

[ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՆԱՄԱԼՍԱՐԱՆ]

ԱԼԵՔՍԱՆԵՅԱՆ ԱՆՆԱ

**Միջանձնային
հաղորդակցման
իրականացումը
կրթական
գործընթացում**



ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ ԱՆՆԱ ՍԵՅՐԱՆԻ

**ՄԻՋԱՆԶՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ԿՐԹԱԿԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԵՐԵՎԱՆ
ԵՊՀ ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ
2015

ՀՏԴ 316.77
ԳՄԴ 60.5
Ա 296

*Հրատարակվում է Երևանի տեղական համալսարանի
հայ բանասիրության ֆակուլտետի գիտական խորհրդի և
մանկավարժության ամբիոնի երաժիշտական*

Գրախոսներ՝

հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
ՍՐԲՈՒՅԻ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ
կրթական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
ՌՈՒԱՆԴ ՌԱՅԽԵՆԲԱԽ

Ա. Ալեքսանյան

Ա 296 Միջանձնային հաղորդակցման իրականացումը կրթական գործընթացում: Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2015, 264 էջ:

Ներկայացված են հաղորդակցական ինքնության ձևավորման ու զարգացման հիմնահարցերը, հետազոտությունների արդյունքում վերլուծված են հաղորդակցական ներգործությունների և հաղորդակցական ակտիվության փոխառնչության հիմնախնդիրները:

Նախատեսված է բուհերի ուսանողների, Հաղորդակցաբանություն և դրան հարակից առարկաներ դասավանդողների, հաղորդակցման արդի հիմնահարցերն ուսումնասիրողների, հետազոտողների և ընթերցողների լայն շրջանակների համար:

ՀՏԴ 316.77
ԳՄԴ 60.5

ISBN 978-5-8084-1973-5

© Ալեքսանյան Ա., 2015
© ԵՊՀ հրատ., 2015

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

| | |
|------------------------|---|
| Առաջաբանի փոխարեն..... | 5 |
|------------------------|---|

Գլուխ 1. Հաղորդակցման բնույթն ու առանձնահատկությունները կրթական գործընթացում

| | |
|--|----|
| 1.1. Հաղորդակցման սահմանման հիմնախնդիրը. «հաղորդակցում» և «շփում» հասկացությունները..... | 7 |
| 1.2. Հաղորդակցման տեսական հայեցակարգերն ու գործառնական-կառուցողական մոդելները..... | 14 |
| 1.3. Անձի հաղորդակցման չորս հիմնական կարողությունները և դրանց արդյունավետ կառավարմանը ներկայացվող պահանջները..... | 27 |
| 1.4. Հաղորդակցման գործառնությունների հիմնահարցը կրթական գործընթացում | 42 |
| 1.5. Բախումնային և կառուցողական հաղորդակցման առանձնահատկությունները կրթական գործընթացում..... | 49 |
| 1.6. Հաղորդակցման մակարդակները. ներ- և միջանձնային, ներ- և միջխմբային, հանրային կամ զանգվածային հաղորդակցում | 61 |

Գլուխ 2. Միջանձնային հաղորդակցման էությունն ու զարգացումը

| | |
|---|----|
| 2.1. Միջանձնային հաղորդակցման էությունը. համարժեք միջանձնային հաղորդակցում | 73 |
| 2.2. Միջանձնային հաղորդակցման մեթոդաբանական հիմքերն ու զարգացումը մանկավարժական մտքի պատմության ընթացքում | 77 |
| 2.3. Միջանձնային հաղորդակցման արդի մոդելի ձևավորումն ու գործառնությունը ՀՀ կրթության համակարգում | 91 |

Գլուխ 3. Միջանձնային հաղորդակցման իրականացման պայմանները անձի զարգացման գործընթացում

| | |
|--|-----|
| 3.1. Միջանձնային հաղորդակցման հիմնախնդիրն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում | 100 |
| 3.2. Անձի հաղորդակցական ակտիվության խթանման հնարավորությունները | 111 |
| 3.3. Հաղորդակցական ինքնության զարգացման ընթացաշրջանները | 119 |

Գլուխ 4. Միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիներն ու դրանց ձևավորման առանձնահատկությունները կրթական գործընթացում

| | |
|---|-----|
| 4.1. Միջանձնային հաղորդակցման ուղիների կառուցվածքաբանական վերլուծությունը | 127 |
| 4.2. Հաղորդակցման ոչ խոսքային ներգործությունները կրթական գործընթացում | 132 |
| 4.3. Հաղորդակցման խոսքային ներգործությունները կրթական գործընթացում | 143 |

| | |
|---|-----|
| 4.4. Ներգործություններին համապատասխան հաղորդակցական ակտիվության դրսևորումները (հետազոտության արդյունքներ) | 145 |
|---|-----|

Գլուխ 5. Միջանձնային հաղորդակցման իրականացման նոր տեխնոլոգիաների հնարավորություններն արդյունավետ կրթական գործընթացում (գիտափորձի արդյունքների վերլուծություն)

| | |
|--|------------|
| 5.1. Միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը պայմանավորող գործոնները ժամանակակից կրթական գործընթացում . | 149 |
| 5.2. Միջանձնային հաղորդակցման նոր տեխնոլոգիաների դերն արդյունավետ կրթական գործընթացում | 164 |
| 5.3. Դաստիարակչական խորհրդատվությունը կրթական հաղորդակցման համակարգում..... | 168 |
| 5.4. Միջանձնային հաղորդակցման նոր տեխնոլոգիաների կիրառման առանձնահատկությունները. գիտափորձի արդյունքների ամփոփում..... | 184 |
| Վերջաբան..... | 204 |
| Գրականության ցանկ..... | 206 |
| Չավելվածներ..... | 219 |

ԱՌԱՋԱԲԱՆԻ ՓՈԽԱՐԵՆ

Ժամանակակից տեղեկատվական հասարակությունը զարգանում է աննախադեպ արագությամբ: Անհամեմատ արագ են զարգանում գիտելիքները և կիրառություն գտնում կյանքում: Նման արագ զարգացող հասարակության խնդիրն է համապատասխանեցնել կրթական համակարգը նոր պահանջներին, դրա շնորհիվ ձևավորել անձ, որն ի վիճակի կլինի ակտիվորեն մասնակցել հասարակության զարգացման գործընթացին, կլինի ոչ թե հասարակական երևույթների պասիվ կրող, այլ ակտիվ գործող:

21-րդ դարասկզբի հրատապ խնդիրներից է ակտիվ անձի ձևավորումը, քանզի ժամանակակից հասարակությանն անհրաժեշտ է բոլոր հարաբերություններում ակտիվ, ստեղծագործաբար մտածող, փոփոխվող պայմաններում արագ կողմնորոշվող, նախաձեռնող, ինքնաճանաչման ու ինքնակատարելագործման ձգտող, ինքնիրացվող, իր և միաժամանակ ուրիշների իրավունքները հարգող, քաղաքակիրթ և բոլոր հարաբերություններում զարգացած անձ, ով կարողանում է կառավարել ինչպես սեփական ներուժը, այնպես էլ արտաքին ազդեցությունները և դնել սեփական ինքնազարգացման խնդիր:

Ակտիվ անձի ձևավորումը պայմանավորված է անձի հաղորդակցական ակտիվությամբ, և սույն աշխատանքում ոչ միայն ցույց է տրվել այդ պայմանավորվածությունը, այլև փորձարարական հետազոտությունների արդյունքում դուրս են բերվել հաղորդակցական ակտիվության առանձնահատկությունները: Հաղորդակցական ակտիվության ձևավորման ու զարգացման կարևորությունն ընդգծելու համար հետազոտության արդյունքում ցույց է տրվել դասավանդողի կոնկրետ ներգործություններին համապատասխան սովորողների հաղորդակցական ակտիվության դրսևորումների յուրահատկությունները:

Ավելին՝ դուրս են բերվել հաղորդակցական ինքնության զարգացման մակարդակներն ու դրանց բնորոշումները, մի մակարդակի պայմանավորվածությունը մյուսով:

Իհարկե, հաղորդակցական ինքնության, ինչպես նաև հաղորդակցական ակտիվության ձևավորման հիմքում ընկած են մի շարք նախադրյալներ, որոնք քննարկվել ու վեր են հանվել աշխատանքում: Առավել կենտրոնական է այս տեսանկյունից հաղորդակցման բոլոր չորս կարողությունների արդյունավետ ձևավորման հիմնախնդիրը: Առանձնահատուկ կարևորություն ունեն կրթական գործընթացում այդ կարողությունների կառավարումը և համապատասխանեցումը ժամանակակից պահանջներին:

Հաղորդակցման կառավարումը միանշանակորեն պետք է իրակա-
նացվի՝ հիմք ընդունելով արդեն իսկ գոյություն ունեցող հաղորդակցման
մոդելները և համապատասխանեցնելով ժամանակակից պահանջնե-
րին, ինչպես նաև ի նկատի ունենալով, որ հաղորդակցումը կարող է ու-
նենալ կառուցողական և ապակառուցողական ընթացք:

Հասկանալու համար, թե ինչ զարգացումներ կարող են ունենալ հա-
ղորդակցման տարբեր դրսևորումները, կարևոր են հաղորդակցման մա-
կարդակների վերհանումը, ուսումնասիրությունը և նշանակությունների
բացահայտումը: Ընդ որում՝ անհրաժեշտ է այդ ուսումնասիրությունները
սկսել հաղորդակցման տարրական միավորից, որը սույն աշխատան-
քում իր յուրահատուկ անվանումն է ստացել, և տարանջատվել է հա-
ղորդակցման ինքնակա միավորը, որը գոյություն ունի հաղորդակցումից
անկախ, և այն միավորը, որն արդեն իսկ ընկալվել ու հասկացվել է:

Սկսած հաղորդակցման միավորի ուսումնասիրությունից մինչև դրա
ամենաբարդ դրսևորումները՝ բացահայտված են հաղորդակցման տար-
բեր կողմերը կրթական գործընթացում ընդհուպ դաստիարակության
վիզուալիզացիա և դաստիարակչական խորհրդատվություն:

Իհարկե, աշխատանքի առանցքում միջանձնային հաղորդակցումն
է, բացահայտված են միջանձնային հաղորդակցման պատմական
զարգացման մոդելները կրթական գործընթացում, ցույց են տրված այդ
մոդելներով պայմանավորված անձի զարգացման հնարավորություննե-
րը, որից անցում է կատարված միջանձնային հաղորդակցման ուղիների
ու տեխնոլոգիաների դերի բացահայտմանը ժամանակակից պահանջ-
ներին համապատասխան անձի զարգացման գործընթացում:

Այս բոլոր հետազոտությունները նպաստում են հաղորդակցաբա-
նության և հատկապես կրթական հաղորդակցաբանության զարգացմա-
նը:

Ռուանդ Ռայխենբախ

ԳԼՈՒԽ 1. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԲՆՈՒՅԹՆ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

§1.1. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՍԱՀՄԱՆՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ. «ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄ» ԵՎ «ՇՓՈՒՄ» ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Արդի ժամանակաշրջանում գնալով կարևորվում և ընդգծվում է հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման ու կառավարման հիմնախնդիրը, քանզի համացանցի դերի աճի, սոցիալական ցանցերի ընդլայնման և տեղեկատվական, ինչպես նաև գիտելիքի ստեղծման ու արագ տարածման հասարակության պայմաններում անհնարին է առանց հաղորդակցման հասնել որևէ արդյունքի: Մյուս կողմից էլ հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ են դրա շուրջ ուսումնասիրությունների իրականացումը, ինչպես նաև հաղորդակցման վերաբերյալ պատկերացումների հստակեցումը:

Արդի ժամանակաշրջանում լայնորեն ուսումնասիրվում են հաղորդակցման տարբեր դրսևորումները, նրա դերն ու նշանակությունը հասարակական հարաբերությունների, հասարակական գիտակցության և, առհասարակ, հասարակության զարգացման ամենատարբեր գործընթացներում: Այս տեսանկյունից հատկապես նշանավորվում են Ա. Ադլերի, Յ. Սալլիվանի, Յու. Հաբերմասի, Յ. Լասվելի, Ա. Մասլոուի, Կ. Ռոջերսի, Ու. Էկոյի, Կ. Շենոնի, Ռ. Յակոբսոնի, Է. Բերնի, Մ. Մակ-Լյուենի, Է. Արոնսոնի, Ն. Բորի, Մ. Բախտինի, Ռ. Բարտի, Ռ. Նեմովի, Ե. Իյինի, Գ. Պոչեպցովի և ուրիշների հետազոտությունները [36, էջ 330], [39, էջ 5-8], [72, էջ 205], [74, էջ 246-271], [91, էջ 201-202], [100, էջ 512-538], [105, էջ 337-395], [120, էջ 14-24], [153, էջ 469], [164, էջ 198-211], որոնց շնորհիվ ձևավորվեց ընդհանուր հաղորդակցաբանությունը¹ որպես գիտություն: Եվ ժամանակակից շրջանում ձևավորվում է նաև կրթական հաղորդակցաբանությունը, որի հետազոտության օբյեկտը կրթական հաղորդակցման նախապատրաստումը, իրականացումն ու արդյունքն է, որտեղ առանցքային տեղ է զբաղեցնում ներ- և միջուրբյեկտային գործունեու-

¹ Հաղորդակցաբանություն (ռուս.՝ коммуникативистика, коммуникология, անգլ.՝ communication studies) ծագել է լատիներեն communication < communicare և logo < logos բառերից:

թյունը կրթական գործընթացում: Հաղորդակցաբանության գիտական հիմունքների ստեղծման և առաջադրման համար կարևոր պայման են նաև «հաղորդակցում» հասկացության էության բացահայտումն ու դրա սահմանումը:

Կրթական հաղորդակցաբանության տեսանկյունից հատկապես կարևորվում են հաղորդակցման իրականացման հիմնախնդիրներին անդրադարձած՝ ինչպես անցյալ դարի անվանի մանկավարժ-հոգեբանների (ժ. Պիաժեն, Ռ. Շտայները, Ա. Մակարենկոն, Լ. Վիգոտսկին և ուրիշներ) աշխատությունները, այնպես էլ ժամանակակից հետազոտողների (Վ. Կան-Կալիկը, Ա. Լոբանովը, Ն. Եֆիմովան, Ե. Ռոզովը, Ա. Բոդայլովը, Ա. Լեոնտևը, Ա. Ռեանը, Յ. Կոլոմինսկին, Բ. Լոմովը, Օ. Գնատյուկը և ուրիշներ) ուսումնասիրությունները [56], [60], [66], [67], [85, էջ 33-58], [103, էջ 377-389], [113, էջ 142-174], [131, էջ 265-269], [132, էջ 6-17], [149], [173, էջ 859]:

Ի հակակշիռ հաղորդակցման ժամանակակից ուսումնասիրություններին՝ դեռևս հստակեցված չէ «հաղորդակցում» հասկացության սահմանումը, ինչը մեթոդաբանական կարևոր նշանակություն ունի հաղորդակցման վերաբերյալ հետազոտությունների համար:

Այժմ գիտական շրջանառության մեջ կիրառվում են «հաղորդակցում» հասկացության բազմաթիվ սահմանումներ, այնուամենայնիվ դեռևս չի ձևավորվել «հաղորդակցում» հասկացության մեկ, բոլորի կողմից ընդունելի սահմանում:

Կարծում ենք՝ եթե ընդհանրացվեն ու համակարգվեն «հաղորդակցում» հասկացության վերաբերյալ գիտական շրջանառության մեջ գոյություն ունեցող մոտեցումները, ապա հնարավոր կլինի հստակեցնել նաև միջանձնային հաղորդակցման էությունը, նրա կարևորությունն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում:

«Հաղորդակցում» հասկացությունը վերլուծաբանների մեծ մասը մեկնաբանում և սահմանում է «շփում» հասկացության հետ փոխառնչությունների մեջ: Դրա պատճառներից մեկն այն է, որ «հաղորդակցում» հասկացությունը գիտական շրջանառության մեջ է ներառվել միայն 20-րդ դարում՝ ավելի ուշ, քան «շփում» հասկացությունը:

«Հաղորդակցումը» (լատ. *communicatio* - հաղորդում, *communicare* - խորհրդակցել որևէ մեկի հետ, *communico* - ընդհանուր են դարձնում, կապակցում են, շփվում են) որպես գիտական հասկացություն առաջին անգամ XX դարասկզբին դիտարկել է Կ. Յասպերսը: Նա հաղորդակցումը (կոմունիկացիա) մեկնաբանում էր երկու տեսանկյունից՝

1. որպես շփման գործառույթ, մտքերի փոխանակում լեզվի միջոցով,
2. որպես փիլիսոփայական (էկզիստենցիալիզմի և պերսոնալիզմի)

կատեգորիա՝ հիմնված փոխըմբռնման ու բանավեճի վրա [161, էջ 21]:

Ինչպես Կ. Յասպերսը XX դարասկզբին «հաղորդակցում» հասկացության վերաբերյալ մշակեց երկու տարբեր մոտեցումներ, այնպես էլ այսօր գիտական շրջանառության մեջ գոյություն ունեն բոլորովին տարբեր, նույնիսկ միմյանց հակադրվող ու բացառող մոտեցումներ: Այդ մոտեցումները մեր կողմից միավորվել են հինգ հիմնական խմբերում:

1-ին խմբի սահմանումներ: Այսպես՝ ըստ Ա. Ջանկովսկու, Մ. Վասիլիկի և այլոց՝ հաղորդակցումը շփման գործառույթն է [70, էջ 492], [105, էջ 126]: Ջանկովսկին նշում է. «Հաղորդակցումը կապ է, որի ընթացքում տարբեր (խոսքային և ոչ խոսքային) միջոցների օգնությամբ իրականանում է տեղեկատվության փոխանակում մարդկանց և խմբերի միջև: Հաղորդակցումը շփման գործառույթն է» [105, էջ 126]: Փաստորեն տվյալ սահմանման մեջ հաղորդակցումը համարվում է շփման գործառույթ, որն ունի տեղեկատվության փոխանակման խնդիր: Սակայն, կարծում ենք, նման սահմանումը կիրառելի չէ հաղորդակցման բոլոր տեսակների համար, որովհետև նման մոտեցման դեպքում, ընդգծելով հաղորդակցման տեղեկատվական ու իմաստային կողմը, անտեսվում են և՛ հաղորդակցմանը, և՛ շփմանը հատուկ, և, որ չափազանց կարևոր է, հոգևորն ու հուզականը:

2-րդ խմբի սահմանումներ: Հաղորդակցման հոգևոր ու հուզական կողմերն ընդգծվում են հաղորդակցման այլ սահմանումներում, որոնցում հաղորդակցման սահմաններն ընդլայնվում են մինչև «շփում» հասկացության սահմանների հետ նույնանալը: Այդ դեպքում հաղորդակցումն ընդգրկում է մարդկային շփման բոլոր կողմերը՝ ներառելով նաև հոգևորն ու հուզականը: Ավելին՝ նման տեսակետի կողմնակիցները համարում են, որ կարող է տեղի ունենալ *«շփում հաղորդակցման գործընթացում կամ հաղորդակցում շփման ընթացքում»*:

Ինչպես նշում է Ս. Տեր-Մինաստյան. «Հաղորդակցումը շփման գործընթացն է մեկ կամ ավելի անձանց միջև՝ հիմնված փոխըմբռնման, ապրումակցման, ինչպես նաև մեկից մյուսին տեղեկատվության փոխանցման վրա» [156, էջ 11]: Իսկ Գ. Բորոզդինյան ընդգծում է. «Շփումը հաղորդակցումն է, այսինքն՝ կարծիքների, ապրումների, տրամադրությունների, ցանկությունների և այլնի փոխանակումը... Անհնարին է պատկերացնել շփումն առանց հաղորդակցման» [45, էջ 32]: Այսինքն՝ հաղորդակցումը հանգեցվում է շփմանը: Հաղորդակցումն ու շփումը նույնացվում կամ կիրառվում են որպես հոմանիշներ:

3-րդ խմբի սահմանումներ: Ինչպես տեսնում ենք, առաջարկվող սահմանումները չեն որոշակիացնում «հաղորդակցում» հասկացությունը: Հակառակը, դրանք նույնիսկ պատճառ են հանդիսանում նոր՝ հա-

կակշիռ մոտեցումների ձևավորման համար: Այսպես՝ գիտական շրջանառության մեջ ընդունված հաղորդակցման սահմանումների մեկ այլ խմբում հաղորդակցումը հակադրվում է շփմանը և դիտարկվում որպես ինքնուրույն ու առանձին գործընթաց: Պիդկասիստին, Ե. Ռապացևիչը և այլոք համարում են, որ հաղորդակցումն ինքնուրույն հասկացություն է, որովհետև ներառում է իր մեջ փոխազդեցություն տեղեկատվական միջոցներում [108, էջ 291], [107, էջ 236]: Մարդը կարող է հաղորդակցվել հեռախոսի, մամակագրության, ռադիոկապի, գաղտնի հաղորդագրության կամ ծածկագրի վերծանման միջոցով (հեռահաղորդակցում և տարածամանակյա հաղորդակցում): Հաղորդակցման գործընթացին կարող են մասնակցել մեկից մինչև անսահմանափակ քանակությամբ մարդիկ, խմբեր, հասարակությունը (զանգվածային) և հնարավոր այլ սուբյեկտներ (նույնիսկ կենդանական աշխարհի և բնություն): Ինչպես նշում է Ջ. Ադաիրը. «Ի սկզբանե «հաղորդակցում» հասկացությունը ենթադրում էր նաև նյութական օբյեկտների փոխանակում» [29, էջ 507]: Հաղորդակցումը, ըստ այդ տեսակետի կողմնակիցների, ընդհանուր իմաստով կարող է լինել ոչ միայն մարդկային հարաբերություններում, այլև տեխնիկական միջոցների, կենդանիների, մարդու կողմից ստեղծված այլ համակարգերի միջև: Այս դեպքում «հաղորդակցում» ասելով հասկանում են «կոմունիկացիաներ» [123, էջ 175]: Այսինքն՝ *սվյալ դեմոնում հաղորդակցումը երկու համակարգերի կադմ է, որի ընթացքում մի համակարգից մյուսին են փոխանցվում տարբերություններ*:

4-րդ խմբի սահմանումներ: Սահմանումների հաջորդ խմբում «հաղորդակցում» հասկացության բովանդակությունն ավելի է ընդլայնվում: Այս դեպքում շփումն է դիտարկվում որպես հաղորդակցման տեսակ, և հաղորդակցումը համարվում է ավելի լայն հասկացություն: Այսպես՝ Գ. Անդրեևան համարում է, որ «...Հաղորդակցումը ներառում է ոչ միայն միջանձնային շփում..., այլև հասարակական բազմաբնույթ հարաբերություններ» [32, էջ 77]: Ավելին՝ ինչպես նշում է Գ. Անդրեևան. «Հաղորդակցումից անկախ անիմաստ է խոսել մարդկային հասարակության մասին» [32, էջ 77]:

5-րդ խմբի սահմանումներ: Այլ տեսանկյուն է մշակվել Ա. Պետրովսկու, Մ. Յարոշեվսկու, Լ. Բուևի, Ե. Իլյինի և այլոց կողմից, որը կարելի է համարել վերը նշված բոլոր մոտեցումների ընդհանրացումը: Վերջինիս կարծիքով՝ հաղորդակցումն ու շփումը, լինելով տարբեր հասկացություններ, ունեն որոշակի հատման կետեր: Այսպես՝ Ա. Պետրովսկին և Մ. Յարոշևսկին նշում են. «Հաղորդակցումն ընդգրկում է հասարակական փոխներգործության իմաստային կողմը, ինչպես նաև մարդկանց անհատական գործողությունները՝ որպես ուղղակի կամ անուղղակի հարա-

բերություններ, որոնք ներառում են (ֆիզիկականի հետ մեկտեղ) հաղորդակցական ոլորտը» [124, էջ 168]: Իսկ «... շփումը մարդկանց միջև կոնտակտի հաստատման բարդ ու բազմաբովանդակ գործընթաց է, որը ձևավորվում է համատեղ գործունեության պահանջմունքի հիման վրա և ներառում է տեղեկատվության փոխանակում, փոխներգործության միասնական ռազմավարության մշակում, փոխըմբռնում ու փոխընկալում» [124, էջ 168]: Ե. Իլլինը ևս ընդգծում է, որ «Շփման համար անհրաժեշտ է *համատեղ գործունեության տրամադրություն*, իսկ հաղորդակցման համար այդ պահանջումները պարտադիր չէ» [72, էջ 213]:

Հաղորդակցումն ու շփումը նույնանում կամ հատվում են այն դեպքում, երբ երկուսն էլ գործառնում են միջանձնային փոխհարաբերությունների պայմաններում: Սակայն դրանք նաև տարբեր են, որովհետև հաղորդակցումը կարող է իրականանալ նաև անուղղակի հարաբերություններում (հեռահաղորդակցում, միջնորդավորված ազդեցություններ)՝ ունենալով տեղեկատվական և այլ նշանակություններ: Հաղորդակցման վերջին դեպքում անհմաստ է նույնիսկ խոսել համատեղ գործունեության պահանջմունքի մասին: Իսկ ինչ վերաբերում է շփմանը, ապա այն հնարավոր է միայն ուղղակի կամ անմիջական միջանձնային հարաբերությունների պայմաններում, որի հիմքում պարտադիր համատեղ գործունեության պահանջումն է:

Պարզ է դառնում, որ շփումը դիտարկվում է որպես սուբյեկտների միջև յուրահատուկ փոխհարաբերություն: Այսպես՝ ըստ Լ. Բուևի՝ «շփումը հասարակական սուբյեկտների փոխկապվածության ու փոխներգործության գործընթաց է, որը բնութագրվում է փորձի, գործունեության, տեղեկատվության, ընդունակության, հմտությունների ու կարողությունների, ինչպես նաև գործունեության արդյունքների փոխանակումով՝ որպես հասարակության կողմից անձի ձևավորման անհրաժեշտ ու բավարար պայման» [33, էջ 180]: Իսկ Ա. Բոդայլովը և ուրիշներ շփումը սահմանում են որպես միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում յուրահատուկ փոխներգործություն [41, էջ 11], [148, էջ 5]: Ս. Գևորգյանը ևս նշում է. «Շփումն առանձնահատուկ փոխներգործություն է, որի դեպքում պարտադիր է մտքերի ու հույզերի փոխադարձ փոխանակում՝ այդ մտքերի ու հույզերի ընդհանուր ֆոնդի ստեղծումով» [7], [8], [59, էջ 18]: Իսկ ինչպես նշում է Մ. Կազանը. «շփումը սուբյեկտ-սուբյեկտ փոխհարաբերություն է, որն այդպիսին է մինչև այն պահը, երբ սուբյեկտը պահպանում է իր սուբյեկտայնությունը այլ սուբյեկտի հետ փոխհարաբերություններում, իսկ վերջինս վերաբերում է իր դիմացինին որպես սուբյեկտի և ոչ թե օբյեկտի: *Դրանով էլ շփումը տարբերվում է հաղորդակցումից*» [85, էջ 11]:

Փաստորեն շփումն ընկալվում ու մեկնաբանվում է որպես երկու սուբ-

յեկտների միջև տեղի ունեցող հուզական սերտ կապ և նույնանում է ոչ թե «հաղորդակցում» հասկացության ողջ բովանդակության հետ, այլ միայն միջանձնային հաղորդակցման: Սակայն միջանձնային հաղորդակցումն էլ իր հերթին ոչ բոլոր դեպքերում է նույնանում շփման հետ: Միայն այն միջանձնային հաղորդակցումը կարող է համարվել շփում, որի դեպքում հաղորդակցման բոլոր մասնակիցներն ունեն «սուբյեկտայնություն», և որն իրականանում է բոլոր սուբյեկտների համատեղ գործունեության պահանջմունքով: Այսինքն՝ արդյունավետ է այն միջանձնային հաղորդակցումը, որի ընթացքում իրականանում է շփում:

Կարծում ենք՝ «հաղորդակցում» հասկացության էությունն առավել հստակ արտացոլված է Է. Աթայանի հաղորդակցման հայեցակարգում: Ըստ Է. Աթայանի սահմանման՝ «հաղորդակցումը *լայն առումով* իր մեջ ընդգրկում է սուբյեկտների ոչ միայն տեսական-լեզվական, այլև հոգեկան ու գործնական, ինչպես նաև բնագոյային-կենսաբանական և զուտ ֆիզիկական շփման բոլոր դեպքերը սուբյեկտայնության զարգացման տարբեր մակարդակներում» [1, էջ 297]: Է. Աթայանը սահմանում է նաև, թե ինչ է հաղորդակցումը նեղ առումով. «Ձտված ձևով հաղորդակցումը հանդես է գալիս որպես սուբյեկտների շարակարգային լծորդում (մոնադային կենտրոնների կապ, գիտակցությունների շփում)» [1, էջ 297]:

Է. Աթայանի սահմանումը (հաղորդակցումը *լայն առումով*) տարածվում է հաղորդակցման բոլոր տեսակների վրա՝ սկսած տեղեկատվական հաղորդակցումից մինչև հոգևոր անմիջական շփումը բոլոր սուբյեկտների մակարդակներում:

Այսպիսով՝ ժամանակակից հաղորդակցաբանության մեջ «հաղորդակցում» հասկացությունը սահմանվում է որպես (1) շփման տեղեկատվական գործառույթ, (2) որպես շփման հետ նույնական հասկացություն, (3) «շփում» հասկացությունից անկախ և բոլորովին տարբեր հասկացություն, (4) որպես ավելի *լայն* հասկացություն, որը նույնիսկ ներառում է շփումը, և վերջապես (5) հաղորդակցումն ու շփումը տարբեր հասկացություններ են, որոնք սակայն հատվում են՝ ձևավորելով **«արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցում»**: Այս հստակեցումն առանձնահատուկ նշանակություն ունի միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման, ընդհանուր հաղորդակցման համակարգում միջանձնային հաղորդակցման տեղի ու դերի բացահայտման տեսանկյունից:

Հաղորդակցման միավորը: Ինչպես կարելի է նկատել, վերոնշյալ սահմանումներում չկա նաև հստակություն հաղորդակցման բովանդա-

կության հարցում, այսինքն՝ միանշանակորեն ընդհանրացված չէ, թե ինչն է հաղորդվում: Կարելի է նկատել, որ տարբեր սահմանումներում այդ բովանդակությունները տարբեր են: Սակայն այդ հստակեցումը կարևոր է հաղորդակցման միավորի որոշման և ձևակերպման տեսանկյունից:

Հաղորդակցման միավորը **հաղորդակիրն** է, որն էլ կազմում է հաղորդակցման նյութը: Հաղորդակիրն այն է, ինչը պարունակում է հաղորդվելիք բովանդակություններ՝ ազդակներ, կերպարներ, նշաններ, մտքեր, գաղափարներ, հույզեր, զգացողություններ, լիցքեր և այլն: Հաղորդակիրը գոյություն ունի հաղորդակցման սուբյեկտներից և հաղորդակցման գործընթացից անկախ, օրինակ՝ նշանների ձևով, որը պարունակում է տարաբնույթ իմաստներ: Հաղորդակիրը հաղորդակցման գործընթացում կիրառության մեջ մտնելուց և սուբյեկտների կողմից ընկալվելուց հետո կարող է դառնալ **իմասակիր**: Այլ կերպ ասած՝ հաղորդակիրը իմաստավորվում է հաղորդակիցների կողմից՝ վերածվելով իմաստակրի: Այսինքն՝ իմաստակիրը հաղորդակրի փոխակերպված տարբերակն է: Եթե իմաստակիրն ընկալվում է գիտակցաբար, ապա հաղորդակիրը կարող է և չգիտակցվել՝ ազդելով ենթագիտակցության վրա:

Հաղորդակիրն իր մեջ պարունակում է տեղեկություն և տարբեր բովանդակություններ, սակայն այդ տեղեկությունը ոչ բոլոր դեպքերում կարող է իմաստավորվել ընկալողի կողմից և, նույնիսկ, երբեմն հաղորդողի կողմից: Դրա առավել վառ օրինակն է ինտուիտիվ զգացողությունը, որն իր մեջ պարունակում է տեղեկություն, և որն ընկալվում է ինտուիտիվ կերպով: Այսինքն՝ հաղորդակիրը կարող է գոյություն ունենալ հաղորդակցման սուբյեկտից (կոմունիկատոր՝ հաղորդող) և օբյեկտից (կոմունիկանտ՝ ընկալող) անկախ, ինչպես նաև տարածությունից և ժամանակից անկախ (ինչպես, օրինակ, նշանային համակարգերը կամ նշանները):

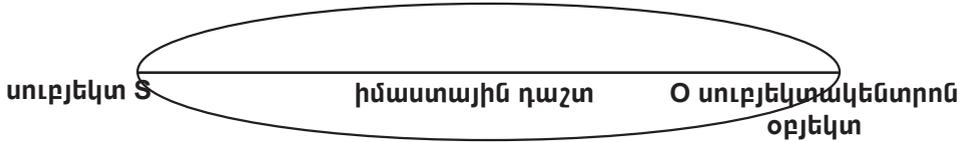
Եթե իմաստակիրն ունի նյութական արտահայտություն լեզվի միջոցով, ապա հաղորդակիրը կարող է և չարտահայտվել լեզվական միավորներով: Դա նշանակում է, որ հաղորդակիրն ավելի լայն հասկացություն է, քան իմաստակիրը, և ընդգրկում է այն իր բովանդակության մեջ: Ի տարբերություն հաղորդակրի՝ իմաստակիրը միշտ գիտակցված է և ունի որոշակի նշանակություն այն ընկալած սուբյեկտի համար: Իմաստակիր են հաղորդակցման մեջ այն միավորները, որոնք իմաստ են պարունակում ոչ միայն դրանք հաղորդողի, այլև դրանք ընդունողի, այսինքն՝ ընկալողի համար:

Այս դեպքում հաղորդողի և ընդունողի կամ **հաղորդակիցների**² միջև

² «Հաղորդակից» եզրույթը, որը հայերենում չունի հոմանիշ, ռուսերենում՝ «партер

առկա է հաղորդման նյութը, որն ապահովում է որոշակի իմաստային դաշտ [տե՛ս գծապատկեր 1]:

Գծապատկեր 1.



Այսպիսով՝ կարող ենք ասել, որ հաղորդակցումը հաղորդակիրների ուղղորդումն է նախաձեռնող հաղորդակցի (կոմունիկատոր) կողմից հաղորդակցին (կոմունիկանտ) իմաստային դաշտի ստեղծման նպատակով մտավոր («տեսական-լեզվական»), հոգեկան («հոգեկան ու գործնական»), ինչպես նաև ֆիզիկական («բնազդային-կենսաբանական և գուտ ֆիզիկական») ոլորտներում:

§1.2. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԵՐՆ ՈՒ ԳՈՐԾԱՌՆԱԿԱՆ-ԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՄՈԴԵԼՆԵՐԸ

Այն, թե ինչ դեր ունի հաղորդակցումը և ինչպիսի տեղ է զբաղեցնում ժամանակակից գիտական ուսումնասիրությունների ոլորտներում, դժվար չէ պատկերացնել:

Արդի հասարակական գործընթացներում, մշակութային դրսևորումներում և բնության երևույթներում ամեն ինչ կարելի է մեկնաբանել հաղորդակցման տեսանկյունից և հաղորդակցման միջոցով: Պատահական չէ, որ հաղորդակցումն ուսումնասիրող գիտությունների շարքն այդքան ընդգրկուն է:

Բացի հաղորդակցաբանությունից՝ հաղորդակցումն ուսումնասիրում են նաև մանկավարժությունն իր բոլոր ճյուղերով, հոգեբանությունն իր բոլոր ճյուղերով, փիլիսոփայությունը, սեմիոտիկան, սոցիոլոգիան, մշակութաբանությունը, քաղաքագիտությունը, լեզվաբանությունը, նեյ-

по общению», ինչն էլ բառացի թարգմանաբար հայերենում իմաստ չի արտահայտում, երբեմն թարգմանվում է «հաղորդակցման զուգընկեր» կամ «դիմացին», սակայն դրանք չեն արտահայտում այն իմաստը, որը մենք ցանկանում ենք հաղորդել: «Հաղորդակից» նշանակում է հաղորդակցման մեջ ներգրավված բոլոր կողմերը, հաղորդման ընդունող կողմը: Սուբյեկտակենտրոն օբյեկտը կամ հավասար հաղորդակիցը նա է, ում ոչ միայն հաղորդում ենք իմաստակիր բովանդակություններ, այլև հետադարձ կապի միջոցով սպասում ենք պատասխան արձագանք, ապրումակցում ենք, շփվում ենք նրա հետ:

րոլեզվաբանությունը, սոցիոլեզվաբանությունը, խոսույթների տեսությունը, թարգմանչական տեսությունը, կառավարման տեսությունը, կենսաբանությունը, կիրեռնետիկան, մաթեմատիկան, ինֆորմատիկան և այլն:

Իհարկե, այս բոլոր գիտություններում հաղորդակցման վերաբերյալ հետազոտությունները, վերլուծություններն ու մեկնաբանությունները կապվում են իրենց ուսումնասիրության առարկայի հետ: Սակայն այդ բոլոր հետազոտությունների տվյալները ընդհանրացվում են ընդհանուր հաղորդակցաբանության մեջ՝ ապահովելով հաղորդակցման միջառարկայական ուսումնասիրությունների դաշտը և հաղորդակցման կիրառական նշանակությունը, ինչպես նաև նպաստում հաղորդակցման վերաբերյալ տեսությունների ձևավորմանը:

Չենց նման ընդհանրացված ձևով հաղորդակցաբանության մեջ առանձնացվում են հաղորդակցման երեք հիմնական հայեցակարգերը՝ **1) տեխնոլոգիական կամ մեխանիկական, 2) գործառնական կամ փոխգործական, 2) վերգործական կամ տրանսակցիոն:** Այստեղ հայեցակարգը մեկնաբանվում է որպես տարբեր գիտնականների ու հետազոտողների նման մտքերի, մոտեցումների, մեկնաբանությունների և տեսությունների ամբողջական համակարգ:

Տեխնոլոգիական կամ մեխանիկական հայեցակարգում մարդը, կամ կարելի է ասել նաև հաղորդողը, ինչպես ներկայացնում է Վ. Կաշկինը, դիտարկվում է որպես մեխանիզմ, որի գործողությունները կարելի է նկարագրել կանոնների կատարման վերջնարդյունքով, որտեղ հաղորդակցման արտաքին միջավայրը դիտարկվում է որպես աղմուկ, խանգարող հանգամանք, միջամտություն [73, էջ 8-9]: Այս հայեցակարգը կարելի է անվանել նաև տեխնոլոգիական, որովհետև դրանում հաղորդակցումը մեկնաբանվում է հաջորդական մեխանիկական վերարտադրողական քայլերի և վերջնարդյունքի միջոցով, որոնք էլ հենց տեխնոլոգիաների հիմնական բնութագրիչներն են: Այս հայեցակարգում հաղորդվելիք նյութը, դրա հաղորդման միջոցները, ինչպես նաև ծածկագրված տեղեկատվության վերծանման հնարավորությունները հստակ սահմանված են: Հստակ են նաև հաղորդակցման մասնակից կողմերի դերերը, որոնք գծային են և փոփոխման ենթակա չեն: Այսինքն՝ նման հաղորդակցում կարող է տեղի ունենալ համակարգիչների և տեխնիկական այլ միջոցների միջև:

Ըստ հաջորդ գործառնական կամ փոխգործական հայեցակարգի՝ հաղորդակցումը գործընթաց է, որին բնորոշ է շարունակականությունը: Այստեղ հաղորդակցումը ոչ թե պարզապես հաղորդող-ընդունող շարակարգն է, այլ անընդհատ գործընթաց, որը տեղի է ունենում տա-

րածաժամանակային պայմաններում կոնկրետ հաղորդակիցների փոխ-
ներգործությամբ և նրանց կողմից իրականացված հաղորդակցական
գործողությունների ու ակտիվության արդյունքում:

Երրորդ հայեցակարգը, որը կոչվում է վերգործական կամ տրան-
սակցիոն, հաղորդակցումը ներկայացնում է որպես հաղորդակիրնե-
րի ուղղորդում, դրանց փոխանցման կամ ընկալման գործընթաց, որն
անսկիզբ է ու անվերջ, ինչպես հաղորդակիրը: Ըստ այս հայեցակարգի՝
տեղեկությունների դաշտը կամ հաղորդակիրների ոլորտը գոյություն ու-
նի հաղորդակցումից անկախ, սակայն այն ուղղորդված կամ վեկտորա-
կան է և միշտ գտնում է իր օբյեկտին, իսկ սուբյեկտները կարող են դառ-
նալ միջնորդներ, որովհետև նրանք ոչ բոլոր դեպքերում են հաղորդում
իրենց ստեղծած տեղեկությունը: Հենց այս հայեցակարգն է ենթադրում
հաղորդակցական ցանցերի ձևավորումը:

Այս երեք բավականին ընդհանրական-տեսական հայեցակարգերը
ենթադրում են հաղորդակցման համապատասխան տեսություններ և
ընդգրկում են հաղորդակցման մի շարք մոդելներ, որոնք դուրս են բեր-
վել տարբեր մտածողների կողմից:

1. Այսպես՝ մեխանիկական կամ տեխնոլոգիական հայեցակարգին
համապատասխանում են համակարգային, կիբեռնետիկական, տեղե-
կատվական տեսությունները, որոնք հաղորդակցումը մեկնաբանում
են որպես համակարգ, որը բաղկացած է տարրերից, որոնք էլ հաղոր-
դակցման կառուցվածքում կազմում են գործառնական կապերը: Հա-
ղորդակցումն այստեղ հանգեցվում է տեղեկատվության հաղորդման
և ստացման: Ըստ այս տեսությունների՝ նման հաղորդակցման արդյու-
նավետությունը կայանում է նրանում, որ այս դեպքում հաղորդակցման
կառավարումը և դրա արդյունքի կանխատեսումը կարելի է հասցնել
առավելագույնի:

2. Գործառնական կամ փոխգործական հայեցակարգին են համապա-
տասխանում հաջորդ խմբի տեսությունները, որոնք են սեմիոտիկական,
կոգնիտիվ, ինտերպրետատիվ տեսությունները: Այս տեսությունները
ներկայացնում են հաղորդակցումը որպես հաղորդակիցների կողմից
նշանների ու նշանակությունների ստեղծում, ընկալում, մեկնաբանում:

3. Գործառնական կամ փոխգործական հայեցակարգին են համա-
պատասխանում նաև երրորդ տիպի տեսությունները, որոնք կոչվում են
փոխներգործուն կամ ինտերակցիոն տեսություններ: Այս տեսություննե-
րը հաղորդակցումը մեկնաբանում է որպես լեզվի և սիմվոլների շնորհիվ
իրականացող փոխներգործություն: Ըստ այս տեսությունների՝ փոխգոր-
ծակցությունը հանգեցնում է ընդհանուր նշանակությունների ստեղծ-
ման և փոխգործակցման կանոնների հաստատման: Նշանակություննե-

րը կարող են փոփոխվել՝ պայմանավորված իրավիճակների, մարդկանց խմբերի և կազմակերպությունների առանձնահատկություններով:

4. Քննադատական տեսությունները նույնպես համապատասխանում են երկրորդ գործառնական կամ փոխգործական հայեցակարգին: Քննադատական տեսությունները մեկնաբանում են հաղորդակցումը՝ ելնելով հասարակությունում առկա շահերի անհավասարությունից և բախումներից կամ կոնֆլիկտներից, ինչն էլ հանգեցնում է մի շարք խմբերի գերակայությանը մնացած խմբերի նկատմամբ հաղորդակցման և հատկապես զանգվածային կամ հանրային հաղորդակցման շնորհիվ:

5. Երրորդ՝ տրանսակցիոն կամ վերգործական հայեցակարգին համապատասխանում են վերանձնային, տրանսիդենտալ հաղորդակցման, տեղեկատվական հասարակության, ցանցային տեսությունները: Ըստ այս տեսությունների՝ հաղորդակցում կարող է տեղի ունենալ հաղորդակցման պահանջունքի և հնարավորությունների առկայությամբ ոչ միայն գիտակցական, այլև ենթագիտակցական ոլորտներում անձի միկրոմակարդակից մինչև հասարակության մակրոմակարդակ ընդհուպ մեզա-տիեզերական երևույթներ: Հենց այս տեսություններն են դիտարկում ինքնազարգացումը և վերանձնային զարգացումը որպես ուղղորդված հաղորդակցման արդյունք: Առավել պատկերավոր՝ այս տեսությունները ներկայացնում են, թե ինչպես է ինքնահաղորդակցումը վերածում վերանձնային հաղորդակցման և հակառակը: Ըստ այս տեսությունների՝ հաղորդակցման արդյունքը պայմանավորված է հաղորդակցման սուբյեկտի կամ կոմունիկատորի զարգացվածության մակարդակով:

Ինչպես կարելի է նկատել, առաջին հայեցակարգը (մեխանիկական կամ տեխնոլոգիական) և առաջին խմբի տեսությունները ծագում են բնական գիտությունների հետազոտություններից, երկրորդ հայեցակարգը (գործառնական կամ փոխգործական) և 2-րդ, 3-րդ, 4-րդ խմբի տեսությունները՝ սոցիալական-հումանիտար գիտությունների հետազոտություններից, իսկ երրորդ՝ տրանսակցիոն կամ վերգործական հայեցակարգը և դրա հետ կապված տեսությունները՝ միջդիսցիպլինար հետազոտություններից:

Հաղորդակցման շուրջ հետազոտություններում առանցքային նշանակություն ունեն հաղորդակցման մոդելավորումները: Հաղորդակցումը՝ որպես գիտական ուսումնասիրության օբյեկտ, և նրա տարբեր կողմերն իրենց առանձնահատկություններով՝ որպես ուսումնասիրության առարկա, պահանջում են հետազոտական մեթոդների յուրահատուկ ու հարմարեցված համակազմ:

Հաղորդակցման հետազոտական մեթոդներից առավել բնորոշը հենց

մողելավորման մեթոդն է: Կոնկրետ համակարգի էությունը հասկանալու համար հետազոտողներն օգտագործում են մողելավորման մեթոդը՝ օբյեկտի բնութագրումը մեկ այլ օբյեկտի միջոցով:

Հաղորդակցումն անհնար է հետազոտել առանց մողելավորման մեթոդի: Մողելավորումը հնարավորություն է ընձեռում բացահայտելու հաղորդակցման կազմակերպման համար էական նշանակություն ունեցող սկզբունքներ, մեթոդներ, դրույթներ, ներքին կապեր, կառուցվածքային տարրեր, որոնց համեմատության արդյունքում հնարավոր է ձևավորել առավել արդյունավետ և հասարակական պահանջներն արտացոլող հաղորդակցման մողել: Մողել բառը ծագում է լատիներեն «modulus» բառից, որը նշանակում է իրականության որոշակի հատվածի չափ, օրինակ, անալոգ, սխեմա, կառուցվածք, նշանային համակարգ:

Մողելի միջոցով հնարավոր է դառնում առավել պարզ դարձնել հաղորդակցման ուսումնասիրվող համակարգը: **Հաղորդակցման մողելը** սխեմայի տեսքով կարող է արտահայտել հաղորդակցման բաղադրիչ տարրերը, բնորոշ գործառույթները: Մողելն անհրաժեշտ է հետազոտողին, որպեսզի ավելի կոնկրետ և հասկանալի ձևակերպի իր մտքերը հետազոտության օբյեկտի էական հատկությունների վերաբերյալ: Մողելի բովանդակությունը կարող է պայմանավորված լինել մի քանի գործոններով, այսպես՝ հետազոտողի հայեցակարգով, ինչպես նաև այն տեսության հիմնախնդիրներով, որի շրջանակներում կատարվում է հետազոտությունը:

Հաղորդակցման մողելները բազմազան են. ներկայացնենք դրանցից առավել արդիականներն ու կիրառականները:

3. Լասվելի հաղորդակցման պլանավորման մողելը: Հաղորդակցման դասական, ժամանակակից ու ամենակիրառելի մողելը համարվում է 3. Լասվելի ձևակերպած հաղորդակցման մողելը: Ըստ 3. Լասվելի՝ հաղորդակցումը կազմված է հետևյալ բաղադրատարրերից [204, էջ 37-51].

- 1) Ո՞վ (հաղորդող հաղորդակից-կոմունիկատոր),
- 2) Ի՞նչ է ասում (հաղորդակիր-տեղեկություն),
- 3) Ո՞ւմ (ընկալող հաղորդակից-կոմունիկանտ),
- 4) Ի՞նչ միջոցով (նշանային ազդակ),
- 5) Ո՞ր ուղիով (ներգործման ձև),
- 6) Ի՞նչ մտադրությամբ (նպատակադրում),
- 7) Ինչպիսի՞ արդյունքով (հաղորդակիցների արձագանք):

Ուսումնասիրելով հաղորդակցման կառուցվածքը՝ այս հարցերին տարբեր մտածողներ են փորձել պատասխանել և ստեղծել իրենց մտեցումների համակարգը:

3. Լասվելն այդ հարցերի ձևակերպման շնորհիվ ընդգծել է նաև

հաղորդակցման ուսումնասիրության ոլորտները՝ հաղորդակցման կառավարումը, հաղորդակցման բովանդակային հարցերը, հաղորդակցման լսարանի առանձնահատկությունները, հաղորդակցման միջավայրը, հաղորդակցման ներգործությունները և դրանց համապատասխան արձագանքները:

3. Լասվելի բանաձևի շնորհիվ հնարավոր է հաղորդակցումը ներկայացնել առավել մանրամասն: Այդ է պատճառը, որ այն կարելի է հանդիպել հաղորդակցմանն առնչվող բոլոր դասագրքերում և համարվում է դասական:

Հաջորդ մոդելները նույնպես շատ հետաքրքիր են, որոնք բացահայտում են հաղորդակցումը տարբեր կողմերից:

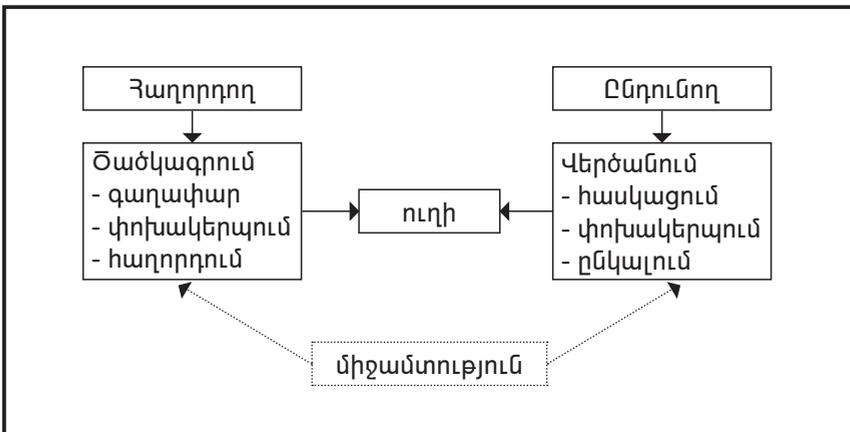
4. Շենոնի և Ու. Ուիլերի հաղորդող (տեղեկատվական աղբյուր) - ընդունող (հետադարձ կապ) շարակարգային կամ գծային մոդելը:

Հաղորդակցման ամենահայտնի մոդելներից մեկը, որը հիմնված է հաղորդման կամ տեղեկության փոխանցման տեխնոլոգիայի վրա, 4. Շենոնի և Ու. Ուիլերի [210] ձևակերպած մոդելն է:

Այդ մոդելը բաղկացած է հետևյալ 5 բաղադրատարրերից

- Հաղորդող
- Հաղորդիչ (ծածկագրում)
- Հաղորդակցման ուղի կամ միջոց
- Ընդունիչ (վերծանում)
- Ընդունող կամ ընկալող [տե՛ս, գծապատկեր 2]:

Գծապատկեր 2. 4. Շենոնի և Ու. Ուիլերի հաղորդող-ընդունող մոդելը



Մաթեմատիկայի ու կիրեռնետիկայի բնագավառի այս մոդելը բավականին լայն կիրառում է ստացել: Ճիշտ է, այն այժմ համարվում է սահմանափակ և լրացվել է բազմաթիվ հետազոտողների կողմից, սակայն այս մոդելը լուրջ դեր է խաղացել տեղեկատվության փոխանցումն ուսումնասիրող գիտությունների զարգացման գործում և հիմնարար նշանակություն ունի ամենատարբեր գիտական հետազոտություններում:

Ըստ այս մոդելի՝ հաղորդակցումը սկսում է հաղորդման միջոցի ուղղորդումով: Դա կարող է տեղի ունենալ հայացքների փոխանակումից սկսած մինչև հեռախոսային խոսակցություն, այժմ նաև՝ ինտերնետային շփումները՝ հաղորդագրությունների փոխանակումից մինչև տեսաձայնային կապ: Այս մոդելում որոշիչ դեր է խաղում բովանդակության ծածկագումը հաղորդողի կողմից՝ հաղորդակցման միջոցներին, ինչպես նաև ընկալողի հնարավորություններին համապատասխան: Ծածկագրված տեղեկությունը կամ բովանդակությունը ուղղորդվում է դեպի այն ընդունողը: Այնուհետև ընդունողը պետք է իրեն ուղղված ազդակները ընկալի՝ համապատասխանաբար վերծանելով դրանք: Բովանդակությունների հաջող հաղորդման համար անհրաժեշտ է, որ հաղորդման միջոցները համապատասխանեն ընկալման հնարավորություններին: Միայն այդ դեպքում է վերծանումը համընկնում ծածկագրմանը, և բովանդակության փոխանցումը հնարավորինս առանց սխալների է ընթանում:

Արդյո՞ք հերթագայում է ընկալողի կողմից հետադարձ տեղեկատվություն հաղորդողին: Այս դեպքում խոսքը գնում է հետադարձ կապի մասին, որի պայմաններում հետադարձ պատասխանը պարտադիր չէ, որ հաղորդման նույն միջոցներով կամ ուղիներով տրվի: Եվ վերջապես, ընկալողը կամ ընդունողն այս դեպքում վերափոխվում է հաղորդողի, և հաղորդակցումն ընթանում է նույն շարակարգությամբ: Այդ է պատճառը, որ այս մոդելում շեշտադրված չէ հետադարձ կապը, սակայն դրա ապահովումն առանձնահատուկ նշանակություն ունի հաղորդակցման արդյունավետության տեսանկյունից:

Հաղորդակցման արդյունավետության բարձրացման նպատակով այս մոդելի հեղինակներն առաջարկում են նվազեցնել միջավայրի արտաքին ազդեցությունները, ինչպես օրինակ՝ աղմուկը և այլ միջամտություններ: Դա կարևոր է, որպեսզի տեղեկատվությունը հնարավորինս առանց խոչընդոտների տեղ հասնի՝ նվազագույնի հասցնելով խեղաթյուրումները:

Ընկալողի պատասխան արձագանքի բացակայությունը հաղորդակցման գործընթացում կարող է տարբեր պատճառներով պայմանավորված լինել: Այսպես՝ ծածկագրման և վերծանման արդյունքներն ունեն իմաստներ, որոնք մեծամասամբ ամբողջովին չեն համապատաս-

խանում: Իսկ վերծանումը կամ տեղեկատվության մշակման արդյունքը պայմանավորված է ընկալողի դրդապատճառներով, ինչպես նաև այդ տեղեկատվությունը հասկանալու ունակություններով:

Այս համապատասխանությունը կարևոր է հատկապես ամբողջ հաղորդակցման արդյունավետության տեսանկյունից, որովհետև, ինչպես նշում է գերմանացի գիտնական Ն. Շվարցը, հաղորդակցման գործընթացը կարող է ամբողջությամբ խանգարվել, եթե իմաստը կամ ճշմարտությունը ընտրողաբար ընկալվի կամ նույնիսկ մասամբ խեղաթյուրվի [212, էջ 257-278]:

Ըստ այս մոդելի՝ հենց հաղորդողն է, որ կարող է նպաստել հաղորդակցման արդյունավետությանը: Այսպես՝ ըստ գերմանացի հետազոտող Ֆ. Շուլցի՝ նա պետք է.

- ուշադրություն դարձնի բովանդակության հասկանալիությանը (օր.՝ լակոնիկ նախադասություններ, ոչ մի անհասկանալի բառ),
- բովանդակությանը համապատասխան ճիշտ հաղորդակցման միջոցներ ընտրի (օր.՝ խոսքային, ոչ խոսքային, գրավոր, բանավոր),
- կարևոր գաղափարներն ու մտքերը մի քանի ձևով ծածկագրի (օր.՝ և՛ բանավոր, և՛ նկարներ) և մի քանի անգամ կրկնի:

Այս ամենին, սակայն, ավելանում է նաև կոմունիկատորի հուզական ոլորտը, որը, ինչպես նշում է Պ. Էկմանը, նույնպես պետք է ուղղորդված լինի և մասնակցի բովանդակության հաղորդմանը [199]: Եթե այն ոչ կամային ձևով լինի և ոչ ուղղորդված, արտայիայտի անձնային վիճակները, կարող է նույնիսկ խանգարել հաղորդակցման ընթացքին:

Այսպիսով՝ հաղորդակցումը սկսում է կոմունիկատորից կամ հաղորդող հաղորդակցից, և արդյունքն էլ պայմանավորված է նրա հաղորդակցական պատրաստվածության մակարդակով, ինչպես նաև նրա հուզականային ոլորտով:

Մ. դե Ֆյորի հաղորդակցական նշանակությունների մոդելը:

Դե Ֆյորը, չափազանց կարևորելով ծածկագրման ճիշտ ու համապատասխան վերծանման նշանակությունը հաղորդակցման արդյունավետության հարցում, կառուցեց հաղորդակցման մի նոր մոդել, որտեղ առանձնահատուկ ընդգծեց հաղորդվող բովանդակության «նշանակությունը» [197], [198]:

Դե Ֆյորը նկարագրում է, թե ինչպես է հաղորդակիցը «նշանակությունները» փոխակերպում հաղորդակրի, այնուհետև այն դարձնում տեղեկատվություն և հաղորդում: Առավել հետաքրքրական է այն հանգամանքը, որ ընդունող հաղորդակիցը տեղեկատվությունն ընկալում է որպես հաղորդակիր և փորձում է այն փոխակերպել «նշանակության»:

Ըստ այս մոդելի՝ եթե առաջին «նշանակության» և երկրորդ «նշանակության» միջև կա համապատասխանություն, ապա հաղորդակցումը կայացել է [198]: Սակայն, ինչպես նշում է դե Ֆլորը, լիարժեք համապատասխանություն չատ պատահական է տեղի ունենում:

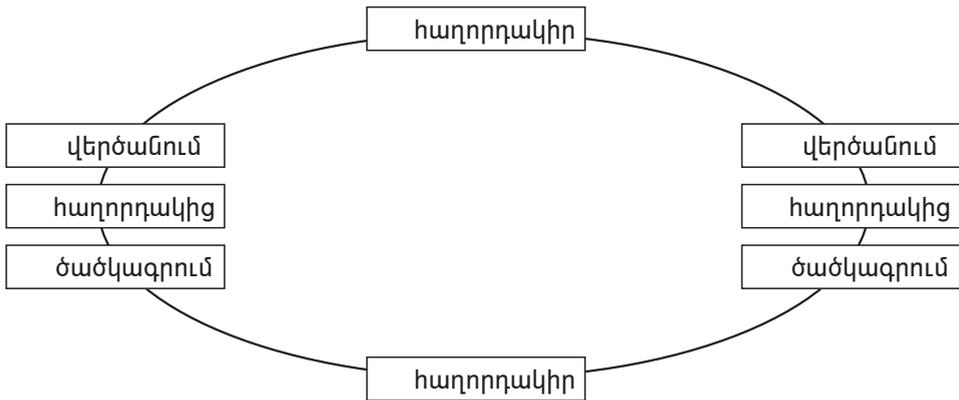
Այս համապատասխանությունն առավելագույնի հնարավոր է հասցնել միայն հետադարձ կապի ապահովման և այդ հետադարձ կապի շնորհիվ հաղորդակցի առանձնահատկությունները հաշվի առնելու դեպքում, ինչը բացակայում է Շենոնի և Ուիվերի շարակարգային մոդելում:

Ու. Շռամի և Չ. Օսգուդի շրջաբերական (ցիրկուլյար) մոդելը:

Այս մոդելը հակադրվում է Շենոնի և Ուիվերի մոդելին՝ շեշտադրելով հետադարձ կապի դերը հաղորդակցման շարունակականության հարցում: Ըստ Ու. Շռամի՝ սխալ է հաղորդակցումը դիտարկել շարակարգային ձևով, որը վերջանում է, երբ ընդունողն ընկալում է տեղեկությունը: Իրականում այդ գործընթացն անվերջ է, քանի որ գոյություն ունի հետադարձ կապի էֆեկտը, որն ապահովում է հաղորդակցման շարունակականությունը:

Այս մոդելը ներկայացվում է շրջանաձև սխեմայով [տե՛ս գծապատկեր 3], որն անընդհատ շրջաբերության մեջ է [45, էջ 29-31]:

Գծապատկեր 3. Ու. Շռամի և Չ. Օսգուդի շրջաբերական մոդելը



Այս մոդելում, ընդգծելով հետադարձ կապի գաղափարը, հեղինակները կարևորեցին հաղորդակիցների սեփական մեկնաբանությունների ու կարծիքի տեղն ու դերը հաղորդակցման մեջ: Հաղորդակցին անվանեցին նույնիսկ *մեկնաբան*: Սակայն հիմնական շեշտադրումը հաղորդակցման շրջաբերական լինելու վրա է, որտեղ հաղորդողն ու ընկալողը միշտ պտույտի մեջ փոխվում են դերերով: Դրանով իսկ հաղորդակցու-

մը մեկնաբանվում է որպես երկկողմանի և փոխադարձ գործընթաց, որը երկխոսության տարբերակով է իրականանում: Այս մոդելը երբեմն անվանում են նաև երկկողմանի: Սակայն այս մոդելում ոչ բոլոր տարրերն են երկկողմանի, ինչպես հաջորդիվ ներկայացված մոդելում:

Պ. Վացլավիկի հաղորդակցման երկկողմանի մոդելը: Պարզ հաղորդող-ընդունող շարակարգային մոդելում առաջին հերթին շեշտադրված են տեղեկատվության հաջողված հաղորդումը և դրա հասկանալի ընկալումը, որը պայմանավորված է հաղորդողի և ընդունողի հետաքրքրվածությամբ: Սակայն իրական կյանքում հաղորդակցական գործընթացներն ավելի բարդ են:

Այսպես՝ Պ. Վացլավիկը աքսիոմների միջոցով դուրս է բերել հաղորդակցման ոչ միատարր լինելը և նրա բոլոր կողմերի երկկողմանի փոխապայմանավորվածությունը: Այդ աքսիոմներն են.

Աքսիոմ 1: «Մարդը չի կարող չհաղորդակցվել» [216, էջ 53]: Մարդը հաղորդակցական է և հուզականային:

Աքսիոմ 2: «Ցանկացած հաղորդակցում ունի բովանդակության և հարաբերության մաս, որտեղ երկրորդը որոշում է առաջինը, և դրանով իսկ այն մետահաղորդակցում է» [216, էջ 56]: Հարաբերությունը գոյություն ունի ինքնակա, սակայն այն ենթադրում է որևէ բովանդակություն: Դրա բովանդակությունը կարող է պայմանավորված լինել հարաբերության հաստատման դրդապատճառներով կամ շարժառիթներով, ինչն էլ իր հերթին որոշում է հաղորդակցման արդյունավետությունը:

Աքսիոմ 3: «Հարաբերության բնույթը պայմանավորված է հաղորդակիցների կողմից հաստատված ընդհանուր նշաններով» [216, էջ 61]: Պայմանավորված այն հանգամանքով, թե հաղորդակիցներն ինչ նշաններ են ընտրում, որոշվում են հաղորդակցման տեսակները:

Այսպիսով՝ հաղորդակցման գործընթացում ամեն ինչ երկկողմանի որոշված է:

Յ. Շուլցի հաղորդակցման քառակողմյան մոդելը: Նախորդ մոդելի ավելի ընդգրկուն տաբերակն է հաղորդակցման քառակողմյան մոդելը [207]: Այս մոդելը հիմնավորում է, որ ցանկացած հաղորդակիր, որը հաղորդող հաղորդակիցը ուղղորդում է դեպի ընկալող հաղորդակցին, իրենից ներկայացնում է մի ամբողջություն, որը միաժամանակ պարունակում է չորս իմաստներ: Դրանք են՝

1) ինքնին բովանդակություն՝ ինչի մասին տեղեկացնում է հաղորդակիցը,

2) ինքնաբացահայտում՝ ինչ հաղորդակիցը հաղորդում է ինքն իր մասին,

3) վերաբերմունքի վկայություն՝ ինչ գիտի հաղորդող հաղորդակիցը ընկալող հաղորդակցի մասին և ինչպիսի վերաբերմունք ունի նրա նկատմամբ (դրական կամ բացասական),

4) ներգործում կամ ազդեցություն՝ ինչի է ցանկանում դրդել հաղորդող հաղորդակիցը ընկալող հաղորդակցին:

Նույնը գոյություն ունի նաև այն դեպքում երբ ընկալող հաղորդակիցը դառնում է հաղորդող: Այսինքն՝ այստեղ կարևորը հաղորդակիրն է:

Եիշտ է, այս չորս կողմերն էլ միաժամանակ և միշտ գոյություն ունեն հաղորդակրի մեջ, սակայն հաղորդակցման ժամանակ դրանցից մեկը միշտ դոմինանտ է կամ գերակա: Դա նշանակում է, որ հաղորդակցման ժամանակ մի դեպքում գերակա է բովանդակային կողմը, մեկ այլ դեպքում՝ ինքնաբացահայտման ու ինքնաներկայացման կողմը, մյուս դեպքում՝ վերաբերմունքի կողմը, մեկ ուրիշ դեպքում՝ ազդեցության կողմը:

Կոնի և Քլայնի «Ես-Մենք-Այն» խմբային հաղորդակցման բովանդակամետ մոդել: Այս մոդելը խմբային հաղորդակցման մոդել է, որտեղ կարևորվում է հաղորդվող բովանդակությունը: Այդ է պատճառը, որ այս մոդելն անվանում են նաև բովանդակամետ մոդել [195]: Այն նկարագրվում է 4 հիմնական բաղադրիչներով, որոնք են՝

1) անձը («Ես»),

2) խումբ («մենք»),

3) ընդհանուր խնդիր, առաջադրանք կամ, որ նույնն է, բովանդակություն («այն»)՝ միաժամանակ որպես հաղորդակցման կենտրոն և որպես չընդհատվող գործողություն,

4) միջավայր («աշխարհ»):

Բովանդակամետ մոդելի նպատակն է պահել Ես-Մենք-Այն երեք գործոնները համարժեքության մեջ: Եվ դա իրականացնելու համար խմբի առաջնորդը պետք է հետևի երեք կողմերին: Այդ հաշվեկշիռը հնարավոր է դառնում պահպանել տարաբնույթ օժանդակ գործոնների շնորհիվ, որոնց վրա պետք է հրավիրել խմբի անդամների ուշադրությունը ևս:

Խմբի անդամներին բացատրելով հաղորդակցման մեջ և ընդհանուր նպատակին հասնելու հարցում օժանդակ գործոնների դերը՝ առաջնորդը միևնույն ժամանակ օգտագործում է տարբեր հնարներ, որպեսզի խմբի անդամներն իր գաղափարներն ու մտքերը ընկալեն որպես ճշմարտություն և վստահ լինեն, որ իրենք նույնպես այդ կարծիքին են, ինչի մասին խոսում է առաջնորդը: Այդ ընթացքում առաջնորդը կիրառում է ամենատարբեր հնարներ և միջոցներ, որոնք կոչվում են մանիպուլյատիվ: Այդ հնարներն ու միջոցները ամբողջովին ընդգրկում են բովան-

դակությունը և յուրացվում խմբի անդամների կողմից բովանդակության հետ մեկտեղ, որովհետև նրանց ամբողջ ուշադրությունը կենտրոնացված է հենց հաղորդակցման բովանդակության վրա:

Նման հնարներ ու մեթոդներ կիրառվում են, օրինակ, դասավանդողի կողմից դաս բացատրելու ժամանակ: Այսինքն՝ դա ակնառու է հատկապես կրթական հաստատություններում: Իսկ դրա առավել բարդ տեսակը կարելի է հանդիպել գործնական հանդիպումների, հանրային միջոցառումների, քարոզների և զանգվածային հաղորդակցման այլ տեսակների դեպքում:

Վերգործուն հաղորդակցման վերլուծության համակարգ: Վերգործուն հաղորդակցման վերլուծության համակարգը կամ վերգործուն վերլուծության մոդելը մշակվել (1983) ու զարգացվել (1991) է Ե. Բերնի կողմից [190] և հիմնված է հաղորդակցման համակարգային պատկերի վրա: Այն լայնորեն կիրառվում է ժամանակակից հումանիտար գիտությունների շրջանակներում, ինչպես նաև զարգացվել է տնտեսագիտության մեջ (Ռ. Բլաքնեյ, Ռ. Ռոթինգեր, Ա. Վազներ և այլք) և այլ գիտությունների հետազոտություններում:

Առավել հետաքրքրական են հումանիտար գիտությունների դիտարկումները, ըստ որոնց՝ վերգործուն վերլուծության նպատակն է առավել լավ հասկանալ ինքն իրեն ու հաղորդակիցներին, առավել հանդուրժողական լինել, համարժեք ու ճկուն արձագանքել բարդ իրավիճակներում:

Վերգործունության տակ հասկացվում է հնարավոր կապերի հիմնարար միասնությունը: Վերգործուն մոդելը կառուցվում է հետևյալ կերպ՝

♦ **վերգործուն-ազդակ (ստիմուլուս) --- վերգործուն-արձագանք:**

«Վերգործուն ազդակ»-ի տակ հասկացվում է այն, որ երբ մարդը որևէ իրավիճակում առնչություն է ունենում մեկ կամ մեկից ավելի մարդկանց հետ՝ ընդունելով նրանցից բազմաթիվ ազդակներ (մտավոր, հոգեկան՝ գիտակցական ու ենթագիտակցական, ֆիզիոլոգիական-կենսաբանական), որոնք էլ ենթադրում են համապատասխան «վերգործուն արձագանք»:

Վերգործուն-վերլուծության նպատակն է հստակեցնել, թե ո՞ր Ես-իրավիճակն է առաջ բերում վերգործուն ազդակ, և ո՞ր Ես-իրավիճակը՝ վերգործուն արձագանք:

Վերգործուն հաղորդակցման դաշտերի մոդելը: Այս մոդելի հեղինակը գերմանացի հետազոտող Գ. Մալեցկեն է [208], ով փորձել է միա-

վորել հաղորդակցման տարբեր դաշտերը (սոցիալական, հոգեկան, մտաբանական և այլն) և ներկայացնել մեկ միասնական հաղորդակցական մոդել:

Ինչպես հաղորդակցման բոլոր մոդելներում, այստեղ ևս առկա են հաղորդակցման ավանդական բաղադրատարրերը՝ *հաղորդողը, հաղորդակիրը, միջոցը և ընկալող հաղորդակիցը*: Սակայն այս շարքին Մալեցկեն ավելացրել է նոր երևույթներ, որոնք են *հաղորդակրի «ներգործությունը» կամ «ականա ազդեցությունը», հաղորդակրի թողած տղավորությունը ընկալող հաղորդակցի վրա, արդյունքը կամ հաղորդակցի նոր փորձը, որը տարունակում էր հաղորդակիրը, հաղորդակրի բովանդակության ընտրողական ընկալումը հաղորդակցի կողմից*:

Այս մոդելում առանձնահատուկ շեշտադրվում են.

- հաղորդակցի ընկալման կամ զգայության ձևը (տեսողական, լսողական և այլն),
- հաղորդակցի տարածական և ժամանակային հասանելիության սահմանները կամ տարբերակները,
- սոցիալական համատեքստը,
- հաղորդակրի ժամանակային դասավորվածության մակարդակը ներկայում ընթացող իրավիճակի համեմատությամբ:

Այս մոդելը առավել կիրառական է համարվում հեռահաղորդակցման ոլորտում և զանգվածային հաղորդակցման պայմաններում, սակայն այն առավել ընդհանրական է և բնորոշ է վերգործուն հաղորդակցմանը: Դրանում ընդգրկված են հաղորդակցման բոլոր մակարդակներն ու մետամակարդակները, և արտահայտված է հաղորդակցումն իր բոլոր դաշտերով, այսինքն՝ կիրառելի է հաղորդակցական բոլոր իրավիճակների համար:

Ներկայացված մոդելների շարքին կարելի է ավելացնել մի շարք մոդելներ ևս, որոնք բոլորն էլ կիրառական ու կառուցողական են, սակայն դրանցում շատ քիչ տարրեր են տարբերվում, կամ ավելի մանրամասնած են վերոնշյալ մոդելներում արդեն իսկ ներկայացված բաղադրիչները՝ շեշտադրումներ անելով ենթաբաղադրիչների վրա:

§1.3. ԱՆՁԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՉՈՐՍ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԱՐԴՅՈՒՆԱԿԵՏ ԿԱՌՎԱՐՄԱՆԸ ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ՊԱՅԱՆՋՆԵՐԸ

Անդրադառնալով հաղորդակցման էությանը, դրա շուրջը կառուցված գիտական հայեցակարգերին ու տեսություններին, ինչպես նաև այդ հայեցակարգերին ու տեսություններին համապատասխան հաղորդակցման մոդելներին՝ կարելի է նկատել, որ խոսքը գնում էր հիմնականում հաղորդակցման բնույթի, բաղադրատարրերի ու դրա կազմակերպման առանձնահատկությունների մասին: Պարզ դարձավ, որ հաղորդակցման սուբյեկտը հաղորդող հաղորդակիցն է կամ կոմունիկատորը, ով նախաձեռնում և իրականացնում է հաղորդակցումը հաղորդակիրների միջոցով՝ ապահովելով հետադարձ կապ: Իսկ հաղորդակցման օբյեկտը, ուն ուղղված է հաղորդակիրը, ընդունող հաղորդակիցն է կամ կոմունիկանտը: Այդ երկուսի միջև հաղորդակցում կարող է տեղի ունենալ ամենատարբեր մակարդակներում ու հաղորդակցման ամենատարբեր դաշտերում՝ պայմանավորված, թե հաղորդակցական ինչ հնարավորություններ գոյություն ունեն:

Իսկ ինչպե՞ս է իրականանում այդ հաղորդակցումը, ինչպիսի՞ կարողություններ են գործի դնում հաղորդակիցները, ինչո՞վ է հիմնականում պայմանավորված հաղորդակցման բովանդակային արդյունավետությունը. դրանք հարցեր են, որոնց պատասխանները որոշում են հաղորդակցման իրականացման առանձնահատկությունները:

Հաղորդակցման արդի հիմնախնդիրների շարքում առանձնահատուկ նշանակություն ունի հաղորդակցական գործունեության իրականացման կարողությունների ուսումնասիրության հարցը: Հաղորդակցման կարողությունները կազմում են որակական կուռ համակարգ, որը որոշում է տվյալ անձի հաղորդակցական ակտիվության աստիճանը և անձի հաղորդակցական որակները: Հաղորդակցման կարողություններն ընդհանրական բաժանվում են չորս մեծ խմբերի, որոնք են **խոսելը, լսելը, գրելը և կարդալը**: Դրանք ապահովում են հաղորդակցման լեզվական ոլորտը, որտեղ հաղորդակցման միավորն իմաստ արտահայտող բովանդակություններն են (հնչյուններ, բացականչություններ, բառակապակցություններ, նախադասություններ և այլն, որոնք այս կամ այն կերպ ունեն լեզվական արտահայտություն) կամ *իմաստակիրներ*:

Այս տեսանկյունից կա մի ոլորտ ևս հաղորդակցման կարողությունների համակարգում, որը պետք է լրացնի լեզվական ոլորտը: Դա հաղորդակցման *ոչ լեզվական* ոլորտն է, որտեղ հաղորդակցման տարրական միավորը՝ հաղորդակիրը, ոչ միշտ է դառնում իմաստակիր, այսինքն՝ ոչ

բուլոր դեպքերում է գիտակցված:

Այս տեսանկյունից կարևոր է հատկապես ոչ խոսքային հաղորդակցումը, որովհետև ոչ խոսքային հաղորդակցումը, որին մանրամասնորեն անդրադարձել ենք չորրորդ գլխում, կազմում է մարմնի յուրահատուկ լեզու, որն իհարկե երբեմն ծածկագրված է բնականոն ձևով, և այն լիարժեք վերծանելու համար անհրաժեշտ է տիրապետել հաղորդակցաբանական մասնագիտական գիտելիքների:

1.3.1. Արդյունավետ խոսելու կարողությունը և դրան ներկայացվող պահանջները հաղորդակցման կառավարման գործընթացում:

Խոսքը կարողանում է լուրջ ազդեցություններ ունենալ ինչպես մարդու գիտակցության, այնպես էլ ողջ հոգեկանի վրա: Իր ազդեցության ուժով խոսքը կարող է համեմատվել ֆիզիկական երևույթների հետ, ինչպես, օրինակ, ռադիոալիքի կամ ջրային ալիքի հետ, որը որսալի է ու անվերջ և ունի հստակ ազդեցության ուժ: Այսպես՝ նույնիսկ տարվում են հաղորդակցաբանության և ֆիզիկայի միջառարկայական ուսումնասիրություններ՝ ստեղծելու այնպիսի սարքեր, որոնցով հնարավոր կլինի որսալ կոնկրետ տարածության մեջ տարբեր ժամանակներում հնչած խոսքը կամ խոսքի ալիքը:

Խոսքը՝ հնչյունային լեզուն, համարվում է հաղորդակցման «ունիվերսալ» միջոց [32, էջ 89], [70, էջ 496]:

Ինչպես նշում է Ս. Տեր-Մինասովան, տիրապետելով մայրենի լեզվին՝ երեխաները դրա հետ մեկտեղ յուրացնում են նախորդ սերունդների ընդհանրացված փորձը [156, էջ 15]:

Երեխան լեզուն յուրացնում է մեծերի հետ հաղորդակցման ընթացքում և սովորում է այն օգտագործել խոսքում բառերի օգնությամբ (բանավոր և գրավոր տեսակներ): Խոսքի օգնությամբ են իրականացվում ոչ միայն պատմականորեն կուտակված փորձի փոխանցումը, այլև երեխաների ուսուցման, դաստիարակության ու զարգացման, ինչպես նաև սոցիալականացման գործընթացները: Խոսքը՝ որպես երեխայի մտքի արտահայտման միջոց, դառնում է նրա մտածողության հիմնական մեխանիզմը կամ գործիքավորումը:

Խոսքային գործունեությունը շատ կարևոր դեր է կատարում անձի ձևավորման և զարգացման գործում: Ինչպես նշում է Ռ. Նեմովը, խոսքը մտածողության միջոց է, նաև գիտակցության, հիշողության, տեղեկատվության (գրավոր տեքստ) կրողը, այլ մարդկանց վարքի ղեկավարման և սեփական վարքի կարգավորման միջոց [100, էջ 264]:

Հայտնի են Ժ. Պիաժեի [114], Վ. Շտերնի և Լ. Վիգոտսկու [57, էջ 664-1020] ուսումնասիրություններն ու հայտնի աշխատությունները, որոն-

ցում մանրամասնորեն բացահայտվում է մտածողության և խոսքի կապը: Խոսքը ոչ միայն սերտորեն կապված է մտածողության ու ճանաչողության գործընթացների հետ, այլև այն հիշողության մշակույթի յուրահատուկ կաղապար է և ազգային ինքնության ձևավորման հիմնական մեխանիզմներից մեկը: Հաղորդակցումը խոսքի միջոցով է ամրապնդում և պահպանում մարդկության փորձը, մշակութային և բարոյական արժեքները՝ փոխանցելով դրանք սերնդեսերունդ:

Մշտապես կատարվում են ուսումնասիրություններ խոսքի ձևավորման ու զարգացման խնդիրների շուրջ: Գոյություն ունեն երկու տեսություններ խոսքի ձևավորման վերաբերյալ.

- ♦ **Ընդլայնման տեսություն**, ըստ որի՝ խոսքը ձևավորվում է կյանքի վաղ շրջանում ընտանիքում, այնուհետև այն զարգանում, հարստանում է հասակակիցների, դասավանդողների և այլ մարդկանց հետ շփման միջոցով, ինչպես նաև ՁԼՄ-ների ազդեցությամբ:

- ♦ **Նշանակալիության տեսություն**, ըստ որի՝ մարդու վրա վաղ հասակից ազդեցություն են ունենում հաղորդակիցներ (կոմունիկատորներ), որոնց նա ընտրում է տարբեր խմբերից (մտերիմներից, ընկերներից, կինոաստղերից և այլն) [186, էջ 75]: Այդ ընտրությունն իրականանում է ըստ երեխայի հետաքրքրությունների ու պահանջումների:

Այդտեղ մեծ դերակատարում ունի տեղեկատվության մատուցման ձևը՝ անկախ բովանդակությունից: Եթե տեղեկությունը հաղորդվում է հետաքրքիր, ապա անձն այն կարող է ոչ միայն արագ ընկալել, այլև յուրացնել այն **բառադասարը**, որով հաղորդվում է տվյալ տեղեկությունը: Այդպես՝ իր խոսակցականում երեխան սկսում է օգտագործել իրեն հարազատ ու իր համար հետաքրքրություններ կայացնող անձանց կողմից օգտագործվող բառեր, նրանց արտահայտած զաղափարները և այլն:

Առանձնացնում են խոսքի հետևյալ տեսակները՝ բանավոր և գրավոր, մենախոսություն և երկխոսություն, արտաքին և ներքին, ինքնավար (ավտոնոմ), եսակենտրոն (էգոցենտրիկ) [100, էջ 264], [142, էջ 672], [67, էջ 30], [155, էջ 19]: Ս. Ռուբինշտեյնը ավելացնում է նաև ժեստերի խոսքը (դակտիլային խոսքը կամ մատնախոսությունը՝ խուլ ու համրերի խոսքը) և ձայնային խոսքը [136, էջ 39]:

Իր բոլոր տեսակներում կարևոր է խոսքի արդյունավետ ազդեցությունը: Խոսքն արդյունավետ է այնքանով, որքանով այն նախապատրաստված ու նախամտածված է: Խոսքի բոլոր տեսակների արդյունավետության համար դրանք պետք է ունենան հետևյալ երկու հատկությունները՝

- Խոսքը պետք է միշտ նախամտածված լինի,
- Խոսքը պետք է ուղղված և հարմարեցված լինի կոնկրետ մարդկանց:

Ըստ Ջոն Ադաիրի հաղորդակցման տեսության [29, էջ 80]՝ խոսքի բոլոր տեսակներն էլ արդյունավետ են, եթե կառուցված են հետևյալ պահանջ-սկզբունքներով՝

1. Արտահայտվել պարզ,
2. Լինել պատրաստ,
3. Լինել արտահայտիչ,
4. Լինել բնական,
5. Լինել լակոնիկ:

1. Արտահայտվել պարզ: Պարզությունն այն գլխավոր ու հիմնական սկզբունքն է, որը որոշում է ոչ միայն բանավոր, այլև գրավոր խոսքի արդյունավետությունը դրանց կառավարման գործընթացում: Այդ է պատճառը, որ մասնագետները նշում են՝ արդյունավետ հաղորդակցումը սկսվում է մարդու ուղեղում: Հին իմաստուններից մեկը նույնիսկ ասել է. «Այն, ինչ լավ է նախամտածված, արտահայտվում է պարզ, և բառերն էլ դյուրին են գտնվում դրա արտահայտման համար»:

Եթե մարդու մտքերն ու գաղափարներն աղոտ են, ցրված կամ անվըստահ, ապա նրա համար ավելի դժվար կլինի դրանք արտաբերել, իսկ հաղորդակցի համար դժվար կլինի դրանք հասկանալ:

Այդ է պատճառը, որ խոսքն արտաբերելուց առաջ միշտ պետք է նախամտածել: Դրա համար, եթե միտքն արտահայտելիս ինքնավստահություն չկա, պետք է մի պահ մտածել, իսկ մասնագետները նշում են. «հաշվիր մտքումդ մինչև 10-ը և հետո նոր արտաբերիր ասելիքդ»: Սա այն դեպքում է, եթե արդեն սկսել է խոսակցությունը: Եթե հաղորդակիցը հարց է ուղղում, և մյուս հաղորդակիցը վստահ չէ դրան պատասխանելիս, անհրաժեշտ է խնդրել հաղորդակցին կրկնել հարցը, իբր թե այն լավ չլսվեց կամ ուշադրությունն այլ կողմ էր ուղղված: Դա լրացուցիչ ժամանակ կտա մտածելու, հարցի իմաստը և ենթատեքստը հասկանալու, մտքերը հավաքելու և տեղին բառեր ընտրելու համար: Այստեղ ժամանակի մասին մտահոգվելու կարիք չկա, որովհետև մարդու միտքն այնքան արագ է աշխատում, որ մինչև հաղորդակիցը կրկնի իր հարցը, պատասխանող հաղորդակիցն անպայման կհասցնի այդ բոլոր գործողությունները վերջացրած լինել:

Իսկ եթե ավելի շատ ժամանակ կա նախապատրաստվելու համար, օրինակ՝ նշանակվել է հանդիպում, և այդ հանդիպման օրվանից դեռ մի քանի օր կա, դա ավելի շահեկան է արդյունավետ խոսքային հաղորդակցում իրականացնելու տեսանկյունից: Պետք է բոլոր մտքերը հավաքել՝ կապված խոսակցության կամ ելույթի թեմայի հետ, հնարավորինս դրանք ձևակերպել պարզ հենց այն մարդու կամ մարդկանց խմբի հա-

մար, որոնց հետ պատրաստվում է տարվել խոսակցությունը:

2. Լինել պատրաստ: Շատ մարդկանց է ծանոթ «միշտ պատրաստ» սկզբունքը: Ճիշտ է, որ հնարավոր չէ պատրաստ լինել կյանքի բոլոր իրավիճակներին ու դիպվածներին: Մարդիկ երբեմն հույս են դնում իրենց մտքի ճկունության վրա, որը հնարավորություն է տալիս հաղթահարելու հանկարծակի առաջացած իրադրությունները: Սակայն մարդը կարող է նաև պատրաստվել նման իրավիճակներին տարբեր վարժանքների ու պարապմունքների միջոցով:

Հատկապես եթե մարդն իր տրամադրության տակ ունի մի քանի օր, որպեսզի ելույթ ունենա հանրության առաջ, հարցազրույց տա կամ հանդես գա որևէ խոսքով, ապա նա կարող է պատրաստվել նախօրոք:

Անկախ նրանից, թե մարդը խոսքն արտաբերելու համար իր տրամադրության տակ քանի թույլ է ունի կամ քանի շաբաթ, պատրաստ լինելու սկզբունքները նույնն են: Եթե մարդը խոսում է

- ինքնավստահ,
- առանց ավելորդ անհանգստության ու հուզմունքի,
- տիրապետում է իր արտաբերած խոսքին,
- խոսելու ժամանակ շնչում է հանգիստ,
- հանկարծակի ու ավելորդ շարժումներ չի անում,
- դիմախաղը խաղաղ է,
- դեմքի մաշկը կարմրած չէ, ապա նա թողնում է պատրաստված մարդու տպավորություն և միշտ վստահություն է ներշնչում:

Այդուամենայնիվ, առանձնացվում են պատրաստության երկու տեսակ՝ ընդհանուր և կոնկրետ:

Ընդհանուր պատրաստությունը մարդու ընդհանուր զարգացվածության մակարդակն է, նրա կրթվածության աստիճանը, գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակը, կենսափորձը և այլն:

Կոնկրետ պատրաստությունը կոնկրետ թեմայի շրջանակներում կոնկրետ ելույթի կամ խոսքի թեմայի հետ կապված գիտելիքների, գաղափարների ամբողջությունն է, ինչպես նաև դրանք ներկայացնելու կարողություններն ու հմտությունները:

3. Լինել արտահայտիչ: Լինել արտահայտիչ չի նշանակում խոսել արտահայտված կերպով: Այս սկզբունքի իմաստը կայանում է նրանում, որ մարդը կարող է նույնիսկ չխոսել արտառոց բաների մասին, սակայն լինել վառ կերպար: Դա նշանակում է, որ արտահայտիչ խոսքը պետք է ունենա ոչ միայն հարուստ բովանդակություն, այլ ինքնին վկայի խոսքն արտաբերողի կերպարի, նրա արարքների, բնավորության, կենսափորձի մասին, որի դեպքում շատ ներդաշնակ համադրված են խոսքային ու ոչ խոսքային միջոցները:

Արտահայտիչ լինելու սկզբունքն ընդգրկում է այն ամենը, ինչը դարձնում է մեր խոսքը հետաքրքիր, գրավիչ և հրապուրիչ: Արտահայտիչ այս դեպքում նշանակում է կյանքով լեցուն: Այս սահմանման իմաստն այն է, որ խոսող հաղորդակիցը պետք է ունենա կենդանի խոսք, որն էլ իր հերթին նշանակում է, որ պետք է լինի.

- Առույգ,
- Ակտիվ,
- Էներգիայով հարուստ,
- Վստահ,
- Ջերմությամբ լեցուն,
- Արդիական,
- Կենսուրախություն տարածող:

Եթե խոսքի բովանդակությունը պարզ է և հարուստ է օրինակներով, որոնք հասկանալի են լսողների համար, դա արդեն առաջին քայլն է արտահայտիչ լինելու ճանապարհին: Չի կարելի ասել, որ արտահայտիչ լինելը առանձին համեմունք է, որն ավելացվում է խոսքին, երբ այն արդեն պատրաստ է մարդու մտքի մեջ: Արտահայտիչ լինելը բխում է մարդու ստեղծած կերպարից, և, ի սկզբանե, խոսողը պետք է ունենա տպավորություն գործելու ու իր հաղորդակիցների հիշողության մեջ երկար մնալու նպատակ: Դրա համար նա պետք է ծանոթ լինի իր հաղորդակիցների հետաքրքրություններին, իմանա, թե նրանց ինչն է հուզում, ինչով են հետաքրքրվում: Այսպես ասած՝ լավ տեղյակ լինի իր հաղորդակիցների «թուլություններին» կամ հուզող հարցերին և կարողանա իր խոսքը կառուցել հենց այդ ամենի շուրջ՝ տանելով դեպի իր կողմից հաղորդվելիք տեղեկությունը:

Միայն այն դեպքում են մարդիկ ուշադիր լսում խոսողին, երբ խոսակցության թեման կամ տեղեկությունը կապված է իրենց հետաքրքրությունների, հույզերի ու ապրումների հետ, այն ամենի հետ, ինչը անհանգստացնում է իրենց այդ պահին:

Ջետաքրքրություն առաջացնել՝ ահա այն հիմնական բաղադրատարրը, որ պայմանավորում է խոսքի արտահայտիչ լինելը: Մասնագետներն ասում են, որ հետաքրքրությունն է այն մագնիսական ուժը, որ բնորոշ է մարդկանց:

4. Լինել բնական: Բնական լինելը այն միակ սկզբունքն է, որ առանձնակի ջանքեր չի պահանջում: Խոսքը ներկայացնելու արվեստը կամ դրա կառավարման մշակույթը պետք է ուղղված լինի ոչ թե խոսքի բնականությանը, այլ դրա բնականության զարգացմանը, դրական կողմերի ընդգծմանը: Այստեղ դժվարություններ կարող են առաջացնել իրավիճակները: Բոլորիս էլ հայտնի է, թե ինչքան դժվար է որոշ իրա-

վիճակներում լինել պարզապես բնական: Այդ է պատճառը, որ բնական խոսող մարդը միշտ էլ հարգված է հասարակության կողմից:

Բնական լինելուն կարող են խոչընդոտել մի քանի գործոններ.

