

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ  
ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ  
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչների  
վերապատրաստման դասընթացներ

**ԳԱՅԱՆԵ ՀԱԼՈՒԻ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ  
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝ Արտակ Ստեփանյան

ԵՐԵՎԱՆ 2022

ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ  
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Կրտսեր դպրոցական տարիք, անհատի օնտոգենետիկ զարգացման-  
փուլ, մանկության գագաթնակետը: Երեխան պահպանում է մանկական շատ  
որակներ՝ թեթևամտությունը, միամտությունը: Բայց նա արդեն սկսում է կորցնել  
մանկական անմիջականությունը վարքում, նրա մոտ առաջանում է մտածողու-  
թյան ուրիշ տրամաբանություն: Ուսումը նրա համար նշանակալից  
գործունեություն է: Դպրոցում երեխան ձեռք է բերում ոչ միայն  
նոր գիտելիքներ, կարողություններ, այլև որոշակի սոցիալական կարգավիճակ:  
Փոխվում են հետաքրքրությունները, արժեքները, երեխայի կյանքի ամբողջ  
դրվածքը:

Երեխայի հոգեկան զարգացման պարբերացման մեջ նախադպրոցական  
տարիքն ունի որոշակի սահմաններ՝ 3-7 տարեկան: 7 տարեկանի ճգնաժամը  
անցումային տարիք է և կարծես թե բաժանում է նախադպրոցական տարիքը  
կրտսեր դպրոցական տարիքից: Այնուամենայնիվ, այսօր երեխաները դպրոց են  
ընդունվում ոչ թե 7, այլ 6 տարեկանից: Սրա հետ կապված առաջանում են բազում  
հարցեր: Եթե 6 տարեկան երեխան սկսում է սովորել դպրոցում, արդյո՞ք սա  
նշանակում է, որ նա արագ է զարգանում, օգտակար է, արդյո՞ք այս տարիքում  
ներառվել ուսումնական գործունեության մեջ, ի՞նչ է նշանակում հոգեբանական  
պատրաստվածություն դպրոցին:

6 տարեկան առաջին դասարանցին իր հոգեկան զարգացման մակարդակով  
մնում է դեռ նախադպրոցական: Նա պահպանում է այդ տարիքին բնորոշ  
մտածողության առանձնահատկությունները, նրա մոտ գերակայում է ոչ կամա-  
յին հիշողությունը, ուշադրության յուրահատկությունն այնպիսինն է, որ երեխան  
ընդունակ է արդյունավետ զբաղվել միևնույն գործով 10-15 րոպեից ոչ ավել:

6 տարեկան երեխայի անձի առանձնահատկությունները լրացուցիչ  
դժվարություններ են առաջացնում ուսման գործընթացում: Ուսման խնդիրներին  
համապատասխանող ճանաչողական դրդապատճառները դեռ անկայուն և  
իրավիճակային են, դրա համար էլ դասերի ժամանակ երեխաների  
մեծամասնության մոտ այն դրդապատճառները դրսևորվում և պահպանվում են  
ուսուցչի ջանքերի շնորհիվ: Բարձր ինքնագնահատականը շատ երեխաների մոտ  
հանգեցնում է նրան, որ նրանք դժվարանում են հասկանալ մանկավարժական  
գնահատման չափանիշները: Իրենց ուսումնական գործունեության  
գնահատականը նրանք համարում են ամբողջ անձի գնահատական:  
Բացասական գնահատականները, դիտողությունները նրանց մոտ առաջացնում  
են տագնապայնություն, անհարմարության վիճակ, ինչի հետևանքով  
աշակերտներից շատերը դառնում են պասիվ: Երեխայի հուզական վիճակից  
կախված վարքի անկայունությունը դժվարացնում է ինչպես մանկավարժի հետ  
հարաբերությունները, այնպես էլ դասի ժամանակ երեխաների կոլեկտիվ  
աշխատանքը:

6 տարեկան երեխաներին ուսուցանելը դժվար է, ընդ որում այսպիսի-  
ուսուցումը պետք է հաշվի առնի նրանց զարգացման առանձնահատկությունը:

6 տարեկան երեխաների զարգացման տարբեր կողմերի հետազոտությունները ցույց են տվել, որ նրանք իրենց հանգիստ, հարմարավետ, ինքնավստահ են զգում մանկապարտեզի նախապատրաստական խմբերում ուսուցանման ժամանակ՝ ի տարբերություն դպրոցի առաջին դասարանի: Գլխավոր պատճառն այն է, որ մանկապարտեզի կենսաոճը, մեծահասակի և հասակակիցների հետ շփման ոճը, առավել համապատասխանում է երեխայի հոգեկան զարգացման մակարդակին: Իր սոցիալական անկայունության, նոր պայմաններին և հարաբերություններին հարմարման դժվարությունների պատճառով 6 տարեկան երեխան կարիք ունի անմիջական հուզական կոնտակտի, բայց դպրոցական ուսուցման ֆորմալիզացված պայմաններում այդ պահանջմունքը չի բավարարվում:

Իսկ ի՞նչ է տեղի ունենում երեխայի հետ, եթե նա, այնուամենայնիվ հայտնվում է դպրոցական ուսուցման ֆորմալիզացված համակարգի մեջ, որում բավարար չափով հաշվի չի առնվում նրա տարիքային առանձնահատկությունները: Ինչպես ցույց են տվել դպրոցում իրականացված կոմպլեքս հետազոտությունները, անբարենպաստ պայմաններում հաճախ վատանում է երեխաների առողջական վիճակը, կարող է քաշը պակասել, նվազել հեմոգլոբինի քանակն արյան մեջ, իջնում է տեսողության սրությունը, ի հայտ են գալիս գլխացավեր: Ընդհանուր ինքնազգացողության վատացման պատճառով՝ նվազում է երեխայի ոչ այդքան բարձր աշխատունակությունը, ինչը բացասաբար է ազդում ուսման վրա: Առանձին դեպքերում առաջանում են ներոզներ, դպրոցական դեզադապտացիա, նրանք լարված են և ֆիզիկապես, և հոգեպես:

Հարաբերականորեն բարենպաստ պայմաններում հոգեբանական լարվածությունն աստիճանաբար նվազում է 1,5-2 ամսից: Առավել խիստ պայմաններում այն պահպանվում է՝ առաջացնելով երկրորդային էֆեկտներ ինչպես հոգեբանական, այնպես էլ սոմատիկ առումներով:

### **Հոգեբանական պատրաստվածություն**

Հոգեբանական պատրաստվածությունը դպրոցին բարդ կազմավորում է, որը պահանջում է դրդապատճառային, ինտելեկտուալ, կամային ոլորտների զարգացման բարձր մակարդակ: Սովորաբար առանձնացնում են հոգեբանական պատրաստվածության երկու ասպեկտներ՝ անձնային և ինտելեկտուալ: Երկուսն էլ կարևոր են ինչպես ուսումնական գործունեության հաջող ընթացքի, այնպես էլ նոր պայմաններին արագ հարմարման համար:

### **Անձնային պատրաստվածություն**

Որպեսզի երեխան հաջողությամբ սովորի, նա առաջին հերթին պետք է ձգտի նոր դպրոցական կյանքին, «լուրջ» պարապմունքներին, «պատասխանատու» առաջադրանքներին: Այսպիսի ցանկության առաջացման վրա ազդում է ուսման՝ որպես կարևոր, բովանդակային գործունեության նկատմամբ, մոտիկ մեծահասակների վերաբերմունքը: Ազդում է և այլ երեխաների վերաբերմունքը, հնարավորությունը բարձրանալու նոր տարիքային աստիճան փոքրիկների աչքերում և համեմատվել ավագների հետ: Արդյունքում երեխայի մոտ ձևավորվում է դպրոցականի ներքին դիրքորոշումը: Սկզբնապես երեխաներին գրավում են դպրոցական կյանքի արտաքին ատրիբուտները՝

գրիչները, տեսրերը, դասարանը և այլն: Նոր տպավորությունների, նոր մթնոլորտի պահանջմունք է առաջանում, ցանկություն՝ ձեռք բերելու նոր ընկերներ: Եվ միայն հետո սովորելու, ինչ-որ նոր բան իմանալու, գնահատական ստանալու ցանկություն է առաջանում:

Նոր սոցիալական դիրքի նկատմամբ երեխայի ձգտումը նախադրյալ է և հիմք կրտսեր դպրոցական տարիքում հոգեբանական շատ առանձնահատկությունների կայացման համար: Մասնավորապես, պատասխանատվությունը դպրոցական պարտականությունների կատարման համար. երեխան սկսում է կատարել ոչ միայն իրեն հետաքրքիր առաջադրանքները, այլև ցանկացած ուսումնական աշխատանք:

Դպրոց ընդունվող երեխայի համար կարևոր է նաև ուսուցչի, տարիքակիցների և իր նկատմամբ վերաբերմունքը: Նախադպրոցական տարիքի վերջում պետք մեծահասակների հետ հաստատվի ոչ իրավիճակային-անձնային շփում:

Ուսուցանման դաս-դասարանային համակարգը ենթադրում է ոչ միայն ուսուցչի հետ, այլև այլ երեխաների հետ հատուկ հարաբերություններ: Ուսումնական գործունեությունն իր բնույթով կոլեկտիվ գործունեություն է: Աշակերտները պետք է սովորեն միմյանց հետ գործնական հաղորդակցմանը, արդյունավետ փոխազդելու կարողությանը՝ կատարելով համատեղ ուսումնական գործողություններ: Հասակակիցների հետ շփման նոր ձևը հաստատվում է դպրոցական ուսուցման հենց սկզբից:

Հոգեկան զարգացման բարձր մակարդակով 6 տարեկան երեխաների համար բնութագրական է համագործակցային-մրցակցային շփումը տարիքակիցների հետ: Նրանք հետևում են ընդհանուր խաղային նպատակին, բայց միմյանց համարում են մրցակիցեր, հակառակորդներ: Նրանք պլանավորում են իրենց գործողությունները՝ կանխատեսելով արդյունքը, հետևելով ընկերոջ գործողություններին, փորձելով նրան խանգարել:

Դպրոցին անձնային պատրաստվածությունը ներառում է նաև որոշակի վերաբերմունք սեփական անձի նկատմամբ: Արդյունավետ ուսումնական գործունեությունը ենթադրում է ադեկվատ վերաբերմունք սեփական ընդունակությունների, աշխատանքային արդյունքների, վարքի նկատմամբ, այսինքն՝ ինքնագիտակցության զարգացվածության որոշակի մակարդակ: Դպրոցականի ինքնագնահատականը չպետք է լինի շատ բարձր և չտարբերակված:

Դպրոցին երեխայի պատրաստվածության մասին սովորաբար դատում են խմբային աշխատանքներում նրա վարքով: Այստեղ շատ կարևոր է և երեխայի կամային ոլորտի զարգացման առանձնահատկությունների դուրս բերումը: Երեխայի վարքի կամային բնույթը դրսևորվում է ուսուցչի առաջադրած պահանջների, կանոնների կատարման ժամանակ: Դրա համար էլ երեխայի կամային վարքի առանձնատուկ մեթոդիկաների միջոցով:

### **Ինտելեկտուալ պատրաստվածություն**

Ինտելեկտուալ պատրաստվածությունը կապված է մտավոր գործընթացների զարգացման հետ. ընդհանրացնելու, օբյեկտները համեմատելու, դասակարգելու, նրանց էական առանձնահատկությունները դուրս բերելու, պատճառա-

հետևանքային կապերը գտնելու, եզրակացություններ կատարելու ընդունակություններ: Երեխան պետք է ունենա լայն պատկերացումներ՝ պատկերային, տարածական, խոսքի զարգացման համապատասխան մակարդակ, ճանաչողական ակտիվություն:

Ինտելեկտի առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը երբեմն սկսում են հիշողության հետազոտությունից. հոգեկան գործընթաց, որն անքակտելիորեն կապված է մտածականի հետ: Մեխանիկական մտապահման մակարդակի որոշման համար երեխային առաջադրվում է անիմատ բառերի հավաք, օրինակ՝ տարի, փիղ, գնդակ, օճառ, աղ, աղմուկ, գարուն, ձեռք և այլն: Այս ամբողջ հավաքը լսելով՝ երեխան կրկնում է այն բառերը, որոնք մտապահել է: Կարող է իրականացվել կրկնակի վերարտադրում. նույն բառերի կարդալուց հետո վերարտադրում, և նորից մեկ ժամ հետո նույն բառերի երկրորդ վերարտադրումը:

6 տարեկան երեխայի մտածողությունը պատկերավոր է և բավական կոնկրետ: Ակնառու-պատկերավոր մտածողության զարգացման մակարդակը որոշվում է կտրտած նկարների մեթոդիկայի օգնությամբ: Երեխային տրվում են նկարի բաղկացուցիչ մասերը, որոնք պետք է այնպես դասավորել, որ ստացվի ամբողջական պատկեր: Տարածական մտածողության զարգացման մակարդակը դուրս է բերվում տարբեր միջոցներով: Արդյունավետ և հարմար է Ա. Վենգերի «լաբիրինթոս» մեթոդիկան: Հասկացական կամ բառատրամաբանական մտածողության մակարդակը որոշող մեթոդիկաները շատ են. «սյուժետային նկարների բացատրություն», «իրադարձությունների հաջորդականություն»:

Ընդհանրացումը և վերացարկումը, եզրահանգումների հաջորդականությունը և մտածողության այլ ասպեկտներ ուսումնասիրվում են առարկայական դասակարգման մեթոդիկայի օգնությամբ: Երեխան խումբ է կազմում անշունչ առականների և կենդանի էակների պատկերներով քարտերից: Դասակարգելով օբեկտները՝ նա կարող է խմբերն առանձնացնել ըստ ֆունկցիոնալ հատկանիշի և տալ ընդհանուր անվանում, ըստ իրավիճակային հատկանիշի:

Այն, թե ինչպես է երեխան գործում պարզ եզրակացություններ անելիս, երևում է «առարկաների բացառում» աշխատանքը կատարելիս:

Դպրոց երեխաներին ընդունելիս, որոնց ուսումնական ծրագրերը չափազանց բարդ են, օգտագործվում են առավել բարդ մեթոդիկաներ: Վերլուծության, սինթեզի բարդ մտածական գործընթացներն ուսումնասիրվում են երեխաների կողմից ասացվածքների մեկնաբանման միջոցով: Ասացվածքների մեկնաբանման հայտնի մեթոդիկան ունի հետաքրքիր տարբերակ՝ առաջադրված Բլյումա Ջեյգարնիկի կողմից:

### **Զարգացման տարբերակներ**

Դպրոցին հոգեբանական պատրաստվածության դիագնոստիկական բավական բարդ, բայց միանգամայն լուծելի խնդիր է: Դպրոցական պատրաստվածությունը, կապված ուսման հաջող սկզբի հետ, պայմանավորում է երեխաների զարգացման առավել բարենպաստ տարբերակը: Բայց կան նաև զարգացման այլ տարբերակներ, որոնք պահանջում են շտկողական աշխատանքներ:

Դպրոց ընդունվելիս երբեմն հայտնաբերվում է զարգացման որոշակի բաղադրիչի անբավարար ձևավորվածություն: Շատ մանակվարժներ գտնում են, որ ուսուցանման գործընթացում ավելի հեշտ է զարգացնել ինտելեկտուալ, քան անձնային առանձնահատկությունները: Ըստ երևույթին, դա այդպես է: Ամեն դեպքում դպրոցին անբավարար անձնային պատրաստվածության դեպքում ուսուցչի մոտ առաջանում են բավական բարդ խնդիրներ: Այսպիսի երեխաները դրսևորում են մանկական անմիջականություն, դասերին միանգամից են պատասխանում՝ առանց ձեռք բարձրացնելու, ուրիշներին ընդհատելով, կիսվում են ուսուցչի հետ իրենց զգացումներով, մտքերով:

Ունենալով շատ բարձր ինքնագնահատական՝ նրանք նեղանում են դիտողություններից: Նրանք դժգոհում են, որ դասերն անհետքերի են, դպրոցը լավ չէ, ուսուցիչը չար է: Այսպիսի երեխաների դրդապատճառային ոլորտի անհասունությունն իր հետ բերում է գիտելիքի ձեռք բերման խնդիրներ, ուսումնական գործունեության ցածր արդյունավետություն:

Ինտելեկտուալ անպատրաստվածությունը հանգեցնում է ուսումնական գործողությունների անհաջողությանը, հասկանալու և ուսուցչի պահանջները կատարելու անհնարինությանը, հետևաբար ցածր գնահատականների: Սա իր հերթին ազդում է երեխայի մոտիվացիայի վրա: Ինտելեկտուալ անպատրաստվածության դեպքում հնարավոր են զարգացման մի քանի տարբերակներ: Յուրօրինակ տարբերակ է վերբալիզմը: Այն կապված է խոսքային զարգացման չափազանց բարձր մակարդակի, հիշողության զարգացվածության հետ՝ ընկալման և մտածողության անբավարար զարգացվածության ֆոնին: Այս երեխաները տիրապետում են բարդ քերականական կառույցների, հարուստ բառապաշարի, բայց նրանք դժվար են ներգրավվում պրակտիկ գործունեության, խաղի մեջ: Վերբալիզմը հանգեցնում է մտածողության միակողմանիության զարգացմանը: Այսպիսի երեխաների հետ շտկողական աշխատանքը պահանջում է անցում կատարել նախադպրոցական տարիքին հատուկ գործունեություններին՝ խաղ, նկարչություն և այլն, որոնք, առաջին հերթին նպաստում են պատկերավոր մտածողության զարգացմանը:

Կապված որոշակի անձնային առանձնահատկությունների հետ՝ երեխաները կարող են նշանակալից դժվարություններ ունենալ դպրոցում: Ինչպես օրինակ, տազնապայնությունը, որը կայունություն է ձեռք բերում երեխայի աշխատանքով անընդհատ դժգոհության պայմաններում: Տազնապայնության աճի և նրա հետ կապված ցածր ինքնագնահատականի պատճառով նվազում են ուսումնական ձեռքբերումները: Ստացվում է, որ երեխայի անբարենպաստ անձնային առանձնահատկություններն ուղղակիորեն ազդում են նրա ուսումնական գործունեության վրա, ինչը առաջ է բերում շրջապատողների համապատասխան բացասական ռեակցիան, որն էլ իր հերթին ուժեղացնում է երեխայի առանձնահատկությունները: Այսպիսի իրավիճակից խուսափելու համար պետք է փոխել ծնողների և ուսուցիչների գնահատականներն ու դիրքորոշումները:

Զարգացման երկրորդ տարբերակը «բացասական դեմոնստրատիվությունն է»: Սա թատերականացված վարք է շրջապատի ուշադրությունը գրավելու համար: Այսպիսի երեխայի համար հիմնական խնդիրը գովաբանության անբավարարություն է:

Դեմոնստրատիվության աղբյուրը մեծահասակների կողմից ուշադրության պակասն է երեխաների հանդեպ, ովքեր իրենց լքված են զգում: Պատահում է նաև, որ դեմոնստրատիվություն դրսևորում են բավական ուշադրություն վայելող երեխաները: Այսպիսի երեխաների համար ցանկալի է ինքնաիրացման հնարավորություն: Դեմոնստրատիվության ամրապնդման լավագույն տեղը բեմն է: Անբարենպաստ զարգացման տարբերակները մեկը «իրականությունից կտրվելն է»: Վերջինս դիտվում է այն ժամանակ, երբ երեխաների մոտ տագնապայնությունը համադրվում է դեմոնստրատիվության հետ: Այսպիսի երեխաները նույնպես ուշադրության խիստ կարիք ունեն, բայց չեն կարողանում իրացնեն թատերականացված վարքով: Պահանջմունքի անբավարարվածությունը հանգեցնում է պասիվության, աննկատելիության՝ համադրելով ինֆանտիլության, ինքնավերահսկողության բացակայության հետ: Այսպիսի երեխաներն ընկնում են ֆանտազիաների մեջ: Երազներում, ֆանտազիաներում նրանք ստանում են հնարավորություն՝ դառնալու գլխավոր գործող անձը, հասնելու ճանաչման: Ուսումնական գործունեության խրախուսման, նրանց գործունեության նկատմամբ ուշադրության միջոցով կարելի է հասնել այսպիսի երեխաների զարգացման հարաբերականորեն հեշտ շտկման:

Այսպիսով, 6 տարեկան երեխաներն իրենց զարգացման մակարդակով նախադպրոցականներ են: Նրանք չեն կարող լիարժեք զարգանալ խիստ դպրոցական համակարգի ֆորմալիզացված պայմաններում: Այս տարիքի երեխաների ներառումը ուսումնական գործունեության մեջ պահանջում է հատուկ պայմաններ. «նախադպրոցական» ռեժիմ, ուսուցանման խաղային մեթոդներ և այլն: Առաջին դասարան 6 տարեկանների ընդունման հարցը պետք է անհատական լուծվի՝ ելնելով դպրոցին հոգեբանական պատրաստվածությունից:

### **7 տարեկանի ճգնաժամ**

Անկախ այն բանից, թե երբ է երեխան դպրոց գնում՝ 6, թե 7 տարեկանում, նա իր զարգացման որոշակի շրջանում անցնում է ճգնաժամի միջով: Այդ բեկումը կարող է սկսվել 7 տարեկանից, բայց կարող է և տեղավորվել 6-8 տարեկանների արանքում: Ինչպես ցանկացած ճգնաժամ, 7 տարեկանի ճգնաժամը խիստ կապված է իրավիճակի խիստ փոփոխությունների հետ: Կարևոր այն է, թե ինչպես է երեխան ապրում այն հարաբերությունների համակարգը, որում ներառված է լինի դա կայուն կամ խիստ փոփոխվող հարաբերություններ: Փոխվել է հարաբերությունների համակարգում սեփական տեղի ընկալումը, նշանակում է, փոխվում է զարգացման սոցիալական իրադրությունը, և երեխան հայտնվում է նոր տարիքային փուլի սահմանին:

Եթե 3 տարեկանի ճգնաժամը կապված է սեփական անձին՝ որպես առարկաների աշխարհում ակտիվ սուբյեկտի, գիտակցման հետ, ապա հիմա նա անցում է կատարում հասարակական հարաբերությունների համակարգում սեփական տեղի գիտակցմանը: Նա իր համար բացահայտում է նոր սոցիալական դիրքի՝ դպրոցականի դիրքի, նշանակությունը՝ կապված մեծահասակի կողմից բարձր գնահատվող ուսումնական գործունեության հետ: Ընդ որում, համապատասխան ներքին դիրքի ձևավորումը երեխայի մոտ արմատապես փոխում է նրա ինքնագիտակցությունը: Ինչպես գտնում է Լ. Բոժովիչը 7 տարեկանի ճգնաժամը երեխայի սոցիալական «ես»-ի առաջացման շրջանն է:

Ինքնագիտակցության փոփոխությունը հանգեցնում է արժեքների-վերագնահատմանը: Այն, ինչ նշանակալից է եղել նախկինում, դառնում է երկրորդական: Հին հետաքրքրությունները, դրդապատճառները կորցնում են իրենց դրդողական ուժը. նրանց փոխարինելու են գալիս նորերը: Այն, ինչը կապված է ուսումնական գործունեության հետ, արժեքավոր է, ինչ կապված է խաղի հետ՝ պակաս կարևոր: Կրտսեր դպրոցականը հետաքրքրված խաղում է և դեռ երկար ժամանակ կխաղա, բայց խաղը դադարում է լինել նրա կյանքի հիմնական բովանդակությունը:

Հուզական-դրդապատճառային ոլորտի վերակառուցումը չի սահմանափակվում միայն նոր դրդապատճառների առաջացմամբ, երեխայի դրդապատճառային հիերարխիայի վերակառուցմամբ: Ճգնաժամային փուլում տեղի է ունենում ապրումների խորը փոփոխություններ՝ նախապատրաստված նախադպրոցական տարիքում ամբողջ անձնային զարգացմամբ: Նախադպրոցական տարիքի վերջում տեղի է ունենում երեխայի կողմից սեփական ապրումների գիտակցում: Այժմ գիտակցված ապրումները ձևավորում են կայուն աֆեկտիվ կոմպլեքսներ:

Առանձին հույզերն ու զգացմունքները, որոնք երեխան զգացել է 4 տարեկանում, եղել են ակնթարթային, իրավիճակային և հիշողության մեջ չեն թողել էական հետք:

7 տարեկանի ճգնաժամի փուլում ի հայտ է գալիս այն, ինչ Լև Վիգոտսկին անվանում է ապրումների ընդհանրացում: Հաջողությունների կամ անհաջողությունների շղթան, որոնք ամեն անգամ երեխայի կողմից ապրվում են նմանատիպ ձևով, հանգեցնում է կայուն աֆեկտիվ կոմպլեքսի ձևավորմանը. թերարժեքության զգացում, վիրավորված ինքնասիրություն կամ սեփական նշանակալիության, կոմպետենտության, բացառիկության զգացում: Իհարկե, հետագայում այդ աֆեկտիվ ապրումները կարող են փոխվել, նույնիսկ վերանալ այլ տեսակի փորձի կուտակմանը զուգահեռ: Բայց նրանցից մի քանիսը, ամրապնդվելով համապատասխան իրադարձություններով և գնահատականներով, կֆիքսվեն անձի կառուցվածքում՝ ազդելով երեխայի ինքնագնահատականի, նրա հավակնությունների զարգացմանը: Ապրումների ընդհանրացման շնորհիվ՝ 7 տարեկանում ի հայտ է գալիս զգացմունքների տրամաբանությունը: Ապրումները ձեռք են բերում նոր իմաստ երեխայի համար, նրանց մինչև հաստատվում են կապեր, հնարավոր է դառնում ապրումների պայքարը:

Հուզական-դրդապատճառային ոլորտի այսպիսի բարդացումը հանգեցնում է երեխայի ներքին կյանքի առաջացմանը: Չնայած արտաքին իրադարձությունները, իրավիճակները, հարաբերությունները կազմում են ապրումների բովանդակությունը, նրանք յուրահատուկ կերպով բեկվում են գիտակցության մեջ, իսկ նրանց վերաբերյալ հուզական պատկերացումները հաստատվում են երեխայի զգացմունքների տրամաբանությունից, նրա հավակնությունների, սպասելիքների մակարդակից կախված: Այսպես, օրինակ՝ տարբեր երեխաների կողմից դասի ժամանակ ստացած գնահատականը նրանց մոտ առաջացնում է միանգամայն տարբեր հուզական արձագանք. «4-ը» մի երեխայի համար ուրախություն է, մեկի համար՝ հիասթափություն, մյուսի համար՝



հաջողություն: Մյուս կողմից՝ ներքին կյանքը՝ ապրումների կյանքը ազդում է վարքի և դրանով իսկ արտաքին իրադարձությունների վրա, որոնցում ակտիվորեն ներգրավում է երեխան:

Երեխայի արտաքին և ներքին աշխարհների տարբերակումը կապված է նրա վարքի կառուցվածքային փոփոխության հետ: Ի հայտ է գալիս արարքի իմաստային հիմքը. ինչ-որ բան անելու ցանկության և զարգացող գործողությունների միջև: Սա ինտելեկտուալ պահ է, որը թույլ է տալիս այս կամ այն չափով ադեկվատ գնահատել ապագա արարքը արդյունքների և հեռավոր նպատակների տեսանկյունից: Բայց միաժամանակ, սա նաև հուզական պահ է, քանի որ որոշվում է արարքի անձնային իմաստը, նրա տեղը երեխայի շրջապատի հետ երեխայի ունեցած հարաբերությունների համակարգում: Սեփական գործողությունների իմաստային կողմնորոշումը դառնում է ներաշխարհի կարևոր կողմը: Միևնույն ժամանակ, այն բացառում է երեխայի վարքի իմպուլսիվությունը և անմիջականությունը: Այս մեխանիզմի շնորհիվ վերանում է մանկական անմիջականություն. երեխան մտածում է գործելուց առաջ, սկսում է թաքցնել իր ապրումները, տատանումները, փորձում է ուրիշներին ցույց չտալ, որ ինքը լավ չէ: Երեխան արտաքինապես այնպիսին չէ, ինչպես ներքինով, թեև կրտսեր դպրոցական տարիքի ընթացքում մեծապես պահպանվում է բացությունը, անել այն, ինչ շատ ցանկալի է է: Երեխաների արտաքին և ներքին աշխարհների տարբերակման ճգնաժամային դրսևորում դառնում են սովորաբար ծամաձոռությունները, վարքի արհեստական ձգվածությունը, նաբնականությունը:

#### **Ուսումնական գործունեություն**

Երեխան իսկապես դառնում է դպրոցական այն ժամանակ, երբ ձեռք է բերում համապատասխան ներքին դիրք: Նա ներառվում է իր համար նշանակալից ուսումնական գործունեության մեջ՝ կողնորոշվելով այն բանի հասարակական արժեքի վրա, ինչ անում է:

Խաղի նկատմամբ հետաքրքրության կորուստը կապված է հենց խաղային գործունեության զարգացման առանձնահատկությունների հետ: 3-5 տարեկանում երեխաները հաճույք են ստանում խաղի գործընթացից, 5-6 տարեկանում՝ ոչ միայն գործընթացից, այլև արդյունքից, շահումից: Կանոններով խաղերում, որոնք բնորոշ են նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքներին, հաղթում է նա, ով ավելի լավ է յուրացրել խաղը: Խաղային մոտիվացիայում գործընթացից շեշտադրվում է արդյունքը, բացի այդ, զարգանում է հասնելու դրդապատճառը: Մանկական խաղի զարգացման ընթացքը հանգեցնում է նրան, որ խաղային մոտիվացիան աստիճանաբար իր տեղը զիջում է ուսումնականին, որի ընթացքում գործողությունները կատարվում են կոնկրետ գիտելիքների, կարողությունների համար, ինչն իր հերթին հնարավորություն է տալիս ստանալու խրախուսանք, մեծահասակների, հասակակիցների ընդունումը, հատուկ կարգավիճակ:

Այսպիսով, կրտսեր դպրոցական տարիքում ուսումնական գործունեությունը դառնում է առաջնային: Այն բավական բարդ գործունեություն է, որը պահանջում է ժամանակ և ջանքեր. 10-11 տարի: Բնականաբար, այն ունի որոշակի կառուցվածք:

Առաջին բաղադրիչը մոտիվացիան է: Ուսումնական գործունեությունը բազմադրդապատճառականացված է. այն դրդվում և ուղղորդվում է ուսումնական

տարբեր դրդապատճառներով: Նրանցում կան դրդապատճառեր՝ առավել ադեկվատ ուսումնական խնդիրներին. եթե նրանք ձևավորվում են աշակերտի մոտ, նրա ուսումնական գործունեությունը դառնում է արդյունավետ, իմաստավորված: Դ. Էլկոնինը դեռևս անվանել է ուսումնա-ճանաչողական դրդապատճառներ: Նրանց հիմքում ընկած են ճանաչողության և ինքնազարգացման պահանջումները: Երեխան պետք է մոտիվացված լինի ոչ միայն ուսումնական գործունեության արդյունքով այլև հենց նրա գործընթացով: Սա նաև սեփական անձնային աճի, ինքնակատարելագործման, ընդունակությունների զարգացման դրդապատճառն է:

Երկրորդ բաղադրիչը ուսումնական խնդիրն է, այսինքն՝ առաջադրանքների համակարգը որոնց կատարման ընթացքում երեխան յուրացնում է գործողությունների առավել ընդհանուր միջոցներ: Ուսումնական խնդիրը անհրաժեշտ է տարբերել առանձին առաջադրանքներից: Սովորաբար երեխաները, լուծելով մեծ քանակությամբ կոնկրետ առաջադրանքներ, իրենք են տարերայնորեն բացահայտում նրանց լուծման ընդհանուր միջոցը, ընդ որում այն միջոցը տարբեր աշակերտների կողմից գիտակցվում է տարբեր չափով: Զարգացնող ուսուցումը ենթադրում է երեխաների և ուսուցչի կողմից խնդիրների մի մեծ խմբի լուծման միջոցի համատեղ բացահայտում և ձևակերպում: Այս դեպքում ընդհանուր միջոցը դառնում է օրինակ և հեշտ տարածվում է այդ դասի այլ առաջադրանքների վրա, ուսումնական գործունեությունը դառնում է առավել արդյունավետ, իսկ սխալներն աստիճանաբար վերանում են:

Որպես օրինակ՝ կարող է ծառայել լեզվի դասերի ժամանակի կառուցվածքաիմաստային վերլուծությունը: Երեխաները պետք է յուրացնեն բառի նշանակության և ձևի միջև կապը: Դրա համար էլ նա յուրացնում է բառի հետ գործողության հիմնական միջոցները. պետք է փոխել բառը, համեմատել այն նոր ձևավորվածի հետ և իմաստային և ձևի առումներով, դուրս բերել; կապ ձևի և նշանակության փոփոխությունների միջև:

Ուսումնական օպերացիաները երրորդ բաղադրիչն են և մտնում են գործողությունների միջոցի մեջ: Օպերացիան և ուսումնական խնդիրը ուսումնական գործունեության կառուցվածքի հիմնական օղակն են:

Յուրաքանչյուր ուսումնական օպերացիա պետք է մշակված լինի: Աշակերտը, կողմնորոշվելով օպերացիաների կազմում, կատարում է դրանք նյութականացված՝ ուսուցչի վերահսկողության տակ: Սովորելով դա անել գրեթե անսխալ՝ նա անցում է կատարում արտասանմանը, և վերջապես, օպերացիաների կազմի կրճատման փուլում նա արագ լուծում է խնդիրը մտքում՝ հաղորդելով ուսուցչին պատրաստի պատասխանը:

Չորրորդ բաղադրիչը հսկողությունն է: Սկզբնապես աշակերտների ուսումնական գործունեությունը հսկում է ուսուցիչը: Բայց աստիճանաբար նրանք սկսում են իրենք հսկել իրենց: Առանց ինքնավերահսկողության հնարավոր չէ ուսումնական գործունեության լիարժեք զարգացումը, դրա համար էլ հսկողության ուսուցանումը կարևորագույն և բարդ մանկավարժական խնդիր է: Բավարար չէ աշխատանքը հսկել միայն վերջնական արդյունքի հիման վրա, երեխայի համար կարևոր է ուսումնական գործունեության ամբողջ ընթացքի հսկողությունը:

Աշակերտին սովորեցնելը՝ վերահսկելու իր ուսումնական գործունեության ընթացքը, նշանակում է նպաստել այնպիսի հոգեկան ֆունկցիայի ձևավորմանը, ինչպիսին ուշադրությունն է:

Հսկողության վերջին փուլը գնահատականն է: Այն կարելի է համարել ուսումնական գործունեության հինգերորդ բաղադրիչ: Երեխան, հսկելով իր գործունեությունը, պետք է կարողանա և ադեկվատորեն գնահատել այն:

Մյուս կողմից, ուսուցիչը, գնահատելով աշակերտների աշխատանքը, չի բավարարվում միայն միավորներ դնելով: Երեխաների ինքնազարգացման համար կարևոր է ոչ այնքան միավորը որպես այդպիսին, այլ բովանդակային գնահատականը, այսինքն՝ բացատրությունը՝ ինչու է դրվել այս կամ այն գնահատական-միավորը, ինչ դրական և բացասական կողմեր ունի պատասխանը: Բովանդակայնորեն գնահատելով ուսումնական գործունեությունը, նրա արդյունքները, գործընթացը ուսուցիչն առաջադրում է որոշակի կողմնորոշիչներ՝ գնահատման չափանիշներ, որոնք պետք է յուրացվեն երեխաների կողմից:

Կրտսեր դպրոցականները բարձր են գնահատում իրենց աշխատանքը, եթե նրա վրա նրանք ծախսել են շատ ժամանակ, ջանքեր՝ անկախ այն բանից, թե ինչ են ստացել արդյուքնում: Ուրիշ երեխաների աշխատանքին նրանք առավել քննադատաբար են մոտենում, քան իրենց սեփականին: Այս կերպ երեխային սովորեցնում են գնահատել ոչ միայն իրենց աշխատանքը, այլև համադասարանցիների աշխատանքը՝ բոլորի համար ընդհանուր կարոններով: Հաճախ օգտագործվում են այնպիսի հնարներ, ինչպիսիք են օրինակ՝ պատասխանների կոլեկտիվ քննարկումը: Այս հնարները դրական էֆեկտ են թողնում տարրական դպրոցում

Ուսումնական գործունեությունն, ունենալով բարդ կառուցվածք, անցնում է կայացման երկարատև ուղի: Նրա զարգացումը շարունակվում է ամբողջ դպրոցական կյանքի ընթացքում, բայց հիմքերը դրվում են ուսուցման սկզբնական տարիներին: Դպրոցական ուսուցանումը տարբերվում է ոչ միայն երեխայի գործունեության հատուկ սոցիալական նշանակալիությամբ, այլև մեծերի օրինակների և գնահատականների հետ հարաբերությունների միջնորդավորվածությամբ: Այս առանձնահատկությունները, ինչպես նաև ուսումնական գործունեության յուրահատկությունը ազդում են երեխայի հոգեկան ֆունկցիաների, անձնային կազմավորումների, կամային վարքի զարգացմանը:

### **Հոգեկան ֆունկցիաների զարգացում**

#### **Մտածողություն**

Կրտսեր դպրոցական տարիքում գերակայող ֆունկցիան մտածողությունն է: Դրա շնորհիվ ինտենսիվորեն զարգանում, վերակառուցվում են հենց մտածական գործընթացները, իսկ մյուս կողմից, ինտելեկտից է կախված մնացած հոգեկան ֆունկցիաների զարգացումը:

Ավարտվում է նախադպրոցական տարիքից սկսած անցումը ակնառու-պատկերավոր մտածողությունից բառատրամաբանականին: Երեխայի մոտ ի հայտ են գալիս ճիշտ դատողություններ. դատելով՝ նա օգտագործում է օպերացիաներ: Սակայն սրանք դեռ ձևական-տրամաբանական օպերացիաներ չեն, հիպոթետիկ պլանում դատել կրտսեր դպրոցականը դեռ չի կարող: Այս

տարիքին բնորոշ օպերացիաները ժան Պիաժեն անվանել է կոնկրետ, քանի որ կարող են կիրառվել միայն կոնկրետ, ակնառու նյութի հիման վրա:

Դպրոցական ուսուցումը կառուցվում է այնպես, որ բառատրամաբանական մտածողությունը նկատելիորեն զարգանում է: Եթե դպրոցական առաջին տարիներին երեխաները շատ աշխատում են ակնառու պատկերներով, ապա հաջորդ դասարաններում նրանց ծավալը կրճատվում է:

Կրտսեր դպրոցական տարիքի վերջում դրսևորվում են անհատական տարբերություններ. երեխաներին հոգեբանները բաժանում են «տեսաբանների» կամ «մտածողների», ովքեր հեշտ լուծում են ուսումնական խնդիրները բառային պլանում, «պրակտիկների», ովքեր հիմնվում են ակնառու և պրակտիկ գործողությունների վրա, «նկարիչների»՝ վառ պատկերավոր մտածողությամբ: Երեխաների մեծամասնության մոտ նկատվում է մտածողության տարբեր տեսակների միջև հարաբերական հավասարակշռություն:

Ուսուցանման ընթացքում կրտսեր դպրոցականների մոտ ձևավորվում են գիտական հասկացությունները: Դրանց յուրացման համար երեխաները պետք է ունենան բավական զարգացած կենցաղային հասկացություններ. պատկերացումներ՝ ձեռքբերված նախադպրոցական տարիքում, որոնք շարունակվում են ինքնաբերաբար դրսևորվել դպրոցից դուրս՝ յուրաքանչյուր երեխայի սեփական փորձի հիման վրա: Կենցաղային հասկացությունները ստորին հասկացական մակարդակն են, գիտականը՝ վերին՝ առանձնանալով գիտակցվածությամբ և կամայնությամբ: Տիրապետելով գիտության տրամաբանությանը՝ երեխան հաստատում է հարաբերություններ հասկացությունների միջև, գիտակցում ընդհանրացված հասկացությունների բովանդակությունը: Յուրացման գործընթացում գիտական հասկացությունն անցնում է ընդհանուրից դեպի մասնավորը:

Ուսուցման գործընթացում գիտական հասկացությունների համակարգի յուրացումը հնարավորություն է տալիս խոսելու կրտսեր դպրոցականների մոտ հասկացական կամ տեսական մտածողության հիմքերի մասին: Տեսական մտածողությունն օգնում է դպրոցականին լուծելու խնդիրներ՝ կողմնորոշվելով օբյեկտների արտաքին, ակնառու հատկանիշների և կապերի վրա, այլ ներքին հարաբերությունների և հատկությունների վրա: Տեսական մտածողության զարգացումը կախված է նրանից, թե ինչ և ինչպես են սովորեցնում երեխային, այսինքն՝ ուսուցման տեսակից:

Բացի ուսուցման համակարգի կառուցումից՝ կարևոր է և այն ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ձևը: Արդյունավետ է երեխաների համագործակցությունը մի ուսումնական խնդիր լուծելիս: Ուսուցիչը, կազմակերպելով աշակերտների համատեղ աշխատանք, դրանով իսկ կազմակերպում է նրանց գործնական շփումը: Խմբային աշխատանքի ժամանակ բարձրանում է երեխաների ինտելեկտուալ ակտիվությունը, ավելի լավ է յուրացվում ուսումնական նյութը: Զարգանում է ինքնակարգավորումը, քանի որ երեխաները, վերահսկելով համատեղ աշխատանքի ընթացքը, սկսում են ավելի լավ գնահատել իրենց հնարավորությունները և գիտելիքների մակարդակը: Ինչ վերաբերում է հենց մտածողության զարգացմանը, ապա աշակերտների համագործակցությունն անհնարին է առանց իրենց տեսակերտների

կորդինացման, խմբի ներսում ֆունկցիաների և գործողությունների բաշխման, ինչի շնորհիվ երեխաների մոտ ձևավորվում են համապատասխան ինտելեկտուալ կառույցներ:

Հոգեկան մնացած ֆունկցիաների զարգացումը կախված է մտածողության զարգացումից:

### **Ընկալում**

Կրտսեր դպրոցական տարիքի սկզբում ընկալումը բավականաչափ տարբերակված չէ: Դրա հետևանքով երեխան երբեմն շփոթում է գրությամբ մոտ տառերը և թվերը (օրինակ՝ 6 և 9): Չնայած նա կարող է նպատակաուղղված դիտարկել առարկաները և նկարները, նրա կողմից առանձնացվում են նաև առավել վառ հատկությունները, հիմնականում՝ գույնը, ձևը, մեծությունը: Որպեսզի աշակերտը ավելի լավ վերլուծի օբյեկտների որակները, ուսուցիչը պետք է հատուկ աշխատանք տանի՝ նրանց սովորեցնելով դիտողականության:

Եթե նախադպրոցականի համար բնութագրական էր վերլուծական ընկալումը, ապա կրտսեր դպրոցական տարիքի վերջում, համապատասխան ուսուցման դեպքում, ի հայտ է գալիս սինթեզող ընկալումը: Զարգացող ինտելեկտը հնարավորություն է տալիս՝ հաստատելու կապեր ընկալած տարրերի միջև:

Չնայած նրան, որ այս փուլում առվել մեծ նշանակություն ունի ակնառու պատկերավոր մտածողությունը, երեխայի կողմից անմիջականորեն ընկալվողը արդեն նրան չի խանգարում դատել և կատարել ճշմարիտ եզրակացություններ:

### **Հիշողություն**

Հիշողությունը զարգանում է երկու ուղղությամբ՝ կամաժինության և իմաստավորվածության: Երեխաները ոչ կամային կերպով մտապահում են ուսումնական նյութը, որը նրանց մոտ հետաքրքրություն է առաջացնում, ներկայացվում է խաղով՝ կապված վառ, ակնառու պատկերների հետ, և այլն: Բայց, ի տարբերություն նախադպրոցականների՝ նրանք ունակ են նպատակաուղղված, կամային մտապահել իրենց անհետաքրքիր նյութը: Աստիճանաբար, ուսուցումը կառուցվում է կամաժին հիշողության հիման վրա:

Կրտսեր դպրոցականները, ինչպես նախադպրոցականները, օժտված են լավ, մեխանիկական հիշողությամբ: Նրանցից շատերը ամբողջ տարրական դպրոցում ուսուցման ժամանակ մեխանիկորեն անգիր են անում ուսումնական տեքստերը, ինչը հանգեցնում է նշանակալից դժվարությունների միջին դասարաններում, երբ նյութը դառնում է բարդ և ծավալով մեծ: Նրանք հակված են բառացի վերարտադրելու այն, ինչը մտապահել են: Այս տարիքում իմաստային հիշողության կատարելագործումը հնարավորություն է տալիս յուրացնել մեծ քանակությամբ մենմիկակակն հնարներ, այսինքն՝ մտապահման ռացիոնալ միջոցներ: Երբ երեխան իմաստավորում է ուսումնական նյութը, հասկանում է այն, նա միաժամանակ նաև մտապահում է այն: Այս կերպ, ինտելեկտուալ աշխատանքը միևնույն ժամանակ մենմիկակակն գործունեություն է. մտածողությունը և իմաստային հիշողությունը դառնում են անքակտելիորեն կապված: Պետք է նշել, որ կրտսեր դպրոցականը կարող է հաջողությամբ մտապահել և վերարտադրել և իրեն անհասկանալի տեքստ: Դրա համար էլ

մեծահասակները պետք է վերահսկեն ոչ միայն արդյունքը, այլև հենց սովորելու գործընթացը՝ ինչ միջոցներով է աշակերտը մտապահել նյութը:

Տարրական դասարաններում ուսուցչի խնդիրներից մեկը երեխաներին որոշակի մենտիկական հնարներ սովորեցնելն է: Դա առաջին հերթին՝ տեքստի բաժանումն է իմաստային մասերի: Արդյունքում՝ ուսումնական նյութը հասկացվում է, կապվում հնի հետ և ներառվում երեխայի գիտելիքների ընդհանուր համակարգի մեջ: Այսպիսի իմաստավորված նյութը հեշտ է վերարտադրվում:

### **Ուշադրություն**

Կրտսեր դպրոցական տարիքում զարգանում է ուշադրությունը: Առանց այս ֆունկցիայի բավարար ձևավորվածության՝ ուսումնական գործունեությունն անհնարին է: Դասի ժամանակ ուսուցիչը աշակերտների ուշադրությունը հրավիրում է ուսումնական նյութի վրա, այն պահում երկար ժամանակ, տեղափոխում աշխատանքի մի տեսակից մյուսին: Ի տարբերություն նախադպրոցականների՝ կրտսեր դպրոցականները առավել ուշադիր են: Նրանք արդեն ընդունակ են ուշադրությունը կենտրոնացնել անհետաքրքիր գործողությունների վրա, բայց նրանց մոտ դեռ տիրապետող է ոչ կամաձին ուշադրությունը: Նրանց համար արտաքին տպավորություններն ուժեղ շեղող գործոն են, նրանց դժվար է կենտրոնանալ իրենց համար անհասկանալի, դժվար նյութի վրա: Նրանց ուշադրությունը տարբերվում է ոչ մեծ ծավալով, թույլ կայունությամբ. նրանք կարող են կենտրոնացած մի գործով զբաղվել 10-20 րոպե: Դժվար է ուշադրության բաշխումը և նրա տեղափոխումը մի առաջադրանքից մյուսին:

Ուսումնական գործունեության ընթացքում զարգանում է երեխայի կամաձին ուշադրությունը: Սկզբնական շրջանում հետևելով ուսուցչի ցուցումներին, աշխատելով նրա վերահսկողությամբ՝ նա անընդհատ ձեռք է բերում առաջադրանքներն ինքնուրույն կատարելու կարողություն, ինքն է նպատակ դնում և կատարում իր գործողությունները: Իր ուսումնական գործունեության նկատմամբ հսկողությունը հենց աշակերտի կամային ուշադրությունն է:

Տարբեր երեխաներ ուշադիր են տարբեր չափով. քանի որ ուշադրությունը օժտված է տարբեր հատկություններով, այդ հատկությունները զարգանում են տարբեր չափով՝ առաջացնելով անհատական տարբերակներ: Որոշ աշակերտներ ունեն կայուն, բայց վատ տեղափոխվող ուշադրություն, նրանք բավական երկար և ջանաբար կատարում են մի առաջադրանք, բայց արագ անցնել մյուս առաջադրանքին՝ նրանց համար դժվար է: Ուրիշները հեշտ տեղափոխում են իրենց ուշադրությունը ուսումնական գործընթացի ընթացքում, բայց հեշտ էլ շեղվում են կողմնակի ազդակներից: Երրորդների մոտ լավ կազմակերպված ուշադրությունը համադրվում է նրա քիչ ծավալի հետ:

Հանդիպում են նաև անուշադիր աշակերտներ, ովքեր իրենց ուշադրությունը կենտրոնացնում են ոչ թե դասերի, այլ ուրիշ բաների վրա: Եթե այսպիսի երեխան նայում է գրքին, նա չի տեսնում առաջադրանքները, կանոնները, այլ նպատակաուղղված ուսումնասիրում է տեքստը կամ նկարը, որը կապ չունի տվյալ դասի հետ: Այսպիսի երեխաների ուշադրությունը բավական զարգացած է, բայց

անհրաժեշտ ուղղվածության բացակայության պատճառով, նրանք ցրված աշակերտի տպավորություն են թողնում:

Անուշադիր կրտսեր դպրոցականների մեծամասնությանը բնորոշ է վատ կոնտրոնացվածությունը, անկայուն ուշադրությունը:

### **Անձի զարգացում**

Նախադպրոցական տարքում սկսված անձի զարգացումը՝ կապված դրդապատճառների ստորադասության և ինքնագիտակցության կայացման հետ, շարունակվում է կրտսեր դպրոցական տարիքում: Բայց կրտսեր դպրոցականը գտնվում է այլ պայմաններում. նա ներառված է հասարակայնորեն նշանակալից ուսումնական գործունեության մեջ, որի արդյունքները բարձր կամ ցածր գնահատվում են մոտ մեծահասկանների կողմից: Դպրոցական առաջադիմությունից, գնահատականներից՝ ինչպես լավ, այնպես էլ վատ, անմիջականորեն կախված է այս փուլում անձի զարգացումը:

### **Դրդապատճառային ոլորտ**

Ի՞նչն է շարժում երեխային, ինչպիսի՞ ցանկություններ նա ունի: Իր դպրոցական կյանքի սկսզբում, ունենալով դպրոցականի ներքին դիրք՝ նա ցանկանում է սովորել: Ընդ որում սովորել լավ, գերազանց: Ուսման բազմազան սոցիալական դրդապատճառների կողքին գլխավոր տեղը զբաղեցնում է բարձր գնահատականներ ստանալու դրդապատճառը: Բարձր գնահատականները փոքրիկ աշակերտի համար այլ խրախուսումների աղբյուր է, նրա հուզական բարեկեցության հիմքը, հպարտության առարկան: Երբ երեխան հաջողությամբ սովորում է, նրան գովում է և ուսուցիչը, և ծնողները, նրան որպես օրինակ են բերում այլ երեխաների: ԱՎելին, դասարանում, որտեղ ուսուցչի կարծիքը ոչ միայն որոշիչ է, այլև միակ հեղինակավոր կարծիքն է, բարձր գնահատականները և մնացած գնահատականներն ապահովում են համապատասխան կարգավիճակ:

Ուսման այլ՝ լայն սոցիալական դրդապատճառները՝ պարտք,- պատասխանատվություն, կրթության ստանալու անհրաժեշտությունը և այլն, նույնպես գիտակցվում են աշակերտների կողմից՝ յուրահատուկ իմաստ հաղորդելով նրա ուսումնական կյանքին: Չնայած, այս դրդապատճառները դեռ պասիվ են, ի տարբերություն բարձր գնահատական կամ գովասանք ստանալու դրդապատճառից, որն իրապես գործող դրդապատճառ է. վերջինիս իրացման համար աշակերտը պատրաստ է անմիջապես սովորել դասերը, կատարել բոլոր առաջադրանքները: Պարտքի վերացական հասկացությունը կամ բուհում կրթությունը շարունակելու հեռավոր հեռանկարը չեն անմիջականորեն դրդել նրան ուսումնական գործունեության: Այնուամենայնիվ, ուսման սոցիալական դրդապատճառները կարևոր են դպրոցականի անձնային զարգացման համար:

Ոչ այնքան լավ սովորող աշակերտների մոտիվացիան յուրահատուկ է. այն տարբերվում է առաջադիմությամբ բարձր աշակերտների մոտիվացիայից: Որոշ սոցիալական դրդապատճառներ նրանց մոտ ի հայտ են գալիս երրորդ դասարանից:

Լայն սոցիալական դրդապատճառները համապատասխանում են այն-արժեքային կողմնորոշիչներին, որոնք երեխաները վերցնում են մեծերից՝ գլխավորապես ընտանիքում:

Բավական հետաքրքիր են նաև ճանաչողական հետաքրքրությունների տարբերությունները: Տարրական դասարաններում ինչ-որ առարկա խորությամբ ուսումնասիրելու հետաքրքրությունը հազվադեպ է հանդիպում, սովորաբար այն համադրվում է հատուկ ընդունակությունների վաղ զարգացման հետ: Այսպիսի երեխաները, որոնց համրում են օժտված, շատ քիչ են: Կրտսեր դպրոցականների մեծամասնությանը բնորոշ են ոչ այդքան բարձր մակարդակի ճանաչողական հետաքրքրություններ: Բայց առաջադիմությամբ աչքի ընկնող երեխաներին գրավում են տարբեր, այդ թվում նաև՝ բարդ ուսումնական առարկաներ: Նրանք իրավիճակային են. տարբեր դասերի ընթացքում ուսումնական տարբեր նյութերի ուսումնասիրման գործընթացում նրանց մոտ նկատվում է ինտելեկտուալ ակտիվության վերելքներ, հետաքրքրության փայլատակումներ:

Ճանաչողական մոտիվացիայի կարևորագույն ասպեկտը ուսումնա-ճանաչողական դրդապատճառներն են, ինքնակատարելագործման-դրդապատճառները: Եթե երեխան ուսուցման գործընթացում սկսում է ուրախանալ նրան, որ ինչ-որ բան է իմացել, սովորել, նշանակում է նրա մոտ զարգացել է ուսումնական գործունեության կառուցվածքին ադեկվատ մոտիվացիա: Դժբախտաբար, լավ սովորող աշակերտների շրջանում շատ քիչ են ուսումնա-ճանաչողական դրդապատճառներ ունեցող աշակերտները:

Առաջադիմության աչքի չընկնող շատ աշակերտներ ինտելեկտուալ առումով պասիվ են: Նրանք հետաքրքրություն են դրսևորում շատ հաճախ առավել հեշտ, ոչ հիմնական առարկաների, երբեմն նույնիսկ մեկ առարկայի, օրինակ ֆիզկուլտուրային կամ երգի դասերին: Անընդհատ ցածր գնահատականներ կետ կապված բարդ, դժվար հասկանալի առարկաները, հազվադեպ են առաջացնում ճանաչողական մոտիվացիա: Այսպիսի աշակերտները կողմնորոշվում են առանձին, մասնավոր գործողությունների կատարմանը և ամբողջ տարրական դպրոցի ընթացքում պահպանում են հակվածությունը՝ հեշտ առարկայի և ուսուցչի ցուցումներին հետևելու, նրա գործողությունները ընդօրինակելու: Առարկայի բովանդակության նկատմամբ հետաքրքրությունը սովորաբար կապված է նյութի նորույթի հետ, աշխատանքի կոնկրետ տեսակները խաղայինին փոխարինելու հետ:

Հասնելու դրդապատճառը տարրական դասարաններում դառնում է գերակայող: Բարձր առաջադիմությամբ երեխաների մոտ վառ արտահայտված է հաջողության հասնելու դրդապատճառը. ցանկություն՝ լավ, ճիշտ կատարելու առաջադրանքը, անհրաժեշտ արդյունքը ստանալու: Եվ չնայած այն սովորաբար համադրվում է բարձր գնահատական ստանալու դրդապատճառի հետ, այնուամենայնիվ կողմնորոշում է երեխային ուսումնական գործողությունների արդյունքայնության ու որակի վրա՝ անկախ այդ արտաքին գնահատականի՝ դրանով իսկ նպաստելով ինքնակարգավորման ձևավորմանը: Հաջողության հասնելու մոտիվացիան ճանաչողական հետաքրքրությունների հետ, առավել արժեքավոր դրդապատճառ է, այն պետք է տարբերակել հեղինակային մոտիվացիայից:

Հեղինակային դրդապատճառը պակաս տարածված է, քան հասնելու դրդապատճառը, բնորոշ լիդերի հակումներ ու չափազանց բարձր ինքնագնահատական ունեցող երեխաներին: Այն դրդում է աշակերտին առավել



լավ սովորել համադասարանցիներից, առանձնապես նրանցից, լինել առաջինը: Եթե հեղինակային դրդապատճառին համապատասխանում են բավական զարգացած ընդունակություններ, այն դառնում է ուժեղ շարժիչ գործոն աշակերտի համար, ով կներդնի իր աշխատունակության և աշխատասիրության առավելագույն մակարդակը ուսումնական լավագույն արդյունքներին հասնելու համար: Բացի այդ, մեծանալով՝ նրանք հասնում են գործունեության բարձր արդյունավետության, սակայն անկարող են ստեղծագործականության. ձգտումն ամեն ինչ անելու և լավ, և արագ, նրանց զրկում է ստեղծագործական որոնումների հնարավորությունից:

Եթե հեղինակային դրդապատճառը համադրվում է միջին ընդունակությունների հետ, ապա երեխայի կողմից սովորաբար չգիտակցվող խորը անվստահությունը հավակնությունների բարձր մակարդակի հետ հանգեցնում է անհաջողության նկատմամբ աֆեկտիվ ռեակցիաների:

Ցածր առաջադիմությամբ աշակերտների մոտ հեղինակային դրդապատճառը չի զարգանում: Հաջողության հասնելու մոտիվացիան, ինչպես նաև բարձր գնահատական ստանալու դրդապատճառը բնորոշ են դպրոցական ուսուցման սկզբնական շրջանին: Բայց այս ժամանակ էլ հաջողության հասնելու դրդապատճառին զուգահեռ դրսևորվում է անհաջողությունից խուսափելու մոտիվացիան: Այս մոտիվացիոն միտումը զարգանում է ամբողջ տարրական ուսուցման ընթացքում, ինչի հետևանքով ցածր առաջադիմությամբ աշակերտները հաճախ զրկվում են հաջողության հասնելու և բարձր գնահատական ստանալու դրդապատճառներից, իսկ անհաջողությունից խուսափելու մոտիվացիան ձեռք է բերում նշանակալից ուժ: Այն ուղեկցվում է տագնապայնությամբ, գնահատման իրավիճակներում վախով՝ ուսումնական գործունեության հաղորդելով բացասական հուզական երանգավորում:

Այս նույն ժամանակ ցածր առաջադիմությամբ աշակերտների մոտ առաջանում է փոխհատուցող (կոմպենսատոր) մոտիվացիա: Սրանք ուսումնական գործունեության նկատմամբ երկրորդային դրդապատճառներ են, որոնք թույլ են տալիս հաստատվել այլ ոլորտներում՝ սպորտի, երաժշտության, նկարչության և այլն: Երբ ինքնահաստատվելու պահանջմունքը բավարարվում է գործունեության որոշակի ոլորտում, ցածր առաջադիմությունը չի դառնում աշակերտի տագնապային ապրումների աղբյուր:

Ինքնագիտակցություն

Դպրոցական առաջադիմության, ուսումնական աշխատանքի արդյունքների գնահատման խնդիրը կենտրոնական է կրտսեր դպրոցական տարիքում: Գնահատականից է կախված ուսումնական մոտիվացիայի զարգացումը, հենց այս հիմքի վրա էլ առանձին դեպքերում առաջանում են ծանր ապրումներ, դպրոցական դեզադապտացիա: Դպրոցական գնահատականն անմիջականորեն ազդում է և ինքնագնահատականի կայացման վրա: Երեխաները, կենտրոնանալով ուսուցչի գնահատականի վրա, իրենք իրենց և իրենց համադասարանցիներին համարում են գերազանցիկներ, «երկու ստացողներ», «միջակներ» և այլն՝ յուրաքանչյուր խմբի ներկայացուցիչներին վերագրելով համապատասխան որակներ: Դպրոցական ուսուցման սկզբում

առաջադիմության գնահատումը, ըստ էության, հենց անձի գնահատում է՝ պայմանավորելով երեխայի սոցիալական կարգավիճակը:

Գերազանցիկների և լավ սովորողների մոտ հաստատվում է բարձր ինքնագնահատական: Ցածր առաջադիմությամբ աշակերտների մոտ սիստեմատիկ անհաջողությունները և ցածր գնահատականները նվազեցնում են իրենց նկատմամբ վստահությունը: Նրանց ինքնագնահատականը յուրահատուկ է զարգանում: Հետ մնացողների շարքերից դուրս գալու, առավել բարձր կարգավիճակ ձեռք բերելու չիրացված պահանջմունքն աստիճանաբար թուլանում է: Ուսուցման սկզբում դրսևորվող բարձր ինքնագնահատականը խիստ նվազում է:

Ինչպե՞ս են այսպիսի ծանր ուսումնական իրավիճակն ապրում կրտսեր դպրոցականները: Ցածր ինքնագնահատական ունեցող երեխաների մոտ հաճախ առաջանում է թերարժեքության և նույնիսկ անհուսալիության զգացում: Այսպիսի ապրումների սրությունը նվազեցում է փոխհատուցող մոտիվացիան՝ ոչ ուսումնական գործունեության նկատմամբ ուղղվածությունը:

Բայց նույնիսկ այն դեպքերում, երբ երեխան փոխհատուցում է իր ցածր ուսումնական առաջադիմությունը այլ ոլորտների հաջողություններով, թերարժեքության զգացումը, «հետ ընկնողի» կարգավիճակի ընդունումը հանգեցնում է բացասական հետևանքների: Անձի ամբողջական զարգացումը ենթադրում է կոմպետենտության զգացման ձևավորում, որն էրիկ էրիկսոնը համարել է այս փուլի գլխավոր նորագոյացությունը: Ուսումնական գործունեությունը հիմնականն է կրտսեր դպրոցականի համար և եթե նրանում երեխան իրեն կոմպետենտ չի համարում, նրա անձնային զարգացումն աղավաղվում է: Հետաքրքիր է, որ երեխաները գիտակցում են կոմպետենտության կարևորությունը հենց ուսման գործընթացում:

Երեխաների մոտ ադեկվատ ինքնագնահատականի և կոմպետենտության զարգացման համար անհրաժեշտ է դասարանում հոգեբանական հարմարավետության և աջակցության մթնոլորտի ստեղծում: Բարձր մասնագիտական վարպետությամբ առանձնացող ուսուցիչները ձգտում են ոչ միայն բովանդակայնորեն գնահատել աշակերտների աշխատանքը, ոչ միայն սովորեցնել նրանց գնահատման միասնական սկզբունքներին, այլև իր դրական սպասելիքները ներկայացնել յուրաքանչյուր աշակերտին, ստեղծել դրական հուզական ֆոն ցանկացած՝ նույնիսկ ցածր գնահատականի դեպքում:

Կրտսեր դպրոցականի ինքագնահատականի կայացումը կախված է ոչ միայն նրա առաջադիմությունից և ուսուցչի հետ շփման առանձնահատկություններից: Մեծ նշանակություն ունի նաև ընտանեկան դաստիարակության ոճը, ընտանեկան արժեքները: Չափազանց բարձր ինքնագնահատականով երեխաները ընտանիքում դաստիարակվում են ընտանեկան «կուռքի» սկզբունքով, անքննադատության մթնոլորտում, և վաղ գիտակցում են իրենց բացառիկությունը: Ընտանիքներում, որտեղ մեծանում են բարձր, բայց ոչ չափազանցված ինքնագնահատականով երեխաներ, նրանց անձի նկատմամբ ուշադրությունը համադրվում է բավարար պահանջկոտության հետ: Այստեղ չեն դիմում ստորացուցիչ պատիժների, ակտիվորեն խրախուսում են, երբ երեխան դրան արժանի է: Ցածր ինքնագնահատականով երեխաները տանն

օգտվում են մեծ ազատությունից, բայց այս ազատությունն, ըստ էության, անվերահսկողություն է, երեխայի նկատմամբ ծնորդերի անտարբերության արդյունք: Այսպիսի ծնողները երեխաների կյանք մտնում են միայն կոնկրետ խնդիրներ ծագելու դեպքում:

Ինքին իրեն՝ որպես աշակերտի նկատմամբ վերաբերմունքը նշանակալից չափով որոշվում է ընտանեկան արժեքներով: Երեխայի համար առաջին պլան են մղվում իր այն որակները, որոնք առավել մտահոգում են ծնողներին. հեղինակության պահպանում, հնազանդվելը և այլն:

Ծնողները առաջադրում են և երեխայի հավակնությունների սկզբնական մակարդակը՝ ինչի է նա հավակնում ուսումնական գործունեության մեջ և հարաբերություններում: Հավակնությունների բարձր մակարդակով, բարձր ինքնագնահատականով և հեղինակային մոտիվացիայով երեխաները տրամադրված են միայն հաջողության: Ապագայի նկատմամբ նրանց պատկերացումները օպտիմիստական են. նրանց սպասում է էֆեկտիվ արտաքին, հրաշալի մասնագիտություն, նյութական բարեկեցություն, հեղինակություն: Ցածր ինքնագնահատականով, ցածր հավակնություններով երեխաները շատ բանի չեն ձգտում ոչ ներկայում, ոչ ապագայում: Նրանք իրենց առաջ չեն դնում բարձր նպատակներ և անընդհատ կասկածում են իրենց հնարավորություններին, արագ հարմարվում են առաջադիմության այն մակարդակին, որը հաստատվում է ուսման սկզբում:

Եթե երեխան դպրոց է գնում՝ ընդունելով ծնողների արժեքները և հավակնությունները, ապա ավելի ուշ նա այս կամ այն չափով սկսում է կողմնորոշվել իր գործունեության արդյունքների, իր իրական առաջադիմության և հասակակիցների շրջանում կարգավիճակի վրա: Դպրոցը և ընտանիքը ինքնագիտակցության զարգացման արտաքին գործոններն են: Նրա զարգացումը կախված է երեխայի տեսական ռեֆլեքսիվ մտածողության զարգացվածությունից: Կրտսեր դպրոցական տարիքի ավարտին առաջանում է ռեֆլեքսիան և դրանով իսկ ստեղծվում են ինքնագնահատականի և անձնային որակների ձևավորման համար նոր հնարավորություններ:

Ինքնագնահատական, ընդհանուր առմամբ, դառնում է ադեկվատ և տարբերակված, սեփական անձի մասին դատողությունը՝ առավել հիմնավորված: Միևնույն ժամանակ, այստեղ նկատվում են նշանակալից անհատական տարբերություններ: Պետք է հատկապես նշել, որ շատ բարձր կամ շատ ցածր ինքնագնահատականով երեխաներին նրա մակարդակը փոխելը շատ դժվար է:

## Աղբյուրներ

---

- Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.-464с.
- Божович Л.И. Личность и его формирование в детском возрасте. М.,1968.
- Венгер А.Л. Психологическое готовность детей к обучению в школе//Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М.,1985.
- Венгер А.Л., Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.
- Обухова Л. Ф., Детская (возрастная) психология. Учебник. -- М., Российское педагогическое агентство. 1996, 374 с.
- Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1993.
- Выготский Л.С. Кризис семи лет// собр. соч.: В 6 т. М.,1984, Т. 4.
- Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
- Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.,1981.
- Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.