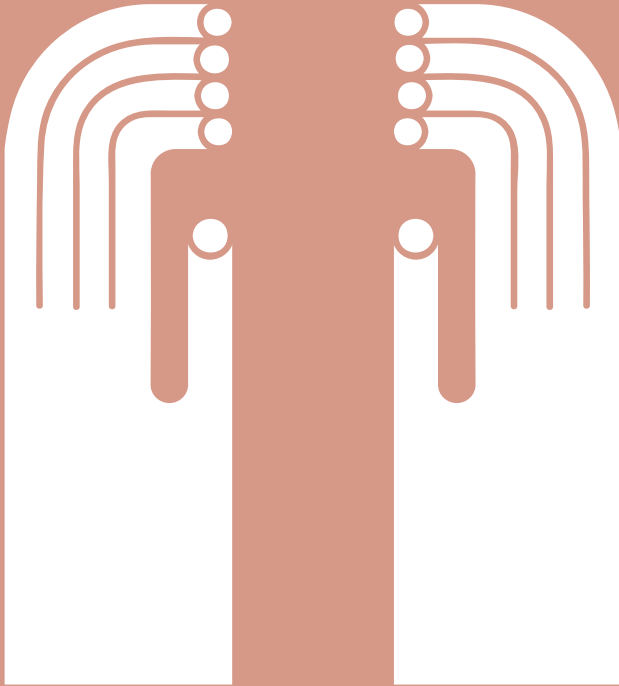
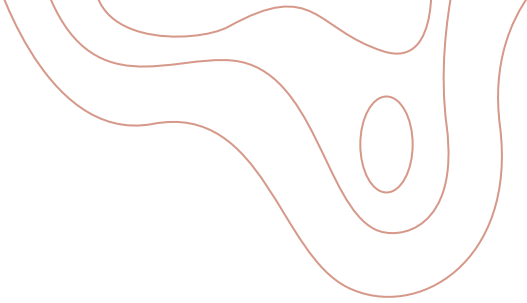


ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԵՎ ԱՐԴԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ

ՄԻՓՈՆ ՀԱՅՐԱԴԵՏՅԱՆ ԿԱՐԵՆՆԱԺԱՐՅԱՆ ԶԱԿԵՆՏՈՒՅՈՒՆ





ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ
ՁԵՆՆԱՐԿ

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՐԴԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

ՍԻՓԱՆ ՀԱՅՐԱԴԵՏՅԱՆ ԿԱՐԵՆ ՆԱԶԱՐՅԱՆ ԶԱՎԵՆ ՏՈՆՈՅԱՆ

Կրթության մեջ անհատական մոտեցումը դիտարկելով որպես սոցիալական հավասարության գլխավոր նախապայմաններից մեկը՝ ձեռնարկը նպատակ ունի աջակցելու ուսուցիչներին՝ գտնելու յուրաքանչյուր աշակերտին ըստ իր հնարավորությունների մոտեցում ցուցաբերելու ձևերը: Այդ կերպ ուսուցիչը կարող է մոտենալ այն միջավայրի ձևավորմանը, որում սոցիալական հավասարության և արդարության սկզբունքները հիմնային են:

ԵՐԵՎԱՆ 2020

ՀՏԴ 373.06
ԳՄԴ 74.200.51
Հ 300

**FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG**

Հայրապետյան Ս., Նազարյան Կ., Տոնոյան Չ.
Հ 300 Սոցիալական հավասարությունը և արդարությունը
դպրոցում / Ս. Հայրապետյան, Կ. Նազարյան, Չ. Տոնոյան.- Եր.:
Ֆրիդրիխ Էբերտ Հիմնադրամ Հայաստան, 2020.- 102 էջ:

ՀՏԴ 373.06
ԳՄԴ 74.200.51

Քրատարակիչ՝

Ֆրիդրիխ Էբերտ Հիմնադրամ Հայաստան

Քրատարակչի ներկայացուցիչ՝

Նարեկ Սուքիասյան, ՖԷՀ

Ծրագրի համակարգողներ՝

Նորայր Հովհաննիսյան
Էլինա Կիրակոսյան

Քեղինակներ՝

Սիփան Հայրապետյան
Կարեն Նազարյան
Չավեն Տոնոյան

Շապիկի ձևավորում և նկարագրողում՝

Արտուշ Կոչտոյան

Էջադրում՝

Նորա Գալֆայան

Տպագրություն՝

«Տպարան» հրատարակչություն

Գիտական խմբագիր՝

Մերոբ Խաչատրյան

Խմբագիր՝

Նելլի Հայրապետյան

Սրբագիր՝

Մարգարիտ Առաքելյան

Գրախոսներ՝

Լուսինե Աղաբեկյան
Ժաննա Հարությունյան
Միշա Թադևոսյան
Հայկ Եղիազարյան
Հայաստան Գրիգորյան
Նարինե Հասարթյան
Նվարդ Ավետիսյան
Աննա Հարությունյան
Սուսաննա Միրզոյան
Նարինե Գրիգորյան
Արա Աթայան
Վաղարշակ Մատիկյան
Անահիտ Հարությունյան

Սույն հրատարակության մեջ ներկայացված տեսակետները, կարծիքները և եզրակացությունները կարող են չարտացոլել Ֆրիդրիխ Էբերտ Հիմնադրամի տեսակետները: Գրքում տեղ գտած տվյալների ճշգրտության համար պատասխանատու են հեղինակները:

Առանց Ֆրիդրիխ Էբերտ Հիմնադրամի համաձայնության հիմնադրամի կողմից պատրաստված հրատարակությունների օգտագործումը կոմերցիոն նպատակներով անթույլատրելի է:

© Ֆրիդրիխ Էբերտ Հիմնադրամ Հայաստան, 2020

© Սիփան Հայրապետյան, 2020

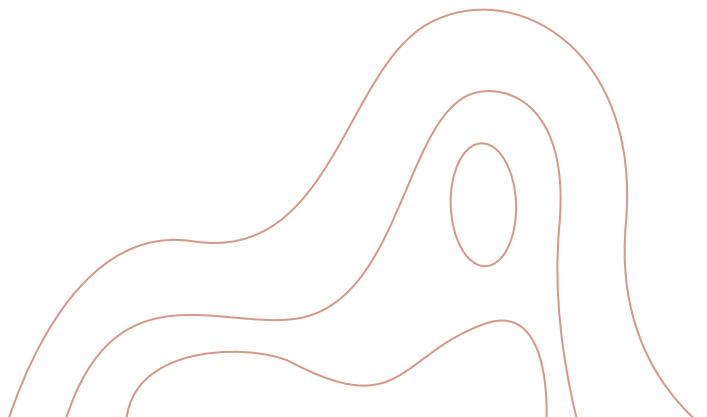
© Կարեն Նազարյան, 2020

© Չավեն Տոնոյան, 2020

ISBN 978-9939-1-1207-7

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն	5
1. Հավասարության և արդարության սկզբունքները կրթության մեջ	11
2. Երեխայի սոցիալական կարգավիճակով պայմանավորված խնդիրները դպրոցում	23
3. Ներառական կրթություն	35
4. Բուլիինգը դպրոցում	47
5. Մրցակցությունը կրթական գործընթացում	61
6. Գնահատում	71
7. Խրախուսանք և պատիժ	85
8. Կարծրատիպերը իբրև կրթության խոչընդոտ	95



Մեր օրերում սոցիալական խնդիրների հիմնարար հետազոտությունները ավելի ու ավելի հաճախ են անդրադառնում կրթական ոլորտին: Պատճառը թերևս այն է, որ տեղեկատվական գիտելիքի խիստ հագեցվածության պայմաններում ապրող մարդու սոցիալ-քաղաքական կողմնորոշումները և սոցիալական գիտակցությունն առհասարակ առավել քան երբևէ փոխկապակցված են այն կրթական միջավայրի հետ, որում նա ծնավորվում է որպես քաղաքացի:

Այսպես, դպրոցում դեռ վաղ տարիքից ծնավորվող հարաբերության մոդելները անմիջական ազդեցություն են ունենում ապագայում հասարակական կառուցվածքի և դրա հանրային ընկալման վրա: Պատահական չէ, որ տարբեր պետություններում իշխանությունները հաճախ ձգտում են ներմուծել այնպիսի կրթական ծրագրեր, որոնք համապատասխան են տվյալ քաղաքական ուժի տեսլականին և ռազմավարությանը: Սակայն հաճախ փորձը ցույց է տալիս, որ տեսական ծրագրերում, պահանջներում և չափորոշիչներում կատարվող յուրաքանչյուր նորամուծություն շատ արագ բախվում է մանկավարժական ընդունված ձևերի և կաղապարների պատնեշին:

ՀՀ-ում նույնպես այս առումով իրավիճակը պարզ չէ: Կրթության հետխորհրդային իներցիան մի կողմից և արևմտյան տարբեր փորձերի հաճախ պարզապես կրկնօրինակումը մյուս կողմից ստեղծում են մի իրավիճակ, երբ համակարգային կողմնորոշում ձևավորելը մանկավարժության համար դառնում է բարդ խնդիր:

Սույն ձեռնարկի շրջանակներում փորձ է արվում ներկայացնելու դպրոցում սոցիալական անհավասարության դրսևորումների պատճառները, և առաջարկվում են դրանք վերացնելու մանկավարժական որոշ մոտեցումներ:

Դպրոցում ձևավորվող սոցիալական գիտակցության վրա ազդող գործոնների շրջանակը բավականին մեծ է և բազմաշերտ. այն կարող է ներառել ինչպես երեխաների սոցիալական տարբեր կարգավիճակները, անհավասար ֆիզիկական և մտավոր հնարավորությունները, դրսից ներթափանցող վարքային մշակույթը, այնպես էլ ուսուցիչների մանկավարժական պատրաստվածության աստիճանը, մասնավորապես տարիքային հոգեբանության վերաբերյալ և կրթության մասին ընդհանրապես գիտելիքների մակարդակը, գործող կրթական համակարգի որդեգրած քաղաքականությունը, կարծրատիպային մոտեցումները և այլն:

Սույն ձեռնարկը վերոնշյալ բազմաբնույթ խնդիրներից քննարկման առարկա է դարձրել գնահատումը, պատժի և խրախուսանքի եղանակները, բուլիինգը և դրա սոցիալական նախապայմանները, երեխաների ընտանիքների սոցիալական կարգավիճակի ազդեցությունը ուսումնական գործընթացի և միջանձնային հարաբերությունների վրա, մրցակցության հավասար պայմանների ապահովումը, հավասարության և արդարության սկզբունքների վրա հիմնված մանկավարժությունը:

Գնահատման թեմայի շրջանակներում հատուկ ուշադրություն է դարձվում ձևավորող գնահատմանը՝ որպես աշակերտի կրթական մոտիվացիան խթանող և ուսման որակը բարձրացնող միջոցի: Առաջարկվում են գնահատման կիրառության տարբեր եղանակներ, որոնք թույլ են տալիս սովորողին այլ կերպ ընկալելու գնահատումը, ինչի շնորհիվ շտկվում է հաճախ հենց գնահատման պատճառով առաջացող անհավասարությունը:

Պատիժը և խրախուսանքը դիտարկվում են ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական կողմից: Հատուկ ընդգծվում է մանկավարժական այս մեթոդների կիրառության ժամանակ դրանց գիտակցվածության, նպատակահարմարության և հոգեբանական հետևանքները նախապես հաշվի առնելու կարևորությունը: Ինչպես պատիժը չպետք է վերածվի *ուսուցչի վրեժի*, այնպես էլ խրախուսանքը չպետք է լինի *ուսուցչի պարզևատրուվը*: ուսուցչի կողմից այս երկու հնարների կիրառումը աշակերտը պետք է *ընդունի* որպես իր աշխատանքին, այլ ոչ իրեն ուղղված գնահատական, որը ոչ թե կասեցնում, այլ խթանում է նրա ուսումնաստեսչությունը և բարձրացնում աշխատանքի որակը:

Ներառական կրթությունը ձեռնարկում դիտարկվում է որպես կրթական միջավայրում յուրաքանչյուրի համար հավասար պայմանների ապահովման էական բաղադրիչ: Կարևորվում է կրթության հատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին անհատական մոտեցում ցուցաբերելու անհրաժեշտությունը՝ ելնելով ոչ միայն ընդհանուր, տեսական ախտանիշից, այլև յուրաքանչյուր կոնկրետ երեխայի կարիքներից:

Կրթահամակարգում հավասարության և արդարության սկզբունքների ամրապնդումը ստիպում է նաև ուշադրության կենտրոնում պահել սովորողների *սոցիալական կարգավի-*

ճակի ազդեցությունը կրթական գործընթացի վրա: Թեմայի շրջանակներում անդրադարձ է արվում ՀՀ-ում և արտերկրում կատարված որոշ հարցումների և ուսումնասիրությունների, որոնք տեսանելի են դարձնում սովորողի ընտանիքի ֆինանսական վիճակի և այլ գործոնների ազդեցությունը աշակերտի ուսման որակի, դասարանական միջավայրում ներառվածության աստիճանի վրա: Միաժամանակ որպես առանձին, մեկ ամբողջական թեմա ձեռնարկում ուսումնասիրվում է *բուլիինգը*, ներկայում Հայաստանի դպրոցներում այս երևույթի առկայության պատկերը, և առաջարկվում են մանկավարժական մոտեցումներ ոչ միայն խնդրի բացասական ազդեցությունը շտկելու, այլև այն կանխելու ուղղությամբ:

Ժամանակակից աշխարհում կրթական միջավայրերը հաճախ առանձնանում են իրենց *մրցակցային* բնույթով: Ինքնին մրցակցությունը ենթադրում է անմիջական ազդեցություն հավասարության և արդարության սկզբունքների բովանդակության և նշանակության վրա: Հատկապես երբ դա վերաբերում է երեխաներին, որոնք խոցելի են տարիքային հոգեբանության առումով և դեռ պատրաստ չեն մրցակցությունն ընկալելու որպես առաջընթացի խթան: Հակառակ մրցակցության՝ որպես կրթական գործընթացի անհրաժեշտ պայմանի ընկալմանը՝ ձեռնարկում առաջարկվում է կիրառել մրցակցային հնարները որպես որոշակի խնդիրների լուծմանն ուղղված զուտ մանկավարժական հնարներ:

Եվ վերջապես, կրթական խնդիրները և, մասնավորապես, մանկավարժական մոտեցումները վերլուծելու ընթացքում անխուսափելիորեն բախվում ենք *կարծրատիպային* մոտեցումների և ընկալումների: Դիտարկելով կարծրատիպը որպես *մարդկայնորեն հատուկ*, գուցե և բնականորեն ձևավորվող մտակառույց՝ այնուամենայնիվ շեշտվում է դրա դեմ մշտապես պայքարելու անհրաժեշտությունը՝ նախևառաջ կրթական

գործընթացը կենդանի, շնչող և դինամիկ վիճակում պահելու համար: Ձեռնարկում առանձին բաժին է նվիրված կրթության մեջ տարածված *կարծրատիպերին* և դրանք հաղթահարելու առաջարկներին:

Հարկ է ընդգծել, որ հետազոտության շրջանակներում դիտարկվող բոլոր խնդիրներն ու առաջարկվող մոտեցումները հաշվի են առնում հենց հայաստանյան կրթական միջավայրի առանձնահատկությունները: Գլխավորապես հիմնվելով տարիքային հոգեբանության և տվյալ հասարակական միջավայրից բխող նրբությունների վրա՝ ձեռնարկում ներկայացվում է մանկավարժական մոտեցումների մի համախումբ, որը թույլ կտա ձերբազատվելու դպրոցում սոցիալական անհավասարության հիմք հանդիսացող խնդիրներից: Դիտարկվում են ինչպես տարածված, այնպես էլ այլընտրանքային մանկավարժական փորձեր: Ձեռնարկում քննարկվում են նաև համագործակցային ունակությունները զարգացնող խմբային աշխատանքի ձևեր: Հատուկ ուշադրություն է հատկացվում ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ, ուսուցիչ-ծնող հարաբերություններին:

Սույն ձեռնարկում թեմաների ուսումնասիրությունը, վերլուծությունն ու եզրահանգումները հենված են ինչպես գիտական մտքի և կոնկրետ հետազոտությունների առաջ քաշած դրույթների կամ ապացույցների, այնպես էլ հեղինակային հետազոտության և դիտարկումների վրա. ուսուցչական համայնքի ու խնդրո առարկա թեմաների մասնագետների հետ քննարկումներն ու գրախոսական կարծիքները հիմնարար գործոն են հանդիսացել ձեռնարկում տեղ գտած դիտարկումները հարստացնելու հարցում:

Կրթության մեջ անհատական մոտեցումը դիտարկելով որպես սոցիալական հավասարության գլխավոր նախապայմաններ

րից մեկը՝ ձեռնարկը նպատակ ունի աջակցելու ուսուցիչներին՝ գտնելու յուրաքանչյուր աշակերտին ըստ իր հնարավորությունների մոտեցում ցուցաբերելու ձևերը և դրանով իսկ արդեն դպրոցում նպաստելու սոցիալական այնպիսի միջավայրի ձևավորմանը, որում սոցիական հավասարության և արդարության սկզբունքները հիմնային են:



1.

ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆ
ԵՎ ԱՐԴԱՐՈՒԹՅԱՆ
ՍԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐԸ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ



Սոցիալական հավասարության առաջնային նպատակը կրթության մեջ բոլոր երեխաների համար հավասար հնարավորությունն ապահովելն է: Այս առումով Հայաստանում դեռ լուրջ անելիքներ կան: Ցավոք, դեռ շատ դպրոցներ զուրկ են համապատասխան շենքային պայմաններից. դրանք հիմնականում մարզային դպրոցներն են, որտեղ, ի թիվս շենքային անբավարար պայմանների, առկա են նաև այլ խնդիրներ՝ ուսուցիչների թափուր տեղեր, հոսքային կրթության հնարավորության պակաս, գրադարանների և որակյալ համացանցի հասանելիության խնդիր և այլն:

Եթե սոցիալական հավասարությունը կրթական ոլորտում ենթադրում է կրթական հավասար հնարավորություններ, ապա սոցիալական արդարությունը վերաբերում է դրա իրացման կերպին: Այս սկզբունքներն իրացնողը ուսուցիչն է, սակայն պարզ է, որ ուսուցիչը չի կարող միայնակ կրել այդ ամբողջ բեռը: Այնուամենայնիվ ուսուցիչը պետք է հնարավորինս փորձի կանխել հավասարության և արդարության սկզբունքների ցանկացած խախտում՝ հենց դրանք համադրելու միջոցով: Բնավ պատահական չէ այստեղ «համադրել» բառը, քանի որ

որոշ դեպքերում այս սկզբունքները ունեն ներքին հակասակա-
նություն, և ուսուցիչն այս պարագայում երկու սկզբունքները
հավասարակշռող անհատն է: Օրինակ՝ դասարանում կարող է
լինել երեխա, որը ուժերը ներածին չափով աշխատում է, սա-
կայն չի կարողանում ապահովել կրթական ծրագրի պահանջ-
ները: Եթե նա գնահատվի ըստ հավասարության սկզբունքի,
ապա դա կարող է արդար չլինել իր արած աշխատանքի հան-
դեպ: Իսկ հակառակ դեպքում անհատական գնահատականը
անարդար ֆոն կարող է ստեղծել մյուս աշակերտների հա-
մար: Սակայն երբ ուսուցիչը կարողանում է նման հնարավո-
րություն ստեղծել մնացած աշակերտների համար ևս, ինչ-որ
առումով հավասարակշռում է հավասարության և արդարութե-
յան սկզբունքները: Հավասարությունը և արդարությունը որ-
պես սկզբունքներ դրսևորվում են ամբողջ կրթական գործ-
ընթացում: Դրանից հետևում է, թե ինչ նշանակություն ունեն
ուսուցչի կողմից դրանց կարևորության գիտակցումը և դրա-
նից բխող նրա գործունեությունը:

Թեև հավասարությունը և արդարությունը դիտարկվում են
որպես ինքնին դրական սկզբունքներ, սակայն, ինչպես նշվեց,
դրանք որոշ դեպքերում իրար հակասում են: Այս առումով,
ուսուցչի կողմից համապատասխան աշխատանք ասվելով
նկատի է առնվում սկզբունքները հավասարակշռելու, կարգա-
վորելու հմտությունները կրթական գործընթացում:

Ի՞նչ կարող է անել ուսուցիչն այս ուղղությամբ:

1. ԱՊԱՀՈՎԵԼ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ ՀԱՎԱՍԱՐ ԵՎ ԱՐԴԱՐ ՄԻՋԱՎԱՅՐ

Դասարան մուտք գործելով՝ երեխաները և ուսուցիչը կազ-
մում են նոր, յուրահատուկ սոցիալական միջավայր, որտեղ

հավասարության և արդարության սկզբունքները՝ իբրև սոցիալական հարաբերության դրական կերպեր, պետք է պահպանվեն այդ նոր հարաբերության մեջ: Ընդ որում, դրանք ոչ միայն պահպանվում են արդեն իսկ հաստատված ձևերով, այլև ստանում են նորանոր դրսևորումներ:

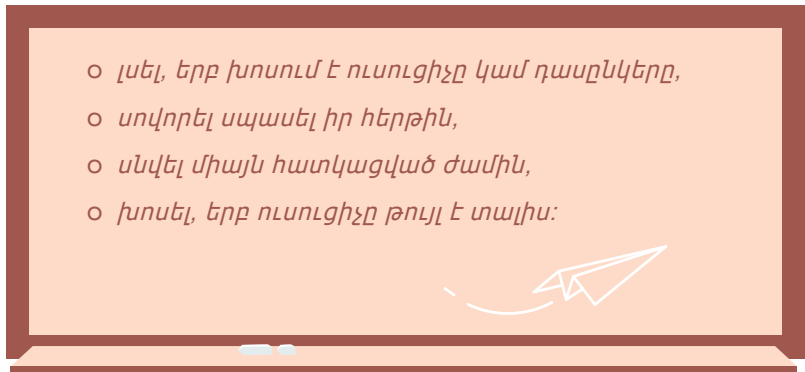
Դպրոցը երեխաների համար նոր միջավայր է: Այն կարելի է դիտարկել որպես հասարակական մոդել, որտեղ տեղի է ունենում երեխաների համար շատ կարևոր սոցիալականացման գործընթացը: Սա նշանակում է, որ երեխաները դպրոցում կառուցում են սոցիալական հարաբերություններ և պետք է սովորեն այդ հարաբերությունների հիմքում ունենալ հավասար ու արդար մոտեցում միմյանց նկատմամբ:

Երբ խոսքը կրտսեր դասարանների մասին է, որտեղ սկսվում է այդ հարաբերությունների կառուցումը, պետք է հիշել երեխաների տարիքային առանձնահատկությունների մասին: Նկատի ունենք այն հանգամանքը, որ երեխաները սովորում են՝ ընդօրինակելով մեծերին: Հետևաբար, ուսուցիչը իր պահվածքով և վերաբերմունքով երեխաների համար դառնում է կենդանի օրինակ. ոչ թե կարևորվում են հավասար ու արդար վերաբերմունքի մասին զրույցները, այլ ուսուցչի կողմից այդ սկզբունքների կիրառումը երեխաների, դպրոցական միջավայրի մաս կազմող մյուս անհատների նկատմամբ, ինչպես նաև ինքնին այդ սկզբունքների կրողը լինելը:


Նման միջավայրի համար այնուամենայնիվ կան հիմնարար կանոններ, որոնց պահպանմանը ուսուցիչը պետք է փորձի հետևել: Ուսումնական միջավայրում և ուսումնական գործընթացում բոլորի համար համընդհանուր կանոնների ստեղծումը օգնում է ամրացնելու հավասարության գաղափարը, քանի որ այդ դեպքում դասարանում կարող են գործել կանոններ, որոնք *ընդհանուր են բոլորի համար*: Համեմատության համար կա-

րող ենք նշել, որ դասարանում նման կանոնների առկայությունը ունի այն նույն նշանակությունը, ինչ ունեն օրենքները ժողովրդավարական հասարակություններում: Ստորև՝ կանոնների կամայական օրինակներ են: Ավելի արդյունավետ է կանոնների մշակման մեջ աշակերտների ներգրավումը, երբ ուսուցիչը հատուկ մշակված հարցերի միջոցով, աշակերտների հետ միասին բխեցնում է պատասխաններ, որոնք էլ դառնում են դասարանական կանոններ:

ՈՒՍՈՒՅՉԻ ԿՈՂՄԻՑ ԿԻՐԱՎՈՂ ԳԱՄԸՆԴՅԱՆՈՒՐ ԿԱՆՈՆՆԵՐ ԿԱՐՈՂ ԵՆ ԼԻՆԵՆ



- լսել, երբ խոսում է ուսուցիչը կամ դասընկերը,
- սովորել սպասել իր հերթին,
- սնվել միայն հատկացված ժամին,
- խոսել, երբ ուսուցիչը թույլ է տալիս:



Յուրաքանչյուր դասարանի համար կարող է մշակվել կանոնների առանձնահատուկ ցանկ՝ ելնելով տվյալ դասարանում առկա խնդիրների առաջնահերթությունից: Կարևոր է, սակայն, նկատել, որ կանոնների մշակման և դրանց հետևելու նպատակը պետք է լինի ոչ միայն կարգապահության հաստատումը դասարանում, այլև հավասարության և արդարության սկզբունքների վրա հենված փոխադարձ հարգանքի ձևավորումը: Ուստի, եթե ուսուցիչը որոշում է օգտվել այս ցուցումից և կանոնները կիրառել այս նպատակով, պետք է հաշվի առնի, որ երբ երեխաներից մեկը խախտում է կանոնը, և ուսուցիչը

դրան չի արձագանքում, ապա կանոններին հետևող մյուս երեխաները, անկասկած, անարդարության զգացում կունենան: Նույն զգացումը երեխաների մոտ կարող է առաջանալ այն դեպքում, երբ ուսուցիչը նմանատիպ իրավիճակներում տարբեր մոտեցումներ է ցուցաբերում. օրինակ՝ կանոնը խախտելու դեպքում մի երեխային պատժում է, մյուսի վարքը՝ անտեսում: Մյուս կողմից էլ պետք է հաշվի առնել նաև այն հանգամանքը, որ կան երեխաներ, որոնք ինչ-որ կանոն պահպանելու համար ավելի մեծ ջանք պիտի գործադրեն, քան մյուսները: Հետևաբար՝ ուսուցչից գերնրբանկատություն և մեծ վարպետություն է պահանջվում որոշակի իրավիճակներում հավասարության և արդարության սկզբունքների տարնկալումը նրբորեն համադրելու և հոգուտ աշակերտների առողջ հոգեվիճակի գործելու համար:

2. ԴԱՍԸ ԿԱՌՈՒՅԵԼ՝ ՀԱՄԱՁԱՅՆ ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՐԴԱՐՈՒԹՅԱՆ ՍԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐԻ

Ֆիննական կրթական մոդելի առաջատար մասնագետ Պասի Սալբերգը, խոսելով ֆիննական կրթական բարեփոխումների մասին, առանձնացնում է մի էական հանգամանք. նույն կրթական ծրագիրը չի կարող բավարարել բոլոր երեխաների կրթական պահանջմունքները, քանի որ երեխաները ունեն սովորելու անհատական առանձնահատկություններ:¹

Բացի դրանից՝ դասարանում կարող են լինել ֆիզիկական կամ հոգեկան զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներ, որոնց հանդեպ անհատական մոտեցման անհրաժեշտությունն ավելի ակնհայտ է:

1. Сальберг П., Финские уроки, Классика XXI, 2015, <https://www.libfox.ru/607985-pasi-salberg-finskie-uroki.html>, стр. 20.

Ենթադրենք՝ դասարանում x քանակի երեխաներ կարողանում են հեշտ ընկալել մաթեմատիկայի դասերը՝ ի տարբերություն y քանակի երեխաների: Հավասարության տեսակետից ուսուցիչը բոլորին հիմնարար մաթեմատիկական գիտելիքներ փոխանցելու խնդիր ունի և այդ պատճառով ստիպված է ավելի դանդաղ առաջ տանել ծրագիրը: Առաջին հայացքից կարող է թվալ, որ x քանակի երեխաների հանդեպ, որոնք արագ են ընկալում, սա անարդար է: Սակայն պետք է նկատի ունենալ, որ դասարանը մեկ միասնական օրգանիզմ է: Այսինքն՝ մի կողմից ուսուցիչը շեշտը պետք է դնի ընկալման անհատական հնարավորությունների վրա, մյուս կողմից պահի սովորելու ընդհանուր ռիթմը:

Բացի դրանից, ամենայն հավանականությամբ, y խմբի երեխաները ցանկացած մեկ այլ առարկայից կարող են դրսևորել այնպիսի ընկալունակություն, ինչպես x խմբի երեխաները՝ մաթեմատիկայից: Այս պարագայում դարձյալ ուսուցչի մանկավարժական հմտությունն է որոշիչ. օրինակ՝ ուսուցիչը կարող է կիրառել տարբերակված մոտեցում՝ չխախտելով հավասարության և արդարության սկզբունքները (խմբային աշխատանք, անհատական առաջադրանքներ և այլն):

Սա օրինակ է, թե ինչպես կարող է կոնկրետ առարկայի նկատմամբ առկա հավասարության և արդարության սկզբունքների հակասականությունը լուծվել ընդհանուր կրթական գործընթացում:

Ընդհանրապես, դասարանում որևէ խնդրի լուծման տեսակյունից նույնքան կարևոր է նաև ուսուցիչների համագործակցությունը, թիմային աշխատանքը:

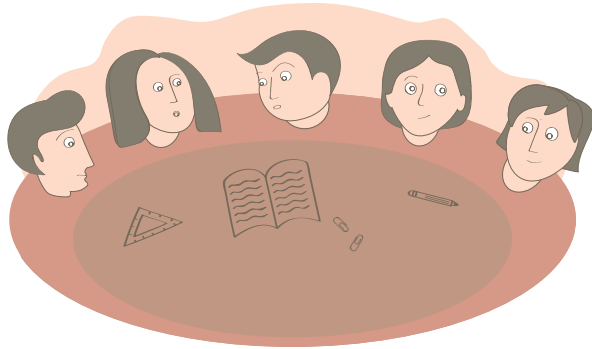
Դասարանում դասավանդող բոլոր ուսուցիչների՝ շաբաթական կես ժամ կամ ամսվա կտրվածքով երկու ժամ քննարկումները կարող են բարձրացնել ուսուցիչների աշխատանքի արդյունավետությունը, ընդ որում ցանկացած խնդրի դեպքում:



Շաբաթական
30 րոպե



Ամսական
2 ժամ



3. ԱՊԱՀՈՎԵԼ ԱՐՏԱՀԱՅՏՎԵԼՈՒ ՀԱՎԱՍԱՐ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏԵԼ ԱՐԴԱՐ

Կրթական գործընթացի կարևոր մաս է գիտելիքների ստուգումը: Սակայն հարկ է նշել, որ «գիտելիքների ստուգում» ասվածը ավելի լայն բան է ենթադրում, քան թեստերի, ստուգողական աշխատանքների միջոցով երեխայի գիտելիքների մակարդակը պարզելը: Իրականում թեստերը միշտ չէ, որ արտացոլում են սովորողի գիտելիքների իրական մակարդակը: Կարելի է ենթադրել, թե ինչպես կարող է աշակերտը թեստ հանձնելուց առաջ արագ ծանոթանալ նյութին և դրական գնահատականի արժանանալ: Չի բացառվում, որ որևէ աշակերտ կարող է բարձր գնահատական ստանալ՝ ուղղակի պատահականորեն նշելով տարբերակները:

Այսպիսով, գիտելիքների ստուգումը ենթադրում է ուսուցչի հետևողական արձագանք աշակերտի կատարած աշխատանքին ինչպես ամբողջ դասի ընթացքում, այնպես էլ առարկայի ուսումնասիրության ամբողջ ժամանակահատվածում:

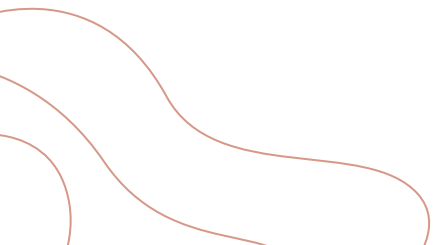
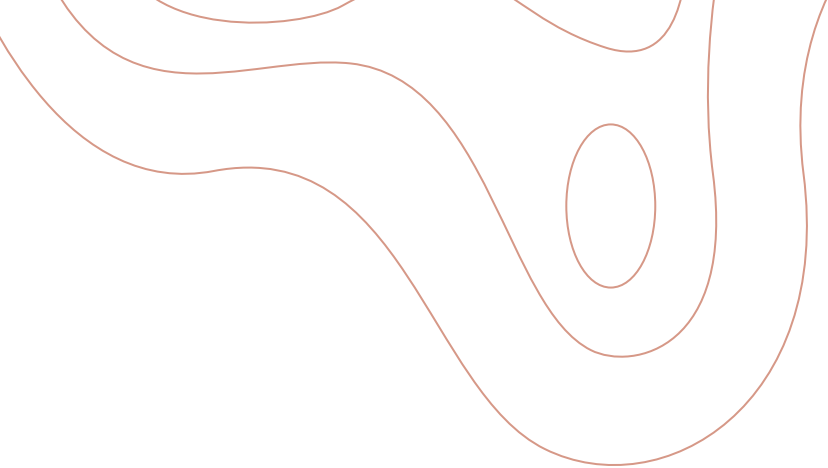
Դասերին ակտիվ մասնակցելը, հարցեր տալը և այլ աշխատանքներ ցույց են տալիս երեխայի հետաքրքրվածությունը, ինչի արդյունքում գոյանում է համապատասխան պտուղը՝ որպես գիտելիք: Ազատ արտահայտման հնարավորությունը երեխաներին թույլ է տալիս առավել շատ ներգրավվել առարկայի մեջ, քանի որ այդ կերպ երեխաները ստեղծում են առարկային մոտենալու ուրույն ճանապարհներ՝ ծրագրից զատ: Ուսուցիչը այս դեպքում պետք է փորձի նման աշխատանքի հնարավորություն տալ բոլոր երեխաներին և փորձի գնահատել աշխատանքի համար:

Այդ պարագայում ենթադրելի է, որ միևնույն աշխատանքի դեպքում նույն արդյունքն արձանագրած երեխաները հաճախ **չպետք է արժանանան նույն գնահատականին:** Այս մոտեցումը կթվա հավասար, բայց ոչ արդար: Արդար կլինի այն, որ միևնույն արդյունքն ապահոված երեխաները գնահատվեն տարբեր, քանի որ աշխատանքի կատարման համար կիրառված ջանքերն ու ունակությունները նախապես անհավասար են (օրինակ՝ երկու աշակերտ կատարել է գրավոր աշխատանք, երկուսն էլ թույլ են տվել մեկական սխալ, բայց առաջին աշակերտը նախկինում 7 սխալ էր թույլ տալիս ու շատ դժվար էր հասկանում նյութը, իսկ երկրորդը նախկինում ընդհանրապես սխալ թույլ չէր տալիս և շատ հեշտ էր յուրացնում նյութը. այս դեպքում առաջին աշակերտը պետք է գնահատվի ավելի բարձր և այլն):

Նույն տրամաբանությամբ, տարբեր գնահատականների կարող են արժանանալ նույն աշխատանքը կատարած, բայց

տարբեր արդյունքներ ցուցաբերած աշակերտները: Ուսուցիչը ինքն իր և աշակերտների համար պարզում է, թե ինչպես է գնահատում իրականացումը՝ ըստ գործադրած ջանքի, թե՞ ըստ արդյունքի:

Հասարակական կյանքի ցանկացած ոլորտում, այդ թվում կրթության մեջ եթե չեն գործում հավասարությունը և արդարությունը, ապա գործում են դրանց հակառակ սկզբունքները: Այսպես, եթե չկա հավասար մոտեցում, ուրեմն կա անհավասար մոտեցում: Նույն կերպ՝ եթե չկա արդար մոտեցում, կա անարդար մոտեցում: Կրթության ոլորտը առավելագույնս անհանդուրժողական պիտի լինի վերոնշյալ սկզբունքները խախտելու հարցում:



2.

ԵՐԵՆԱՅԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿՈՎ
ՊԱՅՄԱՆԱՎՈՐՎԱԾ
ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ



Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք: Պետական ուսումնական հաստատություններում միջնակարգ կրթությունն անվճար է (ՀՀ Սահմանադրություն, Հոդված 38):

Սոցիալական արդարության և հավասարության գաղափարները կրթության ոլորտում դրսևորվում են՝ առավելապես պայմանավորված քաղաքական համակարգերով: Օրինակ՝ խորհրդային Միության որդեգրած քաղաքականության համաձայն՝ կրթությունը բոլորի համար էր, և կրթական մեկնարկը հավասարապես հասանելի էր սոցիալական բոլոր շերտերին: Այդուհանդերձ պահպանվում էր դրա արտաքին, ձևական կողմը, իսկ բուն էությունը քողարկվում էր: Խորհրդային Միության փլուզումից հետո անհրաժեշտություն էր առաջացել վերախմաստավորելու այդ հարցադրման թե՛ բովանդակությունը, թե՛ ձևը: Դպրոց-հասարակություն փոխկազմավորող հարաբերության համատեքստում մշտապես կարևոր տեղ է զբաղեցնում սոցիալական հավասարության խնդիրը, որը այս դեպքում մեծ մասամբ հասարակության հավաքական պատկերացումներից ներթափանցում է դպրոցներ և կարող է հանգեցնել անդառնալի հետևանքների: Այդ իսկ պատճառով կարևոր է սոցիա-

լական հավասարության խնդիրը առավել ուշադրության արժանացնել՝ դպրոցից սկսած: Հատկանշական է, որ նպատակ ունենալով ստեղծել կրթական հավասար հնարավորություններ՝ քաղաքակիրթ աշխարհը որդեգրել է տարբեր խտրակա-նություններից ազատվելու քաղաքականություն: Սակայն այդ քաղաքականությունը հիմնականում չի տարածվում մի շարք խնդիրների վրա, որոնք առաջանում են կապիտալիստական հասարակության մեջ. օրինակ՝ սոցիալական կարգավիճակի ուղիղ, ավելի հաճախ՝ բացասական ազդեցությունը, որպես կանոն, մնում է առաջնահերթ խնդիր կրթական գործընթացում և կրթական հաստատություններում ձևավորվող հարաբերությունների համատեքստում:

Բացասական ազդեցության վառ օրինակ է երեխայի մոտ բնականորեն առաջացած այն հարցը, թե որն է տարբերությունը իր և դասընկերների միջև, և ինչու է ինքը, օրինակ, հաճախ անտեսված մնում:

Համադասարանցիների և ուսուցիչների կողմից «յուրահատուկ» ուշադրության արժանացող այդպիսի երեխաները քիչ չեն: Այդ խնդիրն իր հետ ոչ միայն առաջ է բերում բնականոն ուսումնական գործընթացը խաթարող իրավիճակ, այլ նաև բացասաբար է ազդում հետագայում երեխաների սոցիալականացման, հոգեկան առողջության վրա: Դա պարզ և ակնհայտ է բոլորի համար, և ակնհայտ է նաև այն, որ այս ամենը շտկելու գործում ամենածանր բեռը մշտապես հասնում է ուսուցչին: Ընտանեկան հարաբերություններում առկա խնդիրների պատճառով ընկճված երեխան, որը, դժվարությունների հանդիպելով, ցանկանում է թաքցնել այն ազդեցությունը, որ կա իր միջավայրում, գտնվում է համադասարանցիների կողմից հավելյալ ճնշումների ենթարկվելու և չհասկացված լինելու վտանգի գոտում:

Նմանատիպ իրավիճակների նախադրյալ կարող են լինել ինչպես այլ դպրոցից տեղափոխված լինելը, ֆիզիկական առանձնատկությունները, այնպես էլ ընտանիքի անբարեկեցիկ վիճակը և այլն: Իհարկե, այս ամենը համընդհանուր բնույթ չունի: Առհասարակ, երեխաների միջև խտրականություն ղնելն անթույլատրելի է՝ անկախ պայմաններից և իրավիճակից (չհաշված պետության կողմից կառուցողական միջամտություն ենթադրող, այսպես կոչված, «դրական խտրականությունը»): Խտրության հատկապես ենթարկվում են սոցիալապես խոցելի կարգավիճակում գտնվող ընտանիքների երեխաները, որոնք դպրոցում սովորելու ընթացքում բազմիցս հանդիպում են անարդարությունների՝ պայմանավորված իրենց կարգավիճակով:

«Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստան»-ը 2017 թվականին հրապարակել է որակյալ կրթության մատչելիության ու հասանելիության կարևորության մասին հետազոտություն, որում առանձնացվում են հետևյալ խոցելի խմբերը՝

1. գյուղաբնակ երեխաներ,
2. սոցիալապես խոցելի (աղքատ) ընտանիքում ապրող երեխաներ,
3. աղջիկներ:²

Արևմտյան երկրներում այս խնդիրը շոշափվում է առավելապես այլ համատեքստում. օրինակ՝ ԱՄՆ-ի գրեթե բոլոր նահանգներում նախորդ դարից ի վեր շատ սուր քննարկվում է աֆրոամերիկացիների, ներգաղթյալների և առհասարակ ռասայական փոքրամասնությունների խնդիրը: Մեկնարկային

2. Բաց Հասարակության Հիմնադրամներ, Կրթության իրավունքի հասանելիության և հավասարության հիմնախնդիրները ՀՀ հանրակրթության ոլորտում, Հետազոտության նախնական արդյունքներ, Երևան, 2017թ., https://www.osf.am/wp-content/uploads/2017/09/Educ_Equity_MainData_PPT.pdf, էջ 5:

հավասար պայմանների ապահովումը բոլոր երեխաների համար տարբեր երկրներում քննարկվում է՝ տարբեր առաջնայնություններից ելնելով: Օրինակ՝ Մեծ Բրիտանիայում մշտապես արդիական է, այսպես կոչված, «մեծ քաղաքներում գտնվող դեպրեսիվ համայնքներին» օգնությունը պետության կողմից կամ, օրինակ, Ֆրանսիայում արդիական են արաբների կրթության հարցերը և այլն:³

2017 թվականին Հայաստանում անցկացված հետազոտության համաձայն՝ նույնիսկ անապահով ընտանիքները վճարում են իրենց երեխաների հավելյալ պարապմունքների և կրկնուսույցի ծառայությունների համար:⁴ Սա մի կողմից ցույց է տալիս երկրում առկա կրթության ցածր արդյունավետությունը, մյուս կողմից՝ նախկինում մշակված մոտեցումների անհամապատասխանությունը բուհերում ընդունելության քննությունների պահանջներին: Այսպիսով, ըստ հետազոտության տվյալների, առկա է հետևյալ պատկերը. 2017 թվականին 0-ից 5 գնահատական ունեցող աշակերտների շրջանում գրեթե չեն եղել ապահով ընտանիքի երեխաներ, սակայն եղել են բազմաթիվ դեպքեր, երբ ցածր ապահովություն ունեցող ընտանիքի երեխան ուսումնական գործընթացում գրանցել է բարձր առաջադիմություն:⁵

Հայաստանյան հանրակրթական համակարգում կրթական հնարավորությունների հասանելիության առումով առկա է

3. Фрумин И. Д., Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей, “Вопросы образования” N2, 2006, https://psyjournals.ru/files/42598/PJ_2011_n1_Frumin.pdf, стр. 2:

4. Բաց Հասարակության Հիմնադրամներ, Կրթության իրավունքի հասանելիության և հավասարության հիմնախնդիրները ՀՀ հանրակրթության ոլորտում, Հետազոտության նախնական արդյունքներ, Երևան, 2017 թ., https://www.osf.am/wp-content/uploads/2017/09/Educ_Equity_MainData_PPT.pdf, էջ 22:

5. Նույն տեղում, էջ 17:

անհավասարություն գյուղաբնակ աշակերտների, սոցիալապես խոցելի ընտանիքների երեխաների համար:

Սովորողների կրթական ձեռքբերումների, ուսման մեջ առաջադիմության, ինչպես նաև հետագայում մասնագիտական կողմնորոշման ու բուհ ընդունվելու հարցում էական դերակատարում ունեն՝

- սովորողների ընտանիքների սոցիալ-տնտեսական կարգավիճակը,
- ծնողների կրթվածության մակարդակը,
- ընտանիքի բնակության վայրի աշխարհագրական տեղակայումը:

Ուստի կարևոր է, որ պետական քաղաքականությունը հանրակրթության ոլորտում առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնի և մեխանիզմներ ստեղծի այս խմբերի երեխաների համար որակյալ հանրակրթություն ապահովելու ուղղությամբ:⁶

Այս ամենը հաշվի առնելով՝ կարիք կա, որ նաև ուսուցիչը, պատասխանատվություն ստանձնելով, դիմադրի արտաքին գործոններին ու հնարավորինս հավասարության մթնոլորտ հաստատի ուսումնական միջավայրում:

Հաճախ սոցիալապես անապահով ընտանիքի երեխաները հայտնվում են ծանր իրավիճակում, երբ ֆինանսական միջոցները չեն բավարարում դասագրքերի, գրենական պիտույքների և հագուստի համար: Սոցիալական հավասարության տեսանկյունից կարևոր է, որ այդ պատասխանատվությունը ստանձնի պետությունը, սակայն պետք է նաև այդ խնդիրը լուծել անհատական մակարդակում: Հաշվի առնելով, որ ՀՀ-ում միջնակարգ կրթությունը անվճար է, պետության պարտավո-

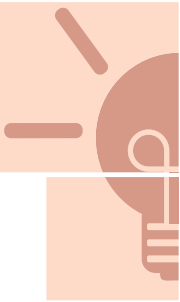
6. Նույն տեղում, էջ 33:

րությունն է ապահովել կրթության իրավունքի իրացման հավասար հնարավորությունները, ներառել և ընդգրկել բոլորին՝ անկախ նրանց առանձնահատկություններից. դպրոցական ուսումը պետք է ընկալել ոչ թե իբրև ճոխություն, այլ բոլորի համար անհրաժեշտ և հասանելի գործընթաց, որում, սակայն, հնարավոր է՝ լինեն ուսուցչի և համակարգի կողմից հասցեագրում պահանջող որոշակի անառողջ մրցակցային հարաբերություններ: Այդ անառողջ մրցակցության նախադրյալներից մեկն է սոցիալական կարգավիճակի ազդեցությունը:

Դասապրոցեսի կազմակերպման գործում, չհաշված արտաքին գործոնները, օրինակ՝ տեխնոլոգիական միջոցներ, համազգեստ, դասագրքեր և այլն, կան նաև հոգեբանական գործոններ, որոնք հարկավոր է մշտապես վերահսկել և պահել ուշադրության կենտրոնում: Այդ գործոնի օրինակները տարբերույթ են. կան բազում դեպքեր, երբ երեխան դասի ժամանակ ոչ թե դասապրոցեսին է ուշադրություն դարձնում, այլ մտածում է այն աշխատանքի մասին, որ պետք է անի դասերից հետո՝ ընտանիքին օգնելու նպատակով (հաճախ նվազագույն կենցաղային պայմաններ ապահովելու համար): Եթե վերոնշյալ օրինակը վերաբերում է ընտանիքի անապահովությանը պայմանավորված հոգեբանական գործոնին, ապա կան նաև հակառակ դրսևորումը. երբ երեխան ապահով ընտանիքից է և, օրինակ, դասի ընթացքում, օգտվելով իր սմարթֆոնից, տարբեր խաղեր է խաղում կամ ժամանակ անցկացնում սոցիալական ցանցերում՝ մտածելով, որ կրկնուսույցի մոտ կլրացնի բացը: Այսպիսի օրինակներն անսպառ են:

Բավականին տարածված են սոցիալական տարբեր շերտերի ընտանիքների երեխաների վարքային տարբեր դրսևորումները, օրինակ, հարաբերություններ կառուցելու, սովորելու/չսովորելու այլ դրդապատճառների, դպրոցի, ուսուցչի, դասըն-

կերների հանդեպ վերաբերմունքի առումով: Փոխհարաբերությունների տեսանկյունից դեռևս տարրական դասարաններում կարող են առաջանալ որոշակի աշակերտական խմբավորումներ, թեպետ դրանք երբեմն նկատելի չեն: Օրինակ՝ ապահովված ընտանիքների երեխաները, մանավանդ երբ նրանց ընտանիքները նաև ընկերական հարաբերություններ կամ բարեկամական կապեր ունեն, արդեն իսկ իրենց շփման շրջանակը սահմանափակում են նախքան դպրոց գալը և հետո արդեն դպրոցում շփվում են գլխավորապես միմյանց հետ: Եթե տարրական դասարաններում խնդիրը այդքան ծայրահեղ չէ, այսինքն՝ հիմնականում առողջ հարաբերություններ են ձևավորվում բնականորեն՝ անկախ ծնողների սոցիալական կարգավիճակից, ապա միջին և ավագ դասարաններում այս հարցն ավելի սուր է արտահայտված: Սրանք են այն հիմնական խնդիրները, որոնք կարող են նկատվել յուրաքանչյուր դպրոցում:



Առաջարկներ մանկավարժներին՝ ուղղված ուսումնական գործընթացում երեխայի սոցիալական կարգավիճակի բացասական ազդեցությունը կանխարգելելուն կամ վերացնելուն

Ուսուցիչը կարող է, օրինակ, իր հնարավորության սահմաններում կամ այլ համապատասխան մարմինների օգնությամբ

1. Տեղեկություն հավաքել աշակերտի արտադպրոցական կենսամիջավայրի մասին.
 - Արդյոք ֆինանսապես ապահով ընտանիքի երեխաները միջընտանեկան հարաբերություններ ունեն միայն նույն սոցիալական խմբերի հետ և դպրոցից դուրս շփվում են «իրենց կարգավիճակի» երեխաների հետ:
 - Ինչպիսի դաստիարակություն են ստանում տանը, արդյոք ծնողները երեխային մեծացնում են «չափավոր ճոխության» մեջ, արդյոք նրա բոլոր ցանկությունները կատարվում են:
 - Արդյոք երեխան տանը պատժվում է, հաճախ է պատժվում, թե ոչ և ինչ եղանակներով:
 - Արդյոք ծնողը երեխային ուղղորդում է հասակակիցների հանդեպ հոգատար լինել, թե՞ արգելում է շփվել որոշ երեխաների հետ և այլն:
2. Խմբային աշխատանքներ կազմակերպել՝ միավորելով տարբեր սոցիալական կարգավիճակ ունեցող երեխաներին մեկ ընդհանուր գործի շրջանակներում՝ ստեղծելու համար համագործակցային միջավայր:
3. Կազմել համապատասխան գրականության ցանկ՝ պարտադիր դասարանական կամ արտադասարանային ընթերցանության համար, որտեղ կշոշափվեն այնպիսի հար-

ցեր, ինչպիսիք են փոխօգնության կարևորությունը, համեստությունը, հանդուրժողականությունը և այլն:

4. Բեմադրել դասարանական ներկայացումներ և դերերի բաշխումը օգտագործել որպես սոցիալական կարգավիճակի անհավասարությունից բխող ազդեցությունների շտկման միջոց:
5. Փոքր տարիքի համար դասավանդման կամ գրույցների նյութը ընտրելիս նախապատվությունը տալ մարդկանց հոգատարության, բարության կարևորությունը ընդգծող հեքիաթներին, ավելի մեծ տարիքի համար՝ առակներին, առասպելներին, հերոսական կենսագրություններին և այլն:
6. Համագործակցել ծնողների հետ՝ միասին իրականացնելով դպրոցին առնչվող տարաբնույթ աշխատանքներ:
7. Տարբեր միջոցառումներ կազմակերպելու միջոցով առիթ, հնարավորություն ընձեռել երեխաներին՝ դրսևորելու իրենց տաղանդը, նախասիրությունը:
8. Որպես հոգեբանա-մանկավարժական մոտեցում՝ հայտնի մարդկանց կենսագրություններին անդրադառնալիս շեշտը դնել ոչ թե նրանց ծանր կենսապայմանների կամ դրամատիկ կյանքի, այլ դժվարությունների հաղթահարելի լինելու կամ կրթություն ստանալու և հետագայում շոշափելի հաջողությունների հասնելու համար ֆինանսական միջոցների որոշիչ չլինելու հանգամանքի վրա: Դա կօգնի սոցիալապես անապահով ընտանիքների երեխաներին հաղթահարելու ընկճվածությունը և վառ պահելու սովորելու տեսչը:
9. Համագործակցել դպրոցի բազմամասնագիտական թիմի՝ հոգեբանի, սոցիալական մանկավարժի հետ՝ երեխաների

և նրանց ընտանիքների կարիքները գնահատելու, մասնագիտական, սոցիալ-մանկավարժական աջակցություն տրամադրելու նպատակով:

Ի վերջո, հարցն այն չէ, որ դպրոցը կամ, առավել ևս, մանկավարժը պարտավորվում է լուծել սոցիալական անհավասարության խնդիրը, մանկավարժի խնդիրն այլ է: Հարկավոր է հնարավորինս չեզոքացնել արդեն իսկ եղած երևույթի բացասական ազդեցությունը, որպեսզի սոցիալական անհավասարությունը չխանգարի ոչ մի երեխայի՝ ստանալու հնարավորինս որակյալ կրթություն:



3.

**ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ
ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ**



Մարդիկ ծնվում են ֆիզիկական, հոգեկան, մտավոր տարբեր առանձնահատկություններով կամ նման առանձնահատկություններ են ձեռք բերում կյանքի ընթացում: Որոշ երեխաներ առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեն: Այդ երեխաները ունեն հավասար կրթության իրավունք: Ներառական կրթությունը միտված է հաղթահարելու երբեմնի պատմական անարդարությունը, երբ առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները կրթություն ստանալու հնարավորություն չեն ունեցել:

Նախորդ դարի 70-ական թվականներին ԱՄՆ-ում, ճապոնիայում և սկանդինավյան որոշ երկրներում զուգահեռաբար սկսվեց մի գործընթաց, որի նպատակն էր զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներին ներառել հանրակրթական միջավայրում: Ներառական կրթության զարգացման մյուս փուլը կապվում է մի շարք միջազգային կոնվենցիաների ընդունման հետ, որոնց հիմնական գաղափարական ընդհանրությունը բոլոր երեխաների հավասար կրթության իրավունքն է:

Ավելի վաղ, երբ միջազգային պրակտիկայում դեռևս չկար ներառական կրթությունը, շատ երկրներում գործում էին

հատուկ ուսումնական հաստատություններ, որոնք աշխատում էին զարգացման դժվարություններ ունեցող երեխաների հետ: Դժվար է սահմանել, թե այդ հաստատությունները որքանով էին առնչվում մանկավարժությանը, սակայն փաստ է, որ 20-րդ դարի 20-ական թվականներից սկսած՝ այս հարցը ուշադրության է արժանանում ոլորտի մասնագետների կողմից: Ինչ-որ ժամանակ անց քաղաքակիրթ երկրներում այն արդեն դիտարկվում է որպես սոցիալական խնդիր: Գրվում են այս թեմային առնչվող շատ աշխատություններ, և բազմաթիվ երկրներում ու քաղաքներում բացվում են վերոնշյալ հատուկ հաստատությունները:

Կարլ Զյոնիգը իր «Բուժմանկավարժական դիագնոստիկա» գրքում⁷ ներկայացնում է ոլորտի պիոներներին, որոնք ապրել են 19-րդ դարում: Խոսքը Յայնրիխ Պեստալոցցիի, Ջովաննի Բոսկոյի և Ջոն Թոմաս Բեռնարդոյի մասին է: Նրանց բոլորի կյանքում եղել են իրադարձություններ, երբ հանդիպել են առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի կամ երեխաների: Այդ հանդիպումներն էլ նրանց դրդել են ուշադրություն դարձնելու հարցին, ինչպես նաև հրավիրելու այլոց ուշադրությունը: Ըստ Զյոնիգի՝ հենց նրանց գործունեության արդյունքում էլ առաջացել են բուժմանկավարժական այն իմպուլսները, որոնք 20-րդ դարում արժանացան հանրային ուշադրության:

Այս փոքրիկ պատմական ակնարկը միտված է քննարկման թեմա դարձնելու հարցը, թե ժամանակակից մարդը ինչու է ցանկանում զբաղվել մանկավարժությամբ:

2014թ. դեկտեմբերի 1-ին ՀՀ Ազգային ժողովը փոփոխություններ կատարեց «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում: Իսկ

7. Кениг К., Лечебно-педагогическая диагностика, Чебоксары, 2001, стр. 192.

2016թ. հոկտեմբերի 13-ին ՀՀ կառավարությունը որոշում ընդունեց մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություններ սահմանելու մասին: Այս որոշումների իրավական և օրենսդրական հիմքերը նույնպես միջազգային կոնվենցիաներն են, ինչպես նաև ՀՀ Սահմանադրության 38-րդ հոդվածը, ըստ որի՝ յուրաքանչյուր քաղաքացի ունի կրթության իրավունք: Չնայած Հայաստանում մինչ այս որոշումը կարելի էր գտնել ներառական կրթության մասնավոր օրինակներ, սակայն այս փոփոխություններից հետո Հայաստանի կրթական համակարգը նախատեսեց անցնել համընդհանուր ներառականության:⁸

Կառավարության որոշումը, ըստ էության, արտաքին ազդակ է ուսուցչի համար: Մարդիկ որոշել են դառնալ ուսուցիչներ՝ ունենալով այդ որոշման համար սեփական դրդապատճառները՝ ելնելով ներքին ազդակներից: Մեր կառավարությունը կայացնում է որոշում՝ ներառելու զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներին հանրակրթական միջավայրում: Համընկնում են արդյոք ներքին և արտաքին ազդակները:

Իհարկե, պետական համակարգի այդ քայլը արժանի է բարձր գնահատականի, բայց նաև ուսուցիչները պետք է վերանայեն մասնագիտության ընտրության իրենց դրդապատճառները և փորձեն պատասխանել որոշ հարցերի՝

«Ինչո՞ւ եմ ես պատրաստվում օգնել այս երեխային, ինչի՞ համար եմ ես պետք այս երեխային, ի՞նչը նա երբեք չի կարողանա անել առանց իմ օգնության»:



8. ՀՀ ԿԳՄՍՆ, ներառական կրթություն, <https://escs.am/am/static/inclusiveeducation?s=edu/>:

Սրանք այն գլխավոր հարցերն են, որոնք զորու են վերափոխելու վերոնշյալ արտաքին ազդակը՝ դարձնելով այն ներքին ազդակ: Ընդ որում, այս հարցերը պիտի փորձի իրեն տալ մակավարժական գործունեությամբ զբաղվող ցանկացած ոք, սակայն ներառական կրթության դեպքում սրանք առավել քան կարևոր են:

Հասկանալի է, որ հարցերը հնչում են շատ պարզ, և պատասխանները կարող են հնչել նույնքան պարզ՝ «Քանի որ նա ունի օգնության կարիք» և այլն: Նմանօրինակ պատասխանը, որի արմատը ուսուցչի բարի կամքն է, առաջացնում է այն սիրո և կարեկցանքի զգացողությունը, որը անհրաժեշտ է այդ երեխաների հետ աշխատանքի համար: Բացի դրանից, այն միշտ արթուն է պահում ուսուցչի՝ ուսուցիչ դառնալու որոշումը:

Այն բանից հետո, երբ ուսուցիչը վերարժևորում է մասնագիտական գործունեությանն առնչվող իր ներքին մղումները, առաջանում է հաջորդ հարցը՝ **«ԻՆչ է ներառական կրթությունը, և, բացի կրթական ոլորտից, ի՞նչ ոլորտների հետ է այն առնչվում»:** Այս հարցը կարևոր է՝ հասկանալու համար, **թե ինչ կարող է անել ուսուցիչը:**

Տարբեր ոլորտներ, ինչպիսիք են հոգեբուժությունը, հոգեբանությունը, մանկաբուժությունը, նյարդաբանությունը, մանկավարժությունը, փորձում են նեղ մասնագիտական տեսանկյունից ախտորոշել ներառականությունը, ինչը շատ դեպքերում ամբողջական բնորոշում չի կարող լինել: Օրինակ՝ երեխայի IQ-ն ստուգող թեստը կարող է պիտակավորել որևէ երեխայի՝ ելնելով ընդամենը IQ-ի բացարձականացված ընկալումից, զրկելով ընդհանուր պատկերի հնարավորությունից: Այսինքն՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներով զբաղվող ոլորտները պետք է համախմբված գործեն՝ փորձելով հնարավորինս ամբողջական պատկեր կազմել

և խուսափել ընդհանրական պատկերացումներից, քանի որ միշտ գործ ունենք կոնկրետ երեխայի հետ: Իհարկե, նեղ գիտական ոլորտները մեծ օգուտ կարող են տալ և տալիս են. խոսքը այստեղ ընդամենը պիտակներից խուսափելու մասին է, քանի որ երբեմն ախտորոշումը շեղում է մեզ իրական խնդրից:

Ուսուցիչը միշտ պետք է հաշվի առնի այն, որ

1. Գործ ունի կոնկրետ երեխայի հետ, որն ունի իր հետաքրքրությունները, հակումները և պահանջմունքները:

2. Երեխայի կարիքների գնահատումից զատ, անհրաժեշտ պայման է երեխայի նկատմամբ մշտապես ուշադիր լինելը և նրան հետևելը:

3. Շատ դեպքերում երեխայի վարքի, սովորությունների և վիճակի պարզ նկարագրությունը մեզ կարող է շատ ավելին տալ, քան փաստաթղթում նշված եզրակացությունը:



Օրինակ՝ ենթադրենք՝ դասարանում կա նույն աստիճանի աուտիստիկ ախտանշաններ ունեցող երկու երեխա: Եթե այս պարագայում հաշվի առնվի միայն ախտորոշումը, որը երկու երեխայի մոտ նույնական է, գործողություններն էլ ըստ դրա կլինեն նույնական, մինչդեռ հնարավոր է, որ նույն միջամտությունը մի դեպքում աշխատի, մյուս դեպքում՝ ոչ: Հնարավոր է նաև, որ միջամտությունը դրական արդյունք առհասարակ չտա: Այս իրավիճակը կարող է առաջանալ, երբ կիրառվի աուտիստիկ ախտանշաններ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի վերաբերյալ վերացական գիտելիքը՝ առանց հաշվի առնելու կոնկրետ երեխային:

Փորձառու ուսուցիչները կարող են փաստել, որ նույն թեմայով, բովանդակությամբ և մատուցման եղանակով անցկացված դասը մի դասարանում հաջողում է, մյուսում՝ ոչ այնքան: Պատճառը, իհարկե, այն է, որ երեխաները անհատականություններ են, յուրաքանչյուր դասարան ինքնատիպ է, և մանկավարժները միշտ աշխատում են նոր երեխաների հետ, չչրկնվող իրավիճակներում:

Նույնը վերաբերում է նաև զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներին: Թեև այս պարագայում հնարավոր է դա նկատելի չլինի՝ կախված երեխայի վիճակից, նրա արտահայտման ձևերից և դրանց ինտենսիվությունից: Ամեն դեպքում, երեխայի երկարաժամկետ վարքի դիտարկումը և նկարագրությունը կարող են հուշել նրա հետ աշխատանքի ուղղությունները:

Ներառական կրթության նպատակներից է **սոցիալականացումը**: Այն, որ մինչև ներառական կրթության ներդրվելը հատուկ խնամք պահանջող երեխաներին հավաքում էին հատուկ հաստատություններում, վկայում է, որ սոցիալականացման գործընթացը լիարժեք չէր կատարվում: Այդ հաստատությունները կարծես առանձնացած հասարակական կղզյակներ լինեին: Իհարկե, կարելի է գտնել բացառություններ, երբ այդ հաստատությունները կազմակերպված են այլ ձևով, և սոցիալականացման խնդիրը համեմատաբար լուծված է (օրինակ՝ Քեմփհիլ համայնքները, սոցիալական գյուղերը), սակայն հանրակրթական միջավայրը այս առումով մեզ տալիս է ավելի լայն հնարավորություններ:

Նորից պետք է նշել այն հանգամանքը, որ միշտ գործ ունենք կոնկրետ դասարանի, կոնկրետ երեխաների հետ: Այսպիսով, հաշվի առնելով դասարանը և երեխային՝ պետք է հասկանալ, թե ինչ ճանապարհով, ինչպես է պետք դասարանական միջա-

վայրում ներգրավել առանձնահատկություններ ունեցող երեխային: Նպատակը այն է, որ մի կողմից՝ երեխան ընկալի, որ ինքը դասարանի մաս է, մյուս կողմից՝ դասարանը երեխային չտարբերի մյուս համադասարանցիներից:

Փաստ է, որ երբեմն նույնիսկ չափահաս մարդիկ զարգացման առանձնահատկություններ ունեցողներին հասարակության լիիրավ անդամներ չեն համարում: Հասկանալի է, որ դա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այդ մարդիկ հաճախ չեն կարողանում որևէ սոցիալական գործունեության մեջ իրացվել: Սա, իհարկե, անառողջ մոտեցում է: Հետևաբար՝ ուսուցիչը, դասարանում հոգեբանական առողջ մթնոլորտի ստեղծման խնդիրը լուծելով, նպաստում է ապագա հասարակական հարաբերությունների առողջացմանը: Այն երեխան, որը առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխային կընկալի որպես իր դասարանի լիիրավ անդամ, ապագայում նույն կերպ նման մարդկանց կընկալի որպես հասարակության լիիրավ անդամների: Օրինակ՝ եթե մի երեխա, որը ժամանակին դպրոցում սովորել է հենաշարժողական առանձնահատկություն ունեցող երեխայի հետ, հետագայում, դիցուք, որպես ճարտարապետ որևէ բան նախագծելիս չի կարող հաշվի չառնել, որ իր կողքին ապրում են նաև այդպիսի մարդիկ: Հայաստանի համար սա արդիական խնդիր է:

Ի՞նչ կարելի է անել

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի ներառումը հանրակրթության ոլորտում արդեն իսկ առաջին քայլն է, որ միտված է նպաստելու սոցիալականացման գործընթացին: Դրանից բացի, ուսուցիչը, հաշվի առնելով կոնկրետ դեպքը, պետք է փորձի դասի ընթացքում ստեղծել

հնարավորություններ, որպեսզի երեխան կարողանա արտահայտվել: Որոշ դեպքերում հնարավոր է, որ հատուկ լուծումներ գտնելու կարիք առաջանա: **Օրինակ՝** եթե երեխան դժվարանում է տառերը սովորելիս, բայց առանց խնդիրների կարողանում է նկարել, ապա ուսուցիչը կարող է ամբողջ դասարանին հանձնարարել նկարել տառը: Այդպիսով ստացվում է, որ դասարանը չի շեղվում իր դասից, իսկ դժվարություններ ունեցող երեխան նույնպես ներառվում է:

Այս համատեքստում հարկ է խուսափել երկու հիմնական սխալներից: Առաջինն այն է, որ նշված պայմանները, որոնք ուսուցիչը ստեղծում է երեխայի համար, կարող են լինել «արհեստական»: Արհեստական ասելով նկատի է առնվում դասարանում ստեղծված այն իրավիճակը, որը ոչ մի կերպ կապված չէ դասարանի հետ: **Օրինակ՝** ամբողջ դասարանը չի կարող դասի ընթացքում խաղալ մի խաղ, որը թեև նպաստում է երեխաների՝ իրար հետ մերձեցմանը, բայց կապ չունի դասի թեմայի հետ: Այդպիսի խաղեր կարելի է անցկացնել դասամիջոցներին կամ դասերից հետո:

Սրա հետ կապված է վերը նշված մանկավարժական երկրորդ սխալը: Ոչ մի դեպքում առանձնակի խնամք պահանջող երեխայի վրա ուշադրությունը և կենտրոնացումը չպետք է գերազանցեն այն սահմանը, որը ուսուցիչը ցուցաբերում է ընդհանրապես բոլոր երեխաների հետ աշխատելիս: Այն, որ ուշադրությունը և կենտրոնացումը դրական ազդեցություն ունեն և կարևոր են, դեռ չի նշանակում, որ դա կարելի է անել՝ անտեսելով մնացած երեխաներին:

Իհարկե, ուսուցիչներն իրենց փորձից կարող են ասել, որ հաճախ հնարավոր է՝ երեխաների համար աննկատ կերպով մի ամբողջ դաս կազմակերպվի կոնկրետ երեխայի համար, ինչը միտված է որևէ խնդրի լուծմանը: Այս դեպքում էլ պետք է

զգուշանալ սխալվելուց: Խոսքը նրա մասին է, որ հնարավոր է՝ ուսուցիչը, ելնելով իր հուզական վիճակից, առանձնակի խնամք պահանջող երեխայի հանդեպ հոգատարությունից կամ օգնելու անմեղ ցանկությունից, կորցնի ընդհանուր դասարանական հավասարակշռությունը, մինչդեռ այս դեպքում նպաստավոր պայման է համարվում միայն դասարանական ներդաշնակությունը և հավասարակշռությունը պահպանելը:

Ինչ վերաբերում է դասամիջոցին, ապա ուսուցիչը չպետք է մոռանա, որ դպրոցը միայն դասերը չեն: Դասամիջոցները երեխայի ազատ ժամերն են, որոնց ընթացքում նրանք նույնպես միասին են: Նորից, ելնելով կոնկրետ դեպքերից, ուսուցիչը կարող է որոշակի ազդեցություն ունենալ դասամիջոցի կազմակերպման գործում: Ենթադրելի է, որ սկզբնական շրջանում դժվարություններ ունեցող երեխաները բարդ են ինտեգրվում դասարանական միջավայրում, և դա ավելի նկատելի է դառնում դասամիջոցներին: Չնարավորություն դեպքում շատ լավ է, երբ երեխաները առանց ուսուցիչների միջամտության, բայց և նրանց ուշադրության առկայությամբ փորձեն հարաբերություններ հաստատել դժվարություններ ունեցող երեխաների հետ: Այդ հարաբերությունները կարող են սկսվել դասարանից: Օրինակ՝ առանձնահատկություն ունեցող երեխայի հետ նույն նստարանին տևական ժամանակ նստող համադասարանցին, հավանական է, դասամիջոցին ևս շարունակի շփվել նրա հետ:

Թեև այստեղ քննարկվեցին որոշ ընդհանուր սկզբունքներ, որոնք կարող են օգնել զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի կազմակերպմանը, այնուամենայնիվ ուսուցչի անհատական մոտեցումը այս գործում ունի անփոխարինելի նշանակություն: Կարելի է ասել, որ ուսուցչի համար նման աշխատանքի սեփական մոտիվը

գտնելը և ամեն կոնկրետ երեխային ուշադրություն դարձնելը արդեն իսկ այն նպաստավոր հոդն է, որում դրվում է ուսուցիչ-երեխա հարաբերության սերմը:



4.

**ԲՈՒԼԻՒՆԳԸ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ**



Բուլիինգը, ի տարբերություն առօրյա կոնֆլիկտների, պարբերական բնույթ կրող արատավոր գործընթաց/իրավիճակ է, որը միտում ունի հոգեբանական և ֆիզիկական վնաս պատճառելու:

Բուլիինգ ենք կոչում սովորաբար այն իրավիճակը, երբ մեկ կամ մի քանի հոգի դիտավորյալ, ժամանակ առ ժամանակ կամ մշտապես ծեծում, վիրավորում, նվաստացնում կամ հետապնդում են մեկ այլ մարդու: Հայերենում օգտագործվում է հենց «բուլիինգ» եզրույթը, երբեմն՝ «հալածանք», «ահաբեկում» տարբերակները: Ի տարբերություն այլ կոնֆլիկտների՝ այն չի ենթադրում հետագայում ճնշվողի, դրական իմաստով, կոփում ուղղակի կամ անուղղակի կերպով: Բուլիինգը իր տարատեսակներով և միտումներով բազմազան է: Տարբերությունը հստակ պատկերացնելու համար կարևոր է նշել, որ մի շարք կոնֆլիկտներ անձի զարգացման պարագայում իրենց խթանիչ դերն ունեն, սակայն բուլիինգի պարագայում մենք գործ ունենք թիրախավորված ճնշման ձևի հետ, որը ինքնին դրական աճ չի ենթադրում: Միանշանակ կարող ենք ասել, որ բուլիինգը բացասաբար է ազդում մարդու հոգեկան զարգացման վրա:

Բուլիինգը չի սահմանափակվում գոհի և ագրեսորի դերերով: Սովորաբար բուլիինգի գործընթացում առանձնացվում է չորս դեր՝ ագրեսոր, մասնակից, դիտորդ, պաշտպան: Հատկանշական է երրորդ կողմի՝ դիտորդի դերը: Սովորաբար առանց դիտորդի ներկայության բուլիինգ տեղի չի ունենում: Մասնավորապես, երբ գործ ունենք ծաղր պարունակող հոգեբանական ճնշման իրավիճակի հետ, կարող ենք փաստել, որ այլ անձի ներկայությունը ճնշողի, ծաղրողի համար լինում է խիստ ցանկալի: Այդ երրորդ անձը կարող է պասսիվ դիտորդի վարք դրսևորել և նպաստել տեղի ունեցողի զարգացմանը բացասական իմաստով: Բուլիինգի միտումները ևս շատ տարբեր են: Այդ միտումների թվին են պատկանում շրջապատում ինքնահաստատվելը, «դրական» տպավորություն թողնելը, ուժեղ երևալը և այլն, այդ իսկ պատճառով ևս բուլերը նույնպես արդարացիորեն տուժող կողմ է համարվում: Սակայն ամենից հաճախ երևի թե նշվում է ճնշելու միտումը, որը, սակայն, չի կարելի ասել, թե գերակշռող դեր ունի դպրոցական միջավայրում: Տարրական դասարաններում շատ հազվադեպ է պատահում, երբ երեխաների հարաբերություններում որևէ հոգեբանական ճնշման միտում նկատվի, բայց այնուամենայնիվ ճնշումը կա, թեկուզ և առանց այդպիսի միտում ունենալու: Հաճախ ակամա ձևավորվում են նաև խմբեր, որոնք հանդես են գալիս ճնշողի դերում և բախվում մեկ այլ խմբի կամ անհատի, որոնք այսպես կոչված «տարբերվողի» դերում են հայտնվում և ենթարկվում ճնշման: Բուլիինգի վերաբերյալ տարբեր աղբյուրների տրամադրած տեղեկություններից, անձնական փորձից կամ ակադեմիկոսների վկայություններից ելնելով՝ կարելի է ասել, որ այն վաղուց է առաջացել, գործում է ամենուր՝ ընտանիքում, բակում, առցանց տիրույթում: Սակայն դպրոցը հենց այն վայրն է, որտեղ ամենից հաճախ ենք հանդիպում բուլիինգ երևույթին: Դպրոցը մարդու ձևավորման, սոցիալականացման և անմիջական շփման միջավայր է, որտեղ արդեն իսկ պետք է ուշադ-

րության կենտրոնում ունենալ նմանատիպ դեպքերը և թույլ չտալ բացասական զարգացում:

Ըստ ՄԱԿ-ի Մանկական հիմնադրամի 2018թ. հրապարակած տվյալների՝ աշխարհում 13-15 տարեկան երեխաների կեսը՝ շուրջ 150 միլիոն երեխա, ասել է, որ դպրոցում կամ դպրոցի տարածքում հասակակիցների կողմից բռնության է ենթարկվել, իսկ, ահա, Հայաստանի վերաբերյալ ունեցած տվյալների համաձայն՝ ամեն երկրորդ երեխա դպրոցում ականատես է եղել բռնության՝ պայմանավորված մի շարք հանգամանքներով: Հայաստանում անց է կացվել «Դպրոցահասակ երեխաների առողջության վարքագծի հետազոտություն, Հայաստան, 2017-2018թթ.» միջազգային հետազոտությունը, որի համաձայն՝

- 11-15 տարեկան տղաների 12%-ը և աղջիկների 10%-ը, իսկ 17 տարեկանների 6%-ը նշել է, որ հարցմանը նախորդած 2 ամսվա ընթացքում ինչ-որ մեկի կողմից ամնվազն 1-2 անգամ հետապնդվել կամ նվաստացվել է դպրոցում: Գյուղերում այդ թիվը մի փոքր ավելի է տղաների, իսկ Երևանում՝ աղջիկների շրջանում:
- Առնվազն 1-2 անգամ ուրիշին դպրոցում ահաբեկել կամ նվաստացրել են 11-15 տարեկան տղաների 16%-ը, աղջիկների 10%-ը, իսկ 17 տարեկանների շրջանում՝ տղաների 14%-ը, աղջիկների 6%-ը: Գյուղերում այդ թիվը մի փոքր ավելի է տղաների, իսկ Երևանում՝ աղջիկների շրջանում:
- 2013-2014թթ. հետ համեմատությունը ցույց է տալիս ահաբեկման/նվաստացման երևույթի որոշակի տարածում դեռահասների շրջանում:
- Առնվազն 1-2 անգամ կիբեռբռնության ենթարկվել են 11-15 տարեկան տղաների 8%-ը և աղջիկների 5%-ը, 17 տարեկանների շրջանում՝ տղաների 6%-ը և աղջիկների 3%-ը:

- Առնվազն 1-2 անգամ ուրիշներին կիրեռքնության ենթարկել են Նախորդ 2 ամսվա ընթացքում 11 և 15 տարեկան տղաների 12%-ը, 13 տարեկան տղաների 16%-ը, իսկ 17 տարեկանների շրջանում՝ տղաների 7%-ը և աղջիկների 3%-ը: Դեռահասների 13%-ը այս հարցերին չի պատասխանել:
- 2013-2014թթ. հետ համեմատությամբ՝ տղաների շրջանում ցուցանիշները կրկնապատկվել են:
- Նախորդող ամսվա ընթացքում առնվազն 1 անգամ չեն հաճախել դպրոց՝ ցանկանալով խուսափել հնարավոր հետապնդումից, սպառնալիքից դպրոցում կամ դպրոցի ճանապարհին, 11-15 տարեկան տղաների 10%-ը և աղջիկների 8%-ը, 17 տարեկանների 6%-ը:
- 2013-2014թթ. հետ համեմատությունը ցույց է տալիս ցուցանիշների բարելավում:
- 2017-2018թթ. ցուցանիշով՝ ուսուցչի կողմից առնվազն 1 անգամ բանավոր վիրավորանքի ենթարկվել են հարցմանը մասնակցած 11 եւ 13 տարեկան տղաների 19%-ը, 15 տարեկան տղաների 16%-ը, 17 տարեկան տղաների և աղջիկների 14%-ը:
- Աղջիկների խմբում նկատվում է տարբերություն ըստ տարիքի. ավելի շատ են ենթարկվել բանավոր վիրավորանքի 13 տարեկանները՝ 22%-ը:
- 2013-2014թթ. համեմատությամբ՝ երևույթը զգալիորեն պակասել է:
- 2017-2018թթ. 11-15 տարեկան երեխաների 11%-ը, իսկ 17 տարեկանների շրջանում աղջիկների և տղաների 5%-ը ենթարկվել են ֆիզիկական պատժի 1 անգամ: Ավելի հաճախ պատժվում են 11 և 13 տարեկանները:

- 11-15 տարեկան հարցված տղաների 21%-ը և աղջիկների 15%-ը, իսկ 17 տարեկանների 14%-ը նշել են, որ ստացել են լուրջ վնասվածքներ առնվազն 1 անգամ նախորդ տարվա ընթացքում: Հաճախականությունը մի փոքր բարձր է 13 տարեկանների շրջանում:
- 2013-2014թթ. համեմատությամբ՝ լուրջ վնասվածքների հաճախականությունը զգալիորեն նվազել է: Սակայն կա խնդիր՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ հաճախ այդ երևույթը նույնացվում է բնականոն կոնֆլիկտների շարքին դասվող այլ երևույթների հետ:

Այս ուսումնասիրության արդյունքներից պարզ է դառնում, որ Ի տարբերություն տարրական դասարանների՝ միջին և ավագ դասարաններում, երբ գործ ունենք դեռահասների հետ, ագրեսիվ վարքի վտանգը մեծանում է, և, հետևաբար, այս պարագայում միտումները ևս հաճախ տարբերվում են նախորդ նշված դեպքերից:

Խնդրին առավել մոտենալու և դրա կանխարգելիչ մեթոդները պատկերացնելու համար դիտարկենք բուլիինգի կողմերին, որոնց սովորաբար հանդիպում ենք տվյալ դեպքում: Մի շարք հետազոտությունների վրա հիմնվելով՝ կարող ենք առանձնացնել վարքագծի դրսևորումներ և որոշ խառնվածքներ, որոնք հակում ունեն հալածող (բուլեր) դառնալու:⁹

Այսպիսով, այս խմբում ներառվում են այն երեխաները, հատկապես դեռահասները, որոնք հակում ունեն իշխելու, այսինքն՝ կարծում են, որ ենթարկեցնելով իրենց համադասարանցիներ-

9. Предотвращение насилия в образовательных организациях, Информационно-методическое пособие для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, Барнаул, 2017, <https://bit.ly/37Ltxrx>, стр. 21-22:

րին կամ ընկերներին՝ կարող են ավելի հեշտ հասնել իրենց նպատակներին.

- Ֆիզիկապես ուժեղ աշակերտները, սովորաբար ինքնահաստատման կարիքից դրդված, առավել հաճախ են դիմում բուլլինգի, ճնշում գործադրելով՝ փորձում ցույց տալ իրենց առավելությունը:
- Երեխաները կամ դեռահասները, որոնք չափից ավելի մեծ ձգտում ունեն լինելու ուշադրության կենտրոնում, նույնպես փորձում են այդ բացը լրացնել դասընկերոջը ծաղրելով և տարբեր տեսակի ճնշումների ենթարկելով:
- Դյուրագրգիռ այն աշակերտները, որոնք ինքնատիրապետման որոշակի խնդիրներ ունեն, նույնպես, այսպես կոչված, ռիսկային խմբում են գտնվում:
- Այս շարքին կարելի է հեշտությամբ դասել նաև այն երեխաներին, որոնք ագրեսիվ վարք են դրսևորում ուսուցիչների կամ ծնողների հանդեպ:
- Հայաստանում ամենից քիչ հանդիպող վարքագծի տեսակ է զուտ հոգեբանական խնդիրներով պայմանավորված՝ բուլլինգի ենթարկելը:

Այս բաժանումը, իհարկե, միանշանակ չէ և սպառնիչ «դասակարգման» նպատակ չի հետապնդում: Վերոնշյալ մի շարք վարքագծերին ուղիղ հակասող վարք ունեցող երեխաները նույնպես, տարբեր իրավիճակներից դրդված, հայտնվում են բուլլերի դերում: Այս բաժանումը առավել հաճախ պատահող դեպքերը նշելու համար է, և այդպիսի ընդգծված վարքագծային բաժանում կա նաև ճնշման ենթարկվող երեխաների դեպքում: Առավել հաճախ ճնշման են ենթարկվում այն աշակերտները, որոնք ինքնավստահ չեն, ինքնամփոփ են, խուսափում են շփումներից և հիմնականում շփվում են ոչ իրենց հասակակիցների հետ, միջավայրում հայտնի են իրենց զգայունությամբ, մենա-

կյացի համբավ ունեն: Սոցիալապես անապահով ընտանիքի երեխաները նույնպես ֆիզիկական բռնության զոհերի ռիսկային խմբում են: Երեխայի տարբերվող արտաքինը, ֆիզիկական յուրահատկությունները (օրինակ՝ կակազելը), այլազգի լինելը, դասարանում նորեկ լինելը ևս կարող են ճնշման ենթարկվելու և բուլիինգի զոհ դառնալու պատճառ լինել:

Ինչպես արդեն նշվեց, բուլիինգի պարագայում մեծ դեր ունեն նաև, այսպես կոչված, դիտորդները:

Դիտորդ երեխաները սովորաբար վախենում են զոհ դառնալուց կամ առանձին դեպքերում զվարճալի են համարում բուլիինգի տեսարանը, փորձում են չտարբերվել մնացած համադասարանցիներից և ընկերներից, փորձում են լավ հարաբերություններ ունենալ բուլերի հետ՝ վախենալով զոհ դառնալուց: Այս դերում ավելի հաճախ, քան մնացած վերոնշվածներում հայտնվում են նաև ուսուցիչները, հայտնվում են թե՛ ուղղակի, թե՛ անուղղակի կերպով և ոչ միայն այս դերում:



Չաճախ բուլիինգի զոհ են դառնում այն աշակերտները, որոնք, պայմանավորված աշխատասիրությամբ, պարտաճանաչ լինելու հանգամանքով, մանկավարժի բացահայտ համակրանքին են արժանանում: Այդպիսով մանկավարժը, առանձնացնելով, այսպես կոչված, սիրելի աշակերտ(ներ)ի, ռիսկի է ենթարկում նրանց:

«Սիրելի աշակերտ» կարգավիճակը այս պարագայում փոխակերպվում է մյուսներից տարբերվելու գործոնի:

Իհարկե, բուլիինգի զոհերի շարքում առանձին խումբ են կազմում նաև այն աշակերտները, որոնց ուսուցիչը «չի սիրում»:

Այս խմբի նկատմամբ բուլիինգը առավել հաճախ հանդիպում է տարրական դասարաններում, երբ ուսուցչի մոդելային օրինա-

կը ձևավորում է խմբի մյուս մասնակիցների նկատմամբ դիրքորոշումը:

Միևնույն ժամանակ հարկ է ընդգծել, որ բուլիինգը չունի ռասայական, սեռային/գենդերային, աշխարհագրական «ծագում», և բուլիինգի զոհ կարող է դառնալ ցանկացած երեխա:

Այսօր արդեն գրեթե ամենուր տարածված է նաև կիբեռբուլիինգ (համացանցի/սոցիալական ցանցերի, համակարգիչների, քջջային հեռախոսների, էլեկտրոնային փոստերի միջոցով բուլիինգ) կոչվածը, և այս պարագայում նույնպես դպրոցական միջավայրը մեծ դեր ունի: Կիբեռբուլիինգի օրինակները ևս բազմազան են, և կարելի է ասել, որ չեն զիջում նախորդին թե՛ քանակապես, թե՛ իրենց թողած բացասական հետևանքներով: Դա ևս տարբեր դրդապատճառների հիման վրա զարգացող երևույթ է, որը սկսվում է առաջին հայացքից ամենամեծ տանգ կատակներից և վերջանում հոգեբանական անդառնալի հետքեր թողնելով: Որպես օրինակ կարող ենք նշել տարբեր սոցիալական կայքերում որևէ երեխայի ուղղված ծաղրը, նրա լուսանկարների խեղաթյուրված տարբերակների տարածումը և այլն: Այս դեպքում կարելի է ասել, որ խնդիրը փոքր-ինչ բարդանում է, քանզի տեղի չի ունենում անմիջապես այդ ամենը կանխարգելել փորձող ուսուցչի ներկայությամբ և տեղափոխվում է վիրտուալ դաշտ, որտեղ, օրինակ, խմբով ավելի հաճախ ծաղրի են ենթարկում մեկին, որը կարող է և այդ ծաղրին անմիջապես չմասնակցել, սակայն հետագայում ագրեսիայի զոհ դառնալ նույն ծաղրողների կողմից:

Յոգեբանական թունավորումը, ճնշումը, ագրեսիան կանխելու գործում մեծ դեր ունեն ծնողները, ծնող-ուսուցիչ հարաբերությունների ճիշտ ձևավորված ինստիտուտը: Բայց երբ խոսքը վերաբերում է դպրոցական միջավայրում ձևավորված բուլիինգին, ապա ուսուցչի պատասխանատվությունը ավելի մեծ է:

Առաջին քայլը, որ կարելի է ձեռնարկել հետագայում սրացումներից և ծայրահեղ հետևանքներից խուսափելու համար, բացահայտելու փորձն է: Օրինակ՝ ծնողի համար այդ բացահայտումը կարող է լինել սեփական երեխայի հետ բուլիինգի մասին ֆիլմ դիտելու ձևով, քանզի պարբերաբար ճնշումների ենթարկվող երեխան ոչ միշտ է դրա մասին պատմում տանը: Այդ մեթոդը թույլ կտա ծնողին «հանկարծակի» առաջացած բուլիինգի թեմայի շուրջ զրուցելու երեխայի հետ՝ հասկանալու համար՝ արդյոք դպրոցում նա ենթարկվում է տարատեսակ ճնշումների: Այնուամենայնիվ ուսուցչի վճռական դերն այն է, որ վստահության վրա հիմնված հարաբերություններ ստեղծելով բոլոր աշակերտների հետ՝ արդեն իսկ տեղյակ լինի հնարավոր, այս դեպքում՝ բացասական զարգացումների մասին:

Աշակերտների տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ ուսուցչի հեղինակության գործոնը կարող է տարբեր լինել: Ուսուցիչների հարաբերությունները ևս ազդում են աշակերտների անձնային զարգացման վրա: Որպես հեղինակություն ուսուցիչը հավասարակշռված վարքով և գործընկերների հանդեպ ցուցաբերած հարգանքով դրական ազդեցություն է ունենում երեխայի ձևավորման և սոցիալականացման վրա: Հատկապես տարրական դասարաններում սովորող երեխաները ընդօրինակման ճանապարհով են հարաբերություններ ձևավորում հասակակիցների հետ և արտահայտում իրենց զգացմունքները:

Հիմնականում բուլիինգն ունենում է իր «եպիկենտրոնը»: Դեպքերի ճշող մեծամասնության դեպքում հալածանքը բխում է մեկ կամ երկու աշակերտից: Երբ արդեն որևէ աշակերտի պահվածքի մեջ նկատելի են դառնում նման դրսևորումներ, հարկավոր է աննկատ կերպով հատուկ քայլեր անել իրավիճակը շտկելու համար:



Հատկանշական է գեղարվեստական գրականության դրական ազդեցությունը նման իրավիճակի շտկման գործում: Ապրումակցման տեսանկյունից առավել քան օգտակար է ընտրել գրական այնպիսի ստեղծագործություն, որում շոշափվում է հալածանքի թեման: Յուրաքանչյուր տարիքային խմբի համար և յուրաքանչյուր իրավիճակի համար կարելի է ընտրել համապատասխան գրականություն:

Բուլիինգի հնարավորությունը նվազեցնելու և այն կանխարգելելու գործընթացում առաջնային կարևորություն է տրվում բուլլերի հետ ուղղակի աշխատանքին: Ցանկալի է կազմակերպել մի շարք միջոցառումներ, վերականգնել տարբեր գեղարվեստական գործերի բեմադրության մշակույթը՝ ներգրավելով բոլոր աշակերտներին: Հաճախ բուլլեր հանդիսացող երեխաներն այդ քայլին դիմում են՝ մերժված կամ անտեսված լինելու զգացումից դրդված: Նրանք փորձում են իրենց ձանձրույթը կամ անինքնավստահությունը հաղթահարել՝ շեղվելով ուսումնական գործընթացից:

Մի շարք երկրներում, որոնց թվում ԱՄՆ-ը, Նորվեգիան և այլն, արդյունավետ են համարում տարբեր միջոցներով բուլլինգը որպես սոցիալական կամ անձնական արատ ներկայացնելով աշակերտների ուշադրությունը հրավիրելը: Օրինակ՝ առաջարկվում է փորձել գրավոր աշխատանք հանձնարարելու տարբերակը, երբ երեխաները դասարանում կամ տանը փոքրիկ էսսեի տեսքով գրում են իրենց կարծիքը տարբեր տեսակի ճնշումների մասին՝ կախված իրենց տարիքից: Օրինակ՝ ավագ դպրոցում այդ կերպ հնարավոր է բացահայտել դիտորդներ հանդիսացող աշակերտներին, որոնք մինչ այդ վախենում էին պատմել իրենց տեսածի մասին:

Հարկ է նշել, որ այս և գրեթե բոլոր այլ մեթոդները աշխատում են հիմնականում այն դեպքում, երբ ուսումնական գործ-

ընթացը կազմակերպողը վայելում է դասարանի վստահությունը և հեղինակություն և աշակերտների համար: Կարևոր է յուրաքանչյուր աշակերտի պարտադիր ներգրավվածությունը տարատեսակ միջոցառումներին, ինչը թույլ կտա նրանց ինքնաարտահայտվելու. թե՛ բուլեր հանդիսացող աշակերտները, թե՛ այդ ճնշման գոհերը միմյանց այլ տեսանկյունից ճանաչելու առիթ կունենան: Դա կնպաստի նրանց հարաբերությունների վերաիմաստավորմանը:

Արական սեռի՝ բուլերի դեր ստանձնած աշակերտների մեծամասնությունը շփոթում է ճնշում գործադրելը տղամարդկության դրսևորման հետ: Նրանց հետ ուսուցողական զրույցը կարող է անհամեմատ դրական փոփոխությունների սկիզբ լինել: Արժանանալով բուլերի վստահությանը՝ հնարավոր է նվազագույնի հասցնել բուլիինգի հնարավորությունը դասարանում: Եթե, օրինակ, աշակերտը դարձել է բուլեր դասընկերոջը ուսումնական հաջողությունների համար նախանձելու պատճառով, ապա նրան պետք է այնպես ներգրավել դասապրոցեսի մեջ, որ նա խրախուսվի և հաջողություններ գրանցի: Օրինակ՝ կարելի է պարզել նրա սիրած առարկան և նախասիրությունը, խոսել նրա հետ այդ մասին, ներգրավել ծնողին այս գործընթացում: Եթե գործ ունենք վերոնշյալ օրինակի հետ, հարկ է տեղյակ պահել ծնողին այդ մասին, որպեսզի նա աշխատի երեխայի հետ այն առարկաների շուրջը, որոնք դժվար է հաղթահարում երեխան:

Պետք է հաշվի առնել, որ անառողջ մրցակցությունը ևս բուլիինգի տարածման առիթ է: Այդ պատճառով «լավ ու վատ սովորող» աշակերտների միջև եղած կեղծ բաժանման վրա հիմնվող շեշտադրումը նույնպես ինքնին բացասական երևույթ է:

Բուլիինգի դրսևորումների հետ աշխատանքում չափազանց կարևոր է նաև դպրոցական անձնակազմի անդամների հա-

մագործակցությունը (դասղեկ, ուսուցիչներ, կարգապահական հարցերի պատասխանատուներ, դպրոցի հոգեբան և այլն): Այն դեպքերում, երբ բուլիինգի դրսևորումները տևական են դառնում, և դրանց ինտենսիվությունը խորանում է, անհրաժեշտ է ներգրավել հոգեբանի, որը մասնագիտական աջակցություն կցուցաբերի կողմերին:

Ստորև ներկայացնում ենք ստեղծագործություններ, որոնց միջոցով ուսուցիչները և ծնորդները կարող են նպաստել դպրոցական միջավայրում բուլիինգի կանխարգելմանը կամ հաղթահարմանը:

ԲՈՒԼԻԻՆԳԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՖԻԼՄԵՐԻ ՑԱՆԿ՝

- *Чучело* (1983), Ռուլան Բիկով
- *Detachment* (2011), Թոնի Բեյ
- *Evil* (2003), Միքայել Յոֆսթրոմ
- *13 Reasons Why* (2017), Բրայան Յորթի

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ՝

- *Верочка* (1984), Անդրեյ Բոգոսլովսկի
- *Взгляд кролика* (2010), Բենձիրո Յաիթանի
- *Nineteen Minutes* (2007), Ջոդի Պիկոլտ
- *Each Kindness* (2012), Ջաքլին Վոլդսոն



5.

ՄՐՑԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԿՐԹԱԿԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ



Նոր քաղաքակրթական իրողությունը իր հետ բերում է նոր մտեցումներ: Արդեն տասնամյակներ է, ինչ կրթությունը զարգացած կապիտալիստական երկրներում դիտարկվում է շուկայական հարաբերությունների համատեքստում: Կրթօջախաշխատաշուկա ամուր կապը նման երկրներում բերում է մրցակցության դերի կարևորման:

Արդյունքում, շուկայական հարաբերություններում առկա հաղթողների և պարտվողների տրամաբանությունը տեղափոխվում է կրթության գործընթաց:

Համակարգը հիմնականում գործում է հետևյալ տրամաբանությամբ. լավ սովորելը ապահովում է լավ գնահատական, լավ գնահատականը ապահովում է լավ բարձրագույն կրթություն, իսկ վերջինս էլ՝ բարձր վարձատրվող աշխատանք:

Առաջին հայացքից որևէ խնդիր չպարունակող այս մոդելը ունի բազմաթիվ թերություններ: Օրինակ՝ մրցակցության գերազնահատումը Հարավային Կորեայում բերել է նրան, որ երկրում արձանագրվել է դեռահասների ինքնասպանության ամենաբարձր ցուցանիշը:

Հայաստանում իրավիճակը այլ է: ՀՀ-ն զարգացող երկիր է, որտեղ չկան շուկայական նման զարգացած հարաբերություններ, և միանշանակ ուղղվածություն չկա: Սակայն հենց դրա համար էլ կարևորվում են մրցակցային կրթությանը վերաբերող հարցադրումները: Քանի որ չկան համակարգային պահանջներ մրցակցային կրթության մասին, կարիք կա ունենալու մանկավարժական կողմնորոշվածություն, որի շնորհիվ հնարավոր կլինի կառուցել դպրոց՝ երեխայի համար, այլ ոչ թե դպրոց՝ շուկայի համար:

Ուսումնասիրելով մրցակցությունը կրթական գործընթացում՝ ուսուցիչը հնարավորություն է ստանում մրցակցությունը կիրառելու որպես մանկավարժական հնարք անհրաժեշտ դեպքերում, ոչ թե տրվելու դրան՝ որպես կրթության համար անհրաժեշտ պայմանի:

Եթե փորձենք նկարագրել դրությունը Հայաստանում, ապա առաջին հերթին նկատելի է **մրցակցությունը գնահատականի համար:** Կարելի է ասել, որ գնահատականը հիմնական «մրցանակն է»՝ հանուն որի երեխաների միջև առաջանում են մրցակցային հարաբերություններ:

Սակայն ինչն է հատկանշական Հայաստանի համար: Բանն այն է, որ այստեղ դպրոցական գնահատականը մեծ նշանակություն չունի սոցիալական հետագա գործունեության համար, ինչպիսիք կարող են լինել ԲՈՒՀ կամ որևէ աշխատանքի ընդունվելը: Ինչպես արդեն նշվեց, զարգացած կապիտալիստական երկրներում գնահատականը կարևոր է հետագա գործունեության համար: Որոշ երկրներում վատ գնահատականը նշանակում է վատ ԲՈՒՀ, ինչն էլ նշանակում է վատ աշխատանք:

Նման խիստ մոտեցման դեպքում տեսնում ենք, որ ձևավորվում են անհատականություններ, ովքեր կարողանում են հաղ-

թահարել բոլոր դժվարությունները իրենց նպատակին հասնելու համար: Միայն թե հարց է առաջանում՝ արդյո՞ք կրթությունը հաղթողների էլիտար բանակ ստեղծելու համար է, թե՞ կարևոր են անխտիր բոլոր աշակերտները:

Բացի դրանից չի կարելի միանշանակ գնահատական տալ նաև մրցակցության արդյունքում առաջատար դեր ունեցող աշակերտներին: Ակնհայտ է, որ առաջատարի հոգեբանությունը կարող է հանգեցնել լուրջ վտանգների, երբ մարդու կյանքում անհաջողություններ պատահեն: Մշտապես առաջատար լինելու հակում ունեցող մարդիկ առաջին իսկ ծախողման դեպքում կարող են այլևս «չվերականգնվել»: Երեխաները, տարված լինելով տարբեր քննություններով և թեստերով՝ հանուն լավ գնահատականի, դեռևս պատկերացում չունեն կյանքի բազմաշերտ լինելու մասին: Ցանկացած անհաջողություն կարող է լուրջ հետևանքների բերել նման մարդկանց կյանքում (այս մասին է վկայում աշխատանքը կորցնելու հետևանքով ինքնասպանությունների թիվը):

Դիտարկենք երկու երեխաների օրինակը, որոնցից մեկը հաջողությունների է հասնում դպրոցական կյանքում և այդպես շարունակում նաև ԲՈՒՀ-ում, իսկ մյուսը անընդհատ ծախողում է քննությունները և մի կերպ է ավարտում դպրոցը: Առաջին երեխան, որը սովոր է հաջողությունների, հետագայում խնդիրներ է ունենալու դժվարությունների բախվելիս: Երկրորդ երեխային ամեն անգամ ոչինչ չի մնում անելու, քան նորից փորձել: Սա էլ նրա մոտ ձևավորում է չհանձնվելու հմտություն:

Այս օրինակը թեպետ բոլոր դեպքերի համար չէ, սակայն մենք տեսնում ենք, որ ցանկացած պարագայում խիստ մրցակցությունը կրթական համակարգում բերում է լուրջ խնդիրների, և այդ խնդիրները ոչ թե վերաբերում են երեխաների մի խմբին,

այլ բոլոր երեխաներին: Ընդհանրացնելով հնարավոր խնդիրները՝ կարող ենք ասել, որ խիստ մրցակցության արդյունքում երեխաների մոտ կարող են առաջանալ՝

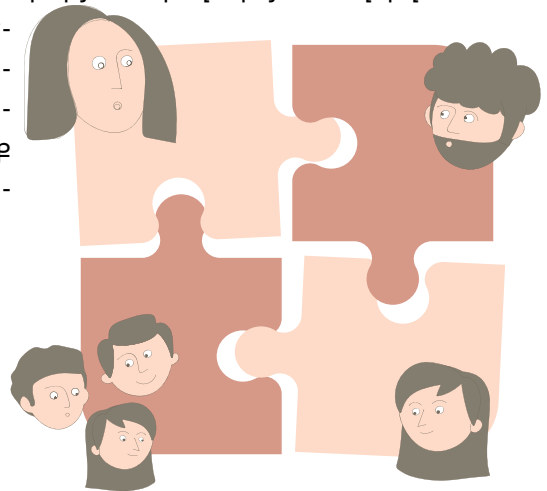
- սթրես,
- հուսահատություն և ընկճվածություն,
- դասընկերների հետ փոխհարաբերություններում լարվածություն, համագործակցելու դժվարություն,
- խնդիրներ, որոնք արտահայտվում են մեծ տարիքում,
- հակակրանք դպրոցի, առարկայի կամ ուսուցչի հանդեպ:

Չայաստանի պարագայում թեպետ չկա շուկայական հարաբերություններով պայմանավորված մրցակցություն, կամ դա առկա է մասամբ, այնուամենայնիվ կարող ենք տեսնել հանգամանքներ, որոնք ընդհանրապես կապ չունեն կրթական գործընթացի հետ: Դա կարող է լինել երեխաների ծնողների միջև որոշակի հարաբերություն, կարող է լինել ծնողների և հարազատների կողմից պարտադրվող «բոլորից լավը լինելու» միտում և շատ այլ օրինակներ:

Կարող ենք ասել, որ Չայաստանում կրթական ոլորտում գնահատականը ոչ թե գիտելիքի մակարդակի արտացոլմամբ պայմանավորված բնականոն մրցակցության ցուցիչ է, այլ հնքնախաբեության, հնքնահաստատման, սոցիալական որոշակի դիրքի զբաղեցման և արտավոր մի շարք երևույթների խթանման միջոց: Նաև կան արտաքին սոցիալական գործոններ, որոնցից են ուսուցիչների միջև մրցակցությունը, մրցակցությունը դասարանների, դպրոցների միջև: Իհարկե, ուսուցիչը չի կարող վերահսկել այնպիսի մի գործընթաց, որը ներառում է հասարակական այսպիսի լայն շերտեր, սակայն հնարավորու-

թյուն ունի կանխարգելելու դրանք՝ ճիշտ կառուցելով դասը: Այսպես, լավագույն բանաձևը, որը հակադրվում է վերոնշյալ նկարագրություններին, հետևյալն է՝ **կրթություն կրթության համար՝ հանուն երեխայի**: Շատ կարևոր է, որ ուսուցիչ-ծնող, ուսուցիչ-երեխա, երեխա-երեխաների խումբ համագործակցության մեջ ամրագրվի այս սկզբունքը: Այն ենթադրում է, որ երեխաների համար սովորելու մոտիվացիան ոչ թե ուրիշից ավելի լավ սովորելն է, այլ գիտելիքն ու կրթությունը ինքնին:

Կրթությանը այս կերպ վերաբերվելու գլխավոր գաղտնիքը երեխաների մեջ կրթության հանդեպ սեր արթնացնելն է: Երբ երեխան սիրում է դպրոցը, սիրում է դպրոցական առարկաները, վերանում է այն լարվածությունը, որն առաջացել էր դպրոցը որպես պարտականություն ընկալելու հետևանքով: Տարբեր տարիքի երեխաների մեջ կրթության հանդեպ հետաքրքրություն և սեր արթնացնելու համար պետք է հաշվի առնել տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված համապատասխան հոգեբանական վիճակը: Հիմնվելով տարիքային հոգեբանության վրա՝ կարող ենք կատարել հետևյալ բաժանումը.



ԿՐՏՄԵՐ ԴՊՐՈՑ

որտեղ մոտիվացնող գործոնը ուսուցչի հեղինակությունն է: Տարրական դպրոցի երեխաները սովորում են ընդօրինակելով, հետևաբար՝ սիրում են դպրոցը և առարկան, ինչպես այն սիրում է իրենց ուսուցիչը:

ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑ

որտեղ երեխայի մեջ մեծ ցանկություն է առաջանում բացահայտելու աշխարհը և ինքն իրեն: Այս շրջանում երեխաների մոտ աստիճանաբար թուլանում է հեղինակության նշանակությունը, և զուգահեռ զարգանում է աշխարհը սեփական հայացքով ընկալելու կարողություն:

ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑ

որտեղ երեխան կարողանում է ինքնուրույն ընկալել աշխարհը, սակայն համակրանք է տածում «իր գործի վարպետ» ուսուցչի հանդեպ:

Դպրոցական երեխաների տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկությունները լայն քննարկման առարկա են: Սրանք, իհարկե, տարիքային հոգեբանության ընդհանրացված սահմանումներ են, որոնց ուշադրություն դարձնելով՝ ուսուցիչը կարող է երեխաների մեջ ձգտում առաջացնել կրթության հանդեպ, ինչը այս պարագայում միտված է փոխարինելու մրցակցությանը՝ որպես երեխաներին մոտիվացնող հանգամանքի:

Սակայն մրցակցությունը որոշ դեպքերում կարող է կիրառվել որպես մանկավարժական հնար: Նախևառաջ պետք է հաշվի առնել այն պայմանները, որոնք առկա են մրցակցության համար: Երբ ուսուցիչը դասը բացատրում է բոլոր երեխաներին, այնուհետև հարցնում է բացատրած թեման, որպեսզի գնահատի, խախտվում է արդարության սկզբունքը, քանի որ ամեն երեխա ունի սովորելու իր սեփական հնարավորությունները: Մյուս կողմից՝ երբ հաշվի ենք առնում այս հանգամանքը, հարց է առաջանում, թե որքանով են պայմանները ի սկզբանե հավասար:

Հաշվի առնելով մրցակցության մասին մինչ այս նշված դրույթները՝ ուսուցիչը կարող է առաջարկել հետևյալը՝ **անել ավելի լավ, քան քեզ հաջողվում էր առաջ**: Այլ կերպ ասած՝ այս բանաձևը ենթադրում է երեխայի մրցակցություն ինքն իր հետ կամ առաջընթացի գնահատում: Ի՞նչ առավելություն ունի այս սկզբունքը: Երբ խոսքը երեխաների միջև մրցակցության մասին է, կարող է լինել և սովորաբար լինում է հետևյալ պատկերը. երեխան ցանկանում է մաթեմատիկայից լավագույն առաջադիմությունը ցուցաբերել դասարանում: Որոշակի աշխատանքի շնորհիվ նա կարողանում է հասնել իր նպատակին, սակայն դրանից հետո դադարում է աշխատել, քանի որ արդեն լուծել է իր առջև դրված խնդիրը:

Հետևաբար, ինքն իր հետ մրցակցելու սկզբունքի առավելությունն այն է, որ սովորեցնում է երեխաներին չբավարարվել ձեռք բերածով, այլ անընդհատ աշխատել, զարգացնել սեփական կարողությունները և հմտությունները:

Առողջ մրցակցության միջոց կարող է լինել **խմբային աշխատանքը**, եթե այն ճիշտ է կազմակերպվում: Եթե ուսուցիչը հետևողական չէ, ապա սովորաբար խմբային աշխատանքը ցանկալի արդյունք չի տալիս. օրինակ՝ եթե չկա համապատաս-

խան դերաբաշխում, որոշ երեխաներ ստանձնում են առաջ-
նորդի դերը և կատարում հիմնական աշխատանքը, որ հանձ-
նարարված էր ամբողջ խմբին: Մյուսները չեն ընդդիմանում
այդ հանգամանքին, այլ ընդհակառակը, ուրախ են, որ իրենց
փոխարեն կատարվում է աշխատանքը: Մինչդեռ աշխատան-
քը ճիշտ կազմակերպելու և ցանկալի արդյունք գրանցելու հա-
մար պետք է գնահատել ոչ միայն կատարված հանձնարարու-
թյան, այլև բուն թիմային աշխատանքի համար:

Այս օրինակով նույնպես կարող ենք տեսնել, որ երբ մրցակցու-
թյունը դրվում է ճիշտ հիմքերի վրա և ուղղված է որևէ հստակ
խնդիր լուծելուն, կարող է հանգեցնել դրական արդյունքի:
Խմբային աշխատանքի օրինակով ուսուցիչները կարող են
իրենց դասարանում առկա այլ խնդիրներ լուծելու համար կի-
րառել մրցակցությունը: **Ի՞նչն է կարևոր:** Այսօրինակ մրցակ-
ցությունը, ըստ էության, չունի հաղթողների և պարտվողների
տարբերակում, ինչը խնդիրների է հանգեցնում:

Եվ վերջապես, մրցակցությունը լավագույնս դրսևորվում է
տարատեսակ խաղերի և մարմնամարզական գործունեու-
թյան ժամանակ: Բանն այն է, որ խաղերի դեպքում մրցողնե-
րի միջև առաջացած լարվածությունը շատ արագ անցնում է
խաղից հետո: Այսինքն՝ մրցակցության տրամաբանությունը
մնում է խաղի սահմաններում և չի տեղափոխվում դասարան,
չի հանգեցնում ներդասարանական հարաբերությունների
վատթարացման:



6.

ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ



Սոցիալական անհավասարության արմատներից է դպրոցում դեռ վաղ տարիքից գնահատման մի շարք եղանակների կիրառումը: Գնահատման փաստն ինքնին հանգեցնում և ստիպում է անընդհատ ուշադրության կենտրոնում պահել հավասարության և արդարության խնդիրները: Թվում է, թե բոլորից միևնույն չափանիշները պահանջող գնահատման 10-բալլանոց համակարգը հավասար պայմաններ է ապահովում, սակայն հստակ չափանիշներն ու կադապարները հաշվի չեն առնում յուրաքանչյուր առանձին երեխայի մտային ու ֆիզիկական կարողությունները, սոցիալական կարգավիճակը, ի վերջո՝ անհատականությունը: Սրա արդյունքում նախապես տարբեր (ոչ հավասար) պայմաններում գտնվող աշակերտների առջև դրվում է նույն խնդիրը, ինչը անհավասարության պատճառ է դառնում:

ՀՀ Հանրակրթության պետական չափորոշիչների համաձայն՝ գործում է գնահատման երկու ձև՝ ստուգող (միավորային) և ուսուցանող (ձևավորող):¹⁰ Ազդեցիկության և որոշիչ լինելու առումով, անխոս, գերակշռում է միավորային գնահատումը:

10. ՀՀ կառավարություն, 8 ապրիլի 2010 թվականի N 439-Ն որոշում, <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=57923>:

Ներկայում Հայաստանում միավորային գնահատումը գործում է՝ երկրորդ դասարանից սկսած: Տասը միավորանոց սանդղակն ունի անցողիկ շեմ, և ըստ այդմ՝ կիրառվող միավորները բաժանվում են «անբավարարի», «բավարարի», «լավի» և «գերազանցի», ինչը առաջ է բերում մի շարք խնդիրներ, որոնք կապված են երեխաների միջև հավասարության, արդարության և երեխայի տարիքով պայմանավորված հոգեբանական առանձնահատկությունների հետ: Մասնավորապես, նիշային գնահատման համակարգը ենթադրում է առաջադիմության հստակ կադապարներ, որոնք ժամանակի ընթացքում ազդեցիկ դեր են ստանձնում աշակերտ-ուսուցիչ, աշակերտ-ծնող և ծնող-ուսուցիչ հարաբերություններում: Հաճախ «վատ» գնահատականը ուսուցիչների կողմից օգտագործվում է որպես աշակերտին պատժելու, իսկ «լավ»-ը՝ խրախուսելու գործիք: Եվս մեկ խնդիր է այն, որ հաճախ անբավարար գնահատական ստացող աշակերտները ժամանակի ընթացքում սկսում են իրենց կարողությունները ցածր գնահատել, ինչն իր ազդեցությունն է թողնում հետագայում կրթության հանդեպ վերաբերմունքի վրա, և ընդհանրապես, ցածր ինքնագնահատականը դառնում է հոգեվիճակ:

Չափորոշիչների նոր նախագծի համաձայն՝ աշակերտները միավորային գնահատական չեն ստանա մինչև 5-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակ, իսկ 10-բալլանոց համակարգը կունենա զուտ քանակական գնահատման նշանակություն:¹¹ Մի կողմից նոր խնդիր է առաջանում, թե ինչպես և ինչ մեթոդների հիման վրա կկառուցեն իրենց աշխատանքը մինչև 5-րդ դասարաններում դասավանդող ուսուցիչները, որոնք մինչ այս օգտվում էին միավորային գնահատումից, մյուս կողմից շա-

11. «Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2010 թվականի ապրիլի 8-ի N 439-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշման նախագիծ, <https://www.e-draft.am/projects/2560/about>:

րունակում են արդիական մնալ հավասարությանն առնչվող մի շարք խնդիրներ, որոնք բխում են 5-րդ դասարանից հետո միավորային գնահատումից:

Առաջարկվող լուծումներ՝

ՈՒՍՈՒՅԱՆՈՂ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ՄԻՆՉԵՎ 5-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԵՐԿՐՈՐԴ ԿԻՍԱՄՅԱԿ

Այն դասարաններում, որտեղ միավորային գնահատումն այսուհետ չի կիրառվելու, հնարավորություն է ստեղծվում առավել մեծ տեղ հատկացնելու ուսուցանող գնահատմանը, ինչը ենթադրում է ժամանակակից մանկավարժության մեջ հայտնի ձևավորող գնահատման կիրառում:

Ձևավորող գնահատումը սովորողների համար հետադարձ կապ է, որը թույլ է տալիս նրանց որոշարկելու, թե ինչ քայլեր պետք է իրենք ձեռնարկեն իրենց արդյունքները բարելավելու համար: Ձևավորող գնահատման նպատակն է նպաստել յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական որակների զարգացմանը: Գնահատման այս եղանակը բավական բազմաֆունկցիոնալ է և համարվում է մի շարք դրական բաղադրիչների խթան:

Այն է՝

- նպաստում է արդյունավետ ուսուցմանը,
- արդյունավետ ծրագրման բաղադրիչ է,
- ուշադրության կենտրոնում է պահում այն, թե ինչպես են աշակերտները ձեռք բերում գիտելիք,
- մանկավարժի հիմնական մասնագիտական հնարներից մեկն է,
- ապահովում է մոտիվացիան, նպաստում է նպատակների և չափանիշների հստակեցմանը,

- օգնում է աշակերտներին՝ հասկանալու, թե ինչպես բարելավեն իրենց արդյունքները,
- զարգացնում է ինքնագնահատման և փոխգնահատման կարողությունները,
- խթանում է ինքնուրույն ուսումնառությունը:

ՁԵՎԱՎՈՐՈՂ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ՌԻՍՈՒՑԶԻՆ ԹՈՒՅԼ Ե ՏԱԼԻՍ՝

- հասկանալու, թե ինչ գիտեն և ինչ չգիտեն աշակերտները, հասկանալու, թե ինչ են կարողանում և ինչ չեն կարողանում աշակերտները,
- ձևակերպելու ուսուցման նպատակ յուրաքանչյուր երեխային կոնկրետ առաջադրանք հանձնարարելիս,
- ձևավորելու պատկերացում յուրաքանչյուր երեխայի և ընդհանուր դասարանի յուրահատկությունների մասին և կազմակերպելու սեփական աշխատանքը՝ հիմնվելով դրավրա:

ՁԵՎԱՎՈՐՈՂ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԻ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ

- Յուրաքանչյուր կատարված հանձնարարության մեջ ուսուցիչը առանձնացնում է 2, 3 կամ 4 բան, որը տվյալ աշակերտը լավ է կարողանում անել: Ընդ որում, կարևոր է, որ այդ «լավ» բնորոշումը տրվի ոչ թե ի համեմատ մյուս աշակերտների, այլ ի համեմատ տվյալ աշակերտի մինչ այդ գործադրած ջանքերի և գրանցած արդյունքների:
- Կատարված հանձնարարություններն ու դրանցում արված սխալները դիտարկելուց հետո ուսուցիչը գրում է այն բոլոր կանոնները (կախված առարկայի բնույթից), որոնք ուսումնասիրելով՝ աշակերտը կկարողանա ևս մեկ անգամ անդրադառնալ իր աշխատանքին և ինքնաստուգում իրականացնել՝ փորձելով հայտնաբերել, թե որ կանոններն են վերաբերում իր աշխատանքում կատարած սխալներին:

- Եվս մեկ արդյունավետ հնար է փոխադարձ գնահատումը: Գրավոր աշխատանքի ավարտից հետո աշակերտներին բաժանվում են միմյանց աշխատանքները: Յուրաքանչյուր աշակերտ ստուգում է դասընկերոջ աշխատանքը, փնտրում ու վերհանում է սխալները: Ուսուցանող գնահատման այս միջոցի հիմնական նպատակը ոչ թե այն է, որ աշակերտը կարողանա գնահատել դասընկերոջը, այլ այն, որ ստուգման ընթացքում կարողանա սովորել նյութը:

Ձևավորող գնահատման հնարները ոչ միայն կարողանում են բավարարել միավորային գնահատումից ակնկալվող գործառույթների զգալի մասը, այլև թույլ են տալիս զարգացնելու այնպիսի որակներ, որոնք ինքնին նպաստում են աշակերտի գիտակցության մեջ կրթության և ինքնակրթության կարևորության ձևավորմանն ու ամրապնդմանը: Ինչպես նշել է աշխարհում ձևավորող գնահատման հիմնադիրներից Դիլըն Ուիլյամը (մեջբերելով կրթության մասնագետ Դևիդ Աուստլբեյին), «սովորելու վրա ազդող ամենակարևոր գործոնն այն է, ինչ սովորողն արդեն գիտի»:¹²

ԲՆՈՒԹԱԳՐԵՐ

2020թ. առաջարկված չափորոշչի համաձայն՝ մինչև 5-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակ դասարանում միավորային գնահատմանը փոխարինելու են աշակերտների տարբերության անձնական բնութագրերը: Ի թիվս այլ դրական կողմերի՝ բնութագիրը, ի տարբերություն թվանշանի, հնարավորություն է տալիս անդրադառնալու յուրաքանչյուր երեխայի անհատականությանը և դրանով իսկ չի առաջացնում անհավասար մրցակցության խնդիր: Սակայն որպեսզի այս նպատակը

12. Մովսիսյան Ն., Միջազգային առցանց կրթական համաժողովը և մենք, 2020, <https://bit.ly/38zGfAe>:

(երեխայի անհատական որակներն ընդգծելը) ի կատար ածվի, կարևոր է հնարավորինս խուսափել միանման կաղապարներից: Նման կաղապարների օգտագործումը, իսկ վատագույն դեպքում ուսուցիչների կողմից միմյանցից բնութագրեր կրկնօրինակելը կգրոյացնեն բնութագրերից ակնկալվող դրական արդյունքը:

Բնութագրերում կիրառվող նկարագրությունները պետք է լինեն հնարավորինս հստակ, մասնավոր, դրանք պետք է նկարագրեն աշակերտի որակական փոփոխությունները կոնկրետ օրինակներով: Պետք է հնարավորինս խուսափել տարածված ընդհանուր ձևակերպումներից («աշխատասեր» է, «խելացի» և այլն) և/կամ բացորոշել դրանք՝ ցույց տալով այդ աշխատասիրությունը ոչ ստատիկ, այլ դինամիկ պատկերի մեջ:

Կարևոր է նաև հաշվի առնել, որ բնութագրերի ոչ միայն բովանդակությունը, այլև ոճն ու ակնկալվող նպատակները ըստ տարիքային խմբի պետք է տարբեր լինեն և հաշվի առնեն երեխայի տարիքային զարգացման ու աշխարհընկալման առանձնահատկությունները:

Օրինակ՝ 1-ից 2-րդ դասարաններում, այն պարագայում, երբ ոչ միայն ծնողը, այլև աշակերտը պետք է ստանա տարեվերջյան որևէ ամփոփիչ գիր, որը կնկարագրի իր՝ անցնող ուսումնական տարվա ընթացքում կատարած աշխատանքը, դասվարը կարող է յուրաքանչյուր երեխայի համար գրել գեղարվեստական ոճի որևէ փոքրիկ պատում կամ հեքիաթ: Հաշվի առնելով տարիքային հոգեբանությունից հայտնի այն հանգամանքը, որ երեխաներն այդ տարիքում ունեն ամբողջական-պատկերային կամ կերպարային աշխարհընկալում, այդ միջոցը թույլ կտա, որ երեխան խորապես ըմբռնի ուսուցչի ասելիքը և գեղարվեստական պատումի հերոսի կերպարի վերապրման միջոցով ինքնաանդրադարձ կատարի:

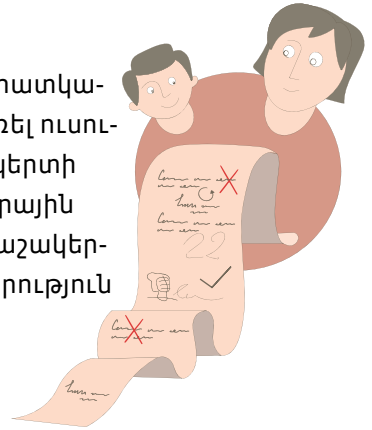
Առհասարակ կարևոր է, որ ինչպես ուսումնական տարվա ընթացքում, այնպես էլ աշակերտին ուղղված ամփոփիչ բնութագրերում հնարավորինս հաճախ և անկեղծ ձևով բարձրաձայնվեն այն բաները, որոնք աշակերտի մոտ ստացվում են, իսկ թերությունները նշվեն որպես կետեր, որոնք «կարող են ավելի լավ ստացվել, եթե» աշակերտը ուշադրություն դարձնի ինչ-ինչ բաների: Դա թույլ է տալիս զարգացնելու այն ունակությունները, որոնք սերմերի ձևով առկա են յուրաքանչյուր մարդու մեջ՝ ի հաշիվ իր անհատականության:

ՄԻԱՎՈՐԱՅԻՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ 5-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԵՐԿՐՈՐԴ ԿԻՍԱՄՅԱԿԻՑ ԴԵՏՈ

Նախատեսվող (5-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակից) միավորային գնահատումը նույնպես գերծ է անհավասար մրցակցություն ստեղծելու վտանգից: Մի կողմից վերանում է «անբավարար» գնահատումը, և ստացված յուրաքանչյուր միավորը փաստում է աշակերտի կատարած դրական աշխատանքը, մյուս կողմից, սակայն, պահպանվում է, օրինակ, «ամփոփիչ» պարտադիր գնահատումը, ինչի արդյունքում յուրաքանչյուր աշակերտ ունենում է իր առաջադիմությունը փաստող վերջնական թվանշան: Այդ թվանշաններն իրենց հերթին տարբեր են լինում. ստացվում է, որ կա աշակերտ, որը հավաքել է ավելի քիչ (թեպետ և դրական) միավոր, և կա աշակերտ, որը ավելի շատ միավոր ունի: Ֆորմալ տեսանկյունից քիչ միավոր հավաքած աշակերտը չի համարվում «անբավարարի» շեմը չհաղթահարած, սակայն սահմանափակ բալլային համակարգում աշակերտների ստացած տարբեր թվանշանները կարող են հանգեցնել միևնույն խնդիրներին՝ ի թիվս այլ բաների ներառելով նաև ուսումնական մոտիվացիայի անկումը:

Սովորողի կրթական գիտակցության, աշակերտ-ուսուցիչ-ծնող հարաբերությունների վրա միավորային գնահատման բացա-

սական ազդեցությունը մեղմելու համար հատկապես կարևոր է հնարավորինս շատ կիրառել ուսուցանող գնահատումը. կարևոր է, որ աշակերտի գիտակցության մեջ գնահատման միավորային ձևը չլինի միակն ու ամենակարևորը, որ աշակերտը միշտ իմանա, որ սխալվելու հնարավորություն ունի, և որ դա չի լինի վերջնական սխալ, որն ամրագրված է այս կամ այն (այժմ արդեն քանակական) թվանշանով:



Որպեսզի գնահատում երևույթն աշակերտի համար առավել լայն նշանակություն ունենա, քան միավորը, և որպեսզի ամփոփիչ թվանշանները չվերածվեն հոգեբանական բարդույթ առաջացնող գործոնի, անհրաժեշտ է առավել շատ կիրառել գնահատման բոլորովին տարբեր եղանակներ ընթացիկ գնահատման շրջանակներում և դրանից դուրս. միաժամանակ դա թույլ կտա ձևավորելու այնպիսի հմտություններ, որոնք կնպաստեն ընկալելու գնահատման բազմանշանակությունը:

Կրթական գիտակցության այս ամուր և կայուն ձևը կազմում է ինքնուրույն ուսումնառության եռությունը, և հիմնային է ոչ միայն գնահատման շուրջն առաջացող անհավասար մրցապայքարը և հոգեբանական տարբեր բացասական գործոնները բացառելու, այլև առհասարակ կրթական մի շարք խնդիրներ հաղթահարելու գործում:

Այստեղ առաջարկվող մեթոդը հիմնվում է ուշադրության զարգացման (դպրոցական բառաշերտում հաճախ գործածվող ձևակերպումներ են անուշադրական սխալներ, ցրվածություն և այլն), աշակերտի՝ ինքն իրեն անաչառ գնահատելու համարձակության և վերլուծելու կարողության վրա: Այս երեք գործոնները կարելի է ներառել «ինքնադիտարկում» ամբողջական եզրույթի շրջանակներում: Ինքնադիտարկում եզրույթն

իր հերթին հնարավորինս ամբողջական արտացոլում է երեք կարևոր հատկություն՝

- ինքնաստուգում,
- ինքնազնահատում,
- ինքնավերլուծություն:

Այս ուղղությունները պետք է խթան հանդիսանան ինքնուրույն ուսումնառության համար:

Նախ հարկ է հաշվի առնել, որ ինքնաանդրադարձը կամ ինքնադիտարկումը ոչ այլ ինչ է, քան հոգեբանական, փիլիսոփայական գործառույթ (ռեֆլեքսիա), որը զարգացնում է քննադատական մտածողություն, ինքնաքննադատություն. ստացվում է, որ կրթությունն էլ իր հերթին է դառնում մարդկային այդ կարևորագույն որակի ձևավորման գործիք: Մանկավարժության տեսանկյունից ռեֆլեքսիան ենթադրում է սովորել սովորելու ունակություն:¹³

Հոգեբանական գիտությունների դոկտոր Գալինա Ցուկերմանը կարծում է, որ ուսումնառության ընթացքում ցածր դասարանների աշակերտների հոգեբանական զարգացման գլխավոր ուղղությունը ռեֆլեքսիայի ձեռքբերումն է, որը իր և այլոց գործողություններին անդրադարձ կատարելու մարդու ունակությունն է. հեղինակի պնդմամբ՝ ուսումնական գործունեության ընթացքում ինքնաանդրադարձը նպաստում է ոչ միայն հիմնային և կայուն գիտելիքի, այլև քննադատական մտածողության զարգացմանը:¹⁴

13. Давыдов В. В., Теория развивающего обучения, М., 1996, стр. 158.

14. Цукерман, Г. А., Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Начальная школа: плюс минус. – 2001. – № 1. – стр. 23-26.

Ստորև առաջարկվող հնարը սովորողի ինքնադիտարկումը գնահատելն է:

Գնահատման այս մոտեցումը կարելի է իրականացնել ինչպես ձևավորող, այնպես էլ թվանշանի տեսքով՝ ուսուցիչ-աշակերտ համատեղ պայմանավորվածության արդյունքում մշակված չափանիշների հիման վրա: Նպատակն այն է, որ սովորողը աշխատանքի համար ստացած միավորների համեմատությամբ արագ արձանագրի ընթացիկ առաջադիմության դինամիկան: Գնահատման նման եղանակը կարելի է կիրառել որպես ընթացիկ ուսուցանող գնահատում:

ԵՂԱՆԱԿՆԵՐ՝

ա| Ինքնաստուգման գնահատում. աշակերտը ինքնուրույն ստուգում է իր աշխատանքը (հիմնականում գրավոր, թեև հնարավոր է նաև բանավոր աշխատանքը՝ գնահատման համապատասխան սանդղակի համաձայն): Ի՞նչ կարող է տալ այդ աշխատանքը. եթե պարզապես հանձնարարվի կատարել ինքնաստուգում, ինչպես հաճախ արվում է, օրինակ, տնային աշխատանքը ստուգելիս, դա ցանկալի արդյունք չի տա: Իսկ եթե աշակերտի կողմից ստուգված աշխատանքը գնահատվում է ուսուցչի կողմից՝ երկուստեք պայմանավորվածության արդյունքում չափանիշ ունենալով հենց աշակերտի ինքնաստուգման որակը, ոչ թե նրա կատարած սխալների քանակը, այդ դեպքում պատկերը փոխվում է: Աշակերտը ձգտում է հնարավորինս անթերի ստուգել իր աշխատանքը, ինչը խթանում է նրա՝ կենտրոնանալու հմտությունը. որքան կենտրոնացած ստուգի իր աշխատանքը, այնքան բարձր միավորով կխրախուսվի: Ուշադրության կենտրոնացում. ահա թե ինչին է նպաստում ինքնաստուգման գնահատումը:

բ| Ինքնագնահատականի գնահատում. սա արդեն ինքնաստուգմանը հաջորդող փուլն է, և նպատակահարմար է սկսել

ոչ թե միաժամանակ, այլ այն ժամանակ, երբ արդեն աշակերտը որոշակի հմտություն է ձեռք բերել ինքնաստուգման աշխատանքում:

Ինչ խնդիր ենք լուծում. աշխատանքը ճիշտ կազմակերպելու և նրբորեն իրականացնելու դեպքում աշակերտը ազատվում է մի շարք բարդություններից՝ ինքն իրեն գերազնահատելու կամ թերազնահատելու, իրեն տրվող գնահատականը միայն այլոց մենաշնորհը համարելու հոգեբանական այս և նմանատիպ խնդիրներից, որոնք ներկա կրթահամակարգում նրան մշտապես ուղեկցող գործոններ են: Ի վերջո, այս ռազմավարությունը հանգեցնում է նրան, որ աշակերտը աստիճանաբար սկսում է հանգիստ, առանց խուճապի վերաբերվել իր աշխատանքին, և նրա մեջ զարգանում է ինքն իր հետ առերեսվելու համարձակություն:

գլ Ինքնավերլուծության գնահատում. այս աշխատանքը հաջորդում է նախորդ երկու փուլերին, և նպատակահարմար է սկսել այն տարիքում, երբ աշակերտների մոտ զարգացել է վերացական մտածողությունը: Սա, թերևս, ուսումնառությանը նպաստող ամենակարևոր գործոնն է: Աշակերտից պահանջվում է ինքնուրույն վերլուծել իր սխալները, թերացումները, բացթողումները՝ նախապես ուսուցչի կողմից ուղղորդվելով, թե ինչ աղբյուրներից պետք է օգտվի: Սա, ըստ էության, կարող է նաև հետադարձ կապի գնահատում լինել:

Ահա թելադրության ինքնաստուգման գնահատման մի օրինակ

Աշակերտ	Թույլ տրված սխալներ	Ինքնաստուգման արդյունքում չնկատված սխալների քանակ	Կատարված աշխատանքի գնահատում
Վ. Վարդանյան	3 սխալ	1	8
Ս. Սիմոնյան	5 սխալ	1	8
Պ. Պողոսյան	7 սխալ	0	9

Առաջին աշակերտը, որ աշխատանքում 3 ուղղագրական սխալ է կատարել և ինքնաստուգման արդյունքում չի նկատել 1 սխալ, ստանում է 8 միավոր: Աշակերտը, որը կատարել է 5 սխալ և ինքնաստուգման արդյունքում չի նկատել 1-ը, կրկին ստանում է 8 միավոր: Իսկ երրորդ աշակերտը, որը կատարել է 7 ուղղագրական սխալ, սակայն ինքնաստուգման արդյունքում ցուցաբերել է մեծ ուշադրություն և գտել է իր բոլոր սխալները, ստանում է 9 միավոր:

Օրինակում կիրառված գնահատման չափանիշը պայմանական է, և ինչպես արդեն նշվել է, պետք է կառուցվի ուսուցիչ-աշակերտ համատեղ պայմանավորվածության վրա հիմնված չափանիշների վրա. հարկ է նշել, որ այս օրինակը արդյունավետ չի լինի այն պարագայում, երբ նպատակը աշակերտի ունեցած նախնական գիտելիքների մակարդակը ստուգելն ու գնահատելն է: Այս ճանապարհով ուսուցիչը գնահատում է աշակերտի՝ սեփական սխալների վրա տարած աշխատանքի արդյունավետությունը, իսկ աշակերտը զարգացնում է ուշադրության կենտրոնացումը, հնարավորություն է ունենում ևս մեկ անգամ առնչվելու կանոններին և սովորելու դրանք իր տեքստի հետ համեմատության ընթացքում, ի վերջո զարգացնում է սեփական սխալները քննելու անգին կարողությունը:

Փաստացի նկատելի է, որ գնահատելով սովորողի ինքնադիտարկումը՝ միանշանակ կարելի է խթանել նրա ինքնուրույն ուսումնառությունը, ինչն էլ միանշանակ դրականորեն է անդրադառնում ուսումնառության որակի վրա և ակնհայտորեն լուծում է նաև դպրոցում սոցիալական անհավասարության ամենաակնառու պատճառներից մեկի՝ գնահատման հետ կապված խնդիրը:



7.

**ԽՐԱԽՈՒՍԱՆՔ
ԵՎ ՊԱՏԻԺ**



Չայտնի է, որ իրենց աշխատանքում ուսուցիչները բավականին հաճախ են կիրառում պատժի և խրախուսանքի մի շարք եղանակներ: Դժվար է պատկերացնել մի կրթական մոդել, որում այս երկու բաղադրիչները որևէ դեր չունեն, և, հետևաբար, անժխտելի է նաև դրանց ազդեցությունը հավասարության խնդրի վրա: Դարեր ի վեր պատիժն ու խրախուսանքը կիրառվել են ոչ միայն դպրոցներում, այլև հասարակական կյանքի կարգավորման ոլորտներում: Անհերքելի է այն հանգամանքը, որ դպրոցական տարիքը մարդու գիտակցության, հասարակական ու քաղաքացիական կերպարի ձևավորման կարևորագույն շրջաններից է, և դեռ դպրոցում կիրառվող պատժի ու խրախուսանքի ձևերը շատ առումներով որոշիչ են դառնում նրա վարքի, անհատականության, արժեհամակարգի ձևավորման համար:

Կարևոր է նախ հասկանալ, թե ինչ նպատակով են կիրառվում և/կամ կարող են կիրառվել այս երևույթները, ինչ գործառնությունն են, ինչ խնդիրներ են լուծում և ինչ խնդիրներ կարող են առաջացնել:

Աշակերտը, օրինակ, խրախուսվում է, երբ՝

- ակտիվ մասնակցում է դասին,
- լավ է կատարում տրված հանձնարարությունները,
- լավ սերտում է նյութը,
- պատշաճ վարք է դրսևորում դասարանում և այլն:

Միևնույն ժամանակ, պատժի ձևեր են կիրառվում, երբ աշակերտը՝

- չի կատարում տրված հանձնարարությունները,
- անհարգելի բացակայություններ է գրանցում,
- ցրված է դասի ընթացքում,
- խանգարում է դասը կամ դրսևորում է ոչ պատշաճ վարքագիծ դասընկերների նկատմամբ և այլն:

Հայաստանյան հանրակրթության մեջ դեռ շարունակվում են կիրառվել խորհրդային շրջանի պատժի այնպիսի եղանակներ, ինչպիսիք են նախազգուշացումը, նկատողությունը, նախատինքը, հանրային ամոթանքը, ծայրահեղ դեպքում նաև դատերից կամ դպրոցից հեռացնելը և այլն:



Կարևոր է հասկանալ, որ պատիժը կարող է դրական ազդել այն դեպքում, երբ աշակերտը *հասկանում է*, թե ինչի համար են իրեն պատժում, և պատիժը համարում է արդարացի. կարևոր պայման է, որ պատիժը չուղեկցվի ուսուցչի կամ աշակերտների կողմից հիշաչարությամբ, և աշակերտի հետ պահպանվեն դրական հարաբերություններ:

Թե՛ պատժի, թե՛ խրախուսանքի պարագայում առաջնային ազդեցիկ գործոն է *ուսուցչի հեղինակությունը*: Հայտնի է, որ մանկավարժական մի շարք տեսություններ հենվում են ուսուցչի հեղինակության գործոնի վրա: Տարիքային հոգեբա-

նությունից բխում է, որ ատամնափոխության շրջանից ի վեր (մոտավորապես 7 տարեկան (ՀՀ-ում համապատասխան է 2-րդ դասարանին)) երեխան սովորում է հեղինակություն ունեցող ուսուցչին ընդօրինակելու միջոցով: Հեղինակության գործոնը աշակերտի համար որոշիչ է, օրինակ, պատժի արդարացիությունը ընդունելու համար: Ուսուցիչը, որը չի կարողացել բավականաչափ հեղինակություն ձեռք բերել դասարանում, անխուսափելիորեն բախվում է մանկավարժական հնարների (այդ թվում և խրախուսանքի ու պատժի) ոչ արդյունավետ, հաճախ բացասական հետևանքների: Օրինակ՝ պատիժը ուսուցչի կողմից, որի հանդեպ աշակերտները ոչ միանշանակ վերաբերմունք ունեն, կարող է՝

- ստեղծել կոնֆլիկտային իրավիճակ,
- հանգեցնել ուսուցիչ-դասարան հարաբերության անկայունության,
- ազդել աշակերտի կրթության մոտիվացիայի վրա.
- էմոցիոնալ պոռթկում առաջացնել պատժվող աշակերտի մոտ և այլն:

Ոչ բոլոր իրավիճակներում նորմերի խախտումը պետք է հանգեցնի պատժի: Ավելին, **աշակերտը երբեք չպետք է պատժվի իր անկարողության համար:** Շվեյցարացի մանկավարժ Յ.Յ.Պեստալոցցին¹⁵ նշում է, որ ոչինչ այնքան բարկություն և անբավարարվածություն չի առաջացնում երեխայի մոտ, որքան այն, որ նրան պատժում են չիմացության՝ որպես մեղքի համար:

Պատիժը ազդեցիկ մեթոդ է: Ուսուցչի՝ պատժի հարցում թույլ տված սխալը անհամեմատ ավելի դժվար է ուղղել, քան յու-

15. Свободная энциклопедия, Песталоцци И. Г., <https://bit.ly/3hrQtzj>:

րաքանչյուր այլ պարագայում: Այդ իսկ պատճառով չի կարելի շտապել պատժի կիրառման հարցում այնքան ժամանակ, քանի դեռ չկա վստահություն պատժի արդարացիության և արդյունավետության վերաբերյալ: Երեխաները արդարության սուր զգացում ունեն, և պետք է հաշվի առնել, որ միևնույն արարքի համար մի աշակերտին խիստ, իսկ մյուսին ավելի մեղմ պատժելը կարող է խնդիրներ առաջացնել՝ լուրջ հարված հասցնելով ուսուցչի հեղինակությանը:

Չի կարելի պնդել որևէ ընդհանուր պատժի ձև, քանի որ յուրաքանչյուր արարք միշտ անհատական է և կախված այն բանից, թե ով է արարքի հեղինակը, ինչ պայմաններում է այն կատարվել, որոնք են պատճառները, որ դրդել են աշակերտին կատարելու տվյալ արարքը: Պատիժը և պատժի խստության մակարդակը պետք է տարբեր լինեն:

Չաճախ են այն իրավիճակները, երբ աշակերտները նկատողություն են ստանում ըստ իրենց սեռային տարբերության (օր.՝ «աղջկան հարիր վարք դրևորել» և այլն). այստեղ ևս պետք է միշտ ելնել կոնկրետ երեխայի անհատականությունից, պետք է հաշվի առնել նրա առանձնահատկությունները, ընտանեկան վիճակն ու դաստիարակությունը, ձգտել հասկանալ, թե որքանով է համապատասխան աշակերտի առջև դրվող պահանջը իր ունակություններին:

Պատժի կարևորագույն սկզբունքներից է նպատակը: Պատժի նպատակը պետք է խորապես մտածված լինի ուսուցչի կողմից յուրաքանչյուր առանձին դեպքում: Աշակերտի հոգեկանի ձևավորման վրա բացասական ազդեցություն չթողնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել պատժվողի

- տարիքը,
- խառնվածքը, բնավորությունը և անհատական այլ առանձնահատկություններ,

- ֆիզիկական, հոգեբանական, մտավոր կարողությունների մակարդակը,
- դասարանական հարաբերությունների որակը և դասարանում ինտեգրված լինելու մակարդակը,
- հասակակիցների վերաբերմունքը,
- ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների բնույթը:

Առհասարակ կարևոր է, որ պատժի՝ որպես մանկավարժական մեթոդի նպատակը բացասական արարքները, սովորություններն ու բնավորության գծերը չեզոքացնելուն ուղղված լինելուց վերափոխվի դրական հատկությունների ձևավորման խթանման:

Շատ հաճախ պատժին նախորդում են կոնֆլիկտային իրավիճակներ, ինչը կարող է ազդել ոչ միայն աշակերտի, այլև ուսուցչի նյարդահոգեբանական կայունության վրա, սակայն ուսուցիչը որևէ պարագայում չպետք է կորցնի ներքին հավասարակշռությունը, պատիժը որևէ պարագայում չպետք է վերածվի ուսուցչի վրեժի: Պետք է դաստիարակել մի համոզմունք, համաձայն որի աշակերտը պատժվում է իր իսկ օգտի համար, և որպեսզի դա իրոք այդպես լինի, պետք է մշտապես հաշվի առնել մանկավարժությունից հայտնի այն դրույթը, ըստ որի ուսուցիչը երբեք չի բարկանում, բայց հաճախ *ցույց է տալիս բարկություն:*

Պատիժը պահանջում է մանկավարժական գրագիտություն, տարիքային հոգեբանության լավ իմացություն: Այս համատեքստում անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ միայն պատժելով ինդիվիդուալ ամբողջապես չի կարող լուծվել: Այդ իսկ պատճառով պատիժը կիրառվում է միայն մանկավարժական և դաստիարակչական այլ մեթոդների համախմբի մեջ:



Պատժի՝ որպես դպրոցականների գործունեության կարգավորման միջոցի կարևոր առանձնահատկությունն է, որ այն պետք է կիրառել հնարավորինս հազվադեպ՝ ի համեմատ մանկավարժական այլ մեթոդների:

Աշակերտի հետ աշխատելու առավել արդյունավետ ճանապարհ է նրա արարքների խրախուսումը: Երեխայի համար անցանկալի է ոչ միայն այն, որ նրա վրա բարկանում են, այլև այն, որ նրան չեն գովում, չեն գնահատում և չեն աջակցում: Մեծահասակի կողմից աջակցություն զգալը թե՛ տարրական դպրոցի աշակերտներին և թե՛ դեռահասներին հնարավորություն և ուժ է տալիս զարգանալու նույնիսկ այն ժամանակ, երբ նրանց մոտ որևէ բան չի ստացվում: Այն օգնում է աշակերտին վստահելու մեծին, վերապրելու նրա դրական, բարի վերաբերմունքը իր հանդեպ: Դա կարող է լինել մեկ ժպիտ, ուշադրության մեկ դիպուկ նշան, խոսք այն մասին, որ ուսուցիչը հավատում է նրա ուժերին:

Մի շարք խնդիրներ կապված են այն բանի հետ, որ երեխան պարզապես չի կարողանում կատարել մեծերի պահանջները: Դպրոցներում իրավիճակը արդեն բազում տարիներ այնպիսին է, որ պահանջները մեծ մասամբ համապատասխանեցված չեն աշակերտի կարողություններին, և պատիժներն այս պարագայում հաճախ կրկնակի անարդար են: Մի կողմից՝ մեծահասակներն իրենք են ստեղծում այն պայմանները, որոնցում երեխաների ու դեռահասների համար դժվար է կողմնորոշվել, մյուս կողմից՝ նրանք պատժվում են անհաջողությունների համար: Երբ այդ իրավիճակը շարունակական է դառնում, ինչը, ցավոք, հաճախ է տեսանելի, ապա պարբերաբար նկա-

տելի են դառնում դեպքեր, երբ աշակերտը արդեն չի հավատում իր ուժերին, դժվարությունների հաղթահարումը համարում է անհնարին, ինքն իրեն խոցելի է զգում: Շատ ծնողների և մանկավարժների ծանոթ է այն իրավիճակը, երբ երեխային խնդրում են որևէ բան անել, իսկ նա նախապես, առանց փորձ անելու պատասխանում է, որ ինքը չի կարողանա: Իրականում նա չի կարող իմանալ՝ ինքը կկարողանա, թե ոչ, սակայն ի սկզբանե արդեն վստահ չէ իր ուժերի վրա: Խրախուսանքը ամենաազդեցիկ միջոցն է այս տեսակ խնդիրներից խուսափելու համար: Այստեղ կարևոր է միշտ հիշել, որ դպրոցական տարիքում մարդն անցնում է ինքնագնահատականի, սեփական ուժերի հանդեպ վստահության ձևավորման մի քանի հոգեբանական փուլեր: Ուսուցչի տեղին, ճիշտ ու դիպուկ խրախուսանքը միտված է աշակերտի կայուն ինքնագնահատականի ձևավորմանը: Անհրաժեշտ է սովորել նկատել ու խրախուսել հատկապես այն բաները, որոնց կատարման համար աշակերտն իրականում մեծ ջանքեր է գործադրում, թեպետ արտաքուստ դա կարող է աննշան մի բան թվալ:

Պետք է հաշվի առնել նաև այն վտանգը, որ խրախուսանքը կարող է վերածվել աշակերտի սովորելու միակ դրդապատճառի: Նման խնդիր չառաջացնելու համար անհրաժեշտ է, որ խրախուսանքը լինի չափավոր և տեղին: Ուսուցիչը պետք է հնարավորի սահմաններում ծանոթանա աշակերտի ընտանիքում տիրող մթնոլորտին և դաստիարակության ձևերին, որոնք կիրառում են ծնողները: Աշակերտը, որին չափից շատ են մոտիվացնում «լավ սովորելու դեպքում սպասվող պարգևներով», կարիք ունի գիտակցելու կրթությունը որպես ինքն իր նպատակ (ինչպես ձևակերպել է գերմանացի փիլիսոփա Գադամերը)¹⁶ սկզբունքի կարևորությունը:

16. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. м. 1988. стр.53

Ինչպես խրախուսանքի, այնպես էլ պատժի պարագայում բազում խնդիրներ առաջանում են գործընթացի մեխանիկական դառնալու պատճառով: Դա այն է, երբ պատժի ու խրախուսանքի ձևերը կրկնվում են շատ հաճախ և միևնույն ձևով: Այդ պարագայում դրանք կորցնում են իրենց դրական նշանակությունը, աշակերտը հոգեբանական պատնեշ է ձևավորում դրանց հանդեպ ու ընդունում սովորականի պես:

Տարածված օրինակ է, երբ ուսուցիչը դասարանում լսելի լինելու համար բարձրացնում է ձայնը և աստիճանաբար դա դարձնում սովորություն: Հետադարձ կարելի է նկատել, որ ձայնը բարձրացնելն ազդում է առաջին, երկրորդ, գուցե երրորդ անգամ անընդմեջ, բայց ժամանակի ընթացքում սովորական է դառնում դասարանի համար, և ուսուցիչը արդեն լսելի լինելու համար ստիպված է լինում բղավել: Նույն կերպ մեխանիկական և անարդյունավետ են դառնում պատիժն ու խրախուսանքը: Նման խնդրից խուսափելու համար կարևոր է, որ ուսուցիչը մշտապես իր ընկալման մեջ կենդանի պահի աշակերտի կերպարը, օրինակ՝ պատրաստ լինի հաջորդ վայրկյանին որևէ լավ բանի համար խրախուսելու աշակերտին, որին քիչ առաջ նկատողություն է արել անուշադրության համար: Այս նուրբ դրվագները որոշիչ ազդեցություն են ունենում աշակերտի հետագա ողջ կրթական գիտակցության ձևավորման վրա, եթե պատիժն ու խրախուսանքը հավասարակշռված և ուսուցչի կողմից խորապես գիտակցված հարաբերության մեջ են լինում:

Ուսուցչին երբեք չպետք է լքի այն գիտակցությունը, որ պատժի յուրաքանչյուր ձև, խրախուսող յուրաքանչյուր խոսք և այլ միջոց հզոր ազդեցություն է ունենում դպրոցում ձևավորվող մարդու անհատականության և ապագայում՝ հասարակական գիտակցության վրա:



8.

**ԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԸ
Ի ԲՐԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԽՈՉԸՆԴՈՏ**



Հաղորդակցական այս դարաշրջանում շրջակա միջավայրի և մարդկանց մասին անփոփոխ պատկերացումներ ունենալը կարևոր է՝ խուսափելու համար միևնույն մարդուն և կամ երևույթը ամեն անգամ նորովի ճանաչելու անհրաժեշտությունից: Սակայն այդ պատկերացումները, հաճախ կարծրանալով, ճակատագրական են դառնում մարդու զարգացման գործընթացում՝ թողնելով իրենց բացասական ազդեցությունը: Այդպիսի «կարծր պատկերացումներ» կամ կարծրատիպեր կարելի է գտնել ամենուր: Կարծրատիպերը սովորաբար աննկատ տարածվում են մեր առօրյա, անձնական և մասնագիտական հարաբերությունների վրա, ունենում են ծավալային տարբեր ընդգրկում: Օրինակ՝ կարող են լինել ազգերի, մշակույթի, դարաշրջանի և այլ բաների վերաբերյալ կարծրատիպեր: Լինում են նաև սեփական անձի, այլ մարդկանց, երևույթների և հասկացությունների մասին կարծրատիպեր:

«Կարծրատիպ» հասկացությունը լայն շրջանառության մեջ է դրել ամերիկացի լրագրող և քաղաքական մեկնաբան Ռուլթեր Լիփմենը իր «Հասարակական կարծիք» աշխատության մեջ: Ըստ Լիփմենի՝ կարծրատիպերի ստեղծման նախադրյալ է հա-

մարվում ճանաչողական ջանքեր խնայելու միտումը, իսկ մյուս կողմից նրանք օգնում են պահպանելու խմբային արժեքները: Ամեն դեպքում հստակ է, որ կարծրատիպերը բացասական դեր ունեն ճանաչողության մեջ, դեմոտիվացնում են հետազոտողին, կտրում ուսումնատենչությունը և աշխարհը ճանաչելու բնական պահանջը: Խորհրդային Միության վարած քաղաքականությունը, ինչպես նաև դրան հաջորդած կրթական-հասարակական մոդելների վերարտադրումը, ի թիվս այլ պատճառների, հանգեցրել են հարց բարձրացնելու հանդեպ հիվանդագին զգուշավորության, ինչը մասամբ պահպանվել է մինչ այսօր, արհեստական կերպով ներմուծելու պարտադրել է իր կարծրատիպերը, տաբուներ դրել տարբեր ոլորտների վրա՝ վնասելով հասարակական գիտակցությունն ու մշակույթը: Կարծրատիպերից զուրկ չէ ոչ մի հասարակություն, սակայն կարծրատիպային մտածողությամբ ապրող հասարակության մեջ դժվար է պատկերացնել միջանձնային առողջ հարաբերություններ, ճկուն ու բաց մշակույթ և, հետևաբար, որակյալ կրթություն: Դպրոցական կրթությունը, լինելով ճանաչողական ճանապարհի սկիզբ և անձի ձևավորման կարևոր փուլ, պետք է հնարավորինս զերծ մնա կարծրատիպերից: Այդ համատեքստում հարկ է ընդհանրացնել նախորդ գլուխներում նշված դրույթները՝ հավելելով թեմային առնչվող ևս մի քանի դրույթ, որոնք ուղղակի կամ անուղղակի կերպով կապ ունեն կարծրատիպային մտածողության հետ և պետք է բացառվեն մանկավարժական գործունեության ընթացքում:

Ստորև ներկայացնենք մանկավարժական գործունեության որոշ հիմնարար սկզբունքներ.

Նախ և առաջ հաշվի առնելով, որ մանկավարժությունը թերևս բարդագույն և ամենապատասխանատու մասնագիտությունն է, հարկ է ընդունել, որ մանկավարժությամբ զբաղվելը գիտակից որոշում պիտի լինի, որի մոտիվացիան երե-

խային օգնություն ցուցաբերելու պատրաստակամությունն է (ազնիվ չէ պարտականությունների և պատասխանատվության կարևորությունը հաշվի չառնելով՝ մանկավարժությամբ զբաղվելը):



ՉԻ ԿԱՐԵԼԻ

- 1.** Երեխային դիտել որպես սահմանափակ հնարավորություններով մեկի, պիտակավորել նրան՝ անտեսելով զարգացման հնարավորությունն ու այդ գործում ուսուցչի կարևորությունը:
- 2.** Հիմնվելով սոսկ տեսական գիտելիքի և գործնական ապացույցների բացակայության վրա՝ մեղադրել երեխային: Հարկավոր է ճանաչել ամեն երեխայի առանձնահատկությունը ու հաշվի առնել այն ուսումնական գործընթացում:
- 3.** Չարգացման առանձնահատկություններով երեխաների սոցիալականացման կարևորությունը թերագնահատել և չհամարել նրանց հասարակության լիիրավ անդամ:
- 4.** Հատուկ ուշադրության արժանացնել երեխաների որևէ խմբի՝ անտեսելով մյուսներին: Բոլոր երեխաները պետք է համաչափ ուշադրության արժանանան ուսուցչի կողմից:
- 5.** Անտեսել դասամիջոցների կարևորությունը: Միասին խաղալով երեխաները նույնպես սովորում են և սոցիալականացվում: Պետք է նաև վերահսկել արտադասարանային կրթությունը դպրոցում:
- 6.** Ուշադրություն չդարձնել երեխաների միջև ձևավորվող հարաբերություններին, կոնֆլիկտներին, չվերահսկել կամ չմիջամտել դրանց: Դա կարող է հանգեցնել նրան, որ թե-

թև կոնֆլիկտը բացասական զարգացումներ ունենա, և գրանցվեն բուլիինգի դեպքեր:

7. Ճնշել երեխայի զգացմունքների արտահայտումը, սահմանափակել չձևավորված դիրքորոշման ներկայացումը: Անհրաժեշտ է սխալվելու հնարավորություն տալ յուրաքանչյուր աշակերտի և նրբանկատորեն ուղղել նրա սխալը, որպեսզի հետագայում նրան չծաղրեն ընկերներն ու համադասարանցիները:
8. Սեփական կարծրատիպերը պարտադրել երեխաներին, օրինակ՝ աղջիկներին ասել՝ ապագա տնային տնտեսուհի, և սեփական պատկերացումները «մոր կերպարի» վերաբերյալ պարտադրել նրանց:
9. Գնահատականով սահմանափակել երեխայի ուսումնական հետաքրքրությունը. «ծուլիկ», «երեքի երեխա», «հարվածային», «գերազանցիկ»: սրանք պիտակավորումներ են, որոնք հիմքից կոտրում են թե՛ մոտիվացիան, թե՛ հետաքրքրասիրությունը:
10. Առաջնորդվել երեխաների մասին ունեցած կարծրատիպային ձևակերպումներով: «Այսօրվա երեխաները չեն սիրում սովորել», «Սովորողը կսովորի, չսովորողը չի սովորի» և նմանատիպ պատկերացումները խանգարում են ուսուցչին ամեն երեխայի դիտարկել որպես անհատականություն և ընդհանրապես արժեզրկում են սեփական գործի հանդեպ վերաբերմունքը:
11. Չրկել աշակերտին ինքնուրույն ուսումնառությանը նպաստող գործունեության հնարավորությունից: Բնական է, որ յուրաքանչյուր աշակերտ իր կատարած աշխատանքի մասին ունի որևէ (թեկուզ և թերի) պատկերացում, և ինչ-որ կերպ գնահատելով նրա աշխատանքը՝ ուսուցիչը անպայմանորեն բախվում է նրա ինքնագնահատակա-

նին, դրա համար հարկավոր է, որ գնահատումը լինի հնարավորինս բազմակողմանի՝ ներառելով հատկապես ինքն իրեն գնահատելու արդյունավետ տարբերակը:

- 12.** Վտանգել աշակերտի հետ դրական հարաբերությունները: Պատժի տեսակը պետք է հնարավորինս համապատասխան լինի աշակերտի արարքի ծանրությանը. բացի նրանից, որ աշակերտը պետք է հասկանա, թե ինչի համար է պատժվում, նա չպետք է կորցնի վստահությունը պատժողի հանդեպ, չպետք է չարանա և տևական ժամանակ պահպանի ուսուցչի հանդեպ վատ տրամադրվածությունը: Նույնը վերաբերում է ուսուցչին:
- 13.** Թույլ տալ, որ աշակերտ-ուսուցիչ հարաբերությունները վերածվեն ընկերական հարաբերությունների: Այստեղ սահմանը չափազանց նուրբ է, քանզի ջերմ հարաբերությունները ակնհայտորեն դրական են ազդում դասապրոցեսի վրա, սակայն դա այն պարագայում, երբ աշակերտը ուսուցչին ընկալում է որպես ավագ ընկեր և կասկածի տակ չի դնում նրա հեղինակությունը: Հեղինակության գործոնը չափազանց կարևոր է կրթական գործընթացի հաջողության համար:
- 14.** Աշակերտին պատժել անկարողության համար: Այս կետը առաջին հայացքից նույնիսկ պարզաբանման կարիք չունի, սակայն չափազանց շատ ենք ականատես լինում նմանօրինակ «դաստիարակության», երբ աշակերտի վրա բղավելով փորձում են, օրինակ, մաթեմատիկա սովորեցնել: Սա հանգեցնում է բազում հոգեբանական բարդույթների և գործնականում անարդյունավետ է:
- 15.** Խախտել հավասարության և արդարության սկզբունքը դասապրոցեսի ժամանակ: Մի միջավայրում, որտեղ կան պիտակավորումներ, համակրելի աշակերտներ և այլն,

չեն կարող լինել առողջ հարաբերություններ և արդյունավետ կրթություն: Այդ իսկ պատճառով կարևոր է, որ նախ և առաջ կրթության մեջ հավասարությունը (հաշվի առնելով ամեն երեխայի յուրահատկությունը) որպես հիմք դիտարկվի, և պահպանվեն արդարության կանոնները:

- 16.** Մրցակցային դաշտի ստեղծումը համարել կրթության կազմակերպման հիմնական եղանակ: Առողջ մրցակցությունը մեթոդական առումով նպաստում է կրթական բարելավումների ապահովմանը, սակայն «ուրիշից ավելի լավ սովորելը» չպետք է լինի աշակերտի գլխավոր մոտիվացիան սովորելիս:
- 17.** Ձևավորել երեխաների մոտ «հաջողակ», «անհաջողակ» կերպարային բաժանումը՝ ելնելով մրցակցության սկզբունքից: Երկու դեպքում էլ հետազայում կարող են առաջանալ սթրեսակայունության հետ կապված խնդիրներ և տարբեր իրավիճակների հաղթահարման բարդություններ:

Ամփոփելով ասենք, որ թվարկումները կարելի է անվերջ շարունակել, քանզի քննարկման նյութը վերաբերում է ամենախնդրահարույց և բազմաշերտ մոտեցում պահանջող ոլորտին: Մի բան հստակ կարելի է փաստել, որ ցանկացած գործունեության հիմքում եթե դրվում են սոցիալական հավասարության և արդարության սկզբունքները, ինքնաբերաբար նախանշվում են ամենաարդյունավետ ուղիները:

