

«ԵՐԵՎԱՆԻ ԳԱԳԻԿ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ N° 135
ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑ» ՊՈՒԿ

ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՆՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱԼՔ

Թեմա՝ *Չսովորող աշակերտ և նրա մոտիվացում*

Ուսուցիչ՝ *Երևանի Լևոն Արիսյանի անվան հ. 127 ավագ դպրոց
Մինասյան Արմինե Գրիշայի*

Խումբ՝

Վերապատասխող՝ *Ներսեսյան Վնի Ներսեսի*

Բովանդակություն

Ներածություն.....	3
Գլուխ 1. <<Չսովորող երեխա>> հասկացությունը	4
Գլուխ 2. Չսովորող աշակերտների հոգեբանական բնութագիրը.....	7
Գլուխ 3. Չսովորելու պատճառները և մոտիվացիոն գործընթացը	10
Եզրակացություն.....	19
Օգտագործված գրականության ցանկ	20

Ներածություն

Հետազոտության արդիականությունը:

Ներկայացված թեմայի արդիականությունը կայանում է նրանում, որ ծրագրային նյութի յուրացման կայուն դժվարությունները համարվում են ամենահիվանդագին խնդիրներից մեկը մանկավարժների, ծողների, հոգեբանների և չսովորող երեխաների համար:

Տվյալ հետազոտության նպատակը չսովորել հասկացության ուսումնասիրումն է, ինչպես նաև չսովորող աշակերտների հոգեբանական առանձնահատկությունները, տվյալ

խնդրի առաջացման պատճառները և դրանց կանխման ուղիները: Չսովորելու էության բացահայտումը տվյալ նպատակների և կրթության բովանդակության դեպքում, չսովորելու կառուցվածքի, նշանների արտահայտումը, ըստ որոնց կարող են գիտակցվել նրա բաղադրիչները, այդ նշանների հայտնաբերման գիտականորեն հիմնավորված միջոցների մշակումը: Առանց դրա անհնար է չսովորելու գործոնների գիտական ուսումնասիրումը և նրա հետ պայքարի մշակումը: Շատ սովորողներ կրում են դժվարություններ ուսումնական նյութը յուրացնելիս: Առանց այդ խնդիրների արտահայտման անհնար է դրանց կանխման վերաբերյալ արդյունավետ աշխատանքը: Հետազոտության հիմքում ընդգրկված են հայտնի հոգեբանների աշխատություններ, որոնք հիմնված են չսովորող երեպանների հետ աշխատանքի բազմամյա փորձով: Տվյալ նպատակի ձեռքբերման համար ներկայացվել են հետևյալ խնդիրները՝

1. Մանրամասն ծանոթանալ տարբեր հոգեբանների գրականության հետ;
2. Նախապատրաստել սովորողների մոտիվացիայի ուսումնասիրման մեթոդիկա;
3. Ծանոթանալ վիճակագրությանը,
4. Անցկացնել հարցում սովորողների միջև,
5. Համեմատել հոգեբանների և աշակերտների կարծիքների վիճակագրությունը,

Գլուխ 1. <<Չսովորող երեխա>> հասկացությունը

Չսովորող նշանակում է իրավիճակը, որում վարքն ու ուսուցման արդյունքները չեն համապատասխանում դպրոցի դաստիարակչական և դիդակտիկական պահանջներին: Չսովորելն արտահայտվում է նրանում, որ աշակերտն ունի ընթերցանության, հաշվարկի թույլ նորամուծություններ, թույլ է տախրապետում վերլուծության, ընդհանրացման ինտելեկտուալ կարողություններին և այլն: Սխտեմատիկ չսովորելը հանգեցնում է մանկավարժական բացիթողության, որի ներքո հասկացվում է անծի բացասական մի շարք որակները, որոնք հակասում են դպրոցի, հանրության պահանջներին: Այդ երևույթը չափազանց անցանկալի և վտանգավոր է մտավոր, սոցիալական, տնտեսական դիրքից: Մանկավարժորեն բացիթողի երեխաները հաճախ լքում են դպրոցը, լրացնում ռիսկի խումբը:

Չսովորելը մեկնաբանվում է որպես սովորողների պատրաստվածության անհամապատասխանություն՝ գիտելիքների յուրացման, կարողությունների և նորամուծությունների զարգացման, ստեղծագործական գործունեության փորձի ձևավորման և գիտակցական հարաբերությունների դաստիարակվածության առումով: Չսովորելու կանխատեսումը ենթադրում է այդ բոլոր տարրերի ինքնաժամանակյա հայտնաբերում և կանխպում:

Դպրոցականների չսովորելը օրինաչափորեն կապված է նրանց անհատական առանձնահատկությունների հետ և այն պայմանների, որոնցում ընթանում է նրանց զարգացումը:

Սոցիալական պայմանները (բառի լայն իմաստով) որպես սովորուի գործոն, նաև փոխազդում են երեխաների հնարավորությունների հետ: Դրանք այն պայմաններն են, որոնցում երեխաներն ապրումեն, սովորում, դաստիարակվում, կենցաղային պայմանները, ծնողների և շրջակա միջավայրի մշակութային մակարդակը, դասարանների հագեցվածությունը, դպրոցի սարքավորումները, ուսուցիչների որակավորումը, ուսումնական գրականության առկայությունն ու որակը, և այլն: Եվ այդ գործոնը այսպես թե այնպես հաշվարկվում է ուսուցման բովանդակության սահմանման դեպքում:

