



«Նոր ժամանակի կրթություն» ՀԿ

ՋԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍՏԱԿՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԿԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑ

ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՋԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ջետազոտության թեման` <<Կրտսեր դպրոցականների իմացական կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները>>

Առարկան` <<Մայրենի>>, <<Մաթեմատիկա>>

Ջետազոտող ուսուցիչ` Ջերմինե Ստեփանյան

Ուսումնական հաստատություն` Արագածոտնի մարզի «Ներքին Բազմաբերդի Ե. Ասատրյանի անվան միջնակարգ դպրոց»

Բովանդակություն

Ներածություն.....
...2

Գլուխ 1. Կրտսեր դպրոցականների տարիքային և հոգեբանական բնութագիրը

Կրտսեր դպրոցականի հոգեբանական բնութագիրը, անցումային փուլերը,
6-7 տարեկանի առանձնահատկությունները.....3

Գլուխ 2. Կրտսեր դպրոցականների իմացական կարողությունների բնութագիրը

2.1.Կրտսեր դպրոցականների ընկալման, հիշողության, ուշադրության առանձնահատկությունները.....
6

2.2.Մտածողության, երևակայության զարգացում կրտսեր դպրոցական տարիքում.....
...13

Եզրակացություն.....
23

Օգտագործված գրականության
ցանկ.....24

Ներածություն

Յիմնախնդրի արդիականությունը:

Աշխատանքի արդիականությունը կայանում է նրանում, որ կրտսեր դպրոցական տարիքը համարվում է անձի ձևավորման և զարգացման կարևորագույն փուլերից մեկը, որի ընթացքում տեղի է ունենում անհոգ մանկությունից անցում այնպիսի մի շրջանի, երբ անհրաժեշտություն է դառնում սոցիալական նոր դերեր կրել, պատասխանատու լինել, կատարել տարբեր պահանջներ:

Այժմ դպրոցի գերագույն խնդիրներից է աշակերտների ճանաչողական հետաքրքրությունների, նրանց ստեղծագործական, քննական, վերլուծական մտածողության, ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, պատասխանատվություն կրելու կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը:

Կրտսեր դպրոցում պետք է ստեղծել այնպիսի միջավայր, որտեղ կզարգանան սովորողների դեռևս նոր ձեռք բերած անձնային հատկանիշները՝ ինքնուրույնությունը, նոր գիտելիքներ ձեռք բերելու հակումը, հետաքրքրություններն, ինչն էլ իր հերթին կնպաստի կրտսեր դպրոցականի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացմանը: Որն էլ հիմք կհանդիսանա երեխայի «ես»-ի հետագա ամրացման ու կայունացման համար:

Ջետազոտության նպատակն է՝ ուսումնասիրել կրտսեր դպրոցականների իմացական գործընթացների, զարգացումն և առանձնահատկությունները:

Ջետազոտության խնդիրներն են՝

1. Ուսումնասիրել կրտսեր դպրոցականի զարգացման տարիքային առանձնահատկությունները:
2. Ներկայացնել իմացական կարողությունների դերն ու կարևորությունը կրտսեր դպրոցականի կյանքում

3. Ուսումնասիրել մասնագիտական գրականությունը և վերլուծել կրտսեր դպրոցականների իմացական գործընթացների առանձնահատկությունները:

Գլուխ 1. Գլուխ 1. Կրտսեր դպրոցականների տարիքային և հոգեբանական բնութագիրը

1.1. Կրտսեր դպրոցականի տարիքային և հոգեբանական բնութագիրը, անցումային փուլերը,

6-7 տարեկանի առանձնահատկությունները

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 մտածողության 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 [1, էջ 23]:

Երեխան դպրոցում անցնում է հարմարման հիմնական երկու կարևոր փուլ՝ դպրոցին հարմարվելու և կրտսեր դպրոցից միջին դպրոցին հարմարման փուլեր: Երեխան, հայտնվելով նոր սոցիալական իրավիճակում, փորձում է ակտիվորեն հարմարվել դրան: Դպրոց ընդունվելն ու ուսումնական առաջին շրջանը ակտիվ վերակառուցումներ են առաջացնում երեխայի ողջ կենսակերպում և գործունեության մեջ: Անհոգ խաղերին փոխարինելու են գալիս ամենօրյա պարապմունքները, որոնք պահանջում են երեխայից լարվածություն, ուշադրության կենտրոնացում և հարաբերականորեն ոչ շարժուն մարմնի դիրք: Երեխայի ֆիզիկական ակտիվությունը կրճատվում է մոտ երկու անգամ: Մինչդեռ շարժվելու պահանջմունքը մնում է նույնը: Բացի այդ առաջին դասարանցին մտնում է նոր հարաբերությունների մեջ, ստիպված է իրականացնել դպրոցականից սպասվող պահանջները, ինչը իր հերթին գերձանրաբեռնում է երեխային: Երեխայի հոգեկան զարգացման պարբերացման մեջ նախադպրոցական տարիքն ունի որոշակի սահմաններ՝ 3-ից 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 պատրաստվածությունն դպրոցին: 6 տարեկան առաջին դասարանցին իր հոգեկան զարգացման մակարդակով մտում է դեռ նախադպրոցական: Նա պահպանում է այդ տարիքին բնորոշ մտածողության առանձնահատկությունները, նրա մոտ գերակայում է ոչ կամային 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 [9, էջ 45]:

Յոթից տաս տարեկան երեխաների ֆիզիկական զարգացումը ընթանում է խաղաղ, բնականոն ձևով: Ոսկրամկանյին համարազը դեռևս գտնվում է ամրապնդման ու կռճիկացման փուլում: Ողնաշարի, դաստակի և մատների հողերը դեռևս չեն ձևավորվել, ուստի խորհուրդ չի տրվում երեխաներին ծանրաբեռնել ծանր ֆիզիկական աշխատանքով: Երեխաների զգայարանները նորմայի սահմաններում լիովին ընդունակ են հակազդելու համապատասխան գրգռիչներով: Նրանք տարբերում են գույների, ձայների նրբերանգները և զգայունակությունը բավականին բարձր է: **Զգայական հիմքի վրա էլ զարգանում են նրանց բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաները՝ ընկալումը, հիշողությունը, մտածողությունը և երևակայությունը:** 6 Կրտսեր տարիքի երեխաների ուղեղի նյարդային զանգվածը ավելանալով գրեթե հավասարվում է չափահասի ուղեղին 1300 գրամ: Ուսուցման շնորհիվ ավելանում են միջանալիզատորային նյարդային կապերը, կատարելագործվում է ուղեղի ներբջջային կառուցվածքը:

Կրտսեր դպրոցականներն ունեն իրեն տարիքին հատուկ մի քանի առանձնահատկությունները, որոնք նախադպրոցական տարիքի օրգանական շարունակությունն են: Առաջին հերթին այս տարիքի երեխաները շատ հետաքրքրասեր են: Նրանք գտում են ավելի շատ բան իմանալ բնական երևույթների, մարդկանց ու շրջապատող աշխարհի մասին: Այդ պատճառով էլ նրանք բազմաթիվ ու բազմապիսի հարցեր են տալիս ուսուցիչներին, ծնողներին ու ծանոթներին: Նրանց այս հատկությունը, եթե խելացի ուսուցչի կողմից ճիշտ ուղղություն ստանա, ապա կարող է դառնալ նրանց մտահորիզոնի և գիտելիքների ընդլայնման հոգեբանական հիմք:

Կրտսեր դպրոցականների մյուս բնորոշ գիծը նրանց հուզական բարձր գրգռվածությունն է: Ուսուցչի հուզիչ խոսքը, վառ գույները, դիտած կինոնկարը, կարդացած հեքիաթը ամբողջությամբ գրավում, կլանում են երեխաներին: Սրան հակառակ երկար ու ձանձրալի խոսքային չոր շարադրանքը, խրատական քարոզները հոգևեցնում, շեղում է նրանց ուշադրությունը: Կրտսեր տարիքի մյուս առանձնահատկությունները ընդօրինակումն է: Նրանք շատ են սիրում կրկնել ու վերարտադրել մեծերի շարժումները, վարքի ձևերը: Նրանց ընդօրինակման առաջին օբյեկտը ուսուցիչն է, որը նրանց համար դառնում է ամենաբարձր հեղինակությունը: Կրտսեր տարիքի մյուս բնորոշ գիծը կոլեկտիվիզմն է, համատեղ աշխատանքի մեջ ներգրավվելը:

Այսպիսով՝ կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխան ունի որոշակի յուրահատկություններ և առանձնահատկություններ:

Գլուխ 2. Կրտսեր դպրոցականի իմացական կարողությունների բնութագիրը

2.1. Կրտսեր դպրոցականների ընկալման, հիշողության, ուշադրության առանձնահատկությունները

Ընկալում: Կրտսեր դպրոցական տարիքի սկզբում ընկալումը բավականաչափ տարբերակված չէ: Դրա հետևանքով երեխան երբեմն շփոթում է գրությամբ մոտ տառերը և թվերը: 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 սինթետիկ ընկալումը: Չարգացող ինտելեկտը հնարավորություն է տալիս՝ հաստատելու կապեր ընկալված տարրերի միջև: Չնայած նրան, որ այս փուլում առավել մեծ նշանակություն ունի ակնառու-պատկերավոր մտածողությունը, երեխայի կողմից անմիջականորեն ընկալվողը արդեն նրան չի խանգարում դատել և կատարել ճշմարիտ եզրակացություններ [6, էջ 35]:

Կրտսեր դպրոցականների ընկալումը սկզբնական շրջանում կրում է ընդհանրացված, ոչ տարբերակված բնույթ: Նրանք դժվարանում են միանգամից տարբերակել առարկաների ու պատկերների ներքին կառուցվածքային բաղադրիչները: Օրինակ՝ որևէ տեքստ ընթերցելիս նրանք հայացքով թռչում են մի տողից մյուսը, բաց թողնում տառեր ու վանկեր: Նրանք հաճախ են շփոթում 6 և 9 թվերը, ռուսերեն Յ և Յ տառերը: Աստիճանաբար երեխաները տիրապետում են ընկալման տեխնիկային, սովորում են դիտել, լսել, տարբերել գլխավորը երկրորդականից: Փոխվում է նաև բառի դերը ընկալման պրոցեսում, այն դառնում է մտավոր հենարան ուրիշ բառիմաստներ ընկալելու համար: Չգալի չափով զարգանում է ժամանակի և տարածության ընկալումը: Նրանք տարբերում են տարածական հատկանիշները և կարողանում են չափումներ կատարել: Երեխաները ավելի շատ դժվարանում են ընկալել ժամանակային հատվածները: Հոգեբան Շաբալինի փորձերը հաստատել են, որ երեխաները կարճ ժամանակը ավելի ճիշտ են ընկալում, քան տևական ժամանակը: Պրակտիկ նշանակություն

ունի նաև տեմպի ընկալումը, ըստ հոգեբան Մեյմանի, երեխաներին ավելի մատչելի է միջին տեմպը: Ժամանակի ճիշտ ընկալումը կախված է երեխաների գործունեության կազմակերպումից: Ռեժիմի պահպանումը, ուսումնական առաջադրանքների սիստեմատիկ կատարումը, խաղի և աշխատանքի զուգակցումը երեխաների մոտ մշակու է ժամանակի ճիշտ ընկալումը [5, էջ 72]:

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՝ 24 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 մենմիկակակն 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 [14, էջ 36]:

Դպրոցական ուսուցման առաջին տարիներին երեխաների հիշողությունը կրում է մեխանիկական վերտադրողական բնույթ: Նրանք ձգտում են նույնությամբ սովորել ու կրկնել դասագրքից նյութը կամ ուսուցչի պատմածը: Այս հանգամանքը դժավարացնում է նյութի հասակացումը, ուստի պահանջվում է զարգացնել նրանց իմաստային հիշողությունը: Մեխանիկական տեսակից իմաստային ձևին անցնելու համար պահանջվում է կիրառել մեթոդական-հոգեբանական մի քանի հնարներ: Դրանցից են՝

1. Ճավալուն նյութը առանձին մասերի բաժանելը և մաս-մաս սովորելը՝ վերջում այն ամբողջացնելով:

2. Առանձին մասերին վերնագիր նշանակելը:

3. Նյութի առանձին բաղադրիչների միջև նմանությունների և տարբերությունների գտնելը:

4. Նման հատկանիշները խմբավորելը և այլն:

Կարևոր հնարներից է նաև պլանային հարցեր կազմելը, դասակարգելը և առանձին մասերի միջև իմաստային կապեր ստեղծելը: Հիշողության և գիտելիքների ամրապնդման ավանդական մեթոդ է կրկնությունը: Սակայն կրկնությունը պետք է կազմակերպել այնպես, որ յուրաքանչյուր անգամ նյութը լրացվի ու հարստացվի նոր փաստերով ու անհայտ կողմերով: Կրկնության նպատակն է ամրապնդել յուրացման ենթակա ծրագրային նյութը և ուղղել տևական հիշողության մեջ: Երեխաներն ավելի լավ են հիշում այն նյութը, որը զգացական տպավորություն է թողնում, կամ որի հետ գործողություն են կատարում: Նրանք վատ մտապահում և վերադառնում խոսքային, վերացական շարադրանքը: Կրտսեր դպրոցականների հիշողության խթանման միջոցներից է մտախողության պրոցեսների կիրառումը: Հոգեբան Սմիռնովը ուսումնասիրել է 2-րդ և 4-րդ դասարանցիների մտապահման հնարավորությունները: 2-րդ դասարանցիները ինքնուրույն կերպով չեն կարողանում գտնել առարկաների նման և տարբեր գծերը և համեմատություն չեն կատարում, իսկ 4-րդ դասարանցիները համեմատելու շնորհիվ հեշտությամբ հիշում են անցած նյութը: Գոյություն ունի նաև ռեմինիսցենցիայի երևույթը, երբ նյութը սովորելուց անմիջապես հետո ավելի վատ է մտապահվում ու վերարտադրվում, քան որոշ ժամանակ անց [11, էջ 48]:

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 կամաժին 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 կամաժին 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 [9, էջ 35]:

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 տարբում սկսված անձի զարգացումը՝ կապված դրդապատճառների ստորադասության և ինքնագիտակցության կայացման հետ, շարունակվում է կրտսեր դպրոցական տարիքում [13, էջ 12]:

Ուշադրություն զարգացումը կրտսեր դպրոցական տարիքում ընթանում է ոչ կամաձին տեսակից դեպի կամաձին ուշադրությունը: Սկզբում երեխաները դժվարությամբ են կենտրոնանում հաղորդվող նյութի և ցուցադրվող առարկաների վրա: Առաջին և երկրորդ դասարաններում ուշադրության կազմակերպմանու կառավարման ուղղությամբ ուսուցչից պահանջվում են մեծ ջանքեր: Նախ պահանջվում է դասը վարել գննական ու ցուցադրական նյութերի օգտագործման մեթոդով. խոսքը դարձնել հուզիչ ու գրավիչ, հարկ եղած դեպքում կիրառել ուսուցման խաղային մեթոդներ: Կամաձին ուշադրության զարգացման համար, ըստ հոգեբան Դորինիսի, կարևոր է այն, թե որքանով են երեխաները գիտակցում սովորած նյութի կիրառական նշանակությունը: Վերջինիս գիտակցումը կենտրոնացնում ու կայունացնում է նրանց ուշադրությունը: 3-րդից 4-րդ դասարաններում արդեն երեխաները ուշադիր լինելու փորձ ու հմտություն են ձեռք բերում և կարողանում են ուշադրությունը բաշխել ու տեղափոխել: Երեխաների ուշադրությունը կենտրոնացնելու գործում մեծ դեր է խաղում նաև ուսուցչի խոսքի ու աշխատանքի տեմպը: Չափից դուրս արագ և չափազանց դանդաղ տեմպը շեղում է երեխաների ուշադրությունը:

Ուշադրությունը սերտորեն կապված է երեխաների զգացմունքների և հուզականության հետ: Կրտսեր դպրոցականները մեծ ուշադրությամբ լսում են ուսուցչի պատմածը և երկար ժամանակ մնում դրա ազդեցության տակ:

Ուշադրության վրա մեծ ազդեցություն են ունենում հետաքրքրությունները և պահանջները: II-III դասարանների աշակերտները հաճախ մոռանում են ամեն ինչի մասին, ոգեշնչված գրում են շարադրություններ, ձևակերպում պատմվածքների նկարների օգնությամբ, հիշողության հիման վրա նկատում նոր նկարներ [14, էջ 48]:

Ստրոխովը գտնում է, որ մասնակիցներից մի մասի մոտ ուշադրությունը կարող է լինել փոփոխուն և երևակայական անփութությամբ և հավանականությամբ, մյուսների մոտ հաստատուն, կամային, գիտակցված, կենտրոնացված, որը աշակերտին թույլ է տալիս հաղթահարել շեղող խոչընդոտները, մյուս մասը՝ ուշադրությունը կարող է հետևել քիչ թե շատ

ձևավորված մտավոր աշխատանքի սովորության ձևով: Նրա կողմից հիմնավորվել է ուշադրության հետևյալ դրույթները.

1. Իրական ուշադրություն,
2. թվացյալ ուշադրություն,
3. իրական անուշադրություն:

Սանգվինիկ խառնվածքի երեխաների մոտ անուշադրությունը դրսևորվում է չափից դուրս ակտիվությամբ, երբ աշակերտը կատարում է միաժամանակ մի քանի գործողություն, նա շարժուն է, հաճախ փոխում է տեղը, գիրք է կարդում, մտքերը բարձրաձայն արտահայտում, դեմքի միմիկան անընդհատ փոփոխվում է: Սակայն ուսուցչի հարցերը նրան երբեք անհարմար դրության մեջ չեն դնում:

Այսպիսի ուշադրություն ունեցող երեխաների դաստիարակումը կապված է դասի ժամանակ գործողությունների զսպման դաստիարակմամբ, դասի ժամանակ ուշադրության կենտրոնացմամբ: Որոշ աշակերտների մոտ նկատվում է թվացյալ ուշադրություն: Օրինակ՝ արտաքննապես աշակերտը թվում է, թե ուշադիր է, սակայն ուսուցչի հարցերին չի կարող պատասխանել, բայց ոչ թե նա չգիտի, այլ նա չի մասնակցում դասի պրոցեսին: Անուշադրության պատճառները կարող են լինել տարաբնույթ՝ մտքի թուլությունից, ուսուցման նկատմամբ լուրջ վերաբերմունքի բացակայությամբ: **Վերջապես նաև կան երեխաներ իրական անուշադրությամբ:**

