

ՀՀ ԳԱԱ ՀՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱԶԳԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

Աղասի Թադևոսյան | Նիկոլ Մարգարյան

Ինչպես են մարդիկ սովորում

Սովորելու փորձառություններ

Երևան, 2025



Աղասի Թադևոսյան, Նիկոլ Մարգարյան

ԻՆՉՊԵՍ ԵՆ ՄԱՐԴԻԿ ՍՈՎՈՐՈՒՄ.

ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՓՈՐՁԱԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Սոցիալ-մարդաբանական հետազոտություն

ՀՏԴ 37:39
ԳՄԴ 74+63.5
Թ 141



Ինչպես են մարդիկ սովորում.սովորելու փորձառություններ. սոցիալ-մարդաբանական հետազոտություն / Ա. Թադևոսյան, Ն. Մարգարյան.— Եր.: Եվրասիա համագործակցություն հիմնադրամ, 2025.— 352 էջ:

Խմբագիր՝ Գևորգ Տեր-Գաբրիելյան
Սրբագրիչ՝ Սամվել Խաչատրյան
Շապիկը՝ Մանե Արշալույսյանի

*Աշխատանքը երաշխավորված է հրապարակության ՀՀ ԳԱԱ
Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտի գիտական խորհրդի կողմից*

Գիրքը հեղափոխում է սովորելու՝ շարք տարբեր մասնագիտությունների, փարիքի ու զբաղմունքների փեր մարդկանց փորձառությունները: Ազգագրական մեթոդով խորքային հարցազրույցներ են իրականացվել հիսուն բանասացի հետ, որոնք իրենց ասպարեզներում կայացած անձնավորություններ են, այսինքն՝ ունեն սովորելու հեղափոխություն և գիտակցված փորձառություններ, որոնցով կիսվել են հարցազրույցներում: Խորհուրդ է տրվում այս գաղափարներն օգտագործել սովորելու/-եցնելու գործընթացը սկսելիս՝ դրա մեթոդներն ու մոտեցումները ծրագրելիս և հետո իրականացնելիս, այսինքն դիտարկել սրանք կիրառական/մեթոդական տեսանկյունից կրթական ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ իրադրություններում:



Սույն հեղափոխությունը մաս է կազմում «ԵՀՀ համալսարան» խորագրի ներքո հրապարակվող ձեռնարկների շարքի՝ Կրթություն, պատմության մեթոդաբանություն, մշակույթ և արժեքներ (ԿՊՄՄԱ) թեմայով: Շարքն ընդգրկում է զրույցներ չորս ծավալուն թեմաների վերաբերյալ:

Քննադատական մտածողություն (ՔՄ)

Պատերազմ և խաղաղություն (ՊԽ)

Քաղաքացիական հասարակություն (ՔՀ)

Կրթություն, պատմության մեթոդաբանություն,

մշակույթ և արժեքներ (ԿՊՄՄԱ)

ՀՏԴ 37:39
ԳՄԴ 74+63.5

Ծրագիրն իրականացվում է Եվրասիա համագործակցություն հիմնադրամի կողմից «Քաղաքացիական հասարակության զարգացման ազդեցության ընդլայնում» ծրագրի շրջանակում, Շվեդիայի կառավարության աջակցությամբ: Նյութի բովանդակության համար պատասխանատու է միայն ստեղծողը: Հետազոտությունում արտահայտված տեսակետները կարող են չհամընկնել Շվեդիայի կառավարության տեսակետների հետ:

ISBN 978-9939-896-61-8

© Եվրասիա համագործակցություն հիմնադրամ, 2025

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	6
------------------------	---

ՄԱՍ ԱՌԱՋԻՆ - ՍՈՎՈՐԵԼԸ ՈՐՊԵՍ

ՆՊԱՏԱԿ ԵՎ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑ	24
-------------------------------	----

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ - ԽՆՉ Է ՍՈՎՈՐԵԼԸ	24
---	----

Ամփոփ դիտարկումներ	29
------------------------------	----

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ - ԻՆՉՈՒ՞ ՍՈՎՈՐԵԼ	
--------------------------------	--

(ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՄՈՏԻՎՆԵՐԸ)	31
---------------------------------	----

Ամփոփ դիտարկումներ	55
------------------------------	----

ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ - ԻՆՉՊԵՍ ՍՈՎՈՐԵԼ	58
---	----

Սովորելու հիմնական փուլերը կամ առումները	61
--	----

Ամփոփ դիտարկումներ	87
------------------------------	----

ԳԼՈՒԽ ՉՈՐՐՈՐԴ - ԽՄԲՈ՞Վ,	
-------------------------	--

ԹԵ՛ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ	95
-------------------------	----

Ամփոփ դիտարկումներ	106
------------------------------	-----

ԳԼՈՒԽ ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ - Ո՞Վ Է ՍՈՎՈՐԵՑՆՈՂԸ	109
---	-----

Ամփոփ դիտարկումներ	125
------------------------------	-----

ԳԼՈՒԽ ՎԵՑԵՐՈՐԴ - ԻՆՉՊԻՍԻՆ Է	
-----------------------------	--

ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՄԻՋԱՎԱՅՐԸ	128
-------------------------------	-----

Սոցիալական միջավայր	128
-------------------------------	-----

Ֆիզիկական միջավայր	135
------------------------------	-----

Ամփոփ դիտարկումներ	140
------------------------------	-----

ԳԼՈՒԽ ՅՈԹԵՐՈՐԴ -	
------------------	--

ԽՆՉ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐ ԵՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏ	
------------------------------	--

ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՀԱՄԱՐ	143
---------------------------	-----

Ամփոփ դիտարկումներ	154
ԳԼՈՒԽ ՈՒԹԵՐՈՐԴ -	
ԽՆՉ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻՑ ՕԳՏՎԵԼ	157
Ամփոփ դիտարկումներ	177
ՄԱՍ ԵՐԿՐՈՐԴ - ԻՆՉՊԵՍ ԵՆ ՄԱՐԴԻԿ ՍՈՎՈՐՈՒՄ.	
ԵՐԿՐՈՐԴ ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	180
Խնչ է սովորել	180
Սովորելը որպես նորի յուրացում ու զարգացում	186
Սովորելը որպես ճանապարհ	188
Սովորելը որպես արկածային ճանապարհ	191
Ինչու՞ սովորել	193
Սովորելու գործի կարևոր բաղադրիչները	201
Սովորելու միջավայրը	233
<i>Մարդկային միջավայր</i>	<i>240</i>
Հաղորդակցման հմտության զարգացումը	
որպես արդյունավետ ուսումնառության գործոն	250
<i>Սովորեցնողի դերը</i>	<i>255</i>
Նկատառումներ ոչ ֆորմալ կրթության վերաբերյալ	258
ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՆԵՐ	277
Հիմնական եզրակացություններ	277
<i>Ինչ են հասկանում մարդիկ «սովորել» ասելով</i>	
<i>կամ ինչ է սովորելը</i>	<i>277</i>
<i>Ինչու՞ են մարդիկ սովորում</i>	<i>279</i>
<i>Ինչպե՞ս են սովորում մարդիկ</i>	<i>280</i>
<i>Ինչպե՞ս է սովորածը ծառայեցվում</i>	
<i>և օգտագործվում</i>	<i>282</i>
Առաջարկներ	283
<i>Սովորելու սկզբունքային բնույթը կամ</i>	
<i>համընդհանուր նպատակները</i>	<i>284</i>
<i>Սովորելու գործընթացին վերաբերող</i>	
<i>առաջարկներ</i>	<i>286</i>

<i>Միսալների ու հարցերի դերը սովորելու գործում</i>	290
<i>Հարցեր տալու կարևորությունը</i>	291
<i>Հասկանալու կարևորությունը</i>	292
<i>Կենտրոնացման կարևորությունը</i>	293
<i>Կուտակում և ամրապնդում</i>	294
Սովորելու մոտիվացիաները	295
ԽՄԲԱԳՐԻ ՎԵՐՋԱԲԱՆ	298
Սովորելու էությունը	298
Սովորելու/սովորեցնելու հանդեպ մոտեցումների ռադիկալ բարեփոխման գաղափարներից	302
Սովորելու հաջողության կարևորագույն նախապայմաններից, կամ՝ ինչը զարգացնել հաջողությամբ սովորելու համար	308
Սովորելու կարևորագույն հավելյալ կիրառումներից	311
Ֆորմալ, ինֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթական մոտեցումների արտահայտումը հետազոտության մեջ	317
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ	334
Համառոտագիր	340
Abstract	342
Հեղինակների մասին	344
Խմբագրի մասին	345
About the Authors	346
About the Editor	347
«ԵՀՀ համալսարան» խորագրի ներքո հրապարակված այլ նյութեր	348
Publications Under the ‘EPF’ University Heading	350

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Այս գրքի գաղափարը ծագել է հետաքրքրասիրությունից, թե ինչպես են մարդիկ ինչ-որ բան սովորում: Խոսքը ոչ միայն և ոչ այդքան ավանդական ֆորմալ կրթական հաստատություններում, դպրոցներում և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, ինչպես նաև ոչ ֆորմալ կրթական դասընթացներում¹ այս կամ այն մեթոդով իրագործվող ուսուցման գործընթացի մասին է, այլ՝ ընդհանրապես, մարդկանց որևէ բան սովորելու անհատական փորձառությունների՝ կլինի դա օտար լեզու, ծրագրավորման հետ կապված հմտություններ, հեծանիվ քշել, լողալ, բիզնես կառավարում, յոգա, մարդու իրավունքներ, կազմակերպչական զարգացման հմտություններ, բնապահպանական գիտելիքներ թե մի ուրիշ բան:

Այսօր Հայաստանում զարգանում են ֆորմալ, ինֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության, ինչպես նաև ցկյանս կրթության հայեցակարգերը: Սակայն առկա ուսումնասիրությունները Հայաստանում և միջազգային ասպարեզում մեծ մասամբ դիտարկում են ուսուցման և կրթության մեթոդները կրթողի տեսակետից: Ֆորմալ կրթությունը միաժամանակ և՛ ճգնաժամի մեջ է (և ոչ միայն Հայաստանում), և՛ անընդհատ փոփոխությունների է ենթարկվում՝ ռազմավարությունների մշակման և բարեփոխումների միջոցով: Ինչ վերաբերում է ոչ ֆորմալ կրթությանը, որը զարգացել է վերջին տարիներին, հատկապես քաղաքացիական հասարակության կառույցների կողմից և երբեմն անմիջականորեն առնչվում է նաև ֆորմալ կրթական համակարգերին (ասենք՝ ԵՊՀ շարունակական

¹ Այս աշխատությունում *ոչ ֆորմալ կրթություն* եզրույթի տակ նկատի է առնվում քաղաքացիական և ոչ պետական ոլորտներում կազմակերպվող կրթությունը, իսկ *ինֆորմալի* ներքո՝ ինքնակրթության տարբեր ձևերը, սկսած ուրիշի կյանքի փորձից քաղած դասերից մինչև համացանցային դասընթացներն ու տարատեսակ տեղեկատվական ու ուսուցողական աղբյուրներից քաղած գիտելիքներն ու հմտությունները:

կրթության բաժինը, ուսուցիչների, լրագրողների, սոցիալական աշխատողների վերապատրաստման ծրագրերը և այլն), մի կողմից հասկանալի է, որ այն իսկապես հսկայական օգուտ է տալիս, լրացնելով ֆորմալ կրթական համակարգերը, մյուս կողմից՝ դրա արդյունավետությունը շատ քիչ է հետազոտված: Նույնը վերաբերում է նաև մասնավոր եղանակով կազմակերպվող տարբեր ուսուցողական դասընթացներին և ծրագրերին:

Այդ երկու մոտիվները՝ դիտարկել կրթությունը սովորողի՝ վերջնական շահառուի տեսակետից, և օգնել ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթական համակարգերին ավելի արդյունավետ դարձնել իրենց մոտեցումները, հիմքն են դարձել տվյալ հետազոտության, որը պատվիրվել է Եվրասիա համագործակցություն հիմնադրամի կողմից Շվեդիայի կառավարության ֆինանսավորմամբ:

Իհարկե, կրթության մեթոդները քննարկող մասնագետները և ուսուցանողները հաճախ հենվում են իրենց իսկ փորձառության վրա՝ ինչպես սովորեցնելու, այնպես էլ սովորելու: Սակայն կրթվողի, սովորողի տեսանկյան բացակայությունը խնդիր է ստեղծում, երբ վերջնական շահառուի՝ սովորողի դիտանկյունը և կենսափորձը դուրս են մնում ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության բարեփոխումներին ուղղված միջոցառումներից: Դա հատկապես տեսանելի է համացանցի համատարած տարածման պայմաններում, երբ ինֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության հսկայական նոր հնարավորություններ են բացվել: Սրանք ունեն նաև իրենց հատուկ մարտահրավերները՝ անկախ, առանձին կրթվողը պիտի ինքը որոշի, թե համացանցային ռոնյութերն են արժեքավոր, ճշգրիտ և այլն: Սա կրկին ընդգծում է *սովորողի տեսանկյունը* հասկանալու կարևորությունը:

Այս խնդիրները հասցեագրելու նպատակով մենք որոշեցինք իրականացնել սոցիալ-մշակութային մարդաբանական հետազոտություն: Մեթոդաբանական առումով հիմնական սկզբունք ընտրվեց «մաքուր» մարդաբանական հետազոտական մոտեցումը: Այսինքն, մեր հետազոտական խնդիրը չի եղել հետազոտել գոյություն ունեցող մանկավարժական կամ

կրթության և սովորելու մարդաբանության գիտակարգերում առկա մեթոդներն ու մոտեցումները, ապա, ելնելով դրանցից, մշակել հետազոտության տեսամեթոդաբանական հիմքը և, հենվելով վերջինիս վրա, իրականացնել հետազոտությունն ու վերլուծությունը, հասկանալու համար, թե որքանով են դրանք կիրառելի մեր կրթական գործընթացներում:

Հետազոտության ուղղակի խնդիրների մեջ չի մտել նաև կրթական հաստատություններում կամ ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերում ընդունված ներկա մոտեցումների, դրանց դրական կամ բացասական կողմերի ուսումնասիրությունը: Եթե նույնիսկ հետազոտության ընթացքում գրանցվել են նման տվյալներ, ապա դրանց մոտեցել ենք որպես հետազոտության անուղղակի կամ լրացուցիչ արդյունքներ: *Մեր գլխավոր նպատակը եղել է ուսումնասիրել մարդկանց անհատական փորձառությունները և հասկանալ, թե ինչպես են մարդիկ սովորում, ինչ անհատական մոտեցումներ, սկզբունքներ, ռազմավարություններ ու մարտավարություններ են գործածվում նրանց կողմից, ինչ դասեր կարելի է քաղել մարդկանց փորձից և ինչպես կարելի է անհատական փորձառություններում գրանցված հաջողությունները կիրառել ֆորմալ, ինֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ կրթության մեջ:*

Մեթոդաբանությունը: Վերն արդեն նշվեց, որ մենք որպես հեղինակներ հրաժարվել ենք որևէ մանկավարժական կամ կրթական մեթոդաբանության տեսանկյունից ուսումնասիրելու ու վերլուծելու գրանցված դաշտային հետազոտական նյութը: Մեզ ավելի շատ հետաքրքրել է ոչ թե այն հարցը, թե այս կամ այն տեսամեթոդաբանական մոտեցման տեսանկյունից ինչպես կարելի է վերլուծել հայաստանյան նյութը, այլ՝ ինչ տեսամեթոդաբանական հետևություններ ու եզրակացություններ կարելի է անել մարդկանց անհատական փորձառությունները ներկայացնող որակական հետազոտական տվյալներից: Այսինքն, մեզ, որպես հետազոտողների, հետաքրքիր է եղել «մաքուր» մարդաբանական նյութը գրանցելը և ծառայելն այդ նյութին,

դառնալ դրա գրանցողն ու շարադրողը: Գրել այն, ինչի մասին պատմում է մեզ մեր գրանցած որակական նյութը և գրել այնպես, ինչպես ինքն իրեն պատմում է: Այս սկզբունքը հետազոտական մեթոդաբանական առումով շատ մոտ է գիտության մեջ ընդունված *Հենքային տեսություն* (Grounded Theory) անվանումը ստացած մոտեցմանը, որի հիմնական գաղափարն այն է, որ տեսական եզրահանգումների պետք է հանգել հետազոտական տվյալների հիման վրա, այլ ոչ թե վերջիններս ձևավորել արդեն տրված այս կամ այն տեսամեթոդաբանական շրջագծին հետազոտությունը ծառայեցնելու միջոցով²: Այդ պատճառով, այս հետազոտության մեջ գրեթե հրաժարվել ենք գործածել արդեն արված հետազոտությունները, տանել դրանց հետ համեմատություններ, քանի որ, ինչպես նշեցինք, այս հետազոտությունը «նորից հեծանիվ հորինելու» մասին է, այլ ոչ թե հայաստանյան իրողություններն արդեն գոյություն ունեցող հետազոտական համատեքստում վերլուծելու կամ գոյություն ունեցող տեսամեթոդաբանական մոտեցումների տեղայնացման:

Կրթությանը վերաբերող մարդաբանական հետազոտությունները լայն առումով դասվում են երկու հիմնական ենթագիտակարգային ոլորտների՝ կրթության մարդաբանության (Anthropology of education) ու սովորելու մարդաբանության (Anthropology of learning)³: Կրթության մարդաբանությանը վերաբերող հետազոտությունները նվիրված են հիմնականում ֆորմալ կրթական հաստատություններում կրթության վրա ազդող սոցիալ-մշակութային գործոնների ուսումնասիրությանը⁴:

Մասնավորապես, կարևորվում է, մի կողմից, էթնիկական, ռասայական ու սոցիալական, գենդերային տարբեր խմբերի ու համայնքների մշակութային առանձնահատկություններով պայմանավորված կրթական հիմնահարցերի⁵, մյուս կողմից, այդ

² Glaser and Strauss 1967; Strauss and Corbin 1994; Allan 2003; Ralph, Birks and Chapman 2015.

³ Pelissier 1991; Eisenhart 2021.

⁴ McDermott and Herve 2006; Beach, Bagley and da Silva 2018.

⁵ Boaler and Sengupta-Irving 2006; Dietz and Cortes 2011; Foley 2011; Levinson

խմբերի ու համայնքների կյանքում կրթության ունեցած դերի ուսումնասիրությունը⁶: Կրթության մարդաբանությունը ուսումնասիրում է նաև խնդիրների այն շրջագիծը, որոնք վերաբերում են այն հարցին, թե ինչպես են կրթական համակարգը և դրանում արմատավորված պրակտիկաները արտադրում և վերարտադրում հասարակության մեջ առկա խտրական հարաբերությունները⁷:

Մեր իրականացրած հետազոտության հետ այս հետազոտություններն ուղիղ կապ քիչ ունեն, քանի որ այն ուղղված է ոչ թե ֆորմալ կրթական հաստատություններում կրթության գործընթացի ու դրա վրա ազդող կամ փոխկապակցված գործոնների ուսումնասիրությանը, այլ՝ մարդկանց սովորելու անհատական փորձառությունների: Այս առումով, իրականացված հետազոտությունը ավելի մոտ է *սովորելու մարդաբանությանը*:

Տարածված որոշ կարծիքների համաձայն սովորելու մարդաբանության ծագումը կապվում է Մարգրետ Միդի հետ, ով մանկության ազգագրության ուսումնասիրության համատեքստում կարևոր նշանակություն էր տալիս, թե ինչպես են երեխաները սովորում ավանդական մշակույթը և թե ինչպես են տարիք առածները նրանց սովորեցնում⁸: Չնայած սովորելու մարդաբանության հետազոտական սահմանների ընդլայմանը, որոշ մոտեցումների համաձայն անհատի կողմից իր մշակույթի յուրացման ընթացքի ու առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը դիտարկվում է որպես սովորելու մարդաբանության հիմնական հետազոտական ուղղություններից մեկը⁹:

Bredley and Pollac 2016; Vossoughi, Hooper and Escude 2016.

⁶ Ericson 1987; Banks 2009; Baldock 2010; Gibson and Koyama 2011.

⁷ Lave 1982; Lave and Etienne 1991; Levinson 1998.

⁸ Mead 1968; Mead 2001; Mead 2011.

⁹ Wolcott 1991, 257-259.

Սովորելու մարդաբանության շրջագծում գիտական դիսկուրսը կարևոր զարգացումներ ունեցավ 1980-ականներին և դրան հաջորդած տարիներին: Եթե փորձենք ընդհանրացնել այդ տարիներից հետո այս խնդրին վերաբերող հետազոտությունները, ապա կարելի է առանձնացնել երկու հիմնական մոտեցում: Առաջինի համաձայն, հետազոտական կարևոր խնդիր է համարվում կրթական հաստատություններում սովորելու գործընթացում սովորողի վարքագծի և սովորելուն ուղղված գործողությունների ուսումնասիրությունը¹⁰: Ըստ երկրորդ մոտեցման, կարևորվում է ոչ միայն սովորելու գործընթացն ու գործողությունները, այլ նաև անմիջական միջավայրը և մարդկային փոխհարաբերությունները: Առանձնացվում է հետազոտական երեք հիմնական մակարդակ: Առաջին՝ սոցիալ-մշակութային միջավայրը, երկրորդ՝ սովորելու անմիջական միջավայրը (դասարանը, դպրոցը կամ այլ կրթական միջավայրերը) և երրորդ՝ սովորողի անհատական գործունեությունը: Չնայած ներկայացված հետազոտական երեք մակարդակներին, այս մոտեցման կողմակիցների հետազոտությունների հիմնական թիրախը դառնում է սովորելու անմիջական միջավայրը, իսկ մյուս երկու մակարդակները կարևորվում են վերջինիս հետ փոխկապակցվածության համատեքստում¹¹: Կարևոր խնդիրներից է համարվում նաև սովորելու միջավայրի ազդեցության և մարդկային փոխհարաբերությունների ու սովորելու միջև կապերի ուսումնասիրությունը¹²:

Չնայած վերը նկարագրած գիտակարգային առնչություններին, այս հետազոտությունն իր հետազոտական խնդրի ու մեթոդաբանության առումով դրանցից որևէ մեկին դժվար է միանշանակ դասել, քանի որ, որքան էլ տարօրինակ թվա, համենայնդեպս մեր կողմից ուսումնասիրված մարդաբանական

¹⁰ Wolcott 1982, 89; Wolcott 1991, 258-259.

¹¹ Wortham 2005; Espinoza and Vossougi 2014; McKinney de Royston and Sengupta-Irving 2019.

¹² Erickson 1982, 152.

գրականության մեջ չունի զուգահեռներ: Հիմնական ընդհանրությունը կրթության և սովորելու մարդաբանության հետ այն է, որ ազգագրական և սոցիալմշակութային մարդաբանական հետազոտություն իրականացնելու դաշտային հետազոտական մեթոդները գործածվում են կրթությանն ու սովորելուն վերաբերող հետազոտություններում¹³: Կրթության, սովորելու ու գիտելիքի մարդաբանությանը վերաբերող գրականության հետազոտության ընթացքում մեզ չհաջողվեց գտնել որևէ հետազոտություն, որտեղ գլխավոր հետազոտական խնդիրը սովորելու անհատական փորձառությունների ուսումնասիրությունն է, անկախ այն հանգամանքից, թե բանասացը իր կողմից կարևորվող գիտելիքը կամ հմտությունը սովորել է ֆորմալ, ոչ ֆորմալ թե ինֆորմալ եղանակով:

Հետազոտության հիմնական հարցերն են եղել.

- Ինչ է սովորելը ըստ մարդկանց,
- Ինչու են մարդիկ սովորում,
- Ինչ են մարդիկ սովորում,
- Ինչպե՞ս են մարդիկ սովորում,
- Ինչ գործոններ են ազդում սովորելու վրա,
- Ինչ դրական և բացասական կողմեր ունի խմբային և անհատական եղանակով սովորելը,
- Ինչ դեր է խաղում սովորեցնողը,
- Մարդկային ինչպիսի՞ հատկանիշներն են նպաստում սովորելուն և որո՞նք են խոչընդոտում,
- Ինչպե՞ս են զգացմունքներն ազդում սովորելու վրա դրական և բացասական իմաստով,

¹³ Herve 2007; Anderson-Levitt 2011; Paulsen 2011; Redfield 2011; Anderson-Levitt 2012; Castagno and McCarty 2017.

- Ինչպե՞ս է նյութական և մարդկային միջավայրն ազդում սովորելու վրա:

Հետազոտական տվյալները գրանցվել են ազգագրական մեթոդով իրականացվող անհատական հարցազրույցների միջոցով: Հիմնականում մարդիկ վերը ներկայացված հարցադրումների շրջագծում պատմել են իրենց փորձառությունների մասին բավականին ազատ և առանց սահմանափակումների: Այդ պատճառով երբեմն նույն բանասացի հետ եղել են մի քանի հանդիպումներ, երբեմն մեկ հարցազրույցը շարունակվել է երեք և ավելի ժամ: Իրականացվել է 50 հարցազրույց շատ տարբեր փորձառություն ունեցող, Երևանում և մարզերի տարբեր բնակավայրերում բնակվող անձանց հետ: Տարիքային միջակայքը ընդգրկում է 16-ից մինչև 66-ը: Սեռային առումով բանասացների մոտ կեսը կին է, կեսը՝ տղամարդ: Մենք խնդիր չենք դրել համահայաստանյան կամ մարզային ընդհանրացումներ անելու: Մեր նպատակն է եղել սովորելու անհատական փորձառությունների ուսումնասիրությունը: Այդ պատճառով հետազոտական տվյալների վերլուծության ընթացքում նույնքան կարևոր են եղել ինչպես կրկնվող տվյալները, այնպես էլ եզակի ու բացառիկ փորձառությունները:

Բանասացներն ընտրվել են հետևյալ սկզբունքներից ելնելով. դրանք պիտի լինեին մարդիկ, որոնք, մեր կարծիքով, «հաջողակ» են եղել կամ «հաջողակ» են իրենց սովորելու գործում (որևէ ասպարեզում կամ շատ ասպարեզներում): «Հաջողակ» չի նշանակում առանձնահատուկ թոփաքային կարիերա արած կամ հատուկ ընտրախափի մեջ ընդգրկված: Դա ավելի շուտ որոշվում է իրենց արտիկուլացվածության մակարդակով. թե ինչպե՞ս են իրենք կարողանում ձևակերպել սովորելու իրենց փորձառությունը, արդյոք համաձայն են պատմել այդ մասին, արդյոք ունեն ինքնառեֆլեքսիայի փորձ՝ իրենց այդ փորձառության վերաբերյալ, անկախ նրանից, բուն փորձառությունն իրենց կարծիքով հաջող էր, թե անհաջող: Երկու դեպքում էլ կարևոր է եղել հասկանալը՝ ինչու:

Գրանցված հետազոտական տվյալների վերլուծությունն իրականացվել է *թեմատիկ ընդհանրացման մեթոդով*¹⁴: Նախ, գրանցված հարցազրույցների հիման վրա դուրս են բերվել հիմնական թեմաները, ապա՝ թեմաների խմբավորման միջոցով, դրանք ընդհանրացվել են՝ առանձնացնելով հիմնականներն ու ենթաթեմաները: Դրա հիման վրա է որոշակիացվել նաև աշխատանքի կառուցվածքը:

Վերլուծական սկզբունքային մոտեցումը մշակվել է հեղինակների կողմից երկար քննարկումների արդյունքում: Մենք այն անվանել ենք *երկաստիճան վերլուծության մոտեցում*: Առաջին աստիճանի վերլուծությունը ներկայացված է գրքի առաջին մասում: Այստեղ հեղինակները հնարավորինս զերծ են մնացել սեփական դիրքորոշումը կամ կարծիքը հայտնելուց և ավելի շատ ծառայել են որպես «գործիք»՝ գրանցված նյութը ներկայացնելու համար: Այստեղ գլխավոր սկզբունքն է եղել թույլ տալ դաշտային հետազոտական նյութին խոսել իր մասին, ներկայացնել իրեն հնարավորինս առանց հեղինակների միջամտության: Այսինքն, այստեղ կարևոր խնդիրն է եղել բանասացների կարծիքն ու պատմությունների ներկայացումը, այլ՝ ոչ գրքի հեղինակների: Երկրորդ աստիճանի վերլուծությունում, որը ներկայացված է գրքի երկրորդ մասում, առաջին պլանում արդեն գրքի հեղինակների կարծիքն է՝ ըստ գրանցված որակական տվյալների վերլուծության:

Երկաստիճան վերլուծության մեր մոտեցումն ազդված է Բլիֆֆորդ Գիրցի «հագեցած մեկնաբանության» գաղափարից, համաձայն որի մշակութային մարդաբանը ոչ միայն պետք է բավարարի իր կողմից ուսումնասիրվող մշակութային երևույթի պարզ նկարագրությամբ, այլ նաև հետազոտի ու վեր հանի դրանց վերաբերող մեկնաբանությունները: Գիրցն առանձնացնում է մեկնաբանության երեք կարգ կամ աստիճան: Երկրորդ կարգի մեկնաբանությունը հետազոտողի կողմից իր հետազոտած մշակութային երևույթի նկարագրությունն ու մեկնաբանությունն է՝

¹⁴ Clarke and Braun 2013; Nowell, Norris et al 2017.

առանց տեսամեթոդաբանական միջամտության: Երրորդ կարգի մեկնաբանությունն այդ երևույթի գիտական վերլուծությունն է տեսամեթոդաբանական համատեքստում: Երկրորդ և երրորդ կարգերի մեկնաբանությունները համարժեք չեն լինի իրականությանը, եթե մարդաբանը չկարողանա ուսումնասիրել տվյալ մշակութային երևույթը կրողի մեկնաբանությունը, որը Գիրցն անվանում է առաջին կարգի մեկնաբանություն¹⁵: Խնդիրն այն է, որ շատ հաճախ մարդաբանական և լայն առումով նաև հասարակագիտական հետազոտությունները բաց են թողնում առաջին կարգի մեկնաբանությունը և ներկայացնում են երկրորդ և երրորդ կարգի մեկնաբանությունները, առաջին կարգի մեկնաբանությունները թողնելով «հետազոտական խոհանոցի դարակներում»: Այս աշխատությունում մենք կարևոր ենք համարել հնարավորինս մեծ տեղ տալ նաև «հետազոտական խոհանոցի դարակների» նյութին:

Կարելի է ասել, որ այս գիրքը սովորելու հաջողված փորձառությունների մասին է:

Ինչու՞ փորձառություններ: Որովհետև փորձառությունն իսկապես տեղի ունեցած բանի մասին է, որին կարելի է վստահել: Որովհետև փորձառությունն այն բանի մասին է, թե ինչպես է որևէ արդյունք ձեռք բերվել: Այդ փորձառությունները առաջանում են, քանի որ սովորելու համընդհանուր համարվող ձևերը, եղանակներն ու մեթոդներն իրականում կարող են նաև արդյունավետ չլինել: Եվ, ինչպես կյանքը ցույց է տալիս, շատերը, այդ համընդհանուր համարվող եղանակներով չհասնելով ցանկալի արդյունքի, գտնում են իրենց համար ավելի գործուն ձևեր սովորելու այն, ինչ իրենց անհրաժեշտ է: Ուստի կարևոր է այդ ձևերն ուսումնասիրելը և հասկանալը:

Ինչու՞ հաջողված: Որովհետև փորձառությունը կարող է նաև լինել ձախողված: Կարևոր է չնույնացնել ձախողումը սխալվելու հետ, քանի որ մարդիկ սովորում են նաև սխալներից, ինչի մասին սույն

¹⁵ Geertz 1973, 13-17.

գրքում նույնպես խոսվում է: Մենք չենք բացառում ձախողված փորձառությունները նույնպես ուսումնասիրելու կարևորությունը և դրանից դասեր քաղելու հնարավորությունը: Սակայն մարդկանց համար այնուամենայնիվ հետաքրքրիր են հաջողված փորձառությունները:

Ինչու՞ սովորելու փորձառություններ: Որովհետև այս գրքում առանցքային կարևորության հարցը սովորելն է և այն հենց սովորելու մասին է: Եվ, որ պակաս կարևոր չէ, գրքում ներկայացված փորձառություններից կարելի է նաև սովորել:

Գրքի հիմքում ընկած են ինչ-որ բան սովորելու մասին իրական պատմություններ, որոնց հեղինակները տարբեր մասնագիտություններ ունեն, և նրանց գործունեության ոլորտները շատ բազմազան են: Մեր բանասացների մեջ կան կերպարվեստի ու գրականության ոլորտի մարդիկ, մաթեմատիկոսներ, հասարակագետներ, մարդիկ, որոնք զբաղվում են հրապարակախոսությամբ, դերասան են, երաժիշտ, մանկավարժ, դասախոս, հոգեբան, բժիշկ, տնտեսագետ, քաղաքագետ, ուսանող, մարզիկ, գյուղատնտես, իրավաբան, լրագրող, բլոգեր, բարձր տեխնոլոգիաների ոլորտի մասնագետ, քաղհասարակության ներկայացուցիչ, գենդերային հարցերի մասնագետ, գործարար և այլն:

Եղել են դեպքեր, երբ բանասացների հետ խոսել ենք ոչ միայն կամ ոչ զուտ իրենց մասնագիտական ոլորտներում ունեցած սովորելու փորձառության մասին, այլ որևէ մեկ այլ հմտության: Նրանք պատմում են նաև դպրոցում դասերին պատրաստվելու, բուհերում քննություններ հանձնելու, հեծանիվ և ավտոմեքենա վարել սովորելու, չմուշկների վրա ճիշտ սահել ու լողալ կարողանալու, շախմատի ու թղթախաղի հմտություններին տիրապետելու, կենցաղային որոշակի աշխատանքներ կատարելու, միջանձնային հարաբերություններում կարևոր հմտություններ ձեռք բերելու, քաղաքացիական հասարակություն կազմակերպությունների (ՔՀԿ-ների) միջոցառումներից, թրեյնինգներից, սեմինարներից սովորելու մասին:

Սովորելու և մասնավորապես *ինչպես սովորելու* հարցը եղել է և այսօր էլ շարունակում է մնալ հանրությանը և մասնագիտական որոշակի շրջանակներին հետաքրքրող ամենակարևոր հիմնախնդիրներից մեկը: Դրա վկայությունն են հրապարակված բազմաթիվ ուսումնասիրությունները¹⁶, կրթական ուղեցույցները¹⁷, տարբեր հարթակներում կազմակերպվող քննարկում-զրույցները¹⁸ և հեղինակային հաղորդումներն ու դասախոսությունները¹⁹: Այդ

¹⁶ Հայալեզու հրապարակումներից տես օրինակ՝ Աստվածատրյան, Վարդումյան և ուրիշներ 2001ա; Բալաստյան 2014; Մկրտչյան, Աթանեսյան 2018; Տեր-Գաբրիելյան 2019; Տեր-Գաբրիելյան 2022; ԵՊՀ կողմից հրապարակվող՝ «Կրթությունը 21-րդ դարում». գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես, <http://publishing.ysu.am/hy/publications/sec/47887>; Խ. Աբովյանի ՀՊՄՀ-ի կողմից հրապարակվող՝ «Բարձրագույն մանկավարժական կրթության հիմնախնդիրները և զարգացման հեռանկարները», <https://aspu.am/website/images/journal/100-amyaki%20zhoxovacu.pdf>; Խ. Աբովյանի ՀՊՄՀ-ի կողմից հրապարակվող՝ «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» հանդեսը https://aspu.am/hy/content/bardzraguyn_mankavarzhakan_krtutyany_himnakhindirneryev_zargacman_herankarnery_khoragrov_mijazgayin_gitazhoghovi_nyuteri/; Խ. Աբովյանի ՀՊՄՀ-ի կողմից հրապարակվող՝ Մաթեմատիկան դպրոցում, հանդես <https://aspu.am/website/images/journal/9-8-PB.pdf> և ուրիշներ:

¹⁷ Հայալեզու հրապարակումներից տես օրինակ՝ Աստվածատրյան, Վարդումյան և ուրիշներ 2001բ; Խաչատրյան 2020:

¹⁸ Տես օրինակ՝ Կրթության զարգացման հին և նոր օրակարգերը. Սերոբ Խաչատրյան, Ռոբերտ Ստեփանյան, <https://boon.am/education/robert-sargsyan/>; ԱպրելաԿերպ #32. Կրթություն. Նազելի Օհանյան, Վահրամ Թոքմաջյան, Սուսան Մարկոսյան, <https://boon.am/socio-political/society/lifestyle-education/>; Բուն զրույց. Կրթություն. Հայաստան Գրիգորյան, Արթուր Փոքրիկյան, <https://boon.am/education/boon-talks-education-hayastan-grigoryan-arthur-pokrikyan/>

¹⁹ Տես օրինակ՝ Ինչպես է սովորում մարդը. Սերոբ Խաչատրյան, <https://www.youtube.com/watch?v=IWAoFb4FH5c&t=1375s>; Ինչպես ապահովել սովորածի փոխանցելիությունը, <https://www.youtube.com/watch?v=dcM1msAT6U&t=1s>; Երեխայի տարիքային զարգացման փուլերը (մաս 1). Արա Աթայան, <https://www.youtube.com/watch?v=NcFICje6O54>; Երեխայի տարիքային զարգացման փուլերը (մաս 2). Արա Աթայան, https://www.youtube.com/watch?v=L_nyHEBMTXA&t=1069s; Սովորել՝ ինչպես սովորել. Արեգ Թադևոսյան, <https://www.youtube.com/watch?v=p6Ns92hRUlk>; Կրթության խնդիրները 21-րդ դարում (մաս 1). Միքայել Հովհաննիսյան, <https://www.youtube.com/watch?v=2SvzN8pCUAE>; Կրթության խնդիրները 21-րդ դարում (մաս 2). Գևորգ Տեր-Գաբրիելյան, https://www.youtube.com/watch?v=_t9cud_zq-0:

ամենը հիմնականում սովորելու առանձին ասպեկտների կամ կոնկրետ մեթոդների մասին է: Սակայն մեզ, ինչպես արդեն նշել ենք, հետաքրքրում են մարդկային իրական փորձառությունները:

Այս հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ կրթական հաստատությունների, ոչ ֆորմալ կրթական մոտեցումների և պլատֆորմների, ինչպես նաև փորձագետների կողմից առաջարկված սովորելու մոտեցումներն ու մեթոդները ոչ թե պարզապես կրկնօրինակվում և վերարտադրվում են, այլ՝ սովորողների կողմից ենթարկվում փոխակերպումների: Լինում են հաճախ նաև դեպքեր, երբ մարդիկ փնտրում-գտնում են իրենց այլընտրանքային մոտեցումները: Սակայն այս կարևոր հանգամանքը մասնագիտական և ֆորմալ կրթական հաստատութենական շրջանակներում կարծես չի խնդրականացվում: Չեն կարևորվում ու հանրայնացվում նաև սովորելու անհատական և առօրյա պրակտիկաները: Ինչ վերաբերում է ոչ ֆորմալ կրթությանը, որն այսօր լայն տարածում է գտել Հայաստանում նախ և առաջ քաղաքացիական հասարակության ծրագրերի միջոցով, դրա հիմնական խնդիրներից է՝ ուսուցման գործընթացների արդյունավետությունն արձանագրելու մեթոդների բացակայությունը, ինչին նույնպես կարող է օգնել տվյալ հետազոտությունը: Հետևանքում, մի կողմից, պատրանք է ստեղծվում, որ այն, ինչ սովորում են մարդիկ, ֆորմալ կրթական համակարգերի ու ծրագրերի արգասիքն է, մյուս կողմից, եթե առկա է դժգոհություն, ապա պատճառները փնտրվում են կրկին նախ և առաջ ֆորմալ կրթական համակարգերում ու ծրագրերում, առանց հաշվի առնելու ինֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության ասպարեզն ու սովորելու առօրյա փորձառությունները: Այս հետազոտության նպատակներից մեկը ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության մասնագետների, շահառուների և լայն հանրության ուշադրությունը սովորելու առօրեական փորձառությունների վրա հրավիրելն է, որպես կրթական ծրագրերի և մեթոդների մշակման արժեքավոր աղբյուր:

Մեր կիրառական նպատակն էր՝ վեր հանել խորհուրդներ, որոնք կարող են օգնել սովորողներին, ինչպես նաև, բնականաբար, սովորեցնողներին: Թեև մեր բանասացներից ոմանք բացի սովորող լինելուց նաև սովորեցնող են, և երբեմն նրանց խոսքը շեղվել է սովորելու սեփական փորձառությունից դեպի սովորեցնելու փորձը, այնուամենայնիվ դրանց միջև կապը նույնպես կարևոր է ուշադրության առնել խորհուրդների ու առաջարկների ներկայացման ժամանակ սովորողի դիտանկյունը չկորցնելով:

Դուրս բերված խորհուրդները, առաջարկները, կիրառուկները, միավոր փորձառությունները կարելի է խմբավորել հետևյալ կերպ. կան հաջող կերպով որևէ բան սովորելու դեպքեր, որոնցում կիրառված մեթոդները լավ հայտնի են միջազգային գիտությանը և հայաստանյան կրթական միջավայրում: Սրանցից որոշներն արդեն կիրառվում են որևէ տեղ՝ Հայաստանում կամ այլուր, որոշները՝ ոչ: Կան դեպքեր, որոնք բավական նորարարական են կամ նորացված և կարևոր է դրանց վրա սովորողների / սովորեցնողների ուշադրությունը սևեռել: Կան նաև դեպքեր, որոնք հայտնի են, սակայն դրանց ձևակերպումներն այլ են մեր բանասացների պատմություններում, և այդ տարբեր ձևակերպումները հավելյալ իմաստ ու նշանակություն են տալիս դրանց: Վերջապես, կան դեպքեր, որոնք թույլ են տալիս փորձել ընդհանրացնել որևէ բան սովորելու ամբողջ գործընթացի գլխավոր հանգրվանները:

Հայտնի է, որ աշխարհում և Հայաստանում այսօր զարգանում են սովորելու ոչ ֆորմալ դեպքերը, ոչ ֆորմալ կրթական իրադրությունների մեթոդները: Միևնույն ժամանակ, նաև շնորհիվ համացանցի, սովորելու ինֆորմալ մեթոդները (լրիվ ազատ) ծաղկում են առանց հետազոտվելու: Ընդհանրացնելով կարելի է նկատել, որ ինֆորմալ և ոչ ֆորմալ մեթոդներն ավելի զգայուն են այն խորհուրդների նկատմամբ, որոնք մենք քաղել ենք այս հետազոտությունից: Դրանք առավել արժեքավոր են ոչ ֆորմալ մոտեցումները հաշվի առնելու և դրանցով զինվելու, ինչպես նաև՝

Ֆորմալ կրթական համակարգի հայտնի թերություններից խուսափելու առումով: Սակայն միևնույն ժամանակ դրանք սպորադիկ են, և դրանց գիտամեթոդական հիմքերն ինստիտուցիոնալ համակարգերում դեռևս լավ չեն մշակվում ու հրամցվում: Հաճախ նաև անհայտ է, թե ինչպիսին է դրանց արդյունավետությունը, չնայած այն հանգամանքին, որ հայտնի է, թե որոնք են ֆորմալ կրթական համակարգերի ուսուցման անարդյունավետության գործոնները: Հետևապես անհրաժեշտ է, հենվելով սույն հետազոտության արդյունքների և այլ նյութերի վրա, շարունակել քննարկել, թե ինչպես գնահատել ուսման ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ մեթոդները և ինչպես մերձեցնել ֆորմալ ուսուցումը ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ մեթոդներին, ինչը թույլ կտա զերծ մնալ գոնե որոշ թերություններից, թեև, ինչպես ասացինք, թեկուզև արդյունավետության ոչ իդեալական գնահատման պարագայում:

Մինչև բուն հետազոտության տեքստին անցնելը կցանկանայինք ընթերցողներին ներկայացնել մի քանի յուրահատկություններ, որոնց նրանք կարող են առնչվել տեքստն ընթերցելիս:

- Տեքստում բանասացների ուղիղ խոսքից բերված մեջբերումների հղումներում հիշատակվում են բանասացների մասնագիտությունները, սեռը, տարիքը, զբաղմունքը, առանձին դեպքերում զբաղեցրած կարգավիճակը: Բանասացների անունները չեն հիշատակվում էթիկական նկատառումներից ելնելով, քանի որ նրանց մեջ եղել են մարդիկ, ովքեր խնդրել են գրքում իրենց անունը չհիշատակել:
- Ընթերցողները կառերեսվեն սովորելու եղանակների և փորձառությունների, որոնք իրենց համար նորություն չեն: Հարկ է նշել, որ մեր հետազոտությունը խնդիր չի հետապնդել գրանցելու միայն սովորելու ինքնատիպ ու նորությամբ եղանակները: Հետազոտության նպատակն է եղել ֆիքսել, թե ինչպես են սովորաբար մարդիկ սովորում և այդ նպատակով ընտրում իրենց կարծիքով

ամենաարդյունավետ միջոցներն ու եղանակները: Եթե որևէ մեկն իր սովորելու պրակտիկայում օգտագործում է հայտնի և ավանդական եղանակներ, նշանակում է դրանք չեն կորցրել իրենց արդյունավետությունը և շարունակում են մնալ արդիական:

- Բանասացների պատասխանները ներկայացված են նրանց խոսակցական լեզվով: Հետազոտության հեղինակները միայն կետադրական նշաններ են ավելացրել և անձանոթ կամ ակնարկվող բառերն ու իմաստները նշել տեքստի մեջ բերված մոդուլներում: Այդ պատճառով բանասացների խոսքում կարելի է հանդիպել պաշտոնական և գրական լեզվին ոչ հարիր արտահայտություններ, շարահյուսական զեղումներ, կենցաղային մակարդակի նկարագրություններ: Հեղինակների կողմից բանասացների խոսքը գրեթե նույնությամբ մեջբերելու այդ մոտեցումը հիմնավորվում է մի քանի տեսանկյունից: Նախ ասելիքը հաճախ ավելի ամբողջական ու դեմոտատիվ է ընկալվում ասողի/խոսողի լեզվամտածողության համատեքստում, ինչը յուրօրինակ նշանային համակարգ է, այսպես ասած՝ նշանային կուռ կոնտինում: Երկրորդ, բանասացի խոսքի խմբագրումները և հատկապես պաշտոնական լեզվի նշանային համակարգին համապատասխանեցնելը հանգեցնում է ոչ միայն փոխանցվող մի շարք կարևոր ուղերձների թուլացմանը կամ նույնիսկ ոչնչացմանը, այլև փոխանցվող ուղերձի բովանդակությունը դարձնում է դժվար ապակոդավորելի և որոշ դեպքերում՝ դժվար հասանելի: Դժվար ապակոդավորելու հանգամանքը հասկանալիորեն դժվարացնում է բովանդակության յուրացումը, իսկ դժվար հասանելիության հանգամանքը նվազեցնում է բովանդակությունը կիրառելու հնարավորությունը, քանի որ ռաֆինացված, առօրյա լեզվից վեր դասվող, սրբազնացված կամ էլիտարիզացված՝ «կուլտուրականացված» լեզուն ու տեքստերը մեծացնում են

ընթերցողի և ուղերձի մեջ ձևակերպված իրականության միջև տարածությունը և ընթերցողի իրականության մեջ՝ ուղերձի իրականության ադապտացիայի հնարավորությունը դարձնում գրեթե զրոյական: Ուստի, սույն հետազոտության հեղինակները, բանասացների պատասխանները բնօրինակ խոսակցական լեզվով մեջբերելով, ակնկալում են, որ սովորելու նրանց փորձառությունները ընթերցողին պետք է ներկայանան որպես սովորական մարդկային մի բան, այլ ոչ թե սրբազնացված, «կուլտուրականություն», էլիտարություն ու պաշտոնականություն ցուցող: Այս հետազոտությունը դուրս է կրթությանն ու ուսմանը «կուլտուրականություն» կամ սրբազնություն վերագրող կարծրատիպային մոտեցումից, որտեղ սովորելն ու կիրթ լինելը համարվում է մտավորական էլիտարության ցուցիչ և ձևավորում ուղղահայաց հարաբերություններ «կիրթ» ընտրյալների ու ընթերցող «սովորական մահկանացուների» միջև:

- Իրականացնելով սոցիալ-մշակութային մարդաբանական հետազոտություն, մենք կարևորում ենք ոչ թե պաշտոնական խոսույթում կրթության աստիճանակարգային ընկալումների դիրքից նկարագրել սովորելու փորձառությունները, դիտարկելով դրանք որպես սովետական շրջանին բնորոշ էլիտարիզացված «կուլտուրական» մարդուն առանձնահատուկ մի բան, այլ ցանկացած մարդուն բնորոշ առօրյա փորձառություն, որը կարող է ունենալ յուրաքանչյուրը ոչ միայն կրթության համար հատկացված հատուկ ֆորմալ հաստատություններում, այլ՝ առօրյա կյանքի ցանկացած դրվագում: Սա է պատճառը, որ մենք հետազոտել ենք սովորելու ամենատարբեր փորձառություններ, որոնք հաճախ իրականացվել են ֆորմալ կրթական հաստատությունների պատերից դուրս: Մեթոդաբանորեն նաև դրանով է հիմնավորվում մեր տեսքտում բանասացների սովորելու փորձառություններից

մեջբերումները ոչ թե «կուլտուրական» կամ «գրական» լեզվով ու բառապաշարով ներկայացնելը, այլ՝ առօրյա խոսակցական: Այս հետազոտությունը ինչ-որ առումով ապաստարանացնում է սովորելը և պաշտոնական ֆորմալ հաստատությունների մենաշնորհից դարձնում այն մարդկային առօրյա բնական ու սովորական փորձառություն: Մենք հասկանում ենք, որ այս մոտեցումը կարող է դժվար ընկալելի լինել «կուլտուրականության» կարծրատիպային մոտեցման դիրքից խնդրին նայողների համար, սակայն դա մեր հետազոտական մոտեցումն է, ինչի հիմնական նպատակներից են սոցիալ-մշակութային մարդաբանական հետազոտությունը ավանդական իշխային մոտեցման կողմից թելադրած «կուլտուրականության» ազդեցությունից դուրս բերելը ու դրա «մարդկայնացումը»:

Տեքստում ընթերցողները կառերեսվեն բանասացների արդեն ծանոթ պատասխանների կրկնությունների: Այդ կրկնությունները պայմանավորված են որոշ պատասխանների ինտերտեքստային կարողունակությամբ և բազմավեկտոր առնչություններով, ինչի շնորհիվ դրանք հնարավոր է դիտարկել տարբեր համատեքստերում և սովորելու տարբեր առումներին անդրադառնալիս:

ՄԱՍ ԱՌԱՋԻՆ ՍՈՎՈՐԵԼԸ ՈՐՊԵՍ ՆՊԱՏԱԿ ԵՎ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅ

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ - ԻՆՉ Է ՍՈՎՈՐԵԼԸ

«Ինչ է սովորելը» հարցին մեր բանասացների արձագանքները համապարփակ և միանշանակ չեն: Հավանաբար այն պատճառով, որ սովորելը, ինչպես ցանկացած գործընթաց, ունի շատ տարբեր առումներ: Այդ հանգամանքը ֆիքսված է նաև կրթությանը վերաբերող մասնագիտական գրականության մեջ:

Բանասացների մի մասի ընկալումներում սովորելը պատկերանում է որպես գործընթաց, որի ժամանակ ինչ-որ բան է յուրացվում.

*Ես սովորելու գործողություն եմ համարել
համալսարանական տարիներին թուրքերեն սովորելը,
որտեղ ես պիտի բառեր սովորեի, քերականություն
սովորեի, տեքստ կարդալ սովորեի, գրել սովորեի: Էդտեղ
դա սովորել էր: Կամ դպրոցական տարիներին, երբ
մասնավոր ֆրանսերեն էի սովորում²⁰:*

Այլ ընկալումների համաձայն, «սովորելը», բացի ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ կրթական միջավայրում գիտելիքներ յուրացնելուց, ներառում է ինքնակրթությամբ և հետազոտական պրակտիկայում գիտելիքների յուրացումը (բուն «ոչ ֆորմալ» կրթությունը).

*Ֆորմալ ու ոչ ֆորմալ կրթության միջոցով գիտելիքներ
ստանալը ու ինքնակրթությունը, որը իմ դեպքում գոնե
էդպես է եղել: Մեծ հաշվով ինչու՞ է ինձ համար
հետազոտական աշխատանքը կարևոր, որովհետև*

²⁰ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.::

հետազոտական պրոցեսը սովորելու պրոցես է: Ճանաչելու պրոցես է: Բենեֆիտն էն է, որ ինչքան շատ ես ճանաչում, էնքան ավելի շատ ես սովորում²¹:

«Սովորելու» որոշ նկարագրություններում ուշադրություն է դարձվում գործընթացին ներգրավված լինելու կերպը.

Պարտադրանքը էն էր, որ ծնողս փող էր մուծում ուսուցչուհուն, որ ես գնամ (և դա ինձ համար մոտիվացիա էր), բայց ես էլ գնում էի ու մեկ մեկ էլ հաճույք էի ստանում, հոգնած էի լինում, բայց ինձ պարտադրում էի: Դա միասնական պարտադրանք էր²²:

Ի դեպ, բանասացներից շատերը դպրոցում կամ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում սովորելու դրվագները հիշում են որպես պարտադրանքով սովորելու միջավայրեր, ի տարբերություն ոչ ֆորմալ կամ իրենց ընտրությամբ ընտրված ինֆորմալ սովորելու միջավայրերի: Սովորելու գործընթացում ներգրավված լինելը կարող է ունենալ ինչպես գիտակցված, այնպես էլ չգիտակցված բնույթ.

Դպրոցում, համալսարանում և ասպիրանտուրայում ես սովորել եմ անգիտակից կերպով, բայց (թեև)' ոչ տիպիկալ: Եվ միայն երբ ես 30 տարեկանում Ամերիկա գնացի սովորելու, սովորելու շարունակելու, էնտեղ առաջին անգամ տեղի ա ունենում համընկնումը՝ դու սովորում ես մի բան, որը քեզ պետք ա, ու որը քեզ ամբողջ կյանքի ընթացքում պետք ա գալիս: Թեկուզ դա արձակի հետ քիչ հարաբերություն ունի, բայց կոնկրետ բան ա, որը քեզ կյանքում օգնում ա ապրել: Դա տեղի ունեցավ ամերիկյան համալսարանում, երբ ես երեսուն տարեկան էի²³:

²¹ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

²² Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

²³ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

Ըստ բանասացների դիտարկումների՝ սովորելը մի գործընթաց է, որի հետևանքում ինչ-որ արդյունք է ստացվում կամ ինչ-որ բան է տեղի ունենում²⁴.

Ինձ համար սովորել նշանակում ա էր սաղ փազլի կտորները հավաքել ու ունենալ մի հատ կոնցեպտ, պատմությ, որովհետև եթե դու էր բանը չես սարքում, սովորելը քո համար իմաստ չի ունենում²⁵:

Սովորելը դա նոր ինֆորմացիա ա՝ ընդունել, պահել ուղեղում հեղափոխում այն կիրառելու նպատակով: Ինչքան ինֆորմացիան նոր ա ու հակասում ա քո նախկին ինֆորմացիային ու կարող ես ընդհանուր ինֆորմացիայի նախշերի մեջ մտցնել, էնքան ինքը ավելի օգտակար ա: Սովորելը ընդհանրապես եթե պարզ ասեմ՝ նոր ինֆորմացիայի յուրացում է՝²⁶:

Այն, ինչ յուրացվել է ու չի կիրառվում, «ընդամենը» գիտելիք է.

Օրինակ ես գիտեմ Հվերեստի մասին, բայց ոչ մի տեղ չեմ կիրառում: Մենք շատ բան գիտենք, որ չենք կիրառում մեր կյանքում: Բայց դա հարստացնում ա: Ու չգիտենք, մի օր կարող է պետք գալ: Բայց լրագրողական ինչ որ սովորել եմ ու պետք չի եկել, մոռացվել է: Դա գիտե՞ք ինչի վրա է երևում: Ես հիմա կարող եմ աուդիո մոնտաժ անել: Երբ որ ես սովորում էի էն ժամանակ, ես չէի օգտագործում ու մոռանում էի՝²⁷:

²⁴ ԱՄՆ Բերքլիի համալսարանի մի հանձնարարականում նույնպես թիրախավորվում է սովորելու բուն արդյունքը. «Ընդհանուր առմամբ ուսուցումը գործընթաց է, որը հանգեցնում է փորձի արդյունքում գիտելիքների կամ վարքի փոփոխության»: Տես What Is Learning?, By Carol Sirney, <https://voices.berkeley.edu/instructors/what-learning>

²⁵ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

²⁶ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

²⁷ Նույնը:

Որքան շատ ու լայնորեն կիրառելի է գիտելիքի կտորը՝ այնքան կարևոր է: Որովհետև իմ աշխարհայացքում մարդկային քաղաքակրթության զարգացումն է ամենակարևորը, իսկ դա հիմնված է որևէ հայտնագործության կիրառման ընդլայնման, տարածման և տևականության վրա²⁸:

Սովորելը կիսվելու բան ունենալն է²⁹:

Մի շարք բանասացներ ավելի հեռուն են գնում սովորելու արդյունքները նկարագրելիս և սովորելը դիտարկում են կյանքի ուղղվածության կամ հայեցակարգի համատեքստում.

Կայացման ու առաջընթացի կարևորագույն բաղադրիչ է: Կայացման՝ մարդու տեսանկյունից, առաջընթացի՝ մարդկության տեսանկյունից³⁰:

Մնալ ֆորմայի մեջ: Ինձ հետաքրքիր է նոր բան իմանալը, նոր բան սովորելը: Օրինակ ես ինչու եմ ընկած նոր կինոները նայում: Ոչ միայն, որ գնամ ասեմ՝ նայել եմ: Ինձ հետաքրքիր ա՛՛ ինչ նոր բան կա ասելու կամ անելու, որ չի արվել մինչև էս: Ինձ թվում ա մարդու կարևոր բաներից մեկն ա սովորելը: Ինչի՞ համար ես էլ ապրում, եթե, օրինակ, նոր բան պիտի չիմանաս ու սահմանափակվում ես նրանով, ինչ որ գիտես³¹:

Երբ որ ես սովորում եմ, ես լցվում եմ, ոգևորվում եմ, որ տալու բան ունեմ մարդկանց, ուրախանում եմ, որ ինքնագնահատականը բարձր ա իմ³²:

Դա ինձ համար շարժում է, ժամանակին համընթաց քայլել³³:

²⁸ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:
²⁹ Գրականագետ, դասախոս, տղամարդ, 40 տ.:
³⁰ Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:
³¹ Կինոյի և թատրոնի դերասան, կին, 32 տ.:
³² Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:
³³ Մանկավարժ, մարքեթոլոգ. կին, 39 տ.:

Ու հաճախ իմ փորձի վրա եմ ասում: Հարցնում են, թե ինչպես սրացվեց, որ դու սկսեցիր ճամփորդել մոտ Կրասնոյարսկի արևմտաեվրոպական երկրներում: Էդ ամեն ինչի հիմքում հենց էդ սովորելու պրոցեսն էր: Երբ որ ես սկսեցի սովորել, ինքս ինձ ճանաչել, բացահայտել, հետո բարձրաձայնել էդ մասին, միանգամից տեսան ինձ, լսեցին ինձ³⁴:

Բանասացներից ոմանք սովորելը դիտարկում են որպես կյանքի բուն էությունը, ֆորմուլան:

[Սովորելը] կյանք է, իրական³⁵:

Էդ սովորելու պրոցեսը իմ համար ամենօրյա, ամենժամյա իրավիճակ ա³⁶:

Սովորելն իմ համար զարգացման մաս է: Էդ իմ կյանքի օրգանիկ մասն է: Էդ մտքի աշխատանք է: Եթե դու ուզում ես ակտիվ լինես, էդ սովորելու կոմպոնենտը կա ու կա: Ինչքան շատ ես սովորում ու ճիշտ ես սովորում ու պատրաստ ես սովորել, էնքան կյանքի ուրիշ հարցեր էլ են հեշտանում: Եթե օրինակ իմ գործը ուզում եմ լավ անել, ես մենթալ հոգեբանության մասին եմ կարդում: Իմ համար սովորելը բազմապրոֆիլ բան է: Ես չեմ ընդունում, որ մարդը միայն մի ոլորտում է սովորում³⁷:

Երբեմն չսովորելը նույնացվում է մահվան ու չգոյության վիճակի հետ:

Ինձ թվում ա, որ ես դադարեմ սովորել, կյանքը կանգ կառնի: Ինչի՞, որովհետև էն մարդիկ ում հանդիպել եմ կյանքում, ովքեր դադարել են սովորել, դառնում են էնքան

³⁴ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

³⁵ Գործարար, սերմնաբույժ, տղամարդ, 56 տ.:

³⁶ Արտիստ (արվեստաբան), տղամարդ, 66 տ.:

³⁷ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

*անհետաքրքիր ու տաղտկալի: Ես չեմ ուզում նմանվել
հրանց³⁸:*

*Ինձ համար չսովորելը նշանակում է մահ: Իսկ սովորելը՝
անընդհապ զարգացում, շարժում³⁹:*

Սեփական փորձառությունների հիման վրա բանասացների դատողությունները մեծ մասամբ ունեն ռեֆլեքսիվ բնույթ և սովորելու փորձառությունները գնահատում են տարիների հեռվից: Այսինքն փորձառությունների որոշ առումներ կամ դրվագներ կարող են հիմնված լինել նրանց ներկայիս ընկալումների վրա: Այդ հանգամանքով է նաև, հավանաբար, պայմանավորված ընկալումների մի զգալի մասի՝ սովորելու մոտիվացիային առնչվելը: Ուշադրության արժանի է, որ ներկայացված մոտիվացիաները հիմնականում ունեն հեղոնիստական կամ էքզիստենցիալ մեկնաբանություն: Դրանք ուղղակիորեն բանասացների կամքով կամ անձնական շարժառիթներով ձևավորված մոտիվացիաներ են, ինչն ակներև է այնպիսի ձևակերպումներում, ինչպիսիք են սովորելուց հաճույք ստանալը, ինքնաբավության զգացում ունենալը, գոյատևումը իմաստավորելը և երաշխավորելը: Սովորելու մոտիվացիոն ընկալումը բազում այլ ուշագրավ և կարևոր նրբերանգներ ունի, որոնց անդրադարձ է կատարվում հաջորդ գլխում:

Ամփոփ դիտարկումներ

- *Սովորելը պարկերանում է որպես մի գործընթաց, որի ժամանակ ինչ-որ բան է յուրացվում.*
- *«Սովորել» ասելով բացի ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ կրթական միջավայրում գիտելիքներ յուրացնելուց, նկատի է առնվում ինֆորմալ՝ ինքնակրթությամբ և հեռագրական պրակտիկայում գիտելիքների յուրացումը.*

³⁸ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

³⁹ Մանկավարժ, մարքեթոլոգ. կին, 39 տ.:

- Դպրոցում կամ բուհ-ում սովորելու դրվագները հիշվում են որպես պարտադրանքով սովորելու միջավայրեր, ի տարբերություն ինֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ՝ իրենց ընտրությամբ ընտրված սովորելու միջավայրերի.
- Սովորելու գործընթացում ներառված լինելը կարող է ունենալ ինչպես գիտակցված, այնպես էլ չգիտակցված բնույթ.
- Սովորելը մի գործընթաց է, որի հետևանքում ինչ-որ արդյունք է ստացվում կամ ինչ-որ բան է տեղի ունենում.
- Սովորածը կիրառվող գիտելիքն է: Այն, ինչ յուրացվել է ու չի կիրառվում՝ ընդամենը գիտելիք է.
- Սովորելը դիտարկվում է որպես կյանքի ռազմավարություն կամ հայեցակարգ.
- Սովորելը դիտարկվում է որպես կյանքի բուն էությունը, կյանքի ֆորմուլան.
- **Սովորելը դիտարկվում է որպես կյանքի աղբյուր: Չսովորելը նույնականացվում է մահվան ու չգոյության վիճակի հետ.**
- Սովորելու մասին ընկալումների մի զգալի մասը կապվում է սովորելու մոտիվացիային: Ընդ որում, թվարկված մոտիվացիաները հիմնականում ունեն անհատական-բավարարող բնույթ: Դրանք ուղղակիորեն բանասացների կամքով կամ անձնական շարժառիթներից ձևավորված մոտիվացիաներ են, ինչն ակներև է այնպիսի ձևակերպումներում, ինչպիսիք են սովորելուց հաճույք ստանալը, ինքնաբավության զգացում ունենալը և այլն:

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ - ԻՆՉՈՒՆ՝ ՍՈՎՈՐԵԼ (ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՄՈՏԻՎՆԵՐԸ)

«Ինչ է սովորելը» գլխում ներկայացվող արձագանքներից արդեն ակներև է, որ մեծ թվով բանասացներ սովորելը նույնականացնում են զարգանալու, շարունակական առաջընթաց ունենալու պահանջմունքի հետ, ինչը որոշակի իմաստով ընդհանրական կամ մետանպատակ հետապնդող մոտիվացիա է: Սակայն հարցազրույցների ընթացքում դիտարկվել են շատ ավելի գործուն և առօրեական մակարդակում դրսևորվող մոտիվացիաներ, որոնք դրդել են մեր բանասացներին որևէ բան սովորել: Սույն գլխում մեր ուշադրությունը սևեռվում է գլխավորապես այդ մոտիվացիաների կամ դրդապատճառների վրա:

Ուշադրության առնելով մասնավորապես հանրակրթական հաստատություններում ծավալվող սովորելու գործընթացները, կարելի է նկատել, որ հատկապես ցածր տարիքային խմբերում շատ դեպքերում դեր ունի պատիժներից խուսափելու մոտիվացիան: Երեխաները հարկադրված են սովորել, որպեսզի չենթարկվեն որոշակի սանկցիաների և զրկանքների: Ընդ որում, խոսքը միայն սովորեցնողների կողմից կիրառվող հարկադրանքի մասին չէ: Ոչ քիչ դեպքերում հարկադրանքի աղբյուրը սովորողների ծնողներն ու ավագ ազգականներն են:

Դպրոցական տարիներին, մինչև 5-6 դասարան, ես սովորելու երկու ստիմուլ եմ ունեցել: Մեկը ծնողական հարկադրանքն էր⁴⁰:

Երեք տարեկանից ես շախմատ եմ խաղացել, էդ էդել ա իմ պապիկի պարտադրանքը, ու ընտանիքում ոչ մեկ չի խառնվել դրան: Ավելի շուտ խառնվել են, բայց ոչ մեկ էդքան գերակա ուժ չի ունեցել, ինչքան պապիկս, ու ես 3 տարեկանից խաղացել եմ մինչև 14 տարեկան: 11

⁴⁰ Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

տարեկանում պապիկս մահացել ա, բայց ոնց որ հիշատակը պահելու համար, բան..., դեռ տենց խաղացել եմ, ու էդ ամբողջ տարիների ընթացքում ես չեմ ուզեցել դրանով զբաղվել: ... Եթե էլի շախմատից սկսեմ, էդ շատ դաժան պրոցես էր, որովհետև պապիկս շատ վատ մեթոդներ էր կիրառում՝ ֆիզիկական բռնություն չկար, բայց հոգեբանական ու էդ սոցիալական բռնությունը էնքան մեծ էր, որ ավելի լավ էր ֆիզիկական լիներ: Այսինքն՝ դու իրավունք չունեիր հաց ուտելի, եթե պարապմունքդ չես վերջացրել: Կամ էդ օրը վատ էիր խաղացել, դաս չէիր կարա անելի, դուրս չէիր կարա գնայիր⁴¹:

Էդ առաջին 3-ն եմ հիշում: Ստացել եմ ֆիզիկայից, ու մաման մի հատ ընենց բան ա սարքել իմ համար. որ «դու ստացել ես 3, ոնց կլինի, էդ ինչ բան ա, ավելի լավ ա 2 ստանայիր, դասի չգնայիր, դասի չնստեիր»: Սորես էր: Սորես էր ու բազմակողմանի: Հիասթափված էի մամայի ջղայնանալուց, հիասթափված էի իմ փերֆորմանսից կամ հիասթափված էի էդ դասատուից: Մենակ մի բան չէր: Կամ էդ առարկայից: Ասես, միանգամից ինքը իմ համար տրագեդիա էր: Էդ 3-ը: Եվ մամաս իրոք տրագեդիա է սարքել⁴²:

Ըստ բանասացի՝ նման հաջորդ սթրեսից խուսափելու համար այլևս դասը վատ չի սովորել⁴³: Ի դեպ, մեր հարցազրույցների փորձը հուշում է, որ եթե հետազոտություն իրականացվեր այն մասին, թե հարկադրանքի, պատվի կամ որևէ անձի նկատմամբ սիրո մոտիվացիայով յուրացված գիտելիքների դր մասն է մտապահվել և հետազայում պիտանի եղել, ապա կպարզվեր, որ այն չնչին տոկոս է կազմում: Քանի որ սովորելու նպատակը չի

⁴¹ Հոգեբան, ուսանող, կին, 22 տ.:

⁴² Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:

⁴³ Նույնը:

վերաբերել յուրացվող գիտելիքի կիրառական կարևորությանը կամ սովորողի հետաքրքրասիրությանը.

Եթե ես մի բան չուզելով եմ անում, իմ ուղեղը իրեն արագ էլ արխիվացնում է: Կարող է 4 ամիս հետո չհիշեի: Նույնը եղել է դիմորդ ժամանակ: Ես պատմություն եմ պարապել ու լիքը բան ես արագ մոռացել եմ: Առարկաներ կան, որ 20 եմ ստացել, բայց արելով եմ սովորել ու հետո մոռացել եմ⁴⁴:

Որոշ դեպքերում ծնողների կամ ուսուցիչների հարկադրանքը քողարկվում է հանուն նրանց պատվի, նրանց հպարտանալու առիթ տալու պայմանի հետևում.

Երբ առաջին անգամ մեր պատմության ուսուցիչը մտալ դասարան, կարդաց իմ անուն ազգանունը (ես առաջին համարն էի), ասեց, որ իմ հոպարը իր լավագույն աշակերտն է եղել, ու որ ես բարձր [պիտի] պահեմ նրա պատիվը: Ես բանաստեղծություն շատ դժվար եմ սովորում: Անվերջ կարդում էի: Իմ ուսուցիչներն էլ գիտեին, որ ես շատ ավելի արագ ընկալում եմ արձակը: Եվ երբ տվեց բանաստեղծությունը, ասեց. բայց դու կկարողանաս: Դա արդեն պատվի հարց էր⁴⁵:

Բոլոր առարկաներն էլ սովորում էի: Կարող է՝ ծնողներիս պատիվը բարձր պահելու համար: Դա էլ է մոտիվացիաներից մեկը եղել⁴⁶:

Կարևորը համալսարանն [ընդունվելն] էր: Շատ ծնողներ կուզեին հպարտանալ, որ իրենց երեխան համալսարան է սովորում⁴⁷:

⁴⁴ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

⁴⁵ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

⁴⁶ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

⁴⁷ Կինոյի և թատրոնի դերասան, կին, 32 տ.:

Օրինակ դպրոցական Ս.-ի համար կարևոր էր, որ ինքը լինի գերազանց, չգիտեմ՝ նրբանկար: Ոչ միայն գերազանցիկ լինել առարկաների մասով, այլ նաև որպես աղջիկ, որպես կին, որպես մամա: Ես էն ժամանակ չգիտեի, բայց ասում են «փիփլփլիզինզը» իմ թույլ կողմերից մեկն ա: Ես սիրում եմ մարդկանց հաճոյանալ: Ու աշակերտի համար դա նշանակում է լինել լավ աշակերտ ուսուցիչների համար⁴⁸:

Հարկադրանքը երբեմն փաթեթավորվում է սիրելու պատճառաբանությամբ.

Օրինակ եթե ես էդ մայրենիի ուսուցչուհուն (Զ.-ին) չսիրեի ու չուզենայի, որ ինքը հանկարծ ինձնից նեղանա, ես չէի էլ սովորեի, ոչ էլ մեթոդ կսովորեի⁴⁹:

Ի դեպ, սերը այլ խթանի դեր է կատարում, եթե ուղղված է ոչ թե անձին, այլ յուրացվող գիտելիքին և նրա համատեքստին: Այդ պարագայում սերը դառնում է հետաքրքրության հոմանիշ.

Դպրոցում ես նկատել էի, որ կա սիրո գործոնը: Եթե ինչ-որ բան սիրում ես և հետաքրքրում ա քեզ, ոնց որ հետաքրքրությունները և սերը հոմանիշ են իրար դառնում, էդ դեպքում գիտելիքը շատ ավելի հեշտ ա ներծծվում⁵⁰:

Հարկադրանքի այլընտրանքային փաթեթավորման ամենատարածված ձևը, այնուամենայնիվ, ամոթի զգացումը պատասխանատվության հետ կապելն է.

Ոչ թե սովորել եմ, որ գերազանցիկի՝ չէ... Բայց ես պատրաստ լինեմ դասին, որ հանկարծ չլինի, որ ես դասին գնացել եմ ու ես ոչինչ չունեմ էդ դասին տալու: Պատրաստանալության զգացողությունը և ամոթը

⁴⁸ Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:

⁴⁹ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

⁵⁰ Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

գուգահեռ: Ու նենց չի, որ իմ տնեցիք, ասենք՝ պապան կամ մաման, իմ մեջ կոմպլեքս ա եղել, չէ, ամենևին: Երևի դա ավելի պատասխանավորության բանն ա, որ մեջս կա, որ ոնց կարելի ա դասի գնալ ուղղակի ու ասել՝ ես չեմ սովորել: Ինչի՞ չես սովորել, գործիդ անունն ինչ էր ու տարբեր:...

Գլուխս չեմ գովում, բայց համալսարանում չեմ հիշում մի առարկա, որ ուղղակի սովորած չլինեմ: Էլի եմ ասում, դա աղբյուրագիտությունն էր, որ լեկցիաները տենց էլ գլուխս չմտավ, բայց անգամ էդ ախմախ գրադարանագիտությունը սովորում էի: Դասախոսին էլ չէի սիրում, որովհետև էդ մարդը հատուկ կոմպլեքս ուներ. քաղաքացի և գյուղացի տարանջատումը⁵¹:

Գրանցվել են փոքրաթիվ պատմություններ, երբ դպրոցահասակ վաղ տարիքում բանասացները կրթական հաստատությունների պատերից ներս սովորել են իրենց սեփական մոտիվացիաներով, իրենց անձնական հետաքրքրություններով առաջնորդվելով: Այդ տարիքում բանասացների մեծ մասի մոտիվացիաները ձևավորել են կամ ծնողներն ու ավագ ազգականները, կամ ուսուցիչները: Հիմնականում այդպիսի միջամտություններն ավարտվել են ձախողմամբ: Ինչ-որ պահից երեխան դադարել է հետևել պարտադրված մոտիվացիային:

Չիղեմ, ես ընտրել [ջութակ սովորելը] եմ թե չեմ ընտրել: Ըսպես եղավ՝ ինչ-որ բանի պիտի տային: Որոշել էին դիոլի տալ: Ես դիոլ խփում էի, տակտեր էի խփում: Գնացինք երաժշտական դպրոց, տնօրենը բարեկամ էր, պապիս բարեկամն էր, հայտնի կլարնետիստ էր: Ըսավ՝ էս գլոգալ էրեխուն եկեք մի հատ նորմալ գործիքի տանք: Երբ էլ ուզի, դիոլ կնվագի: Բերեք ընպես գործիքի տանք, որ դժվար լինի, կըռնանա հաղթահարել: Ու փվեցին ջութակի: Չորրորդ դասարանից հետո ավելի շարժուն դարձա, մինչև էդ խելոք էի, ու դա նաև ազդեց երաժշտական դասերի վրա: Ես սկսել էի քիչ պարապել, քիչ ժամանակ

⁵¹ Թանգարանագետ, մանկավարժ, կին, 38 տ.:

տրամադրել, բայց այնուամենայնիվ մաման ստիպում էր: Իրանց համար ինչ տարբերություն՝ ես երաժիշտ կդառնայի, թե արվեստագետ: Իրանք կուզեին, որ ես երաժիշտ դառնայի: Բայց ես որոշի՝ արվեստագետ [դառնալ]⁵²:

Սովորելու սեփական (ներծին) մոտիվացիաներ ունենալու և դրանց հետևելու օրինակները մեր բանասացների հիշողություններում մեծ մասամբ հայտնվում են կրտսեր և ավագ դպրոցական տարիքներում: Դրանք հաճախ միտված են հասակակիցների միջավայրում կայանալուն և սոցիալիզացիայի որոշակի խնդիրներ լուծելուն:

Ես մինչև 4-5-րդ դասարան փողոցի երեխա չեմ եղել. ապերոյի իմաստով, թաղային ֆրակցիաների իմաստով, ծեծ ու ջարդի իմաստով: Բայց դպրոցում թգբեխով ֆռացող, բռնապաշարով աշակերտներ կային: Նույնիսկ աղջիկների մեջ կար: Ու ոնց որ ներկայիս տերմինով՝ ամեն մեկը իրա «սուպեռ փաուերով» էր, իրա հատկանիշը ուներ: Մեկը «ապերո» էր, մեկը հարուստ էր, մեկը սիրուն էր, մեկը ջանով էր: Ես ինչ-որ պահի հասկացա, որ իմ նիշան [եշաձողը] գիտելիքը պիտի լինի: Ոչ գողական եմ, ոչ մախ [ֆիզիկական ուժի օգնությամբ հարց լուծող] եմ: Գալիս խնդրում էին «տեպրդ րուր, թխենք, քննությունները օգնի, հանձնենք»: Դու ջոկում ես, որ նրա շնորհիվ, որ դու գիտելիք ունես, նրանք գալիս են դեպի քեզ: Լավը էն էր, քանի որ միաժամանակ դպրոցում և նաև դուրսը բռնության մշակույթ էր, դու հասկանում էիր, որ քեզ ծեծել-ջարդելու ստիմուլ չունեին, որովհետև «կթու կովին» չեն ծեծի: Դա հավանաբար անգիտակցաբար ա գալիս, դու հասկանում ես, որ քո բրոնյան կամ քո պլյուսները էդ միջավայրում գիտելիքն ա⁵³:

⁵² Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

⁵³ Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

Դե, անգլերենը սովորում էի, որպեսզի հասկանամ ինչ են երգում իմ սիրած երգիչները: Հեյո, իհարկե դա ինձ մեծ մանթրա՞յի բերեց, երբ պարզվեց երգերի մեծ մասը դեբիլիտի երգեր էին: Բայց դե, նայի, էդ շրջապատ էր: Էդ ոռք սիրողները էդպես առանձին սեկտոր էր, որի մեջ էինք: Ու էդ մեր շփման կարևոր հատվածն էր, որ վերծանում էինք ինչ-որ տեքստեր, որ ասենք էս երգը էս բանի մասին է, սրա տակը էս ա: Այսինքն ինքը կարևոր սոցիալիզացիայի մաս էր⁵⁴:

Առաջ դասարանում ամենալավը մաթեմից ես էի, ու որ էս տարվա սկիզբ զգացի, որ շատ եմ հետ մնացել, դրանից նեղվեցի, ուզեցի որ հետ գամ իմ դիրքերին, տենց ասած⁵⁵:

Նույն ձևի էսպես կոչված «փողոցային բազար» անել սովորել եմ, որովհետև ես ստատիստիկ հարց ունեի, ես ինքս ինձ պաշտպանելու և հարգվելու խնդիր ունեի, նույն ձևի էլ էդ եմ սովորել: Էդ էլ ա, չէ, սովորելու պրոցես, ու հետո նաև միջավայրում լինել, էս էլ ինչ-որ փորձառություն էր, որը հետո քեզ էլի... սինթեզի միջոցով կարաս ուրիշ բան ստանաս, բայց դառնում ա քոնը, կոպիտ ասած: Առաջին անգամ ես «բազարի» ժամանակ ֆիզիկայի օրենք եմ օգտագործել, մինչև էդ ես չեմ լսել, որ ճշմարտությունը... Օրինակը բերել եմ աշխարհագրության ու ֆիզիկայի օրինակով, որ ճշմարտությունը 100%-ոց ճիշտ ա միայն ժամանակի կոնկրետ պահին ու տարածության կոնկրետ կետում, որովհետև մնացած վախտ հարաբերական ա, հասկանում ես, ասենք⁵⁶:

Նույն տարիքի տղաներին բավականին բնորոշ է մարզական որոշակի խմբակների մասնակցելը, ինչը մի կողմից միջավայրում

⁵⁴ Հասարակագետ, ՏՏ անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.:

⁵⁵ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

⁵⁶ Տնտեսագետ, կառավարման փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

կայանալու, պարծենալու հնարավորություն է, մյուս կողմից՝ սիրելի, կուռքային հերոսներին նմանվելու միջոց:

էդ վիդեոները կային՝ Բրուս Լի, Չակ Նորիս և այլն: Էդ էլ էր ազդում: Ըրենց մի երկու-երեք հափ էի տեսել: Էդ ժամանակ վիդեո մեր մոտ չկար: Ըրենց ուրիշի մոտ: Պրոսպրը ըրենց տպավորվել էր, որ մարդիկ կարողանում էին ըրենց բաներ անել, որ նորմալ մարդը չի կարողանում անել՝ փեփ ջարդել, կիրպիչ [աղյուս] ջարդել և այլն... Ինչ-որ գերմարդկային բաները⁵⁷:

Կայացման, ուշադրության կենտրոնում լինելու մոտիվացիան ակներև է նաև կրտսեր դպրոցահասակ տարիքի աղջիկ/կին բանասացների պատմություններում.

Եղել են պահեր, խոսակցություններ մեծահասակների հետ, տարիքակիցների հետ, որտեղ ես իմացել եմ ուղորդներ, որ ուրիշները չեն իմացել: Եվ ես հասկացել եմ, որ ինչքան կարևոր էր, որ ես ժամանակին դա կարդացել եմ, նայել եմ, հետաքրքրվել եմ: Այսպեղից-այնպեղից լսած գիտելիքները ես շատ սիրում էի փոխանցել: Դրա համար փոքր տարիքում իմ մեծերը, ծնողները, տատիկ-պապիկը նստում և գրուցում էին, իմ համար աննկարագրելի հետաքրքիր էր նրանց լսելը: Հետո կարող է իմ լսածը, մեծագույն ոգևորությամբ, միգուցե իմ ինտերպրետացիայով կիսվեի ուրիշների հետ, ոգևորված, որ ես մի բան ավել գիտեմ⁵⁸:

Բանասացներից մեկը կրտսեր տարիքում զմայլված լինելով իր կիսաքրեական ավագ ազգականի հեղինակությամբ և միջավայրի վրա ունեցած ազդեցությամբ, սկսել է Դեյվ Քարնեգի կարդալ, որպեսզի ինքն էլ իր միջավայրի մարդկանց վրա ազդեցություն ձեռք բերի.

⁵⁷ Հասարակագետ, ՏՏ անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.::

⁵⁸ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.::

Ես ավելի շատ գտնում եմ ուսուցիչների աչքը մտնելու մոտիվացիան քան թե իրանք իմ վրա ջղայնանային: Ես հասել եմ էդ գիտակցությանը, թե ինչից ա էդ գալիս: Ընտանեկան շրջանակներում ես հիմա, որ նայում եմ, ես կուզենայի, որ իմ ծնողները կատարեին էն աշխատանքը, ինչ ես էի անում⁵⁹:

Միջին և ավագ տարիքում սովորելու մոտիվացիան կարող է հայտնվել սեռահասունության հանգամանքով պայմանավորված: Օրինակ, դպրոցում հավանաժ աղջկան կամ ուսուցչին դուր գալու ու նրա աչքին խելոք երևալու համար.

էդ [աղջիկների ուշադրություն գրավելը] շատ կարևոր ազդակ է: Մանավանդ, որ մեզ դաս են տվել հիմնականում էն աղջիկները, որոնք բիսեքսուալ են եղել: Փողի ու ֆիզիկականի համար տվող չկար (ծիծաղում է): Ինչ-որ տարիքից կամ դասական խուլիգանի կերպարի մեջ պիտի մտնես, դրանով առանձնանաս, կամ պիտի լավ պապայի տղա լինես, փող ունենաս, դրանով առանձնանաս: Կամ պրոգրեսիվ քյարթու լինես՝ կարդացած, բայց իրավունքների գիտակցող: Ինքը ամենաբարդերից է, բայց ամենագրավիչ կարգավիճակն է: Որովհետև էն խելացիները, որոնք քեզ հետաքրքիր են, իրանց հետաքրքիր չեն էն փողովն ու դասական խուլիգանը: Իրանց ինչ-որ ոչ ստանդարտ բան է հետաքրքիր⁶⁰:

Նույն բանասացը պատմում է, որ ինքը դժվարությամբ է համակարգչից օգտվել սովորել ու չի սիրել համակարգիչը, բայց մի օր այնուամենայնիվ սովորել է, որովհետև.

Հաջորդ տարի գնացի ակադեմիական վարժարան, ընտել ջահել աղջիկ էր դասատուն: Ինքը իրա տեսակով մոտիվացնում էր, էլ չէր զգվացնում մեզ: Եվ երկրորդ,

⁵⁹ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

⁶⁰ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

որպեսզի կարողանայինք Պամելա Անդերսոնի ծիծիկները նայել, պիտի որոշակի հմտություններ ունենայինք, որպեսզի բրաուզերի մեջ չբռնվենք: Ու էդ ձև սկսեցինք սովորել: Ու էդ շատ ուժեղ մոտիվացիա է⁶¹:

Դպրոցահասակ ավագ և ավելի բարձր տարիքում բավականին նկատելի են դառնում մրցակցության պայմաններում մոտիվացվելու, շրջապատի որոշակի մարդկանց սեփական կարողություններն ի ցույց դնելու ձգտումները.

Հորքուրին էլ էի ուզում շատ բան ապացուցել, որովհետև բոլորն ավարտեցին կարմիրով, բացի ինձնից... Ու հորքուրը շատ էր սիրում ինձ ճնշել: Ասում էր. տես, մեր էն Շողիկը էս արեց, Շողերն ընդունվեց: Հորքուրը ուրիշներին գովալով իմ վրա շատ էր ազդում: Օրինակ հիմա, որ հաջողություններ եմ ունենում, մեկ մեկ մտածում եմ, որ վա՛յ, հորքուրը չկա: Կուզեի իմանար: Ես էլ եմ հորքուրիս շատ սիրել: Ինքը իմ ձեռքերիս մեջ մահացավ: Ես եմ աչքերը փակել⁶²:

Օրեր կային, ես մտածում էի, որ ես ամենապույր մարդն եմ աշխարհում, որ ես կյանքում չեմ հասկանա էս ամեն ինչը: Ու ես հիշում եմ, որ ես դեռ Հայաստանում էի ու ուզում էի ծրագրավորում սովորել, որ պիտի գայի Ամերիկա, իմ ծանոթներիցս մեկն ասաց՝ քեզ թվում է, որ գնաս Սան Ֆրանցիսկո, պիտի գնաս Գուգլում կամ որևէ այլ հայրնի տեղ աշխատես: Ու ըրեցնք էլ էղավ⁶³:

Սովորելու մոտիվացիան երբեմն կարող է լրիվ պատահական հայտնվել սովորողի կյանքում՝ ինչ-որ նորույթի կամ փոփոխության հետևանքով.

⁶¹ Նույնը:

⁶² Կինոյի և թատրոնի դերասան, կին, 32 տ.:

⁶³ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

[Հեծանիվ էի] նվեր ստացել: Թաղում միայն մի աղջիկ կար հեծանիվ քշող: Ես երևի առաջինն էի: Բոլորը տղաներ էին: Ինձ թվում է մի անգամ մի տղայի հեծանիվ էի փորձել քշել, չէր ստացվել, և ուզում էի սովորել ու արագ շարժվել... Ու էդ արհիպոսոսյանը տարիքում կարևոր էր իմ համար: Պարապմունքներից գալիս էի տուն ու մի ժամ ամբողջ քաղաքում հեծանիվ էի քշում ու գալիս էի տուն⁶⁴:

Բանասացներից մեկը հեծանիվ վարել է սովորել ազարտ զգալու համար.

Բլուրներ կային, որ եթե սխալ քշեիր, ընկնում էիր ծուփ մեջ, ու ընկել եմ մի քանի անգամ: «Անտառի դաշտեր» անունով տեղ կար, գնում էինք ընկերներով ֆուտբոլ խաղալու: Էդ էն ա, որ որպես վարորդ ասֆալտի վրա հոգնում ես քշելուց, ասում ես մի քիչ թաց ճամփի վրա քշենք, սառույցի վրա քշենք, պաղյոմ հելինք: Հեծանիվը էդ բանը ուզում ա էլի: Ուղիղ քշելուց սկսում ես ծանծրանալ: Ուզում ես նոր փորձություն լինի, որ ազարտ լինի, հետաքրքրություն: Թե չէ ըստենց ուղիղ քշելը առողջարար ա, բայց քանի որ դու էրեխա ես, քեզ էդ առողջական պահը վաբշե չի հետաքրքրում: Հեծանիվ չես քշում, որ առողջ լինես: Քշում ես, որ ազարտ լինի, հետաքրքիր լինի⁶⁵:

Մեկ այլ բանասաց փորձել է սերֆինգ սովորել, որովհետև աշխատանքի բերումով հայտնվել է ծովափնյա վայրում, որտեղ երիտասարդների մեծ մասի ժամանցի ձևը եղել է սերֆինգը⁶⁶: Նույն բանասացը ընտանիքի անդամների հետ ծագած խնդրին և առօրյա հարաբերություններում ունեցած որոշակի դժվարություններին դիմագրավելու նպատակով հոգեբանական ազդեցություն ունեցող որոշակի դասընթացների է մասնակցել.

⁶⁴ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:
⁶⁵ փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

⁶⁶ Մշակութաբան, Գուլգ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

Ես սովորել եմ.... բուդդիզմի պրակտիկաներից մեկն ա, անգլերենում երկու սի /c/-ով է կոչվում: Դրա մեխանիզմը կայանում ա նրանում, որ դու ինչ-որ դժվար միջավայրում ես, ինչ-որ հանդիպման ես, ու կոնկրետ վատ ա գնում էդ հանդիպումը, ու մարդիկ ինչ-որ չարություն, չգիտեմ, ըստենք բաներ ու.... Դու ուղղակի ներշնչում ես էդ նեգատիվը ու արտաշնչում ես բարին, լուսավորը և դրականը: Դա կարող է 30 վայրկյան տևի, բայց դա կարող ա փոխել քո ընդհանուր ներաշխարհը: Էդ արդեն մտել ա իմ ամենօրյա պրակտիկաների մեջ⁶⁷:

Բանասացներից մեկն աշխատանքային ոլորտում ծագած հիմնախնդրի լուծումը փնտրելու մտորումների արդյունքում հայտնվել է արտերկրում, որտեղ մենեջմենթի տարբեր դասընթացների է մասնակցել և վերջապես կարողացել է յուրացրած փորձառությունը բերել ու կիրառել Հայաստանում.

Մինչև արտասահման գնալս ունեի մի կազմակերպություն, որտեղ փոխտնօրեն էի, որը պիտի ունենար 40 աշխատակից, բայց մենք չկարողացանք բոլոր հասարիքները լրացնել, կար 27 աշխատակից: Ու ես որպես փոխտնօրեն նրանց բոլորի համար պատասխանատու էի: 5 թե 7 հոգին կոնկրետ իմ բաժնում էին: Էդ ժամանակ իմ մտքով չէր անցնում, ինչպես որ հետխորհրդային[ների] մեծ մասի մտքով չի անցնում, որ դա առանձին մասնագիտություն ա, ու ես չունեի հմտություններ, բացի պապայիս հմտություններից, որը էլի եղել ա մենեջեր ամբողջ կյանքը, ընկերություն ա արել մենեջերների հետ: Բայց իմ համար պապայիս փորձը կրախ էր հիմնականում: Ինքը լավ գործ ա անում, լավ մենեջմենթ ա անում, հետո իրան քցում-շարկում են, ընենց են կոնֆլիկտ ստեղծում, սևին հավասարացնում, որ դու հասկանում ես, որ էս գործով չարժի ապրել: Ու դա պապաս հենց էդպես էլ կոչում էր, ասում էր «դառի ակադեմիկոս,

⁶⁷ Նույնը:

ադմինիստրատիվ գործով չգրադվես»։ Մամայիս հետ էլ՝ նույնը։ Էնպես որ ես շար կիրառելի չէի համարում էդ փորձը։ Հետո ես սկսեցի կապերը տեսնել՝ այ, պապայիս էսինչ արածը ըսենց նպատակ ուներ։ Եվ իմ օֆիսում աշխատելիս մինչև գնալս խոշոր կոնֆլիկտների մեջ ընկա մարդկանց հետ, հետո ես գնացի Ամերիկա...⁶⁸։

Նոր հիմնադրած բիզնեսում կազմակերպչական մարքեթինգային խնդիրներ լուծելու նպատակով բանասացներից մեկը մարքեթինգի և մենեջմենթի հատուկ դասընթացների է մասնակցել.

Անկեղծ ասած, երբ որ ես տեղափոխվեցի մեր բնակավայր և տեսա ինչ ռեսուրսներ կան, ինչ խնդիրներ կան, դրանից ա սկիզբ առել բնական չրերի արտադրությունը։ Բայց ես էն ժամանակ բիզնեսից շար հեռու էի։ Գիտեի, որ մարդիկ բիզնես են անում, բայց ինչպես են անում, ինչ հմտություններ և կարողություններ ունեն, ես դրանց մասին բացարձակ ոչինչ չգիտեի։ Հետո հասկացա, որ ես կառավարման հմտություններ չունեմ, աշխատողների հետ վարվելու հմտություններ չունեմ⁶⁹։

Սովորելու գործառնական-կիրառական նշանակության մասին են նաև բանասացների հետևյալ դիտարկումները.

Եթե ես որոշել եմ պատմեմ Կիլիկիայի մասին մի բան, ոչ թե որոշել եմ հերոսական մի բան հնարեմ կամ ողբերգական մի բան, այլ ինչ-որ հնարելու եմ, էլ միջավայրը ես քեզ տալիս եմ նվեր։ Սա հարգանքն ա իմ ընթերցողի նկատմամբ։ Դա ինձ պետք ա, որպեսզի ամեն ինչ օրգանական նայեն, հերոսների վարքագիծը շոշափելի լինի։ Ուզում եմ ասեմ, որ իմ սովորելու բանը միշտ եղել ա գործառնական։ Օրինակ Հնդկաստանում համարյա կես տարի մնացել եմ, համարյա չեմ սովորել ոչ մի բառ, բարև

⁶⁸ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.։

⁶⁹ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.։

բարյուսից բացի, որովհետև իրա հետագա կիրառումը գործնականում չի երևացել⁷⁰:

Գերմաներեն սովորելը իմ համար մի կողմից ունի տեղում ինտեգրվելու նշանակություն, թեև ասում եմ՝ կարայի նաև առանց դրա էլ յուր գնայի: Ասենք, մարդիկ կան 10 տարի ապրում են ստեղ, չեն էլ սովորում, որտեղ հնարավոր և անգլերենով Բեռլինում ապրել: Բայց ես ինձ վատ էի զգում, ես ջոկում էի, որ գոնե պիտի ինչ-որ միևիմալ չափով սրան տիրապետեմ, որ չունենամ էդ զգացողությունը, որ ես ստեղ լրիվ չուժակ եմ⁷¹:

11-րդ դասարանի սկզբում մոտ ատնաջացավ, որ ավարտելու եմ, ու գնահատականներս կարևոր են [Ամերիկյան համալսարան ընդունվելու համար]: Դրա համար սկսեցի աշխատել: 10-րդ դասարանում ես ընդհանրապես գնահատականներին շատ ուշադրություն չէի դարձնում, որովհետև չկար էլի էդ միտքը, որ հես ա պրծնելու եմ: Տենց քանի որ արեցի, ես սեպտեմբերից մինչև դեկտեմբեր 9, 10 ու 11-րդ դասարանները [մաթեմատիկա-հանրահաշիվ և երկրաչափություն առարկաներից, հիմնականում] վերջացրեցի⁷²:

Կիրառական-գործնական մոտիվացիան կարող է նաև շատ ավելի համընդգրկուն և հեռանկարային լինել, ինչպես, օրինակ, ներքևում նկարագրվածը.

Օրինակի համար ասեմ, մի քիչ հետ գնանք՝ 2008-2010 թիվ, երբ որ ես համալսարանում կրիպտոգրաֆիա բառը չեմ լսել, չենք անցել մենք: 2008-ի մարտի 1-ին ես ընդել էի, խառը, մի խոսքով՝ ազդեցիկ օր էր, ես էլ կիրառականի ուսանող, էն մտքերը, որ random մտքովդ անցնում են, օրինակ՝ հնարավոր չի՞ էլեկտրոնային քվեարկության

⁷⁰ Գրող, արձակագիր, տղամարդ, 65 տ.:

⁷¹ Գրաքննադատ, Հումբոլտի համալսարանի դոկտորանտ, կին, 37 տ.:

⁷² Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

սիստեմա սարքել, որ թույլ չտա ընտրությունները կեղծել, այսինքն՝ թեքնոլոջիով լուծենք էս բարդ հարցը: Հետո 2009 թ. ես վաարքշե դուրս պրի գայի, ես Օքսֆորդ էի գնում Philosophy և Economics, հա տենց բան էի անում, դիպումային պրի գրեի, պատահաբար տեսա ինչ-որ մեկը դասախոսներից e-voting է դրել, ուսանող է փնտրում, որ էս աշխատանքը անեն, ծնգաց, որտեղ դրանից առաջ մեկ էր իմ համար ցանկացած տեխնալոգիա, ես գնում էի ուրիշ կողմ: Էդ մարդը հետո դառավ իմ գիտական ղեկավարը, պարզվեց e-voting-ը կրիպտոգրաֆիայի կոնկրետ դիսցիպլինա է, էդ հետո իմ խնդիրը դառավ՝ հետազոտել քվեարկության էլեկտրոնային համակարգերը: Դա շատ բարդ խնդիր է, ասեմ, որ պատկերացնես, ինչի է բարդ: Դիլեման հետևյալն է. ոչ մի software ծրագրային ապահովում, որ պրի օգտագործես հետազայում, ինքն իրանով վստահելի չի կարա համարվել, ու ոչ մի ձև չունես հասկանաս, որն ա մուխլոթկա, թե կարող է ադրբեջանցիների խակեռները ըմբես մտան-հելան: Այսինքն՝ էդ տեքնոլոջի պրոցեսը ինքն իրանով trusted չի: Էս մեկ խնդիր, երկրորդ խնդիրն էն է, որ քվեարկության մեջ չի կարելի գաղտնիություն պահպանել. ոչ մեկ չպետք ա իմանա՝ դու ում ես քվեարկել, ո՛չ էդ բազայի ադմինները, ո՛չ մեկ պրի չիմանա: Էս 2 խնդիր: Հիմա կրիպտոգրաֆիայի e-voting-ի խնդիրը հետևյալն է. ոնց սարքել էդ սիստեմը, որտեղ, հետո verify անել էդ պրոցեսը, այսինքն՝ դու կարողանաս ստուգել ու մաթեմատիկորեն ապացույց ստանաս, որ քո ձայնը գրանցվել է այնպես, ինչպես դու ի նկարի ես ունեցել, գրանցվելուց հետո ոչ մի փոփոխության չի ենթարկվել, ձայների հաշվարկի ժամանակ հաշվվել է հենց էն, ինչ որ քվեարկված է եղել, ոչ մի բան ուրիշ ձև: Էս ամբողջ պրոցեսը, բացի դա, էդ ամեն ինչը առանց գաղտնիությունի բացելու, դու ուզենաս էլ գաս ինձ ապացուցես՝ ան [ահա], տես, 10.000 դրամդ վերցրել եմ, քվեարկել եմ Սերժին, չկարողանաս: Երկու հակասող

խնդիր ա եղել, պատկերացրեցիր: Այսինքն՝ միանգամից մոտիվացիան իմ մեջ եղավ էդ ուղղությամբ, որ խնդիրն էս ա: Էս մեկ, էս դառավ թեզը: Հետո ես սկսեցի գիտությամբ զբաղվել, էս ղեկավարիս հետը Սամսունգի հետը ինչ-որ սկսինք աշխատել: Ըտեղ իմ մոտիվը հետևյալն էր, որ Սամսունգը, տես, ինչ լավ բաց է ստեղ, ոնց որ էն վախտ տենց օֆիսներ չկային շատ, ես երազում էի, որ ըմբես լավ գործ անեմ, որ իմ շնորհիվ Սամսունգ բացվի, Գուգլ բացվի Հայաստանում 2010 թվականին, ուրախ կլնեինք, չէ՞: Էդ էր պետք իմ համար, դրա համար վիզ դրած գյուտ էի անում, ոնց ասեմ: Մոտիվ, էդ մոտիվն էլ հետո դառնում է չափելի նպատակ⁷³:

Մոտիվացիան կարող է հայտնվել որոշակի գործողություններ հաջողությամբ իրականացնելու ընթացքում: Բանասացներից մեկի կարծիքով, ով կրթության ոլորտի հայտնի փորձագետ է.

Մենք հաճախ խոսում ենք, որ աշակերտներին, ուսանողներին պետք է մոտիվացնել: Ես դրա հետ համաձայն չեմ: Իմ մոտիվացիաները ի հայտ են եկել ոչ թե ինչ-որ բան անելուց առաջ, այլ հետո: Այսինքն, երբ որ ինչ-որ գործ եմ արել, ստացվել ա, ինձ մոտիվացրել ա, որ շարունակեմ⁷⁴:

Իմ կյանքում էդպես է եղել. չեմ սիրել, որովհետև չեմ տիրապետել: Երբ սկսում եմ տիրապետել, ինձ համար հետաքրքիր ա: Ու դրա հետ կապված ձևավորվում ա սեր, էն քյուրիոզիթի ասվածը, ու դու բնականաբար սկսում ես իրան բացահայտել⁷⁵:

Բանասացներից մեկը պատմում է, թե ինչպիսի պրակտիկայի շնորհիվ է ինքը սկսել սնկերի մասին գիտելիքներ յուրացնել.

⁷³ Կրիպտոարժույթների ոլորտում բիզնես-հիմնադիր, դասախոս, տղամարդ, 36 տ.:

⁷⁴ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

⁷⁵ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

Նու, առիթը էն էղավ, որ էրեխեքի հեպ, դե, շապ էինք արշավներ գնում, բան, դե, նկարում ես, հեպո ասում են՝ պապա, էս ինչ ա, պապա, էս ինչ ա, հեպո տենց փորձում ես բույսի կամ բանի անունը գտնել google-ով կամ ինչ-որ տեղեկատվություններով տենց, հեպո էրեխեքի մոտ բնական ձևով իմ հեպաքրքրությունները իրանց փոխանցվեցին, որ իրանք էլ են բնությամբ հեպաքրքրվում, ու մի անգամ, ասենք, Նոր տարուն նվեր պիտի առնեինք՝ Ձմեռ պապի կողմից, այսպես ասած, մի հատ ըտենց հաճօր գրա, որ սունկ պիտի ինքդ աճացնես տանը, տենց զբաղվեցինք էրեխեքի հեպ, հեպո ջոգի, որ ահավոր հեպաքրքիր բան ա, շապ անսովոր պրոցես ա, էլի, հեչ նման չի, ասենք, բույս աճացնելուն կամ կենդանի պահելուն: Ոնց որ սունկն ա բույսի ու կենդանու մեջտեղը մի բան, նենց էլ էդ պրոցեսն էր ըտենց մի բան, էլի, ու ըտենց ոնց որ... Պլյուս հեպո, հաջորդ անգամ սկսեցի ուշադրություն դարձնել, որ թե էդ ինչ սունկ ա, ու տենց, մեկ էլ սկսեց գրականություն հավաքվել մոտս, ինչ-որ ծրագրեր սկսեցի քաշել, սկսեցի դրանցով նույնականացնել, հեպո անկախ ինձնից ընկա էդ համայնքի մեջ, սնկերով՝ միկոլոգների, հեպո տեղում՝ ասենք կոնկրետ մարդկանց հեպ սկսեցի մտերմանալ, համայնք մտա այսինքն, ինչ-որ ձևով, էն, որ եթե նոր բան գտնում են, ինձ են ուղարկում... Հեպո, բանը, շապ դրան նպաստես, հիմա վաւիշե սնկային մշակույթը ծաղկում ա աշխարհում, հատկապես հալուցինոգեն սնկերի հեպ կապված, էդ փոփոխված գիտակցության հեպ [ծիծաղ] կապված փորձերը, հիմա դե շապ պոպուլյար ա, արդեն մաս մշակույթ ա մտել, ոնց որ զգացի, որ լսարանի կողմից ոնց որ էդ բանը՝ հեպաքրքրությունը կա, սկսեցի ոնց որ էդ թեմաներով գրել, բան անել, ինքս ուսումնասիրել, անընդհատ ոչ ֆորմալ՝ ընկերական միջավայրում դրանից խոսելու թեմա կա, ոնց որ քիչ-քիչ դառնում ա քո ինքնության մի մասը, դու էլ չես ջոգում ոնց, բայց սենց ճյուղավորվում ա քո հեպաքրքրությունը, դառնում ա

ծանոթություններ, դառնում ա ինչ-որ գրականություն, որ կարդում ես, դառնում ա մարդկանց հետ խոսալու նյութ, դառնում ա ազատ ժամանց կազմակերպելու բան, սենց ասած, բազա, առիթ⁷⁶:

Պարզ հետաքրքրությունից սովորելու մոտիվացիայի առաջացման օրինակները բավականին շատ են: Ավագ դպրոցի աշակերտը, որը սկսել է python ծրագիրը սովորել, պատմում է հետևյալը.

Ես ամեն օգտագործում եմ հեռախոս, ինչ-որ ծրագիր, բայց ես չգիտեմ՝ ոնց ա ինքը աշխատում, ու էլի ինձ ոնց որ սարքում ա սպառող: Ես ուզում եմ իմանամ, օրինակ, ոնց ա էս ամեն ինչը աշխատում, որ առանց իմանալու ինչ-որ բան ես օգտագործում ու իմանալով ես ինչ-որ բան օգտագործում լրիվ ուրիշ ա: Հիմա որ ես, օրինակ, նայում եմ, ինչ-որ ծրագիր եմ մտնում, ես քայլ առ քայլ հասկանում եմ, թե էս ոնց ա գրած էղել կողը, որ սենց լինի, ինձ շատ ա դուր գալիս, կամ որ կինո եմ նայում, ես հասկանում եմ, որ էս ա օգտագործվել, որ ավելի հաճելի լինի ինձ, ինձ հաճելի ա էլի, որ գիտեմ: Համ էլ տենց լիքը, զանազան բաներ եմ սովորում, լիքը բան իմանալը վատ չի լինի հաստատ⁷⁷:

Բանասացները պնդում են, որ առհասարակ իրենց հեշտ է տրվում այն ամենը, ինչը որ իրենց հետաքրքիր է կամ տարակուսանքի տեղիք է տալիս.

Ինձ հեշտ տրվում ա էն, ինչ որ ինձ հետաքրքրում ա, այսինքն՝ ես ունեմ ինչ-որ հետաքրքրություն բավարարելու մոտիվացիա, կամ անհրաժեշտություն, որ էդ իմ կյանքում շատ պետք ա, ու ես պետք ա անպայման իմանամ, այսինքն՝ պրակտիկ կիրառություն⁷⁸:

⁷⁶ Բանաստեղծ, էսսեիստ, տղամարդ, 41 տ.:

⁷⁷ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

⁷⁸ Հոգեբան, ուսանող, կին, 22 տ.:

Տարակուսանքի բացակայությունը ահավոր վատ բան ա, իսկ ես սիրում եմ տարակուսել ու շատ եմ սովորում տարակուսելու ընթացքում, որովհետև դա ոչ թե քննադատական մտածողությունն ա, տարակուսելը քո սեփական համոզմունքների մասին մեծ գործիք ա, էրկու կողմից էլ, ինձ թվում ա, Ա ուսանողի, Ա բանի⁷⁹:

Երբեմն սովորելու ցանկություն կարող է ծագել հաղորդակցային և կեցութենական որոշակի խնդիրների պատճառով:
Բանասացներից մեկը սկսել է ուսումնասիրել արձակ գրելու յուրահատկությունները, որպեսզի ինքն էլ գրի, որովհետև.

Իմ համար գրելը ուրիշների հետ կիսվելու ձև էր: Ոնց որ ես Ամերիկայում գտնվելուս ընթացքում շատ մարդիկ չունեի, որ հետները շփվեի, ու մտածում էի, որ գրելը իմ համար կդառնա շփվելու միջոց⁸⁰:

Մեկ այլ բանասաց սկսել է յոգայի պարապմունքների գնալ.

Էդ էլ եկավ անձնական իմ խնդիրներից, անձնական դեպրեսիաներից, որ ուզում ես մի բան, որ չգիտես ինչ ես ուզում, ու հանկարծ հայտնվում ես էն յոգաում, որը սկսում ես ֆիզիկական մակարդակում, մարզման մակարդակում գնալ մինչև վեր⁸¹:

Հին աշխատանքից ձանձրանալու և մի նոր բան սովորելու մոտիվացիան բանասացներից մեկին խթանել է անցնել ամենատարբեր գիտելիքներ յուրացնելու փորձությունների միջոցով՝ բավականին հասուն տարիքում.

Երբ որ ես դառա 40-41, իմ մոտ հավանաբար մասնագիտությունից հոգնածություն էր սկսվել, ու ես շատ մեծ դժվարությամբ էի հիվանդ ընդունում, բայց

⁷⁹ Բանասեր, թրեյներ և ծրագրի տնօրեն միջազգային կազմակերպությունում, կին, 50 տ.:

⁸⁰ Մշակութային մարդաբան, արձակագիր, կին, 42 տ.:

⁸¹ Լրագրող, կին, 40 տ.:

գիտակցելով, որ սա ա էն, ինչ որ ինձ գումար ա բերում, այսինքն՝ ադամանաբուծության մասին ա խոսքը: Շատ բարդ էր իմ համար ինչ-որ մի բան նոր գտնել բժիշկ լինելով հանդերձ: Մի քանի փորձեր եմ կատարել զուգահեռ սպորմադոլոգիային էդ ընթացքում՝ երևի մի 2-3 տարի, որոնք առանձնապես չէին բավարարում, որովհետև իմ կրթությունը ունենալով՝ բժշկական կրթությունը ունենալով, մաքսիմում ինչ կարայի անել՝ էդ ֆարմ կամպանիաներում բժշկական ներկայացուցիչ աշխատելն էր, որը շատ ավելի վազվզոցի... Նու ինձ էդքան հաճելի չէր, չնայած ես մի քանի փորձ էլի ունեցել եմ, արել եմ, բավականին հաջողությամբ է ստացվել, բայց էդ էն չէր, ինչ ես կուզեի: Դրա հետ զուգահեռ անընդհատ կայքերում ինչ-որ բան էի ման գալիս, որ էդ իմ բժշկական կրթությունը կարար օգներ, որ ես ինչ-որ... Որովհետև չունեի ինչ-որ պատկերացում, թե էլ ի՞նչ կարելի ա անել: Բայց երբ որ ինչ-որ փնտրություններ էի անում տարբեր տեսակի կայքերում, հիմա չեմ կարող ասել, որովհետև էդ Google-ում պոռստը միտք էի տալիս, որ ինչ-որ ինֆորմացիա ստանայի, մի անգամ էլ ինչ-որ թրեյնինգների, չեմ հիշում լավ, գրանցվեցի, թե հայտ կար ինչ-որ career centre-ում: Օրը 100 անգամ, careercentre.am կար շատ վաղուց, անընդհատ մտնում էի, ասենք էդ պետք մասնագիտությունների, աշխատատեղերի անուններով փորձում էի հասկանալ՝ ասենք բժշկության հետ առնչություններ ունեի թե չունեի: Ու օրը 1000 անգամ մտնում էի /ծիծաղ/, գրանցվում էի, մեյլս էի թողում ու 1000 անգամ մեյլս էի թողում, թե ինչ-որ մեկը կարող ա, չգիտեմ, պատահաբար գտնի իմ պես ինչ-որ մեկին, որ բժիշկ ա ու սենց ոչ պոռակրիկ բժշկության հետ կապված ինչ-որ բան առաջարկի, որովհետև ես ընդհանրապես տեղեկություն չունեի՝ ինչ կարամ ես անեմ: Երևի թե կոժվարանամ ասեմ՝ ոնց եմ էկել, գտել էն, ինչով որ ես զբաղվում եմ, բայց պատահաբար էլի ինչ-որ մի տեղ գրանցվելուց մեյլիս վրա

էլի էկավ նամակ, որ մի, էդպես ա կոչվում կլինիկան՝
 Clinical Research Organizations, այսինքն՝ էդ տենց
 կազմակերպություններ են, որոնք կլինիկական
 հետազոտությունների համար ծառայություններ մատուցող
 կազմակերպություններ են: Էկավ մի պահ, անունը
 «Կոռկուս» էր, Երևանում կազմակերպվում են
 թրեյնինգներ՝ անվճար, լինելու ա, բայց նպատակը էն էր,
 որ հետո աշխատատեղ պիտի լինի մի հասր
 Հայաստանում, ու եթե ընտրվես, թրեյնինգի վճարը
 վճարելու ես, վազելով համաձայնվեցի, կոնտակտ արեցի,
 մի խոսքով թրեյնինգ սկսվեց, թրեյնինգը էլի կոչվում
 ա Good clinical practice (GCP) էդպես ա կոչվում՝ Պատշաճ
 կլինիկական պրակտիկա՝ մոտավորապես հայերեն
 թարգմանությունը: Մի խոսքով, բավականին մեծ խումբ էր՝
 երևի մի 10 հոգի խումբ կար հավաքված, ընդորում
 մարդիկ կային, որոնք ունեն ինչ-որ փորձ էդ կլինիկական
 հետազոտություններում՝ 1-2-3 հոգի, մնացածս էլ էսպես
 էրևում ա բժշկ-փնտրողներն էին, 2-3 շաբաթանոց կուրս
 էր, քննություն հանձնեցինք, սերտիֆիկատը ունեցանք, ու
 հետո բնականաբար չընտրվեցի էդ պազիցիայի համար,
 էդ պազիցիայի համար երբ որ չընտրվեցի, մեկ էլ սկսեցի
 էլի շարունակել էլի ինչ-որ փնտրուք: Էդ ընթացքում էլի
 ես իմ ստրամաբույրական անում եմ, դա էն բանն էր, որը ինձ
 գումար էր բերում, շատ էր բերում, քիչ էր բերում՝ կարևոր
 չի, բայց գումար էր բերում, ես առանց դրա չէի կարող էլի
 բան անել: Ու էլի շարունակական փնտրությունների մեջ էի
 բոլոր հայաստանյան կայքերում, որտեղ ինչ-որ, էլի եմ
 ասում, բժշկական բառը կպած ինչ-որ մի ուրիշ բանի
 կարար աշխատանքի շանս լիներ: Ասեմ նաև դրա հետ
 զուգահեռ, երբ որ ես դեռ մինչև էս կլինիկական
 հետազոտությունների թրեյնինգը անցնելը, ես հասկացա,
 որ ուրիշ ինչ-որ մի բան անեմ բացի պրակտիկ էդ
 բժշկությունից, ես պետք ա իմանամ օտար լեզու՝ N1
 անգլերենը, դա արդեն իսկ 11-12 թվին, էդ որ արդեն

փնտրությունների մեջ էի, սկսեցի պարապել անգլերեն, գրա մի անգամ... Մի փուլ սկսեցի պարապել շար մաթեմատիկայի տեղում՝ եկեղեցուն կից, դրանից հետո էդ Լեզունների կենտրոնում գրա, մարդիկ ասեցին, որ գնացի էնտեղ 4 փուլ անցա անգլերենի, որպեսզի ինչ գիտեի թարմացնեի, մի խոսքով, ինչ-որ բազա ունենայի, որը նաև պահանջվում էր որպես առավելություն՝ լեզվի իմացությունը ինչ-որ մի գործ գրելու համար, այսինքն՝ մինչև էս մի մասնագիտությունը, սենց ասած, նոր ձեռքբերելը, լեզվի վրա եմ շար-շար աշխատել, շար-շար եմ աշխատել, տարբեր ձևերով եմ աշխատել⁸²:

Իհարկե, նման դեպքերում հաճախ դեր ունեն միջավայրի դրական արձագանքները, որոնք խրախուսում են սովորողին շարունակել խորանալ, ավելի շատ սովորել, ավելի շատ փորձել: Լինում է, երբ որոշակի բաներ սովորելու ուժեղ մոտիվացիան սնուցվում է ավելի հեշտ յուրացնելու հանգամանքով, ինչը պարզվում է՝ հիմնվում է նախնական որոշակի փորձառության և հաբիթուալ դիսպոզիցիաների⁸³ վրա: Օրինակ, եթե սովորողը մեծացել է այնպիսի միջավայրում, որտեղ շատ են եղել քաղաքականության, տնտեսության, պատմության մասին քննարկումները, ապա շատ հավանական է, որ սովորողը ավելի հեշտ յուրացնի դրանց հետ կապված գրքային հասկացությունները և հեշտ յուրացնի դրանց վերաբերող դասագրքային նյութերը: Սովորելու նախնական

⁸² Ատամանբույժ, հանրային առողջապահության մասնագետ, կին, 52 տ.:
⁸³ Ֆրանսիացի մարդաբան-սոցիոլոգ Պ. Բուրդյույի աշխատություններում

լայնորեն օգտագործվող հասկացություններ: Հաբիթուալ հասարակության մեջ սեփական տեղի զգացումն է: Սոցիալական կառուցվածքում տարբեր մարդիկ տարբեր զգացողություններ ունեն այն մասին, թե ինչ կարող են պահանջել, ինչն իրավամբ իրենցն է և ինչն իրականում իրենց նմանների համար չէ: Habitus-ը ստիպում է մեզ դասավորել բացվող հնարավորությունները՝ ըստ այն բանի, թե որոնց մենք կարող ենք հավակնել և որոնց մենք չենք կարող հավակնել: Դիսպոզիցիան ըստ հաբիթուալ դիրքավորվելն է, տես՝ Bourdieu 1972, 72-96; Bourdieu 2000, 169-226;):

փորձառություններն ու հաբիթուսը հաճախ պայմանավորում են սովորելու ոլորտին վերաբերող հետաքրքրությունները: Այսպես, բանասացներից մեկը, որը շատ պատմություններ է լսել իր նախնիների գյուղատնտեսական շնորհների մասին, հետագայում սկսել է հետաքրքրվել այդ ոլորտում նորարարական գիտելիքներով ու դրանք կիրառելու փորձեր է արել⁸⁴: Մեկ այլ բանասաց, որ վաղ տարիքում շատ է շփվել իր սիրելի հորեղբոր ընտանիքի հետ, որում երաժիշտներ ու ջազի սիրահարներ կային, հետագայում սկսել է ուսումնասիրել ջազի պատմությունը, որպեսզի ավելի շատ բան իմանա դրա վերաբերյալ⁸⁵:

Երբեմն բանասացները տարատեսակ փնտրտուքներից, տարբեր մասնագիտություններ յուրացնելուց և դրանցում ոչ այնքան հաջողությամբ դրսևորվելուց հետո վերադարձել են իրենց ավագ ազգականների մասնագիտություններին: Օրինակ, նրանցից մեկը սովորել է հումանիտար ֆակուլտետում, այդուհետ տարածաշրջանային տուրիզմի զարգացման տարբեր ծրագրերի մասնակցել, բայց ի վերջո վերադարձել է և իբրև հիմնական զբաղմունք է ընտրել իր հայրիկի մասնագիտությունը (չափագրող), որին հասու է եղել դեռևս վաղ դպրոցական տարիներից և որով զբաղվելն իր մոտ ավելի լավ է ստացվում: Այդ հանգամանքով պայմանավորված և նաև նոր գիտելիքներ ստանալու նպատակով նա սկսել է հատուկ մասնագիտացված դասընթացների մասնակցել⁸⁶:

Վաղ փորձառությունն ու հաբիթուալ դիսպոզիցիաները սովորելու մոտիվացիաների հետաքրքիր այլ շերտեր են բացում: Բանասացներից մեկը, որ դերասանուհի է և ավարտել է Երևանի Գեղարվեստա-թատերական ինստիտուտը, պատմում է հետևյալը.

⁸⁴ Գործարար, սերմնաբույծ, տղամարդ, 56 տ.:

⁸⁵ Երաժշտագետ, կին, 38 տ.: Ուշագրավ է, որ ուսումնառության տարիներին նա սիրահարվել է ջազմենի:

⁸⁶ Չափագրող, հասարակական կազմակերպության հիմնադիր, տղամարդ, 30 տ.:

«Մաման սովորել է գեղարվեստա-թատերականում, բայց չի շարունակել ու գնացել է բուժքույրական: 16 տարեկանից պապայի հետ երևի սեր է, բան էղել, ու չի շարունակել: Բայց բեմի վրա էլ նկարներ ունի: Էդ ֆոտոները ես ունեի...»⁸⁷:

Երկու այլ բանասացներ նույնպես նշում են, որ ընտանիք կազմելու դժվարություններով պայմանավորված՝ իրենց ծնողներից մեկը չի կարողացել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում սովորել կամ ուսումնառությունը շարունակել և բուհում սովորելու և կրթության հիմամբ իրենց կարիերա անելու մղումը ինչ-որ իմաստով տուրք է ծնողների կիսատ թողած նպատակների⁸⁸:

Սովորելու տարբեր մոտիվացիաների ուսումնասիրությունը պարզում է, որ որևէ մոտիվացիան որպես միակը և համապարփակը նույնականացնելը անհեռանակար և անհնար նպատակադրում է: Շատ դեպքերում առերեսվում ենք մի քանի տարբեր մոտիվացիաների համատեղման փաստի հետ: Սովորելու ընթացքում հայտնվում են նոր մոտիվացիաներ, և բավականին դժվար խնդիր է նաև նույնականացնելը, թե գործող մոտիվացիաներից ի՞նչ է գլխավորը կամ առաջնայինը: Մեծ հաշվով դա շատ կարևոր էլ չէ: Այս պարագայում ավելի կարևոր է ամրագրել, որ որքան շատ են որևէ բան սովորելու մոտիվները, այնքան ավելի արդյունավետ և հետևողական է ընթանում սովորելու գործընթացը: Որովհետև տարբեր մոտիվները ոչ միայն սնուցում են միմյանց, այլև մի մոտիվի թուլանալու պարագայում մյուսները շարունակում են գործել և փոխլրացնել սովորելու մղումը:

Բանասացների հետ մեր հարցազրույցներից պարզ է դառնում նաև, որ սովորելու մոտիվացիան կամ դրդապատճառը բավականին զորեղ ու առանցքային գործոն է, եթե ոչ

⁸⁷ Կինոյի և թատրոնի դերասան, կին, 32 տ.:

⁸⁸ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

ամենագորեղ՝ ինչ-որ բան սովորելու հարցում: Մոտիվացիան այնչափ զորեղ գործոն է, որ դրա շնորհիվ կարող են հաշվի չառնվել թե՛ ուսուցանողների որակը, թե՛ սովորելիք առարկայի կամ թեմայի բարդությունը, թե՛ սովորելու առարկան/թեման յուրացնելու և մտապահելու դժվարությունները: Ուժգին մոտիվացիա ունեցող մեկը կարող է դիմել ինքնակրթության, հավելյալ սոցիալական կապերի և հաղորդակցության ձևավորման (ինֆորմալ ուսուցման տարբերակերի)՝ միայն թե հասնի իրեն անհրաժեշտ գիտելիքները կամ կարողությունները յուրացնելուն: Ընդ որում, ինչպես ցույց տրվեց այս գլխում, որպես մոտիվացիա կարող են հանդես գալ ինչպես գլոբալ հեռահար նպատակադրումը, այնպես էլ սովորական առօրեական-կենցաղային, ինչ-որ պահի հայտնված պահանջների բավարարումը:

Ամփոփ դիտարկումներ

- *Սովորելու մոտիվացիան ամենագորեղ գործոնն է ինչ-որ բան սովորելու համար.*
- *Նույն բանը սովորելու համար կարող են մասնակից լինել մի քանի մոտիվացիաներ.*
- *Որքան շարժ են սովորելու մոտիվացիաները և որքան հզոր, այնքան երկրորդական են սովորելու ճանապարհին ընկած դժվարությունները (բարդ թեմաներն ու հնարքները, ուսուցանողի որակը, սովորելու նյութական պայմանները, աղբյուրների դժվար հասանելիությունը և այլն).*
- *Սովորելու մոտիվացիաները կարող են լինել մեկնազործնական-հեռանկարային և կենցաղային-առօրեական: Կենցաղային-առօրեական մոտիվացիաները կարող են ծագել շարժ փոփոխ պատճառներով՝ սկսած պարզ հեփաքքությունից, շարունակած՝ կյանքում պատահած դիպվածից, սթրեսից և դեպրեսիայից, վախի հաղթահարման պահանջից, սիրահարվելուց, ազարտից և սեքսուալ*

հեղափոխությունից, ինքն իրեն ինչ-որ բան ապացուցելու մղումից, մինչև անգամ որոշակի հարաբերություններում իշխանության հասնելը, կազմակերպչական խնդիրներ լուծելը և այլն.

- Սովորելու մոտիվացիաները լինում են ներծին և արտածին: Արտածին մոտիվացիաների թրիգերները այն մարդիկ են, ովքեր ձևավորում են սովորողների մոտիվացիաները զուլս իրենց (ասենք՝ ծնողների և այլն) պատկերացումներին և շահերին համապատասխան⁸⁹.
- **Արտածին մոտիվացիաները սովորաբար ունեն հարկադրական բնույթ, չնայած այն հանգամանքին, որ հաճախ փաթեթավորվում են բարեհունչ և փոխաբերական արտահայտություններով՝ սեր, պատիվ, հարգանք, պատասխանատվություն.**
- Արտածին մոտիվացիաները գերազանցապես հակամարդասիրական լինելուց բացի նաև մեծ մասամբ անարդյունավետ են: Դրանք մի կողմից ճնշում են սովորողների կենտրոնանալու, հասկանալու և հիշելու կարողությունները, երկրորդ կողմից՝ դրանց հետևանքում յուրացված գիտելիքներն արագ մոռացվում են, երրորդ կողմից՝ դրանք խեղդում են սովորողների այլ առողջ մոտիվացիաները.
- Մոտիվացիան կարող է նախորդել սովորելու գործընթացին, կարող է նաև ծնվել սովորելու գործընթացում առաջացած հեղափոխության կամ մեկ այլ պատճառով⁹⁰: Այսինքն

⁸⁹ Ի տարբերություն արտածին մոտիվացիաների, ներքին մոտիվացիաներն առաջանում են ներքին մղումների (օրինակ՝ հաճույք ստանալու, հետաքրքրության, որևէ բանի հասնելու) ազդեցությամբ:

⁹⁰ Այս դեպքում նկատի է առնվում ոչ թե արտածին մղումը որպես պատճառ, այլ առանց արտաքին միջամտության մի իրավիճակ, երբ ծագում է սովորելու մղում կամ առիթ: Օրինակ, հեծանիվի շղթան շարքից դուրս է գալիս, և հեծանվորդը յուրաքանչյուր փնտրում է տեսանյութ, թե ինչպես վերականգնել շղթան, ինչի հետևանքով նա սովորում է, թե ինչպես

գործնական ակտիվությունը կարևոր միջավայր է
մոտիվացիայի առաջացման համար.

- Մոտիվացիան կարող է սնուցվել և փոխանցվել նաև
հաբիթուսի միջոցով:

ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ - ԻՆՉՊԵՍ ՍՈՎՈՐԵԼ

Սույն գլխում ներկայացվում են բանասացների փորձառությունները սովորելու եղանակների մասին: Թե ինչպես են նրանք սովորել կամ սովորում՝ կախված է մի շարք հանգամանքներից.

- ինչ են սովորում,
- ինչպիսի գործնական նպատակի համար են սովորում,
- ինչպիսի որակ կամ մակարդակ ապահովելու համար են սովորում,
- որքան ժամանակ ունեն սովորելու համար,
- սովորելու ինչ մեթոդներից են տեղեկացված:

Օտար լեզու յուրացնելը չի կարող նույն մեթոդով իրականացվել, ինչ հեծանիվ վարել, նկարել կամ երաժշտական որևէ գործիքի վրա նվագել սովորելը, կամ օրինակ՝ հասարակական որոշակի գործընթացները հասկանալ, բացատրել և կանխատեսել սովորելը: Տարբեր հմտություններ և նույնիսկ հմտությունների առանձին առումներ կարող են ենթադրել սովորելու տարբեր եղանակներ և տեխնիկաներ: Այդ առումով շատ կարևոր է յուրացվող գիտելիքի համատեքստը.

Կոնյեքստը ամենակարևոր բանն ա ինչ-որ բան սովորելու համար: Կոնյեքստի իմացությունը թույլ ա տալիս հասկանալ, թե երբ ինչ-որ բան ինքնուրույն ես սովորելու, որտեղից սկսես սովորել: Օրինակ, ես շատ կոժվարանամ մեկին խորհուրդ տալ, եթե ինքը ցանկանա որևէ ծրագրավորման լեզու սովորի, որովհետև դա ամենաբարդն ա, հասկանալ, թե որտեղից պետք է սկսել ինչ-որ բան սովորելու դեպքում: Դրա համար շատ կարևոր է կոնյեքստի իմացությունը, որը ինքնուրույն սովորելը

շատ բարդ կլինի: Օրինակ, ես մինչև համալսարան ընդունվելը մի անգամ էլի գնացել եմ ծրագրավորման կուրսերի, բայց կարելի է ասել բան չսովորեցի, որովհետև ծանոթ չէի կոնսրեքսպին: Փաստացի, ամենադժվար բանը մի որևէ բան սովորելուց այն է, որ հասկանաս, թե որտեղից պետք է սկսես ու ինչ քայլերով առաջ գնաս: Բայց ամենաբարդը սկսելն է, հասկանալ, թե որտեղից պետք ասկսել: Մանավանդ ինքնուրույնի մեջ, ու ամենաշատը ինձ թվում աս մարդիկ ըրտեղ են ստույ պալիս, երբ չգիտեն, թե որտեղից սկսել⁹¹:

«Ինչպիսի գործնական նպատակով են սովորում» հարցադրումը նույնպես պատասխանների բազմաթիվ տարբերակներ է ենթադրում: Մեկ նպատակ է, երբ ինչ-որ բան ենք սովորում միայն հասկանալու համար, մեկ այլ բան է՝ սովորել ընդամենը մտապահելու համար, ուրիշ բան է՝ սովորել կիրառելու համար, չորրորդ բան է՝ սովորել որևէ նոր բան ստեղծելու համար, և այլն: Օրինակ, օտար լեզուն կամ դրա մեկ բաղկացուցիչը, դիցուք շարահյուսությունը, կարելի է սովորել տվյալ լեզվի շարահյուսական կառուցվածքը հասկանալու համար, կարելի է սովորել մտապահելու և տվյալ լեզվից քննությունը հաջողությամբ հանձնելու համար, կարելի է սովորել կենդանի հաղորդակցության մեջ կիրառելու համար, կարելի սովորել, որպեսզի տվյալ լեզվով հնարավոր դառնա բանաստեղծություն կամ արձակ տեքստ գրելը: Թվարկված տարբեր նպատակները ենթադրում են տարբեր մոտեցումների և մեթոդների կիրառում: Եթե միաժամանակ դրվում են մի քանի նպատակներ, ապա հնարավոր է տարբեր մեթոդների համաժամանակյա կիրառում:

Շեշտ ա տրվում էն, ինչով ես հետաքրքրված եմ, այսինքն՝ իմ համար չկա սովորելը ինքնին իբրև նպատակ, իմ համար կա մի բան իրականացնելու գաղափար կամ արդյունք ունենալու գաղափար, ես միշտ էդ արդյունքն եմ տեսնում նախ և առաջ, ու էդ նույն էդ ավագանու բանը՝ էդ

⁹¹ Ծրագրավորող, տղամարդ, 23 տ.:

արդյունքը շատ լողզված էր, ասենք՝ էսինչ որոշումը անցկացնես, կամ էն որոշումը երբ կդառնա, ասենք՝ կանաչապարման բանն էր, ռեալ բան, այսինքն՝ արդյունքն եմ ես տեսնում, օրինակ՝ ուզում եմ արաղ քաշեմ, էդ արաղն եմ պարկերացնում, ու էն, ինչ որ ընթացքում ես պիտի անեմ էդ նպատակին հասնելու համար, արդեն էնքան հեշտ, բնական ձևով դասավորվում, համակարգվում ա, որովհետև ես արդյունքի վրա եմ միշտ աշխատում... Ես հիմնականում գծվում եմ, երբ որ տեսնում եմ, որ [ուրիշ մարդիկ] իրանք հայտարարում են, որ էսինչ արդյունքը պիտի անեն, բայց իրականում լրիվ ուրիշ բանով են զբաղված, իրանց արդյունքը էդ չի: Իրանց ուզած արդյունքը իրանց հույս տալն ա, կամ, չգիտեմ, ինչ-որ դրամաներ սարքելն ա, մեղքի զգացում առաջացելն ա, ինչ ասես, բայց ոչ էն, ինչ որ իրանք էս ձվածեղը պիտի սարքեն, ասենք⁹²:

Սովորելու գործընթացում որոշակի մեթոդների կիրառումը կախված է նաև այն հանգամանքից, թե որքան ժամանակ է պահանջվում կամ նախատեսված՝ սովորելու նյութը յուրացնելու համար: Ենթադրենք, որևէ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում կիսամյակային քննություն հանձնելու նպատակով խնդիր է դրված երեք օրում սովորել ու մտապահել որևէ օտար լեզվի շարահյուսությունը. մեծ է հավանականությունը, որ սովորողը փորձի առանց հասկանալու անգիր անել շարահյուսության կանոնները և հասցնի անգիր անել շարահյուսության հազիվ մի քանի օրինակներ: Սակայն, եթե նա պլանավորում է նույն բանը սովորել մեկ կամ երկու ամսում, ապա հավանական է, որ ինքնուրույն շարահյուսական բազմաթիվ վարժություններ կատարի, յուրացնի այլաբանություններում և փոխաբերություններում օգտագործվող առանձնահատկությունները, փորձի հասկանալ դրանց հիմքում ընկած տրամաբանությունը, համեմատականներ անցկացնի իրեն

⁹² Բանաստեղծ, էսսեիստ, տղամարդ, 41 տ.:

ծանոթ այլ լեզուների շարահյուսական կառուցվածքների հետ և այլն:

Գոյություն ունեն սովորելու մոտեցումների վրա ազդող այլ գործոններ ևս: Օրինակ. թե ինչպիսի՞ մակարդակում հաղորդակցության նպատակով է յուրացվում օտար լեզուն: Եթե նպատակը միայն հովելի կարգավիճակով հաղորդակցվելն է, կարելի է բավարարվել երկու-երեք տասնյակ ակտիվ գործածական բառեր անգիր անելով՝ առանց դրանց օգտագործման շարահյուսական և հնչյունաբանական կանոնները յուրացնելու: Եթե պահանջը կենցաղային մակարդակում հաղորդակցվելն է, ապա անհրաժեշտ կլինի յուրացնել ավելի շատ բառեր և արտահայտություններ, հարցական, հաստատական նախադասություններ կազմելու օրինաչափություններ և այլն: Այդ պահանջը բառերն անգիր անելուց զատ կենթադրի նաև դրանց օգտագործմամբ նախադասություններ կազմելու որոշակի վարժություններ: Բնականաբար, հաղորդակցվելու առավել արհեստավարժ կարողությունների ապահովումը ենթադրում է սովորելու շատ ավելի մեծաթիվ կարողությունների յուրացում և վարժեցում, ավելի շատ բառերի ու հասկացությունների իմացություն, հասկացությունների ըմբռնում:

Եվս մեկ գործոն, որ շատ կարևոր է սովորելու արդյունավետությունը բարձրացնելու համար, վերաբերում է սովորելու տարբեր մեթոդների մասին բանասացի տեղեկացվածությանը: Որքան շատ մեթոդների մասին է տեղեկացված սովորողը, այնքան ավելի հավանական է, որ ընտրվեն սովորելու համար օպտիմալ տարբերակները:

Սովորելու հիմնական փուլերը կամ առումները

Ինչպես արդեն սույն ուսումնասիրության առաջին գլխում ներկայացվել է, սովորելը բանասացների կողմից ընկալվում է նյութի վրա կենտրոնանալ, նյութի հետ ծանոթանալ, նյութը հասկանալ, հիշել, վերարտադրել կամ կիրառել, սովորածի հիման վրա որևէ նոր բան ստեղծել: Որոշակի փորձառություններում

«սովորել» ասելով բանասացները նկատի ունեն թվարկված ասպեկտներից միայն մեկը: Ուրիշ փորձառություններում նշվում են թվարկված բոլոր ասպեկտները: Այդուհանդերձ, բանասացների մեծ մասը «սովորել» ասելով հասկանում է 4 հիմնական բաղադրիչ կամ առում՝ *տեղեկանալ* (ծանոթանալ, կարդալ, տեսնել, լսել), *հասկանալ*, *հիշել*, *վերարտադրել* (կիրառել): Սովորելու որևէ եղանակի օգտագործումը հաճախ կախված է այն հանգամանքից, թե սովորելու ի՞նչ առման կամ բաղադրիչի մասին է խոսքը:

1. Ընդհանուր տեղեկացում, ծանոթացում: Տեղեկացումը կամ ծանոթացումը սովորելու նյութի, առարկայի կամ հմտության վերաբերյալ ամենաընդհանուր պատկերացում կազմելու գործընթացն է՝ տեսնելու, կարդալու, լսելու, հոտառելու, շոշափելու միջոցով: Սովորելու նյութ կամ առարկա կարող են լինել տեսությունը, վարկածը, փորձառությունը, երևույթը, հնարքը և այլն:

Ծանոթացման ամենատարրական եղանակը, որը նշում են բանասացները՝ նայել-հետևելն է, թե ինչի մասին է նյութը կամ հմտությունը, և ուրիշներն ինչպես են այն կիրառում:

Կոնկրետ թղթախաղի դեպքում սկզբից շատ երկար են սովորել, 1 փարի հետևել են: 5-6 փարեկանում կողքից հետևել-սովորել են, ինձ հապուկ չեն սովորացրել: Նույնիսկ արտահայտությունները⁹³:

Բանասացներից մեկի մաթեմատիկայի ուսուցիչը սկզբում ինքն էր լուծում, հետո հանձնարարում էր խմբով լուծել, որից հետո նոր տնային աշխատանք էր տալիս:

Մաթեմի դասապրուն էդ էլեմենտները անում էր: Ինքը ասում էր. էրեխեք, ցույց են փալիս էս խնդիրը ոնց ա լուծվում: Հեթո ասում էր. միասին ենք լուծում: Երրորդ փուլում ասում էր. դե, գնացեք էս խնդիրը լուծեք մենակով:

⁹³ Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

Մեր մաթեմատիկայի ուսուցիչը ըստենց մի բան անում էր, բայց բնագրով էր անում⁹⁴:

Ըստ բանասացների փորձառությունների, գրավոր նյութի հետ ծանոթանալու ամենատարածված եղանակը դրա ընդհանուր բովանդակությանը կամ էությանը ծանոթանալն է՝ կարևոր և ուշագրավ ուղերձները և հասկացությունները նշելով (ընդգծելով): Նշումներ արվում են մատիտով կամ մարկերով:

Ես պիտի նստեմ, սովորեմ, գրիչով, կարդալով, նշելով: Նշումները վերաբերում են հետաքրքիր մտքերին: Որ կարող է վերադառնամ ու հասկանամ, թե դա ինչ է: Ըստ մոդայի որպես կանոն նշումներ անում եմ դեղին մարկերով: Նշում եմ նաև գրքերի մեջ⁹⁵:

Տեղի միշտ եմ օգտագործել: Նոր բան էր գրքում նշումներ անելը: Դա անում էի, երբ որ ժամանակի խնդիր ունեի, որ հեղու անդրադառնամ⁹⁶:

Ես միշտ նշումներով եմ աշխատում, նույնիսկ հիմա, գործի բերումով էլ, ես միշտ «հայլայթերով» կամ «ստիքերներով» եմ նյութի հետ ծանոթանում: Ոչ թե սկզբից ամբողջ նյութին ծանոթանամ ու հետո գամ հասկանամ թե ինչն է կարևոր, այլ կարդալու ընթացքում իմ առաջին տպավորությամբ ես միշտ նշումներ եմ անում: Որ հետո եթե հետո գամ, մի հատ հասկանամ, թե ինձ ինչն է կարևոր թվացել: Ու էդ շատ օգնում է⁹⁷:

Որոշ բանասացներ սովորելու առարկային ծանոթանալու ընթացքում տարբեր գույների մարկերներ են օգտագործում.

Եթե կասկածելի բաներ եմ տեսնում, տակը գծում եմ կամ նշում եմ կարմիր գույնով կամ կողքը վասկլիցաձեղնի գնակ

⁹⁴ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

⁹⁵ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

⁹⁶ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

⁹⁷ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

եմ դնում: Եթե ինչ-որ բան լավ չհասկացա ու պիտի նորից հետ գամ, կարամ հարցական նշան դնել կամ կլորի մեջ վերցնել: Բայց գույն վերցնելուց երևի ավելի շատ դեղին վերցնեմ: Եթե ես սեղանի վրա հիմա ունեմ 6 մարկեր, առաջին գույնը «պալիտրայի» միշտ լինում ա դեղինը: Եթե ես էլեկտրոնային նյութի վրա եմ աշխատում, pdf-ի վրա, ես միշտ քոմենթներ եմ դնում: Էդ էլ է ինձ օգնում⁹⁸:

2. Հասկանալու (մտաբերելու⁹⁹) եղանակներ: Գրանցված փորձառությունների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ **սովորելու նյութը հասկանալու համար, հատկապես հումանիտար մասնագիտություններին¹⁰⁰ առնչվող նյութերի պարագայում, սովորողները փորձում են դրանք որևէ համակարգի կամ սխեմայի մեջ տեղադրել:** Ամենատարրական մոտեցումը նշանային համակարգը կամ կառուցվածքը բուն նյութից դուրս բերելն է.

Ինձ համար յուրացման պրոցեսը տրոհվելն ա, իմաստները հասկանալն ա: Օրինակ լեկցիան ինչի՞ մասին ա: Էդ ինչի մասինը ինչ ենթաթեմաներ ունի, ինչ կառուցվածք ունի: Ես կառուցվածքով եմ սովորում ընդհանրապես: Ես սումբուր ինֆորմացիա չեմ կարող մտապահեմ: Ես երբեք չեմ հասկացել անգիր անելը: Իմ ուղեղը էդ ստրուկտուրան պիտի ունենա¹⁰¹:

Ծանոթ տեքստ ա, ծանոթ սխեմա ա, ծանոթ քովանդակություն ա, եկեք էսի նաղղը սովորենք, հետո

⁹⁸ Նույնը:

⁹⁹ Կրթության փորձագետ Ս. Խաչատրյանը հասկանալու գործընթացը կոչում է մտաբերելու գործընթաց, նկատի ունենալով կարդացած նյութը սեփական բառերով բանավոր կամ գրավոր վերարտադրելը:

¹⁰⁰ Անհատական մի շարք սպորտաձևերում առհասարակ չի կարևորվում հասկանալու հանգամանքը: Կարևորը անհրաժեշտ տեխնիկաները անգիր իմանալն է և դրանք վարժ կիրառել կարողանալը: Այդքանը բավական է, որպեսզի համարվի, որ տվյալ նյութը սովորվել է կամ յուրացվել է:

¹⁰¹ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

չգիտեմ, եթե շատ բարդ կլինի, մի քիչ շատ ռեսուրսներ կծախսենք դրա վրա¹⁰²:

Սկզբնական փուլում սովորելիս իմիտացիայի պրոցեսում ավելի շատ եմ օգտագործել էքսպերտների բառերը: Որովհետև առաջնային փուլում կա մտավախություն գիտելիքը սխալ մեկնաբանելու հարցում: Իսկ ավելի ուշ փուլերում արդեն սեփական բառերով ու լրիվ այլ տեսանկյունից եմ սկսում գիտելիքը մեկնաբանել¹⁰³:

Բանասացների մեծ մասն, այնուամենայնիվ նախընտրում է հասկանալու նպատակով սովորելու նյութը տեղադրել այլ՝ իրեն ծանոթ նշանային համակարգերի կամ կառուցվածքների մեջ: Ամենատարածված եղանակը նյութի՝ սեփական բառերով բանավոր կամ գրավոր վերարտադրությունն է.

Իմ հասկացածով լինի, որովհետև իմ բառերով գրելը ավելի հասկանալի ա դարձնում ամեն ինչը: Իմ բառերով եմ գրում, բայց իրա ասածն եմ գրում: Ուզում եմ անդրադառնամ առաջին փուլերից մեկում իմիտացիա անելուն: Հետո, հաջորդ փուլում պիտի գա, որ դու զգում ես, որ պիտի ինսայթեր անել, ոչ թե իմիտացնել¹⁰⁴:

Եթե ես միտքը հասկացել եմ ու կարող եմ իմ բառերով վերաշարադրել (իսկ հակառակը չի կարող լինել՝ ես անգիր անող ուսանող չեմ եղել), ես պարզապես մոտոս «քիյ» բառերը, բանալի բառերն էի գրում: Միտքը որ տեղափոխվում է, բանալի բառերն էլ են, չէ՞,՝ փոխվում: Այ, էդ բանալի բառերն էի գրում ու սկսում էի պատմել¹⁰⁵:

Ես ոչ թե իր [աղբյուրի հեղինակի] բառերով եմ գրում, այլ իմ հասկացածով: Բայց նաև մի քանի լրացուցիչ

¹⁰² Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

¹⁰³ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

¹⁰⁴ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

¹⁰⁵ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

ինքնուրույն նախադասություններ եմ գրում. ինչի՞նչ և դա
ինձ պետք, ինչի՞նչ հետ կարամ կապեմ¹⁰⁶:

Եթե ինչ-որ պատկերային չի, գոնե ինչ-որ սխեմաներ էի
մտքիս մեջ գծում, հետո արդեն սկսեցի թղթի տալ,
որովհետև շատ ծանրաբեռնված էր ուղեղս, սխեմաներ,
պատկերներ, նկարում էի էդ ընթացքում, որ կարդում
էի...¹⁰⁷:

Ամենադժվարը սովորում եմ բաներ, որոնք չեմ
կարողանում տրամաբանական կառույցի վերածեմ:
Այսինքն՝ պատճառահետևանքային կապերը, այսինքն՝
մեկը մեկի հետ հարաբերելու ձևերը: Էդ հարաբերելու
ձևերը կարա լինի ուղիղ, պատճառահետևանքային, կարա
մեծ ու փոքր լինի, չգիտեմ, այսինքն՝ մեկը մեկից բխվող,
մեկը մյուսին զուգահեռ, բայց ինչ-որ մի ձևով գիտելիքի
տարբեր բաղադրիչներ, եթե ինքը նայում ենք որպես մի
հատ մեծ բազմություն չէ՞ ինչ-որ բաների, որը իրար հետ
ինչ-որ մի հատ գիտելիք և, որը պրակտիկ կամ ոչ
պրակտիկ նշանակություն ունի, կարևոր չի ինչ, բայց ինքը
իրար հետ ինչ-որ մի հատ գիտելիքի միավոր և: Եթե էդ
գիտելիքի միավորը կարողանամ միավորի մեջի
միավորները իրար հետ հարաբերության մեջ տեսնեմ,
որպեսզի հեշտ սովորեմ¹⁰⁸:

Այո, և [դասախոսելու ընթացքում] մեկ-մեկ հարցեր են
լինում, որոնց պատասխանները ես չունեմ՝ բա էսի խի՞ և
սենց, բա էնի խի՞ և նենց: Ու սկսում ես դու էլ դրանց
մասին մտածել, վարկածներ ես առաջ քաշում, հետո ասում
ես՝ ոնց որ չաշխատեց, մեկ էլ իրանց ես հարցնում, իրանք
կարան ինչ-որ բան ասեն: Հետո էդ ասածը կարա դառնա
ապագայում քո տեքստի մի մաս: Այսինքն իմ համար

¹⁰⁶ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

¹⁰⁷ Հոգեբան, ուսանող, կին, 22 տ.:

¹⁰⁸ Տնտեսագետ, կառավարման փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.

դասընթացը, վաբշե սովորացնելը դիալոգային պրոցես ա, անպայման շար կարևոր ա սովորելը¹⁰⁹:

Ընդ որում, բանասացները կարծում են, որ գրելն ավելի լավ է օգնում մտաբերելուն¹¹⁰: Մեկ այլ բանասաց նույն եղանակն է օգտագործում, բայց նյութը վերարտադրում է հատված-հատված.

Նախ ամբողջը ընթերցում էի մի հապ: Որոշում էի, թե ո՞ր մասերն են ավելի հետաքրքիր ինձ համար, մատիպով փոքր կետեր էի անում: Ու հետո այդ նախադասությունները իմ բառերով էի վերածում: Կարդում էի, հասկանում էի ինչպես եմ ընկալել ու վերարտադրում էի իմ պես: Միանգամից չէի կարող ամբողջը սովորելի: Հատված-հատված էի սովորում¹¹¹:

Լեզուների յուրացման գործընթացում, մասնավորապես անձանոթ բառերը մտաբերելուն օգնում է դրանց դուրս գրելն ու որոշակի համատեքստում օգտագործելը.

Մի այլ օգտակար բան էլ այն էր, որ ես ձայնագրում էի դասախոսներին, հետո դրանք լսում էի մի քանի անգամ, դուրս էի գրում անձանոթ բառերը, և մի քանի հասարակոր բառապետքներ ունեմ: Ես այդ դասախոսությունը հետո մի քանի անգամ լսում էի, ու դա նույնպես շար օգնում էր: Ինձ շար օգնեց, որ ես անգլերենով էի սովորում: Իմ բոլոր դասերը անգլերենով էին, և հայտնվելով նման վիճակում, ես գործածելով՝ գրելով, խոսելով, լսելով, բառեր դուրս գրելով ու անգիր անելով, պատմելով սովորածս տեսքերը [սովորում էի]¹¹²:

Բանասացներից մեկը օտար լեզուն սովորելու ընթացքում օգտագործել է հակառակ թարգմանության մեթոդը.

¹⁰⁹ Գրականագետ, դասախոս, տղամարդ, 40 տ.:

¹¹⁰ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

¹¹¹ Մանկավարժ, մարքեթոլոգ. կին, 39 տ.:

¹¹² Իսրայելագետ, տղամարդ, 37 տ.:

Ես բան էի անում, հեյոռ մի տեղ կարդացի, հասկացա՝
Կրուպսկայայի մեթոդն էլ ա տենց էղել: Двойной
թարգմանություն էի անում: Ասենք թե՛ փոքր, детским
պատմվածքները մատիտով գրքի վրա նշում էի
չհասկացած բառերը, բան, հեյոռ փակում էի, էդ տեքստը
գրում էի արդեն անգլերեն: Այսինքն՝ թարգմանում էի
հայերեն, իմ իսկ հայերեն, հեյոռ անգլերեն, հեյոռ տեսնում
էի՝ որտեղ եմ բաներ [վրիպումներ] տվել...¹¹³:

Ուշագրավ մոտեցում է նյութում օգտագործվող բառերի և
հասկացությունների կիրառական իմաստները հասկանալու
նպատակով դրանք այլ լեզուներով թարգմանելը:

Օրինակ «Interrogation» [ֆրանսերեն] բառը եթե հայերեն
թարգմանենք, մի քանի բառ կարող է լինել՝ հարցաքննել,
հարցազրույց վարել, խոսել: Եթե գրեցի հարցաքննել, դա
գնաց քրեական իրավունք, եթե գրեցի հարցազրույց, դա
գնաց ժուռնալիստիկա: Հայերենում մի քանի իմաստ ունի,
իսկ անգլերենում interrogate՝ ինթերրոգեյթ բառը լրիվ
արտացոլում ա ֆրանսերեն բառը, կարող ա օգտագործվել
բազմաթիվ իմաստներով: Եվ ես կարիքը չունեմ հինգ հապ
հոմանիշ գրելու, որպեսզի ֆրանսերեն բառի իմաստը
հասկանամ¹¹⁴:

Մեկ այլ բանասաց տեքստը բնօրինակի լեզվով կարդալու
ընթացքում հասկանալու դժվարություններ է ունեցել, որը
հաղթահարել է նույն տեքստը այլ լեզվով կարդալու արդյունքում:

Ես Մարքս կարդացել եմ ուղիղ, չեմ հասկացել՝ Մարքս
կարդացել եմ գերմանացիքով, չեմ հասկացել,
ֆրանսերենով կարդացել եմ հասկացել եմ: Հեյոռ
վերադարձա գերմաներենի, հասկացա: Միջնորդային
լեզուն շատ կարևոր ա¹¹⁵:

¹¹³ Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

¹¹⁴ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

¹¹⁵ Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

Նյութը հասկանալու նպատակով **այլընտրանքային նշանային համակարգի օգտագործման** ուշագրավ տարբերակ է այն առօրյա իրականության հետ կապելը.

Այդ ինդիկատորները շատ լավ ուսումնասիրված են մասնագիտական գրականության մեջ: Խնդիրը միայն այդ օրինակները տեղայնացնելն ա: Իմ գործողությունները եղել ա միայն այն, որ ես դրանք տեղայնացրել եմ որոշակի իրավիճակի մեջ: Ես կոժվարանամ ասել, որ դա նորություն ա: Իմ նորությունը եղել ա էն, որ հայտնի օրինակները ես ինքս ինձ համար տեղայնացրել եմ մեր իրականության մեջ¹¹⁶:

Կենդանի օրինակները, այլաբանություններն ու փոխաբերությունները կարդացածը կամ լսածը հասկանալու առումով հիրավի շատ օգտակար նշանային համակարգեր են, որոնց կարևորությանը անդրադարձել ենք նաև «Ո՞վ է սովորեցնողը» գլխում:

Հասկանալու մեկ այլ նշանային եղանակ է սովորելու նյութից նոր նյութ դուրս բերելը, նոր մետատեքստում մեկնաբանելը, ինչպես որ վարվել են մեր բանասացներից երկուսը: Ընդ որում, երկուսն էլ կարևորում են նյութի դանդաղ յուրացումը.

Ոչ թե ավելի արագ կարդամ, այլ ավելի բովանդակային կարդամ: Ինձ թվում ա, որ ես իմ համար էն ժամանակ շատ կարևոր մի բան, որ արեցի, էդ էն ա, որ դու նյութից նյութ հանես: Դու կարող ա կարդաս մի բան, բայց հանես լրիվ ուրիշ բան: Ու նույնիսկ ֆորմալ ռացիոնալ կապ էլ չիլնի դրանց միջև: ... Ասենք, եթե Ֆրոմ էի կարդում, կարդում էի մատիպով անպայման իմ թղթային գիրքը, անպայման իմ գունավորումներով... Ու էդտեղից ծնվում էին պուճուրիկ վերնագրեր, պուճուրիկ բանաստեղծություններ¹¹⁷:

¹¹⁶ Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:
¹¹⁷ Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:

Ես նշումներ էի անում, դուրս էի գրում ինձ համար կարևոր մասերը... Եթե ես որոշել եմ պատմեմ Կիլիկիայի մասին մի բան, ոչ թե որոշել եմ հերոսական մի բան հնարեմ կամ ողբերգական մի բան, այլ ինչ որ հնարելու եմ, էփ միջավայրը ես քեզ տալիս եմ նվեր: Սա հարգանքն ա իմ ընթերցողի նկատմամբ: Դա ինձ պետք ա, որպեսզի ամեն ինչ օրգանական նայեն, հերոսների վարքագիծը շոշափելի լինի: Ուզում եմ ասեմ, որ իմ սովորելու բանը միշտ եղել ա գործառնական¹¹⁸:

Հիմա եմ ավելի հանգիստ, «ֆեյլից» հեփո հանգիստ, դանդաղ, ես մի հատ հեփ եմ եկել, հասկացել եմ, որ ռեալ սովորել իմ մոտ կըլնի, երբ ես ավելի սիստեմատիկան լավ լուրջ հասկանամ ու դանդաղ, լուրջ աշխատեմ: Դանդաղ, այսինքն՝ չշտապելով, որ ռեալ սովորած դուրս գաս, ոչ թե քեզ թվա, որ սովորել ես: Որտեղ ինձ թվաց, թե ես սովորել եմ, ես կարամ 4 կմ լողամ, բայց ես ֆեյլ արեցի¹¹⁹:

Որ ինչ-որ նոր բան սովորում եմ կամ ուզում եմ կիսեմ ուրիշների հետ, ըտեղ տենց ավելի հեշտ ա ինձ հեփո լինում ընկալել, ու նույնիսկ ես եմ գրելուց ավելի բան սովորում, ու միշտ շատ սիրել եմ գրել տենց էսսեներ, ինչ-որ article-ներ, դրա համար տենց որպես հոբի ինքը հավես բան ա իմ համար¹²⁰:

Արվեստագետ բանասացը, ով նախկինում պրոթեզավորում է սովորել, գիտելիքն օգտագործել է արվեստում ստեղծագործելու նպատակով.

Պրոթեզաշինության մեջ մենք գիպս էինք փաթաթում: Ոչ միայն գիպս, նաև բինտ էինք փաթաթում: Փաթաթելու պրոցեսը շատ կարևոր պրոցես էր, պաշտպանելու, ձևը

¹¹⁸ Գրող, արձակագիր, տղամարդ, 65 տ.:

¹¹⁹ Կրիպտոարժույթների ոլորտում բիզնես-հիմնադիր, դասախոս, տղամարդ, 36 տ.:

¹²⁰ Ծրագրավորող, տվյալագետ, ուսանող, կին, 22 տ.:

ստանալու, նախապատրաստելու պրոֆիլապիկ կամ այլ նպատակներով: Այսինքն մոտ 15 տարի անընդմեջ էդ փաթաթելու ժեստը ես կրկնել եմ: Ու երբ էս վերջերս ես սկսեցի պրոֆիլները [տան ներքին հարդարանքում օգտագործվող շինանյութ] փաթաթել ու գնդեր սարքել, ընդամենը մի ամիս առաջ կամ մի փոքր շուտ ես հասկացա, որ էդ փաթաթելների մեջ կապ կա: Փաթաթելու ժեստը նորից սկսեց աշխատել, բայց այլ [արվեստի] կոնտեքստի մեջ¹²¹:

Բանասացներից մեկը կողմնակից է հնարավորինս շատ նշանային համակարգեր օգտագործելուն, որը նպաստում է ավելի լավ հասկանալուն.

Ինչքան շատ նշանային համակարգ օգտագործեցիր, էնքան շատ հեշտանալու ա ուրիշի ընկալումը: Քեզ էլ ավելի լավ ա, հեշտ ա բացատրվելը (ու դու էլ ինքդ քեզ ավելի լավ ես հասկանում), դա բնական ա¹²²:

Ընդ որում, այդպիսի համակարգեր կարող են լինել սխեման, նկարը, երգը, հարլեզվական և արտալեզվական նշանները, մարմնի լեզուն առհասարակ: Նշված դատողության համատեքստում հավանաբար պետք է դիտարկել նաև սովորելու այնպիսի փորձառությունները, երբ նյութը հասկանալու և լավ պատկերացնելու համար բանասացը շարունակ հարցերով դիմում է իր գործընկերներին.

Ոնց էի սովորում... Նստում էի, ով որ անում էր գործ՝ նստում էի կողքները, ամենասկզբից մինչև վերջ ուղղակի դաժը ընենց չէ, որ իրանք ինձ բացատրեին, ես փորձում էի պրակտիկորեն մտած լինեմ էդ գործի մեջ, այսինքն՝ նստեմ, նայեմ ինչը ինչի համար ա արվում, ու մինչև ես չհասկանայի՝ ինչը ինչի համար ա արվում, ես առաջ չէի գնում, այսինքն՝ ես էնքան էի հարցեր տալիս, մինչև իմ գլխում դասավորվեր. էս

¹²¹ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

¹²² Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

առաջին քայլը, որ արվեց, սա ինչքին բերեց ու ինչքին համար ըստենց էղավ, որ բերվեց՝ մոտավորապես ըստենց սխեմա ա էղել, մինչև ես չհասկանամ՝ ինչը ինչի համար ա արվում, գործը առաջ չի գնա¹²³։

Ինչպես պարզ է դառնում վերը հղված փորձառություններից, նյութը որևէ «այլ» նշանային համակարգում հասկանալու փորձերին սովորաբար հաջորդում է վերադարձը բուն նյութի նշանային համակարգ և ստուգումը՝ թե արդյո՞ք ճիշտ են հասկացվել նյութի բուն ուղերձները.

Եթե հստակ ինչ-որ գիտելիքի մասին է խոսքը, որը որ ինձ անհրաժեշտ է, ես դա հիմնականում կոնսպեկտի նման եմ անում, շարադրում եմ իմ բառերով։ Հեյո սովորում եմ։ Հեյո արդեն որոշակի ժամանակ հեյո ես իմ գրածը կարդում եմ։ Շարադրելու ընթացքում ես տեսնում եմ, որ մասն եմ հասկացել, որ մասը լավ չի նստել իմ մոտ։ Այ էդպեղից ես հասկանում եմ՝ ինչն եմ վերցրել, ինչը չեմ վերցրել։ Ու եթե անհրաժեշտ ա, վերադառնում եմ նույն նյութին։ Ես հիմնականում գրքերն էլ եմ էդպես անում։ Երբ որ գիրքը կարդում-ավարտում եմ, պարտադիր գրում եմ երկու էջով՝ ինչի մասին էր գիրքը, ինչ գործողություններ տեղի ունեցան, արդյունքը ինչ եղավ և այլն¹²⁴։

Օրինակ էսօր առավոտ շուտ էի զարթնել, մի ժամ ժամանակ ունեի։ Քինդըլս վերցրի, ասեցի մի ժամ գիրք կարդամ։ Կարդացի, կարդացի, հեյո գնացի բլոկնոտիս հեյոկից, քինդըլը չեմ տարել հեյոս։ Մտաբերելով փորձեցի գրել, թե ինչ կարևոր բաներ ես կարդացի։ Ես իմ հիշածով, իմ հասկացածով գրում եմ, հեյո գրում եմ, թե որտեղ եմ ես դա կարդացել, հեյո որ գրեցի պոժա, բացում եմ քինդըլը ու ստուգում եմ իմ գրածը¹²⁵։

¹²³ Ատամնաբույժ, հանրային առողջապահության մասնագետ, կին, 52 տ.։

¹²⁴ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.։

¹²⁵ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.։

Սովորելու նյութը ավելի լավ ըմբռնելու նպատակով բանասացները երբեմն ներգրավում են նյութին առնչվող հավելյալ աղբյուրներ (գրքեր, հոդվածներ, աուդիո և վիդեո նյութեր, ֆիլմեր և այլն): Բանասացներից մեկը, օրինակ հատուկ հաճախել է դատական նիստերի՝ իր քննական առարկան ավելի լավ հասկանալու համար:

Օրինակ ինձ շատ դժվարությամբ էր տրվում «Իրավապահ մարմիններ» առարկան: Քանի որ ես չունեի տարրական պարկերացումներ, թե ոնց ա աշխատում իրավական համակարգը, ինձ համար շատ-շատ դժվար էր: Ես պրակտիկ չէի պարկերացնում: Ես սկսեցի դասերից հետո դասախոսներին հարց ու փորձ անել: Ունեի շատ լավ ընկերուհի, ում ծնողներից մեկը պրակտիկ իրավաբան էր, հարցեր էի տալիս: Դասախոսներից մեկից խորհուրդ հարցրեցինք դատական նիստերին հաճախելու մասին: Մի քանի ընկերուհիներով սկսեցինք դատական նիստեր լսել: Դա էլ տարօրինակ և հետաքրքիր փորձ էր: Ես զգացի, որ միայն տեսական գիտելիքներով չեմ հասկանում, չեմ պարկերացնում: Եվ դա էն ոլորտը չի, որ ես գիրքը կարդալով միայն կարողանամ հաղթահարել: Երևի ամենադժվարը դա տրվեց¹²⁶:

Ըստ մի խումբ այլ բանասացների՝ սովորելու նյութը ավելի լավ հասկանալուն օգնում է համադրելի այլ նյութերի հետ համեմատություններն ու զուգահեռների անցկացումը:

Ես էդպես տարբեր տեսությունների միջև կապերն էի տեսնում, նյութից նյութ էի հանում¹²⁷:

Ես սկզբում ընկա ամերիկյան ազդեցության տակ: Սկսեցի կարդալ գրականություն, էնտեղ անընդհար կարդում էի՝ սպիտակները ըսենց, սպիտակները ընենց: Հետո սկսեցի եվրոպականը կարդալ համեմատելու համար: Հասկացա,

¹²⁶ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

¹²⁷ Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:

որ իրանց մոտ էլ ծայրահեղություն կա, բայց նաև ճիշտ կա, ու պետք ա տեսնել սևական գրականության ռադիկալիզմի չափերը: Հետո կարդացի խորհրդային գրականությունը, որը իհարկե շատ չի: Հասկացա, որ էստեղ կաղապարային ա, բայց նաև կա որոշակի ճիշտ, որը ամերիկյան կամ եվրոպական գրականությունը չի տեսնում: Սկսեցի երեքի համադրությամբ նայել: Հետո արդեն չորրորդ մտքեցումը եկավ՝ արդեն համալսարանում, երբ հասկացա ինչ ա գաղութային մտածողությունը, օրինակալիզմը: Մի ճապոնացի գիտնականի գիրքը կարդացի, ով օրինակալիստական դիրքից հակադրող ջազի ուսումնասիրություն առաջարկեց ու պահանջեց, որ ճապոնական ջազից չպահանջեն ճապոնականություն¹²⁸:

Խաղերի տեսությունը անգլերեն էր: Ես պիտի լավ հասկանայի անգլերենը, որպեսզի լավ հասկանայի խաղերի տեսությունը, և հակառակը: Ես պիտի կարողանայի խաղերի տեսության իմ հասկացածը հասկանայի անգլերենով¹²⁹:

Վերջին մեջբերման հեղինակ-բանասացը ամերիկյան խոսակցական անգլերենը հասկանալու համար սկսել է անգլերեն տիտրերով ֆիլմեր նայել:

Որովհետև խնդիրը բնածին խոսակցական անգլերենին տիրապետելն է, որը բարդ է ավելի, քան այլ տեսակի անգլերենները՝ «ակադեմիական» և այլն: Օրինակ՝ Տարանտինոյի ֆիլմերի տեքստը ազատ լսելով հասկանալը, իրենց խոսակցական ժարգոնով¹³⁰:

Մեկ ուրիշ բանասաց պատմում է մեկ այլ փորձառության մասին, երբ դժվար հասկանալի տեսությունները հեշտությամբ յուրացնելու համար դասախոսն առաջարկել է ծանոթանալ

¹²⁸ Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

¹²⁹ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

¹³⁰ Նույնը:

տեսությունների ստեղծման պատմությանը, ինչն իսկապես օգտակար է եղել.

Ուրեմն դասախոսը հենց սկզբից մի հապ հետաքրքրիկ բան արեց: Ինքը ասաց. եթե ձեր մեջ կան մարդիկ, ովքեր վիճակագրությունը չեն սիրել այս կամ այն պատճառով և ուզում են սկսել էս առարկան, դուք մի քանի ձև ունեք դա անելու: Սա ձեզ հիմնական դասագիրք, էս ձեզ լրացուցիչ դասագրքեր... Ու էդ լրացուցիչ դասագրքերի մեջ կար վիճակագրության պատմություն: Ու ինքը ասաց. հատկապես էն մարդիկ, ովքեր սովոր են պատկերավոր հիշել, սկսեք էս պատմությամբ, հետո կսիրեք: Այսինքն դրանից հետո Դուրբին Ուոթսոնը¹³¹ չի լինի մեթոդ, այլ կլինի մարդ¹³²:

Բանասացներից մեկը հանձնարարված նյութը հեշտությամբ յուրացնելու համար դիմում է ֆոնային որոշակի գիտելիքների, ստեղծագործական տարրեր է օգտագործում.

Դպրոցում, երբ մեզ ինչ-որ անգիր էին հանձնարարում, ես յուրաքանչյուր քառափողը սկսում էի նմանացնել ինչ-որ երգի, ու ըդդեղ ֆիքսում էի մի բառ, որը ոնց որ մի տեսակ մի յուրահափուկ մուտք լինի դեպի հաջորդ քառափող, ինչ-որ սենց մեյդդիաներ էի հորինում, որ էս փողը ստեղ վերջանում ա, հետևաբար պետք ա գա էս մի փողը, ես տենց էի սովորում: Օրինակ՝ անգիրները դպրոցում, իսկ ինչ վերաբերում էր արձակին, ապա ոնց երևի մյուսները, սկսում էի դա պատկերացնել կինո որպես, ընտեղ ամեն մարդ իրա հոտը ունի, մազերի գույնը և այլն, ու դա էլ ա ինձ օգնել դպրոցում, իսկ համալսարանում մի քիչ ավելի այլ՝ մենք Ամերիկյանում անցնում էինք Միջին Արևելքի պատմություն, ու Միջին

¹³¹ Վիճակագրական թեստի անվանում, Տես օրինակ՝ Durbin-Watson Significance Tables, https://www3.nd.edu/~wevans1/econ30331/Durbin_Watson_tables.pdf

¹³² Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:

*Արևելքի բոլոր երկրներն իրենց պապմություններով,
հեղուկաբար եթե անցնում ենք Իրան, ապա ես լսում եմ էդ
էպապում բացառապես իրանական երաժշտություն, կամ
Իրաք, նույնը Իրաքը, ու էդպես, ես ինձ անընդհատ
շրջապատում էի էդ միջավայրով¹³³:*

Օտար լեզու յուրացնելու ուղղությամբ մասնավորապես վերոհիշյալ
հնարքի շատ ավելի հեշտ կիրառման տարբերակն է հավանաբար
զանազան տեսակի սերիալների ու սիթքոմների դիտումը, որը մի
կողմից օգնում է որոշակի բառերի՝ տարբեր համատեքստերում
օգտագործվող իմաստները հասկանալուն, մյուս կողմից դրանք
հիշողության մեջ ամրակայելուն:

*Դե մինչև էդ ռուսերեն քանի որ գիտեի, մինչև էդ էդ նույն
սերիալները ռուսերեն էի նայել, հիմա անգլերեն էի նայում,
ոնց որ ռուսերենը էնքան շատ էի նայել, որ համարյա թե
անգիր գիտեի էլի՝ ինչ ա կատարվում ընդհանուր, ինչ են
խոսում, հիմա որ անգլերեն նայում էի, արդեն բառերը
բռնում էի, էլի, քիչ-քիչ էդ 10 սեզոնը նայելուց ինչքան՝ մի
500 սերիա երևի բան նայելուց, արդեն սաղ բառերը մոտոս
բառարանում, տենց...¹³⁴:*

*Սերիալը, դե բան ա, չէ՞, շատ անմիջական միջավայր ա
իրանից ներկայացնում, ըստ իս ամենասխալ բանը, որ
հիմա լեզուն սովորացնելուց անում են՝ էդ քեզ չեն
պատրաստում իրականում կյանքի խոսակցություններին
կամ անմիջական սիրուցիաներին, ու սենց շատ օֆիցիալ
ա: Ես էդ փորձը շատ չեմ ունեցել, բայց մեկ ա ունեցել եմ
էլի էդ փորձը, որ ինձ շատ անպետք բաների վրա են
կենտրոնացրել, ոչ թե սովորական խոսակցության, դրա
համար էի ես էդ իմ դասախոսին շատ սիրում, որովհետև
շատ անմիջական խոսակցությունների ա ինքը ինձ
պատրաստել ավելի շատ, ոնց որ օրինակ սերիալները և*

¹³³ Քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

¹³⁴ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

*այլն, և այլն, տենց: Ինձ թվում ա որոշ ժամանակից
անհմաստ ա սովորել քերականության օրենքները, արժի
անցնել ըտենց բաների¹³⁵:*

Ուշագրավ է, որ բանասացները հասկանալու նյութը նշանային փոխանակման որևէ սխեմայի համակարգի մեջ տեղադրելու գործընթացը որակում են որպես երկխոսություն: Մի դեպքում դա երկխոսություն է ինքն իր հետ, այլ դեպքում՝ ուրիշների հետ, որն առավել հաճախ անվանում են քննարկում:

*Ես ունեմ մոտ մարդիկ, ընկերներ, որոնց ես կարող եմ
ասել, որ ես էսպիսի բան եմ կարդացել, և մենք սկսենք
քննարկել: Ինքն էլ իր կարծիքն ասի: Ու ոնց որ
պինգպոնգի նման խաղանք: Եթե կողքս մարդ չկա, ես
ներքին դիալոգ եմ անում¹³⁶:*

Ուշագրավ է նաև, որ առանձին դեպքերում բանասացները որևէ խնդրի կոնկրետ և համապարփակ համատեքստերը հասկանալու համար օգտագործում են տարբեր հարթակներում իրենց կողմից վարվող հարցազրույցները¹³⁷.

*Իմ հարցազրույցները ոչ թե դասական լրագրողական
հարցազրույցներ են, այլ բովանդակային
երկխոսություններ են անվրանգության շուրջ, որտեղ որ
իմ գիտելիքները հերիքում են՝ ես մասնակցում եմ
խոսակցությանը, որտեղ որ չեն հերիքում՝ ես հարցեր եմ
տալիս: Դրանք փորձ են և հնարավորություն՝
համընդգրկուն հասկանալու անվրանգության հարցերը¹³⁸:*

¹³⁵ Ծրագրավորող, տվյալագետ, ուսանող, կին, 22 տ.:

¹³⁶ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

¹³⁷ Տես օրինակ՝ Զրույցներ ջազի շուրջ շարքը, <https://www.youtube.com/watch?v=7bqfBkQ9TeU&t=1s>; Դիլեմա շարքը, <https://www.youtube.com/watch?v=Z9c6JY1Ida0>; Գործարար Ալիք FM106.5-ում վարվող հարցազրույցները, <https://www.facebook.com/lianna.khachatryan/videos/1000312251484184>, Կոֆե, կենտրոն հարցազրույցների շարքը, <https://www.youtube.com/watch?v=cmlGEwQH4M-4>:

¹³⁸ Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

Նկարագրված տարբեր փորձառություններում հանդիպում են պրակտիկաներ, երբ հասկանալու գործընթացը հաջողդել է ոչ թե սովորելու նյութին նախապես ծանոթալուն, այլ անմիջապես նյութին վերաբերող փորձին: Իսկ հասկանալու բուն միջոցն է եղել փորձի ընթացքում դրսևորված սխալների նույնականացումը.

Մենք ամեն մեկս գալիս էինք մեր փոքրիկ թղթերով կամ մատիտով կամ այլ բաներով՝ ջրաներկ, տուշ և այլն, մոդելին սկսում էինք նկարել, մեկուկես կամ երկու ժամ նկարում էինք, հետո գնում էինք դասախոսի դասին և ցույց էինք տալիս մեր ճեպանկարները, առանձին-առանձին, ամեն մեկը իրա դասախոսի մոտ էր գնում, էնպես չէր, որ բոլորը նույն դասախոսի մոտ էին գնում, ու սրեղ էն հարցիդ, թե ինչքանով ես օգնության կարիք ունեի... Էդ ժամանակ, երբ որ սկսում էինք դասախոսի հետ քննարկել, էդ ժամանակ ես հասկանում էի, թե հաջողդ սեանսի ժամանակ ես ինչ պիտի անեմ, ինչի վրա պիտի աշխատեմ, որ համաչափությունը պիտի շտկեմ, որտեղ գիծը պիտի հղկեմ, որտեղ ավելի ճշգրիտ քաշեմ, և այլն, այսինքն սկզբնական փուլում ես չէի տարբերում լավ ճեպանկարը վատ ճեպանկարից: Դրա համար երկար տարիներ տնեցին, որպեսզի ես հասկանամ լավը և վատը որն է, ստացվածն ու չստացվածը¹³⁹:

Ես գնացել եմ մանկավարժականում (սովետի վերջին էդպիսի կոպերատիվ տեղեր էին բացվում) անգլերենի խորացված ուսուցման: Իրանք նոր մեթոդ էին կիրառում: Իմաստն էն էր, որ մաքսիմալ լեզուն յուրացվում էր օրգանիկ ձևով: Այսինքն չէին թարգմանում: Եթե մի բան չէիր հասկանում, չէին թարգմանում: Այսինքն անընդհատ շփվելով լեզվի մեջ պիտի մտնեիր: Հետո իհարկե ամեն դասի վերջում բացատրական մի բան անում էին, այսինքն բառերը բացատրում էին: Այսինքն իմաստը էդ էր, որ

¹³⁹ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

պետք է շփման մեջ սովորեիր: Ու փաստացի էդ ինձ շափ լուրջ օգնեց¹⁴⁰:

Ու էդ քանդակները, որոնք դու գիտես, բոլորի նյութերը ես հնարել եմ: Այսինքն քանդակագործ չակերտավոր մասնագիտության կողքին նաև ալիսիմիկ եմ եղել: Ալիսիմիկ, որը որ էս նյութը սրա հետ խառնելով, էս անելով, էն անելով, սխալ անելով, վերջիվերջո հասա մի բանին, որ կարողացա գունավոր քանդակներ ունենամ, որոնք ներկված չեն, որոնք ըստենց ձուլված են¹⁴¹:

Մենք ունեինք «դեպքի քննարկում» հասկացողություն: Վերցնում էինք կոնկրետ մի երեխայի որպես դեպք ու սկսում էինք քննարկել: Մեր դիտարկումներն էինք անում բոլորս: Դե, մենք մեր մոտ արդեն նշումներ ունեինք գրած, ու էդ դեպքից հետո կոնկրետ ֆիքսվում էր, թե էդ երեխայի հետ ինչ վարքագիծ է պետք ցուցադրել, իրեն կարելի է գրկել, չի կարելի գրկել, ո՞ր դեպքերում կարելի է գրկել, ո՞ր դեպքերում չի կարելի, պաշել կարելի է, չի կարելի, մի խոսքով էն ամենամանրամասն վարքագծից սկսած¹⁴²:

Բանասացներից երկուսը նկատում են, որ որոշակի օտար լեզուների ըստ էության տիրապետել են շփումների միջոցով, առանց այդ լեզուների քերականական և ձևաբանական առանձնահատկությունների վերաբերյալ նախնական լուրջ գիտելիքներ ունենալու:

[<Ունգարարենի>] յուրացնելը եղել ա զուտ շփումների շնորհիվ: Լեզուն տեսականորեն, առանց խոսելու սովորելը շափ անշնորհակալ գործ ա: Էնտեղ հոկտեմբերի սկզբներին ես սկսել եմ այբուբենը սովորել, դեկտեմբերի վերջին առաջին հոդվածս եմ գրել հունգարերեն, որը

¹⁴⁰ Հասարակագետ, SS անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.:

¹⁴¹ Արտիստ (արվեստաբան), տղամարդ, 66 տ.:

¹⁴² Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

տրավել ա հայկական կաթոլիկական թերթերում կաղանդի ծեսի մասին¹⁴³:

Եթե ինչ-որ մեկը նախադասությունը սխալ ա ասում, կամ թեստի մեջ գրած ա նախադասություն, ու ինչ-որ սխալ կա, ես ոչ թե քերականությամբ եմ հասկանում, որ էլի սխալ ա, այլ ականջիս սխալ ա, էլի, հնչում, զգում եմ, որ ճիշտ չի հնչում, որովհետև հազար անգամ էլ նույն նախադասությունը լսել եմ¹⁴⁴:

Սպորտին, արվեստին առնչվող մի շարք մասնագիտությունների դեպքում ևս ականատես ենք գործողություն–հասկացում հաջորդականությանը: Իհարկե, գործողությունը սկզբում պլանավորվում է, բայց որպեսզի հասկացվի, որ այն իդեալական է պլանավորված, անհրաժեշտ է լինում սկզբից այն իրականացնել, ինչպես հաճախ պատահում է թատերական ներկայացումների և ֆիլմերի նկարահանումների, կամ սպորտային մարզումների ժամանակ: Հասկանալու բուն գործընթացը մեկնարկում է գործողության կամ փորձի իրականացման ընթացքում կամ իրականացումից հետո: Ներքոբերյալ հղման մեջ բանասացը նախ պլանավորել (քարտեզագրել) է գործողությունները, որպեսզի յուրացնելու գործընթացն ավելի հեշտ լինի:

Սովորելու շերտերի կոնտեքստում նորից հիշեցնեմ, որ պրի դպրան հստակ լինի: Դա կոչվում է իրականում սովորելու քարտեզ, որտեղ եթե դու էլ քարտեզը չունենաս սովորելու պրոցեսի մեջ, քո սովորելու պրոցեսը կլնի մոլորեցնող, հետևաբար տեղ չես էլ հասնի: Իմ պատկերացումը էր է, էր էն կետերից մեկն է, որին եկել եմ: Ես դա մեկի [քարտեզագրում] եմ անում հենց հիմա համալսարանում դաս տալուց՝ հենց էլ լոգիկան, որտեղ ես

¹⁴³ Գրող, արձակագիր, տղամարդ, 65 տ.:

¹⁴⁴ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

*ինչ սովորել եմ, մենեջմենթի ու թիչինգի հիմնական բանը
ըստեղծել է գալիս¹⁴⁵:*

3. Հիշելու եղանակներ

Մտաբերումը հաճախ լուծում է մտապահման կամ հիշելու հարցը: Ովքեր հասկացման խնդիրը լուծում են *նյութից դեպի համակարգում և վերադարձ նյութին* շղթայի մեջ, սովորաբար նյութը հիշելու առանձին ջանքեր գործադրելու կարիք չեն ունենում: Որովհետև որոշակի իմաստով կրկնության այդ շղթայի միջով անցնելով՝ լուծում են հիմնական ուղերձներն ու գաղափարները մտապահելու հարցը: Դժվար հիշելի կարող են մնալ միայն որոշակի թվեր ու անուններ: Կան բանասացներ, որոնք նույնիսկ թվեր և անուններ մտապահելու խնդիր չեն տեսնում, որովհետև գիտեն որտեղից արագ գտնել ու հասանելի դարձնել դրանք:

Հիմա էլ կա հեռախոս, նոթբուկ և գուգլ, էլ մոռանալու բան չկա: Էն ժամանակ գլխիս մեջ էի պահում, նշումներ էլ էի անում¹⁴⁶:

Այլ բանասացներ այդ խնդիրը նույնպես լուծում են հիշելու կարիք ունեցող նշանների հետ ասոցիատիվ կապեր ստեղծելով և դրանք նշանային որոշակի համակարգի մեջ տեղադրելով:

Ես մեխանիկորեն ոչինչ չեմ կարող մտապահել, երբեք, ոչ մի հեռախոսահամար, ոչ մի թվերի բազմություն: Իմ ուղեղը ունակ չի դա մտապահել: Ես պիտի ասոցիացիաներ ստեղծեմ: Անգամ եթե էդ բառը արտասանությամբ նման է հայերեն որևէ բառի, բայց իմաստով լրիվ տարբեր է, ես կմտապահեմ ասոցիացիաներ ստեղծելով: Ասոցիատիվ հիշողություն

¹⁴⁵ Կրիպտոարժույթների ոլորտում քիզնես-հիմնադիր, դասախոս, տղամարդ, 36 տ.:

¹⁴⁶ Գործարար, սերմնաբույծ, տղամարդ, 56 տ.:

ստեղծելը հիմա իմ եղանակն է մտապահելու այն, ինչը մեխանիկական հիշողությամբ ես չեմ կարող մտապահել¹⁴⁷:

Մի ֆորմա ունեի անելու՝ անպայման թվերը ինչ-որ գույնով նշում էի: Գրքի մեջ կամ քսերոքսների վրա, տարբերություն չկար: Անգիր էի անում: Էդ վաղ հատկությունը ձեռք էի բերել: Նշում էի, որ ասոցիատիվ ինչ-որ բանով հիշեի¹⁴⁸:

Սպորտում, արվեստում կան մեծ թվով հմտություններ, որոնք ձեռք են բերվում ոչ թե հիշելով, թե, օրինակ, ինչ տիպի գործողություն պիտի արվի, այլ կրկնելով հայտնի գործողությունները, մինչև մարմինը կամ արտաբերող օրգանը դրան լիարժեքորեն վարժվի: Եթե գործողությունն ուղեկցվում է տեքստով, ինչպես թատերական արվեստում, ապա երբեմն գործողությունն ինքն է հուշում տեքստը:

Եթե տեքստ յուրացնելիս պատկերացնում եմ, թե դա ոնց պիտի ներկայացնեմ, մարմնի դեպքում անպայման էդ տարածքում պիտի փորձեմ: Բայց ամենալավը ես այն տեքստերն եմ հիշում, երբ անցնում ենք միզանսցենայով: Այսինքն հիշում եմ, թե էս կեսրում (դիրքում) էս տեքստը պիտի ասեմ: Մարմնական բանը ավելի արտակարգ եմ հիշում¹⁴⁹:

Youtube-ով, ու որ լավ կինո եմ նայում, օրինակ Տարանտինոյի¹⁵⁰ կինոներն եմ նայում: Նայում եմ, ասում եմ՝ հա, ստեղ էս ա օգտագործվել, ստեղ՝ էս, ու հետո

¹⁴⁷ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

¹⁴⁸ Կինոյի և թատրոնի դերասան, կին, 32 տ.:

¹⁴⁹ Նույնը:

¹⁵⁰ Քվենտին Տարանտինոն ամերիկյան կինոռեժիսոր է, սցենարիստ, կինոօպերատոր, պրոդյուսեր և դերասան: Տարանտինոն հանդիսանում է կինեմատոգրաֆում պոստմոդեռնիզմի վառ ներկայացուցիչներից մեկը, նա պատմամշակութային պրոցեսի վերաթևոթողներից է: Նրա ֆիլմերը առանձնանում են բռնության էսթետիկ ներկայացմամբ, յուրահատուկ սև հումորով և երկար երկխոսություններով:

*փորձում եմ ես ինքս վիդեո նկարեմ ու դրա վրա էրի
օգտագործես¹⁵¹:*

Հիշելուն միտված այլ մոտեցումներ ևս հիմնականում կամ
մոտավորապես կրկնում են հասկանալու համար կիրառվող
եղանակները: Միակ նշանակալի տարբերությունն այն է, որ
ավելի շատ է կարևորվում որոշակի գործողություններ կրկնելը:

*Կոնկրետ տեխնիկականը չոր գիտելիք ա, որ դու ուղղակի
պիտի իմանաս: Ենթադրենք խնդիր ա առաջացել, կայքը
«էռոռ» ա փալիս: Հա, կրկնելը օգնել ա, որ դու իմանաս,
թե էս դեպքում ինչ ա արվում: Բայց երկրորդ փուլում
ուղղակի պետք ա հնարավորինս շատ առնչվել¹⁵²:*

Ինչպես հասկանալու, այնպես էլ հիշելու պարագայում խաղային
մոտեցման կիրառումը որոշ բանասացների համար արդյունավետ
միջոցներից մեկն է:

*Եթե տեքստը կարդացիր, տեքստը չպատկերացրեցիր,
բառի հետ չխաղացիր, էդ տեքստը քո մեջ չի տպավորվել,
դու էդ տեքստը չես հիշելու: Օրինակ էն տեքստերը, որ ես
հիշում եմ, ես էդ տեքստերի հետ խաղում եմ: Ինձ պետք չի
էդ տասնվեց տողը էս պահին միանգամից անգիր անեմ:
Ես էդ չորս տողը կարդացի, գնացի մտածելու: Բառեր
կան, որ դնում ես ուրիշ պատմության մեջ, լրիվ ուրիշ ձևով
ես կիրառում, ուրիշ մոգախկայի մեջ: Հետո նորից
վերադառնում ես էն տեքստին, որը որ կա: Հետո սկսում
ես բառերով ստեղծագործել, հետո սկսում ես բառեր
հորինել, բառերի հոմանիշներ ստեղծել¹⁵³:*

Բանասացներից մի քանիսը նշում են, որ տեքստերը կամ դրանց
առանձին մասերը հիշելուն օգնում են սովորեցնողների ձայնի
ինտոնացիան, ութմը, տեմբրը:

¹⁵¹ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

¹⁵² Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

¹⁵³ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

Ձայնային ազդակներն էլ էին կարևոր, ձայնի ինտոնացիան, տոնայնությունը: Լեկցիայի վրայով անցնելիս կամ կարդալիս ես հիշում էի էդ մարդու ձայնը, թե ոնց ա ինքը արտաբերել: Քննության ժամանակ եթե ես մոռանում էի որևէ բան, ես էդ մարդու ձայնն էի հիշում, թե ոնց ա ինքը էդ հարցը բացատրել: Ոչ համալսարանական տարիներից ընդունվելու համար իմ անգլերենի ուսուցիչը, ով ինձ պատրաստում էր ընդունվելու համար, ինքը շատ ակտիվ ձայնային ինտոնացիա, շեշտադրումներ ուներ¹⁵⁴:

Բանասացներից մեկը բացատրում է թե ինչպես է իր մոտ ձայնային հիշողությունը զարգացել.

Քանի որ դաշտային աշխատանքների ընթացքում ինձ օգնել էր ձայնագրելը, մի պահից սկսած ես սկսեցի ձայնագրել նաև դասախոսությունները, որովհետև գիտեի, որ չեմ հասցնելու էդ ամբողջ գրականությունը կարդալ: Էդ պատճառով է, որ լսողական հիշողությունս ավելի լավ էր¹⁵⁵:

Մի բանասաց նկատում է, որ իր հիշելուն օգնում է «ամենաշատը՝ լսողությունը, որովհետև կարդալով ես բան չեմ հիշում»¹⁵⁶: Մեկ ուրիշը շեշտադրում է ն լսելու և պատկերը տեսնելու հանգամանքը.

Հա, ես փոքր ժամանակ էլ, որ գրքերը կարդում էի, ես իրանց բարձր էի կարդում, դրա համար տենց շատ նկատողություններ էի ստանում (ծիծաղ). որովհետև նստած բարձր գիրք կարդաս՝ մի քիչ հաճելի չի, էլի, բոլորի համար, հիմա էլ որ գիրք եմ կարդում, կամ պիտի մենակ լինեմ, կամ լսեմ էդ գիրքը: Գիտե՞ք որ մոդելն ա աշխատում՝ եթե պատկերացնենք ֆիլմ ես նայում, դու էդ ֆիլմը լսում ես, որ լսում ես՝ պատկեր էլ ես տեսնում, էս էն դեպքն ա, այսինքն՝ ես տեսնում եմ, ինչ-որ մեկը իմ փոխարեն

¹⁵⁴ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.::

¹⁵⁵ Մշակութաբան, որակական հետազոտող, կին, 44 տ:

¹⁵⁶ Ծրագրավորող, տվյալագետ, ուսանող, կին, 22 տ.::

խոսում ա, չգիտեմ, կարողացա բացատրել, բայց իմ համար միշտ պատկերն ու ծայնը իրար հեպ են¹⁵⁷:

Բանասաց մեկին վիճակագրական բարդ բանաձևերը հիշելուն օգնել է դրանց հեղինակների կենսագրական պատմությունների հետ ծանոթանալը.

Ես սովոր եմ որակական հետազոտություններին, կառուցվածքային կոնցեպտուալ սխեմաներին, էդ տեսականացված գիտելիքի կումուլյացիային: Իսկ էստեղ գալիս ա մի հատ բան, որ չես կարա առաջ գնաս: Պիտի կանոնը սերտես՝ օգտագործես նոր... Ասենք՝ ստանդարտիզացիան մենք ձեռով հաշվում էինք ... Ու երբ ես կարդացի ոնց է Պիրսոնը¹⁵⁸ կորցրել ծախ աչքը ու էդ գրքով նայեցի թե ոնց է ինքը քանոնը դրել, էդքան փոփոխականի միջև ըսենց էդ կատերը հաշվել... Դու էլ կյանքում չես մոռանա թե Պիրսոնի կորելացիան ինչի մասին ա: Դու մեխանիկորեն իրան չես հիշի¹⁵⁹:

Ամեն դեպքում, ակնհայտ է, որ օտար լեզվի յուրացման պարագայում բանասացները հիմնականում կիրառում են սովորելու մի քանի եղանակներ կամ մեթոդներ, որոնք ընդգրկում են և՛ սերիալներ ու սիթքումեր, և՛ կենդանի շփումներ, և՛ դուրս գրելու ու կրկնելու վարժություններ, և՛ նոր տեքստեր ստեղծելու փորձեր.

Ինձ շատ օգնեց այն, որ պեպք է սովորելի անգլերեն, քանի որ իմ կրթության ապագան կախված էր անգլերենից: Ինձ համար կարևոր դեր կատարեցին հեռուստատեսային տարբեր հաղորդումներ: Մի այլ օգտակար բան էլ այն էր, որ ես ծայնագրում էի դասախոսներին, հետո դրանք լսում

¹⁵⁷ Հոգեբան, ուսանող, կին, 22 տ.:

¹⁵⁸ Կարլ Պիրսոնը հայտնի բրիտանացի մաթեմատիկոս և վիճակագիր է: Հայտնի է վիճակագրության ոլորտում առաջարկած մի շարք նորարարություններով, <https://statspy.ru/pearson/formula-pirsona/>

¹⁵⁹ Սոցիոլոգ, կրթության հետազոտող, կին, 37 տ.:

էի մի քանի անգամ, դուրս էի գրում անծանոթ բառերը, և մի քանի հասարակօրէն բառապատկերներ ունեմ: Ես այդ դասախոսությունը հետո մի քանի անգամ լսում էի ու դա նույնպէս շատ օգնում էր: Ինձ շատ օգնեց, որ ես անգլերէնով էի սովորում: Իմ բոլոր դասերը անգլերէնով էին, և հայտնվելով նման վիճակում, ես գործածելով՝ գրելով, խոսելով, լսելով, բառեր դուրս գրելով ու անգիր անելով, պատմելով տեսքերը [սովորում էի] ...¹⁶⁰:

4. Վերարտադրում (կիրառում)

Թե որքանով են որևէ գիտելիքի կամ հմտության յուրացման ժամանակ կիրառված մոտեցումներն արդյունավետ եղել, պարզ է դառնում այն ժամանակ, երբ փորձ է արվում վերարտադրել կամ փոխանցել յուրացվածը:

Ես կարամ էդ պօիչկան դնեմ, որ սովորել եմ, էն դեպքում, երբ ես իմ ընկերոջը կամ իմ աշակերտներին, ում դասավանդել եմ ու դասավանդում եմ, կարամ էդ նյութը փոխանցեմ, իմ համար էդ արդեն սովորած նյութ ա համարվում¹⁶¹:

Հարցազրույցներից պարզ է դառնում, որ վերարտադրելն ու փոխանցելը մի դեպքում մտաբերելու, հասկանալու գործընթացում օգտագործվող մեթոդներ են, երբ հաջողվում է սովորելու նյութը սեփական նշանային համակարգի օգնությամբ վերապատմել, սովորածը վերաշարադրել, մեկ այլ դեպքում՝ ծանոթացման-մտաբերման-մտապահման ողջ շղթայով անցնելու արդյունք: Ակնհայտ է, որ, օրինակ, դպրոցում և բուհում ստուգարքներ ու քննություններ հանձնելիս հաճախ յուրացումն ընդգրկում է առաջին տարբերակի նկարագրությունը: Իսկ նրանք, ովքեր պատրաստվում են յուրացրածն ավելի պարբերական կիրառել, հետևում են սովորելու երկրորդ տարբերակի տրամաբանությանը:

¹⁶⁰ Իսրայելագետ, տղամարդ, 37 տ.:

¹⁶¹ Հոգեբան, ուսանող, կին, 22 տ.:

Ամփոփ դիտարկումներ

- Թե ինչպես են բանասացները սովորում, էականորեն կախված է մի շարք հանգամանքներից.
 - ինչ են սովորում,
 - ինչպիսի գործնական նպատակի համար են սովորում,
 - ինչպիսի որակ կամ մակարդակ ապահովելու համար են սովորում,
 - որքան ժամանակ ունեն սովորելու համար,
 - սովորելու ինչ մեթոդներից են տեղեկացած.
- Տարբեր հմտություններ և նույնիսկ հմտությունների առանձին առումներ կարող են ենթադրել սովորելու տարբեր եղանակներ և տեխնիկաներ.
- «Ինչպիսի գործնական նպատակով են սովորում» հարցադրումը նույնպես պատասխանների բազմաթիվ տարբերակներ է ենթադրում.
- Եթե դրվում են միաժամանակ մի քանի նպատակներ, ապա հնարավոր է տարբեր մեթոդների համաժամանակյա կիրառում.
- Սովորելու գործընթացում որոշակի մեթոդների կիրառումը կախված է նաև այն հանգամանքից, թե որքան ժամանակ է պահանջվում կամ նախատեսված սովորելու նյութը յուրացնելու համար.
- Գոյություն ունեն սովորելու մոտեցումների վրա ազդող այլ գործոններ ևս: Օրինակ. թե ինչպիսի մակարդակում հաղորդակցության կամ կիրառելու նպատակով է յուրացվում նյութը կամ հնարքը.
- **Սովորելու արդյունավետությունը բարձրացնելու տեսանկյունից կարևոր է սովորելու տարբեր մեթոդների մասին բանասացի տեղեկացվածությանը: Որքան շատ**

մեթոդների մասին է տեղեկացված սովորողը, այնքան ավելի հավանական է, որ ընտրվեն սովորելու համար ամենաօպտիմալ տարբերակները.

- **Բանասացների մեծ մասը «սովորել» ասելով հասկանում է 4 հիմնական բաղադրիչ կամ առում՝ տեղեկանալ (ծանոթանալ), հասկանալ, հիշել, վերարտադրել (կիրառել): Սովորելու որևէ եղանակի օգտագործումը հաճախ կախված է այն հանգամանքից, թե սովորելու ի՞նչ առման կամ բաղադրիչի մասին է խոսքը.**
- Սովորելու առարկային, նյութին կամ հմտությանը ծանոթանալու ամենափարատական եղանակը նայել/լսել-հետևելն է, թե ինչի մասին է նյութը կամ հմտությունը և ուրիշներն ինչպես են այն կիրառում.
- Գրավոր նյութի հետ ծանոթանալու ամենափարատված եղանակը դրա ընդհանուր բովանդակությանը կամ էությանը ծանոթանալն է՝ **կարևոր և ուշագրավ ուղերձները և հասկացությունները նշումներով պահելով:** Նշումներ արվում են մատիտով կամ մարկերով: Որոշ բանասացներ սովորելու առարկային ծանոթանալու ընթացքում տարբեր գույների մարկերներ են օգտագործում.
- **Սովորելու նյութը հասկանալու համար, հարկապես հումանիտար մասնագիտություններին առնչվող նյութերի պարագայում, սովորողները փորձում են դրանք որևէ համակարգի մեջ տեղադրել:** Ամենափարատական մոտեցումը նշանային համակարգը կամ կառուցվածքը բուն նյութից դուրս բերելն է: Այսինքն տվյալ դեպքում սովորողը հետևում է ձեռքի տակ եղած տեքստի կառուցվածքին, նարատիվներին և հասկացություններին, փորձելով դրանք ավելի պարզեցնել և սխեմավորել.
- **Բանասացների մեծ մասն, այնուամենայնիվ, նախընտրում է հասկանալու նպատակով սովորելու նյութը տեղադրել**

այլ՝ իրեն ծանոթ նշանային համակարգերի կամ կառուցվածքների մեջ: Ամենափարածված եղանակը նյութի՝ սեփական բառերով բանավոր կամ գրավոր վերարտադրությունն է.

- Բանասացների մեծ մասի կարծիքով գրելն ավելի լավ է օգնում մտաբերելուն.
- Լեզուների յուրացման գործընթացում, մասնավորապես անծանոթ բառերը մտաբերելու, օգնում է դրանց դուրսգրումը և որոշակի համարեքստում օգտագործելը.
- Օտար լեզուն սովորելու ընթացքում կարող է օգտակար լինել հակառակ թարգմանության մեթոդը.
- Նյութում օգտագործվող բառերի ու հասկացությունների կիրառական բուն իմաստները հասկանալու համար կարող է օգտակար լինել այլ լեզուներով թարգմանությունը.
- Բնօրինակի լեզվով տեքստը կարդալ-հասկանալուն կարող է օգնել նույն տեքստն այլ լեզվով կարդալը.
- **Նյութը հասկանալու նպատակով այլընտրանքային նշանային համակարգի օգտագործման մեկ այլ տարբերակ է այն առօրյա իրականության հետ կապելը.**
- **Սովորելու նյութը հասկանալու առումով կենդանի օրինակները, այլաբանություններն ու փոխաբերությունները նույնպես շատ օգտակար նշանային համակարգեր են.**
- **Հասկանալու մեկ այլ նշանային եղանակ է սովորելու նյութից նոր նյութ դուրս բերելը, նոր մետատեքստ¹⁶² ստանալը.**

¹⁶² Մետատեքստ՝ հիմնական տեքստի համեմատ երկրորդային մակարդակի տեքստ, որը ծառայում է հիմնական տեքստի ճշգրտմանը, հավելյալ նկարագրությանը, առաջնային տեքստի ոչ բացահայտ ուղերձների մեկնաբանությանը:

- Նյութն արդյունավետ կերպով յուրացնելուն կարող է օգնել նաև այլ համապեքսություն ստեղծագործելը: Օրինակ՝ Կրեմլինի կամ հասարակագիտական գիտելիքն արվեստի համապեքսություն օգտագործելը / ներդնելը.
- Առհասարակ, որքան շատ են սովորելու ընթացքում օգտագործված նշանային համակարգերը, այնքան ավելի լավ է հասկացված նյութը: Ընդ որում, այդպիսիք կարող են լինել սխեման, նկարը, երգը, հարլեզվական և արտալեզվական նշանները, մարմնի լեզուն առհասարակ.
- Սովորելու նյութն ավելի արագ յուրացնելու փարբերակներից մեկը հարցուփորձով սովորելն է: Ընդ որում, ավելի հաճախ հարցնում են նրանց, ովքեր ունեն համապատասխան փորձառություն.
- Սովորելու նյութը ավելի լավ ըմբռնելու նպատակով բանասացները երբեմն ներգրավում են նյութին առնչվող հավելյալ աղբյուրներ (գրքեր, հոդվածներ, աուդիո և վիդեո նյութեր, ֆիլմեր, այցելություններ հատուկ փարածքներ և այլն).
- Սովորելու նյութը ավելի լավ հասկանալուն օգնում է համադրելի այլ նյութերի հետ համեմատություններն ու զուգահեռների անցկացումը.
- Օտար խոսակցական լեզուն յուրացնելու համար կարող է օգտակար լինել տվյալ լեզվով և տիտրերի օգնությամբ ֆիլմեր դիտելը.
- Որոշ բարդ տեսությունների կամ բանաձևերի հեշտ յուրացմանը կարող է նպաստել դրանց ստեղծման պատմություններին կամ դրանց հեղինակների կենսագրականներին ծանոթանալը.
- Օտար լեզուները հեշտ յուրացնելու լավագույն փարբերակներից մեկը տվյալ լեզուն կրող մարդկանց հետ

կենդանի շփումն է, առանց նույնիսկ այդ լեզուների քերականական և ձևաբանական առանձնահատկությունների վերաբերյալ նախնական լուրջ գիտելիքներ ունենալու.

- **Նյութը որևէ նշանային համակարգում հասկանալու փորձերին սովորաբար հաջորդում է վերադարձը բուն նյութի նշանային համակարգ և ստուգումը, թե արդյո՞ք ճիշտ են հասկացվել նյութի բուն ուղերձները.**
- Բանասացների նկարագրած փորձառություններում հանդիպում են պրակտիկաներ, երբ հասկանալու գործընթացը հաջորդել է ոչ թե սովորելու նյութին նախապես ծանոթանալուն, այլ անմիջապես նյութին վերաբերող փորձին: Իսկ հասկանալու բուն միջոցն է եղել փորձի ընթացքում դրսևորված սխալների նույնականացումը.
- **Սպորտին, արվեստին առնչվող մի շարք մասնագիտությունների դեպքում ևս ականապես ենք գործողություն–հասկացում հաջորդականությանը: Գործողությունը սկզբում պլանավորվում է, բայց որպեսզի հասկացվի, որ այն կատարյալ է պլանավորված, անհրաժեշտ է լինում սկզբից այն իրականացնել, ինչպես թատերական ներկայացումների և ֆիլմերի նկարահանումների կամ սպորտային մարզումների ժամանակ: Հասկանալու բուն գործընթացը մեկնարկում է գործողության կամ փորձի իրականացման ընթացքում կամ իրականացումից հետո.**
- Մտաբերումը հաճախ լուծում է մտապահման կամ հիշելու հարցը: Ովքեր հասկացման խնդիրը լուծում են նյութից դեպի այն արտահայտող նշանային համակարգ (ասենք՝ պիեսի բովանդակությունը՝ նյութ, թատերախաղը՝ այլ նշանային համակարգով դրա ներկայացում) և վերադարձ նյութին շղթայի մեջ, սովորաբար նյութը հիշելու առանձին ջանքեր գործադրելու կարիք չեն ունենում: Որովհետև որոշակի իմաստով կրկնության այդ շղթայի միջով

անցնելով լուծվում է հիմնական ուղերձներն ու գաղափարները մտապահելու հարցը.

- **Թվերի, անունների և այլ դժվար մտապահվող նշանների խնդիրը կարելի է լուծել այդ նշանների հետ ասոցիաիվ կապեր ստեղծելով և դրանք նշանային որոշակի համակարգի մեջ դնելով.**
- Սպորտում, արվեստում կան մեծ թվով հմտություններ, որոնք ձեռք են բերվում ոչ թե հիշելով թե, օրինակ, ինչ փիպի գործողություն պիտի արվի, այլ կրկնելով հայտնի գործողությունները, մինչև մարմինը կամ արտաբերող օրգանը դրան լիարժեքորեն վարժվեն: **Եթե գործողությունն ուղեկցվում է տեքստով, ինչպես թատերական արվեստում, ապա երբեմն գործողությունն ինքն է հուշում տեքստը.**
- Հեշտ հիշելուն միաված ամենաարդյունավետ եղանակներից է շարունակում լինել նշանների կամ գործողությունների պարբերական և պարզ կրկնությունը.
- Ինչպես հասկանալու, այնպես էլ հիշելու պարագայում խաղային մոտեցման կիրառումը որոշ բանասացների համար նույնպես արդյունավետ միջոցներից է.
- **Տեքստերը կամ դրանց առանձին մասերը հիշելուն օգնում են սովորեցնողների ձայնի ինտոնացիան, ռիթմը, տեմբրը.**
- **Սովորելիք նյութը կամ հնարքը հիշելու նպատակով որոշ բանասացներ ապավինում են իրենց ձայնային, տեսողական կամ միաժամանակ ձայնային և տեսողական հիշողությանը.**
- **Որևէ գիտելիքի կամ հմտության յուրացման ժամանակ կիրառված մոտեցումները արդյունավետ կարող են համարվել այն ժամանակ, երբ փորձ է արվում վերարտադրել կամ փոխանցել (այդ թվում կրթելու միջոցով) յուրացվածը: Վերարտադրելն ու փոխանցելը մի**

*դեպքում մտաբերելու, հասկանալու գործընթացում երևակվող
ասպեկտներ են, երբ հաջողվում է նյութի կամ սեփական
նշանային համակարգի օգնությամբ վերապատմել,
վերաշարադրել սովորածը, մեկ այլ դեպքում **ծանոթացման
-մտաբերման - մտապահման ողջ շղթայով անցնելու
արդյունք:***

Գլխավոր եզրահանգում. տարբեր նշանային համակարգերի
զուգորդումը (բանավոր և գրավոր խոսքը, խոսքը և նկարը,
գործողությունը և խոսքը են) նյութը յուրացնելու, հասկանալու
և վերարտադրելու նպատակով ամենաօգտավետ միջոցներից
է, ասոցիատիվ կապեր ստեղծելով տարբեր նշաններով
արտահայտվող մերձակա իմաստների միջև՝
արդյունավետորեն սովորել որևէ մեծ կամ փոքր *սովորուկ*¹⁶³:

Որպես սովորելու ընդունված պարադիգմի ռադիկալ
փոփոխության առաջարկ կարող էր հանդիսանալ միանգամից
անելով, գործողությամբ սովորելու առաջարկը, երբ
պրակտիկան սկզբունքորեն գերադասվում է տեսությանը.
Ֆիզիկան սովորել սկսել փորձով, լեզուն՝ խոսելով, արհեստը՝
վարպետի ղեկավարությամբ միանգամից փորձելով սպասվող

¹⁶³ Հետազոտությունը բնականից ծնեց այս տերմինը՝ «սովորուկ», որը
սովորելու որևէ բանի միավորն է: Նրա անհրաժեշտությունն առաջացավ,
որպեսզի սովորելու գործընթացը տարբերակվի ինչ-որ բան իմանալու-
գիտենալու գործընթացից, քանի որ «գիտելիք» տերմինը, որ բազմիցս ու
տարբեր ձևերով ձևակերպվել է բանասացների կողմից, օգտագործման
իր լայն պատմության պատճառով տարբեր կերպ է հասկացվում տարբեր
մարդկանց կողմից, բացի այդ՝ սովորելու գործընթացը շատ ավելի բաներ
է պարունակում, քան գիտելիքը, ասենք՝ հմտություն, կարողություն,
սովորելու կարողություն ևն: Սովորուկը սովորելու համար նախատեսված
պայմանական միավորն է, որը յուրացնելը նշանակում է սովորելու
գործողության տվյալ հատվածի հաջողություն: Ընդամին՝ սովորուկ կարող
է դիտարկվել ինչպես առանձին գործողության սովորելը (հեծանիվի
ակը փոխելը), այնպես էլ գիտական կամ ուսումնական առարկայի մի
ամբողջ խոշոր հատվածը (ասենք՝ կենսաբանություն առարկայի իններորդ
դասարանի դասընթացը) կամ սովորել սովորելու որոշակի միջոց-մեթոդ-
հնարք-կիրառուկը (ասենք՝ նշանային տարբեր համակարգեր զուգակցելը
սովորելիս):

արդյունքը պատրաստել, լողալը՝ ջուրը նետվելով և թփրտալով: Այս մոտեցման արդյունավետության և թերությունների խնդիրն առանձին քննարկման առարկա պիտի դառնա: Սրան անմիջականորեն հարում է հաջորդ ռադիկալ առաջարկը՝ սովորել՝ ուսուցանելով. հենց որ մի բան սովորեցիր՝ սկսիր դա ուսուցանել և ընթացքում ավելի խորքայնորեն կսովորես դա, կատարելագործելով վարպետությունդ¹⁶⁴:

¹⁶⁴ Դրա վերաբերյալ տես՝ ԵՀՀ Կրթություն և ուսուցում, <https://epfarmeria.am/hy/document/EPF-Education-and-Learning>

ԳԼՈՒԽ ԶՈՐՐՈՐԴ - ԽՄԲՈՎ, ԹԵ՛ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ

Ժամանակակից կրթության շուրջ քննարկումներում ակտուալ համարվող թեմաներից մեկը շարունակում է մնալ սովորելու խմբային և անհատական ձևաչափերի արդյունավետության խնդիրը: Այն վերաբերում է նաև սովորելու մոտիվացիային և սովորելու համար պահանջվող հատկանիշներին: Այդ է պատճառը, որ այս խնդիրը նպատակահարմար է դիտարկել առանձին գլխում: Քանի որ հետազոտության այս բաժնի գլուխների մեծ մասում ուղղակի կամ անուղղակի ներկայացվում են հիմնականում անհատական սովորելու փորձառությունները, այս գլխում կանդրադառնանք հիմնականում այն փորձառություններին, որոնք իրացվել են խմբային եղանակով և բանասացների կողմից գլխավորապես գնահատվում են դրական տեսանկյունից:

Բանասացների գերիշխող մեծամասնությունը, հիմնվելով սեփական փորձառության վրա, համարում է, որ խմբային ուսուցումն ունի որոշակի առավելություններ անհատականի համեմատ: Նրանք մասնավորապես նշում են հետևյալ հանգամանքները.

- Սովորելու նյութը (**սովորուկը**) ավելի լավ հասկանալու հնարավորությունը,
- Խմբի անդամների կողմից հնչեցվող հարցերից սովորելը,
- Խմբի անդամների թույլ տված սխալներից սովորելը,
- Խմբի անդամների կարծիքներից սովորելը,
- Կարևոր արտահայտությունների, հասկացությունների և վարժությունների կրկնությունը,
- Խմբում ավելի մոտիվացված լինելը,

- Խմբում բոլոր հմտությունների դրսևորումը:

Օրինակ, ես որ պարապում էի պատմություն ընդունվելու համար, մենք 4 հոգով էինք պարապում, հետո մեծ էլ էր լինում խումբը: Էն մարդիկ, ովքեր լավ չէին սովորում, իրանք արդեն մոտիվացիա ունեին լավ սովորելու, որովհետև իրանք խմբից հետ էին մնում, իսկ ես խմբում մոտիվացիան մեծ էր բոլորի սովորելու, որովհետև բոլորը ուզում էին քննություն ստանային, ու էդ մարդկանց մոտ ավելի շատ հարցեր են առաջանում, կամ մոտենում են քեզ՝ կօզնեն էս իրար հետ անենք: Այսինքն՝ զգում էիր, որ **էս, ինչ որ դու սովորում ես, ոչ միայն քեզ ա պետք, այլև ուրիշին կարաս էդ փոխանցես: Իմ մոտ միշտ երևի հիմնական առավելությունը խմբայինում՝ օգնել ուրիշին ավելին իմանալ, կամ հակառակը՝ ուրիշը քեզ օգնի ավելին իմանաս**¹⁶⁵:

Ամենավառ օրինակը՝ միասնական քննությունները պարապելու ժամանակ ինքը [կրկնուսույցը] ինձ բոլոր խմբերի հետ կանչում էր ինչի՞, որ ես էդ դասը անընդհատ լսեի: Կարող ա 10 հոգի պատմեր, ես էդ 10 հոգուն լսեի, գայի հաջորդ օրը ավելի լավ պատմեի, քան էն մարդիկ, ովքեր որ ինչ-որ բան սովորել էին ինքնուրույն: Եթե ընդհանրացնեմ, զարգացրեց էն հմտությունները, որ իմ մեջ ավելի լավ էին դրված ու ավելի հեռնկար ունեին սովորելու առումով¹⁶⁶:

Էն վիճակն ա, որ ինչ-որ բաներում դու ես սխալվում, ինչ-որ բաներում կողքինդ ա սխալվում, և դա օքեյ ա: Կամ ինչ-որ բան կողքինդ ա ասում, հարց ա տալիս, դու լսում ես, էդ էլ, որ քո մտքով չի անցել, իրա մտքով անցել ա, կամ ինքը դրան պատահել ա, էդ էլ ոնց որ իմանում ես¹⁶⁷:

¹⁶⁵ Հոգեբան, ուսանող, կին, 22 տ.:

¹⁶⁶ Նույնը:

¹⁶⁷ Գրաքննադատ, Հումբոլտի համալսարանի դոկտորանտ, կին, 37 տ.:

Ունեցել եմ էդ ուսուցիչը, որին շատ հավանել եմ: Էլի տենց մեծ խումբ էր՝ 20 հոգանոց, բայց ինչ-որ շատ լավ էր ինքը կազմակերպում, կարողանում էր նաև նենց աներ... Ասենք, չգիտեմ, թեմաներ էր տալիս, որ կողքինիդ հեպ, էն մյուսի հեպ, ինչ-որ խմբերով պարի քննարկեք, խոսենք, բավականին էֆեկտիվ էր ստացվում¹⁶⁸:

Ընդ որում, խմբերում սովորելը շատ ավելի արդյունավետ է ծավալվում, եթե դրանք ձևավորվում են սովորողների կողմից և վերջիններիս նախաձեռնությամբ.

էդ պրոցեսը շատ հեպաքրքիր ու ամենաստեղծագործական բանը ձևավորելու պրոցեսն է, երբ որ մենք հավաքվում էինք ուրիշ ուսանողների հեպ, մերկ մոդել էինք վարժում ու սկսում էինք ազատ աշխատել: Բացարձակ ոչ մի սահմանափակում չկար, ինչ դիրք ուզենայինք՝ մոդելը պիտի [ընդուներ]. կանգնիր, կամ պառկիր, կամ նստիր, ու մենք էն ամենաբարդ ռակուրսներով պիտի նկարեինք, հաղթահարեինք էդ ամեն ինչը: Ֆանտաստիկ միջավայր էր, մոտ երկու տարի մենք էդ միջավայրը ունեցել ենք, էդ ճեպանկարի շրջանը, ու էդպեղ մեր վերելքն էր: ...Խրատ տալ, խորհուրդ տալ, որովհետև խմբի մեջ արդեն առաջատարներ կային, որոնք որ արդեն փորձում էին մյուսներին էլ սովորեցնել, ցույց տալ, որ, այ, որ էսպեղ մի հատ էս ժեստը էնես [անես] ավելի տեղը կընգնի և այլն: Խմբով էր ավելի արդյունավետ, որովհետև երբ որ դու ինչ-որ բան ես ուզում յուրացնել, մեկուսանում ես, դա շատ ավելի երկար կտևի, կարող է դու չկարողանաս էլ ինչ-որ կետի հասցնես¹⁶⁹:

Խմբային աշխատանքը ինչով ա լավ, որ ինքը հնարավորություն ա տալիս տարբեր հմտություններ աշխատացնել: Հմտությունը էն ա, որ ինչ-որ մեկը լավ ա

¹⁶⁸ Նույնը:

¹⁶⁹ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

գրում՝ ասի «Ժողովուրդ, դուք ասեք՝ ես գրեմ»: Ինքը էդ կոմպոնենտով իրան ռեալիզացված ա համարում: Այո, աշխատանքի բաժանում ա տեղի ունենում: Մյուսը մտազրոհի ձևով թագա իդեաներ ա տալիս, բայց զահլա չունի նստի էդ իդեաները սիստեմավորի, համախմբի: Ինքը գաղափար տվող մարդ ա: Մի ուրիշը կարող ա սիստեմատիկ ա, չի կարում ասի, բայց էդ ասածները կարող ա սիրուն համադրի, կպցնի իրար, հետաքրքիր ձևակերպում տա: Մյուսը ասենք հայոց լեզվից ա լավ, ասում ա ժողովուրդ էդ բառը ըտեղ չի գրվում, ընդեղ ստորակետ դրեք, ըստեղ բուժ դրեք: Էն մյուսը ասում ա «եկեք ես կոմպի վրա դնեմ»: Ու ամեն մեկը ունենում ա էն զգացողությունը, որ ես իմ դերը ունեցա էս խմբում¹⁷⁰:

Հիշեցի, որ լսարանում մենք ակտիվ ունեինք, քննարկում էինք փիլիսոփայական կոնցեպտները ընկեր Կ. Յ-ի հետ, Ս. Պ.-ի հետ, ձեր¹⁷¹ հետ, որովհետև դուք ամեն ինչը կապում էիք փիլիսոփայության հետ, սոցիալ հոգեբանության հետ: Եվ մենակ, և ընկերուհիների հետ հեռախոսով քննարկել կամ հավաքվել մի տեղ: Ավելի շատ էդ հավաքներին սովորած էինք գալիս քննարկելու ինչ ենք հասկացել¹⁷²:

Թիմային աշխատանք անում էինք սթադի գրուպներով, ասենք ռեգրեսիայի էդ հաշվարկը քայլերով իրար հետ էինք անցնում: Գալիս էինք ինչ-որ կետի, ու հետո գնում էինք առանձին-առանձին աշխատում: Մեր ինիցիատիվան էր: Դասախոսը չէր դնում մեզ խմբերի մեջ: Ինքը մեզ ասում էր. կարաս անել մենակ, կարաս անես իմ հետ, կարաս անես խմբով: Բոլոր ձևերը քեզ տալիս ա, էլի: Թիմային աշխատանքը շատ լավ է ստացվում եթե դու երկրորդ, երրորդ կարծիքի կարիք ունես: Երբ որ դու ինչ-

¹⁷⁰ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

¹⁷¹ Նկատի ունի սույն գրքի համահեղինակ Ն. Մարգարյանին:

¹⁷² Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.

որ կետի ես հասել, որ ուզում ես քննարկել,
ճանապարհները տարբերակել¹⁷³:

Մեր մոտ պրակտիկա կար, նայած ով ում հետ ինչքան էր
մոտիկ, աշխատանքային խմբեր էինք ստեղծում,
ինքնակազմակերպվում էինք: Ենթադրենք՝ ես ու իմ ընկեր
Լուկան. ես, ասենք, վերցնում էի առաջին երեք
գրականությունը, արագ կարդում էի, սամըրիններ էի
անում, ու դա անում էի ֆայլի վրա հայլայթերով, pdf-ով,
համ էլ ինչ-որ նշումներ էի վերցնում, ու կիսվում էինք դա:
Հետո գնալով, քանի որ շատ էին սեմինարները, մարդիկ
գնալով ֆիլտրվեցին: Ասենք ես ընկերություն էի անում
ուրիշ մարդկանց հետ, բայց կարայի առարկաները
պարապել մյուսների հետ: Շատ առարկաներից ես ինձ
թույլ էի զգում, որովհետև էնտեղ եվրոպաներում սովորած
շատ ավելի ուժեղ ուսանողներ կային, իրանց պլանկան
բարձր էր: Իրանք արդեն կարող ա քննարկեին
հանդիպմանը կոնկրետ եվրոպական դատարանի գործեր
ու նայեին թե ինչ նախադեպով ոնց կարելի էր լուծել¹⁷⁴:

Բանասացներից մեկը պատմում է, թե կարճ ժամանակում
քննական ծավալուն հարցերը յուրացնելու նպատակով ինչպես են
մի քանի ուսանող ընկերներով հարցերը բաժանել իրար մեջ և
միմյանց պատմելով սովորել:

Ես հետաքրքիր մի բան պատմեմ իմ պրակտիկայից, որը
ես որպես ուսանող արել եմ իմ ուսանողության ժամանակ:
Հետո որ ես մեծացա, իմացա, որ դա կոչվում ա
«խճանկարի մեթոդ»՝ ջիգսո¹⁷⁵: Ինտուիտիվ որոշում

¹⁷³ Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.::

¹⁷⁴ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.::

¹⁷⁵ Զիգսոյի մեթոդը ուսուցման մեթոդ է, որը հայտնագործվել է 1971 թվականին Տեխասի A&M համալսարանում ամերիկացի սոցիոլոգ և հոգեբան Էլիոթ Արոնսոնի կողմից: Նպատակն էր թուլացնել ռասայական խմբավորումները բռնի կերպով ինտեգրված դպրոցներում: «Խճանկար կամ Զիգսո» մեթոդը համագործակցային ուսուցման մեթոդ

կայացրեցինք, քանի որ հարցերը շատ էին քննության, սաղ առարկաներից մի 100, 120 հարց էին տալիս քննության ժամանակ: Ու մենք հեղափոխեցինք բան որոշեցինք չորս ընկերով: Որ Շաքարյանը տալիս ա 100 հարց, բաժանում ենք 4 մասի, ամեն մեկս 25 հարց ա սովորում: Հետո հավաքվում էինք Շրջանայինի մոտ մի հատ կաֆե կար: Ու սկսում էինք: Ես իմ 25-ից հինգ հատը սովորացնում էի իրանց, իրանք գրառումներ էին անում, հարցեր էին տալիս: Հետո մյուսը, մյուսը, ու ըզտեց ցրվում էինք: Հետո մի քանի օր հետո նորից էինք հավաքվում: Ըզտեց մի 3-4 անգամ հավաքվում էինք, ու ամեն մեկս մի 25 հարցի էքսպերտ էինք դառնում: **Ու ես մի բան նկատեցի: Եթե քննության ժամանակ ընկնում էր էն հարցերից, որ ես եմ սովորացրել, ես ըզտեղ ուղղակի քանդակում էի, ընենց վստահ էի պատասխանում, որ դասախոսը շշմում էր: Ու ես հասկացա, որ երբ ես էդ թեման սովորացրել եմ, ես դրա էքսպերտն եմ դարձել:** Ավելի շատ ես եմ սովորել, քան թե մյուսները: Որովհետև էդ նույն ձևով ինձ համար դժվար էր հաղթահարել էն թեման, որ ընկերս ինձ էր սովորացրել: Ես ինձ ծուկը ջրում չէի զգում, ավելի խեղճացած էի: Չնայած փորձում էի ամեն ինչ անել, որ թվանշանս չիջներ, բայց ես էդ գիտեիքը և էդ մակարդակը չունեի: Էս լուրջ խնդիր ա, ցույց ա տալիս, որ մեր կրթական համակարգը ավելի շատ նախադասված ա ոչ թե ուսանողների, այլ դասախոսների համար: Ու ստացվում ա վերջում դասախոսը պիտի քննություն տա, ոչ թե ուսանողը¹⁷⁶:

Է, որի կիրառության ժամանակ աշակերտները խորամուխ են լինում ուսումնական նյութի որոշակի հատվածի, որոշակի դրույթների և որոշակի հիմնախնդիրների մեջ և դրանք ուսուցանում իրենց դասընկերներին: Այս մեթոդի կիրառման ժամանակ աշակերտները համագործակցային խմբերով միևնույն թեմայի շուրջ աշխատում են առանձին ուղղություններով: Բոլոր խմբերի գործունեության արդյունքները միավորվում են և դառնում են ողջ դասարանի սեփականությունը, տես՝ Aronson and Patnoe 2008:

Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

Մեկ ալ բանասաց պատմում է, թե ինչպես են կիսամյակի հերթական քննություններին պատրաստվել միմյանց սովորեցնելով, չնայած այս դեպքում հարցերի հավասար բաշխում կարծես թե տեղի չի ունեցել և առավել քանակով տեքստեր առաջին ձեռքից սովորել են գրագում պարտվողները.

Ասենք՝ բլուրի ընթացքում ինչ-որ, 5-6 հոգի էինք, 4 հոգով բլուր էինք խաղում, էն 2-ը ոնց որ, 3 պառ էինք էլի, 6 հոգով էինք, կրվողը ոնց որ դուրս ա գալիս, էդ կրվողը, որ դուրս ա գալիս, ինքը հենց էդ թեմաների շուրջ նայում ա ինչ-որ բաներ, եթե պետք ա, ասում ա, հարցնում ա, բան, ու ասենք... համ խոսում էինք, համ բլուր էինք խաղում էլի, մոտավորապես սենց, խմում էինք, Գասպերյոյի փողոցին, 90-ականներ, 2000-ականներ սկիզբ, բայց նենց չէր, այսինքն ինչ-որ բան կար՝ բազիս կար, էլի, էդ վիճակում հում հեյր ես խմում¹⁷⁷:

Մի քանի բանասացներ բացի բուն գործնական արդյունավետությունից նշում են նաև խմբով սովորելու այսպես ասած՝ մետագործնական օգուտների մասին.

Դա շար կարևոր ա, կոլեկտիվ սովորելը, շփվողականությունը, թիմային, ո՛չ իշխային, երբ 30 հոգի նստած ա աուդիտորիա, այլ հենց թիմային-խմբային իրադրությունները սարսափելի կարևոր են սովորելու համար¹⁷⁸:

Ընդհանուր խմբային աշխատանքի պրոցեսը իրանց [աշակերտներին] դուր ա գալիս: Որովհետև մարդը սոցիալական էակ ա, ու մենք բոլորս էլ գիտենք, որ մարդու և՛ մենթալ և՛ ֆիզիկական առողջության վրա սոցիումը շար ազդում ա: Ու ինձ թվում ա շար հաճախ էրեխեքը դասը չեն սիրում, որովհետև դասի ժամանակ պիտի առանձնացած լուռ նստեն ու լսեն: Իսկ էդ

¹⁷⁷ Տնտեսագետ, կառավարման փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.

¹⁷⁸ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

մեկուսացվածությունը իրանց դուր չի գալիս: Բայց երբ դու իրանց խմբային աշխատանք ես ցույց, իրանց մեջ էդ սոցիալական կենդանին գլուխ ա բարձրացնում: Ասում են. ինչ լավ ա, եկեք քննարկենք, համ էլ արանքում կարող ա մեր գործերից խոսանք: Բայց մենակ էդ չի: Շարտերին դուր ա գալիս էն, որ իրանք կարան գլուխ պահեն: Ինքը, ասենք, անգլերենով դրա անունը կա, սոշլ լոֆինգ¹⁷⁹ ա կոչվում: Ինքը համաձայնվում ա, որովհետև դասախոսը բաժանել ա 5 խմբի, չի կարա մտնի, տեսնի ամեն խմբի ներսում ինչ ա: Ստիպված չի դասախոսին լսել, նաև չունի էն ռիսկը, որ դասախոսը կարող ա իրեն հարց տա¹⁸⁰:

Որովհետև կան դասարաններ, որտեղ շատ արտահայտված են: Էդտեղ կարելի է շատ խմբային բաներ տալ, որ իրանք նաև իրար հետ աշխատելու բան ունենան: Դասարաններ կան, որ քնած է ինքնագիտակցությունը, որ անհատականի կարիք կա: Փորձում եմ համադրել¹⁸¹:

Խմբով սովորելու օգուտների մասին խոսելիս բանասացներն առավել հաճախ հիշատակում են օտար լեզուների յուրացմանը և ստեղծագործական-նախագծային աշխատանքներին վերաբերող փորձառությունները.

Հա, ես, իմիջիայլոց, սիրում եմ խմբային: Մի պահ որ գնում էի անգլերենի, խմբայինը շատ էր օգնում¹⁸²:

Լեզուն խմբով, իսկ մնացած բաները՝ անհատապես: Լեզուն, որովհետև ուրիշների սխալների վրա շուտ եմ սովորում¹⁸³:

¹⁷⁹ Social loafing – սոցիալական ծուլություն: Հոգեբանական երևույթ, երբ անհատներն ավելի քիչ ջանք են գործադրում խմբային առաջադրանքում, քան միայնակ աշխատելիս, հաճախ ընկալվող հաշվետվողականության և համատեղ պատասխանատվության պատճառով, տես Jackson and Williams 1985:

¹⁸⁰ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

¹⁸¹ Հասարակագետ, ՏՏ անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.:

¹⁸² Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

¹⁸³ Գրող, արձակագիր, տղամարդ, 65 տ.:

Լեզվի դասընթացները խմբով ինձ դուր է գալիս, որովհետև ես տեսնում եմ մյուսների սխալները, ես շփում եմ ունենում և այլն¹⁸⁴:

Ես սովորական դասերից [անգլերենի] հետո գնացել ընկել էի էդ միջավայր, ու հասկանում ես, որ դասաւորում կարող է քո հետ շատ անմիջական լինել. հորիզոնական կապի մեջ, ու ոչ թե ոնց որ կոնցլագերում վիշկից պուլեմյոյով քեզ էին հետևում, ոնց որ մեր դասաւորւներն էին: Էն, որ անպայման չի որ սաղ անգիր սովորելու վրա հիմնել, այլ կարելի ա ճկուն բաներ լինի... ու երրորդը, որ սխալը կարելի ա օգտագործել դասավանդման համար: Այսինքն երբ որ դու ինչ-որ բան սխալ էիր ասում կամ չէիր իմանում, իրանք հետո դա վերլուծելուց լիքը հետաքրքիր բաներ էին քեզ պատմում: Սխալդ՝ հակառակը, սկսում էր քո օգտին խաղալ, որովհետև իրանք էդ սխալը վատ բան չէին համարում: Իրանք [անգլերենի դասընթացի կազմակերպիչներն ու մոդերատորները] պրոսպո խրախուսում էին տակից դուրս գալ: Եթե դու ինչ-որ բան չգիտես, մի՛ ասա հայերեն, բայց տակից դուրս արի հազար ու մի ձև, բայց անգլերենով¹⁸⁵:

Հիմա, էս փուլում, երբ ես սովորում եմ, ներթվորքինգը շատ կարևոր պահ ա, ու կան հմտություններ ու կոնկրետ խնդիրներ, որ դու մենակով չես կարող: Նույն մարկետինգի մեջ, դու չես կարող անհատապես, որովհետև փորձառու մասնագետները, ընկերները անցել են էդ խնդրի միջով: Դու կարդաս կամ գուգլես, էդ ձևով հնարավոր չի գտնել: Էդ ժամանակ ներթվորքինգը օգնում ա: Էդ ուրիշ խնդիր ա, որ դու 21-րդ դարում պիտի ներթվորքինգը զարգացնելու հմտություններ ունենաս¹⁸⁶:

¹⁸⁴ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

¹⁸⁵ Հասարակագետ, SS անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.:

¹⁸⁶ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

Յուրացնելու առումով ես կողմ եմ երբ որ մասնագետը աշխատում է անհատական: Բայց ես բազմաթիվ դասընթացների եմ եղել, որտեղ խմբով եմ եղել տեսական գիտելիք ստանալուց: Վաճառքի ակադեմիայում 24 հոգի էինք: Բայց էստեղ մի բան էլ կա՝ մենք օնլայն ենք աշխատում, թե՛ օֆլայն: Օրինակ էս վերջերս ռազմավարական պլան էինք մշակում և ներկայացնում, իմ մոտ հրաշալի արդյունք է տալիս գործնական աշխատանքը, երբ թիմով ենք աշխատում: Մյուս դեպքում, երբ որ մարդը տեսական գիտելիք ա ստանում, ավելի արդյունավետ կլինի, որ անհատական պարապի¹⁸⁷:

Երբ մենք խոցելի էինք, խմբով լինելը կարևոր էր, բայց երբ որ սկսեցինք ավելի շարժառիթներով, գաղտնիքների փրկապետել, կամ ինչ-որ բաներ եզրագծել՝ մեր ճակատագիրը, արդեն ավելի անհատական դարձանք¹⁸⁸:

Այնուամենայնիվ, խմբով սովորելու արդյունավետությունը նույնիսկ վերոնշյալ ոլորտների դեպքում կախված է մի շարք գործոններից, ինչպիսիք են խմբում ընդգրկված մասնակիցների գիտելիքների մակարդակը, հավասարաչափ մոտիվացիան, նույնիսկ սովորելու տեմպը:

Հասկանալը շարժառիթ կարևոր ա: Օրինակ, էդ ասածս [ծրագրավորման] կուրսերը ինչի իմ համար էդքան էլ օգտակար չեղան: Որովհետև ես ամաչում էի հարցեր տալ, քանի որ ինձ թվում էր հետո սովորողները ինձանից լավ գիտեն, ու ես քաշվում էի դրանից: Ոնց որ ինձ թվում էր շարժառիթ կարևոր են ու չէի տալիս: Ամերիկյանում [Հայաստանի ամերիկյան համալսարանում] դա ֆիզմաթիցիների պատճառով էր: Իրենք նենց էին դիրքավորվում, որ մյուսների չհասկանալը որպես դեբիլություն էր ընդունվում: Հարուկ չէին վար

¹⁸⁷ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

¹⁸⁸ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

արտահայտվում, բայց կար նման մթնոլորտ: Իսկ ինքնուրույն սովորելու դեպքում էդ խնդիրը չկա: Դրա պատճառով հետաքրքրասիրությունդ էլ էր կորում¹⁸⁹:

Ընդհանուր առմամբ էրեխեքը սիրում են խմբային աշխատանք: Լինում են բացառիկ էրեխեք, որ չեն սիրում: Դրանք վառ անհատականություն ունեցող էրեխեքն են: Էդ էրեխեքը զգացել են խմբային աշխատանքի վտանգը: Վտանգը էն ա, որ դու չես կարում քո ամեն ասածը անց կացնես: Լիքը մարդիկ կարող ա ուրիշ բան ասեն, կարող ա քո դուրը չգա, բայց չես էլ կարա իրանց արհամարհես: Դրա համար իրանք տեսնում էին, որ դա ժամանակի վատնում ա, որ ես պիտի իմ ասածը համոզեմ, որ իրանք ընդունեն, ես էլ պիտի իրանց ասածը ընդունեմ: Որովհետև չի լինի ընենց, որ սաղ իմ ասածով պիտի լինի¹⁹⁰:

Ես խմբով սովորող եմ: Ես և քույրս դպրոց գնացել ենք միասին, ավարտել ենք միասին, ընդունվել ենք միասին, պարապել ենք ընդունվելու համար միասին: Ես սովոր եմ եղել մեկի հետ պարապել: Բայց նաև սովոր եմ եղել պարապել նրա հետ, ով նույն արագությունն ունի, ինչ ես: Ինձ շատ դժվար են տրվում խառը խմբերը, որովհետև շատ տարբեր են մակարդակները: Բայց երբ որ օրինակ լեզվի դասընթացները խմբով՝ ինձ դուր է գալիս, որովհետև ես տեսնում եմ մյուսների սխալները, ես շփում եմ ունենում և այլն: Բայց որոշ առարկաների դեպքում ես հաճույքով պարապում էի մի քանի ընկերուհիների հետ, որովհետև դրանք մարդիկ էին, որ ունեին նույն մակարդակը, գիտելիքների շրջանակը և նույն արագությունը ընկալելու: Ինձ դժվար ա տրվում տարբեր մակարդակի մարդկանց հետ խառը խմբով սովորելը¹⁹¹:

¹⁸⁹ Ծրագրավորող, տղամարդ, 23 տ.:

¹⁹⁰ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

¹⁹¹ Իրավաբան, կիբեռարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

Ես իմիջիայլոց սիրում եմ խմբային: Բայց ես սիրում եմ արագ, որ ես էլ, դասատուն էլ արագ խոսենք: Ես, առհասարակ, ընտրում եմ դիմացինին իմ տեմպին համապատասխան: Երբ որ դանդաղ ա գնում, ես հոգնում եմ: Դանդաղ մարդկանց հետ ինձ դժվար ա¹⁹²:

Հսպես ասեմ. օգտակար գործողության գործակիցը իմ մոտ բարձր ա անհատականի դեպքում: Խնդիրը սա ա: Եթե բացատրողը խնդիրը բացատրում ա, ես հասկանում եմ, ու եթե ես անհատական եմ աշխատում, ես կարողանում եմ առաջ անցնել: Իսկ դահլիճի հետ ինքը պիտի դանդաղ գնա, հըլը մի հատ էլ ստիպված ա կրկնել: Իսկ ես բնավորությամբ շատ անհամբեր եմ¹⁹³:

Ամփոփ դիտարկումներ

- Բանասացները նշում են խմբով սովորելու մի շարք առավելություններ.
 - Նյութը ավելի լավ հասկանալու դեպքերը
 - Խմբի անդամների կողմից հնչեցվող հարցերից սովորելը
 - Խմբի անդամների թույլ տված սխալներից սովորելը
 - Խմբի անդամների կարծիքներից սովորելը
 - Խմբում սովորեցնելը օգնում է սովորելուն, սովորածն ավելի լավ հասկանալուն և ամրապնդելուն
 - Կարևոր արտահայտությունների, հասկացությունների և վարժությունների կրկնությունը
 - Խմբում ավելի մոտիվացված լինելը
 - Խմբում բոլոր հմտությունների դրսևորումը
- Խմբերում սովորելը արդյունավետ է ծավալվում, եթե խմբերը ձևավորվում են սովորողների կողմից և վերջիններիս նախաձեռնությամբ.

¹⁹² Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

¹⁹³ Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

- «Խճանկարի կամ Ջիզսոյի» մեթոդը արդյունավետ կերպով կիրառվել է կարճ ժամանակում քննական ծավալուն հարցերը յուրացնելու նպատակով.
- Բացի բուն գործնական արդյունավետությունից, խմբով սովորելը ունի նաև, այսպես ասած՝ մեղադրծնական օգուտներ, ինչպիսիք են սոցիալական հաղորդակցությունը և դրա կարողությունների զարգացումը, իշխի նվազեցումը¹⁹⁴.
- Խմբով սովորելու օգուտների մասին խոսելիս բանասացներն առավել հաճախ հիշատակում են օտար լեզուների յուրացմանը և սրբեղծագործական-նախագծային աշխատանքներին վերաբերող փորձառությունները.
- Խմբով սովորելու արդյունավետությունը, նույնիսկ վերոնշյալ ոլորտների դեպքում, այնուամենայնիվ կախված է մի շարք գործոններից, ինչպիսիք են խմբում ընդգրկված մասնակիցների գիտելիքների մակարդակը, միանման մոտիվացիան, սովորելու տեմպը.
- Սակայն խմբով սովորելն ունի նաև որոշակի թերություններ, ինչպես օրինակ
 - Գլուխ պահելը, հույսը ավելի ակտիվ խմբակիցների վրա դնելը
 - Անհատական պատասխանատվությունից խուսափելը
 - Առանձին դեպքերում, երբ որոշ սովորողներ **սովորուկն** ավելի արագ են յուրացնում, ստիպված են սպասել, որ խմբի մյուս անդամներն էլ յուրացնեն: Այնինչ արագ յուրացնողները կարող են առաջ անցնել ու նոր **սովորուկներ** յուրացնել:

¹⁹⁴ Այս պարագայում նկատի է առնվում այնպիսի խմբային աշխատանքը, որն ունի թիմային համագործակցության բնույթ:

Ինչպես հայտնի է, ոչ ֆորմալ կրթական իրադրությունները հաճախ խմբային են (սեմինարներ, հավաքներ ևն): Ընդհանրապես, խմբային սովորելը (ներառյալ դասական ֆորմալ կրթության պարագայում՝ դասարանը, լսարանը) կապված է, ի թիվս այլ հանգամանքների, դրա էֆեկտիվության հետ (պարզ ասած՝ խնայողության). պարզ է, որ անհատական սովորելը (ֆորմալի և ինֆորմալի դեպքում) ավելի ռեսուրսատար է (ամեն անհատին՝ մեկ ուսուցանող), թեև ավելի արդյունավետ կարող է լինել: Ոչ ֆորմալ կրթական իրադրություններում հանդիպում է նաև ոչ խմբային սովորելը՝ այսպես կոչված «քոաչինգ»-ը կամ «մենթորինգ»-ը, կամ «վարպետ-աշկերտ» տարբերակը, երբ «վարպետը» սովորեցնում է «աշկերտին»: Հետևությունը, որ վերը բերված դիտարկումներից կարելի է անել, այն է, որ խմբայինի դեպքում անհրաժեշտ է ապահովել ճնշման բացակայությունը, թիմայնությունը, իշխի բացասումը, սակայն խմբային մեթոդի օգտագործման դեպքում անհրաժեշտ է նաև հստակ ստուգման, սովորածի (**սովորուկի**) յուրացման վերահսկողության համակարգեր ունենալ, որպեսզի իրոք գնահատվի դրա արդյունավետությունը: Ինչ վերաբերում է բազմիցս նշված առավելությանը՝ խմբում ուրիշներին սովորեցնել, այս մեթոդը կիրառելի է նաև ոչ խմբային սովորելու դեպքում. կարելի է սովորողներին խորհուրդ տալ սովորեցնել որևէ մեկին իրենց սովորածը, այն ավելի լավ սովորելու նպատակով: Երեխաները հաճախ են այդպես սովորում, ասենք՝ տուն-տունիկ են խաղում և մեծահասակներին բացատրում, ինչու են այս կամ այն արարքը կատարում տվյալ պահին:

ԳԼՈՒԽ ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ - Ո՛Վ Է ՍՈՎՈՐԵՑՆՈՂԸ

Բանասացների փորձառությունները հարուստ չեն պահանջվող որակներ ունեցող ուսուցանողների օրինակներով:

Բանասացներից յուրաքանչյուրը հազիվ կարողացել է հիշել երկու-երեք սովորեցնողների, որոնք համապատասխանել են նրանց ակնկալած որակներին և որոշակի դերակատարում են ունեցել բանասացների կայացման և մասնագիտական առաջընթացի մեջ: Ի մի բերելով թվարկված որակների ցանկը, կարելի է նկատել, որ դրանք մեծմասամբ ուսուցանողներից պահանջվող տարրական մասնագիտական կարողություններն են:

Օրինակ բանասացները հիշատակել են դասավանդվող առարկային ուսուցանողի տիրապետելու հանգամանքը և առարկայով տարվածությունը.

Իհարկե, առաջին հերթին գիտելիքների ծավալն ա: Իսկ մալուցումը դա հաղորդակցություն ստեղծելն ա: Ես ունեցել եմ մի հանճարեղ դասախոս, Լևոն Ներսիսյան, ով իմ վեպում Ադամյան ազգանունով էր, դասախոսության ժամանակ խաղում էր, անտիկ շրջանը հուզական...¹⁹⁵:

Էն առարկաներն են ինձ մոտ ավելի թույլ, որտեղ որ ծախողված մանկավարժ եմ ունեցել: Կամ լավ չի տիրապետել կամ պատրաստակամ չի եղել իր գիտելիքները փոխանցելու: Պարտաճանաչ չի եղել¹⁹⁶:

Էդ տեսությունը ավելի շատ արվեստի պատմության, փիլիսոփայության և այլ առարկաներ էլ էինք անցնում զուգահեռ: Հիմա որ ես նայում եմ մեր դասախոսների կարգավիճակին, հիմա՝ էս պահին, թե իրանք որտեղ են, կոնկրետ ինձ դասավանդող դասախոսները որտեղ են, արվեստի մեջ ինչ կշիռ ունեն առհասարակ, Հայաստանի,

¹⁹⁵ Գրող, արձակագիր, տղամարդ, 65 տ.:

¹⁹⁶ Մշակութաբան, որակական հետազոտող կին, 44 տ.:

միջազգային տարբեր կոնտեքստների մեջ, հիմա ավելի պարզ է, որ իրանք էլ չգիտեին ինչ պիտի տային, որովհետև իրանք էլ չէին ապրել, էդ բաները չէին ունեցել, որ մեզի փոխանցեին էդ կողերը, էդ գաղտնիքները: Հետո մի հասարակություն էլ կար. իրենց մոտ վախ կար, որ ուսանողը կարող է գալ և իրանց անցնի: Իրանք շատ ասավոր վախեր ունեին, սարսափելի վախեր ունեին¹⁹⁷:

Ինչ-որ պահից ես որ՝հրաժարվեցի մաթեմատիկայից, իսկ ստիպեց հրաժարվել 4-րդ դասարանի մեր դասատուն, ով չէր տիրապետում առարկային: Մինչև 3-րդ դասարան ես մաթեմատիկան գիտեի փայլուն ու լուծում էի 5-րդ, 6-րդ դասարանի խնդիրները¹⁹⁸:

Ոչ պատահաբար, երևի, առարկային լավ չտիրապետող ուսուցանողները երբեմն հակված են սովորողների նկատմամբ բռնության, ինչն էլ ավելի են ուժգնացնում սովորողների մոտ նրանց հետ կապված բացասական հիշողությունները.

Նա տարիքով մեծ էր, չէր տիրապետում երեխաների հետ աշխատելու հմտություններին: Ես իրենից վախենում էի: Երևի դրանից է գալիս, որ ես բացարձակ չեմ սիրում, երբ ճնշում են գործադրում: Անգամ ծեծում էր էրեխեքին: Իմպուլսիվ էր շատ, աննորմալ կերպար էր¹⁹⁹:

Բռնության կիրառումը շատ դեպքերում հանգեցնում է սովորողի փակվելուն և առարկայի նկատմամբ հետաքրքրության նվազելուն.

Ես ռուսերենը շատ սիրելով դադարեցի լավ յուրացնել, որովհետև բռնություն էր կիրառում դասարանի տղաների նկատմամբ: Խփում էր, եթե խելոք չէին նստում²⁰⁰:

¹⁹⁷ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

¹⁹⁸ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

¹⁹⁹ Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

²⁰⁰ Մշակութաբան, կին, 44 տ.:

Բռնության որոշ դրսևորումներ այդուհանդերձ կարող են երբեմն մեղմ վերաբերմունքի արժանանալ, եթե ուսուցանողը տիրապետում է իր առարկային, հետաքրքիր դաս է անցկացնում և հոգատար է սովորողների նկատմամբ.

Մատուցման ձև ուներ: Ոնց որ հեքիաթ պատմեր: Օրինակ ասում էր՝ և հեքիաթ... Ոնց որ ինքը կարողանում էր մեր ուշադրությունը պահեր: Ու նույնիսկ, երբ որ մենք էինք դաս պատմում գրադասարանի մոտ, դա միշտ ինչ-որ շոու էր, դա միշտ հետաքրքիր էր... Ու եթե դու վախ էիր սովորում, ուրիշ դասատու կարող էր, ասենք, հյումիլիեյթինգ բաներ աներ, ու դա քեզ միշտ վիրավորում էր: Իր դեպքում, ասենք՝ կարող է գար ծամոնը հաներ ու ասեր. «էս ա կկացնեմ մազերիդ», ու դու իրանից չնեղանայիր: Ինքը շատ խիստ էր, կարող ա ականջներդ պոկեր, անկյուն կանգնացներ, բայց դու իրանից չէիր նեղանում: Եթե նկատում էր բուլինգի բաներ, բոլորիս պատժում էր: Բայց դու մտածում էիր, որ ինքը ճիշտ է անում: Բայց բոլորը տեսնում էին, որ իրենց տեսնում են, իրանց լսում են, իրանք հետաքրքիր էին: Ինքը ըտե՛նց մարդկայինով էր, էլի: Ու բոլորը պատմություն լավ էին սովորում²⁰¹:

Ուսուցանողի խստությունն ու կոշտությունը²⁰² կարող է տանելի լինել, եթե նա արդար է ու ազնիվ բոլոր սովորողների նկատմամբ.

Ռուսերենի դասատուն երիտասարդ էր, հեռու էր իրեն պահում: Բայց էն, որ ասում են՝ «սպրոգայա, նո սպոավեդիվայա»: Չափի մեջ էր ինքը: Ինքը որ ասում էր թե «քեզ ցածր եմ դրել, որովհետև ավելին կարող ես», մի տեսակ ոնց որ ասի, որ դու տարբերվում ես²⁰³:

²⁰¹ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

²⁰² Այս դեպքում նկատի ունենք հաղորդակցության չոր, սառը ոճը:

²⁰³ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

Բանասացները, բնականաբար, հատկապես դրական շեշտով են հիշատակում այն ուսուցանողներին, ովքեր հարգալից ու ջերմ վերաբերմունք են ունեցել իրենց նկատմամբ.

[Ռուսերենի ուսուցչուհուն հարգում էինք], որովհետև ինքն էլ մեզ էր հարգում: Դաժե մենք էդ քննարկում էինք էրեխեքով: Ինչը շատ անսովոր երևույթ էր: Երկրորդը, իրա դասերը հետաքրքիր էր²⁰⁴:

[Գրականության ուսուցչուհին] անցնելուց կարող է ձեռը դնել գլխիդ: Էդ պահին էդ կատարելություն էր, որ ուսուցիչը ձեռը դրեց գլխիդ: Էդ ժամանակ սեռական դամազադեպիվոն մոդայիկ չէր, ու ուսուցիչները կարող էին շատ հանգիստ ձեռը դնել աշակերտների գլխին [ծիծաղում է]²⁰⁵:

Էն մի ուսուցչուհիս հայոց լեզվի՝ ոնց որ մորքուր: Էն, որ ջան... Գնում ես պարապելու, ասում է. դու հաց կերել ես, աղջիկ ջան, հըլը արի: Էդպես փնավարի: Իրան շատերն էին սիրում: Իր մոտ գնում էին պարապելու ոչ թե բարձր բալերի համար: Այլ որովհետև փրկին Ելենայի մոտ հավես էր²⁰⁶:

Բանասացներից մեկը, ով ինքն ուսուցանող է, ուսանողների նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքի անդրադարձերը ներկայացնում է հետևյալ կերպ.

Շատ հետաքրքիր բան կա. Ես ուսանողների հետ Դուք-ով եմ խոսում, օրինակ՝ Դուք, Ձեր... Շատ պաշտոնական եմ խոսում, ու էդ Դուք-ը դու չի դառնում ոչ մի դեպքում՝ դասընթացի շրջանակներում: Լինում են փղաներ, որոնք հետո մեծանում են՝ «Դավ ջան, բարի օր», բայց, ոնց էլ փարօրինակ ա, ընկեր Դավիթ եմ ասում, ու էդ Դուք-ը՝ պաշտոնական դիմելաձևը, մի հար մեթոդ ա էդ

²⁰⁴ Հասարակագետ, ՏՏ անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.:

²⁰⁵ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

²⁰⁶ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

հիերարխիան ստեղծելու, բայց ես ոչ թե ասում եմ՝ ինձ հարգեք, այլ ես եմ իրանց հարգում՝ որպես անհատներ, ասում եմ՝ «Դուք շատ կարևոր եք, Դուք պարոն Եսիմ ինչն եք, Տիգրան ջան, կամ Դուք Ձեր աշխատանքը վերբեռնել եք, ը, էդ դուք-երից իրանք են անընդհատ փորձում դու-ի անցնել՝ ընկերանալու միտումով, էլի, ուզում են ընկեր դառնան»²⁰⁷:

Որոշ բանասացներ կարևոր են համարում ուսուցանողների նկատմամբ վստահությունը, նրանց հետ տևական համագործակցության հնարավորությունը.

Բոլորն էլ [որակյալ ուսուցիչները] հիմնականում խարիզմատիկ մարդիկ են, բոլորն էլ ունեցել են 10-20 տարվա ուսուցանելու փորձ: Ավելի անմիջական է եղել կապը, ու, ես չգիտեմ, եթե ես խնդիր ունենամ՝ կարող եմ անմիջապես դիմեմ, և այլն, և այլն: Վստահության ֆունդամենտը եղել ա ի սկզբանե²⁰⁸:

Ափսոս, աշխարհում այլևս գոյություն չունի սենսեյի ինստիտուտը: Կա ինչ-որ մեկը, որը քո կյանքի, մասնագիտության համար ինչ-որ կարևոր բաներ է սովորեցրել, և անգամ երբ դու արդեն իրա աշակերտը չես, դու, միևնույն է, քո հարցերով կարող ես քեզանից մեծին դիմել: Սպորտում մնացել ա: Տրենյերը անկախ ամեն ինչից քո տրենյերն ա: Բայց իմ կարծիքով իմ բախտը բերել է: Երբ որ ես զգում եմ, որ աշխարհը փուլ ա գալիս, ես կարող եմ պարոն Ի.-ին գրեմ, ասեմ՝ էս ի՞նչ ա: Ու ինքը ինձ կբացատրի, որ 19-րդ դարում էլ ա ըսենց եղել: Այսինքն ես կարծում եմ, որ ուսուցանողը կարևոր ա²⁰⁹:

Ուսուցանողի մասնագիտական փորձառության առկայությունը և պրակտիկայի հիման վրա թեման մատուցելը կարևոր

²⁰⁷ Լուսանկարիչ, Թումոյի ուսուցանող, տղամարդ, 29 տ.:

²⁰⁸ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

²⁰⁹ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

հանգամանքներ են, որպեսզի վստահություն ու հետաքրքրություն առաջանա մատուցվող գիտելիքի նկատմամբ.

*Դասախոսում էր մի մարդ, որը պրակտիկ փորձ ուներ:
Աշխատել էր դիվանագիտական կորպուսում:
Ներկայացնելու ոճը էդքան լավը չէր, բայց եթե առարկային ծանոթանայիր ու իրան հարցեր տայիր, ինքը քեզ կոնկրետ օրինակներով կպատասխաներ: Դասախոսներ կային, որ պրակտիկ մասնագիտականին չէին տիրապետում: Ոնց որ քեզ բժշկություն տա պրոֆեսորը, որը երբեք վիրահատարանում չի եղել: Քոլեջում էլ [Լեհաստան] իմ դասախոսների մեծ մասը ինվայթիդ սփիքերներ էին: Եվրոպական միության արտաքին քաղաքականության մոդուլները մեզ տալիս էր մի մարդ, ով որ, ասենք, Մովելնիի [ԵՄ ԱԳՆ-ում աշխատող պաշտոնյա] խորհրդականն էր, եղել էր բաժնի պետ²¹⁰:*

Ըստ բանասացների՝ շատ ավելի ուսանելի և յուրացնելի են ուսուցանվող թեմաների այն մատուցումները, որոնք ուղեկցվում են օրինակներով.

Ֆրանսիայում մի դասախոս ունեմ, որ խոսում ա միատոն, պրեզենտացիան գցում ա ու էն իրավական նորմերը, որոնք կան գրքերում, սկսում ա ցուցադրել: Ես, որ արդեն ունեմ իրավական բազա, չեմ ուզում դա լսել: Ես ուզում եմ օրինակներ, կապը պրակտիկայի հետ, հետաքրքիր պատմություններ: Միապաղաղ, տեսական տեքստը ես ինքս կարող եմ կարդալ²¹¹:

Որոշ բանասացների դիտարկմամբ՝ ցանկալի է, որ օրինակները կապ ունենան ներկա իրականության և տեղական համատեքստերի հետ.

²¹⁰ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

²¹¹ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

Կային դասախոսներ՝ շատ գիտելիքներ ունեին, բայց գիտելիքը քեզ մատուցում էին դասագրքային ու գիտելիքը չէին կենցաղայնացնում, այսինքն կոնսերվացիոն մեջ չէին դնում: Օրինակ, լինել դասախոս, որ ինչ-որ շրջան հիանալի իմանար, բայց չկարողանար բացատրել, թե էդ շրջանի մտածողները ինչ կենցաղով են ապրել: Կամ հիանալի իմանար ֆրանսիական հեղափոխությունից, բայց չիմանար, թե էդ հեղափոխության մասին ովքեր են գրել: Դա շատ կարևոր ա, որովհետև դու պիտի իմանաս, թե էդ գիտելիք գրողը ով ա: Բայց կան դասախոսներ, ովքեր հանրագիտարանային գիտելիքներով աչքի չեն ընկնում, բայց խոսում էր զազեմյոննի, ժամանակի հետ բռնող: Այսինքն էդ բանը կա՝ դասախոսի գիտելիքի տեղայնացումը կամ սոցիալիզացիան: Մի հոգի նման դասախոս ունեցել եմ²¹²:

Սովորողներին գրավում է, երբ սովորեցնողը դասաժամը վերածում է քննարկման, հետաքրքիր հարցադրումներ է առաջ քաշում, լսում է սովորողների կարծիքներն ու դիրքորոշումները:

Մեր պատմության դասապատում էր Ա. Ա.-ն 5-րդ դասարանում (էդ ժամանակ գիմնազն էր): Առաջին դասին մտավ ներս, առաջին բառը, որ ասեց, ասեց՝ սա գիրք է: Սահմանեք ինչ է գիրքը: Ես տառերը գիրքի 5 տարեկանից, բայց իմ մոտ կախեց: Ա.-ն ուրիշ լեվլի կատարելություն էր²¹³:

Ռուսերենի դասապատում տարիքով կին էր, բայց ինքը անընդհատ ստիպում էր, որ մեր մոտ հարցեր առաջանան: Օրինակ, կարար ասել թե էս բառը էս բառի հետ ինչ կապ կարող է ունենալ: Էնքան էր բոցավառել, որ սառն օրը գրքեր էինք քրքրում, որ ինչ-որ հետաքրքիր բաներ գտնեինք²¹⁴:

²¹² Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

²¹³ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

²¹⁴ Հասարակագետ, ՏՏ անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.:

Նա [լեզվի և գրականության ուսուցչուհին] դասերից հեքո կազմակերպում էր խմբակ, տեքոր էինք պահում, տեքորի մեջ նոր բաներ էր տալիս սովորելու: Ու նաև գրքեր էր տալիս, որ կարդայինք: Համեմատում էր, քննարկումներ էինք կազմակերպում²¹⁵:

Կան հիշատակումներ, որոնք առնչվում են սովորողներին քննադատելուց զերծ մնալուն և նրանց փոքր հաջողությունները կամ արտահայտվելու համարձակությունը խրախուսելուն: Սա այն կայուն պոզիտիվ ընկալումներից է, որը վերաբերում է կատարյալ ուսուցանողի մասին պատկերացմանը.

Ինչի՞ շնորհիվ ա դա [իմ առաջխաղացումը] եղել: Որովհետև [դասախոսներ՝ Ս.Պ.-ն, Ն.Մ.-ն] տալիս էին ազատություն մեր սովորելու գործընթացը հեշտացնելու համար: Այսինքն մատուցում էին իրենց կողմից մշակված մեխանիզմները, որ մենք մեր ձևով ադապտացնեինք: Ու էդ խրախուսանքը դասախոսների կողմից ու էդ ակտիվ դիսքաշընները բերեցին նրան, որ փոխստփայությունը, հոգեբանությունը, որը բավականին բարդ տրվող ա, բավականին հեշտ տարբերակով մարսվի²¹⁶:

Էն որ ես սովետական դասերից հեքո գնացել ընկել էի էդ միջավայր [անգլերենի ուսուցում], ու հասկանում ես, որ դասատուն կարող է քո հեքո շատ անմիջական լինել... Հորիզոնական կապի մեջ, ու ոչ թե ոնց որ կոնցլագերում՝ վիշկից պուլեմյոտով քեզ էին հետևում, ոնց որ մեր դասատուներն էին: Էն, որ անպայման չի որ սադ անգիր սովորելու վրա հիմնել, այլ կարելի ա ճկուն բաներ լինի... Ու երրորդը, որ սխալը կարելի ա օգտագործել դասավանդման համար: Այսինքն, երբ որ դու ինչ որ բան սխալ էիր ասում կամ չէիր իմանում, իրանք հեքո դա վերլուծելուց լիքը հետաքրքիր բաներ էին քեզ պատմում:

²¹⁵ Մանկավարժ, մարքեթոլոգ. կին, 39 տ.:

²¹⁶ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

Սխալդ, հակառակը սկսում էր քո օգտին խաղալ, որովհետև իրանք էդ սխալը վատ բան չէին համարում: Իրանք պրոստրո խրախուսում էին տակից դուրս գալ: Եթե դու ինչ-որ բան չգիտես, մի ասա հայերեն, բայց տակից դուրս արի հազար ու մի ձև, բայց անգլերենով²¹⁷:

Ես, որ սխալ էի անում ու վախենում էի, դասախոսս ասում էր ջնջի: Էդ բազայից 800 հատ կա: Ջնջի, թազա քաշի: Մի վախեցի: Որ դու էդ վախը վիճակագրությունից հաղթահարես²¹⁸:

Նա [անգլերենի մասնավոր ուսուցչուհին], ով որ ինձ ցույց տվեց, որ չկա էնպիսի բան, որ ես չկարողանամ սովորել: Ով որ ինձ ցույց տվեց, որ ես կարող եմ լավ սովորել: Ինքը շատ ուղղակիորեն ազդում էր իմ ինքնագնահատականի վրա ու ինքը ուներ գովելու շատ հետաքրքիր ձիրք: Եվ ինքը բալանս էր պահում գովելու և քննադատելու միջև: Ինձ թվում է, որ մինչև ինքը ես չափից շատ եմ քննադատվել: Ես որպես երեխա էդ անքննդիշնալ սերը ունեցել եմ, բայց որ էդպես ինձ ասեին.... Ինքը ինձ ասում էր. «Վայ, Ս., ապրես, էս ինչ լավ բան ես արել, էս ինչ լավ ես գրել, էս ինչ հետաքրքիր ես մտածել»՝ ես ըսենց բան էի լինում... Մի տեսակ զարմանում էի՝ էդ ինչ եմ արել, որ: Կամ ինձ ասում էր. «Փնթի, էս ինչի՞ ես սա փնթի արել»: Ինքը սիրում էր, որ ես իրա պես էդ տեղերը ըտենց սիրուն պահեմ: Ես որ մի բան ջնջում էի, ինքը չէր սիրում: Սթիքերները նոր էին ելել, ես կպցնում էի էդ ջնջածի վրա: Ասում էր էս ինչ ա, ասում էի՝ տակը ջնջած ա: Ասում էր. վայ, ապրես, էս ինչ սիրուն բան ես կպցրել: Ինքը իմ համար շատ կարևոր երկրորդային սոցիալականացման²¹⁹

²¹⁷ Հասարակագետ, SS անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51տ.:
²¹⁸ Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:
²¹⁹ Սոցիոլոգիայում ընդունված է առաջնային սոցիալականացման ազենտներ դիտարկել ընտանիքի անդամներին քանի որ անձի սկզբնական սոցիալականացման գործընթացն իրականանում է ընտանիքում: Ընտանիքից դուրս սոցիալականացման մյուս միջավայրերը, ինչպես նաև

ազենսր էր: Ու ես հետո հասկացա, որ երկրորդային սոցիալիզացիան իրականում շատ թերագնահատված ա: Մտածելով, որ կարևորը [իր թե] մանկությունն ա, առաջնայինն ա: Չէ, ինքը [անգլերենի ուսուցչուհին] շատ կարևոր դեր ուներ էն առումով, որ ցույց տվեց, որ ես կարող եմ²²⁰:

Իմ պրակտիկայում ամենաշատը խոսելն ա, դիալոգը: Ես չեմ նկարում իմ ուսանողների նկարների վրա, որովհետև դա համարում եմ սխալ: Ես նկարում եմ իմ նկարը, իրան կախվածության մեջ գցելով դրանից: Ես հարկադրում եմ, որ ուղղումը ինքը անի: Հասկանա, համոզվի, հետո նոր ուղղում անի: Թե չէ մեխանիկորեն կուղղի: Եթե իր մոտ համոզմունք չի դառնում դա, սխալ ա²²¹:

Որպես դրական ուսուցանողներ առավելապես հիշատակվում են նրանք, ովքեր ունեցել են պատկերավոր խոսք, օգտվել են այլաբանություններից ու փոխաբերություններից, եղել են հուզական, օգտագործել են ակտիվ կինեստիկա, անհրաժեշտության դեպքում հումոր են արել:

ԵՊՀ-ում ես ունեի դասախոսներ, ովքեր մի գուցե շատ լավ դասախոսներ էին, բայց ես ունակ չէի լսել իրենց: Որովհետև իրենք խոսում էին միապաղաղ, ցածր տեմբրով, և իմ մոտ տպավորություն էր, որ իրենց առհասարակ չի հետաքրքրում, թե ուսանողը իրենց լսում է, թե չէ: Էն դասախոսները, ովքեր ավելի շատ էմոցիա էին դնում իրենց խոսքի մեջ, փորձում էին ուսանողին ներգրավել, եթե զգում էին, որ ուշադրությունը շեղվել է կամ հոգնել է ուսանողը, հետ գրավել ուշադրությունը, մի հարց տալ կամ մի հետաքրքիր օրինակ պատմել՝ ես այդ դասախոսներին կարող էի ժամերով լսել: Ես ունեի նման դասախոսներ, ում

դրանցում գործող ազենտներին ընդունված է համարել երկրորդային, տես՝ Whitbeck 1999:

²²⁰ Նույնը:

²²¹ Արտիստ (արվեստաբան), տղամարդ, 66 տ.:

պատմածը մինչև հիմա հիշում եմ: Անգամ հիմա, ես ունեի դասախոս քրեական իրավունքից, ընկեր Գ.-ը, անցել է տասներժամի տարի, ես հիշում եմ նրա օրինակը: Նա դա անում էր հեղափոխության դարձնելու համար, այլ ոչ թե ժամավաճառության համար²²²:

Էն մարդիկ, որ դու զգում ես, որ իրանք վստահ են էն ինչ որ քեզ ուսուցանում են, որ իրենք գիտեն, թե ինչ են խոսում: Կամ որ հումոր են մտցնում իրանց ուսուցանման մեջ: Բերում են էնպիսի ակեգորիաներ, որ դու հեշտ ես ընկալում: Օրինակ ես հեշտ եմ ակեգորիաներով սովորում: Էն մարդիկ, որոնք էմոցիոնալ են՝ ես իրանց ավելի հեշտ եմ վստահում²²³:

Եթե դասապրում հումոր չունի, ինքը պրոբլեմ ա էրեխու համար²²⁴:

Երբ որ [պատմության ուսուցիչը] նկարագրում էր Ավարայրի ճակատամարտը, տոնայնությունը գնալով բարձրանում էր: Հուզական էր: Երևի դա իր մեթոդն էր, էլ ձևով ինքը կարողանում էր տեղ հասցնել: Բոլորը սովորում էին իր դասերը, բոլորը: Ամուսինը [կին և ամուսին պատմության ուսուցիչներ էին] շատ էր օգտագործում ձեռքերը, կինն ավելի քիչ: Ես ամուսնու դասերն էի շատ սիրում: Կինն էլ շատ լավ մասնագետ էր: Երկուսն էլ հուզական էին պատմում²²⁵:

Վ.-ը գերինտելեկտուալ էր, բայց ինքը զգվելի էր: Համ չոր էր, համ նամուռ էր: Չնայած գրականություն կարդացող էր, բայց մեջը որևէ հուզականություն չկար²²⁶:

²²² Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

²²³ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

²²⁴ Հասարակագետ, SS անվտանգության փորձագետ, տղամարդ, 51 տ.:

²²⁵ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

²²⁶ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

Էս վերջերս, որ մինիստումներս հանձնում էի, մի առարկա կար՝ մասնագիտական հոգեբանություն: Ինձ հետաքրքիր թվաց առարկան, ընտրեցի: Բայց եթե հիմա ինձ հարցնեք ինչի մասին էր առարկան, չեմ կարող պատասխանել: Որովհետև ես էր մարդուն ուղղակի չէի կարողանում լսել: Շփվելով կուրսեցիների հետ՝ հասկացա, որ մենակ իմ մոտ չի էր: Խոսում էր շատ մոտորոն, շատ չհետաքրքրող²²⁷:

Հաղորդակցության ակտիվ մարտավարության առավելությունը, սակայն, ոչ միշտ է միանշանակ:

Ակտիվ ուսուցիչը կարող է գրավել ակտիվ աշակերտին և վանել պասիվին: Օրինակ իմ աղջիկը... Մի հասարակ ուսուցիչ ունեին, որ ձեռով-ոտով խոսում էր, ակտիվ բացատրում էր... Աղջիկս ասում էր՝ էնքան աղմկոտ է, որ ես չեմ հասկանում նյութը²²⁸:

Այդ հանգամանքը հաշվի առնելով, որոշ հանրակրթական հաստատություններում²²⁹ մշակվում են անհատական մարտավարություններ՝ աշակերտների հետ աշխատելու համար, հիմնվելով նրանց խառնվածքային առանձնահատկությունների վրա: Կրթական գործընթացում անհատական մոտեցումը առհասարակ կարևորում են մեծ թվով բանասացներ.

Չէի սիրում քիմիան: Ինձ համար անհասկանալի էին ռեակցիաները: Ես էնքան էի նեղվում, որ չեմ հասկանում դրանք: Դասը սովորում էի, բայց երբ որ գալիս էր էր ռեակցիաների պահը, չստացված անգիրով էի փորձում պատասխանել: Ինքը չէր փորձում էնպես անել, որ մենք սովորենք: Ինքը անհամարական մոտեցում չունեց: Ես վստահ եմ, որ մեր դասարանում ոչ մեկը քիմիա չգիտի²³⁰:

²²⁷ Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

²²⁸ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

²²⁹ Օրինակ, Արեգնազան կրթահամալիրում:

²³⁰ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

Մի պահ, որ գնում էի անգլերենի, խմբայինը շապ էր օգնում: Բայց ես սիրում եմ արագ, որ ես էլ, դասասարուն էլ արագ խոսենք: Ես առհասարակ ընտրում եմ դիմացինին իմ տեմպին համապատասխան: Երբ որ դանդաղ ա գնում, ես հոգնում եմ: Դանդաղ մարդկանց հետ ինձ դժվար ա: Ես որ լսում եմ իմ դասախոսների լեկցիաները, արագացնում եմ, օրինակ Հ. Մ.-ի, Լ. Ա.-ի լեկցիաները: Մեր հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչն էր շապ լավը, ես շապ շապ էի սիրում: Ալտերնատիվ մտածողություն ուներ: Անհատական մոտեցում ուներ յուրաքանչյուրի նկատմամբ: Ամբողջական դասեր եմ հիշում²³¹:

Ինձ թվում ա ցանկացած երեխա ունի մի ուղղություն, որի նկատմամբ ունի հակում: Կարևորն էն ա, որ էտ հակումը ճիշտ ժամանակին բացահայտվի և ճիշտ մասնագետի մոտ ընկնի: Օրինակ ես պատմության նկատմամբ իմ հակումով հանդերձ եթե ընկնեի մի դասարան, որտեղ ուսուցիչը կիսագրագետ ալկաշ լիներ, դա կարող ա շապ ուժեղ վնասեր իմ պատմության նկատմամբ հակմանը²³²:

Բանասացներից ոմանք այնուամենայնիվ կարծում են, որ ամեն ինչ չէ, որ կախված է ուսուցանողից: Շատ կարևոր է, օրինակ, թե սովորողի ծնողների վերաբերմունքը կրթական գործընթացին, թե նրանց հետ աշխատանքը:

Կրթության մեջ ընենց չի, որ մենակ խնդիրը դասասարուն ա: Ընտել կա ընտանիքների լուրջ պրոբլեմ, պիտի ընտանիքների հետ աշխատես: Էդ ընտանիքները տարբեր վիճակներում են, տարբեր խնդիրներ ունեն, չես կարա իրանց ասես գլխի վրա շուտ եկեք: Տասնամյակներով ընտանիքը ադաթներով ապրում ա, չես կարա միանգամից իրա ապրելակերպը շուտ տաս, առանց հրաշք գործելու²³³:

²³¹ Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

²³² Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

²³³ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

Մեկ այլ բանասաց կարծում է, որ.

Ասենք սկիզբը, որ պտի սկսեի, [գերմաներեն լեզու] սովորացնողը իրոք կարևոր էր, որպես ինչ-որ բաներ կային, որ շատ երկար կտևեր մինչև ինքնուրույն ես կգտնեի, բան անեի, սովորացնողը լավ էր, հեշտ էր իրա հետ սկսելը, հա: 'Դրանից հետո, ասենք' հիմա իմ մոտ էն վիճակն ա, որ ավելի շատ ինձնից ա կախված, ես տեսնում եմ, որ սովորացնողի դերը գնալով մինիմալի ա հասնում: Այսինքն՝ ես հասկանում եմ, որ ես սկսեցի, ինքը սկզբում շատ կարևոր էր, հետո արդեն հավասար, սենց ասած, իմ ու սովորացնողի դերը, հիմա արդեն էն փուլն ա, որ ավելի ինձնից ա դա կախված, սովորացնողը ինչ-որ շտրիկներ ա ուղղում, բացադրում և այլն, ոնց որ աջակցողի նման մեկն ա: Էս պահին ոնց որ ավելի աջակցության հարց ա, որ ինչ-որ մեկը կա, որի հետ ես ոնց որ գրաֆիկ ունեմ, ու լավ ա, որ էդ գրաֆիկը կա, որ ինչ-որ հանձնարարություններ ա տալիս, բան անում, և քանի որ խմբի մեջ ա դա՝ համալսարան եմ գնում և այլն, լավ ա, մարդկանց հետ համայնքային, սենց ասած, գործողություն ա: Այլապես, հիմա արդեն էն փուլն ա, որ ես կարամ առանց էդ սովորացնողի էլ էդ նույն բաներն անեմ՝ գրքերն էլ կա, նյութերն էլ կա, ամեն ինչը կա²³⁴:

Ըստ բանասացների՝ կարևոր է նաև լսարանի պատրաստվածության մակարդակը, որը նույնպես խնդրականացնում է անհատական մոտեցումը.

Լսարանի գիտելիքը շատ կարևոր է: Ուսանողների առաջ խոսելը մի բան է, ոչ մասնագետների համար [մեկ այլ բան]: Պետք է շատ օրինակներ բերես, ավելի քիչ օգտագործես մասնագիտական բառապաշար և այլն²³⁵:

²³⁴ Գրաքննադատ, Հումբոլտի համալսարանի դոկտորանտ, կին, 37 տ.:

²³⁵ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

Ինքնուրույն ուսանելու հնարավորությունների զարգացումը մեր ժամանակաշրջանում նվազեցնում է ուսուցանողի կողմից ուսուցանվող նյութը հագեցված հրամցնելու կարևորությունը և ընդհակառակը՝ ավելացնում է մատուցման եղանակի, դասապրոցեսի հետաքրքիր, պատկերավոր և ակտիվ կառուցման նշանակությունը:

Միաժամանակ նույն պատճառով նախընտրելի են դառնում երիտասարդ ուսուցանողները: Այդ ընկալումը հատկապես նկատելի է երիտասարդ բանասացների փորձառություններում.

Պարոն Խորենը, ինքը 50 անց մարդ էր, չեմ ասում շապ մեծ ա, բայց օրինակ՝ էդ 23 տարեկան դասապրուն մեր հետ շապ ավելի լավ ա լեզու գտնում, ու ոնց որ ինքը քանի որ մեր նույն սերնդից ա, մենք իրա հետ շապ հեշտ դաս ենք անում, համ ընկերական ենք լեզու գտնում, համ էլ դասի ժամանակ շապ լավ ենք հասկանում: Օրինակ՝ մեր նույն երգի դասապրուն, ես իրա հետ դու-ով եմ խոսում դպրոցից դուրս, ինքը Նարեկն ա, մեր դպրոցն ա ավարտել, էսօր իրա ստուգիայում էինք, ինքը մեզ երգի դաս ա տալիս, բայց ես իրան դպրոցից դուրս լիքը տեսնում եմ, իրա հետ շփվում եմ, ու ոնց որ ինքը տեսնց ավագ ընկեր լինի, ու էլի իրա հետ երգի դասը շապ ավելի արդյունավետ ա, քան թե մեր առաջվա 60 անց տիկին Կարինեի, որովհետև ինքը նոր սերունդ ա: Մեր ֆիզիկայի նոր դասապրուն՝ պարոն Սուրեն, շապ լավ մարդ ա, 24-25 տարեկան ա ինքը, այսինքն՝ ես էդ տարիքի ընկերներ չեմ ասի, բայց ծանոթ մարդիկ գիտեմ, որ ինձ համար տեսնց կարելի ա + ծանոթ են գալիս, ընկեր են գալիս շապ մոտիկ չէ, ու մի տարիքի դասապրու ունեմ, էդ ոնց որ + մենք նույն սերնդից ենք ու նույն ձևով իրար հասկանում ենք, հեշտ ենք իրար հասկանում, քան 60 տարեկան կին: Նենց որ պետք ա սերունդը փոխվի դասապրունների²³⁶:

²³⁶ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

Նույն բանասացը նաև խոսում է ուսուցման իդեալական պայմանների իր պատկերացումների մասին.

Պետք ա մի քիչ դպրոցները ավելի տենց վիզուալ բանի վրա սկսեն հիմնել, որովհետև ինքս մի քանի բան եմ կարդացել, որ հետազոտություններ են անցկացրել, պարզել են, որ հիմնիկվա սերունդը, որ մեծացել ա, արդեն մոտ 10 տարեկանից... Օրինակ՝ ես ինչ-որ կարգի էկրանի հետ շփում եմ ունեցել, մենք ավելի շատ ենք վիզուալ հասկանում ամեն ինչ, վիզուալ մեզ ավելի հեշտ ա ընկալելը, դրա համար էլ ինձ էդ հնդիկը շատ ավելի լավ ա էղել, քան դպրոցում գրադասարանի վրա: Այսինքն կարելի ա... Նույն դասարանները մեր + նոր դաս չենք անում գրադասարանի վրա, մենք պրոյեկտորով, համակարգիչներով, ինքը դաժը վիդեոներ ա սարքում մեկ-մեկ, ֆիզիկայի վիդեոներ էր բերում դնում: Տենց էինք սովորում, վոֆշմ այ տենց, մի քիչ ավելի վիզուալացնել դպրոցը, ու էլի ոնց որ վիզուալ նայել, հասկանալ, մի հատ առանձին դասարան ունալ կյանքում բացադրի՝ ոնց, ինչ, խի՞, վարժություններ ա տալիս դասարանում, դասարանում ով որ կարում ա, անում ա, ով որ չի կարում, 10 հոգին, որ չէին հասկացել, մարդա իրա հարցն ա տալիս էդ 45 րոպեի ընթացքում, դասարանում բացադրում ա հարցը, ու տալիս ա նույն տիպի վարժություններ տնային, ու շատ տնային չէ էլի, էնքան շատ չլինի, որ ուղեղը, ոնց որ ասած, վառվի, ու էն քանակի լինի, որ կարանա ամրապնդվի: Օրինակ՝ 10-15 հատ տնային վարժությունից, ոչ թե 10 էջ: Ու տենց հաջորդ դասին մի հատ տնայինը ստուգի, չստուգի, է, դաժը, ժամանակ ա տանում, էրեխեքին հարցնում ա, ասում ա էրեխեք, հարց ունե՞ք, ով որ հարց ունի, պատասխանում ա հարցերին: Եթե չէ, կամ պատասխանեց պրծավ, նոր թեման գրադասարանի վրա էլի ինչ-որ վիզուալ ինչ-որ պրոյեկտորով, տենց լինում ա²³⁷:

²³⁷ Նույնը:

Ամփոփ դիտարկումներ

- Բանասացներից յուրաքանչյուրը հազիվ կարողացել է հիշել երկու-երեք սովորեցնողների, որոնք համապատասխանել են իրենց ակնկալած որակներին և որոշակի դերակատարում են ունեցել իրենց կայացման և մասնագիտական առաջընթացի մեջ: Ի մի բերելով թվարկված որակների ցանկը, կարելի է նկատել, որ դրանք մեծ մասամբ ուսուցանողներից պահանջվող տարրական մասնագիտական կարողություններ են, ինչպես, օրինակ, ուսուցանողի տիրապետելը դասավանդվող առարկային, առարկայով նրա տարվածությունը.
- Առարկային լավ չտիրապետող ուսուցանողները երբեմն հակված են սովորողների նկատմամբ բռնության, ինչն էլ ավելի է ուժգնացնում սովորողների մոտ նրանց հետ կապված բացասական հիշողությունները.
- Բռնության կիրառումը շատ դեպքերում հանգեցնում է սովորողի փակվելուն և առարկայի նկատմամբ հետաքրքրության նվազելուն.
- Այդուհանդերձ, բռնության որոշ դրսևորումներ կարող են երբեմն և որոշ սովորողների կողմից մեղմ վերաբերմունքի արժանանալ, եթե ուսուցանողը տիրապետում է իր առարկային, հետաքրքիր դաս է անցկացնում և հոգատար է սովորողների նկատմամբ.
- Ուսուցանողի խստությունն ու հաղորդակցության կոշտ ոճը կարող են տանելի լինել, եթե նա արդար է ու ազնիվ բոլոր սովորողների նկատմամբ.
- Հատկապես երանությամբ և երախտապարտությամբ են հիշվում այն ուսուցանողները, որոնք հարգալից ու ջերմ վերաբերմունք են ունեցել սովորողների նկատմամբ.

- Սովորողները կարևոր են համարում ուսուցանողների նկատմամբ վստահությունը, նրանց հետ տրական համագործակցության հնարավորությունը.
- Ուսուցանողի մասնագիտական փորձառության առկայությունը և պրակտիկայի հիման վրա թեման մատուցելը կարևոր հանգամանքներ են, որպեսզի վստահություն ու հետաքրքրություն առաջանա մատուցվող գիտելիքի նկատմամբ.
- Շատ ավելի ուսանելի և յուրացնելի են ուսուցանվող թեմաների այնպիսի մատուցումները, որոնք ուղեկցվում են օրինակներով: Հարկապես ցանկալի է, որ օրինակները կապ ունենան ներկա իրականության և տեղական համայնքային հետ.
- Սովորողներին գրավում է, երբ սովորեցնողը դասաժամը վերածում է քննարկման, հետաքրքիր հարցադրումներ է առաջ քաշում, լսում է սովորողների կարծիքներն ու դիրքորոշումները.
- Բարձր են գնահատվում այն ուսուցանողները, որոնք զերծ են մնում սովորողներին քննադատելուց և խրախուսում են նրանց թեկուզ փոքր կամ քայլ առ քայլ հաջողությունները և արտահայտվելու համարձակությունը.
- Որպես դրական ուսուցանողներ առավելապես հիշատակվում են նրանք, ովքեր ունեցել են պատկերավոր խոսք, օգտվել են այլաբանություններից ու փոխաբերություններից, եղել են հուզական, օգտագործել են ակտիվ կինեմատիկա, անհրաժեշտության դեպքում հումոր են արել.
- Ուսուցանողների հաղորդակցային ակտիվ մարտավարությունը, սակայն, ոչ միշտ է արդյունավետ: «Ակտիվ ուսուցիչը կարող է գրավել ակտիվ աշակերտին և վանել պասիվին»: Կրթական գործընթացում անհատական

մոտեցումը և սովորողների խառնվածքը հաշվի առնելը
օգտակար են.

- Ուսուցանողները պիտի հաշվի առնեն սովորողների տարբեր
կարողություններն ու գիտելիքների մակարդակը.
- Ամեն ինչ չէ, որ կախված է ուսուցանողից: Շատ կարևոր է,
օրինակ, թե՞ սովորողի ծնողների վերաբերմունքը կրթական
գործընթացին, և թե՞ նրանց հետ աշխատանքը.
- **Հասունացման և որոշակի ոլորտում գիտելիքների
բավարար պաշարի կուտակումից հետո նվազում է
ուսուցանողի կարիքը և ավելի արդյունավետ միջոց է
դառնում ինքնակրթությունը (ինֆորմալ կրթությունը).**
- Ինքնուրույն ուսանելու՝ ինֆորմալ կրթության
հնարավորությունների զարգացումը մեր ժամանակաշրջանում
նվազեցնում է ուսուցման ժամանակ ուսուցանվող նյութի
հագեցված լինելու կարևորությունը և ընդհակառակը՝
ավելացնում է մատուցման եղանակի, դասապրոցեսի՝
հետաքրքիր, պատկերավոր և ակտիվ կառուցման
կարևորությունը: Նույն պատճառներով նախընտրելի է
դառնում առավել երիտասարդ ուսուցանողների
գործունեությունը.
- Դասերի վիզուալացումը (**սովորուկը** պատկերային
նշաններով, տեսանյութերով մատուցելը) կարող է նվազեցնել
դասը ներկայացնելու (պատմելու) վրա ծախսվող ժամանակը և
ավելացնել հարց ու պատասխաններին, վարժություններին
տրամադրվող ժամանակը:

ԳԼՈՒԽ ՎԵՑԵՐՈՐԴ - ԻՆՉՊԻՍԻՆ Է ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՄԻՋԱՎԱՅՐԸ

Սովորելը ներառում է գիտելիքի հետ ծանոթացում (կարդալ, լսել, դիտել, անել), ընկալում (հասկացում-մտաբերում), մտապահում (հիշել), վերարտադրում (կիրառում): Այդ ամենի արդյունավետ իրականացումը պահանջում է որոշակի սոցիալական և ֆիզիկական միջավայրային պայմաններ:

Սոցիալական միջավայրը մարդիկ են, որոնք ինչ-որ բան սովորելու ժամանակամիջոցում շրջապատում են սովորողին և որևէ կերպ մասնակից են սովորելու նյութի (**սովորուկի**) հետ ծանոթանալուն, այն հասկանալուն, մտաբերելուն, մտապահելուն, սովորածը վերարտադրելուն: Այդ մարդիկ կարող են լինել սովորողի ընտանիքի անդամներ և ազգականներ, համադասարանցիներ, բակի և թաղի ընկերներ, գործընկերներ, հովանավորներ և այլն²³⁸:

Ֆիզիկական միջավայրը ներառում է սովորելուն նպաստող տարածքի որոշակի հատկանիշներ. չափերը, բարձրությունը, լուսավորվածությունը, ջերմաստիճանը, աղմուկը կամ լռությունը, տարածքի կազմակերպվածությունը (կարգավորվածությունը), սովորելու տարածքում առկա հոտերը և այլն:

Սոցիալական միջավայր

Հատկապես վաղ տարիքում սովորելու տարբեր փուլերում առանցքային նշանակություն ունեն սովորողի ընտանիքի անդամներն ու ավագ ազգականները: Նախադպրոցական և վաղ դպրոցական տարիքի երեխաները ականա կախվածություն ունեն այն գործոններից, որոնք որևէ կերպ առնչվում են սովորելու, իրենց կողմից ինչ-որ բաներ յուրացնելու գործընթացին:

²³⁸ Ուսուցանողներին այս խմբում չենք ներառում, որովհետև սովորելու գործընթացում ունեն հատուկ կարգավիճակ և նրանց դերակատարությունը դիտարկվել է նախորդ գլխում:

Ընտանեկան ու ազգակցական միջավայրից է կախված, թե ինչ կարող են սովորել, ինչպես կարող են սովորել և ինչու՝ պիտի սովորեն այդ տարիքի երեխաները: Դիցուք, եթե ընտանիքի ավագ անդամներին և ազգականներին հետաքրքիր են գրականությունը կամ վարսահարդարությունը, և այդ թեմաների շուրջ են ընտանեկան-ազգակցական միջավայրում հաճախակի խոսակցությունները, ապա երեխաների մոտ հնարավոր է այդ թեմաների նկատմամբ նպաստավոր դիսպոզիցիայի²³⁹ անգիտակցական ձևավորում: Միևնույն ժամանակ, երեխային պարզ է դառնում, որ եթե ցանկանում է մասնակից լինել ընտանեկան այդ խոսակցություններին ու քննարկումներին և նաև լսելի լինել, ապա նա նույնպես պիտի տիրապետի այդ թեմաներին վերաբերող որոշակի գիտելիքների: Նման ընտանիքներում ծնողները և ավագ այլ ազգականները կարող են բացի գրականության կամ պատմության վերաբերյալ սովորական քննարկումներից դրանց վերաբերյալ առաջադրանքներ տալ երեխաներին և պահանջել, որ նրանք վերարտադրեն տեսածը կամ լսածը: Ավելի հեռու գնալով, նրանք կարող են պահանջել երեխայից, որ նա նաև բացատրի իր յուրացրածը: Երեխան, որի հաղորդակցային հիմնական միջավայրը վաղ տարիքում իր ընտանիքի ավագ անդամներն ու ավագ ազգականներն են, որոնց կողմից նա ցանկանում է լսված ու նկատված լինել, հաճախ մեծ հետաքրքրությամբ և պատրաստակամությամբ է կատարում այն ամենը, ինչ որ իրենից ակնկալում են:

*Պապաս է մանկավարժ, հորաքույրներս են մանկավարժ:
Իսկ մեր կյանքում հորաքույրներս լուրջ դեր ունեն:
Սովորելու պահով հայրս էր: Էդ սխեմադիկ
մտածողությունն իրենից է: Ինքը առաջադրանքը տալիս էր
ու ասում էր, թե ոնց անեմ, որ հեշտ անեմ²⁴⁰:*

²³⁹ Տվյալ համատեքստում՝ նպաստավոր դիրքավորման:

²⁴⁰ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

Բանասացներից մի քանիսի մոտ նման եղանակով են ձևավորվել այդ հակումները: Երևույթն ավելի լավ պատկերացնելու համար ասենք, որ եթե երեխայի մոտ հայտնվեն, օրինակ, դերձակի կամ պատմաբանի հետաքրքրություններ, ու եթե դրանք խոսույթային համակրելի թեմաներ չեն ընտանեկան հաղորդակցային միջավայրում, ապա մեծ է հավանականությունը, որ երեխայի այդ հետաքրքրությունները աջակցություն չեն ստանա և չեն խրախուսվի ընտանիքի անդամների կողմից, ինչի հետևանքով երեխան, հավանական է, շուտով կիրաժարվի այդ հետաքրքրություններից և դրանք բավարարելու ուղղությամբ սովորելու նրա հետագա ջանքերը կընդհատվեն:

Բանասացների կենսագրականներում անշուշտ հանդիպում են նաև դրվագներ, երբ ծնողները չեն ունեցել զավակների հետաքրքրություններին ուղղակիորեն համընկնող հետաքրքրություններ, և, չնայած այդ հանգամանքին, նրանք հաշվի են նստել զավակների հետաքրքրությունների հետ և ամեն կերպ աջակցել են դրանց բավարարմանը.

Մեր հանրային, հումանիտար դպրոցում ցուցահանդես բացեցին, մի էրեխու նկարների ցուցահանդես էր: Ես 4-րդ դասարան էի: Էդ տղայի ծնողները եկան, մեծ բացում արեցին: Էդ տղան ինձանից մի տարի մեծ էր, մեր դասարանից չէր: Մի օր միջանցքում բռնեցի, ճանաչում էի, մեր թաղից էր, ասեցի «Գև, որտեղ ես սովորում»: Ասեց «չգիտեմ, դպրոց ա քաղաքում, մամաս տանում-բերում ա»: Կոջոյանի անվան նկարչական դպրոցն էր: Եկա մամային ասեցի «Գնա՛, էսինչ մարդու մամային հարցրու որտեղ ա էդ դպրոցը, ինձ տար»: Իմ պնդմամբ եղավ: Ոչ մի խնդիր էլ չի եղել էն դժվար տարիներին: Պատկերացրու ներկ առնելը ծառայող ընտանիքի համար բարդ էր, բայց ծնողներս էդ զոհողությանը գնում էին: Գուաշները 2 ռուբլի 20 կոպեկ, շաբաթը մի անգամ պետք ա առնեն: Դա դժվար բան էր: Մեր մոտ գրախանութ կար, որի գրավաճառը եգիպտահայ էր: Ախպար էր Եգիպտոսից

եկած, պապայիս ընկերն էր, Ալբերտը: Նա Ավանում գրախանութ ուներ, սեփական տան դիմաց: Նա մի հապ գուաշ ստանալու ամսական հնարավորություն ուներ: Պապան ասում էր, որ «էդ ես պիտի առնեմ», ու հարցը փակվում էր: Այսինքն գուաշի դիֆիցիտի հարցը ըզրենց փակվավ: Հեղու գալիս էր յուղաներկը²⁴¹:

Դեռահասության (թինեյջերական) տարիքում, երբ հաղորդակցային կարևոր միջավայրեր են դառնում համադասարանցիներն ու բակի հասակակից ընկերները, աջակցության տեսանկյունից կարևոր է դառնում, թե նրանք ինչպիսի հետաքրքրություններ ունեն, և ինչ է հնարավոր հաղորդակցել տվյալ միջավայրում: Եթե միջավայրում ավելի հետաքրքիր են ավտոմեքենաները կամ, ասենք, քրեական հեղինակությունների մասին պատմությունները, և երեխան այլ դասընկերներ ու բակի ընկերներ ընտրելու հնարավորություն չունի, բայց ունի եղածների հետ շփվելու կարիք, ապա նա հաճախ ստիպված է հաղորդակցելու այն, ինչը հաղորդակցելի է տվյալ միջավայրում: Բանասացներից մեկը, ով ծնողների կամքով ջութակի դասերի է գնացել, պատմում է հետևյալը.

Մենք ապրում էինք Ձորի մայլում, ու ինքը էդքան էլ հաջող թաղամաս չէր, ու մեր չորս թարաֆը կիսահանցագործ տարրեր էին... Որովհետև երաժշտությունը կոնյուքսի մեջ չէր, իմ շրջապատում երաժշտությամբ հեշ մարդ չէր ապրի: Մեր թաղի տղերքը, որ երաժշտական էին գալիս, շեփորի, փողային գործիքների էին գալիս, բայց իրանց հետ էլ կոմունիկացիա չկար, միջավայր չկար: Ինձ կրակն էին գցել [ջութակի դասերի տանելով], անկեղծ եմ ասում: Եթե ես իմ երեխուն որոշում եմ երաժշտական տալ, ես պիտի փորձեմ նաև միջավայր ստեղծել, որպեսզի իրա մոտիվացիաները չկորին²⁴²:

²⁴¹ Արտիստ (արվեստաբան), տղամարդ, 66 տ.:

²⁴² Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

Մեկ այլ կենսագրականում նկարագրվում է, որ մանկության թաղում և դպրոցում ազատ ժամանակ շատ տարածված է եղել ֆուտբոլ խաղալը, և լավ մաթեմատիկա իմանալու վրա ծիծաղում էին: Այդ պատճառով սովորողը առաջընթաց չի ունեցել մինչև այն պահը, երբ հայտնվել է մաթեմատիկական օլիմպիադաներում, որտեղ միջավայրը խրախուսել է հաղորդակցվել մաթեմատիկական գիտելիքներով²⁴³: Բանասացներից մեկն էլ խոստովանում է, որ.

Դպրոցում հոսքով էր մեր կրթությունը, ու ըստ իմ ուղեղի հնարավորությունների՝ ես ավելի հումանիտար մարդ եմ, բայց գնացի սովորելու տնտեսագիտական հոսքում, զուտ նրա համար, որ դասընկերներիս չկորցնեի՝ այսպես ասած. խմբի համար²⁴⁴:

Բացառիկ դեպքեր կան, երբ երեխան դեռահաս տարիքում կարողացել է զարգացնել իր նախնական հետաքրքրությունները: Ուշադիր զննելով նման եզակի օրինակները, կարելի է տեսնել, որ նման դեպքերում կամ համադասարանցիների ու բակի ընկերների հետ հաղորդակցությունը շատ քիչ տեղ է զբաղեցրել սովորող երեխայի ընդհանուր հաղորդակցության մեջ (գերիշխող է եղել ընտանեկան միջավայրում հաղորդակցությունը)²⁴⁵, կամ իր կարողությունները հասակակիցների որոշակի շահերին ծառայեցնելով (օրինակ՝ դասերի ժամանակ օգնել է, որ իրենից արտագրեն առաջադրանքը կամ հուշել է դասը) երեխան կարողացել է ամբողջությամբ չտրվել բակային միջավայրի կամ հասակակիցների դետրուկտիվ հաղորդակցային պայմաններին²⁴⁶: Մեկ այլ կենսագրականում ծնողը հոգ է տարել,

²⁴³ Տես՝ Rearrange #91 Տիգրան Սլոյան - Ռեգյումենտը կարևոր չէն, Ազատությունը գործում, թիմը առանց գաղտնիքների, https://www.youtube.com/watch?v=g2kN_SItVDY, 22:40-23:30 րոպե:

²⁴⁴ Թանգարանագետ, մանկավարժ, կին, 38 տ.:

²⁴⁵ Գործարար, պատմաբան, տղամարդ, 60 տ.:

²⁴⁶ Օրինակ երկու բանասացների պարագայում. պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ. և միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

որ որդին հաղորդակցվի իր հետաքրքրություններն ունեցող երեխաների խմբի հետ ու հեռու մնա թաղի հասակակիցների ազդեցությունից.

Երկու ախպեր էինք: 60-70 ական թվականներին գիտես ինչ միջավայր էր: Մեր տունը բուսաբանական այգու մոտ էր: Ավանում, իրար սպանում էին, վերջը բոլորը իրար սպանեցին: Մամաս կարողացավ էդ միջավայրից մեզ իզոլացնել: Այսինքն 7-8 տարեկանում գնացինք, սկսեցինք պապիրոս ծխել, ինքը կարողացավ մեզ բացադրել... Չէր պատժում, բացադրում էր: Հասկացավ, որ էդ միջավայրից կտրելու համար ուրիշ միջավայր ա պետք տանել, ու ինձ նկարչական դպրոց տարավ: Մեր տան նկարչական գեներ քեռուս կողմից ա: Քեռիս նկարիչ չէր, բայց շատ լավ նկարում էր: Ինքը խուդոժնիկ-մալյառ էր: Թողլամա նկարներ էր անում, ծաղիկներ, թռչուններ, բաներ: Հեյրո ես ըրենց բաներ Վեսելմանի²⁴⁷ ու Ռազենկվիստի²⁴⁸ նկարներում եմ տեսել: Մաքուր ամերիկյան պոպարտ էր: Ինքը կատալոգներ չուներ, ինքնուրույն էր անում, էսքիզներ էր սարքում²⁴⁹:

Ավագ դպրոցական և բուհական ուսումնառության ընթացքում կամ ավելի բարձր տարիքում սովորելիս բանասացներն արդեն հիմնականում օգտագործում են իրենց հետաքրքրություններին համապատասխան միջավայր ընտրելու հնարավորությունը, և շատ դեպքերում թե ինչ են նրանք սովորում և ինչպիսի արդյունավետությամբ են սովորում, կախված է այն հանգամանքից, թե ինչ միջավայր են ընտրում կամ ում հետ են ավելի հաճախ հաղորդակցվում:

Քաղաքակիրթ բանավեճի կանոնները դեռևս դպրոցում մեր մեջ փորձել են ուսուցիչները դնել, բայց միջավայրում

²⁴⁷ Թոմ Վեսելմանը ամերիկացի փոփ արվեստագետ է, նկարիչ, քանդակագործ և տպագրիչ, ասամբլյաժի հայտնի ներկայացուցիչ:
²⁴⁸ Զեյմա Ռոզենքվիստը ամերիկյան փոփ արտի հայտնի ներկայացուցիչ է:
²⁴⁹ Արտիստ (արվեստաբան), տղամարդ, 66 տ.:

շապր չենք ունեցել: Եվրոպացի ուսանողներից ես շապր բան սովորեցի, երբ առաջին անգամ գնացի Եվրոպա, հեպո Ամերիկա²⁵⁰:

6 տարի ինձ թվում էր ես լավ լողորդ եմ, բայց երբ game change է լինում, երբ որ դու հայտնվում ես ճիշտ միջավայրում, goal-երդ դառնում են հստակ, ու եթե ունես ինչ-որ չափով կամք՝ մի քիչ շապր, մի քիչ քիչ, նորմալ մարդ ես, սաղ ունակ ես²⁵¹:

Երիտասարդ տարիքի բանասացներից մեկը սովորելու համար որոշակի միջավայր է ընտրել թուլական վարքագիծ չցուցաբերելու և ավելի արդյունավետ աշխատելու համար.

Մի ուրիշ կարևոր բան էլ միջավայրն ա: Նույն բանը երկու տարբեր միջավայրերում կարող ա կամ հաջողվի անել կամ չհաջողվի: Իմ համար միջավայրը շապր կարևոր ա չշեղվելու ու կենտրոնանալու տեսանկյունից: Դրա համար ես, օրինակ, իմ էդ ինքնուրույն դասընթացը Յություբից որ սովորում էի, սրճարանում եմ հիմնականում սովորել: Գնում էի «Սորիսո» ու նստած սովորում էի: Ինչո՞վ էր էդ օգտակար: Մի քանի բան: Նախ՝ մարդիկ են կողքդ, սրճարանի մատուցողներ ու տենց: Ու դու մտածում ես երկար նստած մնաս. որ անընդհատ վեր կենաս ու անկապ դես ու դեն գնաս՝ քեզ տարօրինակ կնայեն, ու դու ստիպված նստում ես տեղումդ: Էդ արդեն կենտրոնացմանը նպաստող մի բան ա: Մյուսը՝ դու փող ես տալիս նստելու համար ու մտածում ես, որ պետք է մի բան անել, քանի որ ճիշտ չի վճարել ոչ մի բան չանելու համար: Մի տեսակ, ստացվում ա, որ տանը ոչ մի բան չանելը ծրի ա նստում, իսկ կաֆեում դա փող արժի, ու դրա համար քեզ տրամադրում ես գործ անել²⁵²:

²⁵⁰ Իրավաբան, կիբեռարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

²⁵¹ Կրիպտոարժույթների ոլորտում քիզնես-հիմնադիր, դասախոս, տղամարդ, 36 տ.:

²⁵² Ծրագրավորող, տղամարդ, 23 տ.:

Կարևոր հանգամանք է, թե որքանով են ուսուցման կազմակերպիչներն ու մասնակիցների մեծ մասը բաց ու շահագրգիռ այլ՝ ավելի քիչ կարողունակ կամ տեղեկացված մասնակիցների զանազան հարցերին արձագանքելու նկատմամբ: Մի քանի բանասացներ խոստովանում են, որ իրենք փակվում են նման դեպքերում և հարցեր չեն հնչեցնում, զգուշանալով արժանանալ հեզնանքի ու ծիծաղի:

Մի հար էլ նյուանս ասեմ սովորելու հետ կապված, միջավայրի հետ էլ կապ ունի իրականում, օրինակ՝ իմ մոտ վար ա սրացվում ինչ-որ բաներ սովորել, երբ որ ես ինձ հարմար, հարմարության տարբեր աստիճաններ կան, բայց անհարմար եմ զգում ինչ-որ մի տեղ, անհարմար և՛ անհարմարություն իմաստով, և՛ անհարմար եմ զգում այսինքն՝ ազատ չեմ, անհարմար եմ զգում կամ ամաչում եմ ինչ-որ բանից և այլն, ըստեղ ես փակվում եմ²⁵³:

Ֆիզիկական միջավայր

Տարածքի չափերն ու մեծությունը մեր հետազոտության բանասացների մեծ մասի կողմից որպես սովորելուն նպաստող կարևոր գործոն չեն նշվում: Խոսքը տվյալ դեպքում անհատապես սովորելու իրադրությունների մասին է: Կարևորը, որ սեղան և աթոռ տեղադրելու հնարավորություն լինի: Բանասացներից միայն երկուսն են համարել, որ սենյակը պիտի այնքան մեծ լինի, որ իր մեծությունը հատկապես հարմար լինի սովորելու համար: Ինչպես պարզվել է հարցազրույցների ընթացքում, այդ բանասացները նախընտրում են սովորել քայլելով: Նրանցից մեկը նույնիսկ սիրել է հատակին պառկած կարդալ: Երկու այլ բանասացներ, ովքեր այնքան էլ չեն կարևորում սովորելու տարածքի մեծությունը, այնուամենայնիվ համարում են, որ այդ տարածքը չլինի խոհանոցը կամ ննջարանը:

²⁵³ Տնտեսագետ, կառավարման փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

Տարածքի մեծության հետ կապված. ես հասկացել եմ, որ էնտրոպի, որտեղ ես քնում եմ, չեմ կարողանում էնտրոպի սովորել: Ես հենց կռավաթի վրա նստեմ-կարդամ՝ քունս մի փաս րոպե հետո կփանի²⁵⁴:

Տունը խի՞ չեմ կարում շատ կենտրոնանամ, որովհետև տունը, որ իմ սենյակում եմ, մարմինս կամ գիտակցաբար ես ավելի գնում եմ դեպի մահճակալ կամ դիվան, որ պառկեմ, հանգստանամ, քնեմ: Այսինքն՝ արդեն հենց որ մտնում եմ իմ սենյակ, մարմինս դրան ա պատրաստվում, իսկ հենց որ ես դրսում եմ, օրինակ՝ ինչ-որ կաֆեում նստած գործ եմ անում, էդ միջավայրը իմ համար արդեն ֆիքսվում ա որպես՝ սրտեղ կենտրոնացած գործ եմ անում: Դրա համար փանը ես լավ չեմ կարում կենտրոնանալ²⁵⁵:

Բանասացներից մեկը առավել կարևորում է տարածքի կազմակերպվածությունը և հատկապես՝ որ աշխատասեղանի վրա քառս չտիրի.

Օրինակ, եթե սեղանիս վրա քառս ա, ինձ համար դժվար ա կենտրոնանալը: Պրի շատ համակարգված, դասավորված լինի²⁵⁶:

Որոշ բանասացների պատմածից ակնհայտ է, որ սովորելու տարածքում լավ է լինի բազմոց կամ մահճակալ, որովհետև իրենք նախընտրում են պառկած կարդալ.

Իմ համար ամենաիրագեական վիճակը՝ որ ես պառկած եմ սենյակում և կարդում եմ²⁵⁷:

²⁵⁴ Միջազգայնագետ, փախստականների իրավունքների պաշտպանության գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

²⁵⁵ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

²⁵⁶ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

²⁵⁷ Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

Ես կարդում եմ պառկած կամ կիսապառկած: Չնայած ասում են առողջության համար, աչքերի համար վայր է: Իսկ լեկցիաներ ես շատ եմ լսում նաուշնիկով: Տնային գործեր անելիս ես լսում եմ ու ավարտմամբ գործողություններ ինչքան ասես կանեն: Ես կենտրոնացած եմ լսելու վրա²⁵⁸:

Խոսելով դասարանային ու լսարանային տարածքների կազմակերպման մասին, մի բանասաց, որը նաև մանկավարժությամբ է զբաղվում, կարծում է, որ սովորողները պետք է հաճախ բաց տարածքներում անցկացնեն իրենց դասերը.

Նախ և առաջ ինձ էր պետք ուղղահայացից [կապից] դուրս գալ: Շատ լուրջ տեսություն կա՝ ռեփեֆի ազդեցությունը մտածողության վրա: Ես էրեխեքին ասում էի, որ էս դասարանում դուք մտածելու տարածություն չունեք: Հըլը դեմի շենքին նայեք՝ հարսիկի փռած անհամաչափ լվացքը: Հեյոո՝ մեր դպրոցները լուրջ խնդիր ունեն: Մեր դպրոցները տեսնում ես ու էլ չես ուզում սովորել: Հատկապես սովետական էդ տիպային շենքը ինքը հակակրթական է²⁵⁹:

Բոլոր բանասացները համարում են, որ սենյակը պիտի լուսավոր լինի:

Ես իրիկունը սեղանի լամպ եմ օգտագործում, եթե էդպիսին կա: Աղոյ լույսի տակ ուշադրությունս քչանում է²⁶⁰:

Ինչ վերաբերում է տարածքում առկա ջերմությանը՝ կարևոր է, որ ոչ ցուրտ լինի, ոչ էլ շատ շոգ: Ամենից էական բաները, որ կապված են ֆիզիկական միջավայրի հետ և մտահոգում են մեր բանասացներին, վերաբերում են տարածքում առկա աղմուկին և հոտերին: Ընդ որում, աղմուկի հետ կապված դիտարկելի են որոշ

²⁵⁸ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

²⁵⁹ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

²⁶⁰ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

վերապահումներ: Մեծ մասը բացառում է որևէ տեսակի աղմուկի դրական ազդեցությունը:

Իմ շուրջ չի կարա աղմուկ լինել ու ես կենտրոնանամ: Յուրացման պրոցեսում իմ մեծագույն չելենջներից մեկը էդ կենտրոնանալն է²⁶¹:

Պառկած դիրքում, հնարավորինս լուռ և հանգիստ միջավայրում, առանց աղմուկի, առանց հոսքերի: Իմ համար ամենափոփոխական վիճակը՝ որ ես պառկած եմ սենյակում, ծայն չկա, աղմուկ չկա, շեղող չկա: Դա ամենաարդյունավետ միջավայրն ամ²⁶²:

Փոքրաթիվ բանասացներ, այնուամենայնիվ, պնդում են, որ աղմուկը չի կարող որոշիչ լինել, եթե իրենք մխրճված են սովորելու նյութի մեջ:

Օր է եղել, որ ես նաուշնիկներով աղմուկի մեջ նստած շապ երկար, շապ արագ ու շապ պրոդուկտիվ աշխատեմ: Էդ քովորքինգ սփեյսերին գնամ ու աղմուկի մեջ ինձ շապ հարմարավետ զգամ²⁶³:

Օրինակ գրադարաններում աշխատել երբեք իմ կյանքի ընթացքում չեմ արել: Որովհետև միապաղաղ լռության մեջ ես չեմ կարողանում սովորել: Նորմալ չի էդ միապաղաղ լռությունը: Քար լռություն է տիրում, և դու պիտի կենտրոնանաս քո մտքերի մեջ: Պիտի հետևի աղմուկ լինի, ֆոնային աղմուկը ինձ օգնում ամ... Չեմ էլ սիրել մենակությունը: Ես ինտրովերտ չեմ, ինձ միջավայր ամ պետք: Ես սոցիումի մարդ եմ²⁶⁴:

²⁶¹ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

²⁶² Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

²⁶³ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

²⁶⁴ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

Եթե միապոն ու շապ ֆոնային երաժշտություն է՝ չի խանգարի: Օրինակ ջազ կամ Շոպենի էլյուզները: Բայց եթե կենտրոնացում պահանջող գործ պիտի անեմ, նախընտրում եմ երաժշտություն չլինի²⁶⁵:

Եթե ինքը ֆոնային է: Ասենք կողքը ինչ որ ռեմոնտ ա գնում ու միապոն աղմուկ է, ըստենց կարող է²⁶⁶:

Ֆիզիկական միջավայրային միակ պայմանը, որի վերաբերյալ բացառվում են վերապահումները, սովորելու տարածքում առկա հոտերն են: Բանասացները հատկապես ընդդիմանում են ուտելիքների հոտերին:

Հոտերը առաջնային կարևորության են: Հոտերը կարող ա ինձ շեղեն: Որովհետև ավերակ եմ ու զգայուն: Մտածելու ընթացքում հոտի բացակայությունը իմ համար լավագույնն ա: Առավել ևս ուտելիքի հոտը ինձ ֆիզիոլոգիական փաճություն է պարճառում²⁶⁷:

Իսկ հոտերի պահով... Ըստեղ (ԱՄՆ-ում) ըստենց խնդիր էլ կա... Չեմ ուզում ռասիստական բան ասեմ, բայց էստեղ կարիի հոտով ճաշ են բերել լանչի ժամին (ինդկական համեմունքներով պատրաստված): Բողոք ենք գրել, որ էլ չբերեն: Կամ, ասենք, դեպքեր է լինում, ոչ հիգիենիկ ձևով են ներկայանում²⁶⁸:

Նրանք նշում են նաև հոտերի այլ տեսակներ, որոնք կարող են շեղել ուշադրությունը:

²⁶⁵ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

²⁶⁶ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

²⁶⁷ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

²⁶⁸ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

*Իմ համար հոպը շապ կարևոր ա: Շապ-շապ զգայուն եմ
հոպերի նկատմամբ: Կարող է չկարողանամ
կենտրոնանալ: Օրինակ, ուրիշի դուխու կամ քրտնահոպը
կամ ընտել շաուրմա ուտեն, կամ բորբոսի հոպ գա, ես չեմ
կարողանում կենտրոնանալ²⁶⁹:*

Բանասացներից մեկը հիշում է, որ իրեն խիստ գրգռել է դպրոցում
հատակները փայլեցնելու համար օգտագործվող քիմիական նյութը:

*Նավթի հոպը: Դպրոցում պոլերը նավթ էր, եսիմ ինչ էր...
մաստիկա: Մինչև հիմա էդ հոպը իմ մոտ գլխացավ ա
առաջացնում: Էդ հոպը իմ սովորելու վրա նեգատիվ
ազդեցություն ա ունեցել²⁷⁰:*

Ամփոփ դիտարկումներ

Սոցիալական միջավայր

- Հարկապես վաղ տարիքում առանցքային նշանակություն ունեն սովորողի ընտանիքի անդամներն ու ավագ ազգականները: Ընտանեկան ու ազգակցական միջավայրից է հաճախ կախված այն հանգամանքը, թե ինչ կարող են սովորել, ինչպես կարող են սովորել և ինչու՝ պիտի սովորեն այդ տարիքի երեխաները:
- Ծնողները կարող են չունենալ զավակների հետաքրքրություններին ուղղակիորեն համընկնող հետաքրքրություններ, և չնայած այդ հանգամանքին, հաշվի նստել զավակների հետաքրքրությունների հետ և ամեն կերպ աջակցել դրանց բավարարմանը:
- Դեռահասության (թինեյջերական) տարիքում, երբ հաղորդակցային կարևոր միջավայրեր են դառնում համադասարանցիներն ու բակի հասակակից ընկերները,

²⁶⁹ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:

²⁷⁰ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

աջակցության տեսանկյունից կարևոր է դառնում, թե նրանք ինչպիսի՞ հեղափոխություններ ունեն, և ինչ է հնարավոր հաղորդակցել այդ միջավայրում.

- Ծնողների կողմից նշված փարիքում գտնվող զավակների նկատմամբ հոգատարությունն ու ուշադրությունը էական դերակատարություն են ունենում հասակակիցների բացասական ազդեցությունից խուսափելու և կառուցողական հեղափոխություն ունեցող հասակակիցների հետ շփումներ ծավալելու գործում.
- Ավագ դպրոցական և բուհական ուսումնառության կամ ավելի բարձր փարիքում սովորող բանասացներն արդեն հիմնականում օգտագործում են իրենց հեղափոխություններին համապատասխան միջավայր ընտրելու հնարավորությունը, և չափ դեպքերում թե ինչ են նրանք սովորում և ինչպիսի՞ արդյունավետությամբ են սովորում՝ կախված է նրանից, թե ինչ միջավայր են ընտրում կամ ու՛ն հետ են ավելի հաճախ հաղորդակցվում.
- Կարևոր հանգամանք է, թե որքանով են կրթական միջոցառումների կազմակերպիչներն ու մասնակիցների մեծ մասը բաց, պատրաստ ու շահագրգիռ այլ՝ ավելի քիչ կոմպերենս կամ տեղեկացված մասնակիցների զանազան հարցերին արձագանքել, որքանով են խուսափում ոչ կոմպերենս հարցերին հեգնական արձագանքելուց:

Ֆիզիկական միջավայր²⁷¹

- Բոլոր բանասացները համարում են, որ սենյակը պիտի լուսավոր լինի.
- **Բանասացների համար ֆիզիկական միջավայրի ամենից մեծ անհարմարությունները կապված են սովորելու**

²⁷¹ Գրանցված նյութն ըստ էության վերաբերում է հիմնականում անհատապես սովորելու պրակտիկաներին:

տարածքում առկա հոտերի հետ: Մասնավորապես նշվում են ուրելիքի և օծանելիքի սուր հոտերը.

- **Սովորեցնողները պիտի հաճախ դասերն անցկացնեն դասարանային ու լսարանային միջավայրերից դուրս, ինչը նպաստում է ազատ մտածողությանը և վարքագծի կարծրատիպային որոշակի դրսևորումներից խուսափելուն:**

ԳԼՈՒԽ ՅՈԹԵՐՈՐԴ - ԻՆՉ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐ ԵՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏ ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՀԱՄԱՐ

Բանասացները նշել են երկու տասնյակից ավելի հատկանիշներ, որոնք կարևոր են սովորելու համար: Դրանց մի խումբը վերաբերում է *սովորելու նյութի կամ ոլորտի նկատմամբ տրամադրվածությանը, ոլորտի հետ կապվածությանը, ինչպես, օրինակ, հետաքրքրությունը, սովորելու ցանկությունը, սերը, հուզական կապվածությունը, ոգեշնչումը, բացությունը, նվիրվածությունը:*

Երևի ինչ-որ մի պահից սկսել եմ սիրել սովորելը: Ոչ թե նրա համար, որ մաման կջղայնանա, այլ որ սիրել եմ դպրոցից սկսած: Սիրել եմ սովորելը, հաճույքով եմ արել, հետաքրքիր ա եղել: Մինչև հիմա մեծագույն հաճույքով կդնեմ-կուսումնասիրեմ ինձ համար լրիվ անծանոթ ոլորտներ, կնստեմ-կլսեմ «Նեշընըլ ջեոգրաֆիկը»: Ես չեմ համարում, որ որևիցէ գիտելիք ինձ համար կլինի անպետք: Ծիծաղում են իմ վրա, ասում են անպետք գիտելիքների շտեմարան ես, ինչ ոլորտից ասես, մի բան կհիշեմ: Իմ կյանքի ամենահետաքրքիր բանը էն ա, որ ես սկսել եմ հասկանալ, որ գիտելիքը ուժ ա, ես հաճույքով եմ սովորել²⁷²:

Ես միշտ էլ սիրել եմ զբաղվել սերմնաբուծությամբ: Չորս-հինգ տարեկանից: 2001 թվից ես անընդհատ սերմնաբուծական փորձերի մեջ եմ²⁷³:

Ես կարծում եմ, եթե մարդը հետաքրքրված է, պիտի որ ստացվի սովորել: Չի եղել, որ ես հետաքրքրված լինեմ ու ինձ մոտ չստացվի սովորել: Քանի որ հետաքրքրված է, ջանք է դնում²⁷⁴:

²⁷² Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

²⁷³ Գործարար, սերմնաբույժ, տղամարդ, 56 տ.:

²⁷⁴ Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

Մարդը պետք ա ցանկանա, որ սովորի: Հետո ինքը պիտի ընտրի ինչը սովորի, ինչը չսովորի²⁷⁵:

Բանասացներից երկուսը նշում են, որ սովորելուն խոչընդոտող հիմնական հատկանիշը մեծամտությունն է, այսինքն ինքն իրեն ամենագետ համարելը²⁷⁶:

Հատկանիշների մյուս խումբը վերաբերում է սովորելու նյութը և ոլորտը յուրացնելուն միտված ջանքերին, ինչպես, օրինակ, աշխատասիրությունը, համառությունը, հետևողականությունը, կամքը, հուսահատության չմատնվելը, ինքնավստահությունը:

Կարծում եմ, [սովորողը] պետք է ունենա համառություն և կամքի ուժ²⁷⁷:

Ինքնավստահություն: Օրինակ, 2017 կամ 2018 թիվն էր, ես որոշի, որ դպրոցը ... Սարքեցի կես դրույք, գնացի սկսեցի ուրիշ գործեր անել: Ես չէի պատկերացնում, որ ես ու Ն.-ն ու մի հայր ուրիշ ընկեր պիտի շահենք գործարարության մի հայր մեծ տենդեր ու փիառ անենք: Բայց ընթացքում սովորեցինք, թե ոնց են էդ փիառն անում: Մինչև էդ մի հայր դրամաշնորհ էինք շահել ու արդեն գիտեինք թե որ ուղիովն ինչ գին ունի, որ էսեմեմշիկն ինչ գին ունի, որ թերթն ինչ գին ունի, որ թիվին բոլորն ինչքանով կտա, որտեղ ինչ ... կըրնանք էնենք, որ գին գցենք... Ու ստացվեց, շատ լավ ստացվեց²⁷⁸:

Աշխատասիրությունը: Տաղանդ առանց աշխատասիրության որպես կանոն ծիծաղելի ա: Իմ մոտ շատ հաճախ լինում ա, որ ես նոր բան պիտի սովորեմ ու ես գլխից ինչ-որ պատկերացումներ ունեմ արդեն իսկ էդ թեմայի շուրջ ու եթե ես ալարեմ իսկապես խորանալ էդ

²⁷⁵ Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

²⁷⁶ Բանաստեղծ, էսսեիստ, տղամարդ, 41 տ.:

²⁷⁷ Մանկավարժ, մարքեթոլոգ. կին, 39 տ.:

²⁷⁸ Հասարակագետ, կրթության ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

թեմայի շուրջ, մտածելով որ էն ա դե գիտեմ, դա վնասակար շատ վատ բան ա: Մարդիկ, որ իրենց համարում են բավականաչափ տաղանդավոր և աշխատասեր չեն լինում, ծիծաղելի իրավիճակի մեջ են հայտնվում²⁷⁹:

Էդ արդեն ամբիցիան է աշխատում: Դու ուզում ես ապացուցել, որ դու կարող ես: Էդտեղ արդեն կամքի ուժն ա: Կարող է, որ եթե ինձ միշտ գովեին ես էն կամքի ուժը չունենայի առաջ գնալու, ու էն կոտորչները, որ ունեմ՝ չունենայի... Հաշվի առնելով իմ մյուս գործունեությունը [ավագանու] որտեղ ինձ շատ մեծ կամքի ուժ է պետք [ծիծաղում է]: Էդտեղ ես ամենավատ պատիւներն [ուղերձները] եմ ստացել ու Էդտեղ ես ստիպված եմ եղել ձևավորել էն կամքի ուժը, որ ես էս բանը փոխեմ, որ կարող է լավ լինի: Իմ առաջին ֆիլմի ժամանակ ամենամեծ դեպրեսիան էր, որ ես ստացա և մտածում էին, որ ես հանձնվել եմ ու պիտի [ստիպված] նկարվեմ սերիալներում... Բայց ես ասացի՝ լավ, ու էնքան աշխատեցի, որ մի օր նույն մարդը, որ ինձ չէր հավատում, ինձ կանչեց սերիալ նկարվելու: Նա երկու անգամ կանչեց, որ ես նկարվեմ իր սերիալներում, և ես երկու անգամ մերժեցի²⁸⁰:

Համառությունը ինքը պոռոստը ինքն իրանով հմտություն չի երևի: Ավելի շատ նպատակին հասնելու կարիքը կամ կամքն ա, եթե դու ինչ-որ նպատակ վիզուալիզացրել ես ուղեղիդ մեջ, էդի սկսում ա ուրել քեզ էնքան, որ դու պիտի դա տենաս, անես, տենաս, իմ համար կարևոր ա՝ անեմ, տենամ էդ արդյունքը, երբ որ տեսա, հանգստանում ա, այսինքն՝ իմ համար համառությունը ավելի շատ պոռոստը միջոց ա նպատակին հասնելու, ու արդյունքը տենալու²⁸¹:

279 Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

280 Կինոյի և թատրոնի դերասան, կին, 32 տ.:

281 Բանաստեղծ, էսսեիստ, տղամարդ, 41 տ.:

Սովորելու համար պահանջվող հատկանիշների երրորդ խումբը ներառում է *սովորելու նյութը կամ ոլորտը (սովորուկը) յուրացնելու կարողությունները*, որոնց թվում են՝ կենտրոնանալու կարողությունը, կարգապահությունը, կազմակերպվածությունը, սովորելու քայլերը ճիշտ պլանավորելու ընդունակությունը, արագ կարդալու հմտությունը, դանդաղ ընթերցանության հմտությունը, սովորելու արդյունավետ եղանակն ընտրելու կարողությունը, ինքնավերլուծությունը, սխեմատիկ մտածողությունը, սխալների վրա սովորելը, երևակայությունը, ճկունությունը:

Նախ և առաջ ինքնաանալիզը՝ թե դու ոնց ես լավ սովորում: Մարդ կա խմբով է սովորում, մարդ կա՝ առանձին: Դու էլ պետք է պարզես թե որն է քոնը: Երկրորդ՝ կենտրոնանալու կարողությունը, անկախ ամենինչից՝ խմբով ես թե խմբով չես: Պիտի կարողանաս կենտրոնանալ մի նյութի վրա, որը ամեն օր չէ, որ քեզ հետաքրքիր ա լինելու: Կենտրոնացման մեջ կա սպոնտան ուշադրություն և երկրորդական ուշադրություն, երբ որ քեզ զոռով ստիպում ես կարդալ և ուշադրությունը հետո է գալիս: Այ էդ զոռով ստիպելու կարողությունը ամենակարևորն է²⁸²:

Որպեսզի մի բան լրջով սովորես, պետք ա կարգապահություն: Պիտի նստես... Դու կարգ ես ստեղծում, որ հիմա սա կանես, հետո սա կանես, հետո էն կանես: Սա շատ կարևոր ա: Մանավանդ առաջնային սովորելու համար, որը համակարգիդ մեջ չի, որովհետև ազատությունն էլ ա շատ կարևոր²⁸³:

Օրինակ, անգլերեն սովորելուց դասախոսը ինձ օգնել ա սքրինինգ անել տեքստը, սքան ես անում, արագ վրայով անցնում ես: Սա հետո Լեհաստանում ինձ պետք եկավ, որովհետև ահռելի ծավալ են տալիս կարդալ: Մանրամասն

²⁸² Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.:

²⁸³ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

կարդալով դու տեղ չես հասնի ուղղակի: Դա կա, ես տեքստը շատ արագ եմ կարդում: Էդ օգնել ա հետազայում լրագրության մեջ, մի էջ տեքստում կարամ մի տող գտնեմ, որը կարևոր էր²⁸⁴:

Ես Հունգարիայում սովորել եմ սովորել: Էդ երբ որ ես գնացի որպես ազատ ունկնդիր դասի, էդ դասախոսը վերցրեց մի հատ պատմվածք, էդ պատմվածքի առաջին էջը մենակ 2 ժամ վերլուծեցին: Ես արդեն գիտեմ, որ կա նարատիվոգիա, ես հաղորդաշար եմ վարել թիվիում «Բացահայտումներ» վերնագրով: Ես էդտեղ սովորեցի դանդաղ ընթերցումը: Այսինքն կարևոր չի, որ դու էրուդիտ լինես ու ամեն ինչ իմանաս, կարևորն էն ա, որ դու ինչ որ կարդում ես, նրանից քամես առավելագույնը: Եվ ես հիշում եմ, որ էն ժամանակ ասում էի, որ «Պրավդայից» կարելի ա համաշխարհային պատմությունը դուրս բերել, գրաքննված, ճզմված, սխեմատիկ: Բայց եթե դու կարողանում ես դանդաղ ընթերցումով կազմաքանդես տեքստը, ուրեմն դու կարող ես համաշխարհային պատմությունը դրանից դուրս բերել: Ես ինձ համար շրջադարձային համարում եմ էդ դասախոսությունը²⁸⁵:

Ես օրագիր էի պահում: Մինչև հիմա էլ պահում եմ: Դրա շնորհիվ ինքս ինձ վերահսկողության տակ էի պահում: Միշտ գրում եմ հաջորդ օրվա պլանս: Նույնիսկ թույններն եմ գրում: Ամենաշատը դա է ինձ օգնում, ասենք գիտես, որ 5 թույն եմ պիտի շորերդ արդուկես, 10 թույն եմ ինչ-որ գործ անես: Այդ դեպքում ամեն ինչ հասցնում ես, նույնիսկ ավելանում է ժամանակդ: Անընդհատ ինքս ինձ հետ խոսում էի: Վայ, էստեղ սխալ արեցի, վաղը սա պիտի անեմ, անընդհատ ինքս ինձ դաստիարակում էի²⁸⁶:

²⁸⁴ Պատմաբան, հրապարակախոս, տղամարդ, 31 տ.:

²⁸⁵ Գրող, արձակագիր, տղամարդ, 65 տ.:

²⁸⁶ Մանկավարժ, մարքեթոլոգ. կին, 39 տ.:

Ես էդ վիրտուալ իրականության, հայերեն երևի
«ակնոցներ» են կոչվում, էդ դիփարթմենտում էի:
Հիմնականում մեխանիկական ինժեներների հեյդ էի
աշխատում, ծրագրավորողների և այլն, և այլն: Ինչու՞ էր
դժվար, որովհետև աշխարհում առաջին խոշոր պրոյեկտն
էր, ու շատ նորություններ ու սխալներ կային, որոնցով դեռ
ոչ ոք չէր զբաղվել, ոչ ոք տեղյակ չէր: Ոնց որ թե սխալների
վրա էինք սովորում բոլորս էլ²⁸⁷:

Հատկանիշների չորրորդ խումբը վերաբերում է *հաբիթուալ*
կարողություններին, որոնք հեշտացրել են սովորելու գործընթացը՝
վաղ տարիքում սովորելու որոշակի հատկանիշներ մեքենայաբար
կամ կոգնիտիվ կերպով յուրացրած լինելու շնորհիվ.

Սովորելու պահով հայրս էր: Էդ սխեմատիկ
մտածողությունը իրենից է: Ինքը առաջադրանքը տալիս էր
*ու ասում էր թե ոնց անեմ, որ հեշտ անեմ*²⁸⁸:

Պապիկից սովորել եմ պնդաճակատություն, որ եթե մի
բան ուզում ես, ուրեմն կարող ես: Տատիկից սովորել եմ
համբերատարություն, բայց շատ քիչ, լավ չեմ սովորել
տատիկից: Մամայից սովորել եմ աշխատասիրություն:
Պապայից սովորել եմ, որ բացարձակ ոչինչ չկա և ամեն
ինչին պետք ա մոտենալ քննադատաբար: Ինքը երբեք
միանշանակ պատասխաններ չէր տալիս, ասում էր դու ինչ
ես կարծում, ինչի ես էդպես մտածում: Երբեք կատեգորիկ
*չեմ, փորձում եմ կատեգորիկ չլինել*²⁸⁹:

Ես դպրոցում չէի սիրում երկրաչափությունը դասապրոփ
պարճառով և արում էի ֆիզիկան, որովհետև դասապրոփ
շատ նեգատիվ, վատ մարդ էր: Բայց քանի որ հորեղբայրս

²⁸⁷ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

²⁸⁸ Մշակութաբան, որակական հետազոտությունների ծրագրի ղեկավար, կին, 44 տ.:

²⁸⁹ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

ու մեր ընտանիքում ֆիզիկներ ու էլեկտրիկներ են, էդ հետաքրքրությունս հետ էր գալիս²⁹⁰:

Օրինակ նույն այդ պրոֆայինգի ու ֆայինգի պահերը: Ես որ պապայիս կաբինետը հիշում եմ, իրա մութ թվերով, պապկաներով, ամեն ինչը իդեալական դասավորված էր: Ինքը կողերով իրա քրեական գործերը հիշում էր: Իսկ մամաս գիտե՞ք ինչ ձևի մարդ ա: Մամայիս կարող ա ասես էս ափսեն դիր ա կետից բ կետը, ինքը դա կանի, ու եթե ա կետից բ կետի միջև խնդիր կա, ձեռի հետ էդ խնդիրն էլ կլուծի: Էդ մարդկային մտածողությունը իմ վրա էլ եմ զգում: Հիմա իմ էս գործի մեջ ինձ անանուն, առանց մեյլ ֆայլ են ուղարկում, ես ֆայլին անուն եմ դնում, ստորագրում՝ հետ ուղարկում: Ես վաղ եմ զգում նույն ձև հետ ուղարկել: Մտածում եմ, բա ամոթ չի²⁹¹:

Մերոնք որ մաթեմատիկ էին, ինձ համար հեշտ էր: Իմ տղան էլ, հինգ տարեկան էր՝ միլիոնների բազմապատկում, գումարում հանում գիտեր: Ես ութ թե տասը տարեկան էի՝ հերս նստացնում էր չուրկ քաշել էր տալիս, ասում էր՝ գազեղ կարդա: Բարձր կարդալ էր տալիս, գնահատում էր, ես ամենալավն էի կարդում, խոսքը, իմաստը, առոգանությունը²⁹²:

Բանասացներից ոմանք պնդում են, որ սովորելու տարբեր գործընթացներում իրենց համար միաժամանակ օգտակար են եղել զանազան հատկանիշներ.

Առաջին հերթին՝ աշխատասիրություն, երկրորդ հերթին՝ սեփական սխալները ընդունելու կարողություն: Երրորդ հերթին՝ չվախենալու ունակություն, ամուր կամք: Չորրորդ հերթին՝ ինքնուրույնությունը²⁹³:

²⁹⁰ Միջազգայնագետ, փախստականների հարցերի գծով մասնագետ, կին, 32 տ.:
²⁹¹ Նույնը:

²⁹² Գործարար, սերմնաբույժ, տղամարդ, 56 տ.:

²⁹³ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

Ամենաառաջինը ցանկությունն ա սովորելու: Եթե չի ցանկանում, ոչ մի մասնագետ չի կարող սովորացնի: Երկրորդը՝ ինքը իր համար պիտի մշակի սովորելու ամենահեշտ ձևը: Ինձ համար կարող է դա գրելով սովորելն է: Հետո՝ լինի աշխատասեր: Ի դեպ, աշխատասիրությունը կարելի ա զարգացնել²⁹⁴:

Հետաքրքրասիրություն, օփեն մայնդ լինես: Մեր սոցիումի մեջ շատ մարդիկ կան, ովքեր ունեն այս խնդիրը; էստեղ էլ մարդիկ կան գալիս են սովորելու ու մրաժում են, որ իրենք արդեն գիտեն ամեն ինչ: Էդ շատ ա խանգարում որևիցե բան սովորելու: Էդ իմացածը պիտի թողնեն դռան մյուս կողմում²⁹⁵:

Ես մեծ ջանք եմ գործադրում, որ, օրինակի համար, շաբաթական 4 օր գնամ, 500 մ լողամ՝ ուղեղս անջատած ցանկացած բանից, ուղեղս մենակ ֆոկուս կպահեմ էդ շարժման վրա, մարմնական հիշողություն մինչև դարձնելը, դա կամք է՝ էդքան անհրաժեշտ ծավալը կենտրոնանալով ու կրկնելով անելը: Ստեղ կարանք խոսանք խելոք բաներ, բայց մարդկանց տարբերելը՝ հենց էդ կամքի քանակը, որ, օրինակ, դնում են էս ֆոկուսի մեջ, այսինքն՝ անելու ու կրկնացած անելու մեջ: Իրականում եթե ֆոկուս չանես... էս շատ կարևոր է, այ, օրինակ, լողից էլի օրինակ բերեմ, մենք լողը սովորելուց ասում ենք պտի լողը՝ մայնդֆուլ պտի լողանաս, ամենակարևոր բանը, որ պիտի լողալ սովորես՝ ուղեղը միացրած լինելն է: Ու ստեղ շատ կարևոր է, որ ֆոկուսդ լինի մի բանի վրա, կա մի 50 հար շարժում, որ պատկերացնես, ասեմ, ասենք՝ առաջ ճկույթդ մտնի, ձեռքդ ծավլի, էսպես հետ գնա՝ catch, հետո push անես ջուրը, գլուխդ էսքան ֆռա, գլուխդ սպես չեղնի, էդ ամեն մի շարժումը պտի հատիկ-հատիկ աշխատես

²⁹⁴ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

²⁹⁵ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

վրեն, ամեն մեկի վրա հատիկ-հատիկ աշխատես, ու հենց նյութանսը էդ է²⁹⁶:

Երևի առաջինը, որ ... սպասի մտածեմ մի քիչ... նոր բանով հեղափոխվելու կամ ինքդ քեզ նոր բանի մեջ դնելու ցանկությունը կամ չվախենալը, հա: Ոնց որ պատրաստակամությունը, որ հա' նոր ա, բայց գնաս դրան, բաց ըլնես ինչ-որ նոր բանի: Երևի առաջինը դա ա: Հեթո՛ հաստատակամությունը և շարունակականությունը ապահովելը, այսինքն՝ հեղափոխականությունը: Հա, հեղափոխական ոնց որ անես, թեկուզ քիչ անես, բայց ինքը չընդհատվի, դու իրան շարունակես, որ ինքը ամրանա: Ու՛ ճկունությունը, որ, օրինակ, եթե ինչ-որ բան չի գնում նենց, ոնց որ դու էիր պատկերացնում, փորձել ուրիշ կողմից, թեկուզ մի քիչ հանգստանալ, օքեյ, թողնել, բայց նաև նորից վերադառնալ: Ունենալ էդ ճկունությունը, որ՝ օքեյ, չստացվեց էս անգամ, բայց հաջորդ անգամ կստացվի²⁹⁷:

Շարունակելով ճկունության իբրև կարևոր հատկանիշի թեման, բանասացներից մեկը նկատում է, որ իր սովորելու համար կարևոր է եղել իրեն որպես սպառող դիրքավորելը.

Իմ սովորելու վրա նաև շատ կարևոր ա եղել որպես սպառող գրքին մոտենալը: Այսինքն ինչ տիպի գրվածքն եմ ես սիրում սպառել: Երբ որպես սպառող ես մոտենում գրքին, դրա համար ես որպես սպառող եմ սովորել, թե ինչն ա սպառվում, ու դա նույնպես ազդել ա կոնցեպտի ու չափանիշների վրա, որոնք ինձ օգնում են հասկանալ, թե ինչ եմ ես ուզում ստեղծել²⁹⁸:

Բանասացներից մեկը ուշադրություն է հրավիրում այն հանգամանքի վրա, որ իր մոտ պահանջվող հատկանիշը

²⁹⁶ Կրիպտոարժույթների ոլորտում բիզնես-հիմնադիր, դասախոս, տղամարդ, 36 տ.:

²⁹⁷ Գրաքննադատ, Հումբոլտի համալսարանի դոկտորանտ, կին, 37 տ.:

²⁹⁸ Մշակութային մարդաբան, արձակագիր, կին, 42 տ.:

հայտնվել է սովորելու նյութին տիրապետելուց հետո, ինչը մի անգամ ևս վկայում է, որ սովորելու գործում ամենակարևորը մոտիվացիան է.

Սկզբում չեմ սիրել, քանի որ էդ գիրելիքը հաբիթուալ առումով չի եղել: Իմ կյանքում էդպես է եղել. չեմ սիրել, որովհետև չեմ տիրապետել: Երբ սկսում եմ տիրապետել, ինձ համար հեղաքրքիր ա: Ու դրա հետ կապված ձևավորվում ա սեր, էն քյուրիոզիթի ասվածը²⁹⁹:

Ուշագրավ է, որ արվեստագետ բանասացները և նրանք, ում սովորելու արդյունքը որևէ նոր բան ստեղծելն է, առավել հաճախ են կարևորում սովորելու նյութի կամ ոլորտի նկատմամբ հետաքրքրությունը, սերը, հուզական կապվածությունը, քան աշխատասիրությունը, համառությունը, կամքը, հետևողականությունը և այդ շարքից այլ հատկանիշներ: Գիտությամբ, կրթական-կազմակերպչական գործունեությամբ, գործարարությամբ, սպորտով զբաղվող բանասացներն, ընդհակառակը, կարծում են, որ առավել կարևոր հատկանիշներ են հենց կազմակերպվածությունը, համառությունը, աշխատասիրությունը, հետևողականությունը և այլն: Մի արվեստագետ բանասաց այդ հանգամանքը բացատրում է հետևյալ կերպ.

[Դպրոցում, բուհ-ում] սովորելու ժամանակ իրոք աշխատասիրությունը, կարգապահությունը, հետևողականությունը շատ, ամենակարևոր բաներն են եղել, երբ որ դու կոնկրետ պիպի յուրացնեիր ինչ-որ մի բան, որը մենակ քեզնից կախված չէր: Եթե դասախոսը քեզ հանձնարարել էր ինչ-որ բան յուրացնել, դու պարտավոր ես յուրացնել, հակառակ դեպքում կապը կկտրվի, մի խոսքով, անիմաստ կեղնի քու սորվելու պրոցեսը, դա սովորել չէ, ինչ-որ ժամանակի վաբնում է, եթե դու քո թվարկած հատկանիշներում հետևողական չես:

²⁹⁹ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

*Օրթոպեդիայում [հուզականությունը] նույնպես կարևոր
չէր, որովհետև օրթոպեդիան ինքը գիտություն էր
ռացիոնալ, պրակտիկ: Իսկ արվեստի դաշտում
հուզականությունը բնականաբար շատ կարևոր էր, ու քո
հաջողությունը հենց դրա հետ էլ կապված էր³⁰⁰:*

Տարբեր համատեքստերում հուզականության օգուտներին ու վնասներին է վերաբերում մեկ այլ բանասացի անդրադարձը.

*Հուզականությունը խանգարում ա լավ սովորելուն, բան
սովորելուն, սովորել կարողանալուն և կիրառելուն: Բայց էս
իմ ասածն էլ ա հուզականություն: Հուզականությունը ես
հասկանում եմ «բըլբըլբըլ» հուզականությունը:
Ջղայնությունը, օրինակ, շատ կարևոր ա: Թռիվոդի
հուզականությունը խանգարում ա³⁰¹:*

Արվեստագետներն ու ստեղծագործական գործունեությամբ
զբաղվողները ավելի հաճախ են կարևորում ազատությունը,
անկախությունը, համբերությունը, երևակայությունը:
Գիտությամբ, կրթական և կազմակերպչական գործունեությամբ,
լրատվությամբ և գործարարությամբ զբաղվող բանասացները
նախապատվություն են տալիս արագ յուրացնելու
կարողություններին, քննադատական մտածողությանը, քայլերի
ճիշտ ընտրությանը: Վերջիններիս համար կարևոր կարողություն
է հասկանալը, թե ինչ են սովորելու, և ինչպես պիտի սովորել:
Մարզիկների համար ամենակարևոր հատկանիշը հաղթող
դառնալու նպատակադրումն է, կամքը և աշխատասիրությունը:
Ի հարկե, միշտ չէ, որ նշված հատկանիշների սահմանները
բացարձակ են: Մեր բանասացների մեջ կան մարդիկ, ում մեջ
բախվում են գիտնականի և արվեստագետի սովորելու
հատկանիշները, որոնց հաշտեցնելը կամ համատեղելը միշտ չէ,
որ հաջողվում է.

³⁰⁰ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

³⁰¹ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

Իմ վերլուծական միտքն ա բնականից ուժեղ: Ես ունեմ կարողություն կոնցեպտուալ սխեմաներ ստեղծելու... Ես նաև իրականում շատ լավ գրող կդառնայի: Ես որ Օքսֆորդում սովորեցի, ինձ հարցրեցին. եթե նորից մասնագիտություն ընտրեի, ինչ կընտրեի, ես նայում էի, որ լիթրեջըրի դիփարթմենտը իմ համար ա: Ու իմ մոտ մինչև հիմա էդ բախումը կա... Մեկ էլ զարթնում եմ՝ վեպի գաղափար ա գլխիս մեջ, բայց ես գալիս եմ, գրում եմ ռիսըրչ դիզայն, էլի: Մեկը մյուսից իրականում շահում ա, բայց մեկ է՝ էդ դիստանսը իմ մոտ լինում ա: Որ ես ուզում եմ ստեղծագործեմ, բայց գնում եմ դիզայն... Ես իրանցից ոչ մեկին չեմ մերժում, բայց ես իրանց դեռ չեմ «ամուսնացրել»: Ես էսսեններ էի գրում: Էսսեն ինքը գրական ժանր էր, բայց ես գրում էի մասնագիտական ոգեշնչումից ելնելով: Ես յոթ էսսե գրեցի ու կանգնեցի: Ոնց որ սպառվեց³⁰²:

Ամփոփ դիտարկումներ

- Հիշատակվել են երկու տասնյակից ավելի հատկանիշներ, որոնք կարևոր են սովորելու համար:
 - Մի խումբը վերաբերում է սովորելու նյութի կամ ոլորտի նկատմամբ տրամադրվածությանը, ոլորտի հետ կապվածությանը, ինչպես, օրինակ, հետաքրքրությունը, սովորելու ցանկությունը, սերը, հուզական կապվածությունը, ոգեշնչումը, բացությունը, նվիրվածությունը.
 - Հատկանիշների երկրորդ խումբը վերաբերում է սովորելու նյութը և ոլորտը յուրացնելուն միաված ջանքերին, ինչպես, օրինակ, աշխատասիրությունը, համառությունը, հետևողականությունը, կամքը, հուսահատության չմատնվելը, ինքնավստահությունը.
 - Սովորելու համար պահանջվող հատկանիշների երրորդ խումբն ընդգրկում է սովորելու նյութը կամ ոլորտը

³⁰² Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:

յուրացնելու կարողությունները, որոնց թվում են՝
կենտրոնաձուլված կարողությունը, կարգապահությունը,
կազմակերպվածությունը, սովորելու քայլերը ճիշդ
պլանավորելու ունակությունը, արագ կարդալու
հմտությունը, դանդաղ ընթերցանության հմտությունը,
սովորելու արդյունավետ եղանակն ընտրելու
կարողությունը, ինքնավերլուծությունը, սխեմատիկ
մտածողությունը, սխալների վրա սովորելը,
երևակայությունը, ճկունությունը.

- Հասկանալի չորրորդ խումբը վերաբերում է
հաբիթալ կարողություններին, որոնք հեշտացրել են
սովորելու գործընթացը՝ վաղ տարիքում սովորելու
որոշակի հասկանալի մեքենայաբար յուրացրած
լինելու շնորհիվ.

- **Սովորելուն խոչընդոտող հիմնական հասկանալի
մեծամտությունն է.**
- **Սովորելու համար պահանջվող հասկանալի կարող է
հայտնվել սովորելու նյութին տիրապետելուց հետո, ինչը մի
անգամ ևս վկայում է, որ սովորելու գործում ամենակարևոր
եղանակներից մեկը պրակտիկան է, իսկ դրդիչը՝
մոտիվացիան.**
- Արվեստագետ բանասացները և նրանք, ում սովորելու
արդյունքը որևէ նոր բան ստեղծելն է, ավելի են կարևորում
սովորելու նյութի կամ ոլորտի նկատմամբ հետաքրքրությունը,
սերը, հուզական կապվածությունը, քան աշխատասիրությունը,
համառությունը, կամքը, հետևողականությունը և այդ շարքից
այլ հասկանալիներ: Գիտությամբ, կրթական-
կազմակերպչական գործունեությամբ, գործարարությամբ,
սպորտով զբաղվող բանասացներն, ընդհակառակը, կարծում
են, որ առավել կարևոր հասկանալիներ են
կազմակերպվածությունը, համառությունը,
աշխատասիրությունը, հետևողականությունը և այլն.

- Արվեստագետներն ու ստեղծագործական գործունեությամբ զբաղվողները ավելի հաճախ են կարևորում ազատությունը, անկախությունը, համբերությունը, երևակայությունը: Գիտությամբ, կրթական և կազմակերպական գործունեությամբ, լրատվությամբ և գործարարությամբ զբաղվող բանասացները նախապատվություն են տալիս արագ յուրացնելու կարողություններին, քննադատական մտածողությանը, քայլերի ճիշտ ընտրությանը: Վերջիններիս համար կարևոր հատկանիշ է հասկանալ, թե ինչ են սովորելու և ինչպես պիտի սովորել: Մարզիկների համար ամենակարևոր հատկանիշը հաղթող դառնալու նպատակադրումն է, կամքը և աշխատասիրությունը: Իհարկե, միշտ չէ, որ նշված հատկանիշների միջև սահմանները հստակ են:
- Հուզականությունը կախված նպատակից և համատեքստից կարող է ինչպես օգնել սովորելու գործընթացին, այնպես էլ խոչընդոտել այն:

ԳԼՈՒԽ ՈՒԹԵՐՈՐԴ - ԻՆՉ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻՑ ՕԳՏՎԵԼ

Գիտելիքը հայթայթվում է տարբեր աղբյուրներից: Աղբյուր մի դեպքում կարող են լինել գրավոր, բանավոր, աուդիո-վիզուալ տեղեկատվություն պարունակող նյութական կրիչները (գիրք, բրոշյուր, հոդված, սղագրություն, ավբոմ, տեսագրություն, ձայնագրություն, նկար և այլն), այլ դեպքում գիտելիքը կամ գիտելիքը վերը նշված որևէ կրիչով փոխանցող տիտղոսավոր և ոչ տիտղոսավոր մարդիկ (դաստիարակ, ուսուցիչ, դասախոս, վարպետ, բանախոս, ծնող, հարևան, ընկեր), երրորդ դեպքում՝ գործողությունը, պրակտիկան, որոնց ժամանակ ակնկալվող կամ անակնկալ տեղեկատվություն, գիտելիք է ստացվում: Սովորելու գործընթացում թվարկված աղբյուրները կամ դրանց մի մասը սովորաբար միավորվում են աղբյուրների ավելի մեծ՝ համապարփակ խմբերում, ինչպես, օրինակ՝ ընտանիքը, բակը, դպրոցը, բուհը, ակադեմիան, կոնֆերանսը, կլոր սեղանը, արհեստանոցը, արվեստանոցը, լրատվական դաշտը, համացանցը, սոցցանցը, հանրային դիսկուսը, հետազոտվող խումբը կամ հետազոտության դաշտը և այլն:

Բազմազան աղբյուրների առկայության և աղբյուրը բազմատեսակ ընկալելու պայմաններում դժվար է առանձնացնել մեկ առանձին գիտելիքի ակունք, որը դեր ունի ինչ-որ առանձին բան սովորելու մեջ: Նման մոտեցումը ընդունելի կլիներ գուցե միայն այն դեպքում, երբ խոսք է գնում մեկ միավոր գիտելիքի յուրացման մասին: Սակայն սովորելը սովորաբար ենթադրում է որևէ երևույթի վերաբերյալ քիչ թե շատ ամբողջական տեղեկույթի ստացում և հասկացում, ինչը ներառում է մեկից ավելի և տարաբնույթ աղբյուրներ: Օրինակ, ուսուցիչը պատմում է դասը, այն յուրացնելու համար աշակերտը դասագիրք է կարդում, լրացուցիչ հանձնարարական ունենալով համացանցում թեմայի վերաբերյալ գրավոր, վիզուալ և աուդիո նյութեր է փնտրում, ինֆորմացիան ավելի լավ հասկանալու և լրացնելու համար

հարցեր է տալիս ծնողներին ու ընկերներին, կուտակելով տարբեր ինֆորմացիա՝ փորձում է ինքնուրույն քննել թեման և գլուխ հանել դրանից:

Թե որքան և ինչ տեսակի աղբյուրների կղիմի սովորողը, պայմանավորված է մի շարք հանգամանքներով: Այդպիսի հանգամանքներ են, օրինակ, տեղեկանալու կոնկրետ նպատակը, սովորելու մոտիվացիաները, աղբյուրի տեղեկատվական հագեցվածությունը: Պարզ է, որ երբ նպատակը որևէ հայտնի իրադարձության կամ հեղինակի մասին շատ ընդհանրական տեղեկություն հավաքելն է, կարելի է բավարարվել մեկ կամ երկու աղբյուրով: Եթե իրադարձությունը կամ հեղինակը հայտնի չեն, այդ մասին սովորողի համար հեշտ հասանելի աղբյուրներում չի գրվել, չի խոսվել, չի ցուցադրվել, ինչպես նաև՝ եթե կարիք կա խորը ինֆորմացիա հավաքելու և յուրացնելու, ապա անհրաժեշտ կլինի շատ ու ամենատարբեր աղբյուրներ պեղել: Եթե սովորողն ունի շատ զորեղ մոտիվացիա կամ մի քանի փոխլրացնող մոտիվացիաներ այդ ամենը պարզելու և իմանալու համար, նա կարող է 10 աղբյուրի փոխարեն 100 աղբյուրի առնչվել, նաև շատ տարբեր վարկածներ ու տեսություններ փորձարկել: Մեր բանասացների պարագայում սովորելու հաջողված օրինակները մեծ մասամբ ունեն այդպիսի տրամաբանություն և հետազիծ:

Ջազի մասին դեռ վաղ հասակում իր ազգականներից լսած բանասաց Ռ.Տ.-ն սկզբում ուսումնառություն է ստանում երաժշտական դպրոցում, հետո ընդունվում է կոնսերվատորիա, որտեղ փորձում է խորանալ տեսության մեջ.

Երաժշտության բնագավառում ես փորձում եմ ջազագետ դառնալ: Խնդիրն էն ա, որ մեր երկրում ջազագիտություն չկա: Սկզբում ինձ չէին ընդունում, այսինքն դիպլոմային աշխատանքիս թեման չէին հաստատում, պատճառաբանելով, որ չկա մասնագետ: Ես ուզում էի ջազը ուսումնասիրել, բայց ինձ կոնսերվատորիայում ասում էին, որ մասնագետ չունենք, չի եղել երբևիցե: Դրա համար ամբիոնից ամբիոն տեղափոխվելով ես վերջում

զնացի ֆոլկլորագիտության ամբիոն: Այնտեղ իմ գիտական
ղեկավարը համաձայնեց, բայց նշեց, որ ինձ չի կարող
օգնել ջազի հարցում և «ինքդ պիտի փորձես»: Այսպես
սկսվեց իմ ինքնուրույն ճանապարհը³⁰³:

Նույն ընթացքում բանասացը փորձում է որոշակի գիտելիքներ
յուրացնել իր միջավայրից.

Ամենասկզբում ես փորձում էի ուղղորդվել երաժիշտների
կողմից, որովհետև ես շատ ակտիվ վերջին 20 տարին էդ
միջավայրում եմ, շատ ջազմեններ իմ ընկերներն են: Ու ես
փորձում էի իրանցից սովորել, բայց հասկացա, որ մի բան
է՝ երաժիշտ լինել, մի բան է՝ գիտնական լինել: Ու
հասկացա, որ էն երաժիշտները, ովքեր անցել են
ամերիկյան դեսպանատան կազմակերպած կուրսերը,
իրանք կոնկրետ շտամպի տակ են մտածողության
առումով: Հետո սկսեցի հենվել գիտնականների կարծիքի
վրա, անգամ եթե իրանք ջազից գաղափար չունեն, բայց
ընդհանուր փիլիսոփայությունը, գաղափարախոսությունը,
20-րդ դարի ժամանակակից արվեստը հասկանում են:
Ջազը դիտարկվում է հենց 20-րդ դարի ժամանակակից
արվեստի մեջ, այսինքն 40-ականներից սկսած,
պոստմոդեռնիզմի մեջ³⁰⁴:

Հասկանալով, որ հասարակագիտական որոշակի գիտելիքների
կարիք ունի, բանասացը դիմում և ընդունվում է ԵՊՀ
մշակութաբանության մագիստրատուրա.

Դրսում ուսումնասիրելով ջազը, հասկացա, որ դա
«քանթրի մյուզիքլոշի» մաս ա: Էդ բացը ես ունեի:
Իհարկե, չեմ ասի, որ ԵՊՀ-ն էլ էդ բացը լրացրեց: Բայց
տվեց մարդկանց, ես սկսեցի հասկանալ որ ուղղությամբ
գնալ, որով չգնալ: Դա էլ ա փորձառություն: Բայց ջազի
առումով դա ինքնակրթություն ա:

³⁰³ Երաժշտագետ, կին, 38 տ.:

³⁰⁴ Նույնը:

Ուստի բանասացը փորձում է այլ աղբյուրներ գտնել.

«Նյու Ֆլետչեր» հրատարակչություն կա, վերջին տասն տարիները դրանից եմ օգտվում: Մասաչուսեթսի ինստիտուտը Նյու Ջերսիում ֆիլիալ ունի, շատ էի ուզում էդտեղ մագիստրատուրա անցնեի, բայց օնլայն տարբերակ չկար: Հետո որ նայեցի իրենց ծրագիրը և տեսա, որ ես էլ եմ իրենց ռակուրսի մեջ անում»³⁰⁵:

Հընթացս բանասացը մասնակցում է նաև տարբեր գիտաժողովների՝ իրեն հետաքրքրող հարցերի պատասխաններն ստանալու համար: Ուսանողական տարիներին նա նաև ուսումնասիրում է Հայաստանի պետական ջազ նվագախմբի արխիվը: Բանասացը ներկայում էլ շարունակում է տարբեր աղբյուրների ծանոթանալ իրեն հետաքրքրող թեմայի վերաբերյալ նոր բան սովորելու կամ իմանալու համար: Մասամբ այդ նպատակին են ծառայում նաև Բուն թիվի հարթակում ջազի վերաբերյալ նրա կողմից անցկացվող հարցազրույցները³⁰⁶:

Մեկ այլ բանասաց, որոշելով լրագրող դառնալ, ընդհանուր լրագրողական կրթություն է ստանում հայաստանյան բուհերից մեկում, սակայն դա ընդամենը նպատակի իրականացման մեկնարկն է.

Ես լրագրությանը միշտ վերաբերվել եմ որպես փեշակի: Իմ դասախոսը ասում էր, որ սա կոշկակարի գործ ա: Ինչքան էլ լավ ձեռ ունենաս գրես, էդ գրողի ձեռը չի: Դա արհեստավորի ձեռ ա: Ու մեծ հաշվով լրագրությունը արհեստ ա: Դրա համար էլ ես ուզում էի, որ ուրիշ մասնագիտություն էլ լինի, որ այդ իմ արհեստը ավելի լավ օգտագործեմ: Պատկերացրեք, ինչ-որ մեկը ապաղծագործ ա, որը մի քանի տարի աշխատում ա, ու հետո գնում ա, որոշում ա նյութաբանություն սովորել: ... Սլավոնական

³⁰⁵ Նույնը:

³⁰⁶ Տես օրինակ «Զրույցներ ջազի շուրջ» շարքը, <https://www.youtube.com/watch?v=7bqfBkQ9TeU>

*համալսարանը տվեց ընդհանուր բազա: Ասել, որ ինձ
դարձրեց լրագրող, սուր ա: Ոչ մի համալսարան լրագրող
չի դարձնում: Լրագրող կարելի է դառնալ միայն
աշխատելով³⁰⁷:*

Այդպես, ուսանողական տարիներին լրագրողական
գործունեությամբ զբաղվելով, «ասուլիսից ասուլիս վազելով», նա
պրակտիկ լրագրություն է սովորում.

*Ես կարողանում էի լավ բացակայել դասերից: Ես մեծ
հաշվով համալսարանում սովորելու հաշվին [բացակայելու
հաշվին] սովորեցի իմ մասնագիտությունը³⁰⁸:*

Այդուհետ բանասացը որոշում է կոնկրետ թեմաների մեջ խորանալ
և անհրաժեշտ քաղաքագիտական գիտելիքներ ձեռք բերելու
նպատակով մասնակցում է Կովկասյան ինստիտուտի կողմից
կազմակերպվող դասընթացներին: Դրանց շնորհիվ նա սկսում է
քաղաքական իրադարձություններ, արցախյան պատերազմ, հայ-
թուրքական հարաբերություններ լուսաբանել: Սակայն.

*Երբ դու ուսումնասիրում ես էդ ամեն ինչը, վաղ թե ուշ
կանգնում ես այն խնդրի առջև, թե ինչու է տեղի ունենում
ցեղասպանությունը, ինչու են ինչ-որ խմբերի միջև
կոնֆլիկտներ լինում: Ու էդ ամենի հարցերին
քաղաքագիտությունը չէր կարող պատասխանել: Ինչպես է
լինում, որ էս քաղաքական ակտորները դառնում են
քաղաքական գործիչներ: Կամ ինչպես է լինում, որ էս կամ
էն թեզը որպես քարոզչություն աշխատում ա: Բոլոր էդ
հարցերը տանում են դեպի հոգեբանություն³⁰⁹:*

Քանի որ.

*Սոցիալական հոգեբանություն ես գիտեի, քիչ թե շատ
կարդացել եմ, ես գնացի կլինիկական հոգեբանություն,*

³⁰⁷ Լրագրող, հարցազրուցավար, կին, 36 տ.::

³⁰⁸ Նույնը:

³⁰⁹ Նույնը:

որովհետև երբ ես ուսումնասիրում էի սոցիալական հոգեբանություն, ես ուզեցա հասկանալ, թե որտեղ է վերջանում նորման, որտեղ է սկսվում պաթոլոգիան: Էդ հարցի հետևից եմ ես գնացել կլինիկական հոգեբանություն: Դե, էնտեղ [ՀՀ Գիտությունների ազգային ակադեմիայում] պաթոլոգիա են անցնում, անձի երկարում և այլն: Կլինիկական հոգեբանությունը պիտի որ էդ հարցերի պատասխանները տար, չնայած իրականում շատ ավելի խճճեց: Բայց շատ հարցեր էլ որոշակիացրեց³¹⁰:

Այսինքն գիտելիքների նոր աղբյուրների որոնումը պիտի շարունակվեր, և բանասացն այդ խնդիրը շարունակում է մասամբ լուծել ինքնակրթությամբ, մասամբ ռադիոյի հարթակում տարբեր թեմաներով հարցազրույցներ վարելով³¹¹:

Մեկ ուրիշ բանասացի բուռն առնչությունը սովորելու աղբյուրներին սկիզբ է առել, երբ նա որոշել է չրի արտադրությամբ զբաղվել: Սկզբում նա տարբեր փորձերի է ծանոթանում, հետո ինքն է բազմաթիվ փորձեր անում:

Ամենադժվարը ծիրանն ա ստացվել, որովհետև պիտի ունենա ապրանքային տեսք, շատ չոր չլինի: Տեսակների տարբերություն էլ կա: Դա էլ ա երկար տևել, մոտ երկու տարի: Փչացրել եմ, թափել եմ: Ուշադրություն դարձրեցի ծիրանի սորտին, տեսակին: Հասկացա, որ էս սորտից չի ստացվում՝ էն մյուսից կստացվի, բայց մի քիչ էն չի, իսկ էս, էս սորտերը հատուկ դրա համար են: Եվ ուշադրություն դարձրեցի էդ մշակման ընթացքին: Դրանից շատ բան ա կախված: Արտադրամասում տեսրո ունեի, որտեղ նշումներ էի անում³¹²:

³¹⁰ Նույնը:

³¹¹ Տես, օրինակ, Կյանքով պայքարողները. նորածնի ճիչը պաշարված Արցախում. Ներուժ, https://www.youtube.com/watch?v=_uz_nibnIPt&t=4s, Ապահով և արդյունավետ ծառայություն՝. ինչպե՞ս. Հետախույզի օրագիրը, <https://www.youtube.com/watch?v=ELr9TXON6jk>

³¹² Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

Այդ ընթացքում ծագում է իրացման խնդիրը, և բանասացը սկսում է մարքետոլոգիայի առերես ու հեռավար դասընթացների մասնակցել, գրականություն կարդալ.

*Մարքեթինգ եմ սովորել Ակադեմիայում, սովորել եմ՝
պրոֆեսիոնալ վաճառքների ակադեմիա կա
Հայաստանում, թիվ մեկ մասնագետի մոտ: Ժամանակ,
ռեսուրս, էներգիա, փող, մի խոսքով ամեն ինչ ծախսել եմ,
որպեսզի սովորեմ³¹³:*

Արտադրության ընդլայնմանը զուգահեռ բանասացը հասկանում է, որ.

*Ես կառավարման հմտություններ չունեմ, աշխատողների
հետ վարվելու հմտություններ չունեմ:*

Ուստի որոշում է կրթություն ստանալ Կառավարման ակադեմիայում: **Յուրացրած գիտելիքները նա օգտագործում է նաև մանկավարժական նպատակներով՝ մարքեթինգի դասեր տալով, ինչի ընթացքում, ըստ էության, նույնպես ավելացնում է իր կարողությունները: Այսինքն ուսուցանողի կարգավիճակը ևս մի հարթակ է նոր բան սովորելու և կարողություններ զարգացնելու համար:**

Արվեստաբան-բանասացը, որոշակի ժամանակ քանդակով և արձանագործությամբ զբաղվելով, հասկանում է, որ նոր նյութ ստանալու կարիք կա: Այս դեպքում հեղինակի սովորելու աղբյուրն իր փորձն է.

*Երբ որ 30 տարի առաջ ինչ-որ բան էի անում, ուզում էի
նոր, ժամանակակից նյութեր օգտագործեմ, ինձ
հեղափոխություն էր, դե Սովետական միությունում
քանդակները գունավոր չէին, դոգմաներ կար, որոնք չէր
կարելի խախտել: Բայց ես գիտեի, որ Հունաստանից
սկսած մինչ գոթիկյան գունավոր քանդակներ կային, ինչու՞*

³¹³ Նույնը:

մենք չունենք: Արգելքը ռին ա: Հեյոո հասկացա, որ արգելքը նյութն ա, որ չկա: Էդ նյութերը պետք էր հնարել, բառացիորեն: Ու էդ քանդակները, որոնք դու գիտես, բոլորի նյութերը ես հնարել եմ: Այսինքն քանդակագործ չակերտավոր մասնագիտության կողքին նաև ալիսիմիկ եմ եղել: Ալիսիմիկ, որը որ էս նյութը սրա հետ խառնելով, էս անելով, էն անելով, սիսալ անելով, վերջիվերջո հասա մի բանին, որ կարողացա գունավոր քանդակներ ունենամ, որոնք ներկված չեն, որոնք ըստենց ծուլված են: Դա առաջինը աշխարհում ես եմ արել: Ոնց որ էս նկարները [արտաբերում է նոր բացված իր ցուցահանդեսի անվանումը], որ տեսնում ես՝ հոլոգրամի էֆեկտ ունեն: Ոչ մեկը չի անում աշխարհում, բառացիորեն: Ես կարող եմ հենց հիմա իմ արածը պատենտավորեմ: Որովհետև սա իմ հնարածն ա: Իմ մեջի ալիսիմիկը ինձ հանգիստ չի տվել: Էնքան եմ արել ու հասել եմ նրան, որ էն միտքը, մեսիջը, որը որ ուզում եմ փոխանցեմ՝ հանդիսատեսին, հանձնեմ էդ ձևի: Ձույթը թափանցիկ դարձնել ու կարմիրը դառնար եռաչափ, որովհետև ըսենց կարմիր չկա³¹⁴:

Բանասացներից մեկը, գյուղում ծնվելով և գյուղատնտես նախնիներ ունենալով, նրանց նորարարությունների ու հաջողությունների պատմությունների մասին տեղեկանալով, նաև գյուղատնտեսական բուհ ավարտելով, որոշում է իր տարածաշրջանում հնդկացորենի արտադրություն հիմնել: Այդ նպատակով նա ծանոթանում է համացանցում եղած նյութերի, մասնակցում է հատուկ դասընթացների:

Ես միշտ էլ սիրել եմ զբաղվել սերմնաբուծությամբ: Դեռ 4-5 տարեկանից: 2001 թվից ես անընդհատ սերմնաբուծական փորձերի մեջ եմ: Բայց գործարանը [հնդկացորենի մշակման] ավելի ուշ է եղել՝ 2016-2017 թվականից: Ես սկզբում անընդհատ կարդալով եմ էս ամեն ինչը սովորել: Հեյոո փորձեր անելով: 100 մետրի [հողատարածքի] վրա

³¹⁴ Արտիստ (արվեստաբան), տղամարդ, 66 տ.:

փորձ անելով սովորեցի: ...Տեխնոլոգ կար, ՄԱԿ-ից էր կցված մեզ: Դիսերտացիաներ էր կարդում վերամշակման տեխնոլոգիաների թեմայով: Ես տանը փորձում էի, գնում գործարանում դնում էի: Ծխնելույզն եմ բարձրացրել, ճնշման խնդիրը լուծեցի: Վերջը գտա երեք օրում, թե ոնց պերք է անենք³¹⁵:

Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ բանասացը նույնպես սովորելու ամենակարևոր հարթակ է համարում պրակտիկան.

Ես ունեմ երեք բարձրագույն կրթություն: Ունեմ երկու հալո բակալավրի աստիճան, մի հալո պատմություն, մի հալո քաղաքագիտություն: Երեք հալո մագիստրոսի աստիճան, մի հալո քաղաքագիտություն՝ Պրահայի Չարլզի համալսարան, ավարտել եմ դիվանագիտական դպրոցը «քաղաքագիտություն» մասնագիտությամբ, ավարտել եմ ԵՊՀ-ի քաղաքագիտությունը: Հիմա էլ գրում եմ գիտական թեզ պատմությունից: Ասածս հիմնականում վերաբերում էր բակալավրիատին, որը կապ չունի քաղաքական գործընթացների հետ: Իմ մոտ սովորելու ամենամեծ բազան կոնկրետ պրակտիկան ա³¹⁶:

Բանասացի սովորելու հիմնական մոտիվացիան եղել է քաղաքական որոշումների կայացման մեխանիզմները հասկանալը, դրանց կանխատեսելիությունը պարզելը.

Ուզեցել եմ հասկանամ, թե գործադիրները, կառավարությունները ոնց են որոշումները կայացնում, ինչի հիման վրա, ինչ նպատակներով, թե էդ պրոցեսը ոնց ա տեղի ունենում: Դա բացառապես պրակտիկայի հիման վրա ստացվեց ինձ մոտ: Երբ հանդիպումներ եմ ունենում մեր կառավարության, եվրոպական, ամերիկյան, հակառակորդ պետությունների դիվանագիտական

³¹⁵ Գործարար, սերմնաբույժ, տղամարդ, 56 տ.:

³¹⁶ Անվտանգային քաղաքականության փորձագետ, տղամարդ, 29 տ.:

ներկայացուցիչների, փորձագիտական համայնքների հետ:
Այսինքն գործնական աշխատանքի շնորհիվ³¹⁷:

**Այս դեպքում ևս բանասացն իր կողմից անցկացվող
հարցազրույցներն օգտագործում է որպես լրացուցիչ բաներ
հասկանալու կամ ավելի լավ հասկանալու միջոց.**

*Իմ հարցազրույցները ոչ թե դասական լրագրողական
հարցազրույցներ են, այլ բովանդակային
երկխոսություններ են անվտանգության շուրջ, որտեղ որ
իմ գիտելիքները հերիքում են՝ ես մասնակցում եմ
խոսակցությանը, որտեղ որ չեն հերիքում՝ ես հարցեր եմ
տալիս: Դրանք փորձ են և հնարավորություն՝
համընդգրկուն հասկանալու անվտանգության հարցերը³¹⁸:*

Իրավաբան բանասացը, հայտնվելով իր համար սովորելու նոր՝
իրավունքի ոլորտում և չունենալով նախնական գիտելիքներ,
դժվարություն է ունենում դասախոսությունները և
հանձնարարված գրականությունը յուրացնելու հարցում և սկսում
է հարցուփորձ անել ընկերներին ու փորձառություն ունեցողներին.

*Իմ ուսանողական տարիներից, ընդհանրապես իմ
կրթական տարիներից իմ համար երևի ամենադժվարը
եղել ա առաջին կուրսը: Որովհետև մենք ընտանիքում
իրավաբան չենք ունեցել, իրավաբանի և իրավաբանության
մասին ես ոչ մի պատկերացում չունեի: Իմ
պատկերացումները եղել են ռոմանտիկ, կինոների և
գրքերի վրա հիմնված: Օրինակ, ինձ շատ դժվարությամբ
էր տրվում «Իրավապահ մարմիններ» առարկան: Քանի որ
ես չունեի տարրական պատկերացումներ, թե ոնց ա
աշխատում իրավական համակարգը, ինձ համար շատ-
շատ դժվար էր: Ես պրակտիկ չէի պատկերացնում: Ես
սկսեցի դասերից հետո դասախոսներին հարցուփորձ
անել: Ունեի շատ լավ ընկերուհի, ում ծնողներից մեկը*

³¹⁷ Նույնը:

³¹⁸ Նույնը:

*պրակտիկ իրավաբան էր, հարցեր էի տալիս:
Դասախոսներից մեկից խորհուրդ հարցրեցինք դատական
նիստերին հաճախելու մասին: Մի քանի ընկերուհիներով
սկսեցինք դատական նիստեր լսել: Դա էլ տարօրինակ և
հետաքրքիր փորձ էր: Ես զգացի, որ միայն տեսական
գիտելիքներով՝ չեմ հասկանում, չեմ պատկերացնում: Եվ
դա էն ոլորտը չի, որ ես գիրքը կարդալով միայն
կարողանամ հաղթահարել: Երևի ամենադժվարը դա
տրվեց³¹⁹:*

Բանասացը սովորելու և ավելին հասկանալու համար
օգտագործել է մի քանի տեսակի աղբյուրներ՝ ֆիլմեր,
դասախոսություն, ծանոթներ, լրացուցիչ գրականություն,
դատական նիստեր:

Հարցուփորձ անելով սովորելը մեր բանասացների մի մասի
գլխավոր աղբյուրներից է: Պատճառը երբեմն այլ աղբյուրների
կամ մատչելի աղբյուրների բացակայությունն է: Առանձին
դեպքերում ծանոթների ավելի հասանելի լինելու հանգամանքն է.
ինչու՞ գնալ կարդալ կամ աուդիո և վիդեո նյութեր պեղել, եթե քո
ծանոթը տիրապետում է քեզ անհրաժեշտ ինֆորմացիային:
Սակայն ծանոթների ու կենդանի մարդկանց դիմելու առանցքային
պատճառ է նրանց պրակտիկային և փորձառությանը վստահելը:
Առավել հաճախ դիմում են հենց այն ծանոթներին, ովքեր
պրակտիկ գիտելիքներ ունեն հետաքրքրող թեմայի վերաբերյալ:

*Առաջինը վստահությունն էր քո ուսուցանողի նկատմամբ:
Ես 100 տոկոս վստահում էի, որ կհասնեմ էդ արդյունքին:
Որովհետև կային արդեն մարդիկ, որոնք փաստացի
հաջողության հասել էին, ես ճանաչում էի էդ մարդկանց³²⁰:*

Բանասացի պնդմամբ այն ուսուցանողները, որոնց ինքը
վստահել է.

³¹⁹ Իրավաբան, կիբերարդարադատության փորձագետ, կին, 35 տ.:

³²⁰ Մշակութաբան, Գուգլ ընկերությունում ավագ ապրանքագետ, մենեջեր, կին, 30 տ.:

*...բոլորն էլ հիմնականում խարիզմատիկ մարդիկ են,
բոլորն էլ ունեցել են 10-20 տարվա ուսուցանելու փորձ³²¹:*

Բանասացներից մեկը նախադպրոցական և վաղ դպրոցական տարիքում ընտանիքում և ընթերցանության միջոցով հասարակության մասին որոշակի պատկերացումներ ստանալուց հետո ընդունվում և ավարտում է ԵՊՀ սոցիոլոգիայի բաժինը: Հասկանալով, որ հասարակության մասին գիտելիքը բավարար չէ, այդուհետ դիմում ու կրթություն է ստանում Օքսֆորդի համալսարանում, որտեղ մասնակցում է սոցիալական վիճակագրության դասընթացներին:

Մինչ այդ իմ սովորելու մեթոդը հիմնված էր ասոցիատիվ սկզբունքի վրա, նյութից նյութ հանելու վրա: Իսկ սա դու չես կարող նյութից նյութ հանես: Դու պիտի կանոն 1, քայլ 2, քայլ 3, քայլ 4... Ու ես հետո միացրի էդ երկու աշխարհը իրար ու հասկացա, որ կա մի երրորդ աշխարհ՝ խառը մեթոդներով հետազոտությունն ա: Էդպետից սկսվեց իմ կարիերան Շ...-ում՝ խառը մեթոդներով հետազոտության³²²:

Ներկայում բանասացն իր գիտելիքները հարստացնում է հետազոտական ոլորտում տարբեր մեթոդների համատեղմամբ ուսումնասիրություններ անելով:

Մեկ այլ բանասաց, ով փիլիսոփայության և հոգեբանության դասախոս է, իր մասնագիտությունը տեսնում է կրթության և փիլիսոփայության միջակայքում:

Երկու ոլորտների միջև փորձում եմ հասկանալ, փիլիսոփայությունը օգտագործում եմ կրթությունը հասկանալու համար, կրթությունը օգտագործում եմ փիլիսոփայությունը հասկանալու համար... Ես փորձում եմ կրթության մեթոդները, զինանոցը օգտագործել

³²¹ Նույնը:

³²² Սոցիոլոգ, հետազոտական կենտրոնի տնօրեն, կին, 37 տ.:

փիլիսոփայությունն սովորեցնելու գործում: Որովհետև էն փիլիսոփայությունը, որ մենք սովորացնում ենք, հեղաքրքիր չի, մատերիա և այլն, և այլն: Փիլիսոփայությունը ես, օրինակ, փորձում եմ սովորեցնել ավելի պատմությունների միջոցով, մտածողական էքսպերիմենտների միջոցով: Այսինքն ինչ-որ մտածողության էքսպերիմենտ եմ դնում, հետո դրանից տանում եմ ինչ-որ փիլիսոփայական տեսություններ. էդ էքսպերիմենտը ինչ տեսությունների վրա և կառուցված: Երբ որ դու էրեխուն ասում ես մատերիալիստները ըսենց են ասում, ինքը ընդհանրապես չի հասկանում՝ ինչ ես ասում³²³:

Բանասացի կարիերայի մեկնարկը աղբյուրների հետ առնչվելու առումով ուշագրավ է.

Իննսույթ թվականից ես մտա [պետական] համակարգ: Շատ բարդ տարիներ էին: Ներսում եղած փորձառությունը շատ կարճ էր: Արդեն սովետական մենթալիտետը տեղի էր տալիս: Բայց շարունակում էր էդ համակարգում դոմինանտ մնալ: Դրա համար ես ստիպված էի օգտվել «ավտոդրաֆիից», այսինքն ինքնուրույն սովորել: Օրինակ, ես հիշում եմ, որ իմ վրա շատ մեծ ազդեցություն թողեց ռուսական «Պերվոյե սենտյաբրյա» թերթը, որի հիմնադիրը Արտյոմ Սոլովեյշիկն էր: Էդ թերթը նորարար բաներ էր տպում, էդտեղ նորարար դեմքեր էին, Ամոնաշվիլի և այլն, մանկավարժներ էին էքսպերիմենտալ: Ու ես շատ ուրախացա, որ կարողացա էդ թերթը գտնել: Որովհետև 90-ական թվականներին Ռուսաստանը ուրիշ երկիր էր: Բավական ժողովրդավար էր, բաց էր: Ու Ռուսաստանի առաջին օրենքը կրթության մասին համարվում և պոստսովետական տարածքների ամենադեմոկրատական օրենքը: Էդ գրել էր իրանց նախարար Դենսարովը, և ֆանտաստիկ դեմոկրատական օրենք էր: Այսինքն էդ

³²³ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

«Պերվոյե սենտյաբրյան» Ռուսաստանի դեմոկրատական, կրեադիվ, ինովացիոն բաներից էր: Սկսեցի էդ թերթին հեղել: Իրանք շատ հեղափոխիչ բաներ էին տալիս, արևմտյան ինովացիոն մանկավարժություն: Ու ես էլ ընկա էդ ռելսի վրա: Ու մեկ էլ նայում եմ, որ հեղափոխիչ գիրք են տալիս, հեղափոխիչ ժուրնալ են տալիս: Դրանք էլ սկսեցի պադպիսկա անել³²⁴:

Բերված դեպքը ցույց է տալիս, թե ինչպես է հաճախ մեկ աղբյուրն այլ աղբյուրների տեղեկատու դառնում.

Ես գրքերի միջոցով «ձնագնդի մեթոդով» եմ սովորում: Ինքը ինչ ա՛ երբ որ ես մի բան կարդում եմ՝ ենթադրեմք՝ էսինչ գրքում գրված ա որ էսինչ մտածողը մի բան ա ասել: Ես գնում եմ-գտնում եմ էդ մտածողի գիրքը: Մի տեղից մյուսը չակուրկի [ծղրիդի] նման թռնելով քո համար ճանապարհը բացում ես: Դրա համար իմ համար ամենասիրած սոցիալական մեդիան թվիթերն ա, որը հիմա իքս ա կոչվում: Իքսում մարդիկ կիսվում են իրենց մասնագիտական փորձառություններով, ու դու կարողանում ես գտնել քո ոլորտի հեղինակություններին³²⁵:

Բանասացը համարում է նաև, որ իր համար սովորելու շատ կարևոր աղբյուր է եղել Միջազգային մի ծրագրով Հայաստանի գյուղերում կրթական ծրագիր անելը և տարբեր զբաղմունքի տեր մարդկանց հետ շփվելը.

Ես ըստեղ դասախոս էի: Էդ ժամանակ՝ տարբեր կրթական ծրագրերի մեջ: Հեղո ասեցին. արի՛ կրթական ծրագրերի ղեկավար: Ես գնացի, ինձ ասեցին «պիտի գնաս գյուղերում գյուղի ժողովրդի հետ աշխատես՝ ուսուցիչների, աշակերտների, գյուղապետի», մի խոսքով կրթական ծրագրով: Ես բանի [շփոթի] մեջ ընկա. համալսարանում Ֆուկո եմ կարդում, մեկ էլ գնամ, ասենք՝

³²⁴ Նույնը:

³²⁵ Նույնը:

Քարակերպ գյուղում ի՞նչ պիտի անեն: Համալսարանից էլ ասում էին. «այ՛ տնաշեն, գյուղերում ի՞նչ պիտի անես դու»: Գոնե տնտեսագետ լինեիր կամ սոցաշխատող, էլի մի բան կլիներ, բայց փիլիսոփա: «Առաքյալը» հիշեցի: Բայց հիմա որ ինձ հարցնես, էդ իմ կյանքի ամենաուժեղ շկոլան էր: Որովհետև ես հասկացա, որ էդ տեսակետը՝ որ համալսարանի ժողովուրդը շատ խելացի ա, իսկ գյուղի ժողովուրդը հետամնաց ա, լրիվ հերքվեց: Ես ընդեղ ընենց մարդիկ եմ գտել, ընենց էրեխեք եմ գտել, որ իրանցից լիքը բաներ եմ սովորել: Ու ինքը կարար լինեիր գյուղի կոշկակար: Ունեցել եմ դեպք, որ գործազուրկ է, ունեցել եմ դեպք, որ պահակ է: Այսինքն ոչ թե էն իմաստով, որ էդ պահակը ինձ ակադեմիական բաներ ա բացատրել, այլ՝ էդ անգլերենով կոշվում ա սթրիթսմարթ՝ այսինքն «փողոցի խելացի»: Այսինքն ընենց բաներ ա ինքը քեզ ասում, որ դու ոչ մի համալսարանում չես սովորել³²⁶:

Բանասացներից մեկը սովորելու տարբեր աղբյուրների առնչվելուց հետո ԱՄՆ-ում է հասկացել, որ իր գտածը հենց այն աղբյուրն է, որի գիտելիքն իրեն իսկապես անհրաժեշտ է.

Դպրոցում, համալսարանում և ասպիրանտուրայում ես սովորել եմ անգլիականից կերպով, բայց ոչ տիպիկալաբ: Եվ միայն երբ ես 30 տարեկանում Ամերիկա գնացի սովորելու, սովորելս շարունակելու, էնտեղ առաջին անգամ տեղի ա ունենում համընկնումը՝ դու սովորում ես մի բան, որը քեզ պետք ա, ու որը քեզ ամբողջ կյանքի ընթացքում պետք ա գալիս: Թեկուզ դա արձակի հետքից հարաբերություն ունի, բայց կոնկրետ բան ա, որը քեզ կյանքում օգնում ա ապրել: Դա տեղի ունեցավ ամերիկյան համալսարանում, երբ ես երեսուն տարեկան էի³²⁷:

³²⁶ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

³²⁷ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

Բանասացը դեռ վաղ հասակում է հետաքրքրվել Մ. Բախտինի³²⁸ աշխատանքներով, սակայն Ամերիկա գնալուց հետո է հայտնաբերել դասախոսներ, որոնք իրեն «ընծայել են» տեսություն կամ տեսություններ, որոնք բախտինյան մոտեցումն ընդգրկում էին քաղաքագիտության մեջ, հասարակագիտության մեջ:

Օրինակ՝ խաղերի տեսությունը, որը ամբողջությամբ կառուցված ա ինտերակցիայի վրա, ես և դու-ի, դու-ն «նա» ա ընկալվում, բայց ինքը կա, հստակորեն կա [որպես դու]: Աշխարհն ա էդպես, մարդկանց մեծ մասը աշխարհն ընկալում ա որպես «ես և ինքը» [առանց դու-ի]³²⁹:

Բանասացը ԱՄՆ-ից հետո գնացել է Լոնդոն, որտեղ պրակտիկ մենեջմենթ է սովորել.

[ԱՄՆ-ում] տեսականորեն անցա «մաստեր օֆ փաբլիկ ադմինիստրեյշնը», այսինքն հենց բուն մենեջմենթը: Ինչպես սովետի մարդկանց մեծ մասը, իրանք չեն հասկանում, որ եթե դու արջ ես, պետք չի դառնալ արջերի ամբիոնի վարիչ, այսինքն եթե դու լավ գիտնական ես, լավ ռեկտոր պարտադիր չի, որ լինես: Եթե դու լավ գրող ես, դու գրողների միության լավ ղեկավար պարտադիր չի, որ լինես: Էդ չի գիտակցված էս աշխարհում: Նաև պատճառներ կան: Էդ գիտակցումը ես արդեն ունեի, բայց չէի իմանում դրա անունը ինչ ա, այ, էդ մյուս բանի, որ մարդիկ պիտի իմանային: Ես Ամերիկայում անցա նորմալ կուրս, չեմ ասի ամենա, բայց, ա՛յ, խաղերի տեսությունը էդ կուրսի մաս էր: Ես փիլիսոփայականում էի դասեր վերցնում, բայց մագիստրոսականիս առաջին աստիճանը ստացա փաբլիք ադմինիստրեյշնում: Հետո չավարտեցի փիլիսոփայական: Ես գործի դիմեցի Լոնդոնում և առաջին անգամ կյանքում

³²⁸ Միխայիլ Բախտինը ուս ա փիլիսոփա, մշակութաբան է:

³²⁹ Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

պիտի կազմակերպության մեջ... Եվ ընդեղ լիքը բան սովորեցի, դարձա մենեջեր, այսինքն թիմի ղեկավար: Ու եթե ես իրականում մենեջմենթ սովորել եմ, դա եղել և Լոնդոնում աշխատանքի ժամանակ իմ ղեկավարների, թիմակիցների հետ միասին և շնորհիվ՝ մ'սխալները, և՛ ճիշտ բաները: Ես էլ, դե, սովորելուն հակված էի, ինձ դա պետք էր: Բայց շատ հարմար սովորելու մթնոլորտ էր, այսինքն տրամադրում էր քեզ: Կազմակերպության մշակույթը... Եվ դա ամենալավ կազմակերպություններից չէր, լիքը պրոբլեմներ և ունեցել և ուներ մինչև իմ ժամանակ, ինձնից հետո... Դա բրիտանական լիբերալ մշակույթի, ոչ շահութաբեր կազմակերպություն էր³³⁰:

Սոցիալական արվեստաբան բանասացը վաղ հասակում արհեստավորական որոշակի գիտելիքներ է յուրացրել իր հոր գործունեությանը հետևելով, հետո մուտք է գործել արվեստի ոլորտ և փորձել է այդ դաշտում եղած գիտելիքները յուրացնել: Ներկայում նա սովորում է գլխավորապես իր փորձից և ջանում է հասկանալ արհեստավորության ակունքները.

Սկզբից էս գծանկարչության բանը գնաց: Ես մտել էի արվեստի դաշտ և կուզեի կայանայի, այսինքն ես կուզեի արվեստագետ դառնայի, ու էդպեղ արհեստավորական ինքնությունից ինչ-որ մի ժամանակ պիտի հրաժարվեի: Էդ ժամանակ արհեստավոր բառը նույնիսկ կարող էր վիրավորական թվալ, կարող է չափազանցնում եմ, բայց փորձում էինք խուսափել, արվեստանոց էինք ասում արհեստանոցի փոխարեն, արվեստավոր էինք մեզ համարում, բայց ոչ արհեստավոր: Հիմա լրիվ հակառակ կողմն է, հիմա, երբ որ դու ինքնավար ես, արվեստի ինչ-որ բաներ յուրացրել ես, գաղտնիքներ, ձեռքբերումներ և արդյունքներ ունես, հիմա հակառակ պրոցեսն ա: Հիմա փորձում եմ արդեն արհեստավորական բանից [փորձից] սնվել, վերցնել, արհեստավորական ֆանտաստիկ

330 Նույնը:

*իրականությունս, արհեստավորական փորձս ու
պրակտիկաս վերականգնել ու դնել այլ տեսանկյունի և
հասկացությունների մեջ, որը կարող է ինչ-որ նոր
ինքնության կերպար ստեղծել³³¹:*

Գրող-արձակագիր բանասացը պատրաստ է օգտագործել
ցանկացած աղբյուր, կախված իր հետազոտության
պահանջներից.

*Ես մեծ հաշվով արկածախնդիր եմ: Այսինքն, եթե ինձ
համար մի բան դառնում ա սովորական, ինձ համար
դադարում ա գոյություն ունենալ: Իմ հեղափոխություններն
էլ մտքի արկած են: Երբ Տիգրանի [Տիգրան Մեծի] մասին
էսսե էի գրում, իմ էսսեն տարիուկես տևեց, դա արկած ա:
Կամ էլ ես կգնամ Ուկրաինայի պատերազմի մասին կգրեմ,
ոչ թե կասեմ «դուք ինչ ժուռնալիստ եք, որ չեք գնում»:
Մուննաթ գալու տեղը կգնամ, էլի: Կամ անցած տարի
գնացի Արցախի սահմանամերձ գյուղ և գրեցի ... էսսեների
շարքը: Ավանդյուրա ա, էլի³³²:*

Նա կարևորում է ժամանակակից առցանց որոնողական
համակարգերը.

*Էս որոնողական համակարգերը որ կան, շատ են
հեշտացնում: Առաջ օտար հեղինակները հասանելի չեն
եղել, օտար լեզու չեմ իմացել, դուրս գնալու
ինարավորություն չեմ ունեցել: Հիմա էդ երկու
ինարավորությունները ես ունեմ: Հիմնականում օգտվում
եմ գուգլից: Հեղինակին գտար, ասենք, Բոլոնիայի
համալսարանի գրադարանում պահպանվում են Տիգրանի
օպերաներից մի քանի պարտիտուր: Գուգլ թրանսլեյթով
թարգմանում եմ³³³:*

³³¹ Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

³³² Գրող, արձակագիր, տղամարդ, 65 տ.:

³³³ Նույնը:

Թատրոնի և կինոյի դերասան-բանասացի սովորելու աղբյուրները հիմնականում կինոներն ու ներկայացումներն են և իր պրակտիկ դերասանական գործունեությունը.

Ինձ հեքաքրքիր է նոր բան իմանալը, նոր բան սովորելը: Օրինակ, ես ինչու՞ եմ ընկած նոր կինոները նայում: Ո՛չ միայն որ գնամ ասեմ՝ նայել եմ: Ինձ հեքաքրքիր ա՛՛ ինչ նոր բան կա ասելու կամ անելու, որ չի արվել մինչև էս: Ինձ թվում ա՛՛ մարդու կարևոր բաներից մեկն ա սովորելը: Ինչի՞ համար ես էլ ապրում, եթե, օրինակ, նոր բան պիտի չիմանաս, ու սահմանափակվում ես նրանով ինչ որ գիտես³³⁴:

Բանասացն իր մասնագիտությանը տիրապետել է տարբեր դերեր խաղալով, ձախողումների ու հաջողությունների շնորհիվ սովորելով.

Երկար ճանապարհ ես անցնում, վարպետություն ես սովորում: Հիմա անգամ որ բեմի վրա [տեքստը] մոռանում եմ՝ ես շատ հեշտ եմ դուրս գալիս էդ վիճակից: Ես տեքստը կարող եմ խաղացնել: Էն ժամանակ՝ ուսանողական տարիներին մի անգամ եղավ, որ ես կանգնեցի, ու ինձ թվաց, որ տեքստը չեմ հիշելու: Երևի թե ներքին ինքնավստահություն ունեմ հիմա: Հիմա ես գիտեմ բեմի ո՛ր ռակուրսից ո՛նց եմ էրևում³³⁵:

Մեկ այլ բանասացի սովորելու հիմնական աղբյուրները.

Օնլայն ռեսուրսներն են, սոցցանցերը: Օրինակ՝ Լինքդինը սովորելու հրաշալի աղբյուր ա: Առաջին հերթին նայում ես ինքը [Լինքդինի օգտատերերը] ինչից է խոսում: Տեխնիկական առումով կան որոշակի ֆունկցիաներ, որոնք ցույց են տալիս, թե մասնագետը ինչից ա խոսում: Ու հեկո գանգակը սեղմելով ինքը քեզ ծանուցում ա բերում՝

³³⁴ Կինոյի և թատրոնի դերասան, կին, 32 տ.:
³³⁵ Նույն տեղում:

*նորթիՖիքեյշըն: Ուշադրություն ա պեպք ուղղակի իր
ափդեյթներին անընդհապ հեպրևելու համար³³⁶:*

Բանասացի սովորելու մյուս աղբյուրներն են արհեստական
ինտելեկտը, նեթվորքինգը, սեփական փորձը, պրակտիկան:

Մի բանասաց խոստովանում է, որ ինքը պարբերաբար անցում է
անում գրքերից պրակտիկա և հակառակը.

*Եթե մարկեթինգից խոսանք, գրքերը ինձ չեն օգնում ես
պահին: Դրանք ինձ կարող են հարստացնել հաջորդ
փուլում: **Եթե ավանդական տարբերակով դու գրքից ես
գնում պրակտիկա, ապա հիմա պրակտիկայից ես գնում
գիտելիք³³⁷:***

Սերունդների տարբերությունների տեսանկյունից սովորելու
աղբյուրներին տրվող նախապատվությունների մասին ուշագրավ
դիտարկումներ են արձանագրվել բանասացներից մեկի հետ
հարցազրույցի ժամանակ.

*Օրինակ ես, որպես ավելի հին սերնդի մարդ, ավելի սիրում
եմ սովորել հարցնելով: Այսինքն մի բան չգիտեմ, դու էլ
դարբին ես, գալիս եմ ասում եմ՝ Ն. ջան, ինձ կարա՞ս
բացատրես: Ես սիրում եմ մարդկանց հարցուփորձ անելով
սովորել: Իմ էրեխեքի հետ ես էդ խնդիրը ունեմ: Իրանք
ուրիշ ձևի են: Ասում են. ինչի՞ ես հարցնում, գուգլը կա,
ընդեղ վիդեոն կա, վիդեոն նայի, սովորի: Հա, ես էդպես էլ
եմ անում, բայց ես սիրում եմ կենդանի մարդուց սովորել:
Կենդանի մարդը ինձ ավելի ա դուր գալիս, քան էկրանի
մարդը, որին ես չեմ ճանաչում: Էդ իմաստով ես
կգերադասեմ գնամ դարբինի մոտ ասեմ ինձ ցույց տուր էս
մի բանը ո՞նց ես անում կամ էդ նույն դարբնի վիդեոն
կնայեմ: Ես կենդանի շփման ժամանակ, դա շատ կարևոր
բան ա, կարող ա փիլիսոփայությունից ա գալիս՝ ես մարդու*

³³⁶ Թվային մարքեթոլոգ, կին, 32 տ.:

³³⁷ Գործարար, մարքեթոլոգ, կին, 42 տ.:

ներկայությունը կարևորում են: Այ, որ դու հիմա ըստեղ նստած ես, չէ՛, ֆիզիկական ներկայությունը սովորելու պրոցեսում ինձ լրացուցիչ էլեկտրական հոսանք ա տալիս: Բայց եթե էս խոսակցությունը մենք անեինք զումով, դու էկրանի էն կողմում, ես՝ էս, ես քեզ էդպես չէի զգա, ոնց որ հիմա եմ զգում: Ես կարող ա էդքան չբացվեի³³⁸:

Ամփոփ դիտարկումներ

- Գիտելիքի աղբյուր կարող են լինել գրավոր, բանավոր, աուդիո-վիզուալ տեղեկատվություն պարունակող կրիչները (գիրք, հոդված, սղագրություն, տեսագրություն, ձայնագրություն, նկար և այլն), արհեստական բանականությունը, դրանք փոխանցող փոխդոսավոր և ոչ փոխդոսավոր մարդիկ (դաստիարակ, ուսուցիչ, դասախոս, դասվար, վարպետ, ծնող, հարևան, ընկեր) և կրթական հաստատությունները, երրորդ դեպքում՝ գործողությունը, պրակտիկան, որի ժամանակ ակնկալվող կամ անակնկալ տեղեկատվություն է ստացվում.
- Սովորելու գործընթացում թվարկված աղբյուրները կամ դրանց մի մասը սովորաբար միավորվում են աղբյուրների ավելի մեծ՝ համապարփակ խմբերում, ինչպես օրինակ՝ ընտանիքը, բակը, դպրոցը, բուհը, ակադեմիան, կոնֆերանսը, կլոր սեղանը, արհեստանոցը, արվեստանոցը, լրատվական դաշտը, համացանցը, սոցցանցը, հանրային դիսկուսը, հեռագոյությունը խումբը կամ հեռագոյության դաշտը և այլն.
- Բազմազան աղբյուրների առկայության և աղբյուրը բազմադասակ ընկալելու պայմաններում դժվար է առանձնացնել մեկ առանձին գիտելիքի ակունք, որը դեր ունի ինչ-որ առանձին բան սովորելու մեջ: Սովորելը սովորաբար ենթադրում է որևէ երևույթի վերաբերյալ քիչ թե շատ

³³⁸ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

ամբողջական տեղեկույթի ստացում և հասկացում, ինչը ներառում է մեկից ավելի և տարաբնույթ աղբյուրներ.

- Թե որքան և ինչ տեսակի աղբյուրների կդիմի սովորողը, պայմանավորված է բազմաթիվ հանգամանքներով: Այդպիսի հանգամանքներ են, օրինակ, տեղեկանալու կոնկրետ նպատակը, սովորելու մոտիվացիան կամ մոտիվացիաները, աղբյուրի տեղեկատվական հագեցվածությունը.
- **Հարցուփորձ անելով սովորելը մեր բանասացների մի մասի գլխավոր աղբյուրներից է: Պատճառը երբեմն այլ աղբյուրների կամ մատչելի աղբյուրների բացակայությունն է: Առանձին դեպքերում ծանոթների ավելի հասանելի լինելու հանգամանքն է՝ ինչու՞ գնալ կարդալ կամ աուդիո և վիդեո նյութեր պեղել, եթե քո ծանոթը փորապետում է քեզ անհրաժեշտ ինֆորմացիային: Սակայն ծանոթների ու կենդանի մարդկանց դիմելու էլ ավելի առանցքային պատճառ է նրանց պրակտիկային և փորձառությանը վստահելը, ինչպես նաև անձնական, առերես, կենդանի շփման հավելյալ արժեքը: Հաճախ դիմում են հենց այն ծանոթներին, որոնք պրակտիկ գիտելիքներ ունեն հետաքրքրող թեմայի վերաբերյալ.**
- **Սովորելու մեկ աղբյուրը կարող է դառնալ այլ աղբյուրների տեղեկատու.**
- Սովորելու աղբյուրների նշանակությունը (արժեքը) բացահայտվում է պրակտիկ գործունեություններում.
- Առավել երիտասարդ տարիքի բանասացները ավելի հաճախ են որպես սովորելու աղբյուրներ հիշատակում առցանց որոնողական համակարգերը, արհեստական բանականությունը, սոցիալական նեթվորքինգը, աուդիոփիզուալ նյութերը: Անձ-աղբյուրը (ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ սովորեցնողը) շատ արժեքավոր է, թեև նրանից սովորելը՝ ավելի ռեսուրսատար: Նրա նշանակությունը հազիվ

թե քանա համացանցի գալով, որովհետև այդպիսի աղբյուրը
կնշի համացանցային և այլ հավելյալ աղբյուրներ: Սա
նշանակում է, որ մի բան իմացողը պիտի պատրաստ լինի
որպես աղբյուր ծառայել:

ՄԱՍ ԵՐԿՐՈՐԴ - ԻՆՉՊԵՍ ԵՆ ՄԱՐԴԻԿ ՍՈՎՈՐՈՒՄ. ԵՐԿՐՈՐԴ ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Այս բաժնում վերաքննողական անդրադարձ է կատարվում սովորելու փորձառություններին առավել լայն համատեքստային կապերում դրանք քննության առնելու միջոցով: Ի տարբերություն նախորդ բաժնի, որտեղ գլխավորապես ներկայացված է բանասացների տեսանկյունը և նվազագույնի է հասցված հետազոտողների միջամտությունը, այստեղ փորձ է արվում նախորդ բաժնում բանասացների տեսանկյունից ներկայացված խնդիրները քննարկել հետազոտական վերլուծական դիտանկյունից: Այսինքն, այս բաժնում գերակշռում են բանասացների խոսքում արտահայտված կարծիքների հիման վրա արվող հետազոտողների վերլուծական մոտեցումները, դատողություններն ու եզրահանգումները: Կարելի է ասել, որ այս բաժնի վերլուծությունը ինչ որ առումով երկրորդ աստիճանի անդրադարձ կամ մետավերլուծություն է, որտեղ գրանցված որակական տվյալների հիման վրա արվում են ոչ միայն առարկայական կամ թեմատիկ ընդհանրացումներ, այլ նաև վերացարկված, դատողական ու վերլուծական եզրահանգումներ:

Ինչ է սովորելը

Հիմնվելով հետազոտության արդյունքում գրանցված փորձառությունների վրա և ընդհանրական պատասխան տալով այն հարցին, թե *ինչ է սովորելը*, կարող ենք ասել, որ *սովորելը գործողություն է՝ ուղղված գիտելիքի ու հմտության բացահայտմանն ու յուրացմանը*: Այս համատեքստում հմտությունը նույնպես կարելի է դիտարկել որպես այնպիսի մի գիտելիք, որն ուղղված է ինչ-որ մի բան կատարելուն կամ ստեղծելուն:

Հմտությունն էլ է գիտելիք, որովհետև եթե դու գիտես ինչ-որ մի բան անել, թեկուզ փայտ փաշել ըտեղ էլ է գիտելիք

պէտք: Դրա համար սովորել կարելի է ինչ-որ մի բան անելով: Այդ գործողությունն անելու, դրա տեխնոլոգիական ու տեխնիկական իրականացման մասին գիտելիք ես ձեռք բերում:³³⁹

Գիտելիքը տվյալ պահի ու տարածության մեջ հաստատված մի իմաստ է, միտք կամ գաղափար, որը համարվում է ճշմարիտ տվյալ պահին ու տարածության մեջ այս կամ այն երևույթը բնութագրելու կամ ինչ-որ մի բան ստեղծելուն ուղղված այս կամ այն գործողությունն իրագործելու համար:

Քանի որ սովորելը գործ ունի ճշմարիտ համարվող իմաստների բացահայտման և յուրացման հետ, ապա կարելի է ասել, որ սովորելը գործողություն է, որն անմիջականորեն առնչվում է ճշմարտության խնդրին: Կախված այն բանից, թե տվյալ հասարակությունը ավելի շատ ավանդական է, թե արդիական, սովորելու նպատակները կարող են էականորեն տարբերվել: Առավել ավանդական միջավայրերում հմտություններն ու գիտելիքները համարվում են այնպիսի ճշմարտություններ, որոնք փոփոխելը առանձնապես խրախուսելի չէ, և այդ դեպքում սովորելու հիմնական նպատակն արդեն ընդունելի համարվող ճշմարտությունների փոխանցումն է մյուս սերնդին: Այդպես է ընդունված ավանդական արհեստագործության, գյուղական աշխատանքների, ավանդական նիստ ու կացի, սովորությանին նորմերի ու մի շարք այլ ոլորտներում: Այս մոտեցմանը հաճախ կարելի է հանդիպել նույնիսկ հանրակրթության ու բուհական կրթության ոլորտին վերաբերող այն փորձառություններում, որոնցում հիշատակվում են դասախոսությունների ժամանակ տարիներ շարունակ չփոփոխվող ու ուսանողներին թելադրվող տեքստերը, որոնք ուսանողները պարտադրված են անգիր անել և նույնությամբ պատմել չփոփոխվող հարցատոմսերով իրականացվող քննությունների ժամանակ:

³³⁹ Զարգացման փորձագետ, ձեռներեց, տղամարդ, 50 տ.:

Կրթություն չկար, ասում եմ, մենք անգիր էինք անում էդ ամեն ինչը, մի հոգի ամբողջ լեկցիան գրում էր, հետո ամբողջ ֆակուլտետը քսերոքս էր անում³⁴⁰:

Մեր մոտ հիշում եմ ոնց էր, դասախոսը գալիս թելադրում էր դասախոսությունը ու ուսանողները գրում էին, որ հետո էդ գրածով գալին անգիր պատմեին, ու դա դաս էր համարվում, իսկ լավ ուսանողը՝ էն, ով որ լավ անգիր էր անում: Հիմա որ հիշում եմ, մտածում եմ՝ էս ինչ անհմասար բաներ են դրանք, ինչքան հին ու անպտուղ, անպետք³⁴¹:

Անգիր անելու պարտադրանքով սովորելու փորձառությունը դեռևս բավականին տարածված է նաև հանրակրթության ոլորտում, որտեղ լավ սովորող աշակերտներ են համարվում դասին խելոք նստող և ուսուցչի հանձնարարությամբ դասը սերտող աշակերտները:

Իրան թվում ա, որ դպրոցում ասել են սուս մնա, նստի, իրան թվում ա, թե ինքը դաս ա անում, ինչ-որ բան ա սովորում, այսինքն՝ կարա մտքով գնա ուրիշ տեղ, ֆիզիկապես ստեղ լինի, բայց, ակնհայտ, ստեղ չի էլի, ու երբ որ ինքը լուռ ա, ու ասում ես պատասխանի՝ մտածում ա. «վռոճե սաղ ճիշտ եմ արել, ինչի՞ ես հարցնում, ինչի՞ ես հարց տալիս, ես լուռ նստած էի, ես «ճիշտ» դաս էի անում», էդ էլ դասատուներն են, էլի, իրանց սխալ սովորացնում, էն որ ասում են «ձենդ կտրի, նստի տեղդ», իրան թվում ա՝ էդ արդեն կրթական պրոցես ա, եթե ինքը ձենը կտրել, նստել ա, որտեղ մենթորը տենց հրահանգ ա տվել, ինքը էդ արել ա, ինքը ուրիշ բան չի անում³⁴²:

Նման բազմաթիվ պատմություններ են մեզ հանդիպել նաև գյուղերում տարբեր տարիներին իրականացրած դաշտային ազգագրական աշխատանքների ընթացքում, երբ գյուղացիները

³⁴⁰ ՔՀԿ աշխատակից, քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

³⁴¹ Իսրայելագետ, գիտաշխատող, տղամարդ, 37 տ.:

³⁴² Լուսանկարիչ, Թումոյի ուսուցանող, տղամարդ, 29 տ.:

հրաժարվել են ընդունել տարբեր տեսակի ուսուցողական աշխատաժողովների ժամանակ նրանց ուսուցանված նորամուծությունները, պատճառաբանելով, որ տարիներ շարունակ իրենց պապերի արածը իրենք չեն ցանկանում փոխել ինչ որ երիտասարդ ուսուցանողի առաջարկով: Շատ բնութագրական է Վայքի գյուղերից մեկում հանդիպած այն պատմությունը, երբ միջին տարիքի մի պրպտող գյուղացի, կոտրելով տարածված կարծրատիպը, թե իբր իրենց գյուղում բացի խնձորից ու սալորից ուրիշ միրգ չի աճում, կարողացել էր պատվաստման եղանակով ստանալ կեռաս, ծիրան և այլ մրգեր: Սակայն երբ նա մյուս գյուղացիներին տնկիներ էր առաջարկել նույնպես այդ մրգերն իրենց տնամերձերում աճեցնելու համար, շատերը կտրուկ հրաժարվել էին ընդունել նրա առաջարկը, պատճառաբանելով, որ իրենց գյուղում պապեպապ գիտեն, որ այդ մրգատեսակները չեն աճում, իսկ նորարար գյուղացուն ծաղրաբար կնքել էին «Միջուրին» մականվամբ:

Հարկ է նկատել, որ ներկայացված մոդելում սովորեցնողի դերում մարդիկ գերադասում են տեսնել տարիքով մարդկանց և վստահությամբ չեն մոտենում երիտասարդ տարիքի ուսուցանողներին:

Իրավիճակն այլ է **արդիական միջավայրերում: Այստեղ սովորելու գործը կանգ չի առնում, որովհետև ճշմարտության բացահայտումը չի համարվում ավարտուն գործընթաց: Այն շարունակական բնույթ ունի մարդու համար, քանի որ նա մշտապես կարիք ունի թարմացնել իր գիտելիքներն ու հմտությունները փոփոխվող աշխարհին համարժեք լինելու համար: Շարունակաբար փոփոխվող երևույթներ են նաև ճշմարիտ համարվող գիտելիքներն ու հմտությունները: Այդ պատճառով սովորելու գործընթացը երբեք չի ավարտվում: Այս համատեքստում սովորելը դադարում է պարզապես արդեն ճշմարիտ համարվող գիտելիքներն ու հմտությունները յուրացնելու գործընթաց լինել և վեր է ածվում ստեղծագործականի, իսկ սովորողը պարզապես**

ընդօրինակելու եղանակով յուրացնողից վեր է ածվում բացահայտման ճանապարհով սովորողի: Այս պատճառով մեծանում է նաև սովորողի մասնակցության աստիճանը սովորելու գործին:

Համալսարանի դասընթացների ծանծրայի կողմերից էր նաև այն, որ դասախոսները թելադրում էին դասը, պարտադրում, որ կոնսպեկտ կազմես ու էդ կոնսպեկտներով պատրաստվես քննության: Իրենց համար գիտելիքը դա հանձնարարությունը կատարելն ու իր տված եզրակացությունները սերտելն ա: Էս ամենը բերեց նրան, որ ես սկսեցի փնտրել մենթոր, ով ինձ կուղղորդեր, թե ինչ ա պետք կարդալ, որը թույլ կտա տեսամենթոդաբանական այնպիսի հիմքեր ձևավորվի մեջդ, ինչը թույլ կտա քեզ մասնագիտության ոլորտում ինքնուրույն հարցեր դնել ու գտնես այդ հարցերի պատասխաններ³⁴³:

Այս տեսանկյունից հատկանշական է, որ *ի՞նչ է սովորելը* հարցի պատասխաններում հաճախ են հանդիպում կարծիքներ, ըստ որոնց սովորելը դիտարկվում է որպես նոր գիտելիքի կամ տեղեկատվության ձեռք բերմանն ուղղված գործողություն:

Այստեղ առանցքային է «նոր» բառի շեշտադրումը, քանի որ դա օգնում է մարդուն սովորելու միջոցով ոչ միայն դիրքավորվել հասարակությունում արդեն ընդունված կարգավիճակների համաձայն, այլ, որ ավելի կարևոր է՝ ձևավորել երևույթներին շատ ավելի բազմակողմանիորեն նայելու հնարավորություն: **Սովորելը օգնում է մարդուն ընդլայնելու տեսանկյունը, դրա շնորհիվ տեսնելու բաներ, որոնք նախկինում տեսանելի չէին:** Այս համատեքստում սովորելը կարելի է դիտարկել նաև որպես **մարդու դիտանկյունը փոխելու միջոց:**

Սովորելու, որպես նոր գիտելիքի ձեռք բերմանն ուղղված գործողության կարևոր արդյունքներից է մարդու մոտ *էլ ավելի*

³⁴³ ԲՀԿ աշխատակից, քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

լայն ու խորքային մտածելու կարողության ձևավորումն ու զարգացումը:

Սովորելու մասին շատ հետաքրքիր կարծիքներից է նաև այն, ըստ որի սովորելը օգնում է մարդուն կյանքից բավարարված լինել և երջանիկ զգալ, քանի որ երևույթները բազմակողմանի ու խորքային տեսնելու կարողությունն ընդլայնում է մարդու մտահորիզոնը, օգնում կյանքն ավելի խորը և լիարժեք ապրելուն, ինչն առաջացնում է հաճույքի, բավարարվածության ու երջանկության զգացողություն: Սովորելու արդյունքում հաճույքի ապրումի այլ կարևոր աղբյուր է համարվում նոր բան իմանալը, ինչպես նաև սովորելու ընթացքում նոր մտքեր ու գաղափարներ բացահայտելը:

Սովորելն ազդում է նաև մարդու հանրային կյանքի ընկալումների վրա: Դրա արդյունքում տեղի ունեցող ճանաչողության ու ինքնաճանաչողության աճը նպաստում է հասարակական միջավայրի ու իշխանության ընկալման խորացմանը: Վերջինս օգնում է մարդու ինքնաբավարարվածության ու լիարժեքության զգացողության աճին, քանի որ նման դեպքում մարդուն ավելի դժվար է խաբելն ու մանիպուլացնելը: Սա էլ վերջին հաշվով նպաստում է կյանքն ավելի լիարժեք ապրելուն:

Սովորելու մեկ այլ կարևոր արդյունք է համարվում այն, որ սովորելն օգնում է մարդուն *ներկա լինել* սեփական կյանքում ու հասարակական գործընթացներում: Եվ վերջապես *սովորելը, որոշ փորձառությունների համաձայն, օգնում է ավելի ազատ լինել*: Սովորելն օգնում է ինքնուրույն մտածել: Ինքնուրույնության զգացումը մեծացնում է ազատության աստիճանը, ինչն օգնում է այլոց իշխանությունից ազատ լինել ու սեփական տեսանկյունը պահպանել:

Սովորելն օգնում է նաև *անորոշության զգացողության հաղթահարմանը*, իսկ դա էլ իր հերթին նպաստում է ավելի անվտանգ ու ապահով զգալուն:

Սովորելը օգնում ա ազատ լինել: Դա իմ ամենամեծ մոտիվացիան ա: Սովորելը ինձ օգնում ա շատ մտքեր ունենալ, մտածել, ու դա ինձ օգնում ա ազատ զգալ, դա էլ օգնում ա երջանիկ զգալ, ավելի անկախ զգալ ուրիշներից, ովքեր փորձում են քեզ իրենց ազդեցության տակ գցել³⁴⁴:

Սովորելը որպես նորի յուրացում ու զարգացում

Ինչպես վերն արդեն նշվեց, սովորելու մասին բնութագրություններում հաճախ է հանդիպում սովորելը որպես ինչ-որ մի նոր բանի յուրացում բնորոշելը: Վերջինս որոշ բանասացներ բնութագրում են որպես մարդու համար բնական պահանջ, որոշները դա կապում են կյանքում որոշակի կարգավիճակի ձևավորման, այս կամ այն դաշտում դիրքավորման, հասարակության փոխանակային գործընթացներին մասնակցության, շուկայում մրցակցային հատկանիշների պահպանման և դրամ վաստակելու ձգտումերի հետ:

Նոր գիտելիքի կամ հմտության ձեռք բերումը ոչ բոլոր մարդկանց մոտ է զարգացած: Որոշները բավարարվում են երիտասարդ տարիներին մասնագիտություն ձեռք բերելով և ողջ կյանքի ընթացքում այդ մասնագիտությամբ աշխատելով: Սակայն վերջին տարիներին մարդիկ ավելի ու ավելի են զգում իրենց վրա անընդհատ աշխատելու, նոր բան սովորելու ու կատարելագործվելու անհրաժեշտությունը, քանի որ արտաքին միջավայրն ու պայմանները շատ արագ են փոփոխվում և մարդ կամ ստիպված է միշտ նոր բաներ սովորելու միջոցով հարմարվել փոփոխություններին և հետ չմնալ զարգացումներից, կամ, պարզապես, նրա գիտելիքն ու հմտությունները շատ արագ հնանում են, ու նա այլևս չի կարողանում պահպանել իր դիրքը, պահանջվածությունն ու կարևորությունը: Այս առումով, մարդկանց մոտեցումներում կարելի է առանձնացնել երեք մեծ խումբ.

³⁴⁴ Քաղաքագետ, անկախ փորձագետ, տղամարդ, 46 տ.:

- Նրանք, ովքեր հետևում են ընդհանուր զարգացման միտումներին ու փոփոխություններին և համաչափ քայլելու համար անընդհատ ձեռք են բերում նոր գիտելիքներ ու հմտություններ, թարմացնում են հները և այդ ճանապարհով պահպանում են տեղի ունեցող փոփոխություններին ու զարգացումներին իրենց համարժեքությունը:
- Նրանք, ովքեր սովորում են, որպեսզի իրենք ապահովեն արտաքին միջավայրի, մասնագիտական ոլորտի, գիտության, տեխնոլոգիաների և կյանքի մնացած ոլորտների զարգացումը: Սրանք մարդիկ են, որոնք ոչ թե գնում են գործընթացների հետևից, այլ պայմանավորում են նոր գիտելիքի ձևավորումն ու կյանքում տեղի ունեցող զարգացումներն ու փոխակերպումները,
- Նրանք, ովքեր կառչած են մեկ անգամ սովորածից և չեն ցանկանում վերանայել իրենց իմացածն ու նոր բաներ սովորել:

Այս խմբերի սահմանազատումը պայմանական է: Երբեմն մարդ կյանքի մի ասպարեզում կարող է ունենալ մոտեցումներից մեկը, իսկ մեկ այլ ասպարեզում՝ մյուսը: Մոտեցումների այս խմբերը ունեն նաև ընդհանուր տիրույթներ:

Սովորելու վերաբերյալ ընդունված մեկնաբանություններից է նաև այն որպես անձի ինքնազարգացմանն ու աճին ուղղված գործողություն բնորոշելը: Մարդը միշտ սովորում է, որպեսզի չմնա նույնը:

Սովորելը ֆունդամենտալ ձևով կարծում եմ կապ ունի նորության հետ: Այսինքն, ձեռք բերել կամ գիտելիք կամ հմտություն կամ կարողություն ինչ-որ մի նոր բան անելու: Սա կարող է տեղի ունենալ տարբեր միջոցներով: Իմ կարծիքով մեկն այն է, գնալ սովորել ինչ-որ մի հաստատությունում, դպրոցում, համալսարանում, կամ մեկ այլ տեղ ինչ-որ մի

բան, որը քեզ գիտելիք ու հմտություն կտա ինչ-որ մի նոր բան անելու, կամ միանգամից գնալ մտնել մի տեղ աշխատանքի ու սովորել անելով: Ամենակարևոր բանը ստեղծել, դա շարունակական սովորելն է: Դա ես կանվանեմ էվոլյուցիա: Այսինքն, միշտ մարդու մոտ ինչ-որ մի պահի իր իմացածը դադարում է լավ աշխատել, կոպիտ ասած սրտ է տալիս, ու մարդ կարիք է ունենում էվոլյուցիա ապրելու: Որ էդ վիճակից դուրս գա: Սովորելու կարևոր կողմը դա է³⁴⁵:

Անընդհատ զարգանալու, աճելու, վերափոխվելու ձգտումը շատերը համարում են մարդկային բնական վիճակ: Ընդունված է կարծել, որ սովորելու ֆենոմենը պայմանավորված է մարդու հենց այս մղումով: Որոշ կարծիքների համաձայն, սա ամենից հիմնարար բնորոշումն է սովորելու, որից ածանցվում են նաև սովորելու մյուս բնութագրումները:

Սովորելը որպես ճանապարհ

Շատերը սովորելը նմանեցնում են ճանապարհի: Հատկապես նրանք, ովքեր կարողանում են ձևակերպել սովորելու իրենց նպատակը, սովորելու ընթացքը նկարագրում են որպես ճանապարհ, որն անհրաժեշտ է անցնել քայլ առ քայլ, և այս պարագայում շատ կարևոր է հասկանալ, թե որոնք են այն քայլերը, որոնք անելու դեպքում ավելի ու ավելի են մոտենում ճանապարհի վերջում գտնվող նպատակին:

Այսինքն, սովորելը որպես ճանապարհ բնութագրելու դեպքում կարևոր են հետևյալ բաղադրիչները.

- Նպատակի ձևակերպում և սովորելու՝ որպես այդ նպատակին հասնելու ճանապարհի ընկալում:
- Երկրորդ, այդ ճանապարհը մասերի բաժանել և ըստ այդ մասերի որոշակիացնել այն քայլերը, որոնք կարող են տանել դեպի նպատակի իրականացում:

³⁴⁵ Զարգացման փորձագետ, ձեռներեց, տղամարդ, 50 տ.::

- Գործիքակազմի որոշակիացում, ինչը թույլ է տալու զարգացնել այդ քայլերն իրականացնելու հմտություններ:
- Ճանապարհային քարտեզի մշակում, որը թույլ է տալիս հստակ պատկերացնել ուսուցման պրոցեսը, անհրաժեշտ քայլերը և յուրացնել այդ քայլերն անելու համար անհրաժեշտ գիտելիքն ու հմտությունը:

Եթե ընդհանրացնենք ներկայացված բաղադրիչները, ապա սովորելուն որպես ճանապարհ մոտեցման բնութագրական հատկանիշը լայն առումով *սովորելն է ինչպես սովորել*: Սա մեր գրանցած խորացված հարցազրույցների կարևոր թեմաներից մեկն է, ինչն ըստ որոշ բանասացների նաև պետք է լինի սովորեցնողի գլխավոր անելիքներից մեկը: Ըստ այդմ, այսօր շատ արագ հնանում են մասնագիտական այս կամ այն հմտությունները ու նույնիսկ ամբողջական մասնագիտություններ, և մարդ ստիպված է անընդհատ նոր բան սովորել: Ուստի, կրթության գլխավոր խնդիրը դառնում է ոչ միայն պարզապես նոր հմտություն կամ գիտելիք սովորեցնելը, այլ՝ սովորեցնել սովորել ինքուրույն:

Նշենք, որ ներկայացվածը կարող է վերաբերել ինչպես հանրակրթական կամ բուհական կրթության ոլորտներին, այնպես էլ դրանից դուրս սովորելու ցանկացած ձևաչափին՝ ինֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ կրթական գործընթացներին: Սովորելու նպատակը կոնկրետ մասնագիտություն ստանալը կամ որևէ հմտություն ու ունակություն զարգացնելն է: Սովորելու ճանապարհը դեպի այդ նպատակը տանող ուղին է և քայլերը, որոնք արվում են այդ ուղղությամբ, ներառյալ ամեն դասը կամ պարապմունքը: Իսկ ճանապարհային քարտեզը կարող է լինել այն կրթական ծրագիրը, համաձայն որի իրականացվում է կրթությունը:

Սակայն այստեղ կա մի «բայց»: Հարցն այն է, որ եթե սովորողն ինքը չի սահմանում իր նպատակը, ապա նրա մոտ սովորելու «ճանապարհն» անցնելու ներքին մղումը կամ շատ թույլ է, կամ

ընդհանրապես բացակայում է: Իսկ դա շատ կարևոր գործոն է սովորելու գործում: Այդ պատճառով, կարևոր է, որ սովորողն ինքը սահմանի իր սովորելու նպատակը, ապա հասկանա, թե որո՞նք են այն քայլերը, որ ինքը պիտի անի, ի՞նչ գիտելիք ու հմտություն պիտի յուրացնի՝ իր ցանկալի նպատակի իրագործմանը հասնելու համար:

Մյուս կարևոր խնդիրն այն է, որ պիտի հստակ լինեն նաև այն բնութագրիչները կամ չափանիշներ, որոնք թույլ կտան մարդուն հասկանալ՝ արդյո՞ք ինքը հասել է իր նպատակին, այսինքն՝ գնահատել իր սովորածը:

Այս տեսանկյունից հարցին մոտենալու դեպքում կարելի է ասել, որ ուսուցման գործում **կարևոր մեթոդաբանական խնդիր պետք է համարել սովորողի հետ նպատակի ձևակերպման, քայլերի հստակեցման և լայն առումով տվյալ գիտելիքը կամ հմտությունը սովորելու «ճանապարհային քարտեզի» կազմումը, որը սովորողի մոտ կարող է ձևավորել սեփական ճանապարհին անցնելու հետաքրքրվածությունը, և այդ ճանապարհին յուրաքանչյուր դասը և պարապմունքը կդառնա ոչ թե արտաքուստ պարտադրված մի բան, այլ՝ սեփական ցանկությամբ պայմանավորված և իմաստավորված մղում³⁴⁶:** Այս համատեքստում սովորելու ճանապարհային քարտեզ կազմելու հմտությունը կարող է դիտվել որպես կրթական խնդիր, որը ծառայում է սովորողին ոչ միայն պարզապես ինչ-որ մի գիտելիք կամ հմտություն սովորեցնելուն, այլ՝ սովորել սովորեցնելուն: Գրանցված նյութերի համաձայն նշվածին մոտ կրթական բաղադրիչ հաճախ կիրառվում է ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերում: Մասնավորապես, այն հանդիպում է քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունների իրականացվող կրթական ծրագրերում և կարողությունների զարգացմանն ու այլ տիպի դասընթացներում: Որպես դրա դրսևորում կարելի է դիտարկել «ակնկալիքների ծառի» կազմումը

³⁴⁶ Այս խնդրի շուրջ ուշագրավ դիտարկումներ են ներկայացված՝ Տեր-Գաբրիելյան 2022, 32-33:

դասընթացի մասնակիցների կողմից կամ դրանց մասին խոսելը: Սակայն այս բաղադրիչը ոչ միշտ է, որ արդյունավետ է լինում, քանի որ դասընթացի ծրագիրը կազմվում է ոչ թե այդ ակնկալիքների նախնական ուսումնասիրության հիման վրա, այլ՝ մինչ դասընթացի սկիզբը ծրագիրն իրականացնող կազմակերպության կողմից: Իսկ դասընթացի մասնակիցների կողմից ուսուցման սկզբում առանձնացված ակնկալիքները երբեմն պարզապես մեխանիկորեն կրկնում են մասնակցության կանչում նշված խնդիրները.

Իմ կարծիքով այդ դասընթացների ամենաձևական բաներից մեկը այսպես կոչված ակնկալիքների ծառ կառուցելն է: Օրինակ, երբ ուսուցման սկզբում հանձնարարվում է կառուցել ակնկալիքների ծառը, ինչ խնդիրներ կան և ինչ ենք ուզում, ես չեմ ընդունում դրանք: Մասնակիցները, երբ, օրինակ, դասընթացի հայտարարության թուղթը որ լրացնում են, նրանք էդ ակնկալիքների ծառը նկարագրելու ժամանակ ոնց որ մեխանիկական վերարտադրեն էդ հայտարարությունը: Այսինքն որևէ նոր բան էնտեղ չի կատարվում, գումարած էդ դիզայնի պահը, երբ սթիքերների վրա գրում են, կպցնում են ու ծառ են նկարում, էդ դիզայնի պահը շատերի մոտ գերակա ա, իրենք բովանդակության վրա չեն կենտրոնանում, այլ ինչ-որ խաղալու, ինչ-որ մյուսների ուշադրությանը արժանանալու, դասընթացի կազմակերպիչներին աչքի ընկնելու ու նման բաներ³⁴⁷:

Սովորելը որպես արկածային ճանապարհ

Սովորելը ոչ միայն պարզապես ճանապարհ է, այլ որոշ բանասացների բնորոշմամբ՝ արկածներով լի ճանապարհ կամ արկածային մի արշավ, ուր մարդ գնում է հետաքրքրությունից դրդված, ինչ-որ անորոշ, անհայտ մի նոր բան բացահայտելու մղումով: Իսկ ի՞նչն է արկածը: Շատերի համար այն

³⁴⁷ ՔՀԿ աշխատակից, քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

ճամփորդություն է դեպի անծանոթ աշխարհ: Ճամփորդություն, որի ընթացքում տեղի են ունենում բացահայտումներ: Այդ ճամփորդության ժամանակ կարող են լինել դժվարություններ, երբեմն դժվար հաղթահարելի թվացող խոչընդոտներ, բայց՝ ոչ անհաղթահարելի:

Սովորելու գործընթացը հետաքրքիր է դառնում, երբ իրականացվում է արկածային ճամփորդության սկզբունքով: Ցանկացած նոր բան սովորելը դեպի նպատակը տանող ճանապարհին մի յուրօրինակ դժվարություն է, որը, սակայն, հաղթահարելի է: Այն կարելի է հաղթահարել այս կամ այն հմտությունը կամ անհրաժեշտ գիտելիքը յուրացնելու արդյունքում: Այս մոտեցմամբ ամեն մի նոր խոչընդոտ կամ դժվարություն հաղթահարելը պահանջում է մի նոր գիտելիք կամ հմտություն ձեռք բերել: Սովորելը կարող է դառնալ ավելի գրավիչ ու հետաքրքիր, եթե դեպի նպատակը տանող ճանապարհի հերթական հատվածի հաղթահարումն իրականացվում է նոր հմտություններ ու գիտելիքներ յուրացնելու միջոցով: Այս առումով, կարևոր է, որ սովորելու գործընթացում առաջին քայլը լինի սովորելու նպատակի ձևակերպումը և դեպի այդ նպատակ տանող ճանապարհի ուրվագծումը, որտեղ յուրաքանչյուր քայլը ուղղված կլինի որոշակի խնդրի լուծման:

Օրինակ նայի, ինչի՞ են էրեխեքը շապ սիրում էսպես կոչված արկածային գրականություն, բացահայտող գրականություն, ասենք՝ Ժյուլ Վեռն և այլն, որովհետև իրանք էդ կարդալով նոր բաներ են բացահայտում իրենց համար, նոր աշխարհներ, նոր երևույթներ, նոր գաղափարներ: Ու նաև էդ սովորելու լավագույն ձևը, որ ցույց տաս, որ էդի ոնց որ ինչ-որ արկած ա, որի արդյունքում դու նոր բան ես, էլի, բացահայտում: Նոր բան, որ կարաս կիրառես ինչ-որ մի տեղ, կարաս չկիրառես, բայց նոր բան ա, որ դու գիտես...³⁴⁸

³⁴⁸ Տնտեսագետ, կառավարման փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

Երբեմն այս գործընթացը ստանում է նաև խաղային բնույթ, երբ խաղացողը յուրաքանչյուր «նոր աշխարհ» անցնելու համար պիտի անցնի դժվարություններով ու խոչընդոտներով լի ճանապարհ, երբեմն ունենալով ձախողումներ, կարճատև ու փոքր պարտություններ, սակայն այնքան կրկնի ճանապարհն անցնելու իր փորձը, մինչև ձեռք կբերի այդ խոչընդոտը հաղթահարելուն ուղղված անհրաժեշտ գիտելիքներն ու հմտությունները, որոնք նրան թույլ կտան անցնել դեպի սովորելու ճանապարհի հաջորդ փուլը: Նման նկարագրություն կարելի է հանդիպել իրենց սովորելու փորձառությունը ներկայացնող մարդկանց պատմություններում, ովքեր անցել են սովորելու ճանապարհը և հասել ցանկալի արդյունքին հաճախ սխալներ թույլ տալու, նորից փորձելու ու ձախողելու, սեփական սխալները հասկանալու, այդ սխալների պատճառներն ընկալելուն ուղղված հարցադրումներ անելու, դրանց պատասխանները փնտրելու և ի վերջո, ցանկալի գիտելիքն ու հմտությունը յուրացնելու ճանապարհով:

Ինչու՞ սովորել

Ինչու՞ սովորել հարցը մի քանի հիմնական պատասխան ունի.

- Սովորել՝ անհրաժեշտությունից կամ կարիքից դրդված,
- Սովորել՝ մրցակցությունից դրդված,
- Սովորել՝ հետաքրքրությունից դրդված,
- Սովորել՝ ինքնազարգացման պահանջից (կամ սովորելը որպես կարիք),
- Սովորել՝ պարտադրված:

Սովորել անհրաժեշտությունից կամ կարիքից դրդված: Սա սովորաբար այն դեպքն է, երբ մարդ պիտի ձեռք բերի որևէ հմտություն ու գիտելիք, քանի որ ձևավորվել է մի իրավիճակ, երբ առանց այդ գիտելիքը կամ հմտությունը յուրացնելու շատ մեծ է

հավանականությունը ձախողելու մոտակա կամ հեռակա խնդիրների կամ նպատակների իրագործումը:

Պեպոք ա ցանկություն, թիվ մեկ ցանկություն ու հեպոն էլ անհրաժեշտությունը, երբ որ դու գիտակցես, որ եթե դու չանես, դու պոռստը կկորես: Երբ որ դու հասկանում ես, որ դա քեզ պեպոք ա ու անհրաժեշտ ա, դու անկախ քեզանից արդեն կենտրոնացած ես դրա վրա, որ դու դա պիտի անես, դա ուզում ես անես, դաժը պիտի-ն ու ուզես-ը ստեղ մեկը մյուսին փոխում են ինչ-որ պահ, որովհետև պիտի ու ուզում ես, ու անում ես³⁴⁹:

Էն հարցին, թե ի՞նչն ա ինձ թույլ տալիս ավելի հեշտ սովորել ինչ-որ բաներ... մի հապ զարմանալի, տրիվիալ բանի հանգեցի, որ լիքը մարդ կարա շղարշի էդ ուրիշ բառերով՝ ամենահեշտը սովորում եմ բաներ, որոնց կարիքը էդ պահին չադ ունեմ: Ասենք՝ վաղն ինչ-որ բան ա պեպոք դրա հետ կապված անել, նենց ա ստացվում, որ ավելի արագ եմ սկսում ընկալել, որովհետև դրա կարիքը չադ ունեմ³⁵⁰:

Որոշները տարբերություն են տեսնում կարիքից ելնելով սովորելու ու անհրաժեշտությունից դրդված սովորելու միջև: Առաջին դեպքում հաճախ նկատի է առնվում այն, երբ մարդ պետք է սովորի ինչ-որ բան, քանի որ առանց դրա չի կարող տվյալ պահին լուծել իր առջև կանգնած այս կամ այն խնդիրը: Օրինակ, մարդն ապրում է Երևանից դուրս, սակայն ամեն օր պիտի գնա Երևան աշխատանքի, ու, այդ կարիքից դրդված՝ սովորել է մեքենա վարել: Իսկ անհրաժեշտությունից ելնելով սովորելը կապում են ավելի երկարատև խնդիրների լուծմանը, օրինակ՝ հաջող աշխատանք ու վաստակ ունենալու խնդրին, որն այնպիսի անհրաժեշտություն է, առանց որի պարզապես դժվար կլինի ապրելը: Նման դեպքերում մարդը սովորում է մի

³⁴⁹ Ատամնաբույժ, հանրային առողջապահության մասնագետ, կին, 52 տ.:

³⁵⁰ Տնտեսագետ, կառավարման փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

մասնագիտություն, որը նրան գումար վաստակելու հնարավորություն է տալիս, և դա նա ձևակերպում է ոչ թե որպես կարիք, այլ՝ անհրաժեշտություն: Այսինքն, որպես անհրաժեշտություն ձևակերպվում է շատ ավելի ստրատեգիական խնդիրներից դրդված սովորելը, իսկ կարիքը՝ կարճատև, ուղղված կյանքի տվյալ պահին, կամ որևէ իրավիճակում ինչ-որ անցողիկ խնդիր լուծելուն:

Իրականում նման տարբերակում շատ քիչ բանասացների մոտ կարելի է նկատել և հիմնականում կարիքն ու անհրաժեշտությունը շատերը նույնացնում են: Հաճախ ինչ- որ բան սովորելու կարիքը կամ անհրաժեշտությունն առաջանում է այնպիսի դեպքերում, երբ մարդ հայտնվում է մի իրավիճակում, որից պիտի դուրս գա ինքնուրույն, առանց որևէ մեկի օգնության:

Իմ համար միշտ ըզրենց ա էղել ինչ-որ նոր բան սովորելը. ես քանի չեմ ընկել շատ անհարմար, էդ անելանելի իրավիճակի մեջ, որ, օրինակ՝ ես պիտի էդ անեի մենակս, պիտի էդ լրիվի մեջից դուրս գայի, իմ մոտ չի ստացվել ոչ մի բան սովորել՝ ոչ իմ մասնագիտականում, ոչ լեզուներում³⁵¹:

Կարիքից դրդված սովորելը միշտ չէ, որ կարող է բավականաչափ մոտիվացնել մարդուն: **Երբեմն մարդ կարող է գիտակցել, որ կա դրա կարիքը սովորելու, բայց այն իրեն հետաքրքիր չէ, կամ դժվար հաղթահարելի մի բան է: Նման դեպքերում շատ շահեկան է, երբ այդ առանձին վերցրած խնդիրը տեղադրվում է սովորելու մեծ համատեքստում:** Ասենք, օրինակ, համալսարանում սովորելու ընթացքում հանդիպում են առարկաներ, որոնք ինչ-ինչ պատճառներով հետաքրքիր չեն կամ դժվար են տրվում մարդուն: Այսինքն կա կարիք սովորելու, սակայն այն դժվար հաղթահարելի է: Նման դեպքերում լավ լուծում է, երբ այդ առանձին վերցրած առարկան տեղադրվում է լայն կոնտեքստի մեջ՝ լավ մասնագետ դառնալու: Այս դեպքում

³⁵¹ Ծրագրավորող, տվյալագետ, ուսանող, կին, 22 տ.:

այդ առարկան սովորելու կարիքը դառնում է ավելի իմաստավորված և բարձրանում է սովորողի մոտիվացիան այդ դժվար տրվող առարկան սովորելու:

Համատեքստը կարևոր է նաև առանձին վերցրած գիտելիքի կամ հմտության սովորելու գործընթացում, քանի որ նպաստում է մասնավոր գիտելիքի տեղը հասկանալով սովորել.

Կոնտեքստը ամենակարևոր բանն ա ինչ-որ բան սովորելու համար: Կոնտեքստի իմացությունը թույլ ա տալիս հասկանալ, թե երբ ինչ-որ բան ինքնուրույն ես սովորելու, որտեղից սկսես սովորել: Օրինակ, ես շատ կոժվարանամ մեկին խորհուրդ տալ, եթե ինքը ցանկանա որևէ ծրագրավորման լեզու սովորի, որովհետև դա ամենաբարդն ա, հասկանալ թե որտեղից պետք է սկսել ինչ-որ բան սովորելու դեպքում: Դրա համար շատ կարևոր է կոնտեքստի իմացությունը, որը ինքնուրույն սովորելը շատ բարդ կլինի ու ժամանակատար: Իմ մոտ էդ խնդիրը լուծվել ա համալսարանում սովորելու շնորհիվ: Իմ ընկերների մեջ մարդ կա դա ստացել ա երկարատև թրեյնինգից³⁵²:

Ոչ միշտ է, որ սովորելու անհրաժեշտությունը կամ կարիքն առաջանում են ինչ-որ իրավիճակներ հաղթահարելու կամ մրցակցությանը դիմանալու համար: Երբեմն ինչ-որ բան սովորելը կարող է դառնալ անհրաժեշտ, եթե մարդն ինչ-որ մի բան սովորելը պարզապես ձևակերպում է որպես անհրաժեշտություն իր համար: Դրա համար հաճախ նույնպես պետք է լինեն պատճառներ, սակայն այդ պատճառները կարող են լինել շատ տարբեր: Այսպես օրինակ, մարդը լողալ սովորել է ոչ թե որովհետև դրա խիստ անհրաժեշտություն է ունեցել այս կամ այն իրավիճակում որևէ հարց լուծելու կամ խոչընդոտ հաղթահարելու համար, այլ՝ պարզապես այդ ունակությունը ձեռք բերելը համարել է անհրաժեշտություն իր համար, քանի որ մտածել է, որ մարդ

³⁵² Համակարգչային գիտություն, ծրագրավորող, տղամարդ, 24 տ.:

պիտի պարզապես լողալ իմանա, կամ, տեսնելով լողալ իմացող մարդկանց, ցանկացել է նմանվել նրանց:

Ընկերներով գնացել էինք Ստամբուլ ու ընդեղ գնացինք էդ կղզիները, ուր նաև լողում են: Ասենք, ընկերներս լողում էին, իսկ ես չէի կարում, ոնց որ ափից առաջ չէի գնում: Ու րենց մի տեսակ ոնց որ իրենք կարողանում էին հաճույք ստանալ, իսկ ես՝ չէ: Ու րենց նաև ընդեղ էլի հստակ ասեցի, որ՝ օքեյ, հեյր ենք գնում Հայաստան՝ էլ հեյրած գել չկա: Ու հենց Ստամբուլից առա էդ լողազգեստը, եկա Հայաստան ու գնացի «Դավիթ Համբարձումյան» լողավազան ու սովորեցի վերջը լողալ էնքան, ինչքան իմ կարծիքով ինձ պետք էր լողավազանում կամ ծովում լողից հաճույք ստանալու համար³⁵³:

Այս առումով կարելի է ասել, որ կարիքները միայն պրագմատիկ բնույթի չեն և կարող են լինել նաև ճանաչողական, հոգեբանական՝ անձի զարգացման ու աճի կամ նույնիսկ հետաքրքրասիրական բնույթի կարիքներ:

Մրցակցությունից դրդված սովորել: Սովորելու անհրաժեշտության առաջացման մեկ այլ պատճառ մրցակցությունն է: Շատերը ստիպված են անընդհատ սովորել նոր բաներ, որպեսզի դիմանան մրցակցությանը, մասնագիտական բնագավառում կամ սոցիալական միջավայրում պահպանեն իրենց կարգավիճակը կամ աշխատատեղում իրենց տեղը և լայն առումով մրցունակ լինեն շուկայում:

Իմ մոտ միշտ սենց բան կա, որ եթե ես չսովորեմ նոր բան, ես շատ հեյր կընկնեմ: Եթե հեյր ընկնեմ, ես մրցունակ չեմ լինի, ուղղակի մրցունակ չեմ լինի էն առումով, որ հիմա ամեն ինչը գալիս ա՝ եթե դու մրցունակ չես, դու փող չես աշխատում, դու կորար, վերջ: Այսինքն՝ ի՞նչ ա նշանակում,

³⁵³ Գրաքննադատ, Հումբոլդտի համալսարանի դոկտորանտ, կին, 37 տ.:

*որ պետք ա սովորես էն, ինչը քեզ առաջարկում ա էս վազող աշխարհը, վազող երիտասարդությունը (ծիծաղ)*³⁵⁴:

Մրցակցությունից դրդված սովորելու մեկ այլ դրսևորում է խմբում, դասարանում կամ մեկ այլ ուսումնականության միջավայրում սովորողների միջև մրցակցային մթնոլորտի ձևավորումը, ինչը ստիպում է առավել մրցունակներին մյուսներին «հաղթելու» ձգտումից դրդված կամ առաջատարների, լավագույնների շարքում հայտնվելու համար ավելի շատ և կենտրոնացած աշխատել: Սա օգտակար է հատկապես այն տիպի սովորողների համար, որոնք ունեն մրցակցային հատկանիշներ և հաճույքով են մասնակցում այդ մրցակցությանը: Սակայն սրա բացասական հետևանքն այն է, որ այն կարող է բնավորությամբ մրցել չսիրող, ինքնամոռի, ամաչկոտ մարդկանց վրա բացասական անդրադարձնալ և հանգեցնել նրանց փակվելուն ու մեկուսանալուն: *Այսպեղ շատ կարևոր է, որ մրցակցությունը կառուցված լինի ոչ թե բացասական, այլ՝ դրական շեշտադրումով:* Այսինքն, ոչ թե ցածր գնահատվի, կարգավիճակային անկում ունենա կամ պատժվի պարտվողը, այլ՝ կարևորվի մրցակցությունում հաղթողի ներդրումը բոլորի սովորելու գործում այնպես, որ նույնիսկ անհաջողակները ձգտեն լավ արդյունքի: **Այսինքն, կարևոր է թիմային մթնոլորտի ձևավորումը, որտեղ մրցակցությունը գնա ոչ այնքան խմբի անդամների միջև՝ հաղթողներ vs պարտվողներ, հաջողակներ vs անհաջողակներ սկզբունքով, այլ՝ սեփական կարողությունների զարգացման ու ջանքերի գործադրման առավելագույնի միջոցով ընդհանուր արդյունքի ձևավորման մեջ յուրաքանչյուրի ներդրումը ըստ արժանվույն գնահատելու սկզբունքով:**

Մրցակցությունից դրդված սովորելու մեկ այլ բացասական դրսևորում է այն, որ հաճախ խմբում հաղթողի ու առաջատարի դերում հայտնվելու համար սովորողները ձգտում են յուրացնել ու ցացադրել հաղթանակ ապահովող արդյունքներ, որոնք արդյունավետ են կարտաճև կտրվածքով, սակայն երկարատև

³⁵⁴ ԲԺԻԶԿ, հանրային առողջապահության մասնագետ, կին, 52 տ.:

հետք թողնելու ու կայուն հմտությունների զարգացման տեսանկյունից՝ ոչ այդքան: Մրցակցային միջավայրում սովորելու գործի կազմակերպման մեջ բացասական դրսևորումները նվազեցնելու և դրական արդյունք ձևավորելու համար կարևոր է սովորեցնողի՝ խմբավարի, դասընթացավարի, մարզիչի, դասախոսի կամ ուսուցչի դերը:

Սովորելուն մղող կարևոր գործոններ են նաև *հետաքրքրասիրությունը, ինքնազարգացման կամ անձնական աճի ձգտումը:*

Մարդ կամ ինքը պետք է հասկանա, թե որտեղ են իր հետաքրքրությունները, և կամ լինի մեկը, ով կօգնի նրան հասկանալ: Այսինքն իմ կարծիքով սովորելու համար խիստ նպաստող գործոն է այն, թե արդյո՞ք ինչ որ մարդն ուզում ա սովորի դա իրեն հետաքրքիր ա, թե՞ սովորում ա որովհետև իրեն կամ ծնողներն են ուղղորդել կամ ուրիշից մեխանիկորեն ընդօրինակելով է սովորել: Այսինքն, մարդ իր ընտրությունը անելիս պետք է ունենա ինչ-որ սկզբունք, որը նրան կկորմնորոշի: Իմ մոտ նման դեր է խաղացել հետաքրքիր լինելու սկզբունքը: Ես հասկացել եմ, որ որպես մարդ ես չեմ ուզենա զբաղվել բիզնեսով կամ արվեստով: Ինձ հետաքրքիր է եղել գիտությունը, դրա համար էլ որոշեցի գիտնական դառնալ ու սկսել եմ սովորել էդ նպատակով³⁵⁵:

Ոմանց մոտ սովորելուն դրդող գործոն է եղել նաև պարտադրվածությունը, որին վերաբերող դեպքերն աշխատանքում արդեն քննարկվել են³⁵⁶:

Սովորելուն խոչընդոտող հանգամանքները: Շատերի համար սովորելուն խոչընդոտող գլխավոր հանգամանքներից է մոտիվացվածության պակասը կամ բացակայությունը: Վերն

³⁵⁵ Իսրայելագետ, գիտաշխատող, տղամարդ, 32 տ.::

³⁵⁶ Այս խնդրի դրսևորումները ներկայացված են աշխատանքի առաջին բաժնի երկրորդ՝ «Ինչու սովորել (սովորելու մոտիվները)» գլխում:

արդեն մանրամասն քննարկեցինք մոտիվացվածության դերը: Այստեղ պարզապես նշենք, որ նրանք, ովքեր չեն իմաստավորել իրենց սովորելն ինքնուրույն կերպով, ընկերների, մերձավորների կամ դասավանդողների օգնությամբ, այդպես էլ չեն կարողացել լիցքավորվել ավյունով, տեսնելու այն մեծ պատկերը, որի մեջ իրենց սովորածը մոտեցնելու է իրենց բաղձալի արդյունքին: Սովորելուն խոչընդոտող այս հանգամանքի բացահայտումն ու հաղթահարումը սովորեցնողի գործառույթը պետք է համարվի: Այդ պատճառով, չափազանց կարևոր է ցանկացած դասընթացի, պարապմունքի կամ սովորելուն ուղղված մեկ այլ կրթական ձևաչափի սկզբնական փուլը նվիրել ուսանողների մոտ սովորելու նպատակի ու մոտիվացիայի ձևավորմանն ուղղված անհատական աշխատանքներին: Անհրաժեշտ է սա այն աստիճան կարևորել, որ սովորելու հաջորդ, գիտելիքի ու հմտության յուրացման փուլին անցնել այն դեպքում, երբ սովորողներից բոլորն ունեն արդեն իրենց սովորելու նպատակի ձևակերպումը, մեծ պատկերը տեսնելու կարողությունը ու մոտիվացվածության հիմնավորումը:

Սովորելուն խոչընդոտող մեկ այլ առանցքային գործոն է յուրաքանչյուր առարկայի, դասի կամ հանձնարարության ոչ լիարժեք ընկալումը: Շատ կարևոր է, որ սովորելու գործն այնպես կազմակերպվի, որպեսզի սովորեցնողն ունենա բավականաչափ ժամանակ և տարածության կազմակերպման այնպիսի հնարավորություն, ինչը նրան թույլ կտա ապահովելու յուրաքանչյուր սովորողի համար **սովորուկի** (պայմանականորեն տեքստում այդպես կանվանենք այն, ինչ սովորում են)՝ օրվա դասի, հանձնարարության կամ վարժության լիարժեք ընկալումը: Հաճախ սովորողները հետ են ընկնում, դուրս են մնում դասընթացի յուրացման ընթացքից, կորցնում են հետաքրքրությունը, քանի որ կրթական աշխատանքի կազմակերպման տարածաժամանակային չափանիշները չեն բավարարում այս խնդրի լուծմանը: Այսինքն, յուրաքանչյուր սովորող դասի ընթացքում չունի բավարար հնարավորություն այնքան սխալվելու և այնքան հարցեր տալու, մինչև անհատապես լիովին կհաղթահարի **սովորուկի բացահայտման փուլը**: Առանց **սովորուկի** բացահայտման փուլը

լիարժեք կազմակերպելու, հնարավոր չէ իրականացնել **սովորուկի** յուրացման գործը: Դրանք փոխկապակցված են, բայց նույնը չեն: Մեզ հանդիպած փորձառություններում կրթական ներկա ձևաչափերից հիմնական դժգոհությունն այն է, որ դասակազմակերպման տարածաժամանակային առկա չափումները (դասասենյակ + դասաժամ + ծրագրային ժամանակացույց) անհնարին են դարձնում յուրաքանչյուր սովորողի համար **սովորուկի** բացահայտման աշխատանքների իրականացումը: Սովորողը չի կարողանում հասկանալ, թե ինչ է իրենից ներկայացնում **սովորուկը**: Հատկապես շատ կարևոր է դրա ներքին տրամաբանությունը: Այսինքն, եթե դա նոր գիտելիք է, ապա պետք է ընկալել այդ գիտելիքի ներքին տրամաբանությունը: Եթե դա հմտություն է, ապա պետք է հասկանալ այդ հմտության ներքին տրամաբանությունը, պատճառահետևանքային կապերը: Պետք է բավականաչափ ժամանակ ու ջանք տրամադրել *բացահայտման, հետազոտման* աշխատանքներին, այն դեպքում, երբ ուսուցանողները միանգամից անցնում են այլոց (գիտնականների, ոլորտի հեղինակությունների) նվաճումների ու արդյունքների ներկայացմանը լսարանին ու խնդիր դնում զբաղվել այդ **սովորուկի** յուրացմամբ: Հաճախ աշակերտների մոտ հարցեր են առաջանում, հարցերի սահմանափակումը առաջացնում է ընկալման լուրջ դժվարություններ, և միայն օժտվածներն ու շատ աշխատասերներն են, որ կարողանում են հաջողացնել ու յուրացնել **սովորուկը**:

Սովորելու գործի կարևոր բաղադրիչները

Սովորելու փորձառությունների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս ասել, որ կան մի շարք պարտադիր բաղադրիչներ, որոնք ցանկալի է պահպանել ինչ-որ բան սովորելու ընթացքում: Այդ պարտադիր բաղադրիչների մեջ առաջին տեղում են՝

1. սովորելու համար հիմնարար պայմանները,
2. անհրաժեշտ գործողությունները,
3. անհրաժեշտ հատկանիշները,
4. անհրաժեշտ ֆիզիկական և մարդկային միջավայրը:

Սովորելու համար հիմնարար պայմանները: Կարելի է առանձնացնել հետևյալ հիմնարար պայմանները.

- սովորելու նպատակ
- մոտիվացիա
- կարգապահություն

Սովորելու նպատակ. Գրանցված հետազոտական նյութը թույլ է տալիս ասել, որ *սովորելու նպատակի ձևակերպումը* շատ կարևոր ազդեցություն է ունենում սովորելու որակի վրա և ընդհանրապես սովորելու ողջ ընթացքի վրա: Նպատակի առկայությունն օգնում է իմաստավորել սովորելը: Հաճախ նպատակի առկայությունն առաջացնում է ինչ-որ բան սովորելու շնորհիվ սպասվելիք արդյունքի գիտակցումը

Իմ համար չկա սովորելը ինքնին իբրև նպատակ, իմ համար կա մի բան իրականացնելու գաղափար կամ արդյունք ունենալու գաղափար, ես միշտ էլ արդյունքն եմ տեսնում նախ և առաջ: Այսինքն՝ արդյունքն եմ ես տեսնում, օրինակ՝ ուզում եմ արադ քաշեմ, էլ արադն եմ պատկերացնում, ու էն, ինչ որ ընթացքում ես պիտի անեմ էլ նպատակին հասնելու համար, արդեն էնքան հեշտ, բնական ձևով դասավորվում, համակարգվում ա, որովհետև ես արդյունքի վրա եմ միշտ աշխատում: Ու լիքը մարդ, ես գիտեմ, երբ որ տեսնում եմ, որ իրանք հայտարարում են, որ էսինչ արդյունքը պիտի անեն, բայց իրականում լրիվ ուրիշ բանով են զբաղված, իրանց արդյունքը էլ չի, իրանց ուզած արդյունքը իրանց հույս տալն ա, կամ չգիտեմ, ինչ-որ դրամաներ սարքելն ա, մեղքի զգացում առաջացելն ա՝ ինչ ասես, բայց ոչ էն, ինչ որ իրանք էս ձվածեղը պիտի սարքեն, ասենք³⁵⁷:

³⁵⁷ Բանաստեղծ, էսսեիստ, տղամարդ, 41 տ.:

Սովորելու նպատակը և իմաստավորումը ձևավորում է նաև ազդեցիկ *մոտիվացիա*:

Շատ է պատահում, որ նպատակի ձևակերպումը սովորելուց ակնկալվող արդյունքի հետ միասին է սահմանվում: Նպատակը պետք է շատ պարզ, ընկալելի, ոգեշնչող ու հեռանկարային լինի: Ամենակարևոր պայմանն այստեղ այն է, որ *նպատակը սովորողի կողմից գիտակցվի որպես իր սեփականը*: Դրա համար ամենից կատարյալն իհարկե այն դեպքն է, երբ սովորողն ինքն է իր առջև նպատակ դնում՝ ելնելով իր անձի առանձնահատկության, ունակությունների, հետաքրքրությունների, արժեքների, աշխարհընկալման, ապագայի և ընդհանրապես, կյանքի մասին ունեցած պատկերացումներից: Հաճախ հանդիպող դեպքերից է այն, երբ սովորողին օգնել են կողմնորոշվել կամ կողմնորոշել են դեպի սովորելու նպատակը, և սովորողն այն ընդունել է ու, «սեփականացնելով», դարձրել իրենը: Նման օրինակ կարող է դիտվել ծնողների կամ այլ հեղինակավոր անձանց ակնկալիքը կամ ընտանեկան մասնագիտության շարունակումը որպես նպատակ ընտրելը: Այստեղ ամենից կարևորն այն է, որ մարդն այդ նպատակի ընտրությունը պարտադրված կամ ստիպողաբար ընդունած չլինի, այլ որ դա լինի իր սեփական որոշումը: Հաճախ հանդիպող դեպք է, երբ նպատակի ընտրությունն իրականացվում է հասարակական կարծրատիպերի ազդեցությամբ: Օրինակ, երաժիշտ, բժիշկ, իրավաբան կամ ծրագրավորող դառնալը որպես նպատակ ընտրելը՝ ելնելով ոչ թե անձնական հետաքրքրություններից ու ներքին մղումից, այլ՝ հանրային կարծիքում գրավիչ և հարգի համարվող մասնագիտության վարկանիշի գործոնից:

Անկախ սովորելու նպատակի ձևակերպման ու ընտրության նշված դեպքերից, ամենից կարևորն այն է, որ մարդը սովորելու նպատակը համարի իրենը: Հակառակ դեպքում սովորելը վեր է ածվում պարտադրված գործընթացի, անձը չի լինում բավականաչափ մոտիվացված: Որպես կանոն, այս դեպքերում սովորելու գործը հիմնականում ձախողվում է:

Հետաքրքիր է նաև այն դիտարկումը, ըստ որի **սովորելու նպատակը քարացած մի բան չէ և այն պայմանավորում է սովորելու հաջող ընթացքը, բայց ինքն էլ պայմանավորված է սովորելով**: Հաճախ սովորելը, ազդելով մարդու վրա, կարող է փոխել նրա հայացքները, մոտեցումները, դիրքավորումը, արժեքները, տեսլականները և այլ շատ բաներ: Այդ ամենը կարող է պատճառ դառնալ նոր նպատակադրումների, որոնք իրենց հերթին նորից ինչ-որ բան սովորելու անհրաժեշտություն կարող են ձևավորել:

Ընդհանուր առմամբ համաձայն եմ, որ նպատակը շարժազդում ա սովորելու վրա, բայց նաև դրա հակառակը կա, երբ դու սովորում ես, քո առաջ նոր բաներ են բացվում ու նաև դա էլ բերում ա նպատակի վերանայման ու հետո դա էլի ազդում ա քո առաջ կանգնած խնդիրների վրա: Նպատակն ինքն իրենով չի առաջանում, դրա համար պետք ա հետաքրքրություն լինի, իսկ հետաքրքրությունը կարող ա միշտ փոխվի, ու դրա հետ կապված էլ միշտ սովորելու խնդիր առաջանա³⁵⁸:

Ինչպես հարցազրույցի մեջբերված հատվածում, այնպես էլ այլ բանասացների կարծիքներում կարևորվում է հետաքրքրվածության գործոնը: Որպես կանոն սովորելու հաջող օրինակների հիմքում ընկած է մարդու մոտ կյանքի ընթացքում այս կամ այն պատճառով այս կամ այն երևույթի հանդեպ ձևավորված հետաքրքրությունը: Եթե չկա հետաքրքրություն բացահայտելու, հասկանալու կամ իրագործելու խթան, ապա սովորելը կամ ձախողվում է, կամ՝ անարդյունավետ լինում: Հետաքրքրվածության առաջացման պատճառները տարբեր են: Պատճառ կարող է դառնալ նյութական բարեկեցության կամ որևէ ակնկալիքի առկայությունը կամ, ինչպես վերը նշվեց, որևէ արդյունքի ակնկալիքը: Հետաքրքրվածության կարևոր աղբյուր է նաև ինքնազարգացման, աճի, կատարելության, ինքն իրեն հաղթահարելու ձգտումը: Երբեմն սովորելու հանդեպ

³⁵⁸ Մշակութային մարդաբան, արձակագիր, կին, 42 տ.:

հետաքրքրվածությունը կարող է խթանվել ինչ-որ մի բանի հանդեպ մարդկային պարզ հետաքրքրասիրության շնորհիվ:

Մոտիվացիա: Մոտիվացիան սովորելու վրա ազդող առանցքային գործոններից է: Որպես կանոն այն ձևավորվում է նպատակի ազդեցության տակ: Բացի նպատակից, մոտիվացիայի վրա ազդող գործոն կարող է դառնալ սովորելուց ակնկալվելիք արդյունքը: Երբ մարդ պատկերացնում է, որ եթե ինքը սովորի, օրինակ, անգլերենով վարժ հաղորդակցվել, ապա կկարողանա ճամփորդել ու ծանոթանալ աշխարհի ցանկացած կետում գտնվող մարդկանց հետ, ձևավորել լայն շրջապատ և այլն, ապա նման արդյունքի ակնկալիքը կարող է մոտիվացիոն ուժ հաղորդել սովորելու գործին: Պարտադիր չէ, որ մարդ մեծ նպատակ դնի կամ մեծ արդյունքի ակնկալիք ունենա սովորելուց: Կարևոր է, որ ակնկալվող արդյունքը լինի ոգևորիչ: Երբեմն սովորելու նպատակը կարող է դառնալ հենց ակնկալվող արդյունքին հասնելը:

Մոտիվացիան կարող է առաջանալ նաև սովորելու շնորհիվ բարեկեցիկ կյանք ունենալու ակնկալիքից, մեկ ուրիշի մոտ՝ ինքնազարգացման ու կատարելագործման, հանրաճանաչ լինելու կամ այլ մարդկանց օգտակար լինելու և շատ այլ նպատակներից: Մոտիվացիան կարող է առաջանալ նաև երազանքներից, ապագայի մասին պատկերացումներից:

Մոտիվացվածության հիմնական կարևորությունը սովորելու գործում այն է, որ դրա շնորհիվ մարդը մնում է հետաքրքրված և շահագրգռված: Մոտիվացիան ձևավորում է սովորելու համար խիստ կարևոր մի բան՝ ավյունը: Առանց անհրաժեշտ մակարդակի ավյունի մարդը դժվար կարողանա իր մեջ սովորելու բավականաչափ հետևողականություն և ուժ գտնել ու հաղթահարել սովորելու հետ կապված դժվարությունները:

Դե առաջինը ինչից է սկսում սովորելը՝ մոտիվից, քո սկզբնակաները տեսնելուց: Էդ մոտիվը ինքը իրանով լիքը էմոցիոնալ կոմպոնենտներ ունի. առաջինը

ոգևորվածությունը: ... այսինքն երբ որ Բ կեպը հստակ կա, ես ոնց որ կամֆորտ եմ զգում էդ ճամփեն անցնելը, չեմ վախենում չելենջներից, գիտեմ որ պիտի շաբաթը պարապեմ 11 ժամ, պիտի ֆոկուս դնեմ, պիտի գտնեմ էն մարդկանց, ումից կարող եմ սովորել, մի խոսքով, հեշտ բան չկա աշխարհում, բայց կգնամ³⁵⁹:

Կարգապահություն: Կարգապահությունը, կամ, ինչպես տարածված է ասելը, դիսցիպլինան, նույնքան հիմնարար պայման է, որքան նպատակն ու մոտիվացիան: Եթե չլինի կարգապահություն, որքան էլ մարդը մոտիվացված լինի, միևնույն է չի կարող արդյունավետորեն սովորել: Կարգապահությունն օգնում է մարդուն դեպի սահմանված նպատակը հետևողականորեն քայլեր իրագործելուն: Կարգապահությունը կարևոր է նաև իրագործվող քայլերը շարունակական դարձնելու համար այնքան ժամանակ, մինչև սովորելու մեջ շոշափելի արդյունքների ձևավորումը: Համաձայն գրանցված փորձառություններում արտահայտված կարծիքների, կարգապահությունը կոնկրետ քայլերի ու գործողությունների է վերածում մոտիվացիան և նպաստում է դեպի նպատակը տանող խնդիրները լուծելուն: Առանց կարգապահության մարդը կմնա մոտիվացված երազկոտ և վերջին հաշվով, չիրագործելով սովորելուն ուղղված քայլեր, կկորցնի նաև մոտիվացիան:

Ամփոփելով, կարելի է ասել, որ սովորելու համար հիմնարար նշանակություն ունեցող առանձնացված երեք պայմանը՝ նպատակը, մոտիվացիան և կարգապահությունը փոխկապակցված ու փոխլրացնող բնույթի են և առանց դրանց ձևավորման մեծ է հավանականությունը, որ սովորելու գործընթացը չտա ցանկալի արդյունք կամ ընդհանրապես ձախողվի:

Սովորելուն ուղղված անհրաժեշտ գործողությունները: Կան սովորելու գործընթացի մասը կազմող մի շարք գործողություններ,

³⁵⁹ Մաթեմատիկոս, ձեռներեց, տղամարդ, 36 տ.:

որոնք բնորոշ են գրանցված փորձառություններին: Այդ գործողությունների ընդհանրացված ցանկը հետևյալն է.

- կենտրոնացում սովորելու գործի վրա,
- հասկանալ, ինչը ներառում է սովորելու առարկայի ընկալումը, ըմբռնումը,
- ամրապնդում՝ վարժությունների և կրկնության միջոցով,
- յուրացում՝ մարմնավորում, առարկայացում, օբյեկտիվացում,
- ինքնառեֆլեքսիա:

Կենտրոնացում սովորելու ընթացքի վրա: Սովորելուն ուղղված գործողություններից առաջինը կենտրոնացումն է առարկայի վրա: Հատկապես մեր օրերում, երբ տեխնոլոգիական ժամանակակից միջոցները անընդհատ շեղում են մարդկանց դեպի բազմազան, մեծ ու փոքր էկրաններից մատուցվող հեշտ տեղեկատվությունը, կենտրոնացումը դարձել է սովորելու գործում իրական և դժվար հաղթահարելի բարդություն: Առանց կենտրոնացման սովորելը ենթակա է ձախողման:

Կենտրոնացման առաջին և կարևոր քայլը սովորելու պահին շեղող սարքերի հեռացումն է սովորելու տարածքից: Խոսքը վերաբերում է հեռախոսին, որն անընդհատ տարբեր տեսակի տեղեկատվական ծայնային կամ տեսողական նշաններով գրավում է մարդու ուշադրությունը:

Երկրորդ պայմանը նյութի ու սովորելու ընթացքի մեջ մտասևեռումն ու խորասուզումը: *Որպես կարևոր հնարք առաջարկվում է եղանակ գտնել՝ սովորելու նյութը հեփաքքրաշարժ ու գայթակղիչ դարձնելու համար:* Այս հարցում, ըստ որոշ փորձառությունների, կարևոր են համարվում *փոքր քայլերը, դրանց արդյունքում ձեռք բերվող միջանկյալ արդյունքներն ու փոքր հաղթանակները:*

Սովորելու ժամանակ դեռ դպրոցում ես մինուսներ էի դնում, անցնում էի, պլուս էի անում, ու երբ որ հանկարծ տակը մինուս էր մնում ինչ-որ, էդ ինձ հանգիստ չէր տալիս: Ես իմ համար պրոբլեմ էի ստեղծում, որ պիտի հաղթահարեի, կոպիտ ասած, նաև ոնց որ էդ մրցակցությունը պարտադիր չի ինչ-որ մեկի հետ լինի, նաև ինքդ քո, ոնց որ ինչ-որ բան հաղթելու, հաղթահարելու ինչ-որ ձև լինի, էդ էլ ա ինձ թվում ա օգնում շատ: Ոնց որ բավարարվածության բանն էր, էլի, երևի, շոկոլադ էր կոպիտ ասած, էլի, էդ պլուս դնելուց ավելի կայֆ բան չկար էդ պահին: Փոքր հաղթանակները կայֆ էին, էդ պլուսները փոքր հաղթանակներ ա, էլի..., մինուս-պլուսը խաղ ա, չէ՛, ամեն դեպքում, էս level-ն էլ հաղթահարեցի, էս էլ արեցի, ինչ-որ խաղի տեսակ ա...ու նաև էդ խաղը արկածային ա, նաև հետաքրքիր: Հաղթահարելը ու բացահայտելը, նոր բան բացահայտելը: Էս փոխկապակցված պրոցես ա, էլի, դառնում³⁶⁰:

Ինչու՞ են մարդուն կլանում հեռախոսը կամ այլ «խելացի էկրանները»: Պատասխանը կարճ տեքստերն են, տեսանյութերը և նոր տեղեկատվությունից ստացվող հաճույքը: Հետևաբար, սովորելու վրա կենտրոնացում ապահովելու համար կարևոր է, որ սովորելու ընթացքը կազմված լինի փոքր քայլերից և փոքր հաղթանակներից: Ամեն մի քայլն անցնելուց հետո կարևոր է հաճույքի զգացում ապահովող հաղթանակը: Օրինակ, մարդը կարդում է գիտական հոդված կամ սովորում է ինչ-որ մի բան գրավոր տեքստի միջոցով: Փոքր հաղթանակներն այստեղ հոդվածում կամ տեքստում արտահայտված հետաքրքիր մտքերի ընկալումն ու յուրացումն են: Մարդ երբ բացահայտում և հասկանում է տեքստում արտահայտված այս կամ այն միտքը, այդ պահին ունենում է հաճույքի ապրում: Ուստի, միջանկյալ մտքերի բացահայտումը, ընկալումը, որոնք տանում են հոդվածի կամ դասի տեքստի վերջնական գաղափարի բացահայտմանը,

³⁶⁰ Տնտեսագետ, մեդիա ոլորտի փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

կարող են դառնալ այն փոքր հաղթական քայլերը, որոնց արդյունքում մարդը ստանում է հերթական բացահայտման միջոցով փոքր հաղթանակներ ձեռք բերելու և նոր գիտելիք ու տեղեկատվություն ստանալու հաճույքը: Այսինքն, *սովորելու գործում կենտրոնացում ապահովելու ձևերից մեկը սովորելը մինչև ցանկալի կետը տանող հետաքրքիր ճամփորդություն դարձնելն է:*

Շատ կարևոր էր իմ համար ամբողջական ցիկլը հասկանալը: Որ դու ինչ սովորում ես՝ ամբողջական ցիկլը պարունակի, չլինի ինչ-որ մի ֆրագմենտար բան: Ես, օրինակ, 16 մասանի դասընթաց գտա ու դրանով սովորեցի: Էստեղ կարևոր ա, որ դու գիտես, որ եթե էս մի դասն էլ սովորես, ավելի կմոտենաս վերջին, իսկ վերջում դու ռեալ սովորած կլինես քո ուզածը անել: Այսինքն ամեն մի առանձին վերցրած դաս մի քայլ ա դեպի ճանապարհի վերջը, ու էդ ճանապարհն անցնելուց հետո դու արդեն սովորած դուրս կգաս³⁶¹:

Այս առումով կարևոր է սովորելու ամեն փուլը կազմակերպել այնպես, որ մարդ ինքնուրույն աշխատանքից հետո հնարավորություն ստանա իր *սովորածի արդյունքը ցուցադրել*: Հետաքրքիր են սովորելու ամբողջական կտորը ոչ միայն որպես գիտելիք բացահայտելու-յուրացնելու, այլև ներկայացնելու՝ հատվածների բաժանված ընթացք դիտարկող փորձառությունները: Ըստ այդմ, դասի ընթացքում մոտ 15-20 րոպե տրամադրվում է նյութը յուրացնելու աշխատանքին և մոտավորապես այդքան ժամանակ էլ այնուհետև հատկացվում է յուրացրածը ներկայացնելուն: Այն միտքը, որ սովորածը պետք է ներկայացնել դասընթացին մասնակցող մյուս մարդկանց, օգնում է սովորողին յուրացմանը հատկացված ռոպեների ընթացքում հնարավորինս կենտրոնանալ դասի վրա, քանի որ դրանից հետո ստիպված է լինելու սովորածը ներկայացնել ու դրա համար ստանալ «խրախուսական միավորներ»: Այսպիսով, կրթվողից

³⁶¹ Համակարգչային գիտություն, ծրագրավորող, տղամարդ, 24 տ.:

կրթող դառնալը, ոչ միայն յուրացնելը, այլև յուրացրածը սովորեցնելը որևէ բան սովորելու լավագույն մեթոդներից է:

Որովհետև ամեն մարդ, որ մտնում ա ստեղձ մեր դահլիճ, ինքը էկել ա նաև քեզ բան սովորացնելու, ու թույլ տալ, որ ինքը քեզ սովորացնի, շատ կարևոր ա իրա էդ սովորելու համար, այո, և՛ էդ ապրումակցումն ա, և՛ էդ զգալը, որ ինքը դասակարգված չի, կաստանների բաժանված չի, էլի, ինքը էկել ա քո հետ հավասար ինչ-որ գործի մեջ³⁶²:

Այդ ընթացքում սովորողը նաև վերաիմաստավորում է իր իմացածը, զարգացնում այն, հասկանալով, ուրիշին հաղորդելու պահանջից, թե ինչու՞ և ինչպե՞ս է ինքը հասկանում **սովորուկը** և տիրապետում դրան, կատարելագործելով, զարգացնելով իր յուրացումը:

Կենտրոնանալուն նպաստող մեկ այլ միջոց կարելի է համարել դասի ընթացքում *միջանկյալ վերջնաժամկետների* սահմանումը: Սովորելու ժամանակը փոքր վերջնաժամկետների բաժանելն օգնում է ժամկետում խնդիրը լուծելու համար կենտրոնանալ նյութի վրա:

Թվերով, չափով դատա, կոնկրետ ժամանակի համար, ոչ թե էս թվերը երբ եղավ՝ եղավ: Դա իմ սահմանմամբ իրականում սովորելու ճանապարհային քարտեզն է, որտեղ եթե դու էդ քարտեզը չունենաս սովորելու պրոցեսի մեջ, քո սովորելու պրոցեսը կըլնի մոլորեցնող, հետևաբար տեղ չես էլ հասնի: Իմ պատկերացումը էդ է, էդ էն կետերից մեկն է, որին եկել եմ: Ես դա մեփ եմ անում³⁶³:

Ընդհանրապես, ժամանակի կառավարումն ու կենտրոնանալը կարևոր ու փոխկապակցված գործոններ են.

³⁶² ՔՀԿ ծրագրի տնօրեն, կին, 54 տ.:

³⁶³ Մաթեմատիկոս, ձեռներեց, տղամարդ, 36 տ.:

*Եթե դու չես դնում ժամանակային սահման, մարդը սկսում
ա թեկուզ փոքր գործի, մեծ գործի, երկարաժամկետ
գործի, չես դնում ժամանակային սահման, ինքը սկսում ա
ամբարտապան դառնալ: Ինքը էսօր կանեմ, վաղը կանեմ և
էդ վաղը կանեմ, էքուց կանեմը ոնց որ մի օրվա, մի ժամվա
բան չի դառնում, ինքը դառնում ա արդեն ընդհանուր
պրոբլեմ, էլի: Դրա համար, երբ որ դու ժամանակային
սահման ես դնում, ընդ որում՝ աշխատանքը տալիս ես
խմբային, էդ պրոցեսի մեջ իրանք էդ ժամանակային
սահմանների մեջ սկսում են ավելի ինտենսիվ մտածել՝
էքսպրենսիվից դառնում ա ինտենսիվ³⁶⁴:*

Կարևոր է, սակայն, որ խելամիտ ժամկետներ նշանակվեն,
որպեսզի դրանք չլինեն չափից դուրս կարճ և
շտապողականություն առաջացնող կամ չափազանց երկար ու
դանդաղեցնող:

Սովորելու գործում ամենակարևոր գործողություններից է
հասկանալը: Սովորելու փորձառությամբ կիսված մարդկանցից
հաճախ կարելի է լսել, որ այս կամ այն առարկան սովորելու
գործում իրենց անհաջողության կամ ձախողման հիմնական
պատճառը եղել է ուսուցման գործընթացում հասկանալու պահը
բաց թողնելը: Օրինակ, աշակերտներից մեկի կողմից
մաթեմատիկայի դասընթացն ավագ դպրոցում ձախողելու
պատճառը եղել էր դասերից մեկի ժամանակ տվյալ դասը լավ
չհասկանալը, որը շղթայականորեն հանգեցրել էր հետագա ողջ
դասընթացի լավ չհասկանալուն: Որքան էլ նա պարտաճանաչ
կերպով կատարել է տնային աշխատանքները, լիարժեք չի
կարողացել յուրացնել դասընթացը: Գրանցված նյութերում նման
պատմություններ շատ ունենք: Այս պրոբլեմը, կարելի է ասել,
հանրակրթական ու բուհական կրթության ոլորտներում խիստ
տարածված հիմնարար պրոբլեմներից է: Խնդիրն այն է, որ մի
քանի տասնյակ աշակերտից բաղկացած լսարաններում

³⁶⁴ Պատմաբան, դասախոս, տղամարդ, 45 տ.:

աշակերտները կամ ուսանողները հաճախ բաց են թողնում մտքի ընթացքը, չեն կարողանում որսալ թեմայի տրամաբանությունը:

Էն, որ դպրոցում 30 հոգի ա, դասարանում կոնկրետ, օրինակ՝ մաթեմի ժամանակ եթե մի հայր թեմա ենք անցնում, ու 30-ից 20-ը հասկանում են, 10-ը՝ չէ, առաջ ենք անցնում, ու էդ 10 հոգին, որ չեն հասկացել, հաջորդ 3 թեմա հետո, օրինակ, եթե էդ նույն թեմայով բան լինի, կամ էդ թեմայի վրա կառուցված ուրիշ թեմա, այսինքն՝ եթե դու էդ թեման հասկացած չլինեիր, էս նորը չէիր հասկանա հասարար, այսինքն՝ դու էլ ավելի ես հետ մնում, որովհետև 3 թեմա առաջ դու ինչ-որ բան չէիր հասկացել³⁶⁵:

Ուսման ընթացքում հասկանալու գործին խոչընդոտող հիմնական գործոններից մեկը հարցեր տալու սահմանափակումներն են: Մի քանի տասնյակ մարդուց կազմված լսարաններում մեկ հոգին կարող է մեկ կամ երկու հարց տալ: Իսկ եթե հարցը տալուց հետո էլ չի հասկանում, ապա ամենից հաճախ հանդիպող դեպքում երկրորդ անգամ նույն հարցը չի տալիս՝ վախենալով որակվել «անհասկացող» կամ, ինչպես Հայաստանի լավագույն բուհի վարկն ունեցող համալսարանի ուսանողներից շատերն են նշում, հարց չեն տալիս, որովհետև վախենում են «դեբիլ երևալուց»:

Երեխեքից շարերը ասել են, որ իրանք ամոթից կամ վախից, առարկայի կեսից հետաքրքրությունը կորցրել են ու դուրս են մնացել: Ասենք, ինքը վախեցել ա հարց տա, կամ ամաչել ա հարց տա, ու էդ ամոթի կամ վախի պատճառով չի հասկացել կոնկրետ էդ բանը, ու հետո սաղ մնացած առարկան չի հասկացել, դրա համար էլ կտրվել ա³⁶⁶:

Կարևոր է նկատել, որ սովորելու գործում հասկանալու, ընկալելու և ըմբռնելու գործողություններում արդյունավետություն ապահովելու համար առանձնացվում են մի քանի բաղադրիչներ: Նախ, հասկանալու գործընթացում կարևոր է նյութի

³⁶⁵ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

³⁶⁶ Գրականագետ, դասախոս, տղամարդ, 40 տ.:

տրամաբանության ընկալումը: Դրա համար *օգտակար է համարվում նյութը «քանդելուն», մասերի բաժանելուն նվիրված աշխատանքը*: Նյութը մասերի բաժանելու գործողությունը նման է երեխաների կողմից խաղալիքները քանդելու ու քանդելու միջոցով դրա կառուցվածքը հասկանալու գործողությանը: Վերջինս կարող է իրականացվել ցանկացած բան սովորելիս, սկսած որևէ ֆիզիկական հմտություն վերջացրած՝ վերացական գիտելիք: Ուսուցման գործընթացում երկրորդ կարևոր բաղադրիչը *անսահման անգամներ սխալվելու ու սխալները շտկելու միջոցով սովորելու հնարավորությունն է*, իսկ երրորդ կարևոր բաղադրիչը՝ *այնքան հարց տալու հնարավորությունը, որքան որ անհրաժեշտ է նյութը լիակատար հասկանալու համար*:

*Ու մեկ էլ շատ օգտակար ա ճիշտ հարցեր տալ: Պետք ա ճիշտ հարցերի միջոցով կարողանաս հասկանալ չհասկացածը: Բայց խնդիրն էն ա, որ կարող ա սխալ մթնոլորտ առաջանա ու դա կաշկանդի հարցեր տալուն, բացվելուն, ու մարդ փակվի ու յան տա սովորելուց*³⁶⁷:

Թե՛ սխալվելն ու սխալների միջոցով սովորելը, թե՛ հարցեր տալը հասկանալու գործողության համար արմատական կարևորություն ունեն: Հարցեր տալը օգնում է, նախ, չհասկացածը հասկանալուն և երկրորդը՝ սխալը վերլուծելուն, այն հասկանալուն ու շտկելուն: Շատ կարևոր է սխալը հասկանալը: Մարդիկ կարող են դա ինքնուրույն անել կամ ուսուցանողի օգնությամբ: Այս առումով կարևոր է, որ ուսուցանողը սխալվելու պատճառով բարդույթներ չստեղծի ուսանողի մոտ: Հարկ է նկատել, որ հայաստանյան ֆորմալ կրթական համակարգերում արմատավորված է սխալի հանդեպ դատապարտողական ու բացասական վերաբերմունքը, ինչը բացասաբար է ազդում սովորելու վրա:

Շատերն առցանց դասընթացների առավելությունն են համարում հանրակրթական կամ բուհական միջավայրերի համեմատ հենց այս երկու գործողությունների՝ *հասկանալու ու սխալվելու*

³⁶⁷ Համակարգչային գիտություն, ծրագրավորող, տղամարդ, 24 տ.:

հնարավորությունը: Խոսքը առցանց տեսանյութերի միջոցով դասընթացների մասին է: Առցանց դասընթացների ժամանակ սովորողը նյութը չհասկանալու դեպքում կարող է այնքան լսել, մինչև լիովին ընկալել: Նույնը՝ վարժություններ անելիս. կարող է անընդհատ սխալվել ու սխալն ուղղել, մինչև իր սխալն ինքնուրույն հասկանալը: Այստեղ ոչ ոք նրան չի սպառնում սխալի համար ցածր գնահատական դնել: Սովորելու այն ձևաչափերը, որոնցում սխալը չի դատապարտվում ցածր գնահատականի ու վատ աշակերտի կարգավիճակ ստանալու ձևերով, այլ սովորական բան է համարվում փորձելու, սխալվելու և նորից փորձելու միջոցով հասկանալու շղթայում, համարվում են ավելի արդյունավետ ու գերադասելի: Մոտավորապես նման մեխանիզմ է գործում նաև սովորելու անհատական փորձառություններում ներկայացվող նկարագրություններում, որտեղ *հասկանալը* նկարագրվում է որպես առանցքային գործողություն, և, առանց դրա լիարժեք իրագործման, գործն առաջ չի գնում:

Մինչև ես չհասկանայի՝ ինչը ինչի համար ա արվում, ես առաջ չէի գնում, այսինքն՝ ես էնքան էի հարցեր տալիս, մինչև իմ գլխում դասավորվեր. էս առաջին քայլը, որ արվեց, սա ինչի՞ն բերեց ու ինչի՞ համար ըստե՞ս էղավ, որ բերվեց՝ մոտավորապես ըստե՞ս սխեմա ա էղել. մինչև ես չհասկանամ՝ ինչը ինչի համար ա արվում, գործը առաջ չի գնա³⁶⁸:

Գրանցված հետազոտական նյութերում *հասկանալու* կարևորությամբ վերաբերող մեկանաբանությունների մեջ հետաքրքիր է այն միտքը, որ «*ինչպես*» կամ «*ոնց*» հարցի պատասխանը գտնելը *մարդուն օգնում է գիտելիքը կամ հմտությունը սպառողից դառնալ դրա կրողը*, ինչն արմատականորեն տարբեր որակի արդյունք է ապահովում:

Սովորելու գործում անհրաժեշտ գործողություններից է **սովորուկին** վերաբերող տեղակատվության և գիտելիքի

³⁶⁸ ԲԺԻԶԿ, հանրային առողջապահության մասնագետ, կին, 52 տ.:

կուտակումը: Կուտակման գործողությունը հաճախ զուգահեռ է ընթանում հասկանալու գործողությանը: Երբեմն, կախված **սովորուկի** ոլորտից կամ առանձնահատկությունից, անհրաժեշտ է տեղեկատվական և գիտելիքային բազա ստեղծել այն հասկանալու համար: Կուտակման գործողությունը հասկանալու գործում անհրաժեշտ է առաջին հերթին այն պատճառով, որ շնորհիվ դրա հիշողության մեջ ամրապնդվում են **սովորուկի** առանձին բաղադրիչների մասին տեղեկատվությունը, գիտելիքն ու տվյալները: Կուտակման որոշ մակարդակը թույլ է տալիս սովորելիքի բաղադրիչների միջև կապերը տեսնել ու հասկանալ տրամաբանությունը:

Մեր գրանցած որոշ փորձառությունների համաձայն կուտակման գործողությունը սովորելու տարբեր փուլերում կարող է տարբեր դրսևորումներ ունենալ: Առաջին փուլը, ինչպես վերը նշվեց, առանձին բաղադրիչների մասին տեղեկատվության ու գիտելիքի կուտակումն է: Կուտակման որակապես նոր փուլ է սկսվում երևույթը հասկանալուց և նախնական աստիճանում յուրացնելուց հետո: *Այս փուլում հասկացածի հետ կապված գիտելիքի հետագա կուտակումը թույլ է տալիս հասկացածը հասցնել կիրառելիության մակարդակի ու ամրապնդել կիրառելու միջոցով*:

Հաջորդը *փորձի կուտակման փուլն* է: Սա արդեն սովորածը կիրառելու միջոցով ձեռք բերված գիտելիքը կամ հմտությունը հղկելու և զարգացնելու շրջանն է, երբ կուտակումն այն աստիճան է տեղի ունեցել, որ մարդը կարող է նաև կուտակածը տալ ուրիշներին, այսինքն՝ սովորեցնել: Այս առումով, հետազոտված փորձառություններում երբեմն կարևորվում է նաև սովորեցնելու միջոցով սովորելը:

*Սովորեցնելը օգնում է նաև ավելի արագ սովորելուն:
Սովորեցիր՝ սկսեցիր սովորեցնել՝ միասին դարձաք
զարգացնող՝ ձևավորեցիք ալգորիթմ՝ ինչպես յուրացնել
օգտագործելով³⁶⁹:*

³⁶⁹ ՔՀԿ տնօրեն, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

Այս երևույթը, ըստ գրանցված հարցազրույցների տվյալների, գործնականում շատ հազվադեպ է հանդիպում ֆորմալ կրթական միջավայրերում: Դրա դրսևորումների մասին խոսվում է հիմնականում ոչ ֆորմալ կամ ինֆորմալ կրթական փորձառությունների համատեքստում:

Ամրապնդում: Հասկանալուն զուգահեռ շատ կարևոր են ամրապնդմանն ուղղված գործողությունները: Ընդհանրապես, երբ մարդ հասկանում է խնդրի էությունը, ապա հաջորդ քայլը ուղղվում է դրա յուրացմանը, գիտելիքն իրենով անելուն և, որպես այդ յուրացման գերադրական աստիճան, ինչպես մարդաբանության մեջ ընդունված է անվանել՝ **մարմնավորելու** (embodiment) գործողության ժամանակ օգտագործելուն³⁷⁰: Դա գիտելիքի կամ հմտության յուրացվածության այնպիսի աստիճան է, երբ սովորածը գործադրվում է հաճախ մեխանիկորեն կամ շատ խնդիրների առաջացման դեպքում գտնվում են պրոֆեսիոնալ լուծումներ: Դա կարող է վերաբերել ն հմտությանը, ն գիտելիքին: Գիտելիքի դեպքում դա վերաբերում է գեղարվեստական կամ գիտական տեքստ գրելու, խնդիր լուծելու կամ գիտափորձի ժամանակ տվյալ գիտության մեջ եղած հասկացությունների, բանաձևերի, սահմանումների, տեսամեթոդաբանական համատեքստերի յուրացվածության այնպիսի աստիճանի, երբ դրանք կիրառում են առանց լրացուցիչ ջանքերի: Ընդհանրապես,

³⁷⁰ Այս եզրը փոխառված է ֆրանսիացի մարդաբան Պիեր Բուրդիոյից: Բուրդիոն այն կիրառում է անհատի կողմից ծնված օրից մշակութային գիտելիքների ու հմտությունների յուրացման վիճակը բնութագրելու համար, երբ գիտելիքը կամ հմտությունը յուրացվում է այն աստիճան, որ մարմնավորվում է մարդու կողմից: Օրինակ, անգլերեն լեզուն կամ մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելը կամ երաժշտական կարողությունները որպես մշակութային կապիտալ մարմնավորելու դեպքում, մարդ նույնիսկ մեծ ցանկության դեպքում չի կարող փոխառության տալ մեկ այլ մարդու: Դա միայն հնարավոր է փորձի կամ կրթության միջոցով մարմնավորելու ճանապարհով: Մարմնավորված մշակութային կապիտալը մյուս մարդկանց փոխանցել հնարավոր է այն *առարկայացնելու միջոցով*, երբ, օրինակ, երաժշտական կարողությունները առարկայացվում են երաժշտական ստեղծագործության, նկարչականը՝ նկարի կամ ակադեմիական գիտելիքը՝ հոդվածի ձևով, տես՝ Bourdieu 1986, 243-248.

«ինչ է նշանակում որևէ բան սովորած լինել» հարցին հաճախ տրվող պատասխանն այն է, որ դա **սովորածի յուրացվածության այն աստիճանն է, որը թույլ է տալիս այդ բնագավառում առաջացող խնդիրների ու հարցերի պատասխանները, լուծումները գտնել ու սովորածը գործադրել ինքնուրույն:**

Շապ կարևոր էր, որ էդ դասընթացից հետո ես նաև մի հայր կոնկրետ հանձնարարություն ստացա, էդ սովորածը կիրառելու: Դա շապ կարևոր էր, որ ես պրակտիկ կիրառելով իմը դարձրեցի էդ սովորածը: Երբ դու կարող ես արդեն մի կոնկրետ բան, հանձնարարություն անես, մի հայր կող գրես կամ մի խնդիր լուծես քո սովորածով, դու կարաս ասես, որ ես էս բանն արդեն սովորել եմ անել, բայց դեռ դա վերջնական չի, որովհետև միշտ էլ աճելու տեղ կա: Ու մեկ էլ երբ արդեն էլ չես վախենում, որ չես կարող անել, երբ էդ վախը չի լինում, ուրեմն դու սովորել ես³⁷¹:

Հատկապես կարևոր է խնդիրների առաջացման դեպքում լուծումներ գտնելը: Օրինակ, երբ է համարվում, որ մարդ սովորել է դարբնություն: Ոչ միայն երբ մարդը վարժ կերպով իրականացնում է ամենօրյա ստանդարտ գործերը, այլ նաև երբ առաջանում է երկաթի մշակմանը կապված որևէ բարդություն և նա ինքուրույն գտնում է այդ բարդությունը հաղթահարելու տեխնոլոգիական, տեխնիկական ու կատարողական լուծումները: Կամ երբ է համարվում, որ ֆիզիկոսը յուրացրել է իր կրթական ծրագիրը: Երբ նա ինքուրույն կարողանում է ձևակերպել ու լուծել գիտական նոր խնդիրներ, այլ ոչ միայն հմտորեն կիրառել արդեն հայտնի թեորեմները, օրենքներն ու գիտական մոտեցումները:

Գրանցված հարցազրույցներում հաճախ հանդիպում են նաև դիտարկումներ, ըստ որոնց անհրաժեշտ է համարվում, որ հասկանալու գործողությունը լրացվի *ամրապնդման գործողություններով կամ վարժություններով*: Առաջին հայացքին տրիվիալ ու ինքնին հասկանալի այս երևույթը շեշտադրելու

³⁷¹ Համակարգչային գիտություն, ծրագրավորող, տղամարդ, 24 տ.:

պատճառն այն է, որ մարդիկ ավելի մեծ ջանք են գործադրում հասկանալու վրա, քան ամրապնդելու: Հաճախ անհասկանալին հասկանալի դարձնելու սովորելու փուլից հետո, թվում է, թե մարդ հասել է իր նպատակին: Սակայն եթե բավականաչափ ջանքեր ու ժամանակ չեն տրամադրվում ամրապնդման գործընթացին, գիտելիքի կամ հմտության յուրացումը լիարժեք չի դառնում:

Ըստ որոշ կարծիքների էլ կարևոր է նաև, որ ամրապնդման գործողությունները ճիշտ և համարժեք ընտրված լինեն: Վարժությունները պիտի հաշվարկված լինեն, որպեսզի ծառայեն սովորողի մոտ յուրացվող խնդրի այս կամ այն բաղադրիչի ամրապնդմանը: Ամեն բան սովորելու համար ցանկալի է, որ մշակված լինեն ստանդարտներ: Այսինքն, սովորելու ակնկալվելիք արդյունքն ապահովելու համար նախ կարևոր է հստակեցնել այն վարժություններն ու խնդիրները, որոնք սովորողը պիտի լուծի: Հետո կարևոր է *որոշակիացնել դրանց հաջորդականությունը* այնպես, որ յուրացվող հատկությունը կամ գիտելիքը ամրապնդվի իրեն բնորոշ տրամաբանության ու հերթականության մեջ: Մշակել ժամանակացույց ու չափելիության չափանիշներ:

Ասենք դու գնացել ես պարապմունքի, ասում ես էսօր անում եմ էս գործողությունը էնքան մինչև էս շարժումը, ոնց որ ասած, դառնա իմը: Բայց մի նրբություն կա: Ոչ թե անկապ կրկնում ես էնքան, որ դառնա քոնը, այլ որպեսզի դառնա իմը ես պրի մի ամիս շաբաթական 2 օր մեկուկես ժամ վարժություն անեմ: Օրինակ լողը 2կմ-ը 1ժ 15 րոպե, բայց շարժվել եմ 52, մի շաբաթ հետո շարժվել եմ 49 րոպե, ասենք զարկերս 112-ից իջել ա 100... 10 հապ պարամետր ա իրականում: Դա ձևավորում է mindfull-նես ու ֆոկուս: Շապ օգտակար է եղել, երբ որ կոկրետ եմ պլանավորում՝ ժամով, էլի: Դադան «մեջիք» է, աճում է էն, ինչ track ես անում: էդ focus-ը ու track անելը: Հենց track չես անում, դու մոլորվում ես, բայց հենց track ես անում, սենց ուղիղ գծով բուլդոզերի պես գնում ես առաջ: ³⁷²

³⁷² Մաթեմատիկոս, ձեռներեց, տղամարդ, 36 տ.::

Ելնելով գրանցված փորձառությունների տվյալներից, կարելի է ասել, որ սովորելու գործընթացում գիտելիքի կամ հմտության ամրապնդման համար կարևոր է.

- Սովորողի կողմից սովորածն ամրապնդելու համար իրականացվող վարժությունների ընտրությունը: Որոշ կարծիքների համաձայն՝ ցանկալի է դա անել արդեն փորձ ունեցող մեկի կամ ուսուցանողի օգնությամբ:
- Վարժությունների բաղդատումը և աստիճանակարգումը,
- Վարժությունների համարժեքության ու արդյունավետության ստուգումը սովորողի կողմից: Կարևոր է, որ ընտրված վարժությունները լինեն համարժեք, քանի որ լինում են դեպքեր, երբ վարժությունները առաջին հայացքից ճիշտ են ընտրված, սակայն պարզվում է, որ այդքան էլ չեն համապատասխանում սովորելու վերջնարդյունքի կայացմանը: Համաձայն գրանցված փորձառությունների, դա հնարավոր է իրականացնել սեփական փորձով, մի քանի անգամ այս կամ այն ամրապնդող վարժությունն իրականացնել, հետևելով, թե արդյո՞ք այն ունենում է արդյունք:
- Վարժությունների ընտրության հարցում էական նշանակություն ունենալ կարող է անհատական մոտեցումը:
- Վարժությունների համալիրի հստակեցումը: Այսինքն՝ նախ յուրաքանչյուր վարժության ճիշտ քանակի որոշումը և երկրորդ՝ դրանց օպտիմալ համադրությունը, կարևորելով նաև հերթականության, քանակի ու չափելիությունն ապահովող խնդիրները:

Գրանցված փորձառությունների համաձայն կարելի է առանձնացնել կարողությունների ձևավորման երկու տարբեր և իրար հաջորդող փուլեր՝ հմտության կամ գիտելիքի

մարմնավորման, այսինքն *յուրացման* փուլ, և դրա առարկայացման (օբյեկտիվացման) կամ *գործադրման* փուլը: Յուրացման փուլում սովորողը գիտելիքներն ու հմտությունները «իրենով է անում», իսկ առարկայացման փուլում արդեն զարգացնում է դրա գործադրման միջոցով գիտելիքը, հմտությունը առարկայական արդյունքի վեր ածելու կարողությունը³⁷³:

Ինքնառեֆլեքսիա՝ փոքր դադարների կարևորությունը:

Սովորելու ընթացքի ու արդյունքների վրա էական ազդեցություն ունեն այսպես ասած «փոքր դադարները» կամ ռեֆլեքսիան: Սովորող մարդը միշտ կարիք ունի դադարների: Դրանք անհրաժեշտ են.

- Ինքդ քեզ հարցեր տալու համար, որպեսզի ստուգես, թե արդյո՞ք իրականում հասկացել ես այն, ինչ սովորում ես, թե՞ այքան էլ չէ:
- Հասկանալու համար, թե ուր ես հասել քո սովորելու ճանապարհին և արդյո՞ք բան բաց չես թողել:
- Ստուգելու համար, թե արդյո՞ք դու սովորում ես այն, ինչ քեզ պետք է նպատակիդ հասնելու ու ցանկալի արդյունք գրանցելու համար:

Երկրորդ և երրորդ խնդիրները լուծելու համար անհրաժեշտ է, որ սովորողը հստակ չափանիշներ ունենա իր սովորածը գնահատելու համար: Եթե նա, օրինակ, ֆուտբոլիստ է և սովորում է հատուկ խաբս տալ, ապա ինչ-որ պահի պիտի դադարի վարժություններ ու մարզումներ անել և ստուգի, արդյո՞ք իր մոտ ստացվում է այդ խաբսը, որքանո՞վ է սահուն ստացվում, ո՞ր մասն է ստացվում և որտե՞ղ դեռ անելու բան կա: Անհրաժեշտ է, որ նա հասկանա հետագա անելիքները, նոր շարժվի առաջ: Դադարները կարևոր են հասկանալու համար,

³⁷³ Այս մասին տես Պ.Բուրդիոյի վերը նշված հոդվածը. Bourdieu 1986, 243-248:

թե ինչն է ամրապնդվել ու յուրացվել սովորածից, իսկ ինչը դեռ այդքան էլ չէ:

Շապր կարևոր ա, որ ինչ-որ պահի, կամ ժամանակ առ ժամանակ, կամ փուլ առ փուլ մի հապ ուճֆլեքսիա անես, հլը ջոգես, թե արդյո՞ք էն ուղղությամբ, որ գնում ես, էդի վափշե քեզ պետք ա թե՞ պետք չի, արդյո՞ք ճիշտ ես գնում, արդյո՞ք քո միջավայրը ո՞նց ա դրա հետ աշխատում, ո՞նց ա փոխվել, դու ո՞նց պիտի դրան ադապտացվես, այդ ճշգրտումները ընթացքում էլի շապր կարևոր են, այսինքն՝ սկսեցիր, ինչ-որ մի մակարդակի հասար՝ ու անընդհատ սկսում ես ինքնաճշգրտվել, ու այ էդ մեկը անվերջանալի պրոցես ա՝³⁷⁴:

Դադարները նման դեպքում կարող են նաև բավական տևական լինել: Ասենք, մեկ շաբաթ չլուծել մաթեմատիկական այն խնդիրները, որոնց լուծման հմտությունը յուրացվել է նախորդ փուլում, և զբաղվել այլ թեմաների յուրացմամբ: Մեկ շաբաթ անց վերադառնալ նախորդ թեմային և հասկանալ, թե որ մասն է յուրացված և որի վրա դեռ աշխատաք կա անելու:

Ռեֆլեքսիան արդյունավետ է նաև խմբային, դասարանային ուսուցման դեպքում: Այստեղ, սակայն, կա ներբերանգ: Հաճախ ռեֆլեքսիան իրականացնում են դասընթացավարները, իսկ խումբը կամ պասիվ լսողի դերում է, կամ՝ ոչ ակտիվ մասնակցողի: Առաջին դեպքում հաճախ դասընթացավարն ամփոփում է նախորդ օրվա կամ պարապմունքների փուլի արդյունքները, դուրս բերում խնդիրներ: Լսարանի մասնակցությունն այս դեպքում ուղղորդվում է դասընթացավարի կողմից: **Ռեֆլեքսիայի արդյունքն այստեղ կարևոր է, սակայն ասել, որ դա սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի դրսևորում է, չի կարելի:**

³⁷⁴ Բանաստեղծ, էսսեիստ, տղամարդ, 41 տ.:

Ավելի արդյունավետ և օգտակար կարող է լինել, եթե սովորեցնողը հատուկ ժամանակ է տալիս սովորողին անհատական ռեֆլեքսիա անելու համար: Էլ ավելի արդյունավետ է, եթե այն որպես ինքնուրույն աշխատանք հանձնարարվում է անել և հետո արդյունքները ներկայացնել կամ քննարկել սովորեցնողի հետ խմբում կամ անհատական հանդիպման միջոցով:

Հետազոտելու կամ «քանդել-հավաքելու» կարևորությունը:

Տեքստի այս հատվածում մեկ անգամ ևս կանդիդատնանք սովորելու գործողությանը՝ մի փոքր ավելի մանրամասն կանգ առնելով *հասկանալու* և *փորձի միջոցով սովորելու* հետ կապված խնդիրների վրա: Քննարկումը սկսենք, ևս մեկ անգամ փորձելով պատասխանել *«Ինչու՞ է կարևոր հասկանալը և ինչ է հասկանալը»* հարցին:

Սովորելու գործում առանցքային է հասկանալու պահը: Մեր գրանցած փորձառություններում հասկանալը դիտարկվում է որպես իր առանձնահատուկ ներքին կառուցվածքն ունեցող գործընթաց: Վերջինիս մեջ, նախ, կարևոր է այն, թե մարդն այդ պահին ինչ պիտի սովորի: Այսինքն, խոսքը սովորելու նյութը կամ առարկան ընկալելու մասին է: Դա իրականացվում է մի քանի հիմնական քայլերի միջոցով: *Առաջին քայլը՝* հասկանալն է, թե ինչ մասերից կամ բաղադրիչներից է կազմված այն, ինչ սովորում են (տեքստում այդ միավորը պայմանականորեն անվանում ենք ***սովորուկ***): *Երկրորդ քայլը՝* հասկանալ, թե այդ մասերից ու բաղադրիչներից որո՞նք են ավելի կարևոր և որո՞նք՝ երկրորդական: Անհրաժեշտ է իրականացնել առաջնային ու ածանցյալ մասերի տարանջատում ու աստիճանակարգում: *Երրորդ կարևոր քայլն* այդ մասերը միմյանց կապակցող կապերի բացահայտումն ու ընկալումն է: Պետք է հասկանալ, թե ***սովորուկի*** մասերն ինչպես են փոխկապակցված մեկը մյուսին: Այդ կապերն օգնում են առանձին մասերն իրար կապակցելու միջոցով ընկալել ***սովորուկի*** կառուցվածքային տրամաբանությունը: Այսինքն, եթե ավելի պարզ ասենք, սովորելը մի գործընթաց է, երբ մարդ

«քանդում» ու մասերի է բաժանում **սովորուկը**, այնուհետև հասկանում է, թե այդ մասերից որն ինչ է ներկայացնում իրենից՝ ինքնին վերցրած, և ինչ դեր կամ գործառույթ ունի **սովորուկի** կառուցվածքային ամբողջականության մեջ: Արդյո՞ք բոլոր բաղադրիչները միանման են, թե՞ դրանք տարբեր են: Եվ եթե դրանք միանման են, ապա ինչու՞ են դրանք միանման, որն է դրա իմաստը: Իսկ եթե տարբեր են, ապա ինչու՞մն է դրանց տարբերությունը, դրանցից յուրաքանչյուրի առանձնահատկության կարևորությունը: Սա օգնում է նաև բացահայտել, թե ինչպես են դրանք միմիանց փոխկապակցված: Այսինքն, կարևոր է հասկանալ, թե մասերից յուրաքանչյուրը մյուսների հանդեպ ինչ դիրքում է, ինչ կապեր ու հարաբերություններ են գործում նրանց միջև, ինչու՞ է անհրաժեշտ, որ յուրաքանչյուր բաղադրիչ լինի տարբեր և ինչն է այդ տարբերությունները դարձնում գործող ամբողջականություն:

Ըստ մեր գրանցած փորձառությունների՝ *հասկանալու* գործողությունը երբեմն ավելի լիարժեք է, երբ «քանդելուն» հաջորդում է նորից հավաքելն ու ամբողջացնելը՝ ըստ **սովորուկի** ներքին կապերի ու տրամաբանության: Սա նման է այն բանին, թե ինչ են անում երեխաները հաճախ, երբ նրանց մի նոր բան ես տալիս: Նրանք քանդում են իրը, հետո փորձում հավաքել: Կարևոր է այն դիտարկումը, որ «քանդել – հավաքելու» ընթացքում միշտ չէ, որ **սովորուկը** հավաքվում է ճիշտ նույն ճանապարհով, ինչպես որ դա արվել է նախկինում: Այսինքն, հավաքելու գործը նույնականորեն չի կրկնում այն գործողությունները, որոնք արվել են նախկինում՝ նախնական բանը հավաքելիս, և սովորողը, դա անելով յուրովի, այն դարձնում է իրենը, յուրացնում այն: Եթե դա գիտելիք է, ապա «*քանդել-հավաքելը*» օգնում է սովորողին ոչ միայն ընկալել դրա տրամաբանական կառույցը, այլև օգնում է գիտելիքն իր՝ սովորողի միջով անցկացնելուն և այն իրենը դարձնելուն: Իսկ եթե դա հմտություն է, ապա առանց նման գործողության համարյա թե անհնարին է պատկերացնել այդ հմտության

յուրացումը: Այսինքն, գիտելիքը կամ հմտությունը յուրացվում է «քանդելու» ու «վերստեղծելու» ճանապարհով:

Այս գործընթացը նման է գրել-կարդալ սովորելուն: Պատկերավոր ասած, «քանդելու» ընթացքում սովորողը **սովորուկի** (գիտելիքի կամ հմտության) «ամբողջական տեքստը» քանդում է մինչև առանձին պարբերությունների, հետո՝ նախադասությունների, հետո՝ առանձին բառերի, հետո՝ մինչև տառերի մակարդակ: Այս ընթացքում նա հասկանում է, թե ինչպես է գրված տեքստը ու, այնուհետև օգտագործելով տառերը, վերականգնում է բառեր, բառերից՝ նախադասություններ, նախադասություններից՝ պարբերություններ և այդպես շարունակ, մինչև վերականգնում է ամբողջական տեքստը:

Քննվող գործընթացում տեղի է ունենում մի քանի կարևոր բան: Մարդը հասկանում է, թե ինչ բաղադրիչներից է կազմված **սովորուկը**, ի՞նչ է դրանցից յուրաքանչյուրի նշանակությունը: Այնուհետև հասկանում է, թե ինչ նշանակություն ունեն այդ բաղադրիչները և սովորում դրանք գործածել ըստ իրենց նշանակությունների: Հասկանում է ամբողջական գիտելիքի կամ հմտության տրամաբանությունը, գործառույթը, բովանդակությունն ու ձևը և յուրացնում այն, սովորելով նաև այն ինքնուրույն գործածելը:

Այդ գործընթացում կարևոր բաներից մեկը «քանդել - հավաքելու» գործիքակազմը գտնելն է: Խնդիրն այն է, որ տարբեր բաներ սովորելիս այդ գործիքակազմը տարբեր է: Ասենք օրինակ, մաթեմատիկա սովորելու տրամաբանությունն այլ է, լեզվինը կամ երաժշտությանը՝ այլ: Հետևաբար դրանցից յուրաքանչյուրը տարբեր գործիքակազմ ունեն:

Այ, ամենավաղը, որ ես կարող ա պահի փակ մտածեմ, որ ես ոչ մի ձև չեմ ընկալում, երբ որ ես չունեմ էդ գործիքակազմը էդ պրոցեսը անցկացնելու, - շատ փենց մի բան ա, որը սենց օդի մեջ ա, չի բռնվում, չի բռնվում ոչ մի ձև, այսինքն՝ ես չունեմ էդ բանալին, որը կարամ իրա մեջ

մտնեմ, իրան քանդեմ-հավաքեմ իմ ուղեղի մեջ, էդ շապ
վապ էր...³⁷⁵

Հետաքրքիր է, որ «քանդել-հավաքելու» գործում առաջնային կարևորությունը տրվում է «քանդելուն» և հետո նոր՝ հավաքելուն: Երբեմն **սովորուկի** տրամաբանությունը հասկանալու համար բավական է միայն քանդելը: Հատկանշական է, որ սովորելու ընթացքում «քանդել-հավաքելու» կարևորության մասին խոսում են շատ տարբեր մասնագիտությունների տեղ մարդիկ: Դրանից ելնելով, կարելի է ասել, որ սա բավականին համընդհանուր տեխնիկա է և կիրառելի է ցանկացած բան սովորելու գործում: Նույնիսկ արձակագիր բանասացներից մեկն իր «վեպ գրել սովորելու» փորձառության նկարագրության մեջ սա համարում է կարևոր կամ նույնիսկ առանցքային: Հատկանշական է, որ «քանդել-հավաքելը» նաև ունի հաճույքի բաղադրիչ, քանի որ ուրիշի գրած տեքստը քանդելու միջոցով հնարավոր է դառնում հասկանալ, թե ինչ է տեքստը լայն առումով, ինչպես է պետք այն գրել և ընդհանրապես, «ինչպես է սարքվում գրականությունը»:

Իմ մոտ դա սկսվում ա քանդելուց: Ոնց ա որ երեխեքին մի բան ես տալիս՝ իրենք սկսում են դա քանդել հասկանալու համար: Նույն ձև ես տեքստի հեղ էմ անում: Ես սկսում եմ իրեն քանդել, որ հասկանամ թե ոնց ա ինքը սարքած: Այսինքն, ես սկսում եմ քանդել հասկանալու համար թե ոնց ա սարքվում գրական տեքստը, ու մեկ էլ ես քանդելուց հասկանում եմ թե ինչ մասերից ա ինքը սարքած, ու հեղո, երբ հասկանում եմ տեքստի ստրուկտուրան, մասերը, ոնց են էդ մասերը իրար հեղ նենց հավաքած որ ամբողջական լինի տեքստը ու հեղաքրքիր: Իմ համար դա նաև հաճույքն ա եղել ընթերցողական: Իմ համար սովորելու էդ ձգտումը առաջացել ա էդ հաճույքից: Իմ համար հույզերը առաջին պլանում չեն եղել որպես ընթերցող, գրականությունից իմ

³⁷⁵ Տնտեսագետ, կառավարման փորձագետ, տղամարդ, 39 տ.:

*հաճույքը եղել ա թե ոնց ա ինքը սարքած ու ինչն ա քեզ
մտածել տալիս*³⁷⁶:

Ֆորմալ կրթության հիմքում նույնպես ընկած է «քանդել-
հավաքելու» տրամաբանությունը, միայն թե հաճախ այն
առանձնահատկությամբ, որ «քանդելու» փուլը իրականացնում են
ոչ թե սովորողները, այլ՝ դասագրքեր գրողները և դասընթացի
ծրագիր կազմողները: **Սովորուկը** որպես ամբողջություն տվյալ
առարկան է, օրինակ՝ պատմությունը, մաթեմատիկան, ֆիզիկան
կամ մեկ այլ առարկա: Այն աշակերտին ներկայացվում է
դասագրքի միջոցով արդեն «քանդված» ձևով, առանց նրան
հնարավորություն տալու՝ մասնակցել «քանդման» գործընթացին:
Սովորուկի քանդված մասերը դասերն են, գլուխները,
պարագրաֆները և այլն: Այս պարագայում, սովորեցնելու
գործընթացը հենվում է գերազանցապես «հավաքելու»
մեթոդաբանության վրա, երբ աշակերտին առաջարկվում է դաս
առ դաս սովորելու ու յուրացնելու միջոցով դասընթացի վերջում
հասնել **սովորուկի** ամբողջացմանը: Այդ պարագրաֆները,
գլուխներն ու դասերը նման են այն աղյուսներին, որոնց միջոցով
դասընթացի վերջում կառուցվում է պատը: Շատ դեպքերում
ֆորմալ կրթության ընթացքում սովորողների բարդություններն
առաջանում են հենց այդ պատճառով, որ սովորողին ոչ միայն չեն
օժանդակում **սովորուկ** – գիտելիքը կամ հմտությունը քանդելու ու
մասերի բաժանելու միջոցով հասկանալուն, այլև միանգամից
անցնում են հավաքելու փուլին, այն էլ՝ 20-30 հոգանոց լսարանով,
որտեղ աշակերտների կամ ուսանողների մի մասն ընդհանուր
խմբով հավաքելու գործում կարողանում է մասնակցել ու ընկալել
հավաքելու գործը, իսկ մի մասը գործի կեսից կորցնում է
գիտելիքը հավաքելու հերթական քայլի տրամաբանությունը և
դադարում հասկանալով մասնակցել գործընթացին: Նման
դեպքում սովորելը վեր է ածվում մեխանիկական ընդօրինակման
գործընթացի, հաճախ ոչ թե հերթական դասը հասկանալու, այլ
մեխանիկորեն անգիր անելու եղանակով: Դա նման է այն բանին,

³⁷⁶ Մշակութային մարդաբան, արձակագիր, կին, 42 տ.:

որ պատշարի աշակերտը պատ շարելու գործում յուրացնում է աղյուսը պատի մեջ տեղադրելու ոչ թե այն տրամաբանությունը, ըստ որի դրա նպատակը ուղիղ և կանգուն պատ ունենալն է, այլ սովորում է աղյուսը պարզապես շարքում տեղադրել: Այս գործողության մեխանիկական յուրացումն ու իրականացումը կարող է հանգեցնել լավ տեղադրված աղյուսների, սակայն՝ ծուռ ու անկայուն պատի:

Այնպես որ, ավելորդ չի լինի ասել, որ կրթական պրոցեսի մեթոդաբանական առանցքային բացթողումներից մեկը հաճախ **սովորուկը** աշակերտների հետ «քանդելու», այսինքն հետազոտական, վերլուծական աշխատանք իրականացնելու հմտության ձևավորման փուլի բացակայությունն է:

«Քանդել-հավաքելը» կարևոր է որպես **սովորուկը** յուրացնելու միջոց: Այն օգնում է հասկանալ **սովորուկի** տրամաբանությունը, իսկ որևէ բանի տրամաբանությունը հասկանալը հիմնարար կարևորություն ունի սովորելու գործում: Տրամաբանության ընկալումը թույլ է տալիս որևէ բան սովորել ոչ թե մեխանիկորեն սերտելու կամ կրկնօրինակելու, այլ՝ ըստ էության ընկալելու ու յուրացնելու միջոցով: Այն կարող է լինել ճշգրիտ, հումանիտար կամ հասարակագիտական գիտելիք, արվեստ, օտար լեզու, գրականություն, արհեստ, կենսական հմտություն, ծրագրեր և նախագծեր մշակելու և իրականացնելու կարողություն, քննադատական մտածողություն, գիտելիքների և հմտությունների համալրում, ասենք, մարդու իրավունքների օրենսդրության ասպարեզում և այլն:

Սովորել փորձի միջոցով. բացահայտումներ անելու առավելությունները: Բուն մասնագիտական գիտելիքն ու հմտությունները սովորելուց բացի մարդիկ սովորում են բաներ, որոնք նրանց անհրաժեշտ են կյանքի այս կամ այն փուլում որևէ խնդրի լուծելու համար, կամ՝ հետաքրքրությունից դրդված, ինքնազարգացման կամ այլ որևէ նպատակով: Հետաքրքիր են հատկապես այն դեպքերը, երբ մարդիկ որոշում են ինչ-որ բան սովորել ոչ թե որովհետև իրենց նոր գիտելիքն է հետաքրքիր, այլ՝

սեփական փորձառությամբ այդ գիտելիքը ձեռք բերելը: Սրա կարևոր կողմերից է, որ սովորողն անհրաժեշտ գիտելիքը ձեռք է բերում դրան հասնելու սեփական ճանապարհին ինքնուրույն բացահայտելու միջոցով: Այս կերպ սովորելու առավելությունների թվում նշվում են.

- Սովորողը ձեռք է բերում ամենից կարևոր հմտությունը՝ սովորում է սովորել:
- Ձեռք բերված գիտելիքը կամ հմտությունը խորապես յուրացվում է նրա կողմից, վերածվելով մարմնավորված մշակութային կապիտալի³⁷⁷, որի թե՛ որակները և թե՛ տևականությունը շատ ավելին է, քան՝ պարզապես ֆորմալ որևէ եղանակով սովորածինը:

*Ինձ գիտելիքը չի հետաքրքիր, այլ իմ փորձառությունով դրան հասնելն ա հետաքրքիր: Այսինքն, էս դեպքում կարևոր ա դառնում քո փորձով բացահայտումներ անելը, ինքդ էդ ճանապարհը ստեղծելը: Իսկ դա լինում ա, երբ դու անում ես, հետո տեսնում ես որ դա չի համապատասխանում դրածդ չափանիշներին, ու նորից ու նորից ես փորձում, մինչև բացահայտում ես, գտնում ես այն ինչ քեզ պետք ա ու երբ ստացվում ա, դու արդեն սովորում ես անել նենց, ոնց քեզ պետք ա արդեն*³⁷⁸:

Փորձի միջոցով սովորելու գործում կարևոր է ոչ միայն սեփական փորձի հիման վրա սովորելը, այլ նաև ուրիշների: Կարելի է

³⁷⁷ Մշակութային կապիտալ եզրը բնութագրել է Պ.Բուրդիոն իր «Կապիտալի ձևերը» հայտնի հոդվածում: Նա առանձնացնում է կապիտալի երեք ձև՝ մշակութային, սոցիալական և տնտեսական: Մշակութային կապիտալի տակ նա հասկանում է մարդու կողմից ծնված օրից փորձի և ուսուցման տարբեր եղանակներով յուրացվող գիտելիքների ու հմտությունների ամբողջությունը, որը կարող է ունենալ մարմնավորված, առարկայացված և ինստիտուցիոնալիզացված ձևեր: Մշակութային կապիտալը կարող է փոխարկվել սոցիալական կամ տնտեսական կապիտալների, տես մանրամասն՝ Bourdieu 1986, 243-248:

³⁷⁸ Մշակութային մարդաբան, արձակագիր, կին, 42 տ.:

սովորել ինչպես ուրիշի *դրական* կամ *հաջող փորձից*, այնպես էլ՝ *բացասական* ու *անհաջող*:

Ուրիշի *դրական փորձի* ուսումնասիրության մեջ կարևոր են *ի՞նչը* և *ինչպե՞սը*: Այսինքն, գլխավոր հարցերն են՝ ի՞նչ է պետք սովորել ուրիշից, այդ ի՞նչն է նրան դարձնում հաջողակ, կայացած և ընդօրինակելի այս կամ այն ասպարեզում, և ինչպե՞ս է պետք կամ ինչպե՞ս կարելի է այդ «*ի՞նչը*» սովորել: Կարևոր է նաև ճիշտ ընտրել նրան, ումից արժի սովորել: Մեր գրանցած փորձառություններում որպես օրինակներ, թե ումից կարելի է սովորել, նշվել են հաջողություն ունեցողները կամ բնագավառի առաջամարտիկները: Այս հարցում առաջին քայլը ոչ միայն սովորելու առարկա համարվող հմտություններն ու գիտելիքներն ընտրելն է, այլ նաև՝ դրանք կրող սուբյեկտներին բացահայտելու չափանիշներ ունենալը:

Ուրիշի փորձի միջոցով կարելի է սովորել անմիջապես նրա հետ կենդանի շփման միջոցով կամ «հեռակա կերպով»: Կենդանի շփման միջոցով սովորելը հնարավոր է, եթե սովորողը գտնվում է որոշակի գիտելիքներ ու հմտություններ ունեցող մարդկանց միջավայրում և կարողանում է ճիշտ ընտրության միջոցով «քարտեզագրել» մարդկանց, նրանց այն հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են իր ցանկացածը սովորելու համար.

Ես որտեղ տեսնում էի ով ինչ գիտի ինձնից շատ, իսկ ըտեղ բոլորը ինձնից շատ բաներ գիտեին, ես իրենցից պոկ չէի գալիս: Իրենք շատ սիրուն ձևով ինձ ամեն ինչ սովորացնում էին, ինչ ինձ պետք էր³⁷⁹:

Գրանցված փորձառություններում բավականին արդյունավետ է նաև ուրիշի փորձի միջոցով հեռակա սովորելը, հատկապես, եթե բարձր պրոֆեսիոնալիզմի մակարդակ ունեցող փորձառու անհատներ Հայաստանում չկան և ընդօրինակելի անհատը, ումից կարելի է սովորել, ֆիզիկապես անհասանելի է: Այս դեպքերում

³⁷⁹ ԲԺԻԶԿ, հանրային առողջապահության մասնագետ, կին, 52 տ.:

որպես ուրիշի փորձի միջոցով սովորելու աղբյուր են ծառայում առցանց նյութերը:

Վիդեոներ էի նայում տարբեր բասկետբոլիստների, օրինակ՝ իրանց մոտ տեսնում էի, որ ինչ-որ տեղ ուրիշ ձևով են քցում ու փորձում էի ես ինքս տեղ սովորել: Օրինակ՝ իմ սիրած խաղացողը Սպեֆըն Քարինն աս, ու ինքը շատ էր 3 քցում, դրա համար սկսեցի լիքը 3-ներ պարապել: Չես կարա, էլի, դու ոնց ուզես՝ տեղ քցես գնդակը, այսինքն՝ հատուկ ձև կա, որ դոմինանտ ձեռով բռնում ես գնդակը, հիմնականում գնդակը դնում ես էդ ձեռիդ վրա, քցելուց արմունկներիդ կոնքերիդ մոտ, բարձրացնում ես ուղիղ կոր գծով, հետո հենց հասնում ես գլխիդ հատվածին, ոչ դոմինանտ ձեռը դուրս ա գալիս, դոմինանտ ձեռը բարձրանում ա ամբողջությամբ վերև, ու դաստակը արդեն քցում ա գնդակը, գնդակը քցելուց էլ պետք ա միջնամատով ու ցուցամատով գնա, ու միջնամատով ու ցուցամատով ֆոցնում ես, ոչ միայն քցում ես գնդակը, այլ որ օդում ինքը իրա շուրջ պարվի, էտի կարևոր ա, որ ինքը ճիշտ մտնի, որ ինքը իրա ուղիղ գծով գնա, ոնց որ քցել ես: Ես էդ սովորել եմ, վիդեոներ եմ նայել լիքը, խաղացողներին եմ նայել՝ ոնց են խաղում, ոնց են իրենք քցում³⁸⁰:

Ուրիշի փորձի միջոցով սովորելու կարևոր դրսևորումներից է նաև բացասական փորձի հիման վրա սովորելը: Այստեղ մի քանի հետաքրքիր և ուսանելի բան կա: Նախ, ուրիշի փորձի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս բացահայտել սխալներ և դրանք սովորելու գործընթացում չկրկնել: Երկրորդ, ուրիշի սխալների բացահայտումը թույլ է տալիս դրանք վերլուծել ու ոչ միայն չկրկնել այդ սխալները, այլև բացահայտել սովորելու հետ կապված նոր մոտեցումներ: Այլ կերպ ասած, կան իրավիճակներ, երբ մարդ սովորում է իր սխալի միջոցով: Սակայն ուրիշի սխալի վերլուծությունը թույլ է տալիս ոչ միայն խուսափել նույն սխալը

³⁸⁰ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

կրկնելուց, այլև սովորել մի բան սխալվելու հիման վրա հետևություններ անելու շնորհիվ: Մարդ անձամբ սխալվելու և դրա վրա ծախսվող ժամանակի ու ջանքերի խնայողություն է անում, սակայն սովորում է կարևոր մի բան ոչ թե իր սխալվելու արդյունքում, այլ՝ ուրիշի:

Կարևոր ա, որ կարողանում ես ուրիշի սխալները տեսնել ու դրանց վրա սովորել: Ինչի ա դա կարևոր, որովհետև մյուսները սխալներ կարող են անել, որոնք դու չես անում, բայց նաև լավ չես հասկացել էդ նույն բանը: Այսինքն նկատի ունեմ, որ եթե դու ուրիշի սխալը չնկատեիր, ինչի վերլուծությունը քեզ օգնում է հասկանալ սովորելու հետ կապված ինչ-որ մոտեցում, հնարավոր է ինքդ այդ սխալը չանեիր երբեք, ու չստեղծվեր քո համար այդ սխալի վերլուծության միջոցով դրա պարզառոտները հասկանալու ու հաղթահարելու ճանապարհը: Իսկ դա կարևոր է սովորելու համար: ³⁸¹:

Այսինքն, ուրիշների սխալների վերլուծությունը թույլ է տալիս խնայել սովորելուն հատկացվող ժամանակն ու էներգիան և այն ուղղորդել սովորելու արդյունքի ձևավորմանը:

Ուրիշի փորձի հիման վրա սովորելու դրական կողմերից է, որ թե՛ դրական և թե՛ բացասական փորձերն առաջացնում են հարցեր, որոնք, հնարավոր է, չառաջանային սովորելու սեփական փորձառության ընթացքում: Իսկ հարցերը և դրանց պատասխաններ գտնելը հիմնարար կարևորություն ունեն սովորելու գործում:

Ուրիշի փորձի ուսումնասիրության օգտակար կողմերից է նաև, որ այն սովորողին օգնում է սեփական դիրքից բացի, այլ դիրքեր ու տեսանկյուններ բացահայտել յուրացվող գիտելիքը կամ հմտությունը ուսանելու ճանապարհին և բարձրացնել սովորելու

³⁸¹ Համակարգչային գիտություն, ծրագրավորող, տղամարդ, 24 տ.:

արդյունավետությունը, որակական առումով ավելի խորքային ու բազմազան դարձնելով սովորելու գործընթացը:

Խմբի մեջ, այսինքն՝ միջավայր ա, որտեղ ամեն մեկը առանձին-առանձին հաղթահարում էք ձեր անհաղթահարելիքն ու, ասենք, դու տեսնում ես ուրիշների միջավայրում ինքդ քեզ, դու փորձում ես համեմատես քեզ ուրիշների հետ, քո հնարավորությունները ուրիշների հնարավորությունների հետ ու վերցնես բաներ որոնք ինքդ չունես, բայց շատ օգտակար են լինում սովորելու ընթացքում³⁸²:

Տենց ինչ-որ մարդկանց խմբի մեջ ընկնելով, երևի ամենաշատը սովորել եմ իմ ամենաառաջին գործի տեղը, իմ համար ամենակարևոր սովորած բաներից ա երևի, որովհետև միշտ կողքս տեսել եմ՝ ոնց մարդիկ ընդհանրապես էդ skill-ը չունեն կամ ունեն ուրիշ skill: Իրանց օրինակին նայելով՝ շատ լավ հասկանում ես, ինչ ա պետք անել, ինչ պետք չի անել, երևի տենց, որ մարդկանց հետ շփվում ես, քո մոտ ստեղծվում է մի ունակություն էդ մարդկանց դիրքից էլ նայել հարցերին, ու դա քեզ օգնում է ունենալ հարցեր ու գաղափարներ, որ ինքնուրույն շատ դժվար կարող էին քեզ տրվել: Այսինքն, կարողանալ նաև շրջապատիդ մարդկանց տեսանկյունից նայել հարցերին: Դա իմ կարծիքով շատ ա օգնում ինչ-որ բան սովորելուն³⁸³:

Հենվելով ուսումնասիրված փորձառությունների վրա, կարելի է ասել, որ այս հետազոտությունը խոսում է այն մասին, որ ուրիշի փորձը գործնականում շատ կարևոր դեր է խաղում սովորելու գործընթացում, և **կարելի է աշխատել սովորելու ուրիշի փորձի ուսումնասիրությունը սովորելու միջոց և կրթական գործի բաղադրիչ դարձնելու ուղղությամբ**: Օգտակար կլինի խորացնել

³⁸² Լրագրող, կին, 42տ.:

³⁸³ Տվյալագետ, ծրագրավորող, կին, 22 տ.:

այս խնդրի ուսումնասիրությունը և մշակել որոշակի մեթոդներ կրթական գործում այն ընդգրկելու ու կիրառելու համար:

Սովորելու միջավայրը

Միջավայրը սովորելու վրա անմիջականորեն ազդող գործոններից է: Խոսքը վերաբերում է ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ՝ մարդկային միջավայրերին: Գրանցված հետազոտական նյութերում շատ է խոսվում կրթության որակի վրա միջավայրի ազդեցության բացասական փորձառությունների մասին: Թե՛ հանրակրթության և թե՛ բուհական կրթության մասին մարդկանց պատմություններում հաճախ են հիշատակվում սովորելու վրա բացասաբար ազդող լսարանների, կահավորանքի, դասասենյակների ձևավորման և այլ գործոնները: Հիմնական բացասական ապրումները կապված կրթության ֆիզիկական միջավայրի հետ տհաճությունն է, անհարմարությունը, անհրապույրությունը, ընդհանուր գորշությունը, ճնշվածությունը, գեղագիտական տեսանկյունից գրավչության պակասը և նույնիսկ մաշվածությունը: Ֆիզիկական միջավայրի ոչ գրավիչ լինելը և դրա հետ կապված բացասական զգացողությունները վանող ազդեցություն են թողնում սովորողի վրա:

Կրթական միջավայրում սովորելու ցանկության առաջացման վրա էական ազդող գործոններից է հարգանքը մարդու ու գիտելիքի հանդեպ: Ոչ գրավիչ միջավայրը հաճախ առաջացնում է ֆիզիկական և կոմունիկացիոն հարմարավետության սուր պակաս, ինչի հետևանքում սովորողների մոտ առաջանում է այդ տարածքը հնարավորինս շուտ լքելու ցանկություն: Ամենից կարևոր բաներից մեկը, որը հաճախ չի ապահովում հայաստանյան ֆորմալ կրթական միջավայրը, մարդու անհատականության կարևորումն է: Եթե մարդ զգում է, որ ինքն այդ միջավայրում կարևորված չէ, զգում է անտարբերություն, սառնություն կամ անառողջ մրցակցություն, որտեղ կան լավ ու վատ դասարաններ, գերադասելի դիրք ունեցող լավ սովորողներ ու չսիրված ծուլիկներ, եթե իրեն չեն օգնում հաղթահարել դժվարությունները, այլ՝ սխալների համար պատժվում է վատ

գնահատականով, բացասական վերաբերմունքի տարբեր դրսևորումներով, որտեղ մոտիվացվածությունը էական չէ, աշակերտը չգիտի, ինչ նպատակ ունի իր սովորելը, կարգապահությունը ոչ թե վերաբերում է սովորելուն, այլ՝ կրթօջախի ինքնանպատակ թվացող կանոնները չխախտելուն և այլն, սովորելու գործը լայն առումով ձախողված է, քանի որ սովորողը ոչ թե հաճույքով, այլ՝ ստիպված է գնում սովորելու տարածք.

Մի հայր էլ բան կա՝ իրենք դպրոցը չեն սիրում, որովհետև դպրոցն էլ իրենց չի սիրում, իրենց լավ չի վերաբերվում: Աշակերտի համար անձնական կոմֆորտից, լավ աթոռից սկսած կարևոր ա՝ սեղանից, աթոռից. էդ հարգանք ա իրա հանդեպ: Եթե ինքը գնում ա դպրոց կուրրած սեղանին ա նստում, թանաք ա թափված սեղանին, ինքը իրան կարևորված չի զգում, ու չի զգում, որ հիմա կարևոր գործով ա զբաղվում, ինքը ... ու նայեք, սենյակները, որտեղ ինքը ժամանակ ա անցկացնում, էդ հիշողությունն են պարունակում: Եթե իրան ինչ-որ մեկը էդ սենյակում հարվածել ա, եթե ինչ-որ մեկը ձայն ա բարձրացրել իրա վրա, եթե ինչ-որ մեկը էդ սենյակում ինչ-որ մի բան չի հաջողել, դասը լավ չի պատասխանել, երկուս ա սրացել, ինքը անընդհատ գնում ա բացասական տարածք: Ինքը գնում ա տարածք, որը ասոցացվում ա վատ հիշողությունների հետ, ինչը ինքը չի ուզում դպրոցում երկար ժամանակ անցկացնի, ուզում ա դպրոցից փախնի: Դասից ինչի են փախնում, էդ պատճառ ա դասից փախնելու, որտեղ ինքը բացասական էներգիայի հետ ա ասոցացնում դպրոցը: Իսկ երեխեն շատ զգայուն ա էդ տարիքում: Երեխեն դուրս ա գալիս տնից, որտեղ իրան սիրում են, դուրս ա գալիս տարածքից, որտեղ իրան փայփայել, կերակրել, պահել, ու գնում ա մի տեղ, որտեղ կարող ա իրան չսիրեն, ու ինքը էդ տարածքից կուզենա վայրկյան առաջ փախնի: Էդ սումկեքով, որ դասամիջոցներին գոռում, վազում, ոնց որ վայրկյան առաջ

սպասում են, որ դասը պրծնի, որ դուրս գան: Տենց հարցնում են՝ բա Թումոյում չեք ուզու՞մ, որ շուրջ դուրս գաք: Ասում ա՛լ չէ, ինձ հետաքրքիր ա: Այսինքն՝ էդ սուր ա ասել, որ երեխեն չի ուզում սովորի, միջավայրն էլ չափազանց կարևոր ա: Կարող ա դու շար լավ բովանդակություն վար միջավայրում տաս, ինքը իրան կոմֆորտը չգա ու չսովորի³⁸⁴:

Հարց է առաջանում, իսկ ինչպիսի՞ միջավայրն է համարվում նպաստավոր սովորելու համար ըստ գրանցված հետազոտական տվյալների: Փորձենք պատասխանել հարցին, տարանջատելով ֆիզիկական ու մարդկային միջավայրերին բնորոշ հատկանիշները:

Ֆիզիկական միջավայրի համար կարևորվում են հետևյալ հատկանիշները.

- Հարմարավետություն և ֆիզիկական գրավչություն:
- Տարածությունը ըստ կրթական պահանջների կազմակերպելու հնարավորություն:
- Կրթական սարքավորումներ և պարագաներ:
- Անհատական աշխատանքի պայմաններ:

Ինչ է նկատի առնվում ֆիզիկական տարածքի *հարմարավետություն ու գրավչություն* ասելով: Տարածքն առաջին հերթին պիտի տրամադրի սովորողին այնտեղ մնալու: Երկրորդը, այն պիտի հարմարավետ լինի ոչ թե հանգստի տեսանկյունից, այլ՝ աշխատելու: Կարևոր է նաև, որ տարածքը ծանրաբեռնված չլինի ավելորդ իրերով, զարդերով, ձևավորմամբ, ամենով, ինչը կարող է ուշադրություն շեղել: Կարևոր է նաև, որ այն չլինի կահավորված իշխանություն ու հիերարխիզմի զգացողություն ձևավորող կահույքով և այլ պարագաներով: Այսինքն, ցանկալի է,

³⁸⁴ Լուսանկարիչ, ոչ ֆորմալ համակարգի ուսուցանող, տղամարդ, 29 տ.:

որ տարածքն ազատ լինի անճաշակ, ճնշող կամ շեղող շքեղություն, ճոխություն և մարդու մոտ աստիճանակարգման զգացողություն առաջացնող իրերից:

Նույնը վերաբերում է գույներին: Ցանկալի է, որ դրանք չլինեն չափից դուրս վառվուրտ, ինչպես նաև չափից դուրս իներտ կամ գորշ: Անցանկալի են նաև խիստ գույները, որոնք նույնպես կարող են կաշկանդվածության զգացողություն առաջացնել: Ամենից ցանկալին ջերմության և հանգստության զգացողություն առաջացնող գույներն են:

Կարևոր են աթոռներն ու սեղանները: Աթոռները պիտի հարմարավետ լինեն: Ցանկալի է, որ փայտից չլինեն, լինեն հեշտ տեղաշարժելի, ճկուն և մեջքին հարմարվող թիկնակով: Ինչ վերաբերում է սեղաններին՝ ցանկալի է, որ դրանք նույնպես չառաջացնեն ծանրության ու իշխանության զգացողություններ:

Առաջին հայացքից կարող է զարմանալի թվալ ֆիզիկական միջավայրի այս աստիճան մանրամասն նկարագրությունը: Սակայն ֆիզիկական միջավայրի հարմարավետությունը շատ կարևոր է մարդուն սովորելու տարածքի հետ կապելու և նրա մոտ այնտեղ վերադառնալու ցանկություն առաջացնելու համար: Նշված պարագաները ձևավորում են սովորողի տրամադրությունը, և այդ անհատական տրամադրությունների արդյունքում ձևավորվում է մթնոլորտ, որը կամ տրամադրում է այդ տարածք գալուն, կամ՝ վանում: Տարածքի սկզբունքային կարևոր հատկանիշներից մեկը պիտի լինի այն, որ *ոչ թե տարածքն իշխի այնտեղ այցելող մարդու վրա, և սովորելն ընկալվի որպես ճնշող ու իշխանական մի բան, այլ՝ որ մարդն այնտեղ ունենա հավասարության, ազատության ու ընկերականության զգացողություն:*

Մյուս կարևոր չափանիշը, որը նույնպես վերը նշված սկզբունքից է բխում. *սովորողները ոչ թե իրենք պիտի ենթարկվեն կրթասենյակի տարածության տրամաբանությանն ու թելադրանքին, այլ տարածությունը պիտի ենթարկվի*

սովորողներին. նրանք պիտի հնարավորություն ունենան այն փոփոխել ըստ իրենց կրթական պահանջմունքների: Հեղինակներից մեկի փորձից բերենք հետևյալ օրինակը (Աղասի Թադևոսյան).

Մագիստրոսական խմբի հետ աշխատելիս, խմբային քննարկում անցկացնելու նպատակով առաջարկեցի սենյակում աթոռները տեղաշարժել այնպես, որ քննարկման մասնակիցները ոչ թե թիկունքով նստած լինեն մեկը մյուսի նկատմամբ, ինչպես դասավորված էին լսարանի նստարաններն ու սեղանները, այլ՝ դեմքով: Պարզվեց, որ դա անհնարին է, քանի որ լսարանի նստարանները մետադյա պտուղակներով ամրացված էին հատակին, և ուսանողներն ու դասախոսը ստիպված էին իրենց կրթական գործողությունները իրականացնել միայն ու միայն նման տարածական կառուցվածքի թելադրած տրամաբանությամբ: Արդյունքում, քննարկումներն այդ լսարաններում չի ստացվում իրականացնել դինամիկ ու կենդանի, քանի որ մարդիկ չեն կարողանում մեկմեկու նայել միմյանց հետ խոսելու պահին, զգալ դիմացինի ինտելեկտուալ ապրումն ու էմոցիաները, փոխանակվել դրանցով և վերջին հաշվով ձևավորել սովորելու գործը ստեղծագործորեն իրականացնելու համագործակցային միջավայր:

Նման օրինակներ շատ կարելի է բերել ոչ միայն բուհերից, այլ նաև հանրակրթական դպրոցներից և այլ հավաքատեղիներից: Ըստ գրանցված հետազոտական տվյալների՝ քննարկումները և խմբային աշխատանքները շատ ավելի արդյունավետ են ընթանում, երբ լսարանի տարածքը հնարավոր է փոխել ըստ սովորողների պահանջի: Այսինքն, երբ հնարավորության դեպքում կարելի է փոխել աթոռների, սեղանների, գրատախտակի դիրքը, միևնույն մարդիկ տարբեր թեմաների քննարկման ժամանակ հայտնվեն տարբեր տարածական դիրքերում, տարբեր մարդկանց հարևանությամբ և այլն:

Օրինակ համալսարանի իմ դասերից էդ թրեյնինգների տարբերությունը, որ ինձ առաջին անգամ շատ դուր եկավ ու մինչև օրս էլ դուր է գալիս, դա այն էր, որ ստիպված չես 90 րոպե լսել, թեկուզ շատ խորը դասախոսություն, որովհետև ամենաշատը մի կես ժամից ուղեղդ անջատվում ա, ու դու ուզում ես լսել, բայց չի ստացվում: Իսկ թրեյնինգների ու ոչ ֆորմալ էդ դասընթացներին շատ տարբեր ձևի քննարկումներ են արվում, դու ինքդ մասնակցում ես, խոսում ես, կարող ես շարժվել լսարանում, աթոռները տեղաշարժել, շրջանով նստել, հատակին նստել, կարևոր չէ ոնց, կարևորը քեզ հարմար լինի լսելուն, մրաժեյուն, քննարկելուն, ու էդ ամեն ինչը շատ օգնել ա ինձ, ու շատ կարևոր բան եմ ես համարում³⁸⁵:

Ես շատ տարբեր դասընթացների եմ մասնակցել ու նաև սովորել եմ երկու տարբեր բուհերում: Իմ կարծիքով ոչ ֆորմալ դասընթացները շատ ավելի արդյունավետ են: Թեկուզ հասարակ մի բան ասեմ, էն, որ դու քո դասընկերների հետ կարող ես կլոր սեղանի շուրջ նստես, կարծիք ունենաս, արտահայտես ու լսվես, լսես քո տարիքի մարդկանց ու ոչ միայն թրեյներից սովորես այլ քո ընկերներից, շատ կարևոր ու էֆեկտիվ բան ա³⁸⁶

Ֆիզիկական միջավայրը սովորելու համար գրավիչ դարձնող գործոններից մեկն էլ կրթական սարքավորումների ու պարագաների առկայությունն է և համապատասխանությունը դասավանդվող առարկային: Եթե խոսքը գնում է գիտելիքի մասին, ապա ցանկալի է, որ առկա լինեն ոչ միայն դասավանդման համար անհրաժեշտ տեսական նյութերը, այլ նաև՝ փորձնական: Կարևոր է, որ լսարանն ապահովված լինի սարքավորումներով բանավոր, գրավոր, լսողական ու տեսողական բնույթի նյութեր մատուցելու համար: Անգամ մաթեմատիկայի դասավանդումն ավելի արդյունավետ է, երբ

³⁸⁵ Կիրառական մաթեմատիկայի մասնագետ, ԲՀԿ անդամ, կին, 21 տ.:

³⁸⁶ Մաթեմատիկոս, ԲՀԿ դասընթացի ուսանող, կին, 27 տ.:

առկա է գիտելիքը ոչ միայն բանավոր, այլ նաև ուղեկցող շարժապատկերների միջոցով ներկայացնելու հնարավորություն.

Բացի դրանից վիզուալ շապ սիրուն ռեպրեզենտացիա ա արվում էր վիդեոներում, օրինակ՝ ես չէի հասկացել էր փանգենս, սինուս, կոսինուս, բան-ման: Օրինակ, հենց էր թեման հիշում եմ, սենց շապ սիրուն ինչ-որ հատված կար, որ վիդեոյում կլորն էր գծվում, որի վրա հաշվում էր էլի π -ն, ցույց էր փայխ, որ 180-ն ա, 2π -ին՝ 360, π կեսը՝ 90 ա, որ այ հեսա ստեղ ա հասնում, ու տենց շապ հեշտ էր հասկանալ, որովհետև վիզուալ ես տեսնում էի, թե ոնց ա էր կատարվում, բացի նրանից, որ ինքը ասում էր, ես համ էլ տեսնում էի: Ու հենց որ էր թեմայով հարցեր ա լինում, միանգամից էր կլորն ա մտքումս առաջանում, ու էր գիծը ես իմ ուղեղով գծում եմ, տանում եմ մինչև ստեղ, այսինքն՝ եթե հարցնի փանգենս 45-ը ինչ ա, ես միանգամից էր կլորը գծում եմ, սլաքը տանում եմ կլորով, կանգնում եմ ըտեղ, նայում եմ, ըհը, փանգենս 45-ը էս ա³⁸⁷:

Արդեն հայտնի է, որ շարժապատկերային ներկայացումը մեծ հնարավորություններ է ստեղծում խորքային ու տպավորիչ գիտելիք փոխանցելու համար: Սովորողները պատմական այս կամ այն ճակատամարտի մասին պատմությունները, դրանցում կիրառված մարտական գործողությունները, ռազմարվեստի պատմության մեջ կիրառված նորամուծությունները շատ ավելի լավ կընկալեն, եթե խոսքային պատմողականին զուգահեռ օգտագործվեն վիզուալ շարժապատկերային ցուցադրություններ:

Ֆիզիկական միջավայրի կազմակերպման մեկ այլ կարևոր չափանիշ է *անհատական աշխատանքի համար պայմանների* առկայությունը, միջավայրի տեխնիկական հագեցվածությունը: Ի տարբերություն դասական լսարանի, որտեղ սովորելու գործն իրականացվում է խմբերի միջոցով և անհատական աշխատանքի համար հարմարությունները սուղ են, տեխնոլոգիաները կարող են

³⁸⁷ Քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

թույլ տալ դասի ընթացքում խմբի անդամներին հանձնարարել անհատական խնդիրներ, կամ փոքր հետազոտությունների իրականացում առցանց աղբյուրներից օգտվելու միջոցով և հետո դրանց ներկայացում ուսուցանողին ու լսարանին: Կարելի է համատեղել կարճ հետազոտական աշխատանքը և դրանց արդյունքների խմբային քննարկումները: Նման աշխատանքը գնահատվում է որպես շատ արդյունավետ, քանի որ հնարավորություն է տալիս զուգահեռաբար զարգացնել անհատական աշխատանքի հմտությունը և դրա արդյունքները մյուսների արածի հետ **համադրելու** կարողությունը:

Ընդհանրապես, գիտելիքը և հմտությունը մյուսների նույնի հետ **համադրելու** կարևորությունը նկատելի է հատկապես երիտասարդ բանասացների հետ իրականացված զրույցներում: Խոսքը գլխավորապես վերաբերում է նույն հարցի կամ թեմայի շուրջ մոտեցումների, լուծումների, գաղափարների համադրման կարողությանը: Մի շարք հարցազրույցներում կարևորվում է նաև տարբեր հարցերի ու թեմաների վերաբերող մոտեցումների համադրման կարողությանը:

Մարդկային միջավայր

Աշխատանքում արդեն անդրադարձ կատարվել է սովորելու վրա սոցիալական այնպիսի միջավայրերի ազդեցությանը, ինչպիսիք են ընտանիքը, ազգականները, ընկերները և այլն³⁸⁸: Այստեղ ավելի մանրամասն կանգ կառնենք սովորելու վրա ազդող մարդկային այն միջավայրի դերակատարության խնդիրներին, որին սովորողն առնչվում է սովորելու ընթացքում: Խոսքը վերաբերում է մասնավորապես միևնույն ֆիզիկական տարածքում սովորելու ընթացքում գտնվող մարդկային միջավայրին: Բուհական, հանրակրթության, ինֆորմալ և այլ տիպի կրթական իրադրություններում այդ միջավայրը նշանակում է միևնույն լսարանի տարածքում գտնվող մարդիկ: Դատելով ռեսպոնդենտների փորձառություններից, սովորելու որակի վրա

³⁸⁸ Տես այդ մասին առաջին մասի «Ինչպիսին է սովորելու միջավայրը» գլուխը:

մարդկային միջավայրը և լսարանում ձևավորված մթնոլորտը, բնականաբար, էական ազդեցություն ունեն: Կարելի է առանձնացնել այդպիսի միջավայրի հետևյալ անհրաժեշտ հատկանիշները.

- Անառողջ մրցակցության («դեբիլ չերևալու վախի») բացառում.
- Փոխվստահության և կամեցողության միջավայր.
- Սերը որպես սովորելու նպաստավոր միջավայր ձևավորելու գործոն.
- Ավելի շատ համագործակցային, քան մրցակցային միջավայր:

Հարցազրույցներում լսարանում *մրցակցության* խնդիրը տարբեր տեսանկյուններից է քննարկվում: *Մրցակցության* այն դրսևորումները, որոնց դեպքում պահպանվում է այնպիսի չափավորություն, երբ մրցակից կողմերը հակված չեն միմյանց ստվերելու, պարտվողներին ու թույլերին ծաղրելու, պիտակավորելու, նշավակելու, մրցակցությունը կարող է դրական դերակատարում ունենալ: Այս դեպքում մրցակցային միջավայրը նպաստում է, որ սովորողը մյուսներից հետ չմնալու համար իրականացնի իր առջև դրված խնդիրներն ու հանձնարարությունները: Մրցակցության նման մթնոլորտը բանասացներից շատերն անվանում են «առողջ մրցակցություն»: Սակայն մրցակցությունն ունի նաև իր «թակարդները»: «Թակարդների» օրինակներից են այն դեպքերը, երբ լսարանում ձևավորում են հաջողակների/լիդերների ու անհաջողակների/աութսայդերների խմբեր, որոնց միջակայքում տեղակայվում են «գոյատևող» խմբերը: Իր փորձառությունից մի օրինակ է բերում հետազոտության համահեղինակ Ադասի Թադևոսյանը.

«Հայաստանի բուհերից մեկում, որը համարվում է համակարգչային գիտության, տվյալագիտության, ինժեներիայի և մի շարք այլ մասնագիտացումների

ոլորտներում առաջատար, ուսանողների մեջ բավական
 տարածված երևույթ է «դեբիլ չերևալ» արտահայտությունն
 ու դրա հետ կապված բարդույթը: Վերջինս առաջանում է
 լսարանում դասախոսների չգիտակցված վարքագծի
 հետևանքում: Հատկապես ճշգրիտ գիտությունների
 մասնագիտացմամբ առարկաներ դասավանդողների մեջ
 տարածված է այսպես կոչված «ֆիզմաթի» և «Քվանտ»
 վարժարանի շրջանավարտների հանդեպ հատուկ
 դրական վերաբերմունք: Ուսման առաջին իսկ օրերից
 դասախոսների առաջնորդությամբ նրանք լսարանում
 ստանում են «լավագույնների» կամ «գիտակ
 արտոնյալների» կարգավիճակ, ինչն աստիճանաբար
 բարդությամբ լրորում է այլ կրթօջախներից համալսարան
 եկած ուսանողներին, որոնք սկսում են մտածել, որ իրենք
 գիտելիքի տեսանկյունից շատ հետ են «ֆիզմաթիների» ու
 «քվանտիների» համեմատ, ու լսարանում իրենց մոտ
 ձևավորված հարցերը կարող են տպավորություն ստեղծել,
 որ իրենք «դեբիլ» են: Հետևանքն այն է, որ շատ
 ուսանողներ կամ ընդհանրապես խուսափում են հարցեր
 տալուց, կամ դասախոսի բացատրությունից հետո
 ամաչում են պարզաբանող ու խորացնող նոր հարցերի
 միջոցով լիովին հասկանալի ու ընկալելի դարձնել օրվա
 դասավանդվող նյութը: Նրանք հետ են մնում ծրագրից,
 չեն յուրացնում գիտելիքը, նրանց նպատակը դառնում է
 պարզապես քննությունից չկտրվելը, ինչը նրանք
 հաջողացնում են մի կերպ, կամ անգիր անելու, կամ
 ընկերների օգնությամբ գաղտնի արտագրելու միջոցով:
 Նման անառողջ մրցակցային միջավայրը բավական
 տարածված երևույթ է: Սովորողների մոտ այն
 առաջացնում է ամոթի զգացում, հարցեր տալուց
 խուսափելու հակում, դասընկերների միջավայրում
 «անհասկացողի» կոչում ձեռք բերելու վախ և այլն»:

Մրցակցության մեկ այլ բացասական դրսևորում էլ որոշ
 բանասացներ համարում են ցուցադրականությունը: Որոշ

ուսանողներ «առաջինը», «լավագույնը», «խրախուսելին», «գովաբանվողը» լինելու և նման այլ շնորհների արժանանալու մոտիվացիայից դրդված հակված են ոչ թե իրական խորքային գիտելիք ու հմտություն ձեռք բերել, այլ՝ խրախուսանքներ, գովասանքներ ու գնահատականներ՝ վառ, սակայն կարճատև ու մակերեսային արդյունքներ գրանցել: Որոշ բանասացներ մրցակցությանն առնչվող այս երևույթն անվանում են «գերազանցիկության սինդրոմ»:

Ուրիշների հետ անընդհապ մրցելու էդ ձգտումը, ուշքն ու միտքը մարդու դառնում ա բոլորից լավը լինելը, առաջինը լինելը, ինչը կարող ա տանել ուրիշի վրա տապալորություն թողնելուն, մրցույթում առաջինը լինելուն, արտաքին կողմը ապահովելուն, ու այդ ձգտման մեջ չեն խորանում որակով սովորելու վրա: Նման կոմպլեքս ունեն գերազանցիկները ու որպես կանոն գերազանցիկները խորը ու որակյալ գիտելիքներ չունեն³⁸⁹:

Վերը նկարագրվածի համաձայն, մրցակցությունը շատ դեպքերում ավելի բացասական արդյունքի է հանգեցնում սովորելու գործընթացը, քան դրական: Հետևաբար, գերադասելի է սովորելու գործը կազմակերպել, հենվելով ոչ այնքան մրցակցության, որքան **համագործակցության** գործոնին: **Համագործակցությունը** նշող փորձառությունների հիման վրա առանձնացնենք սովորելու վրա դրականորեն ազդող մի քանի միջավայրային դրսևորում.

- Ընկերականություն,
- Ռացիոնալ թիմայնություն,
- Խաղային թիմայնություն:

Ընկերականության միջավայր ընդունված է անվանել այն դեպքը, երբ սովորողները չունեն հարց տալու վախ և սխալ անելու հետ

³⁸⁹ Քաղաքագետ, անկախ փորձագետ, տղամարդ, 46 տ.::

կապված ամոթի զգացում: Նպաստավոր է նաև *ընկերականության* մթնոլորտի համար բնութագրական համարվող *երկկողմանիության զգացողության* առկայությունը: *Երկկողմանիություն* ասելով հասկանում ենք գիտելիքը կամ հմտությունը սովորողին տալու ու նրանից ինչ-որ բան հետ ստանալու՝ ուսուցանողի բացությունը: Սրա էությունն է, որ սովորեցնողը ոչ թե գնահատական է դնում գովասանքի կամ պարսավանքի, դրականի կամ բացասականի միջակայքում, այլ՝ պատրաստ է իր սովորեցրածը հետ ստանալ ուսանողից նրա յուրացրած հմտության կամ գիտելիքի ձևով:

Կրթական միջավայրում *ընկերականության* գործոնի ամենից բնութագրական կողմերն են.

- հավասարությունը,
- բարությունը,
- ազնվությունը,
- անկաշկանդությունը,
- ընդգրկվածությունը:

Հավասարության տակ նկատի է առնվում ոչ միայն սովորողների միջև դրա պահպանման կարևորությունը, այլ նաև՝ սովորեցնողի ու սովորողի, չնայած այն բանին, որ միաժամանակ գիտակցվում է սովորեցնողի, որպես ավելի շատ գիտելիք ու հմտություն կրողի առավելությունը: Չնայած սովորողները գիտեն, որ ուսուցանողն իրենցից շատ գիտելիք ունի, սակայն նա չի ցուցադրում կամ շեշտադրում իր այդ առավելությունը, փորձում վերից վար հարաբերություն ձևավորել, այլ հորիզոնական, հավասար հարբերությունների միջավայր ձևավորելու շնորհիվ օգնում է սովորողներին ավելի ազատ, անկաշկանդ ու բաց զգալ ուսուցման ընթացքում:

Սովորելը ավելի լավ է ստացվում, եթե միջավայրը կառուցված է ուսանող-դասախոս մարդկային առումով հավասարության վրա: Դու էլի գիտես, որ դասախոսը քեզանից գիտելիքով առավելություն ունի, ու դու իրենից պետք է սովորես, բայց դա չի ազդում ձեր մարդկային հարաբերությունների վրա: Դուք իրար հետ անունով կարող եք խոսել, իրար հետ բարում գինի խմեք, ու դա նպաստում ա, որ ուսանողը ավելի համարձակ լինի, ինքնավստահ իր մտքերի ու կարծիքի մեջ³⁹⁰:

Սովորելու վրա դրական ազդող հաջորդ գործոնը համարվում է միջավայրում ձևավորված բարության և ազնվության մթնոլորտը: Սրանք վերաբերում են ինչպես սովորեցնող-սովորող, այդպես էլ սովորող-սովորող հարաբերություններին: Սովորող-սովորեցնող հարաբերությունում բարություն ասելով հասկանում ենք այն, որ սովորեցնողը ոչ թե սպառնալիքի, պատժի և նման այլ բացասական գործոնի ազդեցության տակ է ստիպում սովորել, այլ՝ բարի է տրամադրված սովորողի հանդեպ և աշխատում է նրա հետ այնքան ժամանակ, մինչև սովորողը յուրացնում է սովորելիքը: Այսինքն, սովորեցնողի և կրթական միջավայրի վերաբերմունքն ուղղված են սովորողին օգնելու գաղափարի վրա, ոչ թե պատժելու՝ վատ հասկանալու պատճառով, դասին լավ պատրաստված չլինելու կամ սխալներ անելու համար: Սովորողը գիտի, որ սխալվելու, չհասկանալու, դասը պատրաստել չկարողանալու համար ոչ թե պատիժ է սպասվում, այլ՝ օգնություն և օժանդակություն այնքան ժամանակ, մինչև որ ինքը յուրացնի սովորելիքը: Նույն ակնկալիքը սովորողները պիտի ունենան միմիանցից: Ամենակարևորն այստեղ, ինչպես բանասացներից մեկն ասաց, այն զգացողությունն է, որ սովորելը «սիրելու տեղից գա».

Շատ կարևոր ա, որ սովորելը տենց գա սիրելու տեղից, ոչ թե արելու կամ պարտադրված ինչ-որ տեղից: Էդ մարդը (դասավանդողը) նենց բարի ու մաքուր ձևով էր մեզ

³⁹⁰ Իսրայելագետ, տղամարդ, 37 տ.:

*սովորացնում, էնքան հետաքրքիր էր ու էնքան լավ, ազնիվ
տեղից էր գալիս, որ դու էլ էիր ուզում իրան հետ տալիս էր
իրա սովորացրածը³⁹¹:*

Սովորելու վրա բարության ազդեցության դրական կողմերից է
այն, որ բարությունը նպաստում է կարծրատիպային
հարաբերությունների հաղթահարմանն ու վստահության
ծնավորմանը.

*Սենց մի օրինակ՝ երբ բակալավրում էի սովորում,
հերթական քննությունն ա, որին պատրաստ չեմ, իհարկե
գիտեմ, որ պիտի լիկվիդ մնամ, մաքուր տեղերը տալիս եմ
ու դուրս եմ գալիս, դուրս եմ գալիս, արագ գնում եմ,
դասախոսը ասում ա՝ հլը սպասի, սպասի, սպասի, հլը
արի, ինչ ա կատարվում հետդ, ու դասի ժամ ա, միջանցքը
նեղ ա, քար լռություն ա, բայց մարդը ինձ առաջին անգամ
ցածր ձենով ու առանց էդ դասախոսական ինտոնացիայի
ասում ա՝ ինչ ա էղել, ինչ խնդիր կա քո մոտ, ջահել տղա
ես, աչքերիցդ երևում ա, որ տխմար չես, ինչ ա
կատարվում քո հետ: Ես շատ հանգիստ ասեցի՝ ինչ էր
ընդհանրապես կատարվում էդ ժամանակ, ինձ ասեց՝
կարող ա դու ավելին ես, քան քեզ թվում ա, պատրաստ չես
քննության, ասում եմ՝ չէ, ասում ա՝ դե գնա, լիկվիդին
կգաս: Միջավայրը, ու էդ դասախոսական ձենը արդեն
ֆալշ ա չէ՞, նա էդ ֆալշը հանեց ու շատ հանգիստ ձենով
խոսեց³⁹²:*

Ինչ վերաբերում է ազնվությանը, դրա տակ նկատի է առնվում
այն, որ սովորելը չպիտի պարունակի կեղծիք: Եվ սովորեցնողը, և
սովորողը պիտի ազնիվ լինեն և չկեղծեն սովորելու գործի ու
գիտելիքի հետ կապված որևէ խնդիր: Խոսքը վերաբերում է նաև
գիտելիքի մատուցմանն ու յուրացմանը: Եթե սովորեցնողն իրեն
ուղղված հարցի պատասխանը չգիտի, կարևոր է, որ խոստովանի

³⁹¹ Ծրագրավորող, տվյալագետ ուսանող, կին, 22 տ.:

³⁹² ՔՀԿ աշխատակից, քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

դա և առաջարկի սովորողներին իր հետ միասին գտնել այն, ոչ թե դիմի մանիպուլյացիայի: Նույնը վերաբերում է սովորողին: Եթե նա սխալվել է կամ լավ չի հասկացել, կարևոր է, որ չկեղծի, չփորձի քողարկել չհասկացածը կամ սխալը, այլ ազնվորեն նախ ինքն իրեն խոստովանի այն և հետո՝ մյուսներին: Ազնվությունը նպաստում է այնպիսի մթնոլորտի ձևավորմանը, երբ սովորողին հնարավորություն է տրվում իր չհասկացածը կամ սխալը հասկանալ, լուծումներ գտնել ու ի վերջո գիտելիքը կամ հմտությունը յուրացնել:

Ազնվությունն ազդում է սովորելու խորքային բովանդակության վրա. այն խիստ կարևոր բնութագրիչ է սովորելու միջավայրի ձևավորման գործում: Սովորելը չափտի կրի իր մեջ կեղծիք: Այդ պատճառով է, որ ազնվությունը որպես սովորելուն նպաստող միջավայրի բնութագրիչ կարևորվում է: Այսինքն և սովորեցնողը և սովորողը պիտի ազնիվ լինեն և չկեղծեն գիտելիքի հետ կապված ոչ մի խնդիր, այդ թվում և գիտելիքը յուրացնելուն և մատուցելուն վերաբերող: Այդ պատճառով, եթե սովորեցնողը մի որևէ հարցի պատասխան չգիտի, կարևոր է, որ խոստովանի, որ ինքը չգիտի դրա պատասխանը և առաջարկի սովորողներին իր հետ միասին գտնել այն: Նույն կերպ սովորողը եթե սխալվել է, չափտի կեղծի և փորձի քողարկել սխալը, այլ ազնվորեն, նախ՝ ինքն իրեն, հետո՝ մյուսներին խոստովանի, քանի որ ազնիվ խոստովանության միջավայրը հանգեցնում է այն բանին, որ մարդ սկսում է սխալն ուղղելուն ուղղված աշխատանք տանել ու ի վերջո սովորում է այն գիտելիքը, որը կարող է համարվել ճշմարիտ: Որովհետև գիտելիքի դերն է ճշմարտության բացահայտումը, և գիտելիքի բացահայտումն ու յուրացումը սովորելու ամենակարևոր քայլերից է: Սովորելուն ուղղված գործողությունը ոչ միայն պարզապես գիտելիքի յուրացումն է, այլ՝ գիտելիքի *բացահայտումը*, գիտելիքի յուրացումն այն բացահայտելու միջոցով:

Եթե սովորողն ինքնուրույն կամ սովորեցնողի հետ միասին անցնում է այդ ճանապարհը, նրա սովորածը դառնում է կայուն ու երկարատև, իսկ սովորելու գործընթացը վեր է ածվում

ստեղծագործ համագործակցության և աշխատանքի: Ազնվության միջավայրում ուսուցումն ընթանում է բացահայտումների ու ստեղծագործ հմտությունների զարգացման ճանապարհով, իր բնույթով դառնում է ոչ թե ավարտուն ու փակ, այլ՝ շարունակական ու զարգացող: Սովորողը ոչ թե մեկ անգամ սովորում է և մտածում, որ ինքը կատարել է իր պարտքը և կարող է փակել այդ էջն ու համարել, որ իր սովորածը վերջնական ու ճշմարիտ է, այլ ձեռք բերված գիտելիքին կամ հմտությանը մոտենում է որպես մի ճշմարտության, որը գործում է ընդամենը որոշակի ժամանակի ու տարածության մեջ ու ենթակա է անընդհատ փոփոխման ու զարգացման: Այդ պատճառով է, որ սովորելը շարունակական գործընթաց է և այն չի կանգ առնում, որովհետև ճշմարտության բացահայտումն ավարտուն գործընթաց չէ և ունի շարունակական բնույթ, եթե իհարկե այն չի դոգմատիզացվում կամ սակրալացվում:

*Սովորելու միջավայրի համար կարևոր մյուս՝ ընդգրկվածություն բնութագրիչը հաճախ արտահայտվում է թիմայնության միջոցով: Գրանցված նյութերը թույլ են տալիս խոսել թիմայնության երկու հիմանական ձևի մասին, *ռացիոնալ* կամ *օրգանական* թիմայնություն և *խաղային*:*

Երկու դեպքում էլ սովորողն ընդգրկվում է սովորելու գործընթացի մեջ որպես խմբի ֆունկցիոնալ անդամ և մասնակցում սովորելուն լիիրավ ու հավասար անդամի կարգավիճակով, անկախ իր ընդունակություններից, գիտելիքից կամ այլ հատկանիշներից: Օրգանական կամ ռացիոնալ թիմայնության դեպքում սովորողն ինքն ընտրում է իր դերը և աշխատում իր այն հատկանիշների վրա, որոնք իրեն անհրաժեշտ են թիմում այդ դերն իրականացնելու համար:

Այսինքն թիմի մեջ ամենագլխավոր բանը դերն ա, մարդը, որ իրա դերը իմանա, որ ամեն ինչ աշխատի, այսինքն՝ սիստեմը... Օրինակ կամայուրորդ՝ ամեն կնոպկա եթե սեղմես ու ինքը գրի «ա» տառը, չի աշխատի կամայուրորդ, բայց եթե ամեն կնոպկա ունի իրա ֆունկցիան, կաշխատի

*շապ լավ, նույն ձև թիմն ա, էլի, օրինակ, եթե ամեն
խաղացող անի իրա ֆունկցիաները, էդ թիմից լավ թիմ չի
լինի: Ու համ էլ թիմի մեջ լավ հարաբերությունները
սհավոր կարևոր են³⁹³:*

Խաղ հասկացությունն այստեղ չի վերաբերում միայն սպորտային կամ այլ խաղաձևի: Գրանցած հարցազրույցներում հանդիպում են և՛ սպորտային, և՛ համալսարանական կրթական դրսևորումների համատեքստում դիտարկումներ: Հետաքրքիր է նաև սովորեցնողի դիրքից այս հարցին մոտեցումը.

Ես որ դասին որ զգում եմ, որ էդ խաղն ա տեղի ունենում, իրանց ուղեղները ուրիշ տեղ չի, իմ համար ամենակալֆ դասն ա՝ անկախ նրանից, թե ինչ ենք քննարկում: Բայց արդյո՞ք բոլորը կարում են խաղան և հավասարաչափ հաճույք ստանու՞մ են, էդ ոնց որ ես շապ կուզեմ, որ ընի, բայց չեմ կարա սաղի տեղը պատասխանեմ: Ես գիտեմ, որ ես ամեն ինչ անում եմ, որ բոլորը խաղան: Իմ համար խելոք ու անխելք, մեծ հաշվով՝ բան չկա, չար ու շատախոս ու քչախոս, ամեն մեկը, ասենք մեկը պոի հարձակվող ընի, մեկը՝ պաշտպան, պոի սաղին խաղացնես, պոի գնդակը սաղ տեղերով գնա: Էդ խաղը կազմակերպելու համար բոլորը քեզ պետք են³⁹⁴:

Եթե, փորձենք ամփոփել, սովորելու միջավայրի վերլուծությունը մեկ նախադասությամբ, ապա կարող ենք ասել, որ սովորելու ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ մարդկային միջավայրը պետք է այնպիսին լինի, որ սովորողը զգա, որ ինքը կարևոր գործով է զբաղված:

³⁹³ Բասկետբոլիստ, ավագ դպրոցի աշակերտ, տղամարդ, 17 տ.:

³⁹⁴ Գրականագետ, դասախոս, տղամարդ, 40 տ.:

Հաղորդակցման հմտության զարգացումը որպես արդյունավետ ուսումնառության գործոն

Որոշ փորձառություններում սովորելուն նպաստող գործոնների մեջ նշանակալի տեղ է տրվում հաղորդակցման հմտությանը:

Երևի տենց ոչ մասնագիտական բաներից, որ սովորել են, որը էլի մասնագիտական ոլորտում շատ կարևոր ա օգտագործել, էդ, օրինակ՝ ոնց շփվել ամեն տեսակի մարդու հետ, դա հաղորդակցվելու հմտությունն ա, իրար feedback տալու, կամ իրարից feedback ընդունելու, դրա համար ինքը իմ համար համ կարիերայի աճում ա շատ կարևոր, համ ընդհանուր մարդկային շփումների մեջ շատ կարևոր հմտություն ա: Տեսնում ես մարդիկ իրար հետ ինչից են կոնֆլիկտի մեջ ընկնում... հաճախ էդ feedback culture-ի բացակայությունից ա: Շատ կարևոր skill ա հասկանալ դիմացի մարդը ինչի ա ասում, ինչու ա դա ասում, կամ ինչու ա իրան պահում նենց, ոնց պահում ա: Իմ կարծիքով, շատ մարդիկ տենց հարցեր իրանց չեն տալիս: Սովորելու մեջ էդ skill-ը ինձ օգնել ա առաջին հերթին շրջապատում գտնել մարդկանց, ումից կարելի ա սովորել, ու երկրորդը, իրենց տրամադրել, որ իրենք քեզ ուզենան տալ էն, ինչ քեզ պետք ա ու նաև ստանալ քեզնից էն, ինչ դու ուզում ես տալ իրեն³⁹⁵:

Ինչպես նշել ենք ներածությունում, մեզ համար կարևոր է հետազոտական տվյալների և խնդրի վերլուծությունը ոչ այնքան տեսական գրականության մեջ առաջ քաշված դրույթների, սահմանումների, տեսությունների ու մոտեցումների տեսանկյունից կամ համատեքստում, այլ՝ հետազոտական տվյալներում այն ձևակերպումներն ու գաղափարները գտնելու ու դուրս բերելու, որոնք վերաբերում են սովորելուն ու կարևոր են սովորելու տեսանկյունից: Այդ պատճառով այստեղ մենք չենք հղում այս կամ այն տեսական կամ մասնագիտական գրականության մեջ «ի՛նչ է

³⁹⁵ Տվյալագետ, ծրագրավորող, կին, 22 տ.:

հաղորդակցումը» հարցի վերաբերյալ առկա կարծիքներին ու սահմանումներին, այլ կփորձենք այդ հարցին պատասխանել մեր գրանցած հետազոտական նյութերի հիման վրա: Նաև կխոսենք այն մասին, թե ինչպիսին կարող է լինել հաղորդակցման հմտության դերը սովորելու գործում: Այստեղ կբավարարվենք միայն, նշելով, որ հաղորդակցման տակ լայն առումով այս վերլուծության մեջ հասկանում ենք գործողություն ուղղված ինֆորմացիայի ու գիտելիքների փոխանակությանը՝ փոխըմբռման և համակեցության նպատակով ³⁹⁶:

Գրանցված հետազոտական նյութում հաճախ են հանդիպում պատասխաններ, թե ինչ է տալիս մարդուն հաղորդակցման հմտությունը սովորելու գործում: Տարածված պատասխաններից մեկի համաձայն, այն շրջապատում գտնվող ունակություններով ու գիտելիքներով հարուստ փորձառու մարդկանց կուտակած գիտելիքին, հմտություններին ու փորձին հասանելիություն ստանալու հնարավորություններ է ստեղծում: Հաղորդակցման հմտություններ ունեցող մարդկանց հետ փորձառու մարդիկ ավելի պատրաստակամ են կիսվելու, տալու այն, ինչ անհրաժեշտ է սովորողին: Երկրորդը, հաղորդակցման հմտությունները ժամանակի ու էներգիայի հսկայական խնայողություն են առաջացնում, քանի որ սովորողը շատ կարճ ժամկետում, լավագույն «փաթեթավորմամբ» ստանում է արդեն փորձություն անցած ինֆորմացիա, գիտելիք և հմտություն: Երրորդ, փորձառու մարդուց սովորելու առավելությունն այն է, որ սովորողն իր աչքով տեսնում է, թե հատկապես որ գիտելիքն ու հմտությունն են առավելագույնը գործածական մասնագիտական ոլորտում, ու հենց դրանով է խնդրում կիսվել իր հետ: Եվ չորրորդ, հաղորդակցման հմտության շնորհիվ սովորողը կարողանում է մեղմել սովորելու գործընթացում սովորեցնող-սովորող, փորձառու- անփորձ և այլ տիպի իշխանական հարաբերությունների ուղղահայացությունն ու

³⁹⁶ Lunenberg 2010, 1-11; Daniel 2013, 173-177.

իշխանականությունը, իսկ երբեմն էլ այդ հարաբերությունը հորիզոնականին մոտեցնել³⁹⁷:

Եթե կրթական գործընթացում գործնական տեսանկյունից անհրաժեշտ գիտելիքն ու հմտությունը ստանալու համար մարդը կողքից նաև բավականին շատ «ուղեկցող» գիտելիքով է ծանրաբեռնվում, ինչը հաճախ նրան ոչ միայն չի օգնում, այլև խճճում է առաջնայինի ու երկրորդականի, իրեն պետքականի և ոչ այդքան պետքականի միջև, ապա շնորհիվ հաղորդակցման հմտությունների գործածման սովորողը նախ կարող է ուրիշի փորձի վրա ընտրել իր համար գործնականորեն կիրառելի և անհրաժեշտ գիտելիքներն ու հմտությունները: Երկրորդ, ընկալել ու յուրացնել այդ գիտելիքն ու հմտությունը խորությամբ՝ առավել կարճ ճանապարհով: Երրորդ, նպաստել սովորողի կարգավիճակի աճին և նրա հանդեպ դրական վերաբերմունքի ձևավորմանը:

*Իմ առաջին գործի տեղում շատ հակասական
կերպարների հետ եմ շփվել, ովքեր նաև իմ մենեջմենթից
էին, դրա համար իրանց հետ պետք էր սովորել՝ ո՞նց
շփվեմ, ո՞նց հաղորդակցվեմ, որ ամենալավ արդյունքները
ստանամ, հետո համալսարանում տե՛նց դասախոսներ
կան՝ լինում են շատ հակասական, լինում են շատ տե՛նց
անհարմար շփման մեջ, կամ՝ էրեխեքը, բայց ամեն մեկից
էլ ինչ-որ բան ունես վերցնելու, ամեն մեկն էլ քո համար
ինչ-որ ձև օգտակար ըտեղ կարող ա լինի: Ընդհանրապես
մարդիկ սիրում են հիշել, մարդիկ հիշում են ու սիրում են
էն մարդկանց, ում հետ հեշտ ա հաղորդակցվել, ովքեր
հասկանում են ոնց խոսան, ինչից կարելի ա խոսալ, ինչից՝
չէ, դիմացինը ինչի հետ ա հարմար, ինչի հետ՝ ոչ: Ես,
օրինակ, շատ մարդ եմ ճանաչում, ովքեր շատ ամաչում են*

³⁹⁷ Այս հարցի քննարկման տեսանկյունից հետաքրքիր է հաղորդակցության մեջ «իշխ»-ի (լայն և ընդգրկուն առումով իշխանության) բաշխման և քննդատական մտածողության կապի մասին վերլուծությունը, տես՝ Տեր-Գաբրիելյան 2019:

*դրանից կամ շարք հետք են քաշվում դրանից, լիքը
հնարավորություններ են բաց թողում կյանքում: Դրա
համար ես կուզեի ինչքան հնարավոր ա քիչ բան բաց
թողեի, կուզեի որոշ մարդիկ հասկանային ինչի համար ես
կարող եմ իրենց պետք գալ, ինչ առավելություններ ու
հատկություններ ես ունեմ, ինձ հիշեին, երբ ես նրանց
պետք գամ³⁹⁸:*

Հաղորդակցման հմտության գործադրման ամենակարևոր առանձնահատկություններից մեկը, որը կտրուկ մեծացնում է յուրացնելու ու սովորելու արդյունավետությունը, նույն տեղում տեսության ու փորձի տեսանելիությունն ու հասանելիությունը հնարավոր դարձնելն է, ինչի շնորհիվ սովորողը ձեռք բերվող տեսական գիտելիքը տեղում փորձի վերածելու ու այդ եղանակով ամրապնդելու հնարավորություն կարող է ստանալ:

Սովորելուն նպաստող հաղորդակցման հմտությունների կարևոր բաղադրիչները, ըստ գրանցված փորձառությունների, հետևյալներն են. նախ՝ շրջապատում «օգտակար» մարդկանց, երկրորդ՝ այդ մարդկանց ուժեղ կողմերի քարտեզագրումը, բացահայտումը, թե ումից ինչ կարելի է սովորել: Երրորդ՝ այդ մարդկանց կարիքների հետազոտումն ու քարտեզագրումը, ինչը կարևոր է նրանց հետ փոխհարաբերություն հաստատելուն ուղղված քայլեր իրականացնելու համար, և վերջապես չորրորդ՝ այդ մարդկանց հետ բարիդրացիական ու համագործակցային հարաբերությունների հաստատումը ու կիսվելու պատրաստակամության ձևավորումը:

*Ես որպեսզի տեսնեմ էի ով ինչ գիտի ինձնից շարք, իսկ
ընդհանրապես ինձնից շարք բաներ գիտեին, ես բոլորին
յազգվա էի կանչում շարք սիրուն ձևով, իրանք շարք սիրուն
ձևով ինձ ամեն ինչ սովորացնում էին, ինչ ինձ պետք էր: Ու
նաև ասեմ, որ ես եթե մի բան գիտեմ կամ լավ չգիտեմ, ես
գիտեմ թիվ 1-ը, ես գիտեմ իմ շուրջ մարդիկ, իմ թիմի*

³⁹⁸ Բիզնեսի կառավարման փորձագետ, կին, 23 տ.:

մարդիկ, ով որ գործը տիրապետում ա մաքսիմալ ընտիր, այսինքն՝ ես գիտեմ՝ որ հարցիս համար ու՛մ պետք ա դիմեմ, որ ստանամ ինձ բավարարող պատասխան ու աշխատանքի համար բավարարող կամ, ավելի ճիշտ, գերազանց արդյունք ստանալու համար: Ես չգիտեմ էդ ոնց ա ստացվել, բայց ես էդ գիտեմ ու միշտ օգտագործում եմ, միշտ եմ օգտագործել, մինչև հիմա էլ օգտագործում եմ: Մարդկանց հետ շփման ինչ-որ ձևեր ունեն երևի թե, որ մարդկանց բավականին լավ ա տրամադրում իմ նկատմամբ: Ասենք, ոչ կոնֆլիկտային լինելը, պատրաստակամությունը տարբեր հարցերում՝ թե՛ սովորելու, թե՛ ինչ-որ մի բան, որ դու գիտես, դիմացինին մատուցելու որպես քո գիտելիք, կիսվել քո գիտելիքով, բաց լինելը, հավանաբար սրանք³⁹⁹:

Սովորելուն նպաստող հաղորդակցման հմտություններ ձևավորելիս կարևոր է սովորողի մեջ զարգացնել հետևյալ հատկանիշները: Նախ, դա տալու, ուրիշին ծառայություն մատուցելու, սեփականով կիսվելու բացությունն ու քայլ անելու ունակությունն է: Երկրորդը՝ կոնֆլիկտային իրավիճակներում սթափ, դատողական, ոչ զգացմունքային դիրքորոշման ձևավորումը և կոնֆլիկտը պոզիտիվ հարաբերության տանելու կարողությունը: Երրորդը՝ դիմացինից մի բան ստանալու դիմաց նրան նույնպես օգուտ հատկացնելու միջոցներ ու եղանակներ գտնելը:

Այսպիսով, գրանցված փորձառություններից քաղած դասերն են.

- Հաղորդակցման հմտությունները սովորելու գործում շատ կարևոր հատկանիշ են, որն անհրաժեշտ է զարգացնել:
- Անհրաժեշտ են ուսուցողական գործընթացներում հաղորդակցման հմտությունների հավելյալ

³⁹⁹ ԲԺԻԶԿ, հանրային առողջապահության մասնագետ, կին, 52 տ.:

հետազոտություններ, ինչպես նաև՝ այդ հմտությունները յուրացնելու և զարգացնելու կրթական ծրագրեր:

- Այդ ծրագրերն ընդգրկել նաև ֆորմալ կրթության համակարգում՝ *ընդհանուր զարգացման* նպատակով դասավանդվող առարկաների ցանկում:

Սովորեցնողի դերը

Մեր գրանցած փորձառություններում կարելի է առանձնացնել սովորեցնողի դերի հետևյալ տարբերակները.

- Սովորեցնողը որպես սովորելու «միակ» ճանապարհը ցուցադրող:
- Սովորեցնողը որպես սովորողի օգնական՝ սովորելու ճանապարհը գտնելու գործում:

Առաջին դեպքում իդեալական սովորեցնող է համարվում նա, ով նախապես, մինչև սովորողին հանդիպելը, գիտի, թե ինչ ուղով է պետք տանել սովորելու գործը: Նա ունի իր ծրագիրը և սովորողին քայլ առ քայլ տանում է այդ ծրագրով առաջ: Ըստ այդ ծրագրի, անկախ սովորողի անձից, արդեն նախատեսված է, թե որ դասը, որ վարժությունը քանի անգամ կրկնելուց ուսուցանվող գիտելիքի կամ հմտության ի՞նչ մասը ի՞նչ աստիճանով է յուրացվելու: Սովորեցնողի դերն այստեղ առաջնայնորեն վերահսկողական է: Սովորողը ոչ միայն պիտի կենտրոնանա իր սովորելիքը յուրացնելու, այլ՝ սովորեցնողի կողմից դրական կամ, որ ավելի նախընտրելի է, «գերազանց» գնահատական ստանալու վրա: Հաճախ սովորողն էլ, սովորեցնողն էլ կենտրոնանում են գնահատականների վրա, այլ ոչ թե փաստացի արդյունքի: Այստեղ սովորեցնելու մեխանիզմը խիստ հիերարխիկ բնույթ ունի, գիտելիքն ու հմտությունը մատուցվում են ուղղահայաց՝ վերևից ներքև սկզբունքով, որտեղ սովորեցնողն ամենագետն է, իսկ սովորողը՝ ոչինչ չիմացողը: Այստեղ կարևոր սկզբունքը սովորելու գործում սխալները բացառելն է, քանի որ սխալվելը խրախուսելի բան չէ, նույնիսկ՝ պատժելի է: Ուստի, սովորողն այս դեպքում

կարող է լարվել, ինչը կարող է հանգեցնել վախի, ամոթի, սովորեցնողի առջև մեղքի զգացումի և այլ բացասական ապրումների, որոնք, որպես կանոն, բացասաբար են անդրադառնում սովորողների մեծամասնության վրա: Արդյունքում, ֆորմալ կրթություն ստացածների փոքրամասնությունը գրանցում է բարձր առաջադիմություն, իսկ մեծամասնությունը դառնում է քիչ թե շատ գրագետ միջին զանգված: Պատահական չէ, որ նման մեթոդով ուսուցումն իրականացվում է մարդաշատ դասարան/լսարաններում, քանի որ նման իրադրությունում է սովորեցնողն օժտված իշխանությամբ ու չսովորելու դեպքում սովորողին պատժելու առանձնաշնորհով:

Նման մոտեցման դեպքում սովորեցնողի թիրախը համարվում են օժտվածները, լավ սովորողներն ու ուշիմները, և մրցակցության մեջ հաղթող են դուրս գալիս եզակիները: Խմբի մնացած անդամները դուրս են մնում ակտիվ կրթական գործընթացից, դառնում սուբյեկտայնություն չունեցող լսարանային անդամ հատված: Ըստ էության, սովորողների զգալի մասը հայտնվում է այս խմբում և դուրս մնում սովորեցնողի ուշադրությունից: Սովորելն այս խմբի անդամների համար դառնում է ծանձրալի, անհետաքրքիր, երբեմն՝ ատելի զբաղմունք: Որպես կանոն նկարագրվածը բնորոշ է ֆորմալ կրթությանը:

Վերը նշված երկրորդ դեպքում, երբ *սովորեցնողի դերը համարվում է սովորողի՝ սովորելու սեփական ճանապարհը գտնելու ունակության զարգացումը*, առանձնացվում են մի քանի հիմնական բաղադրիչներ: Նախ, այս դեպքում *կարևոր է համարվում սովորողի սուբյեկտայնության ձևավորումը*: Այսինքն, *սովորեցնողն իր դասավանդման մեթոդաբանության մեջ կարևոր տեղ է տալիս սովորողի մոտ սովորելու սեփական ճանապարհը կերպող դերակատարի զգացողության ձևավորմանը*: Այս առումով կարևոր քայլերից է համարվում սովորողի մոտ առարկայով հետաքրքրվածության, սովորելու արդյունքին վերաբերող տեսլականի և իր կյանքում դրա կարևորության գիտակցումի, սովորելը որպես այդ արդյունքին տանող այնպիսի ճանապարհի

ընկալման ձևավորում, որի հեղինակն ինքը սովորողն է: Սովորողը մասնակից է դառնում իր նպատակին ու ակնկալվող արդյունքը ստանալուն տանող քայլերի ծրագրավորմանը: Սովորեցնողի համար կարևոր և նրանից ակնկալվող հատկանիշներ են համարվում նաև սովորողի ինքնավաստահության, ինքնուրույնության, բացության, ազատության, անկաշկանդության, քննախուզության զարգացումը:

Այս մոտեցումն օգնում է, որ սովորողը սովորելու գործն ընկալի ոչ թե որպես դրսից պարտադրված բան, այլ՝ ներքին մղում, որն ուղղված է իր զարգացմանն ու կատարելագործմանը, ինչպես նաև կյանքում իր նպատակների իրագործմանը:

Սովորեցնողի կարևոր հատկանիշներից է նաև սխալվելուց օգուտներ քաղել և սխալվելը որպես ուսուցողական, այլ ոչ թե՝ պատժելի բան ընկալել սովորեցնելը: Նույնը վերաբերում է սովորելու ճանապարհին հանդիպող դժվարությունները հաղթահարելուն, երբ սովորեցնողը ոչ թե բարդոյթավորում է սովորողին, այլ օգնում նրան դժվարություններին որպես սովորելու բնականոն մաս մոտենալուն և սովորելը որպես այդ դժվարությունների հաղթահարման ուղիներ գտնելու հետաքրքրաշարժ գործընթաց ընկալելուն: Սխալներն ու դժվարություններն առաջին հերթին պետք է հասկանալ ու վերլուծել, ապա գտնել դրանց հաղթահարման ուղիները:

Կարևոր ա նաև մենթորիդ հատկանիշները: Ամենից կարևորը, որ ինքը քեզ սովորեցնի սրանալ բազային գիտելիք ու մյուսը՝ տեսնել քո սխալները, ու նաև՝ ձևակերպել խնդիրներն ու հարցերը, որոնց դու պետք է պատրաստանես քո առաջ դրած խնդիրները լուծելու համար:⁴⁰⁰

Ցանկալի է, որ սովորեցնողը նաև կարողանա ձևավորել սովորելուն տրամադրող միջավայր⁴⁰¹: Դա առաջին հերթին

⁴⁰⁰ Իսրայելագետ, տղամարդ, 37 տ.:

⁴⁰¹ Տես վերը միջավայրի վերաբերյալ մանրամասն քննարկումը:

ընկերականության, փոխօգնության միջավայրն է, որտեղ սովորողը հաղթահարում է սովորելուն խանգարող ցանկացած խնդիր ու հաճույքով ներգրավվում սովորելու գործում:

Երբեք, նույնիսկ ինչ-որ սխալ բան ասելուց, դու չէիր մտածում, որ հետս ինքը մտքում կծիծաղա իմ վրա, հետս ինքը կմտածի, որ ես անհասկացող եմ և այլն: Որովհետև ինքը որպես ընկեր, ու նաև շատ հասկացող էր, հասկանում էր, որ մեր համար լրիվ ուրիշ լեզու և, ու նույնիսկ իրա էդ ուղղելու ձևը, ես նույնիսկ հիմա չեմ հիշում, բայց ես երբեք անհարմար ինձ չեմ զգացել իր դասի ընթացքում, երևի դրանով էր շատ նպաստում, էդ միջավայրը, որ ինքը ստեղծել էր էդ լսարանում, շատ տենց բաց էր, շատ ընկերական էր, որ դու չամաչես, չվախենաս, երբ սխալ ես անում⁴⁰²:

Սովորեցնողի կարևոր դերակատարումը սովորելը հաճելի դարձնելն է, ինչպես նաև փոխադարձության մթնոլորտի ձևավորումը, երբ սովորողները պատրաստ են ոչ միայն վերցնել այն, ինչ իրենց տրվում է, այլև վերադարձնել:

Նկատառումներ ոչ ֆորմալ կրթության վերաբերյալ

Հետազոտության ընթացքում դուրս են բերվել մի շարք նկատառումներ բանասացների *ոչ ֆորմալ կրթության* հետ կապված փորձառություններից: Հիշեցնենք, որ ոչ ֆորմալ կրթություն ասելով նկատի ունենք հիմնականում քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունների կողմից իրականացվող տարբեր դասընթացներն ու ուսուցողական ծրագրերը: Դատելով գրանցված հետազոտական տվյալներից, կարելի է ասել, որ, չնայած դրանք ոլորտային առումներով տարբեր են ու բազմազան, բայց սովորելու տեսանկյունից ունեն բնորոշ առանձնահատկություններ:

⁴⁰² Ծրագրավորող, տվյալագետ ուսանող, կին, 22 տ.:

Կարևոր է հասկանալ, թե ինչն է մարդկանց մղում դիմելու ոչ ֆորմալ կրթության միջոցով սովորելուն: Կամ ինչն է, որ մարդիկ չեն կարողանում ստանալ ֆորմալ կրթության կամ ինքնուրույն սովորելու եղանակով և դիմում են ոչ ֆորմալ կրթությանը: Դատելով մեր գրանցած հետազոտական տվյալներից, կարելի է առանձնացնել մի քանի հիմնական պատճառներ:

Նախ, ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերին մասնակցության պատճառների մեջ հատուկ տեղ է գրավում մասնագիտական կարողությունների զարգացման հետ կապված ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերին մասնակցությունը: Ասենք, ուսուցիչների, սոցիալական աշխատողների, լրագրողների, իրավաբանների, գործարարների վերապատրաստման, տարբեր տեսակի սոցիալական խմբերի համար իրականացվող մասնագիտական ուսուցման ծրագրերը և այլն:

Երկրորդ, ոմանց համար դա հանրային կյանքին վերաբերող գիտելիքների ու հմտությունների ձեռք բերման պահանջն է: Այս խմբի մեջ մտնում են հիմնականում երիտասարդները: Նրանցից շատերը սովորում են բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում կամ ավարտել են այն: Բացի ֆորմալ կրթության միջոցով ստացած մասնագիտական գիտելիքից, ունեցել են կամ ունեն նաև հասարակական և քաղաքական խնդիրների նկատմամբ հետաքրքրություն, և, քանի որ ֆորմալ կրթական ծրագրերում այդ հետաքրքրություններին վերաբերող գիտելիքների դասավանդումը չի բավարարել, դիմել են տարբեր դասընթացների: Երկրորդ հաճախ հանդիպող բացատրությունը քաղաքացիական ակտիվ կյանքով զբաղվելու կամ հասարակական կյանքին մասնակից դառնալու մղումն է: Մեկ այլ պատճառ էլ արդեն քաղաքացիական առումով ակտիվ, հաճախ քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունների գործունեության ոլորտ ներգրավված անձանց կարողությունների զարգացումն է: Բանասացների կողմից ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերին մասնակցելու մեկ այլ կարևոր մղում է հանդիսանում

գործուն և մրցունակ ԲՀԿ հիմնելու ու տարբեր տեսակի դրամաշնորհային ծրագրերի դիմելու ցանկությունը:

Որոշ դեպքերում ոչ ֆորմալ կրթության մեջ ներգրավվելը պայմանավորված է ֆորմալ կրթության մեջ մասնագիտական առաջխաղացման համար անհրաժեշտ որոշակի ռեսուրսների (տեխնիկական սարքավորումներ, յուրացրած իրացնելու ֆինանսական միջոցներ) բացակայությամբ:

Նկարահանման հմտությունները, վիդեոյի ու տեսախցիկների հետ աշխատելը... Ես ընդհանրապես դա չէի արել նախկինում ու հիմա որ հետ եմ նայում՝ արդեն գրեթե ամեն ինչ՝ տեխնիկականից մինչև տեղանքի գնահատում, յուրացրել եմ <ոչ ֆորմալ> դասերի ընթացքում: Եթե ես բակալավր մնայի, ես ավելի շատ կնախընտրեի գալ ստեղ սովորել, քան օրինակ՝ գնայի ԵՊՀ-ի լրագրությունում սովորել: Իմ հետ կան մարդիկ, ովքեր համալսարանից են, բայց կարծես թե չեն սովորել համալսարանում էն բաները, ինչ ստեղ ենք սովորում: Ես դա շատ եմ գնահատում:⁴⁰³

Մեզ համակարգիչներ են ամեն մեկիս կցված, բացի դրանից նաև ունենք տեխնիկայի քարտ, որի միջոցով կարանք վերցնել այն տեխնիկան որը նկարահանման համար մեզ հարկավոր է, ու էդ մասով գրեթե բոլոր տեխնիկաները կան, այսինքն ամեն տեսակի, թե միկրոֆոններ, տեսախցիկներ, հեռախոսներ... Տեխնիկան հագեցած է սարքավորումներով, ու եթե պիտի զանգենք իքս գերատեսչություն, Հեյքում [Հեյք մեդիա գործարանում] կա հեռախոս որով կարաս զանգես, նաև թոչոդ սարքեր կա, ամեն ինչ կա Հեյքում, որը հնարավորություն ա տալիս, որ դու այդ տեխնիկաներից օգտվես:⁴⁰⁴

⁴⁰³ Լրագրող, Հեյք մեդիա գործարանի շրջանավարտ, կին, 24 տ.:

⁴⁰⁴ Լրագրող, Հեյք մեդիա գործարանի շրջանավարտ, տղամարդ, 25 տ.:

Ինչ է սովորելը և ի՞նչ են սովորում ըստ ոչ ֆորմալ կրթական փորձառությունները ներկայացնող հետազոտական տվյալների: Այստեղ նույնպես սովորել ասելով մարդիկ հասկանում են գիտելիքի կամ հմտությունների ձեռք բերումը: Սակայն, եթե ֆորմալ կրթության մեջ կարևորվում է ճշգրիտ, բնական, հասարակագիտական կամ հումանիտար ոլորտներին վերաբերող մասնագիտական բնույթի գիտելիքների ձեռք բերումը և այդ գիտելիքների ձեռք բերման ու վերլուծելու կարողությունների զարգացումը, ապա ոչ ֆորմալ կրթության մեջ կարևորվում են աշխարհայացքային, արժեքային, քաղաքացիական ու հասարակական կյանքին վերաբերող գիտելիքներն ու կարողությունները: Հատկապես կարևորվում է *փափուկ հմտությունների*, այսինքն այնպիսի ոչ նեղ մասնագիտական հմտությունների զարգացումը, որոնք օգնում են մարդուն այլ մարդկանց հետ հարաբերվելուն, իրենց ունակությունները տարբեր միջավայրերում իրացնելուն, հասարակական միջավայրերում իրենց ներկայացնելուն, քաղաքացիական կյանքին մասնակից դառնալուն և այլն: Ոչ ֆորմալ կրթության միջոցով զարգացվող կարևոր հմտություններից է համարվում նաև նորի նկատմամբ հետաքրքրասիրության, նորը նկատելու ու բացահայտելու կարողությունների զարգացումը, տարբեր հայացքներ ունեցող մարդկանց հետ հարաբերվելու և այլոց տեսանկյունից հարցերին նայելու հմտությունը, հանդուրժողականությունը, սեփական կարծիքն արտահայտելու և մյուսներինը լսելու կարողությունը, երկխոսելու, բանավիճելու և բանակցելու ունակությունները: Կարևոր է համարվում այնպիսի գիտելիքների ձեռքբերումը, որոնք օգնում են սովորողի մոտ զարգացնելու արժեքներին և գաղափարներին քննադատորեն նայելու և վերահիմաստավորելու կարողությունները: Խոսքը վերաբերում է, մասնավորապես, մարդու և իրավունքի արժեքվորմանը, էկոլոգիական գիտելիքներին, քաղաքացիական վարքագիծ ձևավորող գիտելիքներին:

Իմ վրա ես զգում եմ, որ կա տարբերություն: Օրինակ տենց մի թրեյնինգից հետո ես առաջին անգամ սկսեցի մտածել

բնության մասին: Մինչև էդ ես երբեք չէի մտածել բնության մասին, միջավայրի պահպանության մասին, իսկ հիմա արդեն դա ինձ համար կարևոր ա: Էլի թրեյնինգներից եմ ես առաջին անգամ լսել մեդիա գրագիտության մասին, ինչը ինձ շատ բան ա տվել: Իմ համար ֆորմալը էդ մաթեմն ա որ սովորում եմ: Ես մաթեմը դժվար նոն ֆորմալով սովորեի, բայց ինձ թվում ա շատ մասնագետների համար նաև մասնագիտական շատ կարևոր գիտելիքներ են իրենք ստանում: Իմ համար ոչ ֆորմալը ավելի ոնց որ իմ մասնագիտությունից դուրս հմտություն ա տալիս, դա որ չլիներ, ես շատ սահմանափակ մարդ կլինեի, ասենք նույն բնապահպանական հարցերի, իմ իրավունքների, կանանց ու տղամարդկանց, քաղաքացիական հարցերի վերաբերյալ⁴⁰⁵:

Պատահական չէ, որ որոշ բանասացներ ոչ ֆորմալ դասընթացներում սովորելը նույնականացնում են ոչ թե պարզապես ինչ-որ բան սովորելու (յուրացնելու), այլ մտածելու հետ.

Մի երկու շաբաթ առաջ գնացել էի Վարշավա: Էնտեղ ինձ հարակից թեմաներով (դե, ես կրոնի ու ազատության թեմաներով նեղ մասնագետ եմ) խոսվում էր խոշտանգումների և կրոնի ազատության վերաբերյալ, և ես ընդամենը նոթեր էի վերցնում, ես առանձնապես չէի խոսում: Հետո ես էդ նոթերը կարդացի ու հասկացա, որ էնքան բան եմ մտածել: **Ոչ թե սովորել, այլ մտածել:** Որ ես հետո էկել էի՝ ամուսնուս ասում եմ, որ դու գիտես ոստիկանը, ոստիկանության աշխատակցին որ ասում էինք որ դու եթե մարդուն խոշտանգում ես, դու միայն ուժեղացնում ես իրա նարատիվը, որ էս պետությունը քեզ թշնամական է: Այսինքն էդ էլ երկրորդ ձևն ա, երբ որ դու նոր բան ես սովորում ու կարողանում ես ճիշտ ձևով վերարժևորես⁴⁰⁶:

⁴⁰⁵ Մաթեմատիկոս, ուսանող, կին, 22 տ.:
⁴⁰⁶ ՔՀԿ ծրագրերի ղեկավար, կին, 45 տ.:

Ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերին դիմելու մոտիվները ընդհանուր շատ բաներ ունեն աշխատանքում արդեն քննարկված մոտիվների հետ: Ամենակարևոր առանձնահատկությունն այստեղ այն է, որ սովորելու մոտիվների մեջ շատ քիչ են հանդիպում այս աշխատանքի մաս առաջինի «Ինչու սովորել» գլխում քննարկվող արտաքին գործոններով պայմանավորված, հիմնականում պարտադրական ծագում ունեցող մոտիվները: Ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերին պարտադրված մասնակցության դեպքեր հանդիպում են ՔՀԿ աշխատակիցների կամ մանկավարժների վերապատրաստման ծրագրերում, երբ վերապատրաստումը կամ կարողությունների զարգացումը կապված է աշխատանքը չկորցնելու վախի հետ: Նույնիսկ այս դեպքում կա մոտիվացվածություն սեփական կարողությունների զարգացման, քանի որ դա օգնում է ունենալ աշխատանք և ֆինանսական եկամուտ: Ոչ ֆորմալ կրթական փորձառություն ունեցող բանասացների կարծիքով, կրթության այս ձևի կարևոր առանձնահատկությունը հենց այն է, որ մասնակիցների գերակշռող մեծամասնությունը սովորելու որոշումն ինքն է կայացրել, և ինչ-որ բան սովորելու հարցում ինքնուրույն ընտրությունը կարևոր մոտիվացնող գործոն է համարվում:

Կան նաև այնպիսի մոտիվներ, որոնք առնչվում են սովորելու սոցիալական ու ֆիզիկական միջավայրի հարմարավետություններին, ներառյալ՝ կապեր ու ծանոթություններ ձեռք բերելը: Վաղ երիտասարդության տարիքում գտնվող, հատկապես մարզերում բնակվող տղաների համար կարևոր մոտիվացնող գործոն է համարվում ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերում ձևավորվող այն միջավայրը, որտեղ սովորելն ու սովորելու նկատմամբ ջանքեր գործադրելը հասակակիցների կողմից չի համարվում «տղայականության» համար ոչ սազական, ծաղրվող մի բան: Այսինքն, սովորելու կարևոր մոտիվ է այս դեպքում համարվում բարենպաստ, փողոցային նորմերից ազատ միջավայրում ինքնաիրացվելու ձգտումը:

Հատկապես տղաների մեջ մի քիչ կարծրատիպեր կան: Տղաները դպրոցում կաշկանդված են, քանի որ մի տեսակ սովորելը տղաների միջավայրում այդքան էլ պրեստիժ չի: Ավագ դպրոցի տարիքի սովորողների դեպքում տղաների ու աղջիկների մեջ կա զգալի տարբերություն: Տղաների նկատմամբ զարմանալիորեն իրենց տարիքի տղաների ճնշումը կրթվելու տեսանկյունից ուժեղանում է: Իմ մասնակցած թրեյնինգների ժամանակ, ես նման տղաներից լսել եմ, որ իրենք իրանց այդպեղ ավելի լավ են զգում, քանի որ որպես մասնակիցներ հիմնականում ընտրված են իրենց նման մտածող տղաներ, ովքեր սիրում են կրթվել, բայց դպրոցում ամաչում են իրենց հասակակիցների ճնշումից⁴⁰⁷:

Տղաները, հիմա ինչի եմ էս ասում, որտեղ աղջիկները շարունակում են սովորել՝ 13, 14, 15, 16, 17 - իրանք միշտ տենց հավերժ սովորում են, միշտ էդ հավերժ 13 տարեկանի խանդավառությունը կա իրանց մեջ էդ սովորելու հանդեպ, հա՛, իսկ տղաները հակառակ՝ սենց տարօրինակ դեմքերով են գալիս: Վախենում ես սխալվելուց, վախենում են ինչ-որ բան փորձելուց, ու որ վախենում են փորձելուց, սկսում են ոչ մի բան չանել⁴⁰⁸:

Էդ դասընթացներին իմ մասնակցության հիմնական պատճառներից մեկը եղել է տանից ու իմ բակային միջավայրից դուրս գալը ու շփման ազատ միջավայր գտնելը: Ակադեմիական տեղերը՝ դպրոց, համալսարան, իմ համար միշտ հավասար են եղել բռնության տեղերի, ու իմ համար խնդիր ա եղել բռնությունից ազատ տեղեր գտնելը⁴⁰⁹:

Երիտասարդներին ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերը հաճախ մոտիվացնում են իրենց նմաններին հանդիպելու,

⁴⁰⁷ Մշակութաբան, ԲՀԿ անդամ, կին, 28 տ.:

⁴⁰⁸ Լուսանկարիչ, Թումոյի դասընթացավար, տղամարդ, 27 տ.:

⁴⁰⁹ ԲՀԿ աշխատակից, քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

գաղափարակիցներ գտնելու և նրանց հետ համագործակցելու հնարավորության տեսանկյունից: Հատկապես այս վերջին գործոնը, **նոր գաղափարների ծանոթանալը և դրա հիմքի վրա ընկերություն հաստատելը, կարելի է ասել, ոչ ֆորմալ կրթության գլխավոր առավելություններից մեկն է:** Սա կապված է անձի զարգացման ու աճի մոտիվացիայի հետ, ինչը կարող է մարդու մոտ առաջացնել անձնական ու աշխարհայացքային վերափոխում:

Երևի առաջին հերթին կառանձնացնեի մարդու իրավունքների վերաբերյալ թրեյնինգները, որոնք շապ-շապ ազդել են իմ աշխարհայացքի վրա ու շապ-շապ բան փոխել են իմ կյանքում, այսպես ասած: Իմ պատկերացումները մասնավորապես փոխել են էն տեսանկյունից, որ ես շապ տարված էի էդ ժամանակ մաթեմատիկական գիտելիքներով, մաթեմատիկական խնդիրների լուծմամբ, որը Հայաստանում այդ ժամանակ շապ էր կարևորվում, բայց պարզվեց, որ էդքան էլ էդպես չի: Մարդու իրավունքների թրեյնինգները մեծացրեցին հեղաքրքրություններս հասարակական խնդիրների նկատմամբ, ու սկսեցի թեյնինգների շապ մասնակցել, որ նոր բաներ սովորեմ: Էդ թրեյնինգներից հետո ես նույնիսկ որոշեցի մասնագիտությունս փոխել ու մագիստրատուրան ընտրեցի մշակութաբանությունը: Ես այդ թրեյնինգների միջոցով նաև շապ փափուկ հմտություններ ձեռք բերեցի, նորի նկատմամբ իմ վերաբերմունքը փոխվեց, երևի առաջ ես ավելի կոնսերվատիվ ու փակ էի, իսկ հիմա ես բաց մարդ եմ, նոր բան բացահայտելու ձգտումը իմ մոտ հենց ոչ ֆորմալ կրթությունից եկավ: Նաև իմ քաղաքի հանդեպ հոգատարության զգացում առաջացավ, ու ես որոշեցի, որ իմ քաղաքում ոչ ֆորմալ կրթության ծրագեր իրականացնեմ, որովհետև երեխեքը, երիտասարդները այնտեղ դեռ սովետական կարծրատիպերի մեջ են⁴¹⁰:

⁴¹⁰ Մշակութաբան, ԲՀԿ ակտիվիստ, կին, 28 տ.:

Սովորելուն նպաստող ֆիզիկական միջավայրի տեսանկյունից նույնպես ոչ ֆորմալ կրթության պրակտիկաները մեծ մասամբ ունեն ակնհայտ տարբերություններ ֆորմալից: Դասընթացներն ու սեմինարները սովորաբար կազմակերպվում են լսարանային ու դասարանային ավանդական միջավայրերից տարբեր տեղերում: Դրանցում սեղանների ու նստատեղերի հիերարխիկ-ուղահայաց և կանոնիկ դասավորությունը հիմնականում փոխարինվում է շրջանաձև, քառակուսի կամ ոչ շատ կանոնիկ դասավորությամբ: Դասընթացի համար հատկացված տարածքները հիմնականում ավելի հարմարավետ են ազատ տեղաշարժվելու, կանգնած կամ նստած դիրքից կրթական գործընթացին հետևելու, տարբեր խաղեր ու սիմուլացիաներ կազմակերպելու և դրանցում ներգրավվելու համար: Ոչ քիչ դեպքերում դասընթացի՝ մասնակիցների ստեղծագործականությունը խրախուսելու նպատակից ելնելով ոչ ֆորմալ կրթությունը կազմակերպվում է առօրյա բնակավայրից դուրս գտնվող հանգստյան ու ժամանցային, այսինքն այսպես ասած՝ ռեկրեացիոն միջավայրերում, ինչը շատ ավելի արդյունավետ է դարձնում սովորելու գործընթացը:

Ընդհանուր առմամբ ոչ ֆորմալ կրթական միջավայրը գրավիչ է և օգնում է սովորողին զերծ մնալ սովորելուն խանգարող, կաշկանդող կամ անհատին բարդութափորող երևույթներից: Ոչ ֆորմալ կրթության կարևոր առանձնահատկությունը նման փորձառություն ունեցողների կողմից դիտվում է այն, որ սովորելը գնահատվում է միջավայրի կողմից: Խոսքը վերաբերում է ինչպես լսարանում գտնվող մյուս սովորողներին, այնպես էլ սովորեցնողներին:

Ինչո՞վ է տարբերվում ոչ ֆորմալ կրթությունը սովորելու ձևերի ու մեթոդների առումով: Սա այն հարցերից է, որը կարևորում են ոչ ֆորմալ կրթական փորձառություն ունեցող բանասացները: Այստեղ առանձնացվում է մի քանի հիմնական բաղադրիչ: Նախ, դա սովորելու գործընթացին մասնակիցների ներգրավվածությունն է, ինչ-որ բան անելու ու դրա միջոցով

ինքնուրույն սովորելու հնարավորությունը: Այդ նպատակով գործարկվում են այնպիսի տեխնիկաներ, ինչպիսիք են՝ 1. դասընթացը ուսուցման առանցքային թեմաների վերաբերյալ մասնակիցների ունեցած գիտելիքի բացահայտմանն ուղղված հարցերով մեկնարկելը, 2. դերային, սիմուլացիոն խաղերի ու իրավիճակային առաջադրանքներ հանձնարարելը, որպեսզի մասնակիցներն իրենք իրենց նույնականացնելով դերային ագենտների և որոշակի իրավիճակների հետ, փորձեն գտնել ինքնուրույն լուծումներ, 3. մասնակիցների սովորածը ակումուլացնելուն / համընդհանրացնելուն և ձևակերպումների մակարդակում արտիկուլացնելուն / հոդաբաշխելուն միտված ամփոփիչ քննարկումները:

Հենց սկզբից հարցրեցին, թե՞ գիտեք, չէ՞, ինչ է նշանակում կոռուպցիա: Ու ամեն մեկս մեր կարծիքը ասացինք, թվարկեցինք: Դե, էդ կոռուպցիայի մասին մեր ծ-րդ դասարանի հասարակագիտության դասագրքում կա: Էնտեղ մանրամասն գրված ա, որ դա միայն կաշառքը չի, օրինակ: Հեպո մեզ տեսություն կարդացին կոռուպցիայի մասին: Տեսությունը սահիկով ցույց տվեցին, նկարներ ունեին: Հեպո իրավիճակային վարժություններ բաժանեցին ամեն խմբի, և մենք էդ իրավիճակում գտնում էինք, թե էստեղ կոռուպցիայի ինչ դրսևորում է⁴¹¹:

Պրակտիկայի ժամերին մեզ տրվում էր առաջադրանք, և մենք պիտի լուծեինք: Այսինքն հենց էդտեղ ստեղծագործական հիմք դրվեց: Օրինակ բերեմ. մեզ տալիս էին ինչ-որ դեպք և ասում էին էս դեպքով էս չափերով պատրաստեք-տվեք մեզ ինչ-որ ժամկա մեջ կամ էսքան օրվա մեջ: Իրար երես էինք նայում, թե ինչպե՞ս: Ասում էին դա արդեն ձեր խնդիրն է: Ղեկավարը գերմանացի էր, իսկ դասախոսները հայեր էին: Ասում էին. մենք ձեզ բոլոր գործիքները, տարբեր սարքավորումներ տրվել ենք, էս սենյակի մեջ ամեն ինչ կա: Ու էստեղ մենք պիտի

⁴¹¹ Ուսուցչուհի, կին, 56 տ.:

մտածեինք, թե ինչ պիտի անեինք: Կարող է մենք մի քանի ժամ իրար երես նայեինք, որ հակառակինք, թե որտեղից ենք սկսելու, ինչ ենք անելու, էս դեպքում ինչպես մշակենք, էս գործիքը ինչպես օգտագործենք և այլն: Իհարկե, շատ մոտ կանգնած մասնագետները մեզ նայում էին և նշումներ էին անում իրենց նոթատետրերի մեջ: Ինչո՞ւ էին էդ մեթոդը ընտրել, որովհետև գիտեին, որ մենք Հայաստանում ենք ապրելու և աշխատելու, էստեղ միջոցները սուղ էին, որպեսզի մենք կարողանայինք մեր առջև դրված խնդիրները լուծեինք: Էդ գերմանացին մեզ ասում էր, որ եթե էս դուք սովորեք, նույնիսկ ջունգլիներում դուք կարող եք պրոթեզ պատրաստել, չունենալով ոչ մի գործիք⁴¹²:

Դասընթացի մասնակիցների ներգրավվածության և սեփական փորձով սովորելու կարևոր խթանող միջոց է նաև սեփական կարծիքն ազատորեն հայտնելը խրախուսելը:

Ոչ ֆորմալ ձևաչափով ուսուցման գործընթացում հիմնականում կարևորություն է տրվում տեսական և պրակտիկ գիտելիքի/ հմտության հավասարակշիռ յուրացմանը: Որոշ դեպքերում ակնհայտ է պրակտիկայի գերակայությունը՝ տեսական գիտելիքի համեմատ:

98-99 թվերն էր, ու էն ժամանակ ոչ ֆորմալ կրթությունը ոնց որ նոր-նոր էր ասպարեզ գալիս: Ու նաև էն ժամանակ ավելի շատ ամերիկացիները ու ոչ թե եվրոպացիները սկսեցին Հայաստանում տարբեր ծրագրեր անել: Եվ էդ ծրագրերից մեկով կար ամերիկյան ուսուցիչների ասոցիացիա՝ American Teachers Union կամ ըսենք էր կոչվում, որոնք որ մշակած մեթոդաբանություն ունեին: Ու շատ բազային բաներ էին՝ ինչ բան ա ժողովրդավարությունը, ինչ բան ա մարդու իրավունքները, ինչ բան ա օրենքի գերակայությունը: Բայց ոչ մի վերամբարձ լեկցիոն բան չկար: Ու դրա տրամաբանությունը ես հետո հասկացա: Էդ էն ա, որ մենք էլ

⁴¹² Սոցիալական արվեստաբան, տղամարդ, 50 տ.:

ենք դա հիմա օգտագործում, էն ա, որ դու ենթադրում ես, որ մարդու մեջ ամեն ինչ կա: Կուպիտր ասած՝ ինքը ամեն ինչ գիտի, կարա իմանա, ու դու իրան ոչ մի բան չես ասում՝ ժողովրդավարությունը սա ա, սա ա, սա ա: Դու իրան ես հարցնում՝ ինչ է քո կարծիքով, օրինակ, ժողովրդավարությունը: Կամ, օրինակ, իմ մեջ շատ լավ տպավորվել ա, որ ասում էին՝ էն հունական տաճարից նկարեք, ու ասում ես, օրինակ, էս սյուները ինչե՞ր են: Սա ժողովրդավարության շենքն ա, սա աստիճաններն են: Մարդիկ իրանք են խմբերում քննարկում, որոշում, գրում, էդ պլակատները ներկայացնում, հետո մարդկանց արածի վրա արդեն էդ թրեյները ասում է, որ էստեղ, տեսե՛ք, դուք գրեցիք ընտրությունները, գրեցիք հարգանքը, դուք գրեցիք էսինչ-էսինչ բաները: Այսինքն ոնց որ կանխաթեզն էն ա, որ մարդու մեջ էդ ամեն ինչը կա: Դու պետք ա ճիշտ հարցեր տաս, ճիշտ կառուցես պրոցեսը, որ մարդու միջից հանես էն, ինչ որ արդեն իրա մեջ կա, և հետո տաս դրա տեսական գիտելիքը վերջում: Ոչ թե գաս լեկցիայից պրակտիկա, այլ պրակտիկայից [տեսությունը] կառուցելու: Էդ, օրինակ, շատ տպավորվել է: Հետո իրանք մեր համար արեցին «թրոթիներ» (Training for Trainers), հետո էդ մեթոդաբանությունը սովորացրեցին, սովորացրեցին թրեյներ լինելու մոտեցումները՝ ոնց պետք է աշխատել մարդկանց հետ: Եվ ես կարող եմ ասել, որ ամբողջ կյանքի հիմք եղավ, էն, ինչ որ ես էլ եմ հիմա... իմ ցանկացած թրեյնինգային մեթոդաբանությունը կառուցում եմ դրա վրա⁴¹³:

Ոչ ֆորմալ ուսուցողական միջոցառումները ֆորմալ կրթությանը բնորոշ միջոցառումներից տարբերվում են նաև իրենց տեմպով և տևողությամբ, ինչը, որոշ վերապահումներով հանդերձ, գնահատվում է որպես առավելություն: Կախված թեմաներից, նպատակներից և մասնակիցների ակնկալիքներից ոչ ֆորմալ ուսուցումը կարող է ունենալ 1 օրից մինչև երկու տարի

⁴¹³ ԲՀԿ ծրագրերի ղեկավար, կին, 45 տ.:

տևողություն: Բանասացները հաճախ ավելի տպավորված են կարճատև միջոցառումներից, նշելով դրանց ժամանակ մատուցվող գիտելիքների խորությունը և մատուցման տեմպը, ինչպես նաև հատուկ շեշտադրում են գիտելիքի մատուցման պարզ և մատչելի եղանակները:

Կոռուպցիային էր վերաբերում էդ դասընթացը: Շապ հեղափոխության դասընթաց էր: Իրանք շապ հասարակ բաներ են ասում, բայց էնքան լավ են ասում, որ... Բարդ օրինակների վրա իրանք չեն բացատրում ամեն ինչ: Իրանք շապ պարզ օրինակների վրա են բացատրում: Մտածում ես՝ սա ես գիտեմ, էստեղ ի՞նչ կա: Բայց հետո զգում ես, որ էստեղ շապ հեղափոխության մեթոդ կիրառեցին: Իրանք դանդաղ են ամեն ինչ անում, վազքով չեն անում: Ճիշտ ա, էլի էդ դասընթացը որ երկարացնեին՝ ոչ թե երեք օր, այլ մի 5-6 օր... Մեզ թվում ա թե եթե մեր խոսքը լավն ա, պիտի արագ լինի, անթերի լինի: Իսկ իրանք շապ հանգիստ... Իրանք մեզ հանձնարարություններ էին տալիս, հարցնում էին մեր կարծիքը, գործնական աշխատանք էին տալիս, խմբերի էինք բաժանվում: Էնպես հասարակ բաներ էին անում⁴¹⁴:

Ոչ ֆորմալ կրթության կարևոր առավելություններից է համարվում խմբային և հատկապես՝ թիմային աշխատանքը: Որոշները կարևորում են որ խմբային աշխատանքը լինի հենց թիմային, այլ ոչ պարզապես խմբային: Այս երկուսը տարբերակելու հիմնական հատկանիշը համարվում է մրցակցությունը: Պարզապես խմբային աշխատանքում մեծ է ռիսկը, որ խմբի ներսում որևէ մեկը, հատկապես անառողջ առաջնորդական ամբիցիաներ ունեցող, կձևավորի «տոքսիկ» մրցակցային իրավիճակ: Որպես տոքսիկ մրցակցային մթնոլորտի հատկանիշներ են նշվում լիդերի կողմից խմբի ներսում բևեռացման մթնոլորտի ձևավորումն ու խմբի ջլատումը իր կողմնակիցների ու հակառակորդների, ինտրիգների խորացումը և էներգիայի ուղղորդումը ոչ ստեղծագործական հուն,

⁴¹⁴ Ուսուցչուհի, կին, 56 տ.:

խմբի որոշ անդամների մեկուսացումը և կրավորականացումը: Այս առումով կարևոր է, որպեսզի ուսուցանողները և խմբային աշխատանքները մոդերացնողները կարողանան ձևավորել առողջ մրցակցային մթնոլորտ, որի դեպքում ամեն մի անդամ մրցում է իր կարողությունները լավագույնս թիմային աշխատանքում և ակնկալվելիք արդյունքի ստացման գործում ներդնելու: «Տոքսիկ» կամ անառողջ մրցակցային իրավիճակը բացառելու մեկ այլ կարևոր հնարավորություն է դիտվում համագործակցային սկզբունքին առավելություն տալը, երբ կարևորվում է թիմի յուրաքանչյուր անդամի մասնակցությունն ընդհանուր արդյունքի ձևավորմանը:

Խմբային մեթոդը, ինչպես հայտնի է, օգտագործվում է նաև ֆորմալ կրթության պրակտիկաներում: Սակայն ոչ ֆորմալի դեպքում տարբերությունն այն է, որ 1. խմբերը մեծ մասամբ ձևավորվում են վիճակահանությամբ կամ մասնակիցների նախընտրությամբ, 2. խմբերը մեծ մասամբ կարող են փոխվել ամեն հաջորդ առաջադրանքի պարագայում, 3. խմբերը կարող են փոխազդել միմյանց վրա:

Հեյդո «Շրջայց պատկերասրահով» մեթոդով ներկայացրեցինք մեր նկատառումներն ու կարծիքները: Էդ մեթոդը ըսենց ա. դու ինչ-որ պաստառի վրա թեմա ես ընդգրկում, էդ թեմայի վերաբերյալ բան ես գրում, հեյդո գնում ես մյուս խմբի պաստառն ես շարունակում, էն մյուսը գալիս ա, քո պաստառն է շարունակում»⁴¹⁵:

Բանասացները կարևորում են նաև ոչ ֆորմալ ուսուցողական պրակտիկաներում ուսուցանողների դերակատարությունը: Անհրաժեշտ է նշել, որ այս դեպքում դա այնքան էլ հստակ չէ, որովհետև ներգրավված և ինտենսիվ փոխանակային ուսուցողական միջոցառումներում բոլորն են սովորում բոլորից և նաև իրենց սեփական փորձից: Այստեղ հաճախ չկա այն սովորեցնող-սովորող ենթակայական հիերարխիկ հարաբերությունը, որը բնորոշ է ֆորմալ կրթական

⁴¹⁵ Ուսուցչուհի, կին, 56 տ.:

գործընթացներին: Այստեղ ուսուցանողը չունի նաև ֆորմալ ձևաչափին բնորոշ իշխանական լծակը՝ գնահատական նշանակելը: Մեկ այլ առավելություն, որ նշում են բանասացները, այն է, որ ոչ ֆորմալ ուսուցողական միջոցառումներում ուսուցանողները չեն մատուցում դոգմատիկ ու գաղափարախոսական միանշանակություն ունեցող գաղափարներ: Ամբողջ շրջանառվող տեղեկատվությունը ենթակա է քննադատական մոտեցման և այլընտրանքային մոտեցումների և տեղեկատվության հետ հարաբերման:

Եթե վարողը, մոդերատորը, թրեյները լավ վարող ա, ինքը կարա պինգ պոնգ անի առանց միջամտելու, որ բոլորը իրար հետ աշխատեն, բոլորը իրար հետ ստեղծեն ու բոլորը իրարից սովորեն: Այ ըրենց լինելը հեղափոխիչ է, երբ որ դու գնում ես հայրենի թեմայով, բայց թրեյնինգը էնքան հեղափոխիչ է ու ընենց ա կառուցած, որ իրար հետ խոսելով դուք իրար հետ գալիս եք ինչ-որ ընդհանուր գաղափարի: Երբ որ պարզ չի թե մասնակիցները ոնց են ընտրված, շատ խառն ա... Երբ որ հիարխիա կա շատ վերևից ու դիկտատորական ա... Երբ որ մեկը չափազանց շատ ա խոսում, մասնակիցները տեղ չունեն մասնակցելու, կարծիք հայտնելու, իրար հետ մրքեր փոխանակելու՝ պրակտիկ չի: Երբ որ քեզ հիշացնում ա դասարան, լսարան: Մեկը, ասենք, կաֆեդրայի մոտ կանգնած ա, վերևից ներքև ինչ-որ «վեջանի» ա գնում, որ դու մրածում ես, լավ, մեծ մարդ ենք, ո՛րն է սրա իմաստը, որ լեկցիա կարդան: Էդ միշտ մարդկանց նեղում ա:⁴¹⁶

Մեկ այլ կարևոր առանձնահատկություն, որը բնորոշ է ոչ ֆորմալ ուսուցման պրակտիկաներին, առնչվում է սովորելու աղբյուրներին: Խոսքը մասնավորապես վերաբերում է քաղաքացիական կրթության շրջանակներում իրականացվող միջոցառումներին, երբ գիտելիքի փոխանցման աղբյուրներն ընդգրկում են հիմնականում տվյալ միջոցառման շրջանակներում իրականացվող բանավոր և ակտիվ հաղորդակցության, խաղերի

⁴¹⁶ ԲՀԿ ծրագրերի ղեկավար, կին, 45 տ.:

ու սիմուլացիաների ընթացքում փոխանցվող գիտելիքները, մասնակիցների փորձառությունները: Այսինքն նման միջոցառումներում լրացուցիչ աղբյուրների ուսումնասիրության հանձնարարականներ կամ առաջադրանքներ ոչ միշտ են իջեցվում, գիտելիքի աղբյուրները հենց միջոցառման մասնակիցներն են և միջոցառումների ընթացքում գեներացվող պրակտիկաները:

Ոչ ֆորմալ կրթության կազմակերպման արժեքավոր բաղադրիչներից մեկը տարբեր ձևաչափերով քննարկումներն են: Սրանց գնահատելի կողմը համարվում է այն, որ մասնակիցների մեջ խորանում է տրված խնդրի շուրջ սեփական կարծիք ձևավորելու ու արտահայտելու հմտությունը, ինչպես նաև վերլուծականորեն ու քննադատորեն հարցերը դիտարկելու կարողությունը: Ինքնուրույն սովորելու, գիտելիքը կամ հմտությունն այդ ճանապարհով յուրացնելու հնարավորությունը ոչ ֆորմալ կրթության կարևոր առավելություններից է համարվում:

Իրենք նախ այնպիսի միջավայր են ստեղծում, որ դու քեզ ավելի ազատ ես զգում: Մի բան չհասկացար՝ կարաս շատ հարցեր տաս ու հասկանաս: Այստեղ չես կարող ասել, որ շատ գիտելիք են տալիս, եթե համեմատենք սա համալսարանի դասերի հետ: Համալսարանի դասերի ժամանակ շատ ինֆորմացիա են տալիս, բայց քանի որ դու անընդհատ պետք է լսես, ինչ-որ մի պահի շատ դժվար ա լինում հասկանալ: Պարկերացրեք, 90 րոպե անընդհատ պետք է անշարժ նստած լսես: Դա շատ անմարդկային ա, ինչ-որ մի պահի ուղեղդ լարումից դադարում ա հասկանալ, ու դու հետո կորցնում ես մնացածը հասկանալու հնարավորությունը: Իսկ ոչ ֆորմալի ժամանակ, ճիշդ ա ինֆորմացիան շատ չի, բայց քանի որ նախ դու ազատ ես հարցեր տալու, երկրորդը, բացի լսելով սովորելուց կա նաև անելով սովորելու ուրիշ ձևեր, այ էդ անելու ժամանակ դու մի տեսակ ոնց որ ավելի լավ ու ինքնուրույն ես սովորում, որովհետև ինքդ ես անում ու սովորում, քո մեջով ա

անցնում, ոնց որ դու հասնես դրան, որ հասկանաս ինչ ա էդ ըրենց: Ոնց որ դու ես գալիս հասնում էդ point-ին, որ դա ըսենց եղավ, որովհետև ես դա ըսենց արեցի, ինչը քեզ մոտիվացնում էլ ա՝ էդ ընթացքը: Նախ, կան տարբեր խաղեր, ու էտի մրցակցություն ա ստեղծում, որ ուզում ես ավելի լավ անել, որ քո արածը օգուտ տա թիմային աշխատանքին, կամ ինքնություն հանձնարարություն են տալիս, որ անես, ու երբ դա անում ես, շատ լավ ես հասկանում: Ասենք օրինակ, հանձնարարվում ա երիտասարդների ներառականության ու ներգրավման մասին արշավ կազմակերպելու ծրագիր մշակես, ու երբ դու դա անում ես, շատ ավելի լավ ես հասկանում, քան քեզ 90 րոպե բացատրեն: Մեկ էլ կարևոր ա, երբ քո այդ հանձնարարության նպատակն ես գիտակցում: Ասենք, դու մտածում ես, որ էն, ինչ հիմա դու կմշակես, դա կարող ա օգտակար լինի քո երկրին, հասարակությանը, ինչ-որ բան փոխի, ու որ դու էլ կարող ես էդ փոփոխության մեկը լինես, կամ քո արածը կարող ա բան փոխի⁴¹⁷:

Ներառականությունն ու ներգրավվածությունը, մասնակիցների կաշկանդվածությունը հաղթահարելու կարևոր գործիքներից մեկն ուսուցման գործընթացում խաղային բաղադրիչի գործածումն է: Սա կարևոր է այն տեսանկյունից, որ թեթևություն ու «անլրջություն» է հաղորդում ուսուցման գործին, որը թույլ է տալիս հաղթահարել հատկապես կաշկանդվելը, ամաչկոտությունը և ուսուցմանը խանգարող շատ այլ բարդույթներ, որոնք կապված են գիտելիքի ու կրթության «լրջության» ու իշխանության հետ: Խաղի միջոցով այդ ծանրության հաղթահարումը կոտրում է գիտելիքի՝ դժվարամատչ լինելու պատրանքն ու բարդույթը: Այս երևույթը բարձր գնահատելուն զուգահեռ, բանասացներից որոշները տեսնում են որոշ ռիսկեր կապված խաղերի բաղադրիչի հնարավոր չարաշահման հետ: Կարևոր է համարվում այդ բաղադրիչի հավասարակշռումը տեղեկատվության ու գիտելիքի

⁴¹⁷ Մաթեմատիկոս, ուսանող, կին, 22 տ.:

հաղորդման բաղադրիչի հետ: Առանց այդ բաղադրիչի ուսուցողական նպատակ հետապնդող «անլրջությունը» կարող է իրական անլուրջ վերաբերմունք ձևավորել ուսուցման գործընթացի հանդեպ, ինչը կարող է ձախողել այն: Կարևոր է, որ մասնակիցները հասկանան, որ խաղը խաղում են սովորելու նպատակով:

Կրթության մյուս ձևերի համեմատ ոչ ֆորմալ կրթությունը սովորելու գործում կարևոր տեղ է տալիս խոսելու և լսելու հնարավորությանը: Տարբեր ձևաչափերի քննարկումների կազմակերպումը, սեփական կարծիք ունենալու և այն արտահայտելու խրախուսումը նպաստում են ուսուցանվող խնդրի ընկալմանը: Խոսքի փոխանակության ազատությունը հնարավորություն է տալիս ոչ միայն սովորող և ուսուցանող հարաբերություններում հաղթահարել հիերարխիկ կապերը և հարցերի միջոցով ստանալ գիտելիքի կամ հմտության ընկալմանն ու յուրացմանը նպաստող պարզաբանումներ, այլ նաև մյուս սովորողների հետ քննարկումների միջոցով հասկանալ բաներ, որոնք դժվար է հասկանալ ուսուցանող-սովորող հաղորդակցման ընթացքում:

Ոչ ֆորմալ կրթության հիմնական *թերություններն* են համարվում սովորողներին գիտելիք և բովանդակային տեղեկատվություն փոխանցելու անբավարարությունը և այդ բաղադրիչի ու «Ժամանցային» համարվող բաղադրիչի միջև հավասարակշռվածության ու համամասնությունների խախտումը, մասնակիցների ընտրությունը, դասավանդողների ընտրության հետ կապված խնդիրները:

Որոշ կարծիքների համաձայն, ոչ ֆորմալ կրթության դասընթացներում երբեմն բուն գիտելիքի փոխանցմանն ավելի քիչ ժամանակ է հատկացվում, քան խաղային բաղադրիչին, այսպես կոչված «էներջայզերներին», սուրճի ու ճաշի ընդմիջումներին, ազատ ժամանցին: Եթե բալանսը ճիշտ չի որոշվում, մասնակիցների մոտ ձևավորվում է դասընթացի հանդեպ ոչ լուրջ վերաբերմունք:

Որպես խնդիր է նշվում նաև դիմորդների մեջ այնպիսիների առկայությունը, որոնք դասընթացին մասնակցում են հիմնականում որպես ժամանցի և ավելի ակտիվ են սուրճի ու ճաշի ընդմիջումներին, քան բուն դասընթացի ժամանակ: Այդպիսի կարծիք ունեցողները համարում են, որ նման մասնակիցները նաև չեն ընկալում խաղերի և ոչ բովանդակային միջոցառումների ուսուցողական նպատակը և կարող են էական խոչընդոտ դառնալ ինչպես դասավանդողների, այնպես էլ մասնակիցների համար:

Մեկ այլ հաճախ հանդիպող խնդիրներից է տարբեր դասընթացների ժամանակ միևնույն դասընթացավարների առկայությունը: Այսինքն, երբ մարդիկ մասնակցում են տարբեր կազմակերպությունների և նույնիսկ տարբեր թեմաներով անցկացվող դասընթացների ու բոլոր տեղերում հանդիպում են այսպես ասած «պրեստիժային» կամ «թրենդային» համարվող նույն դասավանդողներին: Կրկնվող և ծանոթ դեմքերը հատկապես երիտասարդների համար նվազեցնում են դասընթացի հանդեպ հետաքրքրությունը:

Այսպիսով, կարելի է ասել, որ ոչ ֆորմալ ուսուցումը շահեկան մեթոդաբանական տարբերություններ ունի ֆորմալ կրթության հանդեպ: Հիմնական խնդիրներն առաջանում են մեթոդների գործածման հետ կապված: Չնայած ոչ ֆորմալ կրթությանը նվիրված այս ենթամասում առանձնացված դրական առումներին, հետազոտության մեջ վեր հանված բացահայտումների մեծ մասը կարող են շատ օգտակար լինել ոչ ֆորմալ կրթության թե՛ մեթոդաբանության և թե՛ կիրառական մասերի կատարելագործման համար: Կարող է թվալ, որ որոշ բաներ արդեն վաղուց կիրառվում են ոչ ֆորմալ ուսուցման մեջ, սակայն հարցն այն է, որ այս հետազոտությունը բացահայտում է բազմաթիվ նրբերանգներ, որոնք կօգնեն թե՛ արդեն կիրառվող մոտեցումների կատարելագործմանը, հատկապես բովանդակային առումների խորացմանը, և թե՛ նորերի մշակմանը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՆԵՐ

Հիմնական եզրակացություններ

Հետազոտությունը թույլ է տալիս անել մի շարք եզրակացություններ ըստ հետևյալ հարցադրումների.

- Խնչ են հասկանում մարդիկ «սովորել» ասելով կամ Խնչ է սովորելը,
- Ինչու՞ են մարդիկ սովորում,
- Ինչպե՞ս են սովորում մարդիկ,
- Ինչպե՞ս է սովորածը ծառայեցվում և օգտագործվում:

Խնչ են հասկանում մարդիկ «սովորել» ասելով կամ Խնչ է սովորելը

Կախված այն բանից, թե տվյալ մարդը, միջավայրը, որտեղ նա ապրում է, և կրթական միջավայրը ավելի շատ ավանդական է, թե արդիական, սովորելու մասին պատկերացումներն ու մոտեցումները կարող են էականորեն տարբերվել: Ավանդական միջավայրերում հմտություններն ու գիտելիքները համարվում են ավագ սերնդից ավանդվող այնպիսի ճշմարտություններ, որոնք փոփոխելն առանձնապես խրախուսելի չէ: Այդ դեպքում սովորելու հիմնական նպատակն արդեն ընդունելի համարվող ճշմարտությունների փոխանցումն է մի սերնդից մյուս սերնդին, իսկ լավ սովորելը՝ դրանց յուրացումը: Այս համատեքստում սովորելը դիտարկվում է որպես ճշմարիտ գիտելիքները կրող հեղինակություն համարվող ուսուցանողից դրանց փոխանցումն «անգետ» աշակերտին: Մեր ֆորմալ կրթական մոտեցումներում սովորելն ավելի շատ դիտարկվում է որպես յուրացման գործընթաց, այդ պատճառով սովորողին մոտենում են որպես գիտելիք կամ հմտություն սերտողի ու գնահատում են նրա սովորածը յուրացրածի չափով: Նման մոտեցման դեպքում սովորելը դիտարկվում է որպես հիմնականում ավարտուն

գործընթաց: Այսինքն, մարդ կրթության ընթացքում ինչ-որ բան սովորում և ավարտում է, այնուհետև կիրառում դա իր մասնագիտական գործունեության ողջ ընթացքում: Եվ «ավարտել դպրոցը» կամ «ավարտել համալսարանը» արտահայտությունները նշանակում են սովորելու ավարտը: Իրավիճակն այլ է ոչ ֆորմալ կրթության դեպքում: Այստեղ կարևորվում է ուսուցման շարունակականության գաղափարը, ինչի պատճառով միևնույն անհատը կարող է տարբեր կրթական ծրագրերի մասնակցել, կախված նոր հմտություններ կամ գիտելիքներ ձեռք բերելու իր պահանջից: Իրավիճակն այլ է, ընդհանրապես, նրանց մոտ, ովքեր մի անգամ սովորածը չեն համարում վերջնական ու անփոխարինելի: Այս համատեքստում սովորելը դադարում է պարզապես արդեն ճշմարիտ ու ընդունելի համարվող գիտելիքներն ու հմտությունները յուրացնելու գործընթաց լինել, իսկ սովորողն ընդօրինակելու ու սերտելու եղանակով յուրացնողից վեր է ածվում **գիտելիքը բացահայտման ճանապարհով սովորողի: Այս պատճառով մեծանում է նաև սովորողի դերակատարությունը սովորելու ընթացքում:**

Հիմնական եզրակացություններից մեկն այն է, որ սովորելը ոչ թե արդեն ճշմարիտ համարվող գիտելիքների՝ սերտման ճանապարհով յուրացմանն ուղղված պարզ գործողություն է, այլ գիտելիքի կամ հմտության յուրացումն է այն բացահայտելուն ուղղված գործողությունների միջոցով:

Տեքստում հաճախ ենք օգտագործում նաև *հմտություն* բառը: Սովորելու համատեքստում հմտությունը նույնպես պետք է դիտարկել որպես գիտելիքի ձև, որն ուղղված է ինչ-որ մի բան կատարելուն կամ ստեղծելուն:

Ինչ է սովորելը հարցին կարևոր պատասխաններից մեկը վերաբերում է այն *որպես ճանապարհ նկարագրելուն*: Բանասացներից որոշներն էլ այն նկարագրում են ոչ միայն որպես պարզապես ճանապարհ, այլ՝ արկածային ճանապարհ: Ճանապարհի գաղափարն այստեղ հիմնականում կապվում է սովորելու նպատակի հետ, որի ձևակերպմանը ցանկալի է

համարվում, որ մասնակցի նաև սովորողը: Այս մոտեցման արժեքավոր կողմն այն է, որ այն նպաստում է, նախ, սովորելու գործընթացը բաժանել առանձին քայլերի ու բաղադրիչների: Երկրորդ, դեպի նպատակը տանելիս իմաստավորել ճանապարհին դրանցից յուրաքանչյուրի նշանակությունը, և երրորդ, գնահատել սովորելու ընթացքում կարգապահության գործոնը: Եթե սովորելու նպատակի ու լայն տեսլականի գիտակցումը մեծացնում է մարդու մոտիվացիան, ապա այն որպես ճանապարհ դիտարկելը և դրա ընթացքն ապահովող անհրաժեշտ քայլերի ծրագրավորումն ու իրականացումը՝ կարգապահությունը: Կարգապահության դերը կարևոր է, քանի որ այն ապահովում է, որ մարդը վերացարկված մոտիվացիան ու նպատակը գիտելիքի ու հմտության մարմնավորման միջոցով վերածի *մշակութային կապիտալի*, որը կարող է նրան հնարավորություն տալ դիրքավորվելու այս կամ այն դաշտում և մասնակցելու հանրային կյանքի փոխանակային գործընթացներին (նշանների, խոսքի, գիտելիքի, նյութական բարիքների և այլն) որպես ազդեցիկ դերակատար:

Ինչու՞ են մարդիկ սովորում

Սովորելու գործում առանցքային կարևորություն ունի մոտիվացիան: Մոտիվացիայի աղբյուրները կարող են լինել արտաձին (դրսից թելադրված կամ պարտադրված) և ներձին: Ներձին աղբյուրներն իրենց հերթին կարող են լինել .

- մետագործնական – հեռանկարային (ինքնազարգացման պահանջ, բարձր որակավորում ունեցող մասնագետ դառնալու մղում, թեմայի կամ ոլորտի մասին ավելին իմանալու շարունակական մղում և այլն).
- առօրեական (սկսած պարզ հետաքրքրասիրությունից, շարունակած՝ կյանքում պատահած դիպվածից, սթրեսից և դեպրեսիայից, վախի հաղթահարման պահանջից, սիրահարվելուց, ազարտից և սեքսուալ հետաքրքրությունից, ինքն իրեն ինչ-որ բան ապացուցելու

մղումից, մինչև անգամ որոշակի հարաբերություններում իշխանության հասնելը, մրցակցությունում հաղթելը, կազմակերպչական խնդիրներ լուծելը և այլն)։

- նույն բանը սովորելու համար կարող են մասնակից լինել մի քանի մոտիվացիաներ։ Որքան շատ մոտիվացիաներ են մասնակից սովորելու գործընթացին, այնքան ավելի զորեղ է սովորելու մղումը և այնքան ավելի հաղթահարելի են սովորելու ճանապարհին ընկած դժվարությունները։

Ինչպե՞ս են սովորում մարդիկ

Բանասացների կողմից առանձացվում են սովորելու գործընթացի համար կարևոր հետևյալ գործողությունները.

- կենտրոնացում սովորելու գործի վրա,
- սովորելու նյութի ընկալում, ըմբռնում կամ սովորել հասկանալով,
- գիտելիքի կամ հմտության ամրապնդում՝ վարժությունների և կրկնության միջոցով,
- յուրացում՝ գիտելիքի կամ հմտության մարմնավորում և առարկայացում,
- ինքնառեֆլեքսիա՝ գիտելիքի կամ հմտության տիրապետման աստիճանի քննադատական գնահատում։

Հատկապես մեր օրերում, երբ բազմատեսակ սոցիալական հարթակներից հորդում է զգայականությունը գրգռող կարճ տեղեկատվություն, կենտրոնացումը սովորելու գործընթացի վրա համարվում է լուրջ խնդիր։ Այդ պատճառով սովորելու գործում չափազանց կարևոր են հատուկ միջոցառումներ, որոնք կապահովեն սովորողի կենտրոնացումը ընթացքի վրա⁴¹⁸։

⁴¹⁸ Կենտրոնացմանը նպաստող միջոցառումների մասին մանրամասն տես այս աշխատանքի մաս երկրորդի «Սովորելուն ուղղված անհրաժեշտ գործողությունները» ենթամասում։

Այուս կարևոր գործողությունը, որի կարևորությունը թվում է ինքնին հասկանալի, սակայն սովորելու գործում հաճախ անտեսվում է, **սովորուկը** հասկանալու խնդիրն է: Ուսուցման գործում հաճախ ավելի կարևորվում է նյութի արագ յուրացումը, ինչի հետևանքում գերադասությունը տրվում է սերտելու, անգիր անելու, կրկնելու, ամրապնդող վարժությունների, կամ մեկ այլ մեխանիկական եղանակով նյութը յուրացնելուն:

Կրթական միջավայրերում հաճախ ուսուցանողները սահմանափակված են դասընթացի ժամանակացույցով, ինչի պատճառով նրանք սահմանված ժամանակից չեն կարող շեղվել: Իսկ հասկանալը շատ ավելի երկար ժամանակ պահանջող գործընթաց է, որի ժամանակ պետք է յուրաքանչյուր աշակերտի սխալների վերլուծություն, նրա մոտ առաջացող հարցերի պատասխանները գտնելուն ուղղված աշխատանք և այլն: Այս ամենը կարող է երկարացնել ուսուցման ընթացքը, ինչի ժամանակն ուսուցանողները չունեն: Ստիպված, սովորողները հաճախ յուրացնում են դասավանդվող նյութը մեխանիկական եղանակով, ստանում դրա համար դրական գնահատական, սակայն չեն հասկանում այն ու փաստացի շարունակում ու ավարտում են դասընթացը թերուսության որոշակի աստիճանով: Այս տեսանկյունից ոչ ֆորմալ կրթությունը էականորեն տարբերվում է: Սովորողները ոչ ֆորմալ կրթության դասընթացներում ավելի ազատ են հարցեր տալու: Բացի հարցերը՝ այստեղ կիրառվող տարբեր մեթոդները, ինչպես խմբային քննարկումները, երկխոսությունները, ինքնուրույն ու թիմային աշխատանքները նպաստում են նյութը հասկանալուն: Իհարկե, այստեղ դա հնարավոր է դառնում նաև ոչ ֆորմալ կրթության այն առանձնահատկության պատճառով, որ այստեղ հիմնարար գիտելիքներ չեն ուսուցանվում, այլ կենտրոնանում են մեկ կամ մի քանի նեղ ու որոշակի հմտությունների կամ գիտելիքների ուսուցման վրա, ինչը հնարավորություն է տալիս կարճ ժամանակով, սակայն հիմնավորապես կենտրոնանալ ուսուցանվող առարկայի վրա: Սակայն ուսուցման մեթոդի տեսանկյունից այն, որ սովորողները հնարավորություն ունեն

ուսուցման գործին ներգրավված մասնակցելու, ոչ ֆորմալ կրթության կարևոր հատկանիշն է:

Ըստ բանասացներից շատերի փորձառությունների կարելի է եզրակացնել, որ ֆորմալ կրթության ներկայիս համակարգերը՝ դպրոցներն ու համալսարանները, կրթության գլխավոր նպատակը դարձրել են սահմանված ժամակացույցում սահմանված կրթական ծրագրի ավարտումը տվյալ դասարանի, կուրսի կամ խմբի հետ: Արդյունքում, ողջ դասարանում լավագույն դեպքում միայն հաշված ուսանողներ են, որ հասկանում են դասավանդվող նյութը, մնացածը սերտում են այս կամ այն չափով, ստանալով դրա դիմաց սահմանված գնահատականներից ինչ-որ մի թվանշան: Լինում են դեպքեր, որ ընդհանրապես ոչ ոք չի հասկանում դասավանդվող նյութը, սակայն համաձայն դրված գնահատականների այն համարվում է սովորված: Արդյունքում, կրթական հաստատությունները պատրաստում են հիմնականում մեծ թվով թերուսների և փոքրաթիվ ուսյալների: Այս հիմնախնդրի պատճառն այն է, որ կրթության օբյեկտ է համարվում դասարանը կամ խումբը, որտեղ անհատն անդեմանում է: Ուսուցանվողը ոչ միայն կրթության մեջ սուբյեկտի կարգավիճակում չէ, այլ նույնիսկ որպես օբյեկտ չի դիտարկվում: Կարելի է եզրակացնել, որ կարևոր է վերանայել համատարած այս մոտեցումը և ուսուցանվողին դիտարկել որպես կրթության սուբյեկտ, նրան հատկացնելով ուսման գործընթացում գիտելիքը բացահայտողի դերակատարում: Հատկանշական է, որ ի տարբերություն ֆորմալ կրթության, ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերում կիրառվող մեթոդներն ավելի ներառական են, և ուսուցման ժամանակ մասնակիցները յուրացնում են դասավանդվող նյութը որպես կրթական գործընթացի գործուն մասնակիցներ:

Ինչպե՞ս է սովորածը ծառայեցվում և օգտագործվում

Յուրացված գիտելիքի և փորձառության օգտագործումը կարելի է դիտարկել մի քանի մակարդակներում:

- Կարճաժամկետ պահանջի – դասը պատմելու, քննություն հանձնելու,
- Մասնագիտականի – որպես մասնագետ օգտագործելու,
- Ժամանցայինի – հաղորդակցության,
- Այլ ոլորտներում - օրինակ արվեստային ու քաղաքական:

Հանրակրթական և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում յուրացվող գիտելիքի մի զգալի մասը սովորաբար ծառայեցվում կամ օգտագործվում է կարճաժամկետ պահանջ բավարարելու նպատակով, այն է՝ օրվա համար հանձնարարված դասը պատմելու կամ քննություններն հաջողությամբ հանձնելու նպատակով: Պետք է ասել, որ աշակերտներն ու ուսանողները հաճախ հենց այդ կերպ էլ մոտիվացվում են, և նրանց սովորածը չի կապվում մասնագիտական կամ ավելի լայն համատեքստերի, օրինակ՝ այլ մասնագիտություններին ու ոլորտներին կամ առօրյա տարբեր իրավիճակներում ծառայելուն: Հարկավոր է հավելյալ հետազոտել, **թե ինչպես է կոնկրետ ոլորտին կամ թեմային վերաբերող գիտելիքը ծառայեցվում այլ ոլորտներում և առօրյայում առավել արդյունավետ և օպերատիվ որոշումներ կայացնելուն:** Թեպետ այս կարևոր հիմնախնդիրը երևակվել է մեր կողմից անցկացված տարբեր հարցազրույցներում, սակայն այն ավելի խորքային ուսումնասիրության կարիք ունի և կարող է էականորեն փոխել կրթության վերաբերյալ մեր մոտեցումները:

Առաջարկներ

Ստորև առաջարկները բաժանված են երկու խմբի: Առաջին խմբի առաջարկները վերաբերում են սովորելու խորքային էության և սկզբունքային բնույթի կամ համընդհանուր նպատակների ձևակերպմանը: Երկրորդ խմբի առաջարկները վերաբերում են որևէ մասնավոր, առանձին վերցրած բան սովորելուն:

Սովորելու սկզբունքային բնույթը կամ համընդհանուր նպատակները

«Ինչ է սովորելը» հարցադրումը ենթադրում է պատասխաններ: Այս հարցի պատասխանները լայն առումով վերաբերում են սովորելու էությանը: Այս առումով, հետազոտության ընթացքում գրանցված որակական տվյալները թույլ են տալիս ձևակերպել սովորելու էության ձևակերպմանը վերաբերող մի շարք առաջարկներ.

- Սովորելը դիտարկել ոչ թե որպես արդեն հայտնի գիտելիքները սովորողի կողմից սերտելու ու յուրացնելու գործընթաց, այլ՝ սովորողի կողմից **սովորուկին** վերաբերող գիտելիքների բացահայտման ճանապարհով դրանք յուրացնելու գործընթաց: Բացահայտման ճանապարհով սովորելը պետք է դառնա կրթության առանցքային սկզբունքը: Այս առումով առաջարկվում է սովորելու մեթոդաբանության մեջ *բացահայտելու* եղանակով **սովորուկը** յուրացնելու սկզբունքի կարևորումը և սովորողի մոտ դրան (**սովորուկին**) վերաբերող գիտելիք(ներ) բացահայտելու հմտությունների զարգացումը.
- Սովորելու նպատակը համարել սովորողի *լայն ու խորքային մտածելու կարողության* ձևավորումն ու զարգացումը.
- Սովորելու առանցքային նպատակներից մեկը համարել սովորողի մոտ երևույթների հանդեպ *սեփական դիրքանկյուն ձևավորելու* և երևույթները բազմակողմանի դիտարկելու ու ընկալելու կարողությունների զարգացումը.
- Սովորելու գործը ներկայիս ֆորմալ կրթական ավանդույթում ունի խմբակենտրոն մոտեցում: Սովորեցնողը որպես կանոն աշխատում է լսարանը կազմող մարդկանց խմբի հետ: Այդ պատճառով խմբում

լիարժեք սովորում են միայն մի քանի աչքի ընկնող ուսանողները, մնացածը սովորում են **սովորուկը** մասնակիորեն ու ստանում դրա դիմաց գնահատականներ, որոնք արձանագրում են գիտելիքի յուրացման կիսատությունը: Այնուհանդերձ, ժամանակակից ֆորմալ կրթական համակարգը թույլ է տալիս կիսատ ու թերի գիտելիքներով մեծամասնությանը մի դասարանից կամ մի կուրսից մյուսը տեղափոխվել, չնայած դրական գնահատականով, բայց ոչ լիարժեք գիտելիքներով: Այս առումով, հարկ է նշել, որ սովորելը չպետք է դիտարկել որպես լսարանի, դասարանի կամ խմբի հետ աշխատանք, որը չունի մարդկային դեմք: Սովորելը պիտի վերաբերվի ոչ թե այդ դասարանում կամ լսարանում աչքի ընկնող մի քանի աշակերտի, այլ՝ յուրաքանչյուր առանձին վերցրած անհատին: Այդ պատճառով, սովորելու նպատակը չպետք է ծրագրով սահմանված դասաժամերին համաձայն առաջ գնալը լինի: Սովորելու գործը պիտի այնպես կազմակերպվի, որ խմբի կամ լսարանի յուրաքանչյուր անդամ լիարժեքորեն մասնակցի գիտելիքի բացահայտման ու յուրացման գործընթացին: Այսինքն, կրթական գործընթացի թիրախը պետք է համարել ոչ թե դասարանը, լսարանը կամ խումբը, այլ՝ խմբի անդամ յուրաքանչյուր անհատին: Այս խնդիրը, չնայած իր որոշ թերություններին, սակայն սկզբունքորեն տարբերվում է ոչ ֆորմալ կրթության մեջ, որտեղ բավականին մեծ տեղ է տրվում սովորողի մասնակցությանը: Ոչ ֆորմալ կրթության հիմնական թերությունն այն է, որ այստեղ ավելի քիչ ուշադրություն է դարձվում ուսուցման բովանդակային կողմին, ինչի պատճառով աճում է ուսուցման գործընթացին սովորողների կողմից ոչ լուրջ մոտենալու ռիսկը: Սակայն ուսուցման մեթոդները, ի տարբերություն ֆորմալ համակարգերի, մասնակցային են ու ներառական.

- Սովորելու կարևոր սկզբունքներից մեկը համարել սովորելը ոչ թե ավարտուն, այլ շարունակական

գործընթաց դիտարկելը: Շատերը սովորելը դիտում են մեկանգամյա գործընթաց, որն ունի ավարտ, և դրա արդյունքում նրանք ձեռք են բերում գիտելիքներ ու հմտություն, որոնք հետագա ողջ կյանքի համար են: Սակայն այս մոտեցումն այսօր արդեն վերանայվում է, և սովորելու կարևոր նպատակն անընդհատ նոր բան սովորելու կարողություն ձևավորելն է, կամ, այլ կերպ ասած, այսօր սովորելու գլխավոր սկզբունքը **սովորել սովորելն է**.

- **Սովորելը դիտարկել ոչ միայն կարճաժամկետ նպատակների հասնելու գործողություն (դաս պատմել, քննություն հանձնել, յուրացված առանձին հնարքը կամ փորձը հաջողությամբ կիրառել և այլն), այլև այլ համատեքստերում (օրինակ՝ այլ մասնագիտություններին ու ոլորտներին կամ առօրյա տարբեր իրավիճակներում հարցեր լուծելուն) ծառայեցնելու միջոց:**

Սովորելու գործընթացին վերաբերող առաջարկներ

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ սովորելու գործընթացի արդյունավետությունը ապահովող կարևոր գործոն է *սովորելու նպատակի* գիտակցումը: Նպատակի գիտակցումը հաճախ ազդում է նաև սովորելու իմաստավորման և մոտիվացիայի ձևավորման վրա:

- Այդ պատճառով կարևոր է մինչև դասընթացի և առանձին առարկաների դասավանդումը սկսելը հատուկ ժամանակ հատկացնել տվյալ դասընթացի և դրա մասը կազմող յուրաքանչյուր առանձին վերցրած առարկայի սովորելու նպատակի ձևակերպմանը: Օրինակ, մարդը որոշել է սովորել հոգեբանություն կամ իրավագիտություն: Նախ, անհրաժեշտ է, որ նա ձևակերպի այդ մասնագիտությունը սովորելու նպատակը: Երկրորդ, կարևոր է նաև մասնագիտության համատեքստում ուսուցանվող

ցանկացած առանձին վերցրած առարկան նույնպես իմաստավորվի, որպեսզի սովորողը հասկանա, թե ինչի է ձգտում այդ առարկան սովորելիս, և որոնք են դրան տանող իր քայլերը: Այս տեսանկյունից խնդրին մոտենալու դեպքում գերադասելի կլինի **յուրաքանչյուր դասընթաց և այդ դասընթացի համատեքստում առանձին վերցրած առարկայի դասավանդում սկսելը ուսուցանողի կողմից ուսանողի հետ նրա սովորելու նպատակի քննարկումից ու ձևակերպումից: Ելնելով այս կամ այն առարկայի առանձնահատկությունից, կարելի է առարկայի դասավանդման ծրագրում սովորելու նպատակի ձևակերպմանը նվիրված հատուկ դասաժամեր հատկացնել.**

- Հիմնարար կարևորություն ունի այն, որ սովորելու նպատակը ձևակերպի սովորողը, այլ ոչ թե այն պատրաստի ստանա ուսուցանողից կամ ընդօրինակի իր հետ սովորող մյուս ուսանողներից: Նպատակի գիտակցումը սովորելու ներքին մղումն ուժեղացնելու լուրջ խթան է.
- Ինչպես ցույց տվեց հետազոտությունը, սովորելու մոտիվացիաները (մղումները) կարող են լինել արտաժին կամ ներժին: Սովորաբար արտաժին մղումները պարտադրված են, պայմանավորված են որևէ հեղինակության, ծնողի, հեղինակավոր ազգականի, ուսուցչի կամ մեկ այլ անձի ազդեցությամբ: Ներժին մղումը շատ ավելի տևական ու որակապես ուժեղ խթան է, քան արտաժինը: Հաճախ արտաժին մղումը կարող է նույնիսկ բացասական ազդեցություն ունենալ.
- **Սովորելու նպատակի ձևակերպման ընթացքում կարևոր խնդիր կարելի է համարել ուսուցանվողի մոտ սովորելու նպատակ ձևակերպելու կարողության զարգացումը:** Դա կօգնի ոչ միայն տվյալ դասընթացի նպատակը ձևակերպելուն, այլ ընդհանրապես որևէ բան սովորելիս

նախ ունենալ նպատակ ձևակերպելու կարիքի գիտակցում, երկրորդը՝ այդ նպատակը ձևակերպելու կարողություն⁴¹⁹։

- Սովորելու նպատակի որոշարկումից հետո հաջորդ կարևոր գործողությունը սովորելու նպատակին տանող քայլերի մշակումն է։ Սա կարող է օգնել իմաստավորելու յուրաքանչյուր առանձին վերցրած գործողությունն ու միջոցառումը սովորելու նպատակի համատեքստում։ Ցանկացած քայլ, որին տրվում է իմաստ սովորելու համատեքստում, կարող է մեծացնել սովորելու արդյունավետությունը։
- Սովորելու նպատակի ու այդ նպատակին տանող քայլերի ձևակերպումը թույլ է տալիս սովորելը դիտարկել որպես մի ճանապարհ, որն անցնելու վերջում սովորողը հասնում է իր ցանկալի արդյունքին։ Այդ պատճառով սովորելու նպատակի ու քայլերի ձևակերպմանը զուգահեռ կարևոր է նաև *սովորելուց ակնկալվող արդյունքների* ձևակերպումը։ Անհրաժեշտ է, որ այս գործընթացում սովորողը լինի գլխավոր դերակատարը, սակայն դա անելու ընթացքը համակարգի ուսուցանողը։ Սրան նույնպես դասընթացի ծրագրում պետք է հատկացվի առանձին ժամանակ։ Ակնկալվող արդյունքի ձևակերպումը ցանկալի է այնպես իրականացնել, որ սովորողն այն պատկերացնի չափազանց հստակ ու նույնիսկ առարկայական։

⁴¹⁹ Հաշվի առնելով սովորելու գործընթացի բարդ բնույթը և մարդու էներգետիկ սահմանափակումները, այս խորհուրդները կապիտալիզացնելիս պետք է մշակել մեթոդներ, որոնք թույլ կտան սրանց օգտագործումը չդարձնել հավելյալ բեռ։ Ոչ ֆորմալ կրթության պարագայում այդպիսի մեթոդներից են՝ կարճատև (1-3 օրանոց) դասընթացները սահմանափակ որևէ *սովորուկ* տրամադրող, որոնք կազմակերպվում են այնպես, որ նպատակի էլ, արդյունքի էլ ձևակերպումները և այլ անհրաժեշտ պահերը քիչ թե շատ մասնակցայնորեն ընդգրկվեն ուսման ընթացքի մեջ։ Հաճախ դա արվում է, կրկին, խաղային մեթոդներով։ Ոչ ֆորմալ կրթությունն արտադրել է բազում թրեյնինգային ձեռնարկներ, որոնք պարունակում են բազմապիսի խաղային մեթոդներ։

- ուսուցման գործում կարևոր մեթոդաբանական խնդիր կարելի է համարել սովորելու նպատակին տանող «ճանապարհային քարտեզի» կազմումը: Այն կարող է իմաստավորել սովորելու ճանապարհին յուրաքանչյուր դասը և պարապմունքը, ինչը կօգնի դրանց մասնակցությունը դիտարկել ոչ թե որպես արտաքուստ պարտադրված մի բան, այլ՝ սեփական ցանկությամբ պայմանավորված և իմաստավորված մղում: Սովորելու ճանապարհային քարտեզ կազմելը կարող է դիտվել որպես կրթական խնդիր, որը ծառայում է սովորողին ոչ միայն պարզապես ինչ-որ գիտելիք կամ հմտություն սովորեցնելուն, այլ՝ **սովորել սովորելուն**: Ճանապարհ ասելով բանասացները հիմնականում հասկանում են սովորելու նպատակը և մինչև վերջնական նպատակն ընկած խնդիրները կամ հանգրվանները: Իսկ ճանապարհային քարտեզի տակ նկատի ունեն միջանկյալ խնդիրներին կամ հանգրվաններին ու վերջին հաշվով նպատակի իրագործմանը տանող մանրամասնեցված քայլերն ու անելիքները:
- Երբեմն սովորելու գործընթացը կարող է ներկայացվել որպես համակարգչային quest տիպի խաղի ընթացք, երբ ամեն մի նոր դասընթաց նմանեցվում է խաղային մի աշխարհից մյուսն անցնելուն, որտեղ անհրաժեշտ է հաղթահարել դժվարություններով ու խոչընդոտներով լի ճանապարհ, երբեմն ունենալով ձախողումներ, կարճատև ու փոքր պարտություններ: Սակայն խաղացողն այնքան է կրկնում ճանապարհն անցնելու իր փորձերը, մինչև ձեռք է բերում հերթական խաղային խոչընդոտը կամ դժվարությունը հաղթահարելուն ուղղված անհրաժեշտ գիտելիքներն ու հմտությունները: Նման նկարագրություն կարելի է հանդիպել իրենց սովորելու փորձառությունը ներկայացնող մարդկանց պատմություններում, ովքեր անցել են իրենց սովորելու ճանապարհը և հասել ցանկալի արդյունքին անընդհատ սխալներ թույլ տալու, նորից

փորձելու ու ծախողելու, սեփական սխալները հասկանալու, այդ սխալների պատճառներն ընկալելուն ուղղված հարցադրումներ անելու, դրանց պատասխանները փնտրելու և ի վերջո ցանկալի գիտելիքն ու հմտությունը յուրացնելու ճանապարհով:

Վերն ուրվագծված մոտեցումը (նպատակ, արդյունքներ, գործողությունների նախնական ձևակերպում, շարժում՝ վերագնահատելով ամեն գործողության արդյունքը, - նման է նախագծի ստեղծման ու ծրագրի իրականացման գործընթացի: Այսպիսով, այն կարելի է ամբողջացնել որպես նախագծային մոտեցման (կամ պրոյեկտային պարադիգմի) ներդրում ոչ միայն որպես մասնավոր նախագծերի իրագործում սովորելու ընթացքում, այլև որպես սովորելու մետամակարդակի մեթոդական բնութագիր⁴²⁰:

Սխալների ու հարցերի դերը սովորելու գործում

- Ինչպես ցույց է տալիս հետազոտությունը, շատ բանասացներ կարևորում են սխալներ անելու և այդ սխալներն ուղղելու միջոցով սովորելը: Այս առումով, չափազանց կարևոր է ժամանակ հատկացնելը յուրաքանչյուր սովորողին, նրա սխալների վերլուծությանը և դրանից դասեր քաղելուն.
- Հայաստանում առկա և բանասացների կենսափորձի մաս ֆորմալ կրթական համակարգերում սովորելուն լուրջ խոչընդոտ է սխալվելու համար պատիժն ու սխալվելուց վախը: Ֆորմալ կրթության մեջ սխալներ անելու համար հաճախ սովորողները պատժվում են ցածր գնահատական կամ բալեր ստանալով: Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ սովորելու արդյունավետության տեսանկյունից

⁴²⁰ Պրոյեկտային պարադիգմի մասին տե՛ս Գ. Տեր-Գաբրիելյան, Քաղաքացիական կրթության կարողունակությունները գնահատելու գործիքը մշակելու ճանապարհին՝ <https://epfarmeria.am/hy/document/Towards-a-Civics-Advancement-Measurement-Tool>

սխալների համար ոչ թե պետք է պատժել, այլ սխալները պիտի բացահայտվեն, ուսումնասիրվեն, վերլուծվեն և հաղթահարվեն: Այս ամենի իրականացումը պիտի ներառվի դասավանդման գործընթացի մեջ, դասընթացը պիտի ունենա սխալների վերլուծության և դրանց հաղթահարման միջոցով **սովորուկը** յուրացնելու բաղադրիչ: Այս առումով ոչ ֆորմալ կրթությունը շահեկանորեն տարբերվում է: Նման փորձ ունեցող բանասացները հաճախ են նշում, որ ոչ ֆորմալ կրթության առավելություններից մեկն իրենք համարում են հենց այն, որ սովորողն այստեղ ազատ է սխալվել, հարցեր տալ և գլխավորը, չունի վախեր, քանի որ դրա համար ոչ պատժվում է, ոչ արժանանում սովորեցնողի պարսավանքին և ոչ էլ ցածր գնահատական ստանում:

- Սխալները վեր հանելու ու դրանք վերլուծելու համար կարևոր է դասավանդման գործում ընգրկել սխալների բացահայտման և դրանք վերլուծելու կարողությունների զարգացմանը նվիրված մեթոդական բաղադրիչ՝ ուսուցանողների համար, և կրթական բաղադրիչ՝ սովորողների համար:

Հարցեր տալու կարևորությունը

- Սովորելու գործում շատ կարևոր են հարցերը: Այդ պատճառով նախ անհրաժեշտ է սովորելու գործընթացը կազմակերպել այնպես, որ հարցեր տալը ոչ թե դիտարկվի որպես չհասկանալու, «թույլիկության» դրսևորում, այլ՝ դա համարվի սովորելու կարևոր մեթոդական բաղադրիչ:
- Սովորելու գործի վրա դրական ազդեցություն է ունենում հարցեր ունենալը, դրանք ձևակերպելու կարողությունը: Որպես կանոն, այն մարդիկ, որոնք սովորելու ընթացքում հարցեր շատ են ունենում, նաև լավ արդյունքներ են ունենում սովորելու գործում: Այսինքն, հարցեր տեսնելը, հարցեր ունենալը կարևոր կարողություն է, որը ոչ բոլոր

սովորողների մոտ է զարգացած: Դա ոչ թե որպես անհասկացողության ցուցիչ, այլ կարևոր կարողություն դիտարկելը կարող է ազդել կրթական գործի վրա: Այս առումով հարցեր բարձրացնելու ունակությունը պիտի դառնա կրթական գործի բաղադրիչ: Նոր բան սովորելիս կարելի է հատուկ ժամանակ հատկացնել ու սովորողի հետ վեր հանել այն հարցերը, որոնք կարևոր են **սովորուկը** հասկանալու համար:

Հասկանալու կարևորությունը

- Հասկանալը պետք է դարձնել սովորելու գործընթացի առանցքային նպատակներից: Առանց հասկանալու յուրացումը՝ սերտելու, ընթրինակելու և այլ ճանապարհներով, տանում է ձախողման: Այդ պատճառով սովորելու արդյունք պիտի դիտարկվի ոչ թե յուրացված գիտելիքը, այլ այդ գիտելիքը հասկանալը.
- Հասկանալը կարևոր է նաև սովորելու գործընթացի շղթան չընդհատելու տեսանկյունից, քանի որ այդ շղթայում որևէ կետի, բաղադրիչի, առանձին վերցրած խնդրի չհասկանալը կարող է հանգեցնել սովորելու շղթայում ընդհատման ու սովորելու ողջ գործընթացի ձախողման: Այդ պատճառով կարևոր է ոչ մեծ խմբերում սովորելը, որպեսզի յուրաքանչյուր սովորող ունենա բավական ժամանակ **սովորուկը** հասկանալու ու յուրացնելու համար: Մեծ խմբերում որպես կանոն սովորողների հիմնական մասը չի կարողանում հասկանալ այս կամ այն դրվագը, ինչի հետևանքում սովորելը չի տալիս լիարժեք արդյունք.
- Սովորելու գործում կարևոր է հասկանալ, թե ինչ բաղադրիչներից է կազմված **սովորուկը** և ինչպես են այդ բաղադրիչները միավորվում որպես ամբողջական գիտելիք: Հիմնարար նշանակություն ունի հասկանալը, թե որն է տվյալ **սովորուկի** ամենափոքր միավորը, ինչպես են այդ միավորները փոխկապակցված իրար, ինչ կապեր են

գործում նրանց միջև, ինչ տրամաբանությամբ են այդ կապերը գործում և ընդհանրապես, ինչ տրամաբանություն է ընկած տվյալ **սովորուկի** հիմքում և ինչպես է այն գործում.

- Բանասացներից շատերը վերջին կետի հետ կապված առանձնացնում են «քանդելու միջոցով» կամ «քանդել-հավաքելու» միջոցով հասկանալու սկզբունքը: Սրա հիմքում ընկած է **սովորուկը** մասերի բաժանելու միջոցով այն կազմաքանդելու գործողությունը մինչև դրա ամենափոքր միավորների և դրանց միջև կապերի բացահայտումը: Մոտավորապես այնպես, ինչպես հաճախ վարվում են երեխաները, երբ որևէ իր կամ խաղալիք առաջին անգամ հայտնվում է իրենց ձեռքում: Այս մոտեցումը կարող է գործածվել ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային աշխատանքներում.
- **Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ բանասացների հասկանալը հեշտանում է, երբ նրանք փորձում են սովորուկը բացատրել իրենց ծանոթ լեզվի նշանների և օրինակների օգնությամբ (պարաֆրազ, կոնկրետ, կյանքից օրինակներ են): Ուստի ուսուցանողների նպատակներից մեկը պիտի լինի սովորողների համար այդ հնարավորությունն ապահովելը և խրախուսելը:**

Կենտրոնացման կարևորությունը

- Կարևոր է սովորողի *կենտրոնացման* ունակության զարգացումը.
- Կենտրոնացման համար կարևոր է յուրաքանչյուր պարապմունքը սկսել սովորելու մեծ նպատակին տանող փոքր քայլերի առանձնացմամբ, դրանցից ակնկալվող արդյունքների նկարագրությամբ: Կարևոր է այդ քայլերի արդյունքում փոքր հաղթանակների ակնկալիքի ձևավորումը և խրախուսական միավորներ ստանալը.

- Այսինքն, կենտրոնացում ապահովելու համար կարևոր է, որ սովորելու ընթացքը կազմված լինի փոքր քայլերից և փոքր հաղթանակներից: Ամեն մի քայլն անցնելուց հետո կարևոր է հաճույքի զգացում ապահովող հաղթանակ արձանագրելը:
- Սովորելու ընթացքում կենտրոնացում ապահովելու ձևերից մեկը սովորելը մինչև ցանկալի կետը տանող հետաքրքիր գործողություն դարձնելն է:

Կուտակում և ամրապնդում

- Սովորելու գործում կարևոր նշանակություն ունի գիտելիքի կուտակումն ու ամրապնդումը: Գրանցված փորձառությունների հիման վրա կարելի է ասել, որ կուտակման ու ամրապնդման գործում որպես առաջին քայլ կարևոր է հասկանալը, որպես երկրորդ քայլ՝ կրկնությունը տարբեր վարժությունների միջոցով և փորձի ու կիրառության միջոցով ամրապնդումը:
- Կարևոր է առանձնացնել առնվազն երկու հաջորդական փուլ. (1) հմտության կամ գիտելիքի մարմնավորման, այսինքն՝ *յուրացման* և (2) դրա առարկայացման (օբյեկտիվացման), կամ պարզ ասած՝ *գործադրման* կարողություններին տիրապետելու փուլերը: Յուրացման փուլում սովորողը գիտելիքներն ու հմտություններն իրենով է անում, իսկ առարկայացման փուլում արդեն զարգացնում է դրա գործադրման միջոցով գիտելիքը, հմտությունը առարկայական արդյունքի վերաճելու կարողությունը:
- Գիտելիքի ու հմտության մարմնավորման փուլում կարևոր նշանակություն է անհրաժեշտ հատկացնել **ինքնառեֆլեքսիային**: Այս առումով, կարևոր է ուսուցման գործընթացի խնդիրներից մեկը դիտարկել ուսուցանվողի մոտ ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացումը: Դա առաջին հերթին վերաբերում է սեփական

գործողությունները և ուսուցանողի աշխատանքը գնահատելու ունակության զարգացմանը.

- Կուտակումն ու ամրապնդումը հաջողվում է, երբ կա գիտելիքի վերարտադրության համար համապատասխան միջավայր՝ ֆիզիկական և սոցիալական: Ֆիզիկական ասելով նկատի ունենք տեխնիկական բնույթի միջավայրը՝ վարժություն/փորձ անելու տարածքը, սարքավորումները, անհրաժեշտ հանդերձանքը (օրինակ՝ լաբարատորիա, արհեստանոց, մարզասրահ՝ իրենց սարքավորումներով հանդերձ): Սոցիալական միջավայրը ենթադրում է այնպիսի մարդկանց առկայություն, որոնք կիսում են յուրացվող գիտելիքի նկատմամբ սովորողի հետաքրքրությունը, ունեն ընդհանուր պատկերացումներ գիտելիքի մասին և պատրաստակամ են լսել սովորողի մեկնաբանությունները դրա վերաբերյալ: Այդպիսի միջավայրեր կարող են լինել բակը, հետաքրքրված ազգակիցներ, հատուկ գործող խմբակները, ինչպես նաև փորձագետների և ուսուցանողների հետ արտաժամյա հանդիպումներն ու քննարկումները: Այս տեսանկյունից, ոչ ֆորմալ կրթությունը մեթոդաբանական առումով քանի որ ավելի մասնակցային և ներառական է ու մեծ տեղ է տալիս խմբային ու թիմային ուսուցման բաղադրիչին, ապա սովորողի համար ավելի լավ պայմաններ է ստեղծում **սովորուկի** ամրապնդման համար: Այստեղ նորից հիմնական մարտահրավերը ուսուցման բովանդակային կողմին է վերաբերում: Այն դասընթացներում, որտեղ բովանդակային կողմը թույլ է մատուցվում, մեծանում է ամրապնդող բազամապիսի վարժությունների ու խաղերի հանդեպ անլուրջ մոտեցման ռիսկը:

Սովորելու մոտիվացիաները

Երբեմն մարդուն սովորելը կարող է հետաքրքիր չլինել, բայց նա դա անի անհրաժեշտաբար կամ կարիքից դրդված: Նման դեպքերում մոտիվացիայի անկումից խուսափելու համար

շահեկան կարող է լինել, երբ առանձին վերցրած խնդիրը տեղադրվում է *սովորելու մեծ կոնտեքստում*⁴²¹։ Օրինակ, համալսարանում սովորելու ընթացքում հանդիպում են առարկաներ, որոնք մարդուն հետաքրքիր չեն կամ դժվար են տրվում։ Նման դեպքերում լավ լուծում է, երբ այդ առանձին վերցրած առարկան տեղադրվում է լայն կոնտեքստի մեջ, ասենք՝ լավ մասնագետ դառնալու մոտիվացիան։ Այս դեպքում սովորելու կարիքը դառնում է ավելի իմաստավորված, բարձրանում է դժվար տրվող առարկան սովորելու մոտիվացիան։ **Նպատակի, արդյունքի, ճանապարհային քարտեզի ձևակերպման գործողությունները կարող են ընդգրկել կոնտեքստի ընդլայնման մեթոդը։**

Սովորելը մոտիվացնելու տեսանկյունից կարևոր նշանակություն ունի սովորողի՝ թեկուզ փոքրիկ հաջողությունների մասին բարձրաձայնելը։ Ընդհանրապես հաջողությունների մասին խոսելը կարող է խրախուսել, որ սովորողը ձգտի ոչ միայն նվազագույն, այլև ոլորտով կամ թեմայով առավելագույն գիտելիքներ յուրացնելուն։

Ընդունված է որպես սովորելու մոտիվացիա ձևավորող գործոն դիտարկել մրցակցությունը։ Սակայն մրցակցությունը օգտակար ազդեցություն է թողնում միայն առանձին վերցրած անհատների վրա և հակառակ ազդեցություն լսարանում, խմբում կամ դասարանում մնացած սովորողների, առաջացնելով տարատեսակ բարդույթներ։ Այս տեսանկյունից ավելի արդյունավետ սկզբունք կարող է դառնալ համագործակցային մոտեցումը, երբ սովորողները խմբում օգնում են մեկը մյուսին ընկալելու խնդիրը և իրականացնելու **սովորուկի** բացահայտման գործը համատեղ աշխատանքի միջոցով։ Այս առումով, կարևոր է սովորելու գործընթացում ավելի մեծ տեղ տալ համագործակցության քան մրցակցության սկզբունքին։ Հատկանշական է, որ այս խնդիրը նկատվում է նաև ոչ ֆորմալ

⁴²¹ Տես «Կոնտեքստի ընդլայնում» JS-ն՝ <https://epfarmeria.am/hy/video/context-expansion>

կրթական ծրագրերում: Գրքի երկրորդ մասի համապատասխան ենթամասում այս հարցը բավականին մանրամասնորեն նկարագրված է: Այստեղ պարզապես նշենք, որ հիմնական խնդիրն առաջանում է խմբային աշխատանքների ժամանակ, երբ խմբի անդամներից որևէ մեկը փորձում է լիդերության հավակնել կամ աչքի ընկնել, ցուցադրել իրեն, ձևավորում է իր կողմնակիցների բևեռ և անառողջ մթնոլորտ ստեղծում: Սովորաբար նման դեպքերում աչքի է ընկնում այդ անհատը, այլ ոչ թե խումբը:

ԽՄԲԱԳՐԻ ՎԵՐՋԱԲԱՆ

Սույն վերջաբանում հիմնականում թեզիսային տեսքով տեղ են գտել հետազոտության որոշ ամենաընդհանրական դիտարկումներ, որոնք ամենից ավելի ռադիկալ նորարարական են թվում, և քիչ թե շատ համակարգված ձևով ներկայացնում են սովորելու / սովորեցնելու որոշակի տեսլական: Խորհուրդ է տրվում այս գաղափարներն օգտագործել սովորելու/եցնելու գործընթացը սկսելիս՝ դրա մեթոդներն ու մոտեցումները ծրագրելիս և հետո իրականացնելիս, այսինքն դիտարկել սրանք կիրառական/մեթոդական տեսանկյունից: Քավ լիցի, հետազոտությունը շատ ավելի հարուստ է, և այս հատընտիրը բացարձակապես չի սպառում գրքում առկա ասելիքները. ամեն ընթերցող գիրքը կարդալիս ինքն իր համար կգտնի բազում հավելյալ առանցքային դիտարկումներ, խորհուրդներ և մեթոդական մոտեցումներ, ներառյալ այս վերջաբանում արտահայտված գաղափարները՝ ավելի ընդգրկուն ներկայացված:

ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ

Սովորելը դիտարկվում է որպես կյանքի աղբյուր կամ ինքնին՝ կյանք: Չսովորելը նույնականացվում է մահվան ու չգոյության վիճակի հետ:

Բանասացների մեծ մասը «սովորել» ասելով հասկանում է 4 հիմնական բաղադրիչ կամ առում. տեղեկանալ (ծանոթանալ), հասկանալ, հիշել, վերարտադրել (կիրառել): Սովորելու որևէ եղանակի օգտագործումը հաճախ կախված է այն հանգամանքից, թե սովորելու դժուարացում կամ բաղադրիչի մասին է խոսքը:

Սովորելու նպատակը սովորել սովորելն է:

Սովորածի յուրացվածության այն աստիճանն է, որը թույլ է տալիս այդ բնագավառում առաջացող խնդիրների ու հարցերի պատասխանները, լուծումները գտնել ու սովորածը գործադրել ինքնուրույն, ներառյալ՝ ուրիշներին սովորեցնելու համար:

Աշխարհի այսօրվա պատկերացմամբ սովորելու գործը կանգ չի առնում, որովհետև ճշմարտության բացահայտումը չի համարվում ավարտուն գործընթաց: Այն շարունակական բնույթ ունի, քանի որ մարդ մշտապես կարիք ունի թարմացնել իր գիտելիքներն ու հմտությունները փոփոխվող աշխարհին համարժեք լինելու համար: Շարունակաբար փոփոխվող երևույթներ են նաև ճշմարիտ համարվող գիտելիքներն ու հմտությունները: Այդ պատճառով սովորելու գործընթացը երբեք չի ավարտվում: Այս համատեքստում սովորելը դադարում է պարզապես արդեն ճշմարիտ համարվող գիտելիքներն ու հմտությունները յուրացնելու գործընթաց լինել և վեր է ածվում ստեղծագործականի, իսկ սովորողը պարզապես ընդօրինակելու եղանակով յուրացնողից վեր է ածվում բացահայտման ճանապարհով սովորողի: Սա հասկանալը նաև նշանակում է հասկանալ, որ մեծ է նաև սովորողի մասնակցության աստիճանը սովորելու գործին, ուրեմն և՛ դրա ձևերը, մեթոդները որոշելու:

Սովորելն օգնում է մարդուն ներկա լինել սեփական կյանքում ու հասարակական գործընթացներում: Սովորելը, որոշ փորձառությունների համաձայն, օգնում է ավելի ազատ լինել: Սովորելն օգնում է ինքնուրույն մտածել: Ինքնուրույնության զգացումը մեծացնում է ազատության աստիճանը, ինչն օգնում է այլոց իշխանությունից ազատ լինել ու սեփական տեսանկյունը պահպանել: Սովորելն օգնում է մարդուն՝ ընդլայնել տեսանկյունը, դրա շնորհիվ տեսնել բաներ, որոնք նախկինում տեսանելի չէին: Սովորելը մարդու դիտանկյունը փոխելու միջոց է: Սովորելու, որպես նոր գիտելիքի ձեռք բերմանն ուղղված գործողության կարևոր արդյունքներից է մարդու՝ լայնորեն ու խորքայնորեն մտածելու կարողության ձևավորումն ու զարգացումը:

Սովորելն օգնում է անորոշության զգացողության հաղթահարմանը, իսկ դա էլ իր հերթին նպաստում է ավելի անվտանգ ու ապահով զգալուն:

Սովորելու գլխավոր շրջանակային պայմաններից

Արտաձին մոտիվացիաները սովորաբար ունեն հարկադրական բնույթ, չնայած այն հանգամանքին, որ հաճախ փաթեթավորվում են բարեհունչ և փոխաբերական արտահայտություններով՝ սեր, պատիվ, հարգանք, պատասխանատվություն:

Սովորեցնողի բռնությունն անթույլատրելի է, ինչ այլ բարեմասնություններ էլ չունենա սովորեցնողը:

Սովորելու ընթացքի շեշտը պիտի լինի համագործակցության, այլ ոչ թե մրցակցայնության վրա:

Սովորելու խմբային իրադրություններում անհրաժեշտ է ապահովել ճնշման բացակայությունը, թիմայնությունը, իշխի բացասումը, սակայն խմբային մեթոդի օգտագործման դեպքում անհրաժեշտ է նաև հստակ ստուգման, սովորածի (**սովորուկի**) յուրացման վերահսկողության համակարգեր ունենալ, որպեսզի իրոք գնահատվի դրա արդյունավետությունը:

Ուսուցման խմբային իրադրություններում կարևոր է թիմային մթնոլորտի ձևավորումը, որտեղ մրցակցությունը լինի ոչ այնքան խմբի անդամների միջև՝ հաղթողներ vs պարտվողներ, հաջողակներ vs անհաջողակներ սկզբունքով, այլ՝ սեփական կարողությունների զարգացման ու ջանքերի գործադրման առավելագույնի միջոցով ընդհանուր արդյունքի ձևավորման մեջ յուրաքանչյուրի ներդրումն ըստ արժանվույն գնահատելու սկզբունքով:

Բարձր են գնահատվում այն ուսուցանողները, որոնք գերծ են մնում սովորողներին քննադատելուց և խրախուսում են նրանց թեկուզ փոքր կամ քայլ առ քայլ հաջողությունները և արտահայտվելու համարձակությունը:

Հարցուփորձ անելով սովորելը բանասացների մի մասի գլխավոր միջոցներից է: Պատճառը երբեմն այլ աղբյուրների կամ մատչելի աղբյուրների բացակայությունն է: Առանձին դեպքերում ծանոթների ավելի հասանելի լինելու հանգամանքն է՝ ինչու՞ գնալ կարդալ կամ աուդիո և վիդեո նյութեր պեղել, եթե քո ծանոթը տիրապետում է քեզ անհրաժեշտ ինֆորմացիային: Սակայն ծանոթների դիմելու էլ ավելի առանցքային պատճառ է նրանց պրակտիկային և փորձառությանը վստահելը, ինչպես նաև անձնական, առերես, կենդանի շփման հավելյալ արժեքը: Հաճախ դիմում են հենց այն ծանոթներին, որոնք պրակտիկ գիտելիքներ ունեն հետաքրքրող թեմայի վերաբերյալ: Հետևաբար, չնայած համացանցով սովորելու հնարավորությունների բազմազանությանը, սովորելու անձ-աղբյուրը (ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ սովորեցնողը) շատ արժեքավոր է, թեև նրանից սովորելը՝ ավելի ռեսուրսատար: Նրա նշանակությունը հազիվ թե քանա համացանցի գալով: Անձ-աղբյուրը կուղղորդի դեպ համացանցային և այլ հավելյալ աղբյուրներ: Սա նշանակում է՝ մի բան իմացողը պիտի պատրաստ լինի աղբյուր ծառայել (տես «Սովորեցնելը որպես սովորելու էֆեկտիվ միջոց» ենթաբաժինը ստորև):

Սովորեցնողները պիտի հաճախ դասերն անցկացնեն դասարանային ու լսարանային միջավայրերից դուրս, ինչը նպաստում է ազատ մտածողությանը և վարքագծի կարծրատիպային որոշակի դրսևորումներից խուսափելուն:

Սովորելուն խոչընդոտող հիմնական հատկանիշը մեծամտությունն է:

Մենեջմենթի (կառավարման, կազմակերպման գիտության և պրակտիկայի)՝ որպես առանձին մասնագիտության և այն սովորելու կարևորությունը դեռևս ամբողջապես չի գիտակցված հայաստանյան հասարակության և պետական համակարգի կողմից.

Եթե դու արջ ես, պետք չի դառնալ արջերի ամբիոնի վարիչ, այսինքն եթե դու լավ գիտնական ես, լավ ռեկտոր պարտադիր չի, որ լինես: Եթե դու լավ գրող ես, դու գրողների միության լավ ղեկավար պարտադիր չի, որ լինես: Էդ չի գիտակցված էս աշխարհում:⁴²²

ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ/ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼՈՒ ՀԱՆԴԵՊ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԻ ՌԱԴԻԿԱԼ ԲԱՐԵՓՈԽՄԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԻՑ

Պրակտիկ ուսուցում

Ակսիր պրակտիկայից, որքան հնարավոր է շատ... Ֆիզիկա է՝ էքսպերիմենտից, լեզու է՝ խոսելուց, սուզվելուց, բան սարքել է՝ հենց սարքելուց: Տեսությունը տուր հետո կամ զուգընթաց, կտոր-կտոր պրակտիկայի (պրակտիկայի **սովորուկների**) ամեն փուլից հետո:

Սովորելու ընդունված պարադիգմի ռադիկալ փոփոխության առաջարկ է միանգամից անելով, գործողությամբ սովորելու գաղափարը, երբ պրակտիկան սկզբունքորեն գերադասվում է տեսությանը. ֆիզիկան սովորել սկսել փորձով, լեզուն՝ խոսելով, արհեստը՝ վարպետի ղեկավարությամբ միանգամից փորձելով սպասվող արդյունքը պատրաստել, լողալը՝ ջուրը նետվելով և թփրտալով: Այս մոտեցման արդյունավետության և թերությունների խնդիրն առանձին քննարկման առարկա պիտի դառնա:

Սպորտին, արվեստին առնչվող մի շարք մասնագիտությունների դեպքում ականատես ենք գործողություն–հասկացում հաջորդականությանը: Գործողությունը սկզբում պլանավորվում է, բայց որպեսզի հասկացվի, որ այն «իդեալական» է պլանավորված, անհրաժեշտ է լինում սկզբից այն իրականացնել,

⁴²² Միջազգային զարգացման մասնագետ, արձակագիր, տղամարդ, 60 տ.:

ինչպես թատերական ներկայացումների և ֆիլմերի նկարահանումների կամ սպորտային մարզումների ժամանակ: Հասկանալու բուն գործընթացը մեկնարկում է գործողության կամ փորձի իրականացման ընթացքում կամ իրականացումից հետո: Այս մոտեցումը կարելի է և պետք է օգտագործել նաև այլ նյութեր, **սովորուկներ** սովորելիս:

Սովորելու համար պահանջվող հատկանիշը կարող է հայտնվել սովորելու նյութին տիրապետելուց հետո, ինչը մի անգամ ևս վկայում է, որ սովորելու գործում ամենակարևոր եղանակներից մեկը պրակտիկան է:

Կարևոր է սովորելու՝ ուրիշի փորձի (ինչպես է ինչ-որ մեկը սովորել) ուսումնասիրությունը սովորելու միջոց և կրթական գործի բաղադրիչ դարձնելը: Ճիշտ այն, ինչ առաջարկում է սույն հետազոտությունը:

Ուսուցանողի մասնագիտական փորձառության առկայությունը և պրակտիկայի հիման վրա թեման մատուցելը կարևոր հանգամանքներ են, որպեսզի վստահություն ու հետաքրքրություն առաջանա մատուցվող գիտելիքի նկատմամբ:

Սովորեցնելը որպես սովորելու էֆեկտիվ միջոց

Ռադիկալ առաջարկներից է նաև սովորելը՝ ուսուցանելով. հենց որ մի բան սովորեցիր՝ սկսիր դա ուսուցանել և ընթացքում ավելի խորքայնորեն կսովորես դա, կատարելագործելով վարպետությունդ⁴²³:

Իմացար՝ սկսեցիր սովորեցնել՝ միասին դարձաք զարգացնող՝ ձևավորեցիք ալգորիթմ՝ ինչպես **սովորուկը** յուրացնել՝ օգտագործելով: Կրթվողից կրթող դառնալը, լինելը հենց սկզբից, ոչ միայն յուրացնելը, այլև յուրացրածը սովորեցնելը որքան կարելի է վաղ պահից որևէ բան սովորելու լավագույն մեթոդներից

⁴²³ Դրա վերաբերյալ տես՝ ԵՀՀ Կրթություն և ուսուցում՝ <https://epfarmeria.am/hy/document/EPF-Education-and-Learning>

է: Այդ ընթացքում սովորողը նաև վերափոխվում է իր իմացածը, զարգացնում այն, հասկանալով, ուրիշին հաղորդելու պահանջից, թե ինչու՝ և ինչպես է ինքը հասկանում **սովորուկը** և տիրապետում դրան, կատարելագործելով, զարգացնելով իր յուրացումը⁴²⁴:

Որպեսզի լավ սովորես՝ լավագույն ձևն ուրիշին սովորեցնելն է, բազում պատճառներով, ներառյալ՝ որ սովորելու vs. սովորեցնելու «նշանային համակարգերը» տարբեր են (տես ստորև «Սովորելու կարևորագույն հավելյալ կիրառումներից» բաժնում), այսինքն դու էլի բաղդատում ես երկու նշանային համակարգով նույն բանը սովորելը: Իսաղի մեջ են մտնում շատ ուրիշ, հոգեբանական և այլ հանգամանքներ. որ դու հեղինակություն ես, իրավունք ունես սխալվելու, ճշտելու, բայց նաև սխալի պիտի ուղղես, որ ուրիշին սխալ չսովորեցնես – պատասխանատու ես, սովորում ես նրանից, ում սովորեցնում ես, նրա հարցերից, աշխատանքից, սխալներից, համատեղ աշխատանքը ծնում է նոր, ավելի խորքային պատկերացում խնդիրների և դրանց լուծման վերաբերյալ, թիմ ես ստանում... Եվ այլն:

Որևէ գիտելիքի կամ հմտության յուրացման ժամանակ կիրառված մոտեցումներն արդյունավետ կարող են համարվել այն ժամանակ, երբ փորձ է արվում վերարտադրել կամ փոխանցել յուրացվածը:

էն, ինչ որ դու սովորում ես, ոչ միայն քեզ ա պետք, այլև ուրիշին կարաս էդ փոխանցես: Իմ մոտ միշտ երևի հիմնական առավելությունը խմբայինում՝ օգնել ուրիշին

⁴²⁴ Աշխարհում կրթությանն առնչվող ժամանակակից իրադրությունը բացատրելուն ուղղված մի մոտեցում առաջ է քաշել «կրթացում» տերմինը: *Կրթացում* նշանակում է, մի կողմից, որ աշխարհը միտված է ամեն հանգամանք, ամեն նյութ, ամեն մեմ, ամեն քայլափոխ դարձնել *սովորուկ*: Մյուս կողմից՝ որ ամեն անձ դառնում է իր հերթին իր իմացածի վերաբերյալ կրթող՝ սովորեցնող: Տվյալ հետազոտությունը ցույց է տալիս բանասացներից ստացված տվյալների և *կրթացում* կոնցեպտի երկրորդ մասի մեկնաբանության համընկնումը: Տես *կրթացում*-ը բացատրված այստեղ՝ <https://epfarmeria.am/hy/document/Creative-Game-Final-Report-2021>

ավելին իմանալ, կամ հակառակը՝ ուրիշը քեզ օգնի ավելին իմանալ⁴²⁵:

Ու ես մի բան նկատեցի: Եթե քննության ժամանակ ընկնում էր էն հարցերից, որ ես եմ սովորացրել, ես ըդպեղ ուղղակի քանդակում էի, ընենց վստահ էի պատասխանում, որ դասախոսը շշմում էր: Ու ես հասկացա, որ երբ ես էդ թեման սովորացրել եմ, ես դրա էքսպերտն եմ դարձել⁴²⁶:

Խմբային (թիմային) ուսուցումը հնարավորություն է ստեղծում խմբում ուրիշներին սովորեցնել: Սակայն այս մեթոդը կիրառելի է նաև ոչ խմբային սովորելու դեպքում. կարելի է սովորողներին խորհուրդ տալ սովորեցնել որևէ մեկին իրենց սովորածը, այն ավելի լավ սովորելու նպատակով: Երեխաները հաճախ են այդպես սովորում, ասենք՝ տուն-տունիկ են խաղում և մեծահասակներին բացատրում, ինչու են այս կամ այն արարքը կատարում տվյալ պահին:

Յուրացրած գիտելիքները կարելի է օգտագործել նաև մանկավարժական նպատակներով՝ երբ սովորողը դասեր է տալիս, ինչի ընթացքում, ըստ էության, նույնպես ավելացվում են սովորողի կարողությունները: Այսինքն ուսուցանողի կարգավիճակը ևս մի հարթակ է, որ սովորողը՝ սովորեցնողի դերում, հենց ուսուցանվող ասպարեզում նոր բան սովորի և կարողություններ զարգացնի:

Ապագայի տեսլականը

Յուրաքանչյուր դասընթաց և այդ դասընթացի համատեքստում առանձին վերցրած առարկայի հետազոտում, **սովորուկի** յուրացում անհրաժեշտ է սկսել սովորեցնողի կողմից սովորողի հետ նրա սովորելու նպատակի քննարկումից ու ձևակերպումից: Ելնելով սովորեցնելու այս կամ այն նյութի

⁴²⁵ Հոգեբան, ուսանող, կին, 22տ.:

⁴²⁶ Կրթության փորձագետ, դասախոս, տղամարդ, 53 տ.:

առանձնահատկությունից, անհրաժեշտ է դասավանդման ծրագրում սովորելու նպատակի ձևակերպմանը նվիրված հատուկ ժամանակ հատկացնել:

Կարևոր մեթոդաբանական միջոց է սովորողի հետ նպատակի ձևակերպման, քայլերի հստակեցման և լայն առումով տվյալ գիտելիքը կամ հմտությունը սովորելու «ճանապարհային քարտեզի» կազմումը, ինչը սովորողի մոտ կարող է ձևավորել սեփական ճանապարհին անցնելու հետաքրքրվածությունը, և այդ ճանապարհին յուրաքանչյուր դասը և պարապմունքը կդառնա ոչ թե արտաքուստ պարտադրված մի բան, այլ՝ սեփական ցանկությամբ պայմանավորված և իմաստավորված մղում⁴²⁷: Ծանապարհային քարտեզը յուրացման որակը ստուգելու համակարգ չէ, այլ հնարավորություն՝ անդրադառնալու, «ճամփորդության» ընթացքում, թե ինչպես էր քարտեզը կանխագծում vs. ինչպես է իրականում զարգանում սովորելու գործընթացը, փոխելու քարտեզի ուղենիշները, ըստ անհրաժեշտության, և սովորելու ընթացքի վերաբերյալ ընդհանուր «մեծ նկարը» պահպանելու:

Պրոյեկտային մոտեցում սովորելուն

Սովորելու հանդեպ մոտեցումը, որին հանգել է հետազոտությունը, հետևյալն է. ձևակերպել սովորելու նպատակը, սպասվող արդյունքները (որոշ փուլից՝ ստացված արդյունքները), պլանավորել սպասվող գործողությունները, շարժվել՝ վերագնահատելով ամեն գործողության արդյունքը: Սա նույնն է, ինչ նախագծի ստեղծման ու ծրագրի իրականացման գործընթացը: Այսպիսով, սովորելու հասկացույթը կարելի է ամբողջացնել որպես նախագծային մոտեցման (կամ պրոյեկտային պարադիգմի) ներդրում, նկատի ունենալով ոչ միայն մասնավոր նախագծերի իրագործումը սովորելու

⁴²⁷ Տես «ապագա»-ի մասին հատվածը՝ Տեր-Գաբրիելյան 2022, 32-33:

ընթացքում, այլև սովորելու մետամակարդակի մեթոդական
բնութագիրը⁴²⁸:

Նպատակի, արդյունքի, ճանապարհային քարտեզի ձևակերպման
գործողությունները կարող են ընդգրկել **կոնտեքստի ընդլայնման**
մեթոդը (տես ստորև հաջորդ ենթաբաժինը):

Սովորելու նպատակի ձևակերպման ընթացքում կարևոր խնդիր է
ուսուցանվողի մոտ սովորելու նպատակ ձևակերպելու
կարողության զարգացումը:

Սովորելու նպատակը քարացած մի բան չէ և այն պայմանավորում
է սովորելու հաջող ընթացքը, բայց ինքն էլ պայմանավորված է
սովորելով:

Կոնտեքստի ընդլայնում և մեծ կոնտեքստ

Երբեմն մարդ կարող է գիտակցել, որ կա կարիքը որևէ բան
սովորելու, բայց սովորելիքն իրեն հետաքրքիր չի թվում, կամ
դժվար հաղթահարելի մի բան է: Նման դեպքերում շատ շահեկան
է, երբ այդ առանձին վերցրած խնդիրը տեղադրվում է սովորելու
մեծ կոնտեքստում:

Սովորելը նաև կարելի է դիտարկել այլ համատեքստերում հարցեր
լուծելուն (օրինակ՝ այլ մասնագիտություններին ու ոլորտներին
կամ առօրյա տարբեր իրավիճակներում) ծառայեցնելու միջոց:
Այսինքն՝ սովորելու/եցնելու շրջանակը հստակեցնելիս նախապես
մեթոդապես հաշվի առնել սովորածի օգտագործումն այլ
կոնտեքստներում: Սա նաև կազդի հենց սկզբից սովորելու
ընթացքի, ճանապարհի, մեթոդների վրա: Հարկավոր է հավելյալ
հետազոտել, թե ինչպես է կոնկրետ ոլորտին կամ թեմային
վերաբերող գիտելիքը ծառայեցվում այլ ոլորտներում և
առօրյայում առավել արդյունավետ և օպերատիվ որոշումներ
կայացնելուն:

⁴²⁸ Տես նույն տեղում

Կոնտեքստի ընդլայնումը որպես կիրառուկ օգնում է շատ հարցերին ավելի ճիշտ պատասխաններ գտնել. գիտակցել խնդրի բարդությունն ավելի հստակորեն, քան եթե միայն մի պատճառահետևանքային կապ է դիտարկվում, տարբերակել ավելի նշանակալի գործոնները ոչ այդքան նշանակալիներից, խուսափել «թունելային» մոտեցումից, ինչպես նաև չմոռանալ ավելի նշանակալի գործոնները, որևէ թեմա քննարկելիս: Ինֆորմացիոն ավալանջի պայմաններում կամ նեղ մասնագիտական իրադրություններում հաճախ կամ միտքը շեղվում է հանրային խոսույթի (կամ շուկայական պարտադրանքի) առաջադրած թեմայի ու առաջարկած պատճառահետևանքային վարկածի կողմը (ինչը կարծրատիպացնում է մոտեցումը և հանգեցնում փակուղու կամ մտքի փակ ցիկլային պտույտի), կամ մոռացության է տրվում ավելի խոշոր գործոնը, և փորձեր են արվում դրանից կախվածների միջև պատճառահետևանքային կապեր գտնել: Ինչպես ասում են՝ փորձում են հասկանալ, ինչպես բուժել սիմպտոմները, մի կողմ թողնելով պատճառները: Կոնտեքստի ընդլայնման վարժությունը թույլ է տալիս այդ սխալներից խուսափել. նույնիսկ ենթախնդիրները քննարկելիս մեծ կոնտեքստի մոդելն աչքի առաջ ունենալը թույլ է տալիս այն չմոռանալ և մտածողությունը երբեմն-երբեմն ճշգրտել, անդրադառնալով մեծ կոնտեքստին⁴²⁹:

ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՀԱՋՈՂՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐԱԳՈՒՅՆ ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻՑ, ԿԱՄ՝ ԻՆՉՐ ԶԱՐԳԱՑՆԵԼ ՀԱՋՈՂՈՒԹՅԱՄԲ ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՀԱՄԱՐ

Կոմունիկացիա, էրուդիցիա, արտիկուլացիա, ռեֆլեքսիա

Ամբողջ հետազոտությունը բնականաբար ընդգծում է սովորելու/սովորեցնելու գործընթացում **կոմունիկացիոն հմտությունների կարևորությունը**: Ընդգծվում է **երկխոսության**, (բանավոր)

⁴²⁹ Տես «Կոնտեքստի ընդլայնում» JS-ն՝ <https://epfarmeria.am/hy/video/context-expansion>

քննարկումների դերը սովորելում: Սովորողներին գրավում է, երբ սովորեցնողը դասաժամը վերածում է քննարկման, հետաքրքիր հարցադրումներ է առաջ քաշում, լսում է սովորողների կարծիքներն ու դիրքորոշումները: Կոմունիկացիոն հմտությունների թվին են պատկանում **կոնստրուկտիվ (կառուցողական) և կոոպերատիվ (համագործակցային) կոմունիկացիան**⁴³⁰ ոչ մանիպուլատիվ (հետազոտությունում ընդգծվում է **ազնվությունը** որպես սովորելու/սովորեցնելու գործընթացի կարևորագույն հանգամանք): Բայց լիարժեք **ազատ** կոմունիկացիա իրականացնելու համար անհրաժեշտ է նաև **էրոդիցիա**⁴³¹ ոչ միայն մասնագիտական, այլև հանրագիտական գիտելիքների բազմազան քանակ, ներառյալ՝ «թատերական» և այլ ունակություններ և նշանային տարբեր համակարգերով հաղորդակցվելու հմտություն (տես «Սովորելու կարևորագույն հավելյալ կիրառուկներից» բաժնում): Լեզվի միջոցով դրանց արտահայտման կարողությունը կոչվում է «**արտիկուլացվածություն**»՝ որևէ բանը լեզվական զարգացած պաշարի միջոցով ներկայացնելու կամ բացատրելու կարողություն, այլ կերպ ասած՝ **հոդաբաշխ** հաղորդակցվելու կարողություն: Կուտակված փորձի արտիկուլացման կարողությունը որպես նախապայման նշանակում է նաև **ռեֆլեքսիայի** կարողություն՝ մտքի ու բառերի և այլ միջոցներով իմացածդ ձևակերպել, հասկանալ ու ձևակերպել՝ ինչ գիտես, ինչ չգիտես, «դրսից» տեսնել իմացածիդ ու չիմացածիդ տիրույթները, որի շնորհիվ է հենց, որ մարդ (սովորեցնողը) երևում է որպես արտիկուլացված անձնավորություն: Արտիկուլացվածությունը **ռեֆլեքսիայի** «հաջորդ» փուլն է՝ կարողանալ զգացածդ-հասկացածդ հիմնավորված կերպով բացատրելը, ուրիշներին հասկացնելը-համոզելը, ինչու է սա, քո կարծիքով, սխալ, կիսատ կամ ճիշտ: Ո՛ր մակարդակն է սխալ, փաստական, թե մեթոդական՝ մտածողության նախասկզբունքները, որ դրված են փաստարկների հիմքում: Այս առումով, կարևոր է ուսուցման գործընթացի խնդիրներից մեկը դիտարկել ուսուցանվողի մոտ

⁴³⁰ Տես Տեր-Գաբրիելյան 2019, 7:

ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացումը: Դա առաջին հերթին վերաբերում է սեփական գործողությունները և ուսուցանողի աշխատանքը գնահատելու ունակության զարգացմանը⁴³¹: Երբեմն խմբային իրադրություններում վարողը ռեֆլեքսիվ գործողություններ է անում, հույս դնելով, որ խումբը հետևում է մտքի իր ընթացքին, և որ այդ ընթացքն ընդհանրական է նախորդ սովորածի ողջ զանգվածի ու բոլոր մասնակիցների համար: Ռեֆլեքսիայի արդյունքն այստեղ կարևոր է, սակայն ասել, որ դա սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի դրսևորում է, վտանգավոր կլինի: Այսպիսով, **մեթոդների պրոֆանացիան**, թեկուզև ոչ վատ նպատակներով, դրանց մակերեսային օգտագործումը վտանգավոր են:

Կոմունիկացիոն մեկ այլ հմտություն է **ապրումակցումը**՝ պատկերացնելը, հաղորդակցվողն ի՞նչ մակարդակի էրուդիցիայի, ռեֆլեքսիայի և հետևաբար՝ արտիկուլացվածության հմտությունների է տիրապետում, և ըստ դրա հաղորդակցությունը **կալիբրացնելը**: Դա նշանակում է որոշ դեպքերում՝ խուսափել չափից դուրս շատ չբացատրված բարդ բառերից, թեզը բացատրել օրինակներով, գիտելիքի յուրացումը խորացնել երկխոսությամբ ևն:

Կալիբրացիայի խնդիրը հաճախ զուգորդում են սովորողի տարիքին. բնականաբար, երեխային որևէ բանը չես բացատրի նույն բառերով, ինչ հասուն մասնագիտացողին: Սակայն փորձը ցույց է տալիս, որ տարիքին թվացյալ համապատասխանից մի քիչ ավելի բարդ մոտեցում ներկայացնելը, եթե դա համապատասխանում է նյութին և սովորեցնողի բնական զգացումին, ավելի շուտ օգնում է սովորողին, քան խանգարում, քանի որ սահմանում է հասկանալ ձգտելու նշաձող, ուժգնացնում հասկանալու ճիգը և բավարարություն պատճառում, երբ հասկանալն իրականացվել է:

⁴³¹ Ռեֆլեքսիայի նախնական պարզունակ մեթոդներին տիրապետելու խորհուրդներ տես՝ Տեր-Գաբրիելյան 2022, 37-41:

Երևակայություն

Արտիկուլացվածության կարևոր նախապայմաններից է երևակայությունը. **սովորուկի** որևէ բաղադրիչ վերցնելը և երևակայությամբ այն զարգացնելը, նրա «արկածները» պատկերացնելը (հիշելու և ավելի խորությամբ հասկանալու, ինչպես նաև՝ ուրիշներին հաղորդելու համար)։

Ըդտեղ ֆիքսում էի մի բառ, որը ոնց որ մի տեսակ մի յուրահապուկ մուտք լինի դեպի հաջորդ քառապող, ինչ-որ սենց մելոդիաներ էի հորինում, որ էս տողը ստեղ վերջանում ա, հետևաբար պետք ա գա էս մի տողը, ես տենց էի սովորում։ Օրինակ՝ անգիրները դպրոցում, իսկ ինչ վերաբերում էր արձակին, ապա ոնց երևի մյուսները, սկսում էի դա պատկերացնել կինո որպես, ընտեղ ամեն մարդ իրա հոտը ունի, մազերի գույնը և այլն⁴³²։

Բազմազան մեթոդներից տեղեկացվածություն

Որպես սովորելուն նպաստող էրուդիցիայի մաս՝ սովորելու արդյունավետությունը բարձրացնելու տեսանկյունից կարևոր է սովորելու տարբեր մեթոդների մասին տեղեկացվածությունը։ Որքան շատ մեթոդների («**սովորելու սովորուկների**») մասին է տեղեկացված սովորողը, այնքան ավելի հավանական է, որ ընտրվեն սովորելու համար ամենաօպտիմալ տարբերակները։

ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ԿԱՐԵՎՈՐԱԳՈՒՅՆ ՀԱՎԵԼՅԱԼ ԿԻՐԱՌՈՒԿՆԵՐԻՑ

Համակարգ/ում

Սովորելու նյութը հասկանալու համար սովորողները փորձում են դրանք որևէ համակարգի մեջ տեղադրել։ Այդ համակարգը սովորաբար իրենց նախորդ իմացածի համակարգված

⁴³² Քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.։

տարբերակն է: Եթե եկող **սովորուկը** չի տեղավորվում / տեղավորեցվում արդեն եղած համակարգում՝ այն կարող է մոռացվել կամ նրա յուրացումը կարող է հետաձգվել⁴³³: Համակարգի եղած մասերը գիտակցելը, դրանց մասին պատկերացում ունենալը թույլ է տալիս որոշել, արդյոք տվյալ սովորուկը տեղավորվելի է թե ոչ, և եթե ոչ՝ այն ոչ թե մոռացման ենթարկվի, այլ **առկախման**⁴³⁴ միջև համակարգը, որի մասերին արդեն տիրապետում է սովորողը, այնքան զարգանա, որ առկախված **սովորուկը** տեղ գտնի ու իր մեջ տեղավորվի: Կրկին, համակարգերի արդեն պատրաստի, սովորողի կողմից տիրապետվող մասերը գիտակցելը նշանակում է ռեֆլեքսիայի և երևակայության աշխատանք:

Ռեմա

Սովորելու տարածված և կարևոր միկրոմեթոդներից է կարևոր և ուշագրավ ուղերձները և հասկացությունները նշումներով ընդգծելը, պահելը, կուտակելը, դրանք միմյանց հետ համակարգելը: Սա նշանակում է տիրապետելը իմաստների թեմա/ռեմատիկ բաժանման հմտությանը: Թեմա/ռեմատիկ բաժանումը հղում է Պրահայի լեզվաբանական խմբակի մոտեցմանը, ըստ որի իմաստ կրող նյութը կարող է բաժանվել ըստ «ակտուալ» հոդերի՝ այն, ինչ հայտնի է կամ ծառայողական նշանակություն ունի վերսուս այն, ինչ նոր է հաղորդվում և կարևոր է: Օրինակ, «Ես գնում եմ դպրոց» նախադասության մեջ «Ես գնում եմ» թեման է, «դպրոցը»՝ այն նորությունը, որ հաղորդվում է, որը և ակտուալ է դարձնում նախադասության միջոցով հաղորդվող իմաստը: Թեման խոսակցության մեջ հաճախ բաց է թողնվում, ինչպես, օրինակ, դիալոգում. «– Ու՛ր ես գնում: – Դպրոց»: Այստեղ բաց է թողնված թեման՝ «Ես գնում

⁴³³ Սովորուկի յուրացման մի տարբերակը դրա միավորի՝ «մեմ»-ի ձևով տե՛ս «Նախնական մտագործունեության սկզբունքային սխեմայի ճեպանկար (նեքս)» JS-ում՝ <https://epfarmeria.am/hy/video/Mtagortsuneutyun>:

⁴³⁴ Առկախման մասին տե՛ս «Ինչպե՛ս դիմակայել ինֆորմացիոն հոսքի տարափին» JS-ում՝ <https://epfarmeria.am/hy/video/how-to-withstand-information-flow>:

եմ», «դպրոց»-ը ռեման է՝ այն նորը, որ հաղորդում է խոսողը: Ուսման մեջ թեմա/ռեմատիկ մոտեցումն օգտագործվում է անկարևորը կարևորից, նորից, ակտուալից զանազանելու համար: Իհարկե, նորը կարող է նոր լինել մեկ հասցեատիրոջ համար և հին՝ մեկ այլ հասցեատիրոջ համար, սակայն ընդհանուր առմամբ քիչ թե շատ նույն թեզաուրուսն ու էրուդիցիան ունեցող խմբերի անդամները նույն կերպ են ընկալում նորը վերսուս հինը: Ռեման այն նորույթն է, ինչը հայտնվում է, հիմնված լինելով թեմայի՝ հնի, հայտնիի վրա: Եթե տեքստում կամ ասվածում ռեմա չկա, այդ կոմունիկացիան թերի է: Եթե ռեման բավարար չափով թեմայով չի ամրապնդված՝ այն հաղորդելի չի դառնա, հասցեատերը չի հասկանա, ինչի մասին է խոսքը: Տվյալ կոնտեքստում կարևորն անկարևորից զանազանելը կարևորագույն հմտություններից է, որը թույլ է տալիս ինֆորմացիայի խոշոր, հսկայական քանակների պայմաններում հաջողությամբ գտել այն, ինչը պետք կգա, նրանից, ինչն անկարևոր է կամ անցողիկ, թեկուզև հետագա առիթի դեպքում այդ մոտեցումը պիտի վերաբժնորվի, որովհետև կարող են ակտուալանալ նյութի, **սովորուկի** այն մասերը, որոնք նախորդ պահին ակտուալ չէին: Օրինակ, տվյալ վերջաբանը կառուցված է թեմա/ռեմատիկ մոտեցման գործածմամբ՝ ընտրվել են հետազոտությունից այն թեզերն ու եզրահանգումները, որոնք հատկապես նորարար են թվում և որոնք, տեքստից առանձնացվելուց հետո, միմյանց հետ համակարգային կապի մեջ են մտնում: Սակայն ընթերցողին խորհուրդ է տրվում դիմել ամբողջական տեքստին, քանի որ, նայած իր կարիքներին, նա այնտեղ կարող է հայտնաբերել շատ այլ ռեմաներ նույնպես:

Նշանային տարբեր համակարգերի համադրումը/զուգորդումը սովորելը դյուրացնելու նպատակով

Սովորուկը հիշելու ու հասկանալու գործում կարևոր հմտություն է նշանային տարբեր համակարգերի համադրումը, միաժամանակ օգտագործումը, նրանց փոփոխությունը՝ մեկ և նույն թեման,

Նյութը, **սովորուկը** մեկից մյուսին փոխանցելը դրանք յուրացնելու կամ յուրացնել առաջարկելու ժամանակ:

Հետազոտության մեջ հանդիպում է այլընտրանքային հետևյալ նշանային համակարգերի օգտագործումը. խոսքի և վիզուալի գուգակցումը, իմացածը մեկ այլ լեզվով վերաշարադրելը, որևէ նյութ երկու լեզվով կարդալը (լսելն) ու հասկանալու տարբերությունները համեմատելը, լսելն ու վերարտադրելը քո բառերով, դերասանի դեպքում՝ մարմնով խաղալը տեքստը (կամ հակառակը՝ տեքստով գրելը մարմնի խաղը – սա ավելի շուտ ռեժիսորի կամ թատերագրի ֆունկցիան կլինի), խոսքին գուգակցվող ժեստերը, միմիկան և մարմնի արտահայտման այլ ձևերը, ինտոնացիան, սովորածը սովորեցնելը, պրակտիկ սովորածը խոսքով, տեսականորեն վերաբացատրելը: Նյութը հասկանալու նպատակով այլընտրանքային նշանային համակարգի օգտագործման մեկ այլ դեպք է այն առօրյա իրականության հետ կապելը:

Բանասացների մեծ մասը տեղյակ են հասկանալու նպատակով սովորելու նյութը այլ՝ իրենց ծանոթ նշանային համակարգերի կամ կառուցվածքների մեջ տեղադրելու մեթոդից: Նշանային տարբեր համակարգերի համադրման ամենատարածված եղանակներից մեկը նյութի՝ սեփական բառերով բանավոր կամ գրավոր վերարտադրությունն է (դպրոցական փոխադրությունը՝ որպես հանրահայտ օրինակ, պարաֆրազը՝ հատկապես ոչ ֆորմալ կրթության բանավոր վարժություններում, երբ լսել-հասկանալու ունակություններն են զարգացվում): Սովորելու նյութը հասկանալու առումով կենդանի օրինակները, այլաբանություններն ու փոխաբերությունները շատ օգտակար հավելյալ նշանային համակարգեր են: Տեսական միտքն օրինակով համալրելը տեսությունը յուրացնելը դյուրացնելու լավագույն ձևերից է, ինչպես նաև՝ օրինակները (կյանքի, իրականության դեպքերը) ճիշտ մեկնաբանել սովորելու: Նույնիսկ եթե նշանային համակարգը դասական իմաստով նշանակում է սկզբունքորեն ուրիշներից տարբերվող նշանների հավաքածու, տեսությամբ

օրինակը կցելը կամ գիտական և պաշտոնական լեզվի մեջ այլաբանությունը սովորելը դյուրացնելու նպատակով օգտագործելը, թեև լեզվական միջոցը նույն նշանային համակարգին (նույն լեզվին) է պատկանում, նախորդ (շրջապատող) ոճի համեմատ շատ հեռու և արտասովոր լինելով՝ պատկանում են սովորելու մեթոդի նույն դասին: Հակառակ դեպքը՝ գեղարվեստական խոսքում գիտական տեղեկություն տեղադրելը, նույնպես այդպիսի միջոց է (եթե լավ է արված): Տեխնիկական, ճշգրիտ գիտությունների տեքստերում բանաձևի գործածումը բառերով նրա նշանակությունը բացատրելուն զուգահեռ նույն դեպքերից է:

Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ հասկանալը հեշտանում է, երբ սովորողները փորձում են **սովորուկը** բացատրել լեզվի՝ իրենց ծանոթ նշանների և իրենց հասկանալի օրինակների օգնությամբ (պարաֆրազ, կոնկրետ, կյանքից օրինակներ ևն): Ուստի ուսուցանողների նպատակներից մեկը պիտի լինի սովորողների համար այդ հնարավորությունն ապահովելը և խրախուսելը:

Հասկանալու մեկ այլ նշանային եղանակ է սովորելու նյութից նոր նյութ դուրս բերելը, նոր մետատեքստ ստանալը:

Նյութն արդյունավետ կերպով յուրացնելուն կարող է օգնել նաև այլ համատեքստերում ստեղծագործելը: Օրինակ՝ տեխնիկական կամ հասարակագիտական գիտելիքն արվեստի համատեքստում օգտագործելը / ներդնելը:

Առհասարակ, մի քանի նշանային համակարգերի օգտագործումը սովորելու ընթացքում օգնում է լավ հասկանալ նյութը: Այդպիսի համակարգերով արտահայտված կտորներ կարող են լինել սխեման, նկարը, երգը, հարլեզվական և արտալեզվական նշանները, մարմնի լեզուն առհասարակ:

Նյութը որևէ այլ նշանային համակարգում հասկանալու փորձերին սովորաբար հաջորդում է վերադարձը բուն նյութի նշանային

համակարգ և ստուգումը, թե արդյո՞ք ճիշտ են հասկացվել նյութի բուն ուղերձները (ռեմանները):

Ովքեր հասկացման խնդիրը լուծում են նյութից դեպի այլ նշանային համակարգ և վերադարձ նյութին շղթայի մեջ, սովորաբար նյութը հիշելու առանձին ջանքեր գործադրելու կարիք չեն ունենում: Որովհետև որոշակի իմաստով կրկնության այդ շղթայի միջով անցնելով լուծվում է հիմնական ուղերձներն ու գաղափարները մտապահելու հարցը:

Եթե գործողությունն ուղեկցվում է տեքստով, ինչպես թատերական արվեստում, ապա երբեմն գործողությունն ինքն է հուշում տեքստը:

Սովորելիք նյութը կամ հնարքը հիշելու նպատակով որոշ բանասացներ ապավինում են իրենց ծայնային, տեսողական կամ միաժամանակ ծայնային և տեսողական հիշողությանը:

Հեշտությամբ յուրացվող են ուսուցանվող թեմաների այնպիսի մատուցումները, որոնք ուղեկցվում են օրինակներով: Հատկապես ցանկալի է, որ օրինակները կապ ունենան ներկա իրականության և տեղական համատեքստերի հետ:

Որպես դրական ուսուցանողներ առավելապես հիշատակվում են նրանք, ովքեր ունեցել են պատկերավոր խոսք, օգտվել են այլաբանություններից ու փոխաբերություններից, եղել են հուզական, օգտագործել են ակտիվ կինեմոիկա, անհրաժեշտության դեպքում հումոր են արել:

Սովորեցնողն իր կողմից անցկացվող դասընթացը նույնպես օգտագործում է որպես լրացուցիչ բաներ հասկանալու կամ ավելի լավ հասկանալու միջոց (տես վերը՝ «Սովորեցնելը որպես սովորելու էֆեկտիվ միջոց» ենթաբաժինը⁴³⁵):

⁴³⁵ «Սովորելու/սովորեցնելու հանդեպ մոտեցումների ռադիկալ բարեփոխման գաղափարներից» բաժնում:

Այսպիսով, տարբեր նշանային համակարգերի զուգորդումը (բանավոր և գրավոր խոսքը, խոսքը և նկարը, գործողությունը և խոսքը ևն) նյութը յուրացնելու, հասկանալու և վերարտադրելու նպատակով ամենաօգտավետ միջոցներից է, ասոցիատիվ կապեր ստեղծելով տարբեր նշաններով արտահայտվող մերձակա իմաստների միջև՝ որևէ մեծ կամ փոքր **սովորույկ** արդյունավետորեն սովորելու համար:

ՖՈՐՄԱԼ, ԻՆՖՈՐՄԱԼ ԵՎ ՈՉ ՖՈՐՄԱԼ ԿՐԹԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՒՄԸ ՀԵՏԱՀՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Հետազոտությունը բազում օրինակներ է պարունակում կրթական բոլոր երեք իրադրությունների վերաբերյալ: Սակայն ֆորմալ կրթական համակարգերի օրինակները, հասկանալի պատճառով, նախ և առաջ վերաբերում են հայաստանյան ֆորմալ (նախ և առաջ պետական հանրակրթական և բուհային) կրթական համակարգերին, որոնք, ինչպես հայտնի է, լի են բազում թերություններով: Չնայած բանասացները բազում օրինակներ են բերում սովորելու այլ փորձառություններից՝ աշխատանքի տեղում, ոչ ֆորմալ կրթական սեմինարներին, կրկնուսույցների միջոցով, ինքնուրույն և համացանցից, սովորելու հնարավորությունների ընդհանուր պատկերն արժի մեկ անգամ ևս ամբողջացնել:

Ֆորմալ կրթական համակարգերը, մանավանդ հայաստանյան պետական տեսակի, խմբային են, դասաժամերի բաժանված, տևական (բազմամյա), հիմնված նախ և առաջ ավանդական «առարկաների» (մաթեմատիկա, ֆիզիկա, քիմիա, հայոց լեզու, օտար լեզու, պատմություն և այլն՝ դպրոցում, համապատասխանաբար՝ մասնագիտական բուհերում), դաս բացատրելու, հարցնելու, թվանշան դնելու, դասախոսություն կարդալու, քննություն ընդունելու-հանձնելու փորձառությունների համակարգի վրա: Ֆորմալի դեպքում հատկապես ընդգծված է այն, որ պարտադիր չէ, որ սովորողը կամայականորեն ընտրի,

թե ինչ է սովորում: Նույնիսկ եթե նա բուհում ընտրել է իր մասնագիտացումը, թե ինչ են իրեն հրամցնելու՝ ինքը չի ընտրում: Ինֆորմալը՝ ընդհակառակը, նախ և առաջ իր սեփական փնտրտուքն է՝ սովորեցնողի կերպար կամ համացանցային նյութ ընտրելու թե աշխատանքում ինչ-որ բանը հաջող անելու նպատակով՝ ներաշխատանքային պայմաններում սովորելու համար: Ոչ ֆորմալը նույնպես շատ ավելի ազատ և կամընտրական սովորելու իրադրություն է: Ինչու՞ աշխարհով մեկ վերջին դարում այդքան զարգացան ոչ ֆորմալ կրթական իրադրությունները: Բնականաբար, որովհետև վերը նկարագրված կարծր ֆորմալ, հատկապես պետական կրթական մոդելները ցույց տվեցին իրենց սահմանափակությունը: Նրանք դանդաղ են բարեփոխվում, եթե նրանց ռեսուրսը հատկացնողը պետությունն է (ամբողջ հասարակությունը՝ հարկերի միջոցով), ապա համահավասարեցման քաղաքականությունը (նախ և առաջ հնարավորությունների, բայց ուրեմն նաև տրամադրվող նյութի, ուսուցման և ստուգման մեթոդների և այլ առումներով) նրանց հատկանիշներից մեկն է դառնում: Իհարկե, կան մասնավոր կրթական հաստատություններ և ոչ հաճախ հանդիպող՝ ոչ մասնավոր էքսպերիմենտալ դեպքեր (ինչպես, ասենք, Մխիթար Սեբաստացի կրթահամալիրը), որոնք կարող են շատ ավելի ազատորեն էքսպերիմենտներ ձեռնարկել, կազմակերպել ուսուցումն ըստ իրենց հայեցողության: Սակայն հասարակության կողմից ռեսուրսների անբավարար տիրապետումը սահմանափակում է այդպիսի հաստատություններում ուսանելու՝ բազում մարդկանց հնարավորությունը: Ինֆորմալը՝ իր հերթին, բայց հատկապես՝ ոչ ֆորմալ կրթական հնարավորությունները գալիս են այդ բացը լրացնելու. դրանք և տրամադրում են սովորողին նոր գիտելիք՝ այն, ինչ նա չի ստացել ֆորմալ կրթական համակարգում (ներառյալ՝ լրիվ նոր – երբ մարդ որոշում է իմանալ բաներ, որոնք նա երբևէ չի սովորել և որոնք իր առկա մասնագիտություն(ներ)ից ու գիտելիքներից հեռու են), և՛ կարող են զարգացնել ֆորմալում ստացածը:

Բանասացների մեծ մասը ոչ ֆորմալ կրթության օրինակները բերում է հասարակական կազմակերպությունների թրեյնինգներից և սեմինարներից, որոնք մեծամասամբ ֆինանսավորվում են դոնորների կողմից, գերագույն մեծամասնությունը՝ արևմտյան դոնորների: Նրանք հաճախ չեն գիտակցում, որ աշխատանքային միջավայրում սովորելը հաճախ նույնպես ոչ ֆորմալ կրթություն է: **Ոչ ֆորմալը ինֆորմալից տարբերվում է նրանով, որ առաջինի դեպքում, ի տարբերություն երկրորդի, կա սուբյեկտ, որը որոշում է սովորելու մեթոդը (և այլ պայմանները) և տրամադրում սովորողին: Երկրորդի դեպքում սովորելու մեթոդը էքսպլիցիտ (բացահայտ) թե իմպլիցիտ (ներակա) կերպով որոշում է ինքը՝ սովորողը:**

Ոչ ֆորմալ կրթության էության ոչ բավարար բացահայտվածությունը նաև նկատվում է նրանում, որ բանասացների մեծ մասը դրա դեպքերը ներկայացնում են որպես առանձին սեմինարներ, ոչ թե տևական ռազմավարություն: Մինչդեռ վերջին տասնամյակներում ոչ ֆորմալ կրթություն գիտակարգը թռիչքածն է զարգանում, հիմնվելով սովորելու՝ հենց այն հատկանիշների վրա, որոնք նաև այս հետազոտությամբ են բացահայտվում: Բացահայտ և պաշտոնական գնահատման համակարգի բացակայությունը, հասկանալի է, օգնում է հնարավոր ֆրուստրացիայի հաղթահարմանը: Առանձին սեմինարի ժամանակ տրամադրվող նյութի «թեթևությունը» հիմնված է գիտական հետազոտությունների վրա՝ թե ինչ և որքան կարող է էֆեկտիվ կերպով յուրացնել մարդը որոշակի պայմաններում: Իհարկե, կարող են որակի խախտումներ պատահել սուբյեկտիվ պատճառներով, սակայն ոչ ֆորմալ կրթական մեթոդաբանություններում մոտեցումների խոշոր մասը գիտական և հետազոտական հիմք ունի: Թիմային և պրոյեկտային մոտեցումը, «փափուկ» հմտությունների ուսուցումը պայմանավորված է նրանով, որ ֆորմալ կրթության տրամադրած «կարծր» ու հաճախ տեսական գիտելիքի՝ իրական կյանքում և աշխատաշուկայում անկիրառելի լինելը (լավագույն դեպքում՝ հիմք

դառնալը, որ կիրառելու գիտելիքներն այդ հիմքի վրա համամասն կերպով հավաքվեն) մասնավորապես պայմանավորում է սոցիալական ճկունության և արագ կողմնորոշման պահանջը: Հայտնի է, որ արևմտյան ամենաառաջադեմ բիզնեսները չեն պահանջում ֆորմալ կրթության փաստաթղթեր, մարդուն աշխատանքի վերցնելիս որոշումներ կայացնելիս, այլ պահանջում են ցուցադրել, թե մարդն ինչ կարող է անել (տեսական թե գործնական ասպարեզներում): Նույն կերպ՝ արևմտյան լավագույն բուհեր երբեմն կարելի է ընդունվել առանց նախորդ փուլերի ֆորմալ կրթության փաստաթղթեր ցույց տալու, կրկին՝ ցուցադրելով սեփական գիտելիքն ու կարողություններն ինստիտուցիոնալ անցյալից անկախ: Թե ինչպես կվերափոխվեն ֆորմալ կրթության հայաստանյան համակարգերը, նրբ կհասնեն կրթական ժամանակակից որակի՝ հարց է, և որպեսզի այդ բացը գործնականում լրացվի՝ ավելի ու ավելի թափով մեջտեղ են գալիս կրթվելու ոչ ֆորմալ հնարավորություններն ու իրադրությունները, որոնցից խոշորագույնները տևական են, քիչ թե շատ ինստիտուցիոնալ և քաջ հայտնի, ինչպես, օրինակ՝ հենց հետազոտության մեջ նշվող «Հետք» մեդիա գործարանը կամ Թումոն:

Կարելի է նկատել, որ սովորելու էֆեկտիվությունը, կարողություններն ու հմտությունը բարձրացնելուն միտված, վերը նշված բոլոր «ռադիկալ» գաղափարները լայնորեն օգտագործվում են հենց ոչ ֆորմալ կրթական իրադրությունների ներկայաանակում:

Այդ առումով կարևոր է անդրադառնալ աշխատությունում բանասացների կողմից արտահայտված որոշ կարծիքների: «Սովորելը որպես ճանապարհ» ենթագլխում բանասացը դժգոհում է ոչ ֆորմալ դասընթացների սկզբում հաճախ արվող «ակնկալիքների ծառ» վարժությունից: Սա, բնականաբար, «ճանապարհային քարտեզի» կարևոր բաղադրիչներից է:

Ստացվում է, որ ծառը մի կողմից մեթոդապես ճիշտ կիրառու է, մյուս կողմից՝ հաճախ ձևական: Վարժ ոչ ֆորմալ կրթողները, դա

լավ իմանալով, աշխատում են մասնակիցներին տրամադրել, որպեսզի նրանք չկրկնեն կարծրատիպային սպասումները, նշում են, որ ոչ բոլոր սպասումները կարդարանան, ունեն գործիքակազմ՝ փոխելու վարժանքի ընթացքն ըստ որոշ սպասումների, որպեսզի գոնե որոշ ակնկալիքները, որոնք չկային նախնական պլանում, ընդգրկվեն վարժանքի մեջ: Վերջապես՝ նրանք դա համարում են սոցիալականացման միջոց, որպեսզի մասնակիցների խառը խումբը սկսի դառնալ թիմ: Մարդիկ տեղեկանում են միմյանց սպասումներին: Այսինքն կրթողները կարող են ավելի մեծ կամ հավասար նշանակություն տալ, իրոք, ինչպես բանասացն է ասում, «*ինչ-որ խաղալու, ինչ-որ մյուսների ուշադրությանը արժանանալու, դասընթացի կազմակերպիչներին աչքի ընկնելու ու նման բաներ*»-ին, քան ակնկալիքների բովանդակությանը: Ոչ ֆորմալ կրթության բազում մեթոդներում մասնակիցների սոցիալականացումն ու ցանցայնացումը համարվում է կարևորագույն ուսուցում, այսինքն մասնակիցները սովորում են ոչ միայն, գուցեև ոչ այնքան բովանդակություն, որքան սոցիալական հմտություններ՝ միասին որևէ խնդիր լուծել, քննարկել, կողմնորոշվել, լսել և այլն: Քանի որ հենց այդ հմտություններն են, որ համարվում է, որ հաճախ չեն տրամադրում ֆորմալ կրթական համակարգերը: Թե որքանով է նպատակահարմար գործի «երկրորդական»՝ օրակարգում հաճախ չնշված խնդիրը համարել առաջնային, կարևոր հարց է: Արդյոք կրթման գաղափարի փոխատեղում տեղի չի ունենում: Այդ է պատճառը, որ հմուտ կրթողներն իրենց գործը տապալված են զգում, երբ վերջնական գնահատման մեջ մասնակիցները գրում են, թե «ամենակարևոր մասը լանջի ժամանակ շփումներն էին» (ինչը նույնպես նշվում է հետազոտության մեջ հետագայում):

Այսպիսով, ակնկալիքներն օգտակար են, որպեսզի հենց մյուս մասնակիցները տեղեկանան իրենց թիմակիցների մոտեցումներին: Բայց ոչ միայն: Մի բան է, երբ մասնակիցները նախապես գրել են իրենց սպասումները կամ համաձայնել միջոցառման նպատակներին ու եկել, և այլ բան է, երբ դա ասվում է հանրային տիրույթում: Նախ՝ դա ավելի լավ է հիշվում,

հետո՝ դառնում է բոլորի սեփականություն, որքան որ հիշվում է: Վերջապես՝ դրա առկայությունը պատին թույլ է տալիս դրան անդրադառնալ, երբ էլ որ պետք գա, հենց որպես ճանապարհային քարտեզի մի մասի էսքիզ (սկսվում է նշանային համակարգերի՝ բանավորի ու գրավոր-սխեմատիկի զուգորդումը, որ բազմիցս քննարկվում է տվյալ տեքստում որպես սովորելու կարևորագույն միջոց, մեթոդական հնար՝ **սովորելու սովորուկ**):

Դիմադրությունը, որն արտահայտվել է տվյալ խոսքում, բացատրելի է երկու հնարավոր հանգամանքով: Մեկը՝ եթե ամբողջ թրեյնինգն է հետագայում բավական ձևական անցնում (այսպիսի դեպքերը քիչ չեն, բայց դրանք չեն, իհարկե, այն դեպքերը, որոնք դրական մեթոդական խորհուրդ են պարունակում), ապա ակնկալիքների հավաքելը, միավորվելով ընդհանուր տպավորությանը, հիշվում է և բացասական տպավորություն է թողնում, որպես անհաջող ժամանցի սկիզբ: Բայց կա ևս մեկ հնարավոր բացատրություն. հայաստանյան միջավայրում սոցիալականացումն ավանդաբար կարևոր գործոն չի համարվել կրթության պրոցեսում: Պատահական չէ, որ բանասացը նշում է «մյուսների ուշադրությանն արժանանալը» որպես բացասական երևույթ (այսինքն իրեն կարծես չի հետաքրքրել, թե ինչ են ասում մյուսները), մինչդեռ սեփական անձի նկատմամբ հարգանք արտածելը, սեփական անձնական մոտեցումներին ծանոթացնելը բնական քաղաքակրթային հասարակական վարք է, և ի պատասխան պատրաստ լինելն ուրիշներին լսելը, նրանց մոտեցումները հասկանալը՝ նույնպես բնական քաղաքակրթային վարք, հմտություն: Նույն կերպ՝ նոր է, մեթոդական առումով *ռեմարիկ* է նշանային հավելյալ միջոցներով, բացի խոսքից, ճանապարհային քարտեզ ճեպագրելը և անընդհատ աչքի առաջ պահելը՝ պատի վրա փակցրած, դրան պարբերաբար անդրադառնալու հնարավորությամբ, այսպիսով հավաքելով ուսուցման ողջ «ընթացքը», ասես, մի «շամփուրի» վրա: Եվ նորը, ավադ, նաև դիմադրության է արժանանում:

Եվ վերջին նկատառումը. ակնկալիքների հավաքագրումը թույլ է տալիս նաև թրեյնինգի վերջում, բանավոր կամ գրավոր գնահատումն անցկացնելիս, համեմատել, որքանով են մասնակիցները դրանք բավարարված համարում: Նախ, պարտադիր չէ, որ բոլոր ակնկալիքներն էքսպլիցիտ կերպով հասցեագրվեն թրեյնինգի ընթացքում, և միայն էքսպլիցիտ հասցեագրվածները համարվեն հասցեագրված: Կան ակնկալիքներ, որ լավ թրեյնինգի մասնակիցը կգտնի հասցեագրված նույնիսկ եթե դրանք չեն հասցեագրվել բառացիորեն: Ռեֆլեքսիվ մասնակիցն իր գնահատման մեջ կնշի նաև այդ դեպքերը, երբ իր ակնկալիքն արդարացել է, թեև չի հասցեագրվել ուղղակիորեն: Եվ ընդհանրապես, ակնկալիքների և գնահատման համեմատումից կազմակերպիչները կստանան ինֆորմացիա իրենց գործունեությունը հետագայում ավելի կատարելագործելու համար: Հաճախ ենք լսում այսպիսի միջոցառումներում, որ սովորեցնողն ասում է. «Ես էլ եմ ձեզ հետ սովորում» կամ «Ես էլ եմ ձեզնից սովորում»: Իրոք, թեև սովորողն ու սովորեցնողը կարող են տարբեր բաներ սովորելիս լինել միմյանցից, հայտնի բան է, որ սովորողը ոչ ֆորմալ կրթական իրադրություններում ավելի ակներև է ստանում սովորեցնողի ֆունկցիա, իսկ սովորեցնողը՝ սովորողի: Այսպիսով, ոչ ֆորմալ կրթական գործընթացի գրեթե ամեն մասնակցի մեջ, թեև տարբեր կերպ, կարող է տեղի ունենալ սովորող/սովորեցնողի ամալգամ:

Հետաքրքիր ու հայտնի փաստ է, որ ավանդական, վերից վար, կրթական պրոցեսի⁴³⁶ գնահատման որակյալ միջոցներ չունեցող ֆորմալ պրոցեսներին երբ հանդիպադրվում են ոչ ֆորմալ պրոցեսները, որոնք շատ ավելի են ֆիքսված կրթական պրոցեսի էֆեկտիվության ու որակի վրա, նախ և առաջ սրվում է դրանց դիմադրելը: Պատճառներից մեկը հասարակության անդամների՝ նորն ընդունելու կարողության ու պատրաստակամության սահմանափակությունն է, ինչն էլ իր հերթին ոչ թե նրանց մեղքն

⁴³⁶ Ոչ թե յուրացված գիտելիքի, այլ կրթական պրոցեսի:

է, այլ հասարակական անցյալ մշակույթի արտացոլքը: Մյուս պատճառն այն է, որ, ինչպես նշվում է հետազոտությունում, մարդիկ հաճախ գալիս են ոչ ֆորմալ կրթական առիթների մասնակցելու, որպեսզի հասարակական հրատապ, իրենց հետաքրքրող հարցը հասցեագրեն: Եվ այդ իրադրության մեջ իրենց թվում է, թե այդ հարցը կարելի է հասցեագրել միանգամից՝ հանպատրաստից, ինչու՞ ժամանակ կորցնել բոլոր այդ «warming up» վարժությունների վրա, ժամանակը թանկ է: Նրանք հաճախ մոռանում են, որ դպրոցում կամ համալսարանում ո՛չ թե 1-3 օր, այլ ամիսներ ու տարիներ են ծախսել ինչ-որ բան յուրացնելու համար, և հաճախ չեն էլ եղել այն դիրքում, որ ռեսուրսի այդ ծախսը հիմնավոր կերպով գնահատեն՝ արդարացված է, թե ոչ: Քանի որ ոչ ֆորմալին բանասացներն առնչվել են սովորաբար արդեն բավական հասուն տարիքում և ի թիվս այլ պատճառների հենց ֆորմալի անբավարարության պատճառով՝ իրենք կարծիքներ են հայտնում, երբեմն՝ քննադատական, հենց այն մեթոդական հնարների վերաբերյալ, որոնք էլ ոչ ֆորմալը շահեկանորեն տարբերում են ֆորմալից: Չէ՞ որ հետազոտությունն աներկբայելիորեն ցույց է տալիս, որ որքան լավ է սովորելու ճանապարհն էքսպլիկացված, այնքան իշխանավորված է սովորողը: Եվ չէ՞ որ նպատակները գիտակցելը, ձևակերպելը (իսկ դրանք կարող են իրարից բավական տարբեր լինեն ոչ ֆորմալ կրթական իրադրության մեջ հայտնված սովորողների ձևակերպումներում) ճանապարհային քարտեզը կազմելու կարևորագույն քայլերից մեկն է: Եվ երբ մասնակիցների ակնկալիքները հանդիպադրվում են վարողների կողմից սահմանված նպատակներին՝ ստեղծվում է նպատակային դաշտը, որի տիրույթում տեղի է ունենում որակյալ ոչ ֆորմալ կրթական միջոցառումը: Այդ ակնկալիքները, հղելով միջոցառման նպատակներին, ավելացնում են դրանց սուբյեկտիվ գործոնը, մարդու կենսափորձից կամ այլ հանգամանքներից եկող պատճառը, թե ինչու է նա կարևոր համարում տվյալ կրթական միջոցառմանը մասնակցելը:

Ոչ ֆորմալ կրթության վերաբերյալ ենթաբաժնում բանասացներից մեկը հատուկ նշում է այն մեթոդը, որը մասնագիտական գրականության մեջ կոչվում է *elicitive learning* – կրթ(վ)ելու՝ դուրսբերման, «լույսաշխարհբերման» մեթոդը: Դրա էությունն է՝ որ հասուն մարդկանց հետ հանրային հարցեր քննարկելիս ճիշտ է ոչ թե նրանց միայն տեսական նոր գիտելիք տրամադրելը (որ կարելի է միայն սերտել), այլ՝ նրանց իսկ ունեցած կարծիքները քարտեզագրելը (լինեն դրանք ճշմարտությունից շատ հեռու թե դրա որոշակի, երբեմն էլ խոշոր տոկոս պարունակող) և այդ քարտեզը ստեղծելուց հետո, կարծիքները համադրելով՝ քննարկում ծավալելը, հասկանալիքը ճշտելով: Ըստ այս մոտեցման՝ մարդիկ որոշակի տարիքից սկսած արդեն ունեն բազում կարծիքներ, հիմնված՝ այս կամ այն տեղեկության, սեփական փորձի, դիտարկումների վրա, և իմաստ ունի նրանց սովորեցնելը ոչ թե «ուրիշի ասածով», այլ այդ կարծիքների համադրման միջոցով «շարժվելու ուղի» գտնելը: Բազմաձայնության այդ կիրառուկը շատ խորը գիտական հիմքեր ունի: Իսկությունը պարզելու, ստուգելու համար մի քանի վկայությունը համադրելը հայտնի է և քննչական գործում, և լրատվության, և գիտության (ստուգիչ գիտափորձերը): Սուբյեկտիվ մոտեցումներից ոչ մեկն էլ չի համընկնում «իրականությանը», սակայն դրանց բազմությունը թույլ է տալիս մարդուն ուղեղի ճիգով կողմնորոշվել, թե իրադրության ի՞նչ հանգամանքներն են ամենամոտը նրան, ինչ իրոք տեղի է ունեցել:

Սա նման է նաև փիլիսոփայության ասպարեզում գոյություն ունեցող մի մոտեցմանը: Ըստ ավանդական մոտեցման, որով, օրինակ, շարժվում է հայաստանյան ֆորմալ կրթական մոդելը, եթե ուզում են հասկանալ, ինչ է «ազատությունը»՝ մարդիկ պիտի կարդան, թե այդ մասին ինչ են ասել Պլատոնը, Արիստոտելը, Հեգելը, Կանտը, Մարքսը, Հայդեգերը, Դեյլոզը և այլն: Մինչդեռ ըստ հանդիպակաց, այսպես ասած՝ սոկրատյան մոտեցման, ճիշտ կլինի սկսել քարտեզագրելուց, թե ինչ են հասկանում ներկաներն «ազատություն» ասելիս, դրա կամ դրա բացակայության ինչպիսի

օրինակներ են տեսնում իենց կյանքում կամ իմացածում: Որից հետո միայն քննարկել, թե անցյալի մտածողներից ո՞վ և ինչպե՞ս է մեկնաբանել այդ **բանի** (հասկացույթի) այս կամ այն արտահայտումը կյանքաշխարհում:

Այս մոտեցումն էլ ավելի խորն է գնում պատմություն առարկայի դասավանդման մեթոդը հեղափոխելում. այն խորհուրդ է տալիս ուսուցումը սկսել մերձավոր պատմության փաստերից, գնալով ներկայից դեպ անցյալ, ոչ թե անցյալի որևէ կամայական կետից դեպ ներկա: Մերձավոր պատմությունը կարող է արտացոլված լինել մարդու, նույնիսկ երեխայի հիշողության մեջ, կամ նա կարող է այդ մասին ենթապատմություններ լսել (կամ հարցնել ու ստանալ) իր մերձավորներից՝ ծնողներից, ծնողի ծնողից. այդ ամենի հետ նա ունի անմիջական էմոցիոնալ առնչություն, և այդ ամենն ավելի հեշտ է հասկանալը, քան հազար տարի առաջվա դեպքերը, նաև՝ այդ ամենի մասին սովորաբար կան կամ պիտի լինեն բավական տեղեկություններ (կամ դրանք հնարավոր է փնտրել ու գտնել), ինչը չես ասի հազար տարի առաջվա անցուդարձերի մասին: Վերջապես՝ բուն բառապաշարը, միտք-արժեք համակարգը մերձավոր պատմությունը քննարկելիս, պատմելիս, հասկանալ փորձելիս ավելի մոտ են այսօր ապրողի հոգեբանությանը, քան հինը: Բջջայինի աշխարհում ծնվածին պետք է հատուկ բացատրել, ինչու էին մարդիկ նյարդայնանում, երբ պայմանավորված հանդիպումից մեկն ուշանում էր: Ձի երբեք չնստածը ինչպե՞ս կարող է խորապես հասկանալ, ինչ է հեծելագորը: Այդպես արդիականացնելը պատմության ուսուցումը, ժամանակագրությունը «շուռ տալը», ինչը Հայաստանում հաճախ տեղի է ունենում իենց ոչ ֆորմալ կրթական համակարգում, և՛ մեթոդապես, և՛ արդյունավետության տեսակետից օգնում է արդի գիտելիք ստանալ: Անցած տասնամյակների պատմությունը հասկանալուց հետո մարդը ձեռք է բերում բավական առաձգական երևակայություն, որպեսզի նաև ավելի հին պատմության նկատմամբ քննադատական մոտեցում ցուցաբերի, և՛ հասկանա այն ավելի լավ, և՛ ավելի ճշգրիտ հարցեր ձևակերպի, և՛ տարբերակի միֆականն իրականից, և՛ գնահատի աղբյուրները,

և այլն: Սա նման է ամերիկյան այն ավանդույթին, ըստ որի ինքնակենսագրությունը սկսում են ամենավերջին իրադարձությունից և հետո հասնում մինչև ծննդյան տարեթիվը, ի տարբերություն եվրոպական կոնտինենտալ ավանդույթի, երբ ինքնակենսագրությունը սկսում են ծննդյան օրվանից և միայն ամենավերջում նշում այժմվա զբաղմունքը: Դա և՛ որոշակի հնարավորություն է՝ անցած ուղին ավելի տրամաբանականացված հասկանալ (դիտարկել, արդյոք այն տեղեղուգիկ՝ նպատականպատակ տրամաբանություն ունի, թե ոչ), և՛ թույլ է տալիս ժամանակ խնայել, քանի որ միայն եթե այժմ տվյալ անձի գիտելիքն ակտուալ է (ասենք՝ տվյալ աշխատանքային հնարավորության համար), արժի ստուգել՝ նախկինում ինչպե՞ս է նա կառուցել այսօրվան հասնելը, ինչ ուղղով է անցել: Այդ է պատճառը, որ բանավոր պատմություններ հավաքագրելը Հայաստանում ոչ ֆորմալ կրթության հաճախակի թեմաներից է. որպեսզի հասարակությունը սովորի հավաքագրել իր մերձավորների կյանքերի պատմությունները, ինչը հետագայում թույլ կտա խուսափել նյութի բավարար քանակի բացակայությունից՝ ապագայից հասկանալ փորձելիս անցած այսօրը կամ այսօրվա մերձավոր անցյալը: Նույն կերպ, 20-րդ դարի պատմությունը շատ ավելի հաճախակի է ոչ ֆորմալ կրթական իրադրությունների թեմա, մինչդեռ շատ հպանցիկ է ուսուցանվում հանրակրթական իրադրություններում (չհաշված դրանով քչաքանակ մասնագետների զբաղվելը բուհերում և գիտական օջախներում): Իսկ դա խնդիր է. եթե հասարակությունը լավ տեղյակ չէ իր անմիջական պատմությունից, ինչպե՞ս կարող է հաջող որոշումներ ընդունել այսօրվա կյանքում՝ ապագային ուղղված: Նույնն է, ինչ ամենգիտ ունեցող մարդը:

Մյուս խնդիրը, որին արժեք անդրադառնալ, խմբային մեթոդի կիրառման առանձնահատկություններն են ոչ ֆորմալ կրթական միջավայրում: Այստեղ հաճախ պլենար ուսուցումն ընդմիջվում է խմբային աշխատանքով, երբ, ասենք, 30-40 մասնակիցը խմբերի են բաժանվում, որպեսզի հասցեագրեն որևէ առանձին խնդիր

մտագրոհի կամ այլ միջոցով: Հետո նրանք, սովորաբար, եթե պրոցեսը չի պրոֆանացվում (ասենք՝ ժամանակի սղության պատճառով), հավաքվում են կրկին պլենար իրադրության մեջ, և նախանշված ելույթ ունեցողները ներկայացնում են փոքր խմբում արված աշխատանքը, խմբի մասնակիցները՝ լրացնում, մյուս խմբերի մասնակիցները՝ հարցեր տալիս, կարծիքներ հայտնում: Փաստորեն, քննարկվող նյութի յուրացման դինամիկ ներխմբային և միջխմբային «շարժիչ» է ստեղծվում: Դա թույլ է տալիս *մասնակցայնության* շնորհիվ էֆեկտիվ կերպով հասցեագրել շատ հարցեր, որոնք այլ դեպքում կմնային չհասցեագրված, ինչպես նաև՝ իշխանավորել նրանց, ովքեր ավելի մեծ խմբում (պլենարում) գուցեև այդքան ակտիվ չլինեին, լինեին ավելի լսողի դերում. հաճախ ավելի փոքր խմբում հոգեբանական այդպիսի հատկանիշ ունեցող մարդիկ ավելի ազատ են դրսևորվում: Կրկին, այս մեթոդն ունի մի քանի նպատակ. բացի «պասիվներին» ակտիվացնելուց, բացի գործնական աշխատանքի հնարավորություն տալուց շատ ավելի մարդու, քան եթե փոքր խմբեր չստեղծեին, սա նաև ավելի է խարխլում հնարավոր հիերարխիաները: Դասվարն⁴³⁷ այս դեպքում էլ ավելի ապաիշխանավորված է, քանի որ կարող է լավագույն դեպքում մասնակցել միայն մեկ խմբի աշխատանքին կամ դեգերել խմբից խումբ, դիտելով միայն ընդհանուր դինամիկան: Խմբերը կարող են ունենալ ենթադասավարներ, որոնք հետևում են խմբի աշխատանքի ընթացքին, օգնում այն կառուցողական պահել, սակայն սովորաբար խմբի ակտիվիստները «նախաձեռնությունը վերցնում են իրենց ձեռքը»: Այդ առումով այն հանգամանքը, որը նշվում է հետազոտության մեջ, թե ակտիվները կարող են խլացնել պասիվներին և ստեղծել մրցակցային մթնոլորտ, այդքան էլ վտանգավոր չէ: Չէ որ առաջնորդության ձգտելը նշանակում է նաև ակտիվություն ցուցաբերել: Եթե առաջնորդության ձգտողը չափն անցնում է, խլացնում ուրիշներին, պիտի լինի մեկ այլը, որն առաջնորդության է ձգտում՝ սահմանափակելով առաջինի

⁴³⁷ Վահրամ Մարտիրոսյանն առաջարկում է միջազգային «ֆասիլիտատոր» տերմինը թարգմանել «ոլորարար»:

անհարիր վարքը: Մյուս կողմից՝ կան մարդիկ, որոնք այս պահին չեն ձգտում առաջնորդության, սակայն դիտում ու արձանագրում են, ինչպես է առաջնորդության ձգտողն իրեն դրսևորում, և հետագայում գուցե օգտագործեն իրենց այդ հասկացածը: Մրցակցային այսպիսի մթնոլորտը, եթե քաղաքավարության կանոնները պահպանվում են, ոչ թե վնաս է, այլ օգուտ: Ինչպես և նախորդ դեպքում՝ *elicitive* միջոցներով՝ իրադրության կազմակերպման միջոցով հնարավորություն է տրվում մարդկանց դրսևորել առաջնորդային իրենց հատկանիշները, որոնք բնավ չեն սահմանափակվում ամենաակտիվը խոսելով, այլև կարող են արտահայտվել ուրիշի ասածը քննադատելով, մի առանձին կարևոր գաղափար ներկայացնելով, բոլորին լսելով և ամփոփում անելով և այլն⁴³⁸: Ընդհանրապես, գիտությունն ասում է, որ արտաքին պասիվությունը բացարձակապես պետք չէ խառնել ներքին պասիվության հետ, ընդհակառակը. հաճախ ամենախորը ռեֆլեքսիան կատարում է հենց այն անձը, որն արտաքնապես պասիվ և լռակյաց էր թվում:

Մյուս դիտարկումն այն է, որ, ինչպես ասվեց, բանասացները հաճախ ոչ ֆորմալ կրթական պրոցես են համարում մեկ սեմինարը կամ թրեյնինգը, թեև այդպիսի պրոցեսները կարող են լինել տևական: Սա, իհարկե, ռեսուրսի և թեմայի հետ է կապված. հաճախ խորքային թեմաները հասցեագրելու ռեսուրսը սահմանափակ է: Բայց հենց դրանով է առանձնահատուկ ոչ ֆորմալ կրթական մեթոդը, որ լավ միջոցառման մասնակիցները հետո իրենց գնահատականներում նշում են, որ երեք օրվա մեջ ստացան ավելի մեծ գիտելիքային արդյունք, քան, ասենք, կես տարվա ավանդական ֆորմալ կրթական պրոցեսի ընթացքում: Որքան էլ չափազանցված, երբեմն դա իրոք կարող է այդպես լինել. մարդը, որը լավ գիտի, ինչ է ուզում յուրացնել, կարող է

⁴³⁸ Տե՛ս «սահող գեներալի սկզբունքը» այստեղ. Եվրասիա համագործակցություն հիմնադրամ, 2021, Համակարգված մտագործունեության մեթոդաբանություն և կրեատիվ խաղեր, Երևան, https://epfarmeria.am/sites/default/files/Document/About_The_Methodology_Of_Systemic_Thought_Activity_MSTA_And_Creative_Games_ARM_0.pdf, էջ 9

հասուն տարիքում մասնակցած ոչ ֆորմալ սեմինարից ավելին ստանալ հետագա օգտագործման համար, քան այն առարկայից, որ երիտասարդ տարիքում ստիպված յուրացնում էր ֆորմալ կրթական միջավայրում: Իհարկե, ֆորմալ յուրացրածը կարող է ֆոնային գիտելիք լինել և օգնել հետագայում ավելին հասկանալուն, յուրացնելուն (էրուդիտ, արտիկուլացված լինելուն), բայց էֆեկտիվ ոչ ֆորմալ կրթական պրոցեսները սովորաբար շատ ինտենսիվ են: Դրանք հաճախ ներկայացնում են վերջին ժամանակվա գիտելիքի թրմացքը՝ սխեմաների, ամփոփումների ձևով, և քննարկային ու գործունեական վարումը, պրոյեկտային ուսուցումը թույլ է տալիս թեման կամ նրա՝ մասնակցի համար ակտուալ մասը յուրացնել արագ:

Բայց ոչ ֆորմալ կրթական պրակտիկաները նույնիսկ ռեսուրսի սահմանափակության պայմաններում կարող են փոխել «մեկանգամյա թրեյնինգ» իրադրությունը: Ոչ ֆորմալ կրթական լավ կազմակերպված և ամբիցիոզ միջոցառումները զուգակցում են տեքստային և տեսա- նյութերի ուղարկումը դասընթացից առաջ և հետո դասընթացի առավելապես «բանավոր» ընթացքին, մասնակիցներից գնահատականների և կարծիքների հավաքագրումը դասընթացից հետո, վարողների՝ հասանելի լինելը դասընթացից հետո հավելյալ հարցերի և ինֆորմացիայի տրամադրման նպատակով, մասնակիցների՝ հաջորդ փուլում կրկին հանդիպումը, մասնակիցների կապերը չկտրելու համար՝ ցանցի ձևավորումը (այսպես ասած՝ alumni («շրջանավարտների») ցանցերը) և այլ միջոցներ, որոնք, ռեսուրսի առկայության դեպքում, թույլ են տալիս մասնակիցներին վերապրել ոչ թե մեկ առանձին վերցված (one-off) միջոցառում, այլ դառնալ կրթական որոշակի տևական համայնքի մասնակից: Այսինքն ոչ ֆորմալ կրթական միջոցառումը դառնում է ոչ թե մեկանգամյա իրադարձություն, այլ տևական գործընթացի օղակ: Մասնակիցների ներգրավումը կազմակերպիչների կողմից կամ մասնակիցների՝ միմյանց ներգրավումը հավելյալ կրթական, հետազոտական, պրոյեկտային գործընթացների մեջ հետագայում՝ ոչ ֆորմալ կրթական իրադարձության

էֆեկտիվության չափանիշներից մեկն է համարվում: Որոշ մասնագետներ նույնիսկ համարում են, որ ամենակարևոր ցուցանիշներից է, եթե մասնակիցները սկսում են միմյանց հետ պրոյեկտներ իրականացնել, այլևս առանց տեղյակ պահելու առաջնային կազմակերպիչներին: Նույնպես էֆեկտիվության չափանիշներ են համարվում սոցիալական ցանցերում խմբի տևական գոյությունն ու քննարկումները, մասնակիցների կողմից նախաձեռնած հավելյալ հանդիպումները և ակցիաները դասընթացից հետո և այլն: Ոչ ֆորմալ կրթության հաստատությունների ռազմավարական նպատակադրվածությունը մեծ դեր ունի թրեյնինգները և սեմինարները մեկանգամյա անջատ միջոցառումներ չդարձնելում: Սա, իհարկե, ոչ ֆորմալի և ինֆորմալի համակցում է նշանակում. ի վերջո, **ոչ ֆորմալի և ինֆորմալի տարբերությունը ֆորմալից նաև այն է, որ առաջինները շատ ավելի են հիմնված կամային ընտրության, կամավոր սովորելու, քան թե պարտադրանքի վրա:**

Այսպիսով, ոչ ֆորմալ կրթական իրադրությունները հատուկ շեշտադրում են իշխի՝ իշխանական հիերարխիկ հարաբերությունների թուլացումը, իշխանավորում մասնակիցներին, բացի վերը և մնացած աշխատությունում նշված միջոցներից՝ նաև թույլ տալով, որ իրենք կարծիքներ հայտնեն գործընթացի, դասընթացավարի, նույնիսկ մասնակիցների վերաբերյալ: Մասնակիցների ընտրությունը միայն այստեղ է մյուս մասնակիցների դատի առարկա, ֆորմալում՝ հնար չկա, չեն էլ հարցնում՝ ինչ կարծիքի ես... Հասկանալի պատճառ կա, թեև պարադոքսալ է թվում, նրանում, որ այն ամենը, ինչ ֆորմալ կրթական համակարգերում հաճախ նույնիսկ քննել հնարավոր չէ, որովհետև սովորողը ստորադասված է համակարգին, ոչ ֆորմալի դեպքում անընդհատ քննության և քննադատության առարկա է հենց սովորողների կողմից. չէ որ դա բացատրվում է հենց նրանով, որ սովորողն այստեղ իշխանավորված է, որ կազմակերպիչները շատ ուշադիր են սովորաբար լսում սովորողների կարծիքները, հավաքագրում գնահատման թերթիկներ, վերլուծում դրանք, հետադարձ կապի

շնորհիվ ուսուցման իրենց մեթոդիկաները կատարելագործում սեմինարից սեմինար...

Այս ամենը, իհարկե, դատողություններ են՝ հիմնված bona fide իդեալական իրադրությանը հղվելուն. իրական կյանքում ոչ ֆորմալ կրթական իրադրությունները կարող են լինել ինչպես հաջող, այնպես էլ անհաջող, ճիշտ ինչպես ֆորմալները, և այդ առումով կարևոր է, որ աշխատությունում նշված թերությունները նկատվեն, հասցեագրվեն:

Վերջաբանի այս բաժինն արժի ավարտել այն նկատառումով, որը կրկին ընդգծում է ոչ ֆորմալ կրթական միջավայրի առանձնահատուկ կարևորությունը կրթության գլխավոր խոչընդոտներից մեկի՝ հիերարխիկ, ուժային, իշխական հարաբերությունների բացասական հետևանքները հաղթահարելու գործում:

Էդ դասընթացներին իմ մասնակցության հիմնական պարճառներից մեկը եղել է տանից ու իմ բակային միջավայրից դուրս գալը ու շփման ազատ միջավայր գտնելը: Ակադեմիական տեղերը՝ դպրոց, համալսարան, իմ համար միշտ հավասար են եղել բռնության տեղերի, ու իմ համար խնդիր ա եղել բռնությունից ազատ տեղեր գտնելը:⁴³⁹

Այս ամենը թելադրում է մեկ ընդհանուր և հեշտ հասկանալի խորհուրդ. աշխատել ֆորմալ կրթական միջավայրերում ընդգրկել ոչ ֆորմալների դրական հատկանիշները, եթե հնարավոր է (ինչը և տեղի է ունենում աշխարհով մեկ): Ավադ, ֆորմալ կրթական համակարգերի առջև դա խնդիր է դնում, պայմանավորված նրանց սահմանափակումներով: Նշեմ մեկը, որ առայժմ չի նշվել. դասերը տևում են որոշակի ժամանակաընթացք, և տարբեր առարկաների դասերը հաջորդում են միմյանց, մոզայիկ կերպով, մինչդեռ ոչ ֆորմալում ժամանակաընթացքը ճկուն է, և

⁴³⁹ ԲՀԿ աշխատակից, քաղաքագետ, տղամարդ, 27 տ.:

Ժամանակի մի քանի այդպիսի հատված նվիրվում է թեմաների մի ֆոկալ խմբի: Կան շատ այդպիսի խնդիրներ: Կա կարծիք, որ երևի թե հնարավոր չէ ոչ ֆորմալ կրթության իրադրության մեջ սովորել, ասենք, մաթեմատիկա: Սակայն այսօր Հայաստանում իսկ հաջող գործող մաթեմատիկական խմբակները, որոնք նույնպես ոչ ֆորմալ կրթական կենտրոններ են, դա հերքում են: Ի վերջո, կրթական իրադրություններից ոչ մեկը՝ ֆորմալ, ոչ ֆորմալ թե ինֆորմալ, առանձին վերցված չի երաշխավորում բան սովորել այնպես, որ լինես հաջողակ և մրցակցային. այդ երեքի որոշակի համակցումը, որ պիտի անի սովորողն ինքը, այսօրվա Հայաստանում միակ ձևն է հաջող կերպով բան սովորելու: Եվ լավ է, եթե սովորող/սովորեցնողը դա գիտակցում է նաև սովորել/սովորեցնելիս և դարձնում էքսպլիցիտ, գիտակցված մեթոդ, կիրառուկ՝ սովորե/ցնե/լու իր պլանը կազմելիս:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Allan G., A Critique of Using Grounded Theory as a Research Method // Electronic Journal of Business Research Methods, 2003, vol. 2 (1), 1-10.
- Anderson-Levitt K. M. (eds.), Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling. New York, London: Berghahn Books, 2011, 362 p..
- Anderson-Levitt K.M., Ethnography // Handbook of Complementary Methods in Education Research (eds. Green J., Camilli G., and Elmore P.). New York: Routledge, 2012, pp. 279-295.
- Aronson E. and Patnoe S., Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method. New York: Pinter & Martin, 2008, 328 p..
- Baldock P., Understanding Cultural Diversity in the Early Years. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Wasington DC: Sage Publications, 2010, 160 p..
- Banks J. A. (ed.), The Routledge international companion to multicultural education. New York and London: Routledge, 2009, 592 p..
- Beach D., Bagley C. and da Silva S. M. (eds.), The Wiley Handbook of Ethnography of Education. Medford: John Wiley & Sons, 2018, 592 p..
- Boaler J. and Sengupta-Irving T., Nature, Neglect and Nuance: Changing Accounts of Sex, Gender and Mathematics // The Sage Handbook of Gender and Education (eds. Skelton Ch., Francis B., and Smulyan L.), London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2006, pp. 203-220.
- Bourdieu P., Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. Cambrigde. Massachusetts: Harvard University Press, 2000, 613 p..

- Bourdieu P., Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1972, 248 p..
- Bourdieu P., The forms of capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (Richardson J. (ed.)). New York: Greenwood Press, 1986, pp. 243-248.
- Castagno A. E. and McCarty T. (eds.), *The Anthropology of Education Policy: Ethnographic Inquiries Into Policy As Sociocultural Process*. New York and London: Routledge, 2017, 270 p..
- Clarke V. and Braun V., Teaching Thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 2013, 26 (2), 120-123.
- Daniel I.O.A., Communication as socio-cultural meaning exchange. The example of Richard Wright's *Black Boy* // *International Journal of Applied Linguistic and English Literature*, 2013, 2(5), 173-177.
- Dietz G. and Cortes L., Multiculturalism and Intercultural Education Facing the Anthropology of Education // In *A Companion to the Anthropology of Education*. (Bredley A. Levinson and Pollac M. eds.). Wiley-Blackwell, 2011, 495-517.
- Eisenhart M., The Anthropology of Learning Revisited // *Anthropology and Education Quarterly*, 2021, 0, 1-13.
- Erickson F., Taught Cognitive Learning in its Immediate Environments: A Neglected Topic in the Anthropology of Education // *Anthropology and Education Quarterly* 13(2), 149-180.
- Erickson F., Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement // *Anthropology and Education Quarterly*, 1987, 18, 335-356.
- Espinoza M. L. and Vossoughi S., Perceiving learning anew: Social interaction, dignity, and educational rights. *Harvard Educational Review*, 2014, 84 (3), 285-313.

- Foley D., The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology // A Companion to the Anthropology of Education. (Levinson A. and Pollac M. eds.). Wiley-Blackwell, 2011, 81-97.
- Geertz C., The Interpretation of Cultures: Selected Esseys New York: Basic Books Publishers, 1973, 470 p..
- Gibson M. and Koyama J., Immigrants and Education // A Companion to the Anthropology of Education. (Levinson A. and Pollac M. eds.). Wiley-Blackwell, 2011, 391-408.
- Glaser B. and Strauss A., The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967, 271 p.
- Herve V., Difficult Collective Deliberations: Anthropological Notes Toward a Theory of Education // Teachers College Record, 2007, Vol. 109 (7), 1559-1588.
- Jackson J. M. and Williams K. D., Social loafing on difficult tasks: Working collectively can improve performance // Journal of Personality and Social Psychology, 1985, 49 (4), 937-942.
- Lave J. and Etienne W.1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 138 p..
- Lave J. A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes // Anthropology and Education Quarterly, 1982, 13(2), 181-187.
- Levinson Bredley A. and Pollac M. (eds.), A Companion to the Anthropology of Education. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2016, 592 p..
- Levinson Bredley A., Discipline seen from Below: Student Rationales for Non Compliance in Secondary Schools in the United States of America // Prospects. Comparative Journal of Curriculum Learning and Assesment, 1998. 28, 601-615.

- Lunenberg F.C., Communication: The process, barriers and improving effectiveness // *Schooling*, 2010, 1(1), 1-11.
- McDermott R. and Herve V., *Reconstructing Culture in Educational Research // Innovations in Educational Ethnography* (eds. Spindler G. and L. Hammond). New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006, 3-31.
- McKinney de Royston M. and Sengupta-Irving T., Another Step Forward: Engaging the Political in Learning // *Cognition and Instruction*, 2019, Vol 37 (3), 277–284.
- Mead M., *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: Perrenial Classics, 2001, 170 p..
- Mead M., Cultural Transmission of Parental Anxiety. In *The Anthropology of Education. Classic Readings. Revised Edition* (ed. Hodges D. J.). New York: Hunter College, 2011, 87-93.
- Mead M., *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. New York: Dell Publishing, 1968, 289 p..
- Nowell L. S., Norris J. M., White D. E., and Moules N. J., Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria // *International Journal of Qualitative Methods*, 2017, 16 (1), 1-13.
- Paulsen R., *Cultural Anthropology and Education // The Anthropology of Education. Classic Readings. Revised Edition* (ed. Hodges D. J.). New York: Hunter College, 2011, 139-149.
- Pelissier C., *The Anthropology of Teaching and Learning // Annual Review of Anthropology*, 1991, 20, 75-95.
- Ralph N., Birks M. and Chapman Y., The Methodological Dynamism of Grounded Theory // *International Journal of Qualitative Methods*, 2015, 14 (4), 1-6.
- Redfield R., A Contribution of Anthropology to the Education of the Teacher // *The Anthropology of Education. Classic Readings*.

Revised Edition (ed. Hodges D. J.). New York: Hunter College, 2011, 149-159.

- Strauss A. and Corbin J., Grounded Theory Methodology: An Overview // Handbook of Qualitative Research (eds. Denzin N. and Lincoln Y.). Thousand Oaks: Sage Publications, 1994, 273–285.
- Vossoughi Sh., Hooper P. and Escude M., Making Through the Lens of Culture and Power: Toward Transformative Visions for Educational Equity // Harvard Educational Review, 2016, 86(2), 206-232.
- Whitbeck Les B., Primary Socialization Theory: It All Begins with the Family // Substance Use & Misuse, 1999, 34 (7), 1025–1032.
- Wolcott H., Propriospect and the Acquisition of Culture // Anthropology and Education Quarterly, 1991, 22, 251-273.
- Wolcott H., The Anthropology of Learning // Anthropology and Education Quarterly, 1982, 13(2), 83-108.
- Wortham S., Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press 2005, 316 p..
- Աստվածատրյան Մ, Վարդումյան Ս. և ուրիշներ, Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումը ուսուցման վաղ շրջանում: Ձեռնարկ տարրական դպրոցի ուսուցչի համար (խմբ. Թերզյան Գ.): Երևան, 2001, 288 էջ:
- Աստվածատրյան Մ, Վարդումյան Ս. և ուրիշներ, Ուսումնառությունն ու դասավանդումը կրտսեր դպրոցում: Ձեռնարկ ուսուցիչների համար (խմբ. Թերզյան Գ.): Երևան, 2001, 319 էջ:
- Բալասանյան Ս., Դասավանդման հասարակություն, Կրթության սոցիոլոգիական հայեցակարգ, Երևան, ՎՄՎ-պրինտ, 2014, 192 էջ:

- Խաչատրյան Ա., Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Երևան, Ֆրիդրիխ Էբերտ հիմնադրամ, 2020, 74 էջ:
- Մկրտչյան Ա., Աթանեսյան Ա., Մեծահասակների կրթությունը և ուսումնառությունը Հայաստանում. ուսումնական նյութերի ժողովածու, Երևան, ԵՀՊ հրատակաչություն, 2018, 302 էջ:
- Տեր-Գաբրիելյան Գ., Քննադատական մտածողություն. տրամաբանական սխալներ և հռետորաբանական շեղող կիրառումներ, Երևան, ԵՀՀ համալսարան, 2019, 56 էջ:
- Տեր-Գաբրիելյան Գ. Քաղաքացիական կրթության կարողունակությունները գնահատելու գործիքը մշակելու ճանապարհին, Երևան, ԵՀՀ համալսարան, 2022, 68 էջ: Կրթությունը 21-րդ դարում. գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես 2019-2023, Երևան, ԵՊՀ:
- Բարձրագույն մանկավարժական կրթության հիմնախնդիրները և զարգացման հեռանկարները: Երևան, ՀՊՄՀ:
- Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, Երևան, ՀՊՄՀ:
- Մաթեմատիկական դպրոցում, Երևան, ՀՊՄՀ:

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Գիրքը հետազոտում է սովորելու՝ շատ տարբեր մասնագիտությունների, տարիքի ու զբաղմունքների տեր մարդկանց փորձառությունները: Ազգագրական մեթոդով խորքային հարցազրույցներ են իրականացվել հիսուն բանասացի հետ, որոնք իրենց ասպարեզներում կայացած անձնավորություններ են, այսինքն՝ ունեն սովորելու հետաքրքիր և գիտակցված փորձառություններ, որոնցով կիսվել են հարցազրույցներում:

Ի տարբերություն սովորելու և կրթության հետազոտությունների և ռազմավարությունների գերագույն մասի՝ 2024 թվականին իրագործված այս հետազոտությունը, թերևս, առաջին անգամ Հայաստանում գործընթացը դիտարկում է ստացողի՝ սովորողի, կրթվողի, այլ ոչ թե մասնագետի՝ կրթողի, սովորեցնողի, դասախոսի, ուսուցչի, գիտնականի, մանկավարժի տեսակետից:

Հետազոտության նպատակը սովորելու անհատական փորձառությունների ուսումնասիրության միջոցով հասկանալն է, թե ինչ եղանակներ, մոտեցումներ ու մեթոդներ են մարդիկ կիրառում ինչ-որ բան սովորելու համար, և ինչ դասեր կարելի է քաղել այդ փորձառություններից: Հետազոտությունը բացահայտում է, թե ինչպիսի ճկուն, արդյունավետ ու կիրառական մեթոդներ են օգտագործում հաջողակ սովորողները: Հետազոտությունը լի է ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական փորձառությունների օրինակներով: Ֆորմալ կրթության քաջ հայտնի բացասական իրադրությունների քննադատությունից բացի (ինչպես, օրինակ, բռնությունը, սերտելը) ներկայացվում են ուսանելու ֆորմալ, ինֆորմալ և ոչ ֆորմալ իրադրություններին հատուկ բազում կիրառական, ինչպես, օրինակ, սովորել սովորելը, նշանային համակարգերի համադրումը, պրակտիկայով սովորելը, մասնակցայնությունը, պրոյեկտային մոտեցումը սովորելուն ևն: Հետազոտության մեջ առկա հարուստ

բացահայտումներն ու եզրակացություններն օգտակար կլինեն ինչպես կրթման գործի մասնագետներին, ներառյալ՝ ոլորտային քաղաքականություններն ու ռազմավարություններն իրագործողներին ու բարեփոխողներին, այնպես էլ կրթվողներին, լինեն նրանք ընդգրկված սովորելու ֆորմալ, ոչ ֆորմալ, ինֆորմալ, թե այդ բոլոր իրադրություններում: Գիրքը նրանց համար է, ովքեր ուզում են սովորել/սովորեցնել: Հետազոտության որոշ ամենաընդհանրական դիտարկումներ, որոնք ամենից ավելի ռադիկալ նորարարական են, քիչ թե շատ համակարգված ձևով ներկայացնում են սովորելու/սովորեցնելու որոշակի տեսլական: Խորհուրդ է տրվում այս գաղափարներն օգտագործել սովորելու/եցնելու գործընթացը սկսելիս՝ դրա մեթոդներն ու մոտեցումները ծրագրելիս և հետո իրականացնելիս, այսինքն դիտարկել սրանք կիրառական/մեթոդական տեսանկյունից:

Հետազոտողները շնորհակալություն են հայտնում Շվեդիայի կառավարությանը և Եվրասիա համագործակցություն հիմնադրամին, որոնց աջակցության շնորհիվ իրագործվեց սույն հետազոտությունը:

ABSTRACT

The book explores the experiences of learning among people of various professions, ages, and occupations. Using an ethnographic approach, authors conducted in-depth interviews with fifty respondents, who are established professionals. These individuals have rich learning experiences that they reflect upon, sharing them via the interviews.

Unlike most studies and strategies on learning and education, this research, conducted in 2024, examines the learning process from the perspective of the learner, rather than that of the educator, instructor, professor, teacher, scientist, or pedagogue.

The aim of the study is to understand the methods, approaches, and techniques people use to learn something new, and what lessons can be drawn from these experiences. The research reveals the flexible, effective, and practical methods employed by successful learners. It is filled with examples of both positive and negative learning experiences. In addition to criticizing the well-known shortcomings of formal education (such as cases of coercion and verbatim memorization), the study presents numerous successful strategies used by respondents in formal, informal, and non-formal learning environments. These include learning how to learn, uniting various semiotic systems to better learn the same material, learning through practice, participatory learning, project-based learning, and more.

The rich findings and conclusions of this study will be useful for education professionals - including policymakers and reformers in the field - and also for learners, whether they are engaged in formal, informal, or non-formal education, or a combination of these. This book is intended for those who wish to learn or teach. Some of the most general and radically innovative insights from the study gradually combine into a systemic vision for innovation in learning and teaching. It is recommended that these ideas be used when

planning, initiating, and implementing learning/teaching processes, i.e. using them as applications and methodological tools.

The researchers express their gratitude to the Swedish government and the Eurasia Partnership Foundation, whose support made this study possible.

ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Աղասի Թաղևոսյանը մշակութային մարդաբան է, պատմական գիտությունների թեկնածու: ՀՀ ԳԱԱ Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտի առաջատար գիտաշխատող է: 2001-2024 թթ. դասավանդել է ԵՊՀ պատմության ֆակուլտետի մշակութաբանության, հնագիտության և ազգագրության ամբիոնների մագիստրատուրաներում՝ «Երևանի քաղաքային միջավայրի մարդաբանություն», «Սոցիալմշակութային մարդաբանություն» և «Մշակույթ և քաղաքականություն» առարկաները: 2012-2013 թթ. ուս. տարում որպես Ֆուլբրայթի հրավիրված հետազոտող աշխատել է նաև Կալիֆորնիայի Բերքլի համալսարանում: 2016-2017 թթ. եղել է Սմիթսոնյան ինստիտուտի (ԱՄՆ) կրթաթոշակառու: Եղել է 40-ից ավել հետազոտական ծրագրերի ղեկավար: Մասնակցել է շուրջ 100 միջազգային գիտաժողովների և խորհրդաժողովների աշխարհի տարբեր երկրներում: Ունի 21 հեղինակային և համահեղինակային գրքեր և 96 հոդված հրատարակված տեղական և արտասահմանյան գիտական պարբերականներում ու ժողովածուներում:

Նիկոլ Մարգարյանը մշակութային մարդաբան է, պատմական գիտությունների թեկնածու: Նա դաշտային աշխատանքների և որակական հետազոտությունների շուրջ 35 տարվա փորձ ունի և մասնակցել է ավելի քան 100 հետազոտական նախագծերի: Հեղինակել և համահեղինակել է 5 մենագրություն և ավելի քան 80 հոդված ու էսսե: 2005-2018թթ աշխատել է Երևանի պետական համալսարանի Մշակութաբանության բաժնում, ԵՊՀ դոցենտ է: ԵՊՀ-ում աշխատելու ընթացքում կարդացել է. «Կիրառական մշակութաբանություն», «Միջմշակութային հաղորդակցության հիմնախնդիրներ» (մագիստրատուրա), «Մշակույթը հումանիտար և սոցիալական գիտություններում», «Մշակույթի սոցիոլոգիա», «Գլոբալացում և մշակույթ», «Մշակույթ և գենդեր» (բակալավրիատ) առարկաները: 1993թ.-ից մինչ օրս աշխատում է ՀՀ ԳԱԱ Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտում:

ԽՄԲԱԳՐԻ ՄԱՍԻՆ

Գևորգ Տեր-Գաբրիելյանը ծնվել է 1964 թ., Երևանում: Ապրել, աշխատել, սովորել և դասավանդել է վեց երկրներում: 2007 թվականից Եվրասիա համագործակցություն հիմնադրամի տնօրենն է: Հեղինակ է բազում գեղարվեստական, ինչպես նաև հասարակական գիտությունների տարբեր հարցերին վերաբերող գրքերի և հրապարակումների: Հեղինակել, համահեղինակել և/կամ խմբագրել է «ԵՀՀ համալսարան» խորագրի տակ լույս տեսած բազում հրապարակումներ:

ABOUT THE AUTHORS

Aghasi Tadevosyan has a PhD in Cultural Anthropology. He is a leading researcher at the Institute of Archaeology and Ethnography of the National Academy of Sciences of the RA. From 2001 to 2024, he taught the subjects “Anthropology of the Urban Environment”, “Sociocultural Anthropology” and “Culture and Politics” at the Master’s Degree Programs in the departments of Archaeology and Ethnography of the Faculty of History of Yerevan State University. In the 2012-2013 academic year, he was a Fulbright Visiting Scholar at the University of California, Berkeley. In 2016-2017, he was a fellow of the Smithsonian Institution (USA). He has led more than 40 research programs. He has participated in about 100 international conferences and seminars in various countries of the world. Tadevosyan has authored and co-authored 21 books and 96 articles in local and foreign scientific publications.

Nikol Margaryan is a cultural anthropologist and a Candidate of Historical Sciences. He has over 35 years of experience in fieldwork and qualitative research and has participated in more than 100 research projects. He is the author and co-author of five monographs and more than 80 articles and essays. His research interests include naming practices, intercultural and interpersonal communication, subcultures, and gender issues. From 2005 to 2018, he worked in the Department of Cultural Studies at Yerevan State University (YSU) and held the position of Associate Professor. During his tenure at YSU, he taught courses such as *Applied Cultural Studies*, *Issues of Intercultural Communication* (Master’s level), *Culture in the Humanities and Social Sciences*, *Sociology of Culture*, *Globalization and Culture*, and *Culture and Gender* (Bachelor’s level). Since 1993, he has been working at the Institute of Archaeology and Ethnography of the National Academy of Sciences of Armenia.

ABOUT THE EDITOR

Gevorg Ter-Gabrielyan was born in 1964 in Yerevan. He has lived, worked, studied, and taught in six countries. Since 2007, he has been the director of the Eurasia Partnership Foundation. He is the author of numerous literary works as well as books and publications on various social science topics. He has authored, co-authored, and/or edited many publications released under the *EPF University* series.

«ԵՀՀ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ» ԽՈՐԱԳՐԻ ՆԵՐՔԻ ՀՐԱՊԱՐԱԿՎԱԾ ԱՅԼ ՆՅՈՒԹԵՐ

- Իսլամ. բացատրական բառարան-տեղեկագիրք, 2024, <https://epfarmeria.am/hy/documents/davit-hovhannisians-explanatory-dictionary-of-islamic-terms-is-out>
- Պատերազմը մասնակիցների պատմություններում. մարդաբանական հետազոտություն, 2023, <https://epfarmeria.am/hy/document/The-war-according-to-participants-stories-research>
- Քրեական («գողական») խոսվածքի բացատրական բառարան, 2023, <https://epfarmeria.am/hy/documents/dictionary-of-armenian-criminal-slang>
- Չորս պատմություն իշխանության մասին, 2022, <https://epfarmeria.am/hy/document/Four-Stories-About-Power-2022>
- Քաղաքացիական կրթության կարողունակությունները գնահատելու գործիքը մշակելու ճանապարհին, 2022, <https://epfarmeria.am/hy/document/Towards-a-Civics-Advancement-Measurement-Tool>
- Քաղաքականության փաստաթղթի մշակման ուղեցույց, 2022, <https://epfarmeria.am/hy/documents/guide-for-policy-paper-development>
- Հրատարակչական գործընթացի ուղեցույց, 2022, <https://epfarmeria.am/hy/document/publication-algorithm>
- «Քաղաքացիական հասարակության անելիքները ներկա պայմաններում» կազմակերպագործունեական խաղ. «Պետությունը թվային աշխարհում» խմբի խաղատեխնիկի ընդլայնված հաշվետվություն, 2022, https://epfarmeria.am/sites/default/files/Document/State_and_Digital_World_18Jan_2022.pdf
- Ուղեցույց. հանրային խնդրից մինչև քաղաքականության մշակում, 2021, <https://epfarmeria.am/hy/document/DATA-Guide-From-public-issue-to-policy-development>

- Կրթություն և ուսուցում, 2021, <https://epfarmeria.am/hy/document/EPF-Education-and-Learning>
- ԵՀՀ գենդերային քաղաքականությունը. տեսական հիմնահարցեր, 2021, <https://epfarmeria.am/hy/document/EPF-Gender-Policy>
- Սոցիալական հետազոտության էթիկական ուղենիշներ. կիրառական ուղեցույց, 2021, <https://epfarmeria.am/hy/document/DATA-research-ethics-manual-socies-2021>
- Գենդերային մեյնսթրիմինգը քաղաքականության մեջ. ձեռնարկ դասընթացավարների համար, 2021, <https://epfarmeria.am/hy/document/DATA-Manual-for-Trainers-Mainstreaming-Gender-into-Policies>
- Բռնության մշակույթը Հայաստանում, 2020, <https://epfarmeria.am/hy/document/Culture-of-Violence-in-Armenia>
- Բռնության մշակույթը Հայաստանում. անդրադարձ և առաջարկներ, 2020, <https://epfarmeria.am/hy/document/Roots-of-Violence-in-Armenia-recommendations>
- Քննադատական մտածողություն. տրամաբանական սխալներ և հոգետրաբանական շեղող կիրառություններ, 2019, <https://epfarmeria.am/hy/document/Logical-Fallacies-and-Misleading-Rhetorical-Tricks-Critical-Thinking>
- Համակարգված մտազործունեության մեթոդաբանություն և կրեատիվ խաղեր, 2018, <https://epfarmeria.am/hy/document/MSTA-Creative-Game>
- Հանդուրժողականության և անհանդուրժողականության դրսևորումները հայ գրականության մեջ, 2017, <https://epfarmeria.am/hy/document/Manifestations-of-Tolerance-and-Intolerance-in-Armenian-Literature>

Նախադեսվում է հրապարակել

- Կին, պատերազմ, խաղաղություն. կոնստրուկտը և դրա (չ) հաղթահարումը հայ գրականության մեջ, 2025, <https://epfarmeria.am/hy/documents/woman-peace-security-book>

PUBLICATIONS UNDER THE 'EPF UNIVERSITY' HEADING

- Explanatory Dictionary of Islamic Terms (in Armenian). (2024) <https://epfarmeria.am/hy/documents/davit-hovhannisians-explanatory-dictionary-of-islamic-terms-is-out>
- The 44-day War in the Stories of Participants: An Anthropological Research (in Armenian). (2023) <https://epfarmeria.am/hy/document/The-war-according-to-participants-stories-research>
- Explanatory Dictionary of Criminal (“Thief”) Slang (in Armenian). (2023) <https://epfarmeria.am/hy/documents/dictionary-of-armenian-criminal-slang>
- Four Stories about Power (in Armenian). (2022) <https://epfarmeria.am/hy/document/Four-Stories-About-Power-2022>
- Towards a Civics Advancement Measurement Tool. (2022) <https://epfarmeria.am/hy/document/Towards-a-Civics-Advancement-Measurement-Tool>
- Guide for Policy Paper Development (in Armenian). (2022) <https://epfarmeria.am/hy/documents/guide-for-policy-paper-development>
- Guide to Publishing (in Armenian). (2022) <https://epfarmeria.am/hy/document/publication-algorithm>
- Guide: From public issue to policy development (in Armenian). (2021) <https://epfarmeria.am/hy/document/DATA-Guide-From-public-issue-to-policy-development>
- EPF Education and Learning. (2021) <https://epfarmeria.am/hy/document/EPF-Education-and-Learning>
- EPF Gender Policy. (2021) <https://epfarmeria.am/hy/document/EPF-Gender-Policy>
- Ethical Guidelines for Social Research (in Armenian). (2021) <https://epfarmeria.am/hy/document/DATA-research-ethics-manual-socies-2021>

- Manual for Trainers Mainstreaming Gender into Policies (in Armenian) (2021). <https://epfarmeria.am/hy/document/DATA-Manual-for-Trainers-Mainstreaming-Gender-into-Policies>
- “Support to Civil Society:” A Creative Game Report (in Armenian). (2021) <https://epfarmeria.am/hy/document/Creative-Game-Final-Report-2021>
- Culture of Violence in Armenia (in Armenian). (2020) <https://epfarmeria.am/hy/document/Culture-of-Violence-in-Armenia>
- Culture of Violence in Armenia. Reflection and recommendations (in Armenian). (2020) <https://epfarmeria.am/hy/document/Roots-of-Violence-in-Armenia-recommendations>
- Critical Thinking: Logical Fallacies and Misleading Rhetorical Tricks (in Armenian). (2019) <https://epfarmeria.am/hy/document/Logical-Fallacies-and-Misleading-Rhetorical-Tricks-Critical-Thinking>
- About the Methodology of Systemic Thought Activity (MSTA) and Creative Games. (2018) <https://epfarmeria.am/hy/document/MSTA-Creative-Game>
- Manifestations of Tolerance and Intolerance in Armenian Literature (in Armenian). (2017) <https://epfarmeria.am/hy/document/Manifestations-of-Tolerance-and-Intolerance-in-Armenian-Literature>

Expected to be published

- Woman, War, Peace: The construct and its (not) overcoming in Armenian literature (in Armenian). (2025) <https://epfarmeria.am/documents/Woman-War-Peace-The-construct-and-its-not-overcoming-in-Armenian-literature>



**How People Learn: Experiences of Learning. A Socio-Anthropological Research) /
Aghasi Tadevosyan, Nikol Margaryan**

**Edited by Gevorg Ter Gabrielyan
Proofread by Samvel Khachatryan
Cover by Mane Arshaluysyan
Eurasia Partnership Foundation, 2025.— 352 pages**

The book explores the experiences of learning among people of various professions, ages, and occupations. Using an ethnographic approach, authors conducted in-depth interviews with fifty respondents, who are established professionals. These individuals have rich learning experiences that they reflect upon, sharing them via the interviews. It is recommended that these ideas be used when planning, initiating, and implementing learning/teaching processes, i.e. using them as applications and methodological tools in formal, informal and non-formal educational situations.

This work is certified for publication by the Scientific Council of the Institute of Archaeology and Ethnography of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia.



This publication is a part of the series of manuals published under the “EPF University” heading. This publication is a part of Education, methodology of history, culture and values (EMHCV) direction. The series include texts which belong to four large thematic directions:

Critical Thinking (CT)

War and Peace (WP)

Civil Society (CS)

**Education, methodology of history, culture and values
(EMHCV)**

ISBN 978-9939-896-61-8

© Eurasia Partnership Foundation, 2025

This initiative is implemented by Eurasia Partnership Foundation as part of the “Enhancing the Impact of Civil Society Development” program. This program is made possible through the support of the Swedish Government. The content of this work is the sole responsibility of its authors and does not necessarily reflect the views or positions of the Swedish Government.

Ուրախ կլինենք ստանալ ձեր կարծիքը հետազոտության վերաբերյալ
հետևյալ էլ. հասցեով՝ info-epf@epfound.am

Please send your comments/feedback to info-epf@epfound.am

ISBN 978-9939-896-61-8



9 789939 896618