

**Քննադատական Մտածողութիւնը
Լիբանանահայ Վարժարաններու
Մէջ**

Յակոբ Ա. Եագուպեան

Պէյրութ, 2016

Haigazian University Press

ՅԱԿՈԲ Ա. ԵԱԳՈՒՊԵԱՆ

**ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹԻՒՆԸ
ԼԻԲԱՆԱՆԱՀԱՅ
ՎԱՐԺԱՐԱՆՆԵՐՈՒ ՄԷՋ**

Պէյրուօ, 2016
Haigazian University Press

Original Title:

Քննադատական Մտածողութիւնը

Լիբանանահայ Վարժարաններու Մէջ

Critical Thinking at the Armenian Schools in Lebanon

By

Յակոբ Ա. Եագուպեան

Hagop A. Yacoubian

First Edition 2016

© Copyright 2016 Hagop A. Yacoubian

Beirut, Lebanon

Այս գիտահետազոտական աշխատասիրութեան եւ անոր հրատարակութեան հովանաւորն է Գալուստ Կիլպէնկեան Հիմնարկութեան Հայկական Համայնքներու Բաժանմունքը



CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION

All rights reserved to the author.

No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise), without the prior permission of the author.

www.haigazian.edu.lb

ISBN 978-9953-585-18-5

**Սոյն աշխատասիրությունը կը նուիրեմ լիբանանահայ
վարժարաններու
ուսուցիչներուն եւ փնօրէններուն**

Նախաբան

Այս աշխատասիրությունը կը հետապնդէ հիմնական երկու նպատակ.

Առաջին՝ փոխանցել զեկուցում մը գիտահետազոտական աշխատանքի մը գործընթացին ու անոր արդիւնքներուն շուրջ: Այդ աշխատանքին նպատակն է ուսումնասիրել լիբանանահայ վարժարաններէ ներս ծառայող ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան առնչութեամբ: Կը ներկայացուի ապացոյցներու վրայ հիմնուած պատկեր մը, որուն հիման վրայ կը կատարուին առաջադրանքներ՝ կրթական քաղաքականութիւններու առնչութեամբ:

Երկրորդ՝ ներկայացնել գիտահետազոտական աշխատանքի ընդգրկած նիւթին առնչուող հիմնահարցեր՝ ապաւինելով մասնագիտական համապատասխան գրականութեան: Հատորին մէջ կը պահուի հարցերու ակադեմական բնոյթը, սակայն միեւնոյն ժամանակ կ'օգտագործուի այնպիսի մօտեցում, որ իր ոճով ու բովանդակութեամբ առաջին հերթին ըլլայ մատչելի, մասնաւորաբար ուսուցիչներուն, տնօրէններուն եւ կրթական պատասխանատուներուն, ու նաեւ ընթերցող լայն հասարակութեան:

Գիտահետազոտական այս աշխատանքը կը նպատակադրէ ուսումնասիրել ուսուցիչներու եւ տնօրէններու հասկացողութիւններն ու մեկնաբանութիւնները քննադատական մտածողութեան մասին, թէ՛ ինչպէս կարելի է զայն զարգացնել աշակերտներուն մօտ, թէ՛ որոնք են այդ հասկացողութիւն-

ներուն եւ մեկնաբանութիւններուն հիմքն ու աղբիւրները, եւ թէ՛ անոնք ինչ մեթոտներ կ'օգտագործեն իրենց աշակերտները քննադատական մտածողութեան մղելու:

Շեշտը կը դրուի հայեցի արժէքներու վրայ, եւ թէ՛ ինչպէս ուսուցիչներ ու տնօրէններ կը նպաստեն հայ մանուկներու եւ պատանիներու մօտ այդ արժէքներու կերտման աշխատանքին: Թէ՛ անոնք ինչպէս կը գնահատեն կապը՝ քննադատական մտածողութեան եւ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջեւ, եւ թէ՛ որքանով սատար կը հանդիսանան իրենց աշակերտներուն, որ անոնք այդ արժէքները իրացնեն քննադատական մօտեցումով:

Սոյն գիտահետազօտական աշխատանքին իրենց մասնակցութիւնը բերին 24 լիբանանահայ վարժարաններու մէջ ծառայող 235 ուսուցիչներ եւ 19 տնօրէններ:

Աշխատասիրութեան առաջին երեք գլուխները կը հիմնաւորեն գիտահետազօտական այս աշխատանքին նպատակն ու կարեւորութիւնը, զայն տեղադրելով համապատասխան տեսական պարունակի մը մէջ: Այդ գլուխներուն ընդմէջէն նաեւ կ'արծարծուին զանազան հիմնահարցեր՝ քննադատական մտածողութեան յղացքին, կարգ մը տեսութիւններու եւ կրթական մշակներու մանկավարժական ըմբռնումներուն վերաբերեալ: Կը քննարկուի նաեւ քննադատական մտածողութեան դերը՝ տիպար քաղաքացիի եւ տիպար հայու պատրաստութեան մէջ: Հատորի յաջորդ գլուխներուն մէջ կը հրապարակուին գիտահետազօտական աշխատանքին մեթօտը, արդիւնքներն ու անոնց քննարկումը, ինչպէս նաեւ եզրակացութիւնները: Վերջապէս, ձեռք բերուած արդիւնքներու հի-

ման վրայ կը ներկայացուին առաջադրանքներ՝ կրթական քաղաքականութիւններու առնչութեամբ:

Այս առիթով, շնորհակալութեան յատուկ խօսք՝

Գալուստ Կիւպէնկեան Հիմնարկութեան Հայկական Համայնքներու Բաժանմունքին, որուն նիւթական ներդրումով կարելի եղաւ իրագործել գիտահետազոտական այս աշխատասիրութիւնն ու անոր հրատարակութիւնը.

Հայկազեան Համալսարանին՝ որ ստեղծեց հարկ եղած միջավայրն ու պայմանները, ուր կարելի եղաւ կատարել այս աշխատանքը եւ Haigazian University Press-ով հրատարակել զայն.

Հետազօտող խմբակի անդամներ՝ Աննա Արթինին եւ Շաղիկ Խիտավերտեանին, որոնք ամենայն բժախնդրութեամբ իրենց մասնակցութիւնը բերին տուեալներու վերլուծական աշխատանքներուն.

Դոկտ. Երուանդ Քասունիին՝ իր կատարած խմբագրական թելադրութիւններուն, ինչպէս նաեւ իր հետ ունեցած յաճախակի զրոյցներու համար, որոնց ընդմէջէն կարելի եղաւ որդեգրել հարցերու մեկնաբանութեան տարբեր մօտեցումներ.

Սիլվա Փափազեանին՝ որ անուղղակի կերպով զիս մղեց այս աշխատանքին ձեռնարկելու, թելադրուած քննադատական մտածողութեան կարելորդութեան նկատմամբ իր բարձր գիտակցութենէն.

Հայկազեան Համալսարանի Տէրեան Հայագիտական Գրադարանի գրադարանավարուհի Վերա Կոստանեա-

նին՝ անհրաժեշտ օժանդակ գրականության ձեռքբերումին համար.

Մասնակից բոլոր վարժարաններու տնօրէններուն, որոնք հարկ եղած դիրութիւնները ընծայեցին տուեալները հաւաքելու աշխատանքին համար.

Ուսումնասիրութեան մասնակից բոլոր տնօրէններուն եւ ուսուցիչներուն, որոնք անսակարկ տրամադրեցին իրենց ժամանակը, եւ առանց որոնց կարելի պիտի չլլար իրագործել այս աշխատանքը:

Յակոբ Ա. Եագուպեան

Բովանդակություն

	Ներածություն	11
Ա	Քննադատական Մտածողության Տեսություններ Եւ Կրթական Մշակներու Մանկավարժական Ըմբռնումներ	21
Բ	Քննադատական Մտածողությունը՝ Տիպար Քաղաքացիի Եւ Տիպար Հայու Պատրաստութեան Համար	39
Գ	Ուսումնասիրութեան Մեթոտ	55
Դ	Լիբանանահայ Վարժարաններու Ուսուցիչներու Մանկավարժական Ըմբռնումները՝ Քննադատական Մտածողութեան Առնչութեամբ	63
Ե	Լիբանանահայ Վարժարաններու Տնօրէններու Մանկավարժական Ըմբռնումները՝ Քննադատական Մտածողութեան Առնչութեամբ	89
Զ	Քննադատական Մտածողութիւն Եւ Հայեցի Արժէքներու Դաստիարակութիւն	101
Է	Ընդհանուր Քննարկում Եւ Եզրակացութիւններ	115
	Վերջաբան	137
	Գրականութեան Ցանկ	145
	Անգլերէն Ամփոփում	149
	Հեղինակը	151
	Հայկազեան Համալսարանի Հրատարակչատան Գրացանկ	155

Ներածություն

Քննադատական Մտածողությունը Լիբանանահայ Վարժարաններու Մէջ

Այս գիտահետազոտական աշխատանքին հիմնական նպատակն է ուսումնասիրել լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան (critical thinking) առնչութեամբ: Քննադատական մտածողութիւնը, ըստ մանկավարժութեան փիլիսոփայ Ռոպերթ Էննիսի, խոհեմ եւ ինքնազննական (reflective) մտածողութիւն մըն է, որուն իբրեւ արդիւնք կարելի կ'ըլլայ որոշել՝ ի՞նչ բանի հաւատալ կամ ի՞նչ ընել (Էննիս, 1989, էջ 4)¹: Անիկա կ'ընդգրկէ շարք մը կարողութիւններ եւ դիրքորոշումներ (Էննիս, 1996ա): Մանկավարժական ըմբռնում ըսելով կը հասկնանք այնպիսի՝ գիտելիքներու, հմտութիւններու եւ դիրքորոշումներու իւրացում, որ կը նպաստէ ուսուցանելու գործընթացին (Շուլման, 1986): Հետեւաբար, քննադատական մտածողութեան հետ առնչուած ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն մանկավարժական ըմբռնումները կ'ընդգրկեն անոնց հասկացողութիւններն ու մեկնաբանութիւնները, թէ՛ ի՞նչ է քննադատական մտածողութիւնը, ինչպէ՛ս կարելի է զայն զարգացնել աշակերտներուն մօտ, թէ՛ որո՞նք են այդ հասկացողութիւններուն եւ մեկնաբանութիւններուն հիմքն ու աղբիւրները, եւ

¹ Մէջբերումներ կատարելու ընթացքին օգտագործուած է APA-ի ոճը, ուր կը նշուին հեղինակին ազգանունը, հրատարակութեան թուականը, եւ էջաթիւր (ուղղակի մէջբերումներու պարագային): Օգտագործուած աղբիւրներու ամբողջական ցանկին համար տես՝ էջ 145-148:

թէ՛ անոնք ի՛նչ մեթոտներ կ'օգտագործեն իրենց աշակերտները մղելու քննադատական մտածողութեան:

Հոս հարկ է անդրադառնալ թէ «քննադատական» բառը մեր իրականութեան մէջ երբեմն ստացած է ժխտական իմաստ: Ոմանք փոխարինած են «քննատադական»ը՝ «քննական»ով, անոր տալու համար աւելի դրական իմաստ: Հիմնուելով Աճառեանի (1979) *Հայերէն Արմատական Բառարանին* վրայ, այս աշխատասիրութեան մէջ կ'օգտագործուի «քննադատական» բառը, նկատի ունենալով նախորդ պարբերութեան մէջ ներառուած սահմանումն ու Ա. գլուխի տակ ներկայացուելիք տեսութիւնները:

Ապրիլ 2013ին մասնակցեցայ Լիբանանի Թեմի Ազգային Իշխանութեան Ուսումնական Խորհուրդի կազմակերպած կլոր սեղանին, որուն նիւթն էր՝ «Քննադատական Մտածողութիւնը Դպրոցներէն Ներս»: Մեծ էր ներկայութիւնը լիբանանահայ զանազան վարժարաններէ ժամանած ուսուցիչներու եւ տնօրէններու: Օրին մեծ եղաւ ուրախութիւնս, երբ ականատես եղայ նիւթին հանդէպ ներկաներու հետաքրքրութեան: Դրական էր ներկաներու մօտեցումը: Սակայն միեւնոյն ատեն ոմանց արտայայտութիւններն ու փոխանցած կարծիքները՝ իմ դատողութեամբ, չէին համապատասխաներ քննադատական մտածողութեան տեսութիւններուն եւ մասնագիտական մօտեցումներուն: Այնտեղէն սկսաւ հետաքրքրութիւնս՝ աւելի խոր սերտելու լիբանանահայ կրթական մշակներու մանկավարժական ըմբռնումները այս նիւթին հետ առնչուած:

Լիբանանահայ վարժարանները, որպէս հասարակ յայտարար, հիմնական երկու առաքելութիւն ունին՝ համաձայն իրենց կանոնագիրներուն:

Առաջին՝ պատրաստել տիպար մա՛րդը, քաղաքացի՛ն: Տիպար քաղաքացին կրնայ դրական ներդրում ունենալ իր շրջապատին՝ երբ որոշումներ կ՛որդեգրէ իրազեկ կերպով: Քննադատական մտածողութիւնը դաստիարակութեան իտէալ մըն է, եւ էական է որոշումներ կայացնելու գործընթացին մէջ (Սիկըլ, 1988): Ան կ՛ընդգրկէ որոշ յատկանիշներ, որոնց ըմբռնումն ու օգտագործումը հնարաւորութիւն կ՛ընծայէ քաղաքացիին, որպէսզի ան լաւ որոշումներու յանգի:

Քննադատական մտածողութեան սերտողութիւնը մի՛շտ ալ գոյութիւն ունեցած է, սկսած հին Յունաստանէն, հասնելով մինչեւ օրս: Եթէ հպանցիկ ակնարկ մը նետենք արդի ժամանակներու վրայ, հոն պիտի գտնենք հրատարակուած լայնատարած գրականութիւն: Հայ մանկավարժներ եւս վեր առած են այս նիւթին կարեւորութիւնը՝ անոր անդրադառնալով իրենց աշխատասիրութիւններուն մէջ (Օր., Աբովեան, Հինդլեան, Շանթ): Հինդլեան (1913) կը գրէ.

Կը հետեւի թէ գիտական եւ քննող միտք ունենալ անհրաժեշտ է ամէն կարգի գիտութեանց նորութիւնները քարոզողներուն համար: Եւ ունենալը չի բաւեր, պէտք է ունենալ ուզել, կամ թէ, ուրիշ բառերով, պէտք է անկեղծ ըլլալ, խնդիրը ներկայացնելով իր զանազան երեսներովը, պէտք եղած վերապահումներն ընելով, ջարագովուած նորութեան առաւելութեանց քով թերութիւններն ալ նշանակելով, եւ վերջապէս իր համոզումներն իբրեւ անձնական համոզում միայն ներկայացնելով, եւ ոչ իբր բացարձակ ճշմարտութիւն... Իւրաքանչիւրին պարտականութիւնն է կատարեալ անկեղծութեամբ հասարակաց դատաստանին ենթարկել իր համոզումն եւ կատարեալ ներողամտութեամբ (tolerance) մտիկ ընել, կամ մանաւանդ

գրգռել այդ համոզման հակառակ կարծիքներ (Հինդլեան, 1913, 53-54):

Քննադատական մտածողութիւնը լայնատարած սերտողութեան առարկայ դարձած է նաեւ արդի արեւմտեան մանկավարժութեան փիլիսոփայութեան (philosophy of education) մէջ (Օր., Էննիս 1996ա, Լիփմէն 2003, Սիկըլ 1988): Էննիսի աշխատասիրութիւնը մանկավարժական առումով աւելի մատչելի կարելիութիւններ ստեղծելու հնարաւորութիւնը կ'ընծայէ, քան այլ աշխատասիրութիւններ, որովհետեւ Էննիս կը պարզաբանէ քննադատական մտածողութեան յղացքը, զայն մարմնաւորելով շարք մը գիտելիքներու (հասկացութիւններ եւ չափանիշներ), հմտութիւններու եւ դիրքորոշումներու ընդմէջէն (Էննիս, 1996ա, 1996բ): Ա. գլուխին տակ կը ներկայացուին յաւելեալ մանրամասնութիւններ:

Անհրաժեշտ է որ լիբանանահայ վարժարաններու ուսուցիչներն ու տնօրէնները ստեղծեն հարկ եղած առիթները, որպէսզի աշակերտները զարգացնեն իրենց քննադատական մտածողութիւնը՝ իւրացնելով հարկ եղած գիտելիքները, հմտութիւններն ու դիրքորոշումները, ինչպէս նաեւ կիրառեն զանոնք որոշումներու կայացման մէջ: Այս մէկը անհրաժեշտութիւն է՝ որպէսզի լիբանանահայ վարժարաններ պատրաստեն տիպար քաղաքացիներ, որոնք պիտի կարենան իրազեկութեամբ որոշումներ կայացնել՝ տեղական, շրջանային թէ միջազգային ոլորտներու մէջ:

Լիբանանահայ վարժարաններու երկրորդ հիմնական առաքելութիւնն է տիպար հայու պատրաստութիւնը: Այս ծիրէն ներս անոնք կոչուած են ապագայի սերունդներուն մէջ կերտելու այնպիսի արժէքներ, որոնց միջոցաւ պիտի կազմաւորուի հայ անհատը՝ յանձնառու իր ինքնութեան, լեզուին,

մշակոյթին եւ Դատին: Ընկերաբանութեան մէջ «արժէք»ները գաղափարներ են, որոնք մարդոց կամ հաւաքականութիւններու կողմէ ընդունուած են որպէս պատշաճ, ցանկալի, բարի կամ վատ: Տարբեր արժէքներու գոյութիւնը հիմնակէտ է մշակոյթներու այլազանութեան (Կիտընզ եւ Սաթըն, 2013): Այս մեկնակէտէն դիտած, սոյն գիտահետազօտական աշխատանքին առանցքը կը կազմեն լիբանանահայ գաղութին կողմէ ընդունուած արժէքները, նկատի ունենալով որ լիբանանահայ վարժարանները կ'ուսումնասիրուին որպէս մէկ ամբողջութիւն: Միւս կողմէ, «հայեցի» արժէքներ երբ կ'ըսուի, նկատի կ'առնուին այն արժէքները, որոնք յատկապէս առնչուած են հայ լեզուին, մշակոյթին, ինքնութեան եւ Դատին:

Ուստի, այս գիտահետազօտական աշխատանքին մէջ շեշտը կը դրուի հայեցի արժէքներուն վրայ, եւ թէ ինչպէս լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող ուսուցիչներն ու տնօրէնները կը նպաստեն այդ արժէքներու կերտման՝ ապագայ հայ անհատներուն մէջ: Թէ անոնք ինչպէս կը գնահատեն կապը՝ քննադատական մտածողութեան եւ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջեւ, եւ թէ որքանով սատար կը հանդիսանան որ իրենց աշակերտները այդ արժէքները իւրացնեն քննադատական մօտեցումով: Հարկ է որ ապագայ սերունդներ հայեցի արժէքներ իւրացնեն քննադատական մտածողութեամբ, եթէ պիտի պատրաստուին տիպար հայեր, որոնք յանձնառու դերակատարութիւն պիտի ունենան ընկերութեան վերարտադրութեան մէջ՝ փոխան անցեալի ընդօրինակութեան, այնպէս ինչպէս պիտի ըսէր քաղաքական տեսաբան Էյմի Կաթմըն (1993): Ընկերութեան վերարտադրութիւնը պիտի նպաստէ որ հայութեան բարձր բռնած ազգային արժէքները մնան ժամանակակից: Վաղ-

ուան սերունդի ներկայացուցիչները պետք է կարողանան զանոնք զետեղել վաղուան ժամանակներու պարունակին մէջ, փոխանակ զանոնք ընդօրինակելու եւ կրաւորական կերպով պահպանելու: Այս վերջինը վտանգաւոր է, որովհետեւ դիրութեամբ կրնայ սերունդը դարձնել ժամանակավրէպ եւ լուսանցքային, ու հետզհետէ զայն դուրս բերել պատմութեան էջերէն: Ընկերութեան վերարտադրութեամբ է միայն, որ կարելի կ'ըլլայ ազգովին գոյատեւել եւ ունենալ կայուն ապագայ:

Լիբանանահայ վարժարաններէն ներս գիտահետազօտական աշխատանքի մը բացակայութիւնը այս ծիրէն ներս՝ զիս մղեց ձեռնարկելու այս գործին: Անհրաժեշտ էր հասկնալ ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն հասկացողութիւններն ու մեկնաբանութիւնները, թէ՛ ինչ է քննադատական մտածողութիւնը եւ թէ՛ ինչպէս կարելի է զայն զարգացնել աշակերտներու մօտ: Անոնց մանկավարժական ըմբռնումներու բացայայտումին միջոցաւ կարելի կ'ըլլայ կանխատեսել թէ որքանով մեր վարժարաններէն ներս կը պատրաստուի ապագայ քաղաքացին, որ կրնայ իրազեկութեամբ որոշումներ կայացնել, եւ թէ՛ որքանով հայեցի արժէքները ապագայ հայուն մէջ կը կերտուին այնպէս՝ որ նպաստեն գոյատեւման կայուն գործընթացի մը:

Բացի այդ, կարեւոր է նաեւ յայտնաբերել նմանութիւններ եւ տարբերութիւններ, որոնք կրնան գոյութիւն ունենալ լիբանանահայ վարժարաններէ եւ այլ միջավայրերէ ներս ծառայող ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մօտ՝ կապուած քննադատական մտածողութեան իրենց մանկավարժական ըմբռնումներուն: Այդ մէկը պիտի նպաստէ ստեղծելու հարկ եղած հարթակը, որպէսզի կարելի ըլլայ աւելի խորաթափանց մտածել այն մարտահրաւերներուն մասին, որոնք ընդհանրական են,

ինչպես նաև յայտնաբերելու եւ հասկնալու ա՛յն մարտահրաւիրները, որոնք եզակի են լիբանանահայ պարունակին: Այս ծիրէն ներս գոյութիւն ունեցող գրականութիւնը ցոյց կու տայ, թէ՛ տարբեր միջավայրերու մէջ գործող կրթական մշակներ դժուարութիւն կը ցուցաբերեն հասկնալու թէ ի՛նչ է քննադատական մտածողութիւնը, եւ թէ ի՛նչպէս սորվեցնել՝ քննադատական մտածողութեան զարգացման համար (Օր.՝ Պաթայնէ եւ Ալազզէ 2009, Եագուպեան 2012, Փոլ, Էլտըր եւ Պարթէլ 1997):

Անհրաժեշտ է որ լիբանանահայ վարժարաններու ուսուցիչներն ու տնօրէնները զարգացնեն քննադատական մտածողութեան իրենց հասկացողութիւններն ու ուսուցանելու մեթոտները, որպէսզի կարենան աշակերտներուն համար ստեղծել այնպիսի պայմաններ, որ կարելի ըլլայ նպաստել անոնց մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման: Այս նաեւ պիտի նպաստէ որ անոնք արդիւնաւէտ կերպով առաջնորդեն իրենց աշակերտները, որպէսզի այս վերջինները հարցերը քննարկեն քննադատական մօտեցումով եւ ըստ այնմ յանգին որոշումներու: Վրերա, Թենրերօ-Վրերա եւ Մարթինզ (2011) կը յանձնարարեն որ ուսուցչանոցներու եւ համալսարաններու մանկավարժութեան բաժանմունքներէ ներս պատրաստուող ուսուցիչներ հարկ եղած ուղղութիւնը ստանան, որպէսզի կարենան ապագայի իրենց աշակերտները առաջնորդել՝ քննադատական մտածողութեան զարգացման մէջ: Անհրաժեշտ է ներառել քննադատական մտածողութեան գիտելիքները, հմտութիւններն ու դիրքորոշումները, ինչպէս նաեւ անոնց զարգացման սատարող մեթոտները նոր եւ արդէն իսկ ծառայութեան մէջ գտնուող ուսուցիչներու պատրաստութեան եւ վերապատրաստութեան ընթացքին

(Ապրամի եւ գործակիցներ, 2008): Այսուամենայնիւ, որպէսզի կարելի ըլլայ ուսուցիչներու եւ տնօրէններու համար մշակել պատրաստութեան եւ վերապատրաստութեան համար արդիւնաւէտ դասընթացքներ, առաջին հերթին անհրաժեշտ է բացայայտել քննադատական մտածողութեան անոնց ընկալումներն ու հասկացողութիւնները, ինչպէս նաեւ անոնց ուսուցման եղանակներն ու մօտեցումները:

Հետեւաբար, այս աշխատասիրութեան ներդրումը կարելի է հիմնաւորել գիտահետազօտական եւ զարգացման հեռանկարներով: Գիտահետազօտական առումով, սոյն աշխատասիրութեան արդիւնքները կու գան լեցնելու բացթողում մը, ապահովելով ապացոյցներու վրայ հիմնուած տուեալներ՝ ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական ըմբռնումներուն վերաբերեալ: Արդիւնքները նաեւ կը նպաստեն մշակելու եւ ձեռնարկելու ւելի լայն տարողութեամբ բաղդատական ուսումնասիրութիւններ՝ հայկական թէ միջազգային առումով, տարբեր միջավայրերու մէջ, սատարելով թէ՛ տեղւոյն, թէ՛ միջազգային մանկավարժութեան գրականութեան: Զարգացման առումով, արդիւնքները հնարաւորութիւն կու տան մշակելու լիբանանահայ վարժարաններու ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն յատուկ վերապատրաստութեան ծրագիրներ, որպէսզի կարելի ըլլայ ազդու եւ արդիւնաւէտ միջոցներով մօտենալ իրենց կարիքներուն: Վերջապէս, մշակել արդիւնաւէտ ծրագիրներ՝ նոր պատրաստուող ուսուցիչներու եւ տնօրէններու համար:

Իբրեւ եզրակացութիւն, այս գիտաշխատութիւնը կը նպատակադրէ քննարկել հետեւեալ եօթ հարցադրումները:

(ա) Լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող ուսուցիչներն ու տնօրէնները ի՞նչպէս կ'ըմբռնեն քննադատա-

կան մտածողութեան յղացքը, եւ ի՞նչպէս կը մեկնաբանեն զայն:

(բ) Լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող ուսուցիչներն ու տնօրէնները ո՞րքանով կը ներառեն քննադատական մտածողութիւնը իրենց դասաւանդութիւններուն եւ կրթական գործի ղեկավարութեան մէջ:

(գ) Լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող ուսուցիչները ի՞նչպէս կ'առաջնորդեն իրենց աշակերտները, որպէսզի անոնք զարգացնեն իրենց քննադատական մտածողութիւնը:

(դ) Լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող տնօրէնները ի՞նչպիսի միջավայր կը ստեղծեն՝ սատարելու քննադատական մտածողութեան:

(ե) Լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող ուսուցիչներն ու տնօրէնները ո՞րքանով սատար կը հանդիսանան իրենց աշակերտներուն՝ հայեցի արժէքներ իւրացնելու քննադատական մօտեցումով:

(զ) Լիբանանահայ վարժարաններու ուսուցիչներու եւ տնօրէններու վերապատրաստութեան, ինչպէս նաեւ նոր ուսուցիչներու եւ տնօրէններու պատրաստութեան ծրագիրներու մէջ ի՞նչպիսի տուեալներ ներառել, որպէսզի անոնք կարենան ազդու կերպով զարգացնել քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ իրենց մանկավարժական ըմբռնումները:

(է) Ի՞նչպիսի կրթական քաղաքականութիւն վարելու են լիբանանահայ վարժարանները՝ ապահովելու համար քննադատական մտածողութեան նպաստող պայմաններ:

Ա. Գլուխ
Քննադատական Մտածողության
Տեսութիւններ Եւ Կրթական Մշակներու
Մանկավարժական Ըմբռնումներ

Այս գլուխով կ'արծարծուի հինգ հարց:

Առաջին՝ ի՞նչ է քննադատական մտածողութիւնը, եւ ի՞նչ է անոր դերը:

Երկրորդ՝ լաւ որոշումներու կայացումը ի՞նչպէս կը դրսեւորուի քննադատական մտածողութեան ընդմէջէն:

Երրորդ՝ քննադատական մտածողութիւնը ընդհանր (general), թէ՛ մասնակի (domain specific) կարողութիւն մըն է:

Վերոյիշեալ երեք հարցերուն ընդմէջէն կը ներկայացուին քննադատական մտածողութեան տեսութիւններ՝ հիմնուելով արդի արեւմտեան մանկավարժութեան փիլիսոփայութեան մարզէն ներս գոյութիւն ունեցող համապատասխան գրականութեան վրայ: Շեշտը կը դրուի ա՛յն գիտական աշխատասիրութիւններուն վրայ, որոնց դերը ընդհանրապէս նկատուած է էական:

Չորրորդ՝ քննադատական մտածողութիւնն ու ինքնազննական դատողութիւնը ի՞նչպիսի զարգացման մակարդակներէ կ'անցնին անհատներու կազմաւորման ընթացքին: Այս հարցին ընդմէջէն կը ներկայացուի երկու տեսութիւն, որոնք կը միտին բացատրել մարդ անհատի կազմաւորման եւ քննադատական մտածողութեան զարգացման միջեւ կապը: Զոյգ տեսութիւններուն համար կ'օգտագործուի կազմաւոր-

ման հոգեբանության (developmental psychology) համապատասխան գրականություն:

Հինգերորդ՝ կրթական մշակներ ո՞րքանով հարկ եղած մանկավարժական ըմբռնումները ունին՝ առնչուած քննադատական մտածողութեան: Այս հարցի քննարկումին համար կ'օգտագործուի մանկավարժութեան համապատասխան գրականութիւն, շեշտը դնելով վերջին տասնամեակներուն հրատարակուած կարգ մը ուսումնասիրութիւններու վրայ:

Քննադատական Մտածողութիւն

Մանկավարժութեան փիլիսոփայութեան մէջ, երբ քննադատական մտածողութիւնը քննարկումի առարկայ կը դառնայ, յաճախ շեշտը կը դրուի առնուազն երկու հիմնական յատկանիշներու վրայ: Առաջինը՝ այդ մտածողութեան ինքնազննական բնոյթն է, իսկ երկրորդը՝ անոր արդիւնքի մը հասնելու ձգտումը: Այսպէս, երբ անհատ մը որոշում մը պիտի կայացնէ որեւէ հարցի կապակցութեամբ, ան կ'անցնի ինքնազննական մտածողութեան մը գործընթացէն, եւ կը փորձէ արտադրել որոշ արդիւնք մը՝ իբրեւ հետեւանք իր մտածողութեան: Այս արդիւնքը կրնայ ըլլալ պատճառաբանութիւն մը, գործողութիւն մը, կամ՝ երկուքը: Օրինակ, Էննիսի համաձայն, ինչպէս նախապէս անդրադարձանք, քննադատական մտածողութիւնը խոհեմ եւ ինքնազննական մտածողութիւն մըն է, որուն իբրեւ արդիւնք կարելի կ'ըլլայ որոշել՝ ի՞նչ բանի հաւատալ, կամ՝ ի՞նչ ընել (Էննիս, 1989, էջ 4):

Մաթիու Լիփմէն (2003) նոյնպէս կը շեշտէ արդիւնքի մը յանգելու անհրաժեշտութիւնը՝ քննադատական մտածողութեան եզրի իր սահմանումին մէջ: Ան կը հաստատէ, թէ՛

քննադատական մտածողությունը կիրառական մտածողություն մըն է: Անիկա միմիայն գործընթաց չէ, այլ՝ կը միտի հասնիլ արդիւնքի մը: Կ'ընդգրկէ գիտելիքներու օգտագործումը՝ խոհեմ փոփոխութիւններ յառաջացնելու համար: Նուազագոյն առումով՝ այդ արդիւնքը դատողութիւն մըն է, առաւելագոյնը՝ այդ դատողութիւնը ի գործ դնելն է:

Հարվի Սիկըլ (1988) կ'առարկէ թէ քննադատական մտածողութեան մէջ խոհեմ մտածողութեան պէտք է ընկերակցի նաեւ խոհեմ գործը: Ան կը հաստատէ, թէ՛ քննադատական մտածողութիւն ունենալու համար անհրաժեշտ է որ անհատը առաջնորդուի պատճառներով: Բանական ըլլալու համար անհրաժեշտ է հաւատալ եւ գործել այդ պատճառներու վրայ հիմնուելով: Ուստի, ան կը տեսնէ հայեցակարգային խոր կապակցութիւն՝ քննադատական մտածողութեան եւ բանականութեան միջեւ:

Տարբեր մասնագէտներ վեր առած են քննադատական մտածողութեան դերը դաստիարակութեան մէջ: Եթէ դպրոցը պիտի պատրաստէ անհատներ, որոնք իրենց ներդրումը պիտի ունենան ընկերութեան մէջ, ապա անհրաժեշտ է որ անոնք ունենան քննադատական միտք՝ որպէսզի կարողանան լաւագոյնս կողմնորոշուիլ, հարցերը դատել եւ գործել: Սիկըլ (1988) քննադատական մտածողութիւնը ոչ միայն կը գտնէ կեդրոնական՝ դաստիարակութեան մարզէն ներս, այլ զայն կը հասցնէ իտէալի մակարդակին, զայն նկատելով որպէս դաստիարակութեան հիմնական իտէալ:

Սիկըլի եւ կարգ մը այլ մասնագէտներու համաձայն քննադատական մտածողութիւնը տիեզերական բնոյթ ունի: Այսպէս, Սիկըլ կը հաւատայ, թէ՛ քննադատական մտածողութիւնը համամարդկային է եւ հեռու ու անկախ՝ մշակութային

տարբերություններ: Ուրիշներ, սակայն, հարցականի տակ կ'առնեն անոր տիեզերական բնոյթը: Տոտինկթըն (2007) կ'առարկէ, թէ՛ պէտք է հեռու մնալ քննադատական մտածողութիւնն ու բանականութիւնը տեսնելէ որպէս հիմնական ցուցիչներ՝ լաւ մտածողութեան: Ըստ իրեն, զգացականն (sense) ու ըմբռնումը (perception) նոյնքան կարելի է որքան քննադատական միտքը, յարգելու համար մարդ անհատը իր ամբողջութեան մէջ: Փիթըրզ (2007) ե՛ւս կը քննադատէ քննադատական մտածողութեան շուրջ ստեղծուած վիճելի մթնոլորտը՝ որովհետեւ հոն յարուցուած միտքը՝ տրամաբանութիւնն ու մտածողութիւնը կը նկատէ տիեզերական, մինչ ինք կը հաւատայ մտածողութեան զանազան տեսակներու գոյութեան: Փիթըրզի (2007) համաձայն մշակոյթը կը գերազանցէ բանականութիւնը, մինչ Սիկըլի (2007) համար բանականութիւնը անկախ է մշակոյթէն:

Ժամանակակից գրականութիւն մը գոյութիւն ունի, ուր տեղ գտած են Տոտինկթընի (2007) եւ Փիթըրզի (2007) նման արտայայտուած մտքեր: Այսպիսի աշխատասիրութիւններու մէջ ընդհանրապէս կարելի է հանդիպիլ տեսակէտներու, որոնք կը պաշտպանեն մտածողութեան զանազան տեսակներու գոյութեան թեզը, ու հարցականի տակ կ'առնեն քննադատական մտածողութիւնը՝ որպէս դաստիարակութեան հիմնական իտէալ: Հարկ է յիշել թէ քննադատական մտածողութիւնը հիմնական մեքանիզմն է գիտութեան յառաջացման՝ որեւէ մարզէ ներս: Նաեւ հարկ է անդրադառնալ այն իրողութեան, թէ՛ քննադատական մտածողութեան քննադատներ իրենք եւս կ'օգտագործեն քննադատական մտածողութիւնը որպէս մեքանիզմ՝ առաջադրելու համար իրենց գաղափարներն ու տեսակէտները:

Քննադատական Մտածողություն Եւ (Առո՛ղջ) Որոշումներու Կայացում

Մանկավարժութեան փիլիսոփաներ քննադատական մտածողութեան մէջ վեր կ'առնեն յատուկ գործօններու անհրաժեշտութիւնը: Յաճախ այդ գործօնները ստացած են զանազան անուանումներ, սակայն միտք բանին նոյնն է: Այդ գործօններու իմացութիւնը անհրաժեշտ է՝ (առողջ) որոշումներ կայացնելու գործընթացին մէջ:

Լիփմէն (2003) այդ գործօնները կը կոչէ չափանիշներ (criteria): Ան զանազանութիւն կը դնէ դատողութիւն կատարելու եւ լա՛ւ դատողութիւն կատարելու միջեւ: Ըստ իրեն, լա՛ւ դատողութիւնը պէտք է հիմնուած ըլլայ չափանիշներու վրայ: Այդ չափանիշներէն են, օրինակի համար, իտէալները, նպատակները, մեթոտները, քաղաքականութիւնները, ենթադրութիւնները, փորձարկումներու արդիւնքներն ու դիտարկումները: Այս չափանիշները չեն կրնար սոսկ կիրարկելի օրէնքներու վերածուիլ: Եթէ այդ մէկը կարելի ըլլար, ապա Լիփմէն մտահոգ պիտի չըլլար դատողութեան որակի նկատմամբ, որովհետեւ այն ատեն դատողութիւնը պիտի վերածուէր այդ օրէնքներու պարզ կիրառումին՝ զանազան պարունակներու մէջ:

Այնպէս՝ ինչպէս Լիփմէն կը խօսի լա՛ւ դատողութիւն կատարելու չափանիշներու մասին, Սիկըլ (1988) շեշտը կը դնէ սկզբունքներու վրայ: Ան կ'առարկէ, թէ՛ պատճառներու հետապնդման մէջ անհատը յանձնառութիւն պէտք է ցուցաբերէ սկզբունքներու նկատմամբ: Սիկըլ կը հաստատէ՝ քննադատական մտածողութիւնը սկզբունքային մտածողութիւն է: Սկզբունքային մտածողութիւնը իր կարգին կ'ենթադրէ հետետողական ու կայուն ըլլալ դատողութիւններու մէջ: Այս կը նշա-

նակէ որ անհատը պէտք է կարենայ պատշաճ կերպով արժեւորել իր առաջադրած պատճառներն ու անոնց ետին գտնուող սկզբունքները: Ան նաեւ պէտք է ունենայ քննադատական կեցուածք: Այդ կեցուածքներէն են բանականութեան հանդէպ յատուկ հոգատարութեան ցուցաբերումը, ինչպէս նաեւ անկեղծութեան եւ անաչառութեան գնահատումը:

Էննիսի շուրջ 40 տարիներու վրայ երկարող աշխատասիրութիւնները կու գան առաջադրելու քննադատական մտածողութեան կարողութիւններու եւ դիրքորոշումներու ցանկ մը (Օր., Էննիս 1996ա, 1996բ): Իր առաջադրած ցանկը աւելի մշակուած եւ մատչելի է՝ քան Լիփմէնինը կամ Սիկըլիինը: Ան քննադատական մտածողութիւնը կը բաժնէ շարք մը կարողութիւններու՝ փաստարկներու վերլուծում (argument analysis), աղբիւրներու վստահելիութիւն (credibility of sources), դիտարկում (observation), արտաբերում (deduction), փորձարկում (experimentation), լաւագոյն բացատրութիւն ու հետեւութիւն (best explanation and causal inference), ընդհանրացում (generalization), գնահատողական դատողութիւն (value judgment) եւ սահմանում (definition): Էննիս իւրաքանչիւր կարողութեան ներքեւ կը ներառէ չափանիշներ: Օրինակ՝ անհատը պէտք է կարենայ հետեւեալ չափանիշները ամբողջացնել, երբ կը քննէ աղբիւրներու վստահելիութիւնը: Ան պէտք է արժեւորէ աղբիւրի հեղինակին փորձառութիւնն ու գիտութիւնը, շահերու բախումի (conflict of interest) բացակայութիւնը, համբաւը, պատճառներ տալու կարողութիւնը, եւն.:

Ինչ կը վերաբերի քննադատական մտածողութեան դիրքորոշումներուն, Էննիս (1996բ) կ'անդրադառնայ երեք դիրքորոշումներու, որոնք հիմը կը կազմեն քննադատական մտածողութեան կարողութիւններուն: Անոնք հետեւեալներն

են.- (ա) Ճիշդը ստանալու ձգտում՝ այնքան որքան կարելի է, (բ) անկեղծություն եւ յստակություն՝ տեսակետներ ներկայացնելու մէջ, եւ (գ) հոգատարություն՝ իւրաքանչիւր անհատի արժանապատուութեան եւ արժանիքներուն նկատմամբ:

Լիփմէնի առաջադրած չափանիշները, Սիկըլի սկզբունքները, Էննիսի կարողութիւններն ու դիրքորոշումները կու գան քննադատական մտածողութեան յղացքը յստակօրէն սահմանելու: Ինչպէս ըսինք, անոնց իմացութիւնը անհրաժեշտութիւն է առողջ որոշումներ կայացնելու համար²:

Քննադատական Մտածողութիւնը Ընդհանուր, Թէ՛ Մասնակի Կարողութիւն

Մանկավարժութեան փիլիսոփայութեան մէջ քննարկումի առարկայ է հետեւեալ հարցումը. քննադատական մտածողութիւնը ի՞նչպիսի կարողութիւն մըն է: Արդեօք անիկա ընդհանուր (general) կարողութիւն մըն է, թէ՞ մասնակի (domain specific):

Ճոն Մըքփէքի (1981) համաձայն, քննադատական մտածողութիւնը մասնակի կարողութիւն մըն է, որ կ'առնչուի նիւթին հետ եւ կ'ենթադրէ խոր իմացութիւն՝ համապատասխան նիւթի բովանդակութեան եւ անոր փիլիսոփայութեան: Մտածումը, ըստ Մըքփէքի, միշտ բանի՛ մը մասին է: Ան կը վիճարկէ թէ քննադատական մտածողութիւնը ընդհանուր հմտութիւն մը չի կրնար ըլլալ եւ զայն զարգացնելու համար հարկ է խորանալ զանազան պարունակներու մէջ (Մըքփէք,

² Հոս տեղը չէ աւելի մանրամասն քննարկելու զանոնք: Առաւել խորանալու համար կը յանձնարարուի ընթերցել անոնց գործերը, որոնց խորագիրները կը գտնուին այս հրատարակութեան ասարտին գտնուող գրականութեան ցանկին մէջ:

1990): Այլ խօսքով, քննադատական մտածողությունը կը զարգանայ յատուկ պարունակի մէջ՝ երբ այդ պարունակի իմացութիւնը կը զարգանայ: Ուստի, քննադատական մտածողութիւնը կարելի չէ փոխանցել մէկ պարունակէն միւսին:

Քննադատական մտածողութեան՝ առանձին նիւթի մը հետ առնչուածութիւնը կամ անկէ անկախ ըլլալը բաւական երկարատեւ վիճաբանութեան նիւթ դարձած է Էննիսի եւ Մըքփիէքի միջեւ: Էննիսի (1964) համաձայն քննադատական մտածողութիւնը ընդհանուր կարողութիւն մըն է: Ան կը հաւատայ քննադատական մտածողութեան հմտութիւններու եւ կեցուածքներու ընդհանուր համակարգի մը գոյութեան եւ կը հաստատէ, թէ՛ երբ կարողութիւն մը կը կիրարկուի զանազան մարզերու կամ պարունակներու մէջ, անիկա կը վերածուի ընդհանուր կարողութեան մը (Էննիս, 1990): Էննիսի համաձայն, ուրեմն, քննադատական մտածողութիւնը պարունակի առնչութեամբ զգայուն է, սակայն կարելի է զայն փոխանցել պարունակէ պարունակ, եւ որովհետեւ անիկա կիրարկելի է զանազան պարունակներու մէջ, ապա կը դառնայ ընդհանուր կարողութիւն:

Լիվմէն (2003) կը հերքէ Մըքփիէքի փաստարկը, թէ՛ քննադատական մտածողութիւնը մասնակի կարողութիւն մըն է: Եթէ այդպէս ըլլար, կ'ըսէ ան, ապա ո՞ր կը մնայ փիլիսոփայութեան եւ տրամաբանութեան դերը: Այս վերջիններու գոյութիւնը եւ անոնց օրինաչափական (normative) բնոյթը Մըքփիէքի թեզին կը հակասեն: Միւս կողմէ, Սիկըլ (1988) կը հաստատէ թէ՛ քննադատական մտածողութեան մէջ նիւթէ անկախ եւ նիւթէ կախեալ տրամաբանութեան սկզբունքները հաւասարապէս կարելոր են:

**Ինքնազննական Դատողութեան Եւ
Քննադատական Մտածողութեան Չարգացման
Մակարդակները՝ Անհատի Կազմաւորման Մէջ**

Այս բաժինով կը ներկայացուի երկու տեսութիւն, յաջորդաբար առնչուած ինքնազննական դատողութեան (reflective judgment) եւ քննադատական մտածողութեան զարգացման մակարդակներուն՝ անհատի կազմաւորման մէջ: Առաջինը կը պատկանի Քինկի եւ Քիչընըրի (օր., 1994, 2004) իսկ երկրորդը՝ Տիանա Քունի (1999): Տեսութիւնները ցոյց կու տան, թէ՛ ինքնազննական դատողութեան եւ քննադատական մտածողութեան ժամանակագրական զարգացում մը գոյութիւն ունի անհատի կազմաւորման ընթացքին: Հարկ է նշել որ այսպիսի կազմաւորում մը տարիքային հանգրուաններու կարելի չէ բաժնել: Նոյն տարիքային խմբաւորումին պատկանող անհատներ կրնան տարբերիլ ինքնազննական դատողութեան եւ քննադատական մտածողութեան իրենց ունեցած մակարդակներով: Ոմանք կրնան մտածողութեան ամենաբարձր մակարդակի հասնիլ իրենց կեանքի կանուխ տարիներուն, ոմանք՝ աւելի ուշ, իսկ ուրիշներ՝ երբե՛ք:

Քինկ եւ Քիչընըր (1994) կը հիմնուին կազմաւորման հոգեբանութեան, ինչպէս նաեւ իրենց կատարած ուսումնասիրութիւններուն վրայ, թէ ինչպէս պատանիներ եւ երէցներ դատողութիւն կը կայացնեն վիճելի հարցերու շուրջ: Անոնք կը ճշդեն, թէ՛ հարցերու շուրջ դատողութեան կայացումը հանգրուանային զարգացում կը կրէ անհատներու մօտ: Անոնց առաջադրած տեսութեան համաձայն, ինքնազննական դատողութեան զարգացումը կը բաղկանայ եօթ հանգրուաններէ: Իւրաքանչիւր հանգրուանի ընթացքին անհատը աւելի բարդ եւ վերացական հասկացողութիւն կ'որդեգրէ բաղդա-

տած նախորդ հանգրուաններուն՝ գիտութեան եւ ճշմարտութեան բնոյթի, ինչպէս նաեւ համոզումներու արդարացման գծով: Անոնց առաջադրած եօթ հանգրուանները կը բաժնուին երեք շրջաններու:

Առաջին երեք հանգրուանները կը կոչուին *նախա-*ինքնազննական մտածողութեան շրջան (pre-reflective thinking): Այս հանգրուաններուն մէջ գտնուող անհատներ գիտութիւնը կը համարեն որոշակի, եւ կ'ենթադրեն թէ գոյութիւն ունի մէկ ճշգրիտ պատասխան իւրաքանչիւր հարցի նկատմամբ: *Նախա-*ինքնազննական մտածողութեան շրջանին պատկանող անհատներ ապացոյցներ չեն օգտագործեր իրենց եզրակացութիւնները հիմնաւորելու համար:

Քինկ եւ Քիչընըր չորրորդ եւ հինգերորդ հանգրուանները կը կոչեն *մասամբ-*ինքնազննական մտածողութեան (quasi-reflective thinking) շրջան: Այս հանգրուաններու ընթացքին անորոշութիւնը (uncertainty) մաս կը կազմէ գիտնալու գործընթացին: Գիտութիւնը կը նկատուի որպէս կառուցման արդիւնք: Այս շրջանին մէջ գտնուող անհատներ վեր կ'առնեն ապացոյցի դերը՝ վիճելի հարցերու շուրջ զանազան տեսակէտներու ձեւակերպման մէջ:

Վեցերորդ եւ եօթներորդ հանգրուանները կը դասակարգուին որպէս ինքնազննական մտածողութեան (reflective thinking) շրջան: Այս հանգրուաններուն մէջ գտնուող անհատներ արդէն հետեւողական կերպով կ'օգտագործեն ապացոյցն ու պատճառաբանութիւնը՝ հիմնաւորելու համար իրենց դատողութիւնը: Անոնք վեր կ'առնեն պարունակին դերը՝ հասկնալու համար կատարուած հաստատումները: Անոնք խիստ կարեւոր կը գտնեն անհատական եզրակացութիւն-

ներու եւ հաստատումներու վերարժեւորումը՝ նոր տեսակէտներու լոյսին տակ:

Անցնինք Քունի (1999) առաջադրած քննադատական մտածողութեան զարգացման գործընթացին: Հիմնուելով իմացական զարգացման (cognitive development) հետազոտութիւններու արդիւնքներու վրայ, Քուն կ'ընդգծէ, թէ՛ քննադատական մտածողութեան մէջ իմացական կարողութիւններու զարգացումը *մեթա-իմացական* (metacognitive) բնոյթ ունի: *Մեթա-իմացական* հմտութիւնները կ'օգնեն անհատին, որպէսզի ան գիտնայ թէ ինք եւ ուրիշներ ինչպէս գիտեն այն՝ ինչ որ գիտեն:

Քուն կը զանազանէ երեք տեսակի *մեթա-գիտութիւններ* (metaknowing)՝ *մեթա-ռազմավարական* (metastrategic), *մեթա-իմացական* (metacognitive) եւ *հմտաբանական* (epistemological): Ան ապացոյցներ կու տայ իւրաքանչիւրին կազմաւորման ծագումին շուրջ եւ կը հաստատէ թէ երեքն ալ կեդրոնական դեր ունին քննադատական մտածողութեան մէջ: *Մեթա-իմացական* հասկացութիւնը կարելի է քննադատական մտածողութեան մէջ, որովհետեւ ան կ'արտացոլէ թէ ինչ գիտենք եւ թէ ինչպէ՛ս կ'արդարացնենք այդ գիտութիւնը: *Մեթա-ռազմավարական* հմտութիւնները կարելի են, որովհետեւ անոնց իւրացումը առիթ կ'ընծայէ կիրարկելու գնահատման արժեչափեր՝ զանազան ժամանակներու եւ կացութիւններու մէջ: Վերջապէս, *հմտաբանական* հասկացողութեան զարգացումը Քունի կողմէ կը յատկանշուի որպէս քննադատական մտածողութեան ամենահիմնականը:

Քուն հմտաբանական հասկացողութիւնը կը բաժնէ չորս մակարդակներու: Առաջինը՝ իրապաշտ (realist) մակարդակն է, ուր հաստատումները կը նկատուին արտաքին իրականու-

թեան մը (external reality) ներկայացուցիչ օրինակները: Գիտութիւնը որոշակի է, մինչ քննադատական մտածողութիւնը՝ անկարելի: Երկրորդ կամ բացարձակ (absolutist) մակարդակի վրայ հաստատումները կը նկատուին որպէս իրողութիւններ, որոնք կրնան ըլլալ ճիշդ կամ սխալ: Գիտութիւնը որոշակի է, մինչ քննադատական մտածողութիւնը միջոց մը՝ հաստատումները բաղդատելու իրականութեան հետ:

Երրորդ մակարդակը բազմազանութեան (multiplist) մակարդակն է: Այս մակարդակի մէջ հաստատումները կը նկատուին որպէս կարծիքներ: Գիտութիւնը անորոշ է, մինչ քննադատական մտածողութիւնը՝ անտեղի: Վերջապէս, չորրորդ կամ արժեւորման (evaluative) մակարդակին, հաստատումները կը նկատուին որպէս դատողութիւններ, որոնք ենթակայ են արժեւորման եւ բաղդատման, հիմնուելով դատողութեան չափանիշներու եւ ապացոյցի վրայ: Գիտութիւնը անորոշ է, մինչ քննադատական մտածողութիւնը միջոց՝ լաւ հաստատումներու առաջացման:

Կրթական Մշակներու Մանկավարժական Ըմբռնումներ՝ Քննադատական Մտածողութեան Առնչութեամբ

Բազմաթիւ ուսումնասիրութիւններ կատարուած են Արեւմտեան, ինչպէս նաեւ աշխարհագրական եւ միջավայրի առումով մեզի մօտ արաբական երկիրներու մէջ, հասկնալու համար ուսուցման զանազան մեթոտներու դերակատարութիւնը աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութիւնը զարգացնելու գործընթացին մէջ: Կ'արժէ յիշել, օրինակի համար, Միացեալ Նահանգներու Ֆլորիտա նահանգին մէջ Էրնըսթ եւ Մոնրոյի (2006) պատրաստած կրթական ծրագիր-

նախագիծը, որ տեղական միջավայրը օգտագործելով որպես հիմք՝ աշակերտը կը մղէ աշխատանքային ծրագիրներու միջոցաւ հարցեր քննարկելու եւ սորվելու: Նաեւ Տիքսընի եւ գործակիցներու (2004) կողմէ մշակուած Տիքսըն - Հեկելեան Մեթոտը: Անոնք այս մեթոտը փորձարկած են չորրորդ եւ հինգերորդ դասարաններու տաղանդաւոր եւ շնորհալի խումբ մը աշակերտներու վրայ՝ դարձեալ Միացեալ Նահանգներու մէջ: Արաբական Աշխարհի մէջ կ'արժէ նշել Սէուտական Արաբիոյ մէջ Ալ Ամուտիի (2009) յղացքներու նախագիծի (concept mapping) օգտագործումը՝ Երկրորդականի աշակերտուիիներու հետ, Իպրահիմի (2009) համագործակցային ուսուցման (cooperative learning) օգտագործումը՝ Միջնակարգի աշակերտներու հետ, ինչպէս նաեւ CoRT ծրագրի որդեգրումը՝ տասերորդ դասարանի աշակերտներու հետ (Ալ Աթէյպի, 2008). իսկ Յորդանանի մէջ՝ Ալ Ասալէի եւ Պշարայի (2012) քննադատական մտածողութեան հմտութիւններու ուսուցման ծրագիրը՝ տասերորդ դասարանի աշակերտուիիներու հետ, ինչպէս նաեւ Ռաուաշտէի եւ Ալ Ուաքֆէի (2008) աշխատասիրութիւնը: Այս բոլոր ուսումնասիրութիւնները ցոյց տուած են թէ օգտագործուած մեթոտները եղած են դրական՝ աշակերտներու քննադատական մտածողութեան զարգացման համար:

Էննիս (1996թ) կը շեշտէ, թէ՛ քննադատական մտածողութեան կարողութիւններն ու դիրքորոշումները պէտք է բացայայտօրէն սորվեցնել: Բաւարար չէ փորձառութիւններ ստեղծել՝ որպէսզի աշակերտները զանոնք զարգացնեն իրենց մէջ: Զանոնք պէտք է նաեւ առաջնորդել, որպէսզի բացայայտ կերպով քննարկեն այդ կարողութիւններն ու դիրքորոշումները: Այս մէկը հաստատուած է ապացոյցներով՝ զա-

նագան ուսումնասիրություններու միջոցաւ, ներառեալ՝ վերոյիշեալ կարգ մը աղբիւրներու մէջ (Օր.՝ Իպրահիմ 2009, Ռաուաշտէ եւ Ալ Ռաքֆէ 2008):

Նմանօրինակ հաստատում կատարած են նաեւ Ապրամ եւ գործակիցներ (2008): Անոնք կատարած են ուսումնասիրութիւն մը, ուր յետադարձ ակնարկով մը քննարկած են այն գիտահետազօտական աշխատանքները, որոնք ցարդ կատարուած են եւ առնչուած ուսուցանելու ազդեցութեան՝ քննադատական մտածողութեան ի խնդիր: Անոնց ուսումնասիրութիւնը կը հաստատէ, թէ՛ աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան հմտութիւններու եւ դիրքորոշումներու կազմաւորումը տեղի կ'ունենայ, երբ անիկա կ'ըլլայ արդիւնք բացայայտ եւ կանխապէս ծրագրուած դասաւանդումի:

Հետեւաբար, վերոյիշեալ (կամ այլ) մեթոտներ կրնան նպաստել քննադատական մտածողութեան զարգացման, երբ անոնց ընդմէջէն քննադատական մտածողութեան կարողութիւններու եւ դիրքորոշումներու ուսուցումը կ'ըլլայ ծրագրուած եւ բացայայտ: Այդպիսի ուսուցում մը պէտք է միտի մղելու աշակերտները ոչ միայն վարժութիւն ձեռք բերելու քննադատական մտածողութեան կարողութիւններու եւ դիրքորոշումներու կապակցութեամբ, այլ նաեւ զանոնք բացայայտօրէն քննարկելու՝ անոնց կիրարկման ընթացքին: Այս վերջինը կը նպաստէ *մեթա-ուազմավարական* եւ *մեթա-իմացական* զարգացման, այնպէս՝ ինչպէս պիտի մեկնաբանէր Քուն:

Սակայն, ուսուցիչին դերը կը մնայ անժխտելի՝ աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութիւնը զարգացնելու աշխատանքին մէջ: Մեթոտի գոյութիւնը չէ որ կ'երաշխաւորէ քննադատական մտածողութիւնը: Մասնագէտ ուսուցիչին

կողմէ մեթոտի ճի՛շդ օգտագործումն է որ պիտի նպաստէ աշակերտին մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացումին: Վերոյիշեալ բոլոր հետազօտողները կարելորութեամբ շեշտած են ուսուցիչներու դերը այդ գործընթացին մէջ: Ոմանց ուսումնասիրութիւնները նաեւ ցոյց տուած են ուսուցիչներու վերապատրաստութեան հրամայականը, որպէսզի անոնք կարենան աւելի արդիւնաւէտ կերպով առաջնորդել իրենց աշակերտները:

Կրթական մշակներ անպայման հասուն հասկացողութիւն չեն ցուցաբերեր քննադատական մտածողութեան յղացքի գծով, ինչպէս նաեւ երբ կը փորձեն զայն մեկնաբանել: Անոնք հաւանաբար բաւարար չափով կրնան չունենալ հարկ եղած մանկավարժական ըմբռնումները նիւթին վերաբերեալ: Քալիֆորնիոյ համալսարաններէն մէկուն մէջ, 1997ին կատարուած ուսումնասիրութեան մը համաձայն, Մանկավարժութեան Բաժանմունքէն ներս դասաւանդող դասախօսները, 89% համեմատութեամբ, թէեւ կ'ընդունէին որ քննադատական մտածողութիւնը իրենց դասաւանդութիւններու հիմնական նպատակակէտը կը կազմէր, սակայն անոնցմէ միայն 19%ը կրնար յստակօրէն բացատրել թէ ի՛նչ է քննադատական մտածողութիւնը, եւ միայն 9%ը կը ձգտէր իր ուսանողներուն մօտ զարգացնել քննադատական մտածողութիւնը ամէնօրեայ աշխատանքներու ընդմէջէն: Ուսումնասիրութեան մասնակցող դասախօսները նաեւ դժուարութիւն ցուցաբերած էին բացատրելու թէ ի՛նչպէս պէտք էր ուսուցանել՝ ապահովելու համար ուսանողներու քննադատական մտածողութեան զարգացումը (Փոլ, Էլտըր եւ Պարթէլ, 1997):

Արաբական Աշխարհին մէջ նմանօրինակ արդիւնքներ արձանագրուած են, օրինակ՝ Պաթայնէի եւ Ալազզէի (2009)

հետազոտությունը Երկրորդական բաժնի ընկերային գիտություններու ուսուցիչներու մօտ՝ Յորդանանի մէջ, եւ Եագուպեանի (2012) հետազոտութեան արդիւնքները՝ Երկրորդականի փորձառու գիտութեան ուսուցիչներու մօտ, լիբանանեան (ոչ-հայկական) վարժարաններէ ներս: Զոյգ աշխատասիրությունները կը հաղորդեն որ կարգ մը ուսուցիչներ մակերեսային հասկացողութիւններ ունին քննադատական մտածողութեան առնչութեամբ, փոխանցած էին անյստակ սահմանումներ եւ մեկնաբանութիւններ քննադատական մտածողութեան յղացքին շուրջ, եւ ցուցաբերած էին դժուարութիւններ՝ իրենց դասաւանդութիւններուն մէջ ներառելու զայն:

Եզրակացութիւն

Ամփոփելով, այս գլուխը ընդգրկեց հինգ հիմնահարց՝ առնչուած քննադատական մտածողութեան.

Առաջին՝ քննադատական մտածողութիւնը յաճախ ներկայացուած է որպէս ինքնազննական բնոյթ ունեցող մտածողութիւն, որ կը միտի հասնելու որոշ արդիւնքի: Կեդրոնական է անոր դերը՝ դաստիարակութեան մարզէն ներս: Անիկա նկատուած է որպէս դաստիարակութեան իտէալ:

Երկրորդ՝ մանկավարժութեան փիլիսոփաներ քննադատական մտածողութեան մէջ վեր կ'առնեն յատուկ գործօններու անհրաժեշտութիւնը: Յաճախ այդ գործօնները ստացած են զանազան անուանումներ: Անոնց իմացութիւնը անհրաժեշտ է (առողջ) որոշումներ կայացնելու գործընթացին մէջ:

Երրորդ՝ քննադատական մտածողութիւնը որպէս ընդհանուր թէ՛ մասնակի կարողութիւն յաճախ եղած է քննարկումի առարկայ մասնագէտներու կողմէ:

Չորրորդ՝ քննադատական մտածողությունն ու ինքնազննական դատողությունը կ'անցնին զարգացման մակարդակներէ՝ անհատներու կազմաւորման ընթացքին:

Հինգերորդ՝ ուսուցիչին դերը կը մնայ հիմնական՝ աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման գծով: Դժբախտաբար, սակայն, կրթական մշակներ միշտ չէ որ ունին հարկ եղած մանկավարժական ըմբռումները՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ:

Աշխատասիրութեան յաջորդ գլուխը կ'անդրադառնայ քննադատական մտածողութեան կարելորութեան, զայն տեղադրելով տիպար քաղաքացիի եւ տիպար հայու պատրաստութեան պարունակին մէջ:

Բ. Գլուխ
**Քննադատական Մտածողութիւնը՝ Տիպար
Քաղաքացիի Եւ Տիպար Հայու
Պատրաստութեան Համար**

Այս գլուխով կ'արծարծուի երկու հիմնական հարց.

Առաջին՝ ինչո՞ւ տեղ տալ քննադատական մտածողութեան զարգացման՝ տիպար քաղաքացիներ պատրաստելու ընթացքին: Ո՞րն է անոր նպաստը ապագայի իմաստով: Այս հարցի քննարկումին համար կ'օգտագործուին քսաներորդ դարու պրագիլցի մանկավարժ եւ փիլիսոփայ Փաուլօ Ֆրէրի, ինչպէս նաեւ Ա.Մ. Նահանգներու քաղաքացի եւ ժամանակակից քաղաքական տեսաբան Էյմի Կաթմընի աշխատասիրութիւնները:

Երկրորդ՝ ինչո՞ւ սատարել քննադատական մտածողութեան զարգացման՝ տիպար հայ պատրաստելու ընթացքին: Այլ խօսքով, ապագայ սերունդներ ինչո՞ւ հայեցի արժէքներ իւրացնելու են քննադատական մտածողութեամբ: Այս հարցին ընդմէջէն կը ներկայացուին կարգ մը հայ մանկավարժներու դրսեւորած միտքերը՝ քննադատական մտածողութեան կապակցութեամբ ընդհանրապէս եւ ազգային դաստիարակութեան ծիրէն ներս՝ յատկապէս:

**Տիպար Քաղաքացիի Պատրաստութիւն Եւ
Քննադատական Մտածողութիւն**

Ֆրէր (1970) տարբերութիւն կը դնէ երկու տեսակի դաստիարակութեան միջեւ: Առաջինը՝ դրամատնային մօտեցումն

է (banking model of education), ուր ուսուցիչը կրատրական, եւ ոչ քննադատական կերպով կը մղէ աշակերտները սորվելու: Հոն ուսուցիչը կը սորվեցնէ, կը մտածէ, կը խօսի՝ մինչ աշակերտը կը սորվի, կը կրկնէ, մտիկ կ'ընէ: Ուսուցիչը գիտէ եւ կ'որոշէ՝ մինչ աշակերտը չի գիտեր եւ կը հետեւի անոր: Ուսուցիչը կը ներկայացնէ ճշմարտութիւնը որպէս կայուն եւ հաստատուն, եւ կը փորձէ աշակերտին ուղեղը «լեցնել» անօթի մը նման՝ իրեն կարելոր թուացող բովանդակութեամբ մը: Ուսուցիչը ասիկա կը համարէ իր առաքելութիւնը: Աշակերտը կը նմանի պահեստանոցի մը, իսկ ուսուցիչին պարտականութիւնն է պահեստանոցը մթերել: Դաստիարակութիւնը, ըստ Ֆրէրի, այս պարագային կը ստանայ դրամատնային պահեստի մօտեցում:

Ֆրէրի համար դաստիարակութեան այս մօտեցումը չափազանց վտանգաւոր է: Անիկա աշակերտներուն մէջ կը սպաննէ ստեղծագործ ոգին: Առաւել՝ աշակերտներ որքան աշխատին ամբարել տրուածը, այնքան կը կորսնցնեն քննադատելու իրենց պատրաստակամութիւնն ու գիտակցութիւնը: Զարգացած անձը, այս պարագային, կը դառնայ ան՝ որ կրնայ յարմարիլ կացութեան:

Ուսուցիչներ գիտակցօրէն կամ անգիտակցաբար կրնան օգտագործել դրամատնային մօտեցումը: Սակայն, այս մօտեցումը կը սատարէ ա՛յնպիսի մթնոլորտի մը ստեղծման, որ գոհացում կու տայ միմիայն ճնշողներու (oppressor) շահերուն, որոնք հանգիստ ներկայ կարգավիճակէն (status quo), ոչ մէկ ձեռով կ'ուզեն փոփոխութեան յառաջացում: Այլ խօսքով, միտք բանին կը դառնայ հետեւեալը.- որքա՛ն ճնշումի ենթական (oppressed) կարելի ըլլայ առաջնորդել յարմարելու

տուեալ կացութեան, այդքա՛ն աւելի կը հեշտանայ զայն կառավարելը:

Բայց արդեօք տիպար քաղաքացիի մեր ունեցած տեսլականին մէջ կ'ուզե՞նք ներառել յատկանիշներ, ինչպէս՝ կրաւորականը, հետեւողն ու հնազանդողը: Արդեօք պիտի ուզե՞նք պատրաստել ճնշումի ենթակայ հաւաքականութիւն մը, որ ապրի եւ գործէ՝ ենթակայ փոքրամասնութեան մը շահերուն կամ քմահաճոյքին: Ո՞րքանով արդար է այդպիսի ընկերութիւն մը: Բնականաբար, ընթերցողը կրնայ համաձայն չգտնուիլ այս տեսութեան, եւ կրնայ ունենալ այլ տեսլական՝ մարդկային ընկերութեան: Սակայն, մարդկային ընկերութիւնը կը դառնայ աւելի արդար, երբ դասակարգերու միջեւ գոյութիւն ունեցող հեռաւորութիւնը կը նուազի: Այս մեկնակէտէն է որ Ֆրէր կը քննադատէ դրամատնային մօտեցումը, եւ փոխարէնը կ'առաջարկէ դաստիարակութեան հարցեր առաջադրող մօտեցումը, ընդգծելով անոր կարեւորութիւնը:

Ուրեմն, դաստիարակութեան երկրորդը տեսակը՝ հարցեր առաջադրող մօտեցումն է (problem-posing model of education) ըստ Ֆրէրի: Այս մէկը ունի ազատագրական բնոյթ, որովհետեւ կու գայ շրջելու ուսուցիչ-աշակերտ ուղղահայեացք, որով կը յատկանշուի դրամատնային մօտեցումը: Երկխօսութեան ճամբով կը վերանան *աշակերտներուն ուսուցիչը* եւ *ուսուցիչին աշակերտները* հասկացողութիւնները: Ուսուցիչը ալ այն անձը չէ որ միայն կը սորվեցնէ, այլ նաեւ սորվողը՝ աշակերտներէն, եւ իր սորված ատեն նաեւ սորվեցնողը: Ուսուցիչն ու աշակերտը երկուստեք կը դառնան պատասխանատու՝ իրենց զարգացման: Աշակերտը հիմա կրաւորական ունկնդրողը չէ, այլ՝ քննադատական հետազօտող մըն է ուսուցիչին կողքին, ընդմիշտ երկխօսութեան մէջ է անոր հետ:

Հարցեր առաջադրող մօտեցումը ճշմարտությունը կը ներկայացնէ այնչափս՝ ինչչափս որ է, եւ երկխօսութեան ճամբով կը փորձէ քօղազերծել զայն: Երբ դրամատնային մօտեցումը կը մղէ աշակերտին հետ վարուիլ իբրեւ օգնական, հարցեր առաջադրող մօտեցումը, ըստ Ֆրէրի, աշակերտը կ'ընդունի իբրեւ քննադատական մտքի տէր անձ: Անիկա կու գայ հաստատելու որ մարդ անհատը միշտ *ըլլալու* գործընթացի մը մէջ է, անկատար է եւ անաւարտ: Ուստի, հարցեր առաջադրող մօտեցումը յեղափոխական բնոյթ ունի, որովհետեւ կը դաւանի մարդ անհատը իբրեւ դէպի առջեւ նայող, որուն համար լճացումը վախճան է, իսկ անցեալը՝ միմիայն միջոց, աւելի լաւ հասկնալու իր ո՛վ ըլլալը, որպէսզի խոհեմութեամբ կարենայ կերտել իր ապագան:

Ոմանք կը կարծեն թէ դրամատնային մօտեցումը կը նպաստէ որ արժէքներու եւ ամանդութիւններու փոխանցումը հեզասահ կատարուի սերունդէ սերունդ: Հայ դպրոցը ուսում եւ դաստիարակութիւն «կը ջամբէ», ուսուցիչը «իր աչքին լոյսը կու տայ», աշակերտը «կը զինուի», ապա օրը կու գայ, երբ ան իր կարգին «ջահը կը փոխանցէ» իր յաջորդին: Այսպիսի տրամաբանութեան յաճախ կը հանդիպինք, երբ կրթական մշակներ (գիտակցաբար թէ անգիտակցաբար) նմանօրինակ արտայայտութիւններ կ'ունենան իրենց ամէնօրեայ աշխատանքներուն մէջ, յաճախ նաեւ օգտագործելով դրամատնային մօտեցման նպաստող բառամթերք:

Սակայն ի՞նչչափս կարելի է ապահովել արժէքներու սերունդէ սերունդ փոխանցումը, երբ հարցեր առաջադրող մօտեցում մը կը տիրէ կրթական հաստատութիւններէն ներս: Ի՞նչչափս քննադատական միտք զարգացնել, եւ միեւնոյն ժամանակ գոյատեւում ապահովել: Ասոնք հակասական կրնան

թուիլ իրարու, սակայն այդպէս չէ: Եթէ ընկերութեան գոյատե-
ւումը տեսլական է, ապա հարցեր առաջադրող մօտեցումը կը
դառնայ էական:

Ա. Գլուխով անդրադարձ մը կատարուեցաւ Սիկըլի (1988)
հաստատումին՝ քննադատական մտածողութիւնը որպէս
դաստիարակութեան հիմնական իտէալ: Սիկըլ կը հիմնաւորէ
իտէալի իր գաղափարը, բացատրելով, թէ՛ կրթական մշակ-
ներ բարոյական պարտաւորութեան տակ են յարգելու աշա-
կերտները՝ իբրեւ մարդ անհատներ: Ան նաեւ անհրաժեշտ կը
նկատէ քննադատական մտածողութեան ներկայութիւնը ա-
շակերտներու պատրաստութեան գործընթացին մէջ՝ որպէս-
զի անոնք յաջող կերպով կարենան տնօրինել իրենց չափա-
հաս կեանքը: Վերջապէս, ան վեր կ'առնէ ապագայի ժողովր-
դավար քաղաքացիներու պատրաստութեան հրամայականը,
եւ այդ ծիրէն ներս քննադատական մտածողութեան զարգա-
ցումը կը նկատէ էական³:

Սիկըլի հիմնաւորումներէն կարելի է հետեւցնել թէ ան
քննադատական մտածողութեան ընձեռած շահերը կ'ուզէ
տեսնել թէ՛ անհատական եւ թէ՛ հաւաքական մեկնակէտերէ:
Անհատական մեկնակէտէ, անհատը պիտի կարենայ իրազեկ
կերպով որոշումներ գոյացնել հարցերու շուրջ: Սակայն ո՞րն
է քննադատական մտածողութեան նպաստը՝ հաւաքական
առումով: Քննադատական մտածողութեան զարգացումը ին-
չո՞ւ էական է ապագայի ժողովրդավար քաղաքացիներու
պատրաստութեան համար:

³ Յաջորդ պարբերութիւններուն մէջ եւ այս բաժինի երկրորդ մասով կը պարզուի
այս մէկը:

Ճիշդ հոս է որ կը գոյանայ ընկերութեան գոյատեւումը ապահովող խարիսխը: Ասիկա կարելի կ'ըլլայ, երբ կը ստեղծուի դրոյթ մը, որ ինքզինք ընդմիշտ կը նորոգէ: Կրտորական կերպով չէ որ կը հակի ընկերութեան արժէքներուն, այլ զանոնք ընդմիշտ կը քննարկէ, կը հարցադրէ, վերատեսութեան կ'ենթարկէ եւ ըստ այնմ կը պատշաճեցնէ, կը նորոգէ, կը վերակենդանացնէ, կը թարմացնէ, կամ ըստ պահանջի նաեւ կը յանդգնի մէկդի դնել ոմանք: Այդպիսի դրոյթ մը, ըստ Սիկըլի, պէտք է ըլլայ ժողովրդավար:

Ժողովրդավարութեան իտէալին հաւատացող մտաւորականներու աշխատասիրութիւններուն մէջ յաճախ լայն տեղ կը գրաւէ ընկերութեան վերարտադրութեան գաղափարը: Քննադատական մտածողութեան զարգացումը պիտի նպաստէ որ քաղաքացիներ գիտակցաբար վերարտադրեն ընկերութիւնը՝ հաւաքական շահերէ մեկնած: Կաթմըն (1993) կը հաստատէ թէ գիտակցաբար վերարտադրելու համար ընկերութիւնը, հարկ է (ապագայ) քաղաքացիներու դաստիարակութիւնը: Ըստ անոր, այսպիսի դաստիարակութիւն մը, հիմնուած ժողովրդավարական սկզբունքներու վրայ, հիմնաքարն է ժողովրդավարութեան:

Ուստի, անհրաժեշտ է դաստիարակութիւնը ո՛չ թէ արժէքներ ջամբելու կամ փոխանցելու առումով, այլ՝ քննադատական միտք պատրաստելու տեսլականով, որպէսզի կարելի ըլլայ ապահովել ընկերութեան վերարտադրութիւնը: Այլ խօսքով՝ պատրաստել ապագայ սերունդներ, որոնք յանձնառութեամբ եւ գիտակցութեամբ կրնան քննարկել իրենց ժառանգած արժէքները, եւ զանոնք դիտել իրենց ժամանակներու պարունակէն: Այդպէս կարելի կ'ըլլայ ընկերութեան գոյատեւումը ապահովել: Ընկերութեան վերարտադրութիւնը մեկնա-

կէտն է ընկերութեան գոյատեւման: Իսկ ընկերութեան վերարտադրութիւնը ապահովելու համար կենսական է ունենալ անոր նպաստող դաստիարակութեան համակարգ: Հարկ է անգամ մը եւս յիշեցնել թէ վերարտադրութեան գաղափարը կ'ընդգրկէ փոփոխութեան գործընթաց: Անիկա կարգավիճակը պահպանելու կրաւորական բնոյթ չունի: Կաթմըն հետաքրքրական կերպով կը դնէ տարբերութիւնը ընկերութեան վերարտադրութեան եւ անցեալի ընդօրինակութեան միջեւ: Անցեալի ընդօրինակութիւնն է վտանգաւորը, որովհետեւ անիկա պարտադրանք (indoctrination) կը յառաջացնէ:

Ուստի, կ'ըսէ Կաթմըն, պէտք է նեցուկ կանգնիլ կրթական այնպիսի՝ միջոցառումներու, որոնք կը նպաստեն ապագայ քաղաքացիներու պատրաստութեան, որպէսզի անոնք ներդրում ունենան քաղաքական ա'յն գործընթացին՝ որ կը ձեւաւորէ ընկերութիւնը: Կաթմըն անհրաժեշտ կը գտնէ երկու նախապայման, որոնք կրնան ապահովել ընկերութեան վերարտադրութիւնը: Առաջինը՝ ճնշումի վերացումն է: Այս մէկը կը նպաստէ նկարագրի եւ մտքի զարգացման, որպէսզի կարելի ըլլայ բանականութեան վրայ հիմնուիլ եւ քննադատական մօտեցումով դիտել կեանքը: Երկրորդը՝ ժողովրդավարական արժէքներու դաստիարակութիւնն է, ինչպէս օրինակ ինքնակառավարման կարգապահութիւնն ու այլազանութեան հանդուրժողականութիւնը:

**Ազգային Դաստիարակութիւն,
Հայեցի Արժէքներ Եւ Քննադատական Մտածողութիւն**

Հայ ժողովուրդի պատմութեան մէջ մեծ թիւ կը հաշուեն պատերազմները, երկրի վրայ կատարուած արշաւանքները,

օտար տիրապետությունները: Հոս տեղը չէ խորանալու պատմության մէջ, սակայն շատ յաճախ պատմաքաղաքական իրադարձությունները պատճառ հանդիսացած են որ Հայը իր մշակոյթը, բարքերն ու սովորությունները ծանօթացնէ այլոց, նաեւ ազդուի այլ ժողովուրդներու մշակոյթներէն, բարքերէն եւ սովորություններէն: Եթէ Հայը կարողացած է ազգովին գոյատեւել, ապա ան գէթ մասամբ կը պարտի այն իրողութեան որ խուսափած է ստրկօրէն ընդօրինակելէ օտար բարքերն ու սովորությունները, եւ կրցած է պահել ինքնուրոյն դիմագիծ, մշակոյթ, լեզու ու գրականութիւն: Այս մէկը ցուցանիշ մըն է որ ան ունեցած է քննադատական միտք եւ ոգի՝ որ նպաստած է նաւարկելու պատմութեան փոթորկոտ շրջաններու ընդմէջէն, ինչպէս նաեւ ջատագովը եղած է ազգային դաստիարակութեան՝ որուն միջոցաւ ան յաջողած է իր բարձր բռնած արժէքներուն գոյատեւումը ապահովել:

Ազգային դաստարակութիւնը հանդիսացած է անհրաժեշտութիւն՝ զանազան ժամանակաշրջաններու եւ պատմաքաղաքական վերիվայրումներու ընթացքին: Գէորգ Սարաֆեանի (1930) համաձայն, ազգային դաստիարակութեան վերածնունդ կարելի է գտնել զանազան ժամանակաշրջաններու ընթացքին, սկսելով Քրիստոնէութեան պետական կրօն հռչակման շրջանէն, անցնելով Ոսկեդարէն, շարունակելով դէպի արաբական տիրապետութիւն եւ խաչակիրներու արշաւանքներ, հասնելով Զարթօնքի շրջան եւ մինչեւ մեր օրերը:

Նորագոյն ժամանակներուն եւս, ազգային դաստիարակութիւնը հիմնախնդիր է հայ մարդու պատրաստութեան մէջ: Այս գործընթացին միջոցաւ է որ պիտի ապահովուի ազգային արժէքներու վերարտադրումը, ուստի՝ ազգին գոյատեւումը: Այս գլուխի առաջին մասով ծանօթացում մը կատարուեցաւ

Արեւմտեան գրականութեան մէջ տեղ գտած ընկերութեան վերարտադրութեան գաղափարին: Նմանօրինակ միտք նաե՛ւ զարգացած է քսաներորդ դարու հայ մանկավարժներէն ոմանց մօտ: Օրինակի համար, Եղիա Քասունի (1939) կը գրէ.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ԱՄԵՆԱԳԼԽԱԻՈՐ ՆՊԱՏԱԿՆ Է ՀԱՄԱՅՆՔԻՆ ՎԵՐԱՐՏԱԴՐՈՒԹԻՒՆԸ՝ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՏԵՍԱԿԷՏԷՆ: . . . ամէն ճշմարիտ դաստիարակութիւն ԱԶԳԱՅԻՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ միայն կրնայ ըլլալ: (էջ 69-70, ընդգծումը հեղինակին կողմէ):

Ազգային դաստարակութեան նպատակը կ'ընդգրկէ գիտելիքներու, հմտութիւններու, բայց մանաւանդ արժէքներու իւրացում, որոնք պիտի նպաստեն ազգի գոյատեւման: Այսուհանդերձ, ազգային արժէքներու վերարտադրումն ու ազգի գոյատեւումը կարելի կ'ըլլայ ապահովել երբ ազգային դաստիարակութեան միջոցաւ յանձնառու սերունդներ կը պատրաստուին, որոնք ոչ միայն նախանձախնդիր կ'ըլլան ազգային արժէքներու պահպանման, այլ նաեւ կը հանդիսանան ջատագովը անոնց յարատեւ քննարկման, վերանորոգման եւ պատշաճեցման: Այս կը նշանակէ որ ազգային արժէքներու փոխանցումը չի կրնար ունենալ կրաւորական բնոյթ, որովհետեւ այդպիսի մօտեցում մը միայն կը խաթարէ անոնց գոյատեւումը: Քասունի կը շարունակէ.

Ազգային դաստիարակութեան նպատակն է պահել եւ նոր սերունդին փոխանցել այդ իրական ու մնայուն արժէքները որոնք դարերու ընթացքին Ազգին ծառայած են իր գոյութեան պահպանումին մէջ: . . . [ա] Չբաւականանալ վերոյիշեալ արժէքներու սոսկ պահպանումովը, այլ զանոնք ժամանակի յառաջդիմական պահանջներուն համա-

ծայն կենսաւորել ու թարմացնել: [բ] Եթէ կան այլեւս հինգած եւ անգործածելի փարրեր, զանոնք ալ վկարել եւ անոնց փեղ որդեգրել ասելի օգտակար եւ յառաջդիմական սկզբունքներ (1939, էջ 70):

Յովհաննէս Հինդլեան (1913) նմանօրինակ տեսանկիւնէ կը գնահատէ ազգային դաստիարակութեան հիմնախնդիրը: Ան վեր կ'առնէ «գիտական միտք»ի դերակատարութիւնը՝ ազգային առողջ դաստիարակութեան մը ապահովման համար: «Գիտական միտք»ի միջոցաւ է, կ'ըսէ ան, որ կարելի պիտի ըլլայ զգացականը փոխարինել բանականով եւ հեռու մնալ ազգային արժէքներու հանդէպ կրաւորական մօտեցում ունենալէ.

Գիտական միտք ունենալու է՝ վերջապէս, ոգորելու համար ազգային զգացումներու դէմ որոնք միշտ վարդագոյն, միշտ անսպգիւտ, միշտ արդար կը ձգտին ցոյց տալ մեզ ինչ որ ազգային է (Հինդլեան 1913, էջ 191):

Գիտական միտքը նաեւ պիտի նպաստէ որ անհատը կորորէն չհաւատայ ամէն ներկայացուած տեղեկութեան.

Գիտական միտք ունենալու է՝ Պատմութեան զանազան աղբիւրներն ստուգելու ճշգրտելու համար կոյրզկուրայն, միամտաբար հաւատ չընծայելու համար ամէն գրուածի ու ամէն ըսուածի (Հինդլեան 1913, էջ 191):

Եւ այս է, ըստ Հինդլեանի, զանազան դասանիւթերու, բայց յատկապէս պատմութեան դասաւանդութեան հիմնական նպատակը – գիտական մտքի զարգացում: Այս է որ պիտի նպաստէ ազգի գոյատեւման: Հինդլեան անհրաժեշտ կը նկատէ դատողութիւնը՝ գիտական մտածողութեան այս գոր-

ծընթացին մէջ: Այսպէս, դատողութիւնը հիմն է գաղափարներ ընկալելու.

Սորվելու համար իրացնել պէտք է, եւ գաղափարներն իրացնող ոյժը դատողութիւնն է: Չենք կրնար գաղափարի մը տիրանալ, մինչեւ որ չորոճանք զայն՝ վերլուծելով, բաղդափելով, ընդհանրացնելով, համադրելով (1913, էջ 63):

Հինդլեան իր գրաւականը կը դնէ դատողութեան զարգացման վրայ: Ան դատողութիւնը կը գտնէ հիմնական՝ գիտական մտածողութիւն ապահովելու համար: Այս բոլորը յանուն ազգային առողջ դաստիարակութեան մը մեկնակէտէն:

Նմանօրինակ գաղափարներ կարելի է տեսնել նաեւ Հինդլեանի սերնդակից հայ մանկավարժներու մտածողութեան մէջ: Այսպէս, օրինակ, Արսէն Արծրունիի (1926) կրթական տեսլականը կը համընկնի Հինդլեանի տեսլականին: Ան կը գրէ.

Ծրագիր մը որ կարող ըլլայ հիմնուած ըլլալ գիտական ճշմարտութիւններու վրայ, որու հիմքը հայկական ազգային գերագոյն շահը ըլլալով, հաշտ դասաւորում ունենայ նաեւ ժամանակակից համամարդկային գաղափարներու զարգացման հետ եւ պատրաստէ օրայ մարդ, գործնական ժողովուրդ, որը ըլլայ չափազանց թէսալիստ, մոռնայ իր ծայրայեղ երազապետութիւնը (1926, էջ 16):

Արծրունիի համար կրաւորական բնոյթ կրող ազգային դաստիարակութիւնը կը տանի «ծայրայեղ երազապետութեան», որ վտանգաւոր ըլլալէ անկախ, խորքային եւ բովանդակութեան առումով կը ստեղծէ ոչ-հարազատ պատկեր մը: Ակնարկելով այդ օրուան երիտասարդութեան, Արծրունի ո-

մանց մօտ կը նկատէ հայրենասիրութեան պակաս, ինչպէս նաեւ անվճռականութիւն, անհետաքրքրութիւն եւ սկզբունքներէ հեռացում: Այս բոլորի պատճառներուն անդրադառնալով, ան կը շեշտաւորէ «քարոզ»ի ունեցած դերակատարութիւնը, զայն նկատելով «աղբիւրն եւ վախճանը Տէր Թոթիկ ուսուցիչներու իմաստութեանը» (1926, էջ 140), որուն միջոցաւ «երեխայի հոգին կը տպաւորուի պատկերներով, գունաւոր վառ նկարներով, լուսապատկերներով, պատմութիւնով եւ հէքեաթներով» (1926, էջ 140): Այս մէկը, ըստ Արծրունիի, պատճառ կը հանդիսանայ որ երեխան բաւարարուի դրական արժէքներով եւ խորաթափանց չմտածէ անոնց մասին:

Ընդհակառակը, սորվողները, ըստ Արծրունիի, պէտք է ունենան «ինքնավարութիւն»: Ան կը հաւատայ թէ «Դպրոց հաստատութիւնը, պէտք է ընդունիլ առանցին աշխարհ մը. պետութիւն մը, իր ինքնայատուկ բնակչութեամբը: . . . Պէտք է ճշդել թէ աշակերտութիւնը, ի՞նչ չափով մասնակցութիւն պիտի ունենայ դպրոցի ղեկավար խորհուրդներու մէջ» (1926, էջ 173):

Արծրունիի կարծիքով, զանազան դասանիւթեր, բայց յատկապէս պատմութեան դասաւանդութիւնը, պէտք է աշակերտը մղեն երեւոյթներու քննարկման: Հինդլեանի նման, Արծրունի կը հաւատայ որ աշակերտը պէտք է վարժուի կուրօրէն չհաւատալու ամէն ներկայացուած տեղեկութեան: Ան կը բացատրէ.

Ջննող, թափանձող եւ ուսումնասիրող անհատը, դարերու պատմութեան ժխորի մէջէն կարող է դուրս բերել բազմաթիւ ուսումնասիրելու կարօտ երեւոյթներ, կրթիչ անսպառ նիւթ: Ան կարող է պատմութեան ընթացքը փոխել,

ուսումնասիրելով դէպքերու պատճառներն ու հետեանքներու հասցնող միջոցները (Արծրունի 1926, էջ 164):

Հինդլեանի եւ Արծրունիի նման, Լեւոն Շանթի (2008ա, բ) երկերուն մէջ կը գտնենք կրաւորականէ հեռու մնալու հրամայական՝ յանուն սերունդներու այնպիսի՝ դաստիարակութեան մը ապահովման, որուն միջոցաւ կարելի պիտի ըլլայ ձգտիլ ազգի գոյատեւման:

Շանթ (2008ա) կը հաստատէ որ ուսումները աւանդելու երկու եղանակ գոյութիւն ունի: Առաջինը՝ «*պատրաստ փալու եղանակը*» (2008ա, էջ 198), ուր աշակերտը կրաւորական կերպով ուսուցիչին նկարագրութիւններէն, տեղեկութիւններէն կամ բացատրութիւններէն կ'իմանայ գիտութիւններու եւ գիտելիքներու մասին: Երկրորդը՝ «*գտնել փալու եղանակը*» (2008ա, էջ 201), ուր ուսուցիչը կ'առաջնորդէ աշակերտը որ ինք «*համեմատէ, փնջէ ու եզրակացութիւնները հանէ. ինքը գտնէ ու ձեւակերպէ օրէնքներն ու կանոնները. . .*» (2008ա, էջ 201): Շանթ կը հաւատայ թէ առաջին եղանակը աշակերտին ճիգն ու աշխատանքը, եռանդն ու ոգեւորութիւնը կը հասցնեն նուազագոյնի: Ան անելի անդին երթալով, կ'ըսէ. «*Այս ճանապարհով մենք կը հասունցնենք միշտ ուրիշին ենթարկուած սերունդ մը, որ ինքը վարժուած չէ իր խելքով, իր ձեռքով եւ իր ինքնութեամբը գործելու, միշտ ուրիշի ըսածին կը նային, պէտք ունի միշտ թելէն բռնողի մը: Թելէ, թռիչքէ, նախածեռնութենէ ու վստահութենէ զուրկ սերունդ մը*» (2008ա, էջ 204): «*Գտնել փալու եղանակը*»ը, ըստ Շանթի, աշակերտին մօտ կը ստեղծէ տրամադրութիւն, որպէսզի ան «*մարզուած ըլլայ ինքնուրոյն մտածելու, չորս կողմը դիտելու, փորձեր ընելու ու որոնելու . . . իր յոյսը իր վրայ դնելու, իր ուժերն ու կարողութիւնները գործածելու, իր անհատականու-*

թիւնն ու ինքնաշխատութիւնը արժէքաւորելու» (2008ա, էջ 204-205):

Շանթ վերոյիշեալ երկու եղանակներու ներկայութիւնը կարելի էր կը նկատէ ուսումներու ասանդման ընթացքին: Իրեն համար սեւ կամ ճերմակ չեն անոնք: Ընդհակառակը, անոնք բաժնուած են աստիճաններու: Ան կ'աւելցնէ՝ «Ինչ նիւթ որ հնար է տղոց միջոցով, տղոց դարելով ու դիտողութեամբ սրանալը՝ պէտք է ասանդուի այդ ձեւով» (2008բ, էջ 73):

Թէեւ «պատրաստ տալու եղանակը» կրնայ հեռու թուիլ քննադատական մտածողութեան զարգացումէն, Շանթի համար այդ մէկը հարց ըլլալէ կը դադրի, երբ ուսուցիչը աշակերտին կը յանձնարարէ գրուածք մը, կարծիք մը, կամ տեսութիւն մը քննելու եւ վերլուծելու պարտականութիւնը.

...իր արդէն ձեռք բերած դիտողութիւններն ու դատողութիւնները համեմատութեան դնել կուտանք հեղինակի մը ըմբռնումին, մտածումին ու ձեւակերպումին հետ: Ուսուցչին դերը քննելիք նիւթերը ընտրելն է ամեն աշակերտի շնորհքը, ճաշակն ու հակումը աչքի առաջ ունենալով: Եւ վերջն ալ թէ՛ տղու խմբագրած աշխատանքը եւ թէ՛ ամբողջ հարցը ամբողջ դասարանի առարկայ դարձնելն է, ուր քննադատողը կամ վերլուծողը իր բոլոր յայտնած կարծիքները ստիպուած է փաստերով եւ ապացոյցներով պաշտպանելու (2008ա, էջ 206):

Վերոյիշեալ հայ մանկավարժներու աշխատասիրութիւններուն վրայ հիմնուելով կարելի է հիմնական երկու մտքի վրայ ծանրանալ.

Առաջին՝ կրաւորականութենէ հեռու գտնուելու հրամայական: Պատրաստութիւն սերունդներու, որոնք պիտի կարե-

նան հարցերը դիտել, քննարկել, դատել եւ ըստ այնմ յանգիլ եզրակացութիւններու: Ուսուցիչին դերն է առաջնորդել աշակերտը ստեղծելով հարկ եղած միջոցներն ու առիթները, որպէսզի անոնք զարգացնեն այդպիսի կարողութիւններ: Ինչպէս վերը նշուեցաւ, հայ մանկավարժներ զանազան անուանումներ տուած են դաստիարակչական այս գործընթացին, ինչպէս «գիտական միտք»ի զարգացում (Հինդլեան, 1913), «գլխնել տալու եղանակ»ով դասաւանդութիւն (Շանթ, 2008):

Երկրորդը՝ ուղղակիօրէն բխած առաջինէն, բայց ազգային դաստիարակութեան մեկնակէտէն դիտուած եւ իրեն յատուկ շեշտաւորումով: Ազգային դաստիարակութեան մէջ արժէքներու փոխանցումը ապահովել ներգործական միջոցներով՝ փոխան կրաւորականի, զննելու եւ ուսումնասիրելու առիթներ ընծայելով՝ փոխան քարոզաբանութեան, եւ այժմէացման ձգտումով՝ փոխան պահպանման: Այս բոլորը որպէսզի կարելի ըլլայ ապահովել անոնց գոյատեւումը եւ ընկերութեան վերարտադրութիւնը:

Այս երկու միտքերը, ինչպէս ներկայացուեցաւ, լայնածաւալ ուսումնասիրութեանց նիւթ դարձած են նաեւ Արեւմտեան մանկավարժութեան մէջ: Հպարտալի է այն իրողութիւնը որ շուրջ դար մը առաջ հայ մանկավարժներու արտայայտած մտքերը քննադատական մտածողութեան առնչութեամբ, եղած են յառաջադէմ, խորաթափանց եւ ժամանակակից տեսութիւններու համապատասխան:

Յաջորդ գլուխներու մէջ կը ներկայացուին ուսումնասիրութեան արդիւնքները՝ քննադատական մտածողութեան առնչութեամբ լիբանանահայ վարժարաններէ ներս ծառայող կրթական մշակներու ունեցած մանկավարժական ըմբռնումներուն: Միշտ մտքի մէջ ունենալով այն հարցադրումը, թէ՛

կրթական մարզին ներս արդեօք ո՞ր կը գտնուի այսօր լի-
բանանահայ գաղութը իր ունեցած հաւաքական մարդուժով,
եւ ո՞րքանով կրթական մշակներու արտայայտած մտքերը օր
մը կրնան նկատուիլ յառաջադէմ, խորաթափանց եւ ժա-
մանակակից, երբ յաջորդ սերունդները արժեւորում մը ուզեն
կատարել անոնց արտայայտած մտքերուն:

Գ. Գլուխ Ուսումնասիրության Մեթոտ

Այս գլուխի տակ կը ներկայացուի ուսումնասիրության համար որդեգրուած մեթոտը: Գլուխը ունի մասամբ մասնագիտական բնոյթ եւ կ'ընդգրկէ յատուկ եզրերու օգտագործում: Երբեմն նախադասութեամբ մը լուսաբանական տեղեկութիւն կը փոխանցուի ընթերցողին, սակայն ոչ յաճախ, նկատի ունենալով որ մանրամասնութիւնները պարզապէս պիտի շեղեն ընթերցողին ուշադրութիւնը հիմնական նիւթէն: Կարելի է նման մասեր զանց առնել ընթերցանութեան ընթացքին:

Աշխատանքը ունէր հետազօտական բնոյթ: Անոր նպատակն էր ուսումնասիրել լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան առնչութեամբ: Ուսումնասիրութեան մէջ որդեգրուեցան mixed methodի հիմքերը, ուր օգտագործուեցան որակական եւ քանակական մօտեցումներ՝ տուեալներու (data) հաւաքման եւ վերլուծման աշխատանքներուն մէջ: Որակական տուեալներու հիման վրայ կարելի եղաւ յայտնաբերել կառոյցներ (constructs), որոնց պաշտպանութիւնը ապահովուեցաւ ապացոյցներու միջոցաւ: Կառոյցներէն ծնունդ առին օրինակներ (patterns), որոնցմէ կարելի եղաւ յառաջացնել թեմաներ (themes): Քանակական տուեալները օգտագործուեցան ամփոփելու համար տուեալները՝ նկարագրային վիճակագրութեան (descriptive statistics) միջոցաւ:

Ուսումնասիրության մասնակցելու համար հրաւեր-նամակներ ղրկուեցան լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայող բոլոր ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն: Ուսուցիչներուն ուղարկուած նամակները երկլեզու էին (հայերէն եւ անգլերէն) իսկ տնօրէններուն ուղարկուած նամակները խմբագրուած էին հայերէն լեզուով: Նամակներուն մէջ բացատրուած էր ուսումնասիրության նպատակը, գործընթացը եւ արդիւնքներու օգտագործման ծրագիրը: Ուսումնասիրության մասնակցութիւնը բոլորովին կամաւոր էր: Ընդհանուր խումբը (population) կը բաղկանար 523 ուսուցիչներէ եւ 27 տնօրէններէ՝ 27 վարժարաններու մէջ ծառայող: Արձագանգներու համեմատութիւնը (response rate) 89% էր դպրոցներու պարագային (24 դպրոց), 70% տնօրէններու պարագային (19 տնօրէն), եւ 45% ուսուցիչներու պարագային (235 ուսուցիչ): Հայ եւ ոչ-հայ ուսուցիչներ ներառուած էին այս ուսումնասիրության մէջ:

Տուեալներու հաւաքման աշխատանքը տեղի ունեցաւ Յունուար 2014էն Դեկտեմբեր 2014ի միջեւ: Իրաքանչիւր մասնակից պատասխանեց հարցարանի մը: Հարցարանը ընդհանրապէս կ'ընդգրկէր այնպիսի՝ հարցումներ, ուր մասնակիցները պիտի արտայայտուէին ազատօրէն (open-ended questions): Այս հարցումներուն նպատակն էր որակական տուեալներ հաւաքել մասնակիցներուն մասին, քննադատական մտածողութեան շուրջ անոնց ունեցած ըմբռնումներուն եւ մեկնաբանութիւններուն մասին, թէ ի՞նչպէս կը ներառեն քննադատական մտածողութիւնը իրենց դասաւանդութիւններուն եւ կրթական գործի դեկավարութեան մէջ, թէ ի՞նչպէս կը գնահատեն կապը՝ քննադատական մտածողութեան եւ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջեւ, եւ ի՞նչպիսի

առաջարկներ ունին այս ծիրին ներս իրենց վերապատրաստութեան համար: Հարցարանները կը ներառէին նաեւ կարգ մը հարցումներ, որոնց պարագային մասնակիցները պիտի զատէին պատասխանը՝ նշուած տարբերակներու ընդմէջէն: Այս հարցումներուն նպատակն էր քանակական տուեալներ հաւաքել:

Տնօրէններու եւ ուսուցիչներու հարցարանները նմանօրինակ էին, սակայն անոնք կը տարբերէին իրարմէ իրենց պարունակով: Մինչ տնօրէններուն ուղղուած հարցարանները վարչական պարունակի մէջ կը ներկայացնէին հարցումները, ուսուցիչներու հարցարանները զանոնք կը ներկայացնէին դասաւանդութեան պարունակի մէջ: Տնօրէններու եւ ուսուցիչներու հարցարանները յաջորդաբար կը բաղկանային 24 եւ 20 հարցումներէ, տեղադրուած 7 էջերու վրայ: Ուսուցիչներու հարցարանի երկու տարբերակ գոյութիւն ունէր՝ հայերէն եւ անգլերէն, մինչ տնօրէններու հարցարանները պատրաստուած էին միայն հայերէն լեզուով: Մասնակից ուսուցիչներուն առիթ տրուեցաւ պատասխանելու իրենց նախընտրած լեզուով:

Անկախ հարցարաններուն իրենց փոխանցած գրաւոր պատասխաններէն, տեղի ունեցան նաեւ շուրջ 50 վայրկեաննոց առանձնազրոյցներ՝ 20 ուսուցիչներու եւ 5 տնօրէններու հետ, որպէսզի կարելի ըլլայ աւելի խորը թափանցել անոնց փոխանցած պատասխաններուն: Հարցազրոյցները կիսահամակարգուած (semi-structured) էին: Բոլոր հարցազրոյցները ձայնագրուեցան եւ ապա արտագրուեցան (transcription): Մասնակիցի նախընտրած լեզուն (հայերէն կամ անգլերէն) օգտագործուեցաւ հարցազրոյցի ընթացքին:

Եօթանասուն ուսուցիչներ իրենց պատասխաններուն մէջ զանց առած էին հարցարաններուն այն բաժինը՝ որ կ'ընդգրկէր հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան վերաբերեալ հարցումներ: Այս հարցումներուն պատասխանած էին 165 ուսուցիչներ (ընդհանուր ուսուցիչներու խումբի 32%ը) եւ 19 մասնակից տնօրէնները:

Հարցարաններու պատասխանները եւ արտագրուած հարցազրոյցները կազմեցին որակական տուեաներ: Անոնց վերլուծումը կատարուեցաւ հետազօտող խմբակի մը կողմէ, որ կը բաղկանար երեք անդամներէ՝ հիմնական գիտաշխատող, օգնական եւ խորհրդատու: Վերլուծման զանազան հանգրուաններուն իրենց մասնակցութիւնը բերին խմբակի երեք անդամներէն առնուազն երկուքը: Խմբակը առաջին հերթին ազդանշաններու համակարգ (coding system) մը ստեղծեց տուեալներու վերլուծումը հեշտացնելու համար: Ապա տուեալներու վերլուծում տեղի ունեցաւ առաջնորդուելով Մայլգի, Հապըրմէնի եւ Սալտանայի (2014) առաջադրած մօտեցումով:

Մայլգ, Հապըրմէն եւ Սալտանա (2014) իրապաշտ մօտեցում մը կ'որդեգրեն տուեալներու վերլուծութեան նկատմամբ: Անոնք շեշտը կը դնեն այնպիսի մեթոտներու անհրաժեշտութեան վրայ, որոնք կրնան ապահովել վստահելի եւ կրկնուող (replicable) արդիւնքներ՝ որակական իմաստով: Հետազօտող խմբակը ի գործ դրաւ անոնց կողմէ առաջադրուած տուեալներու վերլուծման գործընթացը, որ ընդգրկեց համակարգուած կերպով կատարել երեք անկախ բայց միաձուլուած աշխատանքներ՝ տուեալներու ամփոփում, տուեալներու ներկայացում եւ եզրակացութիւններու յանգում ու հաստատում:

Այս երեք աշխատանքները տեղի ունեցան տուեալներու հա-
ւաքման ընթացքին եւ անկէ ետք:

Բարձրացնելու համար արդիւնքներու վստահելիութեան
աստիճանը, տուեալներու նախնական վերլուծման աշխա-
տանք մը կատարուեցաւ՝ անոնց հաւաքման ընթացքին: Այս-
պէս, անմիջապէս կարդալէ ետք մասնակիցներու հարցա-
րաններուն պատասխանները, իւրաքանչիւր մասնակիցի հա-
մար պատրաստուեցաւ ամփոփումի թերթիկ մը (contact
summary sheet), որուն վրայ արձանագրուեցան հարցարանի
պատասխաններուն մէջ գտնուող հիմնական հարցերն ու
թեմաները: Անոնք կազմեցին հիմը՝ տուեալներու վերլուծման
յաջորդող հանգրուաններուն, ինչպէս նաեւ օգտագործուե-
ցան պատրաստելու համար հարցազրոյցներու հարցումնե-
րը: Նմանօրինակ ամփոփումի թերթիկներ նաեւ պատրաս-
տուեցան հարցազրոյցներէն ետք, որոնք դարձեալ օգտա-
գործուեցան վերլուծման յաջորդ փուլերու ընթացքին:

Հետազոտող խմբակը ապա յառաջացուց ազդանշաննե-
րու համակարգը՝ որպէսզի կարելի ըլլայ աւելի եւս ամփոփել
հաւաքուած տուեալները: Մայլոյ, Հապըրմէն եւ Սալտանա
(2014) կը հաստատեն որ ազդանշաններու յառաջացումը ազ-
դու միջոց մըն է տուեալներու անուանումին (data-labeling) եւ
տուեալներու վերստացման (data-retrieval) համար: Եզրակա-
ցութիւններու կարելի եղաւ յանգիլ՝ տուեալներու վերլուծման
զանազան հանգրուաններու ընթացքին, օգտագործելով զա-
նազան միջոցներ, օրինակ՝ ուղղութիւններու (pattern) յայտ-
նաբերում, խմբաւորում, մասնակիէն ընդհանրացում, հաշ-
ուարկում, բաղդատութիւն, թեմաներու յայտնաբերում եւ ա-
պացոյցներու տրամաբանական շղթայի կազմութիւն: Նկա-
րագրային վիճակագրութիւն (համեմատութիւն) օգտագոր-