Այդպիսի երեխաների մոտ բացակայում է ակտիվ պատրաստվածությունը դասին: Նրանք մշտապես շեղվում են հիմնական աշխատանքից: Միմիկան և դիրքը շատ պարզ ձևով վկայում են նրանց անուշադրությունը: Կարևոր ցուցանիշ է հանդիսանում ցածր արտադրողականությունը և մեծ սխալները:

Գալպերինի տեսության համաձայն՝ ուշադրությունը ձևավորվում է ինքնակառավարման զարգացմամբ, որը տեղի է ունենում մտավոր աշխատանքի ձևավորման պրոցեսում: Օգտագործելով մտավոր աշխատանքի ձևերը՝ կարելի է դաստիարակել նաև ուշադրությունը: Դրա համար անհրաժեշտ է.

1. Հսկողության բովանդակության կոնկրետ սահմանումը նրա մեջ մտնող գործընթացների ընդգծում:
2. Երեխային տալ ստուգման վերաբերյալ այնպիսի բացատրություն, որը նա կընկալեր միանշանակ, և որը ցանկալի արդյունք կտար:
3. Գտնել գործողության ստուգման առարկայական ձևը:

4. Ընտրել հանձնարարությունների այնպիսի համակարգ, որը կապահովի գործողությունների կատարելագործում՝ կապված վերը նշված ցուցանիշների հետ:

5. Մտավոր պլանում ապահովել գործողությունների փոփոխությունը, նրա սիստեմատիկ կրճատում և ավտոմատացում:

Ինչպես ցույց են տալիս հետազոտությունները, որ կատարվել է Գալպերինի գլխավորությամբ, ուշադրության ձևավորումը իր մեջ ներառում է ճիշտ սովորել կարողանալ կազմակերպել երեխայի գործողությունները և բերել ուսուցչության զարգացմանը, ինչպես նաև անձի ձևավորման գծերը:

Կրտսեր դպրոցականի ուշադրության կառավարումը: Առօրյա կյանքում մարդիկ շատ են օգտագործում հուշադրություն! բառը, սակայն դրան լիարժեք բացատրություն տալը բարդ է:

Դեռ վաղ ժամանակներից գոյություն ունի մի հարց, որի պատասխանը լիովին բավարարված չէ՝ կարելի է արդյոք անուշադիր աշակերտին դարձնել ուշադիր, չէ՞ որ ուշադրությունից է կախված ուսումնական գործընթացում նրա հաջողությունները:

Սովորաբար հոգեբանության մեջ տարբերում ենք ուշադրության երկու տեսակ՝ կամաձին և ոչ կամաձին: Ոչ կամաձին ուշադրություն համարվում է այն ուշադրությունը, որը ուղղված է առարկային առանց կողմնակի ջանքերի: Իսկ երբ անհատը գործունեության ընթացքում ջանքեր (կամք) է ներդնում որոշ առարկաները կամ դրանց երևույթները հասկանալու համար, այդպիսի ուշադրությունը կոչվում կամաձին: Հոգեբան Ն. Ֆ. Դոբրինիևի կողմից առաջ է քաշվել հետևյալ հասկացությունը ինչպիսին է հետկամաձին ուշադրություն, որը կապված չէ գիտակցական նպատակների հետ և կ'ամային ջանքերի կարիք չունի:

Հայտի է, որ ոչ կամաձին ուշադրությունը ունակ է վերածվել կամաձինին, որը իր հերթին վերածվում է հետկամաձինի:

Կամաձին ուշադրության դաստիարակման հիմքը, ըստ Ուշինսկու, ղեկավարման ամրապնդումն է ուշադրության վերաբերյալ, որը մեծ դեր է խաղում մեր մտավոր զարգացման մեջ և կյանքի փորձի համար:

2.2. Մտածողության, երևակայության զարգացում կրտսեր դպրոցական տարիքում

Մտածողություն: Կրտսեր դպրոցականների մտածողությունը կրում է կոնկրետ պատկերային բնույթ, թեև պահպանվում են ակնառու գործնական տեսակի տարրերը: Մտածողության կոնկրետությունը դրսևորվում է նրանում, որ նրանք մոտավոր խնդիրները լուծում են միայն այն դեպքում, երբ առկա են նյութական առարկաները կամ նրանց պատկերները: Հաշվի առնելով մտածողության այս հատկությունը ուսուցչի մաթեմատիկական առաջադրանքները պետք է կոնկրետացնեն գնական պատկերային ձևով կամ առարկայական օրինակներով: Կրտսեր տարիքի երեխաներին բնորոշ է մտահանգման ինդուկտիվ ձևը, այսինքն կոնկրետ առարկայական մտածողությունից գնալ դեպի ընդհանուր, վերացականը: Մտածողությունը ավելի շատ վերացական հասկացություններ: Առաջին դասարանցու համար թիվը մոտավոր հենարան դժվար է դառնում առանց կոնկրետ առարկայի: Թվերի հետ նա գծողություն է կատարում առարկաների միջոցով, որից հետո աստիճանաբար առարկաներին փոխարինում են մատները, փայտիկները կամ հաշվելի հատիկները: Ըստ ռուս հոգեբան Դավիդովի կրտսեր դպրոցականները ընդունակ են մոտավոր գործողություններ կատարել վերացական հասկացություններով: Օրինակ. մեկ լիտր հեղուկը նշանակում են որոշակի 32 երկարությամբ գծով, 2 լիտրը երկու անգամ երկար գծով, այնուհետև գծերը նշանակում են տառերով և ստանում հեղուկ-գիծ-տառ հաջորդական շղթան [10, էջ 47]: Վերջում երեխաները գործողություն են կատարում միայն տառերի հետ:

Երևակայության: Կրտսեր դպրոցականների երևակայությունը, շնորհիվ նախադպրոցական, խաղային գործունեության, համեմատաբար լավ է զարգացած, քան մյուս հոգեկան պրոցեսները: Դպրոցական ուսուցումը նոր պահանջներ է դնում նրանց երևակայության առջև: Երեխաները ընթերցանության և պատմության դասերին ոչ միայն պիտի սովորեն նյութը, այլև պատկերացնեն ու մտովի վերականգնեն անցյալի իրադարձություններն ուղեմքերը, որոնց չեն տեսել: Սկզբնական շրջանում երեխաների երևակայությունը բնութագրվում է ունեցած մտապատկերների աննշան վերամշակմամբ: Հետզհետե նրանց մտապատկերները լրանում ու հարստանում են նոր տարրերով: Ռուս հոգեբան Իգնատևի գիտափորձերը ցույց են տվել, որ մանկական նկարների բովանդակությունը, տարիքի աճմանը զուգընթաց հարստանում է: Երևակայության զարգացմանը նպաստում են հիշողության նախկին պատկերները, որոնք երևակայական պատկերների համար դառնում են հոգեբանական «շինանյութ»:

Երեխաների երևակայության զարգացումը, ըստ անվանի հոգեբան Ժ. Պիաժեյի, անցնում է երեք հիմնական փուլ: Նախնական փուլը կապվում է սաստիկ պատկերների հետ, որոնք դրսևորվում են գրեթե առանց փոփոխությունների: Երկրորդը կինետիկ պատկերների փուլն է, որը համարվում է ստեղծագործական երևակայության նախադրյալը: Կրտսեր տարիքի երեխաների երևակայության տիրապետող տեսակը վերարտադրողական /ռեպրոդուկտիվ/ տեսակն է: Նրանք փոխում են պատմվածքների սյուժետային ուղղվածությունը, որոշ պատկերներ կրճատում, մյուսները՝ ընդարձակում: Հատկանշականն այն է, որ երեխաների երևակայությունը ուղեկցվում է բարձր հուզականությամբ, հատկապես նկարելիս, գույների ընտրություն կախված է նրանց տրամադրությունից ու հոգեվիճակից: Երևակայական մտապատկերները դառնում են երեխաների ստեղծագործական ընդունակությունների հոգեբանական հիմքը: [10, էջ 53]

Կրտսեր դպրոցականներին անհատական մոտեցում ցուցաբերել հնարավոր չի, եթե մանկավարժը չիմանա նրանց տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները: Երեխաների ուսումնասիրությունը անհատական մոտեցման առաջին փուլն է միայն: Անհատական առանձնահատկությունների շարքին է դասվում առաջին հերթին ԲՆԳ-ի տիպը կամ երեխայի խառնվածքային հատկությունները: Ինչպես հայտնի է Պավլովի կողմից առաջ է քաշվել Նյարդային 4 տիպեր, որոնք համապատասխանում են որոշակի խառնվածքի: Այս տարիքի հետ աշխատող մանկավարժը պարտավոր է իմանալ ամեն մի խառնվածքային տիպի հոգեբանական բնութագիրը: Թույլ տիպը համապատասխանում է մելանխոլիկ խառնվածքին: Նման դպրոցականները աչքի են ընկնում Նյարդային գործընթացի թուլությամբ, Նյարդային բջիջների թույլ աշխատունությամբ և արագ հոգնածությամբ: Նման երեխաներն ավելի շատ ժամանակ են ծախսում դաս սովորելու համար, ավելի անվստահ են, ծանր են վերապրում իրենց անհաջողությունները, դժվարությամբ են շփվում ընկերների հետ, սիրում են մեկուսանալ, սակայն հոգեբան Տեպլովը մելանխոլիկ տիպտ դրական կողմը համարում է բարձր զգայունակությունը, որը նրանց դարձնում է նրբանկատ, զգայուն ու շուտ տպավորվող:

Ուժեղ, անհավասարակշռված տիպ՝ խուլեր ակտիվություն: Մելանխոլիկ տիպ հետ աշխատելիս անհրաժեշտ է օգտվել անհատական գրույցից, քանի որ նա ամաչկոտ ու քաշված է և ընկերների ներկայությունը կարող է չնշել նրան: Սանգվինիկ տիպին բնորոշ է տպավորությունների արագ փոփոխությունը, ուստի

անհրաժեշտ է ուժեղ հսկողություն, որպեսզի պահպանվի կամային ակտիվությունը: Չայտնի է, որ խառնվածքը հանդիսանում է բնավորության ֆիզիոլոգիական հիմքը, բայց դա չի նշանակում, թե բնավորությունը դաստիարակելիս պետք է հարմարվել երեխայի խառնվածքին, ընդհակառակը, ձևավորելով բնավորության դրական գծեր, մենք պետք է դաստիարակենք անհրաժեշտ խառնվածքային հատկություններ [14, էջ 13]:

Պետք է իմանալ, որ նույն խառնվածքի մարդկանց մոտ կարելի է դաստիարակել բնավորության տարբեր գծեր: Օրինակ ուշադիր ու զգայուն վերաբերմունք մարդկանց նկատմամբ հնարավոր է ձևավորել և սանգվինիկ, և ֆլեգմատիկ խառնվածքային տիպերի համար:[14, էջ 47]

Կրտսեր դպրոցականների հուզական, զգացմունքային ոլորտը փոփոխվում ու զարգանում է ուսումնական գործունեության շփման ու հաղորդակցման ազդեցության տակ: Երեխան դպրոցում ստանում է նոր պարտականություններ, որոնք պահանջում են դրական ու բացասական հուզական վերաբերմունք: Երբ դպրոցականը հաճույքով է սովորում և կատարում ուսումնական հանձնարարություններ, ապա վերագրում է դրական հույզեր, քանի որ այս տարիքում 34 խաղը դեռևս ուղեկցում է երեխաներին, ապա խաղի գործընթացում նույնպես երեխան ունենում է հիացմունքի, ուրախության, ոգևորության և հոգեկան վերելքի վիճակներ: Այս ամենը աստիճանաբար ձևավորում է երեխաների զգացմունքային ոլորտը և նրանց մղում ակտիվության նոր մակարդակի: Սակայն միշտ չէ որ կրտսեր դպրոցականները գիտակցում են իրենց զգացմունքները: Չաճախ հատկապես կոնֆլիկտային իրավիճակներում նրանք դրսևորում են չգիտակցված հուզական պոռթկումներ, որոնք էլ դառնում են միջանձնային բախումների պատճառ:

Չետագոտողներ Լեյտես, Յակոբին բացահայտել են երեխաների հուզական ոլորտում դրսևորվող մի երևույթ, որին անվանում են հուզական պաշտպանություն: Շատ երեխաների մոտ այդ պաշտպանությունն արտահայտվում է լացի ձևով: Եթե առաջինից երկրորդ դասարաններում երեխաների հույզերն արտահայտվում են կախված այս կամ այն պահանջմունքի բավարարման հետ, ապա երրորդից չորրորդ դասարաններում ձևավորվում են բարձրակարգ զգացմունքներ, բարոյական, ինտելեկտուալ, գեղագիտական: Ավելի ինտենսիվ կերպով զարգանում են բարոյակն զգացմունքները, ինչպիսիք են՝ հայրենասիրություն, պարտքի ու պատասխանատվության զգացում,

ընկերասիրություն, կոլլեկտիվիզմ: Այս տեսակետից երեխաների համար իդեալական կերպար է հանդիսանում ուսուցիչը, ում ամեն մի քայլն ու վարքի ձևը նրանց համար դառնում է ընդօրինակման առարկա [12, էջ 36]:

Բայց կրտսեր դպրոցականը գտնվում է այլ պայմաններում. նա ներառված է հասարակայնորեն նշանակալից ուսումնական գործունեության մեջ, որի արդյունքները բարձր կամ ցածր գնահատվում են մոտ մեծահասակների 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 սկսգբում, 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: [12, էջ 26]

Այնուամենայնիվ, ուսման սոցիալական դրդապատճառները կարևոր են դպրոցականի անձնային զարգացման համար: Ոչ այնքան լավ սովորող աշակերտների մոտիվացիան յուրահատուկ է. այն տարբերվում է

