

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՓՈՐՁՈՒՄՈՒՑՄԱՆ ԴԵՐՆ ԻՄԱՑՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Հատուկ հետազոտությունները և տարիների ընթացքում մանկավարժական փորձուսուցման մեր աշխատանքի փորձը վկայում են, որ շատ դեպքերում փորձուսուցումը իր բովանդակությամբ և կազմակերպման ձևերով գերազանցապես նպատակամղում է ուսանողների մասնագիտական կարողությունների ձևավորմանը: Դա բնական է և հասկանալի: Սակայն, մեր կարծիքով, էական նշանակություն ունի այն հանգամանքը, թե ինչպես և ինչի հիման վրա է տեղի ունենում այդ կարողությունների ձևավորումը, ինչպիսի որդապատճառներ են ընկած դրա հիմքում պարտքի կատարման, որական գնահատական ստանալու ցանկությունը, մանկավարժական մասնագիտության նկատմամբ եղած կայուն, աստիճանաբար զարգացող մշտաբուն հետաքրքրությունը, թե՞ մանկավարժ դառնալու պահանջմունքը: Ինչպես ցույց է տալիս փորձը, եթե ուսանողները փորձուսուցումը դիտում են որպես հարկադրաբար կատարվող պարտականություն, ապա նրանցից շատերի մոտ առաջանում է կասկած, թե, արդյոք, իրենք չե՞ն սխալվել ընտրելով ուսուցիչ-դաստիարակի մասնագիտությունը, իսկ ոմանք էլ որոշում են համալսարանը ավարտելուց հետո զնալ որևէ տեղ, բայց ոչ դպրոց: Ուստի մենք հատուկ ուշադրություն ենք դարձրել այդ հիմնախնդիրների վրա:

Զնայած մանկավարժական գրականության մեջ կան պատկառազոր թվով աշխատանքներ, որոնք նվիրված են մանկավարժական փորձուսուցման զանազան կողմերի և առանձնահատկությունների բացահայտմանը /Օ.Ա. Աբդուլլինա, Լ.Տ. Կրիվինսկի, Ջ.Ա.Կեյլինա, Ա.Մշվելաձե, Ի.Ն. Նիկոլաև, Ա.Ն. Պոլյանսկի, Վ.Ա. Սլաստենին, Վ.Գ. Մաքսիմով, Յ.Լ. Բադալյան և ուրիշներ/, այնուհանդերձ ըստ ամենայնի չեն ուսումնասիրվել և լուսաբանվել փորձուսուցուման դերը և հնարավորությունները, ուսուցչի մասնագիտության նկատմամբ ուսանողների պրոֆեսիոնալ հետաքրքրությունների առաջացման և զարգացման հիմնահարցը: Սինչդեռ, մանկավարժական փորձուսուցումը, իր բոլոր տեսակներով հանդերձ, ամենից առաջ պետք է նպատակամղվի այդ հիմնահարցի լուծմանը: Այդ նպատակով հարկ եղավ դիտարկել մանկավարժի մասնագիտության նկատմամբ հետաքրքրության հասկացության էությունը, ի հայտ բերել նրա ցուցանիշները: Մեր կարծիքով, անհրաժեշտ է անձի մասնագիտական-մանկավարժական ուղղվածության կառույցում սահմանազատել «ուսուցչի մասնագիտության նկատմամբ հետաքրքրություն» և «մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրություն» հասկացությունները: Դրանք

համարժեք չեն: «Մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրություն» հասկացությունը ավելի լայն է. այն ընդգրկում է առաջին հասկացությունը, սակայն չի սահմանափակվում նրանով: «Հետաքրքրություն ուսուցչի մասնագիտության նկատմամբ» հասկացությունը իր կառուցվածքով համեմատաբար պարզ է. հետաքրքրության այդ մակարդակին մենք հաճախ հանդիպում ենք «Սիրում եմ երեխաներ», «Դուր է գալիս ուսուցչի աշխատանքը», «Կուզեի ուսուցիչ դառնալ» և այլ արտահայտություններում, այսինքն՝ դրսևորվում է դրական, հուզական վերաբերմունք երեխաների և մանկավարժական գործունեության նկատմամբ: Սակայն մասնագիտության ընտրության համար, առավել ևս մասնագետ դառնալու համար, դա քիչ է: Պահանջվում է հետաքրքրության առավել բարձր մակարդակ՝ իր համեմատաբար բարդ կառուցվածքով և ցուցանիշների կազմով:

Մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության ձևավորումը ուսուցչի մասնագիտության նկատմամբ ունեցած հետաքրքրությունը, կապված է մանկավարժական գործունեության էության, ուսուցիչ-դաստիարակի գործառույթների, մանկավարժի աշխատանքի ստեղծագործական բնույթի գիտակցման, ինչպես նաև մանկավարժական գործունեությանը ակտիվորեն մասնակցելու, ուսուցիչ դառնալու ձգտման հետ: Հետազոտության ընթացքում մենք փորձել ենք հիմնավորել մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության տեսական մոդելը:

Մենք ելել ենք նրանից, որ մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության օբյեկտիվ հիմքը մանկավարժական գործունեության սուբյեկտների՝ ուսուցչի և աշակերտների միջև իրական կապերն են, միջանձնային հարաբերությունները: Ելակետ ունենալով համակարգային-կառուցվածքային վերլուծության մեթոդաբանությունը և մեթոդիկան՝ մենք կարող ենք ամբողջությամբ դիտարկել մանկավարժական գործընթացը: «Դպրոց» մանկավարժական համակարգում, ինչպես հայտնի է, տեղի է ունենում որոշակի սուբյեկտների փոխազդեցություն: Մանկավարժական փոխազդեցության ընթացքում դրսևորվում են այլազան կապեր, հարաբերություններ՝/տեղեկատվական, կազմակերպական-գործունային, հաղորդակցական, կառավարման, ինքնակառավարման և այլն/: Դրանց ճիշտ հարաբերակցությունից մեծապես կախված է ամբողջ մանկավարժական գործընթացի հաջողությունը: Բոլոր կապերից մենք առաջին հերթին առանձնացրել ենք գլխավոր «ուսուցիչ-աշակերտ» սուբյեկտների՝ որպես անձնավորությունների և ոչ պարզապես սովորեցնող-սովորողի կապերը, ինչպես նաև «ուսուցիչ-երեխաների կոլեկտիվ» հարաբերությունները: Մնացած կապերը պայմանավորված են դրանցով, ածանցյալ են: Ուսուցչի և աշակերտների փոխհարաբերությունները, նրանց համագործակցությունը մանկավարժական գործընթացում այն բարենպաստ միջավայրն է, որտեղ դրսևորվում է այն լավագույնը, ինչ ներհատուկ է

մարդկային անձնավորությամբ: Եվ հենց փոխհարաբերությունների այդ բնութագիրը թույլ է տալիս դատել ինչպես ապագա ուսուցչի, այնպես էլ արդեն պրակտիկ մանկավարժի մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության ձևավորվածության մասին: Ապագա ուսուցչի և աշակերտների փոխհարաբերությունների հենց այդ բնութագիրն էլ մենք դիտում ենք որպես մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության առաջին հատկանիշը:

Հետաքրքրության երկրորդ հատկանիշը հիմնավորելու համար անհրաժեշտ է ընդգծել, որ անհատի համար սուբյեկտիվ հետաքրքրությունը դրսևորվում է օբյեկտի նկատմամբ դրական, հուզական վերաբերմունքում օբյեկտը ավելի լավ, խորը ճանաչելու ցանկության մեջ: Ուստի ապագա ուսուցչի դրական, հուզական վերաբերմունքը երեխաների, մանկավարժի բուն գործունեության նկատմամբ հանդիսանում է մասնագիտական հետաքրքրության հոգեբանական նախադրյալը, նրան հաղորդում է սուբյեկտիվ, անձնային իմաստ: Այսպիսով, մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության երկրորդ հատկանիշը երեխաների, ուսուցիչների՝ բուն մանկավարժական գործունեության հանդեպ դրական հուզական վերաբերմունքն է:

Հոգեբանությունից հայտնի է, որ հետաքրքրությունը դրսևորվում է այս կամ այն առարկայի նկատմամբ մարդու ակտիվացման ուղղվածության մեջ: Ուստի մասնագիտական գիտելիքների նկատմամբ ինտելեկտուալ-իմացական վերաբերմունքը մենք համարում ենք մասնագիտական-իմացական հետաքրքրության երկրորդ հատկանիշը: Մանկավարժական գործունեության մեջ հազիվ թե հնարավոր լինի հասնել հաջողության՝ առանց որոշակի գիտելիքների: Կոնկրետ մանկավարժական խնդիրների լուծումը ուսանողին հանգեցնում է անհրաժեշտ գիտելիքների պակասի գիտակցմանը, իսկ տեսության կիրառումը անձնական փորձում ամրակայում է ուսուցչի գործունեության հանդեպ գիտակցական, ստեղծագործական վերաբերմունքը: Այսպիսով, մասնագիտական հետաքրքրության զարգացումը և գործունեությունը անմիջականորեն առնչվում են մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների համակարգին տիրապետելու ընթացքում ապագա ուսուցչի ինտելեկտուալ ակտիվության հետ:

Վերջապես, չափազանց կարևոր է հետաքրքրությունների բնութագիրը դրանց գործունեության տեսանկյունից: Գործուն հետաքրքրությունները /ի տարբերություն պասիվ հետաքրքրությունների/ խոր ազդեցություն են ունենում մարդու կյանքի և գործունեության վրա, նրան մղում են համակարգված, նպատակասլաց գործողությունների կենսագործունեության որևէ բնագավառում: Ուստի, հետաքրքրության չորրորդ հատկանիշը կարելի է համարել կամային ակտիվությունը մասնագիտական-մանկավարժական գործունեության մեջ: Այս հատկանիշը բնութագրում է մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության գործուն բնույթը և անմիջականորեն դրսևորվում է ապագա

ուսուցչի պրակտիկ գործունեության մեջ ինչպես դպրոցում՝ աշակերտների հետ աշխատելիս, այնպես էլ՝ այդ աշխատանքի համար անհրաժեշտ գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ ձեռք բերելիս: Կամային ակտիվությունը վկայում է այն մասին, որ մարդը որոշակիորեն ընտրել է իր մասնագիտությունը, պատրաստ է գործադրելու կամային ջանքեր, ճիգեր այդ բնագավառում, որ բավականաչափ ձևավորել է մասնագիտական հետաքրքրությունը:

Այսպիսով, որպես մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության ցուցանիշներ առանձնացվեցին նրա դրսևորման իրար հետ փոխկապակցված և փոխադարձաբարձր հատկանիշներ: Այդ ցուցանիշների հիմնավորման համար որպես հիմք ընդունել ենք հոգեբանության և մանկավարժության մեջ ընդունված հետաքրքրության բնութագրերը: Սակայն հնարավոր է հետաքրքրության բնութագիրը նաև ըստ այլ հատանիշների լայնության, ուժի, կայունության աստիճանի և այլն:

Փորձուսուցման կազմակերպման և ղեկավարման տարիների մեր փորձը թույլ է տալիս բացահայտել այն մասնագիտական-մանկավարժական փորձուսուցման տարբեր տեսակների ընձեռած միջոցներով: Այդ հիմնահարցի լուծման առումով չափազանց մեծ է մանկավարժական փորձուսուցման դերը: Դա բխում է նախ՝ մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության էության սահմանումից, նրա հատկանիշների բնութագրից և, երկրորդ, մեր այն եզրահանգումից, որ այն կարելի է ձևավորել ուսանողի ապագա գործունեության առավելագույնս մոտ աշխատանքի պայմաններում:

Մեր հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը և ընդհանրացումը թույլ է տալիս անելու որոշակի հետևություններ: Ամենից առաջ հարկ է նշել, որ մանկավարժական փորձուսուցումն /իր տարատեսակներով հանդերձ/, որպես մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության ձևավորման միջոց, օժտված է մեծ հնարավորություններով՝ «ուսուցիչ-աշակերտ», «ուսուցիչ-ուսուցիչ» փոխհարաբերություններին պրակտիկանտ-ուսանողներին ամփոփակաճորեն մասնակից դարձնելու առումով: Այդ փոխհարաբերությունների առկայությունը, ինչպես ասվեց վերևում, որոշում է մասնագիտական հետաքրքրության օբյեկտիվ հիմքը, որի հիման վրա ձևավորվում են նրա մնացած դրսևորումները ինտելեկտուալ-իմացական, հուզական և կամային:

Գալով դպրոց՝ ուսանողը ձեռք է բերում նոր կարգավիճակ, ստանում է նոր իրավունքներ, ստանձնում է նոր պարտականություններ: Դրա հետ կապված տեղի է ունենում նրա անձի պահանջմունք-մոտիվացիոն ոլորտի վերակառուցում, որտեղ վճռորոշ նշանակություն են ունենում մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրությունները և դրանց հիմքում ընկած պահանջմունքները: Դա մանկավարժական փորձուսուցման օբյեկտիվ պայմանների ուսանողների վրա ունեցած ազդեցության հետևանք է, որտեղ նա ամփոփակաճորեն հանդիպում է մի շարք դժվարությունների:

- իր և աշակերտների, իր և ծնողների միջև համագործակցության հարաբերությունների հաստատման դժվարություն,

- դպրոցականի /յուրաքանչյուր/ անձի ծանաչման դժվարություն:

Աշակերտը անկրկնելի անհատականություն է, յուրաքանչյուր տարիք ունի իր յուրահատկությունը, առանձնահատկությունները: Այս կամ այն որակի, հատկության, վիճակի առկայությունը պայմանավորված է որոշակի սոցիալական, հոգեբանական և մանկավարժական պատճառներով, որոնք պետք է ի հայտ բերվեն յուրաքանչյուր մանկավարժական երևույթի վերլուծության ընթացքում:

- փոքր խմբերի և դասարանական կոլեկտիվի փոխհարաբերությունների դժվարություն և հակասականություն կապված դրանց առաջացման, թվակազմի, սեռի, գործունեության բնույթի /դասարան, առարկայական խմբակ, սպորտային մասնաճյուղ, բակային թիմ և այլն/, համախմբվածության, ռեֆրատ խմբերի պարագլուխների առանձնահատկությունների և այլ ցուցանիշների հետ:

Ուսանող-պրակտիկանտի այդ ամբողջ բարդ, միաժամանակ կոնկրետ գործունեությունը դպրոցում հանդիսանում է նրա մեջ մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության առաջացման և զարգացման աղբյուր:

Երկրորդ, մանկավարժական փորձուսուցման ընթացքում, հաղորդակցումը աշակերտների հետ, մասնակցությունը համատեղ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքին, աշակերտների ու ծնողների հետ դաստիարակչական խնդիրների լուծմանը, միշտ ուղեկցվում են ուսանողների հուզական ապրումներով: Ընդունելով երեխաների հետ հաղորդակցման դերի տիրապետող նշանակությունը մանկավարժի զգացմունքների առաջացման գործում Վ.Ա. Սուխոմլինսկին գրել է. «Առանց ուսուցչի և երեխայի մշտական հոգևոր շփման, առանց միմյանց մտքերի, զգացմունքների, ապրումների, աշխարհի փոխադարձ ներթափանցման աներկակայելի է հուզական կուլտուրան դիտել որպես մանկավարժական կուլտուրայի միասնություն: Մանկավարժի զգացմունքների դաստիարակման կարևորագույն աղբյուրը երեխաների հետ բազմակողմանի հուզական հարաբերություններն են միասնական, համերաշխ կոլեկտիվում, որտեղ ուսուցիչը ոչ միայն դաստիարակ է, այլև բարեկամ, ընկեր»:

Չարկ է նկատի ունենալ, որ իր գործունեության բնույթից կախված՝ մարդը կարող է ունենալ զանազան հուզական ապրումներ՝ դրական /բավականություն, ուրախություն, հիացմունք, հպարտություն, վստահություն, հարգանք, համակրանք, երախտագիտություն, սեր և այլն/, բացասական /անբավականություն, տաղտուկ, վիշտ, հիասթափություն, վախ, սարսափ, զարհուրանք, չարություն, ատելություն, անվստահություն, ամոթ, զղվածք և այլն/, չեզոք /անտարբերություն, հանգիստ, հայեցողություն, անխռով վիճակ և այլն/: Ասվածից չի հետևում, թե մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրու-

թյունը ներառում է իր մեջ բացառապես դրական, հաճելի զգացմունքներ: Դա նշանակում է, որ փորձուսուցման ընթացքում ուսանողները չեն կարող չունենալ ոչ հաճելի զգացումներ /անբավականության, անվստահության, վախի, հիասթափության և այլն/: Սակայն պրակտիկանտ-ուսանողի մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության ձևավորման գործընթացը հիմնականում պետք է ուղեկցվի դրական հույզերով:

Երրորդ, մանկավարժական փորձուսուցումը դպրոցում հնարավորություն է տալիս ուսանողին խորապես ուսումնասիրել ուսուցիչ-դաստիարակի աշխատանքի համակարգը, ճանաչել կենդանի, բարդ, բազմակողմ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի դիալեկտիկական էությունը, որի հաջողությունը կախված է ոչ միայն առանձին ուսուցչի վարպետությունից, այլև ուսուցիչ-դաստիարակների, ողջ կոլեկտիվի աշխատանքի հատկությունից, բարձր կուլտուրայից:

Վերջապես, մանկավարժական փորձուսուցումը յուրաքանչյուր ուսանողի տալիս է մեծ հնարավորություններ դրսևորելու կամային ակտիվություն, ինչը պայմանավորված է մասնագիտական դժվարությունները հաղթահարելու ընդունակություններով, անկոտրում կամքով և բնութագրում է նրա մեջ ձևավորված մասնագիտական-մանկավարժական հետաքրքրության գործունեությունը:

Փորձուսուցման ընթացքում ստեղծվում են բարենպաստ պայմաններ ուսանողների մոտ անձի այնպիսի կամային որակների դաստիարակման համար, ինչպիսիք են՝ նպատակասլացությունը, կազմակերպվածությունը, դիմացկունությունը, համառությունը, վճռականությունը, ինքնատիպությունը, աշխատասիրությունը, ջանասիրությունը, և այլն: Այդ որակներն օգնում են ուսանողին դրսևորելու կամային որակներ, գործադրելու ջանքեր փորձուսուցման ընթացքում առաջադիր նպատակին հասնելու ճանապարհին հանդիպող մասնագիտական-մանկավարժական դժվարությունները հաղթահարելու համար:

Ուսանողի կամային ակտիվությունը փորձուսուցման ընթացքում դրսևորվում է տարբեր փուլերով: Առաջին փուլում ուսանողը գիտակցում է իր գործողության դրդապատճառը: Աշակերտների, նրանց ծնողների, դպրոցի ուսուցիչների, իր համակուրսեցիների, փորձուսուցմանը մասնակցող համալսարանի ներկայացուցիչների հետ բազմապիսի հարաբերությունները կյանքի են կոչում այլազան դրդապատճառներ հասարակական, մասնագիտական առումով նշանակալից, ինքնահաստատման, անձնային վարկի, հեղինակության և այլն:

Ուսանողը իմաստավորում է նաև իր զանազան պահանջմունքները աշակերտների, ուսուցիչների, ծնողների հետ հաղորդակցման, մասնագիտական և մանկավարժական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների տիրապետման, մանկավարժական գործունեության և այլն:

Երկրորդ փուլը վճիռ կայացնելն է /նպատակի առաջադրումը/, որն առավել բարդ է, քանի որ պահանջում է զանազան մանկավարժական խնդիրների լուծում:

Մանկավարժական գործունեության ստեղծագործական բնույթը մշտապես պահանջում է ուսուցիչ-դաստիարակի կամային ջանքերի դրսևորում անգամ վճիռ կայացնելու փուլում, որն իր մեջ ներառում է. նախ մանկավարժական ախտորոշում և մանկավարժական նպատակի գիտակցում, երկրորդ՝ վճռի ընդունում և պլանավորում /բովանդակության որոշում, գործունեության տեսակների և կազմակերպական ձևերի ընտրություն, ներգործության մեթոդների և եղանակների ընտրություն. կատարելիք աշխատանքի պլանավորում/: Այսպիսին են կամային գործունեության երկրորդ փուլի առանձնահատկությունները: Սակայն մանկավարժի կամային որակներն, ըստ ամենայնի, լրիվ կերպով դրսևորվում են ընդունած վճռի կատարման և առաջադիր նպատակի իրագործման փուլում:

Մանկավարժական փորձուսուցումն ուսանողների գործունեությանն առաջադրում է այնպիսի խնդիրներ, որոնց լուծումը նրանցից պահանջում է ջանքերի առավել մեծ լարում, քան դպրոցի ուսուցիչներից, եթե ուսանող-պրակտիկանտները նախապատրաստված չեն փորձուսուցման ընթացքում հանդիպող դժվարությունների հաղթահարմանը հոգեբանորեն և գործնականորեն: Ուստի պատահական չէ, որ ուսանող-պրակտիկանտների աշատանքի տիպական թերություններից մեկը անհարկի, ավելորդ լարվածությունն է, որը բացասաբար է անդրադառնում փորձուսուցման արդյունավետության վրա:

Վերը նշված դրույթները հանդիսանում են մանկավարժական փորձուսուցման ընթացքում ուսանողների մասնագիտակւն-մանկավարժական հետաքրքրության ձևավորման նպատակով կազմակերպվող և անցկացվող աշխատանքի հիմնական տեսական նախադրյալները:

Մանկավարժական փորձուսուցումը կարող է ծառայել իր նպատակին իրականացնել իր հիմնական գործառույթները, դառնալ ապագա մանկավարժի անձի լինելիության կարևոր գործոն, կռվան, եթե այն վարկի որոշակի համակարգով, հաջորդականությամբ և շարունակական: Սիւս թե ինչու մեր հետազոտության ընթացքում առաջացան ուսանող-պրակտիկանտների մանկավարժական փորձուսուցման համակարգի գիտական հիմնավորման հիմնախնդիրները:

Մեր տարիների ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ մանկավարժական փորձուսուցման համակարգի մշակման և նրա իրացման հիմնական պայմանը անընդմեջ մանկավարժական փորձուսուցումն է, որն ընդգրկում է ուսանողի ուսումնառության ողջ ժամանակաընթացքը՝ առաջին կուրսից ընդհուպ ավարտական կուրսը:

Համալսարանի մանկավարժական բաժիններում մտցվող անընդմեջ մանկավարժական փորձուսուցումը կոչված է միաժամանակ լուծելու մի շարք լուրջ հիմնահարցեր: Նախ էականորեն բարձրանում է ուսանողների հոգեբանամանկավարժական պատրաստության մակարդակը: Երկրորդ, առավել արդյունավետ է ձևավորվում ապագա ուսուցիչ-դաստիարակի մասնագիտական գիտակցությունը և աշխարհայացքը: Երրորդ, անընդմեջ փորձուսուցման ընթացքում ստեղծվում են հիմնալի պայմաններ ոչ միայն ձեռք բերած տեսական գիտելիքները, կարողությունները, հմտությունները փորձուսուցման մեջ կիրառելու, այլև հոգեբանամանկավարժական առարկաների գծով, ուսումնառողականության /ՈՒՀԱ/ և գիտառողականության /ԳՀԱ/ աշխատանքների կատարման, դրանց որակի բարձրացման համար:

Անընդմեջ մանկավարժական փորձուսուցման գործընթաց ստեղծելու համար Արցախի պետական համալսարանում առաջարկել ենք հետևյալ հիմնական համակարգը.

1. Ծանոթացնող մանկավարժական փորձուսուցում, որը կանցկացվի համալսարանի առաջին կուրսում ամբողջ տարվա ընթացքում /հոկտեմբերի 1-ից/ առանց ուսումնական պարապմունքներից կտրելու:

2. Ուսումնական մանկավարժական փորձուսուցման կազմակերպում երկրորդ կուրսում ամբողջ տարվա ընթացքում առանց ուսումնական պարապմունքներից կտրելու:

3. Դաստիարակչական փորձուսուցում երկրորդ կուրսի վերջում ուսումնական պարապմունքներից կտրված /չորս շաբաթ/: Ուսանողն աշխատում է որպես առարկայի ուսուցիչ և դասղեկի օգնական /8-րդ կիսամյակ/:

4. Ամառային ծամբարային փորձուսուցում երրորդ կուրսի վերջում:

5. Ուսումնադաստիարակչական փորձուսուցում չորրորդ կուրսում ուսումնական պարապմունքներից կտրված /չորս շաբաթ/: Ուսանողն աշխատում է որպես առարկայի ուսուցիչ և դասղեկի օգնական /8-րդ կիսամյակ/:

6. Նախադիպլոմային մանկավարժական փորձուսուցումն անց է կացվում հինգերորդ կուրսում, 9-րդ կիսամյակում՝ ութ շաբաթվա ընթացքում: Ուսանողներն աշխատում են իբրև առարկայի ուսուցիչներ և դասղեկներ կատարելով համապատասխան բոլոր ուսումնական, դաստիարակչական, գիտամեթոդական և գիտառողական հանձնարարությունները:

Կուրսից-կուրս բարդացնել և ընդլայնել փորձուսուցման խնդիրները:

Սենք մշակել ենք փորձուսուցման վերը նշված բոլոր 6 օղակների հիմնական խնդիրները և կազմակերպման մեթոդիկան.

Բնական է, որ Արցախի պատերազմական պայմաններում որոշ չափով խախտվել էր անընդմեջ մանկավարժական փորձուսուցման համակարգի՝ վերը նշված որոշ օղակների և առանձնապես ամառային ծամբարային փորձուսուց-

ման իրագործումը: Այնուամենայնիվ, այդ օղակի կատարման նպատակով հաջողվեց ուսանողների մի մասին գործուղել Հայաստանում գործող ամառային ճամբարները:

Անընդմեջ մանկավարժական փորձուսուցման իրագործումը համալսարանական կրթության պայմաններում, մանկավարժական ինստիտուտի համեմատությամբ, կապված է որոշակի դժվարությունների հետ, որոնք պայմանավորված են այն թերություններով, որոնք ներհատուկ են ապագա մանկավարժի մասնագիտական պատրաստման ընդհանուր համակարգին համալսարանում:

Անընդմեջ մանկավարժական փորձուսուցումը, գիտակցորեն հիմնավորված համակարգի ստեղծումը և նրա իրագործումը կապված են ոչ միայն տեսական, այլև այնպիսի գործնական հիմնախնդիրների լուծման հետ, որոնք առնչվում են համալսարանի գրեթե բոլոր օղակների գործունեության հետ: Պատահական չէ, որ մանկավարժական փորձուսուցման կազմակերպման կարևոր սկզբունքներից մեկը կոմպլեքսային /համալիր/ մոտեցման պահանջն է: Մեր կարծիքով, այդ սկզբունքի լիարժեք իրագործումը հնարավոր կլինի այն դեպքում, եթե ուսանողի մանկավարժական փորձուսուցումը դառնա, ինչպես ասացինք, համալսարանի բոլոր օղակների մշտական ուշադրության առարկան և մշակվի միասնական մոտեցում փորձուսուցման կառավարման և նրա արդյունքների գնահատման կատարմամբ: Այդ առումով ճշգրտման և համալրման կարիք է զգում մանկավարժական փորձուսուցման գործող մեր կողմից մշակված տիպային կանոնակարգը /ԱրՊՀ-ի համար/: Եիշտ է, կանոնակարգում պարզորոշ ընդգծված են փորձուսուցման կազմակերպական-մանկավարժական տեսանկյունները, սակայն նրանում անհրաժեշտ լուսաբանում չեն ստացել այն հիմնախնդիրները, որոնք առնչվում են դպրոցում ուսանող-պրակտիկանտների կատարելիք դաստիարակչական աշխատանքի հետ: Պրակտիկանտի դասղեկական, դաստիարակչական աշխատանքը մղվում է երկրորդ պլան և այն հիմնականում հանգում է դաստիարակչական առանձին միջոցառումներ կազմակերպելուն: Դաստիարակչական աշխատանքի բովանդակությունն ըստ կուրսերի անհրաժեշտ չափով չի շերտավորված: Ուսանող-պրակտիկանտի աշխատանքը հիմնականում գնահատվում է /մեթոդիստ-ղեկավարի կողմից/ նրա վարած դասերի տեսանկյունով և անբավարար է հաշվի առնվում նրա կատարած դաստիարակչական աշխատանքը: Մշակված փորձուսուցման կանոնակարգում նշվում են այն դիդակտիկական կարողությունները, որոնցով պետք է օժտված լինի ուսանող-պրակտիկանտը, սակայն հստակորեն չեն նշվում նրան անհրաժեշտ դաստիարակչական կարողությունները և հմտությունները: Ուսանողը չի ստանում անհրաժեշտ մեթոդական օգնություն փորձուսուցման գնալու նախօրյակին: Մենք՝ այդ թերությունները հաղթահարելու նպատակով, համալսարանի ուսանողների համար փորձուսուց-

ման նախօրյակին երաշխավորում ենք երկօրյա սեմինարներ, որտեղ պետք է դիտարկել հետևյալ հարցերը:

1. Դպրոցականների հայեցի դաստիարակության էությունը, առանձնահատկությունները, մեթոդները, եղանակները, համակարգը արդի պայմաններում:

2. Դասղեկի իրավունքները և պարտականությունները:

3. Աշակերտների ուսումնասիրումը և բազմակողմանի ճանաչումը որպես դաստիարակչական աշխատանքի արդյունավետության պայման: Դասարանական կոլեկտիվի և առանձին աշակերտների ուսումնասիրության մեթոդները:

4. Դեռահասության տարիքի հոգեբանամանկավարժական առանձնահատկությունները: Նրանց նկատմամբ անձնային մոտեցման մեթոդները արտադասարանական դաստիարակչական աշխատանքի գործընթացում:

5. Դաստիարակության գործընթացի կառավարումը:

6. Դասղեկի աշխատանքի մեթոդները:

7. Դասղեկի դաստիարակչական աշխատանքի կազմակերպման սկզբունքները:

8. Դասղեկի աշխատանքի բովանդակությունը և ձևերը դպրոցականների բարոյական, աշխատանքային և գեղագիտական դաստիարակության գծով:

9. Դասղեկի դաստիարակչական աշխատանքի պլանին ներկայացվող պահանջները:

10. Դասղեկի դաստիարակչական աշխատանքի պլանի վերլուծությունը:

Ամփոփելով մեր խոսքը, կուզեինք հիշեցնել, որ մանկավարժական փորձուսուցումն իր բոլոր դրսևորումներով պետք է դիտվի որպես բուհական կրթության և դպրոցի ամբողջական համակարգի անհրաժեշտ և փոխկապակցված բաղադրամաս՝ միասնական պահանջների հիմքի վրա:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Զ.Ս. Մախչանյան – Հանուն ուսուցման բարձր որակի, Ե., 1986թ.:

2. Ա.Ա.Բալյան – Մանկավարժական վարպետության հիմունքներ, Ե., 1988թ.:

3. Լ. Զյուրբջյան – Դրոֆեսիոնալ ուղղվածության առանձնահատկությունը, Ե., 1989թ.:

4. Ա.Լ. Բադալյան – Ուսանողի պրոֆեսիոնալ ուղղվածության ձևավորումը մանկավարժական Բուհում, Ե., 1990թ.:

5. Օ.Ա.Արքուլինա – Ուսուցչի համամանկավարժական պատրաստումը բարձրագույն մանկավարժական կրթության համակարգում, Ս., 1990թ.:

6. Վ.Ա. Սլաստին – Ուսուցչի անձի ձևավորումը պրոֆեսիոնալ պատրաստման գործընթացում, Ս., 1990թ.:

7. Կուզինա Ն.Վ. – Մանկավարժական գործունեության հոգեբանությունը, Ս., 1990թ.:

8. Օ.Ա. Абдулина - Педагогическая практика студентов М., 1989г.