«ՎԱՐԴԱՆԱՆՔ» ԿՐԹԱՀԱՄԱԼԻՐ



ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՊԱՐՏԱԴԻՐ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑ

ԽՈՒՄԲ՝ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ և ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

ԹԵՄԱ՝ ՀԱՐՑՆ ՈՒ ՀԱՐՑԱԴՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԴԱՍԻ ԿԱՐԵՎՈՐ ԵՎ ՈՒՂՂՈՐԴԻՉ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐ

ԿԱՏԱՐՈՂ՝ ԳԱՅԱՆԵ ՔՈՉԻՆՅԱՆ

 ՂԵԿԱՎԱՐ՝ ԼՈՒՍԻՆԵ ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ

2022թ․

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

* ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ
* ՀԱՐՑՆ ՈՒ ՀԱՐՑԱԴՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎ
* ՀԱՐՑԻ ԵՎ ՀԱՐՑԱԴՐՄԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ
* ԱՄՓՈՓՈՒՄ
* ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Այսօրվա կրթված մարդը հարցը ճշգրիտ արծարծել իմացողն է:
 Էռնեստ Բոյեր
Հարցը նոր մտքի ծնունդին օգնող տատմերն է:

 Սոկրատես

Փոփոխվող աշխարհում գիտելիքների մեծ ծավալը գործնականորեն կորցրել է արժեքը, նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման հետևանքով ցանկացած ինֆորմացիա դարձել է մատչելի: Բացի այդ՝ ավելի կարևոր է դարձել այն, թե ինչպես ձեռք բերած ինֆորմացիան ինտեգրել կամ նորն ստեղծել: Այս իմաստով փոխվել են ուսումնական գործընթացի նպատակները և խնդիրները, ինչպես նաև գործընթացը կազմակերպողի՝ ուսուցչի գործառութային դերը. նա ուսումնական ինֆորմացիա հաղորդողից դարձել է ուսումնական գործընթացը կազմակերպող, խնդիրներ և հարցեր առաջադրող:

Քանի որ ուսուցման այսօրվա հիմնական ձևը դաս-դասարանային համակարգն է, որտեղ կարևորվում են կոլեկտիվ միջավայրը և սոցիալական առողջ հարաբերությունները, ճիշտ առաջադրված հարցերը օգնում են, որ դասապրոցեսը ուսուցչի մենախոսությունից վերածվի ուսուցիչ –աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ ակտիվ երկխոսության:

Ուսուցչի՝ հարց ձևակերպելու, հարց առաջադրելու գործառույթը շատ կարևոր է բազմաթիվ այլ իմաստներով ևս՝

 ա.ուսուցչի հարցով աշակերտն անպայման մի հատուկ բան է սովորում կամ մի կարևոր աշխատանք կատարում,

բ.հարցման միջոցով արձանագրվում է ուսուցչի սպասելիքներն աշակերտից,

գ.հարցով խթանվում է սովորողի մտածողությունը,

դ.զարգանում է նրա հաղորդակցական-իմացական ակտիվությունը և այլն:

Ցավոք, մանկավարժական հարց-հարցադրումը, նրա դիդակտիկական արժեքն ու նշանակությունը դեռևս ամբողջությամբ ուսումնասիրված չեն. թերևս դա է պատճառը, որ ուսուցման համակարգում չկա հարցադրման և հարցման համակարգված և մանկավարժորեն հիմնավորված հայեցակարգ:

Մասնագիտական գրականության մեջ հարցերի դասակարգման տարբեր մոտեցումներ կան. մի մոտեցում, օրինակ, առնչվում է Բենջամին Բլումի տաքսոնոմիային, որում հարցման նպատակները և հարցերը դասակարգված են ըստ իմացական-ճանաչողական գործունեության մակարդակների՝ գիտելիք, ընկալում,կիրառում, վերլուծություն, համադրում և գնահատում: Ըստ այդմ՝ տարբերակվում են հարցերի հետևյալ տեսակները՝

ա.փաստերի իմացությանն ուղղված,

բ.փոխակերպված արտահայտման կամ ընկալման,

գ.կիրառման,

դ.վերլուծության
 ե.համադրման,

 զ.գնահատման, որը ներառում է նախորդ բոլոր հարցերի մակարդակները:

 Անպայման պետք է հիշել, որ հարցերը պետք է ձևակերպել այնպես, որ դրանք աշակերտներին մտածողության ցածր աստիճանից տանեն դեպի բարձր աստիճան:

 Հարցերն ու հարցադրումներն ունեն տարբեր նպատակներ, ուստի շատ դեպքերում դրանք դասակարգում են՝ ելնելով տարբեր մոտեցումներից: Գոյություն ունեն հարցերի հայեցակարգման բազմաթիվ ձևեր. դրանք հիմնականում պայմանավորված են և բխում են հարցի բովանդակությունից, նպատակադրումից, բազմաթիվ այլ գործոններից: Կան հարցեր, որոնք աշակերտներից պահանջում են հաղորդվող տեղեկության մեկնաբանում, հարցերի մեկ այլ խումբ՝ ուսումնական նյութի վերլուծություն կամ գաղափարների համադրում, պատկերները վերարտադրելու կամ այլ կերպ արտահայտելու պահանջ են առաջադրում: Ուղղակի պետք է հիշել, որ բոլոր տիպի հարցերն էլ կարևոր են, քանի որ պայմանավորում են բազմազան և տարաբնույթ մտածողության խթանումը: Սակայն երբ հարցումն ու մտածողությունը մնում են փաստային մակարդակի վրա, սովորողից պահանջվում է միայն պարզ վերհիշում, նյութի բովանդակության մասնատված ընկալում և կարճաժամկետ գիտելիք: Ցավոք, այդպիսի հարցեր շատ կան դասագրքերում, և ջանասեր աշակերտների կարծիքով դրանք ամենադժվարն ու ամենավտանգավորն են: Հարցերն իրենց բնույթով տարատեսակ են. կարող են լինել ինչպես պարզ, այնպես էլ բարդ, բազմաշերտ, ընդարձակ, համառոտ և այլն:

Հարցադրումները աշակերտների մտածողությունը խթանելու, տեղեկատվությունը հիմնավոր ընկալելու, համակարգելու, ստեղծագործական և քննադատական մտածողությունը զարգացնելու կարևոր գործոններ են, որոնց վերջնական նպատակը աշակերտներից պատասխան և արձագանք ակնկալելը և ուսուցանվող նյութի ընկալումն ապահովելն է:

Հետազոտական աշխատանքի թեման համարում ենք արդիական, որովհետև դասավանդման տարիների փորձառությունը փաստում է, որ ուսուցչի տեղին, ճիշտ, հմուտ ու գրագետ հարցադրումները դառնում են դրդապատճառ, և կարող են ամենաանտարբեր աշակերտի մեջ անգամ արթնացնել փոքրիկ հետախույզին, նրան դարձնել որոնող ու պրպտող անձ, ինչն էլ մեր հանրակրթության նախատեսվող վերջնարդյունքներից մեկն է։

ՀԱՐՑՆ ՈՒ ՀԱՐՑԱԴՐՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ Ձև

«Հարց» բառը բնիկ հնդեվրոպական՝ \*prk՛-sk-՝ \*perk՛- «հարցնել, խնդրել» արմատից առաջացած բառ է (հմմտ. հին հնդկերեն prěcháti «հարցնում է», լատիներեն posco «պահանջել, խնդրել», հին վերին գերմաներեն forska «հետազոտություն, հարց»)։

Մանկավարժական ճիշտ հարցի էությունը աշակերտին ինքնուրույն կերպով անհրաժեշտ եզրակացության գալու ուղղորդումն է, այլ ոչ թե հեղինակության ազդեցության կամ տրամաբանության ուժով պարտադրելը: Արդեն իսկ հարց տալու փաստով ուսուցիչը ցույց է տալիս, որ ցանկանում է աշակերտին դարձնել ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակից,կարևորում է նրա պատասխանը՝ ապահովելով դասի հետագա ընթացքն ու խորացումը։

Հենց այստեղ էլ ձևավորվում է դասապրոցեսի ճիշտ և արդյունավետ կազմակերպման հիմքը, նրա ստեղծագործական ուղղվածությունը:

Ճիշտ և նպատակային հարց տալու համար պետք է ունենալ նաև որոշակի քաջություն, քանի որ դիմացինին հարց ուղղելով՝ ճանաչում եք սեփական դիրքորոշումը՝ մեր արժեքների համակարգը թափանցիկ դարձնելով հարցվողի համար:

Հարց ուղղելով աշակերտին՝ նրա մոտ ձևավորվում է վստահություն, որ ուսուցիչը վստահում է իրեն և պատրաստ է ընդգրկել ուսումնական գործընթացում: Տարբեր պատճառներով աշակերտների մի մասը դժվարանում կամ խուսափում է հարցերին ուղիղ պատասխանելուց, այդ իսկ պատճառով շատ կարևոր է հարցի ձևակերպման և համակարգային բնույթը:

Ուսուցիչների՝ սովորողներին ուղղված հարցերի մեծ մասը ենթադրում է ճշգրիտ և միակ պատասխան կամ փաստերի մտապահում: Ակնհայտ է, որ նման հարցերով հնարավոր չէ սովորողին ներգրավել ուսումնական ակտիվ գործընթացի մեջ և զարգացնել մտածողությունը, ավելին՝ միայն փաստերի իմացություն պահանջող հարցերին պատասխանելու համար սովորողից պահանջվում է ուսումնական նյութի միայն մակերեսային իմացություն: Ի վերջո, միայն փաստերին վերաբերող հարցերը զրկում են սովորողին ընդլայնված ինքնարտահայտման հնարավորությունից։

Հաճախ հարցերի իմաստն ընկալվում է որպես հնարավոր պատասխանների ամբողջություն: Հարցերի գործառույթների սպեկտրը, սակայն, շատ լայն է.

* նոր տեղեկատվություն ստանալ.
* ունեցած տեղեկատվությունը պարզաբանել.
* խոսակցության թեման փոխել.
* ճիշտ պատասխանը հուշել.
* իրավիճակի մասին կարծիք կամ գնահատական արտահայտել.
* հարցի իմաստային կամ զգացմունքային լիցքը փոխելը

Հարցը խթանում է նաև իմացական գործունեությունը, օգնում է որոշակի դարձնել և ձևակերպել խնդիրները:

Երեխայի` հարցեր տալու կարողությունը ցարգացնելու համար

Հարցին պատասխանելու երեխայի անկարողությունն անհրաժեշտ է դիտել որպես նորմալ երևույթ։ Եթե խոսքը ստուգողական աշխատանքին կամ հսկողության այլ ավանդական ձևերին չի վերաբերում, ապա պատասխանելիս դժվարության առաջ կանգնելն ինքնին պետք է դիտվի որպես դրական երևույթ։

ՀԱՐՑԻ ԵՎ ՀԱՐՑԱԴՐՄԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

 Ի վերջո, հարցադրումը մտածողության ձև է, որը սովորաբար բովանդակում է որևէ իմացական խնդիր և ուղղված է նրա լուծմանը: Պրպտող ուսուցիչն իր մեջ պիտի զարգացնի հարց տալու ճիշտ ռազմավարություններ և մեթոդներ։ Ընդ որում՝ հարցերը պետք է տալ բարյացակամ տոնով, որ երեխայի համար պաշտպանվելու, կաշկանդվածության, վախի իրավիճակ չստեղծվի։

 Այսպես օրինակ՝ «**այլակերպ արտահայտման**» հարցերը սովորողից պահանջում են ստացված ինֆորմացիան ներկայացնել կամ արտահայտել այլ կերպ, օրինակ՝ մտովի պատկերացնել դեպքը, իրադարձությունը, տեսարանը և նկարագրել այդ մտապատկերը: Մտովի պատկեր ստեղծելը սովորողներին ուսումնական նյութով հետաքրքրված պահելու լավ միջոց է:Այս հարցին պատասխանելիս աշակերտները պետք է քննարկեն, թե ընթերցանության ընթացքում մտովի ի՞նչ գույներ էին տեսնում, ի՞նչ ձայներ լսում, ի՞նչ պատկերներ տեսնում: Այսպիսի հարցադրման պայմաններում նրանք ձեռք են բերում զգայական ընկալում կամ զարգացում և այլն:

«Այլակերպ արտահայտման» հարցերը նպաստավոր են մեկ այլ առումով ևս. մտքով տեսած պատկերը, ձայնը կամ գույնը ներկայացնելու համար սովորողները փորձում են գտնել և գործածել համապատասխան բառեր, պատկերավոր արտահայտություններ, ինչի արդյունքում զարգանում է նրանց ոչ միայն պատկերավոր մտածողությունը, այլև հարստանում է բառապաշարը, խոսք կառուցելու կարողությունը և հմտությունը:

«**Մեկնաբանության**» անվանվող հարցերի միջոցով սովորողները կարողանում են գտնել գաղափարների, փաստերի, սահմանումների և արժեքների միջև եղած կապը:

«Մեկնաբանության» հարցերը մտածողության բարձր մակարդակ ենթադրող հարցեր են, ուղղված են սովորողի մտածողության զարգացմանը, ուստի դրանք ուսուցչի կողմից պետք է ստեղծվեն և կառուցվեն զգուշորեն և խելամտորեն.շատերի կարծիքով՝ընկալումը հենց մեկնաբանությունն է: «Մեկնաբանման» հարցերին բնորոշ է այն, որ դրանք օգնում են սովորողին ավելի խոր մտածել տեքստի մասին, ավելի լավ պատկերացնել և յուրացնել այն: Առաջադրվող «Ի՞նչ արեց հերոսը»,«Ի՞նչու այդպես վարվեց» և նմանատիպ այլ հարցեր սովորողին ստիպում են որոնե լ, գտնել պատասխանի տրամաբանական և համոզիչ հիմնավորում տեքստի մեջ, այսինքն՝ հարցին պատասխանելով՝ սովորողը ինքնաբերաբար յուրացնում է նաև տեքստի բովանդակությունը:

Ուսումնական և մտածական այլ որակներ են զարգացնում «**համադրություն**» համարվող հարցերը: Սրանց առանձնահատկությունն այն է, որ հնարավորություն են տալիս գիտելիքների և փորձառության բազմազանությունից օգտվելով՝ խնդիրը լուծել ստեղծագործաբար: «Համադրության» հարցերի միջոցով աշակերտները հնարավորություն են ունենում ստեղծելու այլընտրանքային սցենարներ, օրինակ՝ «Ի՞նչ ես կարծում, ի՞նչ կարող էր անել Վասակ Սյունին՝ դավաճանական խարանը ճակատից մաքրելու համար», «Կարո՞ղ էր Սամվելը այլ կերպ օգտակար լինել հայրենիքին»: Համադրման հարցերի միջոցով աշակերտները վերակառուցում են գաղափարները, ստանում դրանց եզակի կամ յուրօրինակ ձևեր:

«**Գնահատման»**  հարցերը սովորողին օգնում են դատողություններ անել այս կամ այն երևույթի կամ գաղափարի սեփական սկզբունքների, ըմբռնումների, պատկերացումների մասին: Դրանք այնպիսի հարցեր են, որոնց շնորհիվ սովորողը կարողանում է գնահատել նոր սովորածը կամ նոր լույսի ներքո՝ սեփական վարքագիծը և դիրքորոշումը:Այսպիսի նմուշներ են, օրինակ՝ «ճի՞շտ վարվեց հերոսը», «Քո կարծիքով՝ դա լա՞վ է» և այլն:

«**Հուշող**» հարցերը այն հարցերն են, որոնց դեպքում սովորողն իրեն պաշտպանված է զգում: Սակայն դրանք խանգարում են աշակերտի ազատ և անկաշկանդ մտածողությանը, հարցին պատասխանելու համար սովորողն ստիպված է լինում ապավինել ուրիշի իմացածին և կարծիքին:

«Հուշող» հարցերին նման հարցեր են «**ուղղորդող** հարցերը»։

Սրանք, սակայն, ոչ թե հուշում,այլ ուղղորդում են սովորողի մտքի ընթացքը՝ ուշադրությունը սևեռելով դիտարկվող նյութի այս կամ այն մասի վրա: Այսպիսի հարցեր նպատակահարմար է առաջադրել նոր նյութի հաղորդումից առաջ՝անցած նյութը կրկնելու նպատակով: Սակայն տարբեր պահերի այսպիսի հարցերը կարող են հետապնդել նաև այլ նպատակներ:

**Փաստային հարցեր։**

Փաստային հարցերը կոնկերտ փաստական ին‎որմացիային վերբերող հարցերն են, որոնց պատասխանելու համար անհրաժեշտ է վերհիշել, վերարտադրել որոշակի տվյալներ, տեղեկատվություն։

**Պարզաբանման հարցեր։**

Այս հարցերի նպատակը զրուցակցին իր միտքը պարզաբանելու հնարավորություն տալն է։ Դրանք կարող են սկսվել «Դուք ասում էիք,,,,», «Եթե Ձեզ ճիշտ հասկացա...», «Դուք իսկապես կարծում եք, որ...» և այլ նման արտահայտություններով։ Երբեմն այս հարցերը նպատակ են ունենում բացահայտել խոսքի սկզբում բացակայող, բայց ակնհայտորեն ենթադրվող ինֆ‎որմացիան։

**Մեկնաբանական հարցեր։** Այս հարցերը սովորաբար սկսվում են «ինչո՞ւ» բառով և շատ արդյունավետ են պատճառահետևանքային կապերը բացահայտելու առումով։

**Ստեղծագործական հարցեր**

Սրանք հիմնականում «եթե...... ապա» կառույց պահանջող հարցեր են լինում ‎(ասենք՝ «Ի՞նչ կլիներ, եթե...............», «Ինչ կանեիր, եթե......................» և այլն), որոնք նպաստում են ստեղծագործական մտածողության, ենթադրություններ, կանխատեսումներ անելու կարողությունների զարգացմանը։ Նման հարցերը խթանում են մտավոր բարդ գործողությունների ընթացքը՝ ընկալումից մինչեւ վերլուծություն, համադրում, ընդհուպ մինչեւ վարկածների առաջադրում։

**Գնահատման հարցեր**

Այս կարգի հարցերի նպատակը որոշակի երեւույթների, իրադարձությունների գնահատման չափանիշներ սահմանելը եւ դրանց հիման վրա գնահատել սովորելն է։ (Օրինակ՝ Ինչո՞վ է սա լավ մյուսից։ Ինչո՞վ սա տարբերվում։ Որո՞նք են սրա արժանիքները։)

**Գործնական հարցեր/Կիրառման հարցեր**

Այս կարգի հարցերը նպաստում են տեսության եւ գործնականի միջեւ հարաբերություններ հաստատելուն։ (Օրինակ՝ «Կյանքում որտե՞ղ և ինչպե՞ս կարող եք կիրառել այս տվյալները»)։

«**Կռահում ենթադրող**»

Այս հարցերը աշակերտին ստիպում են մտորել պատասխանի շուրջ՝ հիմնվելով ոչ թե փաստերի, այլ ենթադրությունների և կռահումների վրա: Այս հարցերը հաճախ ուղղակի պատասխան չեն ունենում, այլ նպաստում են աշակերտների երևակայության խթանմանը և նրանց քննարկումների մեջ ներգրավելուն: Այս հարցերը պահանջում են զգուշություն, քանի որ չարաշահման դեպքում աշակերտը վարժվում է առանց մտածելու, լոկ ենթադրություններով և կռահումներով պատասխան տալիս, թե ինչու «կռահում ենթադրող» հարցերը առավելաբար կիրառվում են այն դեպքերում երբ հարցադրման նպատակ դիտվում է ուսումնասիրվող հարցի շուրջ սովորողին մտածել ստիպելու խնդիրը:

**«Հաստ» ու «բարակ» հարցեր։**

Մասնագիտական գրականության մեջ հաճախ կարելի է հանդիպել հարցերի նման բաժանման.

**«հաստ» կամ երկար,** ընդարձակ պատասխան պահանջող հարցեր (օրինակ՝ ինչո՞ւ, ինչպե՞ս)

**«բարակ» կամ կարճ,** հստակ, փաստային պատասխան պահանջող հարցեր (օրինակ՝ ի՞նչ)։Այս ռազմավարությունը բավականին հայտնի է և կարող է կիրառվել՝

* զույգերով աշխատանքի ժամանակ. ասենք՝ թեման ավարտելուց հետո պետք է մտածել 3-ական «հաստ» ու «բարակ» հարց, ապա զույգերով քննարկում են միմյանց հարցերը.
* ուսումնասիրվող նյութի շուրջ զրույց, քննարկում սկսելու համար. ընդհանուր հարցին, որպես կանոն, ընդհանուր պատասխան ենք ստանում, իսկ եթե հանձնարարվի ուսումնասիրվող նյութի մասին առնվազն մեկական «հաստ» ու «բարակ» հարցեր մտածել, իսկույն պարզ կդառնա, թե թեմայի որ կողմերն են հատկապես կարևորում նրանք։

**Վեց W-երի ռազմավարությունը։**

Ժամանակակից մանկավարժության մեջ մեծ տարածում է գտել այսպես կոչված «Վեց W-երի» ռազմավարությունը։ Գերմաներենում հիմնական 6 հարցերը՝ ո՞վ, ի՞նչ, ինչո՞ւ, ե՞րբ, որտե՞ղ, ինչպե՞ս, սկսվում են նույն՝ W տառով (Wer? Was? Warum? Wann? Wo/Wohin? Wie?)։ Անգլերենում դրանցից 5-ն են սկսվում W-ով, բացի ինչպե՞ս-ից (Who? What? Why? When? Where? How?)[1](https://www.mskh.am/sites/default/files/user/44/files/hartseri_kareworowtyowne.docx#footnote1)։

Թեմայի ավարտից հետո սովորողները զույգերով երկխոսություն են վարում՝ փորձելով պարզել, թե ինչ է տվել իրենց տվյալ թեմայի ուսումնասիրությունը։ Ասենք՝ «Ինչո՞ւ սովորեցիր այս թեման», «Ի՞նչ տվեց այն քեզ», «Որտե՞ղ, ե՞րբ, ինչպե՞ս կարող ես կիրառել ստացած գիտելիքները» և այլն։

Այս մեթոդի նպատակն է քննարկվող հարցի, երեւույթի, թեմայի մասին հնարավորինս շատ ու բազմակողմանի հարցեր տալու ճանապարհով նպաստել դրանց առավել արդյունավետ յուրացմանը։

Այս ռազմավարությունը հնարավորություն է տալիս թեմայի ներսում բազմակի կապեր ստեղծել։ Հայտնի է, որ գիտելիքն ավելի իմաստալից է դառնում, երբ բազմակի ու բազմատեսակ կապերով է կապվում մեր իմացական կառույցներին։

Այս ռազմավարությունն օգնում է «իջեցնել օդում կախված ին‎ֆորմացիան» եւ այն կապել իրական կյանքին, դարձնել ավելի գործնական։

**Հարցերի երիցուկ**

Հարցերն իրենց բնույթով ու տեսակով կարող են խիստ տարբեր լինել՝ ամենապարզ ու համառոտից մինչեւ ամենաբարդ, բազմաշերտ ու ընդարձակ։ Մասնագիտական գրականության մեջ հանդիպում են հարցերի դասակարգման տարբեր մոտեցումներ։ Հետաքրքրություն է ներակյացնում հարցերի դասակարգման մի օրինակ, որ հիմնված է Բենջամին Բլումի հանրաճանաչ տաքսոնոմիայի (taxonomy - դասակարգում) վրա, որտեղ նա ուսումնական նպատակները դասակարգել է՝ ըստ իմացական, ճանաչողական գործունեության մակարդակների։ Ճանաչողական գործունեության այդ մակարդակներն են. գիտելիք, ընկալում/ըմբռնում, կիրառում, վերլուծություն, համադրում եւ գնահատում։ «Քննադատական մտածողությունը կարդալու և գրելու միջոցով» ծրագրի մասնակիցները սեմինարների ժամանակ մտահղացել էին համապատասխան հարցերի տեսակները Բլումի այս դասակարգմանը ներկայացնելու մի հետաքրքիր սխեմա՝ երիցուկի տեսքով։ Երիցուկի գաղափարը նրանց հուշել էր այն հանգամանքը, որ «բլում» (die Blume) գերմաներեն նշանակում է ծաղիկ։ Երիցուկն ուներ վեց տեսակի հարցեր առաջադրող վեց թերթիկ՝

Պարզ հարցեր՝ ով՞, ե՞րբ, ի՞նչ․․․

Մեկնաբանող հարցեր՝ ինչու՞․․․

Հստակեցնող հարցեր՝ ճիշտ եմ հասկանում, որ․․․

Գնահատող հարցեր՝ լա՞վ էր, թե՞ վատ․․․

Ստեղծագործական հարցեր՝ ի՞նչ կլինի, եթե․․․

Պրակտիկ հարցեր՝ ինչպե՞ս կվարվեիր դու․․․

Ինչպես երեւում է երիցուկից և բացատրություններից, հարցերի էությունն ու բովանդակությունը գնալով բարդանում են և վերջին երեք հարցերն արդեն վերլուծական, քննադատական մտածողության հմտություններ են ենթադրում, որոնք զարգացնելու համար հատուկ ռազմավարություններ են անհրաժեշտ։ Ընդ որում, հարցերին պատասխանելու կարողությունից շատ ավելի կարևոր է հարցեր ձևակերպելու, հարցադրումներ անելու կարողությունները, որոնք նույնպես հատուկ վարժանք են պահանջում։

«**Բազմակի ընտրությամբ**» հարցերը պահանջում են որոշել տրված փաստերի կամ սկզբունքների ճշգրիտ կիրառությունները, մեկնաբանել պատճառահետևանքային կապերը:

«**Հաստ**» և «**բարակ**» հարցերի աղյուսակը կարող է օգտագործվել դասի երեք փուլերից որևէ մեկում. մարտահրավերի փուլում՝ սրանք հարցեր են՝ նախքան թեման ուսումնասիրելը, ըմբռնման փուլում՝ հարցերն ակտիվորեն ամրագրելու միջոց, ընթերցանության, լսելու, մտածելու ընթացքում՝ անցածի ըմբռնման ցուցադրում։

**Ուղղակի** հարցն ուղղվում է պատասխանողի կողմից տեղեկատվության ուղղակիորեն և բաց ստացմանը: Ենթադրվում է, որ նրան կտրվի հավասարապես ուղղակի և անկեղծ պատասխան:

Այնուամենայնիվ, այնտեղ, որտեղ պահանջվում է բավականին քննադատական վերաբերմունք արտահայտել իրենց և մյուսների նկատմամբ, շատերը հակված են սահմանափակվել սոցիալական հաստատված պատասխաններով, երբեմն ՝ ի վնաս անկեղծության: Փաստորեն, ո՞րն է ուսուցչի պատասխանը «Ի՞նչը խանգարում է ձեր դասերը լավ անցկացնելուն» հարցին, կամ ուսանողի պատասխանը ՝ «Ինչո՞ւ եք հաճախ կարոտում դասախոսություններին»։

Նման դեպքերում դրանք կազմում են **անուղղակի** հարց, որը սովորաբար կապված է որոշ երևակայական իրավիճակի օգտագործման հետ, դիմակավորված փոխանցված տեղեկատվության կրիտիկական ներուժին: Օրինակ ՝ «Գաղտնիք չէ, որ ձեր դասընթացի ուսանողներից ոմանք հազվադեպ են դասախոսությունների հաճախում», «Ի՞նչ եք կարծում, ինչու»: «Կամ Երբեմն կարող եք լսել այն կարծիքը, որ որոշ ուսուցիչներ վատ դասընթացներ են վարում իրենց դասերը: Ի՞նչն է բացատրում աշխատանքի նկատմամբ այս վերաբերմունքը»:

Ժամանակակից ուսուցման ձևերից մեկը՝ հարցակենտրոն ուսուցումը, խրախուսում է այսպես կոչված «ազատ» կամ «բաց» հարցերի գաղափարը:

«**Ազատ**» կամ «**բաց**» պատասխան ակնկալող հարցերին անհնար է մեկ նախադասությամբ սպառիչ պատասխան տալ: Այս հարցերը ուղղակի հակադրությունն են «փակ» հարցերի, որոնք ենթադրում են միակ և ճիշտ պատասխան :

«**Բաց**» հարցերը խթանում են քննարկվող հարցի, նրա բովանդակության հիմնավոր յուրացումը, ինչպես նաև ստեղծագործական և քննադատական զարգացումը:

«Բաց» հարցերի դեպքում պատասխանների հնարավոր տարբերակներ չեն ներկայացվում. հարցվողն ինքն է ազատ կերպով ձևակերպում պատասխանը:

«Բաց» հարցերը պահանջում են ինչ-որ բացատրություն, մտավոր աշխատանք: Սովորաբար սկսվում են ինչո՞ւ, ինչպե՞ս, ի՞նչ և նմանատիպ բառերով ու բառակապակցություններով: Այս հարցերը տրվում են աշակերտների գիտելիքների մակարդակը բացահայտելու, լրացուցիչ տեղեկություններ ստանալու, նրանց իրական դիրքորոշումը պարզելու նպատակով և ընձեռում են սեփական կարծիք և տեսակետ հայտնելու հնարավորություն:

Հարցի այս տեսակի հիմնական առանձնահատկություններն են՝

ա.աշակերտն ունի պատասխանի ձևը սեփական ընտրությամբ ներկայացնելու հնարավորություն,

բ.նպաստում է խոչընդոտների վերացմանը և աշակերտին դուրս է բերում կաշկանդված, փակ վիճակից,

գ.աշակերտը դառնում է ինֆորմացիայի, մտքերի, առաջարկությունների իրական աղբյուր, ինչը դառնում է հետագա համագործակցության միջոց:

Չնայած այս ամենին՝ «բաց» հարցերը աշակերտին հեռացնում են կոնկրետ պատասխանից: Ահա թե ինչու չի խրախուսվում հարցերի միայն այս տեսակի գործածությունը:

Հարցի տեսակի ընտրությունը պայմանավորում են այլ հանգամանքներ ևս, ինչպես օրինակ՝ աշակերտի առանձնահատկությունները՝ ինչպիսի՞ն է նա (շփվող,խելացի,շատախոս,ինքնամփոփ և այլն): Անհրաժեշտ է կիրառել բաց (միանշանակ պատասխան չունեցող կամ մի քանի պատասխան ունեցող) հարցեր, որոնք կարող են հետագա երկխոսությունների սկիզբ դառնալ։ Աշակերտները պետք է տարբերակների ընտրություն ունենան։ Կարելի է աշխատանքն այնպես կազմակերպել, որ աշակերտներն իրենք կարողանան ստեղծել «հարցերի բանկ», որը կօգնի որոշակի դարձնել տվյալների որոնման ոլորտը նյութը սովորելու ճիշտ ուղղությունը։

Ասվածից հետևում է, որ հարցեր կազմելիս և առաջադրելիս ուսուցիչը պետք է հիշի, որ աշակերտի սխալ պատասխանը ոչ թե նրա թյուր գիտելիքներն են, այլ հարցի վատ և անհասկանալի ձևակերպումը: Կան նաև այնպիսի հարցեր, որոնք իրենց ձևակերպումներով տանում են դեպի ցանկալի պատասխան: Առաջին հայացքից սա կարող է նույնիսկ դրական թվալ, քանի որ հեշտացվում է ճիշտ պատասխան գտնելը: Սակայն փորձը ցույց է տալիս, որ նմանատիպ հարցերը (այդպես է, չէ՞, կարո՞ղ ես բնութագրել դավաճան Վասակին) խոչընդոտում և սահմանափակում են աշակերտի մտածելու, դատելու, սեփական կողնորոշում ունենալու իրավունքը:

Լավ հարցն այն է, որին աշակերտը ցանկանում և կարողանում է պատասխանել կամ պարզապես մտածում է, հետաքրքրված է նրանով: Այս կամ այն հարցը տալով՝ կարելի է հասնել տարբեր նպատակների.

ա.առաջացնել կամ խթանել հետաքրքրությունը՝ նպաստելով ինքնարտահայտմանը,

բ.ակտիվացնել սովորողին՝ հարցը դարձնելով երկխոսության հնարավորություն,

գ.ինֆորմացիայի փոխանցման գործընթացը ուղղորդել դեպի ցանկալի նպատակադրում,

դ.ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերության մեջ սահուն ձևով վերցնել նախաձեռնությունը:

Մասնագիտական գրականության մեջ կան հարց ձևակերպելու մի քանի մոտեցումներ, որոնք անհրաժեշտ են օգտակար և արդյունավետ հարցեր կազմելու համար.

ա.հարցը պետք է լինի նպատակամետ, իմաստալից և տեղին,

բ. հարցը պետք է ձևակերպել հնարավորինս պարզ և կարճ.երկար, բարդ, ոչ պարզ հարցերը դժվարացնում են նրա հասկացումը և պատասխանը հեշտությամբ գտնելը,

գ.եթե հարցը բարդ է, ապա նպատակահարմար է բաժանել մի քանի ենթահարցերի այն պատճառով, որ բարդ, պարզաբանում պահանջող հարցերը ոչ միշտ են ենթադրում միանշանակ պատասխաններ։

**Հարցական բառերի ռազմավարություն** մեթոդը կիրառվում է, երբ աշակերտներն արդեն ծանոթ են թեմային, ուսումնասիրվող նյութի մասին որոշակի գիտելիքներ ունեն։ Առաջարկվում է՝

* աղյուսակ կազմել, որի ձախ կողմում պետք է գրել հարցական բառերի մի ամբողջ շարք (առնվազն 8 բառ), իսկ աջ կողմում՝ թեմային առնչվող հասկացությունները.
* օգտագործելով երկու աղյուսակների գրառումները՝ կազմել հնարավորինս շատ հարցեր, որոնց պատասխաններն իրոք չգիտեն.
* քննարկել առաջարկված հարցերի ցուցակը եւ ընտրել 3-4 հարց, որոնք առավել արդյունավետ են, անակնկալ, խորը.
* խորհել և ներկայացնել այն չափանիշները, որոնց հիման վրա կատարվել է ընտրությունը։

Օրինակ, մանկավարժական կոն‎ֆ‎լիկտների թեման քննարկելիս կարող է ստեղծվել աղյուսակի այսպիսի հնարավոր տարբերակ, որը որպես օրինակ բերված է նշված հոդվածումՕգտագործելով աղյուսակի ձախ սյունի հարցական բառերը եւ աջ սյունի հասկացությունները կարելի է տարբեր հարցեր կազմել, օրինակ «Ինչո՞ւ են ուսուցիչներն ավելի հաճախ կոնֆ‎լիկտ սկսում, քան աշակերտները», «Որքա՞ն ժամանակ է պետք կոն‎ֆլիկտը լուծելու համար» և այլն։

Այս վարժությամբ դասն ավարտելու պարագայում ուսուցիչը կարող է սովորողների հարցերն օգտագործել հաջորդ դասին։ Եթե սրանով եք դասն սկսում, ապա կարելի է այնուհետեւ սովորողներին տալ նյութ, որտեղ նրանք կգտնեն իրենց հարցերի պատասխանները։

Այս վարժությունը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս նաև պատկերացում կազմել սովորողներին առավել հետաքրքրող հարցերի շրջանակի մասին։

|  |  |
| --- | --- |
| **Հարցական բառեր** | **Հիմնական հասկացություններ եւ տերմիններ** |
| Ինչպե՞ս, ի՞նչ, որտե՞ղ, ինչո՞ւ, որքա՞ն, որտեղի՞ցԻնչպիսի՞Ինչպե՞ս պատահեցՈ՞րն է կապըԻնչի՞ց է բաղկացածՈ՞րն է գործառույթը | Ակնկալիքներզայրույթ, զգացմունքներ, թյուրիմացությունհարաբերությունների խզում, սթրես, վատ վարք, բախում,սովորող, ուսուցիչ, հաշտեցում և այլն |

-----------------------

Ծանոթություն1 Երբեմն մասնագիտական գրականության մեջ (հատկապես անգլերենից թարգմանություններում) հանդիպում ենք նաև «Հինգ W-ի եւ մի H-ի ռազմավարություն» անվանը։ (ծան. թարգմ.)

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

 Ամփոփելով վերոգրյալը՝ փաստենք, որ աշակերտների մտքերը բացահայտելու ուսուցչի կարողությունը հիմնականում դրսևորվում է հարցերի և խնդիրների առաջադրմամբ. խելամիտ ուսուցիչը դրանք դիտում է որպես դասավանդումը հետաքրքիր և բովանդակալից դարձնելու, աշակերտներին ակտիվացնելու, նրանց ինքնուրույն գործունեության մղելու, դասի համար տրամաբանական հենակետեր ստեղծելու, աշակերտների ուշադրությունը սրելու, մտածելու, եզրակացություն անելու հնարավորություն և միջոց՝ նպատակին հասնելու։ Մանկավարժության մեջ մեթոդը սովորողների և ուսուցիչների համատեղ գործունեության միջոց է, որի արդյունքում փոխանցվում են գիտելիքներ, ինչպես նաև հմտություններ և կարողություններ։

Ըստ տրամաբան Շարվինի՝ հիմար հարցերը ստանում են հիմար պատասխաններ, ուստի չպետք է կարծել, թե ամեն հարց օգտակար է: Պետք է ընդունել, որ **ճիշտ հարցադրումն արդեն ճիշտ պատասխանի կեսն է:** Ներկայացված աշխատանքում անդրադարձ կատարեցինք «մանկավարժական հարց» հասկացողությունը՝ որպես ուսումնական գործընթացի արդյունավետության ապահովման կարևոր նախապայման: Ճիշտ ձևակերպված և նպատակամետ հարցը լուծում է կրթական բազմաթիվ խնդիրներ՝

* նպաստում է ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ երկխոսության կայացմանը,
* խթանում է սովորողի հետաքրքրվածությունը և ուշադրությունը,
* բացահայտում է աշակերտի իմացության մակարդակը և դառնում վերջնարդյունք՝ ինքնագնահատման միջով։

Քննադատական ​​մտածողության զարգացման տեխնոլոգիայի մեջ մեծ նշանակություն է տրվում այն ​​տեխնիկաներին, որոնք ձևավորում են հարցերի հետ աշխատելու կարողություն։ Մինչ ավանդական ուսուցումը հիմնված է պատրաստի «պատասխանների» վրա, որոնք ներկայացվում են ուսանողներին, քննադատական ​​մտածողության զարգացման տեխնոլոգիան կենտրոնացած է հարցերի վրա՝ որպես մտածողության հիմնական շարժիչ ուժ: Միտքը մնում է կենդանի միայն այն պայմանով, որ պատասխանները խթանեն հետագա հարցերը։ Միայն այն սովորողները, ովքեր հարցեր ունեն, իսկապես մտածում և գիտելիք են փնտրում:

 Հետազոտող ուսուցիչների շրջանում իդեալական կհամարվի ուսուցման այնպիսի մոդելը, որում ուսուցման էությունը չի հանգեցվի ո´չ սովորողներին պատրաստի գիտելիքների հաղորդմանը, ո´չ դժվարությունների ինքնուրույն հաղթահարմանը, ո´չ էլ սովորողների սեփական հայտնագործություններին: Ուսուցման այդ մոդելը, կհենվի իմացական գործունեության նպատակների ու դրդապատճառների, ուսուցման մեխանիզմների մասին արդի գիտելիքների ամբողջության վրա, պիտանի կլինի գլխավոր նպատակի` անհատի բազմակողմանի և ներդաշնակ զարգացման, իրականացման համար և դպրոցականի սեփական նախաձեռնության, ինքնուրույնության, ակտիվության հետ կզուգակցի մանկավարժական ղեկավարման խելամտությունը։

 Այսպիսով մեր` ուսուցիչներիս առջև բացվում է գործունեության լայն դաշտ` ստեղծագործել, փորձարարել և որոնել ուսուցման իդեալական տարբերակ՝ հաշվի առնելով, որ հարցադրումը մտածողության ձև է, որը սովորաբար բովանդակում է որևէ իմացական խնդիր և ուղղված է նրա լուծմանը:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1.Քննադատական մտածողության զարգացումը կարդալու և գրելու միջոցով ծրագրի համար նախատեսված ուսումնական ուղեցույցների փաթեթներ,Երևան ,1988:

2.Գ.Հովհաննիսյան,Ա.Զոհրաբյան,Ա. Արնաուդյան և ուրիշներ,Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները,Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան,2004

3.Ա.Հովհաննիսյան,Կ.Հարությունյան, Համագործակցային ուսուցում, Երևան,2006

4․Իգոր Զագաժև «Հարցեր տալը» («Իմացությունից իմաստություն») «Քննադատական մտածողությունը կարդալու և գրելու միջոցով» ծրագրի լրատու, 2003․9, էջ 7-10, և 10, էջ 10-12։ «Перемена»,, 2001, с. 8-13։