

Ուսուցչի մասնագիտությունը ֆեմինիզացնող որոշ սոցիալ- հոգեբանական
գործոնների մասին
ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Ռ.Ե.

«Մելքոնյան վարժարան» ՄՊԸ, ք.Երևան, Գալշոյան 30/62

e-mail: petrosyanruben74@gmail.com

Հորվածում, հենվելով հայտնի հոգեբանական հետազոտությունների վրա, որոնք պնդում են, որ մանկավարժական իրավիճակներում ուսուցիչների մոտ ակտուալացվում են հիմնականում անձնային ռեսուրսները, հեղինակը ցույց է տալիս, որ կին-ուսուցիչներն ավելի հաճախ և ավելի արդյունավետ են դրանք ակտուալացնում և փոխհատուցում սթրեսների ազդեցությունը, քան տղամարդիկ, որի շնորհիվ մանկավարժական գործունեությունը նրանց համար դառնում է ավելի դյուրին և դա է հիմնական պատճառը, որ դպրոցում նրանք մեծամասնություն են կազմում: Տղամարդկանց մանկավարժական գործունեության մեջ կաշկանդում է մանկավարժական աշխատանքի արտաքին կանոնակարգվածությունն ու ցածր արդյունավետությունը, նրանք դժվարությամբ են հարմարվում կանացի կոլեկտիվներում և ի լրումն խուսափում են այնպիսի մասնագիտություններից, որոնք հնարավորություն չեն տալիս ցույց տալու իրենց հաջողակությունը, ունենալու լայն ընկերական շրջապատ և ընտանիքն ապահովելու նյութական հնարավորություններ: Սրանք են այն սոցիալ հոգեբանական գործոնները, որոնք տղամարդկանց վանում են մանկավարժի մասնագիտությունից: Ստեղծված վիճակը հաղթահարելու համար հոդվածագիրն առաջարկում է կատարելագործել ուսուցիչների կրթությունը և վերապատրաստումն այնպես, որ այն զարգացնի և՛ ապագա, և՛ գործող ուսուցիչների իմացական, և հատկապես անձնային ռեսուրսները: Մանկավարժական կոլեկտիվներում համախմբվածության և սոցիալական աջակցության ռեսուրսներն ուժեղացնելու համար առաջարկվում է համակարգայնորեն խրախուսել ուսուցիչների համագործակցությունը, նրանց շահագրգռվածությունը ընդհանուր հաջողություններում և ստեղծագործական նախաձեռնություններում:

Բանալի բառեր. սթրես, հաղթահարման ռեսուրսներ, կին-ուսուցիչներ, տղամարդ-ուսուցիչներ, մանկավարժական իրավիճակներ:

Ներկայացված է խմբագրություն 15. 05. 2017թ.

Ուսուցչի մասնագիտական գործունեությանը բնորոշ են բարձր կոնֆլիկտայնությունը և արագ որոշումներ կայացնելու անհրաժեշտությունը, սովորողների հետ թույլ փոխադարձ կապը և նրանց վարքը կառավարելու դժվարությունները: Աշխատանքի ընթացքում այդ ամենին գումարվում են այնպիսի սթրեսածին գործոններ, ինչպիսիք են մշտական սոցիալական գնահատումը և գործունեության խիստ կանոնակարգվածությունը, անկախ որոշումներ կայացնելու սահմանափակումները և միապաղաղ առօրյան: Նման անբարենպաստ պայմաններում զարգացող հոգեվիճակը սթրեսն է, որն ուսուցչի մոտ

արտահայտվում է տազնապայնությամբ, ուժասպառությամբ և հոգեկան այրումով [1, էջ 45]: Մասնագետները բացահայտել են, որ մանկավարժական գործունեություն իրականացնելիս տարբեր ազգերի ուսուցիչներ տարբեր ինտենսիվության սթրեսներ են կրում [2]: Կանայք ավելի շատ հոգեբանական ռեսուրսների են տիրապետում և ավելի ամբողջական ու բազմազան ռազմավարություններով են դրանք կիրառում, քան տղամարդիկ, որ տարրական դպրոցի ուսուցիչների մոտ սթրեսներին դիմակայելու ռեսուրսներն ավելի բարձր են, քան միջին դպրոցների ուսուցիչների մոտ, որ կանայք տղամարդկանցից ավելի հաճախ են կիրառում սթրեսների հաղթահարման պլանավորված լուծումների, ինքնավերահսկման, իրավիճակի դրական վերագնահատման, պատասխանատվության ստանձնման ռազմավարություններ [3]: Արձանագրվել է, որ ինտենսիվ սթրեսի պայմաններում տղամարդ-ուսուցիչները հուզական կողմնորոշմամբ ավելի քիչ ռազմավարություններ են կիրառում, քան կին-ուսուցիչները. վերջիններն ավելի հաճախ են դիմում նաև խուսափողական ռազմավարությունների [4]: Այս բոլոր հետաքրքիր բացահայտումներով հանդերձ *հետազոտողները չեն պատասխանում մանկավարժական իրավիճակներում ուսուցչի ակտուալացված ռեսուրսների և իրավիճակի պահանջների համարժեքության հարցին*: Դա շատ կարևոր է, քանի որ իրավիճակին ոչ համարժեք ռեսուրսների նույնիսկ ամբողջական կիրառման արդյունավետությունը կարող է բավարար արդյունք չտալ: Այդպիսի հետազոտություն իրականացրել է Յու.Վ. Պոստիլյակովան և հանգել է մի քանի եզրակացությունների, որ 1) *մասնագիտական խմբերում աշխատանքի սուբյեկտի մոտ սթրեսային իրադարձությունների հաղթահարման համար ակտուալացվող հոգեբանական ռեսուրսները կապված են մասնագիտական իրավիճակի և դրա առաջադրած պահանջների հետ: Կանոնակարգված և հրահանգներով հազեցած մանկավարժական իրավիճակներում ուսուցչի մոտ սթրեսի հաղթահարման սոցիալական կողմնորոշում ունեցող իմացական և գործիքային ռեսուրսները չեն ակտիվացվում: Ուսուցիչներին բնորոշ է անձնային խմբի ռեսուրսների վառ արտահայտվածությունը, որը խնդրահարույց իրավիճակի ակտիվ վերակառուցում և հաղթահարում չի ենթադրում, այլ կապված է իրավիճակի հուզական հաղթահարման հետ և արտահայտվում է առաջացած խնդիրների նկատմամբ վերաբերմունքի փոփոխմամբ, ֆրոստրացնող իրավիճակները որպես իր մասնագիտական գործունեության անբաժանելի մաս ընկալելու և օրգանիզմի առողջության հետ: 2) Հեղինակը նշում է, որ մանկավարժական իրավիճակների սուբյեկտիվ վերահսկողության համար ևս ուսուցչի ակտիվացրած ռեսուրսները հիմնականում անձնային բնույթի են, որոնք կարող են ապահովել այդ իրավիճակի ոչ թե պրոբլեմային, այլ հուզական կողմնորոշմամբ հաղթահարում* [5, էջ 42]: Աշխատանքում, ցավոք, չկա անդրադարձ մանկավարժական իրավիճակներում ակտուալացվող ռեսուրսների գենդերային առանձնահատկություններին: *Այդ հարցը մենք կդիտարկենք հենվելով Յու. Վ. Պոստիլյակովայի հետազոտության եզրակացությունների երկրորդային վերլուծության վրա և կարծում ենք, որ պատասխանը որոշ չափով լույս կսփռի ուսուցչի մասնագիտությունը ֆեմինիզացնող գործոնների վրա*: Հիշեցնենք, որ սթրեսի հոգեկան տիրապետումը կամ հաղթահարումը դա մարդու իմացական և վարքային ջանքերի հանրագումարն է, որն ուղղված է նրա անձնային ռեսուրսները ծանրաբեռնող կամ գերազանցող պահանջների հաղթահարմանը: Հաղթահարման ռազմավարությունները սուբյեկտի կոնկրետ գործողություններն են, հենված գիտակցված ջանքերի վրա և ուղղված

հուզական և ինտելեկտուալ լարվածության կարգավորմանը, արտաքին հանգամանքներին օպտիմալ հարմարվելու նպատակով [6]: Տիրապետման կամ հաղթահարման ռեսուրսներ են համարվում անձի հոգեբանական, իմացական որակները, անձնային առանձնահատկությունները, սոցիալական բնութագրերը, ներառյալ ֆինանսական բարեկեցությունը և սթրեսի տիրապետման նախկին փորձի հիման վրա ձևավորված հմտությունները, այսինքն այն ամենն, ինչ ունեցել է մարդը, մինչև սթրեսորների ազդեցության սկսելը: Թվարկված ռեսուրսներն, ինչպես տեսնում ենք, զարգացման և փոփոխությունների ենթակա են: Օրինակ, մարդու ջանքերն ուղղված սոցիալական աջակցության և ինքնավերաբերմունքի բարելավմանը, ինքնագնահատականի, վստահության, ինքնավերահսկողության բարձրացմանը, նրան հնարավորություն կտան ավելի ամբողջությամբ կենտրոնանալ սթրեսածին գործոնների հաղթահարման վրա: Հավելենք, որ մարդու բնատուր բնախոսական տվյալները ևս կարող են որոշակի, կանխող դեր խաղալ և իջեցնել նրա խոցելիությունը սթրեսածին հիվանդությունների և հոգնածության նկատմամբ: Այսպես, եթե հայտնի է, որ կանանց գլխուղեղում *«...հուզական ռեակցիաների զարգացման համար պատասխանատու հատվածն ավելի մեծ է, քան տղամարդկանց մոտ»*, իսկ *«... հիպոկամպը՝ հիշողության հետքերի պահպանմանը և շրջապատող աշխարհի տարածական քարտեզավորմանը մասնակցող ուղեղի հատվածը, խրոնիկական սթրեսի պայմաններում կանանց մոտ ի հայտ է բերում շատ ավելի մեծ ձկունություն, քան տղամարդկանց մոտ»*, ապա նշանակում է, որ մանկավարժական իրավիճակներում ուսուցիչներին բնորոշ անձնային ռեսուրսների ակտիվացումն ու սթրեսների հուզական հաղթահարումը, ինչպես նաև այդ պայմաններում ***ավելի ձկուն վարք հանդես բերելը կին-ուսուցիչներից ավելի քիչ ջանքեր են պահանջում***, քան տղամարդկանցից [7, էջ 22-25]:

Բազմաթիվ արևմտյան երկրների միջին դպրոցներում կին-ուսուցիչները կազմում են մեծամասնություն. օրինակ Իսպանիայում, Շվեդիայում, Ֆրանսիայում, Գերմանիայում, ԱՄՆ-ում (60%), Չեխիայում, Ֆինլանդիայում (65%), իսկ Ռուսաստանում, Ղազախստանում և Հայաստանում՝ 85% [8, էջ 5-14]: Դժվար չէ հասկանալ, որ եթե մանկավարժական գործունեության նկատմամբ կանանց հակվածությունն այդքան ակնհայտ է, ապա ուսուցչի գործառույթներում առկա են բաղադրիչներ, որոնց իրականացումը նրանց մայրական հմտությունների նախնական զարգացման հնարավորություն է տալիս և այդ պատճառով էլ ***մանկավարժական գործունեությամբ զբաղվելու հուզական-մոտիվացիոն գործոնը կանանց մոտ ի բնե ավելի զարգացած է, քան տղամարդկանց մոտ***: Հետևաբար, ելնելով վերը ներկայացված եզրակացությունից, որ մանկավարժական իրավիճակները ուսուցիչների կողմից, անկախ սեռից, ենթարկվում են առաջին հերթին հուզական հաղթահարման, *մենք ենթադրեցինք, որ կանանց հոգեբանական առանձնահատկությունները հանդես են գալիս որպես աջակցության տեսակ, որը ոչ միայն իջեցնում է նրանց խոցելիությունը սթրեսածին հիվանդությունների, հոգնածության և մարմնական դիսկոմֆորտի նկատմամբ, այլև մանկավարժական գործունեությունը դարձնում է ավելի դյուրին, քան այն տղամարդկանց համար է*: Այսպիսով, ուսուցչի մասնագիտությունը ֆեմինիզացնող գործոնները պարզելու համար մենք փորձել ենք պատասխանել հետևյալ հարցին. թե արդյո՞ք մասնագիտական գործունեության ընթացքում կին-ուսուցիչների անձնային ռեսուրսները ոչ միայն ավելի ամբողջական են ակտուալացվում, այլև ավելի հաճախակի ակտիվացման հետևանքով ավելի են զարգանում, ինչով

նպաստում են մանկավարժական իրավիճակներում առաջացող սթրեսները, տղամարդկանց համեմատ, ավելի հեշտությամբ հաղթահարելուն:

Մեր անցկացրած հարցման արդյունքների համաձայն, ուսուցչի *անձնային ռեսուրսների՝ ինքնավստահության, ինքնահարգանքի, ինքնավերաբերմունքի* մակարդակները, 2001թ-ի համեմատությամբ, *2015թ-ին* նկատելիորեն աճել են [9, էջ 53]; [10, էջ 87-96]: Այդ երևույթի հոգեբանական հիմքները հետևյալն են. նախ նշված բնութագրերն ուսուցչի մոտ ձևավորվում և կարծրանում են դասարանում դասագրքային տեղեկությո՜ւր որպես անառարկելի ճշմարտություն հաղորդողի, սովորողներին միանձնյա ղեկավարողի և գնահատողի գործառույթները տարիներ շարունակ իրականացնելու հետևանքով [11, էջ 9]: Երկրորդ. *չափազանցված ինքնագնահատականը ուսուցչին ձեռնտու է, քանի որ կատարում է «...կոմպենսատոր մեխանիզմի դեր, որը թույլ է տալիս արհեստականորեն պահպանել ինքնահարգանքի անհրաժեշտ մակարդակը, դժվարությունների անարդյունավետ լուծման ժամանակ իջեցնելով «իրական Ես»-ի և «իդեալական Ես»-ի միջև անհմապատասխանության աստիճանը...*» [1, էջ 52]: Մեր կողմից արձանագրված անձնային ռեսուրսների աճից հետևում է, որ նախ մասնագիտական իրավիճակների հաղթահարումն այսօր ուսուցչից պահանջում է այդ ռեսուրսների ավելի մեծ ակտիվացում և զարգացում, քան 15 տարի առաջ, և երկրորդ. *այդ ակտիվացումն ու հուզական ռազմավարությունների կիրառումը իրավիճակի հաղթահարման տեսակետից արդյունավետ չեն և իրականացնում են առաջին հերթին հոգեբանական պաշտպանության գործառույթ, բարձրացնելով ուսուցչի մասնագիտական սթրեսակայունությունը:*

Ուսուցչի ինքնավերաբերմունքը, ինքնավստահությունը, ինքնահարգանքը կամ ինքնագնահատականը ապրումներ են, որոնք եթե չափազանցվում են, ապա ճնշում են իմացական ռեսուրսները զարգացնելու անհրաժեշտության գիտակցումը: *Օրինակ, երբ անձի ընդունակություններն առաջիկա գործողության համար պահանջվածից նշանակալիորեն քիչ են, բայց նա այդես չի կարծում, ապա դա ինքնավստահություն է, իսկ անձի ինքնահարգանքը բարձր է, երբ նա համոզված է, որ իր կերպարը գերադասելի է* [12]: Ուրեմն, եթե վերջին 15 տարիների ընթացքում ուսուցիչների այդպիսի ապրումների արտահայտվածության մակարդակը, դպրոցականների առաջադիմության անկման պայմաններում բարձրացել է, նշանակում է, որ իրենց ավելի ինքնաբավ համարող և հետևաբար իմացական ռեսուրսները հարստացնելու հուզական խթաններ չունեցող ուսուցիչների թիվն աճել է [10, էջ 87 -96]: Սթրեսի հաղթահարումն ավելի արդյունավետ է, երբ անձի կիրառած ռազմավարությունները համապատասխանում են իրավիճակի պահանջներին: Այդ պարագայում կարևոր պայման է դառնում նաև իրավիճակի համարժեք գնահատականը և վերահսկողությունը: Եթե անձը կարծում է, որ վերահսկում է իրավիճակը, ի վիճակի է փոխել այն և փոքրացնել սթրեսորի ազդեցությունը, ապա այդ դեպքում առավել արդյունավետ են հաղթահարման պրոբլեմային կողմնորոշմամբ ռազմավարությունները, որ ուղղված են խնդրի լուծմանը: Հուզական կողմնորոշմամբ ռազմավարություններն ընտրվում են այն դեպքում, երբ անձը չի վերահսկում իրավիճակը, բայց կարող է իջեցնել սեփական հուզական լարվածության մակարդակը, խուսափելով, կամ ճնշելով սթրեսային իրավիճակի հետ կապված իր հույզերն ու ապրումները [13]: *Ուրեմն ուսուցչի կողմից հուզական ռազմավարությունների ավելի հաճախակի կիրառման պատճառը նոր հասարակական պայմաններում մանկավարժական իրավիճակների*

համարժեք գնահատման անկարողությունն ու ավանդական, ուսուցչակենտրոն հայեցակարգով աշխատելն է: Այդպիսի աշխատատեղը հակասելով նոր, ազատական արժեքներին, աճող սերնդի հետ հարաբերություններում ավելի շատ և տարաբնույթ մասնագիտական դժվարություններ է ծնում, քան լինում էր խորհրդային ժամանակներում: Դրանց հաղթահարման համար, չնայած վերապատրաստումներին, մասնագիտական իրավիճակները համարժեք գնահատել չկարողացող և անհրաժեշտ պրոբլեմային ռազմավարություններին չտիրապետող ուսուցիչն ակամայից ակտիվացնում է իր անձնային ռեսուրսները և հուզական ռազմավարություններ է կիրառում: Եվ եթե այդ ռազմավարություններն իրավիճակի պահանջներին չեն համապատասխանում և ցանկալի արդյունքի չեն հանգեցնում, ապա ուսուցիչը ստիպված է լինում ինքնապաշտպանական նպատակներով էլ ավելի բարձրացնել իր ինքնավերաբերմունքի մակարդակը, փաստ, որ բացահայտել են մեր հետազոտությունները [10, էջ 87-96]: Այսպիսով, ելնելով վերը շարադրվածից, պետք է ընդունենք, որ կանայք, բացի մանկավարժական գործունեության համար որոշ, ավելի նպաստավոր բնախոսական նախադրյալները, նաև անձնային ռեսուրսների և հուզական ռազմավարությունների ավելի հաճախակի կիրառման շնորհիվ մանկավարժական իրավիճակներում ավելի սթրեսակայուն են լինում, ուստի և տղամարդկանց համեմատ ավելի հանդուրժողական վերաբերմունք են ունենում այդ մասնագիտության նկատմամբ:

Հարց է առաջանում, եթե ուսուցիչն իր մասնագիտական գործունեության ընթացքում գործնականում չի ակտուալացնում իր իմացական ռեսուրսները, ապա հնարավոր է, որ նա չի տիրապետում այդ ռեսուրսները: Փորձարարական հետազոտությունները բացահայտել են, որ ուսուցիչներն իմացական ռեսուրսներ ունեն, պարզապես դրանք «...առավել ամբողջությամբ ակտուալացվում են ընտանեկան հարաբերություններում, և ոչ մանկավարժական գործունեության ընթացքում առաջացող իրավիճակներում» [5, էջ 40]: Երկրորդ. պետք է ընդունենք, որ եթե ուսուցիչները կարողանում են օգտվել իմացական ռեսուրսներից, բայց նրանց աշխատանքի արդյունավետությունը ցածր է, ապա նշանակում է, որ նրանց այդ ռեսուրսները բավարար չեն մասնագիտական իրավիճակները համարժեք գնահատելու և տիրապետելու համար: Երրորդ. հիմնավորվել է, որ որոշ իրավիճակների, միջավայրերի սահմանափակող ազդեցությունը սուբյեկտի վարքի վրա կարող է լինել այնքան ուժեղ, որ խոչընդոտի նրա կառուցողական գործունեությանը կամ հանգեցնի ապակառուցողական վարքի և իջեցնի նրա մասնագիտական արդյունավետությունը [15, էջ 205-212]: Կրթական համակարգում ուսուցչի գործունեության պաշտոնական կանոնակարգվածությունը, արտաքին գնահատման մշտական ենթակայությունը, իրավիճակների արագ լուծման անհրաժեշտությունը և այլն, կարող են հենց այդպիսի սահմանափակող ազդեցություն ունենալ և խանգարել նրա իմացական ռեսուրսների ակտուալացմանը: Հարկ է նշել նաև, որ «...վարքը կանոնակարգող իրավիճակներում տիրապետման գործընթացն առավել հաճախ իրականացվում է ռեսուրսների ոչ մեծ քանակով, ինչպիսիք են օրինակ ֆիզիկական առողջությունը, ընդունումը, վստահությունը, ինչը կարող է հանգեցնել դրանց նշանակալի կրճատման... բացասական հետևանքներ է ունենում ադապտացման համար և հանգեցնում է տարբեր բնույթի մասնագիտական հիվանդությունների, օրինակ այրման համախտանիշի զարգացման» [5, էջ 40]: Իրոք, պարզվել է, որ օրինակ ՌԴ

ուսուցիչների 88%-ը 12-20 տարի աշխատելուց հետո միջին և բարձր մակարդակի հուզական հյուծվածության վիճակում են գտնվում [16, էջ 94]: Ուրեմն, ընդունելով, որ մանկավարժական իրավիճակներն այլ մասնագիտությունների հետ համեմատած ավելի սթրեսածին են, քանի որ նաև *արտաքին կանոնակարգվածության պատճառով ռեսուրսների կիրառման և անկախ որոշումների համար ավելի սահմանափակ հնարավորություններ են տալիս, հանգամանք, որ տղամարդկանց համար մեծ նշանակություն ունի*, կարող ենք պնդել, որ ուսուցչի մասնագիտական գործունեության արտաքին կանոնակարգվածությունը ևս, որը սահմանափակում է նրա անկախությունը և որոնողական վարքը, տղամարդկանց կողմից շատ կարևորվող «ինքնուրույն և հույսն իր վրադրած» աշխատելու հնարավորություններին խանգարելով, *հոգեբանորեն վանում է նրանց ուսուցչի մասնագիտությունից* [17, էջ 15,18]:

Մեր հարցման արդյունքներով (2015թ.) ուսուցիչների մեծամասնության արժեքային համակարգում առաջինը սեփական, երկրորդը ղեկավարության և երրորդը ծնողների շահերն են, իսկ առարկայի ուսուցման և աշակերտի շահերը, որոնք 90-ականներին առաջատար դիրքերում էին, այսօր չորրորդ և հինգերորդ տեղերում են [18, էջ 58]: Ուրեմն, եթե կին-ուսուցիչները, որոնք դպրոցում 85%-են, մասնագիտական գործունեության ընթացքում *մեծամասամբ* օգտագործում են իրավիճակի տիրապետման հուզական ռազմավարություններ, ապա նշանակում է, որ նրանք մեծամասամբ այդ իրավիճակները չեն վերահսկում և ուրեմն դասարանում առաջացող մասնագիտական իրավիճակներում ոչ թե փորձում են պրոբլեմային կողմնորոշմամբ ռազմավարություններ կիրառելով լուծել մանկավարժական խնդիրները, այլ անձնային ռեսուրսներն ակտիվացնելով և հուզական ռազմավարություններով իջեցնում են սեփական հուզական լարվածությունը, խուսափում են սթրեսային իրավիճակներից, կամ ճնշում են դրանց հետ կապված հույզերն ու ապրումները: Եվ քանի որ պարզվել է, որ հասարակական գիտակցության մեջ «կայացած տղամարդը հաջողակ մասնագետն է», իսկ հաջողակ, կամ «լավ մասնագետ լինելը» իր համար շատ կարևոր է համարում (22) տղամարդկանց 83,3%-ը և կանանց 68,4%-ը, ապա, եթե տղամարդիկ մանկավարժական կոլեկտիվում 15%-են, նշանակում է, որ հուզական կողմնորոշմամբ ռազմավարությունների վրա հենվող, մասնագիտական խնդիրները չլուծող և ուրեմն տղամարդու համար շատ կարևոր «աշխատանքային ձեռքբերումներով շրջապատի կողմից ճանաչվելու» հնարավորություններ չտվող մանկավարժական գործունեությունն իր բնույթով ավելի ընդունելի է կնոջ համար և ներհակ է տղամարդուն [19, էջ 94], [17, էջ 27, 18]:

Բացահայտվել է, որ *ուսուցչի մասնագիտական գործունեության մեջ սոցիալական աջակցության ռեսուրսը թույլ է արտահայտված*, իսկ օրինակ, մենեջերների մոտ արտադրական իրավիճակներում գերիշխում է սոցիալական աջակցության ռեսուրսը: Պատճառն ակնհայտ է. բիզնեսով զբաղվող կազմակերպության **նպատակն ընդհանուր նյութական շահն է**, որը և՛ մենեջերներին, և՛ նրանց անձնակազմին կողմնորոշում է դեպի համագործակցությունը: Մանկավարժական կոլեկտիվում միասնական նպատակի և նյութական շահի բացակայությունը, կոլեկտիվի բազմանդամությունը, առանձին անդամների արժեքային կողմնորոշումների տարբերությունները, կոնֆլիկտները, ուսուցիչներին համախմբող ծրագրերի բացակայությունը, ղեկավարման ոճը, ուժասպառ անող աշխատանքն ու ցածր վարձատրությունը, դպրոցում մասնագիտական

առաջընթացի աննշան հնարավորությունները և բարձր անհատական պատասխանատվությունը, մանկավարժական աշխատանքի ցածր արդյունավետությունը և միապաղատությունը, այս բոլորը միասին գցում են մասնագիտության գրավչության աստիճանը, բացասաբար են ազդում կոլեկտիվի համախմբվածության վրա և թուլացնում են սոցիալական աջակցության ռեսուրսը [5, էջ 41]: Հետևաբար, աշխատանքի սուբյեկտի վրա մասնագիտական իրավիճակի ազդեցությունը դիտարկելիս պետք է հաշվի առնել և՛ մասնագիտության բնույթի, և՛ նրա սոցիալական ստատուսի, և՛ հասարակությունում ունեցած հեղինակության համատեղ ազդեցությունները: Բացահայտվել է, որ արդյունավետ օգնություն ցուցաբերելուն ուղղված մասնագիտությունների ներկայացուցիչների մոտ, որոնց մեջ են նաև ուսուցիչները, առկա է բացասական կապ սոցիալական աջակցության և սթրեսի նախանշանների միջև [20, էջ 267-278]: Եթե ավելացնենք, որ դպրոցում տղամարդկանց աղապտացմանը խանգարում է նաև այն, որ աշխատանքային կոլեկտիվի անդամների մեծ մասը կանայք են, ապա կունենանք, որ մանկավարժական կոլեկտիվներում սոցիալական աջակցության ի սկզբանե թույլ ռեսուրսը սթրեսի նախանշանների ուժեղացմանը համեմատ է՝ ավելի է թուլանում, և դժվարությունների առաջ հայտվող տղամարդ-ուսուցիչը, որպես կանոն, ստիպված է լինում առանց կոլեկտիվի գործուն աջակցության հաղթահարել դրանք [19, էջ 95]:

Քոլեջի ուսուցիչների շրջանում աշխատանքային սթրեսի հաղթահարման գենդերային տարբերություններին նվիրված հետազոտությունները բացահայտել են, որ *կին ուսուցիչների ինքնատիրապետումը տղամարդկանց համեմատ ավելի ցածր է, իսկ սոցիալական աջակցության ակնկալիքը և տազնապայնությունն ավելի բարձր* [21]: Թվում է, թե մանկավարժական կոլեկտիվում սոցիալական ռեսուրսի թուլությունը պետք է վաներ կանանց ուսուցչի մասնագիտությունից, բայց դպրոցում նրանց ճնշող մեծամասնություն լինելը փաստում է, որ իրականում մասնագիտական իրավիճակներում կին-ուսուցիչների մոտ աջակցության ռեսուրսն ավելի արդյունավետ է գործում, քան տղամարդ- ուսուցիչների մոտ: Ուրեմն կարելի է ենթադրել, որ կին-ուսուցիչները դպրոցում մեծամասնություն են նաև այն պատճառով, որ տղամարդկանց հետ համեմատած ավելի մեծ հաղորդակցայնություն և սոցիալական աջակցության ակնկալիքներ ունենալով, նախ ավելի պատրաստակամությամբ են փոխհատուցում մանկավարժական կոլեկտիվին բնորոշ սոցիալական աջակցության ռեսուրսի թուլությունը, և երկրորդ. կոլեկտիվում մասնագիտական սթրեսների ժամանակ կին-ուսուցիչների փոխհարաբերություններում աջակցության թուլացումն ավելի քիչ է լինում, քան տղամարդ-կին և տղամարդ-տղամարդ փոխհարաբերություններում:

Այսպիսով, կարծում ենք, որ կին- ուսուցիչները դպրոցում մեծամասնություն են, որովհետև.

1. *Կանանց բնախոսական առանձնահատկությունները*, տղամարդկանց համեմատ, ավելի նպաստավոր են այսօրվա դպրոցի կրթական գործընթացում առաջացող մասնագիտական սթրեսներից ավելի արդյունավետ պաշտպանվելու համար:

2. *Կրթական գործընթացի առանձնահատկությունները*, հոգեբանորեն կաշկանդում են հատկապես տղամարդկանց և դրանով իջեցնում մանկավարժի մասնագիտության գրավչությունը նրանց համար:

3. Կին-ուսուցիչների համար ընդունելի է ն՝ *ուսուցչի աշխատանքի ոչ բարձր արդյունավետությունը, ն՝ հաջողության դեպքում շրջապատի կողմից լավ մասնագետ ճանաչվելու հետևանքով հնարավորությունները*, իսկ տղամարդկանց համար ոչ:

4. Մանկավարժական կոլեկտիվում *սոցիալական աջակցության ռեսուրսներն* *ընդունելի* կանայք ավելի հաջողությամբ են փոխհատուցում, քան տղամարդիկ:

Ավելացնենք ևս մի կարևոր հանգամանք՝ հասարակական կարծիքը: Ըստ հարցումների տղամարդկանց համար շատ կարևոր են համարվում «հաջող կարիերան», «ակտիվ սոցիալական կյանք ու շատ ընկերներ ունենալը», «աշխատանքով ընտանիքն ապահովելը» [17, էջ 27]: Ակնհայտ է, որ ուսուցչի մասնագիտությունն այդ պահանջները բավարարելու հնարավորություն չի տալիս, հետևաբար հասարակության կողմից «տղամադկային» չի ճանաչվում: Եթե ելնենք աշխատանքից բավարարվածության Ֆ. Հերցբերգերի «մոտիվացիոն-հիգիենիկ» տեսությունից, որտեղ «մոտիվացիոն» գործոններ են համարվում աշխատանքի բովանդակությունը, նվաճումները, շրջապատի կողմից ճանաչումը և որակավորման բարձրացման հնարավորությունը, ապա կտեսնենք, որ տղամարդու համար ուսուցչի մասնագիտության ընտրության դեպքում այդ գործոններից և ոչ մեկը չի բավարարվում [22]: Մյուս՝ «հիգիենիկ» գործոնների՝ աշխատանքի պայմանների, աշխատավարձի, ադմինիստրացիայի վարքագծի և կոլեկտիվում փոխհարաբերությունների բարենպաստ պայմանների դեպքում առաջանում է հատուկ վիճակ, որը *հանգեցնում է աշխատանքի բնույթից անբավարարվածության զգացումի նվազման, բայց ոչ բավարարվածության աճի*:

Մեր վերլուծություններում անդրադարձանք կրթական քաղաքականության տիրույթում լուծվելու հնարավորություն ունեցող խնդիրներին, քանի որ մյուս խնդիրները՝ աշխատանքային առաջընթացի հնարավորությունների ստեղծումը, աշխատավարձի բարձրացումը և այլն, կարող են լուծվել պետության ընդհանուր քաղաքականության համատեքստում: Կարծում ենք, որ տղամարդիկ կվերադառնան դպրոց ուսուցչի աշխատանքի մոտիվացիոն գործոնների բավարարման դեպքում, որն, ըստ մեզ, այսօրվա մանկավարժական կրթության և դպրոցի կառավարման համակարգի պայմաններում լիովին իրականացնել հնարավոր չէ: Խնդրի վիճակը բարելավելու համար կարծում ենք, որ **առաջին հերթին** պետք է վերակառուցել մանկավարժների մասնագիտական կրթության և վերապատրաստման գործընթացը, շեշտը դնելով ապագա և գործող ուսուցիչներին անհրաժեշտ ոչ միայն իմացական, այլև մասնագիտական կարևոր բոլոր ֆիզիկական և հոգեբանական ռեսուրսների ձևավորման և զարգացման վրա: **Երկրորդ**, անհաժեշտ է դպրոցում բարելավել սոցիալական աջակցության մթնոլորտը: Դրա համար ուսումնադաստիարակչական գործընթացը պետք է կազմակերպվի այնպես, որ արդյունավետ լինելու համար ուսուցիչը համագործակցի և՛ գործընկերների, և՛ սովորողների, և՛ ղեկավարության հետ: **Երրորդ**, որպեսզի մանկավարժական կոլեկտիվի անդամներն աշխատանքի ընթացքում ունենան համագործակցելու, նախաձեռնություն հանդես բերելու և փոխօգնության մշտական շահագրգռվածություն, որը նրանց միավորի նույնիսկ սթրեսային պայմաններում, անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչների աշխատավարձը կապված լինի կոլեկտիվի աշխատանքային հաջողությունների և առաջին հերթին սովորողների ուսումնական առաջադիմության հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Реан А.А., Баранов А. А., Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии, 1997, # 1, стр. 45.
2. F. Eres, T. Atanososka., Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study Between Turkey and Macedonia //International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1, No. 7/ Special Issue- June 2011. 19.06.2016 թ., ժամը 11:25 :
3. Wang Z , Lan Y, Wang M. A Study on the Resources Coping with Occupational Stress of Teachers//Zhonghua Yu Fang, Yi Xue Za Zhi. 2001 Nov; 35 (6): 381-3, www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11840.764, 19.06.2016 թ., ժամը 11:26:
4. A. Kepalaite, Social Educator's Stress and Coping Strategies. www.ugdymapsichlogija.len.lt/ Ugdymapsichlogija/article/view/27. և նույն հեղինակի Peculiarities of Teacher's Coping Strategies //http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/Social_Welfare/2013_3_2/kepalair\te.pdf., 19.06.2016թ., ժամը 11:25 :
5. Постылякова Ю.В., Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности//психологический журнал, 2005, # 6, стр. 42.
6. Psychostep.ru/literature-po-psihologii/sovladauschee-povedenie/ 14, 12, 2016թ. ժամը 13:33.
7. Ларри Кехилл., Некоторые различия в организации головного мозга формируются до того, как ребенок сделает свой первый вдох. //В мире науки. Нейробиология. 2005, август, стр. 22, 25.
8. Պետրոսյան Ռ. Ե., Ուսուցչի մասնագիտությունը և տղամարդիկ//Մանկավարժություն, 2005թ. #4, էջ 5-14:
9. Պետրոսյան Ռ. Ե., Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության գնահատման ժամանակակից մոդելները: Երևան 2007թ. էջ 53:
10. Պետրոսյան Ռ. Ե., Ուսուցչի ինքնավերաբերմունքի դինամիկան հետխորհրդային ժամանակաշրջանում (Երևանի ուսուցիչների օրնակով) //ՀՀ ԳԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտ, Փիլիսոփայությունը արդի աշխարհում, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի հոչակած փիլիսոփայության համաշխարհային օրվա կապակցությամբ հրավիրված գիտաժողովի նյութեր, Երևան, 2016թ. էջ 87-96:
11. Степанов С. Ю., и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества //Вопросы психологии 1991, # 5., стр. 9.
12. <http://www.psyoffice.ru/5-psychology-2709.htm>., 19.06.2016թ. ժամը 11:45.
13. 5psy.ru/obrazovanie/situacionniie-podxod-k-probleme-stressa.html. 6.02.2017, ժ. 15:00.
14. Магнуссон Д. , Ситуационное восприятие – область исследований //Психология социальных ситуаций/под ред. Н.В. Гришиной. СПб, Питер, 2001. стр. 205-212.
15. Трухманова Е.Н., Влияние профессионального выгорания на стиль педагогического управления //Психология образования, 2012, # 6., стр. 40.
16. Հայաստանի գենդերայի բարոմետր, ..., Երևան, 2015, էջ 15, 18:
17. Պետրոսյան Ռ. Ե., Մանկավարժական համակարգում ուսուցչի միջանձնային փոխհարաբերությունների արժեքային համակարգի էվոլյուցիան //Մանկավարժության և հոգեբանության խնդիրներ, 2015թ. # 3, էջ 58:
18. Семенова. Л.Э., Особенности самопрезентации мужчин педагогов средней школы в контексте их профессиональной деятельности. // Психологическая наука и образование. 2008, # 1, стр. 94.

19. Gerengais E.R., Bruke R.J., Konarski R. , The Impact of Social Support on the Development of Burnout in Teachers: Examination of a model//Work and Stress. 1997. V.11 (3).p.267-278.

20. S. Bedi, M. Seghal, Gender Differences on Occupational Stress, Ways of Coping and Anxiety Among College Teachers.//www.napsindia.org/upload/Jornal pdf/, 19.06.2016р: дшдп 11:26, тз 1:

22. <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1022>

РЕЗЮМЕ

О НЕКОТОРЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРАХ, ФЕМИНИЗИРУЮЩИХ УЧИТЕЛЬСКУЮ ПРОФЕССИЮ

ПЕТРОСЯН Р. Е.

В статье, на основании анализа исследований, утверждающих, что в педагогических ситуациях у учителей обоих полов актуализируются, в основном, личностные ресурсы, показано, что женщины-учителя чаще и эффективнее их актуализируют, лучше компенсируют влияние стрессов и получают большее удовлетворение от своего труда, чем мужчины, которых больше стесняет внешняя упорядоченность, невысокая эффективность педагогического труда, тем более, что они труднее адаптируются в женских коллективах, и избегают таких профессий, не дающих возможность быть успешным, иметь широкий дружеский круг и материально обеспечить семью. Для преодоления создавшейся ситуации автор считает целесообразным совершенствовать профессиональное образование и переподготовку педагогов так, чтобы оно развивало их когнитивные, и, особенно, личностные психологические ресурсы. Для усиления ресурсов социальной поддержки и сплоченности педагогического коллектива нужно системно стимулировать и поощрять сотрудничество учителей, заинтересовать их в общих успехах и творческих начинаниях.

SUMMARY

ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS FEMINIZING THE TEACHERS' PROFESSION

PETROSYAN R.E.

The author of the article based on carried out research claims that in pedagogical situations teachers of both sexes actualize mainly their personal resources, and shows, that women teachers use them more often and more effectively, can better compensate for the impact of stress and get more satisfaction from their work, while men, who are more constrained by external orderliness, low efficiency of pedagogical work, especially as they are more difficult to adapt in predominantly female work groups and avoid such professions that do not allow being successful, to have a wide circle of friends and financially support their family.

To overcome the situation, the author considers it expedient to improve the education and retraining of teachers in a way that it develops both cognitive and, in particular, personal psychological resources of both future and acting teachers. To strengthen the resources of social support and cohesion of the teaching staff, systematically stimulate and encourage the cooperation of teachers in the school. Financing of schools and the salary of teachers should be linked with the progress of students so that would be materially interested in common successes and creative endeavors.