

ՌԻՍՈՒՑԶԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՌՈՒԹՅՈՒՆԸ ՌԻՍՈՒՑԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱՎԱՐՈՎԱԿԱՐԿՄԱՆ
ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԱՏԵՂԾՄԱՆ ՈՒՂՈՒԹՅԱՄԲ

Մանկավարժությունն առաջարկում է կրթական գործընթացում դպրոցականների ինքնակառավարման (ինքնավարության) զարգացման տարբեր ուղիներ: Մի ուղղությունը (Վ.Ն. Ռասշուպկին, Ս.Դ. Շևչենկո, Լ.Մ. Ֆրիդման) կրթական գործընթացում դպրոցականների ինքնավարությունը դիտում է որպես դասարանում խմբակային աշխատանքի կազմակերպման եղանակ, որտեղ կառավարման սուբյեկտը սովորողների խումբը կամ կոլեկտիվն է: Դպրոցականների ինքնավարությունն ու ինքնակառավարումը իրականացվում է ուսումնական գործունեությանը նրանց դերային (ուսուցչի առաջարկած «ընթերակաների», «լաբորանտների», «զեկուցողների», «գրախոսների» և այլն) մասնակցության միջոցով: Մեր տեսանկյունից կրթական գործընթացի կազմակերպումը դպրոցականների ինքնավարության սկզբունքներով խիստ արդյունավետ է սովորողների ուսումնական գործունեության կատարելագործման փուլում և հանդես է գալիս որպես սեփական ուսման կառավարման մեջ սովորողների աստիճանական ներգրավման եղանակ: Սակայն դպրոցականի սուբյեկտային փորձի հարստացման համեմատ ուսումնական գործունեությունը ձեռք է բերում ավելի ու ավելի անհատական բնույթ: Դա նշանակում է, որ ուսման այդ փուլում սովորողների մոտ առաջանում է սուբյեկտային նպատակադրման պահանջմունք, այսինքն աշակերտը դառնում է կառավարման անհատական սուբյեկտ: Դեռ այդ պատճառներով էլ համարում ենք, որ աշակերտական ինքնավարության զաղափարների փոխադրումը կրթական գործընթաց արդյունավետ է, բայց անբավարար աշակերտի ինքնավարության ռեժիմի անցման համար:

Մյուս ուղղությունը (Տ.Ի. Շամովա, Պ.Ի. Տրետյակով) կրթական գործընթացում աշակերտների ինքնավարությունը և ինքնակառավարումը կապում է դպրոցականների անհատական ուսումնական գործունեության ձևավորման և աշակերտի անձի զարգացման հետ: Սակայն մանկավարժական տեսության մեջ ու պրակտիկայում անբավարար են մշակված աշակերտին իր ուսուցմամբ ինքնավարության ռեժիմի փոխադրելու ուղիները: Այսպես, հետազոտող Գ.Ն. Շիրանովան առաջարկում է կազմակերպել հատուկ դասընթաց բարձր դասարանցիների համար, և Վ. Տուտիշկինը՝ բուհերի ուսանողների համար: Կարծում ենք, որ ուսումնական գործունեության նպատակահարմար եղանակների մասին

գիտելիքները կհարստացնեն սովորողին, բայց դրանց կիրառումը հնարավոր է միայն որոշակի պայմաններում: Դպրոցականների ուսման գործընթացի ինքնակառավարումը դիտելով որպես կառավարչական գործունեություն՝ մենք դրա կարևորագույն ցուցանիշ ենք համարում ոչ այնքան գիտելիքի ձևավորվածությունը, որքան կառավարչական գործառնությունը կատարելու աշակերտի ընդունակությունը:

Մենք ելնում ենք այն բանից, որ կրթական գործընթացում աշակերտը հանդես գալով որպես սուբյեկտային փորձի կրող, ուսումնական գործունեության ձևավորման համեմատ դառնում է ուսուցման սուբյեկտ: Աշակերտի՝ որպես ուսուցման սուբյեկտի ձևավորվածությունը նշանակում է, որ դպրոցականը կարողանում է վերլուծել իր ուսումնական գործունեությունը, դրա մեջ առանձնացնել բաղադրատարրերը, գնահատել դրանք գոյություն ունեցող նորմերի ու չափանմուշների տեսանկյունից, նաև նա կարողանում է ոչ միայն ընտրել առաջարկածից, այլև ստեղծել նոր հնարավորություններ իր կրթական պահանջմունքների բավարարման համար, այսինքն՝ իրականացնել սուբյեկտային նպատակադրում:

Հիմա ոչ ոք չի կասկածում, որ դպրոցի բարեփոխումը մասնավորապես նշանակում է անցում ավանդական դիդակտիկական համակարգից արդիական, գարգացող, անձնա-կողմնորոշված, համագործակցության մանկավարժության վրա հիմնված համակարգի: Ինչպես արդեն ասել ենք, դրանք միմյանցից էապես տարբերվում են նաև կառավարման տեսանկյունից: Ավանդական դիդակտիկական համակարգում նպատակն առաջադրվում է դրսից, անձնա-կողմնորոշված օրինակում այն կրում է պայմանագրային բնույթ, դառնում դպրոցականների, ընտանիքի, սոցիումի հետ համագործակցության առարկա: Ավանդական վարչական կառավարման դեպքում «աշակերտի գործունեությունը խիստ կանոնակարգվում է ուսուցչի դրույթներով (առաջադրանքներով): Աշակերտի ինքնուրույնության փաստացի դրսևորումը հասցված է նվազագույնի: «Ինքնա.....» արտահայտության բոլոր բաղադրիչները ուսուցչի ձեռքին են: Նոր դիդակտիկական համակարգում գերակշռում է «սուբյեկտների բնական համագործակցությունը, երկխոսությունը, անէապես կարևոր խնդիրների լուծումը, փորձի ազատ ստուգումը, ինչի շնորհիվ սուբյեկտիվ իմաստը գերակայություն է ստանում օբյեկտիվ գիտելիքի համեմատ» (Վ. Սերիկով): Փոխվում է ուսուցչի և աշակերտի՝ որպես կրթական գործընթացի սուբյեկտների առաքելությունը: «Ինքնավերափոխման այդ ներքին ուղին սկզբում ուղեկցվում է իրեն տրված հետևյալ հարցերի շրջանով. ո՞վ եմ ես,- ինքնորոշում, ի՞նչ եմ ուզում- ինքնորոշում, ինչպե՞ս դա անել- ինքնաարտահայտում: Ապա գործողությունների

շրջանով. ուզում եմ դա՝ ինքնահաստատում, անում եմ այսպես ինքնաիրացում, ուզում եմ և փոխվում եմ՝ ինքնակարգավորումը» (2, էջ 49): Այդ դեպքում դպրոցականի մոտ ձևավորվում է որոշակի, ինքնաբերական վերաբերմունք իր գործողությունների հանդեպ: Դա նաև նշանակում է անցում արտաքին կառավարումից ներքինի կառավարման: Արտաքին ինքնակառավարումը սուբյեկտի արձագանքն է արտաքին պահանջներին և դրանց կատարումը առաջադրված նպատակին համապատասխան: Ներքին ինքնակառավարումը սուբյեկտի կողմից պայմանների վերափոխումն է սեփական փորձի անդրադարձի հիման վրա՝ առաջադրված նպատակին համապատասխան: Յետևաբար, դպրոցականների ինքնավարության ձևավորումը հնարավոր է միայն անհատապես-կողմնորոշված ուսուցման պայմաններում: Անձնա-կողմնորոշված ուսուցումը հանդես է գալիս որպես դաստիարակող, ուսուցանող և զարգացող միջավայր, իսկ դպրոցականի ինքնազարգացումը տեղի է ունենում իր ներքին օրենքներով: Ուսուցչի խնդիրն է պայմաններ ստեղծել աշակերտի զարգացման համար: Պայմանը աշակերտի վերաբերմունքն է նրան շրջապատող երևույթների նկատմամբ, առանց որոնց նա չի կարող գոյություն ունենալ: Պայմանը կազմում է այն միջավայրը, իրավիճակը, որտեղ նա գոյանում է ու զարգանում (3, էջ 474):

Այսպիսով աշակերտը ուսուցչի գործողությունների օբյեկտից վերածվում է յուրացման, ուսուցման, հաղորդակցման, սոցիալացման, կառավարման սուբյեկտի: Կրթական գործընթացի ժամանակ ուսուցչի գործունեության և աշակերտի գործունեության դիալեկտիկական փոխադարձ կապը ապացույցների կարիք չունի: Ինչպես ընդգծում է Կ.Յա. Վազինյան, «փոխգործակցությունը շարժման, զարգացման օբյեկտիվ և համապարփակ ձև է, որը կանխորոշում է ցանկացած նյութական համակարգի գոյությունն ու կառուցվածքային կազմակերպությունը» (4, էջ 183):

Ուսուցչի խնդիրն է պայմաններ ստեղծել աշակերտի ինքնավարության զարգացման համար, որ ինքնակառավարվող ուսուցումը զրավի դպրոցականի ինքնազարգացման պայմանի տեղը: Վ.Ն. Ռասչուպկինը վերլուծել է սովորողների ինքնավարության կազմակերպման արտասահմանյան փորձը և պարզել, որ աշակերտական ինքնավարությունը մանկավարժները դիտում են որպես ուսուցման ակտիվացման միջոց, խմբակային աշխատանքի եղանակ, որի խնդիրն է ձևավորել այսպես կոչված «ինքնաճանաչողական կարողություններ»։ Կանխատեսել կամ այն գործողության կամ իրադարձության հետևանքները, ընթացիկ գործողությունների վերահսկողությունը և սեփական արդյունքների ստուգումը: Սակայն հենց հեղինակն ապացուցում է, որ կոլեկտիվ ինքնավարության արդյունավետ կազմակերպումը ենթադրում է անհատական

ինքնավարության ձևավորում յուրաքանչյուր աշակերտի մոտ (5, էջ 95): Եվ այնուհետև «գիտականորեն կազմակերպված ուսումնական գործընթացը սովորողների ինքնագործունեության գործընթաց է՝ միմյանց հետ ակտիվ շփման առկայությամբ» (6, նույն տեղում էջ 84): Դա նշանակում է, որ սուբյեկտա-սուբյեկտային հարաբերություններ կան ոչ միայն ուսուցչի և աշակերտի, այլև աշակերտների միջև: Այնպիսի գիտնականներ, ինչպիսիք են Պ.Ի. Տրետյակովը, Գ.Ա. Ցուկերմանը, դրանք անվանում են կորպորատիվ փոխգործակցություն: Յետագոտողներ Վ.Ն. Լեբեդևան, Վ.Ա. Օռլովը, Վ.Ի. Պանովը (7, էջ 26) սահմանում են ուսումնական գործընթացում սուբյեկտա-սուբյեկտային փոխգործակցության ալգորիթմը, որը ներառում է.

1. սուբյեկտային նպատակադրությունը,
2. գիտելիքի բովանդակության ընտրությունը և դրա ուսումնասիրման ժամանակամիջոցի սահմանումը,
3. գործունեության կազմակերպումը ըստ ուսուցման տեմպի, նյութի ուսումնասիրման խորության, գործունեության ձևերի (խմբակային, դասարանային, անհատական) տարբերակման,
4. գործունեության գործառնական կողմի մշակումը,
5. ըստ երեխաների ընտրության ուսուցման եղանակների տարբերակների որոշումը,
6. անդրադարձը,
7. ստեղծագործական գործունեությունը անսովոր իրավիճակում,
8. ուսուցման՝ որպես գործունեության սուբյեկտի արդյունքների գնահատումը:

Ինչպես տեսնում ենք, կրթական գործընթացում սուբյեկտա-սուբյեկտային հարաբերությունների զարգացումը ստիպում է նորովի մոտենալ և ուսումնական նյութի կազմակերպմանը, և ուսումնական գործունեության հետագա կատարելագործմանը: Ավելի մանրամասն քննարկենք այդ հիմնախնդիրը:

Սուբյեկտային նպատակադրումը ենթադրում է, որ աշակերտը պետք է տեղեկություններ ունենա ուսման նպատակների ու խնդիրների, ուսումնասիրվող առարկայի տրամաբանական կառուցվածքի, դրա ճանաչողության մեթոդների մասին և այլն: Այսպես, Վ.Գ. Շադրիկովը համարում է, որ մանկավարժը պետք է մշակի ու աշակերտին ներկայացնի «տեսողական շարք, որը ներկայացնում է գործունեության ընթացքն ու արդյունքը»՝ նպատակ-կերպար: Ինչպես նաև նպատակ-առաջադրանք, որը «կարգավորում է գործունեությունը վերջնական արդյունքի միջոցով» (8):

Լ.Ս. Ջվերևայի կարծիքով նպատակների առավելագույն որոշակիացման համար նպատակահարմար է դրանք ձևակերպել դիտարկված գործողություն ցույց տվող բայերի միջոցով: Այդ դեպքում հնարավոր է դրանց առաջադրումը հենց սովորողների կողմից, իսկ հետո արդյունքի որոշումն ու ինքնորոշումը: Անհրաժեշտ է, որ սովորողները իրենք իրենց ներկայացնեն դասընթացի ուսումնասիրվող թեման դասի ընդհանուր համակարգում: Կարևոր է սովորողներին իրազեկ դարձնել ապագա դասընթացի դասավանդման մեթոդիկայի առանձնահատկությունների մասին, արդյունքի հասնելու հնարավոր ուղիների ու միջոցների մասին: Ուսուցիչը պետք է ցույց տա դասընթացի կամ թեմայի ուսումնասիրման ժամանակավոր սահմանները: Բացի այդ սովորողները պետք է իմանան իրենց գործունեության արդյունքի չափանմուշի, օրինակի մասին: «Ուսուցմանը տրամադրված ժամանակը հակասության մեջ է մտնում այն տեղեկատվության ծավալի ու մակարդակի հետ, որը պետք է յուրացնեն սովորողները: Այս դրությունից դուրս գալու ելքը սովորողներին այնպիսի տեղեկատվության հաղորդումն է, որը կապահովի տվյալ բնագավառում գործունեության հիմնական սկզբունքների տիրապետումն այնպես, որ գիտելիքների ու վարպետության հետագա կատարելագործումը սովորողների ուժերից վեր կլիներ ինքնուրույն ուսումնական աշխատանքի (ինքնուսուցման) ընթացքում» (9, էջ 13):

Ընդունելով նպատակը՝ աշակերտն սկսում է հանդես գալ որպես ուսուցման սուբյեկտ. որոշել ինչ, ինչպես և երբ պետք է անի արդյունքի հասնելու համար: Ուստի աշակերտը պետք է ներկայացնի իր գործունեության կառուցվածքը, գործողությունների կատարման եղանակները և դրանց հաջորդականությունը: Ուսուցիչը գիտի, թե ինչ ընթացակարգեր ու գործողություններ պետք է օգտագործել խնդիրների լուծման ժամանակ, բայց հարկավոր է, որ դրանք գտնի նաև աշակերտը: Այդ նպատակով ուսուցիչը կարող է հուշել.

- Ինչպես ավելի լավ մասնատել խնդրի պայմանները,
- ինչ կետից է ավելի նպատակահարմար սկսել լուծման որոնումը,
- ինչ հաջորդականությամբ լուծել ուսումնական խնդիրը:

Ուսումնական խնդրի լուծման ծրագիրը կարելի է ներկայացնել որպես փոխկապակցված հավանական դատողությունների շղթա: Որքան երկար է այդ շղթան, այնքան շատ է անսովոր լուծում գտնելու հաջողության հավանականությունը: Կարևոր է նպատակ-առաջադրանքին հասնելու անհատական ծրագիրը: Աշակերտի մակարդակով ընտրության օբյեկտ համարվում է.

- լուծման ընդհանուր ուղին (կամ վերլուծություն, կամ համադրում),
- ընդունակությունների գործառնական մեխանիզմները,

- գործառույթները, որոնք նպատակահարման է օգտագործել տվյալ դեպքում,

- ուսումնական խնդրի լուծման ռազմավարությունն ու պլանը,

- լրացուցիչ (մասնավոր) խնդիրները,

- չբավարարող տեղեկատվությունը:

Ինքնակամխատեսումը նշանակում է, որ աշակերտը պետք է որոշում ընդունի չբավարարող տեղեկատվության որոնման ուղիների մասին, տեղեկատվության աղբյուրների մասին, որոնման ընտրված ուղու ճշտության մասին, հիմնական խնդիրը մասնավորների բաժանելու մասին, գործողության համարժեք եղանակի ընտրության մասին, առավել արդյունավետ ծրագրի ընտրության մասին, ուսման հաջողության նախադրյալների մասին: «Ուսումնական գործունեության ավանդական կազմակերպումը երեխային հնարավորություն է չի տալիս դառնալու սեփական գործունեության գնահատման սուբյեկտ: Գնահատման գործառույթը ուսուցչի գործն է, ...դնելով գնահատական-նիշ, նա առաջնորդվում է կամ որոշակի չափորոշիչով կամ սեփական բնագղով, չվերլուծելով աշակերտի գործունեության կառուցվածքը և նրա առաջընթացը ճանաչողության ասպարեզում: Անձի զարգացման կարևորագույն կողմերը՝ շարժառիթների, հետաքրքրությունների փոփոխությունները, ստեղծագործության ու ինքնուրույնության աստիճանը, փոխգործակցության հմտություն քանակապես գնահատել առհասարակ հնարավոր չէ» (10, էջ 96): Ինքնագնահատման գործողությունները հանրագումարի են բերում աշխատանքի արդյունքը (կամ դրական, կամ բացասական): Մանկավարժական գնահատականը ենթադրում է աստիճանական անցումը սովորողների արտաքին գնահատումից ինքնագնահատման:

1. Сериков В.
2. Шибанова Г.Н. Подготовка будущего учителя к управлению учением школьников, М.1996, стр. 49
3. Философский словарь /Под. ред.И.Т.Фролова.- М.1991, стр. 474
4. Вазина К. и др. Управление новым типом учебного заведения, Челябинск 1996, стр. 183
5. Расчупкин В.Н. Самоуправление школьников в учебном процессе как фактор формирования направленности личности. М.1992, стр. 95
6. Расчупкин В.Н. Самоуправление школьников в учебном процессе как фактор формирования направленности личности, М.1992, стр. 84
7. Лебедева В.Н. и др. Психодиадактические аспекты развивающего образования, Педагогика 1996, стр. 26
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека, Учебное пособие для вузов, М.1996
9. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения, М.1971, стр. 13
10. Тубельский А.Н. Школа самоопределения. Первый шаг, М.1994, стр. 96