

A 19.00.05
2-42

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ԳԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ԳԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԻՆՊԱ ԿԱՐԵՆԻ

**ԿՐՏՍԵՐԻՑ ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑ ԱՆՑՄԱՆ ՇՐՋԱՆԻ ՀՈԳԵՔԱՆԱԿԱՆ
ՈՒԴԵԿՑՈՒԹՅԱՆ ԳԱՄԱԼԻՐ ՄՈԴԵԼԻ ՄՇԱԿՄԱՆ ԳԻՄՆԱԽՆԵՂԻՐՆԵՐԸ**

ԺԹ 00.05 «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն»
մասնագիտությամբ հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի
գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության

Մ Ե Ղ Մ Ա Գ Ի Ր

Երևան – 2008

Ատենախոսության թեման հաստատվել է Երևանի Պետական համալսարանում

ԳԻՏԱԿԱՆ ՂԵԿԱԿԱՐ՝

հոգեբանական գիտությունների
դոկտոր՝ Գ.Ս. Ավանեսյան

ՊԱՇՏՈՆԱԿԱՆ ԸՆԴԴԻՄԱՆՈՍՆԵՐ՝

հոգեբանական գիտությունների
դոկտոր՝ Ս. Զ. Արզումանյան

հոգեբանական գիտությունների
թեկնածու՝ Ս. Ս. Խուդոյան

ԱՌԱՋԱՏԱՐ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅՈՒՆ՝

Ոուս - հայկական (սլավոնական)
պետական համալսարան

Ատենախոսության պաշտպանությունը կայանալու է 2008թ. հուլիսի 1-ին,
ժամը 14⁰⁰-ին Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարանին առընթեր գիտական աստիճաններ շնորհող ԲՈՂ-ի 060
մասնագիտական խորհրդի նիստում:

Հասցեն՝ 375010 Երևան, Տիգրան Մեծի 17:

Ատենախոսությանը կարելի է ծանոթանալ Խ. Աբովյանի անվան հայկական
պետական մանկավարժական համալսարանի գրադարանում:

Սեղմագիրն առաքված է 2008թ. հունիսի 1 - ին:

Մասնագիտական խորհրդի գիտական քարտուղար,

հոգեբանական գիտությունների թեկնածու

 Վ.Ճ. Սարգսյան

Ա Շ Խ Ա Տ Ա Ն Ք Ի Ը Ն Դ Գ Ա Ն ՈՒ Ր Բ Ն ՈՒ Թ Ա Գ Ի Ր Ը

Թեմայի արդիականությունը: Մեր երկրում իրագործվող քարեփոխումները՝ ընդգրկվելը Եվրոպական կրթական տարածություն և դրա հետ կապված «Բոլոնիայի գործընթացի» պայմանների իրագործումը, պահանջում են Հայաստանում միջնակարգ դպրոցական կրթության հինարար վերակառուցում: Այն ենթադրում է անցումը դեպի 12-ամյա ուսուցանումը, տարրական, միջին և ավագ դպրոցների կրթական ծրագրերի վերանայումը և վերակողմնորոշումը դեպի սովորողների անձը, անհատականացված ուսուցման նոր մոտեցումների կիրառում: Բացի դրանից, յուրաքանչյուր մակարդակում զգալի կերպով ավելացել է հումանիտար և բնագիտական առարկաների քանակը, որոնք կադրոլ են պահանջել աշակերտներից առավել հոգեկան լարվածություն:

Չարգացման հոգեբանության դիրքերից դպրոց ընդունվելը և դրա հետ կապված զանազան գործընթացները լայնորեն ուսումնասիրված են, որի արդյունքում դպրոցական հոգեբանության մեջ գոյություն ունեն աջակցության տարբեր մոտեցումներ և մոդելներ, որոնք միտված են այս տարիքում երեխաների զարգացման և հարմարման խնդիրները հոգալուն (Ի. Դուբրովինա, Օ. Մատվեևա, Ս. Ֆեոկտիստովա):

Սակայն այսօր, չենք կարող նույն իրավիճակը փաստել միջին դպրոց փոխադրման խնդիրների լուծման վերաբերյալ, որը դպրոցական հոգեբանության մեջ թերևս առավել քիչ ուսումնասիրված հիմնախնդիրներից մեկն է, թե՛ տարիքային զարգացման և թե՛ դպրոցական հոգեբանության տեսանկյուններից: Ինչպես հայտնի է, տարրական դպրոցն ավարտելիս, սովորողները հաջորդ ուսումնական տարում ենթարկվում են մի շարք անբարենպաստ հանգամանքների ազդեցության, ինչպիսիք են ուսումնական առարկաների և ուսուցիչների քանակի կտրուկ ավելացումը, կարիքներտալին ուսուցման համակարգին անցումը և այլն: Այդ գործընթացի հետ կապված ուսուցման և շփման նոր ոճերի կիրառումը աշակերտների առջև դնում են բարդ և հաճախ անհաղթահարելի խնդիրներ, նրանցից շատերի համար անհնարին դարձնելով հետագա տարիների բարեհաջող ուսումնառությունը:

Դպրոցական հոգեբանության այդ դաշտի գիտականորեն հիմնավորված և լիարժեք հետազատությունների գոյություն ունեցող բացը լրացնելու նպատակով, մեր ուսումնասիրությունը ուղղել ենք տարրականից միջին դպրոց փոխադրման հետ կապված աշակերտների հոգեբանական խնդիրների բացահայտմանը և դրանք պայմանավորող գործոնների հետազոտմանը:

Հետազոտության գիտական վարկածը բաղկացած է երկու փոխկապակցված մասերից և ենթադրում է, որ՝

1. *Դպրոցական ուսումնառության ընթացքում միջին դպրոց փոխադրման շրջանը հանդիսանում է երեխաների զարգացման մեջ արտածին ճգնաժամ, որը անբարենպաստ ազդեցություն է գործում նրանց հոգեբանական հարմարման և ուսումնառության որակի վրա,*
2. *միջին դպրոց փոխադրվելիս աշակերտների բարեհաջող հարմարումը և ճգնաժամային երևույթների հաղթահարումը հնարավոր է ապահովել սովորողների և ուսուցիչների հոգեբանական ուղեկցության կամիխարզելիչ-զարգացնող մոդելի կիրառման միջոցով՝ ուղղված աշակերտների շփման ու ինքնարտահայտման հստությունների զարգացմանը և ուսուցիչների միջև համագործակցության խթանմանը:*

Աշխատանքի նպատակն է մշակել տարրականից միջին դպրոց փոխադրման շրջանում սովորողների և ուսուցիչների հոգեբանական ուղեկցության համալիր մոդելը՝ այդ փուլում աշակերտների հարմարումը և անձնային աճը խթանելու համար:

Առաջադրված վարկածը ստուգելու և հետազոտական նպատակը իրագործելու համար մեր աշխատանքում լուծել ենք հետևյալ խնդիրները.

1. Ուսումնասիրել հանրակրթական համակարգում գոյություն ունեցող արդի հոգեբանական խնդիրները և դրանց պատճառները ուսումնառության տարբեր մակարդակներում, շտկման և կանխարգելման հնարավորությունների հստակեցման համար:

2. Բացահայտել կրտսեր և միջին դպրոցականների հոգեկան և անձնային զարգացման առանձնահատկությունները, տարիքային բնորոշ դրսևորումները՝ զարգացման պարբերացումների և ճգնաժամային երևույթների վերաբերյալ հետազոտությունների վերլուծության միջոցով:

3. Մշակել միջին դպրոց փոխադրման հոգեբանական աջակցության մոդելի հիմնական սկզբունքները և գործելակարգը սովորողների առաջադիմությունը և անձնային աճը խթանող գործոնների կանխարգելման համար:

4. Փորձարկել միջին դպրոց փոխադրման շրջանում հոգեբանական աջակցության մշակած մոդելը և հիմնավորել դրա արդյունավետությունը հոգեբանա-մանկավարժական ձևավորող գիտափորձի միջոցով:

Հիմնախնդրի տեսա-մեթոդաբանական հիմքերը: Աշխատանքի տեսական հիմքերը կազմում են Վիգոտսկու զարգացման մեթոդա գոտու մասին դրույթները, հոգեկանի զարգացման և դրա սոցիալական բնույթի մասին Լ.Բո-ժովիչի, Ս. Ռուբինշտեյնի, Ա. Լեոնտևի հայեցակարգերը: Անձի զարգացման ճգնաժամային շրջանների և դրանց պարբերացումների վերաբերյալ է. Էրիքսոնի, Գ. Կոլբերգի տեսությունները, Ա. Ջախարովայի և Ա. Լիպկինայի դպրոցականի դրոյապատճառային համակարգի զարգացման վերաբերյալ դրույթները և սուբյեկտիվ իրականության զարգացման մասին օճոգեցնեզում Վ. Իսակի և Ե. Սլոբոդչիկովի մոտեցումները: Փորձարարական հետազոտությունը կառուցելիս՝ հիմք ենք ընդունել Ն. Բիտյանովայի, Ի. Դուրրովիցայի, Ռ. Օվչարովայի դպրոցում հոգեբանական ուղեկցության հարացույցը (парадигма психологического сопровождения), օգտագործել ենք արդի ուսուցման տեսությունների մեջ ընդունված հումանիստական հոգեբանամանկավարժական հարացույցը և ուսուցման անձնամետ մեթոդների ներմուծման հետ կապված հոգեբանական աջակցության կազմակերպմանը ուղղված աշխատանքները (Ե. Կոզիրևա, Մ. Ստեպանովա, Վ. Պախալյան): Վիրառել ենք դպրոցական ապահարմարության վերաբերյալ Օ. Բելոբրիկինայի և Վ. Կազանի մոտեցումները:

Հետազոտության օբյեկտը: Տարրականից միջին դպրոց փոխադրման շրջանում հոգեբանական և մանկավարժական գործոնների համալիրը, որն ազդում է աշակերտների հոգեբանական հարմարման և ուսումնառության արդյունավետության վրա:

Հետազոտության առարկան: Միջին դպրոց փոխադրման շրջանում հոգեբանական ուղեկցության համակարգի կառուցման առանձնահատկությունները:

Հետազոտության մեթոդները և մասնակիցները: Հետազոտության իրականացման հանար կատարել ենք տեսական վերլուծություն, ներառված դիտում, ազատ գրույց, թեստավորում, խմբային սոցիալ-հոգեբանական թրեմինգ և հոգեբանականավարժական գիտափորձ, որը կազմված է երեք հիմնական մասերից. հավաստող, ձևավորող և վերստուգիչ: Փորձարարական հետազոտության մեթոդիկաներից կիրառել ենք Ֆիլիպսի «Դպրոցական տազանապայնության թեստը», Ն.Բիտյանովայի «Դպրոցական աղապտացիայի և մոտիվացիայի թեստ-հարցարանը», Գ. Ռեզապկինայի «Ուսուցչի հոգեբանական դիմանկար. ինքնախտորոշման փորձ» թեստ-հարցարանը, Ֆոկուս-խումբերի մեթոդը:

Ուսումնասիրությունը ընթացել է 2005-2007 թթ., որում տեղ գտած հոգեբանամանկավարժական գիտափորձը տևել է 9 ամիս և որին մասնակցել է 254 աշակերտ և 145 ուսուցիչ:

Ատենախոսության գիտական նորույթը.

- հիմնավորվել և ապացուցվել է տարրականից միջին դպրոց փոխադրման շրջանում աշակերտների ճանաչողական, վարքային և անձնային ոլորտներում ի հայտ եկող անցանկալի դրսևորումների արտածին բնույթը, բացահայտված է սոցիալ-հոգեբանական գործոնների դերը դրանց ձևավորման գործում,

- մշակվել և փորձարկվել է միջին դպրոց փոխադրման շրջանում հոգեբանական համալիր ուղեկցության մոդելը, որն ապահովում է աշակերտների արդյունավետ ուսումնառությունն ու հոգեբանական հարմարվածությունը ուսումնական նոր իրադրություններում,

- նոր և յուրովի մոտեցում է ցուցաբերվել միջին դպրոցում աշակերտների ուսումնական-ճանաչողական և հուզական-վարքային խնդիրների կանխարգելմանը՝ սովորողների հաղորդակցման հմտությունների ու ուսուցիչների համագործակցելու կարողությունների խթանման միջոցով:

Ատենախոսության տեսական նշանակությունը.

- հետազոտությունն ընդլայնում ու լրացնում է դպրոցական հոգեբանական ծառայության կազմակերպման տեսական-մեթոդաբանական հիմքերի վերաբերյալ արդի գիտական մոտեցումները, հիմնավորում է սոցիալական կոմպետենտության զարգացման անհրաժեշտությունը ուսուցիչների և սովորողների շրջանում:

- հիմնավորում է տարրական դպրոցում սովորողների հարմարողական ներուժի ձևավորման անհրաժեշտությունը, անձնային աճի և հաղորդակցման հմտությունների զարգացման դերը միջին դպրոցում արդյունավետ ուսումնառության գործում և առաջարկում է դրա իրագործման եղանակները,

- բացահայտում է միջին դպրոցում ճգնաժամային դրսևորումների ձևավորման գործում մանկավարժական դիրքորոշումների դերը, ձևակերպում է վերջիններիս նպաստավոր ձևավորման համար հոգեբանական միջամտության արդյունավետ ռազմավարությունները,

Գործնական նշանակությունը

- աշխատանքը համալրում է դպրոցական հոգեբանական աջակցության կազմակերպման գիտական փորձը ձևի և բովանդակության հարցերում, տրամադրում է փորձարկված և

հիմնավորված, այժմեական հանրակրթական դպրոցներում և այլ միջնակարգ կրթական հաստատություններում ճկուն և լայնորեն կիրառելի մոդել

- հետազոտության արդյունքները թույլ են տալիս մանկավարժներին և դպրոցական հոգեբաններին կանխատեսել և կանխարգելել կրթական աստիճանների միջև, փոխադրման շրջանում հնարավոր խնդիրները, մշակել դրանց հաղթահարման յուրովի և ճկուն կանխարգելիչ-զարգացնող հոգեբանա-մանկավարժական աջակցության մոդել
- հետազոտության արդյունքներից ստացված գործնական խորհրդատվականները կարող են կիրառվել ուսուցիչների ու դպրոցների ղեկավարության հոգեբանական լուսավորության և մասնագիտական վերապատրաստման համար, ինչպես նաև համալրել «Մանկավարժական հոգեբանություն», «Դպրոցական հոգեբանություն» դասընթացները բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում,

Պաշտպանության առաջադրվող դրույթները.

1. Ազգային դպրոցում ուսումնառության կառուցվածքի ու բովանդակության ընթացիկ բարեփոխումները, կրթական աստիճանների միջև եղած կազմակերպչական և բովանդակային տարբերությունները նպաստում են աշակերտների մոտ դպրոցական ապահարմարման երևույթի ձևավորմանը, որն ունի ճգնաժամային դրսևորվումներ և բացասաբար է անդրադառնում աշակերտների անձնային, հուզական, վարքային և դրդապատճառային ոլորտների վրա:
2. Միջին դպրոց փոխադրման շրջանը իր էությամբ արտածին ճգնաժամ է, որը թելադրված է աշակերտների սոցիալական զարգացման իրադրության փոփոխությամբ և չի ավարտվում տարիքային նորագոյացության ձևավորմամբ:
3. Տարրական և միջին դպրոցների միջև անցման շրջաններում երեխաների վրա ազդող բազմազան գործոնների շարքում ապահարմարման երևույթների ճգնաժամային դրսևորումները հիմնականում պայմանավորված են տարբեր օղակներում դասավանդող մանկավարժների մասնագիտական դիրքորոշումների տարբերություններով և ուսուցիչների անձնային առանձնահատկություններով:
4. Միջին դպրոցի առաջին ուսումնական տարում երեխաների մոտ դեռևս ձևավորված չէ լիարժեք հարմարողական ներուժ, որի հետևանքով առաջ են գալիս դպրոցական ապահարմարման բնորոշ երևույթներ՝ խաթարելով երեխաների բարենպաստ անձնային զարգացումը և արդյունավետ ուսումնառությունը այդ տարիքում:
5. Անցումային փուլերում հոգեբանական ուղեկցության զարգացնող-կանխարգելիչ մոդելը՝ ուղղված լինելով աշակերտների հոգեբանական պատրաստվածության ձևավորմանը, մանկավարժների նպաստավոր դիրքորոշումների և համագործակցելու մոտիվացիայի խթանմանը, ապահովում է ուսումնական մակարդակների միջև սահուն անցումներ:

Տեսական և կիրառական դրույթների հիմնավորվածությունն ու հավաստիությունը:

Աշխատանքի արդյունքում ստացված տեսական դրույթները մշակվել և հիմնավորվել են բազմաթիվ գրականության վերլուծության և գիտափորձերում ստացված արդյունքներից բխող եզրակացություններից: Հետազոտության մեթոդները ընտրվել են փորձարարական գիտությունների սկզբունքների համաձայն, իսկ քանակական մեթոդների կիրառումից ստացված տվյալները մշակվել են ժամանակակից հոգեբանության և այլ հասարակական գիտությունների մեջ լայնորեն օգտագործվող վիճակագրական-մաթեմատիկական մշակման ապարատի միջոցով:

Գիտափորձի մեջ օգտագործված ձևավորող աշխատանքը կառուցվել է ժամանակակից մանկավարժության ակտիվ ուսուցման մեթոդների՝ հոգեբանության խմբային ու անհատական խորհրդատվության մեջ ընդունված չափանիշների համաձայն:

Հետազոտության փորձարկումը

Մշակված մոդելը ներդրվել և փորձարկվել է ՀՀ հանրակրթական միջնակարգ դպրոցում, ինչի մասին վկայում է ներդրման ակտը: Հետազոտության հիմնական դրույթներն ու եզրակացությունները քննարկվել են ԵՊՀ Հոգեբանության տեսության և պատմության ամբիոնի, Կիրառական հոգեբանության ամբիոնի միաստեղծում (2005-2007 թթ.), ինչպես նաև ներկայացվել են համրապետական գիտաժողովներում: Հետազոտության արդյունքների հիման վրա մշակվել և ներդրվել են երկու մասնագիտական դասընթացներ ԵՊՀ հոգեբանության բաժնի բակալավրիատի և մագիստրոսական ծրագրերում՝ «Հոգեբանական ծառայության կազմակերպումը դպրոցում», «Դպրոցական խորհրդատվություն»:

Ատենախոսության թեմաներով հրատարակվել է հինգ հոդված և երկու թեզիս միջազգային և հանրապետական ամսագրերում, գիտական ժողովածուներում:

Ատենախոսության կառուցվածքը:

Ատենախոսությունը կազմված է ներածությունից, երեք գլուխներից, որոնցից երկուսը տեսական են, իսկ երրորդը՝ փորձարարական, եզրակացություններից, գրականության ցանկից, հավելվածներից: Ատենախոսության ընդհանուր ծավալը 162 էջ է. օգտագործել ենք 14 աղյուսակ և 33 նկար, որոնցից 6-ը գծապատկեր են, տասը՝ հիստոգրամներ, իսկ 17-ը՝ սխեմա:

ԱՆԵՆԱՏԱՆՔԻ ՀԻՄՆԱՎԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱՎՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածությունում հիմնվորված է ատենախոսության արդիականությունը, ներկայացված է հետազոտության վարկածը, տեսական-մեթոդաբանական հիմքերը, գիտական նորույթը, տեսական և գործնական նշանակությունները, ձևակերպված են հետազոտության օբյեկտը, առարկան, նպատակը, խնդիրները, մեթոդները, կազմակերպումը և ընտրանքը, սահմանված են պաշտպանությանը ներկայացվող դրույթները և ներկայացված է ատենախոսության հիմնական մասերի համառոտ բովանդակությունը:

Ատենախոսության առաջին գլխի՝ «Դպրոցում ուսումնական գործունեության առանձնահատկությունները և դրանց կապը աշակերտների

տարիքային դրսևորումների հետ» խորագրով, ուղղված է դպրոցում ուսումնական գործունեության հոգեբանա-մանկավարժական առանձնահատկությունների, կրթական տարրեր մակարդակներում հիմնախնդիրների ուսումնասիրությանը, ինչպես նաև կրտսեր և միջին դպրոցական տարիքներում աշակերտների հոգեկան զարգացման հիմնախնդիրների ու անձնային-դրդապատճառային ուղորտի քննարկմանը:

Տեսական ուսումնասիրությունները սկսել ենք ՀՀ հանրակրթության ոլորտում վերջին տարիներին տեղ գտած ռեֆորմների և ազգային դպրոցում կրթական գործընթացի կառուցվածքային վերափոխումների քննարկումից, որոնք ժամանակակից գլոբալ սոցիալական փոփոխությունների համատեքստում նոր պահանջներ են ներկայացնում ուսումնական գործընթացի բոլոր մասնակիցներին, վերջինիս բովանդակային, մեթոդական և կազմակերպչական տեսանկյուններից:

Ուսումնական գործունեության ձևավորումը դպրոցական ուսուցման ինքնուրույն խնդիրն է, ոչ պակաս կարևոր և պատասխանատու, քան երեխաների կողմից գիտելիքների ու կարողությունների ձեռքբերումը: Ուսուցման ընթացքում աշակերտների մոտ ձևավորվում են տարբեր ուսումնական դրդապատճառներ և անհատական ուսումնական դրդապատճառայնություն: Կրտսեր դպրոցական տարիքի վերջում երեխաների մի մասի մոտ վերաբերմունքը ուսման հանդեպ փոփոխվում է. տևականորեն ցածր առաջադիմությամբ աշակերտների 20% բացասաբար է վերաբերվում ուսմանը, իսկ մոտ 40%-ը՝ երկակի: Հիմնական առարկաներից ցածր առաջադիմությունը կամ տևական անհաջողությունները կարող են առաջ բերել ծանր ապրումներ և ներհատիկ դրսևորումներ աշակերտների վարքում [Болдырева Т. А. 1993, Вайзман Н. П., Зарешкий В. В. 1998]:

Դպրոցական կյանքում բացի կենսաբանական ճգնաժամային շրջաններից տեղ ունեն նաև սոցիալականացման բեկումնային շրջաններ, ինչպիսիք են. ա. դպրոց ընդունվելը, բ. կրտսեր դպրոցի մեկ մանկավարժով ուսուցումից առարկայական մի քանի ուսուցիչներով միջին ուսուցման անցնելը, գ. մասնագիտական ընտրության անհրաժեշտությունը ավագ դպրոց անցման շեմին: Նման փուլայնացումը յուրաքանչյուր շրջանում պահանջում է սովորողներից հարմարում, որը սակայն ոչ բոլորի մոտ է հարթ անցնում՝ դառնալով շեղումների ու խանգարումների ի հայտ գալու համար հիմք:

Դիտարկելով կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխայի զարգացումը բացատրող տեսությունները և կատարված ուսումնասիրությունների արդյունքները, հանգեցնիք նրան, որ միջին դպրոց փոխադրման շեմը՝ ինը տարեկան հասակը թերևս բավարար ուսումնասիրված չէ գիտնականների կողմից երեխաների անձնային զարգացման և հոգեկան ձեռքբերումների տեսանկյունից:

Ակնհայտ է, որ այդ տարիքում երեխաների մոտ ձևավորվում է հիմնական և կարևորագույն նորագոյացություններից մեկը, որը է. երիքսոնը ձևակերպել է որպես կոմպետենտության կամ լիարժեքության զգացում և որն էլ թույլ է տալիս երեխային ձևավորել դրական ինքնավերաբերմունք, զգալ սեփական կարողությունները և ձգտել նվաճումների ուսումնական ոլորտում և սոցիալական միջավայրում [Эрикссон Э. 2002]: Սակայն այդ գործընթացը կարող է խաթարվել կամ վտանգվել, քանի որ միջին դպրոցում սովորելու սկզբնական շրջանում ստեղծվում են անբարենպաստ պայմաններ

երեխաների անձնային աճի և հոգեկան ինքնազգացողության համար: Ուսումնական անհաջողությունները, նոր միջավայրում հարմարվելու անկարողությունը սերմանում են անլիարժեքության զգացում, իսկ փոխհատուցման դրդապատճառը օգնում է երեխաներին հաղթահարել այն, դրդելով երեխային հասնել հաջողությունների այլ տիպի գրադմունքներում: Այդ ձգտումը թերևս չի վերացնում թերարժեքության զգացումը և ամրացնում է «հետ ընկնողի» նրա կարգավիճակը հետագայում:

Արդյունքում հաճախակի կարելի է զրանցել սովորողների մոտ դպրոցական ապահարմարման երևույթը, որն արտահայտվում է դպրոցին հարմարվելու ոչ ադեկվատ մեխանիզմների ձևավորմամբ. ուսումնական վարքի խանգարումների, կոմֆլիկտային հարաբերությունների, հոգեծին հիվանդությունների ու ռեակցիաների, տազնապայության մակարդակի բարձրացման, անձնային զարգացման խեղաթյուրումների ձևով:

Այդ իրավիճակն էլ ըստ էության կարելի է բնութագրել որպես *սոցիալ-հոգեբանական գործոններով պայմանավորված արտածին ճգնաժամ*, որն առաջ է գալիս սթրեսային հանգամանքների ազդեցության արդյունքում, այս դեպքում ուսումնական իրադրության փոփոխության պատճառով:

Երկրորդ գլուխը «Դպրոցական հոգեբանական ուղեկցության դերը կրթական համակարգում և դրա կազմակերպման առանձնահատկությունները ուսումնառության տարրեր մակարդակներում» անվանումով նվիրված է դպրոցական կրթության մեջ հոգեբանական ծառայության հիմնական գործառույթներին, կազմակերպման հիմնախնդիրներին, այդ թվում սոցիալական կոմպետենտության զարգացմանը որպես արդի դպրոցական հոգեբանության խնդիր:

Դպրոցական ուսուցման կազմակերպման վերլուծությունը տարրական և միջին օղակներում, ինչպես նաև այդ ոլորտում կատարված հետազոտությունների արդյունքները վկայում են այն մասին, որ միջին դպրոցում սովորողների հարմարման հիմնական բարդությունը կայանում է նրանում, որ գոյություն ունեն զգալի տարբերություններ տարրական և միջին դպրոցների ուսուցման մեթոդական և կազմակերպական հարցերում, բացի այդ հստակ տարբերվում են դրանց նպատակները:

Հոգեբանական աջակցության մոդելների վերլուծությունից պարզ դարձավ, որ տարրական դպրոցի ավարտական շրջանում և միջին դպրոցի սկզբում դպրոցականների վրա ներազդելու գոյություն ունեցող հոգեբանական մեթոդների ու ծրագրերի հիմնական քանակն ուղղված է բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների և մտավոր կարողությունների զարգացմանն ու շտկմանը: Միևնույն ժամանակ դրանցից շատերը ուղղված են միայն առանձին գործընթացների ձևավորմանը և հաշվի չեն առնում դրանց փոխադարձ կապն ու կախվածությունը երեխայի զարգացումից: Ի լրացում վերը գրվածի, որպես հոգեբանական ուղեկցության առաջատար խնդիր մենք առաջ ենք քաշում հետևյալ խնդիրները.

- դպրոցում երեխաների հուզական բարենպաստ վիճակի ապահովում,
- չորրորդ-հինգերորդ դասարանցիների ուսուցման գործընթացի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի համաձայնեցում մանկավարժների և ծնողների միջև, դպրոցական ապահարմարման կանխարգելում՝ հաջողության կայուն իրավիճակի ստեղծման միջոցով,
- ուսուցիչների և սովորողների սոցիալական փոխներգործության

հմտությունների զարգացում:

Սոցիալական կոմպետենտության զարգացումը ուսուցման ընթացքում հանդիսանում է կրթության կարևորագույն նպատակներից մեկը աշակերտների, նրանց ծնողների և ուսուցիչների համար: Տարբեր գիտնականների կողմից բնորոշումների համաձայն սոցիալական կոմպետենտությունը աշակերտի համար դա նրա կարողությունն է տարբեր իրադրություններում պլանավորել և վերահսկել սեփական վարքը ինքնուրույն կամ արտաքինից թելադրված նպատակներին հասնելու համար: Սոցիալական կոմպետենտության մակարդակը արտահայտում է մարդու անձնային և սոցիալական հասունության աստիճանը, որը ձևավորվում է միաժամանակ երկու չափումներում, որոնցից են ինքնաիրականացումը և համապատասխանությունը սոցիալական սպասումներին [Gettinger M., 2003]:

Ժամանակակից հոգեբանության մեջ արդեն ապացուցվել է սոցիալական կոմպետենտության և ուսումնական հաջողությունների միջև փոխադարձ կապը [Wentzel K.R. 1991, Gettinger, 2003]: Հետաքրքրական է, որ կրտսեր դպրոցական տարիքում այդ կապը ավելի արտահայտված է, քան ավագ դասարաններում: Առավել հաճախակի նշվում են այդ կապի ձևավորման երեք հնարավոր մեխանիզմները.

1. ուսումնական առաջադիմությունը հնարավոր է միայն դպրոցականի դերին հարմարվելու դեպքում,

2. բարձր սոցիալական կոմպետենտությամբ աշակերտները ավելի ընդունակ են ուսուցիչների և հասկակիցների հետ արդյունավետ կապեր հաստատելու հարցում,

3. զարգացած սոցիալական կոմպետենտությունը կարող է դառնալ զորեղ դրդապատճառ, որը ստիպում է աշակերտներին ավելի ակտիվորեն մասնակցել ուսումնական գործունեության մեջ:

Կարելի է եզրակացնել, որ մանկավարժական ազդեցության տեսակը, որը ձևավորում է ուսումնական ներքին ու արտաքին դրդապատճառները, մեծապես պայմանավորում է նաև սոցիալական կոմպետենտության և ուսումնական առաջադիմության կապի բնույթը:

Կարևորելով աշակերտների և ուսուցիչների անձնային աճի և բարենպաստ հոգեկան զարգացմանն աջակցելու առաքելությունը, մենք գտնում ենք, որ սոցիալական կոմպետենտության զարգացումը հանդիսանում է այդ գործառույթի կարևորագույն բաղադրիչներից մեկը, հատկապես տարրական և միջին դպրոցների սահմանագոտում, ուր իրար հանդիպում են դասարանային կոլեկտիվը և նրանց առաջնորդները՝ դասղեկները, ինչպես նաև նոր նշանակալի անձ հանդիսացող առարկայավար-ուսուցիչները: Այդ կարևոր շրջանում հոգեբանական ուղեկցության ճիշտ իրականացումը կարող է հանդիսանալ ուսումնական գործընթացի բոլոր մասնակիցների հետագա զարգացման հաջողության գրավականը:

Ատենախոսության երրորդ գլխում «Միջին դպրոց փոխադրման շրջանում դպրոցականների հարմարման փորձարարական հետազոտությունը և ուղեկցության մոդելի կիրառումը» տեղ է գտել մեր կողմից անցկացրած կրտսերից - միջին դպրոց փոխադրման շրջանում դպրոցականների հոգեբանական պատրաստվածության ձևավորման փորձարարական հետազոտությունը, ուսուցիչների և աշակերտների հետ ձևավորող հոգեբանամանկավարժական գիտափորձի ընթացքն ու արդյունքները և առաջադրված

մոդելի փորձարկման արդյունքների վերլուծությունը:

Հետազոտության ընտրանքը: Մեր հետազոտության համակազմում ընդգրկել ենք երևան ք. ք. 77 և Արուսյան ք. ք.10 դպրոցների 3-րդ և 4-րդ դասարանների (9-10 տարեկան) թվով 254 աշակերտների, 33 տարբեր մարզերի միջնակարգ դպրոցների ընդհանուր թվով 145 ուսուցիչների և վարչական աշխատողների:

Հետազոտության առաջին փուլում նախածեռնել ենք խնդրի *Մախնական* ուսումնասիրություն՝ մանկավարժների փորձագիտական հարցման, դիտման և զրույցի միջոցով (2006-07թթ.), որն իրականացրել ենք 33 տարբեր քաղաքներում: Այս փուլի իրականացման արդյունքում հնարավոր դարձավ բացահայտել սովորողների սոցիալական և զարգացման տվյալ իրավիճակին բնորոշ խնդիրների և դրանց հետ կանխարգելիչ-զարգացնող աշխատակարգի մշակումը, և միջամտության նպատակների և խնդիրների ձևակերպումը:

Ստացված արդյունքների հիման վրա երկրորդ փուլում մշակել ենք տարրականից միջին դպրոց փոխադրման շրջանում հոգեբանական ուղեկցության մոդելը, որը փորձարկել ենք **ձևավորող հոգեբանամանկավարժական գիտափորձի միջոցով:**

Առաջարկված մոդելի ներդրման համար ընտրել ենք ք.երևան թիվ 77 դպրոցի երրորդ (փորձարարական խումբ) և չորրորդ դասարանները, դրանց դասվաղներին, դասղեկներին և այլ առարկայավար-մանկավարժներին: Հավաստող և վերստուգող գիտափորձերի արդյունքները, համադրել ենք թիվ 10 դպրոցի նույն տարիքի աշակերտների հետ և տվյալ ժամանակաշրջաններում կատարված ուսումնասիրության արդյունքների հետ (վերահսկող խումբ):

Գիտափորձի հավաստող հետազոտությունը կազմակերպել ենք ապրիլ-մայիս ամիսներին (2007 թ.) կրտսեր դպրոցի ավարտի շեմին կանգնած երրորդ դասարանիցների առկա հոգեկան դրսևորումների գրանցումից՝ տազնասպայության և դրդապատճառային ոլորտի առանձնահատկություններից: Աշակերտների հոգեբանական փոփոխումները զուգահեռ անց ենք կացրել նաև տվյալ փորձարարական դպրոցի ուսուցիչների անհատական-հոգեբանական առանձնահատկությունների և մասնագիտական դիրքորոշումների ուսումնասիրություն:

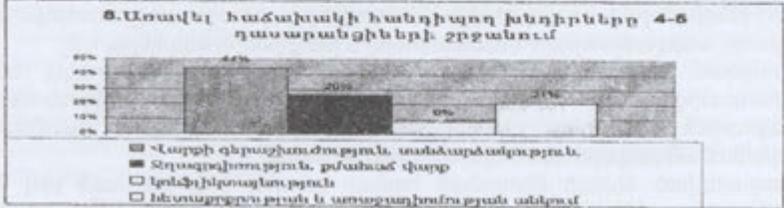
Ուղեկցության մոդելի փորձարկման համար անհրաժեշտ **ձևավորող աշխատանքի փուլը** իրականացրել ենք մայիս ամսին, որի ընթացքում աշակերտների և մանկավարժների մոտ փորձել ենք ձևավորել համագործակցելու համար նպաստավոր դիրքորոշումները, զարգացնել անհրաժեշտ սոցիալական-հաղորդակցական հմտությունները, սոցիալական կոմպետենտության բաղադրատարրերը և ակտիվացրել հարմարողական կարողությունները:

Մոդելի փորձարկման վերջին՝ վերստուգող հետազոտությունում ձեռնարկել ենք միջին դպրոց փոխադրվելու առաջին կիսամյակում աշակերտների կրկնակի փոփոխում (հոկտեմբեր, 2007) և ստուգել ընտրված ցուցիչների արտահայտվածության աստիճանը՝ համալրելով դրանք դիտման տվյալների և ուսումնական առաջադիմության ցուցանիշների հետ: Հետազոտության եզրափակիչ մասում, տվել ենք մեր կողմից առաջ քաշված *միջին դպրոց փոխադրման փուլում հոգեբանական ուղեկցության համալիր մոդելի* ձևակերպումը:

Մանկավարժների փորձագիտական հարցման արդյունքները:

Մեր հետազոտությունը առավել արդյունավետ կազմակերպելու համար ինչպես նաև ընտրված խնդրի իրական արդիականությունը որոշելու համար՝ փորձագետներին տրվել է հարց, թե հոգեբանական ծառայության ներդրումը կրթության հիմնական երեք մակարդակներից որո՞ւմ են առավել կարևոր համարում: Պատասխանողների 60% նշել է կրտսեր, միջին և ավագ դպրոցների միջև անցումային շրջանները, որպես միջամտության համար ցանկալի: Այլ հարցերը ուղղված էին 3-5-րդ դասարանցիների և 8-9-րդ դասարանցիների անձնային-վարքային դրսևորումների բացահայտմանը: Տվյալները զետեղված են նկար 1-ում:

Նկար 1



Միջին դպրոցում աշակերտների հիմնական խնդիրները

Փորձագետների կարծիքները և պատկերացումները բացահայտելուց զատ նաև ցանկանում էինք պարզել, թե որքանով են նրանք իրականում տիրապետում նախնական հոգեբանական գիտելիքներին, հատկապես տարիքային-մանկավարժական ոլորտում: Այս նպատակով կազմել ենք հավելյալ հոգեբանական թեստ-հարցարան, կազմված տասը հարցից: Ըստ միշտ պատասխանների քանակի հնարավոր եղավ այստորոշել այդ գիտելիքների մոտավոր մակարդակները՝ ցածր (անբավարար) – հարցվողների 30% մոտ է, միջին (բավարար) – 58% և բարձր՝ (լավ) – 12%:

Աշակերտների ուսումնական առաջադիմության և որակի մոնիթորինգը, որն անցկացրել ենք երրորդ դասարանից չորրորդ տեղափոխվելու ընթացքում, ցուցադրում է, որ տեղի է ունենում առաջադիմության կրտուկ անկում մաթեմատիկա առարկայից: Այդպես օրինակ մայիսին գիտելիքների ստուգման արդյունքում պարզեցինք, որ առաջադիմությունը նվազում է մոտ 32%: Նմանատիպ արդյունքներ են դիտվում նաև Հայոց լեզու առարկայից նոր կիսամյակում բավարար և անբավարար աշակերտների աճում է մոտ մոտ 70%:

Այսպիսով, աշակերտների առաջադիմության դինամիկայի դիտարկումը երրորդից չորրորդ դասարան փոխադրման շրջանում թույլ է տալիս եզրակացնել, որ սովորողների մեծամասնությունը չի կարողանում պահպանել իր առաջադիմությունը, ինչը բերում է կրթության ընդհանուր որակի անկմանը: Այս համաձայնեցող համադրելով ուսուցիչների փորձագիտական հարցման արդյունքների հետ թերևս կարող ենք համարել սովորողների ընդհանուր ապահարմարման արտաքին ցուցանիշները:

Հավաստող գիտափորձի շրջանում աշակերտների հոգեբանական այստորոշման համար կիրառվել ենք Ֆիլիպսի «Դպրոցական Տազնապայմության թեստ-հարցարանը», որն ուղղված է սովորողների հոգեբանական ինքնազգացողության մակարդակի բացահայտմանը: Այս մեթոդիկայի օգնությամբ հետազոտել ենք փորձարարական երկու խումբ՝

1. ք. 77 դպրոցի երրորդ Ա, Բ և Գ դասարանները (n= 56)
2. չորրորդ Ա, Բ և Գ դասարանները (n=61)

Ուսումնասիրության համար ընտրված վերահսկիչ խումբը կազմել են ք. 10 դպրոցի երրորդ և չորրորդ դասարանի սաները՝

1. երրորդ Ա, Բ, Գ, Դ դասարանների աշակերտները (n=102)
2. Չորրորդ Ա և Բ դասարանների աշակերտները (n=50)

Այստորոշումը անց ենք կացրել ապրիլ-մայիս ամիսներին՝ երեխաների տազնապայմության և ապահարմարման դրսևորումները ուսումնական տարվա վերջում զրանցելու համար՝ համարելով այս շրջանը երեխաների համար առավել բարենպաստ և ոչ-տազնապալի:

Ստացված արդյունքները ենթարկել ենք վիճակագրական վերլուծության ըստ Ստյուդենտի բանաձևի ցուցանիշների ընդհանուր տարբերությունների հավաստիության գնահատման, միջին թվաքանակական և ստանդարտ շեղման ցուցանիշների բացահայտման համար: Հետազոտությունից ստացված արդյունքները զրանցել ենք արդյունակ 1-ում:

Արդյունակ 1.

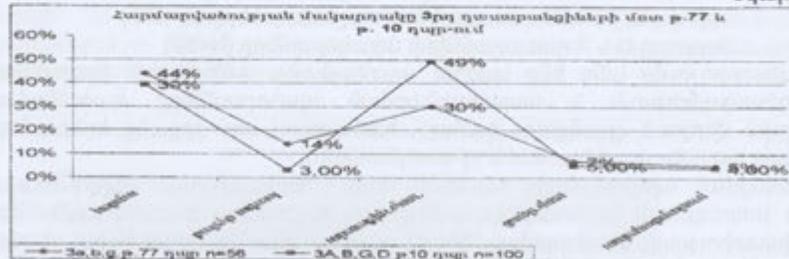
III դ. սովորողների ցուցանիշները	Ընդ. տազնապ.	Մոց. սթրեսի ապրում	Հաջ. իր. հասնելու Ֆրունտյուսցիա	Ինքնարտահայտման վախ	Գիտելի ստուգման վախ	Սպասումների չհամապատ. վախ	Ֆիզ. և սթրեսի ապրում	ուսուց. հարաբերություն վախ
X /ք. 77 դպ	32,9	33,3	27,7	28,7	32,2	29,3	20,6	32,3
Σ	17,54	16,8	16,32	14,86	16,42	16,46	12,3	17,8
X /ք. 10պր/	30,5	17	4	60,25	75	21,75	21,25	26
Σ	4,65	2,92	2,65	19,87	10,92	16,45	13,22	7,87

III ա, բ, գ. դասարանների սովորողների ցուցանիշները ք.77 և ք. 10 դպր. σ - միջին քառակուսի շեղում /standard deviation/ x - միջին թվաքանակական արժեքը /average/

