



*«Նոր ժամանակի կրթություն» ՀԿ*

*ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ  
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ  
ԴԱՍԸՆԹԱՑ*

*ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ  
ԱՇԽԱՏԱՆՔ*

*Հետազոտության թեման՝ Վեց տարեկանների պատրաստվածու-  
թյունը դպրոցին*

*Առարկան՝ դասվար*

*Հետազոտող ուսուցիչ՝ Արուսյակ Գրիգորյան*

*Ուսումնական հաստատություն՝ Հակոբյի հիմնական դպրոց*

*Երևան 2022*

## Բովանդակություն

Ներածություն-----	3
Վեց տարեկանների պատրաստվածությունը դպրոցին-----	3
Եզրակացություն-----	19
Օգտագործված գրականության ցանկ-----	20

## **Ներածություն**

**Թեմայի կարևորությունը:** Երեխան մուտք է գործում դպրոց իր կյանքի դժվար և բեկումնային շրջաններից մեկի ընթացքում: Հայտնի են և նկատելի այն փոփոխությունները, որոնք երեխան կրում է պարտեզից դպրոց անցումային շրջանում՝ դեռ դպրոցական չէ, բայց արդեն նախադպրոցական էլ չէ, դեռ մեծ չէ, բայց արդեն փոքր էլ չէ, դեռ ցանկանում է, բայց արդեն պետք է: Այս տարիքի երեխային նկարագրելիս՝ որպես առաջնային բնութագիր կարելի է ընդգծել մանկական անմիջականության կորուստը:

**Թեմայի նպատակը:** Բացահայտել վեց տարեկան երեխայի վարքագծի փոփոխությունները դպրոց մուտք գործելու ժամանակ և ինչպե՞ս հարմարեցնել երեխային դպրոցին:

## **Վեց տարեկանների պատրաստվածությունը դպրոցին**

Երբ նախադպրոցական տարիքի երեխան մուտք է գործում այս ճգնաժամ, ակնառու են դառնում նրա վարքում միամտության, անկեղծության և անմիջականության կորուստը, երեխան սկսում է ծամաճռություններ անել, դառնում է անկառավարելի, անտեսում մեծահասակների խոսքերը, գնում բացահայտ կոնֆլիկտի: Վարքում ի հայտ են գալիս ինչ-որ հատուկ, ընդձված պահելաձև, շարժումներ, արհեստականություն, <<ծաղրածույություն>>: Որպես ճգնաժամի առանցքային բնութագիր կարելի է նշել երեխայի անձի ներքին և արտաքին կողմերի տարանջատման սկիզբը: Երեխայի նախկին անմիջականությունն ու միամտությունը ցույց էին տալիս, որ երեխայի արտաքին ու ներքին աշխարհները համընկնում էին:

Անմիջականության կորուստը նշանակում է, որ վարքաձևում հայտնվում են ինտելեկտուալ բաղադրամասեր, որոնք ճեղքում են ապրումներն ու անմիջական վարքաձևերը: Ծնողների կողմից հաստատված սովորական, <<կենցաղային>> կանոնները

դառնում են <<մանկական>> աշխարհի արտահայտում, որից երեխան արդեն ցանկանում է փախնել:

Նա իրեն <<մեծահասակ>> զգալու, հասուն լինելու, <<մեծական>> վարքաձևեր դրսևորելու, ինքնուրույն որոշումներ ընդունելու, կարծիք հայտնելու և այլնի սուր ձգտում ու պահանջմունք է ունենում: Դպրոց հաճախելը երեխայի համար սոցիալական միջավայրի և դիրքի փոփոխություն է, սեփական սոցիալական դիրքի ձեռքբերում, ինչն էլ արդեն մեծանալու նշան է:

Գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների յուրացումը կատարվում է հարազատների և հասակակիցների հետ շփվելիս, խաղալիս և գրքեր կարդալիս: Մարդը իր փորձի զգալի մասը ձեռք է բերում աշխատանքի պրոցեսում: Ո՞րն է բուն ուսումնական գործունեության ընթացքում կատարվող յուրացման առանձնահատկությունը: Ամենից առաջ պետք է հիշել, որ գիտելիքների այդպիսի յուրացում իրագործելու համար պայմաններ ստեղծվում են միայն դպրոցում, որտեղ երեխաներին դասավանդում են գիտությունների հիմունքները և ձևավորվում է նրանց գիտական աշխարհայացքը: Ուսումնական գործունեության բովանդակությունը ունի մի յուրահատկություն. նրա հիմնական մասն են կազմում գիտական հասկացությունները, գիտության օրենքները և գործնական խնդիրների լուծման ընդհանուր եղանակները:

Ուսումնական գործունեությունը ունի որոշակի կառուցվածք:

Նրա բաղադրամասերն են.

