

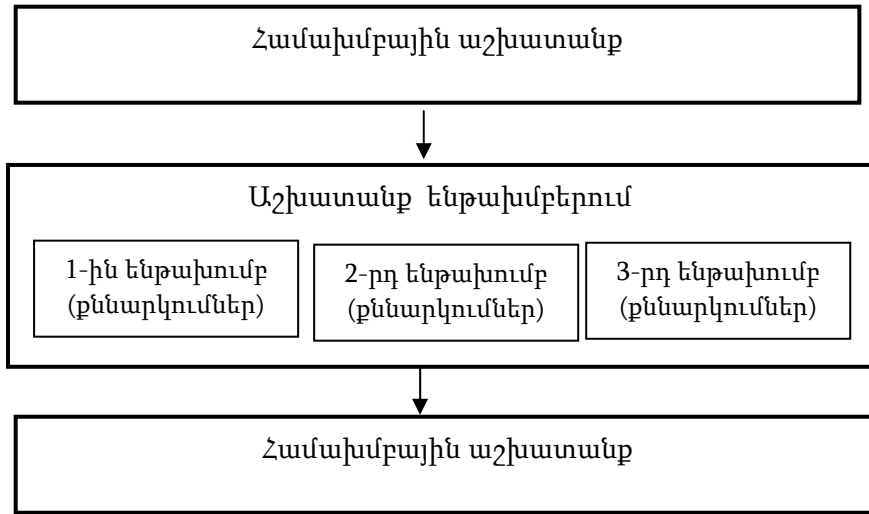
ՄԱՍ 1 ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՌԱՋԱՏԱՐ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ

1.1. Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումները

Արդեն մի քանի հարյուրամյակների պատմություն ունի ուսուցման կազմակերպման, այսպես կոչված, խմբային եղանակը, որն իր պատմական զարգացման ընթացքում կայացել ու ամրապնդվել է երկու հիմնական տարատեսակներով՝ դաս-դասարանային և դասախոսություն-սեմինարային: Սակայն այս եղանակին բնորոշ են մի շարք էական սահմանափակումներ, որոնցից հատկապես նշմարելի է **ուսուցման գործընթացում ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի գործուն ընդգրկվածության ապահովման պրոբլեմը** (տե՛ս, օրինակ, [33]): Այս պրոբլեմի հաղթահարման փորձերը բազմաթիվ մեթոդական մշակումների և մանկավարժական նորարարությունների առիթ են հանդիսացել: Մանկավարժական պրակտիկայի մեթոդական բազմազանությունը, մանկավարժական տեսության հայեցակարգային ու տերմինաբանական գերհագեցվածությունը ստեղծում են մասնագիտական կողմնորոշման բավականին լուրջ դժվարություններ:

Ինտերակտիվ մեթոդներ

Որոշակի խառնաշփոթ է ստեղծված, այսպես կոչված, «ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդ» հասկացության առիթով: Այս մեթոդի անվանման հիմքը անգլերեն *interaction*՝ փոխազդեցություն բառն է: Սկզբնական շրջանում այսպես էր անվանվում ուսումնական պարապմունքների մի որոշակի տարբերակ, որն աշակերտներին միմյանց հետ հաղորդակցվելու, ուսումնասիրվող հարցը համատեղ քննարկելու, բանավիճային իրադրություններում ակտիվ մասնակցելու և տվյալ հարցի վերաբերյալ սեփական պատկերացումները ձևավորելու բարենպաստ հնարավորություններ էր տալիս: Հետագայում ավելի տարածվեց «ինտերակտիվ մեթոդներ» բառակապակցությունը, որը ներառում էր վերոհիշյալ հնարավորություններով դրսևորվող ուսումնական պարապմունքների կազմակերպման մի շարք համանման տարբերակներ: Ներկայումս, հատկապես Հայաստանում, ընդունված է ինտերակտիվ մեթոդի տարատեսակ համարել այն տարբերակները, որոնք հիմնված են ուսումնական պարապմունքների կազմակերպման հետևյալ կառուցվածքաձևի վրա.



Փոխազդեցությունը խմբային ուսուցման պայմաններում

Իհարկե, ցանկացած սոցիալական գործընթաց մարդկանց փոխազդեցություն է: Մասնավորապես՝ ուսուցումը նպատակաուղղված և հատուկ կերպով կազմակերպված փոխազդեցություն է: Սակայն ուսուցման գործընթացի բնույթը պայմանավորվում է այդ փոխազդեցության կառուցվածքով, ձևերով ու բովանդակությամբ: Օրինակ՝ դաս-դասարանային համակարգի ուսուցման գործընթացի կառուցվածքային հիմքում դրված է փոխազդեցության ուսուցիչ-աշակերտական խումբ ձևը: Սա է պատճառը, որ ուսումնական պարապմունքները կազմակերպվում են ընդհանուր ճակատով, այսինքն՝ աշխատանքի յուրաքանչյուր պահին բոլոր աշակերտները զբաղված են միևնույն խնդրով, աշխատում են միևնույն ձևով, տվյալ խնդրի կատարման համար բոլորին հատկացվում է միևնույն ժամաքանակը: Նման տեսակի ուսումնական պարապմունքները մենք անվանում ենք խմբային:

Խմբային պարապմունքների բավական լուրջ պրոբլեմներից մեկ այն է, որ ուսումնական խմբի անդամների մեծ մասը պասիվ լսողի դերում է հայտնվում: Սրա հաղթահարման ուղիներից մեկն աշակերտների միջև արդյունավետ փոխազդեցության կազմակերպումն է, ինչն էլ հենց հանդիսանում է ինտերակտիվ մեթոդի հիմնական գաղափարը:

Սակայն խմբային ուսուցման պայմաններում աշակերտների միջև փոխազդեցություն կազմակերպելու հնարավորությունները սահմանափակ են: Այստեղ հիմնականում օգտագործվում են ենթախմբային կամ համախմբային քննարկումների տարբեր հնարքներ ու մեթոդներ, որոնք բավական արդյունավետ են կարծիքների ձևավորման, փոխանակման, ընդհանուր մոտեցումների մշակման համար:

Համագործակցային ուսուցում

Ուսումնական խմբի անդամների միջև փոխազդեցություն կազմակերպելու գաղափարը ներդրվել է մի շարք մանկավարժական ուղղություններում, որոնք պատմականորեն կայացել, առանձնացվել ու մանկավարժության մեջ ամրագրվել են որպես յուրատեսակ մանկավարժական ավանդույթներ (մանրամասն տե՛ս, օրինակ, [151, 82, 143]): Դրանց թվին են պատկանում այնպիսի հայտնի ուղղություններ, ինչպիսիք են.

Բել-Լանկաստերյան համակարգը. - Դեռ XVIII դարի վերջերից սկիզբ առած, հետագայում լայն տարածում գտած մեթոդներից է: Ուսումնական պարապմունքների կազմակերպման հիմնական սխեման հետևյալն է. ուսուցիչն ուսումնական խմբի անդամներից ընտրում է մի քանի ընդունակ աշակերտների և հիմնականում աշխատում նրանց հետ: Ընտրված աշակերտներից յուրաքանչյուրին կցվում է աշակերտական փոքրաքանակ խումբ, որտեղ նրանք կատարում են ուսուցչի դերը: Այս ձևը հնարավորություն է տալիս մի կողմից՝ որոշ չափով հաշվի առնել աշակերտների անհատական առանձնահատկությունները, մյուս կողմից՝ լուծել մանկավարժական կադրերի պակասի պրոբլեմը:

Բրիգադային մեթոդը. - XX դարի առաջին կեսին լայն տարածում գտած մոտեցումներից է: Ուսումնական խումբը բաժանվում է փոքր ենթախմբերի՝ բրիգադների: Յուրաքանչյուր բրիգադում փոխօգնության և համագործակցության միջոցով իրագործվում են ուսումնական նպատակները, իսկ յուրաքանչյուր աշակերտի արդյունքը գնահատվում է ընդհանուր բրիգադի ցուցանիշներով:

Ընկերային երկխոսության գույգորդությունների մեթոդը. - Արդեն XX դարասկզբին որոշ մանկավարժներ ուսումնական պարապմունքներ կազմակերպելիս սկսեցին օգտագործել աշակերտների՝ գույգերով հաղորդակցման ձևերը: Այս նորամուծության հիմնադիրն ու հիմնական կիրառողը Ա.Բիվինն էր: Նրա կազմակերպած պարապմունքներն առաջին հայացքից բավական պարզ էին:

Սովորողներից յուրաքանչյուրն իր ուսումնական նյութը յուրացնելու համար աշխատում էր դասընկերներից մեկի հետ: Որոշ ժամանակ համատեղ աշխատելուց հետո նա այդ դասընկերոջից բաժանվում էր, մոտենում մեկ այլ աշակերտի և սկսում աշխատել նրա հետ: Հաղորդակցվելով գույգերով՝ մեկը մյուսի հետ, աշակերտները կատարում էին տարբեր աշխատանքներ՝ իրար բացատրում էին նոր թեմաները, համատեղ լուծում խնդիրներ, քննարկում տարբեր հարցեր, մեկը ստուգում էր մյուսի՝ նյութի յուրացման մակարդակը և այլն: Սակայն արտաքինապես պարզ թվացող այսպիսի պարապմունքներն ունեին իրենց ներքին տրամաբանությունը,

նպատակաուղղվածությունը և կազմակերպվածությունը: Հետագայում Բիվիին հայտնագործությունները զարգացվեցին ու կիրառվեցին իր աշակերտների ու հետնորդների կողմից:

Շարժման ներկայացուցիչների (Բիվին, Վիլսոն, Բրեյտերման, Կոլեսնիկով և ուրիշներ) մտքով անգամ չէր անցնում, որ իրենց հայտնագործությունները ոչ միայն սովորական մանկավարժական հնարքներ են, այլև կարող են հիմք հանդիսանալ ընդհանրապես ուսուցման կազմակերպման նոր եղանակի անցման համար:

Մոնտեսորիի համակարգը. - XIX դարի վերջին ձևավորված մեթոդ, որը որոշ չափով կարողացավ համատեղել անհատական ինքնուրույնության և ընկերական փոխօգնության գաղափարներն ուսուցման կազմակերպման գործընթացում: Այն հնարավորություն տվեց նույնիսկ միատարր ու միամակարդակ աշակերտական կազմ ունեցող ուսումնական խմբերի փոխարեն ստեղծել տարատարիք ու տարամակարդակ կազմով ուսումնական խմբեր: Դա հատկապես հաջողվեց տարրական դպրոցում: Հետագայում այս մեթոդի ձևափոխված տարբերակը լայն տարածում գտավ նաև միջին դպրոցում, որը հայտնի է որպես Դալտոն-պլանի մեթոդ:

Սահմանափակվելով այսքանով՝ նշենք, որ այս և մի շարք այլ մանկավարժական ուղղություններում հատկապես նշանակալից են երկու կարևոր հանգամանք.

