

**Քննադատական մտածողություն ձևավորող
կրթությունը որպես կանխակալ մտածողության
արդյունքում ծագած հակասությունների
կարգավորման գրավական**

2/13/2012

Հեղինակ՝ Արևիկ Անափիոսյան
Հետազոտությանն աջակցել է՝ Շառլոտ Ֆրիմանը

**Ուսումնասիրությունն իրականացվել է
ԲՀԻ Օժանդակության Հիմնդրամի
ծրագրերի շրջանակներում**

Բովանդակություն

Անոտացիա.....	4
Ներածություն.....	5
Գրականության տեսություն.....	9
<i>Քննադատական մտածողությունը բարձրագույն կրթության համատեքստում</i>	9
<i>Հարաբերությունը քննադատական մտածողության և կանխակալ վերաբերմունքի նվազեցման միջև:</i>	18
<i>Կանխակալությունը և նախապաշարմունքը հայ հասարակության համատեքստում</i>	21
Հետազոտության Մեթոդաբանություն.....	23
Հիմնական հասկացությունների սահմանում.....	23
Հետազոտական ծրագիր.....	24
Ֆոկուս խումբ.....	24
Փորձագիտական և խորքային հարցազրույցներ.....	25
Դեմ առ դեմ հարցազրույցներ.....	26
Ընտրանքը.....	30
Ուսումնասիրության արդյունքները և վերլուծություն.....	33
<i>Խորքայ ինտրզյուզյույցները և դրանց հետևանքները.....</i>	33
<i>Դեմաոնստրացյուզյույցները և դրանց հետևանքները.....</i>	35
Քննարկում և առաջարկություններ.....	43
<i>Քննարկում և առաջարկությունները և ձևավորումը, որ պետք է բարձրագույն կրթության նպատակ.....</i>	43
<i>Առաջանկություն 1: Քննադատական մտածողության զարգացմանը միտված դասընթացի կազմակերպման մոդել:</i>	45
<i>Առաջարկություն 2: Վերապատրաստումների շարք 3 խոշոր ուղղություններով. ուսումնառության արդյունքների սահմանում, դասավանդման տեխնոլոգիաների ներդրում, և գնահատման մեխանիզմներ:</i>	49
Քննադատական մտածողության ձևավորմանը նպաստող առաջարկությունների իրականացման շրջանակային ռազմավարություն.....	51
Վերջաբան.....	56
Բովանդակություն.....	59
Հավելված 1.....	Error! Bookmark not defined.

Հավելված 2.....**Error! Bookmark not defined.**

Անտառագիա

Քննադատական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումն այսօր հանդիսանում է բարձրագույն կրթության գլխավոր նպատակներից մեկը: Այս հետազոտության նպատակն է ստեղծել հիմք ձևավորելու քննադատական մտածողություն զարգացնող կրթական համակարգ, որն իր հերթին կարող է գործիք հանդիսանալ ինքնության հիմքի վրա ծագող կոնֆլիկտների կանխման, կարգավորման և հաշտեցման համար: Ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ ՀՀ բուհերում ստացած կրթությունն ամեննին չի նպաստում քննադատական մտածողության ձևավորմանը: Ուստի հարց է առաջանում, թե որքանով են ՀՀ կրթական համակարգի բարեփոխումների առջև դրված նպատակները նպաստում համակարգում առկա խնդիրների լուծմանը: Հետևաբար, հետազոտության նախասահմանված խնդիրների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս հասկանալ, թե որքանով է ՀՀ բուհական համակարգը ձևավորում և զարգացնում քննադատական մտածողություն, սահմանել քննադատական մտածողության կարևորությունը հասարակության վերափոխման առումով և պատճառաբանել հայեցակարգային փաստաթղթերում քննադատական մտածողության զարգացման մասին ընդգծելու կարևորությունը, և վերջապես ներկայացնել առաջարկություններ, թե ինչպես կարելի է քննադատական մտածողությունը դարձնել մեր ուսանողներին բնորոշ հմտություն:

Ներածություն

Հայաստանի Հանրապետությունը, միանալով Բոլոնիայի գործընթացին, 2005թ.-ից ի վեր թեկնածուները բարձրագույն կրթությունը բնագավառում բարեփոխումների իրականացման նոր փուլ: Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքին ընդառաջ՝ Հայաստանում ներդրվեց երկաստիճան կրթական համակարգը, որակավորումների ազգային շրջանակը, կրեդիտային համակարգը և այլն:

Վերլուծելով Բոլոնիայի գործընթացի նպատակները, ձևավորման և զարգացման միտումները՝ կարող ենք ընդհանրացնելով ասել, որ այսօր Բոլոնիայի գործընթացի գլխավոր նպատակներից մեկը կրթության համեմատականության և թափանցիկության ապահովումն է: Հիշյալ նպատակից է բխում բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքում կրթության որակի այնպիսի մակարդակի ապահովումը, որը իրատեսական կդարձնի գործընթացին միացած տարբեր պետություններում տրված կրթության և համապատասխան որակավորումների համեմատելիությունը: Հետևաբար մեր օրերում խիստ կարևորվում է որակի ապահովման դերը, և Հայաստանում նույնպես որակի ապահովումը հանդիսանում է առաջնահերթություն բարձրագույն կրթության բարեփոխումների օրակարգում:

Յուրաքանչյուր պետության համար կրթության բնագավառը հանդիսանում է պետության զարգացման գործում ռազմավարական նշանակություն և կարևորություն ունեցող ոլորտ, ուստի հաճախ պետության զարգացման հեռանկարները հասկանալու համար ուսումնասիրվում է տվյալ երկրի կրթական համակարգի ռազմավարությունը: Կրթության որակի ապահովումը, հենասյունային դեր իրականացնելով կրթության զարգացման գործում, շեշտադրում է այն կրիտիկական կետերը, որոնցից բխելու է, թե ինչպիսի հասարակություն է ձևավորվելու գոյություն ունեցող կրթական համակարգի պայմաններում: Նշենք, որ, յուրաքանչյուր պետություն ազատ է սահմանելու այն նպատակը, որին միտված է տվյալ կրթական համակարգի որակի ապահովումը:

Բարձրագույն կրթությանը վերաբերող ակադեմիական գրականության մեջ առանձնացված են բարձրագույն կրթության որակի հասկացությունը սահմանող բազմաթիվ մոտեցումներ: Այդ մոտեցումների թվում են որակը՝ որպես բացառիկություն; որակը՝ որպես զրո սխալ; որակը՝ որպես տրանսֆորմացիա/վերափոխում; որակը՝ որպես բարելավում; որակը՝ որպես համապատասխանություն նպատակին; որակը՝ որպես նվազագույն շեմ, և այլն (Hopbach, 2004) (Parri, 2006): Բոլոնիայի գործընթացին միացած յուրաքանչյուր

պետություն, ելնելով սեփական մշակութային առանձնահատկություններից, պետության ներքին քաղաքականությունից, զարգացման ռազմավարությունից և բարձրագույն կրթության առջև դրված խնդիրներից, որդեգրում է որակի սահմանման այն մոտեցումը, որը նպաստում է վերոնշյալ բնագավառներում ծառայած խնդիրների լուծմանը:

Հայաստանի Հանրապետությունը, լինելով դեռևս զարգացող ժողովրդավարություն, այսօր ունի ժողովրդավարական արժեքներին դավանող հասարակություն կերտելու հրամայական: Այս նպատակի իրականացման թերևս միակ ճանապարհն անցնում է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունով: Հետևաբար ՀՀ բուհերի առջև դրված է ուսանողներին այնպիսի կրթություն տալու խնդիր, որի արդյունքում կձևավորվեն անհատներ՝ ապրելու ժողովրդավար Հայաստանում:

Բարձրագույն կրթության գլխավոր նպատակը բանիմաց հասարակության ձևավորումն է և, հետևաբար, շրջանավարտների սոցիալական ապագան ուրվագծելը: Կրթության որակը կարելի է գնահատել՝ ելնելով ուսանողների ինտելեկտուալ կարողությունները վերափոխելու և վերաձևավորելու կրթության հնարավորությունից: ՀՀ Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնը՝ Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ուղղությունների հայեցակարգում որակը սահմանել է որպես նախանշված նպատակներին համապատասխանություն: Սակայն ՀՀ համատեքստում, որտեղ Խորհրդային պատմողական բնույթի կրթական ավանդույթները ժառանգած ԲՈւՀ-ը պետք է սահմանի իր նպատակները և համապատասխանեցնի մատուցվող կրթության որակն այդ նպատակներին, որակի ապահովման առավել ընդգրկուն սահմանումը կարող է առավել նպատակահարմար լինել: Հիմնվելով ՀՀ կրթական իրականության վրա՝ պետք է շեշտել որակի ապահովման տրանսֆորմատիվ/վերափոխիչ կրթություն տրամադրելու հատկանիշը: Գնահատման այս մեթոդով հնարավոր կլինի առավելապես ընդգծել կրթության՝ ուսանողի ինտելեկտուալ կապիտալի ձևավորմանը մեծապես նպաստելու կարողությունը, որի շնորհիվ ձևավորվում է համապատասխան գիտելիք, հմտություններ և կարողություններ ունեցող անհատ՝ ունակ ապրելու և ստեղծագործելու բանիմաց հաստատությունում: Վերոնշյալն ընդհանրացնելով՝ կարող ենք ասել, որ կրթությունը պետք է կարողանա վերափոխել և/կամ զարգացնել ուսանողի իմացական ընկալումը (cognitive understanding):

Անհատի իմացական ընկալումը վերափոխելու ամենարդյունավետ մեթոդներից մեկը ինքնուրույն, քննադատական մտածողության զարգացումն է: Ոլորտի մի շարք գիտնականներ նշում են, որ բարձրագույն կրթությունը կարող է

զարգացնել ուսանողի քննադատական մտածողությունը: Համապատասխանաբար մշակված կրթական ծրագիրն ունի հնարավորություն ազդելու ուսանողի ընդունակությունների զարգացման վրա, և հետևաբար զինելու նրան հմտություններով և խորացնելու նրա գիտելիքները:

Այս աշխատության առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ մինչ օրս Հայաստանում բարձրագույն կրթական համակարգը չի ուսումնասիրվել քննադատական մտածողության զարգացման տեսանկյունից: Չնայած քննադատական մտածողությունը հանդիսանում է մարդու իմացական ընկալումը ձևավորող կարևորագույն բաղկացուցիչ, այն երբևէ չի հանդիսացել հետազոտության օբյեկտ: Ուստի այս աշխատության շրջանակներում կներկայացվի, թե որքանով է քննադատական մտածողության զարգացումը ներդրված ՀՀ բուհական համակարգում, որքանով են ուսանողները տիրապետում քննադատական մտածողությանը, ինչպես են դասախոսները բնութագրում և վերաբերում քննադատական մտածողության ներդրմանը, ինչպես նաև կքննարկվեն քննադատական մտածողության զարգացմանը նպաստող բուհական համակարգում կիրառելի մի քանի մեթոդներ:

Աշխատության մյուս առանձնահատկությունը կայանում է նրանում, որ մասնագիտական գրականության միջոցով և մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրության հիմքի վրա վերհանվել է կապը քննադատական մտածողության և կոնֆլիկտների/հակամարտությունների կանխարգելման, կարգավորման և հաշտեցման հետ: Հակամարտությունն այստեղ ընկալվում է եզրույթի ամենալայն իմաստով, և հիմնականում շեշտադրված են ինքնության հիման վրա ծագող կոնֆլիկտները (միջանձնային, միջխմբային, էթնիկական, միջ-ազգային և այլն):

Աշխատության նպատակն է մշակել առաջարկություններ, որոնք կնպաստեն քննադատական մտածողություն զարգացնող կրթական համակարգի ձևավորմանը, որն իր հերթին կարող է գործիք հանդիսանալ ինքնության հիմքի վրա ծագող կոնֆլիկտների կանխման, կարգավորման և հաշտեցման համար:

Աշխատության խնդիրներն են.

- Գնահատել, թե որքանով է ՀՀ բարձրագույն կրթությունը նպաստում քննադատական մտածողության զարգացմանը;
- Հիմնավորել քննադատական մտածողության կարևորությունը, որպես որակի ապահովման հենասյունային բաղկացուցիչ;
- Համապատասխան շահառուներին ներկայացնել քաղաքականության առաջարկություններ քննադատարական մտածողություն զարգացնող կրթություն ապահովելու և զարգացնելու նպատակով:

Նախագծի իրականացման ընթացքում ուսումնասիրվել է չորս տասնյակից ավել գրականություն, և գրականության տեսության հիմքի վրա վերհանվել են հետազոտության հետևյալ խնդիրները.

1. Արդյո՞ք ՀՀ բուհերում դասավանդվող կրթական ծրագրերը զարգացնում են քննադատաբար մտածելու կարողություն;
2. Արդյո՞ք դասավարդման մեթոդը/դասավանդվող առարկաները ազդում են քննադատական մտածողության ձևավորման վրա;
3. Արդյո՞ք միջառարկայական դասընթացները նաստում են քննադատական մտածողության զարգացմանը;
4. Արդյո՞ք քննադատական մտածողություն ունեցող ուսանողները առավել հակված են հակամարտությունների/հակասությունների կարգավորմանը:

Աշխատությունը բաղկացած է անոտցիայից, նախաբանից, որում ներկայացված է այն քաղաքայան համատեքստը, որտեղ առկա է ուսումնասիրության առարկա հանդիսացող խնդիրը: Աշխատության ծավալուն հատված հատկացված է գրականության տեսությանը և ուսումնասիրության մեթոդին: Քաղաքականության մշակման համար հիմք ծառայելու տեսանկյունից խիստ կարևոր են ուսումնասիրության արդյունքների ներկայացմանը և դրանց վերլուծությանը նվիրված գլուխները: Այստեղ մանրամասն ներկայացվում և հետազոտության վերհանված խնդիրներ տեսանկյունից վերլուծության են ենթարկվում հարցումների արդյունքում գրանցված տվյալները:

Աշխատության վերջին երկու հատվածներում ներկայացվում են քաղաքականության առաջարկությունները և քննարկվում են դրանց իրականացման հնարավոր ուղղությունները: Վերջաբանում ամփոփ ձևով նշվում են հետազոտության գլխավոր արդյունքները և բացահայտված հիմնական խնդիրների լուծման եղանակները:

Գրականության տեսություն

Քննադատական մտածողությունը բարձրագույն կրթության համատեքստում

Հետազոտության իրականացման նպատակով ուսումնասիրվել են չորս տասնյակից ավել հեղինակների աշխատություններ, ինչպես նաև ՀՀ համապատասխան օրենքներ և Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի մշակած փաստաթղթեր:

Մեր օրերում հաճախ է շեշտվում այն ընդհանուր մոտեցումը, որ բարձրագույն կրթության նպատակը միայն գիտելիքի տրամադրումը չէ: Այսօր բուհական համակարգն ունի առավել բարդ առաքելություն, այն է ձևավորել սերունդ, որն ունի ինքնուրույնություն քննադատաբար մտածելու ինչպես ակադեմիական առարկաների, այնպես էլ իրական կյանքում գոյություն ունեցող խնդիրների շուրջ: Քննադատական մտածողությանը նպաստող հմտությունների զարգացումը կարևորվում է ժողովրդավարական հասարակության ձևավորման և ժողովրդավարական արժեքների պահպանման տեսանկյունից: Նշենք նաև, որ այն հասարակությունը, որն ունակ է մտածելու, խնդիրը բազմակողմանիորեն վերլուծելու, հանդիսանում է պետության զարգացման հիմնական շարժիչ ուժը և կոմպետենտ աշխատուժ է օրեցօր զարգացող աշխարհում:

Չնայած այն համընդհանուր համաձայնությանը, թե որքան կարևոր է քննադատական մտածողությունը, վերջինիս միասնական սահմանում, թերևս, չկա: Հայերենում խնդիրն առավել բարդ է, քանի որ տերմինը հայերեն է թարգմանվում անգլերենից, և գոյություն ունեցող թարգմանությունը հաճախ չի արտացոլում այն ընդգրկուն հասկացությունը, որը ներդրված է անգլերեն տերմինի մեջ: Այսպես, հայերենում 'քննադատական մտածողությունը' ենթադրում է պարտադիր քննադատություն և անհամաձայնություն խնդրո առարկայի շուրջ, մինչդեռ անգլերենի 'critical thinking' արտահայտությունն առավել ընդգրկուն է և ենթադրում է քննողական մոտեցում, այսինքն, խնդրո առարկայի բազմակողմանի քննարկում: Հետևաբար, առավել նպատակահարմար կլիներ, եթե 'critical thinking'-ը թարգմանվեր 'քննողական մտածողություն': Մակայն, շփոթության մեջ չընկնելու նպատակով, աշխատության շրջանակներում կկիրառվի արդեն լայնորեն ընդունված 'քննադատական մտածողություն' հասկացությունը՝ ապագայում այն վերանվանելու ակնկալիքով:

Ինչպես արդեն նշեցինք, տարբեր հեղինակներ առաջ են քաշում քննադատական մտածողության տարբեր սահմանումներ: Ռոբերտ Յանզը (Robert

Young) նշում է, որ քննադատական մտածողությունը ենթադրում է իմացական հմտությունների (cognitive skills) և ռազմավարությունների կիրառում, որը կմեծացնի ցանկալի արդյունքին հասնելու հավանականությունը: Ըստ նրա քննադատական մտածողությունը նպատակապես, պատճառաբանված, նպատակի իրագործմանն ուղղված մտածողություն է: Յանգը նաև նշում է, որ խնդրիների լուծման, հիմնավորված ենթադրությունների կառուցման, հավանականությունների հաշվարկման և որոշումների կայացման հիմքում պետք է ընկած լինի քննադատական մտածողությունը (Young, 1980): Ըստ նրա, այդպիսի մտածողություն ունեցող անհատները վերոնշյալ հմտություններն օգտագործում են գիտակցաբար, այսինքն նախապես գնահատում են այն արդյունքի ազդեցությունը, որը ձեռք կբերվի մտածելու գործընթացի ավարտին:

Բարձրագույն կրթության մասնագետ Սալի Գլենը նշում է, որ քննադատական մտածողությունը, որպես համակարգված կատեգորիա ձևավորվել է բժշկության բնագավառում: Ըստ նրա բժշկությունը մի բնագավառ է, որտեղ ցանկացած որոշում կարող է ճակատագրական լինել մարդու կյանքի համար: Ուստի նախքան որոշում ընդունելն անհրաժեշտ է գնահատել այդ որոշման ճիշտ կամ սխալ լինելը և հնարավոր ազդեցությունը: Սակայն Սալի Գլենը նույնպես չի վիճարկում այն հանգամանքը, որ քննադատական մտածողությունը պետք է զանգացնել բարձրագույն կրթության միջոցով: Ըստ Գլենի քննադատական մտածողությունը դա փիլիսոփայական կողմնորոշում է դեպի մտածողություն, ինչպես նաև իմացական գործընթաց, որին հատուկ է պատճառաբանված դատողությունը և ռեֆլեկտիվ մտածողությունը (reflective thinking) (Glen, 1995):

Ռոբերտ Էննիսը, ով հանդիսանում է քննադատական մտածողության առաջատար մասնագետներից մեկը, քննադատական մտածողությունը սահմանում է, որպես «ողջամիտ և ռեֆլեկտիվ մտածողություն, որը միտված է որոշելու ինչին հավատալ կամ ինչ անել» (Ennis, 1989): Մեկ այլ աշխատության մեջ Էննիսը նշում է, որ քննադատաբար մտածելու նպատակն է գտնել ճշմարտությունը, կամ ճշմարտությանը ամենամոտ գտնվող պատասխանը (Ennis, 2008): Սակայն սա ամենին չի նշանակում, որ խնդրի շուրջ քննադատաբար մտածելու արդյունքում կբացահայտվի ճշմարտությունը: Հետևաբար, ընկալումը, թե որն է ճշմարտություն, մեծապես կախված է մտածողի նախապաշարմունքից և հմտություններից:

Դեռևս 1962թ. նույն Ռոբերտ Էննիսը սահմանել է, որ քննադատական մտածողությունը՝ տարբեր պնդումների ճիշտ գնահատումն է (Ennis, 1962): Սակայն ինչպես տեսնում ենք, այս սահմանումը շատ լայն է պրակտիկ կիրառման համար: Առավել ընդգրկուն և մանրամասն սահմանում են ներկայացրել Միքայել Սկրիվենը և

Ռիչարդ Փոլը: Նրանք նշում են, որ քննադատական մտածողությունը դա դիտարկման, փորձի, դատողության, պատճառաբանության և/կամ հաղորդակցության միջոցով հավաքած ինֆորմացիան ակտիվորեն և հմտորեն համակարգելու, կիրառելու, վերլուծելու, սինթեզելու և գնահատելու մտավոր գործընթաց է, որը ծառայում է որպես ուղեցույց անհատի համոզմունքների ձևավորման և գործողությունների համար (Scriven & Paul, 1987):

Կարելի է ասել, որ քննադատական մտածողությունն ունի երկու բաղկացուցիչ մաս. բաղկացուցիչներից մեկը ենթադրում է ինֆորմացիան և համոզմունքները գեներացնելու և վերամշակելու հմտությունների ամբողջություն, իսկ երկրորդը՝ այդ հմտություններն օգտագործելու սովորույթն է, որի արդյունքում ձևավորվում է սեփական վարքագիծն ուղղորդելու հիմքը:

Քննադատական մտածողության մեկ այլ ականավոր մասնագետ Էդուարդ Գլասերը հակիրճ սահմանել է, թե որն է քննադատաբար մտածելու կարողությունը: Ըստ նրա, այն ունի երեք բաղկացուցիչ մաս. առաջինը դա անհատի կյանքի և գործունեության ընթացքում հանդիպած խնդիրները մտածված ձևով քննարկելու վարքագիծն է; երկրորդը՝ տրամաբանական հետաքննության (logical inquiry) և հիմնավորման/ պատճառաբանման (reasoning) մեթոդների իմացությունն է; և վերջապես երրորդը՝ վերոնշյալ մեթոդները կիրառելու հմտությունն է: Նշենք, որ Գլասերի այս սահմանումն ընկած է նաև հետազոտության՝ ‘քննադատաբար մտածելու կարողություն’ փոփոխականի (variable) աշխատանքային սահմանման հիմքում:

Լիզա Յուին իր հոդվածներից մեկում նշում է, որ այսօր բարձրագույն կրթության բնագավառում գերակա խնդիր է այնպես կրթել ուսանողներին, որ նրանք ունենան բավարար անկախություն քննադատաբար մտածելու կյանքում հանդիպող տարբեր խնդիրների շուրջ (Tsui, 1999): Յուին, իրականացնելով իր հետազոտությունը Լոս Անջելեսի Կալիֆորնիայի Համալսարանում (UCLA) պարզել է, որ գրագրության, միջառարկայական, պատմության, մաթեմատիկայի, օտար լեզուների, ինչպես նաև կանանց իրավունքներին վերաբերող դասընթացները զգալիորեն կապված են ուսանողների քննադատական մտածողության զարգացման հետ: Նրա հետ համակարծիք է նաև Ալեքսանդր Աստինը, ով պարզել է, որ քննադատական մտածողության ձևավորման վրա դրական ազդեցություն ունեն գրագրության և պատմության դասընթացները (Astin, 1993):

Լիզա Յուին իր վերոնշյալ հոդվածում նշում է, որ Տերենզինին իր գործընկերների հետ 1995թ. իրականացրած ուսումնասիրության արդյունքում եկել է այն եզրահանգման, որ տարբեր բնագավառներում վերցրած առարկաների քանակն

ազդում է առաջին կուրսեցիների քննադատական մտածողության ձևավորման վրա (Tsui, 1999): Դեռևս 1954թ. Դրեսսելը և Մեյհյուն պարզել են, որ ընդհանուր զարգացման նպատակով առաջարկվող դասընթացներն առավել մեծ կարևորություն ունեն քննադատական մտածողության զարգացման տեսանկյունից (Dressel & Mayhew, 1954): Հետագայում հիմք ընդունելով այս հետազոտությունը մշակվել և ստուգվել է այն վարկածը, որ միջառարկայական դասընթացներն առավել նպաստավոր են քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման առումով:

Ցուին իր հետազոտության արդյունքում գտել է, որ քննադատական մտածողության զարգացումը մեծապես կախված է նաև դասավանդման տեխնիկայից (instructional technique) (Tsui, 1999): Զարմանալի չէ, որ ի տարբերություն էսսեների, թեստային քննությունները, որտեղ ուսանողը պետք է հարցի պատասխանն ընտրի նախանշված տարբերակների միջից, ամենևին չեն նպաստում քննադատական մտածողության զարգացմանը:

Գրեթե բոլոր ականավոր հեղինակները համակարծիք են, որ քննադատական մտածողության ձևավորմանը միանշանակ նպաստում է դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը: Երբ ուսանողն ակտիվորեն մասնակցում է ուսումնառության գործընթացին, նա ակամա սկսում է մտածել խնդրի շուրջ, դասախոսից բացի լսում է իր համակուրսեցիների կարծիքը և տալիս է իր պատճառաբանված համաձայնությունը կամ անհամաձայնությունը բարձրաձայնված կարծիքների վերաբերյալ, ինչպես նաև կարող է ներկայացնել ամբողջովին տարբերվող տեսակետ, որը նույնպես պետք է պատճառաբանված լինի, քանզի լսարանն ընդհանրապես ճնշում է գործադրում անհիմն կարծիքների վրա:

Քալգարի համալսարանի պրոֆեսոր Ռֆանդի Գարիսոնը քննադատական մտածողության ուսուցանումն այնքան է կարևորում, որ ըստ նրա դա հանդիսանում է մեծահասակների կրթության հիմնական ֆունկցիան և գլխավոր հատկանիշը (Garrison, 1991): Նա իր աշխատության մեջ, հղում կատարելով Բրուքֆիլդին, նշում է, որ քննադատական մտածողությանը հատուկ է երկու գործողություն՝ ենթադրությունները վերհանելը և վիճարկելը, ինչպես նաև այլընտրանքներն ուսումնասիրելը և պատկերացնելը: Գարիսոնն ուսումնասիրելով քննադատական մտածողության վերաբերյալ բազմաթիվ հեղինակների կարծիքները, նշել է, որ հաճախ հանդիպում են հեղինակներ, ովքեր մեր պատկերացրած քննադատական մտածողությանն անվանում են ռեֆլեկտիվ մտածողություն: Օրինակ Դեուելը առանձնացրել է ռեֆլեկտիվ մտածողության հինգ փուլ (Garrison, 1991): Ըստ նրա առաջինն այն է, որ մարդու միտքը վազում է առաջ՝ գտնելու խնդրի հնարավոր

լուծումներ, այնուհետև մտավոր հասունության մակարդակի է բերվում խնդրի՝ լուծում պահանջող բարդ հասվածները, այսինքն ձևակերպվում է այն հարցը, որին պետք է պատասխան տալ: Երրորդ փուլում մեկը մյուսի հետևից, որպես առաջնորդող գաղափար կամ հիպոթեզ քննարկվում կամ հաշվի են առնվում տարբեր առաջարկություններ, որոնք ուղղորդում են փաստերի հավաքման գործընթացը: Չորրորդ և հինգերորդ փուլերում փորձ է արվում զարգացնել և հիմնավորել հիմնական վարկածը և վերջում երևակայական գործողությամբ փորձարկել այդ հիպոթեզը (Garrison, 1991):

Գարիսոնն իր հետազոտության մեջ մշակել է հինգ փուլից բաղկացած մի մոդել և ընդգծել է, որ քննադատաբար մտածելու պայմաններում անհատի մտածողությունն անցնում է բոլոր այդ փուլերով: Գարիսոնի հինգ փուլերն են – խնդրի նույնականացում, խնդրի սահմանում, ուսումնասիրում, կիրառում, և ինտեգրում: Առաջին փուլում մտածողությունը դեռ փորձում է վերհանել և ճանաչել խնդիրը, իսկ արդեն երկրորդ փուլում մտածողությունը դառնում է ուղղորդված և նպատակային: Ճանաչման փուլին հաջորդում է խնդրի գնահատումը և նրա հստակ բնույթի ընկալումը: Երկրորդ փուլում խնդիրը կարելի է սահմանել և՛ անհատապես, և՛ խմբային քննարկումների միջոցով: Մովորաբար խմբային քննարկումները նպաստում են, որ անհատն առավել հստակ հասկանա խնդիրը և մտածի այլընտրանքային հնարավոր մոտեցումների մասին: Ուսումնասիրման փուլի ժամանակ փորձ է արվում բացատրել և հիմնավորել խնդրի լուծման համար առաջ քաշվող հիմնական գաղափարները: Իրականում, այս փուլում, երբ խնդիրը ընկալում ենք որևէ համատեքստում և ունենք հիմնավորման համար բավարար փաստեր, բավականին դժվար է տարբերակել, թե որտեղից են ձևավորվում մեր մտքերն ու գաղափարները (Garrison, 1991): Այս երրորդ փուլում արդեն ի հայտ են գալիս ինքնուրույն մտածելու և գնահատելու գլխավոր տարրերը: Չորրորդ փուլում մտածողությունը արստրակցիայի միջոցով փորձում է հասկանալ և գուցե գնահատել խնդրի լուծման կիրառելիությունը, իսկ հինգերորդ փուլում լուծումը փորձարկվում է և դրանով վերադարձ է կատարվում դեպի իրականություն:

Ներկայացնելով քննադատական մտածողության իր մոդելը, Գարիսոնն ընդգծում է, որ շատ կարևոր է մտածողության հատկապես վերջին փուլը: Նա նշում է, որ եթե քննադատական մտածողության նպատակը գիտելիքի ձեռքբերումն է, ապա այդ գիտելիքի կիրառումն ու ինտեգրումը խիստ կարևոր է (Garrison, 1991): Գարիսոնը բացատրում է նաև, որ ուսանողը պետք է հասկանա եզրահանգման հիմքում պատճառաբանված և հիմնավորված մտածողության լինելու կարևորությունը (1991): Այստեղ պետք է նշենք, նման մտածողություն ունենալու

համար անհրաժեշտ է խոր գիտելիք քննարկվող առանկայի վերաբերյալ, ուստի մի շարք վերլուծաբաններ պնդում են, որ անհատի մոտ քննադատական մտածողության դրսևորումը մեծապես կախված է քննարկվող խնդրի բովանդակությունից. եթե անհատը ծանոթ չէ թեմային, ապա սխալ կլինի ակնկալել նրանից նման մտածողության դրսևորում:

Գարիսոնը խիստ կարևորում է ուսուցչի դերը քննադատական մտածողության զարգացման գործում: Նա նշում է, որ ուսուցիչը պարտավոր է ուսանողին քննարկումների միջոցով դրդել վրճարկելու տարբեր գաղափարներ, ենթադրություններ, տեսություններ, նորմեր և կանոններ, քանի որ քննադատական մտածողությունը սովորողից պահանջում է ստաձնել գաղափարներ ու խնդիրներ քննելու և հետևություններ անելու պատասխանատվություն (Garrison, 1991): Ուստի պատահական չէ, որ շատ գիտնականներ պնդում են, որ դասախոսի և ուսանողի միջև երկխոսության և քննարկման ծավալումը քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման թիվ մեկ գրավականն է: Բարձրագույն կրթության մասնագետ Սիեգելը հավաստիացնում է, որ դասավանդողի հիմնական դերը կայանում է քննադատակբար մտածողի օրինակ ծառայելու մեջ: Այսինքն դասավանդողն առաջինը ինքը պետք է պատրաստ լինի վիճարկելու սեփական արժեքներն ու գաղափարները և դրանով իսկ օրինակ ծառայի իր ուսանողների առջև (Siegel, 1988):

Լինդա Գրեյն իր գործընկերների հետ համատեղ հետազոտություն են իրականացրել՝ հասկանալու, թե որքանով են ուսանողները պատկերացնում, թե ինչ է քննադատական մտածողությունը: Ուսումնասիրությունն իրականացվել է տարբեր ազգերին պատկանող ուսանողների խմբի օրինակով: Նրանք առանձնացրել են քննադատական մտածողության 13 բաղկացուցիչ և այնուհետև չափել են յուրաքանչյուր բաղկացուցիչին համապատասխանող հմտության առկայությունն ուսանողների շրջանում¹ (Gray, 2011): Հետազոտության արդյունքում նրանք գտել են, որ մշակութային տարբեր միջավայրերին պատկանող ուսանողներ ունեն տարբեր պատկերացումներ քննադատական մտածողության մասին: Ավելին, նրանք նշել են, որ որոշ ուսանողներ, հիմնվելով մշակութային սեփական արժեհամակարգի վրա, նույնիսկ չեն ցանկացել մասնակցել քննարկումներին: Հետևաբար, խիստ կարևոր է ներկայացնել և բացատրել ուսանողին, թե ինչ է քննադատական մտածողությունը, և որոնք են դրա առավելությունները:

¹ Այդ բաղկացուցիչների աղյուսակը ներկայացված է հեղինակների հոդվածում, մանրամասների համար տես հղումը

Նշենք, որ Բեննետ Մուրն իր աշխատություններից մեկում, ընդգծել է, որ քննադատական մտածողության առկայությունը կամ բացակայությունը կախված է մշակութային այն միջավայրից, որտեղ գտնվում է սովորողը (Moore, Faltin, & Wright, 2010): Օրինակ, կան մշակույթներ, որտեղ ուսուցիչն ուղղորդում է ուսանողին խոր գիտելիքների ձեռքբերման գործում և չի մղում նրան կրիառել այդ գիտելիքը, իսկ արևմտյան մշակույթն առավել հակված է քաջալերել ուսանողին առավելապես շատ ժամանակ հատկացնել ինքնուրույն աշխատանքի իրականացմանը (Gray, 2011):

Ռոբերտ Էննիսը, ում մասին արդեն խոսել ենք, իր՝ ‘Քննադատական մտածողության գնահատումը՝ հողվածում նշում է, որ քննադատաբար մտածելու ժամանակ անհատը, որպես կանոն, իրականացնում է հետևյալ քայլերը. գնահատում է ինֆորմացիայի աղբյուրի հավաստիությունը; վեր է հանում եզրակացությունները, պատճառները և ենթադրությունները; գնահատում է փաստարկի որակը՝ հաշվի առնելով ներկայացված հիմնավորումները, ենթադրություններն ու վկայությունները; մշակում և պաշտպանում է խնդրի նկատմամբ սեփական դիրքորոշումը; հարցերի միջոցով հստակեցնում է խնդիրը; փորձարկում է սեփական դիրքորոշումը; եթե անհրաժեշտ է, սահմանում է համապատասխան եզրույթները; լինում է լայնամիտ և տեղեկացված, ինչպես նաև, երբ արդեն վստահ է իր տեսակետի մեջ, զգուշավորությամբ, բայց կատարում եզրահանգումներ (Ennis, 1993): Էննիսի մատնանշած վերոնշյալ քայլերը կարող են ծառայել ամենատարբեր նպատակներին, այդ թվում կարող են հիմք հանդիսանալ քննադատական մտածողությունը չափող թեստ կազմելու, ուսումնական պլան կամ քննադատական մտածողություն զարգացնող հատուկ առարկա մշակելու, և այլ նպատակներով:

Չերի Փերքինսը և Էլիզաբեթ Մըրֆին 2006թ.-ին իրականացրել են մի հետազոտություն, որի նպատակն էր մշակել մոդել որի միջոցով հնարավոր կլիներ հասկանալ և չափել քննարկումների ժամանակ ուսանողների քննադատական մտածողության դրսևորումը: Միավորելով Էննիսի, Գարիսոնի և այլոց մոդելները՝ հեղինակները մշակեցին չորս կատեգորիայից բաղկացած մի մոդել: Այդ կատեգորիաներն են՝ *պարզաբանում*, երբ քննարկվում են խնդրի սահմանման, պարզաբանման, նկարագրության բոլոր կողմերը; *գնահատում*, որի ընթացքում ծավալվում է բանավեճ և գնահատվում են այդ բանավեճի որոշ կողմեր, իրավիճակի վերաբերյալ հետևություններ են արվում, ներկայացվում են առաջ քաշվող փաստարկի հիմնավորումները կամ կապն այլ խնդիրների հետ; *հետևության կառուցում*, որը ենթադրում է ցույց տալ գաղափարների միջև գոյություն ունեցող կապերը, ինչպես նաև դեդուկցիայի կամ ինդուկցիայի միջոցով համապատասխան եզրահանգումներ կատարել; և վերջապես *նազմավարության մշակում*, երբ

առաջարկվում, քննարկվում և գնահատվում են հնարավոր գործողությունները (Perkins & Murphy, 2006): Յուրաքանչյուր կատեգորիա ունի իր ինդիկատորները, որոնք սահմանված են աճման կարգով: Հեղինակների կարծիքով այս մոդելը կարելի է կիրառել ինչպես ուսանողների գնահատման, այնպես էլ առարկայական ծրագրերի մշակման համար, եթե կա նպատակ զարգացնելու ուսանողի քննադատական մտածողությունը:

Ինչպես արդեն նշել ենք, քննադատական մտածողության զարգացման համար կարևոր են և՛ դասավանդման մեթոդները, և՛ դասավանդվող առարկաները: Այս եզրահանգումն է արել նաև Ամերիկայի Օդային Հրամանատարության և Աշխատակազմի քոլեջի հետազոտող մայոր Լինդոն Մքոունը: Նա փորձել է հասկանալ, թե արդյոք քննադատական մտածողությունը պետք է դասավանդվի, որպես ընդհանուր, փոխանցելի հմտությունների միասնություն, թե որպես հմտությունների առանձին խմբեր՝ յուրաքանչյուրը ներհատուկ որևէ ակադեմիական առարկայի (Major McKown, 1997): Հարկ է նշել, որ քննադատական մտածողության շատ մասնագետներ վիճում են այս հարցի շուրջ, և չկա մեկ ընդհանուր տեսակետ: Մքոուն նույնպես միանշանակ պատասխան չի տալիս իր հետազոտության արդյունքում, սակայն հստակ է, որ մեկ առարկայի շրջանակներում զարգացրած հմտությունների խումբը բավարար չէ այլ խնդիրներ քննարկելիս քննադատական մտածողություն դրսևորելու առումով: Կարելի է պնդել նաև այն, որ քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ հմտությունները հնարավոր չէ կիրառել առանց խնդրո առարկայի վերաբերյալ նախնական գիտելիքի: Ուստի քննադատական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը պետք է լինի և՛ առարկայական ծրագրի, և՛ ուսումնական պլանի զարգացման հիմքում:

Վերադառնալով դասավանդման մեթոդիկային՝ Անուրադհա Գոքհեյլը ուսումնասիրել է, թե արդյոք քննադատական մտածողության հմտությունների ձեռքբերումը կախված է դասավանդման և սովորելու մեթոդից: Նա առանձնացրել է սովորելու երկու՝ անհատական և համագործակցային մեթոդ (individual and collaborative methods): Հետազոտության արդյունքում Գոքհեյլը պարզել է, որ այն ուսանողներ, ովքեր մասնակցել են լսարանային քննարկումներին, խմբային աշխատանքներին, այսինքն նյութի համատեղ յուրացման գործողություններին, ի տարբերություն մյուսների, զգալիորեն լավ ցուցանիշ են դրսևորել քննադատական մտածողությունը չափող թեստերը լրացնելիս (Gokhale, 1995): Փաստորեն հետազոտությունը ցույց տվեց, որ սովորելու համագործակցային մեթոդը ուսանողներին առավել լայն հնարավորություն է տալիս ուսանողներին գաղափարները վերլուծելու, սինթեզելու և գնահատելու:

Մեր հետազոտության տեսանկյունից բավական հետաքրքիր է Ռոբերտ Դուրոնի հոդվածը, որտեղ հեղինակը ներկայացնում է մի մոդել, ըստ որի քննադատական մտածողություն հնարավոր է զարգացնել ցանկացալ առարկայի շրջանակներում: Չնայած այն հանգամանքի, որ դասախոսություններ կարդալու ձևաչափը նյութի ներկայացման ամենատարածված մոտեցումն է բարձրագույն կրթության բնագավառում, Դուրոնն ընդգծում է, որ այդ մոտեցումը բացարձակ չի խթանում քննադատական մտածողության զարգացումը (Duron, 2006): Վերջինիս համար համար, ինչպես արդեն բազմիցս նշել ենք, խիստ նպաստավոր են դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդները:

Երբ ուսումնասիրում ենք քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման համար գրականություն գոյություն ունեցող մոդելները, ակնհայտ է դառնում, որ բոլոր այդ մոդելները շատ կամ քիչ չափով հիմնվում են դեռևս 1956թ. ականավոր գիտնական Բենջամին Բլումի կողմից մշակված տաքսոնոմիայի վրա: Բլումի տաքսոնոմիայի ճանաչողական կամ, այսպես կոչված, իմացական խումբը բաղկացած է վեց մակարդակներից – գիտելիք, ընկալում, կիրառում, վերլուծություն, սինթեզ, և գնահատում:

Գիտելիքի ձեռքբերման մակարդակում սովորողը կարող է հիշել, տարբերակել, մտաբերել կամ գտնել ուսուցման ընթացքում ներկայացված յուրահատուկ տեղեկատվությունը: Այն կարող է դրսևորվել փաստերի, կանոնների, դիագրամաների, ձայնի և այլնի միջոցով: *Ընկալման* մակարդակում սովորողը կարող է ցույց տալ, որ հասկացել է տեղեկությունը՝ վերափոխելով այն տարբեր ձևերի կամ ճանաչել դրա վերափոխված տարբերակը: Այն կարող է իրականացվել սովորողի կողմից բառերով բացատրության, ամփոփման, օրինակ բերելու և այլ ձևերով: Տաքսոնոմիայի *կրթամասն* մակարդակում սովորողը կարող տեղեկատվությունը կիրառել՝ այն օգտագործելով կոնկրետ գործողության մեջ: Այդ գործողությունները կարող են լինել հաշվելը, գրելը, կարդալը, սարքավորումներ օգտագործելը և այլն: Չորրորդ մակարդակում, որը ենթադրում է *վերլուծություն*, սովորողը կարող ճանաչել տեղեկատվության հիմնական կազմվածքն ու կառուցվածքը, տրոհել բաղկացուցիչ մասերի և որոշել դրանց միջև առկա կապերը: Սովորողը կարող տարբերել փաստերը ենթադրություններից: Բլումի տաքսոնոմիայի հինգերորդ մակարդակը վերաբերում է *սինթեզին*: Այս մակարդակում սովորողը կարող տեղեկատվություն ստանալ տարբեր աղբյուրներից՝ իր անհատական նյութը, տեսակետը, դիրքորոշումը ձևավորելու նպատակով: ԵՎ վերջապես վերջին՝ *գնահատման* մակարդակում սովորողը կարող որոշակի չափորոշիչներ կիրառել՝ օբյեկտի վերաբերյալ եզրահանգումներ անելու համար:

Վերոնշյալ բոլոր վեց մակարդակներում էլ ուսանողներին անհրաժեշտ են համապատասխան հմտություններ, սակայն քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման տեսանկյունից պետք է առավելապես շեշտել վերլուծության, սինթեզի և գնահատման մակարդակները: Բլումի տասընոմիայի մակարդակները դասավորված են աճման կարգով, այսինքն նախորդ մակարդակը հաջորդի հիմքն է, սակայն քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ են այն հմտությունները, որոնք ձևավորվում են վերջին երեք մակարդակներում:

Պետք է նշել, որ վերլուծելով Բլումի Տաքսոնոմիան առավել հստակ է դառնում մասնագետների շրջանում առկա այն վեճը, թե արդյոք քննադատական մտածողությունը համընդհանուր հմտություն է, թե սահմանափակվում է մեկ ակադեմիական առարկայի շրջանակներում: Տաքսոնոմիայի առաջին երեք մակարդակները՝ գիտելիք, ընկալում, և կիրառում, առավել հատուկ են ակադեմիական առարկային, իսկ հմտությունները, որոնցով պայմանավորված են վերլուծությունը, սինթեզը և գնահատումը, ընդհանուր են և չեն կարող սահմանափակվել մեկ առարկայով: Սա նշանակում է, որ եթե քննարկում է ծավալվում որևէ խնդրի շուրջ, անհատը, որը ցանկություն ունի մասնակցելու այդ քննարկմանը, պետք է նախ ունենա համապատասխան գիտելիք տվյալ խնդրի մասին և ընկալի խնդիրը, որն իր հերթին հիմք կծառայի քննադատական մտածողության հմտությունների կիրառման համար:

Ինչպես գիտենք, մեր հետազոտության մյուս մասը վերաբերում է այն հարցին, թե որքանով կարող է քննադատական մտածողությունը գործիք հանդիսանալ կոնֆլիկտների կարգավորման համար:

Անհատի հոգեբանության ոլորտի մի շարք գիտնականներ նշում են, որ միջանձնային, միջ-խմբային հակասությունները հիմնականում բխում են անհատի կանխակալ վերաբերմունքից, նախապաշարմունքից: Ուստի, հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրվել է կապը քննադատական մտածողության և կանխակալ վերաբերմունքի դրսևորման նվազեցման միջև:

Հարաբերությունը քննադատական մտածողության և կանխակալ վերաբերմունքի նվազեցման միջև:

ա. Մոցիալական ինքնության տեսություն

Անհատական ինքնության հասկացությունը տարիներ շարունակ ուսումնասիրվել է հոգեբանության կողմից: Անձի տարբեր դրսևորումներին

վերաբերող քննարկումները, այնուամենայնիվ, վերջնականապես համարվեցին իրական կյանքից ինչ-որ չաձով հեռվացած, քանի որ դրանք չէին կարողանում համապատասխան կեպով բացատրել մարդկային վարքագիծը՝ մարդկային կեցության սոցիալական համատեքստում: Այս բացը լրացնելու նպատակով վերջին 30 տարում սոցիալական հոգեբանության ոլորտում հետազոտությունների հայտնի առարկա է դարձել սոցիալական ինքնության հիմնախնդիրը:

Սոցիալական ինքնության վերլուծության առաջամարտիկներից են Հենրի Տաջֆելը և նրա ուսանող Ջոն Թրները: Երկրորդ Համաշխարհային պատերազմի ընթացքում ականատես լինելով այլատյացության ողբերգական հետևանքներին՝ նրանք իրենց նվիրեցին միջխմբային հարաբերությունների ուսումնասիրմանը: Նրանց հետազոտությունը բերեց նրանց այն եզրահանգմանը, որ մարդիկ ունեն բնական հակվածություն դասակարգել իրենց և մյուսներին ըստ խմբի ներսում գտնվողների (ingroup) և խմբից դուրս գտնվողների (outgroup), և բխեցնել իրենց ինքնության մի մասը իրենց պատկանելության խմբից: Ահա անձի անհատական ինքնության նման դրսևորումը Տաջֆելը և Թրները բնորոշել են որպես սոցիալական ինքնություն:

բ. Դասակարգում

Դասակարգման բնական հակվածությունը բխում է ինքնությունները պարզեցնելու մարդկային պահանջմունքից, որի նպատակն է հասկանալ տվյալ սոցիալական միջավայրը: Մարդկանց տարբեր սոցիալական կատեգորիաների առանձնացնելով (օրինակ՝ մարդիկ, կաթոլիկներ, գերմանացիներ կամ սպիտակամորթներ)՝ մենք կարողանում ենք հավաքել հավաստի տեղեկատվություն, թե այդ խմբերի անդամները, ամենայն հավանականությամբ, ինչպես կդրսևորեն իրենց և ինչպես մենք կվերաբերենք նրանց: Քանի որ մենք միշտ մաս ենք կազմում մեր մտքում և մեր պատկերացումներով ձևավորած խմբի, դասակարգումը, բնականորեն, հանգեցնում է ներխմբային ֆավորիտիզմի և կանխակալության: Այս ֆավորիտիզմն իրականում միջոց է բարձրացնելու անհատական ինքնագնահատականը և գերադասելու խմբի ներսում գտնվողներին խմբից դուրս գտնվողներից (Tajfel, 1981):

գ. Միջխմբային կանխակալություն և նախապաշարմունք

Խմբերի հոգեվերլուծության տեսության հիմնադիր բրիտանացի հոգեվերլուծաբան Ուիլֆրեդ Բիոնը իր հետազոտության մեջ գտել է, որ երբ անհատները դասակարգում են մյուսներին խմբերի, նրանք կարող են հեշտությամբ

աչքաթող անել որոշ անհատակական հատկանիշներ, որոնք բնորոշ են այդ անհատներին, փոխարենը խմբից դուրս գտնվողներին դիտարկելով, որպես իրենց խմբի հետ ասոցացվող բոլոր հատկանիշների մարմնավորում (Bion, 1961): Նմանապես գոյություն ունի նաև նախապաշարմունք կարծելու, որ խմբի ներսում գտնվող բոլոր անդամները կիսում են ընդհանուր տեսակետներ՝ անկախ օյեկտիվ իրականության այն փաստից, որ անհատները տարբերվում են հավատներով, արժեքներով և նորմերով: Սա անվանվում է ներխմբային կեզծ փոխզիջում և կարող է հանգեցնել խմբի ներսում անդամների կարծիքների և շարժառիթների սխալ մեկնաբանությունների, որին էլ իր հերթին կարող է տարածայնությունների և հակամարտությունների տեղիք տալ (Stephan, 2008):

Միջխմբային կանխակալությունը մարդկության պատմության մեջ հակասոցիալական վարքագծի դրսևորման կատալիզատոր է հանդիսացել, և նման կատալիզատորներ են նաև խտրականությունը, էթնիկ խտրականությունը (սեգրեգացիա), կանխակալ մոտեցումը, քաղաքացիական պատերազմը և գենոցիդը: Հենրի Տաջֆելը՝ որպես Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի բանտարկյալ, անմիջականորեն ակնհաս է եղել անհատական անկախությունը, ինչպես նաև կոնֆլիկտային սոցիալական ինքնությունները խմբի կամքին ենթարկելու մարդկային ընդունակության ոչնչացնող հետևանքներին: Արքեպիսկոպոս Տուտուն վերջին դարաշրջանը բնութագրում է որպես մեկը մյուսի նկատմամբ զգալի վնասի և մեր ընկերների նկատմամբ մեր կոշտ անգթությանը ազատություն տալու մարդկային հատկության կատալոգ (Tutu, 1999): Այս հոգեբանական երևույթի գերակշռությունը և համընդհանրությունը ոգեշնչել են հետագա տարիներին ուսումնասիրություններ իրականացնել միջխմբային կանխակալության նվազեցման մեթոդների վերհանման ուղղությամբ:

դ. Սոցիալական ինքնության համատեքստականացում

Գիտնականների կողմից սոցիալական ինքնության բավականին հետաքրքիր բացահայտումը՝ իրենց ինքնությունները ավելի քան մեկ սոցիալական խմբի փոխհարաբերությունների վրա հիմնելու անհատների հատկությունն է (Deaux, 1996): Այս գործընթացի արդյունքը տարբեր տեսանկյուններից անձի դիտարկումն է, որը բաղկացած է բազմաթիվ առանձին ինքնություններից, որոնք պետք է գիտակցաբար կամ ենթագիտակցորեն կառավարվեն և կիրառվեն համապատասխան սոցիալական միջավայրում: Հետևաբար, ժամանակակից սոցիալական ինքնության տեսությունը բնութագրում է անձին որպես «կազմակերպված համակարգ, որը կառուցում է տարբեր ինքնությունների միջև փոխհարաբերությունները և սահմանում, թե որ

ինքնությունն է տվյալ սոցիալական իրավիճակում դառնում հարաբերականորեն առաջնային և կենտրոնական (Brewer, 2001: 117):

Այնուամենայնիվ, հասարակություններում, որտեղ անհատները զարգացնում են ավելի սակավ և ավելի պարզ սոցիալական ինքնություններ, ինքնություններից մեկը կարող է դառնալ ներխամբային անդամների բացառիկ ինքնության որոշողը, որը կարող է արտահայտվել խմբից դուրս գտնվողների նկատմամբ կանխակալությունների խորացման մեջ: Հաճախակի այս սոցիալական ինքնությունները ազգային կամ էթնիկ ինքնություններ են, որոնք, հիմնված լինելով ծննդյան միջոցով բնագոյային անդամակցության վրա, իրենց բնույթով պայմանավորված առավել բացառիկ են, քան գաղափարական ինքնությունները, որոնք կարող են ինչ որ մեկի կյանքի ընթացքում ազատորեն ընդունվել կամ մերժվել:

Այս բացառիկ սոցիալական ինքնության խմբերը, որպես կանոն, հանդիպում են հասարակություններում, որոնք վերջին շրջանում վերապրել են միջխամբային տարաձայնություն, քանի որ միջխամբային անհանդուրժողականությունը թարմ է և գերիշխող սոցիալական փոխգործունեության ժամանակ: Մոնոմշակույթ հասարակությունները կարող են հաճախակի զգալ այս կարգի սոցիալական բացառիկություն՝ միջմշակութային շփումների և միջխամբային հարաբերություններին վերաբերող վիճահարույց հարցերի առնչությամբ տարբեր կարծիքնի բացակայության պատճառով: Հետ-հակամարտային էթնիկ խտրականության (սեգրեգացիայի) պատճառով հաճախ այդ հասարակությունները փորձում են առանձնանալ ըստ մոնոմշակութային փոքր հասարակությունների՝ առավել խորացնելով հակամարտության բացասական ազդեցությունը:

Այնուամենայնիվ գոյություն ունեն մեթոդներ, որոնք ստեղծվել են, որպիսզի այդ բացառիկ սոցիալական ինքնության հասարակություններում ապրող անհատներին օգնեն հաղթահարել խմբից դուրս գտնվողների վերաբերյալ ձևավորած բացասական կարծրատիպերը, նույնիսկ այն դեպքում, երբ դրանք հիմնված չեն անձնական փորձի կամ այլ խմբերի անդամների հետ ունեցած շփումների վրա: Քննադատական մտածողությունը զարգացնելու միջոցով մոնոմշակութային հասարակություններում ապրող անհատները, որոնք կարող են բացահայտել այլ խմբերի նկատմամբ ձևավորած կանխակալ տեսակետները, ամենայն հավանականությամբ, հակված կլինեն վիճարկել այլոց կանխակալ տեսակետները և զարգացնել իրենց սեփականը, որը կտարբերվի ներխամբային տեսակետից:

Կանխակալությունը և նախապաշարմունքը հայ հասարակության համատեքստում

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ Հայաստանը հիմնականում նկարագրվում է, որպես մոնոմշակութային հասարակություն, ապա կա մտավախություն, որ հայ հասարակությունը համապատասխանում է վերը նկարագրված հասարակությանը և կարող է ունենալ միջխմբային կանխակալության բարձր աստիճան: Հայաստանն ունի իր հարևանների հետ տարաձայնությունների պատմություն, և այդ տարաձայնությունները նպաստել են կանխակալության աճին և ժամանակի ընթացքում դրա ուժեղացմանը:

Տարաձայնությունների պատմությունը նաև հանգեցրել է հայերի մեկուսացմանն այն խմբերից, որոնց հետ նրանք նախկինում ունեցել են հակամարտություններ: Հայաստանի, Ադրբեջանի և Թուրքիայի միջև գոյություն ունեցող ազատ տեղաշարժի սահմանափակման պատճառով հայերի և նրա պատմական թշնամիների հետ միջմշակութային շփումները խիստ սահմանափակ են: Սա նպաստել է միջխմբային կանխակալության առավել խորացմանը, քանի որ դրական միջմշակութային շփման սակավ հնարավորություններ կան այցյալ տարաձայնություններից մնացած կարծրատիպերի դեմ պայքարելու համար:

Հայաստանում միջխմբային կանխակալության դժվարին իրավիճակը Խորհրդային միության ավտորիտար ռեժիմի արդյունք է: Կոմունիստական կուսակցության տիրապետության ժամանակաշրջանում ընդհանուրից տարբերվող կարծիքը հանդիպում էր ճնշումների և անհատները պատժվում էին իշխանությանը քննադատելու համար: Շուրջ 70 տարի տևած Խորհրդային տիրապետության փլուզումից հետո անկախ մտածողությունը չի հանդիսանում հայ հասարակության հավաքական մտածելակերպի բաղկացուցիչ մաս (ինչպես նաև նախկին Խորհրդային Սոցիալիստական Հանրապետությունների Միության մեջ մտնող պետությունների մեծ մասում): Չնայած բազմակարծության վրա հիմնված ժողովրդավարության զարգացմանն ուղղված բարեփոխումներին՝ Խորհրդային տիրապետության ազդեցությունը դժվարին է դարձնում անցումը մտածողության կարծրատիպային ձևից քննադատականի: Անկախ, քննադատական մտածողության բացակայության բացասական հետևանքները հատկապես նկատելի են, երբ ուսանողները լսարանում կարծիք են արտահայտում խմբից դուրս գտնվողների վերաբերյալ:

Հետազոտության Մեթոդաբանություն

Ուսումնասիրությունն իրականացվել է դասախոսների և ուսանողների շրջանում, ընդ որում մասնակիցներն ընտրվել են հումանիտար, սոցիալական գիտությունների և մանկավարժության բնագավառներից: Նման ընտրությունը պայմանավորված է գրականությունում առկա այն մոտեցումով, որ վերոնշյալ բնագավառներն առավել մեծ ներուժ ունեն քննադատական մտածողության հմտություններ ձևավորելու և զարգացնելու համար (Reed, 1998):

Հետազոտության գործիքների մշակման նպատակով իրականացվել է գրականության բազմակողմանի և համապարփակ ուսումնասիրություն, որի արդյունքում ՀՀ բարձրագույն կրթության համատեքստին են հարմարեցվել արևմտյան գրականությունում առկա քննադատական մտածողության ընդունված (validated) չափանիշները և այդ մտածողության զարգացմանը նպաստող գործոնները:

Հետազոտության խնդիրների ուսումնասիրության նպատակով մշակվել է հետազոտական ծրագիրը, սահմանվել են հիմնական հասկացությունները, օպերացիոնալիզացվել են փոփոխականները, որոշվել է, թե որն է հանդիսանալու հետազոտության գլխավոր համախմբությունը, այնուհետև կազմվել է ընտրանքը, որից հետո միայն հավաքվել են տվյալները:

Հիմնական հասկացությունների սահմանում

Քննադատական մտածողություն - Քննադատական մտածողությունը դա դիտարկման, փորձի, դատողության, պատճառաբանության և/կամ հաղորդակցության միջոցով հավաքած ինֆորմացիան ակտիվորեն և հմտորեն համակարգելու, կիրառելու, վերլուծելու, սինթեզելու և գնահատելու մտավոր գործընթաց է:

Քննադատաբար մտածելու կարողություն - Քննադատաբար մտածելու կարողությունը դա խնդիրները և ենթադրությունները վերհանելու, կարևոր հարաբերակցությունները ճանաչելու, ճիշտ եզրակացություններ անելու, փաստերը գնահատելու և եզրահանգումներ կատարելու հմտությունն է:

Դասավանդման տեխնիկաներ - Դասավանդման տեխնիկաները դրանք դասախոսի կողմից լսարանում կիրառվող դասավանդման մեթոդներն են և հանձնարարված աշխատանքները:

Հակված լինել հակասությունները/հակամարտությունները խաղաղ կարգավորելու –
Անհատի պարաստկամությունն է հասնել համաձայնության, գնալ փոխզիջման, խնդիրը վերլուծել սեփական ինքնության պրիզմայից դուրս:

Հետազոտական ծրագիր

Ուսումնասիրության նպատակով կիրառվել են տվյալների հավաքման որակական և քանակական մեթոդներ, իրականացվել է նաև բովանդակության ուսումնասիրություն:

Ուսումնասիրվել են տասնհինգ առարկայական ծրագրեր, իրականացվել է երկու փորձագիտական հարցազրույց և տաս խորքային հարցազրույց դասախոսների հետ: Հետազոտության համար անհրաժեշտ տվյալների մեծամասնությունը հավաքվել է ուսանողների հետ իրականացրած 399 դեմ առ դեմ հարցազրույցների միջոցով: Նախքան դեմ առ դեմ հարցազրույցները՝ անց է կացվել մեկ քննարկում ֆոկուս խմբում, որի հիմնական նպատակն էր հասկանալ, թե որքանով են ՀՀ ուսանողին հուզող խնդիրներն արծարծված հարցազրույցների համար մշակված հարցաշարում, և արդյոք արևմտյան գրականությունում վերհանված խնդիրները արդիական են ՀՀ կրթական համակարգում:

Ըստ հետազոտական ծրագրի, սկզբից իրականացվել են փորձագիտական հարցազրույցները և զուգահեռաբար ուսումնասիրվել են առարկայական ծրագրերը: Այնուհետև, խորքային հարցազրույցներ են իրականացվել դասախոսների հետ և կազմակերպվել է քննարկում ֆոկուս խմբի հետ: Ամբողջացնելով ձեռք բերված տվյալները՝ գրականության հիմքի վրա մշակվել է դեմ առ դեմ հարցազրույցների հարցաշարը, և նոյեմբերին մեկնարկել են հարցազրույցները: Հարցազրույցների զգալի մասն իրականացվել է հարցազրուցավարների միջոցով, ովքեր նախապես մանրամասն ծանոթացել են հետազոտության նպատակին, հարցաշարին, հարցազրույց վարելու էթիկային, ինչպես նաև ծանոթացել են ընտրանքին:

Ֆոկուս խումբ

Համաձայն հետազոտական ծրագրի՝ ֆոկուս խմբի քննարկումը կազմակերպվել է նախքան դեմ առ դեմ հարցազրույցները, և այդ քննարկումը կազմակերպելու նպատակն էր վերհանել հարցաշարում ընդգրկվելիք հնարավոր հարցեր և պատասխանների տարբերակներ: Քննարկման համար մշակվել է հարցերի

շրջանակ: Հարցաշարն ընդգրկում էր բաց հարցեր, սակայն մշակվել էին նաև հնարավոր պատասխանները՝ եթե մասնակիցները ոչ մի պատասխան չունենաին և քննարկում չծավալվեր, հնարավոր պատասխանները փորձարկվեին: Հնարավոր պատասխանների շրջանակը մշակվեց, քանի-որ քննարկման ուղղվածությունը մասնակիցների համար կարող էր հստակ չլինել:

Քննարկման ժամանակ արծարծված հարցերի միջոցով հստակեցվել է, թե դասավանդման ինչ մեթոդներ են կիրառվում, և արդյոք ինտերակտիվ դասավանդում ընդհանրապես իրականացվում է, թե ոչ; պարզվել է, թե արդյոք ուսանողներն ունեն քննադատական մտածողության համար կարևոր չափանիշ հանդիսացող տեղեկատվության կառավարման հմտությունը, կամ գուցե գիտեն այլ աղբյուրներ, որոնք հետազոտության նպատակով ուսումնասիրված գնականության մեջ ներկայացված չեն, որպես գիտելիքի ձեռքբերման համընդհանուր աղբյուր; փորձ է արվել պարզել ուսանողի՝ հարցեր տալու, հարցադրումներ ներկայացնելու և վերլուծելու հմտությունները, նրա լայնախոհությունը, գնահատման և անդրադարձ կատարելու հմտությունները: Հաշվի առնելով այն համգամանքը, որ հետազոտության ընթացքում վարած խորքային հարցազրույցները և արևմուտքում իրականացրած մի շարք հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ հաճախ սխալ, կամ ոչ լրիվ պատկերացում է ձևավորված քննադատական մտածողության վերաբերյալ, վերջին երկու հարցերի միջոցով, ֆոկուս խմբի միջոցով փորձ է արվել հասկանալ՝ ինչպես են ուսանողներն ընկալում քննադատական մտածողություն եզրույթը:

Ֆոկուս խմբի հարցերը հնարավոր պատասխանների շրջանակով և հարցերի չափման օբյեկտները ներկայացված է հավելված 1-ում:

Փորձագիտական և խորքային հարցազրույցներ

Ուսանողների հետ հարցումների ժամանակ կիրառվելիք հարցաշարի հարցերի և պատասխանների վերջնականացման և դասախոսների հետ հարցազրույցներ ընթացքում բարձրացված հարցերի շրջանակի հստակեցման համար իրականացվել է 2 փորձագիտական հարցազրույց: Այս հարցազրույցների իրականացման նպատակն էր հասկանալ, թե որքանով են ուսումնասիրված գրականության վերլուծության արդյունքում վերհանված մոտեցումները կիրառելի հայկական իրականությունում: Փորձագիտական հարցազրույցներն իրականացվել են հետազոտության գործիքների մշակման նպատակով:

ՀՀ Դասախոսների հետ իրականացրած խորքային հարցազրույցների համար նախապես մշակվել է հնարավոր հարցերի շրջանակ: Հարցերը հիմնականում

վերաբերում են դասավասանման մեթոդաբանությանը, ուսանողներին տրվող հանձնարարությունների բնույթին, հանձնարարվող գրականությանը, առարկայական ծրագրի մշակմանը և այլն: Հիմնական հարցերը ներկայացված են ստորև, սակայն նշենք, որ եթե հարցազրույց վարողը չի ստացել բավարար պատասխան, ուղղել է հստակեցնող լրացուցիչ հարցեր:

- Կներկայացնե՞ք խնդրեմ, թե ինչպես եք անց կացնում Ձեր մեկ ակադեմիական դասը:
- Ինչպե՞ս եք ներկայացնում դասի նոր թեման:
- Ըստ Ձեզ, որքանո՞վ է նպատակահարմար նախապես կազմել օրվա դասի պլանը:
- Ունե՞ք արդյոք առարկայական ծրագիր: Դուք անձամբ աշխատել եք այդ ծրագրի մշակման թիմում/ուղղությամբ:
- Ի՞նչ է բովանդակում Ձեր ակադեմիական ծրագիրը (կրթական արդյունքներ/ learning outcomes, դասընթացի խնդիրները/ նպատակը, գնահատման ձևերը, գրականությունը):
- Ըստ Ձեզ, որքանո՞վ են արդյունավետ կամ անարդյունավետ լսարանային քննարկումները, խմբային աշխատանքները/ Կազմակերպում եք լսարանային քննարկումներ, հանձնարարում եք խմբային աշխատանքներ:
- Ինչպե՞ս եք աշխատում այն ուսանողների հետ, ում ղեկավարում եք:
- Հիմնականում ի՞նչ գրականություն եք հանձնարարում ուսանողներին:
- Ինչպե՞ս եք հասկանում կամ ստուգում, թե ուսանողը որքանով է նյութը հասկացել, ընկալել, յուրացրել:

Դեմ առ դեմ հարցազրույցներ

Դեմ առ դեմ հարցազրույցներն իրականացվել են ուսանողների հետ՝ ստանդարտացված հարցաթերթերի միջոցով: Այդ հարցաթերթով չափվել են հետևյալ փոփոխականները – դասանավորման տեխնիկաները, քննադատաբար մտածելու կարողությունը, քննադատական մտածողության հմտությունները, հակասությունները խաղաղ կարգավորելու հակվածությունը:

Դասավանդման տեխնիկաները գնահատվել են հետևյալ հարցերի միջոցով.

1. *Ձեր դասախոսների ո՞ր մասն է Կազմակերպում լսարանային քննարկումներ, կազմակերպում խմբային քննարկումների փոքր խմբերով, դասի թեմային վերաբերող հարցադրումներ ուղղում լսարանին, խրախուսումն հարցեր լսարանից, հանձնարարում նախորդ դասին ներկայացրած թեմային*

վերաբերող կարճ (1 էջանոց) շարադրություն, որն ուսանողը գրում է լսարանում դասի ժամանակ, զուտ դասախոսություն կարդում, թելադրում դասը վարում դերախաղի միջոցով, կազմակերպում բանավեճ:

2. Ձեր դասախոսների ո՞ր մասն է խրախուսում ձեզ մասնակցել խմբային քննարկումներին:
3. Հիմնականում/մեծամասամբ ինչպե՞ս կնկարագրեիք ձեր դասերը:
4. Ձեր դասախոսների ո՞ր մասն է հանձնարարում PowerPoint ներկայացում, նախագիծ/ առաջադրանք, որը պետք է իրականացնեք փոքր խմբերով, ինքնուրույն աշխատանք՝ հետազոտության, նախագծի կամ ռեֆերատի տեսքով
5. Քննությունների հետևյալ ձևերից ո՞րն է կազմում ձեր քննությունների կեսից ավելին և կեսից պակաս մասը. գրավոր քննություններ շարադրության տեսքով, գրավոր քննություններ իրավիճակի վերլուծության տեսքով, թեստային քննություններ - հարց և պատասխանների փակ տարբերակներ, տեստային քննություններ – հարց և պատասխանը հակիրճ շարադրելու հնարավորություն, բանավոր քննություններ:
6. Ձեր դասախոսների ո՞ր մասն է պահանջում ուսանողից դասից առաջ ծանոթանալ տվյալ դասի թեմային:
7. Ձեր դասախոսների ո՞ր մասն է գրավոր դիտողություններ և մեկնաբանություններ ներակայացնում ձեր գրավոր աշխատանքի վերաբերյալ:

Քննադատաբար մտածելու կարողությունը չափվել է հետևյալ հարցերով. Հարցերը ընտրվել են Cornell Critical Thinking Test-ից:

1. Գիտենք, որ Անին նստած է Նարեկի կողքին:

Կարո՞ղ ենք ասել, որ Նարեկն էլ նստած է Անիի կողքին:

1. Այո
2. Ոչ
3. Հնարավոր է

2. Գիտենք, որ զամբյուղում նուր կա միայն եթե կա դեզ, իսկ այժմ այնտեղ դեղձ չկա:

Կարո՞ղ ենք ասել, որ զամբյուղում նուր կա:

1. Այո
2. Ոչ
3. Հնարավոր է

3. Գիտենք, որ նավարկության մասին բոլոր գրքերը պատկանում են Նարեկին:

Գիտենք նաև, որ բոլոր կանաչ կազմով գրքերն էլ են Նարեկին պատկանում:

Կարո՞ղ ենք ասել, որ կանաչ կազմով գրքերի գոնե մի մասը նավարկության մասին է:

1. Այո

2. Ոչ

3. Հնարավոր է

4. Գիտենք, որ դեղին կազմով բոլոր գրքերը պատկանում են Անիին:
Կարո՞ղ ենք ասել, որ Անիի բոլոր գրքերը դեղին կազմ ունեն:

1. Այո

2. Ոչ

3. Հնարավոր է

Քննադատական մտածողության հմտությունները չափվել են հետևյալ հարցերով:

1. Խնդրում եմ նշել՝ հետևյալներից որի՞ն էք տալիս առաջնային, երկրորդային և երրորդային նախապատվություն որպես գիտելիքի ձեռքբերման հիմնական աղբյուր Դասախոսը, ուսումնական ձեռնարկ, մասնագիտական գրքեր, էլեկտրոնային աղբյուրներ, Ինտերնետից ներբեռնված փաստաթղթեր, Ինտերնետյին էջեր (Wikipedia, blogs, etc), Հեռուստացույց, ռադիո, Գիտական հոդվածներ:
2. Հիմնվելով ուսումնառության Ձեր փորձի վրա՝ խնդրում եմ ասացե՞ք՝ որքան հաճախ էք օգտվում հետևյալ աղբյուրներից. գրքեր, աշխատություններ, գիտական պարբերականներ, գիտական պարբերականներ, հոդվածներ, դեպքի ուսումնասիրություններ /Case studies, որոնման ակադեմիական կայքեր (Google scholar, Google books, Litsearch, EBSCO, JSTOR, etc.), դասախոսներ, կուրսեցիներ, բարձր կուրսերի ուսանողներ:
3. Ինչպես էք որոշում, թե ո՞ր աղբյուրն է լավագույնը՝ ռեֆերատ, կուրսային, դիպլոմային, մագիստրոսական աշխատանք գրելու համար:
4. Ինչպե՞ս էք կազմում կուրսային, դիպլոմային, մագիստրոսական աշխատանքի պլանը:
5. Խնդրում եմ նշել՝ ինչ մոտեցում էք կիրառում ռեֆերատ կամ այլ գրավոր աշխատանք գրելիս:
6. Ըստ Ձեզ, որ՞ն է հանդիսանում խնդիրը լուծելու լավագույն մոտեցումը (առաջարկվում են տարբերակներ):
7. Խնդրում եմ նշել՝ ինչպե՞ս կվարվեք, եթե Ձեզ հանձնարարեն գրել շարադրություն՝ վերլուծելով երկու գիտական հոդվածներ և ներկայացնելով Ձեր անձնական մոտեցումը հոդվածներում տեղ գտած խնդրի վերաբերյալ (առաջարկվում են տարբերակներ):
8. Երբևէ կասկածի տակ առնու՞մ էք այն ինչ գրված է մասնագիտական գրքերում, հոդվածներում:

9. Խնդրում եմ ասացե՞ք՝ ինչու՞ եք կասկածի տակ առնում մասնագիտական գրականության մեջ գրվածը (առաջարկվում են պնդումներ):

Հակասությունները խաղաղ կարգավորելու հակվածությունը չափվել է հետևյալ հարցերով:

Ուզում եմ իմանալ Ձեր կարծիքը հետևյալի մասին: Ելնելով Ձեր իսկ անձնական կարծիքից՝ խնդրում եմ ասացե՞ք՝ արդյո՞ք դուք լիովին համաձայն եք, համաձայն եք, համաձայն չեք, թե բոլորովին համաձայն չեք.

- Բանակցությունը կհամարեմ հաջողված եթե ես հաղթեմ, իսկ հակառակորդս պարտվի
- Բանակցությունը կհամարեմ հաջողված եթե ես և հակառակորդս երկուսս էլ գնանք փոքր զիջումների և դուրս գանք գործընթացից ինչ-որ չափով բավարարված
- Առավել հավանական է՝ համաձայնության հասնելու նպատակով զիջումների կգնամ եթե բանակցեմ այլ կրոնի ներկայացուցիչի հետ
- Առավել հավանական է՝ համաձայնության հասնելու նպատակով զիջումների կգնամ եթե բանակցեմ իմ կրոնի ներկայացուցիչի հետ
- Ձեռք բերված համաձայնության հաջողության մասին վկայում է այն, որ բանակցող բոլոր կողմերը հավասար փոխզիջումների են գնացել:
- Ձեռք բերված համաձայնության հաջողության մասին վկայում է այն, որ Դուք ավելի շատ ձեռքբերում ունեք քան Ձեր հակառակորդը:

Հարցաշարում ընդգրկվել են նաև հարցեր ժողովրդագրական տվյալներ հավաքելու նպատակով: Ամբողջական հարցաշարը կցված է այս աշխատությանը հավելված 2-ի տեսքով:

Նախքան հարցազրույցներն իրականացնելը հարցաշարը երկու անգամ փորձարկվել է. առաջին անգամ փորձարկվել է ԵՊՀ Եվրոպական ուսումնասիրությունների կենտրոնի ուսանողների շրջանում, իսկ երկրորդ անգամ ԵՊՀ Իրավաբանական ֆակուլտետի Եվրոպական իրավունքի մագիստրատուրայի ուսանողների շրջանում: Փորձարկումներից հետո հարցաշարը լրամշակվել է և հարցազրույցավարներին բացատրվել են հարցաշարի որոշ հարցերին առնչվող հնարավոր խնդիրները:

Ընտրանքը

Միջավայրը (Setting): Ուսումնասիրությունն իրականացվել է Հայաստանի Հանրապետության բուհերում, և ընտրանքը կազմելու նպատակով վերլուծվել են ՀՀ բոլոր պետական և ոչ պետական ուսումնական հաստատությունները՝ հասկանալու, թե որ բուհերն են իրականացնում կրթական ծրագրեր հումանիտար, սոցիալական գիտությունների, կրթության և մանկավարժության բնագավառներում: Հիմք ընդունելով ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության համապատասխան փաստաթղթերը, ընտրանքային համախմբությունից դուրս են թողնվել այն հաստատությունները, որոնց մեզ հետաքրքիր ակադեմիական ծրագրերը հավատարմագրված չեն: Հաշվի առնելով պետական և ոչ պետական բուհերի հարաբերակցությունը՝ ուսումնասիրության նպատակով ընտրվել են չորս պետական և վեց ոչ պետական հաստատություններ, ընդ որում պետականներից երկուսը գտնվում են մազերում, իսկ ոչ պետականներից չորսը գտնվում են Երևանում, երկուսը մարզերում:

Ուսումնասիրության նպատակով ընտրվել են հետևյալ հաստատությունները. Երևանի պետական համալսարան (հաստատության տեսակը՝ պետական, գտնվելու վայրը՝ Երևան), Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան (պետական, Երևան), Վանաձորի Հովհաննես Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտ (պետական, մարզ), Գավառի պետական համալսարան (պետական, մարզ), Երևանի 'Գլաձոր' համալսարան (ոչ պետական, Երևան), Երևանի Մեսրոպ Մաշտոցի անվան համալսարան (ոչ պետական, Երևան), Երևանի 'Հրաչյա Աճարյան' համալսարան (ոչ պետական, Երևան), 'Անանիա Շիրակացի' միջազգային հարաբերությունների համալսարան (ոչ պետական, Երևան), 'Մխիթար Գոշ' հայ-ռուսական միջազգային համալսարան (ոչ պետական, մարզ), 'Գրիգոր Լուսավորիչ' Էջմիածնի համալսարան: Վերջնական ընտրանքից դուրս է մնացել 'Գրիգոր Լուսավորիչ' Էջմիածնի համալսարանը, դա էլ այն պատճառով, որ ուսանողների թիվը չափազանց փոքր էր, և նրանց հիմնական մասը ներկա չէր հարցազրույցներ իրականացնելու համար: Այն հարցազրույցները, որոնք նախանշված էին անց կացնելու վերոնշյալ համալսարանում, իրականացվեցին Վանաձորի 'Մխիթար Գոշ' հայ-ռուսական միջազգային համալսարանում: Այսպիսով քաղաք-մարզ, պետական - ոչ պետական հարաբերակցությունը չի խախտվել:

Մասնակիցները: Ինչպես արդեն նշել ենք, խորքային հարցազրույցներն իրականացվել են դասախոսների հետ: Անց է կացվել թվով տաս հարցազրույց, որից

հինգը երիտասարդ դասախոսների հետ (երիտասարդ են համարվել այն դասախոսները, ովքեր ունեն տաս տարուց պակաս դասավանդման փորձ, կամ ատենախոսություն են պաշտպանել ոչ ավել քան ութ տարի առաջ): Երիտասարդ դասախոսներից երեքը իրենց կրթության մի մասը ստացել են արևմտյան ուսումնական հաստատություններում, իսկ հարցազրույցին մասնակցած մյուս դասախոսներից միայն մեկն էր սովորել արևմտյան համալսարանում:

Դեմ առ դեմ հարցազրույցներն իրականացվել են ուսանողների հետ: Ուսումնասիրության հիմնական համախմբությունը բաղկացած է 51,558 ուսանողներից, որից 33,202-ը հումանիտար բնագավառի ուսանողներ են, 571-ը սոցիալական գիտությունների, և 17,785-ը՝ կրթության և մանկավարժության:

Հաշվի առնելով, որ մեր գլխավոր համախմբությունը 50,000-100,000-ի սահմաններում է ընտրանքային համախմբությունը կազմում է 395, և ընտրանքի տվյալ չափի դեպքում հասարակագիտությունները թույլատրելի են համարում 5% հնարավոր սխալը: Ընտրանքը կազմելու նպատակով կիրառվել է բազմաստիճան պատահական ընտրանք, ինչը նշանակում է, որ յուրաքանչյուր հաստատությունում, կախված տվյալ բուհի ուսանողների թվից, քայլի չափը (kth element) տարբեր է եղել: Գլխավոր համախմբության աշխարհագրական բաշխվածությունը կազմում է 81% Երևանում և 19% մարզերում: Ստորև ներկայացված է ընտրանքի հիմնական աղյուսակը:

Գլխավոր համախմբություն							
Պետական հաստատություններ				Ոչ պետական հաստատություններ			
41, 194 ուսանող – ընտրանքի 80% - 316 հարցազրույց				10,364 ուսանող – ընտրանքի 20% - 79 հարցազրույց			
Երևան		Մարզ		Երևան		Մարզ	
73,359 – 80%		18,531 – 20%		19,543 – 86%		3196 – 14%	
253 հարցազրույց		63 հարցազրույց		67 հարցազրույց		12 հարցազրույց	
Բակալ ավր	Մագիստրոս	Բակալ ավր	Մագիստրոս	Բակալ ավր	Մագիստրոս	Բակալ ավր	Մագիստրոս
235 հարց.	18 հարց.	55 հարց.	8 հարց.	60 հարց.	7 հարց.	11 հարց.	1 հարց.

Ֆոկուս խմբով քննարկում իրականացնելու նպատակով ընտրվել են մագիստրատուրայի ուսանողներ Երևանի պետական համալսարանից և Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանից: Ֆոկուս խմբի քննարկման գրառումները կցված են աշխատությանը:

Ուսումնասիրության արդյունքները և վերլուծություն

Խորքայ ինտարցադրույ ցներ բու հերի դասախոսների հետ

Դասախոսների հետ իրականացրած հարցազրույցների արդյունքում հստակ դարձավ, որ լսարանային քննարկումներ դասախոսները հիմնականում կազմակերպում են, սակայն դա չի իրականացվում յուրաքանչյուր դասի ժամանակ: Դասախոսները հիմնականում ծավալում են քննարկումներ սեմինար դասընթացների ժամանակ՝ 4-5 դաս դասախոսություն կարդալուց հետո: Երիտասարդ սերունդի ներկայացուցիչ դասախոսներն առավել հակված են լսարանում տարբեր թեմաներով քննարկումներ կազմակերպել: Հարցված բոլոր դասախոսները նշում էին, որ երբ լսարանում քննարկում է կազմակերպվում որևէ թեմայի շուրջ, ուսանողներն առավել լավ են հասկանում տվյալ դասը և քննությունների ժամանակ առավել բարձր գնահատական են վաստակում: Բոլոր դասախոսները միակարծիք էին նաև այն հարցի շուրջ, որ քննարկումներ կազմակերպելու թիվ մեկ խոչընդոտը ուսանողների մեծ թվաքանակն է լսարանում. անհնար է 30-ից ավել ուսանողների հետ քննարկում կազմակերպել:

Նոր թեմայի ներկայացումը, որպես կանոն, իրականացվում է թեման պատմելու միջոցով: Հարցվածներից և ոչ մի դասախոս չի հանձնարարում ուսանողներին նախապես ծանոթանալ նոր թեմային, և դասին պատրաստված գալ: Երկու դասախոս նշեցին, որ փորձել են պահանջել ուսանողից նյութը նախապես կարդալ և լսարանում անդրադարձել են նոր թեմայի միայն առանցքային կետերին, բայց հաշվի առնելով, որ լսարանի 5-15%-ն է նախապես կարդալու պահանջը բավարարում, ուսանողների մեծամասնության համար նոր դասը չբացատրված է մնացել: Հարցված 10 դասախոսներից 6-ը նշեցին, որ դասի պլանը նախապես կազմելն առանձնապես նպատակահարմար չէ, քանի որ գոյություն ունի առարկայական ծրագիր, և կարևորն այն է, որ դասախոսը հասցնի սահմանված ժամանակահատվածում ներկայացնել բոլոր թեմաները: Մյուս դասախոսները նշեցին, որ խիստ կարևորում են դասի պլանը նախապես կազմելը: Դա նրանց հնարավորություն է տալիս կառավարել լսարանում ժամանակը, հասցնել մեկ դասի ընթացքում և՛ դաս բացատրել, և՛ քննարկում կազմակերպել, և՛ հարցերին պատասխանել, և՛ ժամանակ հատկացնել լսարանում այլ հետաքրքիր աշխատանքներ իրականացնելու համար:

Հետաքրքրական է նաև այն արդյունքը, որ դասախոսների մոտ առանձնապես հստակ չէ, թե որն է «կրթական արդյունքների» և «դասընթացի նպատակի»

տարբերությունը: Չնայած այն հանգամանքի, որ առարկայական ծրագրերն այժմ գրված են կրթական արդյունքների տեսքով, իրականում դասընթացի նպատակն է վերաձևակերպվել: Նշենք, նաև, որ ոչ միշտ են դասախոսները մասնակցում առարկայական ծրագրի մշակմանը. Դա սովորաբար ամբիոնի մի քանի դասախոսների մենաշնորհն է:

Քննարկման առանձին թեմա է կուրսային, դիպլոմային աշխատանքների և մագիստրոսական թեզերի ղեկավարման հարցը: Դասախոսների հիմնական մասը ուսանողին տրամադրում է աշխատանքի պլանը և գրականության ցանկը, և այդպես վարվելու գլխավոր պատճառաբանությունն այն է, որ ուսանողները դժվարանում են ինքնություն կազմել իրենց գրավոր աշխատանքի պլանը: Հարցված դասախոսներից մի քանիսը նշեցին, որ ուսանողին սկզբից տրամադրել են թեմային վերաբերող գրականությունը և այնուհետև ուսանողից պահանջել են ներկայացնել պլանը և նրա հետ համատեղ աշխատել են պլանի վերջնական տեսքի վրա:

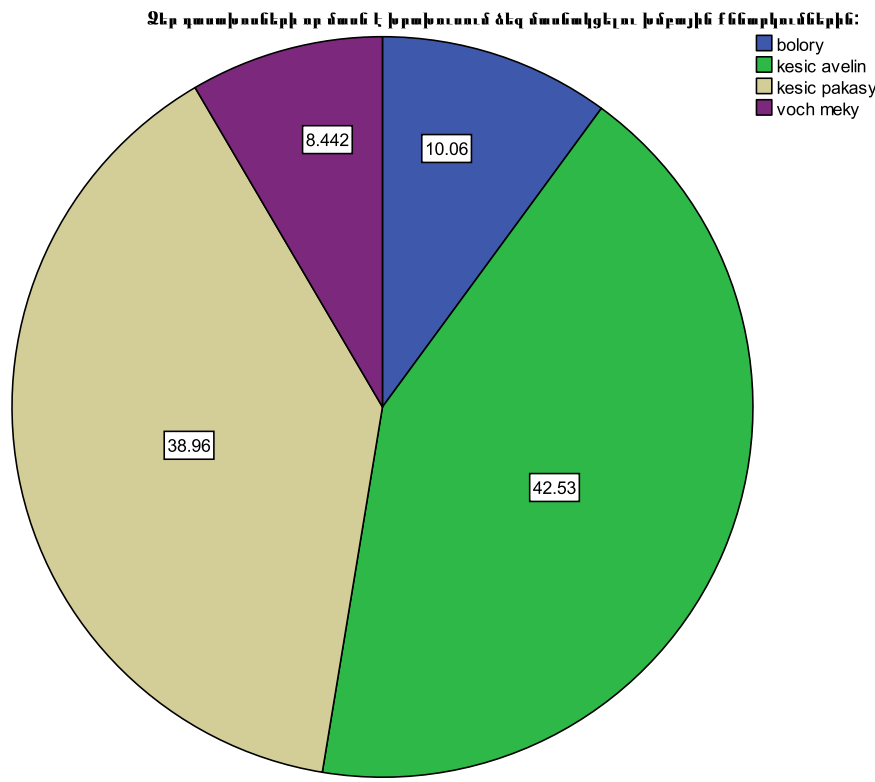
Դասախոսների հետ վարած հարցազրույցների ժամանակ առանձնահատուկ շեշտվեց մասնագիտական գրականության հիմնախնդիրը: Որոշ դասախոսներ նշեցին, որ ուսանողներին հանձնարարում են նյութը պատրաստել ուսումնական ձեռնարկներից, եթե այդպիսին առկա է, սակայն եթե ձեռնակր չկա, հանձնարարում են մի քանի գրքեր: Երիտասարդ սերնդի ներկայացուցիչ դասախոսները նշեցին, որ հաճախ ուսանողներին անգլալեզու գրաանություն են հանձնարարում, բայց ոչ բոլոր ուսանողներն են տիրապետում օտար լեզվի: Դասախոսների հիմնական մասը համացանցը նշեց, որպես ինֆորմացիայի ձեռքբերման լավագույն աղբյուր, սակայն հարցվածներից միայն երեք դասախոս հիշատակեցին համացանցում առկա վստահելի և ոչ վստահելի աղբյուրների գոյության մասին: Այդ դասախոսները նշեցին, որ ուսանողները հաճախ օգտվում են Վիկիպեդիայից (Wikipedia), Blogpost-երից և այնտեղ զետեղված ինֆորմացիան ընդունում են, որպես բացարձակ ճշմարտություն: Երկու դասախոս խոսեցին ակադեմիական գրախոսվող պարբերականների կարևորության մասին, սակայն ոչ միշտ է հնարավոր ձեռք բերել այնտեղի հոդվածները և ոչ բոլոր ուսանողներին է մատչելի այդ հոդվածների մետալեզուն:

Հարցազրույցի վերջում բոլոր դասախոսներին հարցրեցինք, թե ինչ կարծիք ունեն դասախոսների վերապատրաստման դասընթացներին մասնակցելու վերաբերյալ: Հարցված դասախոսներից ութը պատրաստակամություն հայտնեցին մասնակցելու այնպիսի վերապատրաստումների, որտեղ կներկայացվեն դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդները, ուսումնառության արդյունքների մշակման ձևերը, մոդելները, առարկայական ծրագրեր կազմելու մոդելները և այլն:

Հարցազրույցները ցույց տվեցին, որ դասավանդման նորարարական մեթոդների ներդրումը, առարկայական ծրագրերը ուսումնառության արդյունքների տեսքով գրելը, ինչպես նաև դասախոսների վերապատրաստման գազափարը հատկապես անտրամաբանական է թվում ավագ սերնդի դասախոսների համար: Սակայն, ինչպես նշեցին, եթե այդ ամենը դառնա համապարտադիր բոլոր դասախոսների համար, ուստի սիրով կմասնակցեն նման դասընթացների: Դասախոսները հիմնականում կարևորում էին դասընթացի բովանդակությունը և մնացածը – դասավանդման մեթոդ, ուսումնառության արդյունք (learning outcome), դասի պլան, - համարում էին երկրորդական կարևորության խնդիրներ:

Դեմադեմ հարցազրույցների ու սանողների հետ

Ինչպես արդեն նշել ենք, իրականացվել է 399 դեմ առ դեմ հարցազրույց , որոնց միջոցով չափվել է ուսանողի քննադատաբար մտածելու կարողությունը, քննադատական մտածողության հմտությունները, հակվածությունը հակասությունները խաղաղ կարգավորելու, ինչպես նաև դասախոսների կողմից կիրառվող դասավանդման տեխնիկաները և դասավանդման միջավայրն ընդհանրապես



ա:
 Հարցվա ծների 56%-ը նշել է, որ իրենց դասախոսներ ի կեսից ավելին լսարանում կազմակերպում են քննարկումներ , և միայն 4%-ն է նշել, որ ոչ մի դասախոս լսարանային քննարկում չի

իրականացնում: Ի դեպ նշենք, որ նման պատասխանաձևերի 80% հանդիսանում են մարզերում, իսկ 66%-ը՝ ոչ պետական ուսումնական հաստատություններում սովորող ուսանողներ: Նշենք նաև, որ այն ուսանողները, ովքեր ընդգծել են, որ դասախոսների հիմնական մասը (բոլորը+կեսից ավելին) կազմակերպում է լսարանային քննարկումներ, նրանցից շուրջ 45%-ը նշում է, որ դասախոսները խրախուսում են իրենց մասնակցել խմբային քննարկումներին (նկար 1): Սակայն հարցվածների 50%ից ավելին նշել է, որ դասախոսների կամ կեսից պակաս մասն է խրախուսում իրենց մասնակցությունը քննարկումների, կամ ընդհանրապես չի խրախուսում (հարցվածների 10%-ը):

Ընդհանուր առմամբ, երբ վերլուծում ենք հարցումների արդյունքները, դասախոսների միայն 1/4-ն է փոքր խմբերով քննարկումներ կազմակերպում, սակայն դասախոսների կեսից ավելին և՛ հարցեր է ուղղում լսարանին, և՛ խրախուսում է ուսանողների հարցերը դասի վերաբերյալ: Մտահոգիչ է այն փաստը, որ հարցվածների 47%-ը նշել է, որ իրենց դասախոսները դեռևս զուտ դասախոսություններ են կարդում, իսկ 33%-ը նույնիսկ նշել է, որ դասախոսների կեսից ավելին թելադրում են նյութը:

Դասախոսների ընդամենը 2%-ն է կիրառում դերախաղը, որպես դասավանդման մեթոդ: Փոքր է նաև լսարանում բանավեճ կազմակերպող դասախոսների թիվը:

Նկարագրելով, թե ինչպես են անցնում իրենց դասընթացները՝ հարցվածների շուրջ 32.5%-ը նշել են, որ իրենց դասերը բաղկացած են զուտ դասախոսություններից և սեմինար դասընթացներից, իսկ 37% վստահեցնում են որ դասընթացները հիմնականում դասախոսություններ են՝ քիչ մաս կազմող քննարկումներով: Առանձնապես հուսադրող չեն այն արդյունքները, որոնք վերաբերում են զուտ դասախոսություններն երկխոսության՝ ինտերակտիվ մեթոդներով դասը վարելուն: Ուսանողների շուրջ 10%-ը իրենց դասերը նկարագրել են, որպես զուտ դասախոսությունների շարք, և ընդամենը 4%-ն է նշել, որ դասախոսները լսարանում կիրառում են դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդներ:

Ամփոփելով հարցումների՝ դասավանդման մեթոդներին վերաբերող արդյունքները՝ կարող ենք փաստել, որ դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդները կիրառվում են ընդամենը 8.5% դեպքերում, այն էլ այս թիվը հաշվելիս դուրս ենք թողել բանավեճի, դերախաղի և կարճ շարադրությունների վերաբերող հարցերի պատասխանները: Եթե դրանք էլ ընդգրկենք, ապա արդյունքը կլինի, որ ինտերակտիվ մեթոդներ ընդհանրապես չեն կիրառվում: Այս ամենը խիստ կարևոր է քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման տեսանկյունից:

Հարցաշարում ընդգրկվել են դասավանդմանը վերաբերող այն հարցերը, որոնց արդյունավետությունը չափող բազմաթիվ ուսումնասիրություններ են իրականացվել և մի շարք հետազոտողներ, այդ թվում Յուլիան, Մքոուն, և Էննիսը, վստահեցնում են, որ այդ մեթոդների կիրառումը ուղղակիորեն կապված է քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման հետ: Մեր հետազոտությունը նույնպես նման արդյունք ցույց տվեց, սակայն դրան կանդրադառնանք աշխատության այն հատվածում, որտեղ կներկայացնենք ուսանողի քննադատաբար մտածելու կարողությունը:

Հուսադրող չէ հարցումների այն արդյունքը, որ հարցվածների ընդամենը 33%-ն է նշել, որ իրենց դասախոսների կեսից ավելին հանձնարարում են պատրաստել PowerPoint ներկայացումներ: Բնարկե պատճառը միանշանակ լինել չի կարող. հնարավոր է, որ լսարանային պայմանները նման տեխնիկայի օգտագործման հնարավորություն չունեն, բայց նաև հավանական է այն, որ դասախոսը չի տիրապետում համակարգչային համապատասխան հմտությունների, ուստի և չի պահանջում համապատասխան տեխնիկայի օգտագործումը լսարանում: Սակայն հաշվի առնելով, որ այսօր ուսումնական հաստատությունները հիմնականում ունեն ժամանակակից համակարգչային տեխնիկա, ապա վերոնշյալ պատճառաբանություններից առաջինը գրեթե կորցնում է իր արդիականությունը: Առաջադրանքը PowerPoint-ի միջոցով ներկայացնելը ուսանողի մոտ միաժամանակ զարգացնում է մի քանի հմտություն. ուսանողը նախ սկսում է տիրապետել համակարգչային համապատասխան հմտությունների, զարգացնում է սեփական խոսքի վարպետությունը, սովորում է կառավարել ժամանակն այնպես, որ հասցնի նյութը ներկայացնել սահմանված ժամանակահատվածում, և վերջապես բարձրաձայն տրամաբանում է որևէ խնդրի շուրջ:

Հարցված ուսանողների գրեթե 86%-ը նշել է, որ խմբային առաջադրանքներ կամ նախագիծ իրականացնել հանձնարարում են իրենց դասախոսների կեսից պակաս մասը, ընդ որում 53%-ը նշել է, որ ոչ մի դասախոս նման առաջադրանք չի հանձնարարում: Մինչդեռ արևմտյան փորձից մեզ հայտնի է, որ քննադատական մտածողության զարգացմանը խիստ նպաստում են խմբային առաջադրանքները, որտեղ ուսանողը հնարավորություն ունի ինքնադրսևորվելու, սեփական տեսակետը ներկայացնելու, պաշտպանելու, ինչպես նաև համոզվելու դիմացինի տեսակետի առավել տրամաբանական և պատճառաբանված լինելու մեջ:

Առանձին քննարկման խնդիր է, թե ինչպես են կազմակերպվում քննությունները: Նշենք, որ ՀՀ կրթական համակարգում համատարած բնույթ է կրում բանավոր քննությունների պրակտիկան. հարցվածների 92%-ը նշել է, որ իրենց քննությունների կեսից ավելին լինում են բանավոր: Հարցվածների ընդամենը 10%-ն է

նշել, որ քննությունների կեսից ավելի մասն են կազմում իրավիճակի վերլուծության և հարցերին հակիրճ պատասխանելու տեսքով անց կացվող քննությունները: Քիչ մաս չեն կազմում նաև թեստային քննությունները: Այստեղ հարկ ենք համարում մեջբերել Լիզա Ցուի հետազոտության արդյունքները, ըստ որի թեստային քննություններն ամեննին չեն նպաստում քննադատական մտածողության զարգացմանը: Իսկ օրինակ գրավոր աշխատանքի վերաբերյալ դասախոսի դիտողությունները և մեկնաբանությունները նպաստում են այդ մտածողության զարգացմանը, սակայ մեր հարցումները ցույց տվեցին, որ դասախոսների միայն 6%-ն է կիրառում այդ պրակտիկան:

Ինքնություն մտածողության զարգացման տեսանկյունից կարևորվում է այն, թե ուսանողը ում կամ ինչն է համարում գիտելիքի աղբյուր: Հարցումները ցույց տվեցին, որ ընդամենը 31 ուսանող դասախոսին չի համարում գիտելիքի աղբյուր, իսկ սա նշանակում է, որ ուսանողների 93%-ի համար դասախոսը շարունակում է մնալ գիտելիքի աղբյուր, 56%-ի համար դասախոսը գիտելիքի առաջնային աղբյուր է: Այս արդյունքը վկայում է այն մասին, որ ՀՀ կրթական համակարգում կենտրոնական դերը խաղում է դասախոսը և նրա պատրաստվածությունից է կախված մեր սերունդների ապագան: Պատահական չէ, որ կրթության ոլորտի գրեթե բոլոր մասնագետները համակարծիք են այն հարցի շուրջ, որ դասախոսակենտրոն կրթությունն այսօր իր տեղը պետք է զիջի ուսանողակենտրոն կրթությանը, ինչը նշանակում է, որ դասախոսը պետք է ուսանողին ուղղորդի կողմնորոշվելու ինֆորմացիայի ժամանակակից հորձանուտում, և մղի նրան ինքնուրույն աշխատելու: Դասը սովորելու ամենահեշտ ձևը դասախոսի պատմած և/կամ թելադրած նյութը դասախոսին հետ պատմելն է, սակայն դա նաև գիտելիքի ձեռքբերման, ինչպես նաև ինքնուրույն մտածելու և աշխատելու տեսանկյունից, ամենապակաս արդյունավետն է, եթե ընդհանրապես արդյունավետ է:

Դասախոսներից հետո, որպես գիտելիքի ձեռքբերման աղբյուր ուսանողների 66%-ի համար հանդիսանում են մասնագիտական գրքերը: Իհարկե սա ողջունելի արդյունք է, սակայն մասնագիտական գրքերը կարևորող ուսանողների 54%-ը գիտելիքի առաջնային աղբյուր համարում է դասախոսին, և միայն երկրորդ կամ երրորդ ընտրությամբ է կարևորում մասնագիտական գրականությունը: Ինչևէ, հարկ ենք համարում շեշտել, որ հարցվածների ճնշող մեծամասնությունը, այն է՝ 90%-ը, ինֆորմացիայի ձեռքբերման նպատակով միշտ կամ հիմնականում օգտվում է գրքերից: Ճիշտ այդքան է կազմում նաև այն ուսանողների թիվը, ովքեր նույն նպատակով դիմում են դասախոսներին:

Շատ փոքր տոկոս է կազմում այն ուսանողների թիվը, ովքեր գիտելիքի ազբյուր են համարում գիտական հոդվածները, նրանց թիվը 5%-ից պակաս է կազմում: Մտահոգիչ է նաև այն, որ հարցվածներից 30%-ի համար Wikipedia-ն և բլոգերը կարող են հանդիսանալ գիտելիքի աղբյուր:

Ինֆորմացիայի ձեռքբերման նպատակով, ուսանողների ընդամենը 13%-ն է օգտվում գիտական պարբերականներից, 19%-ը՝ գիտական հոդվածներից, և 17%-ը որոնման ակադեմիական կայքերից: Իրականում, դժվար է պատկերացնել ուսանողի, ով, մուտք գործելով բուհական համակարգ, լավատեղյակ է որոնողական ակադեմիական կայքերի, կամ իր մասնագիտությանը վերաբերող գիտական պարբերականների մասին: Ուստի այստեղ խիստ կարևոր է դասախոսի՝ ուսանողին ուղղորդելու դերը. դասախոսի պարտականությունն է օգնել ուսանողին ինֆորմացիան ձեռքբերել միայն վստահելի աղբյուրներից:

Հետաքրքիր է նաև այն փաստը, որ ուսանողների շուրջ 80%-ը միշտ, հիմնականում կամ երբեմն ինֆորմացիայի ձեռքբերման նպատակով դիմում է բարձր կուրսեցիներին:

Երբ հարցը վերաբերում է ռեֆերատ, կուրսային, դիպլոմային կամ մագիստրոսական աշխատանք գրելու համար նյութերի ձեռքբերմանը, ուսանողների 90%-ը օգտվում է այն աղբյուրներից, որոնք տրամադրում է դասախոսը: Իդեալական տարբերակում, ուսանողը կփորձեր ամբողջությամբ հասկանալ թեման և իրենից պահանջվող արդյունքները և իհարկե կօգտվեր այն գրքերից և հոդվածներից որոնց վրա առավել մեծ թվով հղումներ են կատարվել: Սակայն հարցվածների միայն 25%-ն է այդ մեթոդով ընտրում անհրաժեշտ գրականությունը: Իհարկե դա չի նշանակում, որ այդ 25% կազմող ուսանողները չեն օգտվում դասախոսի տրամադրած գրականության ցանկից: Դասախոսներին դիմող ուսանողների գրեթե 42%-ը լիովին համաձայն է, որ պետք է ամբողջությամբ հասկանալ թեման և հետո միայն ինֆորմացիա փնտրել: Նույն համախմբության մեջ ուսանողների գրեթե կեսը իր աշխատությունը գրելիս փնտրում է նոր հրատարակված գրքեր և հոդվածներ: Սակայն ինքնուրույն աշխատելու տարրը էապես բացակայում է հարցված ուսանողների 75%-ի շրջանում:

Ուսանողի ինքնուրույն աշխատելու հմտության բացակայությունը հատկապես ցայտուն է դառնում հարցաշարի 11-րդ հարցի վերլուծության արդյունքում, որը վերաբերում է կուրսային, դիպլոմային և մագիստրոսական աշխատանքի պլանը կազմելու տարբերակներին: Հարցվածների 82%-ը դիմում է իր աշխատանքի ղեկավարին, որպեսզի վերջինս իրեն տրամադրի աշխատության պլանը: Սա ենթադրում է, որ ուսանողը չի իրականացնում փոքրիկ ուսումնասիրություն

աշխատության թեման լիովին հասկանալու և պլանն ինքնուրույն կազմելու համար: Ուսանողների միայն 24%-ն է նշել, որ նախապես ուսումնասիրում է աշխատանքի թեման և նախընտրում է ինքնուրույն կազմել պլանը: Կան ուսանողներ, ովքեր սամանում են աշխատության նպատակը և խնդիրները, այնուհետև քննարկում են այդ ամենն իրենց ղեկավարի հետ: Նման ուսանողները կազմում են հարցվածների 34%-ը: Սակայն խիստ մտահոգիչ է այն փաստը, որ ուսանողների 1/3-ը իր ղեկավարի հանձնարարած աշխատանքներից բացի չի իրականացնում որևէ այլ ուսումնասիրություն, և չի կարդում հանձնարարված գրականությունից բացի այլ գրականություն: Այս փաստը մտահոգիչ է այն առումով, որ ինքնուրույն աշխատանքը, անկախ մտածողությունը խիստ կարևորվում են քննադատական մտածողության հմտությունների ձևավորման և զարգացման տեսանկյունից, և եթե ուսանողը չունի ինքնուրույն մտածողություն և միշտ ու ցանկացած աշխատանք իրականացնելիս ուղղորդման կարիք ունի, դժվար է հավատալ, որ այդ ուսանողը տիրապետում է քննադատական մտածողության հմտություններին: Հակառակը, ուսումնասիրությունների հարուստ փորձը վկայում է, որ քննադատական մտածողությունը զարգացնելու համար անհրաժեշտ է ձևավորել ինքնուրույն և անկախ մտածողություն:

Հետաքրքիր են նաև այն արդյունքները, որոնք վերաբերում են ուսանողի կողմից խնդիրը լուծելու տարբեր մոտեցումների որդեգրմանը: Հարցվածների 3/4-ը գերադասում է խնդիրը լուծել գոյություն ունեցող ճանապարհներից մեկով: Ուսանողների գրեթե 80%-ը կարևորում է փորձագետների դերը և նշում է, որ դասախոսը նույապես կարող է դասակարգվել, որպես խնդրի փորձագետ: Փոքր մաս են կազմում այն ուսանողների թիվը (40%), ովքեր գերադասում են նոր լուծումներ և պատասխաններ փնտրել, ինչպես նաև վերլուծել խնդրի առանձին բաղկացուցիչները այնուհետև վերհանել առավել բարդ՝ բազմաշերտ լուծումներ: Ի դեպ այդ 40% ուսանողների 2/5-ը կազմում են այն ուսանողները, ովքեր նախընտրում են ինքնուրույն կազմել իրենց կուրսային և դիպլոմային աշխատանքների պլանը:

Բուհերի գրադարանային ֆոնդի հարստացման և առարկայական ծրագրերում նշվող գրականության ցանկի թարմացման տեսանկյունից կարևոր է պարզել ուսանողների վերաբերմունքը մասնագիտաան գրականության վերաբերյալ: Նրանց շուրջ 55%-ը կասկածի տակ է առնում մասնագիտական գրականությունում գրվածը և շուրջ 90%-ի դեպքում դա պայմանավորված է գրականության հին լինելու հանգամանքով:

Մեր ամբողջ հետազոտության տեսանկյունից ամենակարևոր խնդիրներից մեկն այն է, թե ուսանողներն ունեն արդյոք քննադատական մտածողության կարողություն, թե ոչ: Ինչպես արդեն նշել ենք, այդ կարողությունը չափել ենք Cornell

Critical Thinking Test-ից ընտրված հարցերի միջոցով: Խիստ մտահոգիչ է այն փաստը, որ ընդամենը 14 ուսանող են ճիշտ պատասխանել այդ կարողությունը չափող բոլոր հարցերին, իսկ 14 ուսանողը կազմում է հարցվածների ընդամենը 4%-ը: Սակայն նշենք, որ դրանք այն ուսանողներն են, ովքեր իրենց դասերը նկարագրելիս նշել են որ դրանք հիմնականում անցնում են քննարկումների տեսքով: Վերոնշյալ 4%-ը կազմող 14 ուսանողներից 13-ը նշել են, որ դիպլոմային և մագիստրոսական աշխատանք գրելիս՝ նախքան ինֆորմացիա փնտրելը փորձում են ամբողջությամբ հասկանալ թեման և իրենցից պահանջվող արդյունքը, նրանք նաև մաս են կազմում այն ուսանողների, ովքեր նախընտրում են ինքնուրույն կազմել իրենց աշխատության պլանը: Այս ուսանողներից 10-ը նաև նշել են, որ որևէ աշխատանք, շարադրություն գրելիս նրանք ներկայացնում են տարբեր հեղինակների կարծիքները, բայց ավարտում են իրենց սեփական մտահանգումներով: Նրանք նաև նշել են, որ նախքան որևէ խնդրին լուծում տալը գնահատում են գոյություն ունեցող լուծումների հետևանքները և այնուհետև ընտրում մեկ լուծում:

Հետաքրքիր է, թե ինչպես են այդ 14-ուսանողները պատասխանել հակամարտությունների/հակասությունների կարգավորմանը վերաբերող հարցերին: Ջարմանալի չէ, որ այդ ուսանողները առավել հանդուրժողական վարքագիծ են դրսևորում հակասությունների կարգավորման հարցում: Նրանք բանակցությունը համարում են հաջողված, եթե ձեռքբերված համաձայնությունն ընդունելի է բոլոր կողմերի համար, և այդ նպատակին ընդառաջ պատրաստ են գնալ փոխզիջումների: Աշխատության շրջանակներում ուսումնասիրվել է, թե որքանով են ուսանողները հակված կարգավորելու առաջացած հակասությունները: Ըստ մեր հարցումների, ուսանողների 21%-ը առավել հակված է հակասությունները խաղաղ կարգավորելու: Հիմնականում այս ընտրանքի մեջ ընդգրկվել են այն ուսանողներն, ովքեր մասնակցում են քննարկումների, օգտվում են ինֆորմացիայի տարբեր աղբյուրներից, գերադասում են ինքնուրույն աշխատանքը, այսինքն, հիմնականում, եթե չասենք տիրապետում են, ապա ինչ-որ չափով կիրառում են քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ հմտությունները: Նշենք նաև, որ այդ ուսանողների 70%-ը ճիշտ է պատասխանել քննադատաբար մտածելու կարողությունը չափող առնվազն մեկ հարցի, իսկ կեսից ավելին ճիշտ են պատասխանել երեք հարցի: Այստեղից կարող ենք եզրակացնել, որ քննադատաբար մտածելու կարողությունը կախված է անձի՝ հակասությունները խաղաղ ճանապարհով լուծելու պատրաստակամությունից:

Ամփոփովով աշխատության արդյունքները՝ նշենք, որ ընդհանուր առմամբ հետազոտությունը ցույց տվեց, որ լսարանում ունեցած փորձը էական ազդեցություն ունի ուսանողների իմացական հմտությունների զարգացման գործում: Չնայած այն

հանգամանքին, որ հարցված դասախոսները կարևորում են քննադատական մտածողությունն ինչպես իրենց և ուսանողների առօրյա կյանքում, այնպես էլ աշխատանքային և ստեղծագործական ոլորտում, դասախոսները հիմնականում չունեն համապատասխան մասնագիտական սեմինար-դասընթացների մասնակցության փորձ և հնարավոր է, որ լավատեղյակ չեն, թե ինչպես է պետք դասավանդել և ուսանողին մատուցել, սովորեցնել քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ հմտությունները: Վերհանելով քննադատական մտածողության վրա ազդեցություն ունեցող դասավանդման տեխնիկաները՝ այժմ կարող ենք բարեփոխել ուսումնական պլանները և առարկայական ծրագրերն այնպես, որ մատուցվող կրթությունը ծառայի ոլորտի մասնագետների կողմից լայնորեն ընդունված հիմնական նպատակներից մեկին, այն է կրթել քննադատաբար մտածող անհատի:

Քննարկում և առաջարկություններ

*Քննարկում և առաջարկություններ մտածողության ձևավորումը, որպես 33
բարձրագույն և կրթությունը նպաստակ*

Ինչպես ցույց տվեցին հետազոտության արդյունքները, ՀՀ կրթական համակարգը չի նպաստում քննադատական մտածողության զարգացմանը: Բոլոր այն նախապայմանները, որոնք անհրաժեշտ են այդ մտածողության զարգացման համար գրեթե ամբողջությամբ բացակայում են: Տրամաբանական է նաև այն, որ ուսանողները չունեն քննադատաբար մտածելու համար անհրաժեշտ հմտությունները, քանզի ցանկացած հմտություն, որպես կանոն, ձևավորվում է որևէ գործողություն պարբերաբար կրկնելու արդյունքում:

Եթե արդյունքները վերլուծենք Խորհրդային միությունից ժառանգած կրթական համակարգի, դասավանդման մեթոդների, կրթական ծրագրերի տեսանկյունից, ապա ներկայիս պատկերը շատ զարմանալի չի թվա: Սակայն արդեն շուրջ տաս տարի է, (դեռևս նախքան Բոլոնիայի գործընթացին միանալը) ինչ ՀՀ բարձրագույն կրթության բնագավառում տարբեր բնույթի բարեփոխումներ են իրականացվում, ուստի դրական տեղաշարժեր ակնկալելը ինչ-որ չափով օբյեկտիվորեն արդարացված է:

Բարձրագույն կրթության բնագավառում իրականացվող բարեփոխումները իրականում խիստ արդիական են նախկին Խորհրդային միության ամբողջ տարածքում, և դա մեծապես պայմանավորված է տնտեսության շուկայականացմամբ: Մեր օրերում հաճախ ենք խոսում այն մասին, որ կրթությունը շուկայական բարիք՝ է, և մենք հնարավորություն ունենք այն՝ «գնելու»: Սակայն միանշանակ չէ այն ընկալումը, թե ինչ է նշանակում «գնել կրթություն»:

Քեմբրիջի համալսարանի դասախոս Մադլեն Ռիվան ուսումնասիրել է, թե ինչպիսին է Ղրղզստանում ընկալումը կրթության շուկայականացման վերաբերյալ: Նրան խիստ զարմացրել են Ղրղզստանում համալսարանների պատերին փակցված հայտարարությունները, որտեղ նշված է եղել, որ ուսանողները կարող են գնել ռեֆերատներ, կուրսային, դիպլոմային և մագիստրոսական աշխատություններ: Ի պատասխան հետազոտողի զարմանքի՝ Ղրղզստանի ուսանողները պատասխանել են, որ աշխատությունների նման առք ու վաճառքը հանդիսանում է շուկայական տնտեսության, հետևաբար և շուկայական բարիք հանդիսացող կրթության բաղկացուցիչ մաս (Reeves, 2005): Սա վկայում է այն մասին, որ հաճախ կրթությունը նույնականացվում է ավարտական վկայականի և ոչ թե գիտելիքի հետ: Կարելի է

մտածել, որ ուսումնական հաստատությունները նույնպես դեմ չեն այս ընկալմանը, քանզի դուրս թողնել գնահատականը ‘գնող’ ուսանողին կնշանակի հրաժարվել ուսումնական վարձերի տեսքով հաստատություն մտնող եկամուտից: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ է այնպես բարեփոխել կրթական համակարգը, որ ցանկացած ուսանող ‘ակամայից’ ստանա գիտելիք: Այստեղ կրկին անգամ կարևորվում են դասավանդման տեխնիկաները, գնահատման ձևերը, ուսումնական պլանները և կրթական գործընթացի մաս կազմող մյուս բաղկացուցիչները:

Հարկ ենք համարում նշել, որ յուրաքանչյուր պետություն ինքն է սահմանում այն նպատակը, որին ցանկանում է հասնել կրթության միջոցով: Ցանկացած որոշուի զարգացման հիմքում ընկած է համապատասխան կրթությունը և պատահական չէ, որ կրթության ոլորտի բարեփոխումները խիստ ռազմավարական բնույթ են կրում: Ինչպես գիտենք Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության կողմից 2011թ.ին հաստատված Հայաստանի Հանրապետության Գիտության ոլորտի զարգացման 2011-2015 թթ. ռազմավարական ծրագրում նշվում է, որ գերական ուղղություններ են հանդիսանում գիտության և առաջատար տեխնոլոգիաների ոլորտի կառավարման ու աշխատանքների կազմակերպման համակարգի կատարելագործումը, գիտության, կրթության և տեխնիկայի բնագավառի բարձր որակավորում ունեցող երիտասարդ կադրերի թվաքանակի աճի ապահովումը, կրթության, գիտության, տեխնոլոգիաների և ինովացիայի ներդաշնակ համակարգի ձևավորման նախադրյալների ստեղծումը, ինչպես նաև միջազգային գիտական և գիտատեխնիկական համագործակցության զարգացումը (Կառավարություն, 2011):

Վերլուծելով զարգացման մյուս ոլորտների ռազմավարությունները՝ հստակ է դառնում, որ մեծապես շեշտվում է որակյալ կրթության, մասնագետների կարիքը, և այդ ամենն ապահովելու նպատակով անհրաժեշտ է կրթության ոլորտում իրականացնել համապատասխան բարեփոխումներ: Հստակ է նաև այն, որ Հայաստանն ընտրել է զարգացման եվրոպական ուղին, և դրա մասին են վկայում Հայաստանի՝ միջազգային կազմակերպություններին անդամակցելու աշխարհագրությունը, զարգացման լավագույն մոդելների ընտրության նախապատվությունները և օրենսդրությունների մոտարկման նպատակով ընտրված պետությունները: Բնավ, այս նպատակին անհնար է հասնել չունենալով ժողովրդավարական պետություն, իսկ ժողովրդավարությունը պահանջում է քննադատաբար մտածող և ինֆորմացված անհատներ:

Ինչպես արդեն նշել ենք, հրատապ խնդիր է ուսումնական պլանների և առարկայական ծրագրերի բովանդակության բարեփոխմանը զուգահեռ փոխել

դասավանդման և ուսանելու ներկա տեխնիկաները և ոճը՝ շեշտելով քննադատական մտածողությունը:

Ուսանողի քննադատական մտածողությունը զարգացնելու լավագույն մեթոդն այն է, որ ոչ թե առանձին դասընթաց պարտադրվի ուսանողներին, այլ ուսումնական պլանը և առարկայական ծրագրերը մշակվեն՝ հիմքում ունենալով քննադատական մտածողություն ձևավորելու տեսլականը:

Մեջբերելով Ուինտերի իրականացրած հետազոտության արդյունքները՝ Լիզա Ցուին նշում է, որ քննադատական մտածողության առավել արագ զարգացմանը նպաստում է այն ուսումնական պլանը, որտեղ ընդգրկված են դասընթացներ տարբեր ոլորտներից (Tsui, 1999): Սակայն հարց է առաջանում՝ երբ պետք է սկսել դասավանդել քննադատական մտածողությունը: Գիտենք, որ Գարիսոնն իր համախոհների հետ միասին վստահեցնում է, որ քննադատական մտածողության առանցքը հանդիսանում է հիմնարար, բազային գիտելիքը (Garrison, 1991), ուստի այն հարցին, թե երբ է սկսվում քննադատական մտածողության դասավանդումը, կարող ենք պատասխանել, որ ուսումնական պլանում ընդգրկված առաջին դասընթացները պետք է միտված լինեն հիմնարար գիտելիքի ձևավորմանը: Միննույն ժամանակ, մեր կարծիքով քննադատական մտածողությունը ոչ թե պետք է հանդիսանա որևէ առարկայական ծրագրի ուսումնառության արդյունքը, այլ պետք է լինի բոլոր դասընթացների ավարտին ձեռքբերած կողմնակի արդյունքը: Այսինքն, գիտելիքի ձեռքբերմանը զուգահեռ ուսանողները պետք է կարողանան մտածել, տրամաբանել և հիմնավորել:

Վերոնշյալից ակնհայտ է դառնում, որ քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման գործում անգնահատելի է դասախոսի դերը: Փայլուն ձևակերպում են ներկայացրել Պերկինսն ու Սալոմոնը՝ ասելով, որ այսօր “հիշողությունները կրթելուց մենք անցում ենք կատարել միտքը կրթելուն” (Perkins & Salomon, 1989): Իսկ ինչպես կարելի է վերոնշյալը կյանքի կոչել՝ կփորձենք ներկայացնել մեր առաջին առաջարկության տեսքով:

Առաջանկություն 1: Քննադատական մտածողության զարգացմանը միտված դասընթացի կազմակերպման մոդել:

Հիմք ընդունելով քննադատական մտածողության դասավանդման ուղղությամբ իրականացրած հարուստ հետազոտական փորձը, ինչպես նաև ՀՀ բուհերում կատարած մեր ուսումնասիրությունը՝ ներկայացնում ենք հինգ փուլից

բաղկացած շրջանակային մոդել, որի ներդրմամբ հնարավոր կլինի քննադատական մտածողություն ձևավորել և զարգացնել ցանկացած դասընթացի շրջանակներում²:

Հակված ենք եզրակացնելու, որ քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ հմտությունների հիմնական մասը ձեռք է բերվում Բլումի տաքսոնոմիայի վերլուծության, սինթեզի և գնահատման մակարդակներում: Հետևաբար դասախոսը պետք է ուսանողին ընձեռի բազմաթիվ հնարավորություններ այդ երեք մակարդակներին բնորոշ գործողություններում ներգրավվելու համար:

Առաջարկվող մոդելի առաջին քայլը ենթադրում է *դասընթացի ուսումնառության արդյունքների սահմանում*: Գիտենք, որ յուրաքանչյուր դասընթաց որևէ բնագավառի սահմաններում ուսանողին տրամադրում է գիտելիք, որն իր հերթին հիմք է այլ գիտելիքի ձևավորման համար: Ուստի դասախոսը պետք է հստակեցնի, թե ինչ վարքագիծ ուսանողը կարող է դրսևորել դասընթացի ավարտին: Որպեսզի քննադատական մտածողությունը մաս կազմի այդ վարքագծի, պետք է ուսումնառության արդյունքները սահմանել Բլումի տաքսոնոմիայի վերոնշյալ երեք մակարդակներից մեկի կամ մի քանիսի լեզվով:

Բլումի տաքսոնոմիայի մակարդակներից յուրաքանչյուրին հատուկ է բայերով արտահայտված գործողությունների կամ վարքագծի խումբ, և մտածված գրված ուսումնառության արդյունքները հնարավորություն կտան դասախոսին դասընթացի ավարտին ուսանողից ակնկալել որևէ մակարդակին հատուկ վարքագիծ: Օրինակ, եթե դասընթացը, ի թիվս այլ հմտությունների, միտված է ուսանողի մոտ զարգացնել վերլուծության հմտությունը, ապա ուսումնառության արդյունքում ուսանողից կպահանջվի քննարկել, դասակարգել, տարբերակել, վերլուծել, պարզաբանել, հիմնավորել և այլն: Սինթեզի պարագայում, ուսանողից կակնկալվի միավորել, կառուցել, ստեղծել, ենթադրել, իսկ օրինակ գնահատման մակարդակում ուսանողը պետք է գնահատի, քննադատի, առաջարկի, կանխատեսի և այլն: Այսինքն, կախված դասընթացի նպատակից, ուսումնառության արդյունքները կարող են գրված լինել վերոնշյալ բայերից մեկով, որոնք իրենց հերթին ենթադրում են որոշակի վարքագծի դրսևորում: Նշենք նաև, որ մակարդակներին ներհատուկ բայերն ավելի շատ են, քան այստեղ ներկայացված օրինակները:

Ուսումնառության արդյունքներին հասնելու տեսանկյունից շատ կարևոր է դասի պլան կազմելը: Արևմտյան կրթական պրակտիկայում նախքան լսարան մտնելը դասախոսը կազմում է տվյալ դասի պլանը, որտեղ իր համար հստակեցնում է, թե լսարանային ժամի որ մասն ինչին է հատկացնելու: Սովորաբար դասի մի հատված նվիրված է լինում հարց ու պատասխանին, որտեղ դասախոսը լսարանին է ուղղում

² Մոդելի մշակման համար հիմք է հանդիսացել Ռոբերտ Դուրոնի մոտեցումը (Duron, 2006):

հարցեր, որոնց միջոցով ակտիվացնում է ուսանողների մտածողությունը քննարկվող թեմայի շուրջ: Լավ մտածված և կազմված հարցերը կմղեն ուսանողին ընդգրկվել քննադատաբար մտածելու գործողության մեջ:

Առաջարկվող շրջանակային մոդելի երկրորդ փուլը ենթադրում է *դասավանդում՝ հարցեր տալու միջոցով*: Ինչպես նշեցինք առաջին քայլի քննարկման ժամանակ, ուսանողներին հարցեր տալը հանդիսանում է դասավանդման և ուսումնառության կենսական կարևորություն ունեցող մասը: Հարցադրումներն օգնում են դասախոսին ստուգել, թե որքանով են ուսանողները նյութը յուրացրել, հաստատել նրանց կողմից ձեռք բերված գիտելիքը և, որն ամենակարևորն է, քննարկումների միջոցով խթանել նոր մտքերի, հասկացությունների ձևավորումն ու զարգացումը: Դասախոսը կարող է հանդես գալ նոր մարտահրավերներ նետողի դերում, և այս պարագայում ուսանողը ստիպված է լինում հստակեցնել իր դիրքորոշումը և պաշտպանել այն:

Հարցադրումներ ներկայացնելու տեխնիկան օգտագործվում է ուսանողի մտածելու կարողությունը զարգացնելու համար: Հարցադրումները կարող են լինել պարզ և միանշանակ (համամետ), և կարող են լինել շատ բազմանշանակ հարցեր (տարամետ), որոնք չունեն մեկ հստակ ճիշտ կամ սխալ պատասխան: Քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման տեսանկյունից կարևոր են տարամետ հարցերը, որոնք սովորաբար լինում են բաց հարցերի տեսքով, նպաստում են քննարկումների ծավալմանը և հետևաբար նպաստում են քննադատական մտածողության հմտությունների զարգացմանը:

Մոդելի երրորդ փուլը ենթադրում է *նախքան գնահատելը ուսանողին տալ սովորածը կիրառելու հնարավորություն*: Բազմիցս նշել ենք, որ ժամանակակից կրթական համակարգում դասավանդումը պետք է իրականացվի ակտիվ ուսումնառության միջոցով: Բռնուելն ու Էյիստնը նշում են, որ ակտիվ ուսումնառությունն այն է, երբ ուսանողներն ընդգրկվում են այնպիսի գործողությունների մեջ, որը ստիպում է նրանց մտածել սեփական քայլերի, գործողությունների, մտքերի մասին: Հետևաբար տրամաբանական է, որ ուսանողն առավել լավ է յուրացնում և երկար է պահում այն գիտլիքը, որի շուրջ իր տեսակետն ու կարծիքն է արտահայտել:

Երբ մշակվում է առարկայական ծրագիրը, իդեալական կլիներ նախապես մտածել ակտիվ ուսումնառությունն ապահովող այն տեխնոլոգիաների մասին, որոնք հնարավորություն կտային ուսանողին ինքնուրույն հավաքել ինֆորմացիա և ձևավորել սեփական մտքերը, ինքնուրույն մոդելավորելու և դիտարկելու փորձ ձեռք բերել, ինչպես նաև հնարավորություն ընձեռել ձեռք բերելու ռեֆլեկտիվ

գործողություն իրականացնելու անմիջական փորձ (գրել ռեֆերատներ, կազմել պորտֆոլիո, պրակտիկ աշխատանքում կիրառել սովորածը):

Առաջարկվող մոդելի չորրորդ փուլը ենթադրում է *վերանայում, բարելավում և կատարելագործում*: Ցանկացած առարկայական ծրագիր, որքան էլ լավ մտածված լինի, ունի որոշ թերություններ, որոնք երևան են գալիս դասավանդման ընթացքում: Առարկայական ծրագրի թարմացումը և թերությունների վերացումը պետք է լինի յուրաքանչյուր դասախոսի գլխավոր գործառնություններից մեկը: ՀՀ կրթական համակարգում, երբ խիստ հազվադեպ է դասախոսը կոչված ինքնուրույն վերափոխելու իր առարկայական ծրագիրը և այդ գործառնությունը պատկանում է ամբիոնին, դասախոսը պետք է ներկայացնի վերանայման և բարելավման առաջարկություններ, և հետևողական լինի, որ ներկայացված փոփոխություններն անպայման տեղ գտնեն նորացված առարկայական ծրագրում: Սակայն որպեսզի դասախոսը կարողանա թերությունները գտնել, ինչպես նաև մշակել նոր մոտեցումներ, անհրաժեշտ է, որ նա լսարանում դասախոսից բացի լինի նաև դիտորդ: Որպես դիտորդ, նա պետք է գնահատի թե որքանով են ուսանողները տրիրապետում նախասահմանված ուսումնառության արդյունքներին, դասընթացի որ հատվածներն են հատկապես խրթին և անհասկանալի եղել ուսանողների մեծամասնության համար, որոնք են դասընթացի թույլ և ուժեղ կողմերը և այլն:

Դասընթացի բարելավման տեսանկյունից օգտակար կարող է լինել դասընթացի վերաբերյալ ուսանողական հարցումների արդյունքները: Հարցումներ իրականացնելու շատ մեթոդներ կան, բայց մենք առաջարկում ենք ընտրել ստորև ներկայացված երկու մեթոդներից: Այժմ շատ տարածված են հարցաշարերը, որտեղ ուսանողը կամ գնահատում է դասընթացի տարբեր հատվածները, կամ լրացնում է իր կարծիքն այդ հատվածների/բաղադրիչների վերաբերյալ: Երկրորդ տարբերակը հակիրճ շարադրություն գրելու տեսքով դասընթացը գնահատելու մեթոդն է: Այս տարբերակում ուսանողը սահմանում է դասընթացի ժամանակ սովորած ամենակարևոր կետերը: Այս մեթոդների կիրառումը հնարավորություն է ընձեռում դասախոսին անմիջապես ուսանողից հասկանել, թե դասընթացի որ հատվածներն են հաջողվել, և որոնք ունեն բարելավման անհրաժեշտություն:

Առաջարկվող մոդելի եզրափակիչ փուլը ենթադրում է *հետադարձ կապի տրամադրում և ուսումնառության գնահատում*: Իրականում, հետադարձ կապի ապահովման նպատակը ուսանողի ուսումնառության որակի բարելավումն է և ամենակարևորը, օգնում է ուսանողին հասկանալ, թե ինչպես կարող է ինքը ապագայում գնահատել իր գիտելիքը և այդ գիտելիքի դրսևորումը:

Ուսումնառության գնահատումը նույնպես կարող է հանդիսանալ հետադարձ կապի տրամադրման ձև: Այս տեսանկյունից կարևոր է դասախոսի դիտողություններն ու մեկնաբանությունները (հնարավոր է նաև գրավոր) ուսանողի ներկայացրած աշխատանքի վերաբերյալ: Այդ մեկնաբանությունները պետք է ունենան առավելապես ինֆորմատիվ, քան վերահսկիչ բնույթ, պետք է օգնեն ուսանողին հասկանալ իր թույլ կողմերը և ուղղություն ցույց տան թերացումները վերացնելու և բարելավելու նպատակով:

Գնահատումը հնարավորություն է տալիս նաև հասկանալու, թե որքանով են ուսումնառության արդյունքները ուսանողի կողմից ձեռք բերվել: Այդ արդյունքի վերլուծությունը կօգնի նաև հասկանալ դասընթացի թույլ և ուժեղ կողմերը, և դասախոսի դիտորդական գրառումների և ուսանողների հարցումների հետ համատեղ, բավարար ինֆորմացիա կտա հիմնավորելու բարելավման և կատարելագործման նպատակով ներկայացվող առաջարկությունները:

Առաջարկություն 2: Վերապատրաստումների շարք 3 խոշոր ուղղություններով. ուսումնառության արդյունքների սահմանում, դասավանդման տեխնոլոգիաների ներդրում, և գնահատման մեխանիզմներ:

Ներկայացվող երկրորդ առաջարկությունը սերտոնեն կապված է առաջին առաջարկության հետ: Առաջարկվող շրջանակային մոդելի վերլուծությունը թույլ է տալիս հասկանալ, որ այն ընդգրկում է երեք խոշոր բաղադրիչ. ուսումնառության արդյունքների սահմանում, դասավանդման տեխնոլոգիաների ներդրում և գնահատման վերանայված գաղափարախոսության սահմանում:

Հետազոտության արդյունքների կիրառման տեսանկյունից գերադասելի է շրջանակային մոդելի ամբողջական ներդրումը, սակայն այլընտրանքային տարբերակ կարող է լինել վերոնշյալ երեք հիմնական ուղղություններով սեմինար դասընթացների կազմակերպումը: Ի դեպ դասընթացների համար թիրախային լսարան են ինչպես դասախոսները, այնպես էլ ուսումնական հաստատությունների վարչական անձնակազմը: Հայկական իրականությունում խիստ կարևոր է, որ նման դասընթացներին մասնակցեն վարչական ստորաբաժանումների, այդ թվում ամբիոնների և դեկանատների աշխատակիցները, քանի որ դասախոսների ինքնուրույնությունը շատ սահմանափակ է և որոշում ընդունողները հիմնականում վարչական անձնակազմի ներկայացուցիչներն են: Եթե դասախոսները ինչ-որ խողովակներով տեղեկանում են կրթական բնագավարում գոյություն ունեցող

նորարարական մոտեցումներին, ապա վարչական անձնակազմն այս տեսանկյունից առավել խոցելի է:

Ինչ վերաբերում է սեմինար դասընթացներին, ապա արդյունավետության տեսանկյունից գերադասելի է մշակել վերապատրաստման երեք դասընթացներից բաղկացած սեմինարների շարք, որտեղ մի դասընթացին մասնակցությունը նախապայման պետք է լինի հաջորդին մասնակցելու համար:

Ներկայացված երկու առաջարկություններն էլ բավականին ընդգրկուն են և երկուսն էլ միտված են կրթական այնպիսի միջավայրի ձևավորմանը, որը կնպաստի քննադատական մտածողության զարգացմանը: Նշենք նաև, որ չնայած այն հանգամանքին, որ առաջին առաջարկությունում վերապատրաստումների իրականացման մասին հատուկ չենք նշել, սակայն կարծում ենք տրամաբանական է, որ մոդելի ներդրումը ինքնին ենթադրում է նախնական ճանաչողական և այնուհետև կիրառական վերապատրաստումների կազմակերպում:

Ներկայացված առաջարկությունները միմյանց հակասող չեն և հնարավոր է կիրառել միաժամանակ: Առաջին առաջարկությունը ենթադրում է առավել համակարգային մոտեցման դրսևորում, իսկ երկրորդը հնարավոր է իրականացնել նույնիսկ բուհի ֆակուլտետի մակարդակով: Կախված նրանից, թե մեր կողմից թիրախ ընտրված խմբերից որն առավել ամուր քաղաքական կամք կդրսևորի բարեփոխումների ներդրման նպատակով, մենք առաջարկում ենք առաջարկությունների կյանքի կոչման տարբեր մոտեցումներ: Առաջարկությունների իրագործման ռազմավարությունները ներկայացված են աշխատության հաջորդ ենթաբաժնում:

Քննադատական մտածողության ձևավորմանը նպաստող առաջարկությունների իրականացման շրջանակային ռազմավարություն

Հայաստանի Հանրապետությունում, ինչպես արդեն նշել ենք, նախկինում չի ուսումնասիրվել, թե որքանով են մեր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները զարգացնում քննադատական մտածողություն: Չնայած այն հանագամանքի, որ նման մտածողության զարգացումը ընդունված է համարել բարձրագույն կրթության հիմնական նպատակներից մեկը, ոչ միշտ են մասնագիտական կրթական ծրագրերը սպասարկող ուսումնական պլանները մշակվում՝ հիմքում ունենալով այդ նպատակին ծառայելու հրամայականը:

Ներկայացված առաջարկությունների իրագործման նպատակով վերհանվել է շահառուների չորս խումբ, և այժմ կներկայացնենք յուրաքանչյուր խմբի համար առաջարկվող շրջանակային գործողությունները:

Առանձնացված առաջին խումբը ՀՀ Կառավարությունն է՝ ի դեմս ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության: Ինչպես գիտենք, Հայաստանում կրթության քաղաքականության մշակման պատասխանատուն վերոնշյալ նախարարությունն է և այդ նախարարությունն է իր տարբեր գործակալությունների միջոցով մշակում կրթության ռազմավարական ծրագրերը: Հետևաբար, Կրթության և գիտության նախարարությունը, բարձրագույն կրթության առաքելությունը սահմանելիս, պետք է հստակ ընդգծի, որ քննադատական մտածողության ձևավորումը և զարգացումը հանդիսանում է բարձրագույն կրթության նպատակ:

Կրթության և գիտության նախարարությունը մշակել է մի փաստաթուղթ, որտեղ հստակեցվել են բարձրագույն և հետբուհական կրթության զարգացման սկզբունքային մոտեցումները, որտեղ առանձնացվել են բարձրագույն և հետբուհական կրթության նպատակը և զարգացման խնդիրները (ՀՀ Կրթության և Գիտության նախարարություն): Կարծում ենք, որ սահմանված զարգացման խնդիրների մեջ պետք է իր տեղը գտնի քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման խնդիրը: Հնարավոր է, որ քննադատական մտածողությանը նման կարևորություն տալը խիստ հավակնոտ համարվի և նպատակահարմար չլինի դասել այն արդեն սահմանված հինգ խնդիրների շարքում: Սակայն, վստահ ենք, որ քննադատական մտածողությունը կարևոր է ոչ միայն բարձրագույն կրթության տեսանկյունից, այլև պետության ժողովրդավարական զարգացման առումով:

Ինչպես աշխատության ներածության մեջ նշել ենք, զարգացող ժողովրդավարության գերակայություններից մեկը ժողովրդավարական արժեքներ դավանող հասարակություն կերտելն է, իսկ բուհը դրա համար լավագույն

արհեստանոցն է: Հասարակության արժեհամակարգի վերափոխման, վերաձևավորման համար անհրաժեշտ է ինքնուրույն, քննադատաբար մտածող, լայն ընկալումով և փոփոխությունների պատրաստ անհատների անբողջություն: Այս իրողությունը հաստատվում և ընդունվում է արևմուտքի մի շարք գիտնականների կողմից (Deaux, Stephan).

ՀՀ Կառավարությունը հայտարարել է, որ կրթության միջոցով նպատակ ունի ձևավորել գիտելիքահեն տնտեսություն, իսկ նման տնտեսություն հնարավոր է ստեղծել ինքնուրույն և անկախ մտածող, նորարարական մտեցումներ ունեցող, համակարգային մտածողություն ունեցող մասնագետների միջոցով: Պարզ հետևություն է, որ այսօր կրթական համակարգը չի բավարարում գիտելիքահեն տնտեսություն ձևավորելու պահանջը, ուստի համակարգի բարեփոխումները պետք է միտված լինեն նաև այդ նպատակի իրականացմանը: Քննադատական մտածողությունը այն մեկ ընդհանուր անվանումն է, որով կարելի է բնորոշել ինքնուրույն, անկախ, համակարգային և նորարարական մտածողությունը:

Այսպիսով, պետության կրթական քաղաքականությունը մշակող գերատեսչությունն ունի պետության զարգացման նպատակով առաջնահերթությունների և գերակայությունների սահմանման առաքելություն, իսկ այն, որ քննադատական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը գերակայություն է՝ բխում է պետության զարգացման ռազմավարական ծրագրերից: Շահառուների խմբում առանձնացվել է նաև Մասնագիտության կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնը: Եթե Կրթության և գիտության նախարարությունը պատասխանատու է կրթության քաղաքականության մշակման համար, ապա այս կենտրոնը կրում է կրթության որակի նշաձողերը սահմանելու պատասխանատվությունը: Որակի ապահովման կենտրոնն այսօր ունի մի գործառույթ, որի միջոցով կարող է բուհերը դասակարգել ըստ իրենց մատուցած կրթության որակի: Այդ գործառույթը հավատարմագրումն է: Հավատարմագրման գործընթացը մի շարք գործողությունների ամբողջական համակարգ է, որն իրականում սկիզբ է առնում չափանիշների սահնամումից, ունի խորհրդատվության քողարկված հատված և ավարտվում է մատուցվող կրթության որակի գնահատմամբ:

Որակի ապահովման կենտրոնի դերը մեր ուսումնասիրության տեսանկյունից կարևորվում է նրանով, որ այս կենտրոնը սահմանում է, թե ինչ է կրթության որակը մեր պետության համար, որն ինքնին բխում է բարձրագույն կրթության նպատակից: Շահառուների նախորդ խումբը ներկայացնելիս վերոնշյալ հատվածում ընդգծեցինք, թե ինչու է տրանսֆորմատիվ կրթությունը կարևոր մեր հասարակության և, վերջապես, մեր պետության համար, և ինչպես արդեն գիտենք, անհատի իմացական

ընկալումը վերափոխելու ամենաարդյունավետ մեթոդը քննադատական մտածողության զարգացումն է: Մեր նպատակն է այս միտքը զետեղել Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ուղղությունների 2010-2015թթ հայեցակարգում:

Մյուս ռազմավարական խնդիրն այն է, որ մեր կողմից առաջ քաշված մոդելը (Առաջարկություն 1), ներդրվի որակի ապահովման չափանիշների և չափորոշիչների մեջ: Հավատարմագրման գործընթացում քողարկված խորհրդատվությունն այն է, որ ուսումնական հաստատությունները, Կենտրոնի մշակած ինքնագնահատման ուղեցույցի հիման վրա, իրականացնում են իրենց գործունեության ինքնավերլուծություն: Հետևաբար, Որակի ապահովման կենտրոնը, ամբողջությամբ կամ մաս առ մաս ուղեցույցի մաս դարձնելով առաջարկվող մոդելը, անուղղակիորեն կնպաստի նրան, որ ուսումնական հաստատությունները, ընդունելով կերտրոնի դերն ու նշանակությունը կրթության որակի ապահովման գործում, կներդնեն մեր առաջարկությունները՝ ընկալելով այն որպես հավատարմագրման անուղղակի չափանիշ:

Շահառուների երրորդ և ամենածավալուն խումբը կազմում են բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները: Բոլոր բարեփոխումներն իրենց վերջնակետին են հասնում բուհում: Ուստի բուհը պետք է ունենա քաղաքական կամք փոխելու տարիներ շարունակ գործող կրթական գործընթացն իրականացնող մեխանիզմները, որպեսզի բարեփոխումը դառնա իրականություն: Եթե իրավիճակը վերլուծենք շուկայի տեսանկյունից, ապա բարձրագույն կրթության մատակարարների միջև մրցակցության ձևավորման պայմաններում բուհը շահագրգիռ կլինի մեծացնել իր մրցակցային առավելությունը և հետևաբար, կփորձի օր առաջ իրականացնել որակյալ կրթություն տրամադրելուն միտված համակարգային բարեփոխումները: Երբ խոսում ենք կրթության որակի մասին, ապա բուհն է պարտավոր ապահովել որակյալ կրթության մատուցումը: Սակայն սույն ուսումնասիրության արդյունքները ցույց տվեցին, որ դասավանդման և ուսումնառության մակարդակում առկա են խնդիրներ, և տարիներ շարունակ իրականացվող բարեփոխումները իրենց նպատակին, փաստացի չեն հասել: Ուստի մտահոգիչ է դառնում, թե որքանով են պետականորեն իջեցված բարեփոխումները բուհի համար ընկալելի և իրագործելի: Հայաստանում հաճախ է ոլորտի մասնագետների շրջանում գերիշխում այն տեսակետը, որ առաջին հերթին պետք է վերափոխել համակարգը, այնուհետև բովանդակությունը: Այսինքն, առաջնահերթություն պետք է լինի կրթական գործընթացը համակարգող բազում փաստաթղթերի մշակումը, չնայած որ դրանք հաճախ մնում են թղթի վրա: Սա կնշանակի կառուցել գործարան, ամբողջությամբ

մշակել գործարանի գործունեության համար անհրաժեշտ իրավական հենքը, բերել արտադրության հումքը, վարձել աշխատողներին, գնել հաստոցները և միայն այս ամենից հետո մտածել թե ինչ արտադրանք ենք ուզում տալ:

Մեր հետազոտությունը ցույց տվեց, որ դասախոսը, ով բարեփոխման անմիջական իրականացնողն է, և ուսանողը, ով այդ բարեփոխման կրողն է, ամենաքիչն են տեղեկացված բարեփոխումներից, դրա նպատակներից, իրականացման մեթոդներից, ինչպես նաև իրենցից ակնկալվող արդյունքից: Ուստի պատահական չէ, որ այս պայմաններում քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման տարրերը որպես այդպիսին բացակայում են ՀՀ բարձրագույն կրթական համակարգում: Այս իմաստով, բուհերը կարող են ինքնուրույն, առանց պետական միջամտության, ներդնել այնպիսի մեխանիզմներ, որոնք կնպաստեն քննադատական մտածողության զարգացմանը:

Մեր կողմից ներկայացված երկրորդ առաջարկությունն այնպիսի բնույթ ունի, որ հնարավոր է իրականացնալ ինչպես ներբուհական մակարդակում, այնպես էլ բուհի ամենափոքր վարչական օղակի մակարդակում: Սա նշանակում է, որ բուհերն իրենց ռազմավարական, զարգացման ծրագրերում պետք է քննադատական մտածողության զարգացումը սահմանեն որպես գերակա խնդիր և այդ հիմքի վրա իրականացնեն վերապատրաստումներ՝ հետազայում այդ դասընթացից ստացած գիտելիքը կյանքի կոչելու պարտադիր հրամայականով: Այսինքն, բուհը, նշելով որ պետք է իրկանացվեն, օրինակ, ուսումնառության արդյունքների մշակման տեխնիկաների և մեթոդների վերաբերյալ վերապատրաստման դասընթացներ, պետք է պարտավորեցնի մասնակիցներին լրամշակել իրենց առարկայական ծրագրերը դասընթացի արդյունքում ձեռք բերած գիտելիքի հիման վրա:

Ամբիոնները, ֆակուլտետների մեթոդական խորհուրդները նույնպես մեծ ներդրում կարող են ունենալ առարկայական ծրագրերը արդիականացնելու և այնտեղ քննադատական մտածողության տարրեր ներդնելու գործում: Հետևաբար, կարելի է նրանց տրամադրել առարկայական ծրագրի մշակման օրինակելի ձև, ինչպես նաև աջակցել նրանց դասախոսներին վերապատրաստելու գործում:

Մեր առաջարկությունների իրականացման համար ընտրված չորրորդ թիրախային խումբը կազմում են կրթության ոլորտի և հակամարտությունների կարգավորմանն աջակցող դոնոր կազմակերպությունները: Կրթության ոլորտի դոնոր կազմակերպությունները կարող են նպաստել վերապատրաստումների դասընթացներ կազմակերպելու գործում:

Իրականում, դոնորների մյուս խումբն էլ ընտրված է աջակցելու վերապատրաստումների իրականացմանը: Խնդիրը կայանում է նրանում, որ

ուսումնասիրության արդյունքում պարզ դարձավ կապը քննադատական մտածողության և հակասությունները կարգավորելու պատրաստականության միջև: Ուստի այն դրամատուները, ովքեր ծրագրեր են իրականացնում հակամարտությունների կարգավորման գործում, կարող են նույն գործին նպաստել՝ զարգացնելով ուսանողների քննադատական մտածողությունը: Դա հնարավոր է իրականացնել ուսանողների համար արտաժամյա կարճատև դասընթացների միջոցով, որտեղ կկազմակերպվեն մոդելավորված վարժություններ (simulation exercise) և որոնց միջոցով ուսանողներին հասանելի կդարձվեն քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ հմտությունները:

Հարկ է նշել, որ թիրախային յուրաքանչյուր խմբի համար այս զեկույցին զուգահեռ պետք է կազմել համառոտագիր՝ ներկայացնելով յուրաքանչյուրին հետաքրքրող տվյալները և առաջարկությունները: Թերևս ամենաարդյունավետ մեթոդը կարող են լինել դեմ առ դեմ հանդիպումները ոլորտի պատասխանատուների հետ: Կարծում ենք, որ այս ուսումնասիրության արդյունքները կարող են լավ հենք ծառայել առավել մանրամասն ռազմավարական փաթեթների և գործողությունների պլանի մշակման համար:

Ամփոփելով նշենք, որ այս շրջանակային ռազմավարության մեջ համառոտ նշված են հետագա գործողությունների հիմնական ուղղությունները, ինչպես նաև հպանցիկ նշվում է այն հնարավոր փաստաթղթերի մասին, որոնց մշակումը կնպաստի աջակցել բուհական համակարգին ուսանողների շրջանում քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման գործում:

Վերջաբան

Ուսումնասիրության արդյունքները ցույց տվեցին, որ ՀՀ կրթական համակարգը այսօր չի նպաստում քննադատական մտածողության ձևավորմանը և զարգացմանը, որը հանդիսանում է բարձրագույն կրթության առաջնահերթ նպատակներից մեկը: Խորհրդային միությունից ժառանգած կրթական համակարգը դեռևս չի բավարարում ՀՀ կրթական համակարգի առջև դրված ներպետական խնդիրների լուծմանը և եվրոպական չափանիշներին, որոնք պարտավորվել ենք ներդնել՝ Բոլոնիայի գործընթացին միանալով:

Դասախոսների և ուսանողների շրջանում իրականացրած հարցումները վկայում են այն մասին, որ այսօր կիրառվող դասավանդման մեթոդաբանությունը ոչ միայն չի նպաստում քննադատական մտածողության ձևավորմանը, այլև սահմանափակում է ուսանողի ինքնարտահայտման և ինքնադրսևորման հնարավորությունները: Այդ մասին են խոսում ուսանողների՝ դասընթացը նկարագրող հարցերի պատասխանները: Դասերը հիմնականում անց են կացվում դասախոսությունների տեսքով, ինչը քննադատական մտածողության ձևավորման համար թիվ 1 խոչընդոտն է: Ուսումնասիրության ակտիվ մեթոդները հիմնականում անծանոթ են ՀՀ բուհերի դասախոսներին, իսկ ուսանողներն էլ սովորել են աշխատել միայն քննական շրջանում:

Ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ համապատասխան կրթական միջավայրի բացակայության պայմաններում ուսանողները հիմնականում չեն տիրապետում քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ հմտություններին: ՀՀ կրթական համակարգը իրականում նպաստում է գիտելիքի ձևավորմանը, ինչն անչափ կարևոր է, սակայն մյուս կարևոր բաղկացուցիչը այդ գիտելիքի կիրառումն է, որի համար անհրաժեշտ են համապատասխան հմտություններ: Մեր օրերում հավասար կարևորություն ունեն գիտելիքը, հմտությունները և կարողությունները, և բարձրագույն կրթությունը պետք է ուսանողին զինի բոլոր այդ երեքով:

Հարցումները վկայում են նաև այն մասին, որ շատ փոքր թիվ են կազմում քննադատաբար մտածող ուսանողները: Այս արդյունքն ամեննին անակնկալ չէր, քանզի բացակայում են այն նախադրյալները, որոնք ձևավորում են քննադատական մտածողություն: Սակայն հարկ է նշել, որ շնորհիվ այդ փոքրաթիվ ուսանողների հնարավոր եղավ տեսնել կապը քննադատական մտածողության և կոնֆլիկտների կարգավորման միջև: Պարզ դարձավ, որ այն ուսանողները, ովքեր առավել

հանդուրժողական մոտեցում են դրսևորում կոնֆլիկտների կարգավորման նկատմամբ, ունեն քննադատական մտածողություն:

Հետաքրքիր արդյունք ենք համարում նաև այն, որ չկա համընդհանուր ընկալում թե ինչ է քննադատական մտածողությունը: Թե՛ դասախոսները, թե՛ ուսանողները քննադատական մտածողությունը հաճախ նույնացնում էին քննադատության հետ: Սա առաջացնում է մեծ շփոթություն և նման մտածողությունը դիտվում է, որպես բացասական երևույթ: Կարծում ենք այստեղ խիստ մտահոգիչ է եզրույթի թարգմանությունը, և այս շփոթությունը հնարավոր է շտկել կամ եզրույթին այլ անվանում տալով (օրինակ՝ քննողական մտածողություն), կամ գերատեսչական մակարդակով եզրույթը հստակ սահմանելով:

Դասախոսությունների շրջանում իրականացրած հարցազրույցները նույնպես բավականին արդյունավետ եզրահանգումներ կատարելու հիմք տվեցին: Փաստորեն այն, թե դասախոսը լսարանում դասավանդման ինչ մեթոդներ է կիրառում, կախված է նրա տարիքային խմբից և/կամ ստացած կրթության աշխարհագրությունից: Դասավանդման նորարարական տեխնիկաները առավել հաճախ կիրառվում են դասախոսների երիտասարդ սերնդի ներկայացուցիչների, ինչպես նաև արևմտյան համակարգում ուսանած դասախոսների կողմից: Իհարկե վերոնշյալը ոսկե կանոն չէ, և նշենք նաև, որ ակտիվ ուսումնառությունը խթանող ոչ բոլոր մեթոդներն են նշվել դասախոսների կողմից, որպես իրենց համար ընդունելի դասավանդման տեխնիկա:

Հիմք ընդունելով ուսումնասիրված գրականությունը և հարցազրույցների արդյունքները, ներկայացվել է առաջարկությունների երկու խումբ: Այդ առաջարկությունները միտված են ստեղծել նախահիմք ձևավորելու քննադատական մտածողություն զարգացնող կրթական համակարգ, որն իր հերթին կարող է գործիք հանդիսանալ ինքնության հիմքի վրա ծագող կոնֆլիկտների կանխման, կարգավորման և հաշտեցման համար:

Առաջարկությունների ներկայացման համար առանձնացվել է շահառուների չորս խումբ (Կրթության և գիտության նախարարություն, Որակի ապահովման կերտրոն, ԲՈՒՀ-եր, դոնոր կազմակերպություններ) և յուրաքանչյուր խմբի համար ներկայացվել է համապատասխան առաջարկությունը, որոնցից յուրաքանչյուրը նպաստում է քննադատական մտածողության ձևավորմանը: Արդյունավետության տեսանկյունից գերադասելի է խնդիրներն ու առաջարկությունները հասցնել բոլոր չորս խումբ շահառուներին, քանի որ նրանցից յուրաքանչյուրն ունի իրավասությունների տարբեր մակարդակներ և կարող է խնդրին լուծում տալ տվյալ մակարդակում: Ուստի խնդիրների համակարգային լուծումը պահանջում է աշխատանք բոլոր շահառուների հետ:

Սակայն, եթե շահառուների հետ աշխատանքների իրականացման օրացույցում սահմանելու լինենք առաջնահերթություններ, ապա բուհերի հետ աշխատանքը պետք է նշել սկզբում, քանի որ քննադատական մտածողություն ձևավորողը, ի վերջո, բուհն է՝ ի դեմս իր դասախոսի: Մյուս շահառուների հետ աշխատանքները հնարավոր է իրականացնել գուգահեռաբար:

Քննադատական մտածողության ձևավորման և զարգացման խնդիրը խիստ բազմաշերտ է: Այստեղ կարևոր են առարկայական ծրագրերը, դասավանդման մեթոդները, դասախոսի ուղղորդիչ դերը, գրականության մատչելիությունը, դասընթացի տևողությունը, և անկասկած շատ կարևոր է, թե որքանով է դասախոսը անձամբ տիրապետում քննադատական մտածողությանը: Կարող է հակասական հնչել, բայց ուսանողակենտրոն ուսուցում կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է վերապատրաստել դասախոսին և հստակ ներկայացնել այն արդյունքը, որն ակնկալում ենք դասախոսից:

Ամփոփելով նշենք, որ ընդհանրապես, կրթության բնագավառը լինելով ռազմավարական ոլորտ, ամբողջ աշխարհում դժվարությամբ է ենթարկվում փոփոխությունների, քանզի համակարգի ցնցումները կարող են շատ վտանգավոր և վնասակար լինել, և արդյունքում բարոփոխմանն ուղղված բոլոր ջանքերը հօդս կցնդեն: ՀՀ կրթական համակարգում այսօր փորձ է արվում հեղափոխության եղանակով ներդնել մի համակարգ, որին եվրոպական պետությունների կրթական համակարգերը հասել են էվոլուցիայի արդյունքում: Միաժամանակ մի քանի ուղղություններով բարեփոխումների իրականացումը բերում է նրան, որ բարեփոխման օբյեկտը չի հասցնում ընկալել իրենից պահանջվողը և մերժողական վարքագիծ է դրսևորում: Շփոթության և մերժողականության համար հիմք է նաև համապատասխան ինֆորմացիայի բացակայությունը. ցանկացած նորարարական մոտեցում պետք է նախապես ներկայացնել անմիջական իրագործողներին, քննարկել նրանց հետ և հետո միայն ներդնել: Այս է պատճառը, որ մեր կողմից ներկայացվող առաջարկությունների հիմքում ընկած են վերապատրաստման դասընթացները, որոնք կնպաստեն առաջարկվող մոդելի հնարավորինս սահուն ներդմանը:

Բովանդակություն

1. Alfaro-LeFevre, R. (2009-2010). *Promoting Critical Thinking in Frontline Nurses*. Retrieved August 16, 2011, from Teaching Smart/ Learning Easy: <http://www.alfaroteachsmart.com/2009-2010%20CTI%20Jan2010.pdf>
2. Astin, A. W. (1993). What Matters in College? *Liberal Education* , 79(4), 4-12.
3. Bers, T. (2005). Assessing critical thinking in community colleges. *New Directions for Community Colleges, 2005* (130), 15-25.
4. Bion, W. R. (1961). *Experiences in Groups and Other Papers*. London: Tavistock Publications.
5. Brewer, M. (2001). The Many Faces of Social Identity: Implications for Political Psychology. *Political Psychology* , 22 (1), 115-125.
6. Deaux, K. (1996). Social identification. In *Social psychology: Handbook of basic principles*, (pp. 777-798).
7. Dressel, P., & Mayhew, L. (1954). *General Education: Explorations in Evaluation: the Final Report*. American Council on Education.
8. Duron, R. (2006). Critical Thinking Framework for Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* , 17(2), 160-166.
9. Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review* , 29, 128-136.
10. Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher* , 18(3), 4-10.
11. Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice* , 32 (3), 181-186.
12. Ennis, R. H. (2008). Nationwide Testing of Critical Thinking for Higher Education: Vigilance Required. *Teaching Philosophy* , 31 (1), 1-26.

13. Garrison, D. (1991). Critical Thinking and Adult Education: A Conceptual Model for Developing Critical Thinking in Adult Learners. *International Journal of Lifelong Education* , 10(4), 287-303.
14. Guest, K. (2000). Introducing Critical Thinking to 'Non-standard' Entry Students. The Use of a Catalyst to Spark Debate. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 289-299.
15. Glen, S. (1995). Developing Critical Thinking in Higher Education. *Nurse Education Today* , 15, pp. 170-176.
16. Gokhale, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education* , 7(1), 22-30.
17. Gray, L. B. (2011). Gray, L., Bramhall, M., Garnett, K. Analysis of critical thinking skills across an international, cross-institutional student group. *Internationalization of Pedagogy and Curriculum in Higher Education: Exploring New Frontiers*. Coventry, England: The Higher Education Academy: Engineering Subject Centre. .
18. Halpern, D. E. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for teaching and Learning*, 80, 69-74.
19. Hopbach, D. (2004). Quality in Higher Education: European Views and Examples. *TENPUS-project EvQua MEDA Conference*, (pp. 1-9). Paris.
20. Kember, D. e. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
21. Newman, D., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). A Content Analysis Method to Measure Critical Thinking in Face-to-Face and Computer Supported Group Learning. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for 21st Century*, 3(2), 56-77.
22. Northeastern Illinois University. (n.d.). *General Education Critical Thinking Rubric*. Retrieved July 26, 2011, from <http://www.neiu.edu/~neassess/pdf/CriThinkRoger-long.pdf>
23. Mason, M. (Ed.). (2008). *Critical Thinking and Learning*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

24. Major McKown, L. (1997, March). *Improving Leadership Through Better Decision making: Fostering Critical Thinking*. Retrieved September 14, 2011, from Air University: <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/acsc/97-0506.pdf>
25. Moore, Z. B., Faltin, L., & Wright, M. (2010). Critical Thinking and International Postgraduate Students. *Discourse* , 3(1), 63-94.
26. Parri, J. (2006). Quality in Higher Education. *Scholarly Journal VADYBA/MANAGEMENT* , m. Nr. 2(11), 107-111.
27. Perkins, C., & Murphy, E. (2006). Identifying and measuring individual engagement in critical thinking in online discussions: An exploratory case study. *Education Technology & Society* , 9(1), 298-307.
28. Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are Cognitive skills context-bound? *Educational Researcher* , 18(1), 16-25.
29. Reed, J. H. (1998, December). *Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achievement in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College History Course* . Retrieved March 15, 2010, from www.criticalthinking.org
30. Reeves, M. (2005). Of Credits, Kontrakty and Critical thinking: encountering 'market reforms' in Kyrgyzstani higher education. *European Education Research Journal* , 4(1), 5-21.
31. Scriven, M., & Paul, R. (1987). *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Educational Reform*.
32. Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
33. Stephan, W. (2008). *Psychological and communication processes associated with intergroup conflict resolution*. Small Group Research.
34. Sormunen, C., & Chalupa, M. (1994). Critical Thinking Skills Research: Developing Evaluation Techniques. *Journal of Education for Business*, 69(3), 172-177.

35. Stein, B. S., Haynes, A. F., & Unterstein, J. (2003). Assessing Critical Thinking Skills. *Proceedings: Southern Association of Colleges and Schools.55, No.4*. Tennessee Technological University.
36. Stephan, W. (2008). Psychological and communication processes associated with intergroup conflict resolution. *Small Group Research, 39*(1), 28.
37. Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.
38. Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education , 7*(1), 47-54.
39. The Center for Teaching & Learning Excellence at Houston Community College. (n.d.). *Creating Effective Assessments: Who Taught us How to Make a Test?* Retrieved 09 3, 2011, from Houston Community College: TLE Workshop & Learning Resources:
http://www.hccs.edu/hcc/System%20Home/Departments/TLE/Programs/Workshop%20Learning%20Resources/TLE%20Program%20Workshop%20Resources/PDF%20Files/CreatingEffectiveAssessments_learning-manual.pdf
40. Tolliver, D., & Tisdell, E. J. (2002, May). Bridging Across Disciplines: Understanding the Connections Between Cultural Identity, Spirituality and Sociopolitical Development in Teaching for Transformation. Adult and Community College Education, Box 7801, North Carolina State University.
41. Tsui, L. (1999). Courses and Instructions Affecting Critical Thinking. *Research in Higher Education , 40*(2), 185-200.
42. Tsui, L. (2001). Fostering Critical Thinking Through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies. *The Journal of Higher Education, 73*(6), 740-763.
43. Tutu, D. M. (1999). *No Future Without Forgiveness*. . New York: Doubleday.
44. Watson, G., & Glaser, E. (2002). Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal: Practice test. London, UK: Pearson Assessment.
45. Young, R. (1980). fostering Critical Thinking. In *New Directions for Teaching and Learning* (Vol. 3). San Francisco: Jossey-Bass.

46. Կառավարություն, Ն. (2011, Հունիս). *Հայաստանի Հանրապետության Գիտության Ոլորտի Չարգացման 2011-2015թթ. ռազմավարական ծրագիր*. Retrieved November 2011, from Գիտության պետական կոմիտե:
<http://scs.am/uploads/Cragrer/razmav-tsragir-git-vol-2011-15.pdf>
47. ՀՀ Կրթության և Գիտության նախարարություն. (n.d.). *ՀՀ Կրթության և Գիտության նախարարություն, Ծրագրեր*. Retrieved December 28, 2011, from Բարձրագույն և հետբուհական կրթության զարգացման սկզբունքային մոտեցումներ: <http://www.edu.am/DownloadFile/4118arm-BUH.pdf>