- 1) ուսումնական իրադրությունները,
- 2) ուսումնական գործողությունները,
- 3) վերահսկողությունը,
- 4) գնահատումը:

Ուսումնական տարիներին երեխաները ունեն նաև այլ զբաղմունքներ: Հատկապես մեծ է աշխատանքի դերը, որն այս տարիքում հանդես է գալիս երկու հիմնական բնորոշ ձևերով. ինքնասպասարկման և իրեր պատրաստելու:

Տարրական դասարաններում ինքնասպասարկման սովորությունների ու հմտությունների ամրապնդումն ու զարգացումը հոգեբանական լավ հիմք է մեծերի աշխատանքի նկատմամբ երեխաների մեջ հարգանքի զգացում ներարկելու, մարդկանց կյանքում աշխատանքի դերը

գիտակցելու: Դասարանում նպատակահարմար է երեխաներին սիստեմատիկորեն այնպիսի հանձնարարություններ տալ, որոնք որոշակի իմաստ ունեն ողջ կոլեկտիվի համար և այնպայման պետք է կատարվեն՝ երբեմն անհատական որոշ ցանկություններ ու հետաքրքրություններ կամ հոգնածությունը հաղթահարելու գնով: Առանց այդպիսի սովորության, որը պետք է դաստիարակել արդեն տարրական դասարաններում, խիստ դժվար, իսկ երբեմն էլ անհնարին է աշխատանքի նկատմամբ սեր առաջացնել ավելի մեծ տարիքի երեխաների մոտ:

Ներկայումս հոգեբանամանկավարժության փոխակերպումը և զարգացումը անխուսափելիորեն կապված է գիտատեխնիկական զարգացման, համակարգչային տեխնոլոգիաների լայն կիրառության, տեղեկատվական դաշտի ընդլայնման և արագության հետ: Հոգեբանամանկավարժության բնագավառի ուսումնասիրությունը պահանջում է հիմնարար գիտելիքներ և դժվարեցված է առկա գրականության բազմազանությամբ (հայերեն չկան համապատասխան ուսումնական ձեռնարկներ և դասագրքեր), որտեղ հաճախ անորոշ են ներկայացված մեթոդաբանական հիմունքները, մեթոդների դասակարգումը և պարադիգմալ սկզբունքները: Կարևոր է նշել այն փաստը, որ հոգեբանամանկավարժության պարտադիր գիտակարգ է, որն ապահովում է տեսության, հետազոտության, կիրառական և գործնական բնագավառների միմյանց հարստացման գործընթացը և նրանց փոխադարձ կապը:<sup>1</sup>

Արդեն խոսվել է այն բանի մասին, որ մեթոդաբանությունը մեթոդների և հնարների մասին համակարգված ուսմունքն է: Առավել լայն իմաստով մեթոդաբանությունը գիտական ճանաչողության կառուցման սկզբունքների, ձևերի և մեթոդների ուսմունքն է: Մեթոդաբանությունը ոչ այնքան գիտելիքների համակարգ է, որքան վերջիններիս կուտակման գործունեության ոլորտն կամ ուղին է: Մեթոդ ասելով (հուն. methods - հետազոտման ուղի, ուսմունք, տեսություն) հասկանում ենք իրականության տեսական կամ փորձարարական յուրացման օրենքների, ուղիների, միջոցների և հնարների համակազմ:

Բ. Գ. Անանևի տեսանկյունից հոգեբանամանկավարժական հետազոտության մեթոդները հոգեբանական օբյեկտների հետ գործառնման համակարգեր են և միևնույն ժամանակ ինքնին

---

<sup>1</sup> Сластенин В. А., Шиянов, Общая педагогика, М 2004

հոգեբանական գիտության ճանաչողական օբյեկտներ: Դիտարկելով հոգեբանամանկավարժությունում մեթոդների կիրառման հիմնախնդիրը՝ Վ. Ն. Դրուժինինն առաջարկում է սկսել որոշելով դրանց տեղը հոգեբանամանկավարժական մեթոդների համակարգում և սկզբի համար ընդունել դասակարգման սխեմա:

Հետազոտության ռազմավարության առավել հստակ բնութագրման և էմպիրիկ ձևաչափի տարբերակման նպատակով նկարագրվում է երեք “Մ1Մ2Մ3” - երի համադրությունը, որտեղ Մ1-ը մեթոդաբանական մոտեցումն է, Մ2-ը՝ մեթոդի ենթախումբն է (մեթոդներ ասելով հասկանում ենք գիտական հետազոտություն իրականացնելիս հոգեբանի կողմից կիրառվող սկզբունքների, միջոցների և եղանակների ամբողջությունը, ինչպես նաև կազմակերպման ձևը), Մ3-ը՝ հետազոտության մեթոդիկաները (հետազոտության գործընթացում կիրառվող առանձին վերցված միջոցը կամ այլ կերպ ասաց գիտական “գործիքը”): Այդ սկզբունքի կոնկրետ մարմնավորումը հոգեբանական աշխատանքի որոշակի միջոցին վերաբերող ընթացակարգային նորմերն են, որոնք իրագործվում են որոշակի մեթոդական նյութի հիման վրա: Այս սխեմայի ամբողջական բնութագրման համար նպատակահարմար է նկարագրել Մ4 լրացուցիչ նշանը, որը ենթադրում է հետազոտության ոչ փորձարարական մեթոդներ:

Այսպիսով ձևավորվում է հոգեբանական հետազոտության տեսորոլիդ (հուն. τετρα - չորս) կառուցվածք, որն ունի ‘ճկու-նություն’ և որոշակի ‘հանդուրժողականություն’ դրա ռազմավարության և իրականացման գործընթացում:

Հոգեբանամանկավարժության մեթոդաբանության հիմնահարցերի, հետազոտությունների իրականացման խնդիրների և կիրառական մեթոդների տեղայնացման գործընթացի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ Հայաստանում հոգեբանության դպրոցի նորովի զարգացումը այդ ամենը դարձնում է առավել արդիական:

Այդ հիմնախնդիրն ունի նաև գործնական նշանակություն, որը պայմանավորված է նրանով, որ մեր երկրի փոփոխվող սոցիալտնտեսական պայմաններում, նոր շուկայական փոխհարաբերություններում և փորձարարական գիտության կայացման այս ժամանակահատվածում հոգեբանամանկավարժության բոլոր և հատկապես կիրառական բնագավառների առջև դրվում են նոր մարտահրավերներ ու պատվերներ:

Հոգեբանամանկավարժության բնագավառի ուսումնասիրությունը պահանջում է հիմնարար գիտելիքներ և դժվարեցված է առկա գրականության բազմազանությամբ(հայերեն

չկան համապատասխան ուսումնական ձեռնարկներ և դասագրքեր), որտեղ հաճախ անորոշ են ներկայացված մեթոդաբանական հիմունքները, մեթոդների դասակարգումը և պարադիգմալ սկզբունքները: Կարևոր է նշել այն փաստը, որ հոգեբանամանկավարժության ներսում հոգեբանությունը պարտադիր գիտակարգ է, որն ապահովում է տեսության, հետազոտության, կիրառական և գործնական բնագավառների միմյանց հարստացման գործընթացը և նրանց փախադարց կապը: Հոգեբանամանկավարժության և հոգեբանության սահմանը դառնում է թափանցիկ և դադարում է հիմնվել միայն բնագիտական սկզբունքների վրա: Ներկայումս այն կրում է նաև հերմենևտիկայի, մետաֆիզիկայի ազդեցությունը:<sup>2</sup>

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, տետրերը, 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:

---

<sup>2</sup> Բայյան Ա.Ա. <<Մանկավարժական հոգեբանության հարցեր>> - Երևան: Լույս, 1983թ.

Դպրոց ընդունվող երեխայի համար կարևոր է նաև ուսուցչի, տարիքակիցների և իր նկատմամբ վերաբերմունքը: Նախադպրոցական տարիքի վերջում պետք է 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 ձևեր 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 մրցակիցներ, հակառակորդներ: Նրանք պլանավորում են իրենց գործողությունները՝ կանխատեսելով արդյունքը, հետևելով ընկերոջ գործողություններին, փորձելով նրան խանգարել:<sup>3</sup>

Դպրոցին անձնային պատրաստվածությունը ներառում է նաև որոշակի վերաբերմունք սեփական անձի նկատմամբ: Արդյունավետ ուսումնական գործունեությունը ենթադրում է աղեկվատ վերաբերմունք սեփական ընդունակությունների, աշխատանքային արդյունքների, վարքի նկատմամբ, այսինքն՝ ինքնագիտակցության զարգացվածության որոշակի մակարդակ: Դպրոցականի ինքնագնահատկանը 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 առանձնահատկությունները դուրս են բերվում ոչ միայն դիտման ժամանակ, այլև հատուկ մեթոդիկաների միջոցով:

---

<sup>3</sup> Сластенин В. А., Шиянов, Общая педагогика, М 2004



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 դրդապատճառներ՝ առավել աղեկվատ ուսումնական խնդիրներին. եթե նրանք ձևավորվում են աշակերտի մոտ, նրա ուսումնական գործունեությունը դառնում է արդյունավետ, իմաստավորված: Դ. Էլկոնինը դրանք անվանել է ուսումնա-ճանաչողական դրդապատճառներ: Նրանց հիմքում ընկած են ճանաչողության և ինքնագարգացման պահանջմունքները: 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 խնդիրները 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 բերում 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 լիրաժեք 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:<sup>4</sup>

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:

---

<sup>4</sup> Էլկոնին Դ.Բ <<Կրտսեր դպրոցականի ուսուցման հոգեբանություն>> - Երևան: Լույս, 1975թ.

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 կանոններով: 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:

Կրտսեր դպրոցականների հոգեկանի զարգացումը տեղի է ունենում գլխավորապես նրանց համար առաջատար գործունեության ուսուցման հիման վրա: Կրտսեր դպրոցականների հոգեկան նոր որակները ծագում ու զարգանում են ուսումնական գործունեության ձևավորմանը զուգընթաց:

Երեխան ցանկանում է դուրս նայել փողոց, որտեղ աղավնիներ են թռչում, բայց պետք է լսել խնդրի լուծման նոր եղանակի բացատրությունը և լավ մտապահել մանրամասնությունները՝ վաղվա ստուգողական աշխատանքը ճիշտ կատարելու համար: Այդպիսի պահանջներին մշտապես հետևելը, ըստ հանձնարարվող նմուշների սեփական վարքը կառավարելը նպաստում է երեխաների հոգեկան ֆունկցիաների հատուկ որակի՝ կամաձիհնության զարգացման:

Ուսումնական տարբեր առարկաների գծով այս կամ այն հանձնարարությունները կատարելիս երեխաները որոնում են դրանց լուծման լավագույն ուղիները, ընտրում և համեմատում են գործողությունների տարբերակները, պլանավորում են դրանց կարգն ու

իրագործման միջոցները: Իր գործողությունների որքան ավելի շատ քայլեր է կարողանում կանխատեսել երեխան և որքան ավելի մանրամասնորեն է կարողանում համադրել հնարավոր տարբերակները, այնքան մեծ հաջողությամբ է նա կարողանում վերահսկել խնդրի փաստական լուծման պրոցեսը: Ուսումնական գործունեության պրոցեսում վերահսկողության ու ինքնավերահսկողության անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև մի շարք այլ առանձնահատկություններ, բարենպաստ պայմաններ են ստեղծում կրտսեր դպրոցականների մոտ գործողությունների պլանավորման և դրանք մեկուսի, այսինքն՝ ներհոգեկան ձևով կատարելու ընդունակության ձևավորման համար:

Ուսումնական գործունեության կարևոր պահանջներից մեկն այն է, որ երեխաները պետք է կարողանան ծավալուն կերպով հիմնավորել իրենց հայտնած մտքերի ու գործողությունների ճշտությունը:

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 սխտեմատիկ 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:<sup>5</sup>

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, թերաժեքության 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:

Դպրոցում սովորելու սոցիալական կամ անձնական պատրաստականությունը երեխայի պատրաստականությունն է հաղորդակցության նոր ձևերի, նոր վերաբերմունք շրջապատող աշխարհի և իր նկատմամբ՝ պայմանավորված դպրոցական իրավիճակով:

---

<sup>5</sup> Сластенин В. А., Шиянов, Общая педагогика, М 2004

Դպրոցում սովորելու համար սոցիալական պատրաստվածության ձևավորման մեխանիզմները հասկանալու համար անհրաժեշտ է ավագ դպրոցական տարիքը դիտարկել յոթ տարվա ճգնաժամի պրիզմայով:

Ռուսական հոգեբանության մեջ առաջին անգամ կրիտիկական և կայուն ժամանակաշրջանների գոյության հարցը բարձրացրել է Պ.Պ. Բլոնսկին 20-ականներին. Հետագայում զարգացման ճգնաժամերի ուսումնասիրությանը նվիրված են ռուս հայտնի հոգեբանների աշխատանքները՝ Լ.Ս. Վիգոտսկին, Ա.Ն. Լեոնտև, Գ.Բ. Էլկոնինա, Լ.Ի. Բոգովիչը և ուրիշներ:

Երեխաների զարգացման հետազոտության և դիտարկման արդյունքում պարզվել է, որ հոգեկանում տարիքային փոփոխությունները կարող են տեղի ունենալ կտրուկ, քննադատական կամ աստիճանաբար, լիտիկորեն: Ընդհանուր առմամբ, մտավոր զարգացումը կայուն և կրիտիկական ժամանակաշրջանների կանոնավոր փոփոխություն է:

Հոգեբանության մեջ ճգնաժամերը նշանակում են երեխայի զարգացման մի փուլից մյուսը անցումային շրջաններ: Ճգնաժամերը ծագում են երկու դարաշրջանի հանգույցում և հանդիսանում են զարգացման նախորդ փուլի ավարտը և հաջորդի սկիզբը:

Երեխայի զարգացման անցումային շրջաններում երեխան դառնում է համեմատաբար դժվար կրթվել, քանի որ նրա նկատմամբ կիրառվող մանկավարժական պահանջների համակարգը չի համապատասխանում նրա զարգացման նոր մակարդակին և նրա նոր կարիքներին: Այսինքն՝ մանկավարժական համակարգի փոփոխությունները չեն համահունչ երեխայի անձի արագ փոփոխություններին: Որքան մեծ է այս բացը, այնքան ավելի սուր է ճգնաժամը:

Ճգնաժամերը, իրենց բացասական իմաստով, մտավոր զարգացման պարտադիր ուղեկիցներ չեն: Անխուսափելի են ոչ թե ճգնաժամերը, որպես այդպիսին, այլ կոտրվածքները, զարգացման որակական տեղաշարժերը: Կարող են ընդհանրապես ճգնաժամեր չլինել, եթե երեխայի մտավոր զարգացումը ինքնաբերաբար չի զարգանում, այլ ողջամտորեն վերահսկվող գործընթաց է՝ վերահսկվող դաստիարակություն:

Կրիտիկական (անցումային) տարիքների հոգեբանական նշանակությունը և նրանց նշանակությունը երեխայի մտավոր զարգացման համար կայանում է նրանում, որ այդ ժամանակահատվածներում տեղի են ունենում երեխայի ամբողջ հոգեկանի ամենակարևոր,

գլոբալ փոփոխությունները. առաջանում են նոր կարիքներ և հետաքրքրություններ, ճանաչողական գործընթացներ, գործունեությունը երեխան ձեռք է բերում նոր բովանդակություն: Փոխվում են ոչ միայն անհատական մտավոր գործառույթներն ու գործընթացները, այլև ամբողջությամբ վերակառուցվում է երեխայի գիտակցության ֆունկցիոնալ համակարգը: Երեխայի վարքագծի մեջ ճգնաժամային ախտանիշների ի հայտ գալը վկայում է այն մասին, որ նա անցել է ավելի բարձր տարիքային մակարդակ:

Հետևաբար, ճգնաժամերը պետք է դիտարկել որպես երեխայի մտավոր զարգացման բնական երեույթ: Անցումային շրջանների բացասական ախտանշանները երեխայի անհատականության կարևոր փոփոխությունների հակառակ կողմն են, որոնք հիմք են հանդիսանում հետագա զարգացման համար: Ճգնաժամերը անցնում են, բայց այդ փոփոխությունները (տարիքային նորագոյացություններ) մնում են:

Յոթ տարվա ճգնաժամը գրականության մեջ նկարագրված էր մնացածից առաջ և միշտ կապված էր դպրոցական ուսման սկզբի հետ: Ավագ դպրոցական տարիքը զարգացման անցումային փուլ է, երբ երեխան այլևս նախադպրոցական չէ, բայց դեռևս դպրոցական չէ: Վաղուց նկատվել է, որ նախադպրոցական տարիքից դպրոցական տարիք անցնելու ընթացքում երեխան կտրուկ փոխվում է, դժվարանում է կրթական առումով: Այս փոփոխություններն ավելի խորն ու բարդ են, քան երեք տարվա ճգնաժամի ժամանակ:

Բոլոր անցումային շրջաններին բնորոշ ճգնաժամի բացասական ախտանշանները լիովին դրսևորվում են այս տարիքում (բացասականություն, համառություն, կամակորություն և այլն): Սրան զուգահեռ դրսևորվում են այս տարիքին հատուկ գծեր՝ դիտավորություն, անհեթեթություն, վարքագծի արհեստականություն՝ ծաղրածու, թրթիռ, ծաղրածու: Երեխան քայլում է անհանգիստ քայլվածքով, խոսում է ճռճռան ձայնով, դեմքեր է հանում, ինքն իրեն հիմարացնում: Իհարկե, ցանկացած տարիքի երեխաները հակված են հիմար բաներ ասել, կատակել, ընդօրինակել, ընդօրինակել կենդանիներին և մարդկանց. սա չի զարմացնում ուրիշներին և ծիծաղելի է թվում: Ընդհակառակը, յոթ տարվա ճգնաժամի ժամանակ երեխայի վարքագիծը դիտավորյալ, խենթ բնավորություն ունի՝ պատճառելով ոչ թե ժպիտ, այլ դատապարտում:

Ըստ Լ.Ս. Վիգոտսկին, յոթ տարեկանների վարքագծի նման հատկանիշները վկայում են «մանկական ինքնաբուխության կորստի» մասին: Ավելի հին նախադպրոցականները

դադարում են լինել միամիտ և անմիջական, ինչպես նախկինում, դառնում են ավելի քիչ հասկանալի ուրիշների համար: Նման փոփոխությունների պատճառը երեխայի մտքում իր ներքին և արտաքին կյանքի տարբերակումն է (տարանջատումը):

Մինչև յոթ տարեկանը երեխան գործում է այն փորձառություններին համապատասխան, որոնք տվյալ պահին իրեն են վերաբերում: Նրա ցանկությունները և այդ ցանկությունների արտահայտումը վարքի մեջ (այսինքն՝ ներքին և արտաքին) անբաժանելի ամբողջություն են: Երեխայի վարքագիծն այս տարիքում կարելի է պայմանականորեն նկարագրել սխեմայով՝ «ուզում եմ՝ արված»: Միամտությունն ու ինքնաբուխությունը խոսում են այն մասին, որ երեխան արտաքուստ նույնն է, ինչ «ներսը», նրա պահվածքը հասկանալի է և հեշտությամբ «ընթեռնելի» ուրիշների կողմից:

Տարեց նախադպրոցական երեխայի վարքագծի մեջ ինքնաբերության և միամտության կորուստը նշանակում է ինտելեկտուալ պահի իր գործողությունների մեջ ներառելը, որը, այսպես ասած, խրված է փորձի միջև և կարելի է նկարագրել մեկ այլ սխեմայով. «Ես ուզում էի, ես հասկացա. արեց»: Իրազեկումը ներառված է ավելի մեծ նախադպրոցական տարիքի երեխայի կյանքի բոլոր ոլորտներում. նա սկսում է գիտակցել իր շրջապատի վերաբերմունքը և իր վերաբերմունքը նրանց և իր նկատմամբ, իր անհատական փորձը, սեփական գործունեության արդյունքները և այլն:

Հարկ է նշել, որ յոթ տարեկան երեխայի մոտ իրազեկման հնարավորությունները դեռևս սահմանափակ են: Սա միայն նրանց փորձն ու հարաբերությունները վերլուծելու ունակության ձևավորման սկիզբն է, դրանով ավագ նախադպրոցականը տարբերվում է մեծահասակներից: Սեփական արտաքին և ներքին կյանքի տարրական գիտակցության առկայությունը տարբերում է յոթերորդ տարվա երեխաներին փոքր երեխաներից:

Ավելի մեծ նախադպրոցական տարիքում երեխան առաջին անգամ գիտակցում է այն անհամապատասխանությունը, թե ինչ դիրք է նա զբաղեցնում այլ մարդկանց մեջ և որոնք են իր իրական հնարավորություններն ու ցանկությունները: Հստակորեն արտահայտված ցանկություն կա կյանքում նոր, ավելի «չափահաս» դիրք գրավելու և նոր գործունեություն ծավալելու, որը կարևոր է ոչ միայն իր, այլև այլ մարդկանց համար: Երեխան, ինչպես ասվում է, «դուրս է գալիս» իր սովորական կյանքից և նրա նկատմամբ կիրառվող մանկավարժական համակարգը կորցնում է հետաքրքրությունը նախադպրոցական գործունեության



նկատմամբ: Համընդհանուր դպրոցի պայմաններում դա առաջին հերթին դրսևորվում է երեխաների՝ դպրոցականի սոցիալական կարգավիճակին հասնելու և որպես նոր սոցիալապես նշանակալի գործունեություն սովորելու ցանկությամբ («Դպրոցում՝ մեծերը, իսկ մանկապարտեզում՝ միայն երեխաներ»), ինչպես նաև մեծահասակները որոշակի հանձնարարություններ կատարելու, իրենց որոշ պարտականություններ ստանձնելու, ընտանիքում օգնական դառնալու ցանկությամբ:

Վերջին տարիներին յոթ տարվա ճգնաժամի սահմաններում տեղաշարժ է տեղի ունեցել դեպի վեց տարեկան: Որոշ երեխաների մոտ բացասական ախտանշաններն ի հայտ են գալիս արդեն 5,5 տարեկանում, ուստի հիմա խոսում են 6-7 տարվա ճգնաժամի մասին: Ճգնաժամի ավելի վաղ առաջացման մի քանի պատճառ կա.

Նախ, հասարակության սոցիալ-տնտեսական և մշակութային պայմանների փոփոխությունները վերջին տարիներին հանգեցրել են վեց տարեկան երեխայի նորմատիվային ընդհանրացված կերպարի փոփոխությանը, և, հետևաբար, փոխվել է այս տարիքի երեխաների պահանջների համակարգը. . Եթե մինչև վերջերս վեց տարեկան երեխային վերաբերվում էին ինչպես նախադպրոցականի, ապա այժմ նրան նայում են որպես ապագա դպրոցականի: Վեց տարեկան երեխայից պահանջվում է, որ կարողանան կազմակերպել իրենց գործունեությունը, պահպանել այն կանոններն ու նորմերը, որոնք ավելի ընդունելի են դպրոցում, քան նախադպրոցական հաստատությունում: Նրան ակտիվորեն սովորեցնում են դպրոցական բնույթի գիտելիքներն ու հմտությունները, մանկապարտեզում դասերն իրենք հաճախ ունենում են դասի ձև: Դպրոց մտնելիս առաջին դասարանի աշակերտների մեծ մասն արդեն գիտի կարդալ, հաշվել և լայն գիտելիքներ ունի կյանքի տարբեր ոլորտներում:

Երկրորդ, բազմաթիվ փորձարարական ուսումնասիրություններ ցույց են տալիս, որ այսօրվա վեց տարեկան երեխաների ճանաչողական կարողությունները գերազանցում են 1960-ական և 1970-ականների իրենց հասակակիցներին: Հոգեկան զարգացման տեմպերի արագացումը յոթ տարվա ճգնաժամի սահմաններն ավելի վաղ շրջաններ տեղափոխելու գործոններից մեկն է:

Երրորդ, ավագ նախադպրոցական տարիքը բնութագրվում է մարմնի ֆիզիոլոգիական համակարգերի աշխատանքի զգալի փոփոխություններով: Պատահական չէ, որ դա կոչվում է

կաթնատամների փոփոխության տարիք, «երկարությամբ ձգվելու» տարիք: Վերջին տարիներին նկատվում է երեխայի մարմնի հիմնական ֆիզիոլոգիական համակարգերի ավելի վաղ հասունացում: Սա նույնպես ազդում է յոթ տարվա ճգնաժամի ախտանիշների վաղ դրսևորման վրա:

Սոցիալական հարաբերությունների համակարգում վեց տարեկան երեխաների օրյեկտիվ դիրքի փոփոխության և հոգեֆիզիկական զարգացման տեմպերի արագացման արդյունքում ճգնաժամի ստորին սահմանը տեղափոխվել է ավելի վաղ տարիք: Հետևաբար, նոր սոցիալական դիրքի և նոր գործունեության անհրաժեշտությունը երեխաների մոտ այժմ սկսում է ձևավորվել շատ ավելի վաղ:

## **Եզրակացություն**

Ճգնաժամի ախտանշանները խոսում են երեխայի ինքնագիտակցության փոփոխությունների, ներքին սոցիալական դիրքի ձեւավորման մասին: Հիմնական բանը այս դեպքում ոչ թե բացասական ախտանիշներն են, այլ երեխայի ցանկությունը սոցիալական նոր դերի և սոցիալապես նշանակալի գործունեության: Եթե ինքնագիտակցության զարգացման մեջ կանոնավոր փոփոխություններ չկան, դա կարող է վկայել սոցիալական (անձնական) զարգացման հետաձգման մասին: 6-7 տարեկան երեխաներին անհատական զարգացման ուշացումով բնորոշվում է իրենց և իրենց գործողությունների ոչ քննադատական գնահատականը: Նրանք իրենց համարում են լավագույնը (գեղեցիկ, խելացի), հակված են իրենց անհաջողությունների համար մեղադրել ուրիշներին կամ արտաքին հանգամանքներին և տեղյակ չեն իրենց փորձառություններին և դրդապատճառներին:

Չարգացման գործընթացում երեխայի մոտ ձևավորվում է ոչ միայն պատկերացում իր բնածին որակների և հնարավորությունների մասին (իրական «ես»-ի պատկերը՝ «ինչ եմ ես»), այլ նաև պատկերացում, թե ինչպես պետք է լինի, ինչպես ուրիշներն են ուզում տեսնել նրան (իդեալական «ես»-ի կերպարը՝ «ինչ կցանկանայի լինել»): Իրական «ես»-ի համընկնումը իդեալի հետ համարվում է էմոցիոնալ ինքնագագացողության կարևոր ցուցանիշ:

Ինքնագիտակցության զնահատող բաղադրիչն արտացոլում է մարդու վերաբերմունքն իր և իր որակների նկատմամբ, նրա ինքնագնահատականը:

Դրական ինքնագնահատականը հիմնված է ինքնահարգանքի, ինքնագնահատականի զգացման և դրական վերաբերմունքի վրա այն ամենի նկատմամբ, ինչ ներառված է ինքնապատկերում: Բացասական ինքնագնահատականն արտահայտում է ինքն իրենից մերժում, ինքնաժխտում, բացասական վերաբերմունք սեփական անձի նկատմամբ:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Բալյան Ա.Ա <<Մանկավարժական հոգեբանության հարցեր>> - Երևան: Լույս, 1983թ.
2. Էլկոնին Դ.Բ <<Կրտսեր դպրոցականի ուսուցման հոգեբանություն>> - Երևան: Լույս, 1975թ.
3. Слостенин В. А., Шиянов, Общая педагогика, М 2004