

## ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ՄՈՏԻՎՆԵՐԸ ՓՈՓՈԽՎՈՂ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Միացյալ ազգերի կազմակերպության մանկական հիմնադրամ - Հայաստանի 2010 թ. մեր հետազոտության համաձայն Հայաստանի դպրոցներում աշխատում են 42601 ուսուցիչներ, որոնցից 84,6 %-ը կին և 15,4 %-ը տղամարդ: Ուսուցիչների 23 %-ը երիտասարդ է՝ 25-ից 34 տարեկան, 41%-ը միջին տարիքի՝ 35-ից 49 տարեկան, 34 %-ը ավագ տարիքային խմբի՝ 50-64, և 2%-ը կենսաթոշակային՝ 65 և ավել, տարիքային խմբի ներկայացուցիչներ են (Ռ.Բեյլավինա, Է.Ուայլի, Ռ.Պետրոսյան, Ա.Պոդոսյան, Ա.Տեր-Ղևոնդյան, Տ.Թովմասյան 2012: 16): Միջին, ավագ և կենսաթոշակային տարիքային խմբերի ներկայացուցիչները (77%) ուսուցիչներ են, որոնք սովորել և ձևավորվել են ամբողջատիրական հասարակական պայմաններում, ԽՍՀՄ օրոք: Եթե հաշվի առնենք, որ երիտասարդ ուսուցիչների խմբում 30-34 տարեկանները, որոնք արդեն 10 տարուց ավել աշխատում են դպրոցում, ավագ սերնդի ներկայացուցիչների միջավայրում, ամբողջ թվի 47%-ն են, կամ մոտ կեսը, և ավագ սերնդի հետ նույն մանկավարժական հայացքներն ունեն, ապա պետք է ենթադրենք, որ ՀՀ ուսուցիչների 90%-ը ավտորիտար մասնագիտական-մանկավարժական մտածողության կրողներ են: Այս ենթադրության ճշմարտացիությունը հիմնավորվել է հարցումների արդյունքում:

Մենք հետազոտել ենք մեր ուսուցիչների մանկավարժական համակարգում միջանձնային փոխհարաբերություններում անձնային կենտրոնացման տիպը, ըստ որի կարող է որոշվել ուսուցչի հակվածությունը հին մանկավարժական մտածողությանը և վարքին (Օրլոս 1988: 16): Ընդունելով, որ այդ համակարգը ձևավորվում է 6 հիմնական բաղադրիչներից՝ 1. աշակերտ, 2. ուսուցիչ, 3. ուսումնադաստիարակչական միջոցներ, 4. ծնողներ, 5. գործընկերներ, 6. Ղեկավարություն, հարցման մասնակից ուսուցիչներին առաջարկվել է ներկայացնել այդ բաղադրիչների անձնային աստիճանակարգումը (Ռ. Պետրոսյան 2007: 61): Ցանկացած աստիճանակարգում, որում աշակերտը առաջին տեղում չէր, առանձնացվել է ավտորիտար մանկավարժական հայացքներով ուսուցիչների խմբում (Օրլոս 1988, 16): Պատասխանները տրոհելով ըստ աշխատանքային ստաժի փուլերի, որն առաջարկել է Մ.Հյուբերմանը, (Huberman M. 1995: 193), և ըստ որի աշխատանքային ստաժի 1-6, 7-18, 19-30, 30 և ավելի ժամանակահատվածներում ուսուցիչներն ունենում են համանման մասնագիտական և հոգեբանական խնդիրներ, ստացել ենք հետևյալ արդյունքը (աղյուսակ 1) (Ռ. Պետրոսյան 2007: 62):

Մանկավարժական մտածողության հայեցակարգը	1-6 տարվա աշխ. Ստաժ	7-18 տարվա աշխ. ստաժ	19-30 տարվա աշխ. Ստաժ	30 և ավել տարվա աշխ. ստաժ
ավտորիտար	87,5%	77%	100%	100%
աշակերտակենտրոն	12,5%	23%	0%	0%

Հարկ ենք համարում շեշտել, որ պատասխանող ուսուցիչների աստիճանակարգումներում առաջին տեղում առարկան էր, երկրորդ տեղում ուսուցչի հեղինակությունը: Այսինքն, վերը նշված մեր ենթադրությունը ճիշտ էր: Այդ ուսուցիչների մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքը (Митина Л. 1998: 41) կունենա բաղադրիչների հետևյալ աստիճանակարգումը.

1. ուղղվածություն մասնագիտության առարկայական կողմին,
2. ուղղվածություն դեպի իր անձը, իր հեղինակության պահպանումը, ինքնաիրացումը և զարգացումը մանկավարժության ոլորտում,
3. ուղղվածություն դեպի աշակերտը, նրա զարգացումը, նրա առավելագույն ինքնաիրացմանն աջակցությունը:

Ստացվում է, որ մեր ուսուցիչների մանկավարժական ուղղվածությունը՝ մասնագետի հոգեբանական կառուցվածքի կարևորագույն բաղադրիչը, բառացիորեն գլխիվայր է շրջված հումանիստական մանկավարժության տեսակետից: Բայց շարունակենք. Հետազոտելով ՀՀ ուսուցիչների ինքնագնահատականները առարկայական իմացության, մանկավարժամեթոդական, աշակերտի և մանկավարժական գործընթացի հոգեբանության իմացության, և իր հոգեվիճակի ըմբռնման և կառավարման հարցերում, մենք ստացանք մոտ 80% գերազանց ինքնագնահատականներ բոլոր ոլորտներում: Հարկ ենք համարում շեշտել, որ աշխատանքային ստաժին զուգընթաց այդ թիվը՝ գերազանց ինքնագնահատականները 68-70%-ից, (1-ից 6 տարվա ստաժ), ձգտում է 88%-ի (19 տ և ավելի աշխատանքային ստաժ), իսկ մնացած 11-12%-ի ինքնագնահատականները գնում են դեպի իջեցում և ինքնաթերագնահատման, ու անօգնականության բարդույթի ձևավորման մասին են վկայում: Համեմատության համար հետազոտելով այդ նույն դպրոցների ավագ դասարանների աշակերտների, իրենց դասուցիչների (համեմատաբար ավելի սիրված և հարգված ուսուցիչների) իմացական որակներին, հուզական կապ հաստատելու կարողությանը և վարքին տված գնահատականները (Ռ.Պետրոսյան 2007: 44), մենք ստացանք հետևյալ արդյունքը (աղյուսակ 2)

գնահատված որակը	Իմացական որակներ	Հուզական կապ հաստատելու կարողություն	Վարքային որակներ
գնահատա- կանի արժեքը			
Առավելագույն գնահատական տված աշ.-ի քանակը	28%	25,6%	33,2 %
Միջին գնահատական տված աշ.-ի քանակը	66%	53%	61%
Նվազագույն գնահատական տված աշ.-ի քանակը	6%	21%	4,2%

Աղյուսակից ակնհայտ է դառնում, որ ուսուցիչների մեծ մասն իրենց մասնագիտական կարևոր որակները աշակերտների տեսակետից գերազնահատում են: Նշենք, որ հոգեբանական տեսակետից ինքնագնահատականը օբյեկտիվ է համարվում, եթե գնահատողը վերցնում է հնարավոր միավորների քանակի 25-ից 75%-ը, պակասի դեպքում թերագնահատում է, ավելի դեպքում գերազնահատում: Որքան էլ որ նրանք անարդարացի են այդ ինքնագնահատականներում, պարզ էր, որ իրենց մասնագիտական գործունեությունը վերակառուցելու մոտիվներ նման ուսուցիչները չեն ունենա, մինչև դրա համար լուրջ նյութական կամ բարոյական պատճառներ չառաջանան: Ոչ պակաս հետաքրքիր է այն, որ ուսուցիչների վարքային որակները, որոնք, ինչ խոսք, նրանց նաև համոզմունքների արտահայտությունն են, աշակերտների 33,2 %-ի կողմից շատ բարձր են գնահատվել, իսկ 61%-ի կողմից միջին, այսինքն մոտ 95 %-ն այդպիսի վարքը համարում է բնական կամ գերազանց: Մեզ հետաքրքրեց, թե ինչպիսին են այդ աշակերտ-

ների ծնողների մանկավարժական համոզմունքները, որոնցով նրանք ղեկավարվում են իրենց երեխաների հետ ունեցած հարաբերություններում: Հետազոտելով ծնողների դաստիարակչական հայացքները ADOR հարցարանով (ծնողների վարքը և դեռահասների վերաբերմունքը դեպի նրանք) հարցման մասնակից 400 աշակերտների շրջանում, մենք պարզեցինք, որ հայ ծնողների 80%-ի մոտ ցայտուն արտահայտված է իրենց կամքը և ձգտումները երեխաներին պարտադրելու հակումը: Այսպիսով ստացվում է, որ հայ ծնողների մեծ մասը, չնայած որ մեծ ջերմությամբ է վերաբերվում իր երեխաներին (այս որակին տրվել է հնարավոր միավորների 85-90%-ը), ավտորիտար մանկավարժական հայացքներ ունի, ուստի և ակնհայտ է, որ ուսուցիչների նույնատիպ հայացքները հասարակական գիտակցության մեջ գերիշխող մանկավարժական արժեքների արտացոլումն են (Ռ.Պետրոսյան 2007: 60):

Մեր ուսուցիչների մանկավարժական համոզմունքների ձևավորման հարցում

խիստ կարևոր է դասարանում նրանց տեղեկատվության հիմնական աղբյուր, կառավարիչ և գնահատող լինելը, ինչն աշակերտների ինտելեկտուալ և հոգեկան օբյեկտիվորեն ավելի ցածր գարգացվածության պայմաններում, աշխատանքային ստաժին գուզնթաց, նրանց մեջ կարծրացնում է ավտորիտար հայացքները, բայց եթե աշակերտները և նրանց ծնողները ևս ավտորիտար մանկավարժական հայացքների հետևորդներ են, նշանակում է, որ այդ ստերեոտիպերը մանկավարժության մեջ ունեն լուրջ սացիալական նախադրյալներ: Այդ խնդիրը հետազոտողները (Степанов, Похмелкина, Колонина, Фролова 1991: 5) առանձնացրել են հետևյալ նախադրյալները. ներկայացնենք դրանք խիստ համառոտ մեկնաբանություններով.

- Սոցիալ-կենսաբանական՝ երեխան մանկուց վարժվում է մեծահասակից պատրաստի տեղեկություններ և վարքի ձևեր ստանալուն,
- Սոցիալ – քաղաքական՝ պետական կառուցվածքը ձգտում է կրթական համակարգը կառուցել իր նմանությամբ, իշխանության իրականացումը և պահպանումը հեշտացնելու համար (իսկ մենք պարսկական բռնակալության, ռուսական ցարիզմի և սովետական ամբողջատիրության ժառանգորդ ենք),
- Սոցիալ-պատմական՝ որպես մոնոթեխտական գիտակցության կրողներ, մենք հակված ենք հավատալու մեկ Աստծու, մեկ ուսմունքի, մեկ ուսուցչի, մեկ առաջնորդի:

Եթե այդպես է, գուցե ուսուցչի մասնագիտական գործունեության վերակառուցման հնարավորություն չկա և ամեն ինչ բնական է: Փոփոխությունների անհրաժեշտության օգտին առաջին փաստարկն այն է, որ 1991թ-ից փոխվել է ՀՀ պետական կառուց-

վածքը, այսինքն մանկավարժական հայացքների ձևավորման սոցիալ-քաղաքական նախադրյալն արդեն ուրիշ է: Փոխվել է դպրոցների ղեկավարության և ուսուցիչների նշանակման կարգը. դրանք արդեն ընտրությամբ են կատարվում: Այսօրվա Հայաստանում դպրոցի շրջանավարտները ինքնուրույն պիտի աշխատանք գտնեն, ուրեմն և դպրոցական ուսման ընթացքում պետք է մեծանա նրանց ինքնավարությունը կամ սուբյեկտայնությունը ուսուցման գործընթացում:

Իսկ ինչպե՞ս են ուսուցիչները վերաբերվում կատարելագործման դասընթացների ժամանակ ստացած հանձնարարականներին: Ավանդական վերապատրաստման դասընթացներն ըստ ուսուցիչների առանձնապես արդյունավետ չեն համարվում և նրանց մոտ ձևավորել են ոչ նպաստավոր կարծիք և՛ այդ դասընթացների, և՛ ընդհանրապես իրենց մասնագիտական գործունեությունը վերակառուցելու առաջարկների նկատմամբ: Այդ իրողության հոգեբանական վերլուծությունները ցույց են տվել, որ ուսուցիչների գործունեությունը, ենթագիտակցորեն, ուղղված է ավելի շուտ դրանք վարկաբեկելուն, քան հաջողությամբ ներդնելուն, այլապես նրանք ստիպված պիտի լինեն խոստովանել սեփական մասնագիտական ոչ կոմպետենտությունը: Իսկ այդ քայլը, ցանկացած մասնագետի համար, որպես կանոն, հոգեբանորեն կարող է արդարացվել միայն բավական մեծ բարոյական և նյութական փոխհատուցումների գնով (Степанов, Похмелкина, Колонина, Фролова 1991: 5):

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մոդելները հետազոտողները (Հեյվլըք) դրանք բաժանում են 3 հիմնական խմբի (Митина, 1998: 128): Առաջինը, որը ԽՍՀՄ-ում ուսուցիչների վերապատրաստման գրվալավոր մոդելն էր, կարող է կոչվել հետազո-

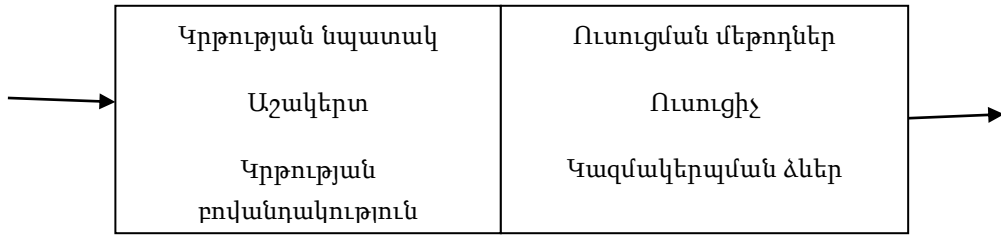
տման, մշակման և տարածման մոդել: Երբ պետական հետազոտական հիմնարկները ուսումնասիրելով ինչ-որ մանկավարժական խնդիրներ մշակում են դրանց լուծման ինչ-որ ուղիներ և տարածում իրենց ազդեցության դաշտում գտնվող կրթական հաստատություններում: Այս մոդելի գլխավոր թերությունն այն է, որ առաջարկների մեծ մասը չեն բավարարում միջին ուսուցիչների կարիքները, իսկ փոփոխվող հասարակության պայմաններում, ներկայիս Հայաստանում, այդ կարծիքը առավել ևս ճիշտ կլինի:

2. ՀՀ տարացքում 90-կանների վերջից սկսեց տարածում գտնել ուսուցիչների վերապատրաստման մի այլ մոդել, որը կոչվել է սոցիալական փոխգործունեության մոդել: Այդպիսին էին IREX-ի կողմից իրականացվող Տարրական դպրոցի ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագիրը (ՏԴՈՒՎԾ կամ ELTTP) և միջին դպրոցի ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագիր (ՄԴՈՒՎԾ կամ MLTTP) ծրագրերը: Այս մոդելներում ևս առաջարկվում էր ներդնել կոնկրետ պատրաստի արդյունքը՝ մեթոդիկաներ և այլն, բայց պայմանով, որ ուսուցիչը գիտակցում է իր աշխատանքի թերությունները և շտկման անհրաժեշտությունը, իսկ նորարարության ներդրումը իրականացվում է խորհրդականի օգնությամբ և տևական աջակցությամբ: Առաջին և երկրորդ մոդելների արդյունավետությունը չափվում է դրանցում առաջարկված նորարարությունների և մեթոդիկաների ընդունման մասին ուսուցիչների հայտարարությամբ և չի կապվում աշակերտների առաջադիմության կամ ուսուցիչների կողմից դրանց մշտական կիրառման արձանագրությունների հետ: Մեր՝ որպես այդ ծրագրերի (ՏԴՈՒՎԾ) անմիջական մասնակցի և հեղինակի, դիտարկումները դրանց արդյունավե-

տության մասին այն էր, որ դրանք չկարողացան վերակառուցել ուսուցիչների մասնագիտական գործունեությունը:

3. Երրորդ մոդելը, որ ՀՀ-ում դեռ չի իրականացվում, դա խնդրի լուծման մոդելն է: Այս մոդելում վերապատրաստողի միջնորդության նպատակն է պայմաններ ստեղծել, որ ուսուցիչը ճիշտ ըմբռնի մասնագիտական իրավիճակը, և հետո օգնել նրան լուծել խնդիրը՝ շարժելով, ուղորդելով նրան դեպի լուծումը, բայց չտալով պատրաստի լուծումները: Այս մոդելում վերաբաժանումն իրականացվում է այնքան, մինչև ուսուցիչը յուրացնի առաջարկվող նորարարությունը և՛ իմացական, և՛ էմոցիոնալ դիրքերից: Ներդրման արդյունավետությունը այստեղ չափվում է և՛ աշակերտի առաջադիմությամբ, և՛ ուսուցչի իր աշխատանքից բավարարվածությամբ: Թեև ՀՀ-ում այս մոդելը դեռ չի կիրառվում, բայց կարծում ենք, որ եթե կիրառվեր, դարձյալ նախորդների պես արդյունավետ չէր լինի:

Ինչու՞: Եթե դիտարկենք կրթական համակարգի ստորև բերված գծապատկերը, ապա կտեսնենք, որ վերապատրաստման բոլոր մոդելները նպատակ են ունեցել փոփոխել կա՛մ ուսուցչին, կա՛մ նրա աշխատանքային մեթոդները, կա՛մ լավագույն դեպքում երկուսին միաժամանակ, հաշվի չառնելով համակարգի մյուս բաղադրիչների փոփոխությունը կամ անփոփոխությունը, և այդ պատճառով հաջողություն չեն ունեցել: Համակարգի անփոփոխ բաղադրիչները չեզոքացրել են փոփոխման նշաններ ցուցաբերած բաղադրիչներին, ինչպես «սպիտակ ագռավների»:



*համակարգի խնդիրը լուծման տեխնոլոգիա*  
**կրթական համակարգ**

Վերջին մի քանի տարիների ընթացքում ՀՀ կրթական համակարգում լուրջ փոփոխություններ են կատարվել, որոնք ազդել են համակարգի բոլոր բաղադրիչների վրա:

Աշակերտների և նրանց ծնողների, որպես արդեն ձևավորված շահառուների ցանկություններին ընդառաջելով, նախարարությունը հանրակրթական դպրոցը բաժանել է հիմնական և ավագ դպրոցների: Ավագ դպրոցներում թեքումով (հոսքային) դասարանների ստեղծումը փոխել է կրթության միասնական նպատակը, ինչն արդեն հանգեցրել է կրթության բովանդակության վերակառուցմանը: Ստեղծվել են նոր դասագրքեր: Այսպիսով, համակարգի խնդրի (տե՛ս գծապատկերը) բաղադրիչների փոփոխությունն արդեն ենթադրում է և նույնիսկ պարտադրում է խնդրի լուծման տեխնոլոգիաների բաղադրիչների փոփոխություն, առավել ևս, որ «կազմակերպչական ձևեր» բաղադրիչն արդեն փոխված է նախարարության հրամանով, օրինակ՝ ավագ դպրոցներում հոսքային առարկաների ժամանակ դասարանները կիսվում են 21-ից ավել աշակերտներ ունենալու դեպքում: Հետևաբար, արդեն իսկ 12-15 աշակերտների հետ ուսուցիչների աշխատանքային մեթոդները չեն կարող լինել նախկին, ֆրոնտալ մեթոդները: Ուսուցիչն էլ ստիպված լինելով ամեն օր շփվել աշակերտների հետ, չի կարող աշխատել ինչպես նախկինում, «ուսուցչական դիմակ» – «աշա-

կերտական դիմակ» տաբերակով: Նրանց շփումը դառնալու է անձնավորված և այդ պայմաններում ուսուցիչը դառնալու է ամեն օր սովորող, ամեն օր իրեն «աշակերտական հայելու» մեջ տեսնելու և համապատասխանաբար վերակառուցվելու պարտադրված մարդ: Հետո, դպրոցներն այսօր ֆինանսավորվում են ըստ աշակերտների թվի, ինչը նշանակում է, որ լավ ուսուցիչներով կոմպլեկտավորված դպրոցներում աշակերտների քանակը ավելի մեծ կլինի և այդ դպրոցների ուսուցիչների աշխատանքը երաշխավորված: Սա կարևոր հանգամանք է, այսօր ուսուցիչներն աշխատանքի են ընդունվում բաց մրցույթային կարգով, իսկ ՀՀ-ում այսօր բազմաթիվ գործազուրկ ուսուցիչներ կան (Ռախսա Բեյլավինա, Էնն Ուայլի, Ռուբեն Պետրոսյան, Ալվարո Պոդոսյան, Արմինե Տեր-Ղևոնդյան, Տիգրան Թովմասյան 2012: 28): Այս պայմաններում նախկինում Հակոբ Պարոնյանի կողմից «անիծված» կոչված ուսուցչի պաշտոնը ՀՀ-ում դարձրել է բավական ցանկալի: Սա այսօր ուսուցիչների համար իրենց մասնագիտական գործունեության վերակառուցմանը լրջագույն դրդապատճառն է: Բացի այդ, ավագ դպրոցում հոսքային դասարանների առարկաներն անցնում են խորացված ծրագրով /նոր բովանդակությամբ/ բուհ ընդունվելու նախապատրաստվելու նպատակով: Սա և՛ նպատակի, և՛ բովանդակության, և՛ կրթության

կազմակերպման ձևերի փոփոխություն է նշանակում: Այս պարագայում ամբողջ համակարգը ուսուցչին պարտադրելու է նորովի աշխատել և եթե պետք է անձնապես վերակառուցվել: Դրա համար որպես նյութական փոխհատուցում կարող է ծառայել նախարարության կողմից ավագ դպրոցների ուսուցիչների աշխատավարձի բարձրացումը (մինչև 20%) և 2011-ից սկսված ուսուցիչների ատեստավորման գործընթացը, որ խոստանում է ջանասեր ուսուցիչներին և՛ նյութական խրախուսանք, ավագ ուսուցչին մինչև 20% աշխատավարձի հավելում, և՛ բարոյական խրախուսանք՝ ավագ ուսուցչի տարակարգ, այսինքն պաշտոնական դիրքի առաջընթաց: Սրանք լուրջ հոգեբանական գործոններ են ուսուցիչներին իրենց մասնագիտական գործունեության վերակառուցման գործում դրդապատճառավորման համար: Կարծում ենք, որ եթե նախարարությունը որոշում կայացնի կապել ուսուցիչների և՛ պարգ, և՛ բարդ ատեստավորումը նրանց աշակերտների ուսումնական առաջադիմության հետ, որը պետք է ստուգվի արտաքին գնահատողների կողմից, ապա կարելի է համոզված լինել, որ ուսուցիչների իրենց գործունեության վերակառուցման գործում առաջին և ամենամեծ դժվարությունը՝ մոտիվացիայի բացակայությունը, եթե ոչ հաղթահարված, ապա սասանված կլինի:

Երկրորդ լրջագույն հիմնախնդիրը ուսուցչի մասնագիտական գործունեության վերակառուցման ճանապարհին, դա համապատասխան փոփոխությունները երաշխավորող վերապատրաստման ծրագրերի բացակայությունն է: Ավանդական ծրագրերը ուղղված են եղել ոչ թե գործունեության վերակառուցմանը, այլ որոշ կոսմետիկ շտկումների իրականացմանը և դա համապատասխանել է վերապատրաստման դաս-

ընթացներից ուսուցիչների սպասումներին: Կարծում ենք, որ ուսուցչի մասնագիտական գործունեության վերակառուցման համար նախատեսված վերապատրաստման ծրագրերը պետք է կառուցված լինի վարքի փոփոխման մոդելի հիման վրա (Митина 1998: 130), քանի որ մոդելը միավորում է վարքի փոփոխման հիմնական փուլերը և գործընթացները, 1-ին՝ նախապատրաստական փուլ (մոտիվացիոն գործընթացներ), երկրորդը՝ գիտակցման փուլ (իմացական գործընթացներ), երրորդը՝ վերագնահատման փուլ (աֆեկտիվ գործընթացներ) և չորրորդը՝ գործողությունների փուլ (վարքային գործընթացներ): Այդպիսի ծրագիր ստեղծելու համար պահը նպաստավոր է, որովհետև նախարարության որոշումների շնորհիվ առաջին փուլն արդեն որոշ չափով նախապատրաստված է, իսկ երկրորդ, երրորդ և չորրորդ փուլերը իրականացնելու համար պետք է լուծվեն ստորև բերված մի քանի հիմնախնդիրները:

Այսպես՝ գիտակցման փուլը (իմացական գործընթացներ) իրականացնելու համար հարկ է, որ մշակվեն տարբեր առարկաների ուսուցիչների վարքի կամ մասնագիտական գործունեության նոր ձևեր, այն է առարկաների ուսուցման նոր մեթոդներ, մեթոդիկաներ, հաղորդակցման հմտություններ և նոր եղանակներ: Այս խնդրի լուծման համար անհրաժեշտ կլինի ՀՀ ԿԳՆ -ԿԱԻ-ում կամ Խ. Աբվյանի անվան ՀՊՄՀ-ում ստեղծել «Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների մշակման և ներդրման» գիտահետազոտական լաբորատորիա, որի աշխատակիցները ուսուցիչներին կներկայացնեն այդ ոլորտում համաշխարհային առաջավոր փորձը և դրա տեղայնացման տարբերակները:

Երրորդ՝ վերագնահատման և վերաբերմունքի փոփոխման փուլի համար, (աֆեկ-

տիվ գործընթացներ) պետք է մշակվեն և ներդրվեն ուսուցիչների անձնային հոգեբանական վերակառուցմանն ուղղված հատուկ դասընթացներ, հոգեբանական թրենինգներ, ուսուցիչների մասնագիտական ուղվածությունը, գործունեությունը հայեցակարգային նոր հիմքերի վրա դնելու համար: Այս խնդրի լուծումը կարող է ստանձնել Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հոգեբանության գիտահետազոտական լաբորատորիան:

Չորրորդ՝ գործողությունների փուլը արդյունավետ իրականացնելու և ուսուցիչների իրենց հին աշխատածներին վերադառնալու ռեցիդիվների հոգեբանական հիմնախնդիրը լուծելու համար հարկ կլինի դպրոցներում ստեղծել մանկավարժների մասնագիտական զարգացման հարցերով պատասխանատու փոխտնօրենի հաստիք, վարքային գործընթացները վերահսկելու և կարգա-

վորելու համար: Այդ նպատակով կարելի է Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ կրթության հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի բազայի վրա բացել նշված մասնագիտացմամբ փոխտնօրենների և մենթոր-ուսուցիչների բաժին (1 կամ 2 տարվա ուսումնական ծրագրով), որտեղ ընդունվեն առնվազն 3 տարվա աշխատանքային ստաժ ունեցող և դպրոցում աշխատանքը շարունակող ուսուցիչները: Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության վերակառուցումը շատ դժվար և ցավոտ խնդիր է, բայց դրա լուծումը անհրաժեշտ է, և մենք հույս ունենք, որ մեր վերը բերված առաջարկները կնպաստեն դրան: Կարծում ենք, որ ՀՀ մանկավարժների և հոգեբանների ներուժը բավարար է դրա համար:

ՄԵԶԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ  
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բեյլավինա, Ռ.; Ուայլի, Է.; Պետրոսյան, Ռ.; Պողոսյան, Ա.; Տեր-Ղևոնդյան, Ա.; Թովմասյան, Տ. (2012): «Կրթական քաղաքականության միջազգային հետազոտություններ. Ուսուցչական կազմի որակավորումը և ուսուցիչների աշխատանքային պայմանները Հայաստանում»: Երևան:
2. Պետրոսյան, Ռ. (2007): «Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության գնահատման ժամանակակից մոդելները»: Երևան «Մանկավարժ»
3. Митина, Л.М. (1988). Психология профессионального развития учителя. Москва.
4. Орлов, А.Б. (1988). «Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя». Вопросы психологии. Москва № 1.
5. Степанов С.Ю.; Похмелкина Г.Ф.; Коломина Т.Ю.; Фролова Т.Ф. (1991). «Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества» Вопр. психологии Москва, № 5.
6. Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds). Professional development in education. (pp 193-224) New-York; Teachers Colleges Press.



ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ  
ՎԵՐԱԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ՓՈՓՈԽՎՈՂ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում փորձարարական հետազոտությունների հիման վրա ներկայացվում են ուսուցիչների մանկավարժական համոզմունքները, դրանց բացասական ազդեցությունը նրանց անձնային բնութագրերի վրա և իրենց գործունեությունը վերակառուցելու չկամությունը: Կրթական համակարգի դիտարկման հիման վրա ցույց է տրվում, որ ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստման ավանդական դասընթացները ուղղված են եղել կրթական համակարգի մեկ բաղադրիչի փոփոխմանը, ինչը եղել է դասընթացների անարդյունավետության գլխավոր պատճառը: Հիմնավորվում է, որ ՀՀ ԿԳՆ վերջին տարիների որոշումները որակական փոփոխություններ են մտցրել կրթական համակարգի բաղադրիչներում, ինչը և նպաս-

տավոր պայմաններ է ստեղծել ուսուցիչների վերակառուցման մոտիվացիայի համար: Հիմնավորվում է վերապատրաստման նոր դասընթացները վարքի փոփոխման մոդելի հիման վրա մշակելու և դրա համար անհրաժեշտ գիտական և կրթական կառույցների կազմակերպման նպատակահարմարությունը:

*Հանգուցային հասկացություններ.* մանկավարժական հայացքների ավտորիտարիզմ, ինքնագերազնահատում, կրթական համակարգի բաղադրիչների փոփոխություններ, գործունեության վերակառուցման մոտիվացիա, վերապատրաստման դասընթաց վարքի փոփոխման մոդելի հիման վրա:

PETROSYAN RUBEN

THE MOTIVES OF REBUILDING TEACHERS PROFESSIONAL ACTIVITY IN CHANGING  
ARMENIA

SUMMARY

The article discusses teachers' pedagogical beliefs, their negative impact on their individual characteristics and the unwillingness to rebuild their activities. Based on the observations of the educational system it becomes apparent that the

traditional courses for the teachers' professional training have been directed towards the change of only one component of the system, which has been the main reason of the ineffectiveness of those courses. It is justified, that the decisions of

the MOE, RA applied during the last years have made qualitative changes on the components of the educational system, which in its turn has created fruitful conditions for the motivation of teachers' changes. The appropriateness to develop a new training course based on the model of the behavior changes is justified.

The article suggests organizing a necessary scientific and educational structure for solving this problem.

*Key concepts:* Authoritarianism of pedagogical views, embellished self-esteem, changes of components in the educational system, motivation of activity remodeling, a training course based on the model of behavioral changes.