**ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ**

**ԻՋԵՎԱՆԻ ՄԱՍՆԱՃՅՈՒՂ**

**Ավարտական հետազոտական աշխատանք**

**ԹԵՄԱ՝ Ուսուցչի կողմից երեխանների ուսումնառության ընթացքում նկատված կրթական կարիքների բացահայտումը**

**ՈՒսուցիչ՝ Արծվիկ Բեջանյան**

**Դասախոս՝ Ասյա Սարգսյան**

**Իջևան 2022**

# Բովանդակություն

# 1․Ներածություն ------------------------------------------------------------ --------------- 3

2․ **Ուսուցչի կողմից երեխանների ուսումնառության ընթացքում նկատված կրթական կարիքների բացահայտումը**

**Կրտսեր դպրոցականների անհատական առանձնահատկություններիազդեցությունըուսուցման գործընթացի վրա ------------4**

# 3 ․Ուսումնական գործընթացում աշակերտների անհատական առանձնակհատկությունների ազդեցությունը ------------------------------------------11

**4․Եզրակացություն----------------------------------------------------------------------------21**

**5․Օգտագործված գրականության ցանկ----------------------------------------------------23**

**ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Երեխան մուտք է գործում դպրոց իր կյանքի դժվար և բեկումնային շրջաններից մեկի ընթացքում: Այս տարիքի երեխային նկարագրելիս` որպես առաջնային բնութագիր կարելի է ընդգծել *մանկական անմիջականության կորուստը:* 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: 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: Ինչպես նշում է հայտնի հոգեբան Լ.Բոժովիչը, 7 տարեկանի ճգնաժամը երեխայի սոցիալական Ես-ի ծնվելու շրջանն է:

Ճգնաժամային տարիքի վերջում անցնում են արհեստականությունը, ծամածռությունները, մնում է ինքնվստահությունը, ինքնասիրությունը, ինքնագնահատականը: Երեխան կարողանում է իմաստավորել ապրումները, ընտրություն կատարել տարբեր ապրումների միջև և գիտակցել նրանց միջև եղած հակասությունները:

3

# ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎՐԱ

# Ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ձևերի հասկացությունը, էությունը և դասակարգումը

Տարրական ընդհանուր կրթության պետական հանրակրթական ստանդարտը սահմանում է տարրական դպրոցի աշակերտների ուսուցման արդյունքների նկատմամբ լուրջ պահանջներ: Հատկապես կարևոր է "սովորելու ունակության հիմքերի և իր գործունեությունը կազմակերպելու ունակության ձևավորումը": Հիմնական դպրոցի առանձնահատկությունն այն է, որ երեխաները պարզապես սկսում են իրենց ճանապարհը դեպի գիտելիքների յուրացում, ուստի շատ կարևոր է օգնել նրանց և զարգացնել կայուն մոտիվացիա հետագա հաջող ուսուցման համար:

Ուսուցման գործընթացը մանկավարժորեն հիմնավորված, հետևողական, շարունակական ուսուցման ակտերի փոփոխություն է, որի ընթացքում լուծվում են անձի զարգացման և դաստիարակության խնդիրները: Ուսուցման ընթացքում ներգրավված են նրա սուբյեկտները ' ուսուցիչը և ուսանողը փոխկապակցված գործունեությանը:

Ուսուցման իրականացումը պահանջում է գիտելիքներ և մանկավարժական գործընթացի կազմակերպման տարբեր ձևերի հմուտ օգտագործում: Ինչ է "ուսուցման կազմակերպման ձևը", որն է նրանց էությունը:

Ժամանակակից դիդակտիկայում պարադոքսալ իրավիճակ է ստեղծվել ։ Հետազոտողները նշում են, որ նույնիսկ դիդակտիկայի ոլորտի մասնագետները դժվարանում են ասել, թե ինչ է ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ձևը և ինչով է այն տարբերվում ուսուցման մեթոդից: Ավանդական դիդակտիկայում ձևը կարծես թե կտրված է բովանդակությունից, քանի որ որոշվում է արտաքին առումով կրթության բովանդակության հատկանիշներով: Այսպիսով, ուսումնական ձեռնարկներից մեկում նշվում է, որ ձևերը միմյանցից տարբերվում են աշակերտների թվաքանակով և աշխատանքի կազմակերպման եղանակներով . Հետևաբար, ուսուցման ձևը, որպես դիդակտիկ կատեգորիա, նշանակում է ուսումնական գործընթացի կազմակերպման արտաքին կողմը, որը կապված է սովորողների թվաքանակի, ուսուցման ժամանակի և վայրի, ինչպես նաև դրա իրականացման կարգի հետ":

Ի. Մ. Չերեդովի կարծիքով, ուսուցման կազմակերպման ձևը ուսումնական գործընթացի օղակի կամ օղակների ամբողջություն է:

Ուսուցման ձևն իրենից ներկայացնում է ճանաչողական և դաստիարակչական շփման, փոխգործակցության, ուսուցչի և սովորողների հարաբերությունների նպատակաուղղված, բովանդակալից և մեթոդիկորեն հագեցած համակարգ: Ուսուցման ձևը իրականացվում է որպես բովանդակության, ուսուցման միջոցների և մեթոդների նպատակային կազմակերպման օրգանական միասնություն: Ուսուցման եզակի և մեկուսացված ձևը (դաս, դասախոսություն, լաբորատոր աշխատանք, սեմինար, էքսկուրսիա և այլն) ունի մասնավոր ուսուցողական-դաստիարակչական նշանակություն ։ Այն ապահովում է երեխաների յուրացումը կոնկրետ փաստերի, ընդհանրացումների, եզրակացությունների, ուսուցման առանձին կարողությունների և հմտությունների։ Կրթության տարբեր ձևերի համակարգը, որը հնարավորություն է տալիս բացահայտել ինտեգրալ բաժիններ, թեմաներ, տեսություններ, հասկացություններ, կիրառել փոխկապակցված հմտություններ և կարողություններ, ունի ընդհանուր ուսուցողական և կրթական արժեք, ձևավորում է համակարգային գիտելիքներ և անհատական ​​​​որակներ դպրոցականների մոտ: Կրթության տարբեր ձևերի համակարգը, որը հնարավորություն է տալիս բացահայտել ինտեգրալ բաժիններ, թեմաներ, տեսություններ, հասկացություններ, կիրառել փոխկապակցված հմտություններ և կարողություններ, ունի ընդհանուր ուսուցողական և կրթական արժեք, ձևավորում է համակարգային գիտելիքներ և անհատական ​​​​որակներ դպրոցականների մոտ: Ուսուցման ձևերի համակարգային կախվածության և բազմազանության անհրաժեշտությունը պայմանավորված է կրթության բովանդակության ինքնատիպությամբ, ինչպես նաև տարբեր տարիքային խմբերի երեխաների կողմից ուսումնական նյութի ընկալման և յուրացման առանձնահատկություններով: Գիտության բովանդակությունը և դպրոցականների տարիքային առանձնահատկությունները պահանջում են համապատասխան, համարժեք ուսուցման ձև, սահմանում են դրա բնույթը ' ուսուցման ընթացքում տեղ, ժամանակային տևողություն, փոփոխվող, շարժական կառուցվածք, կազմակերպության մեթոդներ, մեթոդական հագեցվածություն: Այս բաղադրիչների տարբեր համակցությունները հնարավորություն են տալիս ստեղծել ուսուցման ձևերի բազմազանություն։

Ձևը ներքին կառուցվածքն է, կառուցվածքը, կապը: Երբ խոսում ենք ուսուցման ձևերի մասին, նկատի ունենք ուսումնական պարապմունքների այս կամ այն կառուցվածքը, ուսուցիչների և աշակերտների ուսումնական գործունեության կազմակերպումը ։

Հասարակության զարգացումն ավելի ու ավելի շատ գրագետ մարդիկ էր պահանջում։ Որպես այդ անհրաժեշտության արտահայտություն՝ առաջանում է կրթության դասաժամային համակարգը։

Դասային այն կոչվում է, քանի որ ուսուցիչը դասեր է անցկացնում որոշակի տարիքի մի խումբ աշակերտների հետ, որն ունի ամուր կազմ և կոչվում է դասարան: Այն կոչվում է ժամային, քանի որ ուսումնական գործընթացը կատարվում է խիստ որոշակի ժամանակահատվածում և կոչվում է դաս: Յուրաքանչյուր դասից հետո կազմակերպվում են դասամիջոցներ։

Տարրական դպրոցում դասի կազմակերպման ձևի ընտրությունը պետք է լինի բազմազան: Առավել հաճախ օգտագործվում է Համատեղ աշխատանքը: 26-30 հոգուց բաղկացած դասասենյակում նման կազմակերպության դեպքում հնարավորություն չկա խոսելու յուրաքանչյուր աշակերտի հետ, իսկ ուսուցիչը չի կարող վերահսկել ուսումնասիրվող նյութի յուրացման մակարդակը, ժամանակին տեսնել յուրաքանչյուրի խնդիրները, հարմարեցնել դրանք: Այն հատկապես կարևոր է դասի նպատակների կատարման, ռեֆլեքսիայի անցկացման ժամանակ: Համատեղ աշխատանքը թույլ է տալիս համատեղ լուծել խնդիրները, ցուցադրել բարդ հարցերի պատասխանները գտնելու ալգորիթմները:

Ամերիկացի հոգեբան Դ. Գուդլեդի հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ավանդական դպրոցում միջին ակտիվության մակարդակով սովորողը գործի դասերի ժամանակ խոսում է օրական ընդամենը 7 րոպե: Այս ժամանակը բավարար չէ յուրաքանչյուր աշակերտի ակտիվ կրթական դիրքորոշում ձևավորելու համար: Լավ արդյունքներ են ստացվում մշտական ​​զույգերով աշխատելով։ Այն օգնում է լրացնել բացերը, խթանում է ակտիվ գործունեությունը յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից: Առավել հաճախ նման աշխատանքը կատարվում է մեկ դասասեղանում նստած դասընկերների մասնակցությամբ: Ուստի երեխաներին նստեցնելիս ի սկզբանե կարևոր է ուշադրություն դարձնել նրանց պատրաստվածության մակարդակին, որպեսզի աշակերտները կարողանան արդյունավետ համագործակցել միմյանց հետ:

Կրթության մեջ համագործակցության խնդիրը գլխավորներից է։ Դրա բացահայտման նշանավոր հեղինակներն են Գ.Ա. Ցուկերմանը, Կ.Ն. Պոլիվանովան, Ս.Տ. Տանցորովը, ովքեր ընդհանուր եզրակացություններ են արել.

1. Ուսուցման և դաստիարակության շատ խնդիրներ լուծվում են այն դեպքում, եթե ուսուցիչը գործ ունի ոչ թե առանձին երեխայի, այլ մանկական համայնքի հետ:
2. Երեխային լիարժեք ուսուցման և զարգացման համար անհրաժեշտ է շփում և համատեղ գործունեություն (այդ թվում ' ուսումնական) ոչ միայն մեծահասակների, այլև հասակակիցների հետ:
3. Մանկավարժների կարևորագույն խնդիրներից մեկը երեխաների միջև համագործակցություն կազմակերպելն է դպրոցական կյանքի բոլոր ոլորտներում, այդ թվում ՝ զուտ ուսումնական ոլորտում, որը համարվում էր մեծահասակների մենաշնորհ։

Գոյություն ունեն ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ձևերի տարբեր դասակարգումներ։ Տարածված են Վ. Կ. Դյաչենկոյի և Ի. Մ. Չերեդովի դասակարգումները, որոնք հիմնված են ուսումնական հաղորդակցության կառուցվածքի վրա:

Այսպես, Ի. Մ. Չերեդովը ուսուցման կազմակերպչական ձևերը, ներառյալ պարտադիր և ընտրովի, դասրանային և տնային պարապմունքները, բաժանվում են Համատեղ, խմբայինի և անհատականի:

**Աղյուսակ 1**

**Սովորողների ուսումնական աշխատանքի ընդհանուր ձևերը (Ի. Մ. Չերեդով)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Համատեղ** | **Խմբային** | **Անհատական** |
| Ամբողջ դասարանի կրթական գործունեության կառավարում մեկ առաջադրանքի վրա աշխատանքի ընթացքում՝ ուսուցչի բավականին խիստ վերահսկողությամբ: | Համագործակցություն փոքր խմբերում ինքնակառավարման սկզբունքների վրա, ուսուցչի ավելի քիչ խիստ վերահսկողությամբ.   * օղակային * բրիգադային; * կոպերատիվ խմբայիմ; * դիֆերենցիալ խմբային։ | Աշակերտի անկախությունը իր նախաձեռնության առավելագույն դրսևորմամբ՝ հաշվի առնելով նպատակասլացության աստիճանը, արդյունավետությունը, հետաքրքրությունները, հակումները.   * անհատական; * անհատական խմբային։ |

Իսկ Վ. Կ. Դյաչենկոն սովորողների սուսումնական աշխատանքիընդհանուր ձևերը բաժանում է անհատականի, զուգակցվածի, խմբայինի և կոլեկտիվի:

**Աղյուսակ 2**

**Սովորողների ուսումնական աշխատանքի ընդհանուր ձևերը (Վ. Կ. Դյաչենկո)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Անհատական** | **Զուգակցված** | **Խմբային** | **Կոլեկտիվ** |
| Առանձին ուսումնական աշխատանք՝ առանց այլ մարդկանց հետ շփման։  (աշակերտ-գիրք, աշակերտ-տետր). | Աշխատանք մեկ զույգի մեջ, զույգի մասնակիցները մշտական ​​են, մեկը խոսում է, իսկ մյուսը լսում։  (աշակերտ-աշակերտ,  ուսուցիչ-աշակերտ). | Մեկ խոսացողի լսում է կամ մի քանի մարդ (բրիգադներ, օղակներ), կամ ամբողջ դասարանը (ընդհանուր լսարանային պարապմունքներ): (աշակերտ-աշակերտներ). | Յուրաքանչյուր աշակերտ հերթով աշխատում է կոլեկտիվի տարբեր անդամների հետ և հակառակը ՝ բոլորն աշխատում են յուրաքանչյուր աշակերտի հետ ։ (աշակերտ-աշակերտներ, աշակերտներ- աշակերտներ). |

Երկար ժամանակ մանկավարժական գրականության մեջ ընդհանուր առմամբ ընդունված էր բոլոր կազմակերպչական ձևերը բաժանել հետևյալ ձևերի՝

1. ընդհանուր լսարանային կամ Համատեղ պարապմունքներ;
2. խմբային /օղակային կամ բրիգադային/;
3. անհատական։

Առաջին դեպքում ուսուցիչը միաժամանակ աշխատում է դասարանի բոլոր աշակերտների հետ, երկրորդում՝ դասարանում աշխատում են աշակերտների մի քանի խմբեր և յուրաքանչյուր փոքր խմբին դասավանդում է աշակերտներից մեկը, երրորդում՝ յուրաքանչյուր աշակերտ անհատական ​​աշխատանք է կատարում. առանց որևէ մեկի օգնության. Այս դասակարգումը թերի է։ Նախ, չկան զուգակցված և կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքները: Երկրորդ՝ դասակարգման մեջ բաժանման անդամները չեն բացառում միմյանց, քանի որ Համատեղ պարապմունքները խմբայինպարապմունքի հատուկ ձև է։ Անհասկանալի է մնում այն ​​նշանը, որի վրա կատարվում է նման բաժանում, սովորաբար դա առաջադրանքների նույնականության կամ անհամապատասխանության նշան է: Եթե ​​դասարանի բոլոր աշակերտները նույն աշխատանքն են կատարում, ապա նման պարապմունքները պետք է համարել Համատեղ, բայց իրականում այս դասարաններում յուրաքանչյուր աշակերտ աշխատում է առանձին, միմյանցից անկախ, նույնիսկ առանց ուսուցչի օգնության։ Նույնը կարելի է ասել այն դասերի մասին, որոնցում իրականացվում են ստուգողական աշխատանքներ։ Ստացվում է, որ դասարանում խմբային աշխատանք է իրականացվում, փաստորեն բոլոր սովորողները աշխատում են անհատական ​​(աշակերտները մեկուսացված են միմյանցից)։ Իսկ եթե աշակերտներն աշխատեն խմբերով, բայց բոլոր խմբերն ունեն նույն առաջադրանքները: Սա ճակատային աշխատանք չէ, այլ խմբակային։ Հետևաբար, ուսուցման ձևերի նման բաժանումը սխալ է և թերի։ Շատ դեպքերում նրանք փորձում են հավատարիմ մնալ Վ.Կ.Դյաչենկոյի դասակարգմանը, այն վերացնում է այդ թերությունները:

Ի. Պրոկոպևը պնդում է, որ դիդակտիկայում հաստատվել է հիմնական և ոչ հիմնական ուսուցման ձևերի բաժանումը, թեև դա, իհարկե, շատ պայմանական է: Դասը մնում է ուսուցման հիմնական ձևը՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ այն խլում է ժամանակի մեծ մասը դպրոցական բոլոր տարիների համար: Բայց բացի դասից, ուսումնական գործընթացում օգտագործվում են նաև այլ ձևեր՝ ուսումնական էքսկուրսիա, դպրոցական դասախոսություն, սեմինար, խորհրդատվություն, ուսումնական կոնֆերանս, լաբորատոր պարապմունքներ և սեմինարներ, գործարար խաղ, ինստրուկտաժ, ստուգարք, քննություն, տնային ուսումնական աշխատանք, աշխատանքային ուսուցման և արտադպրոցական գործունեության ձևերը։

Այսպիսով, ուսուցման ձևը կախված է դրա բովանդակությունից: Այն կարող է կամ լավագույն, կամ ոչ լավագույն ձևով բացահայտել այս կամ այն բովանդակությունը։ Այսպես, օտար լեզվով խոսակցականը աշակերտն ավելի հաջող տիրապետում է փոքր խմբերում դասեր կազմակերպելիս, նվագել երաժշտական գործիքների վրա (ակորդեոն, դաշնամուր և այլն), նա ավելի լավ և ավելի արագ կսովորի անհատական ուսուցման ժամանակ, քան խմբում։ Ստուգողական թելադրանքը գրվելու է «ավելի զվարճալի» նրա համար, էմոցիոնալ առումով նախընտրելի է ամբողջ դասարանի հետ, քան միայնակ և այլն։

Ուսուցման ձևերը տարբերվում են՝ կախված կոնկրետ պայմաններից: Մասնավորապես, սա այն ուսանողների կազմն է (թիվը), որոնց հետ ուսուցիչը ներկայումս աշխատում է։ Այնուհետև խոսում են ուսումնական աշխատանքի Համատեղ, խմբակային, զուգակցված, անհատական ​​ձևի մասին։ Այնուհետև՝ դասերի տևողությունը, դասարանային և արտադասարանական ձևեր։ Ուսուցման վայրում լիոնւմ են դպրոցական (դասը դասարանում, լաբորատորիայում, դպրոցի տարածքում, մարզահրապարակում, սեմինարներում) և արտադասարանական (էքսկուրսիա, տնային աշխատանք, վերապատրաստման և արտադրական գործարան) համազգեստներ: Գործունեության հաջորդականությամբ որոշվելու են հետևյալ ձևերը՝ դաս, լաբորատոր աշխատանք, կոլոկվիում, խորհրդակցություն, թեստ և այլն։ Ուսուցչի կողմից ուսումնական գործընթացն ուղղորդելու ձևով կարելի է առանձնացնել հետևյալ ձևերը՝ աշխատանք ուսուցչի հետ, ինքնուրույն աշխատանք, փոխադարձ ուսուցման ձևեր, ծրագրավորված ուսուցում, ինքնակրթություն։

Ըստ Ա.Կ. Դուսավիցկին տարրական դպրոցում դասերին պետք է օգտագործվեն հետևյալ հիմնական ձևերը.

* Համատեղ աշխատանք;
* խմբային աշխատանք;
* զուգակցված աշխատանք;
* անհատական աշխատանք։

Ուսումնական փոխազդեցությունը դասարանում պետք է կառուցվի մի քանի ուղղություններով՝ աշակերտ-ուսուցիչ, աշակերտ-ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ: Միայն այդ դեպքում ձեռք կբերվի անհատական, մետաառարկայական և առարկայական ուսուցման արդյունքների պահանջվող որակական մակարդակը:

Այս եզրակացությունները մեծ նշանակություն ունեն ժամանակակից կրթական գործընթացի համար և նպատակ ունեն յուրաքանչյուր ուսուցչի ուղորդել օգտագործել դասարանում կրթական գործունեության կազմակերպման մի քանի ձևեր, քանի որ դրանցից յուրաքանչյուրը կատարում է որոշակի գործառույթներ:

# Ուսումնական գործընթացում աշակերտների անհատական առանձնակհատկությունների ազդեցությունը

Երեխաների անհատական առանձնահատկությունները որոշվում են նյարդային համակարգի հատկություններով: Հետևաբար, ուսումնական գործընթացում չի կարելի հաշվի չնստել անհատապես տիպաբանական առանձնահատկությունների հետ և հաշվի չառնել դրանք:

Անհատականությունը յուրաքանչյուր անձի ինքնատիպությունն է, որոշվում է իր հոգեբանության առանձնահատկությունների և հատկությունների ամբողջությամբ, որոնք ձևավորվում են տարբեր գործոնների ազդեցության տակ: Կրթության մեջ անհատականության հաշվառումը նշանակում է յուրաքանչյուր աշակերտի առավելագույն զարգացման հնարավորության բացահայտում, նրա զարգացման սոցիալ-մշակութային իրավիճակի ստեղծում ' ելնելով աշակերտի հոգեբանական առանձնահատկությունների յուրահատկության ճանաչումից և անկրկնելիությունից, տարբեր բնութագրերով աշակերտների տարբերություններից: Ուսուցիչը միշտ բախվում է դասավանդման ժամանակ տարբերակման հոգեբանական հիմքերը հասկանալու և ընտրելու խնդրին. անհատականության ո՞ր գծերը պետք է հաշվի առնել, ուղի ընտրելիս ո՞ր անձի վրա պետք է հույս դնել:

Ուսուցիչը, առաջին հերթին, պետք է հաշվի առնի ուսանողների այնպիսի հատկանիշներ, որոնք ազդում են նրանց ուսումնական գործունեության վրա և որոնցից կախված են ուսուցման արդյունքները։

Երեխաների անհատական ​​առանձնահատկությունները որոշվում են նյարդային համակարգի հատկություններով: Հետևաբար, ուսումնական գործընթացում չի կարելի հաշվի չնստել անհատապես տիպաբանական առանձնահատկությունների հետ եւ հաշվի չառնել դրանք:

Նյարդային համակարգի հիմնական հատկություններից առանձնանում են՝ ուժ - թուլություն և շարժունակություն - նյարդային համակարգի իներցիա։

Ուժը բնութագրում է նյարդային համակարգի տոկունությունը, աշխատունակությունը, գրգռիչների նկատմամբ նրա կայունությունը: Թուլությունը նշանակում է ցածր աշխատունակություն, ծայրահեղ ուժեղ եւ կողմնակի խթանների նկատմամբ անկայունություն, բարձր զգայունություն: Շարժունակությունը որոշվում է հիմնական նյարդային գործընթացների արագության հատկանիշներով ' գրգռում եւ արգելակում: Իներտ նյարդային համակարգ ունեցող մարդու մոտ նյարդային պրոցեսները դանդաղ են ընթանում։

Հոգեբանական ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այն դպրոցականները, ովքեր թույլ և իներտ են իրենց նեյրոդինամիկ բնութագրերով, ավելի վատ են սովորում, նրանք ավելի հաճախ դասակարգվում են որպես թերհաս և ցածր առաջադիմություն ունեցող: Բայց դա ամենևին չի նշանակում, որ թույլ և իներտ դպրոցականներն իրենց բնույթով նախապես դատապարտված են վատ առաջադիմության։ Ուսումնական գործունեությունը, որպես ամբողջություն, չի կարող հատուկ պահանջներ դնել գենոտիպային հատկանիշների, մասնավորապես՝ ուսանողների նյարդային համակարգի հատկությունների վրա: Եվ գերազանցիկների մեջ հաճախ հանդիպում են դպրոցականները թույլ եւ իներտ նյարդային համակարգով: Այնուամենայնիվ, պետք է ընդունել, որ անհատական ​​ուսուցման գործունեությունը և իրավիճակները հավասարապես դժվար չեն տարբեր տիպաբանական բնութագրեր ունեցող անհատների համար: Ուսումնասիրության մեջ հաջողությունը կամ ձախողումը կարելի է բացատրել ոչ թե առարկայի բնական հատկանիշներով, այլ հետևյալ գործոններով.

1. որքանով են ձեւավորվել անհատական հնարքները եւ գործողությունների եղանակները ' ուսումնական գործընթացի պահանջներին համապատասխան;
2. ինչպիսին են տիպաբանական հատկությունների անհատական դրսեւորումները;
3. որոնք են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկությունները՝ որոնք կախված են ուսուցչից։

Նյարդային համակարգի տիպաբանական հատկությունները որոշելու համար առաջարկվում է հարցաշար, որը կազմվել է Յա. Ստեյաուի, Ա. Ի. Իլյինայի Ի.Մ. Պալեյի հարցաթերթիկների հիման վրա։ Հարցաշարի միջոցով որոշվում են նյարդային համակարգի 4 հիմնական հատկությունները 'նյարդային համակարգի ուժը' բորբոքման, արգելակման, շարժունակության եւ հավասարակշռվածության վերաբերյալ:

**Նյարդային համակարգի ուժի ցուցանիշները բորբոքման վերաբերյալ:**

1. Պահպանում է բարձր աշխատունակությունը դասի ընթացքում:
2. Դասի վերջում չի նվազեցնում առաջադրանքների կատարման որակը:
3. Դասերից անմիջապես հետո լրացուցիչ աշխատանք կատարելու ունակություն:
4. Հակված չէ տրվելու հոգնածության առաջացող զգացողությանը։
5. Անտեսում է գործողությունների և շարժումների ճշգրտության վրա աշխատանքը։
6. Հանգիստ է նոր, անսպասելի միջավայրում։
7. Կարող է նորմալ գործել արտաքին միջամտության պայմաններում։
8. Ձգտում է մրցակցությա։
9. Ստուգողական աշխատանքներում, մրցումներում ավելի լավ արդյունքներ է ցույց տալիս, քան սովորական պայմաններում:
10. Անհաջողությունների դեպքում չի մոլորվում, չի իջեցնում ձեռքերը։

**Նյարդային համակարգի ուժի ցուցանիշները արգելակման վերաբերյալ:**

1. Ունի հարթ խոսք և միատեսակ շարժումներ։
2. Համբերատար և համառ է աշխատանքային ինտենսիվ առաջադրանքների կրկնակի կատարման մեջ:
3. Պատրաստվում է դասի ուշադիր եւ չշտապելով։
4. Կշռում է բոլոր "կողմ" եւ "դեմ", նախքան որոշում կայացնելը:
5. Հեշտությամբ հարմարվում է ընկերների աշխատանքի դանդաղ տեմպին, շարժումների տեմպին:
6. Շփման մեջ դյուրագրգռություն թույլ չի տալիս։
7. Անհրաժեշտության դեպքում կարող է արագ հանգստանալ:
8. Ստուգողականների և քննությունների օրերին կարողանում է պահպանել սովորական առօրյա ռեժիմը և նույնիսկ տրամադրությունը:
9. Քննությունից, ստուգողականից, հանրային ելույթից կամ մրցումներից առաջ ցույց չի տալիս զգալի հուզմունք։

**Նյարդային համակարգի շարժունակության ցուցանիշները.**

1. Շատ է խոսում ու ծիծաղում։
2. Արագ ծանոթություններ է հաստատում, ակտիվ է և հանգիստ է շփումների մեջ:
3. Աշխատում է առանց կուտակումների և հեշտությամբ փոխվում է առաջադրանքները փոխելիս:
4. Զգացմունքները հստակորեն արտացոլվում են դեմքի արտահայտությունների և ժեստերի մեջ:
5. Առաջադրանքները կատարելիս շտապում է:
6. Հեշտությամբ ներգրավվում են դասերի արձակուրդներից, ընդմիջումներից հետո:
7. Հեշտությամբ քնում և արթնանում է:
8. Չի նվազեցնում աշխատանքի որակը, երբ սահմանվում է դրա տեմպը, արագությունը բարձրացնելու անհրաժեշտությունը:
9. Սպասողական իրավիճակում նա անհանգիստ է, պտտվում է, նայում շուրջը։
10. Ի պատասխան դիտողության՝ այն արագ վերակառուցվում է։

**Նյարդային համակարգի անհավասարակշռության ցուցիչներ.**

1. Աշխատում է ցնցումներով, արագ սկսում, հետո դանդաղում է:
2. Ունակ չի երկար սպասել, անհանգիստ է։
3. Հազիվ է հանդուրժում միապաղաղությունն ու միանմանությունը։
4. Դժվարությամբ է հարմարվում այլ մարդկանց վարքագծին ու տեմպին ։
5. Գերագնահատում է ինքնագնահատականը, ցուցադրում թերությունները:
6. Դժվարությամբ վերակառուցում է վարքի և սովորությունների գերակշռող կարծրատիպերը:
7. Հաղորդակցության մեջ նա չափազանց զգացմունքային է, հարուստ է դեմքի արտահայտություններով և արագ ժեստերով:
8. Հակված է չարդարացված ռիսկի:
9. Դժվարությամբ զսպում է գրգռվածությունը, հուզմունքը։
10. Արագ արձագանքում է անսպասելի գրգռիչներին:

Այս ցուցանիշներն առաջարկվում են ուսուցչին՝ աշակերտի նյարդային համակարգի հատկությունները գնահատելու համար կամ հենց իրենք՝ աշակերտներին (ավելի մեծ դեռահասներ կամ ավագ դպրոցի աշակերտներ)՝ ինքնագնահատման համար։ Յուրաքանչյուր հատկանիշի վերաբերյալ անհրաժեշտ է արտահայտել համաձայնություն (+) կամ անհամաձայնություն (-):8-10 հաստատական ​​դատողությունների առկայությունը վկայում է բարձր արտահայտության հատկությունների մասին, 5-7 հաստատական ​​դատողությունների առկայությունը ցույց է տալիս միջին արտահայտության հատկությունները, 1-4 պնդումները ցույց են տալիս, ցածր մակարդակի հատկությունները։

Աշակերտի նյարդային համակարգի հիմնական հատկությունների իմացությունը եւ մանկավարժական փոխազդեցության կազմակերպման ժամանակ այդ գիտելիքն օգտագործելու ունակությունը կօգնեն ուսուցչին ընտրել աշխատանքի առավել արդյունավետ եղանակները եւ մեթոդները: Ուսուցիչը պետք է կարողանա կանխատեսել իրավիճակներ, որոնք դժվար կլինեն կոնկրետ աշակերտի համար, եւ նրանք, որտեղ նա կլինի առավել հաջող, եւ դրա հիման վրա կառուցել իր հետ աշխատանքը:

**Ուսումնական իրավիճակների տեսակները, որոնք դժվարացնում են թույլ նյարդային համակարգով սովորողների գործունեությունը․**

1. Երկարատև լարված աշխատանք (ինչպես տանը, այնպես էլ դասարանում) - թույլը արագ հոգնում է, կորցնում է արդյունավետությունը, սկսում է սխալվել, նյութը ավելի դանդաղ է սովորում։
2. Պատասխանատու, զգացմունքային, նյարդահոգեբանական լարվածություն պահանջող, ինքնուրույն, ստուգողական կամ քննական աշխատանքը (հատկապես, եթե սահմանափակ ժամանակ է հատկացվում դրան):
3. Իրավիճակը, երբ ուսուցիչը բարձր տեմպով հարցեր է տալիս և պահանջում անհապաղ պատասխան ։
4. Անհաջող պատասղանից հետո բացասական գնահատված աշխատանք;
5. Աշխատանք մի իրավիճակում, որը պահանջում է շեղում (ուսուցչի դիտողություններին, մեկ այլ աշակերտի հարցին):
6. Աշխատանք մի իրավիճակում, որը պահանջում է ուշադրության բաշխում կամ դրա անցումը մեկ տեսակի աշխատանքից մյուսը։
7. Աշխատանք աղմկոտ, անհանգիստ միջավայրում։
8. Աշխատանք ուսուցչի կողմից հնչեցրած սուր դիտողությունից հետո, ընկերոջ հետ վիճաբանությունից և այլն:
9. Աշխատանք զգացմունքային, անզուսպ ուսուցչի ղեկավարությամբ:
10. Իրավիճակը, երբ պահանջվում է դասին յուրացնել մեծ ծավալով, բազմազան բովանդակությամբ նյութեր:

**Ուսումնական իրավիճակների տեսակները, երբ իներտ աշակերտների մոտ դժվարություններ են առաջանում․**

1. Երբ ուսուցիչը դասարանին առաջարկում է առաջադրանքներ, որոնք բազմազան են բովանդակությամբ և լուծման մեթոդներով:
2. Երբ ուսուցիչը նյութը տալիս է բավականին բարձր տեմպով եւ պարզ չէ դասարանին վերաբերող հարցերի հաջորդականությունը:
3. Երբ աշխատանքի ժամանակը սահմանափակ է, և ժամկետը չլրացնելը սպառնում է բացասական գնահատականով:
4. Երբ անհրաժեշտ է ուշադրությունը արագ փոխել մի տեսակի աշխատանքից մյուսը:
5. Երբ նյութի յուրացման արդյունավետությունը գնահատվում է նրա յուրացման առաջին փուլերում:
6. Աշխատանքի բարձր տեմպի դեպքում սրամտության առաջադրանքների կատարում:
7. Երբ հաճախակի շեղում է պահանջվում:

Ուսուցիչը կարող է ինչպես հեշտացնել, այնպես էլ բարդացնել աշակերտի ուսումնական գործունեությունը: Իմանալով իրենց աշակերտների անհատական առանձնահատկությունները, մանկավարժը կարող է կիրառել հատուկ մեթոդներ, որոնք կօգնեն նրանց հաջող լինել ուսումնական գործունեության մեջ:

**Կանոններ, որոնք պետք է հետևեն ուսուցչին իր նեյրոդինամիկ հատկություններով թույլ աշակերտների նկատմամբ․**

1. Թույլերին չդնել անսպասելի հարցի և դրան արագ պատասխանի իրավիճակում։ Աշակերտին բավականաչափ ժամանակ տալ մտածելու և պատրաստվելու համար:
2. Ցանկալի է, որ պատասխանը լինի ոչ թե բանավոր, այլ գրավոր։
3. Չի կարելի սահմանափակ ժամանակահատվածում յուրացման համար տալ մեծ, բազմազան, բարդ նյութ, անհրաժեշտ է այն բաժանել առանձին տեղեկատվական կտորների և աստիճանաբար տալ։
4. Ավելի լավ կլինի, որ նման աշակերտներին չստիպել պատասխանել դասին նոր սովորած նյութին, պետք է հետաձգել հարցումը հաջորդ դասին՝ աշակերտին հնարավորություն տալով սովորել տանը։
5. Հարցումների և պարգևատրումների ճիշտ մարտավարության միջոցով (ոչ միայն գնահատականով, այլ նաև «գերազանց», «լավ», «խելացի» և այլն) դիտողություններով անհրաժեշտ է ձևավորել աշակերտի մոտ վստահություն իր կարողությունների նկատմամբ և. գիտելիքներ, սովորելու հնարավորության մեջ, որը կօգնի նրան քննությունների, թեստերի և այլնի իրավիճակներում։
6. Պետք է ուշադիր գնահատել աշակերտի անհաջողությունները, քանի որ նա ինքը ցավալիորեն կապված է դրանց հետ։
7. Անհրաժեշտ է նվազագույն չափով շեղել նրան, աշխատել չփոխել նրա ուշադրությունը, ստեղծել հանգիստ, ոչ նյարդային միջավայր։

**Նեյրոդինամիկ հատկություններով թույլ աշակերտների դրական առանձնահատկությունները (այնպիսի իրավիճակներ, որոնցում նման երեխաները ցույց են տալիս իրենց առավելությունները).**

1. Հայտնաբերում են տոկունություն և համբերություն միապաղաղ աշխատանք պահանջող իրավիճակներում: Ավելի հեշտ է գործել ըստ շաբլոնի, ըստ սխեմայի։
2. Սիրում են հետևողական, համակարգված աշխատանք կատարել, դա անում են խիստ հաջորդականությամբ։
3. Հաջողակ են այն գործունեության մեջ, որոնք պահանջում են նախնական պատրաստություն (սիրում են գրավոր տեսքով կազմել ծրագրեր):
4. Ավելի խորը եւ ավելի հանգամանալից յուրացնում են ուսումնական նյութը. առավելությունները հայտնաբերում են այնտեղ, որտեղ անհրաժեշտ է գիտելիքների եւ հասկացության առարկայի գերազանցումը դպրոցական ծրագրից:
5. Հակված են համակարգել գիտելիքները:
6. Պատասխանելիս նրանց համար ավելի հեշտ է, երբ օգտագործվում են արտաքին հենարաններ (գծապատկերներ, աղյուսակներ, նկարներ, դիագրամներ և այլն): Պատասխանելիս սիրում են այն ուղեկցել տեսողական պատկերներով։
7. Հակված են մանրակրկիտ վերահսկել ուսումնական առաջադրանքների կատարումը, ստացված արդյունքների ստուգումը:

**Ուսուցչի համար իներտ երեխաների հետ աշխատելու կանոններ.**

1. Նրանցից չպահանջել անհապաղ ներառվել աշխատանքի մեջ; Առաջադրանքների նոր տեսակի կատարման մեջ նրանց ակտիվությունը աճում է աստիճանաբար:
2. Իներտները չեն կարող շատ ակտիվ լինել տարբեր առաջադրանքներ կատարելիս։
3. Իներտ աշակերտին ժամանակ է պետք նոր պատասխան մտածելու համար; խուսափում են իմպրովիզացիայից։
4. Քանի որ իներտ աշակերտների ուշադրությունը գրեթե չի շեղվում նախորդ իրավիճակից, պետք չէ նրանց հարցումն անցկացնել դասի սկզբում։
5. Խուսափեք իրավիճակներից, երբ իներտ երեխայից պահանջվում է արագ բանավոր պատասխան անսպասելի հարցին ՝ նրանց ժամանակ է անհրաժեշտ մտածելու և նախապատրաստվելու համար։
6. Առաջադրանքների կատարման պահին չպետք է շեղել դրանց, ուշադրությունը շեղել այլ բանի վրա ։
7. Չստիպել իներտ աշակերտին պատասխանել նոր անցած նյութը:

**Իներտ աշակերտների դրական առանձնահատկությունները.**

1. Կարող են երկար ժամանակ աշխատել՝ առանց շեղվելու։
2. Առաջադրանքների կատարման մեջ առկա է ինքնուրույնության բարձր աստիճան։
3. Ակտիվության դանդաղ աճ, բայց երկարաժամկետ պահպանում: Երկար ժամանակ հաջողությամբ հաղթահարել միապաղաղ աշխատանքը:
4. Ակտիվ են անցած նյութի աշխատանքում։
5. Իներտ աշակերտների համար ինքնուրույն աշխատանքն ավելի հեշտ է, ի տարբերություն համատեղին:

Առաջին հերթին դանդաղ երեխաները պահանջում են ուսուցչի պարտադիր անհատական ​​ուշադրությունը։ Նրանց դանդաղության ներքին պատճառը նյարդային համակարգի իներտ (ֆլեգմատիկ) տեսակն է։ Ուսումնական առաջադրանքների կատարման նրանց դանդաղ տեմպերը ապշեցնում են։ Այս երեխաները դանդաղ են ոչ միայն մտավոր գործունեության մեջ, այլեւ շարժիչ վարժություններում, խոսքում։ Չափազանց վտանգավոր իրավիճակը, որը ոչնչացնում է նման երեխաների գործունեությունը, հուզական սթրեսի իրավիճակն է։ Եթե ​​դրանք դրվում են ժամանակավոր ճնշման պայմաններում, ապա նրանց գործողությունների արդյունքները ողբալի են։ Երբ նրանք փորձում են ավելի արագ անել, նրանք անպայման սխալ բան կանեն: Երբեմն (հատկապես եթե ուսուցիչը պատկանում է նյարդային համակարգի բորբոքված տիպին) աշակերտի դանդաղկոտությունը վերաբերվում է մտավոր անբավարարությանը, ինչը նպաստում է երեխայի անշտապությանը։

Կախված մտավոր զարգացման մակարդակից և նախադպրոցական տարիքի պատրաստվածությունից՝ դանդաղ աշակերտները կարելի է բաժանել երկու ենթախմբի. Առաջին խումբը բաղկացած է այն երեխաներից, որոնց մոտ նյարդահոգեբանական գործընթացների դանդաղ ընթացքը մեծապես փոխհատուցվում է մտավոր զարգացման համեմատաբար բարձր մակարդակով և դպրոցին լավ հոգեբանական պատրաստվածությամբ: Երկրորդ ենթախումբը երեխաներն են, որոնց մտավոր զարգացումն ու պատրաստվածությունը նման փոխհատուցում չի տալիս, քանի որ նրանք չեն գերազանցում համապատասխան նորմը։ Ուսուցիչը հաճախ այս խմբի երեխաների համար բնական դադարները կամ շփոթված, անորոշ պատասխանն ընդունում է որպես անտեղյակություն և արդյունքում աշակերտին թերագնահատում է: Հետագա դասերին նա արդեն սարսափով սպասում է զանգի, ինչի արդյունքում խոսքի արձագանքներն էլ ավելի դանդաղ են դառնում։ Վերջապես գալիս է մի պահ, երբ երեխան, հերթական անհաջողությունը կանխատեսելով, ընդհանրապես չի համարձակվում սկսել պատասխանել։ Իրականացնելով ներդասարանային տարբերակում՝ ուսուցիչը կարող է նման երեխաներին տրամադրել ավելի շատ ժամանակ՝ բանավոր պատասխան պատրաստելու և մատուցելու և գրավոր առաջադրանքները կատարելու համար: Այլ աշակերտների կուտակումները կանխելու և առավել եւս վերացնելու համար խորհուրդ է տրվում օգնել դանդաղ երեխաներին (քարտեր՝ «օգնականներ», ալգորիթմներ, հուշումներ, հուշագրեր, որոշումների սխեմաներ և այլն): Եթե ​​ուսուցիչը համբերություն չունի սպասելու, որ աշակերտը պատրաստվի պատասխանին, կարելի է նախօրոք նրան հարց տալ, որպեսզի պատրաստվելու ժամանակ մնա, իսկ մյուսներն այլ բան անեն։ Ժամանակի սուր դեֆիցիտի դեպքում պետք է խնդրել աշակերտին բարձրաձայն խոսել, որպեսզի նա ժամանակ չծախսի այն ներքին կասկածների վրա, որոնք հաճախ դանդաղ են այցելում ։ Դանդաղ ուսանողները մոլորվում են տարբեր առաջադրանքների հաճախակի փոփոխության մեջ, երբ շեղվում են աշխատանքից: Նրանք զգույշ նախնական պատրաստության, աշխատանքի հաճախակի ընդմիջումների կարիք ունեն։ Նրանք պետք է կարողանան բազմիցս պատասխանել հարցին՝ լրացնելով իրենց պատասխանը։ Աշխատանքի ավելի արագ տեմպերի զարգացմանը նպաստում է շարժիչային գործունեության բարձր կամավորությունը, շարժումների վերահսկման հմտությունների զարգացումը, ինչպես նաև ավելի արագ ուսանողների հետ համագործակցությունը (մարդիկ ենթարկվում են ավելի արագ աշխատանքային գործընկերներին, բայց գործընկերների, ոչ թե վերահսկիչներին): Կարևոր է հիշել, որ տեմպերի ավելացումը հնարավոր և արդյունավետ է միայն հմտության լիարժեք ձևավորումից հետո, այսինքն՝ գործողությունը ամուր յուրացվել է:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Կախված մտավոր զարգացման մակարդակից և նախադպրոցական տարիքի պատրաստվածությունից՝ դանդաղ աշակերտները կարելի է բաժանել երկու ենթախմբի. Առաջին խումբը բաղկացած է այն երեխաներից, որոնց մոտ նյարդահոգեբանական գործընթացների դանդաղ ընթացքը մեծապես փոխհատուցվում է մտավոր զարգացման համեմատաբար բարձր մակարդակով և դպրոցին լավ հոգեբանական պատրաստվածությամբ: Երկրորդ ենթախումբը երեխաներն են, որոնց մտավոր զարգացումն ու պատրաստվածությունը նման փոխհատուցում չի տալիս, քանի որ նրանք չեն գերազանցում համապատասխան նորմը։ Ուսուցիչը հաճախ այս խմբի երեխաների համար բնական դադարները կամ շփոթված, անորոշ պատասխանն ընդունում է որպես անտեղյակություն և արդյունքում աշակերտին թերագնահատում է: Հետագա դասերին նա արդեն սարսափով սպասում է զանգի, ինչի արդյունքում խոսքի արձագանքներն էլ ավելի դանդաղ են դառնում։ Վերջապես գալիս է մի պահ, երբ երեխան, հերթական անհաջողությունը կանխատեսելով, ընդհանրապես չի համարձակվում սկսել պատասխանել։ Իրականացնելով ներդասարանային տարբերակում՝ ուսուցիչը կարող է նման երեխաներին տրամադրել ավելի շատ ժամանակ՝ բանավոր պատասխան պատրաստելու և մատուցելու և գրավոր առաջադրանքները կատարելու համար: Այլ աշակերտների կուտակումները կանխելու և առավել եւս վերացնելու համար խորհուրդ է տրվում օգնել դանդաղ երեխաներին (քարտեր՝ «օգնականներ», ալգորիթմներ, հուշումներ, հուշագրեր, որոշումների սխեմաներ և այլն): Եթե ​​ուսուցիչը համբերություն չունի սպասելու, որ աշակերտը պատրաստվի պատասխանին, կարելի է նախօրոք նրան հարց տալ, որպեսզի պատրաստվելու ժամանակ մնա, իսկ մյուսներն այլ բան անեն։ Ժամանակի սուր դեֆիցիտի դեպքում պետք է խնդրել աշակերտին բարձրաձայն խոսել, որպեսզի նա ժամանակ չծախսի այն ներքին կասկածների վրա, որոնք հաճախ դանդաղ են այցելում ։ Դանդաղ ուսանողները մոլորվում են տարբեր առաջադրանքների հաճախակի փոփոխության մեջ, երբ շեղվում են աշխատանքից: Նրանք զգույշ նախնական պատրաստության, աշխատանքի հաճախակի ընդմիջումների կարիք ունեն։ Նրանք պետք է կարողանան բազմիցս պատասխանել հարցին՝ լրացնելով իրենց պատասխանը։ Աշխատանքի ավելի արագ տեմպերի զարգացմանը նպաստում է շարժիչային գործունեության բարձր կամավորությունը, շարժումների վերահսկման հմտությունների զարգացումը, ինչպես նաև ավելի արագ ուսանողների հետ համագործակցությունը (մարդիկ ենթարկվում են ավելի արագ աշխատանքային գործընկերներին, բայց գործընկերների, ոչ թե վերահսկիչներին): Կարևոր է հիշել, որ տեմպերի ավելացումը հնարավոր և արդյունավետ է միայն հմտության լիարժեք ձևավորումից հետո, այսինքն՝ գործողությունը ամուր յուրացվել է:

# ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ա. Վ. Պետրովսկու խմբագրությամբ §Ընդհանուր հոգեբանություն¦ Լույս հրատարակչություն Երևան-1977, էջ-125
2. Зимняя И.А.. “Педагогическая психология”. 2004 "...Издательская корпорация «Логос» Москва, стр 384
3. Изард К. Э. “Психология эмоций”. СПб, Питер, 2006г., стр 464
4. Каримова Н. И. “Телевидение как политико-коммуникативный институт фор- мирования имиджа российских политиков” // "Казанская наука", 2010, № 8, էջ 848-851:
5. Кулагина И.Ю. “Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет” / Ун-т Рос. акад. образования. -- 5-е изд. - М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175