսեր եղբայրը 5 տարեկանում: Ծնողները Ն.-ին խաբել են, թե իբրև երեխային ուղարկել են արտերկիր՝ բուժման նպատակով:

Դասուցելը՝ գրականության ուսուցչուհին՝ երկար տարիներ է, ինչ աշխատում է դպրոցում: Դասուցելն ամեն ջանք գործադրում է, որ իր դասարանը տարբերվի մյուսներից, դպրոցում լինի առաջատարը: Նա հաճախ, ոչ արդարացված, բարդ պահանջներ է դնում և պարտադրում է, որ աշակերտները հասցնեն: Առաջադրանքների կատարման թերացման դեպքում վիրավորում է աշակերտներին, ովքեր պատրաստ չեն լինում դասին, արհամարհում է, այլևս դաս չի հարցնում՝ հայտարարելով, որ դուք այլևս իմ աշակերտները չեք: Այդ մերժվածների թվում է նաև Ն.-ն: Ն.-ն թշնամական, բարդ փոխհարաբերությունների մեջ է դասուցելի հետ, և չի վստահում նրան:

Դասուցելը շատ հաճախ նստում է մյուս առարկաների դասերին, որ անձամբ հետևի իր դասարանի աշակերտներին: Դասուցելի կողմից իր դասարանի նկատմամբ գերվերահսկողությունը, դասարանի հետ աշխատելու դիրեկտիվ ոճը կաշկանդում է դասարանի աշակերտներին, դուր չի գալիս մյուս առարկաների ուսուցիչներին,

որոնց հետ ստեղծվում են մրցակցային և լարված փոխհարաբերություններ: «Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկայի արդյունքները ցույց տվեցին, որ Ն.-ն թաքնված բացասական վերաբերմունք ունի հոր, դասղեկի, ուսման, ներկայի նկատմամբ, որը հարաբերակցվում է տհաճություններ, պարտականություններ հասկացությունների հետ: Դեռահասի մոտ ֆրուստրացված են բազային պահանջմունքները (սիրո, վստահության), որոնք հարաբերակցվում են մայր, անցյալ, ընտանիք, սեր, հաջողություն հասկացությունների հետ: Մեկուսացած է ինքնավերաբերմունքը, դժգոհ է իրական «ես»-ից:

Տղայի հետ անցկացրել ենք «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի ձևափոխված տարբերակները: «Ճանապարհելիս» հեքիաթում տղան գրում է, որ գնացքն է նստում իր փոքրիկ եղբայրը, ինչ-որ անձանոթի հետ, նա չի վստահում այդ մարդուն, ինքն էլ է ուզում եղբոր հետ գնալ, կարծելով, որ նա կմոլորվի հեռու քաղաքում, բայց իրեն չեն թողնում, բացատրելով, որ դու պետք է մնաս, դու պետք է դպրոց գնաս և այլն:

Նա դիմադրում է և չի ուզում հաշտվել իրականության՝ եղբոր կորստի հետ: Մեղադրում է ծնողներին, որ անկեղծ չեն իր հետ, և այդ անվստահելի հարաբերությունները տեղափոխում է դասարանի միջանձնային հարաբերությունների ոլորտ, որտեղ ամեն ինչ իրեն պարտադրվում է և չեն հարցնում իր ցանկություններն ու զրկում են իրեն ազատ ընտրելու հնարավորությունից:

«Ավազե տնակը» հեքիաթում նա ավազից տնակ է պատրաստում և թաքցնում է շատ հեռու մի տեղ, եղբայրը մի օր կգա կխաղա, ինքը այս անգամ կտա էլ կոփվ չի անի իր եղբոր հետ:

Եղբոր կորուստը չի հաղթահարվել տղայի կողմից, նա իրեն մեղավոր է զգում, որ չի թաքցրել, չի պաշտպանել նրան:

«Վատ երազ» հեքիաթում պատկերացնում է մութ ու սարսափելի անտառում ինքն ու եղբայրը մենակ են հայտնվել: Նա ուզում է, որ վերադառնան տուն, եղբայրը իրեն չի լսում, ասում է, որ ինքը քաջ է ու չի վախենում: Հանկարծ նա կորցնում է եղբորը

մթության մեջ, բայց չի ուզում տուն վերադառնալ, չգիտի թե ինչ է պատասխանելու մայրիկին, որովհետև ինքն էր տարել եղբորը անտառ:

Մեղավորության զգացում, հակասական զգացումներ՝ մի դեպքում արդարացնում է իրեն՝ գրելով, որ եղբայրը իրեն չի լսել, բայց շարունակում է իրեն մեղավոր զգալ մայրիկի առջև:

«Լ. Դյուս»-ի հեքիաթների-ի հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ընտանեկան փոխհարաբերությունները հեռու են անկեղծ ու բաց լինելուց, մեկ տղան մեղադրում է իրեն, մեկ թշնամանում ծնողների նկատմամբ:

Իրավիճակ 2. Մոր հետ ունեցած զրույցից. «Մենք աշխատում ենք, որ ինքը ոչ մի բանի պակաս չունենա, իսկ ինքը մի սովորել չի կարողանում»: Տանը սպառնում են, որ կրկնվելու դեպքում ինքը կպատժվի և կզկվի համակարգչից:

Ծնողներին թվում է, թե իրենք ամեն ինչով ապահովում են տղային, բայց նրանք չեն փորձում ընկեր լինել, վստահելի փոխհարաբերություններ հաստատել վերջինիս հետ: Դեռահասի հետ չստացված միջանձնային հարաբերություններում, ուսումնական մոտիվացիայի անկման մեջ ուսուցիչները մեղադրում են ծնողներին, ծնողները՝ ուսուցիչներին, կամ իրենց անպատասխանատու տղային: Արդյունքում՝ դեռահասը, վստահելի փոխհարաբերություններ չունի մեծահասակների հետ, նրա կողմից ուսումնական խմբի ընկալումը անհատականացված է, ուսումնական մոտիվացիան բացասական սոցիալական, ուսման նկատմամբ վերաբերմունքը բացասական, ընդհուպ մինչև թշնամական:

Այսպիսով, անհատական դիպվածների հոգեբանական վերլուծությունները ցույց տվեցին, որ ընտանեկան հակասոցիալական հարաբերությունները դրական համահարաբերակցական կապի մեջ դեռահասի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման անհատականացված ձևի, բացասական սոցիալական մոտիվների, (սովորում եմ, որ չպատժվեմ, սովորում եմ, որ ուսուցիչը ծնող չկանչի) և ուսուցչի կոմպետենտության ցածր մակարդակի հետ:

Այսպիսով, անցյալի և ներկայում կրկնվող ֆրուստրացիաները, չհաղթահարված կորստի ապրումները, ոչ կառուցողական հարբերությունները ծնողների հետ, դեռահասին դարձնում են անինքնավստահ, ինչի արդյունքում դեռահասը

մեկուսանում է ուսումնական խմբից, որտեղ բացակայում են աջակցող հարաբերությունները, ինչի արդյունքում թուլանում է ուսումնական մոտիվացիան:

Դեպք 3. Մ. Վ.-ն 10 տարեկան է, սովորում է 5-րդ դասարանում: Ուսումնասիրության տևողությունը 3 տարի (2009-2012 թթ, համապատասխանաբար 5-8-րդ դասարաններում): Արտաքուստ կոկիկ, խնամված, դաստիարակված, նույնիսկ բարեկիրթ տղա է: Չնայած, որ տղան ունի բարձր ընդունակություններ, վերջին ժամանակահատվածում է կտրուկ իջել է ուսումնական մոտիվացիան, նեգատիվ է, չի ուզում կատարել տնային հանձնարարությունները, չի մասնակցում ուսումնական առաջադրանքների խմբային կատարմանը, դժկամությամբ, մոր կողմից գրեթե ուժով մասնակցում է արտադասարանական միջոցառումներին, իր համար հաճելի չէ շփումը համադասարանցիների հետ, մտերիմ ընկերներ չունի, ագրեսիվ է հատկապես աղջիկների նկատմամբ:

Դեռահասը հոգեբանական հեռավորություն է պահպանում հասակակիցների հետ միջանձնային հարաբերություններում, չի վստահում ոչ ոքի, մտերիմ ընկերներ չունի: Ուսուցիչները չեն փորձում հարաբերությունները վստահելի դարձնել և անմիջապես դիմում են մայրիկին՝ (քանի որ մայրն աշխատում է նույն դպրոցում) բողոքելով տղայի վարքից, դա էլ պատճառ է դառնում, որ նա էլ ավելի չի վստահում ուսուցիցներին: Ուսուցիչների վարքում գերակայում են հրահանգները, դասարանը կառավարելու դիրեկտիվ ոճը: Ինչպես ցույց են տալիս փորձագիտական գնահատման արդյունքները, Վ.-ի ուսուցիչներն ունեն սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության միջին կամ ցածր մակարդակ:

«Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկայի արդյունքները ցույց են տալիս, որ Վ.-ն ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունի մայր, դասուղեկ, փոփոխություններ, իմ ներկան հասկացությունների նկատմամբ, որոնք խումբ են կազմում տհաճություններ, սպառնալիք, կոնֆլիկտներ, հիվանդություն հասկացությունների հետ: Վ.-ն ակնհայտ դրական վերաբերմունք ունի իմ ուսումը, իմ անցյալը, դպրոց, իմ հայրը հասկացությունների նկատմամբ, որոնք խումբ են կազմում և հարաբերակցվում են հաջողություն, ուրախություն, ստեղծագործություն, անցյալ հասկացությունների հետ:

«Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկայի արդյունքներով բացահայտվել է, որ 6-րդ դասարանում սովորող Վ.-ի մոտ ֆրուստրացված են սիրո, ջերմության բազային պահանջմունքները, դեռահասը դրական վերաբերմունք ունի, անցյալի, նկատմամբ, սակայն միաժամանակ մեկուսացած է ինքնավերաբերմունքը: Տղան թաքնված դրական վերաբերմունք ունի ուսման նկատմամբ, քանի որ «դասուղեկ», «գիտելիք», «ներկա» հասկացությունները հարաբերակցվում են «սպառնալիք», «տհաճություններ», «պարտականություններ» հասկացությունների հետ, չնայած, որ «ուսում» հասկացությունը նախընտրելի հասկացություն է նրա կողմից: Հստակ խզում է նկատվում ներկա, անցյալ և ապագա հասկացությունների միջև:

«Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի մոդիֆիկացված տարբերակները փաստում են, որ դեռահասն իրեն առաջարկվող հեքիաթներն ավարտում է բացասական վերջով՝ ապագայի կանխատեսումը և սպասումները բացասական են:

«Ավազե տնակը» հեքիաթում կառուցում է տնակ, և թաքցնում է այն, որ ոչ ոք չտեսնի և իր ձեռքից չվեցնի, բացատրում է, որ ոչ ոքի չի թողնի մոտենալ իր տնակին:

Հեքիաթում տնակն ասոցացվում է դեռահասի հոգեկանի հետ, որը փակ է, և նա իրեն մոտ չի թողնի ոչ ոքի: Դեռահասը պատրաստ չէ միջանձնային մտերմիկ հարաբերությունների հաստատման:

«Ճանապարհելիս» անավարտ հեքիաթում նկարագրվում է իրավիճակ, երբ դեռահասը պետք է ճանապարհի ընտանիքի անդամներից որևէ մեկին: Տղան հեքիաթում ճանապարհում է հայրիկին և նկարագրում է իր տազնապան այն մասին, որ էլ չի տեսնելու հայրիկին:

«Վատ երազ» անավարտ հեքիաթում ենթադրվում է, որ դեռահասը պետք է նկարագրի իր վատ երազը, որն արտամղած բացասական հուզերի, ճնշված ցանկությունների այլաբանական նկարագրությունն է: Ինքն ու հայրիկը նավարկում են բաց ծովում, հանկարծ փոթորիկ է սկսվում: Նավակը փշուր- փշուր է լինում ծովի ալիքներում: Վ.-ն չի կարողանում փրկել նավակը, իսկ հայրիկին կորցնում է:

Փոթորիկն ասոցացվում է անբարենպաստ, ֆրուստրացնող իրադրության հետ [55], իսկ նավակի խորտակումը մեկնաբանվում է, որպես անզորություն [նույն

տեղում], որ տղան չի կարողանում ոչ մի լուծում գտնել տվյալ իրադրությունից դուրս գալու համար: Հետևաբար, կարելի է ենթադրել, որն տղան չի օգտագործում իր անձնային ռեսուրսներն արտաքին անբարենպաստ իրադրությունից դուրս գալու համար, և չի օգտագործում արտաքին ռեսուրս, ասինքն ոչ ոքի օգնության չի կանչում, ասել է, թե չի վստահում շրջապատի մարդկանց: Այսպիսով, «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ընտանեկան փոխհարաբերությունն ընդհանուր առմամբ հակասոցիալական են:

Մոր հետ զրույցից պարզվում է, որ Վ.-ն հաճախ է մեկուսանում իր սենյակում, օրվա մեծ մասը խաղում է համակարգչով, գրեթե բակ չի իջնում, չի շփվում համադասարանցիների հետ: Տղան չի հարմարվում նոր դասարանին, նոր միջավայրին, կարոտում է հորը, հաճախ դառնում անհավասարակշռված, ագրեսիվ: Թուլացել է ուսումնական մոտիվացիան, և չնայած ընդունակություններին, չի ուզում սովորել: Իրեն անպաշտպան է զգում: Մայրը իր խոսքում հաճախ շեշտում է, որ ինքը «իդեալական մայր» է և որդուն ամեն ինչով ապահովում է, ոչինչ չի խնայում, հետևողական է, բայց չի հասկանում, թե ինչու է տղան այդքան չարացել և չի ուզում սովորել:

Այսպիսով, միջանձնային հարաբերությունների խնդիրն ավելանում է նաև մեկ այլ միջմշակութային հաղորդակցման խնդիրը, որն իր հերթին էլ ավելի է բարդացնում դեռահասի համար առանց այդ էլ ստեղծված բարդ, ոչ աջակցող միջանձնային փոխհարաբերությունները:

Դեռահասը ընտանեկան անվստահելի փոխհարաբերությունները տեղափոխում է դասընկերների և ուսուցիչների հետ միջանձնային հարաբերությունների դաշտ:

Դեռահասը չի ընդգրկվում ուսումնական խմբում, մոտ ընկերներ չունի: Չի շփվում համադասարանցի աղջիկների հետ, տղաների հետ հարաբերություններում փորձում է հասնել գերակայության:

Ոչ լիարժեք ընտանիքը, ընտանիքի սոցիալական նոր կարգավիճակը, սոցիալական նոր միջավայրը՝ իր նոր պահանջներով, լեզվական արգելքը (դժվար է խոսում հայերեն), միջմշակութային հաղորդակցման խնդիրը, ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական ցածր կոմպետենտությունը, որոնց գումարվում են ճգնաժամային

դրսևորումները, հանգեցնում են նրան, որ դեռահասի մոտ ի տարբերություն կրտսեր դպրոցի, ուսումնական մոտիվացիան 5-րդ դասարանում կտրուկ իջնում է:

Ուսումնական մոտիվացիան նեղ սոցիալական է, սովորում է, կախված արտաքին ներգործություններից, վախենում է պատիժներից: Սովորում է, որպեսզի ուսուցիչները չբողոքեն մորը, և մայրը չպատժի:

Համաձայն «Դեռահասի հարաբերությունները դասարանի հետ» մեթոդիկայի՝ դեռահասի կողմից ուսումնական խմբի ընկալումը անհատականացված է, նա ներգրված չէ ուսումնական խմբին, և խմբային նպատակներն չեն բխում իր անձնական նպատակներից:

«Իմ դասարանը» շարադրության մեջ կարոտով ու բարձր հուզականությամբ նկարագրում է իր նախորդ դպրոցն ու դասարանը: Իմ դասարանը նկարում պատկերել է իր նախկին դասարանը (տես՝ հավելված 7):

Մոր կողմից ամուսնու հետ չստացված հարաբերությունները տեղափոխվում են մայր-որդի հարաբերությունների դաշտ, որն ապակառուցողական է: Նրանց հարաբերություններում գերակշռում է մոր զայրույթը, որի քավության նոխազը տղան է, գերվերահսկողությունը տղայի նկատմամբ, նրան չկորցնելու վախը:

Այսպիսով, դեռահասի մոտ խաթարված է բազային վստահության, սիրո պահանջմունքը, ինչի արդյունքում անվստահելի փոխհարաբերությունները շարունակվում են նաև հասակակիցների և ուսուցիչների հետ հարաբերությունների ոլորտում: Դեռահասն ուսումնական խումբն ընկալում է անհատականացված, ուսումնական մոտիվացիան դառնում է նեղ ճանաչողական: Դեռահասի հետ հարաբերություններում թե մայրը, թե դասուցիչը փորձում են գերակայության հասնել, չեն փորձում հասկանալ դեռահասի նեգատիվության իրական պատճառները: Մայրը իդեալական մոր կերպարով է ապրում, դասուցիչին մտահոգում է իր աշխատանքի ցուցադրական կողմը, արդյունքում դեռահասը էլ ավելի է հեռանում նրանցից, դասարանից, ուսումնական պրոցեսից:

Դեռահասն իրեն անպաշտպան է զգում թե ընտանիքում, քանի որ ընտանիքը անլիարժեք է դարձել, թե դպրոցում, քանի որ նոր դպրոց է տեղափոխվել և դեռ չի հարմարվել նոր ուսումնական պայմաններին: Մայրը գերխնամք է դրսևորում,

գերվերահսկում է տղային թե տանը, թե դպրոցում, չի թողնում ինքնադրսևորվելու, ինքնահաստատվելու:

Դեպք 4. Կ. Ա. 12 տ, սովորում է 6-րդ դասարանում: Ուսումնասիրության տևողությունը՝ 2 տարի (2010-2012 թթ, համապատասխանաբար 6-8-րդ դասարաններում): Ապրում է պապիկի տանը, ինքը մայրը և կրտսեր եղբայրը: (Ի դեպ այդ տանն ապրում է նաև քեռու ընտանիքը, 2 մանկահասակ աղջիկներով): Հայրիկը դատապարտված է և գտնվում է քրեակատարողական հիմնակում: Տղան ապրում է սոցիալապես ծանր պայմաններում: Տղային մշտապես պահում են կեղծ հարաբերությունների միջավայրում՝ իրենից թաքցնելով իր հոր գտնվելու վայրը:

Վերջին ժամանակներս (դա փաստում են տղայի ուսուցիչները, դասուղեկը, համադասարանցիները) նրա ուսումնական մոտիվացիան խիստ թուլացել է, ընդհուպ, որ նա հրաժարվում է դպրոց հաճախել: Ուսուցիչները բողոքում են դասուղեկին, վերջինս ծնող է հրավիրում, և բողոքում է մայրիկին, և այս պրոբլեմային շղթան իր հանգուցալուծումը չի գտնում:

Ա. - ին տանը պատժում են դասերը չպատրաստելու դեպքում: Դասարանում մտերիմ ընկերներ չունի, ընկերները բարձր դասարանի տղաներն են: Միջանձնային հարաբերությունները հետազոտելու, այդ միջանձնային հարաբերությունների նկատմամբ տղայի վերաբերմունքը պարզելու նպատակով օգտագործել ենք «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի մոդիֆիկացված տարբերակները: Ավագե տնակը հեքիաթում նա գրում է. «Ես այնքան ամուր կկառուցեմ տնակը, որ ոչ մի գայլ չկարողանա քանդել, բայց ավելի ճիշտ դա տնակ չի լինի, այլ մեծ ամրոց, որպեսզի պաշտպանեմ իմ եղբորն մայրիկին վտանգներից»:

«Ճանապարհելիս» հեքիաթում նա գրում է. «Բոլորը հավաքվել են կայարանում, ճանապարհում են հայրիկին, բայց ես չգիտեմ, թե ինչու և ուր է ինքը գնում, ինձ չի ասել: Ես չեմ ուզում, որ գնա, բայց ինքը իմ կողմը չի նայում»:

Դեռահասի համար նշամակալի մարդկանց հետ հարաբերությունների տիրույթում առկա է անվստահություն և փակվածություն: Ինչը հանգեցնում է դեռահասի անհամարժեք ընկալումներին ու վարքին:

«Վատ երազ» հեքիաթում գրում է. «Մայրիկն ընկնում է ու լաց է լինում, իսկ ես այնքան փոքր եմ, որ չեմ կարողանում իրեն օգնել»:

Փոխվել է ընտանիքի սոցիալական կարգավիճակը, դեռահասին ներկայացնում են սոցիալական անհամարժեք պահանջներ, որին դեռահասը հոգեբանորեն պատրաստ չի:

Համաձայն խմբում անհատի կողմնորոշման սոցիալ-հոգեբանական ախտորոշման՝ դեռահասի ուսումնական խմբի ընկալումը՝ անհատականացված է, նա ինտեգրված չէ ուսումնական խմբին, և խմբային նպատակները չեն բխում իր անձնական նպատակներից:

Ուսումնական մոտիվացիան նեղ սոցիալական է՝ սովորում է, որ տանը չպատժեն, չարգելեն բակ իջնել:

Հետաքրքիր զուգակցումներ են ստացվել «Գունային փոխաբերություններ»-ի մեթոդիկայով՝ նախընտրելի գույնը կարմիրն է, որի տակ դրված են հետևյալ հասկացությունները՝ իմ հայրը, տխրություն, ուսում, անցյալ, իմ տունը, մարդիկ, իմ դասընկերները, դպրոց, վախ, իմ պարտականությունները:

Նախընտրելի գույնով զուգորդված հասկացությունները այնքան հակասական են, (տխրություն, վախ, հայր, իմ տունը, դպրոց) ինչն էլ վկայում է զգացմունքների շփոթի և ամբիվալենտության մասին, որոնք համադրվում են ներկայում գործող կերպարների և առաջատար գործունեության՝ ուսման հետ:

6-րդ դասարանում սովորող Կ. Ա.-ի մոտ ցածր է ուսումնական մոտիվացիան: Ակնհայտ դրական վերաբերմունք ունի հայր, իմ տունը, անցյալ, ուրախություն հաճելի զբաղմունք, ուսում հասկացությունների նկատմամբ: Ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունի ներկա, համագործակցություն, դասղեկ, ինչպիսին եմ իրականում հասակցությունների նկատմամբ, որոնք հարաբերակցվում են վախ, պարտականություններ, կոնֆլիկտներ, սպառնալիք հասկացությունների հետ: Արտամղած է հաղորդակցումը:

Իրավիճակ 1. Մի անգամ դասարանի տղաների հետ վիճելու ընթացքում, երեխային ակնարկում են, որ իր հայրը Ռուսաստանում չէ, բայց չեն ասում, թե որտեղ է: Նա շփոթվում է, չարանում, հետո ընկճվում, ու այդ օրը էլ ոչինչ չի խոսում:

Դեռահասի սպասումները չեն արդարանում, առաջանում է հակասություն իրականության և իր սպասումների միջև: Ովքեր են ճիշտ. ընտանիքի անդամները, թե համադասարանցիները:

Իրավիճակ 2. Մի անգամ տարվում է ֆիզկուլտուրայի դասով և ուշ գնում հագնվելու, երբ դասարան է մտնում մաթեմատիկայի դասն արդեն հինգ րոպե էր ինչ սկսվել էր, ուսուցիչը չի թույլ տալիս ներս մտնել, ամբողջ ժամին մնում է գրատախտակի մոտ կանգնած, շփոթված ու չհասկացված: Այլևս չի ցանկանում մասնակցել մաթեմատիկայի դասերին:

Ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական ցածր կոմպետենտությունը և միայն պատժիչ միջոցներով աշակերտին կառավարելու ուսուցչի գործելաոճը աշակերտին դուրս է մղում ուսումնական իրադրությունից, որի հետևանքով էլ իջնում է ուսումնական մոտիվացիան:

Իրավիճակ 3 Մի անգամ, գրականության ժամին ուսուցիչը շարադրություն է հանձնարարում «Իմ երազանքը» վերնագրով: Տղան պատմում է, որ շարադրությունը բարձրաձայն չի կարդացել և չի հանձնել ուսուցչուհուն, որովհետև չի ցանկանում, որ իրեն խղճան:

Դեպք 5. Ն. Կ.- ն 12 տ. տղա է, սովորում է 150 դպրոցի 7-րդ դասարանում: Ուսումնասիրության տևողությունը 2 տարի (2009-2011 թթ, համապատասխանաբար 7-9-րդ դասարաններում): Նրա ընտանիքը բաղկացած է 4 անդամներից, մայրը, հայրը կրտսեր եղբայրը, որը սովորում է նույն դպրոցի 4-րդ դասարանում:

«Դրդապատճառների սանդուղք» մեթոդիկայի արդյունքների համաձայն՝ դեռահասի ճանաչողական մոտիվացիան բարձր է: Կ.-ն շատ բարձր առաջադիմություն ունի ֆիզիկա առարկայից:

Ինչպես ցույց են տալիս «Դասարանի հետ հարաբերությունների գնահատում» մեթոդիկայի արդյունքները՝ դեռահասի կողմից ուսումնական խմբի ընկալումը անհատականացված է: Նա իր սովորելու ձգտումը չի նույնացնում խմբի ուսումնական նպատակների հետ, չի ձգտում համատեղ գործունեության, հաճախ մերժում է ընկերներին, որոնք դիմում են իրեն օգնության կամ մեկ այլ կազմակերպչական հարցով: Նա խնդրում է իրեն հանգիստ թողնեն: Նա բողոքում է,

որովհետև իրեն հիշում են միայն ֆիզիկայի թեմատիկ գրավորների ժամանակ: Նա մտերիմ ընկերներ չունի:

Ընտանեկան հարաբերությունների բնույթը պարզելու համար օգտագործել ենք «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի մոդիֆիկացված տարբերակները: «Ավագե տնակը» հեքիաթում տղան վարանում է այն որևէ մեկին տալու հարցում. «Ճիշտն ասած բավականին երկար ժականակ եմ ծախսել այն պատրաստելու համար, և հիմա դժվարանում եմ ասել, կտամ, թե ոչ եղբայրս անփութորեն կարող է վնասի»:

Դեռահասը չի վստահում ընտանիքի անդամներից ոչ ոքի, շատ զգույշ է հարաբերություններում, պահպանողական, վախենում է, որ իրեն կարող են վնասել, այսինքն սպասումները բացասական են:

«Ճանապարհելիս» հեքիաթում ինքն է հեռանում ընտանիքից:

Դժգոհ է ընտանեկան միջանձնային հարաբերություններից և քանի որ թույլ են անձնային ռեսուրսները, լավագույն լուծումը տեսնում է փախուստի մեջ:

«Վատ երազ» հեքիաթում գրում է. «Ես փոքր էի, բայց իմ ձեռքին մեծ գիրք էր, ու գլխավերևում հայրս էր կանգնած, ինքը շատ բարձրահասակ էր, շատ մեծ: Ես կարդալ չգիտեի, բայց նաև գիտեի, որ եթե չսովորեմ, կպատժվեմ»:

Ինչպես ցույց տվեցին «Լ. Դյուսի հեքիաթները»-ի մեթոդիկայի արդյունքները՝ Կ.-ի ընտանեկան հարաբերությունները ասոցիալ են, որոնք դրական համահարաբերակցական կապի մեջ են ուսումնական խմբի անհատականացված ընկալման բարձր ցուցանիշների հետ, ինչպես նաև ճանաչողական դրդապատճառների բարձր ցուցանիշի և ուսուցչի ցածր կոմպետենտության մակարդակի հետ: Մենք հակասություն տեսանք ընտանեկան ասոցիալ հարաբերությունների և ճանաչողական դրդապատճառների բարձր ցուցանիշի հարաբերակցություն միջև, այդ կապի հասկացմանն ուղղված հետազա մեր հոգեբանական համալիր հետազոտությունը պարզեց, որ Կ.- ն խիստ պատիժների է ենթարկվում հոր կողմից ֆիզիկական չիմանալու արդյունքում, իբրև թե խթանելով տղայի ճանաչողական դրդապատճառը և այդ խթանման միջոց օգտագործելով ձեռք, մարմնական պատիժները, հայրը նրան զրկում է սոցիալական ազատությունից, և ընտրության հնարավորությունից: Ինչպես ցույց են տալիս «Գունային

փոխաբերություններ» մեթոդիկայի արդյունքները, ամենատհաճ գույնը՝ սև գույնը զուգակցված է հետևյալ հասկացությունների հետ՝ անհաջողություն, իմ հայրը, գիտելիք, կոնֆլիկտներ, սպառնալիք, տխրություն, տհաճություններ, վախ, ուսում:

Ինչպես ցույց են տվել «Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկայի արդյունքները, տղան ակնհայտ դրական վերաբերմունք ունի ազատություն, ստեղծագործություն, բնություն, իմ հրապուրանքը, սեր հասկացությունների նկատմամբ, որը հարաբերակցվում է ինչպիսին եմ ցանկանում լինել, ապագա հասկացությունների հետ:

Այսպիսով՝ նեղ ճանաչողական մոտիվացիայի (առարկայի շրջանակներում ամեն ինչ իմանալու ձգտման) տակ թաքնված է նեղ սոցիալական մոտիվացիան, այսինքն՝ տղան սովորում է, որ տանը ծեծի չենթարկվի, ավելին նա չի սիրում այդ առարկան, և իր կամքով չէ, որ սովորում է: Պատժից խուսափելը դառնում է նրա համար սովորելու հիմնական դրդապատճառը:

Այսպիսով, դեռահասի բացասական ինքնավերաբերմունքը ուղիղ համեմատական է հոր բացասական վերաբերմունքի հետ: Ապրելով վախի և սպառնալիքի մթնոլորտում, դեռահասը դասնում է անինքնավստահ, դասարանում ուսումնական խմբի ընկալումն անհատական է, ուսումնական մոտիվացիան նեղ ճանաչողական: Պատժից խուսափելը դառնում է նրա համար հիմնական ուսումնական մոտիվացիան: Ուսումնական պրոցեսը, ուսումնական խմբում գտնվելը դեռահասի համար ցանկալի չէ, քանի որ նրա հետ ուսուցիչները և աշակերտները չունեն աջակցող հարաբերություններ:

Դեպք 6. Թ. Մ. 12 տ. է, սովորում է 6-րդ դասարանում: Ուսումնասիրության տևողությունը 2 տարի է, (2010-2012թթ. համապատասխանաբար 6-8-րդ դասարաններում): Մայրը աշխատում է նույն դպրոցում, անգլերենի ուսուցչուհի է, հայրը՝ ոստիկանությունում: Ունի 4 քույրեր. ինքը երեխաներից կրտսերն է: Հայրը պահանջկոտ է, խիստ, ավտորիտար, հարաբերություններում՝ գերակայող: Նրանց ընտանիքը բոլորովին վերջերս է գյուղից տեղափոխվել քաղաք՝ կապված հոր պաշտոնափոխության հետ:

Տղան վերջին ժամանակահատվածում հրաժարվում է սովորել, իր համար հատկապես արտաքին բացասական գործոն է մոր՝ դպրոցում աշխատելը և մշտական ներկայությունը իր կողքին: Նախկինում նա շատ ընկերներ ուներ իրենց հին բակում ու դասարանում, և շատ շփվող էր, բայց հիմա ընկերների ու շփումների շրջանակը կտրուկ նեղացել է: Նա մի տղայի հետ է շփվում, միասին սպորտի են հաճախում: Նա շատ է սիրում այդ սպորտաձևը, բայց ամեն անգամ, դասերը չսովորելու, չհասցնելու պատճառով հայրը սպառնում է, որ կզրկի սպորտի պարապմունքներից: Կիրառելով «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի մոդիֆիկացված տարբերակները՝ պարզեցինք, որ ընտանեկան հարաբերությունները հակասոցիալական են:

Մասնավորապես, «Ավազե տնակը» հեքիաթում գրում է, որ երկար ժամանակ չարչարվում է, և կառուցում է մի փոքրիկ ավազե տնակ, և վազելով բերում ու հորն է ցույց տալիս, բայց հայրը միշտ զբաղված է իր գործերով և շարունակում է իր աշխատանքը: Տղան վազելով տանում է մորն է ցույց տալիս, նա էլ սկսում է թերություններ գտնել: Տղան բարկությունից քանդում է տնակը:

Հաճախ մերժողական, գնահատողական, ոչ աջակցող հարաբերությունները որոնք գերակայում են ընտանեկան հարաբերություններում տղային դարձնում են անիքնավստահ ու ագրեսիվ:

«Ճանապարհելիս» հեքիաթում բոլորը հավաքվել են կայարանում և պետք է ճանապարհեն ընտանիքի անդամներից որևէ մեկին: Տղան ճանապարհում է հորը:

«Վատ երազ» հեքիաթում գրում է, որ դրսում մութ է ու ցուրտ, փչում է քամին, իսկ նա մրսում է, կանգնած է երկու ճանապարհների մեջտեղում, և չի կողմնորոշվում, թե որ կողմը գնա, մի կողմում շքեղ բարձրահարկ շենքեր են, լուսավորված քաղաք, մյուս կողմում գետնախորշ ու խալխուլ տներ: Բայց որքան էլ, որ տարօրինակ է, շքեղ քաղաքի կողմից գայլերի ոռնոց է լսվում.....

Մեծ քաղաքն անձանոթ է տղայի համար, փոքրիկ գյուղում տղան իրեն ավելի ապահով է զգում, քան այս մեծ քաղաքում: Նա հոգեբանական հարմարման փուլում է գտնվում. մի կողմից դժվար է հրաժարվել հնից, մյուս կողմից պետք է հարմարվի նորին, որը անորոշ է ու վախեցնող:

«Գունային փոխաբերություններ»-ի մեթոդի արդյունքները ցույց են տալիս, որ տղան ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունի իմ հայրը, իմ ներկան, ինչպիսին եմ իրականում, երեխաներ, իմ պարտականությունները հասկացությունների նկատմամբ, որոնք հարաբերակցվում են իմ ապագան և հաջողություն հասկացության հետ: Թաքնված բացասական վերաբերմունք ունի գիտելիք, իմ մայրը հասկացությունների նկատմամբ, որն էլ հարաբերակցության մեջ է կոնֆլիկտներ, սպառնալիք, տխրություն, վախ, փոփոխություններ, տհաճություններ անհաջողություն հասակցությունների հետ:

Այսպիսով, դեռահասի և հոր միջև հարաբերություններում ակնհայտ խզում կա, ինչի արդյունքում ակնհայտորեն տուժել է դեռահասի ինքնավերաբերմունքը, նա դարձել է անինքնավստահ, ու ամաչկոտ: Նրա հետ հարաբերություններում թե ծնողները և թե ուսուցիչները փորձում են հասնել գերակայության՝ ընդգծելով իրենց առավելությունը նրա նկատմամբ, բացակայում են աջակցող հարաբերությունները, ինչի արդյունքում խմբային ընկալումը դառնում է անհատականացված, ուսումնական մոտիվացիան նվազում է:

Դեպք 7. Ա. Ա. -12 տ. է, սովորում է 7 -րդ դասարանում: Ուսումնասիրության տևողությունը 2 տարի է, (2010-2012թթ. համապատասխանաբար 7-9-րդ դասարաններում): Ընտանիքը բաղկացած է երեք հոգուց: Անլիարժեք ընտանիք է, հայրը մահացել է ավտովթարից, երբ նա սովորում էր 3-րդ դասարանում: Ապրում է մոր և տատիկի հետ:

Ուսուցիչները մշտապես բողոքում են աղջկա անհանդուրժող և ըմբոստ վարքից: Մայրը բացատրում է, որ աղջիկը ապահովված է ամեն ինչով, բայց իր ուզած ուսումնական արդյունքը չունի: Չստացված արդյունքի համար մեղադրում է կամ աղջկան՝ անփութության մեջ, կամ ուսուցիչներին, որ լավ չեն աշխատում: Դպրոցում աղջիկը ակտիվ մասնակցում է գրեթե բոլոր միջոցառումներին, սիրում է լինել ուշադրության կենտրոնում, հաճախում է դպրոցում գործող գրեթե բոլոր խմբակներին, բայց դա տևում է ընդհամենը 2 ամիս, արագ անցնում են հետաքրքրությունները, ոգևորությունը փոխակերպվում է ծանծրայթով, կայուն հետաքրքրություն չունի որևէ առարկայի նկատմամբ:

«Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի մոդիֆիկացված տարբերակների արդյունքները ցույց են տալիս, որ ընտանեկան հարաբերությունները հակասոցիալական են: Մասնավորապես, «Ավազե տնակ» հեքիաթում գրում է, որ կպատրաստի տնակ, բայց իրենից ոչ ոք այն չի ուզի, որովհետև ինքը ոչ ոք չունի իրեն հարազատ: Աղջիկն իրեն օտարացած է զգում:

«Ճանապարհելիս» հեքիաթում գրում է, որ ինքն է գնում, միայնակ: «Վատ երազ»-ում դեռահասը նկարագրում է, որ տեսել է, որ իր ընտանքի բոլոր անդամները լքել են իրեն:

«Գունային փոխհարաբերություններ»-ի մեթոդիկայի արդյունքները ցույց տվեցին, որ աղջիկն ակնհայտ դրական վերաբերմունք ունի ազատություն, հաջողություն, ստեղծագործություն, ապագա, ինչպիսին են ցանկանում լինել հասակցությունների նկատմամբ: Ակնհայտ բացասական վերաբերմունքն ունի մայր, տհաճություններ, պարտականություններ, հիվանդություն հասկացությունների նկատմամբ, թաքնված բացասական վերաբերմունքն ունի դասուց, իմ ներկա հասկացությունների նկատմամբ, որոնք հարաբերակցություն են կազմում վախ, անհաջողություն, կոնֆլիկտներ հասկացության հետ: Ինքավերաբերմունքը մեկուսացած է:

Այսպիսով, ոչ լիարժեք ընտանիքում դեռահասի համար խաթարված է սիրո և վստահության բազային պահանջմունքը, դեռահասը ոչ մի կերպ չի գոհացնում իր մորը, որը ոչ ադեկվատ բարձր պահանջներ է ներկայացնում աղջկան, ինչի արդյունքում տուժում է աղջկա ինքնագնահատականը, ինքնավերաբերմունքը: Դասուցը չի ջանում աջակցող հարաբերությունների հասնել աղջկա հետ, համադասարանցիների հետ հարաբերություններում դեռահասն ինքնահաստատվում է միայն հագուստներով ու արտաքին տեսքով, իսկ ուսումնական մոտիվացիան ակնհայտորեն տուժում է:

Դեպք 8. Ս. Գ, 11 տարեկան է, սովորում է 5-րդ դասարանում: Ուսումնասիրության տևողությունը 2 տարի է, (2010-2012թթ. համապատասխանաբար 5-7-րդ դասարաններում): Ուսումնական մոտիվացիան բարձր ճանաչողական է: Պատրաստակամ է օգնել դասարանում հետ մնացող աշակերտներին: Ընտանիքը

բազմանդամ է՝ մայրը հայրը, քույրը, եղբայրը, տատիկն ու պապիկը: Քույրը սովորում է նույն դպրոցի երրորդ դասարանում, եղբայրը՝ առաջին:

Ընտանեկան հարաբերությունները ուսումնասիրելու համար կիրառել ենք «Լ. Դյուսի հեքիաթներ»-ի մոդիֆիկացված տարբերակները: «Ավագե տնակ» հեքիաթում նա պատրաստում է ավագե տնակ, իրեն օգնում է քույրիկը, երբ եղբայրը մոտենում է, նա ինքն է հրավիրում ավագե տնակով խաղալու: Գրում է, որ ավագե տնակը կախարդական է և կարող է մեծանալ, տեղավորելով ընտանիքի բոլոր անդամներին:

Համերաշխ, ներդաշնակ ընտանիք, որտեղ հարաբերությունները բաց են, վստահելի, որտեղ բոլորը միասնական են:

«Ճանապարհելիս» հեքիաթում բոլորը հավաքվել են կայարանում, պետք է ինչ-որ մեկին ճանապարհեն, հանկարծ որոշում են բոլորով մեկնել ճանապարհորդության, և ընտանիքի բոլոր անդամները նստում են նկարագարդ, շատ գունավոր գնացք ու գնում են ամառային հանգստի:

Ընտանիքում ներդաշնակ հարաբերություններ են, ընտանիքի անդամները միասնական են որոշումների կայացման և երեխայի դաստիարակության հարցերում:

«Վատ երագ»- ում վթար է տեղի ունենում, նա վնասվում է, բայց ուրախ է, որ իր ընտանիքի անդամներից ոչ ոքի ոչ մի վատ բան չի պատահել: Ընտանեկան հարաբերությունը պրոսոցիալ է:

«Գունային փոխաբերություններ՝ մեթոդիկայի արդյունքներով պարզվել է, որ աղջիկն ակնհայտ դրական վերաբերմունք ունի «ինչպիսին եմ ցանկանում լինել», «իմ մայրը», «իմ հրապուրանքը», «դասղեկ» հասկացությունների նկատմամբ, որոնք հարաբերակցվում են «իմ ներկան», «իմ ապագան», «ուսում», հասկացությունների հետ:

Ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունի անահջողություն, սպառնալիք, կոնֆլիկտներ, վախ, հիվանդություն հասկացությունների նկատմամբ, որոնք հարաբերակցումներ չունեն մարդկային գործոնների հետ:

Այսպիսով, ընտանեկան աջակցող վստահելի փոխհարաբերությունների դրական փորձը դեռահասը տեղափոխում է դասարանում միջանձնային հարաբերությունների համակարգ, որտեղ ևս վստահելի հարաբերություններ է ունենում դասընկերների և դասղեկի հետ, ինչի արդյունքում ուսումնական խմբի ընկալումը խմբային է, ուսումնական մոտիվացիան՝ բարձր:

Ամփոփելով անհատական դեպքերի հոգեբանական վերլուծությունները՝ եզրակացնում ենք, որ միջին դպրոցում սովորող դեռահասի միջանձնային հարաբերություններում մերժվածությունը, ուսումնական մոտիվացիայի անկումը, շատ դեպքերում կախված է անբարենպաստ ընտանեկան միջավայրից, որում առկա անվստահելի փոխհարաբերությունները ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն ազդում են դեռահասի՝ դասարանում կառուցվող ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ հարաբերությունների վրա:

Այն բոլոր դեպքերում, երբ խաթարված են ընտանեկան սոցիալամետ հարաբերությունները, դեռահասների դասարանի հետ ունեցած հարաբերությունները անվստահելի են, իսկ վերաբերմունքը դպրոցի, ուսման դասարանի նկատմամբ հակասոցիական է, ընդհուպ մինչև թշնամական: Նման դեռահասների ինքնավերաբերմունքը մեկուսացած է, կամ այն դրսևորվում է բացասական ինքնավերաբերմունքով: Ակներև է, որ այն ուսուցիչները, որոնք կարողանում են դեռահասի հետ հարաբերություններում ստեղծել սուբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերություններ, դառնում են վստահելի, ուսուցիչը սկսում է ճանաչել իր աշակերտին, իմանալ նրա թույլ և ուժեղ կողմերը, որոնք էլ նպաստում են միջանձնային հարաբերությունների վերակառուցմանը և ուսումնական մոտիվացիայի ուժեղացմանը: Միջին դպրոցում սովորող այն աշակերտների, որոնց մոտ գերակշռում էր միջանձնային հարաբերություններում ուսումնական խմբի ընկալման խմբային ձևը, աչքի էին ընկնում բարձր սոցիալական դրդապատճառներով: Նրանց համար նշանակալից է ուսումնական խմբի կարծիքը, իրենց տեղն ուսումնական խմբում, համադասարանցիների ընկերակցությունը:

Մեր կողմից առանձնացված բոլոր դեպքերում ընդգծվում է այն գաղափարը, որը ընտանեկան հակասոցիալական հարաբերությունների բացասական փորձը

դեռահասը տեղափոխում է աշակերտ-աշակերտ և ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների ոլորտ և հանդիպելով ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական ցածր կոմպետենության, ուսումնական խմբի կողմից ոչ բավականաչափ աջակցող հարաբերությունների, կրկնակի ֆրուստրացվում է, և դուրս մղվում ուսումնական խմբից, ինչպես նաև կտրուկ իջնում է ուսումնական մոտիվացիան: Աշակերտը ստիպված պետք է բազմաթիվ ֆրուստրացիաներ հաղթահարի, որպեսզի վերստին ընդգրկվի ուսումնական խմբի ու նրա ուսումնական գործունեության մեջ, կամ որն ավելի կառուցողական է պետք է ուսումնական խումբը և ուսումնական գործունեությունը կազմակերպող մոդելատոր հանդիսացող ուսուցիչը բարձրացնի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենությունը՝ հանդուրժողականությունը, ռեֆլեքսիվությունը, էմպատիկությունը, որպեսզի նպաստի աշակերտի ուսումնական մոտիվացիայի աճին:

Այսպիսով, միջին դպրոցի սովորողների միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանը կարելի է հասնել աշակերտների նշանակալից հարաբերությունների տիրույթում միջանձնային սոցիալամետ հարաբերությունների, անհատի կողմից ուսումնական խմբի խմբային ընկալման ձևի և ճանաչողական ու սոցիալական դրդապատճառների ներդաշնակ համադրման միջոցով: Դա հնարավոր է ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենության բարձրացման ճանապարհով:

Անհատական դեպքերի հոգեբանական վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ բարձր ճանաչողական դրդապատճառներով և խմբի անհատականացված ընկալումներով աշակերտները ունեն ցածր սոցիալական դրդապատճառներ:

Այսպիսով, աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի ճանաչողական և սոցիալական ներդաշնակ համադրման, զարգացման, ինչպես նաև աշակերտի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենության ձևավորման գործում որոշիչ դերը պատկանում է ուսուցիչների և դասղեկների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենության բարձրացմանը, որոնք նպաստում են ներդաշնակ, աջակցող հարաբերությունների հաստատմանը դասարանում, ստեղծում փոխներգործուն ուսուցման համար բարենպաստ հոգեբանական միջավայր, խթանում աշակերտների սոցիալ-հոգեբանական, հաղորդակցական, անձնային կոմպետենցիաները

(էմպատիայի կարողությունը, համագործակցության կարողությունը, աջակցության կարողությունը, ինքնակարգավորման կարողությունը, ինքնավստահությունը), որն էլ իրավամբ նպաստում է ուսումնական դրդապատճառների զարգացմանը:

Նկատի ունենալով դեպքերի վերլուծության մեջ որոշակի լուծումների անհրաժեշտությունը՝ մենք դրանք կներկայացնենք առավել համակարգված, համապատասխան մեթոդական առաջարկների ձևով:

3.2. Միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի արդյունավետ կապն ապահովող հոգեբանական գործոնները

Ուսումնասիրելով միջին դպրոցում սովորող աշակերտների խումբը, եկանք այն եզրակացության, որ միջանձնային հարաբերությունը համատեղ գործունեության մեջ մտած մարդկանց ներքին հոգեհուզական վիճակ է, որն իր վրա է կրում ինչպես արտաքին այնպես էլ ներքին հոգեբանական գործոնների ազդեցությունը:

Ուսումնական մոտիվացիան դինամիկ է, ճկուն և կարող է փոփոխվել արտաքին ազդեցությունների, իրադրային ներգործությունների և այլ սոցիալ-հոգեբանական ներգործությունների ազդեցության տակ (օրինակ խրախուսանքը, ընդունվածությունը խմբում, գնահատականը և այլն):

Այսինքն, մենք կարող ենք առաձնացնել մի քանի հոգեբանական գործոններ, որոնք պայմանավորում են աշակերտական խմբում միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների արդյունավետ փոխներգործության ընթացքը:

Ուսումնական մոտիվացիայի դինամիկայի վրա ազդում են ուսումնական խմբի միջանձնային հարաբերությունները: Մենք գիտենք նաև, ուսումնական իրադրության մեջ ուսումնական մոտիվացիայի տիպերը փոխվում են, այսինքն՝ դրանք նույնպես դինամիկ են: Ուսումնական մոտիվացիայի փոփոխման վրա ազդում են շատ գործոններ. մասնավորապես՝ աշակերտի վերաբերմունքը ուսուցչի, տրամադրվող ուսումնական նյութի ուսումնական խմբի, վերաբերմունքը ուսումնական հաջողության կամ անհաջողության նկատմամբ և այլն:

Հետևաբար, ուսումնական մոտիվացիան դուրս չէ միջանձնային հարաբերությունների ոլորտից, բայց այնուամենայնիվ դեռ վիճահարույց է այն հարցը, թե որն է հանգեցնում մյուսին՝ ուսումնական մոտիվացիայի աճը զարգացնող միջանձնային հարաբերություններին, թե հակառակը: Կարծում ենք, որ այս երկուսն էլ փոխադարձաբար ազդում են միմյանց վրա, իբրև համակարգային տարրեր և մենք առաջնությունը չենք տալիս որևէ մեկին, այլ նշում ենք երկուսի ներդաշնակ փոխլրացնող զարգացումը անձի մոտիվացիայում:

Մենք, մասնավորեցնելով «դինամիկա» (շարժընթաց) հասկացությունը՝ նշենք, որ միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային փոխհարաբերությունների և

ուսումնական դրդապատճառների հարաբերակցության շարժընթաց ասելով՝ հասկանում ենք վերջիններիս փոփոխությունների զարգացման ընթացքը, որը տեղի է ունենում դրանց փոխադարձ ազդեցության հետևանքով: Նշված փոփոխականների փոխներգործության դիտարկման ժամանակ մենք նկատի ենք ունեցել, թե՛ միջանձնային հարաբերությունների, և թե՛ ուսումնական դրդապատճառների քանակական ու որակական փոփոխությունները, որոնք արտահայտվել են դրանց վրա ազդող գործոնների փոխազդեցության ընթացքում:

Քանակական փոփոխությունների կամ շարժընթացի բացահայտման նպատակով դիտարկվել են հետևյալ փոփոխականների փոխներգործությունը, որոնք ենթադրաբար կարող են նշանակալից կապերի և փոխադարձ կախվածության մեջ գտնվել: Դրանք են տարիքը, սեռը, ընտանեկան փոխահարաբերությունների բնույթը, դրդապատճառների տեսակները, անհատի և ուսումնական խմբի հարաբերությունների ձևը: Որակական փոփոխությունների բացահայտման ընթացքում վեր են հանվել մի շարք գործոններ, որոնք այս կամ այն ձևով ազդում են նշված փոփոխությունների վրա՝ հանդես գալով որպես յուրահատուկ մոդուլյատորներ կամ միջնորդներ: Դրանք են՝ աշակերտի վերաբերմունքը ուսման, հասակակիցների, ընտանեկան հարաբերությունների, ուսուցչի նկատմամբ, ինչպես նաև ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը: Որակական փոփոխությունների վերհանումը հնարավոր ենք համարել առավելապես կոնկրետ դեպքերի վերլուծության հիման վրա, որտեղ նկատելի էին միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների փոփոխությունները նշված գործոնների ազդեցության հետևանքով:

Հետազոտության շրջանակներում առանձնացվել են մի շարք հոգեբանական գործոններ [19, էջ 196], որոնք պայմանավորում են աշակերտական խմբում միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի արդյունավետ փոխներգործության ընթացքը. 1. ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը, 2. ներխմբային համարժեք ընկալումները, դիրքորոշումները, սպասումները (անհատը խումբը ընկալում է որպես միջոց, որը նպաստում է այս կամ այն անհատական նպատակների ձեռքբերումը), 3. ընտանեկան

հարաբերությունների սոցիալամետ բնույթը, 4. միջանձնային փոխհարաբերություններում հարմարվածությունը:

Վերը նշված սոցիալ-հոգեբանական գործոնների հաշվառումը առավելապես կնպաստեն ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային փոխհարաբերությունների փոխներգործուն արդյունավետ զարգացման, կառավարման ու ուղղորդման գործընթացին:

1. Ուսումնական խմբում փոխգործունեության և դրանում տեղ գտած միջանձնային հարաբերությունների արդյունավետության կարևորագույն նախապայմանը միջանձնային հարաբերությունների իմացությունն է: Վերջինս գրականության մեջ դիտարկվում է որպես մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության կենտրոնական բաղադրամաս, սակայն մինչ օրս բավականաչափ ուսումնասիրված չէ: «Միջանձնային հարաբերությունների կառուցվածքային առաջին բաղադրատարրը սոցիալական ընկալումն է, որն աննկատ ազդում է միջանձնային հարաբերությունների զարգացման վրա» [18, էջ 205-206]:

Ուսուցչի սոցիալական վարքի գլխավոր բութագիրը համարվում է «անկանխատեսելի իրադրություններում կողմնորոշվելու կարողությունը» [8, էջ 149]:

Այսպիսով, միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի արդյունավետ կապն ապահովող հոգեբանական գործոններից առաջնային համարում ենք ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը (աշակերտների հասկացումը, դիտողունակությունը, էմպատիան և այլն):

Արդյոք ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորման մասին խոսելիս, որպես առաջնային գործոններ, պետք չէ դիտարկել ուսուցչի առարկայական կոմպետենտությունը, գիտելիքի մատուցման ձևը, գիտելիքի նկատմամբ ուղղվածության ձևավորման հմտությունները, իսկ սոցիալ-հոգեբանականը՝ դիտարկել որպես ձևավորման պայման:

Մենք կարևորում ենք ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության բարձրացումը հատկապես միջին դպրոցում, և մասնավորապես՝ կրտսերից միջին դպրոց անցման շրջանում, քանի, որ ինչպես իրավացիորեն նշում է ականավոր հոգեբան Գ. Ա. Յուկերմանը «այդ փուլն ընդգրկում է երկու ճգնաժամային իրողություններ՝ տարիքային և կենսական, որտեղ անձի զարգացման ճգնաժամային

շրջանն, ըստ էության, համընկնում է դպրոցական կյանքի ուսուցման պայմանների կտրուկ փոփոխությունների հետ» [114, էջ 19-24]:

Դպրոցում առկա կարգ ու կանոնը աշակերտներին ստիպում է նմանվել իրար, ուսուցիչները հաճախ նրանց դնում են արհեստական սահմանների մեջ, որն էլ դեռահասության տարիքում, բնականաբար առաջ է բերում բողոք [11, էջ 155]:

Ինչպես ցույց են տվել մեր փորձագիտական գնահատման և ուսուցչի հաղորդակացական մշակույթի դիտման արդյունքները, (տես՝ հավելված. 1, 2) ուսուցիչները հաճախ ձեռնարկում են այնպիսի միջոցներ, ինչպիսիք են սաստող հայացքը, նկատողությունները, սադրանքը, պատիժը, որոնք ճնշում են դեռահասի ինքնուրույնության հնարարությունը, առաջ են բերում դիմադրություն, ընթուստություն, տազնապայնություն: Ուսուցիչը՝ որպես ուսումնական գործըթացի կազակերպիչ, դրսևորում է սոցիալ-հոգեբանական ցածր կոմպետենտություն և չի կարողանում կառավարել իրավիճակը, և ահա այս պայմաններում է, որ մենք բարձրացնում ենք ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության հիմնախնդրի լուծման հրատապության հարցը միջին դպրոցում:

Ժամանակակից հոգեբանության մեջ ապացուցվում է մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության և կրթության որակի, ինչպես նաև ուսումնական մոտիվացիայի միջև փոխադարձ կապը [13, էջ 187-192]:

Ժամանակակից կրթության հոգեբանությամբ զբաղվող հոգեբանները կրթության որակի բարձրացման հիմքում մատնանշում են ուսուցչի անփոխարինելի դերը, և կարևորում ու հրատապ են համարում ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության զարգացմանը միտված թրեյնինգները [15, էջ 196-200]:

Ինչպես ցույց տվեցին մեր հետազոտությունները, փոխներգործուն ուսուցման պայմաններում ուսուցչի նեգատիվ վերաբերմունքը, քննադատությունը, անհանդուրժողականությունը, կասկածամտությունը, իջեցնում է աշակերտի ուսումնական մոտիվացիան:

«Ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության դերի բարձրացումը ու նշանակությունը հատկապես աճում է միջին դպրոցում, քանի որ այն համապատասխանում է առարկայական ցանկի համալրման, աշակերտին ներկայացվող ուսումնական պահանջների մեծացման, աշակերտների տարիքային

ճգնաժամերի, հարմարման մեխանիզմների դժվարությունների հետ» [2, էջ 84]:

Ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունն անուղղակիորեն ազդում է միջանձնային հարաբերությունների՝ համագործակցային, աջակցող, թե մերժողական հարաբերությունների վրա: Այսինքն՝ սոցիալ-հոգեբանական եղանակը խմբում ինքնաբերաբար չի ստեղծվում, այլ որոշակի կերպով ղեկավարվում է ուսուցչի կողմից, որն էլ իր հերթին կարող է նպաստել միջանձնային կառուցողական հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի համարժեք շարժնթացին [նույն տեղում]:

Այսպիսով, փոխներգործուն ուսուցումն ապահովող, սոցիալ-հոգեբանական բարձր կոմպետենտությամբ օժտված ուսուցչի, միջանձնային վստահելի, աջակցող հարաբերությունների առկայության պայմաններում աշակերտները ուսումնական ակտիվություն, պատասխանատվություն են ստանձնում իրենց ուսումնառության համար:

Մենք տեսնում ենք, որ ուսումնական հաջողությունը մեծապես կախված է ուսումնական մոտիվացիայի աճից: Իսկ աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի աճին նպաստող հոգեբանական կարևորագույն գործոն մենք համարում ենք ուսումնական խմբի միջանձնային հարաբերությունների զարգացումը, ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության դերի բարձրացումը: Բնականաբար, զուտ պայմանական առումով սրանք հանդես են գալիս առանձին, սակայն մենք ենթադրում ենք, որ փոխներգործուն ուսումնառության պայմաններում, որն արտահայտում է պայմանի և գործոնի նշված հարաբերակցությունը, հենց սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունն է, որ գնալով ավելի վճռորոշ դեր է խաղում աշակերտի մոտիվացիայի զարգացման հարցում:

Առարկայական կոմպետենտության առումով մեր ուսումնասիրության մեջ ընդգրկվել են բարձր առարկայական կոմպետենտությամբ ուսուցիչներ, ինչը վկայում է այս գործոնի չեզոք ազդեցության մասին: Միաժամանակ, թերևս շատ դժվար է առանձնացնել գիտելիքի նկատմամբ ուղղվածության դրսևորման հմտությունները և դրանք դիտարկել զուտ առարկայական կոմպետենտության համատեքստում, քանի որ այս գործոնը հենց պայմանավորում է հաղորդակցական, ազդեցիկության,

ապրումակցման և այլ մի շարք կարողություններ, որոնք մենք դիտարկում ենք սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության կազմում:

Սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը շրջապատող մարդկանց հետ միջանձնային հարաբերություններում արդյունավետ հաղորդակցվելու ունակությունն է: Այն անձի մեջ ձևավորում է հաղորդակցման համակարգի յուրացման և համատեղ գործունեության մեջ ընդգրկվելու ընթացքում: Դրա կառուցվածքի մեջ մտնում են.

1. սոցիալական իրադրություններում կողմնորոշվելու ունակությունը,
2. այլ մարդկանց անձնային առանձնահատկությունները և հուզական վիճակները ճիշտ հասկանալու ունակությունը,
3. մարդկանց հետ հաղորդակման համարժեք միջոցներ գտնելու և դրանք իրականացնելու ունակություն: Այստեղ հատուկ տեղ է գրավում ռեֆլեքսիայի ընդունակությունը [3, էջ 44-49]:

Միմյանց հասկացման հիմնախնդրում ռեֆլեքսիան հանդես է գալիս որպես հետադարձ կապ, որը նպաստում է հաղորդակցվող սուբյեկտների վարքի մարտավարության ձևավորմանը և նրանց միմյանց յուրատիպ ներաշխարհի հասկացմանը և շտկմանը [1, էջ 79-80]:

Հաղորդակցական կոմպետենտության բաղադրիչներից է խոսքի ազդեցիկությունը՝ մանկավարժը սովորողներին խրախուսում է՝ ելնելով նրանց անհատական առանձնահատկություններից, ուսումնական նյութի մատուցման ընթացքում կիրառում է կոնկրետ կամ այլաբանական դեպքեր, նա կարող է կոնկրետ իրադրությունը տեղափոխել մետաֆորիկ դաշտ, ընտրելով՝ ձայնի ճիշտ տոնայնություն, համարժեք կիրառելով ոչ խոսքային ժեստերը [10, էջ 69-71]:

Այդ համատեքստում ազդեցիկ է ոչ թե ուղղակի ասված խոսքը, այլ այն խոսքը, որը հագեցած է փոխաբերականությամբ, դիրեկտիվ չէ, ազատ է թողնում ունկնդրին, այս դեպքում՝ աշակերտին, միաժամանակ գրավիչ է, որովհետև լի է սիմվոլներով ու այլաբանությամբ [նույն տեղում]: Այդ է պատճառը, որ մենք շատ ենք կարևորում ուսուցչի հաղորդակցական մշակույթի բարձրացումը, ուսուցչի ադապտիվության բարձրացումը, այդ համատեքստում՝ աշակերտի նկատմամբ ազդեցության մետաֆորիկ եղանակը, որը փոխում է աշակերտի ախարհընկալումը ընդհանրապես, և մասնավորապես՝ աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալումը:

Այլաբանությունը նպաստում է աջակցող հարաբերությունների ձևավորմանը, քանի որ նրանում պարտադրանքը բացակայում է, և դրա փոխարեն աշակերտին տրվում է ազատ ընտրելու հնարավորություն [17, էջ 4-5]:

Ամփոփելով ավելացնենք, որ մեր դիտարկումները ցույց տվեցին, որ մեր դպրոցների ուսուցիչների զգալի հատվածի մոտ սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը միջին կամ միջինից ցածր մակարդակի վրա է գտնվում, ինչը մտահոգվելու և այդ ուղղությամբ հոգեբանական աշխատանքներ տանելու հրատապություն է պարտադրում:

Կարծում ենք, որ հոգեբանական ուսումնական թրեյնինգային վարժանքները, որոնք կառաջարկվեն սույն աշխատանքի համապատասխան բաժնում, մեծապես կնպաստեն միջնանձային վստահելի, աջակցող հարաբերությունների զարգացմանը և փոխներգործուն ուսուցման գործընթացի կազմակերպման բարելավմանը:

Մեր էմպիրիկ ուսումնասիրության արդյունքների վերլուծությունից պարզ է դառնում նաև, որ ուսումնական դրդապատճառների և միջանձնային հարաբերությունների արդյունավետ զարգացումն ապահովող կարևորագույն գործոն է. ներխմբային համարժեք ընկալումները, դիրքորոշումները և սպասումները:

«Գունային փոխաբերություններ»-ի, «Իմ դասարանը», «Դեռահասի կողմից հարաբերությունների գնահատման» մեթոդիկայի արդյունքները ցույց տվեցին, որ աշակերտի վերաբերմունքը ուսումնական խմբի նկատմամբ, աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալումները մեծապես ազդում են ուսումնական մոտիվացիայի, փոխներգործուն ուսուցման, ուսումնական առաջադրանքի շուրջ համախմբվելու գործընթացի վրա: Մասնավորապես Տ. Պ. Անոխինայի «Իմ դասարանը», մեթոդիկայի ձևափոխված տարբերակի հոգեբանական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ այն աշակերտները, որոնք ունեն դրական վերաբերմունք ուսուցչի, ուսումնական խմբի, ուսումնական գործունեության նկատմամբ, իրենց նկարում են ուսումնական գործընթացում, միասին կարդում են կամ գրում, զբաղված են ակտիվ ուսումնաճանաչողական գործունեությամբ: Այն աշակերտները, որոնց վերաբերմունքը համարժեք չէ իրենց նկարում են ուսումնական գործընթացից դուրս:

«Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկայով կատարված հետազոտության արդյունքների [102, էջ 152-202] որակական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ այն աշակերտները, որոնք ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունեն «ուսում», «գիտելիք», «դասդեկ» հասկացությունների նկատմամբ, այդ հասկացությունների հետ էին կապում «պարտականություններ», «տհաճություններ», «սպառնալիք», «անհաջողություն» հասկացությունները: Զգալիորեն մեծ զանգվածի մոտ մեկուսացած է մնում ինքնավերաբերմունքը: Եվ հակառակը այն աշակերտները, որոնք ունեն դրական ինքնավերաբերմունք, ինչպես նաև դրական վերաբերմունք ընտանիքի, դպրոցի, ուսման նկատմամբ, նրանց մոտ խումբ են կազմում հետևյալ հասկացությունները՝ «ներկա», «ինչպիսին եմ իրականում», «հաջողություն», «գիտելիք», «ապագա» հասկացությունները:

Այսպիսով, «Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկայի արդյունքները ցույց են տալիս, որ դեռահասների մոտ դժգոհությունը սեփական ես-ի պատկերից, դպրոցի դասդեկի, ուսման նկատմամբ ակնհայտ բացասական վերաբերմունքը, հարաբերակցվում է «անհաջողություն», «տհաճություններ», «ներկա», «իմ պարտականությունները» հասկացությունների հետ:

Աշխատանքի հաջորդ բաժնում մեր կողմից կտրվեն համապատասխան մեթոդական առաջարկներ, որոնք միտված կլինեն աշակերտի ոչ ադեկվատ վերաբերմունքի և ինքնավերաբերմունքի հաղթահարմանը: Մենք կարծում ենք, որ միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի հարաբերակցության մեջ այս գործոնի դերը բացառապես մեծ է, և դրա իմացությունը հնարավորություն կտա աշակերտի հետ աշխատող հոգեբանին, մանկավարժին հաշվի առնել այս գործոնի կարևորությունը և նշանակալիությունը:

Ուսումնական դրդապատճառների և միջանձնային հարաբերությունների արդյունավետ զարգացումն ապահովող կարևորագույն գործոն ենք համարում նաև ընտանեկան հարաբերությունների սոցիալամետ բնույթը: Այս գործոնի դերը հիմնավորվել է մեր աշխատանքի տեսական մասում, մասնավորապես մեր աշխատանքի տեսամեթոդաբանական հիմքը հանդիսացող Վ. Շուտցի ինտերպերսոնալ հարաբերությունների տեսության մեջ [121] հիմնավորվում է այն գաղափարը, որ եթե մանկության տարիքում չի բավարարվում անձի մերձավոր

խմբում ընդգրկվածության պահանջմունքը, հետագայում նա կարող է դառնալ կամ խիստ ինքնամփոփ, կամ հակառակը՝ մեծ ուշադրություն պահանջել խմբի կողմից:

Մանկության տարիքում ծնողների անհամարժեք վերահսկողությունը ապագայում հանգեցնում է նրան, որ անձը խմբի հետ ունեցած հարաբերություններում կարող է լինել գերիշխող կամ չափից ավելի զիջողական: Եթե մանկության տարիքում անբավարաված է մնում սիրո պահանջմունքը, ապա անձը կարող է խուսափել խմբում միջանձնային հարաբերություններից. կամ հակառակը ձգտի մտերմության խմբի բոլոր անդամների հետ:

Մեր աշխատանքի փորձարարական մասի, մասնավորապես՝ Լ. Դյուսի «Հեքիաթները որպես ընտանիքում երեխաների միջանձնային հարաբերությունների ուսումնասիրման մեթոդիկա»-ով ստացված արդյունքների, «Գունային փոխաբերություններ» մեթոդիկայով հետազոտության որակական վերլուծությունը, ինչպես նաև անհատական դեպքերի վերլուծությունը հավաստում են, որ ընտանեկան հարաբերությունների սոցիալամետ բնույթն էապես ազդում է աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի որպես համագործակցային, աջակցող կողմի ընկալմանը և բարձրացնում է ուսումնական մոտիվացիան:

Գործոնների հաջորդ խումբը սերտորեն կապված է նախորդի հետ, քանի որ արտացոլում է հենց անհատի հարմարվածությունը ուսումնական խմբում և առհասարակ խմբային հարմարվածության ընդհանուր ներուժը: Այս հասկացությունն արտացոլում է մեր պատկերացումները աշակերտի՝ տարբեր խմբերում տիրող մթնոլորտի և դրանք մեկը մյուսին տեղափոխելու միտումը, որի տեսամեթոդաբանական հիմքերն արտահայտվում են հոգեվերլուծության մեջ լայնորեն կիրառվող «տրանսֆեր» հասկացության ձևով [107]: Սակայն ի տարբերություն տրանսֆերի՝ մենք այստեղ դիտարկում ենք ոչ թե վերաբերմունքի տեղափոխումը, այլ աշակերտի՝ հարմարված լինելու աստիճանը խմբում:

Մասնավորապես, ինչպես ցույց են տվել մեր էմպիրիկ և անհատական դեպքերի որակական վերլուծության արդյունքները, առավելապես այն դեպքերում, երբ մենք կարող ենք ականատես լինել անբարենպաստ ուսումնական դրդապատճառների, կարմիր գծով կարծես նշմարվում է միջանձնային հարաբերությունների այս կամ այն տիրույթում անբարենպաստ դրսևորումները՝

ընդհուպ մինչև հակասոցիալական հարաբերություններ: Նման դեպքերում առաջին պլան է մղվում ուսումնական խմբում փոխներգործություն իրականացնելու համար խիստ անհրաժեշտ սոցիալ-հոգեբանական (հաղորդակցական) կոմպետենտության զարգացման առաջնահերթությունը: Ինքնին հասկանալի է, որ ուսումնական խմբում հարմարվողականության ցուցանիշն իր հերթին կապվում է բազմաթիվ հոգեբանական հատկանիշների՝ էմպատիայի կարողության, հուզական ինտելեկտի և այլնի հետ:

Այսպիսով, հետազոտությունների արդյունքները վերլուծելու և ընդհանրացնելու միջոցով մեր կողմից առանձնացվել են ուսման և միջանձնային հարաբերությունների նկատմամբ դեռահասի վերաբերմունքի 7 տիպեր, որոնք կապվում են ուսումնական մոտիվացիայի, անհատի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման ձևի, դեռահասի ընտանեկան փոխհարաբերությունների բնույթի և ուսուցիչների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության մակարդակի հետ: Ստորև ներկայացվում է աղյուսակ 4-րդը և համապատասխանաբար, մեր կողմից առաջարկվում են յուրաքանչյուր տիպի հետ հոգեբանամանկավարժական աշխատանք կազմակերպելու սկզբունքային մոտեցումներ:

	<i>Ներդաշնակ տիպ</i>	<i>Հարմարվող տիպ (դժվարություններ հաթահարող)</i>	<i>Թաքնված կոնֆլիկտային տիպ</i>	<i>Հաղորդակցվող կամ ցուցադրական տիպ</i>	<i>Մերժող տիպ</i>	<i>Բացահայտ կոնֆլիկտային տիպ</i>	<i>Մերժված տիպ</i>
<i>Վերաբերմունքը ուսման նկատմամբ և ուսումնական մոտիվները</i>	Ակնհայտ դրական վերաբերմունք ուսման և ուսումնական խմբի նկատմամբ, ուսումնական սոցիալական և ճանաչողական դրդապատճառների ներդաշնակ զուգակցումներ	Ուսումնական դժվարությունները կապված են անցյալի հետ, ընտրողաբար է վերաբերվում միջանձնային հարաբերություններին, ուսման նկատմամբ դրսևորվում է դրական վերաբերմունք	Թաքնված բացասական վերաբերմունք ուսումնական խմբի նկատմամբ, որն արտահայտվում է բարձր տագնապով	Ակնհայտ դրական վերաբերմունք ուսումնական խմբի նկատմամբ, և ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ	Ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ուսումնական խմբի նկատմամբ, ուսման նկատմամբ դրական վերաբերմունք	Ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ուսումնական խմբի նկատմամբ, ուսման նկատմամբ բացասական վերաբերմունք	Ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ ուսումնական խմբի նկատմամբ
<i>Դասարանի հետ փոխհարաբերություն Ուսումնական խմբի ոնկաման ձև</i>	Ուսումնական խմբի ընկալումը <u>խմբային</u>	Ուսումնական խմբի ընկալումը՝ առավելապես <u>խմբային</u>	Ուսումնական խմբի ընկալումն՝ <u>անհատական</u> , երբեմն՝ <u>պրագմատիկ</u>	Ուսումնական խմբի ընկալումը <u>խմբային</u>	Ուսումնական խմբի ընկալումն <u>անհատական</u>	Ուսումնական խմբի ընկալումն <u>անհատական</u>	Ուսումնական խմբի ընկալումն <u>անհատական</u>

<p style="color: red; text-align: center;">Ինքնավերաբերմունքի և միջնորդականության համագործակցությունը ուսումնական խնդիրները</p>	<p><u>Ինքնավերաբերմունքը դրական</u></p> <p>Համագործակցություն ուսուցիչների հետ Համագործակցություն դասարանում ուսումնական խնդրի շուրջ Ուսումնական ճանաչողական, սոցիալական մոտիվացիան բարձր:</p>	<p><u>Ինքնավերաբերմունքը դրական</u></p> <p>Համագործակցություն դասարանում ուսումնական խնդրի շուրջ: Ուսումնական ճանաչողական մոտիվացիան բարձր:</p>	<p><u>Ինքնավերաբերմունքը բացասական</u></p> <p>Համագործակցում է դասարանում ուսումնական խնդրի շուրջ, երբ իրեն դիմում են, ինքը չի նախաձեռնում համագործակցությունը: ճանաչողական մոտիվացիան է բարձր /միայնակ է սովորում/:</p>	<p><u>Ինքնավերաբերմունքը առավել չափով կախված է հասակակիցների վերաբերմունքից</u></p> <p>Ցանկանում է գտնվել ուսումնական խմբում, շփվել, բայց ուսումնական խնդրի շուրջ չի համագործակցում:</p>	<p><u>Ինքնավերաբերմունքը դրական</u></p> <p>Չի համագործակցում դասարանում ուսումնական խնդրի շուրջ: Դասարանից մեկուսացած է, ուսումնական մոտիվացիան նեղ ճանաչողական է բարձր /միայնակ է սովորում/:</p>	<p><u>Ինքնավերաբերմունքը հաճախ բացասական, դժգոհ է ինքն իրենից և հասակակիցներից, կամ ունի ոչ համարժեք ինքնավերաբերմունք</u></p> <p>Չի համագործակցում դասարանում ուսումնական խնդրի շուրջ: Ուսումնական մոտիվացիան ցածր է:</p>	<p><u>Ինքնավերաբերմունքը մեծ մասամբ արտահայտված չէ:</u></p> <p>Չի համագործակցում դասարանում ուսումնական խնդիրների շուրջ Ուսումնական պրոցեսից դուրս մնացած:</p>
<p style="color: green; text-align: center;">Ընդանեկան հարաբերություններ չեն ստեղծվում</p>	<p>Ընտանեկան հարաբերությունները՝ <u>սոցիալամետ</u></p>	<p>Ընտանեկան հարաբերությունները՝ <u>սոցիալամետ</u></p>	<p>Ընտանեկան հարաբերությունները՝ <u>հակասոցիալական</u></p>	<p>Ընտանեկան հարաբերությունները՝ <u>սոցիալամետ</u></p>	<p>Ընտանեկան հարաբերություններ՝ <u>հակասոցիալական</u></p>	<p>Ընտանեկան հարաբերությունները՝ <u>հակասոցիալական</u></p>	<p>Ընտանեկան հարաբերությունները՝ <u>հակասոցիալական</u></p>
<p style="color: red; text-align: center;">Ճանաչողական և սոցիալական մոտիվներ</p>	<p>Ուսումնական մոտիվացիաների դրական զուգակցումներ</p>	<p>Ուսումնական մոտիվացիան <u>ճանաչողական</u></p>	<p>Ուսումնական մոտիվացիան <u>ճանաչողական</u></p>	<p>Ուսումնական մոտիվացիան գերակայում է <u>սոցիալական</u></p>	<p>Ուսումնական մոտիվացիան <u>ճանաչողական</u></p>	<p>Ուսումնական մոտիվացիան <u>ցածր կամ ոչ արտահայտված</u></p>	<p>Ուսումնական մոտիվացիան <u>ցածր կամ ոչ արտահայտված</u></p>

<p><i>Համընթաց գործոններ՝ վերաբերմունքը անցյալի, ներկայի, ապագայի նկատմամբ</i></p>	<p>Անցյալի, ներկայի և ապագայի միջև դրական զուգակցումներ:</p>	<p>Անցյալի նկատմամբ վերաբերմունքը բացասական, ներկայի և ապագայի նկատմամբ վերաբերմունքը՝ դրական:</p>	<p>Անցյալի և ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունք, իսկ ներկայի նկատմամբ՝ բացասական, բացահայտվել է ակնհայտ խզում կա ներկայի և ապագայի միջև:</p>	<p>Դրական վերաբերմունք և ներկայի ապագայի նկատմամբ, անցյալը արտահայտված չէ:</p>	<p>Անցյալի և ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունք, իսկ ներկայի նկատմամբ՝ բացասական, ակնհայտ խզում կա ներկայի և ապագայի միջև:</p>	<p>Ներկայի և անցյալի նկատմամբ բացասական վերաբերմունք, ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունք:</p>	<p>Անցյալի նկատմամբ դրական վերաբերմունք, ներկայի և ապագայի նկատմամբ բացասական վերաբերմունք:</p>
<p><i>Ուսուցչի կոմպետենտություն</i></p>	<p>Մեծամասամբ հանդիպում է ուսուցչի կոմպետենտությունը բարձր՝ չնայած հանդիպում են նաև մասնավոր դեպքեր, երբ սովորողն ինքն է նախաձեռնում համագործակցությունը:</p>	<p><u>Ուսուցչի կոմպետենտության միջին և միջինից բարձր մակարդակ</u></p>	<p><u>Ուսուցչի կոմպետենտության միջին մակարդակ</u></p>	<p><u>Ուսուցչի կոմպետենտության միջին մակարդակ</u></p>	<p><u>Ուսուցչի կոմպետենտության միջին մակարդակ</u></p>	<p><u>Ուսուցչի կոմպետենտության ցածր մակարդակ</u></p>	<p><u>Ուսուցչի կոմպետենտության ցածր մակարդակ</u></p>

Միջին դպրոցի սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների փոխազդեցության տիպեր

Աշխատանքի ծավալը չգերազանցելու նկատառումներով՝ համառոտ ներկայացնենք սույն տիպերի հոգեբանական նկարագիրը:

1. Ներդաշնակ տիպ: Այս տիպը ձգտում է համագործակցել ուսուցիչների և ուսումնական խմբի հետ, հաճախ նախաձեռնող է: Իր շուրջն է հավաքում դասարանի ակտիվ ուժերին, ունի իմացական ներուժ և ձգտում՝ զարգացնելու լրացնելու իր իմացածը: Այս տիպին կարող ենք համեմատել Օ.Խուլխլակայի [112] կողմից դասակարգված հոգեբանական առողջության զարգացման բարձրագույն մակարդակի հետ (կրեատիվ), որը ենթադրում է միջավայրի կայուն հարմարում և իրականության նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցում: Անցյալը կապվում է դրական հուզական տպավորությունների, հիշողությունների հետ, ներկան ընկալվում է որպես հաճելի և հետաքրքիր, ապագան՝ լի հույսերով և դրական սպասումներով: Այս տիպի դեռահասները ունեն հոգեբանական տեղեկատվության կարիք՝ անձնային աճի և կյանքի նկատմամբ ստեղծարար մոտեցումը խթանելու նպատակով:

2. Հարմարվող (դժվարություններ հաթահարող) տիպ: Այս տիպն աշխատում է ուսումնական խմբում կոնֆլիկտներ չստեղծել, ընդհանուր առմամբ հարմարված է միջավայրին, սակայն դա իրեն տրվում է բազմաթիվ ֆրուստրացիաների հաղթահարման և անձնային ներուժի սպառման հաշվին: Այս տիպի դեռահասներն ընդհանուր առմամբ հարմարված են միջավայրին, բայց ուսումնական նյութից թերտեղեկացվածությունը, կամ ուսումնական խիստ պահանջները նրանց մոտ կարող են բարձրացնել տագնապայնությունը: Կարող ենք համարել, (ըստ Օ. Խուլխլակայի), [112] որ այս տիպն ունի հոգեբանական առողջության միջին մակարդակ:

Անցյալի նկատմամբ ունեցած բացասական վերաբերմունքը ցույց է տալիս, որ անցյանը դեռահասի կողմից չի ընկալվում որպես հաճելի. կարելի է ենթադրել, որ անցյալը լի է բացասական հուզական հիշողություններով, և դեռահասը վախենում է, որ ապագայում այն կկրկնվի: Անցյալում ֆրուստրացված բազային պահանջմունքները ներկայում խոչընդոտում են միջանձնային հարաբերությունների նկատմամբ ադեկվատ վերաբերմունքը: Ներկայում կառուցվող աջակցող

հարաբերությունների ձևավորումը կօգնեն հաղթահարել անցյալը, կխթանեն ներկայի և ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունքը:

3. Թաքնված կոնֆլիկտային տիպ: Այս տիպին կարելի է համեմատել Օ. Խուխլաևայի կողմից առաջարկած՝ հոգեբանական առողջության 3-րդ մակարդակի (դեզադապտիվության հետ) [112]: Դեռահասն արտաքուստ հուզական հակազդում չի դրսևորում, բայց զայրույթն ու բողոքն ուղղում է դեպի ներս, արդյուքնում կարող է ձևավորվել ոչ ադեկվատ ինքնագնահատական և ինքնավերաբերմունք: Այս տիպի դեռահասներն ունեն դրական վերաբերմունք անցյալի նկատմամբ, ինչը վկայում է այն մասին, որ դեռահասի ուժեղ կողմը անցյալի դրական հիշողություններն են: Հոգեբանական աջակցություն ցուցաբերելիս կարելի է օգտվել անցյալի ռեսուրսներից: Ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունքը, իսկ ներկայի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը, վկայում է, որ դեռահասն ապրում է ապագայում դրանք բավարարելու հույսով, և ծրագրերով: Ներկայում սպառվել են դեռահասի ռեսուրսները, բայց նա շատ է ցանկանում ապագայում կրկնել իր անցյալում ունեցած հաջողությունները: Այս դեպքում պետք է օգտագործել դեռահասի երևակայությունը և նրա մոտ ձևավորել դրական ապագայի պատկեր: Հոգեկարգավորիչ աշխատանքում առաջարկում ենք անցյալից ռեսուրսների ակտիվացում հեքիաթաթերապիայի, արտթերապիայի միջոցով, որոշ կոգնիտիվ տեխնիկաներ, ոչ համարժեք դատողությունների հաղթահարում (Ա.Էլիսի էմոտիվ թերապիայի միջոցով): Ներկայում կառուցվող աջակցող հարաբերությունները կօգնեն դրական ինքնավերաբերմունքի ձևավորմանը:

4. Հաղորդակցվող կամ ցուցադրական տիպ: Այս տիպի դեռահասների ինքնավերաբերմունքը և վարքը մեծապես կախված է միջավայրից, հատկապես՝ հասակակիցների կարծիքից ու վերաբերմունքից: Նրանք ջանք չեն խնայում շահել հասակակիցների սերն ու հարգանքը: Այս տիպի դեռահասներին բնորոշ է ցուցադրական վարքը: Նրանք ձգտում են հարմարվել միջավայրին, հաճախ՝ ի վնաս սեփական շահերին ու ցանկություններին: Այդ առումով գտնում ենք, որ նրանց ևս անհրաժեշտ է հոգեկարգավորիչ, զարգացնող հոգեբանական միջամտություն: Ուսման նկատմամբ դրական վերաբերմունքը կարելի է ձևավորել՝ օգտվելով հենց

արտաքին ռեսուրսներից, այսինքն՝ ուսումնական խմբի աջակցող հարաբերություններից: Այս տիպի դեռահասներին անհրաժեշտ է ժամանակ առ ժամանակ խրախուսել, ձևավորել համարժեք ինքնագնահատական, նրանցից ունենալ դրական սպասումներ: Այս տիպի դեռահասների հաղորդակացական կարողությունների ուժեղ կողմերը կարելի է օգտագործել ուսման նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորման և ուսումնական մոտիվացիան բարձրացնելու համար: Շփումը կարելի է դարձնել ոչ միայն հաճելի, այլև՝ օգտակար և ուսուցանող: Հոգեկարգավորիչ աշխատանքում առաջարկում ենք արտաքին ռեսուրսների ակտիվացում՝ հեքիաթաթերապիայի, արտթերապիայի միջոցով, աջակցող հարաբերությունների հաստատում:

5. Մերժող տիպ: Այս տիպի դեռահասների մոտ ադապտիվության մակարդակը ցածր է: Այս տիպին կարելի է համեմատել հոգեբանական առողջության 3-րդ մակարդակի (դեզադապտիվության հետ) [112]: Ներկայում անհրաժեշտ է աջակցող, վստահելի հարաբերությունների կառուցում: Ինքնավերաբերմունքը դրսևորվում է ոչ համարժեք բարձր ինքնագնահատականով, նա չի ընդունում հասակակիցներին, մերժում և քամահրանքով է վերաբերվում նրանց: Այս տիպի դեռահասներն ունեն անցյալի և ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունք, իսկ ներկայի նկատմամբ՝ բացասական, ակնհայտ խզում կա ներկայի և ապագայի միջև: Այս տիպը շատ նման է 2-րդ տիպին, միայն 2-րդ տիպի մոտ ուսումնական խմբի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը թաքցված է իսկ, այս տիպի մոտ ակնհատ դրսևորվում է մերժողական բացասական վերաբերմունք ուսումնական խմբի նկատմամբ: Եվ ի հակադրություն 2-րդ տիպի, որի մոտ ինքնավերաբերմունքը ոչ համարժեք ցածր ինքնագնահատականով է պայմանավորված, այս տիպն ունի ոչ համարժեք բարձր ինքնագնահատական: Մերժող տիպն ունի դրական վերաբերմունք անցյալի նկատմամբ, ինչը խոսում է այն մասին, որ դեռահասն ապրում է անցյալի դրական հիշողություններով: Նրա նեգատիվիզմը բացատրվում է նրանով, որ դեռահասը դժգոհ է ներկայում ունեցած միջանձնային հարաբերություններից, ներկայում հաղթահարում է բազմաթիվ ֆրուստրացիաներ (թե՛ ընտանեկան, և թե՛ հասակակիցների հետ ունեցած հարաբերություններում): Ապագայի նկատմամբ

դրական վերաբերմունքը, իսկ ներկայի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը, վկայում է, որ դեռահասն ապրում է ապագայում դրանք բավարարելու հույսով և ծրագրերով: Ներկայում սպառվել են դեռահասի ռեսուրսները, բայց նա շատ է ցանկանում ապագայում գրանցել հաջողություններ: Ինչպես տեսնում ենք, դեռահասի ներկան թույլ է, բայց նա ունի ուժեղ, դրական տպավորություններով ու հուզական լավ հիշողություններով լի անցյալ: Հոգեբանամանկավարժական աշխատանքում առաջարկում ենք անցյալի դրական ռեսուրսների ակտիվացում հեքիաթաթերապիայի, արտթերապիայի միջոցով: Ներկայում ոչ համարժեք դատողությունների հաղթահարում (Ա.Էլիսի Էմոտիվ թերապիայի միջոցով): Ներկայում կառուցվող աջակցող հարաբերությունները կօգնեն ադեկվատ ինքնավերաբերմունքի ձևավորմանը:

6. *Բացահայտ կոնֆլիկային տիպ:* Այս տիպն ակնհայտ թույլ տիպ է և դժգոհ է իր իրական ես-ի պատկերից: Այս տիպին կարելի է համեմատել հոգեբանական առողջության 3-րդ մակարդակի (դեգադապատիվության հետ) [112]: Այս տիպի դեռահասները հարմարման և կոնֆլիկտների հաղթահարման համար կիրառում են վարքի ակտիվ հարձակողական ռազմավարությունը [14, էջ 16]: Ներկայի և անցյալի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը, իսկ ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունքը վկայում են, որ ներկայում սպառվել են դեռահասի ռեսուրսները, բայց նա շատ է ցանկանում, որ իրեն օգնեն, և ապագայում ինքն ունենա հաջողություններ: Ինչպես տեսնում ենք, դեռահասի և՛ անցյալը և՛ ներկան թույլ են, լի բազմաթիվ ֆրուստրացիաներով: Հնարավոր է վեր հանել անցյալի ու ներկայի անբարվոքությունները, դեռահասին օգնել հաղթահարել այն փոխաբերական դաշտում: Այն բոլոր դժվարություններն ու խոչընդոտներն, որոնք կհաղթահարվեն հեքիաթում, դեռահասին կհաղորդեն ինքնավստահություն և հոգեկան էներգիա՝ դրանք իրականում հաղթահարելու համար: Դեռահասների հետ շփվելու համար հոգեբանը պետք է օգտվի արդյունավետ հաղորդակցվելու տեխնիկաներից, կոնֆլիկտների հաղթահարման թրենինգային վարժանքներից, օգտագործի որոշ կոգնիտիվ տեխնիկաներ, ներկայում աշխատի ոչ համարժեք դատողությունների

հաղթահարման ուղղությամբ: Ներկայում կառուցվող աջակցող հարաբերությունները կօգնեն դրական ինքնավերաբերմունքի ձևավորմանը:

7. Մերժված տիպ: Այս տիպի դեռահասները դուրս են մնացել ուսումնական խմբից, ու միջանձնային հարաբերություններից: Նրանց չեն ընդգրկում ուսումնական խմբային աշխատանքներում, իրենք ևս ակտիվություն չեն կրում: Մերժված տիպի դեռահասները չեն ցանկանում ոչինչ փոխել իրենց միջանձնային հարաբերություններում, կամ դիմադրում են, որովհետև ուսումնական խմբից չունեն դրական սպասումներ: Այս տիպի աշակերտները պատասխանատվություն չեն կրում իրենց ուսումնական գործունեության համար: Հաճախ անցյալի նկատմամբ ունեն արտահայտված դրական վերաբերմունք, իսկ ապագայի ու ներկայի նկատմամբ գերակայում է բացասական վերաբերմունքը, ինչն էլ վկայում է այն մասին, որ դեռահասի կյանքում անցյալում տեղի ունեցած իրադրաձությունները, որոնք դրական հիշողություններ են թողել, չեն սպասվում ներկայում: Այս դեպքում ևս պետք է օգտվել անցյալի դրական ռեսուրսներից: Այս տիպի հետ հոգեբանամանկավարժական աշխատանքը կազմակերպելիս պետք է համակարգային մոտեցում ցուցաբերել և օգտվել մյուս բոլոր տիպերի հետ տարվող հոգեբանական աշխատանքների ռազմավարությունից, քանի որ սա մեր կողմից առանձանցված տիպերից ամենաթույլն է, անձնային ռեսուրսները թույլ են, իսկ հոգեբանամանկավարժական նպատակաուղղված միջամտության հանդեպ դիմադրությունը՝ մեծ:

3.3. Մեթոդական առաջարկներ միջին դպրոցի աշակերտների փոխհարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման համար

Փոխներգործուն ուսուցման պայմաններում ուսուցչի ուսումնադաստիարակչական ներգործություններն արդյունավետ դարձնելու, միջանձնային հարաբերությունների զարգացման և ուսումնական մոտիվացիայի ներդաշնակ համադրման, ինչպես նաև ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման նպատակով մշակել ենք մեթոդական մի շարք հանձնարարականներ: Վերջիններս ներդրվել են հոգեբանական զարգացման միջոցառումների համալիր ծրագրում: Առաջարկվող ծրագրի սկզբունքները կարող են կիրառվել ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային եղանակով՝ ծնողների, աշակերտների և ուսուցիչների հետ աշխատանքում:

Առաջարկվող ծրագրում անձնային փոփոխությունները կատարվում են փոխաբերությունների օգտագործման միջոցով: Քանի որ «փոխաբերությունը որպես մարդու վրա հուզական ազդեցության միջոց, անդրադարձվում է նրա հոգում, հարուցում ապրումներ, արտահայտիչ տպավորություններ» [6, էջ 57]:

Ապրումակցող հարաբերությունների ստեղծումից բացի, «այլաբանությունը մեծապես նպաստում է տարիքային սահմանների չեզոքացմանը հոգեբանական աշխատանքում» [17, էջ 6-7]:

Դեռահասների հետ հոգեկարգավորիչ աշխատանքով զբաղվող հոգեբանները գտնում են, որ հեքիաթն օգնում է հաստատել ապրումակցող հարաբերություններ [55], ինչպես նաև՝ փոխաբերությունն ունի խոսքն ավելի ազդեցիկ դարձնելու հնարավորություն [35, էջ 87- 93]:

Հոգեբանները, որոնք փոխաբերությունն օգտագործում են դեռահասների հետ աշխատանքում, գտնում են, որ հաճախ խոսքային մակարդակում դեռահասը կարող է չընդունել հեքիաթը կամ դիմադրել [87]: Սակայն «հեքիաթաթերապիան անձնային փոփոխությանը հասնում է ենթագիտակցական մակարդարդակում» [75, էջ 87]:

Դեռահասի բոլոր հակազդումներն հոգեբանն օգտագործում է փոխաբերության կառուցման ժամանակ՝ հաշվի առնելով ոչ միայն նրա գիտակցական- զգայական, այլև անգիտակցական- զգայական փորձը: [77]:

Նկատի ունենալով հեքիաթի փոխաբերական ուժն ու թերապևտիկ բացառիկ հնարավորությունը՝ ծրագրում առաջարկել և կիրառել ենք մի շարք հեքիաթաթերապևտիկ վարժանքներ, որոնք զուգակցել ենք մեր կողմից իրականացված անհատական հետազոտություններին:

Փոխաբերությունը առաջարկում է վարքի այլընտրանքային հակազդումների և հմտությունների ձևավորում, այսինքն՝ այլաբանության միջոցով կարելի է հասնել դեռահասի կողմից վարքի բազմաթիվ այլընտրանքային ձևերի յուրացմանը: [54]

«Հանդիպելով փոխաբերությանը՝ դեռահասը ստացած այլաբանական իմաստի մեջ իր սեփական վերաբերմունքն է ընտրում: Փոխաբերության մեկնաբանությունը բարդ կոգնիտիվ և գնահատողական- իմաստային գործընթացի համադրություն է, որն ունի անհատական - առանձնահատուկ բնույթ: Ոմանք փորձում են բացահայտել փոխաբերության իմաստը, ոմանք հավանական ենթատեքստը, մյուսները՝ հեղինակի գնահատականն ու դիրքը» [35, էջ 80-81]:

Այսպիսով, հաճախ այն զարգացումները, որոնք տեղի են ունենում այլաբանական սյուժեում, օգնում են դեռահասին լուծել իրական կյանքում դժվարին, անհաղթահարելի թվացող պրոբլեմային իրավիճակներն ու հաղթահարել թշնամական վերաբերմունքն, ապակառուցողական հարաբերություններն ու միջանձնային կոնֆլիկտները և միջանձնային հարաբերություններում հասնել փոխլրացնող, ներդաշնակ, զարգացնող հարաբերությունների:

Այսպիսով, ուսուցչի և աշակերտի միջև ստեղծվում է մի յուրահատուկ փոխաբերական միջավայր, որը հնարավորություն է տալիս դեռահասին ազատ և անկաշկանդ դրսևորվելու, սովորելու ստեղծագործելու, ինքնաբուխ լինելու թոթափելու հոգեբանական շատ խնդիրներ՝ կապված միջանձնային հարաբերություններում չհասկացվածության, ոչ համարժեք ինքնագնահատականի,

ցածր ադապտիվության հետ: Փոխաբերությունը դառնում է յուրահատուկ միջնորդ դեռահասի ներաշխարհի և արտաքին, օբյեկտիվ աշխարհի միջև:

Այսպիսով, այլաբանության միջոցով կարելի է ազդել դեռահասի ձևավորվող միջանձնային հարաբերությունների, մոտիվացիոն ոլորտի վրա, ակտիվացնել վերջինիս նախաձեռնողականությունը, բարձրացնել ադապտիվությունը:

Գ. Լոմակինան նշում է, որ «յուրաքանչյուր այլաբանություն ստեղծվում է օգտագործելով ներշնչանքի երեք մակարդակներ.

1.այլաբանության սյուժեն պետք է համապատասխանի դեռահասի իրական կյանքին, նրա հետաքրքրություններին, ձգտումներին, ընդգրկի պրոբլեմային իրադրության բոլոր գործող անձանց: Իրադրությունը պետք է կրի մետաֆորիկ բնույթ,

2.հերոսը բացահայտում է իր ներքին ռեսուրսները,

3.հերոսը գտնում է արտաքին միջոցներ ու գաղափարներ, պրոբլեմային իրադրության համար գտնում տարբերակներ» [75, էջ 25]:

Ուսումնական մոտիվացիան ուսման մեջ հաջողության հասնելու ամենաիրական ճանապարհն է: Հետևաբար, ուսուցիչը՝ ուսումնական գործունեության պատասխանատուն, պետք է ստեղծի ուսումնական ակտիվ փոխգործունեության միջավայր, առաջացնի համագործակցային, օգնող միջավայր, ձևավորի թիմային նպատակ ուսումնաճանաչողական գործունեության մեջ:

Ելնելով վերոգրյալից՝ մենք դպրոցում աշատող հոգեբանին, դասղեկներին, ուսուցիչներին առաջարկում ենք օգտագործել փոխաբերությունը՝ աշակերտների զարգացնող, աջակցող միջանձնային հարաբերությունների, ուսումնաճանաչողական մոտիվացիայի բարձրացման, ուսումնառության արդյունավետության բարձրացման համար: Մեր հետազոտությունների արդյունքում առանձնացրել ենք միջին դպրոցի սովորողների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների փոխներգործության 7 տիպեր: Բացահայտելով

այդ տիպերի հոգեբանական առանձնահատկությունները՝ առաջարկում ենք դրանց համապատասխան հոգեբանամանկավարժական միջատության համալիր ծրագիր:

Այդ նպատակով առանձացել ենք մի շարք հոգեախտորոշիչ հեքիաթներ, որոնք օգնում են հոգեբանին գնահատելու դեռահասի միջանձնային հարաբերությունների համակարգում ունեցած տեղն ու վերաբերմունքը միջանձնային հարաբերությունների նկատմամբ:

Օրինակ՝ «Փնտրում եմ ընկեր» [35, էջ 225-227] հեքիաթաթերապևտիկ խաղ-վարժանքն ունի հոգեախտորոշիչ նշանակություն, քանի, որ դրա միջոցով դեռահասը ներկայացնում է իրեն, այնուհետև հայտնում է, թե խմբում ում հետ կուզենար ընկերություն անել և ինչու: Հոգեբանը պարզում է դեռահասի դիրքը ուսումնական խմբում, սիրված կամ մերժված լինելը, որից հետո կարող է ընտրել համապատասխան հոգեբանական օգնության ռազմավարություն:

Մեկ այլ դեպքում, դեռահասի անհատական առանձնահատկությունները ճանաչելու, ինչպես նաև օգնելու դեռահասին ինքնաճանաչման հասնելու՝ ացկացրել ենք «Գիտեք, թե, որ գրքերն են խելացի» հեքիաթաթերապևտիկ խաղը [64, 51-59]: Այն հնարավորություն է տվել դեռահասին գնահատելու իր վարքը, վեր հանելու սեփական սխալները, ինքնախոստովանություն անելու: Քանի որ դեռահասը խոսում է հեքիաթի հերոսի անունից, նա ավելի անկաշկանդ է ինքնաարտահայտվում, ինչն էլ օգնում է, որ մանկավարժ-հոգեբանն առանց լարվածության բացահայտի հոգեբանական պրոբլեմը, և հետագայում համապատասխան հոգեբանամանկավարժական միջամտության մշակի: Որպես կանոն, իրավիճակի հոգեբանական վերլուծությունը, ներքնայնացումը, ելքերի փնտրումը, տեղի է ունենում ավելի ուշ՝ դեռահասի հետ անհատական աշխատանքի ժամանակ:

Մենք նաև առանձնացրել ենք նաև մի շարք հոգեբանական հեքիաթներ՝ մանկավարժներին հոգեբանական աջակցություն ցուցաբերելու նպատակով: Օրինակ՝ «Ստեղծիր հեքիաթ» հեքիաթաթերապևտիկ վարժությունը նպատակահարմար է օգտագործել մանկավարժներին, որոնք սովորում են

հեքիաթաթերապիայի փոխաբերական տարրերն օգտագործել իրենց մանկավարժական պրակտիկայում [35, էջ 373-377]:

Մանկավարժներին օգնելու, հետ մնացող աշակերտների նկատմամբ հանդուրժողականություն զարգացնելու, ինչպես նաև կարծրատիպային համոզմունքների հաղթահարման, նոր դիրքորոշումների ձևավորման, մանկավարժների ինքնավերափոխման, ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացման նպատակով նպատակարար է անցկացնել «Ծույլիկն էլ է մարդ» թրենինգային խաղ- վարժանքը [35, էջ 296-301]:

Չնայած հեքիաթաթերապիայի բարձր արդյունավետությանը՝ այնուհանդերձ, անհրաժեշտ է որոշակի նախազգուշական միջոցներ ձեռնարկել, որպեսզի հեքիաթ կիրառումը չդառնա զուտ ժամանց և ապարդյուն գործիք, ինչը կարող է բացասաբար անդրադառնալ աշխատանքում ներգրավված աշակերտի մոտիվացիայի վրա [17, էջ 10]: Հետևաբար, հեքիաթը որպես հոգեբանամանկավարժական աջակցության միջոց օգտագործելու համար մանկավարժ-հոգեբանից պահանջվում է մասնագիտական բարձր պատրաստվածություն:

Առաջարկում ենք անհատական հոգեբանական աշխատանքի ժամանակ հորինել հոգեբանական հեքիաթ՝ ելնելով դեռահասի հոգեբանական խնդրից և կյանքի ուղուց: Հոգեբանական հեքիաթի հերոսը պետք է շատ նման լինի դեռահասին, ու ծանոթ լինի այն իրավիճակը, որում հայտնվում է նա: Հոգեբանական հեքիաթները օգնում են, որ դեռահասն իրեն պաշտպանված ու ապահով զգա: Ցանկացած հեքիաթ պատմություն է մարդկային փոխհարաբերությունների մասին: Հոգեբանական հեքիաթներում դեռահասին ցուցադրվում է չարն ու բարին, համարձակն ու վախկոտը, ալարկոտն ու աշխատասերը, մեծամիտն ու արդարամիտը, կամ թե սովորեցնում է, որ աշխարհը լի է հակասություններով, անարդարություններով, բայց միևույն ժամանակ պետք է պայքարել և որ անպայման վերջում հաղթում է բարին... Հոգեբանական հեքիաթի

հերոսները դեռահասին կսովորեցնեն հաղթահարել բազմաթիվ դժվարություններ, խոչընդոտներ, կհաղորդեն լավատեսական մտքեր:

Այժմ անդրադառնանք մեր կողմից առաջարկած թիրախային խմբերին ուղղված համապատասխան մեթոդական առաջարկներին:

Հարմարվող, դժվարություններ հաղթահարող տիպին ընդհանուր առմամբ ուսման նկատմամբ ունի դրական վերաբերմունք, սակայն ընտրողաբար է մոտենում միջանձնային հարաբերություններին: Դժվարությամբ է ուսումնական խմբում ընկերներ գտնում, դժվարությամբ է ընդգրկվում ուսումնական խմբի թիմային աշխատանքներին: Ուսումնական դժվարությունները, այս տիպի դեռահասների մոտ, բարձրացնում են տագնապայնությունը, և որպես կանոն, նրանք թերահավատորեն են վերաբերվում իրենց ուժերին, արդյունքում՝ տուժում է ուսումնական մոտիվացան: Ուստի, որպեսզի հարմարվող տիպի դեռահասներն առանց դժվարության, անկաշկանդ և ինքնավստահ ընդգրկվեն ուսումնական խմբի թիմային աշխատանքներին, նրանց անհրաժեշտ է հաղթահարել անինքնավստահությունը, տագնապայնությունը: Ներկայում միջանձնային հարաբերություններում ավելի բաց և վստահելի հարաբերությունների հասնելու համար, ինչպես նաև ուսումնական դժվարությունները հաղթահարելու նպատակով կիրառել ենք «Իմ հաջողությունները ու անհաջողությունները» փոխաբերական խաղ վարժանքը: Վարժանքն օգնում է չխուսափել դժվարություններից, ավելի անկաշկանդ խոսել ուսումնական անհաջողություններից, խմբային լուծումներ գտնել Այս վարժանքն օգնում է հատկապես այս տիպի դեռահասներին հասնել ինքնաճանաչման, ինքնաբացահայտման, հնարավորություն է տալիս ռեֆլեքսիվ կարողությունների ձևավորմանը [35, էջ 159-163]:

Հարմարվող կամ դժվարություններ հաղթահարող տիպի դեռահասների արտահայտված ցածր ինքնագնահատականը խանգարում է ուսումնական խմբում ինքնադրսևորվելուն, ինչի հաղթահարման համար նպատակահարմար է օրինակ «Լուսատիկ» հոգեբանական հեքիաթը [68, 73-76]:

Ինքնաճանաչման, ադեկվատ ինքնագնահատականի ձևավորման, ինքնավստահ վարքի հմտությունների ձևավորման, ինչպես նաև խմբային ռեֆլեքսիվ հարաբերությունների զարգացման համար նպատակահարմար ենք համարում կիրառել «Իմ հոգեբանական դիմանկարը» [35, էջ 192-195], «Խոսող հայելիներ» հեքիաթաթերապևտիկ խաղ վարժանքները [35, էջ 177-182, էջ 197-200]:

«Հոգեբանական նվեր կամ նվեր տված ձիու ատամները» [35, էջ 241-243], հեքիաթաթերապևտիկ խաղը հնարավորություն է տալիս դեռահասներին միմյաց ավելի լավ ճանաչել, իմանալ միմյանց թույլ և ուժեղ կողմերը, և թույլ կողմերի հաղթահարման համար նվիրել միմյանց հոգեբանական նվերներ, այսինքն՝ այն հոգեբանական առանձնահատկությունը, որն ըստ ուսումնական խմբի՝ պակասում է իրենց ընկերոջը և որ նա միջանձնային հարաբերություններում ավելի կշահեր, եթե այդ հոգեբանական նվերն ունենար: Մասնակիցներից յուրաքանչյուրը պետք է հիմնավորի, թե հատկապես ինչու է ընտրել այդ հոգեբանական նվերն իր ընկերոջ համար, վերջինս էլ կարող է ընդունել կարող է և չընդունել նվերը՝ հիմնավորելով դրա անհրաժեշտությունը կամ անպետքությունն իր համար: Այս փոխաբերական խաղի ժամանակ դեռահասները անկեղծանում են, հասնում ինքնաբացահայտման, ինքնաճանաչման, ինչպես նաև հնարավորություն են ունենում իրենց անձնային որակները տեսնել խմբի աչքերով: Բնականաբար, այս տիպի դեռահասների հետ աշխատանքում պետք է հաշվի առնել մյուս ծայրահեղությունը՝ այն է սոցիալ-հոգեբանական շփումներն ի հաշիվ ուսումնական գործունեության:

Թաքնված կոնֆլիկտային տիպի դեռահասների մոտ արտահայտված է թաքնված բացասական վերաբերմունքն ուսումնական խմբի նկատմամբ: Այս տիպի դեռահասներն իհարկե ընդգրկվում են ուսումնական խմբի թիմային աշխատանքներին, սակայն դա տեղի է ունենում բացառապես ուսուցչի ցուցումով: Նրանք, որպես կանոն, սեփական նախաձեռությամբ չեն ընդգրկվում ուսումնական խմբի գործնական աշխատանքներին: Այս տիպի դեռահասները նախընտրում են ուսումնական առաջադրանքների կատարման անհատականացված ձևը:

Ուսումնական խումբը կաշկանդում է նրանց, և որպես կանոն, նրանք ինքնադրսևորված չեն խմբում:

Հասակակիցների հետ թաքնված կոնֆլիկտային հարաբերությունների հաղթահարման, ինչպես նաև հասակակիցների հետ շփման դժվարությունների հաղթահարման ուղղությամբ տարված թրենինգային վարժանքներից այս տիպի դեռահասների հետ արդյունավետ է աշխատում «Հեքիաթ միայնակ ձկան և մեծ կապույտ ծովի մասին՝ թերապևտիկ հեքիաթը [68, էջ 76], ինչպես նաև դրական արդյունքներ ենք գրանցել՝ կիրառելով «Հեքիաթ բարեկամության մասին» [54] հեքիաթաթերապևտիկ խաղը: Այս խաղը կարելի է անցկացնել ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային հոգեկարգավորիչ աշխատանքում:

Ուսման, միջանձնային հարաբերությունների նկատմամբ ադեկվատ վերաբերմունքի ձևավորման, ինչպես նաև հուզական լարվածությունը թուլացնելու համար նպատակահարմար ենք համարում անցկացնել Տ. Եվստիգնեսայի մշակած «Ճանապարհորդություն հույզերի աշխարհում» հեքիաթաթերապևտիկ խաղ վարժանքը [54]: Հեքիաթաթերապևտիկ աշխատանքի ընթացքում դեռահասը ծանոթանում է իր հույզերին (վախին, գայրույթին), սովորում է կառավարել դրանք, քանի որ ամեն ինչ կատարվում է հեքիաթի զարմանահրաշ աշխարհում: Շատ արդյունավետ է խմբային աշխատանքը, քանի որ խմբի անդամները հնարավորություն են ունենում տեսնել, թե ինչպես է մասնակիցներից յուրաքանչյուրը կառավարում իր հույզը, խաղում իր հույզերի հետ:

Թաքնված կոնֆլիկտային տիպի դեռահասների հետ հոգեբանական աշխատանքը կազմակերպելիս, առաջարկում ենք հաշվի առնել համընթաց գործոնները, հատկապես փոխաբերության կիրառումը զուգակցել ուսումնական միջավայրը բարենպաստ դարձնելուն ուղղված ջանքերին, բարձրացնել ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը: Պետք է աշխատել, որ ուսումնական խմբի գործունեությունը տվյալ տիպի դեռահասի համար դառնա հետաքրքիր:

Հաղորդակցվող, ցուցադրական տիպի դեռահասներին բնորոշ է փոփոխականությունը, անկայունությունը, շտապողականությունը: Նրանք արագ են

ընդգրկվում ուսումնական առաջադրանքների խմբային կատարմանը, արագ էլ դուրս են մղվում ուսումնական խմբից: Նրանց ինքնագնահատականը մեծ մասամբ կախված է հասակակիցների կարծիքից: Նրանց, ժամանակ առ ժամանակ, ցանկալի է խրախուսել, որպեսզի ոգևորությամբ ընդգրկվեն ուսումնական պրոցեսում: Որպեսզի ցուցադրական տիպի դեռահասը ոչ միայն ընդգրկվի, այլև երկար ժամանակ մոտիվացված աշխատի ուսումնական խմբում, պետք է ուսումնական համապատասխան միջավայր ստեղծել, այսինքն՝ բարձրացնել ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը: Դպրոցական տազնապները հաղթահարելու, շտապողականությունը զսպելու, ինչպես նաև աշակերտի ինքնավերահսկողությունը բարձրացնելու նպատակով նպատակահարմար է անցկացնել և քննարկել «Փորձարկման օր» հոգեբանական հեքիաթը [68, էջ 80-82]:

Մերժող տիպի դեռահասներն ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ունեն ուսումնական խմբի նկատմամբ, և արտահայտված դրական վերաբերմունք՝ ուսման նկատմամբ: Այս տիպի դեռահասները նախընտրում են ուսումնական անհատական աշխատանքը, որպես կանոն, լիարժեքորեն չեն ընդգրկվում թիմային աշխատանքներին: Նրանց ինքնագնահատականը ոչ ադեկվատ բարձր է, այդ իսկ պատճառով մերժում են հասակակիցների խումբը, կամ փորձում են խմբում հասնել գերակայության: Ուստի, դեռահասի ադեկվատ ինքնագնահատականի ձևավորման, հասակակիցների հետ թաքնված կոնֆլիկտային փոխհարաբերությունների, եսակենտրոնության հաղթահարման նպատակով՝ մեր կողմից կիրառվել է «Ձեռնոցը» հեքիաթային խաղ-բեմադրությունը, որից հետո տեղի է ունեցել խմբային քննարկում և հետադարձ կապ [36]:

Մենք կարծում ենք, որ «Հրաշք անտառի ծառ-բնավորությունները» հեքիաթաթերապևտիկ վարժանքը նույնպես զգալի ներուժ ունի դեռահասին հասնելու ինքնաճանաչման, հասկանալու իր և հասակակիցների բնավորության գծերը, ինչպես նաև զարգացնելու ստեղծագործական ունակությունները [35, էջ 389-393]:

Ընտանիքի դերի ու կարևորության բարձրացման, դեռահասի եսակենտրոնության հաղթահարման, ոչ ադեկվատ բարձր ինքնագնահատականի կարգավորման նպատակով անցկացրել ենք «Մի կառուցիր տուն ուրիշի տնակների հաշվին» ընտանեկան փոխաբերական վաժանքը, որն արդյունավետ է անցկացնել ինչպես անհատական հոգեբանական աշխատանքի, այնպես էլ՝ դեռահասների հետ խմբային թրենինգի ընթացքում [64, 14-19]:

Բացահայտ կոնֆլիկտային տիպի դեռահասներն ունեն բացահայտ բացասական վերաբերմունք ուսումնական խմբի միջանձնային հարաբերությունների նկատմամբ, և որպես կանոն՝ ոչ համարժեք ինքնավերաբերմունք:

Բացահայտ կոնֆլիկտային վարքի կարգավորման, շփման դժվարությունների հաղթահարման, ծնողների և հասակակիցների հետ կոնֆլիկտային փոխհարաբերությունների կարգավորման նպատակով /10-14 տարեկան/ դեռահասների հետ տարվող հոգեբանական աշխատանքում նպատակահարմար ենք համարում կիրառել «Մանկական դեմոկրատական հանրապետություն» հեքիաթաթերապևտիկ խաղը [68, էջ 82-84]: Զուգահեռաբար, դեռահասի ազդեցիկ վարքի կարգավորման համար նպատակահարմար ենք համարում օգտագործել «Հրաշագործները» հեքիաթաթերապևտիկ վարժանքը [35, էջ 396-398]: Քանի, որ մեր հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ այս տիպի դեռահասների մեծամասնության մոտ ընտանեկան հարաբերությունները հակասոցիալական են, առաջարկում ենք համընթաց հոգեբանական աշխատանքներ՝ ուղղված ընտանեկան փոխհարաբերությունների հաղթահարմանը, ինչպես նաև աջակցող կրթական միջավայրի ստեղծմանը:

Մերժված դեռահասներն ունեն ակնհայտ բացասական վերաբերմունք ուսումնական խմբի միջանձնային հարաբերությունների նկատմամբ: Մեր կողմից առանձնացրած բոլոր տիպերից հոգեբանական տեսանկյունից ամենախոցելի տիպն է, այդ իսկ պատճառով առաջարկում ենք համալիր մոտեցում: Դա ենթադրում է նաև կրթական միջավայրի բարելավում, դեռահասի ընդգրկում ուսումնական խմբային աշխատանքներին: Նա կարիք ունի կրթական միջավայրի կողմից խրախուսման,

թեկուզ մի փոքր առաջընթացի պայմաններում: Առաջարկում ենք նաև համալիր սոցիալ-հոգեբանական աշխատանք՝ ընտանեկան հակասոցիալական հարաբերությունների հաղթահարման նպատակով: Այս խմբի դեռահասների հետ, որոնք ունեն ուսումնական դժվարություններ, ցածր ինքնագնահատական, և մերժված են ուսումնական խմբի կողմից, ներկայացրել և մեկնաբանել ենք «Կոկորդիլոսի մասին հեքիաթը» [75]: Ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացման նպատակով նպատակահարմար ենք համարում ներկայացնել և ուսումնական խմբի հետ քննարկել «Պատմություն հռչակավոր գրենական պիտույքների խանութի և ամենակարող ուսուցչի մասին» թերապևտիկ հեքիաթը [68, էջ 83-85]:

Դասարանում մերժված, օտարացված աշակերտի համար արդյունավետ է աշխատում «Պատմություն իսկական գույնի մասին» հոգեբանական հեքիաթը [68, էջ 70-73]:

Մեր կողմից առանձնացված բոլոր տիպերի հետ առաջարկում ենք «Ճանապարհորդություն ներդաշնակության երկրում» [35, էջ 394-396] խաղվարժանքը, որն օգտագործել ենք միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման ինչպես նաև դեռահաս-միջավայր հարաբերություններում ներդաշնակության հասնելու նպատակով:

Ընդհանրապես, միջին դպրոցի սովորողների ապրումակցման կարողությունների զարգացման, միջանձնային փոխհարաբերություններում փոխհասկացման հասնելու, ինչպես նաև հասակակիցների ցավի կամ ուրախության նկատմամբ հուզական աջակություն ձևավորելու նպատակով կարելի է անցկացնել «Հրաշք վանդակում» հոգեբանական հեքիաթը [64, 77-80]:

Այսպիսով, այլաբանության մեջ դեռահասն ավելի ազատ է ինքնաճանաչման հասնելու համար: Այլաբանության նպատակաուղղված օգտագործման արդյունքում դեռահասը ինքնաբացահայտում է իրեն, հասնում ինքնաճանաչման, անձնային աճ է ունենում արդյունքում՝ դեռահասն իր շրջապատն ընդունում է բաց, բարեկամական, վստահելի, իսկ այդ պրոցեսում՝ հոգեբանը, մանկավարժը դառնում է այն աջակցող օղակը, որի օգնությամբ կառուցվում ու վերակառուցվում են վստահելի

փոխհարաբերությունները: Այդուհանդերձ, անհարժեշտ է մանրամասն վերլուծել ոչ միայն դեռահասի առկա հնարավորությունները, որոնք ենթակա են բացահայտման ու ակտիվացման, այլև այն միջավայրը, որտեղ գտնվում է նա: Սա թերևս ամենակարևոր պայմանն է, քանի որ դրանց անհամապատասխանության դեպքում կարող են առաջ գալ հակասություններ, որոնք կարող են դեռահասին ավելի հեռացնել այն իրականությունից, որտեղ նա գտնվում է:

Ուստի մենք առաջարկում ենք հեքիաթը որպես գործիք օգտագործել ոչ միայն աշակերտի այլև միջավայրի՝ դրա ռեսուրսների հաշվառման մակարդակով: Ավելի լայն հեռանկարում այստեղ կարող են տեղ գտնել առհասարակ փոխաբերականության կիրառման գործիքակազմը, որպես ներուժային պաշարների պլանավորման և ստեղծարար ու հարմարվողական միջավայրի ստեղծման միջոց:

Այսպիսով, մենք տեսնում ենք, որ ժամանակակից այլաբանության հոգեբանական զինանոցում առկա են բազմաթիվ հոգեբանամանկավարժական միջոցներ, որոնք կարող են բավականին օգտակար լինել աշակերտների զարգացնող, աջակցող միջանձնային հարաբերությունների ձևավորման, ուսումնաճանաչողական մոտիվացիայի բարձրացման, ուսումնառության արդյունավետության բարձրացման համար:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ամփոփելով մեր կողմից իրականացված տեսական և էմպիրիկ հետազոտությունների արդյունքները՝ հանգել ենք հետևյալ եզրակացությունների.

1. Միջանձնային հարաբերությունների համակարգը ոչ միայն միջնորդավորված է, այլև որոշակիորեն պայմանավորում է գործունեության ընդհանուր նպատակների, խնդիրների և դրդապատճառների առաջացումն ու զարգացումը, այսինքն՝ գործում է համակարգային դինամիկ փոխազդեցություն: Միջին դպրոցի սովորողների միջանձնային հարաբերությունները և ուսումնական դրդապատճառները բարդ փոխազդեցության մեջ են միմյանց հետ, որն արտահայտվում է դրանց բաղադրիչների միջև համահարաբերակցական կապերով: Մասնավորապես, գոյություն ունեն համահարաբերակցական կապեր ուսումնական դրդապատճառների տեսակի և սովորողների կողմից ուսումնական խմբի նկատմամբ ունեցած դիրքորոշման, վերաբերմունքի միջև: Մասնավորապես, ուսումնական խմբի նկատմամբ անհատականացված ընկալման դեպքում, որն արտահայտվում է խումբը՝ իբրև ոչ համագործակցային, երբեմն նաև խոչընդոտող միջոց դիտարկելու ձևով, աճում է ուսման իմացական կամ ճանաչողական մոտիվացիան: Իսկ ահա ուսումնական խմբի, որպես համագործակցային կամ աջակցող միջոցի ընկալման դեպքում միջին դպրոցի աշակերտների շրջանում դրսևորվում են առավելապես ի հայտ են գալիս սոցիալական և ճանաչողական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցումներ:

2. Միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի արդյունավետ փոխներգործության ընթացքը մեծապես պայմանավորված է մի շարք սոցիալ-հոգեբանական գործոններով: Միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների քանակական և որակական փոփոխությունները արտահայտվել են դրանց վրա ազդող գործոնների փոխազդեցության ընթացքում:

Աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի՝ որպես փոխօգնության, խմբային համագործակցության, տեղեկատվության փոխանակման, ուսումնական հաջողությունների հասնելու միջոցի ընկալումը և համապատասխան դիրքորոշումները նպաստում են ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացմանը: Համադասարանցիների՝ միմյանց նկատմամբ վերաբերմունքը, (ընդունվածությունը համադասարանցիների կողմից, մեկուսացվածությունը, մերժվածությունը), ինքնավերաբերմունքը (դրական, բացասական) նույնպես ազդում են ուսման մոտիվացիայի վրա:

3. Ընտանեկան հարաբերությունների առանձնահատկությունները և ուսումնական դրդապատճառները գտնվում են նշանակալից համահարաբերակցության մեջ: Մասնավորապես, ընտանեկան սոցիալամետ հարաբերությունները հիմք են հանդիսանում աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի՝ որպես խմբային համագործակցության, տեղեկատվության փոխանցման, փոխօգնության, ուսումնական հաջողությունների ձեռքբերման միջոցի ընկալման համար, ինչն էլ նպաստում է սոցիալական և ուսումնական մոտիվացիաների ներդաշնակ զուգակցումներին: Մյուս կողմից, ընտանեկան ասոցիալ հարաբերությունները հիմք են հանդիսանում աշակերտների կողմից ուսումնական խմբի անհատականացված ընկալման համար, ինչն էլ զգալիորեն նպաստում է ուսումնական դրդապատճառների թուլացմանը:

4. Կատարված հետազոտություններով հիմնավորվել և ապացուցվել է նաև, որ մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության բարձր մակարդակը նպաստում է սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացմանը: Չնայած ընտանեկան ասոցիալ հարաբերությունների և ներխմբային անհամարժեք դիրքորոշումների ոչ նպաստավոր ազդեցությանը, ուսուցչի սոցիալ հոգեբանական բարձր կոմպետենտությունը խթանում է սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի դրական շարժընթացը: Ուստի մենք փորձարկել և առաջարկել ենք մի շարք միջոցներ՝ ուղղված միջին դպրոցի աշակերտների միջանձնային

հարաբերությունների ու ուսումնական դրդապատճառների հետ աշխատանքում մանկավարժների սոցիալ- հոգեբանական կոմպետենտության բարձրացմանը:

5. Ուսումնական մոտիվացիայի և միջանձնային հարաբերությունների փոխազդեցության առանձնահատկությունների հիման վրա տարբերակվել և դասակարգվել են սովորողների հետևյալ հիմնական տիպերը՝ ներդաշնակ, հարմարվող (դժվարություններ հաղթահարող), թաքնված կոնֆլիկտային, հաղորդակցվող կամ ցուցադրական, մերժող, բացահայտ կոնֆլիկտային, մերժված: Այս դասակարգումը հիմք է տալիս միջին դպրոցում սովորողների հետ կատարվող համապատասխան հոգեբանական աշխատանքի մարտավարության ընտրության համար:

6. Կատարված տեսական և փորձնական հետազոտությունների հիման վրա մշակվել են միջին դպրոցի միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների զարգացման ծրագիր և համապատասխան մեթոդական առաջարկներ: Վերջինում հատկապես շեշտադրվում է համակարգային մոտեցումը, որը ենթադրում է անհատական հոգեբանական աշխատանքում բացահայտված օրհաջափությունների հաշվառմամբ թիրախավորված հոգեբանական համալիր միջոցառումներ՝ ուղղված միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների՝ ուժեղ կողմերի զարգացմանը և համընթաց անբարենպաստ գործոնների ազդեցության նվազման մարտավարությամբ:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Գևորգյան Ս. Ռ., Հաղորդակցում հասկացությունը հոգեբանական գիտության մեջ, Հոգեբանությունը և կյանքը, Ե., 2005, թիվ 1, էջ 75-80:
2. Գևորգյան Ս. Ռ., Վարդանյան Լ. Թ., Ուսուցչի սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտության զարգացումը որպես միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների շարժընթացը պայմանավորող գործոն, Ե., 2015, էջ 82-87:
3. Հակոբյան Ն. Ռ., Ավետիսյան Մ., Մանկավարժական կադրերի բարոյահոգեբանական մտահասության զարգացման հիմնախնդիրների շուրջ, Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական պարբերական, Ե., 2008, թիվ 1, էջ 44-49:
4. Հակոբյան Ն. Ռ., Սարգսյան Վ. Ժ., Վարդանյան Լ. Թ., Մանկավարժների բարոյահոգեբանական մտահասությունը որպես միջին դպրոցի սովորողների ուսումնական դրդապատճառների զարգացման գործոն, Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես, 3/6, Ե., 2009, էջ 159-164:
5. Հարությունյան Ի. Կ. «Կրտսերից միջին դպրոց անցման շրջանի հոգեբանական ուղեկցության համալիր մշակման հիմնախնդիրները», ատենախոսություն, Ե., 2008, էջ 190:
6. «Հեքիաթաթերապիա», մեթոդական ձեռնարկ, Ռ.Վ.Աղուզումցյանի խմբագրությամբ, կազմողներ՝ Ղազարյան Գ., Գալստյան Ա. Մուրադյան Ե., Ե., 2003, 89 էջ:
7. Կարապետյան Վ. Ս., Մոտիվացիան ուսումնական գործունեության կառուցվածում և նրա ձևավորման հնարավորությունները; «Մանկավարժական միտք», թիվ 2-3, Ե., 2002, էջ 35-39:
8. Հովհաննիսյան Ե. Լ., Վարդանյան Լ. Թ, Հատուկ դպրոցի սաների ռեսոցիալականացումը կրթադաստիարակչական գործընթացի արդիականացման

պայմաններում; Կրթության բարեփոխումների հոգեբանական հիմնահարցեր, Ե., Մանկավարժ, 2008, էջ 147-152:

9. Կիրառական հոգեբանության պրակտիկում, կազմողներ՝ Ս., Զ. Արզումանյան Ս. Շ. Մկրտչյան, Վ.Ժ. Սարգսյան, Ե., 2002, 392 էջ:

10. Մեհրաբյան Մ. Վ., Վարդանյան Լ. Թ., Ապագա մանկավարժների ազդեցիկության կոմպետենցիայի զարգացման ուղիները, Գիտական հոդվածներ (Հոգեբանություն), Վանաձոր, 2011, էջ 67-74:

11. Մեհրաբյան Մ. Վ, Վարդանյան Լ. Թ, Մեհրաբյան Ա. Ա., Հոգեբանական մանիպուլյացիաները դպրոցում, Մանկավարժական կրթության որակի հոգեբանական հիմնախնդիրները, Գիտաժողովի նյութեր, Ե., 2010, էջ 154-156:

12. Պետրոսյան Ռ. Ե., Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը «Ձեռնարկ ուսուցիչների վերապատրաստման համար» Ե., 2003, 346 էջ:

13. Սարգսյան Վ. Ժ., Մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը մանկավարժական կրթության որակի գնահատման և զարգացման համատեքստում, «Մանկավարժական կրթության որակի հոգեբանական հիմնախնդիրները» Գիտաժողովի նյութեր, Ե., 2010, էջ 187-193:

14. Սարգսյան Վ.Ժ Հոգեկարգավորում, Ե., 2007, 175 էջ:

15. Սարգսյան Վ.Ժ. Սոցիալ-հոգեբանական թրեյնինգները որպես մանկավարժների հոգեբանական մտահասության զարգացման միջոց, «Կրթության բարեփոխումների հոգեբանական հիմնահարցեր», միջազգային գիտաժողովի նյութերի ժողովածու 2008, Ե., էջ 196-200:

16. Սարգսյան Վ.Ժ., Վարդանյան Լ. Թ., Հաղորդակցման հմտությունների մարզումը որպես դեռահասների միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման միջոց, Խ. Աբովյանի 200 ամյակին, նվիրված ժողովածու, 2-րդ ՊՐԱԿ, Ե., 2010, էջ 173-175:

17. Վարդանյան Լ. Թ. Հեքիաթը՝ հոգեբանամանկավարժական աջակցության միջոց, Ընտանիք և դպրոց գիտամեթոդական ամսագիր, թիվ 4, Ե., 2012, էջ 4-11:

18. Վարդանյան Լ. Թ. Միջանձնային հարաբերությունների իմացության դերը մանկավարժական գործունեության ընթացքում, «Մանկավարժական կրթության որակի հոգեբանական հիմնախնդիրները», Գիտաժողովի նյութեր Ե., 2010, էջ 205-208:
19. Վարդանյան Լ. Թ. Միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական դրդապատճառների փոխազդեցության հիմնախնդիրները ինտերակտիվ ուսուցման պայմաններում, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի 90-ամյակին նվիրված Գիտաժողովի նյութեր, Ե., 2013, էջ 194-197:
20. Абрамова Г. С., Общая психология: Учебное пособие для вузов. М., "Академический Проект", 2002. - 496 с.
21. Абраменкова В.В., Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе// Вопросы психологии.- 1987- №5. с. 70-78.
22. Ананьев Б. Г., Человек как предмет познания; "Питер" 2010 г.- 288 с.
23. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М. "Аспект Пресс", 2002.- 364 с.
24. Аристотель, „О душе,, Перевод П.С. Попова, В кн.: Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т.1, М.: "Мысль", 1976 с. 371-448.
25. Аугустинавичюте А., Комментарий к типологии Юнга и введение в информационный метаболизм; Соционика, ментология и психология личности, 1995, № 2, с. 2-11.
26. Бадмаева Н.Ц., Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. ВСГТУ, 2004. - 280 с.
27. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф., Психологическая диагностика интеллекта и личности. Киев, 1978. – 140 с.

28. Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология. М.: "Издательство Московского университета", 1984, с. 173-179.
29. Большая психологическая энциклопедия под ред. Н. Дубенюка, М., 2007 - 544с.
30. Бодалев А.А., Восприятие и понимание человека человеком., М., 1982 - 200с.
31. Божович Л. И., Личность и ее формирование в детском возрасте,, СПб: "Питер" 2008 - 398 с.
- 32.Божович Л.И., Проблемы формирования личности; Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., Воронеж: МОДЭК, 1995 - 352 с.
33. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М., "Педагогика", 1972- 352 с.
34. Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2000-304 с.
35. Вачков И. В. "Психология тренинговой работы", М.- 2007- 415 с.
36. Вачков И. В., Сказкатерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку,, М. 2007-144 с.
37. Вартанова И.И., Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология, 2001, 2, с. 16-24.
- 38.Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. - М., 1982. - 336 с.
39. Волков К.Н., Психология о педагогических проблемах; М. "Просвещение", 1981. - 128 с.
40. Выготский Л. С., Собрание сочинений. Т. 4. М. "Педагогика", 1984- 432с.

41. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; “Эксмо”, 2005. — 1136 с.
42. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. М., 1965.
43. Гончарова Е. Б., Формирование мотивации учебной деятельности подростков. *Вопросы психологии*- 2000, №6 –с. 132-135.
44. Гордеева Т. О., Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: механизмы, условия пазвития: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук, М.,- 2013, 444 с.
45. Гордеева Т.О., Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] *Психологические исследования*: электрон. науч. журн. 2010. N 5(13).
46. Геворкян С. Р., Карапетян В. С., Концепция современного человека в свете системы образовательных инноваций; материалы конференции; “Психологические проблемы реформирования образования”, Ереван – 2008, 303-305с.
47. Давыдов В.В., Теория развивающего обучения. М.: “ИНТОР”, 1996 - 544 с.
48. Драгунова Т.В., О некоторых психологических особенностях подросткового возраста, *Вопросы психологии личности школьника*. Под редакцией Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной – М., 1961 с.
49. Духновский С. В., Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.Речь, 2009. — 141 с.
50. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб. “Питер”, 2004. — 592 с.
51. Дубровина И. В. Прихожан В. В., *Возрастная и пед. психология*, М., “Академия” 2003.- 368 с.

52. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ, Вопросы психологии. — 1985, №5. — с. 162–168.
53. Занюк С., Психология Мотивации: Теория и практика мотивирования; М 2011.- 117 с.
54. Зинкевич - Евстигнеева Т. Д., Тренинг по сказкотерапии. СПб: “Речь” 2006. -176с.
55. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии.- СПб.: "Златоуст", 1998. - 352 с.
56. Ильин Е. П., Психология общения и межличностных отношений, М., 2009.- 576 с.
57. Ильин. Е. П Мотивация и мотивы ; «Мастера психологии». — СПб.: “Питер”, 2003. 512 с.
58. Истратова О. Н, Эксакусто Т.В., Справочник психолога средней школы Издательство шестое, Ростов- На- Дону- 2010.- 512 с.
59. Ковалев Г. А. Психология познания людьми друг друга, Вопросы психологии. 1983. № 1- 112-118с.
60. Коломинский Я. Л., Плескачева Н. М., Заяц И. И., Митрахович О. А. Психология педагогического взаимодействия: Учебное пособие, Под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб.: ” Речь”, 2007. – 240 с.
61. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учебное пособие. Мн.: “ТетраСистемс”, 2000.- 432 с.
62. Коротаева Е. В. , Хочу, могу, умею; Обучение, погруженное в общение; М., 1997 - 224 с.
63. Кон И. С., Психология ранней юности. М., 1989.- 255 с.

64. Короткова Л. Д., Сказкотерапия в школе. Методологические рекомендации. М. 2006. -144с.
65. Краткий словарь системы психологических понятий, Под ред. К.К. Платонова, 1984. – 174 с.
66. Куликова И. Ю., Специфика самоотношения старших подростков в зависимости от отношения учителей и коллектива. Региональный сборник научных трудов. 3 выпуск., СПб- 2007.
67. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М., Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб.: “Питер”, 2001.- 544.
68. Лабиринт души: Терапевтические сказки, Под ред. О.В. Хухлаевой , О.Е.Хухлаева. — 9-е изд. — М., “Академический Проект”, 2013. — 175 с.
69. Лабунская В. А., Экспрессия человека. Ростов- на- Дону, 1999. 203 с.
70. Лапланш Ж., Ж. Б. Понталис, Словарь по психоанализу; М, 1996.- 623 с.
71. Левин К., Теория поля в социальных науках; Пер. с англ. - СПб.: "Сенсор", 2000. - 368 с.
72. Левин К., Динамическая психология: Избранные труды, Под ред. Д.А.Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. М.: “Смысл”, 2001.- 572 с.
73. Леонтьев А.Н., Потребности, мотивы, эмоции ; М., Изд-во Моск. ун-та, 1971.- 25 с.
74. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии, Мотивация и личность, М., 2000.- 451 с.
75. Ломакина Г. Р., Сказкотерапия. М., 2010 - 158 с.
76. Лисина М. И., Генезис форм общения у детей// Принцип развития в психологии/ Пол ред. Л. Анцыферовой. М.:Педагогика, 1978. – 168 с.
77. Маканцев В. П., Как составлять сказки. Феодосия, 1999.- 192 с.

78. Мак-Клеелланд Д., Мотивация человека; СПб: Питер, (Сер. "Мастера психологии") 2007. - 627с.
79. Мансурова С. А., Повышение уровня психологической компетентности как фактор формирования мотивации педагогической деятельности. автореферат.дис. канд. психол. наук. Сургут, 2009 - 135 с.
80. Маркова А.К., Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: “Просвещение” 1983. – 96 с.
81. Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б., Формирование мотивации учения. - М., 1990.- 192 с.
82. Маслоу А.Г., Новые рубежи человеческой природы. М.: “Смысл”, 1999. – 478 с.
83. Мид Дж., Разум, Я и Общество (Mind, Self, and Society), 1934. - 216 с.
84. Миронова Т. С., Межличностное восприятие в групповой спортивной деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1986. - 160с.
85. Морозова Н. Г., Формирование интересов детей в условиях нормального и аномального развития: Автореф. дис. ...д-ра наук. — М., 1967.
86. Мясищев В. Н., Психология отношений Под ред. А. А. Бодалева. М.: Изд- во Московского психолого- социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. - 400с.
87. Набокина Е. Л., Сказки и игры с особым ребенком. СПб. 2006 -144с.
88. Обозов Н.Н., Психология межличностных отношений.; Киев, 1990.- 192с
89. Панина Т. С., Вавилова Л. Н., Современные способы активизации обучения,, М. 2008 - 178с.
90. Петровский А. В., Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. — М.: “Педагогика” 1984. - 272с.

91. Психологический словарь авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: “Феникс” 2003. – 640 с.
92. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся” под. ред. А. А. Бодалева, В. А. Ляудис, М., 1980- 162с.
- 93.Реан А. А. Коломинский Я. Л., Социальная педагогическая психология. СПб; “Питер Ком”, 1999.- 416 с.
- 94.Регуш Л. А., Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни; Научный журнал; Известия РГПУ им. А.И. Герцена 2009; № 100, с. 57-65.
95. Регуш Л. А., Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб.: “Питер”, 2008. -208 с.
96. Роджерс К., Взгляд на психотерапию. Пер. с англ. М.М. Исениной, под редакцией д.п.н. Е.И.Исениной М., 1994.- 233 с.
97. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии: СПб; “Питер”, 2002- 720 с.
98. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб., 1996.
99. Середа Е.И Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост.- СПб.: 2006.- 224с.
100. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. [Электронный ресурс]. 2011.
- 101.Современная психология мотивации, Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: “Смысл”, 2002. - 343 с.
102. Соломин И.Л., Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования, СПб, “Речь”, 2006 .– 280с.

103. Тайсон Ф., Тайсон Р., Психоналитические теории развития, Екатеринбург: 1998.- 528 с.
104. Узнадзе Д.Н., Психологические исследования. М., "Наука" 1966. -450с.
105. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002 - 362 с.
106. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю., Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.- 288с.
107. Фрейд. З., Лекции по введению в психоанализ. М. "Наука" 1989. - 454с.
108. Хайдеггер М., Бытие и время, Пер. с нем. В.В. Бибихина. — Харьков: "Фолио", 2003.- 503 с.
109. Хеллер К.А., Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности, Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: "Молодая гвардия", 1997. с. 243 - 264.
110. Хеккхаузен Х., Мотивация и деятельность. 2-е изд., перераб. Под ред. А. Леонтьева, Б.М. Величковского. СПб.: "Питер-пресс", М. "Смысл", 2003. - 534с.
111. Худоян С. С., Проблема возрастных кризисов развития личности Диссертация на соискание ученой степени доктора; Е. 2009. - 284с.
112. Хухлаева О. В., Основы психологического консультирования психологической коррекции, М., „Академия,, 2001. - 208с.
113. Хьелл Л., Зиглер Д., Теории личности. - СПб.: "Питер Пресс", 1997.- 573с.
114. Цукерман Г. А., Переход из начальной школы в среднюю, как психическая проблема, Вопросы психологии. – 2001, № 5. 19-34 с.

115. Цукерман Г.А., Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии, Вопросы психологии, 1998, № 3 с.17-31.
116. Цукерман Г.А., Ермакова И.В., Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: взгляд со стороны компетентностного подхода, *Психологическая наука и образование*. - 2003, - № 4.- с. 56-73.
117. Цукерман Г.А., Венгер А.Л., Развитие учебной самостоятельности. М., 2010. - 432 с.
118. Шапарь В.Б., Новейший психологический словарь. – Издание 4-е. – Ростов-на-Дону, “Феникс”, 2009. - 816 с.
119. Шапарь В. Б., Шапарь О. В., Практическая психология. Проективные методики. Ростов Н/Д: Феникс, 2006. - 480 с.
120. Шибутани Т., Социальная Психология; Ростов Н/Д. 1999 - 539 с.
121. Шутц В., Глубокая простата / Пер. с. англ. СПб. „Роза мира,, 1993 - 231с.
122. Эльконин Д.Б., Детская психология. - М.: Учпедгиз, 1960. -148с.
123. Э. Эриксон, Детство и общество. СПб.. 1996, - 593с.
124. Ясперс К., Смысл и назначение истории: Пер. с нем. - М.: “Политиздат”, 1991.- 527 с.
125. Deci E.L., Ryan R.M., Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.
126. Hall. C.S., Adolescence. Vol. 1,2,1904,1905.
127. Kohut, H., and Wolf, E. S., The disorders of the self and their treatment: An outline, *int. J. Psychoanal.*, 59: 1978, p. 413-425.
128. Mead G. H. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934. P. 141-144, 173-178.

129. Sullivan H. S., Conceptions of modern psychiatry. New York: Norton. 1953.
130. Sternberg, R.J. Criteria for intellectual skills training. Educational Researcher, 1983. 12, 6-12.
131. Teigen K. Yerkes—Dodson — a law for all seasons// Theory and Psychol. 1994. V. 4 (4). p. 525—547.
132. www. edu. am.

ՀԱՎԵԼՎԱԾ

Հավելված 1

Փորձագիտական գնահատում Աշակերտներին տրվել են գնահատման թերթիկներ, և խնդրել ենք գնահատել, թե առաջադրանքի կատարման անհաջողության դեպքում, որոնք են համարվում իրենց վարքի դրդապատճառները. ա). անբավարար ընդունակությունները, բ). անբավարար ջանքերը, գ). առաջադրանքի բարդությունը, դ). հաջողության բացակայությունը:

Կոմպետենցիաների նկարագրությունը	Խսի՞մ արտահայտված է առավել չափով	արտահայտված է միջին	ար- ցածր է ար- տահայտված
Ազդեցություն և ազդեցիկություն. սովորողներին խրախուսում է՝ ելնելով նրանց անհատական առանձնահատկություններից, աշխատանքում ներօրավում է ծնողներին, նյութի մատուցման ընթացքում կիրառում է կոնկրետ օրինակներ, ցուցադրումներ, ընտրում է ձայնի ճիշտ տոնայնություն, համարժեք կերպով օ•ա•ործում է ոչ խոսքային ժեստեր:			
Ուրիշների զարգացում կիրառում է այնպիսի արդյունավետ նոր եղանակներ, որոնք հեշտացնում են սովորողների կողմից նյութի ինքնուրույն յուրացմանը, հավատում է սովորողների ներուժին, ունի դրական սպասումներ:			
Միջանձնային հասկացում: Լավ է հասկանում սովորողների վարքի պատճառները, տրամադրությունները, զգացմունքները, պահանջմունքները, հետաքրքրվում է նրանց ճակատա•րով, ուրախանում է նրանց հաջողություններով, ունի հաղորդակցման, միջանձնային փոխներօրծության, փոխօգնության բարձր արտահայտված պահանջմունք, ունի դրական սպասումներ, շատ ժամանակ է ծախսում սովորողների պրոբլեմները լսելուն:			
Կոմպոզում դեպի կրթական հաստատության սպառողը. սովորողների և նրանց ծնողների պահանջմունքների բացահայտում, ուշադրություն նրանց գանգատների, հայցերի նկատմամբ, հավասար հասանալիություն միջին և բարձր առաջադիմությամբ աշակերտների նկատմամբ, աշխատանք նյութի մատչելիության զարգացման վրա, դրական սպասումներ, հավատ աշակերտների վերափոխմանը:			

<p>Թիմային աշխատանք և համագործակցություն. համագործակցություն աշակերտների, ուսուցիչների, ծնողների և ղեկավարության հետ, հաղորդակցման և կոնֆլիկտների հաղթահարման կարողություններ:</p>			
<p>Նախաձեռնողականություն. պահանջկոտ վերաբերմունք է դրսևորում իր մանկավարժական գործունեության արդյունքների նկատմամբ, ստեղծարար է, խնդիրները կանխում է մինչև դրանց սրվելը:</p>			
<p>Ճկունություն. հարմարվում է, արագ է ընկալում, հասկանում և կարևորում է տարբեր /հաճախ հակասական/ տեսակետները, հեշտ է ընդունում մանկավարժական իրադրության փոփոխությունները, օբյեկտիվ է, հաշվի է առնում կրթական գործընթացի մեջ ներգրավված բոլոր կողմերի կարծիքները, հակված է ինքնավերլուծության, ըստ անհրաժեշտության փոխում է կրթական գործընթացի ձևերն ու մեթոդները:</p>			
<p>Դիրեկտիվություն և համառություն. կանոնակարգում, մերժում են խնդրանքները, հակադրվում են, ուղղակի հրանգավորում են, հրամայում:</p>			

Դասի ընթացքում ուսուցչի խոսքային ներգործության հետազոտման մեթոդիկա

Նպատակ: Տալ դասի ընթացքում ուսուցչի ներգործության բնութագիրը

Կառուցվածք՝ ուղղված փորձարկող-դիտարկողին

I. Դասին այցելելու նախապատրաստումը

1. Կոնկրետացնել և հասկանալ ուսուցչի հաղորդակցական մշակույթի հետազոտման, ինչպես նաև դիտման նպատակը
2. Մանրամասն ուսումնասիրել դիտման կառուցվածքը,
3. Հիշել կամ նորից ծանոթանալ դիտման մեթոդի առանձնահատկություններին և պահանջներին
4. Տրամադրվել օբյեկտիվ դիտման՝ բացահայտելով ուսուցչի վրա սուբյեկտիվ պայմանների ազդեցությունը՝ ըստ գործընթացի և գիտական արդյունքների
5. Ծանոթանալ տերմինների բառարանին, որոնք բացահայտում են տիպիկ խոսքային ներգործությունների իմաստը

II. Դիտման անցկացում

1. Այն ուսուցչի հետ ծանոթացման և հարաբերությունների հաստատման ժամանակ, ում դասը, որ պետք է դիտել, խուսափել դիտման կոնկրետ նպատակի ձևակերպումից:
2. Դիտվող խոսքային ներգործությունների ֆիքսումը կատարվում է հետևող սխեմայով (տես. աղյուսակը, որտեղ 4 սյունյակներում գրվում են բառերը՝ վերաբերմունքը, արտահայտությունները, որոնք կարող են վերաբերել ներգործության այս կամ այն տեսակին, եթե առաջանում են դժվարություններ կապված այս կամ այն արտահայտության հետ, կարելի է օգտվել տերմինների բառարանից):
3. Անհրաժեշտ է գրի առնել նաև այն խոսքային ներգործությունները, որոնք բացակայում են սխեմայում, բայց օգտագործվում են ուսուցչի խոսքում Այս նյութը հարկ է օգտագործել արդյունքների վերլուծության ժամանակ:

սկզբնաղբյուրը՝ Л. А. Реруш. Практикум по наблюдению и наблюдательности.

СПб.: Питер, 2008. — с. 201-207.

ԳՈՒՆԱՅԻՆ ՓՈԽԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱ (Ի.Սոլոմին)

Հրահանգ հետազոտվողին: Ձեր առջև դրված գույներից յուրաքանչյուրը նշված է համարով: Դուք ստացել եք բլանկ, որտեղ կա հասկացությունների ցանկ: Խնդրում ենք ցանկի յուրաքանչյուր հասկացության համար ընտրել որոշակի գույն: Դրա համար «Գույնի համարը» սյունակում յուրաքանչյուր հասկացության աջ մասում գրել այն •ույնի համարը, որը ձեր կարծիքով ամենաշատն է համապատասխանում տվյալ հասկացությանը . Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования, СПб, «РЕЧ», 2006 – 280с.

Արձանագրության նմուշ

Հասկացություններ	Գույնի համարը								
հաջողություն									
անհաջողություն									
հաղորդակցում									
տեխնիկա									
հիվանդություն									
ուրախություն									
իմ ուսումը									
ազատություն									
գիտելիք									
իմ հայրը									
մարդիկ									
ինչպիսին եմ ցանկանում լինել									
սեր									
կոնֆլիկտներ									
սպառնալիք									
բնություն									
իմ մայրը									
կրթություն									
իմ ներկան									
մրցակցություն									
համագործակցություն									
Իմ ուսուցիչը									
իմ ընկերը (ընկերուհին)									
ընտանիք									
իմ անցյալը									
ինֆորմացիա									
ինչպիսին եմ իրականում									
փոփոխություններ									
տխրություն									
իմ տունը									
իմ դասղեկը									
իմ հրապուրանքը									
տհաճություններ									
հետաքրքիր գրադմունք									
դպրոց									
դասընկերներ									
վախ									

իմ պարտականությունները									
իմ ապագան									
ստեղծագործություն									

Բոլոր հասկացությունների ընտրությունից հետո տրվում է հետևյալ հրահանգը. Իսկ այժմ ամենավերևի տողում «Գույնի համարը» վանդակից աջ նշեք ձեզ ամենահաճելի գույնը: Ապա նշեք հաջորդաբար բոլոր գույները՝ ըստ գրավչության: Այդպիսով վերևի տողի վանդակներում դուք կգրեք բոլոր գույները՝ ամենահաճելից ամենատհաճը:

Արդյունքների մշակման ժամանակ առաջին սյունակում •ույների համարներից աջ նշումներ են կատարվում այն վանդակներում, որոնք նշվել են որպես ամենահաճելի: Այնուհետև նշումներ են կատարվում գրավչությամբ երկրորդ գույնի համար և այդպես մինչև չնշվեն բոլոր գույները: Ամենավերջին սյունակում նշումներ են կատարվում այն հասկացությունների համար, որոնք համապատասխանում են ամենատհաճ գույնին:

Արդյունքների վերլուծությունը և մեկնաբանությունը: Մոտիվացիան գործունեության տարբեր տեսակների դրդապատճառների համակարգ է: Մոտիվները (դրդապատճառ) գիտակցված կամ չգիտակցված ապրումներ են, որոնք պայմանավորված են պահանջմունքներով և մղում են դրանց բավարարող գործունեության: Իրենց հերթին, պահանջմունքները անհատի •ոյատևման և զարգացման համար անհրաժեշտ պայմաններից կախվածության վիճակ են: Գոյություն ունեն մարդկային պահանջմունքների բազմաթիվ դասակարգումներ: Որոշ պահանջմունքներ բնութագրում են մարդուն որպես կենսաբանական էակի: Դրանց թվին են դասվում ջերմության, թթվածնի, ջրի, սննդի, սեռական պահանջմունքները, ինչպես նաև սերնդի նկատմամբ խնամքի, զգայական տպավորությունների, շարժողական ակտիվության, անվտան•ության և այլ պահանջմունքները: Մյուս պահանջմունքները բնութագրում են մարդու անձնավորության յուրահատկությունը: Դրանք իմացական, հաղորդակցական, սիրո, իշխանության և ինքնահաստատման, ստեղծագործական հնարավորությունների իրագործման և հաջողության հասնելու, ինչպես նաև բարոյական և գեղագիտական պահանջմունքներն են:

Պահանջմունքների ինտենսիվության համարժեք չափը տարբեր իրավիճակներում այդ պահանջմունքների արդիականացման մաքրությունն է: Մարդը կարող է բնութա•րվել այս կամ այն պահանջմունքի բարձր ուժով, բայց կոնկրետ իրավիճակում այն կարող է չարտահայտվել: Եվ հակառակը, թույլ արտահայտված պահանջմունքը կարող է սուր բնույթ ստանալ մի իրավիճակում:

Մարդու դրդապատճառները մի կողմից պայմանավարված են անձի կայուն հատկություններով, որոնք կապված են պահանջմունքների հետ, մյուս կողմից կախված են իրավիճակի բովանդակությունից, որում այդ պահանջմունքները առաջանում են: Այդ պատճառով անհրաժեշտ է առանձնացնել բազային և ակտուալ պահանջմունքները:

Բազային պահանջմունքների շարքն են դասվում կայուն պահանջմունքները, որոնք մարդու էական բնութագրերն են, որոնք պայմանավորված են նրա անձնավորությամբ և կախված չեն արտաքին հանգամանքներից:

Բազային պահանջմունքները որոշում են մարդու հետաքրքրությունների և հրապուրանքների բովանդակությունը, նրա անձնավորության ընդհանուր ուղղվածությունը և նրա ձգտումները. այն, ինչ նա ամենակարևորն է համարում իր կյանքում: Բազային պահանջմունքների բացակայությունը կարող է նշանակել, որ մարդը կորցրել է հետաքրքրությունը կյանքի նկատմամբ, կարող է վկայել անտարբերության և ճնշվածության մասին: Բազային պահանջմունքների բավարարումը հուզական բարեկեցության գրավականն է: Դրանց չբավարարումը կարող է բերել հուզական լարվածության, անհանգստության և անկայուն վարքի:

Ակտուալ պահանջմունքները իրավիճակով թելադրված պահանջմունքներն են: Դրանք կրում են ոչ այդքան հաստատուն բնույթ, որքան բազային պահանջմունքները և կարող են դրանց լրացնել: Բազային պահանջմունքների չբավարարման դեպքում սրանք հանդես են որպես փոխհատուցում: Ակտուալ պահանջմունքները ցույց են տալիս, թե ինչ պետք է անի մարդը, ինչով է նա տարված:

Մարդու ցանկացած գործունեություն բնութագրվում է մի քանի դրդապատճառներով, որոնք պայմանավորված են համապատասխան պահանջմունքներով: Օրինակ՝ ուսումնական կամ մասնագիտական գործունեության նկատմամբ ուղղվածությունը կարող է պայմանավորված լինել տարբեր պահանջմունքներով՝ իմացական, սոցիալական, ուտիլիտար: Բազային պահանջմունքները կարող են լինել տարբեր տիպի գործունեության ավելի ուժեղ և նշանակալի մոտիվներ: Ակտուալ պահանջմունքները ուժով և նշանակալիությամբ կարող են լինել բազայինից հետո երկրորդը:

Դրդապատճառների միջև համադրությունը գործունեության մի տեսակից մյուսին անցնելիս փոփոխվում է, այդ պատճառով մարդու մոտիվացիան ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել ոչ այնքան առանձին մոտիվներին, որքան մյուսների միջև դրանց դիրքին: Ինչպես նաև յուրաքանչյուր պահանջմունք կարող է մղել տարբեր գործողությունների: Պետք է նշել, որ մոտիվները ոչ միայն մղում են գործունեության, այլև կարող են առաջանալ հենց գործունեության ընթացքում:

Մոտիվացիոն ոլորտը իր մեջ ընդգրկում է պահանջմունքները, մղումները, հակումները, հետաքրքրությունները, արժեքները, դիրքորոշումները, տեսակետները: Այն սերտ կապված է իրականության տարբեր կողմերի նկատմամբ անձի վերաբերմունքի համակարգի հետ (այլ մարդկանց նկատմամբ, իր նկատմամբ, իր գործունեության նկատմամբ և այլն): Վերաբերմունքի համակարգում ամենակարևոր տեղը գրավում է վերաբերմունքը ապա•այի, սեփական անձի և գործունեության նկատմամբ: Վերաբերմունքը ապա•այի նկատմամբ բնութագրվում է սպասումներով, հույսերով, մտադրություններով, ծրագրերով, պատկերացումներով այն մասին, ինչ նրա հետ կկատարվի, ինչ կլինի նրա հետ հետագայում: Վերաբերմունքը սեփական անձի նկատմամբ որոշում է, թե ինչպիսին է անձը իրեն պատկերացնում, ում հետ է իրեն նույնացնում, ում է ուզում նման լինել, ինչ տիպի մարդկանց խմբին է իրեն դասում և այլն: Գործունեության տարբեր տեսակների նկատմամբ վերաբերմունքը բնութագրում է գործունեության այդ տեսակների նկատմամբ

առաջացող պահանջմունքների առկայությունը, ուժը և բովանդակությունը և դրանց հետևանքով առաջացած ապրումների բնույթը:

Այս մեթոդիկայում հիմնական է համարվում հետևյալ դրույթը: Եթե հասկացությունները նշված են նույն գույնով, ապա դա պատահական չէ: Օրինակ՝ եթե աշակերտը նույն գույնով է նշել «Հետաքրքիր զբաղմունքներ և «Իմ ուսումը» հասկացությունները, ապա դա ցույց է տալիս, որ այցելուն իր ուսմանը հետաքրքրությամբ է մոտենում: Եթե նա միացրել է «Իմ հայրը» և «Ինչպիսին եմ ուզում լինել» հասկացությունները, ապա հավանական է, որ նա ուզում է նրան նման լինել: Եթե դեռահասը նույն •ույնով միացնում է «Իմ ուսումը՝ և ուսմանը «Սպառնալիք», «դաստիարակ» հասկացությունները, ապա նա վախենում է իր դաստիարակից: Եթե մի խմբում հայտնվում են «Իմ ապագան», «Իմ հրապուրանքը», «Հաջողություն» «Ստեղծագործություն», «Ուրախություն», ապա դեռահասի գիտակցության մեջ ապագան զուգորդվում է հենց այս հասկացությունների հետ, նրա պատկերացումները ապագայի մասին լավատեսական են:

Սկզբում մեկնաբանվում են ամենահաճելի գույնով նշված հասկացությունները, հետո՝ այն խմբերը, որոնք ներառում են «Իմ հրապուրանքը» և «Հետաքրքիր զբաղմունք՝ հասկացությունները, հետո նրանք, որոնք կապված են «Իմ ապագայի», «Իմ ներկայի՝ և «Իմ անցյալ» հետ: Ավելի ուշ մեկնաբանվում են «Ինչպիսին եմ ես իրականում» և «Ինչպիսին եմ ցանկանում լինել» հասկացությունների հետ զուգորդվող հասկացությունները: Ամենավերջում բացահայտվում են ամենատհաճ գույնով նշված և բացասական ապրումների հետ կապված հասկացությունները: Եվ վերջապես կարելի է պարզել այցելուի վերաբերմունքը կոնկրետ գործունեության, մարդկանց, զբաղմունքի իրադարձությունների նկատմամբ:

Արդյունքների վերլուծությունը հիմնված է երկու սկզբունքների վրա: Առաջին հերթին, ամենահաճելի գույնով նշված հասկացությունները բնութագրվում են դրանց նկատմամբ դրական վերաբերմունքով: Դա այն է, ինչ աշակերտին ամենից շատ է դուր գալիս: Եվ հակառակը, ամենատհաճ գույնով նշված հասկացությունները բնութագրվում են բացասական վերաբերմունքով:

Երկրորդ հերթին, մի քանի բառ, որոնք նշված են նույն գույնով, բնութագրվում են դրանց նկատմամբ հուզական վերաբերմունքի նմանությամբ, դրանցում կա այցելուի համար ընդհանուր ինչ-որ բան, դրանցում կա կապ, զուգորդություն: Վերլուծելով, թե ինչ հասկացություններ են մտել մի խմբի մեջ՝ մենք կարող ենք իմանալ, թե ինչ պահանջմունքների հետ է կապված մեզ հետաքրքրող գործունեությունը, ինչ հուզական ապրումներով են ուղեկցվում տարբեր զբաղմունքները, մարդիկ և իրադարձությունները:

Գունային փոխաբերությունների մեթոդիկան կարող է իր մեջ ներառել նաև այլ ախտորոշիչ բնութագրեր և կատեգորիաներ՝ կախված կոնկրետ խնդիրներից:

Ցուցանիշներ	Բնութագիր	Որոշման միջոցը
1. Բազային պահանջմունքների կազմը	<p>Բազային պահանջմունքները սահմանում են ձգտման, խանդավառության և հետաքրքրությունների բովանդակությունը:</p> <p>Բազային պահանջմունքները պայմանավորված են անձի բավականին կայուն բնութագրերով:</p> <p>Բազային պահանջմունքների փոփոխումը կատարվում է հազվադեպ, և մարդկանց մեծ մասի մոտ ուղեկցվում է անձնային ճգնաժամերով:</p> <p>Բազային պահանջմունքների բավարարումը հանդիսանում է մարդու հուզական բարեկեցության և երջանկության անհրաժեշտ պայմանը: Բազային պահանջմունքների բացակայությունը կարող է խոսել հետաքրքրությունների կորստի, անտարբերության, դեպրեսիայի մասին և մատնանշել հոգեբանական կամ բժշկական օգնության անհրաժեշտությանը:</p>	<p>Բազային պահանջմունքների մասին վկայում են այն հասկացությունները, որոնք կամ նշված են ամենադուրեկան գույնով, կամ գնահատվում են նույն գույնով, ինչ «Իմ հրապուրանքը» և «Հետաքրքիր զբաղմունքը»: Այսինքն՝ այն, ինչ նշված է ամենադուրեկան գույնով, աշակերտին դուր է գալիս, իսկ այն ամենը, ինչը կապված է հետաքրքիր զբաղմունքի և հրապուրանքի հետ, նրա կողմից ընկալվում է որպես հետաքրքիր և հմայիչ:</p> <p>Այսպիսով, հասկացությունները, որոնք ցույց են տալիս բազային պահանջմունքները, կարող են տեղավորվել մի խմբում, եթե «Իմ հրապուրանքը» և «Հետաքրքիր զբաղմունքը» նշված են ամենադուրեկան գույնով: Բացի այդ, բազային պահանջմունքները կարող են տեղակայվել մեկ կամ երկու խմբերում, եթե «Իմ հրապուրանքը» և «Հետաքրքիր զբաղմունքը» նշված են ոչ ամենադուրեկան գույնով կամ տարբեր գույներով: Միաժամանակ մենք բազային կիսամարտնք նաև այն պահանջմունքները, որոնք նշված են ոչ ամենադուրեկան գույնով, բայց կապված են զբաղմունքի և հրապուրանքի հետ:</p> <p>Այն դեպքում, երբ ամենադուրեկան գույնով գրեթե ոչ մի բան չի նշված, իսկ հետաքրքիր զբաղմունքի և հրապուրանքի հետ քիչ բան է կապված, կարելի է ենթադրել, որ աշակերտին կյանքում քիչ բան է դուր գալիս, և նրա հետաքրքրություններն ու հրապուրանքները սահմանափակ են:</p>

<p>2. Բազային պահանջմունքների բավարարման աստիճանը</p>	<p>Ցույց է տալիս հուզական բարեկեցության վիճակը կամ ֆրոստրացիան ներկայում, սպասվող ապագայում կամ անցյալում:</p> <p>Պայմանավորված է սեփական պրեբլեմները լուծելու արտաքին պայմաններով, այցելուի ներքին վիճակով, կարողություններով կամ այլ ռեսուրսներով:</p> <p>Կարող է մատնանշել հոգեբանական օգնության ցանկալիությանը կամ նպատակահարմարությունը:</p>	<p>Հուզական բավարարվածությունը ներկայում, ապագայում կամ անցյալում այն բանի հիման վրա է պարզ դառնում, թե արդյոք «Իմ ներկան», «Իմ ապագան» և «Իմ անցյալը» հասկացությունները նշված են ամենահաճելի գույնով և կապված են արդյոք «Իմ հրապուրանքը» և «Հետաքրքիր զբաղմունքը» հասկացությունների հետ: Եթե բազային պահանջմունքները նշված են նույն գույնով, ինչ «Իմ ներկան», ապա նշանակում է, որ աշակերտն կարող է դրանք ինչ-որ չափով բավարարել ներկա պահին: Եթե բազային պահանջմունքները կապված են «Իմ ապագայի» հետ, ապա մարդը ենթադրում է դրանք բավարարել ապագայում: Բազային պահանջմունքների կապը «Իմ անցյալի» հետ կարող է մատնանշել այն, որ դրանք բավարարվել են անցյալում:</p> <p>Այսպիսով, բազային պահանջմունքների կապը ներկայի հետ վկայում է բավականաչափ հուզական բարեկեցության և դրանց բավարարման մասին արդեն ներկայում: Բազային պահանջմունքների տեղակայումը ապագայում վկայում է այն մասին, որ աշակերտն ապրում է ապագայում դրանք բավարարելու հույսերով և ծրագրերով: Այս դեպքում պետք է օգտագործել աշակերտի երևակայությունը և նրա մոտ ձևավորել դրական ապագայի պատկեր: Բազային պահանջմունքների տեղակայումը անցյալում խոսում է այն մասին, որ դեռահասն ապրում է երջանիկ անցյալի հիշողություններով: Հոգեկարգավորման ժամանակ կարելի է կիրառել անցյալի ռեսուրսներից օգտվելու տեխնիկան:</p> <p>Եվ վերջապես, բազային պահանջմունքների և՛ անցյալի, ներկայի և՛ ապագայի միջև կապի բացակայության դեպքում կարելի է ենթադրել դրանց ֆրոստրացված լինելու մասին: Այդ դեպքում ո՛չ անցյալը, ո՛չ ներկան, և ո՛չ էլ ապագան չեն ընկալվում անձի կողմից որպես հաճելի և հետաքրքիր: Այս ժամանակ որպես օգնության միջոց նպատակահարմար է կիրառել վարքային ունակությունների ձևավորումը, ասերտիվությունը, որոշման ընդունման ունակությունների ձևավորումը, շփման և ինքնակարգավորմանը ուղղված թրենինգները:</p>
---	---	---

<p>3. Ակտուալ պահանջմունքների կազմը</p>	<p>Ակտուալ պահանջմունքնորը բնութագրում են այն, ինչ մարդը ներկա իրադրության ճնշման տակ ստիպված է կատարել՝ անկախ այն բանից՝ դուր է գալիս նրան, թե ոչ:</p> <p>Ակտուալ պահանջմունքնորը պայմանավորված են արտաքին պայմաններով:</p> <p>Ակտուալ պահանջմունքներն ունենում են ժամանակավոր բնույթ և հեշտությամբ կարող են փոխվել իրավիճակի փոփոխության հետ միասին:</p>	<p>Ակտուալ պահանջմունքների մասին են վկայում հասկացությունները, որոնք նշված են նույն գույնով, ինչ «Իմ ներկան»: Ներկայում բազային պահանջմունքների բավարարման հնարավորության դեպքում ակտուալ պահանջմունքները գունային փոխաբերությունների մեթոդիկայով չեն որոշվում: Այդ դեպքում կարելի է ասել, որ բազային պահանջմունքները համընկնում են ակտուալի հետ, այլ կերպ ասած՝ այս պահին աշակերտն անում է այն, ինչ իրեն դուր է գալիս: Ներկայում բազային պահանջմունքների չբավարարման դեպքում ակտուալ պահանջմունքները հանդես են գալիս որպես դրանց փոխհատուցում:</p>
---	--	---

4. Վերաբերմունքը, անցյալի, ներկայի և ապագայի նկատմամբ

Ներկայի մասին պատկերացումները և վերաբերմունքը դրա նկատմամբ որոշում են այն, թե ինչի վրա է կենտրոնացած, ինչի մասին է մտածում ներկա պահին մարդը:

Ապագայի մասին պատկերացումները և վերաբերմունքը դրա նկատմամբ կապված են սպասումների, հույսերի և ծրագրերի հետ:

Անցյալի մասին պատկերացումները կապված են մարդու հիշողությունների հետ:

Ներկայի, անցյալի և ապագայի նկատմամբ վերաբերմունքի մասին դատում ենք այն հասկացություններով, որոնք նշված են նույն գույնով, ինչ «Իմ ներկան», «Իմ անցյալը» և «Իմ ապագան»: Վերաբերմունքի վերլուծությունը հենվում է նրա վրա, թե ինչ հույզերի, զբաղմունքների, մարդկանց հետ են կապված կյանքի տարբեր փուլերը: Վերլուծության համար նաև նշանակություն ունի, թե արդյոք նույն, թե տարբեր գույներով են նշված այդ կատեգորիաները: Եթե անցյալը, ներկան և ապագան տարբեր գույնով են նշված, ապա կարելի է ենթադրել, որ դեռահասն տարբեր վերաբերմունք ունի դրանց նկատմամբ: Հետևաբար անցյալում դեռահասի կյանքում կատարվել են էական փոփոխություններ անձնական ճգնաժամեր: Բացի այդ, նա սպասում է, որ հետագայում էլ կկատարվեն նման փոփոխություններ: Եթե անցյալը և ներկան նշված են նույն գույնով, իսկ ապագան՝ տարբեր, ապա դա նշանակում է, որ նա հիմա ապրում է այնպես, ինչպես անցյալում, բայց փոփոխություններ է սպասում ապագայում: Եվ հակառակը, եթե անցյալը մի գույնով է ներկված, իսկ ներկան և ապագան մեկ այլ, ապա կարելի է ենթադրել, որ այցելուի կյանքում կատարվել են փոփոխություններ, որոնք այլևս չեն սպասվում: Եթե անցյալը և ապագան մի գույնով են, իսկ ներկան՝ այլ, ինչպես նաև եթե անցյալը և ապագան կապված են դրական ապրումների հետ, ապա կարելի է ենթադրել, որ նա անցյալում գոհ էր, կարող էր հաջող կերպով հասնել իր նպատակին: Ներկա պահին աշակերտի ռեսուրսները սպառվել են, բայց նա շատ է ցանկանում ապագայում վերադառնալ իր անցյալ և կրկնել իր հաջողությունները: Սա հանդիպում է հարազատի կորստի ժամանակ: Այն դեպքում, երբ անցյալը և ապագան զուգորդվում են նեգատիվ ապրումների հետ, կա հավանականություն, որ անցյալը ահավոր էր, և վախենում է, որ ապագայում այն կկրկնվի: Ներկան, ապագան, անցյալը նույն գույնով նշելը նշանակում է, որ այցելուն նույն ձևով է մոտենում իր կյանքի տարբեր փուլերին: Դա կարող է լինել այն դեպքում, որք մարդը ծնվել է լավ ընտանիքում, ունի լավ կրթություն, ընկերներ, և նրան կյանքում այլևս ոչինչ պետք չէ փոխել: Այլ դեպքում սա կարող է բնութագրվել նրանով, որ նա անձնական առումով հասուն չէ և պատասխանատվության զգացումը ցածր է:

<p>5. Սեփական անձի և այլ մարդկանց նկատմամբ վերաբերմունքը</p>	<p>Սեփական անձի մասին պատկերացումները և վերաբերմունքը սեփական անձի նկատմամբ ցույց է տալիս իր անձով այցելուի բավարարվածությունը, ինքնավստահությունը, ինքնահարգանքը և այլ զգացմունքներ, որոնք պայմանավորված են այցելուի անձով:</p> <p>Այլ անձանց մասին այցելուի պատկերացումները և վերաբերմունքը նրանց նկատմամբ ցույց են տալիս, թե ինչ զգացմունքներ է տածում տարբեր մարդկանց նկատմամբ, որքանով է նրանց վստահում, սիրում, վախենում, համարում է նրանց ընկերներ, թե մրցակիցներ և այլն:</p> <p>Այլ մարդկանց հետ այցելուի իդենտիֆիկացիան ցույց է տալիս, թե նա ում է ցանկանում նմանվել:</p>	<p>«Ինչպիսին եմ ես իրականում» և «Ինչպիսին կցանկանայի լինել» հասկացությունների միջև հեռավորությունը, որը բնութագրում է իրական և իդեալական «Ես»-ը, ցույց է տալիս ինքնագնահատականի մակարդակը: Այս հասկացությունները նույն գույնով նշելը վկայում է ինքնագնահատականի առավելագույն բարձր մակարդակի, սեփական անձով լրիվ բավարարվածության, ինքնազարգացման պահանջմունքի բացակայության մասին: Այն դեպքում, երբ իդեալական «Ես»-ը նշված է մի քիչ ավելի հաճելի (մեկ կամ երկու աստիճան) գույնով, քան իրական «Ես»-ը, կարելի է խոսել սեփական անձով բավարարվածության բավարար մակարդակի, ինքնազարգացման առողջ ձգտման մասին: Այս երկու հասկացությունների միջև մեծ հեռավորության դեպքում (երեք կամ չորս աստիճան) խոսում է սեփական անձով անբավարարվածության և դրա հետ կապված հիվանդագին ապրումների մասին, որոնք կարող են բերել ներոտիկ խանգարումների:</p> <p>Եվ վերջապես, իրական «Ես»-ի գերակայումը իդեալականի նկատմամբ հաճախ ուղեկցվում է սեփական անձի նկատմամբ փոփոխությամբ և կրում է ժամանակավոր բնույթ: ,Ինչպիսին եմ ես իրականում», «Իմ մայրը», «Իմ հայրը», «Իմ դասուցը», «Իմ ուսումը», «Իմ դասընկերը», «Իմ ուսուցիչը» հասկացությունների` նույն գույնով նշելը, ինչ «Ուրախություն», «Հետաքրքիր զբաղմունք», «Իմ հրապուրանքը», կամ հակառակը, «Տխրություն», «Տհաճություն», «Վախ», «սպառնալիք» հասկացությունների գույներով, խոսում է սեփական անձի և այլ անձանց նկատմամբ դրական կամ բացասական վերաբերմունքի մասին: «Ինչպիսին եմ ես իրականում» հասկացության նշումը նույն գույնով, ինչ կոնկրետ անձանց մատնանշող հասկացությունները, ցույց է տալիս, թե ում նման է իրեն համարում, մարդկանց որ խմբում է իրեն ներգրավում: Իդեալական «Ես»-ի և կոնկրետ մարդկանց կատեգորիաների նույն գույնով նշելը վկայում է անձի այն ձգտման մասին, որ նա ցանկանում է նմանվել, նմանակել նրանց, նրանցից օրինակ վերցնել:</p>
--	--	---

<p>6. Գործունեության տարրեր տեսակների նկատմամբ վերաբերմունքը</p>	<p>Գործունեության նկատմամբ վերաբերմունքը բնութագրվում է այդ գործունեության դրդապատճառներով, պահանջմունքներով, որոնք մղում են այդ գործունեության և դրական կամ բացասական ապրումներով, որոնք կապված են հենց այդ գործունեության հետ:</p>	<p>«Իմ ուսումը», «հաղորդակցում», «համագործակցություն» հասկացությունների և «Հետաքրքիր զբաղմունք», «Իմ հրապուրանքը», «ուրախություն» հասկացությունների նույն գույնով նշելը վկայում է, որ գործունեության այդ տեսակները ծնվում են ավելի կայուն բազային պահանջմունքներով, որոնք ընկալվում են որպես հաճույք: Այս աշակերտները տարված են իրենց ուսմամբ:</p> <p>Եթե գործունեությունը կապված չէ հետաքրքրության և հաճույքի հետ և նշված է «Իմ ապագան» հասկացության գույնով, ապա այս գործունեությունը առաջ է գալիս անկայուն ակտուալ պահանջմունքների ազդեցության տակ:</p> <p>Ուսման և ներկայի միջև կապը «սպառնալիք», «վախ», «տհաճություն» հասկացություններով զուգակցելը վկայում է, որ աշակերտը ստիպված է սովորել ինչ-որ արտաքին ներգործությունների ազդեցության տակ:</p> <p>Եթե ուսումը, կրթությունը կապված չէ բազային և ակտուալ պահանջմունքների հետ, ապա նրա մոտիվացիան թույլ է: Օրինակ՝ մի կողմից «Իմ ուսումը» և «Իմ հրապուրանքը» և մյուս կողմից «Իմ հրապուրանքը» և «Իմ ներկան» հասկացությունների միջև կապի բացակայությունը վկայում է այն մասին, որ աշակերտը հետաքրքրված չէ իր ուսմամբ:</p> <p>Ուսման, գիտելիքի, ստեղծագործության և բացասական հուզական ապրումների միջև կապը վկայում է այդ գործունեությունից խուսափման մասին:</p>
--	--	--

<p>7. Սթրեյտի առթյունները</p>	<p>Բնութագրում, թե ինչպիսի գործողությունները մարդիկ և իրադարձություններն են առաջ բերում բացասական ապրումներ և հույզեր:</p> <p>Մղում են գործունեության, որն ուղղված է դրանցից ազատվելուն:</p> <p>Որպես կանոն, գիտակցվում են այցելուի կողմից:</p>	<p>Ամենատիպի գույնով կամ ,Տխրություն», ,Վախ», ,Սպառնալիք», ,Տհաճություն» հասկացությունների գույնով ներկված կատեգորիաները վկայում են սթրես լարվածություն առաջացնող գործոնների մասին:</p>
-------------------------------	---	---

<p>8. Արտամղված պատկերացումները և ապրումները</p>	<p>Հանդիսանում են հոգեբանական պաշտպանության ձևեր:</p> <p>Բնութագրում են այն, ինչ մարդը փորձում է չնկատել, ուշադրություն չդարձնել, մոռանալ, ինչը արհամարհում է, գիտակցությունից արտամղում:</p> <p>Պայմանավորված է պատկերացումների չափազանց կարևորությամբ, որը կարող է բերել հիվանդագին ապրումների:</p> <p>Կարող են կապված լինել հուզական տրավմաների, արգելքների, չիրականացված ֆանտազիաների, ներքին կոնֆլիկտների հետ:</p>	<p>Արտամղված բարդությունների մասին վկայում են մեկուսացած, միայնակ, ոչ մի բանի հետ չկապված հասկացությունները, որոնք նշված են ինչ-որ գույնով, որով այլևս ոչ մի կատեգորիա չի նշված: Օրինակ, եթե այդպիսի դիրքում է հայտնվել «ես իրականում», ապա աշակերտը փորձում է չմտածել իր մասին, դժգոհ է իր իրական եսի պատկերից: Եթե մեկուսացած է «Վախը» կամ «Սպառնալիքը», ապա նա ուշադրություն չի դարձնում սպառնալից իրավիճակներին, իրեն պահում է անվախ, հաճախ ռիսկի է դիմում, որը կարող է բերել իրական վտանգի: Երբեմն մեկուսանում են այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են, «Առողջություն», «Հիվանդություն», «Իմ ուսումը», «Իմ դասուցը», «Իմ ապագան», «Իմ ներկան», «Իմ անցյալը»: «Իմ հրապուրանքը» և «Հետաքրքիր զբաղմունք» հասկացությունները, որը կարող է խոսել դրանց կորստի և մեկուսացման մասին: Երեք և ավելի հասկացությունների մեկուսացումը վկայում է հոգեբանական ադապտացիայի խախտման մասին:</p>
--	---	---

Դասարանի հետ դեռահասի հարաբերությունների գնահատման մեթոդիկա

[Истратова О. Н, Т. В. Эксакысто ,, Справочник психолога средней школы,, Издательство шестое Ростов- На- Дону- 2010 с. 250-254]

Ուսումնական խմբում միջանձնային ընկալումը կախված է բազմաթիվ գործոններից: Դրանցից առավել ուսումնասիրված են՝ սոցիալական դիրքորոշումները, նախկին փորձը, ընկալման առանձնահատկությունները, միջանձնային հարաբերությունների բնույթը, միմյանց մասին տեղեկացվածության մակարդակը, իրավիճակային ենթատեքստը, որում ընթանում է միջանձնային ընկալումը: Հարցարանը բաղկացած է 51 ենթադրություններից, որոնցից յուրաքանչյուրը արտացոլում է անհատի կողմից խմբի ընկալման որոշակի «ձև»: Հարցարանը կազմված է ենթադրությունների 14 կետերից, որոնք բովանդակում են երեք այլընտրանքային ընտրություններ: Յուրաքանչյուր կետում տարբերակները դասավորված են պատահական կար՝ով: Յուրաքանչյուր տարբերակ համապատասխանում է անհատի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման որոշակի ձևին: Հարցարանի յուրաքանչյուր կետի համար փորձարկվողը ընտրում է իրեն առավել բնորոշ տարբերակը:

Մեթոդիկայով բացահայտվում են աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման հետևյալ ձևերը.

1.) Անհատականացված ընկալում արտահայտած դեռահասը ուսումնական խումբն ընկալում է որպես իր ուսումնական գործունեության համար խոչընդոտ կամ նրան չեզոք է վերաբերվում: Ուսումնական խումբը ինքնուրույն արժեք չի ներկայացնում սովորողի համար: Դա առաջանում է համատեղ գործունեության ձևերից շեղման դեպքում, անհատական աշխատանքի նախընտրության դեպքում, շփումների սահմանափակման դեպքում: [նույն տեղում]

2.) Պրագմատիկ ընկալում արտահայտած դեռահասը ուսումնական խումբն ընկալում է որպես միջոց, որը նպաստում է ուսումնական նպատակների ձեռքբերմանը: Այսինքն՝ ուսումնական խումբն ընկալվում և գնահատվում է դեռահասի համար նրա «օգտակարության» սկզբունքից: Նախընտրությունը տրվում է ուսումնական խմբի ավելի կոմպետենտ անդամներին, որոնք ընդունակ են օժնություն ցույց տալ, նախաձեռնել բարդ խնդրի լուծումը կամ ծառայել որպես անհրաժեշտ տեղեկատվության աղբյուր:

3.) Խմբային ընկալում արտահայտած դեռահասն ուսումնական խումբն ընկալում է որպես ինքնուրույն արժեք: Դեռահասի համար կարևոր է ինչպես խմբի յուրաքանչյուր

անդամի, այնպես էլ ամբողջ խմբի հաջողությունների հանդեպ հետաքրքրվածությունը, խմբային •ործունեության մեջ իր ներդրումն ունենալու ծ•տումը: Դեռահասի մոտ առաջանում է աշխատանքի խմբային ձևի պահանջմունք:

Հրահանգ փորձարկվողներին: Մենք հատուկ ուսումնասիրություններ ենք կատարում ուսումնական պրոցեսի կազմակերպումը բարձրացնելու նպատակով: Հարցարանի հարցերին ձեր պատասխանները կօգնեն մեզ: Հարցարանի յուրաքանչյուր կետի համար հնարավոր է 3 պատասխաններ, որոնք նշանակված են Ա, Բ և Գ: Յուրաքանչյուր կետի պատասխաններից ընտրեք այն պատասխանն, որն առավել ստույ• է արտահայտում Ձեր տեսակետը: Հիշեք, որ այս անկետայում «վատ» կամ «լավ» պատասխաններ չկան: Յուրաքանչյուր հարցի համար կարող է ընտրվել միայն մեկ պատասխան:

ՀԱՐՑԱՐԱՆ

1. *Խմբում ես ամենալավ դասընկեր եմ համարում նրանց, ովքեր*

Ա. ավելի շատ գիտի, քան ես

Բ. բոլոր հարցերը ձգտում է լուծել համատեղ

Գ. չի շեղում ուսուցչի ուշադրությունը

2. *Ամենալավ ուսուցիչ են համարվում նրան, ովքեր*

Ա. կիրառում են անհատական մոտեցում

Բ. ուրիշների կողմից օգնություն ստանալու համար պայմաններ են ստեղծում

Գ. կոլեկտիվում ստեղծում են այնպիսի մթնոլորտ, որում ոչ ոք չի վախենում արտահայտվել

3. *Ես ուրախ եմ, երբ իմ ընկերները*

Ա. ինձանից շատ գիտեն և կարող են ինձ օգնել

Բ. կարողանում են ինքնուրույն, առանց ուրիշների խանգարելու, հաջողության հասնել

Գ. օգնում են ուրիշներին, երբ առիթ է լինում

4. *Ավելի շատ ինձ դուր է գալիս, երբ խմբում*

Ա. ոչ մեկին պետք չէ օգնել

Բ. չեն խանգարում առաջադրանքների կատարման ժամանակ

Գ. մյուսները ավելի թույլ են պատրաստված, քան ես

5. *Ինձ թվում է, որ ես ընդունակ եմ առավելագույնի, երբ*

Ա. ես կարող եմ օգնություն և աջակցություն ստանալ ուրիշների կողմից

Բ. իմ ուժերը բավարար չափով հատուցված են

Գ. բոլորի համար օգտակար նախաձեռնողականություն ցուցաբերելու հնարավորություն կա

6. *Ինձ դուր են գալիս այն կոլեկտիվները, որտեղ*

Ա. յուրաքանչյուրը հետաքրքրված է բոլորի արդյունքների լավացմամբ

Բ. յուրաքանչյուրը զբաղված է իր գործով և չի խանգարում մյուսներին

Գ. ցանկացած մարդ կարող է օգտագործել ուրիշներին իր առաջադրանքների լուծման համար

7. *Որպես ամենավատ ուսուցիչների սովորողները գնահատում են նրանց, ովքեր*

Ա. մրցակցության ոգի են ստեղծում աշակերտների միջև

Բ. բավարար ուշադրություն չեն ցուցաբերում նրանց հանդեպ

- Գ. պայմաններ չեն ստեղծում, որպեսզի խումբն իրենց օգնի
8. *Կյանքում ավելի շարժարարվածություն է տալիս*
- Ա. աշխատանքի հնարավորությունը, երբ ոչ ոք քեզ չի խանգարում
- Բ. այլ մարդկանցից նոր տեղեկատվություն ստանալու հնարավորությունը
- Գ. այլ մարդկանց համար օգտակար բան անելու հնարավորությունը
9. *Հիմնական դերը պետք է կայանա*
- Ա. այլ մարդկանց հանդեպ զարգացած պատասխանատվության զարգացումով մարդկանց դաստիարակության մեջ
- Բ. մարդկանց ինքնուրույն կյանքին հարմարվելու նախապատրաստման մեջ
- Գ. այնպիսի մարդկանց նախապատրաստման մեջ, ովքեր կարողանում են այլ մարդկանց հետ շփումից օգնություն ստանալ
10. *Եթե խմբի առջև դրված է որևէ խնդիր, ապա ես*
- Ա. նախընտրում եմ, որ ուրիշները լուծեն այդ խնդիրը
- Բ. նախընտրում եմ աշխատել ինքնուրույն, հույսս չդնեմ ուրիշների վրա
- Գ. ձգտում եմ իմ ներդրումն ունենալ խնդրի ընդհանուր լուծման մեջ
11. *Ես ավելի լավ կսովորեմ, եթե ուսուցիչը*
- Ա. իմ հանդեպ ունենար անհատական մոտեցում
- Բ. ինձ համար ուրիշների կողմից օգնություն ստանալու պայմաններ ստեղծեր
- Գ. խրախուսեր սովորողների նախաձեռնողականությունը, որն ուղղված է ընդհանուր հաջողության ձեռքբերմանը
12. *Չկա այն դեպքից ավելի վատ, երբ*
- Ա. դու ի վիճակի չես ինքնուրույն հաջողության հասնել
- Բ. խմբում քեզ ոչ պետքական մարդ ես զգում
- Գ. շրջապատողները քեզ չեն օգնում
13. *Առավել շարժ ես գնահատում եմ*
- Ա. անձնային հաջողությունը, որում կա իմ ընկերների վաստակը
- Բ. ընդհանուր հաջողությունը, որում կա նաև իմ վաստակը
- Գ. համատեղ ջանքերի գնով ձեռք բերված հաջողությունը
14. *Ես կցանկանայի*
- Ա. աշխատել խմբում, որում կիրառվում են համատեղ աշխատանքի մեթոդներն ու հնարները
- Բ. աշխատել ուսուցչի հետ անհատական
- Գ. աշխատել տվյալ բնագավառի հետ առնչվող մարդկանց հետ
- Պատասխանների հիման վրա «բանալու» օգնությամբ կատարվում է միավորների հաշվարկ աշակերտի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման ձևը որոշելու նպատակով: Յուրաքանչյուր ընտրված պատասխանին տրվում է 1 միավոր: Անկետայի 14 կետերի միջոցով փորձարկվողի հավաքած միավորները •ումարվում են ուսումնական խմբի ընկալման յուրաքանչյուր ձևի համար առանձին: Դրանով հանդերձ ընկալման բոլոր երեք ձևերի միավորների ընդհանուր •ումարը յուրաքանչյուր փորձարկվողի համար պետք է հավասար լինի 14-ի: Արդյունքների մշակման ժամանակ դեռահասի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման

անհատականացված՝ ձևը նշանակվում է «Ա» տառով, «պրագմատիկը» «Պ» տառով, «Խմբայինը» «Խ» տառով: Յուրաքանչյուր փորձարկվողի ան րոյունքը գրանցվում է բազմանդամի տեսքով՝ որտեղ «Ա» – ընկալման «անհատականացված՝ ձևի դեպքում փորձարկվողների ստացած միավորների քանակն է, «Պ»- պրագմատիկ, «Խ»- Խմբային օրինակ՝ 4Ա+6Պ+4Խ

Անկետայի մշակման բանալի

Դեռահասի կողմից ուսումնական խմբի ընկալման տեսակը						
Անհատականացված		Խմբային		Պրագմատիկ		
1Գ	8Ա	1Գ	8Ա	1Գ	8Ա	
2Ա	9Բ	2Ա	9Բ	2Ա	9Բ	
3Բ	10Բ	3Բ	10Բ	3Բ	10Բ	
4Բ	11Ա	4Բ	11Ա	4Բ	11Ա	
5Բ	12Ա	5Բ	12Ա	5Բ	12Ա	
6Բ	13Գ	6Բ	13Գ	6Բ	13Գ	
7Բ	14Գ	7Բ	14Գ	7Բ	14Գ	

Հավելված 5

Լ.Դյուաի հեքիաթները որպես ընտանիքում երեխաների միջանձնային փոխհարաբերությունների ուսումնասիրման մեթոդիկա [Шапарь В. Б., Шапарь О. В. Практическая психология. Проективные методики. Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 480 с.]

Տևողությունը 20 րոպե, օգտագործվում է անհատական և խմբային հոգեախտորոշիչ աշխատանքում: Հեքիաթ-պատմությունները պատմվում են փորձարկվողին որոշակի հերթականությամբ, միաժամանակ տրվում են թեմատիկ նկարներ: Փորձարկվողը պետք է յուրաքանչյուր հեքիաթ-պատմությունից հետո պատասխանի հարցին, բոլոր պատասխանները գրանցվում են արձանագրության մեջ:

Պատասխանների գումարը (պրոսոցիալ- սոցիալամետ կամ ասոցիալ-հակասոցիալական) վկայում է ընտանիքում միջանձնային փոխհարաբերությունների մասին, ինչպես նաև այդ փոխհարաբերությունների նկատմամբ երեխաների վերաբերմունքի մասին:

Ցուցում: Հիմա ես կպատմեմ Ձեզ մի քանի պատմություն: Դուք ուշադրությամբ դրանք լսեք: Յուրաքանչյուր պատմության վերջում կլինի հարց, որին Դուք պետք է պատասխանեք: Այստեղ չկան ճիշտ և սխալ պատասխաններ: Պատասխանեք այն, ինչ առաջինն է Ձեր միտքը գալիս: Ապա փորձարկվողին պատմվում են հեքիաթները հետևյալ հերթականությամբ.

1) Գառնուկը, 2) Ճանապարհելիս, 3) Ավազե տնակ, 4) Զբոսանք, 5) Վատ երազ:

Արձանագրություն:

Անուն I, II..... ազգանուն I....., II

տարիքը I, II

քույր I, II..... եղբայր, II..... նրանց տարիքը I....., II.....:

Հեքիաթ	Պատասխան	Վարք	Կատեգորիա
«Գառնուկ»	I		
	II		
«Ճանապարհելիս»	I		
	II		
«Ավազե տնակ»	I		
	II		
«Զբոսանք»	I		
	II		
«Վատ երազ»	I		
	II		

«Գառնուկը»

Լինում է, չի լինում մի գառնուկ է լինում: Գառնուկը շատ մեծ էր և նույնիսկ խոտ էր ուտում: Ամեն երեկո մայրիկը նրան կաթ էր տալիս, որը նա շատ էր սիրում: Մի անգամ մայրիկի մոտ բերեցին մեկ այլ գառնուկ, որը միայն կաթ էր խմում: Մայրիկը գառնուկին ասում է, որ ինքը պետք է առանց կաթ մնա, քանի որ կաթը իրենց երկուսին չի բավարարի, և այդ գրվանից ինքը պետք է խոտ ուտի: Ինչպես կվարվի գառնուկը:

«Ավազե տնակ»

Մի անգամ տղան (աղջիկը) ավազից գեղեցիկ տնակ կառուցեց այնքան մեծ, որ ինքը միայնակ կարողանա խաղալ: Նա կառուցեց դա ինքնուրույն և դրանով շատ էր հպարտանում: Քույրիկը (եղբայրը) խնդրեց նրան իրեն նվիրել տնակը, քանի որ այն իրեն շատ էր դուր գալիս: Ինչ էս կարծում, ինչպե՞ս կվարվի տղան (աղջիկը) :

«Զբոսանք»

Մի անգամ տղան (աղջիկը) հայրիկի և մայրիկի հետ զբոսանքի է գնում, որից ինքը շատ գոհ էր: Երբ նրանք վերադառնում են տուն, տեսնում են, որ քույրիկի (եղբոր) դեմքի արտահայտությունը փոխվել էր: Ինչ արտահայտություն էր հայտնվել քույրիկի դեմքին և ինչու՞ :

«Ճանապարհելիս»

Մի անգամ իր ծնողները, պապիկ, տատիկները, մորաքույրը և հորաքույրը ու բոլոր երեխաները գնում են կայարան, նրանցից մեկը նստում է գնացք և հեռու-հեռու է գնում: Նա այլևս երբեք չի վերադառնում: Ո՞վ էր նա:

«Վատ երազ»

Մի անգամ մի աղջիկ (տղա) հանկարծակի արթնացավ և ասաց. «Ես ընտանիքի մասին շատ վատ երազ եմ տեսել»: Ի՞նչ երազ էր տեսել աղջիկը (տղան) :

Հավելված 6

«Դրդապատճառների սանդուղք» մեթոդիկա [Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М. Изд-во Института Психотерапии. 2002 — с.363, стр 79 „, Типология мотивов учения „Лесенка побуждений„, (А.И. Божович, И.К. Маркова)]:

Հրահանգ փորձարկվողին. Եկեք կառուցենք մի սանդուղք, որը կոչվում է «Ինչու՞ եմ ես սովորում»: կարդացեք, թե ինչ է գրված քարտերի վրա (գրված է՝ ինչու՞ եմ դպրոցականները սովորում դպրոցում): Սակայն մեզ հետաքրքրում է ոչ թե այն, թե ինչի համար եմ բոլորը սովորում, այլ ինչի համար ես դու սովորում, ինչն է քեզ համար ամենակարևորը:

Ընտրիր այն քարտը, որտեղ գրված է ամենակարևորը: Դա կլինի առաջին աստիճանը: Մնացած քարտերից կրկին ընտրիր այն, որտեղ գրված է ամենակարևորը: Դա կլինի երկրորդ աստիճանը (տեղադրիր առաջինից ներքև: Շարունակիր կառուցել ինքնուրույն:

Սովորողներին առանձին քարտերի վրա ներկայացվում են 8 պնդումները, որոնք համապատասխանում են 4 ճանաչողական և 4 սոցիալական դրդապատճառներին:

1. Ես սովորում եմ նրա համար, որ ամեն ինչ իմանամ,
2. Ես սովորում եմ, որովհետև ինձ դուր է գալիս ուսման գործընթացը,
3. Ես սովորում եմ նրա համար, որ լավ գնահատականներ ստանամ,
4. Ես սովորում եմ նրա համար, որպեսզի սովորեմ ինքնուրույն առաջադրանքներ լուծել:

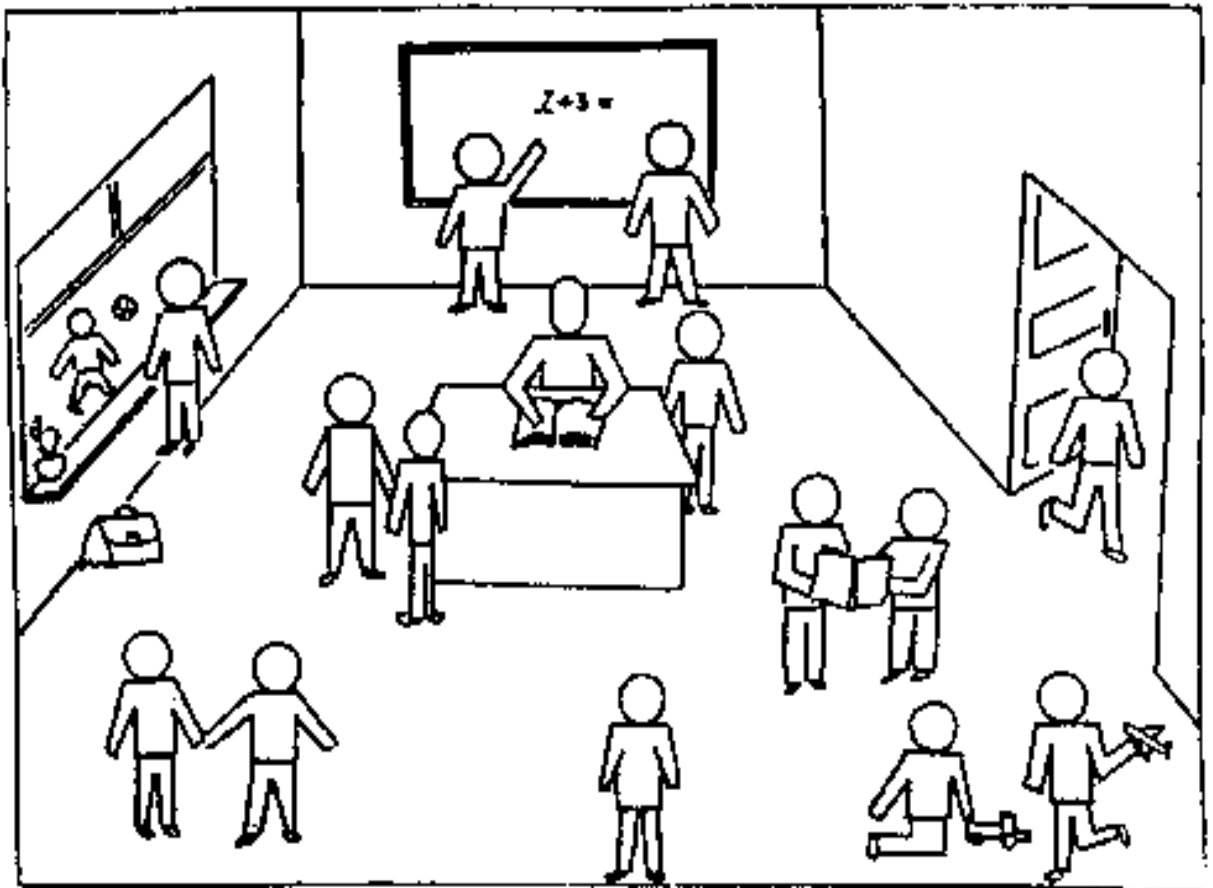
1. Ես սովորում եմ, որպեսզի դառնամ օգտակար մարդ,
2. Ես սովորում եմ , որպեսզի ուսուցիչը գոհ մնա իմ հաջողություններից,
3. Ես սովորում եմ, որպեսզի իմ հաջողություններով ուրախացնեմ ծնողներին,
4. Ես սովորում եմ, որպեսզի իմ հաջողությունների համար ինձ հարգեն ընկերներս:

Արդյունքների մշակում:

Ստուգել, թե որ դրդապատճառներն են գրավում առաջին 4 տեղերը աստիճանում: Եթե 2 սոցիալական և 2 ճանաչողական, ապա եզրակացնում ենք ուսումնական մոտիվների ներդաշնակ զուգակցման մասին: Եթե այդ տեղերը զբաղեցնում են 3 կամ 4 նույն տիպի մոտիվներ/ ճանաչողական կամ սոցիալական/ , ապա եզրակացություն է արվում ուսման տվյալ դրդապատճառի գերակայության մասին:

Հավելված 7.

«Իմ դասարանը» նկարային մեթոդիկա: [Истратова О. Н, Т. В. Эксакысто
„Справочник психолога средней школы,, Издательство шестое Ростов- На- Дону-
2010, с. 256],



Հրահանգ հետազոտվողին՝ նկարել «Իմ դասարանը»: Փորձարկողը պետք է հաշվի առնի, թե.

հետազոտվողը ինչ տեղ է գրառեցնում դասարանում, ում կողքին է նկարված /ուսուցչի, դասարանի աշակերտների, միայնակ, դասարանում չէ և այլն /

ինչ քովանդակություն ունի նկարը /նկարված է ուսումնական գործընթացում, դասամիջոցին, դասապրոցեսից դուրս, դասարանում ոչ ոք չկա և այլն/

«Իմ դասարանը» մեթոդիկայի նկարում պատկերված աշակերտական դիրքերը արտահայտում են սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները: [նույն տեղում].

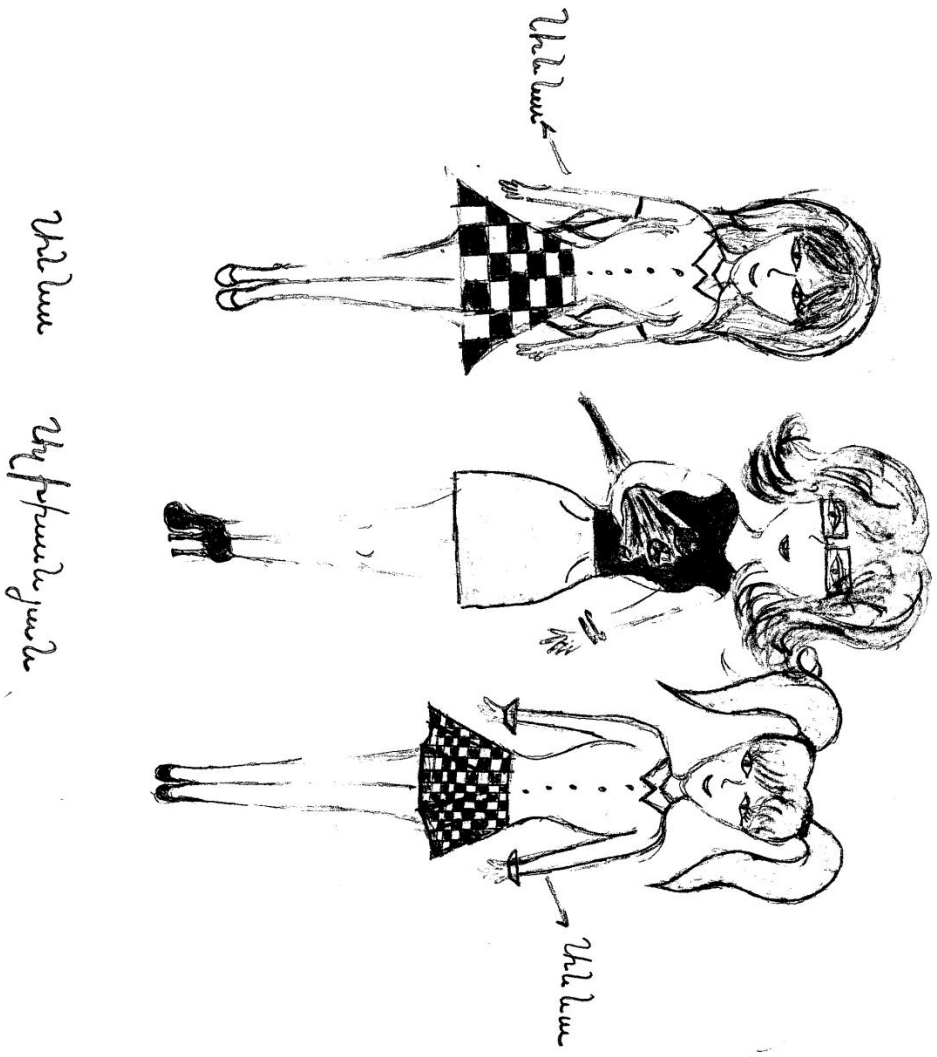
Աշակերտն իրեն նկարել է գրադախտակի մոտ խնդիր է լուծում, միասին գիրք են կարդում, հարց են տալիս ուսուցչին- նման դեպքերում ենթադրում ենք աշակերտի սովորողի կարգավիճակի սոցիալ- հոգեբանական համարժեք ընկալման մասին:

Աշակերտն իրեն միայնակ է նկարել հեռու ուսուցչից - վկայում է դասարանում, աշակերտի հուզական անբարենպաստ դիրքի և դասարանից մեկուսացվածության մասին:

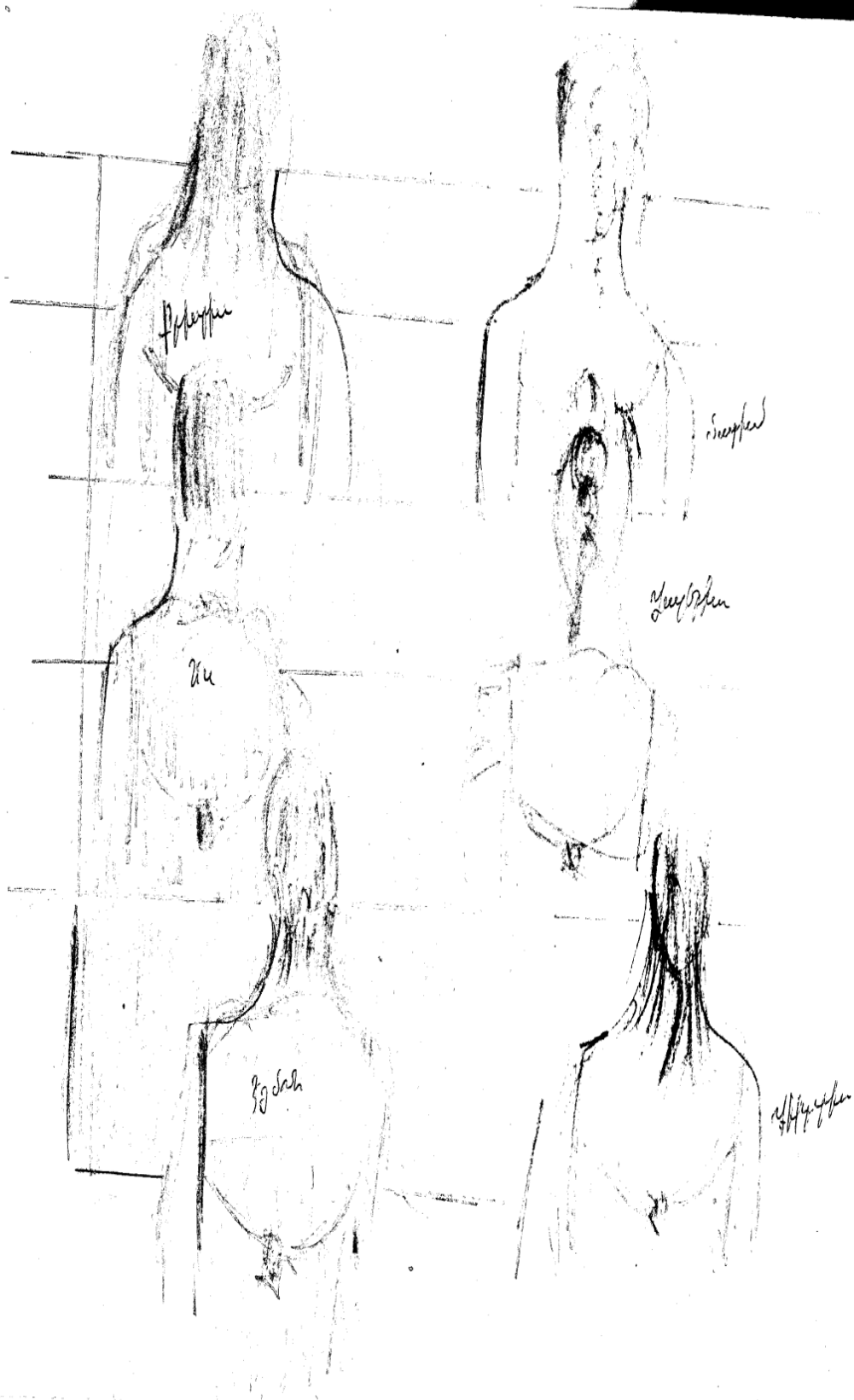
Աշակերտն իրեն նկարել է աշակերտական խմբում, համարյա ուսումնական գործունեության պրոցեսում - ապացուցում է աշակերտի բարենպաստ սոցիալ- հոգեբանական դիրքը դասարանում, և վկայում է աշակերտի կարգավիճակի սոցիալ- հոգեբանական համարժեք ընկալման մասին:

Աշակերտը իրեն նկարել է ուսուցչի կողքին- ուսուցիչը այս դեպքում հանդիսանում է հեղինակություն աշակերտի համար, ուսուցիչն ընդունված է աշակերտի կողմից:

Աշակերտը իրեն նկարել է ուսումնական գործունեությունից դուրս, դպրոցի բակում, կամ դասամիջոցին: -Նկարը չի համապատասխանում աշակերտի ուսումնական դիրքի հետ: Աշակերտը դուրս է մնացել ուսումնական պրոցեսից:



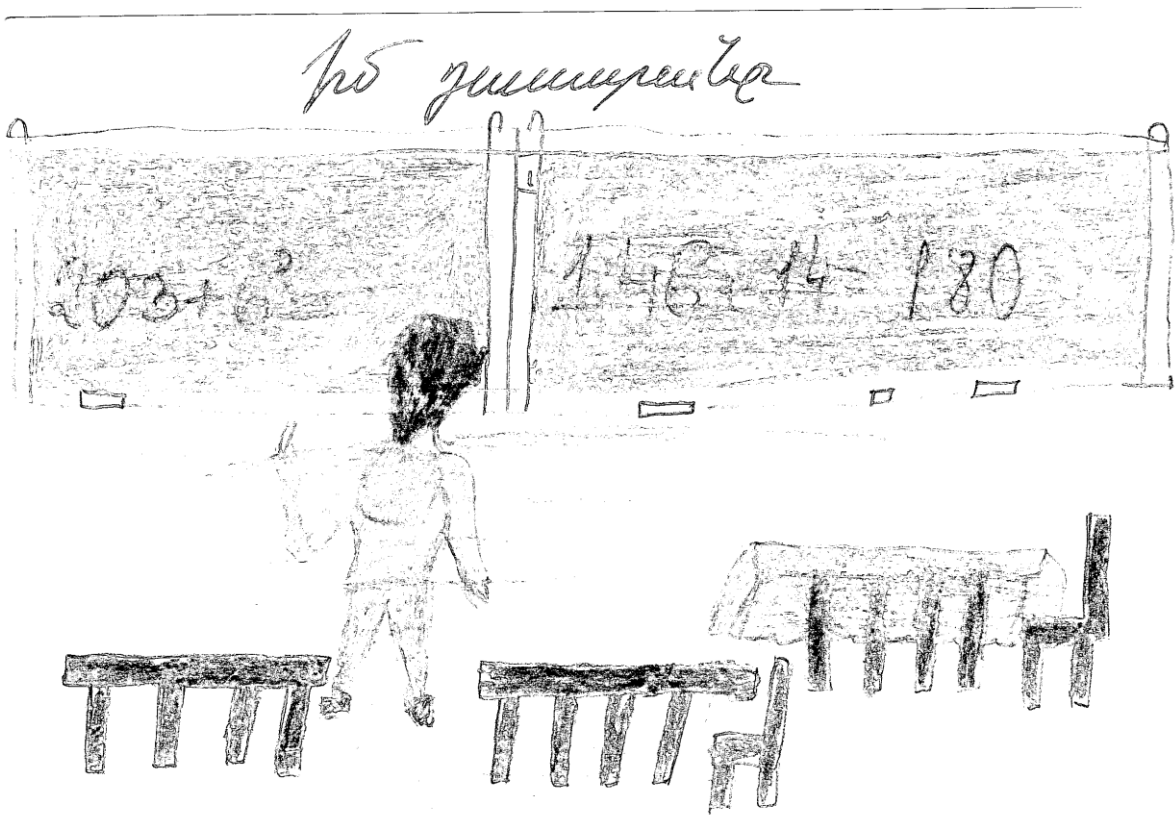
Ա. Ա. իգական սեռ, 8 -րդ դաս., Հաղորդակցվող կամ ցուցադրական տիպ



Դ. Հ. արր. 6-րդ դաս, Մերժված տիպ



Մ. Վ. արր., 5-րդ դաս. Թաքնված կոնֆլիկտային տիպ



Ի՞նչ շահարկելու կենտրոնի, տեղ, ծրարական և
 շահարկելու և; տեղի պետք է լինի օրվա մեջ ամենի կարգի
 ճիշտ և շարունակելու մեջ բոլոր ծրարական և օրվա
 մեջ լինի: Են պետք է ի՞նչ շահարկելու:
 Մեծահասակ և Գրքերի 5: