

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ
ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ**

**Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎ. ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

ԶԱԴՈՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ ՄԵՐՈՒԺԱՆԻ

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

**ԺԳ.00.01-Մանկավարժության տեսություն և պատմություն՝ մասնագիտությամբ
մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման**

**Գիտական ղեկավար՝
Մանկավարժական գիտությունների
դոկտոր Ա. Ա. Մկոյան**

ԵՐԵՎԱՆ-2017

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ-----4

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԳԻՏԱՏԵՍԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ

- 1.1 Մանկավարժական խորհրդատվության որպես կրթական գործընթացի ոլորտի գիտամեթոդական մեկնաբանումը-----15**
- 1.2 Ուսուցման գործընթացի խնդրահարույց իրավիճակները և դրանց հարմանն ուղղված դիդակտիկ խորհրդատվության նպատակը, խնդիրները և ընթացքը -----23**
- 1.3 Մանկավարժական խորհրդատվություն՝ ուղղված մանկավարժական գործընթացում կոնֆլիկտային իրավիճակների հաղթահարմանը-----43**
- 1.4 Մանկավարժական խորհրդատվության գործընթացի տեսական վերլուծություն: Մանկավարժական խորհրդատվության հիմունքներ: ---54**

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԵՎ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆԸ

- 2.1 Մանկավարժական խորհրդատվության կառուցվածքային և բովանդակային բաղադրատարրերի փորձարարական հետազոտությունը մանկավարժական հանրույթում-----64**
- 2.1.1 Գիտափորձերի ընթացքը, արդյունքների քանակական և որակական**

մշակումը-----	66
2.2 Մանկավարժական խորհրդատվության անցկացման փորձարարական ուսումնասիրությունն աշակերտների շրջանում-----	89
2.3 Մանկավարժական խորհրդատվության անցկացման փորձարարական ուսումնասիրությունը ծնողների շրջանում -----	96
Երկրորդ գլխի արդյունքների ամփոփում-----	101

ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ ՈՒՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ՍՏՈՒԳՈՂԱԿԱՆ ԳԻՏԱՓՈՐՁԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ, ԸՆԹԱՑՔԸ ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ

3.1 Մանկավարժ-խորհրդատուների պատրաստման փորձարարական փուլի նպատակը, խնդիրները, համակազմը, մեթոդները-----	105
3.1.1 Մանկավարժ-խորհրդատուների փորձարարական պատրաստման ուսուցողական գիտափորձի նախապատրաստական և հիմնական փուլերի վերլուծությունը-----	108
3.1.2 Ուսուցողական գիտափորձի արդյունքների ամփոփում-----	138
3.2 Ստուգողական գիտափորձի նպատակը, խնդիրները, համակազմը, փուլերն ու մեթոդները-----	140
3.2.1 Ստուգողական գիտափորձի նախապատրաստական և հիմնական փուլերի նկարագրությունը -----	142
Ստուգողական գիտափորձի արդյունքների ամփոփում-----	163
Եզրակացություններ-----	164
Օգտագործված գրականության ցանկ-----	166
Հավելվածներ-----	177

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

ԹԵՄԱՅԻ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ: Հասարակության կյանքում կատարվող արմատական փոփոխություններն արտահայտվում են հասարակական կյանքի ժողովրդավարացման տարբեր բնագավառներում, և հասարակության յուրաքանչյուր անդամի անձնական պատասխանատվությունն ու ակտիվության բարձրացումը շրջադարձային դեր են կատարում կրթական համակարգի նոր կողմնորոշիչների ձեռք բերման գործում:

Կրթական համակարգի զարգացումը բնութագրվում է շարունակական փոփոխությունների ընթացքով, որոնք ենթադրում են ուսումնական գործունեության վերակառուցման արմատական փոփոխություններ ոչ միայն ուսուցման գործընթացում աշակերտների գիտելիքների որակի բարձրացման, այլև բուն դաստիարակչական աշխատանքներում:

Մանկավարժի գործունեության ժամանակակից պայմանների առավել կարևոր բնութագրերից մեկը մասնագիտական ոլորտում անորոշության վիճակն է, որի հիմնական պատճառներն են՝

- սոցիալական միջավայրի անկայունության ազդակները, որոնք բազմակողմանի ներգործություն են ունենում երեխայի վրա,
- դպրոցի շարունակական զարգացումը՝ որպես համակարգի, այն փոփոխությունների գործընթացը, որն արտահայտվում է նրա կառուցվածքի, նպատակների, ներքին և արտաքին համագործակցության փոխակերպումներում,
- մանկավարժական գործունեության տեխնոլոգիաների փոփոխությունները, ուսուցչի աշխատանքի բովանդակության և ձևերի նորացումը,
- երեխայի զարգացումը, նրա սոցիալականացման և սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունները [92, էջ18-19]:

Թվարկած երևույթներն իրենց դրսևորումներով ավելի են սրվում՝ կապված երեխայի մանկության հետ, որն ընթանում է այնպիսի սոցիալական միջավայրում, որին բնորոշ են արժեքների աղճատումները, հասարակության բևեռացումը, դեռահասների շրջանում ձևավորվող կոնֆլիկտները, ընտանեկան դաստիարակության բացթողումները:

Մանկավարժի գործունեությանը բնորոշ մասնագիտական դժվարությունները համալրվում են նոր վիճահարույց երևույթներով, որոնց առաջացման պատճառներից են՝ 1) աշակերտների ուսման մոտիվացիայի օրեցօր անկումը, 2) այլընտրանքային դասագրքերը, 3) ուսումնական ծրագրերի ծանրաբեռնվածությունը, 4) դաստիարակչական խնդիրներ ունեցող դեռահասների թվի ավելացումը, 5) որոշ համայնքային նշանակության դպրոցներում բազմահամակազմային դասարանների առկայությունը և այլն: Այս բոլոր դժվարությունները և հակասությունները կրթության ոլորտում առաջ են բերում որոշակի հիմնախնդիրներ, որոնց լուծման անհրաժեշտությունը պայմանավորում է յուրահատուկ ոլորտի գործունեության արդիականությունը, որը կարելի է ձևակերպել որպես մանկավարժական խորհրդատվության գիտամեթոդական գործունեություն հանրակրթական համակարգում: Նշված հարցերը դիտարկվել են մի շարք մանկավարժագետների (Վ. Ա. Սլաստյոնին [94], Վ. Ի. Այրոշնիկովա [36], Վ. Ի. Կազարենկով, Տ. Բ. Կազարենկովա [60], Ե. Կոուլշեդ [130], Ռ. Նելսոն-Ջոնս [87], Ռ. Կոչյունաս [66], [67], Գ. Նավայտիս [85]) կողմից: Սակայն նրանք չեն անդրադարձել այն պայմաններին և միջոցներին, որոնք հնարավոր կդարձնեն այդ խորհրդատվության իրականացումը կրթական համակարգում: Հիմնվելով նշված հեղինակների աշխատանքների վրա, հաշվի առնելով մեր կրթական համակարգի առանձնահատկությունները, մեր կողմից բացահայտվել են այն անհրաժեշտ

պայմաններն ու միջոցները, որոնք կապահովեն մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը:

Քանի որ մանկավարժի աշխատանքը գործառնական իմաստով բազմաբնույթ է, որի հիմնական արտահայտությունը նրա իրավիճակային բնութագիրն է, ուստի անհրաժեշտություն է առաջանում ուսումնադաստիարակչական գործընթացում իրականացնել գործունեության այնպիսի ձևեր, ինչպիսիք են՝ ա) կրթական գործընթացի մշտադիտարկումը, բ) ուսումնական նոր միջոցների մշակումը, գ) մասնակիցների ուղղորդումը և խորհրդատվությունը, դ) հետազոտական և փորձարարական գործողությունների անցկացումը, ե) մեթոդական աշխատանքների իրականացումը, զ) կրթության արդյունքների համալիր ինքնագնահատումը և գնահատումը, է) դպրոց-ընտանիք համագործակցության կազմակերպումը և այլն: Կապված մանկավարժական գործունեության բազմագործառութային բնույթի հետ՝ գիտամեթոդական ուղղորդման համակարգի կառուցվածքը պետք է ունենա որոշակի տարբերակվածություն: Այն համապատասխանելու է մանկավարժի ներքին և արտաքին պայմանների փոփոխությանը, ինչպես նաև կանխատեսելու է սպասվող փոփոխությունները՝ վերամշակելով այդ փոփոխությունների վրա ազդող բոլոր նորարարական միջոցները:

Դրա հետ կապված և՛ տեսական և՛ փորձարարական հետազոտություններում և՛ թեմային վերաբերող գրականության վերլուծությունում առանձնացրել ենք հնարավոր մոտեցումներ, հատկապես ուսուցման գործընթացի բոլոր սուբյեկտների գործունեության մեջ հանդիպող տարբեր արգելքների բնույթը, ինչպես նաև դրանց հաղթահարման միջոցները և պայմանները քննարկելիս, որոնք կրթական բարեփոխումների ներկա փուլում ուղղվելու են կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

Մեր աշխատանքի համար հիմնարար նշանակություն են ունեցել հոգեվերլուծական հայեցակարգերը(Ջ. Գրին [53]), բիհեյվորիզմի ժառանգությունը (Բ. Սկիններ [143], [144], Ռ. Նելսոն-Ջոնս [87]), հումանիստական հոգեբանության գաղափարները (Ս. Ռ. Ռոջերս [147], Ա. Մասլոու, Հ. Աբրահամ [140]), որոնք աղբյուր են հանդիսանում մանկավարժական խորհրդատվության տեսական հիմունքների ձևավորման համար: Ջ. Գրինը նշում է. ‘Վերլուծական հոգեբանությունը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս ճանաչել ինքն իրեն և հասկանալ, որ նրա աշխատանքի շատ անհարթություններ գտնվում են կախման մեջ նրա սեփական միտումից: Երբ ուսուցիչը հասկանում է իր աշակերտներին և ինքն իրեն, դասարանում նրանց միջև ընթացող հակասությունները ընդունում են այլ բնութագիր, չէ՞ որ դրա արդյունքները եղել են իզուր ծախսված ջանքերը, հիասթափություններն ու անհաջողությունները’[53, էջ151]:

Բիհեյվորիզմի գաղափարները օգտագործվելու են խորհրդառուի պահվածքի ձևավորման նպատակով, որի համար որպես միջոցներ հանդես են գալու զրույցները, թրեյնինգները, քննարկումները, բանավեճերը, գործնական խաղերը և այլն:

Հումանիստական հոգեբանության դրույթը, որն ընկած է մանկավարժական խորհրդատվության հիմքում, Կ. Ռոջերսի զարգացրած այն գաղափարն է, ըստ որի մանկավարժական խորհրդատվության արդյունավետությունը առաջին հերթին պայմանավորված է խորհրդատու-խորհրդառու միջանձնային փոխհարաբերության որակով [147, էջ416]:

Մանկավարժության, հոգեբանության և մեթոդական գրականության մեջ մշտապես շեշտը դրվում է ուսուցման գործընթացի կազմակերպման, կրթության արդյունավետության բարձրացման, երեխայի դաստիարակության ուղղությամբ տարվող աշխատանքների իրականացման վրա: Այս կապակցությամբ

առաջարկվում են բազմաթիվ մեթոդներ, մշակվում են ծրագրեր, սակայն ուսումնական գործունեության մեջ չեն համադրվում երկու հիմնական մոտեցումներ՝ 1) ուսուցչի գործունեության մեթոդական կողմի թերացման պատճառով աշակերտական և մանկավարժական դասանպատակների հստակ սահմանման բացակայությունը, որը բերում է նրան, որ ճանաչողական գործունեությունը չի գտնվում պատշաճ մակարդակի վրա, 2) դասղեկ-դաստիարակների աշխատանքը պետք է կրի սովորողների պահվածքը շտկող բնութագիր, որի թերացումը առաջացնում է 'դժվար դեռահասների' թվի ավելացում:

Սույն աշխատանքում մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման միջոցով ուսուցման գործընթացի կազմակերպումը չի դիտվում որպես վարչական միջամտություն այդ գործընթացին, այլ դիտվում է որպես համաուսումնական գործունեություն, այսինքն՝ ենթադրվում է, որ ապահովելով մանկավարժական խորհրդատվության անցկացման համար անհրաժեշտ պայմանների առկայությունը, տիրապետելով մանկավարժական խորհրդատվության կազմակերպման միջոցներին՝ հնարավորություն կընձեռվի իրավիճակային մոտեցման շրջանակներում ակտիվացնել և արդյունավետ դարձնել մանկավարժի, ծնողի գործունեությունը՝ երեխայի կրթադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման և ուղղորդման առումով: Այս ամենը ենթադրում է իրավիճակային գործոնների վերլուծություն, որի միջոցով որոշվելու են այն կոնկրետ պայմանները, որոնցում գործում է մանկավարժը, ծնողը կամ երեխան: Մասնագիտական իրավիճակի յուրաքանչյուր տեսակին, լուծվող խնդրին, ներքին միջավայրին համապատասխանում են մանկավարժի մասնագիտական գործունեությանն ուղղված օպտիմալ պահանջներ: Իրավիճակի փոխարինումը բերում է մասնագիտական պահվածքում փոփոխությունների արտահայտման անհրաժեշտություն, որոնք պետք է վերականգնեն իրավիճակի և գործունեության

բաղադրատարրերի միջև համապատասխանությունը: Այս ամենը մանկավարժներից պահանջում է մտքի ճկունություն, արագ որոշումներ կայացնելու ընդունակություն, իրավիճակային մտածողություն, որը պետք է ասել, որ ոչ բոլոր մանկավարժներին է բնորոշ: Մանկավարժական խորհրդատվությունը ենթադրում է մասնագիտական գործունեության կարծրատիպերի քայքայում, որոնք խոչընդոտում են նոր մեթոդներով մասնագիտական պահվածքի ձևավորմանը: Սրանով է պայմանավորված այս թեմայի հրատապությունը:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ: Հանրակրթական համակարգում մանկավարժական խորհրդատվության հիմունքների մշակումն է՝ ուղղված կրթադաստիարակչական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՕԲՅԵԿՏԸ: Հանրակրթության ոլորտում մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման գործընթացն է:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ: Հանրակրթության ոլորտում գործընթացային խորհրդատվության իրականացման պայմանների ու միջոցների մշակումն է և դրանց կիրառման հիմնավորումը:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՎԱՐԿԱԾՆ այն ենթադրությունն է

- որ մանկավարժական խորհրդատվության կառուցվածքային և գործառույթային բաղադրատարրերի փոխհամաձայնեցված գործողությունների իրականացման դեպքում հնարավոր կլինի ապահովել մանկավարժական գործընթացի մասնակիցների գիտամեթոդական ուղղորդումը:

- որ խորհրդատվության արդյունքում տարանջատվելու են մանկավարժական գործընթացի բոլոր կողմերը, որը հնարավորություն կընձեռի՝

ա) ապահովել մանկավարժի գործունեության համապատասխանությունը արդի պահանջներին, բ) ժամանակին արձագանքել մանկավարժների մասնագիտական գործունեության ընթացքում առաջացած հիմնահարցերին, գ) հաղթահարել

ուսումնադաստիարակչական գործընթացում առաջացող դժվարությունները, դ) ձևավորել ուսուցման արդյունավետությանը նպաստող մասնագիտական միջավայր: Գիտական վարկածից և հետազոտության նպատակից ելնելով՝ կարելի է ձևակերպել ներքոհիշյալ խնդիրները:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ:

1. Բացահայտել ուսուցման գործընթացում առաջացող խնդրահարույց իրավիճակների բնույթը և որոշել մանկավարժական խորհրդատվության միջոցով դրանց հաղթահարման ուղիները:
 2. Մշակել «դժվար» դեռահասի հետ տարվող դաստիարակչական խորհրդատվության ձևերը՝ որպես օգնություն դասղեկին և ծնողին, ցույց տալով այդ գործողությունների նշանակությունը ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում:
 3. Որոշել այն հնարավոր պայմաններն ու միջոցները, որոնց առկայությունը կապահովի մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը:
 4. Բացահայտել մանկավարժական հանրույթներում սոցիալական շփման կարողություններով և հեղինակություն վայելող մանկավարժներին, որոնք կարող են հանդես գալ որպես մանկավարժ-խորհրդատուներ:
 5. Սահմանել այն գործողությունները, որոնք նպաստում են մանկավարժ-խորհրդատուների մասնագիտական կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը:
 6. Հիմնավորել մանկավարժների մեջ նոր մասնագիտական մտածողության ձևավորման գործում մանկավարժական խորհրդատվության դերն ու նշանակությունը:
- Այս խնդիրների ընտրությունն առաջին հերթին պայմանավորված է հետևյալ հանգամանքներով.

- Ուսուցման գործընթացի արդյունավետ իրականացմանն ուղղված մանկավարժական խորհրդատվության այս պատկերացումները կարող են լրացնել մանկավարժական գիտությունների այդ ոլորտում կրթական բարեփոխումների արդյունքում առաջացած տեղեկատվության պակասը:
- Այդ խնդիրների լուծումը վերաբերում է մանկավարժների մասնագիտական մտածողության նոր հնարավորությունների բացահայտմանը, քանի որ խորհրդատվության միջոցով կարելի է բացահայտել մանկավարժների ներքին ռեսուրսները և զարգացնել նրանց ներուժը:
- Առաջադրված խնդիրների լուծումը թույլ կտա համակողմանիորեն վերլուծել և վերացնել ուսուցման գործընթացի տարբեր օղակների գործունեության մեջ տեղ գտած թերացումները:

Հետազոտության կոնկրետ մեթոդներ են ծառայել գիտատեսական, գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրումը, դիտումը, անկետավորումը, ախտորոշող թեստավորումը, սոցիոլոգիան, գործունեության արդյունքների վերլուծությունը, ինչպես նաև հավաստող, ուսուցանող և ստուգող մի քանի փուլերից բաղկացած գիտափորձերը:

ՓՈՐՁԱՐԿՎՈՂՆԵՐԻ ԹՎԱՔԱՆԱԿԸ ԵՎ ԳԻՏԱՓՈՐՁԵՐԻ ԱՆՑԿԱՑՈՒՄԸ: Քանի որ գիտափորձերն անցկացվել են մի քանի փուլով (հավաստող, ուսուցողական և ստուգողական գիտափորձեր), ուստի փորձարկվողների թվակազմը բաշխվել է հետևյալ ձևով. հավաստող գիտափորձերին մասնակցել են 203 մանկավարժ, որից դասղեկներ են 70-ը, 143 սովորող, 150 ծնող: Ուսուցիչների մանկավարժական փորձը՝ միջինը 25 տարի: Գիտափորձերն անցկացվել են 2008-2012 թվականներին ՀՀ Շիրակի մարզի Գյումրի քաղաքի թիվ 3 ավագ, 6, 15, 29 հիմնական, Բենիամին գյուղի միջնակարգ դպրոցներում ինչպես մեր, այնպես էլ մեր ղեկավարությամբ տվյալ դպրոցներում աշխատող մանկավարժների կողմից:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՆՈՐՈՒՅԹԸ:

- Ուսումնասիրվել և վերլուծվել են մանկավարժական խորհրդատվության փոխադասական, դիդակտիկ, արժեքանական և հոգեբանական հիմքերը:
- Բացահայտվել են մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման համար անհրաժեշտ պայմաններն ու միջոցները:
- Մշակվել է մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման մոդել՝ բաղկացած կազմակերպչական, կառավարման, փոխներգործուն տարրերից, որի հիմքում ընկած են մոդերավորման և դերախաղային տեխնոլոգիաները:
- Գիտական վերլուծության են ենթարկվել տարածաշրջանային համատեքստում մանկավարժական խորհրդատվության փորձարարական իրականացման արդյունքները և հիմնավորվել է խորհրդատվության դերը կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման գործում:

Ուսուցման գործընթացը ձեռք է բերում մանկավարժահոգեբանական նոր իմաստ, հստակեցվում և հաղթահարվում են այդ գործընթացում առկա դժվարությունները: Կատարվում է մանկավարժների մասնագիտական մտածողության ստեղծագործական վերաճեցում, որի արդյունքում նրանք նախագծում են սեփական գործունեությունը՝ դիդակտիկ գործընթացի կազմակերպման և դաստիարակչական աշխատանքների իրականացման ուղղությամբ:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ:

1. Դիտարկվել և վերլուծվել են տեսական ու հայեցակարգային այն մոտեցումները, որոնք թույլ են տալիս հաղթահարել ուսուցման գործընթացի տարբեր փուլերում առաջացող տարաբնույթ դժվարությունները:

2. Ուսումնասիրվել են տարածաշրջանային համատեքստում դաստիարակչական աշխատանքներում առկա խնդրահարույց իրավիճակների հաղթահարմանն ուղղված խորհրդատվության ձևերը:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

1. Մշակվել են ուսուցողական քարտեր, ծրագրային փաթեթներ, որոնք արտացոլում են մանկավարժական գործընթացի տարբեր սուբյեկտների հետ տարվող խորհրդատվության հաջորդականությունը

2. Գործնականում առանձնացվել են անհատական և խմբային խորհրդատվության ձևերի տարբեր փուլերը, որոնք ավելի դյուրին են դարձնում խորհրդատվության գործընթացը:

3. Մշակվել են գործնական հանձնարարականներ դպրոցի դաստիարակության գործընթացի կառավարման ենթահամակարգերի, այդ թվում դասղեկների համար:

ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆԸ ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐԸ

1. Մանկավարժական խորհրդատվության դիդակտիկ բաղադրատարրի իրականացումը խթանում է դասավանդման գործընթացում առկա մասնագիտական դժվար իրավիճակների հաղթահարումը, դառնալով ուսուցման որակի բարձրացման գործոն:

2. Ծնողների հետ տարվող խորհրդատվությունը հնարավորություն է ստեղծում իրականացնելու ծնողական դաստիարակության սխալների ուղղում, նվազեցնելու ծնող-երեխա, ծնող-ուսուցիչ կոնֆլիկտները:

3. Մանկավարժների հետ տարվող խորհրդատվության կազմակերպումը նպաստում է մանկավարժական հանրույթներում տիրող լարվածության վերացմանը, կրթական հաստատություններում առողջ բարոյա-հոգեբանական միջավայրի ստեղծմանը:

4. Մանկավարժական խորհրդատվության ներդնումը կրթական համակարգ հնարավորություն է տալիս համագործակցություն իրականացնելու սովորողի հետ, նվազեցնելու մանկական ագրեսիայի դրսևորումները, աջակցելու երեխային նրա զարգացման ճգնաժամային փուլերում, ձևավորելու նրա մեջ կայուն արժեքային համակարգ:

5. Մանկավարժական խորհրդատվության արդյունքում մանկավարժների մեջ ձևավորվում է մասնագիտական նոր մտածողություն:

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԱՔՆՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀԱՎԱՍՏԻՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ատենախոսության հիմնական դրույթները քննարկվել են Մ. Նալբանդյանի անվան ՇՊՀ մանկավարժության տեսություն և պատմություն ամբիոնում, առանձին դրույթներ զեկուցվել են ՇՊՀ գիտաժողովներում (2008-2013թթ.), ինչպես նաև «Կրթության բարեփոխումների հոգեբանական հիմնահարցեր թեմայով միջազգային գիտաժողովում (2008թ, նոյեմբերի 15-16), «Կրթության բարեփոխումներ, հիմնախնդիրներ թեմայով հանրապետական գիտաժողովում (ք. Վանաձոր 8 ապրիլի 2010թ): Հետազոտության հիմնական արդյունքների հավաստիությունն ապահովվում է ուսուցողական ծրագրերով, վերջնական ցուցանիշների քանակական մշակման վիճակագրական մեթոդներով, հիմնախնդրի վերաբերյալ տպագրած հոդվածներով:

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԾԱՎԱԼԸ: Աշխատանքը կազմված է 252 էջից, այդ թվում՝ ներածությունից, 3 գլխից, 17 աղյուսակներից, 5 սոցիոգրամներից, 16 գծապատկերներից, ընդհանուր եզրակացություններից, օգտագործված գրականության ցանկից և 75 էջ հավելվածներից:

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԳԻՏԱՏԵՍԱԿԱՆ ՀԻՆԱՎՈՐՈՒՄԸ

1.1 Մանկավարժական խորհրդատվության՝ որպես կրթական գործընթացի ոլորտի գիտամեթոդական մեկնաբանումը

Մանկավարժական գիտության առաջնահերթ խնդիրներից է էապես բարելավել կրթության որակը գիտահետազոտական և նորարարական գործունեության կառուցվածքային և բովանդակային բաղադրատարրերի շարունակական ներդրմամբ՝ կրթության որակին ներկայացվող արդի պահանջների բավարարման, յուրաքանչյուր սովորողի կրթական պահանջմունքների դրսևորման, նրա հակումների, հետաքրքրությունների բավարարման՝ ըստ տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների, կրթամշակութային գործընթացի կազմակերպման համար: Մանկավարժական գործունեության արդյունավետությունը բնութագրվում է մասնագիտական որակների անընդհատ կատարելագործմամբ և մեծ չափով պայմանավորված է կրթական գործընթացի հայեցակարգային հիմքերի խոր տեղաշարժերով: Մասնագիտական գործունեությունը դիտարկվում է որպես շատ բարդ և զարգացող երևույթ, որին անընդհատ առաջադրվում են նոր մոտեցումներ և պահանջներ: Ներկա պայմաններում մանկավարժի մասնագիտական գործունեության կարևոր բնութագիր է դառնում համաշխարհային կրթական գործընթացներին համապատասխանությունը, աշխարհաքաղաքական զարգացումներին համահունչ կրթական քաղաքականության իրականացումն ու մասնագիտական խնդիրների լուծման ռազմավարության մշակումը: Այդ ամենի արդյունքում ուսումնական գործունեության բոլոր բաղադրատարրերը՝ նպատակը, ուսումնական տեղեկատվության բովանդակությունը, ուսուցման մեթոդները, ձևերն ու միջոցները, մանկավարժական հաղորդակցման եղանակները մշտապես

վերակառուցվում են: Մասնագիտական գրականության մեջ կրթության նոր հայեցակարգի մշակման տեսանկյունները վերաբերում են ուսուցչի և աշակերտի փոխգործակցության ձևերին, կրթական գործընթացի նպատակների, արժեքների համակարգի սահմանմանը, նրա իրականացման միջոցներին և եղանակներին: Ժամանակակից ուսուցչի պատրաստությունը պահանջում է կրթության նպատակների խորը իմաստավորում՝ գիտակցել իր կոչումը ինչպես առանձին անձի հետաքրքրությունների, այնպես էլ ամբողջ հասարակության հոգեմտավոր զարգացման տեսանկյունից: Ուսուցման ավանդական համակարգում առկա են ոչ միայն առարկայական, մանկավարժամեթոդական, այլև հոգեբանական բնույթի հիմնախնդիրներ, որոնց անդրադարձել են նշանավոր մանկավարժներ, փիլիսոփաներ, հոգեբաններ, և որոնք տակավին լուծված չեն:

Այսօր հանրակրթությունը՝ որպես զարգացող համակարգ, տարբեր ուղղությունների մասնագիտական խորհրդատուների աջակցության կարիք ունի, որոնք իրավասու են իրականացնելու կազմակերպչական, մանկավարժական, վարչական, ուսուցողական և այլ բնույթի աջակցություն: Դա կապված է դպրոցի գործառույթների ընդլայնման, ըստ իրավիճակների մանկավարժի մասնագիտական գործունեության իրականացման, դժվար դեռահասների թվի ավելացման հետ: Մասնագիտական գործունեության ընթացքում ծագած շատ իրավիճակներ պայմանավորում են ուսուցչին օգնող այնպիսի մոդելներ մշակելու և փորձարկելու անհրաժեշտությունը, որոնք մի կողմից կնվազեցնեն ռիսկային գործոնները մանկավարժական խնդիրների լուծման ժամանակ, մյուս կողմից կնպաստեն մանկավարժական տարբեր իրավիճակներում ծագած խնդիրների ստեղծագործական լուծմանն ու ուսուցչի նորարարական գործունեությանը:

Մանկավարժական, մեթոդական, սոցիոլոգիական և հոգեբանական գրականության մեջ լայնորեն օգտագործվում է ‘մանկավարժական

խորհրդատվություն՝ եզրույթը: Համաձայն Հ. Բուրկսի և Վ. Ստեֆլերի, 'խորհրդատվությունը' դա որակավորված խորհրդատուի մասնագիտական վերաբերմունքն է խորհրդառուի նկատմամբ, որը սովորաբար արտահայտվում է որպես 'անհատ-անհատ' հարաբերություն, չնայած երբեմն նրանում մասնակցում են երկուսից ավել մարդիկ՝ [127, էջ11]: Այս ձևակերպմանը համապատասխան՝ ամբողջական մանկավարժական խորհրդատվությունը ոչ թե տվյալ անձին խորհրդատուի կողմից որոշակի խնդրի վերաբերյալ պատրաստի լուծման հաղորդումն է, այլ նրան ուղղորդումը՝ ձևավորելու սեփական մոտեցումը տարբեր իրավիճակներում: Ներկայումս արտերկրում բազմաթիվ հետազոտություններ են նվիրված մանկավարժական խորհրդատվության գիտատեսական, մեթոդաբանական և փորձարարական վերլուծություններին (Ռ. Մեյ [84], Մ. Ն. Պեզներ, Օ. Մ. Զայչենկո, Ս. Ն. Գորիչևա, Վ. Ա. Սլաստյոնին [94], Վ. Ի. Ալեշնիկովա [36] և այլք): Մեր կրթական համակարգում, այս գործընթացը կարիք ունի լուրջ ուսումնասիրման, քանի որ առաջադրում է այնպիսի պահանջներ, որոնք էական նշանակություն ունեն ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում մանկավարժական գործունեության արդյունավետությունն ապահովելու համար:

Մանկավարժական խորհրդատվությունն /ՄԽ/ ընդգրկում է մի շարք հիմնահարցերի ուսումնասիրություն, որոնցից մեր հետազոտության շրջանակներում առանձնացնենք հետևյալները. ա) երեխայի ուղեկցումը և աջակցումը կրթական գործընթացում, բ) մանկավարժական օգնության ցուցաբերումը ընտանիքին դաստիարակչական խնդիրների լուծման մեջ, գ) կրթադաստիարակչական գործընթացում առաջացած դժվարությունների հաղթահարման մանկավարժական պայմանների բացահայտումը և դ) դպրոցի մանկավարժական հանրույթի մասնագիտական գործունեության գիտամեթոդական

ուղղորդումը: Այդ հիմնահարցերի շրջանակներում մանկավարժական խորհրդատվության բաղադրատարրերն են.

ա) Մանկավարժական հանրույթի հետ կատարվող խորհրդատվությունը, որն իրականացվելու է խմբային բանավեճերի, դեբատների, քննարկումների ձևով: Ելնելով մեր հետազոտության արդյունքներից՝ նշենք, որ այս խորհրդատվությունը կարևոր դեր է խաղում դպրոցի զարգացման գործընթացում, քանի որ նպաստում է արդի կրթադաստիարակչական աշխատանքներում առկա խնդրահարույց իրավիճակների բացահայտմանը և հաղթահարմանը:

բ) Երեխայի և ընտանիքի մանկավարժական խորհրդատվությունը, որն իրականացվելու է «դժվար» դեռահասների հետ տարվող անհատական խրատադաստիարակչական զրույցների, խմբային քննարկումների, ծնողների հետ անցկացվող անհատական և խմբային աշխատանքի ձևով: Դիտարկելով մեր հետազոտության արդյունքները տարածաշրջանային համատեքստում, փաստենք, որ այս խորհրդատվությունը ուղղվելու է հասարակության սոցիալական բևեռացման, գործազրկության աճի, արտագաղթումների պատճառով առաջացած ծնողական դաստիարակության թերացումների վերացմանը, ընտանիք-դպրոց համագործակցության արմապնդմանը, երեխայի անհատական և սոցիալական զարգացման խթանմանը:

գ) Մասնագիտական՝ դիդակտիկ խորհրդատվությունը, որի հիմնական նպատակն է ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության ձևերի, մեթոդների, տեխնոլոգիաների մասին տեսական գիտելիքների հարստացումը: Հիմնվելով մեր հետազոտության արդյունքների վրա, նշենք, որ այս խորհրդատվությունը որոշիչ դեր ունի ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձրացման գործում, քանի որ ուղղված է դասավանդման ժամանակ առաջացող դժվարությունների հաղթահարմանը:

Ուսումնասիրելով և վերլուծելով թեմային վերաբերող մասնագիտական գրականությունը, հաշվի առնելով նաև մեր կրթական համակարգի առանձնահատկությունները՝ ներկայացնում ենք մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման համար անհրաժեշտ պայմանները.

1. մանկավարժական խորհրդատվության գործընթացի կազմակերպումը հիմնվելով որոշակի սկզբունքների վրա, 2. մանկավարժական խորհրդատվության գործընթացի առանձնահատկությունների հաշվառումը, 3. խորհրդատվության մոդելների և ձևերի ընտրության համապատասխանությունը ուսումնադաստիարակչական գործընթացում առաջացող խնդրահարույց իրավիճակների բնույթին, 4. կրթական գործընթացի սուբյեկտների՝ խորհրդատվություն ընդունելու մոտիվացիոն պատրաստակամությունը, 5.

մանկավարժ-խորհրդատուի մասնագիտական իրազեկության և ստանձնած պարտականությունների համապատասխանությունը:

Դիտարկելով առաջին պայմանը, նշենք, որ գրականության մեջ հայտնի սկզբունքներից [94, էջ15-17] հետազոտության շրջանակներում օգտագործել ենք.

- էթիկական սկզբունքը՝ տեղեկատվության գաղտնիության երաշխավորումը,
- իրավահավասարության սկզբունքը՝ տեսակետների արտահայտման մեջ խորհրդատուի և խորհրդառուի իրավունքների հավասարությունը,
- համագործակցության սկզբունքը՝ խորհրդատուի կողմից սեփական իմացության սահմանների համարժեք գնահատումը և ըստ անհրաժեշտության տարբեր մասնագետների հետ համագործակցումը,
- կամավորության սկզբունքը՝ խորհրդառուի ինքնուրույն կողմնորոշումը խորհրդատվություն ընդունելու հարցում:

Մեր կողմից ավելացրել ենք հետևյալ սկզբունքները.

- համակարգվածության սկզբունքը՝ խորհրդառուի ներկայացրած իրավիճակի վերլուծությունը և գնահատումը համատեքստային շրջանակներում՝ պատճառահետևանքային կապերի բացահայտումով,
- անձնային-սոցիալական մոտեցման սկզբունքը՝ խորհրդառուի ուսումնասիրումը նրա զարգացման տարբեր գործոնների՝ սոցիալական միջավայրի, ընտանեկան դաստիարակության և անձնային առանձնահատկությունների միասնության մեջ:

Ներկայացնելով երկրորդ պայմանը՝ նշենք, որ դրա վերաբերյալ տարբեր հեղինակներ արտահայտել են իրենց տեսակետները: Ըստ Ռ. Կոչունասի՝ 'խորհրդատվության հիմնական առանձնահատկությունը կայանում է նրանում, որ այն օգնում է մարդուն գործել ըստ սեփական դիտարկումների, նպաստում է նրա անձի ինքնադրսևորմանը' [67, էջ8]: Մեր հետազոտության փորձը ցույց է տալիս, որ խորհրդատվական գործընթացի առանձնահատկությունը կայանում է նրանում, որ այն հնարավորություն է տալիս մանկավարժի մեջ ձևավորել մասնագիտական նոր պահվածք, որն իր մեջ ներառում է մտածողության այնպիսի բաղադրատարրեր, ինչպիսիք են՝ ինքնավերլուծությունը, ինքնաքննադատությունը, հանդուրժողականությունը, հուզական կայունությունը, համագործակցության ձգտումը և այլն:

Երրորդ պայմանի կարևորությունը արտահայտվում է նրանում, որ մանկավարժական գործընթացը տարբեր մասնագիտական իրավիճակներից կազմված շղթա է: Իրավիճակին համարժեք արձագանքը բնութագրվում է գործունեության նոր իրավիճակին համապատասխանելու ձգտմամբ, որը կատարվելու է խորհրդատվական տարբեր մոդելների և ձևերի ընտրության միջոցով՝ ուղղված մասնագիտական գործունեության մեջ առկա դժվարությունների հաղթահարմանը:

Չորրորդ պայմանի անհրաժեշտությունը հիմնավորվում է այն պարզ իրողությամբ, ըստ որի՝ յուրաքանչյուր իրավիճակում կարիքն է ձևավորում պահանջարկ: Մանկավարժական գործունեության տարաբնույթ իրավիճաններում առաջացող դժվարություններն են մանկավարժների մոտ առաջացնում դրդապատճառներ՝ ստանալու այնպիսի խորհրդատվություն, որը կնպաստի նրանց մասնագիտական գործունեության բարդությունների հաղթահարմանը:

Հինգերորդ պայմանի կարևորությունը դիտարկելով՝ նշենք, որ մանկավարժ-խորհրդատուն կոորդինացնելու է թե՛ երեխաների, թե՛ մանկավարժների, թե՛ ծնողների գործունեությունը՝ դառնալով կապող օղակ ուսուցման գործընթացի բոլոր սուբյեկտների միջև, որի դերը մանկավարժների և ժամանակակից հրատապ տեղեկատվության միջև միջնորդ դառնալն է [10, էջ80]: Վ. Կոուլշեդը սահմանում է խորհրդատուների անձնային-մասնագիտական բնութագրիչները, որտեղ առանձնացնում է ապրումակցման, ինքնաճանաչողության ունակությունը, մարդկանց հետ հարաբերություններում պարզությունը, բնականությունը, անմիջականությունը, խոսքի և գործի համապատասխանությունը [130, էջ45]: Լ. Կրեսները խորհրդատուներին բնութագրում է որպես ազդեցության աղբյուրներ, կամ որոշակի սոցիալական մեխանիզմներ, որոնք ձևավորում են խորհրդառուի պահվածքը [138, էջ62]:

Դիտարկելով այդ որակները՝ մեր կողմից հավելենք, որ խորհրդատու-մանկավարժը պետք է լինի ճկուն, օժտված լինի ատրիբուցիայով՝ կարողանա հասկանալ այն պատճառները, որոնք հնարավոր կդարձնեն բացատրել դիմացինի վարքագիծը: Քանի որ իր աշխատանքի ընթացքում հաճախ է հաղորդակցվելու խնդրահարույց խորհրդառուների հետ [24, էջ85]:

Ինչպես յուրաքանչյուր գործընթաց՝ մանկավարժական խորհրդատվությունն ունի իր գործառույթները, որոնցից առանձնացնենք հետևյալները.

- մանկավարժական հանրույթի կրթադաստիարակչական և արժեքաձևավորող դերի բացահայտումը,
- մանկավարժական հանրույթի գործունեության այնպիսի օրինաչափությունների բացահայտումը, որոնցով այն հանդես է գալիս որպես դպրոցի կառավարման սուբյեկտ (ախտորոշում, պլանավորում, կազմակերպում, կոորդինացում, կարգավորում, հաղորդակցում, վերահսկում և այլն),
- գիտական հետազոտության արդյունքների, առաջավոր նորարարական մանկավարժական փորձի ներդնումը պրակտիկայում և ուսումնադաստիարակչական գործընթացի վրա դրանց ունեցած ազդեցության վերլուծությունն ու գնահատումը,
- մասնագիտական որակների ձևավորման ուղղությամբ տեղեկատվական, տեխնոլոգիական, գիտամեթոդական աջակցության ապահովումը:

Եզրափակելով մեր դիտարկումները՝ նշենք, որ մանկավարժ-խորհրդատուն, օգնելով ուսուցչին, իրականացնում է մանկավարժական գործընթացի նախագծումը, նպաստում մանկավարժական հմտությունների ձևավորմանը, մանկավարժների ինքնակրթությանը: Այս գործունեությունը ապահովում է դպրոցում մանկավարժական հանրույթի միասնական աշխատանքը, դպրոց-ընտանիք համագործակցությունը, երեխայի անհատական զարգացման արդյունավետ պայմանների ստեղծումը և, ի վերջո, հանրակրթության զարգացումը: 'Մանկավարժական խորհրդատվությունը օգնելու է մանկավարժներին՝ ձեռքազատվելու մանկավարժական գործունեության մասին ավանդական պատկերացումներից, ըստ որոնց մանկավարժական գործունեությունը մասնագիտական վարքի ստանդարտ նորմերով կարգավորվող գործունեություն է' [16, էջ32]: Կրթական բարեփոխումների արդի փուլում մանկավարժական խորհրդատվությունը՝ որպես նորարարություն, պետք է դրական տեղաշարժեր

առաջացնի ոչ միայն առանձին վերցրած մանկավարժների մասնագիտական գործունեության, աշակերտների վարքի ձևավորման, շտկողական մանկավարժության մեջ, այլև ավելի ընդհանուր ձևով նպաստի կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

1.2 Ուսուցման գործընթացի խնդրահարույց իրավիճակները և դրանց հաղթահարմանն ուղղված դիդակտիկ խորհրդատվության նպատակը, խնդիրները և ընթացքը

Ի. Ֆ. Խարլամովը ուսուցումը բնութագրում է որպես՝ ‘Աշակերտների ուսումնախմացական գործունեության կազմակերպման մանկավարժական գործընթաց՝ հանուն նրանց կողմից գիտական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների տիրապետման ու ստեղծարար ընդունակությունների, աշխարհայացքի, բարոյագեղագիտական մշակույթի զարգացման, որի հետևանքով նրանք ձեռք են բերում որոշակի անձնային կերպար և անհատականություն’ [114, էջ149]: Ուսուցման գործընթացում արդի պայմաններում առաջանում են բազմաթիվ դժվարություններ, որոնց տեսական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այդ գործընթացի սուբյեկտները՝ սովորողները և մանկավարժները, համատեղ գործունեություն իրականացնելիս հանդիպում են առարկայական, մանկավարժամեթոդական և հոգեբանական բնույթի դժվարությունների, որոնք համալիր են, միմյանցով փոխապայմանավորված և անխզելիորեն կապված: Նշված դժվարությունները պայմանականորեն բաժանելով երկու խմբի՝ մանկավարժների և սովորողների գործունեության դժվարությունների, դիտարկենք մանկավարժական կողմի դժվարությունների սոցիալ-հոգեբանական և մանկավարժական պատճառները:

Մանկավարժական դժվարությունների ուսումնասիրությունն սկսվել է դեռևս XX դարի 60-80-ական թվականներին: Երիտասարդ ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության հետ կապված դժվարությունների հետազոտություններ են անցկացվել Վ. Ա. Աֆանասովի, Է. Ա. Գրիշինայի, Ա. Ի. Ֆյուսելի կողմից: Վերջին տարիներին ուսումնական դժվարությունների ուսումնասիրությամբ զբաղվել են Ա. Պ. Ալիմովան, Ա. Ա. Դերկաչը, Վ. Կ. Ելմանովան, Գ. Ա. Զասոբինան, Ս. Ա. Զիմիչևան, Է. Ա. Մաքսիմովան, Զ. Գ. Պոլույակտովան: Այնուհանդերձ տվյալ հետազոտություններում դիտարկվել են միայն մանկավարժական գործունեության առանձին բաղադրատարրերում հանդես եկող դժվարությունները [119, էջ207]:

Ծանոթանալով Տ. Ս. Պոլյակովայի կողմից 1980-ական թվականներին մշակված դրույթներին՝ ուղղված մանկավարժների մասնագիտական գործունեության ընթացքում ծագած դժվարությունների հաղթահարմանը, նշենք, որ այդ հայեցակարգում առանձնացվում էր նաև ‘դիդակտիկական դժվարություն’ հասկացությունը: Վերջինս ըմբռնվում է որպես ‘ուսուցչի զգացած դժվարությունը ուսուցման գործընթացում, այսինքն՝ լարվածության հոգեբանական վիճակը, արդյունքներից անբավարարվածությունը՝ դժվարությունը հաղթահարելու պայմանների բացակայության դեպքում’ [99, էջ13]:

Ներկայացնելով դժվարությունների ձևավորման և գործառությանության գործընթացը՝ փաստենք, որ այն սկսվում է այն պահից, երբ ուսումնական գործունեության իրականացման ժամանակ ուսուցիչը բախվում է ինչ-որ անսպասելի արգելքի կամ հակասության: Վ. Կ. Դյաչենկոն առանձնացնում է հակասությունների հետևյալ տեսակները. ‘1) ուսուցչի կողմից ուսումնական նյութի համակարգված շարադրման և մասնակիցների կողմից յուրացվող նյութի անկապ շարադրման միջև, 2) աշակերտների տարբեր ընդունակությունների և ուսուցման միակ տեմպի միջև, 3)

դասավանդման անհատական բնույթի և դաստիարակության կոլեկտիվ բնույթի միջև առաջացող՝ [56, էջ43-44]:

Հոգեբանամանկավարժական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ընթացքում առաջացած դժվարությունները իրականացնում են հետևյալ գործառույթները.

ա) արգելակող՝ արտահայտվում է ցածր ինքնագնահատական ունեցող ուսուցիչների մոտ, բ) խթանող՝ դժվարությունը դառնում է մտածողության զարգացման խթան, գ) հայտնաբերող՝ դժվարությունը դառնում է ախտորոշման միջոց [119, էջ217]:

Թվարկելով դժվարությունների իրականացրած գործառույթները, նկատենք, որ դժվարությունները հատկապես սկսնակ մանկավարժների մոտ պատճառ են դառնում բարդույթների առաջացման, մասնագիտական գործունեության մեջ սխալների կատարման և վերջին հաշվով ցածր ինքնագնահատականի ձևավորման: Անդրադառնալով մանկավարժական գործունեության մեջ դրսևորվող սխալների առաջացման մեխանիզմին, դիտարկենք Մ. Մ. Կաշապովի կողմից ներկայացված մանկավարժական սխալների դասակարգումը: Այդ դասակարգման համաձայն մանկավարժական սխալները բաժանվում են ըստ՝ 1. ծագման, 2. առաջացման աղբյուրների, 3. պատճառների, 4. շտկման աստիճանի, 5. մանկավարժական արդյունավետության, 6. գործընթացի իրականացման [63, էջ59]:

Հիմնվելով այդ դասակարգման և մեր հետազոտության արդյունքների վրա, նշենք, որ այս սխալներից մի քանիսի առաջացումը պայմանավորված է ուսուցիչների կողմից սովորողների վարքի կառավարման անկարողությամբ, մյուսները՝ իրավիճակների նկատմամբ ուսուցիչների կարծրատիպային վերաբերմունքով, երրորդները՝ ուսուցիչների անձնային որակներով: Մեր հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ այս սխալները ժամանակին չուղղվելու դեպքում կարող են առաջ բերել որոշակի բարդություններ, որոնք էլ խորանալով վերաժվել

դժվար մասնագիտական իրավիճակների: Պայմանականորեն առանձնացնելով մանկավարժների մասնագիտական գործունեության ընթացքում դրսևորվող դժվարությունները որպես՝ առարկայական, մանկավարժամեթոդական և հոգեբանական բնույթի դժվարություններ, ներկայացնենք դրանք առանձին-առանձին:

Դիտարկելով առարկայական բնույթի դժվարությունների առաջացումը, պետք է նշենք, որ դրանք հիմնականում ի հայտ են գալիս ուսուցչի մասնագիտական գործիմացության պակասի, ծրագրերի ծանրաբեռնվածության, ինչպես նաև դասարանի գերխտության պատճառներով: Անդրադառնալով ուսուցչի առարկայական գործիմացությանը՝ հիշատակենք Ա. Ս. Մակարենկոյի դիտարկումը, ըստ որի, 'աշակերտները կներեն իրենց ուսուցիչների և՛ խստությունը, և՛ չարությունը, և՛ նույնիսկ բժախնդրությունը, բայց չեն ների գործի վատ իմացումը: Մանկավարժի մեջ նրանք ամենից բարձր են գնահատում վստահ և հստակ գիտելիքը, դաստիարակչական կարողությունները'[4, էջ83-84]: Համաձայնվելով վերոհիշյալի հետ՝ մեր կողմից ավելացնենք, որ ուսուցչի մասնագիտական կերպարի ամենաիրական հայտորոշիչը հանդիսանում է երեխան:

Պետք է նկատի ունենալ, որ ուսումնական առարկայի իմացությունը ներառում է ոչ միայն ուսուցչի կողմից իր դասավանդած առարկայի ամբողջ խորությամբ տիրապետումը, այլև՝ ա) նյութի այնպիսի հմուտ մատուցումը, որ աշակերտը կարողանա ոչ միայն ձեռք բերել գիտելիք, այլև ստեղծագործական, քննադատական, տրամաբանական մտածողություն, կարողանա վերլուծել, համադրել, համեմատել, հակադրել, գնահատել, սահմանել, որոշել պատճառահետևանքային կապերը, տեսական գիտելիքը կիրառել գործնականում, զարգացնել ընդունակությունները, բ) երեխաների համար մատչելի լեզվով դասավանդման իրականացումը, որովհետև 'բարդ տեղեկատվություն հաղորդելու

դեպքում երեխայի գլխուղեղը այն պարզեցնելու և ընկալելու համար կատարում է ավելի մեծ թվով քայլեր, որի պատճառով հաճախ առաջանում են արգելակումներ՝ [24, էջ76], գ) առարկայի միջոցով աշակերտի մեջ ուսումնական գործընթացի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորումը:

Առարկայական դժվարությունների առաջացման հաջորդ պատճառը՝ ծրագրերի ծանրաբեռնվածությունն է, որի հետ կապված՝ երբեմն ուսումնական դժվար իրավիճակ է առաջանում այն դեպքում, երբ նյութի անցումը որոշ ուսուցիչների կողմից կատարվում է շատ արագ, 'ծրագրից հետ չմնալու' պատճառաբանությամբ, առանց այն ամրապնդելու: Այս ամենի արդյունքում հաճախ նյութը չի յուրացվում աշակերտների կողմից, իսկ նոր նյութի ընկալումը նոր դժվարություն է հարուցում: Ժամանակային սահմանափակության սթրեսը ամենաուժեղ սթրեսն է, որն ազդում է երեխայի գործառույթային վիճակի վրա: Շատ բազային ուսումնական հմտությունների մեխանիզմը այնպիսին է, որ արագությունը միայն արգելակում է դրանց ձևավորմանը: Այս առումով Բ. Բլումը նշում է. 'Ուսուցման ժամանակը պետք է որոշվի ըստ աշակերտի ընդունակությունների: Ոչ մի աշակերտ չի կարող անցնել նոր նյութի ուսումնասիրությանը, քանի դեռ չի յուրացրել հիմնական անհրաժեշտ նյութը' [20, էջ102]: Ըստ Կ. Դ. Ուշինսկու՝ 'իրական մանկավարժությունը տալիս է աշակերտին սկզբում բուն նյութը և կախված դրա ամրապնդման աստճանից՝ այն համակարգում է: Ինչքան խորը և բազմակողմանի է կատարվում նյութի ամրապնդումը, այնքան ավելի կայուն է դառնում այդ համակարգը'[113, էջ14]: Հայ մանկավարժ Ս. Մանդինյանը, ավելացնում է. 'ավելի ցանկալի է պակաս չափով անցնել, բայց այնպես, որ անցածը հիմնավոր լինի: Հարկավոր տեղը կրկին և կրկին բացատրություններ տալ, աշակերտներին հասկացնել՝ նոցա գիտակցության մեջ մի նոր բան ավելացնելու պայմանով, քան շտապ-շտապ և արդյունքը ոչնչի հավասարեցնելով' [30, էջ524]:

Վերլուծելով թեմային առնչվող տարբեր մանկավարժագետների տեսակետները, նշենք, որ անցած նյութի ամրապնդումը երբեմն ճիշտ չի իրականանում մանկավարժների կողմից, քանի որ նրանք կրկնելով կանոնները, ավելի շատ խթանում են աշակերտի միայն մեխանիկական հմտությունները, իսկ մտավոր ընդունակությունները չեն զարգացնում: Մինչդեռ իրականում անհրաժեշտ է զարգացնել երեխաների ձևական կրթությունը, որն, ըստ Պ. Կապտերևի, ‘աշխատանքի նախկինում ծանոթ հնարներից և նախկին նյութից օգտվելու հմտությունն է նոր նյութը ուսումնասիրելիս’[62, էջ366]

Առարկայական դժվարությունը դրսևորվում է նաև դասարանի գերխտության պատճառով, որը խոչընդոտում է յուրաքանչյուր սովորողի հետ տարվող անհատական աշխատանքը: Երբ ուսուցչի կողմից տրվող ուսումնական նյութը չի համապատասխանում յուրաքանչյուր երեխայի ուսումնական գործունեության անհատական ոճին, ապա դա կարող է բերել ոչ միայն առաջադիմության անկման, ուսման, ուսուցչի, դպրոցի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքի, այլև նյարդային հիվանդության, սթրեսի և ընկճախտի:

Անդրադառնալով մանկավարժամեթոդական բնույթի դժվարությունների առաջացման մեխանիզմին՝ նշենք, որ դրանք առաջանում են հատկապես սկսնակ մանկավարժների մոտ, հիմնականում՝ դասի մեթոդապես ոչ ճիշտ կազմակերպման արդյունքում: Դասավանդման ստեղծագործական բնույթը դրսևորվում է առաջին հերթին դասի առանձին փուլերին ժամանակի ճիշտ բաշխում իրականացնելով:

Նշենք, որ որոշ ուսուցիչների մոտ անցած նյութի հետ տարվող աշխատանքը ավելի երկար է տևում, քան նոր նյութի հաղորդման ընթացքը: Արդյունքում աշակերտները դպրոցից գնում են՝ առանց նոր գիտելիքներ յուրացնելու և ավելացնենք, որ այս դեպքում աշակերտը, չստանալով դասանյութի անհրաժեշտ բացատրությունը, պետք է ինքնուրույն յուրացնի, որն ինչպես ցույց է տալիս փորձը ունենում է իր

բացասական հետևանքները՝ հանգեցնելով առաջադիմության անկման և ուսման նկատմամբ վատ տրամադրվածության ձևավորման:

Անտարակույս դասի նախագծումը, կազմակերպումը և իրականացումը բարդ գործընթաց է, որի դիդակտիկական, զարգացնող և դաստիարակչական նպատակների ճիշտ որոշումը ստեղծագործական աշխատանք է: Պետք է հաշվի առնել նաև այն, որ դասի նպատակները որոշվում են ոչ միայն այն գիտելիքներով, որոնք նախատեսված են ծրագրով, այլև աշակերտների տվյալ պահի վիճակով և հետագա զարգացման խնդիրներով: Հետևաբար ուսուցիչը, հաշվի առնելով ուսումնական նյութի բովանդակության հնարավորությունները, պետք է որոշի, թե հատկապես ինչ հարցեր պետք է շեշտադրի, որը քննարկի որպես առաջնային, թե աշակերտի մտավոր զարգացման ո՞ր կողմին նա պետք է ավելի լուրջ ուշադրություն դարձնի [15, էջ381]:

Այսպես օրինակ՝ պետք է հաշվի առնել, որ ավագ դպրոցականին բնորոշ է տրամաբանական մտածողությունը: Այս տարիքում առաջնային է դառնում հարգանքը սեփական անձի նկատմամբ, որը պետք է հաշվի առնի ուսուցիչը: Դեռահաս տարիքի սովորողներին դասավանդող մանկավարժները պետք է նկատի ունենան, որ տարիքային այս փուլը աշխարհայացքի ձևավորման տեսակետից վճռորոշ փուլ է, որի հետ կապված ճանաչողական գործունեության մեջ դեռահասներին բնորոշ է վերացական մտածողությունը: Նրանք չեն բավարարվում բացատրվող երևույթների և առարկաների արտաքին ընկալումով, այլ ձգտում են հասկանալ դրանց էությունը: Այդ պատճառով նրանք տալիս են շատ հարցեր նոր նյութի ընկալման ժամանակ՝ պահանջելով ուսուցչից փաստարկներ և համոզիչ ապացույցներ: Դրա հիման վրա նրանց մեջ ձևավորվում է վերլուծական մտածողություն: Ուսուցչի խնդիրն է օգտագործել պատանեկան հասակին

ներհատուկ ճկունությունը՝ դժվարությունների հաղթահարմանը նախապատրաստելու, ճանաչողական ակտիվությունը խթանելու համար:

Ներկայացնենք, որ մտածողության ձևավորման կարևոր պայմանը ուսուցման դրդապատճառն է, որը դրսևորվում է այն դեպքում, երբ ուսումնաճանաչողական գործընթացը փորձ է արվում նմանեցնել բնական ճանաչողական գործընթացին՝ օգտագործելով ուսուցման նորագույն տեխնոլոգիաներ: Փորձը ցույց է տալիս, որ աշակերտներին դուր են գալիս այն բնույթի պարապմունքները, որոնք բավարարում են նրանց ինքնակայացման և ինքնահաստատման պահանջմունքները: Շատ աշակերտների համար ուսուցման նկատմամբ դրական վերաբեմունք է ձևավորվում, երբ նրանք հասնում են նշանակալի հաջողությունների: Դա նշանակում է, որ նրանց մեջ ձևավորվել են կարևոր պահանջմունքներ՝ ճանաչողական ակտիվությունը, ինքնահաստատման ձգտումը: Այդ պահանջմունքների բավարարման դեպքում է, որ աշակերտների մոտ ձևավորվում է հետաքրքրություն ուսման նկատմամբ: Դրան կարելի է հասնել միայն նրանց ճանաչողական գործունեության նպատակաուղղված կազմակերպման ժամանակ:

Ուսուցման գործընթացը արդյունավետ իրականացնելու համար կարևոր նշանակություն ունի նաև ուսուցման ճիշտ մեթոդի ընտրությունը: Մ. Գ. Աստվածատրյանը՝ «մեթոդ» հասկացությունը օգտագործում է երկու տարբեր իմաստներով՝ ա) որպես ուսուցման համակարգ կամ ուղղություն (ընդհանուր իմաստով) և բ) որպես ուսուցման եղանակներից մեկը (մասնավոր իմաստով) [3, էջ43]: Նշենք, որ ուսուցման մեթոդի մեջ ամենակարևորը երեխայի մեջ թաքնված հնարավորությունների խթանումն ու զարգացումն է:

Հաճախ ուսուցիչները դժգոհում են ժամանակակից դպրոցականներից՝ նշելով, որ նրանց մեջ նվազել են ուսումնական դրդապատճառները՝ ամենևին չընդունելով այն կարևոր իրողությունը, որ դրա մեջ կա նաև մանկավարժի մեղքի

բաժինը: Պետք է նկատի ունենալ, որ որոշ դեպքերում երեխայի չսովորելու պատճառը ոչ թե նրա ծուկությունն է, այլ ճանաչողական գործունեության ակտիվացման մեթոդների բացակայությունը: Ինչպես նշում է Ա. Թոփուզյանը. 'դասի հաջողությունը կախված է նրանից, թե որքանով է ուսուցիչը ճանաչում իր աշակերտների անհատական առանձնահատկությունները և որքանով է կարողանում դրանք անընդհատ ուսումնասիրել, որքանով է հարգում երեխայի անձը, հաշվի նստում նրա հետաքրքրությունների և պահանջմունքների հետ'[19, էջ36]:

Դիտարկելով մանկավարժական գործունեության ընթացքում դրսևորվող հոգեբանական բնույթի դժվարությունների առաջացման պատճառները՝ նշենք, որ դրանք առաջանում են այն դեպքերում, երբ մանկավարժները՝

ա) չեն տիրապետում երեխաների տարիքային զարգացման առանձնահատկություններին

բ) աշակերտների հետ իրենց հաղորդակցությունը չեն կառուցում մանկավարժական էթիկայի նորմերին համապատասխան

գ) դասի ժամանակ չեն ձևավորում բարենպաստ բարոյահոգեբանական միջավայր:

Հիշատակենք մի շարք հեղինակների տեսակետները քննարկվող հարցի վերաբերյալ: Լ. Դալոզը նշում է. 'Ճիշտ դասավանդման գլխավոր տարրն ավելի շատ հոգատարության և ուշադրության ապահովման խնդիրն է, քան դասավանդման հմտությունների կիրառումը կամ գիտելիքների փոխանցումը'[131, էջ39]:

Կառուցողականության տեսության ներկայացուցիչները կոչ են անում ուսուցիչներին ստեղծել այնպիսի միջավայր, որը կխթանի աշակերտների մտածելու և հետազոտելու կարողությունները [17, էջ67]: Հայ մանկավարժագետ Բ. Մինասյանը գրել է. 'Ուսուցման նպատակը միայն այն չէ, որ երեխային տա ծանոթություններ, գիտելիքներ, այլ այն, որ դրանք դնի մի այնպիսի վիճակում, որ երեխան հարկին կարողանա գործադրել: Անհրաժեշտ է, որ ամեն մի գաղափար, ծանոթություն լինի

ուժ'[28, էջ25]: Համաձայնվելով նշված հեղինակների ներկայացրած կարծիքների հետ՝ նկատենք, որ ուսուցման գործընթացն առնչվում է հաղորդակցման գործառույթին և մանկավարժական գործընթացը, դա իրականում ուսուցման սուբյեկտների փոխհարաբերություններն են, որոնք միավորվել են կրթական ընդհանուր արժեքների և նպատակի շուրջը:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ժամանակակից ուսուցչին ներկայացվում են պահանջներ՝ կապված ոչ միայն նրա մասնագիտական, այլև անձնային որակների հետ, պետք է փաստենք, որ սովորողների հետ փոխհարաբերություններում ուսուցիչների դիրքորոշումը տարբեր է՝ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կառավարումից մինչև այդ գործընթացի ուղեկցորդ: Ընդունելով Վ. Ի. Կազարենկովայի և Տ. Բ. Կազարենկովի առաջարկած գաղափարը՝ որի համաձայն, 'ամենահետաքրքիր բովանդակությունը, ամենաառաջադիմական տեխնոլոգիաները չեն կարող էականորեն բարձրացնել կրթության որակը, եթե մանկավարժական փոխազդեցությունները ունեն ցածր արդյունավետություն' [60, էջ15] պետք է նշենք, որ ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է դիդակտիկ իրավիճակի ճիշտ կազմակերպմամբ: Դիդակտիկ իրավիճակը Ն. Մ. Բորիտկոն ձևակերպում է որպես. 'մանկավարժի կողմից գիտակցաբար նախագծված դիդակտիկ պայմանների խումբ, ուղղված երեխային՝ որպես ուսուցման գործընթացի սուբյեկտի ձևավորմանը' [46, էջ61]: Մեր կողմից նշենք, որ այդ դիդակտիկ պայմաններն են՝ բարոյահոգեբանական հարմարավետությունը, ուսուցչի՝ աշակերտի հետ հաղորդակցման ոճը, մանկավարժական տակտը, որոնք պայմանավորում են աշակերտի տրամադրվածությունն ու վերաբերմունքը ուսման նկատմամբ: Ներկայացնելով տարբեր հեղինակների տեսակետները այս հարցերի վերաբերյալ, նշենք, որ Վ. Ս. Կարապետյանի դիտարկումով՝ կրթության փիլիսոփայության նոր

հայեցակետն ուղղվում է երեխային: Նրա հոգեբանական կերպարի հարցը քննարկվում է իմացական, հուզական և վարքային բնորոշումների դաշտում: Սովորողների վարքի բացատրման սոցիալիոգեբանական պատճառների ուսումնասիրումը հրամայական պահանջ է ժամանակակից հոգեբանության և մանկավարժության մեջ [23, էջ85]: Մանկավարժագետ Մ. Բուբերի կարծիքով. 'Աշակերտի զարգացումը խթանելու համար ուսուցիչը պետք է ընդառաջ գնա նրան և ոչ թե նրա հետ վարվի ինչպես վերադասը՝ ենթակայի հետ: Երբ ուսուցիչը վեր է դասում իր կարգավիճակը, աշակերտները չեն բացահայտում իրենց և, հետևաբար, նրանց աճը սահմանափակվում է'[126, էջ12]:

Դիտարկելով տարբեր հեղինակների առաջարկած կարծիքները, վերլուծելով մեր փորձարարական հետազոտության արդյունքները՝ գալիս ենք այն հետևության, որ ուսուցիչը իր բարյացակամ վերաբերմունքով օգնում է աշակերտին ձևավորել նրա մեջ դրական տրամադրվածություն ուսումնական գործունեության նկատմամբ: Ընդունելով այն փաստը, որ ընդունակությունները զարգանում և դրսևորվում են բարենպաստ հուզական վիճակում, սովորողի համար շատ կարևոր է մշտապես զգալ ուսուցիչների հոգեբանական աջակցությունը, և գիտակցել, որ նրանց կողմից կընդունվի իր թերություններով հանդերձ: Ուսուցչի անընդհատ քննադատությունը կարող է աշակերտի մոտ ձևավորել ցածր ինքնագնահատական: Արդյունքում նման երեխաների մեջ առաջանում են վարքի շեղումներ, որի պատճառով նրանց հետ վատ են վերաբերվում հասակակիցները, ուսուցիչները և մեծահասակները [25, էջ42]: Պետք է հիշել, որ հիմնական դաստիարակող միջոցներ հանդիսանում են ոչ թե քննադատությունը, այլ անձնական օրինակը, երեխային շրջապատող միջավայրը:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ներկա պայմաններում առաջնահերթ նշանակություն է ձեռք բերել կրթության հումանիզացումը, որն, ըստ Վ. Վ.

Կրակակու դիտարկման 'կրթական գործընթացի մասնակիցների հարաբերությունների' մանկավարժական հաղորդակցության նախկին ավտորիտար ձևից ժողովրդավարականի փոխակերպման հիմքի վրա կառուցումն է' [68, էջ42], մեր կրթական համակարգը ևս պետք է վերակառուցվի, որն արտահայտվելու է մանկավարժական արժեքանության մեջ կատարվող տեղաշարժերով:

Դժվարությունների հաջորդ խումբը կապված է ուսումնական գործընթացում դպրոցականների գործունեության հետ: Այդ մասին Մ. Մ. Բեզրուկիխը նշում է. 'Դպրոցականների դժվարությունների մեջ առանձնացվում է այն հանգամանքը, որ դպրոցականների որոշ մասը չի կարողանում կարգավորել իր գործունեությունը, որն, ըստ էության, նշանակում է, որ նա չի տիրապետում հենքային ուսումնական հմտությունների ձևավորման մեխանիզմին' [149, էջ1]:

Մեր կողմից հավելենք, որ ուսումնական գործընթացում ցածր առաջադիմության հնարավոր պատճառ կարող են լինել ոչ միայն ուշադրության կենտրոնացման թույլ ունակությունը, ճանաչողական որոշակի կարողությունների' մտածողության, ընկալման, հիշողության, խոսքի զարգացման ցածր մակարդակը, այլև ուսումնական դրդապատճառների ոչ բավականաչափ ձևավորվածությունը, ոչ համարժեք ինքնագնահատականը, բացասական հուզական վիճակները, շրջապատող միջավայրի գործոնները և այլն: Հաճախ երեխաների ցածր առաջադիմությունը կապված է սեփական մտքերն արտահայտելու, իրենց ընդունակությունները դրսևորելու մեջ ունեցած վախի և անվստահության հետ:

Պետք է նաև ընդունել այն իրողությունը, որ որոշ դեպքերում երեխայի չսովորելու պատճառը ոչ թե նրա ծուլությունն է, այլ ճանաչողական գործառույթների տարիքային ձևավորվածության բացակայությունը, որոշ երեխաների մոտ հասունացման ընթացքի դանդաղումը: Նկատենք, որ երեխայի սոցիալ հոգեբանական հարմարման խանգարումը ևս կարող է ցածր առաջադիմության

պատճառ դառնալ: Ինչպես ցույց են տալիս հետազոտությունները, դպրոցից վանման հիմնական պատճառը պայմանավորված է երեխաների մոտ ուսումնական գործունեության ձևավորվածության բացակայությամբ, որը հնարավորություն չի տալիս բավարարել նրանց ինքնահաստատման պահանջը [48, էջ186]:

Վ. Վ. Կրասկին նշում է. ‘Դպրոցականների առաջադիմության անկումը գլոբալ խնդիր է, որի լուծման համար անհրաժեշտ է գիտական մոտեցում, ընդ որում ոչ միայն մանկավարժական: Եթե այն պայմանավորված է աշակերտի հոգեբանական առանձնահատկություններով՝ օր. նրա նյութի յուրացման աստիճանով, ապա այն հոգեբանության ուսումնասիրության ոլորտն է: Եթե ցածր առաջադիմության պատճառը սոցիալական պայմաններն են, այն ուսումնասիրում է սոցիոլոգը: Երբ աշակերտի վատ պահվածքի արդյունքում է դրսևորվում ցածր առաջադիմություն, այն դառնում է մանկավարժության ուսումնասիրման բնագավառը’ [68, էջ93]: Ներկայացնելով Վ. Վ. Կրասկու տեսակետը և հիմնվելով մեր հետազոտության արդյունքների վրա՝ նշենք, որ մեր կրթական համակարգում վերջին շրջանում նույնպես արտահայտվում է առաջադիմության անկում, որի առաջացման պատճառների համակողմանի ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը նպաստելու է այդ դժվարությունների հաղթահարմանը և ուսուցման արդյունավետության աճին:

Ներկայացնենք դժվարությունների հաղթահարման գործոնները, որոնք առաջարկել է Ս. Ի. Վիսոցկայան: Դրանք հետևյալն են՝

- դժվարությունների վերացում՝ նրանց առաջացման պատճառների և հաղթահարման միջոցների հայտնաբերման օգնությամբ,
- այն պատճառների ու խնդիրների առանձնացում, որոնք պահանջում են առավել խոր վերլուծություն և դրա հիման վրա պրոբլեմային իրավիճակի հարթում [119, էջ211]:

Դիտարկելով մանկավարժական գործունեության մեջ հանդիպող դժվարությունները և դրանց հաղթահարման միջոցները՝ բացահայտենք այդ գործընթացում դիդակտիկ խորհրդատվության դերն ու նշանակությունը:

Հիմնվելով տեսական աղբյուրների վրա՝ նկատենք, որ դիդակտիկ խորհրդատվության նպատակը ուսուցչի դիդակտիկ իրազեկության բարձրացումն է, նրա՝ ուսումնամասնագիտական գործունեության ընթացքում առաջացած դժվարությունների հաղթահարման ուղղությամբ ուսուցչին օգնության ցուցաբերումը: Ծանոթանալով դիդակտիկ իրազեկության հասկացության մասնագիտական բնութագրմանը, որը ներկայացվում է որպես՝ ուսուցչի այն խնդիրները լուծելու կարողություն, որոնք առաջանում են ուսուցման գործընթացում մասնագիտական գիտելիքներին, հմտություններին, փորձին համապատասխան [94, էջ185], նշենք, որ դիդակտիկ իրազեկությունը զարգացնելու է մանկավարժների իրավիճակային մտածողությունը:

Մեր հետազոտության հիմնախնդրի տեսանկյունից կարևորվում են հատկապես դիդակտիկ խորհրդատվության իրականացման հետևյալ պայմանները՝ 1) մանկավարժների գիտամեթոդական գիտելիքների հարստացումը և առաջավոր մանկավարժական փորձի հաղորդումը, 2) ուսուցչի մոտ ինքնավերլուծության կարողության և իրավիճակային մտածողության զարգացումը, 3) ուսուցչին օգնության ցուցաբերումը մասնագիտական պահվածքի ձևավորման հարցում:

Մանկավարժական փորձի հաղորդման մասին խոսելով, պետք է ի նկատի ունենալ, որ այն չի նշանակում ամբողջությամբ կրկնել մյուսների փորձը, այլ առաջավոր փորձի այն մասը, որը հնարավոր է վերարտադրել, կարող է կիրառվել մյուս մանկավարժների կողմից: Այդ փորձի յուրացման արդյունքում մանկավարժը ինքնավերլուծության միջոցով կարողանում է գտնել իր աշխատառժի թերությունը և առավելությունը: Այն կախված է մանկավարժի անհատական որակներից,

մասնագիտական պատրաստությունից, աշխատանքի նկատմամբ վերաբերմունքից: Անհատական որակների մեջ կարելի է առանձնացնել. 'խոսքի մշակույթը, հաղորդակցական կարողությունները, անդրադարձի ունակությունը՝ սեփական գործողությունների գիտակցումը, վերլուծությունը, դժվարությունների հայտնաբերումը'[55, էջ370]:

Դիտարկելով տարբեր հեղինակների տեսակետները անդրադարձի և նրա դրսևորման ձևերի վերաբերյալ, նշենք, որ ըստ Ա. Ս. Շարովի՝ 'անդրադարձը մարդկային մտածողության ձև է՝ հանդիսանալով բոլոր զարգացումների բաղադրատարր, որի միջոցով կատարվում է մարդու փոխակերպումը'[121, էջ151]: Հիմնվելով տեսական վերլուծության և փորձարարական հետազոտության արդյունքների վրա, մեր կողմից ավելացնենք, որ անդրադարձը ապահովելու է մանկավարժի ինքնահայեցողության գործընթացը:

Ներկայացնելով դիդակտիկ խորհրդատվության գործընթացը՝ պետք է նշենք, որ այն իրականացվում է մի շարք փուլերով: Խորհրդատվությունը սկսվում է ուսուցչի կողմից խորհրդատուին իր մասնագիտական գործունեության մեջ արտահայտված դժվարության ներկայացմամբ (օր՝. երբ ուսուցիչը դժվարության է հանդիպել՝ կապված դասավանդման գործընթացում առկա կարգապահական հիմնախնդրի և մեթոդական կազմակերպման հետ): Այս փուլում կարևորվում է խորհրդատուի կողմից խորհրդատուի հիմնախնդրի էության ճիշտ ընկալումը: Հաջորդ փուլում կատարվում է իրավիճակի ձևավորման պայմանների քննարկումը և վերլուծությունը, որի նպատակով ուսուցիչը և խորհրդատուն պայմանավորվում են խորհրդատուի կողմից դասի ընթացքին հետևելու տարբեր եղանակների վերաբերյալ: Ներկայացնելով հաջորդ փուլը՝ նկատենք, որ այս փուլում կատարվում է խորհրդատուի կողմից դասի գործընթացին հետևումը և ուսուցչի հետ համատեղ՝ արտահայտված թերությունների քննարկումն ու վերլուծությունը: Ավելացնենք, որ

այս համատեղ քննարկումը օգնելու է ուսուցչին զարգացնելու ինքնավերլուծությունը և անդրադարձի ունակությունը՝ ըստ հետևյալ հաջորդականության.

ա) ինչպե՞ս է ընթանում դասի գործընթացը տվյալ դասարանում, բ) դասարանի ո՞ր աշակերտները չեն մասնակցում, գ) դասագործընթացի ո՞ր փուլին պետք է ուսուցիչը ավելի շատ ուշադրություն դարձնի, դ) ի՞նչ է արել ուսուցիչը նպատակին հասնելու համար, ե) ինչպիսի՞ բնույթ ունի դասի գործընթացում ձևավորված խնդիրը (առարկայական, մեթոդական, կազմակերպչական և այլն), զ) որո՞նք են ըստ նրա դրա լուծման եղանակները, է) որո՞նք են դրանցից յուրաքանչյուրի առավելությունը և թերությունը, ը) ի՞նչ կարող է անել ուսուցիչը այդ խնդիրների լուծման համար:

Եզրափակիչ փուլի ընթացքում խորհրդատուն ուղղորդում է ուսուցչին գտնելու իր թերացման պատճառները և ըստ այդմ՝ առկա դժվարության հաղթահարումը: Այս փուլը կարևորվում է ոչ միայն ուսուցչի մասնագիտական դժվարության հաղթահարման մեխանիզմի մշակման, այլ ուսուցչի ինքնավերլուծության և անդրադարձի կարողության զարգացման առումով: Նշենք, որ վերջինը ձևավորվում է ուսուցչի և խորհրդատուի միջև առաջացող հետադարձ կապի միջոցով, միաժամանակ հավելելով, որ խորհրդատվության գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է հետադարձ կապի ձևավորման աստիճանով: Հիմնվելով որոշ հեղինակների, այդ թվում Վ. Պալլաշի [145] կատարած աշխատանքների վրա և տեղայնացնելով դրանք մեր կրթական համակարգում՝ շեշտենք, որ խորհրդատուի խնդիրն է լինելու ոչ թե իրավիճակի գնահատումը, այլ ուսուցչի ինքնազարգացման պայմանների բացահայտումը և դրանց՝ իրականացման գործընթացում որպես միջոց հանդես գալը:

Թեմային վերաբերող տեսական նյութի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ դիդակտիկ խորհրդատվությունը կարելի է իրականացնել ‘արգելքային’ և հոգեդրամային՝ մոդելներով: Ներկայացնելով ‘արգելքային’ մոդելը՝ նշենք, որ դրա

էությունը արգելքի օգտագործումն է՝ որպես խորհրդառուի հարմարվողական հնարավորությունների կենտրոնացման հիմնական միջոց [94, էջ60]:

«Արգելք» հասկացությունը Ն. Ա. Պողիմովի դիտարկումով մարդու գիտակցության մեջ արտացոլված հոգեբանական խոչընդոտն է, որը դրսևորվում է մտածելակերպի հետ գործունեության պայմանների ու միջոցների անհամապատասխանության ձևով [98, էջ33]: Համաձայնվելով Ն. Ա. Պողիմովի դիտարկման հետ, միաժամանակ հավելենք, որ օգնելով մանկավարժներին ագելքների հաղթահարման գործընթացում խորհրդատուն կարողանում է զարգացնել նրանց վստահությունը սեփական մասնագիտական հնարավորությունների նկատմամբ և ըստ այդմ ձևավորել իրավիճակային մտածողություն: Վերջինը օգնելու է մանկավարժներին իրենց գործունեությունը կազմակերպել տարբեր իրավիճակների առաջադրած պահանջներին համապատասխան, քանի որ, ինչպես նշում է Ռ. Խ. Շակուրովը «Մարդու հոգևոր ամենակարևոր նպատակային գործառույթը նրա այն պահանջմունքների բավարարումն է, որոնք ապահովում են նրա գոյատևումը փոփոխվող պայմաններում» [120, էջ14]:

Խորհրդատվության «արգելքային» մոդելի կիրառումը կարելի է իրականացնել անհատական և խմբային ձևերով: Անհատական խորհրդատվությունը հիմնականում կատարվում է այն մանկավարժների հետ, ովքեր ունեն բարդույթներ և ցածր ինքնագնահատական: Նման դեպքերում խորհրդատուն մանկավարժին կարող է ներկայացնել նաև ոչ իրական՝ երևակայական արգելքներ և սովորեցնել այդ արգելքների հաղթահարման մեխանիզմը: Մանկավարժների մյուս խմբի հետ, որոնք զուրկ են նման բարդույթներից կարելի է իրականացնել խմբային աշխատանք, որի ժամանակ քննարկել նրանց մասնագիտական գործունեության մեջ առկա իրական արգելքները և գտնել դրանց հաղթահարման ուղիները: Նման խմբային քննարկումները բացահայտում են մանկավարժի հարմարվողականության

ընդունակությունը սթրեսային իրավիճակներում: Իսկ հարմարվողական պահվածքը ինչպես նշում է Բ. Դ. Պարիզինը. 'Սոցիալականացման մասն է կազմում, որը բազմակողմանի գործընթաց է և իր մեջ ընդգրկում է ինչպես կենսաբանական նախադրյալներ, այնպես էլ ապահովում է անհատի մուտքը սոցիալական միջավայր'[91, էջ164]: Կապված կենսաբանական նախադրյալների հետ, նշենք, որ հարմարվողական պահվածքը վատ է դրսևորվում հատկապես բարդույթներ ունեցող մանկավարժների մոտ և այդ առումով խորհրդատուի խնդիրն է զարգացնել նրանց պաշտպանական մեխանիզմները, կենտրոնացնել ներքին հնարավորությունները, կոտրել կարծրատիպերը: Այդ ամենը կատարվում է խմբային քննարկումների ժամանակ, որտեղ մասնակիցները օգնում են մանկավարժին՝ նրա մեջ ներշնչելով վստահություն արգելքի ինքնուրույն հաղթահարման հնարավորության նկատմամբ: Միաժամանակ հավելենք, որ մանկավարժները խմբային քննարկումների ժամանակ ներկայացնելով իրենց դժվարությունները, ոչ միայն չեն կորցնում իրենց մասնագիտական հեղինակությունը, այլ ավելի են ընդլայնում մասնագիտական իրազեկության շրջանակը՝ ձևավորելով նոր մասնագիտական պահվածք:

Ուսումնասիրելով խմբային խորհրդատվության իրականացման վերաբերյալ տարբեր հեղինակների, այդ թվում Ջ. Լ. Մորենոյի [142], Ռ. Մեյի [84], Գ. Նիբերգալի [88] կատարած աշխատանքները՝ առանձնացնենք «հոգեդրամային» մոդելը, որի հիմքը հանդիսանում է դերախաղային տեխնոլոգիան, դերակատարների և դիտորդների մասնակցությամբ: Այս դեպքում խորհրդատուն հանդես է գալիս բեմադրողի դերում՝ բեմականացնելով խնդրահարույց իրավիճակը, որի մեջ հայտնվել է մանկավարժը: Խորհրդատուն կարող է նաև ստանձնել բացասական կերպարի դերը, նպատակ ունենալով հայտնաբերել մանկավարժի մասնագիտական դժվարության պատճառը: Իրավիճակի բեմականացված ներկայացումը նպաստում է մանկավարժի մասնագիտական կերպարի բացահայտմանը, օգնում է

խորհրդատուին հասկանալ, թե ի՞նչ մեթոդներով է նա աշխատում աշակերտների հետ: Միաժամանակ այն օգնում է մանկավարժին՝ վերլուծելու սեփական պահվածքը, իրավիճակը դիտարկելով տարբեր տեսանկյուններով: Խորհրդատվության վերջում խորհրդատուն մանկավարժի հետ միասին գնահատում է իրավիճակը՝ ուղղորդելով մանկավարժին ինքնահայեցողության, նպաստելով նրա մոտ այնպիսի որակների ձևավորմանը, որոնք ապահովելու են նրա իրավիճակային մտածողության զարգացումը և ստեղծագործական ընդունակությունների խթանումը: Նշենք նաև, որ խորհրդատուի միջամտությունը դասի նպատակի ու խնդիրների փոփոխություն չի կատարում, այլ այս ամենի արդյունքում ուսուցչի մեջ ձևավորվում է նոր մասնագիտական պահվածք, որը որոշիչ դեր է խաղալու ուսուցման գործընթացի կազմակերպման արդյունավետության բարձրացման մեջ:

Դիդակտիկ խորհրդատվությունը մանկավարժին հնարավորություն է տալիս ինքնուրույն կողմնորոշվել գոյություն ունեցող դիդակտիկ հայեցակարգերի բազմազանության մեջ, գտնել այն հարցերի պատասխանները, որոնք նպաստելու են նրա մասնագիտական կերպարի ձևավորմանը և զարգացմանը:

Համաձայնվելով Օ. Ա. Անիսիմովի տեսակետի հետ, ըստ որի, ‘ուսուցչի կողմից սեփական գործառույթները մոդելավորելով, կատարվում է դրանց վերացարկում, որն ուղեկցվում է դրանց պարզեցումով’ [39, էջ137-138], ավելացնենք, որ իրական ուսուցման գործընթացը ավելի բարդ և դինամիկ է իր բնույթով, քան տեսությունը, ուստի մոդելավորման միջոցով, պարզեցնելով ուսուցման գործընթացը, բարձրանալու է այս գործընթացի արդյունավետությունը:

Առաջնորդվելով հայ մանկավարժագետներ Յ. Ռ. Սիմոնյանի [32, էջ17-18] և Լ. Թորգոմյանի [18, էջ104] հումանիստական կրթության գաղափարներով, ելնելով մեր ստուգողական գիտափորձերի արդյունքներից՝ հավաստում ենք, որ դիդակտիկ խորհրդատվության միջոցով մանկավարժների մոտ ձևավորվում է

մանկավարժական նոր մտածողության բաղադրատարրեր: ‘Մանկավարժական մտածողությունը՝ մանկավարժի ընդունակությունն է մասնագիտական գործունեության մեջ գիտակցաբար կիրառել հոգեբանամանկավարժական գիտելիքները, իմաստավորել մանկավարժական իրավիճակները և դրանց համապատասխան դրսևորել որոշակի պահվածք’ [94, էջ238]: Արդյունքում, ի թիվս այլ հմտությունների, նրանք ձեռք են բերում նաև անձնակողմնորոշիչ ուսուցում իրականացնելու կարողություններ, որոնք ըստ Վ. Ա. Սուխոմլինսկու ուսուցման հարացույցի հիմնվում են հինգ աստիճանների վրա [111, էջ264]:

Դիդակտիկ խորհրդատվության օգնությամբ ուսուցիչները ուսուցումը կազմակերպում են որպես՝ ա) անձի կառուցման, բ) համագործակցային, գ) ինքնակարգավորվող, դ) հանգամանքներով պայմանավորված՝ իրավիճակային, ե) ռեֆլեկտիվ և նպատակային գործընթաց [31, էջ25-27]: Այս հարցին անդրադարձել է Յու. Ալեքսաշինը, նշելով, որ ուսուցիչը դիդակտիկ խորհրդատվության արդյունքում սկսում է հանդես գալ որպես ‘ֆասիլիտատոր’, հասկանալով աշակերտի մտքերը, աշակերտին ընդունում որպես անհատ, նրան դարձնում պրոբլեմի քննարկման լիիրավ մասնակից [34, էջ112]:

Որպես ամփոփում նկատենք, որ անձի ստեղծագործական ակտիվությունը չի ձևավորվում նեղ մասնագիտական պրագմատիկ միջավայրում, այլ դրա դրսևորման համար անհրաժեշտ են այնպիսի պայմաններ, որոնք ապահովում են նրա ազատ զարգացումը և նրա ձերբազատումը սահմանափակող գործառույթներից: Մինչդեռ հայտնի է, որ որակավորման բարձրացման ավանդական համակարգը թույլ չի տալիս հաղթահարել ուսուցչի նկատմամբ գոյություն ունեցող կարծրատիպային վերաբերմունքը, որի համաձայն ուսուցիչն ընդունվում է որպես սոցիալական կառույցում խիստ որոշակի առաջադրանք իրականացնող մասնագետ [48, էջ191-192]: Հաշվի առնելով վերոհիշյալը՝ նշենք, որ դիդակտիկ խորհրդատվությունն

ապահովում է մանկավարժների շարունակական կրթությունը, մասնագիտական զարգացումը, դասավանդման մեջ առկա հիմնախնդիրների լուծման համար նոր մոտեցումների մշակումն ու ներդնումը, ինչպես նաև դրանց իրականացման համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծումը: Իսկ այս ամենը հնարավոր է իրականացանել այն դեպքում, երբ ժամանակին բացահայտվում են ուսուցման գործընթացի սուբյեկտների համատեղ գործունեության ընթացքում առաջացող դժվարությունները և պարզաբանվում են դրանք ծնող պատճառները: Այդ պատճառների պարզաբանումը և հանգամանալից վերլուծությունն օգնում է գտնել համապատասխան լուծումներ, որոնց միջոցով հնարավոր կլինի հաղթահարել ուսումնական գործընթացում ծագած տարաբնույթ դժվարությունները:

1.3 Մանկավարժական խորհրդատվություն՝ ուղղված մանկավարժական գործընթացում կոնֆլիկտային իրավիճակների հաղթահարմանը

‘Կոնֆլիկտ’ հասկացությունը մի շարք առարկաների (կոնֆլիկտաբանություն, սոցիալական հոգեբանություն, սոցիալական մանկավարժություն, հոգեբանություն և այլն) ուսումնասիրման օբյեկտ է: Ն. Վ. Գրիշինսան նշում է. ‘Կոնֆլիկտը հանդես է գալիս որպես երկբևեռ երևույթ, երկու սկզբունքների հակադրում, դրսևորվում է կողմերի ակտիվության մեջ և ուղղված է հաղթահարելու հակամարտությունը, ընդ որում կոնֆլիկտի կողմերը ներկայացվում են որպես ակտիվ սուբյեկտներ’ [54, էջ17]: Կոնֆլիկտը դրսևորվում է ոչ միայն միջանձնային, այլև ներանձնային ձևով: Ըստ Զ. Ֆրեյդի՝ ‘անձը իր բնույթով կոնֆլիկտային է, նրանում ծնված օրվանից իրար հետ կռվում են էգոյի (ես՝ հոգեկանի բանական ոլորտը) էրոս (ինքնապահպանման) և տարտարոս (մահվան նկատմամբ վախը) բնազդները. ներանձնային կոնֆլիկտը դա էրոսի և տարտարոսի միջև ընթացող հավերժական պայքարն է’ [152, էջ64]:

Կոնֆլիկտի կառուցվածքում մասնագետները առանձնացնում են նրա հիմնական բաղադրիչը՝ դինամիկան, որը որպես բարդ սոցիալական երևույթ արտացոլվում է որոշակի փուլերում: Կոնֆլիկտի փուլերն են՝ ա) կոնֆլիկտային իրավիճակի առաջացումը, բ) մասնակիցներից թեկուզ մեկի կողմից կոնֆլիկտային իրավիճակի գիտակցումը, գ) կոնֆլիկտային փոխազդեցության սկիզբը, դ) կոնֆլիկտի զարգացումը, ե) կոնֆլիկտի հաղթահարումը տարբեր միջոցներով՝ համոզում, պարզեցում, խնդրանք և այլն [152, էջ10]:

Մանկավարժական տարբեր իրավիճակներում ծագած կոնֆլիկտների բնույթը, ուղղվածությունը, բովանդակությունը, դրսևորման առանձնահատկությունները հատուկ տեղ են զբաղեցնում մանկավարժական հետազոտություններում:

Հիմնվելով տեսական աղբյուրների վրա, ելնելով մեր հետազոտության արդյունքներից՝ պետք է հավաստենք, որ մանկավարժական կոնֆլիկտային իրավիճակները ընդհանուր առմամբ կարելի է բաժանել 3 խմբերի. 1) կոնֆլիկտները աշակերտների միջավայրում, 2) կոնֆլիկտները մանկավարժական հանրույթում, 3) կոնֆլիկտները ‘անհատ-խումբ’ հարաբերություններում (կարող են առաջանալ ուսուցչի և աշակերտների, ուսուցչի և ծնողների միջև, աշակերտ-դպրոցի հետ չառնչվող անձանց միջև) [40, էջ61]:

Դիտարկելով մանկավարժական իրավիճակը՝ պետք է փաստենք, որ այն հանդիսանում է մանկավարժական գործընթացի հիմնական բաղադրատարրը, որն առաջանում է ուսումնական գործընթացի տարբեր սուբյեկտների նպատակաուղղված փոխազդեցության արդյունքում: Հավելենք նաև, որ այդ փոխազդեցությունների ընթացքում են դրսևորվում ուսումնադաստիարակչական գործընթացի հիմնական հակասությունները, որոնք իրենցով ձևավորում են դժվար մասնագիտական իրավիճակներ:

Ներկայացնենք մանկավարժի մասնագիտական գործունեության մեջ առկա դժվար իրավիճակները, դրանց դասակարգման հիմունքները, մասնագիտական դժվարություններ հարուցող գործոնները, մանկավարժների տարբեր խմբերի վերաբերմունքը դժվար իրավիճակների հաղթահարման նկատմամբ: Մենք կարևորում ենք նաև ‘դեռահասի պրոբլեմը’ և դրա հաղթահարման հարցում մանկավարժական աջակցության դերը:

Անդրադառնալով դժվար իրավիճակների դասակարգմանը՝ նշենք, որ դրանք պայմանականորեն կարելի է բաժանել խմբերի ըստ ուսուցչի մասնագիտական որակները բնութագրող հետևյալ գործոնների՝ 1. մասնագիտական փորձի պակասի, 2. տեղեկատվության պակասի, 3. սեփական գործունեության ռեֆլեքսիվ վերլուծության անկարողության, 4. ոչ ճիշտ արժեքային կողմնորոշման:

Հիմնվելով մի խումբ հետազոտողների, այդ թվում՝ Ա. Կ. Մարկովայի [79], Գ. Ն. Պրոգումենտովայի, Գ. Վ. Զալևսկու [100] աշխատանքների վրա՝ պետք է նշենք, որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ մասնագիտացման ճանապարհին անցնում է հետևյալ փուլերով. ա) մասնագիտությանը հարմարվելու շրջան, բ) մասնագիտության մեջ ինքնակայացման շրջան, գ) ստեղծագործական ձևավորման շրջան:

Մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ սկզբնական շրջանում ձևավորված հակասությունները որպես կանոն պայմանավորված են տեսական գիտելիքների գործնականում կիրառման և ըստ այդմ մասնագիտության հարմարվողականության բարդություններով: Կապված այս մտքի հետ նշենք, որ ըստ Գ. Ա. Ժելեզնովայի՝ մանկավարժական տեխնոլոգիաների յուրացման դժվարությունները ուսուցիչների մոտ արտահայտվում են հատկապես տեսական և գործնական գիտելիքների հակասությունից, որոնք դրսևորվում են կրթության բովանդակության որոշման, երեխայի ընդհանուր հոգեբանական զարգացման պլանավորման, մեթոդական համակարգի տիպային սկզբունքների

իրականացման ժամանակ [58, էջ49]: Երկրորդ շրջանում հաճախ առաջանում են տագնապային վիճակներ՝ կապված բուհական ուսումնառության շրջանում տեսական մակարդակում չուսումնասիրված խնդիրների լուծման հետ:

Դիտարկելով մանկավարժ-խորհրդատուների աշխատանքը՝ փաստենք, որ նրանց գործունեությունը նորություն լինելով, զարգացնում է որակական փոփոխություններ ոչ միայն ուսումնական գործընթացի նպատակների համատեքստում, այլև ուսուցչի մասնագիտական աշխատանքի ձևերում: Ավելացնենք նաև, որ մանկավարժ-խորհրդատուների գործունեությունը, ուղղորդելով մանկավարժի աշխատանքը, այն ձևավորում է որպես կոնկրետ իրավիճակում ուսումնական գործընթացի մասնակիցների փոխազդեցության արդյունքում առաջացող համարժեք արձագանք: Ներկայացնելով Հ. Հեկհաուզենի այն տեսակետը՝ ըստ որի՝ ‘անհատի պահվածքը բացատրելու համար անհրաժեշտ է հասկանալ նրա գործունեության մոտիվացիան (խթանը) [115, էջ32], մեր կողմից հավելենք, որ մանկավարժի մասնագիտական պահվածքի ձևավորման վրա ազդում են այն պահանջմունքներն և սպասումները, որոնք կապված են ապագայի նախագծման հետ: Շեշտենք, որ երբ այդ պահանջները և սպասումները իմաստավորվում են մանկավարժական իրավիճակի սուբյեկտների կողմից, ապա դրանք դառնում են գործունեությունը խթանող ուժ և նպաստում ուսումնաճանաչողական գործընթացի ակտիվացմանը:

Պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ տարբեր է մանկավարժների վերաբերմունքը մասնագիտական գործունեության դժվար իրավիճակների հաղթահարման միջոցների ընտրության հարցում: Ըստ այդմ պայմանականորեն նրանց բաժանելով երկու խմբի՝ սեփական ներուժի վրա հիմնվողների և դրսից օգնություն ակնկալողների, փաստենք, որ առաջիններին բնորոշ է պատասխանատվությունը ոչ միայն սեփական արարքների, այլ նաև մյուսների

գործողությունների համար, մինչդեռ երկրորդները իրենց գործողություններն անգամ բացատրում են որպես արտաքին ազդեցության արդյունք: Վերոհիշյալը կարելի է բացատրել նրանով, որ վերջիններիս մոտ արտահայտվում են անլիարժեքության բարդույթներ, վատ է զարգացած ինքնավերլուծությունը և հետևաբար, որպես կանոն, նրանց մոտ ցածր է ինքնագնահատականը: Լ. Ի. Անցիֆերովան նշում է. ‘Անձի ինքնավերլուծության հիման վրա է կատարվում ինքնագնահատականի թույլ արտահայտված տարրերի դուրս բերումը անգիտակից ոլորտից դեպի գիտակցականը, իսկ ինքնագնահատականը ուղղորդում է պահվածքի ինքնակարգավորման գործընթացը’ [41, էջ333]: Հիմնվելով այս դիտարկման վրա պետք է ընդգծենք, որ մանկավարժական խորհրդատվությունը ուղղվելու է զարգացնելու այս խումբը կազմող մանկավարժների ինքնավերլուծության ընդունակությունը:

Անդրադառնալով սթրեսածին գործոններին, նշենք, որ ըստ Է. Տանանյանի՝ սթրեսածին գործոններից են. ա) աշխատակցի անտեսումը որոշումների կայացման մեջ, բ) դերերի հստակ բաշխվածության բացակայությունը, գ) խրախուսումների անարդար կիրառումը, դ) աշխատավայրի պահպանման երաշխիքների բացակայությունը, ե) նոր տեխնոլոգիաներին հարմարվելու դժվարությունը, զ) աշխատանքի և աշխատավարձի հաճախակի փոփոխությունը, է) անցանկալի աշխատավայրի առկայությունը [34, էջ329-333]:

Մի խումբ հետազոտողներ, այդ թվում՝ Ռ. Լազարուսը, Ա. Դելոնգիսը, Խ. Թոմասը, Ու. Լեերը ներկայացնում են մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ընթացքում առաջացող հետևյալ սթրեսածին գործոնները. 1. կենսագրական սթրեսը, 2. դերային անհամաձայնությունը, 3. ամենօրյա անհաջողությունները [94, էջ136]: Դիտարկելով և վերլուծելով այդ գործոնները, նշենք, որ դրանցից յուրաքանչյուրը բնութագրվում է իր ձևավորման պայմաններով:

Միաժամանակ հավելենք, որ դրանք պայմանավորում են կոնֆլիկտային իրավիճակների առաջացումը, որոնք անխուսափելի են մանկավարժական գործունեության ընթացքում: Երբեմն հակամարտություն կարող է առաջանալ մասնագետների միջև՝ մանկավարժական հայացքների տարբերությունների արդյունքում: Նման իրավիճակը կարելի է ընդունել որպես ավանդական և նորարարական գործընթացների միջև պայքարի ձև: Այս կոնֆլիկտի դրսևորման օրինակներից կարելի է համարել ուսուցիչ-ուսուցիչ անհամաձայնությունը: Մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ կոնֆլիկտի այս տեսակը հիմնականում արտահայտվում է մանկավարժների մասնագիտական տարբեր տեսակետների բախման արդյունքում: Առանձին դեպքերում կոնֆլիկտի առաջացման պատճառ է դառնում նաև մանկավարժական հանրույթներում մանկավարժների միջև գործող մրցակցությունը և որոշ դպրոցներում ձևավորված անառողջ բարոյահոգեբանական միջավայրը:

Ծանոթանալով թեմային վերաբերող մասնագիտական գրականությանը՝ նկատենք, որ կոնֆլիկտների վերլուծության և հաղթահարման մեջ խորհրդատու-մանկավարժի մասնակցությունն արտահայտվում է նրա ստանձնած դերով, որը դրսևորվում է ֆասիլիտացիայի ձևով: Համաձայն Իյ. Բուրտոնի խորհրդատվական աջակցությունը, սովորաբար, ուղղված է որոնելու և զարգացնելու երկու կողմերի միջև փոխզիջումները, փոխհամաձայնեցումը: Ֆասիլիտատորը օգնում է կողմերին հասնելու իրենց հարաբերությունների ըմբռնմանը, որոշելու իրենց նպատակները և դրանց վերլուծության միջոցով բացահայտելու այն տարբերակները, որոնք բավարարում են բոլորի հետաքրքրությունները [128, էջ125]:

Մեր հետազոտության շրջանակներում մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում ուսուցիչ-աշակերտ անհամաձայնությունը, որն առավել սուր է արտահայտվում դեռահասների հետ աշխատող ուսուցիչների գործունեության ընթացքում և

խորանալով կարող է վերածվել կոնֆլիկտի: Այն կարող է դրսևորվել օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով, որոնցից կարելի է առանձնացնել մանկավարժական վարպետության ոչ բավականաչափ ձևավորվածությունը, տարիքային ճգնաժամի անտեսումը, դպրոցի կարգապահական աշխատանքների ցածր մակարդակը [14, էջ269]: Դեռահասության տարիքը լի է ներքին հակասություններով՝ կապված սոցիալական միջավայրում դեռահասի ինքնադրսևորման և ինքնահաստատման գործընթացների հետ: Պետք է նկատի ունենալ, որ երբեմն պրոբլեմն առաջանում է մանկավարժական հաղորդակցման մշակույթի բացակայության պատճառով: Շատ մանկավարժներ փորձում են անձնական հեղինակության միջոցով կառավարել նրանց՝ հաշվի չառնելով, որ այդ տարիքում դեռահասը չի ընդունում ոչ մի հեղինակություն, հաշվի չի նստում այն անձանց հետ, ովքեր փորձում են իրեն զրկել ինքնուրույնությունից: Ներկայացնելով այն իրողությունը, որ յուրաքանչյուր բախումնային իրավիճակ ծնվում և զարգանում է յուրովի, հետևաբար պետք է փաստենք, որ դրանց լուծումներն էլ կախված են լինում տարբեր գործոններից՝ երկու կողմերի հոգեվիճակից, սոցիալական դիրքից, իմացական մակարդակից, ապրումներից և այլն: Մանկավարժի համար ամենաոճվարժ՝ արարքի, գործողության, վարքագծի մեկնաբանումն է, դրա հոգեբանական կողմի վերլուծությունը:

Դիտարկելով բախումնային իրավիճակներում մանկավարժ-խորհրդատուի միջամտության նշանակությունը՝ նշենք, որ այն արտահայտվում է նրանով, որ, նրա միջոցով ուսուցիչը հասկանա աշակերտի պահվածքի պատճառը, բացահայտի նրա խոսքի, արարքի ենթատեքստում թաքնված դրդապատճառները և կանխի կոնֆլիկտն իր սկզբնավորման փուլում, իսկ եթե արդեն խորացել է, գտնի դրա հաղթահարման ուղիները: Այլ ձևակերպումով մանկավարժ-խորհրդատուն այն հայելին է, որի մեջ մանկավարժը տեսնում է իր և աշակերտի գործունեության

Ժամանակ ստեղծված իրավիճակը երրորդ մարդու տեսանկյունից, հայտնաբերում է երկուստեք կատարված սխալները: Մասնագիտական գրականության մեջ ներկայացվում է խնդրահարույց իրավիճակում մանկավարժ-խորհրդատուի կողմից կիրառվող ‘համագործակցային զրույցի’ մոդելը [94, էջ56]: Քննարկելով այդ մոդելը և համապատասխանեցնելով մեր թեմային՝ նշենք, որ մեր հետազոտության շրջանակներում այն կարելի է իրականացնել հետևյալ հաջորդականությամբ.

խորհրդատվության սկզբնական փուլում ուսուցիչը խորհրդատուին ներկայացնում է իր խնդիրը, որը լսելով՝ խորհրդատուն տալիս է պարզաբանող հարցեր, որոնք օգնում են խորհրդատուին ավելի լավ հասկանալու խորհրդատուի անձնային առանձնահատկությունները, ինչպես նաև խնդրի էությունը: Ինչպես նշում է Ռ. Մեյը ‘հենց այդ գործընթացում մարդկանց միջև առաջանում են փոխադարձ ըմբռնում, համագործակցություն’ [84, էջ51]: Նկատենք, որ այս դեպքում ուսուցիչը կենտրոնանում է մտքերի հասկանալի ձևակերպման վրա, իսկ խորհրդատուն պետք է կարողանա մեկնաբանել դրանք:

Դիտարկելով հաջորդ փուլը, նկատենք, որ այս փուլում իրականանում է այն պատճառների վերլուծությունը, որոնք ձևավորել են այդ խնդրահարույց իրավիճակը: Ներկայացնելով հերթական փուլը՝ նշենք, որ պատճառների վերլուծությանը հաջորդում է խորհրդատուի կողմից այն գործողությունների քննարկումը, որոնք կատարելու է ուսուցիչը, որպեսզի առաջացնի դրական տեղաշարժեր իր գործելաոճի մեջ, որոնք կնպաստեն խնդրի լուծմանը: Այդ նպատակով կազմվում է որոշակի պլան, որտեղ նշվում են այն անձինք, որոնք մասնակցելու են այդ գործողություններին՝ հստակեցնելով գործողությունների իրականացման ժամանակացույցը: Դիտարկելով հաջորդ փուլը՝ նշենք, որ գործողություններին հաջորդելու են փոփոխությունները և դրանց վերլուծությունն ու գնահատումը խորհրդատուի և խորհրդատուի համատեղ մասնակցությամբ: Հավելենք, որ որպես

վերջնական արդյունք մանկավարժ-խորհրդատուն ներկայացնելու է այդ իրավիճակի վերաբերյալ իր տեսակետը, որը որպես կարծրատիպ չի պարտադրվելու ուսուցչին:

Ներկայացնելով ուսուցիչ-աշակերտ անհամաձայնությունը՝ փաստենք, որ այս դեպքում մանկավարժ-խորհրդատուն աշխատելու է ուսուցչի և աշակերտի հետ միաժամանակ: Ելնելով մեր հետազոտության արդյունքներից՝ նշենք, որ աշակերտի հետ տարվող մանկավարժական աջակցության կարիքը դրսևորվում է այն դեպքում, երբ երեխան հայտնվելով դժվար իրավիճակում, սկսում է ցուցաբերել ոչ ցանկալի պահվածք: Դիտարկենք մի շարք հեղինակների տեսակետները մանկավարժական աջակցության վերաբերյալ: Օ. Ս. Գազմանը նշում է. ‘Մանկավարժական աջակցությունը՝ դա դպրոցականի հետ համատեղ նրա գործունեության մեջ հանդիպող դժվարությունների հաղթահարման և ցանկալի արդյունքների նվաճման գործընթացն է’ [50, էջ29]: Ն. Ն. Միխայլովան և Ս. Մ. Յուսֆինը գտնում են, որ ‘երեխային ուղղված մանկավարժական աջակցությունը մեծահասակների գործունեության տարբեր մարտավարություններ են՝ ‘պաշտպանության’, ‘օգնության’, ‘ներգործության’ և ‘համագործակցության’, ըստ երեխայի պրոբլեմի, որոնց միջոցով հաղթահարվում են երեխայի հուզական ապրումները’[82, էջ208]:

Ներկայացնելով մանկավարժական աջակցության վերաբերյալ տարբեր հեղինակների հայացքները՝ նշենք, որ այդ աջակցության անհրաժեշտությունը առանձնապես զգացվում է դեռահասության տարիքում նկատվող ագրեսիայի՝ ‘բուլլինգի’ դրսևորման ձևերում: Ըստ է. Ռոլանդի, ‘բուլլինգը երկարատև ֆիզիկական կամ հոգեբանական բռնությունն է անհատի կամ խմբի կողմից՝ ուղղված այն անհատին, ով ընդունակ չէ պաշտպանելու իրեն տվյալ իրավիճակում’[146, էջ27]: Մեր հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ նման կոնֆլիկտային իրավիճակներում որպես կանոն առաջանում են ուղղակի և անուղղակի տուժողներ: Առաջիններին են պատկանում այն անձինք որոնց դեմ

անմիջապես ուղղված է բռնությունը, իսկ երկրորդների համար բուլլինգի բացասական ազդեցությունը անուղղակի է, քանի որ սովորաբար այդ իրավիճակներում նրանք զգում են սեփական անօգնականությունը, որի պատճառով նրանց մեջ ձևավորվում է ցածր ինքնագնահատական: Ինչպես նշում է Ռ. Յա. Բերնսը, 'լինում են դեպքեր, երբ 'ես' հայեցակարգի հիմնախնդիրները իրենց որոշակի ազդեցությունն են թողնում երեխայի ամբողջ կյանքի վրա' [45, էջ285]:

Դիտարկելով բուլլինգի վերացմանն ուղղված մասնագիտական գրականության մեջ հայտնի խորհրդատու-մանկավարժի կողմից կիրառվող խորհրդատվության հիմնական ձևերը՝ նշենք, որ դրանց մեջ ըստ էության կարելի է առանձնացնել անհատական և խմբային աշխատանքի ձևերը: Քննարկելով մեր հետազոտության ընթացքում կատարված աշխատանքները, նկատենք, որ խորհրդատվության անհատական ձևը իրականացվել է 'հրահանգավորման' և 'համագործակցային զրույցի', իսկ խմբային միջամտությունը՝ 'էմպիրիկ' մոդելների միջոցով: 'Հրահանգավորման' մոդելի կիրառման դեպքում մանկավարժ-խորհրդատուն օգտագործում է պատրաստի հրահանգներ այն երեխաների հետ խորհրդատվություն անցկացնելիս, որոնք զուրկ են սեփական գործունեությունը ինքնուրույն վերլուծելու և գնահատելու կարողությունից:

'Էմպիրիկ' մոդելի կիրառման դեպքում խորհրդատուն նախ կատարում է խմբային քննարկում, որին մասնակցում են դասղեկը, ծնողները և այն աշակերտները, որոնք ձևավորել են այդ իրավիճակը: Խմբային քննարկման ժամանակ խորհրդատուն լսում է մասնակիցների կարծիքները, ծանոթանում իրավիճակին, պարզելով այդ իրավիճակի ձևավորման պայմանները և պատճառները: Միաժամանակ ստանում է մի շարք հարցերի պատասխանները, որոնց թվում՝ 1. հաճախ են առաջանում նման իրավիճակներ, 2. Ինչպիսի՞ն է մասնակիցների վերաբերմունքը այդ իրավիճակի նկատմամբ, 3. Ի՞նչ

ազդեցություն են թողնում նման իրավիճակները դպրոցի ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետության վրա: Խորհրդատվության հաջորդ փուլին մասնակցում են միայն աշակերտները, որոնց հետ խորհրդատուն կազմակերպում է կատարված իրավիճակի ներկայացում բեմականացված ձևով՝ օգտագործելով դերախաղային տեխնոլոգիան: Իրավիճակի բեմականացված ներկայացումը նպատակ ունի մասնակիցների մոտ զարգացնել ինքնավերլուծությունը, ինքնաքննադատությունը, ինքնահսկողությունը, հանդուրժողականությունը, պատասխանատվությունը, հուզական կայունությունը այլն: Որոշ դեպքերում խորհրդատուն կարող է կատարել «ճնշողի» և «տուժողի» դերերի փոփոխություն, նպատակ ունենալով «ճնշողին» ընկալելի դարձնել այն հուզական ապրումները, որոնք առաջանում են «զոհի» մեջ նման իրավիճակում: Խորհրդատվության վերջում մասնակիցների կողմից կատարվում է կարծիքների փոխանակում, որի ընթացքում նրանք խորհրդատուի ղեկավարությամբ իրականացնում են գործընթացի վերլուծություն՝ ձևավորելով սեփական պահվածքի մասին հասկացություն: Համաձայնվելով Գ. Նիբերգալի հետ, ըստ որի պրոբլեմների ներկայացումը դերախաղերի ձևով օգնում է պարզաբանել կոնֆլիկտների ծագումը, զարգացումը, պատճառները՝ բերելով հուզական ապրումների [88, էջ186], միաժամանակ հավելենք, որ խորհրդատուի կողմից չի առաջարկվում պահվածքի որոշակի նմուշ, այլ դրա առաջացումը կատարվում է ինքնամոդելավորման ձևով՝ ինքնագնահատականի ձևավորման արդյունքում:

Որպես եզրափակում նշենք, որ նկարագրելով կոնֆլիկտային իրավիճակները և դրանց հաղթահարման գործընթացում մանկավարժական խորհրդատվության դերն ու նշանակությունը, հաջորդիվ կդիտարկենք այն մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները, որոնց միջոցով իրականացվում է մանկավարժական խորհրդատվությունը:

1.4 Մանկավարժական խորհրդատվության գործընթացի տեսական վերլուծություն: Մանկավարժական խորհրդատվության հիմունքներ

Մասնագիտական գրականության տեսական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մանկավարժական խորհրդատվությունն անցկացվում է անհատական և խմբային ձևերով: Որպես մանկավարժական խորհրդատվության անցկացման հիմնական տեխնոլոգիաներ հանդես են գալիս մոդերավորումը, սուպերվիզիան՝ գիտական ղեկավարումը, խրատա-դաստիարակչականը և դերախաղայինը: Դիտարկելով մոդերավորումը՝ նշենք, որ 'մոդերավորում' հասկացությունը ձևավորվել է նախորդ դարի 60-ական թվականներին և նոր նշանակություն է ձեռք բերել հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներում [90, էջ3]: Հիմնվելով թեմային վերաբերող տեսական աղբյուրների վրա՝ ըստ որի՝ որպես մանկավարժական խորհրդատվության տեխնոլոգիա մոդերավորումը ուղղված է խմբում կառուցվածքային հաղորդակցության կազմակերպմանը, նպատակ ունենալով քննարկելու պրոբլեմը և ընդունելու դրա լուծման օպտիմալ տարբերակներ՝ [94, էջ22-23], ավելացնենք նաև, որ մոդերավորումը օգնելու է հասնել հիմնախնդրի համակարգված լուծմանը, որի ընթացքում բացահայտվում են մասնակիցների վերլուծական մտածողության հնարավորությունները:

Ուսումնասիրելով մոդերավորման մեթոդաբանական հիմքերը, որոնք ներկայացված են հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ, մեր հետազոտության շրջանակներում, դրանցից առանձնացնենք 'վիզուալացումը', 'վերբալացումը', 'պրեզենտացիան' և 'հետադարձ կապը': Խոսելով վիզուալացման մասին՝ նշենք, որ այն արտահայտվում է սխեմավորման կամ կոգնիտիվ քարտի ձևով, որտեղ յուրաքանչյուր իրավիճակ վերլուծվում է պատճառահետևանքային կապերի միջոցով: Կոգնիտիվ քարտը ձևակերպվում է որպես. 'անհատի

դատողությունների ընթացքում նրա մտածողության գործընթացի մոդելավորման միջոց, որը և նպաստելու է ապագա իրադարձությունների կանխատեսմանը»[94, էջ384]: Այդ առումով տեղին է նշել վիզուալացման կարևորությունը, քանի որ հաղորդակցության գործընթացում միայն լսողական ուղու կիրառումը ոչ լիարժեք է դարձնում համագործակցության և փոխըմբռնման արդյունավետությունը [133, էջ16]:

Անդրադառնալով վերբալացման գործընթացին՝ նշենք, որ այն սխեմատիկ ձևով ներկայացնելու դեպքում կարելի է դիտարկել որպես հավասարակողմ եռանկյունի, որի մի կողմը, որոշակի իրավիճակն է, որը քննարկվելու է խմբի կողմից, մյուսը՝ մոդերատորը, որը խմբային քննարկմանն է ներկայացնում այդ իրավիճակը, երրորդ կողմը կազմում են խմբի մասնակիցները և նրանց կողմից իրավիճակի ընկալումը: Այդ առումով վերբալացման իմաստը կայանում է նրանում, որ խմբում բոլոր միջանձնային հարաբերությունների ձևավորումը իրականանում է մոդերատորի օգնությամբ:

Վերլուծելով պրեզենտացիայի դերը՝ պետք է փաստենք, որ այն միավորում է խմբային աշխատանքում մասնակիցների հաղորդակցության բոլոր տեսակները՝ թե բառային, թե դիմախաղային: Այլ կերպ ասած պրեզենտացիայի իմաստը կայանում է նրանում, որ խմբի յուրաքանչյուր անդամ կարող է մասնակցել խմբային բանավեճերին և կազմել կոգնիտիվ քարտ իր հինգ զգայարանների օգնությամբ:

Քննարկելով հետադարձ կապի դերը մոդերավորման մեջ, ընդգծենք, որ այն արտահայտվելով դրական (համաձայնություն), կամ բացասական (կարծիքների բախում) ձևով, օգնում է ճիշտ ուղղորդել մասնակիցների մտածողության ձևավորման գործընթացը: Ինչպես նշում է Օ. Կ. Բաուերը. 'Այն հնարավորություն է տալիս խմբային աշխատանքում համատեղել. ա) անձնային, բ) սոցիալական նշանակության և գ) բովանդակային կարևոր տեղեկատվությունները [124, էջ104]:

Ներկայացնելով մոդերավորումը՝ նշենք, որ այն իրականացվելու է մոդերատորի կողմից, որը դառնալու է խմբային հաղորդակցության կազմակերպողը և ուղղորդողը: Մոդերատորը պետք է օժտված լինի հաղորդակցական հմտություններով և գիտենա խմբային աշխատանքի տարբեր ձևեր ու մեթոդներ, կարողանա ձևավորել առողջ բարոյահոգեբանական միջավայր: Դիտարկելով Կ. Կլեբերտի, Է. Շրեդերի և Վ. Շտրաուֆի տեսակետը մոդերատորի մասին, ըստ որի՝ ‘մոդերատորը նման է մանկաբարձի, ով օգնում է խմբին՝ ծնել ճիշտ որոշում, հասկանալ ինքն իրեն, ձևակերպել իր նպատակները և խնդիրները, իրականացնել որոշումները’[137, էջ8], նկատենք, որ մոդերատորի խնդիրն է՝ մասնակիցների միջանձնային փոխհարաբերությունների ձևավորման միջոցով իրականացնել խմբային քննարկումներ, բացահայտել մասնակիցների թաքնված հնարավորությունները, նպաստել նրանց ինքնադրսևորմանը:

Խոսելով սուպերվիզիայի մասին՝ նշենք, որ այն գիտամեթոդական աջակցության համագործակցային ձև է, որը կարող է իրականացնել բարձր որակավորում ունեցող մասնագետը: Դա մասնագիտական խորհրդատվություն է և մասնագետի աջակցումն է ավելի փորձառու մասնագետի կողմից (օր. ԿԱԻ մասնագետները, մեթոդիստները, դասախոսները և այլն) [94, էջ23]:

Դիտարկելով խրատա-դաստիարակչական խորհրդատվությունը՝ պետք է ասել, որ այն փորձառու մանկավարժի կողմից սկսնակ մանկավարժին տրվող օգնությունն է, որը միտված է հաղթահարելու սկսնակ մանկավարժի հոգեբանական և մասնագիտական բնույթի դժվարությունները: Ընդունելով Գ. Լյուիսի տեսակետը, ըստ որի ‘խրատա-դաստիարակչական խորհրդատվությունը չի բացառում, այլ ընդհակառակը ենթադրում է նաև աջակցության այլ ձևերի կիրառում, որոնք ընդլայնում են նրա հնարավորությունները’ [75, էջ24], հավելենք, որ այն

անհատական խորհրդատվություն է և իր բնույթով նման է մենթորային փոխհարաբերություններին:

Անդրադառնալով դերախաղային տեխնոլոգիային, նշենք, որ այն իր մեջ ընդգրկում է թատերական մանկավարժության տարրեր, որի միջոցով հնարավոր է իրականացնել դպրոցական իրավիճակների բեմականացումը: Դերախաղային տեխնոլոգիան ցանկալի է կիրառել դիդակտիկ և դժվար դեռահասների հետ տարվող խորհրդատվության ընթացքում [տես §1.3, էջ46] : Այս տեխնոլոգիայի կիրառումը ունի որոշակի սահմանափակումներ՝ այն խորհուրդ չի տրվում օգտագործել բարդություններ ունեցող մասնակիցների նկատմամբ, որի դեպքում խորհրդատվության գործընթացը կարող է ունենալ բացասական ազդեցություն:

Դիտարկենք անհատական և խմբային խորհրդատվությունների առանձնահատկությունները, գործառույթներն ու դաստիարակչական ներուժը: Ըստ Բ. Գ. Անանևի, 'անհատականությունը անձի զարգացման բարձր աստիճանն է: Եթե անձը բարձունքն է մարդկային բոլոր հատկանիշների, ապա անհատականությունը գործունեության սուբյեկտի բարձրագույն դրսևորումն է' [37, էջ123]: Ելնելով անհատականության ձևակերպումից, անհատական խորհրդատվության մեջ պետք է հաշվառել խորհրդառուի անհատական բնութագիրը, նրա հաղորդակցման առանձնահատկությունները, մանկավարժական հանրությամբ նրա կարգավիճակը, խորհրդատվություն ստանալու դրդապատճառները:

Ուսումնասիրելով մասնագիտական գրականությունը պետք է ասել, որ անհատական խորհրդատվությունը կարելի է իրականացնել պարզաբանող հետազոտության, նմուշա-իրավիճակային և կիզակետ-վերլուծության մեթոդներով: Առաջին մեթոդի նպատակն է՝ բացահայտել մանկավարժների մասնագիտական դժվարության պատճառները, բնույթը և իր մեջ ներառում է մանկավարժական գործընթացում առաջացող իրավիճակների բաժանումը մասերի և վերլուծությունը:

Այն կազմված է որոշակի փուլերից, որոնցից յուրաքանչյուրը պրոբլեմային իրավիճակի պարզաբանման համար իր ուրույն նշանակությունն ունի[ժ1.2, էջ31-32]:

Դիտարկելով նմուշա-իրավիճակային մեթոդը՝ նշենք, որ այն օգտագործվում է որոշակի իրավիճակում հայտնված խորհրդառուի կողմից խորհրդատվություն ընդունելու դեպքում: Խորհրդատվությունը սկսվում է խորհրդառուի կողմից իրավիճակի ներկայացմամբ, որի դեպքում խորհրդատուի համար կարևոր է հասկանալ, թե ինչպես է խորհրդառուն վերապրում իր պրոբլեմը, քանի որ յուրաքանչյուր անհատի բնորոշ է իր աշխահընկալման համակարգը, որը հիմնվելով նրա ժառանգականության և կյանքի փորձի վրա ձևավորում է նրա պահվածքը: Հասկանալով դա, խորհրդատուն կարող է առաջարկել պրոբլեմի դիտարկման այլ տարբերակ, որի միջոցով ընդլայնվելու է խորհրդառուի փորձառության դաշտը: Ձևակերպելով անհատական խորհրդատվության հաջորդ մեթոդը՝ կիզակետ-վերլուծականը, նկատենք, որ այն արդյունավետ է խորհրդառուի անձի բազմակողմանի վերլուծության համար: Այս դեպքում պետք է քննարկել այն բոլոր պայմանները, որոնք ձևավորել են այդ իրավիճակը: Դրա հետ կապված անհրաժեշտ է համակողմանիորեն վերլուծել տարբեր տարրեր, այդ թվում օր.՝ խորհրդառուի անձնային և մասնագիտական առանձնահատկությունները: Առանձին դեպքերում խորհրդատուի ուսումնասիրության օբյեկտը կարող է դառնալ խորհրդառուի մասնագիտական դժվարությունը, առաջացման պատճառները, դրա հետևանքները: Ներկայացնենք նաև, որ կիզակետ-վերլուծական մեթոդի իրականացումը կատարվում է մի շարք փուլերով, որոնցից յուրաքանչյուրում խորհրդատուն կարողանում է պարզել խորհրդառուի հուզականային որակները, մտածելակերպը, իրավիճակի ձևավորման պատճառները: Ավելացնենք, որ այս ամենի արդյունքում խորհրդատուն համատեքստային պայմաններում վերլուծելով իրավիճակը՝ քայլեր է ձեռնարկելու այդ խնդրահարույց իրավիճակի հաղթահարման համար:

Խմբային խորհրդատվությունը բնութագրելու համար ծանոթանանք «խումբ» հասկացությանը՝ մեջբերելով տարբեր հեղինակների ներկայացրած տեսակետները:

Կ. Ռուդեստամի դիտարկումով՝ 'խմբեր պետք է անվանել մարդկանց ոչ մեծ, ժամանակավոր միավորումները, որոնք ունեն հատուկ նշանակված ղեկավար և որոշակի ժամանակում անցկացնում են հանդիպումներ: Այդպիսի խմբերի հիմնական խնդիրը փոխադարձ կապերի հաստատումն է և սեփական անձի զարգացումն ու բացահայտումը' [94, էջ222]:

Դ. Մայերսը խումբը բնութագրում է որպես. 'Երկու կամ ավելի անձանց միություն, որոնք փոխգործակցելով միմյանց հետ մի քանի ակնթարթից ոչ ավելի՝ ընդունում են իրենց, որպես մենք'[77, էջ356]:

Մանկավարժական խորհրդատվության մեջ 'խումբ' հասկացությունը դիտարկվում է որպես մանկավարժների, ծնողների և մասնակիցների միություն, որը լուծելու է մասնագիտական տարբեր իրավիճակներում ծագած խնդիրները [94, էջ222]:

Ուսումնասիրելով թեմային վերաբերող մասնագիտական գրականությունը և հիմնվելով մեր հետազոտության փորձարարական փուլի արդյունքների վրա՝ հանգում ենք այն հետևությանը, որ մանկավարժական խորհրդատվության խմբային ձևի իրականացումը պայմանավորված է որոշակի բնութագրիչների ապահովումով: Այդ բնութագրիչներից են՝ 'դաշտի տեսությունը', 'հետադարձ կապը', 'մասնակիցների ինքնաբացահայտումը', 'խմբի համախմբվածությունը', 'լարվածությունը' և այլն:

Համամիտ լինելով 'դաշտի տեսության' վերաբերյալ Կ. Լեվինի դիտարկման հետ, որի համաձայն՝ ավելի հեշտ է փոխել խմբում ընդգրկված անհատներին, քան փոխել նրանցից յուրաքանչյուրին անհատապես [94, էջ221], փաստենք, որ դրա իրականացումը հնարավոր է միայն մյուս բաղադրիչների գոյության դեպքում :

Դիտարկելով հետադարձ կապի կարևորությունը՝ նշենք, որ նրա արտահայտման համար անհրաժեշտ են որոշակի պայմանների առկայություն: Որպես այդպիսի

պայմաններ հանդես են գալիս մասնակիցների միջև միջանձնային հարաբերությունների և փոխազդեցության այնպիսի դրսևորումները, ինչպիսիք են փոխըմբռնումը, մյուսների դժվարությունների ընկալումը, օգնության պատրաստակամությունը, որոնց օգնությամբ մասնակիցների մոտ ձևավորվում է նոր մասնագիտական պահվածք:

Ներկայացնելով հաջորդ բնութագրիչի դերը խորհրդատվության գործընթացում՝ նշենք, որ խորհրդատվությունը չի կարող լիարժեք լինել, եթե չի ապահովում մասնակիցների մասնագիտական ինքնաբացահայտումը: Միաժամանակ պետք է ընդգծել, որ վերջինը մեծապես կախված է խորհրդատուի ճիշտ մարտավարությունից, որը պետք է կարողանա խմբում ձևավորել վստահության մթնոլորտ՝ հաղթահարելով մասնակիցների ունեցած հոգեբանական արգելքները: Խմբային աշխատանքը, լինելով նորություն, մասնակիցների մոտ կարող է առաջացնել լարվածություն և ինքնաբացահայտումը իրականացնելու համար խորհրդատուն օգտագործելու է մի շարք միջոցներ, որոնք ուղղված են վերացնելու այդ տագնապը և խթանելու խմբային համագործակցությունը: Այդպիսի մեթոդ կարող է համարվել խորհրդատուի կողմից այնպիսի մասնագիտական թեմաների քննարկումը, որոնք առաջացել են նրանց գործունեության ընթացքում որը կհետաքրքրի մասնակիցներին՝ հնարավորություն տալով նրանց ինքնարտահայտման: Այդ դեպքում խորհրդատուի միջամտությամբ խմբի մասնակիցները կարող են բաժանվել ենթախմբերի և կատարել տարբեր իրավիճակների քննարկում ու վերլուծություն: Դրանից հետո խմբի մասնակիցները սովորում են խմբային աշխատանքի ձևերը, նրանց միջև ձևավորվում են թիմային հարաբերություններ:

Վերլուծելով մասնակիցների ինքնաբացահայտման և համախմբվածության վերաբերյալ մի խումբ հետազոտողների, այդ թվում Գ. Կորեյի [129], կատարած

դիտարկումները, նշենք, որ մասնակիցներին խորհուրդ է տրվում պահել օրագրեր, որում նրանք կարող են նշել խմբային գործունեության առավել կարևոր իրավիճակները, իրենց անհանգստացնող մտքերը: Հավելենք նաև, որ դա նպաստավոր կլինի կիրառել հատկապես այն մասնակիցների ինքնաբացահայտման համար, որոնք ունեն բարդույթներ և դժվարությամբ են մտնում միջանձնային հաղորդակցության մեջ: Նշենք նաև, որ գրավոր պատասխանների միջոցով մասնակիցները կարող են վերլուծել խմբում իրենց պահվածքը, հասկանալ այն պատճառները, որոնք խոչընդոտում են մասնագիտական գործունեության ընթացքում ծագած դժվարությունների բացահայտ արտահայտմանը:

Դիտարկելով այն կարևոր հանգամանքը, որ խորհրդատուն սեփական ինքնաբացահայտումով կարող է հասնել մասնակիցների ինքնաբացահայտմանը, նշենք, որ մասնագիտական գրականության մեջ այն ներկայացվում է տարբեր ձևերով, այդ թվում՝ ուսումնասիրվող երևույթի վերաբերյալ կարծիքների, խորհրդառուի մասին դատողության հիմնավորման, քննարկվող պահի հետ կապված մտքերի ձևով [94, էջ129]: Մեր հետազոտության փորձը ցույց է տալիս, որ այն կարող է արտահայտվել նաև դիտարկվող իրավիճակի հետ կապված խորհրդատուի ունեցած սեփական փորձի քննարկման և վերլուծության ձևով:

Խմբի համախմբվածության մասին մասնագիտական գրականության մեջ ներկայացվում են տարբեր ձևակերպումներ: Մի դեպքում այն ընդունվում է որպես մասնակիցների մտածողությունը խմբավորող գործոն, որը կանխում է կարծիքների բախումը [94, էջ237]: Մեկ այլ դեպքում, ըստ Կ. Լեվինի բնորոշման, դա ուժերի համընդհանուր դաշտն է, որը ստիպում է մասնակիցներին մնալ խմբում [139, էջ300]: Համաձայնվելով նշված ձևակերպումների հետ՝ հավելենք, որ այն նպաստում է խմբային աշխատանքի կայացմանը և կարևոր խնդիրների լուծմանը: Ա. Վ. Կարպովը նշում է. 'Երբեմն խմբային աշխատանքում խորհրդատուն

կենտրոնանում է խմբի վերջնական որոշման վրա, ուշադրություն չդարձնելով դրա ձևավորման գործընթացին: Իրականում խմբային որոշումը ձևավորվում է առանձին բաղադրիչներից, որոնք կարևոր նշանակություն ունեն մասնակիցների ինքնադրսևորման առումով, ապահովելով խմբի համախմբվածությունը՝ [61, էջ78]: Ներկայացնելով հաջորդ բնութագրիչը՝ լարվածությունը, նկատենք, որ եթե համախմբվածությունը մասնակիցների մոտ առաջացնում է աջակցության և ապահովության զգացողություն, ապա լարվածությունը բերում է անբավարարության և ինչ-որ բան փոխելու ձգտման:

Համեմատելով խմբային և անհատական խորհրդատվությունները՝ տեսնում ենք, որ խմբային խորհրդատվության ժամանակ մասնակիցներից յուրաքանչյուրի վրա բացի խորհրդատուից զգալի ազդեցություն է գործում նաև խումբը, որը և դառնում է խորհրդատուի պրոբլեմների լուծման գլխավոր գործիքը: Ինչպես նշում է Ռ. Կոչունասը, 'խմբում անձի վրա ազդելու համար օգտագործվում են ինչպես խորհրդատուի հմտությունները, այնպես էլ ամբողջ խմբի առանձին մասնակիցների ներուժը' [67, էջ222]: Մեր կողմից հավելենք, որ եթե անհատական խորհրդատվությունը խորհրդատուի և մանկավարժի միջև երկխոսությունն է, ապա՝ խմբային խորհրդատվությունը հանդիսանում է մանկավարժի մասնագիտական գործունեության միջավայրի որոշակի դրսևորում: Այդ առումով Կ. Ռուդեստամը նշում է. 'Խումբը հասարակության մանրապատկերումն է, որն իր մեջ արտացոլում է ողջ արտաքին աշխարհը և արհեստական ձևավորված հարաբերություններին հաղորդում իրական նշանակություն'[106, էջ15]:

Ամփոփելով տեսական վերլուծության արդյունքները՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ մանկավարժական խորհրդատվությունը հանդիսանալու է օգնություն՝ ուղղված կրթական գործընթացի բոլոր օղակներին, միտված կարգավորելու, ուղղորդելու նրանց գործունեությունը:

Դիտարկելով դժվարությունների տեսակները՝ կարելի է հետևություն անել այն մասին, որ, օգտագործելով մանկավարժական խորհրդատվության տարբեր մոդելները, ձևերը, մեթոդները, տեսականորեն հնարավոր է գտնել առաջացող բազմաթիվ պրոբլեմների լուծումները, հաղթահարել մասնագիտական վարքի ճգնաժամերը: Իսկ թե այս տեսական պատկերացումներն ինչպե՞ս կարելի է օգտագործել բուն կրթական գործընթացում, ինչպի՞սի պայմաններ և միջոցներ են անհրաժեշտ դրանց իրականացումն ապահովելու համար՝ պետք էր բացահայտել կրթական գործընթացում տեղ գտած իրական դժվարությունները, լուծում պահանջող հիմնախնդիրները: Քանի որ ինչպես նշում է Վ. Վ. Կրակսկին. ‘Մանկավարժական տեսությունը կարելի է դիտարկել միայն պրակտիկ մանկավարժական գործունեության մեջ’[68, էջ24], այդ նպատակով իրականացվեց փորձարարական հետազոտություն, որի մանրամասն նկարագրությունը տրվում է հաջորդիվ:

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԵՎ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆԸ

2.1.1 Մանկավարժական խորհրդատվության կառուցվածքային և բովանդակային բաղադրատարրերի փորձարարական հետազոտությունը մանկավարժական հանրույթում

Մեր փորձարարական հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել հանրակրթական դպրոցներում առկա մանկավարժական այն իրավիճակները, որոնք ապահովում են ուսուցիչների մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման անհրաժեշտությունը: Ինչպես նաև բացահայտել այն մանկավարժներին, որոնք ունեն որոշակի որակներ մանկավարժ-խորհրդատուի դերում հանդես գալու համար:

Հետազոտության նպատակից բխող խնդիրներն են.

- բացահայտել, թե ինչպե՞ս են իրականանում դպրոցի կառավարման ենթահամակարգերի, ինչպես նաև մանկավարժական հանրույթի գործունեությունը, և գիտամեթոդական ինչպի՞սի աջակցության կարիք ունեն նշված կառույցները,
- բացահայտել այն դժվարությունները, որոնց հանդիպում են դասղեկները կրթական գործընթացում, և որոնց դեպքում պահանջվում է մանկավարժական օգնություն,
- բացահայտել մանկավարժական հանրույթներում առկա հեղինակությունները և նրա անդամների միջև գործող հուզական հարաբերությունները:

Գիտափորձի համակազմը. Հավաստող գիտափորձին մասնակցել են ՀՀ Շիրակի մարզի Գյումրու թիվ 3 ավագ, 6, 15, 29 հիմնական և Բենիամին գյուղի միջնակարգ դպրոցների մանկավարժները (ընդհանուր թվով 203 մանկավարժ):

Դպրոցների ընտրության ժամանակ առաջնորդվել ենք ծնողների հետ ունեցած զրույցներով, դպրոցների վարկանիշով, մանկավարժական հանրույթի հեղինակությամբ և այլ գործոններով, որոնցից են դպրոցների տարածքային տեղադրվածությունը (քաղաքային՝ կենտրոնական, ծայրամասային և գյուղական շրջանների), դպրոցների տիպերը (ավագ, հիմնական, միջնակարգ), որոնք ազդում են ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետության և աշակերտների մեջ ուսման նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորման վրա:

Հավաստող գիտափորձի ընթացքում կիրառվել են մի շարք մեթոդներ.

- ա) դիտումը՝ միտված մանկավարժական երևույթների ու գործընթացների համակարգված ընկալմանը և արձանագրությանը [2, էջ56],
- բ) զրույցը՝ ուղղված ուսուցման գործընթացի վերաբերյալ հավաստի տվյալների հավաքմանը և տեղեկատվության կուտակմանը,
- գ) անկետավորումը, որի նպատակն է օբյեկտիվ և արժանահավատ տեղեկություն ստանալ մանկավարժական երևույթների վերաբերյալ,
- դ) սոցիոչափումը, որը նպատակաուղղված է մանկավարժական հանրույթներում գոյություն ունեցող հեղինակությունների, նրա անդամների միջև գործող հուզական փոխհարաբերությունների (համակրանք, հակակրանք) բացահայտմանը, հոգեբանական համատեղելիության գնահատմանը: Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս պարզել նաև ներխմբային կազմավորումները, մասնակիցներից ընտրել այն ներկայացուցիչներին, որոնք, ունենալով սոցիալական շփման կարողություններ, կարող են հանդես գալ որպես սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուներ,

ե) թեստավորումը, որի միջոցով ավտորոշվել են ուսուցիչների զիջողականության, զսպվածության, շփվողականության, ուղղամտության, դիվանագիտության, պահպանողականության, հուզական կայունության, պատասխանատվության, ինքնահարգանքի, ինքնագնահատման, ինքնորոշման դրսևորումները, բացահայտել նյարդայնությունը, կասկածամտությունը, վիրավորվածությունը և ագրեսիայի տարբեր դրսևորումները:

2.1.1 Գիտափորձերի ընթացքը, արդյունքների քանակական և որակական մշակումը

Հավաստող գիտափորձերն անցկացվել են նախնական և հիմնական փուլերով: Նախնական փուլի ընթացքում դպրոցների տնօրենների հետ ձեռք են բերվել նախնական պայմանավորվածություններ դպրոցներում ուսումնասիրություններ անցկացնելու վերաբերյալ, կազմվել է աշխատանքային պլան գրաֆիկ, որտեղ նշվել է տարբեր դասարաններում դասալսումներ անցկացնելու ժամանակացույցը, մշակվել են անկետավորման հարցաթերթիկները և թեստերը, ստեղծվել է սոցիոլոգիական հետազոտության ծրագիրը, կազմվել է սոցիոլոգիական աշխատանքների կատարման գրաֆիկը, ձևավորվել է սոցիոլոգիական հետազոտության և արդյունքների վերլուծության մեթոդիկան:

Հիմնական փուլի ժամանակ հետազոտվող դպրոցներում իրականացվել են դիտումներ՝ դասալսումների ձևով, որոնք անցկացվել են և՛ փորձառու, և՛ սկսնակ ուսուցիչների մոտ: Դասալսումների նպատակն էր ավտորոշել դասավանդողի ուսուցման մեթոդիկան, աշակերտների վարքը, ուսումնական դրդապատճառները, տեղեկատվություն ստանալ ուսուցման գործընթացի վերաբերյալ: Այս

տեղեկատվության շնորհիվ պետք է լուծվեն հետևյալ խնդիրները. 1) կրթական գործընթացում դժվարությունների առաջացման պատճառների բացահայտում, 2) դպրոցի մանկավարժական հանրույթի մասնագիտական գործունեության գիտամեթոդական ուղղորդման պայմանների բացահայտում:

Այդ խնդիրները լուծելու համար նախ անհրաժեշտ էր պարզել ուսուցման գործընթացի առկա վիճակը՝ թերությունները, բացթողումները և սթրեսաժին գործոնները, որոնք հարուցում են խնդրահարույց իրավիճակներ: Պարզելով նման իրավիճակները ծնող պատճառները՝ դրանց համապատասխան մշակել մանկավարժական խորհրդատվության ներդրման պայմանները, ինչպես նաև որոշել այն միջոցները, որոնց միջոցով հնարավոր կլինի գիտամեթոդական աջակցություն ցույց տալ մանկավարժների մասնագիտական գործունեությանը՝ հաղթահարել ուսումնադաստիարակչական գործընթացում առաջացող դժվարությունները:

Դասալսումների ժամանակ բացահայտվել են մանկավարժական վարպետության բաղադրիչների ձևավորվածությունը, դասավանդողի անձի նկատմամբ սովորողների վերաբերմունքը, դասի ընթացքում նրանց տրամադրությունների փոփոխությունները, հոգեվիճակը, վախը, անհանգստությունը, տագնապը, անվստահությունը, ճնշվածությունը, անտարբերությունը:

Համառոտ ներկայացնենք տարբեր դասարաններում ուսումնական տարբեր առարկաներից դասալսումները և ուսումնական գործունեության սուբյեկտների փոխգործողությունները: Դասալսումների նկարագրությունը տրվում է հավելվածում:

Ստորև ներկայացնենք թիվ 3 ավագ դպրոցի բնագիտամաթեմատիկական հոսքի 10-րդ դասարանում «Կենսաբանություն» առարկայի դասաժամի ընթացքը:

Դասի թեման էր ‘Սպիտակուցի կենսասինթեզը: Տրանսլյացիա’: Դասանյութի մեջ ընդգրկված էր և՛ տեքստային մաս և՛ խնդիր:

Գիտափորձի այս փուլում մենք ուշադրություն ենք դարձրել ոչ միայն աշակերտների կողմից նյութի ընկալման, ընդհանրացման և իմաստավորման գործողությունների հաջորդականությանը, այլև ուսուցչի կողմից ուսուցման գործընթացի կազմակերպմանը, ուսումնական նյութի իմաստային վերլուծությանը, սովորողների հետ ուսուցչի հաղորդակցման ոճին:

Դասալսման վերլուծությունը ցույց տվեց, որ չնայած ուսուցչի մանկավարժամեթոդական, առարկայական իրազեկությանը, այնուամենայնիվ ուսուցման գործընթացի կազմակերպման արդյունավետությունը ցածր էր, քանի որ ուսուցիչը անհրաժեշտ չափով չէր տիրապետում մանկավարժական հաղորդակցման կանոններին, երեխաների տարիքային զարգացման առանձնահատկություններին, որի պատճառով չկարողացավ հաղթահարել աշակերտներից մեկի հետ ծագած կոնֆլիկտային իրավիճակը: Սովորողների և ուսուցչի հետ ունեցած զրույցից պարզ դարձավ, որ նման երևույթներ հաճախ են տեղի ունենում: Ուսուցչի կողմից երևույթը մեկնաբանվեց ընտանեկան դաստիարակության թերացումով:

Դիտարկելով թիվ 29 դպրոցի 9-րդ դասարանում «Հանրահաշիվ» առարկայից ‘Երկրաչափական պրոգրեսիա’ թեմայի ուսուցումը՝ նշենք, որ դասալսման ընթացքում մեր ուշադրությունը բևեռված էր նրան, թե ուսուցիչն ինչպես բացատրեց, վերլուծեց դասանյութը, և աշակերտների կողմից ինչպես ընկալվեց այն, ինչպիսի դժվարություններ առաջացան դասի ընթացքում:

Դասալսման վերլուծությունը պարզեց, որ ուսուցչի կողմից ուսուցման գործընթացի կազմակերպումը թերի էր, քանի որ շատ աշակերտներ չմասնակցեցին դասապրոցեսին՝ չնայած ուսուցչի բոլոր ջանքերին: Դասալսումից հետո

սովորողների և ուսուցչի հետ զրույցից պարզ դարձավ, որ տվյալ առարկայի մյուս դասաժամերն էլ են անցնում նույն ձևով՝ սակավաթիվ աշակերտների ակտիվ մասնակցությամբ. մնացած մասը պարզապես ֆիզիկապես է ներկա գտնվում դասաժամին, երբեմն նաև այդ ներկայությունը չի ապահովվում: Ուսուցիչը ընկճված էր հենց այն փաստից, որ աշակերտներն անտարբեր են նշանակված գնահատականի նկատմամբ, խթանող գործոնները՝ պատիժը, խրախուսանքը, վիրավորանքը չեն ազդում նրանց վրա: Նշված աշակերտները խոստովանեցին, որ իրենց համար դասը անհասկանալի է :

Թիվ 6 հիմնական դպրոցի 8-րդ դասարանում 'Ֆիզիկա' առարկայից 'Եռման ջերմաստիճան' թեման անցնելիս, դասալսման հիմնական նպատակն էր պարզել ուսուցչի կողմից դասանյութի հաղորդման և վերլուծության ընթացքում կիրառած խոսքային և զննական մեթոդները, որոնք օգնում են նյութը ընկալելի մատուցել:

Դասալսման արդյունքում պարզ դարձավ, որ ուսուցչի դասավանդման հիմնական թերությունը նրա մանկավարժամեթոդական գիտելիքների պակասն է, որն արտահայտվեց նրա կողմից դասի գործընթացին ոչ բոլոր աշակերտների մասնակցությունն ապահովելով: Դասալսումից հետո ուսուցչի հետ ունեցած զրույցի ընթացքում, փորձարարի կողմից տրված այն հարցին, թե ինչպիսի՞ն է ուսուցչի վերաբերմունքը դասին չմասնակցող սովորողների մասին, ուսուցիչը անկեղծացավ՝ նշելով, որ նախընտրում է դասի անխափան ընթացքը, թեկուզ ոչ բոլորի մասնակցությամբ: Աշակերտներն իրենց պահվածքը բացատրեցին նրանով, որ չեն ընկալում բացատրությունը:

Բենիամին գյուղի դպրոցի 12-րդ դասարանում հանրահաշվի դասաժամին 'Եռանկյունաչափական արտահայտություններ' թեման անցնելիս մեր դասալսման նպատակն էր պարզել, թե ինչպե՞ս են աշակերտները մասնակցում դասագործընթացին, ինչպե՞ս է ուսուցիչը իրականացնում դիդակտիկ

գործունեությունը, ինչպե՞ս է կազմակերպում աշակերտների ճանաչողական գործունեությունը, և ի՞նչ դժվարություններ են առաջանում այդ գործունեության ընթացքում: Տնային առաջադրանքների ստուգումից պարզվեց, որ աշակերտների 60%-ը չի կատարել դրանք: Այն հարցին, թե ինչո՞վ է պայմանավորված դա, ուսուցիչը պարզաբանեց աշակերտների ծուլությամբ և անտարբերությամբ, քանի որ նախորդ դասաժամին լուծվել են տնային առաջադրանքներին նման պահանջով վարժություններ: Մեր համոզմամբ՝ միայն աշակերտների ծուլությամբ չի կարելի բացատրել աշակերտների անտարբերությունը և ցածր արդյունքները: Նման իրավիճակի պատճառներից են ուսուցչի մանկավարժական գործիմացության ոչ բավականաչափ ձևավորվածությունը, ծնողների անտարբերությունը, միջավայրի ազդեցությունը, սովորողների ուսումնական դրդապատճառների բացակայությունը:

Թիվ 29 դպրոցի 4-րդ դասարանում ‘Մայրենի լեզու’ դասի ընթացքը դիտարկելիս, որի թեման էր Ստ. Զորյանի ‘Սմբատ Բագրատունի’ պատմվածքը [8, էջ157-158], մեր նպատակն էր պարզել ուսուցչի կողմից դասանյութի հաղորդման հմտությունները և կրտսեր դպրոցականների կողմից նյութի ընկալման ու վերարտադրման կարողությունները, որոնք միտված են դասանյութի յուրացմանը:

Դասալսման վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ուսուցչի կողմից նյութի մատուցումը կատարվեց ոչ մատչելի ձևով, որն արտահայտվեց նրանով, որ դասի հաղորդման ընթացքում ուսուցիչը առանձին-առանձին չմեկնաբանեց երեխաներին անձանոթ բառերը՝ ենթադրելով, որ դրանց նշանակությունը նրանք արդեն գիտեն: Արդյունքում տեքստի բովանդակությունն ու գաղափարը լիովին չընկալվեց, որի վկայությունն էր այն, որ դասից հետո, մեր կողմից երեխաներին ուղղված որոշ բառերի (‘կայսր, ձերբակալել, նախարար, աքսորել, դավադրություն’) նշանակության հարցերին նրանցից շատերը չկարողացան պատասխանել: Ն. Ա. Մենչինսկայան [81, էջ55], Վ. Ի. Զիկովան նշել են, որ ‘ընկալել ուսումնական նյութը’ նշանակում է

անգիր սովորել տվյալ երևույթի, հասկացության բառային սահմանումը, վերլուծել գծագիրը, որպեսզի հնարավոր դառնա հասկացության էական հատկանիշների հարաբերակցումը գծագրի հետ՝ [59, էջ31]: Սակայն մենք համոզված ենք, որ պատրաստի գծագրերի և դրանց բառային սահմանումների անգիր անելը դեռևս բավարար հիմք չի կարող համարվել դասանյութի ամբողջական և համարժեք ընկալման համար, քանի դեռ այն իմաստավորված չի ընկալվել, որը նյութի ոչ թե մեխանիկական վերարտադրությունն է, այլ որոշակի կապերի ու հարաբերությունների բացահայտումն ու ստեղծագործաբար կիրառումը:

Թիվ 15 դպրոցի 12-րդ դասարանում հայ գրականության դասի թեման Շահան Շահնուրի 'Նահանջը առանց երգի' վեպի գաղափարական բովանդակությունն էր: Դասալսման նպատակն էր պարզել ուսուցչի կողմից դասավանդման գործընթացի իրականացումը և դպրոցականների կողմից նյութի ընկալման մակարդակը:

Դասալսման վերլուծությունը պարզեց, որ դասավանդման գործընթացում առկա էին շատ թերություններ, այդ թվում ուսուցչի հոգեբանական և մանկավարժամեթոդական գիտելիքների պակասը, որն արտահայտվեց աշակերտների պահվածքի կարգավորման անկարողությամբ, ոչ առողջ բարոյահոգեբանական միջավայրի ձևավորմամբ, դասաժամի փուլերին ոչ ճիշտ ժամանակաբաշխում իրականացնելով:

Ամփոփելով դասալսումների արդյունքները՝ պարզեցինք, որ ուսուցման գործընթացում առկա են բազմաթիվ դժվարություններ, որոնք պայմանավորված են օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով: Դրանց շարքում պետք է առանձնացնել ա) դեռահասության տարիքի վարքի շեղումները, բ) որոշ ուսուցիչների մանկավարժական վարպետության ոչ բավարար ձևավորվածությունը, գ) ներդպրոցական կարգապահության ցածր դրվածքը, դ) աշակերտների արդի հետաքրքրությունները (բջջային հեռախոս, համակարգիչ):

Դասալսումները ցույց տվեցին, որ որոշ դեպքերում սովորողի անուշադրության և ուսման նկատմամբ անտարբերության պատճառը դասապրոցեսի ոչ արդյունավետ կազմակերպումն է, ուսուցչի կողմից ուսումնական նյութի բարդ ձևով հաղորդումը: Արդյունքում աշակերտը դուրս է մնում ուսուցման գործընթացից և իր մեջ կուտակված էներգիան ուղղում է դասը խանգարելուն, գտնում է այլ զբաղմունքներ: Դասալսումները պարզեցին նաև, որ չնայած որոշ դեպքերում ուսուցիչներն իրենց ամբողջ եռանդը և ստեղծագործական ներուժը օգտագործում են դասաժամը հետաքրքիր դարձնելու համար, այնուամենայնիվ չի հաջողվում բոլոր աշակերտներին մասնակից դարձնել դասապրոցեսին: Արդյունքում ուսուցիչների մեջ առաջանում է անբավարարվածություն իրենց մասնագիտական գործունեությունից, հոգեբանական անհարմարություն, նրանք խուսափում են պրոբլեմներից, դառնում ներամփոփ: Ինչպես նշում է Կ. Խորնին. ‘Ներամփոփումը ինքնաբացառման ակտիվ գործընթաց է, որի պատճառը մարդկանցից օտարացումն է’[117, էջ124]:

Գիտափորձի ընթացքում ուսուցիչների և դասղեկների հետ անցկացվեցին զրույցներ: Զրույցի նպատակն էր մանկավարժների հետ անձնական շփումների ձևավորումը, որը հնարավորություն էր տալու տեղեկություն ստանալ այն բացասական երևույթների, խոչընդոտների, սթրեսաժին գործոնների մասին, որոնք դրսևորվում են մանկավարժների աշխատանքային գործունեության ընթացքում: Այն իրականացվեց երկու ձևով՝ բանավոր, որի ժամանակ օգտագործվեց ձայնագրող սարք, նպատակ ունենալով զրույցի ավարտից հետո վերականգնել զրույցի ամբողջ ընթացքը և գրավոր ձևով: Զրույցի անցկացումը հիմնվեց հետևյալ սկզբունքների վրա՝ զրույցն անցկացնել միայն հետազոտության հիմնախնդրին առնչվող հարցերի շուրջ, հարցերը ձևակերպել հստակ, ձևավորել վստահության մթնոլորտ:

Հարցաթերթիկի նմուշը տրվում է ատենախոսության հավելվածում:

Ուսուցիչների հետ անցկացված գրավոր հարցումների ընթացքում ներկայացված դժվարությունների դասակարգումը ըստ արտահայտված տեսակետների հաջորդականության, բացահայտեց հետևյալ պատկերը՝ 1) կարգապահության նվազում (ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ կոնֆլիկտներ, աշակերտների անհարգելի բացակայությունների թվի ավելացում), դրա հետևանքով ուսուցչի հեղինակության օրեցօր անկում, 2) ուսումնական ծրագրերի, դասագրքերի գերբեռնվածություն, որի պատճառով նյութի յուրացման ցածր արդյունքներ, 3) դասարանների խտությամբ պայմանավորված՝ թույլ աշակերտների հետ անհատական աշխատանքի, տարբերակված ուսուցման դժվարացում, արդյունքում՝ առաջադիմության անկում, 4) մանկավարժական հանրույթում միջանձնային հարաբերություններում լարվածության դրսևորում, 5) դպրոց-ծնող համագործակցության նվազում, սովորողների ուսումնական գործունեության նկատմամբ ծնողների անտարբերություն:

Ուսուցիչների պատասխանների վերլուծության արդյունքում հանգում ենք այն եզրակացության որ, հանդիպելով դժվարությունների, երբեմն նրանք հայտնվում են անօգնական վիճակում, քանի որ չգիտեն, թե ու՞մ օգնությամբ կարելի է վերլուծել մասնագիտական գործունեության ընթացքում ծագող բազմաթիվ խնդիրները: Նրանք չեն որոշակիացնում գործողությունները, որոնք կնպաստեն այդ իրավիճակների հաղթահարմանը, այլ փորձում են կամ առաջացող խնդիրները լուծել գործընկերների հետ խորհրդակցելով, որը ոչ միշտ է դրական արդյունքներ տալիս, կամ, որ ավելի վատ է, փակվում են իրենց մեջ՝ վախենալով գործընկերների մոտ ոչ իրազեկ երևալուց: Նման իրավիճակների առկայությունը պահանջում է մանկավարժական նորագույն տեխնոլոգիաների լայն կիրառում: Ըստ Գ. Վ. Սելևկոյի՝ մանկավարժական տեխնոլոգիաներից է անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիան, որի հիմնական խնդիրը երեխայի ընդունակությունների

բացահայտումն է և նրա զարգացման համար բարենպաստ պայմանների ապահովումը: Այս տեխնոլոգիայում կրթական գործընթացում երեխայի անձը հանդես է գալիս որպես սուբյեկտ: Նման տեխնոլոգիան անվանում են նաև մարդակենտրոն՝ [107, էջ136]: Որպես այդպիսի տեխնոլոգիա դիտարկվում է մանկավարժական խորհրդատվությունը, որը հնարավորություն կտա հաղթահարելու նշված դժվարությունները, ինչպես նաև ուսուցչի գործունեությունը այնպես կազմակերպել, որ կիրառվող մեթոդները հարմարեցվեն ուսումնական միջավայրին, աշակերտների տարիքային և անհատական առանձնահատկություններին, նախասիրություններին, ուսուցանվող նյութի բովանդակությանը, նյութի մատուցման համար օգտագործվող միջոցներին:

Մանկավարժների հետ անցկացրած զրույցների ընթացքում նրանք նշեցին, որ ընդհանուր առմամբ իրենց գործունեության ընթացքում հաճախադեպ են մանկավարժական խորհրդակցությունները գործընկերների միջև, մեթոդմիավորման նիստերում, որի ժամանակ նրանք քննարկում են իրենց աշխատանքում տեղ գտած դժվարությունները, խորհուրդներ են տալիս միմյանց՝ իրենց ունեցած փորձի և կարողությունների սահմաններում: Սակայն ուսուցիչները ծանոթանալով մանկավարժական խորհրդատվության հասկացության բովանդակությանը, կառուցվածքին և գործառույթներին, հավաստեցին, որ դպրոցներում այդ գործընթացը դեռևս պահանջվող գիտամեթոդական մակարդակով չի իրականանում:

Ուսուցիչների հետ կիրառվեց նաև անկետավորման մեթոդը, որի նպատակն էր բացահայտել մանկավարժների վերաբերմունքը և նախատրամադրվածությունը մանկավարժական խորհրդատվության բաղադրատարրերի և գործառույթների վերաբերյալ:

Հարցարանի նմուշը տրվում է հավելվածում:

Մանկավարժների կարծիքը մանկավարժական խորհրդատվության մասին

Դպրոցի անվա- նումը	Հարցվող. թիվը (ընդամենը 203 մանկ.)	Հարցվող. աշխատան- քային փորձը	Մանկավարժներին տրված հարցեր			
			Մի- բաղադրատարրերից ո՞րն է կարևոր՝ ա) Մի-ը խմբում, բ) երեխայի և ընտանիքի Մի-ը, գ) մասնագիտական Մի-ը, դ) վարչական Մի-ը, ե) Մի-ը կրթական միջավայրում Մի՝ մանկավարժական խորհրդատվություն		Մի-գործառնություններից ո՞րն է կարևոր՝ ա) գիտական հետազոտ. ներդնումը պրակտիկայում, բ) մանկ. փորձի փոխանակումը, գ) ընթացիկ մեթոդ. օգնութ. իրականացում, դ) մանկ. օգնութ. ցուցաբերում մասնագիտ. ոլորտում	
			մանկավարժ. թիվը	տոկոսը	մանկավարժ. թիվը	տոկոսը
թիվ 3	49 մանկավարժ	4-38 տարի	25-բ) 11-ա), բ) 8-բ), գ) 5-գ)	51,02 22,45 16,3 10,2	19-բ) 15-գ) 8- բ), գ) 6- դ)	38,77 30,61 16,33 12,2
թիվ 6	50 մանկավարժ	7-28 տարի	22- բ) 6- բ), գ) 7- գ) 7- ա) 8- ե)	44 12 14 14 16	15- բ) 10- ա), բ) 15- ա) 5- դ) 5- գ)	30 20 30 10 10
թիվ 15	43 մանկավարժ	5-35 տարի	17-բ) 11-բ), գ) 8-դ), ե) 7-ա), գ), դ)	41,3 26,09 17,39 15,22	25-բ) 10-գ), դ) 8-ա) 5-բ), գ)	52,0 21,74 17,39 10,87
թիվ 29	39 մանկավարժ	15-25տարի	14- բ) 10- բ), գ) 8-ա), բ),գ) 7- գ)	35,9 25,64 20,51 17,95	28- բ) 8- գ) 3- բ), գ)	71,79 20,51 7,69
Բենիա մինի դպրոց	22 մանկավարժ	3 - 37 տարի	15-բ) 7-բ), գ), դ)	68,18 31,81	10-բ) 7-գ), դ) 5-ա), բ)	45,45 31,81 22,73

Ներկայացնելով անկետավորման արդյունքները՝ նշենք, որ մանկավարժների կողմից ոչ մի բաղադրատարր և գործառույթ չի համարվել ավելորդ, թեպետ որոշ հարցվածներ դրանց մի մասը պակաս չափով է կարևորել: Ուսուցիչների ճնշող մեծամասնությունը, ինչպես երևում է նրանց տված պատասխաններից, կարևոր տեղ է հատկացնում երեխայի և ընտանիքի հետ տարվող մանկավարժական խորհրդատվությանը, որի արդյունքում ամրապնդվում է դպրոց-ընտանիք համագործակցությունը, որն էլ իր հերթին խթանում է կրթական գործընթացի արդյունավետությունը: Մանկավարժական խորհրդատվության գործառույթներից առավելապես կարևորվում են ընթացիկ մեթոդական օգնության ցուցաբերումը և մանկավարժական փորձի փոխանակումը:

Անկետավորումը թույլ տվեց բացահայտել այն ոլորտները, որոնցում առավել շատ է զգացվում մանկավարժ-խորհրդատուի միջամտության անհրաժեշտությունը և հստակեցնել մանկավարժական խորհրդատվության հիմնական ուղղությունները:

Քանի որ դաստիարակչական աշխատանքները ուսուցման գործընթացի բաղկացուցիչ մասն են, որի հիմնական իրականացնողը դասուղեկն է, որն ինչպես նշում է Լ. Ասատրյանը, 'մի կողմից իրականացնում է ընդհանուր մանկավարժական կառավարում՝ սերտորեն համագործակցելով ուսուցիչների, աշակերտների և նրանց ծնողների հետ, մյուս կողմից նրա պարտականությունների մեջ մտնում է սովորողների ակտիվության զարգացումը' [1, էջ155], հետևաբար դասուղեկ-մանկավարժների հետ առանձին նույնպես անցկացվեցին զրույցներ:

Զրույցի նպատակն էր պարզել դասուղեկի աշխատանքում հանդիպող բարդ իրավիճակները, դաստիարակչական գործունեության մեջ տեղ գտած դժվարությունները: Դասուղեկն աշակերտների հետ տարվող դաստիարակչական աշխատանքները կատարում է հիմնականում դասերից դուրս՝ արտադասարանական պարապմունքների ընթացքում: Սակայն դասուղեկն ունի

որոշակի ուսումնական ծանրաբեռնվածություն, ուստի պարզ է, թե ինչքան ժամանակ և էներգիա է ծախսում նա դասղեկական աշխատանքների իրականացման համար, անկախ դրա համար նախատեսված վարձատրությունից և այդ ոլորտում աշխատելու ցանկությունից: Դասղեկները զրույցի ժամանակ ներկայացրեցին, որ իրենք անընդհատ խորհրդակցում են մյուս ուսուցիչների հետ՝ նպատակ ունենալով բարձրացնել շեղված վարք ունեցող աշակերտների հետ տարվող դաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետությունը: Հաճախակի զրույցներ և խորհրդատվություն է անցկացվում նաև երեխաների ծնողների ու ընտանիքի այլ անդամների հետ: Այնուհանդերձ, որոշ թվով երեխաների վարքում տակավին առկա շեղումները, ուսումնական դրդապատճառների բացակայությունը և տարաբնույթ այլ դժվարություններ, որոնք հատկապես դրսևորվում են դեռահասային տարիքում, ապացուցում են այն իրողությունը, որ դասղեկների աշխատանքում կան բազմաթիվ թերություններ և բացթողումներ:

Դասղեկների աշխատանքում տեղ գտած դժվարությունները բացահայտելու և ըստ տարածվածության դասակարգելու համար կատարվեց անկետավորում, որի մեջ ընդգրկվեցին մեր կողմից կազմված հարցերը: Անկետայի նմուշը տրվում է հավելվածում:

Ստորև ներկայացնում ենք այդ անկետավորման պատասխանները աղյուսակի տեսքով

Աղյուսակ 2

Դասղեկական աշխատանքի դժվարությունների դասակարգումը

Դպրոցի անվանումը	Չարցվող դասղեկների թիվը (70դասղեկ)	Չարցվող դասղեկների աշխատանքային փորձը	Դասղեկի աշխատանքում տեղ գտած հիմնական դժվարությունները:
թիվ 3	15 դասղեկ	10-35 տարի	. ծնողների պասիվությունը - կրթադաստիարակչական աշխատանքներում, . ՁԼՄ-ների ազդեցությունը
թիվ 6	18 դասղեկ	5-30 տարի	. ծնող-դասղեկ համագործակցության ոչ բավարար կազմակերպումը, . սոցիալական անբարենպաստ միջավայրը, . բարոյական դաստիարակության խնդիրների ոչ հստակ հիմնավորումը արդի կրթական հայեցակարգերի համատեքստում
թիվ 15	15 դասղեկ	5-35 տարի	. դեռահասային տարիքի ճգնաժամը, . ծնողների կողմից երեխաների նկատմամբ վերահսկողության բացակայությունը
թիվ 29	15դասղեկ	10-30տարի	. դասարանի գերխտությունը, . դժվար դաստիարակվող երեխաների հետ տարվող աշխատանքի միակողմանի բնույթը ընտանեկան դաստիարակության անլիարժեքության պայմաններում
Բենիա մինի դպրոց	7դասղեկ	3-38 տարի	. ծնողների կողմից կրթության` որպես արժեքի թերագնահատումը, . ծնողների անտարբերությունը

Ամենևին չթերագնահատելով դասղեկի կատարած աշխատանքները՝ այնուամենայնիվ փաստենք, որ այն կարիք ունի համակողմանի ուսումնասիրության և մեթոդական մշակման: Դասղեկի աշխատանքը մանկավարժական խորհրդատվության ակտիվ միջամտության, դաստիարակչական աշխատանքի նոր հայեցակարգի մշակման, դպրոցականների հետ անհատական և խմբային

աշխատանքների կազմակերպման նոր տեխնոլոգիաների մեթոդաբանական հիմնավորման կարիք ունի:

Ուսուցիչների շրջանում իրականացվեց նաև հոգեբանական թեստավորում նրանց անձնային ու մասնագիտական մի շարք որակներ բացահայտելու նպատակով: Թեստավորումն անցկացվեց ըստ Ա. Քեթթելի 17 սանդղականի [103, էջ238] և Ա. Դարկի ու Ա. Բասսի ագրեսիվության 8 սանդղականի թեստերի :

Թեև թեստավորումը կատարվում էր առանձին ուսուցիչների շրջանում, այնուամենայնիվ արդյունքները հնարավորություն տվեցին կարծիք կազմել յուրաքանչյուր դպրոցի առկա վիճակի և զարգացման հեռանկարային ուղղությունների մասին: Ստացված արդյունքները, ըստ յուրաքանչյուր հատկանիշի մենք վերածել ենք եռաստիճան սանդղակի, որում նշել ենք հատկանիշի ցածր, միջին և բարձր արդյունքները, ինչպես նաև դրանց տոկոսային արտահայտությունը: Ուսուցիչների հուզականային որակների ախտորոշման թեստավորումը անցկացվեց ըստ Ա. Քեթթելի 17 սանդղականի թեսթի, որին մասնակցեցին թվով 33 ուսուցիչներ՝ Գյումրու թիվ 3 ավագ, 33 ուսուցիչներ՝ Գյումրու թիվ 6 հիմնական, 32 ուսուցիչներ՝ Գյումրու թիվ 15 հիմնական, 32 ուսուցիչներ՝ Գյումրու թիվ 29 հիմնական և 15 ուսուցիչներ Բենիամինի միջնակարգ դպրոցներից : Արդյունքներն ըստ դպրոցների ներկայացված են ատենախոսության հավելվածում, իսկ ստորև տրվում են բոլոր դպրոցների միջինացված ցուցանիշները.

Աղյուսակ 3

Ուսուցիչների հուզականային որակների արտահայտվածության ցուցանիշները
նախքան խորհրդատվությունը

Հարցված մանկավարժների թիվը (ընդամենը 203 մանկավարժ)							
N	Հուզականային որակների տեսակները	Ուսուցիչների թիվը ըստ հուզականային որակների արժեքների					
		ցածր		միջին		բարձր	
		(%)	թիվ	(%)	թիվ	(%)	թիվ
1.	Պարփակվածություն- շփվողականություն	26	53	41	83	23	47
2.	Ինտելեկտ	19	39	57	116	24	49
3.	Հուզական կայունություն-անկայունություն	21	43	36	73	43	87
4.	Զիջողականություն-դոմինանտություն	15	31	34	69	51	104
5.	Զսպվածություն-արտահայտչականություն	37	75	44	89	19	39
6.	Անպատասխանատվություն-բարձր նորմատիվ վարք	40	81	41	83	19	39
7.	Վախկոտություն-խիզախություն	21	43	30	61	49	99
8.	Զորություն-զգայունություն	23	47	43	87	34	69
9.	Դյուրահավատություն-զգուշություն	31	63	43	87	15	30
10.	Գործնականություն-զարգացած երևակայություն	37	75	41	83	22	45
11.	Ուղղամտություն-դիվանագիտություն	48	97	37	75	15	30
12.	Ինքնավստահություն-տագնապայնություն	30	61	41	83	29	59
13.	Պահպանողականություն-ռադիկալիզմ	42	85	42	85	16	32
14.	Զիջողականություն-անզիջողականություն	14	28	40	81	46	93
15.	Բարձր ինքնահսկողություն-ցածր ինքնահսկողություն	9	18	41	83	50	102
16.	Թուլացվածություն-լարվածություն	13	26	52	106	35	71
17.	Ինքնագնահատականի համապատասխանություն	33	67	34	69	23	47

օրինակ՝ պարփակվածությունը դրսևորվում է ուսուցիչների 26%-ի, շփվողականությունը՝ 23%-ի մոտ և

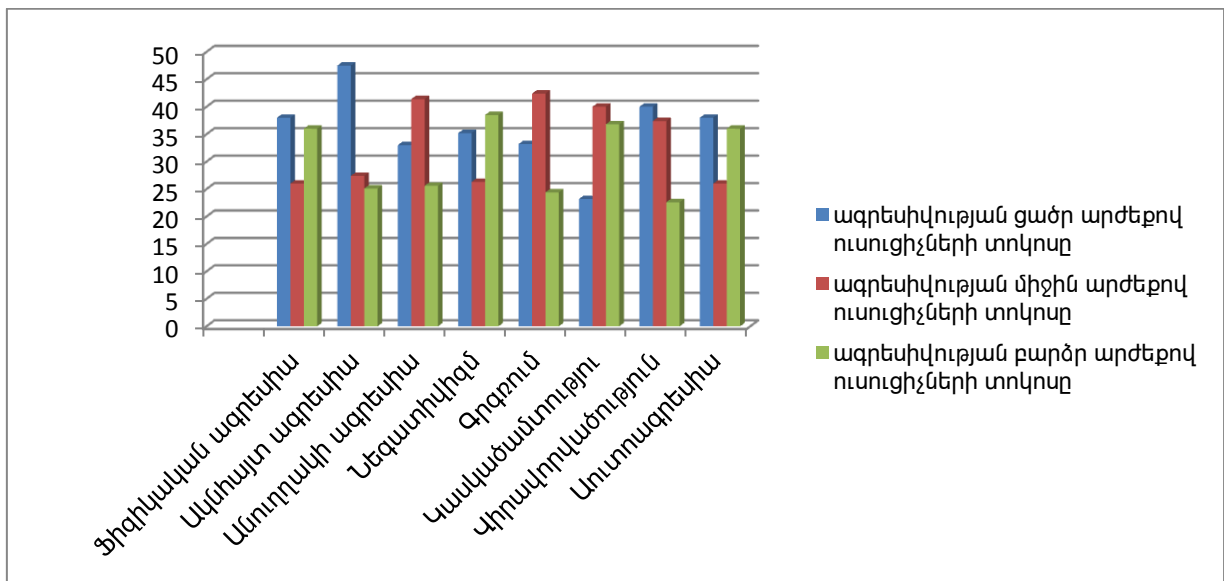
Ելնելով վերլուծության արդյունքներից, նշենք, որ դպրոցներում մեծ թիվ էին կազմում այն ուսուցիչները, որոնք ունեին իմացական, հուզականային, միջանձնային հաղորդակցման որակների ցածր ցուցանիշներ, որը պայմանավորում էր մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման անհրաժեշտությունը: Բացահայտվեց նաև բարձր ցուցանիշներով ուսուցիչների առկայությունը, որոնք ուսուցողական փուլ անցնելուց հետո կարող են հանդես գալ որպես սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուներ:

Ուսուցիչների ագրեսիայի ախտորոշման թեստավորումը անցկացվեց ըստ Ա. Դարկի ու Ա. Բասսի ագրեսիվության 8 սանդղականի թեստի: Առանձին դպրոցների արդյունքները ամփոփված են ատենախոսության հավելվածում: Ստորև տրվում է ուսուցիչների ագրեսիվության միջինացված ցուցանիշները.

Աղյուսակ 4

Ուսուցիչների ագրեսիվության որակների արտահայտվածության ցուցանիշները նախքան խորհրդատվությունը

Հարցված մանկավարժների թիվը (ընդամենը 203 մանկավարժ)							
N	Ագրեսիայի տեսակները	Ուսուցիչների թիվը ըստ ագրեսիայի տեսակների արժեքների					
		ցածր		միջին		բարձր	
		(%)	թիվ	(%)	թիվ	(%)	թիվ
1.	Ֆիզիկական ագրեսիա	38	77	26	53	36	73
2.	Ակնհայտ ագրեսիա	47,5	97	27,4	56	25,1	51
3.	Անուղղակի ագրեսիա	33	70	41,4	84	25,6	52
4.	Նեգատիվիզմ	35,2	72	26,3	53	38,5	78
5.	Գրգռում	33,2	67	42,4	86	24,4	50
6.	Կասկածամտություն	23,2	48	40	81	36,8	75
7.	Վիրավորվածություն	40	81	37,4	76	22,6	46
8.	Առտոագրեսիա	38	77	26	53	36	73



Գծապատկեր 2

Ուսուցիչների ագրեսիվության որակների արտահայտվածության ցուցանիշները նախքան խորհրդատվությունը

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունից պարզ դարձավ, որ ուսումնասիրվող դպրոցներում ագրեսիայի առանձին բաղադրատարրեր ուսուցիչների որոշակի խմբի մոտ դրսևորվեցին ցածր, մեկ այլ խմբի մոտ՝ միջին, երրորդ խմբի մոտ՝ բարձր արժեքներով: Այսպես օրինակ. Ուսուցիչների ընդհանուր թվի 38%-ի մոտ նկատվեց վերբալ և ֆիզիկական ագրեսիայի, 40%-ի մոտ՝ վիրավորվածության, 47%-ի մոտ՝ ակնհայտ ագրեսիայի ցածր ցուցանիշներ: Արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ուսուցիչների 37,4%-ը օժտված է վիրավորվածության, 40%-ը՝ կասկածամտության, 4,4%-ը՝ անուղղակի ագրեսիայի, 42,4%-ը՝ գրգռման միջին ցուցանիշներով, մինչդեռ ըստ կասկածամտության ուսուցիչների 36,8%-ը և ըստ նեգատիվիզմի ուսուցիչների 38,5%-ը ունի բարձր ցուցանիշներ: Որոշ բաղադրատարրերով օժտված ուսուցիչների տոկոսային արժեքները միատեսակ էին, օրինակ. Ուսուցիչների 38%-ի մոտ արտահայտվեց

ֆիզիակական և աուտոագրեսիայի ցածր, 26%-ի մոտ՝ միջին, 36%-ի մոտ բարձր ցուցանիշներ:

Համեմատություն անցկացնելով հետազոտվող դպրոցների միջև, կտեսնենք, որ ամենաբարձր ագրեսիայի ցուցանիշներ դրսևորվում են Գյումրու թիվ 15 հիմնական դպրոցում, համեմատաբար ավելի թույլ՝ Բենիամինի, էլ ավելի թույլ՝ թիվ 6 դպրոցում, իսկ ամենացածր ցուցանիշները՝ Գյումրու թիվ 29 հիմնական և թիվ 3 ավագ դպրոցի մանկավարժների մոտ:

Մանկավարժների հետ անցկացվեց սոցիոլոգիական, որի ժամանակ կատարվեց. ա) մանկավարժական հանրույթում համախմբվածության-մասնատվածության աստիճանի չափում, բ) սոցիոլոգիական դիրքերի բացահայտում, այսինքն՝ համակրանքի-հակակրանքի հատկանիշների հիման վրա խմբի անդամների հարաբերական հեղինակության հայտնաբերում, որտեղ տարբեր բևեռներում հայտնվում են խմբի 'լիդերը' և 'մերժվածը', գ) հանրույթի ներսում կազմավորված առանձին խմբավորումների բացահայտում, որոնք կարող են ղեկավարվել ոչ ֆորմալ լիդերների կողմից:

Սոցիոլոգիումը ուղղված էր նաև պարզելու հետազոտվող դպրոցների այն մանկավարժներին, որոնք մյուսների կողմից վստահության էին արժանացել իրենց մեթոդական, կազմակերպչական, հաղորդակցական ընդունակությունների համար և կարող են հանդես գալ որպես սկսնակ խորհրդատուներ:

Սոցիոլոգիումն անցկացվեց խմբային մեթոդով մի քանի փուլերով.

Առաջին փուլ՝ հետազոտության օբյեկտների ընտրություն (որպես օբյեկտներ ընտրվեցին հիշյալ դպրոցների մանկավարժները):

Երկրորդ փուլ՝ սոցիոլոգիական չափորոշիչների մշակում, որոնք ձևավորվեցին հարցերի ձևով:

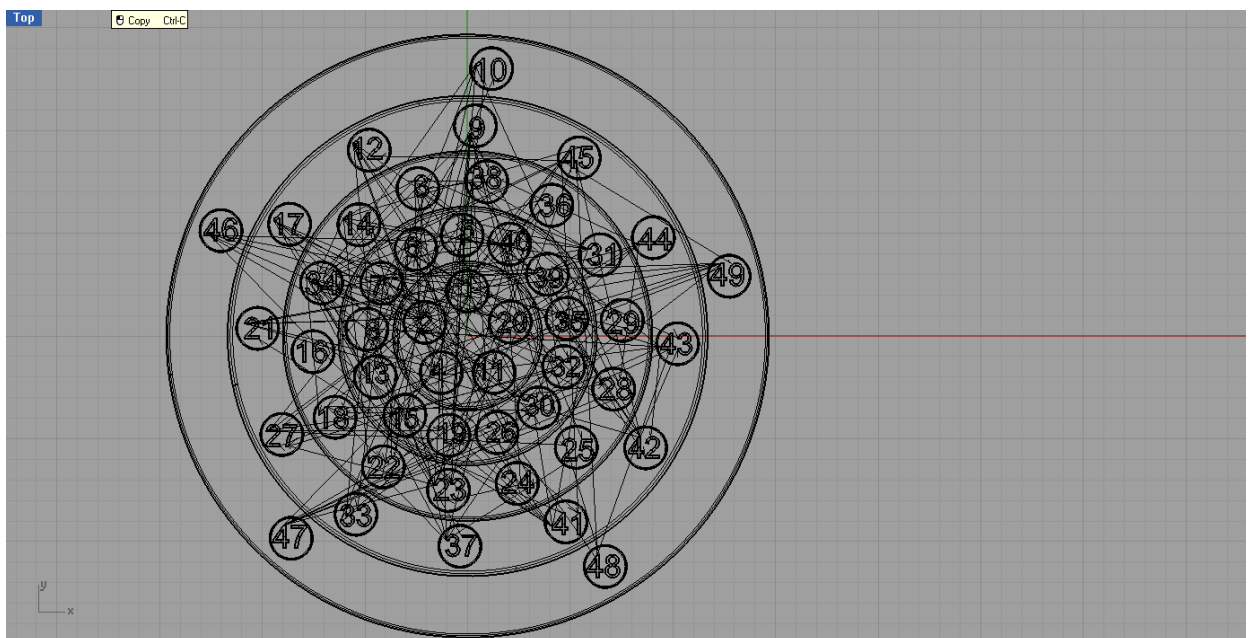
Երրորդ փուլ՝ սոցիոչափման ընթացքի տիպի ընտրություն.այն իրականացվեց պարամետրիկ տարբերակով:

Չորրորդ փուլ՝ սոցիոչափման քարտի մշակում, որի նմուշը տրված է հավելվածում:

Հինգերորդ փուլ՝ սոցիոչափման անմիջական անցկացում:

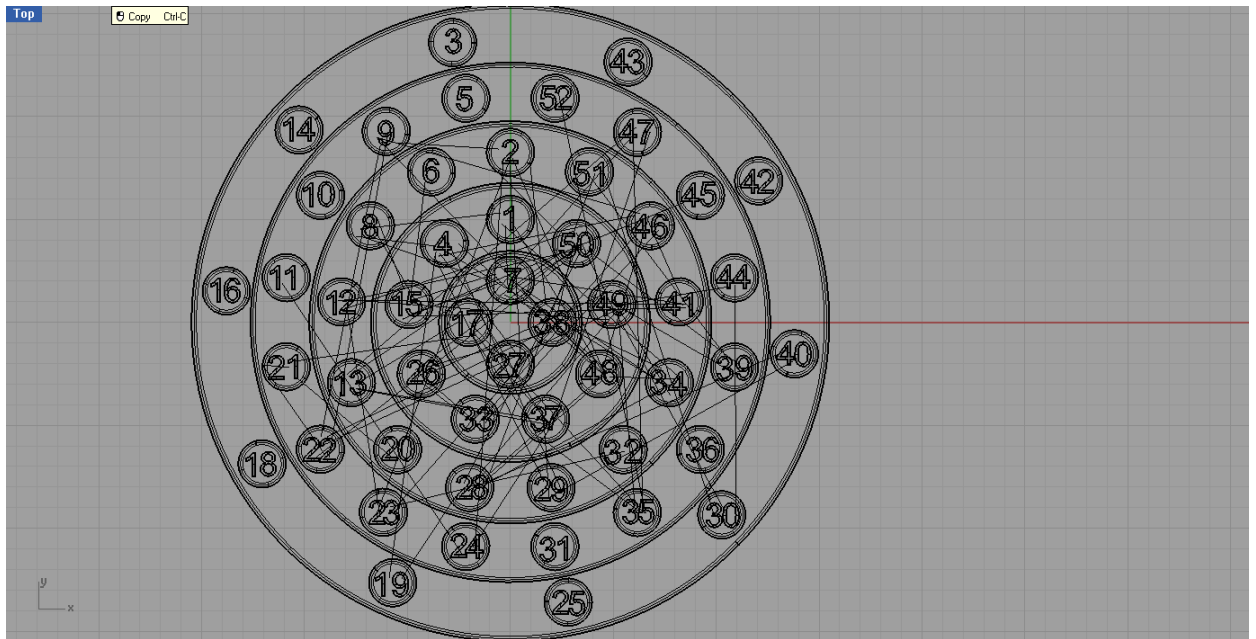
Վեցերորդ փուլ՝ արդյունքների մշակում:

Սոցիոչափման արդյունքները ներկայացնենք սոցիոգրամի տեսքով, որտեղ թվերով ցույց է տրված մանկավարժների այբբենական բաշխվածությունը հանրույթում.



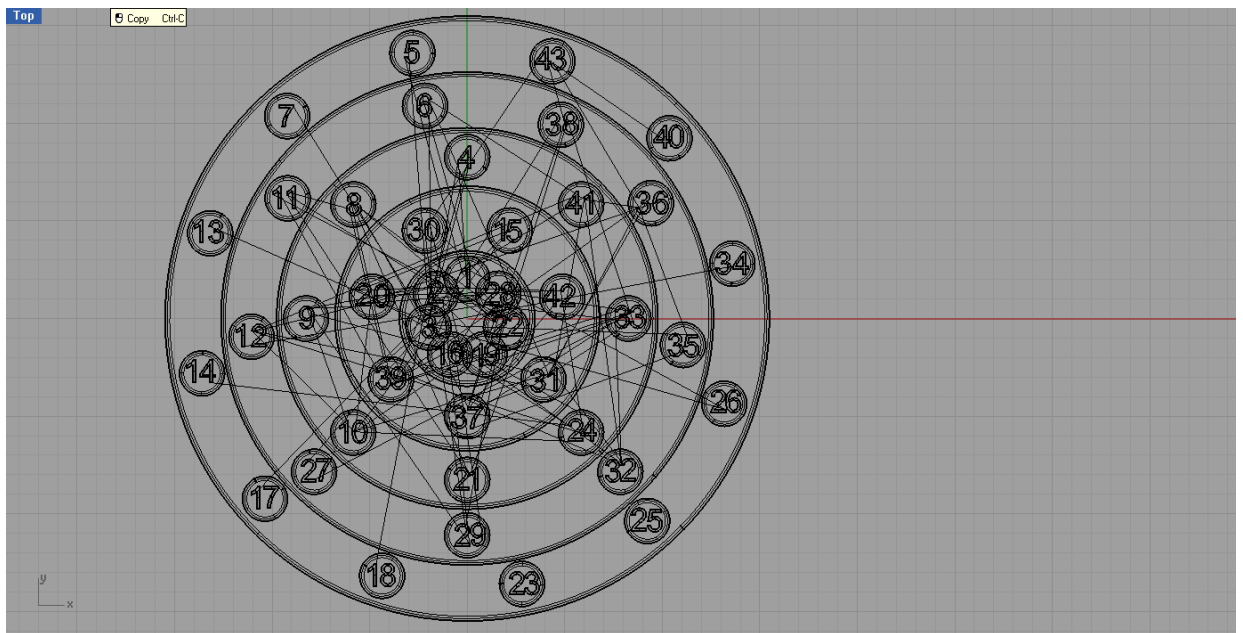
Սոցիոգրամ 1

Թիվ 3 դպրոց



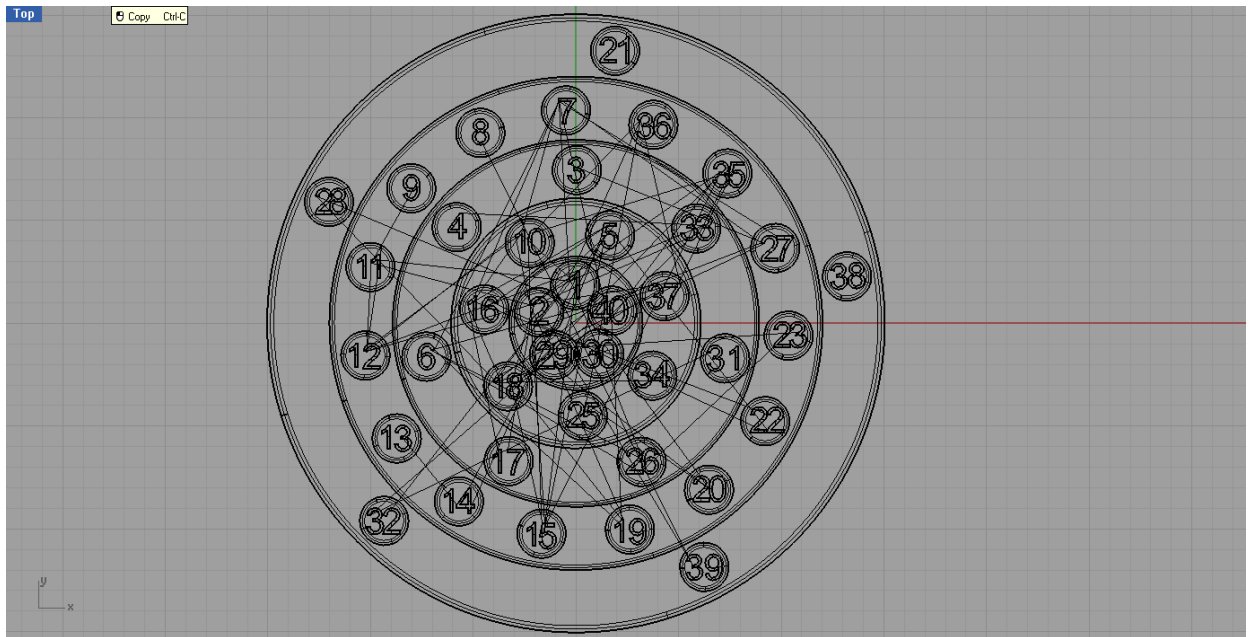
Սոցիոգրամ 2

Թիվ 6 դպրոց



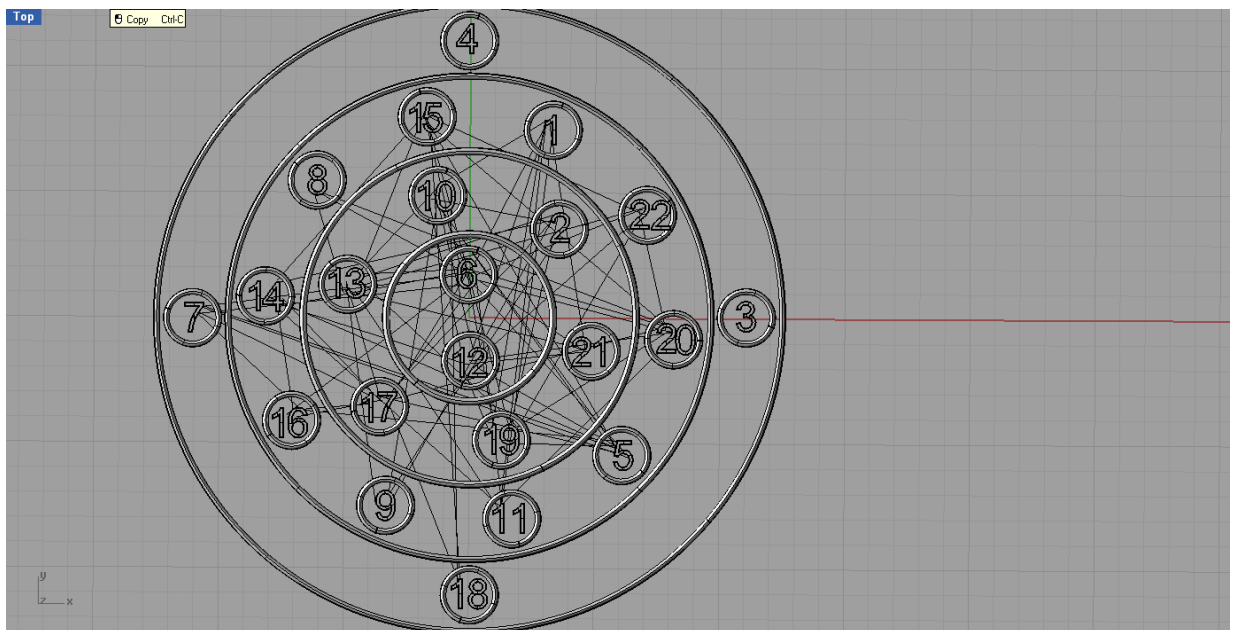
Սոցիոգրամ 3

Թիվ 15 դպրոց



Սոցիոգրամ 4

Թիվ 29 դպրոց



Սոցիոգրամ 5

Բենիամինի միջն.դպրոց

Վերլուծելով սոցիոգրամի արդյունքները ունեցանք հետևյալ պատկերը.

Բենիամին գյուղի դպրոցում սկսնակ խորհրդատուի դերում կարող են հանդես գալ երկուսը, թիվ 3 դպրոցում հինգը, թիվ 6 դպրոցում չորսը, թիվ 15 դպրոցում յոթը, թիվ 29 դպրոցում հինգը: Նախքան սոցիոգրամի անցկացումը ենթադրվում էր, որ

դպրոցներում յուրաքանչյուր մանկավարժական հանրույթի ներսում պետք է լինեն առանձին ենթախմբեր, հատկապես այն դպրոցներում, որոնք ունեն մեծ թվով մանկավարժներ: Այդ ենթադրությունը հաստատվեց, որը սոցիոգրամում արտահայտված է կենտրոնից (լիդերներից) հեռացող օղակների տիրույթներով: Սոցիոգրամի միջոցով հնարավոր եղավ բավականաչափ հուսալի ձևով ախտորոշել ներխմբային, միջանձնային հարաբերությունների բովանդակային տարրերը: Սոցիոչափման արդյունքում պարզվեց, որ դպրոցներում կան ուսուցիչներ, որոնք մեկուսացված են ամբողջ հանրույթից և կազմում են մի առանձին տիրույթ: Նրանց թիվը տարբեր դպրոցներում տարբեր է, օր. թիվ 3 դպրոցում՝ հինգը, թիվ 6 դպրոցում՝ տասը, թիվ 15 դպրոցում՝ տասնմեկը, թիվ 29 դպրոցում՝ չորսը, Բենիամին գյուղի դպրոցում՝ չորսը:

Մանկավարժական հանրույթներում ձևավորված մթնոլորտը իր ուրույն ազդեցությունն է թողնում մանկավարժների մասնագիտական պահվածքի ձևավորման վրա, քանի որ ուսուցչի ինքնադաստիարակության գործընթացը խթանող արտաքին գործոններից է մանկավարժական հանրույթը, դպրոցի ղեկավարման ոճը: Մասնագիտական գրականության մեջ նշվում է. ‘Ուսուցչական հանրույթը իրենից ներկայացնում է տարբեր սոցիալական խմբերի անդամների մի համախումբ, որոնք մշակում են իրենց նորմերը, սովորույթները և ավանդույթները, որը ձևավորում է ‘դպրոցական մշակույթը’ [22, էջ53]:

Ուսուցիչն ընկնելով այնպիսի մանկավարժական հանրույթ, որտեղ իշխում է փոխադարձ պահանջկոտության, սկզբունքայնության, կառուցողական քննադատության մթնոլորտը, ձգտում է համապատասխանել մասնագիտական իդեալի պահանջներին: Ավելացնենք, որ անհատի արդյունավետ մասնագիտական կայացումը պայմանավորված է նրա սոցիալ-հոգեբանական հարաբերությունների կատարելագործումով: Իսկ այն հանրույթներում, որտեղ

մանկավարժների մեջ բացակայում է կոլեկտիվիզմը, ստեղծագործական որոնումների նկատմամբ ծգտումը և ինքնադաստիարակության նկատմամբ կա սկեպտիկ վերաբերմունք՝ ինքնակայացման պահանջը արագ վերանում է:

Ամփոփելով սոցիոչափման տվյալները, պետք է ասել, որ մեր ուսումնասիրած դպրոցներում դիտարկվեցին տարբեր արդյունքներ: Թիվ 15 և Բենիամինի դպրոցների մանկավարժական հանրույթներում միջանձնային հարաբերություններում արտահայտվում են լարվածության, փոխըմբռնման բացակայության, հոգեբանական անհամատեղելիության իրավիճակներ, որոնք իրենց ազդեցությունն են ունենում մանկավարժների մասնագիտական պահվածքի ձևավորման, ուսումնադաստիարակչական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման վրա: Մյուս դպրոցներում համեմատաբար ավելի թույլ էին արտահայտված լարվածության դրսևորումները, այնուամենայնիվ կային մանկավարժական հանրույթից մեկուսացած առանձին մանկավարժներ:

Ընտրված մանկավարժների հետ անցկացվեց ախտորոշող թեստավորում՝ պարզելու նրանց ապրումակցման (ըստ Ա. Մեհրաբյանի և Ն. Էպշտեյնի թեստի), կոնֆլիկտային վարքի նախատրամադրվածության (ըստ Կ. Թոմասի թեստի) և հաղորդակցական (ըստ Վ. Վ. Բոյկոյի) ընդունակությունները: Արդյունքները աղյուսակի և գծապատկերի ձևով ներկայացված են երրորդ գլխում (§3.2էջ123-130):

2.2 Մանկավարժական խորհրդատվության անցկացման փորձարարական ուսումնասիրությունն աշակերտական կոլեկտիվում

Աշակերտների շրջանում նույնպես կատարվեցին նախնական զրույցներ, որոնց ժամանակ համառոտ ձևով ներկայացվեցին մանկավարժական խորհրդատվության գործառույթները, բաղադրատարրերը, դերն ու նշանակությունը:

Աշակերտների հետ անցկացված բանավոր զրույցները նպատակ ունեին պարզել երեխայի ուսումնառության ընթացքում դրսևորվող պրոբլեմները, որոնք առաջ են բերում ուսման դրդապատճառների նվազում: Զրույցների ժամանակ որոշ աշակերտներ իրենց չսովորելու պատճառը համարեցին այն ուսուցիչներին, որոնք իրենց չեն հասկանում, անընդհատ վիրավորում են, երբեմն ցածր գնահատում: Աշակերտների մեկ այլ խումբ դժգոհեց դասերի անհետաքրքիր ընթացքից, մյուսները նշեցին, որ պարզապես չեն ուզում սովորել՝ չկարողանալով հստակ բացատրություն տալ պատճառների մասին:

Բանավոր զրույցների ընթացքում տրված կցկտուր պատասխաններից հնարավոր չէր ամբողջական պատկերացում կազմել այն դժվարությունների մասին, որոնք առաջանում են դպրոցականների ուսումնական գործունեությունը իրականացնելիս, ուստի կատարվեց նաև անկետավորում աշակերտների շրջանում: Այդ նպատակով կազմվեց հարցարան՝ միտված իրականացնել դպրոցականի նախնական մակարդակի ուսումնասիրություն: Գիտափորձին մասնակցեցին թվով 143 աշակերտ, որոնցից յուրաքանչյուրին տրվեցին 21 հարցից կազմված հարցարաններ: Հրահանգավորման ժամանակ նշվեց, որ հարցաթերթիկի վերջում աշակերտները կարող են ցանկության դեպքում նշել իրենց տվյալները, կամ չնշել: Աշակերտներին տրված հարցերը ունեին հետևյալ ուղղությունները.

ա) վերաբերմունքը ուսման հանդեպ, բ) վերաբերմունքը դպրոցի հանդեպ, գ) ուսուցչի կերպարի իր պատկերացումը, դ) դասապրոցեսի ընթացքի գնահատականը ըստ աշակերտի, ե) ընտանիքի անդամների հետ փոխհարաբերությունները, զ) ծնողների և դպրոցի միջև փոխհարաբերությունները, է) դասընկերների հետ ունեցած փոխհարաբերությունները:

Հարցարանի հարցերը մշակելիս հիմնվել ենք Ա. Ի. Խոդակովի և Վ. Ե. Սեմյոնովի կողմից ստեղծված 'Կրթական գործընթացի սոցիոլոգիական մոնիտորինգի

համակարգչային ծրագիր՝ հետազոտական նախագծի [154, էջ5] և Լ. Գ. Լուսկանովայի կողմից կազմված ՌԽսումնական գործունեության մոտիվացիան որոշող՝ [153, էջ12] մեթոդիկայի վրա:

Անդրադառնալով առաջին ուղղության հարցին, նշենք, որ ինչպես Ա. Ի. Խոդակովը և Վ. Ե. Սեմյոնովը, այնպես էլ մենք աշակերտների ուսման հանդեպ վերաբերմունքում կարևորել ենք ուսուցչի կողմից նյութի մատչելի բացատրությունը, տնային առաջադրանքների ստուգման ժամանակ ուսուցչի բարձր պահանջը, ձգտումը ուսման մեջ չզիջել մյուսներին, միաժամանակ լրացրել ենք նաև աշակերտների պահվածքի կարևորությունը, որից ուղղակիորեն կախված է և՛ դասի գործընթացի արդյունավետությունը, և՛ ուսման նկատմամբ հետաքրքրությունը:

Երկրորդ ուղղության հարցերը մշակելիս օգտվել ենք Լ. Գ. Լուսկանովայի մեթոդիկայից [153, էջ11], որտեղ դպրոցի հանդեպ վերաբերմունքի ձևավորման մեջ կարևորվել է ուսուցչի հաղորդակցության ոճը աշակերտի հետ, աշակերտի համադասարանցիների հետ հարաբերությունները, մեր կողմից լրացնելով դպրոցի նյութատեխնիկական բազայով հագեցվածության, ուսուցիչների և դասղեկի կողմից կազմակերպվող արտադասարանական տարբեր միջոցառումների նշանակությունը:

Երրորդ ուղղության հարցերը մշակելիս հիմնվել ենք Ա. Ի. Խոդակովի և Վ. Ե. Սեմյոնովի ուսուցման դրդապատճառների վրա ազդող գործոններից մեկի՝ ուսուցիչների բարձր պահանջկոտության վրա, միաժամանակ կարևորել ենք նաև ուսուցչի կերպարում արդարամտությունը, ներողամտությունը:

Չորրորդ ուղղության հարցերի մշակման ժամանակ օգտվել ենք Ֆիլիպսի մեթոդիկայից [153, էջ13], որով ախտորոշվում է դասի գործընթացում դպրոցականի տագնապայնության վրա ազդող գործոնները: Միաժամանակ կարևորել ենք և՛ ուսուցչի կողմից նյութի հաղորդման ձևը, և՛ աշակերտների պահվածքը:

Հինգերորդ ուղղության հարցերի ընտրությունը պայմանավորված էր նրանով, որ ընտանիքում եղած հարաբերությունները ուղղակիորեն ազդում են ուսման դրդապատճառների առաջացման վրա:

Վեցերորդ ուղղության հարցերի մշակման մեջ կարևորել ենք ծնողի կողմից երեխայի ուսման, վարքի հսկողությունը, դպրոցի նկատմամբ ծնողի դրական վերաբերմունքը:

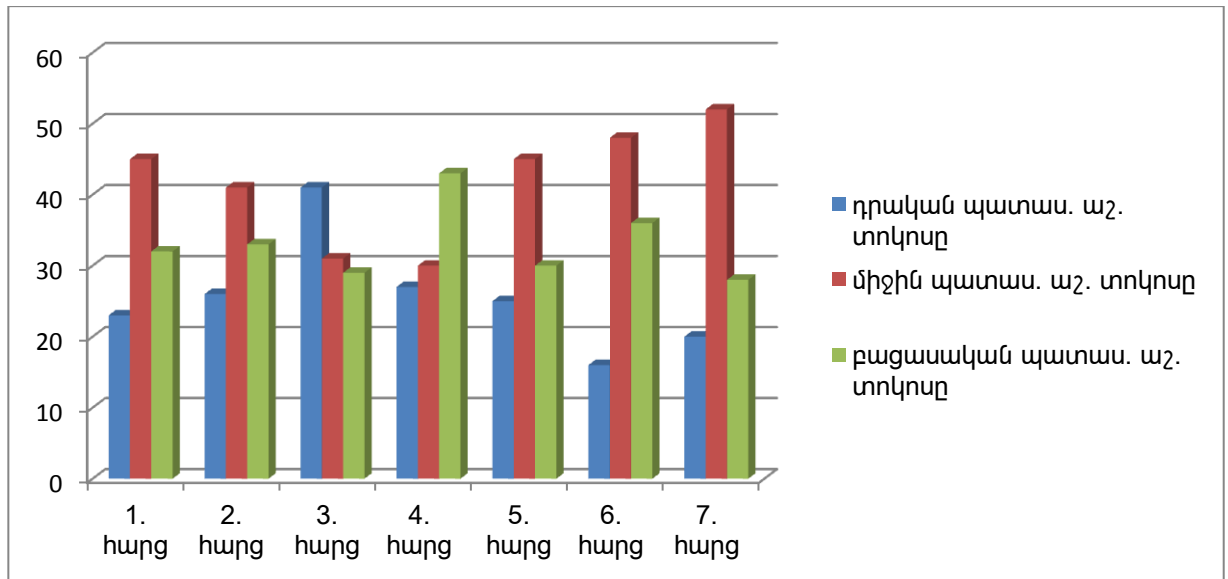
Յոթերորդ ուղղության հարցերի մշակման ժամանակ օգտվել ենք Լ. Գ. Լուսկանովայի մեթոդիկայից, որտեղ ուղղակիորեն պարզվում են աշակերտների վերաբերմունքը դասընկերների նկատմամբ. դրական կամ բացասական: Մեր կողմից ավելացրել ենք նաև աշակերտների միջև գործող հարաբերությունների ազդեցությունը ուսուցման գործընթացի արդյունավետության վրա: Հարցարանի նմուշը տրվում է հավելվածում:

Աշակերտներին ուղղված հարցումները ամփոփել ենք աղյուսակի և գծապատկերի տեսքով

Աղյուսակ 5

Աշակերտական անկետավորմանց ու ցանցանիշները նախքան խորհրդատվությունը

Պատասխաններ	Հարցերի ուղղությունները հարցված աշակերտների թիվը (ընդամենը 143 աշակերտ)													
	1. Վերաբերմունքը ուսման համդեպ		2. Վերաբերմունքը դպրոցի համդեպ		3. Ուսուցչի կերպարի իր պատկերացումը		4. Դասավորոցային ընթացքի գնահատականը ըստ աշակերտի		5. Ընտանիքի անդամների հետ փոխհարաբերություն		6. Ծնողների և դպրոցի միջև փոխհարա- բերություններ		7. Դասընկերների հետ ունեցած փոխհարաբերություն երը	
	(%)	թվ	(%)	թվ	(%)	թվ	(%)	թվ	(%)	թվ	(%)	թվ	(%)	թվ
դրական	23	33	26	37	34	48	18	26	25	35	16	23	20	28
միջին	45	65	41	59	38	54	29	42	45	65	48	68	52	75
բացասական	32	45	33	47	29	41	52	75	30	43	36	52	28	40



Գծապատկեր 3

Աշակերտական անկետավորման ցուցանիշները նախքան խորհրդատվությունը

Վերլուծելով աշակերտների տված պատասխանները և պայմանականորեն դասակարգելով նրանց նշած դժվարությունները երկու խմբում՝ որոնցից առաջինում ընդգրկելով «աշակերտ-ուսուցիչ» միջանձնային հաղորդակցման ժամանակ դրսևորվող, երկրորդում՝ դպրոցում կամ տանը դասանյութի ընկալման հետ կապված դժվարությունները, պարզվեց, որ աշակերտի տեսանկյունից «աշակերտ-ուսուցիչ» միջանձնային հարաբերություններում դրսևորվող դժվարություններն են՝ ա) կարգապահության թերացման պատճառով առաջադիմության անկումը, բ) որոշ ուսուցիչների շարունակական քննադատական վերաբերմունքը, որի արդյունքում աշակերտի մոտ ցածր ինքնագնահատականի ձևավորումը, գ) որոշ աշակերտների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման խանգարումը, դ) առանձին մանկավարժների մոտ մանկավարժական էթիկայի բացակայությունը:

Անվերապահորեն չընդունելով աշակերտների ներկայացրած պատճառաբանությունները՝ այնուամենայնիվ պետք է համաձայնվել այն մտքի հետ, որ կա որոշակի համապատասխանություն մանկավարժորեն անուշադրության մատնված աշակերտի անհատական առանձնահատկությունների և նրա

բացասական վարքագծի դրսևորումների միջև, որի արդյունքում ծագում է աշակերտ-ուսուցիչ անհամաձայնությունը:

Խոսելով առանձին ուսուցիչների կողմից գնահատականը երեխայի նկատմամբ որպես դաստիարակության գործիք օգտագործելու փաստի մասին, որն արտահայտվում է երեխաների տված պատասխաններում, պետք է ասել, որ մանկավարժի օբյեկտիվությունը ցույց է տալիս նրա բարոյական դաստիարակության աստիճանը և նրա հեղինակության ձևավորման կարևոր պայմաններից մեկն է: Վ. Ա. Սուխոմլինսկին այդ մասին գրել է. ‘Արդարամտությունը՝ դա երեխայի մանկավարժի նկատմամբ ունեցած վստահության հիմքն է: Բայց չկա անհատից, նրա անձնական պահանջներից դուրս ինչ-որ աբստրակտ արդարամտություն: Արդարամիտ դառնալու համար պետք է ամբողջությամբ ճանաչել յուրաքանչյուր երեխայի հոգեկան աշխարհը’ [110, էջ83]: Ավելացնենք նաև, որ կրթության ժամանակակից հումանիստական հարացույցի պայմաններում, երբ հիմնական խնդիրը երեխայի ներքին աշխարհի հայտնաբերումն է, ապա պարտադրանքով ուսուցումը, միայն լռելու և լսելու դաստիարակումը վտանգավոր է նրանով, որ երեխային հեռացնում է ինքնակարգավորումից: Բ. Լիխաչևը նշում է. ‘Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է ի նկատի ունենա, որ երեխային հարգելով, նրան սովորեցնում է հարգել ինքն իրեն-այդ դեպքում նա կհարգի նաև մյուսներին’ [73, էջ481]:

Խոսելով դժվարությունների հաջորդ ուղղության մասին, որը դրսևորվում է աշակերտների բուն ճանաչողական գործընթացում, հարկ է նշել, որ նաև դրանցով է պայմանավորված սովորողների ուսուցման դրդապատճառների նվազումը: Այդ դժվարությունների թվին են պատկանում ա) շատ սովորողների կողմից տնային առաջադրանքի կատարումը մեխանիկական սերտման միջոցով, կամ միմյանցից արտագրելով, առանց դասանյութի ընկալման ու իմաստավորման, բ) որոշ

սովորողների կողմից դասապատրաստման ժամանակի կազմակերպման անկարողությունը, գ) որոշ աշակերտների ուշադրության կենտրոնացման թույլ ընդունակությունը, դ) որոշ սովորողների մտածողության, ընկալման, հիշողության թույլ զարգացածությունը, ե) մյուսների խոսքի զարգացման ցածր աստիճանը, զ) տնային առաջադրանքների մեծ ծավալը: Դժվարությունները ծնող պատճառներից կարելի է առանձնացնել և՛ ուսուցչի թերացումը, և՛ ծնողական կողմի անտարբերությունը, և՛ աշակերտների այլ հետաքրքրությունները (համակարգիչ, խաղեր, հեռուստասերիալներ), և՛ ընտանեկան ոչ առողջ հոգեբարոյական միջավայրը: Խոսելով ուսուցչի թերացման մասին, հարկ է նշել, որ յուրաքանչյուր նոր առարկայի ուսուցման ժամանակ աշակերտը դրա մեջ որոնում է իր համար անձնական իմաստ և, կապված դրա հետ, ձևավորում իր սեփական վերաբերմունքը դրա նկատմամբ: Մինչդեռ, այն դեպքում երբ աշակերտը չի գտնում դասի մեջ իր համար իմաստ, նրա մեջ ձևավորվում է անտարբեր վերաբերմունք դրա նկատմամբ: Երբ ուսումնական առարկաները ոչ միայն աշակերտի համար ձեռք չեն բերում անձնական իմաստ, այլ ձանձրացնում են նրան, ապա նրա մոտ արդեն ձևավորվում է բացասական վերաբերմունք դրանց նկատմամբ: Ինչ վերաբերում է աշակերտի թերացումներին, նշենք, որ տնային հանձնարարությունը չպետք է վերածվի միայն վերատրադրողական գործունեության, այլ իր մեջ պետք է ներառի նաև ստեղծագործական տարրեր: Ինչպես նշում է Ա. Ս. Բելկինը. Երեխաների մոտ ներքին կոնֆլիկտ կա՝ ուզում եմ՝ և՛ «պետք է» հասկացությունների միջև: Եթե ուսուցիչները ծնողների օգնությամբ հաղթահարեն այդ վիճակը, երեխաների մոտ սկսվում է իմաստավորման գործընթացը [43, էջ58]: Անդրադառնալով ծնողական կողմի անտարբերությանը՝ պետք է ասել, որ շատ դեպքերում ծնողները հետևողական չեն իրենց երեխաների դասապատրաստմանը վերաբերող հարցերում: Իրականում չեն խորանում այն պատճառների մեջ, թե երեխան ինչու՞ է

ցածր գնահատականներ ստանում, ի՞նչ դժվարություններ ունի, և ինչպե՞ս կարելի է օգնել նրան հաղթահարել այդ դժվարությունները:

2.3 Մանկավարժական խորհրդատվության անցկացման փորձարարական ուսումնասիրությունը ծնողների շրջանում

Ծնողների հետ նույնպես անցկացվեցին գիտափորձեր, որոնց նպատակն էր պարզել ընտանեկան դաստիարակության ընթացքում առաջացած հիմնախնդիրները, որոնք պահանջում են մանկավարժական աջակցություն: Գիտափորձերին մասնակցեցին 150 ծնողներ, որի ժամանակ նրանց հանգամանորեն բացատրվեց ուսումնասիրության նպատակը, հարցերին պատասխանելու ձևերը և որպեսզի պատասխանները լինեն բաց և ազնիվ, տվյալների նշումը չպարտադրվեց:

Ծնողներին ուղղված հարցերի մեջ հատկապես շեշտադրվել էին այն կողմնորոշումները, որոնք նպատակ ունեին պարզելու. ա) դպրոցի կատարած աշխատանքի գնահատականը, բ) երեխայի պահվածքը ընտանիքում, գ) ծնողի հսկողությունը տանը երեխայի դասապատրաստմանը, դ) ծնող-երեխա հաղորդակցությունը, ե) տնային գործերի մեջ երեխայի ծանրաբեռնումը, զ) դպրոց-ընտանիք կապի կարևորությունը:

Հարցաթերթիկում ընդգրկված հարցերն այնպես էին կազմված, որ գրեթե բոլորն էլ ուղղակիորեն վերաբերում էին ընտանեկան դաստիարակության մեջ առաջացող վիճահարույց երևույթներին: Հարցերը մշակելիս օգտվել ենք մասնագիտական գրականության մեջ հայտնի տարբեր հարցարաններից:

Առաջին ուղղության հարցը մշակելիս առաջնորդվել ենք ‘Դպրոցի հանդեպ վերաբերմունքը’ [153, էջ1], և ‘Ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպումը’ որոշող ծնողների համար նախատեսած հարցարանով [152, էջ1-2], որտեղ կարևորելով ուսուցչի և ծնողի փոխընկալման գործոնը, ավելացվել է երեխայի ուսման դրդապատճառների բացակայության մեջ ուսուցչի թերացման գործոնը:

Երկրորդ ուղղության հարցերը կազմելիս օգտվել ենք ‘Ընտանեկան դաստիարակության ոճերը’ [153, էջ16], և հեղինակների հետ կարևորելով ծնողի կողմից երեխային չնվաստացնելու գործոնը, լրացրել ենք դաստիարակչական դժվարությունների հաղթահարման ուղիներին վերաբերող հարցը:

Երրորդ ուղղության հարցերը մշակելիս օգտվել ենք ‘Ընտանեկան դաստիարակության ոճերը’ [153, էջ16] և ‘Ծնող-երեխա փոխհարաբերությունները’ որոշող հարցարանից [153, էջ18], որտեղ հեղինակների հետ համամիտ շեշտադրել ենք երեխայի ինքնուրույնության զարգացմանը վերաբերող հարցը, ավելացնելով ծնողի կողմից տնային առաջադրանքների և օրագրի ստուգման կարևորությունը:

Չորրորդ ուղղության հարցերը ձևավորելիս հիմնվել ենք ‘Ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպումը’ որոշող ծնողների հարցարանի [154, էջ3] և ‘Ծնող-երեխա փոխհարաբերությունները’ որոշող հարցարանի [154, էջ4] վրա, և արժևորելով ծնողի կողմից երեխայի դպրոցական առօրյային իրազեկության հարցը, լրացրել ենք ծնողի՝ երեխային ստուգելու գործոնի կարևորությունը:

Հինգերորդ ուղղության հարցերի մշակման ընթացքում օգտվել ենք ‘Ծնող-երեխա փոխհարաբերությունները’ հարցարանից [153, էջ18], որտեղ հեղինակների հետ միասին կարևորել ենք երեխային տնային տնտեսության մեջ ընդգրկման հարցը՝ միաժամանակ լրացնելով աշակերտների ցածր առաջադիմության դրսևորման մեջ տնային գործերին մասնակցության գործոնը:

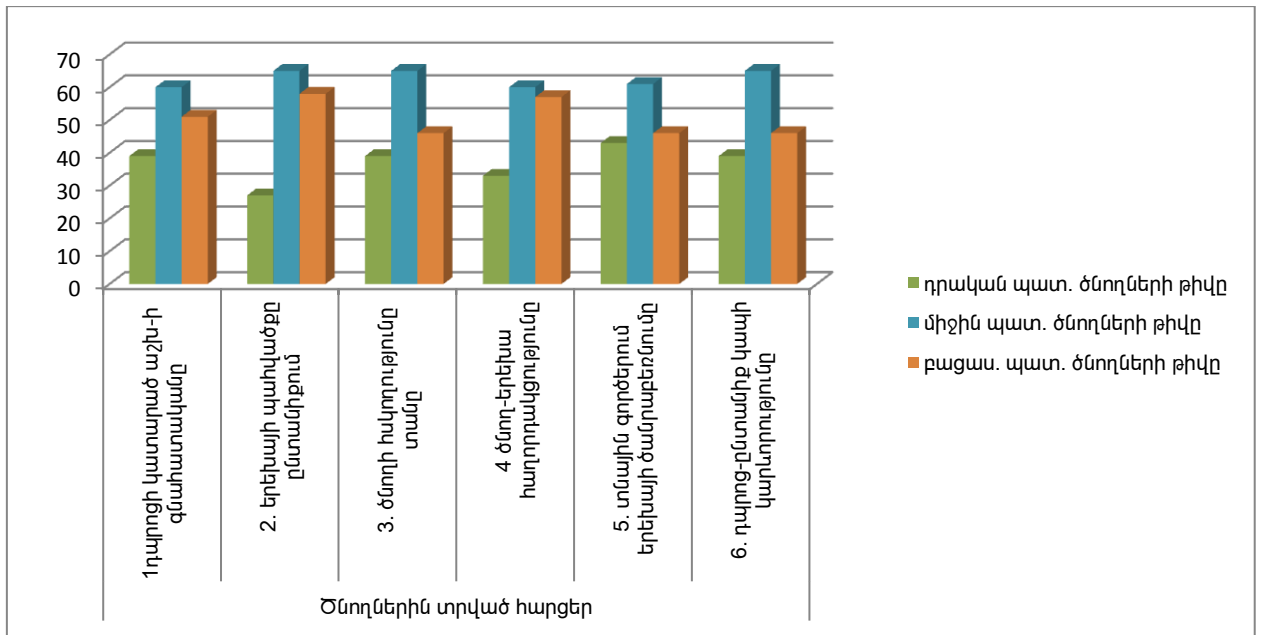
Վեցերորդ ուղղության հարցերում, հիմնվել ենք 'Ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպումը' որոշող ծնողների հարցարանի [153, էջ1] վրա, կարևորելով դպրոց-ընտանիք համագործակցության մասին ծնողի կարծիքը՝ շեշտադրել ենք դպրոցական առօրյային ծնողի մասնակցության նշանակությունը:

Հիմք ընդունելով հիշյալ հեղինակների կողմից կատարված հարցադրումները, կազմվել են 18 հարցից կազմված հարցարաններ, որի նմուշը տրվում է հավելվածում: Ստորև տրվում է պատասխանների ամփոփիչ արդյունքները.

Աղյուսակ 6

Ընտանեկան դաստիարակության դժվարությունների ցուցանիշները նախքան խորհրդատվությունը

Պատասխաններ	Հարցերի ուղղությունները հարցված ծնողների թիվը թիվը (ընդամենը 150 ծնող)											
	1. դպրոցի կատարած աշխատանքի գնահատականը,		2. երեխայի պահվածքը ընտանիքում		3. ծնողի հսկողությունը տանը երեխայի դասապատրաստումը		4. ծնող-երեխա հաղորդակցությունը		5. տնային գործերի մեջ երեխայի ծանրաբեռնումը		6. դպրոցի և ընտանիքի կապի կարևորությունը	
	(%)	թիվ	(%)	թիվ	(%)	թիվ	(%)	թիվ	(%)	թիվ	(%)	թիվ
դրական	26	39	18	27	26	39	22	33	28,6	43	26	39
միջին	40	60	43,3	65	43,3	65	40	60	40,7	61	43,3	65
բացասական	34	51	38,7	58	30,7	46	38	57	30,7	46	30,7	46



Գծապատկեր 4

Ընտանեկան դաստիարակության դժվարությունների ցուցանիշները նախքան խորհրդատվությունը

Արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ավելի մեծ թիվ են կազմում այն ծնողները, որոնք դժգոհ են դպրոցի ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման որակից, առանձին ուսուցիչների մանկավարժական էթիկայից, դասավանդումից:

Երեխայի պահվածքի դրսևորման մասին ծնողների մեծամասնությունը նշել է, որ ունենում է դժվարություններ երեխայի դաստիարակչական աշխատանքների իրականացման ժամանակ, հայտնվելով անօգնական վիճակում:

Երեխայի նկատմամբ ծնողի վերահսկողության վերաբերյալ հարցադրումների պատասխանները հուշում են, որ ծնողների միայն փոքր մասն է օգնում երեխային տնային առաջադրանքների կատարման մեջ, կանոնավոր ձևով ստուգում տնային հանձնարարությունները և օրագիրը:

Խոսելով ծնող-երեխա հաղորդակցության մասին՝ նշենք, որ ծնողների մեծ մասը քիչ է տեղյակ երեխայի դպրոցական առօրյային, և շատ դեպքերում, երբ

երեխան հայտնվում է կոնֆլիկտային իրավիճակներում, ծնողը առաջնորդվում է միայն երեխայից լսած տեղեկությամբ, չճշտելով այդ տեղեկության ստույգությունը:

Անդրադառնալով ծնողի կողմից երեխային տնային գործերում ծանրաբեռնմանը՝ պետք է ասել, որ ծնողների մեծ մասը ընդունում է այն հանգամանքը, որ հաճախ տնային գործերը պատճառ են դառնում դասերից բացակայելու և ցածր առաջադիմության դրսևորման:

Ընտանիք-դպրոց կապի վերաբերյալ հարցին ծնողների մեծ մասը դրական է պատասխանել՝ կարևորելով այդ համագործակցությունը, թեև հիմնական մասը դպրոց հաճախում է միայն ծնողական ժողովներին, մյուս մասը՝ տարին մեկ անգամ: Վերլուծելով սովորողների և ծնողների տված պատասխանները, պարզվում է, որ դեռահասը դիմադրում և բողոքում է, երբ իրեն վերաբերվում են ինչպես երեխայի և, որպես մեծահասակների կողմից չհասկացվելու արձագանք, դեռահասի մոտ ի հայտ է գալիս մեծերին չլսելու մերժողական տրամադրություն [13, էջ241]: Նկատենք, որ ընտանեկան դաստիարակության մեջ առկա դժվարությունները պայմանավորված են հաղորդակցման բաց թողած պահով, վերահսկողության պակասով:

Ամփոփելով արդյունքները՝ խմբավորել ենք դժվարությունները: Առաջին խմբում ընդգրկել ենք ‘ծնող-երեխա’ միջանձնային հարաբերություններում առկա դժվարությունները, երկրորդում՝ ծնողների և երեխաների փոխհարաբերությունների ընթացքում առաջացող դժվարությունները՝ կապված ուսումնաճանաչողական գործունեության իրականացման հետ. ունեցանք ներքոնշյալ պատկերը:

Առաջին խմբի դժվարություններն են. ա) երեխայի անհնազանդությունը ծնողին և ընտանիքի ավագ անդամներին, բ) երեխայի և ծնողի միջև (տարիքին և սեռին համապատասխան) հաղորդակցության բացակայությունը, գ) ծնողների կողմից իրենց երեխաներին անվերապահորեն հավատալը, դ) ծնողների կողմից երեխաների նկատմամբ վերահսկողության պակասը: Այս դժվարությունները

ժամանակին չհաղթահարելու դեպքում թողնելու են իրենց բացասական հետևանքները ուսումնադաստիարակչական գործընթացի վրա:

Երկրորդ խմբի դժվարությունները կապված են. ա) երեխաների դասապատրաստման թերացումների, բ) որոշ երեխաների դասերին անկանոն հաճախումների (դասերից անհարգելի բացակայություններ, դասերից փախուստի), գ) առանձին երեխաների դպրոցում դրսևորած կարգապահական շեղումների հետ:

Նշված դժվարությունների առաջացման պատճառներն են՝ տնային գործերում երեխաների ընդգրկումը, որը հաճախ անհարգելի բացակայությունների և դասերին անպատրաստ հաճախելու պատճառ է հանդիսանում, ծնողի՝ դպրոցի հետ կապի թույլ վիճակը, ծնողի կողմից երեխայի տնային առաջադրանքների ստուգման թերացումը, որոշ ծնողների կողմից դպրոցի և գիտելիքի արժևորման բացակայությունը, ընտանիքում տիրող անառողջ բարոյահոգեբանական միջավայրը, սոցիալական միջավայրի բացասական ազդեցությունը և այլն:

Երկրորդ գլխի արդյունքների ամփոփում

Հավաստող գիտափորձերի արդյունքները ցույց են տալիս, որ ուսումնադաստիարակչական գործունեության ընթացքում առաջանում են բազմաթիվ դժվարություններ, որոնցից կարելի է առանձնացնել հետևյալները:

1. Մանկավարժների մեջ մասնագիտական անբավարարության և անօգնականության զգացողության ձևավորումը, դպրոցի և ուսուցիչների հեղինակության օրըստօրե անկումը:

2. Աշակերտների ուսման դրդապատճառների կտրուկ նվազումը, պայմանավորված դասավանդման թերություններով, ուսուցման գործընթացի

կազմակերպման արդյունավետ մեթոդների բացակայությամբ, աշակերտների հետ ուսուցչի ոչ ճիշտ հաղորդակցության կառուցմամբ:

3. Դասղեկների աշխատանքում վիճահարույց իրավիճակները՝ կապված աշակերտների կարգապահական շեղումների, ընտանիք-դպրոց համագործակցության բացակայության հետ:

4. Ընտանիքի ինստիտուտի թուլացումը, ընտանեկան դաստիարակության թերացումները, ներընտանեկան կոնֆլիկտները:

5. Մանկավարժական հանրույթներում տիրող ոչ առողջ բարոյահոգեբանական միջավայրը, անհամատեղելիության դրսևորումները:

Այս դժվարությունների առկայությունը պայմանավորում է նոր ուսումնական տեխնոլոգիայի կիրառման անհրաժեշտությունը: Ըստ Լ. Ասատրյանի, ‘որպեսզի դպրոցի զարգացման գործընթացում նորամուծության ներդնումը ընթանա հաջողությամբ, անհրաժեշտ են որոշակի մանկավարժական պայմաններ’ [1, էջ139]:

Ստացված տվյալների վերլուծությունը և գիտատեսական իմաստավորումը հնարավորություն տվեց ձեռնարկել նախաձեռնություն մշակելու այն գործողությունների հաջորդականությունը, որն ապահովելու է նոր մանկավարժական տեխնոլոգիայի իրականացման համար անհրաժեշտ պայմանների առկայությունը: Ժամանակակից մանկավարժական, փիլիսոփայական և հոգեբանական գրականության մեջ ‘պայման’ հասկացությունը դիտարկվում է ‘միջավայր’, ‘իրավիճակ’ հասկացությունների հետ սերտ կապի մեջ: Վ. Ա. Բելիկովի աշխատանքներում մշակված է տվյալ հասկացության մանկավարժական մեկնաբանությունը, որտեղ պայմանը դիտարկվում է որպես. ‘ուսուցման գործընթացի այնպիսի իրավիճակ, որը ձևավորվում է ուսուցման բովանդակության, նախագծման և կազմակերպման ձևերի, մեթոդների նպատակաուղղված ընտրության արդյունքում, միտված՝ դիդակտիկ նպատակների իրականացմանը’

[42, էջ235]: Օ. Վ. Շտեյնարկը այն մեկնաբանում է ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի բոլոր բաղադրատարրերի՝ նպատակների, բովանդակության, մեթոդների, ձևերի ամբողջությունը [150, էջ1]: Վ. Ի. Անդրեևը դիտարկում է պայմանների խումբը որպես. 'որոշակի գործունեության մեջ նշանակալի արդյունքների հասնելու և հաջողության վիճակ ձևավորելու անհրաժեշտ գործոն' [38, էջ32]:

Վերլուծելով տարբեր հեղինակների կողմից տրված մեկնաբանությունները, ատենախոսության տեսական վերլուծության մասում (§1.1, էջ18-19) մենք խոսել ենք այն պայմանների մասին, որոնք ապահովելու են մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը: Որպես լրացում ավելացնենք նաև հետևյալը:

1. Խորհրդատվությանը նախապատրաստող մշտադիտարկման գործընթացի իրականացումը, որի միջոցով բացահայտվել են դասավանդման մեթոդական, դիտա-գննական ապահովման որակը, քննության են դրվել և գնահատվել են ուսումնական աշխատանքների, ծնողական դաստիարակության ձևերի ու մեթոդների օգտագործման արդյունավետությունը: Այս պայմանի իրականացման չափանիշներ են համարվում ուսուցման գործընթացի տարբեր սուբյեկտների շրջանում իրականացված դիտման, անկետավորման և սոցիոչափման արդյունքները:

2. Մանկավարժական խորհրդատվության ներդնման գործողությունների արդյունավետության ապահովումը: Այս պայմանի իրագործումը հնարավորություն կտա հիմնավորել մանկավարժական խորհրդատվության՝ որպես նոր ուսումնական տեխնոլոգիայի ներդնման անհրաժեշտությունը:

3. Խորհրդատուի արհեստավարժությունը, որի համար չափանիշներ են համարվում խորհրդատուի ապրումակցման, հաղորդակցական, կազմակերպչական բարձր հմտությունները, կոնֆլիկտային վարքի ցածր դրսևորման աստիճանը:

4. Խորհրդատվություն անցկացնողի համագործակցությունը և փոխգործունեությունը կրթության կառավարման մարմինների, փորձագետների, մանկավարժական կրթության կադրեր պատրաստող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հետ: Այս պայմանի իրագործումը հնարավորություն կտա համատեղ իրականացնել ուսուցման գործընթացի սուբյեկտների գործունեության ընթացքում դրսևորվող դժվարությունների ախտորոշումը, վերլուծությունն ու հաղթահարումը:

5. Կրթական գործընթացի արդյունավետությանը նպաստող ուսուցման և դաստիարակության մեթոդների ընտրությունը ապահովող խորհրդատվության ձևերի որոշումը: Այս պայմանի ստուգման չափանիշ է մանկավարժ-խորհրդատուների հետ անցկացվող անկետավորումը:

Մշակելով այն պայմանների խումբը, որոնց առկայությունը ապահովելու էր մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը, պետք էր ընտրել նաև այն միջոցները, որոնց օգնությամբ այն պետք է տեսությունից վերածվեր գործնական կիրառման: Որպես այդպիսի միջոցներ ընտրվեցին մեր կողմից կազմակերպվող ուսուցողական դասընթացները, որոնք նախատեսվեցին անցկացնել տեսական պարապմունքների, թրեյնինգների, բանավեճերի, գործնական խաղերի ձևով:

Մանկավարժների շրջանում անցկացված սոցիոլոգիական և թեսթավորման արդյունքների վերլուծությունը հնարավորություն տվեց ընտրելու այն մանկավարժներին, որոնք մասնակցելով ուսուցողական դասընթացներին պետք է հանդես գային որպես սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուներ:

ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ
ՈՒՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ՍՏՈՒԳՈՂԱԿԱՆ ԳԻՏԱՓՈՐՁԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ,
ԸՆԹԱՑՔԸ
ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ

3.1 Մանկավարժ-խորհրդատուների պատրաստման փորձարարական փուլի նպատակը, խնդիրները, համակազմը, մեթոդները

Գիտափորձերի նպատակը: Ուսուցողական գիտափորձերի նպատակն է՝ հավաստող գիտափորձերի ընթացքում բացահայտված դժվարությունների, ստացված արդյունքների, նկատված բացթողումների ու թերությունների հիման վրա մշակել և ներդնել մանկավարժական գործունեության հայեցակարգային սկզբունքներին ու տեսական պատկերացումներին համարժեք այնպիսի ուսուցողական ծրագիր, որը կրթական գործընթացի փորձառու մանկավարժներին, հոգեբաններին, փոխտնօրեններին հնարավորություն կտա ուսուցանելու տեսական և գործնական գիտելիքներ մանկավարժական խորհրդատվության անցկացման վերաբերյալ: Այսինքն անհրաժեշտ է փորձառու մանկավարժներին, նախապես կուրսի ուսանողներին հաղորդել նոր ուսումնական տեխնոլոգիայի՝ մանկավարժական խորհրդատվության հիմնական բովանդակությունը կազմող գիտելիքներ և նրանց մեջ ձևավորել դրանց համարժեք այնպիսի հմտություններ ու կարողություններ, որոնք հնարավորություն կտան այդ գիտելիքները կիրառելու իրենց ամենօրյա աշխատանքում ուսումնադաստիարակչական գործունեության մեջ հանդիպող տարաբնույթ դժվարությունների, մասնագիտական ճգնաժամային իրավիճակների հաղթահարման ժամանակ: Այս ամենը արդյունավետ միջոց կլինի մանկավարժական խորհրդատվության՝ որպես նոր ուսումնական տեխնոլոգիայի

դպրոց մուտք գործելու և ուսուցման գործընթացի սուբյեկտներին օգնելու՝ իրենց գործունեության ընթացքում առաջացող դժվարությունները հաղթահարելու համար:

Ուսուցողական գիտափորձի նպատակից բխում են հետևյալ խնդիրները.

ա) կազմել աշխատանքային պլան-գրաֆիկ և ուսուցողական դասընթացի ծրագիր, նշելով ուսուցանվող նյութի յուրաքանչյուր թեմային հատկացվող ժամաքանակը, թեմաների համառոտ ամփոփումները, որոնք նախատեսվում են տեսական և գործնական պարապմունքների անցկացման համար (տես հավելվածը), բ) անցկացնել սեմինար-պարապմունքներ ըստ դասընթացի ծրագրի, գ) անցկացնել գործնական պարապմունքներ բանավեճերի, քննարկումների, խաղային տեխնոլոգիաների, թեյնինգների ձևով:

Ուսուցողական գիտափորձի մասնակիցների համակազմը: Գիտափորձերին մասնակցել են Գյումրու թիվ 6, 15, 29 հիմնական դպրոցների, Բենիամին գյուղի միջնակարգ և Գյումրու թիվ 3 ավագ դպրոցի մանկավարժները, հոգեբանները, փոխտնօրենները (24 մանկավարժ), ինչպես նաև ՇՊՀ հոգեբանության և սոցիալական մանկավարժության 3-րդ կուրսի ուսանողները (35 ուսանող):

Ուսուցիչների ընտրությունը պայմանավորված էր հավաստող գիտափորձերի ընթացքում անցկացված սոցիոչափման և թեստավորման արդյունքներով: Ընտրվել էին այն ուսուցիչները, որոնք ունեին դասավանդման և հաղորդակցման իրենց ուրույն ոճը, վարվելակերպը, արդեն իսկ ձևավորված հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածության մակարդակը, համապատասխան կարողությունները, ինչպես նաև այն մանկավարժները, որոնք համեմատաբար քիչ խնդիրներ էին ունենում ազդեսիվ պահվածքի երեխաների հետ:

Միաժամանակ ավելացնենք, որ ելնելով սոցիոչափման արդյունքներից՝ ընտրվել էին այն մանկավարժները, որոնք մանկավարժական հանրույթում աչքի էին

ընկնում իրենց հեղինակությամբ, օժտված էին սոցիալական շփման հմտություններով և կազմակերպչական որակներով:

Ուսուցողական դասընթացներին մասնակցեցին նաև ՇՊՀ հոգեբանության և սոցիալական մանկավարժության 3-րդ կուրսի ուսանողները, որոնք ուսումնական պրակտիկա էին անցկացնում հետազոտվող դպրոցներում:

Գիտափորձերի անցկացման մեթոդիկան: Օգտագործվել են մի շարք մեթոդներ, որոնք փոխադարձաբար իրար լրացնում են բոլոր տեսանկյուններից՝ ուղղված մասնակիցներին խորհրդատվական տեխնոլոգիայի կիրառման հմտությունները ուսուցանելուն:

Ուսուցանող գիտափորձերին օգտագործվել են.

ա) տեսական պարապմունքները և տեսական դասերն ամփոփող ինքնաստուգման թեստերը, բ) գործնական պարապմունքները, որոնց ժամանակ բանավեճերի և քննարկումների միջոցով կատարվել է մանկավարժական տարբեր իրավիճակների վերլուծություն, գ) թրեյնինգները, որտեղ մասնակիցները դերային խաղերի օգնությամբ ներկայացրել են մանկավարժական տարբեր իրավիճակների ձևավորման և զարգացման ընթացքը:

Գիտափորձերն ընթացել են նախնական և հիմնական փուլերով:

Նախնական գիտափորձերի անցկացում: Ուսուցողական գիտափորձի սկզբնական փուլի աշխատանքների մեջ ներառել ենք այն նախնական կարողությունների ձևավորումը, որոնց հնարավոր է հասնել՝ անդրադառնալով հետևյալ հարցերին.

ա) պատկերացում տալ մանկավարժական խորհրդատվության զարգացման նախադրյալների, կառուցվածքի, գործառույթների և սուբյեկտների մասին, բ) ներկայացնել մանկավարժական խորհրդատվության սկզբունքները և խորհրդատվական ծառայությունների բազմազանությունը, գ) գաղափար տալ

մանկավարժական խորհրդատվության հիմքը կազմող հոգեվերլուծական, հումանիստական, բիհեյվորիստական հայցակարգերի մասին, դ) ծանոթացնել այն անհրաժեշտ որակներին, որոնց պետք է տիրապետի խորհրդատու-մանկավարժը, ե) մեկնաբանություն տալ խորհրդատվական մշակույթի մասին:

Նախնական կարողությունների ձևավորման գիտափորձի նպատակն է՝ փորձարկվողներին նախապատրաստել ուսուցողական դասընթացներին՝ ստեղծելով այն տեսական հիմքը, որի վրա կառուցվելու է թեմայի հիմնական բովանդակությունը:

Առաջադրված նպատակին հասնելու համար լուծվեցին հետևյալ խնդիրները.

1) աշխատանքային վստահելի մթնոլորտի ձևավորում, 2) մասնակիցների տարաբնույթ կարծրատիպերի հաղթահարում, 3) հարցերի քննարկմանը բոլորի ներգրավվածության ապահովում, 4) մասնակիցների ներքին հնարավորությունների բացահայտում, 5) մասնակիցներին թիմային աշխատանքին նախապատրաստում:

Ուսուցողական գիտափորձերը կատարվեցին ըստ վերոհիշյալ ընթացակարգի՝ որի համաձայն նախնական կարողությունների գիտափորձը իրականացվեց 5 սեմինար-պարապմունքներով, որոնց ժամանակ տեսական պատկերացում տրվեց մանկավարժական խորհրդատվության սկզբունքների, ծառայությունների բազմազանության և նրա հիմքը հանդիսացող հայեցակարգերի մասին:

3.1. 1 Մանկավարժ-խորհրդատուների փորձարարական պատրաստման ուսուցողական գիտափորձի նախապատրաստական և հիմնական փուլերի վերլուծություն

Նախնական փուլի առաջին սեմինար-պարապմունքի ժամանակ դպրոցների ներկայացուցիչները խոսեցին իրենց դպրոցների ունեցած մասնագիտական ուղղվածության, կատարած գործառույթների և դրսևորած արդյունքների մասին:

Այնուհետև փորձարարը ներկայացրեց դասընթացի անցկացման նպատակը, իր ելույթում նշելով, որ կրթական բարեփոխումների ներկա փուլում կրթական համակարգի զարգացման գործընթացը ուղեկցվում է մանկավարժների մասնագիտական գործունեության աստիճանական բարդացմամբ, որը պայմանավորված է մի շարք պատճառներով [11, էջ253]: Դրանց շարքում փորձարարի կողմից նշվեցին. ա) ուսումնական պլանների, ծրագրերի և դասագրքերի՝ լրջորեն չպատճառաբանված և վերջին շրջանում հաճախակի դարձած փոփոխությունները, բ) ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում նկատվող վիճահարույց իրավիճակները, գ) մանկավարժական հանրույթներում տիրող լարվածությունը: Ավելացվեց, որ նշված երևույթները անվստահության մթնոլորտ են ստեղծում մանկավարժական հանրույթում, նվազեցնում են մանկավարժների աշխատանքային դրդապատճառները և ապահովում նոր մանկավարժական տեխնոլոգիայի ներդրման անհրաժեշտությունը:

Փորձարարի կողմից մեկնաբանվեց ‘մանկավարժական խորհրդատվության’ կառուցվածքը, գործառույթները, արտերկրի դպրոցներում նրա պատմական զարգացման առանձնահատկությունները:

Հաջորդ պարապմունքի թեման էր՝ ‘Մանկավարժական խորհրդատվության ծառայությունների բազմազանությունը, իրականացման սկզբունքները’: Թվարկելով խորհրդատվական ծառայությունները՝ փորձարարը խոսեց յուրաքանչյուրի մասին, ներկայացնելով խորհրդատվական գործընթացի առանձնահատկությունները: Նշվեց խորհրդատվության իրականացման կարևոր սկզբունքները [նայել §1.1, էջ 18]:

Հերթական պարապմունքի թեման էր՝ ‘Մանկավարժական խորհրդատվության մեջ հոգեվերլուծական, հումանիստական հոգեբանության և բիհեյվորիստական գաղափարների օգտագործումը’: Ներկայացնելով հոգեվերլուծության տեսության այն գաղափարները, որոնք օգտագործվելու են խորհրդատվական աշխատանքում՝

փորձարարը անդրադարձավ ‘փոխանցում’ հասկացությանը, որի միջոցով խորհրդառուից խորհրդատուին է անցնում այն զգացումները, որոնք ձևավորվել են նրա մեջ անցյալում այլ մարդկանց հետ ունեցած հարաբերություններում: Կապված դրա հետ՝ ավելացվեց, որ խորհրդատուն իր աշխատանքում հիմնվելու է այն փաստի վրա, որ ընտանիքում երեխայի ստացած միջանձնային հարաբերությունների փորձը փոխանցվում է երեխայի այն բոլոր փոխհարաբերություններին, որոնք իրականացվելու են տարբեր սոցիալական խմբերում:

Անդրադառնալով մանկավարժական խորհրդատվության մեջ բիհեյվորիզմի գաղափարների կիրառությանը՝ փորձարարը նշեց, որ խորհրդատվական գործունեության ընթացքում տեղի է ունենում խորհրդառուի հոգեբանական պահվածքի ձևավորում: Նա բացատրեց այդ պահվածքի ձևավորման գործընթացը՝ մեջբերելով բիհեյվորիզմի հիմնադիրներից մեկի՝ Բ. Սկինների ձևակերպումը, ըստ որի՝ ‘Պահվածքը այն է, ինչ ստեղծում է օրգանիզմը, և որին կարելի է հետևել’ [144, էջ12]: Պահվածքի ձևավորման գործոնների մասին բանախոսը ավելացրեց, որ պահվածքի ձևավորման մեջ մեծ դեր են խաղում խթանները, որոնք կարելի է օգտագործել մանկավարժական խորհրդատվության մեջ: Նշվեց, որ ըստ Բ. Սկինների ‘բիհեյվորիստները փնտրում են այն պայմանները, որոնք կարգավորում են պահվածքը, այլ ոչ թե կառուցում են անձի ներքին պահանջների վերաբերյալ վարկածներ’ [143, էջ62]: Մեկնաբանելով այդ գաղափարների օգտագործման կարևորությունը՝ փորձարարը բացատրեց, որ խորհրդատուները դառնալու են ազդեցության աղբյուրներ, ձևավորելով խորհրդառուի պահվածքը նպատակային ամրացուցիչների՝ գովեստի, ուշադրության, խրախուսման օգնությամբ: Կապված դրա հետ մեջբերվեց Ռ. Նելսոն-Ջոուի կարծիքը, ըստ որի, ցանկալի պահվածքի առաջացման հետ կապված ամրացումը պետք է կատարվի անմիջապես, հակառակ դեպքում նրա արդյունքը թույլ կլինի: Որպես ցանկալի պահվածք կարող է համարվել

կամ տվյալ պահվածքի տարրերի, կամ դրանց հետ կապված պահվածքի տարբերակների ամրացման արդյունքը [87, էջ 274]:

Խոսելով հումանիստական հոգեբանության գաղափարների նշանակության մասին՝ փորձարարը նշեց, որ այդ գաղափարախոսությունը դառնալու է այն ամուր հիմքը, որի վրա կառուցվելու է խորհրդատվությունը, քանի որ, ըստ Կ. Ռոջերսի՝ խորհրդատվության արդյունավետությունը որոշվում է առաջին հերթին խորհրդատուի և խորհրդառուի միջև միջանձնային փոխհարաբերությունների որակով [147, էջ 416]: Գաղափար տրվեց Ա. Մասլոույի անձի ինքնակայացման տեսության մասին, ըստ որի՝ ‘մարդու կյանքը չի կարելի հասկանալ, եթե ուշադրության չարժանացվեն նրա ամենաբարձր ձգտումները’ [140, էջ 20]: Մեջբերվեց հումանիստական հոգեբանության ներկայացուցիչ Կ. Ռոջերսի այն գաղափարները, որոնք կիրառվելու են խորհրդատուի աշխատանքում [94, էջ 43]:

Սեմինարի վերջում որպես տնային առաջադրանք սեմինարի մասնակիցներին բաժանվեցին ինքնաստուգման թեստեր, որոնց նմուշը տրվում է հավելվածում:

Հերթական սեմինար պարապմունքի թեման էր՝ ‘Մանկավարժ-խորհրդատուի անհրաժեշտ որակները’: Սեմինարի մասնակիցներին ծանոթություն տրվեց այն անհրաժեշտ հատկանիշների մասին, որոնցով պետք է օժտված լինի մանկավարժ-խորհրդատուն: Ըստ այդմ ներկայացվեց մանկավարժ-խորհրդատուի անհրաժեշտ որակների՝ Վ. Ի. Ալբեռնիկովայի տված բնութագիրը, ըստ որի՝ խորհրդատուն պետք է օժտված լինի վարքի հավասարակաշռությամբ, մասնագիտական էթիկայով, ստեղծագործական մտածողությամբ, կարողանա ձևավորել և զարգացնել արդյունավետ աշխատանքային խմբեր, լուծել հիմնախնդիրները, ընդունել ոչ ստանդարտ որոշումներ, անընդհատ լրացնել և նորացնել գիտելիքները [36, էջ 25]:

Հերթական սեմինար-պարապմունքի թեման էր՝ ‘Մանկավարժական խորհրդատվության մշակույթը’: Խոսելով մանկավարժական խորհրդատվության

մշակույթի մասին՝ փորձարարը նշեց, որ այն պետք է ընդունել որպես ժամանակակից դպրոցի զարգացման լայն համատեքստ, որի մեջ մտնում են.

ա) մանկության հիմնախնդիրները, բ) ընտանեկան դաստիարակության ընթացքում առաջացող հիմնահարցերը, գ) երեխայի սոցիալականացման տարբեր գործոնների փոխադարձ կապը, դ) դպրոցի ներսում կատարվող բարդ գործընթացները՝ կապված նրա կազմակերպչական զարգացման փոփոխությունների, մանկավարժական փոխազդեցության բնութագրի և նպատակների, կրթական գործընթացի բովանդակության և ձևերի հետ: Մեկնաբանելով խորհրդատվության մշակույթի իմաստը փորձարարն ավելացրեց, որ խորհրդատվությունը մանկավարժի այնպիսի ուղղորդումն է, որը կօգնի նրան մշակելու իր սեփական մոտեցումը՝ միաժամանակ ընդգրկելով ստեղծագործական գործունեության մեջ: Փորձարարը խոսեց այն մասին, որ խորհրդատվական փոխհարաբերությունները ձևավորվելու են այն դպրոցներում, որտեղ ուսուցիչները ձգտում են ինքնակրթության և որակավորման բարձրացման:

Այնուհետև փորձարարը հավելեց, որ խորհրդատվության մշակույթի հանգուցային իմաստը խորհրդատվական և մենթորային հարաբերությունների նմանության մեջ է: Այդ իմաստով մեջբերվեց Լ. Անտոնյանի տեսակետը մենթորային հարաբերությունների մասին, ըստ որի՝ «մենթորային հարաբերություններում առկա է մենթիի (սովորողի) կայացման գործառույթը, որի արդյունքում նա հեռանում է իր մենթորից՝ այլևս չզգալով նրա հովանավորության անհրաժեշտությունը» [5, էջ52]:

Ամփոփելով նախնական փուլի արդյունքները՝ պետք է նշել, որ այս փուլի ընթացքում մասնակիցների մեջ ձևավորվեցին նախնական պատկերացումներ մանկավարժական խորհրդատվության վերաբերյալ, տարբեր դպրոցների ներկայացուցիչներից կազմավորվեց թիմ և ստեղծվեցին թիմային աշխատանքի նախադրյալներ, որոնք պետք է օգտագործվեին գիտափորձի հաջորդ փուլում:

Գիտափորձի նախնական փուլի անցկացումից հետո իրականացվեց հիմնական փուլի աշխատանքները: Այս փուլի առաջին սեմինար պարապմունքի թեման էր՝ ‘Մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման մոդելները և տիպերը’:

Պարապմունքի ժամանակ կատարվեցին հետևյալ քայլերը.

1. Գաղափար տրվեց մասնագիտական գրականության մեջ հայտնի ‘Մանկավարժական խորհրդատվության’ տիպերի և մոդելների մասին, 2. մեկնաբանվեց յուրաքանչյուր մոդելի («համագործակցային զրույց», «արգելքային», «խթանող») առանձնահատկությունը, 3. սխեմատիկ ձևով ներկայացվեց խորհրդատվության ‘համագործակցային զրույց’ մոդելը իր երկու՝ մանկավարժական և հոգեբանական բաղադրատարրերով, 4. նշվեց խնդրահարույց իրավիճակի հաղթահարման հաջորդական քայլերը, 5. խոսվեց խորհրդատվության գործընթացում ‘խթանող’ մոդելի նշանակության մասին, որպես ցածր ինքնագնահատական ունեցող խորհրդառուի մեջ իր հնարավորությունների նկատմամբ վստահության առաջացման և պահվածքի ձևավորման գործոն: Ներկայացվեց մոդելի կիրառման դերը խորհրդառուի այնպիսի կարողությունների և հմտությունների զարգացման մեջ, ինչպիսիք են գործունեության արդյունքների գնահատումը, սխալների վերլուծությունը և ինքնուրույն որոշումների ընդունումը:

Տեսական բացատրությունից հետո անցկացվեց գործնական պարապմունք, որի ժամանակ մասնակիցները բաժանվեցին երկու խմբի, որոնցից յուրաքանչյուրին քննարկման և վերլուծության համար հանձնարարվեց համապատասխան իրավիճակ:

Առաջին իրավիճակը կապված էր դեռահասության տարիքի վարքի շեղումների, երկրորդը՝ երիտասարդ մասնագետի նկատմամբ մանկավարժական հանրույթում տիրող լարվածության հետ: Իրավիճակների նկարագրությունը տրված է հավելվածում:

Կարծիքների քննարկումից հետո փորձարարը, խոսելով առաջին իրավիճակի մասին, նշեց. 'Նման իրավիճակում խորհրդատուն նախ մանկավարժի հետ անցկացնելու է զրույց, որի ընթացքում կփորձի պարզել ուսուցչի մասնագիտական կայացման առանձնահատկությունները, պայմանները, որոնցում ձևավորվել է նրա մասնագիտական կենսագրությունը: Որպես հետևություն, նա կարող է պարզել, որ իր առաջ 'առարկայակենտրոնացված' ուսուցիչ է, որի հիմնական նպատակն է տալ երեխաներին գիտելիքների համակարգ և հասնել դրա որակական յուրացմանը: Հիմնվելով մանկավարժի դրական մասնագիտական կերպարի վրա՝ խորհրդատուն վերամշակելու է ուսուցչի մասնագիտական սխալների վերացման ռազմավարությունը: Արդյունքում ուսուցչի մոտ ձևավորվելու է մասնագիտական նոր պահվածք՝ երեխայի հետ հաղորդակցման ճիշտ ձևերի ընտրությամբ՝ բացառելով նախկին ձևերը:

Խոսելով երկրորդ իրավիճակի մասին՝ փորձարարը անդրադարձավ այն մտքին, որ բոլոր դպրոցներում էլ նոր ընդունվող ուսուցիչը կարող է բխվել նման խնդրի, իսկ գյուղական ոլորտում, քանի որ այն ավելի ավանդական կենցաղ ունի, դա կարող է ավելի սուր բնույթ կրել, ինչպես այս օրինակում: Տվյալ դեպքում խորհրդատուի դերում հանդես եկող մասնագետը պետք է կարողանա ոչ միայն հաշտեցնել երկու կողմերին, այլև հետևողական լինի, որ հաշտությունը ժամանակավոր բնույթ չկրի:

Սեմինարի վերջում մասնակիցներին բաժանվեցին ինքնաստուգման թեստեր՝ որպես տնային առաջադրանք: Թեստի նմուշը տրվում է հավելվածում:

Հաջորդ պարապմունքի թեման էր՝ 'Հաղորդակցումը' որպես մանկավարժական խորհրդատվության անհրաժեշտ պայման: Մանկավարժական հաղորդակցության հնարները և հիմնական սկզբունքները: Պարզ և տեղին խոսելու մշակույթի ձևավորումը: Սեմինարը սկսվեց նախորդ սեմինարին բաժանված

ինքնաստուգման թեստերի հավաքումով, որից հետո ծանոթություն տրվեց օրվա թեմայի վերաբերյալ:

Պարապմունքի նպատակն էր՝ զարգացնել մանկավարժների հաղորդակցական կարողությունները: Պարապմունքի սկզբում գաղափար տրվեց ‘մանկավարժական հաղորդակցում’ հասկացության մասին: Ըստ այդմ՝ փորձարարի կողմից մեջբերվեց Վ. Մ. Յելոյկոյի ձևակերպումը, ըստ որի՝ ‘մանկավարժական հաղորդակցումը մասնագիտական հաղորդակցություն է ուսուցչի և աշակերտի միջև դասի և արտադասարանական շփման ընթացքում, որն ունի որոշակի մանկավարժական գործառույթներ, ուղղված է բարենպաստ հոգեբանական միջավայրի ստեղծմանը, ուսումնական գործունեության և ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների լավացմանը’[118, էջ58]:

Այնուհետև փորձարարը խոսեց մանկավարժական հաղորդակցման հիմնական գործառույթների մասին, անդրադարձավ այդ գործընթացում առաջացող դժվարությունների բնույթին, դրանց առաջացման հոգեբանական և սոցիալական դրդապատճառներին: Տեղեկություն տրվեց մանկավարժական հաղորդակցման ընթացքում Ն. Մորևայի նշած բարոյագիտական, գեղագիտական, հուզական արգելքների մասին [83, էջ42]:

Տեսական մասից հետո մասնակիցները բաժանվեցին 2 խմբերի և յուրաքանչյուրին տրվեցին իրավիճակների նկարագրություններ՝ հանձնարարելով ներկայացնել այդ իրավիճակների հաղթահարման իրենց տարբերակը:

Առաջին իրավիճակը կապված էր դասի գործընթացում կատարված կարգապահական խախտման և դրա վերացմանը ուղղված ուսուցչի դրսևորած վերաբերմունքի, երկրորդ իրավիճակը՝ ուսուցիչ-աշակերտ այնպիսի հաղորդակցության հետ, որի ժամանակ բացակայում է մանկավարժական էթիկան:

Իրավիճակների ներկայացումը և խմբի մասնակիցների կողմից դրանց քննարկման նկարագրությունը տրվում է հավելվածում:

Փորձարարը, լսելով մասնակիցների քննարկումները, նշեց. ‘Յուրաքանչյուր մանկավարժի աշխատանքի հաջողության գրավականը երեխայի հետ այնպիսի հաղորդակցության կազմակերպումն է, որը հիմնված լինի երեխայի անձի նկատմամբ հարգանքի վրա, քանի որ փորձը ցույց է տալիս, որ ուսուցման որակը ուղիղ կապ ունի ուսուցման գործընթացի մասնակիցների միջև հաղորդակցման որակի հետ: Տեղին է մեջբերել Վ. Ֆ. Շատալովի տեսակետը, ըստ որի ‘ուսուցչի ոչ մի գործողություն չի կարող ինչ-որ արժեք ունենալ, եթե այն ներշնչված չէ մանկավարժական գլխավոր նպատակով. Մարդու արժանապատվության մասին հոգացությունը պետք է հաղորդակցության օդը լինի’[122, էջ 59]:

Անդրադառնալով ‘Օրեոլի էֆեկտին’, որն ըստ Ռ. Վերդերբերի՝ ‘մարդու որևէ մեկ հատկանիշի հիման վրա մեր գիտակցության մեջ ստեղծված կեղծ կապերն են՝ մեր իմացած այլ հատկանիշների հետ, որոնք տվյալ անձնավորությունը չի դրսևորել’[47, էջ37], նշենք, որ երբեմն երեխայի մեկ անգամ դրսևորած վատ արարքով ուսուցչի մեջ ձևավորվում է երեխայի մասին ոչ ճիշտ պատկերացում: Մինչդեռ մանկավարժը պետք է օժտված լինի ատրիբուցիայի՝ անձի պահվածքի բացատրության ընդունակությամբ, որի պակասը կարող է լրացնել մանկավարժ-խորհրդատուն’:

Այնուհետև փորձարարը խոսեց այն մասին, որ մանկավարժը պետք է հաղորդակցումը կազմակերպի ոչ միայն որպես տեղեկության հաղորդում, այլ այն հասցնի հոգևոր հուզական փոխազդեցության մակարդակի:

Մեջբերվեցին տարբեր հեղինակների կարծիքներ, այդ թվում՝ Վ. Վ. Կրասևկու տեսակետը, ըստ որի՝ ‘կրթության բնագավառում տեղի ունեցող փոփոխությունները բերում են մանկավարժ-սովորող փոխհարաբերության ուսումնական-արգաստանային

մոդելի փոխարինման անհրաժեշտություն նոր անձնակողմնորոշված մոդելով, որը ժխտում է երեխայի նկատմամբ մանիպուլյատիվ մոտեցումը՝ [69, էջ35]:

Իրավիճակների դիտարկումը և վերլուծությունը հնարավորություն տվեց մասնակիցներին կարևորել մանկավարժական հաղորդակցության նշանակությունը և՛ ուսուցման, և՛ դաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման գործընթացում:

Արդյունքում մանկավարժները իրատեսորեն գնահատեցին մանկավարժական հաղորդակցության ընթացքում առաջացած դժվարությունները և դրանց ձևավորման մեջ մանկավարժների ունեցած մեղքի բաժինը:

Հերթական պարապմունքի թեման էր՝ ‘Կոնֆլիկտային իրավիճակներ: Մանկավարժական կոնֆլիկտների ծագումն ու լուծումները’:

Պարապմունքի սկզբում փորձարարը մեկնաբանեց կոնֆլիկտային իրավիճակները և դրանք ծնող պատճառները: Ներկայացվեց Կոնֆլիկտների տիպերը, առաջացման պատճառները, կոնֆլիկտային իրավիճակների կանխատեսումը և նրա մասնակիցների պահվածքի վերլուծությունը: Դիտարկվեց մեղիացիայի միջոցով կոնֆլիկտային իրավիճակի հաղթահարման փուլերը, նշելով, որ մեղիատորի մասնակցությունը դա բանակցությունների կազմակերպումն է, նրանց ավելի կառուցողական բնույթի հաղորդումը, կոնֆլիկտի հաղթահարմանը ուղղված երկկողմանի ընդունելի պայմանների որոնումով [64, էջ190]:

Խոսելով խորհրդատուի կողմից կիրառվող մեղիատորության տարբեր տեխնիկաների մասին՝ փորձարարը նշեց, որ ըստ Ա. Յա. Անցուպովի և Ա. Ի. Շիպիլովի, դրանց թվին են պատկանում ‘ռեֆլեքսիվ միջամտությունը’ ուղղված կոնֆլիկտի մասնակիցների հետ շփման հաստատմանը և խորհրդատուի նկատմամբ վստահության ձևավորմանը, համատեքստային միջամտությունը՝ ուղղված բարենպաստ միջավայրի ստեղծմանը՝ [40, էջ490-491]:

Տեսական մասից հետո առաջարկվեց հետևյալ գործնական խաղը:

Գործնական խաղ՝ «Բողոք»

Խաղային իրավիճակ-10բ դասարանի դասղեկ Ա. Ա.-ն բողոք է ստացել իր դասարանի աշակերտ Արմենի ծնողից այն մասին որ իր երեխան հրաժարվում է նստել կենսաբանության դասերին՝ պատճառաբանելով, որ ուսուցիչը իրեն ցածր է գնահատում և կոպտում է:

Խաղի նպատակն էր՝ զարգացնել ապագա մանկավարժ-խորհրդատուների կոնֆլիկտի վերլուծման ունակությունը, որը պետք է հիմնված լիներ նրանց կողմից կոնֆլիկտային իրավիճակների ընկալման և գնահատման պարզագույն մեթոդների կիրառման հմտությունների վրա: Խաղն իրականացվեց 3 քայլերի միջոցով, որի ընթացքում կատարվեց իրավիճակի ներկայացում դերախաղի օգնությամբ:

Գործնական խաղի նկարագրությունը տրվում է հավելվածում:

Ամփոփելով՝ փորձարարը ավելացրեց, որ դիտողությունը մանկավարժական հաղորդակցության անբաժանելի մասն է, և դրա անհրաժեշտությունը զգացվում է երեխայի հետ շփման յուրաքանչյուր պահին, բայց այն չպետք է դարձնել սովորույթ և օգտագործել անտեղի. պետք է հիշել, որ դա էլ, ըստ իր բովանդակության, կարող է դառնալ կոնֆլիկտի հրահրման պատճառ: Հետևաբար՝ մանկավարժը պետք է լավ վերլուծի այն խնդրո առարկան, որի համար դիտողության է արժանացնում աշակերտին: Փորձարարը մեջբերեց Ն. Ի. Լեոնովի տեսակետը, ըստ որի՝ «մանկավարժական կոնֆլիկտային իրավիճակները կարող են կրել դաստիարակչական բնույթ, որոնց միջոցով մարդը սովորում է կառուցել և կազմակերպել սեփական գործունեությունը՝ ինքնուրույն ստեղծելով անձնական գործունեության և վարքի կարգավորման հնարներ» [72, էջ74]:

Իրավիճակի քննարկումը գործնական խաղի միջոցով մասնակիցներին հնարավորություն տվեց կոնֆլիկտային իրավիճակներում հանդես բերել կառուցողական ու վերլուծական մտածողություն, բացահայտել իրենց թաքնված ստեղծագործական ներուժը:

Գործնական պարապմունքի արդյունքում փորձարարի միջամտությամբ մասնակիցների կողմից ձևավորվեց խորհրդատվության իրականացման նոր մոդել բաղկացած կազմակերպչական, կառավարման, փոխներգործուն տարրերից, որի հիմքում ընկած են մոդերավորման և դերախաղային տեխնոլոգիաները:

Վերջում մասնակիցներին բաժանվեցին ինքնաստուգման թեստեր [Տես հավելվածը]:

Հերթական սեմինար-պարապմունքի թեման էր՝ «Մասնագիտական դժվար իրավիճակների բնույթը և առանձնահատկությունները: Խորհրդատվությունը՝ ուղղված մասնագիտական դժվար իրավիճակների հաղթահարմանը»:

Սեմինարի սկզբում փորձարարը նշեց. «Մասնագիտական իրավիճակները խիստ բազմազան են և անհատական: Քանի որ ուսուցողական դասընթացի նպատակը մանկավարժ-խորհրդատուների պատրաստումն է, մանկավարժական հանրույթի հետ համագործակցող խորհրդատուների գործունեությունը ուղղվելու է մասնագիտական դժվար իրավիճակների հարթեցմանը, որոնք ունեն տարբեր բնույթ և առաջացման պատճառներ: Խորհրդատուների աշխատանքը առանձնապես կարևորվելու է այնպիսի իրավիճակներում, որտեղ հիմնախնդիրը առերևույթ թաքնված պահանջների արթնացումն է, դրական մասնագիտական միջավայրի ձևավորումը: Այս դեպքում խորհրդատուի աշխատանքը ուղղվելու է դեպի մասնագիտական գործունեության մեջ նոր մեթոդներով մասնագիտական պահվածքի յուրացմանը խոչընդոտող կարծրատիպերի քայքայման կողմը»:

Ընդգծելով իրավիճակում մարդկային գործոնի դերի կարևորությունը՝ մեջբերվեց Յու. Ն. Եմելյանովի տեսակետը, ըստ որի, «զարմանալի է, որ հոգեբանները մշտապես հաստատելով այն, որ մարդու պահվածքը չի կարող հասկանալի լինել իրավիճակային համատեքստից դուրս, ավելի քիչ ուշադրություն են դարձնում իրավիճակին մարդկանց անմիջական մասնակցության երևույթին, որն իրական գիտական կատեգորիա է»[57, էջ57]: Այնուհետև ներկայացվեցին սթրեսաժին գործոնները և խորհրդատվության ձևերը [նայել §1.2, էջ41-43]:

Տեսական ելույթի ավարտից հետո բոլոր մասնակիցներին բաժանվեցին իրավիճակի նկարագրությամբ թերթիկներ: Իրավիճակը կապված էր դերային անհամաձայնության հետ, որն առաջացել էր դասաքաջխման պատճառով:

Խմբային քննարկումից հետո փորձարարը մասնակիցներին բացատրեց, որ նման իրավիճակում հայտնված կողմերի համար հիմնախնդրի կառուցողական լուծման ամենաճիշտ տարբերակը կոնֆլիկտող կողմերի միջև արդյունավետ հաղորդակցության գործընթացն է, բայց հաճախ մրցակիցները, գտնվելով հուզական վիճակում, չեն կարող կարգավորել իրենց վարքագիծը, որը կարող է տանել փակուղու: Առաջարկություն արվեց գործնական խաղի ձևով ներկայացնել այդ իրավիճակը: Գործնական խաղի նկարագրությունը տրվում է հավելվածում.

Իրավիճակի քննարկումը խաղային տեխնոլոգիայի ձևով մասնակիցների մոտ զարգացրեց գործունեության դժվար իրավիճակներում մանկավարժների նոր մասնագիտական պահվածքի ձևավորման համար անհրաժեշտ հմտություններ: Վերջում մասնակիցներին բաժանվեցին ինքնաստուգման թեստեր [տես հավելվածը]:

Հերթական սեմինար պարապմունքի թեման էր՝ ‘Դիդակտիկ խորհրդատվության բովանդակային հիմունքները և տեխնոլոգիական հայեցակետերը’: Պարապմունքը սկսվեց թեմայի տեսական բացատրությամբ, որի ժամանակ փորձարարը նշեց. ‘Դեռ իր ժամանակին Ա. Բ. Դիստերվեգը դպրոցի ուսումնադաստիարակչական գործունեության մեջ կարևորելով չորս գործոններ՝ աշակերտին, դասավանդվող առարկայի բովանդակությունը, ուսուցման պայմանները, ուսուցչի մասնագիտական որակները, շեշտում էր, որ ուսուցման նպատակը աշակերտի կրթությունն ու զարգացումն է’ [96, էջ171-172]: Հավելենք, որ ներկայումս կրթական գործընթացի հիմնական նպատակն է սովորողների մտավոր, ֆիզիկական և հոգևոր ներուժի զարգացումը: Մինչդեռ վերջին շրջանում զանգվածային է դարձել աշակերտների անտարբերությունն ու բացասական

վերաբերմունքը ուսման նկատմամբ և կապված դրա հետ՝ շատ կարևոր է աշակերտին ուսումնախմացական գործունեության սուբյեկտ դարձնելու հիմնախնդրի լուծումը:

Համակարծիք լինելով Ս. Մանուկյանի հետ, ըստ որի, բոլոր ժամանակներում էլ կատարվել են որոնումներ աշակերտին ‘կամավոր’ ուսումնական գործունեության մեջ ընդգրկելու ուղղությամբ և պարտադրանքով տրվող նյութը հաճախ ունենում է իր բացասական հետևանքները աշակերտների անհատականության ձևավորման վրա [78, էջ259], նշենք, որ մասնագիտական գործունեության մեջ հաջողությունների հասնելու համար ուսուցիչը պետք է օժտված լինի ուսուցման արվեստով: Այն արտահայտվում է դասավանդման ռազմավարություններում, կառավարման և գնահատման ընթացակարգերում, հաղորդակցման հմտություններում, դասապլաններում, ինչպես նաև տեսությունների և ուսուցման ու յուրացման մոդելների իմացության մեջ’ [6, էջ176]:

Մեջբերվեց Ա. Ե. Ֆանտինիի դիտարկումը, ըստ որի ‘ուսուցման գործընթացի կիզակետը դա մանկավարժի կողմից հաղորդակցական հմտությունների ձևավորումն է, որը դրսևորվում է որպես ուսուցման մշակույթ’[132, էջ34]:

Ներկայացվեց ուսուցման արդյունավետության կախվածությունը ուսուցիչ-աշակերտ համագործակցության բնույթից, դիտարկելով դրա վերաբերյալ տարբեր մանկավարժագետների՝ այդ թվում Ն. Ֆ. Ռադիոնովի [102, էջ223] և Վ. Յա. Լյաուդիսի [76, էջ47] կարծիքները: Նշվեց որ, եթե Ն. Ֆ. Ռադիոնովը այդ համագործակցությունը ընդունում է որպես բազմասպեկտ երևույթ, որի մեջ մտնում են սոցիալական, հոգեբանական, և մանկավարժական կողմերը, ապա ըստ Վ. Յա. Լյաուդիսի այն սոցիալապես կազմակերպված փոխհարաբերություն է, որն ապահովում է անհատական ճանաչողական գործունեության ինքնակարգավորման կառուցվածքային բոլոր բաղադրատարրերի վերակառուցումը:

Վերլուծելով տարբեր հեղինակների կարծիքները փորձարարը նշեց, որ կրթության գործընթացը հիմնվելով նման բազմասպեկտ համագործակցության վրա, պետք է ապահովի սովորողների ինքնադրսևորումը և հասարակությանը ներդաշնակ ստեղծագործ անհատի ձևավորումը: Լրացնելով միտքը՝ փորձարարը հավելեց, որ կրթությունը չպետք է համահարթեցնի մարդկանց և, ավելին, եթե այն արդյունավետ է, ապա հանգեցնելու է աշակերտների միջև ավելի մեծ բազմազանության [22, էջ233]: Իսկ կրթության բովանդակությունն ըստ Ի. Յա. Լերների՝ ‘դա գիտելիքների համակարգի, մտավոր և գործնական հմտությունների, ստեղծագործական կարողությունների, աշխարհընկալման հուզականային վերաբերմունքի մանկավարժական հարմարվածությունն է, որի յուրացումը ապահովում է անձի զարգացումը’ [74, էջ101-103]:

Տեսական մասի ավարտից հետո խմբի մասնակիցներին առաջարկվեց իրավիճակ, որը կապված էր դասավանդման ընթացքում առաջացող դժվարության հետ: Իրավիճակի նկարագրությունը ներկայացված է հավելվածում: Խմբային քննարկումների ամփոփումից հետո փորձարարը նշեց. ‘Ժամանակակից դպրոցի թերություններից մեկն այն է, որ ուսուցման մակերեսային և անբավարար մեթոդներն և միջոցները կապված չեն դաստիարակության գործնականում կենդանի սկզբունքների հետ, որի արդյունքում առաջանում են դժվար իրավիճակներ նաև դասավանդման ընթացքում: Հայազգի մանկավարժագետ Հ. Հինդլյանը կարծում էր, որ ուսուցումը լինելու է այնպես, որ երեխաները դպրոցից ելնեն ոչ միայն անհրաժեշտ գիտելիքներով զինված, այլև բարոյապես, ֆիզիկապես և գեղագիտորեն հասունացած, իսկ դրա համար պետք է դպրոցը մոտեցնել կյանքին. ‘Համաքա’յլ ընթացքը կյանքի հետ, գիտակցե՛ք, որ ազգ մը այնքան կարժե, որքան իր դպրոցը, իսկ այդ դպրոցի խնդիրն է՝ աշակերտը մարդ ընել’[31, էջ29]: Տեղին է դիտարկել նաև Վ. Կումարինի տեսակետը, ըստ որի՝ ‘դպրոցի և ընդհանուր

կրթական համակարգի փրկությունը մրցունակ կադրերի պատրաստման պրոբլեմի լուծումն է, որը բնահարմարվող կերպար ձևավորող մանկավարժության խնդիրն է՝[70, էջ2]:

Այնուհետև փորձարարը խոսեց այն մասին, որ ներկայումս առաջնային նշանակություն ունի հումանիստական դաստիարակությունը, որի նպատակը,ինչպես նշում է Վ. Սլաստյոնինը, անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացումն է [108, էջ285]: Շեշտվեց հայ մանկավարժագետ Յ. Ռ. Սիմոնյանի կողմից ներկայացված հումանիստական կրթության սկզբունքները՝ ‘1.Երեխայի նկատմամբ հարգանքի դրսևորումը, 2. երեխայի ազատության գաղափարի ընդունումը, 3.երեխային հասկանալու անհրաժեշտության գիտակցումը’ [32, էջ17-18]: Ներկայացվեց Հովհարդ Գարդների բազմաբնույթ մտածողության տեսությունը [31, էջ216-217], որը կարելի է կիրառել փոխներգործուն ուսուցման ընթացքում, որտեղ հաշվի են առնելու երեխայի մտածողության տարբեր ուղիները: Ծանոթություն տրվեց Զ. Բրունների ներկայացրած ուսուցման հիմնական դրույթներին, որոնք են՝ ա) սովորողի ուսումնական հակումները, բ) գիտելիքի մատուցման մատչելի ձևերի կիրառումը, գ) պատժի ու խրախուսանքի բնույթն ու հաճախականությունը [21, էջ112]:

Անդրադառնալով քննարկվող իրավիճակին՝ փորձարարը նշեց. «նման իրավիճակում գտնվող ուսուցչի հետ, որի մեջ արդեն ձևավորվել է ցածր ինքնագնահատական, խորհրդատուն պետք է նախ զրուցի, որպեսզի պարզի՝ ինչպե՞ս է ուսուցիչը ընկալում իր դժվարությունը, բացատրում դրանք ծնող պատճառները: Հաջորդ քայլը դասալսումների անցկացումն է, որը կարող է իրականացնել ուղղակի կամ անուղղակի ձևով՝ պարզելու համար իրավիճակի առաջացման իրական պատճառները: Այդ ամենից հետո մանկավարժ-խորհրդատուն պիտի գնահատի իրավիճակը և դրան համապատասխան որոշակի գործողություններ կատարի, որոնց թվում՝ զրույց աշակերտների հետ, զրույց

ծնողների հետ և ուղղորդում ուսուցչին՝ ձևավորելու իր մասնագիտական նոր պահվածքը՝:

Իրավիճակի համատեղ քննարկումը և վերլուծությունը մասնակիցներին հնարավորություն տվեց անդրադարձ կատարելու իրենց մասնագիտական գործունեությանը, իրատեսորեն գնահատելու այդ գործունեության ընթացքում դրսևորվող տարաբնույթ դժվարությունները, դրանց առաջացման պատճառները և հաղթահարման ուղիները:

Այնուհետև փորձարարը ներկայացրեց խորհրդատուի կողմից ուսուցիչներին ցուցաբերվող մեթոդական օգնության՝ այսպես կոչված ‘համագործակցային օրագրի պահման’(Collaborative diary keeping) մեթոդը, որը երկար տարիներ արդեն կիրառվում է արտերկրում: Ըստ այդմ, նշվեց. ‘Քանի որ ուսուցիչները հաճախ աշխատում են ինքնավար և մեկուսացված փակ դռների հետևում՝ անհատական դասարաններում, շատ դեպքերում նրանց դժգոհությունները չեն արտահայտվում: Այս դեպքում կազմակերպվելու է ուսուցիչների հանդիպում, որի ընթացքում քննարկվելու են այն թեմաները, որոնց վերաբերյալ նրանք ունեն իրենց հարցերը: Թեմաները կարող են լինել դասարանի ղեկավարման, դասավանդման հիմնական մոտեցման, հատուկ դասավանդման մոտեցումների իրականացման, ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների, հատուկ ‘պրոբլեմային’ աշակերտների մասին: Ուսուցիչները մասնակցելով համագործակցային ‘օրագրի պահելու’ դասընթացներին, պարզում են էականը ժամաքանակի, դասավանդման արդյունավետ ձևերի, կարգապահական հարցերի մասին հոժարությամբ են իրականացնում և՛ հաճելի, և՛ տհաճ դասարանների փորձերը’[134, էջ10]:

Փորձարարի կողմից դիտարկվեցին դիդակտիկ խորհրդատվության մեջ կիրառվող դասավանդման մեթոդական մոդելները, որոնք առաջարկվել են հոգեբաններ Մ. Խոլոդնայայի, Է. Գելֆմանի և Լ. Դեմիդովայի կողմից: Նշվեց,

դրանցից յուրաքանչյուրի առանձնահատկությունները ('ազատ' մոդելի հիմքում երեխայի ներքին նախաձեռնության զարգացումը, 'երկխոսային' մոդելում՝ երկխոսության մշակույթի միջոցով երեխաների գիտակցության ձևավորումը, 'անհատական' մոդելում՝ երեխայի հուզա-կամային, բարոյական, գեղագիտական հնարավորությունների զարգացումը, 'զարգացնող' մոդելում՝ կրտսեր դպրոցականի տեսական մտածողության զարգացումը, 'ակտիվացնող' մոդելում՝ երեխայի վերլուծական մտածողության ակտիվացումը...)'[116, էջ180-183]:

Շեշտելով դիդակտիկական խորհրդատվության կարևորությունը, որն ուղղվելու է դասավանդման ընթացքում առաջացող դժվարությունների հաղթահարմանը, փորձարարը անդրադարձավ դրա հիմնական արդյունքին՝ մանկավարժի կայացմանը որպես գործունեության սուբյեկտի: Տեսական ելույթը ամփոփելով փորձարարը նշեց, որ ուսուցման գործընթացը պետք է կազմակերպել այնպես, որ իրականացվի դաստիարակող ուսուցում, որի արդյունքում մտքերից առաջանում են զգացողություններ, իսկ դրանցից՝ սկզբունքներ և արարքներ:

Վերջում բաժանվեցին ինքնաստուգման թեստեր [տես հավելվածը]:

Հաջորդ սեմինար պարապմունքի թեման էր՝ 'Երեխայի և դասղեկի հետ տարվող խորհրդատվությունը՝ որպես սոցիալ-մանկավարժական աջակցության ձև': Պարապմունքը կազմված էր երկու մասից, որի առաջին մասում տեսականորեն ծանոթություն տրվեց կոնկրետ իրավիճակներում երեխայի հետ տարվող խորհրդատվության առանձնահատկությունների և տեխնիկայի մասին:

Փորձարարը ներկայացրեց 'երեխայի պրոբլեմը' ձևավորող դժվարությունները՝ մասնավորապես անդրադառնալով դեռահասային տարիքի հետ կապված դաստիարակչական բարդություններին: Մեջբերելով Մ. Վ. Մատյուխինի այն տեսակետը, ըստ որի՝ 'Դեռահասի պահվածքը պայմանավորված է նրանով, թե ինչպես են մեծահասակները օգնում նրան լուծել

ներքին հակասությունները՝ [80, էջ308], փորձարարը խոսեց դրանց հաղթահարմանն ուղղված մանկավարժական խորհրդատվության առարկայական, մասնագիտական, սոցիալ-մանկավարժական և դաստիարակչական տեսակների մասին: Ներկայացվեց դաստիարակչական խորհրդատվության ժամանակ խորհրդատուի կողմից կիրառվող մարտավարությունների՝ պաշտպանության, օգնության, համագործակցության, դիրեկտիվ ազդեցության, խրախուսման մասին: Ավելացնելով, որ դաստիարակության գործընթացի հիմնական փուլը ըստ Ի. Պ. Պողևսիի՝ ‘դաստիարակվողների կողմից պահվածքի պահանջվող նորմերի և կանոնների գիտակցումն է’ [97, էջ20], փորձարարը բացատրեց աշակերտի պահվածքի ձևավորման մեխանիզմը դաստիարակչական խորհրդատվության օգնությամբ:

Այնուհետև փորձարարը մասնակիցներին առաջարկեց մի իրավիճակ, որը կապված էր դասղեկի կողմից կատարվող դաստիարակչական աշխատանքում արտահայտվող դժվարության հետ: Իրավիճակի վերլուծության ընթացքում տեղի ունեցավ փորձարարի կողմից հարցադրումներ ուղղված մասնակիցներին:

Իրավիճակի նմուշը, փորձարարի հարցադրումները և մասնակիցների ելույթները տրված են հավելվածում:

Վերջում փորձարարը ամփոփեց բոլորի ելույթները նշելով. ‘Այս օրինակում խորհրդատուն օգտագործեց ‘համագործակցության’ մարտավարությունը, որի ժամանակ նա օգնեց երեխաներին անդրադարձ կատարելու իրենց պահվածքին: Համաձայնվելով Ի. Ս. Գեսսենի այն գաղափարի հետ, ըստ որի՝ ‘վարժանքը տարբերվում է կարգապահությունից նրանով, որ այն կիրառվում է կենդանիների նկատմամբ, որոնք զուրկ են բանականությունից, գործելով միայն ֆիզիկական ուժի և վախի պայմաններում’ [52, էջ2], մինչդեռ երեխայի դաստիարակության հիմքում պետք է լինի նրա համոզմունքների և արժեքների ձևավորումը:

Ավելացնենք, որ խորհրդատվության անցկացման անհրաժեշտություն է զգացվում ոչ միայն ‘դժվար դեռահասների’ հետ, այլ նաև մանկավարժական հանրույթի մյուս անդամների, հատկապես դասղեկի հետ, որի պարտականությունն է յուրաքանչյուր երեխայի ճիշտ կողմնորոշումը դասի գործընթացի նկատմամբ, նրանց մեջ առկա բացասական որակների ժամանակին հայտնաբերումը և հնարավորին չափով հաղթահարումը:

Իրավիճակի համատեղ մեկնաբանությունը մասնակիցներին օգնեց բացահայտել իրենց վերացական մտածողությունը, վերաիմաստավորել սեփական մասնագիտական կենցաղի թեմաները, դրանց համապատասխանությունը լուծվող մանկավարժական խնդիրներին և յուրաքանչյուր մասնագիտական իրավիճակ քննարկել այն ուղեկցող բոլոր պայմանների համատեքստում, գտնելով հնարավոր լուծման ուղիները:

Այնուհետև խոսվեց դասղեկի կողմից կատարվող աշխատանքների, նրան ուղղված պահանջների, նրա աշխատանքում առաջացող դժվարությունների մասին: Նշվեց, որ դպրոցում երեխան բախվում է մեկ այլ դաստիարակի՝ հանրույթի հետ: Նա մտնում է տարբեր խմբերի մեջ՝ զգալով իր վրա նրանց ազդեցությունը: Ուսումնական հաստատության ուսուցիչը, դաստիարակը հնարավորություն ունեն ազդելու երեխայի վրա ոչ միայն անմիջական, այլև միջնորդավորված ձևով՝ դասավանդած առարկայի, դասարանի հանրույթի, ընկերների, միկրոխմբերի միջոցով [78, էջ145]: Կապված այդ մտքի հետ նշվեց, որ դաստիարակությունը չի ընդունում մակերեսային, հանդուրժող վերաբերմունք: Այն պահանջում է հաղթահարել այնպիսի դժվարություններ, որոնք մշտապես առաջանում են ուսուցչի աշակերտների հետ ունեցած հաղորդակցման ընթացքում: Մեջբերվեց Լ. Ս. Վիգոտսկու այն միտքը, ըստ որի ‘դաստիարակության գործընթացի հիմքում ընկած պետք է լինի աշակերտի

անձնական գործունեությունը, և դաստիարակության ողջ արվեստը պետք է միայն նրան հանգի, որ կարգավորի և ուղղվածություն տա այդ գործունեությանը»[49, էջ91]: Միաժամանակ ավելացվեց, որ ըստ Պ. Ի. Պիդկասիստիի, 'մանկավարժի դերը ներկայիս դպրոցում ենթարկվում է ձևափոխման, նա զբաղեցնում է 'թաքնված մանկավարժական դիրք'՝ ունենալով դաստիարակչական նպատակ, կազմակերպում է դրա իրականացումը՝ առանց երեխաներին ցուցադրելու, դառնալով երեխայի խորհրդատուն, օգնականը' [95, էջ77]: Վկայակոչելով հայ մանկավարժագետ Գ. Ե. Ղույումջյանի այն տեսակետը, ըստ որի. 'մանկավարժական գիտության մեջ դաստիարակությունը հասկացվում է որպես անձի վարքագծի՝ բնավորության, հարաբերությունների մշակույթի ձևավորում»[27, էջ16], նշվեց, որ երեխաների դաստիարակությանը չի կարելի հասնել միայն մեկ դաստիարակի՝ դասղեկի ջանքերի միջոցով: Այստեղ մեծ դեր ունի կատարելու մանկավարժական խորհրդատվությունը: Փորձարարը ներկայացրեց այն ծրագրային փաթեթը, որն իր մեջ ներառում էր դասղեկների հետ տարվող մանկավարժական խորհրդատվության գործընթացի հաջորդական քայլերը, նշելով. 'հաշվի առնելով այն իրողությունը, որ ըստ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի ամբողջական ապահովման՝ դասղեկի հիմնական խնդիրը 3 հանրույթների՝ աշակերտական, մանկավարժական, ծնողական փոխհարաբերությունների կարգավորումն ու նրանց համատեղ գործողությունների կազմակերպումն է, և նրա աշխատանքը պետք է բաժանվի մի քանի փուլերի, որոնք իրենց մեջ պետք է ներառեն հետազոտական տարրեր, որոնց անցկացման ժամանակ դասղեկին պիտի օգնեն խորհրդատու-մանկավարժները: Այն իրականացվելու է հետևյալ փուլերով.

ա) Նախապատրաստական փուլ՝ մանկավարժ-խորհրդատուի միջոցով դասողելը ուսումնական տարվա վերջում ծանոթանում է աշակերտների անձնական գործերին:

բ) ${}^2B^3I \gg \tilde{N} \gg \tilde{Y}^3 E \tilde{Y}^3 I^3 Y \quad I^3 Y \tilde{A}^3 \tilde{O} \tilde{U}^3 Y \quad \div \tilde{A} \tilde{O} \tilde{E} \quad \tilde{I}^3 \tilde{I}^3 \tilde{N} \tilde{I} \tilde{A} \tilde{O} \tilde{U} \quad \tilde{I} \quad \tilde{A} \tilde{O} \tilde{E} \tilde{I}^3 \tilde{N} \tilde{I}^3 \quad \tilde{E} \tilde{I}^3 \mu \tilde{C} \tilde{Y}^3$
 $\frac{1}{2} \tilde{N} \tilde{A} \tilde{O} \tilde{U} \tilde{O} \tilde{Y} \gg \tilde{N} \tilde{C} \quad \tilde{E} \tilde{A} \tilde{N} \tilde{N} \tilde{I}^3 \tilde{I} \tilde{A} \tilde{O} - \tilde{U}^3 \tilde{Y} \tilde{I}^3 \tilde{I}^3 \tilde{N} \tilde{A} \tilde{C} \quad \tilde{I}^3 \tilde{C} \tilde{I} \tilde{A} \tilde{O} \tilde{U} \tilde{Y} \gg \tilde{N} \tilde{C} \quad \tilde{U} \tilde{C} \tilde{C} \tilde{A} \tilde{O} \tilde{A} \tilde{I}:$

գ) Մանկավարժական ախտորոշման իրականացման փուլ՝ մանկավարժ-խորհրդատուի միջամտությամբ դասողելը հատուկ մեթոդներով (ախտորոշող թեստավորում) բացահայտում է երեխաների առանձնահատկությունները:

դ) Տարբերակված դաստիարակչական և հոգեշտկողական աշխատանքների կազմակերպման փուլ՝ խորհրդատու-մանկավարժի կողմից յուրաքանչյուր աշակերտի վարքի դրսևորումների վերաբերյալ խորհուրդներ են տրվում դասողելին, կատարվում է դժվար իրավիճակների վերլուծություն և ընդունելի պահվածքի ձևավորում: Այդ խորհրդատվությունը կատարվում է ամբողջ տարվա ընթացքում՝ ըստ անհրաժեշտության, որի միջոցով վերահսկվում է երեխաների վարքագիծը: Նման խորհրդատվությունն իրականացվում է նաև երեխաների ծնողների հետ:

ե) Երեխայի զարգացման և դաստիարակության արդյունքների կանխարգելման փուլ՝ դասողելը կարող է հասնել զգալի արդյունքների, եթե նախորդ փուլերն արդեն իրականացրել է:

Հերթական սեմինար-պարապմունքի թեման էր՝ ‘խորհրդատվությունը ագրեսիվ վարք ունեցող երեխաների հետ’: Սեմինարի սկզբում փորձարարը խոսեց մանկական ագրեսիայի դրսևորման մասին: Նշվեց, որ դպրոցականների ագրեսիվության պատճառները և արտահայտման ձևերը շատ տարբեր են:

Ներկայացվեց, որ հետազոտողների մի մասը այդ պատճառների մեջ դիտարկում է դպրոցական գործոնները, մյուսները՝ սոցիալական միջավայրը, երրորդները՝ այդ երևույթի մասնակիցների սոցիալ-տնտեսական կարգավիճակը,:

Մեկնաբանելով ագրեսիվ պահվածքի դրսևորումները, փորձարարը նշեց. ‘Քանի որ երեխայի սոցիալականացումն իրականանում է ինչպես հասակակիցներին, այնպես էլ մեծերին հետևելու գործընթացում, հետևաբար, երեխայի ագրեսիվ վարքը կանխելու համար պետք է հասնել նրան, որ թե՛ մանկական, թե՛ մանկավարժական հանրույթներում ոչ ագրեսիվ գործողությունները դառնան վարքի նորմեր’: Ավելացվեց, որ ‘շատ դեպքերում սոցիալական փորձ չունեցող անչափահասները հաճախ հայտնվում են այն անձանց ազդեցության տակ, ովքեր անցել են սոցիալական դեֆորմացման բոլոր փուլերը’ [26, էջ150]: Կապված դրա հետ մեջբերվեց Դ. Լեյնի խոսքերը, ըստ որի, ‘երեխայի ագրեսիվության պատճառների և այդ գործընթացի զարգացումը հասկանալու համար բավական չէ սահմանափակվել միայն վիճաբանողների միջև հարաբերությունների ուսումնասիրությամբ, այլ անհրաժեշտ է մշակել այն մասնակիցների պահվածքի կոմպլեքս մոդելները, որոնք որոշակի ազդեցություն են թողնում բուլինգի ձևավորման վրա’ [71, էջ255]:

Այնուհետև փորձարարը խոսեց խորհրդատվության իրականացման էմպիրիկ մոդելի մասին [տես ‘1.3, էջ45]:

Սեմինարի հաջորդ մասում մասնակիցները բաժանվեցին երկու խմբի, որոնցից յուրաքանչյուրին առաջադրվեց իրավիճակի քննարկում: Իրավիճակները կապված էին մանկական ագրեսիայի դրսևորման հետ: Իրավիճակների նկարագրությունը և մասնակիցների ելույթները տրված են հավելվածում:

Ամփոփելով մասնակիցների արտահայտած կարծիքները փոփոխությունը... Մենք ինչ-որ մեկին չենք դաստիարակում, եթե նրա մեջ չենք առաջացնում փոփոխություն’ [112, էջ25]: Շարունակելով միտքը՝ փորձարարը նշեց. ‘Այս ամենին կարելի է հասնել նման երեխաների հետ դաստիարակչական խորհրդատվության անցկացման միջոցով, որի արդյունավետ մեթոդներից մեկը զրույցն է, որը

երեխային ճանաչելու լավագույն մեթոդն է: Սակայն, որպեսզի երեխան լիովին 'բացվի' և վստահի իր հոգու գաղտնիքները խորհրդատուին, պետք է պահպանվի խորհրդատվության էթիկական սկզբունքը:

Իրավիճակի քննարկումը և համակողմանի վերլուծությունը օգնեց մասնակիցներին իրատեսորեն գնահատելու սեփական մասնագիտական փորձը, արտահայտելու մանկավարժական ինքնատիպ մտածողություն, ինչպես նաև փորձարարի օգնությամբ հայտնաբերել ճանաչողության թաքնված պակասը:

Վերջում մասնակիցներին բաժանվեցին ինքնաստուգման թեստեր [տես հավելվածը]:

Հերթական սեմինար-պարապմունքի թեման էր՝ 'Ընտանեկան խորհրդատվության մոդելները և հայեցակարգերը: Խորհրդատվություն՝ ուղղված ծնողների և երեխաների արդյունավետ փոխազդեցության ձևավորմանը':

Սեմինարի առաջին մասում փորձարարը տեսական պատկերացում տվեց թեմայի վերաբերյալ՝ մեջբերելով Վազգեն Առաջինի խոսքը, ըստ որի՝ ընտանիքի հիմքը ծնունդի հրաշալիքն է և մայրության սրբությունը [33, էջ164]: Անդրադառնալով երեխայի անհատականության ձևավորման վրա ներգործող բազմաթիվ ազդակներին, նշվեց, որ ընտանիքը դաստիարակության ամենամեծ համալսարանն է [29, էջ25]: Ներկայացնելով Վ. Ա. Նիկիտինայի այն դիտարկումը, ըստ որի, բարոյական դաստիարակության նպատակը երեխայի ներքին ուղղվածության ձևավորումն է [89, էջ58], նկատենք, որ այն դառնում է նաև երեխայի պահվածքի ուղղորդողը:

Ընտանեկան խորհրդատվության մեջ առաջին կարևոր քայլը խորհրդատուի կողմից ընտանիքի անդամների հետ վստահության մթնոլորտի ստեղծումն է: Պրոբլեմային ընտանիքների հետ աշխատանքը պետք է սկսվի այն հարցի պարզումից, թե հիմնախնդիրը որքանով է առնչվում ընտանիքի յուրաքանչյուր

անդամի հետ, ընտանիքի անդամները որքան բարեկիրթ են միմյանց նկատմամբ: Այլ կերպ ասած ընտանեկան խորհրդատվություն անցկացնելիս անհրաժեշտ է նախ ուսումնասիրել և գնահատել ընտանիքը՝ ծանոթանալով նրա ներքին միջավայրի բնութագրիչներին, որոնցից են՝ ընտանիքի անդամների դերերը, ընտանեկան կանոնները, ընտանիքում առկա հաղորդակցությունը, նպատակները, արժեքները: Ելնելով վերոնշյալից ընտանեկան խորհրդատվության փուլերն են՝ 1. դիագնոստիկականը և վերականգնողականը: Խորհրդատուի կողմից կատարվելիք քայլերն են. 'ա) ծնողների մանկավարժական կուլտուրայի բարձրացումը, բ) ընտանիքի կազմակերպումը որպես կոլեկտիվ, ընդհանուր հեռանկարների որոշումը, գ) բանավոր պահանջների ամրապնդումը դաստիարակչական գործընթացի պայմաններում, դ) երեխաների նախասիրությունների նկատմամբ հետաքրքրության ձևավորումը, ե) ընտանիքում առկա նորմերի և արժեքների ընդունումը' [65, էջ58]:

Կապված ընտանիքում առկա հաղորդակցության հետ՝ պետք է ասել, որ այս գործընթացում հանդես եկող բարդ հիմնախնդիրներից է, այսպես կոչված, 'հետադարձ կապը', որը Է. Գ. Էյդեմիլլերը և Վ. Յուստիցկիսը համարում են 'պարադոքսալ հաղորդակցության քայքայիչ ձև, որտեղ հակասական հաղորդակցությանը ավելանում է նաև այդ հակասականությունը տեսնելու (կամ ծայրահեղ դեպքում մեկնաբանելու) դժվարությունը'[123, էջ163]:

Այնուհետև փորձարարը խոսեց ընտանեկան խորհրդատվության տարբեր մոդելների՝ այդ թվում 'լուսավորող', 'հոգեդինամիկ', 'կառուցվածքային', մոդելների մասին, որոնք ներկայացվել և դիտարկվել են Ս. Գորդոնի, Ն. Դևիդսոնի [135] և Մ. Բուուենի [125] աշխատանքներում: Ըստ այդմ նշեց, որ բնութագրելով երեխային, որպես անձնավորություն, որն ունի պրոբլեմ, խորհրդատուն ձգտում է փոխել ոչ թե երեխային, այլ շրջապատող միջավայրը, առաջին հերթին ծնողական ազդեցությունը

նրա վրա և փոխելով այդ ազդեցությունը, փոխում է երեխայի պահվածքը: Դիտարկելով 'հոգեդինամիկ' մոդելը՝ փորձարարը նշեց, որ ընտանիքը, հանդես գալով էմոցիոնալ համակարգ ազդում է երեխայի հասունացման և կայացման վրա՝ ձևավորելով երկու տիպի անձնավորություններ, որն էլ իր հերթին պայմանավորում է ընտանեկան խորհրդատվության տարբերակվածությունը:

Անդրադարձ կատարվեց նաև Գ. Նավայտիսի ընտանեկան խորհրդատվության հայեցակարգին: Նշվեց, որ ըստ այս հայեցակարգի՝ ընտանիքում տիրում են այնպիսի հարաբերություններ, երբ ամուսինների կողմից չլուծված ընտանեկան խնդիրների լուծման ժամանակ խառնվում է երրորդ անձը՝ շատ հաճախ երեխան: Խմբի կողմից վերլուծվեց նաև Նավայտիսի այն տեսակետը, ըստ որի, 'պրոբլեմները, որոնք ծնում են տրիանգուլյացիոն հարաբերություններ, հետևյալներն են. երեխաները ցանկանում են ունենալ կայունություն ծնողների կողմից, բայց ստիպված են իրենք ապահովել նրանց կայունությունը, երբ ամուսինները հասնում են կայունության, նրանք ընկնում են երեխայից կախվածության մեջ, ինչը դանդաղեցնում է ընտանիքի բոլոր անդամների ինքնակայացումը' [85, էջ20]:

Սեմինարի երկրորդ մասում կատարվեց իրավիճակի քննարկում: Իրավիճակը կապված էր ծնող-երեխա հարաբերություններում դրսևորվող կոնֆլիկտի հետ:

Իրավիճակի և մասնակիցների արտահայտած կարծիքների նկարագրությունը տրված է հավելվածում:

Ամփոփելով ելույթները՝ փորձարարը նշեց. 'Ընտանիքը առաջին միջավայրն է, որտեղ երեխան սովորում է դաստիարակության այբուբենը և իզուր չէ, որ Վ. Ա. Սուխոմլինսկին երեխային համարում է ընտանիքի հայելին, որի մեջ արտացոլվում է ծնողների բարոյական մաքրությունը և որ առանց ծնողական դպրոցի հնարավոր չէ պատկերացնել ընտանե-դպրոցական դաստիարակությունը [111, էջ21]: Դիտարկելով և վերլուծելով թեմային վերաբերող տեսական նյութը և մեր կողմից կատարված

հավաստող գիտափորձերի արդյունքները՝ նշենք, որ ժամանակակից հասարակության մեջ ավելի նկատելի է դառնում ընտանիքի ճգնաժամը, որից դուրս գալու ուղիները շատ ընտանիքներ չեն գտնում: Ճգնաժամը արտահայտվում է նրանում, որ ընտանիքները ավելի վատ են իրականացնում իրենց գլխավոր գործառույթը՝ երեխաների դաստիարակությունը: Ծնող-երեխա անհամաձայնությունը հաղթահարելու համար ծնողները պետք է օժտված լինեն հոգեբանական և մանկավարժական բավարար գիտելիքներով, որպեսզի կարողանան ճիշտ կազմակերպել երեխայի դաստիարակությունը՝[12, էջ153]: Շատ դեպքերում ծնողները փորձում են դաստիարակությունը իրականացնել ճնշման և վախի միջոցով, մինչդեռ ինչպես նշում է Վ. Ն. Սոկոլովան. ‘Թե ծնողները և թե մանկավարժները չպետք է ճնշեն երեխաներին, նրանց մեջ առաջացնելով վախ: Անհրաժեշտ է երեխայի մեջ արթնացնել միտքը, զարգացնել հնարամտությունը և սովորելու ցանկությունը՝[109, էջ86]:

Խոսելով քննարկվող իրավիճակի մասին՝ նշենք, որ ինչպես ներկայացնում է Ն. Ի. Նիկիտինան. ‘Այն հույզերը, որոնք առաջացել են երեխայի մոտ, որոշակի իրավիճակի արդյունքում, հետագայում դառնում են նրա զարգացման շարժիչ ուժը’ [90, էջ229]: Հաշվի առնելով այդ հանգամանքը խորհրդատուն պետք է խորհրդատվություն անցկացնի և երեխայի և ծնողի հետ իր աշխատանքում համատեղելով զգայական և գիտակցական կողմերը: Պետք է ի նկատի ունենալ, որ հաղորդակցությունը խորհրդատուի և ծնողի միջև հնարավոր է, որ միանգամից չձևավորվի: Խորհրդատուի խնդիրն է լինելու նախ՝ վստահելի հարաբերություններ ստեղծել խորհրդատվություն ընդունողի՝ տվյալ դեպքում Հրաչյայի հոր հետ: Հաջորդ աստիճանում առավել խորանալով իրավիճակի առանձնահատկությունների մեջ, գտնել դրա շտկման մեխանիզմները՝ իրականացնելով նրա ինքնագիտակցության և ինքնավերլուծության զարգացումը: Հրաչյայի հետ խորհրդատվություն

անցկացնելիս, խորհրդատուն պետք է նկատի ունենա, որ կարող է օգտագործել դաստիարակչական խորհրդատվության 'պաշտպանություն' մարտավարությունը: Այս դեպքում անկախ ընտրած մարտավարությունից, խորհրդատուն պետք է հաշվի առնի, որ իր աշխատանքի արդյունավետության կարևոր ցուցանիշ է ընտանիքում համախմբվածության ապահովումը, միջանձնային հարաբերությունների լավացումը: Քանի որ, ինչպես նշում է Կ. Խորնին, 'ընտանիքի անդամների միջև տարածայնությունների դեպքում, երեխան ունենում է լքվածության զգացում, ձգտելով աջակցության'[117, էջ27], մինչդեռ, ըստ Բերնսի՝ 'այն երեխաների մոտ, ովքեր ունեն համերաշխ և կազմակերպված ընտանիքներ, զարգանում է բարձր ինքնագնահատական' [45, էջ149]:

Քննարկումները փորձարարի կողմից ամփոփվեցին Ս. Մինուխինի դիտարկման մեջբերումով, ըստ որի՝ 'կառուցվածքային իմաստով ընտանեկան թերապիան ոչ թե հատուկ ցուցումներով մեթոդների խումբ է, այլ մտածողության ուղի, որի հիմքում ընկած է այն գաղափարը, որ ընտանեկան պրոբլեմները կարող են ընկալելի լինել միայն համատեքստային ուսումնասիրության դեպքում'[141, էջ8]:

Իրավիճակի մեկնաբանությունը և համակողմանի վերլուծությունը հնարավորություն տվեց մասնակիցներին ճիշտ ընկալել ընտանեկան խորհրդատվության իրականացման մեխանիզմը: Արդյունքում մանկավարժների մոտ բացահայտվեցին այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են՝ ինքնավերլուծությունը, ինքնադրսևորումը, զարգացած երևակայությունը, ապրումակցումը և այլն:

Հաջորդ պարապմունքի թեման էր՝ 'Անհատական և խմբային խորհրդատվությունը': Ծանոթությունն անցկացվեց երկու սեմինար պարապմունքով: Առաջին բաժնում տեսական պատկերացում տրվեց թեմայի մասին. ներկայացվեցին խորհրդատվության երկու ձևերն իրենց առանձնահատկություններով: Անհատական խորհրդատվության մասին խոսելիս շեշտվեց, որ այն կարելի է իրականացնել ա)

պարզաբանող հետազոտության, բ) նմուշա-իրադարձային և գ) կիզակետ-վերլուծության մեթոդներով:

Առաջին մեթոդը մեկնաբանելիս նշվեց, որ դրա նպատակը մանկավարժների մասնագիտական դժվարության պատճառների բացահայտումն է: Փորձարարը բացատրեց, որ այս մեթոդի կիրառման հիմնական բնագավառը դիդակտիկ խորհրդատվությունն է՝ ուղղված մանկավարժի մասնագիտական պահվածքի ձևափոխմանը: Նմուշա-իրադարձային մեթոդը դիտարկելիս նշվեց, որ այն ենթադրում է ‘անհատական դեպքի’ հետ կապված խորհրդատվություն [նայել՝1.4, էջ50-51]:

Կիզակետ-վերլուծության մեթոդի մասին խոսելիս շեշտվեց, որ այն օգտակար է թե՞ խորհրդառուի անձի, թե՞ այն համատեքստային պայմանների բազմակողմանի վերլուծության համար, որոնք առկա են այդ իրավիճակում:

Այնուհետև փորձարարը խոսելով խմբային խորհրդատվության մասին, նշեց խմբային խորհրդատվության այն առավելության մասին, որ խումբն ավելի արդյունավետ է վերահսկում անհատի վարքը, և խմբի յուրաքանչյուր անդամ ավելի դյուրությամբ է յուրացնում վարքի մոդելները, քան նույնը միայն խորհրդատուի ներկայությամբ: Ներկայացվեցին խմբային խորհրդատվության բոլոր բաղադրիչները: Կարևորելով համախմբվածության գաղափարը՝ փորձարարը նշեց, ‘խմբում, որտեղ տիրում է ներքին թշնամանք, քիչ է հնարավոր իրավիճակին համարժեք հարմարվողական պահվածք դրսևորել և կայացնել ճիշտ որոշում [105, էջ268]:

Միաժամանակ ավելացվեց, որ համախմբվածությունը կարող է ունենալ նաև բացասական կողմեր, մեջբերելով Կ. Ռուդեստամի տեսակետը, ըստ որի՝ համախմբվածությունը կարող է պատճառ դառնալ մասնակիցների մոտ քննադատաբար մտածելու ցանկության բացակայությանը [106, էջ32]:

Այնուհետև փորձարարը խոսեց մասնակիցների ինքնաբացահայտումը ապահովող անհրաժեշտ պայմանների, այդ թվում բարենպաստ բարոյահոգեբանական միջավայրի առկայության մասին՝ շեշտելով նաև ինքնաբացահայտման սահմանափակությունը: Ավելացվեց, որ ինքնաբացահայտումը հնարավորություն է տալու յուրաքանչյուր մասնակցի համեմատել իրեն մյուս մասնակիցների հետ, զգալ իր մասնագիտական թերությունները [նայել՝1.4, էջ53-54]:

Պարապմունքի երկրորդ մասում մասնակիցներին բաժանվեց իրավիճակի նկարագրություն: Իրավիճակը կապված էր մանկավարժական հանրությամբ տնօրենի և մանկավարժի միջև ծագած անհամաձայնության և խորհրդատուի միջամտությամբ հակամարտող կողմերի միջև փոխզիջման ձևավորման ռազմավարություն մշակելու հետ: Իրավիճակի նմուշը և ելույթների նկարագրությունը տրված է հավելվածում:

Եզրափակելով մասնակիցների քննարկումները՝ փորձարարը նշեց. ‘Տվյալ դեպքում մենք գործ ունենք խորհրդատվության նմուշա-իրադարձային մեթոդի հետ, երբ խորհրդատուն բախվում է այսպես կոչված ‘անհատական դեպքի’ հետ: Այս մեթոդի իրականացման համար ելակետ է ծառայում խորհրդառուի զգացած ապրումների փոխադրումը, ընկալումը և վերապրումը խորհրդատուի կողմից: Խորհրդատուն կարող էր կիրառել նաև կիզակետ-վերլուծության մեթոդը, որի դեպքում խորհրդատուն պետք է կատարեր և՛ խորհրդառուի, և՛ իրավիճակի, և՛ խնդրի բազմակողմանի ուսումնասիրություն, որի մեջ մտնելու է խորհրդառուի հուզական այն որակների հետազոտությունը, որոնք իրենց անդրադարձն են ունենում նրա մասնագիտական գործունեության վրա’:

Իրավիճակի քննարկումը և վերլուծությունը մասնակիցներին օգնեց ծանոթանալ խորհրդատվության ձևերին և դրանց կիրառման եղանակներին մասնագիտական գործունեության որոշակի պայմաններում: Ինչպես նաև այն հնարավորություն տվեց

զարգացնել մանկավարժների այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են համագործակցային աշխատանքի հակվածությունը, հանդուրժողականությունը, զարգացած երևակայությունը, դիվանագիտությունը, արտահայտվողականությունը:

Ուսուցողական գիտափորձերի արդյունքների ամփոփում

Ուսուցողական դասընթացի ծրագիրը կազմված էր այնպես, որ նրա յուրաքանչյուր բաղադրիչ կապված էր ուսումնաճանաչողական գործընթացի որոշակի դժվարության ներկայացման և դրա հաղթահարման ուղիների մեկնաբանության հետ: Հետևաբար գիտափորձերը անցկացնելիս փորձարկվողները քննարկեցին ներկա պայմաններում կրթական գործընթացում առկա դժվար իրավիճակների բնույթն ու դրանց վերացման մեխանիզմները: Ուսուցողական ծրագրի իրականացման ժամանակ նախատեսված գործողությունները արտաքնապես շատ պարզ և հասկանալի էին թվում, սակայն, ինչպես պարզվեց, նույնիսկ փորձառու մանկավարժները միշտ չէ, որ կարողանում էին իրավիճակի հաղթահարման բոլոր քայլերը ճիշտ կատարել:

Գիտափորձերը ցույց տվեցին, որ մանկավարժական տարբեր իրավիճակների բազմակողմանի վերլուծություն կատարելիս, դրանց պատճառահետևանքային կապերը ուսումնասիրելիս մանկավարժները դժվարանում են առանձնացնել հանգուցային հարցերը, առավել ևս, որն ամենակարևորն է, չեն կարողանում լիարժեք համատեքստային մեկնաբանություն իրականացնել: Ուսուցողական գիտափորձերի առաջին պարապմունքների ժամանակ մասնակիցների թիմային աշխատանքում նկատվեցին մի շարք սխալներ, որոնք պայմանավորված էին նրանց որոշ կարծրատիպերի հաղթահարման հետ կապված դժվարություններով: Ինչպես նշում է Կ. Ռոջերսը, խմբային աշխատանքի սկզբում ‘մասնակիցները միմյանց ցույց են տալիս միայն իրենց ‘թաղանթը’, իսկ այն՝ ինչ քողարկված է դրա տակ, ցույց են

տալիս ոչ անմիջապես, վախով և զգուշությամբ՝ [104, էջ23]: Փորձարարը խմբի մասնակիցների ինքնաբացահայտմանը կարողացավ հասնել մասնագիտական այնպիսի թեմաների քննարկման միջոցով, որոնց համար հիմք էին հանդիսացել հավաստող գիտափորձերի արդյունքները: Հաշվի առնելով նաև այն հանգամանքը, որ մանկավարժներն իրենց աշխատանքային գործունեության ընթացքում չէին կիրառել իրավիճակային վերլուծություն, ուսուցողական գիտափորձերի սկզբում ինչ-որ չափով խուսափում էին խմբային քննարկումներին մասնակցելուց, ինքնուրույն դատողություններ, վերլուծություններ անելուց: Եվ միայն այն բանից հետո, երբ ‘Կոնֆլիկտային իրավիճակներ: Մանկավարժական կոնֆլիկտների ծագումն ու լուծումները’ թեմայի ուսումնասիրման ժամանակ փորձարարի կողմից կազմակերպվեց գործնական խաղ՝ դերերի բաշխումով, որտեղ գլխավոր ‘բողոքավոր ծնողի’ դերում հանդես եկավ փորձարարը, մասնակիցների նման բարդույթները վերացան: Ուսուցողական դասընթացը միտված էր ոչ միայն ստեղծելու սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուներ՝ որոշակի գիտելիքներով և կարողություններով, որոնք ուսումնադաստիարակչական գործընթացի սուբյեկտների համար լինելու էին գիտամեթոդական ուղեկցորդներ, այլև նրանց գործունեության օգնությամբ կրթական գործընթացում ձևավորելու մենթորային բնույթի փոխհարաբերություններ՝ ապահովելով հումանիտար, անձնակենտրոն կրթության իրականացում:

3. 2. 1 Ստուգողական գիտափորձի նպատակը, խնդիրները, համակազմն ու մեթոդները

Ստուգողական գիտափորձերի նպատակն էր՝ պարզել այն պայմանների ձևավորվածությունը, որոնց առկայությունը ապահովելու էր մանկավարժական

խորհրդատվության իրականացումը սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուների կողմից:

Նշված նպատակին հասնելու համար լուծվեցին հետևյալ խնդիրները.

1. որոշել ուսուցիչների խորհրդատվություն ընդունելու հիմնավորված պատրաստակամությունը,
2. հստակեցնել դիդակտիկ և ուսումնադաստիարակչական նպատակների իրականացմանը ուղղված խորհրդատվական ձևերի ընտրությունը,
3. պարզել ուսուցման գործընթացում մանկավարժական խորհրդատվության ներդրման գործողությունների արդյունավետությունը,
4. պարզել մանկավարժ-խորհրդատուների արհեստավարժությունը՝ կոնֆլիկտային վարքի դրսևորման, ապրումակցման, հանդուրժողականության որակները,
5. բացահայտել մանկավարժ-խորհրդատուների համագործակցությունը և փոխգործունեությունը կրթության կառավարման մարմինների, փորձագետների հետ:

Ստուգողական գիտափորձի համակազմը: Ստուգողական գիտափորձերի մասնակիցների համակազմը նույնն էր, ինչ փորձարարական գիտափորձերինը:

Ստուգողական գիտափորձի անցկացման մեթոդիկան: Ստուգողական գիտափորձերում կիրառվել են մի շարք մեթոդներ, որոնք հնարավորություն են տվել ստուգելու մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը ապահովող պայմանների առկայությունը, նաև պարզելու ուսուցման գործընթացում խորհրդատվության կիրառման հետևանքով առաջացած դրական տեղաշարժերը:

Ստուգողական գիտափորձին օգտագործվել են՝

- ա) դիտումները դասալսումների ձևով, բ) կրթության կառավարման մարմինների, փորձագետների հետ անցկացված բանավոր զրույցները, գ) դասամատյանների,

մանկավարժական խորհուրդների, մեթոդիավորումների նիստերի արձանագրությունների ուսումնասիրությունները, դ) դիտումների և ուսումնասիրությունների արդյունքների համեմատումը, վերլուծությունն ու վերացարկումը, ե) մանկավարժների, աշակերտների և ծնողների շրջանում անցկացված գրավոր հարցումները, զ) մանկավարժ-խորհրդատուների, մանկավարժների շրջանում անցկացված թեսթավորումը:

Ստուգողական գիտափորձերն անցկացվել են երկու փուլերով:

Նախնական գիտափորձի անցկացման նպատակը: Նախնական գիտափորձերի անցկացման նպատակը հիմնական փուլում կատարվելիք աշխատանքների կանոնակարգումն էր ըստ իրենց հաջորդականության, այսինքն հիմնական փուլի կանոնավոր ընթացքն ապահովող նախապատրաստական գործողությունների իրականացումը:

Առաջադրված նպատակին հասնելու համար լուծվեցին հետևյալ խնդիրները.

1. Հստակեցնել նշված դպրոցներում մանկավարժական և վարչական աշխատակազմերին առաջիկա ուսումնասիրություններին նախապատրաստելու գործողությունները :
2. Մշակել մանկավարժների՝ խորհրդատվություն ընդունելու հիմնավորված պատրաստակամության ստուգման մեթոդիկան:
3. Մշակել խորհրդատվական գործողությունների արդյունավետության ախտորոշման մեթոդիկան:
4. Մշակել մանկավարժ-խորհրդատուների արհեստավարժության ստուգման մեթոդիկան:

3.2.2 Ստուգողական գիտափորձի հիմնական փուլի նկարագրությունը

Ստուգողական գիտափորձի հիմնական փուլի աշխատանքների մեջ ներառվել է այն պայմանների ստուգումը, որոնք ապահովելու են մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը, այդ թվում՝ 1. խորհրդատու-մանկավարժների այն փորձնական կարողությունների ստուգումը, որոնք անհրաժեշտ են մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման համար, 2. դիդակտիկ և ուսումնադաստիարակչական նպատակների իրականացման համար խորհրդատվության ձևերի ընտրությունը, 3. մանկավարժական խորհրդատվության ներդրման գործողությունների արդյունավետության ստուգումը, 4. մանկավարժների՝ խորհրդատվություն ընդունելու հիմնավորված պատրաստակամության ստուգումը, 5. խորհրդատվություն անցկացնողի, կրթության կառավարման մարմինների, փորձագետների, մանկավարժական կրթության կադրեր պատրաստող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հետ համագործակցության ստուգումը:

Առաջին պայմանի՝ մանկավարժ-խորհրդատուների փորձնական կարողությունների ստուգումը հնարավոր եղավ իրականացնել՝ անդրադառնալով հետևյալ հարցերին. ա) ինչպիսի՞ն է մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման ընդունակությունը, բ) ինչպիսի՞ն է մանկավարժ-խորհրդատուների կոնֆլիկտային վարքի նախատրամադրվածությունը, գ) ինչպիսի՞ն է մանկավարժ-խորհրդատուների հաղորդակցման ընդունակությունը: Այդ նպատակով անցկացվեց ախտորոշող թեստավորում սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուների շրջանում, որը կատարվեց ըստ Կ. Թոմասի անձի կոնֆլիկտային վարքի նախատրամադրվածության [103, էջ470-476], Ա. Մեիրաբյանի և Ն. Էպշտեյնի անձի ապրումակցման [6, էջ37] և Վ. Վ. Բոյկոյի հաղորդակցման ընդունակության [103,

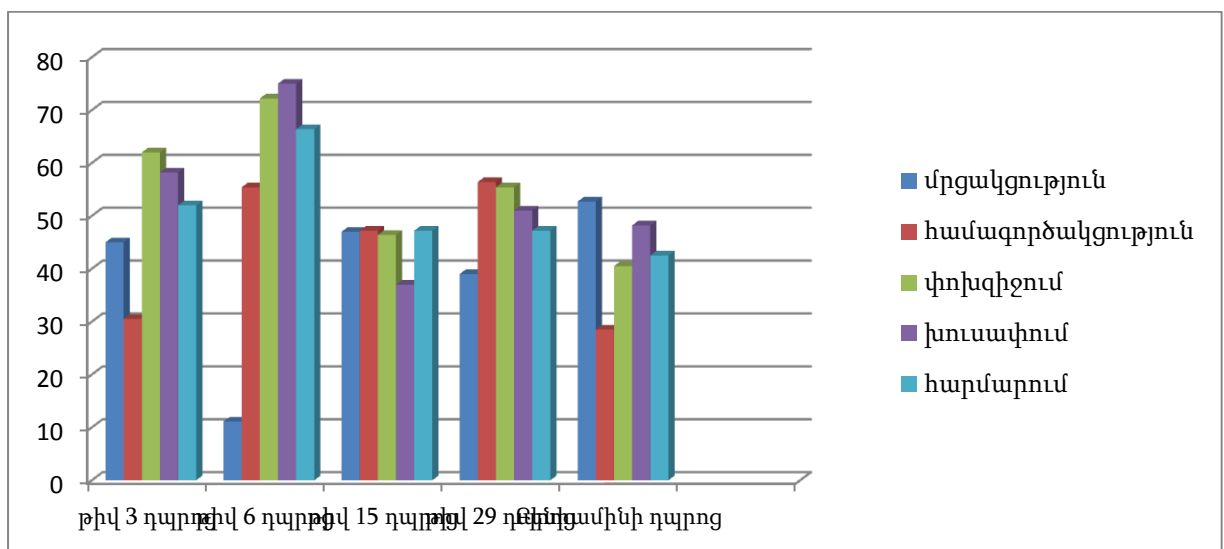
էջ298] ախտորոշման: Թեստավորման արդյունքները ներկայացնելով առանձին դպրոցների մանկավարժ-խորհրդատուների համար՝ ունեցանք հետևյալ պատկերը .

Աղյուսակ 7

ա) Մանկավարժ-խորհրդատուների կոնֆլիկտային վարքի նախաատրամադրվածության բաղադրատարրերի արտահայտվածության ցուցանիշները (%)

Կոնֆլիկտային վարքի դրսևորումները	Մանկավարժ-խորհրդատուների կոնֆլիկտային վարքի բաղադրատարրերի արժեքները (%)									
	թիվ 3 դպրոց		թիվ 6 դպրոց		թիվ 15 դպրոց		թիվ 29 դպրոց		Բենիամինի դպրոց	
	առաջ	հետո	առաջ	հետո	առաջ	հետո	առաջ	հետո	առաջ	հետո
մրցակցություն	45	28,2	11,1	10,2	47	37	39	25,8	52,7	42,3
համագործակցություն	30,5	42,5	55,4	61,5	47,2	58,5	56,4	67	28,5	38,2
փոխզիջում	62	71,5	72,2	75,4	46,4	68,5	55,4	65,3	40,5	53,2
խուսափում	58,2	65,5	75	81	37	52	51	60,2	48,2	58,2
հարմարում	52	57	66,4	69,4	47,2	55	47,2	56,5	42,5	48,5

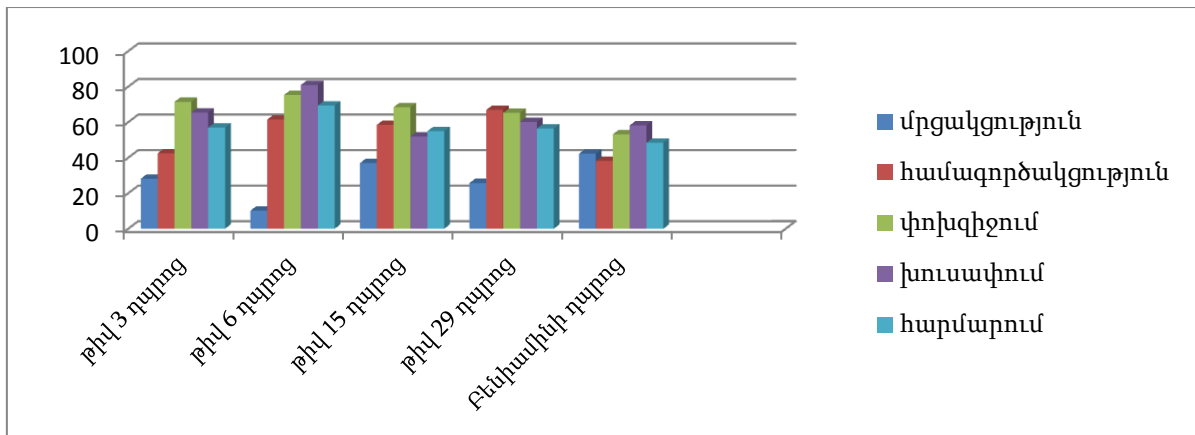
Փորձարարական խումբ



Գծապատկեր 5

Մանկավարժ-խորհրդատուների կոնֆլիկտային վարքի բաղադրատարրերի արտահայտվածության ցուցանիշները (%)

Ստուգողական խումբ



Գծապատկեր 6

Մանկավարժ-խորհրդատուների կոնֆլիկտային վարքի բաղադրատարրերի արտահայտվածության ցուցանիշները (%)

Մանկավարժ-խորհրդատուների կոնֆլիկտային վարքի նախատրամադրվածության ախտորոշման արդյունքների համեմատական վերլուծությունից պարզ դարձավ, որ ուսուցողական դասընթացի արդյունքում թիվ 3, 15, 29 և Բենիամին գյուղի դպրոցների ներկայացուցիչների մեջ նկատելի նվազել են մրցակցություն բաղադրատարրի արժեքները, բարձրացել են համագործակցություն, փոխզիջում բաղադրատարրերի արժեքները, իսկ 6, 15, 29 դպրոցների ներկայացուցիչների մեջ նկատվել է աճ խուսափում, հարմարում բաղադրատարրերի արժեքներում:

բ) կատարվեց մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման ընդունակության պարզմանն ուղղված թեստավորում (ըստ Ա. Մեհրաբյանի և Ն. Էպշտեյնի), որի արդյունքները համեմատվեցին նախքան դասընթացները գրանցված արդյունքների հետ: Ստորև ներկայացվում են ուսուցողական դասընթացից առաջ և հետո կատարված թեստավորման արդյունքները աղյուսակի և գծապատկերի ձևով:

Աղյուսակ 8

բ) Մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման ընդունակության ցուցանիշները Փորձարարական խումբ

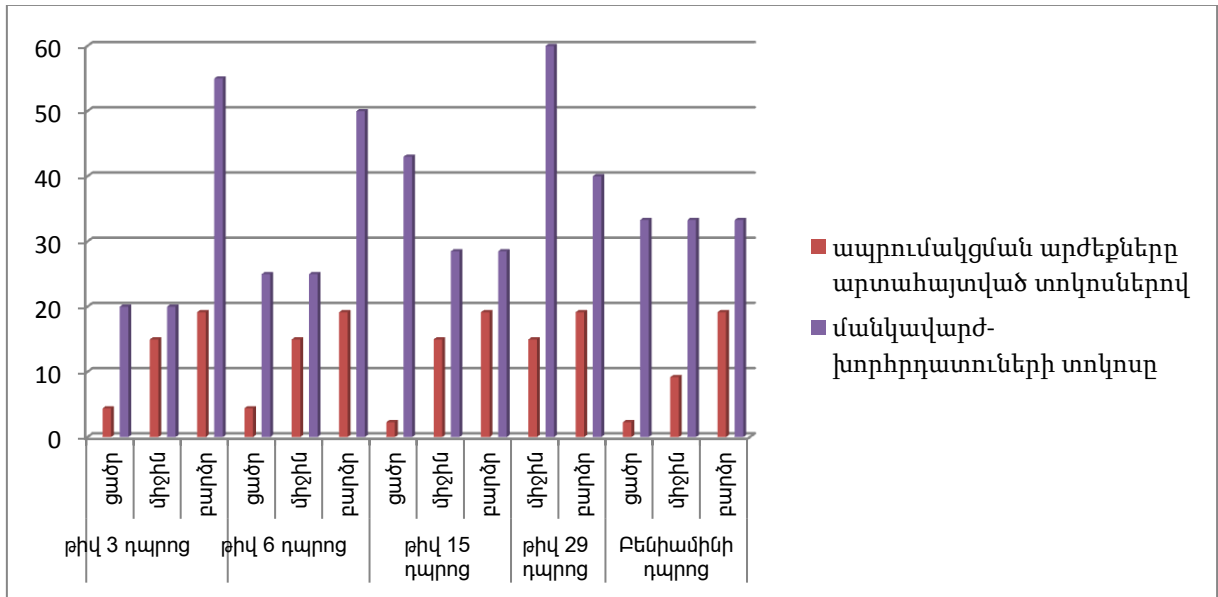
Հարցված մանկավարժ-խորհրդատուների թիվը (%)														
Մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման արժեքները (%)	Թիվ 3 դպրոց 5 մանկավարժ- խորհրդատու			Թիվ 6 դպրոց 4 մանկավարժ- խորհրդատու			Թիվ 15 դպրոց 7 մանկավարժ- խորհրդատու			Թիվ 29 դպրոց 5 մանկավարժ- խորհրդատու		Բենիամինի դպրոց 3 մանկավարժ- խորհրդատու		
	20	20	55	25	25	50	43	28,5	28,5	60	40	33, 3	33,3	33,3
	ցածր 4,4	միջին 14,98	բարձր 19,15	ցածր 4,4	միջին 14,98	բարձր 19,15	ցածր 2,28	միջին 14,98	բարձր 19,15	ցածր 14,98	բարձր 19,15	ցածր 2,28	միջին 9,19	բարձր 19,15

Աղյուսակ 9

բ) Մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման ընդունակության ցուցանիշները Ստուգողական խումբ

Հարցված մանկավարժ-խորհրդատուների թիվը (%)														
Մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման արժեքները (%)	Թիվ 3 դպրոց 5 մանկավարժ- խորհրդատու			Թիվ 6 դպրոց 4 մանկավարժ- խորհրդատու			Թիվ 15 դպրոց 7 մանկավարժ- խորհրդատու			Թիվ 29 դպրոց 5 մանկավարժ- խորհրդատու		Բենիամինի դպրոց 3 մանկավարժ- խորհրդատու		
	15	25	60	15	30	55	33	28,5	38,5	55	45	25	39	46
	ցածր 4,4	միջին 14,98	բարձր 19,15	ցածր 4,4	միջին 14,98	բարձր 19,15	ցածր 2,28	միջին 14,98	բարձր 19,15	միջին 14,98	բարձր 19,15	ցածր 2,28	միջին 9,19	բարձր 19,15

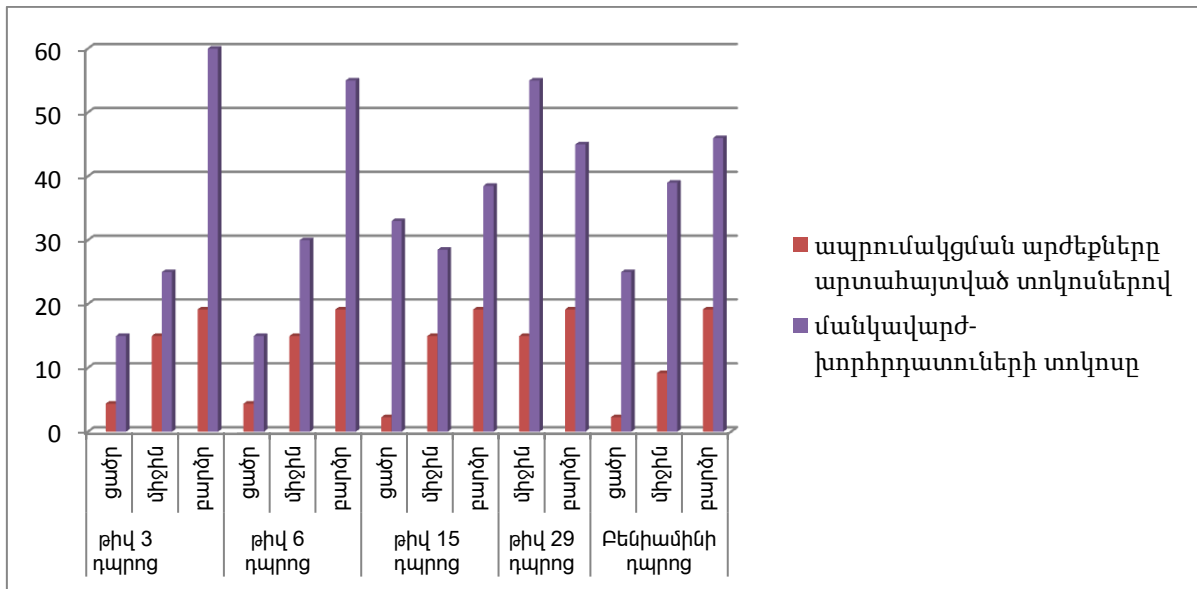
Փորձարարական խումբ



Գծապատկեր 7

Մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման ընդունակության ցուցանիշները

Ստուգողական խումբ



Գծապատկեր 8

Մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման ընդունակության ցուցանիշները Արդյունքների համեմատական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ուսուցողական

դասընթացներից հետո փոփոխություն նկատվեց ապրումակցման ցածր և բարձր արժեքներով մանկավարժ-խորհրդատուների տոկոսային կազմում: Առանձնապես նկատելի էր թիվ 15 և Բենիամինի դպրոցների մանկավարժ-խորհրդատուների ապրումակցման արժեքների տարբերությունը: Թիվ 15 դպրոցում ցածր արժեքով մանկավարժ-խորհրդատուների թիվը (արտ.%) նվազեց 43%-33%, Բենիամինի դպրոցում աճեց բարձր արժեքով մանկավարժ-խորհրդատուների թիվը՝ 33,3% -46%:

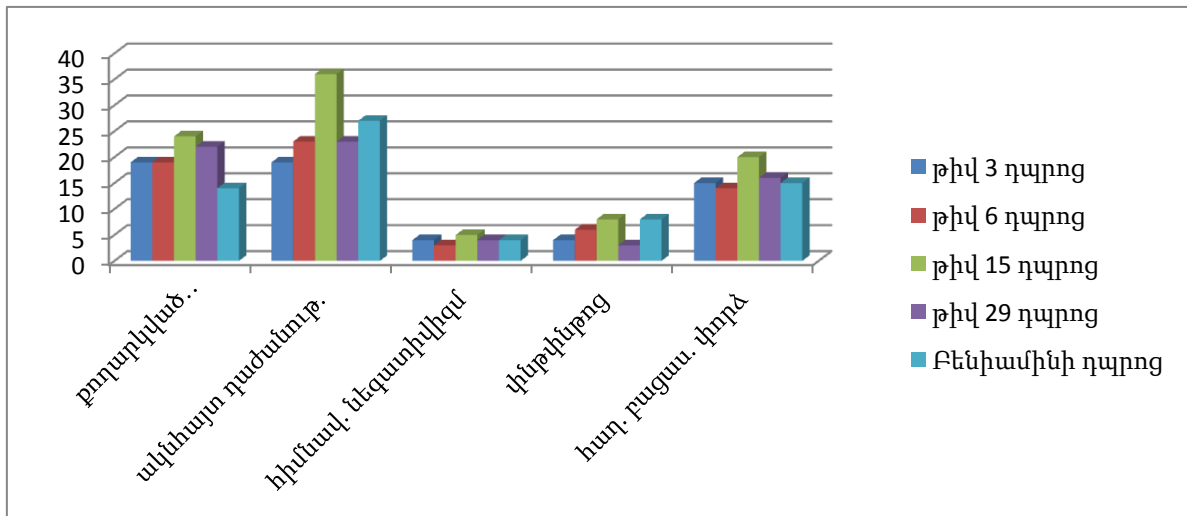
գ) Կատարվեց մանկավարժ-խորհրդատուների հաղորդակցական ընդունակությունների պարզում (ըստ Վ. Վ. Բոյկոյի հարցարանի) որի արդյունքները համեմատվեցին նախքան դասընթացները գրանցված արդյունքների հետ: Ստորև ներկայացվում են ուսուցողական դասընթացից առաջ և հետո կատարված թեստավորման արդյունքները աղյուսակի և գծապատկերի ձևով

Աղյուսակ 10

Մանկավարժ-խորհրդատուների հաղորդակցական ընդունակության ցուցանիշների համեմատություն

Հաղորդակցման որակի բաղադրատարրերը	Հարցված մանկավարժ-խորհրդատուների թիվը (24)									
	Մանկավարժ-խորհրդատուների հաղորդակցման որակի բաղադրատարրերի արժեքները (միավ.)									
	Թիվ 3 դպրոց		Թիվ 6 դպրոց		Թիվ 15 դպրոց		Թիվ 29 դպրոց		Բենիամինի դպրոց	
	փորձարարական խումբ	ստուգողական խումբ	փորձարարական խումբ	ստուգողական խումբ	փորձարարական խումբ	ստուգողական խումբ	փորձարարական խումբ	ստուգողական խումբ	փորձարարական խումբ	ստուգողական խումբ
Քողարկված դաժանություն	19	16	19	14	24	17	22	17	14	10
Ակընհայտ դաժանություն	19	15	23	20	36	24	23	14	27	19
Հիմնավորված նեգատիվիզմ	4	2	3	2	5	3	4	2	4	2
Փնթփնթոց	4	2	6	4	8	4	3	1	8	4
Հաղորդակցման բացասական փորձ	15	10	14	11	20	14	16	11	15	9

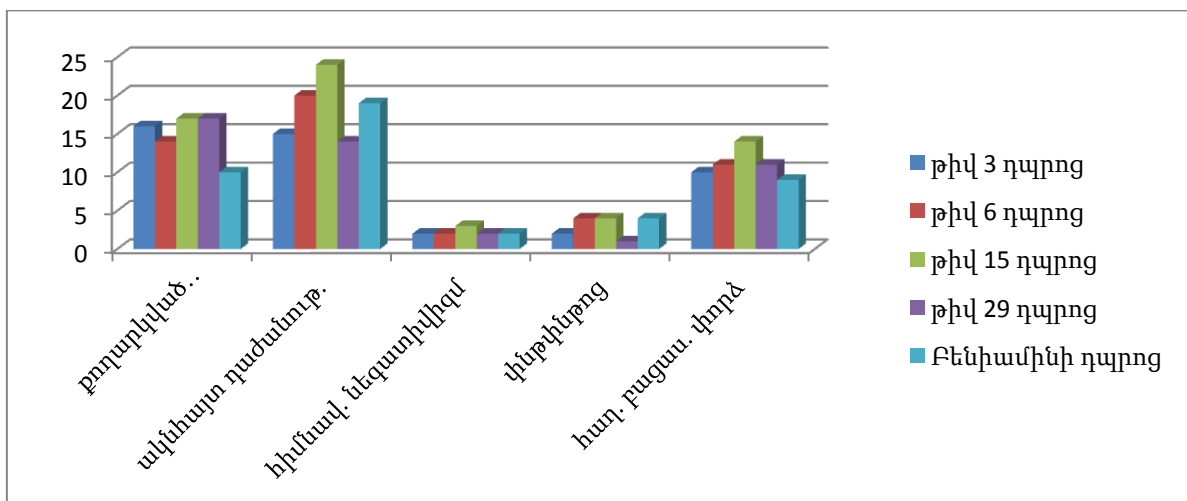
Փորձարարական խումբ



Գծապատկեր 9

Մանկավարժ-խորհրդատուների հաղորդակցական ընդունակության ցուցանիշները ուսուցողական դասընթացներից առաջ (արտ. միավ.)

Ստուգողական խումբ



Գծապատկեր 10

Մանկավարժ-խորհրդատուների հաղորդակցական ընդունակության ցուցանիշները ուսուցողական դասընթացներից հետո (արտ. միավ.)

Մանկավարժ-խորհրդատուների հաղորդակցման ընդունակությունների պարզմանն ուղղված թեստավորման արդյունքների համեմատական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ուսուցողական դասընթացից հետո տարբերություններ գրանցվեցին բոլոր

դպրոցների ներկայացուցիչների հաղորդակցական որակների բաղադրատարրերում: Հատկապես նկատելի էր թիվ 15, 29, Բենիամին գյուղի դպրոցների ներկայացուցիչների քողարկված դաժանության, հիմնավորված նեգատիվիզմի և փնթփնթոցի բաղադրատարրերի ցուցանիշների նվազումը:

Երկրորդ պայմանի՝ խորհրդատվության ձևերի ընտրության ստուգումը հնարավոր դարձավ մանկավարժ-խորհրդատուների շրջանում իրականացված գրավոր հարցման միջոցով, որը ուղղված էր պարզելու կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը նպաստող խորհրդատվության ձևերը:

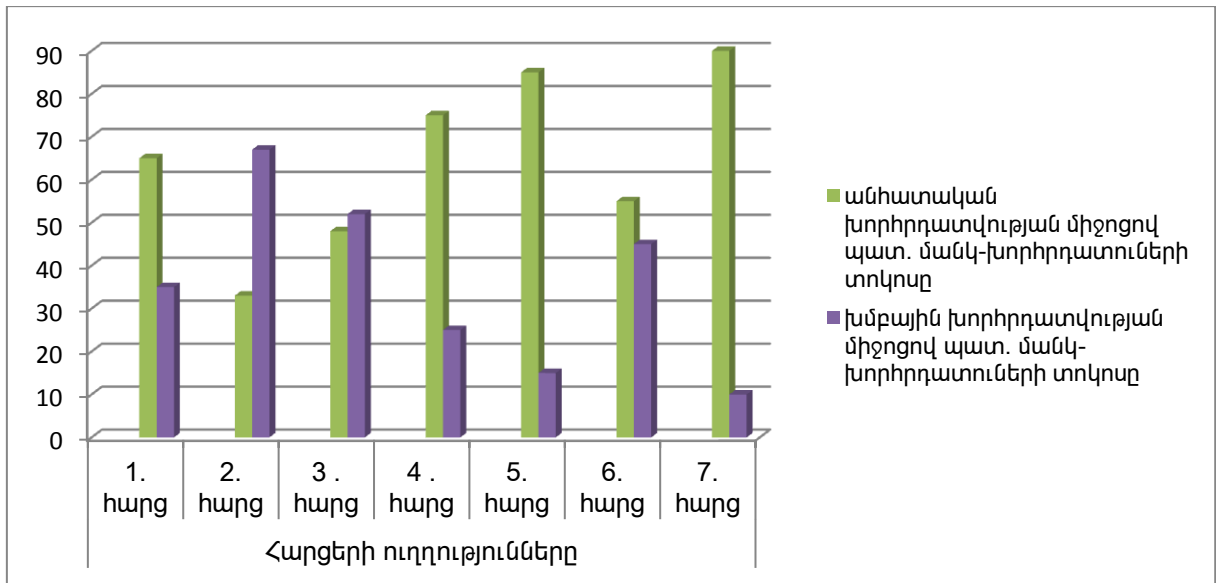
Մանկավարժ-խորհրդատուներին բաժանված հարցարանի նմուշը տրված է հավելվածում:

Հարցման արդյունքները ներկայացնենք աղյուսակի և գծապատկերի տեսքով.

Աղյուսակ 11

Խորհրդատվության ձևերի ընտրության ցուցանիշները

հարցեր																
N	1		2		3		4		5		6		7			
	Մանկավ. կոնֆլիկտաին իրավիճակներում ՄԽ-ի ո՞ր ձևն է արդյունավետ		Մանկավ. հանրույթի հետ ՄԽ իրականացնելիս ո՞ր ձևն էք նախընտրում		Մանկավ. մասնագիտական փորձի հարստացմանը նպաստող ՄԽ-ի ո՞ր ձևն է կիրառելի		Ազդեցիկ վարքով երեխաների հետ աշխատանքում ՄԽ-ի ո՞ր ձևն է արդյունավետ		Ընտանեկան խորհրդատվութ. իրականացնելիս ՄԽ-ի ո՞ր ձևն էք նախընտրում		Դասղեկի և երեխայի հետ տարվող մանկավ. աջակցութ. ժամանակ ՄԽ-ի ո՞ր ձևն էք կիրառում		Դասավանդվարութ. հաղթահարմանն ուղղված աշխատ. ՄԽ-ի ո՞ր ձևն էք նախընտրում			
պատասխաններ	անհատական		խմբային		անհատական		խմբային		անհատական		խմբային		անհատական		խմբային	
պատասխաններ խորհրդ.	65	35	33	67	48	52	75	25	85	15	55	45	90	10		



Գծապատկեր 11

Մանկավարժական խորհրդատվության ձևերի ընտրության ցուցանիշները

Հարցման արդյունքների վերլուծությունից պարզվում է, որ սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուները ուսուցման գործընթացի տարբեր իրավիճակներում ավելի մեծ տեղ են հատկացնում անհատական խորհրդատվության ձևին

Մանկավարժական փորձի հարստացմանը և մասնագիտական պահվածքի ձևավորմանն ուղղված խորհրդատվության իրականացման դեպքում, մանկավարժ-խորհրդատուների կողմից ընդունելի են համարվում խորհրդատվության խմբային ձևի կիրառումը, իսկ դասղեկի աշխատանքում առաջացող դժվարությունների հաղթահարման գործում հավասարաբեռ են գնահատվում խորհրդատվության երկու ձևերն էլ:

Երրորդ պայմանի՝ մանկավարժական խորհրդատվության արդյունավետության ստուգումը հնարավոր դարձավ խորհրդատվության գործընթացի արդյունքների գնահատման միջոցով: Արդյունքների գնահատումը կատարվեց հետևյալ գործողությունների օգնությամբ:

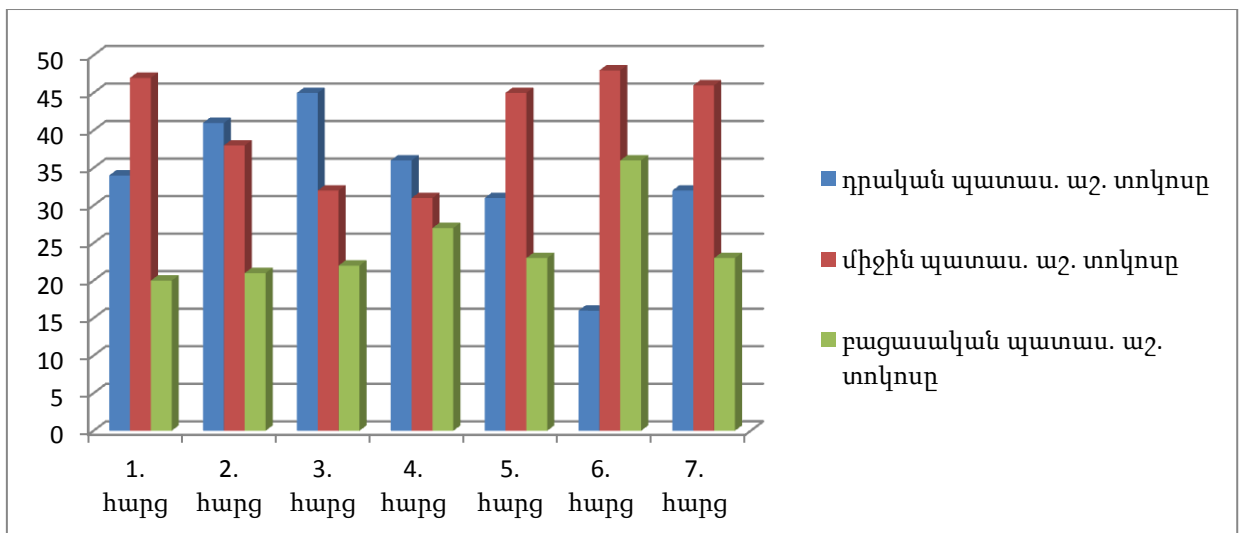
1. Աշակերտների հետ իրականացվեց անկետավորում, որի նպատակն էր, համեմատություն անցկացնել խորհրդատվությունից առաջ գրանցված արդյունքների հետ, պարզել խորհրդատվության արդյունքում աշակերտների մեջ տեղի ունեցած

փոփոխությունները: Ստորև ներկայացնում ենք աշակերտների հետա անցկացրած անկետավորման արդյունքները աղյուսակի և գծապատկերի տեսքով :

Աղյուսակ 12

Աշակերտների անկետավորման արդյունքների համեմատությունը

Պատաս խաններ	Հարցերի ուղղությունները Հարցված աշակերտների թիվը (ընդամենը 143 աշակերտ)													
	1. Վերաբերմունքը ուսման հանդեպ		2. Վերաբերմունքը դպրոցի հանդեպ		3. Ուսուցչի կերպարի կր պատկերացումը		4. Դասապարսեցի ընթացքի գնահատականը ըստ աշակերտի		5. Ընտանիքի անդամների հետ փոխհարաբերությունները.		6. Ընտանիք-դպրոց փոխհարաբերությունը		7. Դասընկերների հետ փոխհարաբերությունները	
	առ- աջ	հե- տո	առ- աջ	հե- տո	առ- աջ	հե- տո	առ- աջ	հե- տո	առ- աջ	հե- տո	առ- աջ	հե- տո	առաջ	հետո
դրական	33	48	37	58	58	65	38	51	35	45	23	43	28	45
միջին	65	67	59	55	44	46	43	45	65	65	68	63	75	65
բացասա- կան	45	28	47	30	41	32	62	39	43	33	52	37	40	33



Գծապատկեր 12

Աշակերտների անկետավորման արդյունքները խորհրդատվությունից հետո

Համեմատելով մանկավարժական խորհրդատվությունից առաջ և հետո աշակերտների տված պատասխանները՝ գալիս ենք այն համոզման, որ աշակերտների մեջ կատարվել են հետևյալ փոփոխությունները՝

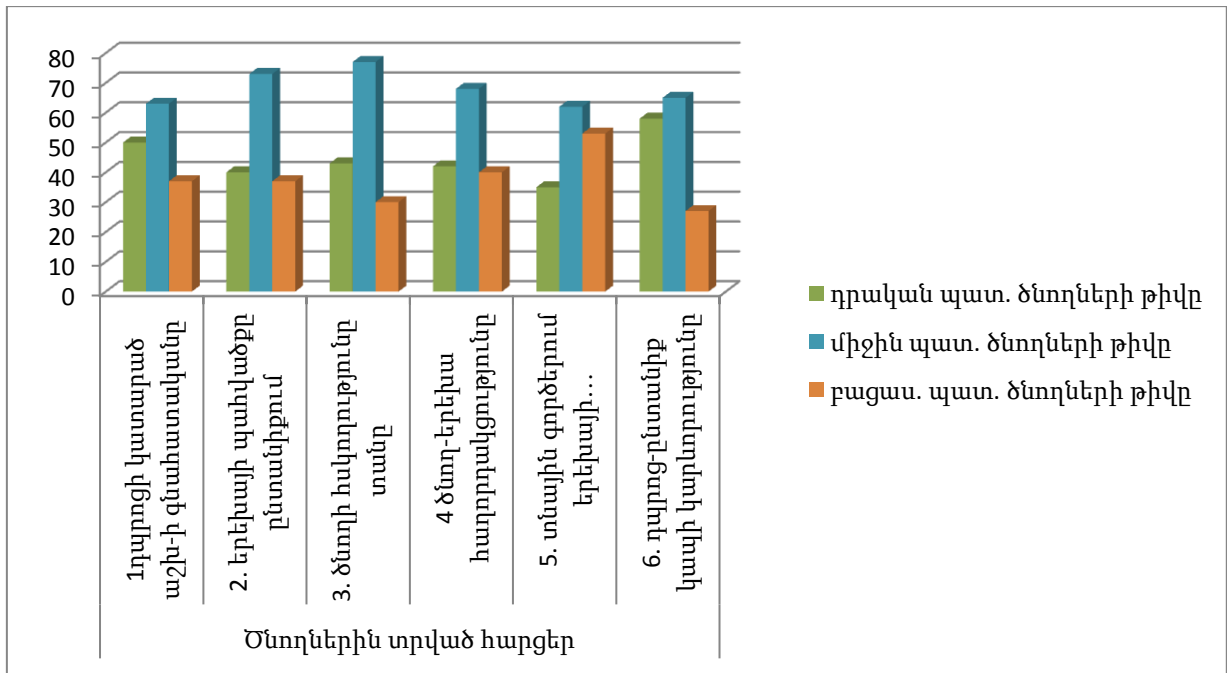
ա) նկատվել է աշակերտների ուսման դրդապատճառների աճ, բ) արտահայտվել է դպրոցի նկատմամբ դրական տրամադրվածության աճ, գ) նվազել են դասի գործընթացում դրսևորվող ուսուցիչ-աշակերտ կոնֆլիկտային իրավիճակները, դ) դրական տեղաշարժեր են կատարվել երեխաների՝ ծնողների հետ ունեցած հարաբերություններում, այդ թվում՝ նվազել են ծնող-երեխա հաղորդակցության մեջ առկա տարածայնությունները, ե) նվազել են աշակերտական միջավայրում արտահայտվող ագրեսիվության դրսևորումները:

2. Ծնողների շրջանում իրականացվեց անկետավորում, որի հիմնական նպատակն էր համեմատել այս պատասխանները նրանց կողմից նախկինում գրանցված պատասխանների հետ, բացահայտել մանկավարժական խորհրդատվության ազդեցությամբ տարբեր ուղղություններում, այդ թվում՝ ընտանիք-դպրոց համագործակցության, ծնող-երեխա հաղորդակցության, երեխայի նկատմամբ ծնողական վերահսկողության մեջ տեղի ունեցած փոփոխությունները:

Աղյուսակ 13

Ծնողների անկետավորման արդյունքների համեմատությունը

Պատ.	Հարցերի ուղղությունները հարցված ծնողների թիվը թիվը (ընդամենը 150 ծնող)											
	1. դպրոցի կատարած աշխատանքի գնահատականը		2. երեխայի պահվածքը ընտանիքում		3. ծնողի հսկողությունը տանը երեխայի դասապատրաստմանը		4. ծնող-երեխա հաղորդակցությունը		5. տնային գործերի մեջ երեխայի ծանրաբեռնումը		6. դպրոցի և ընտանիքի կապի կարևորությունը	
	առ.	հետո	առ.	հետո	առ.	հետո	առ.	հետո	առ.	հետո	առաջ	հետո
դրակ.	39	50	28	40	39	43	33	42	43	35	39	58
միջին	60	63	65	73	65	77	60	68	61	62	65	65
բացաս.	51	37	58	37	46	30	57	40	46	53	46	27



Գծապատկեր 13

Ծնողների հետ անկետավորման արդյունքները խորհրդատվությունից հետո

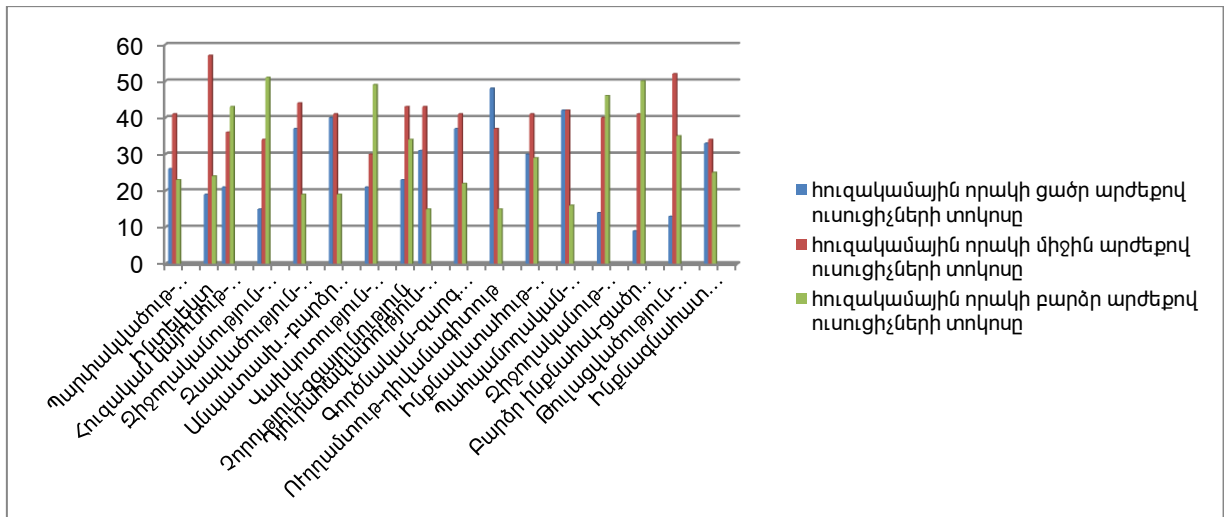
Հարցման արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ տեղի են ունեցել նկատելի փոփոխություններ, որոնցից պետք է նշել.

ա) դպրոցի և դասավանդող մանկավարժների հանդեպ ծնողների ունեցած վերաբերմունքում դրական տեղաշարժ, բ) ծնողական դաստիարակության մեջ նկատվող դժվարությունների նվազում, գ) ծնողի կողմից երեխայի նկատմամբ վերահսկողության աճ, դ) ծնող-երեխա հաղորդակցության աճ, ե) դպրոց-ընտանիք համագործակցության կարևորում:

3. ա) իրականացվեց թեստավորում մանկավարժների շրջանում ըստ Ա. Քեթթելի 17 սանդղականի թեստի[6, էջ49]՝ համանման հավաստող գիտափորձերի ժամանակ կատարված թեստավորման: Թեստավորման միջոցով պարզվեց, որ մանկավարժների հուզականային որակներում կատարվել են դրական փոփոխություններ: Թեստավորման արդյունքները առանձին դպրոցների համար ցույց է տրված հավելվածում: Ստորև ներկայացվում է բոլոր դպրոցների թեստավորման միջինացված արդյունքները

Ուսուցիչների հուզականային որակների ցուցանիշները նախքան խորհրդատվությունը

Հարցված մանկավարժների թիվը (ընդամենը 203 մանկավարժ)							
N	Հուզականային որակների տեսակները	Ուսուցիչների թիվը ըստ հուզականային որակների արժեքների (արտ %)					
		ցածր		միջին		բարձր	
		առաջ	հետո	առաջ	հետո	առաջ	հետո
1.	Պարփակվածություն- շփվո դականություն	26	21	41	39	23	40
2.	Ինտելեկտ	19	17	57	46	24	37
3.	Հուզական կայունություն-անկայություն	21	41	36	32	43	27
4.	Զիջողականություն-դոմինանտություն	15	16	34	43	51	41
5.	Զսպվածություն-արտահայտչականություն	37	28	44	30	19	42
6.	Անպատասխանատվություն-բարձր նորմատիվ վարք	40	23	41	37	19	40
7.	Վախկոտություն-խիզախություն	21	21	30	30	49	49
8.	Զորություն-զգայունություն	23	18	43	39	34	43
9.	Դյուրահավատություն-զգուշություն	31	21	43	41	15	38
10.	Գործնականություն-զարգացած երևակայություն	37	24	41	35	22	41
11.	Ուղղամտություն-դիվանագիտություն	48	21,4	37	37	15	41,6
12.	Ինքնավստահություն-տագնապայնություն	30	45	41	41	29	14
13.	Պահպանողականություն-ռադիկալիզմ	42	13	42	45	16	42
14.	Զիջողականություն-անզիջողականություն	14	32	40	22	46	46
15.	Բարձր ինքնահսկողություն-ցածր ինքնահսկողություն	9	42	41	42	50	16
16.	Թուլացվածություն-լարվածություն	13	31	52	52	35	17
17.	Ինքնագնահատականի հաճաճապատասխ	33	16	34	38	23	46



Գծապատկեր 14

**Ուսուցիչների հուզականային որակների արտահայտվածության ցուցանիշները
խորհրդատվությունից հետո**

Ներկայացնելով խորհրդատվությունից հետո ստացված արդյունքները, և կատարելով համեմատական վերլուծություն, նկատենք, որ գրանցվեց աճ հուզականային որակների հետևյալ բաղադրատարրերով օժտված ուսուցիչների թվակազմում (արտ.%). շփվողականություն՝ (23-40), հուզական կայունություն՝ (21-41), արտահայտչականություն՝ (19-42), բարձր նորմատիվ վարք՝ (19-40), զարգացած երևակայություն՝ (22-41), դիվանգիտություն՝ (15-41,6), ինքնավստահություն՝ (30-45), զիջողականություն՝ (14-32), ռադիկալիզմ՝ (16-42), բարձր ինքնահսկողություն՝ (9-42), թուլացվածություն՝ (13-31), ինքնագնահատականի համապատասխանություն՝ (23-46): Նվազում արտահայտվեց հետևյալ որակային բաղադրատարրերով օժտված ուսուցիչների թվակազմում՝ պարփակվածություն՝ 26-21, հուզական անկայունություն՝ 43-41, զսպվածություն՝ 37-28, անպատասխանատվություն՝ 40-23, ուղղամտություն՝ 48-21,4, ցածր ինքնահսկողություն՝ 50-16, գործնականություն՝ 37-24, տազնապայնություն՝ 29-14, լարվածություն՝ 35-17:

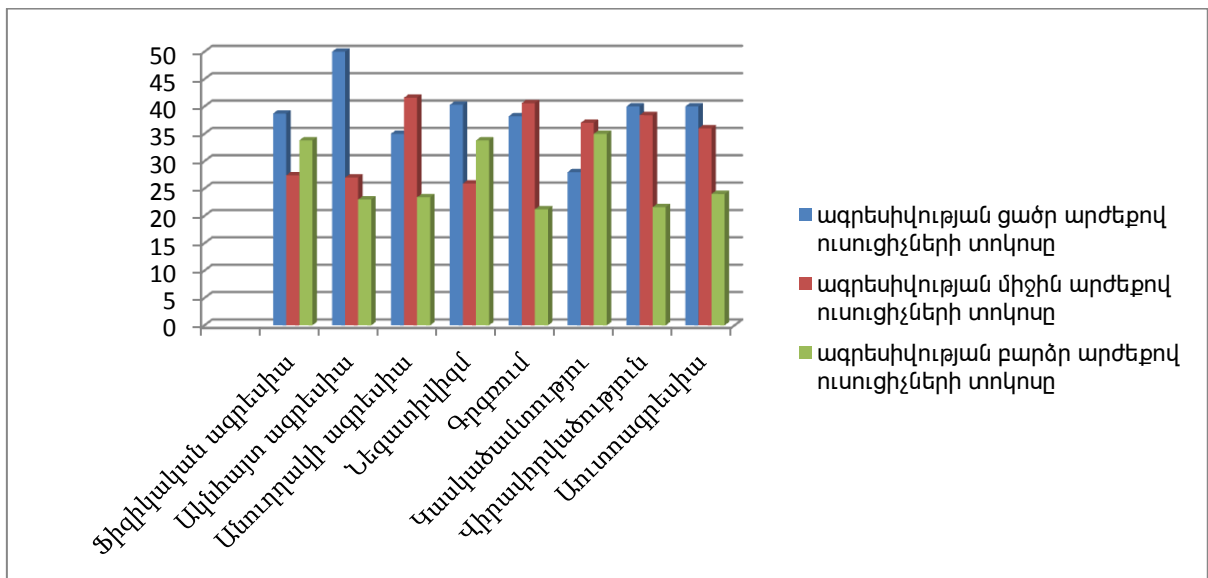
Ընդհանրացնելով վերլուծությունների արդյունքները, պարզորոշ տեսնում ենք, որ մանկավարժական խորհրդատվությունը դրական տեղաշարժեր առաջացրեց մանկավարժների արժեքային համակարգում:

3. բ) իրականացվեց թեստավորում մանկավարժների շրջանում ըստ Ա. Դարկի և Ա. Բասսի ագրեսիվության 8 սանդղականի թեստի [6, էջ49], համանման՝ հավաստող գիտափորձերի թեստավորման: Ստորև ներկայացվում են թեստավորման արդյուքները աղյուսակի և գծապատկերի տեսքով:

Աղյուսակ 15

Ուսուցիչների ագրեսիվության որակների ցուցանիշների համեմատությունը

Հարցված մանկավարժների թիվը (ընդամենը 203 մանկավարժ)							
N	Ագրեսիվայի տեսակները	Ուսուցիչների տոկոսը ըստ ագրեսիվայի տեսակների արժեքների					
		ցածր		միջին		բարձր	
		առաջ	հետո	առաջ	հետո	առաջ	հետո
1.	Ֆիզիկական ագրեսիա	38	38,7	26	27,4	36	33,8
2.	Ակնհայտ ագրեսիա	47,5	50	27,4	27	25,1	23
3.	Անուղղակի ագրեսիա	33	35	41,4	41,6	25,6	23,4
4.	Նեգատիվիզմ	35,2	40,3	26,3	25,9	38,5	33,8
5.	Գրգռում	33,2	38,2	42,4	40,6	24,4	21,2
6.	Կասկածամտություն	23,2	28	40	37	36,8	35
7.	Վիրավորվածություն	40	40	37,4	38,4	22,6	21,6
8.	Աուտոագրեսիա	38	40	26	36	36	24



Գծապատկեր 15

Ուսուցիչների ագրեսիվության որակների արտահայտվածության ցուցանիշները խորհրդատվությունից հետո

Ներկայացնելով խորհրդատվությունից հետո մանկավարժների մոտ ագրեսիվության որակների դրսևորման արդյունքները, անդրադառնալով խորհրդատվությունից առաջ գրանցված ցուցանիշներին, կատարելով համեմատական վերլուծություն հանգում ենք հետևյալ հետևության.

Խորհրդատվության հետևանքով ագրեսիվության բարձր ցուցանիշներով ուսուցիչների թիվը (արտ.%) ըստ Ֆիզիկական ագրեսիայի նվազեց` 36-33, ըստ ակնհայտ ագրեսիայի` 25,1-23, ըստ անուղղակի ագրեսիայի` 25,6-23,4, ըստ նեգատիվիզմի` 38,5-33,8, ըստ գրգռման` 24,4-21,2, ըստ կասկածամտության` 36,8-35, ըստ վիրավորվածության` 22,6-21,6, ըստ աուտոագրեսիայի` 36-24: Փոփոխություն կատարվեց նաև ագրեսիայի ցածր ցուցանիշներ ունեցող ուսուցիչների թվակազմում: Խորհրդատվությունից հետո ցածր ցուցանիշներով ուսուցիչների թիվը (արտ.%) ըստ ակնհայտ ագրեսիայի ավելացավ 47,5-50, ըստ նեգատիվիզմի 35,2-40,3, ըստ գրգռման` 33,2-38,2, ըստ կասկածամտության` 23,2-28: Միջին արժեքներում արտահայտված փոփոխությունները համեմատաբար աննշան էին (բացառությամբ ըստ աուտոագրեսիայի` 26%-36%):

4. Կատարվեցին հետևողական դիտումներ, որոնց ժամանակ` ըստ նախապես կազմած աշխատանքային ծրագրի, տարբեր դասարաններում իրականացվեցին դասալսումներ: Դասալսումների նպատակն էր համեմատել խորհրդատվությունից առաջ և հետո հետազոտվող դպրոցներում առկա իրավիճակները, վերլուծություն անել մանկավարժական խորհրդատվության ազդեցությամբ ուսուցման գործընթացում տեղի ունեցած դրական տեղաշարժերի վերաբերյալ: Դասալսումների ժամանակ ուշադրություն էր դարձվում մանկավարժների կողմից հաղորդվող նյութի իմաստային վերլուծությանը, դասավանդման հաղորդակցման ոճերին, բախումնային իրավիճակներում մանկավարժների գիշողամտությանը, հանդուրժողականությանը, դասավանդողի անձի նկատմամբ սովորողների վերաբերմունքին, դասի ընթացքում նրանց պահվածքի դրսևորմանը: Ինչպես նաև գնահատել ենք սովորողների ընդհանրացման աստիճանի դրսևորումը, նրանց կողմից տեքստային օբյեկտների (հասկացություն, եզրույթ) ներկայացման առանձնահատկությունները, երևույթների մեջ էական կապերի առանձնացումը, դասակարգումը: Հատկապես կարևորել ենք

սովորողների մոտ նյութի իմաստավորված ընկալման, ռեֆլեքսիայի կարողության, կոգնիտիվ դիրքորոշման արտահայտման ընդունակությունների ստուգումը: Վերջինը նպատակ ուներ պարզելու մանկավարժական խորհրդատվության արդյունքում սովորողների մոտ ուսումնաճանաչողական գործունեության ձևավորվածությունը, ինչպես նաև ուսուցման գործընթացի նկատմամբ մոտիվացիոն պատրաստականության արտահայտվածությունը:

Դասալսումների վերլուծության միջոցով պարզ դարձավ, որ մանկավարժական խորհրդատվությունից հետո ակնհայտ փոփոխություններ են տեղի ունեցել ուսուցման գործընթացում, որոնց թվում մասնավորապես պետք է առանձնացնել հետևյալը. աշակերտների մեծամասնության մեջ նկատվում է ուսման մոտիվացիայի աճ, ճանաչողական ակտիվության դրսևորում, ուսումնական գործունեության իրականացման մի շարք հմտությունների ձևավորվածություն: Այդ հմտությունների մեջ առանձնապես կարևորվում էր որոշակի կանոնների վրա հիմնված դասապատրաստման գործընթացի հաջորդական քայլերով նպատակային իրականացման կարողության զարգացումը: Դասալսումները ցույց տվեցին նաև, որ ուսումնական գործունեության իրականացման ժամանակ նկատելի նվազել են ուսուցիչ-աշակերտ հաղորդակցության ընթացքում դրսևորվող խնդրահարույց իրավիճակները, սովորողների բացասական պահվածքի դրսևորումները (դասերից ուշացումները, անհարգելի բացակայությունները):

5. կատարվեց ուսումնանորմատիվային փաստաթղթերի (աշակերտների առաջադիմության, որակային առաջադիմության, բացակայությունների թվի) ստուգում, ինչպես նաև նախքան խորհրդատվությունը և խորհրդատվությունից հետո գրանցված ցուցանիշների համեմատական վերլուծություն: Այն նպատակ ուներ պարզելու մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման հետևանքով ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների արդյունքների մեջ տեղի ունեցած փոփոխությունները: Ստորև ներկայացվում են հետազոտված դպրոցների ուսումնանորմատիվային փաստաթղթերի համեմատական վերլուծության արդյունքները աղյուսակի և գծապատկերի տեսքով:

Ուսումնանորմատիվային ցուցանիշների համեմատությունը

Ուսումնանորմատիվային ցուցանիշները	դպրոցներ									
	թիվ 3		թիվ 6		թիվ 15		թիվ 29		Բենիամին	
	նախքան ՄԽ	ՄԽ-ից հետո	նախքան ՄԽ	ՄԽ-ից հետո	նախքան ՄԽ	ՄԽ-ից հետո	նախքան ՄԽ	ՄԽ-ից հետո	նախքան ՄԽ	ՄԽ-ից հետո
առաջադիմություն (%)	97	99	90,2	91,3	95	96	95	95,5	83,9	85
որակաին առաջադիմություն (%)	35	35	55	55	37	38	37,8	38	21,2	23
բացակայությունների թիվը	2505	2315	2896	2515	5043	4754	3942	3900	2782	2577

Ուսումնանորմատիվային փաստաթղթերի համեմատական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ խորհրդատվության հետևանքով նկատվեց առաջադիմության և որակային առաջադիմության արդյունքների դրական փոփոխություն, բացակայությունների թվի նվազում:

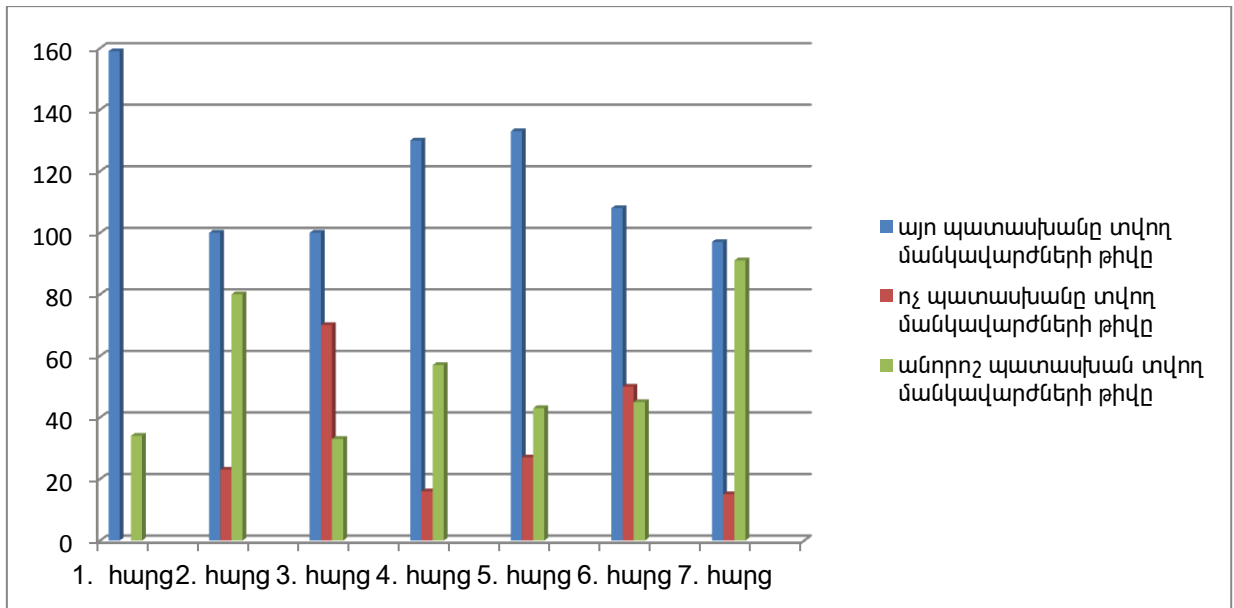
Վերլուծություն կատարելով առանձին դպրոցների օրինակով, ապա կտեսնենք, որ բացակայությունների թվի նվազման տարբերությունները նկատվեցին թիվ 3, 6, 15, Բենիամինի դպրոցներում, իսկ Բենիամինի, թիվ 15 և թիվ 29 դպրոցում նկատվեց նաև փոփոխություն որակային առաջադիմության մեջ:

Չորրորդ պայմանի՝ մանկավարժների խորհրդատվություն ընդունելու հիմնավորված պատրաստակամության ստուգման նպատակով մանկավարժների շրջանում կատարվեց գրավոր հարցում: Մանկավարժների կողմից տված պատասխանները ամփոփելով աղյուսակի և գծապատկերի տեսքով՝ ընդհանուր պատկերացում ենք կազմում այն մասին, թե ինչպես գնահատվեց մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման անհրաժեշտությունը մանկավարժների կողմից:

Աղյուսակ 17

Մանկավարժների կարծիքը մանկավարժական խորհրդատվության վերաբերյալ

Մանկավարժներին ուղղված հարցեր	Հարցված մանկավարժների թիվը (ընդամենը 203)		
	պատասխաններ		
	ա)	բ)	գ)
1. Կարևորում եք ՄԽ-ի անցկացման անհրաժեշտությունը կրթական բարեփոխումներ ներկա փուլում	159 այո	10 ոչ	34 չգիտեմ
2. Կարող է ՄԽ-ն դառնալ այլընտրանք մեթոդական աշխատանքների կազմակերպման և որակավորման բարձրացման ավանդական ձևերին	80 այո	23 ոչ	100 չգիտեմ
3. Արդյոք անհրաժեշտ է մանկավարժ-խորհրդատուների հատուկ պատրաստումը բարձրագույն դպրոցում, թե՞ խորհրդատուի դերում կարող է հանդես գալ դպրոցի մասնագետը, որն ունի մասնագիտական որակավորում	100 այո	70 ոչ	33 չգիտեմ
4. Դրակա՞ն եք գնահատում ժամանակակից մանկավարժների ՄԽ ընդունելու պատրաստակամությունը	130 այո	16 ոչ	57 չգիտեմ
5. Կապվա՞ծ է ՄԽ-ի իրականացման անհրաժեշտությունը մանկավարժների մասնագիտական գործունեության օբյեկտիվ դժվարությունների հետ	133 այո	27 ոչ	47 չգիտեմ
6. Կատարվե՞ց փոփոխություն ձեր մասնագիտական գործունեության մեջ ՄԽ-ից հետո	108 այո	50 ոչ	45 որոշ չափով
7. Կատարվե՞ց փոփոխություն աշակերտների ուսման մոտիվացիայում ՄԽ-ից հետո	97 այո	15	91 որոշ չափով



Գծապատկեր 16

Մանկավարժների կարծիքը մանկավարժական խորհրդատվության վերաբերյալ

Արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ մանկավարժների կողմից դրական է գնահատվում մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը, ինչպես նաև կարևորվում է դրա անհրաժեշտությունը կրթական բարեփոխումների ներկա փուլում: Մանկավարժների մեծամասնությունը այն կարծիքն էր արտահայտել, որ մանկավարժական խորհրդատվությունը չի կարելի համարել մեթոդական աշխատանքների կազմակերպման այլընտրանք, այլ ընդունում են այն որպես նոր ուսումնական տեխնոլոգիա, որն ուղղված է օգնելու և՛ մանկավարժին, և՛ ծնողին, և՛ աշակերտին: Մանկավարժների մեծամասնության կողմից մանկավարժ-խորհրդատուի օգնությանը դիմելը բացատրվում էր մասնագիտական գործունեության մեջ դրսևորվող օբյեկտիվ դժվարություններով: Այն հարցին թե, կատարվե՞ց փոփոխություն մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումից հետո իրենց մասնագիտական գործունեության մեջ, մանկավարժների մեծ մասը պատասխանել էր դրական: Աշակերտների մոտիվացիային վերաբերող հարցում մանկավարժների կեսից ավելին ընդունել էր, որ կատարվել է նկատելի դրական փոփոխություն, մյուս մասը կարծում էր, որ փոփոխություն տեղի է ունեցել, բայց փոքր չափով: Հինգերորդ պայմանի՝ խորհրդատուի փորձագետների հետ համագործակցության ստուգումը հնարավոր

եղավ իրականացնել խորհրդատվական գործընթացի մշտադիտարկման միջոցով, որի ժամանակ պարբերաբար այցելություններ կատարվեցին և՛ դպրոցներ, և՛ այն հաստատություններ (ԿԱԻ, ՀՊՄՀ տարիքային հոգեբանության ամբիոն, ԳՊՄԻ մանկավարժության ամբիոն, կենսաբանության ամբիոն), որոնց մասնագետների հետ համագործակցել էին սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուներն իրենց խորհրդատվական աշխատանքի ընթացքում: Կատարվեցին բանավոր հարցազրույցներ մանկավարժների, սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուների և նրանց հետ համագործակցող փորձագետների հետ: Քանի որ ուսուցողական գիտափորձերի ընթացքում սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուները ծանոթացել էին մանկավարժական խորհրդատվության վերաբերյալ տեսական պատկերացումներին և ընդհանուր իրավիճակների վերլուծության մեթոդիկային, անհրաժեշտ էր հնարավորություն ընձեռել նրանց անցում կատարել ընդհանուրից դեպի կոնկրետը, վերացականից՝ առօրեականը, միաժամանակ ստուգելով նրանց պրակտիկ գործողությունների հմտությունները: Հարցազրույցները նպատակ ունեին պարզել, թե մանկավարժ-խորհրդատուների յուրացրած սեմիոտիկ գիտելիքները ինչպես են դրսևորվում նրանց խորհրդատվական գործունեության իրականացման ընթացքում: Այլ կերպ ասած անհրաժեշտ էր փորձագիտական ձևով իրականացնել մանկավարժական խորհրդատվություն, և այդ գործընթացի մշտադիտարկման միջոցով բացահայտել այդ ընթացքում առաջացող տարաբնույթ դժվարությունները: Հարցումները ցույց տվեցին, որ սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուների գործունեության ընթացքում դրսևորված դժվարությունների մի մասը կապված էր մանկավարժական հանրույթների առանձին մանկավարժների կողմից խորհրդատվության նշանակության ոչ լիարժեք ընկալման, մյուս խումբը՝ մանկավարժների բարդույթավորման և խորհրդատվության թերազնահատման, հաջորդը՝ մանկավարժ-խորհրդատուների նոր պարտականության ստանձնման հարմարվողականության բարդության հետ: Այնուամենայնիվ որոշակի թերություններով հանդերձ՝ մանկավարժական խորհրդատվության փորձագիտական իրականացումը հետազոտվող դպրոցներում կայացավ:

Ստուգողական գիտափորձերի արդյունքների ամփոփում

Փորձագիտական ձևով անցկացված մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման արդյունքում ուսուցիչների մեջ նկատվեցին.

ա) մասնագիտական նոր մտածողության մշակույթի ձևավորում, բ) կրթության և ինքնակրթության ոլորտում ձևավորված մասնագիտական հետաքրքրությունների առկայություն, գ) համագործակցային աշխատանքային մթնոլորտի ձևավորում, դ)

դասավանդման արվեստի մշակում, ե) հուզականային որակների զարգացում, զ) ագրեսիվության որակների նվազում, է) հանդուրժողականության ընդունակության զարգացում:

Աշակերտների մեջ խորհրդատվության արդյունքում նկատվեցին.

ա) ուսման դրդապատճառների աճ, բ) դպրոցի նկատմամբ հետաքրքրության ձևավորում, գ) ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ հակասությունների նվազում, դ) անհարգելի բացակայությունների նվազում

Ծնողների մեջ խորհրդատվության հետևանքով արտահայտվեցին.

ա) ընտանեկան դաստիարակության դժվար իրավիճակների հաղթահարում, բ) ծնող-երեխա, ծնող-ուսուցիչ հակասությունների նվազում, գ) ընտանիք-դպրոց համագործակցության աճ, դ) երեխայի նկատմամբ ծնողի հսկողության աճ:

Խորհրդատվությունը իրականացնող մանկավարժ-խորհրդատուների մոտ նկատվեցին.

- Սկսնակ մանկավարժ-խորհրդատուի մասնագիտորեն անհրաժեշտ որակների զարգացում, որոնց թվում. ա) ապրումակցման, բ) հաղորդակցման ընդունակությունների աճ և գ) կոնֆլիկտային վարքի նախատրամադրվածության ընդունակության նվազում:
- Մանկավարժական խորհրդատվության պահվածքային, տեսական գիտելիքների, գործնական հմտությունների, կիրառական կարողությունների և մետակոգնիտիվ ռազմավարության տիրապետում:
- Խորհրդատվության մշակույթի հիմունքների ձևավորում:

Եզրակացություններ

Չնայած զգալի առաջընթացին՝ կրթության որակը շարունակում է մնալ գլխավոր հիմնախնդիրը: Քանի որ կրթության որակի բարձրացման և բարեփոխումների հաջողության ապահովման առանցքային դերը պատկանում է մանկավարժներին, ապա մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը կարելի է համարել միջոց՝ ուղղված նրանց մասնագիտական գործունեության ընթացքում առաջացող դժվար իրավիճակների հաղթահարմանը:

Մանկավարժական խորհրդատվության մուտքը դարձրեց կատարվեց որոշակի պայմանների և միջոցների ապահովմամբ՝ մանկավարժական նորարարական գիտելիքի՝ «Մանկավարժական խորհրդատվության» գործընթացի միմյանց հետ կապված երեք ենթագործընթացների (նորի ստեղծում, դրա յուրացում և նորի կիրառություն) անբաժանելի միասնությունը պայմանավորող գործողությունների, կրթական համակարգում ներդրման մեխանիզմով: Կապված սրա հետ անհրաժեշտ էր ստեղծել նորարարական գործունեության ղեկավարման համակարգ: Այդ համակարգի ձևավորման համար իրականացվեց փորձագիտական աշխատանք, որը դարձավ հետազոտական գործունեություն՝ կազմված փորձարարական, ուսուցողական և ստուգողական փուլերից և որի արդյունքը հանդիսացավ գոյություն ունեցող գործոնների նոր նշանակությունը և իմաստավորումը, որոնք ազդելու են մանկավարժական գործունեության հիմնական արդյունքի (երեխայի զարգացման) վրա:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը մեզ հնարավորություն է տալիս անելու հետևյալ եզրակացությունները.

1. Հետազոտությունում բացահայտվեցին մանկավարժական գործընթացում առաջացող խնդրահարույց իրավիճակները՝ կապված դասավանդման ժամանակ առաջացող բարդությունների հետ, հիմնավորվեցին դիդակտիկ խորհրդատվության օգնությամբ դրանց հաղթահարման ուղիները:

2. Մշակվեցին «դեռահասի պրոբլեմը» լուծող դաստիարակչական գործողությունների իրականացման ձևերը՝ որպես օգնություն դասուցելին և ծնողին,

այդ թվում դասղեկի և ծնողի հետ տարվող մանկավարժական խորհրդատվության գործընթացը:

3. Որոշվեցին այն հնարավոր պայմաններն ու միջոցները, որոնց առկայությունը ապահովելու էր մանկավարժական խորհրդատվության իրականացումը: Որպես այդպիսի պայմաններ կարևորելով. ա) մանկավարժ-խորհրդատուի արհեստավարժությունը, բ) մանկավարժների խորհրդատվություն ընդունելու հիմնավորված պատրաստականությունը, գ) մանկավարժական խորհրդատվության գործողությունների արդյունավետությունը:

4. Սոցիոլափման և ախտորոշող թեստավորման միջոցով մանկավարժական հանրույթներից ընտրվեցին այն մանկավարժները, որոնք ունենալով անհրաժեշտ որակներ, կարող էին հանդես գալ մանկավարժ-խորհրդատուի դերում:

5. Հստակեցվեցին այն գործողությունների մեխանիզմը, որն օգնելու էր ձևավորելու մանկավարժ-խորհրդատուներ ընտրված մանկավարժներից: Որպես այդպիսի գործողություններ ընտրվեցին ուսուցողական դասընթացները, որոնք հանդես եկան որպես մանկավարժական խորհրդատվության իրականացման անհրաժեշտ միջոց:

6. Մանկավարժների շրջանում անցկացված ստուգիչ գիտափորձով փաստարկվեց մանկավարժական խորհրդատվության ազդեցությամբ մանկավարժների նոր մասնագիտական մտածողության ձևավորման մեխանիզմը, հուզականային որակների, ագրեսիվության դրսևումների փոփոխությունները:

Փորձագիտական դպրոցներում այս ամենին հաջորդելու է գործընթացային խորհրդատվությունը, որն իր շարունակական ընթացքով հանգեցնելու է խորհրդատվական մշակույթի ձևավորմանը այն դպրոցներում, որոնցում մանկավարժական հանրույթը նախաձեռնություն է ցուցաբերում բազմաթիվ հիմնախնդիրների վերաբերյալ բաց բանավեճեր անցկացնելու: Հավելենք նաև, որ խորհրդատվական գործընթացի մշակույթ կարելի է համարել դրա իրականացման պայմաններն ու միջոցները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ասատրյան Լ. Թ. և ուրիշներ Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքները (ուսումնամեթոդ. ձեռնարկ) | մաս, Եր.: «Զանգակ-97», 2003թ.-224 էջ
2. Ասատրյան Լ. Թ. Մանկավարժական հետազոտությունների մեթոդաբանություն ուս. ձեռնարկ /Լ. Թ. Ասատրյան, Գ. Հ. Հակոբյան/-Եր.: «Արտագերս», 2011թ.-179 էջ
3. Աստվածատրյան Մ. Գ. Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա Եր.: «Լույս», 1985թ.-390 էջ
4. Ամիրջանյան Յու. Ա., Սահակյան Ս. Մանկավարժություն ՈՒս. ձեռնարկ Եր.: «Մանկավարժ» 2004թ.-454 էջ
5. Անտոնյան Լ. Մենթորային փոխհարաբերություններ (հայեցակարգեր և տեսություններ), Եր.: «Գլաձոր համալսարան» 2008-191 էջ
6. Արզումանյան Ս. Զ., Մկրտչյան Ս. Շ., Սարգսյան Վ. Ժ. Կիրառական հոգեբանության պրակտիկում, Եր.: «Զանգակ-97» 2002թ.-392 էջ
7. Արնաուդյան Ա., Գյուլբուդադյան Ա., Խաչատրյան Ս., Խրիմյան Ս., Պետրոսյան Մ., Մասնագիտական զարգացման ձեռն. ուսուցիչների համար ԿԱԻ Եր.: 2005-178 էջ
8. Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն. Մայրենի 3: Հանրակրթական դպրոցի դասագիրք, Եր.: «Էդիտ Պրինտ» 2008թ.-160 էջ
9. Զադոյան Ա. Մ. Կենսաբանության դասերին փոխներգործուն մեթոդների կիրառման մեր փորձից, «Ընտանիք և դպրոց» ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն ԿԱԻ գիտամեթոդական ամսագիր Եր.: 2008թ.-էջ 41-50
10. Զադոյան Ա. Մ., Կարապետյան Վ. Ս. Մանկավարժական խորհրդատվության հիմնական գործառնությունները հանրակրթական դպրոցի ուսումնադաստիարակչական գործընթացում: Կրթական բարեփոխումների հոգեբանական հիմնահարցեր: Եր.: «Մանկավարժ» 2008թ.-էջ 79-85
11. Զադոյան Ա. Մ. Մանկավարժական խորհրդատվության մեթոդական գործառնությունները հանրակրթական դպրոցի զարգացման գործընթացում: Հանրապետ. գիտ. նստաշրջանի նյութեր նվիրված 1988թ դեկտ. 7-ի երկրաշարժի 20-րդ տարելիցին: ԳՊՄԻ, 4-5 դեկտ. 2008: Պրակ 1, Գյումրի: Դպիր, 2009թ.-էջ 253-256

12. Ջադոյան Ա. Մ. Երեխայի և ընտանիքի մանկավարժական խորհրդատվությունը՝ որպես դպրոցի զարգացման պայման: Հանր. գիտ. նստ. նյութեր նվ. ԳՊՄԻ հիմն. 75-ամ: ԳՊՄԻ, 9-10 հոկտ., Գյումրի Դպիր, 2009թ.-էջ152-159
13. Ջադոյան Ա. Մ. Մանկավարժական խորհրդատվությունը որպես նոր ուսումնական տեխնոլոգիա արդի կրթական հայեցակարգում: Կրթություն, բարեփոխումներ, հիմնախնդիրներ: Հանրապետական գիտաժողովի (Վանաձոր, 8 ապրիլի 2010թ.) նյութեր-Եր.: «Իրավունք», 2010թ.-էջ238-246
14. Ջադոյան Ա. Մ. Մանկավարժական դժվար իրավիճակները և դրանց հաղթահարման մեջ մանկավարժական խորհրդատվության դերը: Հանրապետական գիտական նստաշրջանի նյութեր նվիրված ՀՀ Անկախության հռչակագրի ընդունման 20-ամյակին: ԳՊՄԻ, 13-14-ը դեկտ. 2010թ. Եր.: «Վան Արյան», 2011թ.- էջ268-271
15. Ջադոյան Ա. Մ., Ղասափանդման գործընթացի դժվարությունները և դիդակտիկ խորհրդատվության դերը դրանց հաղթահարման գործում: Հանրապետական գիտական նստաշրջանի նյութեր նվիրված ՀՀ Անկախության 20-ամյակին: ԳՊՄԻ, 28-29նոյեմբերի, 2011թ. Գյումրի:« Էլդորադո» 2012թ.-էջ380-386
16. Ջադոյան Ա. Մ. Մանկավարժական խորհրդատվության դերը ուսուցչի մանկավարժական մշակույթի ձևավորման գործում, «Մանկավարժական միտք» Տաթև գիտա-կրթական համալիր, Եր.:«Ջանգակ» 2012թ.-էջ27-33
17. Ջոհրաբյան Ա., Հովհաննիսյան Գ., Արնաուդյան Ա., Գրիգորյան Բ., Դավթյան Մ., Օհանովնա Իգ, Ուսուցման կոնստուկտիվիստական մեթոդաբանություն Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Եր.: « Այրեքս» 2002թ.-335 էջ
18. Թորգոմյան Լ. Մանկավարժական արժեքանության հիմունքներ ուսումնական ձեռնարկ, Եր.: «Ան-Ջոն», 2011թ.-158էջ
19. Թոփուզյան Ա. Հումանիստական դաստիարակության հիմնախնդիրը մանկավարժության մեջ: Եր.: «Լինգվա», 2003թ. -196էջ:
20. ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ մոտեցումներ, տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում ձեռնարկ մանկավարժների և ուսանողների համար, Եր.:«Նոյան տապան», 2003թ-404 էջ

21. ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ մոտեցումներ: XXդարի մանկավարժական տեսություններ: Ձեռնարկ մանկավարժների և ուսանողների համար Եր.: «Նոյան Տապան» 2005թ.- 407 էջ
22. Խրիմյան Ս., Հոսեփյան Ա., Մելքոնյան Մ., Էլոյան Ն., Շահիրոքի Ֆ. Դպրոցի դեկավարում և կառավարում, Ձեռնարկ դպրոցների տնօրենների համար, Եր.: «ԱՅՈՇՔՍ» 2003թ.-294 էջ
23. Կարապետյան Վ. Ս. Հոգեբանական ծառայությունը կրթական համակարգում: Ուսումնական ձեռնարկ բուհերի ուսանող. համար-Եր.: «Զանգակ-97», 2010թ.-456էջ
24. Հակոբյան Ն., Գևորգյան Ս., Հովհաննիսյան Ա., Դավթյան Ա. Մանկավարժական հաղորդակցում Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր.: «Զանգակ-97» 2010- 204էջ
25. Հարությունյան Ա., Զադոյան Ա., Անձի ինքնագնահատումը և նրա սոցիալական վարքը «Ընտանիք և դպրոց» ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն ԿԱԻ գիտամեթոդական ամսագիր Եր.: -4, 2007թ.-էջ39-44
26. Հովհաննիսյան Ե. Լ., Վարդանյան Լ. Թ. Հատուկ դպրոցի սաների ռեսոցիալացումը կրթադաստիարակչական գործընթացի արդիականացման պայմաններում: Կրթական բարեփոխումների հոգեբանական հիմնահարցեր: Եր.: «Մանկավարժ», 2008թ.-էջ147-152
27. Դույունջյան Գ. Ե. Մանկավարժություն I հատ, Եր.:«Զանգակ-97»2005թ.-463 էջ
28. Մինասյան Բ. Մանկավարժ. հիմունք., Թավրիզ «Հայոց թեմ»,1931թ.-էջ24-27
29. Նալչաջյան Ա., Ընտանիքի հոգեբանություն, «Զանգակ-97», 2001թ.-128էջ
30. Շավարշյան Ա. Մ.-ի խմբ. Հայ մանկավարժներ, Եր.: Գիրք Ա, «Հայպետուսմանկիրատ», 1958թ.-621էջ
31. Սահակյան Ա. Ս. Մանկավարժական մտքի պատմություն /Ուսումնական ձեռնարկ/ Եր.:«Մանկավարժ» 2010թ.-315էջ
32. Սիմոնյան Ց. Ռ. Ակնարկներ հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության: Եր.: «Երևանի համալսարան», 2003թ.-200էջ
33. Վազգեն Ա. Հայրապետ հայոց, Գիրք չորրորդ, Կոնդակներ, քարոզներ, Ելույթներ, Հայոց Հայրապետի խոսքից «Մայրերի օրվա առթիվ»՝ տպ. ԱՄՆ-ում անգլ. թարգմ. «Leaders» Հոկտեմբեր-նոյեմբեր-դեկտեմբեր միացյալ համարներում: 1980թ. էջ 164

34. Տանանյան Է. Հաղորդակցման հմտություններ, Մարդաճանաչողության արվեստը, «հեղինակային» 2012թ.-391էջ
35. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. СПб 2000, Изд. "СпецЛит", 2000г.-223см.
36. Алешникова В. И. Использование услуг профессиональных консультантов, Изд. "Инфра"-М.:1999г.-213см.
37. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания СПб Изд. "Питер"(3-е издание) 2001г.-288см.
38. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности В. И. Андреев/ Казань: Изд. "Казанского университета" 1988г.-238см.
39. Анисимов О. С. Методология: функция, сущность становление. М.: Изд. "Экономика" 1996г.-364см.
40. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология, теория, история, библиография М.: Изд. "Дом советов" 1996г.-143см.
41. Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и "техники" ее бытия// Психологический журнал Ред. А. В. Брушлинский, Том 14, 1993 г.-N-2 , март-апрель, стр.3-17
42. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография/ В. А. Беликов, М.:Изд. "Владос", 2004г.-357см.
43. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики, Учебное пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений, Изд. "Академия" 2000г.-192см.
44. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание, Пер с англ. М.:Изд. "Прогресс" 1986г.- 424см.
45. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы /Самосознание и защитные механизмы личности. Самара: Изд. "Бахрах" 2003г.-656см.
46. Борытко Н. М. Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография Науч. ред. Н. К. Сергеев-Волгоград: Изд. "ВГИПКРО" 2002г.-132см

47. Вердербер Р., Вердербер К., Психология общения, Тайны эффективного взаимодействия общения СПб, М.: Изд. "Олма-Оресс" 2003г.- 318см.
48. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография, Псков: Изд. "ПОИПКРО", 1997г.-421см.
49. Выготский Л. С. Педагогическая психология, М.: Изд."Педагогика"1991г.- 480см.
50. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. М.:Изд. "Новые ценности образования". Вып.6.-1996г.-см.34-39
51. Гамезо М. В., Петрова Е. А. Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. Пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов.-М.:Изд. "Педагогическое общество России" 2003г.-512см.
52. Гессен И. С. Основы педагогики.Учебное пособие для вузов, Отв.Ред.и сост. П.В. Алексеев -М.:Изд. "Школа-прессшколе",1995г.-448см.
53. Грин Дж., Кляйн М. Психоанализ в школе // Воспитание детей и психоанализ М.:Изд. "Рефл-бук Ваклер" 2000г.-см.149-234
54. Гришина Н. В. Психология конфликта СПб Изд."Питер"-2000г.-464 см.
55. Громкова М. Т. Педагогика высшей школыУчебное пособие М.: Изд."ЮНИТИ-ДАНА" 2011г. -446см.
- 56.Дяченко В. К. Новая дидактика, М.:Изд."Народное образование"2001г.-235 см.
57. Емельянов Ю. Н. Эффект транситуационногонаучения //Вестник ЛГУ. Серия6.-Вып.3-Л., 1987г.-56-63см.
58. Железцова Г. А. Подготовка учителей к работе по дидактический системе Л. Д. Занкова // Нач. школа1993г. N-10 см. 49-53
59. Зыкова В. И. Очерки психологии усвоения начальных геометрических знаний. Пособие для учителей, М.: Изд. "Учпедгиз" 1955г.-164см.
60. Казаренков В. И., Казренкова Т. Б. Высшая школа: Социально-педагогическое взаимодействие //М.: Изд. "Педагогика" 2005г. N-5 см.64-69
61. Карнов А. В. Психология групповых решений /Инст. психологии/ Изд. "РАН", 2000г.-532см.

62. Кантерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения /под ред. А. М. Арсеньева/ М.: Изд. "Педагогика"1982 г.-703 ст.
63. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления, Монография.- СПб., Изд. "Алетейя", 2000г.-463 ст.
64. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина- СПб., Изд. "Лань"1999г.-448ст.
65. Конфликтология Давлетчина С. Б. Учебное пособие по элективному курсу для студентов заочной формы обучения, Изд. "ВСГТУ" 2005 г.-89ст.
66. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: пер. с лит.-М.: Изд. "Академический проект" 1999г.- 240 ст.
67. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика: пер. Матулявичене В., М.: Изд. "Академический проект" 2000г.-240ст.
68. Краевский В. В. Методология педагогического исследования Пособие для педаг.-Самара, Изд. "Сам. ГПИ"1994г.-165ст
69. Краевский В. В. Основы педагогики, Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учб. заведений.-2-е изд., испр.-М.: Изд. «Академия»2005 г.-256 ст.
70. Кумарин В. Педагогика природосообразности и реформа школы, М.: Изд. "Народное образование", 2004г.-624ст.
71. Лејн Д. А. Школьная травля (буллинг)//Детская и подростковая психотерапия / под.ред. Д. Лејна, Э. Миллера.-СПб., Изд. "Питер" 2001 г.-448 ст
72. Леонов Н. И. Основы конфликтологии, Учебное пособие, Ижевск: Изд. "Удмуртский ун-т" 2000 г.-122 ст.
73. Лихачев Б. Т. Педагогика курс лекций" (Учеб. пособие для студентов педагог. учеб.завед. и слушателей ИПК и ФПК. Изд. 4-е, переработанное и дополненное) М.: Изд. "Юрайт" 2000г.-523 ст..
74. Лернер И. Я. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина, изд-2-е- М.: Изд. "Просвещение"1992г.-324ст.
75. Льюис Г. Менеджер-наставник-Минск, Изд. "Амалфея", 1998г.-288 ст.
76. Ляудис В. Я. Структура продуктивного взаимодействия: Хрестом.По пед. Психологии.- Красило А. И., Новгородцева А. П. М.: Изд. "Международная педагогическая академия" 1995г.-ст. 44-59

77. Майерс Д. Социальная психология: пер. с англ.-СПб., 1999, Изд. "Питер Ком" 1998 г.-688ст.
78. Манукян С. П. Стимулы, мотивы и цели субъектов целепорождающего обучения: Ер.: "Зангак"-97, 2005г.-356ст.
79. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации: Изд. "Педагогика" 1994г. N-9-10, 65-67ст.
80. Матюхин М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. и др. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов в пед. инст-ов по спец. N 2121 "Педагогика и методика нач. обучения" под ред. Гамезо и др. М.: "Просвещение" 1984г.-256ст.
81. Менчинская Н. А. и Игнатъевна М. М. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах, М.: Изд. "Просвещение" 1965г.-224ст.
82. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие М.: Изд. "МИРОС", 2001г.-208ст.
83. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства, М.: Изд. "Просвещение", 2006г.-320 ст.
84. Мэй Р. Искусство психологического консультирования-М.: перевод с англ. Т. К. Кругловой, Изд. Независимая фирма "Класс" 1994г.-144ст.
85. Навайтис Г. Семья в психологической консультации-М.: Изд. "Московский психолого-социальный институт" 1999г.-224ст.
86. Нестеров Д. С. Информационная компетенция как компонент образованности личности // Ученые записки ИНПО-Вып. 2/сост. О. С. Орлов, Изд. "НовГУ им. Ярослава Мудрого", 2000г.-ст. 185-187
87. Нельсон-Джонс Р. Теория и практика консультирования-СПб. Санкт-Пет.: Изд. "Питер" 2000г.-464ст.
88. Нибергаль Г. Групповая терапия, психодрама и ролевая игра // Психотерапия детей и подростков // под ред. Х. Ремишмидта-М.: Изд. "Мир" 2000 г.-656ст.
89. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по

специальности «Соц. педагогика» /Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова -М.: Изд. «ВЛАДОС» 2007г.-399см.

90. Никитина В. А. Социальная педагогика /учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. М.: Изд. «ВЛАДОС».2000г.-272см.

91. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М.: Изд. «Мысль»1971г.-352см.

92. Певзнер М. Н., О. М. Заиченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин, Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография /Под. ред. М. Н. Певзнер, О. М. Заиченко-Великий Новгород: Изд. «НовГУ им. Ярослава Мудрого»: 2002г.-316см.

93. Певзнер М. Н., Заиченко О. М. Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов //Научные традиции и перспективы педагогики СПб., Изд. «Академия» 2001г.-316см.

94. Певзнер М. Н., О. М. Заиченко, С. Н. Горычева, В. Н. Аверкин, А. Г. Ширин, А. В. Петров Педагогическое консультирование /Под ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой, Учебное пособие М.: Изд. «Академия»2006г.-319см.

95. Пидкасистий П. И. Педагогика Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М.:Изд. «Педагогическое общество России», 1998г.-640см.

96. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XXв.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений 2-е изд.испр. и дополн.-М.: Изд. «Сфера», 2001г.-512 см..

97. Подласый И. П. Педагогика, Новый курс: учеб.для студентов высших учеб. Заведений в 2 книгах /М. Гуманитар. Изд. «ВЛАДОС», 2004г., Кн.2 Процесс воспитания-256см.

98. Подымов Н. А. Психологические барьеры в педагогической деятельности- М.: Изд. «Прометей» 1998г.-390см.

99. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающего учителя”, М.: Изд. “Педагогика”1983г.-128 см.
100. Прозументова Г. Н., Залевский Г. В. Становление исследовательской культуры педагогов в инновационной практике: психолого-педагогические аспекты //Вестн. Томского гос.Пед.Ун-та. 1998 г. N-2. Ст 29-32
101. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Карваровского-СПб. /Санкт-Петербург: Изд. “Питер”1999г.-743см.
102. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Психология и творчество Уч. пос.-Л., Изд. “ЛГПУ им.А. И. Герцена”1989г.-84 см.
103. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика методики и тесты: Учебное пособие.-Самара: Изд. «Бахрах», 2001г.-672 см.
104. Роджерс К. О Групповой психотерапии, М.:Изд.“Гиль-Эстель”1993г.225см.
105. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия, пер. с. англ. М.: Изд. “Рефл-бук”1997г.-320см.
106. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика-СПб: Санкт-Петербург, Изд. “Питер Ком”, 1998г.-384см.
107. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии Учебное пособие.М.: Изд. “Народное образование”, 1998г.-256см.
108. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика, М.: Изд. “Академия” 2002г.-576 см.
109. Соколова В. Н., Юзефович Г. Я. Отцы и дети в меняющемся мире, кн. для учителей и родителей, М.: Изд. “Просвещение” 1991г.-223см.
- 110.Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям-Изд.“Радянська школа” Киев, 1985г.-557см.
111. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика, Избранные педагогические сочинения в3-х т., т.3.-М: Изд. “Педагогика”,1981г.-196 см.
112. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / пер с англ. Е. В. Герье-3 М.: Изд. “Работник просвещения”1930г.-235 см..
- 113.Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в 6 т., Т.4, М.:”Педагогика” 1989 г.-268см.

114. Харламов И. Ф. Педагогика, Учеб. Пособие, 2-е изд., М.: Изд. "Высш. Школа"1990г.-576см.
115. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность СПб, М.: Изд. "Питер Смысл", 2003г.-860 см.
116. Холодная М., Гельфман Э., Демидова Л. О Психологическом назначении школьного учебника, //Когнитивное обучение, современное состояние и перспективы.-М.: Изд. "Институт психологии РАН" 1997г.-311см.
117. Хорни К. Наши внутренние конфликты Серия: Психологические технологии Изд. "Академический проект", 2007г.-224см.
118. Целуйко В. М., Психологические основы педагогического общенияМ.: Изд. "Владос"2007г.-295 см.
119. Чекалева Н. В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: //Научно-методические материалы// Санкт-ПетербургИзд. "Кн.дом" 2008г.-293см.
120. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности: // Изд. "Вопросы психологии"-2001г.-N-1, см.13-18
121. Шаров А. С. Жизненный кризис в развитии личности: Учебное пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии, Омск:Изд."ОмГПУ"2005г.-166см.
122. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается, М.: Изд. "Педагогика"1989г.-334см.
123. Эйдемиллер Э. Г. Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи-СПб. Санкт-Петербург Изд."Питер"1999г.-656см.
124. Bauer K. O. Professionelles Handeln in Pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, und Bildungsmanager. –Weinheim, München. Juventa Verlag 1997г. -168p.
125. Bowen M. Family therapy in clinical practice.-New York1978- 565p.
126. Buber M. Between man and man (R.G. Smith, Trans.) New York:Macmilan.1965.-49p.
- 127.Burks H. M., Stefflre B. Theories of Counseling. 3-rd Ed. NY. McGraw-Hill, 1979 312p.
128. Burton J. The Theory of Conflict Resolution //Current Research on Peace and Violence.-Vol.IX.- N-3-1986г P. 125-130

129. Corey G. Theory and practice of counseling and psychotherapy, 3rd ed. Brooks/ Cole 8 ed., 2008-519p.
130. Coulshed E. Social work practice : an introduction. 2nd ed. Houndmills: Macmillan, 1991-192 p.
131. Daloz L. A. Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences. San Francisco: Jossey-Bass.p. XVII.1986- 256p.
132. Fantini A. E., Richards J. C. Series Editor "New Ways in Teaching Culture" New Ways in TESOL Series II Innovative Classroom Techniques Copyright by Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.(TESOL),1997 -233p.
133. Feix N. Moderations methode und Synaplan.-2. Aufl.-Mannheim,1992-79p.
134. Freeman D. with Cornwell S. Editors "New Ways in Teacher Education", , , New Ways in TESOL Series Innovative Classroom Techniques Jack C. Series Editor Alexandria, Virginia Copyright 1997 by Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.(TESOL) Second printing -2002- 206p.
135. Gordon S., Davidson N.Behavioral parent training//Handbook of Family Therapy New York//, Training and Supervision-425p. Edited by: Howard A. Liddle,Douglas C. Breunlin, Richard C. Schwartz New York 1988- 435p.
136. Janis I. L. Victims of groupthink.-Boston,1972- 276p.
137. Klebert K., Schröder E., W. G. Kurymoderationsmethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und politik, Sozialbereich und familie bei Besprechungen und Präsentationen. –Hamburg, 1997-166p .
138. Krasner L. The therapist as a social reinforcement machine // H.H. Struppand L. Luborsky (Eds.) , Research in Psychotherapy, 1962. Vol. 2, Washington, D C: American Psychological Association.p.61-64
139. Lewin K. Group decision and social changeIn //T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (eds.).Readings in social psychology. New York: Holt 1947p.330-334
- 140.Maslow A,Abraham H.Motivation and personality. New York: Harper and Row,1987-293 p.
141. Minuchin S. Families and family therapy. Cambridge MA, 1974-268 p.
142. Moreno J. L. Psychotherapie de groupe.-Paris, 1965 -468 p.
143. Skinner B (1972 July/August) Humanism and behaviorism The humanist, 32(4) p.18-20.

144. Skinner B. Science and human behavior.-New York, 1953- 461p.
145. Pallasch W. Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern/ Waldemar pallasch.-3.Aufl.-Weinheim, 1997- 244p
146. Roland E. (1988). Bullying: the Scandinavian research tradition In D. Tattum and D. Lane (eds.), Bullying in Schools. Stoke-on-Trent: Trentham, p 21-32.
147. Rogers Carl R. The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance." Harvard Educational Review 32, no. 4 (1962): p.416-429
148. Weiner M. F. Self-exposure by the therapist as therapeutic technique.-Amer J. Psychotherapy, Vol. 26, No 1, 1972, p. 42-51

ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԿԱՅՔԻ Էջեր

149. <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600304> Трудности обучения в школе: Комплексный подход М. Безруких
150. <http://www.zpu-journal.ru>.>zpu>Shteimark Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий –в педагогическом процессе. О. В. Штеймарк.
151. <http://nsportal.ru/shkola/> Опубликовано 18.08.2012-12:34- Е. Е.Вульфсон
152. <http://www.twirpx.com> С. М. Емелянов Практикум по конфликтологии 2-е издание, дополненное и переработанное Допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
153. licey6.ucoz.ru/ps/te/diagnostika_dlya_klruk.doc
- 154 [http:// www.ait.spb.ru](http://www.ait.spb.ru).Академия информационных технологий, ООО Санкт-Петербург