Ուսուցման և դաստիարակության միևնույն պայմանները տարբեր կերպ են ազդում երեխաներին, որոնք դաստիարակվում են տարբեր պայմաններում, ունենալով օրգանիզմի, ընդհանուր զարգացման տարբերություններ: Ոչ միայն ուսուցումը, այլ նաև երեխայի ողջ կյանքն ազդում է նրա անձի ձևավորմանը, և անձի զարգացումը չի կատարվում մեկ արտաքին պայմանների ազդեցությամբ¹:

Այժմ ներկայացնենք չսովորող աշակերտների հնարավոր հետամնացության նշաններ: Դրանք վերաբերում են այն ուսումնական առարկաներին, որոնք բնութագրվում են ստեղծագործական գործունեության մեծ առանձին կշռոգ, հիմնվելով գիտելիքներին, առաջնային կարողություններին և նորամուծություններին:

1. Աշակերտը չի կարող ասել, թե ինչու՞ն է խնդրի բարդությունը, նշել նրա լուծման պլանը, լուծել խնդիրն ինքնուրույն, նշել, թե ինչ նոր բան է ստավել նրա լուծման արդյունքում: Աշակերտը չի կարող պատասխանել տեքստի հարցին, ասել, թե ինչ նոր բան իմացավ դրանից:

2. Աշակերտը չի տալիս հարցեր ըստ ուսումնասիրվող նյութի, չի փորձում գտնել և չի կարողում դասագրքի վերաբերյալ լրացուցիչ աղբյուրներ: Այդ նշաններն արտահայտվում են խնդիրների լուծման, տեքստերի ընկալման, և այն պահերին, երբ ուսուցիչը առաջարկում է գրականություն ընթերցանության համար:

3. Աշակերտն ակտիվ չէ և շեղվում է դասի այն պահին, երբ ընթանում է որոնում, պահանջվում է մտքի ծանրաբեռնում, դժվարությունների կանխում: Այդ նշանները կարող են նկատվել խնդիրների լուծման, ուսուցիչ բացատրությունների ընկալման դեպքում և այլն:

¹ Блонский П.П. Школьная успеваемость. Избр. Пед. Произв. М., 1961.

4. Աշակերտը հուզականորեն չի կենտրոնանում հաջողություններին և անհաջողություններին, չի կարող տալ գնահատական իր աշխատանքին, չի վերահսկում իրեն:

5. Աշակերտը չի կարողանում բացատրել իր կողմից կատարվող վարժության նպատակը, ասել, թե կանոնով է այն գրված, չի կատարում կանոնների նշում, բաց է թողնում գործողությունները, շփոթում է նրանց կարգը, չի կարող ստուգել ստացված արդյունքը և աշխատանքի ըթնացքը: Այդ նշաններն արտահայտվում են վարժությունների կատարման դեպքում, ինչպես նաև Գործողությունների կատարման:

6. Աշակերտը չի կարող արտաբերել հասկացությունների, բանաձևերի, ապացույցների սահմանումները, չի կարող, շարադրելով հասկացությունների համակարգը, հեռանալ պատրաստի տեքստից, չի հասկանում տեքստը, կառուցված հասկացությունների ուսումնասիրվող համակարգին: Այդ նշաններն արտահայտվում են սովորողներին համապատասխան հարցերի սահմանման դեպքում:

Ուսուցչի գործունեությունը չսովորելու կանխման դեպքում՝ պահանջում է, որպեսզի հետամնացության հայտնաբերման դեպքում օպերատիվ կերպով կիրառվել են նրա կանխման միջոցներ: Գրականությունում միջոցների ընտրությունը սովորաբար կապակցվում է միայն չսովորելու պատճառների հետ, ինչն, իհարկե, անբավարար է: Նման դրույթը տեսությունում և պրակտիկայում կապված է նրա հետ, որ <<չսովորելու>> հասկացությունում ընդգծված չեն նրա տարրերը, արտահայտված չեն հետամնացության նշանները: Միևնույն ժամանակ դա անհրաժեշտ է չսովորելու և հետամնացության կանխման միջոցների ճիշտ ընտրության համար՝ այդ երևույթների պատճառների ընկալման համար;

Չսովորող երեխաների հետ աշխատանքը կարող է իրականացվել ինչպես դասի մակարդակում, այնպես էլ դասից դուրս (լրացուցիչ պարապմունքներ): Չսովորող աշակերտների համար դասի ժամանակ առաջարկվում է կիրառել քարտեր՝ անհատական առաջադրանքներով, առաջարկվում է նրանց ավելի շատ ժամանակ տալ՝ պատարսխանի մտածելու համար, մեծ ուրշադրություն է դարձվում ժամանակավոր խմբերի հետ, միևնույն ժամանակ մեկ խմբից անցումը մյուսին՝ չի մերժվում: Լրացուցիչ պարապմունքներին կարելի է սովորողներին ապահովել իրավունքով՝ հարցնել ընկերներին, կազմել թելադրության տեքստեր, թելադրել նրանց, ստուգել մեկը մյուսի աշխատանքը ինքնուրույն, բացատրել առաջադրանքները նրան, ով այն չի հասկացել:

Գլուխ 2. Չսովորող աշակերտների հոգեբանական բնութագիրը

Բոլոր չսովորող աշակերտների համար բնորոշ է, նախ և առաջ, թույլ ինքնակազմակերպումը ուսուցման գործընթացում՝ ուսումնական աշխատանքի ձևավորված միջոցների և մեթոդների բացակայություն, ուսուցման նկատմամբ կայուն ոչ ճիշտ մոտեցման առկայություն:

Չսովորող աշակերտները չեն կարողանում սովորել: Նրանք չեն ցանկանում կամ չեն կարողանում իրականացնել յուրացվող թեմայի տրամաբանական մշակումը: Այդ դպրոցականները դասերի ժամանակ և տանը աշխատում են ոչ սխտեմատիկորեն, իսկ եթե հայտնվում են դասը պատրաստելու անհրաժեշտության առաջ, ապա կամ դա հապճեպ են անում, չվերլուծելով ուսումնական նյութը, կամ դիմում են բազմակի ընթերցման՝ անգիր անելու նպատակով, չընկալելով նյութի էությունը:՝ Այդ սովորողները չեն աշխատում յուրացվող դասերի համակարգայնացման նկատմամբ, չեն ապակցում նոր նյութի կապերը հին հետ: Այդ արդյունքում չսովորողների գիտելիքները ունեն անհամակարգային, ֆրագմենտար բնույթ:

Ուսուցման նկատմամբ նման մոտեցումը հանգեցնում է համակարգային ինտելեկտուալ թերբեռնման, ինչն իր հերթին հանգեցնում է այդ դպրոցականների մտավոր զարգացման տեմպերի զգալի նվազման, և ավելի է ուժեղացնում նրանց հետամնացությունը համադասարանցիներից:

Չսովորող աշակերտների ցածր ինքնակազմակերպումը արտահայտվում է նաև այնպիսի հոգեկան ֆունկցիաների տիրապետման ցածխր մակարդակով, ինրպօես հիշողությունը, ընկալումը, երևակայությունը, ինչպես նաև անկարողությունը՝ կազմակերպել իր ուշադրությունը, որպես կանոն, դասերի ժամանակ չսովորող աշակերտները անուշ'ադիր են: Ընկալելով ուսումնական նյութը, նրանք չեն ձգտում վերստեղծել այն՝ նկարների, կերպարների տեսքով:

Հետևությունները ցույց են տալիս, որ 5-6-րդ դասարաններում աշակերտները միքանի ամիս չեն այցելում հանրային դպրոց, նրանց դադարում է հուզել չսովորելը:

Չսովորող երեխայիմերժումը ուսուցիչների, ծնողների, հասակակիցների կողմից՝ հանգեցնում է կայուն սոցիալական ապաստարանացման: Արդեն դեռահասային տարիքում ձևավորվում են վարքի ասոցիալ ձևեր՝ գողություն, խուլիգանություն, ակոհոլիզմ: 12-14 տարեկանում փոքր իրավախախտումների պատճառով դեռահասները գրավում են ոստիկանների ուշադրությունը, նրանց ընդգրկում են ոստիկանության մանկական բաժնում:

5-րդ դասարանի դպրոցականների անձի առանձնահատկությունները, ինչպսիիք են ոչ դիսցիպլինայնությունը, անպատասխանությունը, թույլ կամքը, աշխատասիրության բացակայությունը, նկատվելով որպես չսովորելու պատճառներ, կազմում են նաև հետամնացության առաջացման պայմաններ: Այդ ամենը կապված են տարիքյաին առանձնահատկությունների հետ: Աշխատանքի ինքնուրույն չկատարելը, մերժումը պատասխանել: ուսուցչի հարցերին, մ դասի ժամանակ շեղումները կարող են արտահայտվել ոչ դիսցիպլինայնությամբ, գործի նկատմամբ անպատասխանատու մոտեցմամբ: Թույլ կամքը, աշխատասիրության բացակայությունը առաջացնում են հետամնացության այնպիսի տարրեր, ինչպես ձգտումը կանխել

դժվարությունները, պասիվությունը նրանց հետ հանդիպման դեպքում:

Դպրոցականների անձի այդ նույն առանձնահատկությունները կարող են դառնալ աշխատանքի անխուսափելի կատարման պատճառ, հիմնականում նրա, որ աշակերտը չի կիրառում վերահսկման իրենց հայտնի միջոցները: Դրան կարող է նպաստել նաև տվյալ տարիքին բնորոշ սեփական հնարավորությունների որևէակի թերագնահատում, ձեռնարկվող աշխատանքի դժվարությունները առողջ գնահատելու անկարողություն:

Տրամադրվելով աշխատանքի արագ և թեթև ավարտին, չկանտատեսելով դժվարությունները, աշակերտը համեմատաբար ավելի հեշտ է հրաժարվում ջանքերից, հենց որ դժվարությունների է հանդիպում:

Համբերությունն ու զսպվածությունը դեռ բավական չէ: Հայտնի անտարբերությունը, թեթևամտությունը հատուկ են դեռահասային տարիքին, և դա այս կամ այն կերպ անդրադառնում է ուսուցման աջողությանը, հատկապես այնպիսի ուսումնական առարկաներով, ինչպես մաթեմատիկան և լեզուները:

Հետամնացություն առաջացնող նախադրյալներից մեկը համարվում է դեռահասային տախիքին բնորոշ ձգտումների անկայունությունը, արտաուսումնական պարապմունքների նկատմամբ հակումը: Բազմազան և ուժեղ արտաուսումնական հետաքրքրությունների առկայությունը կապված է, ինչպես նշում են մասնագետները, դեռահասային տախիքի կարևորագույն առանձնահատկությունների հետ՝ չվատնված էներգիայի ավելցուկի, գործունեության շարժական տեսակների նկատմամբ ձգտման, ինքնուրույն նկատմամբ աճող ձգտման, մեծահասակների հոգատարությունից ազատման ձգտմամբ: Հաստատված է, որ ուժեղ ըտաուսումնական հետաքրքրությունների առկայությունը դժոհի նկատմամբ բացասական մոտեցման համադրությամբ՝ բնութագրում է չսովորող դպրոցականներին:

²Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] /Б.Г. Ананьев. - Л.: Лениздат, 2005. - С. 190.

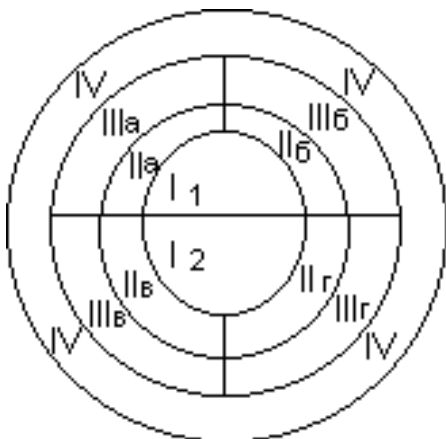
Էպիգոդային չսովորելու դեպքում հետամնացության պայմաններում բնորոշ է դպրոցի նկատմամբ անտարբերությունը: Աշակերտը ուսումնական պարապմունքներն ընկալում է որպես անխուսափելի անմեղություն, կատարում է ուսուցիչների պահանջները, մասնակցում է աշխատանքին և երբեմն անգամ ակտիվություն ցուցաբերում, բայց այս ամենը միայն նրա համար, որպեսզի չունենալ տհաճություններ, իր վրա ուշադրություն չգրավել: Նման աշակերտի մոտ ձևավորվել է բավական կայուն դիրք՝ դպրոցի և դասերի առումով՝ նա վստահ է, որ այդ ամենը ձանձրալի է, որ դա պետք է մեծերին, իսկ նրան՝ ոչ:

Ոչ միայն դպրոցի նկատմամբ բացասական մոտեցումը, այլ նաև ստիպողաբար ուսուցումը առաջացնում են միջին ճյուղի սովորողների հետամնացությունը: Մեծ չարիք է համարվում նաև ոսուցումը հանուն գնահատականի, . Երբ վրավ կամ բավարար գնահատականի ստացումը դառնում է հիմնական նպատակը, և աշխատանքի հիմնական մոտիվը, դա պարալիզացնում է աշակերտի գնահատման գործունեությունը, ծնում է անհավասարակշռություն ուսումնական գործունեության բովանդակության նկատմամբ: Ուսման հաջողություններն ու անհաջողությունները առաջացնում են հույզեր ոչ իրենք իրենցով, այլ միայն ցանկալի գնահատականը ստանալու հնարավորությամբ կամ անհնարինությամբ:

Գլուխ 3. Չսովորելու պատճառները և մոտիվացիոն գործընթացը

Դպրոցում չսովորելու հիմքում միշտ ընկած է՝ ոչ թե մեկ պատճառ, այլ մի քանի, և հաճախ նրանք գորում են համալիր: Նրանց միջև կարելի է նշանակել՝ դասավանդման մեթոդների անկատարությունը, մանկավարժի հետ դրական շփման բացակայությունը, վախը հրաժարվել մյուս աշակերտներից, բարձր օժտվածությունը ինչ-որ կոնկրետ սահմանում, մտավոր գործընթացների չձևակերպվածությունը և այլն:

Ուսումնասիրենք սովորողների ուսուցման սխեման, նշանակված դպրոցի մակարդակում ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման համար:



ՍԽԵՄԱ

I ներքին պլանի պայմաններ;

II III IV — արտաքին պլանի պայմաններ;

I1 – դպրոցականի օրգանիզմի առանձնահատկություններ;

II 2 – դպրոցականի անձի առանձնահատկություններ;

II a) – կենցաղային պայմաններ;

II Ծ) դպրոցի հիգիենիկ պայմաններ;

II Ե) ընտանիքում դաստիարակության առանձնահատկությունները;

II Դ) դպրոցում ուսուցման և դաստիարակության առանձնահատկությունները;

III a) — կենցաղային պայմանների թերությունների պատճառները;

III Ե) – հիգիենիկ պայմանների թերությունների պատճառները դպրոցում;

III Ե) - ընտանիքում դաստիարակության թերություններ ծնող պայմանները

III Դ) – ուսումնադաստիարակչական գործընթացի թերություններ ծնող պայմանները

Ներքին պլանի պատճառներին վերաբերում են երեխաների առողջության, նրանց զարգացման դեֆեկտները, գիտելիքների, կարողությունների և նորամուծությունների անբավարար ծավալը: Արտաքին պատճառներին վերաբերում են առաջին հերթին մանկավարժականները՝

ա/ դիդակտիկ և դաստիարակչական ազդեցությունների թերությունները,

բ/կազմակերպչական-մանկավարժական բնույթը:

գ/ ուսումնական պլանների, ծրագրերի, մեթոդական միջոցների թերությունները,ինչօպես նաև արտադասարանական ազդեցությունների թերությունները, ներառյալ ընտանիքը:

Շատ կարևոր է սխեմայում այն,որ ներկայացված են խմբերի միջև պատճառների կապերը, տարբերվում են առաջին և երկրորդկարգի երևույթները, որոնք համարվում են որպես պատճառ և հետևանք: Այսպես, օրինակ, ընտանիքի բացասական մոտեցումը կապված է աշակերտի չդիսցիպլինայնության հետ:

3 Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] /А.Л.