Երրորդ դասարաններից ոչ մեկում տազնապայմության արտահայտված ցուցանիշներ չեն զրանցվել, թեև այստորոշումը տեղի է ունեցել համադպրոցական ստուգողական աշխատանքների շրջանում: Հենց այս գործոնի ազդեցությունը ցայտուն երևում է սանդղակների վերլուծության ժամանակ: Ինչպես երևում է, ցուցանիշների մեջ զերակշռում է գիտելիքների ստուգման վախը և սպասումներին չհամապատասխանելու տազնապալ: Գրեթե նույն պատկերն են դիտվում մեր վերահսկիչ խմբի արդյունքներում: Նկատենք սակայն, որ ք.10 դպրոցի սաների մոտ այս ցուցանիշները որոշ չափով զերազանցում են:

Դպրոցական մոտիվացիայի և հարմարվածության մակարդակի ուսումնասիրությունը կրտսեր և միջին դպրոցականների շրջանում երևում է, որ **թ. 10** դպրոցում երրորդ դասարանցիների շրջանում գերիշխում է ուսումնական գործունեության հանդեպ արտաքին մոտիվացիան՝ 49% սովորողների մոտ, իսկ սովորողների մնացած զգալի մասը ունի նորմային համապատասխան ցուցանիշներ:

Նկար 2



Հարմարվածության և մոտիվացիայի ցուցանիշները **թ. 77** և **թ. 10** դպրոցում

Ուսուցիչների անհատական հոգեբանական առանձնահատկությունների և մասնագիտական դիրքորոշումների հետազոտությունը:

Թեստ-հարցաթղթերի ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ ընտրված խմբերի միջև առկա են հստակ տարբերություններ մի քանի սանդղակներով: Առաջին նկատելի տարբերությունը ի հայտ է գալիս առաջին և երկրորդ խմբերը համեմատելիս, ուր ակնհայտ է, որ կրտսեր դպրոցի դասվարները դրսևորում են առավել ճկունություն ըստ հոգեհուզական վիճակի դրսևորման յուրահատկությունների և դասավանդման ոճի: Դասվարների որակները համեմատման են ըստ սանդղակների: Այսինքն, դասվարներին հատուկ է զգայունությունը և ապրումակցելու հակումը, ինչը նաև բերում է գերհուզականության և սեփական վարքի տիրապետման մեջ խնդիրների: Այս գերզգայունության և լարվածության ախտանիշները ամրապնդվում են նաև մեր դիտումների և զրույցի արդյունքներում: Միևնույն ժամանակ, դասվարները ցանկալի ճկունություն են դրսևորում իրենց դասավանդման ոճերի ընտրության գործում, հաջողակ կերպով համադրելով թելադրող, ընկերական շփման և ուսուցման եղանակները իսկ ներգործության նրանց հիմնական մեթոդներն են՝ խորհուրդը, խնդրանքը և չափազանց մեծ վերահսկողությունը:

Ի տարբերություն այս խմբին, միջին օղակ փոխադրվելիս, երեխաներն սկսում են գործ ունենալ մանկավարժական գործելակարգի այլ տեսակների հետ, որոնք հիմնականում տարբերվում են դասավանդման ոճերի բազմազանությամբ, ընդ որում, առարկայավարների մոտ հիմնականում գերակշռում է դասավանդման միանմանյա ոճը: Առարկայավարները բարձր դասարաններում ցուցաբերում են դասավանդման մեջ ավտորիտարություն, աշխատանքի մեջ նրանք հաճախ կարևորում են գործընկերների աջակցությունը և նրանց կարծիքը, իսկ հետաքրքրությունների շրջանակը չի սահմանափակվում դպրոցական խնդիրներով, կան ինքնադրսևորման նաև այլ ճանապարհներ: Ըստ «իմքնագնահատական» սանդղակի երևում է, որ դասվարները և դասղեկները առանձնանում են *կայուն* ինք-

նագնահատականով, վարքը առանձնանում է սպունդանությամբ, ստեղծագործական մոտեցմամբ և դեմոկրատիզմով: Մինչդեռ առարկայավարների ինքնագնահատականը անկայուն է, այն էականորեն կախված է արտաքին հանգամանքներից, տրամադրությունից, ուրիշների կարծիքից, ինչը բացասական է անդրադառնում շրջապատի հետ փոխհարաբերությունների վրա՝ դժվարացնելով մասնագիտական և մանկավարժական խնդիրների լուծումը:

Մեր ուսումնասիրության որակական ուսումնասիրության շրջանակներում անցկացվել են երեք ֆոկլուս-խմբային հարցազրույց, որոնց նպատակները և արդյունքները նկարագրված են ստորև:

Ընդհանուր առմամբ, մեր կողմից կազմակերպած ֆոկլուս-խմբային ուսումնասիրության նպատակն են հանդիսացել՝ ա. բացահայտել մանկավարժների կուլեկտիվ կարծիքները երրորդ-չորրորդ դասարանցիների անձնային և վարքային հատկությունների վերաբերյալ, բ. կազմել միջին դպրոց փոխադրվող աշակերտի հավաքական հոգեբանա-մանկավարժական դինամկարը, գրանցել նրա ցանկալի անձնային և մանկավարժական որակները, նվաճումները,

Համար 1 (դասվար-մանկավարժներ) և համար 2 (դասղեկները և առարկայավար ուսուցիչներ) ֆոկլուս խմբային աշխատանքների հիմա կատարել ենք ստացված պատասխանների դասակարգում և ստացել դրանց մի քանի բլոկներ: Դասակարգելով անձնային-վարքային հատկությունները ըստ ցանկալիության՝ ստացված ցուցակները ներկայացրել ենք համար երեք ֆոկլուս խմբի մասնակիցներին համատեղ քննարկման համար (դասվարներ, դասղեկներ):

Մշակելով ստացված նյութը կոնտենտ վերլուծության միջոցով ստացել ենք երրորդ դասարանի շրջանավարտի հոգեբանամանկավարժական դիմանկարը, որում հիմնական ուշադրության էին արժանացել հետևյալ որակները՝ *ինքնուրույնությունը, աշխատասիրությունը, հետաքրքրությունը, ուսման նշանակությունը, դասարանում համագործակցելու պատրաստությունը, համարձակությունը* և այլ կարևոր հասկացություններ:

Հիմնվելով ֆոկլուս խմբային ուսումնասիրության արդյունքների վրա, ինչպես նաև մանկավարժների բազմաթիվ հայցերով, աշխատանքի հետագա փուլում կազմակերպել ենք խմբային հոգեբանական աշխատանք **թ. 77** մանկավարժների հետ: Դասվարների հետ հոգեբանական աշխատանքը իրականացրել ենք խմբային թրեյնինգների եղանակով՝ օգտագործելով «Մտքերի տարափ» և «Բանավեճ» մեթոդները, որոնք կրում էին թե՛ կրթական և թե՛ շտկիչ-վերականգնողական բնույթ: խմբային հոգեբանական աշխատանքը իրականացրել ենք երկու հիմնական փուլերով:

Առաջին փուլում կրտսեր դպրոցի թվով տասը դասվարների և դասղեկների հետ աշխատանքի նպատակն է հանդիսացել . ա. բանավեճի միջոցով՝ ձևակերպել արդյունավետ մանկավարժի մասնագիտական ունակությունների բնույթը, անձնային որակները, մեկնաբանել և վերլուծել դասվարի աշխատանքում հանդիպող հիմնական դժվարությունները և պատճառները, բ. «Մտքերի տարափ» մեթոդի օգնությամբ մշակել դասվարների հոգեբանական վերականգնման ուղիներն ու միջոցները դպրոցի պայմաններում:

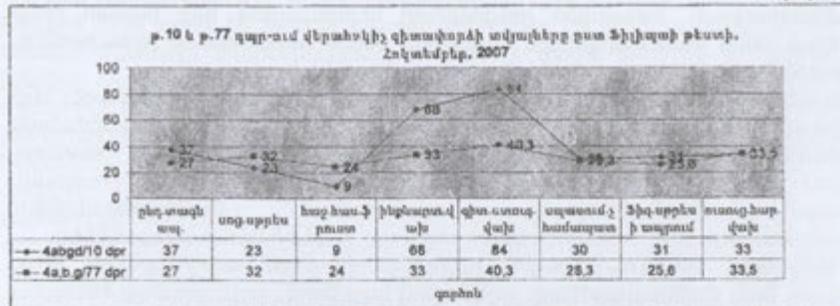
Խմբային հոգեբանական աշխատանքը իրականացրել ենք թիվ **77** դպրոցի երրորդ Ա, Բ և Գ դասարաններում ձևավորող սոցիալ-հոգեբանական

քրեյնինգի եղանակով: Հանդիպումների ընդհանուր ժամալը յուրաքանչյուր դասարան-խմբում կազմել է շուրջ քսան ժամ՝ տասներկու հանդիպում՝ շաբաթական երեք անգամ:

Կազմակերպված խմբային վարժանքների բովանդակությունը կառուցել ենք երկու ուղղություններում, որոնք են *հուզականը և սոցիալ-վարքայինը*: Հուզական ուղղուտի վարժանքի հիմնական նպատակն են հանդիսացել, ստեղծել դրական հուզական մթնոլորտ խմբերում՝ ի հաշիվ սովորողների հուզական մեթոդների և տազնապալի իրավիճակների նվազեցման, մեղմել սովորողների տազնապալի դրսևորումները և խթանել նրանց ինքնակառավարման կարողությունները: Սոցիալական-վարքային ուղղուտի կանխարգելիչ-զարգացնող աշխատանքի բովանդակությունը պայմանավորվել է հետևյալ խնդիրներով. խթանել ընդհանրության, փոխօգնության և համախմբվածության դրսևորումները, ձևավորել աջակցող և կարեկցող վարք, զարգացնել հասակակիցների և ուսուցիչների հետ շփման և ինքնարտահայտման հմտությունները, ձևավորել նպաստավոր վարքային նորմեր միջանձնային և ներխմային շփման պայմաններում, զարգացնել արդյունավետ համատեղ գործունեություն մտությունները:

Ուսումնասիրության նոր շրջանում՝ չորրորդ դասարանի առաջին քառորդի ընթացքում կատարված ռե-թեստի արդյունքները ըստ տազնապայմության ցուցանիշի տվեցին հետևյալ արդյունքները:

Նկար 3

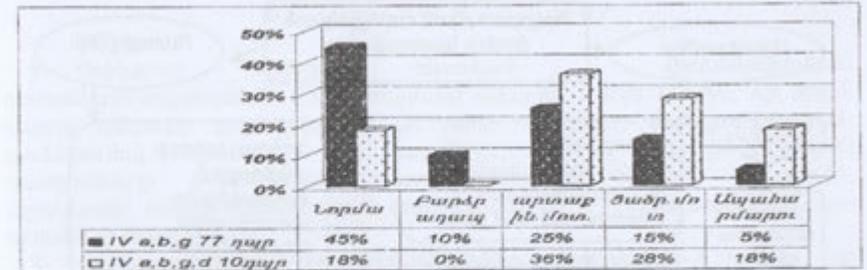


Ֆիլիպսի «Դպրոցական Տազնապայմության թեստ-հարցարանի» վերաթեստավորման արդյունքները

Կարող ենք եզրակացնել, որ փորձարարական խմբի մտ տազնապայմության դրսևորումների մեջ զգալի շարժեր չեն նկատվում, մինչդեռ վերահսկիչ խմբում աշակերտները ցուցաբերում են տազնապայմության ցայտուն ախտանիշեր: Նման տարբերությունները կարող ենք բացատրել փորձարարական դպրոցում կատարված ձևավորող աշխատանքների ազդեցությամբ, ինչպես նաև մանկավարժների կողմից իրականացված գործողությունների ծրագրի իրականացմամբ:

Դպրոցական մոտիվացիայի և ադապտացիայի մակարդակը գնահատող անկետայից ստացված տվյալները բերված են նկար 5-ում:

Նկար 4



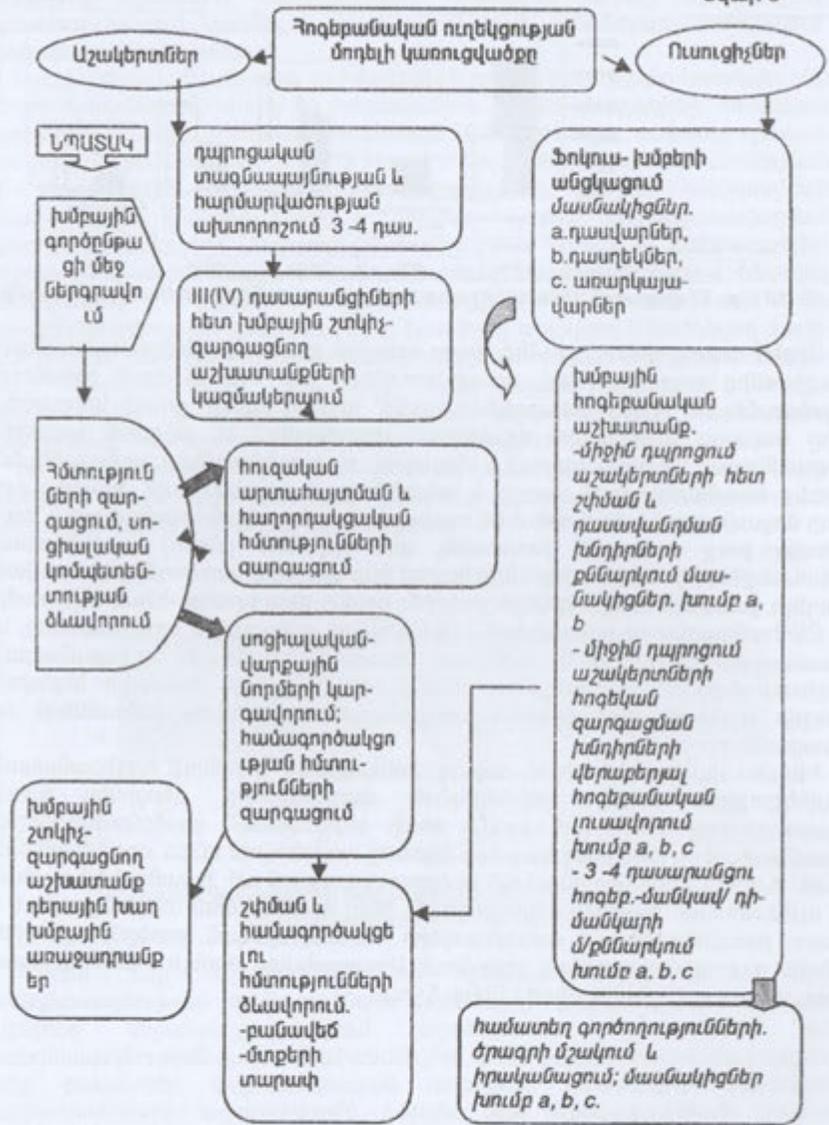
Թ. 10 և ք. 77 դպր.-ում վերահսկիչ գիտափորձի ցուցանիշների համադրությունը

Միջին դպրոց փոխադրումից հետո առաջին քառորդի գնահատականների բաշխումից բացահայտվեց, որ սովորողները նոր ուսումնական շրջանում պահպանել են իրենց առաջադիմությունը՝ առանց որակի զգալի կորուստի, որը նախորդ տարիներին զգալիորեն տարբերվում էր անցման առաջին շրջաններում: Այսինքն, կարելի է ենթադրել, որ աշակերտները պահպանել են իրենց հարմարողական վարքը և ակտիվության բարենպաստ մակարդակը նոր միջավայրում և դրսևորում են բավարար որոնողական ակտիվություն, որը նրանց թույլ է տալիս խուսափել այս շրջանին բնորոշ բացասական հետևանքներից: Նման արդյունքը կարող ենք գրանցել մեր կողմից կիրառված մոդելի ցանկալի արդյունքների շարքին, որպես դրա իրագործման նպատակ:

Ընդհանրացնելով կատարված աշխատանքի ընթացքը և արդյունքները, և հատկապես ուսուցիչների շրջանում կատարված խմբային հրգեթանական աշխատանքների արդյունքները, ձևակերպել ենք այն համալիր կերպով՝ հաշվի առնելով փորձարկման արդյունքում կատարված շտկումներն ու լրացումները:

Ինչպես վկայում են միջին դպրոց փոխադրման շրջանում հոգեթանական ուղեկցության մոդելի փորձարկման արդյունքները, վերջինիս ճկուն կառուցվածքը և միտվածությունը դեպի ուսումնական գործընթացի բոլոր մասնակիցների անձի զարգացման ներուժը ապահովում են թե՛ աշակերտների և թե՛ ուսուցիչների սոցիալական կոմպետենտության աճ, խթանում են ուսման և աշխատանքի հանդեպ մոտիվացիան, ինչը դրականորեն անդրադառնում է բարդ իրավիճակներում աշակերտների հարմարողական գործընթացի վրա միջին դպրոց փոխադրման շրջանում: Առաջարկված մոդելի համալիր նկարագրությունը ներկայացված է նկար 5-ում:

Նկար 5



Միջին դպրոց փոխադրման շրջանում հոգեբանական ուղեկցության մոդելը

Ե Ջ Ր Ա Կ Ա Յ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն Ն Ե Ր

1. Գոյություն ունեցող տեսական և փորձարարական ուսումնասիրությունների վերլուծությունը վկայում է այն մասին, որ միջին դպրոց անցումը կարևորվում է մի շարք որակների ձևավորվածության դրսևորումով, որոնցից են լիարժեքության և կարողունակության զգացումները, ուսումնական դրդապատճառային ոլորտի կայացումը, աշակերտի՝ որպես ուսումնական գործունեության և շփման սուբյեկտի՝ ես-պատկերի ձևավորումը:
2. Փորձարարական հետազոտությունից հանգեցինք նրան, որ տարրականից միջին դպրոց անցումը հանդիսանում է սովորողների սոցիալական և ճանաչողական զարգացման ճգնաժամային շրջան, որը չի համապատասխանում տարիքային հոգեբանության մեջ առանձնացված զարգացման ճգնաժամերի հայտնի փուլերին:
3. Տարրականից միջին դպրոց փոխադրման շրջանում առաջ եկած ճգնաժամը կրում է արտաժին բնույթ, որը մեծապես պայմանավորված է զարգացման սոցիալական իրադրության փոփոխմամբ և երեք հիմնական սոցիալ-հոգեբանական գործոններով.
 - ա. երկու օղակներում կիրառվող ուսուցման մեթոդական և կազմակերպական ոլորտների տարբերություններով,
 - բ. տարբեր օղակներում դասավանդող ուսուցիչների մասնագիտական դիրքորոշումների միջև եղած զգալի տարբերություններով,
 - գ. աշակերտների սոցիալական հմտությունների զարգացվածության ոչ լիարժեք մակարդակով
4. Միջին դպրոցում ուսանելու առաջին տարվա ընթացքում տեղ ձտած ճգնաժամը խաթարում է աշակերտների հարմարվածությունը դպրոցին, բերում է իր հետ հուզական զերլարվածություն և առաջադիմության զգալի անկում, վարքային փոփոխություններ և ուսման հանդեպ ցածր մոտիվացիա:
5. Նման ճգնաժամային դրսևորումները բնորոշ են դպրոցական ապահարմարման համախտանիշին և չեն նպաստում տարիքային նորագոյացության ձևավորմանը՝ այդ տարիքին բնորոշ կոմպետենտության և լիարժեքության զգացումների ի հայտ գալուն:
6. Քանի որ տարրական դպրոցի ավարտին ավարտին աշակերտները ցուցաբերում են ակտուալ հարմարվածության բարձր մակարդակ և ունակ են գործելու «զարգացման մերձակա գոտում», առավել արդյունավետ է կիրառել հոգեբանական ուղեկցության կանխարգելիչ-զարգացնող մոդելը, որը միտված է աշակերտների հարմարողական ներուժի ու ուսուցիչների նպատակահարմար դիրքորոշումների ակտիվացմանը տարրական դպրոցի ավարտական շրջանում:
7. Հոգեբանական ուղեկցության և միջին դպրոցում սովորողների բարեհաջող հարմարումը ուղղակիորեն կախված է սովորողների և ուսուցիչների սոցիալական հմտությունների զարգացվածությունից, համագործակցելու աստիճանից և վերջիններիս հոգեբանական իրազեկության աստիճանից:
8. Նպաստելով միջին դպրոցում ուսումնառության որակի պահպանմանն ու բարելավմանը՝ հոգեբանական ուղեկցության մեր կողմից

մշակված և փորձարարական ճանապարհով հիմնավորված համալիր մոդելի կիրառումը բույլ է տալիս կանխարգելել և չեղոքացնել ճգնաժամային դրսևորումները սովորողների վարքում, խթանել անձնային աճն ու ապահովել հոգեբանական հարմարվածության բարենպաստ մակարդակը:

Ստենախոսության հիմնական դրույթներն արտացոլված են հետևյալ հրատարակված աշխատանքներում՝

1. Մանուկյան Ի.Կ., Հոգեբանական ծառայության կազմակերպման համեմատական վերլուծությունը հանրակրթության դիրսում: «Հոգեբանությունը և կյանքը» հանդես, «Չանգակ 97», 2005, N4, էջ 146-150:

2. Манукян И. К., Проблемы школьной психологической службы в Армении. Материалы участников «2-ой Всероссийской научно-практической конференции психологов практиков», М, 2006; стр.140-144.

3. Манукян И.К., Актуальные задачи службы психологической поддержки образования в Армении. Երիտասարդ գիտնականների հոդվածների ժողովածու. «Տեսական, փորձարարական և կիրառական հոգեբանության հիմնահարցեր» Երևան, «ԵՊՀ հրատ», 2006, էջ 147-152:

4. Манукян И.К., Анализ подходов к организации психологической поддержки образования на переходных этапах школьного обучения. Вестник МАНЭБ. СПб., Изд-во «Егея», 2006. Том 11, N 8, стр. 269-274.

5. Манукян И.К., Особенности формирования и проявления психологической дезадаптации учеников среднего звена. «Կիրառական հոգեբանության արդի հիմնախնդիրներ», Միջրուսական գիտական հոդվածների ժողովածու, ԵՊՀ, «Չանգակ 97», 2007, էջ 116-120:

АРУТЮНЯН ИНГА КАРЕНОВНА

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ИЗ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЮЮ

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.05 «Возрастная и педагогическая психология». Защита диссертации состоится 01.07.2008г. в 14⁰⁰ на заседании специализированного совета 060 ВАК по присуждению ученых степеней при Армянском Государственном Педагогическом Университете им. Х. Абовяна, по адресу 375010, г.Ереван, ул. Тигран Мецу 17.

Р Е З Ю М Е

Актуальность исследования. С позиций возрастной психологии поступление в школу и связанные с ней психологические процессы достаточно глубоко изучены. В результате разработаны разнообразные модели психологической поддержки учеников и учителей, направленные на решение задач адаптации и психологического развития на данном этапе. Однако проблемы, связанные с переходом в среднюю школу, остаются наименее изученными как в возрастной, так и в школьной психологии.

Как известно, переходя в среднюю школу, ученики неизбежно сталкиваются с неблагоприятным воздействием ряда факторов: увеличением количества учителей и преподаваемых предметов, переходом к кабинетной системе образования, и т.п., ставя перед учениками иногда неопределимые проблемы адаптации в новых условиях и часто делая невозможными дальнейшие успехи в учении, что отаражается на их психологическом благополучии. В данной работе делается попытка восполнить пробел существующий в исследовании психологических аспектов проблем, связанных с переходом в среднюю школу, факторов, обуславливающих данные проблемы и путей их преодоления.

Цель исследования состоит в разработке модели комплексного психологического сопровождения учебного процесса, направленной на стимуляцию психологической адаптации и личностного роста учеников.

Научная новизна исследования. Обоснована и доказана экзогенная природа негативных изменений в познавательной, поведенческой и личностной сфере учеников, проявляющихся на начальных этапах обучения в средней школе, раскрыта роль социально-психологических факторов в формировании данных изменений. Разработана и апробирована модель комплексного психологического сопровождения, которая обеспечивает эффективное педагогическое взаимодействие учеников и учителей, успешную адаптацию первых к условиям средней школы, и предупреждает проявление негативных изменений.

Теоретическая значимость. Раскрыта роль педагогических установок, определяющих формирование кризисных явлений, доказана эффективность психологического воздействия на формирование оптимальных педагогических установок учителей среднего звена. Обоснована необходимость формирования адаптивных ресурсов учеников в начальной школе и значение личностного роста и социальной компетентности в деле успешной адаптации к социальной ситуации развития и условиям обучения в средней школе.

Практическая значимость. Работа дополняет научные знания и практический опыт возрастной и педагогической психологии в сфере обучения и развития детей 9-11 лет, предоставляет теоретически обоснованный и апробированный опыт организации психологического сопровождения учебного процесса в начальной и средней школе. Результаты исследования позволяют педагогам и психологам прогнозировать и предупреждать возможные проблемы, связанные с психологическими последствиями перехода в среднюю школу.

Достоверность результатов. Теоретические положения и выводы работы получены на основе анализа многочисленных научных источников и экспериментальных данных исследования, обоснованы использованием научных методов получения и обработки данных, в том числе статистического аппарата, применяемого в современной психологии и других социальных науках. Внедрение результатов исследования и разработанной модели психологического сопровождения в общеобразовательной школе N 77 г. Еревана обеспечили высокую эффективность профилактики школьной дезадаптации и спада учебной успеваемости в средней школе.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов, списка литературы (112 источников) и приложений. Объем диссертации составляет 162 страницы, использованы 14 таблиц, 23 схемы, 10 гистограмм.

По теме диссертации опубликовано пять статей.

