

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

ՊԱՐՍԱՄՅԱՆ ՎԱՐԴԱՆ ՌԱԶՄԻԿԻ

**ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ ՈՐԱԿՅԱԼ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

**ԺԳ. 00. 01 «Մանկավարժության տեսություն և պատմություն»
մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական
աստիճանի համար**

Գիտական ղեկավար՝ Մանկավարժական
գիտությունների դոկտոր
Մ. Ա. Մկրտչյան

ԵՐԵՎԱՆ – 2017

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	3
ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ. «ՈՐԱԿՅԱԼ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ» ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԴՐԱ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐԸ	
1.1 «Որակյալ ուսուցում» և «հասկացում» հասկացությունների էությունը.	13
1.2 Որակյալ ուսուցման իրականացման հիմնահարցերը	61
1.3 Տեխնոլոգիական գործոնի վճռորոշ դերը որակյալ ուսուցման գործընթացում.....	84
ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ. ՈՐԱԿՅԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ	
2.1 Հասկացումն ապահովող տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայում»	95
2.2 Հասկացումն ապահովող տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները «Րիվինի մեթոդիկայում».....	102
ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ. ԷՄՊԻՐԻԿ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾՔԸ ԵՎ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ	
3.1 Էմպիրիկ հետազոտությունների տարածքը	111
3.2 Սովորողների գործունեության արդյունքի գնահատումը հասկացման մակարդակով յուրացման տեսանկյունից.....	122
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	134
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ	136

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Չեռագոտության արդիականությունը: Կրթության որակի հիմնախնդիրն աշխարհում գոյություն ունի շատ վաղուց: Սակայն ժամանակակից աշխարհում Եականորեն սրվել է նրա դերը, և որակի բարձրացման խնդիրը դարձել է կրթության փոփոխության հանգուցային գաղափարը: Կրթության որակի, դրան հասնելու միջոցների արդյունավետության պահանջը հատկապես խիստ է նկատվում հասարակության զարգացման, նոր կենսապայմանների և այդ փոփոխությունների կրթական համակարգի արագ հարմարվելու անկարողության պատճառով: Դա է պատճառը, որ հանրակրթության ներկա փուլի ամենաբնորոշ առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ տեղի են ունենում այդ ոլորտի գրեթե անընդհատ և շարունակական բարեփոխումներ: Ընդ որում՝ բարեփոխումներ տեղի են ունենում ոչ միայն Հայաստանի Հանրապետության կամ նախկին ԽՍՀՄ երկրների, այլև՝ աշխարհի գրեթե բոլոր երկրների հանրակրթության բնագավառում: Դրանք պայմանավորված են մի շարք դրդապատճառներով, որոնցից մի քանիսը բխում են **ուսուցման որակին** վերաբերող հիմնահարցերից:

Ուսուցման որակին վերաբերող հարցերի մի մասն առնչվում է առհասարակ կրթության որակին: Դա կապված է «կրթություն» հասկացության մեկնաբանման հետ: Որոշ հեղինակներ կրթություն են համարում ուսումնառության արդյունքը, որոշ հեղինակներ՝ ուսումնական գործընթացը, իսկ մի մասն էլ կրթությունը դիտում է որպես ոլորտ:

Այսօր հստակ և միանշանակ սահմանված չէ, թե ինչ է **կրթության որակը** և ի՞նչ է **ուսուցման որակը**: Կան տարբեր մեկնաբանություններ և մոտեցումներ այդ հասկացությունների վերաբերյալ: Համապատասխան մասնագիտական գրականություն ուսումնասիրելով՝ տեսնում ենք, որ կրթության որակը մի կողմից չափվում է արդյունքով, մյուս կողմից՝ գործընթացով: Ուստի, մեր կարծիքով, Եական նշանակություն ունի «ուսուցման որակ» հասկացության ճիշտ ընկալումն ու սահմանումը, քանի որ կրթության գործընթացային մասը հենց ուսուցումն է, իսկ արդյունքը գերազանցապես կախված է գործընթացից:

Խնդրահարույց է նաև կրթության որակի չափման ձևի ու մեթոդի ընտրության հարցը: Այն կարող է կատարվել՝ սկսած ամենապարզ ձևերից մինչև ամենաբարդ ու բազմատարր ձևերով: Այսինքն՝ կարելի է ուղղակի թեստավորման միջոցով չափել արդյունքը (հիարկետ, ավելի ճիշտ կլինի ասել՝ արդյունքի որոշակի մասը) կամ ոչ միայն չափել արդյունքը, այլև համեմատել այն մի կողմից սովորողի և հասարակության պահանջների հետ, մյուս կողմից՝ ուսումնական գործընթացը կազմակերպողների նպատակների ու ծրագրերի հետ: Բացի այդ, կարելի է վերլուծել նաև արդյունքի և այդ արդյունքը ստանալու ժամանակահատվածի հարաբերության հարցը, այսինքն՝ վեր հանել միավոր ժամանակում ուսուցման արդյունավետությունը:

Մեր երկրում հասարակական կացութաձևի փոփոխությունից (խորհրդային հասարակարգից անցումը ժողովրդավարական և ազատ տնտեսական հարաբերություններով բնութագրվող կարգերի) և ներկա ժամանակի պահանջներից ելնելով՝ անընդհատ աճում են նոր ուսումնական առարկաների և յուրացման ենթակա թեմաների քանակն ու ծավալները: Խորհրդային (ևսև նախախորհրդային) ժամանակներից մինչ օրս գործող կրթական համակարգի հիմնական նպատակն էր գիտելիքների յուրացումն ու տեղեկատվության մտապահումը: Սակայն ներկա՝ տեղեկատվական կոչվող դարաշրջանում մեծ արագությամբ ավելանում է մարդկանց գործունեության համար անհրաժեշտ տեղեկությունների ծավալը, որը մտապահելն ուղղակի անհնար է: Ուստի սովորողները յուրացման ենթակա նյութի ծավալների աճին զուգահեռ հաճախ ոչ թե յուրացնում, այլ պարզապես մտապահում են յուրացման համար նախատեսված նյութերը, այն էլ շատ կարճ ժամանակով, միայն տվյալ օրվա դասահարցմանը պատրաստ լինելու համար: Իսկ թեմային հատկացված ժամանակահատվածի սահմանափակությունը, սովորողների թիվը (յուրաքանչյուր դասարանում միջինը 25 - 30 սովորող) հնարավորություն չեն տալիս ուսուցչին պարզելու արդյոք՝

ա) թեման յուրացվե՞լ է յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից,

բ) հարցման ենթարկված աշակերտը իրականում յուրացրե՞լ է թեման, թե՞ պարզապես կարողանում է վերարտադրել մտապահածը:

Հաջորդը հանրակրթական ընդհանուր որակի խնդիրն է: Թեև մտահաղորդակցական կարողությունները և մտածողության ընդհանուր ձևերը ընդգրկված են

կրթության բովանդակության բաղադրիչների ցանկում, այնուամենայնիվ, դրանք արժանի ձևով չեն կարևորվում մանկավարժների մեծ մասի կողմից, հետևաբար նաև չեն իրականացվում: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ կարևորում և իր պարտականությունն է համարում միայն իր առարկայի բովանդակության դասավանդումը, ինչի հետևանքով սովորողների մտահաղորդակցական կարողությունների ձևավորումն ու մտածողության ընդհանուր ձևերի տիրապետումը իրականանում է տարերայնորեն և ոչ թե ուսումնական գործընթացում հատուկ և արհեստական կազմակերպված լինելու հաշվին: Իսկ մտահաղորդակցական կարողությունների ցածր մակարդակն իր հերթին ուղղակիորեն ազդում է դասավանդվող նյութի հասկացման և յուրացման որակի վրա:

Բացի այդ, սովորողների կարգալ-հասկանալու ցածր որակը բացասաբար է ազդում նաև «կրթություն ամբողջ կյանքի ընթացքում» սկզբունքի իրականացման վրա, այն սկզբունքի, որի իմաստը, նշանակությունն ու կիրառումը շատ է կարևորվում ներկա՝ հետինդուստրիալ հասարակությունների ժամանակաշրջանում:

Դաս-դասարանային համակարգի պայմաններում նույն թեման միևնույն ժամանակահատվածում, միևնույն մեթոդներով, ընդհանուր կամ միևնույն ուսումնական ծրագրերով ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից չի կարող յուրացվել միևնույն աստիճանով, քանի որ տարբեր աշակերտներ ունեն տարբեր ընդունակություններ (յուրացման արագություն, զարգացվածության աստիճան, մտածողության կառուցվածք և այլն): Ուստի ուսուցիչները հաջորդ նյութին անցնելուց առաջ բավարարվում են սովորողների կողմից տվյալ թեմայի յուրացման աստիճանի գնահատմամբ: Եթե հանրակրթության նպատակներից է յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից ուսումնասիրվող նյութի յուրացման որակի հարցը, ապա ստիպված ենք հրաժարվել միևնույն ժամանակահատված, միևնույն մեթոդներ, ընդհանուր ուսումնական ծրագիր և դաս-դասարանային համակարգին հատուկ այլ պայմաններից: Այդ հարցի մասին խոսվում է վաղուց և դրա լուծման ձևեր ու ճանապարհներ են առաջարկում նորարարական մանկավարժական բազմաթիվ ուղղություններ, որոնցից մեկն էլ կոլեկտիվ ուսուցման եղանակի տեսությունն է: Մանկավարժական այս ուղղության հիմնադիր Վիտալի Դյաչենկոյի աշխատություններում, որոնցից են «Ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ընդհանուր ձևերը. ուսուցման տեսության և պրակ-

տիկայի արդիական հիմնախնդիրները» [61], «Չամագործակցությունը ուսուցման մեջ. ուսումնական աշխատանքի կոլեկտիվ եղանակի մասին» [62], «Ժամանակակից դիդակտիկա» [63], «Նոր դիդակտիկա» [64] և շատ այլ աշխատություններում ոչ միայն տեսականորեն հիմնավորվել է նոր ուսումնական եղանակին անցնելու անհրաժեշտությունը, այլև մի նոր աստիճանի են բարձրացվել մանկավարժական գիտությունն ու դիդակտիկան: Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերի ուսումնասիրությանն են նվիրված Մանուկ Մկրտչյանի բազմաթիվ հոդվածներ [25-27, 83-84]:

Մեր կարծիքով, որպես առաջնահերթ խնդիր պետք է դրվի նախ յուրաքանչյուր սովորողի կողմից ուսումնասիրվող նյութը հասկանալու մակարդակով յուրացնելու պարտադիր պահանջի հարցը:

Այս ամենից ելնելով՝ կարևորվում են հասկացման մեխանիզմների և հասկացմանը նպաստող խնդիրների ուսումնասիրության հարցերը: Եվ քանի որ հասկացման գործընթացը անհատական երևույթ է, ապա յուրաքանչյուր աշակերտի դեպքում այդ գործընթացին հնարավոր է հետևել միայն մտահաղորդակցական իրադրություններում:

Միևնույն ժամանակ, որպես հանրակրթական հիմնական պահանջ սովորողների մեջ պետք է ձևավորվեն սեփական մտքերը առավել պարզ և հասկանալի արտահայտելու կարողությունը և այլոց արտահայտած մտքերը ճիշտ ընկալելու ունակությունը: Դրանց ձևավորումը ևս ունի անհատական բնույթ և տեղի է ունենում համապատասխան իրադրություններում հաճախակի գործելու միջոցով, ուստի տեխնոլոգիական հաջորդ կարևոր խնդիրը նման իրադրություններում յուրաքանչյուր սովորողի գործուն ընդգրկվածության ապահովման հարցն է: Սակայն ավանդական՝ դաս-դասարանային համակարգում օգտագործվող մանկավարժական տեխնոլոգիաներն ու մեթոդիկաները չեն ապահովում դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտի բավականաչափ գործուն ընդգրկվածությունը մտահաղորդակցական իրադրություններում, ուստի շատ քիչ են նպաստում մտահաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը:

Բնականաբար օրակարգային է դառնում անցումային շրջանում (սակապագայում կառուցվելիք ուսումնական համակարգում) վերը նշված խնդիրների լուծմանը նպաստող տեխնոլոգիաների ուսումնասիրության հարցը:

Չետագոտության նպատակն է՝ «Հասկացման բերող քարտերի» և «Րիվինի» մեթոդիկաների օրինակով բացահայտել և հիմնավորել ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի որակյալ ուսուցման ապահովման տեսանկյունից կիրառելի արդյունավետ տեխնոլոգիական գործոնների վճռորոշությունը:

Չետագոտության օբյեկտը հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ուսուցման որակի վրա ազդող գործոններն են:

Չետագոտության առարկան հանրակրթական հաստատություններում որակյալ ուսուցման գործընթացի վրա ազդող տեխնոլոգիական գործոններն են:

Թեմայի մշակվածության աստիճանը: Փիլիսոփայական գրականության մեջ հասկացման թեմային անդրադարձել և այն որպես լեզվական հաղորդակցության հիմնախնդիր առանձնացրել են Է. Բետտին, Գ. Գադեմերը, Ա. Հայդեգգերը, Գ. Հեգելը, Ֆ. Շլեյերմախերը, Գ. Շչեդրովիցկին, Կ. Պոպերը, Գ. Ռուզանովը և այլք:

Հոգեբանության ոլորտում մտագործունեության ներքին մեխանիզմների տեսանկյունից հասկացման հիմնախնդրին ուսումնասիրությամբ զբաղվել են Ս. Բոնդարենկոն, Ա. Բրուդնին, Պ. Գալպերին, Գ. Գրանիկը, Լ. Դոբլանը, Պ. Չինչենկոն, Ն. Ժինկինը, Ա. Լեոնտևը, Լ. Վիգոտսկին և այլք:

Լեզվաբանության ոլորտում, տեքստի շուրջ աշխատանքի ձևերի որպես հասկանալու հմտությունները զարգացնող միջոցների խնդիրն ուսումնասիրել են Մ. Բախտինը, Գ. Բոգինը, Ն. Բոնեցկին, Յու. Լոտմանը և ուրիշներ:

Դիդակտիկայում մանկավարժական տեխնոլոգիաների և մեթոդիկաների վերաբերյալ ուսումնասիրություններ են կատարել Բ. Բյումը, Վ. Գուզենը, Օ. Դոլժենկոն, Ի. Լերները, Վ. Կրուպիչը, Մ. Միսովան, Մ. Սկրոչյանը, Ե. Չեռնենկոն, Վ. Սիմոնովը, Յու. Տրոիցկին և այլք:

Գեղարվեստական տեքստերը հասկանալ սովորեցնելուն են նվիրված Ե.Անտոնովի, Տ. Ավլովի, Տ. Գրանիկի, Ա. Կուտուզովի, Ն. Սվետլովսկայայի, իսկ

ուսումնական տեղեկատվությունը հասկանալու հիմնախնդրին՝ Մ. Բերշադսկու, Ռ. Գուրիևի, Տ. Կոլոդչևի, Վ. Շտեյնբերգի, Ա. Օստապենկոյի, ուսումնասիրությունները:

Չեռազոտության գիտական վարկածն է՝

յուրաքանչյուր սովորողի կողմից ուսումնասիրվող նյութը հասկանալու մակարդակով յուրացումն ապահովելու գործում վճռորոշ գործոնը տեխնոլոգիական գործոնն է, հետևաբար հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ուսուցման որակն էապես կբարելավվի, եթե ուսումնական գործընթացում կիրառվեն այնպիսի ուսումնական տեխնոլոգիաներ, որոնք կարող են ապահովել յուրաքանչյուր սովորողի կողմից ուսումնասիրվող նյութի յուրացումն առնվազն հասկանալու մակարդակով: Նման տեխնոլոգիաների նմուշօրինակ կարող են ծառայել «Չասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան» և «Րիվիևի մեթոդիկան»:

Չեռազոտության հիմնական խնդիրներն են՝

- Ուսումնասիրել հեռազոտության թեմայի վերաբերյալ մանկավարժագիտական գրականություն:
- Սահմանել «որակյալ ուսուցում» հասկացությունը:
- Ուսումնասիրության և փորձարկումների միջոցով վեր հանել մանկավարժական տեխնոլոգիաների ու տեխնոլոգիական գործոնների ազդեցությունը դասավանդվող նյութի յուրացման որակի վրա:
- Յուրաքանչյուր սովորողի որակյալ յուրացումն ապահովելու տեսանկյունից վերլուծել և հիմնավորել «Չասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի» և «Րիվիևի մեթոդիկայի» դերը:

Չեռազոտության տեսական-մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել.

- մանկավարժական փիլիսոփայության իմացաբանական և լեզվական հաղորդակցության տեսությունները (Է. Բետտի, Գ. Գադեմեր, Ա. Չայդեգեր, Գ. Չեգել, Ֆ. Շլեյերմախեր, Գ. Շչեդրովիցկի, Կ. Պոպեր, Գ. Ռուզանով և այլք),
- մտագործունեության ներքին մեխանիզմների վերաբերյալ վերլուծությունները (Ս. Բոնդարենկո, Ա. Բրուդնի, Գ. Գրանիկ, Լ. Դոբլան, Պ. Չինչենկո, Ն. Ժինկին, Ա. Լեոնտև, Մ. Սկրտչյան, Լ. Վիգոտսկի և այլք),

- ուսուցման ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաների, մեթոդների, ձևերի վերաբերյալ ժամանակակից տեսությունները (Բ. Բյուլմ, Վ. Գուլգեև, Վ. Դյաչենկո, Օ. Դոլժենկո, Ի. Լերներ, Վ. Կրուպիչ, Մ. Մինովա, Մ. Սկրտչյան, Վ. Սիմոնով և Ե. Չեռնենկո, Գ. Սելևկո, Յու. Տրոիցկի և այլք),

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար օգտագործվել են հետազոտության հետևյալ մեթոդները.

- տեսական մեթոդներ՝ հոգեբանամանկավարժական, մասնագիտական և մեթոդական գրականության վերլուծություն և ընդհանրացում,
- Էմպիրիկ մեթոդներ՝ դիտում, անկետավորում, թեստավորում, զրույց, հարցազրույց, գործունեական արդյունքների գնահատում,
- վիճակագրական մեթոդներ՝ փորձարարական հետազոտության ընթացքում ստացված տվյալների մաթեմատիկական մշակում, արդյունքների տրամագրային պատկերում:

Ջետազոտության բազա են հանդիսացել «Բյուրակն» կրթահամալիրում, ճգնաժամային կառավարման կառավարման պետական ակադեմիայում, ուսուցիչների վերապատրաստման բազմաթիվ դասընթացների ժամանակ ինչպես հեղինակի, այնպես էլ այլ մանկավարժների փորձի վերլուծությունը:

Գիտահետազոտական աշխատանքն իրականացվել է չորս փուլով:

Առաջին փուլ (2005-2009 թթ.)՝ ուսումնական գործնական դաշտում հետազոտությունների, ուսումնասիրությունների իրականացում և խնդիր-ների բացահայտում:

Երկրորդ փուլ (2009-2011 թթ.)՝ բացահայտված խնդիրներից ուսումնասիրվող խնդրի առանձնացում, խնդրի դրվածքի հիմնավորում:

Երրորդ փուլ (2011-2013 թթ.)՝ ձևակերպված խնդրի հետ կապված հիմնախնդիրների, դժվարությունների ուսումնասիրություն, ընտրված մոտեցումների փորձարկումներ:

Չորրորդ փուլ (2013-2015 թթ.)՝ ուսումնասիրությունների և փորձարկումների արդյունքների ընդհանրացում և ամփոփում, ստացված արդյունքների ու եզրակացությունների ձևակերպում:

Չեռագոտության գիտական նորույթը

- Սահմանվել է «որակյալ ուսուցում» հասկացությունը, ճշգրտվել և հստակեցվել են «հասկացում», «ուսուցման տեխնոլոգիա», «ուսուցման մեթոդիկա» հասկացությունները,
- Փոփոխական կազմով հաղորդակցության ձևի վրա հիմնված «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի» և «Ընկալի մեթոդիկայի» օրինակով հիմնավորվել է տեխնոլոգիական գործոնի վճռորոշությունը որակյալ ուսումնական գործընթացում՝ մասնավորապես ուսումնասիրվող նյութի՝ հասկացման մակարդակով յուրացման գործում:

Պաշտպանության ներկայացվող դրույթերն են՝

1. Գոյություն ունեցող յուրացման որակի դասակարգման տարբեր մոտեցումների հիման վրա ընդհանրացված այն պնդումը, որ յուրացման որակի բարձր մակարդակների հասնելու համար անհրաժեշտ է, որ նյութի առնվազն հասկացման մակարդակով յուրացումը հանրակրթական համակարգում համարվի նվազագույն պահանջ:
2. Այն գիտական հիմնավորումը, որ գործող կրթական համակարգում տարբեր օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով սովորողների գերակշիռ մասը ուսումնասիրվող նյութը ոչ թե հասկանում և յուրացնում է, այլ՝ լավագույն դեպքում, պարզապես մտապահում: Դա հետևանք է գերազանցապես դասարանային համակարգին բնորոշ պարապմունքների համար նախատեսված ուսումնական տեխնոլոգիաների կիրառման: Դրանից խուսափելու համար անհրաժեշտ է, որ ուսուցման որակի բարձրացմանն ուղղված բարեփոխումները նախ և առաջ ուղղված լինեն ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառման ծավալը մեծացմանը:
3. Յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից առնվազն հասկանալու մակարդակով ուսումնասիրվող նյութի արդյունավետ յուրացումը ապահովելու համար առաջարկվող փոփոխական կազմով զույգերով հաղորդակցման ձևի վրա հիմնված ուսումնական տեխնոլոգիաների կիրառման անհրաժեշտության

հիմնավորումը (կոլեկտիվ ուսումնական տեխնոլոգիաներ, մասնավորաբար «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան» և «Բիվինի մեթոդիկան»):

4. Այն հիմնավորումը, որ հասկացման մակարդակով կյուբի յուրացման համար անհրաժեշտ է, որ մանկավարժական տեխնոլոգիաները հնարավորություն ընձեռեն, որպեսզի ուսումնական գործընթացում տեղի ունենա՝
 - երկխոսություն,
 - ինքնաանդրադարձ վերլուծություն,
 - հասկացման մակարդակների (հերմենևտիկ շրջանների) հաջորդականություն,
 - տեքստի ինքնուրույն մեկնաբանություն:

Չեռազոտության տեսական նշանակությունը

Ուսումնասիրությունների և փորձարկումների արդյունքում՝

- ճշգրտվել և հստակեցվել են որակյալ ուսուցում, ուսումնական տեխնոլոգիա, ուսուցման մեթոդիկա հասկացությունների իմաստն ու նշանակությունը,
- վերլուծվել են հասկանալու մակարդակով յուրացումն ապահովող երկու ուսումնական տեխնոլոգիաներ և հիմնավորվել են այն մեխանիզմներն ու գործոնները, որոնք և ապահովում են հասկացման գործընթացը:
- ներկայացված վերլուծություններն ու հիմնավորումները կարող են տեսական հետաքրքրություն ներկայացնել այդ թեմայով հետաքրքրվող մասնագետների համար:

Չեռազոտության գործնական նշանակությունը

1. «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի» և «Բիվինի մեթոդիկայի» վերլուծությունը հնարավորություն կտա դրանք ավելի նպատակաուղղված օգտագործելու նորացված ուսումնական գործընթացում:
2. Դրանք կարող են օգտագործվել ոչ միայն հանրակրթական դպրոցներում, այլ նաև նախնական արհեստագործական, միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում և բուհերում դասավանդող մանկավարժների կողմից՝ արդյունավետ և սովորողների անհատական առանձնահատկությունները հաշվի առնելուն նպաստող ուսումնական գործընթաց կազմակերպելու համար:

Յետազոտության հավաստիությունն ու հիմնավորվածությունն ապահովված է մանկավարժական փորձարարության արդյունքներով ու եզրակացություններով, ուսուցման տեխնոլոգիաների վերաբերյալ ժամանակակից տեսությունների համալիր ուսումնասիրությամբ, ինչպես նաև հեղինակի գիտական ներդրմամբ: Յետազոտության բազա են հանդիսացել «Բյուրակն» կրթահամալիրում, Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայում, ուսուցիչների վերապատրաստման բազմաթիվ դասընթացների ժամանակ ինչպես հեղինակի, այնպես էլ այլ մանկավարժների փորձի վերլուծությունը:

Յետազոտության փորձաքննությունը: Ատենախոսությունը քննարկվել է Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժության տեսության և պատմության և մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոններում: Ատենախոսության կյուրերը ներկայացվել են միջազգային և հանրապետական գիտաժողովներում, ՀՀ բարձրագույն որակավորման հանձնաժողովում կողմից հավատարմագրված գիտական հանդեսներում հրատարակված հոդվածներում:

Ատենախոսությունը կառուցվածքը

Ատենախոսությունը կազմված է ներածությունից, երեք գլուխներից, որոնք ներկայացնում են ատենախոսության հիմնական բովանդակությունը, եզրակացություններից և գրականության ցանկից: Ատենախոսական աշխատանքում օգտագործվել են 121 աղբյուր: Ատենախոսության ծավալը կազմում է համակարգչային 145 էջ, այն ներառում է 2 գծանկար, 6 աղյուսակ, 8 գծապատկեր:

ԳԼՈՒԽ I

«ՈՐԱԿՅԱԼ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ» ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԴՐԱ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐԸ

1.1. «Որակյալ ուսուցում» և «հասկացում» հասկացությունների եռությունը

Որակյալ ուսուցման հիմնահարցերից մեկն առնչվում է իրավական տեսանկյունից: Դեռևս 1948 թ. դեկտեմբերի 10-ին ՄԱԿ-ի Գլխավոր ասամբլեայի կողմից ընդունված «Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրի» հոդված 26-ում գրված է. «Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք: Առնվազն տարրական և ընդհանուր կրթությունը պետք է լինի անվճար: Տարրական կրթությունը պետք է լինի անվճար» [99]:

«Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրին» միացած բոլոր երկրներում ճանաչել են այդ իրավունքը, և այն տեղ է գտել այդ երկրների սահմանադրությունների և օրենսդրությունների մեջ: Օրինակ ըստ ՀՀ սահմանադրության հոդված 39-ի՝ «Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք:

Հիմնական ընդհանուր կրթությունը պարտադիր է, բացառությամբ օրենքով նախատեսված դեպքերի: Օրենքով կարող է սահմանվել պարտադիր կրթության ավելի բարձր մակարդակ: Միջնակարգ կրթությունը պետական ուսումնական հաստատություններում անվճար է» [14]:

Սույն իրավունքի կենսագործման արդյունքում կրթության մի որոշակի աստիճանը վերանվանվեց և կոչվեց հանրակրթություն: Իհարկե, պատմությանը հայտնի են դեպքեր, երբ առանձին երկրներում մինչ այդ արդեն մտցվել էր համընդհանուր կամ պարտադիր կրթության որոշակի աստիճան. ինչպես, օրինակ Անգլիայում 17-րդ դարի 60-ական թվականներին, Ավստրիայում 1774 թվականին, Ճապոնիայում 1868 թվականին, Ֆրանսիայում 1880-ական թվականներին, իսկ Խորհրդային Ռուսաստանում 1918 թվականին [101]:

Աշխարհի շատ երկրներում, այդ թվում նաև Հայաստանում վաղուց կրթական որոշակի աստիճանը դարձել է պարտադիր: Սակայն այս մոտեցման արդյունքում պետությունների հիմնական խնդիրը յուրաքանչյուր երեխայի համար կրթական

հաստատություն հաճախելու հնարավորության ապահովումն էր, իսկ թե ինչ որակի ու մակարդակի կրթություն պետք է ստանար սովորողը, օրենքը կամ սահմանադրական նորմը չէր սահմանում: Տարբեր հաստատությունների սովորողների հանրակրթական որակի տարբերությունը պարզորոշ դրսևորվում էր թե՛ ընթացիկ առաջադիմության, թե՛ ավարտական քննությունների արդյունքներում: Ինդիորը միայն ստացած կրթության որակի տարբերությունը չէ, այլ այն, որ հանրակրթական հաստատության ոչ բոլոր ավարտողներն են բավարարում պետական չափորոշչով սահմանված կրթական պարզադիր նվազագույն պահանջները:

Սակայն փոխվում են ժամանակները, փոխվում են նաև կրթական համակարգի նկատմամբ հասարակության պահանջները: Այսօր արդեն բավարար չէ յուրաքանչյուր երեխայի՝ միայն դպրոց հաճախելն ապահովելը: Ներկա հասարակությունները իրենց պետություններից ու կրթական համակարգերից պահանջում են, որ յուրաքանչյուր երեխա դառնա կրողը որոշակի կրթական մակարդակի: Եվ դա ոչ թե քմահաճույք է, այլ ժամանակի պահանջ: Ինչպես նշում է Մ. Մկրտչյանը «Հասարակական գիտակցությունն իր պատկերացումներում վաղուց հասարակության յուրաքանչյուր անդամի և ամբողջ հասարակության կրթական մակարդակը առանձնացրել է որպես մարդկային հասարակության գոյության և համակեցության հարաբերությունների կարգավորման գլխավոր պայմաններից մեկը» [26, էջ 19]:

Վերջին մի քանի տասնամյակում, այսպես կոչված հետինդուստրիալ հասարակության դարաշրջանում, ներկա տեխնոլոգիական և տեղեկատվական աշխարհի պայմաններում չափազանց շատ բան է կախված յուրաքանչյուր մարդուց, և այս պարագայում կրթությունն չստացած մարդիկ կարող են անգամ վտանգ ներկայացնել հասարակության համար: Ուստի «Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք» արտահայտությունը մեր օրերում վերափոխվել է՝ ստանալով «Յուրաքանչյուր ոք ունի որակյալ կրթության իրավունք» ձևակերպումը:

«Որակյալ և հիմնարար կրթություն ստանալու իրավունքը յուրաքանչյուր համայնքի երեխայի հիմնական իրավունքներից մեկն է», – նշել է ՀՀ-ում ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի ներկայացուցիչ Շելդոն Յեթը քրդերով բնակեցված Ալազյազ գյուղում նոր ուսումնական տարվա բացման արարողության ժամանակ [100]:

ՄԱԿ-ի՝ Երեխայի իրավունքների մասին կոմենցիայի դրույթների մասին խոսելիս կրթության իրավունքի դրույթը շատ հաճախ համառոտ ձևակերպում են այսպես. «Յուրաքանչյուր երեխա ունի որակյալ կրթություն ստանալու իրավունք»:

Այդ կոմենցիայի 29-րդ հոդվածում մասնավորապես ասվում է. «Մասնակից պետությունները համակարծիք են, որ երեխայի կրթությունը պետք է ուղղված լինի.

ա) երեխայի անհատականության, տաղանդի և մտավոր ու ֆիզիկական ունակությունների զարգացմանը՝ դրանց լրիվ ծավալով, ...» [18]:

Համապատասխանաբար՝ «Երեխայի իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքի հոդված 11-ում գրված է. «Յուրաքանչյուր երեխա ունի կրթություն ստանալու և ուսումնական հաստատություն ընտրելու իրավունք:

Պետական համապատասխան մարմինները ստեղծում են անհրաժեշտ պայմաններ երեխայի անհատականության դրսևորման, տաղանդի, մտավոր և ֆիզիկական ունակությունների զարգացման համար՝ հիմնելով հանրակրթական, մասնագիտական դպրոցներ, մարզական, տեխնիկական և մշակութային ստեղծագործական մանկական կենտրոններ և այլն:

Պետական համապատասխան մարմինները մշակում և իրականացնում են տաղանդավոր երեխաների հայտնաբերման, նրանց դաստիարակության և կրթության կազմակերպման համապատասխան ծրագրեր» [3]:

Որպես հետևանք ՀՀ հանրակրթության մասին օրենքի 5-րդ հոդվածում հանրակրթության նպատակներն ու պետական քաղաքականությունը ձևակերպված են այսպես.

«1. Հանրակրթությունը նպատակաուղղված է սովորողի մտավոր, հոգևոր, ֆիզիկական և սոցիալական զարգացմանը, նրա անձի՝ որպես ապագա քաղաքացու ձևավորմանը, ինքնուրույն կյանքի, մասնագիտական կողմնորոշմանը և մասնագիտական կրթության նախապատրաստմանը:

2. Հանրակրթության բնագավառում պետությունը երաշխավորում է հետևյալ սկզբունքների ապահովումը.

1) հանրակրթության մարդասիրական բնույթը, ազգային և համամարդկային արժեքների, մարդու կյանքի ու առողջության, անհատի ազատ և համակողմանի

զարգացման առաջնայնությունը, քաղաքացիական գիտակցության կարևորումը, անհատի և նրա իրավունքների ու ազատությունների նկատմամբ հարգանքը, արժանապատվությունը, հայրենասիրությունը, աշխատասիրությունը, պատասխանատվությունը, հանդուրժողականությունը, բնապահպանական աշխարհայացքի ձևավորումը.

2) հանրակրթության հավասար հնարավորությունները, մատչելիությունը, շարունակականությունը, հաջորդականությունը և համապատասխանությունը սովորողների զարգացման մակարդակին, առանձնահատկություններին ու պատրաստվածության աստիճանին.

3) հանրակրթության բնագավառում ժողովրդավարական կառավարման սկզբունքների ապահովումը.

4) ուսումնական հաստատություններում ստեղծագործական աշխատանքի խթանումը, սովորողների վերլուծական, քննադատական մտածողության, գիտելիքների ինքնուրույն ձեռքբերման և կիրառման, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման ունակությունների զարգացման առաջնայնությունը.

5) հանրակրթության որակի շարունակական բարելավումը, միջազգային չափանիշներին համապատասխանությունը, ինչպես նաև միջազգային կրթական համակարգին ինտեգրումը.

6) ուսումնական հաստատությունների ինքնավարության և պետական վերահսկողության հավասարակշռումը.

7) անկախ կազմակերպական-իրավական ձևից՝ ուսումնական հաստատությունների և դրանցում սովորողների ու աշխատողների իրավահավասարությունը.

8) հանրակրթական և այլ կրթական ծրագրերի փոխհամաձայնեցվածությունը» [13]:

Իսկ Կրթության զարգացման 2011-2015 թթ. պետական ծրագրում որակի հարցը դրված է եղել կիզակետում և ասվում է, որ « Չնայած զգալի առաջընթացին, կրթության բոլոր մակարդակներում որակը շարունակում է մնալ գլխավոր հիմնախնդիրը: » [115]:

Ինչպես տեսնում ենք, ամենուրեք կարևորվում է ոչ միայն երեխայի կրթությունն ստանալու, այլև՝ ինչպիսի կրթությունն ստանալու հարցը: Բնականաբար առաջանում է

հաջորդ հարցը. «Արդյո՞ք հանրակրթական դպրոցները կարողանում են ապահովել յուրաքանչյուր երեխայի որակյալ կրթություն ստանալու օրենսդրական պահանջը»:

Ցավոք, հանրակրթական ներկա համակարգը չի կարողանում ապահովել այդ պահանջը: Այդ մասին խոսում են շատ մանկավարժներ, և ինչպես իրավացիորեն նկատում է Մ. Մկրտչյանը. «... չկա մի երկիր, որը բավարարված լինի իր կրթական համակարգի վիճակից և չկարևորի այդ համակարգի բարեփոխման հարցը: ... Ընդամին առաջին պլան են մղվում երկու առանցքային հիմնախնդիրներ՝ հանրակրթության տևողության հիմնախնդիրը և յուրաքանչյուր երեխայի համար բարձր հանրակրթական մակարդակի ապահովման հիմնախնդիրը» [26 էջ 10]:

Բավականին ուշագրավ դիրքորոշում է արտահայտում Վ. Լեբեդինցեվը իր «Կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքները, որպես ուսումնական գործընթացի տեսակ» հոդվածում, որտեղ մասնավորապես ասվում է. «Ընդհանուր կրթությունը առայժմ հաստատվել է ձևակերպումներում, դպրոցից հասարակական պահանջներում, բայց ոչ հենց դպրոցում: Դպրոցի ցուցանակում գրված է «հանրակրթական», սակայն դպրոցը ընդհանուր կրթությունն չի ապահովում: Ցավոք, դպրոցի դաս-դասարանային կառուցվածքը հնարավորություն չի տալիս կատարելու հասարակության պահանջը, այն է՝ ապահովել հասարակության յուրաքանչյուր անդամի հասարակության պահանջներին համապատասխանող հասարակական-դաստիարակչական որակների կրողը դառնալը» [77, էջ 57]:

Այս հարցը կարևորում են նաև քաղաքական գործիչները: «Շատ երեխաներ Ամերիկայում գտնվում են անհավասար պայմաններում իջեցված պահանջների, անգրագիտության և սեփական ուժերի վրա կասկածելու պատճառով: ... Այդպես չպետք է լինի: Եթե մեր երկիրը չկարողանա կրթել յուրաքանչյուր աշակերտի, մենք անհաջողություններ կունենանք նաև այլ բնագավառներում» ասում է ԱՄՆ-ի Նախագահներից Ջ. Բուշը [89]:

Այսինքն, ուսումնական գործընթացի որակը ուղիղ համեմատական է ուսուցանվող նյութը յուրացրած սովորողների թվին և ցանկալի կամ ամենաբարձր որակի մասին կարելի է խոսել այն դեպքում, երբ ուսուցանվող նյութը յուրացնում են բոլորը կամ այլ կերպ ասած՝ յուրաքանչյուրը:

Ի՞նչ է նշանակում որակյալ ուսուցում կամ ուսուցման որակ:

Մանկավարժական բառարաններում «ուսուցման որակ» հասկացության բացատրություն, որպես այդպիսին, չկա:

Այդ հասկացությունը փորձենք սահմանել կամ ըմբռնել երկու տարբեր ճանապարհներով:

Մեկը՝ ուսուցումը դիտենք որպես կրթության բաղադրիչ, քանի որ շատ մանկավարժական բառարաններում և հանրագիտարաններում կրթությունը սահմանվում է որպես «նպատակաուղղված ուսուցման և դաստիարակության գործընթաց»[122]: Գրեթե համանման ձևակերպում է տրված նաև ՀՀ կրթության մասին օրենքում, որտեղ առաջին գլխի 2-րդ հոդվածում գրված է. «կրթություն՝ անձի, հասարակության և պետության շահերից ելնող ուսուցման և դաստիարակության գործընթաց, որը նպատակաուղղված է գիտելիքները պահպանելու ու սերունդներին փոխանցելու համար» [13]:

Քանի որ մանկավարժական բառարաններում սահմանված է «կրթության որակ» հասկացությունը, իսկ ուսուցումն էլ կրթության բաղադրիչ է, ապա կարելի է փորձել «կրթության որակի» սահմանումից դուրս բերել «ուսուցման որակի» սահմանումը:

Մեկ այլ ճանապարհով էլ այն կարելի է սահմանել՝ ելնելով իր բաղադրիչ հասկացությունների սահմանումներից, այսինքն, ուսուցում և որակ հասկացությունների սահմանումներից:

«Կրթության որակ» հասկացության համար կան մի շարք իրարից տարբերվող սահմանումներ: Սահմանումները տարբեր են՝ կախված կրթության և կրթության նպատակների վերաբերյալ ունեցած պատկերացումներից:

Մանկավարժական տերմինաբանական բառարանում գրված է.

«Կրթության որակը կրթության համապատասխանությունն է (որպես արդյունքի, որպես գործընթացի, որպես սոցիալական համակարգի) անհատի, հասարակության, պետության բազմաձև պահանջմունքներին և շահերին» [103]:

Ըստ մեկ այլ ձևակերպման՝ «Կրթության որակը սոցիալական կատեգորիա է, որը ցույց է տալիս հասարակության մեջ կրթության գործընթացի վիճակն ու արդյունավետությունը, նրա համապատասխանությունը սպառողների և հասարակության

(տարբեր սոցիալական խմբերի) պահանջներին, անհատի քաղաքացիական, կենցաղային և մասնագիտական իրազեկությունների զարգացման և ձևավորման ժամանակ» [88]:

ՌԴ-ի «Էվրիկա» կրթական քաղաքականության հիմնախնդիրների ինստիտուտի «Ի՞նչ է կրթության որակը» գրքույկում կրթության որակի մասին ասվում է. «Կրթության որակը ... կրթական արդյունքների այն ամբողջությունն է, որն ապահովում է սովորողների ինքնուրույնությունը իրենց համար կարևոր հիմնախնդիրների վերաբերյալ որոշումներ կայացնելիս, որոնց հասնելու համար պահանջվում է այնքան ժամանակ, որը չի խանգարում սովորողներին զբաղվելու գործունեության նաև այլ՝ իրենց զարգացման համար կարևոր, ձևերով» [96, էջ 143]:

Լ. Կոլբասինան իր «Կրթության որակ» հոդվածում գրում է. «Ժամանակակից մանկավարժական բառարաններում կրթության որակ ասելով հասկանում են մտավոր, բարոյական, ֆիզիկական զարգացման և գիտելիքների ու կարողությունների որոշակի մակարդակ, որին, ըստ ծրագրված նպատակների, սովորողները հասնում են որոշակի փուլում: Այն նաև կրթության գործընթացի տարբեր մասնակիցների սպասումների բավարարվածության աստիճանն է, կրթական ծառայություններ մատուցող կրթական հաստատություններից» [70, էջ 449]:

Ի. Վալդմանը, հենվելով ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի 2008 թ. «Կրթություն բոլորի համար» ծրագրի հաշվետվության վրա, կրթության որակի մասին գրում է. «Կրթության որակը ցույց է տալիս, թե սովորողը որքան լավ է հասնում հաջողության հետևյալ ոլորտներից՝ յուրաքանչյուրում՝ սեփական հնարավորությունների լիակատար իրականացման, արժանապատիվ ապրել և աշխատել կարողանալու, սեփական կյանքի որակի բարձրացման, տեղեկացվածության հիման վրա որոշումների ընդունման և շարունակական կրթության» [55, էջ 3-5]:

Երևանի պետական համալսարանի համանման փաստաթղթում գրված է «Որակի հասկացությունը, որը դրված է ԵՊՀ որակի ապահովման համակարգի հիմքում՝ «նպատակին համապատասխանություն» և «նպատակի համարժեքություն» սկզբունքների համատեղ ապահովումն է: Այսինքն՝ ԵՊՀ-ն, նրա կառույցներն ու գործընթացները որակյալ են, եթե համապատասխանում են այն նպատակին, որի համար

նախատեսված են: Մյուս կողմից, բուն նպատակներն ինքնին պետք է լինեն հիմնավորված, համարժեք և տեղին»[114]:

Ե՛վ Ի. Վալդմանի, և՛ Լ. Կոլբասիայի, և՛ բազմաթիվ այլ հեղինակների մոտ, սահմանումները վերլուծելով, տեսնում ենք, որ կրթության որակի սահմանման հիմքում ընկած են երկու սկզբունքներ.

1. Կրթության որակի ցուցանիշներից մեկը երեխայի ճանաչողական (կոգնիտիվ) կարողությունների զարգացման ապահովման աստիճանն է (որն էլ ավանդաբար գնահատվում է շատ երկրներում):

2. Կրթության դերի կարևորությունն է ընդհանուր արժեքների հետևորդ դառնալու և ստեղծագործական ու Էմոցիոնալ զարգացման գործում (այս նպատակներին հասնելու աստիճանի գնահատումը անհամեմատ դժվար է):

Ըստ Էուլթյան՝ առաջինը վերաբերում է ուսուցմանը, իսկ երկրորդը՝ ավելի շատ դաստիարակությանը:

Կրթությունն իր հերթին բավական բազմաշերտ հասկացություն է: Այն կարելի է վերլուծել տարբեր կողմերից կամ տեսանկյուններից.

- կրթությունն ունի որոշակի կառուցվածք,
- այն հենված է որոշակի բովանդակության և նպատակների վրա,
- կրթության բովանդակությունն ու նպատակները իրականացվում են մանկավարժական գործընթացների (ուսուցման, դաստիարակության, զարգացման) միջոցով,
- կրթական գործընթացները ծրագրում և իրականացնում են կոնկրետ սուբյեկտները՝ մանկավարժները:

Քանի որ սահմանումների գերակշիռ մասում ընդգծվում են գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ու արժեքային համակարգի համապատասխանությունը պահանջներին, ապա ընդհանրացնելով՝ կարելի է եզրակացնել, որ կրթության որակը ուղղակիորեն կապված է կրթական գործընթացների որակի, այսինքն՝ ուսուցման որակի հետ:

«Կրթության որակ» հասկացությունից ուսուցման որակը սահմանելու այս ճանապարհը թեև տալիս է ընդհանուր պատկերացում, սակայն կոնկրետ սահմանում դուրս բերելու համար այնքան էլ հարմար չէ:

Փորձենք նաև երկրորդ ճանապարհով, այսինքն՝ տեսնենք՝ ինչպես են սահմանվում «որակ» և «ուսուցում» հասկացությունները:

Է. Աղայանի «Արդի հայերենի բացատրական բառարանում» որակը սահմանվում է այսպես.

«որակ - 1. Հատկություն, որպիսություն, բնույթ: 2. Արտադրանքի առարկայի գործի արժանիքը, համապատասխանությունն այն մակարդակին, որ պետք է ունենա: 3. (փիլ.): Առարկայի, երևույթի, պրոցեսի և այլ էական հատկանիշների ամբողջությունը, որով նա հանդես է գալիս որպես տվյալ առարկան, երևույթը, պրոցեսը և այլն» [1, հատոր 2, էջ 1146]:

Հայերեն բացատրական բառարանների մեծ մասում գրեթե նույնությամբ կրկնվում է վերոնշյալ բացատրությունը:

Եֆրեմովի բացատրական բառարանում որակը սահմանված է հետևյալ կերպ.

«Որակը՝

1) տրամաբանական հիմնական կատեգորիաներից մեկն է, որ հանդիսանում է առարկայի որոշիչ՝ հիմնված նրա ներքին հատկություններից բխող բնութագրիչների վրա, այն, ինչը դարձնում է առարկային այնպիսին, ինչպիսին ինքը կա:

2) օրինակին համապատասխանությունն արտահայտող հատկությունների և բնութագրիչների ամբողջություն, պիտանելիությունը ինչ-որ բանին:

3) արժեքի, պիտանելիության համապատասխանության աստիճանը...» [104]:

Այսպիսով, կարելի է ասել, որ որակը առարկաների և երևույթների հարաբերական կայունություն է, նրանց ինքնուրույնությունը, այն, ինչով դրանցից յուրաքանչյուրը տարբերվում է մյուսներից և սովորաբար այն սահմանվում է որպես.

- օգտագործման պիտանիություն
- պահանջների բավարարում
- արտադրանքին, ծառայությանը ներկայացվող պահանջներին համապատասխանություն
- պատվիրատուի բավարարվածություն
- սպառողի սպասումներին համապատասխանություն
- շուկայի սպասվելիքները բավարարող մակարդակ:

Շատ ուսումնասիրողներ որակին (ուսուցման որակին) վերաբերող խնդիրների բարդության պատճառներից մեկը համարում են այն, որ որակը կարող է օգտագործվել որպես ինչպես բացարձակ, այնպես էլ հարաբերական հասկացություն: Ընդ որում բացարձակ «բարձր որակ» հասկացությունը այնքան էլ կիրառելի չէ կրթության ոլորտում:

Իսկ հարաբերական իմաստով այն կարող է դրսևորվել երկու տեսանկյունից.

- համապատասխանությունը չափորոշիչներին և բնութագրիչներին
- համապատասխանությունը սպառողի պահանջներին

Իսկ ինչպե՞ս է սահմանվում ուսուցում հասկացությունը:

ՀՀ կրթության մասին օրենքի առաջին գլխի հոդված 3-ում գրված է «Ուսուցում՝ կրթական ծրագրով իրականացվող գործընթաց, որն ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն նպատակաուղղված է անձի ուսումնառության կազմակերպմանը, իրականացմանը կամ դրա օժանդակմանը» [13]:

Ռուսական «Բառարանները և հանրագիտարանները ակադեմիկոսում» կայքէջում տրված է ուսուցման 52 սահմանում [103]: Իհարկե, դրանց մեծ մասը այս կամ այն կերպ կրկնում են միմյանց, ուստի մենք փորձենք դիտարկել իրարից քիչ թե շատ տարբերվող սահմանումները:

«Ուսուցումը – պատմահասարակական փորձի նպատակաուղղված փոխանցման գործընթաց է, գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ձևավորման գործընթաց: (Հոգեբանության մեծ հանրագիտարան)

Ուսուցումը (անգլ. learning/teaching/training; գերմ. Ausbildung.) գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և մարդու ճանաչողական գործունեության եղանակների փոխանցման և յուրացման նպատակաուղղված և համակարգված գործընթաց է, որն իրականացվում է արհեստավարժ մասնագետների ղեկավարությամբ: (Սոցիոլոգիայի հանրագիտարան)

Ուսուցումը կրթություն ստանալու հիմնական ուղին է, գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների տիրապետելու գործընթաց, մանկավարժների, վարպետների դաստիարակների ղեկավարությամբ: (Մեծ հանրագիտարանային բառարան)

Ուսուցումը ուսուցչի և աշակերտի համատեղ նպատակաուղղված գործունեությունն է, որի ընթացքում տեղի է ունենում անձի զարգացումը, նրա կրթությունն ու դաստիարակությունը: (Ռուսական մանկավարժական հանրագիտարան)

Ուսուցումը հատուկ կազմակերպված, ղեկավարվող, դասավանդողի և սովորողի երկկողմանի փոխազդեցության գործընթաց է, որն ուղղված է գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ ձեռք բերելուն, աշխարհայացքի ձևավորմանն ու մարդու զարգացմանը (Նավային ստորաբայանունների դաստիարակ սպաների հոգեբանամանկավարժական բառարան)» [105]:

«Տնտեսագետի հանրագիտարան» կոչվող կայք էջում կարդում ենք.

«Ուսուցումը հատուկ կազմակերպված, ղեկավարվող, ուսուցչի և աշակերտի փոխազդեցության գործընթաց է՝ ուղղված գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ յուրացնելուն, աշխարհայացքի ձևավորմանը, սովորողների մտավոր ուժերի և ներքին հնարավորությունների զարգացմանը, ինքնակրթության կարողությունների ամրապնդմանը, դրված նպատակների համապատասխան[108]:

Համանման 11 սահմանում էլ տրված է Վիքիպեդիա ազատ հանրագիտարանի կայքէջում, որը կրկնում է Նախորդ կայքէջի սահմանումները [107]:

Եականորեն տարբերվող սահմանում է տալիս Վ. Դյաչենկոն: Ըստ այդ սահմանման. «Ուսուցումը մարդկանց միջև հատուկ կերպով կազմակերպված հաղորդակցություն է (ձայնանշանային փոխազդեցություն), որի ընթացքում վերարտադրվում ու յուրացվում է պատմահասարակական փորձը՝ մարդկային գործունեության բոլոր տեսակները» [5, էջ 19]:

Հանրագումարի բերելով վերը նշված բոլոր սահմանումները՝ կարելի է նկատել, որ դրանցում ուսուցումը դիտարկվում է որպես.

- գիտելիքների փոխանցման գործընթաց
- փոխանցման և յուրացման գործընթաց
- մշակույթի փոխանցման գործընթաց
- ճանաչողական գործընթաց
- զարգացման գործընթաց
- փոխազդեցության գործընթաց

- հաղորդակցական գործընթաց

Կախված այն բանից, թե դիդակտները ինչպիսի գործընթաց են համարում ուսուցումը, փոխվում են ուսումնական ծրագրերի կառուցվածքն ու պարապմունքների կազմակերպմանն ուղղված պահանջները:

«Դիդակտիկայի զարգացման հեռանկարները» հոդվածում Մ. Մկրտչյանը գրում է. «Եթե ուսուցումը մշակույթի փոխանցում է, ապա այն անհրաժեշտ է կազմակերպել մշակույթի փոխանցման մեխանիզմների հիմքով: Եթե ուսուցումը հատուկ կերպով կազմակերպված հաղորդակցություն է, ապա ուսուցումը անհրաժեշտ է կազմակերպել այնպես, ինչպես տեղի է ունենում մարդկանց միջև հաղորդակցությունը» [84, էջ 45]:

Եթե վերոբերյալ բոլոր սահմանումներն էլ ճիշտ լինեին, այսինքն՝ դրանցում արտահայտված լինեին ուսուցում երևույթի տարբեր կողմերը, դրան էլ ավելացնեինք որակ հասկացության ընդհանրացված ընկալումը, ապա կստացվեր, որ որակյալ ուսուցման համար անհրաժեշտ է կազմակերպել ընդունված չափորոշիչներին ու բնութագրիչներին համապատասխանող և սպառողի պահանջները բավարարող, արդյունքներ ապահովող ուսումնական (գիտելիքների կամ մշակույթի փոխանցման, ճանաչողական, զարգացման, փոխազդեցության, հաղորդակցական) գործընթաց կամ գործընթացներ: Սակայն ակնհայտ է, որ այդ բոլար սահմանումները հնարավոր չէ միաժամանակ համարել երևույթի **Էությունը** բացահայտող:

Այժմ փորձենք անրդադառնալ գործընթացներից առանձին-առանձին: Ի՞նչ է իրենից ներկայացնում գիտելիքների փոխանցումը: Այդ առիթով Վ. Բոգինը իր «Դպրոցական կրթության հիմնախնդրի մի քանի ասպեկտները և որոշ դատողություններ նրա լուծման ուղիների վերաբերյալ» հոդվածում գրում է. «... չկա այսպես կոչված «գիտելիքների փոխանցման գործընթաց» և չի կարող լինել, քանի որ աշակերտի կողմից ուսուցման գործընթացում «ստացված» ցանկացած «իրական» լիարժեք գիտելիք գործնականում նրա սեփական հասկացման արդյունք է, սեփական փորձի նկատմամբ ինքնասանդրադարձ վերլուծության արդյունք» [106]:

Փոխանցում բառը ավելի համապատասխան է մարդկության պատմության վաղ փուլին, երբ ավելի փորձառուները իրենց փորձն ու ձեռք բերած մասնագիտական գաղտնիքները փոխանցում էին իրենց ժառանգներին կամ աշակերտներին:

Այս դեպքում կարծես ավելի ճիշտ ձևակերպում է (գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և մարդու ճանաչողական գործունեության եղանակների) փոխանցման և յուրացման գործընթաց արտահայտությունը:

Յուրացման կամ հասկացման գործընթացը, ըստ Վ. Բոգինի, տեղի է ունենում աշակերտի կողմից ընկալված տեքստի նկատմամբ իրականացվող ինքնաանդրադարձ վերլուծության շնորհիվ: Այսինքն, քանի որ ուսուցման գործընթացը մեր դպրոցների գերակշիռ մասում իրականացվում է վերբալ, ապա ուսուցիչը աշակերտին ներկայացնում է տեքստ (այստեղ էական չէ՝ այդ տեքստը ուսուցիչն է արտասանում, դասագրքում է գրված, աշակերտը այն կարդում է համացանցում, թե՛ լսում տեղեկատվական միջոցներով), որի շնորհիվ նա պետք է յուրացնի նոր գիտելիք կամ մարդու ճանաչողական գործունեության եղանակ: (Տես աղյուսակ 1).

Աղյուսակ 1

Մ	Ուսուցչի մտածողության միջոցներ	Աշակերտի մտածողության միջոցներ
Մ-հ	Ուսուցչի և աշակերտի համար ընդհանուր հաղորդակցական դաշտ	
Մ-գ	Ուսուցչի «կյանքի փորձը»	Աշակերտի «կյանքի փորձը»

Մ - մտածողության գոտի

Մ-հ – մտահաղորդակցության գոտի

Մ-գ – մտագործողությունների գոտի

«Իդեալական տարբերակում աշակերտը դուրս կգա հերթականությամբ Մ և Մ-գ գոտիներ (հերթականությունը կախված է տեքստը ստեղծող հեղինակի օգտագործած ինքնանդրադարձ վերլուծության ձևից), Մ, Մ-հ, և Մ-գ -ի սեփական փորձի միջոցների օգնությամբ կիրականացնի ինքնաանդրադարձ վերլուծություն Մ-հ գոտու նկատմամբ և կհասնի տրված տեքստի լիակատար ըմբռնմանը, այսինքն՝ Մ-գ -ի և Մ-ի սեփական փորձում կունենա այն բոլոր կառուցվածքները, որոնց նկատմամբ ինքնանդրադարձ վերլուծության շնորհիվ էլ տեքստի հեղինակը («ուսուցիչը») ստեղծել է այդ տեքստը» [106]: Մենք ևս, համաձայնվելով Վ. Բոգինի հետ, գտնում ենք, որ չկա գիտելիքների փոխանցում, ուստի ուսուցման բոլոր այն սահմանումները, որոնց հիմքում ընկած է

գիտելիքների փոխանցում բառակապակցությունը, մեզ համար չեն կարող տեսական նշանակություն ունենալ:

Անդրադառնանք ճանաչողությանը: ՀՀ-ում, ինչպես նաև շատ հետխորհրդային երկրներում հայտարարվում է, որ գործող մանկավարժական համակարգերի հիմքում դրված է ճանաչողական գործընթացը: Սակայն առաջանում է բավականին լուրջ հակասություն արված հայտարարության և գոյություն ունեցող իրականության միջև: Ուսումնական գործընթացը բացարձակապես կառուցված չէ ճանաչողության ձևերի ու սկզբունքների վրա: Ինչպես իրավացիորեն նկատում է Մ. Մինովան, աշակերտը բախվում է ոչ թե այն երևույթի հետ, որն ինքը պետք է ճանաչի, այլ բանավոր կամ գրավոր տեքստի, որը ինքը պետք է ուղղակի հասկանա [81, էջ 98]:

Փաստորեն նորից առնչվում ենք ուսուցման բանավոր (վերբալ) բնույթի հետ: Այսինքն, անգամ եթե ուսումնական գործընթացում կան գործնական կամ լաբորատոր աշխատանքներ, միևնույնն է, ուսումնական գործընթացի գերակշիռ մասում սովորողը լսում կամ կարդում է տեքստեր, որոնք ինքը պետք է հասկանա ու դրանց շնորհիվ ճանաչի ներկայացված երևույթը: Հետևաբար ուսուցման սահմանման հիմքում պետք է ընկած լինի «հաղորդակցական գործընթաց» հասկացությունը: Ստացվում է, որ վերոբերյալ սահմանումներից ուսուցման էությունը մեր պահանջներին առավել համապատասխան բացահայտում է Վ. Դյաչենկոյի տված սահմանումը:

Այս սահմանման համաձայն ուսուցումը ընկալելու պարագայում խիստ կարևորություն է ստանում է կրթության միավորի հարցը, այսինքն՝ գիտելիքից բացի մեծ նշանակություն է ձեռք բերում սովորողների որոշակի մտահաղորդակցական կարողությունների ու ունակությունների ձեռքբերումը, այն է.

- լսել - հասկանալու
- կարդալ - հասկանալու
- սեփական մտքերը դիմացինի համար հասկանալի շարադրելու և այլն:

Ամեն դեպքում որակյալ ուսուցում ասելիս ստացվում է, որ պետք է հասկանանք այնպիսի ուսումնական գործընթացների (մասնավորապես մտահաղորդակցական) առկայություն, որոնց շնորհիվ և արդյունքում պետք է տեղի ունենա հասկացման գործընթաց:

Որոշ ուսումնասիրողների մոտ ուսուցման որակը նույնացվում կամ խիստ կապվում է ուսուցման արդյունավետության հետ: Դա հատկապես տեղի է ունենում ուսուցման որակի ստուգման ժամանակ: Մանկավարժական գրականության մեջ հաճախ կարելի է հանդիպել այնպիսի իրավիճակի, երբ հեղինակները «ուսուցման որակի ստուգում» հասկացությանը որպես հոմանիշ օգտագործում են «ուսուցման արդյունավետության գնահատում», «գիտելիքների որակի գնահատում», «աշակերտների առաջադիմության գնահատում» հասկացությունները:

«Ուսուցման արդյունավետություն» հասկացության առաջին մեթոդաբանորեն վերլուծողներից մեկը Վ. Մ. Բլինովն է [50]:

Նա արդյունավետությունը բնութագրում է որպես ուսուցման սոցիալական-կարևոր որակ, որի միջոցով գնահատվում է դեպի հասարակական նպատակը ընթացող գործունեության գնահատումը, որն էլ արտահայտում է անհատի կրթվածության մասին ընդհանուր պատկերացումները: Հեղինակը գտնում է, որ ուսուցման արդյունավետությունը պարզելու համար նախ անհրաժեշտ է պատկերացումներ ունենալ ուսուցման իդեալականացված արդյունքների վերաբերյալ, ապա իրականացվող գործունեության վերաբերյալ օբյեկտիվ ընթացիկ արդյունքներ ստանալու կարողություններ [50, էջ 67]:

Այսօր «արդյունք» հասկացությունը օգտագործվում է միայն «օգտակար արդյունք» իմաստով: Ի դեպ, ռուսական գրականության մեջ օգտագործվում է «эффект» և ոչ թե «результат»: Հետևաբար ուսուցման որակի բարձրացման հնարավոր ճանապարհներից մեկը համարվում է ուսուցման արդյունավետության բարձրացումը:

Ուսուցման արդյունավետության բարձրացման ճանապարհներից մեկը համարվում է ուսուցման գործընթացի նկատմամբ վերահսկողությունն ու արդյունքների գնահատումը: Ուսուցիչը դա կարող է անել ինտուիտիվ (ներըմբռնողաբար), առանց գնահատման հատուկ մեթոդների կիրառման կամ հատուկ մեթոդներ կիրառելով: Առաջին դեպքում պատկերը կարող է լինել ոչ լիարժեք և սուբյեկտիվ, երկրորդ դեպքում՝ ավելի իրական և օբյեկտիվ:

Ուսուցիչների համար ավելի դժվար խնդիր է գտնել կապը սովորողին տրված վարժության սխալ լուծման և այդ սխալի ծագման պատճառների միջև: Ախտորոշման համար ուսուցչի փորձն օգնում է համեմատաբար պարզ իրադրություններում: Օրինակ, երբ աշակերտը չի կատարել տնային հանձնարարությունները կամ հատկացված ժամանակը չի բավարարել: Իսկ ավելի բարդ վերլուծությունների համար, ցավոք, ուսուցիչների գերակշիռ մասի գիտելիքներն ու ախտորոշման կարողությունները չեն բավարարում:

Իրավիճակն ավելի է բարդանում այն պատճառով, որ իր հերթին շատ ցածր է գնահատման կամ գնահատականի վստահելիությունն ու օբյեկտիվությունը, քանի որ այն հաճախ հիմնված է անհատ մարդու սուբյեկտիվ պատկերացումների վրա: Այս պնդումը ապացուցում են մի շարք ուսումնասիրողների կազմակերպած հետազոտությունները և իրականացրած փորձերը: Օրինակ՝ միևնույն սովորողի գիտելիքները տարբեր մասնագետների կողմից ստուգման արդյունքում գնահատվել են բավական տարբեր: Ավելին՝ միևնույն շարադրությունը նույն մասնագետի կողմից վեց ամիս տարբերությամբ ստուգվելու դեպքում, հաճախ գնահատվել է տարբեր գնահատականներով:

Հանրագումարում սովորողները ունենում են բազմաթիվ և բազմապիսի գնահատականներ, որոնք ընդհանրացված անվանում են սովորողի առաջադիմություն: Առաջադիմության արդյունքներով են սովորողներին փոխադրում հաջորդ դասարան կամ կուրսից կուրս, դրանցով են չափում ուսուցչի աշխատանքի որակը, կամ ուսուցման որևէ մեթոդիկայի առավելությունը մյուսից: Հասկանալի է, թե նման գնահատումների արդյունքներով իրականացվող ախտորոշումն ինչպիսին կլինի և որքան ճիշտ կամ մոտավոր կլինեն նաև այդ ախտորոշման հիման վրա կայացված բարեփոխումները:

Չնայած երբեմն որոշ ուսուցիչներ կարողանում են, մտովի վերլուծելով ուսումնական գործընթացի արդյունքները, հնարավորինս ճիշտ եզրակացություններ կատարել: Օրինակ՝ որևէ կոնկրետ թեմայի բացատրությունը այս եղանակով սովորողներին ավելի հասկանալի է, քան մեկ այլ եղանակով: Տարիների ընթացքում նման ուսուցիչը փորձ է կուտակում կոնկրետ մի քանի թեմաների ուսուցման արդյունավետությունը

բարձրացնող եղանակների, ձևերի և հնարների կիրառման վերաբերյալ: Սակայն այսպիսի դեպքերը սակավ են, տարերային, առանց տեսական հիմնավորումների ու ընդհանրացումների:

Պետական մի շարք փաստաթղթերում տրված են չափորոշիչներ գիտելիքների և կարողությունների ու հմտությունների վերաբերյալ, սակայն ուսումնական գործընթացի հետ կապված պահանջները սակավ են, մասամբ հնացած ու հակասական: Օրինակ՝ Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքի 17-րդ հոդվածը կոչվում է «Ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը», որտեղ մասնավորապես գրված է.

«1. Ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացն իրականացվում է խմբային կամ անհատական ուսուցման եղանակով:

2. Ուսումնական խմբերը՝ դասարանները, կազմավորվում են ըստ սովորողների տարիքի և նրանց կողմից ուսումնական ծրագրի յուրացման արդյունքի: Կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի սահմանած կարգի համաձայն՝ կարող են կազմավորվել բազմահամակազմ դասարաններ:

Պետական ուսումնական հաստատության դասարանի կազմավորման կարգը սահմանում է Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը:

3. Ուսումնական հաստատությունում խմբային ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևը դասն է: Դասի տևողությունը սահմանվում է հանրակրթության պետական չափորոշիչով» [10]:

Մյուս կողմից նույն օրենքի 27-րդ հոդվածի 7-րդ կետում ասվում է. «Մանկավարժական աշխատողն իրավունք ունի՝ ...

7. ընտրելու և կիրառելու դասավանդման այնպիսի մեթոդներ և միջոցներ, որոնք ապահովում են ուսումնական գործընթացի բարձր որակ՝ իր ընտրությամբ օգտագործելով կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի երաշխավորած դասագրքեր և ուսուցողական նյութեր, ձեռնարկներ և սովորողների գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների գնահատման մեթոդներ»[10]:

Ստացվում է, որ ուսուցիչը իրավունք ունի կիրառելու դասավանդման ցանկացած մեթոդ ու միջոց, սակայն դրանք պետք է չհակասեն հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքի 17-րդ հոդվածի պահանջներին: Ցավոք ժամանակակից ուսումնական մեթոդ-

ների ու տեխնոլոգիաների գերակշիռ մասը ոչ միայն հնարավոր չէ արդյունավետ իրականացնել դասի և խմբային ուսուցման շրջանակներում, այլև որոշ հակասություններ ունեն նշված օրենքի հետ:

Գնահատման առկա թերություններից կամ բացթողումներից պետք է համարենք նաև այն, որ ՀՀ օրենսդրական և ենթօրենսդրական ակտերում, ուսուցիչների և տնօրենների համար հրապարակվող ուղեցույցներում չկա որևէ չափորոշիչ ուսուցման արդյունավետության չափման համար: Իհարկե գործում է որոշակի գնահատման համակարգ սովորողների ուսումնական առաջադիմության գնահատման համար: Հանրակրթական պետական չափորոշիչի 4-րդ բաժնում, որը հենց այդպես էլ կոչվում է, նշված է.

«1. Ուսումնական առաջադիմության գնահատումը (այսուհետ՝ գնահատում) նպատակ ունի որոշելու սովորողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակի համապատասխանության աստիճանը չափորոշիչ պահանջներին, խթանելու սովորելու ձգտումը, բարելավելու կրթության որակը:

2. Գնահատումն իրականացվում է ուսումնառության ընթացքում (ընթացիկ), կիսամյակի և ուսումնական տարվա ավարտին (ամփոփիչ) և հանրակրթական ծրագրի յուրաքանչյուր աստիճանի ավարտին (ամփոփիչ ատեստավորում):

3. Ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումներն իրականացվում են ուսուցչի կամ ուսումնական հաստատության կողմից՝ ըստ ուսումնական առարկաների, և գրանցվում են դասամատյանում:

4. Գնահատումն իրականացվում է քանակական (միավորային) և որակական (ուսուցանող) ձևերով:

5. Քանակական գնահատման համար կիրառվում է 10 - միավորային սանդղակ:

6. Այլընտրանքային հանրակրթական ծրագրերում կարող է կիրառվել ընթացիկ գնահատման այլ համակարգ:

7. Որակական գնահատման մեթոդներն ու ձևաչափն ընտրում է հանրակրթական ուսումնական հաստատությունը՝ կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի երաշխավորություններին համապատասխան:

8. Ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատման արդյունքների մասին ուսումնական հաստատությունը պարբերաբար տեղեկացնում է սովորողի ծնողին:» [9, էջ 23]:

Ինչպես տեսնում ենք, վերը նշված գնահատման չափորոշիչներով հնարավոր չէ պարզել ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը: Անգամ բարձր գնահատականների դեպքում հնարավոր չէ պնդել, որ ուսումնական գործընթացը եղել է արդյունավետ, քանի որ բոլորովին էլ պարզ չէ, թե՞ աշակերտի ստացած գնահատականները արդյունք են ուսումնական գործընթացի՞, տնային պատրաստությամբ, որոշ դեպքերում լավ հիշողությամբ, թե՞ կրկնուսույցի հետ աշխատանքի: Էլ ավելի դժվար է ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը չափել սովորողների ցածր առաջադիմության դեպքում, իսկ Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի վերջին 4 տարիների ընթացքում իրականացրած արտաքին ընթացիկ գնահատումների արդյունքները վկայում են, որ սովորողների բավական փոքր մասի գիտելիքներն են համապատասխանում պետական չափորոշչով սահմանված պահանջներին:

ՀՀ օրենքներում, ենթաօրենսդրական ակտերում, ուղեցույցներում և պետական չափորոշիչներում չկա որևէ չափորոշիչ որով հնարավոր է չափել արդյունքի հասնելու ժամանակահատվածի, ծախսված մյուս միջոցների և ստացված արդյունքի հարաբերությունը: Իսկ ուսումնական ծրագրերի իրականացման ժամանակ բոլոր սովորողներին յուրացման համար միևնույն ժամանակահատվածի նախատեսման սկզբունքից պարզ հասկանալի է, որ հաշվի առնված չեն սովորողների անհատական կարողություններն ու ուսումնական նյութի յուրացման անհատական արագությունը:

Ուսուցման դաս-դասարանային համակարգում սովորողների գործունեության արդյունավետությունը գլխավորապես կապվում է գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ձեռքբերման և ձևավորման հետ: Նորարարական ուսուցման տեխնոլոգիաների շրջանակներում, որպես ուսումնական գործընթացի արդյունավետության չափորոշիչներ, հանդես են գալիս սովորողի անձնական որակների փոփոխությունները, որոնք բնութագրում են նրա զարգացումը որպես սեփական կեսագործունեության ինքնաբավ և ակտիվ սուբյեկտի:

Դաս-դասարանային համակարգում ուսուցման որակի կամ ուսուցման արդյունավետության գնահատման ժամանակ հաճախ օգտագործում են

«ուսումնական խմբի գործունեության արդյունավետություն», «ուսուցման որակը ուսումնական խմբում» կամ «ուսումնական խմբի միջին առաջադիմություն» բառակապակցությունները: Մեր կարծիքով որակյալ ուսուցման մասին խոսելիս բառապաշարը պետք է ենթարկվի փոփոխության և օգտագործվեն «ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի ստացած արդյունք» «յուրաքանչյուր սովորողի ուսուցման որակ», «յուրաքանչյուր սովորողի առաջադիմություն» արտահայտությունները: Երբ խոսում ենք արդյունավետության մասին, որքան էլ որ յուրաքանչյուր սովորողի գործունեության հետևանքով ձեռք բերած արդյունքները լինեն միմյանցից տարբեր, միևնույնն է, պետք է գործընթացը լինի այնպիսին, որ յուրաքանչյուր սովորող իր կարողությունների շրջանակում ստանա հնարավոր առավելագույն արդյունքը:

Փորձենք ընդհանրացնել և մեր հետաքրքրությունների տեսանկյունից, վերոբերյալ սահմանումներից, մեկնաբանություններից ու դասակարգումներից առանձնացնել այն ամենը, որը մենք կարևորում ենք որակյալ ուսուցման համար:

Այսպիսով՝ ուսուցումը որակյալ է, երբ՝

- դասավանդվում են պիտանի և անհրաժեշտ գիտելիքներ,
- այդ գիտելիքները յուրացվում են առնվազն **հասկացման** մակարդակով,
- յուրացնում է յուրաքանչյուր սովորող,
- ուսումնական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորող իր հնարավորությունների շրջանակներում կարողանում է դրսևորել բարձր արդյունավետություն:

Եթե փորձենք սա գրել սահմանման տեսքով, ապա կստացվի.

Որակյալ ուսուցումը, անհրաժեշտ գիտելիքներ պարունակող ուսումնական նյութի՝ առնվազն հասկանալու մակարդակով յուրացումն է յուրաքանչյուր սովորողի կողմից այնպիսի ուսումնական գործընթացում, որտեղ յուրաքանչյուր սովորող իր հնարավորությունների շրջանակում կարողանում է դրսևորել գործունեության բարձր արդյունավետություն:

Որակյալ և արդյունավետ ուսուցման գործընթացում առանձնահատուկ կարևորություն ունի գիտելիքների յուրացումը հասկացման մակարդակով:

Հասկացումը ուսումնական նյութի գիտակցված յուրացման անհրաժեշտ պայմանն ու գլխավոր նախադրյալն է: Յուրացման ակտի (ընկալում – հասկացում – իմաստավորում – ամրապնդում - կիրառում) կառուցվածքի համապատասխան հասկացումը նոր գիտելիքի առաջացման կարևոր և պարտադիր փուլ է: Ուսումնական տեքստի հասկանալ սովորեցնելը ներկա ուսումնական համակարգի կարևորագույն խնդիրներից է: Եթե, ինչպես նշված է Վ. Դյաչենկոյի ուսուցման սահմանման մեջ, ուսուցումը համարենք հատուկ կազմակերպված գործընթացների մեջ հիմնականներից մեկը, որի շնորհիվ դպրոցականը կրթություն է ստանում, ապա ուսուցման հիմնական գործառույթներից մեկը պետք է լինի յուրաքանչյուր սովորողի համար հասկացման գործընթացների ապահովումը:

Հասկացման կարևորությունն ընդգծել են բազմաթիվ խոշոր մանկավարժներ: Գիտական մանկավարժության հիմնադիր չեխ մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենսկին կարևորում է սովորողներին հասկացման հասցնելու անհրաժեշտությունը: Նա նշում է. «Ցանկանալ առաջացնել կամք իրերը հասկանալուց առաջ (ինչպես և ճանաչողությունը երևակայությունից առաջ և երևակայությունը զգայական ընկալումներից առաջ) նշանակում է իզուր աշխատանք կատարել» [71, էջ 356-357]:

Կոմենսկին համոզված է, որ երեխաների մտքի նկատմամբ իրականացվում է բռնություն, երբ աշակերտներին ստիպում են ինչ-որ բան հիշել կամ կատարել առանց նախնական և բավարար վերլուծության, բացատրության և սովորեցնելու, ուստի, ոչինչ չի կարելի ստիպել սերտել, բացի այն բանից, ինչը լավ հասկացված է:

Մեկ այլ տեղ մեծ մանկավարժն ասում է. «Պատանիներին ճիշտ ուսուցանելը չի նշանակում հեղինակներից հավաքած բառերի, արտահայտությունների, ասույթների, կարծիքների խառնուրդ լցնել գլուխները, այլ նշանակում է բացահայտել իրերը հասկանալու ունակությունը, որպեսզի հենց այդ ունակությունից, ճիշտ, ինչպես կենդանի ակունքից, հոսեն առուները, նման այն բանի, ինչպես ծառի բողբոջներից աճում են տերևները, պտուղները, իսկ հաջորդ տարի յուրաքանչյուր բողբոջից աճում է ամբողջական նոր ճյուղ իր տերևներով, ծաղիկներով և պտուղներով. ... Իրականում մինչև հիմա դպրոցները չեն հասել նրան, որպեսզի սեփական արմատներից սնվող երիտասարդ տնկիների նմանությամբ վարժեցնեն մտքերը, այլ վարժեցրել են

սովորողներին միայն այն բանին, որ այլ տեղերից քաղելով ճյուղերը, դրանք կախեն իրենց վրա, եզրպոսյան ազոավի նման, հագնվեն ուրիշի փետուրներով» [72, էջ 355]:

Համանման կարծիք է հայտնել նաև 20-րդ դարի սկզբների լեհ մեծանուն մանկավարժ, գրող, բժիշկ և հասարակական գործիչ Յանուշ Կորչակը. «Այնքան կարևոր չէ, որ մարդ շատ բան իմանա, որքան որ լավ իմանա, որ չիմանա անգիր, այլ հասկանա, ոչ թե ամեն ինչի հետ մի քիչ մի քիչ գործ ունենա, այլ ինչ-որ բան նրան հատկապես ուժգին հետաքրքրի ...» [74, էջ 23]:

Իսկ ճանաչողության տեսության և գիտության մեթոդաբանության մասնագետ, փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Լյուդմիլա Միկեչինան հասկացման մակարդակով գիտելիքների յուրացման վերաբերյալ ասում է. «Կրթությունը գոյություն չունի առանց գիտելիքների, սակայն խոսքը հատուկ տեսակի գիտելիքների մասին է, որը Շելերը անվանում է «կրթական գիտելիք»: Այդ գիտելիքը, որի ծագումն արդեն հնարավոր չէ որոշել, ամբողջովին յուրացված է, նրա մասին պետք չէ հիշել, այն միշտ այստեղ է, ինչպես «երկրորդ եռություն», ինչպես մաշկ և ոչ թե հագուստ, որը կարելի է հագնել կամ հանել: Այն առաջարկում է ոչ թե հասկացությունների, կանոնների, օրենքների կիրառում, այլ առարկաներին տիրապետելը և առարկաների որոշակի ձևի և իմաստային համատեքստում անմիջական տեսնելը, այսինքն դրանք հասկանալն ու իմաստավորելը» [79, էջ 16]:

Հասկացումը ցանկացած մարդու համար կենսական անհրաժեշտություն է: Յուրաքանչյուր մարդ իր կյանքի և գործունեության ընթացքում անընդհատ բախվում է տեքստ բացատրելու, մեկնաբանելու, թարգմանելու, ինչպես նաև դիմացինին հասկանալու խնդրի հետ: Այդ պատճառով էլ հասկանալը դարձել է տարբեր հումանիտար գիտությունների ուսումնասիրության առարկա:

«Հասկացումը» սկսվել է ուսումնասիրվել դեռևս 19-րդ դարից, իսկ խորհրդային հոգեբաններն այն սկսեցին ուսումնասիրել 1930-ական թվականներից: Հասկացման հիմնախնդրի և մասնավորապես տեքստի հասկացման ուսումնասիրությամբ այսօր զբաղվում են տարբեր գիտությունների՝ փիլիսոփայության ու մեթոդաբանության (Ե. Բիստրիցկի, Ա. Բրուդնի, Ս. Գուսև, Դ. Դուբրովսկի, Լ. Իվին, Վ. Նիշանով, Ա. Պոլյակով, Վ. Շիրև, Բ. Յուդին), հերմենևտիկայի (Գ. Բոգին, Վ. Կուզնեցով, Գ. Ռուզավիչ, Ե.

Շուկա), հոգեբանության (Լ. Դոբլան, Վ. Չնակով, Լ. Կապլան, Գ. Կաստյուկ, Յու. Կարանդիշև, Ա. Լեոնտև), լեզվաբանության (Յու. Սարոկին, Ա. Չալևսկայա, Օ. Կամենսկայա) և այլ ներկայացուցիչներ: Գիտնականները փորձել են սահմանել «հասկացում» հասկացությունը, բացահայտել նրա էությունը, պարզել հասկացման գործիքակազմը, փուլերը, և այլն: Սակայն մինչ օրս գոյություն չունի համընդհանուր ընդունված սահմանում այս հասկացության վերաբերյալ:

Ամերիկյան հոգեբան, հիշողության համար մոգական «7» թվի տեսության հեղինակ Ջ. Միլլերը հասկացման մասին ասել է. «Չկա ավելի կարևոր և ավելի բարդ հոգեբանական գործընթաց հասկացման համար, քան հասկացումը, և ոչ մի այլ հարցում գիտական հոգեբանությունը առավել շատ չի հիասթափեցրել օգնության դիմողներին» [117]:

Փորձենք վեր հանել հասկացման էությունը, վերլուծելով տարբեր բառարաններում և հոդվածներում այդ հասկացությանը տրված սահմանումները: Ռուսերեն այդ հասկացությունը կոչվում է «понимание», իսկ անգլերեն «understanding, comprehending»:

Է. Ադայանի «Արդի հայերենի բացատրական բառարանում» հասկացումը բացատրված է որպես.

«հասկանալը, հասկացնելը, հասկացվելը»:

Իր հերթին հասկանալը բացատրված է այսպես.

«1. Լսածը կամ կարդացածը մտքով ըմբռնել:

2. Գլխի ընկնել, իմանալ, գիտենալ:

3. Բնական գտնել՝ համարել:

4. Տեղյակ՝ ծանոթ լինել:

5. Կռահել, գուշակել (չասվածը):

6. (փոխադարձ) [բայ] Միմյանց հետ լեզու գտնել, համաձայնության գալ» [1, հատոր 1, էջ 829] :

Ա. Սուքիասյանի «Հայոց լեզվի հոմանիշների բառարանում» որպես հասկանալու հոմանիշներ նշված են. «Ըմբռնել, գիտակցել, իմանալ, կռահել, գուշակել, (հնց.) խելամտել, մտառել, սայգել, դմբել (ուշ), գլխի ընկնել, գաղափար կազմել, խելքը (բան)

կտրել, խելքը (բան) հասնել, գլուխը մտնել, գլխի լինել, հասու լինել, ականջը մտնել, խելքը վարել, մատը կծել, մանել (ծածկ.), գլուխ հանել, գործից գլուխ հանել, վերահասու լինել, վրա ընկնել, միտքն առնել, խելքը մտնել, խելքումը նստել» [44, էջ 371]:

Ռուսական համացանցային փիլիսոփայական բառարաններից մեկում «հասկացումը» ներկայացված է այսպես. «Հասկացումը նոր բովանդակության յուրացման հետ կապված և այն գաղափարների ու պատկերացումների կայունացած համակարգի մեջ ներառելու մտածողության համակողմանի գործողություն է: Հասկացումը իմաստով է օժտում սոցիալ-մշակութային և բնական օբյեկտներին և դրանք մտցնում մարդու սովորական և կապակցված աշխարհ: Այն միշտ պայմանավորված է սոցիալ-պատմական և մշակութային նախադրյալներով: Օբյեկտի, որպես ամբողջականության, իմաստի պարզաբանելը ենթադրում է նրա մասերի հասկացում, իր հերթին, մասերի իմաստի պարզաբանումը պահանջում է ամբողջի իմաստի հասկացում (այսպես կոչված «Հերմենևտիկ շրջան»): Մեկնության տեսությունն ու արվեստը և հատկապես տեքստի մեկնության, կոչվում է հերմենևտիկա» [118]:

Ա. Իվինի և Ա. Նիկիֆորովիչի տրամաբանության բառարանում հասկացումը սահմանվում է այսպես. «Նոր բովանդակության յուրացման հետ կապված մտածելու ունիվերսալ գործողություն է՝ այդ յուրացված բովանդակությունը հաստատված գաղափարների և պատկերացումների համակարգի մեջ ընդգրկելով: Հասկացումը իմաստ է տալիս սոցիալ-մշակութային և բնական իրականության օբյեկտներին, և դրանով մտցնում է դրանք մարդու ծանոթ և կապակցված աշխարհի մեջ: Այն միշտ պայմանավորված է սոցիալական, պատմական եւ մշակութային ծագմամբ: Օբյեկտի նշանակությունը՝ որպես ամբողջություն, ենթադրում է նրա մասերի ընկալում, իր հերթին, մասերի իմաստի հասկացումը հաճախ պահանջում է ամբողջության նշանակության ըմբռնում (այսպես կոչված «հերմենևտիկ շրջան»):

Մեկնաբանության և հատկապես տեքստի մեկնաբանության տեսությունը և արվեստը կոչվում է հերմենևտիկա (է հունարեն. Hermeneuo - հստակեցնել)» [67]:

Ի. Իվինի փիլիսոփայական բառարանում հասկացումը սահմանված է. «Մտածողության համապարփակ գործողություն, որը օբյեկտի (տեքստի, վարքի, բնության երևույթի) գնահատականն է՝ ինչ-որ նմուշ չափանիշների, նորմերի, սկզբունքների, եւ

այլնի հիման վրա: Հասկացումը ենթադրում է նոր բովանդակության յուրացում և ներառում կայունացած գաղափարների ու պատկերացումների համակարգ: Հասկացումը առօրեական և մասսայական է, և միայն այդ գործողության սեղմված բնույթն է խաբուսիկ պատկերացում առաջացնում, իբր այն հանդիպում է հազվադեպ և պահանջում է հատուկ խորաթափանցություն» [68]:

Վ. Վասիլենկոյի կրոնափիլիսոփայական համառոտ բառարանում հասկացման մասին ասվում է. «(գերմաներեն - verstehen) – հերմենևտիկայում տեքստի ներքին իմաստի բացահայտում: Այն ձևավորվում է բովանդակության եռության, լեզվի, դրանք գրելու պատմական հանգամանքների, հեղինակի նպատակների, ստեղծագործական ինքնատիպության, նրա ավանդույթների, ներքին մշակույթի ըմբռնումից և վերջապես, մեր հոգևոր կյանքում տեքստի տեղի ու դերի ունեցած նշանակության ընկալումից: Հասկացումը սերտորեն կապված է նախնական ըմբռնումից՝ մեկնաբանողի՝ տեքստի իմաստի նախազգացումից և կանխազգումից:

Մ. Հայդեգգերը պնդում է, որ նախաըմբռնումը պայմանավորված էկզիստենցիալ նախասկզբայնությամբ.

Ֆ. Շլեյերմախերը շեշտում է հեղինակային մտադրության նշանակության և նպատակների ըմբռնման կարևորությունը նրա գրած տեքստի հասկացման համար, ինչպես նաև հերմենևտիկ շրջանի դերը հասկացման խորացման գործընթացում:

Վ. Դիլտեյը հասկացումը կապում է մեկնաբանողի պատմական զգացողության հետ, որը հնարավորություն է տալիս տեսնելու, թե տեքստը ինչպիսի որոշակի ժամանակի և տեղի է պատկանում» [56]:

Կ. Ֆրոմմի հայդեգգերյան տերմինների բառարանում հասկացումը բացատրված է հետևյալ կերպ. «Էկզիստենցիա, դասավորության շարքում էկզիստենցիալ կառուցվածքի ելակետերից մեկը: «մի բան հասկանալ», - նշանակում է «կարողանալ ինչ-որ բան»: Ինչպես էկզիստենցիալում, այնպես էլ հասկացման մեջ այդ կարողության առարկան հենց ինքը կեցությունն է, հասկանալ՝ նշանակում է կարողանալ լինել» [95]:

Ի. Լերները, վերլուծելով Լ. Դոբլաեվի մոտեցումները, ասում է, որ նա տարբերակում է հասկացում՝ լայն և նեղ իմաստով: Լայն իմաստով հասկացումը գիտելիքների կիրառման միջոցով առարկաների միջև էական կապերի կամ

առնչությունների բացահայտումն է: Նեղ իմաստով հասկացումը մտածողության բաղադրիչ է՝ բաղկացած պրոբլեմային իրադրություններում թաքնված (չարտահայտված) հարցերի բացահայտումից և լուծումից՝ առկա գիտելիքների կամ հատուկ հնարքների կիրառմամբ [78]:

Ըստ Ս. Լեբեդյևի հասկացումը ցանկացած (սյուժեական և իդեալական) իրականության տարրերի իմաստը գտնելը, իմաստ տալը կամ վերագրելն է [76]:

Իսկ ըստ Ս. Նեկրասովի՝ հասկացումը առարկայի ճանաչողական կողմը կամ աստիճանն է նրա նկարագրության կամ բացատրության շարքում: Հասկացումը հերմենևտիկայի ելակետային հասկացությունն ու առարկան է: Հասկացումը նույնական չէ ճանաչողությանը, բացատրությանը, չնայած դրանք կապված են միմյանց: Դրանք կապվում են իմաստավորմամբ, այսինքն՝ այն ամենի բացահայտմամբ, ինչը որևէ իմաստ ունի մարդու համար: Հասկացումը որպես իրական շարժում իմաստների մեջ, ամեն տեսակ կառուցողական ճանաչողական գործունեությունն ուղեկցվում է այդ իմաստների գործնական տիրապետմամբ [85]:

Դժվար չէ նկատել, որ սահմանումների մեջ հաճախ է օգտագործվում հերմենևտիկա հասկացությունը: Հերմենևտիկա հասկացությունը ծագում է հին հունական Հերմես աստծո անունից: Փիլիսոփայական բառարաններում հղում անելով հունական ավանդազրույցների վրա, Հերմեսին անվանում են Չևսի բամբեր, որը պետք է բացատրեր մարդկանց Չևսի ուղերձները, ապահովեր դրանց հասկացումը [119]:

Հետևաբար և փիլիսոփայության մեջ հասկանալու վերաբերյալ բաժինը անվանվել է հերմենևտիկա: Ի դեպ, դիցաբանական բառարաններում Հերմեսը ներկայացվում է որպես անասունների հոտերի, հովիվների, ճանապարհորդների, առևտրականների, հետևաբար և ճարպկության, խաբեության և նույնիսկ գողության հովանավոր աստվածը [120]:

Առաջին հայացքից կարող է տարօրինակ թվալ, թե արդյո՞ք կապ կա Հերմեսի վերոբերյալ երկու տարբեր պաշտոնների միջև: Կապը շատ ուղղակի է: Սկզբնական շրջանում Հերմեսը հանդես էր գալիս որպես ճանապարհը ցույց տվող աստված, իսկ հասկանալ նշանակում էր գտնել ճիշտ ճանապարհը, անցնել այն ճանապարհը, որը տանում է դեպի ցանկալի արդյունքը:

Ի սկզբանե հերմենևտիկան, լինելով կրոնական տեքստերը մեկնելու արվեստ, 20-րդ դարում ձեռք բերեց փիլիսոփայական գիտության ճյուղին հատուկ գծեր: Ավելին, այն ունի եկթաճյուղեր, որոնցից յուրաքանչյուրն ուսումնասիրում կամ ուսումնասիրել է հասկացման և գիտելիքների մեկնաբանության տարբեր կողմերը:

Յոգեբանական հերմենևտիկան՝ որպես ուրիշի անհատականության ճանաչողության արվեստ, զարգացվել է հերմենևտիկայի դասականներից մեկի՝ Ֆ. Շլեյերմախերի կողմից:

Վիտալիստական հերմենևտիկայի՝ որպես փիլիսոփայահոգեբանական ուղղության հիմքում ընկած են Վ. Դիլտեյի ուսմունքը (հասկացման հոգեբանություն) և նրա հիմնական սկզբունքները:

Հասկացման սոցիոլոգիան զարգացրել է Մ. Վեբերը «բնության գիտությունների» և «մշակույթի գիտությունների» մասին Վ. Վինդելբանդի և Գ. Ռիկկերտի նեոկանտական գաղափարների հիման վրա, որոնք տարբերվում են ճանաչողության մեթոդով (համապատասխանաբար «նոմոտիթիկ» և «գաղափարագրական» մոտեցումներ): Բուն սոցիոլոգիան Մ. Վեբերը համարում էր հումանիտար և դասում էր «մշակույթի գիտություններին», քանի որ այդ գիտությունը ձգտում է հասկանալ «սոցիալական գործողությունները», (դրանք ծնող պատճառները, ընթացքի ձևը և հետևանքները):

Հասկացման մանկավարժությունը ելնում է այն բանից, որ սկզբում սովորողը գործ ունի ոչ թե երևույթների ճանաչողության, այլ բանավոր կամ գրավոր տեքստերի հետ, որոնք պետք է հասկանա: Այդ պատճառով հատուկ ձևով կիրառում է «հերմենևտիկ շրջանի» գաղափարը:

Վ. Դիլտեյի հետևորդ է. Շարանգերը Վ. Դիլտեյի «հասկացման հոգեբանության» օրինակով մշակեց «հասկացման մանկավարժությունը»: ««Հասկացման մանկավարժության» գերնշանակությունը հոգևոր՝ այսինքն սոցիալական ուժերի հակասության հաղթահարումն է: «հասկացման մանկավարժությունը» կոչված է հաղթահարելու աշխարհայացքների բազմակարծությունը, և գլխավորը՝ նրանց պայքարը» [49, էջ 163]:

Գ. Գուրվիչը իր գործերից մեկում գրում է. «Մենք բացահայտում ենք, որ հեշտ չէ բոլոր հնարավոր դեպքերի համար գտնել կիրառելի սահմանում հասկացման համար:

Հասկացման բոլոր դրսևորումների համար ինչպես ֆիզիկայում, այնպես էլ կենսաբանությունում ընդհանուր է միայն ինչ-որ լրիվ էմոցիոնալ բնութագիրը: Մինչև ինչ-որ մի աստիճանի «հասկանալը» «հաճույք ստանալու» հոմանիշն է: Այդպիսի հաճույքը, որը նման է թեթևության զգացողությանը, ծանոթ է միայն նրանց, ովքեր պայքարել են «անհասկանալի» դեմ» [60, էջ 174]:

Եթե ելնենք այն տեսանկյունից, որ սահմանումը պետք է արտահայտի սահմանվող երևույթի էությունը, իսկ հասկացման էության հարցը ամենաբարդերից մեկն է, ապա պետք է համաձայնենք, որ հասկացումը չի կարելի ուսումնասիրել մեկ, թեկուզև ամենահաջող սահմանման հիման վրա: Հասկացում հասկացության սահմանումները հնարավորություն են տալիս միայն սահմանագատելու մեր ուսումնասիրության առարկան մյուսներից, մասնավորապես մտածողությունից, գիտելիքներից և գիտակցությունից: Միևնույն ժամանակ անհրաժեշտ է նկատել, որ սահմանումներից յուրաքանչյուրը ավելի լավ որսում է հասկացում երևույթի մի որևէ առանձին կողմը: Երբ փորձում ենք բացատրել հասկացման էությունը, ստիպված ենք լինում ներկայացնել այն ինչ-որ բանի հետ հարաբերության մեջ, այն է՝ հասկանալ տեքստը, հասկանալ երևույթը, հասկանալ գիտելիքը, հասկանալ թեորեմի ապացույցը, հասկանալ գործընթացը, հասկանալ դիմացիկին և այլն: Դրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր առանձնահատկությունն ու բնորոշ դրսևորումը:

Հասկանալ երևույթը - նշանակում է իմանալ նրա արտաքին դրսևորումները, կարողանալ արտաքին հատկանիշների միջոցով այն տարբերել նման այլ երևույթներից, կարողանալ որոշել երևույթի էական և ոչ էական հատկանիշները, պատկերացնում ունենալ երևույթի ներքին կառուցվածքի վերաբերյալ (ինչպիսի օրենքներ կամ օրինաչափություններ են ընկած նրա հիմքում), կարողանալ առանձնացնել քանակական բնութագրիչները և դրանք ներկայացնել մաթեմատիկական կամ գծապատկերային ձևով, իմանալ ընթացող երևույթի առաջացման պատճառներն ու հնարավոր հետևանքները, տեսնել գործնական նշանակությունն ու հնարավոր կիրառման ոլորտները:

Հասկանալ գործընթացը - նշանակում է հասկանալ իրականացման պայմանները, իմանալ ընթացքի արտաքին հատկանիշները, կարողանալ առանձնացնել

գործընթացի հիմնական բնութագրիչներն ու բացահայտել նրանց հարաբերակցությունը, կարողանալ գտնել հարաբերակցությունը համանման գործընթացների հետ, հասկանալ գործընթացի վրա ազդող արտաքին գործոնների հնարավոր ազդեցությունները, տեսնել գործընթացի կառավարման ու գործնական կիրառման հնարավորությունները:

Հասկանալ օրենքները – նշանակում է հասկանալ օրենքի ձևակերպման եռությունը և իմաստը, կարողանալ որոշել օրենքի գործելու շրջանակներն ու դուրս բերել հետևանքները, կարողանալ ցույց տալ գործնական կիրառության հնարավորությունները:

Հասկանալ սարքավորումները, մեքենաները, համակարգերը – նշանակում է պատկերացնել կառուցվածքային առանձնահատկությունները, իմանալ մեքենայի (համակարգի) առանձին կառուցահատվածների աշխատանքի հիմքում ընկած ֆիզիկական և մյուս դրսևորումները, պատկերացնել առանձին մասերի և դետալների միջև փոխհարաբերություններն ու կառուցվածքագործառնական կապերը, իմանալ անսարքությունների ախտորոշման եղանակներն ու դրանց վերացման ճանապարհները, ճանաչել նմանություններն ու տարբերությունները նմանատիպ մոդելների հետ համեմատության ժամանակ:

Հասկանալ հասկացությունը – նշանակում է ըմբռնել հասկացման սահմանումը, բացահայտել էական հատկանիշները, որոշել հասկացության ծավալը, ընդգծել հասկացության հիմնական բնութագրիչները, պարզել հասկացությունը ձևավորող ենթահասկացությունների միջև կապերի բնույթը, որոշել տվյալ հասկացության տեղը այլ հասկացությունների համակարգում, կարողանալ գտնել նմանություններն ու տարբերությունները համանման հասկացությունների համեմատությամբ:

Հասկանալ մտահաղորդակցական իրադրությունը – նշանակում է հասկանալ հաղորդակցվող սուբյեկտներից յուրաքանչյուրի նպատակը, գործողությունը, արտասանած տեքստ ու դրանց համապատասխանությունը կամ անհամապատասխանությունը:

Մ. Մկրտչյանն իր «Մտահաղորդակցական իրադրություններում կողմնորոշվելու և գործելու որոշ բանաձևեր» հոդվածում, քննելով մտահաղորդակցական իրադրություններում հասկացման առարկայի խնդիրը, որպես այդպիսին առանձնացնում է երեքը՝ արտահայտված տեքստը, մյուս մասնակցի մտահաղորդակցական ակտը և հաղորդակցական իրադրությունն ամբողջությամբ [27 էջ 5]:

Մեզ համար կարևոր են հասկացման հատկապես այն հարաբերությունները որոնք ունեն դիդակտիկական նշանակություն: Յու. Սենկոն և Մ. Ֆրոլովսկայան «Հասկացման մանկավարժություն» գրքում առանձնացնում են մանկավարժական հասկացման երեք դաշտեր. «Մանկավարժական հասկացումը՝ որպես գործունեության իրականացում, ծավալվում է երեք փոխկապակցված դաշտերում. առարկայական, տրամաբանական (նշանակությունների դաշտը) և գործընթացի անմիջական մասնակիցների փոխհարաբերությունների, իմաստների դաշտերում: Առարկայական դաշտում կարևոր են հարաբերությունները առարկաների միջև, և նրանց միջև հարաբերությունների հասկացումը կառուցվում է տարբեր տեսակի՝ պատճառահետևանքային, գործառնական, կառուցվածքային, գենետիկական բացատրությունների միջոցով: Տրամաբանական դաշտում կենտրոնական տեղը զբաղեցնում են հարաբերությունները հասկացությունների և փաստերի միջև: Իմաստային դաշտում հասկացումը նշվում է մարդկանց միջև հարաբերություններում (աշակերտ-ուսուցիչ, աշակերտ-աշակերտ, ուսուցիչ-ուսուցիչ): Այստեղ նշանակալից են դառնում համակեցության հետևանքները և դրանց հասկացումը, բառը, հայացքը, ժեստը, կեցվածքն ու դրանց հետևում կանգնած իմաստները» [121]:

Այսպիսով, մանկավարժության մեջ «հասկացումը» քննարկվում է՝ որպես տեքստի իմաստի վերականգնում և կառուցում, որպես իրադրության իմաստի բացահայտում և որպես սոցիալական գործողության, վարքի բացատրման գործընթաց: Տեքստի հասկացումը հաճախ լրացվում է իմաստի բացահայտում, իմաստի վերականգնում, իմաստի վերակառուցում, իմաստի մեկնում կամ մեկնաբանում արտահայտություններով: Պատահական չէ, որ դեռ 19-րդ դարում հասկացման հիմնախնդրի վերլուծությունը հաճախ նույնացվում էր տեքստի մեկնության հետ և այդ նույնացումը մինչև հիմա էլ հանդիպում է փիլիսոփայական հերմենևտիկայում:

Չետևաբար, սխալված չենք լինի, եթե եզրակացնենք, որ կախված իրադրությունից՝ «հասկացումը» կարող է օգտագործվել տարբեր իմաստներով.

- նոր բովանդակության յուրացման հետ կապված՝ մտածելու ունիվերսալ գործողություն,
- նորի՝ անհայտի և արդեն հայտնիի միջև կապերի հաստատման, ինչ որ բանի մասին ճիշտ պատկերացում կազմելու գործընթաց
- արտաբերված ինքնասանդրադարձ վերլուծություն,
- կարողություն, որն աշակերտը ձեռք է բերում հասկացմանն ուղղված գործունեություն իրականացնելիս,
- հասկացմանն ուղղված գործունեության իրականացնելու արդյունք
- սոցիալական իրադրությանը համապատասխող անհատի վարքագծի պայման
- երեխաների ուսումնառության հաջողության պայման:

Չասկացման խնդիրներն ուսումնասիրող ռուս մեծ հոգեբան Ա. Բրուդնին իր «Չոգեբանական հերմենևտիկա» գրքում ասում է. «Մեզնից յուրաքանչյուրին իր անհերքելի անձնական փորձից հայտնի է, որ հասկացումը գոյություն ունի՝ և որպես գործընթաց, և՛ որպես դրա անհատի զգացողությունների արդյունք» [54, էջ 132]:

Իսկ Գ. Գադամերը «Ճշմարտություն և մեթոդ» գրքում գրում է. «Չասկացումն ինքնին պետք է դիտարկել ոչ թե որպես սուբյեկտիվության դրսևորում, այլ ավանդության իրականացման ներառում, որի մեջ անընդհատ տեղի է ունենում անցյալի ու ներկայի միջնորդավորումը» [59, էջ 344]:

Իսկ այս երկուսը միասին կապվում են ինքնասանդրադարձ վերլուծության ժամանակ: Պատահական չէ, որ Գ. Բոգինը իր «Չասկացման ունակության ձեռքբերումը՝ բանասիրական հերմենևտիկայի ներածություն» գրքում տեքստի հասկացման հիմնախնդիրը կապում է ինքնասանդրադարձ վերլուծական վերաբերմունքի հետ այն բանի նկատմամբ, թե «ինչ է տրված» տեքստում և «ինչ է անհրաժեշտ» հասկանալ [53]:

Ըստ Գ. Բոգինի՝ հասկացումը ինքնասնտեսագրության վերլուծության հիմնական էական դրսևորումներից մեկն է, որն առաջանում է կենտրոնացման պահին, իսկ արտաբերված ինքնասնտեսագրության վերլուծությունը մեկնաբանություն է: Նրա կարծիքով մարդու ուսումնասիրությունը, ի տարբերություն մնացած ամբողջ աշխարհի, մարդու ուսումնասիրությունն է՝ որպես ինքնասնտեսագրության վերլուծական կարողություն ունեցողի: Համապատասխանաբար բոլոր մարդկային դրսևորումները, մարդկային հոգու և հոգևոր կենցաղի դրսևորումները բացատրվում են միայն ինքնասնտեսագրության վերլուծության միջոցով: Այս տեսանկյունից, ըստ Գ. Բոգինի, հասկացումը աշխարհը յուրացնելու համար ինքնասնտեսագրության վերլուծական գործողությունների եղանակների համակարգ է: Այնուհետև, հենվելով ներկա շրջանի մանկավարժների մոտ աստիճանաբար հաստատվող այն տեսակետի վրա, որ հնարավոր չէ աշակերտին սովորեցնել հասկանալ, քանի որ կստացվի, որ սովորեցնում են «պատրաստի հասկացման», նա ասում է, որ անհրաժեշտ է ձևավորել հասկանալու պատրաստակամություն, այսինքն՝ սովորեցնել կատարել ինքնասնտեսագրության վերլուծություն: Պատրաստ լինելու հասկանալ սովորեցնելը անհնար է առանց ինքնասնտեսագրության վերլուծություն կատարել սովորեցնելու: Հետևաբար, հասկացման հարցերը ուսումնասիրելիս, ստիպված ենք ուսումնասիրել առաջին հերթին «ինքնասնտեսագրության վերլուծություն» երևույթը, ընդ որում այստեղ «հասկացում»-ը և «ինքնասնտեսագրության վերլուծություն»-ը հանդես են գալիս որպես համասեռ երևույթներ:

Ի վերջո այս առիթով Գ. Բոգինը ասում է. «Չնայած հնարավոր չէ սովորեցնել հասկանալ, բայց դա հնարավոր է սովորել: Սակայն հասկանալ հնարավոր է սովորել միայն ինքնասնտեսագրության վերլուծություն կատարել սովորելով: Դա բացատրվում է նրանով, որ հասկացման հնարները, որոնք ներքոշարադրյալ մասում անվանված են «հասկացման տեխնիկաներ», հանդիսանում են ինքնասնտեսագրության վերլուծության քայլերի մեթոդական վերաձևակերպումներ» [52]:

Իսկ ընդհանուր մեթոդաբանության ականավոր ներկայացուցիչ Գ. Շչեդրովիցկին իր «Հերմենևտիկա. Հասկացման ուսումնասիրության հիմնախնդիրները» սեմինարի ժամանակ, քննարկելով հասկացումը և անդրադառնալով Գ. Բոգինի վերոբերյալ պնդումներին, ասում է. «Մենք այսօր չենք կարող տարանջատել հասկացումը

ինքնասանդրադարձ վերլուծությունից: Ինտուիցիան ինձ ասում է (և սա դեռ իմ միակ փաստարկն է), որ ինքնասանդրադարձ վերլուծությունը հասկացումը չէ և հասկացումը ինքնասանդրադարձ վերլուծությունը չէ [97]:

Սեմինարի մեկ այլ հատվածում նա ասում է. «Ես պնդում եմ, որ կա հասկացման գործընթաց և, որ նա ստեղծում է այն, ինչը մենք անվանում ենք «իմաստ»: Ավելին, կառուցվածքային ներկայացված հասկացման գործընթացը հենց այն է, ինչը մենք սովոր ենք անվանել «իմաստ»: Եթե բառացի ասենք, մենք հասկանում ենք հասկացման գործընթացը: Կամ ավելի ճշգրիտ, իրականացնելով հասկացման գործընթաց, մենք հետո ինքնասանդրադարձ վերլուծության ժամանակ կարող ենք մեզ հարց տալ, թե ինչ ենք հասկացել: Եվ այդ ինքնասանդրադարձ վերլուծության ժամանակ, բայց այժմ արդեն կառուցվածքային, մենք ամրագրում ենք հասկացման գործընթացը, և որոշակի կազմակերպվածության վրա կանգ առած հասկացման գործընթացը մենք անվանում ենք «իմաստ»» [97]:

Միևնույն ժամանակ Գ. Շչեդրովիցկին պնդում է, որ հասկացումը մտածողությունը չէ, իսկ մտածողությունը հասկացումը չէ, և որ այդ երկու ինտելեկտուալ գործառույթները անհրաժեշտ է խիստ տարանջատել, բայց միևնույն ժամանակ հասկանալ, որ հասկացումը մտածողության մեջ վճռորոշ դեր է խաղում, և նրանք պետք է աշխատեն միասին:

Իսկ նրա որդի Պ. Շչեդրովիցկին հասկացման և մտածողության մասին գրում է. «Այսպիսով, իմ պատկերացումների համակարգում կա մտածողությունը և կա հասկացումը: Հասկացումն ավելի լայն գործառույթ է քան մտածողությունը: Հասկացումն իր հերթին կարելի է բաժանել այն տիպի հասկացման, որն ավանդաբար բնութագրվում է հերմենևտիկայում, երբ մենք հասկանում ենք, նախ և առաջ, տեքստը կամ տեքստի ու լեզվի վերաբերյալ համապատասխան պատկերացումների հանրագումարը, այսպես ասած, ոչ խոսքային պահվածքի և գործողությունների, օրինակ՝ ժեստերը, միմիկաները և այլն: Եվ կա հասկացման այն տեսակը, որ հին հույներն անվանում էին կատալեպսիս (*katalepsis*), իսկ 200 տարի անց գերմանացի նեոկանտիստները անվանեցին գեշտալտ (*Gestalt*), այսինքն՝ կերպարի ամբողջական ըմբռնումը: Երբ մենք, օրինակ, լսում ենք մեղեդին ու վերականգնում ենք այն

ամբողջական, հեռվից տեսնում ենք մարդու կազմվածքը մեջքի կողմից և անմիջապես հասկանում ենք, թե ով է նա» [98]:

Ավագ Շչեդրովիցկին գտնում է, որ հասկացումն ուսումնասիրելու ճանապարհը հասկացման և մյուս ինտելեկտուալ գործառույթների միջև սահմանային գծերի ուսումնասիրությունն է, այսինքն՝ հասկացման և մտագործունեության, հասկացման և մտածողության, հասկացման և ինքնաանդրադարձ վերլուծության միջև: Բացի այդ նա հատուկ շեշտում է լեզվաբանական հիմնախնդրի հետ հաշվի նստելու անհրաժեշտությունը: Հասկանալն ու արտահայտվելը նրա համար հակառակ զուգաչափ գործընթացներ են: Նա, ով խոսում է, ծնունդ է տալիս տեքստի բովանդակությունը, իսկ նա, ով հասկանում է, պետք է վերակերտի բովանդակությունը և հատուկ կերպով այն պատկերի:

Ավելի կոնկրետացնելով վերը ասվածները՝ մեծ մեթոդաբանն ասում է. «Առաջին թեզիսը (նեգատիվ), որ ես ցանկանում եմ այստեղ պնդել. ոչ մի իմաստ, որն իբր թե հասկացվում է, ընդհանրապես չկա և գոյություն չունի: Հաղորդվող ոչ մի տեքստի մեջ չկա ոչ մի իմաստ, որը հնարավոր լիներ «հասկանալ»» [97]:

Գ. Շչեդրովիցկու իմաստի կառուցման գաղափարին է հանգում նաև Գ. Ստուլը, ով իր «Հեղինակի և ընթերցողի փոխգործունեության մոդելի հիմքով գեղարվեստական տեքստի հասկացման ուսուցման մեթոդիկան» ատենախոսության մեջ տեքստի վերաբերյալ ասում է. «Ինչպես հայտնի է, տեքստը կարելի է դիտարկել երկու տեսանկյունից: Առաջինը՝ երբ նրա բնութագրիչները դիտարկում ենք որպես հեղինակի կողմից ստեղծված պատրաստի արդյունք: Համաձայն երկրորդի՝ տեքստը դիտարկվում է ոչ թե որպես պատրաստի արդյունք, այլ կարդացածի հիմքով ընթերցողի սեփական իմաստի կառուցման գործընթաց» [93]:

Իմաստի վերաբերյալ Ի. Կվասովան «Սոցիալական ճանաչողության մեթոդաբանությունը» գրքում գրում է. «Կախված մեթոդի կիրառումից՝ փոխվում է իմաստի բնույթը: Աքսիոմատիկ մեթոդի ժամանակ իմաստը հանդես է գալիս տրամաբանական և մաթեմատիկական կառուցվածքների ձևով և դրանց փոխադարձ կապերով: Հիպոթետիկ-դեդուկտիվ մեթոդի դեպքում իմաստը հասկացություն է և իրականացվում է նրա բացատրության միջոցով: Պրագմատիկ մեթոդի դեպքում իմաստն

իրականացվում է որպես մարդկանց գիտելիքների, նախապատվությունների (արժեքների), տարբեր տիպի զգացմունքների, հույզերի, մտքերի, իդեալների, հավատալիքների, շարժառիթների, մղումների, նպատակների, հետաքրքրությունների և Էկզիստենցիալների միջոցով իրականացվող մեկնություն (մեկնաբանություն)» [69, Էջ 35]: Շարունակելով միտքը՝ նա ասում է, որ շատ հաճախ պրագմատիկ մեթոդի շրջանակներում իրականացվող մեկնաբանությունն անվանում են «հասկացում»: Ըստ նրա՝ այլ դեպքերում հասկացումը մեկնաբանվում է որպես այս կամ այն սուբյեկտների զգացմունքների, մտքերի, արժեքների վերակառուցում: Քանի որ տեքստը՝ որպես ստեղծագործություն, որպես գիտական տեղեկատվություն, որպես մշակութային արժեք կամ ցանկացած այլ տիպի ուսումնական նյութ, իմաստ ունի, եթե հասկանալի է ուրիշներին, իսկ դիդակտիկական տեսանկյունից՝ սովորողներին, ապա որպեսզի դիմացինը կարողանա մեկնաբանել կամ այլ կերպ ասած՝ հասկանալ տեքստը, այն պետք է համապատասխանի որոշակի պահանջների: Այսինքն՝ տեքստը պետք է ունենա տրամաբանական ներքին իմաստ, պետք է շարադրված լինի հաղորդակցվող մյուս կողմի համար հասկանալի լեզվով և ժանրով և պետք է իր բարդությամբ ու ենթատեքստային իմաստների պարունակությամբ համապատասխանի հաղորդակցվողի (մեկնաբանողի) զարգացման աստիճանին: Տեքստը դիտարկվում է նաև որպես հաղորդակցման ակտի կապող բաղադրիչ: Տեքստում իրականությունը ներկայացված և խտացված է հասկացման համար հասանելի ձևով, իսկ իմաստը հանդես է գալիս մի քանի գործառույթով. այն շաղկապում է տեքստի բաղադրիչները, ակտիվորեն օժանդակում է բովանդակության վերարտադրությանը, հնարավորություն է տալիս համադրելու կոնկրետ տրված տեքստը ռեալ իրականության հետ:

Չափազանց հետաքրքիր տեսակետ է հայտնել Ի. Լերները տեքստերի հասկացման մասին: Նա իր «Ուսումնական տեքստի հասկացման հիմնախնդիրները» հոդվածում, վերլուծելով Լ. Դոբլանի Ուսումնական տեքստի իմաստային կառուցվածքը և նրա հասկանալու հիմնախնդիրները» գիրքը, գրում է. «Եթե ելնենք նրանից, որ գրավոր կամ բանավոր տեքստ է հանդիսանում ցանկացած խոսքով ձևակերպված փոխկապակցված մտքերի ամբողջությունը, ապա պարզ կդառնա, որ մեր ամբողջ կյանքը ուղեկցվում է տեքստ հասկանալով» [78, Էջ 130]:

Ցանկացած մանկավարժ ցանկացած դասարանում բախվում է սովորողների ենթադրյալ մատչելի տեքստերի չհասկանալու հետ, ինչպես նաև բարդ տեքստերի իմաստավորված վերարտադրության պատրաստության բացակայության ու գլխավորը երկրորդականից առանձնացնելու անկարողության հետ: Լ. Դոբլանը իր գրքում ապացուցում է, որ գործնականում վատ են սովորեցնում տեքստ հասկանալը և այն գործողությունները, որոնք կարող են ծառայել այդ նպատակին: «Իսկ դա սովորեցնել հնարավոր է, քանզի տեքստի յուրաքանչյուր իմաստային բաղադրիչ պատասխանում է որևէ հարցի, հենց այդ հարցադրումն էլ ընթերցողը պետք է անի և գտնի նրա պատասխանը: Յուրաքանչյուր հարց, որը ընթերցողը դնում է տեքստի առջև և յուրաքանչյուր պատասխանի փնտրտուքը իրենից ներկայացնում է մտավոր գործունեության հնար: ... Աշակերտին այդ հնարները սովորեցնելու համար անհրաժեշտ է, որ նրա մոտ ձևավորվի պատկերացումներ տեքստային պրոբլեմային իրադրությունների տեսակների վերաբերյալ և կողմնորոշում՝ տեքստում դրանք ընդգծելու համար» [78, էջ 130]:

Չեղինակի կարծիքով տեքստը պրոբլեմային իրադրությունների ամբողջությունն է, որը մարդ ստիպված է լուծել տեքստը հասկանալու համար: Բնութագրելով տեքստը՝ որպես հասկացման օբյեկտ, նա քննարկում է ըմբռնում (հասկացում) հասկացությունը, և տարբերակում է հասկացում լայն և նեղ իմաստով: «Առաջին դեպքում դա կապերի հաստատումն է առարկաների միջև՝ արդեն ունեցած գիտելիքները օգտագործելու միջոցով: Երկրորդում՝ մտածողության բաղադրիչ է՝ կազմված թաքնված (չարտահայտված) հարցերի և պրոբլեմային իրադրությունների հայտնաբերումից և լուծումից՝ ունեցած գիտելիքների օգտագործման և հատուկ հնարների կիրառման միջոցով» [78, էջ 131]: Շարունակելով միտքը՝ նա ուշադրություն է հրավիրում այն հանգամանքի վրա, որ առանց տեքստ հասկանալու եղանակների ուսուցման՝ դժվար թե որևէ աշակերտ կարողանա խորապես հասկանալ ընթերցածը: Որպես խնդրի հաղթահարման գլխավոր միջոց՝ նա առաջարկում է, որ սովորողների կողմից իրականացվի ինքնահարցադրում: Չետևելով Ա. Լեոնտևի (հետևաբար նաև Լ. Վիգոտսկու) տեսակետին, Լ. Դոբլանը աշակերտների այդ հմտությունը (ինչպես առհասարակ ցանկացած նոր մտավոր գործողություն) զարգացնելու համար առաջարկում է նախ

աշակերտին այն տալ որպես արտաքին գործողություն, այսինքն կատարել «Էքստերիորիզացիա»: Միայն հետո դրա աստիճանաբար վերափոխման հետևանքով հնարավոր է՝ տեղի ունենա «ինտերիորիզացիա», այսինքն՝ այն դառնա ներքին գործողություն, որը տեղի է ունենում աշակերտի ուղեղում: Այսպիսով, քանի դեռ սովորողներն անփորձ են, ուսուցիչը յուրաքանչյուր հասկանալու համար նախատեսված տեքստի ընթերցումից հետո նրանց տալիս այն հարցերի շարքը, որոնց սովորողները պատասխանելու միջոցով էլ հասկանում են այդ տեքստը: Ժամանակի ընթացքում սովորողները հմտանում են, և իրենք ինքնուրույն կարողանում են հարցադրումներ կատարել տեքստի հասկացման համար: Հետազոտությունների ընթացքում Լ. Դոբլանը հայտնաբերեց տեքստի ուսումնասիրության ընթացքում որոշվող, հիմնական հարցերի տիպերը, որոնք են. հարց – ենթադրություն, ենթադրություն – կռահում, կանխագուշակում և նրա ստուգում. ռեցիպացիա (վերադարձ արդեն կարդացված տեքստին): Այդ քայլերը արդյունավետ են կարդալու ընթացքում, իսկ դրանց գիտակցված և նպատակաուղղված կիրառությունը, ըստ հեղինակի, կարևոր են ընթերցող դաստիարակելու համար:

Ի. Լերները, վերլուծելով Լ. Դոբլանի նշված պնդումները, եզրակացնում է, որ նա գործիք է տալիս դժվար տեքստերը կարդալ հասկանալու համար, իսկ պարզ տեքստերում պրոբլեմային իրադրություններ չկան: Այնուհետև Ի. Լերներն ավելացնում է, որ վերջերս իրականացված հետազոտությունները ցույց են տվել, որ ընթերցանության բարձր որակ դաստիարակելու համար անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել տեքստի ներքին կապերի մակարդակների բացահայտման վրա: «Նկատվել են այդպիսի չորս մակարդակներ.

ա) նախադասության իմաստային միավորների միջև,

բ) ակնհայտ կապեր նախադասությունների իմաստների միջև, արտահայտված բացահայտ,

գ) ակնհայտ կապեր տեքստում ընդգծված օբյեկտների միջև, ինչպես նաև նրանց և տեքստից դուրս հայտնի օբյեկտների միջև, բայց բացահայտ չարտահայտված,

դ) ոչ ակնհայտ կապեր տեքստի օբյեկտների միջև, նրանց և այլ գիտելիքների միջև, տեքստում բացահայտ չարտահայտված» [78, էջ 131]:

Ելևելով փորձից՝ Ի. Լերները նշում է, որ աշակերտների գերակշիռ մասը հազվադեպ է հասնում երրորդ մակարդակին և իր լրացումը Լ. Դոբլանի ներկայացրած մոտեցումներին այն է, որ վերջինս խոսում է գերազանցապես տեքստում արտահայտված ներքին կապերի մասին, իսկ իր կարծիքով որակյալ ընթերցանության համար անհրաժեշտ է վեր հանել տեքստի ներքին չարտահայտված կապերը և դրա հնարավոր կապերը ունեցած գիտելիքների հետ:

Տեքստերի հասկացման հետ կապված յուրահատուկ մեկնաբանություն է ներկայացնում Մ. Բախտինը: Ըստ նրա՝ «հասկացումը տեքստի մեկնաբանությունն է այլ տեքստերի ու մշակութային ենթատեքստի հետ համադրության արդյունքում»: [47, էջ 104-105]: Նրա մեկնաբանմամբ տեքստը ընկալվում է որպես երկու սուբյեկտների երկխոսային հանդիպում՝ ընկղմված անծայրածիր մշակութային ենթատեքստի մեջ, որը պահանջում է հասկացում կոչվող հատուկ մեթոդ: Թե՛ «Բառային ստեղծագործության Եսթետիկայում» և թե՛ մի քանի այլ ստեղծագործություններում Մ. Բախտինը մեկնաբանում և հիմնավորում է այն տեսակետը, որ հասկացումը իր բնույթով միշտ երկխոսային է: Հասկացման տարբեր ձևերի շփումը համընդհանրության է ձգտում, որը հանդիսանում է հումանիտար մտածողության բնութագրիչներից մեկը, որի որոշիչը երկխոսությունն է: Իր հերթին «երկխոսություն» հասկացությունը խիստ կապված է այնպիսի հասկացությունների հետ ինչպիսիք են հաղորդակցությունը, տեքստը, հասկացումը, մեկնաբանությունը և այլն: Երկխոսության տեսակներից մեկը ներքին երկխոսությունն է ինքն իր հետ, բայց ոչ ներքին մենախոսությունը:

Հենվելով Մ. Բախտինի, «հասկացումը որպես ելակետային տեքստի և հասկացող սուբյեկտի կողմից ստեղծվող հանդիպական ենթատեքստի փոխհարաբերություն» տեսակետի վրա Ա. Կուզնեցովան իր «Ավագ դպրոցականների կողմից ուսումնական տեքստի հասկացման դիդակտիկական հիմնախնդիրները» թեկնածուական ատենախոսության մեջ ասում է. «Ուսումնական տեքստի հասկացման գլխավոր պայմանը դառնում է նրա ընկղմվելը երկու փոխպայմանավորող ենթատեքստերի մեջ.

- դիդակտիկական ենթատեքստ – ուսուցչի գործունեության արդյունք, որը կրթության բովանդակության մեջ ներմուծում է իր զգացմունքաարժեքային վերաբերմունքը, անդրադառնալով աշակերտի անհատականությանը՝ ստեղծում է «կենդանի

գիտելիքներ» կառուցելու նախադրյալներ. օժանդակում է սովորողների «հարցեր սովոր» գործունեության ձևավորմանը, խթանում է դպրոցականներին սեփական կենսափորձի արդիականացմանը, հնարավորություններ է ստեղծում դրա վերակառուցման և կոնկրետացման համար, կազմակերպում է ուսումնական տեքստի համատեղ իմաստավորման գործունեություն.

- «հասկացման» ենթատեքստ – աշակերտի գործունեության արդյունք, որը ստեղծում է բարդ երկխոսային, «իր» և «օտարի» փորձի ու բառի իմաստավորման տարբեր մակարդակները ցույց տվող փոխհարաբերություններն արտահայտող հանդիպական տեքստ, դրանով իսկ շտկում ուսուցչի գործունեությունը» [75]:

Մեր աշխատանքի հիմնական արդյունքներից մեկը լինելու է այն, որ ցույց տանք թե ինչպես է պետք կազմակերպել սովորողի գործունեությունը, որպեսզի այն նպատակաուղղված լինի դեպի հասկացումը, և այս համատեքստում «հասկացումը» նշանակում է գործընթաց, որի միջոցով սովորողը ըմբռնում է իրեն ներկայացված ուսումնական նյութը և այդպիսով ձեռք բերում գիտելիքներ:

Վերը քննարկված մոտեցումներից կարող ենք ընդհանրացնել, որ հասկացման համար կան կարևոր մի շարք պայմաններ: Ուսումնական գործընթացում սովորողների կողմից ուսումնական նյութի հասկացման համար անհրաժեշտ է կիրառել այնպիսի տեխնոլոգիաներ, որոնցում հաշվի են առնված կամ որոնք ապահովում են այդ պայմանները: Այսինքն՝ այդ տեխնոլոգիաները պետք է հնարավորություն ընձեռեն, որպեսզի ուսումնական գործընթացում տեղի ունենա

- **Երկխոսություն**
- **ինքնաանդրադարձ վերլուծություն**
- **հասկացման մակարդակների հաջորդականություն (հերմենևտիկ շրջանների)**
 - **տեքստի ինքնուրույն մեկնաբանություն**

Հասկացումն ապահովելու, ինչպես նաև հետագայում այն ախտորոշելու ու գնահատելու համար կարևոր է պարզել հասկացման տեսակները: Ուսումնասիրողները տարբերակում են հասկացման հետևյալ տեսակները.

- լեզվաբանական

- հոգեբանական
- մանկավարժական կամ դիդակտիկական
- գիտատեսական

Լեզվաբանական հասկացումը լեզվական արտահայտությունների իմաստի և նշանակության պարզաբանումն է: Հոգեբանականը՝ այլ մարդու ներքին աշխարհի պարզաբանումն է, հաղորդակցության ժամանակ փոխըմբռնումը: Մանկավարժականը նոր գիտելիքների և տեղեկատվության յուրացումը: Գիտատեսականը վերաբերում է օրենքների ելության, սկզբունքների, պատճառների, հետևանքների և նման այլ բաների բացահայտմանը:

Ուսումնասիրողները տարբեր մոտեցումներ ունեն նաև հասկացման տիպաբանության վերաբերյալ: Մասնավորապես Գ. Բոգինը լեզվաբանական տեսանկյունից առանձնացնում է հասկացման 3 տիպեր .

«1. **Իմաստավորող հասկացում**, այսինքն՝ նշանային գործառույթով հանդես եկող տեքստի միավորների «ապածածկագրում»: Այս տիպի հասկացումը գերազանցապես տեղի է ունենում լեզվի յուրացման գործընթացում տեքստի ընկալման իմաստային խախտումների ժամանակ, օրինակ, մի իրավիճակում, որտեղ, ի թիվս «ծանոթ բառերի», հանդիպում է նաև իմաստավորման ենթակա «անծանոթ բառ»:

2. **Իմացաբանական հասկացում**, որը ծագում է ճանաչողական տեղեկատվության բովանդակային յուրացման դժվարությունները հաղթահարելիս, տրված նույն տեքստային միավորների կարգով, որոնց հետ բախվում է իմաստավորող հասկացումը:

3. **Ապաառարկայացնող (распредмечивающее) հասկացում**, որը կառուցված է իդեալական իրականության ապաառարկայացման վրա, ներկայացվող առանց ուղղակի առաջադրման միջոցների, բայց ամեն դեպքում առարկայացվող հատկապես տեքստային միջոցներում [52]:

Ուսումնասիրողները որպես հասկացման բնութագրիչներ առանձնացնում են **խորությունը, հստակությունը, ամբողջականությունը և հիմնավորվածությունը:**

Ե. Կորոբովը իր «Հասկացումը որպես դիդակտիկական հիմնախնդիր» հոդվածում բավական սպառնիչ մեկնաբանում է այդ բնութագրիչները [73]:

Հասկացման հատկությունը ընկալվող օբյեկտի հատկությունների, կապերի և հարաբերությունների իմաստավորվածության մակարդակն է: Անբավարար հստակ հասկացումը մենք հաճախ անվանում ենք աղոտ, մշուշոտ, անորոշ:

Հասկացման հիմնավորվածությունը այն հիմքերի գիտակցումն է, որոնցով պայմանավորված է ճիշտ հասկանալու համոզվածությունը: Որքան բարձր է մտածողության տրամաբանվածությունը, այնքան բարձր է հասկացման և՛ սուբյեկտիվ, և՛ օբյեկտիվ հիմնավորվածությունը:

Տեքստի **հասկացման ամբողջականությունը** կարդալու ունակություններին ներկայացվող գլխավոր պահանջներից մեկն է: Տեքստի բավականին ամբողջական հասկացման մասին կարող են վկայել սովորողների այնպիսի ունակությունների առկայությունը, ինչպիսիք են տեքստի բովանդակության ամբողջական իմաստի հասկացումն ու ընդհանուր կողմնորոշման կարողությունը նրանում, տեղեկատվություն քաղելը, տեքստի մեկնաբանումը, տեքստի բովանդակության վերլուծությունը, տեքստի ձևաչափով ինքնաանդրադարձ վերլուծությունը:

Որևէ երևույթի, օբյեկտի ամբողջական հասկացումը բնութագրվում է նրա հնարավոր և երևակայական հատկությունների և դրանց միջև կապերի քանակով: Այլ կերպ ասած՝ օբյեկտի հասկացման ամբողջականությունը ընկալողի օբյեկտի կարևոր, էական, որոշիչ հատկությունները առանձնացնելու կարողությունն է՝ համադրելով դրանք նույն դասին պատկանող համանման օբյեկտների հետ:

Հասկացման խորությունը բնութագրվում է ընկալվող նյութի էության մեջ խորամուխ լինելու աստիճանով: Հասկացման խորությունից կախված՝ տարբերակում են խորը կամ մակերեսային հասկացում [73]:

Տեքստի հասկացման խորությունը կախված է տեքստի բարդությունից կամ իմաստի խորությունից: Տեքստի իմաստի խորությունը կախված է կամ հասկացությունների շղթայի երկարությունից, որոնցից բաղկացած է այն կամ առկա ենթատեքստի պարունակության ծավալից: Ենթատեքստ ասելով՝ սովորաբար հասկանում ենք տեքստի կամ արտահայտության թաքնված, ներքին կամ լրացուցիչ

իմաստը: Սովորողի աշխատանքը ամուր կապված է այդպիսի ենթատեքստերի բացահայտման և վերլուծության հետ:

Այսպիսով, ուսուցման գործընթացում լիարժեք հասկացումը պետք է ունենա առավելագույնս հնարավոր լայնություն, խորություն, հստակություն և հիմնավորվածություն:

Ուսումնասիրողները առանձնահատուկ կարևորություն են տալիս հասկացման մակարդակներին: Ե. Կորոբովը «Հասկացումը որպես դիդակտիկական հիմնախնդիր» հոդվածում ներկայացնում է տարբեր ուսումնասիրողների՝ Ի. Կարպովի, Ս. Գուսևի և Գ. Տուլչինսկիու, Ա. Բրուդնիի և այլոց դասակարգումները [73]:

Ի. Կարպովը օտարալեզու տեքստերի հասկացման համար առանձնացնում է հասկացման հետևյալ չորս մակարդակները.

1. Սկզբնական-ընդհանրական հասկացում, որն առաջանում է տեքստի նախնական մակերեսային ծանոթության արդյունքում (տեքստի ծանոթ տարրերի ճանաչում և ընդհանուր իմաստի ըմբռնումը),

2. Վերլուծական հասկացում (տեքստի բաժանումը տարրական իմաստային միավորների և յուրաքանչյուր տարրի ճշգրիտ իմաստի բացահայտումը),

3. Կրկնակի-վերլուծական հասկացում (օտարալեզու տեքստի հասկացումը մայրենի լեզվով),

4. Անցում հեղինակի լեզվով հասկացմանը (առանց թարգմանության հասկացում):

Ս. Գուսևը և Գ. Տուլչինսկին, խորությունից կախված, տարբերակում են հասկացման հետևյալ չորս մակարդակները.

1. Ընկալվող օբյեկտի ճանաչումը,

2. Վերագրում որոշակի տեսակին, բացատրությունը,

3. Ոչ միայն ընդհանուր, այլ նաև առանձնահատուկ հատկությունների բացահայտումը,

4. Աղբյուրների, նպատակների, շարժառիթների, պատճառների ըմբռնումը:

Այլ հեղինակներ խորության հատկանիշով տարբերակում են հասկացման հետևյալ մակարդակները.

1. Նախնական՝ առարկայի դասելը ամենաընդհանուր կատեգորիայի (ընդհանրացված կերպարի ստեղծում),

2. ընդհանուր առանձնահատկությունների իմաստավորումը,

3. յուրահատուկ առանձնահատկությունների իմաստավորումը:

Հասկացման մակարդակների վերաբերյալ համեմատաբար ամբողջական տեսություն է մշակել Ա. Սմիրնովը: Հասկացման մակարդակների հիմնական բնութագրիչը նա համարում է հասկացման խորությունը: Ըստ խորության՝ նա առանձնացնում է հասկացման յոթ մակարդակներ:

1. Ճանաչվող օբյեկտի դասումը ամենաընդհանուր տեսակին:

2. Առարկայի կամ երևույթի դասումը լավ հայտնի առարկաների ընդհանուր տեսակին:

3. Ճանաչվող առարկայի մասնատումը յուրահատուկ առանձնահատկությունների:

4. Վերլուծության, համադրության, վերացարկման ու կոնկրետացման, ընդհանրացման և մասնավորեցման հիման վրա ամբողջի ընկալումից անցումը առարկայի կամ երևույթի առանձին մասերի ընկալմանն ու նրանց միջև կապերի հասկացումը:

5. Ինդուկցիայի և դեդուկցիայի միջոցով պատճառահետևանքային կապերի բացահայտումը:

6. Յուրացված երևույթների միջև տրամաբանական կապերի հաստատումը:

7. Մարդկանց գործողությունների շարժառիթների բացահայտումը [91]:

Ա. Սմիրնովի կարծիքով հասկացման խորությունը չի սպառում հասկացման մակարդակների տարբերությունը: Հստակությունը հասկացման երկրորդ բնութագրիչն է, որով որոշում է նրա մակարդակները: Հստակության տեսանկյունից Ա. Սմիրնովը տարբերակում է հասկացման հետևյալ մակարդակները.

1. Նախնական հասկացում (հասկացման մասին աղոտ ակնարկներ, հասկացման ծնունդ առնելը):

2. Աղոտ հասկացում (հասկացումն արդեն առկա է, սակայն շատ ընդհանուր, ոչ ծավալուն, անորոշ ձևով):

3. Ոչ բավարար հստակ հասկացում (մարդը դեռ չի կարողանում ընկալած իմաստը բառերով արտահայտել):

4. Հստակ հասկացում (մարդը կարողանում է շարադրել ընկալածը ուրիշին, բայց հիմնականում վերարտադրողաբար, այսինքն բնօրինակ տեքստին հարազատ):

5. Ամբողջական հասկացում (ընկալվածը վերափոխվում է սեփական լեզվի, ենթարկվում է ստեղծագործական վերամշակման՝ սեփական բառերով շարադրանքի) [91]:

Ս. Վասիլևը տարանջատում է հասկացման հետևյալ մակարդակները.

1. Մեկնաբանության մակարդակ (մարդն ի վիճակի է մեկնաբանել յուրացրած տեղեկությունը, որը կարող է և իրականացվել վերարտադրողական մակարդակում):

2. Մեկնողական մակարդակ (մարդը ի վիճակի է մեկնել, բացատրել ինչ-որ բանի իմաստը):

3. Այլընտրանքային մեկնության մակարդակ (մարդը կարողանում է պատճառաբանել մի քանի այլընտրանքային մեկնություններից առավել համապատասխան տարբերակի ընտրությունը):

4. Հանրամատչելիության մակարդակ (գիտական գաղափարների հանրամատչելիացում, դա նրանց բովանդակության փոխանցման կարողությունն է այլ լեզվական միջոցներով՝ առանց գիտական և մաթեմատիկական ապարատի, որը ենթադրում է դրանց խորը իմացություն) [53]:

Կախված հասկացման ամբողջականությունից՝ ուսումնասիրողները երբեմն խոսում են լրիվ չհասկանալու, մասնակի հասկանալու և լրիվ հասկանալու մասին:

Շատ ուսումնասիրողների մոտ էլ, առանց նշելու աղբյուրը, օգտագործվում է հասկացման հաջորդական հետևյալ մակարդակները.

1. Ծանոթության
2. Ճանաչման
3. Մեկնաբանության
4. Անորոշության վերացման
5. Ստեղծագործական

Բացի հասկացման մակարդակներից Ա. Բրուդին առանձնացնում է երեք հիմնական հասկացման գործառույթներ.

1. Իմացական (կոգնիտիվ) (մեկուսի գիտելիքների միավորումը միասնական համակարգի մեջ),

2. Կարգավորիչ (հաղորդակցման փորձի, վարքի կանոնների ու նորմերի հիման վրա սեփական գործողությունների հետևանքների կանխատեսումը),

3. Գաղափարական (հասարակության քաղաքական կյանքի վրա հայեցակետի ծնունդը) [54, էջ 136]:

Ս. Ուստյանցևան սովորողների գիտական գիտելիքների հասկացման ախտորոշման մեջ առաջարկում է կիրառել չափորոշիչներից բաղկացած հետևյալ համակարգը՝ հասկացման խորության մակարդակները բացահայտելու համար.

1. Տեքստում բացահայտվող գիտական դատողության ճշգրիտ, բայց ոչ բառացի վերարտադրություն,

2. Ամբողջ տեքստի ճիշտ վերարտադրություն, որում տվյալ գիտական դատողությունը բացահայտվում, հիմնավորվում, ներկայացվում է օրինակներով,

3. Երևույթի բացատրություն, որը տրված չէ տեքստում, բայց կապված է հիմնական դատողության հետ,

4. Նախադրյալների վերականգնում, որոնց հիման վրա կատարվել են դատողության մեջ պարունակող եզրակացությունները,

5. Դատողություններից կոնկրետ բնույթի եզրակացությունների կատարում

6. Դատողություններից տեսական բնույթի եզրակացությունների կատարում [94]:

Չասկացման հիմնախնդիրների ուսումնասիրության ժամանակ կարևորություն է ստանում մի երևույթ, որը որոշ ուսումնասիրողներ անվանում են չհասկացման պատճառներ, իսկ մյուսները՝ հասկացման դժվարություններ: Ռուս լեզվաբան Ս. Օժոգովը սա անվանում է մի երևույթ, որը առաջ է բերում, պայմանավորում է մյուս երևույթի առաջացումը: Չետևաբար «չհասկացման պատճառները» և «հասկացման դժվարությունները» հանդես են գալիս, ինչպես պատճառ և հետևանք փիլիսոփայական կատեգորիաները [73]:

Ուսումնական նյութի հասկացման դժվարությունները կանխելու նպատակով մանկավարժը պետք է իմանա չհասկացման պատճառները և գտնի հնարներ այդ պատճառները վերացնելու համար:

Մ. Մինովան իր «Ավագ դպրոցականներ ուսումնական նյութի հասկացումը կազմակերպելու համար ուսուցիչների գործունեության կատարելագործումը» ատենախոսության մեջ հասկացման դժվարությունների մասին ասում է. «Սովորողների անհատական առանձնահատկությունները, վերացական հասկացություններով հարուստ յուրահատուկ լեզուն, ժամանակակից դասագրքերում շարադրված նյութի բովանդակությունն ու տրամաբանությունը, «ընդհանուր ճակատի» առկայությունը ուսուցման կազմակերպման խմբային եղանակի ժամանակ դժվարացնում են դպրոցականների ուսումնական նյութի յուրացման գործընթացը» [82, էջ 9]:

Ե. Կորոբովը «հասկացումը՝ որպես դիդակտիկական խնդիր» հոդվածում հասկացման դժվարությունները ներկայացնում է ավելի դասակարգված՝ դրանք բաժանելով մի քանի բնույթների. «Առաջինը՝ մաքուր բառագիտական բնույթի է, երբ լավոր կամ կարդացվող բառը աշակերտի համար դատարկ հնչյուն է, իրական իմաստից զուրկ: Երկրորդը կապված է, այսպես կոչված, փոխաբերական և թաքնված իմաստի (ենթատեքստի) հասկացման հետ: Երրորդ դժվարությունը առաջանում է շեղված դատողության հասկացման հետ կապված» [73]:

Չհասկացման պատճառները բավականին շատ են: Ե. Կորոբովը, խմբավորելով այդ պատճառները առանձնացնում է հետևյալ տեսակները՝ հոգեբանական, դիդակտիկական, լեզվաբանական, տրամաբանական, ֆիզիոլոգիական:

Ֆիզիոլոգիական պատճառներից են հոգևածությունն ու կարդալու վատ պայմանները: Հասարակական տրանսպորտում կարդալու արդյունքում հասկանալի ավելի դժվար է, քան տանը, հարմարավետ աթոռին նստած: Դրական ազդեցություն կարող է ունենալ նաև լավ տրամադրությունը:

Լեզվաբանական պատճառներից են առանձին բառերի, հասկացությունների իմաստի չիմացությունն ու նախադասության բարդ կառուցվածքը:

Չհասկացման դիդակտիկական պատճառները հիմնականում կապված են ուսումնական տեղեկատվության բարդ բովանդակության, ուսուցչի անհաջող բացատրությունների, հասկացման տեղեկատվական բազայի բացակայության կամ անբավարարության հետ: Այսինքն՝ հեղինակները ուղղակի բարդ են գրում տվյալ տարիքային ուսումնական խմբի կարողալ հասկանալու կարողությունների համեմատ:

Տրամաբանական պատճառները կապված են սովորողի հասկացման տրամաբանությանը չտիրապետելու հետ, այսինքն՝ նրա մոտ տրամաբանական գործողությունների (վերլուծություն, համակցում, վերացարկում, կոնկրետացում, ընդհանրացում, համեմատում և այլն) անբավարար ձևավորվածության հետ:

Հոգեբանական պատճառները կապված են ուշադրության, հիշողության, երևակայության ու կամքի հետ: Երբ ընթերցողը կարդալու հետ զուգահեռ զբաղված է ինչ-որ բանով, ապա շատ հավանական է, որ տեքստը չի հասկանա: Եթե ընթերցողը մոռանում է քիչ առաջ կարդացածը, ապա բնականաբար չի կարողանա հասկանալ կարդացածի ընդհանուր իմաստը: Հոգեբանական պատճառների շարքում շատ կարևոր է դիտարկել նաև սովորողի հուզական վիճակը, որը մի կողմից ազդում է հասկանալու որակի վրա, մյուս կողմից պայմանավորված է հասկանալու հանգամանքով: Հասկանալը կամ չհասկանալը ազդում են սովորողի էմոցիոնալ վիճակի վրա: Չհասկանալու դեպքում առաջանում են բացասական լարվածություն, անվստահություն, վախ, հուսահատություն, որոնք խանգարում են հետագա աշխատանքին, իսկ հասկացումը ծնում է դրական էմոցիաներ, խթանում է ճանաչողական գործընթացներն ու կամային դրսևորումները:

Յու. Սենկոն և Մ. Ֆրոլովսկայան «Հասկացման մանկավարժություն» գրքում նշում են հասկացման դժվարության ևս մեկ աղբյուր, ուսուցչի սուբյեկտով պայմանավորված դժվարությունը. «Ավանդաբար իր գործունեության մեջ ուսուցիչը հասկացումը կառուցում է հիմնականում «ես և անձայն առարկան» կապի հարաբերություններում, չնայած գերազանցապես աշխատում է երրորդ դաշտում, որտեղ հասկացման դժվարությունները էականորեն աճում են «ես և Ուրիշը» անսահման հարաբերությունների հաշվին: Իսկապես, եթե առարկայական դաշտում հասկացումը կառուցվում է «ինչ գոյություն ունի, այն ապացուցված է» գծապատկերով,

տրամաբանական դաշտում «ինչն ապացուցված է, այն գոյություն ունի», ապա երրորդ դաշտում միևնույն հարցի վերաբերյալ կարծիքները, դատողությունները կարող են լինել այնքան, որքան բանավեճի մասնակիցներն են, նույնիսկ ավելին: Հասկացման բարդությունը երրորդ դաշտում մեծանում է ոչ միայն ակտիվ սկզբնաղբյուրի հաշվին, որը հանդիսանում է Ուրիշը (նրա շարժառիթները, նպատակները, փորձը), այլ նաև այդ իրադրության մեջ ուսուցչական «եսի» ներմուծման և սեփական փորձի արտացոլման հաշվին: Այստեղ էական դեր ունեն վստահությունը, մասնակցությունը, ուրիշին առանց գնահատական տալու ընդունումը: Ավանդության համաձայն՝ ընդունված է, որ սովորողները պետք է վստահեն իրենց ուսուցչին, սակայն ավելի էական է հակառակը՝ արդյոք ուսուցիչը վստահում է իր աշակերտներին» [121]:

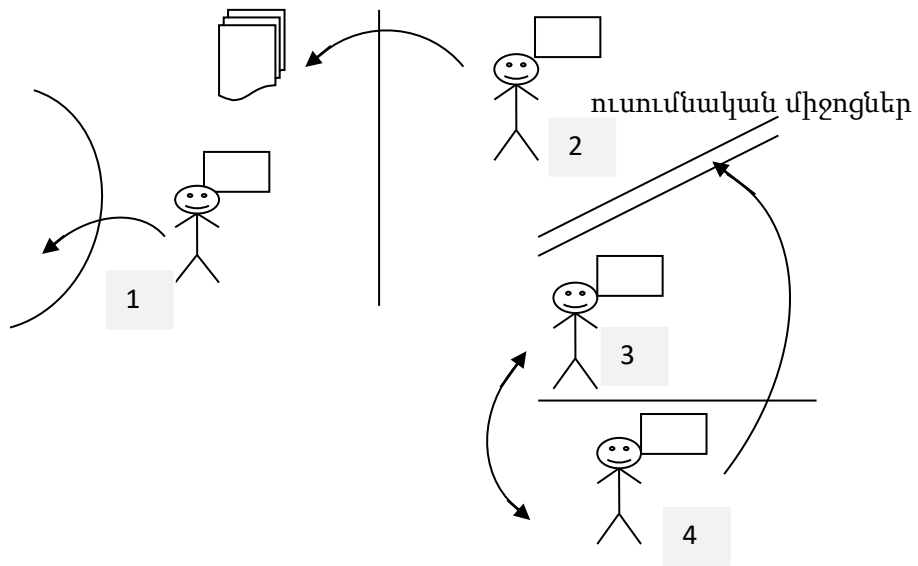
Այս երևույթը Մ. Բախտինը երկխոսությունների դասակարգման մեջ անվանում է ենթարկվածության երկխոսություն, որն առաջանում է երկխոսության սուբյեկտներից մեկի դիրքի, հեղինակության պատճառով նրա արտահայտած կարծիքի աներկբա ընդունումից: [46, էջ 134]:

Ոչ մի ուսուցիչ բարձր գնահատական չի նշանակում սովորողին այն բանի համար, որ դասը պատմելու ժամանակ դատողությունների ու երկխոսության, ռեֆլեքսիվ դիրք դուրս գալու, կամ հերմենևտիկ շրջանի նոր մակարդակ ելնելու հաշվին աշակերտը նոր բան հասկանա, կամ հասկացման մակարդակը ավելի խորանա: Դրան հակառակ Ռիվինի կամ հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով աշխատելու ժամանակ սովորողը դիրքորոշված է երկխոսության (այն է՝ քննարկման), քննարկումների ժամանակ հաճախակի է դուրս գալիս ռեֆլեքսիվ դիրք, և որ ամենակարևորն է, պատրաստ է ընդունելու, ամրագրելու, որ այդ քննարկման շնորհիվ նա նոր մակարդակով սկսեց հասկանալ, ընկալված նյութը:

Որակյալ ուսուցման իրականացման հիմնահարցերը

Նախորդ ենթագլխի վերջում մենք սահմանեցինք, թե ինչ է որակյալ ուսուցումը: Այժմ փորձենք վեր հանել ուսուցման որակի վրա ազդող օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոնները:

Այդ նպատակով նախ դիտարկենք ուսուցման կազմակերպան սկզբունքային գծանկարը:



Գծանկար 1. Ոսուցման կազմակերպումը

Գծանկարից երևում է, որ կան բնական երևույթներ, որոնք մարդուց անկախ են և ունեն իրենց օրենքներն ու օրինաչափությունները: Հետագոտող գիտնականը (դիրք 1) իր առջև խնդիր է դնում ուսումնասիրել որևէ երևույթի օրինաչափությունները և հասկանալ դրանք: Բացահայտածը, հասկացածը և շարադրում է տեքստերի ձևով: Այդպես առաջանում են շրջապատող աշխարհի մասին գիտական պատկերացումները: Մյուսները այդ երևույթը կարող են հասկանալ՝ ուսումնասիրելով և ըմբռնելով տեքստերը: Այստեղ առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում հատուկ կազմակերպված կրթությունը՝ որպես միջնորդ կուտակված փորձի վերարտադրության համար: Դրա համար կրթության ոլորտի պատասխանատուները, որոշում են կրթության նպատակը, բովանդակությունը, չափորոշիչները, իսկ մեթոդիստ մանկավարժները (դիրք 2) այդ գիտական տեքստերը ձևափոխում են ուսումնական տեքստերի՝ ուսումնական միջոցների: Այնուհետև ուսուցիչների (դիրք 3) միջնորդությամբ այդ ձևափոխված տեքստերը պետք է ուսուցանվեն աշակերտներին (դիրք 4), որպեսզի վերջիններս ձեռք բերեն այն գիտելիքները, պատկերացումները, ինչը որ արդեն հասկացված և բացահայտված է:

Գծանկարից կարելի է եզրակացնել, որ ուսուցման որակը կախված է առնվազն.

- կրթության նպատակներից և բովանդակությունից,
- ուսուցման գործընթացի սուբյեկտներից,
- ուսումնադաստիարակչական գործընթացից (ուսուցման կազմակերպման ձևեր, մեթոդներ, տեխնոլոգիաներ),
- ուսումնական գործընթացի և արդյունքի գնահատումից:

Հայաստանի Հանրապետությունում կրթության նպատակների և բովանդակության առիթով ընդունվել են բազմաթիվ օրենքներ և ենթաօրենսդրական ակտեր: Հանրակրթության նպատակը ձևակերպված է ՀՀ կրթության մասին օրենքի հոդված 18-ում և ՀՀ հանրակրթության մասին օրենքի հոդված 5-ում. «Հանրակրթության նպատակը սովորողների մտավոր, հոգևոր, ֆիզիկական և սոցիալական որակների համակողմանի և ներդաշնակ զարգացումն է, անձի՝ որպես ապագա քաղաքացու ձևավորումը, մասնագիտական կողմնորոշումը, նրան ինքնուրույն կյանքի և մասնագիտական կրթությանը նախապատրաստելը» [13 և 10], ինչպես նաև ՀՀ կրթության մասին օրենքի հոդված 4-ում. «Կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության հենքն ազգային դպրոցն է, որի գլխավոր նպատակը մասնագիտական պատշաճ պատրաստվածությունն ունեցող և համակողմանիորեն զարգացած, հայրենասիրության, պետականության և մարդասիրության ոգով դաստիարակված անձի ձևավորումն է» [13]:

Իսկ կրթության բովանդակությանը ներկայացվող ընդհանուր պահանջները ձևակերպված են ՀՀ կրթության մասին օրենքի հոդված 11-ում. «1. Կրթության բովանդակությունը հասարակության հոգևոր, տնտեսական և սոցիալական առաջընթացի հիմնական գործոններից մեկն է և նպատակաուղղված է երիտասարդ սերնդի դաստիարակմանը, պատշաճ վարքի և վարվելակերպի ձևավորմանը, անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացման, նրանց ինքնորոշման և ինքնադրսևորման համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծմանը, քաղաքացիական հասարակության կայացմանը և զարգացմանը, իրավական պետության ստեղծմանն ու կատարելագործմանը:

Կրթության բովանդակությունն ապահովում է՝

1) սովորողների աշխարհաճանաչման ձևավորումը գիտելիքների և կրթական ծրագրերի ժամանակակից մակարդակին (աստիճանին) համապատասխան.

2) սովորողների կողմից ազգային և համամարդկային մշակութային արժեքների յուրացումը.

3) հասարակության կատարելագործումը և ազգի զարգացման նոր մակարդակ ապահովող ժամանակակից անհատի ու քաղաքացու ձևավորումը.

4) հասարակության մտավոր ներուժի և աշխատուժի վերարտադրությունն ու զարգացումը» [13]:

Բացի օրենքներից, կրթության բովանդակության ձևավորման վրա մեծ ազդեցություն են ունենում կրթության զարգացման 2001-2005 և 2010-2015 թվականների պետական ծրագրերը: Մասնավորապես 2001-2005 թթ. «Կրթության զարգացման պետական ծրագրում» ասված է. «Երկրի սոցիալ-տնտեսական ծանր վիճակով պայմանավորված՝ կրթության ոլորտում առաջացել են բազմաբնույթ հիմնախնդիրներ: Բնակչության կենսամակարդակի շարունակական անկումը և հարածուն աղքատությունը նույնպես անմիջաբար արտացոլվել են կրթության համակարգում, և նշված գործոնների հանրագումարը բացասաբար է ազդել կրթության որակի վրա՝ հանգեցնելով բնակչության համընդհանուր կրթվածության անկման» [115 և 116]:

Ինչպես հետխորհրդային շատ պետություններում, այնպես էլ Հայաստանում, կրթության որակի բարձրացման և միջազգային չափանիշներին համապատասխանեցնելու նպատակով իրականացվեցին մի շարք բարեփոխումներ: Այդ բարեփոխումները դրսևորվեցին մի քանի ուղղություններով: Դրանցից մեկը նոր առարկաների ներմուծումն էր հանրակրթական դպրոցի բովանդակության մեջ («Քաղաքացիական կրթություն», «Կյանքի հմտություններ», «Մարդու իրավունքներ», «Հայոց եկեղեցու պատմություն», «Հայրենագիտություն», «Ես և շրջական աշխարհը», «Առողջ ապրելակերպ» և այլն): Այսպիսով, բովանդակության ուռճացումով փորձ էր արվում կրթությունը համապատասխանեցնել ժամանակակից պահանջներին: Ներկա պահին այն ներառում է 25 ուսումնական առարկա, և այդ թիվը դեռ աճում է: Սակայն միջազգային փորձը վկայում է, որ կրթության էքստենսիվ զարգացումը չի բերում կրթության որակի բարձրացման: Ինչպես իրավացիորեն նշում է Օ. Միքայելյանը իր

«Հանրակրթության բովանդակության վերանայման անհրաժեշտությունը» հոդվածում
«Ակնհայտ է, որ կրտսեր դպրոցի աշակերտի վրա դրվող կրթական բեռը շատ ծանր է:
Այն չի համապատասխանում ո՛չ տարիքին, և ո՛չ էլ կարիքին: ... Միայն դրված բեռը
հոգնեցնում և, ի վերջո, հուսալքում է աշակերտին, իսկ դպրոցը ձգող լինելու փոխարեն՝
դառնում է վանող» [24, էջ 14]:

Բարեփոխումների մյուս ուղղությունը տասնամյա կրթությունից անցումն էր
տասներկուամյա կրթության: Թվում էր, դրանով կթեթևացվեր սովորողների ծանրա-
բեռնվածությունը: Սակայն դա տեղի չունեցավ: Դրա ապացույցն այն է, որ 2011
թվականից դրվեց առարկայական չափորոշիչների, ծրագրերի բեռնաթափման խնդիր:
Որոշվեց նվազագույնը 10-15 %-ով բեռնաթափել և լրամշակել առարկայական չափ-
որոշիչները, ծրագրերն ու դասագրքերը: Իհարկե, որոշ չափով բեռնաթափվեցին և
լրամշակվեցին առարկայական չափորոշիչները, ծրագրերը, սակայն այն հարցերը թե
արդյո՞ք դա բավարար է, թե՞ ոչ, կամ ի՞նչ սկզբունքներով դրանք կատարվեցին,
լրացուցիչ ուսումնասիրություն են պահանջվում: Մեր կարծիքով իրականացվել են
ապրիորի՝ առանց որևէ գիտական և մեթոդաբանական հիմքի:

Մինչ 12-ամյա կրթության անցնելը հանրակրթական դպրոցի նոր բովանդա-
կությունը մշակելու համար 2004 թվականին կառավարության կողմից հաստատվեցին
«Հանրակրթության պետական կրթակարգ» և «Միջնակարգ կրթության պետական
չափորոշիչ» նորմատիվային փաստաթղթերը [11, էջ 40-56 և 23, էջ 57-109]:

Կրթակարգում հակիրճ ներկայացված էին կատարվելիք բարեփոխումների
ռազմավարությունը, հանրակրթության նպատակները, ուսուցման կազմակերպման և
գնահատման հիմնական սկզբունքները, դպրոցի շրջանավարտի նկարագրին ու
ուսուցիչներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները, իսկ չափորոշիչը կոչված էր
որոշելու մարդու անհրաժեշտ հենքային գիտելիքների բովանդակությունն ու
նվազագույն ծավալը և կարողությունների այն նվազագույն մակարդակը, որին
պարտադիր կերպով պիտի հասնի յուրաքանչյուր սովորող՝ ժամանակակից
աշխարհում կողմնորոշվելու և քիչ թե շատ արդյունավետ հասարակական ու
անձնական նպաստավոր գործունեություն ծավալելու համար:

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կողմից 2014 թվականին մշակված «Կրթության բարելավում» ծրագիր գործառնական ձեռնարկում» գրված է. «Ընդհանուր միջնակարգ կրթության շրջանակներում անհրաժեշտ է վերանայել սովորողների ունակությունների նկատմամբ պահանջները՝ ուսուցման գործընթացում նյութերը մտապահելու փոխարեն շեշտադրումը դնելով քննադատական և վերլուծական մտածելակերպի զարգացման վրա: Առարկաների բովանդակային բաղադրիչը պետք է վերանայվի՝ այն համապատասխանեցնելով 21-րդ դարի գիտելիքահեն տնտեսության, կրթության գլոբալիզացման և դիվերսիֆիկացման կարիքներին և ժամանակակից երեխաների իմացական ու մասնագիտական պահանջներին: Դասավադման և սովորողների գնահատման հնացած եղանակներն ու մեթոդները փոխարինվելու են նոր արդիական մոտեցումներով: Այդ բոլոր խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ է կիրառել նոր մոտեցումներ և սկզբունքներ, վերանայել կրթակարգը, ուսումնական ծրագրերը և ուսուցման մեթոդաբանական ուղղությունները՝ համապատասխանեցնելով՝ Պետական կրթական չափորոշիչին» [7]:

Այսպիսով թե՛ նորմատիվ փաստաթղթերում, թե՛ ծրագրերում ամրագրվեցին բազմաթիվ ժամանակակից պահանջներից բխող դրույթներ, սակայն դրանց իրականացումը դեռևս հեռու է ցանկալի մակարդակից: Չափորոշիչներում ամրագրված են ժամանակակից մոտեցումներ (ստեղծագործականության, քննադատական մտածողության զարգացում), սակայն դասագրքերում տրված է հսկայածավալ գիտական տեղեկատվություն և յուրացման համար անհրաժեշտ գիտական գիտելիքներ: Արդյունքում առկա է անհամապատասխանություն՝ չափորոշիչների, ծրագրերի ու դրանց իրականացման համար ստեղծված դասագրքերի միջև: Իսկ ամենավատն այն է, որ կրթության արդյունքների ստուգման համար իրականացվող թեմատիկ, ամփոփիչ ստուգողական գրավորների և ավարտական քննությունների ժամանակ հիմնականում ստուգվում է մեխանիկական մտապահումը:

Իրենց հերթին կատարյալ չեն նաև չափորոշիչները: Առարկայական չափորոշիչները հիմնական դպրոցում հիմնականում ունեն երեք մակարդակ՝ Ա, Բ, Գ: Այսինքն, կա բոլորի համար պարտադիր նվազագույն Ա մակարդակի պահանջը և ոչ պարտադիր Բ միջին և Գ բարձր մակարդակների պահանջը: Օրինակ՝ «Հանրակրթական հիմնական

դպրոցի «Հայոց պատմություն» առարկայի չափորոշիչ և ծրագիր» փաստաթղթի 6-րդ դասարանի չափորոշչում [8 էջ 13] գրված է.

Աղյուսակ 2

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>Իմանա՝ Վանի թագավորության գոյության ժամանակահատվածը, մայրաքաղաքը, պետության տարբեր անվանումները</p> <p>Կարողանա՝ արքաների անունները թվարկել ըստ ժամանակագրական հաջորդականության՝ նշելով մի քանի արքաների գահակալման տարեթվեր</p>	<p>Իմանա՝ արքաների անունները և գործերը Ասորեստանի հետ բախումների մասին, Էրեբունի ամրոցի հիմնադրման ժամանակը, վայրը, հիմնադրի անունը</p> <p>Կարողանա՝ բնութագրել Վանի թագավորությունը որպես համահայկական պետություն, բնութագրել առանձին արքաների ներքին և արտաքին քաղաքականությունը</p>	<p>Իմանա՝ Արարատյան թագավորության պետական կառուցվածքը և նրա տարրերը, Վանի թագավորության հզորացման, թուլացման և անկման պատճառները, Վանի թագավորության դերը Հայոց պատմության մեջ</p> <p>Կարողանա՝ ներկայացնել Վանի թագավորության հզորացման, թուլացման և անկման պատճառները</p>

Տարբեր մակարդակների պահանջի հիմնական իմաստն այն է, որ սովորողներից յուրաքանչյուրից պահանջվի ուսումնասիրվող նյութի յուրացման մակարդակ՝ իր կարողություններից և ընդունակություններից ելնելով: Այսինքն, սահմանված է նվազագույն պարտադիր շեմը, և դրանց հաջորդող ևս երկու ավելի բարձր մակարդակներ: Նախկին գնահատման համակարգում դա շատ լավ ընկալելի էր. սովորողը նվազագույն պահանջը յուրացնելիս ստանում էր բավարար, միջև մակարդակի

դեպքում՝ լավ և բարձրի դեպքում՝ գերազանց: Գործող տասը բալային գնահատման համակարգում այդ համապատասխանեցումը դառնում է ավելի խրթին: Խնդիրն ավելի է բարդանում չափորոշչային պահանջներում առկա խոտանի պատճառով: Բերված օրինակում թագավորների անունների իմացությունը համարվում է Բ մակարդակի գիտելիք, սակայն Ա մակարդակում պահանջվում է որ սովորողը կարողանա թվարկել թագավորների անունները ըստ ժամանակագրական հաջորդականության: Հետաքրքիր է, թե առանց թագավորների անուններն իմանալու, սովորողը ինչպես պետք է դրանք թվարկի, այն էլ՝ ժամանակագրական հաջորդականությամբ: Ավելին, ինչպես նշում են Գ. Մելիքյանն ու Ս. Գալոյանը, «Չափորոշչահեն կրթությունը Հայաստանի Հանրապետությունում» հոդվածում. «Առարկայական չափորոշիչներում չի հաջողվել «պահանջներին» հաղորդել պատշաճ ստուգություն և ճշգրտություն: Եթե «պատկերացում կամ գաղափար ունենալ», «գիտակցել», «կարևորել» բառերը որակական նկարագրությունների համար պիտանի են, ապա ամենևին պիտանի չեն սովորողների գիտելիքների ու կարողությունների որոշակի կոնկրետ մակարդակ մատնանշելու տեսանկյունից: «Պահանջները հաճախ չեն բավարարում նաև պարզից բարդ անցման սկզբունքին ու չեն փոխլրացնում միմյանց» [21, էջ 10]:

Այս ու նման այլ բարդությունների և ուսուցիչների որոշ մասի չափորոշիչներով աշխատել չցանկանալու պատճառով Հայաստանում դեռևս ուսուցումը հիմնված է դասագրքի վրա: Գ. Մելիքյանը և Ս. Գալոյանը նույնպես նշում են, որ իրենց կատարած հետազոտություններն ու մշտադիտարկումները ցույց են տալիս, որ ուսուցիչների զգալի մասը չի ընկալում և գնահատում առարկայական չափորոշիչի դերն ուսումնական գործընթացի կազմակերպման գործում, և այն չի օգտագործում որպես ուսուցման հիմնական գործիք: Ուսուցիչները դասը պլանավորելիս հիմք են ընդունում հիմնականում դասագիրքը, լավագույն դեպքում՝ առարկայական ծրագիրը:

Ուսուցչի բոլոր սպասումները դասագրքից են, քանի որ դասագիրքը նրանց կողմից ընկալվում է որպես ուսուցման կարևորագույն բաղադրիչ, համարյա թե միակ աղբյուր: Մինչդեռ չափորոշիչների վրա հիմնվող կրթության իմաստն այն է, որ ուսուցիչն ազատություն ունենա դասագրքից բացի օգտագործելու այլ աղբյուրներ և նյութեր:

Բովանդակության (չափորոշիչի, կամ կրթակարգից բխող պահանջի) բաղադրիչ է ճանաչողությունը: Ինչպես տեսանք նախորդ գլխում, որոշ գիտնականներ ուսուցումը բնութագրել են որպես ճանաչողություն: Եվ դա պատահական չէ: Մարդկությանը միշտ էլ հետաքրքրել է իր շուրջը կատարվող երևույթները, և մարդիկ անհիշելի ժամանակներից փորձել են հասկանալ և ճանաչել դրանք՝ տարաբնույթ իրավիճակներում կողմնորոշվելու և դրան համապատասխան գործողություններ կատարելու համար: Առանձին անհատներ, ուսումնասիրելով բնական երևույթները, տվել են դրանց բացատրությունները, դրանք ձևակերպել որպես օրենքներ կամ օրինաչափություններ: Կուտակված փորձը հաղորդվել է սերունդներին, որը հասկանալու շնորհիվ նրանք էլ իրենց հերթին էլ ավելի են հարստացրել այն: Պատմականորեն կուտակված մեծ փորձը աստիճանաբար տրոհվել է ճյուղերի և առանձնացել են գիտությունները, տարբեր իրավիճակներում գործելու ունակությունները, աշխատանքային հմտությունները և այլն:

Սկզբում այն փոխանցվում էր տարերայնորեն, բայց ինչ-որ ժամանակահատվածում, երբ կուտակված փորձի ծավալները մեծացան, այդ տարերայնորեն փոխանցմանը փոխարինեց նպատակային կազմակերպված ուսուցումը: Աստիճանաբար կրթությունը սկսեց ավելի շատ ներառել գիտական գիտելիքների և անհրաժեշտ հմտությունների ուսուցումը: Սակայն իրենց հերթին զարգանում էին գիտական գիտելիքների ծավալները, ուստի ընդհանուր «ուսումնական ծրագրերում» արդեն ընդգրկվում էին այդ հարուստ գիտական փորձի ամենակարևոր և ընդհանուր օրենքներն ու օրինաչափությունները, որոնք անհրաժեշտ էին սովորողին աշխարհաճանաչողության համար:

Փաստորեն կարելի է ասել, որ մարդկության գործունեության հիմնական և նույնիսկ գլխավոր ուղղությունը ճանաչողությունն է, որն իրականացվում է երկու ուղղությամբ: Մեկը, երբ փորձում են հասկանալ բնական երևույթների էությունը՝ դրանք ուսումնասիրելու միջոցով, մյուսը՝ երբ արդեն ուսումնասիրվածը, բացահատվածը, որը շարադրված է գրավոր տեքստերի ձևով, հասկանում են այդ տեքստերն ըմբռնելու միջոցով:

Այդ իսկ պատճառով ուսուցումը նույնպես հասկանալու, ըմբռնելու գործընթաց է, միայն ոչ թե երևույթներն անմիջապես ուսումնասիրելու, այլ շարադրված տեքստերը հասկանալու միջոցով: Ուստի այդ իմաստով կրթությունը կարելի է բնորոշել որպես հասկացման մանկավարժություն [28, էջ 26]:

Մանկավարժության բազիսը, խնդիրը դառնում է **հասկանալը**, իսկ մնացածը՝ (ուսումնական տեքստեր, դպրոց, ուսուցիչ, դասարաններ, ուսումնական ծրագրեր և այլն) միջոցներ՝ այն կազմակերպելու համար:

Թեև թե՛ կրթության նպատակը, թե՛ ուսումնական ծրագրերը ձևակերպելիս հեղինակները խիստ կարևորում են հասկացման խնդիրը, սակայն ուսումնական գործընթացում չկան հատուկ այդ նպատակի իրականացմանն ուղղված քայլեր: Այնուամենայնիվ, ուսումնական գործընթացների ժամանակ աստիճանաբար աշակերտների մեջ ձևավորվում են գրավոր տեքստ հասկանալ - ըմբռնելու և բանավոր տեքստ հասկանալ - ըմբռնելու որոշակի ունակություններ (կարելի է նաև ասել որակներ): Այդ որակներին յուրաքանչյուր աշակերտ հասնում է ինքնուրույն, և այն դրսևորվում է խիստ յուրովի:

Կրթության բովանդակության մեջ կարևոր տեղ ունեցող ճանաչողության խնդիրը դրսևորվում է 2 ձևով՝ հասկանալ ճանաչել և իմանալ ճանաչել: Ի՞նչ է նշանակում սրանցից յուրաքանչյուրը: Մենք քննարկեցինք թե ինչ է նշանակում հասկանալը (հասկանալ ճանաչելը): Ի՞նչ է իմանալ ճանաչելը: Մանկավարժական պրակտիկայում ուսումնական ծրագրի շատ տարրեր նախ ուսուցանվում են աշակերտներին ոչ թե որպես գիտելիք հասկանալու, այլ հենց իմանալ ճանաչելու համար: Հետագայում դրանք դառնում են այն գործիքները, միջոցները, որոնցով երեխաները պետք է հասկանան ուսուցանվող կամ ընթերցված նյութը: Դրանց օրինակները շատ են՝ տառերը, թվերը, կետադրական նշանները և այլն: Կան երևույթներ, որոնց աշակերտները ցածր դասարաններում ծանոթանում են ուղղակի իմանալու համար և հետագայում (ավելի բարձր դասարաններում) դրանք ուսումնասիրում՝ հասկանալու համար: Ցանկացած առարկայական հայեցակարգում հնարավոր է կարդալ «սովորողը պետք է իմանա», կամ «սովորողը պետք է ծանոթ լինի ...» ձևակերպումները, իսկ կոնկրետ չափորոշչային պահանջների մասում ուղղակի սյունակով տրված է, թե ինչ պետք է

իմանա սովորողը և այդտեղ կան բազմաթիվ տեղեկատվական բնույթի գիտելիքներ (օրինակ թագավորների կառավարման տարեթվեր, Յայաստանում հանդիպող ձկների տեսակները, քիմիական ռեակցիաների տեսակները, գրական ժանրերը և այլն):

Մանկավարժական պրակտիկայում բնագիտական առարկաները հիմնականում դասավանդվել են՝ խնդիր դնելով, որ աշակերտները հասկանան դասավանդվող նյութի էությունը: Այդ նպատակով դասի տեսական մասին միշտ հետևում են գործնական վարժություններ, խնդիրներ, որոնց միջոցով հնարավոր է պարզել, թե արդյո՞ք աշակերտը հասկացել է նյութի էությունը: Սակայն այլ է վիճակը հումանիտար առարկաների դասավանդման պրակտիկայում, թեպետ այստեղ նույնպես հռչակված է նույն խնդիրը: Սակայն իրականում շատ դժվար է այստեղ պարզել, արդյո՞ք աշակերտը թեման հասկացավ, թե գիտի (իմացավ): Դրանից խուսափելու համար փորձ է արվում հումանիտար առարկաների համար նույնպես առաջադրել խնդիրներ, վարժություններ, թեստեր՝ փորձելով դրանք մոտեցնել բնագիտական առարկաներին: Մյուս կողմից այնքան է աճել բնագիտական առարկաների բովանդակության ծավալը, որ ժամանակային առումով դրանց յուրացման ամրապնդումը վարժությունների, խնդիրների միջոցով դարձել է անհնարին: Ուստի այստեղ էլ օգտվում են հումանիտար առարկաների փորձից և շատ թեմաներ ուսուցանվում են աշակերտներին ուղղակի միայն տեքստերի ձևով, առանց վարժությունների և խնդիրների: Պարզելու համար յուրացման մակարդակը՝ ուղղակի հարցում է անցկացվում, և եթե աշակերտը կարողանում է վերարտադրել կարդացածը, լսածը, սովորածը, համարվում է, որ նա դասը գիտի, հասկացել է: Սակայն մենք արդեն նշել ենք, որ մեծ տարբերություն կա գիտենալ- իմանալու և գիտենալ-հասկանալու մեջ: Կամ եթե փորձենք ասածը վերարտադրել Ա. Սմիրնովի սահմանած հասկացման մակարդակների լեզվով, ապա միայն վերարտադրածը լսելով դժվար կլինի պարզել՝ սովորողը որ մակարդակով է հասկացել, հստակ հասկացմա՞ն, թե՞ ամբողջական հասկացման:

Դրա հիմնական պատճառներից մեկն այն է, որ յուրացման համար անհրաժեշտ գիտելիքների անընդհատ աճը և դրանք կարճ ժամանակամիջոցում յուրացնելու անհնարինությունը հանգեցրին նրան, որ գիտելիքների յուրացմանը աստիճանաբար

սկսեց փոխարինել պարզ մտապահումը, իսկ վերջինս խիստ կախված է անհատի հիշողությունից և հաճախ կարող է լինել կարճաժամկետ:

Հասարակությունը գնալով ավելի ու ավելի է կարևորում ոչ միայն որոշակի գիտելիքներ ունեցող և որոշակի արժեքներ կրող, այլ նաև ստեղծված իրադրություններում ճիշտ կողմնորոշվելու և մտահաղորդակցական որոշակի կարողություններով ու հմտություններով, ստեղծագործական կարողություններով օժտված անհատներ կրթելն ու դաստիարակելը: Պակաս կարևոր չի համարվում նաև ինքնուրույն սովորել կարողանալու հմտությունը: Սա է պատճառը, որ գիտելիքը այսօր արդեն չի դիտվում կրթության միակ միավորը և կրթակարգում, պետական չափորոշիչներում, բազմապիսի մանկավարժական ձեռնարկներում ու հոդվածներում նշվում են տարբեր կարողություններ ու հմտություններ, որոնք պետք է ձեռք բերեն սովորողները ուսումնառության արդյունքում: Դա արտահայտված է նաև տարբեր գիտնականների կողմից առաջարկված դիդակտիկական մոդելներում (Բ. Բյում, Օ. Դոլժենկո, Վ. Գուզեն, Վ. Սիմոնով և Ե. Չեռնենկո, Ի. Լերներ, Լ. Վիգոտսկի, Պ. Գալպերին, Վ. Կրուպիչ և այլք), որտեղ նրանց կողմից ներկայացված էին կրթության բովանդակության յուրացման աստիճանների դասակարգումները: Յուրացման աստիճանների կամ մակարդակների տեսքով պատկերացումներ ներկայացված են նաև Վ. Բեսպալկոյի, Վ. Պոլոնսկու և ուրիշների աշխատանքներում: Այս աշխատանքներում այդ մակարդակները դիտարկվում են երկու տարբեր տեսանկյուններից: Առաջին՝ որպես տարբեր որակի **գործունեության տեսակներ**, և երկրորդ՝ որպես այդ գործունեության արդյունքի **տարբեր որակներ**:

Վ. Սիմոնովը և Ե. Չեռնենկոն այդ դասակարգումը կատարում են հետևյալ կերպ.

1. ճանաչում,
2. հիշողության մեջ ամրապնդում,
3. ըմբռնում,
4. պարզ կարողություններ և հմտություններ, գիտելիքների կիրառման ամրապնդված եղանակներ պրակտիկ գործունեության մեջ,

5. տեղափոխություն՝ նախկինում յուրացված հմտության դրական ազդեցությունը նորերին տիրապետելու համար [87]:

Բ. Բյուժի տաքսոնոմիան ունի իրար հաջորդող 6 աստիճան.

1. գիտելիք,
2. հասկացում,
3. կիրառում,
4. վերլուծություն,
5. սինթեզ,
6. գնահատում [51]:

Ըստ L. Վիգոտսկու դասակարգման՝ կրթության բովանդակության յուրացման աստիճանները երեքն են՝

1. վերարտադրողական աստիճան,
2. վերակառուցողական աստիճան,
3. եղանակների, այսինքն՝ մտածողական օպերացիաների վերարտադրություն

[58]:

Պ. Գալպերինը այդ աստիճանները կապում է դիրքորոշման հետ.

1. Եզակի և պատահական դրսևորումների նկատմամբ դիրքորոշում: Հոգեբանական իմաստը ճանաչելն ու հիշելն է:

2. Համանման օբյեկտների խմբի լոկալ դրսևորումների նկատմամբ դիրքորոշումն է: Տեղի է ունենում համադրում, հակադրում, համեմատություն, վերջին հաշվով իրականացվում է վերլուծական գործունեություն:

3. Գլոբալ դրսևորումների և հատկությունների նկատմամբ դիրքորոշում, օբյեկտների և երևույթների դասակարգում: Այս տիպի հոգեբանական հիմքը հանդիսանում է ինսայտը (հանկարծակի հասկանալը, օգորենիտ) [87]:

Վ. Կրուպիչի մոտեցումը կարելի է անվանել առաջադրանքի բարդության տեսություն, իսկ աստիճանները երեքն են.

1. շաբլոն առաջադրանքներ,
2. առաջադրանքներ, որոնց ենթաառաջադրանքները ունեն միայն բացահայտ կապեր,
3. առաջադրանքներ, որոնց ենթաառաջադրանքները ունեն և բացահայտ և թաքնված կապեր: [87]:

Գ. Սելեվկոն ներկայացնում է այսպես. «Գիտելիքների ձեռքբերումը, կարողությունների ու հմտությունների ձևավորումը, ընդունակությունների զարգացումը (այսինքն ասոցիացիաների կրթության գործընթացը), ունի որոշակի տրամաբանական հերթականություն, որն ընդգրկում է հետևյալ փուլերը.

ա) ուսումնական նյութի ընկալում,

բ) նրա իմաստավորումը, հանգեցումը ներքին կապերի և հակասությունների հասկացման,

գ) մտապահումը, հիշողության մեջ պահպանումը

դ) յուրացվածի կիրառությունը գործնականում» [90, էջ 22-23]:

Եվ ինչպես տեսնում ենք, վերոնշյալ դասակարգումները որքան էլ որ տարբեր են, միևնույն ժամանակ ունեն ընդհանրություններ: Հասկացման մակարդակին նախորդող աստիճանները պարզ, վերարտադրողական գործողություններ են, իսկ հաջորդող մակարդակները, որոնց պետք է հասնեն սովորողները, իրենցից ներկայացնում են այն կարողությունները, որոնց մասին էլ խոսում էինք՝ ներկայացնելով ժամանակակից հասարակության պահանջը կրթության ոլորտից: Սակայն, քանի որ այդ մակարդակները հաջորդական են, ուստի դրանցից յուրաքանչյուրին հասնել հնարավոր չէ առանց նախորդ մակարդակի իրականացման: Բնականաբար ուսումնական գործընթացում ոչ միշտ և ոչ բոլոր սովորողներն են ուսումնական նյութը յուրացնում նշված ցանկացած դասակարգման բոլոր մակարդակներով:

Ինչպես ցույց են տալիս նշված տեսությունները մշակող հեղինակների երկարամյա ուսումնասիրությունները, ուսուցիչների մեծ մասն աշխատում է նշված աստիճաններից որևէ մեկով: Օրինակ, ըստ Վ. Սիմոնովի և Ե. Չեռնենկոյի մոդելի՝ ուսուցիչների 18%-ը գերազանց է գնահատում՝ «տեղափոխում» իրականացնելու համար, լավ՝ պարզ կարողություններ և հմտություններ կիրառելու համար, իսկ բավարար՝ հասկանալու համար: Ուսուցիչների 60%-ը գերազանց է գնահատում պարզ կարողություններ և հմտություններ կիրառելու, լավ՝ հասկանալու, իսկ բավարար՝ հիշելու համար: Իսկ ուսուցիչների 22%-ը գերազանց է գնահատում հասկանալու, լավ՝ հիշելու, իսկ բավարար՝ ճանաչելու համար [31, էջ 25]:

Տարբեր օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով գործնականում այսօր յուրաքանչյուր աշակերտի մակարդակով ուսուցիչների կողմից հիմնականում դրվում է յուրացվող նյութը ճանաչելու և հիշելու պահանջ: Միայն դասարանի գերազանց առաջադիմություն ունեցողների համար է դրվում դրանք հասկանալու, երբեմն էլ կիրառելու պահանջ: Իսկ ձեռքբերվածի հիման վրա ինքնուրույն գիտելիքներ յուրացնելու պահանջ դնելու մասին խոսելը գրեթե անհիմաստ է:

Սակայն, մեր կարծիքով, պետք է լինի մի մակարդակ, որը պետք է համարվի նվազագույն պահանջ և որին հասնելը պետք է պարտադիր լինի յուրաքանչյուր սովորողի համար: Այդ մակարդակը մենք համարում ենք հասկանալու կամ ըմբռնման մակարդակ: Պատահական չէ, որ մեր աշխատանքում, որակյալ ուսուցում ասելով, մենք նկատի ունենք յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից առնվազն հասկացման մակարդակով ուսումնական նյութի յուրացման աստիճանը:

Ինչպես արդեն նշել ենք, կրթության, հետևաբար և ուսուցման որակը կախված է նաև ուսուցման գործընթացի հետ անմիջական կապ ունեցող սուբյեկտներից: Այդ սուբյեկտներից են կրթության բովանդակությունը, չափորոշիչներն ու դասագրքերը մշակող մասնագետները, ուսուցիչները, դպրոցի ղեկավար կազմը, սովորողները և այլն:

Առհասարակ կրթության բարեփոխումների ծրագրման, կրթության բովանդակության ձևավորման, կրթական չափորոշիչների մշակման և նման մյուս հարցերը նորություն էին անկախացած Հայաստանի համար: Նախկինում այն մշակվում էր Մոսկվայում, իսկ հանրապետությունները հիմնականում դրանք իրականացնողի դերում էին, որի պատճառով էլ Հայաստանում չկային այդ ուղղությամբ իրականացված գիտահետազոտական աշխատանքներ և այդ ոլորտի որակյալ մասնագետներ: Ուստի, ժամանակի հրամայականից ելնելով, Հայաստանում չափորոշիչներ, առարկայական ծրագրեր, դասագրքեր, մեթոդական ուղեցույցներ սկսեցին մշակել նախկինում նման գործունեությամբ չզբաղված մասնագետներ: Բացի այդ, չունենալով այդ ուղղությամբ մանկավարժագիտական լուրջ հետազոտություններ և իրականացվելով այս կամ այն դրամաշնորհների կամ վարկային ծրագրերի շրջանակում, հաճախ զգացվում էր պատվիրատու կազմակերպությունների մոտեցումների ազդեցությունը հայեցակարգերի ձևավորման վրա: Արդյունքում, վերլուծելով առկա չափորոշիչները,

ծրագրերն ու դասագրքերը, դժվար է գոհանալ դրանց որակից: Այդտեղ առաջանում են բազմաթիվ հարցադրումներ, որոնցից են օրինակ՝

- Ինչպե՞ս է որոշվել սովորողների ծանրաբեռնվածության առավելագույն և նվազագույն չափերը,

- Ի՞նչ հետազոտական հիմք ունեն սովորողներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները,

- Ինչո՞ւ են տարբեր առարկաների չափորոշիչներ իրարից տարբերվում կառուցվածքով և սկզբունքներով:

Ոսուցման գործընթացում էական նշանակություն և ազդեցություն ունեցող սուբյեկտներից է ուսուցիչը: Սակայն մեր դպրոցների ուսուցչական կազմի գերակշիռ մասի աշխարհայացքային պատկերացումները ձևավորվել են խորհրդային դաս-դասարանային համակարգով աշխատող դպրոցում, և նրանց մեծ մասը չի ցանկանում, չի կարողանում կիրառել ժամանակակից մոտեցումներ և մեթոդներ կամ էլ չի պատկերացնում դրանց անհրաժեշտությունը: Մյուս կողմից բավական ցածր է նաև մանկավարժական որակավորում տվող բուհերից դպրոց գնացող մանկավարժների որակը: Եվ դա օրինաչափ է, քանի որ այդ ուսանողները՝

- սովորել և ավարտել են այն հանրակրթական դպրոցը, որի թերությունների մասին խոսում ենք,

- սովորում են նույն երկրի բուհերում, որտեղ ուսումնական գործընթացը էականորեն չի տարբերվում հանրակրթական դպրոցի ուսումնական գործընթացից:

- պրակտիկայի են գնում հանրակրթական դպրոցներ, որոնց ուսուցման որակից մենք դժգոհ ենք, և սովորում են այն, ինչ փաստացի գոյություն ունի:

Եվ վերջապես ուսուցման գործընթացի ամենակարևոր սուբյեկտը աշակերտն է:

Ինչպես ցանկացած մարդկային գործունեության ոլորտ, մանկավարժությունն էլ իր հերթին բաղկացած է գործընթացի սուբյեկտներից և օբյեկտներից: Ավանդական սուբյեկտաօբյեկտային (Յ. Ա. Կամենսկու) մանկավարժության մեջ երեխային հատկացվում է օբյեկտի դերը, որին ավագ սերունդը (ուսուցիչները) փոխանցում են մարդկության կուտակած փորձը: Իսկ ժամանակակից մանկավարժության մեջ ավելի ու ավելի շատ են խոսում աշակերտին որպես սուբյեկտ դիտելու մասին: Ուսումնական

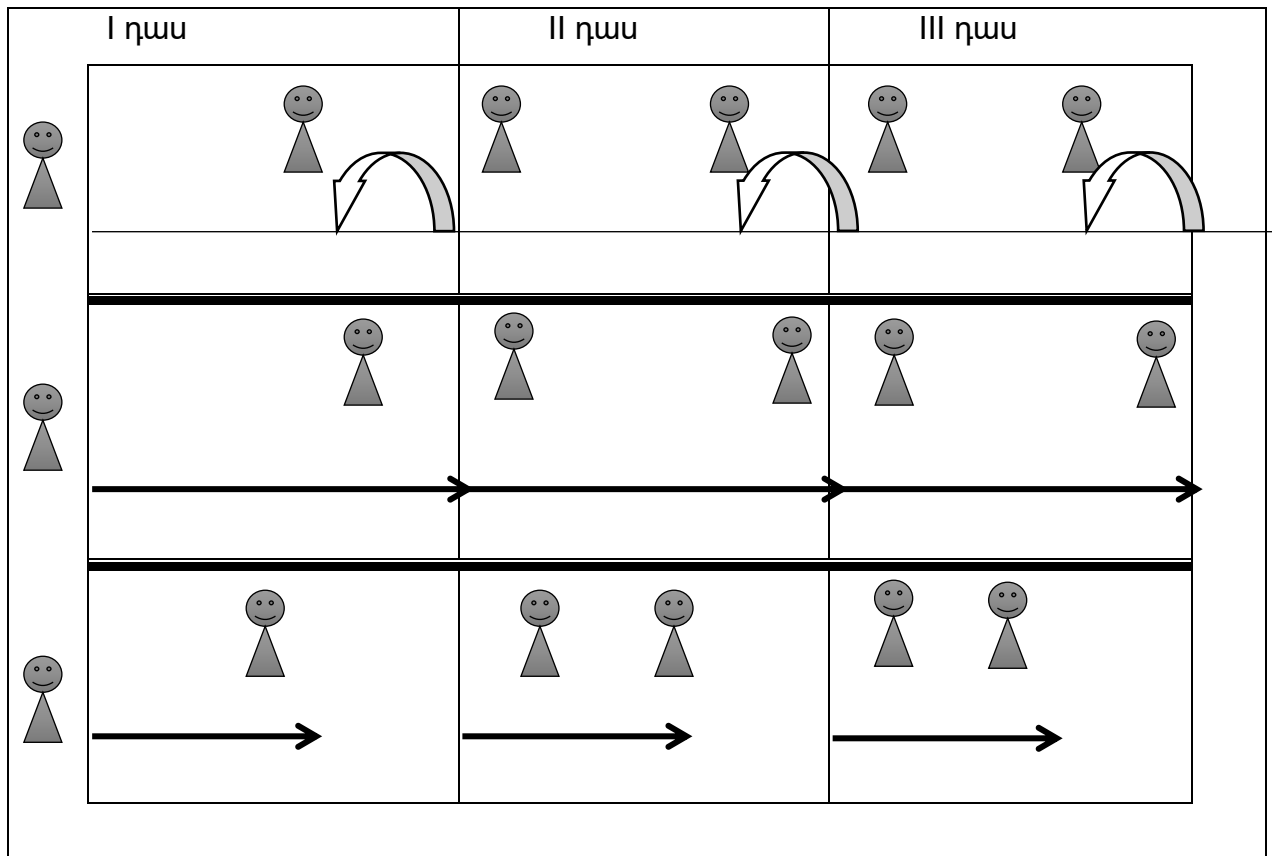
գործընթացի արդյունավետությունը մեծապես կախված է նաև հենց աշակերտի դիրքորոշումից:

Մեր կողմից հարցված ուսուցիչների գերակշիռ մասը պնդում է, որ 21-րդ դարի աշակերտը ունի այլ հետաքրքրություններ և բազմաթիվ շեղող գվարճանքներ՝ մասնավորապես համացանցի և համակարգչի հետ կապված, որ գնահատականը կորցրել է իր խրախուսող կամ պատժող դերակատարությունը: Իբր աշակերտների մեծ մասը չի ցանկանում սովորել, և նրանց դժվար է մոտիվացնել, քանի որ կյանքի օրինակներով նրանք տեսնում են, որ հարուստ ու ապահովված են բոլորովին էլ ոչ այն մարդիկ, որոնք լավ կրթություն են ստացել և այլն [31, էջ 26]: Իհարկե, չի կարելի ուսուցիչների պնդումները համարել լրիվ մերկապարանոց, սակայն կարևորը բացահայտելն է, թե ինչի հետևանքով է առաջացել նկարագրված վիճակը:

Բոլորին է հայտնի, որ ամենաշատ հարցեր տալիս են 5-6 տարեկան երեխաները: Մասնագետները դա բացատրում են երեխայի շրջապատող աշխարհը ճանաչելու բնական ներքին մղումով: Ինքնին հարց է առաջանում՝ ինչու՞ կամ ինչի՞ հետևանքով է մարում երեխայի շրջապատող աշխարհը ճանաչելու բնական պոռթկումն ու ցանկությունը, երբ նա հայտնվում է դպրոցում: Պարզվում է, որ դա հետևանք է գործող ուսուցման համակարգի: Մեր դպրոցներում ուսուցման հիմքում դրված է հաղորդակցման խմբային ձևը: Այսինքն, ցանկացած պահի, եթե մեկը խոսում է, ապա մյուսները պետք է լռեն և լսեն, այլապես, եթե միաժամանակ խոսեն մի քանիսը, ապա հնարավոր չի լինի զուգահեռ լսել նրանց և հասկանալ նրանցից յուրաքանչյուրի ասածը, ուստի հաղորդակցությունը կդառնա անկանոն և անարդյունավետ: Երբ խմբային հաղորդակցության ժամանակ որևէ սովորողի մոտ հարց է ծագում, ապա նա պարտավոր է ձեռք բարձրացնել, իսկ մտահաղորդակցությունը վարողը (տվյալ դեպքում ուսուցիչը) կորոշի՝ երբ և ում հնարավորություն տա խոսելու: Սա ամենաառաջին բանն է, որը ոչ միայն սովորեցնում, այլև շատ հետևողական իրականացնում են մեր դպրոցներում: Բնականաբար երեխաները աստիճանաբար սովորում են զսպել հարց տալու իրենց ներքին պորթկումը և համբերատար սպասել, մինչև իրենց ձայն կտան: Իսկ քանի որ դասարանում երեխաների թիվը շատ է, բնականաբար հարց տալու իրավունք են ստանում ոչ բոլորը, կամ էլ լինում են դեպքեր, որ երբ հերթը

հասնում է կոնկրետ աշակերտին, նրա հարցը կորցրած է լինում իր հրատապությունը հենց հարց տվողի համար: Այսպես, ամսեամիս և տարեցտարի որոշ աշակերտների մեջ մարում է հարցեր տալու բնական մղումը, այսինքն՝ շրջապատող աշխարհն ու կատարվող երևույթները ճանաչելու ու հասկանալու բնական պահանջը:

Այս իրավիճակի ստեղծմանը նպաստող մյուս ամենակարևոր գործոնը մեր կարծիքով բխում է լայն և համատարած կիրառվող ավանդական ուսուցման գործընթացի բնույթից, որի ամենաբնորոշ առանձնահատկությունը Մ. Մկրտչյանի բնորոշմամբ ընդհանուր ճակատի առկայությունն է: Իր «Կրթության կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակի կայացման հիմնահարցերը» աշխատության մեջ նա գրում է, որ ընդհանուր ճակատը այն է, երբ. «ուսումնական խմբի (դասարանի) բոլոր անդամները տվյալ պահին զբաղված են միևնույն հարցով, ուսումնասիրում են միևնույն թեման՝ միևնույն ձևերով ու միջոցներով, միևնույն ժամանակահատվածում» [25, էջ 10]: Նույն աշխատության մեկ այլ հատվածում ընդհանուր ճակատի առկայությունը Մ. Մկրտչյանը ներկայացնում է հետևյալ գծանկարով [25, էջ 21].



Գծանկար 2. Ընդհանուր ճակատի առկայությունը

Վերլուծելով տեսնում ենք, որ ընդհանուր ճակատի առկայության հետևանքով ցանկացած ուսումնական պարապմունքի ժամանակ սովորողների մի մասը հարկադրաբար աշխատում է իր հնարավորություններից ցածր արդյունավետությամբ, այսինքն՝ պատրաստ է անցնել ուսումնական հաջորդ կյուբի ուսումնասիրությանը, սակայն ստիպված է մյուսների պատճառով սպասել: Այս սովորողները պատկերված են առաջին հորիզոնականում: Սովորողների մի մասին ժամանակը չի բավարարում ծրագրված արդյունքին հասնելու համար, ուստի նրանք ստիպված են աշխատանքը թերի թողնել ու անցնել հաջորդ թեմայի ուսումնասիրությանը: Այս աշակերտները պատկերված են երրորդ հորիզոնականում: Եվ միայն երկրորդ հորիզոնականում պատկերված սովորողների ընթացքն է համապատասխանում ընդհանուր խմբի համար ընտրված ընթացքին: Այսինքն՝ ուսումնական խմբի մի որոշ մասի համար ուսումնական գործընթացն արդյունավետ է, երկրորդ մասի համար անարդյունավետ է,

որովհետև ստիպված են աշխատել իրենց հնարավորություններից ցածր արդյունավետությամբ, իսկ երրորդ մասին անարդյունավետ է, որովհետև ամեն անգամ ստիպված է աշխատանքն ընդհատել և նյութը ոչ լիակատար յուրացրած անցնել հաջորդ թեմային: Ըստ հեղինակի՝ ինչ-որ ժամանակ անց՝ չյուրացրածը, աստիճանաբար կուտակվելով, հասնում է մի այնպիսի աստիճանի, որը անհնար է դարձնում նրա հետագա ուսուցումը: Այստեղ տեղին է նշել, որ խախտվում է յուրաքանչյուր սովորողի որակյալ կրթություն ստանալու իրավունքը:

Ստացվում է, որ դաս-դասարանային համակարգը կամ ավանդական դպրոցը կողմնորոշված է դեպի միջին ընդունակություններով և կարողություններով աշակերտները: Այդ մասին իր «Ժամանակակից դպրոցի կատարելագործման և զարգացման մասին» հոդվածում Վ. Կ. Դյաչենկոն գրում է. «Գլխավոր պատճառներից մեկը, որ դաս-դասարանային դպրոցը չի կարող աշխատել զարգացման ռեժիմով և կրթության բարձր որակ ապահովել բոլոր աշակերտների համար, այն է, որ դաս դասարանային համակարգում սովորողները զրկված են ըստ ընդունակությունների ուսուցման հնարավորությունից, քանի որ ուսուցչի համարյա ամբողջ աշխատանքը կառուցվում է դեպի միջին աշակերտը կողմնորոշմամբ և նույնիսկ առավելապես դեպի հետ մնացողը, բայց ոչ դեպի առաջադիմողը» [65, էջ 28]:

Իսկ ինչու՞ է ընդհանուր ճակատով ուսումնական պարապմունքների ժամանակ ստեղծվում այդպիսի իրավիճակ: Կարծում ենք, որ պատճառները մի քանիսն են:

Բնական է, որ սովորողները տարբերվում են նյութի յուրացման արագությամբ, ուստի ակնհայտ է, որ ուսումնական խմբի համար ընտրված ընդհանուր ժամանակը կարող է խմբի անդամների մի մասի համար լինել պահանջվածից շատ, մյուս մասի համար՝ համապատասխան, իսկ երրորդների համար՝ անբավարար:

Սովորողները տարբերվում են նաև մտածողության ձևով: Ուսուցիչը փորձում է հասկանալի բացատրել ուսուցանվող նյութը: Սակայն հասկացման գործընթացն ինքնին բավականին բարդ երևույթ է և տարբեր աշակերտների մոտ կարող է ընթանալ տարբեր ձևերով: Իսկ խմբային հաղորդակցման ժամանակ չհասկացածի վերաբերյալ հարցեր տալու հնարավորություն ունեն ոչ բոլոր սովորողները և, քանի որ հասկացումը կամ ըմբռնումը անհատական է, ու սովորողների մոտ այն տեղի չի ունենում տարբեր

պատճառներով, ապա մի աշակերտի կողմից հնչեցված հարցը պարտադիր չէ, որ լուծի մյուսի չհասկանալու խնդիրը: Ուսուցանվող նյութը լիարժեք ըմբռնելու համար սովորողն ինքն անձամբ պետք է հնարավորություն ունենա հարցեր տալու, այսինքն՝ պետք է գործուն ընդգրկված լինի մտագործունեական գործընթացի մեջ: Խմբային ուսումնական գործընթացում ուսումնական խմբի բոլոր անդամները չեն կարող լինել հավասարաչափ գործուն ընդգրկված: Ուսումնական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորողի գործուն ընդգրկվածության հիմնախնդիրը Մ. Մկրտչյանը ձևակերպել է որպես «մանկավարժական պրակտիկայի ելակետային պրոբլեմ » [25, էջ 91]:

Աշակերտները տարբերվում են նաև իրենց գիտելիքներով, կարողություններով և զարգացման գոտիներով: Ցանկացած նոր գիտելիք կամ կարողություն ձեռք է բերվում արդեն յուրացրածների միջոցով, եթե այն գտվում է սովորողի զարգացման մերձակա գոտում: (Չարգացման մերձակա գոտու գաղափարը առաջ է քաշել Լ. Վիգոտսկին իր «Բարձրագույն հոգեկան կենսագործունեության զարգացումը» հոդվածում [58]): Եթե ուսուցանվող նյութը սովորողի մերձակա գոտուց դուրս է, այսինքն՝ գտնվում է հեռակա գոտում, ապա այն չի յուրացվի սովորողի կողմից և չի ապահովի նրա զարգացումը շատ բարդ լինելու պատճառով:

Վերլուծելով սովորողի հաջող գործելու հնարավորությունները՝ Յու. Բաբանսկին մտցնում է «ռեալ ուսումնական հնարավորություններ» հասկացությունը՝ հասկանալով դրանք որպես. «ներքին և արտաքին պայմանների ամբողջություն, անձով միջնորդավորված և ուսումնական գործունեության ոլորտում կոնկրետ անձի պոտենցիալը որոշող» [48, էջ 98]:

Սրանց պատճառով էլ խախտվում է Վ. Դյաչենկոյի սահմանած ուսուցման ամբողջական սկզբունքներից առաջինը՝ ուսուցման ավարտունության սկզբունքը [64, էջ 427]:

Ուսուցման որակի ապահովման գործում բավականին կարևոր նշանակություն ունի գնահատումը: Այն իրականացվում է և կարող է իրականացվել տարբեր ձևերով ու նպատակներով: Հայաստանի հանրակրթական դպրոցներում գնահատման իրականացման համար ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը սահմանել է հատուկ կարգ: Այդ կարգի համաձայն.

«2. Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում գնահատումը սովորողի ուսումնական գործունեության արդյունքում ձեռք բերած գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների վերաբերյալ համակարգված տեղեկատվության հավաքագրման գործընթացն է:

3. Ընթացիկ գնահատումն ուսումնական գործընթացում ուսուցչի կողմից իրականացվող գնահատումների համախումբն է:

4. Ընթացիկ գնահատման համակարգը հանրակրթության մեջ միտված է կրթության որակի արմատական բարելավմանը և յուրաքանչյուր սովորողի ուսումնական գործունեության խթանմանը, ակտիվացմանը, շարունակաբար զարգացմանը, կրթության որակի վերահսկմանը:

5. Սովորողի ուսումնառության ընթացիկ գնահատման ձևերն են միավորային գնահատումը և ուսուցանող գնահատումը» [6]:

Այստեղ հատկապես ուզում ենք ուշադրություն դարձնել չորրորդ կետին և հատկապես ընդգծել ձևակերպման մեջ օգտագործված **յուրաքանչյուր սովորող ու կրթության որակի վերահսկում** արտահայտությունները:

Ըստ այս կարգի՝ ուսուցանող գնահատումը սովորողի կողմից ուսումնական նյութի յուրացման հետ կապված թերըմբռնումների, սխալների ու դժվարությունների բացահայտման և դրանց հաղթահարման, սովորողի մտածողության ու ճանաչողության ոլորտն ընդլայնելու համակարգված գործընթացն է: Իսկ միավորային գնահատման նապատակը առարկայական չափորոշչի համապատասխան սովորողի ձեռքբերումների մակարդակը թվանշանով արտահայտելն է: Հանրակրթական դպրոցներում ընթացիկ գնահատումն իրականացվում է բանավոր, գրավոր և գործնական եղանակներով, կարող է իրականացվել նաև թղթապանակով:

Ուշագրավ են նաև կարգում սահմանված գնահատման համակարգի լուծման ենթակա խնդիրները. «Հանրակրթության բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման, կրթության որակի բարելավման ու վերահսկման մոտեցումների և մեթոդների հիման վրա սովորողների ընթացիկ գնահատման համակարգը նապատակ ունի լուծելու հետևյալ խնդիրները.

1) բացահայտել սովորողի ուսումնական գործունեության և առաջադիմության ընթացքը, արձանագրել և վերլուծել նրա ուսումնական ձեռքբերումներն ու դժվարությունները,

2) շարունակաբար և ըստ փուլերի ստուգել ու գնահատել սովորողի կողմից Հանրակրթության պետական չափորոշիչով ամրագրված բովանդակային բաղադրիչների յուրացման և տիրապետման աստիճանը,

3) գնահատման տարբեր ձևերի և տեսակների համակարգված կիրառման միջոցով հնարավորություն տալ սովորողին առավելագույնս ցուցաբերելու իր գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները,

4) գնահատման չափանիշների հստակեցմամբ բարձրացնել ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը,

5) ուսուցանող գնահատման կանոնակարգմամբ խթանել սովորողի հետաքրքրությունը դասավանդվող ուսումնական առարկայի նկատմամբ և բարձրացնել ուսումնառության արդյունավետությունը,

6) նպաստել սովորողի անձնային որակների ձևավորմանն ու վարքագծի կարգավորմանը, խթանել սովորողի ինքնաճանաչման, ինքնազարգացման և ինքնագնահատման կարողությունների զարգացումը,

7) բարձրացնել ուսուցչի պատասխանատվության և մասնագիտական պատրաստվածության աստիճանը,

8) ճշգրտել յուրաքանչյուր սովորողի հետ տարվող անհատական աշխատանքի բովանդակությունն ու ծավալը, խթանել նրա ուսումնական ակտիվությունը,

9) հայտորոշել ուսուցման ընթացքն ու արդյունքները,

10) շահկապել ուսուցումն ուսումնառության հետ,

11) ապահովել փոխադարձ կապ սովորողի, նրա ծնողի հետ,

12) հաշվառել մեկնարկային վիճակի նկատմամբ սովորողի առաջադիմության ընթացքը,

13) վերահսկել ուսումնական գործընթացն ու արդյունքները» [6]:

Նորից ուզում ենք փաստել, որ գրեթե բոլոր կետերում անընդհատ շեշտադրվում է սովորողի, այսինքն **յուրաքանչյուր սովորողի** հարցը: Չորրորդ և հինգերորդ

կետերում կարևորվում է ուսուցման գործընթացի **արդյունավետության** հարցը, իսկ իններորդ և տասներկուերորդ կետերի իրականացումն ըստ էյուլթյան կտա հենց ուսուցման գործընթացի արդյունավետության գնահատականը:

Եթե գնահատման համակարգը իրականում կարողանար կամ պարտադրեր լուծել կարգում թվարկված խնդիրները, ապա դժվար թե որևէ մեկը դժգոհեր մեր հանրակրթական ուսումնական հաստատություններից: Սակայն այդ խնդիրները գործնականում մնում են չլուծված, ընդ որում թե՛ օբյեկտիվ և թե՛ սուբյեկտիվ պատճառներով:

Ինչպես նշել ենք, ուսուցման որակը կախված է նաև ուսումնադաստիարակչական գործընթացից (ուսուցման կազմակերպման ձևեր, մեթոդներ, տեխնոլոգիաներ):

Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ավանդական ուսուցման գործընթացից ցանկացած նորույթ և շեղում բերում է աշակերտների հետաքրքրության և գործունեության ակտիվացման, ուստիև քիչ թե շատ ազդում է սովորելու որակի վրա:

Ուսուցման որակի վրա ազդում է նաև կենտրոնացումը կամ, այսպես կոչված, խորասուզումը:

Ինչպես նշում է Ա. Օստապենկոն իր «Ինչով է գիտելիքների յուրացումը տարբերվում կարողությունների ձեռքբերումից» հոդվածում՝ «...գիտելիքները նպատակահարմար և ամենայն հավանականությամբ բնահամապատասխան է յուրացնել ժամանակի մեջ կենտրոնանալով» [45, էջ 7]: Այդ առիթով նա բերում է մի համեմատություն, թե ինչ երկու տարբեր ձևերով կարելի է իրականացնել «Աստղագիտություն» առարկայի ուսուցումը: Մեկը՝ ավանդականն է, յուրաքանչյուր շաբաթ մեկ դասաժամ և երկրորդը՝ սեպտեմբերին կամ հոկտեմբերին երեք օրով սովորողներին աստղադիտարան տանելով (արտագնա դպրոց) [45, էջ 9]:

Մինչդեռ այսօր բավական շատ են 34 և 68 դասաժամից բաղկացած առարկաները, որոնց ուսուցման ժամանակ փաստորեն խախտվում է գիտելիքների յուրացման ժամանակի մեջ կենտրոնացնելու սկզբունքը:

Առհասարակ առավել բարձր արդյունք են ապահովում այն տեխնոլոգիաներն ու մեթոդները, որոնց ժամանակ՝

ա) ձևավորվում է ուսուցման նկատմամբ սովորողների ակտիվ վերաբերմունք,

բ) սովորողը ուսումնական գործընթացի և՛ միջոց է, և՛ նպատակ,

գ) սովորողը հնարավորություն ունի բավականաչափ ժամանակ տրամադրելու անհրաժեշտ ուսումնասիրվող նյութը յուրացնելու և այն տարբեր գործնական միջոցներով ամրապնդելու,

դ) սովորողը հնարավորություն է ստանում ձեռք բերած գիտելիքները կիրառել գործնականում:

Ուսումնական տեխնոլոգիաների դերը որակյալ ուսումնական գործընթաց ապահովելու տեսանկյունից մեր կարծիքով թերևս ամենակարևորն ու վճռորոշն է,, ուստի այն կքննարկենք առանձին ենթաբաժնում:

1.3 Տեխնոլոգիական գործոնի վճռորոշ դերը որակյալ ուսուցման գործընթացում

Ուսումնական գործընթացի արդյունավետության և որակի վրա ազդող ամենակարևոր գործոններից մեկը տեխնոլոգիական գործոնն է: Վերջին տասնամյակում բավականին շատ է խոսվում տեխնոլոգիական գործոնի և կոնկրետ այսպես կոչված, մանկավարժական տեխնոլոգիաների մասին: Առհասարակ կրթության մեջ տեխնոլոգիզացիան սկսվել է վաղուց, և այդ հասկացությունը նախ կիրառվել է արևմտյան մանկավարժության մեջ: Բավական երկար ժամանակ խորհրդային մանկավարժության մեջ այն չէր կիրառվում: Սկսած 20-րդ դարի վերջերից ուշադրությունը էլ ավելի մեծացավ մանկավարժական տեխնոլոգիաների նկատմամբ: Այդ խնդրի ուսումնասիրությամբ են զբաղվել բազմաթիվ մանկավարժներ. Ջ. Զերոլը, Բ. Բլումը, Դ. Բրուները, Յ. Յեյսը, Վ. Կոսկարեյլին, Պ. Յ. Գալպերինը, Ն. Ֆ. Տալիզինան, Յոու. Կ. Բաբանսկին, Պ. Մ. Էրդինը, Վ.Պ. Բեսպալկոն, Մ. Բ. Կլարինը, Գ. Սելեվկոն, Մ. Յոու. Օլեշկովը և այլք:

Մանկավարժական գրականության մեջ այնքան են շատացել տեխնոլոգիաներին նվիրված ուսումնասիրություններն ու առաջարկվող ուսուցման տեխնոլոգիաները, որ Գ. Սելեվկոն, վերլուծելով առկա իրավիճակը, ասում է. «Այս պայմաններում ուսուցչին, ղեկավարին (ուսումնական գործընթացի տեխնոլոգին) անհրաժեշտ է կողմնորոշվել ժամանակակից նորարարական տեխնոլոգիաների, գաղափարների, դպրոցների,

ուղղությունների լայն ասպարեզում՝ ժամանակ չծախսելով հայտնագործելու համար արդեն հայտնին: Այսօր անհնար է լինել մանկավարժորեն գրագետ մասնագետ՝ առանց ուսումնասիրելու կրթական տեխնոլոգիաների լայնածավալ զինանոցը» [90, էջ 4]:

Հայաստանում «Մանկավարժական տեխնոլոգիաներ» թեման ընդգրկված է անգամ ուսուցիչների նախատեստացիոն վերապատրաստման դասընթացների բոլոր առարկաների բովանդակության մեջ: Անշուշտ, այստեղ չկան խորը գիտական վերլուծություններ ու տեսակետներ, և ներկայացված է կարծես որպես վերջնական ճշմարտություն: Մանկավարժական տեխնոլոգիա հասկացությունը այնտեղ սահմանված է կոնկրետ այսպես. «Մանկավարժական տեխնոլոգիան դասավանդողի գործողությունների հաջորդական համակարգն է, որի նպատակը մանկավարժական այս կամ այն խնդրի լուծումն է կամ էլ որպես նախօրոք պլանավորված, համակարգված և հաջորդական գործընթացի վերարտադրություն և իրականացում» [12, էջ 11]: Մինչդեռ, չնայած առկա ուսումնասիրությունների ահռելի քանակին, մինչ օրս էլ չկա մանկավարժական տեխնոլոգիա հասկացության համընդհանուր ընդունելության արժանացած սահմանում, և դա շատ օրինաչափ է: Գ. Սելեվկոն, Մ. Օլեշկովը, Վ. Բեսպալկոն, Բ. Բյումը, Վ. Ժուռավյովը, Մ. Կլարինը և շատ այլ ուսումնասիրողներ իրենց աշխատանքներում ներկայացնում են մանկավարժական տեխնոլոգիա հասկացության տարբեր սահմանումներ:

Գ. Սելեվկոն իր «Ժամանակակից կրթական տեխնոլոգիաները» գրքում ներկայացնում է 9 տարբեր հեղինակների սահմանումներ և ամփոփելով եզրակացնում է, որ մանկավարժական տեխնոլոգիան կարող է ներկայացվել երեք ասպեկտներով՝ գիտական, գործընթացանկարագրական և գործընթացագործունեական: Նա մանկավարժական տեխնոլոգիան փորձում է ներկայացնել այսպես. «Մանկավարժական տեխնոլոգիան գործում է որպես ուսուցման առավել արդյունավետ ուղիները ուսումնասիրող գիտություն, որպես ուսուցման մեջ օգտագործվող միջոցների համակարգ, սկզբունքներ և կարգավորիչ, որպես ուսուցման իրական գործընթաց» [90, էջ 16]:

Մ. Օլեշկովը իր «Մանկավարժական տեխնոլոգիա. դասակարգման և իրականացման հիմնախնդիրը» հոդվածում սահմանումների վերլուծության արդյունքում եզրակացնում է. «Վ. Բեսպալկոյի, Բ. Բյումի, Վ. Ժուռավյովի, Մ. Կլարինի, Գ.

Մորևոյի, Վ. Մոնախովի և ուրիշների տեսանկյունից մանկավարժական տեխնոլոգիան (կամ ավելի նեղ իմաստով՝ ուսուցման տեխնոլոգիան) ուսումնական համակարգի բաղկացուցիչ (գործընթացային) մաս է և կապված է դիդակտիկական գործընթացների, միջոցների և ուսուցման կազմակերպական ձևերի հետ: Ուսուցման համակարգի հատկապես այդ մասն է պատասխանում ավանդական «ինչպես սովորեցնել» հարցին մի շատ էական լրացումով՝ «ինչպես սովորեցնել արդյունավետ» [86]:

Իսկ որ ամենակարևորն է, և դա հատկապես ուզում ենք ընդգծել նաև մենք, Մ. Օլեշկովն ասում է, որ սովորել սովորեցնելու խնդիրը հնարավոր չէ լուծել ավանդական մեթոդիկաների շրջանակում, կիրառվող դաս-դասարանային տեխնոլոգիայի շրջանակում: Ուստի արդյունքի հասնելու համար անհրաժեշտ է «դուրս գալ» տեխնոլոգիական մակարդակ և կատարել համապատասխան փոփոխություններ [86]:

www. spoken-english.ru կայքի հեղինակները մանկավարժական տեխնոլոգիան սահմանում են հետևյալ կերպ. «Մանկավարժական տեխնոլոգիան բնորոշվում է որպես գործունեություն, գործունեություն ուսուցչի և աշակերտի, երկրորդ՝ այդ գործունեությունը պարտադիր հենվում է մանկավարժական օրենքների և օրինաչափությունների վրա, երրորդ՝ ուսուցանող և ուսումնական գործունեությունը նախապես մանրակրկիտ նախագծվում է, չորրորդ՝ այն տալիս է երաշխավորված բարձր արդյունք» [109]:

Շատ հաճախ որոշ ուսումնասիրողներ նույնացնում են մեթոդիկա և տեխնոլոգիա հասկացությունները, իսկ մի մասն էլ հատուկ տարանջատում դրանք: Մ. Յու. Օլեշկովը վերը քննարկած հոդվածում փորձում է սահմանազատել մեթոդիկան տեխնոլոգիայից. «Կարելի է եզրակացնել, որ ուսուցման կոնկրետ բովանդակության փոխանցման կանոնների համակարգը հանդիսանում է ուսուցման մեթոդիկա (առաջին իմաստով), իսկ կոնկրետ բովանդակության հետ կապ չունեցող կրթական գործունեության նախագծված և տեսականորեն հիմնավորված կանոնների համակարգը՝ մանկավարժական տեխնոլոգիա» [86]:

Այդ հարցին անդրադառնում է նաև Վ. Չագվյազինսկին իր «Ուսուցման տեսությունը: Ժամանակակից մեկնաբանություն» գրքում: Նշելով, որ տեխնոլոգիայի և մեթոդիկայի տարբերության հարցը բավական բանավիճային է և ներկայացնելով տարբեր գիտնականների մոտեցումները այդ հարցին՝ նա ասում է. «Այդ հիմնախնդրի

համար կարելի է առաջարկել հետևյալ լուծումը. և՛ տեխնոլոգիան, և՛ մեթոդիկան օժտված են համակարգայնությամբ (այսինքն՝ նրանց հիմքում պետք է լինեն օրենքանման դրույթներ), բայց իդեալական տեխնոլոգիան օժտված է կարգադրությունների խիստ որոշակի համակարգով, որոնք երաշխավորված տանում են դեպի նպատակ (դա, օրինակ, ուսուցման ծրագրավորված համակարգն է), այսինքն՝ գործիքայնությունը: Իսկ մեթոդիկան նախատեսում է բազմազանություն, տեսական դրույթների եղանակների իրացման տարատեսակությունը, հետևաբար և չի երաշխավորում նպատակին հասնելը, այսինքն՝ նույնիսկ իդեալական մեթոդիկան օժտված չէ գործիքայնությամբ» [66, էջ 95]: Շարունակելով միտքը Վ. Չագվյազինսկին ասում է, որ իդեալական տեխնոլոգիա կամ իդեալական մեթոդիկա հազվադեպ են հանդիպում և ցանկացած դիդակտիկական (մանկավարժական) համակարգ, կախված իր գործիքայնության մակարդակից, կարող է մոտ լինել կամ տեխնոլոգիային, կամ մեթոդիկային: Ուսումնական տեխնոլոգիայի գործիքայնությունն ասելով՝ հեղինակը նկատի ունի կոնկրետ գործողությունների մշակվածությունն ու ավգործիքավածությունը՝ սկսած նպատակադրումից, դեպի նպատակը տանող փուլերի, քայլերի, գործողությունների որոշակիությունը: Բացի այդ Վ. Չագվյազինսկին առաջարկում է օգտագործել «ուսուցանող տեխնոլոգիա» հասկացությունը և ելնելով առանձնահատկություններից՝ առանձնացնում է դրանց չորս խումբ.

1. Հետազոտափնտրողական տեխնոլոգիաներ
2. Չափորոշչային կողմնորոշված ուսուցման տեխնոլոգիաներ
3. Նմանակման տեխնոլոգիաներ
4. Տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ:

Մի փոքր տարբերվում է Գ. Սելևկոյի կարծիքը, ով ասում է. «Մանկավարժական տեխնոլոգիա հասկացությունը, հիմնականում առարկայական կամ տեղային մակարդակների, գրեթե ամբողջությամբ համընկնում են ուսուցման մեթոդիկա հասկացության հետ: Նրանց տարբերությունը միայն շեշտադրման մեջ է: Տեխնոլոգիաներում ավելի շատ ներկայացված են գործընթացային, քանակական և հաշվարկային բաղադրիչներ, իսկ մեթոդիկաներում՝ նպատակային, բովանդակային, որակական և տարբերակակողմնորոշչային կողմերը: Տեխնոլոգիան մեթոդիկայից

տարբերվում է իր վերարտադրելիությամբ, արդյունքների կայունությամբ, բազմաթիվ «եթեների» բացակայությամբ (եթե ուսուցիչը տաղանդավոր է, եթե ընդունակ են աշակերտները, լավն են ծնողները...): Տեխնոլոգիաների և մեթոդիկաների խառնաշփոթը բերում է նրան, որ երբեմն տեղի է ունենում հակառակը. այս կամ այն տեխնոլոգիան հայտնվում է ուսուցման մեթոդիկաների շարքում» [90, էջ 17]:

Հատկապես այս վերջին պնդումը շատ կարևոր է մեզ համար, որովհետև այն տեխնոլոգիաները, որոնց մասին մենք կխոսենք հաջորդ գլխում, անվանված են մեթոդիկաներ: Բայց քանի որ դրանք կապ չունեն առարկայական բովանդակության հետ, վերարտադրելի են և ապահովում են կայուն արդյունք, կախված չեն ուսուցչի տաղանդից, օժտված են գործիքայնության բարձր մակարդակով, ապա մենք ընդունում ենք, որ դրանք, անկախ հեղինակների տված անուններից, իրենցից ներկայացնում են մանկավարժական տեխնոլոգիաներ:

«Մանկավարժների կողմից որպես գործունեության ընթացակարգ առանձնացվում են ուսուցման տեխնոլոգիաների հիմնական հատկանիշներն ու բնութագրիչները.

- նպատակաուղղվածություն
- ամբողջականություն
- գիտական հիմնավորվածություն
- դեպի արդյունք ուղղվածություն
- պլանավորվածություն
- բարձր արդյունավետություն
- համակարգայնություն
- հարմարավետություն ուսուցչի և աշակերտի համար
- օրենքանմանությունը (законосообразность)
- նախագծայնությունը
- հուսալիություն
- արդյունքի երաշխավորվածություն» [109]:

Ընդհանրացնելով ուզում ենք ասել, որ մեր կարծիքով «մանկավարժական տեխնոլոգիա» պետք է համարվեն ուսուցման գործընթացում կիրառվող գործունեության այն մոդելները, որոնք՝

- կախված չեն կոնկրետ բովանդակությունից
- ունեն գործիքայնության բարձր մակարդակ
- կախված չեն ուսուցչի տաղանդից
- ապահովում են երաշխավորված բարձր արդյունք
- վերարտադրելի են:

Ժամանակակից մանկավարժության մեջ երեխային ավելի ու ավելի շատ են վերաբերվում որպես ուսումնական գործընթացի սուբյեկտի, որպես ինքնակողմնորոշման, ինքնաիրացման և ինքնակառավարման ձգտող անձնավորության: Ուստի սուբյեկտ-սուբյեկտ հարաբերությունների մանկավարժությունը ավելի շատ կողմնակիցներ է նվաճում, և բոլոր առաջադեմ տեխնոլոգիաները ինչ որ չափով կողմնորոշված են այդ գաղափարի իրականացմանը: Դրանցից են անձնակողմնորոշված, համագործակցային, զարգացնող ուսուցման, կոլեկտիվ ուսուցման, խաղային, պրոբլեմային ուսուցման, հաղորդակցական տեխնոլոգիաները և այլն: Այսօր չափազանց շատ է կարևորվում այնպիսի որակների զարգացումը ինչպիսիք են ինքնադեկլարումը, ինքնակազմակերպվածությունը, ինքնակողմնորոշումը, ինքնանդրադարձ վերլուծությունը, ինքնաախտորոշումը և այլն: Այսպիսով, «նորարարական» մոտեցումներում մանկավարժությունը դիտարկվում է որպես գործունեություն, որի բնութագրիչներից է անձի գործունեական կարողությունների զարգացվածության աստիճանը: Գնալով մանկավարժական գրականության մեջ ավելի շատ է օգտագործվում «ինքնաանդրադարձ վերլուծություն», «մտագործունեություն», «ինքնակողմնորոշում», «ուսումնական գործունեություն» և նման այլ հասկացություններ: 21-րդ դարի մանկավարժական մոտեցումներում ավելի շատ է կարևորվում ոչ այնքան սովորողների կողմից գիտելիքների որոշակի ծավալի յուրացումը, այլ գործունեության տեսակների յուրացումը, որոնց տիրապետելով՝ սովորողը ցանկացած իրադրությունում կարող է գտնել իրեն անհրաժեշտ տեղեկությունը և ձեռք բերել անհրաժեշտ գիտելիքները: Գործունեական մոտեցման դեպքում խնդիրը չի կարող

լուծվել ավանդական մանկավարժության շրջանակներում, առանց փոփոխությունների տեխնոլոգիական մակարդակում և առանց սովորողի՝ որպես ուսումնական գործընթացի լիիրավ սուբյեկտի մասնակցության: Նրանց նպատակադրվածությունից է կախված ուսուցման վերջնական արդյունքի որակը: Ուստի այս խնդիրների լուծման վճռորոշ գործոնը տեխնոլոգիական գործոնն է: Առանց համապատասխան մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառման՝ հնարավոր չէ սովորողների մեջ ձևավորել վերոբերյալ կարողություններն ու հմտությունները:

Մեր պատկերացմամբ, մանկավարժական տեխնոլոգիայի գնահատման գլխավոր չափանիշը նրա արդյունավետությունն է: Ընդ որում, այն պետք է ապահովի, որ արդյունքի հասնի ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր սովորող: Երկրորդ կարևոր պայմանն այն է, որ տեխնոլոգիան պետք է ապահովի առնվազն հասկանալու մակարդակով ուսումնասիրվող նյութի յուրացումը: Հաջորդ կարևոր պահանջը ավարտունության ապահովումն է: Կարևոր պայմաններից է մտագործունեական գործընթացում սովորողի գործուն ընդգրկվածության ապահովումը, ինչպես նաև համագործակցայնության, ինքնակողնորոշման, ինքնաանդրադարձ վերլուծության, ծրագրման և նպատակադրման գործընթացներին սովորողների մասնակցության ապահովումը:

Նշված պայմաններն ապահովող բազմաթիվ նորարարական տեխնոլոգիաներ կան, սակայն մենք դրանք բոլորը չենք կարող քննարկել: Ուստի մենք մեր դիտարկումներն ու վերլուծությունները կներկայացնենք կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների համար նախատեսված տեխնոլոգիաներից երկուսի՝ «Ռիվինի մեթոդիկայի» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի» օրինակով:

ԳԼՈՒԽ 2.

ՈՐԱԿՅԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՈՐԴԻՆԵՐԸ

Որակյալ կրթական գործընթաց ապահովելու համար նախ անհրաժեշտ է ճշտել ուսուցման նպատակները, ապա ընտրել դրանց իրականացմանը նպաստող ամենաարդյունավետ տեխնոլոգիաները: Նախորդ գլխում մենք արդեն ներկայացրեցինք, թե ինչ ենք հասկանում որակյալ կրթություն ասելով և ամփոփելով եզրակացրեցինք, որ ուսումնական գործընթացը պետք է լինի այնպիսին, որ յուրաքանչյուր սովորող ուսումնասիրվող նյութը կարողանա յուրացնել առնվազն հասկանալու մակարդակով: Ընդ որում յուրաքանչյուր սովորող պետք է կարողանա յուրացման գործընթացում հասկանալուն հատկացնել այնքան ժամանակ, որքան անհրաժեշտ է իրեն: Դրա իրականացումը պետք է հնարավոր լինի ուսումնական տեխնոլոգիայի հաշվին: Քանի որ դա և՛ տեսականորեն, և՛ գործնականում հնարավոր չէ ապահովել խմբային կամ ընդհանուր ճակատով իրականացվող ուսումնական տեխնոլոգիաների միջոցով, ապա, բնականաբար, նման տեխնոլոգիաներ անհրաժեշտ է փնտրել ընդհանուր ճակատը բացառող մանկավարժական ուղղություններում: Հասկանալը անհատական գործընթաց է, և յուրաքանչյուր սովորողից դրա համար կարող է պահանջվել տարբեր ժամանակահատված, ուստի, մեր կարծիքով, դրան նպաստող ամենահարմար տեխնոլոգիաները պետք է կառուցված լինեն զույգային հաղորդակցման ձևի վրա: Այս ձևի վրա հենված տեխնոլոգիաները կոչվում են կոլեկտիվ ուսումնական տեխնոլոգիաներ:

Կոլեկտիվ ուսուցման եղանակի և կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների կազմակերպման համար նախատեսված մեթոդիկաների (տեխնոլոգիաների) մասին արդեն կան հրատարակված բազմաթիվ հոդվածներ, մենագրություններ և բազմաթիվ այլ աշխատություններ, և դրանց թիվը գնալով աճում է: Դա շատ օրինաչափ է, քանի որ կոլեկտիվ ուսուցման եղանակի կայացմամբ զբաղվող մանկավարժները մի կողմից գործնականում կառուցում են այդ եղանակը, մյուս կողմից՝ վերլուծում կառուցման այդ փորձը, առաջացած դժվարություններն ու ձեռքբերումները, կատարում տեսական ընդհանրացումներ:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ այդ մեթոդիկաները նախատեսված չեն կոնկրետ ուսումնական նյութի համար և կապ չունեն որևէ առարկայի բովանդակության հետ, համաձայնենք, որ թեև դրանք կոչվում են մեթոդիկաներ, սակայն իրականում տեխնոլոգիաներ են: Այդ մեթոդիկաների մասին հոդվածներ են հրատարակել կամ ուսուցիչների համար նախատեսված մանկավարժական ձեռնարկներում հրապարակումներ ունեն Մ. Մկրտչյանը, Ա. Ղազարոսյանը, Վ. Պարսամյանը, Հ. Մարգարյանը, Վ. Հովսեփյանը, Ա. Մելիքսեթյանը, Տ. Հովհաննիսյանը, Օ. Դուդումյանը և այլք: Օ. Դուդումյանը ուսումնասիրել է փոխստուգման մեթոդիկայի կիրառությունը և արդյունքները ներկայացրել «Անհատական հանձնարարությունների փոխստուգման մեթոդիկայի կիրառումը «Մարդու իրավունքներ» ուսումնական առարկայի դասընթացում» [2, էջ 18-19]: Բիվինի մեթոդիկայի արդյունավետությանն են անդրադարձել Տ. Հովհաննիսյանը՝ «Բիվինի մեթոդիկան որպես ուսուցման կազմակերպման արդյունավետ ձև» հոդվածում [15, էջ 18-21], Ա. Ղազարոսյանը՝ «VII դասարանում «Քաղաքիական կրթություն» առարկայի դասավանդումը Բիվինի մեթոդիկայով» հոդվածում [17, էջ 13-25], և Հ. Մարգարյանը՝ «Հայոց պատմություն, Մեթոդական ձեռնարկ բուհերի ոչ մասնագիտական ֆակուլտետների համար» ձեռնարկում Հ. Մարգարյանը բուհերի ոչ մասնագիտական ֆակուլտետների համար մեթոդական ձեռնարկ ներկայացրել է «Թեմաների փոխհաղորդման մեթոդիկան» ու «Տակտային մեթոդիկան» [19, էջ 32-45], իսկ «Բիվինի հակադարձ մեթոդիկայի» կիրառման մասին ներկայացրել է «Բիվինի հակադարձ մեթոդիկայի կիրառման փորձը Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայում» հոդվածում [20, էջ 97-109]: «Թեմաների փոխհաղորդման մեթոդիկին» է անդրադարձել Ա. Մելիքսեթյանը, «Թեմաների փոխհաղորդման մեթոդիկայի կիրառումը «Քաղաքացիական կրթություն» առարկայի դասավանդման ժամանակ» հոդվածում [22, էջ 14-15]: Փոխվարժանքի մեթոդիկայի կիրառմանն է անդրադարձել Վ. Հովսեփյանը «Փոխվարժանքի մեթոդիկայի արդյունավետ կիրառումը տարրական դասարաններում» հոդվածում [16, էջ 14-16]: Իսկ «Տակտային մեթոդիկայի» մասին գրել ենք մենք, «Տակտային մեթոդիկան, Մանկավարժական գիտամեթոդական հանդես «Քաղաքացիական կրթությունը դպրոցում»» և

հողվածում և [43, էջ 42-51] և «Մարդու իրավունքներ, ձեռնարկ 8-րդ դասարանի ուսուցիչների համար» ձեռնարկում [42, էջ 42-51]:

Մինչև հիմա ստեղծվել են կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների հետևյալ մեթոդիկաները (տեխնոլոգիաները).

- Բիվինի մեթոդիկան (տեքստը պարբերություններով ուսումնասիրելու մեթոդիկա),
- Փոխվարժանքի մեթոդիկան,
- Գիտելիքների անընդհատ հաղորդման մեթոդիկան կամ «Նորագույն մանկավարժական տեխնոլոգիան»,
- Թեմաների փոխհաղորդման մեթոդիկան,
- Առաջադրանքների փոխանակման մեթոդիկան,
- Անհատական հանձնարարությունների փոխստուգման մեթոդիկան,
- Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան,
- Տեքստերի ստեղծման մեթոդիկան (Բիվինի հակադարձ մեթոդիկա),
- Տակտային մեթոդիկան:

Կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների մյուս մեթոդիկաներն (տեխնոլոգիաները) ըստ էության հանդիսանում են որևէ խնդրի լուծման համար վերը նշվածների հարմարեցված կամ ձևափոխված տարբերակներ:

Այս տեխնոլոգիաներից յուրաքանչյուրի հիմքում ընկած է հաղորդակցման զույգային ձևը, իսկ սկզբունքի առումով՝ համագործակցության տեսակներից որևէ մեկը: Չույգերով համագործակցությունը կարող է դրսևորվել փոխուսուցում, համատեղ ուսումնասիրություն, թեմատիկ քննարկում, փոխստուգում և փոխվարժանք ձևերով: Իհարկե միևնույն տեխնոլոգիայում կարող են կիրառվել համագործակցության մի քանի ձևեր, սակայն հիմնականում դրանցից մեկն է ընկած տեխնոլոգիայի հիմքում, իսկ մյուսները հանդես են գալիս հարակից: Բոլոր տեխնոլոգիաների համար ընդհանուրն ու համակարգաստեղծն այն է, որ նրանց հիմքում ընկած է ուսուցման կոլեկտիվ կազմակերպական ձևը, այսինքն՝ փոփոխական կազմով զույգերով աշխատանքը: Ընդ

որում. «նշված մեթոդիկաներից (տեխնոլոգիաներից) յուրաքանչյուրը օգնում է լուծելու որոշակի ուսումնական խնդիր.

- բարդ գիտական, ուսումնական, գեղարվեստական տեքստեր ուսումնասիրելու համար օգտագործվում են թեմաների փոխհաղորդման մեթոդիկան և Ռիվինի մեթոդիկան,

- շարադրություններ, ռեֆերատներ գրելու, դասագրքում ոչ բավարար լուսաբանված հարցերն ուսումնասիրելու համար հարմար է Ռիվինի մեթոդիկային հակադարձ մեթոդիկան,

- ստանդարտ, տիպային խնդիրներ լուծելու նախնական ուսուցմանն է ուղղված Առաջադրանքների փոխանակման մեթոդիկան,

- ուսումնական նյութը կրկնելու, ամրապնդելու և սովորողների վարժանքի համար օգտագործվում են Փոխվարժանքի և անհատական Առաջադրանքների փոխատուգման մեթոդիկաները,

- տեքստի ոչ մեծ, բարդ հատվածի (թեորեմ, սահմանում, կանոն և այլն) ընկալումն ապահովելու համար կարելի է կիրառել Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան» [26, էջ 87]:

Բացի դրանից, յուրաքանչյուր տեխնոլոգիա, կախված իր առանձնահատկություններից, ազդում է սովորողների այս կամ այն կարողության ձևավորման կամ զարգացման վրա:

Ռիվինի հակադարձ մեթոդիկայով հաճախակի աշխատելու շնորհիվ սովորողները ձեռք են բերում՝ շարադրանքի բովանդակությունը պլանավորելու և այն պլանի կետերով շարադրելու կարողություններ, բանավոր խոսքում առանց աղավաղման մտքերը ձևակերպելու կարողություն, խոսակցի մտքերը ճիշտ ընկալելու կարողություն և այլն:

Անհատական առաջադրանքների փոխատուգման մեթոդիկան զարգացնում է աշակերտների ստուգման և ինքնաստուգման կարողությունները:

Թեմաների փոխհաղորդման մեթոդիկան նպաստում է տեքստերն ինքնուրույն յուրացնելու և յուրացրած նյութը ուրիշներին սովորեցնելու կարողության ձևավորմանը:

Բիվինի մեթոդիկան զարգացնում է ընթերցված տեքստում գլխավորը երկրորդականից զատելու, պարբերության կամ նախադասության բուն իմաստն ու եռությունն ըմբռնելու հմտություններ, բանավոր խոսքում առանց աղավաղման մտքերը ձևակերպելու կարողություն, խոսակցի մտքերը ճիշտ ընկալելու կարողություն, յուրացրածը պլանի կետերով վերարտադրելու հմտություն և այլն:

Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան հաճախակի աշխատանքը հանգեցնում է պարբերությունները ինքնուրույն կարդալ-հասկանալու կարողությունների զարգացմանը:

Հասկացման մակարդակով յուրացման խնդիրների ուսումնասիրության տեսանկյունից մեզ համար վերը նշված տեխնոլոգիաներից հատկապես կարևոր են Բիվինի և հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկաները:

2.1 Հասկացումն ապահովող տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայում»

«Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան» ստեղծվել է Մ. Մկրտչյանի կողմից, Կրասնոյարսկի պետական համալսարանի ֆիզիկայի ֆակուլտետի երկու խմբերում 1984-1985 թթ. կոլեկտիվ պարապմունքների կազմակերպման ժամանակ: Տեխնոլոգիայի կիրառման առանձնահատկություններին անրադարձել է Մ. Մինովան, «Հասկացման բերող քարտերը որպես ուսումնական գործընթացի անհատականացման միջոց» հոդվածում [80]: Իսկ նրա հասկացումն ապահովող առանձնահատկություններին է նվիրված մեր «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի հասկացումը ապահովող տեխնոլոգիական դրվագները» հոդվածը [30, էջ 40-46]:

Այս տեխնոլոգիայում առկա է մեզ համար հետաքրքրություն ներկայացնող տեխնոլոգիական երկու պահ: Մեկը հասկացման բերող քարտերի կառուցվածքն ու հարցերի տեսակներն են, մյուսը՝ ալգորիթմը: Նախ փորձենք պարզել, թե ինչ է հասկացման բերող քարտը և ինչի շնորհիվ է այն նպաստում ուսումնասիրվող նյութի յուրացմանը՝ սովորողի կողմից հասկանալու մակարդակով:

Առաջին հերթին փաստենք, որ այս քարտերը, ինչպես կարելի է ենթադրել անվանումից, պետք է կազմակերպեն հասկացման գործընթացն այնպես, որ

սովորողին բերեն հասկացման, այսինքն՝ կարծես թե կառավարեն նրա մտածողությունը: Ուշադրություն դարձնենք այն հանգամանքի վրա ևս, որ հարցերը պետք է լինեն այնպիսին, որ աշակերտները կարողանան պատասխանել դրանց: Ինչպես գրում է Մ. Մկրտչյանը իր «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական տեսական և գործնական հարցերը» աշխատության «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան» մասում՝ «...հարցերն ու առաջադրանքները պիտի լինեն այնպիսին, որ աշակերտը կարողանա դրանք կատարել ոչ թե թեման ըմբռնելուց հետո, այլ հակառակը՝ առաջադրանքների կատարման գործընթացը և պատասխանները պիտի հանգեցնեն թեմայի ըմբռնմանը» [26, էջ 113]:

Հասկացման բերող քարտերը կազմվում են յուրացման ենթակա պարբերությունից և հարցերից, որոնք կարելի է բաժանել մի քանի խմբի: Ստորև ներկայացնենք հասկացման բերող քարտի օրինակ:

Մարդկանց շահագործում (թրաֆիքինգ)

(Սահմանում)

Մարդկանց շահագործում (թրաֆիքինգ) հասկացությունը նշանակում է՝ շահագործման նպատակով իրականացվող մարդկանց հավաքագրելը, տեղափոխելը, փոխանցելը, թաքցնելը կամ ստանալն ուժի սպառնալիքով կամ դրա կամ հարկադրանքի այլ միջոցների կիրառման, առևանգման, խարդախության, խաբեության, իշխանությունը կամ վիճակի խոցելիությունը չարաշահելու կամ ուրիշ անձի կողմից վերահսկվող անձի համաձայնությունն ստանալու համար վճարումների կամ շահերի ձևով կաշառելու ճանապարհով: [4, էջ 9]:

1. Ի՞նչ է նշանակում հավաքագրել մարդկանց:
2. Ի՞նչ է նշանակում տեղափոխել մարդկանց:
3. Ի՞նչ է նշանակում փոխանցել մարդկանց:
4. Ի՞նչ է նշանակում պահել մարդկանց:
5. Ի՞նչ է նշանակում ստանալ մարդկանց:

6. Սահմանման մեջ նշված գործողությունները կարող են արդյոք որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք չեն իրականացվում մարդկանց շահագործման նպատակով:

7. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ սահմանման մեջ նշված թրաֆիքինգ որակվող գործողությունները մարդկանց շահագործման նպատակով նրանց հավաքագրելը, տեղափոխելը, փոխանցելը, թաքցնելը կամ ստանալն է:

8. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են ուժի սպառնալիքով կամ հարկադրանքի այլ միջոցների կիրառմամբ:

9. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են առևանգմամբ:

10. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են խարդախությամբ:

11. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են խաբեությամբ:

12. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են իշխանությունը չարաշահելու միջոցով:

13. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են վիճակի խոցելիությունը չարաշահելու միջոցով:

14. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են անձի կողմից վերահսկվող անձի համաձայնությունն ստանալու միջոցով:

15. Կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ մարդկանց շահագործման նպատակով նշված գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ, եթե դրանք իրականացվում են շահերի ձևով կաշառելու ճանապարհով:

16. Կարդա՛ սահմանումը:

17. Ո՞ր նպատակի առկայության դեպքում միայն գործողությունները կարող են որակվել թրաֆիքինգ:

18. Մարդկանց շահագործման նպատակով իրականացվող ո՞ր գործողություններն են որակվում թրաֆիքինգ:

19. Թվարկի՞ր այն միջոցներն ու ձևերը, որոնցով իրականացվում են թրաֆիքինգ որակվող գործողությունները:

20. Կարդա՛ սահմանումը:

21. Ի՞նչ է թրաֆիքինգը:

Առաջին խմբի հարցերը նպատակաուղղված են նախկինում յուրացված այն նյութերի վերհիշմանը, որոնք անհրաժեշտ են տվյալ պարբերությունը հասկանալու համար: Բացի այդ, այս խմբի հարցերը ընդգծում և սահմանազատում են այն բնագավառը, որին վերաբերվում է ուսումնասիրվող նյութը: Այստեղ դրանք 1-5-րդ հարցերն են:

Երկրորդ խումբ հարցերը շեշտում և աշակերտի ուշադրությունը հրավիրում են առանձին բառերի և բառակապակցությունների վրա: Դրանց պատասխանները օգնում են աշակերտին, որ նա կարողանա պատասխանել ուսումնասիրվող նյութի բովանդակությանը վերաբերվող հարցերին: Այդ բովանդակության ընկալումը և հատուկ ծրագրված հերթականությամբ ուշադրության կենտրոնացումը բովանդակային առանձին հարցերի վրա աշակերտին նախապատրաստում են նյութի հիմնական իմաստի ընկալմանը: Մեր օրինակում դրանք 6-15-րդ հարցերն են:

Երրորդ խմբի հարցերը վերաբերում են ուսումնասիրվող նյութի հիմնական իմաստին, որոնց հերթականությամբ պատասխանելով՝ ի վերջո աշակերտը պատասխանում է ուսուցանվող նյութից բխող գլխավոր հարցին, հետևաբար ստացվում է, որ հասկանում է այդ նյութի իմաստը: Վերոբերյալ օրինակում դրանք 17-21-րդ հարցերն են:

Կախված ուսուցանվող նյութի բնույթից՝ կարող են լինել նաև չորրորդ խմբի հարցեր և առաջադրանքներ, որոնց նպատակը նոր յուրացված նյութի ամրապնդումն է:

Եթե ուշադիր նայենք հասկացման քարտի հարցաշարին, ապա կտեսնենք, որ մի քանի անգամ, հարցի փոխարեն գրված է «կարդա սահմանումը» (16 և 20 կետեր): Դրա նպատակն այն է, որ որոշակի խումբ հարցերին պատասխանելուց և ուշադրությունը կոնկրետ բովանդակային առանձին հարցերի վրա կենտրոնացնելուց հետո աշակերտը դրանք կապի յուրացվող տեքստի հետ:

Ինչ ոչ իմաստով հասկացման բերող քարտերի հարցերը կարելի է համեմատել Լ. Դոբլանի հայտնաբերած տեքստի ուսումնասիրության ընթացքում որոշվող հիմնական հարցերի տիպերի հետ, որոնց մասին խոսեցինք մեր ատենախոսության առաջին գլխի 1.1 ենթագլխում (հարց – ենթադրություն, ենթադրություն – կռահում, կանխագուշակում և նրա ստուգում. ռեցիպացիա (վերադարձ արդեն կարդացված տեքստին):

Մ. Մինովան իր «Չասկացման բերող քարտերը որպես ուսուցման գործընթացի անհատականացման միջոց» գրքում գրում է. «Քարտի հարցային մասը կառուցված է այնպես, որ սովորողի ուշադրությունը հետևողականորեն կենտրոնանում է որոշակի ուսումնական նյութի վրա՝ հայտնաբերելով կոնկրետ կապեր և փոխադարձ կախվածություններ: Ընդ որում՝ սովորողի գիտակցությունում արդեն առկա գիտելիքները հատուկ ձևով վերակառուցվում և դառնում են նոր իմաստ կրող ինչ-որ մի ամբողջություն: Այդ իմաստի ստեղծման գործընթացն էլ հենց հասկացման գործընթացն է» [80, էջ 15]:

Չասկացման բերող քարտերը իրենց կառուցվածքի շնորհիվ պետք է սովորողի մտածողության վրա այնպիսի ազդեցություն ունենան, որ որոշակի հերթականությամբ տեղի ունենան մտածական գործողություններ: Իսկ մտածողության հիմնական գործողությունները, ըստ Ս. Ռուբեյնշտեյնի, համեմատությունը, վերլուծությունը, համադրումը, վերացարկումը և ընդհանրացումն են [113]: Նշված մտածական ո՞ր գործողությունները և ի՞նչ հերթականությամբ պետք է տեղի ունենան՝ կախված է ուսումնասիրվող նյութի բնույթից:

Կարևոր է նաև իմանալ, թե երբ և ինչպիսի պարբերությունների համար են կազմվում հասկացման բերող քարտերը: Այդ մասին բավականին հազամանալից ներկայացնում է Մ. Մինովան հասկացման բերող քարտի սահմանման մեջ. «Հասկացման բերող քարտը այն քարտն է, որը պարունակում է տեքստի դժվար ընկալելի ոչ մեծ պարբերություն, որը սովորողը պատրաստ է հասկանալու, և սովորողի կարողություններին համապատասխանող հարցերի ու առաջադրանքների հավաքածու, որոնք նպատակաուղղված և հանրագումարում հասցնում են նրան այդ պարբերության իմաստը հասկանալու վիճակին» [80, էջ 15]:

Այսպիսով, ըստ սահմանման, առաջին՝ պարբերությունը պետք է լինի ոչ մեծ, երկրորդ՝ պետք է լինի դժվար ընկալելի, այլապես իմաստ չի ունենա ժամանակ ծախսել և պատասխանել բազմաթիվ հարցերի, եթե առանց այդ էլ ամեն ինչ հասկանալի է: Ընդ որում՝ դժվար ընկալելիության պատճառը պետք է լինի ոչ թե անծանոթ բառերի կամ բառակապակցությունների առկայությունը, այլ նախադասության բարդ կառուցվածքը:

Յուրաքանչյուր քարտ կազմվում է որոշակի համակազմի համար: Դրա համար էլ պահանջվում է, որ հարցերն ու առաջադրանքները լինեն սովորողի կարողություններին համապատասխան:

Այժմ պարզենք, թե ինչպիսի հաջորդական քայլեր պետք է կատարի սովորողը հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով աշխատելու ժամանակ:

Ուսուցիչը սովորողներին բաժանում է տարբեր թեմաներով հասկացման բերող քարտեր: Սկզբում սովորողները հասկացման բերող քարտի միջոցով ինքնուրույն ուսումնասիրում են թեման, հետո ստուգվում ուսուցչի կողմից: Այնուհետև տարբեր թեմաներով քարտեր ունեցող երկու սովորող կազմում են զույգ և նոր քարտն ուսումնասիրում են ընկերոջ օգնությամբ: Այս դեպքում ուսուցչի դերում հանդես է գալիս այն աշակերտը, որն այն արդեն յուրացրել ու ստուգվել է ուսուցչի կողմից: Ապա դերերը փոխվում են, և երկրորդ աշակերտն է ուսումնասիրում ընկերոջ քարտը նրա օգնությամբ: Աշխատանքն ավարտելուց հետո զույգը բաժանվում է, և սովորողներից յուրաքանչյուրը փնտրում է նոր ընկեր՝ նոր թեմայով քարտ ուսումնասիրելու համար: Աշխատանքն ավարտվում է, երբ յուրաքանչյուր սովորող յուրացնում է բոլոր քարտերը:

Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի կիրառումը կարող է եականորեն նպաստել կրթության որակի և արդյունավետության բարձրացմանը մի քանի պատճառներով:

Նախ, ցանկացած ուսուցման համակարգում կան պահեր, երբ հասկանալը դառնում է հետագա հաջող գործունեության գլխավոր գրավականը: Հասկացման բերող քարտերի օգտագործումը դժվարըմբռնելի հատվածների յուրացման համար կարող է նպաստել այդ ուսումնական համակարգի արդյունավետության բարձրացմանը՝ օգտագործվելով այդ համակարգին համապատասխան տեխնոլոգիաների և ուսուցման մեթոդիկաներին զուգահեռ:

Երկրորդ՝ սովորողի հետաքրքրությունը ուսումնական նյութի նկատմամբ մեծապես պայմանավորված է այդ նյութի նրա կողմից հասկացված լինելով: Երբ ուսումնական նյութը չի հասկացվում և չի ընկալվում սովորողի կողմից, աստիճանաբար անհնարին է դառնում ուսումնական առաջադրանքների արդյունավետ կատարումը, որի հետևանքով էլ նվազում է հետաքրքրությունը առարկայի նկատմամբ: Մ. Մկրտչյանն իր «Ուսուցման կանխադրույթները» հոդվածում երրորդ կանխադրույթը ձևակերպում է այսպես. «Աշակերտի հետաքրքրությունը ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ որոշվում է ոչ թե այդ նյութի բովանդակությամբ, այլ այդ նյութի յուրացման գործընթացում աշակերտի գործողությունների հաջողականությամբ» [83, էջ 6]:

Քանի որ ուսումնական խմբի անդամների գիտելիքների ծավալը, զարգացման աստիճանը, կարողություններն ու հմտությունները տարբեր են, ապա, բնականաբար, ուսումնասիրվող նյութերի յուրացումը, հատկապես, երբ դա կատարվում է ընդհանուր ճակատով, տեղի է ունենում տարբեր սովորողների կողմից տարբեր խորությամբ: Բացի նախնական պայմաններից, յուրացման վրա ազդում է նաև այն հանգամանքը, որ յուրաքանչյուր աշակերտի յուրացման գործընթացներն ընթանում են տարբեր արագությամբ և յուրաքանչյուրի առանձնահատկություններին համապատասխան: Իսկ քանի որ յուրացման համար հատկացված ժամանակահատվածը բոլորի համար նույնն է, ապա ոչ բոլոր աշակերտներն են հասցնում յուրացնել ուսումնասիրվող նյութը:

Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի կիրառման շնորհիվ գրեթե հավասարվում է տարբեր աշակերտների կողմից նյութի յուրացման վրա ծախսվող ժամանակը,

մանավանդ որ դա նրանք իրականացնում են մեկը մյուսի օգնությամբ: Եթե անգամ ինքնուրույն յուրացման փուլում հարցերի ընթերցման և դրանց պատասխանելու՝ տարբեր աշակերտների տեմպը լինի տարբեր, ապա դա մտահոգիչ չէ, քանի որ միևնույն է, յուրաքանչյուր աշակերտ կարդում և պատասխանում է բոլոր քարտերի բոլոր հարցերին և, որ ամենակարևորն է, յուրաքանչյուր աշակերտ ի վերջո հասկանում է յուրաքանչյուր քարտում տրված պարբերությունը:

Այս տեխնոլոգիան կարելի է կիրառել տարբեր նպատակներով և տարբեր իրադրություններում: Այն անգամ կարելի կիրառել դաս-դասարանային պարապմունքների ժամանակ՝ փորձելով փոքրացնել սովորողների չհասկացված կյուլթերի ծավալը:

Այս տեխնոլոգիայի կարևոր հետևանքներից մեկն էլ այն է, որ հասկացման բերող քարտերով հաճախակի աշխատելը զարգացնում է աշակերտների կարդալ-հասկանալու կարողություններն ու հմտությունները:

Այդ սկզբունքով սովորողների կարողությունների ու հմտությունների զարգացման մասին Ա. Լեոնտևն ասում է. «Որպեսզի երեխայի մեջ կառուցենք նոր մտավոր գործողություն, այն անհրաժեշտ է նախապես երեխային տալ որպես արտաքին գործողություն, այսինքն՝ էքստերիորիզացիայի ենթարկել նրան: Այդ էքստերիորիզացված ձևում, արտաքին գործողությունների ծավալման ձևում է մտավոր գործողությունը նախապես ձևավորվում: Միայն հետո մտավոր գործողության աստիճանական ձևափոխման-ընդհանրացման գործընթացի արդյունքում, նրա օղակների ուրույն կրճատման և մակարդակի փոփոխության հետևանքով տեղի է ունենում նրա ինտերիորիզացիան, այսինքն՝ նրա ներքին գործողություն դառնալը՝ այժմ արդեն ամբողջությամբ երեխայի գիտակցության մեջ ընթացող» [123]:

2.2 Հասկացումն ապահովող տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները «Բիվինի մեթոդիկայում»

Քանի որ «Բիվինի մեթոդիկայի» մասին կան հրապարակված բազմաթիվ հոդվածներ հայ և ռուս մանկավարժական գրականության մեջ, ուստի մենք չենք ներկայացնի մեթոդիկան ամենայն մանրամասնությամբ, այլ կանդրադառնանք միայն առանցքային պահերին:

«Րիվիևի մեթոդիկան» նախատեսված է անձանոթ ուսումնական տեքստերը փոփոխական կազմով զույգերով ուսումնասիրելու համար: Ուսումնասիրությունը կատարվում է պարբերություն առ պարբերություն (յուրաքանչյուր զույգում ուսումնասիրվում է մեկական պարբերություն), որոնք հասկանալուց, յուրացնելուց հետո վերնագրվում են: Մեթոդիկայի հիմքում ընկած է համագործակցության համատեղ քննարկման ձևը, այսինքն՝ սովորողներից յուրաքանչյուրը իր տեքստի ամեն մի պարբերություն կարդում, քննարկում, պարզաբանում և վերնագրում է ընկերոջ օգնությամբ: Փոխադարձաբար ինքն էլ օգնում է ընկերոջը կարդալու, հասկանալու, յուրացնելու և վերնագրելու վերջինիս թեմայի հերթական պարբերությունը:

Յուրաքանչյուր հաջորդ պարբերության ուսումնասիրության համար կազմվում է Նոր զույգ: Յուրաքանչյուր զույգում սովորողները նախ ներկայացնում, պատմում են նախորդ պարբերությունների բովանդակությունը, նոր միայն կարդում, քննարկում, պարզաբանում և վերնագրում հաջորդը: Նշված ալգորիթմով ամբողջ տեքստը ուսումնասիրելուց հետո սովորողը հանձնում է տեքստն ու ստանում նորը: Նոր տեքստն ուսումնասիրվում է նույն ձևով: Մեթոդիկայի համաձայն՝ յուրաքանչյուր սովորողի համար աշխատանքը շարունակվում է այնքան, մինչև սովորողը յուրացնում է նախատեսված բոլոր տեքստերը:

Իսկ ի՞նչն է այս տեխնոլոգիայով աշխատելու ժամանակ նպաստում ուսումնասիրվող նյութը հասկանալու մակարդակով յուրացնելուն: Մեր ուսումնասիրությունները ու տարիների փորձը ցույց են տվել, որ այս տեխնոլոգիայով աշխատելիս հասկացումն ապահովող հիմնական տեխնոլոգիական միջոցը պարբերության մշակման ձևն է: Մանուկ Մկրտչյանի «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական տեսական և գործնական հարցերը» աշխատության «Ըստ պարբերությունների տեքստերի ուսումնասիրման մեթոդիկան (Րիվիևի մեթոդիկա)» բաժնում պարբերությունների մշակման ձևը ներկայացվում է այսպես. «Պարբերությունը մշակելիս կատարվում են հետևյալ գործողությունները:

Տեքստի ընթերցում, որոշ բառերի իմաստի պարզաբանում և հասկացման սահմանների ճշգրտում: Որոշ նախադասությունների (կամ այդ նախադասությունների մասերի) իմաստի ըմբռնում, պարբերության գլխավոր իմաստի որոշում, փաստարկ-

ների և եզրահանգումների առանձնացում, առանձին օրինակների քննարկում, պարբերության և մյուս պարբերությունների հետ նրա կապի ամբողջական ըմբռնում, պարբերության բովանդակության և շարադրանքի մասին սեփական վերաբերմունքի (կարծիքի) արտահայտում, գլխավոր մտքի վերնագրի գրավոր նշում» [26 էջ 89]:

Փորձենք վերլուծել այս մեջբերումը: Առաջին նախադասության մեջ պահանջվում է.

- ա) ընթերցել տեքստը,
- բ) պարզաբանել որոշ բառերի իմաստը,
- գ) ճշգրտել որոշ բառերի հասկացման սահմանները:

Առաջին քայլի, այսինքն՝ պարբերության ընթացման նպատակը ընդհանուր պարբերության մասին նախնական պատկերացում կազմելն է:

Այժմ փորձենք հասկանալ «բառի իմաստի ըմբռնում», «հասկացման սահմանների ճշգրտում» արտահայտությունները, բնականաբար, ճշտելով դրանց բաղադրիչ բառերի իմաստի ընկալումը:

Արդի հայերենի բացատրական բառարանում իմաստի կամ բառի իմաստի մասին գրված է. «Իմաստ – մտքով ընկալելի բովանդակություն, հասկացություն, միտք» [1, հատոր 1, էջ 486]: Իսկ «Վիքիպեդիա» ազատ հանրագիտարանում կարդում ենք՝ «Լեզվի մեջ **բառը** իր հնչյունական կազմով փոխանցում է հասկացության, առարկայի, գործողության, իրականության երևույթների, նրանց կառուցվածքի կամ փոխհարաբերությունների իմաստը: Բառի մեջ զուգորդվում են հնչյունական, բառիմաստային, և քերականական հատկանիշներ՝ իմաստի որոշակիություն, ձևի կայունություն, արտասանության ամբողջականություն, բաղադրիչների համադրություն կամ հարադրություն: Բառը այս հատկանիշներով տարբերվում է լեզվական այլ միավորներից, օրինակ, ի տարբերություն լեզվի բառակապակցության և նախադասության, բառն ինքնուրույն կարող է արտահայտել առանձին ամբողջական իմաստ կամ հասկացություն, բառակապակցությունը նույնպես կարող է արտահայտել ամբողջական իմաստ, սակայն երկու կամ ավելի կապակցված բառերի միջոցով, իսկ նախադասությունը՝ արտահայտում է ամբողջական միտք» [110]:

Յենվելով հոգեբան Պոլանի տեսակետներին՝ Լ. Վիգոտսկին ասում է, որ բառի իմաստը հոգեբանական բոլոր գործոնների այն ամբողջությունն է, որը բառի շնորհիվ առաջանում է մեր գիտակցության մեջ: Այդ պատճառով էլ բառի իմաստը միշտ դինամիկ է, շարժուն, բարդ կառուցվածքով, որն ունի տարբեր կայունությունների մի քանի գոտիներ: Ըստ Լ. Վիգոտսկիով՝ բառի նշանակությունը այդ գոտիներից մեկն է: Սակայն կարևոր է իմանալ, որ բառի իրական նշանակությունը հաստատուն չէ: Մի գործածության մեջ բառը հանդես է գալիս մեկ նշանակությամբ, իսկ մյուսում ձեռք է բերում նոր նշանակություն: Բառի նշանակությունը ներուժի նման է, որն իրականանում է կենդանի խոսքում, որտեղ այդ նշանակությունը հանդիսանում է իմաստի կառույցի միայն քարը: Օրինակների վրա բացատրելով այս ամենը՝ Վիգոտսկին, հղում անելով դարձյալ Պոլանին, ասում է. «Բառի իմաստը բարդ երևույթ է, շարժուն, առանձին գիտակցության նման և այդ նույն գիտացության համար կախված հանգամանքներից հայտնի չափով անընդհատ փոփոխվող: Այդ առումով բառի իմաստը անսպառ է: Բառը ձեռք է բերում իր իմաստը արտահայտության մեջ, բայց արտահայտությունն ինքը իմաստ է ձեռք բերում պարբերության համատեքստում, պարբերությունը՝ գրքի, գիրքը՝ հեղինակի ստեղծագործության ամբողջ համատեքստում: Իսկապես յուրաքանչյուր բառի իմաստը ի վերջո որոշվում է գիտակցության մեջ առկա այդ բառով արտահայտված պահերի ողջ հարստությամբ» [57, էջ 12]:

Իսկ Ա. Լեոնտևը գտնում է, որ. «բառի նշանակությունը իրենից ներկայացնում է իրականության արտացոլումը անկախ մարդու նրա նկատմամբ անհատապես անձնական վերաբերմունքից: Բառի նշանակությունը ունի իրական գոյություն և մարդու կողմից գիտակցվում է որոշակի գործունեության մեջ, և այդտեղ էլ բառը ձեռք է բերում իմաստ, այսինքն՝ մարդու համար սուբյեկտիվ նշանակություն» [112]:

Այս վերլուծությունից հասկանալի է դառնում, որ «Րիվինի մեթոդիկայի» նկարագրության մեջ հեղինակի «որոշ բառերի իմաստի ըմբռնում» պահանջի նպատակն է, որ սովորողը փորձի հասկանալ ոչ թե ինչ է նշանակում այդ բառն ընդհանրապես, այլ ինչ իմաստով է գործածված կոնկրետ տվյալ բառակապակցության (հետո կտեսնենք, որ նաև նախադասության և ամբողջ պարբերության) համատեքստում:

Շատ կարևոր պահանջ է նաև այս նախադասության երրորդ՝ «հասկացման սահմանների ճշտում» պահանջը: Հոգեբանության և մանկավարժության մեջ գոյություն ունի հերմենևտիկական շրջան հասկացությունը: Այդ հասկացությունը գործածության մեջ դնող առաջին հեղինակներից մեկը՝ Շլեյերմախերը գտնում է. «Հասկացման գործընթացը սկզբունքորեն չի կարող ավարտվել, և միտքն անընդհատ շարժվում է ընդլայնվող շրջանով: Կրկնվող վերադարձը ամբողջից մասին և մասից ամբողջին փոխում և խորացնում է մասի իմաստի ընկալումը՝ ամբողջը անընդհատ ենթարկելով զարգացման» [111]: Չարգացնելով այս տեսությունը՝ հերմենևտիկ շրջան հասկացությունը մեկնաբանել են նաև Վ. Դիլտեյը, Մ. Հայդեգգերը, Գ. Գադեմարը և այլք: Եթե փորձենք հերմենևտիկ շրջանի գաղափարը կիրառել տեքստի վրա, ապա կստացվի, որ բառի իմաստը հասկանալու համար անհրաժեշտ է հասկանալ նախադասության իմաստը: Նախադասության իմաստն ընկալելուց հետո բառի իմաստի ընկալումը խորանում է, որն էլ իր հերթին ազդում է նախադասության ընկալման խորացման վրա: Այդ գործընթացը շարունակական է, սակայն ընկալման ինչ-որ մի աստիճանում հարկավոր է կանգ առնել և շարունակել ուսումնասիրել տեքստի մնացած մասը:

«Հասկացման սահմանների ճշտումը», մեր կարծիքով, նշանակում է հերմենևտիկ շրջանի այն մակարդակի որոշում, որտեղ հարկավոր է կանգ առնել, այսինքն՝ ընդունել, որ տվյալ պարբերության ընկալման համար թե՛ նախադասության և թե՛ ընտրված բառի կամ բառերի իմաստի ընկալման մակարդակը բավարար է: Ըստ Էռլթյան փաստորեն կատարվում է նաև հաջորդ քայլը՝ «որոշ նախադասությունների (կամ այդ նախադասությունների մասերի) իմաստի ըմբռնում»:

Հաջորդ պահանջը «պարբերության գլխավոր իմաստի որոշումն» է: Սա շատ կարևոր է թե՛ ճիշտ վերնագիր ընտրելու, թե՛ ամբողջ պարբերության իմաստի ճիշտ ընկալման համար: Ճիշտ վերնագիր ընտրելը ոչ թե նպատակ, այլ միջոց է «Ռիվինի մեթոդիկա» տեխնոլոգիայով աշխատելու համար: Այս տեխնոլոգիայով ընթացող ուսումնական գործընթացին հետևող մանկավարժը, ընթերցելով պարբերությունների վերնագրերը, արդեն իսկ կարողանում է պատկերացնել, թե որքանով են դրանք ճիշտ ընկալվել սովորողների կողմից:

Սակայն մինչ վերնագրի ընտրությունը անհրաժեշտ է ավարտին հասցնել պարբերության ընկալումը: Դա իրականացնելու համար հարկավոր է կատարել հերթական պահանջները՝ փաստարկել ու եզրահանգումներ անել, ապա հասկացածը քննարկել օրինակի վրա:

Եվ վերջապես, յուրաքանչյուր պարբերություն ամբողջ տեքստի մաս է, ուստի այն հասկանալու համար անհրաժեշտ է ըմբռնել տվյալ պարբերության կապը մյուս պարբերությունների հետ: Այստեղ հարկավոր է նկատել, որ առաջին պարբերությունը վերնագրելու համար կարիք չկա կարդալու ամբողջ տեքստը: Հիշենք, որ յուրաքանչյուր պարբերության վրա աշխատելուց առաջ սովորողը վերապատմում է նախորդ պարբերությունների բովանդակությունը: Հենց դրա շնորհիվ էլ վերաիմաստավորվում ու խորացվում է պարբերության ընկալումը յուրաքանչյուր հաջորդ պարբերության ընկալման շնորհիվ: Բնականաբար, յուրաքանչյուր պարբերության ընկալումը հող է նախապատրաստում հաջորդի ընկալումը հեշտացնելու համար:

Շատ կարևոր է բուն վերնագրի ընտրությունը: Այն պետք է լինի հնարավորինս համառոտ և արտահայտի պարբերության գլխավոր իմաստը: Այսինքն, այս քայլով սովորողը պետք է առանձնացնի գլխավորը երկրորդականից, եռությունը բացատրությունից ու նկարագրությունից:

Մեր պրակտիկայում մենք հաճախ ենք կոլեկտիվ պարապմունքներ կազմակերպել տարբեր առիթներով և տարբեր համակազմով խմբերի հետ: Դրանք եղել են ինչպես հանրակրթական դպրոցի աշակերտներ, բուհերի ուսանողներ, այնպես էլ ուսուցիչներ և դպրոցների տնօրեններ: Մինչև «Ռիվինի մեթոդիկայով» աշխատանքի կազմակերպումը, նախ անհրաժեշտություն է առաջանում սովորեցնելու կամ բացատրելու, թե ինչ է նշանակում վերնագրել պարբերությունը: Բնականաբար, վերնագրման հմտությունն էլ մյուս հմտությունների նման ձևավորվում է երկարատև գործունեության շնորհիվ, անգամ եթե ուսումնական խմբի անդամները ուսուցիչներ կամ տնօրեններ են:

Հասկանալի է, որ սովորողները, նման աշխատանքի փորձ չունենալով, սկզբնական շրջանում կարող են ունենալ բազմաթիվ դժվարություններ: Բնականաբար հարց է առաջանում՝ ինչպես արագ և արդյունավետ սովորեցնել ըստ պարբերությունների աշխատելը: Այդ նպատակով էլ Մ. Մկրչտյանը տալիս է հաջորդ ցուցումը. «Տեքստերի

վրա աշխատելու բավարար հմտությունների բացակայության դեպքում հանձնարարվում է օգտագործել, այսպես կոչված, հարցարաններ: Դրանք կազմվում են պարբերության տիպին համապատասխան: Օրինակ, այն պարբերությունների համար, որտեղ ներմուծվում ու սահմանվում է նոր հասկացություն, կարելի է հանձնարարել հետևյալ հարցերը.

1. Ի՞նչ հասկացություն է սահմանվում:

2. Ո՞ր օբյեկտների համար է ներմուծվում սահմանումը (հասկացությունը):

3. Ի՞նչ հասկացություններ են մասնակցում ձևակերպմանը: Դրանցից որո՞նք կարելի է սահմանել (տալ դրանց սահմանումը):

4. Վերցնելով առանձին օբյեկտ և ստուգելով այն սահմանման միջոցով՝ պարզել, թե այդ օբյեկտը օրինակ հանդիսանո՞ւմ է:

5. Ի՞նչ է նշանակում՝ տվյալ սահմանումը չի համապատասխանում տվյալ օրինակին: Դա ցույց տալ օրինակով:

6. Եթե նախկինում դուք հանդիպել եք նման սահմանման, ապա որո՞նք են դրանց տարբերությունները»[26, էջ 90]:

Որոշ ժամանակ հարցարանների օգնությամբ աշխատելուց հետո սովորողների մոտ աստիճանաբար սկսում են ձևավորվել պարբերություններ հետ աշխատանքի կարողություններ: Այսինքն նորից տեղի է ունենում ինտերիորիզացիա էքստերիորիզացիայի հաշվին:

Կա պարբերությունների վրա աշխատելու հմտություններ ձևավորելու ևս մեկ ճանապարհ: Եթե կան «Բիվինի մեթոդիկայով», այսինքն պարբերությունների հետ աշխատելու փորձ ունեցողներ, ապա կարելի է որոշ ժամանակ փորձ չունեցող սովորողների ուսումնական գործընթացը կազմակերպել փորձառուների հետ համատեղ: Այս դեպքում շատ կարևոր է, որ փորձառու սովորողները ոչ թե ստանձնեն ուսուցչի դեր և վերջում ներկայացնեն պարբերության պատրաստի վերնագիրը, այլ հարցերի միջոցով հրահրեն այնպիսի քննարկում, որի ընթացքում փորձ չունեցող սովորողները անցնեն այն ամբողջ մտավոր գործընթացը, որի արդյունքում պետք է տեղի ունենա բառի, բառակապակցության, նախադասության և ամբողջ պարբերության իմաստի ընկալումը:

Անկախ այն հանգամանքից, թե զույգի անդամները փորձառու են, թե անփորձ, «Րիվինի մեթոդիկայի» համաձայն, պարբերության թե՛ ընկալումը, թե՛ վերնագրումը տեղի են ունենում քննարկման և փոխհամաձայնության միջոցով: Անհամաձայնության առկայությունը հայտանիշն է այն բանի, որ քննարկողներից որևէ մեկը կամ նույնիսկ երկուսն էլ ճիշտ չեն ընկալել պարբերության բուն իմաստը: Երկխոսության ժամանակ փոխհամաձայնության մասին բավական հետաքրքիր տեսակետ ունի Մ. Մ. Բախտինը: Ըստ նրա՝ գոյություն ունի երկխոսության 5 տեսակ, որոնք նա դասավորում է հիերարխիկ կառուցվածքով, և դրանց մեջ բարձրագույն աստիճանում գտնվում է համաձայնության երկխոսությունը [46, էջ 135]:

Տեխնոլոգիական հաջորդ կարևոր պահը նոր զույգում ընկերոջը նախորդ պարբերության կամ պարբերությունների վերապատմումն է վերնագրերի օգնությամբ: Փորձենք համեմատել վերնագիրը Լ. Վիգորսկու «ներքին խոսքի» եռության հետ: Մի դեպքում սովորողը ուսումնասիրում է պարբերությունը, հասկանում այն, որի արդյունքում հասկացածը վերափոխվում է ներքին խոսքի (որն էլ սովորողը ձևակերպում է որպես վերնագիր), ապա հաջորդ դեպքում, այսինքն՝ նոր զույգում այդ ներքին խոսքը նա նորից վերաձևակերպում է որպես արտաքին խոսք, այսինքն՝ պատմում է պարբերությունն ըստ իր ընկալման [29, էջ 135]: Ուշադրություն դարձնենք այն հանգամանքի վրա, որ զուգընկերը ոչ թե պասիվ լսող է, այլ նույնպես փորձում է հասկանալ լսածը, ուստի հաճախ ստիպված է ընդհատել պատմողին և հարցեր տալ: Հարցերին պատասխանելու ժամանակ հաճախ պատմողը ստիպված է լինում վերաիմաստավորելու ընկալածը և բացահայտելու, որ պարբերությունն այնքան էլ լիարժեք չի ընկալել:

Կախված փորձից, տեքստի բարդությունից և այլն՝ այնուամենայնիվ կարող են մնալ չընկալված ինչ-ինչ բաներ: Տեխնոլոգիան դրանց վերհանման և շտկման համար նախատեսում է մի շարք քայլեր, որոնցից է, օրինակ, փոքր ենթախմբերում քննարկումները: Րիվինի մեթոդիկայով նախատեսված է թեմայի քննարկում փոքր ենթախմբերում: Այդ ժամանակավոր ենթախմբի մեջ կարող են մտնել այն սովորողները, որոնք արդեն ուսումնասիրել ու ավարտել են այդ տեքստը, նրանք, ովքեր աշխատում

են այդ տեքստի վրա, ինչպես նաև նրանք, ովքեր պատրաստվում են սկսել այդ տեքստի ուսումնասիրությունը [26, էջ 91]:

Կա ոչ լիարժեք ըմբռնվածի ճշգրտմանը նպաստող ևս մեկ հանգամանք: Դա այն է, որ նոր տեքստի կամ տեքստերի վրա աշխատելիս սովորողը դեռ մի քանի անգամ կհանդիպի այնպիսի զուգընկերոջ, որը ուսումնասիրում է իր նախկին տեքստը: Աշխատելով նման զույգում՝ սովորողը ոչ միայն վերհիշում, այլև բացատրելով կամ նոր տեսակետներ ունեցող սովորողի հետ քննարկելով արդեն յուրացրած պարբերությունը, ըստ էության, էլ ավելի է խորացնում իր հասկացման մակարդակը:

Այսպիսով, կարելի է ասել, որ «Ընթացիկ մեթոդիկայով» անձանոթ տեքստերն ըստ պարբերությունների փոփոխական կազմով զույգերով ուսումնասիրելու ժամանակ յուրաքանչյուր սովորող հասկանում և յուրացնում է տեքստը հենց տեխնոլոգիայի հաշվին: Մեր փորձի արդյունքների վերլուծության և ամփոփման շնորհիվ կարող ենք պնդել, որ այս տեխնոլոգիով յուրացրած գիտելիքներն առավել կայուն և հիշողության մեջ երկար պահպանվող են: Ինչպես նաև այս տեխնոլոգիայով հաճախակի աշխատելու շնորհիվ զարգանում է սովորողների կարդալ-հասկանալու և լսել-հասկանալու կարողությունները:

ԳԼՈՒԽ 3.

ԷՄՊԻՐԻԿ ԶԵՏԱՉՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԸ ԵՎ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ

3.1 Էմպիրիկ հետազոտությունների տարածքը

Աշխատանքում ներկայացված ուսումնասիրված տեսական դրույթների ու դրանց հիման վրա արված ընդհանրացումների ճշմարտացիությունը, առաջարկված ուսումնական տեխնոլոգիաների և մշակված կյուբերի արդյունավետությունը բազմիցս ապացուցվել է Էմպիրիկ հետազոտությունների արդյունքում: Մեզ համար որպես Էմպիրիկ հետազոտությունների տարածք են ծառայել բոլոր այն ուսումնական խմբերն ու հաստատությունները, որտեղ մենք անձամբ մասնակցել ենք ուսումնական գործընթացին, բայց առանձնահատուկ կարևորություն ունեն հատկապես այն խմբերը, որտեղ ուսումնական գործընթացը մեր կողմից կամ մեր աջակցությամբ իրականացվել է կոլեկտիվ ուսումնական տեխնոլոգիաներով: Մեր կողմից կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքներ են իրականացվել «Բյուրակն» կրթահամալիրի սովորողների և Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայի առաջին կուրսերի ուսանողների հայոց պատմություն դասավանդելու ժամանակ, տնօրենների հավաստագիր ստանալու համար իրականացվող դասընթացներում, Կրթության ազգային ինստիտուտի, Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածնի Քրիստոնեական դաստիարակության կենտրոնի, Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից իրականացված վերապատրաստման բազմաթիվ դասընթացներում: Գործուն աջակցություն ենք ցուցաբերել Հայաստանի սահմանադրական իրավապաշտպան կենտրոնի կողմից կազմակերպված (սկզբում՝ մարդու իրավունքների, ապա հասարակագիտության) ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներին, Քասախի N 2 դպրոցի փորձարարական դասարանների ուսումնական պարապմունքներին, Երևանի N 118 հանրակրթական դպրոցին: Իհարկե, չի կարելի անտեսել նաև մյուս այն ուսումնական հաստատությունները, որտեղ մենք իրականացրել ենք մանկավարժական գործունեություն, ինչպես նաև ուսումնական և մանկավարժական գրականության ստեղծմանը մեր ունեցած մասնակցությունը: Ուսուցման որակի և մասնավորապես հասկացմանը նպաստող բոլոր այն եզրահանգումները, որոնց մենք եկել ենք տեսական

ուսումնասիրությունների արդյունքում, փորձել ենք իրականացնել մեր թե՛ գործնական, թե՛ գիտամանկավարժական գործունեության մեջ: Տեսական ուսումնասիրությունների արդյունքում ստացված այն պնդումը, որ հասկացմանը նպաստող գործոններից մեկը երկխոսությունը կամ քննարկումներն են, այդ տեխնոլոգիական հնարը ուսումնական գործընթացում կիրառվել է մեր կողմից: Գործնական կիրառումից հետո էլ ավելի համոզվելով դրա արդյունավետության մեջ, այն օգտագործել են նաև որոշ դասագրքերի մեթոդական մասի և ուսուցիչների ձեռնարկների ստեղծման ժամանակ: «Հայոց եկեղեցու պատմություն - 4» [34, էջ 11, 19, 36...], «Հայոց եկեղեցու պատմություն - 6» [35, էջ 33, 37, 43, 54...] դասագրքերի մեթոդական մասում կա «Եկեք քննարկենք և բանավիճենք» բաժինը, «Հայոց եկեղեցու պատմություն - 9» [36, էջ 16, 22, 34 ...] դասագրքում «Քննարկում», իսկ «Հայոց պատմություն 6» [40, էջ 29 կամ 68...], «Հայոց պատմություն 7» [41, էջ 24] դասագրքերում՝ «Քննարկման հարց» մասերը: Համապատասխանաբար «Հայոց եկեղեցու պատմություն 4-5» [37, էջ 43] և «Հայոց եկեղեցու պատմություն 6-8» [38, էջ 22, 24] և «Հայոց եկեղեցու պատմություն 9-10» [39, էջ 43] ուսուցչի ձեռնարկներում տրված են մանրամասն հրահանգներ, ինչպես կազմակերպել այդ քննարկումները:

Ատենախոսության 1-ին գլխի 1.1 ենթաբաժնում մենք ներկայացրեցինք, որ երբեմն նախադասության, ապա պարբերության իմաստի ընկալումը խիստ կախված է օգտագործված հասկացությունների, եզրույթների կամ առանձին բառերի ու բառակապակցությունների հասկացման հետ, իսկ հասկանալ հաճախ նշանակում է մեկնաբանել կամ բացատրել: Այս տեխնոլոգիական տարրը լայնորեն փորձել ենք կիրառել նոր հասկացությունների, անծանոթ բառերի ու բառակապակցությունների դասավանդման ժամանակ, իսկ «Հայոց եկեղեցու պատմության» դասագրքերի մեթոդական մասում ներմուծել ենք «Եկեք հասկանանք և բացատրենք» «Եկեք բացատրենք» առաջադրանքի տեսակները [34, էջ 13, 22, 49 ... էջ], նորից համապատասխան ցուցումներ տալով ուսուցչի ձեռնարկում:

Ատենախոսության 2-րդ գլխի 2.2 ենթաբաժնում խիստ կարևորեցինք հասկացման գործում պարբերության վերնագրման դերը: Ուստի ուսումնական գործընթացում (եթե այն կազմակերպված չէ կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքներին հատուկ

տեխնոլոգիաներով) դասակարգելի կարևորագույն պարբերությունները մեր կողմից առաջարկվել է սովորողներին վերնագրել, իսկ վերնագիրը քննարկել հարևանությամբ նստած աշակերտի հետ: Այս տեխնոլոգիական տարրի կիրառումը խթանելու համար «Հայոց եկեղեցու պատմության» դասագրքերի մեթոդական մասում ներմուծել ենք «Յետևյալ հատվածի համար գտիր հարմար վերնագիր: Քո ընտրած վերնագիրը համեմատիր ընկերոջդ ընտրած վերնագրի հետ» [34, էջ 39, 65] առաջադրանքների տեսակը վերնագրման հմտություններ ձևավորելու նպատակով, իսկ կիրառման համար համապատասխան ցուցումներ ենք տվել ուսուցչի ձեռնարկում [37, էջ 44, 49]:

Բայց էմպիրիկ հետազոտությունների ամենակարևորագույն մասը կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքներին հատուկ և մասնավորապես Բիվինի ու հասկացման բերող քարտերի տեխնոլոգիաներով ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն է:

Մինչև «Հայոց պատմություն» առարկայի ուսումնական պարապմունքների անմիջական անցկացումը «Բյուրակն» կրթահամալիրում և Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայում, մեր կողմից մշակվել էին առարկայի դասավանդման համար անհրաժեշտ տեսազննողական կյութերը, վերախմբագրվել էին տեքստերը, փոփոխություններ էին կատարվել ուսումնական ծրագրերում, կարճ ասած, ամեն ինչ հարմարացվել էր վերոբերյալ տեխնոլոգիաներին: Բիվինի մեթոդիկայով ուսումնական պարապմունքների իրականացման համար շատ կարևոր է տեքստերի կառուցվածքն ու շարադրման ոճը: անհրաժեշտ է, որ տեքստերը շարադրված լինեն համառոտ, առանց ներկայացվող մտքերի կրկնության, հաճախ նաև առանց ավելորդ բացատրությունների: Քանի որ այստեղ տեխնոլոգիական կարևոր տարրը պարբերությունների վերնագրումն է, ապա պարբերությունները պետք է շարադրված լինեն այնպես, որ հարմար լինի դրանք վերնագրել: Տեքստերի լրամշակման երկրորդ կարևոր պահը սովորողների տարիքային առանձնահատկությունների ու կարողությունների հաշվի առնելն է: Ակնհայտ է, որ 6-րդ դասարանի սովորողի համար նախատեսված տեքստն իր ոճով ու բարդությամբ պետք է տարբերվի 8-րդ դասարանի սովորողի տեքստից, առավել ևս բուհի առաջին կուրսի ուսանողի տեքստից:

Օրինակ՝ «Բյուրակն» կրթահամալիրում՝ վեցերորդ դասարանում չափազանց կարևորելով զույգերի միջև արդյունավետ քննարկում իրականացնելու կարողու-

թյունների զարգացումը, սկզբնական շրջանում բաշխվող տեքստերի պարբերություններից հետո տրված էին մեր կողմից մշակված հարցաշար, որին պատասխանելով զույգերի միջև քննարկումը կընթանար այսպիսի ընթացքով, որը կբերեր ցանկալի արդյունքի: Հաշվի առնելով առարկայական ծրագրի պարտադիր լինելը, դրա շրջանակներում կիրառվեցին մեր կողմից մշակված տեքստեր, հաշվառման ու վերահսկողության աղյուսակները, հասկացման բերող քարտերը և լրացուցիչ այլ աղբյուրներ ու ուսումնական նյութեր:

Ուսումնական գործընթացը կազմակերպելու համար կազմվեցին առաջին և երկրորդ կիսամյակների համար նախատեսված թեմաների բաշխումն ըստ հնարավոր երթուղիների, յուրաքանչյուր սովորողի համար կազմվեց անհատական երթուղի:

Համառոտ ներկայացնենք վեցերորդ դասարանի «Հայոց պատմության» հնագույն և հին շրջանի ուսուցման գործընթացի բարելավման նպատակով «Րիվինի մեթոդիկայի» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի» համադրմամբ մեր կողմից մշակված մոդելի կիրառումը, որոնք հիմնված էին ուսուցման գործընթացում հասկացման մակարդակով յուրացման ապահովման մեր տեսակետների վրա և կիրառվել են վերոբերյալ դպրոցներում:

«Հայոց պատմության» առարկայական ծրագրով վեցերորդ դասարանում հատկացված է 51 ժամ: Պահպանելով այդ ժամաքանակը՝ ուսուցումը կազմակերպվեց դասագրքում առկա ուսումնական նյութի վերախմբագրված տեքստերով և Րիվինի ու հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկաներով: Քանի որ այս ուսումնական տեխնոլոգիայով աշխատելու համար յուրաքանչյուր սովորող պետք է ունենա իր ինքնուրույն երթուղին, որը տարբերվում է մյուսներից, մենք կազմեցինք թեմաների փոխկախվածության սխեման, որի հիման վրա էլ կազմեցինք երթուղիները:

Հիմնական բարդությունն այն էր, որ պատմությունն առարկան շարադրված է ժամանակագրական հաջորդականությամբ, ուստի յուրաքանչյուր թեմա ավելի հեշտ ըմբռնելի է նախորդը յուրացնելուց հետո: Մենք նախ առանձնացրեցինք այն թեմաները, որոնց ուսումնասիրությունը հնարավոր է առանց մյուս թեմաներն իմանալու: Առաջին դասին սովորողներին ներկայացվեց հայոց պատմության ընդհանուր փուլերը, հայոց պետականությունները, ազատագրական պայքարները, ինչպես նաև բացատրվեց որ

յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանին հատուկ է եղել իր մշակութային և տնտեսական զարգացումը, այսինքն **Թեմա 1-ը. <<Հայոց պատմություն>> առարկայի բովանդակությունը, պարբերացումը: Հնագույն և հին շրջանների պատմության առանձնահատկությունները:** Այսպիսով, պատկերացում ունենալով պատմության ընդհանուր ընթացքի վերաբերյալ, արդեն հնարավոր էր որպես հաջորդ թեմա ուսումնասիրել՝ ...

- **Թեմա 2. Հայոց հայրենիքը** (1.1 Հայկական լեռնաշխարհը՝ հայերի հայրենիք, 1.2 Հայկական լեռնաշխարհի դիրքը, սահմանները, գետերը, լճերը: Հայաստանի պատմավարչական բաժանումը)

- **Թեմա 3. Հայկական լեռնաշխարհը որպես մարդկության հնագույն բնօրրան** (2.1 Նախնադարի պարբերացումը: 2.2 Հայաստանի տարածքի նախնադարյան բնակատեղիները 2.3 Նախնադարյան հասարակության զարգացումը 2.4 Նախնադարյան մարդկանց կյանքական և հոգևոր ձեռքբերումները 2.5 Նախնադարյան հասարակության անկումը):

- **Թեմա 5. Վանի համահայկական թագավորությունը** (3.1 Վանի թագավորության հիմնադրումը Բ.ա. IX դարում: 3.2 Տուշպա-Վանը՝ մայրաքաղաք: 3.3 Վանի թագավորության հզորացումը: 3.4 Թագավորության պայքարն արտաքին ուժերի դեմ: 3.5 Թագավորության անկումը):

- **Թեմա 10. Հին Հայաստանի մշակույթը:** (10.1 Հայկական մշակույթի ակունքները: 10.2 Առասպելները և վիպերգերը: 10.3 Դիցարանը: 10.4 Գիրը: 10.5 Գիտությունը: 10.6 Արվեստը, ճարտարապետությունը):

Նշված թեմաները կարելի է ուսումնասիրել ցանկացած հերթականությամբ, սակայն ենթաթեմաների հաջորդական ուսումնասիրությունը պարտադիր է: Այստեղ չնշված հերթական թեմաները ցանկալի է ուսումնասիրել իր հաջորդական տեղում, այսինքն, թեմա 4-ը կարելի է ուսումնասիրել միայն թեմա 3-ն ուսումնասիրած լինելու դեպքում, թեմա 6-ը, թեմա 5-ի ուսումնասիրած լինելու դեպքում, թեմա 7-ը՝ թեմա 6-ի և այդպես շարունակ:

Թեմաների նշված փոխկախվածությունը որոշելուց հետո հնարավոր է կազմել իրարից տարբեր բազմաթիվ երթուղիներ: Օրինակ.

Երթուղի 1

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 և այլն

Երթուղի 2

1 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 2 – 10 և այլն

Երթուղի 3

1 – 2 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 3 – 4 – 10 և այլն

Երթուղի 4

1 – 10 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 և այլն

Երթուղի 5

1 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 2 – 3 – 4 – 10 և այլն

Նման ձևով իրարից տարբերվող երթուղիներ կարելի է կազմել բավականին շատ: Երթուղիների տարբերությունը անհրաժեշտ է այն բանի համար, որ զույգ կազմելով համատեղ քննարկման համար զույգերի թեմաները նույնը չլինեն կամ հնարավորինս քիչ նույնը լինեն:

Համանման ձևով կազմվեցին նաև 7-րդ, 8-րդ և 9-րդ դասարանների, հայոց պատմության ծրագրերի վրա հիմնված թեմաների փոխկախվածության գծապատկերները և դրանցից բխող, ուսումնական երթուղիները:

Փորձենք ներկայացնել «Րիվինի մեթոդիկայով» աշխատելու մի քանի կարևոր պահեր: Եթե սովորողները առաջին անգամ են աշխատում Րիվինի մեթոդիկայով, ապա առաջնահերթ խնդիր է դառնում նախ և առաջ նրանց վերնագրել սովորեցնելը: Ինչպես սովորեցնել վերնագրել պարբերությունը՝ մանրամասն նկարագրված են և Մ. Մկրտչյանի «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը» գրքի համապատասխան մասում, և «Րիվինի մեթոդիկային» անդրադարձած մյուս հեղինակների հոդվածներում: Այնուամենայնիվ այդ հմտությունը միանգամից չի ձևավորվում աշակերտների մեջ, և երկար ժամանակ է անհրաժեշտ այն ձեռք բերելու համար, քանի որ կարողանալ որակյալ վերնագրել պարբերությունը հենց նշանակում է բավականին խորությամբ և ըստ էության հասկանալ այն: Դա սկզբնական շրջանում բավականին բարդ է նաև ուսանողների, նույնիսկ մանկավարժների համար: Օրինակ, «Մանկավարժական

Նախաձեռնություններ հայկական ասոցիացիայի» տնօրենների հավաստագրման համար իրականացվող դասընթացների պարապմունքներից մեկի ժամանակ, երբ նրանք դեռևս չէին տիրապետում վերնագրման հմտություններին, ուսումնական խմբի անդամներին հանձնարարեցինք վերնագրել ՀՀ հանրակրթության մասին օրենքի, հոդված 3-ի, կետ 12-ը.

«մանկավարժական աշխատող՝ սովորողների կողմից հանրակրթական (հիմնական, լրացուցիչ) ծրագրերի յուրացման և առարկայական չափորոշիչների պահանջների ապահովման գործընթացին, ինչպես նաև ուսուցման մեթոդների կիրառման միջոցով համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների ձեռքբերմանը, արժեքային համակարգի ձևավորմանը նպաստող և (կամ) դրանք ապահովող ուսումնական հաստատության աշխատակից»[10]:

Սկզբում յուրաքանչյուր մասնակից ինքնուրույն պետք է կարդար տեքստը, հասկանար, ապա վերնագրեր:

Ներկայացնենք ստացված վերնագրերից մի քանիսը.

Մասնակից 1. Հանրակրթական ծրագրերի յուրացումը չափորոշիչների համապատասխան

Մասնակից 2. Դասավանդողը

Մասնակից 3. Հանրակրթության բնագավառի աշխատակից

Մասնակից 4. Սովորողի ձևավորումը կազմակերպող անձ

Մասնակից 5. Անձ, ով իրականացնում է ուսուցում և դաստիարակություն ուսումնական հաստատությունում

Մասնակից 6. Անձ, որն իրականացնում է կրթական ծրագրեր կրթության չափորոշիչներին համապատասխան

Մասնակից 7. Անձ, որն իրականացնում է հանրակրթությունը և այլն:

Քանի որ վերնագրերը տարբեր են, բայց օգտագործված են տրված պարբերության մեջ առկա բառերը, ակնհայտ է, որ վերնագրողները կարևորություն են տվել վերնագրման ենթակա բովանդակության տարբեր մասերին: Առաջարկեցինք կազմել զույգեր, համեմատել վերնագրերը, երկուսով քննարկել պարբերության բովանդակությունը և կազմել պարբերության բուն իմաստն արտահայտող նոր վերնագիր:

Մասնակիցների մոտ վերնագրերը ձևափոխվեցին և ստացան հետևյալ տեսքը.

Մասնակից 1. Գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների ձեռքբերմանը նպաստող անձը

Մասնակից 2. Գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների ձեռքբերմանը նպաստողը

Մասնակից 3. Հանրակրթության բնագավառում ուսումնական գործընթացի կազմակերպմանը նպաստող և պատասխանատու աշխատակից:

Մասնակից 4. Հանրակրթական ծրագրերի յուրացմանը, առարկայական չափորոշիչների ապահովմանը մասնակցող անձ

Մասնակից 5. Ուսումնական հաստատությունում սովորողների ուսուցումն ու դաստիարակությունը ապահովող աշխատակից

Մասնակից 6. Սովորողների կողմից հանրակրթական ծրագրերի յուրացման և չափորոշիչների պահանջների համապատասխան՝ ուսումնական հաստատության աշխատակից

Մասնակից 7. Անձ, որը իրականացնում է հանրակրթական գործընթացը՝ պետական ծրագրերի և չափորոշիչներին համապատասխան:

Բոլոր վերնագրերից նորից երևում է, որ ուսումնական խմբի անդամներից կազմված զույգերը շեշտադրել են ընդհանուր բովանդակության տարբեր կողմերը, բայց ոչ գլխավորն ու առանցքայինը: Աշխատանքը շարունակելու համար առաջարկեցինք ուսումնական խմբի անդամներին հերթականությամբ պատասխանել հետևյալ հարցերին.

1. «Ո՞վ է մանկավարժական աշխատողը»: Պահանջվում էր պատասխանել հարցին՝ օգտագործելով սահմանման միայն ենթական և ստորոգյալը»: Բնականաբար մասնակիցները պատասխանեցին, որ «Մանկավարժական աշխատողը աշխատակից է»:

2. «Որտեղի՞ աշխատակից է»: Պատասխանեցին. «Ուսումնական հաստատության»: Այսինքն ստացվեց, որ ամենահամառոտ և գլխավոր իմաստը այն է, որ մանկավարժական աշխատողը ուսումնական հաստատության աշխատակիցն է:

3. «Արդյո՞ք ուսումնական հաստատության բոլոր աշխատակիցներն են մանկավարժական աշխատող»: Զանի որ ուսումնական խմբի անդամները ուսուցիչներ ու դպրոցների տնօրեններ են, բնականաբար նրանք գիտեին, որ ուսումնական հաստատություններում աշխատում են նաև ուսումնական գործընթացի հետ կապ չունեցող սպասարկող աշխատակիցներ:

4. «Ուսումնական հաստատության ո՞ր աշխատակիցներն են մանկավարժական աշխատող»: Պահանջվում էր պատասխանել հարցին՝ օգտագործելով սահմանման միայն բայական անդամները»: Մասնակիցները պատասխանեցին. «Ինչ որ բանին նպաստող և (կամ) դրանք ապահովող»

5. «Ի՞նչին նպաստող և (կամ) դրանք ապահովող»: Մասնակիցները պատասխանեցին. «Ծրագրերի յուրացմանը և առարկայական չափորոշիչների պահանջների ձևավորմանը»:

6. «Ինչու՞ է օգտագործված շաղկապի և (կամ) ձևը»: Այս հարցի պատասխանը քննարկելու արդյունքում մասնակիցները պարզեցին, որ իրավական ակտերի ձևակերպման մեջ խիստ կոնկրետ նշանակություն ունի առանձին և-ը, կամ-ը ու և (կամ)-ը: Եթե գրված լիներ և, ապա մանկավարժական յուրաքանչյուր աշխատակից պարտավոր կլիներ և՛ նպաստել, և՛ ապահովել ծրագրերի յուրացումն ու առարկայական չափորոշիչների պահանջների ձևավորումը: Այսինքն չէին կարող լինել միայն նպաստող, կամ միայն ապահովող: Եթե գրված լիներ միայն կամ, ապա ոչ մի աշխատակից չէր կարող միաժամանակ և՛ նպաստել, և՛ ապահովել նշված պահանջը:

Այս հարցերի շարքին պատասխանելուց հետո առաջարկեցինք նորից փորձել վերնագրել տրված պարբերությունը: Մասնակիցների մեծ մասի մոտ ստացվեց հետևյալ վերնագրին մոտ ձևակերպում. «Ծրագրերի յուրացմանը և չափորոշիչների պահանջների ձևավորմանը նպաստող և (կամ) դրանք ապահովող ուսումնական հաստատության աշխատակիցը»:

Գրեթե համանման պատկեր էր, երբ առաջին անգամ հանձնարարեցինք վերնագրել ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայի առաջին կուրսի ուսանողներին: Բայց յուրաքանչյուր պարապմունքից հետո սովորողները ավելի ու

ավելի են հմտանում վերնագրման մեջ, որն իր հերթին նշանակում է, որ բարձրանում է նրանց կարգավ հասկանալու որակը:

«Րիվինի մեթոդիկային» զուգահեռ նշված ուսումնական հաստատությունների ուսումնական խմբերում կիրառվել են նաև կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքներին բնորոշ այլ տեխնոլոգիաներ, որոնցից հատկապես ուզում ենք ներկայացնել «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի» կիրառման մեր փորձը: Թե՛ «Բյուրակն կրթահամալիրի», թե՛ նշված մյուս ուսումնական խմբերի պատմության ծրագրով նախատեսված թեմաները «Րիվինի մեթոդիկայով» և կոլեկտիվ ուսուցման եղանակին բնորոշ մյուս տեխնոլոգիաներով ուսումնասիրելու համար տարբեր երթուղիներով բաշխելուց հետո տեքստերից առանձնացրել ենք բոլոր այն հասկացությունների սահմանումներն ու եզրույթները, որոնք խիստ կարևոր են և հասկանալու առումով ունեն որոշակի բարդություն: Դրանցից յուրաքանչյուրի համար կազմվել են հասկացման բերող քարտեր: Ժամանակ առ ժամանակ սովորողներն ընդգրկվել են ժամանակավոր ենթախմբերում՝ հասկացման բերող քարտերի միջոցով յուրացնելու համար այն բարդ պարբերությունները, սահմանումներն ու եզրույթները, որոնք պետք է նրանց հանդիպեն առաջիկա թեմաների ուսումնասիրության ժամանակ:

Նշված տեխնոլոգիաներով երկարատև աշխատելու արդյունքում սովորողները ձեռք են բերում որոշակի կարողություններ, և նրանց մեջ զարգանում են բազմապիսի հմտություններ:

«Րիվինի մեթոդիկայով» աշխատելու շնորհիվ սովորողների մեջ զարգանում են բազմաթիվ կարողություններ, որոնք շատ կարևոր են ոչ միայն հետագա ուսումնառության, այլ նաև ամբողջ կյանքի համար: Հաճախակի գտնվելով քննարկումների ու երկխոսության իրադրությունում՝ զարգանում է սովորողների բանավիճելու, արտահայտած կարծիքը հիմնավորելու, դիմացինին լսել-հասկանալու, քննարկումներով ընդհանուր կարծիք ձևավորելու հմտությունները: Բացի այդ, փոփոխվում են նրանց արժեքային համակարգն ու աշխարհայացքային պատկերացումները: Սովորողները ճշմարտության հասնելու, ուսումնասիրվող նյութն ավելի խորությամբ հասկանալու ու այնտեղ առկա բոլոր էական մտքերը ուշադրության արժանացնելու համար սկսում են արժևորել այլ կարծիքների առկայության կարևորությունը:

Համագործակցությունն ու համատեղ ուժերով արդյունքի հասնելը սոսկ արժեքավոր լինելուց դառնում է ապրելակերպ ու ուսումնական նպատակներին հասնելուն հիմնական միջոց:

Քանի որ վերնագիրը պետք է արտահայտի պարբերության գլխավոր իմաստն ու եռությունը, ապա անընդհատ վերնագրման գործընթացում գտնվելու արդյունքում սովորողների մեջ զարգանում է գլխավորը երկրորդականից զատելու, կարդացած մտքի եռությունը արագ որսալու կարողությունը:

Գտնվելով անընդհատ կարդալու, պատմելու, վերլուծելու ու քննարկելու գործընթացում՝ զարգանում են սովորողների սեփական մտքերը դիմացինի համար հասկանալի շարադրելու, բառն իր ճիշտ իմաստով ու նշանակությամբ կիրառելու կարողությունները, հարստանում է բառապաշարը:

Սովորողները յուրաքանչյուր թեման ըստ պարբերությունների վերնագրել յուրացնելուց հետո իրենց տեսրերում ունենում են թեման՝ պլանի տեսքով: Պատմելու ժամանակ նրանք օգտվում են այդ վերնագրերից, հետևաբար թեման նրանց պատկերացումներում միշտ ունի վերնագրերից բաղկացած պլանով արտահայտված կառուցվածքային տեսք, իսկ կառուցվածքը հիշելն ավելի հեշտ է, քան ամբողջ տեքստը միանգամից:

«Բիվիսի մեթոդիկայով» աշխատելու մեր փորձը ցույց տվեց, որ այս տեխնոլոգիայով աշխատելու ժամանակ անխուսափելիորեն առաջանում են որոշ դժվարություններ: Առաջին դժվարության մասին մենք արդեն ակնարկել ենք վերոշարադրյալ մասում: Դա դասագրքի ուսումնական տեքստերի անհամապատասխանությունն է այս տեխնոլոգիայով աշխատելու համար: Վերը ներկայացրինք, որ մինչ պարապմունքների սկսելը մենք խմբագրել էինք ուսումնառության համար անհրաժեշտ տեքստերը՝ փորձելով հարմարեցնել դրանք այս տեխնոլոգիայով աշխատելու համար: Սակայն որքան էլ որ մենք նախապես կատարել էինք նման աշխատանք, այնուամենայնիվ աշխատանքային գործընթացում անընդհատ առաջանում էր վերախմբագրման անհրաժեշտություն: Ստացվում էր, որ մենք մի կողմից աշխատում ենք այս տեխնոլոգիայի համար կազմած նոր տեքստերով, մյուս

կողմից անընդհատ կատարելագործում ենք այդ տեքստերը հաջորդ խումբ սովորողների համար:

Հաջորդ դժվարությունը կապված էր սովորողների աշխատանքի արագության տարբերությունների հետ: Որոշ ժամանակ «Րիվինի մեթոդիկայով» աշխատելուց հետո պարզորոշ նկատվում է, որ տարբեր սովորողներ յուրացրել են տարբեր քանակությամբ տեքստեր: Ընդ որում՝ այդ տարբերությունն առաջանում է գերազանցապես ոչ այնքան տեքստերի ծավալային տարբերությունների ու բարդության հետևանքով, որքան սովորողների աշխատանքի արագության տարբերության: Տարեվերջին ստացվում է, որ սովորողների մի մասը նախատեսված կյուքը յուրացնում է ժամանակից շուտ և սկսել է յուրացնել հաջորդ տարվա համար նախատեսված թեմաները: Մի մասը վերջացնում է ճիշտ ժամանակին, իսկ մնացած սովորողները չեն հասցնում յուրացնել տարբեր քանակի թեմաներ: «Բյուրակն կրթահամալիրում», որտեղ ուսումնական ամբողջ գործընթացը կազմակերպվում է կոլեկտիվ պարապմունքներով և տարատարիք ուսումնական խմբերով, դա առանցնապես մեծ խնդիր չի առաջացնում, և սովորողը հաջորդ տարի կարող է շարունակել չյուրացված թեմաների ուսումնասիրությունը: Սակայն իրավիճակն այլ է ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայում և Երևանի թիվ 118 ավագ դպրոցի պարագայում: Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայում քննությունից կամ ստուգարքից առաջ այն ուսանողները, որոնք չեն հասցրել յուրացնել ինչ-որ թեմաներ, ստիպված են դա անել ինքնուրույն, իսկ թիվ 118 դպրոցում ստիպված ենք համակերպվել այն մտքի հետ, որ որոշ աշակերտներ պետք է փոխադրվեն հաջորդ դասարան՝ առանց յուրացնելու որոշ թեմաներ, դրանց սոսկ ծանոթ լինելով: Ուղղակի տարեկան գնահատականն այս դեպքում արդեն խիստ կախված է լինում յուրացրած թեմաների քանակներից:

3.2 Սովորողների գործունեության արդյունքի գնահատումը հասկացման մակարդակով յուրացման տեսանկյունից

«Րիվինի մեթոդիկայով» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով» աշխատելու ժամանակ գնահատումն ունի իր առանձնահատկությունները: Այն դրսևորվում է երկու տարբեր կողմերով: Մեկն այն է, որ ինչպես կամ ինչ միջոցներով է

պարզվում հասկացման խորություներն ու ինչ չափանիշներով է այն գնահատվում: Երկրորդը կոնկրետ վերաբերում է «Րիվինի մեթոդիկայով» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով» աշխատելու ժամանակ գնահատման մեթոդներին ու չափանիշներին:

Նախ փորձենք մեկնաբանել հասկացման մակարդակի բացահայտման և հասկացման գնահատման չափանիշները: Այս ուղղությամբ ամենահաջող փորձերից մեկն արել է Ս. Ուստյանցևան: Հասկացման խորության մակարդակները բացահայտելու համար նա սովորողների գիտական գիտելիքների հասկացման ախտորոշման մեջ առաջարկում է կիրառել չափորոշիչների հետևյալ համակարգը.

- «Տեքստում բացահայտվող գիտական դատողության ճշգրիտ, բայց ոչ բառացի վերարտադրություն,

- Ամբողջ տեքստի ճիշտ վերարտադրություն, որում տվյալ գիտական դատողությունը բացահայտվում, հիմնավորվում, ներկայացվում է օրինակներով,

- Երևույթի բացատրություն, որը տրված չէ տեքստում, բայց կապված է հիմնական դատողության հետ,

- Նախադրյալների վերականգնում, որոնց հիման վրա կատարվել են դատողության մեջ պարունակող եզրակացությունները,

- Դատողություններից կոնկրետ բնույթի եզրակացությունների կատարում,

- Դատողություններից տեսական բնույթի եզրակացությունների կատարում» [94]:

Դժվար չէ նկատել, որ նույնիսկ հասկացման ամենացածր մակարդակի ախտորոշման ժամանակ պահանջվում է ոչ բառացի վերարտադրություն և ոչ թե անգիր: Չնայած, լինելով բավականին հետաքրքիր և մանրակրկիտ մշակված, այնուամենայնիվ, մեր կարծիքով այն բավականին բարդ է: Չի կարելի մեխանիկորեն բարձր գնահատականները համապատասխանեցնել այս սանդղակի վերին մակարդակներին, իսկ ցածր գնահատականներ նշանակել ստորին մակարդակների պահանջների բավարարման դեպքում: Չեն կարող լինել գնահատման միասնական պահանջներ ոչ միայն տարբեր առարկաների, այլև նույնիսկ միևնույն առարկայի տարբեր թեմաների համար: Մինչ չափանիշների մշակումը անհրաժեշտ է ճշտել կոնկրետ ուսումնական գործունեության նպատակը: Այդ նպատակները ամրագրված

են առարկայական չափորոշիչներում: Ուստի տվյալ թեմայի ուսումնասիրությանն ուղղված ուսումնական գործունեության նպատակը որոշելիս պետք է ուղորդվենք՝ ելնելով առարկայական չափորոշիչի պահանջներից: Հիշենք, որ առարկայական չափորոշչային պահանջները ներկայացված են եռամակարդակ, որտեղ Ա մակարդակի պահանջի բավարարումը գնահատվում է բավարար, Բ մակարդակինը՝ լավ, իսկ Գ մակարդակինը՝ գերազանց: Սակայն չափորոշչային պահանջների Գ մակարդակը միշտ չէ կամ պարտադիր չէ, որ համընկնի սույն ատենախոսության 1.1 բաժնում ներկայացված տարբեր ուսումնասիրողների (Ի. Կարպով, Ս. Գուսև, Գ. Տուլչինսկի, Ա. Սմիրնով, Ս. Վասիլև և այլոք) կողմից մշակված հասկացման մակարդակների սանդղակի բարձրագույն աստիճաններին: Օրինակ «Հայոց պատմության 6-9 դասարանների չափորոշիչ և ծրագրում» [8, էջ 14] գրված է.

Աղյուսակ 3

Հայոց հայրենիքը		
Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>Իմանա՝ Հայրենիք (բնօրրան) հասկացության մասին, Հայկական լեռնաշխարհի աշխարհագրական դիրքի մասին, օտարների կողմից հայերին և Հայաստանին տրված անունների մասին</p> <p>Կարողանա՝ քարտեզի վրա ցույց տալ հայկական լեռնաշխարհի լեռները, գետերը, լճերը</p>	<p>Իմանա՝ Հայկական լեռնաշխարհի բնական սահմանները</p> <p>Կարողանա՝ քարտեզի վրա ցույց տալ Մեծ Հայքի նահանգները, Հայկական լեռնաշխարհի նախնադարյան բնակավայրեր</p>	<p>Իմանա՝ Հայկական լեռնաշխարհի վարչական բաժանումը, այն նահանգները, որոնց տարածքի վրա ստեղծված են Հայաստանի և Լեռնային Ղարաբաղի Հանրապետությունները</p> <p>Կարողանա՝ նշել Հայկական լեռնաշխարհի աշխարհագրական դիրքի առանձնահատկությունները</p>

Ինչպես տեսնում ենք, այստեղ անգամ Գ մակարդակում չի պահանջվում վերոբերյալ սանդղակների բարձր մակարդակներին համապատասխանող հասկացում: Ուստի այս դեպքում գերազանց կարելի է գնահատել Ս. Ուստյանցևայի ախտորոշման սանդղակի ամենացածր մակարդակի յուրացման համար: Սա է պատճառը, որ մենք տարբերակում ենք ուսումնասիրվող նյութի չափորոշչային պահանջի կատարման ստուգման նպատակով իրականացվող գնահատումը և հասկացման խորությունն ու մակարդակը որոշելու նպատակով իրականացվող գնահատումը:

Միևնույն ժամանակ «Րիվինի մեթոդիկայով» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով» իրականացվող ուսումնական գործընթացի արդյունքների գնահատումը բավական տարբերվում է ավանդական կամ խմբային ուսումնական պարապմունքներին հատուկ տեխնոլոգիաներով իրականացվող ուսումնական գործընթացի արդյունքների գնահատումից: Խմբային ուսումնական պարապմունքներին հատուկ տեխնոլոգիաներով իրականացվող ուսումնական գործընթացում պարտադիր նախատեսված են բանավոր հարցումներ, որով ուսուցիչը որոշում է հարցման ենթարկված սովորողների նյութի յուրացման աստիճանը: Կոլեկտիվ պարապմունքներին հատուկ ուսումնական տեխնոլոգիաներով և մասնավորապես «Րիվինի մեթոդիկայով» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով» ուսումնական պարապմունքների ժամանակ պարտադիր բանավոր հարցումներ նախատեսված չեն: Սակայն դա չի նշանակում, որ վերոբերյալ տեխնոլոգիաներով աշխատանքի ժամանակ ուսուցիչը զրկված է սովորողների յուրացման աստիճանը պարզելու հնարավորությունից: «Րիվինի մեթոդիկայով» ուսումնական պարապմունքների ժամանակ ուսուցիչը սովորողների յուրացման աստիճանը կարող է ստուգել կամ պարզել.

- ա) երբ որպես զույգ աշխատում է սովորողի հետ,
- բ) երբ լսում է, թե ինչպես են աշխատում սովորողները զույգով,
- գ) երբ լսում է փոքր ենթախմբերում սովորողների ելույթներն ու քննարկումները,
- դ) երբ ստուգում է սովորողի տեքստի ուսումնասիրության արդյունքում ձևակերպած վերնագրերը,
- ե) ամփոփիչ թեստային ստուգման միջոցով և այլն:

Երբ խոսում ենք հասկացման մակարդակը ստուգելու մասին, ինքնին հարց է առաջանում, թե ի՞նչ գործիքներով, մեթոդներով կամ միջոցներով պետք է իրականացվի այդ ստուգումը: Ս. Ուստյանցևայի՝ գնահատման չափանիշների յուրաքանչյուր մակարդակի համար ստուգման հիմնական սկզբունքը, ըստ էության, տրված է հենց այդ մակարդակի ձևակերպման մեջ: Օրինակ՝ առաջին մակարդակը ձևակերպված է այսպես. «Տեքստում բացահայտվող գիտական դատողության ճշգրիտ, բայց ոչ բառացի վերարտադրություն»: Բնականաբար այս պահանջի ստուգման համար անհրաժեշտ է սովորողից պահանջել, որ նա յուրացրածը վերարտադրի ոչ թե դասագրքի, այլ սեփական բառերով:

Նման ձևով, «Ամբողջ տեքստի ճիշտ վերարտադրություն, որում տվյալ գիտական դատողությունը բացահայտվում, հիմնավորվում, ներկայացվում է օրինակներով» պահանջին համապատասխանությունը ստուգելու համար, բացի սեփական բառերով ներկայացնելուց, սովորողից պահանջվում է, որպեսզի նա հասկացածը մեկնաբանի օրինակներով: Ինչպես տեսանք «Րիվինի մեթոդիկայի հասկացումը ապահովող տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները» ենթագլխում, Ս. Մկրտչյանը խորհուրդ է տալիս տեքստերի վրա աշխատելու բավարար հմտությունների բացակայության դեպքում օգտագործել, այսպես կոչված, հարցարաններ: Որպես նմուշ՝ տրված օրինակի 5-րդ կետը նա ձևակերպել է այսպես. «5. Ի՞նչ է նշանակում՝ տվյալ սահմանում չի համապատասխանում տվյալ օրինակին: Դա ցույց տալ օրինակով:» [26, էջ 90]: Ակնհայտ է, որ երկրորդ մակարդակի յուրացումը Րիվինի մեթոդիկայով տեքստերն ուսումնասիրելու ժամանակ տեղի է ունենում տեխնոլոգիական գործոնի հաշվին: Այս տեխնոլոգիայով երկար ժամանակ աշխատելու արդյունքում սովորողները աստիճանաբար ձեռք են բերում տեքստերի վերլուծության ու քննարկման այնպիսի որակներ, որոնց շնորհիվ, ըստ էության, իրականացվում է Ս. Ուստյանցևայի գնահատման չափորոշիչների 4-ից 6-րդ պահանջները:

Իսկ վերջին՝ «Դատողություններից տեսական բնույթի եզրակացությունների կատարում», պահանջը, մեր կարծիքով, հանրակրթական մակարդակում շատ հազվադեպ և ոչ պարտադիր ներկայացվող պահանջ է և առավելապես բնորոշ է բուհական կրթության ժամանակ ներկայացվող պահանջներին:

Էմպիրիկ հետազոտությունների համար «Բյուրակն» կրթահամալիրում «Րիվինի մեթոդիկայով» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով» աշխատելու առաջին տարում մենք առանձնացրել էինք երկու տարատարիք ուսումնական խումբ: Առաջին խմբի մեջ ընդգրկված էին 6-9-րդ դասարանների աշակերտները, իսկ երկրորդ խմբում 10-12-րդ դասարանների աշակերտները: Մշակել էինք նաև մշտադիտարկման չափանիշներն ու մեթոդները:

Սովորողների կրթական ծրագրերի իրականացման մշտադիտարկման չափանիշները

Աղյուսակ 4

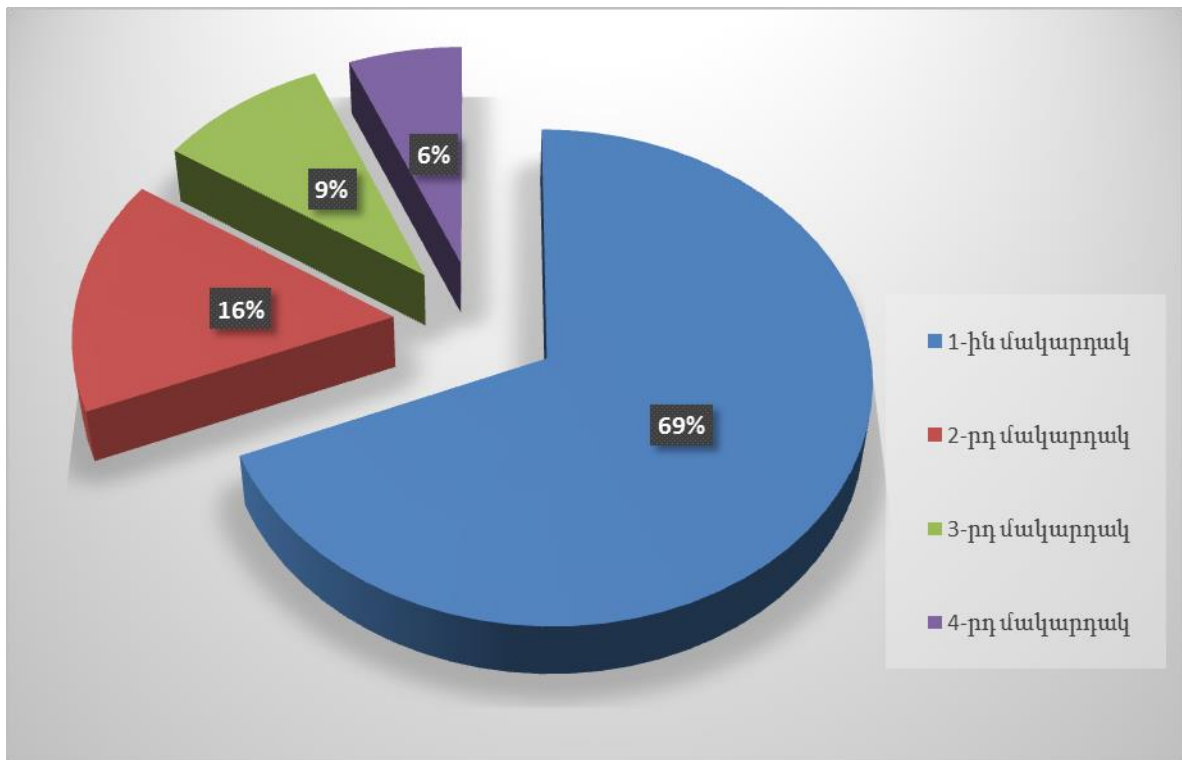
Գնահատվող ցուցանիշները	Չափանիշներ	Գնահատվող որակի մակարդակը	Բալերի հնարավոր քանակը	Ախտորոշման մեթոդները
Տեսական գիտելիքներ	Համապատասխանություն չափորոշչային և ծրագրային պահանջներին	1. Տեքստի ոչ բառացի վերարտադրություն 2. հիմնավորվումների ներկայացում օրինակներով 3. Երևույթի բացատրություն, որը տրված չէ տեքստում 4. Նախադրյալների վերականգնում, որոնց հիման վրա կատարվել են դատողության մեջ պարունակող եզրակացությունները	3-8 5-9 7-9 9-10	Հսկողություն, բանավոր հարցում, Չրույց, թեստավորում, Ստուգողական հարցում

Աղյուսակում ներկայացված որակի մակարդակներից բացի վերջնական գնահատման վրա ազդում են նաև յուրացված նյութի ծավալն ու ուսումնական որոշակի կարողությունների տիրապետելու աստիճանը:

Աղյուսակ 4-ի համապատասխան իրականացված մշտադիտարկման արդյունքները ամրագրել ենք ուսումնական տարվա սկզբին (10 ուսումնական պարամունքների արդյունքների գնահատումից հետո), տարվա կեսին և տարեվերջին:

Առաջին խմբի (32 սովորողներ) արդյունքների գնահատման գծապատկերներն ունեն հետևյալ տեսքը.

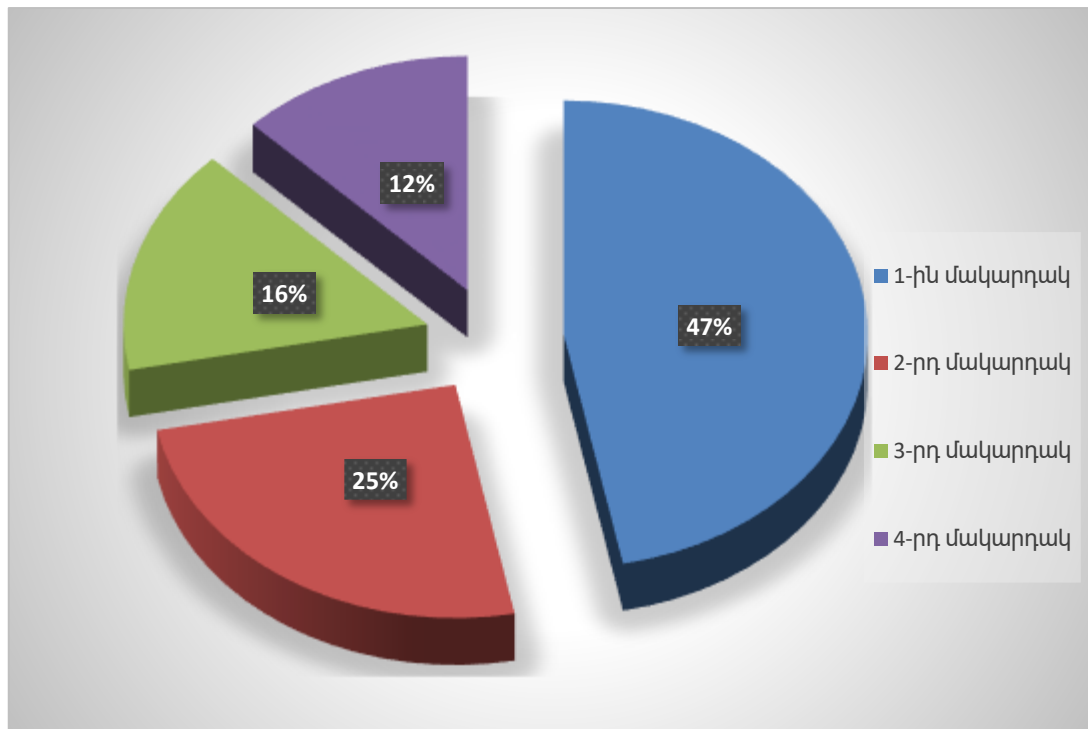
Տարվա սկիզբ



Գծապատկեր 3

Ուսումնական տարվա սկզբին սովորողների 69%-ը կամ 22 աշակերտ ուսումնական կյանքի գերակշիռ մասը յուրացրել էին գնահատման որակի առաջին մակարդակի համապատասխան, սովորողների 16%-ը կամ 5 աշակերտ՝ գնահատման որակի երկրորդ մակարդակի համապատասխան, սովորողների 9%-ը կամ 3 աշակերտ՝ գնահատման որակի երրորդ մակարդակի համապատասխան, իսկ սովորողների 6%-ը կամ 2 աշակերտ՝ գնահատման որակի չորրորդ մակարդակի համապատասխան:

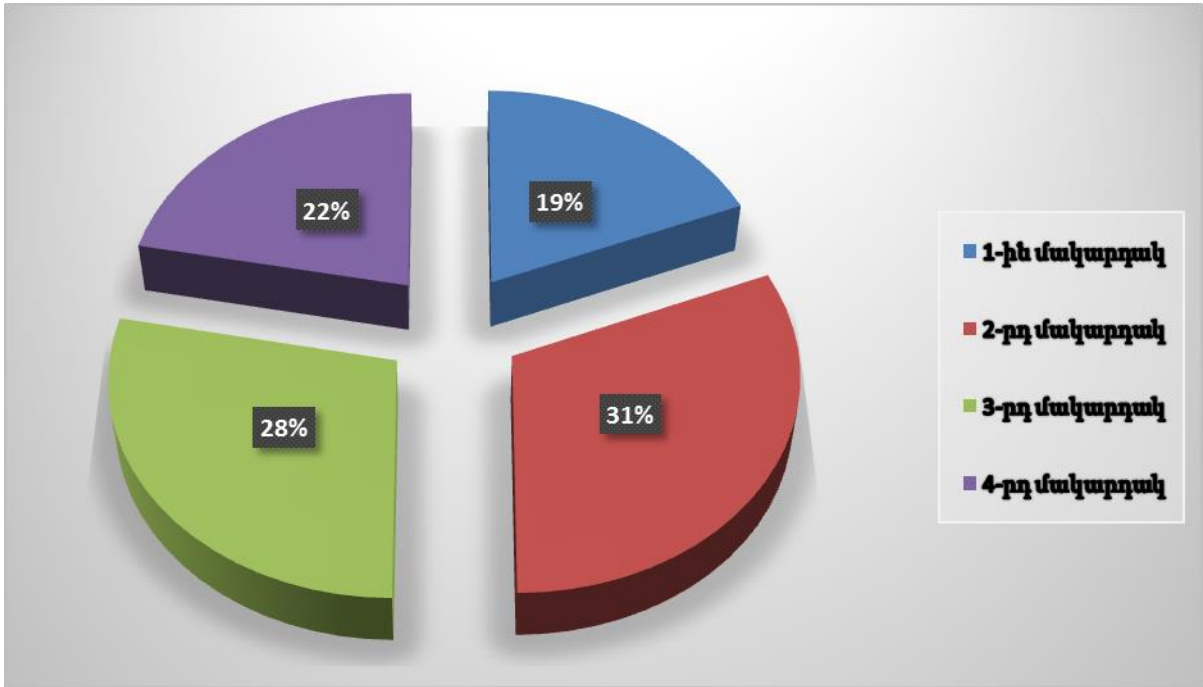
Տարվա կես



Գծապատկեր 4

Ուսումնական տարվա կեսին սովորողների 47%-ը կամ 15 աշակերտ ուսումնական կյանքի գերակշիռ մասը յուրացրել էին գնահատման որակի առաջին մակարդակի համապատասխան, սովորողների 25%-ը կամ 8 աշակերտ՝ գնահատման որակի երկրորդ մակարդակի համապատասխան, սովորողների 16%-ը կամ 5 աշակերտ՝ գնահատման որակի երրորդ մակարդակի համապատասխան, իսկ սովորողների 12%-ը կամ 4 աշակերտ՝ գնահատման որակի չորրորդ մակարդակի համապատասխան:

Տարվա վերջ



Գծապատկեր 5

Իսկ ուսումնական տարվա վերջին սովորողների 19%-ը կամ 6 աշակերտ ուսումնական կյուրթերի գերակշիռ մասը յուրացրել էին գնահատման որակի առաջին մակարդակի համապատասխան, սովորողների 31%-ը կամ 9 աշակերտ՝ գնահատման որակի երկրորդ մակարդակի համապատասխան, սովորողների 28%-ը կամ 10 աշակերտ՝ գնահատման որակի երրորդ մակարդակի համապատասխան, իսկ սովորողների 22%-ը կամ 6 աշակերտ՝ գնահատման որակի չորրորդ մակարդակի համապատասխան:

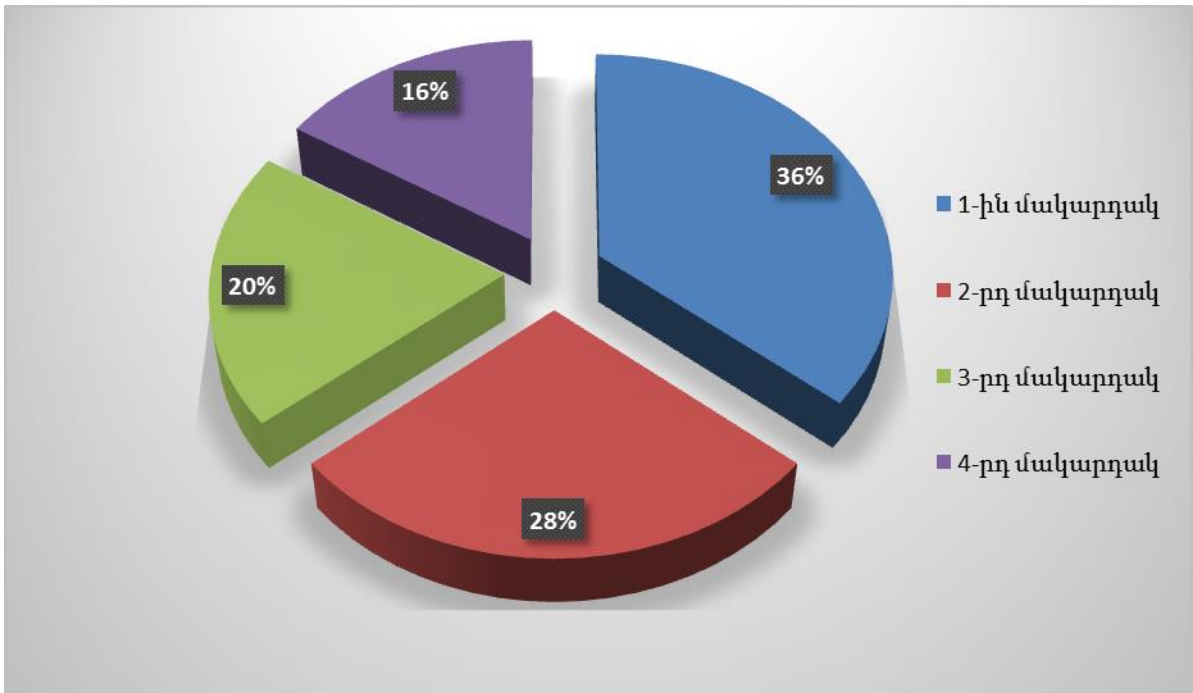
Առաջին խմբի առաջընթացի համեմատական աղյուսակն ուներ հետևյալ տեսքը.

Աղյուսակ 5

Որակի մակարդակները	Սովորողների տոկոսը տարվա սկզբին	Սովորողների տոկոսը տարվա կեսին	Սովորողների տոկոսը տարվա վերջին
առաջին	69	47	19
երկրորդ	16	25	31
երրորդ	9	16	28
չորրորդ	6	12	22

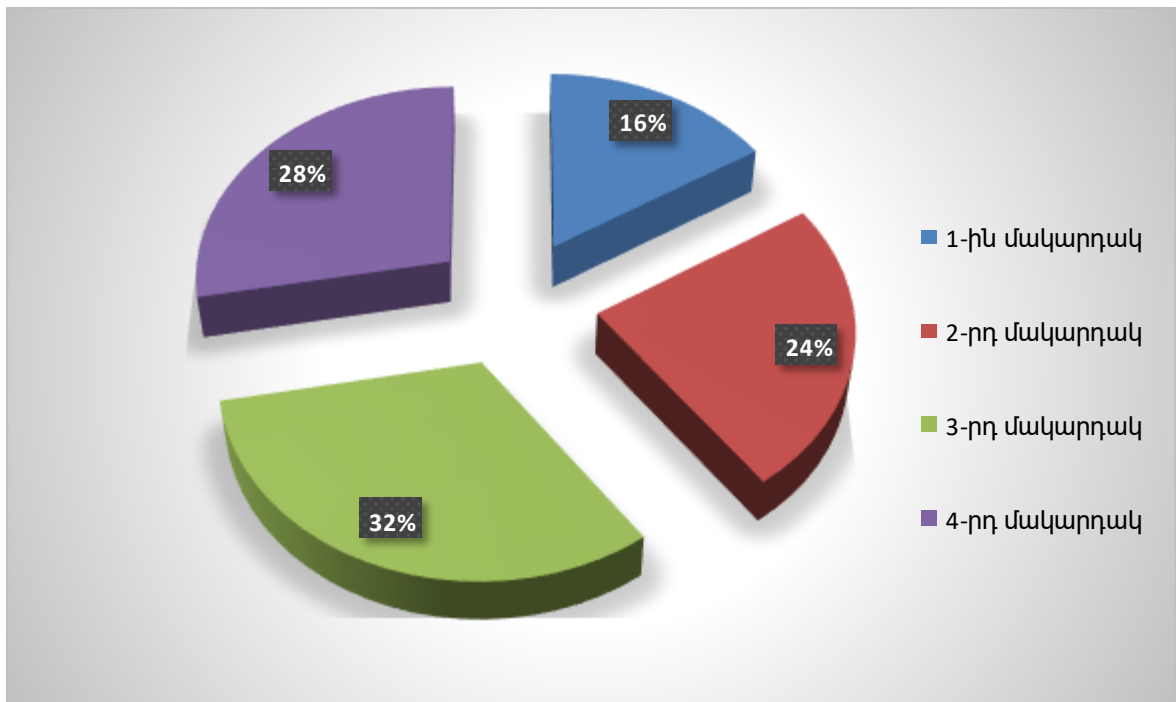
Երկրորդ խմբի (25 սովորող) արդյունքների գնահատման գծապատկերներն ունենին հետևյալ տեսքը.

Տարվա սկիզբ



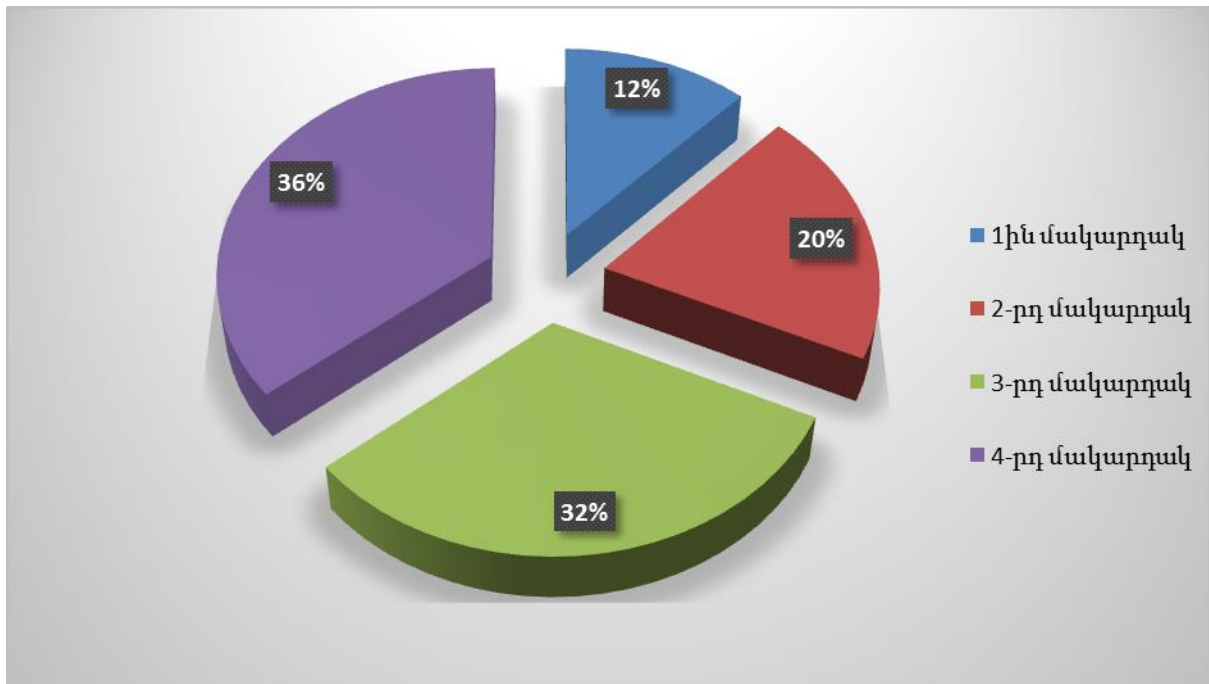
Գծապատկեր 6

Տարվա կես



Գծապատկեր 7

Տարվա վերջ



Գծապատկեր 8

Երկրորդ խմբի առաջընթացի համեմատական աղյուսակն ուներ հետևյալ տեսքը.

Աղյուսակ 6

Որակի մակարդակները	Սովորողների տոկոսը տարվա սկզբին	Սովորողների տոկոսը տարվա կեսին	Սովորողների տոկոսը տարվա վերջին
առաջին	36	16	12
երկրորդ	28	24	20
երրորդ	20	32	32
չորրորդ	16	28	36

Գծապատկերներից և աղյուսակից պարզորոշ երևում է, որ «Ռիվինի մեթոդիկայով» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայով» աշխատելու արդյունքում, հասկանալու մակարդակների տեսանկյունից էական բարձրանում է սովորողների յուրացման աստիճանը:

ԵՉՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ուսուցման որակին և մանկավարժական տեխնոլոգիաներին նվիրված մանկավարժագիտական գրականության ուսումնասիրության միջոցով խնդրի մշակվածության աստիճանն ու մեթոդաբանական հիմքերը պարզելու արդյունքում, ինչպես նաև դասավանդվող նյութի յուրացման որակի վրա մանկավարժական տեխնոլոգիաների ու տեխնոլոգիական գործոնների ազդեցությունը վեր հանելուց հետո կարելի է անել հետևյալ եզրակացությունները:

1. Հանրակրթական ուսումնական գործընթացը պետք է անվանել որակյալ այն դեպքում, երբ ուսումնական նյութը յուրացվում է **յուրաքանչյուր** սովորողի կողմից:

2. Ուսումնասիրվող նյութը պետք է համարել յուրացված միայն այն դեպքում, եթե այն յուրաքանչյուր սովորողի կողմից յուրացվում է **առնվազն հասկանալու մակարդակով**:

3. Ուսումնական գործընթացում հասկացման մակարդակով յուրաքանչյուր սովորողի համար յուրացումն ապահովելու խնդրում **վճռորոշը տեխնոլոգիական գործոնն** է:

4. Հասկացման մակարդակով յուրաքանչյուր սովորողի համար յուրացումն ապահովելու խնդիրը հնարավոր է լուծել, եթե ուսուցումը կազմակերպվի այնպիսի ուսուցման տեխնոլոգիաների միջոցով, որոնք իրականացվում են **ընդհանուր ճակատի բացակայություն** սկզբունքով, ինչպիսին են, օրինակ, «Ռիվինի մեթոդիկան» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան»:

5. «Ռիվինի մեթոդիկա» և «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկա» տեխնոլոգիաները և համանման այլ տեխնոլոգիաները, նպատակաուղղված լինելով ուսումնասիրվող նյութի հասկանալով յուրացմանը, միաժամանակ նպաստում են նաև այնպիսի վերառարկայական կարողության ձևավորմանը, ինչպիսին է հասկանալու մեթոդներին և տեխնիկային տիրապետելը:

Մեր անցկացրած հետազոտությունների հիմնական դրույթները, եզրակացությունները հաստատում են, որ լուծված են հետազոտության խնդիրները և

հաստատված է առաջադիր վարկածը, իսկ արդյունքների ներդրումը հանրակրթական դպրոցների ուսումնական գործընթացում իրական գործնական նշանակություն ունի:

Մեր կողմից իրականացված հետազոտությունը չի սպառում դիտարկվող հիմնախնդրին վերաբերվող բոլոր հարցերը, և կարող է իրականացվել հետագա հետազոտություն:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աղայան Է., Արդի հայերենի բացատրական բառարան, «Հայաստան» Հրատարակչություն, Երևան, 1976 թ., 1146 էջ :
2. Դուդուբյան Օ. Մ., Անհատական հանձնարարությունների փոխստուգման մեթոդիկայի կիրառումը «Մարդու իրավունքներ» ուսումնական առարկայի դասընթացում , Վասն արդարության, N 37, 2003 թ. էջ 18-19:
3. Երեխայի իրավունքների մասին ՀՀ օրենք, հոդված 11 Ընդունվել է 29.05.1996 <http://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=69115>
4. Թրաֆիքինգ (մարդկանց շահագործում), ձեռնարկ ուսուցչի համար, Երևան 2011, 128 էջ:
5. Ժամանակակից դիդակտիկայի սկզբունքները ըստ Վ. Կ. Դյաչենկոյի, Կոլեկտիվ ուսուցման տարրերը, Հանրակրթության կազմակերպման հիմնահարցերը, մեթոդական ձեռնարկ ուսուցչի համար, Երևան 2009 թ., http://www.noravank.am/upload/pdf/27_am.pdf
6. Կարգ հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2014 թ, 21 - ը հունվար - ի N 37 - Ա / Բ հրամանի <https://cloud.mail.ru/public/AhDK/75PEWHoxh>
7. «Կրթության բարելավում» ծրագիր, գործառական ձեռնարկ նոյեմբեր 2014 թ. <http://www.cfep.am/hy/current/>
8. Հայոց պատմության չափորոշիչ, <https://cloud.mail.ru/public/DKJT/7imYKCLLv>
9. Հանրակրթական պետական չափորոշչ, ՀՀ կառավարության 2010 թվականի ապրիլի 8-ի N 439-Ն որոշման, https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/kar/2011/07/11_1088.pdf
10. Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենք, http://hy-democratic-network.referata.com/wiki/Հանրակրթության_մասին_օրենք
11. «Հանրակրթության պետական կրթակարգ», Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, Երևան, ԿԱԻ, 2004 թ. 298, էջ 40-56:

12. Հերթական ատեստավորման ենթակա դասվարների մասնագիտական զարգացման, վերապատրաստման դասընթացների ուղեցույց, .
<http://www.cfep.am/sites/default/files/dasvar%20ughecuyc.doc>
13. ՀՀ օրենքը կրթության մասին, ընդունված է Ազգային ժողովի կողմից 14 ապրիլի 1999 թ. http://www.mkuzak.am/images/laws/krtutyau_masin_oreng.pdf
14. ՀՀ սահմանադրություն, Ընդունվել է 1995թ. հուլիսի 5-ի ՀՀ հանրաքվեով: Սահմանադրության փոփոխությունները կատարվել են 2005թ. նոյեմբերի 27-ի ՀՀ հանրաքվեով: <http://www.concourt.am/armenian/constitutions/>
15. Հովհաննիսյան Տ.Գ. Բիվինի մեթոդիկան որպես ուսուցման կազմակերպման արդյունավետ ձև, Մանկավարժություն, N1-2, 2007., էջ 85-96:
16. Հովսեփյան Վ. Վ., Փոխվարժանքի մեթոդիկայի արդյունավետ կիրառումը տարրական դասարաններում, «Նախաշավիղ» գիտամեթոդական վերլուծական հանդես, N1, 2003 թ. էջ 14-16:
17. Ղազարոսյան Ա.Հ., VII դասարանում «Քաղաքիական կրթություն» առարկայի դասավանդումը Բիվինի մեթոդիկայով //Մանկավարժական գիտամեթոդական հանդես «Քաղաքացիական կրթությունը դպրոցում», Երևան, Էդիթ պրինտ, N 2, 2002 թ. էջ 13-25:
18. ՄԱԿ-ի երեխայի իրավունքների մասին կոնվենցիա: Ընդունվել է ՄԱԿ-ի Գլխավոր Ասամբլեայի 1989 թվականի նոյեմբերի 20-ի 44/25 բանաձևով, <http://www.healthrights.am/arm/more/598/>
19. Մարգարյան Հ., Հայոց պատմություն, Մեթոդական ձեռնարկ բուհերի ոչ մասնագիտական ֆակուլտետների համար, Երևան, 2008, թ., 56 էջ:
20. Մարգարյան Հ., Բիվինի հակադարձ մեթոդիկայի կիրառման փորձը ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայում, Մանկավարժություն, N1-2, 2007 թ, էջ 97-109:
21. Մելիքյան Գ., Գալոյան Ս., Չափորոշչափեն կրթությունը Հայաստանի Հանրապետությունում, Մանկավարժություն N5, 2011 թ էջ 10-14.

22. Մելիքսեթյան Ա., Թեմաների փոխհաղորդման մեթոդիկայի կիրառումը «Քաղաքացիական կրթություն» առարկայի դասավանդման ժամանակ, Վասն արդարության, N 36, 2002 թ. էջ 14-15:
23. «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչ», Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, Երևան, ԿԱԻ, 2004 թ. 298, էջ 57-109:
24. Միքայելյան Օ., Հանրակրթության բովանդակության վերանայման անհրաժեշտությունը, Մանկավարժություն, N4, 2010 թ. էջ 13-16:
25. Մկրտչյան Մ.Ա., Կրթության կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակի կայացման հիմնահարցերը, Երևան 2001 թ., 119 էջ:
26. Մկրտչյան Մ.Ա., Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը, Երևան 2011 թ., 148 էջ:
27. Մկրտչյան Մ., Մտահաղորդակցական իրադրություններում կողմնորոշվելու և գործելու որոշ բանաձևեր, Մանկավարժական գիտամեթոդական հանդես «Քաղաքացիական կրթությունը դպրոցում», Երևան, Էդիթ պրինտ, N3, 2002թ.
28. Պարսամյան Վ.Ռ., Հասկացման մանկավարժության անցնելու անհրաժեշտությունը, Մանկավարժություն 2010 թ., N 8, էջ 23-27:
29. Պարսամյան Վ. «Հասկացման գործընթացները Րիվինի մեթոդիկայում» Труды Международная научная конференция “Образование, наука и экономика в вузах и школах. Интеграция в международное образовательное пространство” г. Горис, Армения, 28 сентября – 2 октября 2015 г., . ст 177-183.
30. Պարսամյան Վ., «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկայի հասկացումը ապահովող տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները» Մանկավարժություն 2015 թ., N 6, էջ 40-46:
31. Պարսամյան Վ., «Յուրաքանչյուր երեխայի որակյալ կրթության ապահովման հիմնահարցերը» Մանկավարժություն 2014 թ., N6, էջ 20-28:
32. Պարսամյան Վ., «Ուսուցման որակի բարձրացման որոշ հարցեր, ուսուցման որակի բարձրացման ուղիները», Գիտագործնական կոնֆերանսի կյուրթեր, Երևան 2001 թ., էջ 6-10:

33. Պարսամյան Վ. «Հասկացման բերող քարտերի մեթոդիկան» Մանկավարժական գիտամեթոդական հանդես «Քաղաքացիական կրթությունը դպրոցում», Երևան, Էդիթ պրինտ, N 3, 2002 թ., էջ 43-50:
34. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 4-րդ դասարանի համար, Եր.: Տիգրան Մեծ, 96 էջ
35. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 6-րդ դասարանի համար, Եր.: Տիգրան Մեծ 2004, 128 էջ:
36. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 9-րդ դասարանի համար, Եր.: Տիգրան Մեծ 2005, 139 էջ:
37. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: 4–5-րդ դասարաններ: Մեթոդական ձեռնարկ ուսուցիչների համար: Եր.: Տիգրան Մեծ 2003 152 էջ:
38. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: 6-8-րդ դասարաններ: Մեթոդական ձեռնարկ ուսուցիչների համար: Եր.: Տիգրան Մեծ 2004, 180 էջ:
39. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: 9-10-րդ դասարաններ: Մեթոդական ձեռնարկ ուսուցիչների համար: Եր.: Տիգրան Մեծ 2005, 208 էջ:
40. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց պատմություն: Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 6-րդ դասարանի համար, Երևան 2007 թ., 176 էջ: Վերահրատարակվել է 2013 թ.:
41. Պարսամյան Վ. և ուրիշներ, Հայոց պատմություն: Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 7-րդ դասարանի համար, Երևան 2009 թ., 192 էջ: Վերահրատարակվել է 2014 թ.:
42. Պարսամյան Վ. «Աշխատանք փոքր ենթախմբերով», «Ռիվինի մեթոդիկան», «Ռիվինի մեթոդիկայի կիրառումը «Մարդու իրավունքներ» ուսումնական առարկայի դասընթացում», «Տակտային մեթոդիկա», «Տակտային մեթոդիկայի կիրառումը «Մարդու իրավունքներ» ուսումնական առարկայի դասընթացում», «Ռիվինի հակադարձ մեթոդիկան», «Ռիվինի հակադարձ մեթոդիկայի կիրառումը

«Մարդու իրավունքներ» ուսումնական առարկայի դասընթացում», Մարդու իրավունքներ: Ձեռնարկ ուսուցչի համար, Արմինֆո, Վանաձոր 2002, 104 էջ, էջ 81-94::

43. Պարսամյան Վ.Ռ., Տակտային մեթոդիկա, Մանկավարժական գիտամեթոդական հանդես «Քաղաքացիական կրթությունը դպրոցում», Երևան, Էդիթ պրինտ, 2001 թ., N 1, էջ 54-58:
44. Սուքիասյան Ա. Հայոց լեզվի հոմանիշների բառարան, Երեւան, 1967, 685 էջ:
45. Օստապենկո Ա., Ինչով է գիտելիքների յուրացումը տարբերվում կարողությունների ձեռքբերումից, Մանկավարժություն N1 2014 թ.:
46. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972, 470 с.
47. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979, 424 с.
48. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды.– М.: Педагогика, 1989. 560 с.
49. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века // В сборнике автора “Очерки по истории и теории педагогики - М., Изд-во УРАО, 2003 г. – 272с.
50. Блинов, В.М. Эффективность обучения, Педагогика. - М., 1976, 191с.
51. Блум Б. «Таксономия образовательных целей: Сфера познания», 1956.
<https://ru.wikipedia.org/>
52. Богин Г.И. Типология понимания текста <http://linguistics-online.narod.ru/index/0-240>
53. Богин Г., Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimaniije.pdf
54. Брудный А., Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 336с.
55. Вальдман И.А., Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта, ст. 3-5 <http://www.iuorao.ru/05-06-2010-00/79-2010-01-01-41>
56. Василенко В., Краткий религиозно-философский словарь, 1996 г. - <http://www.termes.ru/dictionary/188/word/ponimanie>
57. Выгодский Л. С. Мышление и речь. Москва 1934. 352 с.

58. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций (Собрание сочинений в 6-ти т. Т.3 / Под ред. Д.Б.Эльконина М., 1984. 369 с.
59. Гадамер Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: М. «Прогресс», 1988, 704 с.
60. Гурвич А. Г. Избранные труды. М., 1977. 351 с
61. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1984. 185 с.
62. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
63. Дьяченко В.К. Современная дидактика: В 2 т. Новокузнецк, 1996. Часть 1. 261 с.; Часть 2. 334 с.
64. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
65. Дьяченко В. К., О совершенствовании и развитии современной школы, Практика развития образования: Научно-методические материалы, под общей редакцией Г. А. Гуртовенко, И. Г. Литвинской, Красноярск 2004, с. 27-37
66. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: «Академия», 2001. 192 с.
67. Ивин А., Никифорович А.. Словарь по логике, 1998 г.
<http://www.term.ru/dictionary/193/word/ponimanie>
68. Ивин И.. Философский словарь. <http://enc-dic.com/philosophy/Ponimanie-1797.html>
69. Квасова И. Методология социального познания, Москва 2008, 100 с.
70. Колбасина Л. В., Качественное образование — будущее нации, Молодой ученый. 2014. — №3. — С. 448-454.
71. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. - М., 1955. 655 с
72. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие, Сост. В.М.Кларин, с.69 <http://makarenko->

museum.narod.ru/Classics/Komensky/

Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm#R_29

73. Коробов Е. Понимание, как дидактическая проблема. <http://www.audiobuilding.ru/showthread.php?t=392>
74. Корчак Я. Книга: Правила жизни. http://lib100.com/book/age_psychology/pravila_zhizni/html/?page=38
75. Кузнецова А., Дидактические проблемы понимания учебного текста старшеклассниками, Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-didakticheskie-problemy-ponimaniya-uchebnogo-teksta-starsheklassnikami#ixzz48d29iJ2a>
76. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. — М.: Академический Проект, 2004. — 320 с. (Серия «Gaudeamus») <http://www.term.ru/dictionary/905/word/ponimanie>
77. Лебединцев В. Б., Коллективные учебные занятия как тип учебного процесса. Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 56-67
78. Лернер И. Я. Проблемы понимания учебного текста, Советская педагогика. 1984. № 10. С. 129 - 131 .
79. Микешина Л. Герменевтические смыслы образования, Учебный эксперимент в образовании, научно-методический журнал, 2/2010
80. Минова М., Доводящие карточки как средство индивидуализации процесса обучения, Красноярск 2002, 100 с.
81. Минова М.В., Реформирование образования: от педагогики знания к педагогике понимания. Методологические и теоритические подходы к решению проблем практики образования. Сборник статей, Красноярск, 2004, с. 98
82. Минова М., Совершенствование деятельности учителя по организации понимания старшими школьниками учебного материала, Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Красноярск – 2001. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00->

[01/dissertaciya-sovershenstvovanie-deyatelnosti-uchitelya-po-organizatsii-ponimaniya-starshimi-shkolnikami-uchebnogo-materiala](#)

83. Мкртчян М., Постулаты обучения, Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 2000. – № 5. – С. 6-7
84. Мкртчян М. А. Перспективы развития дидактики // Инновации в образовании. 2011. № 5. С. 42-50.
85. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники, 2010 г. <http://www.psyoffice.ru/6-906-ponimanie.htm>
86. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – С. 5-19 http://www.pedlib.ru/Books/4/0430/4_0430-1.shtml
87. Парсамян В., “О необходимости перехода к педагогике понимания” , Избранные труды международной конференции, 26-30 сентября, Ереван 2012, ст 306-308.
88. Понятие качества обучения и образования. Качество обучения иностранным языкам. Образовательный стандарт по иностранному языку. http://bank.orenipk.ru /Text/t27_tema1.htm
89. Равные возможности для всех детей: программа реформ в области образования Президента США Джорджа Буша // Народное образование. – 2002. – №8. – С. 9-19.
90. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
91. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М, 1966, <http://100pudov.com.ua /subject/68/31657?page=2>
92. Сочень Л.Т Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся. 2000. Некоторые вопросы философии и методологии образования, superinf.ru/view_helpstud.php?id=5637
93. Стул Т. Методика обучения пониманию художественного текста на основе модели взаимодействия позиции автора и читателя тема <http://nauka->

[pedagogika.com/](http://pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-obucheniya-ponimaniyu-hudozhestvennogo-teksta-na-osnove-modeli-vzaimodeystviya-pozitsii-avtora-i-chitatelya) pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-obucheniya-ponimaniyu-hudozhestvennogo-teksta-na-osnove-modeli-vzaimodeystviya-pozitsii-avtora-i-chitatelya

94. Устьянцева С. Уровни и критерии понимания учащимися научного знания, <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-urovni-i-kriterii-ponimaniya-uchaschimisya-nauchnogo-znaniya#ixzz3u7wHkaRm>
95. Фрумкин. К., Словарь хайдеггерианских терминов (по “Бытию и времени”) <http://www.term.ru/dictionary/468/word/ponimanie>
96. Что такое качество образования? – М.: Эврика, 2009. – 272 с. Под редакцией А.И. Адамского ст. 143
97. Щедровицкий Г.П. «Герменевтика»: проблемы исследования понимания//Вопросы методологии. 1992. № 1 – 2. <http://v2.circleplus.ru/archive/vm/1992/1-2/v921red0/print>
98. Щедровицкий П. Лекции о развитии, г. Ереван, Центральный Банк Республики Армения, 21 мая 2005 года, <http://davaiknam.ru/text/lekci-o-razvitii-p-g-shedrovickij>
99. <http://www.lexilogos.com/declaration/armenien.htm>
100. http://www.unicef.org/armenia/hye/media_6814.html
101. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Обязательное образование](https://ru.wikipedia.org/wiki/Обязательное_образование)
102. http://www.parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf
103. [http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1411/Качество образования](http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1411/Качество_образования)
104. <http://enc-dic.com/efremova/Kachestvo-34881.html>
105. <http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=%D0%9E%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&stype=0&btype=1&p=0>
106. [http://www.school1.ru/articles/neskolko aspektov problemy shkolnogo obrazovania.htm](http://www.school1.ru/articles/neskolko_aspektov_problemy_shkolnogo_obrazovania.htm)
107. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Обучение>
108. <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/obuchenie.html#a1>
109. <http://www.spoken-english.ru/2012/06/05/pedagogicheskie-texnologii>
110. <http://hy.wikipedia.org/wiki/Բար>

111. https://ru.wikipedia.org/wiki/Герменевтический_круг
112. <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt20.htm>
113. <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt20.htm>
114. http://documentation.y-su.am/wp-content/uploads/2015/07/Voraki_apahovum-2012.pdf
115. <http://www.edu.am/index.php?id=5545&menu1=85&menu2=89&topMenu=-1>
116. <http://www.parliament.am/legislation.php?ID=1422&lang=arm&sel=show>
117. <http://psychclassics.yorku.ca/Miller/>
118. <http://vslovar.ru/slovo/filosofskii-slovar/ponimanie>
119. <http://philosophica.ru/kanke/71.htm>
120. <http://mar4586.narod.ru/gods/germes.html>
121. <http://www.libros.am/book/read/id/365217/slug/pedagogika-ponimaniya>