Венгер, А.Г. Цукерман. - М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС", 2004. - 534 с. 10

4 Немов Р.С. Психология. Учебник. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995

Ներքին և արտաքին պլանի պայմանները միատեսակ չեն՝ նրանք ներկայացված են երևույթների որոշակի խմբերով՝ օրգանիզմի առանձնահատկությունները և դպրոցականի անձի առանձնահատկությունները, որոնք իրենց հերթին կազմում են ներքին պլանի երևույթների երկու փոխկապված խմբեր,այսինքն ավելի անմիջականորեն աշակերտի առանձնահատկություններին ազդում են երևույթների հետևյալ խմբերը՝ ակյանքի կենցաղային և հիգիենիկ պայմանները, ուսումնադաստիարակչական գործընթացի առանձնահատկությունները դպրոցում, ընտանիքում դաստիարակության առանձնահատկությունները:

Այստեղ կարելի է նշել այնպիսի խմբեր՝ կենցաղային և հիգիենիկ պլանի թերություններ, պայմաններ,որոնք առջացնում են ուսումնա-դաստիարակչական պրոցեսի թերություններ դպրոցում, պայմաններ, որոնք առաջացնում են ընտանիքում

դաստիարակության թերություններ: Հաջորդող շրջանակը պետք է բացահայտի այդ պատճառները և այլն, ընթանալով դեպի կյանքի առավել ընդհանուր սոցիալական պայմաններ:

Այժմ առավել մանրամասն ուսումնասիրենք դպրոցականների չսովորելու երկու պատճառներ, քանի որ հոգեբանների մեծամասնությունը համարում են, որ հենց այդ պատճառներն են համարվում հիմնական և առավել տարածվածը:

Ֆիզիոլոգիական պատճառներ

Մանկական պաթոհոգեբանությունում և մանկան թերապիայում լավ ուսումնասիրված են դպրոցական չսովորելու պատճառները: Այն պատճառների թվին, որոնք հանգեցնում են երեխաների հաջողության խախտմանը զանգվածային դպրոցներում վերաբերում են՝ իրական մտավոր հետամնացությունը, անալիզատորների պարզիալ դեֆեկտները (լսողության, խոսքի, մոտորիկայի, դիսգրաֆիան և այլն); մանկավարժական բացիթողությունը, մտավոր աշակատունակության խախտումները և այլն⁴:

Կայուն դպրոցական չսովորելը սովորաբար արտահայտվում է տարբեր գործոնների համադրությամբ, օրինակ, խոսքի զարգացման անբավարարության, թույլ աշակատունակությամբ և միևնույն երեխայի մոտ թույլ մոտորիկայով: Այդ բոլոր խախտումները համարվում են գլխուղեղի օրգանական անլիարժեքության, նվազագույն ուղեղային դիսֆունկցիայի, տարբեր աստիճանի արտահայտվածության հետևանք:

Նրանք առաջանում են ուղեղի արյան շրջանառությամբ երեաների մոտ՝ գլխուղեղային 1

տրավմաների, ծանր և տևական ըթնացող սոմատիկ հիվանդությունների, ուղեղային հետևանքներով ինֆեկցիաների արդյունքում (մենինգիտ, էնցեֆալիտ, ռևմատիզմ): Նման տիպի խանգարումների հիմնական արտահայտումներ համարվում են գլխացավերը, շճարժողական դանդաղումը, հոգնածությունը, ուշադրության անբավարար կենտրոնացումը, տևական մտավոր ծանրաբեռնման նկատմամբ անկարողությունը, նյութի յուրացման տեմպի դանդաղումը, մեկ առաջադրանքից մյուսին թույլ անցումը, հիշողության դժվարությունները:

Տարրական դասարաններում հետազոտությունները ցույց են տվել, թե ինչպես են արտահայտվում օրգանական վնասման տիպիկ հետևանքները դասի ընթացքում չսովորող երեխաների վարքում: Շարժողական դանդաղ երեխաները մշտապես գտնվում են չկարգավորված ակտիվության վիճակում՝ պտտվում են, մշտապես խանգարում են հարևաններին: Նման երեխաները բղավում են ուսուցչի պատասխանին, այն դեպքում, երբ վերջինս մեկ ուրիշ երեխայի է հարցնում, բարձր ձայնով փորձում են հուշել այն, ինչն անձամբ չգիտեն, խոսում են ընկերների հետ:

Դանդաղաշարժությունը, ընդգրկման դժվարությունները հանգեցնում են նրան, որ նման դպրոցականը ոչ միանգամից է սկսում աշխատել դասի ժամանակ, պորտֆելը բացում է միայն մի քանի անգամ հիշեցնելուց հետո, բայց դասագրքի փոխարեն հանում է կոնֆետ, կիսվում է հարևանի հետ, այդ ընթացքում բաց թողնելով մանկավարժի բացատրությունները: Արդյունքների նման անկայունությունը ուսուցչին մշտապես հանգեցնում է խաբուսիկ տպավորության, թե երեխան գիտի նյութը, բայց, գալով գրատախտակի մոտ, նման դպրոցականը ամենինչ մոռանում է և կանգնում շփոթված ետսքով:

Այսպիսով, գլխուղեղի թեթև վնասվածքով սովորողները չեն լրացնում ուսումնական գիտելիքների պաշարը, չեն յուրացնում նոր նյութը, չեն մարզում սեփական հշողությունը, չեն կարող տևական ժամանակ նպատակաուղղված զբաղվել միևնույն գործով:

Արդյունքում, նման երեխաների մոտ ծրագրային նյութը յուրացվում է ոչ ամբողջական ծավալով, էկանորեն խախտվում է ուսումնական նորամուծությունների տորինման գործընթացը, արագ աճում է կայուն դպրոցական հետամնացությունը:

Նման երեխաների մոտ ուսուցման սկզբնական փուլում նկատվում են տրամադրության տատանումներ չարաձճիությունից, անկայունությունից, անկարգապահ ակտիվությունից: Միաժամանակ այդ հակադիր ուղղված գործընթացների համադրությունը կլինիկայում նշանակվում է որպես ցերեբրալ ասթենիա կամ <<դյուրագրգիռ թուլություն>>:

Դպրոցական պարապմունքների ժամանակ նման երեխաները շատ ավելի արագ են անցնում շարժական հիպերակտիվությունից, բարձր ծիծաղից, վիրավորական ճիչերին, և այլն:

Բարձր շարժական ակտիվությամբ երեխան, դպրոցում ինքավերահսկման թուլացմամբ՝ մշտապես հրում է, վազում է, կոնֆլիկտի մեջ մտնում այլ երեխաների հետ, քաշում աղջիկների մազերը, իմպուլսիվորեն բղավում է: Ի տարբերություն առողջ երեխաների ոչ ճիշտ վարքի կարճատև էպիզոդների, գլխուղեղի օրգանական վնասված վերանոշյալ առանձնահատկությունները համադրվում, արտահայտվում են վառ, ծավալայնորեն: Ընտանեկան դաստիարակության թերություններ

Ոչպակաս կարևոր նշանակություն ունի նաև ընտանիքի ազդեցությունը: Չսովորելու պատճառներին նվիրված գրականությունում ընտանիքի ազդեցությունը ուսումնասիրված է բավական խորապես: ՆԿատվում են չսովորելու առավել հաճախակի պատճառներ, ինչպես նաև հարաբերությունների կոպտությունը, ակոհոլիզմը, ծնողների հակահասարակական վարքը: Բացահայտված են նաև այնպիսի պատճառներ, ինչպես ծնողների անտարբերությունը երեխաների նկատմամբ և նրանց կրթության սխալներին: Պարզված է, որ հետամնաց երեխաների համար կարևոր է ծնողների ուշադրությունը, քնքշանքը: Դպրոցում սովորողների նկատմամբ հետևողականությունը, նրանց, ծնողների և ուսուցիչների հետ զրույցները հանգեցրել են նրան, որ ընտանեկան դաստիարակության թերությունների միջև, բացասաբար ազդելով դպրոցականների ուսուցման հաջողությանը, երեխաների ուսուցման ոչճիշտ խթանումը՝ ոչ պակաս կարևոր պահ է: Ծնողները մեծամասամբ հետաքրքրվում են երեխաների ուսուցմամբ և նրանց հաջողություններով, բայց հետևում են նրանց գնահատականներին: Կրթության էությունը և դպրոցական գիտելիքների և կարողությունների արժեքը որպես մարդ երեխայի անձի հաստատումում, որպես հանրության ակտիվ անդամի, ինչոր կերպ մղվում է հետին լան, երեխաներին չեն հարցնում, թե ինչն էր հետաքրքիր դպրոցում, ինչ նոր բան նրանք իմացան, ինչ հաջողությունների հասան, չեն հարցնում՝ բավարար են արդյոք իրենց աշխատանքով և բավարարված են արդյոք նրանցով ուսուցիչները:

Նվազ գնահատական են ստեղծում այն ծնողները, որոնք, հոգեպես ցանկանով, որպեսզի իրենց երեխաները լինեն ամենալավը, ամենաուսուցողական, և, տեսնելով երեխաների առանձին անհաջողությունները, վիրավորում են նրանց:

Երեխայի թափափվածությունը, անկարողությունը կենտրոնական ուսումնական գործընթացին՝ կարող են արտահայտվել կամայական ռեգուլյացիայի

չձևակերպվածությամբ: Երեխան, հատկապես կրտսեր դպրոցական հասակում, իրեն նույնականացնելով մեծահասակների հետ, յուրացնում է նրանց վարքը, և իրեն նույն կերպ

պահում: Ընտանիքում փոխհարաբերությունները, որտեղ ծնողները միմյանց վերաբերվում են ընկալմամբ և հոգատարությամբ, հաշվի են առնում փոխադարձ հետաքրքրությունները, հաճախ համարվում են երեխայի հաջող ուսուցման կարևոր երաշխիքներից մեկը:

5 Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К. Бабанский – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

Ժամանակակից դիդակտիկան չսովորելու կանխման որպես հիմնական ուղիներ առաջարկում է հետևյալը.

1. Մանկավարժական պրոֆիլակտիկան՝ օպտիմալ մանկավարժական համակարգերի որոնումները, այդ թվում ակտիվ մեթոդների և ուսուցման ձևերի կիրառումը, նոր մանկավարժական տեխնոլոգիաները, պրոբլեմային և ծրագրավորված ուսուցումը, մանկավարժական գործունեության ինֆորմացումը;

2. Մանկավարժական դիագնոստիկա՝ ուսուցման արդյունքների համակարգային ստուգում և գնահատում: Դրա համար կիրառվում են ուսուցչի զրույցներ աշակերտների, ծնողների հետ, բվարդ երեխայի նկատմամբ հետևում՝ ուսուցչի օրագրում տվյալների գրառմամբ, թեստերի անցկացում, արդյունքների վերլուծություն, դրանց ընդհանրացում աղյուսակների տեսքով՝ ըստ թույլատրված սխալների:

3. Մանկավարժական թերապի՝ ուսման ժամանակ հետամնացության կանխման միջոցներ: Հայրենական դպրոցում դա լրացուցիչ պարապմունքներն են: Վերջինների առավելությունները կայանում են նրանում, որ պարապմունքներն անցկացվում են ըստ լուրջ դիագնոստիկայի արդյունքների, ուսուցման խմբային և անհատական միջոցների ընտրությամբ: Նրանց վարում են հատուկ ուսուցիչներ, պարապմունքներին այցելելը պարտադիր է:

4. Դաստիարակչական ազդեցություն: Քանի որ ուսման անհաջողությունները առավել հաճախ կապված են վատ դաստիարակության հետ, ապա չսովորող աշակերտների հետ վարվի անհատական պլանավորվող դաստիարակչական աշխատանք, որը ներառում է աև դպրոցականի ընտանիքի հետ աշխատանքը:

Մանկավարժությունում կուտակված է չսովորելը կանխելու զգալի փորձ: Բազմազան գործնական միջոցների վերլուծությունը թույլ է տվել արտահայտել որոշ սկզբունքային դրույթներ: Իրականացվում է չսովորելու պաշտոնառների չեզոքացում:

Ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կատարելագործման ուղիների ուղիների մշակման դեպքում, որպես կանոն, նկատի են ունենում հատուկ բարենպաստ պայմանների ստեղծումը չսովորող աշակերտների համար”: Մշակվում են նաև առանձին

միջոցներ, տարածվելով բոլոր սովորողների նկատմամբ, նրանք ծառայում են դպրոցում սովորողների ուսուցման և դաստիարակության պայմանների ընդհանուր լավացման համար: Այստեղ վերագրում են ստուգման լավացման նկատմամբ առաջարկությունները, այն մասին հրահանգները, թե ինչպես ակտիվացնել սովորողների գիտակցական գործունեությունը և նրանց ինքնուրույնությունը, ուժեղացնել նրա ստեղծագործական տարրերը, խթանել հետաքրքրությունների զարգացումը: Պտղաբեր են համարվում հարաբերությունների վերադաստիարակման ուղիները, առաջարկվածորոշ մանկավարժական և հոգեբանական աշխատանքներում:

Ուշադրությունը կենտրոնացած է նաև չսովորող աշակերտների համար հարցման հատուկ պայմաններին: Առաջարկվում է նրանց տալ ավելի մեծ ժամանակ՝ գրատախտակի մոտ պատասխանի մտածելու համար, օգնել շարադրել դասի բովանդակությունը, կիրառելով պլան, սխեմաներ: Թույլ սովորող աշակերտների հարցումը առաջարկվում է համադրել այլ սովորողների հետ ինքնուրույն աշխատանքի հետ, որպեսզի պատասխանող աշակերտի հետ հնարավոր լինի անցկացնել անհատական զրույց, պարզել նրա դժվարությունները, օգնել հարցերով: Նկատվում է, որ դասի ժամանակ ինքնուրույն աշխատանքի ըթնացքում թույլ սովորող երեխաների առաջադրանքները օգտակար է բաժանել փուլերի, չափաբաժինների, առավել մանրամասն, քան մյուս աշակերտների մոտ, հրահանգել նրանց:

Անհրաժեշտ է նաև սովորողների տնային աշխատանքի տարբերակումը: Այդ հարցը որոշակիորոն քիչ է մշակված, չկան հետաքրքիր երևակայություններ, որոնք ցանկալի կլինեն նշել՝ պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծման արդյունավետության և տնային առաջադրանքների անհատականացման մասին:

6 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.

Դպրոցի պրակտիկայում լայն կիրառում են տարբեր տիպի լրացուցիչ պարապմունքեր հետամնացների հետ: Այդ միջոցի տարածվածությունը, թեպետ և այն արդարացիորեն քննադատում են ոչ ռացիոնալության համար, մերկարծիքով բացատրվում է նրանով, որ այն մեծացնում է ժամանակի քանակը նյութի ուսուցման համար: Այդ միջոցը համարվում է հիմնական այն ուսուցիչների մոտ, ովքեր չեն կարողնում տարբերակել սովորողների աշխատանքը դասի ժամանակ, անհատականացնել տնային առաջադրանքները:

Շատ կարևոր է ինքնաժամանակյա արտահայտել չսովորելու պատճառները և կանխել դրանք: Եթե տարրական դասարաններում երեխայի մոտ չեն մշակվել նորամուծություններ և սովորելու ցանկություն, ապա տարեց տարի դժվարությունները

կաճեն: Այդ ժամանակ ծնողները ուշադրությունը կենտրոնացնում են երեխայի վիճակին և սկսում հապճեպորեն վերցնել ռեպետիտորներ:

Չսովորելու կանխման ուսուցչի գործունեությունը պահանջում է, որպեսզի հետամնացության հայտնաբերման դեպքում օպերատիվորեն ընդունվեն միջոցներ՝ դրա վերացման համար: Գրականությունում միջոցների ընտրությունը սովորաբար կապակցվում է միայն չսովորելու պատճառների հետ, ինչն, իհարկե, անբավարար է: Մինևույն ժամանակ դա անհրաժեշտ է չսովորելու կանխման միջոցների ճիշտ ընտրության համար, այդ երևույթների պատճառների ընկալման համար: Ինչպես նշեցինք մոտիվացման առումով մեծ նշանակություն ունի գնահատականը: Ոչ բոլոր երեխաներն են հասկանում գնահատման օբյեկտիվ դերը: Գնահատականի և գիտելիքների միջև անմիջական կապը ընկալվում է միայն քերի կողմից: Մեծամասամբ երեխաներն ասում են, որ գնահատականը ուրախացնում կամ տխրեցնում է սովորողներին և նրանց ծնողներին: Ոչ բոլոր երեխաներն են հասկանում գնահատականի իմաստը:

Գնահատականը արտահայտում է սովորողների գիտելիքների գնահատականը և հասարակական կարծիքը նրա մասին, այդ պատճառով երեխաները ձգտում են նրան՝ ոչ հանուն գիտելիքների, այլ հանուն փառքի պահպանման և բարձրացման: Ուսման նկատմամբ կրտսեր դպրոցականների մոտեցումը սահմանվում է ոմոտիվների այլխմբում, որոնք ուղիղ շարադրված են ուսումնական գործունեությունում և կապված են ուսուցման բովանդակության և գործընթացի հետ: Դա գիտակցական հետաքրքրություններն են, ձգտումը կանխել դժվարությունները գիտակցության գործընթացում, արտահայտել ինտելեկտուալ ակտիվություն: Այդ պխմբի մոտիվների զարգացումը կախված է գիտակցական պահանջի մակարդակից, որով երեխան գալիս է դպրոց մի կողմից, և ուսումնական գործընթացի բովանդակության մակարդակից և կազմակերպումից՝ մյուս կողմից:

Որպես մոտիվ կարող է ներկայանալ նաև ձգտումը՝ տիրապետել գործունեության գործընթացին:

Լ.Ի.Բոժովիչը, վերլուծելով ուսման նկատմամբ հետաքրքրության նվազումը, նշում է, որ երեխաներն ըստ իրենց հնարավորություններով պատրաստված են առավել բարդ նյութի յուրացմանը և առավել բարձր մակարդակում:

Շատ կարևոր է նաև ինքնաժամանակյա արտահայտել չսովորելու պատճառները և կանխել դրանք: Անվերջ <<մշակումները>> ծնողների կողմից՝ վատացնում են առանց այն էլ վատ միկրոկլիման ընտանիքում:

Եզրակացություն

Այսպիսով, դժվարությունների պատճառների վերլուծության դեպքում չի ուսուցնասիրվում ուսուցման մեթոդիկաների և ծրագրերի համապատասխանությունը երեխաների զարգացման ֆունկցիոնալ, տարիքային և անհատական առանձնահատկություններով: Երեխայի զարգացման ֆունկցիոնալ և տարիքային առանձնահատկությունների մեթոդիկայի և պահանջների անհամապատասխանությունը կարող է արտահայտել ոչ պակաս լուրջ դժվարություններ, քան շեղումները առողջության վիճակում կամ զարգացման ուշացումը:

Վերջին տարիների հետազոտությունները վստահաբար վկայում են, որ ուսուցման ռեժիմների և մեթոդների անհամապատասխանությունը երեխաների ֆունկցիոնալ հնարավորություններին՝ հանգեցնում են դպրոցականների առողջության վիճակի վատացմանը, սովորողների թվի մեծացմանը, որոնք կրում են դժվարություններն ուսուցման դեպքում:

Դա միայն հնարավոր հոգեֆիզիոլոգիական մեխանիզմների հիմնական պատճառներն են՝ դպրոցականների մոտ ուսուցման նկատմամբ:

Հասկանալի է, որ տարիքային զարգացման և գործունեության կազմակերպման մեխանիզմների կատարելագործման առումով կփոխվի դպրոցական խնդիրների բնույթը, նվազ նշանակալի կլինեն դպրոցական դժվարությունների ֆիզիոլոգիական և հոգեֆիզիոլոգիական բաղադրիչները, բայց կդառնան առավել նշանակալի հոգեբանական և սոցիալական:

Վերջում կցանականի նշել, որ դաստիարակության արվեստը կայանում է <<հակացվող>> մոտիվների և <<իրապես գործող>> մոտիվների ճիշտ համադրության ստեղծման պայմաններում, և միևնույն ժամանակ կարողությանը փոխանցել առավել բարձր նշանակություն, որպեսզի այդ կերպ ապահովել անցումը ներքին մոտիվների առավել բարձր տեսակին, կառավարելով անձի կյանքը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Блонский П.П. Школьная успеваемость. Избр. Пед. Произв. М., 1961.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.
3. Немов Р.С. Психология. Учебник. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995
4. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] /Б.Г. Ананьев. - Л.: Лениздат, 2005. - С. 190.
5. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] /А.Л. Венгер, А.Г. Цукерман. - М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС", 2004. - 534 с.
6. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К. Бабанский – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.