առաջադիմությամբ բարձր աշակետների 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: Այսպիս 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 ուսումնաճանաչողական 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 այս 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 գնահատակներ կհետ 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:Չասնելու դրդապատճառը տարրական դասարաններում դառնում է գերակայող: Բարձր առաջադիմությամբ երեխաների մոտ վառ արտահայտված է հաջողության հասնելու դրդապատճառը. ցանկություն՝ լավ, ճիշտ կատարելու առաջադրանքը, անհրաժեշտ արդյունքը ստանալու [11, էջ 24]:

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: Չաջողության հասնելու մոտիվացիան ճանաչողական հետաքրքրությունների հետ, առավել արժեքավոր դրդապատճառ է, այն պետք է տարբերակել հեղինակային մոտիվացիայից: Չեղինակային դրդապատճառը պակաս տարածված է, քան հասնելու դրդապատճառը, բնորոշ լիդերի հակումներ ու չափազանց բարձր ինքնագնահատական ունեցող երեխաներին: Այն դրդում է աշակերտին առավել լավ սովորել համադասարանցիներից, առանձնաձև 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 ամբելագույն 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: Չաջողության հասնելու մոտիվացիան, ինչպես նաև բարձր գնահատական ստանալու դրդապատճառը բնորոշ են դպրոցական ուսուցման սկզբանական 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 տազնապայնությամբ, 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 տազնապային 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 [12, էջ 22]:

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, 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: Չետաքրքիր 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 ինքնագնահատականի կայացումը կախված է ոչ միայն նրա առաջադիմությունից և ուսուցչի հետ շփման առանձնահատկություններից [11, էջ 25]:

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 Էոլթյան, 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 դարոց 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: Դարոցը և ընտանիքը ինքնագիտակցության զարգացման արտաքին գործոններն են: Նրա զանգացումը կախված է երեխայի տեսական ռեֆլեքսիվ մտածողության զարգացվածությունից: Կրտսեր դարոցական տարիքի ավարտին առաջանում է ռեֆլեքսիան և դրանով իսկ ստեղծվում են ինքնագնահատականի և անձնային որակների ձևավորման համար նոր հնարավորություններ: Ինքնագնահատակն, 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:

Եզրակացություն

Չետագոտական աշխատանքի շրջանակներում կատարած մեր ուսումնասիրության արդյունքում հանգել ենք հետևյալ եզրակացություններին.

- Կրտսեր դպրոցական տարիքը համարվում է օնտոգենետիկ զարգացման փուլ: Երեխան պահպանում է մանկական շատ որակներ սակայն սկսում է կորցնել մանկական անմիջականությունը վարքում, նրա մոտ առաջանում է մտածողության ուրիշ տրամաբանություն: Մտավոր, հուզական և սոցիալական զարգացվածության որոշակի մակարդակ, զարգանում են երեխայի մտածողության բոլոր գործընթացները:
- Ուսումը կրտսեր դպրոցականի համար դառնում է առաջնային գործունեություն: Դպրոցում երեխան ձեռք է բերում նոր գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, ստանու որոշակի սոցիալական կարգավիճակ: Փոխվում են հետաքրքրությունները, արժեքները, երեխայի կյանքի ամբողջ դրվածքը:
- Կրտսեր դպրոցական տարիքում արագ կերպով զարգանում է երեխաների իմացական կարողությունները

- կրտսեր դպրոցական տարիքը կարևորագույն շրջան է անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացման համար:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Բալյան Ա.Ա “Մանկավարժական հոգեբանության հարցեր” - Երևան: Լույս, 1983.
2. Էլկոնին Դ.Բ “Կրտսեր դպրոցականի ուսուցման հոգեբանություն” - Երևան: Լույս, 1975
3. Էլոյան Տ.Ս “Ուսուցիչը և նրա գործունեության հոգեբանական առանձնահատկությունները” - Երևան: Լույս, 1980
4. Խուղոյան Ա. Երեխաների հետ հոգեբանական աշխատանքի ուղեցույց: Մեթոդական ձեռնարկ հոգեբանների և մանկավարժների համար: Եր.- 2018 էջ 188:
5. Խուղոյան Ս. “Անձի զարգացման ճգնաժամային տարիքները”-Երևան: Չանգակ-97, 2004.
6. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.-464с.

7. Баркан, А.И. Типы адаптации первоклассников Педиатрия -1983. №5. — С.40-43.
8. Венгер А.Л. Психологическое готовность детей к обучению в школе//Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М.,1985.
9. Венгер А.Л., Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.
10. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1993.
11. Выготский Л.С. Кризис семи лет// собр. соч.: В 6 т. М.,1984, Т. 4.
12. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
13. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.,1981.
14. Лусканова Н.Г. «Методы исследования детей с трудностями в обучении», Москва, 1993г. 64 с.