Շողոքորթելու ու կեղծավորության հակումները. բոլոր այն երևույթները, որոնք կեղծ են, միանգամից զգացվում են և հակակրանք առաջացնում: Միշտ պետք է ճշտախոս լինել:

Չափից շատ հուզականությունը: Բոլորիս է հայտնի, թե ինչքան դժվար է կառավարել սեփական հույզերը: Եթե վախ կա արտահայտվելու մեծ թվով մարդկանց ներկայությամբ, կամ մի իրավիճակ է, որի դեպքում ներկա է հարազատ մարդկանցից մեկը տվյալ հանրության մեջ, և խոսողը ամաչում է խոսել նրա ներկայությամբ, պարզապես պետք է պատկերացնել, որ տվյալ իրավիճակը տեղի է ունենում տանը, ծանոթ միջավայրում կամ սենյակում, և այդ բոլոր մարդիկ հյուրերն են, ովքեր ամաչում են հենց խոսողից և շատ լարված են: Պետք է այնպես անել, որ հնարավորինս ազատ զգա խոսողն ինքը: Պետք է հատկապես աշխատել վերացնել լարվածությունը կոկորդում և չորության զգացողությունը բերանում: Կարևոր է նաև շնչառության կարգավորումը: Եթե կենտրոնանաք և ընդամենը մի քանի րոպե հանգիստ կարողանաք շնչել, ապա այդ ամբողջ լարվածությունը կանցնի:

5. Լինել լակոնիկ: Մինչ այժմ նշված բոլոր պահանջները որոշում էին խոսքի որակական հատկանիշները, իսկ սույն պահանջը, այսինքն՝ լակոնիկ լինելը, պայմանավորում է խոսքի քանակական հատկանիշը: Լակոնիկ լինել նշանակում է քիչ թվով բառեր օգտագործել: Եթե մարդն ունի, օրինակ, մեկ ժամ խոսելու համար, և նա ընտրում է թվով քիչ բառեր իր միտքն արտահայտելու համար, այսինքն՝ շատախոսություն չի անում, ապա նա շահում է ժամանակ ավելի շատ բաների մասին խոսելու այդ մեկ ժամվա ընթացքում: Խոսելու ընթացքում նա շահում է խոսելու համար ժամանակ: Այսինքն՝ սա այն դեպքն է, երբ խոսողը ժամանակ է շահում և կարողանում է արդյունավետորեն օգտագործել այդ ժամանակը՝ կառավարելով այն: Դա նշանակում է, որ մարդն ունի մեկ ժամ խոսելու համար, և եթե նա այդ մեկ ժամվա ընթացքում խոսում է միայն մեկ երևույթի մասին, ապա լսողները կարող են ձանձրանալ և չլսել: Կարելի է այս դեպքում դիմել հաղորդակցման կառավարման առավել արդյունավետ հմտություններին, ըստ որոնց՝ մարդն ի վիճակի է կենտրոնացած լսել միայն 5 րոպե: Դա նշանակում է, որ խոսողն ունի ընդամենը 5 րոպե որևէ միտք ասելու կամ գիտելիք հաղորդելու համար: Նա պետք է հնարավորինս արդյունավետորեն ընտրի բառեր, որպեսզի կարողանա լակոնիկ կերպով այդ 5 րոպեում տեղավորվել: Եթե նա չի վերջացրել իր միտքը, կարող է 5 րոպեից հետո փոքրիկ օրինակ բերել կամ լսողների

կարծիքը հարցնել, շեղել թեմայից, այլ բանի մասին խոսել, որից հետո, երբ լսողների ուշադրությունը հանգստացած է և կարող է նորից կենտրոնանալ 5 րոպեով, խոսողն ունի նորից ընդամենը 5 րոպե այլ միտք արտահայտելու համար:

Ինչպես ասում է հայտնի ասացվածքը, «7 անգամ չափիր և մեկ անգամ կտրիր», պետք է կտրել բոլոր ավելորդ տեղեկատվությունները, որոնք կարող են ծանրացնել հաղորդակցումը և լսողների համար այն դարձնել ծանծաղի:

1.3.2. Լսելու կարողությունը և դրա կառավարման առանձնահատկությունները: Լսելու կարողությունը հաղորդակցաբանության մեջ համարվում է «ամենաբացարձակ կարողություններից» մեկը [29, էջ 111]: Այն առանձնահատուկ է նաև նրանով, որ բոլոր դեպքերում հաղորդակիցները հույս ունեն, որ իրենց հաղորդած *հաղորդակիցները* հասնում են իրենց նպատակին, այսինքն՝ հաղորդակիցը լսում, ընկալում է իմաստը և համապատասխան վերաբերմունք է ձևավորում: Լսելու ունակության առկայությունը դեռևս բավարար երաշխիք չէ, որ հաղորդակիցը ակտիվորեն կիրառում է իր այդ ունակությունը հաղորդակցման ժամանակ: Ըստ այն հանգամանքի, թե հաղորդակիցն ինչպես է կիրառում իր լսելու ունակությունը, հաղորդակցման գործընթացում կարելի է առանձնացնել լսելու կարողության երկու մակարդակ՝ **պասիվ լսել և ակտիվ լսել:**

Պասիվ լսելու մակարդակը հիմնականում պայմանավորված է հաղորդակցական հետաքրքրվածության բացակայությամբ և ձանձրությամբ, ուշադրության ապակենտրոնացմամբ, ուշադրությունը շեղող կողմնակի գործոնների կամ հանգամանքների առկայությամբ:

Ակտիվ լսելը ուղղորդված լսելու կարողությունն է՝ լսողական ազդակներն ընկալելու, իմաստավորելու, նշանակություն տալու և դիրքորոշում ձևավորելու նպատակով: Այն ոչ բոլոր դեպքերում է կիրառվում: Դա հիմնականում լինում է այն ժամանակ, երբ հաղորդակիցը *հետաքրքրված* է հաղորդվող նյութով, ունի այդ նյութը ակտիվ լսելու սեփական *դրաշխյաճանքները*:

Կրթական գործընթացում առանձնահատուկ նշանակություն ունեն սովորող-հաղորդակիցների ակտիվ լսելու կարողության ներգրավումը և կառավարումը:

Ինչպես նշում է հռետորաբանության մասնագետ Ե. Ջարեցկայան. «Լսողը խոսքի օբյեկտն է: Լսողի դիրքորոշումը մղվում է առաջին պլան «խոսող-լսող» զույգի մեջ. խոսքային հաղորդակցման մեջ նրա դիրքորոշումն առաջնահերթ է: Այդ առաջնահերթությունն ունի երկու կողմ՝ հո-

գերբանական և ֆիզիոլոգիական» [69, էջ 15]: Նա հոգեբանական կողմը բացատրում է այն հանգամանքով, որ խոսողը միշտ ունի լսողի համար սահմանած *նոյասակ-զաղափար-խոսք-արձագանք*, որը համապատասխանեցված պետք է լինի լսողի մշակութային մակարդակին, ցանկություններին և գերապատվություններին:

Այս տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունեն հաղորդակիցների *ուշադրության կենտրոնացման մեխանիզմներին տիրապետելը* և *հաղորդակցական հեռաֆրությունների ձևավորումը*: Կարևոր է հատկապես, տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված, տեղեկացված լինել տվյալ սովորող-հաղորդակիցների *հաղորդակցական ղախանջմունքների* առանձնահատկություններից:

Այդ է պատճառը, որ հաղորդակցման ընթացքում ակտիվ լսելու կարողության ներգրավման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել լսողի տարիքային առանձնահատկությունները, խոսելու ընթացքում անդադար պետք է ուսուցանասիրել լսողի վարքային դրսևորումները, վերլուծել ամեն մանրուք, և, ինչպես Ջարեցկայան է նշում, «որսալ լսողի ալիքը» [69, էջ 17] ու կարգավորվել ըստ դրա: Կարևոր է խոսելու ընթացքում հետևել, թե ամեն մի ասված բառի ու նախադասության դեպքում ինչ արձագանք է ունենում հաղորդակիցը, այնուհետև ըստ դրա որոշել հաջորդ ասելիքը կամ ասելու ձևը:

Ավելի բարդանում է իրավիճակը մեծ լսարանի պայմաններում, որտեղ ներկա են մեծ թվով լսողներ: Այս դեպքում կարևոր է, որպեսզի խոսողը կարողանա հավասարապես բաշխել ուշադրությունը բոլոր լսողների ուղղությամբ: Նա պետք է դա անի ակնհայտորեն, որպեսզի լսողներից ամեն մեկը զգա, որ ինքն ուշադրության կենտրոնում է: Անհրաժեշտ է, որ խոսողը հայացքով հետևի բոլորին, ամեն լսողի հետ փորձի հայացքով կոնտակտ հաստատել, կանգ առնի հայացքով ամեն մեկի ուղղությամբ: Կարևոր է, որ խոսողը լսարանում առավելություն չտա մեկ-երկու լսողի, այլ հավասարապես կարևորի բոլորին:

1.3.3. Գրելու կարողությունը և գրելաձևի մեկնաբանությունները: *Գրավոր խոսքի* միջոցով է միայն հնարավոր դառնում սերնդեսերունդ փոխանցել մարդկության պատմական զարգացման ընթացքում ձևավորված փորձը: Ազգային ու համամարդկային մշակույթին, արժեքներին, ավանդույթներին ու բարքերին հնարավոր է լինում հաղորդակցվել միմիայն գրավոր խոսքի ընձեռած հնարավորությունների միջոցով (ասքեր, ասացվածքներ, առածներ, առակներ, էպոսներ, հեքիաթներ, թևավոր խոսքեր և այլն):

Գրավոր խոսքի միջոցով են հնարավոր դառնում միջանձնային հա-

ղորդակցման այնպիսի տեսակներ, ինչպիսիք են ***սարժամանակյա հաղորդակցումն ու հեռահաղորդակցումը***:

Վերը նշված գործառույթներից բացի՝ գրավոր խոսքն ունի այլ նշանակություններ ևս: Ինչպես նշում է Ջ. Ադաիրը, կրթությունը ձևավորվել է երեխաներին (ապահովված ընտանիքների) կարդալ և գրել սովորեցնելու անհրաժեշտության գիտակցումից հետո միայն [29, էջ 154]: Կրթության սկզբնական փուլը՝ դպրոցականի ուսուցման գործընթացը, սկսվում է գրելու և կարդալու կարողությունների ձևավորումից, որը, գրագետ դարձնելուց բացի, կարևոր է գեղագիտական դաստիարակության և գրելու արվեստի տեսանկյունից:

Գրելու կարողության ձևավորումը պայմանավորված է երկու հիմնական հանգամանքներով՝

1. խոսքի ձևակերպմամբ և գրավոր արտահայտմամբ,
2. գրանշանների ընտրությամբ և գրելաձևով կամ ձեռագրով:

Աճող սերնդի զարգացման ընթացքում գրավոր խոսքը մտքի մշակման, մտածողության զարգացման ու կատարելագործման հիմնական միջոցներից մեկն է [21, էջ 472]:

Իսկ թե որքան խնդիրներ կարող է լուծել գրելու արվեստը և ինչ դեր կարող է խաղալ անձի ձևավորման գործընթացում, պայմանավորված է այդ խնդրի նկատմամբ մանկավարժի ուշադրությամբ: Եթե մանկավարժն անհրաժեշտ ուշադրություն չդարձնի երեխաների գրելուն, գրավոր խոսքին, ապա ոչ մի խնդիր էլ չի կարող լուծվել: Մանկավարժը պետք է ունենա համապատասխան մասնագիտական պատրաստվածություն, տեղեկացված լինի, և ինքը տիրապետի գրելու արվեստին, գրավոր հաղորդակցման հնարավորություններին: Երեխաները գրել սովորում են մանկավարժի օրինակով:

Անհրաժեշտ է դպրոցում սկզբնական շրջանում հատուկ ուշադրություն դարձնել երեխաների գեղեցիկ գրությանը: Այդ նպատակով կարելի կազմակերպել «Գեղեցիկ ձեռագիր» խորագրով մրցույթներ, հայտարարել «Գեղեցիկ ձեռագրի շաբաթ» և այլն:

Ձեռագիրը մեծ կարևորություն ունի ոչ միայն ուսուցման գործընթացում, այլև ուսումնասիրվում է հոգեբանների, փորձագետների, իրավաբանների, բժիշկների և այլ մասնագետների կողմից: Այսպես՝ բժշկության մեջ ձեռագրի միջոցով պարզում են, թե մարդն ինչ առողջական խնդիրներ ունի ուղեղի ու նյարդային համակարգի հետ կապված:

Ճիշտ է, գրավոր խոսքը չունի արտահայտչական այն հնարավորությունները, որ ընձեռում է բանավոր խոսքը, սակայն, ինչպես նշում է Ե. Ռոզովը, գրավոր խոսքը կարող է բավականին տեղեկատվություն հաղորդել իր հեղինակի մասին, նույնիսկ իր կամքին հակառակ: Խոսքը

վերաբերում է ձեռագրի անհատական առանձնահատկություններին, որն ուսումնասիրվում է գրաֆոլոգիայի³ կողմից: Ե. Ռոգովը ձեռագիրն անվանում է սառած կամ կարծրացած ժեստ [132, էջ 55]:

Մարդու ձեռագիրը խոսում է նրա հոգեբանական առանձնահատկությունների մասին և ունի ճանաչողական նշանակություն: Այսպես՝ պարզվում է, որ եթե մարդը գրում է «թռիչքներով» և մեծ տառերով, ապա ձեռագրի հեղինակը ազատ, շփվող կամ էքստրավերտ է: Եթե ձեռագիրը «աշակերտական» է, կոկիկ և հասկանալի, ապա գրողը ինտրավերտ է, այսինքն՝ ինքնամփոփ: Անհավասար թեքությունը, բառերի ու տողերի միջև անհավասար չափերը, տառերը մեծից փոքր դառնալը, նախադասության վերջում ներքև իջնելը խոսում են անձի անհավասարակշիռ լինելու մասին [132, էջ 55]:

Բացի դրանից՝ կարելի է ձեռագրով որոշել մարդու գրագիտության մակարդակը, նրա կրթված լինելը և կրթվածության աստիճանը: Որքան կրթված է մարդը, այնքան նա ավելի արագ է գրում, ավելի քիչ է ուշադրություն դարձնում գրելաձևին, սակայն միևնույն ժամանակ գրում է սահուն, ավելի կարևոր են դառնում մտքի ձևակերպումը և մտքի բովանդակության հաղորդումը թղթին: Որքան ցածր է մարդու կրթվածության աստիճանը, այնքան նա ավելի շատ է կենտրոնանում գրելաձևի վրա, փորձում է նույնիսկ երբեմն հիշել, թե որ տառն ինչպես է գրվում կամ որ բառն ինչպես է գրվում, ավելի անինքնավստահ է գրելու ժամանակ, նրա գրելաձևն ավելի շատ նման է նկարչության, ինչից էլ, բնականաբար, տուժում են գրավոր խոսքի բովանդակությունն ու մտքերի ձևակերպումը:

Հաղորդակցումը կարդալու և գրելու միջոցով առանձնահատուկ կարևորություն ունի կրթական գործընթացում: Գրելով և «կարդալով երեխան սովորում է նորովի կապակցված կառուցել իր խոսքը» [136, էջ 412], իմաստավորել իր ստացած տեղեկատվությունը:

Մանկավարժը երեխաներին դպրոցում սովորեցնում է գրել գրագետ կազմված տեղեկատվական գրառումներ, նամակներ: Երեխան դպրոց հաճախելուց առաջ դեռևս ունենում է բանավոր հաղորդակցման որոշակի փորձ, իսկ գրավոր խոսքը երեխայի համար դժվարություն է ներկայացնում: Այդ դժվարությունը գրելու տեխնիկայի յուրացման մեջ է, որն անդրադառնում է գրավոր խոսքի մակարդակի վրա [136, էջ 412]:

Գրավոր խոսքն այս դեպքում օգտագործվում է ոչ թե պարզապես

³ **Գրաֆոլոգիան** (γράφω - «գրում եմ», λόγος - «ուսմունք», «գիտություն») գիտություն է, որի ուսումնասիրության առարկան գրելաձևն է կամ ձեռագիրը, և որի նպատակն է բացահայտել ձեռագրի և մարդու անհատական առանձնահատկությունների միջև գոյություն ունեցող հաստատուն կապերն ու փոխառնչությունները:

գրելու կարողությունների յուրացման, այլ բովանդակային տեսանկյունից անհրաժեշտ տեղեկատվությունը թղթին հանձնելու, այն ձեռքի տակ ունենալու, հետագա իմաստավորումների, ընկերների հետ քննարկումների համար: Այդ գրավոր նյութերը անպայմանորեն պետք է ուշադրության արժանանան մանկավարժի կողմից ոչ միայն քերականական, այլև գրավոր խոսքի «հստակ, կոնկրետ, էներգետիկ և տպավորիչ լինելու» [29, էջ 158-160] առումով: Այդ ամենը գրքի և գրավոր խոսքի միջոցով հաղորդակցվելու կարողությունների ձևավորման հիմքն է, քանզի «կապակցված ամբողջական խոսքի զարգացումը էականորեն կախված է գրավոր խոսքի զարգացումից» [136, էջ 413]: Ինչքան շատ տեղեկատվություն երեխան կարողանա հանձնել թղթին ոչ թե արտագրելով, այլ իր բառերով, այնքան ճիշտ ուղղությամբ կընթանա զարգացումը: Այդ հաղորդագրությունները սկզբնական շրջանում կարող են պարունակել միայն օբյեկտիվ իրականություններ, այնուհետև նաև երեխայի վերաբերմունքը այդ իրողություններին: Անհրաժեշտ է երեխային սովորեցնել, որ վերաբերմունքն արտահայտվում է վերջում՝ եզրակացության հանգեցնելով և ելնելով շարադրանքից, այնուհետև աստիճանաբար անցում կատարել ավելի բարդ բովանդակության:

Վերը նշվածից բացի՝ նման տեղեկատվությունը կազմում է սովորողի թղթապանակի մի մասը՝ մեմորանդում⁴, որը միշտ կարելի է ձեռքի տակ ունենալ, որի շնորհիվ կարելի է գնահատել սովորողին, նրա զարգացման մակարդակը:

Իրադրության խոսքային նկարագրությունը մարդուն թույլ է տալիս դուրս գալ իր նեղ անձնական փորձի սահմաններից, յուրացնել ուրիշների փորձը և մտածել այնպիսի երևույթների մասին, որոնք նրա կողմից երբեք անմիջականորեն չեն ընկալվել [21, էջ 478]:

Սովորողի գրավոր ինքնուրույն աշխատանքն ունի կարևոր նշանակություն լեզվի զարգացման, ինչպես նաև ինքնազարգացման ուղղորդման տեսանկյունից: «Երեխաների լեզուն ենթակա է ավելի հարուստ, զգայուն և նույնիսկ բարդ լեզվական միջավայրի ազդեցությանը, եթե դրա ստեղծմանը մասնակցում են նաև իրենք» [173, էջ 517]:

Ձեռագրի վերլուծության մեջ առանձնահատուկ նշանակություն ունի ստորագրության վերծանումը: Ստորագրությունը կամ ինքնագիրը մարդու ինքնության սիմվոլն է կամ *հաղորդակիրը*: Այն իր կոնկրետ մեկնաբանությունն ունի գրաֆոլոգիական ուսումնասիրություններում: Այսպես՝ ըստ գրաֆոլոգիական ուսումնասիրություններից մեկի՝ դուրս է բերվում, որ *փառ հիշեցնող* մանր ու միահյուսված գծերից բաղկացած

⁴ *Մեմորանդում* - փաստաթղթերի, գրությունների փաթեթն է տեղեկատվական գրառումների տեսքով:

ստորագրությունը հուշում է գործնական հաջողության, շփման մեջ չափավոր ազատության մասին: *Ջիզզազաձև* գծերով կամ տառերով ինքնագիրը էներգիայի և անհանգիստ բնավորության ցուցանիշ է: *Խցանահանի* նման երկարաձիգ ստորագրությունը, որտեղ պարզ չեն երբեմն բաղկացուցիչ տարրերը, խոսում է խորամանկության և նրբանկատության մասին: *Շրջանագծով* (թերի, կիսատ կամ ամբողջական շրջաններով) ստորագրությունը վկայում է ինքնասիրահարվածության և ինքնամոփոփության մասին, իսկ *դարան* հիշեցնող (որը երկար, երբեմն համաչափ օղակների, կլոր նշանների կամ մասնիկների շարան է, որի սկզբում կարող է լինել մեծատառ մեկ տառ) ստորագրությունը՝ ագրեսիվ, բռնկուն բնավորության և միևնույն ժամանակ դեպի արտադրություն ունեցած հակվածությունն մասին: *Ոչ համաչափ* ու անհամատեղելի նշաններով անսպասելի ստորագրությունը անպարկեշտության նշան է:

Համացանցով ժամանակակից շփման պայմաններում մեծ տարածում է գտնում գրավոր խոսքը: Սակայն համացանցում գրավոր հաղորդակցումն իր բովանդակային առանձնահատկություններով բոլորովին տարբեր է ձեռագիր գրված բանավոր խոսքից:

Գրավոր խոսքի նշանակությունն ու գրելաձևի առանձնահատկությունը կրթական գործընթացում մատնացույց անելու նպատակով անհրաժեշտ է նշել, որ գրաֆոլոգիան ունի 5 հիմնական ուղղություններ, որոնցից մեկն ուղղված է հենց դաստիարակության գործընթացում գրելաձևի կամ ձեռագրի նշանակության բացահայտմանը: Այդ հինգ ուղղություններն են՝ 1) դատական գործընթացի շրջանակներում ձեռագրի մասերի փորձաքննություն, 2) հնէաբանական և պատմական գտածոների վրա գրերի վերծանում, 3) անձի դաստիարակության գործընթացում ձեռագրի նշանակության վերլուծություն (ձեռագրի կառավարման միջոցով անձնային որակների ձևավորում և, հակառակը, անձնային որակների բացահայտում ձեռագրի միջոցով, 4) ինքնաճանաչողություն սեփական գրելաձևի միջոցով և 5) առօրյա կյանքում գործնական հարաբերություններում գրելաձևի վերծանում:

1.3.4. Կարդալու կարողության նշանակությունը հաղորդակցման մեջ: Կարդալը հաղորդակցման չորրորդ կարողությունն է: Այս կարողության ձևավորումը հաճախ չի դիտարկվում որպես հաղորդակցաբանության գործառույթ, և դրանով առավել մասնագիտորեն զբաղվում են խոսքի զարգացման մեթոդիկայի մասնագետները [5]: Հաղորդակցման վերաբերյալ միայն որոշ աշխատություններում է, որ կարդալը դիտարկվում է որպես հաղորդակցման կարողություն: Կարդալու կարողությունը ձևավորվում է որպես ակտիվ լսելու կարողության արդյունք, որովհետև

կարդալու համար անհրաժեշտ է, որ անձը կարողանա ակտիվորեն լսել ներքին խոսքը՝ վերաբերմունք ձևավորելու, երբեմն էլ արտահայտելու նպատակով: Միայն կարդալու կարողության շնորհիվ է, որ մարդը կարողանում է հաղորդակից լինել իրենից տարիներ առաջ հնչած գաղափարներին, կենսափորձին և դրա հիման վրա ձևավորել աշխարհայացք ու զարգացնել սեփական գիտակցությունը, ինքնակատարելագործվել և ինքնակրթվել:

Կրթական գործընթացում, հատկապես մասնագիտական գիտելիքների հարստացման տեսանկյունից, կարդալը համարվում է հիմնական աղբյուրներից մեկը, որի միջոցով հնարավոր է ընդլայնել գիտելիքները և բարձրացնել գործիմացության մակարդակը: Սակայն դրա համար անհրաժեշտ է, որ սովորողը տիրապետի ոչ միայն մայրենի լեզվին, այլև օտար լեզուներին, որպեսզի կարողանա կարդալ մասնագիտական գրականություն տարբեր լեզուներով, իրականացնի փորձի փոխանակում միջազգային մակարդակում. միայն այդ դեպքում է հնարավոր, որ նա հասնի զարգացման բարձր մակարդակի և լինի մրցունակ մասնագետ: Սակայն հաճախ սովորողների համար կա հստակ պատճառ, այն է՝ ժամանակի սղությունը: Մի կողմից ժամանակը չի բավականացնում օտարալեզու գրականությունը արագ կարդալուն և ընկալելուն, մյուս կողմից համացանցի գոյության պայմաններում այնքան շատ են նյութերը, որ հնարավոր չէ արագ կողմնորոշվել:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և տեղեկատվական հոսքերի ժամանակակից շրջանում, որտեղ մեծ չափերի են հասնում հոգեորսության, գիտակցության ու մտքերի կառավարման միտումները, առանձնահատուկ նշանակություն ունեն ոչ միայն ակտիվ կարդալու կարողությունը, այլև այդ կարդացածը անվերապահորեն չընդունելու, վերլուծելու, դրա նկատմամբ երբեմն մերժողաբար և քննադատաբար մոտենալը:

Ժամանակի կառավարման տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունի արագ կարդալու կարողությունը: Կարդալու կարողությունը ձևավորվում է դեռևս նախադպրոցական շրջանից, սակայն այն իր վերջնական լուծումն է ստանում հատկապես դպրոցական տարիներին և առանձնահատուկ կարևորություն է ունենում ուսանողական տարիներին:

Կարդալու կարողությունն ամրապնդելու և դրա «*արագ կարդալու կարողության*» վերաճելու ճանապարհը դանդաղ և երբեմն էլ դժվար է, իսկ որոշ դեպքերում այնքան է դժվարանում, որ զարգացման հապաղման նշան է դառնում, որը կոչվում է դիսլեքսիա: Դա պայմանավորված է հիմնականում բառերի հաջորդականության խախտմամբ:

Կրթական գործընթացում երեխան սկսում է սովորել կարդալ դանդաղ և բարձր, որովհետև կարդալու վաղ շրջանում նա դեռևս պետք է կարողանա գիտակցել իր կարդացած բառերը, հասկանալ դրանք: Պայմանավորված նրանով, թե մի հայացքով քանի բառ է կարողանում ճանաչել երեխան, արագանում է կարդալու տեմպը: Բացի դրանից՝ ժամանակի ընթացքում այլևս անհրաժեշտություն չի լինում բարձր կարդալու՝ հասկանալու համար կարդացածը: Այստեղից հետևություն. որքան արագ է երեխան սկսում կարդալ մտքում, այդքան նրա զարգացումն արագ է ընթանում: Բացի դրանից՝ բարձր կարդալը շատ ժամանակ է խլում, որովհետև մարդը մտքում ավելի արագ է կարդում: Իհարկե, լինում են դեպքեր, երբ մեծահասակները նույնպես հակված են լինում բարձր կարդալուն՝ պատճառաբանելով, որ այս դեպքում լսողությունն էլ է մասնակցում գիտելիքի յուրացման գործընթացին, և ավելի լավ է տպավորվում նյութը: Բարձր կարդալն այս դեպքում պարզապես մնում է միայն որպես ուշադրության կամածին կենտրոնացման միջոց և ոչինչ ավելին: Հակառակը, բարձր կարդալու դեպքում ավելի շատ օրգաններ են մտնում գործողության մեջ, որոնք էլ համապատասխան ավելի շատ էներգիա և ջանքեր են պահանջում, որի արդյունքում մարդն արագ է հոգնում: Եվ պատահում են դեպքեր, երբ սովորողը կարդում է ո՛չ բարձր, ո՛չ էլ մտքում, այլ շրթունքները շարժելով: Սա պատահում է հիմնականում լարվածության ժամանակ, երբ մարդու ինքնավերահսկողությունը թուլանում է: Կրթական գործընթացում բարձր կարդալուց անցում կատարելը մտքում կարդալուն և կարդալու կարողության վերահսկողության մակարդակի բարձրացումը պետք է ընթանան սահուն: Այստեղ ամենակարևորը նվաճված արդյունքն է, այսինքն՝ առանցքային է այն, թե արդյո՞ք խորքային է ընկալվել կարդացած նյութը:

Կարդալը երբեմն այնքան է կարևորվում անձի զարգացման և անձնային որակների ձևավորման գործընթացում դրանք դեպի դրականը ուղղորդելու հարցում, ինչպես նաև վերակազմողական և շտկողական աշխատանքներում, որ հատկապես դպրոցում երեխաների հետ աշխատանքում կիրառվում է ընթերցողական թերապիան (երբեմն՝ գրքային թերապիա կամ բիբլիոթերապիա) [44] հոգեբանի, սոցիալական մանկավարժի և սոցիալական աշխատողի կողմից: Համարվում է, որ կարդալու ժամանակ մարդը յուրացնում է կենսափորձ, գործունեության եղանակներ, դրդապատճառներ, վարքի ձևեր և այլն:

§1.4. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Հաղորդակցումն այս տեսանկյունից ունի յուսահատուկ գործառույթներ: Սովորաբար հաղորդակցման գործառույթների տակ հասկանում են հոգեբանական ուսումնասիրությունների արդյունքում առանձնացված գործառույթները՝ տեղեկատվական, ճանաչողական (պերցեպտիվ), փոխներգործության (ինտերակտիվ) [50, էջ 85], [71, էջ 328], [84, էջ 132], [121, էջ 303], որոնք դիտարկվում են նաև որպես հաղորդակցման բովանդակային կողմեր [33, էջ 180], [32, էջ 82], [67, էջ 24], [112, էջ 233-234], [147, էջ 631], [98, էջ 37]: Այսպես՝ ըստ Ն. Նիկանդրովի՝ մասնագիտական կրթական հաղորդակցումը դասավանդողի և սովորողի համագործակցության համակարգ է, որի բովանդակությունն է տեղեկատվության փոխանակումը, անձի ճանաչումն ու դաստիարակչական ներգործությունը [50, էջ 84] :

Գոյություն ունեն այլ դասակարգումներ ևս, որոնց հիմքում տարբեր ելակետեր են: Առանձնացվում են տեղեկատվական, դաստիարակչական, մարդկանց ճանաչելու, կազմակերպչական և առարկայական գործունեության (ուսումնական, գիտական, ճանաչողական, խաղային և այլն), շփման, հաղորդակցման նախաձեռնողի փորձին ու արժեքներին հաղորդակից դարձնող (և հակառակը), երեխաներին հաղորդակցվելի դարձնող, մասնակցության, անձի զարգացման (Ա. Ա. Լոբանով) [85, էջ 40-45], հաղորդակցման պրագմատիկական, ձևավորող, ինքնահաստատման, միջանձնային հարաբերությունների կազմակերպման ու պահպանման, ներանձնային (Ն. Եֆիմովա, Ե. Ռոզով) [67, էջ 10], [132, էջ 11-13], զգացմունքային, տեղեկատվական, սոցիալիզացիայի, կապի, ինքնաճանաչողության (Ա. Վ. Մուդրիկ), ընդհանրության ձևավորման, գործիքային, գիտակցման, ինքնորոշման (Ա. Բ. Դոբրովիչ), համախմբման, գործիքային, հաղորդման, ինքնարտահայտման (Ա. Ա. Բրուդնի), կոնտակտային, տեղեկատվական, հրահրման, համաձայնեցման, ընթրման, զգացմունքային, հարաբերությունների ձևավորման, ազդեցության (Լ. Ա. Կարպենկո) [33, էջ 191-192] կոնկրետ ինչեր և այլն: Ե. Անդրիենկոն բազմաթիվ գործառույթները դասակարգում է երեք խմբի՝ հոգեբանական (պայմանավորում են անձի՝ որպես անհատականության և անձի զարգացումը), սոցիալական (նպաստում են հասարակության՝ որպես սոցիալական համակարգի զարգացմանը և խմբերի՝ որպես այդ համակարգի բաղադրիչ միավորների զարգացմանը), գործիքային (որոշում է մարդու և աշխարհի, տարբեր խմբերի միջև բազմաբնույթ կապերը լայն իմաստով) գործառույթների [33, էջ 192]:

Կրթական հաղորդակցումը բազմաբովանդակ ու շարժուն գործընթաց է և ունի յուրահատուկ գործառույթներ: «Հաղորդակցման գործառույթ» ասելով հասկացվում են այն դերերը կամ խնդիրները, որոնք իրականանում են հաղորդակցման միջոցով մարդու սոցիալական կեցության գործընթացում [10, էջ 77]: Այդպես էլ կրթական հաղորդակցման գործառույթները պայմանավորված են այն խնդիրներով ու նպատակներով, որոնք իրականանում են կրթական գործընթացում հաղորդակցման շնորհիվ:

Այսպես՝ կրթական հաղորդակցումը միանշանակորեն ունի **ուսումնական, դաստիարակչական, զարգացնող** գործառույթներ, որոնք ուղղված են սովորողի անձի **ձևավորմանը, կայացմանն ու զարգացմանը**: Հաղորդակցումը կրթական գործընթացում ունի շատ գործառույթներ, որոնք առանձնացվում են վերը թվարկված վերլուծություններում, սակայն բոլորը համախմբվում են հենց այս երեքի շուրջը: Այդ երեք գործառույթների առանձնացումը պայմանական բնույթ է կրում, քանզի կրթական գործընթացն ինքնին ամբողջական է ու նրանում առկա բոլոր գործողությունները միաժամանակ կրում են և՛ ուսումնական, և՛ դաստիարակչական, և՛ զարգացնող բնույթ:

Կրթական հաղորդակցման ուսումնական գործառույթն ուղղված է ուսուցման ժամանակակից խնդիրների լուծմանը, որոնք ենթադրում են ոչ միայն գիտելիքների յուրացում, կարողությունների ու հմտությունների ձևավորում, այլև սովորել սովորեցնել և նորի ստեղծում: Ի. Զիմնյայան հաղորդակցումը կրթական գործընթացում բնութագրում է երեք հիմնական ուղղվածություններով՝ **ուսումնական փոխներգործությամբ, սովորողներին (նրանց իրական վիճակին, զարգացման հեռանկարային ուղիներին) և մատուցվող նյութին (յուրացմանը)** [71, էջ 333-334]:

Դասավանդողի և սովորողի ուսումնական փոխներգործությունը կարող է ներառել նաև դաստիարակչական ու զարգացնող նպատակներ:

Կրթական հաստատություններն այլևս չեն կարող լինել «պրակտիկ գիտելիքների փակ շղթա», որովհետև այդ կերպ չեն կարող համապատասխանել ժամանակակից հասարակության ու աճող սերնդի պահանջներին: Սովորողը կրթական հաստատությունում ոչ միայն գիտելիքներ է ստանում, այլև հենց կրտսեր դպրոցից սկսած երեխայի մոտ տեղի են ունենում շրջադարձային ու լուրջ փոփոխություններ: Այդ փոփոխությունները մեծ նշանակություն են ունենում երեխայի հետագա ողջ կյանքի ու զարգացման ընթացքում: Դրանք ինչպես տարիքային հասունացման, այնպես էլ արտաքին պայմանների ազդեցության հետևանք են:

Ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված

է նրանով, թե սովորողն ինչ հաջողությունների է հասնում: Այդ նպատակով անհրաժեշտ է նաև նրան դարձնել ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակից: «Օբյեկտիվ ու գիտական գիտելիքները ձեռք են բերվում սուբյեկտիվ անձնական փորձի հիման վրա» [30, էջ 57]: Այսինքն՝ նա իրեն պետք է զգա ոչ թե օբյեկտ, այլ սուբյեկտ, որն ակտիվորեն մասնակցում իր իսկ անձի ձևավորմանը:

Հաղորդակցումն իր բնույթով երկկողմանի գործընթաց է, որը ենթադրում է երկկողմանի **ակտիվություն** [29, էջ 35]: Եթե սովորողը չի մասնակցում կրթական հաղորդակցմանն ակտիվորեն, ապա հաղորդակցումը չի կարող լինել արդյունավետ: Միջանձնային հաղորդակցումն անհրաժեշտ է կազմակերպել սուբյեկտային հարաբերությունների միջոցով: Ինչպես հայտնի է, դասավանդողի ներգործությունը կարող է նպաստել սովորողի ակտիվությանը՝ կառավարելով և ուղղորդելով այն:

Կրթական հաղորդակցման առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ դրա շնորհիվ սովորողները ոչ միայն ձեռք են բերում գիտական հիմքերով գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ, այլև ձևավորվում են անձն ու նրա զարգացման ուղիները: Կրթական հաղորդակցման միջոցով սովորողը ճանաչում է ինքն իրեն, շրջապատող իրականությունը, ձևավորում է աշխարհայացք:

Ինչպես նշում է հոգեբան Ա. Ալֆյորովը, ուսուցումը սովորողին պետք է ոչ թե տեղեկատվություն հաղորդի բանավոր կամ գրավոր խոսքի միջոցով, այլ ձևավորի այնպիսի հմտություններ և կարողություններ, որ սովորողը կարողանա նույնիսկ առանց մանկավարժի կողմնորոշվել կյանքում [30, էջ 57]:

Ուսուցման նպատակը ոչ թե գիտելիքների հաղորդումն է, այլ գիտելիքների յուրացման հմտությունների ու կարողությունների ձևավորումը, կյանքում անհրաժեշտ հմտությունների ձևավորումը:

Ըստ Դ. Էլկոնինի՝ որպեսզի ուսուցումն իրականացնի իր զարգացնող գործառույթը, անհրաժեշտ է, որ սովորողները կարողանան ինքնուրույն ձեռք բերել նոր գիտելիքներ, այսինքն՝ **սովորեն սովորել** [182, էջ 339]:

Գոյություն ունեն սովորողին ակտիվության մղելու մի շարք հնարներ՝ համոզում, ներշնչում, ոգեշնչում, խրախուսում, հետաքրքրությունների ու պահանջմունքների վրա հիմնվելը և այլն: Այդ ամենը հնարավոր ու իրականանալի է միայն արդյունավետ կրթական հաղորդակցման և հաղորդակցաբանական գործիմացության շնորհիվ:

Դասխարակչական գործառույթ: Դաստիարակությունն իրականանում է կրթական գործընթացում իրականացվող հաղորդակցման բոլոր ձևերում և տարբեր միջոցներով: «Այդ գործընթացում ձևավորվում և զարգանում են անձի իմացական, հուզական և կամային ոլորտները,

նրա սոցիալ-արժեքային հարաբերությունները և այլն» [171, էջ 117]: Կրթական դաշտի խնդիրն է ոչ միայն իրականացնել անձի դաստիարակության գործընթացն արդյունավետ, այլև համակարգել անձի՝ կրթական հաստատությունից դուրս ստացած դաստիարակչական ներգործությունները:

Կրթական հաղորդակցման գործընթացում այդ համակարգումն իրականանում է հստակ մշակված մեթոդիկայով, որը կոչվում է «դաստիարակչական խորհրդատվություն», որին անդրադարձել ենք ավելի մանրամասն սույն աշխատանքի չորրորդ գլխում:

Դաստիարակչական գործառույթն ուղղված է անձի գիտակցության ձևավորմանը, գործունեության կազմակերպմանն ու հասարակական վարքի նորմերի հաղորդմանը, վարքի և գործունեության խթանմանը: Այլ կերպ ասած՝ հաղորդակցման դաստիարակչական գործառույթը հիմնվում է դաստիարակության սկզբունքների, մեթոդների և ուղիների վրա:

Դաստիարակչական հաղորդակցման արդյունավետ գործառույթյան համար կարևոր նշանակություն ունեն այնպիսի մեթոդներ, ինչպիսիք են քննադատությունը, խրախուսանքը, պատիժը:

Հաղորդակցման գործառույթի էությունը հաղորդակցման սուբյեկտների վարքի կարգավորման մեջ է: Այդ գործառույթի իրականացման հետ սերտորեն կապված են ներշնչանքը, ներազդեցությունը, վարքի նորմերի և կանոնների մասին պատկերացումների մշակումը [171, էջ 117]:

Չարգացնող գործառույթ: Հաղորդակցման զարգացնող գործառույթը սերտորեն կապված է մյուս երկու գործառույթների հետ և ենթադրում է սովորողին ուղղված այնպիսի ազդեցություններ, որոնք կբացահայտեն նրա բոլոր հնարավորությունները, կզարգացնեն դրանք՝ մղելով ինքնազարգացման: Սովորողի անձի զարգացման համար նշանակություն ունեն ոչ միայն գիտելիքները, կարողությունները, հմտությունները, դաստիարակչական ներգործությունները, այլև ընդհանուր կրթական գործընթացի կազմակերպման հիմքում ընկած ազդեցությունները, անձին կրթական գործընթացում ներգրավելու ձևերը: Այս տեսանկյունից մեծ նշանակություն ունեն դասավանդողի գործիմացությունը, պատրաստվածությունը, այն, թե ինչ տեխնոլոգիաների ու միջոցների է տիրապետում հաղորդակցման կազմակերպման համար:

Յուրաքանչյուր տարիք ունի իրեն բնորոշ զարգացման մակարդակ: Բացի այն, որ սովորողները ֆիզիոլոգիական պատճառներով ունենում են տվյալ տարիքին բնորոշ առանձնահատկություններ հոգեկան գործընթացների, հուզական ու ֆիզիկական մակարդակներում, դրանք կարող են փոփոխվել արտաքին ազդակների ու պայմանների ազդեցության

տակ: Արտաքին գործոնները կարող են խթանել կամ խաթարել սովորողի ինչպես ոսկրամկանային համակարգի, այնպես էլ հոգեկան գործընթացների զարգացումը:

Գիտնականները պարզել են, որ զգացմունքների ճնշումը առաջ է բերում մի շարք կենսական նշանակություն ունեցող օրգանական գործընթացների խաթարում: Այսպես՝ զգացմունքների զսպումը վնասում է իմացական գործընթացներից մեկին՝ հիշողությանը, և բացասաբար է անդրադառնում սիրտ-անոթային համակարգի գործունեության մի հատվածի՝ զարկերակային և երակային արյան ճնշմանը [36, էջ 117]: Սրանից կարող ենք եզրակացնել նաև, որ եթե հաղորդակցման նյութը մատուցվի այնպես, որ այն սովորողի մոտ առաջացնի դրական հույզեր, ապա երեխան շատ ավելի լավ կմտապահի տվյալ նյութը, և դրան զուգահեռ նրա օրգանիզմում ոչ միայն նորմալ կընթանան, այլև կզարգանան իմացական ու կենսական նշանակություն ունեցող գործընթացները:

Բացի դրանից՝ չպետք է ճնշել նրանում շարժվելու ներքին պահանջը, դա կարող է ունենալ իր բացասական հետևանքները: Այդ պատճառով շատ մանկավարժներ՝ Ռ. Շտայները, Գ. Գյուրջիևը, Յ. Գարդները, առաջարկում են համատեղել ու ներդաշնակ կերպով օգտագործել իմացական, շարժողական և զգացմունքային հնարավորությունները:

Լ. Վիգոտսկին գրում է. «Բոլորը գիտեն, որ յոթամյա երեխան արագ ձգվում է հասակով, և դա մատնացույց է անում նրա օրգանիզմում տեղի ունեցող մի շարք փոփոխությունները: Այս տարիքը կոչվում է ատամնափոխության, հասակավորման տարիք» [56, էջ 80]:

Արտաքին պայմաններն ու ազդակները որոշիչ նշանակություն են ունենում օրգանիզմի և հոգեկանի զարգացման վրա: Հոգեկան գործընթացներից յուրաքանչյուրը արտաքին ազդակներին արձագանքում է տվյալ ազդակի բնույթին համապատասխան:

Եթե դասավանդողը միայն «պասիվորեն» հետևի սովորողի հետաքրքրություններին, պահանջմունքին ու տարիքային առանձնահատկություններին, ապա կրթական գործընթացը երբեք էլ չի հասնի իր զարգացնող նպատակին և, առավել ևս, սովորողին չի կարող մղել ինքնազարգացող սուբյեկտի կարգավիճակի: Անհրաժեշտ է սովորողին հենց սկզբից մոտենալ որպես ներունակ «ինքնազարգացող սուբյեկտի», նրա բոլոր առանձնահատկությունները հաշվի առնել՝ նրա մեջ հենց այդ որակի ձևավորման նպատակով: Ոչ թե կրթական գործընթացը հարմարեցնել նրա հետաքրքրություններին ու անհատական առանձնահատկություններին, այլ հաշվի առնելով տարիքային առանձնահատկությունները՝ նրա մեջ ձևավորել նոր հետաքրքրու-

թյուններ ու պահանջմունքներ, զարգացնել նրա մեջ հաղորդակցման ու զարգացման նոր դրդապատճառներ ու մղել իր մեջ նոր որակների ձևավորմանը:

Դրա համար անհրաժեշտ է, որ արտաքին պայմանները համապատասխանեն սովորողի առանձնահատկություններին: Այնուհետև, տարիքային առանձնահատկություններին համապատասխան, ստեղծված արտաքին պայմաններում և փոխհարաբերություններում պետք է բացահայտել սովորողի անհատական առանձնահատկություններն ու հնարավորությունները, նոր միայն աստիճանաբար նրան տանել դեպի նոր որակների ձևավորում:

Հաղորդակցման ընթացքում դասավանդողը պետք է կարողանա, սովորողների պահանջմունքներից ելնելով, նրանց մեջ արթնացնել այնպիսի դրդապատճառներ, հետաքրքրություններ, որոնք էական նշանակություն ունեն նրա հետագա զարգացման համար: Դրա համար պետք է կարողանալ յուրաքանչյուր անձնավորության մեջ «շոշափել» այն, ինչ ամենից կարևոր է հենց նրա համար:

Միայն նման պայմանների հաշվառմամբ և *համադասասխան հաղորդակցման կազմակերպման* շնորհիվ է հնարավոր հասնել **ինքնազարգացող սուբյեկտի ձևավորմանը, կայացմանն ու զարգացմանը**: Այս տեսանկյունից հաղորդակցման զարգացնող գործառույթի մեջ ներառվում է անձի համար կարևոր նշանակություն ունեցող ևս մեկ գործառույթ՝ **կողմնորոշող** գործառույթը:

«Անձի ձևավորման ու զարգացման մեջ առանձնահատուկ դերակատարություն ունի **անձը ինքը**՝ որպես մարդու վրա բոլոր արտաքին և ներքին ներգործությունների դրսևորման կարևորագույն պայման: Դրա հետ մեկտեղ որքան զարգացած են անձը և նրա հիմնական կարգավորիչ կառուցվածքները (արժեքների, պահանջմունքների, հետաքրքրությունների, նպատակների համակարգերը, ինքնագնահատականի մակարդակն ու բնույթը, կարողությունները, հմտությունները, կողմնորոշումները և այլն), այդքան նշանակալի դերակատարում են ունենում իր վրա ազդող ձևավորող ու զարգացնող գործոնների առանձնահատկությունների կորեկցիայի մեջ» [141, էջ 56]:

Հետագա բաժիններում կներկայացվեն հենց նման համարժեք միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման միջոցները, ինքնազարգացող սուբյեկտի համար կարևոր անձնային որակների ձևավորման պայմաններն ու հնարավորությունները, այդ ամենի արդյունավետ իրականացման ուղիներն ու տեխնոլոգիաները:

Շփման գործառույթ: Ըստ Ե. Իլինի՝ մարդկանց հաղորդակցման ժամանակ առաջանում է հոգեբանական կոնտակտ: Դա նշանակում է,

որ շփման գործընթացում տեղի է ունենում ոչ թե պարզապես տեղեկատվության ստացում կամ փոխանցում, այլ զգացմունքների առաջացում՝ ապրումակցում կամ բացասական վերաբերմունքի դրսևորում [72, էջ 205]:

Այսպես՝ դասավանդողը ավելի հաճախ դիմում է այն սովորողներին, որոնք նրա մեջ առաջացնում են էմոցիոնալ-իմաստային հարաբերություններ [33, էջ 62]:

Շփման գործառույթն առանցքային է կրթական գործընթացում: Եթե դասավանդողն անտեսի սովորողի շփման պահանջմունքները, որոնք որոշակի տարիքում տարբեր մարդկանց նկատմամբ գերիշխող են դառնում, ապա չի կարողանա կառուցել միջանձնային հարաբերություններ սովորողի հետ:

«Շփումը ամենահզոր միջոցն է մարդու մոտ այլ մարդկանց, ինչպես նաև ինքն իր նկատմամբ հարաբերությունների ձևավորման համար: Շփման միջոցով մարդը հարաբերություններ է կառուցում իր շրջապատի մարդկանց նկատմամբ, այլ մարդկանց ճանաչելու միջոցով ճանաչում է ինքն իրեն, ձևավորում է սեփական «Ես»-ը» [171, էջ 111]:

Գոյություն ունի հաղորդակցման պահանջմունք ևս, երբ սովորողը, որոշ ժամանակ չչփվելով, օրինակ, համադասարանցիների կամ այլ մարդկանց հետ, զգում է կարոտ, այսինքն՝ ունի կոնտակտի մեջ մտնելու անհրաժեշտություն: Ե. Իլլինը հաղորդակցման պահանջմունքը սահմանում է որպես իրական կամ երևակայական էակի հետ կոնտակտի մեջ մտնելու պահանջմունք: Նա նշում է, որ միայն այս դեպքում կարելի է խոսել երեխայի՝ տիկնիկի նկատմամբ ունեցած պահանջմունքի, կենդանիների նկատմամբ սիրո, մարդկանց հետ կոնտակտի խախտման պատճառով տառապանքների առաջացման մասին [72, էջ 208]:

Ինչպես նշում է Մ. Լիսինան, հաղորդակցման պահանջմունքը (իսկ ավելի կոնկրետ՝ հաղորդակցման դրդապատճառը) զարգացմանը զուգընթաց կարող է լինել տարբեր [72, էջ 213]: Դա նշանակում է, որ տարիքային աճին զուգընթաց փոփոխվում են նաև տարբեր մարդկանց հետ հաղորդակցման մեջ մտնելու անհրաժեշտությունները: Այսպես, օրինակ, կրտսեր դպրոցական տարիքում առաջնային է դառնում հասակակիցների հետ հաղորդակցման պահանջմունքը, և ձևավորվում է մոտակա շփման հաստատուն շրջան [72, էջ 213]:

«Հասակակիցների աջակցության պահանջմունքը այնքան ուժգին է լինում, որ երեխաները ոչ միշտ են մտածում այդ հարաբերությունների սկզբունքային հիմքերի մասին: Այստեղից են բխում «կեղծ ընկերության» դեպքերը» [72, էջ 213-214]:

Դպրոցական երեխաների հաղորդակցման պահանջմունքն ավել-

լի շատ կապված է հույզերի հետ: Անհրաժեշտ է դպրոցական երեխայի մեջ տարբեր տեխնոլոգիաների միջոցով ձևավորել հաղորդակցման դրդապատճառներ: Առանց դրա հնարավոր չէ իրականացնել արդյունավետ կրթական հաղորդակցում սովորողի հետ: Գոյություն ունի **«աֆիլիացիայի դրդապատճառ»** հասկացություն: «Աֆիլիացիայի դրդապատճառը պահանջմունքների համախումբ է, որը բաղկացած է մարդկանց հետ կոնտակտի մեջ մտնելու, խմբի անդամ լինելու, շրջապատի մարդկանց հետ փոխներգործելու, օգնություն ցուցաբերելու և ստանալու պահանջմունքներից» [72, էջ 209]: Անհրաժեշտ է ստեղծել պայմաններ, որ սովորողներն անընդհատ միմյանց հետ և մանկավարժի հետ գտնվեն փոխներգործության մեջ՝ հաղթահարելով տարբեր խոչընդոտներ:

Ա. Ստոլյարենկոն նրան է համարում զարգացման ամենաբարձր մակարդակին հասած անձ, ով «հուսալիորեն ինքնակառավարվում է»՝ ձգտելով քաղաքակիրթ վարքի, ներդաշնակության ... և ունի համապատասխան որակներ, իսկ ամենացածր մակարդակի վրա է դիտարկում սահմանափակված անձին, ում գիտակցությունը, ինքնագիտակցությունը, «Ես»-ի կերպարը այլ որակների հետ մեկտեղ զարգացած չեն: Նման անձը չի տիրապետում ինքնակառավարման շատ նորմերի [146, էջ 127]: Ընդ որում՝ նա վերջինս համարում է ինչ-որ հիվանդությունների պատճառ: Սակայն նման երևույթի համար պատճառ կարող է հանդիսանալ նաև «հիվանդ հաղորդակցումը», որի դեպքում այն չի կարողանում ապահովել անձի առողջ հոգևոր և հոգեկան զարգացումը սկսած ընտանիքից:

ՏՆՄԱԿԱՆ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՅԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Կրթական գործընթացում հաղորդակցման կազմակերպումն ու իրականացումը որոշվում են հիմնականում մի շատ կարևոր ու առաջնային գործոնով՝ սովորողների համախմբվածությամբ և **հասակակիցների հետ հաղորդակցման** բնույթով: Ինչպես նշում է Ն. Նյուկոմբը, հասակակիցները բոլորովին այլ կերպ և բավականին մեծ ազդեցություն են ունենում անձի, նրա սոցիալական վարքի, արժեքների ու հարաբերությունների համակարգի վրա: Հասակակիցների հետ հաղորդակցման մեջ անձը յուրացնում է կարևորագույն սոցիալական հմտություններ՝ ինչպես փոխներգործել նրանց հետ, ինչպես վերաբերվել լիդերին, ինչպես

հակազդել ներգործություններին և այլն, որոնք նա չի սովորում մեծահասակներից [103, էջ 427]: Դա նշանակում է, որ անձը հասակակիցների հետ հաղորդակցման մեջ ևս ստանում է դաստիարակչական ներգործություններ, և, որ շատ կարևոր է, ինքը նույնպես հնարավորություն է ստանում դաստիարակչական ազդեցություններ ունենալու, լինելու ավելի ազատ ու ակտիվ:

Չաճախ հասակակիցների հետ հաղորդակցումը որոշիչ դերակատարություն է ունենում անձի ձևավորման ու կայացման գործում: Այսպես՝ «Հասակակիցների խումբը հանդես է գալիս որպես անհատի սոցիալիզացիայի գործոն՝ նրան մղելով վարքի նոր կանոնների ընդունման և հաղորդելով նրան փորձ, որն անձի զարգացման վրա երկարատև ու հաստատուն ազդեցություն է ունենում» [127, էջ 45]: Այսինքն՝ հասակակիցների միջև ձևավորվող հաղորդակցումը ևս ունի կրթական նշանակություն:

Ծնողների հետ հարաբերությունները կարևոր են անձի վաղ զարգացման համար, սակայն հետագայում անձի զարգացման գործընթացում առավել նշանակալի է հասակակիցների դերը, քանզի նրանց ազդեցությունը բավականին մնայուն է ողջ կյանքում [127, էջ 45]: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ է բացահայտել հասակակիցների հետ հաղորդակցման առանձնահատկությունները՝ մանկավարժական միջամտությամբ հնարավորինս կառուցողական ուղղվածություն տալու նպատակով:

Ցանկացած սովորողների խմբում գոյություն ունեն հաղորդակցման շերտավորումներ: Կան սովորողներ, որոնց հետ շփումն ավելի դյուրին է, և բոլորը ձգտում են ընկերական կապեր հաստատել հենց նրանց հետ, և կան սովորողներ, որոնց հետ խուսափում են հաղորդակցվել մյուս սովորողները:

Ըստ հաղորդակցման բնույթի՝ երեխաներին բաժանում են հետևյալ խմբերի՝ հասակակիցների շրջանում հռչակ վայելող, մերժված, ոչ միանշանակ (և՛ մեկը, և՛ մյուսը), օտարված [103, էջ 431]:

Պարզվում է, որ հասակակիցների շրջանում հռչակ են վայելում նրանք, ովքեր ունեն սոցիալական վարքի զարգացած հմտություններ, հաղորդակցվող են և ակտիվ [103, էջ 431]: Նրանց ազդեցությունը մեծ է, որովհետև կա ներքին տրամադրվածություն,՝ եթե «անձը շփվող և անկաշկանդ է բոլոր հարաբերություններում, ապա ընկերասեր է» [151, էջ 274]: Այսինքն՝ եթե հաղորդակցման տեխնոլոգիաների միջոցով սովորողներին կրթական գործընթացում սովորեցնեն արդյունավետ հաղորդակցման, փոխներգործության ձևեր, ապա հնարավոր կլինի խուսափել հասակակիցների հաղորդակցման մնաց շերտավորումներից:

Երկրորդ չափազանց կարևոր պատճառն այն է, որ հատկապես առաջին դասարանցիների միջանձնային հաղորդակցումը միջնորդավորված է ուսուցչի վերաբերմունքով: «Դպրոցականների փոխհարաբերությունների բնույթը որոշակիորեն կախված է նրանից, թե ինչպիսին են ուսուցչի և կոնկրետ սովորողի փոխհարաբերությունները: Այլ կերպ ասած՝ երեխայի վերաբերմունքը համադասարանցու նկատմամբ պայմանավորված է մանկավարժի գնահատականով այդ նույն համադասարանցուն» [112, էջ 295]:

Մանկավարժն ուղղակիորեն կամ անուղղակի ուղղորդում է երեխաների միջանձնային հարաբերություններն իր գնահատականների ու երեխաներին ուղղված որակումների միջոցով: «Լավ սովորող և կարգապահ երեխաները բարձր դիրքի վրա են կանգնած նաև ոչ ֆորմալ միջանձնային հարաբերություններում, նրանք սոցիոմետրական «աստղեր» են և գերադասելի են ռեֆերենտային տեսանկյունից: Իսկ վատ սովորողները հաճախ մեկուսացած են կամ մերժված հուզական ու գործնական տեսանկյուններից» [78, էջ 116]: Վերջիններս դուրս են մնում դասարանական ներխմբային հաղորդակցման ցանցից և օտարված են հաղորդակցման մեջ: Այս պատկերը սկսում է փոխվել արդեն երրորդ դասարանում, երբ «... առավել նշանակալի են դառնում հասակակիցների անձնային որակները, նկատելիորեն աճում է փոխհարաբերությունների հուզական հագեցվածությունը» [78, էջ 117], ինչն իր ազդեցությունն է ունենում նաև ներխմբային հաղորդակցման առանձնահատկությունների վրա: Եվ այսպես գնալով աճում է հասակակիցների հետ ունեցած հաղորդակցման նշանակությունը, քանի դեռ նա չի դարձել անհատականություն և քանի դեռ չունի բավականաչափ ինքնուրույնություն:

Ինչպես նշում է Ն. Նյուկոմբը, «մերժված» սովորողները ագրեսիվ են, հաճախակի են բախումնային իրավիճակներ ստեղծում հասակակիցների հետ, հաճախ դառնում են ծաղրանքի առարկա: Նրանք խուսափում են շփումներից, իսկ հաղորդակցման և գիտակցության մակարդակը ցածր է: Իսկ «օտարված» սովորողների մոտ ցածր են և՛ ագրեսիվության, և՛ հաղորդակցման մակարդակները, որի պատճառ կարող է լինել ամաչկոտությունը կամ տարբեր սահմանափակումներ [103, էջ 432]: Ոչ միանշանակ խմբի սովորողները փոխներգործության մեջ սովորողների մի մասի համար գրավող են, մյուսների համար՝ ոչ, որի պատճառը կարող է լինել նրանց արտաքին տեսքը [103, էջ 433]: Դա նշանակում է, որ աչալուրջ աշխատանքի դեպքում հնարավոր կլինի այնպես անել, որ այս խմբին պատկանող սովորողները ձեռք բերեն հաղորդակցական ակտիվություն: Պետք է կարողանալ հասակակիցների միջև հաղոր-

դակցման տաբեր ուղիների ձևավորմամբ և հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառությամբ ստեղծել համագործակցության, ակտիվ փոխներգործության պայմաններ: Հակառակ դեպքում ստացվում է այնպես, որ երեխաները սովորում են նույն դասարանում, կողք կողքի, բայց ոչ համատեղ և ոչ միասնական: Նման երևույթները կարող են հաճախակի բխումների պատճառ դառնալ և խոչընդոտել կրթական գործընթացի արդյունավետությանը:

Բոլոր դեպքերում հասակակիցների հաղորդակցումը արդյունավետ է, եթե այն համագործակցային է և կառուցողական:

Առավել բարդ է հասակակիցների միջև **բախումնային հաղորդակցումը (աղակառուցողական)**, որը դրսևորվում է անհամաձայնության, պայքարի, մրցակցության և այլ ձևերով: Քանի որ բախումներն առաջանում են հաղորդակցման ընթացքում, ապա խոչընդոտ են դրա արդյունավետ կազմակերպման համար և մեր կողմից ուսումնասիրվում են այդ համատեքստում:

Ինչպես նշում է Գ. Մոնիման, արդի ժամանակաշրջանում գնալով աճում է բախումների առաջացման պատճառներին, ընթացքի առանձնահատկություններին և ելքերին նվիրված աշխատությունների թիվը, սակայն դեռևս գոյություն չունի համընդհանուր տեսություն, որը միանշանակորեն պարզաբանի բախումների առաջացման պատճառը և նրանց ազդեցությունները [97, էջ 40]: Կրթական հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման նպատակով անհրաժեշտ է սովորողներին հնարավորինս մղել համագործակցության՝ նրանց սովորեցնելով վարքի կառուցողական ձևեր: Սակայն բախումներից խուսափելը երբեմն լավագույն լուծում չէ և չի կանխարգելում նոր բախումների առաջացումը: Անհրաժեշտ է ուսումնասիրել, թե ինչպես կարելի է չխուսափելով բախումնային իրավիճակներից՝ դրանց տալ անհրաժեշտ լուծումներ և երբեմն էլ ծառայեցնել դաստիարակչական ու զարգացնող նպատակներին:

Ընդունելով, որ բախումները հասարակական կյանքի բնականոն ձևեր են, մասնագետներն անհրաժեշտ են համարում բախումնային իրավիճակների կարգավորման և հանգուցալուծման հոգեբանական մեխանիզմների մշակումը [97, էջ 40]:

Ն. Նյուկոմբը դիտարկում է միջանձնային հարաբերությունների զարգացման երկու տեսանկյուն՝ սոցիալականացված վարք (սոցիալական դրական գործողություններ, օգնություն, հոգատարություն, ապրումակցում և այլն) և ագրեսիայի վերահսկում [103, էջ 377]: Նման միջոցներից է համարվում խաղը՝ որպես «հասակակիցների հետ հարաբերությունների զարգացման գործում կարևոր շարժիչ ուժ» [103, էջ

428], որն իհարկե չի կարող լինել միակը:

Բախումնային իրավիճակներին լուծում տալու համար առաջարկվում է «խաղը՝ որպես լավագույն միջոց, որը դպրոցական տարիքում արդյունավետ է միայն 56%-ով» [61, էջ 422]: Պետք է ստեղծվեն այնպիսի միջոցներ, որոնք ճկուն կլինեն և կհարմարվեն տարբեր իրավիճակների, նամանավանդ, որ արդեն 5 տարեկան հասակում երեխաները հասկանում են առաջացած բախումների բնույթը, իսկ 8 տարեկանում նրանք կարողանում են հիմնավորել իրենց դիրքորոշումը և առաջ քաշել հիմնական պատճառը [61, էջ 426]:

Ինչպես նշում է Ն. Գրիշինան, անհրաժեշտ է մարդուն գիտակցաբար յուրացնել տալ բախումնային իրավիճակում արդյունավետ փոխներգործության ձևեր, անհրաժեշտ է նաև այդ յուրացման գործընթացի հատուկ կառավարում [61, էջ 424]: Դա ենթադրում է, որ առաջին հերթին մեծահասակները՝ մանկավարժը և ծնողները, պետք է տիրապետեն վարքի կառուցողական ձևերին, որպեսզի կարողանան կազմակերպել անձի կողմից դրանց յուրացման գործընթացը:

Առաջացած բախումը մեծահասակների կողմից հաջողվում է լուծել միայն 5-6 տարեկան երեխաների մոտ, որից հետո երեխաները ձգտում են ինքնուրույն «կարգավորել» իրավիճակը [61, էջ 422]: Բախումնային իրավիճակներում սովորողները դրսևորում են վարքի տարբեր ձևեր՝ պայմանավորված տարիքով, անձնային որակներով, նյարդային համակարգի բնույթով, ընտանեկան դաստիարակությամբ:

Պարզվում է, որ սովորողները վարքի ձևերը յուրացնում են հաղորդակցման շնորհիվ:

Ինչպես նկատում է բախումների ոլորտում մասնագիտացած Ն. Գրիշինան. «Անձը վարքի բախումնային ձևերը սովորում է շրջապատի մարդկանցից, հասարակական տարբեր ինստիտուտների ազդեցությամբ (ուղղակի կամ անուղղակի), հետևաբար, նրան կարող ենք սովորեցնել նաև այլ ձևեր՝ առավել կառուցողական և խաղաղարար» [61, էջ 424]:

Սովորողը փոխներգործության ընթացքում դիմում է իր կենսափորձում եղած վարքի ձևերին, որոնք հաճախ կարող են լինել ոչ կառուցողական: Հաղորդակցման տեխնոլոգիաները հնարավորություն են ընձեռում սովորողին ձեռք բերելու բավականին հարուստ փորձ և փոխներգործության տարբեր ձևերը վերլուծելու կարողություն: Բախումնային իրավիճակի պատճառ կարող է դառնալ սովորողի հոգեվիճակը, որը կարող է լինել ուշադրության պակասից: Տեխնոլոգիաների միջոցով սովորողները սովորում են նաև առաջացած իրավիճակը վերլուծելու, պատճառը հայտնաբերելու և իրավիճակից կառուցողական ելք գտնելու կարողություններ:

«Անհրաժեշտ է սովորեցնել հաղորդակցման հմտություններ և վարքի ձևեր, հակառակ դեպքում անձի մեջ կարող են ամրակայվել վարքի այնպիսի ձևեր, որոնք կխոչընդոտեն նրա զարգացումը և շրջապատի հետ նրա հարաբերությունները» [61, էջ 425]: Իսկ սովորեցնելը պետք է սկսել խմբի ձևավորման վաղ շրջանում [61, էջ 425], քանի դեռ չեն հասցրել ձևավորվել տարբեր հարաբերություններ սովորողների միջև: Այսինքն՝ խմբի ձևավորման հենց առաջին շաբաթներից պետք է ձևավորել սովորողների միջև կառուցողական հաղորդակցում:

Դեռևս 70-ական թվականներին «խաղաղասեր դաստիարակություն» շարժման արդյունքում ուսումնական ծրագրերում ներառվել է «խաղաղասեր վարքի» ձևերի ուսուցում [61, էջ 424]: Ըստ այդ շարժման մասնակիցների՝ պետք է անընդհատ կրկնել, թե ինչպես պետք է վարվել միմյանց հետ՝ «հավատալով, որ հաղորդակցման մեջ սովորողների մոտ կձևավորվի կառուցողական փոխներգործություն» [61, էջ 426]: Սակայն հարկ է նշել, որ վարքի ձևերը սովորողներին հնարավոր չէ սովորեցնել իմացական մակարդակում տեսական խրատական դասանյութի միջոցով: Երեխան դրանք կարող է յուրացնել միայն ֆիզիկական և հուզական մակարդակում պրակտիկ գործունեության մեջ, որից հետո դրանք կարող են գիտակցվել և փոխանցվել իմացական մակարդակ:

Դա նշանակում է, որ դեռևս առաջին շաբաթներից սովորողներին պետք է սովորեցնել տարբեր բախումներից արդյունավետ ելքեր փնտրելու հմտություններ: Ամենևին էլ կարիք չի լինի ամեն անգամ դիմել մեծահասակի հաշտարար օգնությանը, եթե սովորողների մեջ հատուկ ծրագրով ձևավորվեն բախումնային իրավիճակներից դուրս գալու հմտություններ: Անհրաժեշտ են ոչ միայն սովորողների միջև առաջացած բախումնային իրավիճակների լուծում, այլև նախապես սովորողների վարքի մեջ հաղորդակցման առավել կառուցողական փոխներգործության ձևերի ամրակայում ֆիզիկականից մինչև իմացական մակարդակ, որը հնարավորություն կտա ինքնուրույն դուրս գալու տարբեր իրավիճակներից ոչ միայն կրթական հաստատությունում, այլև դրանից դուրս: Դա ձևավորում է հաղորդակցման հմտություններ ու նպաստում է սովորողների առողջ զարգացմանը և ինքնադաստիարակության կարողության ձևավորմանը, քանզի ավելի հեշտ է դաստիարակել, քան վերադաստիարակել:

Շատ դասավանդողներ ուղղակիորեն խուսափում են բախումներից և սովորողների միջև առաջացած խնդիրները լուծելու փոխարեն նրանց անմիջապես սաստում են «ոչինչ չեմ ցանկանում լսել», «այլևս նման բան չկրկնվի» և նման արտահայտություններով: Եթե մեծահասակն այդպես է ասում, ապա չկա ոչ մի երաշխիք, որ իսկապես չեն կրկնվի նման

իրավիճակները հենց նույն սովորողների միջև, որովհետև բախումները բնականոն կյանքում պարզապես անխուսափելի են: «Հաճախ կարևոր են ոչ թե խուսափումը բախումնային իրավիճակից, այլ շրջահայացորեն բախումնային իրավիճակում վարքի ռազմավարության ընտրությունը և կողմերին համաձայնեցման տանելը» [97, էջ 42]:

Հնարավոր է սովորողների մեջ էլ ձևավորել բախումը դրսից դիտելու և կողմերին համաձայնեցնելու կարողությունների ձևավորումը: Ըստ Ն. Գրիշինայի՝ «կարևոր է վարքի ձևեր սովորեցնել հենց բախումնային իրավիճակում» [61, էջ 426]: Սակայն իրական բախումնային իրավիճակը, որն ընթանում է զգացմունքային և նույնիսկ ֆիզիկական քաշքշուկի պայմաններում, «ազդում է սուբյեկտների առողջության վրա, ցածրացնում աշխատունակությունը, առաջացնում է մեծ հուզական լարում և այլն, որը բացասական շատ հետևանքներ կարող է ունենալ» [97, էջ 40]:

Այս խնդրի լուծման տեսանկյունից սովորողների վարքի տարբեր ձևեր ներկայացնելու և դրանք համեմատության մեջ վերլուծելու հնարավորություն են ընձեռում միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաները, հատկապես էսքիզային տեխնոլոգիան [տե՛ս սույն աշխատանքի վերջին գլուխը], որ ոչ միայն չեն ունենա բացասական հետևանքներ, այլև դաստիարակչական շատ ներգործությունների հետ մեկտեղ կբարձրացնեն սովորողների տրամադրությունը: Հատուկ բախումնային իրավիճակները հարթելու նպատակով կրթական հաստատությունում միջանձնային հաղորդակցման տարբեր տեխնոլոգիաների շնորհիվ սովորողներին են ներկայացվում բախումնային իրավիճակներում փոխներգործության օրինակներ: Այդպես նրանք ձեռք են բերում միջանձնային հաղորդակցման վարքի մոդելներ: «...Նման մոդելներ երեխաները ձեռք են բերում շրջապատից՝ պատահականորեն ականատես լինելով ինչ-որ իրավիճակի» [61, էջ 422]:

Դա նշանակում է, որ եթե կրթական հաստատությունում սովորողին չներկայացվեն միջանձնային հաղորդակցման տարբեր մոդելներ, ապա դա կանի «պատահական իրադրությունը» անկանխատեսելի հետևանքներով հանդերձ: Կրթական հաստատության խնդիրն է սովորեցնել ոչ միայն միջանձնային հաղորդակցման տարբեր իրավիճակներում փոխներգործության ձևեր, այլև կարգավորել սովորողի գիտակցության մեջ այլ աղբյուրներից ստացած մոդելները, սովորեցնել նրան գիտակցաբար և վերլուծաբար մոտենալ վարքի տարբեր ձևերին, ինքնակարգավորվել: Հաղորդակցման ընթացքում փոխներգործության բոլոր մոդելները, որոնք յուրացնում է սովորողը, սկսում է կիրառել հասակակիցների հետ հաղորդակցման մեջ:

«Երեխաներին կառուցողական վարքի հմտությունների հաղորդումն

ունի խոստումնալից հեռանկարներ» [61, էջ 428]: Քանզի ժամանակակից պայմաններում, երբ սովորողները դիտում են հեռուստատեսությամբ ագրեսիա առաջացնող և տարածող մուլտֆիլմեր, ֆիլմեր, տեսանյութեր, նրանք դառնում են առավել բախումնային:

Ինչպես նշում է այդ ոլորտի բազմաթիվ հետազոտությունների հեղինակ Ն. Գրիշինան. «Այն մանկավարժները, ովքեր չեն կայացել որպես մասնագետ և ունեն խնդիրներ, «դժվար երեխա» են անվանում այն սովորողին «ով դժվար է կառավարվում», և հակառակը, «լավ սովորողը» նա է, ով համապատասխանում է մանկավարժի պատկերացումներին, պահանջներին, սպասումներին» [61, էջ 423]: Սակայն բախումնային իրավիճակի առաջացումը կարող է դառնալ դաստիարակչական գործընթացի արդյունավետ գործոն, դաստիարակչական ներգործություն ունենալ երեխաների վրա: Այդ իմաստով «դժվար երեխաների ներկայությունը դասարանական կոլեկտիվում որոշակի չափով նպաստում է խմբի ընդհանուր զարգացմանը, խմբային գիտակցության դաստիարակմանը, ընկերական հարաբերությունների հաստատմանը, ընդ որում՝ անհրաժեշտ է ստեղծել բարենպաստ մթնոլորտ» [61, էջ 426]: Այսինքն՝ դասավանդողը պետք է ունենա հաղորդակցաբանական պատրաստվածություն, որպեսզի կարողանա ուղղորդել և նպատակին ծառայեցնել բախումնային իրավիճակը:

Դա վկայում է հաղորդակցման գործիմացության մասին և ենթադրում է, որ բախումնային իրավիճակներ են առաջանում ոչ միայն հասակակիցների, այլև դասավանդողի և սովորողի միջև, որը կարող է ուղեկցվել ինչպես ներքին դժգոհությամբ, այնպես էլ դժգոհության բարձր արտահայտությամբ:

Դասավանդողը պետք է ցուցաբերի աջալրջություն, զգուշավորություն՝ անարդարացի չպատժելու և բոլորի ներկայությամբ սովորողին չվիրավորելու համար: «Փորձը ցույց է տալիս, որ հաճախ մեծահասակները պարզապես փնտրում են իրավիճակի «մեղավորներին» և «արդարներին»՝ դառնալով դատավոր, հետևաբար, երեխաների մոտ ձևավորվում է ինքն իրեն պաշտպանելու մյուսին մեղադրելու ձգտում, որը մղում է նրան ոչ կառուցողական վարքի» [61, էջ 424]:

Անհրաժեշտ է պարզել վիճաբանության պատճառ դարձած խնդիրը՝ առանց «մեղավորների» ու «արդարների»: Պետք է պարզել նման իրավիճակի պատճառը տարբեր տեսանկյուններից, որի ընթացքում կպարզվի նաև մեկ այլ շատ նուրբ հարց՝ սովորողներից ով է ընդունակ սուտ խոսելու:

Ըստ ուսումնասիրությունների՝ սովորողների բախումնային փոխներգործության նման բացասական կողմերը՝ սուտը, խորամանկությունը,

խաբեությունը, դուրս են մնում մեծահասակների ուշադրությունից [61, էջ 424]: Սակայն դրանք միջանձնային հաղորդակցման մեջ դրսևորվող այնպիսի երևույթներ են, որոնք հաճախակի կրկնության դեպքում կարող են վերածվել սովորության ու բնավորության և բացասաբար անդրադառնալ սովորողների հոգեկանի զարգացման վրա: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել և նախօրոք միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաների միջոցով սովորողներին նախապատրաստել նման իրավիճակներին և նրանցում կառուցողական վարք ցուցաբերելուն:

Ըստ մեր ուսումնասիրությունների արդյունքների՝ դասավանդողի և սովորողի միջանձնային հաղորդակցման համար խոչընդոտ կարող են հանդիսանալ.

- գնահատականը (դժգոհություն սովորողի կողմից),
- դասին անպատրաստ լինելը (դժգոհություն դասավանդողի կողմից),
- պարբերաբար ուշացումները (դժգոհություն դասավանդողի կողմից),
- ծնողների տրամադրվածությունը, որը քննարկվում է ընտանիքում և դիրքորոշում ձևավորում սովորողի մոտ:

Ինչպես նշում են դասավանդողները ծնողները երբեմն ուղղակիորեն կանգնում են մանկավարժի և սովորողի միջև՝ «օգնելու փոխարեն խանգարում են»:

Բախումներ կարող են առաջանալ նաև «դասավանդող-ծնող» փոխհարաբերություններում, որտեղ պատճառը կապված է հիմնականում

- երեխայի առաջադիմության,
- երեխայի վարքի,
- երեխայի թափփվածության հետ:

Ըստ մեր կատարած հետազոտության՝ մանկավարժը երեխաների վարքը կարգավորում է հիմնականում հորդորների ու պատժի միջոցով, իսկ անհրաժեշտության դեպքում դիմում են նաև ծնողների միջամտությանը:

Մենք պարզել ենք նաև, որ մասնավոր դպրոցներում դասվարը խուսափում է ծնողներին դիմելուց և ջանում է միայնակ լուծել բոլոր խնդիրները, իսկ համայնքային դպրոցներում հակառակ պատկերն է. ծնողը տեղյակ է երեխայի հետ կապված բոլոր խնդիրներից: Գյուղական դպրոցներում պատկերը բոլորովին այլ է. ծնողներն այնքան են տարված կենցաղային, սոցիալական և այլ բնույթի խնդիրներով, որ ծայրահեղ դեպքում են հետաքրքրվում իրենց երեխայով: Դասվարները նշում են, որ երեխաների կրթությունը մատնված է անտարբերության, ամեն

ինչ թողնում են ուսուցչի հայեցողությանը:

Կարևոր ենք համարում այն փաստի արձանագրումը, որ ընտանիքը, դպրոցը, միջավայրը պետք է ենթարկվեն *հաղորդակցման միասնական սրամաքանության*: Այսինքն՝ բացի այն, որ պետությունը վերահսկում է կրթական քաղաքականության ապահովում կրթական բոլոր հաստատությունների կողմից, անհրաժեշտ է նաև ընտանիքի և միջավայրի ներգրավվածություն կրթական կառուցողական գործընթացներում: Խնդիրը միայն այն չէ, որ մանկավարժներն այցելեն իրենց աշակերտների ընտանիքներ, ինչպես առաջարկում էր Ա. Ս. Մակարենկոն [89, էջ 8], այլ կարևոր է ծնողի մանկավարժական կուլտուրայի բարձրացումը, որպեսզի նա գիտակցաբար և՛ երեխայի, և՛ մանկավարժի, և՛ այլ մարդկանց հետ կարողանա իրականացնել կառուցողական միջանձնային հաղորդակցում: Դրա համար անհրաժեշտ է դպրոցներում ստեղծել **ծնողական լուսաբանական-խորհրդակցական կենտրոններ**, որտեղ հատուկ աշխատանք կարող են իրականացնել մանկավարժներ, հոգեբաններ և սոցիալական մանկավարժներ հատուկ մշակված ծնողական լուսաբանման ծրագրերով: Այդ կենտրոնների գործառնությունը կարող է նպաստել կրթական մի շարք խնդիրների լուծմանը, այդ թվում՝ միջանձնային հաղորդակցման իրականացմանը գիտական համակարգի մեջ: Շատ խնդիրների լուծման հարցում, եթե մանկավարժը և ծնողը չեն իրականացնում միջանձնային հաղորդակցում միևնույն տրամաբանությամբ, ապա խնդրի վերջնական լուծումը դառնում է անհնարին: Այսպես, օրինակ, խորհրդատվություն և՛ մանկավարժին, և՛ ծնողին, թե ինչպես լրացնեն հայրիկի հետ միջանձնային հաղորդակցման բացակայությունը, որպեսզի չխաթարվի երեխայի նորմալ զարգացումը:

Մեր ուսումնասիրությունները պարզ դարձրին, որ նույնիսկ դասավանդող դասավանդողներն ունեն նման կենտրոնների աջակցության անհրաժեշտությունը: Հարցված 100 դասավանդողներից 80%-ը նշում են, որ հաճախ են զգում տեղեկատվության պակաս հատկապես 5-6 տարեկանների հետ միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման հարցում, ինչպես նաև լինում են հարցեր, որոնց լուծման մեջ ունենում են խորհրդատվության անհրաժեշտություն: Այսպես՝ 3-րդ դասարանում դասավանդող դասավարդներից մեկը նշեց. «Մենք հաճախ պատժում ենք երեխաներին իրենց զանցանքների համար, սակայն այդ պատիժներն ուղղված են ոչ թե երեխայի կոնկրետ արարքի ուղղմանը, այլև գալիս են լրացնելու մեր աշխատանքում այն բացը, որ կա մեր փորձի մեջ»:

Դասավարդներից ոչ մեկը չի ստացել հաղորդակցաբանական պատրաստվածություն, և նրանք միջանձնային հաղորդակցումը կազմա-

կերպում են՝ իրենց փորձից ելնելով, առանց գիտատեսական մանկավարժական հիմունքների: Ստացվում է, որ մանկավարժը նույնպես կազմակերպում է միջանձնային հաղորդակցում տարերայնորեն:

Միջանձնային հաղորդակցման պատրաստության հետ կապված մեկ օրինակ ևս. Երևան քաղաքի դպրոցներից մեկում, որը մոտ է գտնվում մանկատանը, և այնտեղ սովորում են նաև մանկատան երեխաները, դպրոցի տնօրենին ազատման դիմում էր ներկայացրել մանկավարժը՝ մանկատան երեխայի հետ միջանձնային խնդիրների պատճառով:

Մանկավարժական հաղորդակցման միասնական տրամաբանությամբ պետք է ենթարկվեն նաև հեռահաղորդակցման միջոցները՝ հեռուստատեսությամբ հեռարձակվող մուլտֆիլմերը, հեռուստահաղորդումները, ռադիոհաղորդումները և այլն, ինչպես նաև ամբողջ միջավայրը, ինչի վերահսկումը բավականին բարդ է և պահանջում է մասսայական միջոցառումների անցկացում: Այսպես օրինակ՝ առանձնահատուկ կարևորություն ունեն համակարգչային խաղերի՝ երեխայի վարքի և հոգեկան գործառնությունների վրա ազդեցությունների վերաբերյալ հատուկ սեմինարների կազմակերպումը, ինչպես նաև վաճառասրահներում ոչ պարկեշտ և ագրեսիա առաջացնող շապիկներով տետրերի վաճառքի վերահսկումը:

Այդպես կարելի է այս խնդիրների շարքը ավելացնել, սակայն այս խնդիրների լուծման մեջ հատկապես կրտսեր դպրոցականների հետ որոշիչ է ծնողների վերաբերմունքն այդ խնդիրներին, ինչը կարող է լինել ոչ այնքան անուշադրության, որքան երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում դրանց հետևանքների մասին տեղեկացված չլինելու: Դրանք ազդակներ են, որոնք հատկապես որոշիչ կերպով նշանակալի են կրտսեր դպրոցական տարիքում: Կրտսեր դպրոցական տարիքը կարևորվում է նաև նրանով, որ այդ տարիքում երեխան որքան ներգործությունների ենթարկվող է, այնքան էլ դյուրին է շտկել այդ ներգործությունների հետևանքները: Սակայն եթե անուշադրության մատնենք հաղորդակցման ոլորտում ձևավորված այդ խնդիրները, չանհանգստանանք և չներգրավենք նաև ծնողներին այդ խնդիրների լուծման մեջ, այնքան միջավայրը ավելի մեծ հնարավորություն կստանա իր գերակշռող ու տարերային ազդեցություններով երեխայի անձի զարգացումը որոշելու մեջ:

Մանկավարժական հաղորդակցման միջավայրում առանձնահատուկ նշանակություն ունի **դպրոցական-կրթական միջանձնային հաղորդակցման դասը**:

Մանկավարժական միջանձնային հաղորդակցման կրթական դաշտն առավել ակտիվ ու շարժուն է: Այն իրականացվում է հատուկ ռազմա-

վարությամբ, որը վերահսկվում է կրթական համակարգի տարբեր գերատեսչությունների կողմից և նրանում սահմանված են հատուկ սկզբունքներ ու պարտավորություններ հանրակրթության պետական կրթակարգով և օրենսդրական դաշտով: Կրթական դաշտն իրականացնում է նպատակաուղղված և ծրագրավորված միջանձնային հաղորդակցում: Այն նպատակին հասնելու համար համագործակցում և իր աշխատանքի մեջ է գրավում այլ դաշտեր տարբեր ցանցերի միջոցով:

Կրթական հաղորդակցումն ունի մի շարք առանձնահատկություններ: Դպրոցականը դպրոցում ձեռք է բերում ոչ միայն գիտելիքներ ու կարողություններ, այլև նոր սոցիալական կարգավիճակ: Դա նշանակում է, որ փոխվում է երեխայի ոչ միայն գործունեությունը, այլև կենսակերպը: Եվ այդ «խառնաշփոթի» մեջ ձևավորվում է երեխայի անձը տարբեր գործոնների ազդեցության տակ: Մեծահասակների կողմից երեխաների նոր պահանջմունքների հաշվի առնելու և դրանք բավարարելու հնարավորությունների ձևավորման դեպքում ճգնաժամից կարելի է խուսափել՝ ապահովելով անձի հանգիստ զարգացում:

Ինչպես նշում է ռուս հոգեբան-մանկավարժ Լ. Բոժովիչը. «Երեխան զարգանում է սոցիալական միջավայրի, դաստիարակության և ուսուցման ընձեռած արտաքին պայմաններում, որոնք ապահովում են երեխայի անվերջ ու անընդհատ փոխհարաբերություններն արտաքին աշխարհի հետ» [42, էջ 22]: Այդ ամենն իրականանալի է միայն միջանձնային հաղորդակցման մեջ, այդ իսկ պատճառով հարկ է նշել, որ միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկությունները կրտսեր դպրոցում ձևավորում են երեխայի զարգացման հնարավորությունները բոլոր տեսանկյուններից:

Այս տեսանկյունից անհրաժեշտ է ուսումնասիրել միջանձնային հաղորդակցման՝ որպես ինքնուրույն գործընթացի կառուցվածքը և մշակել ուղիներ դրա արդյունավետ կազմակերպման համար կրթական գործընթացում:

Չհաղորդակցման գործընթացի կառուցվածքային փուլաբաժանման վերաբերյալ կան տարբեր մոտեցումներ, որոնցում հիմնականում արծարծվում է հաղորդակցման ուղու գործառնությունը՝ տեղեկատվություն, հաղորդում, ընդունում, հետադարձ կապ, որը կապվում հաղորդակցման կազմակերպչի գործողությունների հետ [70, էջ 495], [85, էջ 51-56], [118, էջ 515]: Սակայն կրթական հաղորդակցման մեջ հաղորդակցման ուղին անկախ չէ ամբողջ հաղորդակցման գործընթացից, և նրա արդյունավետությունը պայմանավորված է որոշակի այլ գործոններով, որոնց անտեսումը կհանգեցնի հաղորդակցման ուղու ոչ արդյունավետ գործառնությանը: Եվ հաղորդակցման կառուցվածքը ներկայացնելիս պետք է հաշվի առնել նաև սովորողների գործունեությունը:

**§1.6. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԸ.
ՆԵՐ- ԵՎ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ, ՆԵՐ- ԵՎ ՄԻՋԽՄԲԱՅԻՆ,
ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՄ ԶԱՆԳՎԱԾԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄ**

Հաղորդակցման ուսումնասիրության և դրա առանձնահատկությունների բացահայտման տեսանկյունից կարևոր նշանակություն ունի հաղորդակցման մակարդակների տարրոշման հիմնահարցը: «Մակարդակ» հասկացությունը պայմանական է: Բնական-մաթեմատիկական գիտությունների շրջանակներում մակարդակ հասկացությունը կիրառվում է որևէ երևույթի ստորինից բարձրին անցումները դիտարկելու համար: Հումանիտար գիտություններում «մակարդակ» հասկացությունը հնարավորություն է ընձեռում տարանջատելու և համեմատելու միևնույն երևույթի կամ գործընթացի տարբեր դրսևորումները: Հասարակական գործընթացների տարբեր դրսևորումների միջև դժվար է հստակ սահմանագծեր անցկացնել, դրանք իրականանում են միահյուսված, փոխկապակցված և ավելի հաճախ են ենթարկվում փոփոխությունների ու զարգացման:

«Հաղորդակցման մակարդակ» ասելով հասկանում են որոշակի վարքագծային դրսևորումներ, որոնք հնարավորություն են ընձեռում վերլուծելու հաղորդակցվողների ներգործությունների արդյունքները, նրանց փոխներգործությունների բնույթը:

Հաղորդակցման մակարդակների շուրջ մշակված մոտեցումները միանշանակ չեն, և ձևավորվել են տարակարծություններ: Այսպես՝ որոշ վերլուծաբաններ հաղորդակցումը դիտարկում են ցածրից բարձրին, մինուսից պլուսին անցման յոթ մակարդակների աստիճանակարգում՝ «-3՝ տարրական մակարդակ, -2՝ մանիպուլյատիվ մակարդակ, -1՝ ստանդարտ մակարդակ, 0՝ կոնվենցիալ մակարդակ, 1՝ խաղային մակարդակ, 2՝ գործնական մակարդակ, 3՝ հոգևոր մակարդակ» [98, էջ 34]:

Ըստ մեզ՝ նման դասակարգումը չի արտահայտում կրթական հաղորդակցման ամբողջական էությունը: Դրանք ոչ թե հաղորդակցման մակարդակներն են, այլ նրա մասնավոր դրսևորումներն ու առանձին տեսակները, որոնք պայմանավորված են սուբյեկտների մտադրությամբ, անձնային որակներով, հաղորդակցման բովանդակությամբ ու անձի զարգացմամբ: Եթե մակարդակները դիտարկենք նման տեսանկյունից, ապա այդ շարքը բավականին թերի կլինի. այն այդպես կարելի է շարունակել և անընդհատ լրացնել:

Գոյություն ունեն նաև այլ մոտեցումներ: Այսպես՝ կրթական հաղորդակցման մակարդակների տակ մեխանիկորեն մեջ են բերվում այլ գիտությունների ուսումնասիրությունների արդյունքում առանձնացված

հաղորդակցման մակարդակները, որոնք նույնպես չեն արտացոլում կրթական հաղորդակցման առանձնահատկությունները և չեն համապատասխանում նրան: Այսպես՝ Ն. Մորեվան կրթական հաղորդակցման մակարդակ է դիտարկում [98, էջ 34] հոգեբանական և սոցիոլոգիական ուսումնասիրություններում առանձնացված ընդհանուր հաղորդակցման մակրո-, մեզո- և միկրոմակարդակները [105], [10, էջ 76-77], որոնք բնորոշ են հասարակական լայնածավալ ու զանգվածային գործընթացներին:

Քանի որ կրթական հաղորդակցումն ունի բազմապլանային բնույթ, և մեր խնդիրն է բացահայտել նրա բոլոր հնարավոր դրսևորումները կրթական գործընթացներում, ուստի հարկ է հաղորդակցման մակարդակների համակարգումն իրականացնել՝ ելնելով կրթական գործընթացների առանձնահատկություններից:

Հաղորդակցաբանության մեջ դիտարկվում են *միջանձնային, խմբային* (որի տակ հասկանում են ներխմբային) և *զանգվածային* մակարդակները [105, էջ 337], [143, էջ 11]: Ըստ մեզ՝ տեղին են կրթական հաղորդակցման մակարդակների հետևյալ տարանջատումները՝ ***Մեքանիզմային*** (ինքնահաղորդակցում՝ ներքին խոսք, ինքնակրթություն, ինքնադաստիարակություն, ինքնակատարելագործում) [186, էջ 84], ***միջանձնային, ներխմբային, միջխմբային, զանգվածային կամ հանրային***: Կրթական հաղորդակցաբանության համատեքստում վերոնշյալ մակարդակների շարքում կարող ենք ներմուծել նաև *միջխմբային մակադակը*, որն ակնառու է Ա. Մակարենկոյի հաղորդակցման համակարգում [տե՛ս գլուխ 2՝ բաժին 2]:

1.6.1. Միջանձնային հաղորդակցումը անձի ձևավորման ու զարգացման տեսանկյունից ամենակարևոր մակարդակն է [տե՛ս ավելի մանրամասն գլուխ 2], քանի որ նրանով է սկսում հաղորդակցումն ընդհանրապես, նրա միջոցով են ձևավորվում մյուս մակարդակները և հնարավոր դարձնում նրանց զոյությունը, և, որ ամենակարևորն է, միջանձնային հաղորդակցման մեջ և միջոցով են սկսվում մանկավարժական գործունեությունը, կրթական գործընթացը, անձի ձևավորումն ու զարգացումը: Ինչպես նշում է Ռ. Նեմովը. «Անձի զարգացումը սկսում է հաղորդակցումից» [100, էջ 517]: Մարդու կյանքի սկզբնական շրջանում առկա է միայն միջանձնային հաղորդակցում, ավելի ուշ ներքին խոսքի հետ միասին ձևավորվում է նաև ներանձնային հաղորդակցումը՝ որպես միջանձնային հաղորդակցման արդյունք: Միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկություններին ավելի մանրամասն անդրադարձ է կատարվել հաջորդ գլուխներում:

1.6.2. Ներանձնային հաղորդակցում կամ ինքնահաղորդակցում. ինքնափոփոխության կառավարումից դեպի ինքնազարգացում և ինքնագերազանցում: Ներանձնային հաղորդակցումը կամ ինքնահաղորդակցումը ոչ բոլոր տեսաբաններն են դիտարկում և ենթարկում վերլուծության մյուս մակարդակների հետ մեկտեղ: Այն դժվար ուսումնասիրելի է, որովհետև բավականին դժվար հարցեր են այլ մարդու ներանձնային հաղորդակցման դրսևորումների դիտարկումը, հետազոտումը և վերլուծությունը: Դա ժամանակատար և հետազոտական հատուկ մեթոդների կիրառություն պահանջող գործընթաց է:

Այն, որ ներանձնային հաղորդակցումը միջանձնային հաղորդակցման արդյունքում է ձևավորվում դեռևս վաղ մանկության տարիքից սկսած, արդեն ապացուցված է գիտության կողմից: Միջանձնային հաղորդակցման ընթացքում խոսքի ներքնայնացման գործընթացում է ձևավորվում ներանձնային հաղորդակցումը:

Ի. Յակովլևը ներանձնային հաղորդակցումը սահմանում է որպես մարդու գիտակցված կամ չգիտակցված շփումն ինքն իր հետ խոսքային կամ ոչ խոսքային մակարդակներում [188, էջ 85]: Ներանձնային հաղորդակցումն այլ կերպ անվանում են նաև ինքնահաղորդակցում, քանզի բացակայում է կողմնակի հաղորդակիցը: Սակայն մյուս կողմից էլ այդ կողմնակի հաղորդակիցը կարող է լինել մարդու մտքում: Եվ մտահաղորդակցական մակարդակում անձը կարող է երևակայական երկխոսություն կառուցել իրական կյանքում գոյություն ունեցող հաղորդակցի հետ, ով մտքում է:

Ի. Յակովլևն առանձնացնում է ներանձնային հաղորդակցման հետևյալ տեսակները.

- Ներքին երկխոսություն ինքն իր հետ կամ այլ մարդու հետ գիտակցության մեջ կամ երազներում:
- Երազների վերաբերյալ մտորումները:
- Երևակայության գործընթացը՝ մտքի ստեղծագործականությունը:
- Ներաշխարհի հայեցողությունը:
- Ինքնաքննադատությունը, սեփական մտքերի և արարքների քննարկումը այլոց հետ համեմատության մեջ:
- Իրադարձությունների և իրադրությունների նկատմամբ հուզական արձագանքները:
- Անցյալում տեղի ունեցած իրադարձությունների, կարդացածի կամ տեսածի և այլնի վերաբերյալ խոհերը:
- Ապագայի վերաբերյալ պլանների, այլ մարդկանց հետ հարաբերությունների, արժեքների և այլնի քննարկումն ինքն իր հետ [188, էջ 85-86]:

Կրթական հաղորդակցման տեսանկյունից կարևոր է հատկապես այն, որ ներանձնային հաղորդակցումն ուղղված է ինքնավերլուծությանը (սեփական արարքների, գործերի ներքին քննարկում, խոսք, որն ուղղված է ինքն իրեն): Ինքնավերլուծությունը կարող է ուղղված լինել ինքնաճանաչողությանը, ինքնագնահատականի ձևավորմանը, ինքնափոփոխությանը և ինքնակառավարմանը (ինքնակատարելագործմանն ու ինքնակրթությանը):

Ինքնաճանաչողությունը յուրահատուկ գործընթաց է ներանձնային հաղորդակցման մեջ, որովհետև մարդն ինքն իրեն ճանաչում է միջանձնային հաղորդակցման մեջ հայելային ձևով: Այսինքն՝ ինչպես են մարդիկ վերաբերվում ու հարաբերություններ կառուցում իր հետ, այնպես էլ մարդն ինքն իրեն ճանաչում է այդ հաղորդակցման մեջ: Այնուհետև այդ ամենը տեղափոխում է ներանձնային հաղորդակցման մակարդակ և դասավորում ու վերադասավորում է այնտեղ իր մասին ունեցած պատկերացումները: Ինքնաճանաչողությունը կարևոր գործընթաց է, որը կարող է իրականանալ տարերայնորեն, սակայն անձի զարգացման և մասնագիտական կայացման տեսանկյունից կարևոր է դրա կառավարումը: Հենց դա է նպատակը, որ մշակված են մեթոդիկաներ՝ ինքնաճանաչողության ու ինքնաբացահայտման հետ կապված:

Որքան առաջ է գնում մարդու սոցիալականացումը, այնքան բարդանում է ինքնաճանաչողության գործընթացը, որն իհարկե միանշանակորեն որոշում է ինքնագնահատականի առանձնահատկությունները: Բացի նրանից, որ «հաղորդակցման մեջ են ծնվում, գոյատևում ու դրսևորվում մարդու հոգեկան գործընթացները, հոգեվիճակները և վարքի առանձնահատկությունները» [133, էջ 11], հաղորդակցման մեջ է ձևավորվում մարդու ինքնագնահատականը, որը ներանձնային հաղորդակցման կարևորագույն արդյունքներից մեկն է:

Ս. Լիսինյան այնքան է կարևորում հաղորդակցման դերը անձի ինքնագնահատականի ձևավորման գործում, որ նույնիսկ հաղորդակցման պահանջմունքը հանգեցնում է ճանաչողության և այլ մարդկանց գնահատականի ձգտման, իսկ նրանց միջոցով և օգնությամբ սեփական ինքնաճանաչողության և ինքնագնահատականի [74, էջ 207]:

Ըստ Ն. Եֆիմովայի՝ եթե հաղորդակցումը չի ստացվում նորմալ, ապա սեփական արժանապատվության զգացումը վնասվում է: Իսկ սեփական արժանապատվության զգացումը մեր կեցության կենտրոնական միավորն է, որի հետ մենք համեմատում ենք այն ամենը, ինչ պատահում է մեր կյանքում [67, էջ 165]: Նա նույնիսկ իր միտքը ընդգծելու համար նշում է «ինքնարժեք» հասկացությունը: «Ինքնարժեքը հարաբերությունն է հույզեր են ինքն իրեն, մարդու պատկերացումներն են իր մասին: Դա

դրսևորվում է մեզանից յուրաքանչյուրի վարքում մեր ցանկությունից անկախ: Եթե ես սիրում եմ ինձ, վստահում եմ ինձ, ապա բաց եմ նոր փորձի համար» [67, էջ 166]:

Այսինքն՝ դա մարդու սեփական արժեքի գիտակցելիության մակարդակն է: Հետաքրքրական է այն հանգամանքը, որ եթե բարձր ինքնագնահատականը կարող է մարդուն դարձնել եսասեր, ապա ինքնարժեքը՝ հակառակը: Ինչպես նշում է Ն. Եֆիմովան. «Մարդիկ, որոնք ունեն ցածր ինքնարժեք, անընդհատ սպասում են ծաղր ու ծանակի և խաբեության շրջապատողների կողմից: Վերջին հաշվով նրանք դառնում են զոհեր: Այդ մարդկանց բնորոշ է մշտական վախը՝ անվստահության ու միայնության անբաժան ուղեկիցը» [67, էջ 166]:

Այս տեսանկյունից բավականին մեծ դեր է խաղում ինքնաճանաչողությունը: Եթե մենք ճանաչում ենք մեզ այնպիսին, ինչպիսին կանք և ոչ թե այլ մարդկանց պատկերացումներով, այլ սեփական համեմատություններից ու բացահայտումներից, ապա մենք գիտենք մեր արժեքը, այսինքն՝ տեղն ու դերը հասարակության մեջ:

Երեխան հաղորդակցման մեջ բավականին խոցելի է հուզական տեսանկյունից: Այդ առումով մեծահասակի կողմից հնչեցրած գնահատականը կարող է իր խթանիչ ու միևնույն ժամանակ կործանիչ ազդեցությունն ունենալ: Մեծերի միջոցով երեխաները ճանաչում են իրենք իրենց: Այսինքն՝ լսելով մեծերի գնահատականները՝ երեխաները պատկերացում են կազմում իրենք իրենց մասին: Եթե դասավանդողն իր «սիրելի ու գերազանց» սովորողին անդադար գովեստի խոսքեր է ասում ու բուրդին կոչ է անում նմանվել նրան, ապա այդ սովորողի ինքնագնահատականը կարող է բարձրանալ այն աստիճանի, որ նույնիսկ խանգարի հասակակիցների հետ հաղորդակցման մեջ: Եվ հակառակը, դասավանդողը մի այլ սովորողի կարող է համարել «վատը», նստեցնել վերջին նստարանին ու նույնիսկ կոչ անել մյուս սովորողներին չխոսել նրա հետ: Սա նույնպես մի ծայրահեղություն է, որին հաճախ դիմում են դասավանդողները: Սա հետևանք է այն հանգամանքի, որ բավականին ուշադրություն չի դարձվում նախահաղորդակցական նախապատրաստությանը, և ճիշտ չի **կազմակերպվում** փոխներգործությունը դասարանի բոլոր սովորողների հետ **հավասարադեր**:

Եթե կա հուզական բացասական երանգավորում երեխայի ներսում կապված հաղորդակցման հետ, բնականաբար երեխան չի կարող ունենալ հաղորդակցման պահանջմունք: «Միայն այն ժամանակ, երբ երեխան կցանկանա ճանաչել մեծահասակին և ինքն իրեն, երբ մեծահասակը ուշադրություն կդարձնի երեխային, կծնակերպի նրան ուղ-

ված իր դիրքորոշումը, այդ դեպքում կարելի է խոսել հաղորդակցման պահանջմունքի մասին» [67, էջ 208]:

Այսինքն՝ անձն անընդհատ կիսուսափի հաղորդակցումից մասնավորապես կապված ուսուցչի հետ, իսկ հետագայում դա իր ազդեցությունը կունենա միջանձնային ու ներանձնային գործընթացների վրա:

1.6.3. Ներ- և միջխմբային հաղորդակցում: Միջանձնային հաղորդակցման մեջ և միջոցով են ձևավորվում հաղորդակցման մյուս մակարդակները ևս: Հաղորդակցման ներխմբային ու միջխմբային մակարդակներն ավելի բարդ են և ձևավորվում են ճանաչողական, ուսումնական կամ աշխատանքային գործունեության ընթացքում: Մարդու համար ներխմբային հաղորդակցման առաջին մոդելն ընտանիքն է, իսկ միջխմբայինը՝ ընտանիք-դպրոց փոխներգործությունները:

Քանի որ խմբային հաղորդակցումն ունի տարբեր դրսևորումներ և ընդգրկում է տարբեր փոխհարաբերություններ, ապա դրանք ուսումնասիրելու նպատակով տարանջատում ենք իր հերթին խմբային հաղորդակցման հետևյալ մակարդակները՝ **ընտանեկան** (ընտանիքի անդամների և հարազատների դաստիարակչական ներգործությունները), **կրթական** (դասավանդողների, համադասարանցիների, համակուրսեցիների և այլոց հետ), **միջավայրային**⁵ (հասարակական այլ ինստիտուտների, ընկերների և շրջապատի այլ մարդկանց ազդեցությունները): Սրանցից յուրաքանչյուրն իր ուրույն նշանակությունն ունի անձի ձևավորման, կայացման ու զարգացման գործընթացներում: Եվ դրանց առանձնահատկություններն անհրաժեշտ է հաշվի առնել անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացներում, քանզի «...հաղորդակցման շղթայում համակարգերի միացումն ինքնին նշանակում է կախվածություն դրանց վիճակից» [71, էջ 326]:

Ինչպես տեսնում ենք, հաղորդակցման մակարդակների վերլուծությունը հնարավորություն է ընձեռում բացահայտելու հաղորդակցման մակարդակներից յուրաքանչյուրի տեղը ընդհանուր հաղորդակցման մակարդակների համակարգում, բացահայտելու նրա փոխկապվածությունը մյուս մակարդակների հետ և նրանց ներգործությունները հաղորդակց-

⁵ Ընտանիքում ծնողները և կրթական համակարգում մանկավարժները ձգտում են կարգավորել միջավայրում երեխայի ստացած ազդեցությունները, երեխային ցույց տալ միջավայրի անկառավարելի ազդեցությունների բացասական և դրական կողմերը: Այդ կողմնորոշումները առավել նշանակալից են հատկապես կրտսեր դպրոցական տարիքում, երբ բացի ծնողներից՝ երեխայի վրա մեծ ազդեցություն ունի նաև մանկավարժը: Հետագայում՝ միջին և ավագ դպրոցական տարիքում, երեխայի համար և՛ մեկը, և՛ մյուսը կորցնում են իրենց հիմնական ազդեցությունները, և գերակշիռ նշանակություն է սկսում ձեռք բերել հենց միջավայրային միջանձնային հաղորդակցումը:

ման մակարդակներից յուրաքանչյուրի արդյունավետ կազմակերպման առումով՝ համեմատության մեջ բացահայտելով հաղորդակցման կազմակերպման ու իրականացման առանձնահատկությունները:

1.6.4. Հանրային կամ զանգվածային հաղորդակցում. ՋԼՍ-ները և հաղորդակցման կառավարումը կրթական նպատակներով: Հանրային հաղորդակցումը հաղորդակցման մյուս մակարդակների նկատմամբ ունի մի շարք տարբերակիչ կողմեր.

- Ամենակարևոր առանձնահատկությունն այն է, որ հանրային հաղորդակցման ազդեցության մեթոդները հնարավորություն են տալիս ներգործություններ ունենալու ոչ միայն դեմ առ դեմ կամ կոնկրետ անձի հետ անհատական աշխատանքում, նրան անձնապես հանդիպելու ժամանակ, այլև ժամանակի և տարածության մեջ՝ առավել ընդգրկուն:

- Հաղորդակցական ներգործություններ կարելի է իրականացնել ամենատարբեր միջոցներով, որոնք տեսանելի են (վիզուալ են), այսինքն՝ տեխնոլոգիական են:

- Հենց հանրային հաղորդակցման և դրա միջոցների շնորհիվ է իրականացվում դաստիարակության կերպավորումը (վիզուալիզացիա)՝ անձի ուղղորդման, ինչպես նաև զարգացման և ընդհանուր կրթական նպատակներով:

1.6.4.1. Դաստիարակության կերպավորումը (վիզուալիզացիա) որդես հանրային հաղորդակցման մեխանիզմ: Հաղորդակցաբանական տեսանկյունից դաստիարակությունը սոցիալական մարտահրավեր է՝ պայմանավորված սոցիալական փոխազդեցությամբ, որը հիմնվում է հաղորդակցական ներգործությունների վրա և համապատասխանում է դրանց՝ դուրս գալով կրթության համակարգի սահմաններից:

Հանրային հաղորդակցման նպատակներից մեկը համարվում է դաստիարակության վիզուալիզացիան: Դաստիարակության վիզուալիզացիան սահմանվում է որպես դաստիարակչական ներգործություններ հաղորդակցման դրսևորումների միջոցով կամ, ինչպես կարելի հանդիպել մասնագիտական գրականության մեջ, դաստիարակության ձևավորումը հաղորդակցման ուղիների միջոցով:

Սա շատ յուրահատուկ սահմանում է և իր մեջ պարփակում է դաստիարակության վիզուալիզացիայի ամբողջ բովանդակությունը:

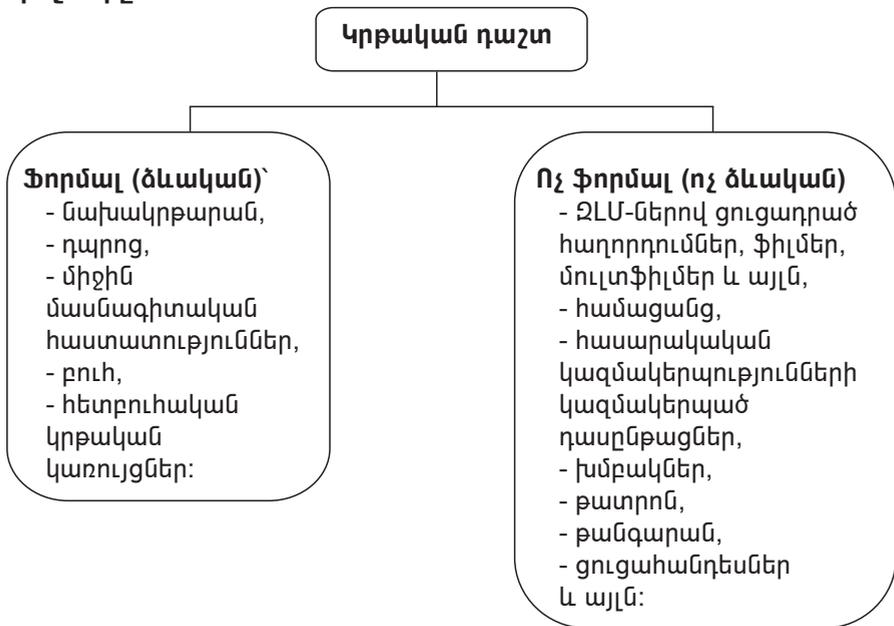
Դաստիարակության վիզուալիզացիան առանձնահատուկ է նրանով, որ տվյալ դեպքում հաղորդակցման դրսևորումների միջոցով դաստիարակությունը դառնում է «շոշափելի», իսկ ավելի բառացի՝ հասանելի զգայարանների համար:

Հանրային հաղորդակցման համատեքստում դաստիարակության վիզուալիզացիայի գործընթացում հետաքրքրական են հենց դաստիարակության ներկայացման» ձևերը: Այս տեսանկյունից առանցքային նշանակություն ունի ոչ այնքան այն, թե ով է դաստիարակության վիզուալիզացիայի հեղինակը, որքան այն, թե ինչ ազդեցություններ այն ունի աճող սերնդի վրա մասսայականորեն, և ինչպես կարելի է այն կիրառել տարբեր իրավիճակներում, որովհետև դաստիարակության վիզուալիզացիան իրավիճակային է:

Դաստիարակության վիզուալիզացիան ստեղծում է յուրահատուկ կրթական դաշտ, որի մեջ հայտնվելով՝ աճող սերունդների ներկայացուցիչները տարբեր կերպ իրենց վրա են կրում դաստիարակչական ազդեցություններ:

Այդ կրթական դաշտը կարող է ստեղծվել ինչպես ֆորմալ, այնպես էլ ոչ ֆորմալ կրթության շրջանակներում (տե՛ս, գծապատկեր 4):

Գծապատկեր 4. Դաստիարակության վիզուալիզացիայի կրթական դաշտերը



Դաստիարակության վիզուալիզացիայի դրական և բացասական կողմերը: Դաստիարակության վիզուալիզացիան ունի մի շարք առանձնահատկություններ ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթական դաշտերում: Այսպես՝ ֆորմալ կրթական դաշտում դաստիարակության վիզուալիզացիայի դրական կողմն այն է, որ այն ապահովագրված է բացասական

տարրերից, որովհետև այստեղ այն անցնում է դաստիարակության վիզուալիզացիայի մոդելավորման խողովակով և ազատագրվում է տարաբնույթ բացասական բաղադրիչներից: Մյուս կողմից էլ, սակայն, կարելի է ասել, որ բացասական բաղադրիչներն էլ իրենց հերթին խիստ պայմանական են տվյալ ժամանակաշրջանի, տարածաշրջանի և հասարակության համար: Այսինքն՝ դրանք ժամանակի հետ կարող են վերափոխվել դրականի:

Բացի դրանից՝ ֆորմալ կրթական դաշտում կա մի բացասական կողմ, այն է՝ սահմանափակումը: Հենց այդ նույն մոդելներով անցնելով՝ դաստիարակության վիզուալիզացիան պետք է համապատասխանի կոնկրետ չափանիշների, որոնք սահմաններ են դնում և հնարավորություն չեն տալիս աճող սերունդների ներկայացուցիչներին ծանոթանալու դաստիարակության վիզուալիզացիայի և երևույթների բոլոր կողմերին: Սակայն հարկ է նշել, որ մանկավարժության մեջ տարածված է այն կարծիքը, որ դաստիարակչական է ոչ միայն դրականը, այլև բացասականը: Սա նշանակում է, որ ֆորմալ կրթական դաշտում դաստիարակության վիզուալիզացիայի մի մասը բաց է մնում: Ցավոք, այդ բաց մնացած մասը շատ մեծ է, որովհետև այսօր տեղեկատվական հասարակության պայմաններում ՋԼՄ-ների, համացանցի միջոցով ստացված տեղեկատվությունը շատ ավելի հետաքրքրական է դառնում և գալիս է լրացնելու այդ բացը:

Հենց դրանով էլ ավելի մեծ է ոչ ֆորմալ կրթության ազդեցությունն այսօրվա աճող սերունդների ներկայացուցիչների վրա: Ոչ ֆորմալ կրթական դաշտի կողմից իրականացվող դաստիարակության վիզուալիզացիան քիչ է համակարգված կամ էլ ներկայացվում է «չհամակարգված»: Բոլոր դեպքերում ոչ ֆորմալ կրթության վտանգը կայանում է նրանում, որ դրա նկատմամբ հետաքրքրվածությունը օրեցօր աճում է, և դրա միջոցով ավելի հեշտ է այսօր ազդել մարդկանց վրա, ձևավորել նրանց մոտ կոնկրետ ապրումներ ու զգացողություններ, ինչն իհարկե անվերահսկելի է:

Հանրային հաղորդակցման սոցիալական փորձի փոխանցումը որպես դաստիարակչական իրականության կառուցակցում: Դաստիարակության վիզուալիզացիան և դրա միջոցով ներգործության արդյունավետ կազմակերպումը հնարավոր են միայն այն դեպքում, եթե այն իրականացնողն ունի բավարար և անհրաժեշտ փորձ: Այդ փորձը սոցիալական է և ունի իրականության կառուցակցման նշանակություն անձի ու դաստիարակության արդյունավետ միահյուսման և սոցիալականացման նպատակով:

Այս տեսանկյունից կարևոր է ոչ միայն ներգործող սուբյեկտի սո-

ցիալական փորձը, այլև աճող սերնդի ներկայացուցիչների կողմից այդ փորձի յուրացումն ու ներքնայնացումը աշխարհընկալումների, գործողությունների և մտածողության մակարդակներում: Որպեսզի այդ փորձը ներքնայնացվի, անհրաժեշտ է սովորողին թույլ տալ, որ նա ինքնուրույն կիրառի այն նաև պրակտիկայում:

Ցանկացած դեպքում յուրաքանչյուր ոք ունի փորձ, որը նրան է փոխանցվում ավագ սերունդներից ամենատարբեր միջոցներով (հեքիաթների, պատմությունների, ասացվածքների, մուլտֆիլմերի, ֆիլմերի և այլ միջոցներով): Այլ հարց է, թե ինչ բովանդակություն ունի այդ փորձը: Փորձն իր դսևորման ձևերով և ընկալումներում կարող է լինել ինչպես արդյունարար և դրական, այնպես էլ բացասական: Դա պայմանավորված է մարդկանց հետաքրքրություններով, այլ կերպ ասած՝ «ինչ աչքերով և ականջներով» է մարդը հետևում շրջապատում տեղի ունեցող և ծավալվող իրադարձություններին:

Սոցիալական փորձի աղբյուր է ոչ միայն կրթությունը, այլև առօրեականությունը՝ իրադարձություններն ու տարբեր երևույթները, որոնց հետ առնչվում է մարդը: Այս տեսանկյունից սոցիալական փորձը միջնորդավորված է, որտեղ նոր փորձը միշտ գալիս է տարբերակելու և վերաիմաստավորելու արդեն ապրած փորձը:

Որոշ հեղինակների կարծիքով՝ մեր սոցիալական փորձը աշխարհի ճանաչողության ճանապարհին մեր ունեցած սպասումներն են, որոնք հիմք են հանդիսանում մեր կողմից այդ աշխարհի հաղորդակցահարմար մեկնաբանությունների համար: Այն բանալի է բոլոր տեսակի մշակութային էքսպերիմենտների և նորարարությունների համար:

Սոցիալական փորձի ձևավորման առանձնահատկությունները:

Որպես դաստիարակչական իրականություն՝ սոցիալական փորձը ձևավորվում է հասարակական ինստիտուտներում: Այդ ձևավորումը տեղի է ունենում տարբերայնորեն կամ անուղղակիորեն և, հակառակը, նպատակադրված և ուղղակիորեն: Որոշ հասարակական ինստիտուտներ ունենում են և՛ ուղղակի, և՛ անուղղակի ազդեցություններ:

Հասարակական բոլոր ինստիտուտները, որոնք են ընտանիքը, կրթությունը, կրոնը, մշակութային ինստիտուտները, քաղաքական-տնտեսական ինստիտուտները, բավարար և անհրաժեշտ ազդեցություն ունենալով մարդու դաստիարակչական իրականության վրա, յուրովի նպաստում են սոցիալական փորձի բաղադրիչների ձևավորման վրա:

Սոցիալական փորձի ձևավորումը սկսում է՝ 1. ինքնության ձևավորումից, որը սկիզբ է առնում ընտանիքում կամ դրան փոխարինող առաջնային սոցիալիզացիայի հաստատություններում, 2. հետաքրքրությունների ձևավորումից, որտեղ իրենց ներդրումն ունեն ոչ միայն

ընտանիքի անդամները, այլև հասարակական մնացած բոլոր ինստիտուտները, 3. վարքի նորմերի ձևավորումից, որի վրա ազդեցություն ունեն հասարակական ինստիտուտներից հատկապես կրոնն ու մշակույթը, 4. հարաբերությունների կարգավորումից, որին նպաստում են հասարակական բոլոր ինստիտուտները, 5. արժեհամակարգի ձևավորումից, որը տեղի է ունենում հիմնականում կրթության համակարգում:

Այսինքն սոցիալական փորձի ձևավորման մեխանիզմները հինգն են՝ ինքնության ձևավորում, հետաքրքրությունների առաջացում, վարքի նորմերի ձևավորում, հարաբերությունների կարգավորում, արժեհամակարգի ձևավորում: Դա նշանակում է, որ սոցիալական փորձի ձևավորման կամ փոփոխման վրա ազդեցություն ունենալու համար անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել հատկապես վերոնշյալ մեխանիզմների վրա:

Դաստիարակչական կարծրատիպերը որպես սոցիալական փորձի դրսևորման և ընկալման ձևեր: Սոցիալական փորձի յուրացումը, ինպես որ արդեն նշվեց, սկսում է ընտանիքից հեքիաթների, ավանդույթների, սովորույթների, մշակութային բաղադրիչների, հավատքի դրսևորումների, բարոյական տարբեր նորմերի յուրացումով, որը սկիզբ է դնում ինքնության ձևավորմանը, այսինքն՝ երբ երեխան սկսում է իրեն նույնականացնել նշված երևույթների հետ: Հենց դրանց պարբերական կրկնությունների արդյունքում է, որ ձևավորվում են վարքի ու ինքնադրսևորման մոդելներ, մտածողության սխեմաներ, կրկնվող պատկերացումներ աշխարհի մասին, այսինքն՝ ամբողջը միասին՝ կարծրատիպերը:

Կարծրատիպերը տվյալ դեպքում դաստիարակչական տեսանկյունից դիտարկվում են որպես սոցիալական փորձի ընկալման և դրսևորման ձևեր: Կարծրատիպերն ավելի շատ տարածված ու բնորոշ են պահպանողական կամ փակ հասարակություններին: Դրանք իրենց վառ արտահայտությունն են գտնում ժողովրդական բանահյուսության մեջ, գրական ստեղծագործություններում, արվեստի գործերում, ՋԼՍ-ներում, տարածվում և իրենց հաստատումն են գտնում մարդու աշխարհայացքում ամենատարբեր ձևերով:

Կարծրատիպերը շատ հաճախ որոշում են սոցիալական փորձի առանձնահատկությունները: Այդ է պատճառը, որ դաստիարակության վիզուալիզացիայի գործընթացում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում կարծրատիպերին:

Սոցիալական փորձի բաղադրիչները, որոնք դուրս են բերվել տարբեր ուսումնասիրությունների հիմքի վրա, հետևյալն են՝

- ուշադրություն տեսարանների և իրադարձությունների հետ կապված, որոնք առաջացնում են հետաքրքրություն ու բավականություն և

միևնույն ժամանակ կապված են աշխարհաճանաչողության հետ,

- հետաքրքրվածությունը,
 - կոնկրետ երևույթների հետ կապված խորիմացությունը և էնոցիոնալ ընդգրկվածությունը,
 - աշխարհընկալման հետ սեփական էնոցիաները և հույզերը կապելը (ոչ միայն հաճելին, այլև անհանգստացնողն ու ճնշողը), այսինքն՝ ինչի նկատմամբ մենք անտարբեր չենք, ինչի նկատմամբ սրտացավ մոտեցում ունենք,
 - այն երևույթների ընկալումները, որոնք կարող են սթրես կամ հիացմունք առաջացնել, խնդիրներ լուծելու կարողություն,
 - աշխարհընկալման ու ճանաչողության ընթացքում ձեռք բերված սուբյեկտիվ և անհատական ապրումները,
 - սովորույթները, այն, թե ինչն է սովորական և ընդունելի տվյալ մարդու համար, թե ինչն է շարժում մարդու երևակայությունը, և ինչ նույնականացումներ է ունենում մարդը,
 - ինչ արտացոլում ունեն աշխարհի երևույթներն ու գործընթացները մարդու ընկալումների վրա, ինչպես նաև փորձի կուտակման և հատկապես սոցիալական փորձի վրա,
 - մարդու հնարավորություններն ու նախադրյալները, որոնք հիմք են հանդիսանում նոր փորձի ձեռք բերման համար,
 - սոցիալական փորձի գիտակցվածության աստիճանը, ինչպես նաև մշակույթի և արվեստի հետ դրա ունեցած կապի գիտակցումը,
 - էսթետիկական փորձի հարստացման գիտակցումը հաղորդակցման միջոցով,
 - այնպիսի տեղեկատվության ստացումը, որը նպաստում է դաստիարակչական իրականության կառուցակցանը կենտրոնացմանը:
- Դաստիարակության միջոցով սոցիալական փորձի ձևավորումը չի հետապնդում դաստիարակության հետ կապված ապրումների ձևավորման նպատակ: Այսինքն՝ հանրային հաղորդակցման նպատակը պարզապես դաստիարակության հետ ծանոթացումը չէ, առավել ևս դրանից դրական ապրումներ ձևավորելը չէ: Նպատակը դաստիարակության ձևավորումը կամ վիզուալիզացիան է այն միջոցներով, որոնք տարբեր նպատակներով կառուցակցելով դաստիարակչական իրականությանը՝ ազդեցություն են ունենում աճող սերունդների վրա: Կարևոր է հաշվի առնել, որ ցանկացած սոցիալական փորձ ունի երկու ուղղություն՝ ընկալման զգայականություն և զգայություններ:

ԳԼՈՒԽ 2. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՋԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

§2.1. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ. ՀԱՄԱՐԺԵՔ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄ

«Միջանձնային հաղորդակցում» հասկացության հստակեցման կարևորությունն առավել ընդգծելու, միջանձնային հաղորդակցման էությունը, ինչպես նաև տեղն ու դերը կրթական գործընթացում ցույց տալու համար անհրաժեշտ է դիտարկել նաև հաղորդակցման մակարդակները:

Հաղորդակցման մակարդակները կամ դրսևորումներն ուսումնասիրվել են Ա. Լոբանովի, Ն. Մորևայի, Ա. Սոկոլովի, Ե. Անդրիենկոյի, Ս. Գևորգյանի և ուրիշների կողմից [10, էջ 76-77], [33, էջ 11], [85, էջ 34], [105, էջ 337], [143], [186, էջ 84-121]: Մեր հետազոտության խնդրո առարկայի տեսանկյունից հատկապես հետաքրքրական է Ի. Յակովլևի կողմից հաղորդակցման մակարդակների դասակարգումը, որի համաձայն՝ միջանձնային հաղորդակցումն ընդհանուր հաղորդակցման միայն մեկ դրսևորումն է: Այսպես՝ ըստ Ի. Յակովլևի՝ հաղորդակցման մակարդակներն են՝ **«միջանձնային, խմբային, զանգվածային, ներանձնային** (ինքնահաղորդակցում՝ ներքին խոսք, ինքնակրթություն, ինքնադաստիարակություն, ինքնակատարելագործում)» [186, էջ 84]: Երեխայի կյանքի սկզբնական շրջանում առկա է միայն միջանձնային հաղորդակցում, ավելի ուշ որպես միջանձնային հաղորդակցման արդյունք՝ ներքին խոսքի հետ միասին ձևավորվում է նաև ներանձնային հաղորդակցումը: Հաղորդակցման ներխմբային ու միջխմբային մակարդակները նույնպես միջանձնային հաղորդակցման արդյունք են, սակայն ավելի բարդ են և ձևավորվում են ճանաչողական, ուսումնական կամ աշխատանքային գործունեության ընթացքում: Այդ իսկ պատճառով հատկապես անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ու բացահայտել միջանձնային հաղորդակցման հնարավորությունները անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, ինչպես նաև դրա արդյունավետ իրականացման հնարավորությունները կրթական գործընթացում:

Իսկ թե որքանով են ուսումնասիրվում ու դիտարկվում հաղորդակցման հնարավորություններն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, պարզ է դառնում մանկավարժության մեջ զոյություն ունեցող մոտեցումների վերլուծություններից: Մանկավարժության մեջ հաղոր-

դակցման վերաբերյալ մշակված մոտեցումներում հիմնականում բացահայտվում են հաղորդակցման կրթական առանձնահատկությունները: Այդ մոտեցումները կարելի է բաժանել մի քանի ուղղությունների:

Այսպես՝ մի դեպքում հաղորդակցումը կրթական գործընթացում առանձնանում իր դաստիարակչական նշանակությամբ: Օրինակ՝ Ի. Պողևասին համարում է, որ «մանկավարժական հաղորդակցումը մանկավարժի կողմից կոնտակտի հաստատումն է սովորողների հետ դաստիարակչական նպատակներով» [116, էջ 269]: Իսկ Ն. Նիկանդրովը նշում է, որ կրթական «... հաղորդակցումը մանկավարժի և աշակերտի համագործակցության համակարգ է, որը բովանդակում է տեղեկատվության փոխանակումը, անձի ճանաչումն ու դաստիարակչական ներգործությունը» [50, էջ 84]: Ըստ այս մոտեցումների՝ կրթական հաղորդակցման գործընթացում կարևորվում է մանկավարժի *դաստիարակչական* ներգործությունը սովորողի վրա:

Ի տարբերություն վերոնշյալ տեսակետի՝ գոյություն ունի մեկ այլ մոտեցում, ըստ որի՝ կրթական հաղորդակցումն *ուսումնական* փոխներգործություն է: Այսպես՝ Ե. Ռապացևիչը նշում է, որ կրթական «հաղորդակցումը ուսումնական փոխներգործության ձև է, մանկավարժի և սովորողների համագործակցություն, ակսիալ-ռետիալային անձնային ու սոցիալական փոխներգործություն» [142, էջ 524] :

Իսկ ըստ Ա. Լեոնտևի՝ «մանկավարժական օպտիմալ հաղորդակցումն ուսուցման գործընթացում դպրոցականների հետ ուսուցչի (լայն առումով՝ մանկավարժական կոլեկտիվի) այնպիսի հաղորդակցումն է, որը լավագույն պայմաններ է ստեղծում սովորողների դրդապատճառների և ուսումնական գործունեության ստեղծագործական բնույթի զարգացման, դպրոցականի անձի ճիշտ ձևավորման համար, ապահովում է ուսուցման բարենպաստ հուզական մթնոլորտ (մասնավորապես կանխարգելվում է «հոգեբանական պատնեշի» առաջացումը), մանկական կոլեկտիվում սոցիալ-հոգեբանական գործընթացների կառավարում և թույլ է տալիս ուսումնական գործընթացում առավելագույն չափով գործադրել ուսուցչի անհատական առանձնահատկությունները» [12, էջ 12]: Այսինքն՝ այս մոտեցման մեջ շեշտը դրվում է ուսումնական հաղորդակցման գործընթացում սովորողի *ստեղծագործականության* զարգացման հնարավորությունների վրա:

Ըստ Ն. Նիկանդրովի, Ա. Լեոնտևի, Ե. Ռապացևիչի, Ի. Պողևասու և այլոց կողմից մշակված վերոնշյալ բոլոր մոտեցումների՝ կրթական հաղորդակցումը կազմակերպվում և դեկավարվում է միայն մանկավարժի կողմից և իրականանում է միայն դպրոցում:

Ի հակակշիռ այդ տեսակետների՝ ժամանակակից մանկավարժութ-

յան մեջ ձևավորված է ևս մեկ ուղղություն: Այդ ուղղությանը պատկանող հետազոտողները՝ Ա. Լորանովը, Պ. Պիդկասիստին, Ա. Ստոյարենկոն և այլոք, մանկավարժական հաղորդակցման մեջ են դիտարկում սովորողների (դաստիարակվողների) և սովորեցնողների (դաստիարակողների) միջև տեղի ունեցող ցանկացած փոխհարաբերություններ: Ինչպես նշում է Ա. Լորանովը «Ամենուր, որտեղ գոնե մեկ մարդ սկսում է փոխներգործել մյուս մարդու (կամ մարդկանց խմբի) հետ որպես դասավանդող-սովորող կամ դաստիարակ-դաստիարակվող, այնտեղ անպայմանորեն ձևավորվում է մանկավարժական հաղորդակցում» [85, էջ 11]: Իսկ Պ. Պիդկասիստին նշում է. «Մանկավարժական հաղորդակցումը հաղորդակցման այլ տեսակներից տարբերվում է նրանով, որ հաղորդակցական գործընթացի սուբյեկտներից գոնե մեկը նպատակաուղղված ազդում է իր ենթակաների, շրջապատի մարդկանց կամ հաղորդակիցների վրա՝ նրանց մեջ որոշակի որակի ձևավորման և զարգացման նպատակով» [108, էջ 293]: Դասավանդողի և սովորողի միջև դասի ժամանակ տեղի ունեցող հաղորդակցումը կրթական հաղորդակցման միջավայրի միայն մի մասն է, որովհետև ամենատարբեր փոխհարաբերությունների մեջ կարող է իրականացվել անձի ձևավորումն ու զարգացումը պայմանավորող հաղորդակցում:

Ինչպես նշում է Ա. Ստոյարենկոն. «Նոր «մանկավարժական ուժերի» աղբյուրները դուրս են եկել ընտանիքի և դպրոցի շրջանակներից, դուրս են վերահսկողությունից, դժվար են ենթարկվում նպատակաուղղված ազդեցությանը: Այսօր զգալիորեն թուլացել են ընտանեկան ու դպրոցական ավանդական մանկավարժական ուժերը, բարձրացել է իրական «կյանքի մանկավարժության» դերը» [146, էջ 51]: Ըստ այս մոտեցումների՝ ուսուցանող, դաստիարակող, ձևավորող ու զարգացնող ցանկացած միջանձնային հաղորդակցում անհրաժեշտ է ուսումնասիրել մանկավարժական գիտական տեսանկյունից: Միայն այդ դեպքում է հնարավոր հաշվի առնել կրթական հաղորդակցման արդյունավետությունը պայմանավորող ու խոչընդոտող գործոնները և կազմակերպել արդյունավետ կրթական հաղորդակցում:

Մանկավարժական գիտական ուսումնասիրության անհրաժեշտություն ունի ոչ միայն կրթական հաստատությունում, այլև դրանից դուրս իրականացվող միջանձնային հաղորդակցումը, քանզի վերջինս նույնպես մեծ ազդեցություն կարող է ունենալ անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի վրա:

Այսպիսով՝ կրթող ու դաստիարակող ցանկացած գործունեություն պարտադիր ներառում է միջանձնային հաղորդակցում:

Հիշյալ հիմնահարցերի լուծման կարողությամբ էլ պայմանավորված

կրթական հաղորդակցման սուբյեկտների գործառույթային տրոհվածությունը: **Կրթական հաղորդակցման առանցքային սուբյեկտ** կարող է լինել ոչ միայն դասավանդողը, այլև այն անձը, ով մղում է սովորողին սուբյեկտային գործունեության՝ ազդելով նրա սուբյեկտայնության «կենտրոնին»: Իսկ հաղորդակցման միջավայրում ներգրավված մյուս սուբյեկտները կունենան *հիմնական, հարակից և օժանդակ սուբյեկտներ* կարգավիճակ: Հաղորդակցման ժամանակ տեղի են ունենում սուբյեկտների հերթագայություն և փոփոխություն, ինչը պայմանավորված է անձի սոցիալականացման գործընթացով: Ընդհանրապես սովորողը (երեխան) *ներուճակ* սուբյեկտ է, որի դրսևորումը կախված է հաղորդակցման առանցքային սուբյեկտի գործողություններից:

Միջանձնային հաղորդակցման արդյունքը կախված է նրանից, թե ինչպես է տեղի ունենում երեխայի հաղորդակցման օբյեկտից հաղորդակցման սուբյեկտի անցումը, ինչպես է անցնում այդ ճանապարհը տարբեր հաղորդակիցների ու կոմունիկատորների հետ:

Դա պայմանավորված է հաղորդակիցների տարբեր նպատակներով: «Հաղորդակցման նպատակները որոշակի դրդապատճառների արդյունք են: Դրանց հասնելու համար հաղորդակցվող սուբյեկտը կիրառում է վարքի տարբեր հնարներ՝ դիմացինի հաղորդակցման օբյեկտայնության և սուբյեկտայնության որակից ելնելով» [33, էջ 11]: Այսինքն՝ հաղորդակցում նախաձեռնող սուբյեկտի նպատակները և դրան համարժեք քայլերը որոշիչ նշանակություն են ունենում անձի մեջ որոշակի որակների ձևավորման համար:

Անձի ձևավորման ու զարգացման տեսանկյունից **արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցում** կազմակերպելու հնարավորություններ ունի հատկապես կրթական հաստատությունը: Կրթական հաստատությունում իրականացվող միջանձնային հաղորդակցումը ներառում է դասավանդողի փոխներգործությունը սովորողների, գործընկերների, սովորողների ծնողների, կրթության և հասարակական ղեկավարման մարմինների ներկայացուցիչների և այլոց հետ: Այստեղ դասավանդողը դիտարկվում է որպես հաղորդակցման **առանցքային սուբյեկտ, բայց ոչ որդես միակն ու կենտրոնականը**: Դասավանդողն է կազմակերպում, ղեկավարում ու կառավարում միջանձնային հաղորդակցումը կրթական հաստատությունում, սակայն նա միևնույն ժամանակ նաև մյուսների հետ հավասար **հաղորդակից** է: «Մանկավարժը,- նշում է Ե. Անդրիենկոն,- պետք է հետաքրքրված լինի, որպեսզի սովորողների հետ շփումն ունենա երկխոսության բնույթ՝ իրականացվի հավասարության սկզբունքը» [33, էջ 196]:

Դասավանդողը կարող է հավասար հաղորդակից լինել սովորողի հա-

մար, եթե հետաքրքրված է նրա հնարավորությունների բացահայտմամբ ու զարգացմամբ և կազմակերպում է սովորողի հետաքրքրություններին ու հնարավորություններին համապատասխան հաղորդակցում: Արդյունավետ կրթական հաղորդակցում իրականացնող մանկավարժը **վարժադեպից** վերափոխվում է **կողմնորոշող սուբյեկտի, հաղորդակցման աղբյուրի ու դոնորի**, որը հաղորդակցումը կազմակերպում է սուբյեկտային հարաբերությունների հիման վրա: Նա հետադարձ կապի շնորհիվ հաշվի է առնում երեխաների կարծիքը, խթանում երեխայի ինքնուրույնությունն ու եզրահանգումներ անելու կարողությունները:

Միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը կրթական գործընթացում պայմանավորված է այն կազմակերպող հաղորդակցի պատրաստվածությամբ ու գործիմացությամբ: Այս տեսանկյունից անհրաժեշտ է, որ միջանձնային հաղորդակցումը, լինելով ժամանակակից պահանջներին համապատասխան, համարժեք լինի նաև սովորողների՝ որպես հավասար հաղորդակիցների հնարավորություններին և ընդունակություններին, ինչը պահանջում է նախապես մշակված ու ծրագրավորված քայլերի իրականացում:

Այսպիսով՝ համարժեք միջանձնային հաղորդակցումը գործունեության այնպիսի եղանակ է, որի ընթացքում նախաձեռնող հաղորդակիցը (կոմունիկատորը) նպատակաուղղված փոխներգործության միջոցով կողմնորոշում և ուղղորդում է հաղորդակիցներին՝ ծրագրավորելով իր գործողությունները հաղորդակցի հնարավորություններին համարժեք:

§2.2. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ

Անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման իրականացման արդյունավետ եղանակներ մշակելու ու դրանց հնարավորությունները կիրառելու հիմնախնդիրն իր տարբեր լուծումներն է ստացել մանկավարժական մտքի ողջ պատմության ընթացքում և մինչ օրս էլ նշանակալի տեղ է գրավում հաղորդակցման կրթական ուսումնասիրություններում:

Դեռևս հնագույն ժամանակներում փիլիսոփաներն իրենց իմաստասիրական բանավեճերում ու զրույցներում կարևորում էին հաղորդակցման յուրահատուկ հնարների, մեթոդների կիրառումը, միջանձնային հաղորդակցման արվեստին տիրապետումը:

Հաղորդակցման արվեստի վրա էին հիմնված Հին աշխարհի (Հին

Եգիպտոսի, Յին Յնդկաստանի, Յին Զինաստանի, Յին Յունաստանի) փիլիսոփայական ուսմունքներն ու դպրոցները: Յաղորդակցումն արվեստ էր ոչ միայն միջանձնային փոխհարաբերություններում, այլև մարդու և աստվածների, ինչպես նաև մարդ-բնություն հարաբերություններում: Յին աշխարհում հաղորդակցմանն առանձնահատուկ նշանակություն էր տրվում ուսումնա-դաստիարակչական գործընթացում: Այսպես՝ դեռևս Կոնֆուցիոսը համարում էր, որ «մեծ է ուսուցման գործընթացում դասավանդող-աշակերտ և աշակերտ-աշակերտ հարաբերությունների դերը, և ուսուցումը կազմակերպվում էր երկխոսության ձևով» [27, էջ 66]:

Յաղորդակցման իրականացման ուղիներն ու կազմակերպման եղանակներն իրենց յուրահատկությամբ առանձնանում էին հատկապես անտիկ շրջանում: Այսպես՝ դեռևս սոփեստները (sophists - ճարտար մարդ, իմաստուն, վարպետ)՝ «շրջիկ դասավանդողները», սովորեցնում էին գեղեցիկ խոսել, սեփական մտքերը ճիշտ ձևակերպել, արտահայտել ու հիմնավորել, ինչպես նաև երկխոսություն վարելու, համոզելու, վիճաբանելու, ընդդիմախոսի մտքերը հերքելու արվեստի «գաղտնիքները»: Նրանք կազմակերպում էին քննարկումներ, որոնցում ակտիվ մասնակցություն էին ունենում «սովորողները»:

Ճարտասանական գիտելիքներին ու կարողություններին տիրապետելը, սովորողների ակտիվ դիրքորոշում ձևավորելը անտիկ փիլիսոփայական դպրոցում ունեին նաև հասարակական նշանակություն: «Աթենական հասարակության նպատակն էր... տիրապետել խոսքի արվեստին, դրա շնորհիվ գրավել բազմահազարանոց դեմոսի ուշադրությունը...» [27, էջ 90]:

Միջանձնային հաղորդակցումն առանցքային տեղ էր գրավում նաև անտիկ շրջանի մեծանուն հույն փիլիսոփա Սոկրատեսի (մ.թ.ա. 469-399 թթ.) ուսմունքում: Սոկրատեսը չափազանց կարևորում էր միջանձնային հաղորդակցման դերը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում: Յաղորդակցումը դարձավ Սոկրատեսի փիլիսոփայության ուղղությունն ու իմաստը:

Սոկրատեսն իրեն համարում էր ոչ թե «իմաստուն դասավանդող», այլ զրուցընկեր: Նա միջանձնային հաղորդակցման միջոցով ոչ միայն ուսուցանում, այլև օգնում էր զրուցակցին ինքնուրույն գտնել «իրեն արդեն հայտնի» ճշմարտությունները: Միջանձնային հաղորդակցման մեջ Սոկրատեսը «մաևիստիկայի»⁶ մեթոդով ոչ միայն բացահայտում էր

⁶ *Susmbrական արվեստ*, որը հիմնվում է երկխոսության ընթացքում հարցերի ու պատասխանների օգնությամբ զրուցակցի մտքին ու հոգուն հայտնի ճշմարտությունների «լույս աշխարհի հայտնվելու վրա»:

զրուցակցի ներքին հնարավորությունները, այլև տանում էր նրան դեպի ինքնադրսևորում ու ինքնիրացում: Խնդիր, որն այժմ էլ համարվում է արդիական կրթական հաղորդակցման մեջ:

Հաղորդակցումը չափազանց կարևորում էին նաև Սոկրատեսի աշակերտները: Այսպես՝ ըստ Պլատոնի՝ դեռևս երեխայի ծնվելու պահից սկսած է անհրաժեշտ պետական հատուկ վերահսկողությամբ կազմակերպել միջանձնային հաղորդակցումը: Նա նույնիսկ գտնում էր, որ պետությունը պետք է ընտրի այն մարդկանց, ովքեր պետք է շփվեն երեխայի հետ: Պլատոնը երեխայի դաստիարակության գործընթացի արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով մանկավարժական մտքի պատմության մեջ առաջին անգամ «առաջարկում է նախադրարոցական տարիքի երեխաների դաստիարակությունը կազմակերպել «մանկական հրապարակներում»» [27, էջ 104]՝ կարևորելով ոչ միայն մանուկների և մեծահասակների հաղորդակցումը, այլև հասակակիցների հետ միջանձնային հաղորդակցումը:

Պլատոնի աշակերտ Արիստոտելը նույնպես, չափազանց կարևորելով միջանձնային հաղորդակցման նշանակությունը մարդու ողջ կյանքի ընթացքում, սահմանեց «*հաղորդակցվող էակ*» («homo communicus») հասկացությունը, որով նա բացահայտեց և ընդգծեց մարդու էությունը: Ավելին՝ նա իր «Քաղաքականություն» («Politika») աշխատության մեջ ընդգծում է. «...Ցանկացած պետություն յուրահատուկ հաղորդակցում է, իսկ ցանկացած հաղորդակցում կազմակերպվում է հանուն ինչ-որ բարօրության» [34, էջ 376]:

Այսպիսով՝ միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման հիմնախնդիրը կարևորագույնն էր հունական անտիկ փիլիսոփայական-մանկավարժական մտքի զարգացման ողջ ընթացքում: Հունական մշակութային, փիլիսոփայական ժառանգությունը հետագայում վերանշակվեց և նոր մեկնաբանությամբ իր արտահայտությունը գտավ հռոմեական փիլիսոփայական-մանկավարժական դպրոցներում:

Այսպես՝ հռոմեացի հայտնի հռետոր, փիլիսոփա, մանկավարժ ***Մարկոս Ֆաբիոս Քվինթիլիանոսը***⁷ «ճարտասանի դաստիարակության մասին» (12 գրքով) աշխատության մեջ վերլուծում է կրթական միջանձնային հաղորդակցման մի շարք խնդիրներ, որոնց մի մասն արդիական է նաև այսօր: Այսպես՝ Քվինթիլիանոսը նշում էր, որ անհրաժեշտ է ուշա-

⁷ **Մարկոս Ֆաբիոս Քվինթիլիանոս** (մ.թ.ա. I դար - I դար մ.թ.) Հռոմեական կայսրության հզորության շրջանի հայտնի հռետոր, փիլիսոփա, մանկավարժ: Գրել է «Հռետորի դաստիարակության մասին» (12 գիրք) մեծ աշխատությունը, որտեղ մանրամասն ներկայացնում է դաստիարակության բոլոր հարցերի քննությունը: Նրան է պատկանում ժեստի առաջին բառարանը:

դրություն դարձնել երեխայի խոսքի ձևավորմանը, որովհետև երեխան պետք է սովորի խոսել, գրել, մտածել ոչ միայն ճիշտ, այլև գեղեցիկ: Դա նշանակում է, որ դեռևս Քվինթիլիանոսը չափազանց կարևորում էր երեխայի հաղորդակցման կարողությունները, իսկ այդ կարողությունների ձևավորման միջոցներից առանձնացնում էր հատկապես արտասանությունը՝ որպես ձայնի կարգավորման կարողության զարգացման միջոց: Նա որպես երեխաների հետ զգացմունքային հաղորդակցման միջոց առանձնացնում և շատ կարևորում էր երաժշտությունը: Քվինթիլիանոսը, առանձնահատուկ նշանակություն տալով ուսուցչի հաղորդակցման կարողություններին, ընդգծում է, որ պատիժների կարիք չի լինի, եթե դասավանդողը սովորի մտերմիկ շփվել աշակերտի հետ, եթե հաշվի առնի երեխաների հաղորդակցման հետաքրքրություններն ու առանձնահատկությունները [19, էջ 54-65]:

Այսպիսով՝ անտիկ շրջանում հունա-հռոմեական իմաստասերները միջանձնային հաղորդակցման իրականացման հարցում կարևորում էին ինչպես ուսուցչի, այնպես էլ աշակերտի՝ որպես հաղորդակցման սուբյեկտի ակտիվ դերը: Այդ իսկ պատճառով անտիկ ժամանակաշրջանի կրթական գործընթացին բնորոշ միջանձնային հաղորդակցումը կարելի է ներկայացնել «սուբյեկտ-սուբյեկտ» մոդելի տեսքով:

Բոլորովին այլ խնդիրների լուծմանն էր ուղղված միջնադարյան մանկավարժական (Աբելյար, Ա. Ալբուին, Թ. Աքվինացի, Յ. Սեն-Վիկտորսկի, Վ. դը Բովե և ուրիշներ) միտքը, որն իսպառ ծառայեցվում էր քրիստոնեական դաստիարակությանն ու «նոր» կրոնի տարածմանը: Միջնադարյան դպրոցական կրթության հիմնական նպատակը կրոնական գաղափարների հաղորդումն ու տարածումն էր: Այդ ժամանակաշրջանում կրթական հաղորդակցումն ամենուրեք իրականացվում էր լատիներենով՝ կրոնի ու եկեղեցու հիմնական ու միակ լեզվով: «Որպես ուսումնական ձեռնարկներ օգտագործվում էր կրոնական գրականությունը, կրթության հիմնական բովանդակությունն են կազմում կրոնական գիտելիքներն ու այն ամենը, ինչը նպաստում էր քրիստոնեության տարածմանն ու ամրապնդմանը, անհավատների դեմ պայքարի մղմանը և այն ամենը, ինչ անհրաժեշտ էր կրոնական ծեսերի կատարման համար» [27, էջ 137-138]:

Աքուլաստիկայի ժամանակաշրջանում ճարտասանությունը փոխարինվեց գոմիլետիկայով՝ եկեղեցական բարոյական խրատների արտասանման արվեստով: Այս շրջանը կարևորվեց միայն նրանով, որ տեսաբանները (Ի. Սեվիլսկի, Յու. Ռուֆինիի, Գ. Յերովոսկ և ուրիշներ), ինչպես նշում է Մ. Վասիլիկը, «Համակարգեցին անտիկ ժամանակաշրջանից ժառանգած ճարտասանական, ինչպես նաև հաղորդակցաբանական

գիտելիքները, տեքստերը, կարգավորեցին տերմինաբանությունը» [105, էջ 68]:

Այսպիսով միջնադարյան դպրոցներում կրթական գործընթացում երեխան այլևս չէր ընկալվում որպես միջանձնային հաղորդակցման սուբյեկտ, բացառվում էր նրա ակտիվ և ինքնուրույն դիրքորոշումը: Աշակերտը դիտարկվեց որպես այդ գործընթացի օբյեկտ, իսկ դասավանդողը ձեռք բերեց չափազանց ակտիվ դիրքորոշում: Այսինքն՝ միջանձնային հաղորդակցման մոդելը կրթական գործընթացում ընդունեց «սուբյեկտ-օբյեկտ» մոդելի տեսք (անտիկ շրջանի միջանձնային հաղորդակցման «սուբյեկտ-սուբյեկտ» մոդելի փոխարեն):

Ուշ միջնադարն ազդարարվեց հասարակության մեջ արմատական փոփոխություններով: Ձևավորվեց մի ժամանակաշրջան, որը հետագայում անվանվեց «Վերածնունդ»: Վերածննդի ժամանակաշրջանն արմատական փոփոխությունների ենթարկեց ողջ հասարակական կյանքը, այդ թվում՝ մանկավարժական միտքը: Արդյունքում փոխակերպվեց նաև կրթական գործընթացում գործող միջանձնային հաղորդակցման մոդելը: Վերածննդի շրջանում ձևավորած հումանիստական մանկավարժական (անգլիական հումանիզմ՝ Թ. Մոր և այլոց) մտքի հիմքում դրված էր երեխայի անձի նկատմամբ սիրո ու հարգանքի գաղափարը. «Առաջնային էին երեխաների ինքնուրույնության և ակտիվության խթանումը, նրանց մտավոր զարգացումը» [27, էջ 153]:

Այսպես՝ Վերածննդի շրջանի նշանավոր իտալացի հումանիստ մանկավարժ **Վիսսոբինո դա Ֆելտրեն**⁸ իր «Խնդության տուն» անվանումով դպրոցում կիրառեց կրթական հաղորդակցման կազմակերպման նոր ուղիներ ու եղանակներ: Մանկավարժական գործընթացում իրականացվող միջանձնային հաղորդակցման տեսանկյունից կարևորվում են Վիտտորինո դա Ֆելտրեի հետևյալ գաղափարները [19, էջ 112-115].

- ♦ «աշակերտների հետ անհրաժեշտ է պարբերաբար զրուցել, վիճաբանել», ինչը կարևոր է երեխաների հաղորդակցման կարողությունների ձևավորման համար,

- ♦ «բոլոր գիտությունների սկզբնական տեղեկություններն անհրաժեշտ է հաղորդել խաղերի միջոցով», խաղի վրա հիմնված հաղորդակցումը կրթական գործընթացում խթանում է երեխաների հետաքրքրություններն ուսումնական գործընթացի նկատմամբ,

- ♦ «մանկավարժության խնդիրն է երեխայի մարմնի, մտքի, բնավո-

⁸ **Վիտտորինո դա Ֆելտրե** կամ Վիտտորինո Ռամբալդունոն (1378-1446) - վաղ Վերածննդի ժամանակաշրջանի հումանիստ մանկավարժ: Մանտուայում քաղաքի կառավարչի հրավերով հիմնադրել է դպրոց՝ անվանելով այն «Խնդության տուն», որը հայտնի է նաև «երջանիկ տուն» կամ «խաղերի տուն» անվանումներով:

րության ներդաշնակ զարգացումը», այսինքն՝ հաղորդակցումն անհրաժեշտ է կազմակերպել այնպես, որ ստեղծվեն պայմաններ երեխաների համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման համար,

♦ «դասավանդողը պետք է սիրի երեխաներին», ինչը միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետության անհրաժեշտ պայմանն է:

Այսպիսով՝ Վերածննդի շրջանը շրջադարձային եղավ ինչպես մարդկության պատմության, այնպես էլ կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման հիմնախնդրի վերախնամատավորման ու զարգացման տեսանկյունից: Վերածննդի շրջանում ձևավորված մանկավարժական միտքը հզոր հիմք հանդիսացավ միջանձնային հաղորդակցման մանկավարժական հիմքերի հետագա զարգացման համար: Վերածննդի շրջանում կարևորվում էր անձի բոլոր հնարավորությունների ներդաշնակ զարգացումը, ինչը հնարավոր էր մանկավարժի հետևողական աշխատանքի, ինչպես նաև երեխայի հետաքրքրվածության ու ակտիվ մասնակցության շնորհիվ: Այսինքն՝ Վերածննդի շրջանում կրթական գործընթացում իրագործվում էր միջանձնային հաղորդակցման «սուբյեկտ-սուբյեկտ» մոդելը (որը ձևավորվել էր դեռևս անտիկ շրջանում): Նման մոդելով կազմակերպված միջանձնային հաղորդակցման մեջ ակտիվ են և՛ ուսուցիչը, և՛ աշակերտը:

Հասարակության զարգացման հաջորդ շրջանը նշանավորվեց դասական կամ ավանդական մանկավարժության ձևավորմամբ ու զարգացմամբ: Մանկավարժական մտքի պատմության մեջ 17-րդ դարում նոր էջ բացեց հայտնի չեխ մանկավարժ **Յան Ամոս Կոմենսկին** «Մեծ դիդակտիկա» աշխատությամբ, որը հիմք հանդիսացավ նաև մանկավարժության՝ որպես գիտության ձևավորման համար: Յ. Ա. Կոմենսկին «ցույց տվեց դաստիարակության, ուսուցման, կրթության համակարգերի արմատական փոփոխությունների ուղիները» [87, էջ 5], որոնք հանգեցրին միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպմանը «դաս-դասարանային» համակարգում:

Ինչպես նշում է Յ. Ա. Կոմենսկին. «Մարդ դառնում են միայն դաստիարակության միջոցով» [77, էջ 204]: Դրանից ելնելով՝ նա կրթության նպատակը համարում է «մարդ դաստիարակելը», որի իրականացումը Յ. Ա. Կոմենսկին սկզբունքորեն հնարավոր էր համարում երեխայի միայն հաղորդակցման տարբեր դրսևորումներով անցնելու միջոցով:

Այսպես՝ նա դաստիարակությունը բաժանում է երեք աստիճանների [77, էջ 192]: Առաջին աստիճանում երեխան «ճանաչում է շրջապատող աշխարհը և ինքն իրեն» [77, էջ 192], ինչը նա կարող է անել միայն տարբեր մարդկանց հետ միջանձնային հաղորդակցման միջոցով: Երկրորդ աստիճանում «ձևավորում է սեփական վարքը և ուրիշների գործողու-

յունները կառավարելու կարողություններ» [77, էջ 192], ինչը հնարավոր է միայն ներանձնային և միջանձնային հաղորդակցման որոշակի կարողություններ ձեռք բերելուց հետո: Եվ երրորդ՝ ամենակարևոր աստիճանը, ըստ Յ. Ա. Կոմենսկու, հասանելի է միայն դաստիարակության առաջին երկու աստիճաններն անցած մարդուն, ում ներսում ձևավորվում է «ձգտումն առ Աստված» [77, էջ 192], այսինքն՝ ձգտում դեպի կատարելություն և ինքնագերազանցում:

Յ. Ա. Կոմենսկին համարում էր, որ յուրաքանչյուր ոք ունի վերջին աստիճանին հասնելու ի ծնե հնարավորություններ՝ «որպես աստվածային շնորհ»: Դա նշանակում է, որ կրթական գործընթացում կազմակերպված համարժեք միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ հնարավոր են անձի ներուժի բացահայտում, իրացում, անհրաժեշտ որակների ձևավորում ու զարգացում: Իսկ դրա համար անհրաժեշտ է, որ մանկավարժը կարողանա կիրառել միջանձնային հաղորդակցման ուղիների ու տեխնոլոգիաների հնարավորությունները և կողմնորոշի երեխային դեպի ինքնագարգացում:

Ինչպես նշում է Յ. Ա. Կոմենսկու ժառանգությունն ուսումնասիրող ակադեմիկոս Դ. Օ. Լորդկիպանիձեն. «Յ. Ա. Կոմենսկու ողջ մանկավարժական համակարգի էությունը դաստիարակության այդ նպատակները (վերը նշված երեք հիմնական նպատակները - Ա. Ա.) իրականացնելու ձգտումն է» [87, էջ 42]:

Հարկ է նշել, որ դաստիարակություն ասելով՝ Յ. Ա. Կոմենսկին նկատի ուներ ոչ թե մեծահասակի պարտադրված ներգործությունը երեխային որոշակի որակների ձևավորման նպատակով, այլ ուսուցչի և աշակերտի ակտիվ միջանձնային հաղորդակցումը: Այսպես՝ մեծապես կարևորելով ուսուցչի դերը՝ նա նշում է. «Մեծահասակը չպետք է իրեն համարի իմաստուն, իսկ երեխային՝ անխելք, իրեն՝ պերճախոս, երեխային՝ անբարբառ, այլ դասավանդողը պետք է դառնա երեխայի աշակերտը: Երեխաները դասավանդողներ են, որոնց քայլերին անհրաժեշտ է հետևել» [77, էջ 174]: Այսինքն՝ կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ է, որ մանկավարժը սեփական քայլերը նախապատրաստելիս անպայմանորեն հաշվի առնի «երեխաների քայլերը»: Այդ նպատակով Յ. Ա. Կոմենսկին կարևորում էր նաև փոխադարձ ակտիվությամբ հաղորդակցումը և ավելացնում. «Ով սովորեցնում է ինքն է սովորում» [77, էջ 284]: Այսինքն՝ Յ. Ա. Կոմենսկին երեխային անվանում է «դասավանդող»՝ ի հակակշիռ երեխայի անձը նսեմացնող միջնադարյան մոտեցումների, որտեղ երեխան միայն օբյեկտ էր: Փաստորեն, երեխային դիտարկում է որպես կրթական գործընթացում սեփական անձը ձևավորող սուբյեկտ:

Նա առաջարկում է կրթական գործընթացը կազմակերպել ուսուցչի և աշակերտների ակտիվ փոխներգործության՝ համարժեք միջանձնային հաղորդակցման հիման վրա:

Անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցման իրականացման տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունեն Յ. Ա. Կոմենսկու հետևյալ գաղափարները.

«Մարդը ծնվում է ազատ մտքով, որը նման է չգրված տախտակի, նա չի կարողանում որևէ բան անել, խոսել և նրան անհրաժեշտ է ձեռք բերել այդ ամենը» [77, էջ 205]: Այսինքն՝ առանց մարդկության դարավոր փորձի հնարավոր չէ անձի ձևավորում, իսկ այդ դարավոր փորձը երեխան ձեռք է բերում հաղորդակցման շնորհիվ:

Դաստիարակության նպատակների իրականացման համար անհրաժեշտ է, որ աշակերտների միջև ձևավորվեն տարբեր տեսակի հարաբերություններ [77, էջ 213], անհրաժեշտ է դաստիարակության համատեղ կազմակերպում [77, էջ 212]: Այսինքն՝ կարող ենք նույնիսկ ասել, որ մեծ մանկավարժը ներմուծում է *միասնական մանկավարժական կոլեկտիվի* ձևավորման և հասակակիցների միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման գաղափարը:

Միայն մանկության տարիներին է հնարավոր բացահայտել երեխայի հնարավորությունները և զարգացնել դրանք [77, էջ 209], ինչը նշանակում է, որ հատկապես կրտսեր դպրոցում է անհրաժեշտ մեծ ուշադրություն դարձնել արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպմանը:

Մանկավարժական գործընթացը պետք է իրականացնել մայրենի լեզվով լատիներենի փոխարեն [77, էջ 169]: Դա նշանակում է, որ դեռևս Յ. Ա. Կոմենսկին կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման հարցում ընդգծում էր միջանձնային հաղորդակցման լեզվական միջավայրի և երեխայի հաղորդակցման կարողությունների ունեցած կարևորությունը:

Այսպիսով՝ Յ. Ա. Կոմենսկին, ներմուծելով կրթական գործընթացի կազմակերպման դաս-դասարանային համակարգը, չափազանց կարևորեց ինչպես դասավանդող-աշակերտ, այնպես էլ աշակերտ-աշակերտ միջանձնային հաղորդակցման անփոխարինելի դերը դաստիարակության հիմնական նպատակներին հասնելու գործընթացում, հստակեցրեց միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման նշանակությունը երեխայի անձի ձևավորման ու հետագա զարգացման գործընթացում:

Նոր շրջանում կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակց-

ման արդյունավետ իրականացման տեսանկյունից հատակապես հետաքրքրական էին հայտնի փիլիսոփա, մանկավարժ Ժ. Ժ. Ռուսոյի հայացքները: Նրա մշակած «Ազատ դաստիարակության» տեսության հիմքում դրված էր երեխայի ակտիվ դիրքորոշում ունենալու գաղափարը: Նա կարևորում էր դաստիարակի և սանի առանձնահատուկ միջանձնային հաղորդակցումը, որտեղ «ավելի շատ իրական ազատություն և ավելի քիչ իշխանություն են տրվում երեխային՝ թողնելով նրան ավելի շատ գործել իր սեփական միջոցներով, քիչ պահանջել ուրիշներից» [25, էջ 70]:

Ժ. Ժ. Ռուսոն «Ազատ դաստիարակության» տեսության մեջ ոչ միայն կարևորում էր հաղորդակցման դերը երեխայի անձի ձևավորման գործում, այլև ընդգծում էր, որ հաղորդակցվել կարողանալը երեխայի «մարդկային պարտականությունն է» [25, էջ 38]: Եվ շարունակում է. «... Ի՞նչ կարող է դառնալ ուրիշների համար մի մարդ,- գրում է Ռուսոն,- ով միմիայն իր համար է դաստիարակվել» [25, էջ 17]:

«Ազատ դաստիարակության» տեսության մեջ յուրահատուկ մոտեցում է մշակված ուսուցչի և երեխայի միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիների հիմնախնդրի նկատմամբ: Ժ. Ժ. Ռուսոն նշում է, որ «...Այստեղ ավելի շատ առաջնորդելու գործ կա, քան՝ ուսուցանելու: Դաստիարակը ոչ թե կանոններ պետք է տա իր սանին, **այլ այնդես անի**, որ սանը ինքը գտնի դրանք» [25, էջ 17]: Իսկ դա հնարավոր է միջանձնային հաղորդակցման իրականացման յուրահատուկ ուղիների շնորհիվ:

Ժ. Ժ. Ռուսոյի «Ազատ դաստիարակության» տեսությունը հետագայում հասցվեց ծայրահեղության Ռուսաստանում Լ. Ն. Տոլստոյի և նրա գաղափարակիցների կողմից: Այսպես՝ Լ. Ն. Տոլստոյը, պաշտպանելով «...սովորողների ազատությունը կրթության ընտրության հարցում», պահանջում էր, որ նրանց տրվի «հնարավորություն սովորելու այն, ինչ նրանք ուզում են և ինչպես ուզում են, կամ էլ ընդհանրապես չսովորեն» [157, էջ 32]: Ավելին՝ Լ. Ն. Տոլստոյը նսենացրեց ուսուցչի դերը՝ համարելով նրա աշխատանքն «անօգուտ և նույնիսկ վնասող» [158, էջ 47]: Ուսուցիչ-աշակերտ միջանձնային հաղորդակցման մոդելում կարևորվեց միայն աշակերտն իր կարծիքով, ցանկություններով և գործողություններով: Նման կրթական հաղորդակցումը կարելի է ներկայացնել «օբյեկտ-սուբյեկտ» մոդելով, որում որպես սուբյեկտ հանդես է գալիս աշակերտը, իսկ դասավանդողը մնում է պասիվ կամակատարի դերում:

Մանկավարժական միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման և իրականացման եղանակների առաջադրման տեսանկյունից շրջադարձային եղան խորհրդային շրջանի ականավոր մանկավարժ Ա. Ս. Մակարենկոյի կրթական փորձն ու դրանից բխեցված մանկավարժա-

կան տեսությունը:

Ա. Ս. Մակարենկոն Ս. Գորկու անվան գաղութում և Ֆ. Է. Դերժինսկու անվան մանկական կոմունայում գործնականում կիրառեց և տեսականորեն մշակեց կրթական հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման՝ «Երեխայի կյանքի կազմակերպման նոր ձևեր» [89, էջ 18] և առաջ քաշեց կրթական միջանձնային հաղորդակցման դաստիարակչական տեխնոլոգիաների գաղափարը:

Ա. Ս. Մակարենկոն 16-ամյա որոնումների արդյունքում մշակեց կուլեկտիվի տեսություն, որը հիմնված էր հաղորդակցման մի ամբողջական համակարգի վրա: Այդ տեսության մեջ կուլեկտիվը ներկայանում է որպես համագործակցային հանգույց հասարակության մեջ, որն այդպիսին է դառնում միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ:

Որպեսզի երեխան դառնա հասարակության լիարժեք անդամ, Ա. Ս. Մակարենկոն ստեղծեց մի փոքրիկ «հասարակություն» կոմունայում, որտեղ կազմակերպում էր բազմաբնույթ միջանձնային հարաբերություններ: Նա մանկավարժական միասնական կուլեկտիվը բաժանեց փոքր «սկզբնական» և «ժամանակավոր» կուլեկտիվների՝ 7-15 հոգանոց ջոկատների: Այդ ջոկատի կազմավորման հիմքում դրեց հաղորդակցման դարերով փորձարկված, ամենաարդյունավետ՝ ընտանեկան հաղորդակցման մոդելը, որում ընդգրկված էին տարբեր տարիքի երեխաներ՝ մեծահասակներ և փոքրեր:

Ա. Ս. Մակարենկոն կուլեկտիվը ձևավորեց այնպես, որ կուլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամ *կարողանա* կազմակերպել հաղորդակցում՝ ինքնիրացվել տաբեր դերերում, որոշումներ ընդունել որպես «ինքնակառավարվող մարմնի ղեկավար» [90, էջ 125] և հրահանգներ տալ՝ միաժամանակ կատարելով ուրիշների ընդունած որոշումները: Ինչպես նշում է Ա. Ս. Մակարենկոն. «Յատկապես հետաքրքիր են այն հարաբերությունները, որտեղ կախվածությունը հավասար չէ, մեկը ենթարկվում է մյուսին: Դրանում է մանկական կուլեկտիվի խորամանկությունը, ամենադժվարը ոչ թե հավասարակշիռ, այլ անհավասար հարաբերությունների ստեղծումն է» [89, էջ 6]: Արդյունքում նա կարողացավ ստեղծել ինքնակառավարվող կուլեկտիվ և անհրաժեշտ պայմաններ «անձի համակողմանի և ազատ զարգացման համար» [89, էջ 9]:

Ա. Ս. Մակարենկոյի մշակած միջանձնային հաղորդակցման համակարգի ուսումնասիրությունը կարող ենք ամփոփել հետևյալ եզրահանգումներով.

- ♦ Ա. Ս. Մակարենկոն գործնականում կիրառեց *միջանձնային միջնորդավորված հաղորդակցում*՝ ձևակերպելով այն որպես դաստիարակության կարևորագույն սկզբունք՝ **«դաստիարակություն կուլեկտիվում և**

կոլեկտիվի միջոցով»: «Մանկավարժը,- գրում է Մակարենկոն,- պետք է ուսումնասիրի՝ ինչպես է կոլեկտիվն ազդեցություն ունենում անձի վրա, և կարողանա օգտագործել կոլեկտիվի ուժն անձի դաստիարակության ու զարգացման գործընթացում» [88, էջ 224]:

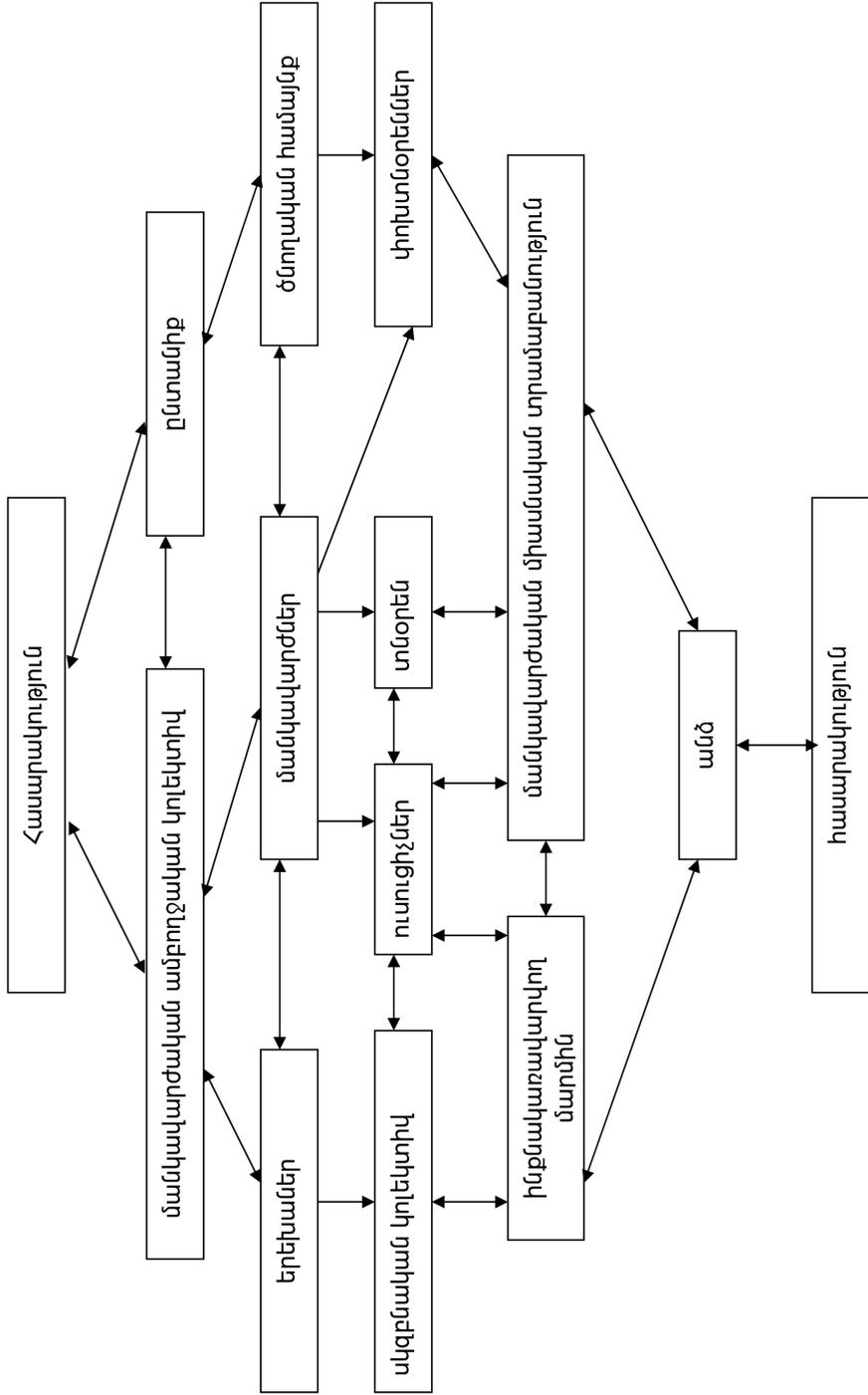
- ♦ Ա. Ս. Մակարենկոյի մանկավարժական համակարգում ձևավորված էին «դասավանդող-աշակերտ», «աշակերտ-աշակերտ», «դասավանդող-դասավանդող», «երեխա-կոլեկտիվ», «ծնող-երեխա», «ծնողական համայնք-դպրոցական կոլեկտիվ», «տնօրեն-դպրոցական կոլեկտիվ», «հասարակություն-երեխա», «ամբողջական մանկավարժական կոլեկտիվ-սկզբնական և ժամանակավոր կոլեկտիվներ» և այլ փոխհարաբերություններ, որոնք Ա. Ս. Մակարենկոյի մանկավարժական կոլեկտիվում կազմեցին յուրահատուկ հաղորդակցման համակարգ [տե՛ս գծապատկեր 5]:

- ♦ Հայտնի է, որ «տեխնոլոգիա» հասկացությունը մանկավարժության մեջ առաջինը ներմուծեց Ա. Ս. Մակարենկոն: Նա դաստիարակության տեխնոլոգիաների միջոցով ստեղծեց պայմաններ, որպեսզի անձը միաժամանակ անցնի միջանձնային հաղորդակցման տարբեր դրսևորումներով, հաղորդակցվի բոլոր հնարավոր ուղիներով, ոճերով ու եղանակներով: Փաստորեն, Ա. Ս. Մակարենկոն մանկավարժական տեխնոլոգիան կապում էր արդյունավետ հաղորդակցման իրականացման ուղիների, հնարների, մեթոդների ամբողջության միաժամանակյա կիրառման հետ: Նա մշակեց հաղորդակցման այնպիսի տեխնոլոգիա, որի շնորհիվ երեխան յուրացնում է սոցիալական դերերը և դառնում սուբյեկտային հարաբերությունների կրող:

Ա. Ս. Մակարենկոյի, ինչպես նաև 20-րդ դարի մանկավարժ-հոգեբանների՝ Լ. Վիգոտսկու, Ջ. Դյուլիի, Բ. Բլումի և ուրիշների մանկավարժական տեսությունները ուղղված էին անձի ձևավորման գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման նոր հնարավորությունների բացահայտմանը: Դրանք հիմք հանդիսացան 20-րդ դարի պահանջներին ու կրթական գործընթացներին բնորոշ հաղորդակցման նոր մոդելի ձևակերպման համար: 20-րդ դարի այդ մոդելը Ա. Բոդայլովը, Ե. Անդրիենակոն ձևակերպեցին «սուբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերություններ» տեսքով [41, էջ 151], [33, էջ 196]: Այն ենթադրում է այնպիսի հաղորդակցում, որում մանկավարժը նպաստում է սովորողի հաղորդակցման պահանջմունքների բավարարմանը, իրական աշխարհի հետ տարբեր փոխհարաբերությունների ձևավորմանը:

Նման մոդելի կիրառումը նպաստում է սովորողի կողմից տարբեր փոխհարաբերությունների ինքնուրույն նախաձեռնությանը: Դա բավականին մեծ նշանակություն ունի հատկապես անձի զարգացման տե-

Գծապատկեր 5. Ա. Ս. Մակարենկոյի կոլեկտիվ հաղորդակցման համակարգը



սանկյունից: Այսպես՝ Ս. Գևորգյանը «Բարձրագույն կրթության որակի չափանիշները ժամանակակից պահանջների լույսի ներքո» հոդվածում կրթության որակի չափանիշները դիտարկում է «սուբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերությունների» [58, էջ 23] մակարդակում: Ավելին՝ կարող ենք ասել, որ «սուբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերություններ» մոդելի ներդրմամբ են պայմանավորված նաև 20-րդ դարի 60-ական թվականներից ԱՄՆ-ում սկիզբ առած և 20-րդ դարի վերջին քառորդում ու 21-րդ դարասկզբին ողջ աշխարհում լայնորեն տարածում գտած կրթական բարեփոխումները:

Այդ մոդելի գիտական հիմքերը սկսեցին ձևավորվել դեռևս 20-րդ դարասկզբին Լ. Վիգոտսկու աշխատություններով, որոնց շնորհիվ սկիզբ առավ նաև կրթական հաղորդակցաբանության զարգացման նոր փուլ: Լ. Վիգոտսկին առաջ քաշեց ուսուցչի և սովորողի *համագործակցային հաղորդակցման* անհրաժեշտությունը անձի զարգացման գործընթացում [57, էջ 12]: Նա կարևորեց այն փաստը, որ սովորողին ճանաչելու համար անհրաժեշտ է նրան ուսումնասիրել անմիջական շփման, շրջապատի այլ մարդկանց հետ միջանձնային հաղորդակցման մեջ և ամբողջ միջավայրի հետ ունեցած հարաբերություններում, ինչը նա անվանեց *զարգացման սոցիալական իրադրություն* [56, էջ 25] կոնկրետ տարիքում: Այսինքն՝ Լ. Վիգոտսկին միջանձնային հաղորդակցումը դիտարկում է որպես ոչ միայն սոցիալականացման, այլև անձի զարգացման ուղի:

Ըստ Լ. Վիգոտսկու՝ «Յուրաքանչյուր տարիքում ձևավորվում են յուրահատուկ, բացառապես տվյալ տարիքին բնորոշ, միակ ու անկրկնելի հարաբերություններ անձի և նրան շրջապատող իրականության միջև» [56, էջ 25]: Եվ այդ հարաբերություններն ու հաղորդակցումը ստեղծում են այն պայմանները, որոնց համապատասխան մարդու կյանքում տեղի են ունենում փոփոխություններ (զարգացնող կամ արգելակող): Դա նշանակում է, որ հաղորդակցումը շրջադարձային նշանակություն ունի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում: Հաղորդակցումն «ամբողջությամբ ձևավորում է բոլոր ուղիները, որոնցով անցնելով՝ սովորողը ձեռք է բերում անձի նորանոր հատկություններ: Հաղորդակցումը անձի զարգացման միակ աղբյուրն է, ճանապարհը, որի ընթացքում սոցիալականը դառնում է անհատական» [56, էջ 25]:

Լ. Վիգոտսկին ապացուցեց, որ երեխայի հոգեկան գործառնությունների և գործունեության զարգացման, մի մակարդակից մյուսին անցման հիմնական գործոնը հաղորդակցումն է:

Այսպիսով՝ մանկավարժության զարգացման ողջ ընթացքը հող նախապատրաստեց ժամանակակից *համագործակցության մանկավարժության* և *զարգացնող ուսուցման* գիտատեսական հիմքերի ձևավոր-

ման համար:

Միջանձնային հաղորդակցման և համագործակցության դերը կրթական գործընթացներում կարևորել է նաև 20-րդ դարի հայտնի փիլիսոփա-մանկավարժ Ջ. Դյուին: Նա «ժողովրդավարություն և կրթություն» (1916) աշխատության մեջ առաջ քաշեց «համագործակցային ուսուցման» գաղափարը, ըստ որի՝ ուսուցումը պետք է կազմակերպվի ժողովրդավարական հարաբերությունների հիման վրա, իսկ դասարանը պետք է արտացոլի ընդհանրական հասարակությունը և դառնա իրական կյանքի լաբորատորիա [11, էջ 204]:

Մանկավարժական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման տեսանկյունից նշանակալից են Ջ. Դյուինի կողմից առաջ քաշված հետևյալ դրույթները.

- ♦ Աշակերտը պետք է ընդգրկվի դպրոցական հարաբերությունների մեջ՝ կրթական միասնական հաղորդակցման մեջ:

- ♦ Արդյունավետ կրթական հաղորդակցման նշանաբանը կյանքին մասնակցելն է և ոչ թե նախապատրաստելը վերջինիս: Այդ իսկ պատճառով ուսուցչի առաջնային պարտականությունն է ներգրավել աշակերտներին սոցիալական և միջանձնային առավել կարևոր խնդիրների քննարկումների մեջ, ներգրավել միջանձնային և ներխմբային հարաբերությունների մեջ:

- ♦ Միջանձնային հաղորդակցման հիմքում պետք է լինի համագործակցային վարքագիծ, ինչի համար անհրաժեշտ է կրթական գործընթացի և միջանձնային հաղորդակցման ճիշտ մոդելավորում, որի հիմքում պետք է ընկած լինի խմբային աշխատանքը [11, էջ 204]:

Այսպիսով՝ Ջ. Դյուին ևս կարևորում է միջանձնային հաղորդակցման «սուբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերություններ» մոդելի գործառնությունը դպրոցում:

Համագործակցային խմբերի աշխատանքի և հաղորդակցման սուբյեկտային հարաբերությունների վրա է հիմնված նաև ամերիկացի ժամանակակից հոգեբան և մանկավարժ Յ. Գարդների «Բազմաբնույթ մտածողության» տեսությունը⁹, որտեղ երեխան դիտարկվում է իր ընդունակությունների ու հնարավորությունների հետ միասին [16, էջ 12]: Ըստ Յ. Գարդների՝ յուրաքանչյուր երեխա ունի լայն հնարավորություն-

⁹ Ըստ **Բազմաբնույթ մտածողության տեսության** (Multiple Intelligences-MI)՝ յուրաքանչյուր անձ ունի մտածողության յուրահատուկ, բացառիկ բնույթ: Մտածողությունը եզակի չէ, այն բազմաբնույթ է՝ տեսողական-տարածական, լեզվական, տրամաբանական-մաթեմատիկական, մարմնաշարժողական, երաժշտական, միջանձնային, ներանձնային: Մտածողության այս կամ այն ձևի դրսևորումը նպաստում է մտածողության նաև մյուս ձևերի դրսևորմանը: Յուրաքանչյուր անհատ կարող է հայտնաբերել և զարգացնել իր մտածողության բազմազանությունը:

ներ, որոնք պետք է բացահայտել կրթական գործընթացում, միջանձնային հաղորդակցման կան «միջանձնային մտածողության» շնորհիվ: Այսինքն՝ այս դեպքում ևս միջանձնային հաղորդակցումն է այն միակ ուղին, որի շնորհիվ հնարավոր են կրթական գործընթացում երեխայի բոլոր հնարավորությունների բացահայտումը, ինչպես նաև զարգացումը:

Այսպիսով՝ 20-րդ դարում կրթական գործընթացին առաջադրվեցին միջանձնային հաղորդակցման մեջ երեխայի ներքին հնարավորությունների բացահայտման և իրացման, ինչպես նաև միջանձնային հաղորդակցման միջոցով նրա սոցիալականացման և որպես հասարակության լիարժեք անդամի ձևավորման պահանջներ: Այդ ամենը հնարավոր էր հատկապես կրթական գործընթացում համարժեք հաղորդակցման կազմակերպվածության շնորհիվ: Գործնականում այդ պահանջների կատարումը և դրանց տեսական ընդհանրացումը նպաստեցին հաղորդակցման «սուբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերություններ» մոդելի ձևակերպմանն ու գործառնությանը կրթական գործընթացում:

Ինչպես ցույց են տալիս ուսումնասիրությունները, տարբեր ժամանակաշրջաններում ձևավորված դպրոցներին ու մանկավարժական համակարգերին բնորոշ են հաղորդակցման իրականացման յուրահատուկ ուղիներ, հնարներ ու եղանակներ, որոնք որոշում են կրթական գործընթացում իրացվող հարաբերությունների բնույթն ու առանձնահատկությունները: Այդ ամենը միասին կարելի է ներկայացնել հաղորդակցման որոշակի մոդելների ձևով, որոնց համեմատական վերլուծությունը հնարավորություն է ընձեռում բացահայտելու միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկությունները մանկավարժական մտքի պատմության ընթացքում՝ հետազայում դրա բացասական կողմերը բացառելու և ձեռքբերումները հաշվի առնելու նպատակով:

§2.3. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԱՐԴԻ ՄՈՂԵԼԻ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ԳՈՐԾԱՌՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Միջանձնային հաղորդակցումը կրթական գործընթացի իրականացման անհրաժեշտ պայմանն է: Այն ձևավորում է անձի զարգացման եղանակները և պայմանավորում կրթական գործընթացի արդյունավետությունը: Այդ իսկ պատճառով արդի հասարակական պահանջներին համապատասխան անձի ձևավորման ու զարգացման համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել *համարժեք միջանձնային հաղորդակցման* կազմակերպման հնարավորությունները ժամանակակից կրթության համակարգում:

Ի տարբերություն նախորդ՝ 20-րդ դարի, որը խորհրդանշեց աննախադեպ տեխնիկական ու տեխնոլոգիական զարգացումը, 21-րդ դարում տեղի է ունենում անցում տեղեկատվական հասարակության, ուր որոշիչ են դառնում գիտելիքների ստեղծումն ու տարածումը: Եթե 20-րդ դարում կարևոր էին երեխայի բոլոր հնարավորությունների բացահայտումն ու իրացումը, ապա 21-րդ դարում ժամանակակից հասարակությանն անհրաժեշտ է բոլոր հարաբերություններում ակտիվ, ստեղծագործաբար մտածող, փոփոխվող պայմաններում արագ կողմնորոշվող, նախաձեռնող, ինքնաճանաչման ու ինքնակատարելագործման ձգտող, ինքնիրացվող և միաժամանակ ուրիշների իրավունքները հարգող, քաղաքակիրթ և բոլոր հարաբերություններում զարգացած անձ, ով կարողանում է կառավարել ինչպես սեփական ներուժը, այնպես էլ արտաքին ազդեցությունները՝ դնելով սեփական ինքնազարգացման խնդիր: 21-րդ դարում ինքնազարգացման ձգտող անձի ձևավորման նպատակով կրթական հաղորդակցման կազմակերպմանը ներկայացվում են նոր պահանջներ:

Անձի ինքնազարգացման հիմնահարցը առաջ է քաշվել դեռևս անտիկ դարաշրջանի փիլիսոփաների ուսմունքներում: Նոր հնչեղություն ստանալով Վերածննդի ժամանակաշրջանում ձևավորված հումանիստական մանկավարժության մեջ՝ միայն 20-րդ դարում այն ձևակերպվեց որպես մանկավարժական գիտության հիմնախնդիր, և, ինչպես նշում է Ա. Թոփուզյանը, «ձևավորվեց մանկավարժության նոր ուղղություն, որի բովանդակությունը անձի ազատ ինքնազարգացման խնդիրը դարձավ» [10, էջ 38]: Այսպես՝ հայ իրականության մեջ այդ ուղղության ներկայացուցիչներից են Տ. Ռաշմաճյանը, ով «Սովորեցնելու ճշմարիտ ճանապարհը» համարում էր «առողջ անհատի ձևավորումը, ով ունի անվերջ սովորելու ցանկություն» [14, էջ 577-578], Գ. Հինդլյանը, ով կարևոր էր համարում այնպիսի անհատականության ձևավորումը, որն «... ինքն իրեն կառավարելու կարողություն ունենա» [18, էջ 143] և «...անդադար զարգացման ռեալական ուղղություն» [25, էջ 181], Ի. Հարությունյանը, ով առաջադրեց «ազատ միտք, ազատ մարմին» [25, էջ 179] դաստիարակելու գաղափարը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, Բ. Մինասյանը, ով նշում է, որ «առողջ դաստիարակությունն այն է, որ պատրաստում է ինքնուրույն, ազատ ու ազգային անհատներ» [20, էջ 66], ինչպես նաև Գ. Էդիլյանը՝ «ինքնագործություն» [14, էջ 643], «ինքնուրույն զարգացող միտք» [25, էջ 215] ձևավորելու իր հայեցակարգով, Լ.Շանթը և ուրիշներ:

20-րդ դարի արտասահմանյան էքսպերիմենտալ հոգեբանության ներկայացուցիչների ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզ դար-

ծավ, որ մարդուն ներհատուկ է ինքնազարգացումը, սակայն անհրաժեշտ է նպաստել դրա դրսևորմանն ու զարգացմանը միջանձնային հաղորդակցման նպատակաուղղված իրականացման շնորհիվ: Հումանիստական մանկավարժության մեջ շեշտադրվեցին «ինքնիրացում», «ինքնազարգացում» հասկացությունները:

19-րդ դարի հայտնի մտածող Լ. Ֆոյերբախն ընդգծեց, որ «ճշմարիտ, օբյեկտիվ կատեգորիան ... *զարգացումն է*» [201, էջ 6]: Նա նաև սահմանեց՝ «մարդու նպատակը մարդն ինքն է» [160, էջ 532]:

20-րդ դարի առանձին դպրոցներում ու մանկավարժական համակարգերում ինքնազարգացող անձի ձևավորման նպատակով սկսեցին կիրառվել միջանձնային հաղորդակցման իրականացման նոր եղանակներ, ուղիների ձևավորման նոր հնարավորություններ (նոր մոդելներ առաջարկվեցին Ռ. Շտայների [177, էջ 123], Գ. Գյուրջիևի [11, էջ 24-25] և այլոց կողմից): Իսկ արդի շրջանում ժամանակակից հասարակական գիտություններում փորձ է արվում ձևակերպել և առաջադրել ինքնազարգացող անձի ձևավորման գիտատեսական հիմքերը [50, էջ 7], [67, էջ 138], [71, էջ 19], [80, էջ 112], [92, էջ 26], [130, էջ 26], [141, էջ 56]:

Երեխայի անձի ինքնազարգացման հիմնախնդիրը արդի ժամանակաշրջանում այնքանով է կարևորվում, որ անվանի մանկավարժ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր Վ. Սլաստենինը նշում է. «Անձի ձևավորման, զարգացման ու սոցիալիզացիայի գործընթացների որոշիչ գործոններից է անձի սեփական դերը (դաստիարակության և այլ գործոնների հետ միասին)» [141, էջ 56]: Այսինքն՝ անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում կարևոր է անձի ինքնակազմակերպումը, իսկ դա հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ մանկավարժը կարողանա կազմակերպել համարժեք միջանձնային հաղորդակցում և երեխային մղի ինքնազարգացման:

Գ. Քսենզովան ևս անձի զարգացման կառավարման հետ մեկտեղ շեշտում է անձի ինքնակառավարման գաղափարը. «Կարևոր են անձի զարգացման կառավարումն ու ինքնակառավարումը մարդու զարգացման բոլոր փուլերում՝ սկսած նախադպրոցական տարիքից» [80, էջ 112-113]:

Ինքնազարգացող անձի ձևավորման նպատակով երեխայի ակտիվ դերը կարևորվում են այլ գիտատեսական հիմնավորումներում ևս: Այսպես՝ դաստիարակության, ուսուցման և կրթության արդյունավետությունը պայմանավորված է նաև դաստիարակվողի՝ իր նկատմամբ ունեցած ակտիվությունից, ինքնազարգացումից, ինքնիրացումից, նրա ինքնակրթությունից ու ինքնադաստիարակությունից:

Ն. Եֆիմովան ընդգծում է. «Ուսումնական գործունեության արդյունա-

վետ ու զարգացած ձևն այն է, որում սուբյեկտն իր առջև դնում է սեփական զարգացման խնդիր» [67, էջ 138]: Նա համարում է, որ այս հիմնախնդրի լուծումը ևս մեծապես պայմանավորված է հաղորդակցմամբ, քանզի ինչպես նշում է Ն. Մենչինսկայան. «...Ջարգացումը երեխայի հաղորդակցական ակտիվության արդյունքն է» [92, էջ 26]:

Վերը նշված դրույթները հիմք են հանդիսանում *համարժեք միջանձնային հաղորդակցման* նոր մոդելի ձևավորման համար, որը նպատակահարմար է ներկայացնել «կողմնորոշող սուբյեկտ - ինքնազարգացող սուբյեկտ» մոդելի տեսքով: Միջանձնային հաղորդակցման այս համարժեք մոդելում մանկավարժը հանդես է գալիս որպես կողմնորոշող սուբյեկտ և ուղղորդում է երեխային դեպի ինքնազարգացում: Մանկավարժի՝ որպես կողմնորոշող սուբյեկտի գաղափարը բխում է Կ. Ռոջերսի հումանիստական տեսությունից, որում նա մանկավարժին անվանում է *հաղորդակցման ֆասիլիտատոր* [133, էջ 234] (*facilitator* անգլ.՝ մոդերատոր, կազմակերպող, օգնական, ուղղորդող, ով ձգտում է չընդգծել իր դերը և նպաստում է խմբի անդամների ինքնակազմակերպմանը): Մանկավարժը՝ որպես հաղորդակցման ֆասիլիտատոր, այնպես է կազմակերպում հաղորդակցումը, որ այն նպաստում է երեխայի ինքնաբացահայտմանն ու հետագա ինքնակազմակերպմանը: Դրա հիմքում ընկած է երեխայի հաղորդակցական ակտիվության և մանկավարժի կողմից հաղորդակցման ուղղորդման և վերահսկման գաղափարը, երբ դաստիարակը անընդհատ կողմնորոշում է իր սանին դեպի ինքնազարգացում:

Կրթական համակարգում և, հատկապես, դպրոցում «կողմնորոշող սուբյեկտ - ինքնազարգացող սուբյեկտ» մոդելի գործառնության համար բավարար չեն միայն հասարակական պահանջներն ու մանկավարժական գիտատեսական հիմքերի մշակումը: Անհրաժեշտ է այնպիսի նոր ուղիների ու նոր տեխնոլոգիաների մշակում, որոնց շնորհիվ հնարավոր կլինի նման մոդելի գործառնությունը: Անհրաժեշտ է նաև այդ ուղիների ու տեխնոլոգիաների ամրագրում կրթակարգով, այսինքն՝ անհրաժեշտ է պետական հոգածություն, որն ապահովվում է կրթական քաղաքականությամբ:

Ցանկացած կրթական համակարգ հաջողված է այնքանով, որքանով համարժեք է հասարակական պահանջներին և կարողանում է ապահովել մանկավարժական գիտական նվաճումների իրացումը: Ավելին՝ այն ժամանակաշրջանում, երբ կրթական համակարգը չի կարողացել բավարարել հասարակության առաջնահերթ պահանջները, երբ ուսուցման ձևերն ու եղանակները, կրթության բովանդակությունը, կրթական համակարգի կառուցվածքը չեն համապատասխանել առաջադրվող պահանջներին, հասարակությունը նահանջ է ապրել իր զարգացման մեջ:

Այսինքն՝ կարևոր է կրթական համակարգում, հատկապես դպրոցում գործող միջանձնային հաղորդակցման մոդելը: Ավելին՝ անձի, հետևապես և հասարակության ձևավորումը պայմանավորված է դպրոցում իրականացվող միջանձնային հաղորդակցման մոդելով: Ինչպես նշում է Ս. Կարա-Մուրզան. «Հասարակության ձևավորումը... մեծամասամբ կախված է դպրոցի մոդելից» [74, էջ 246]:

Ըստ Ս. Կարա-Մուրզայի՝ «դպրոցը հասարակական ամենահաստատուն ու պահպանողական ինստիտուտներից է, մշակույթի «գեներտիկական մատրիցան»: Այդ մատրիցային համապատասխան ձևավորվում են հաջորդող սերունդները: Այդ իսկ պատճառով նոր բնութագրումներով մարդու ձևավորումն անպայմանորեն ենթադրում է դպրոցական կրթության սկզբունքային հիմքերի վերափոխում» [74, էջ 247], այսինքն՝ անհրաժեշտ է հաղորդակցման ամբողջ մոդելի վերափոխում:

Մեր կրթական համակարգում միջանձնային հաղորդակցման մոդելն ուսումնասիրելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել մի քանի առաջնային գործոններ:

Նախ՝ Հայաստանի Հանրապետությունը՝ որպես հետխորհրդային երկիր, միտված է ազգային նոր մտածողության ձևավորմանը և մեծ ուշադրություն է դարձնում ազգային արժեքային համակարգի վերահաստատմանն ու հետագա պահպանմանը: Հաջորդը՝ մշակվում է եվրոպական կրթական միասնական տարածությունում ինտեգրման քաղաքականություն, ինչն առաջ է բերում մի շարք վերափոխումներ կրթական ոլորտում: Բացի վերը նշվածից՝ և հավանաբար ամենադժվար փոփոխության ենթարկվող գործոնն այն է, որ մեր դպրոցներում դեռևս գործում է խորհրդային ժամանակաշրջանից ժառանգած մոդելը (դա է պատճառը, որ աղյուսակ 1-ում խորհրդային դպրոցը դիտարկվում է ժամանակակից շրջանում): Ընդ որում՝ ինչպես նշում է Ա. Ռեանը, խորհրդային կրթական համակարգում գերիշխող է «սուբյեկտ-օբյեկտ» մոդելը [130, էջ 282], որում ըստ Վ. Սլաստենինի՝ «...Տոտալիտար պետական համակարգի ջանքերի շնորհիվ գերակշռում են խիստ կանոնակարգն ու հսկողությունը աճող մարդու գիտակցության վրա, որում առաջատար է մանկավարժի հեղինակային ոճը» [141, էջ 261] և որպես կանոն դասավանդողները խուսափում են վերափոխումներից:

Ինչպես նշվում է ՀՀ կրթական վերափոխումների վերաբերյալ ազգային գեկույցում. «Հայաստանի կրթության համակարգը ճկուն չգտնվեց նոր իրողություններին արձագանքելու հարցում: Արդյունքում կրթական հաստատությունները շարունակում են իրագործել գոյություն չունեցող խորհրդային գաղափարախոսության նպատակները: Մասնավորապես գերիշխում է սովորողներին պատրաստի գիտելիքներ մատուցելու մո-

տեցումը, այլ ոչ թե սովորողներին գիտելիքների կառուցմանը մասնակից դարձնող ... ուսուցումը» [13, էջ 21]: Իսկ որպեսզի սովորողները մասնակից դառնան գիտելիքների կառուցմանը, նրանք պետք է ակտիվ լինեն կրթական հաղորդակցման գործընթացում: Այսինքն՝ ժամանակակից հասարակական պահանջներով ձևավորված է կրթական համակարգում մանկավարժական միջանձնային հաղորդակցման նոր մոդելի գործառնության անհրաժեշտություն, որը, ինչպես և նշվեց, չունի գործառնության անհրաժեշտ պայմաններ ՀՀ կրթության համակարգում, հատկապես դպրոցում:

Այս հիմնախնդրի լուծման հրատապությունը պայմանավորված է նրանով, որ կրթական համակարգում գործող հաղորդակցման մոդելին համարժեք ձևավորվում են սերունդները, հետևապես նաև հայ հասարակության զարգացումը ևս պայմանավորված է կրթական համակարգում գործող մոդելով:

Այսպես՝ Ա. Մկրտիչյանը նշում է. «Մեզանում ... քաղաքական-իրավական ոլորտի «հնարավորությունների ընդլայնումը» ենթադրում է քաղաքացիական մշակույթի կայացում: Այդ կայացմանը այլ գործոնների հետ մեկտեղ խոչընդոտում է նաև իր եությանը դպրոցական կրթության ավտորիտար համակարգը, որը խորհրդային շրջանի քաղաքական կարծատիպերի հարահաղորդման միջոցով նպաստում է աշխարհայացքային հին դիրքորոշումների վերաստեղծմանը» [95, էջ 156]: Նա ավելացնում է, որ «Այդ համակարգի «ապախորհրդայնացման» փորձերն իրականացվում են դրա էթնիզացիայի և ոչ թե աճող սերնդի մոտ անկախ պետականության պայմաններում անհրաժեշտ ակտիվ քաղաքացիական դիրքորոշման դաստիարակության ուղղությամբ» [95, էջ 156]:

Ա. Մկրտիչյանն ընդգծում է. «Իհարկե, դպրոցական կրթության համակարգը ենթակա է քաղաքականության, տնտեսության, ՁԼՄ-ների և այլնի ազդեցությանը: Այն արտացոլում է հասարակության մեջ տեղի ունեցող իրադարձություններն ամբողջությամբ: Այդ իսկ պատճառով այդ համակարգի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս վերհանել հասարակական ամբողջ համակարգին, այդ թվում՝ պետական կառավարմանը բնորոշ հիմնախնդիրները» [95, էջ 157]:

Դա նշանակում է, որ կրթական համակարգում հատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել կրթական հաղորդակցման կազմակերպման հարցերին և կրթակարգով հստակեցնել կրթական հաղորդակցման կազմակերպման առաջնահերթություններն ու գործառնությունները, քանզի կրթակարգով է հստակեցվում դպրոցում որևէ մոդելի գործառնության անհրաժեշտությունը:

Հաղորդակցման արդյունավետությունը պայմանավորող գործոններ-

րի բացահայտմանն ուղղված փորձարարական հետազոտության [տե՛ս գլուխ 5՝ բաժին 1] շրջանակներում մենք խնդիր դրեցինք պարզելու, թե մեր դպրոցներում որքանով է ապահովված հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արդյունավետ կիրառման սկզբունքի իրականացումը: Ուսումնասիրություններն անց են կացվել Տավուշի մարզի սահմանամերձ բնակավայրերի ինը միջնակարգ դպրոցներում և Երևան քաղաքի հինգ համայնքային դպրոցներում, ինչպես նաև Երևան քաղաքի երեք մասնավոր դպրոցներում:

Հարցումների արդյունքների համեմատական վերլուծությունները ցույց են տալիս [տե՛ս հավելված 1, հարցաշար 1, 2, 3՝ կետ 1], որ ոչ միայն անհրաժեշտ ուշադրություն չի դարձվում հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արդյունավետ կիրառման սկզբունքի իրականացմանը, այլև հարցմանը մասնակցած մարզային և Երևան քաղաքի համայնքային 100 դասավանդողներից 92-ը հաղորդակցման «մանկավարժական տեխնոլոգիաներ» ասելով հասկանում են միայն տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, համակարգիչ, ուսուցման տեխնիկական միջոցներ: Իսկ մասնավոր դպրոցների թվով 12 դասավանդողները բոլորը գիտեն, որ հաղորդակցման տեխնոլոգիաները հաղորդակցման մեթոդների, հնարների, հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման գիտելիքների ամօրոջություն է: Ընդ որում՝ մասնավոր դպրոցներում դասավանդողների մեծ մասը վերապատրաստումներ է անցել արտասահմանում: Ինչպես ցույց են տալիս մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրությունները, առանց դասավանդողների վերապատրաստման՝ հանրակրթության կազմակերպման այդ սկզբունքը մնում է լոկ կրթակարգի «էջերին»:

Կարծում ենք՝ հաղորդակցման նոր մոդելի գործառնության պայմաններ ստեղծելու համար անհրաժեշտ է կրթության համակարգի բոլոր տարրերի վերափոխում, որը պետք է սկսել վերևից՝ նախ և առաջ մանկավարժական կադրեր պատրաստող բուհերից, բուհական դասախոսների պատրաստումից ու վերապատրաստումից, ինչպես նաև վերապատրաստող և վերահսկող օղակների արդիականացումից:

Անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրություն դարձնել ապագա մանկավարժների և դպրոցում դասավանդողների հաղորդակցաբանական պատրաստվածության խնդրին, որպեսզի մանկավարժը կարողանա կիրառել հաղորդակցման բոլոր հնարավորությունները, նպաստել երեխայի հաղորդակցական ակտիվության զարգացմանը: Միայն այդ դեպքում է հնարավոր կրթության համակարգում, հատկապես դպրոցում գործող միջանձնային հաղորդակցման մոդելի համապատասխանեցում ժամանակակից պահանջներին:

Առանձնահատուկ նշանակություն ունեն նաև հաղորդակցման

գիտատեսական մանկավարժական հիմքերի մշակումն ու նոր տեխնոլոգիաների կիրառումը, որոնք համարժեք կլինեն նաև ազգային մտածելակերպին ու տեղական պայմաններին, սակայն միևնույն ժամանակ կբովանդակեն տարբեր ժամանակներում ձևավորված բոլոր դպրոցների հարուստ փորձն ու համաշխարհային մանկավարժական միտքը և համարժեք կլինեն արդի հասարակական պահանջներին:

Անփոփելիվ կարող ենք ասել, որ միջանձնային հաղորդակցման մոդելների բնույթը որոշվում է դասավանդողի և սովորողների ունեցած հաղորդակցական համարժեք ակտիվության մակարդակով: Ժամանակակից գիտելիքի ու տեղեկատվական հասարակության պահանջներից է բխում ինքնազարգացող անձի ձևավորումը, որը պայմանավորված է կրթական համակարգում, հատկապես դպրոցում միջանձնային հաղորդակցման համարժեք մոդելի գործառնությունից: Արդի պահանջներն ու գիտական ուսումնասիրությունները հիմք են հանդիսանում համարժեք միջանձնային հաղորդակցման նոր մոդելի ձևավորման համար, որը նպատակահարմար է ներկայացնել *«կողմնորոշող սուբյեկտ - ինֆնազարգացող սուբյեկտ»* մոդելի տեսքով: Միջանձնային հաղորդակցման այս ակտիվ մոդելում մանկավարժը հանդես է գալիս որպես կողմնորոշող սուբյեկտ և ուղղորդում է երեխային դեպի ինքնազարգացում:

Տարբեր ժամանակաշրջաններում ձևավորված դպրոցներին բնորոշ են եղել միջանձնային հաղորդակցման իրականացման յուրահատուկ ուղիներ ու եղանակներ: Դրանց փոփոխմանն ու զարգացմանը զուգընթաց կրթական գործընթացում փոփոխվել են նաև միջանձնային հաղորդակցման մոդելները, որոնք ուսումնասիրության արդյունքում կարող ենք կազմել և ներկայացնել միջանձնային հաղորդակցման մոդելների զարգացման հարացույցը **[տե՛ս աղյուսակ 1]:**

Աղյուսակ 1. Միջանձնային հաղորդակցման մոդելների հարացույցը մանկավարժական մտքի պատմության ընթացքում

| Դարաշրջան | հաղորդակիցները | | միջանձնային հաղորդակցման մոդելը | դպրոցը |
|-------------------------------|--|---|---|---|
| | ուսուցիչ | աշակերտ | | |
| Հնագույն և անտիկ դարաշրջաններ | ակտիվություն՝ ուղղված աշակերտի ինքնաբացահայտմանը | ակտիվ ինքնաբացահայտություն | «սուբյեկտ-սուբյեկտ» | ճարտասանական |
| Միջնադար | ակտիվություն՝ ուղղված աշակերտի գիտելիքների կտրակարմանը | պասիվ - ենթարկվող | «սուբյեկտ-օբյեկտ» | Գոմիլեոտիկական |
| Վերածննդի ժամանակաշրջան | ակտիվություն՝ ուղղված աշակերտի ներդաշնակ ու բազմակողմանի զարգացմանը | ակտիվ սեփական անձի ձևավորման մեջ | «սուբյեկտ-սուբյեկտ» | Հումանիտական դաստիարակության («խնդության տուն») |
| Նոր շրջան | մանիպուլյատիվ՝ թաքնված ակտիվություն կամ աշակերտի համար թվացյալ պասիվություն | ակտիվ ուսման ու դաստիարակության հետ կապված բոլոր հարցերում որոշումների կայացման մեջ | «օբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերություններ» | «Ազատ դաստիարակության» |
| Ժամանակակից շրջան | մանիպուլյատիվ ակտիվություն՝ ուղղված աշակերտի վարքի և նույնիսկ մտածողության վերահսկմանը | պասիվ - ենթարկվող | «սուբյեկտ-օբյեկտ» | խորհրդային դպրոց |
| | ակտիվություն՝ ուղղված աշակերտի անձի ու անհատականության ձևավորմանն ու զարգացմանը | ակտիվություն՝ ուղղված միջավայրի զարգացմանը | «սուբյեկտ-սուբյեկտային հարաբերություններ» | Համագործակցային կամ ժողովրդավարական |
| 21-րդ դար | կազմակերպող ակտիվություն, որն ուղղված է աշակերտի՝ որպես անձի, անհատականության վերանձնային զարգացման հնարավորությունների բացահայտմանն ու զարգացմանը | ակտիվություն՝ ուղղված շրջապատող միջավայրի ու հասարակության զարգացմանը | «կոլմնորոշող սուբյեկտ-ինքնազարգացող սուբյեկտ» | Քաղաքացիավարական կամ ցիվիլիարիկ |

ԳԼՈՒԽ 3. ՄԻՋԱՆԶՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՆ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

§3.1. ՄԻՋԱՆԶՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆ ԱՆՁԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Արդի պահանջներին համապատասխան ինքնազարգացող անձի ձևավորման ու զարգացման նպատակը առաջ է քաշում կրթական գործընթացի վերանայման, վերաիմաստավորման, հետևապես նաև ժամանակակից կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման նոր հնարավորությունների բացահայտման ու կիրառման խնդիրներ: Այդ տեսանկյունից ժամանակակից պահանջներին համապատասխան անձի սոցիալիզացիայի գործընթացում անհրաժեշտ են հաղորդակցման իրական հնարավորությունների ուսումնասիրություն, ինչպես նաև հաղորդակցման տեղի ու դերի բացահայտում այդ գործընթացում:

Ինքնազարգացող անձի ձևավորման նպատակը ենթադրում է, որ կրթական գործընթացը կլինի արդյունավետ, եթե կրթական գործընթացի վերանայումից ու վերաիմաստավորումից հետո ոչ միայն տեսականորեն մշակվի, այլև գործնականում համարժեք միջանձնային հաղորդակցումն իրականացվի նոր՝ «կողմնորոշող սուբյեկտ-ինքնազարգացող սուբյեկտ» մոդելով:

Մանկավարժական գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է միջանձնային հաղորդակցման մոդելով, դրա իրականացման ուղիներով ու տեխնոլոգիաներով, որովհետև անձի և՛ ձևավորումը, և՛ զարգացումը հաղորդակցման արդյունք են: Այդ են վկայում դեռևս անձի ձևավորման ու զարգացման վերաբերյալ մանկավարժական, հոգեբանական, սոցիոլոգիական ուսումնասիրությունները, ձևավորված ուսմունքներն ու տեսությունները:

Տարբեր պատմական ժամանակաշրջաններում *անձի ձևավորման* գործընթացում կարևորվել են թե՛ մարդու ներքին հնարավորությունները՝ ժառանգական գործոնները, թե՛ արտաքին ազդեցությունները՝ սոցիալական միջավայրն ու դաստիարակությունը, թե՛ երկու գործոններն էլ միաժամանակ [40], [42], [46], [66], [86], [94], [113], [169], [187], [191], [203], [205], [214], [215]: Սակայն միշտ անհերքելի է եղել այն փաստը, որ անձի ձևավորման գործընթացն անհնար է առանց հաղորդակցման, քանի որ այն անձի ձևավորման անհրաժեշտ պայմանն է:

Այսպես՝ անձի ձևավորման ու զարգացման հիմնախնդիրներն ուսումնասիրող Վ. Շտերնը այդ միտքը ձևակերպում է հետևյալ կերպ. «Երեխան, ծնվելով որպես կենսաբանական էակ, սոցիալական միջավայրի հետ հաղորդակցման մեջ ստացած ազդեցությունների շնորհիվ աստիճանաբար դառնում է անձ» [128, էջ 35]: Իրոք, անժխտելի է, որ մարդը՝ որպես կենսաբանական էակ, միմիայն հաղորդակցման մեջ ստացած ազդեցությունների շնորհիվ է դառնում անձ:

Հատկապես միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ է, որ երեխան ոչ միայն ձևավորվում է որպես անձ, այլև ստեղծվում են երեխայի *ներուժի բացահայտման, կատարելագործման ու զարգացման դայանամիկ* (Լ. Բերգի, Կ. Բյուլերի, Ջ. Ֆրեյդի, Կ. Յունգի և այլն): Այսպես՝ Ջ. Ֆրեյդը նույնիսկ նշում է, որ ճիշտ հաղորդակցման արդյունքում ոչ միայն դրսևորվում են մարդու մեջ եղած ներքին ուժերն ու հնարավորությունները, այլև դրանք զարգանում և կատարելագործվում են, այսինքն՝ մարդուն ներհատուկ են զարգացման ու կատարելագործման հնարավորությունները, սակայն անհրաժեշտ են դրանց բացահայտում ու ինքնաբացահայտում: «Մարդը,- գրում է նա,- ոչ միայն իր կենսաբանական գոյությունը պահպանելու, այլև կատարելագործվելու համար է փոխներգործում շրջապատող աշխարհի հետ» [162, էջ 9]: Ըստ նրա՝ «անձը կարող է զարգանալ երկու հիմնական ուղիներով՝ նույնականացման և սոցիալական հարաշարժության» [150, էջ 56]: Այդ երկուսն էլ գոյություն ունեն միայն միայն մարդկային փոխհարաբերություններում և միայն միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ: Դա նշանակում է, որ զարգացումը հնարավոր է միայն միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ, և զարգացման ուղիները համընկնում են միջանձնային հաղորդակցման ուղիների հետ:

Հարկ է նշել, որ միջանձնային հաղորդակցումն ինչպես որ կարող է ստեղծել անձի ձևավորման ու ներքին հնարավորությունների զարգացման պայմաններ, այնպես էլ կարող է սահմանափակել այդ հնարավորությունների դրսևորումն ու զարգացումը: Այսպես՝ հայտնի մանկավարժ Ժ. Պիաժեն ուսումնասիրությունների արդյունքում հանգեց այն եզրակացության, որ «զարգացումն արտաքին պայմանների ազդեցության արդյունքում ներքին հնարավորությունների դրսևորումն ու կատարելագործումն է» [113, էջ 15]:

Այդ արտաքին ազդեցությունները երեխան ստանում է հաղորդակցման մեջ: Այդ իսկ պատճառով կրթական գործընթացում արդյունավետ է այն հաղորդակցումը, որն ստեղծում է երեխայի ներքին իրական հնարավորությունների բացահայտման ու զարգացման պայմաններ:

Այդ բացահայտումը պետք է լինի ոչ թե ինքնապատակ ու երեխայի

զարգացումը կառավարելու համար, այլ առաջին հերթին երեխային ինքնաճանաչման և դրա հիման վրա ինքնազարգացման մղելու նպատակով: Պարզվում է, որ երեխայի ինքնաճանաչողության ուղիները ևս նույնանում են միջանձնային հաղորդակցման ուղիների հետ: Ինչպես նշում է Կ. Յունգը. «Ամենից առաջ ցանկացած անհատ պետք է ճանաչի ինքն իրեն, իր ներուժը, ինչը տեղի է ունենում իր նմանների հետ փոխներգործության մեջ ստեղծված պայմաններին համապատասխան» [185, էջ 346]:

Փաստորեն միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ և նրանում ստեղծված պայմաններին համապատասխան մարդը ոչ միայն ձևավորվում է որպես անձ, այլև ճանաչում է ինքն իրեն, բացահայտում իր ներքին հնարավորությունները: Դա է մարդու իրական զարգացման կարևորագույն պայմանը:

Մանկավարժական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման գիտատեսական հիմքերը մշակելիս հարկ է հաշվի առնել նաև Կ. Յունգի [150, էջ 256], Յ.Սալլիվանի [214, էջ 9] և այլոց ուսումնասիրությունները: Նրանք նույնիսկ ապացուցեցին, որ հաղորդակցման ուղիների շնորհիվ ոչ միայն բացահայտվում ու զարգանում են մարդու ներքին հնարավորությունները, այլև տեղի է ունենում անձի զարգացում ընդհանրապես: Այսինքն՝ կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման որոշակի մոդելով նպատակաուղղված կազմակերպման դեպքում հնարավոր է անձի զարգացման ուղղորդում: Այսպես՝ Յ. Սալլիվանը ստեղծեց «Միջանձնային հարաբերությունների» տեսություն, ըստ որի՝ «զարգացումը մանկությունից մեծահասակություն ընկած ժամանակահատվածում տարբեր միջանձնային իրադրություններով հետզհետե անցնելու և երեխայի անձի ձևավորման վրա այդ իրադրությունների ունեցած ազդեցությունների արդյունքն է» [214, էջ 9]:

Նա գտնում է, որ անձը գոյություն ունի միայն միջանձնային հաղորդակցման մեջ. «Անձը, - գրում է Յ. Սալլիվանը,- վարկածային է, «պատրանք», որը հնարավոր չէ դիտել և ուսումնասիրել միջանձնային իրադրությունից դուրս: Ուսումնասիրության միավորը ոչ թե անձն է, այլ միջանձնային իրադրությունը: Անձը ձևավորվում է ոչ թե ներքին-հոգեկան, այլ միջանձնային իրադրություններում: Անձը գոյություն ունի միայն այն դեպքում, երբ մարդը այս կամ այն կերպ է պահում իրեն մեկ կամ մի քանի մարդկանց նկատմամբ (որոնք կարող են լինել նաև երևակայական ու պատրանքային կերպարներ)» [150, էջ 141]: Սակայն, անձին համարելով միջանձնային հաղորդակցման արդյունք, Յ. Սալլիվանը չի վերագրում նրան պասիվ դեր: Հակառակը՝ անձին անվանում է միջանձնային հաղորդակցման կենտրոն և, նույնիսկ, «դիմամիկ կենտ-

րոն»։ «Անձը միջանձնային մի շարք դաշտերում տեղի ունեցող տարաբնույթ գործընթացների դինամիկ կենտրոն է»,- գրում է Յ. Սալիվանը [150, էջ 141]։ Այսպիսով Յ. Սալիվանը անձի արդյունավետ զարգացման համար անհրաժեշտ է համարում «միջանձնային իրադրությունների» կազմակերպվածությունը։ Մանկավարժական գործընթացում հատկապես կարևոր նշանակություն ունի այնպիսի միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպվածությունը, որի դեպքում երեխան գիտակցում է իր «դինամիկ կենտրոն» լինելը, իսկ ուսուցչի միայն կողմնորոշող դերակատարում ունենալը։ Այսինքն՝ անհրաժեշտ են միջանձնային հաղորդակցման կոնկրետ մոդելի մշակումն ու գործառնությունը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, որտեղ իրենց դերակատարումն ունեն ոչ միայն շրջապատի մարդիկ, այլև անձը՝ ինքը։

Հաղորդակցման իրականացման հնարավորություններն ուսումնասիրվել են այլ վերլուծաբանների կողմից ևս, ովքեր հաղորդակցման արդյունավետության հարցում առաջնային են համարում հենց հաղորդակցման մոդելները, դրանց համապատասխան հաղորդակցման իրականացման ուղիներն ու եղանակները։ Նրանք մշակեցին հաղորդակցման արդյունավետ իրականացման մոդելներ (հաղորդակցման սեմիոտիկական մոդել՝ Ռ. Յակոբսոն, Յու. Լոթման, Ու. Էկո, հաղորդակցման ներդրվածությունիստիկական ծրագրավորման մոդել, հոգեվերլուծական մոդել՝ Կ. Հորնի, միջանձնային փոխհարաբերությունների մոդել՝ Կ. Ռոջերս, հաղորդակցման առասպելաբանական մոդել՝ Բ. Մալինովսկի, Ռ. Բարտ, Կ. Լեվի-Ստրոս, Կ. Յունգ, փաստարկող կամ հիմնավորող հաղորդակցման մոդել՝ Ֆ. վան Էերման և Ռ. Գրոթենդորստ և այլն), որտեղ վերլուծվում և բացահայտվում են հաղորդակցման իրականացման եղանակները, դրանց ազդեցություններն անձի ձևավորման ու զարգացման, առավել ևս՝ հասարակության զարգացման գործընթացների վրա։

Այսպիսով անփոփելով կարող ենք ասել, որ անձի ձևավորումն ու զարգացումն իրականանում են միջանձնային հաղորդակցման ընձեռած հնարավորությունների, հաղորդակցման իրականացման մոդելին համապատասխան։ Իսկ «միջանձնային իրադրությունների» նպատակաուղղված կազմակերպումն ուղղորդում է անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացը։

Վերոնշյալ ուսումնասիրությունների վերլուծության արդյունքում պարզ է դառնում, որ անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացը հնարավոր է վերահսկել, նույնիսկ կառավարել միջանձնային հաղորդակցման միջոցով։ Դա նշանակում է, որ անհրաժեշտ է կրթական գործընթացում ստեղծել ժամանակակից պահանջներին համարժեք պայմաններ միջանձնային հաղորդակցման նոր ուղիների ու տեխնոլոգիաների միջոցով։

Այն, որ անհրաժեշտ պայմանների ստեղծման միջոցով հնարավոր է կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացում, ցույց է տալիս ուսումնադաստիարակաչական գործընթացի իրականացման եղանակների, ուսուցման տարբեր մեթոդների և տեխնոլոգիաների մշակման ու կիրառության փորձը: Այդ են վկայում Բ. Սքինների, Ա. Բանդուրայի ծրագրավորված ուսուցման [152, էջ 82, էջ 313], Ա. Բինեի, Ջ. Բրունների, Վ. Օկոնի, Ի. Մախնուտովայի պրոբլեմային ուսուցման [11, էջ 134], [107, էջ 387], Պ. Բլոնկսու, Լ. Վիգոտսկու, Վ. Դավիդովի, Դ. Էլկոնինի զարգացնող ուսուցման [11, էջ 86], [56, էջ 10-11], [63] և այլոց կողմից մշակված տեսությունները:

Իսկ դաստիարակչական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման հարցում դաստիարակության իրականացման եղանակների, մեթոդների ու տեխնոլոգիաների նշանակությունը պարզ է դառնում Ա.Մակարենկոյի «Կոլեկտիվում դաստիարակության» [89], Վ. Սուխոմլինսկու «Փոխներգործուն դաստիարակության» [149], Կ. Ուշինսկու «Հասարակական դաստիարակության ժողովրդայնության» [28, էջ 63-153], ինչպես նաև հայ ազգային դաստիարակության՝ Խ. Աբովյանի, Ն. Ջորայանի, Գ. Էդիլյանի, Ռ. Պատկանյանի, Ղ. Ալիշանի, Ս. Նալբանդյանի, Ս. Խրիմյանի, Ղ. Աղայանի, Ս. Մանդինյանի, Ա. Բահաթրյանի, Պ. Պռոշյանի, Խ. Ստեփանեի, Ռ. Պերպերյանի, Յ. Յինդլյանի, Լ. Շանթի և այլոց տեսությունների ուսումնասիրությունների շնորհիվ: Վերջին հաշվով ուսուցման ու դաստիարակության բոլոր մեթոդները, եղանակներն ու տեխնոլոգիաները ուղղված են հաղորդակցման արդյունավետ իրականացմանը, անձի ձևավորմանն ու զարգացմանը հասարակության պահանջներին համապատասխան:

Այդ բոլոր ուսումնասիրությունները մինչև 20-րդ դարի վերջերը ծառայեցվում էին կրթության համակարգում և կրթական գործընթացում հիմնական խնդրի՝ երեխայի որոշակի կերպարի ստեղծմանն ու համապատասխան կրթական գործընթացի իրականացմանն ու վերահսկմանը:

Այդ խնդիրը լուծվում էր կրթական հաղորդակցման մեջ հիմնական դարձած վերահսկման մոդելի շնորհիվ: Անհերքելի փաստ է, որ խորհրդրդային շրջանի կրթության համակարգը հայտնի է իր հաղորդակցման խիստ վերահսկողական մոդելով, ինչն ուղղված էր կոնկրետ կերպարին համարժեք անձի ձևավորմանը: Պարզ դարձավ, որ այն ամենն ին էլ չէր նպաստում բազմակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման ձգտող անձի *իրական* հնարավորությունների բացահայտմանն ու զարգացմանը: Այսինքն՝ ձևավորվում էր հակասություն կրթական գործընթացում գործող մոդելի, ստեղծված հաղորդակցման պայմանների և անձի ձևա-

վորման ու զարգացման վերաբերյալ գիտական ուսումնասիրությունների ու ձեռքբերումների միջև: Արդի ժամանակաշրջանում դրա արդյունքում ձևավորվեց կրթական գործընթացում նոր պայմանների ստեղծման հիմնախնդիր: Ինչպես ցույց են տալիս ուսումնասիրությունները, այդ հիմնախնդրի լուծման հիմնական ուղին այնպիսի հաղորդակցումն է, որը համարժեք է անձի հնարավորություններին և տանում է նրան ինքնազարգացման: Այսինքն՝ կարող ենք ասել, որ ձևավորվում է միջանձնային հաղորդակցման նոր տեխնոլոգիաների ու ուղիների հնարավորությունների բացահայտման ու կիրառման հիմնախնդիր:

Այդ են ապացուցում դեռևս 20-րդ դարի սկզբներին ձևավորված տեսությունները, ըստ որոնց՝ մարդուն ներհատուկ է անընդհատ զարգացման հնարավորությունը: Սակայն անհրաժեշտ է ուղիներ փնտրել և մշակել հաղորդակցման տեխնոլոգիաներ, որոնց շնորհիվ հնարավոր կլինեն այդ հնարավորությունների բացահայտումն ու զարգացումը: Ինչպես ցույց են տալիս բազմաթիվ ուսումնասիրությունները, դրանք կարող են սահմանափակվել կամ արգելափակվել հատկապես մանկական տարիքում: Այդ հնարավորությունները բացահայտվում, ինքնաբացահայտվում ու զարգանում են հաղորդակցման եղանակներին համապատասխան:

Այսպես՝ մշակվել են անձի ձևավորման ու զարգացման մանկավարժական, հոգեբանական, սոցիոլոգիական տեսություններ ու հայեցակարգեր (Ա. Ադլերի «Ինքնագերազանցման ձգտման» [187, էջ 104], Ա. Մասլոուի «Վերանձնային զարգացման» [91, էջ 311], Կ. Ռոջերսի «Ինքնիրացման» [150, էջ 161], Կ. Լեվինի «Անձի դիմամիկ ու անընդհատ զարգացման» [205, էջ 18-36], Ն. Բեռնշտեյնի «Ակտիվ գործունեության» [40, էջ 445], Ա. Լեոնտևի «Չաղորդակցական գործունեության» [86], Դ. Էլկոնինի «Սովորել սովորեցնելու» [182, էջ 339], Ն. Նյուկոմբի «Անձի ակտիվ ու պասիվ զարգացման» [103, էջ 27], Ն. Մենչինսկայայի «Անձի զարգացման» [92, էջ 26], Գ. Գյուրջիևի «Չորրորդ ուղու» [11, էջ 21], Ռ. Շտայների «Կյանքի վերապրման» [177], Յու. Չաբերմասի «Չաղորդակցական գործողության» [200] և այլ), ըստ որոնց՝ *նդասակառուցված հաղորդակցման արդյունքն ակտիվ ու անընդհատ զարգացման ձգտող անձի, ինքնազարգացող և վերանձնային զարգացման մղվող անհասակա-նության ձևավորումն է:* Անհատականության, ով կարողանում է ճանաչել սեփական ներուժը, ինքնիրացվել, գիտակցել շրջապատի տարերային ազդեցությունները, իր ներդրումն ունենալ հասարակության զարգացման գործընթացում և նույնիսկ հասնել ինքնագերազանցման:

Այն, որ նման անհատականության ձևավորումը հնարավոր է միայն համարժեք հաղորդակցման շնորհիվ, և որ դա կարևոր նշանակություն

ունի ոչ միայն անձի, այլև ժամանակակից հասարակության զարգացման գործընթացում, ցույց են տալիս Է. Ֆրոմմի, Ու. Բրոնֆենբերենների, Լ. Էերմանի, Պ. Պարսոնսի, Ս. Ռուբինշտեյնի և այլոց ուսումնասիրությունները: Նրանք համարում են, որ *միջանձնային հաղորդակցումն է այն միակ ուղին, որի շնորհիվ անձը դառնում է անհատականություն*: Այսպես՝ ըստ Ս. Ռուբինշտեյնի՝ «Մարդը մարդկային հարաբերությունների՝ որպես բնության հոգևոր կողմի ծնունդ է: Միայն միջանձնային հաղորդակցումն է ենթադրում մարդու՝ որպես անհատականության կրողի, անվերջ զարգացման ներուժ ունեցողի, առանձնահատուկի նկատմամբ յուրահատուկ հարաբերության ձևավորում» [137, էջ 257]: Իսկ Ս. Վասիլիկը սահմանեց «Անձն անհատականություն է հաղորդակցման մեջ» [105, էջ 56] բանաձևը:

Ըստ այս տեսությունների՝ միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ անձը, դառնալով անհատականություն և իր վրա կրելով հասարակական ազդեցությունները, ինքն է ազդում հասարակության զարգացման վրա: Մարդը ոչ միայն հասարակական ազդեցությունների պասիվ կրողն է, այլև կարող է իր տեղը գտնել հասարակության մեջ որպես դրա ակտիվ անդամ և խթանել հասարակության զարգացումը: Այսինքն՝ միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ իրականացումը կրթական գործընթացում կարևոր է ոչ միայն զուտ անձնային կողմնորոշվածության, այլև ամբողջ հասարակության զարգացման առումով:

Այսպես՝ ժամանակակից հետազոտող և «Էկոլոգիական համակարգերի» տեսության հեղինակ Ու. Բրոնֆենբերեններն իր ուսումնասիրություններում ցույց է տալիս, որ «Ջարգացումն անընդհատ փոփոխվող մարդու և անընդհատ փոփոխվող շրջակա աշխարհի միջև փոխներգործության արդյունքն է: Մի կողմից մարդն է վերակառուցում իր կենսական միջավայրը, իսկ մյուս կողմից իր վրա կրում է այդ միջավայրի ազդեցությունները» [128, էջ 59]:

Ջարգացող անհատականության ձևավորման դերն ու նշանակությունը հասարակության զարգացման մեջ հստակ ներկայացնում է Է. Ֆրոմմը: Ըստ նրա՝ առանձնացնելով իրեն հասարակությունից՝ մարդն իր, ինչպես նաև հասարակության զարգացման նպատակով կարող է կատարել երկու քայլ. «կամ միավորվել մարդկանց հետ համագործակցության ու սիրո վրա հիմնվելով և դրսևորելով իր իրական հույզերը, զգացմունքային ու մտավոր ունակությունները, միևնույն ժամանակ չիրաժարվելով սեփական «ես»-ից, կամ էլ ենթարկվել ավելի «մեծ ուժերին»՝ փնտրելով անվտանգություն և ձեռք բերելով հասարակության նկատմամբ հարմարվողական դիրքորոշում: Առաջին դեպքում մարդիկ օգտագործում են ազատությունը ավելի լավ հասարակության ձևավորման համար, մյուս

դեպքում ձեռք են բերում նոր կապանքներ» [163, էջ 12, 16, 63]: Հասարակության ճիշտ կազմակերպման ուղին է. Ֆրոմմը համարում է «համագործակցության ու սիրո վրա հիմնված հաղորդակցումը»: Ավելին՝ նման հաղորդակցումը, ըստ նրա, մարդուն տալով ազատություն, նպաստում է տվյալ մարդու անձի, այնուհետև անհատականության ձևավորմանն ու զարգացմանը, ապահովում ողջ հասարակության հետագա զարգացումն ու բարեկեցությունը:

Այժմ հասարակական գիտություններում, այդ թվում՝ մանկավարժության մեջ, առաջադրվում է ոչ թե *անձի*, այլ **անհասականության** ձևավորման անհրաժեշտություն: Անհատականության ձևավորման հիմնախնդրին 20-րդ դարում հետաքրքիր ձևակերպում է տվել ակադեմիկոս մանկավարժ, հոգեբան, փիլիսոփա Գ. Գյուրջիևը (Գյուրջյանը): Ըստ նրա՝ «Մարդուն հատուկ է ներքին էություն, որը պասիվ է: Մարդու անձնակտիվ է, սակայն ամենևին էլ չի արտահայտում նրա էությունը: Անձը ձևավորվում է սոցիալականացման արդյունքում, երբ երեխան ձեռք է բերում վարքագծային նորմեր, սովորույթներ, դերեր, ճաշակ, նախընտրություններ, հասկացություններ, որոնք արտահայտում են միլիոնների մշակույթը և ոչ իրեն հատուկ բնական ձգտումներն ու հակումները: Սակայն մարդու կայացման հարցում ամենակարևորը նրա ներքին էության կերպավորումն է, նրա անհատականության դրսևորումը» [11, էջ 23-24]: Դա նշանակում է, որ *կրթական գործընթացը ղեկ է առաջնորդվի ոչ թե կոնկրետ չափանիշներին բավարարող անձի ձևավորման գաղափարով, այլ իր ներքին բոլոր հնարավորությունների լիարժեք բացահայտման, իրացման ու անընդհատ զարգացման ձգտող անհասականության ձևավորման ու զարգացման*: Այսինքն՝ ելնելով ժամանակակից հասարակական պահանջներից և գիտական ուսումնասիրությունների արդյունքներից՝ արդի կրթական գործընթացի նպատակը ոչ միայն անձի ձևավորումն ու զարգացումն է, այլև անհատականության ձևավորումն է, որը բռնել է ինքնազարգացման ուղին:

Յու. Կրուպնովը նշում է, որ մանկավարժական նոր գործընթացը բնորոշվում է «...ստեղծագործականության սկզբունքով, որը համաշխարհային հասարակական զարգացման առաջատար ներուժն է: Այդ սկզբունքն իրացվում է կրթության նկատմամբ երեք մոտեցումներով՝ 1. այնպիսի անձանց ձևավորում և զարգացում, որոնցից յուրաքանչյուրն ինքնիրացվում է որպես առանձնատիպ, յուրատեսակ և անկրկնելի անհատականություն, 2. նոր ժամանակի մարդաբանության սկզբունք, որը մարդուն դիտարկում է որպես գործունեության և մտածողության ձևափոխող և զարգացնող, 3. մարդուն՝ որպես ինքնուրույն օբյեկտիվ իրականության և մշակույթի կրողի, որպես իր իսկ՝ մարդկային ստեղ-

ծագործության դիտարկում» [181, էջ 532]:

20-րդ դարասկզբի ականավոր մտածող և անհատականության հոգեբանության հիմնադիր Ա. Ադլերը ևս ընդգծելով անհատականության ձևավորման գաղափարը, դեռևս 1927 թվականին ձևավորեց «Ստեղծագործական-ես»-ի հայեցակարգը, ըստ որի՝ ինքնագարգացումը և նույնիսկ **ինքնագերազանցումը** համարում է մարդկային կյանքի հիմնական օրենքը: «Ինքնագերազանցման ձգտումը,- գրում է նա,- մարդկային կյանքի հիմնարար օրենքն է, առանց որի անհնար է պատկերացնել մարդու հետագա կյանքը» [187, էջ 104]: Շարունակելով այս միտքը՝ կարելի է ասել, որ առանց ինքնագարգացման ու ինքնագերազանցման ձգտման՝ մարդկային կյանքի հիմնական օրենքի, հնարավոր չէ ո՛չ մարդու, ո՛չ մարդկության և ո՛չ էլ հասարակության զարգացումը:

Գիտությունների զարգացման արդի շրջանում շարունակվում են ինքնագարգացման ձգտող անձի և անհատականության ձևավորման ու զարգացման ուղիների որոնումները: 20-րդ դարի հայտնի մանկավարժների ու հոգեբանների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ինքնագարգացող անձի և ինքնագերազանցման ձգտող անհատականության ձևավորման առանցքային ուղին նույնպես հաղորդակցումն է: Սակայն հարկ է նշել, որ նրանք կարևորում էին ոչ միայն արդյունավետ հաղորդակցման կազմակերպվածությունը և համապատասխան պայմանների ստեղծումը, այլև վաղ հասակից երեխայի հաղորդակցման կարողությունների ու հմտությունների ձևավորումը, այսինքն՝ *հաղորդակցման միջոցով հաղորդակցվել սովորեցնելը*:

Այսպես՝ քսաներորդ դարի կեսերին Ա. Մասլոուի և Կ. Ռոջերսի կողմից հիմնվեց «Վերանձնային զարգացման» ուսմունքը, որի հիմքում դրված է մարդու ինքնագերազանցման կամ վերանձնային զարգացման գաղափարը, որն իրականացվում է արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցման շնորհիվ [91, էջ 120], [150, էջ 161]: Ըստ այս տեսության՝ մարդն ունի զարգացման լայն հնարավորություններ, որոնք նա պետք է բացահայտի և հասնի սեփական ներուժի լիարժեք ու բազմակողմանի բացահայտման ու իրացման: Ինչպես նշում է Կ. Ռոջերսը. «Իրացման կամ ինքնիրացման պայմաններում զարգացումն իրականանում է ինքնաբերաբար, քանի որ նրա շարժիչ ուժը իրացման կամ ինքնիրացման ձգտումն է: Ինքնիրացման կամ իրացման իմաստը մարդու կողմից սեփական ներուժի, ընդունակությունների զարգացման մեջ է, որը տանում է լիարժեք գործող մարդու ձևավորմանը» [150, էջ 161]:

20-րդ դարի նշանավոր հոգեբան, վերանձնային զարգացման հոգեբանության հիմնադիր Ա. Մասլոուն ևս գտնում է, որ անձը, դառնալով անհատականություն, կարող է գնալ դեպի անսահմանություն, դե-

պի վերանծնային զարգացում: «Մարդը,- գրում է նա,- կարող է հասնել մինչև վերանծնային զարգացման, եթե նա իր զարգացման ընթացքում հատում ու անցնում է անհատականության սահմանները՝ շարունակելով գնալ ավելի վեր՝ անսահմանություն» [91, էջ 311]:

Ըստ Ա. Մասլոուի՝ մարդը կարող է հասնել ինքնիրացման, ինքնագերազանցման և վերանծնային զարգացման, երբ բավարարված են հատկապես նրա հաղորդակցման պահանջումները: Մարդու պահանջումները նա դասակարգում է ստորինից վերինը աճման կարգով՝ բուրգի տեսքով, և գտնում է, որ մարդու պահանջումները գտնվում են աճի մեջ. երբ բավարարվում են ստորին պահանջումները, ձևավորվում են նոր՝ ավելի բարձր պահանջումներ: Այդպես էլ բուրգի վերին հատվածում են տրանսիդենցիայի՝ ինքնադրսևորման, ինքնագերազանցման, (ինքնաբացահայտում, ինքնիրացում և այլ) պահանջումները, որոնց հնարավոր է հասնել միայն ավելի ներքևում գտնվող հենքային՝ փոխհարաբերությունների, հաղորդակցման պահանջումների իրացման դեպքում միայն:

Ա. Մասլոուն գտնում էր, որ «գոյություն ունեն որոշակի պայմաններ, որոնք անհրաժեշտ նախադրյալներ են ստեղծում այդ հենքային պահանջումների բավարարման համար: Նման նախադրյալներն են խոսքի ազատ արտահայտումը, քո ցանկացած, սակայն ուրիշներին չխանգարող, ինչ-որ բան անելու ազատությունը, ինքնադրսևորման ազատությունը, տեղեկացված լինելու և տեղեկատվություն ստանալու ազատությունը, ինքնապաշտպանության մեջ ազատությունը, արդարությունը, ազնվությունը, կարգ ու կանոնը խմբում» [91, էջ 69]: Ինչպես տեսնում ենք, այս բոլոր նախադրյալները որպես պայմաններ գոյություն ունեն հիմնականում միայն հաղորդակցման մեջ:

Ըստ այս գաղափարի՝ եթե հաղորդակցման մեջ երեխան չզգա անվտանգություն, սեր, հարգանք իր անձի նկատմամբ, ապա չեն ձևավորվի նրա ինքնիրացման և ինքնագերազանցման պահանջումները, չեն բացահայտվի նրա իրական հնարավորությունները: Հաղորդակցման մեջ ինքնիրացումից ու լիարժեք ինքնադրսևորումից է կախված մարդու վերանծնային ձգտման ձևավորումը, հետևապես և ինքնագարգացումը: Եթե անձը չի կարողանում հաղորդակցվել, եթե ձևավորված չեն նրա հաղորդակցման կարողություններն ու հմտությունները, ապա նա չի կարող ինքնիրացվել ու հասնել վերանծնային զարգացման:

Ինչպես նշում է Ա. Մասլոուն. «...եթե չի ձևավորվում հաղորդակցման պահանջումները, եթե ճնշվում է ինքնադրսևորումը, և անձը չի կարողանում ինքնաբացահայտվել, ինքնիրացվել հաղորդակցման մեջ, ապա կարող է արգելակվել անձի զարգացումը» [91, էջ 135]:

Այսպիսով՝ ինքնադրսևորման, ինքնիրացման, այնուհետև՝ ինքնազարգացման և ինքնագերազանցման պահանջներն ու հնարավորություններն իրացվում են, եթե ձևավորվում և բավարարվում են անձի միջանձնային հաղորդակցման մեջ ըմբռնված ու հարգված լինելու, ինքնիրացման պահանջները: Այսինքն՝ անձը հաղորդակցվելով է հասնում վերանձնային զարգացման. հաղորդակցումն ինքնազարգացող անձի ձևավորման ու զարգացման հիմնական ուղին է:

Այն, որ հենց միջանձնային հաղորդակցումն է ինքնազարգացող անձի ձևավորման ու զարգացման հիմնական ուղին, կարող են հաստատել նաև ժամանակակից ուսումնասիրությունները: Այսպես՝ Վ. Մյասիշչևն առանձնացնում է անձի ձևավորման ու զարգացման «երեք հիմնական ուղղություններ՝ ա) հարաբերություն մարդկանց [միջանձնային հաղորդակցում - Ա. Ա.], բ) ինքն իր [ներանձնային հաղորդակցում - Ա. Ա.], գ) արտաքին աշխարհի առարկաների նկատմամբ [առարկայական կամ ճանաչողական գործունեություն - Ա. Ա.]» [126, էջ 223-224]: Ընդ որում՝ նա ընդգծում է, որ «Այս երեք ուղղություններից անձի ձևավորման գործընթացում որոշիչ են հատկապես մարդկանց հետ փոխհարաբերությունները, որովհետև անձը մարդկանց հետ փոխհարաբերություններում ոչ միայն բավարարում է իր պահանջները, այլև կարգավորում է իր վարքը» [126, էջ 223-224]:

Այսպիսով՝ անձի ձևավորման ու զարգացման հիմնախնդրի ուսումնասիրությանը զուգընթաց բացահայտվում են նաև միջանձնային հաղորդակցման հնարավորությունները: Համաձայն այդ ուսումնասիրությունների՝ միջանձնային հաղորդակցումը ձևավորման ու զարգացման գործընթացի անհրաժեշտ պայման լինելով անձի հանդերձ, անձին ուղղորդում է դեպի զարգացում, դեպի անհատականության ձևավորում ու արդյունավետ ինքնազարգացում: Իսկ ինքնազարգացող անձը և առավելապես ինքնագերազանցման ձգտող անհատականությունը կարողանում են խթանել ողջ հասարակության զարգացումը:

Վերը դիտարկված հոգեբանական, սոցիոլոգիական ու մանկավարժական ուսումնասիրությունների հիման վրա հաստատվում է, որ ինքնազարգացող անձի ձևավորման ու զարգացման հիմնական ուղին միջանձնային հաղորդակցումն է: Ժամանակակից մանկավարժության մեջ ձևավորվում է միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ կազմակերպման հիմնախնդիր, միջանձնային հաղորդակցման նոր՝ «կողմնորոշող սուբյեկտ - ինքնազարգացող սուբյեկտ» մոդելի կիրառում կրթական գործընթացում: Այդ հիմնախնդրի լուծման համար անհրաժեշտ են կրթության համակարգում միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիների հնարավորությունների նորովի ուսումնասիրում, տեխնո-

լոգիաների որոնում, ինչպես նաև դրանց մանկավարժական գիտական հիմունքների մշակում, քանզի ինչպես ցույց են տալիս արդի հետազոտությունները, կրթական գործընթացում մինչ այժմ գործող միջանձնային հաղորդակցման մոդելն այլևս չի կարող բավարարել ժամանակակից հասարակության պահանջներին համապատասխան ինքնազարգացող անձի ձևավորմանն ու զարգացմանը:

§3.2. ԱՆՁԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ԽԹԱՆՄԱՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ինչպես ցույց են տալիս ժամանակակից ուսումնասիրությունները, ինքնազարգացող ու ինքնագերազանցման ձգտող անձի ձևավորման հիմնական ուղին միջանձնային հաղորդակցումն է, այնպիսի միջանձնային հաղորդակցումը, որը նպաստում է անձի ինքնուրույնությանը, նրա ակտիվությանը բոլոր հարաբերություններում՝ շրջապատի մարդկանց, աշխարհի տարբեր երևույթների, ինչպես նաև ինքն իր նկատմամբ: Այսինքն՝ կարող ենք ասել, որ կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցումն արդյունավետ է այնքանով, որքանով ակտիվ է սովորողը հաղորդակցման մեջ:

Ինքնազարգացող անձի ձևավորման ու զարգացման համար անհրաժեշտ է անձի հաղորդակցման կարողությունների ու հմտությունների, հաղորդակցական հետաքրքրությունների, դրդապատճառների, հաղորդակցման փորձի նպատակաուղղված ձևավորում: Այդ ամենը Ա. Բոդայլովն անվանում է «**հաղորդակցական ակտիվություն**»: «Հաղորդակցական ակտիվությունը,- գրում է Ա. Բոդայլովը,- արտացոլվում է ճանաչողական, զգացմունքային և վարքագծային դրսևորումներում տարբեր անձանց հետ հաղորդակցման մեջ» [41, էջ 17]: Նա նշում է. «Հաղորդակցական ակտիվության մեջ դրսևորվում է անձը, ձևավորվում է նրա վերաբերմունքը հաղորդակցման նպատակի, բովանդակության և արդյունքի նկատմամբ, ձգտում է ճանաչողական-կամային ջանքեր ներդնել տարբեր խնդիրների լուծման համար» [41, էջ 17]:

Հաճախ սովորողի ակտիվությունը հանգեցվում է ուսումնական նյութին ուղղված ճանաչողական ակտիվությանը, որը «որոշվում է գործունեության առարկայի նկատմամբ ունեցած առնչությունների ինտենսիվության մակարդակով» [116, էջ 364]: Ծիշտ է, երեխայի ճանաչողական ակտիվությունը մեծ նշանակություն ունի կրթական գործընթացում, սակայն, ինչպես նշում է Ա. Բոդայլովը, առանց շփման (միջանձնային հաղորդակցման - Ա. Ա.) հնարավոր չէ ոչ միայն առանձին հոգեկան

գործառույթների, գործընթացների ու անձնային որակների, այլև ընդհանրապես անձի ձևավորումը [41, էջ 10], քանզի անձն իր հաղորդակցական ակտիվությունը դրսևորում է կոնկրետ արարքների մեջ, որոնք պայմանավորում են վարքը, իսկ վարքն էլ իր հերթին ներառում է մարդու ակտիվության բոլոր տեսակները [151, էջ 273]:

Այսպիսով՝ հաղորդակցական ակտիվությունն առավել կարևոր է, որովհետև կարող է նպաստել ոչ միայն ճանաչողական ակտիվության զարգացմանը, այլև երեխայի անձի ձևավորմանն ու զարգացմանը բոլոր հարաբերություններում, այդ թվում՝ ինքն իր նկատմամբ, քանզի հումանիստական մանկավարժությունն ուղղված է կոնկրետ անձին, նրա ակտիվությանը, իր նկատմամբ վերաբերմունքին, դեպի հասարակությունն ունեցած վերաբերմունքին ու կողմնորոշմանը, արդյունավետ սոցիալականացմանը:

Այդ ամենն առանցքային նշանակություն ունի հատկապես կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման տեսանկյունից: Ինչպես նշում է Է. Էրիկսոնը. «Մարդու յոթ տարիքներն» ուսումնասիրության մեջ հենց չորրորդ փուլում կամ 6-12 տարեկանում է հնարավորություն առաջանում **ինքնարտահայտման** և աշխատասիրության ունակությունների բացահայտման համար [184, էջ 235-259]:

Անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ կազմակերպումը, ինքնազարգացման հնարավորությունների բացահայտումն ու խթանումն առավել անհրաժեշտ են հատկապես կրտսեր դպրոցում, որովհետև, ինչպես նշում է շվեյցարացի հոգեբան և մանկավարժ Էդ. Կլապերեդը. «բազմազան զարգացման ձգտումն առավել բնորոշ է մանկության տարիքին, ընդ որում՝ որքան ակտիվ ու ընդգրկուն է մանկությունը, այնքան հեռուն կարող է տանել նրան զարգացումը» [75, էջ 75]: Այսինքն՝ ինքնազարգացման ձգտող անձի ձևավորման հնարավորություններն առավել մեծ են կրտսեր դպրոցական տարիքում: Այդ իսկ պատճառով կրտսեր դպրոցական տարիքում առանցքային պետք է լինի արդյունավետ հաղորդակցման կարողությունների ու հմտությունների ձևավորումը:

Եթե այդ ժամանակ չեն ստեղծվում նման հնարավորություններ, ապա հետագայում դրանք երկար ժամանակով արգելափակվում են:

Ձևավորվում է հրատապ լուծում պահանջող հիմնահարց. **ինչպե՞ս անել, որ բոլոր սովորողները լինեն ակտիվ կամ ինչպես խթանել անձի հաղորդակցական ակտիվությունն ու զարգացնել այն:**

Ինչպես նշում է Ա. Բոդայլովը. «Սուբյեկտի հաղորդակցական ակտիվության մակարդակն արտացոլում է նրա հաղորդակցական ունակությունների ու հնարավորությունների ընդլայնումն ու զարգացումը, այն,

թե նա որքանով է տիրապետում հաղորդակցման ուղիների և փոխազդեցության հմտություններին» [41, էջ 19]: Այսինքն՝ անձի հաղորդակցական ակտիվության խթանման ու զարգացման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել նրա հաղորդակցական **հնարավորությունները**, ինչպես նաև նրա ունեցած հաղորդակցական **կարողություններն ու հմտությունները**: Կարող ենք ասել, որ սրանք հաղորդակցական ակտիվության **ներքին գործոններն են**, սակայն սովորողի հաղորդակցական ակտիվության ձևավորման հիմնահարցի տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունեն մի շարք **արտաքին գործոններ** ևս: Դրանցից են կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման ձևերն ու եղանակները, հաղորդակցման պայմանները և, հատկապես, դասավանդողի մասնագիտական պատրաստվածությունն ու գործիմացությունը:

Հաղորդակցական ակտիվության խթանման ու զարգացման համար անհրաժեշտ է առաջին հերթին հաշվի առնել անձի **հաղորդակցական հնարավորությունները**: Այսպես՝ ըստ Ա. Բոդայլովի՝ «Հաղորդակցման սուբյեկտ կարող է լինել նա, ով ունի մարդկանց հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու հնարավորություններ և ունակություններ» [41, էջ 14]:

Անձի հաղորդակցման հնարավորությունները բացահայտելու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել նրա տարիքային զարգացման **ֆիզիկական, հոգեկան ու բանական** առանձնահատկությունները:

Ինչպես նշում է Է. Ֆրոմմը. «Ամենից առաջ պետք է հաշվի առնել այն, որ անձը ուժ է ձեռք բերում և՛ ֆիզիկական, և՛ հուզական, և՛ բանական ոլորտներում, և ակտիվությունն ու էներգիան զարգանում են այդ ոլորտներից յուրաքանչյուրում: Միևնույն ժամանակ հասունացման հետ այդ ոլորտները ինտեգրվում են, և զարգանում է որոշակի կառուցվածք ..., որի զարգացումն էլ անհատականության ձևավորման առաջին պայմանն է» [163, էջ 15]: Նա նաև ընդգծում է, որ անձի ակտիվությունն ու էներգիան զարգանում են արտաքին միջավայրի, հատկապես միջանձնային ազդեցություններին համապատասխան: Այսինքն՝ անհրաժեշտ է հաշվի առնել անձի ոչ միայն հաղորդակցման հետ կապված, այլև ընդհանրապես նրա ֆիզիկական, հուզական, բանական հնարավորությունները: Անհրաժեշտ է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել դրանց զարգացմանը հատկապես դպրոցական տարիքում և համապատասխան պայմաններ ստեղծել միջանձնային հաղորդակցման մեջ:

Ելնելով ամեն տարիքի համար բնորոշ զարգացման առանձնահատկություններից՝ կատարվել են տարիքային բազմաթիվ շրջաբաժանումներ՝ Արիստոտել, Յ. Ա. Կոմենսկի, Ժ. Ժ. Ռուսո, Ջ. Ուոթսոն, Ռ. Շտայներ, Յ. Սալլիվան, Է. Էրիկսոն, Վ. Մուխինա, Գ. Կրայգ, Դ. Էլկոնին, Դ. Ֆելդշ-

տեյն, Ժ. Պիաժե, Լ. Վիգոտսկի և այլոք: Ժամանակակից հոգեբանության ու մանկավարժության տեսությունները հիմնականում հիմնվում են 20-րդ դարի մեծանուն հոգեբան-մանկավարժ Լ. Վիգոտսկու կողմից մշակված տարիքային շրջաբաժանման վրա: Ըստ Լ.Վիգոտսկու՝ «երեխայի տարիքային զարգացման որոշիչ չափանիշները յուրաքանչյուր տարիքի էությանը բնորոշ նորագոյացություններն են»¹⁰ [56, էջ 10-11]: Լ. Վիգոտսկին համարում է, որ. «Տարիքային յուրաքանչյուր շրջանին բնորոշ են ճգնաժամեր, որոնք էլ շրջադարձային են երեխայի զարգացման համար» [56, էջ 17]: ճգնաժամերը, ինչպես նաև նորագոյացությունները պայմանավորված են երեխայի ֆիզիոլոգիական, հոգեկան, հուզական զարգացումներով, ինչպես նաև սոցիալական պայմաններով և տարբեր փուլերում ունեն որոշակի առանձնահատկություններ: Սարդու տարիքային զարգացումը ինքնափոփոխությունների անընդհատ գործընթաց է, որի յուրաքանչյուր փուլը կապված է գործունեության հիմնական տեսակով, ընթանում է որոշակի սոցիալական իրավիճակում և բնորոշվում է հոգեկան նորագոյացություններով և անձի փոփոխություններով:

Այդ ճգնաժամերից հատկանշական է հատկապես կրտսեր դպրոցական տարիքում ձևավորվող ճգնաժամը: Այսպես՝ կրտսեր դպրոցական տարիքում խաղը ուսումնական գործունեությամբ փոխարինելը, կենսագործունեության պայմանների կտրուկ փոփոխությունը, մարդկային շփման շրջանակների ընդլայնումը երեխայի համար ունենում են շրջադարձային նշանակություն:

Ըստ Լ. Վիգոտսկու՝ «կրտսեր դպրոցականի ճգնաժամին բնորոշը է երեխայի անձի՝ ներքինի ու արտաքինի տարբերակվածությունը» [56, էջ 180-181]: Երեխայի ներքին ու արտաքին աշխարհները մի որոշ ժամանակ չեն համապատասխանում իրար:

Ըստ ռուս հոգեբան-մանկավարժ Ա. Ալֆյորովի՝ «կրտսեր դպրոցականի ճգնաժամը պայմանավորվում է նաև անմիջականության կորստով և նոր ապրումներով, որը բխում է ցանկությունների և գործողությունների միջև առաջացած անհամապատասխանություններով: Նա կարող է փակվել հաղորդակցման համար և դառնալ անկանխատեսելի» [30, էջ 95]: Դա տևում է այնքան ժամանակ, մինչև երեխան իր ներքինով հարմարվում է արտաքին, իր համար նոր միջավայրին հաղորդակցման մեջ ու հաղորդակցման շնորհիվ: Այս տեսանկյունից ևս կրտսեր դպրոցա-

¹⁰ **Նորագոյացություններ** ասելով պետք է հասկանալ անձի կառուցվածքի և նրա գործունեության այն նոր տեսակը, սոցիալական և հոգեբանական այն փոփոխությունները, որոնք առաջին անգամ ի հայտ են գալիս տարիքային տվյալ ժամանակաշրջանում, և որոնք գլխավորապես ու հիմնականում որոշում են երեխայի գիտակցությունը, հարաբերությունը միջավայրի հետ, նրա ներքին ու արտաքին կյանքը, զարգացումը:

կանի անձի ձևավորման ու զարգացման հարցում առանցքային նշանակություն ունեն նրա հաղորդակցական առանձնահատկությունները:

Յուրաքանչյուր երեխա նախևառաջ հաղորդակցվում է՝ համապատասխան իր *ֆիզիոլոգիական* զարգացման հնարավորություններին, քանի որ նա կարող է ունենալ ֆիզիկական զարգացման հապաղումներ (խուլ-համր, կույր, մոտորիկայի խանգարումներ և այլն): Երեխայի հաղորդակցական հնարավորությունները պայմանավորված են նաև նրա *հոգեկան առանձնահատկություններով*՝ դրդապատճառներով, պահանջ-մոլորակներով ու հետաքրքրություններով, ձգտումներով ու հույզերով, դիրքորոշումներով ու իդեալներով և, բնականաբար, նրա *գիտակցության* զարգացման մակարդակով ու հաղորդակցական պատրաստվածությամբ:

Ֆիզիոլոգիական տեսանկյունից դպրոցական տարիքը այն ժամանակաշրջանն է, երբ երեխաներն արագ են աճում, ինչպես նշում է Լ. Վիգոտսկին. «Բոլորը գիտեն, որ յոթնամյա երեխան արագ ձգվում է հասակով, և դա մատնացույց է անում նրա օրգանիզմում տեղի ունեցող մի շարք փոփոխությունները: Այս տարիքը կոչվում է ատամնափոխության, հասակավորման տարիք» [56, էջ 180]:

Ըստ Յ. Թուրունջյանի՝ «Կրտսեր դպրոցական հասակում երեխայի ուղեղը առավել ակտիվ է զարգանում չափերով ու զանգվածով» [9]: Այդ աճը առաջ է բերում որոշ անհամապատասխանություններ:

Ինչպես նշում է Օ. Դարվիշը. «Ֆիզիկական աճում դիտվում է անհամաչափություն: Այն առաջ է անցնում երեխայի նյարդա-հոգեկան զարգացումից, ինչն էլ ազդում է նյարդային համակարգի վրա՝ ժամանակավոր թուլացնելով այն: Դիտարկվում են անհանգստություն, շարժումների անհագուրդ ցանկություն և ուժասպառություն մտավոր աշխատանքում» [64, էջ 98]:

Դպրոցական տարիքի ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները պահանջում են ակտիվ ու տարատեսակ գործողությունների իրականացում: Սակայն ժամանակակից կրթական գործընթացում սովորողը ստիպված է 45 րոպե անշարժ նստել միևնույն տեղում և կատարել նույնատիպ աշխատանք: Արդյունքում սովորողի մոտ առաջանում է ձանձրույթ, ժամանակի ընթացքում նա հիասթափվում է դպրոցից, ուսումից և գիտելիքներից ընդհանրապես: Ստեղծվում են բախումնային իրավիճակներ, որոնց պատճառներից մեկն այն է, որ սովորողի համար պարտադրված ուսումնական գործունեությունն ունի սահմանափակումներ:

Կարևոր է, որ սովորողը ուսուցումը ընկալի ոչ թե որպես պարտադրված գործունեություն, այլ որպես իր համար ծանոթ և հասկանալի խաղային գործունեության շարունակություն: Դա չի նշանակում, որ ուսումը

պետք է վեր ածվի խաղի: Պարզապես ուսուցունը պետք է կազմակերպվի այնպես, որ երեխան լինի ակտիվ ու նախաձեռնող, ինչպես խաղում:

Մանկավարժի խնդիրն է օգնել սովորողին արագ հաղթահարել անցումային այդ շրջանը: Հակառակ դեպքում՝ սովորողը կարող է ունենալ խնդիրներ և նույնիսկ ընդհանրապես չհարմարվել նոր միջավայրին, հակառակվել, հրաժարվել գնալ դպրոց և սովորել:

Այդ տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունի անձի *հաղորդակցման ղախանջմունքների* հաշվի առնելը հաղորդակցման կազմակերպման ժամանակ: Այսպես՝ Ս. Գամեզոն նշում է, որ «Մեծահասակների կողմից սովորողների նոր պահանջմունքների հաշվի առնելու և դրանք բավարարելու հնարավորությունների ձևավորման դեպքում կարելի է խուսափել բախումներից՝ ապահովելով անձի հանգիստ զարգացում» [52, էջ 58]:

Ինչպես նշում է մանկավարժ-հոգեբան Ժ. Դանդարովան. «Դպրոցական տարիքում էականորեն փոփոխվում են սոցիալական փոխներգործությունները, որոնց արդյունքում տեղի են ունենում որակական ու քանակական փոփոխություններ անձի պահանջմունքներում: Ընդ որում՝ ... սոցիալական փոխներգործությունների բնույթը էականորեն փոփոխվում է դպրոց հաճախելու պահից մինչև դպրոցական տարիքի վերջը» [128, էջ 267]: Այդ իսկ պատճառով առաջին դասարանցու հաղորդակցման պահանջմունքներն էականորեն տարբերվում են երրորդ և չորրորդ դասարանցու հաղորդակցման պահանջմունքներից և հատկապես ավագ դպրոցականի պահանջմունքներից:

Այսպես՝ ըստ Լ. Բոժովիչի, Ե. Իլինի, Ե. Ռիբալկոյի, Ա. Կոլոմինսկու, Մ. Կոնդրատևի, Ն. Նյուկոմբի, Գ. Պերտենեվայի հետազոտությունների՝ առաջինից երկրորդ դասարաններում մեծահասակի ու ծնողների ազդեցությունները երեխայի վրա ավելի մեծ են, իսկ երեխային ու իր հասակակիցներին (կոնկրետ մի քանիսին և ոչ դասարանական ամբողջ կոլեկտիվին) միավորում են ընդհանրությունները (նստում են միևնույն դպրոցական նստարանին, միևնույն շենքից են, խաղընկերներ են և այլն) [42, էջ 30], [72, էջ 213], [78, էջ 116], [128, էջ 268], [127, էջ 45], [103, էջ 427]: Առաջին և երկրորդ դասարաններում մեծահասակների ազդեցությունն այնքան մեծ է, որ երբեմն այդ հարաբերությունները կարող են որոշել երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման հետագա ամբողջ ընթացը: «...«Երեխա-մեծահասակ» փոխհարաբերությունը, գրում է Ն. Եֆիմովան, վերածվում է «երեխա-հասարակություն» փոխհարաբերության» [67, էջ 136]:

Սակայն, ըստ այդ նույն հետազոտությունների՝ երրորդ-չորրորդ դասարաններում երեխայի հետաքրքրությունները մեծահասակի

նկատմամբ կտրուկ փոփոխվում են և ուղղվում են դեպի հասակակից-ները: Ինչպես նշում է Գ. Պերտենեվան. «Եթե երրորդ դասարանում մեծահասակի նկատմամբ հետաքրքրությունները կազմում են երեխայի հաղորդակցական հետաքրքրությունների 46,5%-ը, ապա չորրորդ դասարանում՝ 14,1%-ը: Ընդ որում՝ հատկապես ընկնում է հետաքրքրությունը ծնողի նկատմամբ՝ 17,9%-6,5%: Միաժամանակ ակտիվորեն զարգանում է հետաքրքրությունը հասակակիցների նկատմամբ: Այսպես՝ երկրորդ դասարանում լինելով 25,2%՝ երրորդ դասարանում աճը հասնում է մինչև 46,9%» [128, էջ 268]:

Բազմաթիվ ուսումնասիրություններ ցույց են տալիս, որ երրորդ և չորրորդ դասարանում սկսում է ձևավորվել մանկական կոլեկտիվ իր հետաքրքրություններով, սպասումներով, և որքան համախմբված է երեխան կոլեկտիվի հետ, այնքան նրա տրամադրությունը կախված է հասակակիցների հետ հարաբերություններից, այնքան նա ապրում է կոլեկտիվի արժեքներով [42, էջ 30], [72, էջ 213], [78, էջ 116], [103, էջ 427], [127, էջ 45], [128, էջ 268]: Ինչպես նշում է Լ. Պերվինը. «հասակակիցների խումբը հանդես է գալիս որպես անհատի սոցիալիզացիայի գործոն՝ նրան մղելով վարքի նոր կանոնների ընդունման և հաղորդելով նրան փորձ, որն անձի զարգացման վրա երկարատև ու հաստատուն ազդեցություն է ունենում» [127, էջ 45]: Այդ շրջանից սկսած հասակակիցների խումբը, կոլեկտիվն էական տեղ են գրավում երեխայի կյանքում:

Անձի հաղորդակցման պահանջները առանցքային տեղ են զբաղեցնում նրա հաղորդակցական ինքնության կառուցվածքում: Այդ իսկ պատճառով հաղորդակցական ակտիվության խթանման ու զարգացման գործընթացում անհրաժեշտ է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել նրա հաղորդակցման պահանջներին:

Անձի հաղորդակցական ակտիվության կառուցվածքի հաջորդ էական բաղադրիչը նրա հաղորդակցական *դասրասվածությունն է՝ հաղորդակցական գիտելիքները, հաղորդակցական կարողություններն ու հմտությունները*:

Ինչպես նշում է Ա. Բատարչևը. «հաղորդակցման կարողությունները պայմանավորված են ձեռք բերված և համակարգված գիտելիքներով, կարողություններով ու հմտություններով կոնկրետ գործունեության պայմաններում» [38, էջ 6]: Այսինքն՝ անձի հաղորդակցման կարողությունների զարգացման համար անհրաժեշտ են հաղորդակցական գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ:

ՀՀ հանրակրթության պետական կրթակարգում սահմանվում են հաղորդակցական այն պարտադիր կարողություններն ու հմտությունները,

որոնց պետք է տիրապետի դպրոցականը: Ըստ կրթակարգի՝ ենթաբաղադրիչի ուսումնառության արդյունքում յուրաքանչյուր սովորող պետք է ձեռք բերի հաղորդակցական հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները.

ա) լսել, ընկալել և համարժեք վերաբերմունք դրսևորել,
բ) բանավիճել բանավոր և գրավոր տրամաբանված խոսք կառուցել,
գ) ըստ նշանակության և տեղին օգտագործել սովորած տերմինները, հասկացությունները և արտահայտությունները,

դ) հասկանալ և ճիշտ օգտագործել հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները,

ե) օգտվել ժամանակակից հաղորդակցման տեխնիկական միջոցներից և այլն [16, էջ 27]:

Հաղորդակցական կարողությունները չեն ձևավորում անփոփոխ համակարգ: Դրանք պայմանավորված են տվյալ անձի ակտիվության աստիճանով և կարող են անընդհատ զարգանալ՝ իրենց հերթին նպաստելով անձի տարբեր հնարավորությունների և որակների զարգացմանը: Այսպես՝ եթե երեխան ձեռք է բերում հաղորդակցման համար անհրաժեշտ կարողություններ ու հմտություններ, ապա կարողանում է մասնակցել տարբեր քննարկումներին, ակտիվորեն ու ազատ արտահայտել սեփական կարծիքը, անկաշկանդ ինքնադրսևորվել, հանդես գալ տարբեր հիմնավորումներով, չկաշկանդվել բազմապիսի փոխհարաբերություններում և ձեռք բերել նոր գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ:

Ինչպես նշում է Ռ. Կետտելը. «կարողությունները կատարելագործում են անձի կառուցվածքի մեջ մտնող որակները» [151, էջ 324]: Հաղորդակցական կարողությունները նպաստում են ոչ միայն հաղորդակցական ակտիվության դրսևորմանն ու կատարելագործմանը, այլև անձնային այլ որակների զարգացմանը:

Այսպիսով՝ ժամանակակից կրթական գործընթացի արդյունավետ իրականացման կարևոր պայման են անձի հաղորդակցական ակտիվության խթանումն ու զարգացումը: Հաղորդակցական ակտիվության զարգացումը հատկապես կարևոր է դպրոցական տարիքում, որովհետև այդ տարիքում են դրսևորվում անձի ինքնադրսևորման հնարավորությունները, որոնք, կախված միջանձնային հաղորդակցման պայմաններից, կրթական գործընթացում կարող են կա՛մ բացահայտվել ու խթանվել, կա՛մ սահմանափակվել ու այլևս չդրսևորվել ամբողջ կյանքի ընթացում: Հաղորդակցական ակտիվության խթանման ու զարգացման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել անձի հաղորդակցական ֆիզիկական, հուզական ու բանական *հնարավորությունները*, որոնք կազմում

են հաղորդակցական ակտիվության զարգացման նախադրյալները, ինչպես նաև հաղորդակցական *դասրասվածությունը*՝ գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, որոնք անձը ձեռք է բերում հիմնականում կրթական գործընթացում, և որով էլ պայմանավորված է նրա հետագա զարգացումը ամբողջ կյանքում:

Դրանք անձի հաղորդակցական ակտիվության ձևավորման ներքին գործոններն են: Սակայն հարկ է նշել, որ հաղորդակցական ակտիվության ձևավորումը կարող է պայմանավորված լինել մի շարք արտաքին գործոններով ևս: Դրանք են միջավայրն ու պայմանները, որտեղ տեղի է ունենում հաղորդակցումը, արտաքին խթանիչները, հաղորդակիցների անձնային հատկանիշները, ինչպես նաև ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածության ու գործիմացության մակարդակը: Այդ ամենը որոշում է միջանձնային հաղորդակցման ուղիների առանձնահատկությունները և ստեղծում պայմաններ հաղորդակցական ակտիվության ներքին գործոնների դրսևորման ու զարգացման համար:

§3.3. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑԱՇՐՋԱՆՆԵՐԸ

Հաշվի առնելով այն, որ անձի ձևավորման ու զարգացման մեջ գլխավոր դերը պատկանում է շրջապատող աշխարհի նկատմամբ մարդու հարաբերություններին ու կապերին, որոնք ձևավորում են միմյանց հետ փոխկապակցված զարգացման երկու հիմնական ուղիներ՝ 1) առարկայական (պրակտիկ և ճանաչողական) գործունեության մեջ, 2) մարդկային ու հասարակական հարաբերություններում: Այս համատեքստում կարևոր նշանակություն ունի անձի ընդհանուր հաղորդակցական ակտիվության խթանումը, որն էլ իր հերթին հաղորդակցական ինքնության յուրահատուկ արտահայտչաձևն է:

Ըստ Վ. Մյասիշչևի՝ իրականության նկատմամբ անձի հարաբերություններում գերակա է երեք ուղղություն՝ ա) հարաբերություն *մարդկանց* նկատմամբ, բ) հարաբերություն *ինքն իր* նկատմամբ, գ) հարաբերություն արտաքին աշխարհի *առարկաների* նկատմամբ: Այս երեք ուղղություններից անձի ձևավորման գործընթացում որոշիչ է հատկապես մարդկանց նկատմամբ հարաբերությունը, որովհետև անձը մարդկանց հետ ունեցած փոխհարաբերություններում ոչ միայն բավարարում է իր պահանջները, այլև կարգավորում է իր վարքը:

Այդ ամբողջ համակարգը կազմում է մարդու հաղորդակցական ինքնությունը: Հաղորդակցական ինքնությունը բխում է անձի հաղորդակ-

ցական ակտիվությունից: Պայմանավորված հաղորդակցական ակտիվության յուրահատկությունով՝ կարելի է որոշել հաղորդակցական ինքնության բնույթն ու զարգացման հնարավորությունները:

Է. Աթայանը նշում է, որ «Հաղորդակցման ակտը սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ կարգի գործոնների բարդ փոխներգործության արդյունք է» [1, էջ 297]: Այդ բոլոր օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ կարգի գործոնները ձևավորում են հաղորդակցական «ալիք» կամ «շղթա», որն էլ հաղորդակցման մասնակիցներին բարձրացնում կամ իջեցնում է այնպիսի մակարդակի, որում խթանվում կամ սահմանափակվում են անձի հաղորդակցման դրդապատճառները:

Հաղորդակցական ակտիվության դրսևորման ու զարգացման համար անցումային կամ առավել ճգնաժամային է կրտսեր դպրոցական տարիքը, քանի որ այս տարիքում տեղի է ունենում երեխայի ոչ միայն գործունեության (խաղային գործունեությունից՝ ուսումնական գործունեության), այլև շրջապատի ու հաղորդակցման եղանակների փոփոխություն: *Անցումային հաղորդակցաբանության* տեսանկյունից անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այդ տարիքում երեխայի անձնային որակների ձևավորմանը, որովհետև դրանք շատ հեշտությամբ ձևավորվելով այդ տարիքում, հետագայում դժվար են վերափոխվում և մնում են հաստատուն:

Հաղորդակցական ակտիվության խթանման, հետևապես նաև հաղորդակցական ինքնության զարգացման գործընթացում մանկավարժական տեխնոլոգիաների տեղի ու դերի բացահայտման նպատակով իրականացվել է փորձարարական հետազոտություն հանրակրթական դպրոցներում [տե՛ս գլուխ 4, բաժին 4], որի ընթացքում համապատասխան հարցաթերթերի միջոցով ստուգվել են սովորողների հաղորդակցական ակտիվության մակարդակը, նրանց հաղորդակցական ունակությունները: Այնուհետև գիտափորձի ներդրման փուլում կրթական գործընթացում կիրառվել են հատուկ ընտրված և այդ նպատակով մշակված միջանձնային հաղորդակցման մանկավարժական տեխնոլոգիաներ [տե՛ս գլուխ 5], ինչպես նաև ստուգվել են սովորողների հաղորդակցական ակտիվության փոփոխությունները: Եվ վերջում կատարվել է սովորողների հաղորդակցական ակտիվության մակարդակի սկզբնական, ընթացիկ և վերջնական արդյունքների համեմատական վերլուծություն:

Իրականացված հետազոտությունը պարզ դարձրեց, որ հնարավոր է ոչ միայն հաղորդակցական ակտիվության խթանում, այլև անհրաժեշտ նախապայմանների ապահովման և գործոնների հաշվառման դեպքում՝ հաղորդակցական ակտիվության և հաղորդակցական ինքնության

աստիճանական զարգացում:

Վերը նշված հետազոտության ընթացքում դիտվել են հաղորդակցական ակտիվության մի քանի աստիճաններ, որոնք նպատակահարմար է դիտարկել երեք ընթացաշրջաններով.

1. *Առաջին ընթացաշրջանում* հաղորդակցական ակտիվությունը դրսևորվում է որպես արտաքին խթանիչների պատասխան արձագանք: Անձը հաղորդակիցների (մեծահասակներ, դասավանդողներ, ծնողներ, ընկերներ և այլն) օգնությամբ հաղթահարում է հաղորդակցական ներքին խոչընդոտները, տիրապետում է հաղորդակցման բոլոր միջոցներին և կարողանում է հաղորդակցվել բոլոր ուղիներով: Դրա շնորհիվ դրսևորվում են անձի հաղորդակցական ունակությունները, և նա *գիտակցում է իր ակտիվ դերը* միջանձնային հաղորդակցման մեջ: Հաղորդակցական սկզբնական ակտիվություն ունեցող անձին պայմանականորեն անվանենք **հաղորդակցունակ անձ**:

2. *Երկրորդ ընթացաշրջանում* իրականացվում է հաղորդակցական ակտիվության զարգացում: Անձը գիտակցում է ոչ միայն իր, այլև *հաղորդակիցների տեղն ու դերը* միջանձնային հաղորդակցման մեջ, որի արդյունքում ձևավորվում են հաղորդակցման նոր դրդապատճառներ ու պահանջումներ: Նա կարողանում է ինքնուրույն հաղթահարել հաղորդակցական ներքին խոչընդոտները, իսկ ընթացաշրջանի վերջում նաև միջանձնային արտաքին խոչընդոտները, ձգտում է հաղորդակցվել: Նման անձին պայմանականորեն կոչենք **հաղորդակցամեծ**:

3. Հաղորդակցական ակտիվության ձևավորման *երրորդ ընթացաշրջանում* երեխան ոչ միայն կարողանում և ձգտում է հաղորդակցվել, այլև ինքն է ստեղծում հաղորդակցման ուղիներ, հաղորդակցական իրավիճակներ, հաղորդակցահարաբերություններ, կարող է հաղթահարել ոչ միայն ներքին և միջանձնային արտաքին խոչընդոտները, այլև օգնել իր հաղորդակիցներին դրանց հաղթահարման գործում: Դա պայմանավորված է նրանով, որ անձը *գիտակցում է հաղորդակցման դերը* իր անձի զարգացման գործում, ձեռք է բերում հաղորդակցական նոր որակ և դառնում է **կոմունիկոզեն կամ հաղորդակցաստեղծ (հաղորդակցածին) անձ**: Նման որակը իրական ուժ է անձի ներսում, որը կարգավորում է ոչ միայն իր, այլև հաղորդակիցների գործունեությունը:

Հաղորդակցական ինքնության խթանման և զարգացման վերը նշված ընթացաշրջաններով անցնելով՝ երեխան ձեռք է բերում *հաղորդակցական որակներ (հաղորդակցամեծություն, հաղորդակցունակություն)*՝ դառնալով **կոմունիկոզեն անձ**:

Այսպես՝ **առաջին** ընթացաշրջանում իրականանում է անձի հաղորդակցական ներուճակ ակտիվության խթանում՝ «սուբյեկտային կենտրո-

նի ակտիվացում»։ Անձի հաղորդակցական ակտիվության խթանման ու դրսևորման համար կրթական գործընթացում անհրաժեշտ է ապահովել այնպիսի նախադրյալներ, որոնց հիման վրա անձը կարողանա ձեռք բերել հաղորդակցական վարքագիծ։

Ինչպես նշում է Ա. Բոդայլովը, հաղորդակցման սուբյեկտ կարող է լինել նա, ով այս կամ այն չափով գիտակցում է իր դերը հաղորդակցման մեջ, ունի մարդկանց հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու հնարավորություններ ու ընդունակություններ [41, էջ 14]։ Միայն ֆիզիկական ու հոգեկան հնարավորությունները բավական չեն հաղորդակցական ակտիվության համար։ Անհրաժեշտ է, որ անձն ունենա հաղորդակցական պատրաստվածություն՝ տիրապետի հաղորդակցման անհրաժեշտ կարողությունների ու հմտությունների, ունենա հաղորդակցական ունակություններ և կարողանա հաղթահարել միջանձնային հաղորդակցման խոչընդոտները։

Հաճախ անձը, ունենալով հաղորդակցական ակտիվություն, միջավայրում պարզապես չի կարողանում ինքնադրսևորվել։ Այս տեսանկյունից հաղորդակցական ակտիվության խթանման գործընթացում կարևոր նշանակություն ունի հաղորդակցական խոչընդոտների հաղթահարումը։

Վերը նշված հետազոտության արդյունքների համեմատական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ սովորողի և մանկավարժի միջանձնային հաղորդակցման համար խոչընդոտ կարող են դառնալ **1) արգելակումը, 2) ձանձուրյթն ու միադադադությունը, 3) հաղորդակցման տրամադրությունների ու դրդադաժանների բացակայությունը, 4) դասավանդողի նկատմամբ սովորողի ունեցած բացասական տրամադրվածությունը**։

Հաղորդակցման մեջ արգելակման հիմնական պատճառն ինքնավրստահության պակասն է, որը հաղորդակցման կարողություններին ու հմտություններին անձի ոչ բավարար տիրապետման հետևանք է։

Արգելակման հաջորդ հիմնական պատճառներից է գնահատականի, թվանշանի գործոնը։ Տեղին է նշել, որ հաճախ թվանշանն անդրադառնում է նաև սովորողի ներընտանեկան միջանձնային փոխհարաբերությունների վրա։

Մնացած խոչընդոտները պայմանավորված են հաղորդակիցների՝ մանկավարժի և հասակակիցների հետ ունեցած փոխհարաբերություններով, թե որքանով են բավարարվում սովորողի հետաքրքրությունները, զարգանում հաղորդակցման պահանջումները։ Այստեղ կարևոր նշանակություն ունեն դասավանդողի հաղորդակցական պատրաստվածությունն ու գործիմացությունը։

Հաղորդակցումը պետք է կապված լինի անձի հետաքրքրություններ-

րի, հակումների, հնարավորությունների հետ: Միայն անձի հետաքրքրություններին համապատասխան և հույզերի հետ կապված ուսումնադաստիարակչական գործընթացը կարող է հաղթահարել երեխայի ձանձրույթը և ապահովել **սուբյեկտայնության հավասար մակարդակներ** բոլորի համար:

Այսպիսով՝ հաղորդակցական ակտիվության խթանումը պայմանավորված է միջանձնային խոչընդոտների հաղթահարմամբ, անձի հաղորդակցական ունակությունների ձևավորմամբ ու դրսևորմամբ:

Ինչպես նշում է Ռ. Կետտելը, կարողությունները կամ ունակությունները կատարելագործում են անձի կառուցվածքի մեջ մտնող որակները [151, էջ 324]: Հաղորդակցական ունակությունները նպաստում են հաղորդակցական ակտիվության դրսևորմանը և հաղորդակցական որակի կատարելագործմանը: Այդպես անձը նաև գիտակցում է իր դերը հաղորդակցման մեջ: Ձևավորվում է **հաղորդակցունակ անձ**, ով տիրապետում է **հաղորդակցական սկզբնական ակտիվության**:

Ակտիվությունն ընդհանրապես դիտարկվում է որպես անձնային որակ, որը դրսևորվում է գործունեության նկատմամբ հարաբերության՝ պատրաստության, ինքնուրույնության ձգտման, նրա իրականացման որակի, նպատակին հասնելու օպտիմալ ուղիների ընտրման մեջ, խոսքային ակտիվությամբ, իսկ հաղորդակցական ակտիվության աղբյուրը՝ հաղորդակցման պահանջմունքի մեջ [41, էջ 17-18], [67, էջ 15]: Համաձայն պահանջմունքների Ա. Մասլոուի մշակած աստիճանակարգի՝ եթե չի ձևավորվում հաղորդակցման պահանջմունքը, եթե ճնշվում է ինքնադրսևորումը, և անձը չի կարողանում ինքնաբացահայտվել, ինքնիրացվել հաղորդակցման մեջ, ապա կարող է արգելակվել անձի զարգացումը [91, էջ 135]: Հաղորդակցական ակտիվությունը կապված է հաղորդակցման պահանջմունքի բավարարման հետ, և հաղորդակցական ակտիվության զարգացումը նպաստում է նաև հաղորդակցման պահանջմունքի փոխակերպմանը: Այսինքն՝ հաղորդակցական ակտիվությունը դառնում է ներքին հոգեվիճակ, գործունեության դրդապատճառ և անձնային որակ:

Անձը ձևավորվում և զարգանում է գործունեության ընթացքում, բայց, կախված անձի ընդունակություններից և գործունեության նկատմամբ նրա ունեցած վերաբերմունքից, ակտիվությունը կարող է ունենալ տարբեր մակարդակներ, լինել տարբեր բնույթի [41, էջ 17]: Հաղորդակցական սկզբնական մակարդակը բավարար չէ անձի զարգացման համար: Անձը, լինելով հաղորդակցունակ, դեռևս չունի այնպիսի ակտիվություն, որ կարողանա հաղթահարել նաև հաղորդակցման արտաքին խոչընդոտները: Հանդիպելով արտաքին դժվարությունների՝ նա կարող է սահմանափա-

կել իր ինքնադրսևորումը, նրան դեռևս անհրաժեշտ է աջակցություն: Այսպես՝ երբ երեխան պետք է ոչ թե խաղային, այլ ուսումնական խնդիր լուծելու նպատակով համագործակցի համադասարանցիների հետ, առաջ են գալիս նոր, երեխայի համար անծանոթ խոչընդոտներ՝ կապված հաղորդակիցների հետ: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ են հաղորդակցական ակտիվության ամրակայում և զարգացում միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաների միջոցով, որի արդյունքում անձը կկարողանա հաղթահարել նաև հաղորդակցման արտաքին խոչընդոտները: Դրա հիման վրա ձևավորվում են նոր պահանջումներ, որոնք էլ նպաստում են հաղորդակցական ակտիվության զարգացմանը:

Ինչպես նշում է Կ. Ռոջերսը, իրական լիարժեք միջանձնային հաղորդակցման համար անհրաժեշտ են ոչ միայն հաղորդակցման ունակություններ և հարաբերությունների մեջ գտնվելու նվազագույն ցանկություն, այլև խմբի կոնկրետ անդամներից հաղորդացում «ստանալու» ձգտում [150, էջ 231] և բոլորի նկատմամբ: Այսինքն՝ կարևոր է այն, որ անձը գիտակցի ոչ միայն իր, այլև հաղորդակիցների դերը, որովհետև միայն այդ դեպքում է հնարավոր հաղորդակցական ակտիվության երկրորդ մակարդակի ձևավորումը:

Երկրորդ ընթացաշրջանում գտնվող անձը ոչ միայն չի խուսափում հաղորդակցվելուց, այլև կարողանում է ինքնուրույն հաղթահարել հաղորդակցական ներքին խոչընդոտներ (անաչկոտություն, անվստահություն սեփական դիրքորոշման նկատմամբ և այլն), իսկ արտաքին խոչընդոտները (անհամաձայնություններ, տարբեր բնույթի բախումներ, հաղորդակցի խուսափելը, օտարվելը և այլն)՝ հաղորդակցի (տվյալ դեպքում՝ մեծահասակի, ավելի փորձառուի) օգնությամբ: Դա տեղի է ունենում ոչ թե տարերայնորեն, այլ կրթական գործընթացում հաղորդակցական տեխնոլոգիաների միջոցով: Հաղորդակցման տեխնոլոգիաները նպաստում են անկաշկանդ և, հատկապես, կառուցողական հաղորդակցման իրականացմանը, քանզի «...որքան մեծանում է հաղորդակցման փորձը, այնքան անհատն ավելի շատ է ձգտում փոխըմբռնման, փոխգործակցության, փոխադարձ գոհունակության» [150, էջ 231]:

Այս դեպքում անձը գիտակցում է ոչ միայն իր, այլև հաղորդակցի դերը հաղորդակցման, ինչպես նաև իր անձի զարգացման գործընթացում: Հաղորդակցման այդ նոր դրդապատճառները, պահանջումները, դիրքորոշումները նպաստում են **հաղորդակցամեծ անձի** ձևավորմանը:

Հաղորդակցամետ է նա, ով ոչ միայն կարողանում է, այլև ձգտում է հաղորդակցվել: Հաղորդակցամետ անձը նաև հաղորդակցունակ է, սակայն չունի նախորդին բնորոշ սահմանափակումները:

Հաղորդակցամետությունը կարող է պայմանավորված լինել բազ-

մաթիվ ու բազմաբնույթ գործոններով (ցանկություն, հաղորդակիցների հետ ունեցած հարաբերություններ, հետաքրքրություններ, դրդապատճառներ, պահանջմունքներ, համատեղ գործունեության նպատակի, խնդիրների գիտակցվածության աստիճան և այլն): Հաղորդակցման կազմակերպիչը (մանկավարժը) պետք է հաշվի առնի այն բոլոր գործոնները, որոնք կարող են նպաստել կամ խոչնդոտել հաղորդակցամետության ձևավորմանը:

Հաղորդակցական ակտիվության երկրորդ մակարդակը ևս բավարար չի կարող լինել ինքնազարգացող անձի ձևավորման համար: Ըստ Ա. Ստոյարենկոյի՝ անձի զարգացման ամենաբարձր մակարդակին կարող է հասել նա, ով հուսալիորեն ինքնակառավարվում է՝ ձգտելով ներդաշնակության, քաղաքակիրթ վարքի և ունի համապատասխան որակներ [146, էջ 127]: Այսինքն՝ հաղորդակցական ակտիվության զարգացումը չի կարող սահմանափակվել վերը նշված երկու ընթացաշրջաններով և դրանցում ձևավորված հաղորդակցական որակներով:

Հաղորդակցական ակտիվությունը պետք է լինի ինքնակառավարվող և ինքնազարգացող, որպեսզի նպաստի նաև ինքնազարգացող անձի կայացմանը: Ինքնազարգացող հաղորդակցական ակտիվության դեպքում երեխան կարող է ոչ միայն ազատ արտահայտել իր մտքերը, հույզերը, ունենալ փոխգործակցության ձգտում, այլև ինքնուրույն նախաձեռնել հաղորդակցական իրավիճակներ ոչ միայն հասակակիցների ու հարազատների, այլև շրջապատի բոլոր մարդկանց հետ: Սա հիմք է հանդիսանում այն ենթադրության համար, որ գոյություն ունի հաղորդակցական ակտիվության երրորդ ընթացաշրջան ևս:

Հաղորդակցական ակտիվության երրորդ ընթացաշրջանում ձևավորվում է նախաձեռնող անձ, ում պայմանականորեն կարելի է անվանել ***կոմունիկոզեն կամ հաղորդակցասեղծ (հաղորդակցածին)***:

Երրորդ ընթացաշրջանում անձը կարողանում է ռացիոնալ և զգացմունքային դաշտ ստեղծել շփման գործընթացում բոլոր մարդկանց հետ: Այն երեխաները, ովքեր կարողանում են անցնել զարգացման նշված ընթացաշրջանները, նախաձեռնող են և ազատ բոլոր հաղորդակցահարաբերություններում, անընդհատ ձգտում են ինքնակատարելագործման, ինքնազարգացման ու ***ինքնազերսազանցման***, ինչը ժամանակակից հասարակության գերխնդիրն է: Կոմունիկոզեն անձը ոչ միայն կարողանում է ինքնուրույն հաղթահարել իր հետ կապված հաղորդակցական խոչընդոտները, այլև կարող է օգնել հաղորդակիցներին: Եթե հաղորդակցունակ անձը գիտակցում է *միայն իր դերը* միջանձնային հաղորդակցման մեջ, իսկ հաղորդակցամետ անձը՝ նաև *հաղորդակցի դերը*, ապա կոմունիկոզեն անձը գիտակցում է *հաղորդակցման դերը* ինչպես

իր, այնպես էլ բոլոր հաղորդակիցների զարգացման գործընթացում: Այսինքն՝ կոմունիկոզեն անձը գիտակցում է, որ հաղորդակցումն ընդլայնում է իր և մյուսների կենսագործունեության ոլորտը:

Անկախ նրանից՝ անձն անցնում է հաղորդակցական ակտիվության վերը մշված ընթացաշրջաններով, թե ոչ, 3-րդ դասարանի վերջում և, հատկապես, 4-րդ դասարանում փոփոխվում են երեխայի հաղորդակցման պահանջմունքներն ու դրդապատճառները, իրականանում են հաղորդակցման մեջ կոնկրետ անձանցից կապվածության հաղթահարում, հաղորդակցման շրջանակների ընդլայնման ձգտում [78, էջ 117]: Եթե մանկավարժն ու ծնողները համարժեքորեն չարձագանքեն այդ փոփոխություններին և չկարողանան իրականացնել համարժեք միջանձնային հաղորդակցում, ապա աստիճանաբար կկորցնեն իրենց հեղինակությունն ու ազդեցությունը երեխայի վրա: Անձը սկսում է նոր հետաքրքրություններ փնտրել կոնկրետ շրջապատից դուրս: Նրա համար կարող են հեղինակություններ դառնալ դպրոցից և ընտանիքից դուրս այլ մարդիկ:

Եթե սովորողը չունի հաղորդակցական ակտիվության կառուցողական ինքնակազմակերպման մակարդակ, ապա հետագայում, երբ նա հետաքրքրությունները սկսում է փնտրել կրթական հաստատությունից ու ընտանիքից դուրս, նրա անձի զարգացումն ընթանում է տարերայնորեն, և նույնիսկ դեռահասության տարիքից սկսած դառնում է անկանխատեսելի: Նմանատիպ իրավիճակներն էլ կարող ենք սահմանել որպես անցումային, որոնք կազմում են անցումային հաղորդակցաբանության հետազոտության ոլորտը: Նրա վերլուծության առարկան են միջանձնային և ներանձնային որակական փոխակերպումները (հետընթացներն ու առաջընթացները), դրանց վրա ազդող բացասական, դրական և չեզոք գործոնները:

Այն անձը, ով անցնում է հաղորդակցական ակտիվության զարգացման վերը մշված երեք ընթացաշրջաններով և ձեռք է բերում այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են հաղորդակցունակությունը, հաղորդակցամետությունը և դառնում է կոմունիկոզեն, կարողանում է դուրս գալ ցանկացած բախումնային իրավիճակից, իր և շրջապատի զարգացման նպատակով համագործակցել բոլորի հետ, գիտակցաբար կազմակերպել սեփական զարգացումը և կառավարել միջավայրի տարերային ազդեցությունները:

ԳԼՈՒԽ 4. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

§4.1. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱԲԱՆԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը, անձի ձևավորման ու զարգացման հնարավորությունները կարող են պայմանավորված լինել թե՛ անձի, թե՛ նրա հաղորդակիցների ակտիվությամբ, այսինքն՝ թե ինչպես, ինչ ուղիներով են հաղորդակցվում անձն ու նրա հաղորդակիցները: Մանկավարժական գործընթացում հաղորդակցման ուղիների առանձնահատկությունները և արդյունավետությունը պայմանավորված են հիմնականում դասավանդողի հաղորդակցական պատրաստվածությամբ ու գործիմացությամբ, որովհետև նա է հաղորդակցման առանցքային կազմակերպիչը:

Արդյունավետ հաղորդակցման իրականացման ուղիներ ձևավորելու և դրանց հնարավորություններն օգտագործելու հիմնախնդիրը ծագում է դեռևս հին և անտիկ ժամանակաշրջանների փիլիսոփաների հարցադրումներից:

Դեռևս Մ. Տ. Ցիցեռոնը ձևակերպել է արդյունավետ հաղորդակցում կազմակերպելու համար անհրաժեշտ երեք հիմնական հարցադրումները՝ «ի՞նչ ասել, որտե՞ղ ասել և ինչպե՞ս ասել» [166, էջ 53]: Դրանք այն հարցադրումներն են, որոնք, ըստ նրա, ճարտասանը պետք է ուղղի ինքն իրեն ելույթ նախապատրաստելիս: Այդ հարցադրումները ճարտասանին օգնում են ձևակերպել միտքն ու արտահայտել այն՝ հաշվի առնելով կոնկրետ լսարանի պահանջներն ու հնարավորությունները: Ժամանակակից շրջանում այդ հարցադրումներն ընդլայնվեցին: Այսպես՝ Հ. Լասվելը նշում է, որ «Հաղորդակցման գործընթացի բնութագրման համար անհրաժեշտ է պատասխանել հետևյալ հարցերին՝ ո՞վ, ի՞նչ է ասում, ի՞նչ միջոցներով, ու՞մ, ի՞նչ արդյունքով» [84, էջ 131]:

Մանկավարժական հաղորդակցման դեպքում խնդիրն ավելի է բարդանում, որովհետև կրթական գործընթացում անհրաժեշտ է ոչ միայն միտքը ձևակերպել ու արտահայտել, այլև օգտագործել միջանձնային հաղորդակցման իրականացման բոլոր ուղիների հնարավորությունները՝ ծառայեցնելով դրանք անձի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Այս տե-

սակետից միջանձնային հաղորդակցման ուղիները նաև նույնանուն են ուսուցման, դաստիարակության, սոցիալականացման գործընթացների կազմակերպման ուղիների հետ:

Ժամանակակից ուսումնասիրությունները (Է. Աթայանի, Ա. Վոլկովա-յի, Ե. Պետրովայի, Ա. Ջանկովսկու, Ա. Լոբանովի, Ռ. Նեմովի, Ս. Մոսկովիչի) ցույց են տալիս, որ կրթական գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ կազմակերպմամբ: Իսկ միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը պայմանավորված է նրա իրականացման մեթոդներով, ուղիներով և տեխնոլոգիաներով:

Միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիների վերաբերյալ հստակ պատկերացում կազմելու համար անհրաժեշտ է դիտարկել հաղորդակցման ամբողջ գործընթացը: Կարծում ենք՝ հաղորդակցման կառուցվածքը, այդ թվում՝ հաղորդակցման ուղիները, առավել համարժեքորեն վերլուծել է Է. Աթայանն իր հաղորդակցման հայեցակարգում: Այսպես՝ Է. Աթայանը գտնում է, որ «Լայն իմաստով հաղորդակցումն անցնում է կառուցվածքային հինգ հիմնական փուլերով. **(1)** ստատիկ հաղորդակցվելիություն՝ մաքուր հնարավորություն, հաղորդակցման անորոշ ներունակություն (օբյեկտայնություն), **(2)** հաղորդակցական լծորդմանն անմիջականորեն պատրաստ լինելու ավելի իրային, արժույթայնորեն որոշակի վիճակ, որը կապված է համապատասխան արտաքին և ներքին պայմանների առկայության հետ (անցում օբյեկտայնությունից սուբյեկտայնության), **(3)** բուն շարակարգային լծորդում՝ դիտավորային հաղորդակցական իդեայի գաղափարի ձևաբովանդակային դիմամիկ վերլուծություն և համադրում (սուբյեկտայնություն), **(4)** ժամանակիտարածության մեջ ընթացող պրոցեսի կինետիկ իրայնացում՝ հաղորդակցական ակտ (անցում սուբյեկտայնությունից օբյեկտայնության), **(5)** հաղորդակցական բավարարվածության արդյունային ստատիկ հանգիստ, որը, ի դեպ, որևէ այլ առումով կարող է կատարյալ անհանգըստության վերածվել հաղորդակցվող կողմերի (կամ առնվազն նրանցից մեկի) համար՝ դրանով իսկ առաջ բերելով նորանոր հաղորդակցական ակտեր (օբյեկտայնություն)» [1, էջ 296-297]:

Դա նշանակում է, որ հաղորդակցումը սկսում է հաղորդակցական հնարավորություններից, այնուհետև կարևոր են հաղորդակցական պատրաստականությունը, ինչպես նաև հաղորդակցական պատկերացումներն ու ցանկությունները, որից հետո միայն հնարավոր է դառնում հաղորդակցման բուն ընթացքը, դրան հաջորդում է հետհաղորդակցական շրջանը, որից եթե գոհ է հաղորդակիցներից գոնե մեկը, ապա հնարավոր են դառնում հաղորդակցման հաջորդ իրավիճակները:

Նեղ իմաստով հաղորդակցումը վերը նշված փուլերից երրորդն է՝ հաղորդակցական շարակարգայնությունը, նրա գործունեացվող, բուն գործունեության օղակը, այնինչ լայն առումով այն ընդգրկում է հաջորդական գոյաբանական վիճակների համահյուսվածքն ամբողջությամբ՝ ոչ միայն բուն հաղորդակցական, այլև նախա- և ետհաղորդակցական պահերը:

Հաղորդակցման իրականացման ուղիներն այնքան են կարևորվում հաղորդակցման ամբողջ գործընթացում, որ երբեմն նույնիսկ հաղորդակցման կառուցվածքը դիտարկելիս այն հանգեցվում է հաղորդակցման իրականացման ուղիներին: Այսպես՝ Ա. Ջանկովսկին, Ա. Լոբանովը և ուրիշներ նշում են, որ հաղորդակցման կառուցվածքը բաղկացած է տեղեկատվության հաղորդումից, ընդունումից, հետադարձ կապից [70, էջ 495], [85, էջ 51-56], [118, էջ 515]: Սակայն, ինչպես տեսանք, միայն որևէ բովանդակության հաղորդումը, ընկալումը և հետադարձ կապը, այսինքն՝ հաղորդակցման իրականացման ուղին, Է. Աթայանի հայեցակարգի հինգ փուլերի շարքում կազմում են հաղորդակցման կառուցվածքի միայն երրորդ փուլը:

Է. Աթայանի հաղորդակցման հայեցակարգում հաղորդակցման կառուցվածքի վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ հաղորդակցման իրականացման ուղիները ձևավորվում են հաղորդակցման երրորդ փուլում: Է. Աթայանը նույնպես, չափազանց կարևորելով հաղորդակցման իրականացման ուղիները, նշում է, որ. «Նեղ իմաստով հաղորդակցումը վերը նշված փուլերից երրորդն է, բուն գործունեության օղակը» [1, էջ 296-297]: Այսինքն՝ Է. Աթայանը գտնում է, որ «բուն» հաղորդակցումն իրականանում է հենց երրորդ փուլում: Սակայն նա նաև նշում է, որ «... Լայն առումով հաղորդակցումն ընդգրկում է հաջորդական գոյաբանական վիճակների համահյուսվածքն ամբողջությամբ՝ ոչ միայն բուն հաղորդակցական, այլև նախա- և ետհաղորդակցական պահերը» [1, էջ 296-297]: Այսինքն՝ բուն հաղորդակցումը, ճիշտ է, իրականանում է երրորդ փուլում, սակայն մնացած փուլերը նույնպես հաղորդակցման կառուցվածքի անհրաժեշտ մասեր են, և դրանցով են պայմանավորված ամբողջ հաղորդակցման գործընթացը, դրա իրականացումն ու արդյունավետությունը: Հակառակ դեպում հաղորդակցման մնացած փուլերի անտեսումը ապարդյուն կդարձնի երրորդ փուլում հաղորդակցման իրականացմանն ուղղված բոլոր ջանքերը:

Այլ կեպ ասած՝ հաղորդակցման իրականացման ուղիների ձևավորումից առաջ պետք է հաշվի առնել երեխաների «ստատիկ հաղորդակցվելիության» մակարդակը, պարզել երեխաների հաղորդակցական հնարավորությունների և կարողությունների մակարդակը այն, ինչ է. Աթայա-

նի հայեցակարգում հաղորդակցման կառուցվածքային փուլերից առաջինն է:

Այսպիսով՝ նախ պետք է ձևավորել հաղորդակցման համար անհրաժեշտ կարողություններ, ապա խթանել երեխաների հաղորդակցական ակտիվությունը, ձևավորել «ամնիջական պատրաստվածություն» (երկրորդ փուլը), որպեսզի հաղորդակցման տեխնոլոգիաները հասնեն իրենց նպատակակետին: Միայն այս ամենից հետո է հնարավոր իրականացնել արդյունավետ «բուն շարակարգային լծորդում» (երրորդ փուլ), ինչը ենթադրում է, որ երեխան կարողանում է հետադարձ կապի միջոցով ինքնիրացվել որպես սուբյեկտ: Ահա այս փուլերով անցնելուց հետո է միայն հնարավոր ապահովել նաև հաղորդակցման մյուս փուլերի և, հետևապես, հաղորդակցման ողջ գործընթացի արդյունավետությունը:

Հաղորդակցման իրականացման ուղիների ընձեռած բոլոր հնարավորությունների օգտագործման համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել նաև դրանց ձևավորման բաղադրիչները: Ա. Ջանկովսկին, Ա. Լոբանովը, Վ. Ժուրակովը նշում են, որ հաղորդակցման ուղիների կառուցվածքում պետք է առանձնացնել հետևյալ բաղադրիչները՝ *սեղեկատվության հաղորդման միջոցները, հաղորդակցի ընկալումն ու իմաստավորումը, հետադարձ կապը* [70, էջ 495], [85, էջ 51-56], [118, էջ 515]:

Հաղորդակցման իրականացման ուղիների ձևավորման մեջ առանցքային նշանակություն ունեն տեղեկատվության կամ բովանդակության հաղորդման *միջոցները*: Ե. Պետրովան, Լ. Ստոյարենկոն, Գ. Անդրեևան, Ա. Վոլկովան, Ա. Պետրովսկին և այլոք գտնում են, որ հաղորդակցման միջոցները բաժանվում են երկու հիմնական տեսակների՝ *խոսքային և ոչ խոսքային* [32, էջ 89], [53, էջ 162-193], [50, էջ 86], [70, էջ 496], [100, էջ 516], [112, էջ 241], [111, էջ 10], [116, էջ 270], [121, էջ 303], [144, էջ 437], [147, էջ 637], [155, էջ 191]:

Իսկ Ջ. Ադաիրը նույնսիկ նշում է, որ «Միջոցները հաղորդման եղանակներն են, հաղորդակցման *ուղիները*» [29, էջ 22]: Նա, չափազանց կարևորելով խոսքային և ոչ խոսքային միջոցների դերը հաղորդակցման ամբողջ գործընթացում, հասցնում է ծայրահեղության հաղորդակցման միջոցների մասին պատկերացումները՝ նույնացնելով այն հաղորդակցման ուղիների հետ: Այսպիսի մոտեցումն առավել ևս կրթական գործընթացի դեպքում անընդունելի է, քանզի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացն արդյունավետ կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել հաղորդակցման ուղիների կառուցածքի մեջ մտնող բոլոր բաղադրատարրերը:

Սանկավարժական գործընթացում ևս շատ են կարևորվում հաղոր-

դակցման իրականացման միջոցները: Սակայն կրթական գործընթացում պետք է դիտարկել ոչ թե հաղորդակցման խոսքային և ոչ խոսքային միջոցները, այլ և համապատասխանաբար խոսքային և ոչ խոսքային ներգործությունները, քանզի կրթական գործընթացում խոսքային և ոչ խոսքային միջոցների առանձնահատկությունը հենց այն է, որ դրանք համապատասխանաբար խոսքային ու ոչ խոսքային նպատակաուղղված ներգործություններ են և ենթադրում են որոշակի հետադարձ կապ:

Խոսքային և ոչ խոսքային ներգործությունները կարող են լինել ինչպես արդյունավետ, այնպես էլ ունենալ բացասական ազդեցություններ անձի ձևավորման ու զարգացման վրա: Դա պայմանավորված է մի շարք գործոններով և առաջին հերթին նրանով, թե հաղորդակցման ուղիները որքանով են համապատասխանում երեխայի հաղորդակցական կարողություններին ու հնարավորություններին: Այս տեսանկյունից միջանձնային համարժեք ուղիների կառուցվածքում առանձնահատուկ նշանակություն ունի նաև երեխայի ընկալելու, ըմբռնելու և համարժեքորեն արձագանքելու՝ **հեսադարձ կապի** իրականացման կարողությունը:

Ինչպես տեսնում ենք, միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիները կրթական գործընթացում բաղկացած են երկու հիմնական մասերից՝ *ներգործություններից* (խոսքային ու ոչ խոսքային) և երեխայի մեջ համարժեք վերաբերմունքի դրսևորումից (ընկալումից, իմաստավորումից, համարժեք փոփոխությունից և հետադարձ կապից): Դա նշանակում է, որ միջանձնային հաղորդակցման ուղիների հնարավորություններն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում պարզելու համար անհրաժեշտ է դիտարկել (խոսքային ու ոչ խոսքային) ներգործությունների և դրանց համարժեք հետադարձ կապի ձևավորման և իրականացման առանձնահատկությունները կրթական գործընթացում:

Հարկ է նշել, որ միջանձնային հաղորդակցման մեջ խոսքային և ոչ խոսքային միջոցները կամ, տվյալ դեպքում, խոսքային և ոչ խոսքային ներգործությունները տարանջատվում են պայմանականորեն, ուսումնասիրելու նպատակով, քանզի խոսքային և ոչ խոսքային միջոցները կենդանի կրթական գործընթացում (եթե հաղորդակիցները չունեն ֆիզիկական զարգացման տարբեր հապաղումներ և հաղորդակցման սահմանափակ հնարավորություններ) հիմնականում կիրառվում են միասնության մեջ:

Հետադարձ կապը դիտարկվում է խոսքային և ոչ խոսքային ներգործությունների հետ միասնության մեջ կամ, ինչպես է. Աթայանի հայեցակարգում է, «շարակարգային լծորդման մեջ»: Հետազոտության մեջ խոսքային ու ոչ խոսքային միջոցները դիտարկելով որպես համապատասխան ներգործություններ՝ փորձել ենք ուսումնասիրել դրանց տեղն ու

դերը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, բացահայտել, թե ինչ կապ գոյություն ունի մանկավարժի խոսքային ու ոչ խոսքային ներգործությունների տարբեր տեսակների և անձնային որակների մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների ու հետադարձ կապի միջև: Դա թույլ կտա բացահայտել անձի ձևավորման ու զարգացման հնարավորութու-
յունները մանկավարժական տարբեր ներգործությունների դեպքում:

§4.2. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՈՉ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Դեռևս անտիկ ու հին ժամանակաշրջաններից է հայտնի, որ հաղորդակցումը դառնում է կատարյալ ու ազդեցիկ ոչ խոսքային ներգործությունների շնորհիվ:

Մանկավարժական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ոչ խոսքային ներգործություններին հատկապես սկսեցին մեծ ուշադրություն դարձնել 20-րդ դարում Գերմանիայի, Ֆրանսիայի, Ռուսաստանի և այլ երկրների մանկավարժական համակարգերում ու հեղինակային դպրոցներում (Ա. Մակարենկոյի, Վ. Սուխոմլինսկու, Ռ. Շտայների և այոց):

Սակայն այդ փորձը հիմք չհանդիսացավ անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցների ընձեռած հնարավորությունների գիտական վերլուծության ու ընդհանրացման համար:

Հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցների վերաբերյալ առաջին գիտական հետազոտությունները կատարվել են հոգեբանության մեջ միայն 1960-ական թվականներից սկսած ԱՄՆ-ում: Այդ հետազոտությունների վերաբերյալ գիտական աշխատություններ են հրատարակվել 20-րդ դարի վերջերին ամերիկացի հոգեբաններ Պ. Էկմանի, Մ. Արգայլի, Ռ. Բյորդվիստալի, Ա. Շելֆենի, Դ. Բրիսսեթի, իտալացի հոգեբան Լ. Անուլիի և այլոց կողմից [74, էջ 107], [82, էջ 159], [115, էջ 14], [145, էջ 416], [159, էջ 207], [189, էջ 27-58], [192], [199, էջ 15-120], [211], [213, էջ 1-18]:

Միայն 20-րդ դարի վերջերին և արդեն 21-րդ դարի սկզբին հոգեբաններ Ն. Ֆլանդերսը, Ե. Պետրովան, Վ. Լաբունսկայան, Ե. Ռոզովը, Ն. Եֆիմովան, Գ. Շոթենլոհերը և այլոք [67, էջ 32], [70, էջ 499], [83, էջ 84-111], [110, էջ 223], [116, էջ 269], [132, էջ 82], [172, էջ 96], [175, էջ 154], [202, էջ 34] սկսեցին ուսումնասիրել հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները կրթական գործընթացում: Այսինքն՝ կրթական գործընթացում ոչ խոսքային միջոցների վերաբերյալ կատարվել են հոգեբանական ուսումնասի-

րություններ անձի հոգեկան մեխանիզմների առանձնահատկությունների հետազոտության տեսանկյունից:

Հայ իրականության մեջ ևս հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցների վերաբերյալ ուսումնասիրություններ կատարվել են և՛ հոգեբանության (Ա. Նալչաջյան, Ս. Ռ. Գևորգյան, Ե. Գևորգյան, Վ. Կարապետյան, Ամիրյան) [6], [21, էջ 480-494], [23], և՛ լեզվաբանության (Գ. Ջահուկյան, Լ. Հախվերդյան, Պ. Պողոսյան, Ա. Գալստյան) [4, էջ 89-95], [24, էջ 126] մեջ: Իսկ միջանձնային հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցների վերաբերյալ մանկավարժական գիտական ուսումնասիրություններ, ցավոք, դեռևս չկան:

Հարկ է նշել, որ մանկավարժական միջանձնային հաղորդակցման մեջ կարևոր նշանակություն ունեն և՛ խոսքային, և՛ ոչ խոսքային միջոցները, որոնք որոշիչ դեր են խաղում ինչպես սովորողի անձի ձևավորման ու զարգացման, այնպես էլ մանկավարժի ոչ խոսքային ներգործության տեսանկյունից: Վերջինս մինչ օրս գրեթե չի արժանացել գիտական ինքնուրույն ուսումնասիրության, և դեռևս բացահայտված չեն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցների տեղն ու դերը:

Որպես կանոն՝ մանկավարժական մասնագիտական գրականության մեջ միայն թվարկվում են ոչ խոսքային միջոցների տեսակները, և նշվում է, որ հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները կարևոր տեղ են զբաղեցնում մանկավարժի մասնագիտական գործունեության մեջ [67, էջ 32], [70, էջ 499], [83, էջ 84-111], [110], [116, էջ 269], [132, էջ 82], [172, էջ 96], [202, էջ 34]: Այնուհետև սահուն անցնում են ուսուցչի խոսքային միջոցների մանրամասն քննարկմանն ու հանգեցնում նրանց դերի գերազնահատմանը:

Սակայն ժամանակակից ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ մանկավարժական խնդիրների լուծման հարցում ոչ խոսքային հաղորդակցման դերը շատ ավելի կարևոր է, եթե չասենք որոշիչ: Այսպես՝ սոցիալական հոգեբան Ս. Մոսկովիչին գրում է. «Միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում որոշիչ դերը պատկանում է հենց հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցներին կամ մարմնաշարժողական գործունեությանը, իսկ սոցիալական փոխներգործության գործընթացում դրանք այնպիսի տեղեկատվություն են հաղորդում, որը չի կարող հստակորեն հաղորդվել խոսքի միջոցով» [144, էջ 437-438]: Ավելին՝ հաղորդակցաբաններ Ի. Յակովլևի, Ա. Սադոխինի, Տ. Գրուշեվիցկայայի, սոցիոլոգ Ս. Մոսկովիչի, հոգեբան Ն. Եֆիմովայի և այլոց բազմաթիվ ուսումնասիրությունները հաստատում են այդ տեսակետը: Պարզվում է, որ միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում տեղեկատվության միայն

7%-ն են կազմում խոսքային միջոցները, իսկ մնացած 93%-ը կազմում են հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները [62, էջ 170], [67, էջ 31-32], [144, էջ 437], [172, էջ 154], [186, էջ 78]: Այդ պատճառով արդեն 21-րդ դարում հոգեբաններն ու սոցիոլոգները սկսեցին լուրջ ուշադրություն դարձնել հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցների, դրանց դերի, նշանակության ու հնարավորությունների ուսումնասիրությանը (Ա. Պիզը, Վ. Լաբունսկայան, Ի. Յակովլևը, Վ. Կուլիկովան, Ջ. Ֆաստը, Է. Արոնսոնը, Ի. Ատվատյերը, Պ. Անդերսենը, Վ. Շեյնովը և այլոք) [32, էջ 95], [36, էջ 116], [31, էջ 269], [35, էջ 377-381], [37, էջ 19], [74, էջ 108], [82, էջ 19], [83, էջ 84-111], [115, էջ 77], [172, էջ 95], [159, էջ 140]:

Փաստորեն, ըստ վերջին ուսումնասիրությունների՝ միջանձնային հաղորդակցման մեջ որոշիչ դերը պատկանում է ոչ խոսքային միջոցներին, սակայն, ինչպես ցույց են տալիս մեր կողմից իրականացված հետազոտությունները [տես գլուխ 1՝ բաժին 3, հավելված 2, հարցաշար 1, 2, 3՝ հարց 2, 3, 4], հարցվածների մեծ մասը՝ 80,5%-ը (հիմնականում հանրակրթական համայնքային դպրոցներում դասավանդողներ), հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցներին դիմում են միայն երեխաներին սաստելու, նրանց ուշադրությունները կենտրոնացնելու և այլ կարգապահական խնդիրներ լուծելու ժամանակ միայն: Իսկ հարցվածների 20,5%-ը (հիմնականում մասնավոր դպրոցներում դասավանդողներ) կարևորում են ոչ խոսքային միջոցների դերը սովորողների անձի զարգացման գործում և կիրառում դրանք կենդանի կրթական գործընթացում: Ավելին՝ նրանք գտնում են, որ կրթական գործընթացում շատ խնդիրներ հնարավոր է լուծել միայն ոչ խոսքային ներգործությունների շնորհիվ: Սակայն բացի կարգապահական, ուշադրության կենտրոնացման և այլ խնդիրների լուծման հնարավորություններից՝ հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցներն ունեն նաև անձի ձևավորման ու զարգացման ավելի լայն հնարավորություններ:

Այսպես, օրինակ, Լ. Վիգոտսկին նշում է. «Կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաներին բնորոշ է իմաստավորված ընկալման զարգացում, որն սկսում է *դասկերային մտածողությունից*: Պատկերային մտածողության գործընթացն իրականանում է իրերի նշանակության իմաստավորման հետ միասնության մեջ: Պատկերային մտածողությունից անկախ ընկալում տեղի չի ունենում» [56, էջ 182]: Այսինքն՝ միջանձնային հաղորդակցման ժամանակ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել միջանձնային հաղորդակցման այն միջոցներին, որոնք նպաստում են կերպարների ու մտապատկերների ձևավորմանը, շարժում երեխայի երևակայությունը: Իսկ դրանք առավելագույնս հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցներն են: Այդ են հաստատում և ժամանակակից հետազոտություն-

ների արդյունքները: Այսպես՝ ըստ Ս. Կարա-Մուրզայի՝ «կերպարները, ինչպես և բառերը ունեն սուգեստորային նշանակություն և գործի են գցում երևակայության շղթայական ռեակցիան: Լոգոսֆերային համագոր կարելի է առանձնացնել կերպարների առանձնահատուկ աշխարհը, որոնք ընկալվում են զգայարանների միջոցով՝ էյդոսֆերա (հուն. էյդոս-կերպար, կերպ)» [74, էջ 99]: Ուստի անհրաժեշտ է կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցումը կազմակերպել այնպես, որ այն դառնա բազմատեսակ ու հետաքրքիր հաղորդակցում «կերպարների», «մտապատկերների» միջոցով:

Այս տեսանկյունից անհրաժեշտ է դիտարկել ոչ խոսքային միջոցների հատկապես այն տեսակները, որոնք կարող են նպաստել սովորողների մտապատկերների ձևավորմանը:

Ժամանակակից ուսումնասիրություններում մշակված են հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցների տեսակների տարբեր դասակարգումներ (Ա. Նալչաջյան, Ե. Ռոզով, Ն. Եֆիմովա, Վ. Լաբունսկայա, Ի. Յակովլև և այլոք) [21, էջ 480-494], [67, էջ 32], [83, էջ 84-111], [132, էջ 82]: Դրանցից առավել ընդհանուրն ու ամենատարածվածը Վ. Լաբունսկայայի կողմից մշակված դասակարգումն է: Ըստ Վ. Լաբունսկայայի՝ «ոչ խոսքային միջոցները բաժանվում են չորս հիմնական խմբերի՝ 1) **սակսիլ-կինեսթետիկ** (մարմնաշարժողական) 2) **ակուսիկական** (լսողական), 3) **օմոսիկական** (տեսողական), 4) **օլֆակտոր** (հոտառական)» [83, էջ 84-111]: Իսկ Ի. Յակովլևն այս շարքին ավելացնում է նաև **դերմատոսիկական** (տարածական դասավորություն), **էպոսիկական** (երաժշտական, գունային և այլն), **ֆրոնոմիկական** (ժամանակային բնորոշումներ), **ֆիզիոգնոմիկական** (մարմնի, քթի, աչքերի, շուրթերի և այլնի ձևն ու չափերը, մազերի գույնը), **ֆաթիկական** (տակեսիկա, մարմնական կոնտակտ), **արսթֆակտոր** (հագուստ, զարդեր, շպար) [186, էջ 79]:

Արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման և սովորողների անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում առանձնահատուկ նշանակություն ունեն ոչ խոսքային **մարմնաշարժողական, գեղագիտական, տարածական և լսողական** միջոցները:

Միջանձնային հաղորդակցման մեջ սովորողների ներքին հնարավորությունների բացահայտման ու զարգացման տեսանկյունից մեծապես կարևորվում են **մարմնաշարժողական** միջոցները: Անձի համակողմանի զարգացման համար անհրաժեշտ է, որ ներդաշնակության մեջ ակտիվ լինեն նրա և՛ մտավոր-բանական, և՛ ֆիզիկական, և՛ հոգևոր ոլորտները:

Անձի բանական, հուզական ու ֆիզիկական ոլորտների միասնական ու ներդաշնակ ակտիվությունը կարևորել է նաև 20-րդ դարի ականա-

վոր հոգեբան, փիլիսոփա և մանկավարժ Գ. Գյուրջիևը (Գ. Գյուրջյանը): Նա մարդուն դիտարկում է որպես «եռուղեղ» էակ, որն ունի երեք՝ շարժողական, հուզական ու բանական «ուղեղներ» [11, էջ 24]: Մարդու ամբողջական զարգացման համար Գ. Գյուրջիևն անհրաժեշտ է համարում աշխատանքի մեջ դնել նրա բոլոր հնարավորություններն ու այնպես զարգացնել դրանք երեխայի հետ միջանձնային հաղորդակցման մեջ, որ դրանք գործեն ոչ թե առանձին-առանձին, այլ միասնաբար ու միմյանց լրացնելով:

Մտավորի հետ մեկտեղ երեխայի ֆիզիկականի ու հոգևորի ներդաշնակ ակտիվությանն իր ուսմունքում առանձնահատուկ տեղ է հատկացրել նաև 20-րդ դարի աշխարհահռչակ մանկավարժ, հոգեբան, փիլիսոփա Ռ. Շտայները: Նա նույնիսկ իր կողմից հիմնադրած Վալդորֆյան դպրոցի կրթության բովանդակության մեջ մտցրեց նոր առարկա՝ «Էվոլյուցիոնալ (ֆիզիկական մարմինը շրջանակներում)» [176, էջ 96]: Էվոլյուցիոնալ դասերին երեխաները արտասանում են հնչյուններ, բառեր, չափածո ստեղծագործություններ և երաժշտության շրջանակներում կատարում համաչափ շարժումներ: Ինչպես նշում է Ռ. Շտայները. «Էվոլյուցիոնալ յուրահատկությունը կայանում է նրանում, որ երեխայի կողմից կատարված շարժումը դադարում է միայն շարժում լինել: Յուրաքանչյուր շարժում նման է մարդկային ձայնի հնչյուններին և դառնում է նրա ոգում տեղի ունեցածի արտահայտություն» [176, էջ 96]: Ռ. Շտայները նշում է, որ «Այն, ինչ երեխայից դուրս գտնվող ֆիզիկական իրողությունների միջոցով մատուցում էք երեխային՝ ցույց տալով, գրատախտակին նկարելով, պատմելով և այլն, որը երեխան ընկալում է տեսնելով, լսելով, գիտակցությամբ, երեխայի համար բոլորովին այլ գոյություն է ձեռք բերում՝ մնալով դրսում գտնվող ֆիզիկական իրողություններում: Իսկ այն, ինչ տալիս էք երեխային նրա ֆիզիկական մարմնի միջոցով, շարունակում է հավերժ գոյություն ունենալ նրա «ես»-ի մեջ» [178, էջ 36]: Այսինքն՝ Ռ. Շտայները նույնպես կարևորում է միջանձնային հաղորդակցման այնպիսի կազմակերպում, որը հիմնված է մտապատկերների ձևավորման գաղափարի վրա, և մեծապես կարևորվում են ոչ խոսքային միջոցները, տվյալ դեպքում երեխայի մարմնին ու մարմնի շարժումները:

Դպրոցականի համար կազմակերպված կրթական գործընթացը պետք է ընթանա հաղորդակցման ֆիզիկական, հոգևոր ու բանական մակարդակներում հավասարապես: Ինչպես ցույց են տալիս գերմանացի գիտնական Ռոզենցվալդի ուսումնասիրությունները. «Արտաքին միջավայրի ազդակները բավականին մեծ ազդեցություն ունեն ուղեղի բջիջների վրա: Որքան տարաբնույթ են արտաքին միջավայրի ազդակները, այնքան համապատասխանաբար ավելի են զարգանում ուղեղի

Ինչպես տեսնում ենք պատկերում, մարդու ձեռքը զբաղեցնում է գլխուղեղի կեղևի մոտ մեկ երրորդ մասը, իսկ մարմնի մնացած բոլոր մասերը միասին կազմում են միայն երկու երրորդը: Այսինքն՝ մարմնաշարժողական համակարգում ձեռքն ունի առանձնահատուկ նշանակություն:

20-րդ դարի հայտնի մանկավարժ, փիլիսոփա և հոգեբան Ռ.Շտայները համարում էր, որ «Միայն մտաբանական ուղիներով դասավանդման փորձերը դատապարտված են անհաջողության: Իսկ եթե բացատրությունները զուգակցենք կերպարների հետ, որոնց ստեղծմանը մասնակցում է նաև երեխան, ապա երեխան կստանա այն, ինչ անհրաժեշտ է» [176, էջ 96]: Միջանձնային հաղորդակցման մեջ նման կերպարների ստեղծմանն են ուղղված նաև **գեղագիտական** ոչ խոսքային միջոցները: Գեղագիտական միջոցների շարքում երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման հարցում չափազանց կարևորվում է **brudcsությունը**: Ռ. Շտայները նույնիսկ համարում էր, որ «Երաժշտությունը ձևավորում է երեխային» [176, էջ 97]:

Այդպիսին են նաև ժամանակակից մոտեցումները: Այսպես՝ Ի. Յակովլևը, երաժշտությունն անվանելով «հաղորդակցման **գեղագիտական** ոչ խոսքային միջոց» [186, էջ 83], նշում է. «Երաժշտությունը կարգավորում է վարքը, ակտիվացնում կամ դանդաղեցնում կոնկրետ գործողությունների կատարումը» [176, էջ 84]: Այսինքն՝ դպրոցական երեխայի հետ միջանձնային հաղորդակցման մեջ երաժշտությունը նույնպես խթանում է կերպարների, մտապատկերների ձևավորումը և ներգործում երեխայի վրա, դառնում երեխայի մտածողության շարժիչ ուժ:

Նույն տեսակետն է արտահայտում նաև ամերիկացի հոգեբան և մանկավարժ, Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր Հ. Գարդները: Ըստ նրա «Բազմաբնույթ մտածողության» տեսության՝ «մարդն օժտված է երաժշտական մտածողությամբ» [26], որը պետք է բացահայտել և զարգացնել կրթական հաղորդակցման գործընթացում: Ավելին՝ նա գտնում է, որ եթե մանկավարժն անտեսի երեխայի երաժշտական ներուժը, ապա երեխան կունենա մի շարք խնդիրներ արտաքին աշխարհի հետ հաղորդակցման ժամանակ:

Հաղորդակցման երաժշտական ներգործության հզոր ուժը կարելի է և նույնիսկ անհրաժեշտ է գործի դնել կրթական գործընթացում: Ցավոք, բոլոր դասավանդողները չէ, որ կարևորում են երաժշտության դերը կրթական գործընթացում [տե՛ս մեր կողմից կատարված հարցման արդյունքները, հավելված 1՝ հարց 28]: Այսպես՝ հարցմանը մասնակցած կրտսեր դպրոցում դասավանդողներից միայն մասնավոր դպրոցների դասավանդողներն են նշում, որ իրենց աշխատանքում անհրաժեշտությամբ

յան դեպքում միշտ կիրառում են երաժշտական միջոցներ, իսկ մարզային դպրոցներում դասավանդողների մեծ մասը նշում են, որ չունեն համապատասխան տեխնիկական միջոցներ:

Հաղորդակցման ոչ խոսքային գեղագիտական միջոցների թվին են պատկանում նաև **գունային** ներգործությունները, որոնք նույնպես անփոխարինելի նշանակություն ունեն կրտսեր դպրոցականի հետ միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում կերպարների, մտապատկերի ստեղծման և հետևաբար նաև անձի ձևավորման ու զարգացման հարցում: Երեխայի նկարած նկարի մեջ գույների վերլուծություններով և նրա կողմից տարբեր գույների ընտրության պատճառների բացահայտմամբ զբաղվում է հոգեբանության առանձին ճյուղ՝ «գեշթալտթերապիան» [175, էջ 154], որն ուսումննասիրում է նաև երեխայի հետ գույներով աշխատելու ընթացքում նրա ունեցած հոգեբանական խնդիրների լուծման հնարավորությունները:

Գույները վառ կերպարներ ստեղծելու հնարավորություն ունեն և մեծապես խթանում են երեխայի մտածողությունը, երևակայությունը, նպաստում ընկալմանն ու մտապատկերի ներկայացմանը: Այսպես՝ Ռ. Շտայների ուսմունքում էվոլյուցիոն ժամանակ երեխաները շարժումը ևս ընկալում են գույնի մեջ և ստեղծում գունային կերպարներ: Նրանք փորձում են շարժումներով ցույց տալ գույները և նույնիսկ գույնի տարբեր երանգները:

Ոչ խոսքային գեղագիտական միջոցները չեն եզրափակվում միայն երաժշտական ու գունային ներգործություններով: Գեղագիտական ներգործությունների շարքին կարող ենք դասել նաև *ծեռագիրը*, *հագուսքը*, որոնք խոսում են հաղորդակցի, նրա միջանձնային հաղորդակցման յուրահատկությունների մասին:

Այսպես՝ ըստ Ա. Ս. Մակարենկոյի՝ պետք է հաշվի առնել «կահույքի դասավորվածությունը, դպրոցի շքամուտքի և միջանցքի ձևավորումը, հատակի փայլը, ծառուղիները, ծաղիկները, գեղեցիկ շարժումները, վարքագիծը» [89, էջ 18]: Գեղագիտական ոչ խոսքային միջոցների կիրառմամբ էր մեծապես պայմանավորված Ա. Ս. Մակարենկոյի մանկավարժական էքսպերիմենտի արդյունավետությունը:

Վ. Լաբունսկայան առանձին խմբի մեջ է դիտարկում «հաղորդակցման իրականացման ոչ խոսքային այն միջոցները, որոնք ընկալվում են տեսողության միջոցով» [83, էջ 84]: Տեսողական նշանային համակարգի մեջ հարկ է առանձնացնել հատկապես դեմքի արտահայտությունները, ինչպես նաև «հաղորդակցման տարածական կազմակերպումը» (պրոքսեմիկա) կամ տարածական նշանային համակարգը:

Միջանձնային հաղորդակցման ընթացքում սովորողների վրա հատ-

կապես մեծ հուզական ներգործություն են ունենում մանկավարժի **դեմ-
ֆի արտահայտությունները**:

Ա. Պիզի կողմից իրականացրած ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ «մարդու գլխուղեղում գոյություն ունի, այսպես կոչված, «հա-
յելային նեյրոն», որն ակտիվացնում է գլխուղեղի այն հատվածը, որը
վերծանում է հաղորդակցի դեմքի արտահայտությունը և առաջ է բե-
րում հայելային արձագանք: Այլ կերպ ասած՝ մարդը գիտակցաբար կամ
ենթագիտակցաբար ընդօրինակում է դեմքի այն արտահայտությունը,
որ տեսնում է ավելի հաճախ» [115, էջ 77]:

Հաղորդակցի, առավել ևս մանկավարժի դեմքի արտահայտությունը
որոշիչ նշանակություն ունի սովորողների համար: Այն կարող է նույնիսկ
որոշիչ լինել նրա ողջ հետագա կյանքում հատկապես կրտսեր դպրո-
ցականի համար, քանի որ կրտսեր դպրոցականը, որպես կանոն, ունի
միայն մեկ դասավանդող և ավելի զգայուն է նրա թողած բոլոր ազդե-
ցությունների նկատմամբ: Այդ ազդեցությունները դառնում են առավել
ազդեցիկ ավանդական դասարաններում, որտեղ դասասենյակի սխալ
կազմակերպման պատճառով դասի ողջ ընթացքում երեխաների տեսա-
դաշտում հիմնականում լինում են ուսուցչուհու դեմքն ու համադասա-
րանցիների մեջքը, այն դեպքում, երբ հաղորդակցման **սարածական** ոչ
խոսքային միջոցները ևս մեծ նշանակություն ունեն անձի ձևավորման
և զարգացման, կրթական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման
հարցում:

Տարածական ընկալման վերաբերյալ Է. Արոնսոնի, Թ. Ուիլսոնի, Ռ.
Էյկերտի փորձերը ցույց են տվել, որ «Եթե տեսողական ընկալման ժա-
մանակ անընդհատ ընկալվում է նույն մարդու դեմքը, ապա զերագնա-
հատվում է նրա դերը տվյալ գործընթացում ենթագիտակցականում»
[36, էջ 130]:

Ավանդական դասարաններում ակնառու են մանկավարժի և սովո-
րողների համար նախատեսված տարածությունները, որոնք պայմա-
նավորված են աշակերտական նստարանների ու ուսուցչական սեղանի
դասավորությամբ: Բոլորն ունեն իրենց հատկացված տեղեր, որոնք, որ-
պես կանոն, չեն փոխվում երկար ժամանակ: «Միևնույն տեղում նստելը,
- գտնում է Պ. Անդերսենը,- առաջացնում է կապվածություն այդ տեղի
նկատմամբ» [31, էջ 116] և կարող է առաջ բերել հաղորդակցման սահ-
մանափակում:

Ջ. Ֆաստը նաև պարզել է, որ երբ «անձը գրավում է որոշակի տեղ
[Ա. Ա.՝ նստարան] տարածության [Ա. Ա.՝ դասասենյակի] մեջ, նա ենթա-
գիտակցորեն համարում է իր անձնականը՝ անձնական տարածությու-
նը» [159, էջ 29]: Այս տեսանկյունից կարևոր են երեխաների հաճախակի

տեղափոխությունները, որպեսզի չառաջանա կապվածություն որոշակի տեղի հետ, և որ, ամենակարևորն է, երեխաները կարողանան անուղղակիորեն փոխանակել միմյանց «անձնական տարածությունները»: Այդ դեպքում տարածությունը դառնում է միջանձնային հաղորդակցումն ապավովող միջավայր:

Միջանձնային հաղորդակցման խոչընդոտների հաղթահարման համար Ջ. Ֆաստոն առաջարկում է «աշխատանքի այնպիսի կազմակերպում, որ հաղորդակիցները գտնվեն իրար շատ մոտ՝ հաղթահարելով տարածությունը որպես պատնեշ և մտնելով «մտերմիկ» տարածության մեջ» [159, էջ 85]: Ջ. Ֆաստոն նշում է. «Այն, թե ինչպես են մարդիկ վերաբերվում միմյանց, ուղղակիորեն կապված է միմյանց նկատմամբ նրանց գրաված դիրքից» [159, էջ 30]: Այդ իսկ պատճառով կարևորվում է այն հանգամանքը, որ միևնույն սովորողը հասցնի նստել դասարանի բոլոր հասակակիցների մոտ, որպեսզի կարողանա հաղթահարել տարածական խոչընդոտները բոլոր համադասարանցիների հետ հաղորդակցվելու համար:

Ըստ հաղորդակիցների միջև եղած տարածական հեռավորության՝ տարածական հոգեբանության մեջ առանձնացվում են շփման համապատասխան գոտիները՝ մտերմիկ (15-45 սմ), անհատական (75 սմ), հանրային (120-370 սմ), զանգվածային (370-ից ավելի) [32, էջ 95], [37, էջ 20], [110, էջ 15], [115, էջ 14], [145, էջ 124]:

Չեռնելով ուսուցչի աշխատանքին կարելի է նկատել, որ նրա համար ամենահաջող շփման գոտին առաջին նստարաններն են: Առջևի նստարաններին նստում են ամենասիրված կամ լավ սովորողները, իսկ վերջին նստարաններին՝ հակառակը: Դա նշանակում է, որ առաջին նստարաններին նստող սովորողները մտնում են դասավանդողի անհատական տարածության մեջ (75 սմ), որը նպաստում է նրանց առավել մտերմիկ հաղորդակցմանը: Իսկ մնացած սովորողները գտնվում են ավելի մեծ տարածության վրա, որը կարող է խոչընդոտ հանդիսանալ հաղորդակցման գործընթացում, քանի որ «երեխաները,- ինչպես նշում է Ի. Ատվառյեյը,- ձգտում են մոտ գտնվել խոսակցին» [37, էջ 20]: Արդյունավետ կրթական գործընթացի կազմակերպման տեսանկյունից կարևոր է, որ մանկավարժներն ունենան հավասար դիրքորոշումներ բոլորի նկատմամբ, որպեսզի բոլորն իրենց հարմար զգան, ձևավորված լինի աշխատանքային ու համագործակցային մթնոլորտ:

Չաղորդակցումն առավել արդյունավետ դարձնելու համար նպատակահարմար է վերադասավորել դասարանի կահավորանքը: Համագործակցային աշխատանքների ժամանակ սովորողները պետք նստեն կողք կողքի կամ դեմ դիմաց: Էստոնացի գիտնականներն ապացուցել են, որ

«կողք կողքի գտնվելը նպաստում է համատեղ աշխատանքի արդյունավետությանը, համագործակցությանը» [110, էջ 15]: Ի վերջո, ինչպես նշում է Ջ. Ֆաստր. «Հաղորդակիցների դեմ դիմաց նստելը նպաստում է կոնտակտի առաջացմանը, ուշադրության պահպանմանն ու փոխներգործությանը» [159, էջ 143]: Իսկ Գ. Անդրեևան ընդգծում է, որ «Մեջքով նստելը կարող է խոչընդոտել արդյունավետ հաղորդակցմանը» [32, էջ 94]: Այս առումով նպատակահարմար է դասասենյակը կահավորել այնպես, որ սովորողները նստեն կլոր շրջանի կամ կիսաշրջանի կամ որևէ այլ ձևով, սակայն այնպես, որ չխոչընդոտվեն նրանց հաղորդակցման հնարավորությունները:

Բացի վերը նշված ոչ խոսքային միջոցներից՝ կրթական գործընթացում կարևորվում է նաև լսողական նշանային համակարգը: Լսողական նշանային համակարգի մեջ են մտնում հաղորդակցման **հարալեզվական և էֆսրալեզվական** միջոցները:

Ինչպես նշում է Վ. Լաբունսկայան. «*Լսողական* նշանային համակարգը ներառում է հարալեզվական միջոցները՝ ձայնի հնչեղությունը, տեմբորը, հուզական երանգավորումներն ու ելևէջումները, տոնը, հնչերանգը, բարձրությունը, ինչպես նաև էքստրալեզվական միջոցները՝ խոսքային դադարները, ծիծաղը, լացը, հազը և այլն» [83, էջ 87]: Միջանձնային հաղորդակցման հարալեզվական և էքստրալեզվական միջոցներին են անդրադարձել նաև Պ. Պողոսյանը, Ա. Նալչաջյանը, Ե. Պետրովան և ուրիշներ [21, էջ 480-494], [24, էջ 126], [83, էջ 84-111], [67, էջ 32], [132, էջ 82], [186, էջ 81]:

Ձայնի հնչերանգի կառավարումը, հարալեզվական և էքստրալեզվական միջոցների հնարամիտ համադրումը դասավանդողի հաղորդակցման արվեստի բաղկացուցիչ մասն են կազմում: Ձայնի հնչերանգը ստեղծում է համապատասխան ինքնատիպ մթնոլորտ, որում իրականացնում է ուսումնադաստիարակչական գործընթացը:

Ոչ խոսքային ներգործություններն ունեն առանձնահատուկ նշանակություն, որովհետև դպրոցական տարիքի երեխաներն առավել հուզական են ու նրբազգաց: Նրանք առաջին հերթին ընկալում են մանկավարժի ոչ խոսքային ներգործությունները և նոր միայն խոսքի բովանդակությունը: Ինչպես նշում է Վ. Լաբունսկայան. «Ոչ խոսքային վարքը միահյուսված է անձի ներաշխարհի հետ: ...Ոչ խոսքային վարքը անձի հոգևոր կյանքի գոյության և դրսևորման արտաքին ձևն է» [83, էջ 84]: Այս տեսանկյունից անհրաժեշտ է, որ դասավանդողը նպատակաուղղված կիրառի իր ոչ խոսքային ներգործությունները:

Այսպիսով՝ կարող ենք եզրակացնել, որ միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում սովորողներին ուղղված ոչ խոսքային ներգործությամբ

յուններով և նրա ոչ խոսքային վարքի կազմակերպմամբ է պայմանավորվում կրթական գործընթացի արդյունավետությունը՝ անձի ձևավորումն ու զարգացումը:

§4.3. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Միջանձնային հաղորդակցման մեջ ոչ խոսքային և խոսքային նշանային համակարգերը հանդես են գալիս միասնաբար: Նրանք հաղորդակցման ընթացքում կարող են *լրացնել* միմյանց, *փոխարինվել* մեկը մյուսով և, նույնիսկ, հակասել ու *հակադրվել* իրար: Ինչպես նշում է Ջ. Ադաիրը. «Հենց բառերի և ոչ խոսքային նշանների օրիգինալ համադրությունն է մարդկային շփման ամբողջ հարստության հիմքը» [29, էջ 28]:

Հաղորդակցման խոսքային միջոցները և դրանցով կազմված խոսքային ներգործություններն առանձնանում են իրենց բովանդակային նշանակությամբ: Խոսքի առանձնահատկություններն ուսումնասիրվում են բազմաթիվ վերլուծաբանների կողմից [5, էջ 47], [21, էջ 473], [26, էջ 245], [24, էջ 92], [29, էջ 80-130], [50, էջ 87], [67, էջ 30], [74, էջ 86], [105, էջ 372], [132, էջ 52], [135, էջ 88], [155, էջ 191], [156, էջ 15]:

Գ. Անդրեևան, Ա. Ջանկովսկին, Ա. Տերտելը, նույնիսկ չափազանց կարևորելով խոսքը [29, էջ 28], այն անվանում են հաղորդակցման համընդհանուր միջոց [29, էջ 89], [70, էջ 496], [155, էջ 191]:

Խոսքն առանձնահատուկ նշանակություն ունի ինչպես միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում, այնպես էլ երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում: Այս ձևակերպումն արդեն դարձել է դասական Լ. Վիգոտսկու, Դ. Էլկոնինի, Ս. Ռուբինշտեյնի, Ռ. Սեմոլի, Ս. Մոսկովիչի, Ա. Ռեանի, Դ. Շեֆֆերի և ուրիշների հետազոտությունների ու վերլուծությունների [32, էջ 91], [56, էջ 352], [100, էջ 264], [130, էջ 289-313], [136, էջ 390], [173, էջ 505-517], [182, էջ 152-182] շնորհիվ: Խոսքային միջոցներն այնքան են կարևորվում կրտսեր դպրոցականի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, որ գիտության առանձին ճյուղ՝ հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան, զբաղվում է երեխայի խոսքի զարգացման խնդիրներով (Ջ. Գյուլամիրյան, Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում, Եր., 1998):

Սանկավարժական գործընթացում առանձնահատուկ ուշադրության են արժանի ինչպես դասավանդողի խոսքը, այնպես էլ սովորողի խոսքը: Ինչպես նշում է Ն. Դեսյանևան. «Սանկավարժի մասնագիտական խոսքը

ուսուցման և դաստիարակության գլխավոր միջոցն է, նրա մասնագիտական հիմնական ունակությունը, որն անհրաժեշտ է ցանկացած ուսուցչի» [65, էջ 3]:

Ինչպես հաստատում են Ա. Ռեանի կողմից իրականացված հետազոտությունները. «Ուսուցչի խոսքային ներգործությունների բնույթը պայմանավորված է նրա հաղորդակցման ոճով, երեխայի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքով, ինչպես նաև մանկավարժական վարպետության մակարդակով» [130, էջ 289-313]: Ա. Ռեանը նշում է, որ «Յեղի-նակային ոճի դեպքում դասավանդողն ավելի հաճախ է նկատողություններ անում և հրամայողական տոնով հրահանգներ տալիս: Ազատական ոճի դեպքում դասավանդողը զերծ է մնում կոնկրետ խոսքային ներգործություններից՝ խուսափելով դրանց արդյունքի համար պատասխանատվությունից: Դեմոկրատական ոճով հաղորդակցվող մանկավարժի խոսքային ներգործություններն ուղղված են սովորողների մեջ գործունեության դրական դրդապատճառների ձևավորմանը, հետաքրքրվածության առաջացմանը և նախաձեռնողականության բարձրացմանը» [130, էջ 285-286]:

Այն, թե ինչ կարևորություն ունեն մանկավարժի խոսքային ներգործությունները, ցույց են տալիս մակավարժի հաղորդակցման ոճով պայմանավորված երեխայի մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների ուսումնասիրությունները: Այսպես՝ Ա. Ռեանը գտնում է, որ «Յաղորդակցման հեղինակային ոճի դեպքում նկատվում է աշակերտների սեփական ուժերի նկատմամբ թերահավատություն, նա հաճախ արգելակվում է հաղորդակցման ընթացքում, առկա է ինքնակազմակերպման ցածր մակարդակ: Ազատական ոճի դեպքում սովորողների մեջ նկատվում է բարձր ագրեսիվություն և կազմակերպվածության ցածր մակարդակ: Իսկ դեմոկրատական ոճի դեպքում բարձրանում է սովորողների հետաքրքրվածությունն աշխատանքի նկատմամբ, ակնհայտորեն ընդգրկվում է կոլեկտիվ, իսկ փոխներգործություններում սովորողները դրսևորում են փոխօգնություն և ընկերասիրություն, հպարտանում ընդհանուր հաջողություններով, բարձրանում է խմբի ինքնակազմակերպվածությունը, անձի ինքնակառավարումն ու ինքնազարգացման ձգտումը» [130, էջ 285-286]: Այսինքն՝ կրթական գործընթացի կազմակերպման արդյունավետությունը պայմանավորվում է մանկավարժի հաղորդակցման ոճով և կոնկրետ ոճերին համապատասխան խոսքային ներգործություններով:

Միջանձնային հաղորդակցման մեջ հաղորդակցի խոսքային ներգործություններով են պայմանավորված նաև անձի հաղորդակցական ակտիվությունը կամ հակառակը, դրա արգելակումը: Վաղ մանկության տարիքից յուրացնելով լեզուն և կիրառելով խոսքը հաղորդակցման

մեջ՝ մարդը տիրապետում է հաղորդակցման սկզբնական կարողությունների, որոնք նա ավելի է զարգացնում հատկապես կրթական հաստատությունում:

Անձի խոսքային կարողություններն ունեն երկու հիմնական բաղադրիչներ: Առաջինը կապակցված խոսք կառուցելու կարողության ձևավորումն է, որն ուսումնասիրում է լեզվի դասավանդման մեթոդիկան: Երկրորդը խոսքի կիրառությունն է հաղորդակցման մեջ կամ խոսքային ակտիվության հնարավորությունները, որոնք կրթական հաղորդակցման ուսումնասիրության խնդիրն են: Այն բացահայտում է միջանձնային հաղորդակցման մեջ ուղիների ձևավորման հնարավորությունները, վերլուծում դրանք և կիրառում երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման, ինչպես նաև կրթական գործընթացի արդյունավետ իրականացման նպատակով:

§4.4. ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻՆ ՀԱՄԱՊԱՏԱՍԽԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ (հետազոտության արդյունքներ)

Ա. Բոդայյովը նշում է, որ «Գոյություն ունի հաղորդակցման մեջ անձի խոսքային ակտիվության երկու ձև՝ վերարտադրողական և ստեղծագործական» [41, էջ 20]: Ելնելով այն հանգամանքից, թե խոսքային ակտիվության որ տեսակն է գերակշռում կրթական գործընթացում, որոշվում է սովորողների հաղորդակցական ակտիվության բնույթը, հետևապես նաև նրանց անձի ձևավորման ու զարգացման հնարավորությունները:

Ըստ մեզ՝ *սովորողի խոսքային ակտիվության բնույթը ղայմանավորված է դասավանդողի հաղորդակցման ոճով ու գործիմացությամբ, ինչպես նաև հաղորդակցական (խոսքային ու ոչ խոսքային) ներգործությունների բնույթով*: Այդ վարկածը ապացուցելու և պարզելու համար, թե ինչ կապ գոյություն ունի դասավանդողի հաղորդակցական ներգործությունների և սովորողների խոսքային ակտիվության բնույթի միջև, իրականացրել ենք փորձարարական ուսումնասիրություն:

Դասավանդողի հաղորդակցական ներգործությունները բնորոշվել են Ս. Կոնդրատևայի մանկավարժական ներգործությունների բնորոշման մեթոդիկայով, ըստ որի՝ մանկավարժական ներգործությունները բաժանվում են «երեք հիմնական տեսակների՝ կազմակերպչական, կարգապահական, գնահատող» [79, էջ 289]: Ըստ Ս. Կոնդրատևայի ուսումնասիրությունների՝ բարձր մակարդակի դասավանդողի ներգոր-

ծություններում գերակշռում են կազմակերպչական ներգործությունները, իսկ ցածր մակարդակի դասավանդողի ներգործություններում՝ գնահատող: Ընդ որում՝ դասավանդողի մանկավարժական ներգործությունների կազմակերպչական, կարգապահական, գնահատող տեսակները պայմանավորված են համապատասխանաբար դեմոկրատական, հեղինակային և ազատական ոճերով, ինչպես նաև նրա հաղորդակցաբանական գործիմացության մակարդակով: Եվ քանի որ այդ ներգործությունները դասավանդողն իրականացնում է ամբողջությամբ հաղորդակցման խոսքային ու ոչ խոսքային միջոցներով, մենք դրանք անվանում ենք հաղորդակցական ներգործություններ:

Ուսումնասիրության ընթացքում դասավանդողների հաղորդակցական ներգործությունները գնահատվել են Ա. Ռեանի «ներգործությունների վերլուծության մեթոդիկայով» [130, էջ 300-313] [հավելված 3՝ մեթոդիկա 1]: Իսկ սովորողների խոսքային ակտիվության բնույթը գնահատվել և որոշվել է ըստ Ա. Բոդալյովի՝ անձի խոսքային ակտիվության գնահատման չափանիշների [գլուխ 3՝ բաժին 3] [41, էջ 289-313]:

Ուսումնասիրության ընթացքում կատարած համեմատական վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ սովորողի հաղորդակցական ակտիվությունը մեծապես պայմանավորված է դասավանդողի մանկավարժական ներգործություններով: Հետազոտության ժամանակ պարզ դարձավ, որ բացի Ա. Բոդալյովի առանձնացրած ստեղծագործական և վերարտադրողական ակտիվությունից՝ սովորողներն ունենում են նաև *արգելակվող* խոսքային ակտիվություն:

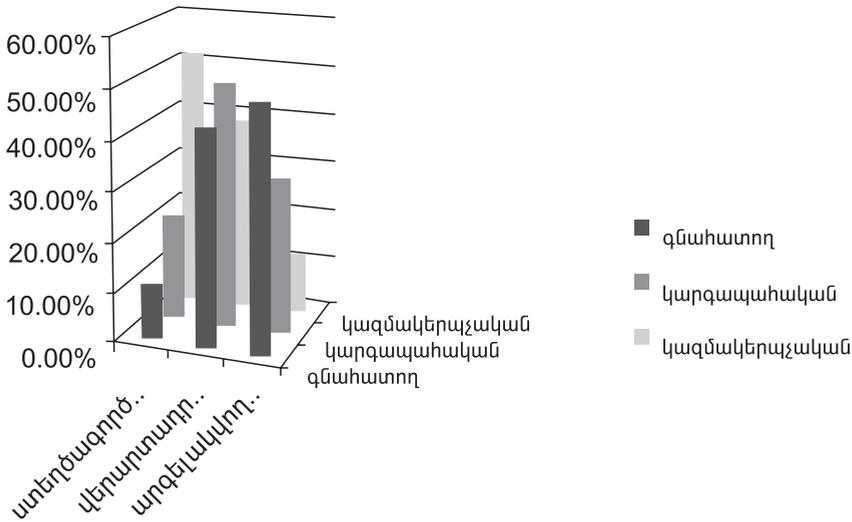
Կազմակերպչական ներգործությունների դեպքում հաղորդակցման մեջ սովորողների խոսքային ակտիվության կառուցվածքում ստեղծագործական ակտիվությունը կազմում է 52%, վերարտադրողականը՝ 38.3%, արգելակվողը՝ 10.7%: Կարգապահական ներգործությունների դեպքում հաղորդակցման մեջ սովորողների խոսքային ակտիվության կառուցվածքում ստեղծագործական ակտիվությունը կազմում է 20.5%, վերարտադրողականը՝ 48.5%, արգելակվողը՝ 31.0%: Գնահատող ներգործությունների դեպքում սովորողների հաղորդակցական խոսքային ակտիվության կառուցվածքում ստեղծագործական ակտիվությունը կազմում է 9.5%, վերարտադրողականը՝ 42.5%, արգելակվողը՝ 48.0% [Տե՛ս, աղյուսակ 2]:

Աղյուսակ 2. Սովորողների խոսքային ակտիվության կառուցվածքը՝ պայմանավորված դասավանդողի հաղորդակցական ներգործություններով

| | ստեղծագործական | վերարտադրողական | արգելակվող |
|----------------|----------------|-----------------|------------|
| գնահատող | 9.5% | 42.5% | 48% |
| կարգապահական | 20.5% | 48.5% | 31% |
| կազմակերպչական | 52% | 38.3% | 10.7% |

Ստացված տվյալները կարող ենք ներկայացնել հետևյալ գծապատկերի տեսքով [տե՛ս գծապատկեր 6].

Գծապատկեր 6. Սովորողների խոսքային ակտիվության փոփոխությունները հաղորդակցական տարբեր ներգործությունների դեպքում



Այսպես՝ կազմակերպչական ներգործությունների դեպքում սովորողների խոսքում գերակշռում է ստեղծագործական ակտիվություն, կարգապահական ներգործությունների դեպքում՝ վերարտադրողական ակտիվություն, գնահատողական ներգործությունների դեպքում՝ արգելակվող ակտիվություն [տե՛ս աղյուսակ 3]:

Աղյուսակ 3. Դասավանդողի հաղորդակցական ներգործություններին համարժեք սովորողների խոսքային ակտիվության բնույթը

| Հաղորդակցական ներգործության տեսակը | Կրտսեր դպրոցականի խոսքային ակտիվության բնույթը |
|---|---|
| կազմակերպչական | ստեղծագործական |
| կարգապահական | վերարտադրողական |
| գնահատող | արգելակվող |

Այսպիսով՝ կատարած հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա կարող ենք հաստատել, որ սովորողների խոսքային ակտիվության բնույթը պայմանավորված է հաղորդակցական ներգործությունների և հաղորդակցման ոճի բնույթով: Իր հերթին սովորողների խոսքային ակտիվության բնույթը կամ տվյալ դեպքում համարժեք վերաբերմունքի դրսևորումը խոսքային ու ոչ խոսքային միջոցներով որոշում է նրա հաղորդակցական ակտիվությունը:

Այսինքն՝ արդի պահանջներին համապատասխան անձի ձևավորման ու զարգացման հնարավորությունները պայմանավորված են դասավանդողի հաղորդակցական ներգործություններով և սովորողի՝ դրան համարժեք հետադարձ կապով կամ, որ նույնն է, միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիներով:

**ԳԼՈՒԽ 5. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՆՈՐ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ
ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿՐԹԱԿԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

(գիտափորձի արդյունքների վերլուծություն)

**§5.1. ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՊԱՅՄԱՆԱՎՈՐՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը պայմանավորող գործոնների բացահայտումը չի սահմանափակվում միայն դասավանդողի և սովորողի հաղորդակցական գործունեության ուսումնասիրությամբ: Միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը կարող է պայմանավորված լինել նաև սոցիալական միջավայրի տարբեր գործոններով:

Միջանձնային հաղորդակցումը կրթության համակարգում առավել արդյունավետ կիրականանա, եթե ուսումնասիրվեն արտաքին գործոնների ազդեցություններն անձի ձևավորման ու զարգացման վրա, բացահայտվեն դրանց տեղն ու դերը անձի հաղորդակցական ակտիվության դրսևորման ու զարգացման վրա և ապա հաշվի առնվեն միջանձնային հաղորդակցման իրականացման գործընթացում:

Միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը կարող է պայմանավորված լինել ոչ միայն ներքին, այլև արտաքին գործոններով: Ներքին գործոններն են հաղորդակցման սուբյեկտների հաղորդակցման հնարավորություններն ու պատրաստվածությունը, դրանցով պայմանավորված՝ հաղորդակցական ակտիվության մակարդակը և հաղորդակցման ուղիները:

Արտաքին գործոնները բազմաթիվ են: Դրանց թվին են պատկանում այն պայմանները, որտեղ սովորում և դաստիարակվում է անձը, կրթական հաստատություն-ընտանիք փոխներգործությունները, հասարակության ժամանակակից պահանջները և տվյալ պետության կողմից իրականացվող կրթական քաղաքականությունը, ինչպես նաև հասարակության սոցիալական, տնտեսական, մշակութային, գիտական զարգացման մակարդակը և այլն:

Արտաքին գործոնները գոյություն ունեն օբյեկտիվորեն: Դրանք ստեղ-

ծում են յուրահատուկ, տվյալ միջավայրին բնորոշ պայմաններ, որոնք խթանում կամ կասեցնում են ներքին գործոնների զարգացումը: Չնայած որ արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման հարցում առաջնային են ներքին գործոնները՝ հաղորդակցման սուբյեկտի առանձնահատկությունները (նրա ներքին պատրաստակամությունն ու հաղորդակցական ակտիվությունը, ի վերջո՝ ձևավորված հաղորդակցական կարողություններն ու գիտելիքները և այլն), որին անդրադարձել ենք սույն աշխատանքի երրորդ և չորրորդ գլուխներում, սակայն հենց արտաքին գործոններով է պայմանավորված, թե որքանով կարող են գործի դրվել և հաղորդակցման մեջ զարգանալ մարդու ներքին հնարավորություններն ու ունակությունները: Դա նշանակում է, որ միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիների ու տեխնոլոգիաների հնարավորությունները նույնպես կարող են իրացվել կամ հակառակը՝ սահմանափակվել արտաքին գործոնների ազդեցության տակ:

Արտաքին գործոնները հատկապես մեծ ազդեցություն են ունենում անձի, նրա հաղորդակցման կարողությունների ձևավորման ու զարգացման գործընթացում:

Այսպես՝ կրթական գործընթացում և հատկապես դպրոցում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը պայմանավորող արտաքին գործոնները, դրանցով պայմանավորված՝ հաղորդակցման միջավայրի առանձնահատկությունները, հնարավոր խոչընդոտներն ու խնդիրները, ինչպես նաև դրանց լուծման ուղիները պարզելու համար իրականացրել ենք հետազոտություն Երևան քաղաքի համայնքային հինգ դպրոցներում, Երևան քաղաքի երկու մասնավոր կրթահամալիրներում, ինչպես նաև Տավուշի մարզի սահմանամերձ բնակավայրերի ինը դպրոցներում:

Հետազոտության նպատակներն են եղել՝ ա) ուսումնասիրել, համեմատել և եզրահանգումներ կատարել մասնավոր, համայնքային և մարզային դպրոցների միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկությունների վերաբերյալ, բ) վերհանել միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպման գործընթացում հնարավոր խոչընդոտները, գ) բացահայտել միջանձնային հաղորդակցման արդի ուղիների ու տեխնոլոգիաների կիրառման հնարավորություններն ու անհրաժեշտությունը, դ) հստակեցնել դասավանդողների հաղորդակցաբանական իրազեկության մակարդակը և այդ գիտելիքները կրթական գործընթացում կիրառելու նրանց կարողությունները:

Երևան քաղաքի համայնքային ու մասնավոր, ինչպես նաև մարզային դպրոցներում միջանձնային հաղորդակցման պայմանների համեմատական վերլուծություն: Միջանձնային հաղորդակցման

արդյունավետությունը պայմանավորող արտաքին գործոնները բացահայտելու համար կատարել ենք դպրոցների շենքային, սանիտարահիգիենիկ ու գեղագիտական պայմանների, դասասենյակների կահավորանքի, դպրոցական և դասարանային գրադարանների և դրանց վիճակի, դպրոցների տեխնիկական հագեցվածության և արտաքին տեղեկատվական ցանցի հետ կապվածության ուսումնասիրություն: Դրանք այն արտաքին գործոններից են, որոնք ստեղծում են միջանձնային հաղորդակցման պայմանները կրթական գործընթացում և որոշում նրա առանձնահատկությունները: Իսկ թե որքանով են դրանք որոշում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը, հետևապես նաև՝ կրթական գործընթացի արդյունավետությունը, ցույց են տալիս փորձարարական հետազոտությունները:

Այսպես՝ դպրոցների *շենքային դայանմները* ուսումնասիրելիս պարզ դարձավ, որ Երևան քաղաքի դպրոցները հիմնականում քարակերտ շենքեր են, որոնք կառուցվել են դեռևս խորհրդային շրջանում: Թեև վերջին տարիներին դրանցից շատերը վերանորոգվել են, այնուհանդերձ այդ վերանորոգումը հիմնականում եղել է մասնակի, և միշտ չէ, որ հիգիենիկ պայմանները համապատասխանեցվել են ժամանակակից նորմերին, այսինքն՝ չի իրականացվել կրթական տարածքի ամբողջական վալեոլոգիզացիա:

Իսկ սահմանամերձ Տավուշի մարզի դպրոցները գտնվում են երկու ծայրահեղությունների մեջ՝ կամ ունեն նոր կառուցած շենք բավականին լավ պայմաններով, կամ տեղավորված են շատ հին կառույցներում, որոնք տարիներ շարունակ միայն մաշվել են, և չի կատարվել անհրաժեշտ վերանորոգում: Խոսել վերջին դպրոցների հիգիենիկ պայմանների մասին ավելորդ է: Այսպես՝ սահմանամերձ գյուղերից մեկի (սույն աշխատությունում չի նշվում կոնկրետ դպրոցների անվանումները՝ տվյալների հանրային հասանելիության սահմանափակության պատճառով) դպրոցի 180 տարեկան շենքը ավելի շատ հիշեցնում է պատմական կիսավեր հուշարձան, քանի որ տասնամյակներ շարունակ չի ենթարկվել վերանորոգման և վերակառուցման: Ընդհանրապես մեր կողմից ուսումնասիրված սահմանամերձ բնակավայրերի ինը դպրոցներից միայն երեքն էին վերանորոգված, և մեկն էլ պատրաստվում էին վերանորոգել, իսկ մնացածի վիճակը, մեղմ ասած, անմխիթար էր:

Սասնավոր դպրոցները, նույնիսկ եթե տեղակայված են համայնքային դպրոցների տարածքներում, ի վիճակի են եղել կատարել ավելի հիմնովի վերանորոգում և, օրինակ, հիգիենիկ պայմանների տեսանկյունից բավականին լավ վիճակում են:

Դասարանի կահավորանքը նույնպես, որպես կանոն, համապատաս-

խանաբար, նույն վիճակում է:

Ինչպես գիտենք, ըստ նոր կրթակարգի՝ առաջին դասարան են հաճախում արդեն 6 տարեկան երեխաները, և դասարանի կահավորանքը պետք է համապատասխանեցվի այդ տարիքային խմբի պահանջներին: Սակայն ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ միայն մասնավոր դպրոցներում են ստեղծված անհրաժեշտ պայմաններ տարիքային փոքր խմբի այդ երեխաների առանձնահատկություններին համապատասխան, այն դեպքում, որ Երևան քաղաքի համայնքային դպրոցներում, որպես կանոն, այդ փոքրիկներին սովորեցնում էին այնպիսի դասարաններում, որոնցում սովորում էին յոթ տարեկան երեխաները: Դասասենյակներում շարքով դրված նստարաններ են, որոնց դիմացը դրված է ուսուցչի սեղանը և ուրիշ ոչինչ: Իսկ գյուղական դպրոցներում նույնատիպ ավանդական դասարանն ունի շատ ավելի անմխիթար վիճակ, քանի որ այդ փոքրահասակների առանձնահատկություններին չհամապատասխանող նստարաններն ու աթոռները պարզապես մաշված, կոտրված են և «զարդարված» են նախորդ սերունդների թողած «հիշատակներով»: Բացառություն են կազմում այն համայնքային և մարզային դպրոցները, որոնք այս կամ այն դրամաշնորհների միջոցով ձեռք են բերել համապատասխան գույք:

Գեղագիտական տեսանկյունից ևս աչքի են ընկնում մասնավոր դպրոցները, ինչը չի կարելի ասել ո՛չ քաղաքային, առավել ևս ո՛չ էլ մարզային դպրոցների մասին: Այսպես՝ մասնավոր կրթահամալիրներից մեկում կրտսեր հատվածի դասասենյակներն աչքի են ընկնում իրենց գունային լուծումներով, միջանցքում և դասասենյակներում ծաղիկների առատությամբ, իսկ պատերը զարդարում են երեխաների կատարած աշխատանքները: Այնպես որ ամեն դասարան մտնելով՝ ակնհայտ է, թե ովքեր են սովորում այդ դասասենյակում, ինչ են սովորում և ինչպես են սովորում:

Գյուղական դպրոցներում դասասենյակներն անշուք են ու մաշված, տասնամյակներ շարունակ ունեն նույն տեսքը, անկախ նրանից, թե ովքեր են այդտեղ սովորում:

Ինչ վերաբերում է մայրաքաղաքի համայնքային դպրոցներին, ապա դրանք երկու ծայրահեղությունների մեջ են. չվերանորոգված դպրոցներում, որպես կանոն, տարիներ շարունակ կախված են խուճաքած ու մաշված նույն պատի թերթերը, իսկ վերանորոգված դպրոցներում կատեգորիկ արգելվում է որևէ նյութ փակցնել «եվրովերանորոգված» սպիտակ պատերին, ինչը բնավ չի նպաստում երեխաների գեղագիտական դաստիարակությանը:

Այս ամենին կարելի է ավելացնել նաև այն փաստը, որ հաճախ մայրա-

քաղաքի համայնքային, ինչպես նաև մարզային դպրոցներում անտեսվում, ոչ կարևոր կամ երկրորդական են ընկալվում գեղագիտական ցիկլի առարկաների՝ կերպարվեստի, երգեցողության, ձեռքի աշխատանքի դասաժամերը, որոնք հաճախ փոխարինվում են մաթեմատիկայի կամ հայոց լեզվի «ավելի կարևոր» դասերով:

Ի տարբերություն համայնքային դպրոցների՝ մասնավոր դպրոցներում ոչ միայն չեն անտեսվում այդ առարկաները, այլև կրթության բովանդակության մեջ գեղագիտական ցիկլի առարկաների դասավանդմանը հատկացվում են ավելի շատ դասաժամեր: Ավելին՝ այդ դպրոցների ուսումնական պլաններում հաճախ տեղ են գտնում նաև գեղագիտական ցիկլի նոր (հիմնական և ֆակուլտատիվ) առարկաներ՝ պար, թատրոն, կրկես և այլն: Բացի դրանից՝ մասնավոր դպրոցներում գործում են նաև տարբեր խմբակներ: Այսպես՝ մասնավոր կրթահամալիրներից մեկն ունի երաժշտական խմբեր, որտեղ կարող են պարապել դպրոցի բոլոր սովորողները: Նրանք համերգներ և ներկայացումներ են ունենում դպրոցի սովորողների, դասավանդողների, ծնողների և, ընդհանրապես, համայնքի համար: Դպրոցի սաները մասնակցում են տարբեր մրցույթների և ցուցահանդեսների, որտեղ հաճախ արժանանում են բարձր մրցանակների, ինչպես հանրապետական, այնպես էլ հանրապետության սահմաններից դուրս:

Մասնավոր կրթահամալիրներում մեծ ուշադրություն է դարձվում նաև մշակութային վայրեր այցելություններին: Կազմակերպվում են տարբեր տիպի էքսկուրսիաներ:

Մայրաքաղաքի համայնքային դպրոցներում սովորող երեխաները հնարավորություն ունեն այցելելու մշակութային կենտրոններ, սակայն այստեղ բացակայում են բնության գրկում դասեր անցկացնելու, բնության գիրկ գնալու հնարավորությունները: Գյուղական դպրոցներում այդ խնդիրը հեշտությամբ է լուծվում, ու բավականին հաճախ կազմակերպվում են բազմաթիվ էքսկուրսիաներ դեպի բնության գիրկ, սակայն այստեղ չկան մշակութային կենտրոններ, որոնք շատ կարևոր են երեխաների գեղագիտական, բարոյական և մտավոր դաստիարակության տեսանկյունից:

Անմխիթար է նաև գյուղական դպրոցների գրադարանային ֆոնդի վիճակը: Խոսքը գնում է ոչ միայն դպրոցի, այլև դասարանային գրադարանների մասին: Մայրաքաղաքի համայնքային դպրոցներում, որպես կանոն, կան գրադարաններ, որոնք գրեթե չեն համալրվում ժամանակակից գրականությամբ: Դասարանային գրադարաններ կարելի է հանդիպել շատ հազվադեպ, որոնք, որպես կանոն, համալրվում են ծնողների կողմից: Իսկ մասնավոր դպրոցներում այդ խնդիրը լուծված է բավակա-

մին լավ: Այդ դպրոցներում դասարանային և գրադարանային ֆոնդերը բավականին հարուստ են և պարբերաբար լրացվում են:

Դպրոցներում տեխնիկական միջոցների հագեցվածության տեսանկյունից ևս մարզային դպրոցներն ունեն խնդիրներ: Համայնքային դպրոցներում այդ խնդիրը լուծված է մասամբ, իսկ մասնավոր դպրոցներում՝ բավականին լավ: Ծիշտ է, մարզային դպրոցում գործում է կապ համաշխարհային տեղեկատվական ցանցի հետ, սակայն դա ավելի շատ դպրոցի կահույքի մի մասն է դարձել, և դրանից օգտվում են սահմանափակ թվով դասավանդողներ միայն:

Հարկ է նշել, որ գյուղական, առավել ևս սահմանամերձ գյուղերի միջնակարգ դպրոցներում, որոնք ընդգրկված էին մեր հետազոտության մեջ, շատ ավելի լավ էին դրված հայրենասիրական դաստիարակության խնդիրները: Բնականաբար դա հետևանք է այն բանի, որ երեխաներն ապրում են հայրենիքի սահմանին, իրենց կյանքը հայրենիքի համար զոհած հերոսների ընտանիքների հետ կողք կողքի, նրանց երեխաների հետ դպրոց են գնում ու սովորում նույն դասարանում: Դպրոցներում հայրենասիրության թեման ոչ միայն պատի թերթերի, պաստառների, այլև առօրյա թեմա է:

Հարկ է նշել նաև, որ մարզում գործում է ներառական կրթության ծրագրով մեկ դպրոց: Գյուղերում շատերը չեն կարող իրենց երեխաներին տանել այդ դպրոց հեռավորության պատճառով, և ստիպված այդ երեխաները հաճախում են գյուղի դպրոց, որտեղ չկան համապատասխան մասնագետներ, հոգեբաններ:

Ահա այն հիմնական գործոնները, որոնց արդյունքում ձևավորվում է կրթական հաղորդակցման արտաքին միջավայրը: Ցավոք, այն ոչ միշտ է բարենպաստ անձի ձևավորման ու զարգացման համար:

Այսպիսով՝ ուսումնասիրությունների արդյունքում կարող ենք եզրահանգել, որ Երևան քաղաքի համայնքային դպրոցներում պայմանները շատ ավելի բարվոք են, քան մարզային դպրոցներինը, իսկ Երևան քաղաքի մասնավոր դպրոցների պայմաններն իրենց հերթին անհամեմատ ավելի լավն են, քան Երևան քաղաքի համայնքային դպրոցներինը: Դրանք ստեղծում են միջանձնային հաղորդակցման պայմանները դպրոցում, որոնք համապատասխանաբար կա՛մ նպաստում, կա՛մ խոչընդոտում են միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությանը կրթական գործընթացում: Այդ իսկ պատճառով պարզապես անհրաժեշտ է ապահովել գոնե միջանձնային հաղորդակցման ներքին գործոնների արդյունավետ գործառնությունը համայնքային դպրոցներում, ապահովել դասավանդողների հաղորդակցաբանական գործիմացությունը, կիրառել միջանձնային հաղորդակցման ուղիների ու տեխնոլո-

գիաների հնարավորությունները կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետության բարձրացման նպատակով:

Միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը կրթական գործընթացում կարող է պայմանավորված լինել նաև ոչ միայն դասավանդող-սովորող, այլև դասավանդող-ծնող, սովորող-սովորող և այլ փոխհարաբերությունների առանձնահատկություններով: Այդ բոլոր փոխհարաբերությունները փոխկապակցված են, և մեկի շրջանակներում տեղի ունեցող փոփոխություններն անդրադառնում են նաև մյուսների վրա կամ մեկի առանձնահատկությունները որոշում են նաև մյուսների առանձնահատկությունները:

Կրթական հաստատություններում միջանձնային հաղորդակցման սուբյեկտների փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները: Հետազոտության ընթացքում կատարված դիտումների, հարցազրույցների արդյունքում պարզ դարձավ, որ մայրաքաղաքի համայնքային ու մասնավոր, ինչպես նաև մարզային դպրոցներում կան միջանձնային հաղորդակցման տարբեր խնդիրներ: Դասարանական մեծ կոլեկտիվ ունեցող դպրոցներում, որտեղ երեխաների թիվը 24-ից ավելի է, հաղորդակցման կապերը ավելի թույլ են: Երեխաներն ավելի դժվար են հաղորդակցվում իրար հետ, ձևավորվում են փոքրիկ ու մանր խմբեր: Դասարանական փոքր կոլեկտիվ ունեցող դպրոցների սաները հիմնականում համախմբված են: Սակայն դա ունի իր բացասական կողմը ևս, որովհետև շատ փոքր դասարաններում, ինչպիսիք են գյուղական դպրոցների դասարանները, երբ մի դասարանում հավաքված են հիմնականում իրար վաղուց ծանոթ, միասին տարիներ շարունակ շփված երեխաները, չեն ստանում նոր հարաբերություններ ձևավորելու փորձ:

Մեծ խմբերում ավելի լավ են յուրացվում սոցիալական դերերը, երեխաները ձեռք են բերում տարբեր հաղորդակցական կարողություններ ու հմտություններ, հաղորդակցման ավելի հարուստ փորձ:

Այսպես՝ սահմանամերձ բնակավայրերից մեկում, որտեղ տեղի բնակչության մեծ մասը գտնվում է արտերկրում, գյուղի միջնակարգ դպրոցի 4-րդ դասարանում սովորում է 6, 3-րդում՝ 3, 2-րդում՝ 3, 1-ինում՝ 2 աշակերտ: Չնայած 1-ին և 2-րդ, 3-րդ և 4-րդ դասարանների պարապմունքները միացյալ են անցկացնում կոմպլեկտային ուսուցման պայմաններում, այնուամենայնիվ, դասվարները դժվարանում են իրականացնել լիարժեք ուսումնադաստիարակչական աշխատանք: Մեկ դասասենյակում հավաքված աշակերտները տարբերվում են բնականոն պայմաններում մեծացող իրենց հասակակիցներից: Ցածր են նրանց ստեղծագործական կարողությունները, իսկ ավելի ճիշտ նման պայմաններում պարզապես չեն կարող լիովին բացահայտվել ու զարգանալ:

դպրոցականների անձի, անհատականության ձևավորման ու զարգացման *համար անհրաժեշտ արժանի տայմանները*:

Հասարակության սոցիալական, տնտեսական վիճակի ազդեցությունը միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետության վրա ավելի պարզ երևում է հենց գյուղական դպրոցների ուսումնասիրության ժամանակ: Գյուղում շատերը չեն կարողանում երեխաների համար նույնիսկ անհրաժեշտ գրենական պիտույքներ գնել: Կան երեխաներ, որոնք այդ պատճառով դպրոց չեն հաճախում: Ուսուցիչները նշում են, որ երբեմն իրենք են փորձում լուծել այդ խնդիրները, որպեսզի գյուղի՝ առանց այդ էլ շատ քիչ թվով դպրոցական տարիքի երեխաները ֆինանսական անապահովության պատճառով չզրկվեն կրթությունից: Ինչպես նշվում է ԱՅՌԾ-ի վերանայման փաստաթղթում. «Ցավոք, Հայաստանում կան այնպիսի երեխաներ, ովքեր չեն կարող դպրոց գնալ իրենց ընտանիքի աղքատության պատճառով» [2, էջ 19], և կան երեխաներ, ովքեր ստիպված են աշխատել դպրոց գնալու փոխարեն:

Նման պայմաններում երեխան չունի լիարժեք միջանձնային հարաբերություններ, ինչն ավելի մեծ ազդեցություն կարող է ունենալ հատկապես դպրոցական տարիքի երեխայի անձի, անհատականության ձևավորման ու զարգացման վրա: Եթե ԱՅՌԾ-ում որպես աղքատության ոչ ավանդական և ավանդական չափանիշներ նշվում են «ծայնի և իրավունքի պակասը, գեղերը և համեմատական առումով եկամուտների պակասը, սոցիալական պարտքի պակասը, կարողությունների պակասը, անձնական կյանքի և հիգիենայի պակասը, տեխնոլոգիաների պակասը, ունեցվածքի պակասը, եկամուտների պակասը» [2, էջ 13-14], ապա մենք կարող ենք ավելացնել ևս մեկ կարևոր չափանիշ, այն է՝ *մարդկային ռեսուրսների թակասը կամ միջանձնային հաղորդակցման բացակայությունը*, ինչը պետական հրատապ հոգածության կարիք ունի ոչ միայն երեխաների իրավունքների պաշտպանության, երեխայի՝ որպես ինքնազարգացող անհատականության ձևավորման հայեցակետից, այլև պետական անվտանգության:

Ընթացական միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկությունները: Անձի, անհատականության ձևավորման ու զարգացման վրա որոշիչ ազդեցություն են ունենում նաև ընտանեկան միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկությունները: Ընտանեկան միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկությունները պայմանավորված են ծնողների ընդհանուր զարգացման մակարդակով, ընտանիքի սոցիալական վիճակով, կրոնական, մշակութային, արժեքային նախապատվություններով: Այդ ամենի հիման վրա ձևավորվում է ընտանեկան հաղորդակցման մի մթնոլորտ, որում մեծանում և զարգանում է երեխան:

Ընտանեկան միջանձնային հաղորդակցման կարևորությունը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում բացահայտվում է Դ. Շեֆֆերի, Ռ. Նենոլի, Ի. Պոլսկովայի, Ե. Պրոնինայի, Ս. Նյուկոմբի և այլոց ուսումնասիրություններում [101, էջ 403-409], [103, էջ 394], [108, էջ 322], [119, էջ 136-137], [121, էջ 287], [134], [173, էջ 794]: Այսպես՝ Դ. Շեֆֆերը պարզել է, որ երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացը պայմանավորված է ընտանիքի անդամների անձնային որակներով, նրանց միջև ձևավորված հարաբերությունների բնույթով, ընտանիքի անդամների թվով ու կազմով: Նա նշում է, որ. «Ընդլայնված կազմով ընտանիքներում (տատիկ, պապիկ, քույրեր, եղբայրներ և այլ հարազատներ) երեխաների համար ձևավորվում են դաստիարակության բարենպաստ պայմաններ, որի արդյունքում ձևավորվում են այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են ինքնավստահությունը, դպրոցին շատ լավ պատրաստվածությունը, իսպառ բացակայում են վարքագծային բարդությունները» [173, էջ 796]: Այսինքն՝ երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում կարևոր նշանակություն է ունենում ընտանեկան բազմաբնույթ ու բազմաոճ միջանձնային հաղորդակցումը:

Նա նաև նշում է, որ «Երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման վրա առանձնահատուկ ազդեցություն ունի ընտանիքի անդամներից յուրաքանչյուրի հետ միջանձնային հաղորդակցման իրականացումը կամ առկայությունը» [173, էջ 795]: Հատկապես դպրոցական տարիքում երեխան հուզական կապերի մեջ է գտնվում ընտանիքի անդամներից յուրաքանչյուրի հետ: Բնական է, որ երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում որոշիչ են ընտանիքի անդամներից յուրաքանչյուրի հետ ունեցած հարաբերությունները: Հարկ է նշել, որ ինչպես ընտանիքի անդամներից յուրաքանչյուրի հետ ունեցած հարաբերություններն են ազդեցություն ունենում երեխայի անձի, անհատականության ձևավորման ու զարգացման վրա, այնպես էլ այդ հարաբերությունների ընդհատումը կամ **բացակայությունը**:

Ըստ մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունների՝ տասնհինգ դպրոցների բոլոր դասարաններում էլ կան միջինը երկու երեխաներ, որոնց ընտանիքից բացակայում է ծնողներից մեկը: Նման շփման բացակայությունը կարող է անդառնալի հետք թողնել երեխայի կյանքում, ազդեցություն ունենալ նրա բնավորության, հոգեկան ապրումների, հոգեբանական հատկանիշների, ինչպես նաև հաղորդակցական որակների ձևավորման վրա: Այսպես՝ մեր կողմից իրականացված հարցումների, զրույցների ու դիտումների արդյունքում պարզ դարձավ, որ նման ընտանիքների երեխաների մոտ նկատվում է հաղորդակցական ակտիվության երկու ծայրահեղություն՝ կամ միջանձնային հաղորդակցման

մեջ դառնում են չափից ավելի ինքնամփոփ կամ չափից ավելի ագրեսիվ [տե՛ս հավելված 1՝ հարց 10, 11, 12]: Քիչ չէ այդպիսի երեխաների թիվը նաև մայրաքաղաքի համայնքային ու մասնավոր, ինչպես նաև մարզային դպրոցներում:

Որպես հետևանք՝ երեխաները չեն կարողանում լիարժեք յուրացնել սոցիալական դերերը, ունենալ լիաժեք հաղորդակցահարաբերություններ, ինչն էլ բացասական ազդեցություն է ունենում երեխայի անձի ու անհատականության ձևավորման, զարգացման վրա: Այդ տեսանկյունից չափազանց կարևոր նշանակություն ունի միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառումը կրթական գործընթացում, որովհետև դրանք երեխային ընձեռում են սոցիալական դերերի իմաստավորման, գիտակցված յուրացման հնարավորություններ [տե՛ս հաջորդ բաժիններում]: Այսինքն՝ սոցիալական դերերի յուրացումը, ամենատարբեր հարաբերությունների ձևավորումը հնարավոր է լրացնել միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաների միջոցով:

Դպրոցում հաղորդակցման արդյունավետ կազմակերպումը ոչ միայն երեխայի առողջ զարգացման վրա կարող է ազդեցություն ունենալ, այլև երեխայի ընտանիքի անդամների: Ինչպես նշում է Ե. Պրոնիման. «Հաճախ փոքրերն են մղում մեծերին ինքնակատարելագործման, կենսակերպի, վարքի, սովորույթների փոփոխման» [121, էջ 289], և ավելացնում է Դ. Շեֆֆերը. «Ինչպես ընտանիքն է ներգործություն ունենում երեխայի վրա, այնպես էլ երեխան կարող է ազդեցություն ունենալ ընտանիքի և նրա անդամների զարգացման վրա որպես զարգացող անհատականություն» [173, էջ 796]: Եվս մեկ պատճառով հրատապ են հաղորդակցման կարողությունների արդյունավետ զարգացումը և սովորողի՝ որպես ինքնազարգացող անհատականության ձևավորումը:

Դասավանդող-ծնող փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները: Ինչպես ցույց են տալիս դասավանդողների հարցումների արդյունքները, մայրաքաղաքի համայնքային ու մասնավոր, ինչպես նաև մարզային դպրոցներում ծնող-դասավանդող փոխհարաբերություններում գոյություն ունեն տարբեր խնդիրներ: Այսպես՝ մայրաքաղաքի համայնքային դպրոցներում ծնողները այնքան շատ են հետաքրքրվում իրենց երեխայի հետ կապված ամեն մի մանրուքով, որ երբեմն պարզապես միջամտում են դասավանդող-աշակերտ փոխհարաբերություններին: Մասնավոր դպրոցներում երկու հակադրություն է. մի դեպքում դասավանդողները ձգտում են ոչ մի կերպ չանհանգստացնել ծնողին և ոչ մի խնդիր չունենալ ծնողների հետ, մյուս դեպքում ծնողներին ձգտում են ամեն կերպ ընդգրկել երեխայի դպրոցական կյանքի կազմակերպման մեջ: Գյուղական դպրոցներում ծնողները լիովին չեն ներգրավվում

ուսումնադաստիարակչական գործընթացում նրանց զբաղվածության ու անտարբերության պատճառով [հմմտ., հավելված 1՝ կետ 5, 6, 9]:

Ինչպես գիտենք ծնողական աջակցությունն անհրաժեշտություն է հատկապես առաջին դասարանում սովորող երեխայի համար: Երբ երեխան նոր է դպրոց գնում, սկզբնական շրջանում նա չի կարողանում ինքնուրույն հաղթահարել ուսումնական գործունեության հետ կապված խնդիրները: Եթե ծնողները հետևողական չլինեն և չօգնեն երեխային լուծել այդ խնդիրները, չաջակցեն նրան, ապա երեխան չի կարողանա լավ սովորել առհասարակ հետագայում: Այսինքն՝ երեխայի լավ սովորելը, նրա առաջադիմությունը, իմացական զարգացումը, գիտելիքներ ու կարողություններ ձեռք բերելը, մասնավորապես տարրական դասարաններում մեծապես պայմանավորված են երեխայի և ծնողների միջանձնային հաղորդակցման բնույթով:

Գյուղական դպրոցներում բազմաթիվ սոցիալական խնդիրների պատճառով ծնողներից շատերը չեն կարողանում օգնել երեխային դասապատրաստման հարցում: Մասնավոր դպրոցներում սովորող երեխաների ծնողները ևս չեն մտահոգվում երեխաների դասապատրաստման խնդիրներով: Մասնավոր դպրոցներում երեխաները մնում են մինչև երեկոյան ժամը հինգը-վեցը և սովորում են բոլոր դասերը, իսկ պատրաստության խնդիրը դուրս է մնում ընտանեկան միջանձնային հաղորդակցման հոգածության դաշտից: Սակայն, ինչպես հայտնի է, երեխայի դպրոցական պատրաստության հարցում ծնողների օգնությունը, ուշադրությունն ու հետևողականությունը ձևավորում են յուրահատուկ հոգեբանական հարաբերություններ երեխայի ու ծնողի միջև: Դա նշանակում է, որ երկու դեպքում էլ ծնող-երեխա միջանձնային հաղորդակցումը թերի է:

Եվ՝ գյուղական, և՛ մասնավոր դպրոցներում աշխատող դասավանդողները չեն կարողանում նշել ծնողների հետ փոխհարաբերություններով պայմանավորված խնդիրներ, որովհետև առաջին դեպքում ծնողները բացարձակ անտարբեր են երեխաների առաջադիմության նկատմամբ, իսկ երկրորդ դեպքում դասավանդողները ջանում են, որ ոչ մի խնդիր չառաջանա ծնողների հետ հարաբերություններում:

Երևան քաղաքի համայնքային դպրոցներում պատկերը փոխվում է: Այսպես՝ դասավանդողները նշում են, որ ծնողները չափազանց հետաքրքրված են իրենց երեխաների ձեռք բերած գիտելիքներով, ամեն մի փոքր հարցով կարող են գալ դպրոց: Նրանք նշում են, որ ծնողները երբեմն ուղղակիորեն կանգնում են ուսուցչի և աշակերտի միջև՝ «օգնելու փոխարեն խանգարում են»: Հաճախ ծնողների և մանկավարժի միջև ծագում են անհամաձայնություններ, որովհետև նրանցից որևէ մե-

կը պահանջ ներկայացնողի դերում է հայտնվում: «Ուսուցիչ-ծնող» փոխհարաբերություններում բախումների պատճառ են դառնում հիմնականում

- ♦ երեխայի առաջադիմությունը,
- ♦ երեխայի վարքը,
- ♦ երեխայի թափփվածությունը [տե՛ս հավելված 1՝ կետ 6]:

Ուսուցիչները նշում են, որ ծնողներից ոմանք պատրաստ են օգնել ցանկացած հարցում, սակայն կան ծնողներ, ովքեր չափից շատ են պահանջներ ներկայացնում և ամեն մի փոքր հարցով անհանգստացնում իրենց: Սակայն, ինչպես ցույց են տալիս հետազոտությունների համեմատական վերլուծությունները, լինում են դեպքեր նաև, որ դասավանդողներն իրենք են դիմում ծնողների միջամտությանը երեխաների հետ խնդիրներ ունենալու դեպքում [տե՛ս հավելված 1՝ կետ 8, 9]: Այսինքն՝ համայնքային միջնակարգ դպրոցներում դասավանդող-երեխա հարաբերությունները միջնորդավորվում են ուսուցիչ-ծնող հարաբերություններով:

Հարկ է նշել, որ դպրոց-ընտանիք, դասավանդող-ծնող փոխհարաբերություններն առաջին հերթին պետք է ուղղված լինեն երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը: Ինչպես նշում է Պ. Պիդկասիստին «Խոսելով դպրոցի և ընտանիքի փոխհարաբերությունների մասին՝ ամենից առաջ պետք է նշել, որ դրանք դաստիարակչական գործունեության մեջ պետք է առաջնորդվեն փոխկապվածության, փոխադարձ հաջողականության, փոխլրացուցչության սկզբունքներով» [108, էջ 330]: Այդ սկզբունքների ապահովումը պետք է սկսել դպրոցի գործունեությունից, քանզի, ինչպես նշում է Ի. Պողլասին, «Դպրոցը մեծ դերակատարում է ունենում ընտանեկան և հասարակական դաստիարակության կազմակերպման հարցում» [117, էջ 235]:

Ծնողական ժողովների ժամանակ մանկավարժը պետք է ոչ միայն բողոքներ ներկայացնի երեխայից, այլև խորհուրդներ տա կոնկրետ խնդիրների լուծման շուրջ, թե ինչպես աշխատեն միասին, որ հասնեն նպատակային արդյունքին: Մանկավարժը պետք է փորձի ներգրավել ծնողին մանկավարժական աշխատանքների ու ծրագրերի իրականացման մեջ: Ինչպես նշում է Ի. Պողլասին. «Անթույլատրելի է ծնողական ժողովները վեր ածել խրատների և հանդիմանությունների հեղեղի, չի կարելի սովորողին և նրա ընտանիքին ենթարկել հրապարակային պարսավանքների: Մանկավարժին խստիվ արգելվում է իր վրա վերցնել դատավորի դերը, կայացնել որոշումներ և վճիռներ» [117, էջ 238]: Նա նաև նշում է, որ «Ծնողական ժողովների մշտական թեման ընտանիքի և դպրոցի միասնական պահանջներին հետևողական լինելն է» [117, էջ 238]:

ժամանակակից պայմաններում, որտեղ նյութիսկ ձևավորված են ծնողական կրթության պահանջներ [15, էջ 3], առավել մեծ ուշադրության են արժանանում ընտանիքում և ընտանիքի հետ իրականացվող հաղորդակցման խնդիրներն ու ուղիները: Այս տեսանկյունից ևս կարևոր նշանակություն ունի միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառումը, քանզի տեխնոլոգիաները կարելի է այնպես հարմարեցնել, որ ծնողներն էլ արդյունավետորեն ընդգրկվեն դպրոցական հաղորդակցման միջավայրում:

Ղասավանդող-սովորող փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները: Գործիմաց հաղորդակցում: Կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման խնդիրները և սովորողի անձի, անհատականության ձևավորման ու զարգացման հնարավորությունները պայմանավորված են նաև դասավանդողի հաղորդակցաբանական պատրաստվածությամբ ու գործիմացությամբ: Հաղորդակցաբանական պատրաստվածությունն ու գործիմացությունը մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ու մասնագիտական գործիմացության անհրաժեշտ բաղադրատարրերն են:

Ղասավանդողի հաղորդակցաբանական գործիմացությունը ենթադրում է հաղորդակցման գործընթացի նախահաղորդակցական, բուն հաղորդակցական ու ետհաղորդակցական գործընթացների կազմակերպում: Առաջին փուլում դասավանդողը հանդես է գալիս որպես հաղորդակցման կազմակերպիչ, ով նպատակադրում, կանխատեսում ու նախագծում է հաղորդակցման գործընթացը: Բուն հաղորդակցման ընթացքում նա հավասար հաղորդակից է, ով հաղորդակիցների՝ սովորողների անձի, անհատականության ձևավորման ու զարգացման նպատակով իրականացնում է հաղորդակցում և հնարավորություն է տալիս, որ նրանք նույնպես հանդես գան հաղորդակցման կազմակերպչի դերում: Իսկ երրորդ փուլում դասավանդողը հանդես է գալիս որպես հաղորդակցման ղեկավար, ով վերլուծում է հաղորդակցման գործընթացը և ամփոփում են հաղորդակցման արդյունքները, որոնում է նոր խնդիրներ և նախագծում նոր հաղորդակցում:

Հաղորդակցման կազմակերպման գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները՝ հաղորդակցման նախագծումը, հաղորդակցական կանխատեսումը, իրականացումը, արդյունքների գնահատումն ու ամփոփումը, դասավանդողի հաղորդակցաբանական գործիմացության հիմնական մասն են կազմում: Այդ ամենով են պայմանավորված դասավանդողի հաղորդակցման ոճն ու այն մոդելը, որով առաջնորդվում է նա, դրանցով են պայմանավորված նաև հաղորդակցական ներգործություններն ու հետադարձ կապը:

Դասավանդողի հաղորդակցաբանական պատրաստվածության ու գործիմացության համակարգում առանցքային նշանակություն ունի հատկապես հաղորդակցման «վարչահրամայական» մոդելից «կազմակերպչական-զարգացնող»՝ «կողմնորոշող սուբյեկտ-ինքնազարգացող սուբյեկտ» [տես գլուխ 2՝ բաժին 3] մոդելի անցումը: Գիշտ է, անհատական-զարգացնող կրթությունը հնարավոր չէ իրականացնել միայն դասավանդողի միջոցով:

Գործիմաց դասավանդողն անընդհատ որոնում է կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման նոր եղանակներ, մեթոդներ, տեխնոլոգիաներ և հասնում է կրթության ժամանակակից նպատակների իրագործմանը: Կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման ուղիներից մեկն էլ գործիմաց հաղորդակցման նպատակների առաջադրումն ու դրանց իրացումն է: Այսպես՝ համեմատելով *գործիմաց ուսուցման նոթասակները* Բ. Բլումի թաքսոնոմիայի՝ աստիճանակարգի հետ, ըստ որի՝ «ճանաչողական գործընթացին հատուկ են հետևյալ հիմնական աստիճանները՝ *գիտելիք, իմաստավորում, կիրառում, վերլուծություն, համադրում, կռադասում կամ ռեֆլեքսիա*» [22, էջ 42], կարևոր է նշել, որ «գործիմացության մի կարևոր աստիճան, այն է՝ *ստեղծագործական, նորի ստեղծման* աստիճանը պակասում է այնտեղ» [22, էջ 43]: Այսպես՝ Ս. Վարդունյանը ուսուցման նպատակների բուրգի ամենաբարձր կետում ավելացնում է նորի ստեղծումը: Այսինքն՝ դասավանդողը միշտ պետք է ձգտի, որ սովորողը ոչ միայն ձեռք բերի գիտելիքներ ու կարողանա դրանք կիրառել կռադատմամբ, այլև ձգտի հասնել ստեղծագործական ակտիվության: Դրա համար անրաժեշտ է, որ դասավանդողն ունենա ստեղծագործական ակտիվություն: Այսպես՝ Ս. Վարդունյանը դիտարկում է երկրորդ՝ մանկավարժի գործունեության բուրգը, որի առաջին աստիճանում նորի ստեղծումն է մանկավարժի կողմից [22, էջ 44]: Արդյունավետ կրթական գործընթացը և գործիմաց հաղորդակցումը սկսվում են դասավանդողի ստեղծագործական գործունեությունից և վերջանում սովորողի ստեղծագործական ակտիվությամբ:

Դա նշանակում է, որ դասավանդողի մասնագիտական գործիմացությամբ են պայմանավորված սովորողի ակտիվության աստիճանը կրթական գործընթացում, նրա հաղորդակցական ակտիվության բնույթն ու հետագա զարգացումը: Գործիմաց հաղորդակցման իրականացման նպատակով մանկավարժին անհրաժեշտ են այնպիսի տեխնոլոգիաների տիրապետում, որոնք կնպաստեն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

Ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս եզրահանգել, որ ՀՀ մասնավոր, համայնքային և մարզային դպրոցների հաղորդակցման պայմանները

կտրուկ տարբերվում են իրարից, միջանձնային հաղորդակցումն այդ տարբեր պայմաններում ունի յուրահատուկ և տվյալ պայմաններին բնորոշ առանձնահատկություններ: Իսկ այդ առանձնահատկություններն էլ իրենց հերթին որոշում են դասավանդող-սովորող, սովորող-սովորող, դասավանդող-ծնող, սովորող-ծնող փոխհարաբերությունների ուղիները, ազդեցություն ունենում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետության վրա: Նման պայմաններում պարզապես անհրաժեշտություն է միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիների, ինչպես նաև տեխնոլոգիաների բոլոր հնարավորությունների կիրառումը կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետության, անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի արդյունավետ իրականացման տեսանկյունից: Իսկ դրա համար անհրաժեշտ է, որ դասավանդողն ունենա համապատասխան իրազեկություն, հատկապես նաև հաղորդակցաբանական գործիմացություն, որպեսզի կարողանա կրթական գործընթացում կիրառել միջանձնային հաղորդակցման ուղիների ու տեխնոլոգիաների բոլոր հնարավորությունները:

Ամփոփելով վերը ներկայացված վերլուծությունները՝ հարկ է նշել, որ պետության սոցիալական, քաղաքական, տնտեսական, մշակութային, գիտական զարգացման նակարդակը, կրթական քաղաքականությունը հաղորդակցման ցանցի միջոցով իրենց ազդեցությունն են ունենում նախ կրթության համակարգի օղակների աշխատանքների արդյունավետության վրա, ապա որոշում հաղորդակցման արդյունավետությունը դպրոցում, ինչպես նաև ազդեցություն ունենում միջանձնային հարաբերությունների վրա: Դրանց համապատասխան ձևավորվում են անձի զարգացման հնարավորություններ:

Հարկ է նշել, որ կրթական գործընթացում իրականացվող արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցումն էլ իր հերթին կարող է հետադարձ կապերով ազդեցություն ունենալ կրթության համակարգի արդյունավետ գործառնության վրա: Այս տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունի կրթական հաղորդակցման սուբյեկտների արդյունավետ փոխներգործության եղանակների մշակումը: Այստեղից՝ կարևոր են կրթության համակարգի խնդիրներին ու առանձնահատկություններին համարժեք հաղորդակցման տեխնոլոգիաների մշակումն ու կիրառումը:

§5.2. ՄԻՋԱՆԶՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՆՈՐ ՏԵՆՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԴԵՐՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Ժամանակակից կրթական գործընթացի կազմակերպմանն առաջադրվող նոր խնդիրների լուծման նպատակով տարբեր բնույթի որոնողական աշխատանքներ են տարվում, որոնք ուղղված են նոր մեթոդների, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման արդյունավետ ձևերի և տարբեր միջոցների ուսումնասիրությանը, փորձարկմանը, արդյունքների ընդհանրացմանն ու տարածմանը: Ինչպես նշում է Ա. Ստոլյարենկոն. «Մանկավարժական գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված չէ առանձին հնարներով, մեթոդներով, այլ դրանց համալիր կիրառման մեթոդիկայով: Ժամանակակից արդյունավետ մեթոդիկայում մեթոդները՝ որպես մեթոդիկայի միավորներ, փոխարինվում են ավելի մեծ միավորով՝ մանկավարժական տեխնոլոգիայով» [146, էջ 326]: Ըստ այդմ՝ կարող ենք ասել, որ կրթական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցումն առավել արդյունավետ կլինի, եթե ուսումնասիրվեն, որոշակիացվեն միջանձնային հաղորդակցման նոր տեխնոլոգիաների տեղն ու դերը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, այնուհետև այդ ամենը ներդրվի ժամանակակից կրթական գործընթացում:

20-րդ դարի 60-ական թվականներին մանկավարժության մեջ ներմուծվեց «մանկավարժական տեխնոլոգիա» հասկացությունը, որն առ այսօր միանշանակ չի ընկալվում ու մեկնաբանվում: Այն մի դեպքում հասկացվում է որպես ուսուցման տեխնիկական միջոցների ամբողջություն ու կիրառություն (Գ. Սելեվկո և այլոք), երկրորդ դեպքում՝ որպես միկրոհամակարգ, որի բաղկացուցիչ մասն են կազմում գիտական հիմնավորված ու խմբավորված տարրեր՝ մանկավարժական խնդիրը, դրան համապատասխան միջոցներն ու մեթոդները, տարբեր հնարներ, վերահսկողությունը, մանկավարժի գործիմացությունը, որի գործառնությունն ուղղված է որոշակի նպատակների իրականացմանը (Բ. Լիխաչով և այլոք), մեկ այլ դեպքում՝ ծրագիր, որի իրականացումը ենթադրում է կանխատեսվող արդյունք (Գ. Քսենզովա, Ա. Կոլեչենկո և այլոք) [93, էջ 9], [107, էջ 787], [139, էջ 150-180], [146, էջ 326]: Բոլոր դեպքերում ընդհանուր է այն, որ կրթական գործընթացում կիրառվող տեխնոլոգիաներն ուղղված են անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը¹¹:

¹¹ Հաշվի առնելով մանկավարժական տեխնոլոգիաների տեղն ու դերը ան-ձի ձևավորման

ժամանակակից մանկավարժության մեջ մշակված ու ներկայացված են բազմաթիվ տեխնոլոգիաներ [76], [80], [81], [99], [102], [109], [139], [140], [168], [179], որոնք մի դեպքում դիտարկում են որպես *դաստիարակության*¹² կազմակերպման եղանակների, մեթոդների, միջոցների ամբողջություն («Կոլեկտիվ դաստիարակության տեխնոլոգիաներ», «Դաստիարակության կոլեկտիվ ստեղծագործության տեխնոլոգիաներ», «Սոցիալ-դաստիարակչական տեխնոլոգիաներ», «Սոցիալական միջավայրում դաստիարակության տեխնոլոգիաներ» և այլն), մեկ այլ դեպքում դրանք հանդես են գալիս որպես *ուսուցման* տեխնոլոգիաներ, որոնց հիմնական գործառույթը կրթության բովանդակության հնարավորինս լիարժեք յուրացումն է սովորողների կողմից («Ուսուցման ավանդական տեխնոլոգիաներ», «Զարգացնող ուսուցման տեխնոլոգիա», «Անձնակողմնորոշված զարգացնող ուսուցման տեխնոլոգիա», «Ինտեգրացիոն ուսուցման տեխնոլոգիա», «Տեղեկատվական-հաղորդակցական կրթական տեխնոլոգիա», «Ուսուցման ակտիվ տեխնոլոգիաներ» և այլն):

Հաջորդ դեպքում տեխնոլոգիաները դիտարկվում են որպես *կրթության համակարգի կառավարման* մեթոդների, գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, ռեսուրսների ամբողջություն միասնական կիրառության մեջ [3], [51], [54], [111]: Հիմնվելով կրթության համակարգի կառավարման հայեցակարգերի վրա՝ կարող ենք ասել, որ կրթության կառավարման տեխնոլոգիան ներհամակարգային բաղադրամասերի միասնական արդյունավետ գործառնությունն ապահովում է «հաղորդակցման ցանց»-ի [3, էջ 119] շնորհիվ:

Փաստորեն վերը նշվածի հիման վրա կարող ենք ասել, որ ժամանակակից մանկավարժության մեջ դիտարկվում են դաստիարակությանը, ուսուցմանը և կրթության համակարգի կառավարմանը միտված տեխնոլոգիաներ: Ուսուցման, դաստիարակության ու կրթության համակարգի կառավարման տեխնոլոգիաները միաժամանակ հանդիսանում են նաև հաղորդակցման իրականացման եղանակներ, որովհետև դրանք պարտադիր ունեն նաև հաղորդակցման գործառույթ: Դրանց հաղորդակցման գործառույթի շնորհիվ են լուծվում մանկավարժական բոլոր խնդիրները՝ սկսած գիտելիքներ ձեռք բերելուց, դաստիարակությունից

ու զարգացման գործընթացում՝ բոլորովին վերջերս մանկավարժական տեխնոլոգիան առանձնացավ՝ որպես գիտության առանձին ճյուղ:

¹² Դաստիարակության տեխնոլոգիան մշակվել է Ա. Մակարենկոյի կողմից: Նա «մանկավարժական տեխնոլոգիա» ասելով հասկանում էր կրթական գործընթացի մասնակիցների արդյունավետ փոխներգործության ձևերի ամբողջությունը, որոնք ուղղված են մանկավարժական միասնական տրամա-բանության ձևավորմանն ու երեխայի՝ որպես հասարակության լիարժեք անդամի ձևավորմանը:

մինչև կրթության համակարգի արդյունավետ կառավարում: Այսինքն՝ թվարկված բոլոր տեխնոլոգիաները վերջին հաշվով մանկավարժական փոխներգործությունների կամ կրթական հաղորդակցման իրականացման ձևեր են, որոնք կարող են ունենալ տարբեր նպատակներ և ուղղված լինել մանկավարժական բազմաթիվ խնդիրների լուծմանը:

Ինչպես նշում է Կ. Շչուրկովան. «Մանկավարժական տեխնոլոգիան մանկավարժական գիտության այնպիսի ճյուղ է, որն ապահովում է մանկավարժի իրական փոխներգործությունը աշակերտների հետ նրբանկատ շփումների միջոցով, որի արվեստին պետք է տիրապետի մանկավարժը, և որն ապահովում է երեխայի փոխներգործությունը նաև շրջապատող աշխարհի հետ» [179, էջ 11]: Այն հարաբերությունները, որոնք հաղորդակցման միջոցով բացահայտում են երեխայի զարգացման իրական հնարավորությունները, հաղորդակցման միջոցով ստեղծում են պայմաններ երեխայի զարգացման ու ինքնազարգացման համար:

Այդուհանդերձ շատ ավելի քիչ նշանակություն է տրվում սովորողի հաղորդակցական ակտիվությանն ուղղված տեխնոլոգիաների ուսումնասիրությանն ու մշակմանը: Սակայն հայտնի է, որ հենց հաղորդակցական ակտիվության խթանման ու զարգացման միջոցով են հնարավոր անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպումը, ողջ մանկավարժական՝ ուսումնադաստիարակչական խնդիրների լուծումը:

Հաղորդակցական ակտիվության և հատկապես հաղորդակցական կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը նպաստում են մանկավարժական ժամանակակից ինտերակտիվ տեխնոլոգիաները՝ խմբային աշխատանքի վրա հիմնված տեխնոլոգիաները (քննադատական մտածողության զարգացման տեխնոլոգիաները, համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիաները և այլն), հաղորդակցման խաղային տեխնոլոգիաները [168, էջ 135], [180]: Կարելի է նկատել, որ այդ տեխնոլոգիաների կիրառման ժամանակ շեշտվում է հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման խնդիրների լուծումը:

Ըստ ուսումնասիրությունների՝ կրթական գործընթացում կիրառվող տեխնոլոգիաները հիմնականում ուղղված են անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի վերահսկմանն ու կարգավորմանը: Ժամանակակից մանկավարժական խնդիրների լուծման տեսանկյունից անհրաժեշտ է հատկապես ուշադրություն դարձնել այնպիսի տեխնոլոգիաների կիրառությանը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, որոնք ուղղված են մանկավարժական միասնական գործընթացի ոչ միայն պարզապես վերահսկմանը, այլև արդյունավետ *կազմակերպմա-*

Ուր: Արդյունավետ հաղորդակցման տեխնոլոգիաները պետք է միտված լինեն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի կազմակերպմանն ու ուղղորդմանը:

Ինչպես ցույց են տալիս բազմաթիվ ուսումնասիրությունները, հենց հաղորդակցական ակտիվության ձևավորման, խթանման ու զարգացման շնորհիվ է հնարավոր ինքնազարգացող անձի ձևավորումը [տես գլուխ 3]: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ են հաղորդակցման այնպիսի տեխնոլոգիաների մշակում ու կիրառում, որոնք կնպաստեն սովորողի հաղորդակցական ակտիվության զարգացմանը:

Հարկ է նշել նաև, որ «միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաներ» ասելով պետք է հասկանալ ոչ միայն «տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ», ինչպես ընդունված է ժամանակակից մանկավարժության մեջ [139, էջ 150-180], այլև հաղորդակցման եղանակների, ուղիների, հնարների և միջոցների համակարգ, որի գործառնությունը նպաստում է երեխայի հաղորդակցական հնարավորությունների զարգացմանը, հաղորդակցական գիտելիքների յուրացմանը, կարողությունների ու հմտությունների, սոցիալական հաղորդակցական փորձի ձևավորմանը, ինչը կհանգեցնի մանկավարժական միասնական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպմանը:

Միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաներ մշակված են ընդհանուր հաղորդակցաբանության ոլորտում [Ջ. Անդրիադի, Ի. Յակովլև, Գ. Պոչեպցով, Մ. Վասիլիկ, և այլոք] [29, էջ 202-288], [105, էջ 193], [120, էջ 44-293], [186, էջ 94-100], որոնք ուղղված են հիմնականում մեծահասակների արդյունավետ միջանձնային հաղորդակցման կազմակերպմանը: Դրանք կիրառվում են առավելապես վերապատրաստման ոլորտում և դեռևս չունեն մանկավարժական հայեցակարգ: Այժմ հրատապ մանկավարժական խնդիրներ են մանկավարժական գիտատեսական հիմունքների մշակումը, նոր տեխնոլոգիաների մշակումն ու կիրառումը ժամանակակից կրթական գործընթացում: Դրանց հիմնական գործառնությամբ պետք է լինի ժամանակակից պահանջներին համապատասխան կրթական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպումը:

Կարող ենք ասել, որ դաստիարակության, ուսուցման ու կրթության կառավարման տեխնոլոգիաները, վերջին հաշվով, ունեն նաև հաղորդակցման գործառնությամբ: Ինչպես պարզ է դառնում ժամանակակից ուսումնասիրությունների արդյունքում, տեխնոլոգիաների հենց հաղորդակցման գործառնությի շնորհիվ են լուծվում կրթական գործընթացի բազմաթիվ խնդիրներ: Ժամանակակից մանկավարժության մեջ արդի պահանջներին համապատասխան ինքնազարգացման ձգտող անձի ձևավորման նպատակին հասնելու համար խնդիր ունենք մշակելու և

կիրառելու այն տեխնոլոգիաները, որոնք առավել մեծ չափով ունեն հաղորդակցման արդյունավետության բարձրացման գործառույթ, սովորողների հաղորդակցական ակտիվության՝ հաղորդակցական հնարավորությունների բացահայտման ու զարգացման, հաղորդակցման կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման նպատակ: Նման տեխնոլոգիաների մշակումն ու կիրառումը ժամանակակից մանկավարժության հիմնախնդիրներն են:

§5.3. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Դաստիարակչական խորհրդատվությունը կրթական հաղորդակցման ամենաառաջին ձևերից է համարվում, որը, ըստ էության, կիրառվել է մինչև կրթական հաստատությունների ձևավորումը դաստիարակության տարբեր մոդելների շրջանակներում և կրթական հաստատությունների ձևավորումից հետո էլ շարունակաբար իրականացվել դրանց շրջանակներից դուրս ևս:

Դաստիարակչական խորհրդատվությունը ոչ միայն կրթական հաղորդակցման առաջին ձևերից է, այլև առհասարակ խորհրդատվության առաջին դրսևորումն է համարվում [209, էջ 615]:

Դաստիարակչական խորհրդատվությունը ժամանակակից սոցիալ-մանկավարժական գործունեության տեխնոլոգիաների ամենաառանցքային բաղադրիչն է և երբեմն դիտարկվում է որպես առանձին տեխնոլոգիա՝ համարվելով կրթական հաղորդակցման տեխնոլոգիա:

Ինչպես հաղորդակցման ցանկացած տարբերակի ուսումնասիրություն, այնպես էլ խորհրդատվության՝ որպես միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիայի ուսումնասիրությունը կարելի է սկսել դրա մոդելավորումից: Խորհրդատվությունն առավել պատկերավոր կարելի է ներկայացնել հետևյալ մոդելով՝

- ♦ խորհրդատու-խորհրդառու-դաստիարակչական փոփոխություն:

Դաստիարակչական խորհրդատվության մոդելի առանձնահատկությունը կայանում է նրանում, որ այն բովանդակամետ է, այսինքն՝ կարևոր տեղ է զբաղեցնում ոչ այնքան հաղորդակիցների ակտիվությունը, որքան այն թեման, ինչի շուրջ իրականանում է հաղորդակցումը, որի վերջնարդյունքը դաստիարակչական փոփոխությունն է:

Դաստիարակչական խորհրդատվության արդյունքում անպայմանորեն պետք է տեղի ունենա փոփոխություն խորհրդառուի դաստիարակության ընդհանուր համակարգում: Այդ փոփոխումը պետք է տեղի

ունենա խորհրդառուին դաստիարակչական ուղղորդման և կողմնորոշման միջոցով՝ սոցիալականացման գործընթացն առավել արդյունավետ կազմակերպելու միտումով: Այդ է պատճառը, որ սոցիալ-մանկավարժական գործունեությունն իրականացնող մասնագետը կարող է խորհրդատվություն իրականացնել ոչ միայն երեխայի, դեռահասի, այլև նրա ընտանիքի անդամների հետ:

Ինչպես արդեն պարզ երևում է դաստիարակչական խորհրդատվության մոդելից, դաստիարակչական խորհրդատվության առանցքային սուբյեկտը խորհրդատունն է: Խորհրդատունն այս դեպքում կարող է լինել հիմնականում մանկավարժը կամ սոցիալական մանկավարժը, ով ունի դաստիարակչական խորհրդատվության իրականացման մասնագիտական հմտություններ և համապատասխան մասնագիտական պատրաստություն:

Իսկ խորհրդառունն այն անձն է, ում ուղղված է և ում շուրջ ծավալվում է դաստիարակչական խորհրդատվությունը, ինչպես նաև պատկանում է դաստիարակչական խորհրդատվության նպատակային խմբերից որևէ մեկին:

Դաստիարակչական խորհրդատվության նպատակային խմբերն են սոցիալ-մանկավարժական գործունեության բոլոր թիրախային խմբերը, որոնք են՝

1. շեղվող վարքի տեր երեխաները և նրանց ընտանիքները,
2. հատուկ կարիքների տեր երեխաները և նրանց ընտանիքները,
3. սոցիալապես անապահով երեխաները և նրանց ընտանիքները,
4. ծնողական խնամքից դուրս մնացած երեխաները:

Դաստիարակչական խորհրդատվության նպատակային խմբերի մեջ են մտնում ոչ միայն սոցիալ-մանկավարժական գործունեության բոլոր թիրախային խմբերը, այլև ռիսկի խմբի երեխաները, ովքեր հակում ունեն հայտնվելու թիրախային խմբերում կամ արդեն մի անգամ պատկանել են թիրախային խմբերից որևէ մեկին:

Վերոնշյալ նպատակային խմբերին պատկանող խորհրդառուների հետ, ըստ գերմանացի պրոֆեսոր Ֆ. Նեստմանի, դաստիարակչական խորհրդատվություն իրականացվում է հետևյալ դեպքերում.

- ♦ սոցիալականացման գործընթացին առնչվող անհատական և ընտանեկան բավականին լայն ընդգրկումով խնդիրների պարզաբանման և լուծման ժամանակ,
- ♦ ամենատարբեր իրավիճակներում դաստիարակության հարցերի լուծման ժամանակ,
- ♦ ինչպես նաև ընտանիքի բաժանության ու ամուսնալուծության պայմաններում ցուցաբերվող աջակցության ժամանակ [209, էջ 978]:

Նեստմանն առանձնացնում է նաև այն պատճառները, որոնց առկայության դեպքում անհրաժեշտ է իրականացնել դաստիարակչական խորհրդատվություն: Այդ պատճառներն են.

- ♦ վարքի սոցիալական խնդիրներ (օր.՝ շփման դժվարություններ, ագրեսիվություն, անառողջ մրցակցություն հասակակիցների հետ, ստախոսություն),

- ♦ դպրոցական առաջադիմության և ձեռքբերումների հետ կապված խնդիրներ (օր.՝ ուսումնական անհաջողություններ, անպատրաստություն դասերին, դասապատրաստումից խուսափում, ալարկոտություն, դպրոցից հաճախակի բացակայություն, առաջադիմության անկում),

- ♦ ընտանեկան փոխհարաբերությունների դժվարություններ (օր.՝ շփման խնդիրներ ընտանիքում, հարաբերությունների ճգնաժամեր, ընտանիքի բաժանություն, ծնողների ապահարգան, երեխաների բաժանում կամ հեռացում ծնողներից ամենատարբեր պատճառներով),

- ♦ հուզական խնդիրներ (օր.՝ վախեր, միայնակության զգացում, դեպրեսիվ վիճակներ),

- ♦ հոգեսոմատիկ խանգարումներ (օր.՝ սովորողների խոսքի խանգարումներ, սննդակարգի խանգարումներ, անմիզապահություն):

Ինչպես կարելի է նկատել, դաստիարակչական խորհրդատվության իրականացման պատճառներն ու դեպքերը բավականին տարբեր են: Եվ երբեմն միայն մանկավարժը՝ կամ սոցիալական մանկավարժը որպես դաստիարակչական խորհրդատվություն իրականացնող մասնագետ, չի կարող ինքնուրույն հաղթահարել դրանք: Դա նշանակում է, որ անհրաժեշտ է լինում դիմել բազմամասնագիտական թիմի աջակցությանը, օգտագործել այլ գիտությունների ու մասնագիտությունների ընձեռած հնարավորությունները և համապատասխանաբար այն մասնագետների մասնագիտական ներուժը, ինչպիսիք են հոգեբանները, հոգեթերապևտները, սոցիալական աշխատողները, բժիշկները, ֆիզիոթերապևտները և այլոք:

Հարկ է նշել նաև, որ դաստիարակչական խորհրդատվության միջգիտական կապերը դրանով չեն սահմանափակվում: Այսպես՝ դաստիարակչական խորհրդատվության ժամանակ կարող են կիրառվել այնպիսի մեթոդներ, որոնք կիրառվում են այլ մասնագիտական դաշտերում և ս, օրինակ՝ (հոգե-)թերապևտիկ մեթոդները, ինչպիսիք են լոգոթերապիան, բիբլիոթերապիան, գեշթալտ թերապիան, արտթերապիան և այլն:

Դրանով հանդերձ դաստիարակչական խորհրդատվական աշխատանքը վեր է և ավելի ընդգրկուն, քան թերապևտիկ ազդեցությունները, որովհետև այն ունի ոչ միայն թերապևտիկ գործառույթ, այլև ավստորոշիչ, կանխատեսող, տեղեկատվական, օգնող-աջակցող, շտկողական-

վերականգնողական, վերահսկող-կանխարգելիչ, պրոֆիլակտիկ, կորր-
դինացնող և, վերջապես, որ ամենակարևորն է, դաստիարակչական: Այս
բոլոր գործառույթներն իրագործելու համար խորհրդատուն պետք է ու-
նենա մասնագիտական հաղորդակցական պատրաստվածություն:

Գործառույթների այս բազմազանությունից ու տարբերակվածութ-
յունից կարելի է հասկանալ, որ դաստիարակչական խորհրդատվութ-
յունը բազմակողմանի գործընթաց է, որն օժանդակ օգնություն է բուն
դաստիարակության գործընթացի իրականացման հարցում ոչ միայն
կրթական հաստատությունում, այլև դրա շրջանակներից դուրս:
Այսինքն՝ դաստիարակչական խորհրդատվությունն իրականացվում է
սոցիալ-մանկավարժական գործունեության բոլոր ոլորտներում՝ կրթա-
կան հաստատություններում, ընտանիքում ու համայնքում, հատուկ
հաստատություններում (քրեակատարողական, ուղղիչ-աշխատանքա-
յին կենտրոններ, մանկատներ և այլն), առողջապահական հիմնարկութ-
յուններում:

Ամենահետաքրքրական դաստիարակչական խորհրդատվությունը
կրթական հաստատություններում իրականացվող դաստիարակչական
խորհրդատվություն է, որովհետև այստեղ ներկայացված են սոցիալ-
մանկավարժական գործունեության բոլոր թիրախային խմբերին պատ-
կանող սովորողներ, ինչպես նաև ռիսկի խմբին պատկանող սովորող-
ներ: Այսպես՝ եթե քրեակատարողական հիմնարկներում գտնվում են
միայն իրավախախտները կամ, օրինակ, մանկատներում՝ միայն ծնո-
ղական խնամքից դուրս մնացած երեխաները, ապա կրթական հաստա-
տություններում այդ բոլոր խմբերի երեխաները միասին կրթություն են
ստանում մեկ տեղում: Այդ է պատճառը, որ կրթական հաստատություն-
ներում իրականացվող դաստիարակչական խորհրդատվությունը բազ-
մապրոֆիլ է և բազմաբովանդակ: Բացի դրանից՝ սովորողների բազմա-
զանության մեջ կան նաև այնպիսիները, ովքեր պատկանում են ռիսկի
խմբին և հակում ունեն հայտնվելու թիրախային խմբերում:

Այս բոլոր նպատակային խմբերին պատկանող երեխաները պահան-
ջում են յուրահատուկ մոտեցումներ և իրենց առանձնահատկություններին
համապատասխան դաստիարակչական խորհրդատվություն: Դրա հա-
մար խորհրդատուն պետք է բավականաչափ ժամանակ տրամադրի
խորհրդառուների վերաբերյալ մանրամասն, հավաստի ու բազմակողմա-
նի ճշտված տեղեկատվություն:

Իհարկե, երբեմն անհրաժեշտ է լինում որևէ ճգնաժամային իրավի-
ճակում անհապաղ ու հրատապ խորհրդատվություն, որը բաղկացած է
լինում միայն բուն խորհրդատվական մասից: Սակայն կարևոր է, որպես-
զի դրանից հետո խորհրդատուն կարողանա ներգրավել խորհրդառուին

հարաբերականորեն երկարաժամկետ կամ պարբերական խորհրդատվության մեջ՝ արդյունքն ամրապնդելու նպատակով:

Դրանց անհրաժեշտությունը և առանձնահատկությունները հասկանալու համար դիտարկենք դաստիարակչական խորհրդատվության տեսակները՝ ըստ իրականացման ժամանակային բաշխվածության: Այսպես՝ դաստիարակչական խորհրդատվության տեսակներն են՝

- ♦ երկարաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվություն,
- ♦ կարճաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվություն,
- ♦ պարբերական դաստիարակչական խորհրդատվություն,
- ♦ հրատապ-իրավիճակային դաստիարակչական խորհրդատվություն:

1. Երկարաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվություն:

Ամենաարդյունավետ դաստիարակչական խորհրդատվությունը համարվում է երկարաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվությունը: Սակայն երկարաժամկետ ասվածը հարաբերական է, քանի որ, ինչպես նշում է Նեստմանը, այն պետք է տևի ամենաշատը չորս շաբաթ [209, էջ 979] պատճառաբանելով, որ արդյունքը չպետք է երկար սպասել տա:

Երկարաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվությունը արդյունավետ է համարվում, որովհետև բավականին ժամանակահատված է տրամադրվում խորհրդառուի խնդիրը հասկանալու և դրան լուծում տալու համար:

Այս խորհրդատվությունն իրականացվում է կոնկրետ ժամանակահատվածում առանց ընդհատումների և գոնե ամեն 2-3 օրը մեկ՝ 1-2 ժամ տևողությամբ և մի քանի շաբաթվա ընթացքում, որը, ինչպես նշվեց արդեն, չպետք է գերազանցի 4 շաբաթը:

Այս ժամանակահատվածը բավական է, որպեսզի խորհրդատուն բավականին մանրամասնորեն ծանոթանա խորհրդառուի խնդիրներին, դրանց առաջացման պատճառներին և փորձի լուծում տալ դրանց խորհրդառուի հետ համագործակցությամբ: Այս ժամանակահատվածում խորհրդատուն, վեր հանելով, թե ովքեր կարող են այս կամ այն կերպ կապ ունենալ երեխայի խնդիրների հետ, կարող է խորհրդատվություն իրականացնել այդ մարդկանց հետ ևս, սակայն ոչ երեխայի ներկայությամբ: Եվ այդ մարդիկ նույնպես չպետք է ներկա գտնվեն երեխայի հետ իրականացվող դաստիարակչական խորհրդատվությանը:

Երկարաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվությունն առանձնանում է նաև նրանով, որ դրա իրականացման ժամանակ կարող են բացահայտվել խնդիրներ, որոնք պահանջում են այլ մասնագետների միջամտությունը այդ խնդիրներին լուծում տալու նպատակով:

Եվ եթե կա անհրաժեշտությունը, ապա խորհրդատուն կարող է դիմել այդ մասնագետներին լրացուցիչ օգնություն ցուցաբերելու համար հենց խորհրդատվության ժամանակահատվածում:

2. Կարճաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվություն:

Կարճաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվություն իրականացվում է ակնառու խնդիրների դեպքում, որոնք չեն պահանջում երկարատև ակտորոշիչ աշխատանք և չունեն լուրջ պատճառներ, ինչպես նաև այդ խնդիրների առաջացման հարցում չկա առնչություն այլ մարդկանց հետ:

Այս դեպքում իրականացվում է կոնկրետ դաստիարակչական խորհրդատվություն միայն խորհրդառուի հետ երկու կամ երեք հանդիպման շրջանակներում:

3. Պարբերական դաստիարակչական խորհրդատվություն: Պարբերական դաստիարակչական խորհրդատվություն իրականացվում է այն խորհրդառուների հետ, ովքեր պատկանում են սոցիալ-մանկավարժական գործունեության թիրախային խմբերին և ունեն շատ լուրջ խնդիրներ՝ կապված սոցիալականացման գործընթացի հետ:

Այս խմբերին պատկանող խորհրդառուների հետ անհրաժեշտ է ոչ միայն իրականացնել երկարաժամկետ դաստիարակչական խորհրդատվություն, այլև պրոֆիլակտիկ նպատակներով նրանց պահել անընդհատ վերահսկողության տակ և կապ պահպանել նրանց հետ պարբերական դաստիարակչական խորհրդատվությունների միջոցով:

Պարբերական դաստիարակչական խորհրդատվության ժամանակ ճշտվում են նոր խնդիրների առաջացման հավանականությունները, խորհրդառուի հակվածությունը դեզադապտացիային կամ ոչ սոցիալամետ վարքին, և եթե նկատվում են նման երևույթներ, ապա տրվում են համապատասխան լուծումներ:

4. Հրատապ-իրավիճակային դաստիարակչական խորհրդատվություն: Հրատապ-իրավիճակային կամ էքստրեմալ դաստիարակչական խորհրդատվությունն իրականացվում է անհապաղ՝ պայմանավորված ստեղծված անկանխատեսելի հանգամանքների ծավալմամբ: Անվանումն արդեն իսկ հուշում է, որ այս դաստիարակչական խորհրդատվությունը էքստրեմալ պայմաններում է տեղի ունենում: Դա կարող է լինել, օրինակ, բախումնային իրավիճակներով, խորհրդառուի նյարդային-հուզական ապրումների սրացմամբ և այլ հանգամանքներով պայմանավորված:

Նման պայմաններում անհրաժեշտ է առաջին հերթին խորհրդառուին անհապաղ հեռացնել իրադարձությունների ծավալման վայրից, այնուհետև հանդարտացնել նրա ապրումները հոգեֆիզիոլոգիական վար-

ժանքների կատարման հրահանգների միջոցով և նոր միայն անցնել դաստիարակչական խորհրդատվության տեխնիկաների կիրառմանը:

Բոլոր նշված դեպքերում խորհրդատվությունը պետք է իրականացվի առանց երրորդ կողմի ներկայության, այսինքն՝ առանց կողմնակի միջամտությունների և անմիջականության պայմաններում՝ պահպանելով, իհարկե, խորհրդատվության գաղտնիության էթիկական հիմքերը:

Նպատակային խմբերի և խորհրդառուների բազմազանության մեջ աշխատելը, իհարկե, ունի իր դժվարությունները, և խորհրդատուն պետք է կարողանա մասնագիտորեն ճիշտ կազմակերպել դաստիարակչական խորհրդատվությունը: Դրա համար նա պետք է տեղյակ լինի դաստիարակչական խորհրդատվության կազմակերպման բոլոր փուլերի նրբություններին:

Դաստիարակչական խորհրդատվությունն արդյունավետ իրականացնելու համար կարևոր է, որ խորհրդատուն ապահովի խորհրդատվության հետևյալ բոլոր փուլերը՝ **ա) նախախորհրդատվական փուլ, բ) բուն խորհրդատվական փուլ և գ) հետխորհրդատվական փուլ:**

Այս փուլում կիրառվում են սոցիալ-մանկավարժական գործունեության կազմակերպչական, ինչպես նաև անհատական ու խմբային աշխատանքի տեխնոլոգիաներ [93, էջ 92-101]: Դրանց իրագործմամբ պայմանավորված՝ առանձնացվում են գործողությունների հետևյալ բաղադրիչներն ու ուղղությունները՝ ռիսկի խմբի և թիրախային խմբի խորհրդառուների գոյություն ունեցող բազաների ուսումնասիրում, տվյալների բազայի ձևավորում և ենթաբազաների ստեղծում, խորհրդառուների անձնային ու սոցիալական զարգացման խնդիրների դիագնոստիկա, այնուհետև՝ սովորողի, խմբի, հանրության հետ տարվող խորհրդատվության ծրագրի մշակում և հաստատում, ծրագրի իրագործման պայմանների ապահովում, խորհրդառուի հետ հաղորդակցման սխեմայի մշակում, ինչպես նաև միջգերատեսչական կապերի հաստատում, բուն խորհրդատվական գործընթաց, պրոֆիլակտիկ աշխատանքներ, կոնֆիդենցիալության պահպանում:

Ներկայացնենք կազմակերպչական, ինչպես նաև անհատական, խմբային տեխնոլոգիաների իրականացման ուղղությունների ու բաղադրիչների համապատասխանություններն ու համամասնությունը խորհրդատվության փուլային կազմակերպման գործընթացում:

ա) Նախախորհրդատվական փուլն ամբողջությամբ ուղղված է ռիսկի խմբի սովորողների բացահայտմանը, ինչպես նաև թիրախային խմբերին պատկանող խորհրդառուների վերաբերյալ առավել մանրամասն տեղեկատվության ստացմանը: Այս փուլի առանձնահատկությունը

կայանում է նրանում, որ խորհրդատուն աշխատում ու համագործակցում է այլ մասնագիտական խմբերի հետ ևս, ինչպես նաև, անհրաժեշտության դեպքում, տարբեր գերատեսչությունների հետ՝ իրականացնելով կազմակերպչական-կոորդինացիոն գործառույթներ:

ա.1. Ռիսկի խմբի և թիրախային խմբի խորհրդառուների գոյություն ունեցող բազաների ուսումնասիրում, տվյալների բազայի ձևավորում և ենթաբազաների ստեղծում: Նախախորհրդատվական փուլի այս գործողությունը հենակետային է, քանզի ստեղծում է այն հիմքերը, որոնք նպաստում են հետագա բոլոր գործողությունների ծավալմանը:

Տվյալների բազայի ձևավորման նախաձեռնությունը պետք է պատկանի սոցիալական մանկավարժին և իրականացվի անչափահաս իրավախախտների հարցերով զբաղվող ոստիկանների, սոցիալական ապահովության, առողջապահության և դեռահասների հարցերով զբաղվող այլ մարմինների ներկայացուցիչների հետ համագործակցությամբ:

Ամբողջական տվյալների բազան ներառում է տեղեկատվություն տվյալ կրթական հաստատության տարածաշրջանում ապրող ոչ միայն այն երեխաներին ու դեռահասներին, որոնք հաճախում են կրթական հաստատություն, այլև նրանց, ովքեր ընդգրկված չեն դրանում: Դրանք տվյալներ են հետևյալ երեխաների ու դեռահասների մասին [93, էջ 93]

- ♦ սոցիալապես վտանգավոր վիճակում գտնվող ընտանիքներից,
- ♦ խնամազուրկ և անապաստան,
- ♦ թափառաշրջիկ և մուրացկան,
- ♦ ծնողական խնամքից դուրս մնացած, սոցիալական կամ վերականգնողական աջակցության կարիք ունեցողներ, ովքեր գտնվում են սոցիալ-վերականգնողական կենտրոններում, մանկատներում, երեխաների աջակցության կենտրոններում, դեռահասների համար հատուկ ուղղիչ-դաստիարակչական և այլ հաստատություններում,

- ♦ թմրանյութեր կամ հոգեմետ միջոցներ օգտագործողներ,
- ♦ իրավախախտներ և կարգազանցներ,
- ♦ համաներման արդյունքում կամ պայմանների փոփոխության արդյունքում ժամանակից շուտ իրավական պատասխանատվությունից ազատվածներ,

- ♦ նրանք, ովքեր տարիքի չբավարարման կամ հոգեկան զարգացման հապաղման պատճառով չեն կարող ենթարկվել իրավական պատասխանատվության,

- ♦ հանցագործության մեղադրյալներ կամ կասկածյալներ, որոնց նկատմամբ կիրառվել է պայմանական ազատազրկում կամ չեն ձերբակալվել (ոչ հոգեբանական պատճառներով),

- ♦ դեռահաս իրավախախտների պրոֆիլակտիկ բաժնում հաշվառ-

ման մեջ ներառվածները,

- ♦ ներդպրոցական հաշվառման մեջ գտնվողները,
- ♦ դեռահասների հարցերով զբաղվող հանձնաժողովներում հաշվառման մեջ գտնվողները:

Ինպես կարելի է նկատել, դրանք հիմնականում այն երեխաներն են, ովքեր ունեն շեղվող վարք և դուրս են մնացել ծնողական խնամքից, որովհետև հենց նրանց դեպքերն են համարվում բարդ և առավել աշխատատար:

Տվյալների բազայի ձևավորման ժամանակ ճշտվում են հետևյալ հարցերը [93, էջ 93]՝

- ♦ որոնք են հաշվառման մեջ առնելու հիմնական պատճառները,
- ♦ ինչ կառույցներ են աշխատում երեխայի կամ դեռահասի հետ,
- ♦ ինչ աշխատանք է տարվում խնդրի լուծման համար,
- ♦ էլ ինչ կարելի է ձեռնարկել տվյալ խնդրի լուծման համար,
- ♦ չկան արդյոք երեխաներ, ովքեր ունեն հիմքեր, սակայն հաշվառման չեն դրված:

Նախախորհրդատվական այս գործողությունները կարևոր են, որովհետև դրանց հիման վրա խորհրդատուն բացահայտում է այն իրավիճակը, որում հայտնվել է խորհրդառուն, և դուրս է բերում խորհրդառուի խնդիրների պատճառները:

Արդեն գոյություն ունեցող բազաների ուսումնասիրության արդյունքում խորհրդատուն ձևավորում է տվյալների բազա վերոնշյալ սկզբունքներով: Սակայն այդ ամենից գատ՝ խորհրդատուն պետք է ձևավորի իր համար ենթաբազաներ ևս՝ բաժանելով հավանական խորհրդառուներին ըստ սոցիալականացման ընթացքում ունեցած խնդիրների:

ա.2. Խորհրդառուների անձնային ու սոցիալական զարգացման խնդիրների դիագնոստիկա: Խորհրդառուի անձնային-անհատական առանձնահատկությունները պարզելու, ինչպես նաև սոցիալականացման ընթացքում ունեցած խնդիրների յուրահատկությունները հստակեցնելու նպատակով խորհրդատուն դիագնոստիկ աշխատանքներ է տանում խորհրդառուի հետ, ինչպես նաև հարցազրույցներ է ունենում դասավանդողների, ծնողների կամ նրանց փոխարինող անձանց հետ:

Դրա համար խորհրդատուն.

- ♦ համապատասխան մեթոդիկաների կիրառմամբ բացահայտում է խորհրդառուի պահանջներին համակարգի առանձնահատկությունները, հետաքրքրությունները, կողմնորոշումներն ու դիրքորոշումները, վարքի յուրահատկությունները, շեղվող վարքի պատճառները, բարոյական նորմերի համակարգի առանձնահատկությունները,

- ♦ դուրս է բերում բախումների կամ կոնֆլիկտների նկատմամբ

խորհրդառուի հակվածությունը, նրա ունեցած կոնֆլիկտային իրավիճակների առանձնահատկությունները և կոնֆլիկտների պատճառները, կոնֆլիկտածին հանգամանքներն ու դրդապատճառները,

- ♦ պարզաբանում է ապահարմարման հնարավոր դրսևորումները խորհրդառուի վարքում և շրջապատի հետ ունեցած փոխհարաբերություններում, նրա տրամադրվածությունն ու պատկերացումները շրջապատի մասին և նրա կրած ազդեցությունները շրջապատից,

- ♦ ուսումնասիրում է խորհրդառուի կենսագործունեության պայմաններն ու դրանց առանձնահատկությունները, ինչպես նաև դրանցում երեխայի հարաբերությունների առանձնահատկություններն ու հաղորդակցական ակտիվության բնույթը,

- ♦ կազմում է խորհրդառուի զարգացման գոտին՝ ըստ տարիքային առանձնահատկությունների և համեմատում նրա անհատական զարգացման յուրահատկությունների հետ՝ դուրս բերելով զարգացման գոտուց շեղումներն ու անհամապատասխանությունները,

- ♦ հստակեցնում է ստացված տվյալները խորհրդատուին դասավանդողների ու ծնողների կամ նրանց փոխարինող անձանց՝ խնամակալների հետ:

Դիագնոստիկան անհրաժեշտ գործընթաց է, որը պահանջում է հետազոտական լուրջ աշխատանք՝ հետազոտական համապատասխան մեթոդների ու մեթոդիկաների կիրառմամբ՝ հիմնվելով սոցիալական հետազոտությունների մեթոդաբանությունների վրա: Այս դեպքում կարևոր է հատկապես հիմք ընդունել մասնակցային հետազոտական մեթոդաբանությունը, դիտարկման հետազոտական մեթոդաբանությունը, դեպքի հետազոտական մեթոդաբանությունը, կենսագրական հետազոտական մեթոդաբանությունը, փաստաթղթերի վերլուծության մեթոդաբանությունը, ֆենոմենոլոգիական մեթոդաբանությունը:

ա.3. Սովորողի, խմբի, հանրության հետ տարվող խորհրդատվության ծրագրի մշակում և հաստատում: Ինչպես հայտնի է խորհրդատուն աշխատանք է տանում ոչ միայն մեկ սովորողի, այլև սովորողների խմբի և հանրության հետ՝ սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության բարձրացման նպատակով: Դա նշանակում է, որ խորհրդառուի դերում կարող է լինել ոչ միայն մեկ սովորող, այլև խմբեր, ընտանիքներ և հանրային միավորներ կամ հանրույթներ:

Դա պայմանավորված է տվյալ սոցիալական ու դաստիարակչական իրավիճակի առանձնահատկություններով, որն էլ առաջ է բերել դաստիարակչական խորհրդատվության անհրաժեշտությունը:

Պայմանավորված այն հանգամանքով, թե խորհրդատվական որ միավորի հետ է իրականացնում խորհրդատվություն, խորհրդատուն

մշակում է խորհրդատվության ծրագիր: Ծրագրում նշվում է խորհրդատվության նպատակը՝ ըստ դիագնոստիկայի արդյունքների կամ ըստ դուրս բերված հիմնախնդրի, ներկայացվում են նպատակին հասնելու խնդիրները կամ քայլերը, նշվում են, թե խնդիրները լուծելու համար ինչ մեթոդներ են կիրառվելու, և, իհարկե, ինչ արդյունք է կանխատեսվում:

Ծրագրի կազմման մեջ առանձնահատուկ նշանակություն ունի մեթոդների ու մեթոդիկաների ընտրությունը՝ պայմանավորված ստեղծված իրավիճակով ու խնդրով:

Ծրագրերը բաժանվում են մի քանի տեսակների՝

- ♦ անհատական աշխատանքի ծրագրեր կամ խորհրդատվական օրագիր-տեսուրեր, որտեղ նշվում են անհատական աշխատանքի բոլոր կողմերը՝ խնդրի տեսակը, դրա առաջացման պատճառը, ձևավորված փորձը, ձեռք բերման վայրը, խորհրդառուի վերաբերմունքն իր խնդրի վերաբերյալ, ինչպես նաև տարվող աշխատանքների եղանակներն ու մեթոդները, սպասվող արդյունքները և այլն,

- ♦ խմբային աշխատանքի ծրագրեր, որոնք իրենցից ներկայացնում են խորհրդատվական փաթեթներ և ներառում են խմբի անդամներից յուրաքանչյուրի վերաբերյալ և ընդհանուր խմբային դինամիկայի մասին տեղեկատվություն, ինչպես նաև առաջադրված խնդիրների ուղղությամբ տարվող աշխատանքի մեթոդները և քայլերը,

- ♦ հանրության խորհրդատվական ծրագրեր, որտեղ տրված են մի քանի խմբերի, ծնողական խմբերի, դպրոցական կոլեկտիվի և այլ հանրույթների հետ տարվող աշխատանքների եղանակները: Այդ նպատակով խորհրդատուն սահմանում է հատուկ օրեր հանրային խորհրդատվության համար, և հայտարարվում է գրաֆիկը բոլոր խորհրդառուներին:

Մշակվող բոլոր ծրագրերը պետք է համապատասխանեն հետևյալ բնորոշումներին [93, էջ 95].

- ♦ Սոցիալ-մանկավարժական գործունեության մեթոդների, եղանակների ու ձևերի նպատակահարմարություն, ինչպես նաև տարբեր ծառայությունների, գերատեսչությունների, վարչական մարմինների նպատակահարմար ընդգրկում,

- ♦ Կանխատեսվածություն,

- ♦ Սպասվող արդյունքների չափելիություն:

Անհատական, խմբային և հանրույթի ծրագրերը անցնում են փորձագիտություն ու կարծիք ստանում սոցիալ-մանկավարժական ծառայությունների, գիտական խորհրդատուների կողմից և քննարկման են դրվում կրթական հաստատության մեթոդական կամ մանկավարժական խորհրդում:

ա.4. Ծրագրի իրագործման պայմանների ապահովում: Ծրագրի

կազմունը շատ կարևոր է խորհրդատվության արդյունավետության ապահովման տեսանկյունից, սակայն չափազանց կարևոր է նաև այդ ծրագրի իրագործման պայմանների ապահովումը:

Այդ պայմաններից ամենակարևորը խորհրդատվական հատուկ սենյակի առկայությունը և դրա համապատասխան ձևավորումն է: Խորհրդատվական սենյակը պետք է լինի մեծ և լուսավոր, ունենա բոլոր հարմարությունները խորհրդատվության ժամանակ համապատասխան մեթոդների կիրառման, ինչպես նաև անհատական, խմբային ու հանրային խորհրդատվությունների համար:

Անհատական աշխատանքի համար կարևոր է անհատական խորհրդատվական անկյան դասավորվածությունը:

Անհատական դաստիարակչական խորհրդատվական անկյունը պետք է ունենա փափուկ բազմոցներ, որոնք առանց բազկահենակների են և դրված են միմյան նկատմամբ 90 աստիճանի անկյան տակ: Անհրաժեշտ է, որ բազմոցը լինի փափուկ, որովհետև, ինչպես հայտնի է, փափուկ տեղում նստած ժամանակ ուղեղի աշխատանքը լինում է հանգիստ, լարվածությունը անցնում է, և գիտակցությունը թուլանում է: Իսկ մեզ անհրաժեշտ է, որ ավելի շատ գիտակցությունը տեղի տա ենթագիտակցությանը, որպեսզի աշխատանքն ավելի խորքային ու հիմնավոր լինի: 90 աստիճանի անկյունը հնարավորություն է տալիս նստելու խորհրդառուի հետ կողք կողքի, որը համագործակցության մթնոլորտ է ձևավորում և միևնույն ժամանակ հնարավորություն է տալիս հետևելու խորհրդառուի շարժումներին ու միմիկային, մաշկի գույնին ու աչքերի արտահայտությանը, որոնք կարևոր տեղեկություններ են պարունակում նրա ապրումների, հույզերի, այդ պահին նրա ունեցած վերաբերմունքի, իր ասածների վերաբերյալ իր իսկ ունեցած կարծիքի և այլ հանգամանքների մասին: Բազկահենակների բացակայությունը կարևոր է, որովհետև այս դեպքում դրանց առկայությունը խորհրդատուի և խորհրդառուի միջև հանդես են գալիս որպես հաղորդակցական պատնեշներ: Եվ դրանց բացակայությունը տալիս է ազատ տարածք հաղորդակցման համար:

Բազմոցների առջև պետք է դրված լինի սեղան, որովհետև անհատական աշխատանքի ժամանակ կարող են կիրառվել թերապևտիկ մեթոդներ, որոնց իրականացման համար կատարվում է աշխատանք սեղանի վրա:

Սենյակում պետք է լինի գորգապատ տարածք, որտեղ դրված լինեն նստելու համար նախատեսված բարձեր: Այդ տարածքն անհրաժեշտ է խաղային թերապիայի [180] և զարգացնող հեքիաթաթերապիայի համար:

Սենյակում անհրաժեշտ է խորհրդատվական իրերի դասավորման համար նախատեսված պահարան, որտեղ կպահվեն խաղաթերապիայի, արտթերապիայի, բիբլիոթերապիայի, գեշթալտթերապիայի և այլ մեթոդների իրականացման համար անհրաժեշտ իրերն ու պարագաները:

Խորհրդատվության սենյակում կարևոր է նաև աշխատանքային սեղանի և գրապահարանի առկայությունը, որոնք խորհրդատուն օգտագործում է գրառումներ կատարելու, խորհրդատվական ծրագրերը, անհատական տեղեկատվական բազաները և աշխատանքային գործերը պահելու համար: Դրանք պետք է լինեն խորհրդատվական սենյակում և միշտ լինեն խորհրդատուի ձեռքի տակ, քանզի խորհրդատուին կարող են անհրաժեշտ լինել տեղեկություններ, որոնցից կախված է աշխատանքի ընթացքը:

Խորհրդատվության ընթացքի ժամանակ չի կարելի գրառումներ կատարել: Դա կարող է ազդել խորհրդառուի անկեղծության և ազատ ինքնադրսևորման վրա: Անհրաժեշտ է գրառումները կատարել անմիջապես խորհրդատվությունից հետո, քանի դեռ տեղեկատվությունը և տպավորությունները թարմ են:

Խորհրդատվությունից որևէ մանրամասնություն բաց չթողնելու նպատակով կարելի է տեսա- և ձայնագրության հարմարանքներ տեղադրել սենյակում, որոնցով ստացված տվյալները կարելի է մի քանի անգամ ուսումնասիրել և նոր մանրամասներ բացահայտել:

Խորհրդատվական սենյակում պետք է տեղադրված լինեն նաև մինչև 12 հոգու համար նախատեսված նստարաններ խմբային խորհրդատվության համար: Այդ նստարանները պետք է ունենան նաև համապատասխան սեղաններ թերապևտիկ և այլ աշխատանքների իրականացման ընթացքում կիրառելու նպատակով:

Սենյակի պատուհանները պետք է լինեն սովորականից մեծ, որպեսզի հնարավորինս կրճատվի փակ տարածության զգացողությունը, ինչը երբեմն ճնշող է, և լավ լուսավորություն ապահովելու համար: Սենյակում միշտ պետք է ապահովված լինի մաքուր օդ, որը կարևոր է թթվածնի առկայության և խորհրդառուների լավ ինքնազգացողության խոչընդոտների վերացման տեսանկյունից:

Խորհրդատվական սենյակում անհրաժեշտ է տեղադրել այդ ընթացքի խորհրդատվության մեջ գտնվող խորհրդառուների ձեռքի աշխատանքներից՝ նկարներ կամ իրեր, որոնք հուզական կապեր կծնավորեն խորհրդառուի մոտ խորհրդատվական սենյակ վերադառնալու համար:

Սենյակն անհրաժեշտ է զերծ պահել հոտավետ ծաղիկներից, որովհետև դրանք կարող են կապված լինել խորհրդառուի հուշերի ու բացասական ապրումների հետ և ավելորդ լարվածության պատճառ դառնալ:

Գեղագիտական տեսանկյունից կարևոր է նաև, որ խորհրդատվական սենյակն ունենա գունային ներդաշնակ լուծումներ:

ա.5. Խորհրդառուի հետ հաղորդակցման սխեմայի մշակում: Խորհրդատվություն սկսելուց առաջ կարևոր է հստակեցնել, թե ինչպես պետք է սկսել խորհրդառուի հետ հաղորդակցումը: Արդյունավետ խորհրդատվության ընթացքի ապահովման տեսանկյունից կարևոր են հաղորդակցման հաստատումն ու հիմքերի ամրակայումը, և նոր միայն դրանից հետո կարելի է մտածել բուն խորհրդատվության իրականացման մասին:

Այդ տեսանկյունից կարևոր է հետևյալ սկզբունքների ապահովումը.

- ♦ հետաքրքրվածության ցուցաբերում խորհրդառուի նկատմամբ,
- ♦ վստահության մթնոլորտի ձևավորում զրույցների և ձայնի տոնի միջոցով,

- ♦ համագործակցության և ընկերության առաջարկություն,

- ♦ աջակցության պատրասականության ցուցաբերում,

- ♦ հուզական և ինտելեկտուալ երանգավորում:

ա.6. Միջգերատեսչական կապերի հաստատում: Պարզաբանելով խորհրդառուի խնդիրները և դրանց հնարավոր լուծումներն ու աշխատանքի մեթոդները՝ խորհրդատուն երբեմն կարող է տեսնել այլ մասնագիտական օժանդակ աջակցության անհրաժեշտություն: Դրա համար խորհրդատուն կարող է դիմել բազմամասնագիտական թիմի, ինչպես նաև այլ գերատեսչությունների աջակցությանը: Այդ կապերն ու համաձայնությունները պետք է հաստատել մինչև խորհրդատվության բուն գործընթացը: Միջմասնագիտական և համագործակցային քննարկումների ժամանակ կարող են պարզաբանվել խնդիրների լուծման այլ եղանակներ և աշխատանքային հատումներ ու աշխատանքային մեթոդների կրկնություններ: Դրանցից խուսափելու համար պետք է նախօրոք համաձայնության գալ մասնագետների հետ:

բ) Բուն խորհրդատվական փուլ: Բուն խորհրդատվական փուլը դաստիարակչական խորհրդատվությունն է գործողության մեջ, որին մասնակցում են և՛ խորհրդատուն, և՛ խորհրդառուն՝ դաստիարակչական փոփոխության և արդյունքի հասնելու նպատակով:

Այդ փոփոխությունը պետք է ոչ միայն կանխատեսվի ու լինի ակնառու խորհրդատվության ընթացքում, այլև ունենա չափելիություն: Այդ փոփոխությունը ստուգելու համար պետք է սահմանել չափանիշներ և այդ չափանիշների հարաշարժին հետևել որոշակի մեթոդիկաների կիրառման ու հետազոտման միջոցով: Անհրաժեշտ արդյունքի հասնելու դեպքում դաստիարակչական խորհրդատվությունը կարելի է համարել արդյունավետ: Քանի դեռ չի արձանագրվել անհրաժեշտ արդյունքը,

խորհրդատվությունը չի կարելի ավարտված համարել:

Դաստիարակչական խորհրդատվության արդյունավետ իրագործումը պայմանավորված է դրա ընթացքում կիրառվող տեխնիկաներով և դրա իրականացման մեթոդներով ու մեթոդիկաներով:

Ըստ կիրառվող տեխնիկաների՝ տարբերակվում են դաստիարակչական խորհրդատվության հետևյալ տեսակները՝

- ♦ կանխատեսման դաստիարակչական խորհրդատվություն,
- ♦ ծրագրավորման դաստիարակչական խորհրդատվություն,
- ♦ ապրումակցման դաստիարակչական խորհրդատվություն,
- ♦ տեխնոլոգիական դաստիարակչական խորհրդատվություն:

գ) Հետխորհրդատվական փուլ: Հետխորհրդատվական փուլը ենթադրում է պրոֆիլակտիկ աշխատանքների իրականացում և անընդհատ կոնֆիդենցիալության պահպանում:

Այս փուլում խորհրդատուն ակնհայտորեն դրսևորում է մասնագիտական հետաքրքրություն խորհրդառուի նկատմամբ՝ նրա հնարավոր խնդիրների բացահայտման նպատակով: Դա կարևոր է, քանզի «մասնագետի և ընտանիքի կողմից ուշադրության սևեռումը երեխայի խնդրին և դրան լուծում տալու պատրաստականությունը 10%-ով լուծում են խնդիրը» [93, էջ 97]:

Պրոֆիլակտիկ աշխատանքներն իրականացվում են բուն խորհրդատվական փուլի արդյունքների հիման վրա, և գրառումներ են կատարվում խորհրդառուների անձնական գործերում:

Հետխորհրդատվական պրոֆիլակտիկ աշխատանքներում կարևոր է նաև խորհրդառուի ներգրավվածությունը: Խորհրդատուն պետք է բացատրի խորհրդառուին միասին հասած արդյունքի պահպանման գործում խորհրդառուի պատասխանատվության անհրաժեշտությունը: Դրա համար կարևոր է հատկապես, որ խորհրդատուն ձևավորի կայուն դրդապատճառներ այդ արդյունքը պահպանելու համար՝ կապելով այն խորհրդառուի հետաքրքրությունների և կյանքի իմաստի ու նպատակի հետ:

Դաստիարակչական խորհրդատվության խմբային տեսակի համար ևս մշակված է հետխորհրդատվական պրոֆիլակտիկ աշխատանքների համակարգ, որն իրենից ներկայացնում է ծրագիր: Այսպես՝ խմբային պրոֆիլակտիկ աշխատանքների ծրագիրը կարող է մշակվել որպես

- տեղեկատվական-քարոզչական,
- դերային,
- խաղային,

- գործնական,
- ժամանց-զվարճություն [93, էջ 99]:

Դրանք ուղղված են դրական կայուն վերաբերմունքի ձևավորմանը սեփական առողջության հարցում և բացասական վերաբերմունքի ձևավորմանը այնպիսի միջոցների գործածմանը, որոնք կարող են հանգեցնել կախվածության առաջացմանը և շեղվող վարքի: Մյուս կողմից էլ դրանք ապահովում են զբաղվածություն, որի պայմաններում խորհրդառուն ժամանակ չի ունենում մտածել նախորդ շեղված վարքի մասին, և գոհունակության ու բավարարվածության զգացում են ձևավորում ինքն իրենից ու իր վարած կյանքից:

Չետխորհրդատվական պրոֆիլակտիկ աշխատանքներում առանցքային նշանակություն ունի կոնֆիդենցիալության պահպանումը: Այդ առումով մասնագիտական գրականության մեջ առանձնացվում են այն սկզբունքները, որոնք պետք է հետևի սոցիալ-մանկավարժական գործունեության սուբյեկտը, ով իրավասու է իրականացնել դաստիարակչական խորհրդատվություն: Այդ սկզբունքներն են [93, էջ 100-101]

- ♦ չվնասել,
- ♦ ընդունել մարդուն այնպիսին, ինչպիսին որ նա կա,
- ♦ պահպանել կոնֆիդենցիալությունը, ինչքան էլ որ ցնցող լինեն փաստերը,
- ♦ հետևել անչափահասի հետ փոխադարձ ազատության և վստահության չափերին՝ պահպանելով որոշակի դիստանցիա,
- ♦ չի կարելի երեխայից խլել սեփական արարքների համար պատասխանատու լինելու իրավունքն ու պարտականությունը, հետևաբար և երբեք պետք չէ մխիթարել նրան, այլ միայն աջակցել և ուղղորդել,
- ♦ անչափահասների հետ խոսելիս նվազագույն մասնագիտական բառեր օգտագործել,
- ♦ պահպանել կամավորության և բարի կամքի սկզբունքը,
- ♦ միշտ լինել պատրաստ բոլոր տեսակի խնդիրներ լուծելու հարցում:

**§5.4. ՄԻՋԱՆԶՆԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՆՈՐ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՅԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
(գիտափորձի արդյունքների ամփոփում)**

Ժամանակակից մանկավարժության կարևորագույն խնդիրներից են միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ նոր ուղիների ու տեխնոլոգիաների մշակումն ու մանկավարժական գործընթացում դրանց կիրառումը:

Միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաները կարող են խթանել ու զարգացնել անձի *հաղորդակցական ակտիվությունը* և, որ ամենակարևորն է, նպաստել նրա *հաղորդակցական իմնության* հետաքրքրությունների, հաղորդակցման պահանջումներին, միջանձնային կոնֆլիկտների հաղթահարման կարողությունների ու հմտությունների *ձևավորմանն ու զարգացմանը*: Այդ ամենի արդյունքում՝ նպաստել անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը: Սույն վարկածի ստուգման համար անհրաժեշտ էր իրականացնել գիտափորձ:

Համապատասխանեցնելով սովորողների խմբերի առանձնահատկություններին՝ ստեղծագործաբար մշակվել են «Ստեղծագործական-զարգացնող հեքիաթի» (հատկապես կրտսեր դպրոցականների համար), «Խմբային ներկայացման» և «Միջանձնային իրավիճակների ստեղծման» (ավելի մեծ տարիքային խմբի սովորողների խմբերի համար) և այն բոլոր տեխնոլոգիաները, որոնք, ըստ մեզ, կարող էին խթանել դպրոցականների հաղորդակցական ակտիվության զարգացումը:

Հաղորդակցական ակտիվության մակարդակի որոշման համար անհրաժեշտ չափանիշները սահմանել ենք Ա. Բոդայրովի «հաղորդակցական ակտիվության չափանիշների որոշման» մեթոդիկայով:

Այսպես՝ Ա. Բոդայրովը նշում է, որ «Անձի հաղորդակցական ակտիվության չափանիշները որոշելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել. 1) իրավիճակը, այդ թվում՝ գործունեության տեսակը, որում դրսևորվում է հաղորդակցական ակտիվությունը, 2) անձի վերաբերմունքը գործունեությանը և այդ գործունեության մասնակիցներին, 3) անձի կամային ջանքերը շփման նպատակներին հասնելու մեջ (պոտենցիալ և իրական ակտիվությունը), 4) ակտիվության բնույթը հաղորդակցման մեջ (ստեղծագործական, վերարտադրողական ակտիվությունը), 5) հաղորդակցական ակտիվության դրսևորման հաստատունությունը, տևականությունը,

հարաշարժությունը (դինամիկան)» [41, էջ 19]: Նա նաև նշում է, որ «Հաղորդակցական ակտիվության մակարդակները կարելի է բնորոշել որպես բարձր, միջին կամ ցածր» [41, էջ 19]:

Ելնելով վերոնշյալ դրույթներից՝ *1-ին չափանիշի* դպրոցականի անձի ուղղվածությունը՝ ինքն իրեն, ուսումնական գործունեությանը կամ միջանձնային հաղորդակցմանը, *2-րդում*՝ դպրոցականի հաղորդակցական հետաքրքրությունները, ձգտումներն ու պահանջները, *3-րդում*՝ միջանձնային հաղորդակցման հնարավորությունները և դրանց զարգացնելու ջանքերը (դպրոցականի հարմարվածությունը դասարանական միջանձնային հաղորդակցման միջավայրում և դրա շարժերը), *4-րդում*՝ հաղորդակցման մեջ ինքնարտահայտման բնույթը՝ ստեղծագործական, վերարտադրողական, մեր կողմից մշակված տեսակը՝ արգելակվող [տե՛ս գլուխ 3], *5-րդում*՝ հաղորդակցական ակտիվության դրսևորումները՝ հաստատունությունը ժամանակի մեջ, պայմանավորվածությունը իրավիճակով, հաղորդակցական խոչընդոտների հաղթահարման մեջ ինքնավստահությունը:

Առանձնացրել ու հստակեցրել ենք այն մեթոդիկաները, որոնց միջոցով հնարավոր կլինի առավել արդյունավետ որոշել չափանիշները դպրոցական տարիքի երեխայի համար: Այդ նպատակով ընտրել ենք արդեն ստուգված ու հուսալի մեթոդիկաներ: Այսպես՝ վերոնշյալ չափանիշների փոփոխությունների ստուգման համար կիրառել ենք համապատասխանաբար հետևյալ մեթոդիկաները **[տե՛ս մուշները հավելված 2-ում՝ մեթոդիկա 2-5]**՝

1. Բ. Բասի «Անձի ուղղվածության որոշման» մեթոդիկա [67, էջ 154],

2. «Հաղորդակցման և կազմակերպչական ձգտումների» որոշման թեստ-հարցաթերթիկ [38, էջ 93],

3. Դպրոցականի միջանձնային հաղորդակցման առանձնահատկությունների բացահայտման Դ. Մարցինովսկու դիագնոստիկ մեթոդիկա [183, էջ 124-129],

4. և 5. չափանիշների հարաշարժը ստուգվել է Ա. Ռեանի մշակած մեթոդիկայի [130, էջ 300-313] շնորհիվ:

3.3.2. Միջանձնային հաղորդակցման «Ստեղծագործական-զարգացնող հեքիաթի» սեխնուղոփա: Գիտափորձի առանցքում դրված էր «Ստեղծագործական-զարգացնող հեքիաթի» տեխնոլոգիան, որը անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում ունի բազմաթիվ գործառույթներ: Այդ են վկայում հեքիաթի ամենատարբեր կիրառությունները, որի վրա է հենված նաև ժողովրդական մանկավարժությունը: Որպես երեխայի դաստիարակության միջոց՝ հեքիաթը կիրառվել է

հնուց ի վեր: «Չազարանյակներ շարունակ,- գրում է Վ. Չարությունյանը,- ամենատաղանդավոր մանկավարժը եղել է հեքիաթը» [17, էջ 6]: Կարծում ենք՝ հեքիաթը ամենատաղանդավոր դաստիարակն է մնում նաև այսօր: Երկար ժամանակ հեքիաթի ուժը մենք առավելագույնս տեսնում էինք հիմնականում բարոյական տարբեր որակների՝ ազնվության, ընկերասիրության, արդարության, բարու և չարի պայքարի ներկայացման և դրա հիման վրա երեխայի դրական կողմերի զարգացման հնարավորություններում:

Սակայն հեքիաթն ունի անձի ձևավորման ու զարգացման շատ ավելի լայն հնարավորություններ: Ժամանակակից հոգեբանության մեջ հեքիաթը (ի դեմս «Չեքիաթաբերապիայի») [49], [106], [122], [129], [174] լայնորեն կիրառվում է որպես երեխաների հոգեբանական առանձնահատկությունների վերհանման և խնդիրների շտկման միջոց: Ինչպես նշում է Յու. Լեբեդևը. «Չեքիաթն ունի սոցիալիզացիայի, ստեղծագործական, զարգացնող-թերապևտիկ, մշակութային-ազգային, լեզվամտածողության ձևավորման գործառույթներ» [140, էջ 5-8]:

Մանկավարժական պրակտիկայում ևս հեքիաթն ունի տարբեր կիրառություններ: Այն կիրառել են հայտնի մանկավարժներ՝ Ռ. Շտայները [178, էջ 21-35] կրտսեր դպրոցում տառուսուցման շրջանում, Ջ. Ռոդարիին [24, էջ 70-84]՝ սովորողների ստեղծագործականության զարգացման նպատակով, Յ. Կորչակը [11, էջ 170]՝ որպես երեխաների նորանոր հետաքրքրությունների ձևավորման միջոց և այլն:

Միջանձնային հաղորդակցման «Ստեղծագործական-զարգացնող հեքիաթի» տեխնոլոգիայի հնարավորություններն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում ներկայացնում ենք գործնական կիրառության ընթացակարգային փուլերի գիտատեսական նկարագրության ու հիմնավորման միջոցով: Այն՝ որպես տեխնոլոգիա, ենթադրում է որոշակի քայլերի հերթական կատարում:

«Ստեղծագործական-զարգացնող հեքիաթի» տեխնոլոգիայի փուլերն են.

1. մանկավարժի կողմից հեքիաթի ստեղծագործման կամ մշակման,
2. դասի նախապատրաստման (համապատասխան նյութերի ստեղծում),
3. դասարանում հեքիաթի մուտքի և «կախարդական» (հաղորդակցական ակտիվությունը խթանող) մթնոլորտի ձևավորման,
4. հեքիաթի ընթերցման
 - ♦ հարց ու պատասխան,
5. երեխաների կողմից հեքիաթի շարունակության ստեղծագործման

(խմբային հաղորդակցման միջոցով),

- ♦ համագործակցային խմբերի կազմում,
- ♦ համագործակցային աշխատանք,

6. համագործակցային խմբի կողմից հեքիաթի շարունակության ստեղծագործման,

7. դերերի բաժանման և հեքիաթի ներկայացման (ստեղծագործական հաղորդակցում),

8. հեքիաթի պատկերման (հեքիաթի նկար կամ ալբոմ),
ամփոփման:

1. Առաջին փուլը մանկավարժի կողմից հեքիաթի ստեղծագործման փուլն է: Հեքիաթը հյուսվում է կոնկրետ խնդրի շուրջ, որն ուղղված է թե՛ դասավանդող-աշակերտ հարաբերությունների, թե՛ աշակերտ-համադասարանցիների հարաբերությունների, թե՛ կոնկրետ երեխայի հետ կապված ուսումնադաստիարակչական խնդիրների լուծմանը, ինչպես նաև երեխաների ներքին հնարավորությունների բացահայտմանը: Այսպես, օրինակ, գիտափորձի իրականացման դպրոցներից մեկում դասարանում աշակերտներից մեկը ոչ մի կերպ չէր ընդգրկվում դասարանական կոլեկտիվում: Այդ խնդրին լուծում տալու համար հորինվել էր հեքիաթ «Կովարար տերևի» մասին [տե՛ս հավելված 3՝ հեքիաթ 2]:

Հեղինակային հեքիաթի առավելություններից մեկն այն է, որ մանկավարժը կարող է այն հյուսել կոնկրետ խնդրի լուծման համար: Ուսումնական գործընթացում մանկավարժը երեխաների հետ միասին բախվում է այնպիսի խնդիրների, որոնց լուծման համար պահանջվում են մեծ ջանքեր, սակայն որոնք հեշտությամբ լուծվում են հեքիաթի միջոցով, որովհետև հեքիաթը հիմնված է կերպարների վրա: Ինչպես նշում է Ն. Տատարովը. «Աշխարհը մարդուն տրված է կերպարների, հասկացությունների և պատկերացումների մեջ» [154, էջ 7]: Նա նշում է, որ «մարդը գործում է՝ ելնելով ըմբռնած կերպարներից, ապրումների ազդեցության տակ» [154, էջ 7]: Կերպարները վերապրելով՝ երեխան գիտակցում է իր արարքները, հնարավորություն է ունենում կողքից տեսնելու իր վարքը ու վերլուծելու այն:

Հեքիաթի սյուժեն կառուցվում է այնպես, որ հետաքրքիր իրադարձություններից առաջ անսպասելի հարց է տրվում երեխաներին, կամ հեքիաթը ընդհատվում է՝ հնարավորություն տալով երեխաներին մասնակից դառնալու սյուժեի ընթացքին: Այդ հարցերն ու ընդհատումները կարող են լինել այնքան, որքան պահանջում են հեքիաթի իրադարձությունները [տե՛ս հավելված 3]: Մասնակցելով իրադարձությունների զարգացմանը՝ զարգանում են երեխայի երևակայությունն ու ստեղծագործական մտածողությունը:

Հեքիաթը մանկավարժը պետք է հյուսի այնպես, որ տրամաբանորեն ինչ-որ տեղ հնարավոր լինի կանգ առնել, որպեսզի երեխաները ստեղծագործեն շարունակությունը: Ի դեպ, արդյունքում ձևավորվում էին որակներ, որոնք ոչ թե թելադրվում էին ուսուցչի կողմից, այլ երեխաներն իրենք էին եզրահանգում և հիմնավորում իրենց եզրահանգումները:

Հեքիաթ հորինելիս անհրաժեշտ է, որ մանկավարժը հաշվի առնի մի քանի կարևոր առանձնահատկություններ.

- ♦ այն խնդիրը, որը պետք է լուծում ստանա հեքիաթի միջոցով, պարզ արտացոլված լինի հեքիաթի տեքստում և հնչի հստակ ձևակերպմամբ,

- ♦ յուրաքանչյուր երեխա պետք է մասնակցի այդ խնդրի լուծմանը՝ որպես դեպքերի իրական մասնակից,

- ♦ այդ նպատակով հեքիաթի տեքստում ներմուծվում են պարզ ու հստակ ձևակերպում ունեցող հարցեր,

- ♦ նկարագրական նախադասությունները հնարավորինս պետք է քիչ լինեն, որպեսզի չսահմանափակվի երեխայի երևակայությունը, և խթանվեն նրա ստեղծագործական հնարավորությունները,

- ♦ ուսուցչի ստեղծագործական աշխատանքը (հեքիաթի ստեղծումը) անպայման խթանում է նաև երեխաների ստեղծագործական ունակությունը,

- ♦ հեքիաթը պետք է ուղղված լինի դրական որակների ձևավորմանը,

- ♦ հեքիաթի սյուժեում անհրաժեշտ է նկատի ունենալ արդի ժամանակաշրջանի գիտատեխնիկական նվաճումները (ինքնաթիռներ, ուղղաթիռներ, տարբեր մեքենաներ, բջջային հեռախոսներ, համակարգիչներ և այլն),

- ♦ անհրաժեշտ է բացառել որոշակի երևույթներ՝ ժամանակի հրամայականներից ելնելով (օրինակ՝ այսօրվա պայմաններում անծանոթ անցորդի առջև չի կարելի դուռը բացել, մանավանդ, եթե երեխան տանը մենակ է և այլն):

2. Հեքիաթ-տեխնոլոգիայի իրականացումն ու արդյունավետությունը մեծապես կախված են երկրորդ փուլում մանկավարժի նախապատրաստական աշխատանքներից: Խնդրի առանձնացումից և այդ խնդրին ուղղված հեքիաթ հորինելուց հետո անհրաժեշտ է նախապատրաստվել հեքիաթի դասին:

Այսպես՝ որոշել, թե ինչպես է հեքիաթը մուտք գործելու կամ հայտնվելու դասարանում, ինչ ձևավորում պետք է ունենան երեխաների հագուստների տարրերը հեքիաթը բեմականացնելու ժամանակ: Այսպես՝ «Կռվարար տերևը» հեքիաթի համար նախապես պատրաստվել

էր «կախարդական» օդապարիկ, որը հեքիաթներ է բերում երեխաների համար: Իսկ օդապարիկի մեջ դրվել էր տերևի տեսք ունեցող գրքույկ, որը բացվում էր զսպանակածն էջերով, իսկ էջերի վրա գրված էր հեքիաթը: Բացի դրանից՝ երեխաների բեմականացման համար պատրաստվել էին նաև բոլոր հերոսների դերերին համապատասխան տարրեր: Այսպես՝ «տերև» թագերից մեկին պատկերված էր տերև, մյուսի վրա՝ քամի, մյուսն ուներ շնիկի ականջներ և այլն:

3. Երրորդը դասարանում հեքիաթային մթնոլորտի ձևավորման փուլն է: Այս փուլում կարևոր է, թե ինչպես է հեքիաթը հայտնվում դասարանում, հեքիաթի մուտքը: Մի դեպքում հեքիաթը երեխաներին հյուր եկավ պատուհանից օդապարիկով: Մեկ այլ դեպքում հեքիաթը բերեց փերին, կամ այն գտան կախարդական փայտիկի մեջ, լճակի հատակին, նավի մեջ, կախարդական ծաղիկի մեջ և այլն:

Ապա երեխաները հեքիաթի հետ կապված որևէ իր փոխանցում են միմյանց և ասում մաղթանքներ կամ հաճոյախոսություններ: Այսպես, օրինակ, դասավանդողը առաջինն է ասում գեղեցիկ մաղթանքներ աշակերտներից որևէ մեկին և փոխանցում նրան հեքիաթի «տերև» գիրքը, այնուհետև այդ աշակերտն է գեղեցիկ մաղթանքներ կամ հաճոյախոսություններ ասում իր կողքին նստող համադասարանցուն և փոխանցում նրան գիրքը:

Չետաքրքրական է, որ սկզբում երեխաները դժվարանում էին միմյանց հաճելի խոսքեր ասել կամ կրկնում էին իրար: Երկրորդ անգամից առանց ուսուցչի միջամտության իրենք սկսեցին ամեն անգամ մի նոր բան ասել և հաճախ նույնիսկ փոխանցելով հեքիաթը պատկերող իրը (նավակը, զանգակը և այլն)՝ անձնավորում էին այն և խոսում նրա անունից: Բոլորի ձեռքով անցնելով՝ գիրքը նորից վերադառնում է մանկավարժի մոտ՝ լիցքավորվելով «կախարդական էներգիայով»: Մեկ այլ դասարանում դասավանդողն իր պատրաստած թղթե թագը դրեց երեխայի գլխին և ասաց բարի մաղթանքներ: Երեխաները այդպես շարունակեցին՝ թագը դնելով մեկը մյուսի գլխին: Մյուս դասարանում դղումն էին փոխանցում միմյանց, որի միջից էլ դուրս էր գալու հեքիաթը:

Այս պահը դասավանդողը կարող է օգտագործել ոչ միայն հաղորդակցական կարողություններ ձևավորելու, այլև դասարանում սովորող աշակերտների հարաբերությունները կարգավորելու համար: Նա կարող է կողք կողքի նստեցնել այն աշակերտներին, ովքեր երբեք իրար մոտ չեն նստել, կամ որոնց մոտ չի ստացվում հաղորդակցում: «Կախարդական պահը» և հեքիաթի տարրը օգնում են նրանց հաղորդակցվել և նույնիսկ բարի խոսքեր ասել իրար: Ձևավորվում են մտերմիկ հարաբերություններ դասարանի բոլոր աշակերտների միջև, ստեղծվում է համա-

գործակցային մի մեծ խումբ: Ռասարանի բոլոր աշակերտները միասին արտասանում են «կախարդական բառեր», որպեսզի հեքիաթի արկղը կամ փաթեթը, որի մեջ դրված է հեքիաթը, բացվի: Այս արարողակարգից հետո միայն մանկավարժը սկսում է ընթերցել հեքիաթը:

4. Չորրորդը հեքիաթի ընթերցման փուլն է: Հեքիաթն ընթերցելիս մանկավարժը պետք է հետևի մի քանի կանոնների.

- ♦ հետևի առողջամտությանը, որպեսզի ձայնը միատուն չլինի և կարողանա ձայնի միջոցով գրավել երեխաներին,

- ♦ ձեռքին պահի կամ կրի այն իրը, որը երեխաները փոխանցել են միմյանց,

- ♦ հաճախակի նայի երեխաների աչքերի մեջ,

- ♦ դեմքի միմիկան լինի հեքիաթի իրադարձություններին համապատասխան,

- ♦ դեմքի միմիկան համապատասխանի ձայնի հնչերանգին և այլն:

Հեքիաթն ընթերցելիս աչալուրջ հետևելով հեքիաթի ընթացքին՝ մանկավարժը կանգ է առնում, ըստ դեպքերի զարգացման և անսպասելիորեն հարցեր է ուղղում երեխաներին [տե՛ս հավելված 3՝ հեքիաթ 1, 2, 3, ...]: Հարցերը պատահական չեն ընտրվում, այլ հետևյալ սկզբունքներով.

- ♦ հարցի պատասխանը ոչ մի դեպքում չպետք է տեքստի մեջ նախորդի հարցին, և երեխան չպետք է դեպքերի ընթացքից ենթադրի հարցի պատասխանը,

- ♦ դասավանդողը չպետք է հուշի որևէ պատասխան,

- ♦ հարցերը հնչեցվում են իրադարձությունների ծավալման ամենահետաքրքիր պահերին («Հանկարծ...*հ՞նչ եղավ*», «Եվ այդ պահին...*հ՞նչ եղավ այդ տահիհն*»), կամ դրանք կարող են լինել հարցեր, որոնք օգնում են ուսուցչին ներթափանցել երեխայի ներաշխարհի, ծանոթանալ նրա արժեքային համակարգի հետ («*Իսկ դուք ինչդե՞ս կվարվեիք*», «*Իսկ դուք ի՞նչ ես կարծում*») և այլն)

- ♦ հարցերը չպենք է ենթադրեն «այո՛», «ո՛չ» կամ նման պարզունակ պատասխաններ,

- ♦ հարցերը պետք է ուղղված լինեն բոլորին և բոլորի պատասխաններն էլ ճիշտ են, չկան սխալ պատասխաններ,

- ♦ հեքիաթի տեքստային պատասխանը հնչում է ամենավերջում, երբ բոլոր երեխաները իրենց պատասխանները գրել են թղթերի վրա (կամ հնչեցրել են):

Ռուս հոգեբան Օ. Պախոմովան նշում է, որ «Ստեղծագործական հարցերի պատասխանները կարելի է բնութագրել ոչ թե որպես սխալ կամ ճիշտ պատասխաններ, այլ որպես հաջողված և ավելի հաջող-

ված պատասխաններ» [106, էջ 4]: Նման հարցերի պատասխաններն ավելի շատ բացահայտում են երեխայի անձը, նրա անձի ձևավորման ու զարգացման ուղղությունը և միայն երկրորդ հերթին գիտելիքների մակարդակը:

Հարցերին պատասխանելով՝ երեխան գնահատում է տվյալ իրավիճակը, որում հայտնվել է հերոսը, և իմաստավորելով այն՝ որոնում ու գտնում է ելք: Այդպիսով՝ մանկավարժը կարողանում է բացահայտել երեխայի ներշխարհը:

Այս հարցերի պատասխանների մեջ երեխան արտահայտում է իր մտքերը, ցանկությունները, ձգտումները, համոզումները, պատկերացումները աշխարհի ու մարդկանց, իր կողմնորոշումները բարու և չարի մասին, վարքի դրդապատճառները և վերջապես ինքնադրսևորվում է:

Փաստորեն սովորողների համար ստեղծվում է ինքնագործունեության դաշտ, որում նա ազատ է իր մտքի թռիչքում և կարող է պատասխանել այն, ինչ կարծում է ճիշտ իր ներաշխարհում: Լսելով երեխայի պատասխանը՝ դասավանդողը կարողանում է ավելի լավ հասկանալ իր աշակերտին, պատճառաբանել նրա այս կամ այն արարքը, նրա վարքը կոնկրետ իրավիճակներում: Հենց դրա համար երեխան պետք է ինքնուրույն որոնի հարցի պատասխանը իր մեջ ու արտահայտի այն անկախ ուրիշների կարծիքներից: Դրա համար պետք չէ նրան առաջարկել կամ հուշել պատասխաններ, հակառակ դեպքում նա չի արտահայտի իր սեփական դիրքորոշումը, որն այդքան կարևոր է մանկավարժի համար: Բացի դրանից՝ ուսուցիչը երեխայի մեջ խթանում է ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու կարողությունների ձևավորումը:

Սկզբում (միայն առաջին անգամ), երբ երեխաները դեռ սովոր չէին հստակ արտահայտել իրենց կարծիքը, կրկնում էին մեկը մյուսի ասածները: Հաջորդ անգամ մենք բաժանեցինք նախապես պատրաստված թղթեր (եթե նրանք արդեն գրաճանաչ են), որոնց վրա նրանք գրում էին իրենց պատասխանները:

Երբ վերջում համեմատում ենք երեխաների պատասխանները միևնույն հարցին [տե՛ս հավելված 3՝ հեքիաթ 1, 2, 3,...], ապա նկատում ենք, որ դրանցից յուրաքանչյուրը ինքնատիպ է և տարբերվում է մյուսների պատասխաններից:

5. Հինգերորդ փուլում մանկավարժը դադարեցնում է հեքիաթի ընթերցումը, կանգ է առնում իրադարձությունների ծավալման գագաթնակետին և առաջարկում է աշակերտներին շարունակել հեքիաթը՝ բաժանվելով խմբերի: Խմբային աշխատանքի համար նախատեսվում են 5 հոգուց բաղկացած խմբեր, քանզի «համագործակցային փոքր խումբ կարող է լինել այն խումբը, որի մասնակիցների թիվը 5-7 է»

[78, էջ 7]: Իսկ քանի որ կրտսեր դպրոցում, հատկապես առաջին դասարանում աշակերտները չունեն համագործակցային համակարգված աշխատանքի փորձ, ապա նրանց համար առավել արդյունավետ կարող է լինել 5 հոգանոց խումբը:

Եվ միայն աշխատանքի սկզբում մենք էին ընտրում խմբի մասնակիցներին այն պատճառով, որ կրտսեր դպրոցականները ցանկանում էին միևնույն խմբում աշխատել այն երեխաների հետ, ում ավելի մոտ էին նստած կամ ում հետ ավելի հաճախ էին հաղորդակցվում, ում հետ սերտ շփումների մեջ էին, և ի վերջո նրանք սովոր էին, որ նման որոշումները կայացնի ուսուցիչը: Այսինքն՝ նրանք ունեին հաղորդակցման սերտ շրջանակ, որը չէին էլ ձգտում փոխել: Դասարանում հաղորդակցական ցանցի ընդլայնման ու հաղորդակցման նոր կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման ու զարգացման նպատակով խմբերը սկսեցինք ձևավորել խաղային տարբերակներով: Օրինակ՝ մի դեպքում վեց զանբյուղների մեջ լցված էին հինգ կենդանու նկարներով 4-ական ծրար, երբ երեխաները վերցնում են ծրարները, միևնույն կենդանու նկար ունեցող երեխաներն ընդգրկվում էին միևնույն խմբում:

Պատահական ձևավորման արդյունքում նույն թիմում կարող է աշխատել միմյանց նկատմամբ նույնիսկ վատ տրամադրված երեխաներ: Սակայն քանի որ համագործակցային ստեղծագործական աշխատանքում անհրաժեշտ է համերաշխ հաղորդակցում, որտեղ յուրաքանչյուրը պետք է կարողանա անկաշկանդ արտահայտել իր կարծիքը և լսել մյուսներին, ընդունել համատեղ որոշում, անհրաժեշտ էր ստեղծել հանդուրժողական հաղորդակցման մթնոլորտ բոլոր թիմերում: Այս նպատակով մանկավարժը կարող է դիմել տարաբնույթ հնարների: Օրինակ՝ նա կարող է երեխաներին առաջարկել խումբ առ խումբ բռնել միմյանց ձեռքերը, տեղում շրջան կազմել այն դիրքով, ինչ դիրքով որ աշխատելու են: Ձեռքերը բռնած՝ երեխան փակում է աչքերը և զգում է իր կողքին ձեռքը իր ձեռքի մեջ, առաջարկվում է զգալ, թե ինքը ինչքան ուրախ է, որ աշխատելու է մյուսների հետ: Հետո բացում է աչքերը ու կողքինների աչքերի մեջ նայելով՝ տեսնում է, թե ինչ ուրախ են բոլորը, որ աշխատելու են միմյանց հետ:

Խմբերի ձևավորումից հետո երեխաները ստեղծագործում են հեքիաթի շարունակությունը: Այսինքն՝ նրանք են որոշում, թե ինչպիսի ելք, ավարտ կունենա հեքիաթը: Այս հանգամանքը բավականին խոսում է և հետաքրքիր հետևությունների առիթ է տալու: Երեխան հեքիաթի շարունակությունը ստեղծագործում է՝ հիմք ընդունելով իր փորձը, իր պատկերացումները շրջապատող աշխարհի ու մարդկանց մասին, ինքն իր մասին: Արդյունքում ստեղծվում է մի ընդհանուր ստեղծագործութ-

յուն, որուն արտացոլված են յուրաքանչյուրի կարծիքն ու հույզերը:

6. Միասին շարունակություն հորինելուց հետո երեխաներն իրենց հորինած շարունակությամբ սկսում են ներկայացնել, բեմականացնել հեքիաթը: Հեքիաթի բեմականացման ժամանակ մտավախություններ կային, որ երեխաները չեն կարողանա ներկայացնել սոցիալական դերերի հետ կապված դրվագները, որովհետև նրանք դեռևս լիովին յուրացրած չեն լինում սոցիալական նորմերն այն աստիճանի, որպեսզի կարողանան գիտակցված մատուցել դերերի տեսքով: Սակայն նման խնդիրներ, կարելի է ասել, չառաջացան: Բեմականացումների շնորհիվ նրանք շատ արագ զարգացնում էին սոցիալական դերերի ու նորմերի մասին իրենց պատկերացումները:

Ներկայացման ժամանակ շատ կարևոր հանգամանք է երեխաների դերին համապատասխան որևէ իր կրելը (թագ, թիկնոց և այլն): Դա օգնում է երեխային մտնել դերի մեջ և դերը ներկայացնել իր ներսից, վերապրել ու իմաստավորել այն և՛ բանական, և՛ հուզական, և՛ ֆիզիկական մակարդակներում ու ներկայացնել խոսքային և ոչ խոսքային ներկայացման բոլոր միջոցներով: Եվ իրոք, Ն. Նյուկոմբը նշում է, որ «Այլ մարդկանց մասին պատկերացումների զարգացումը տեղի է ունենում ես-կոնցեպցիայի մեջ փոփոխություններին զուգահեռ» [103, էջ 430]: Նա նաև նշում է, որ «Սոցիալական փորձի և իմացական հմտությունների, հատկապես դերային հմտությունների, ինչպես նաև մտքերը, ապրումները հասկանալու կարողությունների ընդլայնման հետ միասին երեխայի պատկերացումները մարդու մասին դառնում են ավելի բարդ, առավել հոգեբանական» [103, էջ 430]:

Դերային ներկայացումը կարևորվում է նրանով, որ երեխան, վերապրելով և իմաստավորելով տարբեր սոցիալական դերեր, կարողանում է գիտակցված ձևավորել սեփական դիրքորոշումները տարբեր հարցերի շուրջ: Ինչպես նշում է Ն. Նենովը. «Դեռևս նախադպրոցական տարիքի վերջում ձևավորվում է երեխայի ինքնագիտակցության նոր մակարդակ, որը կոչվում է «ներքին դիրքորոշում»: Այդ դիրքորոշումը ներառում է երեխայի գիտակցված հարաբերությունը իր, շրջապատի մարդկանց, իրադարձություններին ու գործերին, այնպիսի հարաբերություն, որը նա կարող է հստակ արտահայտել գործով և բառերով: Ներքին դիրքորոշման առաջացումը դառնում է շրջադարձային երեխայի հետագա կյանքի ընթացքում՝ ինքնին որոշելով նրա անհատական, հատկապես ինքնուրույն անձնային զարգացումը: Նման դիրքորոշման ձևավորման փաստը դրսևորվում է նրանում, որ երեխայի գիտակցության մեջ առանձնանում է բարոյական նորմերի համակարգը, որին նա հետևում է կամ ձգտում է հետևել միշտ և ամեն տեղ, անկախ ձևավորված հանգա-

մանքներից» [101, էջ 214]:

Երբ երեխաները սկսում են ներկայացնել, զգում ենք, որ նույնիսկ հեքիաթի սկիզբն է փոխված, հարմարեցված իրենց շարունակությամբ: Այսինքն՝ նրանք սովորում են պահանջներ ներկայացնել հեքիաթի բովանդակությամբ՝ ըստ իրենց ներաշխարհի: Ինչպես տեսնում ենք, հեքիաթ տեխնոլոգիայի միջոցով հնարավոր է դառնում հաղորդակցման մեջ, հատկապես դերային հաղորդակցման շնորհիվ օգնել երեխային ներքին դիրքորոշման ձևավորման հարցում:

Դերային բեմականացման միջոցով նաև զարգանում են երեխայի երևակայությունը, ստեղծագործական մտածողությունը, կարևոր փոփոխություններ են տեղի ունենում երեխայի ներսում և միջանձնային հարաբերություններ կառուցելու փորձում, շարժման մեջ է մտնում մարմինը դերակատարման ժամանակ, տեղի է ունենում զգացմունքային ընկալում, և ի հայտ է գալիս իմաստավորման մի նոր մակարդակ (որպես կանոն, նախապես պատրաստվածը ներկայացվում է ստեղծագործաբար): Իսկ մենք գիտենք, որ այս տարիքում այն, ինչ երեխան ընկալում է զգացմունքով, պահպանվում է նրա հոգեկանում ընդմիշտ:

7. Յոթերորդը հեքիաթի պատկերման փուլն է, որը ևս շատ կարևոր փուլ է երեխայի բացահայտման ու ճանաչման, նրա ստեղծագործակալության խթանման և զարգացման համար: Այս փուլում մանկավարժն աշակերտին առաջարկում է պատկերել հեքիաթի այն հատվածը, որը նրան ավելի շատ է դուր եկել ու հոգեհարազատ է, կամ պատկերել այն շարունակությունը, որը չի արտացոլվել իր խմբի հորինած շարունակության մեջ, սակայն ինքը կուզենար, որ հեքիաթն ավարտվեր հենց այդպես:

Այս փուլը ևս շատ կարևոր է երեխայի ներանձնային հաղորդակցման և ներքին հնարավորությունների ինքնաբացահայտման տեսանկյունից: Համենատեղիվ նույն երեխայի աշխատանքները՝ նկարներում տեսանք նրա ինքնության, նրա ստեղծագործական կարողությունների անսպասելի զարգացում: Տեխնոլոգիայի կիրառման արդեն իսկ երկրորդ դասին երեխաների նկարները կտրուկ տարբերվում էին առաջին փորձից: Բոլորի նկարները միանգամից դարձան շատ խոսուն, օգտագործվում էին թղթի ամբողջ մակերեսը և նույնիսկ թղթի հակառակ կողմը, պատկերը ճիշտ էր տեղաբաշխվում թղթի վրա, երևույթը ներկայացվում էր տարբեր դիտակետերից, օգտագործվում էր հարուստ գունային գամմա: Այսպես՝ «Նավակը» հեքիաթի նկարներում մի դեպքում նավակը վերևից էր իջնում ջրի մեջ, մեկ այլ դեպքում, երբ նավակն ավելի մեծ էր, քան թղթի վրա ջրի համար հատկացված հատվածը, երեխան կապույտով ներկել էր թղթի հակառակ կողմը:

Այս փուլի ավարտից հետո էլ տեսնում ենք, որ նկարները շատ բազմազան են ու խոսում են իրենց հեղինակների մասին: Նրանց ընտրած գույները, դրվագներն ու շարունակությունները ցույց են տալիս, թե ինչքան հարուստ է նրանց ներաշխարհը, ու որքան չբացահայտված է այն:

Երեխաների նկարներն ամրացվում են պատին՝ կազմակերպելով փոքրիկ ցուցահանդես: Երեխաները հետաքրքրվում են համադասարանցիների նկարներով ևս՝ այդպիսով զարգացնելով իրենց տեսանկյունները, կարծիքները, աշխարհայացքը:

8. Ամփոփման փուլը թերևս ամփոփում է երեխաների համար, իսկ ուսուցչի համար՝ իր նպատակին հասնելու, եզրակացություններ անելու և նոր հեքիաթ հորինելու դրդապատճառ: Այս փուլի ժամանակ մանկավարժը քննարկում է երեխաների հետ հետևյալ հարցի պատասխանը՝ *ի՞նչ ասաց մեզ այս հեքիաթը*: Այս հարցին ևս կան բազմաթիվ ու բազմաբնույթ պատասխաններ, որովհետև արդյունքում տեսնում ենք, որ դասարանում որքան աշակերտ կա, այդքան հեքիաթ է ստեղծվել:

Դպրոց մտնելուց հետո երեխան իր համար բացահայտում է նոր աշխարհ, որտեղ նրա հիմնական գործունեությունը ուսուցումն է: Ուսումնական գործունեությունը չի ունենա անհրաժեշտ արդյունքներ, եթե չգտնվի երեխայի ներաշխարհի թափանցելու բանալին: Ինչպես մանկավարժ Ե. Ռապացևիչն է նշում. «Մանկության առանձնահատկությունները՝ նորին, պայծառին, անսովորին ձգտումը, չափազանցության նկատմամբ հակումները, երազելու ընդունակությունը, զգայունությունը, ապրումակցման և բարին արարելու պահանջմունքները, անմիջականությունը, անկեղծությունը և այլն, տանում են երեխային դեպի հեքիաթ» [107, էջ 528]: Այս տեսանկյունից շատ մեծ է հեքիաթի դերը: Այն ոչ միայն միջոց է երեխայի ներաշխարհի թափանցելու համար, այլև՝

- ♦ հնարավորություն է տալիս մանկավարժին բացահայտելու երեխային,
 - ♦ նրանում ներդնել որոշակի արժեքային համակարգ,
 - ♦ դաստիարակել,
 - ♦ հնարավորություն է տալիս երեխային ձեռք բերելու հաղորդակցական ակտիվություն,
 - ♦ ընկալել շրջապատող աշխարհն ու իմաստավորել այն,
 - ♦ ձեռք բերել միջավայրում արագ կողմնորոշվելու հմտություններ ու փորձ, սոցիալական վարքի փորձ, կյանքի հմտություններ,
 - ♦ ինքնուրույն ձևավորել աշխարհայացք,
 - ♦ զարգացնել ստեղծագործական մտածողությունը և այլն:
- Չեքիաթի միջոցով կարողանում ենք ստեղծել այնպիսի իրավիճակ,

որի մեջ երեխան բավականին ակտիվ է, դառնում է գործող հերոս, ինքն է որոշում հետագա ընթացքը: Կազմակերպվում է այնպես, որ երեխան հեքիաթի մեջ ստեղծագործում է սեփական հեքիաթը, որը համապատասխանում է իր ներաշխարհի բովանդակությանը՝ բացահայտվելով ու զարգանալով այդ գործընթացում: Միևնույն ժամանակ, յուրացնելով շրջապատող աշխարհը, երեխան մշակում է նոր մոտեցումներ, ձեռք է բերում ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու կարողություններ, վարքի նոր մոդելներ:

3.3.2. Միջանձնային հաղորդակցման «Խմբային ներկայացման»

տեխնոլոգիա: Հաջորդը «Խմբային ներկայացման» տեխնոլոգիան է, որը կիրառվում է վերապատրաստման ժամանակ տարբեր ոլորտների մասնագետների հաղորդակցական կարողությունների զարգացման նպատակով: Այդ տեխնոլոգիաները մանկավարժական պրակտիկայում կիրառելուց առաջ մանրամասն ուսումնասիրվել և մեր կողմից հարմարեցվել են դպրոցականների առանձնահատկություններին, կատարվել են մանկավարժական գիտատեսական հիմնավորումներ: Մեր իրականացրած ուսումնասիրության մեջ նշված տեխնոլոգիաները մեզ հետաքրքրում են դպրոցականների հաղորդակցական ակտիվության խթանման ու զարգացման հնարավորությունների տեսանկյունից:

Խմբային ներկայացումը մանրամասն նախապատրաստված ելույթ է, որն ունի հետևյալ առանձնահատկությունները՝

- ♦ նախապատրաստվում է կոլեկտիվ ջանքերի արդյունքում,
- ♦ նախապատրաստվում է դասից դուրս,
- ♦ օգտագործվում են զննական պարագաներ:

Դպրոցականների առանձնահատկություններին համապատասխան մշակված խմբային ներկայացման տեխնոլոգիայի կիրառությունն ընթանում է մի քանի փուլերով՝

1. Մանկավարժը հանձնարարում է սովորողներին ելույթ նախապատրաստել որևէ իրադարձության, ազգային տոների, ավանդույթների, հերոսների, դասանյութի և այլ թեմաներով:

Բոլոր դեպքերում անհրաժեշտ է, որ դասավանդողը երեխաներին բացատրի խմբային ներկայացման կոնկրետ խնդիրները: Հեռահար նպատակները (կրթական, դաստիարակչական, անձի զարգացմանն ուղղված և այլն) կարելի է չհայտնել, սակայն սովորողը պետք է հստակ պատկերացնի իր կատարած աշխատանքի խնդիրները: Սովորողին անհրաժեշտ է բացատրել, որ

- ♦ կան կոնկրետ խնդիրներ, որոնք կարելի է լուծել խմբային հաղորդակցման ու խմբային ներկայացման միջոցով,

- ♦ ներկայացումը պետք է տևի 20-25 րոպե,
- ♦ անհրաժեշտ է ունենալ ելույթի մանրամասն մշակված ծրագիր,
- ♦ անհրաժեշտ է օգտագործել բոլոր հնարավոր միջոցները, որոնք կնպաստեն նյութի արդյունավետ ներկայացմանը,
- ♦ անհրաժեշտ է նախօրոք մշակել խմբի յուրաքանչյուր անդամի խոսքը,
- ♦ հաջողությունների հասնելու համար անհրաժեշտ է նախօրոք ամբողջ աշխատանքային խմբով փորձեր կատարել:

2. Հաջորդ փուլը ներկայացման նախապատրաստական փուլն է: Այս փուլում շատ կարևոր է սովորողների համագործակցությունը: Նրանք կարող են բաժանել հանձնարարությունը, սակայն ժամանակ առ ժամանակ պետք է հանդիպեն և միասին վերլուծեն աշխատանքի ծրագիրը, միացնեն նյութերը և որոշումներ կայացնեն հետագա աշխատանքի շուրջ, քննարկեն ելույթի մանրամասները: Նրանք ցանկացած հարցով կարող են դիմել նաև դասավանդողին: Օրինակ՝ կարող են խնդրել դասավանդողին ամբողջ խմբով գնալ էքսկուրսիա, ինչը կօգնի խմբային ներկայացման նախապատրաստող խմբին նոր նյութեր հավաքելու, խմբային ներկայացման նյութը հասակակիցներին ավելի հասկանալի դարձնելու և այլ նպատակներով:

3. Երրորդ՝ ելույթի նախագծման փուլում խմբային ներկայացում նախապատրաստող սովորողներն աշխատում են միայն խմբով, որոշում են ելույթի ծրագիրը, առանձնացնում են ելույթի կարևոր կետերը, եթե անհրաժեշտ է օգնություն, ապա իրենց աշխատանքի մեջ են ներգրավում իրենց կրթական հաստատության այլ սովորողների, հասակակիցներին, ծնողներին, դասավանդողին, այլ մարդկանց: Այսպես՝ գիտափորձին մասնակցող սովորողները նախապատրաստել էին խմբային ներկայացում մաթեմատիկայի խնդիրների վերաբերյալ, մեկ այլ խումբ՝ «Գարուն» թեմայի ամփոփման շուրջ: Աշակերտները նույնիսկ երգ էին հորինել և սովորեցրել էին այդ երգը դասարանի բոլոր աշակերտներին, որպեսզի վերջում միասին երգեն: Երեխաները ներգրավել էին նաև ծնողներից մեկին, որպեսզի գործիքավորման հարցում օգնի իրենց:

4. Չորրորդ փուլում սովորողները լուսանկարների և այլ օժանդակ նյութերի միջոցով ներկայացնում են ելույթը: Դա ինքնաբացահայտվելու, սեփական ուժերին վստահելու և ներկայանալի լինելու միջոց է: Ցանկացած միջանձնային հաղորդակցման ելակետը ինքնագիտակցությունն է, այսինքն՝ մարդու պատկերացումներն իր մասին, որը պայմանավորում է հաղորդակցման բովանդակությունը [186, էջ 94]: Ինքնագիտակցությունն անհրաժեշտ է ինքնաբացահայտման համար, ինքն իրեն այլ մարդկանց ներկայացնելու համար [186, էջ 95]:

Ելույթը նույնպես պետք է ներկայացնել խմբով: Սա կարևոր է սովորողների միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման համար: Սովորողներն օգնում են միմյանց հաջողության հասնել, որը նաև ընդհանուր հաջողություն է: Ինչպես ցույց են տվել ուսումնասիրությունները անձը շփման մեջ ազատ է նրանց հետ, ովքեր ներդրում են ունենում նրա հաղթանակների մեջ, նույնիսկ եթե դա արվում է չգիտակցված, առանց նպատակադրման, ինչպես նաև այն մարդկանց հետ, ում ինքն է օգնում [76, էջ 368, 370-371]: Այս տեսանկյունից միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման համար առանձնահատուկ նշանակություն ունի փոխօգնությունը:

Ելույթը կարելի է ներկայացնել նաև ինքնուրույն, առանց աշխատանքային խմբի մասնակցության: Սակայն սովորողների հաղորդակցական ակտիվության զարգացմանը հասնելու համար առավել նպատակահարմար է խմբային ներկայացումը:

Երբ սովորողները ներկայացնում են իրենց պատրաստած նյութը, ապա տեսնում ենք, որ նրանք բավականին հարուստ տեղեկատվություն են կարողացել ձեռք բերել և փաստերը շարադրել պատճառահետևանքային կապերի մեջ:

5. Խմբային ներկայացման վերջում աշխատանքը պետք է արժանա-նա առողջ քննադատության: Եթե սովորողներն են ներկայացնում ելույթ, ապա սկզբում կարևորը միշտ գովասանքի խոսքերն են ու ծափահարու-թյունները: Դրանից հետո միայն կարող են հնչել *առաջարկություններ* և *խորհուրդներ*:

Խմբային ներկայացման տեխնոլոգիան ամենից առաջ կարևոր իրա-դարձություն է դառնում ներկայացում նախապատրաստող սովորողների համար: Այս տեսանկյունից անհրաժեշտ է սովորողների մեջ զարգացնել ներկայացման հմտություններ այնպես, որ նա կարողանա վստահ և արդյունավետ հանդես գալ: Այս դեպքում շատ կարևոր են ելույթ ունեցողի ներկայացնելու ինչպես խոսքային, այնպես էլ ոչ խոսքային հնարները, ուշադրություն գրավելու և տպավորություն գործելու կարողու-թյունները:

Խմբային ներկայացման միջոցով լուծվում են ոչ միայն գիտելիքների հաղորդման, կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման, այլև ինքնուրույն գիտելիքների ձեռք բերման, աշխատանքային խմբի միջանձնային հաղորդակցման, հարաբերությունների կարգավորման և սերտացման, երեխայի անձի ինքնադրսևորման, ինքնահաստատման, ինքնագնահատականի կարգավորման, ինչպես նաև ուսումնադաս-տիարակչական բազմաթիվ խնդիրներ:

Ձ. Ադաիրը նշում է ներկայացման արվեստի վեց հիմնական բաղա-դրիչներ.

- ♦ ներկայացման ծրագրում և կազմում,
- ♦ զննական միջոցների օգտագործում,
- ♦ խոսքի նախապատրաստում,
- ♦ փորձեր խմբի անդամների հետ,
- ♦ ունկնդիրների հետաքրքրությունների հաշվառում,
- ♦ ներկայացում [29, էջ 201]:

Այս կետերից յուրաքանչյուրն իր դերն ունի ներկայացման արդյունավետության գործում: Անհրաժեշտ է ի նկատի ունենալ, թե ում համար է նախապատրաստվում ներկայացումը: Տարբերությունն ակնհայտ դարձնելու համար սովորողներին կարելի է հանձնարարել նույն նյութի շուրջ ելույթ նախապատրաստել և՛ ծնողների, և՛ հասակակիցների, և՛ ուսուցչական կոլեկտիվի կամ մեծ լսարանի համար:

Խմբային ներկայացում կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է՝

- ♦ հստակ իմանալ խմբային ներկայացման հեռահար նպատակները,
- ♦ գիտակցել, թե ինչ կոնկրետ խնդիրներ են լուծվում պրեզենտացիայի միջոցով,
- ♦ խմբային ներկայացման նախապատրաստման անհրաժեշտ ժամանակահատվածը,
- ♦ ներկայացման համար սահմանված ժամանակահատվածը,
- ♦ նախատեսել քննարկումներ,
- ♦ տեղյակ լինել ներկա գտնվողների դրդապատճառների մասին,
- ♦ պատկերացնել, թե ինչ ապրումներ կարող են ունենալ ներկա գտնվողները,
- ♦ ինչ մակարդակի են ներկա գտնվողների գիտելիքները ելույթի նյութից,
- ♦ ինչ տրամադրվածություն կունենա լսարանը,
- ♦ նրանք կկարողանան ընկալել և օգտագործել մատուցվող նյութը,
- ♦ տարածական և տեխնիկական պայմաններ (նստարանների դասավորություն, ելույթի համար նախատեսված տարածքը, տեխնիկական միջոցներ, լուսավորության կարգավորում, անհրաժեշտ դեկորացիաների ու զննական պարագաների դասավորում) հաջող ներկայացման համար: Այս տեսանկյունից կարևոր են դասավանդողի մասնագիտական պատրաստվածությունը, հաղորդակցական հնարներին տիրապետելը, ստեղծագործական մտածողությունը:

Գիտափորձի արդյունքների ամփոփում ու ներկայացում: Գիտափորձից առաջ և հետո ստացված արդյունքները ենթարկվել են համեմատական վերլուծության ու ընդհանրացման: Իրականացվել է փորձարարական ու ստուգողական խմբերում ընդգրկված սովորողների

հաղորդակցական ակտիվության մակարդակների հարաշարժի համեմատական վերլուծությունը հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառումից առաջ, այնուհետև նաև միջամտության հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառումից հետո:

Արձանագրման փուլում և գիտափորձից հետո փորձարարական և ստուգողական խմբերի թվով 524 սովորողների հաղորդակցական ակտիվության ունեցած ցուցանիշներն ունեցել են հետևյալ փոփոխությունները, որոնք ներկայացված են աղյուսակ 4-ում:

Աղյուսակ 4. Արձանագրման և ամփոփման փուլերում փորձարարական և ստուգողական խմբերում ընդգրկված սովորողների հաղորդակցական ակտիվության մակարդակների շարժն ըստ գիտափորձի արդյունքների

| Հաղորդակցական ակտիվության մակարդակ | փորձարարական խմբեր | | ստուգողական խմբեր | |
|------------------------------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | արձանագրման փուլ | ամփոփման փուլ | արձանագրման փուլ | ամփոփման փուլ |
| ցածր | 28 | 2 | 27 | 19 |
| միջին | 167 | 57 | 170 | 139 |
| բարձր | 67 | 203 | 65 | 104 |
| ընդամենը | 262 | 262 | 262 | 262 |

Ինչպես երևում է աղյուսակում ներկայացված տվյալների համեմատական վերլուծությունից, փորձարարական խմբի սովորողների հաղորդակցական ակտիվության մակարդակի ցուցանիշները զգալիորեն փոփոխված են: Այսպես՝ գիտափորձի արդյունքների համեմատական վերլուծությունների համաձայն՝ հաղորդակցական ակտիվության *ցածր* մակարդակ ունեցող սովորողների թիվը փորձարարական խմբում նվազել է 9.9%-ով, իսկ ստուգողական խմբում՝ 3.1%-ով, *միջին* մակարդակ ունեցող սովորողներինը փորձարարական խմբում նվազել է 42%-ով, իսկ ստուգողական խմբում՝ 11.8%-ով, իսկ *բարձր* մակարդակ ունեցողների թիվը փորձարարական խմբում աճել է 51.9%-ով, իսկ ստուգողական խմբում՝ 14.9%-ով [տե՛ս աղյուսակ 5]:

Աղյուսակ 5. Արձանագրման և ամփոփման փուլերում փորձարարական և ստուգողական խմբերում ընդգրկված սովորողների հաղորդակցական ակտիվության մակարդակների շարժը տոկոսային արտահայտությամբ ըստ գիտափորձի արդյունքների

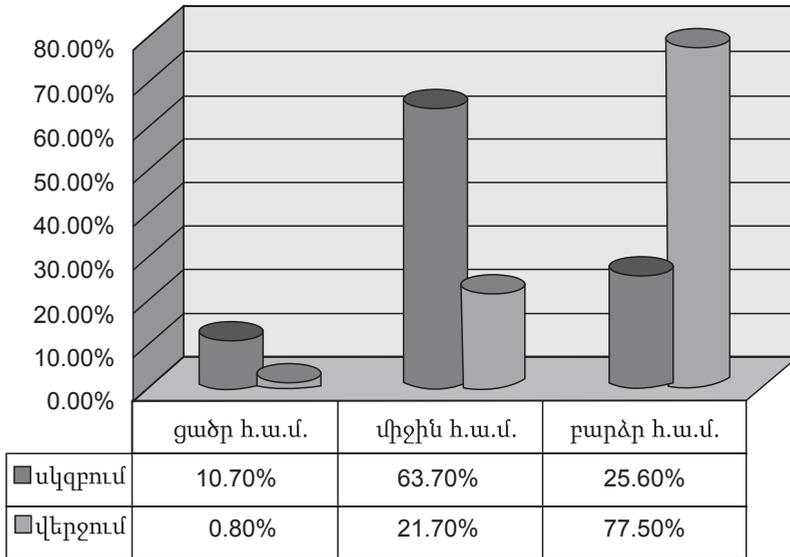
| Հաղորդակցական ակտիվության մակարդակ | փորձարարական խմբեր | | ստուգողական խմբեր | |
|------------------------------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | արձանագրման փուլ | ամփոփման փուլ | արձանագրման փուլ | ամփոփման փուլ |
| ցածր | 10.7% | 0.8% | 10.3% | 7.2% |
| միջին | 63.7% | 21.7% | 64.9% | 53.1% |
| բարձր | 25.6% | 77.5% | 24.8% | 39.7% |

Համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ գիտափորձի ընթացքում փորձարարական խմբի սովորողների հաղորդակցական ակտիվության մակարդակը ավելի արագ է զարգանում, քան ստուգողական խմբի սովորողներինը: Փորձարարական խմբի սովորողներն աչքի են ընկնում իրենց հաղորդակցական հետաքրքրություններով, հաղորդակցական պահանջմունքների արագ զարգացմամբ, հաղորդակցման մեջ հուզական վերաբերմունքի ազատ դրսևորմամբ, հաղորդակիցներին ապրումակցելու կարողություններով, և, որ ամենակարևորն է, նրանք գիտակցաբար ձգտում են զարգացնել իրենց հաղորդակցական ինքնությունը:

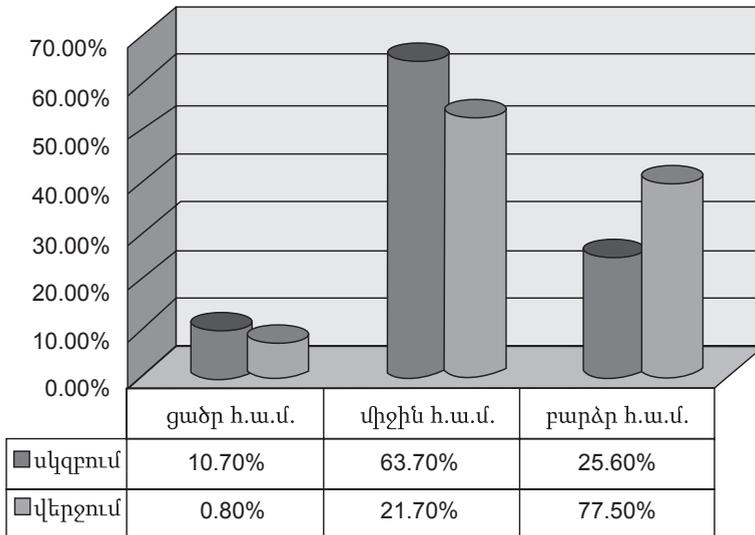
Փորձարարական հետազոտության բոլոր փուլերի արդյունքների համեմատական վերլուծության հիման վրա կարող ենք ներկայացնել գծապատկեր 3-ը:

Գծապատկեր 7. Փորձարարական ու ստուգողական խմբերում ընդգրկված սովորողների հաղորդակցական ակտիվության մակարդակի փոփոխությունները՝ համաձայն փորձարարական հետազոտության ամփոփման փուլում կատարած գնահատումների

Գծապատկեր 7.1. Փորձարարական խմբում ընդգրկված սովորողների հաղորդակցական ակտիվության փոփոխությունները գիտափորձից առաջ և հետո



Գծապատկեր 7.2. Ստուգողական խմբում ընդգրկված սովորողների հաղորդակցական ակտիվության փոփոխությունները գիտափորձից առաջ և հետո



Այսպիսով՝ միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաները նպաստում են սովորողների հաղորդակցական ակտիվության դրսևորմանն ու զարգացմանը: Իրականացված հետազոտության արդյունքների համեմատական վերլուծության հիման վրա կարող ենք ասել, որ հատուկ նշակված միջանձնային հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառման շնորհիվ հնարավոր է հաղորդակցական ակտիվության բոլոր չափանիշների փոխկապակցված զարգացում, ինչն էլ իր հերթին նպաստում է նաև սովորողների ստեղծագործական, ճանաչողական ակտիվության խթանմանը, նրանց ինքնազարգացման հնարավորությունների դրսևորմանն ու զարգացմանը: Այն հաստատում է հաղորդակցման տեխնոլոգիաների արդյունավետությունը, ինչպես նաև այն, որ հաղորդակցման տեխնոլոգիաներն ունեն արդի պահանջներին համարժեք հաղորդակցման իրականացման և անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման հնարավորություններ:

Վերջաբան

Միջանձնային հաղորդակցման իրականացման փորձի ու մոդելների համեմատական վերլուծությունները մանկավարժական մտքի պատմության ընթացքում սկսած հնագույն շրջանից մինչև մեր օրերը ցույց են տալիս, որ տարբեր ժամանակաշրջաններում ձևավորված դպրոցների բնորոշ են եղել միջանձնային հաղորդակցման իրականացման յուրահատուկ ուղիներ ու եղանակներ, որոնց ուսումնասիրության արդյունքում կարելի է կազմել միջանձնային հաղորդակցման մոդելների զարգացման հարացույց: Արդի պահանջներն ու գիտական ուսումնասիրությունները հիմք են հանդիսանում համարժեք միջանձնային հաղորդակցման նոր մոդելի ձևավորման համար, որը նպատակահարմար է ներկայացնել «կողմնորոշող սուբյեկտ-ինֆնազարգացող սուբյեկտ» մոդելի տեսքով: Միջանձնային հաղորդակցման այս ակտիվ մոդելում մանկավարժը հանդես է գալիս որպես կողմնորոշող սուբյեկտ և ուղղորդում է անձին դեպի ինքնազարգացում: Ինքնազարգացող անձի ձևավորման հիմնական ուղին նրա հաղորդակցական ակտիվությունն է, այնպիսի հաղորդակցական ակտիվությունը, որի կառուցվածքում գերակշռում է ստեղծագործականությունը:

Ըստ հետազոտության արդյունքների՝ հաղորդակցական ակտիվության բնույթը պայմանավորված է միջանձնային հաղորդակցման ուղիների առանձնահատկություններով, իսկ ավելի կոնկրետ՝ դրանց բաղկացուցիչ մաս կազմող ներգործություններով:

Պարզ դարձավ, որ կազմակերպչական ներգործությունների դեպքում հաղորդակցական ակտիվության կառուցվածքում առավել գերակշռում է ստեղծագործական խոսքային ակտիվությունը, իսկ կարգապահական ներգործությունների դեպքում՝ վերարտադրողական:

Հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ նաև, որ հաղորդակցական ակտիվությունն իր բնույթով կարող է լինել ոչ միայն ստեղծագործական ու վերարտադրողական, այլև այնպիսին, որի դեպքում սովորողի խոսքում առավել հաճախակի են դադարները: Նման ակտիվությունը նպատակահարմար է անվանել *արգելակվող*: Արգելակվող ակտիվությունն առավել հաճախ պատահում է մանկավարժի գնահատող ներգործությունների դեպքում:

Փորձարարական հետազոտության արդյունքների համեմատական վերլուծության հիման վրա կարող ենք եզրակացնել, որ միջանձնային հաղորդակցման նոր տեխնոլոգիաների շնորհիվ հնարավոր է խթանել ու զարգացնել սովորողի ստեղծագործական հաղորդակցական ակտիվությունը, հետևապես նաև նպաստել ինքնազարգացող անձի ձևավորմանն

ու զարգացմանը: Միջանձնային հաղորդակցման նոր տեխնոլոգիաների շնորհիվ հնարավոր է ոչ միայն ձևավորել ակտիվ հաղորդակցվող անձ, այլև բարձրացնել ողջ կրթական գործընթացի արդյունավետությունը, այսինքն՝ հնարավոր դարձնել միջանձնային հաղորդակցման *«կողմնորոշող սուբյեկտ - ինֆնազարգացող սուբյեկտ»* մոդելի կիրառումը կրթական գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. **Աթայան Է. Ռ.**, Լեզվական աշխարհի ներքին կերպավորումը և արտաքին վերաբերությունը: Եր., Երևանի համալսարանի հրատ., 1981, 390 էջ:

2. **«Աղքատների ծայնը»:** Հայաստանում աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրի վերանայման փաստաթուղթ: Եր., «Տիգրան Մեծ» հրատ., 2007, 75 էջ:

3. **Ասատրյան Լ. Թ.** և ուրիշներ, Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքներ (մեթոդաբանություն և տեխնոլոգիա): Բուհական ձեռնարկ/ Լ. Թ Ասատրյան, Ա. Ս. Կարապետյան, Մ. Ա. Ասատրյան, Թ. Ֆ. Ցոլակյան: Եր.: «Ձանգակ-97», 2003, 224 էջ:

4. **Գալստյան Ա. Վ.**, Երկխոսությունը ժամանակակից հայերենում: Եր., «Էդիթ Պրինտ» հրատ., 2003, 124 էջ:

5. **Գյուլամիրյան Ջ. Յ.**, Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում: Եր., «Լույս» հրատ., 1998, 125 էջ:

6. **Գևորգյան Ե.**, Շարժումների լեզուն, Շարժաբանություն: Եր., ԵՊՀ հրատ, 1988, 240 էջ:

7. **Գևորգյան Ս.**, Հաղորդակցման հիմնահարցը հասարակական գիտակցության զարգացման պատմության մեջ: «Հոգեբանությունը և կյանքը» գիտական հանդես, N 3-4, Եր., Տաթև գիտակրթական համալիր, «Ձանգակ-97» հրատ., 2004, էջ 89-94:

8. **Գևորգյան Ս.**, «Հաղորդակցում» հասկացությունը հոգեբանության մեջ: «Հոգեբանությունը և կյանքը» գիտական հանդես, N 1, Եր., Տաթև գիտակրթական համալիր, «Ձանգակ-97» հրատ., 2005, էջ 75-80:

9. **Թունունջյան Յ. Ս.**, Կրտսեր դպրոցականի հոգեբանական հիմնական առանձնահատկությունները: Եր., Հայպետուսման կիրատ, 1962, 218 էջ:

10. **Թոփուզյան Ա.**, Երեխայի ինքնազարգացման հունանիստական պայմանները: «Մանկավարժական միտք» գիտական հանդես, N 4, Եր., Տաթև գիտակրթական համալիր, «Ձանգակ-97» հրատ., 2005, էջ 38-43:

11. **Ժամանակակից** մանկավարժական մոտեցումներ: 20-րդ դարի մանկավարժական տեսություններ (հեղինակային 20 հոգուց բաղկացած խումբ, խմբագիր՝ Ս. Վարդունյան): Ձեռնարկ մանկավարժների և ուսանողների համար: Եր., «Նոյյան տապան», 2005, 407 էջ:

12. **Լեոնտև Ա. Ա.**, Մանկավարժական հաղորդակցում: Եր., «Լույս» հրատ., 1982, 80 էջ:

13. **Կրթական** վերափոխումները Հայաստանում: Մարդկային

զարգացման ազգային զեկույց-2006: Ծրագրի ազգային համակարգող՝ Ն. Սահակյան, Եր., 2007, 126 էջ:

14. **Հայ մանկավարժներ** (XIX դար): Կազմող և խմբագրող՝ **Ա. Մ. Շավարշյան**: Գիրք Բ, Եր., Հայպետուսմանկիրատ, 1961, 781 էջ:

15. **Հայաստանում** ծնողական կրթության ծրագրի գնահատողական ուսումնասիրություն: Հեղ.՝ **Դ. Լատա**, ՄԱԿ-ի Մանկական հիմնադրամի աջակցությամբ: Երևան, «Ոսկան Երևանցի» տպագրատուն, 2004, 91 էջ:

16. **Հանրակրթության** պետական կրթակարգ: Եր., «Անտարես» հրատ., 2004, 72 էջ:

17. **Հարությունյան Վ.**, Դաստիարակչական գաղափարները ժողովրդական հեքիաթներում: Եր., Հայպետուսմանկիրատ, 1959, 151 էջ:

18. **Հինդյան Հ.**, Փունջ մանկավարժական բանախօսութեանց, Բերա, 1900:

19. **Մանկավարժության** պատմության քրեստոմատիա. Անտիկ դարեր. Միջին դարեր. Նոր դարաշրջանի սկիզբ: Մանկավարժական բարձրագույն դպրոցների համար/ Կազմեց՝ **Ի. Ֆ. Ակադովսկի**, I հատոր: Եր., 1936, 388 էջ:

20. **Մինասյան Բ.**, Մանկավարժության հիմունքներ, Թաւրիզ, 1931:

21. **Նալչաջյան Ա.**, Ընդհանուր հոգեբանության հիմունքներ. Գիրք 1. Եր., «Լույս» հրատ., 1991, 512 էջ:

22. Նոր մոտեցումներ դասավանդողների պատրաստման գործընթացին. Գործինաց մոտեցում. Տեսություն և պրակտիկա (Վարդույան Ս. Տ., Ա. Սարգսյան, Լ. Ստրուցենկո, Ռ. Պետրոսյան, Ս. Երիցյան և ուրիշներ): Եր., «Նոյան տապան», 2004, 198 էջ:

23. **Ոչ վերբալ** հաղորդակցման գործնական ձեռնարկ: /Ինչ են ցույց տալիս մարդու ժեստերը, միմիկան և պանտոմիմիկան:/ Կազմող՝ **Վ. Կարապետյան**: Եր., «Զանգակ-97» հրատ., 2001, 88 էջ:

24. **Ռոդարի Ջ.**, Ստեղծագործական երևակայության քերականություն: Եր., «Շաղիկ» հրատ., 1995, 222 էջ:

25. **Ռուսո Ժ. Ժ.**, Էմիլ կամ դաստիարակության մասին: Առաջին մաս: Եր., Հայպետուսմանկիրատ, 1960, 611 էջ:

26. **Վարդույան Ս., Աստվածատրյան Մ., Առնաուդյան Ա., Օհանովա Ի., Երեմյան Լ.** և ուրիշներ: Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումը ուսուցման վաղ շրջանում: Եր., «Ոսկան Երևանցի» հրատ., 2004, 287 էջ:

27. **Վարդույան Ս. Տ.**, Մանկավարժության պատմություն: Հնագույն շրջանից մինչև Վերածնունդ: Ուս. ձեռնարկ: Հեղինակային հրատարակություն, 2008, 164 էջ:

28. **Ուշինսկի Կ.**, Մանկավարժական ընտիր երկեր: Հ. 1-ին. Դաստիարակության հարցեր: Եր., 1958, 707 էջ:

29. **Адаир Дж.**, Эффективная коммуникация. М.: Изд. “Эксмо”, 2006, 320 с.
30. **Алферов А. Д.**, Психология развития школьников: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Изд. “Феникс”, 2000, 384 с.
31. **Андерсен П. А.**, Язык тела. /Пер. с англ./ М.: АСТ: Астрель, 2006, 343 с.
32. **Андреева Г. М.**, Социальная психология. Учебник для высш. учеб. заведений. М.: Изд. “Аспект Пресс”, 1999, 376 с.
33. **Андриенко Е. В.**, Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, М.: Изд. “Академия”, 2003, 264 с.
34. **Аристотель**, Сочинения: В 4-ех томах, Т. 4, М.: Изд. “Мысль”, 1984, 830 с.
35. **Аронсон Э.**, Социальное животное: Введение в социальную психологию. М.: Изд. “Аспект Пресс”, 1998, 517 с.
36. **Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р.**, Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб.: Изд. “ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК”, 2004, 560 с.
37. **Атватер И.**, Невербальное общение. В кн. Хрестоматия по психологии / Сост. Л. Я. Аверьянов, 2000.
38. **Батаршев А. В.**, Диагностика способности к общению. Практическая психология. СПб.: Изд. “Питер”, 2006, 176 с.
39. **Берн Э.** Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: 3-е изд. Мн.: ООО “Попурри”, 2003, 512 с.
40. **Бернштейн Н. А.**, Физиология движений и активность. М.: Изд. “Наука”, 1990, 504 с.
41. **Бодалев А. А.**, Психология общения: Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002, 256 с.
42. **Божович Л. И.**, Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социального институт, 2001, 352 с.
43. **Болотова А. К., Жуков Ю. М., Петровская Л. А.**, Социальные коммуникации: учеб. пособие. М.: Изд. “Гардарики”, 2008, 279 с.
44. **Борецка И.** Библиотерапия: лекции / И. Борецка; пер. с польского И.Ф.При- тульчик. Гродно : ГрГУ, 2007, 99 с.
45. **Бориснёв С. В.**, Социология коммуникации. Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003, 270 с.
46. **Бороздина Г.** Психология делового общения: Учебник. М., 2007, с.326.

47. **Бурлачук Л. Ф.**, Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. СПб.: Изд. "Питер", 2007, 688 с.
48. **Васильев Н. Н.**, Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб.: Речь, 2005, 283 с.
49. **Вачков И. В.**, Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Изд. "Ось-89", 2001, 144 с.
50. **Введение в педагогическую деятельность:** Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / **А.С. Работова** и др./ М.: Изд. "Академия", 2000, 208 с.
51. **Вересов Н. Н.**, Психология управления. Воронеж: Изд. НПО "МОДЭК", 2001, 224 с.
52. **Возрастная и педагогическая психология:** Учеб. пособие. Под ред. **М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина** и др., М.: "Просвещение", 1984, 256 с.
53. **Волкова А. И.**, Психология общения. Ростов н/Д: Изд. "Феникс", 2007, 446 с.
54. **Воробьева С.В.**, Основы управления образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр "Академия", 2008, 208 с.
55. **Викулова Л. Г.**, Основы теории коммуникации: практикум. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток - Запад, 2008, 316 с.
56. **Выготский Л. С.**, Психология развития ребенка. М.: Изд. "Эксмо", 2005, 512 с.
57. **Выготский Л. С.**, Психология развития человека. М.: Изд. "Эксмо", 2005, 1136 с.
58. **Геворгян С. Р.**, Критерии качества высшего образования в свете сегодняшних требований. «Հոգեբանության դասականի մասնաճյուղի հիմնախնդիրները» միջազգային գիտազործնական գիտաժողովի նյութեր, ԵՊՀ հրատ, 2007, էջ 23-26:
59. **Геворгян С. Р.**, Проблема общения и взаимодействия в современной социальной психологии. "Научная мысль Кавказа", N 12, 2005, с. 18-24.
60. **Гнатюк О. Л.**, Основы теории коммуникации. Уч. пособие. М: КНОРУС, 2010, 256 с.
61. **Гришина Н.**, Психология конфликта. СПб.: Питер (Серия "Мастера психологии"), 2008, 544 с.
62. **Грушевицкая Т. Г.** и др., Основы межкультурной коммуникации. Учеб. пособие для вузов /под ред. **А.П. Садохин**/, М.: Изд. центр "ЮНИТИ-ДАНА", 2003, 352 с.

63. **Давыдов В. В.**, Теория развивающего обучения. М.: “Педагогика”, 1995, 410 с.
64. **Дарвиш О. Б.**, Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: “Владос”, 2003, 264 с.
65. **Десяева Н. Д.** и др., Культура речи педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. “Академия”, 2003, 192 с.
66. **Диксон У.**, Двадцать великих открытий в детской психологии. СПб.: Изд. “Прайм-ЕВРОЗНАК”, 2004, 448 с.
67. **Ефимова Н. С.**, Психология общения. Практикум по психологии: Учебное пособие. М.: Изд. “ФОРУМ”. 2006, 192 с.
68. **Загвязинский В. И.**, Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр “Академия”, 2006, 176 с. (Профессионализм педагога).
69. **Зарецкая Е. Н.**, Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М.: Изд. “Дело”, 2002, 480 с.
70. **Занковский А. Н.**, Организационная психология: Учеб. пособие для вузов по специальности “Организационная психология”. М.: Изд-во “Флинта”, 2002, 648 с.
71. **Зимняя И. А.**, Педагогическая психология. Учебник. М.: Изд. “Логос”, 1999, 384 с.
72. **Ильин Е. П.**, Мотивация и мотивы. СПб: Изд. “Питер”, 2006, 512 с.
73. **Кашкин В. Б.**, Введение в теорию коммуникации. Учеб. пособие, М.: ФЛИНТА, 2013, 224 с.
74. **Кара-Мурза С. Г.**, Манипуляция сознанием. М.: Изд. “Эксмо”, 2004, 832 с.
75. **Клаперед Эд.**, Психология ребенка и экспериментальная педагогика. СПб., 1911.
76. **Колеченко А. К.**, Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2005, 368 с.
77. **Коменский Я. А.**, Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1955, 651 с.
78. **Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.** Психология отношений межличностной значимости. М.: ПЕР СЭ, 2006, 272 с.
79. **Кондратева С.**, Учитель-ученик, М., “Речь”, 1984, 354 с.
80. **Ксензова Г. Ю.**, Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001, 224 с.
81. **Кукушин В. С.**, Современные педагогические технологий. Началь-

ная школа. Пособие для учителей. Ростов н/Д: Изд. "Феникс", 2003, 448 с.

82. **Куликова В. Н.**, Язык внешности. Как создать свой имидж. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006, 159 с.

83. **Лабунская В. А.**, Невербальное поведение: структура и функции. В кн. "Социальная психология". Учеб. пособие /Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая/, М.: Изд. "Аспект Пресс", 2000, 475 с.

84. **Лассвелл Г.**, Структура и функции коммуникации в обществе. В кн. "PR-связь с общественностью". Хрестоматия. (Сост. **М. М. Назаров**). М., 2002, с.131-233.

85. **Лобанов А. А.**, Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. "Академия", 2004, 192 с.

86. **Леонтьев А. Н.**, Деятельность. Сознание. Личность. М.: "Политиздат", 1975, 304 с.

87. **Лордкипанидзе Д. О.**, Дидактика Яна Амоса Коменского. М.: Гос. учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1949, 128 с.

88. **Макаренко А. С.**, Воспитание гражданина. М.: "Просвещение", 1968, 373 с.

89. **Макаренко А. С.**, Коллектив и воспитание личности. М.: "Педагогика", 1972, 336 с.

90. **Макаренко А. С.**, Педагогические сочинения: Неопубликованные прозведения статьи и стенограммы выступлений. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948, 301 с.

91. **Маслоу А.**, Мотивация и личность. СПб.: Изд. "Питер", 3-е издание, 2006, 352 с.

92. **Менчинская Н. А.**, Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004, 512 с.

93. **Методика** и технологии работы социального педагога: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений /**Б. А. Алмазов и др.**; Под ред. **М. А. Галагузовой, Л. В. Мардхаева**/. М.: Изд. центр "Академия", 2002, 192 с.

94. **Миллер С.**, Психология развития: методы исследования. СПб.: "Питер", 2002, 464 с.

95. **Мкртчян А. Е.**, Хаос как системообразующий механизм самоорганизации социума. Ер.: Издательство ЕГУ, 2008, 199 с.

96. **Мокшанцев Р.**, Психология коммуникации. Учеб. пособие. М.: "ИНФ-

РА-М”, 2004, 368 с.

97. **Монина Г. Б., Лютова-Робертс Е. К.**, Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб.: Изд. “Речь”, 2005, 224 с.

98. **Морева Н.**, Тренинг педагогического общения. М.: Изд. “Просвещение”, 2003, 304 с.

99. **Мухина С. А., Соловьева А. А.**, Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов н/Д: Изд. “Феникс”, 2004, 384 с.

100. **Немов Р. С.**, Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, в Зкн.-Кн.1. Общие основы психологии. М.: Изд. центр “ВЛАДОС”, 2005. 687 с.

101. **Немов Р. С.**, Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, в Зкн.-Кн.2. Психология образования. М.: Изд. центр “ВЛАДОС”, 2004. 606 с.

102. **Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов /Под ред. Е. С. Полат/. М.: Изд. “Академия”, 2001, 272 с.**

103. **Ньюкомб Н.**, Развитие личности ребенка. СПб.: Изд. “Питер”, 2003, 640 с.

104. **Нэпп М., Холл Дж.**, Невербальное общение. СПб.: Изд. “ПРАЙМ-ЕВОЗНАК”, 2007, 512 с.

105. **Основы теории коммуникации: Учебник /Под ред. проф. М. А. Василика/. М.: Изд. “Гардарика”, 2005, 615 с.**

106. **Пахомова О. Н.**, Добрые сказки. Этика для малышей. (Развивающие сказки для детей). М.: Изд. “Книголюб”, 2004, 88 с.

107. **Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост. Е. Рапацевич/. Мн.: Изд. “Соврем. слово”, 2005, 720 с.**

108. **Педагогика. Учебное пособие /Под ред. П. И. Пидкасистого/. М.: Высшее образование, 2006, 432 с.**

109. **Педагогические технологии: Учеб. пособие /Под ред. В. С. Кукушина/. М.: ИКЦ “МарТ”, 2006, 336 с.**

110. **Петрова Е. А.**, Жесты в педагогическом процессе. М.: Московское городское педагогическое общество, 1998, 222 с.

111. **Петрова Л. И.**, Основы управления образовательными системами: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008, 349 с. (Высшее образование)

112. **Петровский А. В., Ярошевский М. Г.**, Психология: Учебник для студ. пед. учеб. заведений. М.: Изд. “Академия”; Высшая школа, 2001, 512 с.

113. **Пиаже Ж.**, Избранные психологические труды. Психология ин-

телекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Изд. “Просвещение”, 1969, 659 с.

114. **Пиз А., Гарнер А.**, Язык разговора. М.: Изд. “Эксмо”, 2007, 224 с.

115. **Пиз А., Пиз Б.**, Новый язык телодвижений. М.: Изд. “Эксмо”, 2007, 416 с.

116. **Подласый И. П.**, Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. —Кн.1: Общие основы. Процесс обучения., М.: Изд. центр “ВЛАДОС”, 2000. 576 с.

117. **Подласый И. П.**, Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. —Кн.2: Процесс воспитания., М.: Изд. центр “ВЛАДОС”, 2000. 256 с.

118. Политический менеджмент. Учеб. пособие /Под общ. ред. **В. Жукова, А. Карпова, Л. Ломтева**/. М.: Изд-во Института психотерапии, 2004, 844 с.

119. **Полякова И. Ю., Меньшова А. Ю., Панова О. И.**, Искусство быть вместе: искусство взаимоотношений: искусство быть родителем. М.: Изд. “Амрита-Русь”, 2006, 240 с.

120. **Почепцов Г. Г.**, Теория коммуникации. М.: Изд. “Рефл-бук”, 2003, 656 с.

121. **Пронина Е. Н., Лукашевич В. В.**, Психология и педагогика. Учебник для вузов. М.: Изд. “Элит”, 2004, 352 с.

122. **Прудюс Е. К.**, Сказкотерапия трудного детства. СПб.: Изд. “Речь”, 2006, 160 с.

123. **Психологический словарь** / Сост. **Р. С. Немов**/. М.: Гумнитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007, 560 с.

124. **Психология**. Словарь /Под общ. ред. **А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского**/, М.: Политиздат, 1990, 494 с.

125. **Психология личности**. /Ред.-сост. **Д. Я. Райгородский**/. В 2 т.:Т.1. Хрестоматия. Самара: Изд. дом “БахраХ-М”, 2006, 512 с.

126. **Психология личности**. /Ред.-сост. **Д. Я. Райгородский**/. В 2 т.:Т.2. Хрестоматия. Самара: Изд. дом “БахраХ-М”, 2006, 544 с.

127. **Психология личности: Теория и исследования**/ **Первин Л., Джон О.** / Пер. с англ. М.: Изд. центр “Аспект Пресс”, 2000, 607 с.

128. **Психология человека** от рождения до смерти. /Под общ. ред. **А. А. Реана**/ СПб.: Изд. “Прайм-Еврознак”, 2002, 656 с. (Серия “Психологическая энциклопедия”)

129. **Развивающая сказкотерапия** /Под ред. **Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой**/. СПб.: Изд. “Речь”, 2006, 168 с.

130. **Реан А. А.**, Психология личности. Социализация, поведение, об-

щение. М.: АСТ, 2007, 407 с.

131. **Реан А. А., Коломинский Я. Л.**, Социальная педагогическая психология. СПб.: Изд. "Питер", 2000, 416 с.

132. **Рогов Е. И.**, Психология общения. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001, 336 с.

133. **Роджерс К.**, Становление человека. М.: Изд. "Прогресс", 1994. с. 324.

134. **Родители и дети.** Учеб. пособие по педагогике. /Ред.-сост. Д. Я. Райгородский/. Самара: Изд. дом "Бахрах-М", 2003, 784 с.

135. **Розум С. И.**, Социализации и социальная адаптации человека. СПб.: Изд. "Речь", 2006, 365 с.

136. **Рубинштейн С. Л.**, Основы общей психологии. СПб.: Изд. "Питер", 2003, 720 с.

137. **Рубинштейн С. Л.**, Онтология человеческой жизни: Человек и мир: Проблемы общей психологии. М.: Изд. "Педагогика", 1976, 423 с.

138. **Селевко Г. К.**, Энциклопедия образовательных технологий: В 2т.-Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006, 816 с.

139. **Селевко Г. К.**, Энциклопедия образовательных технологий: В 2т.-Т.2. М.: НИИ школьных технологий, 2006, 816 с.

140. **Сказка** как источник творчества детей: Пособие для педагогов /Науч. рук. **Ю. А. Лебедев**/. М.: Гуманит. изд. центр "Владос", 2001, 228 с.

141. **Сластенин В. А., Каширин В. П.** Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр "Академия", 2001, 480 с.

142. **Современный словарь** по педагогике /Сост. **Е. Рапацевич**/. Мн.: Изд. "Современное слово", 2001, 928 с.

143. **Соколов А. В.**, Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002, 461 с.

144. **Социальная психология.** /Под ред. **С. Московичи**/, СПб.: Изд. "Питер", 2007, 592 с.

145. **Степанов С.**, Язык внешности. М.: Изд. "Эксмо", 2006, 416 с.

146. **Столяренко А. М.**, Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. вузов по педагогическим специальностям. М.: Изд. "ЮНИТИ-ДАНА", 2006, 479 с.

147. **Столяренко Л. Д.**, Основы психологии. Ростов н/Д.: Изд. "Феникс", 1996, 736 с.

148. **Столяренко Л. Д.**, Психология делового общения и управления. Учебник. Ростов н/Д.: Изд. "Феникс", 2005, 416 с.

149. **Сухомлинский В. А.**, Потребность человека в человеке. М.: “Сов. Россия”, 1978, 96 с.
150. Теории личности. /**Холл К. С., Линдсей Г.**/ М.: Изд. “ЭКСМО-Пресс”, 1999, 592 с.
151. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). /**Хьелл Л., Зиглер Д.**/ СПб.: Изд. “Питер”, 1999, 608 с.
152. Теории научения. /**Хегенхан Б., Олсон М.**/ СПб.: Изд. “Питер”, 2004, 474 с.
153. **Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д.**, Социальная психология. СПб.: “Питер”, 2004, 767 с.
153. **Татаров Н.**, Язык чувств. СПб.: Изд. “Питер”, 2003, 224 с.
154. **Тертель А. Л.**, Психология. Учеб., М.: Изд. “Проспект”, 2007, 248 с.
155. **Тер-Минасова С. Г.**, Язык и межкультурная коммуникация. М.: “Слово”, 2000, 165 с.
156. **Толстой Л. Н.**, Сборник статей. Пособие для учителя. М.: Гос. учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1955, 472 с.
157. Толстой Л. Н., в школе. /Под ред. **В. Голубкова** и **С. Петрова**. М.: Изд. “Просвещение”, 1965, 399 с.
158. **Фаст Дж.**, Язык тела. Азбука человеческого поведения. М.: ЗАО Центр-Полиграф, 2006, 207 с.
159. **Фейербах Л.** Избранные философские произведения, в 2 т-ах, т.2, М., 1955.
160. **Филисофская энциклопедия** /глав. редактор **Ф. В. Константинов**/. М.: Изд. “Советская энциклопедия”, 1964, (в 5 т-ах) Т. 3, 584 с.
161. **Фрейд З.**, Избранные произведения. М.: Внешторгиздат, 1990, 448 с.
162. **Фромм Э.**, Бегство от свободы. Человек для себя. Пер. с англ. М.: АСТ, 2006, 571 с.
163. **Хабермас Ю.**, Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Изд. “Наука”, 2000, 377 с.
164. **Хон Р. Л.**, Педагогическая психология. М.: Изд. “Деловая книга”, 2002, 736 с.
165. **Цицерон М. Т.**, Из трактатов об ораторском искусстве. М.: “Мысль”, 1973.
166. **Чалдини Р.**, Психология влияния. СПб.: Изд. “Питер”, 2005, 286 с.
167. **Шашина В. П.**, Методика игрового общения. Ростов н/Д: Изд. “Феникс”, 2005, 228 с.
168. **Шаповаленко И. В.**, Возрастная психология: Психология разви-

тия и возвратная психология. Учебник для студ. вузов. М.: Изд. “Гарда-рики”, 2007, 349 с.

169. **Шарков Ф.**, Коммуникология. Основы теории коммуникации. М.: Дашков и Ко, 2010, 592 с.

170. **Шептенко П. А., Воронина Г. А.**, Методика и технология работы социального педагога / под ред. В.А. Слостенина / . М.: Изд. “Академия”, 2001, 208 с.

171. **Шейнов В. П.**, Скрытое управление человеком. Мн.: Изд. “Харвест”, 2003, 848 с.

172. **Шеффер Д.**, Дети и подростки: психология развития. СПб.: Изд. “Питер”, 2003, 976 с.

173. **Шорохова О. А.** Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию речи. М.: ТЦ Сфера, 2006, 208 с. (Программа развития).

174. **Шоттенлоэр Г.**, Рисунок и образ в гештальттерапии. СПб.: “Пирожкова”, 2001, 224 с.

175. **Штайнер Р.**, Духовное обновление педагогики. М.: Изд. “Парсифаль”, 1995, 256 с.

176. **Штайнер Р.**, Общее учение о человеке как основа педагогики. Пер. с нем. М.: Изд. “Парсифаль”, 2005, 200 с.

177. **Штайнер Р.**, Познания человека и учебный процесс. М.: Изд. “Парсифаль”, 1998, 128 с.

178. **Щуркова Н. Е.**, Педагогическая технология. 2-е допол. изд. М.: Пед. общество России, 2005, 256 с.

179. **Экслайн В.**, Игровая терапия /Пер.с англ./ . М.: Изд. “ЭКМО”, 2000, 480 с.

180. **Экспериментальное образовательное пространство города Москвы.** Ред.коллегия Л. Кезина, Л. Курнешова, О. Держинская и др. М., Пушкинский институт, 2005, 544 с.

181. **Эльконин Д. Б.**, Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Изд. центр “Академия”, 2005, 384 с.

182. **Энциклопедия психодиагностики.** Психодиагностика детей. Самара: Изд. дом “Бахрах-М”, 2008, 624 с.

183. **Эриксон Э.** Детство и общество. СПб.: Изд. “Речь”, 2002, 416 с.

184. **Юнг К. Г.**, Психология. Dementia praecox /Пер с нем. Мн.: ООО “Харвест”, 2003, 400 с.

185. **Яковлев И. П.**, Ключи к общению. Основы теории коммуникации. СПб.: Изд. “Авалон”, 240 с.

186. **Adler A.**, The individual psychology: A systematic presentation of

selection from his writings. H.L. & R.R. Ansbacher (Eds.). New York: Basic Books, 1956, 205 p.

187. **Anolli L., Lambiase L.**, Giochi di sguardo nella conversazione // G. ital. psicol.-1990, 17, N 1, P. 27-58.

188. **Argyle M.**, Non-verbal communication in human Social interaction. Cambridge, 1972, P. 243-263.

189. **Berne E.**, Transaktionsanalyse der Intuition. Paderborn: Junfermann, 1991.

190. **Bandura A.**, Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991, Hillsdale, p. 248-287.

191. **Berdwhistell R.**, Kinesics and Context. Philadelfia, 1970, 356p.

192. **Bologna Working Group.**, A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. 2005, p. 65.

193. **Bull P.**, Communication under the Microscope. The theory and practice of microanalysis. N.Y.: Routledge, 2002, 193 p.

194. **Cohn R. C. & Klein I.**, Grossgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz: GrUnewald, 1993.

195. **D Urso V., Zammuner V.**, The perception of pause in question-answer pairs // Bull. Psycholnom. Soc., 1990, -28, N 1, P. 41-43.

196. **DeFleur M. L. & Dennis E.**, Understanding mass communication. (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin, 1998.

197. **DeFleur M. L., Kearney P. & Plax T. G.**, Fundamentals of Human Communication. (2nd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 1997.

198. **Ekman P., Friesen W.**, Facial Action Coding System // Palo-Alto: Consulting psychologists. N.Y. 1978, P 15-120.

199. **Habermas J.**, The theory of communicative action. Vol. 1. Reason and the rationalization of society. Boston. Beacon Press. 1984, 465 p.

200. **Feuerbach L.**, Sämmlische Werke, Bd. I-X, Leipzig, 1846-1866, II.

201. **Flanders N.**, Analyzing Teacher Behaviour. Amsterdam, 1970, 34 p.

202. **Fromm E.**, The sane society. New York: Rinehart, 1955, p. 565.

203. **Lasswell H. D.**, The structure and function of communication. In L. Bryson (Ed.), The communication of ideas. A series of addresses (pp. 37-51). New York: Harper, 1948.

204. **Lewin K.**, A dynamic theory of personality. New York: Mc Graw-Hill, 1935a, p. 18-36.

205. **Lindlof T. R.**, Qualitative communication research methods. 1. Communication-Research-Methodology. I. Title. II. Series, 1995.

206. **Langer I., Schulz von Thun F. & Tausch R.**, Sich verstaendlich ausdruecken. Muedlichen: Reinhardt, 1999.
207. **Maletzke G.**, Einfuehrung in die Massenkommunikationsforschung. Berlin: V. Spiess 1972.
208. **Nestmann F., Engel F., Sickendiek U.**, Das Handbuch der Beratung: Ansaetze, Methoden und Felder. Band 2. dgvt-Verlag 2. Auflage, Tuebingen: 2007, 1280 S.
209. **Shannon C.E., Weaver W.**, The mathematical theory of communication. University of Illinois Press, Urbana Champaign, 1949.
210. **Scheflen A.**, Body language and social order (Communication as Behavioral Control). N.Y., 1972, 208p.
211. **Schwarz N. & Bless H.**, Konzeptgesteuerte Informationsverarbeitung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), Theorien der Sozialpsychologie (Bd. III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien). Bern: Huber, 2002, S. 257-278.
212. **Snow R. P., Brissett D.**, Pauses: Explorations in social rhythm// Symb. Interact. 1986, -9, N1, P. 1-18.
213. **Sullivan H. S.**, The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton, 1953, 242 p.
214. **Watson D. L., Tharp R. G.**, (1989). Self-directed behavior: Self-modification for personal adgument. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. The stormy decade: fact of fiction, "Psycholgy in the School", 1964, 1, p.224–231.
215. **Watzlawick P., Beavin J. H. & Jackson D. D.**, Menschliche Kommunikation (12., unverand. Aufl.). Bern: Huber, 2011, 322 S.

Հ Ա Վ Ե Լ Վ Ա Ծ 1

Ուսուցիչների հարցման ուղեցույց

1. Ի՞նչ եք հասկանում մանկավարժական հաղորդակցման տեխնոլոգիա ասելով:
2. Ձեր կարծիքով՝ հաղորդակցման ո՞ր միջոցներն են ավելի կարևոր:
3. Ի՞նչ խնդիրներ եք լուծում խոսքային հաղորդակցման միջոցով:
4. Ինչպե՞ս եք կիրառում հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները Ձեր աշխատանքում:
5. Ծնողներն ի՞նչ դեր են խաղում Ձեր և երեխայի միջանձնային հաղորդակցման մեջ:
6. Որո՞նք են ծնողների հետ բախումների պատճառները:
7. Որո՞նք են երեխաների հետ բախումների պատճառները:
8. Ինչպե՞ս եք լուծում բախումները:
9. Որքա՞ն հաճախակի եք երեխայի հետ ունեցած խնդիրները փորձում լուծել ծնողի միջոցով:
10. Դասարանում կա՞ն աշակերտներ, որոնց ծնողը (-ները) բացակայում է ընտանիքից (որբ, ծնողական խնամակալությունից զրկված): Եթե այո, քանի՞ աշակերտ:
11. Ծնողների բացակայությունը, Ձեր կարծիքով, անդրադառնում է երեխայի տրամադրության ու վարքի վրա:
12. Ինչպե՞ս է դա դրսևորվում միջանձնային հաղորդակցման մեջ:
13. Ի՞նչ խոչընդոտներ են առաջանում կրտսեր դպրոցականների հետ միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում:
14. Նշե՛ք այդ խոչընդոտների հաղթահարման ուղիները:
15. Գնահատականը ի՞նչ դեր է ունենում միջանձնային հաղորդակցման մեջ:
16. Որո՞նք են հաղորդակցական կարողություններն ու հմտությունները, որոնց պետք է տիրապետի կրտսեր դպրոցականը:
17. Ինչպե՞ս եք Դուք ձևավորում այդ կարողություններն ու հմտությունները:
18. Կիրառում եք խմբային աշխատանք դասապրոցեսում:
19. Եթե այո, ի՞նչ խնդիրներ եք լուծում խմբային աշխատանքի միջոցով:
20. Ձեր կարծիքով՝ կարևո՞ր է երեխայի հաղորդակցման այնպիսի կարողությունը, ինչպիսին լսելն է:
21. Լսելու կարողությունն ինչ նշանակություն ունի արդյունավետ հաղորդակցման մեջ:
22. Հաշվի՞ եք առնում արդյոք երեխաների առաջարկությունները որևէ աշխատանք իրականացնելիս:

23. Եթե այո, ապա ո՞րն է եղել վերջին առաջարկությունը, որ դուք հաշվի եք առել:

24. Որո՞նք են աշակերտների հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու Ձեր սկզբունքները:

25. Ուշադրություն դարձնու՞մ եք աշակերտի ձեռագրին, ի՞նչ նշանակություն ունի այն:

26. Ե՞րբ են գույները տեղ գտնում Ձեր աշխատանքում:

27. Ուստարվա ընթացքում քանի՞ էքսկուրսիա եք կազմակերպում և որտե՞ղ:

28. Ձեր աշխատանքում կիրառո՞ւմ եք երաժշտական միջոցներ:

29. Եթե այո, ե՞րբ եք հատկապես դրանք կիրառում:

30. Ձեր հագուստն ընտրում եք:

31. Ի՞նչ է նշանակում «մանկավարժի հեղինակություն»-ը, և ի՞նչ դեր ունի այն Ձեր աշխատանքում.

32. Որտե՞ղ եք ձեռք բերել հաղորդակցման կազմակերպման վերաբերյալ մասնագիտական գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ:

Ո՞ր դրոշմը եք աշխատում:

Ո՞ր դասարանում եք դասավանդում:

Դասարանում քանի՞ աշակերտ է սովորում:

Քանի՞ տարեկան եք:

Քանի՞ տարեկան աշխատանքային փորձ ունեք:

Քանի՞ վերադասարանային ծրագրի եք մասնակցել:

Ո՞ր ուսումնական հաստատությունն եք ավարտել:

Ի՞նչ մասնագիտացում ունեք:

Շ Ն Ո Ր Հ Ա Կ Ա Լ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն համագործակցության համար:

Երևան քաղաքի համայնքային միջնակարգ դպրոցների դասավանդողների հարցման արդյունքների թվային ներկայացում

1. Ի՞նչ եք հասկանում մանկավարժական հաղորդակցման տեխնոլոգիա ասելով.

- a. մեթոդների ու հնարների ամբողջություն - 8,
- b. տեխնիկական միջոցներ - 42:

2. Ձեր կարծիքով՝ հաղորդակցման ո՞ր միջոցներն են ավելի կարևոր.

- a. խոսքային - 42,
- b. ոչ խոսքային - 8:

3. Ի՞նչ խնդիրներ եք լուծում խոսքային հաղորդակցման միջոցով.

- a. երեխայի կողմից միտքը ձևակերպելու և արտահայտելու - 36,
- b. բառապաշարի հարստացման - 5,
- c. գրական խոսքի ճիշտ կառուցման - 9:

4. Ինչպե՞ս եք կիրառում հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները Ձեր աշխատանքում.

- a. կարգապահական խնդիրների լուծման - 25,
- b. ուշադրության կենտրոնացման - 15,
- c. երեխայի ոչ խոսքային կարողությունների զարգացման - 0,
- d. դասի հետաքրքիր ներկայացման - 10:

5. Ծնողներն ի՞նչ դեր են խաղում Ձեր և երեխայի միջանձնային հաղորդակցման մեջ.

- a. օգնում են - 12,
- b. խանգարում են չափազանց մեծ ուշադրությամբ- 27,
- c. չեզոք են - 11:

6. Որո՞նք են ծնողների հետ բախումների պատճառները

- a. երեխայի առաջադիմությունը - 25,
- b. երեխայի վարքը - 12,
- c. երեխայի թափփվածությունը - 8,
- d. այլ պատճառներ - 5:

7. Որո՞նք են երեխաների հետ բախումների պատճառները

- a. աշակերտի՝ դասին անպատրաստ լինելը - 34,
- b. պարբերաբար ուշացումները - 7,
- c. տեղից անտեղի խոսելը - 5,
- d. բամբասկոտությունը - 4:

8. Ինչպե՞ս եք լուծում բախումները.

- a. անհատական զրույցի - 29,
- b. պատիժների - 8,
- c. ծնողների միջամտությամբ - 13:

9. Որքա՞ն հաճախակի եք երեխայի հետ ունեցած խնդիրները փորձում լուծել ծնողի միջոցով.
- միշտ - 0,
 - երբեմն - 42,
 - երբեք - 0,
 - երբ այլևս ուրիշ ելք չկա - 8:
10. Դասարանում կա՞ն աշակերտներ, որոնց ծնողը (-ները) բացակայում է ընտանիքից (որբ, ծնողական խնամակալությունից զրկված).
- այո - 38,
 - ոչ - 12:
11. Ծնողների բացակայությունը, Ձեր կարծիքով, անդրադառնո՞ւմ է երեխայի տրամադրության ու վարքի վրա.
- այո - 50
 - ոչ - 0:
12. Ինչպե՞ս է դա դրսևորվում միջանձնային հաղորդակցման մեջ.
- երեխան ինքնամփոփ է - 20,
 - երեխան ագրեսիվ է - 18:
13. Ի՞նչ խոչընդոտներ են առաջանում կրտսեր դպրոցականների հետ միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում.
- կան երեխաներ, որոնք չափից շատ ակտիվ են - 35,
 - կան երեխաներ, որոնք ինքնամփոփ են - 15:
14. Նշե՛ք այդ խոչընդոտների հաղթահարման ուղիները.
- մանկավարժի վերահսկողությունը - 15,
 - մանկավարժի հեղինակությունը - 32,
 - խմբային աշխատանքի մեջ ընդգրկումը - 3,
 - համադասարանցիների միջոցով ազդեցությունը - 0:
15. Գնահատականը ի՞նչ դեր է ունենում միջանձնային հաղորդակցման մեջ.
- օգնում է - 43,
 - խանգարում է - 7:
16. Թվարկե՛ք կհաղորդակցական կարողություններն ու հմտությունները, որոնց պետք է տիրապետի կրտսեր դպրոցականը.
- խոսքային,
 - գրելու և կարդալու:
17. Ինչպե՞ս եք Դուք ձևավորում այդ կարողություններն ու հմտությունները.
- դասապրոցեսում - 50,
 - լրացուցիչ միջոցներ կիրառելով - 0:
18. Կիրառու՞մ եք խմբային աշխատանք դասապրոցեսում.
- այո - 36,
 - ոչ - 14:

19. Եթե այո, ի՞նչ խնդիրներ եք լուծում խմբային աշխատանքի միջոցով.

a. զարգանում են երեխաների հաղորդակցման կարողություններն ու հմտությունները - 2,

b. դասն ավելի լավ են յուրացնում - 10,

c. դասը դառնում է հետաքրքիր - 14:

20. Ձեր կարծիքով՝ կարևոր է երեխայի հաղորդակցման այնպիսի կարողությունը, ինչպիսին լսելն է.

a. այո - 50,

b. ոչ - 0:

21. Լսելու կարողությունն ի՞նչ նշանակություն ունի արդյունավետ հաղորդակցման մեջ.

a. ձևավորում է անձնային որակներ - 8,

b. նպաստում է դասի լավ ընկալմանը - 15,

c. կարևոր է գիտելիքներ ձեռք բերելու համար - 27:

22. Հաշվի՞ եք առնում արդյոք երեխաների առաջարկությունները որևէ աշխատանք իրականացնելիս.

a. այո - 8,

b. աշխատում են հաշվի առնել - 42:

23. Եթե այո, ապա ո՞րն է եղել վերջին առաջարկությունը, որ դուք հաշվի եք առել.

a. խմբային աշխատանք կատարելու - 12,

b. էքսկուրսիա գնալու - 6,

c. միջոցառման կազմակերպման ժամանակ սցենարի մեջ փոփոխություններ կատարելու - 32:

24. Թվարկե՞ք աշակերտների հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու Ձեր սկզբունքները.

a. փոխադարձ հարգանք,

b. միշտ լսել երեխաների կարծիքները,

c. ունենալ ուսուցչին վայել կեցվածք,

d. ձայնի հնչերանգը լինի չհոգնեցնող,

e. շարժել երեխաների հետաքրքրությունը:

25. Ուշադրություն դարձնու՞մ եք աշակերտի ձեռագրին, ի՞նչ նշանակություն ունի այն.

a. դաստիարակում է կոնիկություն - 46,

b. ձևավորում է անձնային որակներ - 4:

26. Ե՞րբ են զույները տեղ գտնում Ձեր աշխատանքում.

a. կերպարվեստի դասին - 46,

b. միջոցառման կազմակերպման ժամանակ - 6

c. միշտ - 0:

27. Ուստարվա ընթացքում քանի՞ էքսկուրսիա եք կազմակերպում և որտե՞ղ:

- a. մշակութային վայրեր - 46,
- b. բնության գիրկ - 4:

28. Ձեր աշխատանքում կիրառո՞ւմ եք երաժշտական միջոցներ, ե՞րբ եք հատկապես դրանք կիրառում.

- a. միջոցառման կազմակերպման ժամանակ - 6,
- b. երգեցողության դասին - 40,
- c. ամփոփման դասին - 4,

d. տեխնիկական միջոցներ չունենալու պատճառով հնարավոր չէ որևէ դասին կիրառել - 0

- e. անհրաժեշտության դեպքում միշտ - 0:

29. Ի՞նչ դեր ունի «մանկավարժի հեղինակություն»-ը աշակերտի հետ հաղորդակցման մեջ.

- a. այն կապված է հարգանքի հետ - 10,
- b. միակ միջոցն է, որի շնորհիվ երեխաները զգոնանում են - 21,
- c. անհրաժեշտ տարր է կրթական գործընթացում - 9,
- d. խանգարում է աշակերտի հետ անկեղծ միջանձնային հաղորդակցմանը - 10:

30. Որտե՞ղ եք ձեռք բերել հաղորդակցման կազմակերպման վերաբերյալ մասնագիտական գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ.

- a. բուհում - 0,
- b. վերապատրաստման դասընթացների ժամանակ - 14,
- c. լրացուցիչ գրականություն ուսումնասիրելով - 0,
- d. աշխատելու ընթացքում սեփական փորձի հիման վրա - 36:

Շ Ն Ո Ր Հ Ա Կ Ա Լ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն համագործակցության համար:

Տավուշի մարզի սահմանամերձ բնակավայրերի միջնակարգ դպրոցների դասավանդողների հարցման արդյունքների ամփոփում

1. Ի՞նչ էք հասկանում մանկավարժական հաղորդակցման տեխնոլոգիա ասելով.

1) մեթոդների ու հնարների ամբողջություն - 0,

2) տեխնիկական միջոցներ - 50:

2. Ձեր կարծիքով՝ հաղորդակցման ո՞ր միջոցներն են ավելի կարևոր.

a) խոսքային - 47,

b) ոչ խոսքային - 3:

3. Ի՞նչ խնդիրներ էք լուծում խոսքային հաղորդակցման միջոցով.

a) երեխայի կողմից միտքը ձևակերպելու և արտահայտելու - 12,

b) բառապաշարի հարստացման - 12,

c) գրական խոսքի ճիշտ կառուցման - 26:

4. Ինչպե՞ս էք կիրառում հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները Ձեր աշխատանքում.

a) կարգապահական խնդիրների լուծման - 15,

b) ուշադրության կենտրոնացման - 16,

c) երեխայի ոչ խոսքային կարողությունների զարգացման - 0,

d) դասի հետաքրքիր ներկայացման - 9:

5. Ծնողներն ի՞նչ դեր են խաղում Ձեր և երեխայի միջամտման հաղորդակցման մեջ.

a) օգնում են - 2,

b) խանգարում են իրենց անտարբերությամբ - 22,

c) չեզոք են - 26:

6. Որո՞նք են ծնողների հետ բախումների պատճառները

a) երեխայի առաջադիմությունը - 18,

b) երեխայի վարքը - 12,

c) երեխայի թափփվածությունը - 14,

d) այլ պատճառներ - 6:

7. Որո՞նք են երեխաների հետ բախումների պատճառները.

a) աշակերտի՝ դասին անպատրաստ լինելը - 28,

b) պարբերաբար ուշացումները - 22,

c) տեղից անտեղի խոսելը - 0,

d) բանբասկոտությունը - 0:

8. Ինչպե՞ս էք լուծում բախումները.

a) անհատական զրույցի - 28,

b) պատիժների - 22,

c) ծնողների միջամտությամբ - 0:

9. Որքա՞ն հաճախակի եք երեխայի հետ ունեցած խնդիրները փորձում լուծել ծնողի միջոցով.

- a) միշտ - 0,
- b) երբեմն - 0,
- c) երբեք - 0,
- d) երբ այլևս ուրիշ ելք չկա - 50:

10. Դասարանում կա՞ն աշակերտներ, որոնց ծնողը (-ները) բացակայում է ընտանիքից (որբ, ծնողական խնամակալությունից զրկված): Եթե այո, քանի՞ աշակերտ.

- a) այո - 42,
- b) ոչ - 8:

11. Ծնողների բացակայությունը, Ձեր կարծիքով, անդրադառնում է երեխայի տրամադրության ու վարքի վրա.

- a) այո - 40,
- b) ոչ - 10:

12. Ինչպե՞ս է դա դրսևորվում միջանձնային հաղորդակցման մեջ.

- a) երեխան ինքնամփոփ է - 25,
- b) երեխան ագրեսիվ է - 15:

13. Ի՞նչ խոչընդոտներ են առաջանում կրտսեր դպրոցականների հետ միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում,

- a) կան երեխաներ, որոնք չափից շատ ակտիվ են - 20,
- b) կան երեխաներ, որոնք ինքնամփոփ են - 30:

14. Նշե՛ք այդ խոչընդոտների հաղթահարման ուղիները.

- a) մանկավարժի վերահսկողությունը - 36,
- b) մանկավարժի հեղինակությունը - 14,
- c) խմբային աշխատանքի մեջ ընդգրկումը - 0,
- d) համադասարանցիների միջոցով ազդեցությունը - 0:

15. Գնահատականը ի՞նչ դեր է ունենում միջանձնային հաղորդակցման մեջ.

- a) օգնում է - 46,
- b) խանգարում է - 4:

16. Թվարկե՛ք հաղորդակցական կարողություններն ու հմտությունները, որոնց պետք է տիրապետի կրտսեր դպրոցականը.

- a) խոսքային,
- b) գրելու և կարդալու:

17. Ինչպե՞ս եք Դուք ձևավորում այդ կարողություններն ու հմտությունները.

- a) դասապրոցեսում - 50,
- b) լրացուցիչ միջոցներ կիրառելով - 0:

18. Կիրառու՞մ եք խմբային աշխատանք դասապրոցեսում.

- a) այո - 42,

b) ոչ - 8 :

19. Եթե այո, ի՞նչ խնդիրներ եք լուծում խմբային աշխատանքի միջոցով.

a) զարգանում են երեխաների հաղորդակցման կարողություններն ու հմտությունները - 0,

b) դասն ավելի լավ են յուրացնում - 18,

c) դասը դառնում է հետաքրքիր - 24:

20. Ձեր կարծիքով՝ կարևո՞ր է երեխայի հաղորդակցման այնպիսի կարողությունը, ինչպիսին լսելն է.

a) այո - 50,

b) ոչ - 0:

21. Լսելու կարողությունն ի՞նչ նշանակություն ունի արդյունավետ հաղորդակցման մեջ.

a) ձևավորում է անձնային որակներ - 6,

b) նպաստում է դասի լավ ընկալմանը - 24,

c) կարևոր է գիտելիքներ ձեռք բերելու համար - 20:

22. Հաշվի եք առնում արդյո՞ք երեխաների առաջարկությունները որևէ աշխատանք իրականացնելիս:

a) այո - 10,

b) աշխատում են հաշվի առնել - 40:

23. Եթե այո, ապա ո՞րն է եղել վերջին առաջարկությունը, որ Դուք հաշվի եք առել,

a) խմբային աշխատանք կատարելու - 24,

b) էքսկուրսիա գնալու - 15,

c) միջոցառման կազմակերպման ժամանակ սցենարի մեջ փոփոխություններ կատարելու - 11:

24. Թվարկե՞ք աշակերտների հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու Ձեր սկզբունքները.

a) փոխադարձ հարգանք,

b) միշտ լսել երեխաների կարծիքները,

c) ունենալ ուսուցչին վայել կեցվածք,

d) ձայնի հնչերանգը լինի չհոգնեցնող,

e) շարժել երեխաների հետաքրքրությունը:

25. Ուշադրություն դարձնու՞մ եք աշակերտի ձեռագրին, ի՞նչ նշանակություն ունի այն.

a) դաստիարակում է կոկիկություն - 50,

b) ձևավորում է անձնային որակներ - 0:

26. Ե՞րբ են գույները տեղ գտնում Ձեր աշխատանքում.

a) կերպարավեստի դասին - 38,

b) միջոցառման կազմակերպման ժամանակ - 12,

c) միշտ - 0:

27. Ուստարվա ընթացքում քանի՞ էքսկուրսիա էք կազմակերպում և որտե՞ղ.

a) մշակութային վայրեր - 0,

b) բնության գիրկ - 50:

28. Ձեր աշխատանքում կիրառո՞ւմ եք երաժշտական միջոցներ, ե՞րբ էք հատկապես դրանք կիրառում.

a) միջոցառման կազմակերպման ժամանակ - 12,

b) երգեցողության դասին - 4,

c) անփոփման դասին - 0,

d) տեխնիկական միջոցներ չունենալու պատճառով հնարավոր չէ որևէ դասին կիրառել - 34:

29. Ի՞նչ դեր ունի «մանկավարժի հեղինակություն»-ը աշակերտի հետ հաղորդակցման մեջ.

a) այն կապված է հարգանքի հետ - 8,

b) միակ միջոցն է, որի շնորհիվ երեխաները զգոնանում են - 25,

c) անհրաժեշտ տարր է մանկավարժական գործընթացում - 5,

30. Խանգարում է աշակերտի հետ անկեղծ միջանձնային հաղորդակցմանը - 12:

31. Որտե՞ղ էք ձեռք բերել հաղորդակցման կազմակերպման վերաբերյալ մասնագիտական գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ.

a) բուհում - 0,

b) վերապատրաստման դասընթացների ժամանակ - 4,

c) լրացուցիչ գրականություն ուսումնասիրելով - 0,

d) աշխատելու ընթացքում սեփական փորձի հիման վրա - 46:

Շ Ն Ո Ր Հ Ա Կ Ա Լ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն համագործակցության համար:

Երևան քաղաքի մասնավոր կրթահամալիրների դասավանդողների հարցման արդյունքների ամփոփում

33. Ի՞նչ եք հասկանում մանկավարժական հաղորդակցման տեխնոլոգիա ասելով.

- 1) մեթոդների ու հնարների ամբողջություն - 12,
- 2) տեխնիկական միջոցներ - 0:

34. Ձեր կարծիքով՝ հաղորդակցման ո՞ր միջոցներն ավելի կարևոր.

- 1) խոսքային - 0,
- 2) ոչ խոսքային - 12:

35. Ի՞նչ խնդիրներ եք լուծում խոսքային հաղորդակցման միջոցով.

- 1) երեխայի կողմից միտքը ձևակերպելու և արտահայտելու - 6,
- 2) բառապաշարի հարստացման - 2,
- 3) գրական խոսքի ճիշտ կառուցման - 6:

36. Ինչպե՞ս եք կիրառում հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները Ձեր աշխատանքում.

- 1) կարգապահական խնդիրների լուծման - 0,
- 2) ուշադրության կենտրոնացման - 0,
- 3) երեխայի ոչ խոսքային կարողությունների զարգացման - 0,
- 4) դասի հետաքրքիր ներկայացման -0,
- 5) բոլոր - 12:

37. Ծնողներն ի՞նչ դեր են խաղում Ձեր և երեխայի միջանձնային հաղորդակցման մեջ.

- 1) օգնում են - 8,
- 2) խանգարում են - ,
- 3) չեզոք են - 4:

38. Որո՞նք են ծնողների հետ բախումների պատճառները

- 1) երեխայի առաջադիմությունը,
- 2) երեխայի վարքը,
- 3) երեխայի թափփվածությունը,
- 4) այլ պատճառներ,
- 5) չեն լինում բախումներ – 12:

39. Որո՞նք են երեխաների հետ բախումների պատճառները

- 1) աշակերտի՝ դասին անպատրաստ լինելը,
- 2) պարբերաբար ուշացումները,
- 3) տեղից անտեղի խոսելը,
- 4) բանբասկոտությունը,
- 5) չեն լինում բախումներ – 12:

40. Ինչպե՞ս եք լուծում բախումները.

- 1) անհատական զրույցի - 10,

- 2) պատիժների - 2,
 3) ծնողների միջամտությամբ - 0:
41. Որքա՞ն հաճախակի եք երեխայի հետ ունեցած խնդիրները փորձում լուծել ծնողի միջոցով.
- 1) միշտ - 0,
 2) երբեմն - 0,
 3) երբեք - 12,
 4) երբ այլևս ուրիշ ելք չկա - 0:
42. Դասարանում կա՞ն աշակերտներ, որոնց ծնողը (-ները) բացակայում է ընտանիքից (որբ, ծնողական խնամակալությունից զրկված): Եթե այո, քանի՞ աշակերտ.
- 1) այո - 3,
 2) ոչ - 9:
43. Ծնողների բացակայությունը, Ձեր կարծիքով, անդրադառնում է երեխայի տրամադրության ու վարքի վրա.
- 1) այո - 12
 2) ոչ - 0:
44. Ինչպե՞ս է դա դրսևորվում միջանձնային հաղորդակցման մեջ.
- 1) երեխան ինքնամփոփ է - 1,
 2) երեխան ագրեսիվ է - 2:
45. Ի՞նչ խոչընդոտներ են առաջանում կրտսեր դպրոցականների հետ միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում.
- 1) կան երեխաներ, որոնք չափից շատ ակտիվ են - 10,
 2) կան երեխաներ, որոնք ինքնամփոփ են - 2:
46. Նշե՛ք այդ խոչընդոտների հաղթահարման ուղիները.
- 1) մանկավարժի վերահսկողությունը - 2,
 2) մանկավարժի հեղինակությունը - 1,
 3) խմբային աշխատանքի մեջ ընդգրկումը - 0,
 4) համադասարանցիների միջոցով ազդեցությունը - 9:
47. Գնահատականը ի՞նչ դեր է ունենում միջանձնային հաղորդակցման մեջ.
- 1) օգնում է - 0,
 2) խանգարում է - 12:
48. Թվարկե՛ք հաղորդակցական կարողություններն ու հմտությունները, որոնց պետք է տիրապետի կրտսեր դպրոցականը.
- 1) խոսքային,
 2) գրելու և կարդալու:
49. Ինչպե՞ս եք Դուք ձևավորում այդ կարողություններն ու հմտությունները.
- 1) դասապրոցեսում - 2,
 2) լրացուցիչ միջոցներ կիրառելով - 10:

50. Կիրառու՞մ եք խմբային աշխատանք դասապրոցեսում.

1) այո - 6,

2) ոչ - 6:

51. Եթե այո, ի՞նչ խնդիրներ եք լուծում խմբային աշխատանքի միջոցով.

1) զարգանում են երեխաների հաղորդակցման կարողություններն ու հմտությունները - 4,

2) դասն ավելի լավ են յուրացնում - 2,

3) դասը դառնում է հետաքրքիր - 0:

52. Ձեր կարծիքով՝ կարևո՞ր է երեխայի հաղորդակցման այնպիսի կարողությունը, ինչպիսին լսելն է.

1) այո - 50,

2) ոչ - 50:

53. Լսելու կարողությունն ի՞նչ նշանակություն ունի արդյունավետ հաղորդակցման մեջ.

1) ձևավորում է անձնային որակներ - 8,

2) նպաստում է դասի լավ ընկալմանը - 2,

3) կարևոր է գիտելիքներ ձեռք բերելու համար - 2:

54. Հաշվի՞ եք առնում արդյոք երեխաների առաջարկությունները որևէ աշխատանք իրականացնելիս.

1) այո - 12,

2) աշխատում են հաշվի առնել - 0:

55. Եթե այո, ապա ո՞րն է եղել վերջին առաջարկությունը, որ Դուք հաշվի եք առել.

1) խմբային աշխատանք կատարելու - 2,

2) էքսկուրսիա գնալու - 10,

3) միջոցառման կազմակերպման ժամանակ սցենարի մեջ փոփոխություններ կատարելու - 0:

56. Թվարկե՞ք աշակերտների հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու Ձեր սկզբունքները.

1) փոխադարձ հարգանք,

2) միշտ լսել երեխաների կարծիքները,

3) հաղորդակցումը հետաքրքիր կազմակերպել,

4) այնպես անել, որ երեխան կարողանա հաղորդակցվել,

5) բարձրացնել երեխայի ինքնավստահությունը:

57. Ուշադրություն դարձնու՞մ եք աշակերտի ձեռագրին, ի՞նչ նշանակություն ունի այն.

1) դաստիարակում է կոկիկություն - 2,

2) ձևավորում է անձնային որակներ - 10:

58. Ե՞րբ են գույները տեղ գտնում Ձեր աշխատանքում.

1) կերպարավեստի դասին - 0,

2) միջոցառման կազմակերպման ժամանակ - 0,

3) միշտ - 12:

59. Ուստարվա ընթացքում քանի՞ էքսկուրսիա էք կազմակերպում և որտե՞ղ.

1) մշակութային վայրեր - 0,

2) բնության գիրկ - 0,

3) և՛ մշակութային վայրեր, և՛ բնության գիրկ - 12:

60. Ձեր աշխատանքում կիրառո՞ւմ եք երաժշտական միջոցներ, երբ եք հատկապես դրանք կիրառում.

1) միջոցառման կազմակերպման ժամանակ - 0,

2) երգեցողության դասին - 0,

3) անփոփման դասին - 2,

4) տեխնիկական միջոցներ չունենալու պատճառով հնարավոր չէ որևէ դասին կիրառել

5) անհրաժեշտության դեպքում միշտ:

61. Ի՞նչ դեր ունի «մանկավարժի հեղինակություն»-ը աշակերտի հետ հաղորդակցման մեջ.

1) այն կապված է հարգանքի հետ - 4,

2) միակ միջոցն է, որի շնորհիվ երեխաները զգոնանում են - 0,

3) անհրաժեշտ տարր է մանկավարժական գործընթացում - 1,

4) խանգարում է աշակերտի հետ անկեղծ միջանձնային հաղորդակցմանը - 7:

62. Որտե՞ղ եք ձեռք բերել հաղորդակցման կազմակերպման վերաբերյալ մասնագիտական գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ.

1) բուհում - 0,

2) արտասահմանյան վերապատրաստման դասընթացների ժամանակ - 8,

3) լրացուցիչ գրականություն ուսումնասիրելով - 4,

4) աշխատելու ընթացքում սեփական փորձի հիման վրա - 0:

Հ Ա Վ Ե Լ Վ Ա Ծ 2

Մեթոդիկա 1 ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱՆ

Ուսուցչի խոսքային ներգործությունները վերլուծվել և որոշվել են **Ա. Ռեանի մեթոդիկայով**¹³: Մեթոդիկայում կիրառվում է ներգործության տարրերի թվով 12 խմբերի վերլուծություն: Ընդ որում հաշվի է առնվում ներգործության գործառույթը: Այստեղ կարելի է հաշվի առնել նաև հաղորդակիցների դիրքորոշումները:

Վերլուծության ենթակա փոխներգործության տեսակների 12 խմբերի նկարագրություն:

Չույզերի ընկալում: Խոսքը գնում է ուսուցչի կողմից աշակերտների հույզերի ըմբռնման մասին, որն արտացոլվում է նրա խոսքում:

Գովաբանում և ոգևորում: Արտահայտվում է խոսքային միջոցներով, որը կարող է լինել ինչպես մեր-երկու բառով, այնպես էլ ընդարձակ նախադասություններով:

Մանկավարժի կողմից երեխայի մտքի ըմբռնում, դրանց զարգացում և լրացում: Երբ երեխան դասը պատասխանելիս դժվարանում է, մանկավարժը կարող է մղել նրան ինքնադրսևորման: Սակայն հենց որ ուսուցիչը սկսում է արտահայտել սեփական մտքերը, նրա խոսքը պետք է դիտարկել 5-րդ մակարդակում:

Հարցադրումներ ուսուցչի կողմից.

Գործառույթ i (ինֆնուրույնություն) - ուսուցիչն է հարց տալիս սովորողներին կամ ձևավորում է խնդրահարույց իրավիճակ: Այս խմբի գործառույթը կայանում է նրանում, որ դասավանդողը երեխային մղի ինքնուրույն գործունեության՝ ինքնուրույն մտածել, առաջադրել, զարգացնել նյութը:

Գործառույթ d (դիագնոստիկա) - ուսուցիչը հարցադրումների միջոցով պետք է անուղղակիորեն կարգավորի սովորողի մտքի ընթացքը կամ սովորողի դատողությունները, խնդրի լուծումը, եթե դրանք սխալ ուղղությամբ են ընթանում: Ընդ որում՝ ուսուցիչն ուղղակիորեն չի նշում մտքի սխալակամության մասին:

Տեղեկատվության հաղորդում.

Գործառույթ p (ներկայացման) - այս փոխներգործության հիմնական նպատակը տեղեկատվության հաղորդումն է որպես այդպիսին: Ուսուցիչ-

¹³ Տե՛ս **А. Реан.**, Психология личности. Социализация, поведение, общение. М., 2007, էջ 300-313:

չը սովորողներին տեղեկատվություն է տալիս առանձին փաստերի կամ փաստերի համակարգի մասին, տեսական գիտելիքների նոր տարրեր է հաղորդում՝ սահմանումներ, բանաձևեր, օրենքներ և այլն, պատմական տեղեկություններ և այլն:

Գործառույթ k (կարգավորող) - եթե երեխան սխալ միտք է արտահայտում, ուսուցիչը հաղորդում է լրացուցիչ տեղեկատվություն երեխային, որպեսզի նա գիտակցի իր մտքի սխալականությունը և կարողանա ինքնուրույն ընտրել ճիշտ պատասխանը:

Մանկավարժի հրահանգի կատարում երեխայի կողմից.

Գործառույթ i - մանկավարժը այս գործառույթի միջոցով փորձում է երեխային մղել ինքնուրույն գործունեության՝ առաջադրանքի կատարում, մտածել խնդրի շուրջ, քննարկում ինքնուրույն:

Գործառույթ k - մանկավարժի հրահանգն ուղղված է երեխայի կողմից առաջադրանքի կատարման, խնդրի քննարկման, տեքստի հետ աշխատանքի և այլ սխալների կարգավորմանը:

Գործառույթ p - այս դեպքում մանկավարժի հրահանգը չի կարող կապվել նախորդ երկու գործառույթների հետ, այն կրում է կարգ ու կանոնի վերաբերյալ տեղեկատվության հաղորդման բնույթ՝ «կանգնել», «նստել», «պահե՛ք սեղաններին դրված գրքերը և տետրերը» և այլն:

Ուսուցչի կողմից տրվածների ֆունկցիան և տրվում - խոսքը գնում է մանկավարժի կողմից սեփական մտքերի պնդման մասին: Այս խմբում, կախված խոսքի կոնկրետ բովանդակությունից, կարող են իրացվել բոլոր գործառույթները՝ i, p, k, d:

Երեխայի դասասխանն ուսուցչին - այս խմբին, բացի մանկավարժի հարցին երեխայի ուղիղ պատասխանից, վերաբերում է նաև սովորողի մտքերի բարձր արտահայտումը, եթե դասավանդողը հրահանգել է բարձր քննարկել որևէ խնդրի լուծումը:

Սովորողի ինֆնակա խոսք - ի նկատի է առնվում սովորողի խոսքային այնպիսի ակտիվությունը, որը չի առաջանում ուսուցչի որևէ հարցին ի պատասխան: Այս խմբին են պատկանում տեղից ակնարկները, պատասխանող ընկերոջ մտքերին վերաբերող նկատառումները, առաջարկությունները որևէ խնդրի լուծման համար և այլն:

Դադար - այս խմբում ենթադրվում է ուսուցչի և երեխայի խոսքային փոխներգործության ընթացքում այնպիսի դադար, որը կապված է դասաժամի անիմաստ, անարդյունավետ կորստի հետ: Այստեղ կարելի է դիտարկել, և՛ երեխայի դադարները և՛ ուսուցչի կողմից դասաժամի ընդհատումը կարգ ու կանոնի հաստատման համար:

Արդյունավետ դադար - ի նկատի է առնվում խոսքային փոխներգործության այնպիսի դադարը, որը նպատակային պլանավորված է ուսուցչի կողմից: Ժամանակը տրվում է երեխաների կողմից տրված հարցի, խնդրի կամ վարժության վերաբերյալ մտածելու համար, ինքնուրույն մտածելու խնդրի լու-

ծումը, տեքստի շարունակության մտածում և այլն:

Երեխայի դասասխանը համադասարանցում

Տվյալների արձանագրում: Փոխներգործության վերլուծության մեթոդիկան կիրառվում է ամբողջական, տրամաբանորեն ավարտված պարապմունքի համար: Այդ իսկ պատճառով գրառումները կատարվում են պարապմունքի սկզբից մինչև վերջ:

Գրառումները կատարվում են յուրաքանչյուր 5 վ հետո: Հարմարության համար գրառումները կատարվում են միլիմետրական թղթի վրա ուղղահայաց սյունակում: Յուրաքանչյուր վանդակը թղթի վրա համապատասխանում է 5 վ-ին: Վանդակում գրվում է այն խմբի թիվը, որն իրացվում է տվյալ 5 վ-ում: Ընդ որում՝ եթե տվյալ խմբի փոխներգործության մեջ հաշվի է առնվում գործառույթի իրականացումը, ապա թիվը գրվում է համապատասխան ինդեքսով (p, i, k, d): Եթե միևնույն փոխներգործությունը ընթանում է 5 վ-ից ավելի, ապա հաջորդ վանդակի կամ վանդակների մեջ դրվում են սլաքներ: Ընդ որում՝ գրառումների կատարման ժամանակ անհրաժեշտ է, որ սեղանին դրված լինեն թվերի կամ կողերի բացատրությունները չսխալվելու նպատակով:

Տվյալների մշակում: Տվյալների մշակումը կարելի է կատարել ամենատարբեր ձևերով, ինչի արդյունքում էլ հնարավոր է դառնում բավականին հարուստ տեղեկատվություն ստանալ դասի ընթացքում բոլոր փոխներգործությունների և տարբեր մանրամասների մասին: Մեթոդիկան բաց է արդյունքների վերլուծության մեջ, արդյունքները հնարավոր է վերլուծել հետազոտողի կողմից մշակված սանդղակով: Դա պայմանավորված է նրանով, թե հատկապես ինչ տեղեկատվություն է ցանկանում ստանալ հետազոտողը:

Մեր հետազոտության խնդրո առարկայի տեսանկյունից այդ դեպքում մեզ անհրաժեշտ էր ուսուցչի մանկավարժական ներգործությունների բացահայտում: Ուսուցչի մանկավարժական ներգործությունները դիտարկել ենք Ա. Կոնդրատևայի հայեցակարգի հիման վրա, ըստ որի՝ ուսուցչի մանկավարժական ներգործությունները կարող են լինել **կազմակերպչական, կարգապահական, գնահատող**¹⁴: Ընդ որում՝ նա կազմակերպչական ներգործություններով առաջնորդվող ուսուցչին համարում է հաղորդակցման բարձր մակարդակի վարպետություն ունեցող, իսկ գնահատող ներգործություններ ունեցողին՝ ցածր մակարդակի: Հարկ է նշել նաև, որ բարձր մակարդակի մանկավարժական հաղորդակցման վարպետություն ունեցող մանկավարժի մեկ դասաժամի ընթացքում խոսքային ներգործությունների թիվը մոտավոր 17 է, իսկ ցածր մակարդակի դեպքում այդ խոսքային ներգործությունները հասնում են 69-ի: Այսինքն՝ մեկ դասաժամի՝ 45 րոպեի ըն-

¹⁴ Հղումն ըստ **А. Пеан.**, Психология личности. Социализация, поведение, общение. М., 2007, էջ 289:

թացքում գնահատող ներգործություններ ունեցող ուսուցիչը ունենում է 69 խոսքային ներգործություն երեխային: Ընդ որում՝ հաղորդակցման վարպետության բարձր մակարդակ դասավանդողը, ով, ըստ ուսումնասիրությունների, ավելի լավ է հասկանում երեխային, ունի 34 ներգործության տեսակ, իսկ ցածրի դեպքում՝ ընդամենը 24: Դա նշանակում է, որ մեկ դասի ընթացքում բարձր մակարդակի ուսուցիչը 17 անգամ տեղի ունեցող 34 տեսակի ներգործությունների դեպքում չի կրկնվում: Եվ հակառակը՝ ցածր մակարդակի 69 անգամ ներգործությունների դեպքում ունի ընդամենը 24 ներգործություն, ինչի դեպքում դժվար է չկրկնվել: Վերին դեպքում ստացվում է միանման հաղորդակցում: Պետք է նշել նաև, որ կարգապահական ներգործություններ ունեցող մանկավարժի խոսքային ներգործություններում պարզապես ակնհայտորեն գերակշռում է մանկավարժական ներգործությունների կարգապահական գործառույթը:

Մեր հետազոտության խնդրո առարկայի տեսանկյունից մեզ անհրաժեշտ է պարզել ուսուցչի խոսքային մանկավարժական ներգործությունների բնույթը պարապմունքի ժամանակ՝

- ա) այն ուղղված է հաղորդակցման կազմակերպմանը,
- բ) երեխաների խոսքի և գործողությունների կարգավորմանը,
- գ) երեխայի և՛ խոսքի, և՛ գործողությունների, և՛ կատարած աշխատանքների, և՛ դասարանում ստացված իրավիճակների որակմանն ու գնահատմանը:

**ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԻ
ՍՏՈՒԳՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ.**

Մեթոդիկա 2

**Կրտսեր դպրոցականի անձի ուղղվածությունը
միջանձնային հաղորդակցմանը դասարանական
կոլեկտիվում, ինքն իրեն կամ սեփական «ես»-ին,
ուսումնական գործունեությանը**

Բ. Բասի «Անձի ուղղվածության որոշման» մեթոդիկա¹⁵:

Հրահանգ: Հարցաթերթի պնդումներից ընտրեք այն պատասխանը, որը ամենաշատն է արտահայտում ձեր կարծիքը կամ համապատասխանում իրականությանը:

Հարցաթերթ

Ամենաշատը ես լավ եմ զգում, երբ.

- ա) բարձր եմ գնահատում իմ կատարած աշխատանքը,
- բ) զգում եմ, որ հանձնարարված աշխատանքը լավ եմ կատարել,
- գ) դասամիջոցին շփվում եմ ընկերներիս հետ:

Եթե ես խաղայի որևէ խաղ (ֆուտբոլ, պարան շատ երեխաների հետ և այլն), ապա կուզենայի լինել.

- ա) խաղի կազմեակերպիչ և որոշել խաղի ընթացքը,
- բ) հայտնի լավ խաղացող,
- գ) երեխաների կողմից ընտրված թիմի ղեկավար:

Ըստ ինձ՝ ամենալավ դասավանդողը նա է, ով.

- ա) սիրում է յուրաքանչյուր երեխայի հավասարապես և հետաքրքրվում է երեխաներով,
- բ) դասը բացատրում է այնպիսի խաղերի, տարբեր նյութերի միջոցով, որ հետաքրքրությամբ լսում ենք այն,
- գ) այնպես է անում, որ չենք վախենում արտահայտել մեր մտքերը:

Ինձ դուր է գալիս, երբ.

- ա) բոլորը ուրախանում են կատարած աշխատանքով,
- բ) մյուսներն էլ ուրախությամբ մասնակցում են խմբային աշխատանքներին,
- գ) ձգտում եմ ուրիշներից ավելի լավ կատարել հանձնարարված աշխատանքը:

Ես կուզենայի, որ իմ ընկերները.

- ա) լինեն ուշադիր նաև այլ մարդկանց նկատմամբ և անհրաժեշտության

¹⁵ Տե՛ս **Ефимова Н.**, Психология общения. Практикум по психологии. М., 2006, էջ 154:

դեպքում օգնեն նրանց,

բ) նվիրված ու հավատարիմ լինեին ինձ,

գ) լինեին խելացի և հետաքրքիր խաղեր առաջարկեին:

Ամենալավ ընկեր ես համարում եմ նրանց.

ա) ում հետ ազատ եմ շփվում,

բ) ում միշտ կարելի է վստահել,

գ) ով շատ հաջողությունների է հասնում ուսման մեջ:

Ամենից շատ ես չեմ սիրում.

ա) երբ ինձ մոտ որևէ բան չի ստացվում,

բ) երբ վատանում եմ հարաբերություններն ընկերներիս հետ,

գ) երբ ինձ քննադատում եմ:

Իմ կարծիքով՝ ամենավատն այն է, երբ դասավանդողը.

ա) չի թաքցնում, որ որոշ երեխաներ իրեն դուր չեն գալիս և ծաղրում է նրանց,

բ) մրցակցություն է ստեղծում երեխաների միջև,

գ) անհասկանալի է բացատրում դասը:

Ինձ ամենից շատ դուր է գալիս.

ա) ընկերներիս հետ խաղալ,

բ) կատարած աշխատանքից բարձր գնահատական ստանալ,

գ) երբ ինձ ինչ-որ բանի համար գովաբանում եմ:

Ես կուզենայի նման լինել նրանց, ով.

ա) մեծ հաջողությունների ու ճանաչման է հասել,

բ) հետաքրքիր զբաղմունք ունի,

գ) առանձնանում է ընկերասիրությամբ ու բարիությամբ:

Առաջին հերթին դպրոցում պետք է.

ա) սովորեցնեն լուծել դժվար խնդիրներ,

բ) հնարավորություն ընձեռեն շատ բաներ սովորելու,

գ) ավելի շատ ազատ ժամանակ հատկացնեն երեխաներին միմյանց հետ խաղալու համար:

Եթե ես շատ ազատ ժամանակ ունենայի, այն կօգտագործեի.

ա) ընկերներիս հետ լինելու համար,

բ) հանգստանալու և ուրախ խաղեր խաղալու համար,

գ) իմ սիրած զբաղմունքի և շատ գրքեր կարդալու համար:

Ամենաշատ հաջողությունների ես հասնում եմ, երբ.

ա) աշխատում եմ դասարանում իմ ամենամոտ ընկերների հետ նույն խմբում,

բ) հետաքրքիր աշխատանք է հանձնարարված,

գ) երբ ինձ բարձր են գնահատում:

Ես սիրում եմ, երբ.

- ա) բոլորն ինձ շատ են գովաբանում,
- բ) գոհ եմ մնում իմ կատարած աշխատանքից,
- գ) ընկերներին հետ լավ ժամանակ են անց կացնում:

Եթե իմ մասին գրեն պատի թերթերում, ես կուզենայի, որ.

- ա) դա լինի ուսման մեջ իմ ունեցած հաջողությունների մասին,
- բ) իմ հետաքրքրությունների մասին,
- գ) ներկայացնեին իմ դասարանը, որտեղ սովորում եմ և ես:

Ես ավելի լավ եմ սովորում, երբ դասավանդողը.

- ա) ինձ հատուկ ուշադրություն է դարձնում,
- բ) դասը բացատրում է այնպես, որ ինձ համար շատ հետաքրքիր է դառնում,
- գ) կազմակերպում է քննարկում, որտեղ բոլորս կարող ենք ազատ մասնակցել:

Ինձ համար ավելի վատ բան չկա, քան.

- ա) ինձ վիրավորում են,
- բ) վատ եմ կատարում աշխատանքը,
- գ) ընկերներս ինձանից նեղանում են:

Ամենից շատ ինձ համար կարևոր է.

- ա) բարձր գնահատականներ ստանալը,
- բ) խմբային աշխատանքը,
- գ) լավ սովորելը, շատ գիտելիքներ ունենալը և դժվար խնդիրներ լուծել կարողանալը:

Ես չեմ սիրում նրանց, ովքեր.

- ա) չեն կարողանում հաջողությունների հասնել,
- բ) հաճախ կռվում են և բախումներ ունենում,
- գ) անընդհատ հակառակ կարծիքներ են հայտնում:

Հաճելի է, երբ.

- ա) ինչ որ բան ես անում ամբողջ դասարանով հաջողությունների հասնելու համար,
- բ) ունես շատ ընկերներ,
- գ) բոլորին դուր ես գալիս:

Իմ կարծիքով՝ դասավանդողը պետք է լինի.

- ա) բարի, և բոլոր երեխաները կարողանան նրա հետ ազատ շփվել,
- բ) հեղինակավոր,
- գ) պահանջկոտ:

Ազատ ժամանակ ես կկարդայի գրքեր.

- ա) մի խումբ ընկերների համատեղ արկածների մասին,
- բ) հետաքրքիր ու հայտնի մարդկանց մասին պատմություններ,
- գ) ավելի շատ գիտելիքներ ձեռք բերելու համար:

Եթե ես ունենայի երաժշտական կարողություններ, ես կգերադասեի լինել.

- ա) երաժշտական խմբի ղեկավար,
- բ) երգահան,
- գ) մենակատար:

Ես կուզենայի.

- ա) հետաքրքիր համադպրոցական մրցույթ մտածել ու առաջարկել,
- բ) հաղթել մրցույթում,
- գ) կազմակերպել ու ղեկավարել մրցույթը:

Ինձ համար կարևոր է իմանալ, թե.

- ա) ինչպես անեն այն, ինչ ինձ դուր է գալիս,
- բ) ինչպես հասնեն հաջողությունների,
- գ) ինչպես օգնեն ընկերներիս տարբեր խնդիրներ լուծելիս:

Աշակերտը պետք է ձգտի, որպեսզի.

- ա) բոլորը գոհ մնան նրանից,
- բ) ամենից առաջ լավ կատարի հանձնարարությունը,
- գ) իրեն չհանդիմանեն կատարված աշխատանքի համար:

Ես ամենից լավ հանգստանում եմ.

- ա) ընկերներիս հետ,
- բ) զվարճալի ֆիլմ դիտելով,
- գ) իմ սիրած գործով զբաղվելով:

Արդյունքների մշակում: Յուրաքանչյուր տառի տակ դրված պատասխանը համապատասխանում է անձի ուղղվածության մի տեսակի՝ ուղղվածություն ինքն իրեն կամ «Ես»-ին, ուղղվածություն շփմանը կամ «Շ», ուղղվածություն ուսումնական գործունեությանը կամ «Գ»: Ընտրված տառին համապատասխան մշակում է ուղղվածությունը աղյուսակում [աղյուսակ 1]: Հաշվվում է ստացված «Ես», «Շ», «Գ» քանակը, որը գերակայում է, այն էլ համապատասխանում է երեխայի անձի ուղղվածությանը:

Աղյուսակ 1. Թեստի բանալի

| № | «Ես» | «Շ» | «Գ» |
|----|------|-----|-----|
| 1 | ա | գ | բ |
| 2 | բ | գ | ա |
| 3 | ա | գ | բ |
| 4 | գ | բ | ա |
| 5 | բ | ա | գ |
| 6 | գ | ա | բ |
| 7 | գ | բ | ա |
| 8 | ա | բ | գ |
| 9 | գ | ա | բ |
| 10 | ա | բ | գ |

| | | | |
|----|---|---|---|
| 11 | բ | ա | գ |
| 12 | բ | ա | գ |
| 13 | գ | ա | բ |
| 14 | ա | բ | գ |
| 15 | բ | գ | ա |
| 16 | ա | գ | բ |
| 17 | ա | գ | բ |
| 18 | ա | բ | գ |
| 19 | ա | բ | գ |
| 20 | գ | բ | ա |
| 21 | բ | ա | գ |
| 22 | բ | ա | գ |
| 23 | գ | ա | բ |
| 24 | բ | գ | ա |
| 25 | ա | գ | բ |
| 26 | գ | ա | բ |
| 27 | բ | ա | գ |

Արդյունքների մեկնաբանություն:

Ուղղվածություն իմն իրեն («Ես») - կողմնորոշում և բավարարվածություն՝ կապված պարզևների հետ, անկախ կատարած աշխատանքից և համադասարանցիներից, որոշակի դիրքի հասնելու մեջ ագրեսիվություն, իշխանություն, ձգտում մրցակցության, դյուրագրգռություն, անհանգստություն, ինքնամփոփություն:

Ուղղվածություն գործունեությանը («Գ») - հետաքրքրվածություն ուսումնական խնդիրների լուծմամբ, աշխատանքի կատարում որքան հնարավոր է լավ, կողմնորոշում դեպի ուսումնական համագործակցություն, սեփական կարծիքը պնդելու կարողություն ուսումնական հաջողությունների նպատակով, ընդհանուր նպատակների առաջադրում և դրանց իրացման ձգտում:

Ուղղվածություն օփմանը («Շ») - ցանկացած պայմաններում համադասարանցիների և ընկերների հետ շփման պահպանման ձգտում, համատեղ աշխատանքին կողմնորոշվածություն, սակայն հաճախ կոնկրետ առաջադրանքների կատարման որակին ի վնաս, կողմնորոշում դեպի սոցիալական հաստատում, կախվածություն խմբից, կապվածության և շրջապատի մարդկանց հետ հուզական հարաբերությունների պահանջմունքների առկայություն:

Բնականաբար առաջին դեպքը համապատասխանում է հաղորդակցական ակտիվության ցածր, երկրորդը՝ միջին, իսկ երրորդը՝ բարձր մակարդակին:

Մեթոդիկա 3

Սովորողների հաղորդակցական հետաքրքրությունները, ձգտումներն ու պահանջումները

Կրտսեր դպրոցականի միջանձնային հաղորդակցման հետաքրքրությունները, ձգտումներն ու պահանջումները որոշվել են «**հաղորդակցման և կազմակերպչական ձգտումների**» **թեստ-հարցաթերթիկով**¹⁶:

Ջրահանգ: Այս մեթոդիկան պարունակում է 40 հարց, որոնցից յուրաքանչյուրին պետք է պատասխանել «այո» կամ «ոչ»: Անհրաժեշտ է պատասխանել բոլոր հարցերին:

Հարցաթերթ.

1. Դուք հետաքրքրվո՞ւմ եք դպրոցում կամ տարբեր վայրերում այլ երեխաներով և ձգտո՞ւմ եք արդյոք նրանց հետ ծանոթանալ:
2. Ձեզ դո՞ւր է գալիս օգնել մարդկանց՝ ընկերներին, ծնողներին, այլ մարդկանց:
3. Ձեզ երկա՞ր ժամանակ է անհանգստացնում այն փաստը, որ Ձեր ընկերները Ձեզ վիրավորել են:
4. Դժվա՞ր եք կողմնորոշվում դժվար իրավիճակներում:
5. Դուք շա՞տ ընկերներ ունեք, ում հետ անընդհատ շփվում եք:
6. Հաճա՞խ է Ձեզ հաջողվում ընկերներին բերել Ձեր համոզմանը կամ որոշմանը:
7. Ե՞րբ է, որ Ձեզ համար ավելի հեշտ է ազատ ժամանակն անց կացնել գրքեր կարդալով, քան ընկերների հետ:
8. Եթե խմբային աշխատանքում չեն ընդունում Ձեր կարծիքը, հեշտությա՞մբ եք հրաժարվում դրանից:
9. Հեշտությա՞մբ եք շփվում այն երեխաների հետ, ովքեր Ձեզանից ավելի մեծ են:
10. Սիրո՞ւմ եք Ձեր ընկերների հետ հորինել կամ կազմակերպել տարբեր խաղեր և զբաղմունքներ:
11. Դժվա՞ր եք ներգրավվում նոր խմբի մեջ:
12. Հաճա՞խ եք հետաձգում այն հանձնարարությունների կատարումը, որոնք կարելի է կատարել երկար ժամանակում:
13. Հեշտությա՞մբ եք շփվում անծանոթ մարդկանց հետ:
14. Ձգտո՞ւմ եք արդյոք, որ Ձեր համադասարանցիները շարժվեն Ձեր որոշմանը:
15. Դժվարությա՞մբ եք հարմարվում նոր կոլեկտիվում:
16. Ե՞րբ է, որ Դուք բախումներ չեք ունենում Ձեր ընկերների հետ, երբ նրանք չեն կատարում իրենց խոստումները, պարտավորությունները:
17. Ձգտո՞ւմ եք շփվել այն երեխաների հետ, ում հետ մտերիմ չեք:

¹⁶ Տե՛ս **Батаршев А.**, Диагностика способности к общению. Практическая психология. СПб., 2006, էջ 93:

18. Հաճախ եք կարևոր հարցերի որոշման ժամանակ նախաձեռնությունը վերցնում Ձեզ վրա:
19. Հաճախ եք ցանկանում կատարել ոչ թե խմբային, այլ ինքնուրույն աշխատանք:
20. Ճիշտ է, որ Դուք սովորաբար վատ եք կողմնորոշվում անժամոթ միջավայրում:
21. Ձեզ դ՞ուր է գալիս անընդհատ լինել ընկերների հետ:
22. Դուք նյարդայնանո՞ւմ եք, երբ չեք հասցնում ավարտել հանձնարարությունը:
23. Դժվարանո՞ւմ եք որոշումներ կայացնել ու կազմակերպել աշխատանքները, երբ Ձեզ նշանակում են խմբի ղեկավար:
24. Ճիշտ է, որ Դուք չեք սիրում երկար խաղալ ընկերների հետ:
25. Սիրո՞ւմ եք մասնակցել այնպիսի խաղերի, որոնց մասնակցում է ամբողջ դասարանը:
26. Հաճախ եք Ձեզ վրա վերցնում այնպիսի հարցերի որոշումը, որոնցից կախված է խմբի արդյունավետ աշխատանքը:
27. Ճիշտ է, որ Դուք Ձեզ անհարմար եք զգում անժամոթ մարդկանց շրջապատում:
28. Ճիշտ է, որ Դուք հազվադեպ եք պնդում Ձեր կարծիքը:
29. Դուք կարծո՞ւմ եք, որ Ձեզ համար դժվար չէ կազմակերպել թեկուզ ոչ մտերիմ երեխաներից կազմված խմբի աշխատանքները:
30. Դուք ակտիվորե՞նք մասնակցում դպրոցում կատարվող հասարակական աշխատանքներին:
31. Դուք ձգտո՞ւմ եք արդյոք հաղորդակցվել շատ քիչ թվով համադասարանցիների հետ:
32. Եթե Ձեր ընկերները չեն ընդունում Ձեր կարծիքը, ճիշտ է, որ Դուք այլևս այն չեք պնդում:
33. Դուք Ձեզ անկաշկա՞նդ եք զգում անժամոթ երեխաների խմբում:
34. Դուք սվորաբար հաճույքո՞վ եք մասնակցում դասարանում կազմակերպվող միջոցառումներին:
35. Ճիշտ է, որ Դուք ինքնավստահ ու ազատ չեք, երբ ելույթ եք ունենում միջոցառման ժամանակ շատ մարդկանց առաջ:
36. Հաճախ եք ուշանում դասերից:
37. Ճիշտ է, որ Դուք ունեք շատ ընկերներ և՛ դասարանում, և՛ բակում:
38. Հաճախ եք հայտնվում Ձեր ընկերների ուշադրության կենտրոնում:
39. Հաճախ եք անաչում օտար մարդկանց ներկայությամբ:
40. Ճիշտ է, որ Դուք այդքան էլ ազատ չեք ամբողջ դասարանի առջև դաս պատասխանելիս:

Արդյունքների մշակում: Հաղորդակցման և կազմակերպչական ձգտումների մակարդակը որոշվում է ըստ պատասխաններից հավաքած բալերի: Հաղորդակցական և կազմակերպչական ձգտումների բալերը հաշվվում են առանձին բանալիի օգնությամբ:

Տվյալների մշակման բանալի

| ձգտումներ | պատասխաններ | |
|-----------------------|-------------|--------------------------------------|
| հաղորդակցական | այո | 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 |
| | ոչ | 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 |
| կազմակերպչական | այո | 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 |
| | ոչ | 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40 |

Յուրաքանչյուր «այո» և «ոչ» պատասխանի բանալիի հետ համապատասխանության դեպքում տրվում է 1 բալ: Ըստ բալերի քանակի՝ որոշվում է համապատասխան մակարդակը:

Հաղորդակցական և կազմակերպչական ձգտումների մակարդակները

| Բալերի քանակը | 1-8 | 9-12 | 13-20 |
|---------------|------|-------|-------|
| Մակարդակը | ցածր | միջին | բարձր |

Արդյունքների մեկնաբանություն:

1-8 բալ հավաքած երեխաները բնորոշվում են հաղորդակցական և կազմակերպչական ձգտումների ցածր մակարդակով: Նրանք չեն ձգտում շփվել: Դժվարություններ են ունենում փոխհարաբերությունների կառուցման հարցում և՛ անժանոթների, և՛ ծանոթների հետ: Չեն պնդում իրենց կարծիքը, շատ ծանր են տանում վիրավորանքները: Հազվադեպ են նախաձեռնություն ցուցաբերում, խուսափում են ինքնուրույն որոշումներ կայացնելուց:

9-12 բալ հավաքած երեխաներին բնորոշ է հաղորդակցական և կազմակերպչական ձգտումների միջին մակարդակ: Նրանք ձգտում են հաղորդակցման, պնդում են իրենց կարծիքը: Սակայն նրանց ձգտումները չունեն հաստատունություն: Պահանջվում է հետագա դաստիարակչական աշխատանք անձնային այդ հատկանիշների ձևավորման ու զարգացման համար:

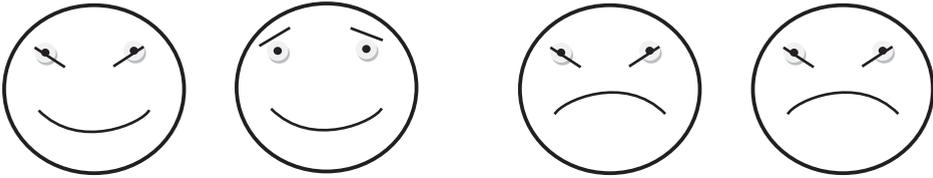
13-16 բալի առկայությունը վկայում է հաղորդակցական և կազմակերպչական ձգտումների բարձր մակարդակի մասին: Նրանք դրսևորում են նախաձեռնություն հաղորդակցման մեջ, ձգտում են որոշումներ կայացնել նույնիսկ դժվար և ոչ սովորական պայմաններում: Այս մակարդակը նաև վկայում է հաղորդակցման պահանջումների ձևավորվածության մասին: Նրանք արագ կողմնորոշվում են դժվար իրավիճակներում և հասնում են իրենց որոշումների իրականացմանը: Սիրում են կազմակերպել խաղեր, հետաքրքիր զբաղմունքներ նույնիսկ մեծ կոլեկտիվում:

Մեթոդիկա 4

Կրտսեր դպրոցականի հարմարվածությունը դասարանական միջանձնային հաղորդակցման միջավայրում և դրա շարժերը, հաղորդակցման հնարավորությունները և զարգացման ջանքերը

Տ. Մարցինովսկու «Դիմակների» թեստը¹⁷

Խթանող նյութը բաղկացած է չորս դիմակներից, որոնք նկարված են թղթի վրա և խորհրդանշում են լավ և վատ տրամադրություն, ինչպես նաև ենթարկվելու կամ իշխելու ծգտումները:



Հրահանգ: Նայիր այս դեմքերին: Ի՞նչ ես կարծում, դեմքի ո՞ր ձևն ես դու ունենում, երբ նայում ես քո դասարանի երեխաներին: Իսկ քո դասարանի երեխաներից ու՞մ ես դու սովորաբար նայում այսպես (ցույց է տրվում դիմակներից յուրաքանչյուրը հերթականությամբ): Իսկ ո՞վ է քեզ ավելի հաճախ նայում այսպես (նորից ցույց է տրվում դիմակներից յուրաքանչյուրը հերթականությամբ):

Թեստի անցկացում: Չորս դիմակները երեխայի առաջ դրվում են շարքով: Առաջին հարցի դեպքում երեխայի կողմից դրանցից մեկն ընտրելուց հետո դիմակներից յուրաքանչյուրը հերթականությամբ տրվում է երեխային՝ հարցնելով, թե ո՞վ է նրան այդպես նայում, և ու՞մ է նա այդպես նայում: Ընդունվում է ցանկացած պատասխան, այդ թվում և՛ պատասխանելուց հրաժարվելը:

Արդյունքների վերլուծություն:

Դասարանական հաղորդակցման միջավայրում երեխայի հուզական վիճակը բացահայտվում է առաջին հարցի պատասխանի դեպքում որոշակի տրամադրություն արտահայտող դիմակի ընտրությամբ: Հաշվվում է, թե քանի անգամ է ընտրվել լավ կամ վատ տրամադրություն արտահայտող դիմակը «Քո դասարանի երեխաներից ո՞ւմ ես դու սովորաբար նայում այսպես» հարցին պատասխանելու դեպքում: Եթե երեխան բավարարված է դասարանում իր տեղով, ապա ժպտացող դիմակների թիվը զգալիորեն գերազանցում է տխուր դիմակներին: Հաշվվում է նաև «իշխանություն և ենթարկվա-

¹⁷ Տե՛ս Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. Самара, 2008, էջ 124-126:

ծութուն» արտահայտող դիմակների ընտրությունների քանակը, ինչպես
առաջին հարցի դեպքում, այնպես էլ հաջորդ պատասխանների դեպքում:

Այդ ընտրությունների հիման վրա կազմել ենք աղյուսակ, որտեղ յուրա-
քանչյուր երեխայի դիմաց գրվել է յուրաքանչյուր դիմակի ընտրությունների
թիվը:

1. Եթե ժպտացող դիմակների թիվը հավասար է կամ գերազանցում է
դասարանի աշակերտների թվի երեք հինգերորդը, ապա երեխայի հարմար-
ման աստիճանը դասարանում բարձր է:

2. Եթե նրա ընտրած ժպտացող դիմակների թիվը ցածր է դասարանի
աշակերտների թվի երեք հինգերորդից, բայց բարձր է մեկ հինգերորդից,
ապա երեխայի հարմարման աստիճանը դասարանում միջին մակարդակի
վրա է:

3. Իսկ եթե ժպտացող դիմակների թիվը հավասար կամ փոքր է դասարա-
նի աշակերտների թվի մեկ հինգերորդից, ապա դասարանում հարմարման
աստիճանը ցածր է:

Մեթոդիկա 5

Հաղորդակցման մեջ ինքնարտահայտման բնույթը (բանական կամ խոսքային, ֆիզիկական ու հուզական կամ ոչ խոսքային ոլորտներում միաժամանակ և ներդաշնակության մեջ)՝ ստեղծագործական, վերարտադրողական և արգելակվող

Այս չափանիշի հստակեցումը հնարավոր է **Ա. Ռեանի մշակած մեթոդիկայի**¹⁸ շնորհիվ: Այն թույլ է տալիս ոչ միայն արձանագրել փոխներգործությունների բնույթը, այլև կատարել լրացուցիչ այլ եզրահանգումներ: Մեթոդիկայում կիրառվում է փոխներգործության տարրերի թվով 12 խմբերի վերլուծություն: Ընդ որում՝ հաշվի է առնվում ներգործության գործառույթը: Այստեղ կարելի է հաշվի առնել նաև հաղորդակիցների դիրքորոշումները:

Վերլուծության ենթակա փոխներգործության տեսակների 12 խմբերի նկարագրություն:

1. *Հուզականության դրսևորում:* Խոսքը գնում է երեխայի տրամադրության, տրամադրվածության արտահայտության մասին, որն արտացոլվում է նրա խոսքում:

2. *Ոգևորություն:* Արտահայտվում է խոսքային միջոցներով, որը կարող է լինել ինչպես ուսուցչի հարցին պատասխանելիս, այնպես էլ ընկերոջը միջամտելիս մեկ կամ երկու բառով:

3. *Երեխայի կողմից մանկավարժի մտքի ընթրնում, դրանց զարգացում և լրացում:* Երբ երեխան դասը պատասխանելիս դժվարանում է, մանկավարժը նրան ուղղորդող հարցերի միջոցով փորձում է մղել ինքնադրսևորման: Այս դեպքում գործոնը առկա է, եթե երեխան այդ ամենից հետո կարողանում է արտահայտել իր միտքը:

4. *Հարցադրումներ երեխայի կողմից.*

Գործառույթ i (ինքնուրույնություն) - երեխան ուսուցչին կամ համադասարանցիներին հարց է տալիս կամ ձևավորում է խնդրահարույց իրավիճակ, այս խմբի գործառույթը կայանում է նրանում, որ երեխան որքան հնարավոր է ինքնուրույն մտածի, առաջադրի, զարգացնի նույնը:

Գործառույթ d (դիագնոստիկա) - ուսուցիչն այլ հարցադրումների միջոցով բացահայտում և ուղղորդում է երեխայի մտքի ընթացքը: Ընդ որում՝ դասավանդողն ուղղակիորեն չի նշում մտքի սխալականության մասին:

5. *Տեղեկատվության հաղորդում.*

Գործառույթ p (ներկայացման) - այս փոխներգործության հիմնական նպատակը տեղեկատվության հաղորդումն է որպես այդպիսին կամ դաս պատասխանելը:

Գործառույթ k (կարգավորող) - եթե երեխան սխալ միտք է արտահայտում,

¹⁸ Տե՛ս **А. Реан.**, Психология личности. Социализация, поведение, общение. М., 2007, էջ 300-313:

դասավանդողը հաղորդում է լրացուցիչ տեղեկատվություն երեխային, որպեսզի նա գիտակցի իր մտքի սխալականությունը և կարողանա ինքնուրույն ընտրել ճիշտ պատասխանը:

6. *Մանկավարժի հրահանգի կատարում երեխայի կողմից.*

Գործառույթ i - մանկավարժը այս գործառույթի միջոցով փորձում է երեխային մղել ինքնուրույն գործունեության՝ առաջադրանքի կատարում, մտածել խնդրի շուրջ, քննարկում ինքնուրույն:

Գործառույթ k - մանկավարժի հրահանգի շնորհիվ երեխան ուղղվում է առաջադրանքի կատարման, խնդրի քննարկման, տեքստի հետ աշխատանքի և այլ սխալները:

Գործառույթ p - այս դեպքում մանկավարժի հրահանգը կապված է կարգ ու կանոնի վերաբերյալ տեղեկատվության հաղորդման հետ՝ «կանգնել», «նստել», «պահե՛ք սեղաններին դրված գրքերը և տետրերը» և այլն:

7. *Երեխայի կողմից սեփական կարծիքի ղեկավարում կամ ֆննարկում* - այս խմբում, կախված խոսքի կոնկրետ բովանդակությունից կարող են իրացվել բոլոր երեք գործառույթները:

8. *Երեխայի ղափախմանն ուսուցչի հարցին* - այս խմբին, բացի մանկավարժի հարցին երեխայի ուղիղ պատասխանից, վերաբերում է նաև սովորողի մտքերի բարձր արտահայտումը, եթե դասավանդողը հրահանգել է բարձր քննարկել որևէ խնդրի լուծումը:

9. *Ինֆնակա խոսք*՝ ի նկատի է առնվում սովորողի այնպիսի խոսքը, որը չի առաջանում որևէ հարցին ի պատասխան: Այս խմբին են պատկանում տեղից ակնարկները, պատասխանող ընկերոջ մտքերին վերաբերող նկատառումները, առաջարկությունները որևէ խնդրի լուծման համար և այլն:

10. *Ղաղար*՝ այս խմբում ենթադրվում է երեխայի խոսքում այնպիսի դադար պատասխանի ժամանակ, որը կապված է դասաժամի անհմաստ կորստի հետ:

11. *Արդունավե՞ս դադար*՝ խոսքն այնպիսի դադարի մասին է խոսքային փոխներգործության մեջ, որը նպատակային պլանավորված է ուսուցչի կողմից: Ժամանակը տրվում է երեխաների կողմից տրված հարցի, խնդրի կամ վարժության վերաբերյալ մտածելու համար, ինքնուրույն մտածելու խնդրի լուծումը, տեքստի շարունակության մտածում և այլն:

12. *Երեխայի ղափախմանը համադասարանցում:*

Տվյալների արձանագրում: Փոխներգործության վերլուծության մեթոդիկան կիրառվում է ամբողջական, տրամաբանորեն ավարտված պարապմունքի համար: Այդ իսկ պատճառով գրառումները կատարվում են պարապմունքի սկզբից մինչև վերջ:

Գրառումները կատարվում են յուրաքանչյուր 5 վ հետո: Հարմարության համար գրառումները կատարվում են միլիմետրական թղթի վրա ուղղահայաց սյունակում: Յուրաքանչյուր վանդակը թղթի վրա համապատասխանում է 5 վ-ին: Վանդակում գրվում է այն խմբի թիվը, որն իրացվում է տվյալ 5 վ-ում: Ընդ որում եթե տվյալ խմբի փոխներգործության մեջ հաշվի է առնը-

վում գործառույթի իրականացումը, ապա թիվը գրվում է համապատասխան ինդեքսով (p, i, k, d): Եթե միևնույն փոխներգործությունը ընթանում է 5 վից ավելի, ապա հաջորդ վանդակի կամ վանդակների մեջ դրվում են սլաքներ: Ընդ որում՝ գրառումների կատարման ժամանակ անհրաժեշտ է, որ սեղանին դրված լինեն թվերի կամ կողերի բացատրությունները չխալվելու նպատակով:

Տվյալների մշակում: Տվյալների մշակումը կարելի է կատարել ամենատարբեր ձևերով, ինչի արդյունքում էլ հնարավոր է դառնում բավականին հարուստ տեղեկատվություն ստանալ դասի ընթացքում բոլոր փոխներգործությունների և տարբեր մանրամասների մասին: Մեթոդիկան բաց է արդյունքների վերլուծության մեջ, արդյունքները հնարավոր է վերլուծել հետազոտողի կողմից մշակված սանդղակով: Դա պայմանավորված է նրանով, թե հատկապես ինչ տեղեկատվություն է ցանկանում ստանալ հետազոտողը: Ընդ որում՝ փորձնական կիրառության ժամանակ այս մեթոդիկայի շնորհիվ հնարավոր եղավ Բ. Բողայրովի կողմից առանձնացված հաղորդակցական ակտիվության երկու տեսակներին՝ **ստեղծագործական և վերարարտադրողական**, ավելացնել ևս մեկը՝ **արգելակվող**:

Մեր հետազոտության խնդրո առարկայի տեսանկյունից մեզ անհրաժեշտ է պարզել սովորական պարապմունքի ժամանակ երեխայի խոսքային ակտիվության բնույթը՝

- ✓ մտքերի արտահայտման ինքնուրույնությունը,
- ✓ տեքստի, համադասարանցիների կամ ուսուցչի բառերին դիմելու հաճախականությունը,
- ✓ արգելակումները:

Այսինքն՝ թե որքանով է երեխան կարողանում արտահայտել ինքնուրույն կարծիք և որքանով է տարված դասի վերարտադրությամբ, խոսքի որ գործառույթն է ավելի հաճախ դրսևորվում ժամանակի մեջ, լինում են արդյոք արգելակումներ կամ անիմաստ դադարներ, և նույնն է արդյոք պատկերը մի քանի շարունակական դասերի ընթացքում:

Կոնկրետ մեր հետազոտության մեջ, հիմնվելով Ա. Բողայրովի հաղորդակցական ակտիվության դասակարգման մեթոդիկայի¹⁹, ինչպես նաև մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունների վրա [տե՛ս գլուխ 2՝ բաժին 3], առանձնացնում ենք հաղորդակցման մեջ երեխայի ակտիվության երեք հիմնական տեսակ՝ *արգելակվող կամ ցածր, վերարտադրողական կամ միջին, ինֆուրույն ստեղծագործական կամ բարձր*: Եվ տվյալները խմբավորել ենք ըստ այս սանդղակի: Յուրաքանչյուր երեխայի համար հաշվվել է, թե նա որ տիպի փոխներգործությունների մեջ է մտնում ավելի հաճախ և որքան տևական: Ըստ գերակշռող փոխներգործությունների տեսակի՝ որոշել ենք երեխայի ակտիվության տեսակը:

¹⁹ Տե՛ս **А. Бодалев**, Психология общения. М., 2002, էջ 20:

Մեթոդիկա 6
**Հաղորդակցական ակտիվության դրսևորումները՝
հաստատունությունը ժամանակի մեջ,
պայմանավորվածությունը իրավիճակով, հաղորդակցական
խոչընդոտների հաղթահարումը**

Այս չափանիշը ևս ստուգվել է **Ա. Ռեանի մեթոդիկայի** միջոցով: Պարզապես այս մեթոդիկայի կիրառման տվյալների արձանագրման փուլում հաշվի են առնվել կրտսեր դպրոցականների.

✓ սեփական կարծիքի արտահայտման հաճախականությունը՝ *հազվադեպ, երբեմն, հնարավորության դեմքում միշտ*,

✓ հաստատունությունը ժամանակի մեջ՝ տարբեր դասերի ժամանակ նախորդ կետը համընկնում է *հազվադեպ, երբեմն, միշտ*:

Արդյունքների մշակում: Այդ ամենի հիման վրա եզրահանգում ենք, որ երեխայի հաղորդակցական ակտիվության մակարդակը (ցածր, միջին, բարձր) բոլոր դեպքերում՝

- *կայուն է,*
- *դայնամավորված է իրավիճակով,*
- *հարաբարժ է:*

Բոլոր չափանիշների ստուգման արդյունքների ամփոփում:

Յուրաքանչյուր երեխայի հաղորդակցական ակտիվության մակարդակները որոշվել են բոլոր չափանիշների ստուգման արդյունքների հիման վրա: Այս բոլոր չափանիշներն ունեն գնահատման երեք մակարդակ՝ ցածր, միջին, բարձր: Եթե չափանիշը ցածր է գնահատվել է **1** բալ, եթե միջին է, գնահատվել է **2**, եթե բարձր է՝ **3**:

Արդյունքում, եթե կրտսեր դպրոցականը հավաքել է.

5-7 բալ - ունի հաղորդակցական ակտիվության ցածր մակարդակ,

8-10 բալ - միջին մակարդակ,

13-15 բալ - բարձր մակարդակ:

Հավելված 3

Յեթիստ 1

«Խնձորն ու քարը»

Ա. Շիրվանզադեի անվան թիվ 21 դպրոց, 3-րդ «Գ» դասարան:

Լինում է, չի լինում, մի խնձոր է լինում: Այս խնձորը մի օր որոշում է (**ի՞նչ է որոշում**) ծառից փախչել: Գնա աշխարհ տեսնի: Օրորվում է, օրորվում, մեկ էլ, թըփ, ընկավ ցած: Գլորվում է, գլորվում ու հասնում (**որտե՞ղ**) մի քարի:

- Քար, ճանապարհ տուր ինձ:

- Չեմ տա: Ինչո՞ւ պետք է ես քեզ ճանապարհ տամ,- ասաց քարը:

Խնձորը սկսեց մտածել, թե ի՞նչ անի: Մտածեց ու անցավ գործի:

- Քար, խնդրում եմ, ճանապարհ տուր ինձ: Ի՞նչ կլինի, որ ճանապարհ տաս: Ի՞նչ է, դու սիրտ չունե՞ս:

Համոզեց, համոզեց, ու քարի սիրտը փափկեց:

- Լավ, քեզ ճանապարհ կտամ, բայց գտի՛ր ինձ համար օգտակար զբաղմունք,- ասաց քարը:

Խնձորը գլորվում էր ու մտածում, թե ի՞նչ անի, որ քարը հեռանա. «Ախր, այնպիսի մի բան գտնեմ, որ և՛ օգտակար լինի, և՛ նրա դուրը գա»:

Եվ հանկարծ մի տան կողքով անցնելիս տեսավ, որ պատի վրա անցք է բացվել, ու մի քիչ էլ որ մնա, պատը կփլվի: Նա վախեցած վազեց քարի մոտ և ասաց.

- Քար, քար, շտապի՛ր, քեզ համար օգտակար գործ եմ գտել: Խնձորը այնպես էր ձայնը գլուխը զցել, որ քարը, իր հպարտությունը մոռացած, գլորվեց խնձորի ետևից: Երբ անցքը տեսավ, նա սուսուփուս գնաց ու տեղավորվեց պատի մեջ:

Խնձորն էլ գնաց աշխարհ տեսնելու...

Շարունակում են երեխաները

Գոռ, Նունե, Սոնիկա, Հռիփսիմե

Խնձորը ճամփա ընկավ: Գլորվեց, գլորվեց ու վերջապես դուրս եկավ այգու ցանկապատից: Գլորվում էր ու երգում.

- Ես փախել եմ մեծ ծառից

Ու նաև ցանկապատից,

Ես երգում եմ շատ ուրախ

Ու նայում եմ արևին:

Նա երգում էր, ու հանկարծ նրան բռնեց մի կին: Տարավ տուն ու տվեց հիվանդ աղջկան: Աղջիկը կերավ ու իսկույն առողջացավ:

Գևորգ, Անի, Կարեն

Խնձորը անցնում էր գյուղի միջով: Նա տեսավ շատ-շատ խնձորենիների, բայց այդ ծառի խնձորները չէին ուզում գնալ իրենց ծառի վրայից, և խնձո-

որը երազում էր գնալ իր ծառի վրա:

Էմմա, Տիգրան, Նոյեմ, Միհրան

Խնձորը գնաց աշխարհ տեսնելու և նա ուրախացավ, որ հասել է աշխարհին: Նա այնտեղ տեսավ բազմաթիվ և բյուր ծաղիկներ: Նրան մոտեցան մի քանի խնձորներ և ընկերացան նրա հետ: Նրանք շատ համերաշխ էին և շատ լավ ընկերներ դարձան: Խնձորը ուրախացավ ու համերաշխ ապրեց: Եվ ինքը լավ գործեր կատարեց:

Մամիկոն, Լիանա, Լև, Լաուրա

Չմեռն եկավ: Խնձորը հուսահատ գլորվում էր փողոցով և հանկարծ տեսավ Չմեռն պապիկին իր եղջերուների հետ: Նա խնդրեց, որ Չմեռն պապին կատարի իր երազանքները: Չմեռն պապիկը խրատեց նրան, որ գնա իր ծառի ճյուղից կախվի և տվեց նրան մի փոքրիկ խաղալիք, որ նա պահպանի այդ խաղալիքը, և երազանքները կիրականանան:

Անուշիկ, Արտակ, Արփի, Նարեկ

Մի երեխա տեսավ խնձորին ու տարավ նրան լողացրեց և երբ ուզում էր ուտել խնձորին, ինչ-որ մեկը բարձր ձայնով գոռաց.

- Բաց թող խնձորին: Նա իմ մտերիմ ընկերն է: Չէ՞ որ նա ինձ համար ապահով և օգտակար գործ է գտել:

Երեխան ձեռքից գցեց խնձորը և շատ արագ փախավ դեպի տուն: Խնձորը մոտեցավ քարին և իր շնորհակալությունը հայտնեց քարին: Այդ օրվանից նրանք միասին կարծես քույր ու եղբայր լինեին:

Յեթիաթ 2 «Կովարար Տերևը»

Լինում է, չի լինում, մի Տերև է լինում: Նա ապրելիս է լինում անտառի եզրին կանգնած մայր ծառի վրա: Նա ամեն օր խանգարում էր ծառի բոլոր տերևների անդորրը (*հարց՝ ինչդե՞ս էր խանգարում, երեխաներ՝ դասերը չէր սովորում, ֆառում էր մյուս տերևներից, խփում էր իր կողքի տերևներին, բարձր գոռում էր և այլն*): Տերևը ամեն օր կռվում էր իր քույրերի ու եղբայրների հետ և հաշտ չէր ոչ մեկի հետ: Մի օր (*հարց՝ ի՞նչ եղավ, երեխաներ՝ նրա մայրը շատ խիստ ջղայնացավ, նրան դասժեցին, նրան դուրս վռնդեցին և այլն*) քամին լսեց Տերևի անհնազանդության մասին և պտտահողմ բարձրացնելով՝ քշեց տարավ Տերևին: Տերևն ընկավ մի անծանոթ վայր: Նա վախից սեղմըվել էր գետնին: Հանկարծ (*հարց՝ ի՞նչ եղավ, երեխաներ՝ քամին նորից եկավ և նրան սարավ, նրան գողացան, նա սկսեց լաց լինել, օգնություն կանչեց և այլն*) մի շնիկ նրան մոտեցավ և հարցրեց.

- Տերև, ինչո՞ւ ես վախեցած: Ի՞նչ է պատահել:

- Ինձ քամին հեռացրեց տնից, և ես հիմա միայնակ եմ մնացել,- ասաց Տերևը:

- Արի՛, գնանք ինձ հետ: Մենք կընկերամանք, և կապրես մեր տանը,- առաջարկեց շնիկը:

Տերևն ուրախացած համաձայնեց: Նա գնաց շնիկի հետ ապրելու... (Ուս.՝ այժմ բաժանվում էք խմբերի և հորինում հեքիաթի շարունակությունը): Սակայն մի որոշ ժամանակ շնիկի մոտ ապրելուց հետո նա տխրեց, որովհետև կորցրել է իր հարազատներին: Շատ էր կարոտում իր քույրերին ու եղբայրներին և շատ էր զղջում, որ հաշտ չէր ապրում նրանց հետ: Շնիկը, տեսնելով, որ իր ընկերը տխրում է, գնաց քանու մոտ և խնդրեց քամուն Տերևին վերադարձնել իր մայր ծառի մոտ: Քամին եկավ, համոզվեց, որ Տերևը զղջում է, նրան վերադարձրեց իր ընտանիք: Տերևին տեսնելով՝ նրա հարազատները շատ ուրախացան և միմյանց խոստացան, որ այլևս չեն կռվելու և հաշտ են ապրելու:

Յեթիաթ 3 «Նավակը»

Լինում է, չի լինում, մի փոքրիկ նավակ է լինում (*Ի՞նչ է նավակի անունը*): Մի օր նա որոշում է գնալ ծով լողալու: Բայց մինչև ծովին հասնել, պիտի 500 մ ճանապարհ անցներ: Մտածում է, թե ոնց հասնի ծովին (*Ինչպե՞ս հասնի ծովին*): Նավակին զցել էին ճանփեզրին: Շատ մարդիկ էին անցնում նրա կողքով, բայց ոչ մեկը ուշադրություն չէր դարձնում, ու հանկարծ մի մեքենա կանգնեց, և մի փոքրիկ նրան վերցրեց իր հետ: Նրանք ծովափ էին գնում: Հասան ծովափ: Բոլորը զբաղված էին, իսկ փոքրիկն ու նավակը նայում էին ծովի ալիքներին, մեկ էլ... (*Ի՞նչ եղավ...*):

...Նավակը քամու օգնությամբ ջուրն ընկավ: Ալիքները նրան իրենց գիրկն առան ու տարան: Նավակն իրեն հրաշալի էր զգում ու մտածում էր, որ վերջապես իր երազանքներն իրականացան: Նա թռչում էր ալիքների վրայով, հրճվում, նայում արևին ու մտածում (*Ի՞նչ է մտածում նավակը*). «Ի՞նչ լավ է այստեղ»:

Զգիտեր, թե քանի ժամ էր անցել, մեկ էլ տեսավ ... (*Ի՞նչ տեսավ*) գերանի վրա մի շնիկ՝ հենված, թրջված, վախեցած: Շնիկը զարմացած նավակին էր նայում: Նրա մտքովն անգամ չէր անցնում, որ նավակը ամեն ինչ զգում է ու հիմա մտածում է, թե ի՞նչ անի (*Ի՞նչ կանի նավակը*):

Եվ նավակը լողալով մոտեցավ: Շնիկը նայեց (աչքերին չէր հավատում) ու թռավ նավակի մեջ: Հանկարծ ձայն լսեցին: Դա խեղճ Գերանիկն էր: Նա ձայն էր տալի.

- Իսկ ինձ ինչո՞ւ թողեցիք: Ես էլ եմ գալիս:

Շնիկն ու նավակը վատ զգացին, որ Գերանիկին մենակ էին թողել: Նրան էլ վերցրին: Նավակը դիմադրում էր ծովի ալիքներին, ու կամաց-կամաց մոտենում էին ափին: /Շարունակել/

Լիանա, Վահե, Լուուա, Մամիկոն

Նրանք միասին ուրախանում էին, որովհետև նրանք վերջապես միասին էին և կարող էին հաղթահարել աշխարհի ամենադաժան դժվարությունները: Հենց այդ պահին նավակը մտածեց. «Ի՞նչ լավ է, որ հանդիպեցի այս հավատարիմ ընկերներին»:

Նրանք միասին շուրջպար բռնեցին և ուրախ-ուրախ պարեցին:

Նրանք միասին աշխարհի ամենահամերաշխ ընկերներն էին:

Արփի, Նարեկ, Նունե, Գոռ, Սաթենիկ

Լինում է, չի լինում, մի փոքրիկ նավակ: Նրա անունը Արտաշես է լինում: Նավակը մտածում է՝ ոնց հասնի ծովին: Արամը և նավակը հասան ծովին: Նրանք նստած էին: Նավակը ուրախ էր, քանի որ ընկեր էր գտել: Եվ հանկարծ անձրև եկավ: Նավակը մտավ ջուրը: Նա մտածում էր, որ Արամը արդեն մրսել է: Հանկարծ նավակը ծովում շնածուկ տեսավ: Շնածուկը նայում էր նավակին, իսկ նավակը մտածում էր, որ իր երազանքը վերջապես

կատարվեց: Հանկարծ տեսավ մի շնիկի, որը թրջված էր: Նա Արամիկին ու շնիկին նստեցրեց մեջքին: Գերանիկին էլ վերցրեց, և գնացին խաղալու ծովի ալիքների վրա: Հանկարծ ծովը ալեկոծվեց, նավակի փայտերից մեկը առանձնացավ, Գերանիկը մտավ փայտի տեղը: Եվ փրկեց իր մտերիմ ընկերներին:

Նոյեմ, Տիգրան, Էմմա, Գուրգեն

Նրանք վերադարձան ափ: Նրանք ափին մի գեղեցիկ տնակ տեսան, որի մեջ ապրում էր տղան: Նրանք միասին ծովափին ձուկ էին որսում: Եվ տղան դուրս եկավ տնակից: Նրանք ապրեցին համերաշխ այդ տնակում:

Չոփսիմե, Միհրան, Սառլեն, Մոնիկա

Հասան Գերանիկին ու շնիկին: Դավիթը նավակի մեջ տեսավ մի գեղեցիկ ու փոքրիկ շնիկ: Դավիթը գրկեց շնիկին և ուրախ-ուրախ տարավ տուն: Տարիների ընթացքում Դավիթը մի ուրիշ շնիկ էլ գտավ: Նա շատ էր ուզում ևս մի շնիկ ունենալ:

Տարոն, Գևորգ, Անի, Անի

Նավակը դուրս եկավ և գնաց Դավիթի մոտ: Նրանք ուրախ ժամանակ անցկացրին ծովի ափին: Հետո Դավիթիկը, շնիկը և գերանիկը նստեցին նավակի վրա ու սկսեցին լողալ:

Արսակ, Լևոն, Նարեկ

Նավակը գերանիկի հետ ծանոթացրեց շնիկին: Նրանք բոլորը ընկերացան և սկսեցին խաղալ: Գերանիկը իր ծնողների հետ ծանոթացրեց շնիկին: Եվ նրանք երջանիկ ապրեցին:

Փոթորիկ սկսվեց: Շնիկը լողալով մի հասարակ շոր գտավ, մեկ էլ մոտեցավ շնաձուկը: Շնիկը գոռում էր.

- Օգնեցե՛ք, օգնեցե՛ք:

Երբ որ շնիկին բռնել էր ուզում, նավակն առաջ ընկավ ու հրեց շնաձկանը, իսկ շնաձուկն ընկավ ջրվեժի մեջ և նրանց բերեց շնիկի շորի կտորը: Շնիկը դողդողում էր, այդ շորի կտորով նրանք սարքեցին առագաստանավ: Հենց այդ էլ պատահելուց հետո նրանք ապրեցին ուրախ:

Յերիաթ 4 **«Փայտփորիկը»**

Լինում է, չի լինում, մի փայտփորիկ է լինում: Մի օր փայտփորիկը թռչում է եղևնու ճյուղին և բարձրաձայն երգում.

- Ես այդ եղևնին կկտրեմ, մի մահակ կսարքեմ և բոլոր գազաններին կոչնչացնեմ:

Այս երգը լսում է շլդիկը՝ ամբողջ անտառին հայտնի վախկոտը և **(*հոնչ եֆ կարծում, իոնչ է անում նա՝*** վախենում է, գնում է, ասում է առյուծին, իր բույնը տեղափոխում է ուրիշ անտառ) ինչքան ուժ ունեք, սկսում է փախչել: Վազում է, վազում, հանդիպում է գայլին: Գայլը հարցնում է.

- Ի՞նչ է պատահել:

- Է՛հ, մոր գործը դժվար է: Փայտփորիկը ուզում է եղևնին կտրել, մահակ սարքել և բոլորին սպանել:

Եվ գայլը միանում է մապաստակին, ու միասին սկսում են վազել: Հանդիպում են աղվեսին: Նրանք աղվեսին էլ են պատմում, և աղվեսը նույնպես որոշում է փախուստի դիմել:

Հանկարծ **(*հոնչ է յասահում՝*** փայտփորիկը հայտնվում է մահակը ձեռքին, առյուծը դուրս է գալիս նրանց առաջ) հանդիպում են արջին: Արջը զարմանում է, որ թշնամի գազանները միասին վազում են, ու ասում է.

- Այս ի՞նչ բան է, ի՞նչ է պատահել, հը՞:

- Է՞, արջ հարևան, մեր գործը վատ է: Օգնի՛ր մեզ, քանի դեռ փայտփորիկը եղևնին չի կտրել:

(*հոնչ եֆ կարծում, իոնչ ասաց արջը՝* եկեք միասին փախչենք, արջը ջղայնացավ): Եվ գազանները որոշեցին ոչ թե հեռանալ, այլ գնալ փայտփորիկին քշել անտառից: Գնում են փայտփորիկի մոտ և ասում.

- Փայտփորիկ, տե՛ս, մենք շատ ենք ու համախմբված, իսկ դու միայնակ ես, դու չես կարող մեզ վնասել, ավելի լավ է թողնես ու հեռանաս:

Շարունակեք խմբերով:

Բայց փայտփորիկը չի համաձայնվում: Գազանները շրջապատում են եղևնին ու զոչում.

- Ցած իջիր եղևնուց, հեռացի՛ր:

Նրանք թափահարում են ծառը: Եղևնին ճոճվում է և չդիմանալով կենդանիների ուժին՝ կոտրվում է մեջտեղից ու ցած ընկնում: Կենդանիները հեռու են վազում

Փայտփորիկը թռչում է հարևան ծառին, նստում ճյուղին ու սկսում երգել.

- Ինչպես ասացի, այնպես էլ արեցի:

Շարունակում են երեխաները

Յուրի, Սերգեյ, Վահե, Համլետ

Բայց փայտփորիկը չի լսում և շարունակում է եղևնին կտրել: Այդ ժամանակ արծիվը ճախրելիս է լինում վերևում և տեսնում է, որ ներքևում ինչ-որ

բան է կատարվում: Նա մոտեցավ արջին և հարցրեց.

- Ինչո՞ւ եք հավաքվել, ի՞նչ է կատարվում:

Նապաստակը, որ վախեցած հեկեկում էր, ասաց.

- Փայտփորիկը մտադրվել է եղևնին կտրել և անտառի բոլոր կենդանիներին ոչնչացնել:

Արծիվը պատասխանեց.

- Պետք է վախենալ, ես լուրը կհայտնեմ անտառի թագավորին՝ առյուծին:

Առյուծը իմանալով գնում է փայտփորիկի մոտ և ասում.

- Փայտփորիկ, մենք կարող ենք համաձայնության գալ:

- Ես պետք է բոլորիդ ոչնչացնեմ: Ձեր պատճառով մարդիկ գալիս են անտառ և ինձ էլ են ուզում սպանել,- ասում է փայտփորիկը:

Առյուծը պատասխանեց.

- Մենք կարող ենք միավորվել, երբ մարդիկ հարձակվեն անտառի վրա, և միասին կդիմակայենք ամեն դժվարության:

Փայտփորիկը, այդ լսելով, որոշում է համաձայնվել: Նրանք կարողանում են համոզել փայտփորիկին և համերաշխ ապրում են:

Արթուր, Գնել, Արփինե, Արսյոմ

Փայտփորիկը չի հնազանդվում: Նա եղևնին կտրում է և տանում մի ապահով տեղ ու այնտեղ մի մահակ է պատրաստում: Նա մահակը բերում է, բայց չի կարողանում քշել գազաններին: Գազանները նրան բռնում են և տանում անտառից դուրս բաց թողնում:

Էլիանորա, Օնիկ, Էդուարդ, Նարինե

Կենդանիները փայտփորիկին ուզում են խարույկի վրա այրել, բայց փայտփորիկը ասում է.

- Պետք է, ես ձեզ այլևս ոչնչով չեմ վախեցնի:

Եվ նրանք փայտփորիկին քշում են անտառից: Նա նորից վերադառնում է մի քանի ամիս անց: Հանկարծ մի օր հիվանդանում է, սակայն նրան ոչ ոք չի հասնում օգնության: Մի օր գայլը անցնելիս է լինում, տեսնում է, թե ինչպես է փայտփորիկը նեղ վիճակում հայտնվել, բուժում է նրան: Փայտփորիկը բոլոր կենդանիների հետ հաշտվում է և ամենալավ բարի ընկերը դառնում:

Էլմիրա, Նելլի, Կորյուն, Միեր

- Չէ՞ որ այդտեղ բնակվում են մաև սկյուռիկները,- ասացին գազանները:

- Դա ինձ բոլորովին չի հետաքրքրում,- բղավեց փայտփորիկը:

- Ինչպե՞ս թե չի հետաքրքրում,-վրդովվեցին գազանները:

- Լավ, եթե չեք ուզում, որ ես ծառը կտրեմ, ապա ես պետք է դառնամ թռչունների թագավորը:

Երբ փայտփորիկը բղավում է, ծառը շարժվում է, նրա թևը վնասվում է, և նա ցած է ընկնում վիրավոր: Կենդանիները նրան խղճում են և օգնում: Փայտփորիկը խրատվում է և ասում.

- Խոստանում եմ այլևս այդպիսի բաներ չանել:

- Լա՛վ,- ասում են գազանները:

Եվ բոլորը միասին հաշտ ապրում են:

Սվեչլանա, Մերի, Արամայիս, Չասմիկ

Փայտփորիկը, տեսնելով, որ գազանները հավաքվել են, շատ է վախեցնում և որոշում է խաբել նրանց: Ասում է.

- Չի՛նա կգան իմ ընկերները և ինձ կօգնեն:

Բայց գազանները չեն հավատում ու ասում են.

- Քեզ նման վատ կենդանին չի կարող ընկերներ ունենալ, իսկ եթե գան էլ, մենք չենք վախենում:

Փայտփորիկը շատ է փորձում, որ ծառը կտրի, բայց չի կարողանում, որովհետև այն շատ հաստ է լինում: Նա վախեցած թռչում է և այլևս չի վերադառնում: Մի օր նա որոշում է գալ անտառ:

Կենդանիները, նրան տեսնելով, ասում են.

- Ի՞նչ է հարկավոր:

- Ես ուզում եմ ձեզմից ներողություն խնդրել: Ես էլ չեմ անի: Ես խոստանում եմ, որ ինձ լավ կպահեն:

Կենդանիները նրան ներում են, բայց որոշում են նրան հանձնարարել են անտառի ծառերի մաքրությունը:

Սվեչլանա, Աննա, Եղիշե, Վահան

Կենդանիները բռնում են եղևնին և գոչում.

- Մի՛ կտրիր եղևնին:

Իսկ փայտփորիկը չի հնազանդվում է և ասում.

- Ես ձեզ կվերացնեմ անտառից:

Կենդանիները շատ են խնդրում, որ նա եղևնին չկտրի: Եվ փայտփորիկը ասում է.

- Ես կհամաձայնեմ մի պայմանով, եթե բոլորդ ինձ սիրեք և ինձ հետ ընկերանաք, միշտ իմ կողքին լինեք:

Կենդանիները համաձայնում են, և նրանք համերաշխ ապրում են միասին:

Արամայիս, Նունե, Արսավազդ, Անի

Չենց ուզում է ծառը կտրել, չի ստացվում: Այդ ժամանակ այդտեղով անցնելիս է լինում ոզնին: Նա կենդանիներին ասում է.

- Պետք չէ վախենալ, նա շատ փոքր է, որպեսզի կարողանա նման բան անել:

Կենդանիները մի պահ մտածում են ու հասկանում, որ ոզնին ճիշտ է ասում, և բոլորով ծիծաղում են:

- Գնանք ամեն մեկս մեր գործով զբաղվենք, իսկ թող ինքը ծառը կտրի, տեսնենք՝ ինչպես է մեզ քշելու:

Փայտփորիկը շատ վատ է զգում իրեն, ներողություն է խնդրում: Կենդանիները ներում են նրան և տանում իրենց հետ: Իսկ արջն էլ այդ պահին ընկնում է ծառից, և փայտփորին էլ բոլորի հետ ծիծաղում է:

Ֆեթիաթ 5 «Ճյուղը»

Շիրվանգաղեի անվան թիվ 21 դպրոցի 1-ին «գ» դասարան:

Կար, չկար, մի փոքրիկ ճյուղ կար:

Այդ ճյուղը քանու ժամանակ ընկել էր ծառից: Մի օր ճյուղը որոշում է գնալ շրջել աշխարհով մեկ (**Ի՞նչ եք կարծում, ինչո՞ւ այդպես որոշեց**), տարբեր երկրներում լինել, ընկերանալ նոր ճյուղերի հետ (**Ինչի՞ էր պետք ընկերանալը**): Որոշում է ու գնում: Գնում է, գնում, մեկ էլ հանդիպում է մի մարդու (**Ձեր կարծիքով՝ ի՞նչ տեղի կունենա մարդու և ճյուղի միջև**): Մարդը ոտքով դեմ է շարտում ճյուղին, ճյուղը գլորվում է, գլուխը խփում քարին ու վնասվում: Վեր է կենում, տխուր տրտում շարունակում ճանապարհը ու մտածում (**Ի՞նչ էր մտածում ճյուղը**). «Ա՛խ, երանի ես կախարդական լինեի, ինչե՛ր ասես չէի անի: Նախ գլխիս վերքը կբուժեի, հետո այնպես կանեի, որ ինձ նմանների հետ լավ վարվեին» (**Իսկ եթե դուք կախարդական փայտիկ ունենայիք, ի՞նչ կանեիք**): Գնում է, գնում և հանդիպում է մի մեծ բերքառատ ծառի: Ծառը նկատում է, որ այս ճյուղը շատ տխուր է, դեռ մի բան էլ ավելին՝ վիրավոր է:

- Իմ փոքրիկ բարեկամ, մո՛տ արի, ինչո՞ւ ես տխուր, գուցե օգնե՞մ քեզ (**Ինչո՞վ կարող էր ծառը օգնել**):

- Է՛հ, ինչո՞վ կարող ես օգնել, երբ ինձ ոչ ոք չի սիրում, բոլոր մարդիկ չար են ու դաժան:

- Փոքրիկս,- ասում է ծառը մայրական քնքշությամբ,- ոչ բոլորն են դաժան:

Ու ծառը սկսում է պատմել իր կյանքի պատմությունը (**Ի՞նչ պատմություն ուներ ծառը**):

- Մի ժամանակ ես էլ քեզ նման մի լքված ու վիրավոր ծառ էի, բոլորն ինձ դեմ էին նետում, մի անգամ էլ նույնիսկ փորձել են վառել վառարանում, բայց ես փախա այդ չար մարդկանցից: Եկա հասա ահա այստեղ և ուժասպառ ընկա գետնին, բայց հրաշք... (**Ի՞նչ հրաշք էր**): Ինձ մոտեցան մի խումբ բարի ու խելացի երեխաներ, ջրեցին, խնամեցին, ես էլ, ահա, մեծացել եմ ու ամեն տարի նրանց համեղ բերքով կերակրում եմ: Ահա՛, նայի՛ր, իմ բարեկամները գալիս են:

- Վա՛յ ,- բղավեց ճյուղը,- հիմա ինձ մաս-մաս կանեն, հիվանդ գլուխս էլ ավելի կջարդեն, վա՛յ...

Այսպես վախից չիմացավ ուր փախչի ու... (**Ի՞նչ եղավ հետո**): Ու խրվեց հողի մեջ: Երեխաները մոտեցան, տեսան ճյուղին, ջրեցին, խնամեցին: Անցան շատ տարիներ: Ճյուղն էլ մեծացավ, երեխաներն էլ, սակայն նրանք երբեք չմոռացան միմյանց: Ծառն ամեն տարի առատ բերք էր տալիս և բա-

Ժանուան բոլոր բարի մարդկանց:

Ի՞նչ եմ կարծում, ինչո՞ւ այդդես որոշեց:

- Որ տեսնի՝ աշխարհում ինչ կա:
- Որ տաք երկրներ գնա:
- Որ ծառը իրեն ներքև չգցի:

Ինչի՞ն էր պետք ընկերանալը:

- Որ մեծակ չմնա:
- Ծառից ընկել է, մեծակ է մնացել:

Ձեր կարծիքով՝ ի՞նչ տեղի կունենա մարդու և ճյուղի միջև:

- Եթե մարդը հովիվ լիներ, ճյուղը կվերցներ և ոչխարներին քշելու փայտ կսարքեր:

- Եթե մարդը աղքատ լիներ, կտաներ կվառեր:
- Եթե մարդը ամառանոց ունենար, կտաներ, կպատվաստեր ուրիշ ծառերին:

Ի՞նչ էր մտածում ճյուղը:

- Ինչո՞ւ մարդը ինձ շարտեց:
- Մտածում էր, որ մարդը ինչ վատն է:
- Ինչպե՞ս գտնի բժիշկ Այբոլիտին:
- Մտածում էր, որ 2 անգամ ընկավ:
- Մարդը չգիտեր, որ ճյուղը խոսում է:

Իսկ եթե դուք կախարդական փայտիկ ունենայիք, ի՞նչ կանեիք:

- Որ դպրոցականները խելացիանային:
- Որ դպրոցը գեղեցկանար:
- Կբուժեի ճյուղին:
- Ես ինձ կախարդ կսարքեի:
- Բոլոր մարդկանց ռոբոտ կսարքեի, թուրքերի հետ կռվեի, ես տեսնեի:
- Որ ծյուն չգար:
- Որ երկինք գնայի:
- Որ երկրաշարժ չլիներ:

Ինչո՞վ կարող էր ծառը օգնել:

- Նա կարող էր կողքի փոսի մեջ դնել, որ աճի:

Ի՞նչ դասնություն ուներ ծառը:

- Նրա չորացած ճյուղերը կտրում են:
- Նրա տերևները թափվում են աշնանը:
- Մի օր մի բարի մարդ ջրեց նրան:

Ի՞նչ հրաշք էր:

- Այգեպանը ինձ տնկեց, ես մեծացա:

Ի՞նչ եղավ հետո:

- Երեխաները եկան, ճյուղը տեսավ, որ երեխաները բարի են, նրանք

բինտով կապեցին ճյուղին, և նա մեծացավ:

- Ճյուղը վազում է վազում: Ծառն ասում է՝ մի՛ վազի, սպասի՛, և երեխաները վիրավոր տեղերը բուժում են:

- Ճյուղը տեսավ, որ երեխաները բարի են, ոչ թե մաս-մաս արին, այլ քրեցին և նա մեծացավ մեծ ծառ դարձավ, մրգեր տվեց:

- Երեխաները ասացին. «Մենք քեզ բան չենք անի»:

Յեքիաթ 6 **«Փոքրիկ կաղամբը»**

4. Տերյանի անվան թիվ 60 դպրոցի 1-ին «բ» դասարան:

- Կար-չկար, մի այգի կար: Այդ այգու մի մասում աճել էր մի փոքրիկ կաղամբ: Կաղամբը հազիվ էր տարածել առաջին թուփը, երբ նրան մոտեցավ (ի՞նչը՝ գայլը, շունը, որդը, վարունգը, փերին)... ճուտիկը և ասաց (ի՞նչ ասաց՝ Սա ի՞նչ է, Ինչո՞ւ ես այսքան կլոր, Դու ո՞վ ես):

- Օ՛, այս ի՞նչ հրաշալի կաղամբ է աճել այստեղ, հիմա ես մեծ հաճույքով կճաշակեմ:

- Չէ՛, չէ՛, մի՛ կեր ինձ, խնդրում եմ,- ասաց կաղամբը դողալով:

Բայց (ի՞նչ եղավ՝ ճուտիկն ասաց, որ ինքը չի ուտի, ճուտիկը կերավ) ճուտիկը չլսեց նրան և սկսեց կտցահարել կաղամբի թերթն այնքան, մինչև ամբողջ թերթը կերավ-վերջացրեց և գոհունակությամբ ասաց (ի՞նչ ասաց՝ շատ համեղ կաղամբ էր, ի՞նչ համով էր, շնորհակալ եմ, շատ համեղ էր, էլի եմ ուզում):

- Օխա՛յ, ի՞նչ համեղ էր, մի քիչ մեծ լինեիր, էլի,- ու թողեց-հեռացավ:

Խեղճ կաղամբ. նա ցավից ու վախից սկսեց բարձր ձայնով լաց լինել ու ասել (ի՞նչ ասել՝ այս ի՞նչ վատ ճուտ էր, ինչո՞ւ ինձ չլսեց, ի՞նչ արեցիր, վա՛յ, ինչքա՛ն մեղք եմ ես, օգնեցե՛ք, խնդրում եմ ...):

- Ա՛խ, դու, չար ճուտիկ, ես քեզ ի՞նչ էի արել, որ դու ինձ հետ այդպես վարվեցիր: Այս խոսքերի վրա հայտնվեց (ո՞վ հայտնվեց՝ պապիկը, բարի փերին...) այգեպանը և տեսնելով գզգզված կաղամբին՝ ասաց (ի՞նչ ասաց՝ այս ո՞վ է քեզ այս օրը գցել, ի՞նչ է եղել, կաղամբ, ինչո՞ւ ես լալիս, վա՛յ, դու խեղճ կաղամբ, այս ո՞վ է կերել իմ աճեցրած կաղամբը):

- Ո՞վ է քեզ հետ այսպես վարվել, փոքրիկս: Յետո (ի՞նչ եղավ՝ ջրեց, նրան օգնեց, նա բժիշկ կանչեց, խնամեց, որ էլի աճի) կռացավ, մատներով շոյեց կաղամբին, ուղղեց նրա գզգզված թերթիկը, փոքրիկ բահով շուրջը փոսիկ փորեց և մեծ դուլից, որը դրված էր նրա կողքին, բաժակով ջուր լցրեց կաղամբի արմատին: Կաղամբը կարծես հովացավ սառը ջրից, թափահարեց թերթիկը և ուրախացած ասաց (ի՞նչ ասաց՝ շնորհակալություն, շնորհակալություն, իմ բարի՛ մարդ):

- Շնորհակալ եմ, սիրելի՛ մարդ, որ օգնեցիր ինձ:

Մարդը լսեց նրան ու պատասխանեց.

- Խնդրեմ, փոքրիկս, ես միշտ հոգ կտանեմ քո մասին, մինչև դու մեծանաս,- ու դուրս գնաս այգուց:

Փոքրիկ կաղամբը, մնալով մեռակ, փակեց աչքերն ու սկսեց ննջել, քանի որ դեռ ցավում էր նրա գզգզված թերթը, և նա ցանկանում էր հանգստանալ:

Կամաց-կամաց մթնեց, և այգում տիրեց լռություն: Այդ լռության մեջ լսվում էր միայն փոքրիկ կաղամբի շնչառության ձայնը: Առավոտյան ծագեց արևը և առաջին շողերի հետ արթնացավ կաղամբը և ուրախությունից բա-

ցականչեց (ի՞նչ բացականչեց՝ Ուռա՛..., Ինչ լավ է..., Ես առողջ եմ..., Ի՞նչ ուրախ եմ...).

- Ի՞նչ երջանիկ եմ ես, ինձ վրա նոր թերթեր են աճել: Նա չէր հասցրել ուրախանալ, երբ նրա գլխավերևում կրկին հայտնվեց ճուտիկը և բարձր բղավեց (ի՞նչ բղավեց՝ Օխա՛յ, մեծացել է, Ի՞նչ լավ է, նորից կուտեմ, Այս ինչպե՛ս է մեծացել կաղամբը, ես հիմա կուտեմ սրան).

- Ուռա՛, ես ուտելիք եմ գտել:

Այդ ծայնից կաղամբը սկսեց դողդողալ և լաց լինելով ասաց.

- Խնդրում եմ, մի՛ վնասիր ինձ:

Ճուտիկը չլսեց նրան և առաջ գնաց, որպեսզի կտցահարի կաղամբի նորելուկ թերթը: Հանկարծ (շարունակեք ինքներդ, հետո ի՞նչ եղավ).

Աղվան, Ստեֆանի, Արման, Նարեկ, Արփինե

- Եկավ այգեպանը և դուրս վճռեց ճուտիկին, ճուտիկն այլևս այգի չեկավ, և կաղամբն իրեն երջանիկ էր զգում: Իսկ այգեպանը միշտ մշակում էր կաղամբին:

Ֆրիդա, Բաբայան Արման, Հարություն, Ռազմիկ

- Եկավ այգեպանը և բռնեց ճուտիկին, ճուտիկը ներողություն խնդրեց կաղամբից և նրանք հաշտվեցին:

Դավիթ, Նատալյա, Անի, Հայկ

- Այգեպանը եկավ ու ասաց.

- Ի՞նչ ես անում, ա՛յ ճուտիկ, գնա՛ այստեղից:

Հայտնվեց մարդը և բռնեց ճուտիկին:

- Ա՛խ դու անպիտան, այդ դո՞ւ ես վնասել փոքրիկին,- ասաց մարդը:

Ճուտիկը գոչեց.

- Խնդրում եմ, ների՛ր ինձ, ես էլ չեմ անի:

- Ինձանից չէ, որ ներողություն պիտի խնդրես, այլ կաղամբից,- ասաց մարդը:

- Լա՛վ, լա՛վ, ների՛ր ինձ, կաղա՛մբ, խնդրում եմ, ես վատ վարվեցի, էլ չեմ անի,- ասաց ճուտը:

Կաղամբը, սրտապնդվելով մարդու ներկայությամբ, ասաց.

- Ներում եմ և ուզում եմ, որ մենք երեքով ընկերներ լինենք:

Ճուտիկն ասաց.

- Ես համաձայն եմ:

Մարդը նույնպես համաձայնվեց: Այդ օրվանից նրանք երեքով ապրում են այգում հաշտ ու համերաշխ:

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ ԱՆՆԱ ՍԵՅՐԱՆԻ

ՄԻՋԱՆԵՐԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ԿՐԹԱԿԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Համակարգչային ձևավորող՝ Կ. Չալաբյան
Կազմի ձևավորող՝ Ա. Պատվականյան
Հրատ. խմբագիր՝ Բ. Ասլանյան

Չափսը՝ 70x100 $\frac{1}{16}$: Տպ. մամուլը՝ 16.5:
Տպաքանակը՝ 300 օրինակ:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1



Աննա Ս. Ալեխանյան
մանկ. գիտ. թեկնածու

Դասախոսուհի է Երևանի պետական համալսարանի մանկավարժության ամբիոնում: DAAD, KAAD, ALRAKIS, ASCN ակադեմիական միջպետական ծրագրերի կրթաթոշակառու է: Այդ ծրագրերի շրջանակներում ուսանել և հետազոտություններ է իրականացրել Յայդելբերգի համալսարանում (Գերմանիա), Պոտսդամի համալսարանում (Գերմանիա), Կոնստանցի համալսարանում (Գերմանիա), Գրացի համալսարանում (Ավստրիա), Բագելի համալսարանում (Շվեյցարիա): Հեղինակ է 21 գիտական հոդվածների, համահեղինակ է 3 ուսումնամեթոդական ձեռնարկների:

Անդամակցում է Կրթական հետազոտությունների եվրոպական ասոցիացիային և ղեկավար մարմնի անդամ է, մասնակցում է ԿՀԵԱ-ի ամենամյա համաժողովներին եվրոպական առաջատար համալսարաններում:

Արժանացել է ՀՀ նախագահի հովանու ներքո իրականացվող Երիտասարդ գիտնականների մրցանակաբաշխության շրջանակներում Ն. Ադոնցի անվան մրցանակի հասարակական գիտությունների բնագավառում, ինչպես նաև Սպորտի և երիտասարդության հարցերի նախարարության և ՀՀ գիտությունների ազգային ակադեմիայի համատեղ մրցանակի «Լավագույն գիտական նախագիծ հասարակական գիտությունների բնագավառում» անվանակարգում, պարգևատրվել է ԱԺ նախագահի «Մանկավարժության ապագա» պարգևով, Սպորտի և երիտասարդության նախարարության պարգևով «Երիտասարդների գիտահետազոտական նախագծեր-2010» ամենամյա մրցույթում հաղթելու համար, ճանաչվել է «Ընկնող պատեր - Բեռլին» հասարակության և գիտության ապագա բեկումների միջազգային մրցույթի հաղթող «Արժեքային ճգնաժամի ընկնող պատ» անվանակարգում: