

ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

ԹԵՄԱ

Հարցադրումների մեթոդի կիրառումը վերլուծական հմտությունների զարգացման նպատակով

Կատարող՝ Զարուհի Միրոյան

Դպրոց՝ Արարատի մարզի Այնթապի Բյուզանդ Մարգարյանի անվան հ.2 միջնակարգ
Առարկա՝ հայոց լեզու, գրականություն

Կազմակերպություն՝ «Երևանի Լեոյի անվան հ.65 ավագ դպրոց» ՊՈԱԿ
Խմբի պատասխանատու՝ Անահիտ Զոհրաբյան

Երևան 2022

Բովանդակություն

1. Նախաբան
2. Գրականության ակնարկ
3. Գործնական համատեքստ
4. Հետազոտության ընթացք
5. Տվյալների մշակում և վերլուծություն
6. Անոփում
7. Գրականության ցանկ
8. Հավելված

Նախաբան

<<Ի սկզբանէ էր Բանն...>>

Հովհաննէսի Ավետարան 1.1

Կրթության որակի բարձրացումը եղել և մնում է կրթության հիմնահարցերից կարևորագույնը բոլոր ժամանակների և քաղաքակրթությունների համար, որոնցից յուրաքանչյուրը, թեկուզ և տարերային ու չհամակարգված, փորձել է առաջ քաշել իր ձևերն ու մեթոդները՝ դրանք պայմանավորելով տվյալ ժամանակաշրջանին բնորոշ մտածողությամբ, արժեհամակարգով, սոցիալական-տնտեսական-գիտական առաջընթացով: Կրթությունը ցանկացած երկրի առաջընթացի շարժիչն է: Այդ է պատճառը, որ բոլոր հասարակարգերում մրցունակ, հեգեմոն պետություն ունենալու համար գիտության զարգացմանն են ուղղվում մտավոր, նյութական, ֆինանսական զգալի միջոցներ:

Այժմ էլ կրթության որակի բարձրացումը և այն ժամանակի հրամայականին համապատասխանեցնելու փորձերը բազմաթիվ մեթոդամանկավարժական մշակումների և նորարարությունների պահանջ են առաջացրել: Այդ բազմազանության, տեսությունների, հայեցակարգերի գերհագեցվածության դեպքում անզամ կրթության բնագավառի խանդավառ և հմուտ մասնագետները կանգնած են դժվարին և պատասխանատու խնդրի առաջ՝ ի՞նչ, ինչու՞ և ինչպե՞ս:

Մարդ արարածը իր գոյության նախնական ընթացքում անզամ փնտրել է ճշմարտություն, և գաղտնիք չէ, որ այն որոնելու ճանապարհին մարդկության պատմության մեջ ցանկացած հայտնագործություն ծնունդ է բնածին հետաքրքրության դեպի շրջակա աշխարհը, դեպի ինքն իրեն նախ պարզագույն, ապա մինչև փիլիսոփայության աստիճանի բարձրացված հարցադրումներով: Այսինքն՝ հարցադրումը աշխարհը բացահայտելու նախնական ձևն է: Ուստի հարցադրումներ կատարելը ամենակարևոր ունակություններից է: Այն մտածական գործընթացի արգասիք է, որ սկզբնավորվում է անհատի եսի, աշխարհընկալման, բազմաբնույթ երևույթների առնչակցումներից: Կրթությունն ինքը տարաբնույթ հարցադրումների մի շղթա է:

Ներկայիս հասարակության ցանկությունն այն է, որ դպրոցը պատրաստի ինքնուրույն, զարգացած անհատ, սակայն, իմ խորին համոզմամբ, դա պետք է սկսել դեռ վաղ մանկությունից՝ զրույցների, խաղերի և այլ միջոցներով երեխայի մեջ դաստիարակելով վերլուծական մտածողություն:

Սույն հետազոտությունը կատարելը ևս շոշափում է այդ հիմնահարցերը: Հարցադրումների մեթոդով դասավանդելու հետազոտության նախընտրությունը առաջացավ՝ այն մտածումը հաշվի առնելով, որ այն, անցնելով ժամանակների հոլովույթներով, հարստացել, հղկվել է բազմամյա փորձառություններով:

Իմ առջև նպատակ դնելով հայոց լեզու և գրականություն առարկաների արդյունավետ ուսուցումը՝ նախընտրեցի հարցադրումների մեթոդը՝ որպես հետազոտության թիրախ, կիրառել երկու առարկաների դասավանդման մեջ և հետևել դրանց ընթացքին արդյունավետ ուսումնառության համատեքստում:

Հնարավոր չէ ուսումնասիրել կամ հետազոտել կրթական մի հիմնախնդիր կամ կատեգորիա՝ այլ խնդիրների համատեքստից դուրս դիտարկելով: Առավել ևս չկա կրթության որակի և արդյունավետ ուսումնառության խթանմանը միտված որևէ ռազմավարություն, որ չներառի կամ շրջանցի հարցադրումներ կատարելը, քանի որ դրանք՝

1. Բացահայտում են սովորողի անձնային որակները և աշխարհայացքը:
2. Կանոնակարգում, ռացիոնալ են դարձնում խոսքը (գրավոր, բանավոր):
3. Ջարգացնում են մասի և ամբողջի, մասնավորի և ընդհանուրի, գլխավորի և երկրորդականի՝ որպես հակադրամիասնության ընկալման հնարավորությունը:
4. Ձևավորում են ստեղծագործական ունակություններ:
5. Մղում են ինքնաձանաչողության:
6. Հանգեցնում են շրջակա աշխարհի և երևույթների ձանաչողության:
7. Սովորեցնում են բազմակարծություն:
8. Ձևավորում են միջանձնային հարաբերություններ:
9. Ջարգացնում են վերլուծական, քննական-դատողական միտքը:

Գրականության ակնարկ

Հարցադրումների օգնությամբ վերլուծական մտածողություն զարգացնելու և կրթության գերխնդրին՝ ինքնուրույն ուսումնառությանը հասնելու ուսումնասիրությունները բազմաթիվ են և բազմաբովանդակ: Դրանք խնդիրը դիտարկում են և՛ մասնավորապես, և՛ ընդհանուր համատեքստում՝ ուսումնասիրության նյութ դարձնելով հարցադրումների որևէ տեսակ կամ կրթության որևէ բնագավառ:

Տեխասի համալսարանի դասախոս Քերոն Լուիսը (*Karron Lewis, 2012*) հարցեր տալու և հարցերին պատասխանելու կարողությունը կրթության մեջ առանցքային է համարում: Իր ուսումնասիրությունը կատարելով թե՛ պատմահամեմատական, թե՛ համաժամանակյա մեթոդների օգնությամբ՝ նա նկատել է, որ, թերևս, անտիկ ժամանակներից սկսած՝ ուսուցիչները հիմնականում առաջ են քաշել սխալ հարցեր՝

կենտրոնանալով ոչ թե ուսումնառությունն առաջ մղող, այլ սովորողի որոշակի տեղեկույթը վեր հանող հարցադրումների վրա: Մինչդեռ եթե սովորողները դեռևս դպրոցական միջավայրում կարողանան վերլուծել իրենց և մյուսների կյանքը, ապա կկարողանան արդյունավետորեն ընկալել իրենց շրջապատող իրականությունը դպրոցական ոչ ֆորմալ կյանքում: Այդ պատճառով արհեստավարժ ուսուցիչը պետք է նախապես պլանավորի և նպատակադրի հարցերը: Այստեղ նա բախվում է մեկ այլ խնդրի. հարցադրումների սցենավորումը, այսինքն՝ տարաբնույթ հանգամանքների վերլուծության համար ունենալ հարցադրումների նույն մեխանիզմը, քանակը և հերթականությունը, հանգեցնում է սովորողների մեջ ստեղծագործականության խաթարման, քանի որ հարցադրումը, ինքնին կենդանի և հաճախ անկանխատեսելի գործընթաց լինելով, հանգեցնում է ուսումնասիրվող նյութի առավել խորքային ըմբռնման: Իմ կարծիքով՝ հարկ է նաև կարողանալ վերլուծություն կատարել՝ վերջնարդյունքից սկսելով, ինչպես մաթեմատիկայում է, ժխտելով հաստատականը և այլն: Առաջ քաշած հարցի քննարկման ծավալման արդյունքում կարող են ի հայտ գալ որոշակի գաղափարների, մտահանգումների հանկարծաստեղծություններ, որոնց արդյունքում էլ կատարվում են մեծ ու փոքր բացահայտումներ:

Ռիչարդ Լաֆլինը (*Laflin, 1961*), փորձելով որոնել արդյունավետությունը բարձրացնող ուղիներ, մշակել է հարցադրումներ կատարելու որոշակի համակարգ.

1. Կատարել հարցերի բաշխում բոլորին ուսումնառության գործընթացում ներգրավելու նպատակով
2. Հավասարակշռել փաստացի՝ փակ, և մտածելու տեղիք տվող՝ բաց, հարցերը
3. Հարցերը ձևակերպել հստակ
4. Պատասխանողից պահանջել պատասխանի ապացուցում, փաստական վերլուծություն
5. Տալ մտածելու անհրաժեշտ ժամանակ
6. Մղել բանավեճերի, կարծիքների ու տեսակետների բախման

Բացի Քերոն Լուիսից շատ մասնագետներ ևս կատարել են դասակարգումներ, սակայն դրանք միմյանցից առանցքային տարբերություններ չունեն, ինչի պատճառով կսահմանափակվենք վերոնշյալներով:

Ֆիլիպ Գրոյսերը (*Groyser, 1964*) հարցադրումներ կատարելը համարում է արվեստ, ինչի վերաբերյալ մշակել է ստուգաքանկ: Ըստ նրա՝ հարցադրումները ոչ միայն պետք է բխեն հետապնդած նպատակից, այլև պետք է ունենան նպատակներ.

1. Ստուգել սովորողի պատրաստվածությունը

2. Հետաքրքրություն առաջացնել քննարկվող մասնավոր խնդրի և ընդհանուր տեքստի վերաբերյալ՝ խթանելով մտածելու, եզրահանգում կատարելու, տեսակետ ձևավորելու մոտիվացիան
3. Ջարգացնել ներըմբռնում՝ համադրելու, առնչակցելու կարողություն
4. Ջարգացնել վերլուծական մտածողություն՝ միտված սովորողին կարծրատիպերից զերծ պահելուն
Որոշարկելով <<լավ>> հարցերը՝ նա նշում է, որ դրանք՝

1. Նպատակաուղղված են
2. Հստակ են
3. Հակիրճ են
4. Բնական են
5. Մտածելու տեղիք են տալիս
6. Սահմանափակ են
7. Համապատասխանում են դասարանի մակարդակին

Հարցադրումների միջոցով վերլուծական մտածողություն զարգացնելու նպատակով Մերի Բադ Ռոուն ուսումնասիրել է Կոլումբիայի համալսարանի ուսուցիչների փորձը: Նրանք, պատասխանների համար ավելի շատ ժամանակ հատկացնելով, գրանցել են առաջընթաց և բարձր արդյունք հետևյալ ցուցանիշներով.

1. Տարածում գտած 1-2 վայրկյանի փոխարեն պատասխանի համար տրամադրվում է 5-7 վայրկյան, և արձանագրվում է պատասխանների ընդարձակում:
2. Պատասխանների հարցական երանգավորումը փոխարինվում է հաստատականով, և սովորողը տալիս է ամբողջական նախադասություններով հստակ պատասխան:
3. Տրվում են վկայությունների վրա հիմնված հայեցողական պատասխաններ:
4. Սովորողի կողմից առաջ են քաշվում նոր հարցեր, որոնց շնորհիվ ուսուցիչը ստանում է հստակ հետադարձ կապ:

Քերինը, Ռոբերտ Սունդը (*Kerrin, Soond, 1971թ.*), համագործակցելով վերոհիշյալ ուսումնասիրողների հետ, այն եզրակացությանն են հանգում, որ հարցադրումների սեփական տեխնիկան ձևավորելու համար ուսուցիչները պետք է հաճախ մշտադիտարկեն սեփական աշխատանքները դասալսումների, ծայնագրությունների և նկարահանումների միջոցով:

Նրանք մշակել են նաև հարցերի վերլուծության ձևանմուշ՝ հենվելով Բլումի տաքսոնոմիայի վրա:

Սանդերսը (*Sanders, 1966*) առաջարկում է ուսուցչին ներկայացնել դասագրքի նյութից դուրս տեղեկություններ, որոնք կարող են հակասել տեքստում բերված նյութի

տեղեկությո՞ւն, տարբերվել մեկնաբանությամբ կամ գնահատմամբ: Սրանով հանդերձ՝ նա նաև խորհուրդ է տալիս ուսուցիչներին խուսափել դասը չափազանց բարձր պատասխաններ ենթադրող հարցադրումներով խճողելուց:

Ջեոֆ Փեթթին (*Petti, 2006*) հարցադրումների մեթոդով դասավանդման վերաբերյալ այն կարծիքն է հայտնում, որ, ի տարբերություն գիտելիքը պատմելու միջոցով փոխանցելու մեթոդի, հարցադրումները մեծապես նպաստում են փոխանցելի գիտելիք ձեռք բերելուն: Աշակերտը իրականացնում է մտածողական բարձր գործընթաց, կատարում ինքնուրույն եզրակացություն, գտնում առաջադրված խնդրի սեփական լուծում և ոչ միայն ապահովում գիտելիքի մնայունություն, այլև ձեռք բերում հաջորդը դրա վրա կառուցելու հնարավորություն:

Նա փաստել է հարցադրումների կիրառման առավելությունը սովորողի մոտիվացիայի բարձրացման գործում: Համաձայն նրա՝ ոչինչ այնքան չի նպաստում մոտիվացիայի թե՛ առաջացմանը և թե՛ մեծացմանը, որքան սովորողի մեջ բավարարվածության զգացողության ի հայտ գալը, որն արդյունք է ուսումնառության գործընթացում գրանցած հաջողության: Այս նպատակով նա առաջ է քաշում գործողությունների հստակ համակարգ. <<Հարց տվեք, դադար առեք, գործի՛ անցեք>>: Փեթթին կարևորում է ուսուցչի և աշակերտի, աշակերտի և աշակերտի միջև հարցադրումների շնորհիվ երկխոսություն առաջացնելը և ուսուցիչներին առաջարկում բանավիճային, երկխոսական խմբերի ստեղծում դասապրոցեսի որոշակի հատվածում՝ ելնելով նախանշած նպատակներից: Նա փորձ է կատարել նաև տարբերակելու հարցերի տեսակները, ինչպես նաև դասակարգելու դրանք:

Այս ուղղությամբ մեծ է նաև Տրևոր Քերիի վաստակը: Նա առաջարկում է հարցադրումների հետևյալ դասակարգումները՝ փաստային, անվանող, դիտարկող, վերահսկող, կեղծ, ստեղծագործական, պարզաբանող, գնահատման, խնդիրներ լուծող՝ վեր հանելով սրանցից յուրաքանչյուրի ազդեցությունը ինքնուրույն, վերլուծական մտածողություն զարգացնելու հարցում: Քերին կարևորում է նաև հարցադրումների համար հատկապես ուսուցչի ընտրած բառապաշարը և հարցի ճշգրիտ, հստակ և համապատասխան ձևակերպումը (*Kerri, 1998*):

Հարցադրումների մեթոդով քննադատական մտածողության զարգացման տեխնոլոգիաների ուսումնասիրությամբ ներկայումս զբաղվում են նաև հայ մասնագետները, որոնք իրենց աշխատանքները զուգորդել են Արևմուտքի երկրների գիտակ մանկավարժների հետ կատարած քննարկումներով:

Արևիկ Անափիոսյանը, համագործակցելով Շառլոտ Ֆրիմանի հետ (*Անափիոսյան և այլք, 2012*), ուսումնասիրության նյութ է դարձրել ինքնահարցադրումների կարևորությունը միջանձնային հարաբերություններում: Համաձայն նրա տեսակետի՝

կրթությունը պետք է նպաստի անհատի կյանքի որակների ձևավորմանը և բարելավմանը: Հաճախ սովորողների, հատկապես դեռահասների և մասամբ էլ երիտասարդների մեջ առաջանում են ինքնության հիմքի վրա ծագող խնդիրներ: Լուծումներից մեկը նա տեսնում է քննադատական մտածողություն ունենալու մշակույթ ձևավորելու մեջ, ինչի արդյունքում անհատը կկարողանա վերլուծել ոչ միայն իր հետ հարաբերվող մեկ այլ անհատի կամ խմբի, այլև սեփական արարքները, ինքն իր հետ ունեցած հակասություններն ու դրանց դրդապատճառները: Ուսումնասիրության ընթացքում Ա. Անափիոսյանը համագործակցել է Մանկավարժական համալսարանի դասախոս Սերոբ Խաչատրյանի հետ: Նրանք, առաջնորդվելով ԱՄՆ-ի պրոֆեսոր Սամանթա Ագուսի (*Agosos, 2015*) կատարած փորձարկումներով և մի շարք դպրոցներում և բուհերում կատարած հարցումներով, առաջարկում են քննադատական մտածողության ուսուցման 5 փուլ.

1. Ճանաչել խնդիրը
2. Սահմանել և ձևակերպել այն
3. Ուսումնասիրել՝ փաստեր հավաքագրելով
4. Կիրառել
5. Գնահատել արդյունքը

Վ. Անդրեևը (*Андреев, 1992*) իր <<Հակամարտաբանություն. վիճաբանելու արվեստը բանակցություններ վարելիս և հակամարտությունները լուծելիս>> աշխատության մեջ անդրադառնում է հարցադրումների մի քանի հիմնական տեսակների, որոնք արդյունավետորեն կիրառվում են բանավեճերի ընթացքում.

1. Հրահրող, որի նպատակն է զրուցակցին դրդել սխալների՝ բացահայտելով նրա թույլ կողմերը:
2. Ճարտասանական, որը չի ուղղվում որևէ մեկին, այլ վերաբերում է ընդհանուրին և նրանց մղում է խորհելու հարցի շուրջ:
3. Հակահարց, որը սովորաբար տրվում է հրահրող հարցից հետո: Այլ կերպ ասած՝ դա հարցին հարցով պատասխան է:
4. Ճշգրտող, որը ունի ձևակերպման որոշակի մեխանիզմներ և տրվում է հնչած հարցը հստակեցնելու նպատակով:

Գործնական համատեքստ

Սույն հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել հարցադրումների մեթոդով ուսուցման առավելությունները վերլուծական մտածողություն զարգացնելու նպատակով՝ սեփական փորձառությունը համատեղելով դրա վերաբերյալ ունեցած մեթոդական գիտելիքների հետ, խորամուխ լինել նպաստավոր և ոչ նպաստավոր

կողմերի մեջ, ընտրել հարցադրումներով դասավանդման ամենաարդյունավետ տարբերակը, ուսումնասիրել մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները հայոց լեզու և գրականություն առարկաների դասավանդման մեջ, հարցը դիտարկել համակողմանի՝

1. Ինչպիսի՞ն է առկա վիճակը:
2. Ի՞նչ մարտահրավերներ են առաջ գալիս:
3. Ինչպե՞ս գտնել արդյունավետ մեթոդներ:
4. Ինչպիսի՞ գործիքներ են անհրաժեշտ:
5. Ինչպե՞ս կատարել հարցադրումներ:
6. Ինչպե՞ս սովորեցնել կատարել հարցադրումներ:
7. Ինչպե՞ս օգտագործել վկայությունները, անդրադարձները, վերլուծությունները՝ ի նպաստ արդյունավետ ուսումնառության իրականացման:
8. Ինչպե՞ս մշակել տվյալներ:

Հարցադրումների միջոցով վերլուծական մտածողություն զարգացնելու նպատակով կատարված իմ հետազոտության համար անցկացրել են 12 դաս՝ 6-ը հայոց լեզվից և 6-ը գրականությունից: Երկու առարկաների դիտարկումները կատարվելու են առանձին, ապա համեմատվելու են՝ խմբավորելով ընդհանրություններն ու տարբերությունները: Հետազոտության համար ընտրվել է 8-րդ դասարանը՝ բաղկացած 26 աշակերտից: Ղասարանում չկան բացառիկ և ուսումնական առանձնահատուկ կարիքներ ունեցող աշակերտներ, սակայն այն համասեռ չէ. կան մտածողական ոչ միանման ունակություններով աշակերտներ:

Հետազոտության ընթացք

Կատարված աշխատանքների արդյունավետության վերաբերյալ ավելի խորը և հաստակ պատկերացում կազմելու նպատակով որոշեցի հայոց լեզու և գրականություն առարկաներն ուսումնասիրել առանձին՝ հետևելով դինամիկային, ապա կատարել համեմատական ընդհանրացումներ: Այդ պատճառով մշակեցի գործողությունների համալիր հետևյալ քայլաշարով.

1. Արձանագրել առկա վիճակը
2. Սահմանել նպատակներ և վերջնարդյունքներ
3. Կատարել մշտադիտարկում և հավաքագրել տվյալներ
4. Կատարել վերլուծություն յուրաքանչյուր քայլի վերաբերյալ
5. Խմբավորել հարակից մարտահրավերային խնդիրները
6. Մշակել լուծումների և դրական փոփոխությունների հասնելու ռազմավարություն յուրաքանչյուր հաջորդ քայլի համար

7. Ապահովել աշխատանքների շարունակականություն

Փորձարկումների համար նախապես ընտրեցի հարցերի տեսակներ, որոշեցի դրանց հաջորդականությունը և քանակը՝ համատեղելով գնահատման տարբեր եղանակների հետ: Փորձարկվող յուրաքանչյուր եղանակ կամ գործիք կիրառվել է 4 անգամ՝ հայոց լեզու 2 և գրականություն 2 համամասնությամբ: Մինչև դասն սկսելը կազմել էի հարցաշար՝ պարզելու աշակերտների առկա վիճակը՝ ըստ առաջադիմության և որակի, վերաբերմունքը դասավանդվող առարկաների, նրանց կարևորության հանդեպ՝ ըստ դասավանդվող բոլոր առարկաների առաջնակարգության, այն սովորելու կամ չսովորելու պատճառ(ներ)ի, ակտիվ, թե՞ պասիվ ուսումնառող լինելու հանգամանքի: Ստացվեց հետևյալ պատկերը.

Առարկաները՝ ըստ հետաքրքրության		
Տեղ	Հայոց լեզու	Գրակ.
1	3	9
2	6	7
3	3	2
4	5	3
5	-	1
6	2	2
7	2	
8	1	
13	1	
15	2	
16	1	

Ակտիվ ուսումնառող են	Պասիվ ուսումնառող են
2	24

Հարցադրումները ինձ օգնում են	Հարցադրումները ինձ չեն օգնում
18	8

Ինձ հարմար է, երբ ուսուցիչը			
պատմում է	հանձնարարում է ինքնուրույն սովորել	հարցեր է տալիս	հանձնարարում է սովորեցնել
13	3	6	5

Սովորում եմ, որովհետև	
կարևոր է	6
հետաքրքիր է	15
խրախուսվում եմ	2
անհարմար է	7

Չեմ սովորում, որովհետև	
չեմ կարողանում	13
ծանձրալի է	6
պիտանի չէ	3
կապ չունի կյանքի հետ	4

Գրականություն. դաս 1-ին

Դիտարկումից հետո, համեմատելով պլանավորածս և կատարածս, պարզեցի, որ դիպաշարը վերաշարադրելու համար հատկացրել եմ ավելի քիչ ժամանակ, քան անհրաժեշտ էր, որպեսզի կարողանայի հասցնել ծրագրածս. պատմվածքը ծավալուն էր: Աշակերտները փորձում էին դասը ներկայացնել բոլոր մանրամասներով՝ կարևորելով նաև բառընտրությունը, իսկ ես ստիպված էի շտապեցնելու և առաջարկելու սեղմել խոսքը, ինչի արդյունքում տուժեց նաև գեղարվեստական խոսքի որակը: Աշակերտների մեծ մասը դժվարանում էր հանդես գալ և մտածել առաջարկված հերոսի տեսանկյունից: Մտածողության այս ձևը զարգացնելու նպատակով հանձնարարելու եմ նմանօրինակ, բայց առավել փոքրածավալ գրավոր աշխատանքներ:

Հարցադրումների հատվածը առավել հաջողված էր, քանի որ աշակերտները սիրում են մտածել և բանավիճել: Բոլոր փակ հարցերին պատասխանեցին գրեթե ամբողջությամբ. դժվարացան միայն հեղինակին իբրև հերոս ընկալելիս: Այդ նպատակով հանձնարարեցի վերընթերցել համապատասխան հատվածը: Երկու փորձից հետո միայն գտան պատասխանը:

Առաջադրված հարցերին պատասխանում էին՝ ոչ թե ռեալիզմի սկզբունքներից ելնելով կամ տեքստից բխեցնելով, այլ սեփական ցանկության տեսանկյունից, ուստի տվեցի << Ինչպե՞ս կհիմնավորես>>, << Կարո՞ղ ես ապացուցել՝ համապատասխան հատվածը գտնելով>> հարցերը: 1 աշակերտ տվեց բոլորի կարծիքին հակասող պատասխան, սակայն խուսափեց իր կարծիքը փաստարկելուց: Առաջարկեցի մի քիչ էլ

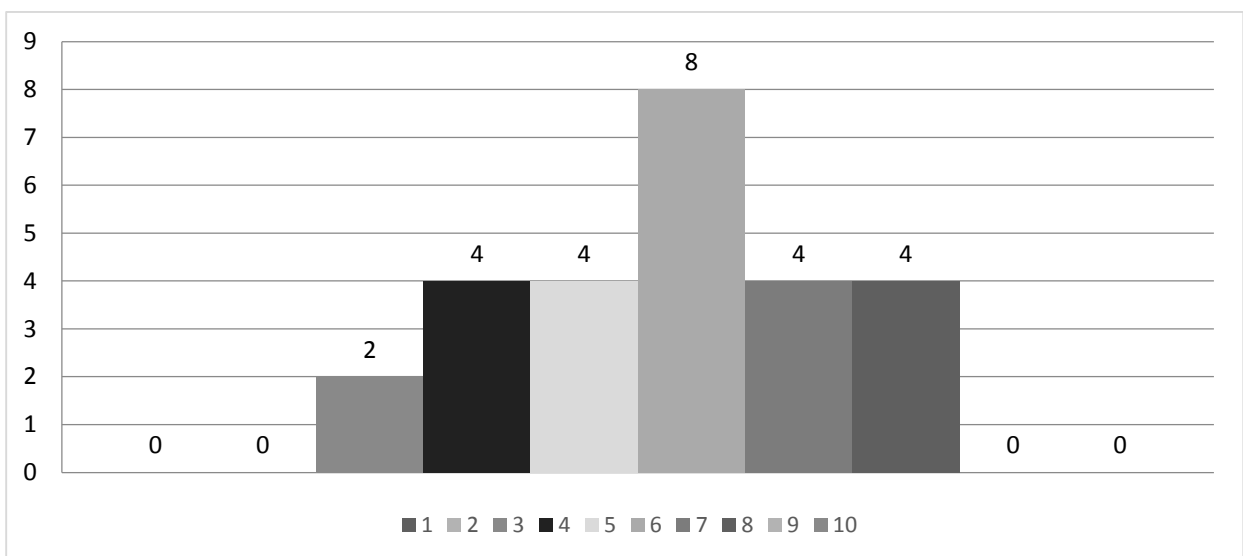
մտածել, ապա հարցրի. <<Կարո՞ղ է՝ այդ մասին հուշում է տեքստը>>: Պատասխանը գտանք համատեղ ջանքերով:

Թեստային ամփոփիչ աշխատանքը կատարեցին առանց նկատելի դժվարության և իմ տրամադրած պատասխաններով ստուգելով, միավորները գումարելով՝ հաշվեցին իրենց գնահատականները 1-9 հարցերի համար: 10-րդ հարցը բաց էր, անհատական, այդ իսկ պատճառով ինքս էի ստուգելու դասաժամից հետո:

Ինքնուրույն ուսումնառությանը, համագործակցային հմտություններ զարգացնելուն վերաբերող հատվածը անցավ նախատեսածիս համաձայն, և բոլոր 26 աշակերտները փոխադարձ ստուգման միջոցով սովորեցին կարդալ:

Անդրադարձի համար ժամանակ չմնաց. դա էլ պետք է տանը գրեն:

Ամփոփիչ գնահատման միավորները հետևյալն են 26 աշակերտի հաշվարկով.



9 միավորների բացակայությունը պայմանավորված է 10-րդ հարցին ոչ փաստարկված, ոչ լիարժեք, քերականական կամ ուղղագրական սխալներով, թերի վերլուծականությամբ պատասխանների առկայությամբ:

Համաձայն եզրակացությունների՝ հաջորդ դասին պետք է հաշվի առնեն դասի ծավալը և համապատասխանեցնեն հարցերի քանակի և տեսակների ընտրությունը: Աշխատելու են ակադեմիական հակակարծության մեթոդով, քանի որ այն, իմ կարծիքով, ամենաարդյունավետն է վերլուծական հմտությունները զարգացնելու համար՝ ընկալել, փաստարկել, հակափաստարկել, եզրակացնել, հակադարձել, բանավիճել, երկխոսել:

Դաս 2-րդ

Այս դասին էական առաջընթաց չգրանցվեց, թեև դասի դինամիկական պահպանված էր: Հարցադրումների միջոցով վերլուծական մտածողություն զարգացնելուն միտված աշխատանքներն ուղեկցվեցին որոշակի ձախողումներով, քանի որ քննարկման համար սահմանած ժամանակը իրատեսական չէր: Ցանկանալով աշակերտներին մղել

բանավիճելու, աշխատում էի չմիջամտել, մինչդեռ իմ հաճախակի ուղղորդումների կարիք առայժմ զգացվում էր: Այլ կերպ ասած՝ նշածողը շատ բարձր էի դրել: Յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարված էր պատասխանել 4 հարցի: Հարցերը բոլոր խմբերի համար նույնն էին ընտրված՝ բարդության տարբեր և հավասար աստիճաններ ապահովելով, և ուսումնասիրվելու էին տարբեր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների գրանցած արդյունքները:

1-ին՝ տեսական հարցին ճիշտ էին պատասխանել 5 խմբից 4-ը: 2-րդ՝ բովանդակային հարցին՝ ոչ մի խումբ: Այն հաղթահարվեց միայն իմ ուղղորդող հարցից հետո: Նշանակում է՝ պետք է միջոցներ ձեռք առնեն նախորդ դասերին ձեռք բերած հմտությունները և գիտելիքները նորը ձեռք բերելիս կիրառելու ուղղությամբ: Իսկ այն, որ մի քանիսը պատասխանելիս կիրառում էին հարցական հնչերանգ, փաստում է աշակերտների՝ սեփական մտածողության հանդեպ անվստահության և նյութի ոչ բավարար յուրացվածությունը: Քննարկելով պատճառները՝ պարզ դարձավ, որ մեծ մասը դժվարանում է հարցը կամ առաջադրանքի պահանջը հասկանալիս և չի կարողանում օգտվել թե՛ տեքստում, թե՛ պահանջում տրամադրված տվյալներից:

Ինչպես նախորդ, այնպես էլ այս դասին աշակերտների՝ հարցերից շեղումների պատճառով չհասցրի դասն ավարտել. գնահատման և յուրացվածությունը ստուգելու նպատակով քառյակի գրավոր վերլուծություն կատարելու համար անհրաժեշտ եղավ լրացուցիչ ժամանակ:

Այս դասից ինձ համար ընտրեցի 1 թիրախ ևս՝ պահանջը հասկանալու վերաբերյալ, և որոշեցի հաջորդ դասն անցկացնել տարբերակված ուսուցմամբ: Այն ինձ հնարավորություն կտա ավելի արդյունավետ օգտագործելու աշակերտների ներուժը, կառավարելու ժամանակը և հետադարձ կապ ստանալու բոլոր աշակերտներից, իսկ նրանք կսովորեն չհեռանալ հարցերից, մեծացնել վստահությունը սեփական կարողությունների հանդեպ, ինչն էլ կմղի ավելի ազատ մտածելու:

Դասին ներկա էին 3 դասախոհ՝ 1 մասնագետ, 1 հարակից առարկայի մասնագետ և 1 ոչ մասնագետ: Նրանց կարծիքները համընկնում էին հետևյալ դիտարկումներում.

1. Մասնակցեցին բոլոր աշակերտները:
2. Հարցադրումները ճիշտ էին ընտրված և նպաստում էին վերլուծական մտածողության զարգացմանը:
3. Խմբային աշխատանքը չէր նպաստում դասի նպատակին և վերջնարդյունքին հասնելուն:
4. Աշակերտները զգալիորեն կաշկանդված էին:
Առանձնացնում եմ հմուտ մասնագետի դիտարկումները, համաձայն որոնց՝
 1. Արդյունավետ կլինեք անհատական մոտեցումը:

2. Ժամանակի վերահսկումը իմ կողմից հաղթահարված չէ:

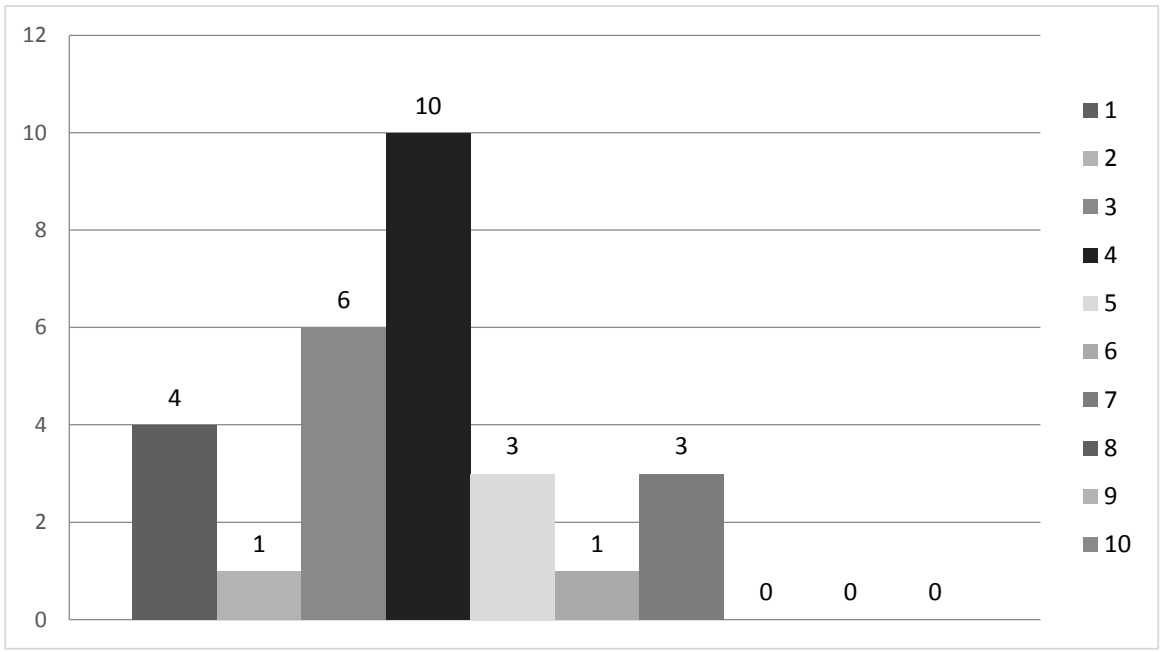
3. Չայնիս խիստ և պաշտոնական տոնը ուղղորդում է աշակերտներին թե՛ դրականորեն՝ կողմնորոշելով դեպի ճիշտ պատասխանները, թե՛ բացասականորեն՝ նրանց մեջ սխալվելու վախ առաջացնելով և կաշկանդելով ազատ մտածողությունը:

Նշեմ, որ աշակերտները վերջինին համաձայն չէին (հարցումը կատարվել է դասի քննարկումից հետո): Այնուամենայնիվ այս հանգամանքները հաշվի կառնեմ հաջորդ դասը պլանավորելիս և թիրախներ ընտրելիս:

Մյուս դասալսողի կարծիքով՝ մտածելու համար իմ սահմանած ժամանակը բավարար չէր, ինչը կարող էր խուճապ առաջացնել:

Նկատելի էր որոշակի կաշկանդվածություն և լարվածություն: Համաձայն աշակերտների անդրադարձների՝ պատճառը դասալսողների, հատկապես տնօրենության ներկայությունն էր, թեև նրանց կողմից բազմիցս դասալսումներ կատարվել են: Խնդիրն ինձ համար քննարկման կարիք ունի:

Գրավոր աշխատանքների ստուգումը և վերլուծությունը փաստեց որոշակի, թեև փոքրիկ առաջընթաց:



Դաս 3-րդ

Դասի ընթացքը ինձ բավարարեց հատվածաբար: Հարցադրումներից պարզ դարձավ, որ բովանդակությունը լիովին ընկալված չէր, հարցերը հաճախ չէին բխում միմյանցից: Իհարկե, կային աշակերտներ, որոնք առաջադրում էին բավական տարողունակ, տրամաբանված և բախում առաջացնող հարցեր: Ի զարմանս ինձ՝ իրենց կենսափորձին համադրելու ընթացքը բավական աշխույժ և արդյունավետ ստացվեց:

շատերը ունենին իրենց տեսակետը և հիմնավորում էին բավական լավ: Ուսումնասիրության արժանի հանգամանք է նաև այն, որ տեքստային հարցերին շատերը պատասխանում էին դժվարությամբ, մեկնաբանում էին անվստահ, իսկ նույն հարցը վերացարկելիս, ընդհանրացնելիս կամ որպես համամարդկային խոհ ներկայացնելիս բավական խորություն էին ցուցաբերում, և դա իրենց ավելի էր գրավում: Նկատելի էր մեկ հանգամանք ևս. մեծ մասը հարցեր կազմելիս առաջնորդվել էր դիպաշարային դրվագներով, մինչդեռ գեղագիտական-նկարագրական հատվածներին անդրադարձել էին սակավաթիվ աշակերտներ, որոնք զբաղվում են երաժշտությամբ և նկարչությամբ: Սովորածը կամ քննարկածը գրավոր խոսքով ներկայացնելը որոշակի տագնապ և խուսափողականություն առաջացրեց, որքան էլ ստեղծագործությունը դուր էր եկել, նաև հիացրել: Աշխատանքներին հետևելիս նկատեցի, որ 2 աշակերտ իրենց համար առանցքային հարցեր էին մշակել և ուղղորդվում էին դրանցով: Կարծում եմ՝ սա կարելի է համարել մեկ քայլ առաջ:

Որպես առաջընթաց կարող եմ փաստել նաև այն, որ ամենաթույլ մոտիվացված և չափազանց անհինքնավստահ աշակերտները փորձել էին աշխատել լիովին ինքնուրույն, ինչը խրախուսվեց իմ կողմից:

Երկրորդ մասում 26 աշակերտներին բաժանեցի 3 խմբի և յուրաքանչյուրին հանձնարարեցի տարբեր աշխատանքներ՝ համապատասխանեցնելով նրանց առանձնահատկություններին: Խմբերը համաչափ չէին, սակայն պահպանել էի առաջադրանքների համամասնությունը: Ընտրությունը կատարել էի՝ ելնելով աշակերտների թե՛ ուժեղ և թե՛ թույլ կողմերից, և ընտրել էի թիրախավորված առաջադրանքներ, որոնք պետք է առաջ մղեին թույլ կամ զարգացման ենթակա կողմերը:

Առաջին խմբի համար ընտրել էի փակ հարցեր, որոնք տրամադրեցին դասընկերները: Նրանք պետք է պատասխանեին գրավոր, ձևակերպեին ամբողջական նախադասություններով և համարակալեին իրենց տրամադրված հարցերը: Սրանով իմ առջև նպատակ էի դրել սովորեցնել հետևել դիպաշարի գործողությունների ընթացքին և ամրապնդել այն:

Երկրորդ խումբը պետք է պատասխաներ միջին բարդության բաց հարցերին: Իմ նպատակը այս խմբի աշակերտների մտածողության մեջ փաստերից, տվյալներից եզրակացնելու և մտահանգումներ կատարելու կարողությունների և հմտությունների զարգացումն էր, պատճառահետևանքային կապը գտնել սովորեցնելը և գրագետ, ոչ ծավալուն խոսք կազմելը:

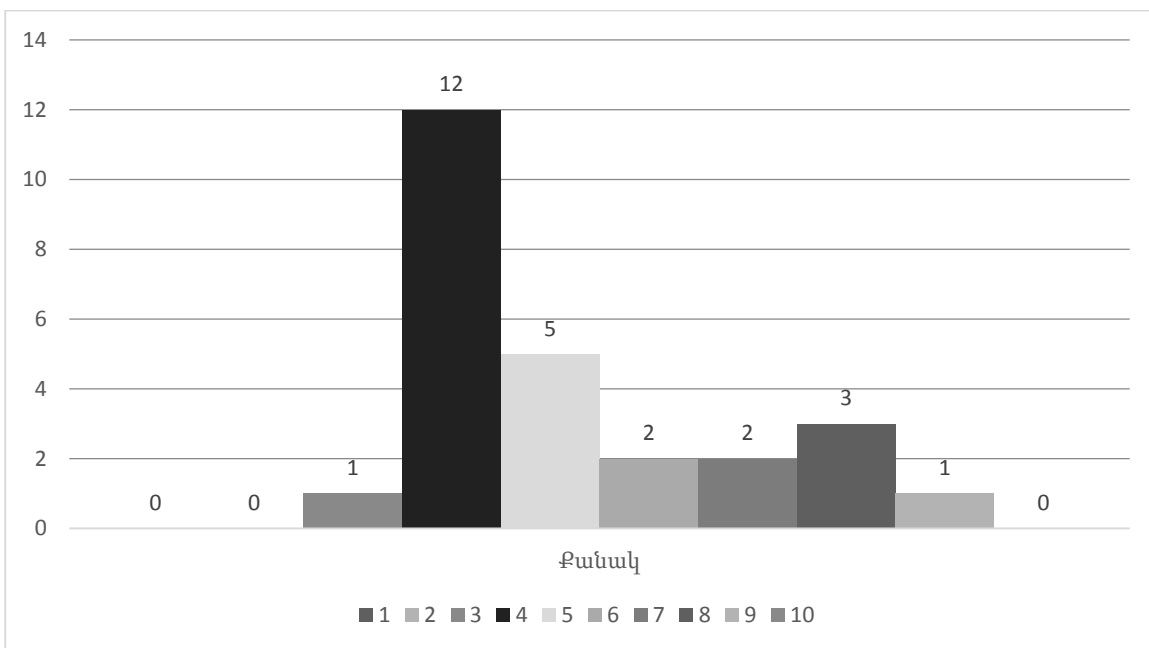
Երրորդ խմբի հանձնարարությունը կապակցված վերլուծական ամբողջական խոսք կազմելն էր: Այս առաջադրանքի նպատակը վերոհիշյալ խմբի աշակերտներին հարուստ բառապաշարով, բարձր գեղարվեստականության և անհրաժեշտ

գիտականության միահյուսումով խոսք կազմել սովորեցնելն էր: Հանձնարարել էի առանձնացնել 3-4 գլխավոր հարցադրում: Դրանք ստուգելուց հետո տրամադրեցի իմ կողմից նախապես ընտրված հարցեր, որոնց շրջանակում էլ պետք է կազմվեր վերլուծական տեքստը:

Աշխատանքների ստուգմից պարզ դարձավ, որ առաջին խմբում, այնուամենայնիվ, եղան աշակերտներ, որոնք չէին կարողացել հաղթահարել առաջադրանքներն ամբողջությամբ: Դժվարացել էին նաև հարցերը ըստ դիպաշարի հերթականության դասավորելիս: Չէին կողմնորոշվում՝ ինչպես օգնել միմյանց, քանի որ մի մասը կարողացել էր գտնել պատասխանը դասագրքում, սակայն չէր հետևել խմբի ընդհանուր աշխատանքին:

Երկրորդ խմբում առաջադրանքը չհաղթահարած աշակերտներ չեղան: Նրանք ցուցաբերեցին ամենամեծ առաջընթացը:

Երրորդ խմբում ևս առաջադրանքը հաղթահարվեց բոլորի կողմից, և ունեցանք հետևյալ ցուցանիշները.



