

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԿՈՂՄԻՑ ՏԵՔՍՏԸ ՀԱՍԿԱՆԱԼՈՒ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՉ

Մեր այս աշխատանքում ներկայացվում է կրտսեր դպրոցականի կողմից տեքստը հասկանալու հիմնախնդիրը հոգեբանության մեջ: Ակզբում պարզաբանվում է, թե ինչ է ուսուցումը, ապա անդրադարձ է կատարվում ուսումնական գործունեության կառուցվածքին, հետո անցում է կատարվում կրտսեր դպրոցականի ուսումնասիրման ոլորտ, ներկայացվում է վերջինիս ուսումնական գործունեության կառուցվածքը, նրա անձնավորության հոգեկան հիմնական առանձնահատկությունները և վերջում՝ հոգեբանության մեջ նրա կողմից տեքստը հասկանալու հիմնախնդիրը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. ուսուցում, ուսումնական գործունեություն, կրտսեր դպրոցական, տեքստ, հասկանալու հիմնախնդիր, կրտսեր դպրոցականի հոգեկան հիմնական առանձնահատկությունները:

Հանրահայտ ձևարտություն է, որ մարդն իր ողջ կյանքում սովորում է, ուստի կարող ենք ընդունել, որ սովորելու, կրթվելու գործընթացը կրում է շարունակական բնույթ: Անկախ նրանից, թե մարդ ինչ է սովորելու, վերջինս իրականացնում է ուսումնական գործունեություն: Ուսումնական գործունեությունը ինքնին շատ կարևոր է, որի հիմքում ընդունված է առաջնային ընդունել այն դիրքորոշումը, որ ուսումնական գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ կարողությունների հիմքերը դրվում են հենց կրտսեր դպրոցում:

Վերջին ժամանակներում մանկավարժներին և հոգեբաններին առավել շատ է անհանգստացնում այն փաստը,

որ ժամանակակից երեխաները քիչ և մակերեսային են կարդում, դժվարությունների են հանգում կարդացածը հասկանալու և հիշելու հետ կապված: Միևնույն ժամանակ հետևությունները ցույց են տալիս, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը աշակերտների ուսուցումը՝ տեքստը հասկանալու եղանակներով, չի դիտում որպես առանձնահատուկ հոգեբանաուսուցողական խնդիր:

Երկար կարելի է վիճել այն հարցի շուրջ, թե ինչ և ինչպես ուսուցանել, բայց առանց **հասկանալու** խնդիրը լուծելու դժվար է անցում կատարել ուսուցման մյուս խնդիրների լուծմանը, որովհետև յուրաքանչյուր ոք առանց կարդալու և կարդացածը հասկանալու կարողության չի կարող ձանաչել շրջապատող աշխարհը:

Ներկայացվող հիմնախնդիրը դիտարկելու համար նախ և առաջ հասկանանք, թե ինչ է ուսուցումը: Այս հարցին սովորաբար տրվում է այսպիսի պատասխան. «ուսուցումը որոշակի գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների հաղորդումն է աշակերտին»: Այս սահմանումը առաջին հայացքից ճիշտ է արտացոլում ուսուցման ցանկացած պրոցեսի բնույթը: Իսկապես, մինչև ուսուցումը մարդը չունի այս կամ այն գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները: Ուսուցման հետևանքով դրանք ի հայտ եկան: Բայց ո՞րն է դրանց աղբյուրը: Այդ աղբյուրը ուսուցիչն է, որն իր ունեցած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները փոխանցում է իր աշակերտներին: Հենց փոխանցման կամ հաղորդման այդ

պրոցեսն էլ ուսուցումն է, բայց գիտելիքներն ու հմտությունները, ինչպես և ընկալումները, մտապատկերները, հասկացություններն ու մտածողությունը ֆիզիկական առարկաներ չեն, որոնք ձեռքից ձեռք են փոխանցվում կամ մի գլխից «լցվում» են մյուսը: Գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները մարդու հոգեկանի արտացոլող ու կարգավորիչ պրոցեսների ձևեր ու արդյունքներ են: Սա նշանակում է, որ մարդու գլխում դրանք կարող են ծագել միայն նրա սեփական գործունեության հետևանքով և մեխանիկորեն ուրիշից ստացվել չեն կարող: Դրանք պետք է ստացվեն սովորողի հոգեկան ակտիվության հետևանքով, բայց միաժամանակ հանդիսանում են այդ ակտիվության որոշակի ձևեր: Եթե սովորողը ակտիվություն հանդես չի բերում, ապա նրանում գիտելիքներ ու հմտություններ չեն կարող հայտնվել: Այս հանգամանքը հայտնի է ամեն մի փորձված մանկավարժի, թեև այն միշտ չէ, որ ճիշտ է գիտակցվում: Սա է պատճառը, որ «հանդիպական հոգեկան ակտիվության բացակայություն» արտահայտության փոխարեն հաճախ օգտագործում են «անուշադրություն», «ծուլություն», «անընդունակություն» և այլ արժեքավորող հասկացություններ:

Հետևաբար, ուսուցման պրոցեսում առաջացող «ուսուցիչ-աշակերտ» հարաբերությունը ոչ մի կերպ չի կարելի հանգեցնել «հաղորդող-ընդունող» տիպի հարաբերության: Այդ կապի մեջ անհրաժեշտ է պրոցեսի երկու մասնակիցների ակտիվությունն էլ: Այս կարգի հարաբերությունը անվանում են *փոխներգործություն*: Սրա հիման վրա ուսուցումը ավելի ճշգրիտ կարելի է սահմանել որպես ուսուցանողի և սովորողի միջև հաստատվող փոխներգործության այնպիսի պրոցես, որի հետևանքով սովորողի մոտ որոշակի գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ են ձևավորվում: Վերջինները ձևավորվում են միայն այն դեպքում, երբ ուսուցչի

ներգործությունները առաջ են բերում աշակերտի ֆիզիկական ու հոգեկան որոշակի ակտիվություն:

Օրգանիզմի որոշակի ակտիվություն առաջ բերող արտաքին ներգործությունները անվանում են խթանում (ստիմուլյացիա), իսկ այն արտաքին ազդեցությունները, որոնց շնորհիվ ձեռք է բերվում նախապես առաջադրված նպատակը, անվանում են *կառավարում*: Հետևաբար, ուսուցումը կարելի է սահմանել *որպես աշակերտի ներքին ու արտաքին ակտիվության խթանման և կառավարման այնպիսի պրոցես, որի հետևանքով նրանում որոշակի գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ են ձևավորվում*:

Ուսուցումը այդպիսի ակտիվության համար կարող է անհրաժեշտ պայմաններ ստեղծել: Ուսուցանելիս, օրինակ, պետք է կազմակերպել աշակերտի ուսումնական գործունեությունը, ուղղություն տալ դրան, վերահսկել, անհրաժեշտ միջոցներ ու տեղեկություններ տրամադրել, բայց մարդու գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների, հասկացությունների, մտածողության, գործողությունների ու վարքի ձևավորումը հնարավոր է միայն նրա սեփական գործունեության շնորհիվ:

Աշակերտի ինչպիսի՞ ակտիվություն պետք է առաջ բերել և ինչպիսի՞ ուղղություն պետք է հաղորդել դրան, որպեսզի հնարավոր դառնա գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների ձևավորումը, ի՞նչ սկզբունքների վրա պետք է հենվի այդ ձևավորող միջոցների օգտագործումը, ինչպե՞ս պետք է կազմակերպել ուսուցումը այն առավել արդյունավետ դարձնելու համար: Այս հարցերին տրվող պատասխանների բնույթը կախնած է այն հանգամանքից, թե նախապես ինչպես է լուծվում հետևյալ հիմնական խնդիրը, սովորողի ներքին և արտաքին ինչպիսի ակտիվությունն է արտացոլվում նրա գիտելիքներում, հմտություններում ու կարողու-

թյուններում և ծնում, առաջ բերում այդ արդյունքները [1, էջ 229–231]:

Ուսումնական գործունեությունը գործունեության յուրահատուկ ձև է և առավել գերազանց է, քան աշխատանքային գործունեությունը: Նյութը փոխելով, աշխատելով վերջինիս վրա՝ աշխատանքային գործունեության ընթացքում մարդը ստեղծում է նոր արդյունք: Աշխատանքային գործունեության էությունը հենց արդյունքի ստեղծումն է: Ուսումնական գործունեության էությունը արդեն իսկ գիտելիքների յուրացումն է: Ուսուցչի ղեկավարությամբ աշակերտը սկսում է ծանոթանալ գիտական հասկացություններին [2, էջ 84]:

Անձի այն յուրահատուկ գործունեությունը, որը ուսուցում են անվանում, կազմված է որոշակի *օպերացիաներից*: Սրանց բնույթը կախված է այն տեղից, որ սովորողը գրավում է մանկավարժական ուժերի ու ներգործությունների ոլորտում, այսինքն՝ մանկավարժական իրադրության մեջ նրա կատարած գործառնություններից: Այդ գործառնությունները կարող են հետևյալները լինել.

- պասիվ ընկալում և դրսից մատուցվող ինֆորմացիայի յուրացում,

- ինֆորմացիայի ակտիվ ու ինքնուրույն որոնում, հայտնաբերում և օգտագործում,

- դրսից պարտադրվող և ուղղություն ստացվող որոնում, ինֆորմացիայի հայտնաբերում և օգտագործում:

Առաջին դեպքում սովորողը դիտվում է լոկ որպես մանկավարժի՝ ձևավորող ներգործությունների օբյեկտ: Ուսուցումն իրագործվում է սովորողին պատրաստ ինֆորմացիա *հաղորդելու* և նրան որոշակի ուսումնական գործողությունների կատարում պարտադրելու եղանակով: Երկրորդ դեպքում սովորողը դիտվում է որպես *սուբյեկտ*, որը ձևավորվում է իր իսկ զարգացող հակումների և նպատակների ազդեցության տակ: Այս ուսուցման հիմքում դրվում է *ինքնաշարժումը*, այսինքն՝ սովորողի կողմից

այնպիսի տեղեկությունների և գործողությունների որոնումն ու ընտրությունը, որոնք համապատասխանում են նրա պահանջմունքներին և արժեքներին: Երրորդ դեպքում սովորողը հանդես է գալիս և որպես մանկավարժական ներգործությունների *օբյեկտ*, և որպես իմացական գործունեության *սուբյեկտ*: Մանկավարժը վարքի արտաքին աղբյուրները (պահանջները, սպասումներն ու հնարավորությունները) այնպես է կազմակերպում, որ դրանք սովորողի մեջ անհրաժեշտ հակումներ և արժեքային կողմնորոշումներ են ձևավորում, իսկ սրանք իրենց հերթին կանխորոշում են աշակերտի կողմից անհրաժեշտ ինֆորմացիայի ակտիվ ընտրությունն ու օգտագործումը: Այս դեպքում ուսուցման հիմքում ընկած է անհատի գործունեության աղբյուրներին այնպիսի ուղղվածության հաղորդումը, որը պայմաններ է ստեղծում պահանջվող ինֆորմացիայի ու գործողությունների ընտրության, վերամշակման և օգտագործման համար [1, էջ 243–244]:

«Տարրական դպրոցում ուսուցումը նպատակաուղղվում է աշակերտի լեզվամտածողության և տրամաբանության հիմքերի, ուսումնառության և աշխատանքային հմտությունների ձևավորմանը, ազգային և համամարդկային արժեքներին, նախնական հաղորդակցմանը» [3]:

Այսօր անառարկելիորեն ընդունվում է այն դիրքորոշումը, որ կրտսեր դպրոցը միայն գիտելիքների օղակ չէ. գիտելիքն ուսուցման այս փուլում դիտարկվում է որպես անձի զարգացման միջոց: Այսինքն՝ կրտսեր դպրոցում պիտի կարևորել ոչ թե գիտելիքների մեծ ծավալի հաղորդումը, այլ դրանց՝ երեխաների կողմից յուրացման ձևերը, գործածման արդյունավետությունը, հետագա ուսումնական գործունեության ծավալման և երեխաների բարձրակարգ մտածողության ձևավորման համար պիտանելիությունը: Այս խնդիրների իրականացումը

պահանջում է, որ ուսուցման բովանդակությունը, մեթոդներն ու միջոցները համապատասխանեցվեն կրտսեր դպրոցականների՝ ստեղծագործական, մտավոր գործունեություն ծավալելու կարողությունների ձևավորման նպատակներին [4, էջ 5]:

Ուսումնական գործունեությունը իրականացվում է դպրոցում երեխային ուսուցանելու ողջ ընթացքում, բայց «իր առաջատար գործառույթը այս կամ այն գործունեությունը, – ինչպես նշում է Դ.Բ. Էլկոնինը, – իրականացնում է լիարժեք առաջընթաց, երբ այն դասավորվում, ձևավորվում է: Կրտսեր դպրոցականի տարիքը ուսումնական գործունեության հենց ամենափնտենսփվ ձևավորման առաջընթացն է [5, էջ 18]:

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

Գործունեության այլ ձևերում յուրացումը հանդես է գալիս որպես կողմնակի արդյունք: Օրինակ՝ խաղալիս երեխան ձգտում է լավ կատարել իր վրա վերցրած այս կամ այն դերը: Այստեղ վարքի կանոնների յուրացումը միայն

ուղեկցում է հիմնական ձգտման բավարարմանը: Աշխատանքի հիմնական նպատակը իրերի արտադրությունն է: Հմտությունների զարգացումը այստեղ հանդես է գալիս որպես աշխատանքի կարևոր, բայց կողմնակի, լրացուցիչ արդյունք: Եվ միայն ուսումնական գործունեության ընթացքում է գիտական գիտելիքների և դրանց համապատասխանող հմտությունների յուրացումը հանդես գալիս որպես գործունեության *հիմնական նպատակ և գլխավոր արդյունք*:

Ուսումնական գործունեությունը ունի որոշակի կառուցվածք: Նրա բաղադրամասերն են.

1. ուսումնական իրադրությունները (կամ խնդիրները),
2. ուսումնական գործողությունները,
3. վերահսկողությունը,
4. գնահատումը [1, էջ 93–94]:

Դ.Բ. Էլկոնինը և Վ.Վ. Դավիդովը նույնպես առանձնացնում են ուսումնական գործունեության վերոնշյալ բաղադրամասերը [5, էջ 45]:

Ուսումնական գործունեությունը կրտսեր դպրոցականի առաջատար գործունեությունն է: Սովետական մանկական հոգեբանության առաջատար գործունեությունը հասկացվում էր որպես այնպիսի գործունեություն, որի ընթացքում տեղի է ունենում անձի հիմնական հոգեբանական գործընթացների և հատկությունների ձևավորումը, ի հայտ են գալիս տարիքի կարևոր նորագոյացությունները (ինքնակամություն, ռեֆլեքսիա, ինքնակառավարում, գործողությունների ներքին պլան) [6, էջ 86]:

Տարրական դասարաններում ուսուցանելու և դաստիարակելու համար արտակարգ նախադրյալ է ուսուցչի հեղինակությունը: Նրանից ճիշտ օգտվելու դեպքում փորձառու ուսուցիչը իր աշակերտների մոտ շատ հաջող ձևավորում է կազմակերպվածություն, աշխատասիրություն, դրական վերաբերմունք ուսումնական պարապմունքների նկատմամբ, սեփական վարքը և ուշա-

դրությունը ղեկավարելու կարողություն: Եվ այդ հեղինակության խախտումը, աշակերտների ներկայությամբ ուսուցչին վարկաբեկելը, նրանց ներկայությամբ ուսուցչին քննադատելը անընդունելի է [7, էջ 50]:

Տարիքային առանձնահատկությունների մեջ յուրահատուկ նշանակություն ունեն հոգեկան հատկանիշները, որոնց բացահայտումը պրակտիկայում և տեսության մեջ որոշակի դժվարությունների հետ է կապված, որովհետև իրենց բնույթով նրանք սերտորեն կապված են միմյանց հետ, չափազանց փոփոխական են ու բարդ:

Չնայած որ կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների հոգեբանությունը համեմատաբար ավելի պարզ է և մատչելի ուսուցիչների ու ծնողների համար, քան ավելի բարձր տարիքի երեխաների հոգեկան կերտվածքը, այնուամենայնիվ, պրակտիկայում հաճախ դժվար է լինում ճիշտ բացահայտել ու գնահատել նաև կրտսեր դպրոցականի բնավորության և հոգեկան պրոցեսների բնորոշ գծերը:

Այդ դժվարության պատճառներից մեկն այն է, որ կան ուսուցիչներ, որոնք իրենց աշխատանքում հաճախ սուբյեկտիվ մոտեցում են ցուցաբերում երեխայի հոգեբանությունը ճանաչելիս, այսինքն՝ իրենց «ակնոցներով» են նայում երեխային, ելակետ են ունենում իրենց մտածողությանը, բնավորությանը, զգացմունքներին հատուկ գծերը: Նրանք կրտսեր դպրոցականին սխալմամբ համարում են «միայատուրային մեծահասակ», նրան վերագրելով հոգեպես ձևավորված չափահաս մարդու հատկությունները: Այսպիսով՝ կրտսեր դպրոցականների հոգեբանությունը չհասկանալով, մեծահասակներից ոմանք նրանց մեծացնում են՝ տարիքային անհամապատասխան, ավելի բարձր որակի հատկանիշներ վերագրելով նրանց:

Տարիքային առանձնահատկության այս թյուրըմբռնման հիմնական

հետևանքներից մեկն այն է, որ արհեստականորեն, այսինքն՝ իրենց գիտակցության մեջ մեծացնելով կրտսեր դպրոցականին, այդպիսի ուսուցիչները գերծանրաբեռնում են նրա միտքը: Այս նկատի ուներ մանկավարժ Ն. Ջորայանը, երբ դեռ անցյալ դարի կեսերին խոսելով ուսուցման և դաստիարակության սխալաստիկ ձևերի և երեխաների տարիքային առանձնահատկությունների թերագնահատման մասին, գրում էր. «Անանկ մատաղ հասակի մը մեջ անոր իր կարողութենն վեր ճիգ ընել տալը՝ ընելիք առաջադիմությունը ուշացունել է» [8]:

Կան և այնպիսի ուսուցիչներ և ծնողներ, որոնք ընդհակառակն, արհեստականորեն ավելի են փոքրացնում կրտսեր դպրոցականներին և առհասարակ՝ երեխաներին: Նրանք մոռանում են, որ երեխաները աճում ու զարգանում են, հետզհետե թողնում իրենց բնավորության և մտածողության թերություններից շատերը և ձեռք բերում որակապես ավելի բարձր հոգեկան հատկանիշներ: Կրտսեր դպրոցականների հոգեկան զարգացման պրոցեսը հաճախ ավելի արագ է կատարվում, քան ծնողների և ուսուցիչների կողմից այդ քանակական և որակական փոփոխությունների ըմբռնումը: Այդ պատճառով էլ մեծացող, հոգեպես զարգացող երեխան այդպիսիների աչքում «միշտ փոքր» է երևում: Այս ոչ ճիշտ պատկերացումից էլ բխում է նրանց ոչ ռեալիստական և հակամանկավարժական մոտեցումը նրա օրավոր զարգացող հոգեկան կերտվածքի, նրա վարքի և ուսումնական գործունեության նկատմամբ:

Հատկապես ծնողների մոտ երբեմն նկատվում է իրենց երեխաների մտավոր զարգացման և բնավորության տարիքային առանձնահատկությունների ոչ ճիշտ գնահատման հետևանքով առաջացող անհիմն ոգևորություն: Այս ոգևորության արտահայտություններից մեկն այն է, որ ծնողները, գրույցների ընթաց-

քում լսելով երեխաների այս կամ այն պատասխանը, նրանց գործածած բառերը և արտահայտած մտքերը, շտապ դատողություններ են անում նրանց խոսքի և մտածողության զարգացման «բարձր աստիճանի» հասած լինելու մասին:

Կրտսեր դպրոցականների տարիքի «փոքրացման» արտահայտություններից է այն, որ ծնողները հաճախ կաշկանդում են նրանց ինքնուրույնությունն ու նախաձեռնությունը՝ պատճառաբանելով՝ նրանք դեռևս փոքր են, ի վիճակի չեն կատարելու այս կամ այն հանձնարարությունը [9, էջ 71–73]:

Ա. Վ. Պետրովսկու կարծիքով՝ կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխայի հոգեբանական հիմնական նորագոյացություններն են. գործողությունների կամաժխտությունը, դրանց ներքին բնույթը (ներքին պլանի առկայությունը) և ռեֆլեքսիան: Այս ձեռքբերումների շնորհիվ կրտսեր դպրոցականի հոգեկանը հասնում է զարգացման այնպիսի մակարդակի, որն անհրաժեշտ է միջնակարգ դպրոցում առաջիկայում և սովորելու, նորմալ կերպով դեռահասի տարիքին անցնելու համար, որն ունի իր առանձնահատուկ հնարավորություններն ու պահանջները: Միջին դասարաններում սովորելու համար որոշ կրտսեր դպրոցականների անպատրաստ լինելը ամենից հաճախ կապված է անձի այդ ընդհանուր որակների և ընդունակությունների բավարար չափով ձևավորված չլինելու հետ: Բայց այդ որակներն ու ընդունակություններն են որոշում հոգեկան պրոցեսների և ուսումնական գործունեության մակարդակը [1, էջ 108]:

Ժամանակակից հոգեբանության առաջնություններից մեկն էլ համարվում է մարդու հոգեմշակութային կազմավորումը վերջինիս անհատական անձնային և սուբյեկտային զարգացման ճանապարհին: Դա օրինաչափորեն ուսումնասիրողներին բերում է հասկանալու խնդիրն. չէ՞ որ հասկանալը իր մեջ պարունակում է հասկացող սուբյեկտի

հոգեբանական զարգացման ներուժը, նրա ինքնիրացումները, կայունացումը, աշխարհում ինքն իր հաստատումը (Վ.Վ. Ջնակով): Հասկանալու հնարավորությունը դիտվում է որպես մարդու կարևորագույն բնութագիր, ինչպես նաև հասկանալու ցանկությունը և հասկացվելը հոգևոր պահանջմունքների կառուցվածքում ամենաուժեղներից են:

Հոգին (և՛ սեփական, և՛ ուրիշի), Մ. Մ. Բախտինի խոսքերով, չի կարող տրված լինել որպես առարկա, այլ միայն սեփական անձի և կամ ուրիշի համար տեքստերում իրացման, հնչյունային արտահայտության մեջ, ուստի հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ առավել հաճախակի քննարկվող «հասկացող մարդու» ձևավորման հարցերը շատ անգամ կապվում են տեքստը հասկանալու կարողության մշակման հետ:

Ակնհայտ է, որ տեքստը հասկանալու կարողության ձևավորմանը անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրության արժանացնել դպրոցական ուսուցման սկզբնական փուլում, չէ՞ որ գրքի հետ շփումը կարելի է համարել կրտսեր դպրոցականի անհատականության հանրայնացման կարևոր աղբյուրներից մեկը: Գեղարվեստական գրականության ընթերցանության մեջ պահանջմունքի բացակայությունը աղքատացնում է երեխայի հոգևոր աշխարհը, զրկում է նրան շատ «հոգու ուրախություններից»՝ խթանելով սերնդեսերունդ հաղորդվող բարոյական փորձի ուղին՝ խոչընդոտելով վեհ զգացմունքների ձևավորմանը: Այստեղից էլ հետագայում շատ դեռահասների մոտ ձևավորվում են բարոյական «գիտակցության մթագնում» և խնդիրները հաղթահարելու կարողության անկում՝ սեփական անձի ներսում եղած:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում տեղի է ունենում երեխայի՝ որպես ուսումնական գործունեության սուբյեկտի կազմավորումը, որի հիմքում ընկած են ինքնուրույն սովորելու ընդունակությունն ու պատրաստվածությունը:

Կրտսեր դպրոցականի մոտ մտավոր պաշարում տեքստը հասկանալու եղանակների բացակայությունը հանգեցնում է ուսումնական գործունեության տիրապետման մեջ մի շարք դժվարությունների, տրամաբանական մտածողության և երևակայության զարգացման խնդիրներին, գործողությունների ներքին պլանի ձևավորմանը, և, առհասարակ, ճանաչողական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրության կորստին:

Տարրական դպրոցում սկսելով Կ. Դ. Ուշինսկիից, ով խոսում էր գիտակցական ընթերցանության կարևորության մասին, աշխատանք է տարվում տեքստը հասկանալու ուղղությամբ, բայց և այնպես, չնայած ուսուցման մեթոդիկայի կողմից կուտակված երկարամյա փորձին՝ ակնհայտ է դառնում, որ տեքստը հասկանալու կարողության ձևավորման նկատմամբ ավանդական մոտեցումը չի բարարարում ժամանակակից պահանջմունքները: Մանկավարժներին և հոգեբաններին առավել շատ անհանգստացնում է այն փաստը, որ ժամանակակից երեխաները քիչ և մակերեսային են կարդում, դժվարությունների են հանգում կարդացածը հասկանալու և հիշելու հետ կապված: Միևնույն ժամանակ հետևությունները ցույց են տալիս, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը աշակերտների ուսուցումը տեքստը հասկանալու եղանակներով չի դիտում որպես առանձնահատուկ հոգեբանաուսուցողական խնդիր: Դրա հետ կապված երկրորդ սերնդի ամբողջական կրթության հանրապետական պետական չափանիշի մեջ նշվում է. «ժամանակակից դպրոցի նշանաբանը դառնում է «սովորեցնել երեխային կարդալ» պահանջը՝ կարդալ նպատակադրված, հասկանալով, ստեղծագործաբար», իսկ կարդացածը հասկանալու եղանակներին տիրապետելը դիտվում է որպես ընթերցողական հեղինակավորության (կոմպետենտություն) կարևորագույն բաղադրամաս՝ տարրական դասարաններում ձևավոր-

ված: Դա նշանակում է, որ ուսուցման սկզբնական փուլում տեքստը հասկանալու արդիական և իմաստալից խնդիրը իր որոշման համար պահանջում է ժամանակակից գիտական մոտեցումներ, որոնք ունեն անմիջական ելք դեպի կրթական պրակտիկա: Այդ թվում կարող է օգտագործված լինել հոգեբանաուսուցողական մոտեցում, ինչպես որ հասկանալու խնդիրը կոմպլեքսային է, և նրա արդյունավետ որոշումը հնարավոր է այն «շրջանում, որը նպատակաւետ է անվանել հոգեբանաուսուցողական՝ միջկարգապահական խնդիրներ մշակող» (Դավիդով Վ. Վ.):

Հոգեբանական գիտությունը զբաղեցնում է կարևոր բարձունքներ տեքստը հասկանալու հետազոտման շրջանում, չնայած որ գոյություն ունի տարածություն (այսպես ասած «մկրատների» խնդիրը) մասսայական մանկավարժական պրակտիկայում հասկանալու բազում գիտական հետազոտությունների և ստացված նոր գիտելիքների ներդրման միջև:

Ներկա ժամանակում տեքստը հասկանալու կարողության ձևավորման խնդիրը որոշվում է կրտսեր դպրոցականների ստեղծագործական կրթության առկա համակարգերի շրջանակներում: Հեղինակները (Գ.Ն. Կուլիբինա, Զ.Ն. Նովյանսկայա, Վ.Ա. Լեվին, Է.Է. Կաց, Օ.Վ. Կուբատովա, Վ.Ա. Լազարեվա, ՄԻ. Օմորոկովա, Զ.Ի. Ռոմանովսկայա, Ն.Ն. Մվետլովսկայա, Լ.Ի. Մաբասկինա, Լ.Ե. Մորելցովա, Տ.Մ. Տրոիցկայա և այլք) տեքստը հասկանալը համարում են կարևորագույն խնդիր, չնայած որ իրենց հայացքներում նրանք վերանայում են տվյալ խնդիրը ուրիշների կողքին, որոնք լուծում է ստեղծագործական գրականության ուսուցումը: Միևնույն ժամանակ տեքստը կարդալու կարողության ձևավորման կարևորությունը թելադրում է խնդրի առանձնացման անհրաժեշտությունը՝ որպես ինքնուրույն: Բացի դրանից՝ նշված հայացքներում

որպես կանոն ներկայացված են աշխատանքի հոգեբանական (Գ.Ն. Կուդրինա, Զ.Ն. Նովյանսկայա, Վ.Ա. Լեվին) և մեթոդական (Լ.Ա. Եֆրոսինինա, Է.Է. Կաց, Օ.Վ. Կուբասովա, Վ.Ա. Լազարեվա, Ե.Ի. Մատվենկա, ՄԻ. Օմորոկովա, Զ.Ի. Ռոմանովսկայա, Տ.Ս. Տրոիցկայա և այլք) տեսանկյունները տեքստը հասկանալու ուղղությամբ՝ չհենվելով ինքնին բուն հասկանալու գործընթացի հոգեբանական վերլուծության վրա:

Նշված իրադրությունում հոգեբանաուսուցողական մոտեցման կիրառումը կարող է հանգեցնել հոգեբանական, ուսուցողական, մեթոդական և առարկայական գիտելիքների ամբողջացմանը (ինտեգրացմանը)՝ ուղղված նոր որակական արտադրանքի ստեղծմանը՝ նոր կրթական տեխնոլոգիայի և դրա հիմքի վրա մշակված նոր տեսակի դասագրքի՝ թույլ տալով նպատակաուղղված և արդյունավետ որոշելու տեքստը հասկանալու կարողության ձևավորման խնդիրը կրտսեր դպրոցականների մոտ:

Հասկանալու խնդիրը միջկարգապահական բնույթ ունի: Նրա հետազոտություններով զբաղվում են փիլիսոփայությունը, հոգեբանությունը, լեզվաբանությունը, գրականագիտությունը, դասավանդման մեթոդիկան: Վերջին ժամանակներում գիտությանը հետևելու արդյունքում հասկանալու խնդրի շուրջ ցայտք չի եղել: Շատ անգամ այն սահմանվում է աշխարհը վերափոխող գլոբալ գործընթացներով և այս աշխարհի գոյության հետ մարդու պատասխանատվության աճով, որովհետև յուրաքանչյուր չհասկացված բան ագրեսիա է ծնում: Հասկանալը՝ որպես գիտական հիմնախնդիր, քննվել է դասական մեկնաբանների (Ֆ.Շլեյերմախեր, Վ. Դիլտեյ) և նրանց հաջորդների (Մ. Խայդեգեր, Է. Բետտի, Գ.Գ. Գադամեր, Պ. Բիկյոր, Է. Կորեա, Ա.Ի. Ուայտխեդ և այլք) կողմից:

Հասկանալու էության տեսական ներկայացումների փիլիսոփայական հիմքը

արտացոլված է նաև Մ.Մ. Բախտինի, Վ.Ս. Բիբլերի, ՄԿ. Մամարդաշվիլիի, Վ.Վ. Նալիմովայի, Վ.Պ. Ռուդնեվայի և ուրիշների աշխատություններում:

Հասկանալու հիմնախնդրի հոգեբանական հիմքերը արտացոլված են Վ.Ա. Արտյոմովայի, ԴԺ. Բրուներայի, Ա.Ա. Բրուդնովոյի, Լ.Մ. Վեկկերայի, Լ.Ս. Վիգոտսկիի, Լ.Լ. Գուրովոյի, Վ.Վ. Զնակովայի, Ի.Ա. Զիմնեի, Ն.Ի. Ժինկինայի, Զ.Ի. Կփչնիկովայի, Գ.Ս. Կոստյուկի, Ա.Ռ. Լուրիի, Ա.Ա. Սմիրնովայի, Ա.Ն. Սոկոլովայի, Բ.Մ. Տեպլովայի և ուրիշների աշխատություններում:

Տեքստը հասկանալու գործընթացի ուսումնասիրման մեջ նշանակալի ներդրում են արել հոգելեզվաբանությունը (Գ.Ի. Գոբին, Ա.Ա. Զալեվսկայա, Ա.Ա. Լեոնտև, Ն.Վ. Ռաֆիկովա և ուրիշներ), մատենագրական հոգեբանությունը (Ն.Ա. Ռուբակին, Օ.Լ. Կաբաչեկ, Ի.Ի. Տիխոմիրովա և ուրիշներ), դիդակտիկան և մեթոդիկան (Ե.Ս. Անտոնովա, Բ.Ս. Մուչնիկ, Գ.Յա. Սոգլանիկ և ուրիշներ): Մանկավարժական հոգեբանության մեջ տվյալ հիմնախնդիրը քննվել է Լ.Պ. Դոբլանդի, Զ.Ի. Կալմիկովայի, Ե.Ա. Կորսունսկիի, Մ. Կոլյունի, Ի.Գ. Ռուբոյի, Ի.Վ. Ուաչեվայի, Բ.Ի. Խոդոսի և ուրիշների, ինչպես նաև կոնկրետ ուսուցման սկզբնական փուլում՝ Ա.Վ. Բեխտերևի, Ե.Լ. Գոնչարովայի, Գ.Ն. Կուդինայի, Զ.Ն. Նովյանսկայայի, Վ.Ա. Լեվինայի, Ն.Պ. Լոկալովայի, Ս.Ա. Տաբասովայի և ուրիշների կողմից: Տեքստը հասկանալու կարողության ձևավորումը հոգեբանաուսուցողական տեսանկյունից ներկայացված է Գ.Գ. Գրանիկի, Ս.Մ. Բոնդարենկոյի, Ն.Ա. Բորիսենկոյի, Լ.Ա. Կոնցեվայի, Ա.Ն. Սամսոնովայի, Ս.Ա. Շապովալի և ուրիշների աշխատություններում:

Ընդհանրացնելով գեղարվեստական կրթության համակարգերում արտացոլված կրտսեր դպրոցականների կողմից տեքստը հասկանալու կարողության հիմնախնդրի գործնական լուծման գաղափարները՝ հնարավոր է դառնում

առանձնացնել երկու հիմնադրությային մոտեցումներ:

Առաջինը տեքստի *բնութագրական նպատակային ընկալումն* է, որը ապահովում է տեքստի գգացմունքային ազդեցությունը: Տեքստի վերլուծությունը սկսվում է տեքստի գգացմունքային վերլուծությունից: Տեքստի վերլուծությունը սկսվում է նրա վերընթերցումից: Տվյալ դեպքում օգտագործվում են այդ վերլուծության սահմանված ձևեր՝ կարդալով տեղեկանալու տարբեր միջոցներ, հարցերի համակարգ, տեքստերի համեմատություն, ժանրի յուրահատկությունների վերլուծություն և այլն: Հեղինակներից ոմանք մեծ ուշադրություն են դարձնում երեխաների ստեղծագործական գործունեության վրա՝ գտնելով, որ ստեղծագործությունը հասկանալու ճանապարհներից մեկը սեփական տեքստը ստեղծելն է: Դասի ժամանակ գործունեությունը բաշխվում է ուսուցչի, աշակերտի և ուրիշ աշակերտների միջև: Այս դեպքում առաջնորդի դերը տվյալ փոխհարաբերության մեջ տրվում է ուսուցչին: Դրանից ելնելով՝ տվյալ մոտեցման իրականացումը շատ դեպքերում կախված է ուսուցչի վարպետությունից, որը հենց իր՝ մանկավարժի՝ տեքստը վերլուծելու կարողությունն է, և հետո միայն դասի ընթացքում կոլեկտիվ-բաշխողական գործունեության կազմակերպումը:

Երկրորդ մոտեցումը հիմնվում է այն բանի վրա, որ տեքստը հասկանալն ուսուցանելու դեպքում անհրաժեշտ է արդեն տեքստը ըմբռնելու առաջին իսկ քայլին *գերակրիվացնել երեխայի աշխատանքը*: Այս դրությունը հիմնվում է արդեն կազմավորված ընթերցողների գործողությունների վերլուծության վրա, ինչը և վկայում է նրանց ներքին ակտիվության մասին՝ առաջնային ընթերցանության գործընթացում սահմանված ձևերի օգտագործման դեպքում: Սկսնակ ընթերցողի մոտ նշված ձևերի բացակայությունը հաճախ հանգում է նրան, որ առաջնային ըմբռնումը ավարտվում է

նվազ հասկանալով կամ նրա բացակայությամբ: Տեքստի առաջնային ըմբռնումն ակտիվացնելու համար առաջարկվում է ուսումնական գործունեությունը սահմանել ոչ միայն ուսուցչի և աշակերտների, այլև ուսուցչի, աշակերտների և հատուկ ստեղծված աշակերտի (ուսումնական գրքի) միջև: Այս մոտեցման տեսանկյունից և՛ դասին կոլեկտիվ-տարածական գործունեությունը, և՛ ընթերցանության հետ կապված ինքնուրույն աշխատանքը աշակերտի մոտ ուղղորդում և կազմակերպում է հենց դասագիրքը: Դա թուլացնում է ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունից բխող գործընթացի կախվածությունը: Միևնույն ժամանակ ուսուցչի ղեկավար դերը չի նվազում, այլ փոխվում է նրա գործունեության բովանդակությունը: Դասին աշխատանքը պլանավորելու ժամանակ մանկավարժի մոտ հնարավորություն է ստեղծվում նկատի առնելու տվյալ դասարանի և առանձին աշակերտների յուրահատկությունները և օգտագործելու սեփական ստեղծագործական ներուժը [10, էջ 3-6]:

Ուսումնասիրելով մեզ առաջադրված խնդիրը՝ կարող ենք անել մի շարք եզրակացություններ՝

v Ուսուցչի կողմից աշակերտներին իր ունեցած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների փոխանցման կամ հաղորդման պրոցեսը հենց ուսուցումն է:

v Ուսումնական գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ կարողությունների հիմքերը դրվում են հենց կրտսեր դպրոցում:

v Տարրական դասարաններում ուսուցանելու և դաստիարակելու համար շատ կարևոր նախապայման է ուսուցչի հեղինակությունը: Նրանից ճիշտ օգտվելու դեպքում միայն փորձառու ուսուցիչը իր աշակերտների մոտ շատ հաջող կձևավորի կազմակերպվածություն, աշխատասիրություն, դրական վերաբերմունք ուսումնական պարապմունքների նկատմամբ, սեփական վարքը և ուշադ-

րությունը ղեկավարելու կարողություն:

v Կրտսեր դպրոցականի հոգեբանությունը չհասկանալով՝ չի կարելի նրանց մեծացնել՝ տարիքային անհամապատասխան՝ ավելի բարձր որակի հատկանիշներ վերագրելով նրանց. չի կարելի գերծանրաբեռնել նրա միտքը: Չի ընդունվում նաև այն պատկերացումը, որ մեծացող, հոգեպես զարգացող երեխան ծնողների և ուսուցիչների աչքում «միշտ փոքր» է երևում, որովհետև կրտսեր դպրոցականների հոգեկան զարգացման պրոցեսը հաճախ ավելի արագ է կատարվում, քան ծնողների և ուսուցիչների կողմից այդ քանակական և որակական

փոփոխությունների ըմբռնումը:

v Տեքստը հասկանալու բարդ գործընթացում որպես առաջնային քայլ պետք է ընդունել տեքստի բնութագրական նպատակային ընկալումը: Տվյալ դեպքում կարևորվում են կարդալով տեղեկանալու տարբեր միջոցները, հարցերի համակարգը, տեքստերի համեմատությունը, ժանրի յուրահատկությունների վերլուծությունը և այլն: Որպես երկրորդ քայլի՝ տեքստը հասկանալու համար ուսուցանելու դեպքում արդեն տեքստը ըմբռնելու առաջին իսկ քայլը դիտվում է երեխայի աշխատանքի գերակտիվացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ա. Վ. Պետրովսկի, Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն, Երևան, 1977:
2. Гамезо М.В., Матюхина М.В, Михальчик Т.С. Возрастная и педагогическая психология, Москва, 1984.
3. ՀՀ պաշտոնական տեղեկագիր, Կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, 1999, կետ 18:
4. Զ. Գյուլամիրյան, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2009:
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника., М., 1974 (<Педагогика у психология, N 10).
6. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология/2-е изд., М., 1979.
7. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии, Москва, 1972.
8. Ն. Զորայան, Վարժություն ընթերցանության, էջ ԵԳ, Կ. Պոլիս, 1851:
9. Հ. Մ. Թութունջյան, Կրտսեր դպրոցականի հոգեբանական հիմնական առանձնահատկությունները, Երևան, 1962:
10. Соболева О. В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения, Куцск, 2010

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ПСИХОЛОГИИ

ОФЕЛЯ АВАГЯН

Специалист армянского азыка и литературы школы и учебного центра „Глобал Бридж“, НАН РА, Международный научно-образовательный центр, кафедры психологии, магистр

В работе представлена проблема осмысления текста младшими школьниками. Вначале объясняется, что из себя представляет обучение, затем делается переход к структуре обучения и к познавательной деятельности младших школьников, представляется структура учебного процесса, психические индивидуальные способности младших школьников и, в конечном итоге, усвоение текста младшими школьниками с точки зрения психологии.

THE ISSUE OF TEXT COMPREHENSION BY JUNIOR PUPILS IN PSYCHOLOGY

OFELYA AVAGYAN

*Teacher of the Armenian Language and Literature,
“Global Bridge” school and educational centre MA in Psychology,
RA National Science Academy International Scientific– Educational Centre*

This paper presents the issue of text comprehension by junior pupils in Psychology.

First it explains ‘what teaching is’, then a transition is made to teaching structure

Then we move on to the sphere of studying junior pupils; the structure of their educational activity, the main psychological peculiarities of their personalities, and, finally, the issue of text comprehension by junior pupils in Psychology are introduced.