ծուեցաւ խմբաւորումի, հաշուարկումի եւ բաղդատական աշխատանքներուն մէջ:

Հարցարաններու եւ հարցազրոյցներու վաւերականութիւնը ապահովելու համար կատարուեցաւ ուղղորդող ուսումնասիրութիւն մը (pilot study)՝ անոնց տնօրինումէն առաջ: Ուղղորդող ուսումնասիրութեան մասնակցեցաւ ուսուցիչներէ եւ տնօրէններէ բաղկացած 15 հոգինոց խմբակ մը: Անոնց պատասխաններու լոյսին տակ կարելի եղաւ կատարել հարկ եղած փոփոխութիւնները՝ հարցարաններու եւ հարցազրոյցներու հարցումներուն կապակցութեամբ:

Դարձեալ վստահելիութեան ապահովման մեկնակէտէն մղուած, տուեալներու վերլուծումը միշտ կատարուեցաւ հետազօտող խմբակի երեք անդամներէն առնուազն երկուքին կողմէ: Անհամաձայնութեան պարագային, խմբակի անդամները իրար միջեւ արծարծեցին նշեալ անհամաձայնութիւնը, մինչեւ հասնին համաձայնութեան մը: Խմբակի անդամներուն միջեւ համաձայնութեան ներքին համեմատութիւնը (inter-rater reliability) 86% էր: Ուսուցիչներու հարցարաններէն, տնօրէններու հարցարաններէն եւ հարցազրոյցներէն հաւաքուած տուեալները օգտագործուեցան ստեղծելու համար եռանկիւն համակարգ մը (triangulation of data)՝ բարձրացնելու համար արդիւնքներու հաւաստիութիւնը (trustworthiness):

Վերջապէս, ձեռքբերուած արդիւնքներու լոյսին տակ կարելի եղաւ պատրաստել զեկուցում մը, որ կը ներկայացուի յաջորդ գլուխներով: Յաջորդաբար Դ. եւ Ե. գլուխներով կը ներկայացուին լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայութեան մէջ եղող ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան

առնչութեամբ: Կ'առանձնացուին անոնց մանկավարժական ըմբռնումները՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան գծով եւ անոնք կը ներկայացուին Զ. Գլուխով: Է. Գլուխը կը յատկացուի քննարկումի եւ եզրակացութիւններու: Աւարտին, կը ներկայացուին առաջադրանքներ՝ կրթական քաղաքականութիւններու առնչութեամբ:

Դ. Գլուխ

Լիբանանահայ Վարժարաններու Ուսուցիչներու Մանկավարժական Ըմբռնումները՝ Քննադատական Մտածողութեան Առնչութեամբ

Այս գլուխով կը ներկայացուին լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայութեան մէջ եղող ուսուցիչներու մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան առնչութեամբ⁴:

⁴ Այս եւ յառաջիկայ բաժիններուն մէջ ուսուցիչներու կատարած մէջբերումներու կողքին նշուած են թիւեր ու լատիներէն տառեր՝ պահպանելու համար մասնակից ուսուցիչներուն ինքնութիւնը: Կէտի ծախ կողմի թիւերը կը խորհրդանշեն ուսուցիչին դասաւանդած օղակը. այսպէս՝ Մանկապարտէզ՝ 1, Նախակրթարան՝ 2, Միջնակարգ՝ 3, Երկրորդական՝ 4: Երբ ուսուցիչ մը կը դասաւանդէ մէկէ աւելի օղակէ ներս՝ օգտագործուած է մէկէ աւելի թիւ: Օրինակ՝ 12 կը խորհրդանշէ թէ ուսուցիչը կը դասաւանդէ Մանկապարտէզի եւ Նախակրթարանի մէջ: Կէտի աջ կողմի թիւերը կը խորհրդանշեն մասնակից ուսուցիչին թիւը: Այսպէս, երբ կը նշենք 2.15, նկատի պէտք է ունենալ Նախակրթարանի բաժնի թիւ 15 ուսուցիչը: Լատիներէն տառեր օգտագործուած են Միջնակարգի եւ Երկրորդականի ուսուցիչներու պարագային՝ նշելու համար անոնց դասաւանդած նիւթը: Այսպէս՝ Անգլերէն լեզու/ գրականութիւն՝ E, Աշխարհագրութիւն՝ G, Արաբերէն լեզու/ գրականութիւն՝ A, Բնագիտութիւն՝ P, Գիտութիւն՝ S, Ընկերաբանութիւն՝ So, Իմաստասիրութիւն՝ Ph, Կենսաբանութիւն՝ B, Կրօն/ Ս. Գիրք՝ R, Համակարգչային գիտութիւն՝ Co, Հայերէն լեզու/ գրականութիւն՝ Ar, Հայոց Պատմութիւն՝ Ah, Նկարչութիւն՝ N, Պատմութիւն (Արաբերէն լեզուով)՝ H, Ուսողութիւն՝ M, Տնտեսագիտութիւն՝ Ec, Քաղաքացիական կրթութիւն (Արաբերէն լեզուով)՝ C, Քիմիագիտութիւն՝ Ch, Ֆրանսերէն լեզու/ գրականութիւն՝ F: Վերջապէս, երբ մէջբերումի մը աւարտին մասնակիցին տրուած թիւէն առաջ *int* նախամասնիկը տեղադրուած է, կը նշանակէ՝ մէջբերումը քաղուած է ենթակային հետ հարցազրոյցէն, մինչ *int* նախամասնիկի բացակայութիւնը կը նշանակէ՝ մէջբերումը քաղուած է հարցարանի պատասխաններէն:

Ուսուցիչներ Եւ Քննադատական Մտածողութիւն

Գրեթէ բոլոր մասնակից ուսուցիչները (97%) կը հաստատեն թէ իրենք քաջաճանօթ են «քննադատական մտածողութիւն» հասկացութեան՝ շատ, կամ՝ բաւարար կերպով: Սակայն հարցարաններու պատասխաններէն եւ հարցազրոյցներէն կը պարզուի որ խորքին մէջ քիչ են այն ուսուցիչները՝ որոնք ունին հասուն, խորաթափանց եւ մասնագիտական հասկացողութիւն նիւթին վերաբերեալ:

Պատասխաններէն ի յայտ եկած ըմբռնումները ունենալով որպէս հիմք՝ կարելի եղաւ յառաջացնել ուսուցիչներու չորս խմբաւորում: Առաջին խմբաւորման պատկանող ուսուցիչները անոնք են՝ որոնք կը պարզեն քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնումներ: Սակաւաթիւ են այս խումբին պատկանող ուսուցիչները: Անոնք կը կազմեն մասնակից ուսուցիչներու 14%ը: Այս խումբին պատկանող միայն չորս ուսուցիչներ քննադատական մտածողութեան ամբողջական ըմբռնումներ ունին: Մնացեալներուն մօտ կարելի է գտնել քննադատական մտածողութեան ըմբռնումներ, որոնք անպայմանօրէն համապարփակ չեն, սակայն մասամբ հասուն են եւ մշակուած:

Ք[ննադատական] Մ[տածողութիւն]ը կրթական իդէալ մը պէտք է ըլլայ, որովհետեւ ան կը նպաստէ լաւ որոշումներ տալու... (3.12A)⁵

Critical thinking is the ability to think clearly and actively participate in discovering and exploring knowledge. It includes making inferences, deductions, predictions. (2.15)

⁵ Մասնակիցներու մէջբերումները բառացիօրէն պահուած են, առանց սրբագրութիւններ կատարելու, եւ այնպէս՝ ինչպէս խմբագրուած են անոնց կողմէ:

Այս խումբին պատկանող ուսուցիչներու պատասխաններուն ընդմէջէն կը յայտնուի տասը ուղղութիւն՝ քննադատական մտածողութեան մասին անոնց ունեցած ըմբռնումներուն առնչութեամբ: Այդ ուղղութիւններն են՝ Քննադատական մտածողութիւնը կ'ընդգրկէ (ա) հաղորդակցութիւն կամ երկխօսութիւն [2.61], (բ) գործօն մասնակցութիւն՝ գիտելիքներ ուսումնասիրելու եւ յայտնաբերելու գործընթացներուն մէջ [2.15], (գ) տուեալներու ըմբռնում, խնդիրներու լուծում եւ որոշումներու կայացում [1.29, 2.3], (դ) անձնական տեսակէտի կազմաւորում [123.1], (ե) հարցերու արժեւորում՝ զանազան դիտանկիւններէ [2.57, 23.27AhG], (զ) փաստարկներու կառուցում, քննարկում եւ գնահատում [2.48], (է) հարցադրում [23.22.RN], (ը) տրամաբանութիւն եւ բանականութիւն [23.20M], (թ) յարգանք այլ կարծիքի նկատմամբ [23.22RN], եւ (ժ) ինքնագնահատում, ինքնահսկում, ինքնակերտում, ինքնակառավարում [4.7Ar]:

Երկրորդ խմբաւորման պատկանող ուսուցիչները ունին քննադատական մտածողութեան մակերեսային ըմբռնումներ: Անոնք հարկ եղած չափով մտածած չեն նիւթին մասին, կամ՝ բաւական տեղեկութիւն չունին այդ մասին: Անոնց պատասխանները ոչ-մասնագիտական բնոյթ կը կրեն:

Critical thinking is a kind of exercise to the brain. One can get good at it by practice [34.18BPChCo]

I think that when students think critically, they go away from memorization [2.70]

Երրորդ խմբաւորման պատկանող ուսուցիչները կը ցուցաբերեն մտացածին ըմբռնումներ՝ քննադատական մտածողութեան նկատմամբ: Անոնք ունին այնպիսի՝ համոզումներ,

որոնք չեն համապատասխաներ մասնագիտական տուեալներու: Վեց գլխավոր մտացածին ըմբռնում կրկնուած է այս խումբի ուսուցիչներու պատասխաններուն մէջ.- (ա) Քննադատական մտածողութիւնը կ'ընդգրկէ մէկ հմտութիւն, որ կը կոչուի քննադատական մտածողութեան հմտութիւն [*Critical thinking is a skill that can be improved in everyone... (2.52)*], (բ) Քննադատական մտածողութիւնը միջոց մըն է, որ կը զանազանէ ճիշդը՝ սխալէն, հասնելու համար ճիշդ պատասխանին, լուծումին կամ եզրակացութեան [...*The ability to evaluate information to determine whether it is right or wrong (23.16E)*], (գ) Քննադատական մտածողութիւնը համազօր է վերլուծական մտածողութեան [...*կ'ընդգրկէ մտածել յստակ եւ հասուն եւ վերլուծել հարցերը (1.3)*], (դ) Քննադատական մտածողութիւնը համազօր է համադրական աշխատանքի [*Critical thinking is the process through which one is able to synthesize information based on one's intellectual thinking (34.15E)*], (ե) Քննադատական մտածողութիւնը համազօր է ստեղծագործական մտածողութեան [...*Ք.Մ.ը ստեղծագործ մօտեցումի որդեգրում մըն է... (23.28S)*] եւ (զ) Քննադատական մտածողութիւնը համազօր է որեւէ մտածողութեան [*Ք.Մ.ը աշակերտը կը մղէ մտածելու եւ հասկնալու գիրքին իրեն տուած տեղեկութիւններէն անդին.(234.4BCh)*]:

Նախակրթարանի թուաբանութեան ուսուցիչի մը հետ հարցազրոյցէն քաղուած հետեւեալ հատուածը կը ներկայացնէ անոր մտացածին ըմբռնումը, թէ՛ քննադատական մտածողութիւնը միջոց մըն է, որ կը նպաստէ ճիշդը սխալէն զանազանելու: Ուսուցիչը նաեւ ունի մտացածին ըմբռնում թէ ի՞նչպէս պիտի զանազանէ ճիշդը սխալէն.

Ուսուցիչ.- Քննադատական մտածողությունը այն է՝ երբ անձ մը կը մտածէ եւ կը փորձէ ւաւելի ճշգրիտ նպատակին հասնիլ, ւաւելի ճիշդ ըլլալ, ւաւելի ճշգրիտ ձեւով գտնել:

Զրուցավար.- Ի՞նչ ըսել կ'ուզէք ճիշդ բառով: Ի՞նչպէս կը մեկնաբանէք զայն:

Ուսուցիչ.- Ճիշդը այն է՝ երբ մեծամասնութեան կողմէ ընդունուած է: Անձը պէտք է մեծամասնութեան, ընդհանուրին կողմէ ընդունուած ճիշդ տեղը հասնի, եւ ոչ թէ ի՛ր տեսակէտով ճիշդին:

Զրուցավար.- Իսկ ի՞նչ կը պատահի, եթէ հարց մը գոյութիւն ունի՝ ուր սեպենք երկու կարծիք կայ անոր մասին:

Ուսուցիչ.- Եթէ 90% մարդիկ առաջին կարծիքին հետ են, կը նշանակէ թէ այդ կարծիքը ալ ւաւելի հիմնաւորուած պէտք է ըլլայ, քան՝ միւսը:

Զրուցավար.- Ի՞նչ հիման վրայ կ'ըսէք այս մէկը:

Ուսուցիչ.- Մեծամասնութիւնը միշտ ճիշդ է, չի սխալիր: Եթէ մէկը վար մտածողութեան մէջ է եւ չի համոզուիր՝ վրանգաւոր է, քանի անոնց համեմատութիւնը կրնայ բարձրանալ: (int 2.31)

Չորրորդ եւ վերջին խմբաւորման պատկանող ուսուցիչները ծանօթ չեն քննադատական մտածողութիւն հասկացութեան:

..Աշակերտին կը սորվեցնէ իր գիտցած տեղեկութիւնները գործածէ ոեւէ խնդիր լուծելու (1.47)

Իր դիմացինը արժէքաւորէ, ազգային եւ ընկերային արժէքները յարգէ, ընկերասէր անձ դառնայ, յարգէ ընկերները եւ ուսուցիչները, ինքնավստահ անձ մը ըլլայ (12.2)

Հարցարաններու պատասխաններուն մէջ կարգ մը ուսուցիչներու քննադատական մտածողութեան սահմանումները բաւական խորաթափանց էին, մինչ հարցարանի միւս բաժինները, որոնք կը վերաբերին իրենց դասաւանդման եղանակներուն, ցոյց կու տային թէ անոնք այնքան ալ ծանօթ չեն քննադատական մտածողութեան բնոյթին: Այս երեւոյթը պարզաբանելու համար հարցազրոյցներ կազմակերպուեցան անոնցմէ երեքին հետ: Երեւան եկաւ որ անոնք օգտուած են աղբիւրներէ՝ պատասխանելու համար այն հարցումին, ուր պիտի մեկնաբանէին թէ ինչ է քննադատական մտածողութիւնը ըստ իրենց: Որպէս ապացոյց, կը ներկայացուի հետեւեալ հատուածը՝ առնուած ուսուցիչի մը հետ հարցազրոյցէն, որ նաեւ ցոյց կու տայ թէ ի՞նչպէս ան ոչ-քննադատական կերպով ընտրած էր տուեալ աղբիւրը:

Զրուցավար.- Ի՞նչ է քննադատական մտածողութիւնը, ըստ ձեզի:

Ուսուցիչ.- (Ծրարի մը մէջէն դուրս կը բերէ թուղթ մը, որուն վրայ կայ քննադատական մտածողութեան փայուած, գունաւոր model մը, եւ կը սկսի կարդալ):

Զրուցավար.- Կարելի՞ է բացատրել թէ ի՞նչ կը ներկայացնէ այս modelը:

Ուսուցիչ.- Քննադատական մտածողութեան model մըն է:

Զրուցավար.- Դո՞ւք էք անոր հեղինակը:

Ուսուցիչ.- Ոչ: Internetէն հանեցի:

Զրուցավար.- Բայց ես հեղինակութեամբ գիտնալու թէ քննադատական մտածողութիւնը ի՞նչ է ըստ ձեզի՞:

Ուսուցիչ.- Ես միշտ կը կարդամ եւ կ'օգտուիմ internetէն:

Զրուցավար.- Լաւ, ո՞վ է անոր հեղինակը: Ո՞ր հրատարակուած էր այս modelը:

Ուսուցիչ.- Հեղինակը... չեմ գիտեր: Google մտայ, critical thinking type ըրի եւ imageներու բաժինէն գտայ:

Զրուցավար.- Հաւանաբար շատ hitեր ունեցաք. չէ՞:

Ուսուցիչ.- Այո, հարիրաւոր:

Զրուցավար.- Լաւ, ինչո՞ւ որոշեցիք այս մէկը գտել, եւ ոչ ուրիշ մը: Ի՞նչ հիման վրայ գտայցիք այս modelը:

Ուսուցիչ.- Ասի աղուոր էր, ինք արդէն բացատրած է ամէն բան:

Զրուցավար.- Թերեւս այս մէկը լաւ model մը չէ, ի՞նչպէս հասար որոշումի որ պէտք է գտայք այս modelը:

Ուսուցիչ.- Նայեցայ եւ բաղդատեցի մի քանի հատի հետ, նոյն տեսակի բաներ էին վերի վարով... (int 1.51)

Ուսուցիչներ եւ Աշակերտներ

Դրական է այն իրողութիւնը, որ գրեթէ բոլոր մասնակից ուսուցիչները (99%) շատ կամ բաւական կարեւոր կը նկատեն իրենց դերը՝ աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութիւն զարգացնելու աշխատանքին մէջ: Նաեւ ուշագրաւ է այն, որ գրեթէ բոլոր մասնակից ուսուցիչները (98.5%) կը հաւատան թէ իրենց աշակերտները իրենց առաջնորդութեան կարիքը ունին՝ քննադատական միտք զարգացնելու համար:

Թէեւ ուսուցիչները բարձր կը գնահատեն իրենց դերակատարութիւնը աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման գործընթացին մէջ, բայց երբ անոնք

կը խօսին իրենց աշակերտներուն մասին, անոնցմէ 52%ը կը հաւատայ թէ աշակերտները բաւականաչափ քննադատական մտածողութիւն ունին, իսկ 3%ը կը հաւատայ թէ անոնց մօտ քննադատական մտածողութիւնը «շատ» է: Ուսուցիչներուն 42%ը կը կարծէ թէ աշակերտները ոչ-բաւական քննադատական մտածողութիւն ունին, իսկ 3%ին համաձայն անոնք երբե՛ք չունին:

Ուսուցիչներ, Կրթական Ծրագիրներ Եւ Դասագիրքեր

Մասնակցող ուսուցիչներուն երեք քառորդը (75%) կը հաստատէ թէ կրթական ա՛յն ծրագիրը, որուն կը հետեւի, առնուազն բաւարար չափով զարկ կու տայ աշակերտներուն մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման:

Կրթական ծրագիրը բաւական համապարփակ է, այսինքն՝ գիտութիւն եւ մտածողութիւն կ'ընթանան զուգահեռ, որը կը մղէ աշակերտը ունենալու Ք.Մ. (2.14)

Մնացեալ 25%ը կը հաստատէ թէ կրթական ծրագիրը ոչ-բաւարար չափով (կամ երբեք) զարկ կու տայ քննադատական մտածողութեան զարգացման: Անոնց պատասխաններուն մէջ ընդհանրապէս կը հանդիպինք երկու հիմնաւորումներու՝ ընդհանրապէս ծրագրի ճկուն եւ մատչելի ըլլալուն վերաբերեալ:

Teaching terminal classes obliges us to finish all required objectives at certain time, so we are not free enough to develop critical thinking among students (4.5M)

Կրթական ծրագիրը չի համապատասխաներ աշակերտին տարիքին եւ իր ունեցած մտածողական մակարդակին (2.1)

Միս կողմէ, մասնակցող ուսուցիչներուն շուրջ երկու երրորդը (64%) կը հաւատայ թէ որդեգրուած դասագիրքերը գէթ մասամբ աշակերտը կը մղեն քննադատական մտածողութեան:

The textbooks that we have adopted besides presenting information embrace the “how” their thinking, including their analysis and critical evaluation of ideas, argument and points of view (2.11)

Շուրջ մէկ երրորդը (36%) կը հաստատէ թէ որդեգրուած դասագիրքերը աշակերտը չեն մղեր քննադատական մտածողութեան, կամ՝ այդ դերը կը կատարեն ոչ-բաւարար չափով:

Մենք Հայերէնի մանկավարժօրէն սերտուած դասագիրք չունինք, դժբախտաբար: (1.16)

Մասնակից ուսուցիչներու պատասխաններուն ընդմէջէն կը յայտնուի վեց հարց, որոնց կ'անդրադառնանք ստորեւ.

(ա) Մեծ թիով ուսուցիչներ կը շփոթեն կրթական ծրագիրն ու դասագիրքը, եւ/ կամ՝ դասագիրքը կ'օգտագործեն նաեւ որպէս ծրագիր:

Նոր դասագիրքեր շատ լաւ պատրաստուած են, ուր կը պահանջուի անձնական աշակերտներուն կարծիքը, իրենցմէ կ'ուզուի օրինակներ, փորձառութիւններ (2.68)

(բ) Դարձեալ մեծ թիով ուսուցիչներ կ'ենթադրեն որ դասագիրքերուն մէջ տեղ գտած բոլոր տեսակի հարցադրումները անպայման աշակերտը կը մղեն քննադատական մտածողութեան:

Դասագիրքին հարցումները կ'օգնեն աշակերտին մտածելակերպը լուսացնել: Եւ մեր գրքերը բաւական հարցում կ'ընդգրկեն.. (2.12)

(գ) Կարգ մը ուսուցիչներ, ընդունելով հանդերձ թէ կրթական ծրագիրը եւ / կամ դասագիրքը զարկ կու տան աշակերտներուն մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման, վեր կ'առնեն նաեւ ուսուցիչին դերը, այն իմաստով որ եթէ ուսուցիչի իմացութիւնն ու դասաւանդման մօտեցումները պատշաճ չըլլան, ապա կրթական ծրագիրն ու դասագիրքը կը դառնան անիմաստ:

Ներկայիս կրթական ծրագիրները քննադատական մտածողութիւնը հիմք ունենալով կը պատրաստուին: Բայց արդեօք ուսուցիչը ինչպէ՞ս կը դասաւանդէ (2.5)

... Թէեւ դասագրքերը կ'ընդգրկեն հարցումներ եւ միտքը կազմաւորող ընթացք, սակայն ուսուցիչին ներդրումը եւ միջամտութիւնը միշտ ալ կարիք մըն է աշակերտը մղելու Ք.Մ.եան: (3.12A)

(դ) Կարգ մը ուսուցիչներ հարցը կը բարդեն աշակերտներու ուսերուն եւ / կամ անոնց ունեցած անցեալի փորձառութիւններուն վրայ:

Քննադատական մտածողութիւնը բաւական չենք տեսներ աշակերտին քով, որովհետեւ աշակերտները ներկայիս շար տարուած են 21-րդ դարու technologyով... (1.18)

Կրթական ծրագրիս առանցքը Ք.Մ.եան զարգացման մէջ կը կայանայ: Դժբախտաբար.. երկրորդական հասած աշակերտը նոր կը ծանօթանայ այս մտածողութեան... (4.9ArAh)

(ե) Ոմանք կը շեշտեն թէ քննադատական մտածողութեան զարգացումը կրթական ծրագրէն ներս կախեալ է դասանիւթի տեսակէն:

Mathի պարագային շատ կարեւոր չեմ նկատեր քննադատական մտածողութիւնը, բայց Economicsի նկատմամբ կարեւոր է (24.1MEc)

Գեղանկարչութիւնը հիմնականօրէն կապուած է Ք.Մ.եան հետ. նկարելը ինքնին քննադատելով է որ կը ստեղծուի... (2.42)

(զ) Հայերէնագիտական նիւթեր դասաւանդող ուսուցիչները կը դժգոհին կրթական ծրագրի չգոյութենէն:

Հայերէն լեզուի, գրականութեան եւ հայոց պատմութեան ծրագիր գոյութիւն չունի.. Իւրաքանչիւր ուսուցիչի հասկացողութեան եւ աշխատանքին ձգուած ըլլալով հարցը իր նպատակին չի հասնիր: (34.19ArAh)

Ուսուցիչներ եւ Դասաւանդութիւն

Մասնակից ուսուցիչներուն շուրջ 19%ը կը հաւատայ թէ քննադատական մտածողութիւնը կը ներառէ իր ամէնօրեայ դասաւանդութիւններուն մէջ, իսկ 76%ը կը հաւատայ թէ բաւական կերպով կը ներառէ զայն: Միայն շուրջ 5%ը կ'ընդունի թէ քննադատական մտածողութիւնը բաւարար ներկայութիւն չէ իր ամէնօրեայ դասաւանդութիւններուն մէջ:

Ուսուցիչներ ընդհանրապէս կը խօսին վեց հիմնական միջոցներու մասին, զորս կ'օգտագործեն՝ մղելու իրենց աշակերտները, որպէսզի զարգացնեն իրենց քննադատական մտածողութիւնը: Այդ միջոցներն են՝ (ա) դասագիրքէ դուրս

օրինակներու, վարժութիւններու եւ փորձերու օգտագործում [By creating outside activities that foster critical thinking in the students themselves (4.14M)], (բ) հարցադրում [...Յաճախ աշակերտին հարցադրումներուն եւ երբեմն ալ իմ հարցադրումներուս պատճառով (4.9ArAh)], (գ) զրոյցներու կազմակերպում [...In discussions I always allow them express their opinions and make inferences (3.3E)], (դ) վերլուծման եւ բաղդատութեան առիթներու ստեղծում [Անգամ մը 9-րդի հայերէն դասին մէջ ներառեցի օտար հեղինակ մը եւ զայն բաղդատեցինք Սրբուհի Տիսարի գրականութեան հետ (23.9ArAh)], (ե) անհատական եզրակացութիւններու յանգման մղում [...կը ձգեմ որ աշակերտը ինք պրպտէ թէ ի՞նչ գիծ է այս, նոյն ժամանակ ուսուցչուհին զանազան հարցումներ կը հարցնէ... այսպէս կը ձգենք որ մղուին մտածելու, գործածելու իրենց միտքը, երեւակայելու, եւայլն: (1.16)], (զ) անձնական կարծիքներ յայտնելու քաջալերանք [Միշտ առիթ ստեղծելով, որպէսզի աշակերտը արտայայտուի, պատասխանէ, եւ քաջալերելով ու յարգելով անոր պատասխանը (2.61)]:

Նկատի ունենալով որ վերոյիշեալ միջոցները անպայման չեն երաշխաւորեր քննադատական մտածողութեան զարգացումը, հետագօտող խմբակը փորձեց մանրամասնութիւններու մէջ խորանալ եւ ուսուցիչներէն իմանալ անոնց դասաւանդութիւններուն ընթացքը: Խմբակը նաեւ համեմատեց քանի մը էջ առաջ Ուսուցիչներ եւ Քննադատական Մտածողութիւն ենթագլուխին տակ տեղ գտած ուսուցչական խմբաւորումներուն եւ ուսուցիչներու դասաւանդութիւններուն միջեւ:

Առաջին խմբաւորումին պատկանող ուսուցիչները թիւով քիչ էին, եւ ունէին քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնումներ: Իրենց նկարագրած դասաւանդութիւններուն

րուն հիման վրայ կարելի եղաւ զանոնք բաժնել երեք ենթախմբաւորումներու: Ստորեւ կը ներկայացուին այդ երեքը, իւրաքանչիւրի տակ ցոյց տալով օրինակներ:

(ա) Ուսուցիչներ՝ որոնք ունին քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնում, եւ իրենց դասաւանդութիւնը մասամբ կամ ամբողջովին կը մղէ քննադատական մտածողութեան.

Լեզուի դասի ընդմէջէն խօսեցանք ուրելիքի բաժիններուն մասին: Նախքան դասը կարդանք, դասի խորագիրէն ու նկարներէն շահագրգրուելով սկսանք նիւթը հարցումներով: Երբ կարդացինք, սկսան համեմատել իրենց գիտցածը եւ նոր տեղեկութիւնները: Դասարանը բաժնեցինք խումբերու եւ իւրաքանչիւր խումբ սկսաւ խօսիլ ուրեստեղէնի մէկ բաժնի մը մասին եւ թէ ինչո՞ւ ուրել, պէտք էր որ համոզէին իրենց դէմի խումբերը... (2.61)

Մեծն Տիգրանի եւ Տիգրանակերպի կառուցումը դասին մէջ յարուկ ձեւով քննարկում կատարուեցաւ հետեւեալ նիւթին.- Յոյն գաղթականներու ներկայութիւնը մայրաքաղաքին մէջ – հետեւանքներ եւ հաւանական վրանգներ: Դասարանի ամբողջ խումբը լաւապէս ծանօթացաւ նիւթին վերաբերող տեղեկութիւններուն, որմէ ետք իւրաքանչիւր աշակերպ առիթ ունեցաւ անհատաբար եւ գրաւոր ձեւով արտայայտելու իր ազատ կարծիքը հիմնաւորելով զայն: (23.27AhG)

Երբեմն աշակերպներուն կը մղեմ որ ճանաչողութեան ինքնագիտակցութեան հասնին՝ գիտնալէ, գործադրելէ եւ ապրելէ ետք քննադատական մտածողութեան հմտութիւնները՝ արտացոլելով մտածողութեան վերացական

կառոյցին վրայ: Բայց այս մէկը պէտք չէ դառնայ գծային կամ linear... (int 4.17ArF)

(բ) Ուսուցիչներ՝ որոնք ունին քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնում, բայց իրենց դասաւանդութիւնը չի մղեր քննադատական մտածողութեան.

Աշակերտները հարցուցին հրաշքին եւ կախարդութեան տարբերութիւնը...: Փոքր կախարդութիւն մը “Magic” [աճպարարութիւն] գիտէի, իրենց դիմաց ըրի եւ բացարդեցի ինչպէ՞ս կախարդութիւնը խաբկանք է բայց հրաշքը իրականութիւն... (23.22RN)

Ծաղիկ դասարանի արաբերէնի դաս. գիրերը միացնելով վանկեր կազմել, ետքը բառեր շինել... Աշակերտին առիթը տրուեցաւ, որ ինք մտածէ եւ գտնէ պատասխանը... (1.29)

(գ) Ուսուցիչներ՝ որոնք ունին քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնում, բայց իրենց դասաւանդութիւնը հետեւողական չէ: Անիկա երբեմն կը մղէ քննադատական մտածողութեան, եւ երբեմն՝ ոչ: Ստորեւ կը ներկայացուի հայ լեզուի եւ գրականութեան ուսուցիչի մը հետ հարցազրոյցէն հատուած մը, ուր կը յայտնուի թէ ան գրականութեան պահուն իր աշակերտները կը մղէ քննատաղական մտածողութեան, բայց կը մերժէ նոյնը կատարել քերականութեան դասին:

Ուսուցիչ. - Քննադատական մտածողութիւնը քերականութեան մէջ կարելի չէ զարգացնել: Ուղղագրական կանոններ սորվեցուցած ընթացքիս անկարելի է: Բայց գրականութեան մէջ՝ անշուշտ:

Զրուցավար.- Կարելի՞ է օրինակ մը տալ գրականութեան դասէն:

Ուսուցիչ.- Աշակերտներն ու ես միասնաբար կը վերլուծենք գրագէտին գործը, որմէ ետք աշակերտները կը քննադատեն եւ կը կազմեն իրենց տեսակէտն ու ազատ կարծիքը հատուածի շուրջ:

Զրուցավար.- Ինչո՞ւ այս մէկը անկարելի է կատարել քերականութեան դասին: Գիտենք որ լեզուի պարագային ակադեմական մակարդակի վրայ վիճելի հարցեր կան, տարբեր մօտեցումներ: Արդեօք աշակերտը որոշ չափով եւ իր տարիքին յարմար կերպով պէտք չէ՞ անդրադառնայ որ լեզուն մարդկային ստեղծագործութիւն մըն է եւ թէ ուղղագրական կանոնները Աստուածային անփոփոխ կանոններ չեն:

Ուսուցիչ.- Ընդհանրապէս աշակերտներուն կ'ըսեմ թէ մեր դպրոցը որդեգրած է այս քերականութիւնը: Կ'ըսեմ իրենց բացէ՛ք այս կամ այն բառարանը, նայեցէ՛ք այն հեղինակի գործին եւ պիտի տեսնէք որ միւս ձեւով գրուած է:

Զրուցավար.- Լա՛ւ. եթէ աշակերտ մը զատէ օգտագործել միւս ձեւը, կ'ընդունի՞ք:

Ուսուցիչ.- Ո՛չ: Երբեմն կ'ընեն այդ ճարտակութիւնը եւ կ'ըսեն որ դուք ըսած էիք որ ուրիշներ այդ ձեւով կը գրեն: Բայց ես կը յիշեցնեմ որ մեր դպրոցը որդեգրած է այս ձեւը: Ո՛չ, այդքան ճկուն չեմ: (int 4.9ArAh)

Երկրորդ, երրորդ եւ չորրորդ խմբաւորման պատկանող ուսուցիչները անոնք էին, որոնք ունէին քննադատական մտածողութեան մակերեսային կամ մտացածին ըմբռնում, կամ՝ ծանօթ չէին անոր: Կարելի չէ ենթադրել որ այս ուսու-

ցիչները պիտի կարենան քննադատական մտածողութեան մղող դասեր մատուցել: Այդ մէկը ակներեւ է ստորեւ նշուած օրինակներէն: Անոնց նկարագրութիւններուն մէջ կը գտնուին դասեր՝ որոնք չեն մղեր քննադատական մտածողութեան: Դժբախտաբար, նաեւ, ինչպէս վերը ըսուեցաւ, այս ուսուցիչներէն շատեր կը հաւատան թէ իրենց դասաւանդութեամբ աշակերտները կը մղեն քննատաղական մտածողութեան:

Երբ կը քննարկէինք Երուանդ Օտեանի «ընկ. Փանջունի»ն, բացի անոր գրական վերլուծումէն աշակերտներուն թելադրուեցաւ իրենց ստացած տպաւորութիւններու հիման վրայ, խմբային աշխատանքով պատկերել Փանջունիի կերպարը եւ անոր կեանքին տարբեր հանգրուանները ներկայացնել ձեռային աշխատանքով (34.7Ar)

Տարիկն ու Պապիկը.. Հիմա աշակերտները գիտեն թէ Տարիկն ու Պապիկը Արցախի մէջ են, իրենց գիտութեան knowledgeին մէջ բան մը աւելցաւ (1.18)

Ինչպէ՞ս մաքուր պահել արամները: (2.18)

Հետեւեալ հատուածը քաղուած է հայոց պատմութեան ուսուցիչի մը հետ հարցազրոյցէ մը, ուր յստակ կը դառնայ թէ ի՞նչպէս անոր ունեցած քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ ոչ-հասուն մանկավարժական ըմբռնումները կը թարգմանուին իր ամէնօրեայ դասաւանդութեան մէջ: Այս ուսուցիչը կը հաւատայ թէ ինք անմիջական եւ ուղղակի դերակատարութիւն չունի աշակերտներու մօտ քննադատական միտք զարգացնելու աշխատանքին մէջ:

Զրուցավար.- Ի՞նչպէս կը գնահատէք գիտելիքի եւ քննադատական մտածողութեան միջեւ կապը:

Ուսուցիչ. - Իմ դերս աշակերտներուն հայրենասիրութիւն, ինչպէս նաեւ գիտելիք փոխանցել է: Աշակերտը նախ պէտք է գիտելիք հաւաքէ, որպէսզի կարենայ վերլուծել եւ ապա քննադատական մտածողութիւն կիրարկէ: Որքան գիտելիք ամբարէ, այնքան ուղեղը կը հասուննայ:

Զրուցավար. - Լաւ. աշակերտը ու՞ր պիտի սորվի քննադատական մտածողութիւն կիրարկել, եթէ ձեր դասապահուն շեշտը դրած էք հայրենասիրութեան եւ գիտելիքներու ամբարման վրայ:

Ուսուցիչ. - Չեմ գիտեր: Եթէ *Matthi* ուսուցչուհին քննադատական միտք կը զարգացնէ, այդ մէկը կրնայ փոխանցուիլ: Եթէ մէկը լաւ աշակերտ է, բոլոր նիւթերուն մէջ լաւ կ'ըլլայ արդէն: Եթէ մէկը աշխատի, կը հասնի... (*int 234.3ArAh*)

Հարցազրոյցը կը շարունակուի հասնելով Վասակ Մամիկոնեանի հայրենասէ՞ր, թէ՞՞ դաւաճան ըլլալու հարցին, եւ թէ այս մէկը ինչպէս կ'արձարծէ ան իր աշակերտներուն հետ:

Զրուցավար. - Ըստ ձեզի Վասակ հայրենասէ՞ր էր, թէ՞՞ դաւաճան:

Ուսուցիչ. - Հայրենասէր չէ, բայց դիւանագէտ է: Ան դաւաճան է:

Զրուցավար. - Ի՞նչպէս կը սորվեցնէք այս մէկը ձեր աշակերտներուն:

Ուսուցիչ. - Նախակրթարանի մէջ այս նիւթը չեմ խօսիր: Հոն հայրենասիրութիւն պէտք է սորվեցնեմ, շեշտը կը դնեմ Վարդանի վրայ: Հոն կրնաս ւսելի հայրենասիրական ոգի փոխանցել, քան՝ վերը: Վասակի պարագային կ'ըսեմ դիւանագէտ էր:

Զրուցավար.- Իսկ վերի կարգերուն մէջ եթէ պատահի որ աշակերտ մը համոզուած կերպով ձեզի ըսէ թէ Վասակ հայրենասէր դիւանագէտ մըն էր, եւ հիմնաւորէ իր պատճառաբանութիւնը, ի՞նչ կ'ըլլայ ձեր կեցուածքը:

Ուսուցիչ.- Իր կարծիքն է: Կ'ըսեմ սահմանէ՛ հայրենասիրութիւնը: Թերեւս ինք սխալ հասկցած ըլլայ հայրենասիրութեան իմաստը: Բայց որովհետեւ սխալ է, կը բացատրեմ:

Զրուցավար.- Բայց արդեօք միայն մէ՞կ սահմանում ունի հայրենասիրութիւնը:

Ուսուցիչ.- Իր տեսակէտը կը յարգեմ, բայց անհկա ճիշդ չի կրնար ըլլալ: Կը բացատրեմ թէ ինչո՞ւ իմ ըսածս է ճիշդը: (int 234.3ArAh)

Վերջապէս, նկատի ունենալով որ կարգ մը ուսուցիչներ հարցարաններու իրենց պատասխաններուն մէջ ներառած էին դպրոցական օրէնքներու հետ կապուած հարցեր, հարցազրոյցներու ընթացքին շեշտը դրուեցաւ դպրոցական օրէնքներու մշակման գործընթացին վրայ, հասկնալու համար թէ որքանով աշակերտներ ներառուած են այդ գործընթացին մէջ: Ուսումնասիրութեան արդիւնքները ցոյց կու տան թէ օրէնքներու մշակումը յաճախ տեղի կ'ունենայ տնօրէնութեան մակարդակի վրայ՝ գործակցութեամբ ուսուցիչներուն եւ ընդհանուր հսկիչներուն: Աշակերտներ ընդհանրապէս ներառուած չեն օրէնքներու մշակման աշխատանքին մէջ: Անոնք շատ յաճախ օրէնքներու շուրջ զրոյց կրնան ունենալ իրենց ուսուցիչներուն հետ, սակայն զրոյցի հիմնական նպատակը լուսաբանութիւն ստանալն է եւ օրէնքներու իրազեկութիւնը՝

ճիշդ գործադրութեան համար: Ստորեւ կը ներկայացուի ուսուցիչի մը նկարագրած երեւոյթը, որ կը համապատասխանէ նաեւ այլ ուսուցիչներու նկարագրութիւններուն:

Զրուցավար.- Վերամուտին ի՞նչպէս տեղի կ'ունենայ դպրոցական օրէնքներու մշակումը:

Ուսուցիչ.- Տնօրէնութեան կողմէ կ'որոշուի դաստիարակ ուսուցիչներուն հետ միասնաբար: Ուսուցիչները պատասխանատու են իրենց աշակերտներուն փոխանցելու: Անոնք կը ներկայացնեն օրէնքները իրենց աշակերտներուն եւ առիթ կու տան անոնց հարցումներ հարցնելու կամ զրոյց ունենալու անոնց շուրջ: Ընդհանրապէս զրոյց չենք ունենար, որովհետեւ աշակերտները արդէն չեն առարկեր:

Զրուցավար.- Ձեզ կը մտահոգէ՞ որ աշակերտները չեն ուզեր զրուցել օրէնքներուն շուրջ:

Ուսուցիչ.- Այո, այս կը նշանակէ որ աշակերտը ստրուկի պէս է եւ տրուածին կը հետեւի միայն:

Զրուցավար.- Այս պարագային ուսուցիչին դերը ի՞նչ պէտք է ըլլայ:

Ուսուցիչ.- Աշակերտին պէտք է քաջալերէ որ ըսելիքը ըսէ:

Զրուցավար.- Ինչո՞ւ կարեւոր է այս ձեր ըսածը:

Ուսուցիչ.- Որպէսզի ինք ալ մասնակից ըլլայ:

Զրուցավար.- Եւ եթէ աշակերտը չընդունի դրուած օրէնքներէն մէկը կամ միւսը, եւ արդարացի կերպով հիմնաւորէ թէ ինչու չ'ընդունիր, ի՞նչ կ'ըլլայ ձեր մօտեցումը:

Ուսուցիչ.- Կը պատժուի: Անշուշտ ուսուցիչը պիտի չփոխէ իր կեցուածքը: (int 2.31)

Ուսուցիչներ Եւ Աշակերտներու Աշխատանքի Արժեւորումը

Մասնակից ուսուցիչներուն շուրջ 85%ը կը հաւատայ թէ շատ կամ բաւարար չափով կը ներառէ քննատաղական մտածողութիւնը՝ աշակերտներու աշխատանքի արժեւորման մէջ: Հոս նաեւ կը յայտնուի այն իրողութիւնը, թէ՛ խորքին մէջ ոչ-բոլորին կատարած հաստատումը անպայման ճիշդ է: Բնական է որ երբ ուսուցիչ մը ունի մակերեսային կամ մտացածին ըմբռնում քննադատական մտածողութեան մասին, կամ երբ ծանօթ չէ անոր, պիտի չկարենայ նաեւ արժեւորել աշակերտներու աշխատանքը այդ մեկնակէտէն:

Հետեւեալ երկու օրինակները կու գան 85%ի խմբակին պատկանող ա՛յն ուսուցիչներէն, որոնց դասաւանդութիւններու նկարագրականներուն մէջ նաեւ նուազագոյն մասով տեղ կը գտնէ քննատաղական մտածողութեան զարգացումը:

Հարցաքննութիւնները պէտք է ըլլան հեռու գոցաբանութենէ, թէեւ պէտք չէ անտեսել յիշողութեան դերը, սակայն պէտք է հիմնուիլ աշակերտին վերլուծելու, քննելու եւ դիտելու կարողութիւններուն վրայ: (3.12A)

Օրինակ՝ եթէ դուն ըլլայիր Իսրայէլ Օրին՝ ճամբան կը շարունակէի՞ր, հիմնաւորէ՛ պատասխանդ: (23.9ArAh)

Կը պարզուի թէ ոմանք ազատ մտածողութեան եւ ազատ կարծիքի վերնագիրին տակ, աշակերտներու աշխատանքներու արժեւորումներուն մէջ ամէն տեսակի պատասխան կ'ընդունին որպէս քննադատական մտածողութեան նպաստող վաւերական պատասխան:

Կ'ընդունինք աշակերտին բոլոր պատասխանները (1.14)

...Ազատ եւ անկախ պատասխանները գնահատելով... (2.2)

Մասնակից ուսուցիչներուն շուրջ 15%ը կը հաստատէ թէ չի ներառեր քննատաղական մտածողութիւնը՝ աշակերտներու աշխատանքի արժեւորման մէջ: Անոնք ընդհանրապէս կու տան երեք հիմնաւորում՝ կապուած աշակերտի անբարար պատրաստութեան, անոր ընտանիքի ընկերատնտեսական իրավիճակին, եւ արժեւորման գծով դպրոցի եւ / կամ կրթութեան նախարարութեան որդեգրած քաղաքականութեան: Ստորեւ օրինակներ իրաքանչիւր հիմնաւորումէ.

Because my students are in kindergarten (1.22)

Ոչ բաւական: Նկատած եմ, աշակերտները բաւականաչափ պատրաստութիւն չունին Ք.Մ.եան (23.23ArAh)

... Յիշեցնենք, որ մեր աշակերտները ընդհանրապէս կու գան պարագայ ընտանիքներէն (23.21ArAh)

The bareme used in the official exams doesn't allow much flexibility (4.15Ph)

Ուսուցիչներուն Դիմագրուած Դժուարութիւնները

Ուսուցիչները հետեւեալ դժուարութիւնները կը դիմագրուեն, երբ աշակերտներուն մօտ կ'ուզեն զարգացնել քննատաղական մտածողութիւնը:

Աշակերտներու վերաբերեալ հարցեր

Ուսուցիչները արծարծած են բազմաթիւ աշակերտական հարցեր, որոնք կը խոչընդոտեն քննատաղական մտածողութեան զարգացման գործընթացը: Անոնց նշած հիմնական հարցերը հետեւեալներն են.- (ա) վարժութեան պակաս [նոյնիսկ եթէ առիթ տրուի, չեն մտածեր հարցումին մասին: Այն

համոզումը ունին, որ եկած են բացատրություն մտիկ ընելու եւ սորվելու միայն (2.5)], (բ) գոցաբանություն [Աշակերտները վարժուած են առանց հասկնալու գոց սորվիլ, ինչ որ բաւական կը դժուարացնէ աշխատանքը (34.22P)], (գ) գիտելիքներու պակաս [Գիտելիքներու պակասը, որ կու գայ ընթերցանութեան եւ հետաքրքրութեան պակասէն (234.3ArAh)], (դ) կեդրոնացումի եւ հետաքրքրութեան պակաս [Աշակերտներու կեդրոնացման շեղում երբեմն – իրենք վարժ են միայն արդիւնքները գիտնալու երբեմն չեն հետաքրքրուիր միջոցներով (4.16M)], (ե) անտարբերութիւն [Աշակերտը վախ չունի ձախողութենէ: Աշակերտը անհոգ է, որ ամէն գնով կարգը պիտի փոխէ: Կը կարծէ, որ այս մտահոգութիւնները աւելորդ են եւ անարժէք (34.9M)], (զ) ինքնավստահութեան պակաս [Պահպանողականութիւն, ամէնալ, ամէն ինչ ուրիշները աւելի լաւ գիտեն.. (2.45)], (է) տարբեր մակարդակներ [Տարբեր մակարդակի աշակերտներուն գոյութիւնը նոյն դասարանին մէջ դժուարութիւն կը ստեղծէ (2.4)], (ը) լեզուական հարցեր [*retelling/ recalling things in a foreign language is easier than making assumptions, interpretations (2.11)*], եւ (թ) փոքր տարիք [Փոքր տարիքի պատճառաւ բոլոր պզտիկները չեն կրնար յաջողիլ քննադատական մտածելու (12.5)]:

Դպրոցի ընձեռած

հնարատրութիւններուն հետ կապուած հարցեր

Ուսուցիչներու դիմագրաւած գլխաւոր դժուարութիւնները, իրենց կարծիքով, հետեւեալներն են.- (ա) ժամանակի հարց [Ժամանակը շատ կարելոր է, որպէսզի բոլոր աշակերտներուն առիթ տրուի Ք.Մ.եան: Մեր ծրագիրները այնքան լեցուն

են, որ ստիպուած կ'ըլլանք աճապարել որպէսզի հասցնենք իր ւարտին (2.71)], (բ) աշակերտական թիւ [դասարանի աշակերտներուն թիւը շատ է (2.60)], (գ) կրթական ծրագիր [Պետական ծանր եւ ոչ գործնական ծրագիրը (2.44)], (դ) դասագիրք [... Դասագիրք չունենալը: Ոչ սոսկական գիրք մը այլ՝ մանկավարժական պայմանները լրացնող դասագիրք մը (4.9ArAh)], եւ (ե) աղբիւրներ [դպրոցի լաբը աղքատ է (34.14P)]:

Դպրոցէն դուրս շրջապատին հետ կապուած հարցեր

Ուսուցիչներու դիմագրաւած գլխաւոր դժուարութիւնները, իրենց կարծիքով, հետեւեալներն են.- (ա) ընկերային վիճակ [Երբ աշակերտները տարբեր միջավայրերէ եկած են. (2.60)], (բ) դիւրինին ձգտելու մօտեցում [Ներկայ ապրելավիճակը այն է, որ աշակերտը ինչ որ փափաքի դիւրին կը ստանայ, չեն մտածեր, իրենց մարմինը, ձեռքերը չեն օգտագործեր դաստիարակչական խաղալիքներով չեն խաղար, այլ՝ կոճակներու վրայ կոխելով կ'ունենան ինչ որ կ'ուզեն (1.16)], եւ (գ) ծնողներ [Most of students come from an uneducated families; and critical thinking needs at least a base to start from (3.10A)]:

Ուսուցիչներ՝ Իրենց Մանկավարժական Ըմբռնումներուն Մասին

Մասնակից ուսուցիչներու պատասխաններէն երեւան կու գայ թէ անոնք քննադատական մտածողութեան մասին իրենց մանկավարժական ըմբռնումները կառուցած են եւ/ կամ կը կառուցեն հիմնուելով գլխաւոր հինգ ազդակներու վրայ: Ամէնէն յաճախակի նշուած ազդակը ուսուցիչին յաճախած

դպրոցը եւ/ կամ համալսարանն է, ուրկէ ան ստացած է իր ուսումը: Երկրորդ՝ ուսուցչական ասպարէզէն ներս իր ունեցած փորձառութիւնը: Երրորդ՝ մանկավարժական միջոցառումներու իր մասնակցութիւնը (վերապատրաստութեան լսարաններ, դասընթացքներ, դասախօսութիւններ եւ աշխատանքային սեմինարներ): Չորրորդ՝ համացանցը, եւ հինգերորդ՝ գիրքերը:

Մասնակից ուսուցիչներուն 72%ը քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ իր ունեցած մանկավարժական ըմբռնումները կ'որակէ բաւական-բաւարար, իսկ 11%ը՝ խիստ բաւարար: Անոնցմէ միայն 17%ը բաւարար չի համարեր իր ունեցած մանկավարժական ըմբռնումները: Միայն մէկ ուսուցիչ կ'ըսէ, թէ՛ ինք չունի հարկ եղած մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ:

Իբրեւ վերջաբան այս գլուխին, կը ներկայացուի հարցազրոյցէն հատուած մը հայոց պատմութեան ա'յն ուսուցիչին հետ, որմէ այլ հատուած մը կը գտնուէր էջ 78-80ի վրայ: Այս ուսուցիչը քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ իր ունեցած մանկավարժական ըմբռնումները կ'որակէ բաւական-բաւարար, թէեւ անոնք ոչ-բաւարար են հետազօտող խմբակի դիտանկիւնէն՝ ընթերցողին տրամադրութեան տակ դրուած եւ այլ ապացոյցներու հիման վրայ: Հարցազրոյցի ընթացքին այս ուսուցիչին հարցուած էր, թէ՛ ան ինչպիսի առաջարկներ կը ներկայացնէ քննադատական մտածողութեան կապակցութեամբ իր մանկավարժական գիտելիքները զարգացնելու: Այս ուսուցիչին մօտեցումը ներկայացուցչական բնոյթի օրինակ մըն է շարք մը այլ ուսուցիչներու ունեցած մօտեցումներուն:

Ես երբեմն զգուելով կ'երթամ մանկավարժական վերապատրաստության դասընթացքներու, քանի ես գիտեմ: Բոլոր ուսուցիչները միասին նոյն տեղը պէտք չէ դրուին: Ինծի բան մը չէ փոխանցուած: Ես չեմ ըսեր բացառիկ անձ մըն եմ, բայց կը հետապնդեմ եւ կը կարդամ: Պէտք է բաժնել վերապատրաստության դասընթացքները մակարդակներու, որպէսզի ինծի պէս գիտցողներն ալ կարենան նոր բան մը օգտուիլ: (int 234.3ArAh)

Ե. Գլուխ

**Լիբանանահայ Վարժարանների Տնօրէնների
Մանկավարժական Ըմբռնումները՝
Քննադատական Մտածողութեան Առնչութեամբ**

Այս գլուխով կը ներկայացուին լիբանանահայ վարժարաններէն ներս ծառայութեան մէջ եղող տնօրէններուն մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան կապակցութեամբ⁶:

Տնօրէններ Եւ Քննադատական Մտածողութիւն

Բոլոր մասնակից տնօրէնները կը հաստատեն թէ իրենք ծանօթ են քննադատական մտածողութիւն հասկացութեան: Մասնակից 19 տնօրէններէն 6ը կը հաւատայ թէ քաջածանօթ է, իսկ 13ը՝ բաւական ծանօթ:

Հարցարաններուն փոխանցած անոնց պատասխաններէն, ինչպէս նաեւ հարցազրոյցներէն ի յայտ կու գայ թէ անոնցմէ 4ը ունի քննադատական մտածողութեան հասուն եւ խորաթափանց ըմբռնում:

Կադապարուած – հրամցուած գիրքերէն ու տեսութիւններէն դուրս ունենալ սեփական կարծիք հիմնուած առարկայութեան վրայ, քննադատական միտքով: Հեղինակա-

⁶ Այս եւ յառաջիկայ բաժիններուն մէջ տնօրէններու կատարած մէջբերումներուն կողքին նշուած են իւրաքանչիւր տնօրէնի թիւն ու լատին D տառը՝ պահպանելու համար մասնակից տնօրէններուն ինքնութիւնը: Մէջբերումի մը աւարտին մասնակիցի տրուած թիւէն առաջ *int* նախամասնիկը կը նշանակէ թէ մէջբերումը քաղուած է ենթակային հետ հարցազրոյցէն. *int* նախամասնիկի բացակայութիւնը կը նշանակէ թէ մէջբերումը քաղուած է հարցարանի պատասխաններէն:

յին կարծիքներ չընդունիլ որպէս վերջնական, քննարկել զանոնք, առողջ տրամաբանութեամբ ու դատողութեամբ, վերլուծել տեղեկութիւնները ու հասնիլ եզրակացութիւններու: Մտածելակերպը քննադատական պէտք է ըլլայ, հետազոտութիւնները գիտական ոճով: (3D)

Ինչպէս կարգ մը ուսուցիչներ, այնպէս նաեւ տնօրէններէն շատեր (թիւով 12) մասամբ ընդունելի ըմբռնումներ ունին, որոնք անպայման համապարփակ չեն, սակայն քննադատական մտածողութեան հասկացութենէն երես մը կ'ընդգրկեն:

Երկու տնօրէն ունի մտացածին ըմբռնում: Առաջինին համար քննադատական մտածողութիւնը համազօր է վերլուծական մտածողութեան, իսկ երկրորդին համար՝ անիկա միջոց մըն է հասնելու «ճիշդ»ին.

Ք.Մ-ը այն առարկան է որ կ'օգնէ անհատին տրամաբանութիւնը օգտագործելով հասնելու տրամաբանական վերլուծումի: (10D)

Քննադատական մտածողութիւնը կ'ընդգրկէ հարցերու մէջ հանգոյցը տեսնել, քակել եւ լուծումի հասնիլ: Ճշմարտութիւն մը կայ եւ քննադատական մտածողը կը փորձէ այդ ճշմարտութեան հասնիլ: (int 11D)

Վերջապէս երկու այլ տնօրէններու պատասխանները ցոյց կու տան թէ անոնք այդքան ալ ծանօթ չեն քննադատական մտածողութիւն հասկացութեան, թէեւ իրենք կը կարծեն թէ ծանօթ են:

...Ք.Մ.եան ուղղիներէն է ա. զարգացնել աշխատանքային ուղղիները, բ. զարգացնել, մարզել եւ ձեւաւորել ուղեղի աշխատանքային գործընթացը... (16D)

Տնօրէններ՝ Ուսուցիչներու Եւ Աշակերտներու Մասին

Տնօրէններէն 11ը կը կարծէ թէ իր ուսուցիչները բաւական ծանօթ են քննադատական մտածողութիւն հասկացութեան, իսկ 8ը՝ թէ անոնց ունեցած ծանօթութիւնը ոչ-բաւական է: Գալով աշակերտներուն, 8 տնօրէն կը հաւատայ թէ իր դպրոցի աշակերտները բաւական քննադատական մտածողութիւն ունին, իսկ 11ը՝ ոչ-բաւական:

Ուսուցիչներուն նման, բոլոր տնօրէնները կը հաստատեն թէ իրենց դպրոցի աշակերտները իրենց առաջնորդութեան կարիքը ունին՝ զարգացնելու համար քննադատական մտածողութիւնը: Նաեւ բոլորը անխտիր կարեւոր կը նկատեն ուսուցիչներուն դերը՝ իրենց աշակերտներուն մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման աշխատանքներուն մէջ: Սակայն, թէ որքանով իրենց ուսուցիչները ունին հարկ եղած գիտելիքները՝ իրենց աշակերտներու քննադատական մտածողութիւնը զարգացնելու, 10 տնօրէն կը հաւատայ թէ իր ուսուցիչները ունին բաւական գիտելիք, մինչ 9 ուրիշներ՝ կը հաստատեն թէ իրենց ուսուցիչներու գիտելիքները այս առնչութեամբ ոչ-բաւական են:

Գրեթէ բոլոր տնօրէնները (թիւով 18) կու գան հաստատելու թէ իրենց ուսուցիչները իրենց կարիքը ունին՝ զարգացնելու համար աշակերտներու քննադատական մտածողութիւնը:

Տնօրէններէն 16ը կը հաւատայ թէ քննադատական մտածողութիւնը կը ներառէ ամէնօրեայ կրթական գործի ղեկավարութեան մէջ: Միայն 3 տնօրէն ոչ-բաւական կ'որակէ քննադատական մտածողութեան ներառումը կրթական գործի իր ղեկավարութեան մէջ:

Տնօրէններէն մին այսպէս կը բացատրէ իրավիճակը.

Տնօրէն.- Քննադատական մտածողութեան կիրարկումի հարց կայ: Ուսուցիչը աւելի գիտելիք փոխանցելու ետեւէն է, քան՝ քննադատական մտածողութիւն . . .

Զրուցավար.- Ձեր դերը ի՞նչ է այս պարագային իբրեւ կրթական ղեկավար: Դուք ըսելիք չունի՞ք ուսուցիչին:

Տնօրէն.- Մեր ծնողներն ու աշակերտները վարժուած են ոչ-քննադատական ձեւին: Երբեմն նոյնիսկ հանգիստ կը զգան, երբ գոց սորվելիք կու տանք: Այս մէկը ըլլայ դասաւանդութեան եւ ըլլայ գրաւորներու մէջ: Այս մէկը կը մղէ որ յաճախ ուսուցիչներ տեղի տան:

Զրուցավար.- Ուրեմն դո՞ւք ալ տեղի կու տաք իբրեւ տնօրէն:

Տնօրէն.- (կը խնդայ) Այո՛: Պէտք է ընդունիմ անիկա: Ծնողներու pressure-ը շատ է: (int 11D)

Ուրիշ տնօրէն մը կը վկայէ.

Տնօրէն.- Մեր ուսուցիչները իրենք առիթ չեն ունեցած քննադատական մտածողութեամբ սորվելու: Թէեւ մտքով գիտեն որ կարելոր բան մըն է, բայց փորձառութիւնը չունին: Չե՛ն սորված կամ ալ շատ քիչ exposed եղած են: Երբեմն նաեւ ուսուցիչներ կը տեսնեն որ քննադատական մտածողութեան մղող դասը շատ գործ կ'ուզէ՝ պրպտում, ժամանակ յարկացնել եայլն: Կը նախընտրեն դասը աւանդական ձեւով տալ, երթալ:

Զրուցավար.- Ձեր դերը իբրեւ տնօրէն ի՞նչպէս կը տեսնէք ուսուցիչներու մօտ բան մը փոխելու կապակցութեամբ:

Տնօրէն.- Ասի մեր frustration-ներէն է: Գիտես որ պէտք է ընես, բայց գեղնի վրայ չես ըներ: Երբեմն կը խօսիմ կարգ

մը ուսուցիչներու հետ, որքան ալ որ ըսեմ, բան չի փոխուիր: Կը տեսնես, օրինակ, math-ի ուսուցիչը դասը կը բացադրէ, պատին վրայ խնդիրները կը լուծէ, աշակերտները կ'ընդօրինակեն, եւ վերջ: Թէքնիքն ալ չեն գիտեր հաւանաբար: (int 12D)

Տնօրէններ՝ Կրթական Ծրագիրներու Եւ Դասագիրքերու մասին

Տնօրէններէն 13ը կ'ըսէ թէ իր դպրոցէն ներս գործադրուող կրթական ծրագիրը բաւական չափով զարկ կու տայ աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման, իսկ 6 տնօրէն ոչ-բաւական կը համարէ զայն: Այս առումով տնօրէններու եւ ուսուցիչներու համեմատութիւնները մօտաւոր կերպով իրարու կը համապատասխանեն:

Գալով դպրոցական դասագիրքերու, 13 տնօրէն կը հաստատէ թէ անոնք բաւարար չափով աշակերտը կը մղեն քննադատական մտածողութեան, իսկ 6 տնօրէն կ'ըսէ թէ դասագիրքերը աշակերտը ոչ-բաւարար չափով կը մղեն քննադատական մտածողութեան: Այս առնչութեամբ դարձեալ տնօրէններն ու ուսուցիչները մօտաւոր կերպով համակարծիք են իրարու:

Տնօրէններու Որդեգրած Միջոցները

Նպաստելու համար քննադատական միտք պատրաստելու գործընթացին, տնօրէնները հիմնական երեք միջոց օգտակար կը նկատեն՝ իրենց դպրոցներէն ներս ստեղծելու համար հարկ եղած միջավայրն ու պայմանները:

(ա) Քաջալերել ուսուցիչները.

Ես ինքս կը խնդրեմ դասատուներէն որ տրամաբանելու վարժեցնեն աշակերտները ... (7D)

(բ) Դասարանային աշխատանքներու պարագային սատարել որ տեղի ունենայ աշակերտներու հարցադրում, ուսումնասիրութեան մղում, անկաշկանդ պատասխաններու փոխանցում, դիտարկում, դատողութիւն.

...ըստ դասաւանդուող նիւթի կարելի է օգտագործել հետեւեալ միջոցները՝ դիտարկում, փորձ, դատողութիւն, վերլուծութիւն... (2D)

(գ) Արտադասարանային աշխատանքներու կազմակերպում (մրցումներ, ակումբային դրութիւն, ատենամարզանքներ...).

... աշակերտներուն համար զարկ կու տանք արտադասարանային գործունէութիւններու – պարարուեստ, թատրոն, երաժշտութիւն, զծագրութիւն, որոնք սաւար կը հանդիսանան քննադատական միտք պատրաստելու գործընթացին: (10D)

Վերոյիշեալ միջոցներու գործնականացումը, ինչպէս նաեւ տնօրէններուն ունեցած ներդրումը հասկնալու միտումով, անոնցմէ պահանջուած էր նկարագրել կրթական գործի ղեկավարութեան մէջ վերջին շրջանին իրենց կատարած աշխատանքներէն մին՝ որ իրենց կարծիքով օգնեց զարգացնելու աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութիւնը: Տնօրէններուն տուած պատասխանները աւելի կ'առնչուէին դասարանային կամ արտադասարանային աշխատանքներու: Անոնց ներդրումը ընդհանրապէս բացակայ էր ուսուցիչները

ուղղելու գծով, եւ ուղղակիօրէն կ'առնչուէր աշակերտներուն: Անոնց պատասխանները պարզեցին երկու ուղղութիւն:

(ա) Ճառախօսութեամբ կամ քարոզաբանութեամբ մղել աշակերտները, որպէսզի զարգացնեն իրենց քննադատական մտածողութիւնը:

...բացատրելով աշակերտներուն թէ Աստուած ազատութիւն տուած է մարդուն, չէ կաշկանդած զինք իր ընտրութեան մէջ... (7D)

(բ) Մղել աշակերտները, որպէսզի ազատ կարծիք կամ տեսակէտ արտայայտեն:

...աշակերտները ուշադիր հետեւեցան ներկայացուած փաստարկներուն, եւ աւարտին՝ անոնց առիթ տրուեցաւ քուէարկելու իրենց ընտրած տարբերակին օգտին (13D)

Ուսուցիչներու նման, տնօրէններու տուած պատասխաններուն մէջ տեղ կը գրաւէին դպրոցական օրէնքներու վերաբերեալ օրինակներ եւ նկարագրականներ: Ստորեւ, երկու տնօրէններու հարցազրոյցներէ հատուածներ՝ աւելի մօտէն հասկնալու համար օրէնքներու մշակման գործընթացը, եւ թէ որքանով անհկա զարկ կու տայ քննադատական մտածողութեան զարգացման:

Զրուցավար.- Ի՞նչպէս կը մշակուին դպրոցական օրէնքները ձեր վարժարանէն ներս:

Տնօրէն.- Որպէսզի կրթական համակարգը հեզասահ ընթանայ, օրէնքներ գոյութիւն ունին: Եթէ աշակերտը խախտէ օրէնքը, ապա կը ստանայ համապատասխան պատիժ:

Զրուցավար.- Ո՞վ կը մշակէ այդ օրէնքները:

Տնօրէն.- Ընդունուած օրէնքներ կան: Երբեմն այդ օրէնքներէն ոմանք վերադասութեան կ'ենթարկենք ուսուցիչներուն հետ միասնաբար՝ ուսուցչական ժողովներու ընթացքին: Առաջարկներ կ'ըլլան ուսուցիչներէ, կը սերտենք, կը վերադասենք: Օրէնքները ամէն փարի կը փպենք եւ աշակերտներուն կը բաժնենք:

Զրուցավար.- Ո՞րքանով աշակերտները կը ներառէք օրէնքներու մշակման մէջ:

Տնօրէն.- Ամէն ինչ աշակերտին համար է որ կ'ընենք: Իրեն համար է, բայց ինք չի դներ օրէնքը: (int 11D)

Երկրորդ տնօրէնը՝

Զրուցավար.- Ձեր դպրոցէն ներս դպրոցական օրէնքներու մշակումը ի՞նչպէս տեղի կ'ունենայ:

Տնօրէն.- Ընդհանրապէս ուսուցչակազմին հետ է որ կ'ընենք: Օրէնքներ կան որ դրուած են արդէն: Քանի մը անգամ վերադասութեան ենթարկեցինք կարգ մը օրէնքներ:

Զրուցավար.- Ո՞րքանով աշակերտները կը ներառէք օրէնքներու մշակման մէջ:

Տնօրէն.- (կը խնդայ): Ոչ, չենք ներառեր: Բայց կը հաւատամ այդ մէկը պէտք է ըլլայ ownership-ի համար... Այս գրոյցը ինծի մտածել կու տայ որ գալ փարի աշակերտական խորհուրդը ներառեն:

Զրուցավար.- Ենթադրենք պահ մը որ աշակերտական խորհուրդը ներառեցիք, ի՞նչ կը պատահի, եթէ առիթը տուիք, բայց աշակերտներուն փեսակէտը օրէնքի մը նկատմամբ շատ փարբեր էր ուսուցչակազմին եւ ձեր ունեցած փեսակէտէն:

Տնօրէն.- Իրենք պիտի ուզեն որ ամէն օրէնք ի շահ իրենց ըլլայ... բայց mission statement մը ունի դպրոցը, որ չեն կրնար ես անոր հակառակ ընել: Այդ negotiationը աշակերտներուն հետ տեսակ մը պիտի ըլլայ: Կարծես պիտի ըլլայ անանկ մը որ իրենց կարծիքը կ'առնեն կոր եւ նոյն ատեն ալ ոչ կ'ըսեն կոր:

Զրուցավար.- Լաւ, կրնա՞յ ըլլալ որ դուք համոզուիք աշակերտներէն եւ բան մը փոխելու ճիգ կատարէք համակարգէն ներս:

Տնօրէն.- Եթէ ինձմէ վերին մարմիններու հետ կապուած հարց է, եթէ անոնք դրած են այդ օրէնքը, չեն կրնար բան մը ընել, եթէ ներքին օրէնք մըն է, թերեւս մտածեմ: Երբեմն taboo հարցեր կան: Մինչեւ վերին մարմինները համոզուին... երբեմն կ'ըսես՝ գլխու ցաւ մը պակաս...:

Զրուցավար.- Այս բոլորէն մեկնած, կրթական օրէնքներու եւ քաղաքականութիւններու մշակման մէջ, ո՞րքանով կրթական համակարգը, որուն մէջ կը գործէք, կը մղէ ձեզ, ձեր ուսուցիչներն ու աշակերտները քննադատական մտածողութեան:

Տնօրէն.- Չեն տեսներ որ կը մղէ: (int 12D)

Տնօրէններն Ու Իրենց Դիմագրուած Դժուարութիւնները

Տնօրէնները հետեւեալ հիմնական դժուարութիւնները կը դիմագրուեն, երբ իրենց դպրոցներէն ներս կ'ուզեն զարկ տալ քննադատական մտածողութեան:

(ա) Ուսուցիչներու կողմէ վերապահութիւն, մերժում կամ ընդդիմութիւն.

Ուսուցիչները կը դժկամին որովհետեւ նոր նախաձեռնութիւն մը յաւելեալ աշխատանք կը պահանջէ իրենցմէ (8D)

(բ) Ուսուցիչներու կողմէ դասաւանդութեան կրաւորական միջոցներու կիրարկում.

Ուսուցման եղանակի ու մօտեցման «լծացած» վիճակը, որ կ'ենթադրէ «ուղղահայաց», ուսուցիչէն – աշակերտ գիտելիքներու փոխանցման ձեւը (13D)

Հետեւեալ հատուածը՝ քաղուած տնօրէնի մը հետ հարցազրոյցէն, լաւագոյն կերպով կը ներկայացնէ անոնցմէ ումանց դիմագրուած հարցերը՝ առաջին եւ երկրորդ մտահոգութիւններուն հետ առնչուած:

Զրուցավար.- Կ'ըսէք թէ աշակերտներու եւ ուսուցիչներու մօտ քննադատական մտածողութիւնը բաւարար չէ, բայց միեւնոյն ժամանակ կ'ըսէք որ ձեր դերը կարեւոր է: Ի՞նչ պէս կը հաշտեցնէք այս երկուքը:

Տնօրէն.- Մենք այդ ճիգին մէջ ենք եւ ընդմիջար կը փորձենք դպրոցական ծրագիրները վերանայիլ: Բայց մենք բաւարար չափով այդ մէկը չենք ըներ.. Որպէս կրթական պատասխանատու, կրնանք շատ գաղափարներ ունենալ, բայց այդ գաղափարները ի գործ դնելու համար դժուարութիւնը՝ որուն կը հանդիպինք, ամէն մակարդակներու վրայ մեր ձեռքերը շատ կը կապէ, եւ անոր համար ամէն ծրագիր չէ որ ի գործ կրնանք դնել:

Զրուցավար.- Ի՞նչ պէտք պիտի ունենայիք դուք, որպէս կրթական պատասխանատու, որ կարենայիք այդ գաղափարները իրագործել:

Տնօրէն.- Աղբիւրները անպայմանօրէն կը պակսին՝ ըլլայ մանկավարժական, ըլլայ արհեստագիտական... Նաեւ ու-

ուուցիչը ճիշդ ձեռով պէտք է տայ... բայց հոս տնօրէնութիւնը պէտք է պարտադրէ որ կամաց-կամաց ընթացք առնէ, որովհետեւ թէ ոչ այնքան հին կը դառնանք որ մեր աշակերտներուն թիւը կրնայ մէկ անգամէն նուազիլ.. Պէտք է քանդել այն պատը՝ որ «ես կրնամ», «ես չեմ ուզեր», «ես կ'ընեմ», «ես չեմ ըներ»ի պատը: Ուսուցիչները երբեմն կը հասկցնեն, կամ կ'ըսեն՝ այս իմ գործս չէ: Հոն կամեցողութեան խնդիր կայ... Դժկամութիւն կայ ուսուցիչներուն մօտ:

Զրուցավար.- Ի՞նչ է պատճառը:

Տնօրէն.- (կը խնդայ) Այս հարցումին չեմ ուզեր պատասխանել: (int 6D)

(գ) Աշակերտներու մօտ սխալելու վախ, համարձակութեան պակաս, ամչկոտութիւն ու անվստահութիւն.

Պահպանողականութիւնը, ամչնալը, ամէն ինչ ուրիշները աւելի լաւ գիտեն, իրենք ինչ ունին աւելցնելիք: Մանկական անմեղութիւնը (Աստուած այդպէս կ'ուզէ)... (5D)

(դ) Աշակերտներու ընտանեկան մթնոլորտ, շրջապատի ազդեցութիւն, մշակոյթ.

Աշակերտը իր տան մէջ չէ վարժուած մտածել: Ծնողները չեն վարժեցուցած կամ զարգացուցած նման մտածելակերպ: (15D)

(ե) Աշակերտներու ուսման նախորդ հանգրուաններուն մէջ բացթողումներ.

Նախակրթարանի փոքր դասարաններէն, ուր յաճախ գոցարանութեան մշակոյթ կայ (4D)

(զ) Պետական ծրագիր եւ քննութիւններ.

Պետական կադապարուած ծրագիրը, գրեթէ պարտադրուած գիրքերը, եւ պետական քննութիւնները (3D)

Տնօրէններ՝ Իրենց Մանկավարժական Ըմբռնումներուն Մասին

Մասնակից տնօրէններու պատասխաններէն երեւան կու գայ թէ անոնք քննադատական մտածողութեան առնչութեամբ իրենց մանկավարժական ըմբռնումները կառուցած են եւ/ կամ կը կառուցեն հիմնուելով գլխաւոր հինգ ազդակներու վրայ: Ամէնէն յաճախակի նշուած ազդակը՝ (ա) տնօրէնին յաճախած դպրոցը եւ/ կամ համալսարանն է, ուրկէ ան ստացած է իր ուսումը, որուն կը յաջորդեն (բ) ուսուցչական եւ տնօրէնութեան ասպարէզներէն ներս իր ունեցած փորձառութիւնը, (գ) համացանցը, (դ) գիրքերը, եւ (ե) այն միջավայրը, ուրկէ ան ստացած է իր առաջին կրթութիւնը (ընտանիք, շրջապատ):

Մասնակից տնօրէններէն 11ը քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ իր ունեցած մանկավարժական ըմբռնումները կ'որակէ բաւական-բաւարար, իսկ 5ը՝ խիստ բաւարար: Անոնցմէ միայն 3ը բաւարար չի համարեր իր ունեցած մանկավարժական ըմբռնումները:

2. Գլուխ

Քննադատական Մտածողութիւն Եւ Հայեցի Արժէքներու Դաստիարակութիւն

Այս գլուխով կը ներկայացուին լիբանանահայ վարժարաններու ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական ըմբռնումները՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան առնչութեամբ: Լուսարձակի տակ կ'առնուի թէ անոնք ինչպէս կը գնահատեն քննադատական մտածողութեան եւ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջեւ կապը: Շեշտը կը դրուի յատկապէս հայեցի արժէքներու անոնց ունեցած ըմբռնումներուն վրայ, ինչպէս նաեւ մօտեցումներուն՝ զորս անոնք կ'օգտագործեն սատար հանդիսանալու համար այդ արժէքներուն՝ իրենց աշակերտներուն կողմէ իրացման:

Ուսուցիչներ Եւ Հայեցի Արժէքներու Դաստիարակութիւն

Մասնակից ուսուցիչներուն շուրջ կէսը (56%) հայեցի դաստիարակութեան մէջ իր դերակատարութիւնը շատ կարեւոր կը նկատէ, իսկ շուրջ մէկ երրորդը (33%)՝ բաւական կարեւոր: Անոնք կու տան չորս գլխաւոր հիմնաւորում:

(ա) Ընտանիքներ յաճախ չեն զբաղիր հայեցի դաստիարակութեամբ, ուստի ուսուցիչը պէտք է լրացնէ բացթողումը.

Դժբախտաբար փուններուն մէջ պակասած է հայեցի արժէքներուն դաստիարակութիւնը, հետեւաբար ուսուցիչին պարտականութիւնն է այդ բացը գոցելու... (234.3ArAh)

(բ) Հայ վարժարանէ ներս պաշտօնավարող ոեւէ հայ ուսուցիչի դերն է այդ մէկը.

Ամէն հայ ուսուցիչ պարտի իր մեծ դերը ունենալ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ (2.5)

(գ) Հայ վարժարանէ ներս պաշտօնավարող ռեւէ ուսուցիչի դերն է այդ մէկը.

Due to the fact that I am not Armenian and I am not familiar with the values of this respectable community, I can't teach about them... However, I make sure to teach them that a person should respect his/ her identity, and value his/ her beliefs (2.52)

(դ) Հայ դպրոցի առաքելութիւնն է այդ մէկը, յատկապէս հայրենիքէն դուրս գտնուելու պատճառով.

Որովհետեւ հայրենիքէն դուրս կ'ապրինք, պարտաւոր ենք հայապահպանման աշխատանքը մեր վզի պարտքը սեպել (2.54)

Ուսուցիչներուն 9%ը նկատել կու տայ թէ ինք ոչ-բաւական կարեւոր կը նկատէ իր դերը՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ, իսկ 2%ը կը նկատէ թէ յատուկ դեր չունի այդ գործընթացին մէջ:

Physics-ի ուսուցիչ եմ, եւ չեմ կրնար հայեցի դաստիարակութեան ժամանակ յարկացնել (34.14P)

I'm more interested in embedding human values rather than specific Armenian values (23.2B)

Հարկ է նշել թէ հարցարանի ա'յն բաժինը, որ կը վերաբերի հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան՝ ուշադրութեան առնուած է 235 մասնակից ուսուցիչներէ 165ին կողմէ միայն, որ կը ներկայացնէ անոնց շուրջ 70%ը: Մնացեալ 30%ը նշած է թէ ամէնօրեայ աշխատանքներուն մէջ հայեցի

դաստիարակութեամբ չի զբաղիր (նոյնիսկ եթէ իր դերակատարութիւնը կարելի էր կր նկատէ), եւ ուստի՝ զանց առած է հարցարանի այն բաժինը, որ կը վերաբերի հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան: Այս գլուխի շարունակութեան մէջ նկատի կ'առնուին միայն անոնք՝ որոնք կը հաստատեն թէ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեամբ կը զբաղին:

Ուսուցիչներ եւ Հայեցի Արժէքներ

Ուսուցիչներուն հարցուած էր տալ հայեցի արժէքներու օրինակներ: Անոնց տուած օրինակները կարելի է բաժնել հետեւեալ խմբաւորումներուն.

(ա) Գիտելիք. հետեւեալները կարգ մը օրինակներ են՝ տրուած այս խումբի պատկանող ուսուցիչներու կողմէ (Օր.՝ 1.1, 1.15, 2.18, 3.12A, 23.13AHGC).

դրօշակ, իշխանաձուկ, սովորութիւններ, Սեւանայ լիճ, Հայաստանի շրջաններ, Հայաստան, Արցախ, հայկական եկեղեցիներ

(բ) Յիշատակելի դէպք, դէմք կամ տօն. հետեւեալները կարգ մը օրինակներ են՝ տրուած այս խումբի պատկանող ուսուցիչներու կողմէ (Օր.՝ 1.41, 2.60, 2.69, 4.7Ar, 12.7, 34.7Ar).

Մայիս 28, Տեառնընդառաջ, Վարդան Մամիկոնեան, Վարդանանց, Բարեկենդան, Մ. Մաշտոց, Գիրերու Գիւղ, Ղարաբաղեան ամիս, Ա. Խաչատրուեան, Շ. Ազնաւուր

Ուսուցիչներէն շատեր, որոնց նշած օրինակները կը պատկանին առաջին կամ երկրորդ խումբերուն, դժուարութիւն ցուցաբերեցին յայտնաբերելու գիտելիքներու, դէպքերու, դէմքերու եւ տօներու ետին գտնուող արժէքները: Աւելի մօտէն

հասկնալու համար այդ ուսուցիչներուն ըմբռնումները, ստորեւ հատուած մը՝ Մանկապարտէզի ուսուցիչի մը հետ կատարուած հարցազրոյցէն: Զրուցավարը կը փորձէ առաջնորդել ուսուցիչը, որպէսզի ան կարենայ յայտնաբերել իր սորվեցուցած գիտելիքի ետին գտնուող արժէքը, սակայն ուսուցիչը կը բաւարարուի երեւելի մակարդակի վրայ տեսնելու խնդիրը եւ չի կրնար աւելի խորը թափանցել գիտելիքի պահուած ծալքերէն յայտնաբերելու լռելեայն արժէքը:

Զրուցավար.- Նշեցէ՛ք դասարանային աշխատանք մը, զոր վերջերս ձեռնարկեցիք, եւ որուն ընդմէջէն կարելի եղաւ ձեր աշակերտներուն սորվեցնել հայեցի արժէք մը:

Ուսուցիչ.- Բողբոջ դասարանին ծանօթացուցի Հայաստանի մասին: Powerpoint-ով ցուցադրեցի տեսարժան Հայաստանի վայրեր: Ծանօթացուցի դրօշակը եւ անոր գոյները: Վերջը սորվեցուցի Հայաստանի քայլերգն ու այբուբենը: Նաեւ սորվեցուցի լոզունգներ, օրինակ՝ «ես հայ եմ», «հայերէն կը խօսիմ», «հայրենիքս Հայաստանն է»:

Զրուցավար.- Որո՞նք են այն հայեցի արժէքները՝ որոնք սորվեցուցիք այս աշխատանքներու ընդմէջէն:

Ուսուցիչ.- Սորվեցուցի չորս արժէք՝ Արարապը մեր լեռն է, իմ դրօշակս եռագոյնն է, իմ տառերս այբուբենն է, իմ հայրենիքս Հայաստանն է, որուն մայրաքաղաքը Երեւանն է:

Զրուցավար.- Ձեր նշածները գիտելիքնե՞ր են, թէ՛ արժէքներ:

Ուսուցիչ.- Գիտելիքներ են, որոնք նաեւ արժէք են:

Զրուցավար.- Արդեօք ինչո՞ւ աշակերտներ պէտք է սորվին որ Արարապը մեր լեռն է: Ո՞րն է լռելեայն այն արժէքը, որ կը գտնուի այս գիտելիքի ետին:

Ուսուցիչ.- Ամէն հայ պէտք է գիտնայ որ Արարապը իրեն կը պատկանի:

Զրուցավար.- Բայց ինչո՞ւ:

Ուսուցիչ.- Որովհետեւ հայ է: (int 1.10)

Վերջապէս, երրորդ խումբի ուսուցիչները անոնք են, որոնց տուած օրինակները կը համապատասխանեն արժէքներու: Այսպէս՝

(գ) Արժէք (Օր.՝ 1.35, 2.40, 23.20M, 3.11ES, 234.1, 34.23ArAh).

Ազատագրական պայքարի անհրաժեշտութիւն, Քրիստոնէութեան արժէքներ, ազատութիւն, զոհաբերութիւն, կազմակերպութիւն, հայրենասիրութիւն, հայապահպանում, պատկանելիութիւն, աշխատասիրութիւն, ազգասիրութիւն, միասնականութիւն, վճռականութիւն

Հայեցի Արժէքներու Դաստիարակութեան Համար Ուսուցիչներու Օգտագործած Միջոցները

Հայեցի արժէքներու դաստիարակութեամբ զբաղող գրեթէ բոլոր մասնակից ուսուցիչները (96%) կը հաւատան թէ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ կ'օգտագործեն այնպիսի միջոցներ, որոնք կը նպաստեն աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման: Սակայն, հետազօտող խմբակի վերլուծումները ցոյց կու տան որ անոնց միայն 18%ը կ'օգտագործէ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան այնպիսի՝ միջոցներ, որոնք կրնան սատարել քննադատական մտքի զարգացման:

Ուսուցիչներու որդեգրած հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջոցները կարելի է բաժնել երեք խմբաւորումի: Անոնց մեծամասնութիւնը (82%) կը պատկանի առաջին երկու խմբաւորումներուն: Ստորեւ կը ներկայացուին անոնք, իւրաքանչիւրի տակ տալով օրինակներ՝ ըստ ուսուցիչներուն տրամադրած նկարագրութիւններուն:

(ա) Կրաւորական միջոցներ (Օր.՝ 1.16, 12.6, 2.22, 23.14E, 34.12BSCh, 4.7Ar).

Ուսուցիչը դրօշակ կը բերէ դասարան, powerpointով ներկայացում, սահիկներու ցուցադրութիւն, նկարներու ցուցադրութիւն, պատմութիւն պատմել, կրկնութիւն, ծպտուիլ

(բ) Աշակերտներու գործօն մասնակցութեան ապահովում, որ զանոնք կը մղէ մտածելու (Օր.՝ 1.37, 12.1, 2.57, 23.27AhG, 3.12A, 34.19ArAh, 4.10E).

Աշակերտական մասնակցութիւն գեղարուեստական յայտագիրի, թատրոնի, պատի թերթի պատրաստութեան եւ խմբային աշխատանքներու. Պատմութեան մասին հարցադրում

(գ) Աշակերտներու գործօն մասնակցութեան ապահովում, որ զանոնք կրնայ մղել քննադատական մտածողութեան (Օր.՝ 1.5, 2.46, 23.15Ar, 3.11ES).

Պատմութեան հակազդել հարցաթերթիկի պատասխանելով, նկարներու մասին վերլուծական եւ քննադատական հարցումներ, յաւելեալ աղբիւրներէ տարբեր տուեալներ քաղել, պրպտել, ներկայացնել, իրողութիւնները գնահատել եւ արժէքներու համակարգ ստեղծել՝ դիրքորոշուելու համար

Հետազոտական խմբակը մեկուսացուց տուեալները այն ուսուցիչներուն, որոնք ունէին քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնումներ եւ իրենց դասաւանդութիւնը մասամբ կամ ամբողջովին, եւ երբեմն կամ յաճախակի կերպով կը մղէր քննադատական մտածողութեան: Այդ տուեալները վերլուծեց առանձին՝ քննելու համար թէ որքանով հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ անոնք եւս կ'որդեգրեն քննադատական մօտեցում: Ի յայտ եկաւ որ երբ հարցը վերաբերի հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան, այս խմբաւորման պատկանող ուսուցիչներուն մեծ մասը թէեւ կ'օգտագործէ քննադատական մտածողութեան մղող միջոցներ, սակայն ի վերջոյ կ'անցնի քարոզաբանութեան եւ/ կամ պարտադրանքի, երբ աշակերտներ չեն համոզուիր արժէքի կարեւորութեան, այնպէս ինչպէս ինք պիտի ուզէր մեկնաբանել զայն: Ստորեւ արձանագրուած զոյգ հատուածները՝ քաղուած երկու ուսուցիչներու հարցազրոյցներէ, կու գան ապացուցելու այս մէկը:

Ջրուցավար.- Կ'ըսէք թէ աշակերտներուն մօտ կ'ուզէք արթնցնել դատ ունենալու յանձնառութեան արժէքը, եւ զանոնք կը մղէք որ թրքական արտադրութիւններ չքաջալերեն: Ըստ ձեզի, հոս ո՞րքան կարեւորութիւն ունի քննադատական մտածողութիւնը: Արդեօք պէ՞տք է քննադատական միտք զարգացնել այս պարագային:

Ուսուցիչ.- Պէտք է արծարծենք աշակերտին հետ թէ թրքականը ինչո՞ւ պէտք չէ քաջալերել, որպէսզի աշակերտը համոզուի: Երբեմն կը համոզուի, երբեմն ալ ոչ:

Ջրուցավար.- Եթէ աշակերտը չհամոզուի, ի՞նչ կը պատահի: Ի՞նչ կ'ըլլայ ձեր մօտեցումը:

Ուսուցիչ.- Եթե չհամոզուի, պէտք է հիմնաւորէ: Կ'ընդունիմ պատրաստիւնը, բայց նաեւ կը բացատրեմ թէ ինչու իր կարծիքը ճիշդ չէ:

Զրուցավար.- Ճիշդ չէ՞ կամ՝ տարբեր է: Ո՞ր մէկն է ըստ ձեզի:

Ուսուցիչ.- Ճիշդ չէ: Տարբեր ըլլալը, տարբեր մտածողութիւն ունենալը կ'ընդունիմ, բայց երբ շատ շեղի ազգայինէն, կը մտահոգուիմ եւ կը փորձեմ զինք բերել գիծին մէջ, հոսանքին մէջ: Ոչ թէ քառակուսի կաղապարի մէջ կ'ուզեմ դնել. թող ունենայ իր անձնական կարծիքը, մտածողութիւնը, բայց մտիկ թող ընէ միւսին կարծիքը եւ համոզուի:

Զրուցավար.- Ուրեմն սա կը նշանակէ թէ ազատ մտածողութիւն եւ քննադատական մտածողութիւն ըստ ձեզի 100% գոյութիւն չունի՞:

Ուսուցիչ.- Չունի: Հայկականին մէջ, ո՛չ: Ես կը խոստովանիմ: Մեր պայմաններով չ'ըլլար: Եթէ Հայաստանի մէջ ըլլար, համաձայն կ'ըլլայի: Ազատ մտածողութենէն պիտի չվախնայի որ զինք կորուստի տանի: Հոս կը վախնամ: Այս վախը միշտ կայ մտքիս մէջ եւ կը միջամտեմ: (int 4.9ArAh)

Երկրորդ ուսուցիչը՝

Զրուցավար.- Համամարդկային եւ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջեւ տարբերութիւն կա՞յ, ըստ ձեզի:

Ուսուցիչ.- Այո: Համամարդկային արժէքի դաստիարակութեան ընթացքին կարծիքս չեմ պարտադրեր: Բայց հա-

յեցի դաստիարակութեան ընթացքին պէտք է համոզուի որ դուն ես ճիշդը:

Զրուցավար.- Ի՞նչպէս կը բացատրէք այս երկուութիւնը, եւ ի՞նչպէս կը հաշտեցնէք զանոնք:

Ուսուցիչ.- Մենք թշնամի ունինք: Որպէս հայ աշակերտ իր մէջ այդ դրոշմը պէտք է դնես որ դուն հայ ես, դատ մը ունիս, փարբեր ես ուրիշէն: Հոս քիչ մը պիտի պարտադրես որ թէ՛ համոզուի եւ թէ՛ ալ պարտադրուի:

Զրուցավար.- Ուրեմն հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ քննադատական մտածողութեան զարգացումը այդքան ալ կարեւոր չէք նկատեր.

Ուսուցիչ.- Չէ, այդպէս չէ: Քննադատական մտածողութիւն անշուշտ որ կայ: Պէտք է համոզուի որ դուն ես ճիշդը: Պարտադրես իրեն: Պէտք է գիտնայ որ պարտադրողն է ճիշդը: Հայեցի դաստիարակութեան մէջ կարգ մը բաներ պարտադրանք է: (int 1.53)

Տնօրէններ եւ Հայեցի Արժէքներու Դաստիարակութիւն

Մասնակից 19 տնօրէններէն 16ը շատ կարեւոր կը նկատէ իր դերը՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ, իսկ 3 տնօրէն իր դերը այս առումով կը նկատէ բաւական կարեւոր: Տնօրէնները ընդհանրապէս այս գծով կը կատարեն երկու հիմնաւորում:

(ա) Հայ դպրոցի առաքելութիւնն է այդ մէկը.

Հայ դպրոցի առաքելութեան հիմնաքարն է հայեցի արժէքներու դաստիարակութիւնը: (12D)

(բ) Հայ դպրոցի տնօրէնին պարտականութիւնն է այդ մէկը.

Սփիւռքահայ դպրոցը որպէս հայ կրթօճախ կարիքը ունի հայեցի դաստիարակութեամբ ու ազգային արժէքներով մտահոգ պատասխանատուներու: (10D)

Մասնակից տնօրէններէն 17ը կը հաստատէ թէ հայեցի դաստիարակութեամբ կը զբաղի՝ ամէնօրեայ դրութեամբ: Երկու տնօրէններ կ'ըսեն թէ հայեցի դաստիարակութեամբ չեն զբաղիր:

Տնօրէններ Եւ Հայեցի Արժէքներ

Այնպէս՝ ինչպէս ուսուցիչները, նոյնպէս եւ տնօրէնները տուին հայեցի արժէքներու օրինակներ: Անոնց տուած օրինակները կարելի եղաւ բաշխել ուսուցիչներու օրինակներէն յառաջացած խմբաւորումներուն: Ուսուցիչներուն նման անոնցմէ ոմանք դժուարութիւն ցուցաբերեցին յայտնաբերելու գիտելիքներու, դէպքերու, դէմքերու եւ տօներու ետին գտնուող արժէքները:

(ա) Գիտելիք. հետեւեալները կարգ մը օրինակներ են՝ տրուած այս խումբի պատկանող տնօրէններուն կողմէ.

Հայկական նուագարաններու անուններ (5D), ազգային տօներու բացատրութիւն (11D)

(բ) Յիշատակելի դէպք, դէմք կամ տօն.

Բարեկենդան (1D), դրօշակի արարողութիւն (8D), Հայաստանի ազգային ֆութպոլի հաւաքականի եւ այլ հայրենի ֆութպոլային ակումբներու անուններ (14D), Հայկ Նահապետ (16D)

(գ) Արժէք.

Հայրենասիրություն (4D), հայեցի պատկանելիություն (7D), ազգային գիտակցութեան զգացում (10D), Հայ լեզուի ու գրականութեան պահպանման ու զարգացման աշխատանքի կարելորություն (13D)

Հայեցի Արժէքներու Դաստիարակութեան Համար Տնօրէններուն Օգտագործած Միջոցները

Մասնակից տնօրէնները ընդհանրապէս վեր կ'առնեն քննադատական մտածողութեան եւ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջեւ գոյութիւն ունեցող կապը: Բոլորը կը հաստատեն թէ հայեցի դաստիարակութիւնը կարելի եւ անհրաժեշտ է որ տեղի ունենայ քննադատական մօտեցումով: Այս մէկը մանկավարժական պահանջք ըլլալու կողքին, նաեւ հայեցի պահանջք մըն է:

Հայկական է պատուական է լոզունգէն անդին պէտք է անցնիլ: Հպարտանանք հիմնաւորումներով, իրացնելով եւ ոչ սնափառութեամբ: Միայնք տեսնել եւ ուղղելու ճիգին մէջ ըլլալ: (5D)

Լիբանանահայ աշակերտը վարժ է քննական ձեռով մօտենալու՝ բոլոր դասանիւթերու պարագային (գիտական կամ լեզուական): Կարելի չէ այլեւս հայրենագիտական կամ հայեցի արժէքներ փոխանցել՝ առանց քննական մօտեցումի: (13D)

Եթէ տնօրէններու համար հայեցի արժէքներու քննադատական մօտեցումով դաստիարակութեան խնդիրը էական է, ապա ենթադրաբար իրենց ղեկավարած դպրոցներէն ներս ականատես պէտք է ըլլալ տարբեր տեսակի պատկերի մը,

յատկապէս երբ նկատի կ'առնուի ուսուցիչներու պարզած իրավիճակը: Հետազօտող խմբակը հարցարաններու պատասխաններու վերլուծման ինչպէս նաեւ հարցազրոյցներու միջոցով փորձ կատարեց աւելի մօտէն հասկնալու այս երկուութիւնը:

Բոլոր մասնակից տնօրէնները անխտիր կը հաւատան թէ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ կ'օգտագործեն այնպիսի միջոցներ, որոնք կը նպաստեն աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման: Սակայն, հետազօտող խմբակին վերլուծումները ցոյց կու տան որ մասնակից ուսուցիչներուն նման, քիչ են այն տնօրէնները (թիւով միայն 3), որոնց օգտագործած հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջոցները կրնան սատարել քննադատական մտքի զարգացման:

Տնօրէններու որդեգրած հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան միջոցները կարելի է բաժնել նոյն երեք խմբաւորումներուն՝ որոնք յառաջացած էին ուսուցիչներու օգտագործած միջոցներուն հիման վրայ: Ուսուցիչներուն նման, տնօրէններուն մեծամասնութիւնը (թիւով 16) կ'օգտագործէ միջոցներ, որոնք կը պատկանին առաջին երկու խմբաւորումներուն:

(ա) Կրաւորական միջոցներ.

Միշտ խօսելով հայ մարդուն կարողութիւններուն մասին եւ հրահանգելով զիրենք պատկանելիութեան արժանապատուութեան եւ եղբայրական միասնականութեան...

(7D)

Շատ խառն ամուսնութիւններ կան եւ հայեցի դաստիարակութեան դժուարութիւն ունինք: Մթնոլորտը չկայ փուններէն ներս: Միայն մեզմով չի վերջանար: Հարցը այն է որ

արդէն դժուար բան դարձած է հայեցի դաստիարակութիւնը, ուր մնաց որ անհկա քննադատական մտածողութեամբ տանք: (int 11D)

(բ) Աշակերտներու գործօն մասնակցութեան ապահովում, որ զանոնք կը մղէ մտածելու.

Պատշաճ արարողութեան աւարտին, աշակերտներուն համար մատչելի եղանակով բացատրուեցաւ անկախութեան կարեւորութիւնն ու արժէքը: (8D)

(գ) Աշակերտներու գործօն մասնակցութեան ապահովում, որ զանոնք կրնայ մղել քննադատական մտածողութեան.

Քննարկման առարկայ դարձուցի «Արդի արհեստագիտութեան մէջ՝ հայերէն գործածելու կարեւորութիւնը» նիւթը: Եղան թեր ու դէմ կարծիքներ, ու տարբեր ձեւերու մասին առաջարկներ. . . (13D)

Վերջապէս, հետեւեալ հատուածը քաղուած տնօրէնի մը հետ հարցազրոյցէն՝ կու գայ բացատրելու ուսուցիչներու մօտ պարզուած իրավիճակը.

Տնօրէն.- Եթէ դուն ownership չունիս արժէքին նկատմամբ, մէկը տասը տարի ալ եթէ քարոզէ, անիմաստ է, բան չի փոխուիր: Ownership ունենալու համար ալ քննադատական մտածողութիւն պէտք է: Հայերէնի ուսուցիչները յատկապէս կը քարոզեն: Կը կարծեն որ միակողմանի քարոզ եթէ տան, աշակերտները հայեցի արժէքներ պիտի իրացնեն: Համոզումի հարց է: Երբեմն ալ չեն գիտեր ուրիշ ձեւով սորվեցնել:

Զրուցավար.- Դուք ի՞նչ կ'ընէք որպէս տնօրէն երեւոյթը փոխելու համար: Կը միջամտէ՞ք: Այս գծով ի՞նչպիսի ներդրում կ'ունենաք հայերէնի ձեր ուսուցիչներուն:

*Տնօրէն.- Միայն լայն գիծերու մէջ կ'ըլլայ իմ ներդրումս:
Եթէ բան մը նկատեմ, կ'ըսեմ, բայց այդքան: Միայն
managerial իմաստով կը միջամտեմ, ո՛չ ծրագիրին, բո-
ւանդակութեան եւ մեթոտին: (int 12D)*

Է. Գլուխ

Ընդհանուր Քննարկում Եւ Եզրակացութիւններ

Այս աշխատասիրութիւնը կը նպատակադրէր քննարկել եօթ հարցադրում, որոնք ներկայացուած էին Ներածութեան մէջ: Այդ հարցադրումներուն պատասխանները ունենալով որպէս նպատակ, այս գլուխը կը միտի հետազօտական աշխատանքով ձեռք բերուած արդիւնքները քննարկել ու մեկնաբանել, ինչպէս նաեւ փորձել յանգիլ եզրակացութիւններու:

Այս ուսումնասիրութեան միջոցով կարելի եղաւ ձեռք բերել ապացոյցներու վրայ հիմնուած պատկեր մը՝ լիբանանահայ վարժարաններէ ներս ծառայութեան մէջ եղող կրթական մշակներու քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ մանկավարժական ըմբռնումներուն: Հարկ է նմանօրինակ ուսումնասիրութիւններ կատարել ապագային՝ ունենալու համար աւելի համապարփակ պատկեր մը լիբանանահայ վարժարաններու մէջ քննադատական մտածողութեան գործընթացին: Սոյն ուսումնասիրութիւնը լուսարձակի տակ առաւ այդ ընդհանուր համակարգի միայն մէկ երեսը եւ շեշտը դրաւ իրողութիւնը հասկնալու կրթական մշակներուն դիտանկիւնէն: Հարկ է գետնի վրայ ուսումնասիրել ուսուցիչներու դասաւանդութիւնն ու տնօրէններու կրթա-տեսչական ղեկավարութիւնը՝ անոնց աշխատանքի ընթացքին ու պահուն: Բացի այդ, հարկ է ուսումնասիրել կրթական ծրագիրները, օգտագործուած դասագիրքերն ու այլ տեսակի աղբիւրներ, թէ որքանով անոնք կը նպաստեն ուսուցիչներուն եւ աշակերտներուն՝ քննադատական մտածողութեան զարգացման գործընթացին մէջ:

Ուսումնասիրության արդիւնքները ապացուցեցին թէ նուազագոյն թիւ կը ներկայացնեն այն ուսուցիչները, որոնք ունին հասուն, խորաթափանց եւ մասնագիտական ըմբռնում՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ: Մասնակից 235 ուսուցիչներէն միայն 14%ին մօտ է որ գոյութիւն ունին քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնումներ, եւ միայն 4 ուսուցիչ քննադատական մտածողութեան ամբողջակա՛ն ըմբռնում ունի: Մնացեալներու մօտ գոյութիւն ունին մտացածին կամ մակերեսային ըմբռնումներ, իսկ կարգ մը ուսուցիչներ բնա՛ւ ծանօթ չեն անոր: Այս պատկերը, թէեւ ահազանգային, կը համապատասխանէ այլ միջավայրներու մէջ կատարուած ուսումնասիրութիւններու արդիւնքներուն (Պաթայնէ եւ Ալազզէ 2009, Եագուպեան 2012, Փոլ, Էլտըր եւ Պարթէլ 1997): Տնօրէններուն մօտ երեւոյթը աւելի դրական է՝ բաղդատած ուսուցիչներուն: Մասնակցող 19 տնօրէններէն 4ը ունի քննադատական մտածողութեան հասուն եւ խորաթափանց ըմբռնում, իսկ 12ը՝ մասամբ ընդունելի ըմբռնումներ:

Ուսումնասիրության արդիւնքներու լոյսին տակ կարելի չեղաւ կապ հաստատել՝ ուսուցիչին դասաւանդած նիւթին եւ հանգրուանին (Մանկապարտէզ, Նախակրթարան, Միջնակարգ, Երկրորդական), իսկ միւս կողմէ՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ իր ունեցած մանկավարժական ընբռնումներուն եւ անոր զարգացման նպաստող դասաւանդութիւններու կիրարկումին միջեւ: Այլ խօսքով, արդիւնքներու հիման վրայ կարելի չեղաւ խմբաւորել ուսուցիչները իրենց դասաւանդած նիւթի եւ հանգրուանի մեկնակէտէն: Ըստ երեւոյթին, ակնյայտ տարբերութիւններ գոյութիւն չունին այս

գծով, սակայն հարկ է յառաջիկային այս երեւոյթը լուսարձակի տակ առնել եւ զայն աւելի մօտէն ուսումնասիրել:

Այս ուսումնասիրութեան մէջ ապացոյցներու հիման վրայ կարելի եղաւ յառաջացնել չորս խմբաւորում՝ դասակարգելու համար մասնակից ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն ըմբռնումները: Խմբաւորումները կը ներկայացնէին քննադատական մտածողութեան ընդունելի, մտացածին եւ մակերեսային ըմբռնումներ, ինչպէս նաեւ բոլորովին անգիտութիւն անոր նկատմամբ: Կարելի եղաւ նաեւ յայտնաբերել զանազան ուղղութիւններ՝ ուսուցիչներու ունեցած ընդունելի եւ մտացածին ըմբռնումներու խմբաւորումներուն ներքեւ: Այս խմբաւորումներն ու ուղղութիւնները օգտակար կրնան հանդիսանալ վերապատրաստութեան վարժանքներու կազմակերպութեան, ինչպէս նաեւ նոր ուսուցիչներու եւ տնօրէններու պատրաստութեան աշխատանքներու ընթացքին:

Ուսումնասիրութիւնը նաեւ նպաստեց կրթական մշակներու մօտ յայտնաբերելու շարք մը մտացածին ըմբռնումներ՝ քննադատական մտածողութեան եւ աշակերտներու մօտ անոր զարգացման վերաբերող: Այդ մտացածին ըմբռնումներէն են քննադատական մտածողութիւնը որպէս՝ (ա) հմտութիւն մը՝ փոխան շարք մը հմտութիւններու, գիտելիքներու եւ վերաբերումներու, (բ) միջոց մը՝ զանազանելու ճիշդը սխալէն, (գ) վերլուծական, համադրական, ստեղծագործական կամ որեւէ մտածողութեան համազօր, (դ) ազատ մտածողութիւն՝ ուր որեւէ տեսակէտ կամ կարծիք նոյնքան վաւերական է բաղդատած այլ տեսակէտի կամ կարծիքի, (ե) մարտահրաւեր՝ նկատի ունենալով աշակերտներու ընտանիքներուն ընկերատնտեսական վիճակը, (զ) բացակայ՝ շատ փոքրերու մօտ, (է) գիտելիքներու ամբարումին յաջորդող գործընթաց,

(ը) միջոց՝ ուսուցիչի արտայայտած տեսակետը կամ միտքը հասկնելու եւ հետեւաբար զայն իւրացնելու, (թ) ներկայութիւն՝ ամէն տեսակի հարցադրումներու մէջ, եւայլն:

Նկատի ունենալով Քունի (1999) քննադատական մտածողութեան հմտաբանական ոլորտը, որուն անդրադարձանք Ա. Գլուխի մէջ, այնպէս կը թուի թէ մտացածին եւ մակերեսային ըմբռնումներ ունեցող ուսուցիչներէն եւ տնօրէններէն ոմանք՝ քննադատական մտածողութեան իրենց զարգացման ճանապարհին տակաւին հասած չեն անոր առաջադրած ամենաբարձր մակարդակին: Այսպէս, օրինակ, երբ կարգ մը մասնակիցներ հաստատումները կը նկատեն որպէս իրողութիւններ, որոնք կրնան ըլլալ ճիշդ կամ սխալ (տեսնել նախորդ պարբերութեան մէջ՝ մտացածին ըմբռնում «բ»), սա կը նշանակէ թէ անոնք կրնայ ըլլալ որ կը գտնուին Քունի առաջադրած երկրորդ կամ բացարձակ (absolutist) մակարդակին վրայ: Քննադատական մտածողութիւնը, այս խումբին համար, լոկ միջոց մըն է՝ հաստատումները բաղդատելու իրականութեան հետ: Հարկ է որ ապագայ ուսումնասիրութիւններ աւելի մօտէն քննարկեն այս վարկածը: Զարգացման առումով, անհրաժեշտ է որ կրթական մշակներուն (ծառայութեան մէջ գտնուող թէ նոր պատրաստուող) տրամադրուի այնպիսի փորձառութիւններու առիթներ, ինչպէս նաեւ հարկ եղած ուղղութիւն ու աղբիւրներ, որպէսզի անոնք կարենան զննել իրենց ըմբռնումները, ըստ այնմ վերատեսութեան ենթարկեն զանոնք, եւ յառաջընթաց արձանագրեն զարգացման իրենց ճանապարհին:

Ուսումնասիրութեան արդիւնքներէն ի յայտ կու գայ թէ թիւով քիչ են մասնակից ա՛յն ուսուցիչներն ու տնօրէնները, որոնք ընդունելի կերպով կը ներառեն քննադատական մտա-

ծողությունը՝ յաջորդաբար իրենց դասաւանդութիւններուն եւ կրթական գործի ղեկավարութեան մէջ: Մեծ է թիւը այն ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն, որոնք, գիտակցաբար թէ անգիտակցաբար, «պատրաստ տալու եղանակ»ով (Շանթ, 2008ա, բ) կամ «դրամատնային մօտեցում»ով (Ֆրէր, 1970) կը դաստիարակեն ապագայ սերունդը: Դժբախտաբար այսպիսի մօտեցում, ինչպէս նախապէս ըսուեցաւ, չի նպաստեր «տիպար» քաղաքացիի պատրաստութեան: Անիկա կը նպաստէ պատրաստելու ճնշուած հաւաքականութիւն մը, որ ապրի եւ գործէ՝ ենթարկուած ուրիշին եւ կախեալ անկէ: Եթէ «տիպար» քաղաքացիի պատրաստութիւնը լիբանանահայ վարժարաններուն համար հիմնախնդիր է, ապա աւելի քան էական է շրջել այս պատկերը: Տիպար քաղաքացիներ պէտք է կարենան ստեղծել այնպիսի՝ դրոյթ մը (եւ/ կամ ներդրում ունենալ անոր մէջ), որ ինքզինք ընդմիշտ կը նորոգէ: Այս մէկը կ'իրագործուի քննարկումով, հարցադրումով եւ փոփոխութեան հանդէպ դրական վերաբերում ունենալով: Այս բոլորը ունենալու համար անհրաժեշտ է անո՛ր նպաստող դաստիարակութիւն:

Արդիւնքները ցոյց կու տան թէ ուսուցիչներու միայն այն համեստ համեմատութիւնը, որ ունի քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնումներ, կրնայ ներառել քննադատական մտածողութիւնը իր դասաւանդութիւններուն, ինչպէս նաեւ աշակերտներու արժեւորման մէջ: Առաւել եւս, անպայման չէ որ ան իր ընդունելի ըմբռնումները գործնականապէս կը թարգմանէ քննադատական մտածողութեան նպաստող դասաւանդման միջոցներու: Կարգ մը ուսուցիչներ ունենալով հանդերձ ընդունելի ըմբռնումներ, չեն կիրարկեր քննադատական մտածողութեան մղող դասաւանդութիւն: Ուրիշներ

հետետողական չեն իրենց դասաւանդութիւններուն մէջ: Այսպէս, անոնք կը զատորոշեն իրենց դասաւանդած առարկաներուն միջեւ՝ կազմակերպելով քննադատական մտածողութեան մղող դասաւանդութիւն կարգ մը դասանիւթերու դասաւանդման մէջ միայն: Տնօրէններէն շատեր գիտակից չեն այս իրողութեան: Անոնցմէ 11ը կը հաւատայ թէ իր ուսուցիչները ծանօթ են քննադատական մտածողութիւն հասկացութեան, իսկ 10ը՝ թէ իր ուսուցիչները ունին բաւական գիտելիք, որոնց միջոցաւ անոնք պիտի կարենան աշակերտներու քննադատական մտածողութեան զարգացման գործընթացին նպաստել: Հարկ է որ նոր պատրաստուող ինչպէս նաեւ ծառայութեան մէջ եղող ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն տրուին փորձառութեան եւ փորձարկումի առիթներ՝ մասնագէտներու առաջնորդութեամբ, որպէսզի անոնք աւելի ազդու եւ արդիւնաւետ կերպով կարենան իրենց աշակերտները առաջնորդել քննադատական մտածողութեան զարգացման մէջ: Այնպէս, ինչպէս Ապրամի եւ գործակիցներ (2008) կը յանձնարարեն, անհրաժեշտ է ներառել քննադատական մտածողութեան գիտելիքները, հմտութիւններն ու դիրքորոշումները, ինչպէս նաեւ անոնց զարգացման սատարող մեթոտները կրթական մշակներու պատրաստութեան եւ վերապատրաստութեան մէջ: Այս մէկը անհրաժեշտութիւն է, որպէսզի լիբանանահայ վարժարաններ պատրաստեն տիպար քաղաքացիներ, որոնք իրազեկութեամբ որոշումներ կարենան կայացնել:

Միւս կողմէ, հարկ է առաջնորդել այն ուսուցիչները, որոնք արդէն իսկ կը կիրարկեն քննադատական մտածողութեան նպաստող դասաւանդութիւն, որպէսզի անոնք իրենց դասաւանդութիւններուն ընդմէջէն սատարեն քննադատական

մտածողութեան կարողութիւններու եւ դիրքորոշումներու բացայայտ եւ ծրագրուած քննարկումին՝ իրենց աշակերտներուն հետ միասնաբար, համապատասխան անոնց կազմաւորման շրջանի պահանջներուն: Նախապէս կատարուած ուսումնասիրութիւններ ցոյց կու տան թէ այս մէկը աւելի եւս կը նպաստէ աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացման (Ապրամի եւ գործակիցներ 2008, Էննիս 1996բ, Իպրահիմ 2009, Ռաուաշտէ եւ Ալ Ուաքֆէ 2008): Առաւել եւս, ելլելով Քունի (1999) առաջադրած մեկնակէտէն, հարկ է որ ուսուցիչները մղեն իրենց աշակերտները զննելու իրենց զարգացման գործընթացը, որպէսզի անոնք բարելաւեն նաեւ իրենց մեթա-իմացական հմտութիւնները՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ: Այսպիսի մօտեցումներ ընդհանրապէս կը բացակայէին մասնակից ուսուցիչներու որդեգրած մեթոտներուն մէջ: Կարիքը կայ զանոնք ներառելու նոր պաշտօնի կոչուած թէ ծառայութեան մէջ եղող ուսուցիչներու (վերա)պատրաստութեան մէջ:

Ուսումնասիրութեան արդիւնքները ցոյց կու տան որ երբ ուսուցիչներ կը ներառեն քննադատական մտածողութիւնը իրենց դասաւանդութիւններուն մէջ, անոնք ընդհանրապէս կ'օգտագործեն վեց միջոց՝ (ա) դասագիրքէ դուրս օրինակներու, վարժութիւններու եւ փորձերու օգտագործում, (բ) հարցադրում, (գ) զրոյցներու կազմակերպում, (դ) վերլուծման եւ բաղդատման առիթներու ստեղծում, (ե) անհատական եզրակացութիւններու յանգման մղում, (զ) անձնական կարծիքներ յայտնելու քաջալերանք:

Արտադասարանային աշխատանքներու մէջ քննադատական մտածողութեան ներառումը կը մնայ հարցականի տակ, բաւարար տուեալներու չգոյութեան պատճառով: Այսուհան-

դերձ, առնուազն դպրոցական օրէնքներու մշակման ծիրէն ներս կը յայտնուի թէ յաճախ գոյութիւն ունի ոչ-քննադատական մօտեցում, որուն ընթացքին աշակերտները ընդհանրապէս կրաւորական դերի մէջ կը գտնուին: Անհրաժեշտ է որ կրթական մշակներ աշակերտները ներառեն դպրոցական օրէնքներու մշակման աշխատանքին, որպէսզի անոնց մէջ զարգանան ժողովրդավարական արժէքներ (Կաթմըն, 1993), ինչպէս նաեւ «*ինքնավարութիւն*», այնպէս՝ ինչպէս կը մեկնաբանէ Արծրունի (1926):

Ուսուցիչներուն մօտ գոյութիւն ունեցող այս պատկերի մէկ այլ տարբերակը կը գտնուի նաեւ տնօրէններուն մօտ: Տնօրէնի մը հասուն եւ ընդունելի քննադատական մտածողութեան ըմբռնում ունենալը անպայման չի նշանակեր որ ան իր ունեցած ըմբռնումները գործնականապէս կը թարգմանէ քննադատական մտածողութեան նպաստող ղեկավարման միջոցներու: Այնպէս՝ ինչպէս ուսուցիչներու պարագային, անհրաժեշտ է ներառել քննադատական մտածողութեան գիտելիքները, հմտութիւններն ու դիրքորոշումները, ինչպէս նաեւ անոնց զարգացման սատարող մեթոտները եւ ղեկավարման մօտեցումները՝ նոր տնօրէններու պատրաստութեան եւ ծառայութեան մէջ եղող տնօրէններու վերապատրաստութեան մէջ: Կարիքը կայ ստեղծելու այնպիսի փորձառութիւններու առիթներ, ուր տնօրէններ կարենան մասնագէտներու առաջնորդութեամբ զննել կրթական գործի իրենց ղեկավարման մօտեցումները:

Տնօրէններ, նպաստելու համար քննադատական միտք պատրաստելու գործընթացին, հիմնական երեք միջոց օգտակար կը գտնեն՝ (ա) քաջալերել ուսուցիչները, (բ) դասարանային աշխատանքներու պարագային սատարել որ տեղի

ունենայ աշակերտներու հարցադրում, ուսումնասիրութեան մղում, անկաշկանդ պատասխաններու փոխանցում, դիտարկում, դատողութիւն, եւ (գ) արտադասարանային աշխատանքներու կազմակերպում: Արդիւնքներէն նաեւ ի յայտ կու գայ թէ մասնակից տնօրէնները՝ քննադատական մտածողութեան զարգացման գծով, այլ գործունէութիւններու բաղդատմամբ, աւելի նպաստաւոր քայլեր կ'որդեգրեն, երբ ուղղակիօրէն կապ կ'ունենան աշակերտներուն հետ՝ դասարանային եւ արտադասարանային աշխատանքներու ընթացքին: Անոնք ընդհանրապէս կ'օգտագործեն ճառախօսութիւնն ու քարոզաբանութիւնը, կամ կը մղեն աշակերտները որպէսզի ազատ կարծիք կամ տեսակէտ արտայայտեն: Այս վերջինը սակայն ընդհանրական երեւոյթ չէ: Դպրոցական օրէնքներու մշակման մէջ, օրինակի համար, աշակերտներ ընդհանրապէս ներառուած չեն: Մշակումը յաճախ տեղի կ'ունենայ վերէն-վար, ուղղահայեաց մօտեցումով մը՝ որ կը հակասէ ժողովրդավար արժէքներու դաստիարակութեան:

Տնօրէններուն ներդրումը ընդհանրապէս բացակայ է ուսուցիչներուն ուղղութիւն տալու աշխատանքին մէջ, որ ինքնին անուղղակի միջոց մը կրնայ ըլլալ, երբ անոնք ձգտին աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութիւն զարգացնել: Այսպէս, տնօրէններու առաջադրած միջոցներուն մէջ ընդհանրապէս կը բացակայի կրթական ղեկավարի ներդրումը: Իրենց տուած պատասխաններուն մէջ չենք տեսներ թէ կրթական-մանկավարժական առումով ինչպէս նեցուկ կը կանգնին անոնք իրենց ուսուցիչներուն՝ երաշխաւորելու համար աւելի ազդու եւ արդիւնաւէտ գործընթացի մը ապահովումը: Ո՞րքանով անոնք կու տան հարկ եղած մանկավարժական ուղղութիւնն ու առաջնորդութիւնը իրենց ուսուցիչներուն:

Արդեօք բաւարա՞ր է «*խնդրել*» ուսուցիչներէն, այնպէս ինչպէս կը ներկայացնէ (7D) տնօրէնը, երբ կը փորձէ քաջալերել իր ուսուցիչները: Կամ՝ ի՞նչպիսի ուղղութիւն կու տայ (2D) տնօրէնը ուսուցիչին, երբ ան կ'ըսէ թէ «*կարելի է օգտագործել... դիտարկում, փորձ, դատողութիւն, վերլուծութիւն*»: Արդեօք բաւարա՞ր է ըսել՝ «*կարելի է օգտագործել*», եւ անցնիլ: Հապա՞ տնօրէնին դերակատարութիւնը իբրեւ կրթական պատասխանատու: Իսկ արտադասարանային աշխատանքներու կազմակերպումը, ինչպէս (10D) տնօրէնը կը մատնանշէ՝ «*աշակերտներուն համար զարկ կու տանք արտադասարանային գործունէութիւններու – պարարուեստ, թատրոն, երաժշտութիւն, գծագրութիւն...*», արդեօք անպայման կը նպաստէ՞ քննադատական մտածողութեան զարգացման: Ի՞նչպէս կը դասաւանդուին անոնք: Ի՞նչպիսի մեթոտներ կ'օգտագործուին ուսուցիչներուն կողմէ: Ի՞նչպիսի ուղղութիւններ կը տրուին այդ ուսուցիչներուն: Հարցը այդպիսի միջոցառումներ ունենալու մէջ չէ, այլ՝ անոնց բովանդակութեան:

Սոյն ուսումնասիրութիւնը յայտնաբերեց երեք տարբեր հարց, զոր ուսուցիչները կը դիմագրաւեն, երբ աշակերտներուն մօտ կ'ուզեն զարգացնել քննադատական մտածողութիւնը: Անոնք կ'առնչուին՝ (ա) աշակերտներուն (գոցաբանութիւն, լեզուական հարցեր, տարիք, ինչպէս նաեւ վարժութեան, գիտելիքներու, ինքնավստահութեան եւ հետաքրքրութեան պակաս, եւն.), (բ) հնարաւորութիւններուն (ժամանակ, աշակերտական թիւ, կրթական ծրագիր, դասագիրք, աղբիւրներ) եւ (գ) աշակերտի շրջապատին (ծնողք, ընկերային վիճակ, դիրքին ձգտում): Նմանօրինակ հարցեր կ'արժարձեն նաեւ տնօրէնները, յատկապէս՝ (ա) աշակերտին մօտ

սխալելու վախ, համարձակութեան պակաս, ամչկոտութիւն ու անվստահութիւն, (բ) աշակերտներու ընտանեկան մթնոլորտ, շրջապատի ազդեցութիւն, մշակոյթ, (գ) աշակերտներու ուսման նախորդ հանգրուաններուն մէջ բացթողումներ, եւ (դ) պետական ծրագիր եւ քննութիւններ: Տնօրէններուն դիմագրաւած հարցերուն մէջ կ'երեւան նաեւ՝ (ե) ուսուցիչներու կողմէ վերապահութիւնը, մերժումն ու ընդդիմութիւնը, եւ՝ (զ) անոնց կողմէ դասաւանդութեան կրաւորական միջոցներու կիրարկումը:

Ուշագրաւ երեւոյթ է որ տնօրէնները վեր կ'առնեն իրենց դերը, ըսելով, թէ՛ իրենց ուսուցիչները իրե՛նց կարիքը ունին քննադատական մտածողութիւն զարգացնելու գործընթացին մէջ: Նոյնպէս ուշագրաւ է տնօրէններուն մեծամասնութեան հաստատումը, թէ՛ քննադատական մտածողութիւնը կը ներառէ կրթական գործի ղեկավարութեան մէջ: Մասնակից տնօրէններէն հաւաքուած տուեալներէն ի յայտ կու գայ թէ անոնցմէ շատեր որպէս կրթական պատասխանատուներ լուրջ դժուարութեան առջեւ են՝ (ա) ուղղելու իրենց ուսուցիչները, որպէսզի անոնք կարենան արդիւնաւէտ կերպով նպաստել քննադատական մտածողութեան զարգացման գործընթացին, նաեւ՝ (բ) ստեղծելու քննադատական մտածողութեան նպաստող մշակոյթ մը իրենց դպրոցներէն ներս: Կրթական մեկնակէտէ ուսուցիչներուն նեցուկ կանգնիլը եւ քննադատական մտածողութեան նպաստող մշակոյթ ստեղծելը այդքան ալ հեշտ հարցեր չեն: Անոնց իրագործումը կ'ենթադրէ տարբեր մօտեցում, տարբեր գիտելիքներու եւ հմտութիւններու ձեռքբերում եւ տարբեր վերաբերում՝ կրթական վարչագիտութեան մարզին նկատմամբ: Հազուադիւր են այն տնօրէնները, ըստ այս հետազօտութեան, որոնք կրթական

ղեկավարի լիիրաւ դերի մէջ կը գտնուին այս առումով: Անհրաժեշտ է ունենալ կրթական գործի անելի ազդու եւ արդիւնաւետ ղեկավարութիւն: Շեշտը դրուելու է ե՛ւ կրթականին ե՛ւ ղեկավարութեան վրայ: Արդիւնքներէն ի յայտ կու գայ թէ տնօրէններու ներդրումը ընդհանրապէս կ'ըլլայ վարչական ծիրէն ներս, անելի քան՝ կրթական: Անոնք անելի վարչական, քան կրթական-մանկավարժական առումով նեցուկ կը կանգնին իրենց ուսուցիչներուն, եւ սատար կը հանդիսանան հարկ եղած միջավայրի ստեղծման: Երբ հարցազրոյցներու ընթացքին այս հարցը զրոյցի նիւթ դարձաւ կարգ մը տնօրէններու հետ, անոնցմէ ոմանք այսպէ՛ս մեկնաբանեցին իրողութիւնը.

Ինչքան գիտեմ, մեր դպրոցներուն մէջ փակաւին այդ մասնագիտացած անձերը [կ'ակնարկէ դպրոցի կառավարման մէջ մասնագիտացած անձերու] չկան: Անոնք չեն գար հայ դպրոց... Բայց պէտք չէ յուսահատիլ եւ պէտք է այդ ուղղութեամբ աշխատիլ, որովհետեւ դպրոցի կառավարումը շատ կարեւոր է որ մասնագիտական ձեւով ըլլայ, եւ ես ատոր պակասէն կը փառասպիմ: (int 6D)

Դրական է այն երեւոյթը, որ ուսուցիչներ եւ տնօրէններ իրենց դերը կարեւոր կը նկատեն՝ աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութիւն զարգացնելու աշխատանքին մէջ, եւ կ'ըսեն թէ անոնք իրենց առաջնորդութեան կարիքը ունին՝ զարգացնելու համար քննադատական միտք: Այսուհանդերձ, ոչ-յուսադրիչ է այն երեւոյթը, որ շատ մեծ է համեմատութիւնը այն ուսուցիչներուն, որոնք չեն գիտակցիր քննատաղական մտածողութեան վերաբերեալ իրենց մանկավարժական ըմբռնումներու ծանծաղութեան: Անոնք համոզուած են, թէ՛ շատ բան գիտեն, թէ՛ ճիշդ կերպով կը կիրարկեն իրենց գիտցածը՝ իրենց դասաւանդութիւններուն ընթացքին, եւ թէ՛ ճիշդ կեր-

պով կ'արժեւորեն աշակերտներուն աշխատանքը՝ քննադատական մտածողութեան առումով: Սա կը նշանակէ թէ անոնք բաւարար չափով մեթա-իմացական եւ մեթա-ուսումնասիրական հմտութիւններ չունին՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ, այնպէս ինչպէս պիտի ըսէր Քուն (1999): Մեթա-իմացական հմտութիւնները յատկապէս կարեւոր են այս պարագային, որովհետեւ անոնք կ'օգնեն անհատին, որպէսզի ան գիտակցի թէ ինք եւ ուրիշներ ինչպէս գիտեն այն՝ ինչ որ գիտեն: Ուսուցիչները չեն անդրադառնար որ իրենց աշակերտներու մօտ քննադատական ոչ-բաւարար մտածողութեան մէջ դեր ունին նաեւ իրենց ոչ-բաւարար մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ: Այո՛, կրթական ծրագիրն ու դասագիրքը կարեւոր են, սակայն անոնց դերը երկրորդական է իրենց ունեցած դերակատարութեան բաղդատմամբ:

Հայեցի արժէքներու դաստիարակութիւն. Մասնակից ուսուցիչներուն շուրջ 30%ը կը վկայէ թէ իր ամէնօրեայ աշխատանքներուն մէջ չի գրադիր հայեցի արժէքներու դաստիարակութեամբ: Այս առումով, տուեալները ցոյց կու տան թէ անոնք մեծամասնութեամբ հայեր են: Նոյնանման վկայութիւն մը կը կատարեն նաեւ մասնակից երկու տնօրէններ: Այս մէկը վտանգաւոր երեւոյթ է: Այնպէս՝ ինչպէս կը հաստատեն մասնակից տնօրէններն ու ուսուցիչներէն շատեր, հայեցի արժէքներու դաստիարակութիւնը հայ վարժարանի առաքելութիւնն է, եւ հոն պաշտօնավարող մանաւանդ հայ ուսուցիչի եւ տնօրէնի պարտականութիւնը: Անիկա վերապահուած պէտք չէ ըլլայ միայն հայագիտական նիւթերու ուսուցիչներուն: Տուեալները ցոյց կու տան նաեւ թէ լիբանանահայ վար-

Ժարաններէն ներս կը գտնուին քանի մը ոչ-հայ ուսուցիչներ, որոնք կը զբաղին հայեցի արժէքներու դաստիարակութեամբ: Տարօրինակօրէն, այդ ոչ-հայ ուսուցիչներէն երկուքը կը պաշտօնավարեն այն դպրոցին մէջ, որուն տնօրէնը հայեցի դաստիարակութեամբ չի զբաղիր:

Ուսումնասիրութեան արդիւնքներէն ի յայտ կու գայ թէ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեամբ զբաղող ուսուցիչներէն եւ տնօրէններէն միայն քիչեր կրնան երեւելի մակարդակէն անցնիլ հարցի խորքը, եւ այնտեղէն յայտնաբերել երեւոյթներու, գիտելիքներու, ինչպէս նաեւ յիշատակելի դէպքի, դէմքի կամ տօնի ետին գտնուող հայեցի արժէքները: Մեծ թիւով ուսուցիչներ եւ կարգ մը տնօրէններ դժուարութիւն կը ցուցաբերեն խորաթափանց կերպով անդրադառնալու հայեցի լռելեայն արժէքներու եւ անոնց մասին բացայայտ կերպով խօսելու:

Ուշագրաւ է որ ուսուցիչներու եւ տնօրէններու առաջադրած հայեցի արժէքներու օրինակները կը կրկնուին Մանկապարտէզէն մինչեւ ասարտական 12րդ դասարաններու պարագային: Կը պարզուի թէ ուսուցիչներու մտքին եւ/ կամ կրթական ծրագիրներուն եւ դասագիրքերուն մէջ հայեցի արժէքներու հանգրուանային ընթացակարգ մը գոյութիւն չունի՝ համապատասխան աշակերտներու կազմաւորման զանազան հանգրուաններու պահանջներուն:

Բոլոր տնօրէնները կը հաստատեն թէ հայեցի արժէքներու դաստիարակութիւնը կարելի է եւ անհրաժեշտ է որ տեղի ունենայ քննադատական մօտեցումով: Ասիկա, ըստ իրենց, մանկավարժական պահանջք ըլլալու կողքին նաեւ հայեցի՝ պահանջք մըն է: Սակայն հոս եւս ընդհանրապէս կը բացակայի իրենց կրթական ղեկավարի ներդրումը: Կարգ մը տնօ-

րէններու մօտ խանդավառութիւնն ու մեթոտները կը պակսին առաջնորդելու համար ուսուցիչները, որպէսզի անոնք կարենան աւելի ազդու եւ արդիւնաւէտ միջոցներով սատար հանդիսանալ իրենց աշակերտներու քննադատական մտածողութեան զարգացման՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան ծիրէն ներս: Հոս եւս ի յայտ կու գայ թէ անոնք ընդհանրապէս կը բաւարարուին վարչականօրէն ուսուցիչին նեցուկ կանգնելով, ինչ որ պատճառ կը հանդիսանայ որ ուսուցիչներ նուազագոյն առումով միայն ստանան հարկ եղած մանկավարժական ուղղութիւնը: Այս բոլորը չեն նպաստեր քննադատական մտածողութեան սատարող մշակոյթի մը ստեղծման՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան ծիրէն ներս:

Տնօրէնները եւ ուսուցիչներէն շատեր կը հաւատան թէ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ կ'օգտագործեն այնպիսի միջոցներ, որոնք կը նպաստեն աշակերտներու մօտ քննադատական մտածողութեան զարգացումին: Սակայն ուսումնասիրութեան արդիւնքներէն ի յայտ կու գայ որ անոնք ընդհանրապէս կ'օգտագործեն կրաւորական միջոցներ, կամ միջոցներ՝ որոնք կ'ապահովեն աշակերտներուն գործօն մասնակցութիւնը եւ զանոնք կը մղեն մտածելու: Միայն քիչեր են, որոնց օգտագործած միջոցները կը մղեն քննադատական մտածողութեան՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ: Անշուշտ այս խումբին կը պատկանին անոնք՝ որոնք արդէն իսկ ունին քննադատական մտածողութեան ընդունելի ըմբռնումներ: Սակայն, անոնք՝ որոնք ունին ընդունելի ըմբռնումներ, անպայման չեն թարգմաներ այդ ըմբռնումները հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան ծիրէն ներս քննադատական մտածողութեան նպաստող դասա-

անդաման միջոցներու: Միւս կողմէ, արդիւնքները ցոյց կու տան թէ նոյնիսկ եթէ ոմանք քննադատական մտածողութեան նպաստող դասաւանդման միջոցներ կ'օգտագործեն ընդհանրապէս, հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ կը վերադառնան քննադատական մտածողութեան չնպաստող միջոցներու օգտագործման: Քարոզաբանութիւնն ու պարտադրանքը կը դառնան անխուսափելի, երբ աշակերտներ չեն համոզուիր արժէքի կարելորութեան, այնպէս՝ ինչպէս իրե՛նք պիտի ուզէին մեկնաբանել զանոնք:

Լիբանանահայ վարժարաններէն ներս վերոյիշեալ երեւոյթը վտանգաւոր է: Դժուար է համոզուիլ թէ շուրջ դար մը առաջ հայ մանկավարժներ ինչպիսի՛ յառաջադէմ մօտեցում ցուցաբերած են հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան գծով, մինչ ո՛ր կը գտնուի Լիբանանահայ Դպրոցը այսօր: Եթէ կրթական մշակներ մտահոգ են ազգի գոյատեւումով եւ «տիպար հայ»ու պատրաստութեամբ, ապա անոնք պէտք է սատարեն կերտման յանձնառու սերունդներու, որոնք ոչ միայն նախանձախնդիր են ազգային արժէքներու պահպանման, այլ նաեւ ջատագովը՝ անոնց ընդմիշտ քննարկման, վերանորոգման եւ պատշաճեցման: Հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան ոչ-քննատաղական մօտեցումը կը խաթարէ այդ արժէքներուն գոյատեւումը, այնպէս՝ ինչպէս կը հաստատեն Արծրունի (1926), Հինդլեան (1913), Քասունի (1939) եւ ուրիշներ, մինչ անոնց հանդէպ քննադատական մօտեցումը կրնայ նպաստել ընկերութեան վերարտադրութեան՝ հաւաքական շահերէ մեկնած (Կաթմըն, 1993):

Ինչպէս նախապէս ըսուեցաւ, ընկերութեան վերարտադրութեամբ է միայն որ կրնանք ազգովին գոյատեւել եւ ունենալ կայուն ապագայ, իսկ ընկերութեան վերարտադրութիւնը ա-

պահովելու համար կենսական է ունենալ անոր նպաստող դաստիարակութեան համակարգ՝ ժողովրդավարական արժէքները ունենալով որպէս հիմք, եւ ուր ճնշումն ու պարտադրանքը կը դրուին մէկդի (Կաթմըն, 1993): Հետեւաբար, անհրաժեշտ է որ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական ըմբռնումներու զարգացման նպաստող բոլոր միջոցները, որոնց մասին անդրադարձ կատարուեցաւ նախորդ էջերուն մէջ, այս պարունակէն ներս ե՛ւս օգտագործուին: Հարկ է ուսուցիչներու եւ տնօրէններու վերապատրաստութեան ընթացքին բացայայտօրէն եւ ծրագրուած կերպով ներառուի հայեցի արժէքներու քննադատական մօտեցումով դաստիարակութեան հարցը: Արդար պիտի չըլլայ ենթադրել որ կրթական մշակներ իրենք իրենց այդ փոխանցումը պիտի կարենան կատարել մէկ պարունակէն միւսը: Այդպէս ցոյց տուին այս ուսումնասիրութեան արդիւնքները:

Պահ մը լուսարձակի տակ առնենք այն ազդակները, որոնք սատար հանդիսացած են ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն՝ քննադատական մտածողութեան իրենց մանկավարժական ըմբռնումներու կառուցման: Անոնց պատասխաններուն հիմամբ կազմուած ցանկին վրայ կը տեսնենք թէ համալսարանական ուսումը այն միա՛կ ազդակն է, որուն շնորհիւ անոնցմէ ոմանք ստացած կրնան ըլլալ (ենթադրաբար) մասնագէտներո՛ւ առաջնորդութեամբ հետեւողակա՛ն զարգացում: Սակայն ճիշդ չէ միայն ստացած ուսման ապաւինիլ, որովհետեւ շրջանաւարտութենէ քանի մը տարի ետք այդ եղածն ալ կրնայ կորսուիլ, երբ ուսուցիչը կամ տնօրէնը քննադատական մտածողութեան ոչ-նպաստաւոր միջավայրի մէջ կ'անցընէ իր ծառայութեան տարիները, կամ երբ ան ոչ մէկ

ջանք կը թափէ մանկավարժական իր ըմբռնումները վերամշակելու: Անշուշտ որ ուսուցչական թէ կրթական վարչագիտութեան ասպարէզէն ներս ձեռք բերուած փորձառութիւնը էական է այս իմաստով, սակայն այդ մէկը կախեալ է թէ այդ փորձառութիւնը իսկապէս տարիներո՞ւ փորձառութիւն է, թէ՞ պարզապէս մէկ տարուան փորձառութիւն, բազմապատկուած ծառայութեան մէջ իր եղած տարիներով: Տարբերութիւն կայ երկուքին միջեւ: Հարցը կախեալ է թէ ուսուցիչը / տնօրէնը որքանով այդ փորձառութիւններուն շուրջ ունեցած է ինքնազննական մօտեցում, որքանով ան զօրաշարժի ենթարկած է իր մանկավարժական ըմբռնումները՝ ոչ միայն իմացական եւ գործնական մակարդակներու վրայ, այլ նաեւ մեթոտ-իմացական եւ մեթոտ-ռազմավարական առումով, որքանով այս բոլորի իբրեւ արդիւնք՝ փոփոխութիւններ յառաջացուցած է իր աշխատանքին մէջ, եւ որքանով իր շուրջ գտնուող պաշտօնակից ուսուցիչն ու տնօրէնը, ինչպէս նաեւ կրթական ղեկավար մարմինները նեցուկ կանգնած են իրեն՝ բարոյապէս եւ գործնապէս, որ ինք այս բոլորը կարենայ դրսեւորել արդիւնաւէտ կերպով:

Դրական է այն՝ որ ուսուցիչներն ու տնօրէնները առաջարկներ ունին՝ քննադատական մտածողութեան իրենց մանկավարժական ըմբռնումները զարգացնելու առումով: Բարեբախտաբար քիչ է թիւը անոնց՝ որոնք արդարացում եւ ներքին ապահովութիւն կը գտնեն մտածելով, թէ՛ «*իմ վարժութեան տարիքը արդէն անցել է . . .*» (7D) կամ՝ «*ուսուցիչին քննադատական մտածողութեան ըմբռնումները մանկավարժական գիտելիքներով չի զարգանար. . . Գործդ քեզ կը մղէ, որ զարգանաս*» (2.5):

Ուսուցիչներին եւ տնօրէններին ոմանք կ'ըսեն թէ ընթերցանութիւնը հիմնական ազդակ մըն է ուսումի եւ փորձառութեան կողքին, որուն շնորհիւ իրենք կառուցած են քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ մանկավարժական իրենց ըմբռնումները: Անհրաժեշտ է որ անոնք ընթերցանութեան համար ընտրութիւններ կատարեն քննադատական մօտեցումով: Պատահական յօդուածներ՝ այստեղ կամ այնտեղ, անպայման վստահելի եւ վաւերական աղբիւրներ չեն մանկավարժական ըմբռնումներու զարգացման համար: Մանկավարժութեան մէջ, քննադատական մտածողութեան յատուկ ակադեմական գրականութեան կողքին, գոյութիւն ունի նաեւ դաստիարակութեան եւ կրթական գործի ղեկավարութեան առնչուող այնպիսի գրականութիւն, որ իր մօտեցումով մասնագիտական է, բայց նաեւ մատչելի՝ կրթական մշակներու:

Մասնակից ուսուցիչներն ու տնօրէնները կ'առաջարկեն վերապատրաստութեան լսարաններ, դասընթացքներ, դասախօսութիւններ, աշխատանքային սեմինարներ: Այս բոլորը շատ բարի: Սակայն ասոնք կը հանդիսանան օգտակար միայն այն ատեն, երբ ուսուցիչն ու տնօրէնը կ'որդեգրեն այնպիսի՝ վերաբերում մը, որ զիրենք ինքնազննական մօտեցումով կը մղէ ինքնաքննարկման եւ ինքնարժեւորման: Ոչ միայն վերոնշեալներուն ապաւինին նորութիւններու ծանօթացման մեկնակէտէն, այլ փոփոխութիւններ յառաջացնելու մեկնակէտէն՝ իմացական, մեթո-իմացական եւ գործնական առումներով: Այլապէս, այդ լսարաններն ու սեմինարները իրենց համար կը դառնան «զգուելի», այնպէս՝ ինչպէս նշած է ուսուցիչներէն մէկը: Մասնակից ուսուցիչներէն ու տնօրէններէն շատեր վերապատրաստութեան լսարաններու, դասընթացք-

ներու, դասախօսութիւններու եւ աշխատանքային սեմինարներու կարեւորութեան կ'ակնարկեն նորութիւններու ծանօթացման եւ ո՛չ անպայման ինքնարժեւորման եւ փոփոխութեան մտասեւեռումով: Ուսուցիչներու եւ տնօրէններու առաջարկներուն մէջ ընդհանրապէս նկատելի է թէ իրենց ունենալիք դերակատարութիւնը կրաւորական է այս իմաստով: Օրինակի համար, անոնք ընդհանրապէս կը նշեն, թէ՛ պիտի ուզէին «մասնակցի» լսարաններու եւ սեմինարներու, «ծանօթանալ» նորութիւններու, «ներկայ գործուի դասախօսութիւններու» եւայլն: Բացակայ են այնպիսի առաջարկներ՝ ուր անոնք կրնան աւելի՛ գործօն դերակատարութիւն ունենալ մանկավարժական իրենց ըմբռնումներու զարգացման մէջ: Օրինակի համար, փափաքելի պիտի ըլլար հանդիպիլ ուսուցիչներու եւ տնօրէններու, որոնք իրենց փորձառութիւնները կ'ուզեն բաժնեկցիլ գործընկերներու հետ՝ լսելու եւ սորվելու անոնցմէ: Այդ մէկը ըլլա՛յ իրենց դասաւանդած դպրոցէն ներս կամ դուրս՝ մանկավարժական սեմինարներու, հանդիպումներու կամ խորհրդաժողովներու ընթացքին: Նոյնպէս փափաքելի պիտի ըլլար որ անոնք առաջարկէին որ իրենք կատարեն ուսումնասիրութիւններ, որպէս միջոց՝ զարգացնելու համար քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ իրենց մանկավարժական ըմբռնումները եւ բարելաւելու իրենց աշխատանքը: Այսպիսի առաջարկներու բացակայութիւնը սակայն զարմանալի չէ, նկատի ունենալով քննադատական մտածողութեան սատարող մշակոյթի գրեթէ չգոյութիւնը դպրոցներէն ներս:

Վերջապէս, մասնակից ուսուցիչներն ու տնօրէնները կրթական քաղաքականութիւններու փոփոխութեան խնդրով ընդհանրապէս առաջարկներ չունին: Այդպէս, կը թուի թէ

անոնք ընդհանրապես գոհ են կրթական համակարգէն ներս տիրող կարգավիճակէն: Միւս կողմէ, ուսուցիչներ եւ տնօրէններ ոչ մէկ պահանջք ունին կրթական իրենց ղեկավարներէն եւ մարմիններէն՝ քննադատական մտածողութեան զարգացման նպաստող փոփոխութիւններու յառաջացման համար: Կարծէք կը տիրէ բթամատի ետին պահուլտելու քաղաքականութիւն մը, ուր ընդհանրապէս հարցականի տակ չեն առնուիր տիրող իրավիճակն ու կարգավիճակը: Ամէն ոք իր գիտցած չափով կը կիրարկէ գիտցածն ու չգիտցածը՝ քննադատական մտածողութեան պիտակի մը ներքեւ: Դրամատիրական եւ նիւթապաշտական այս դարուն խորքի եւ բովանդակութեան հաշուետուութիւնը ըստ երեւոյթին արդէն ընդհանրապէս վերացած է: Ուսուցիչներէն մէկը այսպէս կը բացատրէ տիրող իրավիճակը.

Մենք մերկանալու վրայ ենք: Այսօրուան աշխարհը երեւոյթներու դար է: Ամէն ինչ որ երեւոյթ է, ամէն բան որ կը գեղեցկացնէ դպրոցը, անոր քարոզչութիւնն է որ կ'ընենք եւ ոչ թէ խորքային քարոզչութիւն: . . . Եթէ գիտենք եւ չենք սրբագրեր ցաւալի է: Ես կը կարծեմ որ գիտցողներ կան բայց մասըր վերքին վրայ դնողներ չկան: Երեսը միւս կողմ դարձնելու քաղաքականութիւն կայ: (int 4.9ArAh)

Եթէ այսօրուան տիրող մթնոլորտին մէջ շարունակեն թաւալիլ օրերը, օրերը կը վերածուին ամիսներու եւ ամիսները՝ տարիներու, եւ ուրեմն՝ ինչպէս կը նշէ ուսուցիչներէն մէկը՝

Թութակ աշակերտը, օր մը օրանց ինքզինք պատասխանատու դիրքի վրայ գտնելով. . . կը դառնայ թութակ ղեկավար, առանց սեփական տեսակէտի, կարծիքը պաշտպանելու խիզախութեան, առանց ազգային արժէքներու

*նկատմամբ համոզուած, գիտակից յանձնառութեան:
(34.23ArAh)*

Սերնդափոխութիւն տեղի կ'ունենայ եւ ընկերային վերարտադրութեան փոխարէն կատարուածը կ'ըլլայ անցեալի ընդօրինակութիւն: Կը դառնանք ժամանակավրէպ, լուսանցքային... եւ օր մըն ալ կ'անդրադառնանք թէ այլեւս անհնար է քայլ պահել ժամանակին հետ...:

Կարելի չէ շարունակել տիրող այս իրավիճակն ու կարգավիճակը: Այս իմաստով մե՛ծ է Հայ Դպրոցին առաքելութիւնը: Ան հարկ եղած կարողականութիւնն ու ատաղձը ունի, սակայն անոր մէջ թէ շուրջ գործողներու վերաբերմունքը վերատեսութեան պէտք է ենթարկել ու փոխել՝ եթէ տիպար քաղաքացիի եւ տիպար հայու տեսլականով ան պիտի գործէ, եւ եթէ պիտի նպաստէ ազգի գոյատեւման:

Վերջաբան
**Առաջադրանքներ՝ Կրթական
Քաղաքականությունների Առնչութեամբ**

Հիմնուելով այս հետազոտութենէն յառաջացած եզրակացութիւններուն վրայ, իբրեւ վերջաբան կը ներկայացուի ութ առաջադրանք՝ կրթական քաղաքականությունների առնչութեամբ: Հարկ է յստակացնել երկու կարեւոր սկզբունք, որոնք լռելեայն կու գան կազմելու առանցքը հոս տեղ գտած բոլոր առաջադրանքներուն:

Առաջին սկզբունքը. *ուսուցչութիւնը մտաւորական աշխատանք է*: Վարժարանները կարելի չէ ղեկավարել շուկայական մեկնակէտէ եւ վաճառականական սկզբունքներով: Պէտք չէ վարժարանները շփոթել առեւտրական ընկերութիւններու հետ: Այլ խօսքով, կարելի չէ ընդօրինակել առեւտրական ընկերութիւններու մօտեցումները՝ մշակելու վարժարաններու կրթական քաղաքականութիւնները: Վարժարանները արանք չեն արտադրեր, այլ մա՛րդ կը պատրաստեն: Անոնք բարդ մշակոյթ ունեցող կառոյցներ են, որ կը նշանակէ՝ ոչ մէկ արդարացում կ'ունենան կրթական այն քաղաքականութիւնները, որոնք բուրգին վերը գտնուող ղեկավարութեան կողմէ մշակուած կու գան եւ «կը պարտադրուին» ուսուցիչներու եւ տնօրէններու: Մարդու պատրաստութիւնը արդէն իսկ ձախողած կ'ըլլայ՝ աշխատանքը չսկսած, որովհետեւ կրթական քաղաքականութիւններու «վերէն վար» ուղղահայեաց մշակումը կը խաթարէ ասպարէզը, կը պարպէ զայն իր մտաւորական խորքէն ու բովանդակութենէն, ուսուցիչը կը վերածէ աշխատաւորի, իսկ տնօրէնը՝ աշխատաւորապետի: Մեծագոյն տու-

ժողը կ'ըլլայ աշակերտը: Հոս տակաւին չենք խօսիր թէ կրթական քաղաքականութիւններու «վերէն վար» ուղղահայեաց մօտեցումը որքանով աննպաստ է վարժարաններէ ներս քննադատական մտածողութեան զարգացման, եւ թէ անիկա ինչպիսի վատ օրինակ կը դառնայ, երբ վարժարաններէն ներս կ'ուզենք զարգացնել քննադատական մտածողութեան նպաստող մշակոյթ: Նկատի ունենալով որ այս բաժինին մէջ տեղ գտած առաջադրանքները կը հիմնուին սոյն հետազօտութեան պարզած արդիւնքներուն եւ եզրակացութիւններուն վրայ, անոնք կու գան հանդիսանալու թարգմանը ուսուցիչներու եւ տնօրէններու պահանջքներուն եւ կարիքներուն: Այդ իմաստով անոնք «վար»-էն կ'երթան «վեր»: Անհրաժեշտ է նաեւ որ կրթական քաղաքականութիւններու մշակման մէջ ուսուցիչներն ու տնօրէնները (ինչպէս նաեւ աշակերտներն ու ծնողները) ուղղակիօրէն ներառուին, որպէսզի ապահովուին կրթական աւելի ազդու քաղաքականութիւններ լիբանանահայ վարժարաններէ ներս:

Երկրորդ սկզբունքը. *լիբանանահայ վարժարաններու բուրգին խարխիսը հանդիսացող կրթական մշակները ըլլալու են ուժեղ*: Անհրաժեշտ է որ անոնք ըլլան զօրաւոր՝ որպէսզի լիբանանահայ վարժարանները առաւել եւս յաջողին իրենց առաքելութեան մէջ եւ ըլլան աւելի պտղաբեր: Լիբանանահայ վարժարաններու մեծագոյն դրամագլուխը՝ ծառայութեան մէջ եղող կրթական մշակներն են: Ճիգ պէտք չէ խնայել որպէսզի այդ դրամագլուխը ուռճանայ: Եթէ կ'ուզենք որ լիբանանահայ վարժարանները դառնան քննադատական մտածողութեան նպաստող միջավայրեր, ապա պէտք է ընդունիլ թէ այդ գործընթացին հիմնական դերակատարները պիտի ըլլան կրթական մշակները: Կարելի է նաեւ կրթական

ծրագիրը, դասագիրքն ու աղբիւրները, սակայն երկրորդական է անոնց դերը: Այս երկու սկզբունքները ունենալով որպէս մեկնակէտ, կը ներկայացնենք մեր առաջադրանքները:

(ա) Զարկ տալ լիբանանահայ վարժարաններէն ներս քննադատական մտածողութեան զարգացման նպաստող մշակոյթի, պայմաններու եւ հնարաւորութիւններու ստեղծման: Մշակել եւ որդեգրել կրթական այնպիսի քաղաքականութիւններ եւ միջոցներ, որպէսզի քննադատական մտածողութեան զարգացման խնդիրը վարժարաններէն ներս ըլլայ ծրագրուած եւ ունենայ մանկավարժական հիմք ու բովանդակութիւն: Ներառել աշակերտները, ծնողները, ուսուցիչներն ու տնօրէնները կրթական քաղաքականութիւններու մշակման, ինչպէս նաեւ դպրոցական օրէնքներու եւ այլ որոշումներու պատրաստութեան մէջ:

(բ) Ստեղծել հարկ եղած բոլոր պայմանները, հնարաւորութիւններն ու միջոցները՝ նպաստելու համար ծառայութեան մէջ գտնուող ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական վերապատրաստութեան: Վերապատրաստութիւնը պէտք չէ սահմանափակուի պատահական սեմինարներով կամ վարժանքներով, այլ պէտք է ըլլայ շարունակական գործընթաց մը - երկարաշունչ, բայց գործնական, հետեւողական, ունենայ թիրախ, ինչպէս նաեւ կարճ եւ երկար ժամանակի վրայ երկարող նպատակներ, հետապնդէ յստակ եւ բացայայտ նպատակակէտեր, ունենայ որակի եւ արժեւորման ցուցիչներ, ստեղծէ այնպիսի պայմաններ, ուր ուսուցիչներն ու տնօրէնները կարենան զարգացնել իրենց մանկավարժական ըմբռնումները՝ քննադատական մտածողութեան վերաբերեալ: Անհրաժեշտ է որ վերապատրաստութեան աշխատանքները համադրուած ըլլան համալսարաններու ման-

կավարժութեան բաժանմունքներու հետ, որպէսզի վերապատրաստութեան աշխատանքներու ընթացքին կարելի ըլլայ ապահովել մասնագիտական մօտեցում, ինչպէս նաեւ ուսումնասիրութիւններու վրայ հիմնուած առաջնորդութիւն:

(գ) Սատարել կրթական գործի աւելի ազդու եւ արդիւնաւէտ ղեկավարութեան մը ապահովման՝ լիբանանահայ վարժարաններէ ներս: Շեշտը դրուած է՛ կրթականին է՛ ղեկավարութեան վրայ: Ստեղծել հարկ եղած բոլոր պայմանները, հնարաւորութիւններն ու միջոցները՝ նպաստելու համար ծառայութեան մէջ գտնուող տնօրէններու կրթական վարչագիտութեան մէջ վերապատրաստութեան աշխատանքներուն: Անոնց համար ստեղծել փորձառութեան այնպիսի առիթներ, որպէսզի անոնք ձեռք բերեն հարկ եղած գիտելիքները, հմտութիւններն ու դիրքորոշումները՝ որոնց միջոցաւ անոնք պիտի կարենան որպէս կրթական ղեկավարներ, ազդու եւ արդիւնաւէտ կերպով առաջնորդել իրենց ուսուցիչները՝ քննադատական մտածողութեան զարգացման աշխատանքներու կապակցութեամբ: Բ. առաջադրանքնին մէջ տեղ գտած շարունակական գործընթացի, ինչպէս նաեւ համալսարաններու մանկավարժութեան բաժանմունքներու հետ գործակցութեան անհրաժեշտութիւնը նաեւ կը կրկնուի հոս:

(դ) Ստեղծել առիթներ, միջոցներ եւ հնարաւորութիւններ ներուժ (potential) ունեցող լիբանանահայ վարժարաններու շրջանաւարտ աշակերտներու համար, որպէսզի անոնք համալսարաններու մանկավարժութեան բաժանմունքներէ ներս պատրաստուին որպէս ապագայ ուսուցիչներ եւ տնօրէններ: Նմանօրինակ առիթներ, միջոցներ եւ հնարաւորութիւններ ստեղծել ներուժ ունեցող ուսուցիչներուն եւ տնօրէններուն համար, որպէսզի անոնք մանկավարժութեան մէջ ստանան

բարձրագոյն ուսում (մագիստրոս, դոկտորական) եւ վերադառնան Հայ Դպրոց: Քաջալերել նաեւ անոնք՝ որոնք բարձրագոյն ուսում ստանալէ եւ պատրաստուելէ ետք, որպէս մասնագէտ մանկավարժներ թերեւս փափաքին դառնալ հետազօտող ակադեմականներ եւ չվերադառնան դպրոց: Այս պարագային քաջալերել որ անոնց մտաւորական աշխատանքին առանցքը կազմէ Հայ Դպրոցն ու մանկավարժական միտքը: Լիբանանահայ գաղութէն ներս մանկավարժութեան մէջ հետազօտող ակադեմականներու/ մտաւորականներու բացակայութիւնը լուրջ հարց է: Աշխատանք պէտք է տանիլ այդ ուղղութեամբ, որովհետեւ անոնց ներդրումը հիմնական է լիբանանահայ վարժարաններու զարթօնքին համար: Պահանջել նաեւ հայ մամուլէն, հետազօտութեան կեդրոններէ, մշակութային միութիւններէ եւ այլ կազմակերպութիւններէ որ զօրավիճ կանգնին այս ուղղութեամբ: Մանկավարժութեան մէջ հետազօտող ակադեմականներու/ մտաւորականներու բացակայութիւնը միայն Հայ Դպրոցին մտահոգութիւնը պէտք չէ ըլլայ:

(ե) Մշակել եւ որդեգրել հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան քաղաքականութիւններ՝ լիբանանահայ վարժարաններէ ներս: Ստեղծել հարկ եղած բոլոր պայմաններն ու հնարաւորութիւնները, որպէսզի կարելի ըլլայ ապահովել հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մանկավարժական եւ մասնագիտական մօտեցում: Ստեղծել հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան յատուկ ծրագիրներ, ճշդել անհրաժեշտ արժէքները, զանոնք տեղադրել մանկավարժական պարունակի մէջ՝ ստեղծելով հայեցի արժէքներու հանգրուանային ընթացակարգ մը, զանոնք պատշաճեցնելով աշակերտներու կազմաւորման պահանջներուն: Ի հարկին գործակցիլ հա-

մալսարաններու հայագիտութեան եւ մանկավարժութեան բաժանմունքներու հետ:

(գ) Ստեղծել հարկ եղած բոլոր պայմանները, հնարաւորութիւններն ու միջոցները՝ նպաստելու համար ծառայութեան մէջ գտնուող ուսուցիչներու եւ տնօրէններու մանկավարժական վերապատրաստութեան՝ հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան ծիրէն ներս: Ստեղծել այնպիսի փորձառութիւններու առիթներ, որպէսզի ուսուցիչներն ու տնօրէնները կարենան խորաթափանց մօտեցում ունենալ հայեցի (լռելեայն) արժէքներու նկատմամբ, եւ որպէսզի զարգացնեն իրենց գիտելիքները, հմտութիւններն ու դիրքորոշումները՝ որոնց միջոցաւ անոնք պիտի կարենան քննադատական մօտեցում որդեգրել հայեցի արժէքներու դաստիարակութեան մէջ: Փորձառութիւններու առիթները պատահականութեան ձգուելու չեն: Անհրաժեշտ է որ անոնք վերածուին շարունակական գործընթացի եւ ըլլան գործակցութեամբ՝ համալսարաններու մանկավարժութեան բաժանմունքներու հետ:

(է) Սատարել նմանօրինակ հետազօտական աշխատանքներու ձեռնարկման, որոնց միջոցաւ կարելի ըլլայ ապացոյցներու հիման վրայ հասկնալ, բացատրել, մեկնաբանել, կանխատեսել եւ / կամ տնօրինել լիբանանահայ վարժարաններու կրթական համակարգի զանազան ոլորտներուն առնչուած կացութիւններ: Այս բոլորը՝ քննադատական մտածողութեան զարգացման, կամ՝ ընդհանրապէս կրթական ծրագիրներու բարելաման ծիրէն ներս: Նաեւ սատարել բաղդատական ուսումնասիրութիւններու՝ յայտնաբերելու համար նմանութիւններ եւ տարբերութիւններ լիբանանահայ եւ այլ (հայ թէ օտար) վարժարաններու միջեւ: Բաղդատական ուսումնասիրութիւնները կը նպաստեն խորաթափանց մտածելու ընդ-

հանրական եւ եզակի մարտահրաւերներու մասին եւ առիթը կ'ընծայեն բացուելու եւ իրարմէ սորվելու: Քաջալերել որ ծառայութեան մէջ գտնուող ուսուցիչներ եւ տնօրէններ իրենք եւս ուսումնասիրութիւններ կատարեն՝ հիմնուելով իրենց փորձառութիւններուն վրայ եւ արդիւնքները օգտագործեն որպէս միջոց՝ բարձրացնելու համար իրենց աշխատանքային որակն ու մակարդակը (action research):

(ը) Սատարել համասարաններու մանկավարժութեան բաժանմունք - դպրոց կապի ամրապնդման, նկատի ունենալով որ երկուքը անբաժան գործակիցներ են: Անհրաժեշտ է մնալուն կերպով հաղորդակցութեան մէջ ըլլալ համալսարաններու մանկավարժութեան բաժանմունքներու հետ, սակայն ոչ միայն ծառայութեան մէջ եղող կրթական մշակներու վերապատրաստութեան միջոցներ ապահովելու համար: Լիբանանահայ վարժարաններ իրենց ներդրումը ունենալու են համալսարաններու մանկավարժութեան բաժանմունքներու ծրագիրներով մէջ եւս: Չմոռնանք որ հոն պատրաստուող նոր ուսուցիչներէն եւ տնօրէններէն ոմանք պիտի դառնան լիբանանահայ վարժարաններու ապագայ կրթական մշակները: Միւս կողմէ, գործակցութեան կարելիութիւն մը կրնայ ըլլալ նաեւ գիտահետազօտական աշխատանքներու մարզը, որուն իբրեւ հետեւանք, դպրոցը կրնայ ուղղակի կերպով օգտուիլ անոնց արդիւնքներէն: Գործակցութիւնը անկասկած կը նպաստէ կողմերու հզօրացման:

Գրականության Ցանկ

Հ. Աճառեան, *Հայերէն Արմատական Բառարան*, Հտր. 4, Երեւան, Երեւանի Պետական Համալսարանի Հրատ., 1979:

Ա. Արծրունի, *Նոր Ուղիներ. Հասարակագիտական – Մանկավարժական*, Հալէպ, Տպագր. Արաքս, 1926:

Յ. Թ. Հինդլեան, *Անկեղծ Էջեր (1890-1912)*, Բ. Հապոր, Կ. Պոլիս, Տպագր. Յ. Մատթէոսեան, 1913:

Լ. Շանթ, *Լեւոն Շանթի Երկերը. Կրթութիւնը Ընդհանրապէս*, 2. Հապոր, Պէյրութ, Համազգայինի «Վահէ Սէթեան» Տպարան, 2008ա:

Լ. Շանթ, *Լեւոն Շանթի Երկերը. Ուսում Ու Կրթութիւն Դպրոցական*, Է. Հապոր, Պէյրութ, Համազգայինի «Վահէ Սէթեան» Տպարան, 2008բ:

Ե. Ս. Քասունի, «Դաստիարակութեան Նպատակը», Ե. Տօլպագեան, *Ամենուն Նոր-Տարեցոյցը*, Պէյրութ, Տպարան Լուսարձակ, 1939:

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78, 1102-1134. doi: 10.3102/0034654308326084

Bataineh, O., & Alazzi, K. F. (2009). Perceptions of Jordanian secondary schools teachers towards critical thinking. *International Education*, 38(2), 56-72. Retrieved from <http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1162&context=internationaleducation>

- Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (1), 56-76.
- Doddington, C. (2007). Critical thinking as a source of respect for persons: A critique. *Educational Philosophy and Theory [Special Edition]*, 39, 449-459. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00350.x
- Ennis, R. H. (1964). A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17, 599-612.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10. doi: 10.3102/0013189X018003004
- Ennis, R. H. (1990). The extent to which critical thinking is subject specific: Further clarification. *Educational Researcher*, 19, 13-16. doi: 10.3102/0013189X019004013
- Ennis, R. H. (1996a). *Critical Thinking*. NJ: Prentice Hall.
- Ennis, R.H. (1996b). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18, 165-182.
- Ernst, J. A., & Monroe, M. (2006). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and dispositions toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 12, 429-443. doi: 10.1080/13504620600942998
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2013). *Sociology (7th Ed.)*. MA: Polity Press.
- Gutmann, A. (1993). Democracy and democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12, 1-9.

- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18. doi: 10.1207/s15326985ep3901_2
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28, 16-25+46. doi: 10.3102/0013189X028002016
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. 2nd Ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: Martin Robertson.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19, 10-12. doi: 10.3102/0013189X019004010
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook, 3rd Edition*. Washington, DC: Sage Publications.
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *Teachers of teachers: Examining preparation for critical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED410276.pdf>
- Peters, M. A. (2007). Kinds of thinking, styles of reasoning. *Educational Philosophy and Theory, special edition: Critical Thinking and Learning*, 39, 350-363. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00344.x

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sarafian, K. A. (1930). *History of education in Armenia*. CA: Press of the La Verne Leader.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (2007). Multiculturalism and rationality. *Theory and Research in Education*, 5, 203-223. doi: 10.1177/1477878507077735
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.
- Yacoubian, H. A. (2012). *Towards a philosophically and a pedagogically reasonable nature of science curriculum* (doctoral dissertation). University of Alberta, AB, Canada.

ابراهيم فيصل رواشدة وعمران جمال الوقي (2008). " أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الاساسي " مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 9، العدد 3

خالد بن ناهس العتيبي (2008). "أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عطيّات محمد يسن ابراهيم (2009). "أثر استراتيجيّة التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية"، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع، ص. 43-81.

هاله سعيد أحمد باقادر العمودي (2009). "فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الإصابات المعرفية المختلفة (التعقيد/ التبسيط المعرفي) بالمملكة العربية السعودية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد الثالث، ص. 107-154.

Abstract

Critical Thinking at the Armenian Schools in Lebanon

The central purpose of this book is twofold: (1) To report on a research study that involves teachers' and principals' pedagogical content knowledge of critical thinking at the Armenian schools in Lebanon; (2) to present a number of central issues related to the theme of the research study, drawing upon relevant body of research literature. Academic jargon and the use of technical language are avoided as much as possible in order to make the book accessible to educational practitioners. The research aimed at investigating teachers' and principals' understanding of what critical thinking is and how to teach (for) it. One particular focus was on exploring how teachers and principals guide their students as they internalize Armenian values, what they believe the role of critical thinking is in the teaching and learning of those values, and to what extent do they teach them critically. The study utilized a mixed method approach. The participants were 235 teachers and 19 principals from 24 Armenian schools in Lebanon.



Յակոբ Ա. Եագուպեան

Յակոբ Ա.Եագուպեան ծնած է Պէյրութ, Լիբանան, 1979 թուականին: Նախակրթութիւնը կը ստանայ ծննդավայրի Ազգային Գէորգ Չաթալպաշեան Վարժարանին, իսկ Երկրորդական ուսումը՝ Պուրճ Համուտի Ազգային Լեւոն եւ Սոֆիա Յակոբեան Վարժարանին մէջ: Կը յաճախէ Պէյրութի Ամերիկեան Համալսարանը, որուն ուսման ընթացքը կ'աւարտէ 2001 թուականին, արժանանալով Պսակաւոր Գիտութեանց աստիճանին՝ Առողջապահական Գիտութիւններու մէջ, ինչպէս նաեւ ուսուցչական վկայականին:

Մանկավարժութիւնը որոշելով մասնագիտական ասպարէզ, մուտք կը գործէ Պէյրութի Ամերիկեան Համալսարանի Մանկավարժութեան Բաժանմունքէն ներս, որուն ուսման ընթացքը կ'աւարտէ 2006 թուականին, տիրանալով Մագիստրոս Արուեստից աստիճանին՝ Մանկավարժութեան մէջ: Մասնագիտական ուսումը կատարելագործելու համար 2008 թուականին կը մեկնի Քանատա եւ Ալպերթայի Համալսարանին մէջ յաջորդ չորս տարիներուն հետեւելով պահանջուած ուսումնական ծրագիրին, 2012 թուականին կ'աւարտէ ընթացքը եւ կ'արժանանայ Ph.D. աստիճանին՝ Երկրորդական Ուսման մէջ:

Համալսարանական ուսման զուգահեռ, 2002-2008 տարիներուն կը պաշտօնավարէ Պէյրութի Իսթ Ուուտ Քոլէճէն ներս իբրեւ Երկրորդական Վարժարանի Ուսուցիչ եւ Գիտութեան Բաժանմունքի Վարիչ: Իբրեւ Մանկավարժութեան

այցելու դասախօս, պաշտօնավարած է Ալպերթայի Համալսարանին, Պեյրուֆի Ամերիկեան Համալսարանին եւ Պեյրուֆի Հայկազեան Համալսարանին մէջ: 2012 թուականէն սկսեալ լրիւ ժամանակով կը պաշտօնավարէ Հայկազեան Համալսարանէն ներս իբրեւ մանկավարժութեան դասախօս, իսկ 2015-2016 տարեշրջանին կը նշանակուի Social & Behavioral Sciences Բաժանմունքի Վարիչ:

Եագուպեանի աշխատասիրութիւնները կը կեդրոնանան քննադատական մտածողութեան, ինչպէս նաեւ գիտութեան փիլիսոփայութեան վրայ՝ գիտութեան դասաւանդութեան բնագաւառէն ներս: Տակաւին դոկտորականի ուսանող, 2012 թուականին անոր հրատարակած ուսումնասիրութիւններէն մէկը կ'արժանանայ *Քանադայի Գիտութեան Դաստիարակութեան Հետազօտութիւններու Յանձնախումբի* լաւագոյն հրատարակութեան մրցանակին՝ Դոկտորական Ուսանողներու խմբաւորման մէջ: Նոյն յանձնախումբը անոր պաշտպանած դոկտորականի աւարտաճառը 2013 թուականին կ'ընտրէ Քանադայի լաւագոյն երեք դոկտորական աւարտաճառերէն մէկը՝ Գիտութեան Դաստիարակութեան բնագաւառէն ներս:

Եագուպեան ցարդ հեղինակած է 10 գիտահետազօտական ուսումնասիրութիւններ, որոնք լոյս տեսած են միջազգային ակադեմական պարբերաթերթերու, հանդէսներու եւ տեղեկագիրներու մէջ: Անոր խմբագրութեամբ 2015ին լոյս տեսաւ *Գիտութեան, Ուսողութեան եւ Արհեստագիտութեան Դաստիարակութեան Քանադական Հանդէսի* յատուկ թիւը, նուիրուած՝ քաղաքացիական կրթութեան:

Ան գործօն անդամ է *Ա. Մ. Նահանգներու Գիտութեան Դաստիարակութեան Հետազօտութիւններու Ազգային Միու-*

թեան, Ամերիկեան Մանկավարժութեան Հետազոտութիւններու Կազմակերպութեան, Քանադական Մանկավարժութեան Հետազոտութիւններու Կազմակերպութեան, Երոսայի Գիտութեան Դաստիարակութեան Հետազոտութիւններու Միութեան, եւ Պարմութեան, Փիլիսոփայութեան եւ Գիտութեան Դաստիարակութեան Միջազգային Կազմակերպութեան: Յարդ ներկայացուցած է շուրջ 25 ակադեմական աշխատասիրութիւն միջազգային խորհրդաժողովներու մէջ՝ Ա. Մ. Նահանգներ, Փորթո Րիքօ, Քանատա, Լիբանան, Յունաստան, Պրագիլ, Փորթուկալ, Քաթար, Ֆինլանտա եւ Ֆրանսա:

Ան նաեւ ներդրում ունեցած է կրթական - ուսումնական ծրագիրներու եւ աշխատանքներու՝ որպէս խորհրդատու, ինչպէս նաեւ ձեռնարկած ուսուցիչներու վերապատրաստութեան՝ Ա. Մ. Նահանգներու, Ապու Տապիի, Քանատայի, Լիբանանի, Յունաստանի եւ Քաթարի մէջ: Ունեցած է շուրջ 30 մասնագիտական դասախօսութիւն եւ վարած՝ 25 աշխատանքային սեմինար:

ՀԱՅԿԱԶԵԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՀՐԱՏԱՐԱԿՉԱՏԱՆ ԳՐԱՑԱՆԿ

- 1) *Armenians of Lebanon: From Past Princesses and Refugees to Present-Day Community*. Edited by Aida Boudjikianian, Beirut 2009, 35\$.
- 2) Alfred de Zayas, J.D., Dr. Phil. *The Genocide Against the Armenians 1915-1923 And the Relevance of the 1948 Genocide Convention*, Beirut February 2010, 10\$.
- 3) *Towards Golgotha: The Memoirs of Hagop Arsenian, A Genocide Survivor*, translated and annotated by Arda Arsenian Ekmekji, Beirut 2011, 30\$.
- 4) هراتت دينك, امتان قريبتان... جاران بعيدان
translated into Arabic by Dr. Alexan Keshishian, Beirut 2012, 160 էջ, 10\$:
- 5) Հաճնոյ Հերոսամարտի 90ամեակի Գիտաժողովի Նիւթեր եւ Վաւերագրեր Ու Լուսանկարներ, կազմեց եւ խմբագրեց Դոկտ. Անդրանիկ Տազէսեան, Պէյրութ 2013, 228 էջ, 10\$:
- 6) Լիբանանահայ Գիրքը 1894-2012. Մարտնագիտական Ցանկ, աշխատասիրեցին Դոկտ. Անդրանիկ Տազէսեան եւ Դոկտ. Արմէն Իւրնէշլեան, Պէյրութ 2013, 20\$:
- 7) Հայկազեան Հայագիտական Հանդէս, Հտր. ԼԳ./Haigazian *Armenological Review*, Vol. 33, 2013, 566 էջ, 20\$:
- 8) Dr. Zaven Messerlian, *Armenian Participation in the Lebanese Legislative Elections 1934-2009*, Beirut 2014, 25\$.
- 9) Հայկազեան Հայագիտական Հանդէս, Հտր. ԼԴ./Haigazian *Armenological Review*, Vol. 34, 2014, 656 էջ, 20\$:
- 10) Հայկազեան Համալսարան. Հայ Տպագրութեան 500-Ամեակի Ձեռնարկներ. 5 Մայիս 2012-22 Մարտ 2013, Պէյրութ, 2014, 104 էջ:
- 11) Հայկական Անդրսահմանային Տարածականութիւնը եւ Արդի Հաղորդակցական Միջոցները, Գիտաժողովի Նիւթեր, (15-17 Մայիս 2013), խմբ. Անդրանիկ Տազէսեան, Հրատ. Հայկական Սփիւռքի

Ուսումնասիրության Կեդրոն, Հայկական Սփիւռք Ա., Պէյրուօ 2014, 246 էջ, 10\$:

(12) د. نورا أريسيان, 100 عام على الإبادة الأرمنية: 100 شهادة عربية (بمناسبة الذكرى

المئوية للإبادة الأرمنية), HAIGAZIAN UNIVERSITY PRESS, Beirut 2015, 10\$:

- 13) Dr. Vahram L. Shemmassian, *The Musa Dagh Armenians: A Socioeconomic and Cultural History 1919-1939*, Beirut 2015, գին՝ 50 եւ 60\$.
- 14) Հարիրամեակ Հայոց Յեղասպանության. Հետեանքներ եւ Յառաջադրանքներ, Գիտաժողովի Նիւթեր (31 Յունուար-1 Փետրուար 2015)/*Armenian Genocide Centennial: Addressing the Implications. Proceedings of the Conference (January 31-February 1, 2015)*, Կազմ. եւ խմբ.՝ Անդրանիկ Տազէտեան/Compiled and edited by Antranik Dakessian, 240 էջ, 10\$:
- 15) *Towards Golgotha: The Memoirs of Hagop Arsenian, A Genocide Survivor*, translated and annotated by Arda Arsenian Ekmekji, 2nd ed., Beirut 2015, 30\$.
- 16) Հայկազեան Հայագիտական Հանդէս, Հտր. ԼԵ./*Haigazian Armenological Review*, Vol. 35, 2015, 944 էջ, 20\$:
- 17) Անդրանիկ Տազէտեան, *Լիբանանի Հայօճախը. Գիրք Ա., Համարկումին Խաչուղիները (1920-2005)*, 2015, 174 էջ, 10\$:
- 18) Յակոբ Ա. Եագուպեան, *Քննադատական Մտածողութիւնը Լիբանանահայ Վարժարաններու Մէջ*, 2015, 158 էջ:

Տպագրութիւն Գրիգոր Անտոնեան
Տպագրութեան յանձնուած 1 Մարտ 2016
Տպաքանակ 750
Հեղինակի Ե-նամակի Հասցէ
hagop.yacoubian@haigazian.edu.lb