Այս դասի համար, ելնելով իմ ընթացիկ դիտարկումներից և աշակերտների գրանցած արդյունքներից, ընտրեցի զարգացման հետևյալ թիրախները.

1. Աշխատանք տանել առաջին խմբի աշակերտների հետ՝ հատկապես առաջադրանքները հասկանալու վերաբերյալ
2. Ջարգացնել փաստարկելու, եզրակացնելու և մտահանգելու կարողություններ և հմտություններ
3. Աշակերտներին մղել օգտագործել կարողանալու ունեցած փաստերը, տվյալները և պահանջներում առկա տարաբնույթ հուշումները

4. Գտնել առանցքային հարցերը, որոնք նպաստում են խնդրի ամբողջական դիտարկմանը

Առաջընթաց կարող եմ համարել առաջադրանքների կատարման համար իմ կողմից սահմանված ժամանակի հստակությունը:

Համաձայն անդրադարձների՝ իրենց ամենաշատը գոհացրել էր ուսուցման հենց տարբերակված ձևը, քանի որ մեծ մասը կարողացել էր համագործակցել խմբում, ինքնուրույն հաղթահարել առաջադրանքների զգալի քանակություն և ունեցել էր հարմարավետության զգացում: Դասի այս ձևը դարձյալ կկրկնեն համեմատության միջոցով արդյունքների վերաբերյալ ավելի հստակ պատկերացում կազմելու նպատակով:

Եզրակացություն՝ կարիք կա զարգացնելու այլ հմտություններ և՛ հարցերը հասկանալ, ձևակերպել, համակարգել, հարցից հարց բխեցնել, երկխոսել, իսկ վերջնարդյունքներին հասնելու համար աշխատանքների համախումբ պետք է ունենալ:

Հաջորդ դասի համար որոշեցի ծանոթացնել հարցերի տեսակներին և դրանք ձևավորելու մեխանիզմներին՝ տրամադրելով Փեթթիի և ԱԲ-ի ներկայացրած աղյուսակները՝ ըստ Բլումի վերանայված տաքսոնոմիայի:

Դաս 4-րդ

Դասին աշակերտների մոտ կեսը անպատրաստ էր, որքան էլ արդեն ծանոթ էին սյուժեին: Առաջին հատվածից, երբ պետք է վերաշարադրեին պոեմը, պարզ դարձավ, որ չէին յուրացրել նաև դիպաշարը: Եվ, ընդհանրապես, բոլորը մի տեսակ հոգնած ու անհույզ էին թվում: Մի քանիսը չէին կարողացել զանազանել բաց և փակ հարցերը, սակայն գրեթե բոլորը պատրաստել էին հարցեր:

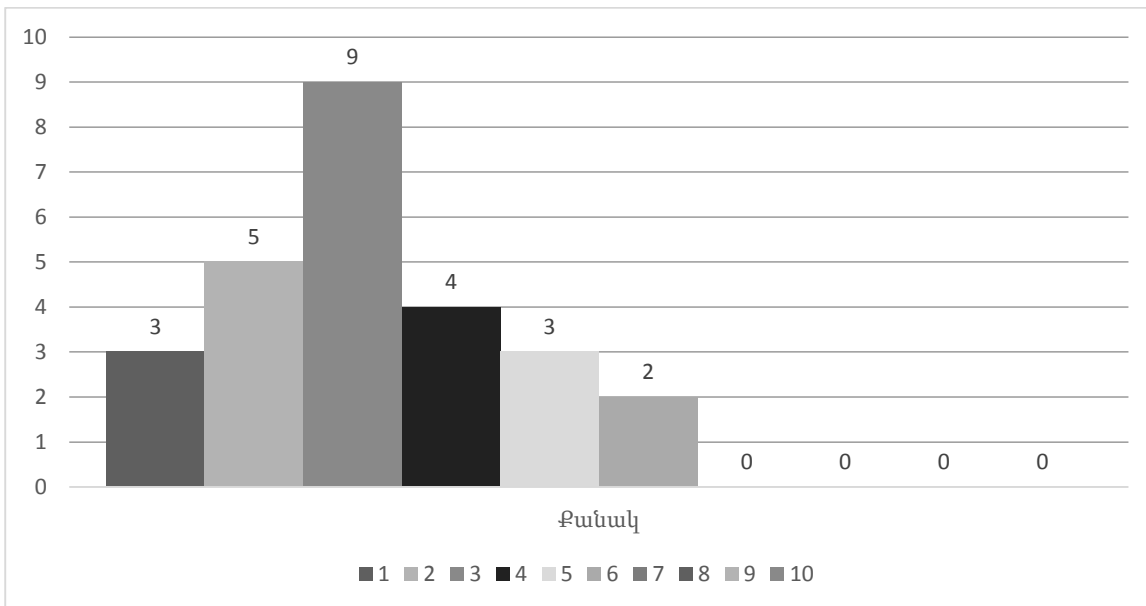
Դասի՝ հետազոտությանը վերաբերող հատվածը սկսեցին աշակերտները բաց հարցերի առաջադրումով, ինչը բավականին աշխուժացրեց նրանց: Նկատելի է, որ հարցադրումների մեթոդով աշխատելը նրանց իսկապես դուր է գալիս: 1 աշակերտ կարողացել էր հետաքրքիր և քննարկելի հարց կազմել: Ինչպես նախատեսել էի, հարցուպատասխանը վերաճեց բանավեճի, սակայն չկարողացա մի ստվար խմբի մեջ հետաքրքրություն առաջացնել դեպի այն. լսում էին ուշադիր, հետևում էին ընկերներին, սակայն չէին ցանկանում միանալ նրանց: Մի քանիսն էլ զգալի կաշկանդված էին, թեև դասալսողների չէի հրավիրել նրանց վարքի փոփոխությունները ուսումնասիրելու նպատակով: Դասին չմասնակցեցին նաև այնպիսի աշակերտներ, որոնք մշտապես եղել են քննարկումների կիզակետում, անդամակցում են նաև Բանավեճի ակումբին: Նկատվում էր նաև վախ սխալվելուց, այդ պատճառով մի մասը սոսկ լսողի դերում էր: Որքան նկատեցի, մեծ էր ընդհանուր դասարանի աններդաշնակ տրամադրության դերը:

Ակտիվ բանավեճին մասնակցում էին 6-8 աշակերտ՝ 7 աղջիկ և 1 տղա: Չնայած այս փոքր թվաքանակին՝ մի քանիսի մոտ ստացվում էր պատասխանից հարց կամ հարցից հարց բխեցնելը: Շեղումները կանխվում էին իմ շնորհիվ: Դժվարանում էին նաև հարցերը կամ կարծիքները ըստ ստեղծագործության հիմնավորելիս: Արդարացի լինելու համար նշեմ, որ նախորդ 3 դասերի համեմատությամբ դրանց թիվը զգալի կրճատվել էր: Ինքնագնահատումը բավական լավ ստացվեց. իմ և իրենց գնահատականները չէին համընկնում 1աշակերտի դեպքում. նշանակել էի 6 միավոր, իրենք՝ 8: Դա շտկեցինք՝ գնահատման սանդղակի կետերը վերանայելով: Բարելավվել էր նաև մյուս աշակերտների կողմից անճշտությունների ներկայացումը. խոսքն ավելի կոնկրետ էր և ոչ ընդհանրական: Հաջորդ անգամ ինքս եմ ընտրելու դասընկերների պատասխանները վերլուծող և գնահատող աշակերտներին և այդ մասին նախապես եմ հայտնելու: Գնահատելու եմ նաև դրա համար: Կարծում եմ՝ կնպաստեմ մոտիվացիային:

Անդրադարձ կատարելիս և ցուցաբերեցին առավել հստակություն՝ միտելով ինքնավերլուծության:

Ժամանակը դարձյալ խանգարեց, որովհետև բանավեճը կարելի էր ավելի ծավալել և թեժացնել: Մի քանի հարցի էլ, ինչպես կանխատեսել էի, մակերեսորեն անդրադարձանք: Կփորձեմ ընթերցանության ստուգման դասին տալ բոլոր փակ հարցերը, դարձյալ ստուգել դիպաշարի յուրացումը:

Ցուցանիշներն այսպիսին են.



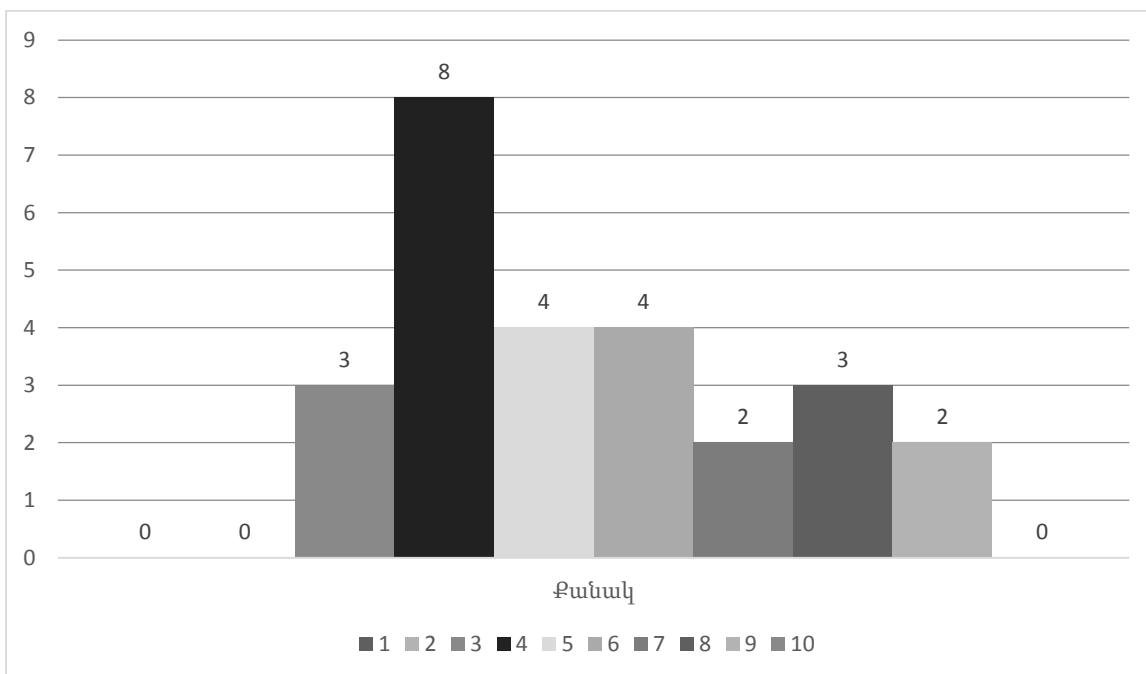
Դաս 5-րդ

Այս դասի դիտարկումներից կարող եմ եզրակացնել, որ բավական հաջողված էր, քանի որ աշակերտների մասնակցությունը մոտենում էր առավելագույնին: Օգնեց նրանց

հարցադրումների մի քանի տեսակի ծանոթացնելը: Մեծացավ մոտիվացիան, աշակերտների մասնակցությունը, քանի որ առաջադրանքները ավելի հստակ դարձան:

Հանձնարարեցի ինքնուրույն ուսումնասիրել ստեղծագործությունը՝ կազմելով հարցեր՝ ըստ Բլումի վերանայված տաքսոնոմիայի՝ յուրաքանչյուր սանդղակից ընտրելով 1 հարց: Այսպիսով նրանք կսովորեն թե՛ պահպանել պարզից բարդ անցումը, թե՛ շտկել ձևակերպումը: Կանխատեսածիս համաձայն՝ առաջադրանքը նկատելի արագ կատարեցին, քանի որ, ըստ իս, բավական աշխատանք էր տարվել հարցերի ձևակերպման ուղղությամբ: Նշեմ նաև, որ հարցերը մեծ մասամբ կրկնվում էին: Հարցադրումներով, որոնց մասնակցում էի նաև ինքս՝ ճշգրտելով կամ սահմանափակելով խնդրից հեռացող պատասխանները, դասի մատուցումը բավական հետաքրքիր ստացվեց, և տղաների ու աղջիկների միջև ծավալվեց բանավեճ հավատարմության, իսկական սիրո, վստահության, 1 դեպքը որպես ընդհանուր դրույթ չդիտելու վերաբերյալ: Իմ կարծիքով՝ հաջողության գրավական է նաև թեմայի ընտրությունը, ծավալը, ժանրը, բառապաշարը. սիրո թեման իր այսօրինակ դրսևորմամբ համապատասխան է տարիքային տվյալ խմբի հետաքրքրություններին և աշխարհընկալմանը:

Այս դասին չմասնակցող կամ անտարբեր մնացող ոչ մի աշակերտ չնկատվեց, թեև կային ոչ բավարար մասնակցություն ունեցող աշակերտներ, որոնք գրանցեցին դրական արդյունքներ:



Դաս 6-րդ

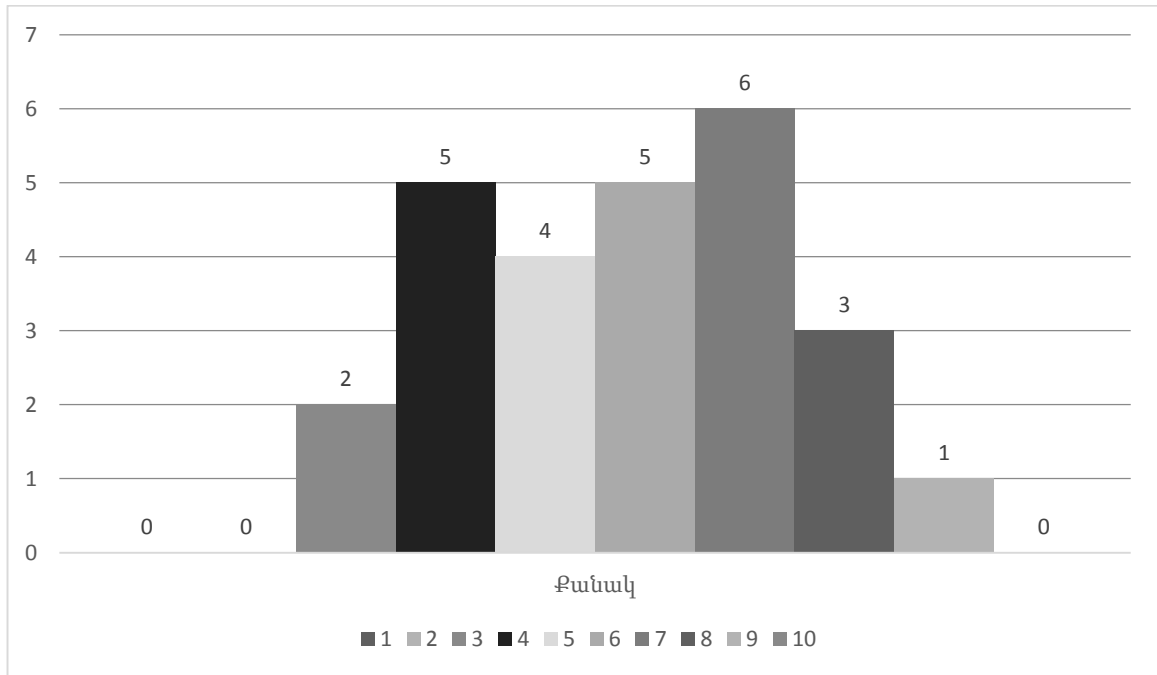
Դասի՝ հետազոտությանը վերաբերող հատվածը դժվարընթաց եղավ: Որպես վերլուծական մտածողության զարգացման վերջնարդյունք՝ իմ առջև նպատակ դրեցի

հանձնարարել մեկ հարց, իսկ աշակերտները պետք է հարցից հարց բխեցնեին: Նպատակը համոզվելն էր, որ արդեն կարողանում են ընտրել հարցի տեսակը, փակից բաց անցումը, հետևել հարցադրումների տրամաբանական ընթացքին, հարցը ձևակերպել կարճ և հստակ, հարցին պատասխանել՝ նրա շրջանակից դուրս չգալով:

Չնայած աշակերտները գիտեին հիմնական բովանդակությունը վերնագրից եզրակացնելու կամ նրան կապելու գործիքը, այնուամենայնիվ դժվարացան առավել խորքային հարցի՝ Ռավեննայի և Արարատի միջև որևէ կապ գտնելիս: Արդարամիտ լինելու համար նշեմ, որ նրանց ջանքերը հասնում էին առավելագույնի, ինչը տվեց իր արդյունքը առանց իմ ուղղակի միջամտության: Պատասխանը գտավ միջին առաջադիմությամբ 1 աշակերտ: Համաձայն անդրադարձների՝ նրանց հաճելիորեն զարմացրել էր դասի մատուցած անակնկալը, ինչպես իրենք էին ասում. «Մեր մտքով երբեք այդպիսի բան չէր անցնի»: Հենց սրանով, կարծում եմ, հասել եմ նպատակներիցս մեկին՝ սովորողների մեջ նորի սպասման ցանկության առաջացմանը: Որպես առաջընթաց կարող եմ ներկայացնել նաև այն հանգամանքը, որ աշակերտները կարողացան զուգահեռներ տանել այլ ստեղծագործությունների հետ և առանձնացնել հեղինակի խոհը:

Սովորողների՝ դասին մասնակցությունը անհամամասն էր, որքան էլ, իմ կարծիքով՝ ապահովված էր ազատ մտածելու, անկաշկանդ լինելու, սխալվելուց չխուսափելու մթնոլորտ: Փակ հարցերին, որոնց քանակությունը մեծ չէր՝ ելնելով ստեղծագործության բովանդակությունից և ներքին սյուժեից, պատասխանել ցանկանում էր գրեթե 100%-ը, իսկ բաց հարցերին պատասխանելիս նրանց թիվը տատանվում էր 50%-ից 1%-ի միջակայքում: Նշանակում է՝ պետք է վերանայեմ արդյունավետ ուսումնառությանը նպաստող գրականությունը: Գործընկերներիս հետ խորհրդակցելուց հետո որոշեցի ավելի շատ խրախուսել, աշխատել ձայնիս հնչերանգի և բավարար չափով ժպտալ կարողանալուս վրա, վերանայել ուսուցանող և ձևավորող (ՈՒՆԳ) գնահատումներին վերաբերող քայլերը՝ ի նպաստ ազատ, վստահող և ստեղծագործական մտածողության:

Դասի ցուցանիշներն են.



Քանի որ դասավանդում են նաև հայոց լեզու առարկան, ուստի անհրաժեշտություն զգացի հետազոտելու վերլուծական մտածողության զարգացումը նաև այս ասպարեզում, որպեսզի համեմատեն կառուցվածքային, բովանդակային, ոճական, ժանրային այլ սկզբունքներ ունեցող առարկայի յուրացման արդյունավետությունը և ներկայացնեն ավելի համակողմանի աշխատանք:

Հայոց լեզու. դաս 1-ին

Դասն անցկացվեց համակարգչային դասարանում և ուղեկցվեց մի շարք անակնկալներով: Աշակերտները իրենց զգում էին անսովոր միջավայրում, թեև այլ առարկաներից դասեր այստեղ շատ էին ունեցել: Նրանց գործողությունների մեծ մասը կատարվում էր իմ հրահանգավորումներից հետո միայն, մինչդեռ դասասենյակում դրանց կարիքն ամենևին չի զգացվում. յուրաքանչյուր աշակերտ գիտի՝ դասի որ փուլում ինչ է անհրաժեշտ անել: Երբ փորձեցի չմիջամտել, նկատեցի, որ 26 աշակերտից ոչ մեկը չգրեց գրատախտակին բացատրվող նոր դասը, մինչդեռ հստակ գիտեն, որ այն, ինչ գրվում է գրատախտակին, պետք է գրառվի նաև տետրում:

Եզրակացություն՝ առաջ եկան չկանխատեսված նոր խնդիրներ՝ պայմանավորված այլ միջավայրով, և դրանք ուսումնասիրության կարիք ունեն: Որևէ դաս կանցկացնեն այլ դասարանում և կգրանցեն նրանց գործողությունները:

Զգալի էր նաև որոշ աշակերտների կամ բոլորովին չմասնակցելը, կամ աննկատ մնալ փորձելը: Դա կանխվում էր իմ կողմից հարցադրումները թիրախավորված նրանց ուղղելու շնորհիվ: Դասերից հետո խնդիրը քննարկելիս պարզ դարձավ, որ դասերի անցկացման նպատակի վերաբերյալ իմ տեղեկացումը նրանց մեջ առաջացրել էր

գերպատասխանատվության զգացում, և փորձել էին անվստահ կամ սխալ պատասխաններով չվնասել ինձ: Փորձարկվող դասերի վերաբերյալ մի փոքր էլ մանրամասնեցի՝ հուսալով, որ դա կնպաստի հաջորդ դասերին առավել ճիշտ մոտեցմանը: Այն հարցին, թե ինչու գրականության ժամերին ավելի համարձակ և ազատ են, պատասխանեցին, որ հայոց լեզուն ավելի լուրջ, դժվար և պատասխանատու առարկա է, և այստեղ պետք է առավել ճշգրիտ լինել: Նրանց դիրքորոշումից այն եզրակացության եկա, որ այս մտածողությունը ինքս եմ պարտադրել նրանց՝ ակամայից սուբյեկտիվ վերաբերմունքս իմ վարքագծով փոխանցելով նրանց: Պարզեցի, որ երեխաների մտածելակերպի վրա մեծապես ազդում են նաև իմ նախասիրությունները, և դրանք փոխելը ոչ պակաս դժվար է:

Երկրորդ՝ նոր նյութի հաղորդմանը վերաբերող հատվածը զգալիորեն փոխեց ռիթմը: Դասն ընթանում էր հարցադրումների միջոցով: Քանի որ թեմայի հաղորդումը հենվում էր նախորդի վրա, և աշակերտները չէին գնահատվելու, ուստի մտածողությունն անկաշկանդ էր, և դասին սեփական նախաձեռնությամբ ներգրավվեցին ավելի մեծ թվով աշակերտներ: Անմիջապես նկատվեց տրամադրության, մտածելու, խոսքի տոնայնության փոփոխություն: Հաղորդվող նյութի վերաբերյալ որևէ պատասխան կամ դատողություն իմ կողմից չհնչեց. բոլոր կռահումները, եզրահանգումները կատարում էին աշակերտները, որոնց պատասխաններում եղած թուրքմբռնումները պարզաբանվում էին դարձյալ իմ կամ աշակերտների կողմից տրվող հարցերով, որոնք ուղղվում էին ոչ թե դասարանին, այլ հենց այդ աշակերտին: Այսպիսով՝ դասի այս հատվածը ընթացավ սովորողների վերլուծական դատողությունների և եզրահանգումների հիման վրա, ինչի շնորհիվ նրանք ունեցան հաճույքի և ինքնավստահության զգացում (մեջբերումը նրանց անդրադարձներից է):

Հայտորոշիչ թեստը լրացնելիս ոգևորությունը դարձյալ նվազեց: Առաջադրանքում ներառված էր 7 հարց, որոնցից առաջինը ձևակերպված էր հոգնակի թվով՝ «Որո՞նք են...», մնացած 6-ը՝ եզակիով: Մեծ մասը դժվարանում էր առաջադրանքը սկսելիս: Աշակերտները նկատել էին տարբերությունը, սակայն չէին համարձակվում ինքնուրույն որոշել պատասխանները առանց իմ կողմից տրվող ցուցումների: 1 աշակերտ հարց տվեց առաջին առաջադրանքի պատասխանների քանակի վերաբերյալ, չնայած հստակ գիտեն, որ նմանօրինակ աշխատանքների ժամանակ որևէ հարցի չեն պատասխանում: Օգնելու նպատակով ուղղորդեցի «Քո հարցի պատասխանը պահանջում կա» արտահայտությամբ: Իմ կողմից սահմանված ժամանակահատվածում չհասցրին վերջացնել, քանի որ չէին կարողացել դրսևորել որոշակի հմտություններ. մի մասը գրել էր և՛ պահաջը, որը երբեք չենք արել, և՛ տարբերակը, և՛ տարբերակի առաջադրանքը: Այսպիսի վարք նրանց կողմից դասարանում սովորաբար չի դրսևորվում:

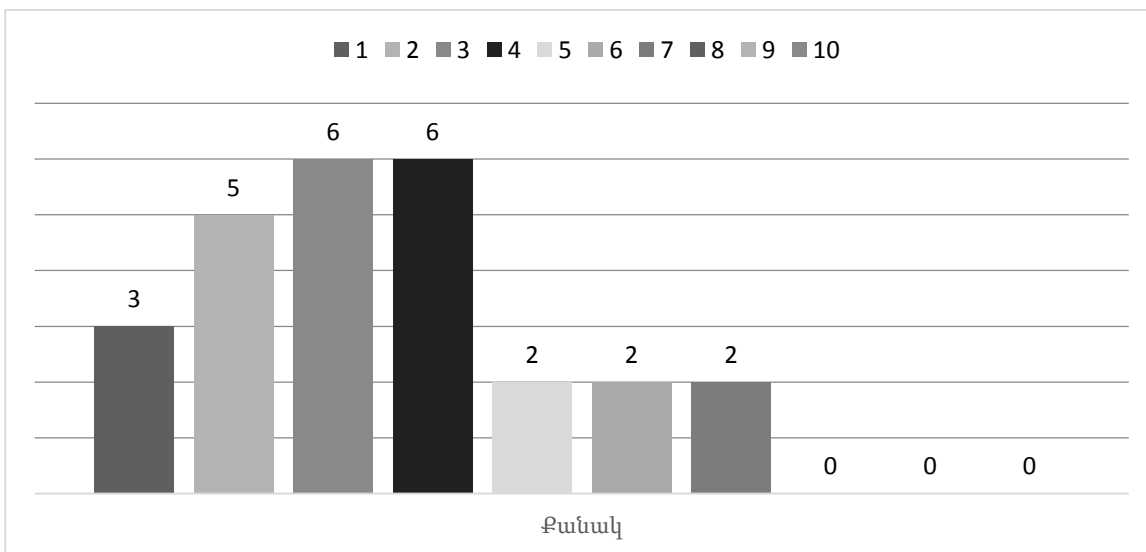
Հայտորոշիչ թեստի արդյունքները, մեղմ ասած, գոհացուցիչ չէին և հեռու էին բավարար լինելուց, թեև որոշակիորեն զարմացրին, քանի որ բարձր միավորներ գրանցել էին ցածր և միջինից ցածր առաջադիմություն ունեցող 2 աշակերտ, իսկ միջին և լավ առաջադիմությամբ 2 աշակերտ չէր գտել և ոչ մի ճիշտ պատասխան: Պատճառները կուսումնասիրվեն, և կմշակվի համապատասխան ռազմավարություն: Հաջորդ դասը պլանավորելիս վերոհիշյալ աշակերտները կթիրախավորվեն:

Իմ կողմից կատարվեց արդյունքների որոշակի դասակարգում՝

1. Ըստ յուրաքանչյուր աշակերտի սխալների քանակի
2. Ըստ յուրաքանչյուր առաջադրանքի սխալների քանակի
3. Ըստ միավորների քանակի 10-միավորանոց սանդղակով

Նպատակը նոր նյութի յուրացվածության համակողմանի ուսումնասիրությունն էր և յուրացված բաղադրիչների վերաուսուցումը հաջորդ դասի հաղորդումը դրանց վրա կառուցելու սկզբունքով:

Ստորև ներկայացվում են արդյունքները՝ ըստ 26 աշակերտի՝ յուրաքանչյուր առաջադրանքից ունեցած միավորների.



Թեստի արդյունքների վերլուծությունը կատարվեց դասերի վերջում, և մեծ եղավ աշակերտների զարմանքը, նաև հիասթափությունը իրենց աշխատանքից, երբ պարզ դարձավ, որ գրեթե բոլոր հարցերի պատասխանները իրենք գիտեին կամ կարող էին հեշտությամբ եզրակացնել առաջադրանքի պահանջից:

Այսպիսով՝ այս դասի համար առանձնացրել եմ հետևյալ թիրախները.

1. Հաշվի առնել միջավայրը և հոգեբանորեն խանգարող խոչընդոտը վերացնել
2. Ապահովել ազատ արտահայտվելու և մտածելու հնարավորությունները
3. Չարգացնել կողմնորոշվելու հմտություններ
4. Ձևավորող գնահատման միջոցով մեծացնել ինքնավստահությունը
5. Աշակերտներին չծանրաբեռնել ավելորդ պատասխանատվության զգացումով

6. Առանձին աշխատանք տանել պահանջների ընկալման հմտությունների վերաբերյալ(ներկայացնել առաջադրանքն առանց պահանջի և ձևակերպել այն, հանձնարարել կազմել հայտորոշիչ թեստ տվյալ դասի վերաբերյալ, բացատրել առաջադրանքների պահանջը՝ նշելով քայլերի հերթականությունը):

Դաս 2-րդ

Դասն ընթացավ նախորդի համեմատությամբ որոշակի դրական տեղաշարժով: Տնային առաջադրանքը ստուգելիս աշակերտները ուղղում էին միմյանց՝ հղելով գիտելիքը, ընկալումը, վերլուծականությունը ստուգող և խթանող հարցեր՝ <<Ո՞րն է...>>, <<Ինչպե՞ս իմացար...>>, <<Ո՞ր քայլով ես գտնելու...>>... Այս տարբերակով աշխատելիս նրանց մեջ պատասխանատվության մեծ զգացում առաջացավ, որոշակի աշխուժացում նկատվեց, և միմյանց հետ ավելի ազատ էին հարաբերվում: Իմ կողմից սա ուներ հետևյալ նպատակները.

- 1.Բացատրելու միջոցով հստակեցնել թյուրըմբռնումները
- 2.Սովորել հարց կազմել և հարց տալ՝ ընտրելով տեսակը և նպատակը
- 3.Խորացնել գրագետ խոսք կազմելու կարողությունները
- 4.Զարգացնել համակարգված մտածողություն

Այս դասի համար իմ կողմից թիրախավորվել էին հայտորոշից թեստից ամենացածր արդյունքներ գրանցած 5 աշակերտները, որոնք պատասխանում էին փակ հարցերի: Տեղաշարժը թեև զգալի չէր, սակայն միմյանց օգնելով՝ բանավոր պատասխանեցին բոլոր հարցերին: Փակ հարցեր կազմելիս 1 աշակերտ բոլորովին չհաջողեց և իրեն շատ անհարմարավետ զգաց, 2 աշակերտներ դա հաղթահարեցին մի քանի փորձից հետո, իսկ 2 աշակերտներ արեցին աննշան թերություններով:

Դասի երկրորդ մասը՝ նոր նյութի հաղորդում, աչքի ընկավ աշակերտների անհամամասն մասնակցությամբ. մի քանիսը՝ իմ և դասավարդների հաշվումներով 26-ից 6-ը, ցուցաբերեցին առավել հետաքրքրություն և նախաձեռնողականություն՝ պարբերաբար հանդես գալով ճշգրտող, հակադարձող, կռահումներին, թյուրըմբռնումներին վերաբերող հարցադրումներով, որոնց պատասխանները գտնում էին իմ ուղղորդող հարցերի շնորհիվ:

Մեծ մասը ցուցաբերեց միջին մասնակցություն՝ 26-ից 12-ը, իսկ 26-ից 8-ը բոլորովին չցանկացավ մասնակցել, մտածել, սխալվել, չնայած առաջին փուլում նրանք զգալիորեն ակտիվ էին: Դիմեցի <<անվանակոչվածները>> եղանակին: Այնուամենայնիվ 3 աշակերտ ոչ մի հարցի չկարողացավ պատասխանել:

Վերլուծելիս հասկացա, որ վերջիններս ունեն հմտությունների պակաս, քանի որ նրանց ուղղված բոլոր փակ հարցերի պատասխանները թվարկված տարբերակով առկա էին գրատախտակին:

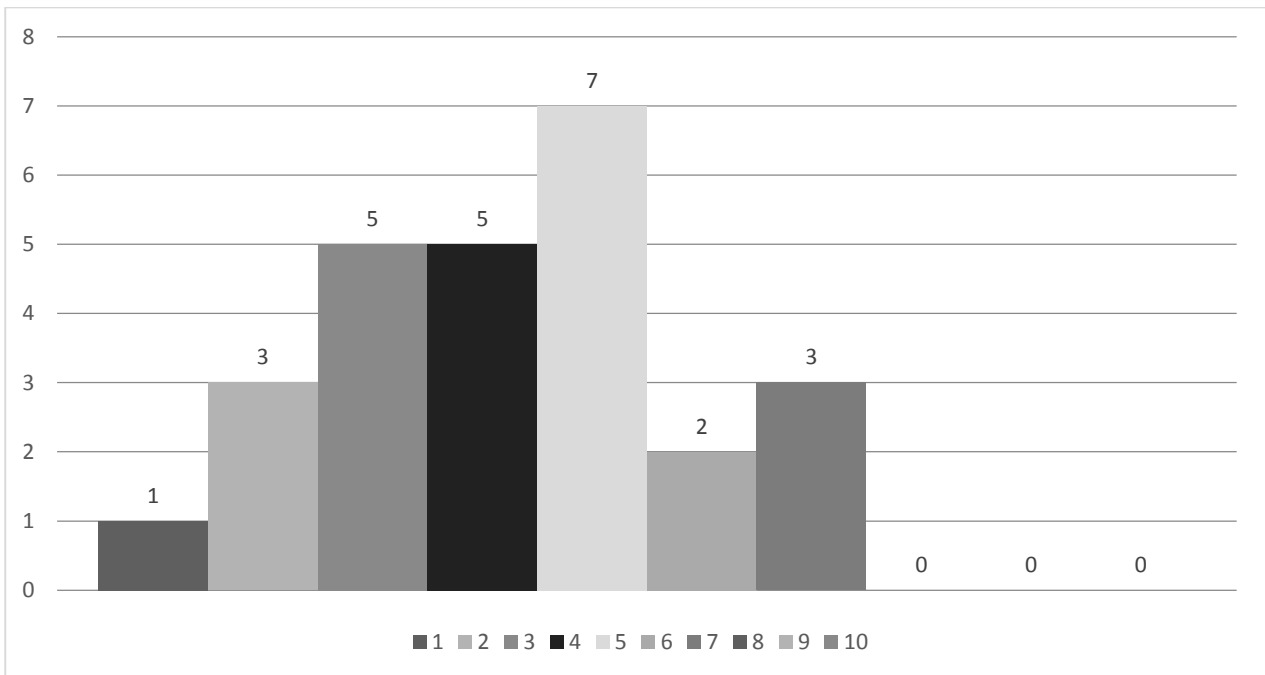
Երրորդ մասը վերաբերում էր հայտորոշիչ թեստային աշխատանքին, որի նպատակը նախորդի հետ համեմատությունն էր և հաղորդվող դասի յուրացվածության աստիճանը պարզելը:

Այստեղ ինձ համար կանխատեսելի խնդիրներից էր նույն հարցերին բանավոր և գրավոր տարբերակներով պատասխանների միջև զգալի տարբերությունը: Պատճառները մի քանիսը կարող են լինել: Ըստ իմ դիտարկումների՝

1. Հոգեբանական
2. Մտածական ուժի
3. Գիտելիքային

Դասադիտարկողներից մեկը ավելացրեց նաև այն, որ գուցե պատճառը խոսքի իմ ընտրած պաշտոնականությունն է: Երկրորդ մասնագետի կարծիքը վերաբերում էր ժամանակի սակավությանը՝ կապված նյութի բարդության աստիճանի, ծավալի և ծրագրով հատկացված ժամաքանակի հետ: Դասի հաղորդման բուն գործընթացում և՛ ուսուցչին, և՛ աշակերտին թվում է, թե դասը յուրացված է, քանի որ պատասխանում են բոլոր հարցերին, օրինակներ են բերում, կարողանում են ամփոփել տեսական մասը, իսկ գրավոր պատասխանելիս ավելի ստույգ է երևում աշակերտի ինքնուրույնաբար մտածել կարողանալու աստիճանը:

Հայտորոշիչ թեստի արդյունքներն են.



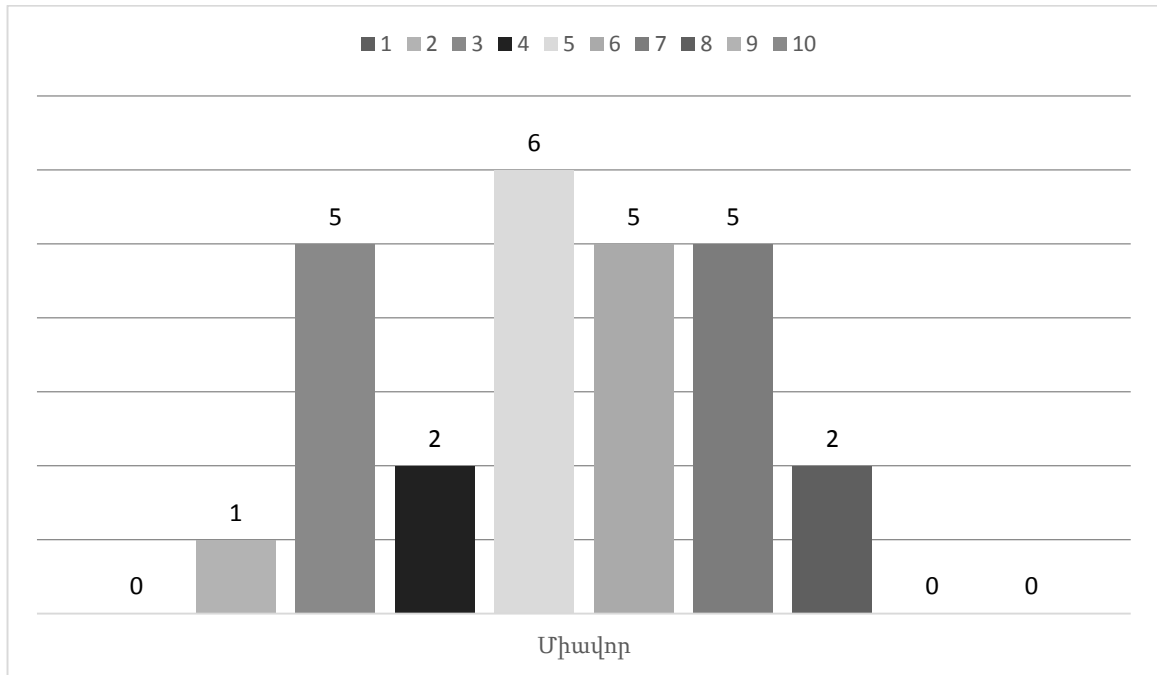
Դաս 3-րդ

Այս դասին իմ ընտրած ռազմավարությունը աշակերտների՝ հարցեր կազմելն էր՝ պահպանելով դրանց տեսակն ու հերթականությունը ըստ անհրաժեշտության և յուրաքանչյուր քայլի հաջորդականության: Դա կատարվեց 2 մասով՝ ուղղել տնային առաջադրանքում թույլ տրված սխալները (ինչի՞ց ես սկսելու, ի՞նչ հարցեր ես տալու, ինչպե՞ս ես ստուգելու...) և բացատրել նոր դասը (ի՞նչ է նշանակում, ի՞նչ ենք հասկանում, ինչի՞ց կարող ենք եզրակացնել)...

Դասն ընդհանուր առմամբ անցավ բավարար ակտիվությամբ, որը, իմ կարծիքով, կապված էր որոշակի հմտություններ ձեռք բերելու հետ: Տնային առաջադրանքը ստուգելիս ավելի մեծ թվով աշակերտներ էին պատրաստ հարցադրումներ անելով օգնելու ընկերոջը: Նույնիսկ եղան հարցադրողի դերն ինքնական ստանձնել ցանկացողներ, թեև վստահ չէին, որ կստացվի: Այս հարցում նրանց խրախուսեցի, և դա ոգևորություն առաջ բերեց: 1 աշակերտի, որն ունի ամենաբարձր առաջադիմությունը, սակայն բացակայելու պատճառով չէր յուրացրել դասը, ամրապնդման, ինքնուղղորդման նպատակով հանձնարարեցի հարցաշար մշակել հանձնարարված դասին համապատասխան, իսկ 1 աշակերտի, որն աչքի է ընկնում արագ և հստակ մտածելու ունակությամբ, առաջարկեցի դա անել նոր դասի համար մինչև այն ուսումնասիրելը (այլ աշակերտների ընդգրկելը կարող էր առաջացնել ժամանակի կորուստ, քանի որ հարկ կլիներ անդրադառնալու ավելի շատ բացթողումների): Նոր դասը սկսելուց առաջ հարցերը գրվեցին գրատախտակի ձախ մասում և համեմատվեցին իմ կողմից արված հարցադրումներին՝ յուրաքանչյուրի առջև դնելով – կամ + նշանները թե՛ հերթականության ընտրության, թե՛ ձևակերպման համապատասխանության դեպքում: Արդյունքները գոհացուցիչ չէին, բայց բավարար էին. համընկնում էր 42%-ով: Հաջորդ դասը պլանավորելու եմ նույն սկզբունքով և նպատակով, և ընդգրկվելու են առավել մեծ թվով և ոչ միանման առաջադիմությամբ աշակերտներ: Սա հնարավորություն կընձեռի հետազոտությունը ավելի մանրամասն և խորքային կատարելու, բացի այդ՝ աշակերտները որոշ չափով հմտացած կլինեն:

Ժամանակի կառավարումը դարձյալ խոչընդոտներ առաջացրեց: Նկատել եմ որոշակի օրինաչափություն. ցանկացած նոր տեսակի պահանջ առաջադրելիս աշակերտները դրսևորում են անհասկանալի խուճապային վարքագիծ, անհարկի լարվում են, նաև մեծ մասամբ խուսափում դժվարություններից, ինչն էլ առաջ է բերում յուրացման գործընթացի երկարաձգում:

Առաջադիմության ցուցանիշները այսպիսին են.



Դաս 4-րդ

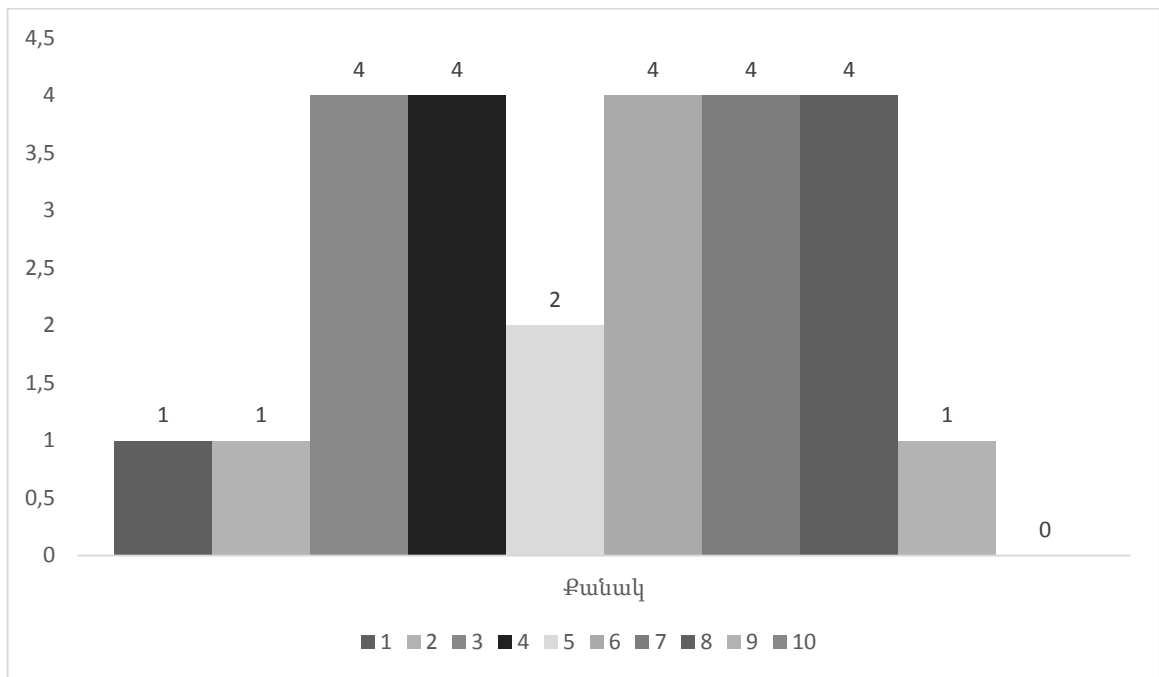
Դասի ռիթմը բավական ազատ և աշխույժ էր: Դա պայմանավորված էր նրանով, որ միջին և միջինից ցածր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների մեծ մասը որոշակի մրցակցային տրամադրվածությամբ էր սպասել դասին: Դա փաստում են նրանց ներգրավվածության և մասնակցելու հաճախականության վերաբերյալ իմ դիտարկումները, դասին ներկա ուսուցիչների վկայությունները և աշակերտների անդրադարձները: Իմ հանձնարարությամբ նոր դասի վերաբերյալ 7 աշակերտներ կազմեցին հարցադրումների այնպիսի շարք, որոնցով հնարավոր կլիներ հյուսել մատուցվող թեմայի առանցքը: Բոլորին չհանձնարարելս մեկ նպատակ էր հետապնդում՝ ուսումնասիրել մյուս աշակերտների վարքագիծը: Հուրախություն ինձ՝ 12 աշակերտ և ցանկություն հայտնեց կատարելու այդ աշխատանքը: Մտածելուց խուսափող և ցածր մոտիվացիա ունեցող 8 աշակերտների մասնակցությունն ասպիտակելու նպատակով նրանց առաջարկեցի խմբով աշխատել:

Այս անգամ հարցադրումների իմ ընտրած հերթականությանը և քանակին համապատասխանեց աշակերտների կազմած հարցաշարի 53%-ը: Սա, անշուշտ, բարձր ցուցանիշ համարել չենք կարող, այնուամենայնիվ առաջընթացն ակնհայտ է: Աշխատանքների շարունակականությունը, համոզված եմ, կտա ցանկալի արդյունք, քանի որ, իմ կարծիքով, այս եղանակով աշխատելը բարձրացնում է մոտիվացիան, խթանում հետաքրքրությունը, նպաստում է նախորդ փորձի կիրառումով կռահումներ կատարելուն, քայլաշարային մտածողական համակարգով կարողությունները զարգացնելուն, մղում ինքնուրույն ուսումնառության: Կարևոր հանգամանք եմ համարում

Ժամանակի լիարժեք և պլանավորածիս գրեթե համապատասխան օգտագործումը: Մի փոքր երկարեցին կապակցված խոսքին վերաբերող առաջադրանքների և գնահատման համար սահմանված ժամանակները, որոնց պատճառով անդրադարձն ավարտեցինք զանգից հետո:

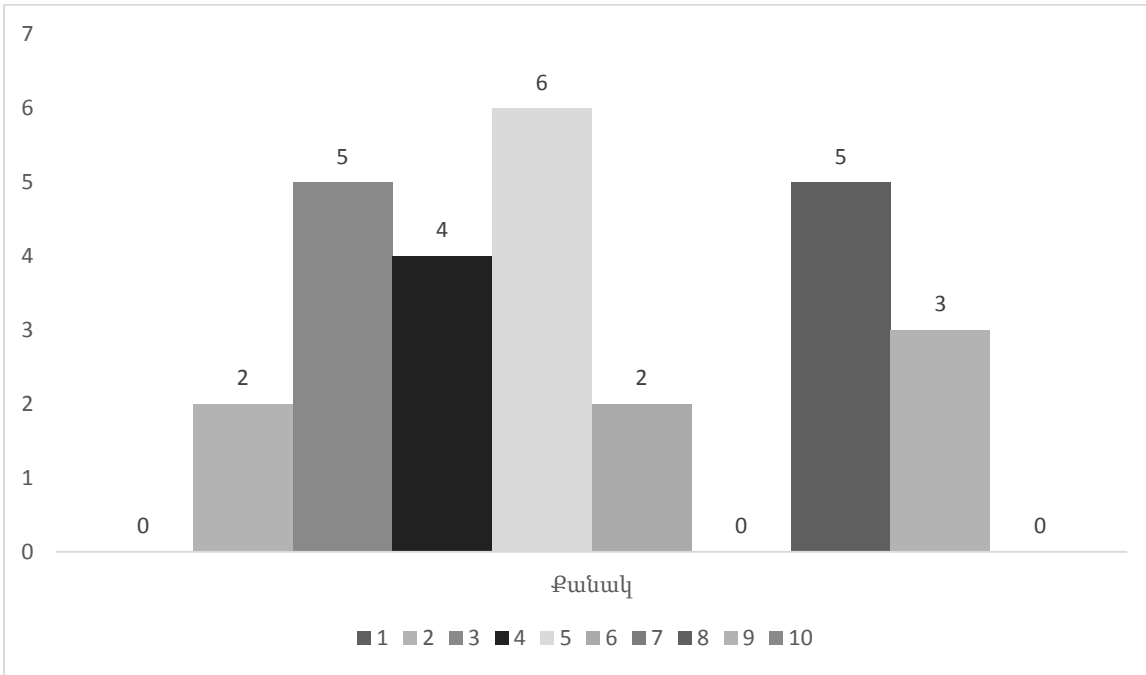
Ըստ դասախոհներից մեկի ներկայացրած ցուցանիշների՝ այս դասին առավել ակտիվությամբ մասնակցում էր 6 աշակերտ, միջին ակտիվությամբ՝ 12 աշակերտ, ցածր ակտիվությամբ՝ 8 աշակերտ նախորդ դասի 3, 13, 5 և 5(միջինից ցածր) ցուցանիշների համեմատ:

Գրանցված միավորներն են.



Դաս 5-րդ

Քանի որ հարցադրումներ կատարելու հարցում դասարանը ձեռք է բերել որոշակի հմտություններ, ուստի իմ հետազոտման հաջորդ քայլում որոշեցի դրանք ուղղել ավելի մեծ թվով աշակերտների ինքնուրույն ուսումնառության համար կիրառելուն: Նրանց հետաքրքրում էր նոր դասի լիովին ինքնուրույն ուսումնասիրումը, թեև մի փոքր թերահավատություն ունեին: Պետք է նշեն, որ խմբերում աշխատանքը ընթացավ բավական աշխույժ, որովհետև հարցեր կազմել, դրանք դասավորել, ընկերոջը հարցերով ուղղորդել փորձում էր մեծ մասը: Խմբերում աշակերտների ազատ մտածողությունն ավելի լավ էր ստացվում, քանի որ չէին լարվում սխալվելիս կամ նույն հարցը կրկնելիս: Ցածր առաջադիմություն և մոտիվացիա ունեցող աշակերտներին հանձնարարել էի ինքնուրույն կազմել հարցեր, իսկ առավել հմուտները վերահսկում կամ ուղղորդում էին նրանց, ինչի շնորհիվ ապահովվեց 100% մասնակցություն: Արդյունավետությունը ստուգելու նպատակով կատարեցին գրավոր առաջադրանք, որտեղ գրանցեցին հետևյալ արդյունքները.

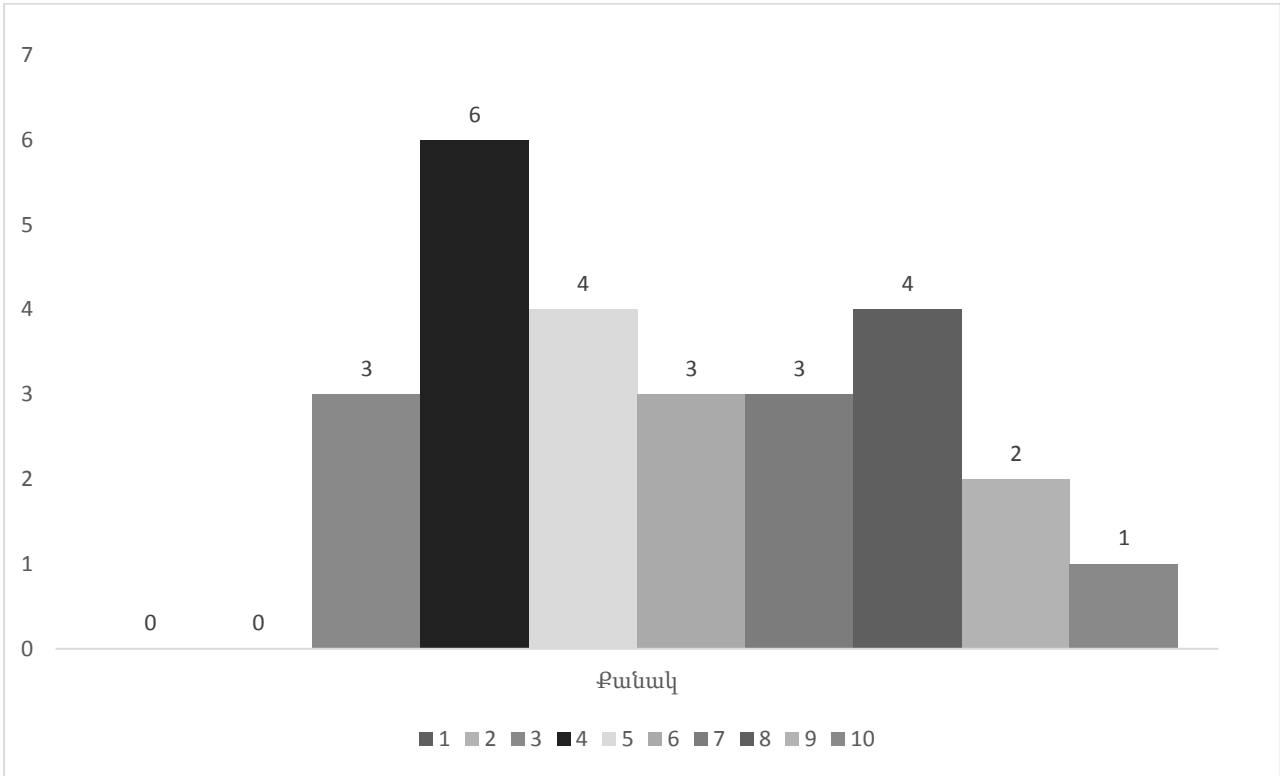


Դաս 6-րդ

Դասը կարևորվեց նախ նրանով, որ համարվում է հետազոտության նպատակով կատարվող վերջինը հայոց լեզվից, և նրա արդյունքներն էլ գերակշիռ դեր ունեցան համեմատություն և եզրակացություն կատարելու հարցում, ապա՝ որ հենված էր ինքնուրույն ուսումնառություն իրականացնելու վրա:

Դասի երկրորդ՝ նոր նյութին վերաբերող հատվածը մի փոքր լարված և ծանր էր այն առումով, որ հարցեր կազմել հանձնարարված էր դասարանի 26 աշակերտներից 26-ին: Լիարժեք հետադարձ կապ ստանալու նպատակով այս անգամ միմյանց օգնությանը դիմելու հնարավորություն տրված չէր, ինչը մի փոքր երկարաձգեց ժամանակը, սակայն սահմանափակվեց իմ կողմից: Հարցադրումների միջոցով նոր դասը մատուցելը դարձյալ անցավ ցանկալի ակտիվությամբ. մասնակցում էին այն աշակերտները, որոնք սովորաբար աչքի չեն ընկել նախաձեռնողականությամբ: Իհարկե, նրանց առաջադիմությունն այս ամենով չի բարձրացել, սակայն շարունակականության դեպքում կտա որոշակի դրական արդյունք:

Այս դասի ցուցանիշներն այսպիսին են.



Ըստ անդրադարձների՝ աշակերտները զգալի ինքնավստահ են դարձել, մեծացել է հետաքրքրությունը հայոց լեզվի հանդեպ:

Սակայն նկատել են մեկ հանգամանք, որին պետք է զգուշությամբ վերաբերվել. ցանկացած նյութին՝ միայն հարցադրումներով կամ որոշակիորեն սահմանված քայլաշարով մոտենալը կարող է հանգեցնել մտածողության կաղապարվածության, նեղացնել ընկալման խողովակը, խոչընդոտել երևույթների մեջ նրբիմաստները նկատելը: Շատ սովորողներ էլ, պատասխանելով բոլոր կամ գրեթե բոլոր հարցերին, չեն կարողանում կամ դժվարանում են ամբողջական կապակցված խոսք կազմելիս:

Եզրակացություն՝ հարցադրումներով վերլուծական հմտություններ զարգացնելու հետ պետք է ի նկատի ունենալ նաև նյութի ամբողջական ընկալումն ու ներկայացումը:

Տվյալների մշակում և վերլուծություն

Աշակերտներին դարձյալ հանձնարարեցի լրացնել այն հարցաշարը, որը տվել էի հետազոտման սկզբում: Պատասխանները խմբավորելիս ունեցա հետևյալ տվյալները.

Առարկաները ըստ հետաքրքրության		
Տեղ	Հայոց լեզու	Գրակ.
1	3-6	9-11

Ակտիվ ուսումնառող են	Պասիվ ուսումնառող են
2-0	24-26

2	6-7	7-8
3	3-3	2-3
4	5-3	3-2
5	---2	1-2
6	2--	2--
7	2-3	
8	1--	
13	1-1	
15	2--	
16	1-1	

Հարցադրումները ինձ օգնում են	Հարցադրումները ինձ չեն օգնում
18-20	8-6

Առարկաները 10 միավորանոց սանդղակով	
Հայոց լեզու	Գրականություն

Ինձ հարմար է երբ ուսուցիչը...			
պատմում է	հանձնարարում է ինքնուրույն սովորել	հարցեր է տալիս	հանձնարարում է սովորեցնել
13-6	3-3	6-11	5-6

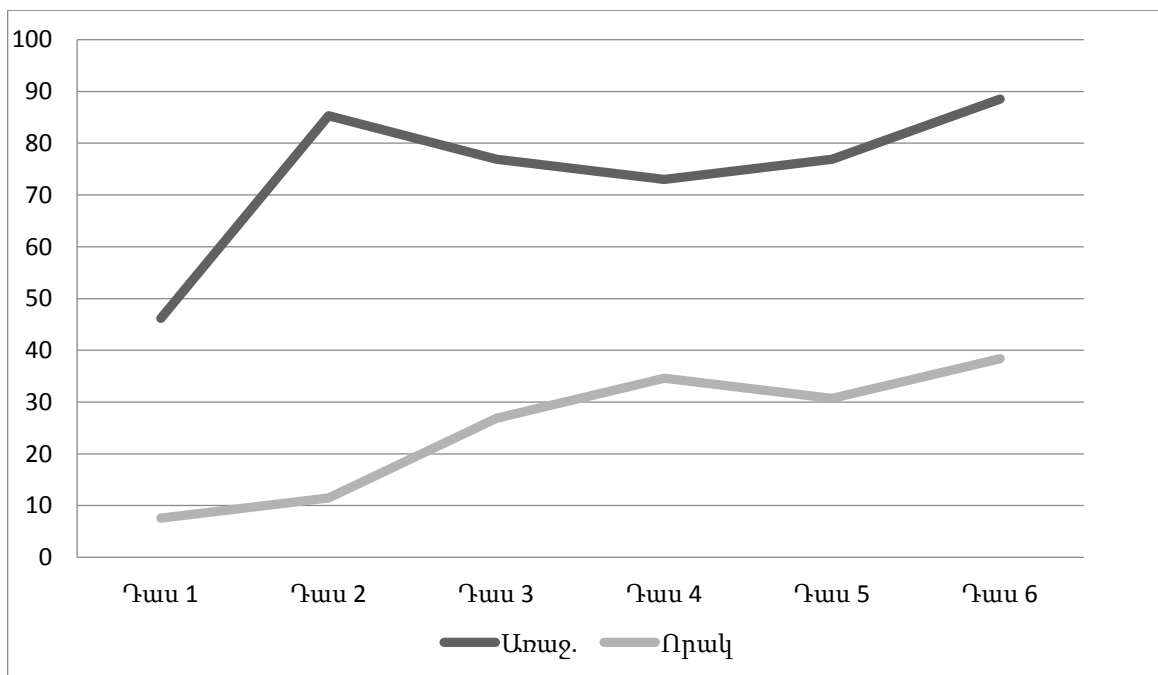
Սովորում եմ, որովհետև	
կարևոր է	6-9
հետաքրքիր է	15-8
խրախուսվում եմ	2-5
անհարմար է	7-4

Չեմ սովորում, որովհետև	
չեմ կարողանում	13-7
ծանձրալի է	6-4
պիտանի չէ	3-1
կապ չունի կյանքի հետ	4-0

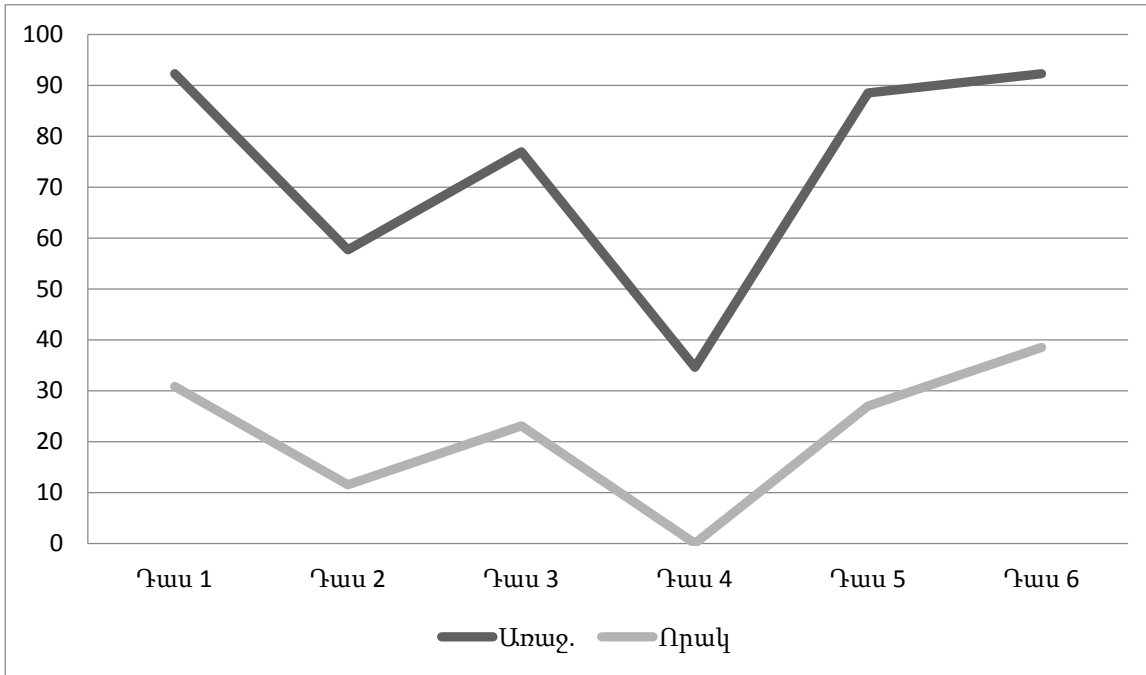
Կատարված հետազոտության ողջ ընթացքում ինձ համար պարզ դարձավ, որ հարցադրումները մեծապես նպաստում են վերլուծական հմտություններ և

մտածողություն զարգացնելուն, այդ մեթոդը դուր է գալիս սովորողներին, մղում փոքրիկ հայտնագործությունների, ինքնաձանաչողության, կենսաձանաչողության: Նմանատիպ դասեր անցկացրել են նաև 5-րդ դասարանում և ստացել այլ պատկեր: Այստեղ թե՛ դասին մասնակցությունը, թե՛ ազատ և ավելի համակողմանի մտածելը, թե՛ հարցադրումներ կատարելը անհամեմատ մեծ արդյունքներ ունեցան: Ոսումնասիրելով սույն փաստը՝ եզրակացնում են, որ կարևոր է տարիքային գործոնը, այլ խոսքով՝ որքան վաղ տարիքից ենք սկսում որևէ մեթոդի կիրառում և հատկապես այն դնում ենք ուսումնառության վերլուծականության հիմքում, ավելի արագ և ավելի հեշտ ենք հասնում մեր առջև դրված նպատակներին: Նկատելի էր նաև 1 հակասականություն. կյանքի ակնհայտ հանգամանքների և սովորածի միջև կապերը գրականության դասերին ավելի դժվար են գտնում, մինչդեռ լեզվական իրողությունների առնչությունը արժեհամակարգի հետ նկատում են հեշտությամբ: Ի զարմանս ինձ՝ հայոց լեզվի՝ հարցադրումներով դասի արդյունավետությունն ավելի մեծ էր, քան գրականությանը, թեև հետաքրքրության տեսանկյունից ճիշտ հակառակն է: Պատճառներից մեկն ըստ իս այն է, որ հայոց լեզու առարկան, ավելի կոնկրետ և սխեմատիկ լինելով, սահմանափակում է տարակերպ ձյուղավորումներ բուն հարցադրումից, մինչդեռ գրականության վեր հանած խնդիրները կարող են ծավալվել, գնալ անկանխատեսելի ուղղությամբ, հաճախ նաև փակուղի մտնել: Այդ իսկ պատճառով հայոց լեզվի դասապրոցեսը հազվադեպ է դուրս գալիս սահմանված ժամանակահատվածից: Այստեղ հարցադրումներ կատարելը ևս անհամեմատ հաջող է ստացվում՝ վերոնշյալ հանգամանքներից ելնելով:

Ներկայացնենք 2 առարկաների արդյունքների համեմատության ամբողջական պատկերը. հայոց լեզու՝ 6 դաս:



Գրականություն առարկայից անցկացված 6 դասերի ցուցանիշները



Ամփոփում

Հարցադրումների մեթոդով աշխատելիս առաջ եկան մի շարք դժվարություններ, որոնց շտկումները հանգեցրին դրական փոփոխությունների: Դրանք ներկայացվում են աղյուսակով:

Խոչընդոտներ	Առաջընթաց
Հարցերի խրթին ձևակերպում	Հարցերի հստակ ձևակերպում
Պահանջի ոչ լիարժեք ընկալում	Պահանջի ճիշտ ընկալում
Հարցերից շեղումներ	Պատասխանների կոնկրետություն
Կաղապարված մտածողություն	Ազատ մտածողություն
Ժամանակի ոչ ճիշտ կառավարում	Ժամանակի հստակ կառավարում
Մեծ ծավալ	Մասերի բաժանում
Հարցերի անկանոնություն	Հարցերի քայլաշարի կազմում
Տեսական գիտելիքի պակաս	Հարցերի տեսակների կիրառում
Հարցական երանգի պատասխան	Պատմողական երանգի պատասխան
Գիտելիքի ոչ գործնականություն	Գիտելիքի փոխանցելիություն
Ցածր մոտիվացիա	Մոտիվացիայի, մասնակցության աճ
Թերի պլանավորում	Իրատեսական պլանավորում

Ցանկալի արդյունքի հասնելու համար կատարված ուսումնասիրությունների առկա քանակը բավարար չէ, սակայն պատկերացում կազմելու հնարավորություն ընձեռում է: Մեթոդը պետք է կիրառել գնահատման տարբեր տեսակների, ինքնուրույն ուսումնառության, մոտիվացիայի բաղադրիչների հետ և որոշակի պարբերականությամբ: Յուրաքանչյուր փակ հարցից անհրաժեշտորեն բխում են մի քանի բաց հարցեր՝ ի՞նչ կարելի է եզրակացնել, ի՞նչ կապ ունի, ի՞նչ համեմատություն կարելի է անել, ինչո՞վ է նպաստում...

Այսպիսով՝ արդյունքների թեև փոքր, բայց փաստված առաջընթացը վկայում է, որ հարցադրումները՝

1.Նպաստում են սովորողների ինքնուրույն ուսումնառությանը

2.Խթանում են առաջադիմությունը

3.Լավագույն միջոցներից են գիտելիքային, հոգեբանական, սոցիալական, իրավիճակային հետադարձ կապի

4. Ջարգացնում են ստեղծագործական ունակությունները

5.Ապահովում են վերլուծական մոտեցում սեփական անձի, կյանքի այլ դրսևորումների հանդեպ

Եթե հարցադրումները պատկերացնենք կորդիինատային առանցքի միջոցով, ապա կնկատենք, որ զուգահեռականում դրանք ունեն հատման կետեր, մտքերի, եսի, տեսակետների, ճշմարտությունների և իրավացիության խաչաձևում, իսկ ուղղահայացում տանում են դեպի անվերջություն և վերերկրային իրականություն: Հարցադրումները միջոց են վեր հանելու երկրային և տիեզերական ճշմարտությունները և անհատին տանելու դեպի ինքնաճանաչողություն:

Գրականություն

Capel, S. et al.Ways pupils learn

Lewis, K.(2012). *Developing Questioning Skills*, The Universisti of Texas, Austin

Lewis, K.(2012). Teaching, Learning, and Research in Higher Education: A Critical Approach(review

Lafin, R.(1961).Աղբյուր՝ Կրթական ֆորում, 25

Groyser, F.(1964).<<Ինչպես օգտվել հարցադրումների արվեստից>>.Teachers Practicol Մերի Բադ Ռոու

Kerrin, Soond,R.(1971). Developement of questioning techniques,Columbus, Ohio, Charles E. Merrill

Sanders, B.(1966). Thoughts about questions

Андреев В. И.(1992). Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров и разрешения конфликтов, Казань

Խաչատրյան,Ս.(2016), Քննադատական մտածողության ուսուցում. boon. am\arevik-serob\

Agoos,S.(2016). 5 tips to improve your critical thinking. Skill.am

Անափիսյան, Ա., Ֆրիման, Շ.(2012), Քննադատական մտածողություն ձևավորող կրթությունը՝ որպես կանխակալ մտածողության արդյունքում ծագած հակասությունների կարգավորման գրավական

Kerry,T.(1998), Effective Questioning and Explaining

Petty, G. (2002). 25 Ways for Teaching without Talking. In “Presenting Students with New Material in Theory Lessons”.

Petty, G. (2009). Teaching Today. CH 14: “Questioning”.

