

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑԶԻ
ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԷՎՈԼՅՈՒՑԻՑԻԱՆ
(Երևանի ուսուցիչների օրինակով)**

Հոդվածում, փորձարարական հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա ցույց է տրվում, որ մանկավարժական համակարգում ուսուցչի կողմից իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերությունների արժեքային առաջնություններում տեղի է ունեցել հիմնական բաղադրիչների վերադասավորում: Եթե 1996թ-ին ուսուցիչների մեծ մասի մոտ առաջատար էին առարկայի ուսուցումը, ուսուցչի և աշակերտի շահերը, ապա 2015թ-ին առաջատար են դարձել ուսուցչի, դպրոցի ղեկավարության և ծնողների շահերը, հետո միայն առարկայի ուսուցումը և աշակերտի շահերը: Բացահայտված փոփոխությունները, դատելով աշակերտների ուսումնական առաջադիմության անկումից, բացասաբար են ազդում ուսուցչի աշխատանքի արդյունավետության վրա:

Հանգուցային բառեր. ուսուցիչներ, միջանձնային փոխհարաբերությունների արժեքային համակարգ, առաջնությունների վերադասավորում:

Հետխորհրդային երկրների ժողովուրդները մեծ հոգեբանական ցնցումներ և փոփոխություններ են ապրում, պայմանավորված սոցիալիստական գաղափարախոսության և կենսակերպով ձևավորված իդեալների և ձգտումների խորտակմամբ և ազատական հիմքերի վրա նոր արժեքային համակարգի ձևավորմամբ: Արժեքային պարադիգմի արագ փոփոխության հետևանքով, երբ քնակչության մեծամասնության համար

հին գաղափարները վարկաբեկվել և արժեզրկվել են, իսկ նորերը դեռ հստակ գիտկցված և ամբողջական չեն, առաջացել է հոգևոր աղքատացման լուրջ վտանգ և՛ այսօրվա, և՛ նույնիսկ վաղվա սերունդների համար: Այս պայմաններում հատուկ ուշադրության է արժանի ժողավրդի հոգևոր-բարոյական առողջության համար պատասխանատու մասնագետների, և առաջին հերթին մանկավարժների արժեքային համակարգը, որը նույնպես հասարակական կառուցվածքի կտրուկ փոփոխությունների պատճառով անխուսափելի փոփոխությունների պետք է ենթարկվեր: Եվ քանի որ մանկավարժների արժեքային կողմնորոշումները հանդես են գալիս որպես անհրաժեշտ «պոստուլատներ» լիարժեք մասնագիտական գործունեություն իրականացնելու համար, իսկ դրանցից օգտվելու կարողությունների զարգացումը նրանց հնարավորություն է տալիս ստեղծագործաբար լուծել իրենց մասնագիտական խնդիրները, ապա մանկավարժների արժեքային կողմնորոշումների «պատկերի» ստացումն այսօր դարձել է կարևորագույն սոցիալական խնդիր: [7, էջ3] Հետևաբար, եթե հասարակական կառուցվածքի և արժեքների փոփոխությունների հետևանքով փոխվելու են նաև ուսուցչի արժեքները, ապա կարծում ենք, որ այդ փոփոխությունների հստակեցումը հնարավորություն կտա վերապատրաստման դասընթացներն ավելի նպատակային դաժնելով բարձացնել ուսուցչի մասնագիտական

գործունեության արդյունավետությունը և մեծացնել դպրոցի միջոցով ժողովրդի արժեքների և մերձավոր ապագայի վրա դրականորեն ազդելու հնարավորությունները:

Ավանդաբար ուսուցիչների աշխարհայացքի, մարդկային և մասնագիտական արժեքների մասին մեր հասարակության անդամների պատկերացումները ձևավորվում էին նրանց հետ անձնական և մասնագիտական հարաբերությունների հիման վրա: 1996-ին ՀՀ Մանկավարժական գրադարանի կազմակերպած 226 ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների, (1, էջ 49), 2001թ-ին «Հայոց ազգային դպրություն միություն» հկ-ի, [3, էջ 45-56] և 2004 թ-ին «Մանկավարժների ասոցիացիա» հկ-ի իրականացրած ծրագրերի շրջանակներում մեր անցկացված հետազոտությունների արդյունքների հրատարակումների շնորհիվ [1, 2, 3, 4.] մասնագիտական հասարակայնությունն ավելի կոնկրետ տեղեկություններ ստացավ այդ հարցի մասին և կարող էր ավելի որոշակի կարծիք կազմել ուսուցիչների մասնագիտական արժեքների մասին: 2015թ-ին ԿԱԻ-ի վերապատրաստման դասընթացների ժամանակ Երևանի 231 ուսուցիչների հետ նույնատիպ հետազոտություններ անցկացնելով և նոր ստացված արդյունքները վերադրելով նախորդներին, մենք հնարավորություն ստացանք արդեն պատկերացում կազմել 1996-2015թթ-ի ընթացքում մեր ուսուցիչների **մասնագիտական արժեքների դինամիկայի** մասին: Ստորև, խիստ համառոտ, ներկայացնում ենք այդ հետազոտությանների արդյունքները և համեմատական վերլուծությունները: Այսպես.

Մասնագիտական փոխհարաբերություններում ուսուցչի արժեքային գերակայությունների դինամիկան: Այս հարցը պարզելու համար 1996 և 2015թթ վերապատրաստման դասընթացների մասնակից ուսուցիչներին առաջարկվել էր աստիճանակարգված

ձևով ներկայացնել մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերությունների հիմնական արժեքները, որոնք նրան տրված էին պատահական հերթականությամբ: Այդ սուբյեկտիվ աստիճանակարգումների միջոցով որոշվել է մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում նրանց **անձնային կենտրոնացման տիպերը:** *Այս հասկացությունը՝ որպես տեսական հայեցակարգ, ներմուծվել է ԽՍՀՄ ՄԳԱ-ի ուսուցչի մասնագիտական գործունեության լաբորատորիայի կողմից [7, էջ 16-26]: Ըստ դրա « հին մանկավարժական միջոցառության կարծրափայտին ուսուցչի նվիրվածության աստիճանը որոշվում է մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում նրա անձնային կենտրոնացման փուլով: Այդ համակարգը բաղկացած է վեց հիմնական փուլերից. 1) սովորողներ, 2) ուսուցիչ, 3) ուսուցման և դաստիարակության միջոցներ, 4) սովորողի ծնողներ, 5) ուսուցչի գործընկերներ, 6) դպրոցի ղեկավարություն»:* Այս համակարգի յուրաքանչյուր բաղադրիչ ունի իր շահերի որոշակի համախումբը, որով և ղեկավարվում է իր վարքում: Շահերն այդ համախումբում միաբնույն չեն ներկայացված, այլ աստիճանակարգված են ըստ իրենց իմաստային նշանակության: Մանկավարժական համակարգի մասնակիցների շահերի հենց այդ իմաստային աստիճանակարգումն էլ, որը կարգավորում է ուսուցչի գործողությունները և արարքները, հոգեբաններն անվանել են մանկավարժական համակարգում նրա անձնային կենտրոնացման փուլ: Ուսուցչի կենտրոնացումը դիտարկվում է որպես նրա մասնագիտական գործունեության ընդհանրացնող բնութագիր, որը որոշում է այդ գործունեության գլխավոր, համակարգաստեղծ որակը՝ նրա անձնային արժեքը: Կախված նրանից, թե մանկավարժական համակարգի ո՞ր մասնակցի

շահերն են գերիշխում ուսուցչի կենսորոնացման մեջ, կարելի է նախասնշել ուսուցչի կենսորոնացման վեց հիմնական տիպ. 1) կենսորոնացում անձնական շահերի վրա, 2) ղեկավարության շահերի վրա, 3) ծնողների շահերի վրա, 4) գործընկերների շահերի վրա, 5) ուսումնական առարկայի շահերի վրա, 6) սովորողների շահերի վրա: Ուսուցչի կենսորոնացումը՝ դառն միայն նրա ուղղվածությունն է, այլև շահագրգռվածությունը, մրահոգվածությունը մանկավարժական համակարգի այս կամ այն մասնակցի շահերով, ուսուցչի յուրովի ընտրական հոգեբանական «շրջվածությունը» դեպի նրանք և, հետևաբար, նույնպես ընտրական ծառայությունը նրանց շահերին: Ուսուցչի կենսորոնացման բոլոր տիպերը, բացի կենսորոնացումը սովորողների շահերի վրա, հանդիսանում են մոնոտրոպիկ տիպի, ավտորիտար և անդամ մանկավարժության հիմնական հոգեբանական պայմանները: Այդ պարագայում ուսուցչներին և ծնողներին ցուցաբերվող հոգեբանական օգնությունը, ըստ հեղինակի, պարկերացվում է որպես այդ կենսորոնացումների վերակառուցում, դաստիարակների ապակենսորոնացում բոլոր շահերից, որոնք չեն համընկնում երեխաների շահերի հետ [7, էջ 24]:

Տարբեր տարիների հարցման արդյունքները համեմատվել են իրար հետ: Համեմատության արդյունքները ցույց տվեցին, որ միայն անգլերենի ուսուցչների մոտ, որոնց դասարանները կիսվում են, արձանագրվել է աշակերտի շահերին առաջնություն տվող ուսուցչների քանակի աճ 8 % (1996-թ-ին եղել է 25%, իսկ 2015-թ-ին՝ 33%), իսկ մյուս մասնագիտությունների ուսուցիչների մոտ արձանագրվել է դեպի աշակերտներն ուղղված անձնային կենտրոնացում ունեցող ուսուցիչների քանակի ավելի քան 58% նվազում, **միջինը 33 %-ից իջել է 14 %-ի:** Ընդ որում, եթե 1996-ին դեպի աշակերտն անձնային կենտրոնացում չունեցող 75% ուսուցիչների կազ-

մում 54%-ը առարկայի, 32%-ը ուսուցչի և 12%-ը դեպի ղեկավարության հեղինակության ուղղված անձնային կենտրոնացման տիպին էին պատկանում, այս 2015-թ-ին այդ արժեհամակարգին առաջնություն տվող ուսուցիչների թիվն աճել և հասել է 86% -ի, իսկ նրանց համարյա 90 %-ի մոտ առաջնությունների աստիճանակազման մեջ առաջինն ուսուցիչն է, երկրորդը՝ ղեկավարության և երրորդը՝ ծնողների շահերի պահանջանումը, առարկայի ուսուցումը անցել է չորրորդական դիրքեր, իսկ աշակերտը՝ հինգերորդական:

Համեմատենք մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում ուսուցիչների մեծամասնության արժեքների այս նոր բացահայտված աստիճանակարգում ուսուցչի մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքի հետ: Ընդհանուր առմամբ այն սահմանվում է որպես հուզական-արժեքային հարաբերությունների համակարգ, որը պայման է ուսուցչի անձի գերիշխող մոտիվների աստիճանակարգված կառուցվածքը և դրդում ուսուցչին կենսագործել դա իր մանկավարժական գործունեության և հաղորդակցման մեջ: Լ.Մ.Միլինսան ուսուցչի մանկավարժական ուղղվածության ճիշտ կառուցվածքը ներկայացնում է հետևյալ կերպ.

1) ուղղվածություն դեպի երեխան (և ուրիշ մարդիկ), կապված հոգաբարձության, հետաքրքրությամբ, սիրով, նրա անձի զարգացմանն աջակցությամբ և նրա անհատականության առավելագույն ինքնարտահայտմամբ:

2) ուղղվածություն դեպի իր անձը, կապված մանկավարժական աշխատանքում ինքնակադրաբարձրման և ինքնարտահայտման պահանջմունքի հետ:

3) ուղղվածություն դեպի ուսուցչի մասնագիտության առարկայական կողմը (ուսումնական առարկայի բովանդակությունը):

Ըստ հեղինակի, մանկավարժական

ուղղվածության զարգացման հոգեբանական նախապայմանը ուսուցչի կողմից իր վարքի, գործունեության, հաղորդակցման առաջատար մոտիվի և դրա փոփոխության գիտակցումն է: Մանկավարժական ուղղվածության դինամիկան որոշվում է ուսուցչի անձի մոտիվացիոն կառուցվածքի վերակառուցումով առարկայական ուղղվածությունից հումանիստականի (իմա. աշակերտի առաջնության Ռ.Պ.) [8, էջ 41]:

Այն իրողությունը, որ մեր ուսուցիչների մեծ մասի անձնային կենտրոնացման տիպը 1996թ-ին առարկայական առաջնություն ուներ, ցույց է տալիս, որ այդ ժամանակ նրանց մանկավարժական ուղղվածությունը, որպես մասնագիտական գործունեության առաջատար մոտիվների համակարգ, հումանիստական մանկավարժության տեսակետից, գլխիվայր շրջված էր (տեսՄԱ 5.): Եվ չնայած, որ անցած 20 տարիներին վերապատրաստման դասընթացների մեծ մասն ուղղված էին այդ մոտիվների վերադասավորմանը, 2015թ-ի հետազոտության արդյունքում ուսուցիչների 77%-ի մոտ (86%-ի 90%-ը) բացահայտված անձնային կենտրոնացման գերիշխող ուսուցչական տիպը հիմք է տալիս պնդելու, որ նրանց մանկավարժական ուղղվածության՝ այսինքն անձի գերիշխող մոտիվների կառուցվածքում ևս առաջատարը ուսուցչ է, իր շահերով:

Երկրորդ. եթե այսօրվա ուսուցչի արժեքներում անձնականից հետո 2-րդ և 3-րդ դիրքեր են գրավել «դեկլարության շահը» և «ծնողի շահը», արժեքներ, որոնք 20 տարի առաջ 4-5-րդ դիրքերում էին, ապա դա նշանակում է, որ նրա անձի ուղղվածության մեջ ևս «դեպի առարկան» և «դեպի աշակերտը» մոտիվներն այլևս առաջատար չեն: Իսկ քանի որ դեկլարության և ծնողների շահերը ուսուցչի մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքում որպես առանձին բաղադրիչներ չեն ներկայացվում, ապա դրանք պետք է դիտարկել որպես «դե-

պի իր անձն ուղղված բաղադրիչի» վրա ոչ թե մասնագիտական, այլ սոցիալ-հոգեբանական ազդեցության գործոններ: Դրանք թեև ուժեղացնում են դեպի իր անձն ուսուցչի ուղղվածությունը, բայց ուսուցչի վրա միանշանակորեն դրական ազդեցություն ունենալ չեն կարող: Պատճառն այն է, որ մեր դպրոցների տնօրենների և աշակերտների ծնողների բացարձակ մեծամասնությունը համապատասխան մասնագիտական մանկավարժական պատրաստություն չունեն և ուսուցչի «մանկավարժական աշխատանքում ինքնազարգացման և ինքնաիրացման պահանջմունքի վրա»>> կառուցողական ազդել չեն կարող: Երկրորդ. ուսուցչին ստիպելով իրենց շահերն ավելի հաշվի առնել, քան առաջ, նրանք պարզապես ճնշելով ուսուցչին պարտադրել են մասնագիտական գիջումների գնալ: Դրա ապացույցն է և՛ աշակերտների ուսումնական առաջադիմության անկումը, որն արձանագրում են տարբեր ստուգումները, և՛ ուսուցիչներին վերապատրաստող դասախոսների այն կարծիքը, թե ուսուցիչներն իրենց սովորեցրած մեթոդները չեն կիրառում, և՛ ուսուցիչների շրջանում մեր հարցման արդյունքները, ըստ որոնց ուսուցիչների մեծ մասը միայն մասամբ է կիրառելու վերապատրաստման դասընթացներում ներկայացված մեթոդները: Աշակերտի շահերի տեսակետից ևս դպրոցի ղեկավարության և ծնողների ազդեցության ուժեղացումը ուսուցչի վրա կարող է դրական չլինել, քանի որ կոնստրուկտիվ, մասնագիտական արժեք չունենալով, կարող է հանգեցնել նրա վարքում ավտորիտարիզմի տարրերի ուժեղացման:

Երրորդ, եթե ուսուցիչները հումանիստական մանկավարժության դիրքերից չեն վերակառուցում արժեքները և չեն յուրացնում նոր մեթոդները, ապա ստացվում է, որ աշխատանքային դժարություններն ավանդական մեթոդներով հաղթահարելու պայմաններում հաճա-

խակի անհաջողություններն ու արտաքին սոցիալական պայմաններն են, որ տարիների ընթացքում նրանց ստիպում են իրենց հեղինակության և աշխատատեղի պահպանման ձգտումներից ելնելով էլ ավելի սևեղվել միջանձնային փոխհարաբերությունների համակարգում «ուսուցչի շահ», «ղեկավարության շահ» և «ծնողի շահ» բաղադրիչների վրա:

Փաստորեն ստացվում է, որ եթե 90 ականների կեսերին մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում ուսուցիչների անձնային կենտրոնացումը հիմնականում «առարկայական» տիպի էր, իսկ ղեկավարությունը նրա արժեքային առաջնություններում երրորդական տեղերում էր, և մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքում ևս առարկան սովորեցնելու մոտիվն առաջատարն էր, ապա 20 տարի անց նախ ավտորիտար, ոչ դեպի աշակերտի շահն անձնային կենտրոնացում ունեցող ուսուցիչներն ավելացել են քանակով, բայց գլխավորը, փոխվել են որակով՝ առարկայի ու

սուցման գաղափարով առաջնորդվողից դարձել են անձնական շահերով առաջնորդվող, իսկ ղեկավարության և ծնողների շահերը նրանց կողմից սպասարկվում են (հաշվի են առնվում) անձնական շահերից ելնելով:

Ա.Ա.Ռեանը և Յա.Լ. Կոլոմինսկին փորձարարական ճանապարհով բացահայտել են, որ ուսուցչի դեպի իր անձը, առաջին հերթին սեփական շահերի բավարարմանը կողմնորոշվածությունը թուլացնում է նրա սոցիալ-հոգեբանական խորաթափանցությունը [9, էջ 198]: Առաջիկայում մենք կներկայացնենք այս հետազոտությանը մասնակցած ուսուցիչների հոգեբանական խորաթափանցության թեստային հետազոտության արդյունքները, որոնք համեմատելով 1996թ-ի նույնատիպ հետազոտության արդյունքների հետ, մենք նախ կբացահայտենք այդ կարողության դինամիկան, երկրորդ, եթե արձանագրվի բացասական դինամիկա, ապա դա ևս մի անգամ կհաստատի այս հետազոտության եզրահանգումը՝ որ ուսուցչի կողմնորոշվածությունը դեպի իր անձնային շահերը, անցած տարիների ընթացքում ուժեղացել է:

Գրականություն

1. Պետրոսյան Ռ.Ե. Ուսուցիչների մասնագիտական ստերեոտիպերի և մասնագիտական դժվարությունների հաղթահարման ձևերի միջև առկա կապի մասին: Պրոֆ.Հ Թուֆոնջյանի 80-ամյակին նվիրված միջազգային գ/ժ նյութեր, Երևան 1998թ. 120 էջ:
2. Պետրոսյան Ռ.Ե. Երևանի ուսուցիչների հոգեբանական պատրաստվածության մասին: Մ. Մազմանյանի անվ. հոգեբանության գ/հ լաբորատորիայի հիմնադրման 40-ամյակին նվիրված, միջազգային գ/ժ-ի նյութեր, Երևան 1997թ. 87 էջ:
3. Պետրոսյան Ռ.Ե. Կրթական գործընթացի մասնակիցները հասարակայնորեն ակտիվ դպրոցի տեսանկյունից: // Հայաստանում հասարակայնորեն ակտիվ դպրոցների կառավարում, Երևան, 2001թ, էջ 41-56:
4. Պետրոսյան Ռ.Ե. Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության ժամանակակից մոդելները: Երևան Մանկավարժ, 2007թ. 219 էջ:
5. Պետրոսյան Ռ.Ե. Մանկավարժական արվեստանոցների ստեղծումը որպես ուսուցիչների վերապատրաստման արդյունավետ ուղի: // Մանկավարժություն, 2013թ, թիվ 7, էջ 5-14:
6. Астахова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: НПО МОДЕК, 2000 – 271с.
7. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя. Вопросы психологии, 1988, №1, стр. 16-26?
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М. Флинта. 1998 – 201с.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л., Социальная педагогическая психология. СПб. ; Питер, 1999 – 409 с.

**ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ
(НА ПРИМЕРЕ УЧИТЕЛЕЙ ЕРЕВАНА)**

РУБЕН ПЕТРОСЯН

*Специалист Национального института образования МОН РА,
кандидат педагогических наук.*

На основе анализа результатов экспериментальных исследований выявлено, что в ценностных приоритетах педагогической системы межличностных взаимодействий учителя произошли перестановки основных элементов. Если в 1996 г. у большинства учителей приоритетами были обучение предмету, взаимоотношения учителя и ученика, то в 2015 г. ведущими стали интересы учителя, руководства школы и родителей и только потом – интересы ученика и обучение предмету. Выявленные изменения, судя по падению учебной успеваемости учеников, отрицательно влияют на продуктивность труда учителя.

**EVOLUTION OF THE SYSTEM VALUE IN TEACHERS' INTERPERSONAL
RELATIONSHIPS WITHIN THE PEDAGOGICAL SYSTEM
(ON THE EXAMPLE OF YEREVAN TEACHERS)**

RUBEN PETROSYAN

*PhD in Pedagogy, Specialist at National Institute of Education,
Ministry of Science and Education, RA*

The article uses the results of an experimental research to demonstrate that there has been a reorganization of core components in the value priorities of teachers' interpersonal relationships within the pedagogical system. Whereas in 1996, majority of teachers prioritized teaching over teacher and learner needs, already in 2015 the situation changed and priority is given to the needs of teachers, school administration and parents, over teaching and learner needs.

The registered changes as seen from learners' learning progress have a negative impact on teachers' productivity.