1. ուսումնական խմբի անդամները ոչ թե գտնվում են մրցակցային հարաբերություններում, այլ ընդգրկվում են համագործակցային փոխազդեցության գործընթացներում,
2. ուսումնական պարապմունքներին բնորոշ է ընդհանուր ճակատի բացակայության որոշակի աստիճան:

Մրանք արդեն բոլորովին այլ տեսակի ուսումնական գործընթացի նախապատկերներն էին:

Կոլեկտիվ ուսուցում

Ինչպես արդեն վերը նշվեց, խմբային ուսումնական գործընթացի կառուցվածքային հիմքում ընկած է ուսուցիչ-աշակերտական խումբ փոխազդեցության ձևը: Ի տարբերություն խմբայինի, կոլեկտիվ ուսուցման կառուցվածքային հիմքը յուրաքանչյուրը յուրաքանչյուրի հետ փոխազդեցության ձևն է, ինչը հնարավորություն է տալիս ստեղծել համընդհանուր համագործակցության ու փոխօգնության վրա հիմնված ուսուցման գործընթաց: **Ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամ իր ուսումնական նպատակներն ու խնդիրներն իրագործում է մյուսների օգնությամբ՝ միաժամանակ օգնելով մյուսներին իրագործել իրենց խնդիրներն ու նպատակները:** Այստեղ արդեն,

ի տարբերություն ինտերակտիվ մեթոդների, աշակերտների համագործակցությունը չի սահմանափակվում միայն համատեղ քննարկումներով: Աշակերտների միջև փոխազդեցությունը կազմակերպվում է փոխուսուցման, համատեղ ուսումնասիրությունների, փոխստուգման, փոխվարժանքի և այլ նմանատիպ նպատակներով (տե՛ս, օրինակ, [6, 27, 28, 31, 46]):

Այսպիսով, եթե հետևելու լինենք մանկավարժական պրակտիկայի պատմական զարգացմանը, ապա կարելի է նկատել հետևյալը. սկսած միջին դարերից՝ սկզբնավորվում, աստիճանաբար ձևավորվում ու համընդհանուր գերակայություն է ստանում ուսուցման կազմակերպման խմբային եղանակը: Միաժամանակ, արդեն կայացած խմբային եղանակի ընդերքում սաղմնավորվում և աստիճանաբար նշմարելի իրողություն է դառնում ուսուցման կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակի գաղափարախոսությունը ներկայացնող համագործակցային ուսուցումը: Վերջին ժամանակներում լայն տարածում գտած ինտերակտիվ մեթոդները, որպես առաջին քայլեր, հնարավորություն են տալիս իրագործել աստիճանական անցումն ուսուցման կազմակերպման խմբային եղանակից կոլեկտիվին:

1.2. Կրթության կազմակերպման հիմնահարցերը Ժամանակակից զարգացած երկրներում

Ժամանակակից զարգացած երկրների հանրակրթության կազմակերպման հարցերը համեմատելիս մի կողմից՝ նկատում ենք հարուստ բազմազանություն, մյուս կողմից՝ բավական շատ ընդհանրություններ: Հաճախ բազմազանության տպավորություն են ստեղծում ոչ էական տարբերությունները: Օրինակ՝ մի երկրում հանրակրթությունը եռաստիճան է, մյուսում՝ քառաստիճան, կամ մի երկրում հանրակրթությունը տասնամյա է, մեկ այլ երկրում՝ տասներկուամյա: Կան հանրակրթական առարկաների ցանկի տարբերություններ: Սրանք, իսկապես, էական չեն և պատահական չէ, որ ընդհանուր կրթական տարածության ձևավորման նպատակով տարբեր երկրների կրթական համակարգերի փոխհամաձայնեցման խնդիրներում նմանատիպ հարցերին առանձնակի նշանակություն չի տրվում: Որոշ երկրներ ունեն հարուստ կրթական ավանդույթներ ու պատմականորեն ձևավորված առանձնահատկություններ, որոնք այդ երկրներում պահպանվում ու զարգացվում են: Օրինակ՝ Անգլիայում հանրակրթական կրթօջախները մեծ անկախություն ու ազատություն ունեն, այդ երկրի հանրակրթական համակարգը խիստ ապակենտրոնացված է: Փոխարենը ֆրանսիականը խիստ կենտրոնացված է, և, հետևաբար, կրթօջախների ազատության աստիճանը ցածր է: Կամ, ասենք, ավանդաբար եվրոպական կրթությունն առաջնություն է տալիս հիմնարար գիտելիքներին, իսկ համեմատաբար ավելի երի-

տասարդ համակարգերում, օրինակ՝ Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում, առավելություն է տրվում գործնական ուղղվածությանը:

Առանձնակի կարևորություն չտալով տարբերություններին՝ փորձենք առանձնացնել այն ընդհանրությունները, որոնք հնարավորություն են տալիս բացահայտել հանրակրթության զարգացման միտումները:

Պետական հանրակրթական քաղաքականություն

Ամենուրեք առաջնահերթ են հատկապես պետական հանրակրթական քաղաքականության հարցերը: Այստեղ նկատելի է պետության առանձնահատուկ ուշադրության ու պատասխանատվության ուժեղացումը հենց հանրակրթության նկատմամբ: Հատկապես աչքի են զարնում երկու՝ հանրակրթության տևողության և յուրաքանչյուր երեխայի կրթության բարձր մակարդակի ապահովման հիմնահարցերը (տե՛ս, օրինակ, [139, 147]): Ուշագրավ է, օրինակ, ԱՄՆ նախագահ Ջ.Բուշի կրթության բարեփոխման նախագիծը, որը կոչվում է «Հավասար հնարավորություններ բոլոր երեխաների համար»: Մեջբերենք այդ նախագծի հենց սկզբում տեղ գտած մի հատկանշական հատված. «...Սակայն Ամերիկայում շատ երեխաներ դրված են անհավասար պայմաններում՝ իջեցված ցածր պահանջների, անգրագիտության ու սեփական ուժերի նկատմամբ անվստահության պատճառներով»: Իսկ այնուհետև՝ «Այդպես չպետք է լինի: Եթե մեր երկիրը չկարողանա կրթություն տալ յուրաքանչյուր երեխային, մեզ կհետապնդեն անհաջողություններն այլ բազմաթիվ ոլորտներում»: Ուշադրություն դարձնենք. բարձրացված է ***յուրաքանչյուր երեխայի*** կրթական մակարդակի հարցը: Ընդ որում՝ առանձնացվում է անհավասար պայմաններում գտնվելու պատճառներից մեկը՝ որոշ երեխաների նկատմամբ ցածր են կրթական պահանջները և նրանք իրենց ուժերի վրա վստահ չեն: Այսինքն՝ նրանք ի վիճակի են հասնելու բարձր կրթական արդյունքների, սակայն և՛ մանկավարժներն են նրանց հնարավորությունների նկատմամբ թերահավատ, և՛ իրենք՝ երեխաներն են կասկածում իրենց կարողությունների վրա: Եվ հենց սա է գնահատվում որպես անթույլատրելի երևույթ, հենց սրանով էլ արհեստականորեն սահմանափակվում են երեխաների հնարավորություններն ընդհանրապես¹: Երրորդ հազարամյակին վայել հիանալի դիրքորոշում... (մանրամասն տե՛ս [139]):

¹ Այս հարցերն առնչվում են «Մանկավարժության կանխադրույթներ» թեմային, որոնց մասին մեր պատկերացումները շարադրված են *Հավելված 2-ում*:

Պետական կրթական չափորոշիչներ

Գրեթե բոլոր երկրներում հատկապես կարևորվում է պետական հանրակրթական չափորոշիչների մշակման հարցը: Մա պատահական չէ: Կրթության համակարգի ապակենտրոնացման և ժողովրդավարացման պայմաններում առաջ են գալիս երկրի կրթական տարածության ամբողջականության ապահովման և անհրաժեշտ հանրային կրթական մակարդակի ապահովման երաշխիքի խնդիրներ: Մասնակիորեն այս խնդիրները լուծվում են չափորոշիչների որոշման միջոցով: Չափորոշիչները հիմք են հանդիսանում նաև միջազգային կրթական տարածությունների ստեղծման ու միջպետական հարաբերությունների կարգավորման խնդիրների լուծման համար:

1.3. Խորհրդային Միության մանկավարժական նվաճումները

Խորհրդային մանկավարժությունն ունի յուրահատուկ պատմություն: Այն մի կողմից՝ հարուստ է նշանակալից նվաճումներով, մյուս կողմից՝ ներհակ բյուրոկրատական դրսևորումներով: Խորհրդային մանկավարժագիտությունը ձևավորվեց ու դարձավ համաշխարհային մանկավարժական մտքի զարգացման անփոխարինելի առաջատարը, սակայն խորհրդային կրթական համակարգը, կայացման ու զարգացման փուլերում նշանավորվելով աննախադեպ արդյունավետությամբ, ի վերջո վերածվեց կեղծիքներով ու ֆորմալիզմով հագեցած, լճացած ու անիմաստ մի համակարգի:

Խորհրդային Միության փլուզմամբ պատմության գիրկն անցավ կրթության կառավարման վարչաօրինակային մեթոդի խեղկատակությունները: Սակայն, միևնույն ժամանակ, այն մարդկությանը պարզեցրեց և անգնահատելի մանկավարժական հայտնագործություններ, որոնք դեռ շատ տասնամյակներ կկանխորոշեն մանկավարժության տեսության ու պրակտիկայի զարգացումները:

1.3.1. Ժամանակակից դիդակտիկայի հիմնահարցերը (ըստ Վ.Նյաչենկոյի)

Նոր սերնդի ուսուցման ու դաստիարակության հիմնախնդիրները բոլոր ժամանակներում և ամենուրեք եղել ու մնում են մարդկային հասարակության գլխավոր հոգսերից: Գործնականորեն դժվար է առանձնացնել որևէ խոշոր մտածողի, որն իր աշխատություններում այսպես թե այնպես շոշա-

փած չլինի այդ հարցը¹: Բնական է, որ ուսուցման ու դաստիարակության պատմահասարակական փորձը, վաղ թե ուշ, պետք է առանձնացվեր ոչ միայն որպես ըմբռնող մտածողության օբյեկտ, այլ նաև որպես գիտահետազոտական գործունեության առարկա:

Արդեն միջին դարերում մանկավարժությունը դառնում է մտավոր գործունեության ինքնակա ոլորտ: Բայց եթե մեծագույն մանկավարժների (Յան Ամոս Կոմենսկի և այլք) մանկավարժական գործունեությունը դրսևորվեց որպես առանձնահատուկ արհեստ ու արվեստ, իսկ նրանց մանկավարժական աշխատություններն ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման յուրահատուկ կանոններ ու ցուցումներ էին, ապա XX դարում մանկավարժական տեսությունները հավակնում էին գիտական լինելուն: Նոր ձևավորված սոցիալական ու մարդաբանական գիտությունները, հատկապես՝ հոգեբանությունը, հավակնում էին նրան, որ բացահայտել են ուսուցման ու դաստիարակության հիմնական օրենքներն ու օրինաչափությունները, և որ պրոբլեմը դրանց կիրառումն է գործնական դաշտում: XX դարի կեսերին ընթանում էին լուրջ բանավեճեր մանկավարժագիտության «հոգեբանականացման» (պսիխոլոգիզմի) հաղթահարման վերաբերյալ: Հենց այդ փուլում էր, որ Վիտալի Դյաչենկոն հանդես եկավ հանուն ուսուցման կազմակերպման ու դրա պատմական զարգացման օբյեկտիվ օրենքներն ուսումնասիրող հատուկ գիտության՝ դիդակտիկայի ստեղծման, միաժամանակ մշակելով այդ գիտության հիմունքները: Ցավոք, Վ.Դյաչենկոն պաշտոնական շրջանակներում ցանկալի հեղինակ չէր, սակայն վերջին քսան տարիների ընթացքում նա, այնուամենայնիվ, կարողացավ հրատարակել մի շարք մենագրություններ, բազմաթիվ հոդվածներ և ուսումնամեթոդական ձեռնարկներ (տե՛ս [78]):

Վ.Դյաչենկոյի դիդակտիկայի մեթոդաբանական հիմքերը

Վ.Դյաչենկոյի մոտեցման ելակետային դրույթն ուսուցման մատերիականության հարցն է. ուսուցումը փոխազդեցություն է մարդկանց միջև և հենց դրանում է նրա մատերիականությունը:

Հաջորդ կարևոր դրույթը հետևյալն է. կրթության ոլորտին բնորոշ են օբյեկտիվ օրինաչափություններ և պատմահասարակական զարգացման փուլեր: Փաստորեն, ընդհանուր իմաստով զարգացումը հենց անցումն է մի

