

**ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀՈԳԵՐԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՇՈՒՐՉ**

Թեման արդեն բազմիցս ամփոփիչ շարադրանքի առարկա է եղել: Որպես կանոն՝ այն լուսաբանվում է հոգեբանության, երբեմն նաև դիդակտիկայի դասագրքերում: Թեև սույն շարադրանքը ամբողջությամբ կառուցված է հոգեբանական ուսումնասիրությունների նյութի վրա, այն կլուսաբանվի դիդակտիկական տեսանկյունից:

Հիրավի, ո՞րն է քննարկման առարկան ուսուցման հոգեբանական հիմքերը բնութագրելիս: Ի՞նչ հարցերի պետք է պատասխան տալ:

Քանի որ ուսուցումը ուսուցչի և կրթության բովանդակության փոխգործողությունն է ու փոխադարձ կապը, ապա ուսուցման հոգեբանական հիմքերը ենթադրում են ուսուցչի և կրթության բովանդակության, աշակերտի և կրթության բովանդակության փոխգործողության հոգեբանական առման պարզաբանում: Առանց առաջինի, այսինքն ուսուցչի (դասավանդման գործունեություն) և աշակերտի (ուսման գործունեություն) փոխգործողության չի կարող լինել երկրորդ, այսինքն, ուսուցչի և կրթության բովանդակության փոխգործողության առումը, որովհետև այս դեպքում կրթության բովանդակությունը ուսուցչին պետք էլ չէ: Առանց առաջին առման՝ ուսուցչի և աշակերտի փոխգործողության չի կարող լինել և աշակերտի և ուսումնական նյութի՝ դրսից կազմակերպված փոխգործողություն: Իսկ յուրացման փուլերի գիտական հիմքերի ընդհանուր բնութագիրը դժվարանում է նրանով, որ դեռևս չի մշակված մի ամբողջական հայեցակետ, որը կարողանար համապարփակության հավակնություն ունենալ, ընդունակ լիներ մեկնաբանելու յուրացման գործընթացի բոլոր երևույթներն առանց բացառության:

Դեռ ավելին, նշանավոր հոգեբան Պ.Գալպերինը, ենթադրում է, որ ըստ էության մանկական մտածողության և նրա զարգացման հիմնախնդիրների հոգեբանական բովանդակությունը շատ դժվար է հայտնաբերել գոյություն ունեցող հայեցակարգում, ուր հոգեբանությունը փոխարինվում է մեծ մասամբ տրամաբանությամբ, բնախոսությամբ և հոգեկան գործընթացների այլ առումներով: Անշուշտ, եթե հետազոտության առարկան պարզ չէ բուն գիտության մեջ, ապա դիդակտիկան, իսկապես ասած, դժվարանում է ուսուցման հետ կապված հոգեբանական երևույթների ներկայացման և գնահատման գործում: Պատահական չէ, որ մանկավարժական հոգեբանությունը ամենուրեք փոխարինվում է դիդակտիկայով: Հարակից գիտության այսպիսի միջամտությունը միայն օգտակար կլիներ, եթե միշտ դյուրին լիներ սահմանազատել, թե որտեղ է ավարտվում մանկավարժական հոգեբանությունը, և որտեղ սկսվում մանկավարժությունը:

Ի՞նչ է յուրացումը: Բառափոխելով Ի. Մեչենովին, կարելի է արձանագրել, որ յուրացումը նոր փորձի միաձուլումն է նախկին փորձին, նոր տեղեկատվությունը՝ ավելի առաջ իմացածին: Այն իրենից ներկայացնում է կուտակված սոցիալական փորձի վերածում անձի սեփականության և դրանով իսկ՝ նրա հատկության: Յուրացումը կարող է լինել տարերային և նպատակատուղված: Երբ երեխան անտառում հանդիպում է նոր բույսերի, կենդանի էակների և նկատում է դրանք, ապա այդ տեղեկատվության յուրացումը տարերային է: Երբ տարեց մարդը գրավում է երեխայի ուշադրությունը և բացատրում է նրա տեսածը, ապա յուրացումը կատարվում է նպատակամետ կերպով: Նպատակամետ յուրացումը նույնպես ստորաբաժանվում է յուրացման՝ ինքնակրթության շնորհիվ և յուրացման՝ նպատակատուղված ուսուցման գործընթացում: Ամեն տեսակի յուրացման համար ընդհանուրն այն է, որ նրա արդյունքը լինում է սովորելը: Հոգեբանության և մանկավարժության մեջ սովորելը անվանում են նպատակահարմար արտաքին և ներքին գործունեության ուղղությամբ ձեռք բերված ընդունակությունը: Այլ կերպ ասած՝ սովորելը գիտելիքների և դրանցով պայմանավորված որոշակի գործողությունների ու արարքների յուրացումն է որոշակի իրադրություններում<sup>1</sup>:

Հոգեբանները յուրացման իրենց հայեցակետերը կառուցում են գործունեության վրա: Նշված տեսության հետ կապի իմաստն այն է, որ մարդու հոգեկան գործունեու-

<sup>1</sup> Տե՛ս Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն, Ա. Պետրովսկու խմբ., Մ., 1973, էջ 168:

թյունն ընդունվում է որպես նրա նյութական արտաքուստ արտահայտված գործունեության արդյունք: Միաժամանակ բոլոր մտածական պրոցեսները՝ ընկալումը, մտածողությունը, հիշողությունը և, հետևաբար, յուրացումը, նույնպես գործունեության որոշակի տեսակներ են:

Հոգեբան Լ.Վիգոտսկին ցույց է տվել, որ անհատի աշխատանքային գործունեությունը, որ ամենից առաջ նշանակում է համապատասխան գործիքների կիրառում, աշխատանքի օբյեկտների վերափոխում, հանդես է գալիս որպես կուտակված կոլեկտիվ փորձի արդյունք: Այդ փորձի յուրացումը նոր սերնդի կողմից կարող է տեղի ունենալ և տեղի է ունենում վերջինս արտաքուստ արտահայտված ձևով հաղորդելու շնորհիվ՝ գործողության մոդելների ցուցադրման միջոցով և բանավոր տեղեկատվության տեսքով: Մարդու հոգեկան գործունեությունը արտաքուստ արտահայտված գործողության յուրացման շնորհիվ անխուսափելիորեն կազմակերպվում է պրակտիկ աշխատանքային գործունեության մանողությանը: Հոգեկան ակտը իր կառուցվածքով համանման է կամ կապված է գործունեության նյութական ակտի կառուցվածքի հետ: Քանի որ յուրացումը նույնպես գործունեություն է, ապա «հաղորդումը» նշանակում է արտաքին գործունեություն ինչ-որ բովանդակության յուրացման ուղղությամբ, սովորողի ակտիվության, նրա գործունեության կազմակերպում: Յուրացման վրա չեն կարող չազդել տվյալ անհատի առանձնահատկությունները: Հետևաբար յուրացման գործընթացն իրականացվում է արտաքին և ներքին գործունեության հետ կապի մեջ, այդ կապից դուրս յուրացում չի լինում: Ըստ որում, ներքին գործունեությունն իր կնիքն է դնում յուրացման գործընթացի, յուրացման եղանակի և հոգեբանական այն նորագոյացումների վրա, որոնք առաջանում են յուրացման հետևանքով:

Հոգեբան Ս. Ռուբինշտեյնը, որի գաղափարները էական նշանակություն ունեն ոչ միայն հոգեբանության զարգացման, այլև ուսուցման ամբողջ գործընթացի ըմբռնման ու կազմակերպման համար, ներքին ու արտաքին գործողության կապը համոզիչ կերպով հիմնավորում էր այն բանով, որ մարդու յուրաքանչյուր արտաքին նյութական գործունեություն իր ներսում պարունակում է հոգեբանական բաղադրամասեր, որոնց միջոցով իրականացվում է նրա կարգավորումը<sup>2</sup>:

Այսպիսով, մի որևէ գործունեության յուրացման պայմանն ու միջոցը ի սկզբանե ներքին գործունեության հետ կապակցված արտաքին նյութական գործունեությանն է: Ներքին գործունեությունն իր ծագումով կապված է արտաքինի հետ, և դրանք երկուսն էլ ազդում են յուրացման արդյունքների վրա, որոնք դառնում են անհատի, անձնավորության հատկություններ:

Հոգեկան և նյութական գործունեության գեներտիկական կապի ակներևության, ինչպես նաև դպրոցում յուրացման գործընթացը լավ հասկանալու համար անհրաժեշտ է բերել տվյալներ դպրոցական տարիքում յուրացման օրինաչափությունների և գործընթացի մասին<sup>3</sup>:

Մոցիլայական փորձի նախնական տարրերի յուրացումը երեխայի կողմից սկսվում է նյութական գործողությունից և վերջինիս ընթացքում նրա ընկալումից: Սովորողի նյութական գործողությունն աստիճանաբար սկսում է ուղեկցվել սովորեցնողի խոսքային գործողությամբ: Ստեղծվում է հիմք գործողության (պատկերի) ցուցադրումով և խոսքային տեղեկատվության միջոցով փորձի հետագա հաղորդման համար: Այս բոլոր դեպքերում յուրացումը սկսվում է յուրացման առարկայի ընկալումից, հենվում է նրա անմիջական կամ խոսքով միջնորդավորված ընկալման վրա: Ընկալումը յուրաքանչյուր յուրացման անհրաժեշտ պայմանն ու սկիզբն է: Սկզբնապես այն ընթանում է նյութական գործողությամբ, հետագայում՝ նյութականացված գործողությամբ՝ պատկերումով, մոդելով կամ օբյեկտի խորհրդանիշով: Ընկալումը ստեղծում է մտապատկեր, որն այնուհետև ձևավորվում է ոչ միայն օբյեկտի հետ գործողության ընթացքում, այլև բազմապիսի զգայական ընկալումների, մասնավորապես, դիտման շնորհիվ:

Չգայարանների և խոսքի օրգանների միջոցով դասի ընթացքում տեղեկատվության ընկալումը կուտակում է նախ մակերեսային, ապա հետզհետե հարստացող փորձ,

<sup>2</sup> Ս. Ռուբինշտեյն, Հոգեբանության զարգացման ուղիներն ու սկզբունքները, Մ., 1959, էջ 251:

<sup>3</sup> Ն. Պոլյակով, Նախադպրոցական մտածողությունը, Մ., 1977:

որը թույլ է տալիս հասկանալ և իմաստավորել ընկալածը: Հասկանալ կամ իմաստավորել նշանակում է ընկալվող տեղեկատվությունը միացնել կապերի համակարգի մեջ արդեն հայտնիի հետ: Այլ կերպ ասած, դասի ընթացքում սա նոր կապի ստեղծում է, նոր գույությունների կազմավորում: Այս կապերը սկզբնապես ծայրահեղորեն մակերեսային են, և այդ ժամանակ աշակերտին միայն կարող է թվալ, թե ինքը հասկանում է: Դրանք կարող են և լինել պատրանքային, կեղծ, թեև սովորողը կարող է այդ չզիսակցել: Սովորելու համեմատ մարդն առաջացած կապերը իմաստավորում է առավել օբյեկտիվությամբ և ավելի լայնորեն: Կապերը, և համապատասխանաբար, ըմբռնումը կարող են լինել տեղային, ներառարկայական և միջառարկայական մակարդակի:

Դասապրոցեսում միջառարկայական և ներառարկայական կապերի հաստատման ընթացքում առաջանում են մտածողական և ճանաչողական կառուցվածքներ<sup>4</sup>, որոնք համապատասխանում են իրականության օբյեկտների բովանդակության իմաստավորմանն ուղղված գործունեության տրամաբանությանը: Դասապրոցեսում դրանց տարրերի առանձնացումը վերլուծական գործունեություն է. ինքնին առանձին տարրերի քննարկումը ստեղծում է վերացարկում. տարրեր կամ նման առարկաների մեջ ընդհանուր հատկանիշներ նկատելը ծնում է ընդհանրացում կատարելու ընդունակություն և այլն:

Դասի ընթացքում հաղորդվող նյութը ընկալելու շնորհիվ մարդը ոչ միայն ձեռք է բերում տեղեկատվություն այդ մասին, այսինքն գիտելիքներ, այլև ճանաչման գործընթացն իրականացնող ճանաչողական կառուցվածքներ, դրանք հետագա տարերային կամ նպատակատուղված ճանաչողության դեպքում օգտագործելու պատրաստակամություն: Սովորողը նախապատրաստված է լինում վերլուծմանը, համադրմանը, ընդհանրացմանը, երկընտրանքային մոտեցմանը, փոխանցմանը, օբյեկտի ընդհանուր կառուցվածքի ըմբռնմանը, նոր հիմնախնդիրներ տեսնելուն: Բայց, անշուշտ, սա տեղի է ունենում այն դեպքում, եթե աշակերտը իրականացնում է այն գործունեությունը, որը կազմում է հիշատակված մտավոր կամ ճանաչողական կառուցվածքների բովանդակությունը, եթե նա դրվում է դրանց դրսևորումը պահանջող պայմանների մեջ: Այն բանից հետո, երբ այդ կառուցվածքներն ինչ-որ չափով ձևավորվում են, աշակերտն ի վիճակի է լինում օգտվել դրանցից ինխնությունն ճանաչողական գործունեության համար: Կապված յուրացվող նյութի բովանդակության հետ, զանազանվում են յուրացման տեսակները:

Մանկավարժական հոգեբանության մեջ զանազանվում են հասկացությունների, հմտությունների ու կարողությունների, մտածողության եղանակների յուրացումը: Գործունեության այդ տեսակներից յուրաքանչյուրը պահանջում է յուրացման իրեն առանձնահատուկ եղանակները: Մակայն մեզ թվում է, որ այստեղ պետք է ներգրավել յուրացման ևս մեկ օբյեկտ: Կրթության բովանդակության կազմին համապատասխան յուրացման է ենթակա հուզական վերաբերմունքի փորձը, սոցիալական, գաղափարաքաղաքական, բարոյական, գեղագիտական և այլ արժեքների համակարգին ուղղված համապատասխան ապրումների փորձը: Քանի որ ամեն մի գործողություն ունի իր բովանդակությունը, իսկ վերաբերմունքը նույնպես գործողություն է, ուրեմն այն ևս ունի իր բովան-

<sup>4</sup> Դիդակտիկայում և մեթոդիկայում նպատակահարմար է տարբերակել այդ հասկացությունները: Մտածողական կառուցվածքը մարդու պատրաստակամությունն է վերլուծում, համադրում, ընդհանրացում և այլ մտածողական գործողություններ կատարելու ընթացքում, անկախ այդ գործողությունների առարկայական բովանդակությունից: Կարելի է, սակայն, դրանց տիրապետել և միաժամանակ չյուրացնել ճանաչողական կառուցվածքները, այսինքն՝ ճանաչողական խնդիրների կոնկրետ խմբերի կամ դասերի հետ ընդհանրացված գործողությունների տիպերը: Այսպես, աշակերտները, սկզբունքորեն իրականացնելով վերլուծություն կամ ընդհանրացում, չեն կարողանում նյութական մշակույթի հուշարձանների հիման վրա եզրակացնել մարդկանց գիտելիքների, նրանց հոգևոր մշակույթի մասին, չեն կարողանում լեզվաբանական տվյալների հիման վրա եզրակացնել կենցաղի մասն և այլն: Ծանաչողական կառուցվածքները մտածողական գործառնությունների յուրահատուկ գույակցություններ են, որոնք գործադրվում են օբյեկտների դասերի նկատմամբ: Այս առանձնահատկության անտեսումը հանգեցնում է նրան, որ ուսումնական ծրագրերում պլանավորվում է վերլուծման, համադրման և մտածողական այլ գործառնությունների ուսուցում, որոնք չեն հասցված ճանաչողական գործողությունների բնույթի:

դակությունը և յուրացման իր եղանակը<sup>5</sup>: Այսպիսով կողմնորոշված հուզական փորձը ևս յուրացման է ենթակա կրթության բովանդակության այլ ձևերին՝ գիտելիքների, գործունեության եղանակների, ստեղծագործական գործունեության փորձին համահավասար:

Գիտելիքների յուրացումը, բնութագրվելով ընդհանուր հատկանիշներով, միաժամանակ կախված է այն բանից, թե ինչ գիտելիքներ են յուրացվում: Արտաքինապես արտահայտված և զգայական ընկալման ենթակա փաստերը յուրացվում են ընկալման, իմաստավորման և մտապահման պրոցեսում: Առանց մտապահման անհնար է որևէ յուրացում: Մտապահումն ավելի լավ է ու կայուն, երբ ավելի ինտենսիվ ու բազմակողմանի է սովորողի գործունեությունն այն բովանդակության հետ, որը ենթակա է մտապահման: Յուրացումը որոնման պրոցեսում տանում է դեպի գտնվածի լավագույն մտապահում: Գիտելիքների օգտագործումը տարբեր իրադրություններում շատ ավելի լավ է ամրապնդում դրանք հիշողության մեջ, քան սերտումը (թեև մի շարք դեպքերում այդ էլ է անհրաժեշտ): Գիտելիքը այն ժամանակ է լիարժեք կերպով յուրացվում, երբ այն կարգավորված է, այսինքն, օրինաչափորեն կապված է ուրիշ գիտելիքների հետ, գիտելիքների որոշակի համակարգի մի մասն է: Այս դեպքում նյութի ծավալը ավելի քիչ է խոչընդոտում յուրացմանը: Որքան ավելի կոնկրետ է գիտելիքը, այնքան ավելի մեծ չափով է յուրացումը հենվում զգայական փորձի վրա, այնքան ավելի մեծ է զննականության դերը: Որքան սահմանափակ է տեղեկատվությունը ստացողի հնարավոր զգայական հենարանը, որքան վերացարկված է ստացվող տեղեկատվությունը, այնքան ընդհանրացման ու վերացարկման գործունեության ավելի բարձր մակարդակ է պահանջվում սովորողներից: Բայց ցանկացած ընդհանրացնող գործունեության նախադրյալը կոնկրետ գիտելիքների ու երևույթների կուտակված պաշարն է:

Անվիճելիորեն առաջադիմական է վերջին տարիների զարգացող միտումը՝ ուսումնական նյութի յուրացումը կառուցել ընդհանուրից, օբյեկտի մոդելից, նրա ծագումնաբանական բջջից դեպի մասնավորն ու ամանցյալը: Բայց այս մոտեցումը ևս չի վերացնում ինդուկտիվ ճանապարհով ընդհանրացված կոնկրետ գիտելիքների պաշարը նախապես կուտակելու անհրաժեշտությունը: Պետք է ասել, որ տվյալ հայեցակետը երբեմն սխալ են մեկնաբանում: Ուսուցման հայեցակետը դեռևս չի նշանակում յուրացման հոգեբանական հայեցակետ: Վերջինս պարտադիր կերպով պետք է հաշվի առնի, որ դպրոցական արդեն զարգացման նշանակալի ճանապարհ անցած որոշակի տարիքի անհատ է, նրա մեջ գոյացել է մտորային, մտավոր, բարոյական, հուզական և այլ փորձի մեծ, հաճախ որոշիչ պաշար: Յուրացման ընթացքը ընդհանուրից դեպի մասնավորը՝ յուրացման պրոցեսի բաղկացուցիչ մասն է, այնպես, ինչպես վերացականից դեպի կոնկրետի անցումը ճանաչողության ամբողջական պրոցեսի փուլն ու բաղադրամասն է: Այդ պատճառով էլ չի կարելի ուսուցման կազմակերպման, ուսումնական նյութի կառուցման ուղիների արգասավոր առաջարկները խառնել յուրացման այն տեսությունների հետ, որոնք կոչված են բացատրելու յուրացման և նրա ընթացքի նախասկզբնական բնույթը: Յուրացման հիմնական օրինաչափությունները դրսևորվում են ուսումնական պրոցեսը ցանկացած /ինդուկտիվ կամ դեդուկտիվ/ ձևով կազմակերպելու դեպքում:

Դասի ընթացքում երեխայի մեջ գիտելիքների ֆոնդի կուտակման համեմատ՝ ավելի ու ավելի մեծ դեր է ստանձնում խոսքը, որի օգնությամբ փոխանցվում ու յուրացվում է գիտելիքների համակարգը: Այն աստիճանաբար բարդանում է՝ ներգործելով սովորողների մտածողության վրա:

Նոր հասկացությունների<sup>6</sup> յուրացումը սկզբում ապահովվում է դրանց բովանդակության և իմաստի վերաբերյալ տեղեկատվությամբ, որը մշտապես հենվում է սովորողների մեջ առկա զգայական մտապատկերների և կոնկրետ գիտելիքների պաշարի վրա: Որքան ավելի է ընդհանրացված նոր հասկացությունը, այնքան նա ավելի է վերացական, այնքան շատ է սովորողը կարիք զգում այն հատկանիշների հստակ բնորոշման կամ մկարագրման, որոնք բնութագրում են հասկացության էությունը և նրա արտացոլած օբյեկտը: Որքան ավելի պարզ են նշված հասկացության հատկանիշները,

<sup>5</sup> Տե՛ս Միջնակարգ դպրոցի դիդակտիկա, գլ. 2:

<sup>6</sup> Հասկացություն ասելով հասկանում ենք արտացոլվող երևույթի էությունն արտահայտող բառը կամ դաստորությունը:

դրանց ստացման ուղիներն ու հասկացության կիրառման եղանակները, այնքան հեշտամուն է յուրացումը, որ պահանջում է ըմբռնել միմյանց նկատմամբ հասկացությունների հարաբերությունը, հատկապես այնպիսի հասկացությունների, որոնք կապակցված են մեկը մյուսի հետ: Մրանցով հասկացությունների յուրացումը չի ավարտվում: Լիարժեք յուրացման պայմանը գիտակցված հասկացության կիրառումն է:

Մեզ շրջապատող աշխարհը նկարագրող, բնութագրող, բացատրող գիտելիքների հետ միասին մարդկությունը կուտակել է գիտելիքներ գործունեության եղանակների մասին: Այս եղանակների յուրացման համար բավական չեն դրանց մասին եղած գիտելիքները: Անհրաժեշտ է յուրացնել դրանց կենսագործման փորձը, պրակտիկայում իրականացնելու փորձը: Գիտենալ դեռ չի նշանակում կարողանալ:

Աշակերտների կողմից յուրացված գործունեության եղանակները հմտություններն ու կարողություններն են: Հմտություն է համարվում այն գործառնությունը, որի կատարման եղանակը հասցված է ավտոմատացման աստիճանի, այսինքն չի վերահսկվում գիտակցության կողմից: Կարողությունը գործողության եղանակ է, որը բաղկացած է ընդհանուր նպատակ ունեցող գործառնությունների կարգավորված շարքից, յուրացված է՝ փոփոխվող իրադրություններում այն կիրառելու համար պատրաստ լինելու աստիճանի և վերահսկվում է գիտակցության կողմից: Կոնսպեկտ կազմելը կարողություն է: Բայց տեքստ կարդալը, տառեր և բառեր գրելը, տրոհության նշաններ դնելը և պարբերությունների բաժանելը՝ այս ամենը հմտություններ են, որոնք չունեն սեփական նպատակ և ծառայում են ամբողջ գործողությանը՝ կոնսպեկտավորմանը:

Գործունեության եղանակները լինում են գործնական և մտավոր: Գրելը, կարդալը, իմացածը կիրառելը, հաշվելը, համեմատելը գործունեության մտավոր եղանակներն են: Վերջիններիս մեջ պետք է տարբերել գիտելիքների յուրացման, յուրացված գիտելիքների կիրառման և գիտելիքներն ինքնուրույնաբար ձեռք բերելու եղանակները: Թեև դրանք իրենց բնույթով մնան են ու համասեռ, այնուամենայնիվ պետք է տարբերակել, որոհեռու կազմակերպված ուսուցման յուրաքանչյուր դեպքում անհրաժեշտ է որոշել, թե դրանցից որոնք կարելի է նկատի ունենալ ուսումնական գործընթացի այս կամ այն պահին՝ լուծելու այն հարցը, թե ինչը յուրացնել, ինչպես ու ինչ չափով:

Իր գործունեության տեսակների ու տիպերի և դրանց հարաբերակցության իմացումը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս ստուգել իր պատրաստվածությունը ուսումնական գործընթացի իրագործմանը արդյո՞ք ամեն ինչ է ինքը հաշվի առել, արդյո՞ք իր գործունեության բոլոր տեսակներն են կշռադատել: Կուզանալի հատկապես ընդգծել ուսուցչի ներհայեցողության, մանկավարժական այս կամ այն իրադրությունում իր գործողությունները մշտապես կշռադատելու և գիտակցելու, իր մեջ իրեն զսպելու, ստրեսսային վիճակների դեմ պայքարելու կարողություն զարգացնելու նշանակությունը:

Գործունեության բոլոր տեսակների դեպքում կարևոր է ուսուցչի ինքնադրսևորումը, որպես անձնավորություն: Մրա համար հավասարապես անհրաժեշտ են ինչպես ուսուցչի ներքին ազատությունը, որը նպաստում է նրա մանկավարժորեն արդարացված գծերի դրսևորմանը, այնպես էլ դպրոցում տիրող մթնոլորտը, որը նպաստում է ուսուցչի մեջ բացահայտելու այն լավագույնը, ինչին նա տիրապետում է: Մրանից շահում են ուսուցիչները, դպրոցը, երեխաները և ամբողջ հասարակությունը:

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Л. Акопян, Н. Агамян

*В статье всесторонне обсуждается психологический аспект учебного процесса с точки зрения взаимодействия учителей и учеников. Выявлены основные закономерности процессов понимания и усвоения, развертывания учебной деятельности. Заслуживает внимания тот факт, что подчеркивается основополагающая роль сенсорного опыта учащихся в процессе усвоения нового материала, формирования знаний и соответствующих навыков.*