¹ Կարդալով Սոկրատի մի շարք երկխոսությունները, որոնք շարադրված են Պլատոնի հայտնի «Երկխոսություններ» աշխատությունում, կամ ծանոթանալով տարբեր ուսումնական առարկաների իմաստի ու նշանակության մասին Դեկարտի դատողություններին, որոնք շարադրված են նրա հայտնի «Քննախոսություն մեթոդի մասին» աշխատությունում, ակամա հակվում ես մտածելու, որ մարդկային մտքի պատմությունն անընդհատ կրկնվում է:

փուլից մյուսին:

Եվս մեկ կարևոր պահ է ուսուցման մասին հատուկ գիտության՝ դիդակտիկայի ստեղծման հարցադրումը: Ըստ Վ.Դյաչենկոյի, այդ գիտությունը պետք է կառուցվի ուսուցման էության սահմանման ու դրանից բխող ուսումնադաստիարակչական գործընթացի պատմական զարգացման օրինաչափությունների բացահայտման հիման վրա: Ընդ որում՝ անհրաժեշտ կլինի ուսումնասիրել ու բնորոշել զարգացման ներկա փուլի օբյեկտիվ հակասությունները և ձևակերպել հաջորդ փուլի գործառության սկզբունքները (հետագայում նա դրանք կանվանի «ուսուցման լրիվ սկզբունքներ»):

Ուսուցման էությունը (բացատրություններ և մեկնաբանություններ)

Ուսուցումը, ըստ Վ.Դյաչենկոյի, մարդկանց միջև հատուկ կազմակերպված հաղորդակցություն է (ձայնանշանային փոխազդեցություն), որի ընթացքում վերարտադրվում ու յուրացվում է պատմահասարակական փորձը՝ մարդկային գործունեության բոլոր տեսակները: «Ուսուցումը ձայնանշանային փոխազդեցություն է գիտելիք ու փորձ ունեցողների և դրանք ձեռք բերողների միջև»:

Ուշադրություն դարձնենք այս սահմանումների մի քանի կողմերի վրա:

Ուսուցումը վերարտադրման գործընթաց է, այլ ոչ թե ասելու, լսելու և վերապատմելու գործընթաց: Իսկ վերարտադրվում ու յուրացվում է պատմահասարակական փորձը: Այսինքն՝ ուսուցման բովանդակությունը պատմահասարակական փորձն է: Իսկ պատմահասարակական փորձը հանդես է գալիս մարդկային գործունեության տեսակների ձևով: Այսինքն՝ ուսուցման բովանդակության միավորը մարդկային գործունեության տեսակն է:

Ահա ելակետային դիրքորոշումը՝ մատերիալիստական և գործունեական: Այն հնարավորություն է տալիս վերլուծել ուսուցման գործընթացի կառուցվածքը և արտածել մյուս մանկավարժական հասկացությունները՝ որպես ածանցյալներ ուսուցման էության ըմբռնումից:

Նկատենք, որ ուսուցման էության վերաբերյալ հարցը պարզերից չէ: Այս հարցի կապակցությամբ մանկավարժագիտական տեսություններում գոյություն ունեն տարբեր մոտեցումներ: Ուսուցումն աշխատանք է, ուսուցումը ճանաչողական գործունեության տեսակ է, ուսուցումը հաղորդակցություն է սովորեցնողների ու սովորողների միջև, ուսուցումը մշակույթի փոխանցում է և այլն: Սակայն կարևորը զուտ այդ հարցին պատասխանելը չէ, այլ ուսուցման էության այնպիսի սահմանում գտնելը, որը հնարավորինս ավելի ճշգրիտ է արտացոլում ուսուցման ինքնատիպությունը՝ որպես պատմահասարակական պրակտիկայի ինքնուրույն ոլորտի:

Ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ընդհանուր ձևերը

Ուսուցման գործընթացի կառուցվածքային հիմքերը պարզաբանելու համար Վ.Դյաչենկոն ներմուծում է «ուսուցման կազմակերպման ընդհանուր ձևեր» հասկացությունը, որոնք մարդկանց միջև հաղորդակցություն կազմակերպելու հիմնական կառուցվածքային ձևերն են: Դրանք համապատասխանաբար հետևյալներն են.

- *ուսուցման կազմակերպման անհատական ձևը* մարդկանց միջնորդավորված հաղորդակցումն է,
- *ուսուցման կազմակերպման զույգային ձևը* մարդկանց անմիջական հաղորդակցումն է զույգերով՝ զույգերի անփոփոխ կազմով,
- *ուսուցման կազմակերպման խմբային ձևը* մարդկանց այնպիսի անմիջական հաղորդակցումն է խմբում, երբ յուրաքանչյուր պահին մեկը հաղորդակցման տեքստը հղում է միաժամանակ բոլորին,
- *ուսուցման կազմակերպման կոլեկտիվ ձևը* մարդկանց հաղորդակցումն է խմբում՝ կազմակերպված այնպես, երբ ամեն մեկը հերթով հաղորդակցվում է մյուսների հետ: Փաստորեն, սա խմբում փոփոխական կազմով զույգերով կազմակերպված հաղորդակցումն է:

Ուսուցման կազմակերպման պատմահասարակական եղանակները

Այս հասկացությունը Վ.Դյաչենկոյի դիդակտիկայում գլխավորներից մեկն է: Դա է հատկապես օգնում հետևելու ուսուցման պատմական զարգացման ընթացքին և կանխատեսելու նրա ապագան:

Ելակետային է այն դրույթը, որ ուսուցման գործընթացը ուսուցման համակարգի համակարգաստեղծ, որոշիչ բաղադրիչն է, հետևաբար, կախված ուսուցման գործընթացի կառուցվածքից՝ իրականանում է ուսուցման այս կամ այն եղանակը: Ինքը՝ ուսուցման գործընթացի կառուցվածքը, որոշվում է ուսուցման կազմակերպման ընդհանուր ձևերի փոխհարաբերություններով ու փոխկապվածությամբ:

Այսպիսով, առանձնացվում են կրթության կազմակերպման հետևյալ պատմահասարակական եղանակները.

- Ուսուցման անհատական եղանակ (ՈւԱԵ): Ուսուցման գործընթացի կառուցվածքային հիմքը կազմում են ուսուցման կազմակերպման անհատական և զույգային ձևերը: Ընդ որում՝ զույգային ձևը առաջատարն է: Այս եղանակը գործել է մինչև միջին դարերը:
- Ուսուցման խմբային եղանակ (ՈւԽԵ): Այս եղանակի կառուցվածքային հիմքում անհատական ու զույգային ձևերից բացի, ընդգրկվում է նաև խմբային ձևը: Ավելին, ուսուցման խմբային եղանակի կառուցվածքային ամբողջության մեջ խմբային ձևը առաջատարն ու

առանցքայինն է: Այս եղանակը ձևավորվել է միջին դարերում և արմատավորվել է որպես իշխող մինչև մեր օրերը: Ուսուցման խմբային եղանակի հիմնական տարատեսակներն են դաս-դասարանային (դպրոցներում) և դասախոսություն-սեմինարային համակարգերը (բուհերում):

- Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ (ՈւԿԵ): Այս եղանակի կառուցվածքային հիմքն ընդգրկում է ուսուցման կազմակերպման բոլոր չորս ձևերը՝ անհատական, զույգային, խմբային և կոլեկտիվ, ընդ որում՝ առաջատարն ու առանցքայինն այստեղ կոլեկտիվ ձևն է: Հենց այս եղանակի կայացումն է հանդես գալիս որպես կրթության ոլորտի հետագա պատմական զարգացման ընթացք: Այսինքն՝ ապագայում կրթության ոլորտում համատարած կերպով կգերիշխեն այս եղանակի կոնկրետ տարատեսակները:

Ուսուցման խմբային եղանակի օբյեկտիվ հակասությունների բացահայտման անհրաժեշտությունը

Ըստ էության, Վ.Դյաչենկոն նկատել ու ձևակերպել է շատ կարևոր մի օրինաչափություն. ուսուցման կազմակերպման յուրաքանչյուր հաջորդ եղանակի կառուցվածքային հիմքը տարբերվում է նախորդից նրանով, որ ընդգրկվում է ուսուցման կազմակերպման նոր ձև, որն էլ ուսուցման նոր եղանակի կառուցվածքային ամբողջությունում դառնում է առաջատարն ու առանցքայինը:

Սակայն խմբային եղանակից կոլեկտիվ եղանակին անցնելու անհրաժեշտության ու պատմական անխուսափելիության հիմնավորման համար հարկավոր էր բացահայտել խմբային եղանակի օբյեկտիվ հակասությունները, որոնց վերացումը հենց կարող է կատարվել հաջորդ եղանակի կայացմամբ: Ըստ Վ.Դյաչենկոյի՝ դրանք հետևյալներն են.

- հակասություն դաստիարակության վերջնական նպատակի և ուսուցման ակտուալ, այժմեական նպատակների միջև,
- հակասություն նրանում, որ սովորողների գործունեության մեջ ճնշող գերակշռություն ունեն հայեցողական ընկալման գործընթացները, իսկ գործուն վերարտադրողական, վերակերպողական բնույթի գործընթացներն ունեն աննշան դրսևորումներ,
- հակասություն նրանում, որ սովորողների ընդունակությունները խիստ տարբեր են, իսկ ուսուցումը կազմակերպվում է ընդհանուր տեմպով,
- հակասություն դասավանդման անհատական բնույթի և դաստիարակության կոլեկտիվ բնույթի միջև,

- հակասությունն ուսուցման գործընթացում հաղորդակցման հիմնական ձևի և արտադրական-հասարակական գործընթացներում մարդկանց հաղորդակցման հիմնական ձևի միջև,
- հակասությունն դասավանդման միալեզու բնույթի և հասարակական կյանքի բազմալեզու բնույթի միջև:

Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի սկզբունքների ձևակերպման նշանակությունը

Ուսուցման մի եղանակից մյուսին անցման պատմական օրինաչափության նկատվելը դեռ չի նշանակում հաջորդի՝ ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի անհետաձգելի ու անհապաղ կայացում: Այդ եղանակը դեռ պետք է կառուցվի՝ հաղթահարելով օբյեկտիվորեն անհրաժեշտ անցման շրջանին յուրահատուկ դժվարություններն ու պրոբլեմները: Իսկ սուբյեկտիվ մոտեցումներից ու կամայականություններից խուսափելու համար անհրաժեշտ է ձևակերպել ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրական սկզբունքները: Վ.Դյաչենկոն ձևակերպում է ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի հետևյալ ութ սկզբունքները (տե՛ս [67; 78, էջ 423-449]).

- ուսուցման ավարտունության սկզբունքը,
- գիտելիքների (տեղեկությունների) անհապաղ ու անընդհատ փոխանցման սկզբունքը,
- համընդհանուր համագործակցության և ընկերական փոխօգնության սկզբունքը,
- թեմաների (հանձնարարությունների, գործառույթների) բազմազանության սկզբունքը,
- ըստ ընդունակությունների ուսուցման սկզբունքը,
- տարատարիքայնության և տարամակարդակության սկզբունքը,
- ուսումնական պարապմունքների յուրաքանչյուր մասնակցի գործունեության մանկավարժականացման սկզբունքը,
- ուսուցման գործընթացի միջազգայնացման կամ երկլեզու և բազմալեզու հիմունքներով ուսուցման սկզբունքը¹:

Մանկավարժական նոր տեխնոլոգիա

Վ.Դյաչենկոյի մասնագիտական գործունեության անբաժանելի մասն է կազմում գործնական մանկավարժության ոլորտը: Հարկ է նկատել, որ ժամանակակից դիդակտիկայի հիմունքները ստեղծելիս նա չի առաջնորդվել զուտ տեսական վերացական ընդհանրացումների շահերով, այլ նպատակ է հետապնդել կառուցել գիտականորեն հիմնավորված նոր կրթական

¹ Մեզանում այս սկզբունքի իրականացման հարցերում զգալի աշխատանքներ են տարվում Բ.Մ. Եսաջանյանի ղեկավարությամբ (տե՛ս [83]):

պրակտիկա:

Իր իսկ՝ Վ.Դյաչենկոյի պատմածով, ամեն ինչ սկսվել էր 1941թ. Ալեքսանդր Բիվինի հետ պատահական հանդիպումից: Ա.Բիվինի հիմնական գաղափարը և մանկավարժական գյուտը ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն էր փոփոխական կազմով զույգերի փոխազդեցությամբ: Ժամանակակիցներին են հասել այդ համարձակ գաղափարի իրագործման նպատակով նրա կիրառած բազմաթիվ ոչ ավանդական մոտեցումների ու հնարքների նկարագրությունները: Այդ մոտեցումներն ու հնարքները տաղանդավոր մանկավարժի ռացիոնալիզատորական ու նորարարական ստեղծագործություններն են: Ա.Բիվինն ունեցել է շատ աշակերտներ ու հետևորդներ, ովքեր ընկալել էին հայտնագործության արժեքը և հանդես էին գալիս որպես իրենց ուսուցչի գաղափարների կրողներ ու տարածողներ: Սակայն հենց Վ.Դյաչենկոյին է հաջողվում դուրս գալ Բիվինի գյուտարարության էմպիրիկ ընկալման շրջանակներից, կատարել տեսական ընդհանրացումներ և արդյունքում՝ ստեղծել ուսուցման մասին ուսմունքի հիմունքները՝ ժամանակակից դիդակտիկայի հիմքերը:

Եվ պատահական չէ, որ հենվելով բնագիտական մեթոդաբանության ամուր հենքի վրա և ավարտելով ժամանակակից դիդակտիկայի հիմունքների ստեղծմանը նպատակաուղղված հետազոտությունները՝ նա ձեռնամուխ է լինում ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի անմիջական կառուցմանը: Ոչնչով չնսեմացնելով իր կողմից միշտ գերադասված Բիվինի մեթոդիկայի արժանիքները, նա ստեղծում է նոր՝ գիտելիքների անհապաղ և անընդհատ փոխանցման սկզբունքն իրականացնող մեթոդիկա, որը դրվում է իր իսկ մշակված նոր մանկավարժական տեխնոլոգիայի հիմքում: Այն արդեն գործածվում է մի շարք հանրակրթական հաստատություններում (տե՛ս [79, 162]):

Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի ստեղծման առկա փորձը

Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի կայացման պրոբլեմներն ու դժվարությունները պայմանավորված են երկու գլխավոր հանգամանքներով:

Առաջինը կապված է գիտահետազոտական հաստատությունների, ուսումնամեթոդական կենտրոնների, ինչպես նաև մանկավարժական կադրերի նպատակային պատրաստման ինստիտուտների բացակայության հետ: Գոյություն ունեցող բոլոր բազմաբնույթ կառույցները, գիտակցաբար թե՛ ակամա, գործում են հանուն իրեն արդեն սպառած ուսուցման խմբային եղանակի պահպանման:

Երկրորդը կապված է հասարակական ու մասնագիտական գիտակցության հետ: Այնքան ամուր են արմատացած դաս-դասարանային և դասախոսություն-սեմինարային ձևերը, որ այն ամենը, ինչ դրանց շրջանակ-

ներից դուրս է, ինքնըստինքյան համարվում է անհեթեթ:

Սա բնականոն երևույթ է: Երբ գործ ենք ունենում ոչ թե մասնակի նորարարական հնարքների կամ գյուտարարության, այլ ուսուցման ապագա պատմահասարակական եղանակի վերաբերյալ գիտականորեն հիմնավորված պատկերացումների հետ, անխուսափելի է հասարակական գիտացության ակամա դիմադրությունը: Բայց, փառք Աստծո, գոյություն ունեն խանդավառներ...

Այնուամենայնիվ, վերջին երկու տասնամյակների բազմաթիվ փաստեր, հատկապես «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ» մասնագիտական ամսագրի թողարկումը¹, բազմաթիվ գրքերն ու հոդվածները, ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի կայացմանը նպատակաուղղված տարածքային նորարարական համալիրների ստեղծումը, այսպես կոչված, ՈւԿԵ-ականների² ամենամյա ամառային համահավաքները, մասնագիտական գիտամեթոդական լաբորատորիաների ու կաբինետների ի հայտ գալը, շարունակաբար կազմակերպվող գիտագործնական համաժողովները³ և, իհարկե, կոլեկտիվ ուսուցման գաղափարախոսության կրողների բազմաքանակությունը վկայում են մեծ դիդակտի հայացքների իսկության ու հեռանկարայնության մասին⁴:

1.3.2. Զարգացնող ուսուցման հիմունքները (ըստ Վ.Դավիդովի)

Զարգացնող ուսուցման գաղափարախոսությունը կարելի է համարել ժամանակակից մանկավարժության գերիշխող գաղափարախոսություններից մեկը: Այն առաջ քաշվեց XX դարի սկզբին և իր հիմնական զարգացումը ստացավ հատկապես խորհրդային հոգեբանների ուսումնասիրություններում⁵: Այս գաղափարախոսության շրջանակներում ներկայումս կան մի շարք մանկավարժական ուղղություններ, որոնցից, մեր խորին համոզմամբ, առանձնահատուկ գիտական ու ռազմավարական արժեք է ներկայացնում

¹ Հանդեսը թողարկվում է 1995 թվականից, Կրասնոյարսկի մանկավարժների «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ» ասոցիացիայի օրգանն է և տարածվում է Ռուսաստանում, Ղազախստանում և Հայաստանում:

² ՈւԿԵ-ական շարժումը ներկայացված է այն մանկավարժ գիտնականների, պրակտիկների, կառավարիչների, մեթոդիստների գործունեությամբ, որոնք իրենց մասնագիտական ոլորտում նպատակաուղղված կերպով նպաստում են կրթության կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակի կայացմանը:

³ Առաջին մասնագիտական գիտաժողովը կազմակերպվեց 1987թ. Լենինգրադում՝ հետազոտող մեթոդիստ Վալենտինա Արխիպովայի նախաձեռնությամբ: Գիտաժողովին ներկա էին նաև Կրասնոյարսկի համալսարանի, այսպես կոչված, փորձարարական խմբի մեծ թվով դասախոսներ և ուսանողներ: Չնայած գիտաժողովի թեմայի անվան մեջ առկա էր «...ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ ըստ Վ.Դավիդովի» արտահայտությունը մեծ գիտնականի համար գործողման ծախսեր չէին տրամադրվել: Նա մասնակցեց գիտաժողովին սեփական միջոցներով: Ահա մի պարագրաֆ մեր կյանքի խորհրդային ժամանակահատվածից...

⁴ Շարունակությունը տե՛ս «1.4.2. Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի կառուցման Կրասնոյարսկի փորձը» բաժնում:

⁵ Հատկապես նշանակալի է Վիգոտսկի-Գալպերին-Էլկոնին-Դավիդով շրթան: Արտասահմանյան այլընտրանքային հոգեբանական ուղղություններից, թերևս, իմաստ ունի առանձնացնել Պիաժեի տեսությունը (մանրամասն տե՛ս [11]):

Վասիլի Դավիդովի և նրա հետնորդների մոտեցումը, որը կրում է «Ուսումնական գործունեության տեսություն» անվանումը:

Ստորև համառոտ ներկայացվում են այդ տեսության հիմնական հասկացություններն ու դրանց փոխկապվածությունը:

«Զարգացնող ուսուցում» հասկացությունը

«Զարգացնող ուսուցումը» երեխայի հոգեկան ու մտավոր զարգացմանը նպաստակառուղիված ուսուցումն է: Դրա միջոցով ընդհանուր զարգացում ապահովելու հնարավորության ու անհրաժեշտության ընդունումը աշխարհայացքային դիրքորոշում է և այսպես թե այնպես դրսևորվում է մարդկանց տեսական-հետազոտական, ինժեներա-կոնստրուկտորական ու պրակտիկ գործունեություններում:

Գործունեություն, գործունեական մոտեցում

«Գործունեությունը» հոգեբանության գլխավոր կատեգորիաներից է: Շատ մասնագետներ անհրաժեշտ են համարում հոգեբանության մոնիստական տեսության կառուցումը՝ ելակետային ընդունելով «գործունեություն» կատեգորիան: «Գործունեություն» կատեգորիայի նկատմամբ այդպիսի դիրքորոշումը գործունեական մոտեցման էությունն է:

Մոնիստական մոտեցման ընդդիմախոսները, մասնավորապես՝ գործունեական մոտեցման հակառակորդներն առաջարկում են ելակետայիններից մեկը համարել նաև «հաղորդակցություն» կատեգորիան¹:

Ինքը՝ Վ.Դավիդովը, առաջնորդվում է հետևյալ սահմանումով. «Գործունեությունը պատմահասարակական կեցության յուրահատուկ ձև է, որը դրսևորվում է որպես բնական ու հասարակական իրողությունների նպատակառուղիված վերափոխում» (տե՛ս [74]):

Ըստ խորհրդային հոգեբանության մեջ ընդունված հայեցակարգի՝ գործունեության կառուցվածքային բաղադրիչներն են՝ շարժառիթները, նպատակները, նպատակների իրականացման պայմաններն ու միջոցները, գործողություններն ու գործառնությունները (օպերացիաները): Ընդ որում՝ կառուցվածքային բաղադրիչներին բնորոշ են առարկայական բովանդակություններ, որոնցից կախված՝ առանձնացվում են գործունեության տարբեր տեսակներ՝ աշխատանքային, ուսումնական, զեղարվեստական, խաղային և այլն:

¹ Սա շատ համահունչ է Վ.Դյաչենկոյի հայացքներին, որը «հաղորդակցություն» հասկացությունը սահմանում է որպես ձայնանշանային փոխազդեցություն մարդկանց միջև (տե՛ս նախորդ բաժինը):

Ուսումնական գործունեություն, ուսում, յուրացում

Ուսումնական գործունեությունը գործունեության տեսակ է: Հետևաբար, ուսումնական գործունեության տեսությունը պետք է հիմնվի գործունեության տեսության վրա և կառուցվի՝ ելնելով ուսումնական գործունեության յուրահատուկ առարկայական բովանդակությունից:

Հարկ է տարբերել սովորական խոսակցական լեզվում օգտագործվող «ուսումնական գործունեություն» բառակապակցությունը որոշակի տեսության հասկացություն նշանակող «ուսումնական գործունեություն» բառակապակցությունից:

Ուսումնական գործունեությունը ենթադրում է գիտելիքի յուրացում այս կամ այն նյութի այնպիսի վերափոխման միջոցով, որի ընթացքում այդ գիտելիքը նպատակաուղղված բացահայտվում է: Այդ պատճառով «ուսումնական գործունեությունը» տարբերվում է «յուրացումից» (յուրացման գործընթացները կարող են առկա լինել նաև գործունեության այլ տեսակներում) և «ուսումից» (ուսումը՝ սովորելը, կարող է տեղի ունենալ առանց նպատակաուղղված վերափոխման գործընթացի, առանց մտավոր կամ առարկայական փորձարկման), և, հետևաբար, չպետք է նույնացնել այդ հասկացությունները:

Ուսումնական գործունեության ընթացքում յուրացվող նյութը վերափոխման է ենթարկվում այն նպատակով, որ բացահայտվեն և ամրագրվեն կապերը ներքինի և արտաքինի, էության ու երևույթի, ելակետայինի և ածանցյալի միջև, այսինքն՝ տեսական գիտելիքների ստացման նպատակով:

Տեսական մտածողություն, տեսական գիտելիք - էմպիրիկ մտածողություն, էմպիրիկ գիտելիք

Իրենց բնույթով, ստացման ու յուրացման եղանակով տեսական գիտելիքները տարբերվում են էմպիրիկ գիտելիքներից, որոնց համար հենք են հանդիսանում օբյեկտի արտաքին երևույթները: Էմպիրիկ գիտելիքներն ի հայտ են գալիս դիտարկումների, դասակարգման ու տեսակավորման եղանակներով: Իսկ տեսական գիտելիքների ստացման հիմնական ձևը «վերացականից կոնկրետի ծագման» մեթոդն է:

Ուսումնական խնդիր, ուսումնական գործողություններ

Ուսումնական գործունեության տեսության մեջ կարևորագույններից է «ուսումնական խնդիր» հասկացությունը: Ուսումնական խնդիրը կազմվում է այնպես, որ նրա լուծումը աշակերտներից պահանջի մտավոր կամ առարկայական փորձարկման ենթարկել յուրացվող նյութը: Հենց ուսումնական խնդրի հանձնարարության կատարման ընթացքում էլ աշակերտ-

ները հարկադրված առնչվում են առարկայի ներքինի, էականի հետ, անդրադառնում են ներքին էական և արտաքին դրսևորվող կոնկրետի միջև գործող կապին, ձևակերպում այս կամ այն տեսական գիտելիքները և ձեռք բերում համապատասխան գործողությունների կատարման ընդհանուր եղանակները: Աշակերտներն ուսումնական խնդիրները լուծում են՝ կատարելով ուսումնական գործողություններ: Ուսումնական գործունեության տեսության մեջ առանձնացվում են հետևյալ կարևորագույն ուսումնական գործողությունները.

- աշակերտի կողմից այն ուսումնական խնդրի պայմանների վերափոխումը, որը չի լուծվում իրեն հայտնի եղանակով,
- ուսումնական խնդրում արդեն առանձնացված հարաբերությունների մոդելավորումը՝ առարկայական, գրաֆիկական կամ տառային ձևերով,
- մոդելի ձևափոխումը՝ այնտեղ առանձնացված ընդհանուր հարաբերության ուսումնասիրության նպատակով,
- մոդելում առանձնացված ընդհանուր հարաբերության կոնկրետացումը ուսումնական խնդրին համասեռ տարբեր մասնավոր խնդիրների համակարգում,
- ստուգումը և գնահատումը:

Գործունեական մոտեցման հիման վրա կազմակերպվող ուսուցման սկզբունքները

«Ժառանգորդության», «ակներևության», «գիտակցականության», «հասանելիության», «գիտականության» առավել ընդունված դիդակտիկական սկզբունքների էությունն ու իրական դրսևորումները քննարկելիս կարելի է նկատել, որ դրանք երեխաների մեջ ոչ թե տեսական, այլ էմպիրիկ մտածողության ձևավորման հիմքերն են դնում: Տեսական մտածողության ձևավորման պահանջը և այն բանի ըմբռնումը, թե ինչն է հատկապես զարգացնում տեսական գիտակցությունը, ենթադրում են այդ սկզբունքների վերանայում:

Մրանց փոխարեն գործունեական մոտեցման սկզբունքներ կարող են լինել «Ժառանգորդության» (այլ իմաստով), «զարգացնող ուսուցման» սկզբունքը (հասանելիության սկզբունքի փոխարեն), «գործունեության» սկզբունքը (ի հակակշիռ գիտակցականության սկզբունքի), «առարկայականության» սկզբունքը (ակներևության սկզբունքի փոխարեն):

Փաստորեն, ըստ վերոնշյալ մոտեցման, զարգացնող ուսուցումը ենթադրում է տարրական կրթության նպատակների ու բովանդակության արմատական վերափոխություն: Տարրական կրթության նպատակը դառնում է ուսումնական գործունեության յուրացումն աշակերտների կողմից և նրանց տեսական մտածողության ձևավորումը, ինչի շնորհիվ հետագայում

կրտսեր և ավագ դպրոցական տարիքային փուլերում աշակերտների զարգացումը կիրագործվի՝ ուսուցման գործընթացը կազմակերպելով գործունեության այլ տեսակների՝ ստեղծագործական, հետազոտական, աշխատանքային, կառավարման և այլնի հիման վրա:

1.3.3. Համագործակցության մանկավարժություն (Վ.Շատալով, Մ.Շչեռնին, Ն.Գուզիկ, Ս.Լիսենկովա)

Խորհրդային մանկավարժության պատմության մեջ առանձնահատուկ տեղ են գրավում, այսպես կոչված, նորարար մանկավարժները: Անցած դարի 70-80-ական թթ. լայն ճանաչում գտան որոշ նորարար մանկավարժներ, որոնք իրագործելով տարբեր մանկավարժական հնարամտություններ՝ կարողացան դաս-դասարանային համակարգի շրջանակներում ապահովել ուսումնադաստիարակչական գործընթացների բարձր արդյունավետություն: Լինելով տարբեր մանկավարժահոգեբանական գաղափարների կրողներ՝ նրանք համախոհ էին երկու կարևորագույն սկզբունքների հարցում.

- յուրաքանչյուր առողջ երեխա ի վիճակի է յուրացնել ուսումնական առարկաների ծրագրերը գերազանց (սա, փաստորեն, նրանց հաջողվեց ապացուցել գործնականորեն),
- ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունները պետք է կառուցվեն փոխադարձ հարգանքի և համագործակցության հիմքերով (այս պատճառով էլ նրանց մանկավարժական ուղղությունը կոչվեց համագործակցության մանկավարժություն):

Նորարար մանկավարժների կարևորագույն առանձնահատկություններից մեկն այն էր, որ չնայած կրթական համակարգում խիստ սահմանափակված էին ուսուցիչների ստեղծագործական հնարավորությունները՝ նրանք կարողացան հաղթահարել ավանդական ուսուցման որոշ դոգմաներ և ստեղծել ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման սեփական հեղինակային տեխնոլոգիաները (տե՛ս [21, 136, 143]):

Վիկտոր Շատալով

Վ.Շատալովը նորարարական շարժման առաջամարտիկներից է: Նա համարձակորեն դուրս եկավ դասապրոցեսի կազմակերպման դոգմատիկ պահանջների շրջանակներից և գործածելով մի շարք մանկավարժական նորույթներ՝ կարողացավ հասնել ուսուցման բարձր ու աննախադեպ արդյունավետության: Հատկանշական է, օրինակ, նրա առաջին գրքի վերնագիրը՝ «Ո՞ւր և ինչպե՞ս կորան երեքները»: Նրա մանկավարժական հայտնա-

գործության հիմքը, այսպես կոչված, հենակետային ազդանշաններն են. ուսումնական նյութը համառոտ ու ամբողջական ներկայացվում է պայմանական ազդանշանային տառախմբերով (պսևդոբառերով) ու գծապատկերներով: Հենակետային ազդանշանները մի կողմից՝ օգնում են հեշտ հիշել ու վերարտադրել ուսումնական նյութը, մյուս կողմից՝ արտացոլում են ուսումնական նյութի բովանդակության կառուցվածքային ամբողջությունը: Իհարկե, մշակված են հենակետային ազդանշանների օգտագործմամբ դասապրոցեսի կազմակերպման հատուկ մեթոդիկաներ, որոնք հնարավորություն են տալիս բոլոր աշակերտներին պետական չափորոշիչներով որոշված ժամանակահատվածում լիարժեք յուրացնել ուսումնական ծրագրերը: Այս մեթոդիկաներին բնորոշ են մի շարք առանձնահատկություններ, որոնցից են.

- Ուսումնական ծրագրի յուրացումն առաջին մոտավորությամբ՝ ընդհանուր մակարդակով, այնուհետև՝ ուսումնական ծրագրի յուրացումը երկրորդ՝ ավելի կոնկրետացված մակարդակով: Եվ վերջապես, բազմակի կրկնությունների միջոցով ծրագրի յուրացման մակարդակի կատարելագործումը:
- Հարցման տարատեսակ ձևերի միաժամանակյա օգտագործման միջոցով («լուռ» հարցում՝ ձայնագրման միջոցով, գրավոր հարցում, բանավոր անհատական հարցում) յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից յուրաքանչյուր թեմայի յուրացման աստիճանի ստուգում:
- Միևնույն դասարանի աշակերտների համագործակցության տարբեր ձևերի օգտագործում փոխստուգման ու փոխուսուցման նպատակով:
- Բարձր դասարանի աշակերտների ընդգրկումը կրտսեր դասարանցիների աշխատանքների ստուգման գործընթացներում:
- Գնահատման բաց համակարգ (անբավարար յուրացված թեմայի համար անբավարար գնահատական չի նշանակվում, այլ աշակերտը հետագայում նորից անդրադառնում է այդ թեմայի յուրացմանը և գնահատվում է լիարժեք յուրացնելուց հետո):

Վիկտոր Շատալովի մանկավարժական հայացքներն ու նորարարությունները ամփոփված են նրա երեք հիմնական աշխատություններում (տե՛ս [154]):

Միխայիլ Շչետինին

Մ.Շչետինինի հիմնական գաղափարը հետևյալն էր. երեխաների ընդհանուր զարգացումը, մտավոր ու հոգևոր հասունացումը ոչ միայն գիտության ճյուղերը ներկայացնող ուսումնական առարկաների ծրագրերի յուրացման

հաշվին, այլ նաև արվեստի ու սպորտի միջոցով: Այս գաղափարից հետևում է, որ դպրոցական առօրյայի կազմակերպման երկրորդ կեսը (պայմանականորեն), որը տրամադրվում էր ֆակուլտատիվ պարապմունքներին ու տարատեսակ խմբակներին, հավասարազոր է առաջին կեսին, որը տրամադրվում էր ուսումնական առարկաների դասավանդման համար: Հետևաբար, այդ երկրորդ կեսը նույնպես պետք է պարտադիր լինի բոլոր երեխաների համար և ժամաքանակային ծանրաբեռնվածությամբ հավասար լինի առաջին կեսին: Այս գաղափարի իրականացմանը խոչընդոտում էին մի շարք հանգամանքներ: «Առաջին կես» կոչվածը, փաստորեն, զբաղեցնում էր օրվա ժամը 8.00-ից մինչև 14.00 ժամանակահատվածը, որը, հաշվի առնելով նաև հանգստանալու ու սնվելու անհրաժեշտությունը, խիստ սահմանափակում էր «երկրորդ կես» կոչվածի հնարավորությունները: Բացի այդ, դասավանդման ավանդական ձևերը ենթադրում էին պարտադիր տնային հանձնարարությունների առկայություն, որը, փաստորեն, կլանում էր երեխաների արտադասարանային գործունեության ժամանակահատվածը: Այս դժվարությունները հաղթահարելու համար առաջարկվեցին յուրահատուկ միջոցներ.

- Դասի տևողությունը 45 րոպեից կրճատել մինչև 30 րոպեի՝ մանկավարժական ու հոգեբանական մի շարք հնարքների հաշվին ինտենսիվացնելով դասընթացը:
- Չփոխելով շաբաթվա ուսպլանը՝ դասացուցակը կազմել այնպես, որ օրվա ընթացքում երեխաներն ուսումնասիրեն ոչ ավելի, քան երեք ուսումնական առարկա (յուրաքանչյուր անգամ առարկային տրամադրելով միանգամից երկու կամ ավելի դասաժամ):
- Հրաժարվել տնային հանձնարարություններից:

Այս ամենը հնարավորություն էր տալիս ստեղծել լրացուցիչ ֆակուլտատիվ պարապմունքների, սպորտային ու գեղարվեստական խմբակների լայն ցանց՝ ընդգրկելով բոլոր երեխաներին:

Նորարար մանկավարժի մոտեցման կարևորագույն առանձնահատկություններից էր երեխաների ընդգրկումը ինքնակառավարման գործընթացներում և անհատական ու խմբակային նախաձեռնությունների խրախուսումը:

Շչետինինի մանկավարժական հայացքների փիլիսոփայական ու տեսական հիմքերը, ինչպես նաև գործունեության կարևոր արդյունքները շարադրված են նրա հիմնական աշխատությունում (տե՛ս [161]):

Նիկոլայ Գուզիկ

Ն.Գուզիկի նորարարությանը բնորոշ են երկու գլխավոր առանձնահատկություններ:

Առաջին. ուսուցման գործընթացի միավորը ոչ թե դասն է, այլ հինգ տեսակի դասերից կազմվող համախումբը:

Դասի առաջին տեսակը դասախոսությունն է, որի ընթացքում շարադրվում ու մեկնաբանվում է ծրագրային նյութի հերթական բաժինն ամբողջությամբ:

Երկրորդ տեսակի դասը կազմակերպվում է սեմինար պարապմունքների ձևով, որտեղ գուգակցվում են խմբային ու անհատական աշխատանքները՝ ծրագրային նյութի խորացված ուսումնասիրության համար:

Երրորդը գիտելիքների ընդհանրացման ու համակարգման դասատեսակն է:

Դասի չորրորդ տեսակը կոչվում է «թեմատիկ հանձնարարությունների պաշտպանության դաս»: Նման դասերը նպատակաուղղված են գիտելիքների ընդհանրացմանն ու համակարգմանը միջառարկայական կապերի մակարդակով:

Հինգերորդ դասատեսակը գործնական աշխատանքն է:

Ուսումնական ծրագրի յուրաքանչյուր բաժին ուսումնասիրվում է այս հինգ դասատեսակներից կազմված մեկ ամբողջական համակարգով: Նկատենք, որ յուրաքանչյուր դասատեսակ համակարգում կարող է հանդես գալ տարբեր քանակով, սակայն դասատեսակների հաջորդականությունը խիստ պարտադիր է (առաջինից մի քանի հատ, հետո անցում երկրորդ տեսակին, մի որոշ քանակի երկրորդ տեսակի դասերից հետո անցում երրորդ տեսակին և այսպես՝ մինչև հինգերորդ տեսակի դասերը, որոնցով ավարտվում է այդ բաժնի ուսումնասիրությունը):

Երկրորդ. ուսումնական առարկայի ծրագիրը կազմվում է երեք տարբերակով՝ ըստ բովանդակության բարդության մակարդակի: Դա հնարավորություն է տալիս իրականացնել տարբերակված ուսուցման գաղափարները: Առաջին մակարդակն ապահովում է ծրագրային բաժնի յուրացումը նվազագույն պահանջների չափով: Այս մակարդակի յուրացումը պարտադիր է բոլորի համար: Ցանկացողները կարող են անցնել երկրորդ մակարդակի ծրագրի յուրացմանը: Իսկ որոշ աշակերտներ, ըստ ցանկության, կարող են ընտրել նաև տվյալ բաժնի ուսումնասիրության երրորդ՝ բարձր ու բարդացված մակարդակը:

Նորարար մանկավարժի փորձն ամփոփված է իր աշխատության մեջ (տե՛ս [72]):

Մոֆյա Լիսենկովա

Մ.Լիսենկովան տարրական դասարանների հայտնի նորարար մանկավարժներից է: Նրա բազմաթիվ մանկավարժական հնարքները կազմում են մեկ ամբողջություն ի հաշիվ մի շարք առանցքային սկզբունքների: Դրանցից մեկն առաջանցիկ ուսուցման սկզբունքն է: Մա ապագայում ուսումնասիրվելիք բարդ թեմաների ու գիտելիքների տարբեր մասերի նախնական աննկատ ներմուծումն է: Երկրորդ՝ երեխան միշտ պետք է լինի հաջողակ: Այս սկզբունքն իրականացվում է մի շարք հետաքրքիր մոտեցումներով. օրինակ՝ երեխային դասը հարցնել միայն այն դեպքում, երբ արդեն հայտնի է, որ նա պատրաստ է: Կամ տալ այնպիսի տնային հանձնարարություններ, որոնց կատարումը նախապատրաստված է դասարանում: Երրորդ՝ ուսումնական խմբի բոլոր անդամները պետք է ընդգրկվեն փոխուսուցման գործընթացներում: Սկզբնական շրջանում ավելի ուժեղները սկսում են ուսուցչի դեր խաղալ մյուսների համար, հետագայում աստիճանաբար բոլորն են միմյաց սովորեցնում: Հետաքրքիր մանկավարժական հնարք է «մեկնաբանող կառավարումը»: Յուրաքանչյուր երեխա իր աշխատատեղից պարբերաբար բարձրաձայն հաղորդում է, թե ինքն ինչով է զբաղված, ինչ է անում: Առանցքային սկզբունքներից է նաև ուսուցումը հենակետային սխեմաներով: Աշխատանքի ընթացքում ընդհանրացվում են արդյունքները, դրանք ձևակերպվում են տարբեր միջոցներով (քարտեր, գծապատկերներ, աղյուսակներ և այլն) և պահվում երեխաների մոտ անընդհատ օգտագործման համար:

Մ.Լիսենկովան կարողացավ իր մանկավարժական նորարարությունների ու վարպետության շնորհիվ հասնել աննախադեպ արդյունքի. միաժամանակ աշխատելով զարգացման տարբեր աստիճաններ ունեցող երեխաների հետ՝ ապահովել յուրաքանչյուր երեխայի բարձր առաջադիմությունը, առանց լրացուցիչ պարապմունքների ու առանց շահագործելու ծնողների ուժերը (մանրամասն տե՛ս [110, 136]):

1.3.4. Կոմունիստական դաստիարակություն (Ա.Մակարենկո, Բ.Բվանով)

Խորհրդային մանկավարժության նշանակալից նվաճումներից էր կայուն և արդյունավետ գործող դաստիարակչական համակարգը: Այն ընդգրկում էր երեխաների գործունեության գրեթե բոլոր տիրույթները և համարվում պետական ներքին քաղաքականության գերակա ոլորտներից մեկը: Դաստիարակության ելակետային գաղափարը «կոլեկտիվն» էր, իսկ արժեքային համակարգի հիմքում ընկած էին կոլեկտիվի ու հանրության շահերի առաջ-

նայնությունը, հայրենասիրությունը և խորհրդային ապրելակերպի գերադասելիությունը:

Ճիշտ է, քարոզվում էր ուսուցման ու դաստիարակության միասնականության գաղափարախոսությունը, սակայն իրականում հակասություն կար ուսուցման կազմակերպման անհատապաշտական բնույթի ու դաստիարակության կոլեկտիվիստական նպատակաուղղվածության միջև, որը, ի վերջո, հանգեցրեց ուսուցման համակարգի կեղծարարության և դաստիարակչական գործընթացների դոգմատիզմի:

Անտոն Մակարենկո

Խորհրդային մանկավարժության կարկառուն դեմքերից է: Նա կոմունիստական դաստիարակության ամենավառ ու ամենագործուն տեսաբանն էր: Ա.Մակարենկոն, փաստորեն, կարողացավ ստեղծել համայնքային կենսակերպի կղզյակներ՝ իրագործելով այն գաղափարները, որոնք Խորհրդային Միության պետական ու քաղաքական այրերի համար այդպես էլ մնացին որպես անիրականանալի երազանք:

Չնայած Ա.Մակարենկոն չի գրադվել ուսուցման կազմակերպման մեթոդական հարցերով, սակայն նա ստեղծել է դաստիարակության մի ամբողջական համակարգ (գաղափարախոսություն-տեսություն-հայեցակարգ-գործնական իրողություն) և ունեցել աննախադեպ նվաճումներ:

Ա.Մակարենկոն նաև հետաքրքիր գրող էր: Ըստ էության, նա ներկայացնում էր գրական այն ժանրը, որը հնարավորություն էր տալիս գեղարվեստական գրականության մեթոդներով ու միջոցներով ներկայացնել մանկավարժության տեսությանն ու պրակտիկային վերաբերող նուրբ ու բարդ հարցերը: Մասնավորապես՝ «Մանկավարժական պոեմ» ստեղծագործության մեջ ներկայացված են նրա հայեցակարգային պատկերացումների ձևավորման տրամաբանական հիմքերն ու համայնքային կենսակերպի կայացման պրոբլեմատիկան: Իսկ, ասենք, «Դրոշակներն աշտանակների վրա» ստեղծագործությունը ներկայացնում է սոցիալական ամբողջական իրողությունը՝ ներառյալ համայնքային կենսակերպի հայեցակարգը և գործող համակարգը:

Հաշվի առնելով այն, որ Ա.Մակարենկոյի ստեղծագործությունները հայտնի են Հայաստանի մակավարժական հանրությանը և հայկական մանկավարժական գրականությունը հագեցած է Ա.Մակարենկոյի գործունեությանը նվիրված աշխատություններով, հարկ չենք համարում ներկայացնել նրա մանկավարժական հայտնագործությունները: Մակայն նշենք երկու կարևոր հանգամանք:

Առաջին. Ա.Մակարենկոյի մի շարք կարևոր հայտնագործություններ

մնացին աննկատ, օրինակ՝ «հարափոփոխ կազմով ջոկատների» գաղափարը (տե՛ս [112, հատոր 1, էջ 347]):

Երկրորդ. Ա.Մակարենկոյի շատ գաղափարներ կիրառելի են հենց դասապրոցեսը կազմակերպելիս: Մասնավորապես, արդեն տարածում է գտել ուսումնական պրոցեսի կազմակերպման ժամանակ աշակերտական ինքնակառավարման Մակարենկոյի համակարգի կիրարկումը (տե՛ս [119]):

Իվան Իվանով

Հետագայում Խորհրդային Միությունում Ա.Մակարենկոյի փորձի ուղղակի տարածումը դադարեցվեց անհրաժեշտության թվացյալ բացակայության պատճառով: Մեծ մանկավարժի բազմաթիվ աշակերտներ ու հետևորդներ փորձեցին արդիականացնել ու զարգացնել նրա գաղափարները: Նրանցից համեմատաբար ավելի հաջողակ գտնվեց Իվան Իվանովը: Նրա նորարարությունը վերաբերում էր աշակերտների արտադպրոցական գործունեության կազմակերպման հարցերին: Մանկավարժական համակարգի հիմքում դրված էին աշակերտների ակտիվ հասարակական գործունեության կազմակերպման միջոցով նրանց ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացման, կոլեկտիվ մտածելակերպի ձևավորման, ինչպես նաև համատեղ քննարկումների միջոցով արդյունավետ որոշումներ կայացնելու կարողությունների ձեռքբերման գաղափարները:

Ի.Իվանովը, փաստորեն, առաջնային էր համարում հասարակական գործունեություն կազմակերպելու կարողությունների հարցը՝ որպես ուսումնադաստիարակչական գործընթացի նպատակային խնդիր և ուսուցման բովանդակության բաղադրիչ: Իվանովը մշակել էր համատեղ քննարկումների կազմակերպման հատուկ տեխնոլոգիա, որը հնարավորություն էր տալիս առաջ քաշել յուրահատուկ ու հետաքրքիր գաղափարներ, ձևակերպել կոլեկտիվ միջոցառումների նպատակները, կազմել այդ նպատակների իրականացման ծրագրերն ու իրականացնել դրանք: Այս բոլորի հիմքում ընկած էր որոշակի արժեքային սկզբունք՝ կոնկրետ հասարակական իրադրություններում ստեղծագործական գործերով ծառայել մարդկանց, հասարակությանը, հայրենիքին:

Ի.Իվանովի համակարգը կոչվում էր «Կոլեկտիվ ստեղծագործական գործեր»: Նրա մանկավարժական նորարարության էությունն ու գործունեության արդյունքները ներկայացված են «Դաստիարակել կոլեկտիվիստներ» աշխատությունում (տե՛ս [93]):

1.3.5. Ընդհանուր մեթոդաբանություն (Գ.Շչեդրովիցկի)

Խորհրդային Միության հետպատերազմյան պատմության սկիզբը լի է արտասովոր երևույթներով: Փլուզված, աղքատ, բայց հաղթանակած և միջազգային վարկանիշ ձեռք բերած երկիրը պետք է շատ արագ կարգավորեր իր արտաքին ու ներքին իրավիճակը և կայանար որպես իր համբավին ու հավակնություններին համապատասխանող հզոր և ազդեցիկ պետություն: Հատկապես ուշագրավ է, որ այդ ծանր տարիներին առանձնահատուկ կարևորություն տրվեց կրթությանն ու հանրակրթության զարգացման հիմնախնդիրներին: Այդ ժամանակահատվածում տեղի ունեցավ մի երևույթ, որն աննկատելիորեն մեծ ազդեցություն ունեցավ փիլիսոփայական մտքի հետագա զարգացման վրա. դպրոցներում ինչ-ինչ պատճառներով ներմուծվեց նոր ուսումնական առարկա՝ տրամաբանություն: Ամենուրեք մանկավարժական կադրերի պատրաստման ու վերապատրաստման հաստատություններում բացվեցին տրամաբանության ամբիոններ ու կաբինետներ: Բնականաբար, երկրի մայր բուհի՝ Մոսկվայի Լոմոնոսովի անվան համալսարանի փիլիսոփայության ֆակուլտետը ստանձնեց տեսական ու գաղափարախոսական ուսումնասիրությունների առաջատարի դերը: Ֆակուլտետում սկսվեցին բուռն բանավեճեր ձևական տրամաբանության և դիալեկտիկական տրամաբանության կողմնակիցների միջև: Փաստորեն, փիլիսոփայական ուսումնասիրությունների առարկան դառնում էր մտածողությունը: Այդ ժամանակներում էր, որ մի խումբ երիտասարդ ասպիրանտներ և ուսանողներ՝ Ա.Զինովև, Բ.Գրուշին, Գ.Շչեդրովիցկին և Մ.Մամարդաշվիլին, հավաքելով իրենց շուրջը երիտասարդ ու համարձակ ուսանողների, ստեղծում են Մոսկովյան տրամաբանական խմբակը: Այս խումբն առաջ էր քաշում բովանդակային-գեներտիկական տրամաբանության հայեցակարգը, որով միանգամից հակադրվում էր թե՛ ձևական տրամաբանության, թե՛ դիալեկտիկական տրամաբանության կողմնակիցներին: Սկզբնական շրջանում խմբի առաջնորդն ու գաղափարական ղեկավարը Ա.Զինովևն էր, հետագայում այդ դերը ստանձնեց Գ.Շչեդրովիցկին, իսկ խմբակը վերաճեց Մոսկովյան մեթոդաբանական ակումբի:

Մտածողությունը գործունեություն է

Ըստ Մոսկովյան մեթոդաբանական ակումբի սկզբնական դիրքորոշման՝ մտածողությունն օբյեկտիվ իրականություն է՝ համապատասխան օրինաչափություններով ու պատմահասարակական զարգացման փուլերով: Փաստորեն, ենթադրվում էր, որ տրամաբանությունն էմպիրիկ գիտություն է, ինչպես, ասենք, ֆիզիկան: Հիմնական դրույթն այն էր, որ մտածողությունը

նը գործունեություն է: Մտածողության գործընթացը կառուցված է տարբեր բնույթի բարդ օպերացիաներից: Հետևաբար, եթե հաջողվի պարզել ու կառուցել մտածողության պարզագույն և հիմնական օպերացիաների լրիվ համակարգը՝ մի յուրահատուկ «այբուբեն», ապա մտածողության գործընթացները կարող են տեխնոլոգիզացվել: Ըստ էության, սա արհեստական ինտելեկտի ստեղծման յուրահատուկ հայտ էր:

Փաստորեն, նման մոտեցումն անհրաժեշտաբար առաջ էր քաշում մտածողության և գործունեության ընդհանուր տեսության ստեղծման հիմնախնդիրներ:

«Մտագործունեություն» էլակետային կատեգորիան

Մտագործունեությունն ընդհանուր մեթոդաբանության հիմնական և էլակետային կատեգորիան է: Այն մատնանշում է մտածողության ու գործունեության միասնականությունը և սահմանվում որպես հինգ գործընթացների՝ մտագործողության, մտահաղորդակցության, մաքուր մտածողության, ինքնաանդրադարձի (ռեֆլեքսիա) և հասկացման (*понимание*) համակարգ: Փաստորեն, ընդհանուր մեթոդաբանությունը մտագործունեության (մտածողության ու գործունեության) ընդհանուր մեթոդներին ու միջոցներին վերաբերող ուսմունքն է:

Մտագործունեական խաղեր¹

Մեթոդաբանական շարժման մի կարևորագույն փուլ ընդունված է անվանել մտագործունեական խաղերի ժամանակաշրջան: Այն ընդգրկում է 1979-1990-ական թթ. և եզրափակում է Գ.Շչեդրովիցկու կյանքի ու ստեղծագործական գործունեության ակտիվ ժամանակահատվածը: Մտագործունեական խաղերը ստեղծվեցին մի կողմից՝ որպես մտագործունեության զարգացման ձև ու մեթոդ, մյուս կողմից՝ որպես ընդհանուր մեթոդաբանական ուսումնասիրությունների ու մշակումների գործնական դաշտ²: Մտա-

¹ Ռուս.՝ Организационно-деятельностная игра (ОДИ).

² Մեջբերենք Գ.Պ.Շչեդրովիցկու և Ս.Ի.Կատելնիկովի հոդվածից ([159, 160]). «60-ական թվականների վերջերին և 70-ական թվականների սկզբներին արդեն լիովին ու հստակ ձևավորվել էր այն ըմբռնումը, որ մեթոդաբանությունը ոչ միայն ուսմունք է մեր մտածողության ու գործունեության մեթոդների ու միջոցների մասին, այլև մարդկանց ամբողջ մտագործունեության ու կենսագործունեության կազմակերպման ձև, և անհնար է մեթոդաբանությունը մի մարդուց մյուսին փոխանցել որպես գիտելիք ու գործիք, այլ հնարավոր է միայն աճեցնել՝ ընդգրկելով մարդկանց իրենց համար նոր մեթոդաբանական մտագործունեության ոլորտ և այնտեղ նրանց համար ապահովելով լրիվ ու ամբողջական կենսագործունեություն: Այդ կապակցությամբ բնականորեն հարց առաջացավ մտագործունեության գործնական կազմակերպման այն ձևերի վերաբերյալ, որոնց դեպքում կուլեկտիվ մեթոդաբանական մտածողությունը կարող է աճեցվել ոչ միայն մեթոդաբանների նեղ ու եզրթերիկ խմբերում, այլ նաև զգալիորեն ավելի լայն կազմով մասնագետների ու պրոֆեսիոնալների խմբերում»:

գործունեական խաղերի կարևոր նշանակություններից մեկը կոլեկտիվ մտածողության կազմակերպումն է տարբեր նպատակաուղղվածությամբ՝ ստեղծված իրադրությունների վերլուծության, առաջիկա գործունեության ծրագրման, ընդհանուր պատկերացումների ձևավորման և այլն: Ըստ էության, մտագործունեական խաղը յուրահատուկ միջոց է ապագան ուսումնասիրելու, փորձարկելու և կառուցելու համար: Մա նշանակում է, որ մտագործունեական խաղը նաև ապագա իրադրություններում կողմնորոշվելու և գործելու փորձառություն ունեցող սուբյեկտների ձևավորման միջոց է:

1.4. Կրթության կազմակերպման հիմնահարցերը Ռուսաստանի Դաշնությունում

Ըստ էության, Խորհրդային Միության փլուզումը չհանգեցրեց Ռուսաստանի Դաշնության կրթության ոլորտի զարգացման ընթացքի զգալի խզումների: Դեռևս 1988թ. սկիզբ առած արմատական փոփոխություններ իրականացնելու տրամադրվածությունը շարունակվեց հետագա տարիներին: Գերիշխող էին հետևյալ պահանջները.

- ազատություն տալ պրակտիկ մանկավարժների ստեղծագործական նորամուծություններին,
- ժողովրդավարականացնել կառավարման մեթոդները,
- իրականացնել կառավարման համակարգի ապակենտրոնացում,
- ստեղծել կրթության ոլորտի խնդիրների լուծման հարցերին հասարակության ներկայացուցիչների ակտիվ միջամտության հնարավորություններ:

Միաժամանակ, աշխարհի գրեթե բոլոր ժամանակակից մանկավարժական գաղափարներն ու ավանդույթները թափանցեցին երկիր: ՌԴ մանկավարժական դաշտը հեղեղվեց արտասահմանյան դրամաշնորհային ծրագրերով: Ամենուրեք ի հայտ եկան տարատեսակ ու տարաբնույթ կրթական հաստատություններ, փորձարարական ու հեղինակային կրթօջախներ: Կառավարությունը և մանկավարժական հանրությունը խիստ մտահոգված էր ստեղծված իրադրությունով: Խնդիրներն իրարամերժ էին.

- ինչպե՞ս ինտեգրվել միջազգային կրթական կառույցներին,
- ինչպե՞ս չկորցնել սեփական մանկավարժական նվաճումները,
- ինչպե՞ս պահպանել մեծ երկրի կրթական տարածքի ամբողջականությունը,
- ինչպե՞ս ապահովել համակարգի կանոնավոր ու արդյունավետ գործառությունը՝ չարգելակելով նորարարական ու փորձարարական նախաձեռնությունները,

- ինչպե՞ս բավարարել կրթական համակարգի նյութատեխնիկական ու ֆինանսական պահանջները շուկայական տնտեսվարության պայմաններում:

Իրականացվեցին մի շարք կարևորագույն միջոցառումներ. մշակվեց կրթության մասին օրենքը, հաստատվեցին հանրակրթության ժամանակավոր կրթական պետական չափորոշիչները: Ընդհանուր առմամբ, կառավարությունն իրագործեց կրթության ոլորտի երեք խոշոր բարեփոխումներ:

Վճռորոշ դեր խաղացին գաղափարախոսական, մանկավարժական երեք շարժումներ՝ ուսուցման կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակի ստեղծման, զարգացնող ուսուցման և ընդհանուր մեթոդաբանական: Այս երեք ուղղություններն էլ, ձևավորվելով ու զարգանալով Խորհրդային Միությունում, հակառակ պաշտոնական ակադեմիական կառույցների վերաբերմունքի, կարողացան դրսևորվել որպես համամարդկային փիլիսոփայական ու մանկավարժական մտքի զարգացման առաջատարներ և իրենց գործնական նվաճումներով ամրագրվել որպես ապագա մանկավարժական իրականության կայացման հենակետային տարածքներ (մանրամասն տե՛ս 1.3. կետը): Հենց այս հանգամանքով էլ պայմանավորված է այն, որ վերոհիշյալ մանկավարժական ուղղությունները հանդիսացան կենտրոնաձիգ և ամրապնդեցին ՌԴ մանկավարժական հանրության առաջատար դիրքերը միջազգային ասպարեզում:

1.4.1. Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի կառուցման Կրասնոյարսկի փորձը

Ուսուցման կազմակերպման խմբային եղանակը, իր դաս-դասարանային և դասախոսություն-սեմինարային տարատեսակներով հանդերձ, սպառել է իրեն՝ որպես հասարակության ուսումնադաստիարակչական խնդիրներն իրականացնող տեխնոլոգիա, և վաղուց արդեն առաջ է եկել կրթության կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակին անցնելու անհրաժեշտությունը (տե՛ս, օրինակ, [78, 35, 126]): Այդ անցումը ենթադրում է բավական լուրջ, արմատական, համակարգային փոփոխություններ և իրագործման հատուկ մեթոդաբանություն: Սա այն դեպքն է, երբ խնդիրը ոչ թե պատմականորեն իրագործված ձևերի վերարտադրումն է պատմահասարակական նոր պայմաններում, այլ ապագայի կառուցումը նոր ձևերի ստեղծմամբ ու արմատավորմամբ: Նկատենք, որ նման դեպքերի համար ընդհանուր մեթոդաբանական նվաճումներն էլ դեռ անբավարար ու աղքատիկ են (տե՛ս [132, 71, 105, 109]):

Այս հարցերում յուրահատուկ փորձ ունեն ՌԴ Կրասնոյարսկի մարզի մանկավարժները, որոնց նվաճումները ոչ միայն հետաքրքիր են, այլ նաև

արժեքավոր՝ վերարտադրման և տարածման համար:

Կրասնոյարսկի մարզային նորարարական համալիրը

Կրասնոյարսկի մարզի կրթության գլխավոր վարչության որոշմամբ 1995թ. ստեղծվել ու գործում է ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի նորարարական համալիրը, որն ընդգրկում է 20-ից ավելի դպրոցներ (տե՛ս, օրինակ, [105, 164]): Այդ դպրոցները մանկավարժական նորարարական տարածքներ են, որտեղ կատարվում են տարաբնույթ աշխատանքներ.

- Որոնողական – նորույթ ստեղծող տարածքներ. այստեղ ստեղծվում և գործում են որպես նորույթ ներկայացվող ապագա մանկավարժական պրակտիկայի առանձին դրվագները:
- Նոր ներդրողական – հետազոտական տարածքներ. այստեղ հետազոտվում ու կառուցվում են որոնողական տարածքներում ստեղծված նորույթներն այլ տարածքներում վերարտադրելու ձևերն ու միջոցները:
- Մանկավարժական նորույթը ներկայացնող տարածքներ. սրանք նորույթի զանգվածային կիրառման տարածքներն են:

Այլ կերպ ասած՝ առաջին խմբի տարածքներում ստեղծվում է նորույթը, երկրորդ խմբի տարածքներում մշակվում են ուսուցիչների վերապատրաստման և նոր ուսումնական խմբերում այդ նորույթի կիրառման ձևերը, իսկ երրորդ խմբի տարածքներում նորույթն ամրագրվում է որպես զանգվածային պայմաններում կայուն գործող ավանդույթ:

Մի կողմից՝ նման նորարարական տարածքների համալիրը տարբեր մասնագետների՝ մեթոդաբան-փիլիսոփաների, տեսաբան-գիտնականների, կառավարիչների, պրակտիկ մանկավարժների, մեթոդիստների և այլոց համագործակցության դաշտ է հանդիսանում, մյուս կողմից՝ հնարավորություն է տալիս ունենալ կոլեկտիվ ուսուցման գաղափարախոսությունը ներկայացնող գործող մանկավարժություն:

Համալիրը մարզի կրթական համակարգի համար համարվում է առաջանցիկ զարգացման հենքային տարածք, որի արդյունքները տարածվում ու ամրապնդվում են ամբողջ համակարգում: Այս աշխատանքներն արդեն կատարում են ուսուցիչների վերապատրաստման ինստիտուտը և շրջանային մեթոդմիավորումները:

Անընդհատ (շարունակական) կրթության համալսարանը

Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի կառուցման գլխավոր խնդիրը մանկավարժական կադրերի պատրաստումն ու վերապատրաստումն է: Այստեղ կարևոր են մի շարք հանգամանքներ:

Առաջին. ներկայիս մանկավարժներն ընդհանուր և մասնագիտական կրթությունը ստացել են ուսուցման խմբային եղանակի պայմաններում: Նրանք յուրացրել են այն մանկավարժությունը, որը բնորոշ է խմբային ուսուցմանը: Ուստի կոլեկտիվ ուսուցման գաղափարներին ծանոթանալը կամ տեսական գիտելիքների ձեռքբերումը բավական չեն հայեցակարգային պատկերացումների ձևավորման համար: Խիստ անհրաժեշտություն է առաջանում, որպեսզի մանկավարժները հայտնվեն կոլեկտիվ ուսուցմանը բնորոշ իրադրություններում և գործեն բոլոր, այդ թվում նաև աշակերտների դիրքերից:

Երկրորդ. խմբային եղանակից անցումը կոլեկտիվին կատարվում է փուլերով, ինչը նշանակում է, որ կոլեկտիվ ուսուցման կառուցումն իրականացված փուլերի ամրապնդման ու տարածման և հաջորդ փուլի ստեղծման ու յուրացման անընդհատ գործընթաց է: Այսինքն՝ առաջ են գալիս նորը յուրացնելու և արդեն յուրացրածը տարածելու նպատակով մանկավարժական կադրերի անընդհատ վերապատրաստման խնդիրներ:

Երրորդ. ուսուցման նոր՝ կոլեկտիվ եղանակը կայանում է որպես համընդհանուր մանկավարժական ստեղծագործության արդյունք: Մի կողմից՝ այդ կայացումը ներառում է խմբային ուսուցման սկզբունքները վերափոխող մանկավարժական նորամուծությունները, որոնք, փաստորեն, բնականոն տարերային առաջընթացի գործընթացներ են: Մյուս կողմից՝ այն իրագործվում է հենց կոլեկտիվ եղանակի կայացման հերթական փուլի կառուցմանը նպատակաուղղված, հատուկ ձևով կազմակերպված գործունեությամբ: Հետևաբար, այս գործունեությունն իրականացնող թիմերը պետք է լինեն ժամանակակից մանկավարժական նվաճումների գիտակն ու կրողը:

Այս հանգամանքները նկատի ունենալով՝ Կրասնոյարսկում ստեղծվել և գործում է Կոլեկտիվ ուսուցման մանկավարժների անընդհատ կրթության համալսարանը: Այն առկա և հեռակա ուսուցման ձևերի համակարգված ամբողջություն է: Համալսարանը չունի շրջանավարտ: Այսինքն՝ մասնակիցները կարող են հավերժ մնալ համալսարանի կազմում: Կրթական ծրագրերը խիստ անհատականացված են: Կրթական գործընթացները և այլ միջոցառումները կազմակերպվում են համընդհանուր համագործակցության սկզբունքով: Համալսարանի բոլոր մասնակիցները հանդիսանում են և՛ սովորողներ, և՛ սովորեցնողներ, և՛ գործունեություն կազմակերպողներ և կառավարողներ: Փաստորեն, համալսարանը ինքնակառավարվող, ինքնագարգացող կրթօջախ է:

Համալսարանը նաև կոլեկտիվ ուսուցման կառուցման հայեցակարգային պատկերացումների ձևավորման ու իրագործման սկզբնական փորձադաշտ է:

Գործունեության ծրագրային կազմակերպման մեթոդաբանությունը

Կրասնոյարսկում մշակվել և արդեն երկար տարիներ կիրառվում է գործունեության ծրագրային կազմակերպման հատուկ մեթոդաբանություն, որը ներառում է ապագա գործունեության վերաբերյալ պատկերացումների ձևավորման և իրականացման սկզբունքներն ու բանաձևերը: Ծրագրային պատկերացումներն արտահայտվում են առնվազն երեք բաղադրիչներով. գործունեության կազմակերպման նախագծով և սրանից անհրաժեշտաբար ենթադրվող երկու ենթանախագծերով՝ հետազոտությունների և ուսուցման: Փաստորեն, գործունեության ծրագրային կազմակերպումը ենթադրում է գործունեության ծավալման և նրա հետագա ընթացքի վերածրագրման անընդհատ գործընթաց¹:

Այս մեթոդաբանությամբ է կազմակերպվում և՛ մարզի կրթական համակարգի, և՛ ենթահամակարգերի ու կրթօջախների, և՛ առանձին նորարարական մանկավարժական թիմերի գործունեությունը:

Մտագործունեական խաղերը

Անծանոթ ու անհայտ իրադրությունների ստեղծման, ուսումնասիրման, յուրացման ու տարածման բավական արդյունավետ մեթոդ և միջոց են մտագործունեական խաղերը (տե՛ս, օրինակ, [159, 129]): Նման խաղեր անցկացվում են կոլեկտիվ ուսուցման համախոհների ընդհանուր հայեցակարգային պատկերացումների ճշգրտման, ուսուցիչների վերապատրաստման և առանձին թիմերի ձևավորման, ինչպես նաև նորարարական համալիրի և առանձին կրթօջախների պրոբլեմների պարզաբանման ու զարգացման ծրագրերի մշակման խնդիրները լուծելու նպատակով:

Առկա նվաճումներն ու ավանդույթները

Ներկայումս Կրասնոյարսկի մարզում առանձնացված են մի շարք դպրոցներ, որոնք զբաղվում են ոչ դաս-դասարանային տեսակի ամբողջական ուսումնական կրթօջախ ստեղծելու խնդրով (սա ուսուցման կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակին անցնելու հինգերորդ փուլն է): Որոշ դպրոցներում ստեղծված են տարատարիք, տարամակարդակ կազմով ուսումնական խմբեր (անցման չորրորդ փուլ): Բազմաթիվ դպրոցներում առանձնացվել են հատուկ դասարաններ, որտեղ ուսումնական առարկաների ծրագրերը յուրացվում են կոլեկտիվ ուսուցման մեթոդիկաներով (անցման երրորդ փուլ):

Մարզում ստեղծվել է «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ» մանկավար-

¹ Մանրամասն տե՛ս Հավելված 5-ում:

Ժական ասոցիացիան, որը կոլեկտիվ ուսուցման համախոհների հասարակական կազմակերպություն է: Թողարկվում է «*Коллективный способ обучения*» («Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ») գիտամեթոդական պարբերականը: Արդեն ավանդույթ են դարձել Ռուսաստանի Դաշնության և Ղազախստանի տարբեր շրջանների ներկայացուցիչների ամենամյա մանկավարժական ընդհանուր հավաքները, որտեղ քննարկվում են հերթական նվաճումները և մշակվում հետագա անելիքների ռազմավարությունը:

Կրասնոյարսկի մարզի կրթության գլխավոր վարչությունն ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի ստեղծումը հայտարարել է մարզի կրթության զարգացման գլխավոր ուղղություններից մեկը:

Ամփոփելով նշենք, որ «Կրթության կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակ» հասկացությունը ժամանակակից դիդակտիկայի տերմինաբանության մեջ ներմուծել է Վ.Դյաչենկոն, որն ընդհանրացնելով անցած դարասկզբի ականավոր նորարար մանկավարժ Ա.Բիվինի հայտնագործությունները՝ բացահայտեց ուսուցման գործընթացի զարգացման պատմական օրինաչափությունները և ձևակերպեց ուսուցման կազմակերպման ապագա եղանակի սկզբունքները¹: Սկսած 1984թ. նախ Կրասնոյարսկի պետական համալսարանում, այնուհետև մի շարք հանրակրթական դպրոցներում կազմակերպվեցին ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի անցման հատուկ փորձարարական աշխատանքներ: Սակայն շատ շուտով պարզվեց, որ նոր ուսումնադաստիարակչական պրակտիկայի ստեղծումը պահանջում է գործունեության կազմակերպման հատուկ մեթոդաբանություն: Այս առումով ընդօրինակման արժանի նվաճումներ ունի Կրասնոյարսկի մանկավարժական հանրությունը, ինչն էլ փորձեցինք ներկայացնել հակիրճ, բայց ամբողջական ձևով:

¹ Տե՛ս «1.3.1. Ժամանակակից դիդակտիկայի հիմնահարցերը (ըստ Վ. Դյաչենկոյի)» բաժինը: