



Խ.Արքովյանի անվան ՀՊՄՀ Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի

2013 թ.-ի հունիսի 4-ի թ. N 11 նիստ

Ա Ր Ձ Ա Ն Ա Գ Ր ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն

Օ Ր Ա Կ Ա Ր Գ

1. Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի ասիստենտ, հ.գ.թ. Մ.Ի. Հակոբյանին դոցենտի գիտական կոչման ներկայացնելու հարցը:
2. Փիլիսոփայության և իրավունքի ինստիտուտի ասպիրանտ Նադեր Ջաֆար Բալալամիի «Ամուսնական կյանքից բավարարվածության և հուզական ինտելեկտի փոխադարձ կապը» ատենախոսության թեմայի թվանիշի փոփոխության հարցը:
3. Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ Նազելի Սերյոժայի Հախվերդյանի «Մտածողության ոճերի դրսևորման առանձնահատկությունները իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում» վերնագրով (ԺԹ.00.01).- Հոգեբանության տեսություն և պատմություն մասնագիտությամբ ատենախոսության նախապաշտպանության հարցը:

4. Ընթացիկ հարցեր:

ԼՍԵՑԻՆ- հ.գ.թ. ասիստենտ Մ.Ի. Հակոբյանին դոցենտի գիտական կոչման ներկայացնելու հարցը:

ԱՐՏԱՀԱՅՏՎԵՑԻՆ -հ.գ.դ. պրոֆեսոր Վ.Ս. Կարապետյանը, հ.գ.թ. դոցենտներ Ռ.

Պողոսյանը և Հ. Պետրոսյանը:

ՈՐՈՇԵՑԻՆ - Հաշվի առնելով հ.գ.թ. ասիստենտ Մ.Ի. Հակոբյանի գիտամանկավարժական աշխատանքը գիտական կոչում շնորհող բուհում, հրատարակած մեթոդական աշխատանքները, ինչպես նաև ՀՀ ԲՈՀ-ի կանոնակարգով

սահմանված դոցենտի գիտական կոչմանը ներկայացվող պահանջները՝ ամբիոնը միջնորդում է Կրթության հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի խորհրդի որոշմամբ երաշխավորելու ՀՊՄՊ գիտական խորհրդին՝ նրան դոցենտի գիտական կոչման ներկայացնելու համար:

ԼՍԵՑԻՆ - Փիլիսոփայության և իրավունքի ինստիտուտի ասպիրանտ Նադեր Զաֆար Բալալամիի «Ամուսնական կյանքից բավարարվածության և հուզական ինտելեկտի փոխադարձ կապը» ատենախոսության թեմայի թվանիշի փոփոխության հարցը:

«Հոգեբանության տեսության և պատմություն» թվանիշով գրախոսները ներկայացրեցին իրենց կարծիքները՝ առաջարկվող ատենախոսության թվանիշի փոփոխության մասին՝ նկատի ունենալով, որ նախկինում հաստատված «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն» թվանիշը չի համապատասխանում ատենախոսության բովանդակությանը:

ԱՐՏԱՀԱՅՏՎԵՑԻՆ - հ.գ.դ. պրոֆեսոր Վ.Ս.Կարապետյանը, հ.գ.թ. դոցենտ Մ. Աղաբեկյանը, մ.գ.թ. դոցենտ Հ. Խաչատրյանը:

ՈՐՈՇԵՑԻՆ -

1. Հաստատել Փիլիսոփայության և իրավունքի ինստիտուտի ասպիրանտ Նադեր Զաֆար Բալալամիի՝ «Ամուսնական կյանքից բավարարվածության և հուզական ինտելեկտի փոխադարձ կապը» ատենախոսությունը ԺԹ.00.01 «Հոգեբանության տեսություն և պատմություն» թվանիշով:

2. Չեղյալ հայտարարել նախկինում նույն ատենախոսության թեմայի հաստատումը՝ ԺԹ.00.05 «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն» մասնագիտությամբ:

ԼՄԵՑԻՆ - Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ Նազելի Սերյոժայի Հախվերդյանի «Մտածողության ոճերի դրսևորման առանձնահատկությունները իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում» վերնագրով («ԺԹ.00.01»)- Հոգեբանության տեսություն և պատմություն մասնագիտությամբ ատենախոսության նախապաշտպանության հարցը:

Նիստի նախագահ- Հարգելի գործընկերներ, մի քանի անգամ ամբիոնում կազմակերպվել է Ն. Հախվերդյանի հաշվետվությունը՝ ատենախոսության վերաբերյալ: Երկու ամիս առաջ ամբիոնի նիստով հաստատել ենք ատենախոսության գրախոսներին՝ հ.գ.թ., դոցենտ Ռ. Պողոսյանին, հ.գ.թ., դոցենտ Հ. Պետրոսյանին, հ.գ.թ., ասիստենտ Մ. Հակոբյանին: Այժմ ձայնը տանք հայցորդին՝ ատենախոսության առանցքային հարցերը լուսաբանելու, գրախոսների հարցերին պատասխանելու: Այնուհետև կորոշենք, թե ինչքանով է ատենախոսությունը պատրաստ հրապարակային պաշտպանության:

Խնդրեմ տիկին Հախվերդյան, արդեն կարող եք ներկայացնել ատենախոսությունը:

Հայցորդ (Ն. Հախվերդյան)- Համաձայն ԲՈՅ-ի որոշումների ես առավելապես կանգ կառնեմ թեմայի ա) արդիականության, բ) գիտական նորության, գ) տեսական և գործնական նշանակության, դ) արդյունքների ներդրման համալիր հարցերի վրա:

Թեմայի արդիականությունը. Կրթական բարեփոխումները և ողջ համակարգի հետագա զարգացումը ՀՀ-ում հոգեբանամանկավարժական գիտություններին առաջադրում են որակական առումով նոր խնդիրներ՝ կապված Բոլոնիայի հռչակագրի դրույթների ամրապնդման և ներդրման հետ: Մասնագիտական կրթության համակարգում գնալով աճում է ապագա մասնագետների կրթության որակի ապահովման պահանջը, քանի որ ավելի շատ է զգացվում ուսանողների նոր դերի ձևավորման անհրաժեշտությունը կրթական բարեփոխումներում: Հոգեբանական հիմնախնդիրներն օրգանապես կապված են բուհական ուսուցման որակի էական բարձրացման անհրաժեշտության գիտակցման հետ: Ուսանողների անձնային և մասնագիտական զարգացումն անհմաստ է առանց դասավանդման բարձր որակի ապահովման: Ուսումնական կամ գիտական նյութի մշակումը, պահպանումն ու հետագա վերարտադրությունը ինչպես դպրոցում, այնպես էլ բուհում առաջնահերթ խնդիրներ են, որոնց լուծումներից էապես կախված են ուսանողների մտածողության ոճերի առանձնահատկություններից: Մասնագիտական գրականության մեջ մտածողության ոճերը տարբեր անվանումներով ուսումնասիրվում են ինքնատիպ մասնագիտական հարցեր լուսաբանելու նպատակով: Դրանով հանդերձ չեն բացահայտվել մտածողության ոճերի առանձնահատկություններն իմացական ակտիվության ոլորտում, հատկապես իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում: Թեմայի արդիականությունը հիմնավորվում է մտածողության ոճերի առանձնահատկությունների բացահայտմանը միտված հետազոտական խնդիրների առաջադրման և դրանց լուծման առաջնահերթության գիտակցման իրողություններով:

Հետազոտության օբյեկտը և առարկան: Ատենախոսության հետազոտության առարկա են հանդիսացել իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման եղանակների ընտրությամբ պայմանավորված մտածողության ոճերի առանձնահատուկ դրսևորման գործընթացները: Հետազոտության օբյեկտը տեսական և փորձարարական

եղանակներով ձեռք բերված տեղեկույթի կուտակման, ստացման կամ հավաքագրման, մշակման և ներկայացման գործընթացներն են:

Ատենախոսության հիմնական նպատակն է՝ ուսումնասիրել ապագա մանկավարժի մտածողության ոճերը տարաբնույթ իմացական խնդիրներ լուծելիս և բացահայտել մտածողության ոճերի առանձնահատկություններն ու հնարավոր փոփոխությունները բակալավրիատում, մշակել և ներդնել ուսուցողական այնպիսի ծրագրեր, որոնք հնարավորություն կտան ուսանողներին իրենց մեջ նպատակամետ ձևավորելու և զարգացնելու գործողությունների դիմամիկ համակարգ, որն իր բովանդակությամբ ու գործառնությամբ մշակողությամբ որոշակիորեն նպաստի մտածողության ոճերի կայուն դրսևորմանը, պարզել, թե մտածողության ոճի ձևավորմանը միտված ուսուցողական ծրագրերը յուրացնելուց հետո փորձարկվողներն ի վիճակի են այն համապատասխանեցնելու առաջադրած ուսումնական խնդրի լուծմանն անհրաժեշտ տեղեկատվության կուտակման և կիրառման գործընթացին:

Համաձայն հետազոտության գիտական վարկածի ենթադրվում է, որ մտածողության ոճերի նպատակամետ կիրառման պայմաններում կմեծանա տեղեկույթի որոնմանն ուղղված գերակա գործողության մշակողությունը, կհեշտանա իմացական խնդիրների այլընտրանքային լուծման հնարավորությունը, մշակակալի կդառնա համակցական ոճի գործառնությո՝ ուսումնական նյութի կամ առաջադրանքի ընկալման, հասկացման և յուրացման գործընթացներում:

Հետազոտության նպատակից և վարկածից ելնելով առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները.

- **Պարզաբանել** մտածողության ոճերի առանձնահատկություններն իմացական խնդիրներ լուծելիս:
- **Ուսումնասիրել** մտածողության տարբեր ոճերի առանձնահատկություններն իմացական բնույթի խնդիրներ լուծելիս՝ նախապատվությունը հատկապես տալով տվյալ ոճում առկա գերակա գործողությամբ:
- **Բացահայտել** հումանիտար և բնագիտական մասնագիտություններ ընտրած ապագա մանկավարժների մտածողության ոճերի առկա դրսևորումները տարաբնույթ իմացական խնդիրներ լուծելիս:
- **Մշակել և ներդնել** մտածողության ոճերի կիրառմանն ուղղված ուսուցողական հատուկ ծրագրեր և ցույց տալ դրանց ներդրման արդյունավետությունը բուհական կրթական համակարգում:
- **Հաստատել** մտածողության տարբեր ոճերի կիրառման դրական ազդեցությունն առաջադրանքի կամ խնդրի արդյունավետ լուծման գործընթացի վրա՝ ստուգողական գիտափորձերի արդյունքներով:

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել Լ.Վիգոտսկու կուլտուրապատմական մոտեցումները մարդու հոգեկան զարգացման գործընթացում, Ռ. Ստերնբերգի ինտելեկտի և անձի միջև փոխհամաձայնությամբ պայմանավորված ինտելեկտուալ ոճերի հայեցակարգը, Ա. Հարրիսոնի և Ռ. Բրեմսոնի առաջարկած ինտելեկտուալ ոճերի գաղափարը, Ջ. Գիլֆորդի, Մ. Բեռնշտեյնի, Ս. Տորրեսսի, Կ. Ռոջերսի ուսումնասիրությունները ստեղծարարության հարցի վերաբերյալ և այլն: Վերոնշյալ մոտեցումները, տեսական դրույթները, ուսուցման հիմնական սկզբունքները, պահանջներն ու մեխանիզմները հիմք են հանդիսացել գիտահետազոտական աշխատանքի հետագա ռազմավարությունը մշակելու համար:

Հետազոտության մեթոդները.

Հետազոտության վարկածը հաստատելու, հետազոտության նպատակի և խնդիրների լուծման նպատակով հետազոտության ընթացքում օգտագործվել են հետևյալ մեթոդները՝ հայեցակարգերի տեսական վերլուծության մեթոդ, ախտորոշիչ մեթոդ (նախնական անկետավորում, զրույց, հարցազրույց, դիտարկումներ և այլն), փորձարարական գիտափորձեր (հավաստող, ուսուցողական և ստուգողական), ստացված արդյունքների վիճակագրական մշակում և վերլուծություն, համեմատում և ընդհանրացում:

Մեթոդների և մեթոդիկաների ընտրության հիմնավորումը.

1. Ռավենի մատրիցա: Այս թեստը կիրառելիս նպատակ ենք ունեցել ուսումնասիրել ուսանողների մտածողության ոճը երկու տեսանկյունից: Նկատի ունենք հետևյալ հարցադրումները.

ա) ինչպե՞ս են փորձարկվողները միմյանց հետ համադրում պատկերները. արդյոք ավելի շատ են ուշադրություն դարձնում նմա՞ն հատկանիշներին, թե՞ պատկերների տարբերություններին,

բ) ինչպե՞ս են փորձարկվողները բացահայտում պատկերների օրինաչափ կապերը:

2. Անձի բազմագործոն ուսումնասիրման Ռ. Քեթթելի հարցարան: Այս մեթոդիկան կիրառվել է մտածողության ոճերն ուսումնասիրելիս. մի կողմից այդ գործոնների ազդեցությունը մտածողության ոճերի վրա պարզելու նպատակով, մյուս կողմից՝ տեսական վերլուծության մեջ առանձին գործոնների փոխադասման ավորվածությամբ բացահայտվող մտածողության ոճերի մասին պատկերացում կազմելու համար:

3. Հարցազրույցի մեթոդ: Նպատակ ենք ունեցել պարզել իմացական խնդիրների լուծման գործընթացի առանձնահատկությունները՝ կապված տեղեկատվական նյութերի որոնման և դրանք անցյալում ձեռք բերված փորձի օգտագործման, լուծման եղանակների և արտահայտչամիջոցների ընտրության հետ:

4. Ռ. Ամտխաուերի թեստի կիրառման նպատակն է՝ պարզել փորձարկվողի ինտելեկտի ուղղվածությունն ու առանձնահատկությունները, սակայն այն կիրառելով ստուգողական գիտափորձերում, փորձել ենք պարզել, թե ուսուցողական ծրագիրը յուրացնելուց հետո փորձարկվողների մեջ ինչպիսի՞ ուղղություններով են փոփոխվում մտածողության ոճերը՝ նյութի առանձնահատկություններից կախված:

Հետազոտության գիտական նորույթը. ապացուցվում է, որ մանկավարժական մասնագիտություններ ընտրած ուսանողների մտածողության ոճերի դիմանկ համակարգը՝ որպես տեղեկատվության ստացման, կուտակման և մշակման գործողությունների ամբողջականություն և ընդհանրացվածություն, ունի ինքնատիպ դրսևորումներ՝ կախված ոչ միայն մտածողության գերակա ոճից, անձնային տիպից, այլև տվյալ խնդրի իմացական բնույթից ու նրա բովանդակությունից:

Ատենախոսության տեսական և գործնական նշանակությունը. ատենախոսության տեսական նշանակությունն այն է, որ մտածողության ոճերի առանձնահատկությունների բացահայտմամբ ավելի կառավարելի կդառնան տեղեկույթի ստացման, մշակման և հաղորդման գործընթացները, քանի որ կառանձնացվեն դրանցում ընդգրկված գործողությունների համակազմը, որի նպատակամետ կիրառմամբ կնեծանա իմացական

խնդիրների բազմատարբերակային լուծման հնարավորությունը: Մտածողության ոճերի առանձնահատկությունների պարզաբանմամբ կընդլայնվեն անհատական ոճի մասին պատկերացումները, կվերահսկվեն և կգնահատվեն իմացական գործունեության ընթացքը, կմեծանա ուսումնական նյութի վրա ինքնուրույն աշխատելու մտավոր կարողությունը: Ատենախոսության գործնական նշանակությունն այն է, որ ուսումնասիրության արդյունքների ներդրումը էական փոփոխություններ կմտցնեն բուհական կրթական համակարգում, ուսումնական նյութի յուրացման գործընթացում՝ ի հաշիվ մտածողության ոճերի ճիշտ ընտրության և կիրառման: Բացի դրանից, մտածողության ոճերի առանձնահատկություններից ելնելով՝ արդյունավետ կկազմակերպվեն ուսանողների հետ տարվող անհատական աշխատանքները՝ հատկապես կուրսային և ավարտական աշխատանքներ իրականացնելիս:

Հետազոտության արդյունքների փորձաքննությունը, հավաստիությունը: Ատենախոսության մեջ կատարված հետազոտությունների արդյունքների փորձաքննությունը և հավաստիությունն ապահովվում են հոգեբանական հետազոտությանը ներկայացված գիտական համալիր պահանջներով, ընտրված մեթոդաբանական սկզբունքներով, հետազոտվողների անհրաժեշտ թվաքանակի ընտրությամբ, կիրառված մեթոդների և մեթոդիկաների հուսալիությամբ, ինպես նաև փորձարարական արդյունքների որակական և քանակական համալիր վերլուծությամբ: Հետազոտությունն հիմնական արդյունքների հավաստիությունն ապահովում է օգտագործված տեսական դրույթներով, ուսուցողական ծրագրերով, ընթացիկ և վերջնական արդյունքների քանակական մշակման վիճակագրական մեթոդներով:

Ատենախոսության մեջ կատարված հետազոտությունների հիմնական դրույթները քննարկվել են Իվանովոյում կազմակերպված միջազգային գիտագործնական գիտաժողովում (Психологические и педагогические аспекты формирования профессиональной и социальной компетентности, Материалы Международной научно-практической конференции Иванова, 13-14 ноября 2009г.), Գորիսի պետական համալսարանի միջազգային գիտաժողովում (10-14 դեկտեմբերի 2009թ.), Գորիսի պետական համալսարանի, Խ. Աբովյանի անվան ՀԴՄՀ-ի, Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան մանկավարժական ինստիտուտի համատեղ կազմակերպված գիտագործնական գիտաժողովում (6-7 նոյեմբերի 2010թ.), Կիևում կազմակերպված XI միջազգային գիտահոգեբանական գիտաժողովում (XI Міжнародної наукової Психологічної конференції Психологічні проблеми творчості», 25-26 липня 2011 року, 178-186, Київ), Խ. Աբովյանի անվան ՀԴՄՀ «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության» ամբիոնի նիստում (5 փետրվարի 2013թ.), Գորիսի պետական համալսարանի «Մանկավարժության և հոգեբանության» ամբիոնի նիստում (13 փետրվարի 2013թ.), Խ.Աբովյանի անվան ՀԴՄՀ-ում կազմակերպված «Անընդհատ (շարունակական) պրակտիկայի արդիականացումը և կազմակերպման մեխանիզմների ներդրումը բարձրագույն մանկավարժական կրթության համակարգում» թեմայով միջազգային գիտաժողովում (01-05 հուլիսի 2013թ.):

Պաշտպանության են ներկայացվում հետևյալ հիմնական դրույթները.

1. Ստածողության ոճերի ինքնատիպ դրսևորումները կապված են իմացական խնդիրների այլընտրանքային վերլուծությանն անհրաժեշտ տեղեկատվական հենքի կառուցման պատկերացումների հետ:
2. Տվյալ անձի մտածողության տարբեր ոճերի համեմատությունը և դրանց առանձնահատկությունների դիտարկումները հիմք են տալիս առանձնացնելու մտածողության տվյալ ոճում առկա գերակա գործողությունը:
3. Հավաստող գիտափորձի շրջանակում նույնատիպ իմացական խնդիրների լուծման գործընթացով հնարավոր է լիովին բացահայտել հումանիտար և բնագիտական մասնագիտություններ ընտրած ուսանողների մտածողության ոճերի կայուն դրսևորումները:
4. Ստածողության ոճերի բազմագործառնական կիրառմանն ուղղված ուսուցողական ծրագրերը նպաստում են իմացական խնդիրների լուծման ուղիների որոնման գործընթացներին, իսկ դրանց ներդրմամբ բարձրանում է ուսումնական տեղեկույթի մշակման արդյունավետությունը:
5. Ստուգողական գիտափորձի արդյունքները հիմք են տալիս եզրակացնելու, որ մտածողության տարբեր ոճերի դիմամիկ համակարգի կիրառումը դրական ազդեցություն է ունենում խնդրի կամ առաջադրանքի արդյունավետ լուծման գործընթացի բոլոր փուլերի վրա (սկսած առաջադրանքի խոսքայնացումից, ընկալումից մինչև նշանային համակարգերի կերպարանափոխում):

Աշխատանքի կառուցվածքը. Ատենախոսությունը բաղկացած է ներածությունից, չորս գլուխներից, եզրակացություններից, օգտագործված գրականության ցանկից և հավելվածներից:

Ատենախոսության առաջին՝ **«Մտածողության ոճերի ընդհանուր բնութագիրը, ինտելեկտի և ստեղծարարության դրսևորման ինքնատիպությունը իմացական գործունեության մեջ»** գլխում գիտական և մասնագիտական գրականության վերլուծության հիման վրա ներկայացվել են մտածողության ոճերի ընդհանուր բնութագիրը և դրանց դրսևորման առանձնահատկություններն ուսումնաիմացական գործունեության մեջ: Նույն գլխում ներկայացվել են մտածողության տարաբնույթ ոճերի վերլուծություններ, դիտարկվել են մտածողության ոճերի համատեղելիության և համադրելիության առանձնահատկությունները: Քննարկման են ենթարկվել մտածողության անալիտիկ, ռեալիստ և պրագմատիկ ոճերը, դրանց բովանդակող հատկանիշները՝ ներառելով անձնային առանձնահատկությունները, սոցիալական իմացությունը և մտածողության ոճերի ու անձնային գծերի հնարավոր կապերի հարցը: Տեսական մասում ներկայացվել են ինտելեկտի և մտածողության տարբեր ոճերի կապերի դրսևորումները: Այս գլխում ներկայացվել են նաև անձի ստեղծարար հատկությունների և մտածողության ոճերի կապերին վերաբերող հարցերը և այն զադափարը, որ կոնվերգենտ և դիվերգենտ մտածողության ինքնատիպությունն անհրաժեշտ է դիտարկել ստեղծարար անձի տարաբնույթ ոճերի տեսանկյունից, իհարկե ընդունելով այդ հատկության վեց պարամետրերը: Այսպիսով՝ ուսումնաիմացական գործունեության մեջ մտածողության ոճերն առավելապես դրսևորվում են իմացության կամ ճանաչողության նյութի, դրա բնութագրիչ հատկությունների բացահայտման գործընթացներում, որոնք վերբալ մակարդակում

հանդես են գալիս որպես մտքի ուղղությունը, շարժումը բացահայտող հարցադրումների վերաձևակերպումներ: Մտածողության ոճերի ընտրության և դրանցով ղեկավարվելու անհրաժեշտությունը պայմանավորված է կոնկրետ խնդիրների լուծման հետ, քանի որ իրականության մեջ իմացության գրեթե բոլոր բնագավառներում իր մասնակցությունն ունի մտածողության ոճը: Մտածողության տարբեր ոճերի համատեղելիության խնդիրը կարելի է բաժանել ըստ մտածողության երկու ոճերի համադրման. ա) միևնույն անձի կողմից, բ) երկու անձանց համատեղ գործունեության մեջ: Մտածողության ոճերը դիտարկվում են որպես անձի կայուն հատկություններ, երբ անձնային տարբեր գծեր համադրվում են կոնկրետ դեպքում տեղեկատվության որոնման ու կուտակման գործընթացում: Ինտելեկտը հենվում է մարդու տեղեկատվական դաշտի վրա և մտածողության ոճից ելնելով՝ որոշում մարդու մտքի «շարժումը»: Ստեղծարարության պարամետրերից յուրաքանչյուրը ենթադրում է մտածողության մեկ, երբեմն մաս երկու և ավելի ոճերի համակցում: Տեսական վերլուծությունը հիմք է տալիս անցնելու փորձարարական մասին, որը կազմված է հավաստող, ուսուցողական և ստուգողական գիտափորձերից: Ատենախոսության երկրորդ՝ **«Հավաստող գիտափորձերի նպատակը, մեթոդիկան և հիմնական արդյունքները»** գլխում ներկայացված են հավաստող գիտափորձի նպատակը և անցկացման ընդհանուր բնութագիրը: Այս գլխի նպատակն է՝ ուսումնասիրել հումանիտար և բնագիտական մասնագիտություններով սովորող ապագա մանկավարժների մտածողության ոճերը՝ տարաբնույթ իմացական խնդիրներ լուծելիս: Այս գիտափորձում օգտագործվել են վերբալ առաջադրանքներ, պատկերային առաջադրանքներ՝ Ռավենի մատրիցան, ինչպես նաև Քեթթելի անձնային գործոնների հարցարանը:

Եթե փորձենք իրար հետ համեմատել ուսումնասիրվող կուրսերի վերբալ առաջադրանքին վերաբերվող միջին ցուցանիշները, ապա կհամոզվենք, որ դրանք բավականաչափ մոտ են միմյանց:

Աղյուսակ 1

Գիտափորձին մասնակցած ֆակուլտետներ	1-4-րդ կուրսերի ուսանողների թվաքանակ	Միջին գնահատականներ
Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա	16	22
Հայոց լեզու և գրականություն	16	21,75
Պատմություն	16	22
Մաթեմատիկա	16	22

Աղյուսակ 1. Վերբալ առաջադրանքին վերաբերող միջին ցուցանիշներ

Հավաստող գիտափորձում առաջադրել ենք մաս պատկերներից կազմված թեստ՝ Ռավենի մատրիցան, որը հաճախ է օգտագործվում հոգեբանության դասավանդման

գործընթացում: Թեստի հիմքում ընկած է օրինաչափություն փնտրելու ընդունակությունը:

Ստորև ներկայացնենք Ռավենի թեստի կատարման ընթացքում արձանագրված ցուցանիշները:

Աղյուսակ 2

Գիտափորձին մասնակցած ֆակուլտետներ	1-4-րդ կուրսերի ուսանողների թվաքանակ	Միջին գնահատական
Տարրական կրթության մանկ. և մեթոդիկա	16	26,75
Հայոց լեզու և գրականություն	16	21,25
Պատմություն	16	18
Մաթեմատիկա	16	23,5

Աղյուսակ 2. Պատկերային առաջադրանքին վերաբերող միջին ցուցանիշներ

Աղյուսակ 2-ի արդյունքներից ելնելով կրկին համոզվում ենք, որ առարկայական գործողություններն առաջնահերթ են և փորձում ենք հասկանալ, թե ինչու «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնում պետք է բարձր լինեն միջին արդյունքները (26,75): Մտածողության ոճի խնդիրը կապում ենք ինչպես տվյալ մասնագիտության առանձնահատկությունների, այնպես էլ տվյալ ուսանողի անհատական ոճի հետ:

Մեզ հետաքրքրել է նաև, թե մտածողության ոճերն ինչպես են բաշխվում նույն մասնագիտության 1-4-րդ կուրսերում՝ մեկ ընդհանրական ցուցանիշի տեսքով (երկու առաջադրանքների կտրվածքով)՝

Աղյուսակ 3

Գիտափորձին մասնակցած ֆակուլտետներ	1-4 կուրսերի ուսանողների թվաքանակ	Միջին գնահատական	Միջին ցուցանիշ
Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա	16	$(27+24+23+23,5):4=24,37$	բարձր
Հայոց լեզու և գրականություն	16	$(27,5+20+19,5+19):4=21,5$	միջին
Պատմություն	16	$(24+16+23+17):4=20$	ցածր

Մաթեմատիկա	16	$(15+28+23,5+24,5):4=22,75$	միջին
------------	----	-----------------------------	-------

Աղյուսակ 3. Միջին գնահատականների և ցուցանիշների ամփոփում

Աղյուսակից պարզ երևում է, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժինը 1-4-րդ կուրսերի կտրվածքով վերբալ և պատկերային թեստերի լուծման արդյունքում ավելի բարձր ցուցանիշների է հասել: Ըստ երևույթին, դա կարելի է բացատրել այն իրողությամբ, որ այդ բաժնում դասավանդվում են միևնույն տարիքին ուղղված ավելի մեծ թվով առարկաներ, որոնք իրենց մեջ ընդգրկում են որոշակի ներուժ՝ միջին մտավոր կարողություններ ունեցող թեստային առաջադրանքներ կատարելու համար: Սա թույլ է տալիս եզրակացնել, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի ուսանողների մտածողության ոճերն առաջադրանքներից կախված ունեն անցման ավելի շատ հնարավորություն:

Հավաստող գիտափորձում կիրառել ենք նաև Ռ. Քեթթելի բազմագործոն մեթոդիկան: Ռ. Քեթթելի 16 անձնային գործոնները համեմատել ենք 3 գործոնային խմբերով՝

ա) ինտելեկտուալ առանձնահատկություններ (B, M, Q₁),

բ) հուզականային առանձնահատկություններ (C, G, I, O, Q₃, Q₄),

գ) միջանձնային փոխազդեցությունների հաղորդակցական հատկություններ և առանձնահատկություններ (A, H, F, E, Q₂, N, L):

Արդյունքների հաշվարկումը ցույց է տալիս, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի մտածողության համեմատաբար բարձր արտահայտվածությամբ աստիճանին (24,37) համապատասխանում է ինտելեկտուալ առանձնահատկությունների (B, M, Q₁) փոքր-ինչ ցածր ցուցանիշ (6,18), իսկ «Պատմություն» մասնագիտության մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին (20) համապատասխանում է համեմատաբար բարձր ցուցանիշ (6,74): Հուզականային առանձնահատկությունների (C, G, I, O, Q₃, Q₄) հետ կատարված հաշվարկներից երևում է, որ մտածողության բարձր արտահայտվածության աստիճան (24, 37) ունեցող «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնին համապատասխանում է հուզականային բարձր ցուցանիշ (7,4), իսկ «Պատմություն» բաժնի մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին (20) համապատասխանում է համեմատաբար ցածր ցուցանիշ (7,14): Միջանձնային փոխազդեցությունների հաղորդակցական հատկությունները և առանձնահատկությունները (A, H, F, E, Q₂, N, L) մտածողության բարձր արտահայտվածության աստիճան (24,37) ունեցող «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնում փոքր-ինչ բարձր են (6,29), քան «Պատմություն» բաժնում, որտեղ մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին (20) համապատասխանում է փոքր-ինչ ցածր ցուցանիշ (6,2): Համեմատել ենք նաև «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» և «Պատմություն» մասնագիտությունների «Ինքնագնահատական (MD)» անձնային գործոնի միջինացված տվյալները: Պարզվել է, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա»

բաժնի մտածողության համեմատաբար բարձր ոճին (24,37) համապատասխանել ինքնագնահատականի բարձր արդյունք (7,81), իսկ «Պատմություն» մասնագիտության մտածողության համեմատաբար ցածր ոճին (20) համապատասխանել է ինքնագնահատականի ավելի ցածր արդյունք (6,93):

Այսպիսով՝ հումանիտար և բնագիտական մասնագիտություններով սովորող ուսանողներն առարկայական (պրակտիկ) գործողություններին վերաբերող խնդիրներում ավելի լավ են արտահայտում համադրական գործողությունները (սինթեզները): Սակայն, թեստերի շրջանակում դժվար է ընթանում մտածողության ոճի փոփոխությունը, հատկապես այն դեպքում, երբ խնդրում առկա են այլընտրանքային դրսևորումներ: Պարզվել է նաև, որ տեսական առարկայացանկի ու գործնական դասաժամերի՝ բովանդակային առումով մոտ մասնագիտություններում, ավելի ցայտուն են մտածողության մույնատիպ ոճի դրսևորումները:

Ատենախոսության երրորդ՝ **«Ուսուցողական գիտափորձերի մեթոդիկան, ընթացքը և հիմնական արդյունքները»** գլխի նպատակն է՝ հավաստող գիտափորձերի ընթացքում բացահայտված հոգեբանական դժվարությունների, ստացած արդյունքների, նկատված բացթողումների և թերությունների հիման վրա մշակել և ներդնել այնպիսի ուսուցողական ծրագրեր, որոնք ուսանողներին հնարավորություն կտան իրենց մեջ նպատակամետ ձևավորելու և զարգացնելու գործողությունների այնպիսի համակարգ, որոնք իրենց բովանդակությամբ ու գործառութային նշանակությամբ որոշակիորեն նպաստեն մտածողության ոճերի դիմամիկ դրսևորմանը, առավելապես համապատասխանեցնելով առաջադրված հետազոտական խնդրին:

Ուսուցողական գիտափորձի խնդիրներն են՝

ա) Կազմել ուսուցողական ծրագիր, որը հնարավորություն տա անհատական և խմբային պարապմունքների միջոցով ուսանողներին ծանոթացնել մտածողության, մտածողության տիպերի, անձի հիմնական կառուցվածքային բաղադրիչների և մտածողության ոճերի հետ:

բ) Ձարգացնել որոշ ստեղծարար կարողություններ, որոնք անհրաժեշտ են համապատասխան նյութերի ընտրության, տեղեկությունների կուտակման և մշակման համար:

Ուսուցողական գիտափորձի ընթացքում ներառել ենք ինչպես բնագիտական, այնպես էլ հումանիտար մասնագիտություններին վերաբերող ուսումնական տեքստեր, քանի որ դրանք էապես տարբերվում են միմյանցից իրենց բովանդակությամբ, գործողությունների համակազմով, տվյալների ներկայացվածությամբ, նյութի մշակման առանձնահատկություններով:

Ուսուցողական գիտափորձի մեթոդիկան հետևյալն է՝

1. Ուսուցողական ծրագրերի ձևավորում, որի մեջ մտնում են՝

- մտածողության գործընթացների տարանջատումը գործողությունների համակարգում,
- բառատրամաբանական մտածողության զարգացման համակարգ,
- մտածողության տիպերի բացահայտում և դրանց կիրառումը իմացական խնդիրներ լուծելիս կամ առաջադրանքներ կատարելիս,
- ստեղծարարությանն ուղղված գործողությունների համակազմ:

2. Մտածողության համակցական ոճի ձևավորում:

Ուսուցողական գիտափորձի անցկացումից հետո կատարվել են հետևյալ եզրակացությունները. տեղեկանյութի հավաքագրման, կուտակման և մշակման ընթացքում՝ կախված խնդրի, առաջադրանքի, տեքստի բնույթից, նպատակահարմար է օգտագործել համակցական ոճը: Այդ ոճի ուսուցումն առաջնահերթ խնդիր է մտածողության ոճերի բազմազանության մասին պատկերացում կազմելու համար: Ուստի անհրաժեշտ են ուսուցողական ծրագրերը և ուսուցողական գիտափորձի անցկացումը, քանի որ համակցական ոճի ինքնաբուխ ձևավորումը կարող է երկար տարիներ տևել և այն էլ որոշակի թերություններով:

Ատենախոսության չորրորդ՝ **«Ստուգողական գիտափորձերի մեթոդիկան, ընթացքը և հիմնական արդյունքները»** գլխի նպատակն է՝ պարզել, թե ուսուցողական գիտափորձերի ընթացքում ձեռք բերած մտածական գործընթացներին բնորոշ գործողությունների համակազմն իր ընդհանրացվածությամբ և համակարգվածությամբ արդյոք կիրառելի՞ է իմացական բնույթի այլ խնդիրներ լուծելու գործընթացում և ինչպիսի՞ փոփոխություններ են արձանագրվում մտածողության ոճերի դիմամիկ համակարգում: Այսինքն՝ ուսուցողական ծրագրերը յուրացնելուց հետո, անհրաժեշտ տեղեկատվության կուտակման և կիրառման գործընթացում, փորձարկվողներն ի վիճակի՞ են իրենց մտածողության ոճը համապատասխանեցնելու առաջադրած խնդրի լուծմանը:

Ստուգողական գիտափորձի խնդիրներն են՝

- կազմել չափանիշների այնպիսի ամբողջական համակարգ, որի միջոցով գնահատենք փորձարկվողների մտածողության ոճերը՝ տարբեր տիպի իմացական խնդիրներ լուծելիս,
- պարզել, թե ինչպե՞ս է փոխվում մտածողության ոճն անհատական և խմբային գիտափորձերի ընթացքում, երբ օգտագործվում են նշանասիմվոլային տարբեր արտահայտչամիջոցներով ներկայացված ուսումնական նյութեր կամ խնդիրներ:

Ստուգողական գիտափորձի մեթոդիկան հետևյալն է.

- Ստուգողական գիտափորձում՝ որպես փորձարարական նյութ կամ առաջադրանք, առանձնացրել ենք մի քանի տիպի խնդիրներ (վերբալ, վիզուալ կամ նշանասիմվոլային խառը արտահայտչամիջոցներով), որոնք չեն կիրառվել հավաստող և ուսուցողական գիտափորձերում,
- Ռ. Ամտխաուերի կողմից առաջարկված տարբեր բնույթի խնդիրներ և առաջադրանքներ, որում ընդգրկված են հետևյալ սուբթեստերը՝

ա) նախադասությունների շարունակում, բ) բառի բացառում, գ) համանմանություն, դ) ընդհանրացում, ե) թվաբանական առաջադրանքներ, զ) թվային շարքեր, է) տարածական երևակայություն, թ) տարածական ընդհանրացում, ժ) հիշողություն, մենեմիկական ընդունակություններ:

Ստուգողական գիտափորձի արդյունքները հիմք են տալիս եզրակացնելու, որ մտածողության տարբեր ոճերի դիմամիկ համակարգի կիրառումը դրական ազդեցություն է ունենում իմացական խնդրի կամ առաջադրանքի արդյունավետ լուծման գործընթացի բոլոր փուլերի վրա (սկսած առաջադրանքի խոսքայնացումից, ընկալումից մինչև նշանային համակարգերի կերպարանափոխում):

Այսպիսով, ելնելով տեսական վերլուծությունից և փորձարարական հետազոտության արդյունքների ամփոփումից՝ կատարված են հետևյալ եզրակացությունները.

1. Տեսական վերլուծությունից պարզվում է, որ ավելի հաճախ կիրառվող մտածողության ոճերի (վերլուծական, համադրական և այլն) տարբեր բնորոշումներն իրենց ընդհանրական ձևակերպումներով չեն խորացնում ոճերի մասին եղած պատկերացումները տարաբնույթ ուսումնափնացական խնդիրներ լուծելիս, քանի որ վերջիններս տարբեր փուլերում պահանջում են գործողությունների նոր համակազմ՝ որակական առումով տարբեր արտահայտչամիջոցներով, որոնք ցույց են տրված այս հետազոտության փորձարարական մասում:

2. Մտածողության ոճը բարդ դինամիկ համակարգ է, որն իրենում ներառում է տվյալ անձի մտածողության ինքնատիպությունը, և որպես ինտեգրատիվ որակ ներառում է մտածողության տիպը, անձնային-անհատական առանձնահատկությունները, որոնք հատկապես հանդես են գալիս տեղեկության որոնման, մշակման և որևէ արտահայտչաձևով հաղորդման գործընթացներում: Մտածողության ոճը պայմանավորված է ոչ միայն մարդու մտավոր ներուժով, այլև գիտելիքների առկա պաշարի աղեկված կիրառմամբ, համապատասխան իրավիճակներում կողմնորոշվելու ընդհանուր կարողություններով, որոնք անկախ ուսումնական նյութի կամ ուսումնափնացական խնդրի առանձնահատկություններից միտված են գերակա գործողությունների համակազմի որոնմանը, որը, բնականաբար պետք է հաշվի առնվեն բարձրագույն կրթության համակարգում՝ ուսանողների հետ տարվող ինքնուրույն աշխատանքների կազմակերպման գործընթացում:

3. Քանի որ մտածողության ոճը դինամիկ է, հետևաբար իմացական խնդիրներ լուծելու տարբեր փուլերում ենթարկվում է որոշակի փոփոխությունների, այսինքն՝ փոխվում է մտածողության ոճը՝ այն համապատասխանեցնելով խնդրի բնույթին և խնդրի լուծման տվյալ փուլի կոնկրետ պահանջին: Վիճակագրական արդյունքների մշակումը ցույց է տալիս, որ անկախ մասնագիտության ընտրությունից, մտածողության ոճերի փոփոխությունները (որևէ գերակա գործողությունից անցում մեկ այլ գործողության) որոշակիորեն չեն ազդում առաջարկվող խնդրի լուծման արդյունավետության վրա: Պիրսոնի համահարաբերակցության գործակիցը ($r_{xy} = 0,55$) ցույց է տալիս, որ արդյունքը նշանակալի է, որը հաստատում է ուսուցողական ծրագրերի նպատակահարմարությունը՝ մտածողության ոճերի արդյունավետ ձևավորման գործընթացում: Մտածողության ոճը ոչ միայն բնութագրում է ուսումնափնացական տեղեկության օգտագործման տվյալ դասին վերաբերող խնդիրների լուծման ոճը լոկալ (տեղային) իմաստով՝ իբրև ոճի կոնկրետ դրսևորում, այլև հանդես է գալիս որպես հարցի առաջադրման, քննարկման կամ լուծման ընդհանուր իմացական կողմնորոշման հիմք, որը կարելի է ձևակերպել որպես տվյալ անձի իմացական կամ ճանաչողական ռազմավարություն:

Հումանիտար և բնագիտական մասնագիտություններ ընտրած ուսանողների մեջ խնդիրների այն դասը, որը վերաբերվում է առարկայական (պրակտիկ) գործողություններին, ավելի լավ են արտահայտվում համադրական գործողությունները (սինթեզները): Սակայն, թեստերի կամ իմացական խնդիրների շրջանակում դժվար է ընթանում մտածողության ոճի փոփոխությունը հատկապես այն դեպքում, երբ խնդրում

առկա են այլընտրանքային դրսևորումներ: Ուսումնասիրված ակադեմիական խմբերի մտածողության ոճերի միջինացված տվյալները ցույց են տալիս, որ կան էական տարբերություններ՝ ընտրած մասնագիտության առանձնահատկություններից կախված: Ավելի կոնկրետ դասավանդվող տեսական և գործնական առարկաների հարաբերակցությունը որոշակիորեն ազդում է մտածողության ոճերի կոնկրետ դրսևորումների վրա: Այսուհանդերձ, մտածողության ոճերի դրսևորումներն ուղղակիորեն կախված են ձեռք բերած գիտելիքների կիրառման հիմնական եղանակից, որն ունի նաև անձնային երանգավորում և մտածողության գերակա տեսակի ընտրության միտվածություն: Պարզվել է նաև, որ այն մասնագիտությունները, որոնց տեսական առարկայացանկը և գործնական դասաժամերը բովանդակային առունով անչափ մոտ են միմյանց, ավելի ցայտուն են երևում մտածողության նույնատիպ ոճի դրսևորումները: Քանի որ հետազոտական խնդիրներում ներառել ենք մտածողության ոճի առանձնահատկությունների ուսումնասիրումը, հետևաբար անհրաժեշտ էր բացահայտել վերը նշված դժվարությունների հաղթահարման ուղիները: Առաջին հերթին նկատի ունենք մտածողության ոճերի անկայուն դրսևորումները՝ տեղեկատվության որոնման և դրանց արդյունավետ կիրառման գործընթացները և մտածողության ոճերի հնարավոր փոփոխությունները միևնույն առաջադրանքի կամ խնդրի լուծման տարբեր փուլերում:

4. Ցածր կուրսերում առկա են նաև մտածողության ոճերի ընտրությունների հետ կապված առկա իմացական փորձի պակասը, տեսականի և գործնականի համադրման անհրաժեշտությունը, նոր ուսումնական տեղեկատվության հետ աշխատելու դժվարությունը: Այս խնդրին անդրադարձել ենք ուսուցողական գիտափորձերի կազմակերպման ընթացքում՝ նպատակ ունենալով ձևավորել գործողությունների այնպիսի համակազմ և սահմանել գործողությունների այնպիսի հաջորդականություն, որոնք առավելագույնս նպաստեն տեղեկատվության հավաքագրմանը, կուտակմանը, փոխանցմանը՝ նշանասիմվոլային տարբեր արտահայտչամիջոցներով, նկատի ունենալով, որ մտածողության ոճերի փոփոխությունները՝ կապված խնդրի բնույթից և բովանդակությունից, ինքնաբերաբար չեն ձևավորվում ուսումնառության ընթացքում, ինչի մասին են վկայում 1-4-րդ կուրսերում կատարված գիտափորձերի արդյունքները, այսինքն՝ մտածողության ոճերի տեղաշարժեր առանձնապես չեն նկատվում նույնատիպ խնդիրներ լուծելիս:

5. Տեղեկանյութի հավաքագրման, կուտակման և մշակման ընթացքում՝ կախված խնդրի, առաջադրանքի, տեքստի բնույթից, նպատակահարմար է օգտագործել համակցական ոճը: Այդ ոճի ուսուցումն առաջնահերթ խնդիր է մտածողության ոճերի բազմազանության մասին պատկերացում կազմելու համար, ուստի անհրաժեշտ են ուսուցողական ծրագրերը և ուսուցողական գիտափորձի անցկացումը, քանի որ համակցական ոճի ինքնաբուխ ձևավորումը կարող է երկար տարիներ տևել և այն էլ որոշակի թերություններով:

6. Մտածողության ոճը պայմանավորված է նաև այն հանգամանքով, թե տվյալ մարդու մեջ մտածողության որ տեսակն է գերակայում: Չնայած ոճը պահպանվում է որպես մոտեցում, բայց խնդրի լուծումն իրականացվում է ըստ մտածողության տիրապետող տեսակի:

Կարելի է հանգել այն եզրակացության, որ տվյալ առաջադրանքի լուծմանը միտված առարկայական կամ մտավոր թաքնված գործողություններն իրենց որակական բնութագրիչներով (պատկերային, առարկայական, ամբողջական, ընդհանրացված և այլն) կարող են բացահայտվել՝ ի հաշիվ մտածողության ոճերի վերալրացման կամ փոխանցելիության հատկանիշների: Վերբալ կամ վիզուալ տեքստի համադրումը, նույնական ձևափոխությունները գործողությունների անվանումներով կարող են նույնական լինել, սակայն ունենան տարբեր դրսևորումներ՝ տվյալ գործողության համամասնական լինելու պարագայում: Այն դեպքերում, երբ միաժամանակ կատարվում են մի քանի գործողություններ, գործընթացի արդյունավետությունը շարունակում է կախված մնալ մտածողության տիպից և մարդու մտածողության գերակա ոճից:

Շնորհակալություն ուշադրության համար:

Նիստի նախագահ- անցնենք հարցերի առաջադրմանը: Կա՞ն ատենախոսին ուղղված հարցեր:

Քուրքյան Լ. (մ.գ.թ., դոցենտ).- հավաստող գիտափորձում ինչո՞վ են բացատրվում «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի մտածողության ոճի բարձր ցուցանիշները՝ «Պատմություն» բաժնի հետ համեմատած:

Հայցորդ- Ն. Ս. Հախվերդյան:

Այո, կարելի է նկատել, որ գնահատման միավորների աճ նկատվում է «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնում: Մեր կողմից ուսումնասիրված մնացած բաժիններում ուսանողների թեստային պատասխանների թվական ցուցանիշները տարբեր կուրսերում ունեցել են տարբեր արտահայտություններ: «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի ուսանողների գնահատման միավորների աճը թերևս կարելի է բացատրել այն առարկաների դասավանդմամբ, որոնք առավելապես կապված են ուսանողների պրակտիկ կարողությունների, չափումների, ձեռքի աշխատանքի գործունեության հետ, քանի որ այդ աշխատանքներում ուսանողները միշտ գործ են ունենում նմանությունների, տարբերությունների, չափումների հետ (նկարչություն, կերպարվեստ): Տվյալ դեպքում ոչ այնքան վերացարկված մտածողությունն է հանգեցնում կոնկրետ արդյունքների, որքան՝ առարկայական գործողությունները:

Նիստի նախագահ- այլ հարցեր: Խնդրեմ, տիկին Վահանյան:

Վահանյան Ա. (ամբիոնի ասիստենտ).- ատենախոսության վերաբերյալ ես ունեմ 2 հարց. ինչպե՞ս եք նպատակահարմար գտնում՝ հարցերն ուղղեմ միանգամից, թե՞ առանձին-առանձին:

Հայցորդ Ն.Ս.Հախվերդյան - ինչպես հարմար եք գտնում:

Վահանյան Ա. (ամբիոնի ասիստենտ).- այդ դեպքում հարցերս կուղղեմ միանգամից՝

1.Արդյո՞ք գործունեության ոճը և մտածողության ոճը համահարաբերակցված են, թե՞ ոչ:

2.Փոխվո՞ւմ է կյանքի ընթացքում մտածողության ոճը:

Հայցորդ- Ն.Ս.Հախվերդյան

Մեր հետազոտական աշխատանքում մենք անդրադարձել ենք մտածողության ոճերի բնութագրին և դրանց դրսևորման առանձնահատկություններին՝ ուսումնախմբական գործունեության մեջ: Մեր հետազոտական աշխատանքի նպատակը գործունեության ոճի խնդրի ուսումնասիրումը չէր, այդ պատճառով էլ մենք

գործունեության ոճը և մտածողության ոճը չենք համեմատել միմյանց հետ՝ որևէ կապ գտնելու նպատակով: Իսկ առհասարակ, այո, մտածողության ոճը կյանքի ընթացքում կրում է որոշակի փոփոխություններ:

Նիստի նախագահ- եթե կան այլ հարցեր, ուղղեք խնդրեմ:

Մ.Յակոբյան (հ.գ.թ, ասիստենտ) - ես ունեմ ատենախոսության վերաբերյալ հետևյալ հարցերը.

1. ինչպե՞ս եք ուսումնասիրել մտածողության ոճերը՝ Ռավենի մատրիցան կիրառելով,
2. ինչպիսի՞ կապ գոյություն ունի Ռ. Քեթթելի անձնային գործոնների և մտածողության ոճերի միջև:

Հայրորդ- Ն.Ս.Հախվերդյան

1.Ռավենի մատրիցան կիրառելիս նպատակ ենք ունեցել ուսումնասիրել ուսանողների մտածողության ոճը երկու տեսանկյունից, թե ինչպե՞ս են փորձարկվողները միմյանց հետ համադրում պատկերները. արդյոք ավելի շատ ուշադրություն են դարձնում նմա՞ն հատկանիշներին, թե՞ պատկերների տարբերություններին և ինչպե՞ս են փորձարկվողները բացահայտում պատկերների օրինաչափ կապերը:

2. Ռ. Քեթթելի 16 անձնային գործոնները համեմատել ենք 3 գործոնային խմբերով՝

ա) ինտելեկտուալ առանձնահատկություններ (B, M, Q₁),

բ) հուզականային առանձնահատկություններ (C, G, I, O, Q₃, Q₄),

գ) միջանձնային փոխազդեցությունների հաղորդակցական հատկություններ և առանձնահատկություններ (A, H, F, E, Q₂, N, L):

Արդյունքների հաշվարկումը ցույց է տալիս, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի մտածողության համեմատաբար բարձր արտահայտվածությամբ աստիճանին համապատասխանում է ինտելեկտուալ առանձնահատկությունների փոքր-ինչ ցածր ցուցանիշ, իսկ «Պատմություն» մասնագիտության մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին համապատասխանում է համեմատաբար բարձր ցուցանիշ: Հուզականային առանձնահատկությունների հետ կատարված հաշվարկներից երևում է, որ մտածողության բարձր արտահայտվածության աստիճան ունեցող «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնին համապատասխանում է հուզականային բարձր ցուցանիշ, իսկ «Պատմություն» բաժնի մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին համապատասխանում է համեմատաբար ցածր ցուցանիշ: Միջանձնային փոխազդեցությունների հաղորդակցական հատկությունները և առանձնահատկությունները մտածողության բարձր արտահայտվածության աստիճան ունեցող «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնում փոքր-ինչ բարձր են, քան «Պատմություն» բաժնում, որտեղ մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին համապատասխանում է փոքր-ինչ ցածր ցուցանիշ: Պարզվել է, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի մտածողության համեմատաբար բարձր ոճին համապատասխանել ինքնագնահատականի բարձր արդյունք, իսկ «Պատմություն» մասնագիտության մտածողության համեմատաբար ցածր ոճին համապատասխանել է ինքնագնահատականի ավելի ցածր արդյունք:

Նիստի նախագահ- Այլ հարցեր, եթե ունեք:

Կ.Հարությունյան (ասիստենտ) - ես ցանկանում եմ ուղղել հետևյալ հարցերը.

1. Ռավենի մատրիցայի քանի՞ առաջադրանք եք կիրառել մտածողության ոճն ուսումնասիրելիս:

2. Ռ. Քեթթելի մեթոդիկայի օգտագործումը որքանո՞վ է հավաստի մտածողության ոճերի հետ օրինաչափություն գտնելու համար:

Չայցորդ- Ն.Ս.Չախվերդյան

Հավաստող գիտափորձում ապագա մանկավարժի մտածողության ոճերն ուսումնասիրելու համար առանձնացրել ենք Ռավենի մատրիցայի E սերիան, որն իր մեջ պարունակում է 12 առաջադրանք:

Մեր հետազոտության շրջանակում փորձել ենք պարզել, թե մտածողության ոճերն արդյո՞ք որևէ ձևով կապված են եղել անձնային գործոնների հետ: Մտածողության ոճն իր մեջ պարունակում է մի քանի գործընթացներ՝ տեղեկատվության ստացման, կուտակման, ընկալման, մշակման, կիրառման և այլն: Այդ նպատակով մտածողության ոճի ցուցանիշը փորձել ենք համեմատել Ռ. Քեթթելի 105 հարցից բաղկացած գործոնների հետ: Ի սկզբանե ենթադրել ենք որևէ կապի առկայություն. փորձել ենք պարզել՝ կապ կարո՞ղ է գոյություն ունենալ, թե՞ ոչ: Երբ մշակեցինք գիտափորձի արդյունքները, պարզվեց, որ կան մասնագիտություններ, որտեղ մտածողության ոճի բարձր ցուցանիշներին համապատասխանում է ինքնագնահատականի համարժեքության բարձր ցուցանիշ, և հակառակը՝ որտեղ արժանագրվել է մտածողության ցածր ոճ, ինքնագնահատականի ցուցանիշը եղել է ցածր: Բացի դրանից, Ռ. Քեթթելի 16 գործոնների խմբավորումից հետո, ըստ՝ ինտելեկտուալ, հուզականային և միջանձնային առանձնահատկությունների, պարզվեց, որ նկատելի են ուղիղ և հակադարձ համեմատական կապեր՝ պրոգրեսիվ և ռեգրեսիվ ձևերով:

Նիստի նախագահ- եթե այլ հարցեր չկան, ես ցանկանում եմ ուղղել հետևյալ հարցը. Ի՞նչ եք հասկանում համակցական ոճ ասելով:

Չայցորդ- Ն.Ս.Չախվերդյան

Շնորհակալություն հարցի համար: Մտածողության ոճերի բազմազանության մեջ առանձնանում է մտածողության համակցական կամ կոմբինատոր ոճը: Այս ոճի իմաստն այն է, որ այն ուղղակիորեն վերաբերում է իմացական մի նեղ բնագավառի, այնպիսին, ինչպիսին կոնկրետ իմացական խնդրի լուծումն է և բովանդակությամբ վերաբերում է տեղեկության որոնմանը, ընկալմանը և կուտակմանը: Մտածողության ոճի ուսումնասիրման գործընթացում ոչ միայն հայտնաբերել մտածողության էվրիստիկական ոճը, այլև բացահայտել տեղեկանյութի որոնման, կուտակման ալգորիթմական ձևերը:

Նիստի նախագահ- եթե այլ հարցեր չկան, խոսքը տանք գրախոսներին: Ելույթի համար ծայնը տրվում է առաջին գրախոս՝ «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության» ամբիոնի ասիստենտ, հ.գ.թ. Մ. Հակոբյանին:

Գրախոս Մ. Հակոբյան («Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության» ամբիոնի ասիստենտ, հ.գ.թ.) - Ն. Ս. Չախվերդյանի ատենախոսության վերաբերյալ ես կհայտնեն հետևյալ կարծիքը.

Մտածողության ուսումնասիրությունը հոգեբանության առանցքային հիմնահարցերից է, որը բոլոր ժամանակներում առաջնահերթ ծառայել է կրթական խնդիրների լուծմանը: Կրթության հոգեբանության հիմքն են կազմում մտածողության այնպիսի մասնա-

վոր հարցեր, ինչպիսիք են ինտելեկտի չափումը որպես ուսումնական ձեռքբերումների գնահատման չափորոշիչ /Ա. Բինե, Տ. Սիմոն, Յ. Այզենկ, Ռ. Կետտել և ուրիշներ/, ուսուցումը որպես մտավոր զարգացման միջոց /Լ.Ս. Վիգոտսկի, Դ.Բ. Էլկոնին և ուրիշներ/, մտավոր գործողությունների ըստ փուլերի ձևավորումը որպես ուսուցման եղանակ /Պ.Յա. Գալպերին և ուրիշներ/, տեսական մտածողության ձևավորումը որպես ուսուցման վերջնարդյունք /Վ.Վ. Դավիդով, Դ.Բ. Էլկոնին և ուրիշներ/, մտածողության հետազոտությունը որպես ուսումնական գործունեության մաս /Ա.Ն. Լեոնտև/ և այլն:

Ներկայումս կրթական գործընթացներում անձնակենտրոն սկզբունքի համակողմանի կիրառությունն արդիական է դարձնում մտածողության անհատական առանձնահատկությունների հետազոտությունը, որի մասն են կազմում մտածողության ոճերը: Ինչպես արդարացիորեն նշում է Մ. Ա. Խոլոդնայան, մտածողության ոճերը յուրատիպ ինտելեկտուալ ընդունակություններ են, որոնք պայմանավորում են մտավոր գործունեության արդյունավետությունը:

Կրթության նպատակաուղղումը ճանաչելու և բացահայտելու յուրաքանչյուր սովորողի ներուժը ենթադրում է մանկավարժի կողմից յուրատիպ հետազոտության իրականացում՝ բացահայտելու սովորողների մտածողության տարբեր ոճերի համադրությունը, մտավոր գործունեության ոճին բնորոշ անհատական ու տիպականը, այն պայմանները, որոնք կազմում են մտավոր արդյունավետության հիմքը: Կրթական կարևոր խնդիրներից է մշակել և ներդրել այնպիսի ուսուցողական ծրագրեր, որոնք հնարավորություն կտան սովորողների մեջ ձևավորելու և զարգացնելու մտածողության տարբեր ոճերը համադրելու կարողություն:

Այս տեսակետից Նազելի Սերյոժայի Հախվերդյանի «Մտածողության ոճերի դրսևորման առանձնահատկությունները իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում» վերնագրով թեկնածուական ատենախոսության թեման խիստ արդիական է:

Ատենախոսության նպատակն է՝ ուսումնասիրել ապագա մանկավարժի մտածողության ոճերը տարաբնույթ իմացական խնդիրներ լուծելիս, բացահայտել դրանց առանձնահատկություններն ու հնարավոր փոփոխությունները, մշակել և ներդնել ուսուցողական ծրագրեր, որոնք ուսանողներին հնարավորություն կտան ձևավորելու մտածողության ոճերի կայուն դրսևորմանը նպաստող գործողությունների դինամիկ համակարգ: Ատենախոսի խնդիրն է եղել պարզել, թե մտածողության ոճի ձևավորմանը միտված ուսուցողական ծրագրերը յուրացնելուց հետո փորձարկվողները կարողանում են արդյոք այն համապատասխանեցնել առաջադրած ուսումնական խնդրի լուծմանը:

Ատենախոսությունը բաղկացած է ներածությունից, չորս գլխից, եզրակացություններից, օգտագործված գրականության ցանկից և հավելվածներից:

Հետազոտության ներածական մասում ներկայացվում է թեմայի արդիականությունը, հստակ սահմանվում են հետազոտության վարկածը, օբյեկտն ու առարկան, նպատակն ու խնդիրները: Հանգամանալից շարադրվում են հետազոտության մեթոդաբանական հիմքերը, մեթոդները, նորույթը, դրա տեսական և կիրառական նշանակությունը: Ներկայացվում են պաշտպանության դրույթները, հետազոտության փորձագիտությունն ու տվյալների հուսալիությունը: Այդ ամենը շարադրված է պարզ, հստակ, աչքի է ընկնում կուռ տրամաբանությամբ:

Աշխատանքի տեսական մասը, որը վերնագրված է «Մտածողության ոճերի ընդհանուր բնութագիրը, ինտելեկտի և ստեղծարարության դրսևորման ինքնատիպությունն իմացական գործունեության մեջ», ամփոփված է առաջին գլխում: Այն ներառում է վեց ենթակետեր, որտեղ հեղինակը մանրամասն վերլուծության է ենթարկում մտածողության ոճերը, դրանց դրսևորման առանձնահատկություններն ուսումնալիմացական գործունեության և ընդհանրապես մարդու կենսագործունեության մեջ, մտածողության

ոճերի համատեղելիության և համադրելիության առանձնահատկությունները, մտածողության ոճերի և անձնային գծերի հնարավոր կապերը, ինտելեկտի և մտածողության տարբեր ոճերի կապերի դրսևորումները, ինչպես նաև անձի ստեղծարար հատկություններն ու մտածողության ոճերը:

Հեղինակը հաջորդաբար դիտարկում է մտածողության ոճերի տեսական և փորձարական տարաբնույթ հետազոտություններ, որտեղ մտածողության ոճերն ուսումնասիրվում են վերլուծական տարբեր հիմքերով՝ որպես տեղեկատվության կուտակման, պահպանման և հաղորդման եղանակներ, որպես մտավոր ընդունակության բաղադրիչ, որը ենթակա է չափման՝ որպես ինտելեկտուալ ակտիվության ցուցանիշ, ինտեգրալ ստեղծարար մտածողության դրսևորում, մտածողության ոճերի, անձնային գծերի, անձնային հատկությունների և մասնագիտական գործունեության կապերի տեսանկյունով և այլն:

Տեսական վերլուծության ճանապարհով ատենախոսը ցույց է տալիս, որ մտածողության ոճերն ուսումնասիրման ցանկացած գործունեության մեջ առավելապես դրսևորվում են իմացության կամ ճանաչողության նյութի, նրա բնութագրիչ հատկությունների բացահայտման գործընթացներում, որոնք խոսքային մակարդակում հանդես են գալիս որպես հարցադրումներ և դրանց վերաձևակերպումներ՝ նպատակ ունենալով առավելագույնս բացահայտել մտքի ուղղությունը, շարժումը:

Ատենախոսը կարևորում է այն միտքը, որ մտածողության ոճերի ընտրության և դրանցով ղեկավարվելու հարցը մշտապես կապվում է կոնկրետ խնդիրների լուծման հետ, քանզի իրականության մեջ հնարավոր չէ նշել իմացության գոնե մեկ բնագավառ, որտեղ ուղղակիորեն չներթափանցի ու իր մասնակցությունը չունենա անձի մտածողության ոճը:

Մտածողության ոճերի և անձնային գծերի հնարավոր կապերը ատենախոսը քննարկում է հետևյալ փուլերով: Նախ ուսումնասիրում է մարդու ստեղծարար հատկությունների և ինտելեկտուալ առանձնահատկությունների կապերը, նկատի ունենալով, որ դրանք հիմնականում արտացոլվում են մտածողության ոճերի արտահայտչաձևերում: Այնուհետև պարզաբանում է ինտելեկտուալ կարողությունների և մտածողության ոճերի փոխհարաբերությունը: Վերջում երկու խումբ հարցերի համադրումից և համապատասխան վերլուծությունից անցում է կատարում դեպի մտածողության ոճերի և անձնային գծերի հարաբերակցության քննարկմանը:

Տեսական վերլուծության արդյունքում ատենախոսը գալիս է այն եզրակացության, որ մտածողության ոճն անձի կայուն հատկություն է, երբ կոնկրետ դեպքում տեղեկատվության որոնման ու կուտակման գործընթացում համադրվում են տարբեր անձնային գծեր: Մտածողության միջոցով մարդը լուծում է ինքնաճանաչողության, ինքնիրացման և ինքնազարգացման խնդիրները, որոնք մտածողության ոճի պրիզմայով պատկերացում են տալիս անձնային առանձնահատկությունների մասին: Տեղեկատվության կուտակումը, համակարգումն ու օգտագործումը, որոնք անհրաժեշտ են մարդու սոցիալ-հոգեբանական հարմարման, խմբային որոշումներ ընդունելու կամ մերժելու և այլ իմացական խնդիրներ լուծելու պարագայում, կոնկրետ իրավիճակներում ձեռք են բերում ինքնատիպ դրսևորումներ:

Դիտարկելով ինտելեկտի և մտածողության ոճերի փոխադարձ կապը՝ հեղինակը կարևորում է այն գաղափարը, որ ինտելեկտը հենվում է մարդու տեղեկատվական դաշտի բազայի վրա և մտածողության ոճից ելնելով՝ որոշում մարդու մտքի «շարժումը»:

Նա պնդում է, որ կոգնիտիվ ոճերն ինքնատիպ են: Դրանք կանոնակարգում են մտածողության ուղղվածությունը և բացահայտում առարկաների ու երևույթների կառուցվածքային և բովանդակային զարգացման միտումները:

Տեսական մասն ամփոփվում է անձի ստեղծարար հատկությունների և մտածողության ոճերի կապի հետազոտությամբ: Հեղինակը քննարկում է դիվերգենտ և կոնվերգենտ մտածողության առանձնահատկությունները, հստակեցնում ստեղծարարության հետազոտության չափորոշիչները և եզրակացնում, որ մարդու ինտելեկտուալ բազան նրա ստեղծագործականության զարգացման հիմքն է, բայց այն, թե ինչպես վարվել այդ ինտելեկտուալ հենքի հետ կոնկրետ իմացական խնդիրներ լուծելիս՝ որոշվում է նրա մտածողության ոճի առանձնահատկություններով:

Ատենախոսության փորձարարական մասը ամփոփված է երեք գլուխներում՝ երկրորդ գլխում նկարագրվում է հավաստող, երրորդում՝ ուսուցողական, իսկ չորրորդում՝ ստուգիչ գիտափորձի արդյունքները: Յուրաքանչյուր դեպքում ներկայացվում է գիտափորձի նպատակը, մեթոդները ու համակազմը, մանրամասն նկարագրվում գիտափորձի ընթացքը, ամփոփ տեսքով ներկայացվում են հետազոտության արդյունքները:

Հավաստող գիտափորձի միջոցով ատենախոսն ուսումնասիրում է ապագա մանկավարժի մտածողության ոճերը տարաբնույթ իմացական խնդիրներ լուծելիս, ապա համադրում դրանք անձնային տարբեր որակների հետ:

Ամփոփելով հավաստող գիտափորձի արդյունքները՝ ատենախոսը փաստում է, որ հումանիտար և բնագիտական մասնագիտություններ ընտրած ուսանողների մոտ կապված խնդիրների այն դասի լուծման հետ, որոնք վերաբերվում են առարկայական (պրակտիկ) գործողություններին, ավելի լավ են արտահայտված համադրական գործողությունները (սինթեզները): Սակայն թեստերի կամ իմացական խնդիրների շրջանակում դժվար է ընթանում մտածողության ոճի փոփոխությունը հատկապես այն դեպքում, երբ խնդրում առկա են այլընտրանքային դրսևորումներ: Ակադեմիական խմբերում մտածողության ոճերի միջինացված տվյալների համաձայն կան էական տարբերություններ՝ ընտրած մասնագիտության առանձնահատկություններից կախված: Ավելի կոնկրետ դասավանդվող տեսական և գործնական առարկաների հարաբերակցությունը որոշակիորեն ազդում է մտածողության ոճերի կոնկրետ դրսևորումների վրա:

Համաձայն ներկայացվող տվյալների՝ մտածողության ոճերի դրսևորումներն ուղղակիորեն կախված են ձեռք բերած գիտելիքների կիրառման հիմնական եղանակից, որն ունի նաև անձնային երանգավորում և մտածողության գերակա տեսակի ընտրության միտվածություն: Այն մասնագիտությունները, որոնց տեսական առարկայացանկը և գործնական դասաժամերը բովանդակային առումով անչափ մոտ են միմյանց, ավելի ցայտուն են ցուցադրում մտածողության նույնատիպ ոճի դրսևորումները:

Ուսուցողական գիտափորձի նպատակն է եղել մշակել և ներդնել ուսուցողական ծրագիր, որը հնարավորություն կտա ձևավորելու գործողությունների համակարգ՝ իր բովանդակությամբ ու գործառնությամբ նշանակությամբ որոշակիորեն նպաստող մտածողության ոճերի դիմամիկ դրսևորմանը: Ուսուցողական ծրագիրը հնարավորություն է տվել անհատական և խմբային պարապմունքների միջոցով ուսանողներին ծանոթացնել մտածողության տիպերի, անձի հիմնական կառուցվածքային բաղադրիչների և մտածո-

դության ոճերի հետ: Հեղինակը խնդիր է դրել զարգացնել սովորողների ստեղծարար կարողությունները, որոնք անհրաժեշտ են համապատասխան նյութերի ընտրության, տեղեկությունների կուտակման և մշակման համար:

Ուսուցողական գիտափորձերի տվյալների ամփոփման արդյունքում հեղինակը գալիս է այն եզրակացության, որ կախված ուսումնախմացական խնդրի, առաջադրանքի կամ տեքստի բնույթից, տեղեկույթի հավաքագրման, կուտակման և մշակման ընթացքում նպատակահարմար է օգտագործել մտածողության համակցական ոճը: Մտածողության տարբեր ոճեր՝ սինթետիկ, անալիտիկ, պրագմատիկ, ռեալիստական, իդեալիստական և այլն, միտված են իմացական գործունեության մեջ վերաճելու կամ վերաճակերպվելու, քանի որ բովանդակային առումով բնորոշվում են համակցական ոճի կառուցվածքագործառութային առանձնահատկություններով: Դրանք ներառում են ուսումնական նյութի հետ աշխատելու համակարգված գործողություններ, որոնց ուսուցումն առաջնահերթ խնդիր է մտածողության ոճերի բազմազանության մասին ընդհանրական պատկերացում կազմելու համար:

Ստուգողական գիտափորձի հիմնական նպատակն է եղել պարզել, թե ուսուցողական գիտափորձերի ընթացքում ձեռք բերած մտածական գործընթացներին բնորոշ գործողությունների համակազմն արդյոք կիրառելի է իմացական բնույթի այլ խնդիրներ լուծելու գործընթացում և ինչպիսի փոփոխություններ են արձանագրվում մտածողության ոճերի դիմամիկ համակարգում: Կազմվել է չափանիշների ամբողջական համակարգ, որի միջոցով հնարավոր է գնահատել փորձարկվողների մտածողության ոճերը՝ տարբեր տիպի իմացական խնդիրներ լուծելիս, ապա հետազոտել, թե ինչպես է փոխվում մտածողության ոճն անհատական և խմբային գիտափորձերի ընթացքում, երբ օգտագործվում են նշանասիմվոլային տարբեր արտահայտչամիջոցներով ներկայացված ուսումնական նյութեր կամ իմացական խնդիրներ:

Ամփոփելով գիտափորձի տվյալները՝ հեղինակը գալիս է այն եզրակացության, որ մտածողության ոճերը պայմանավորված են նաև մտածողության տեսակով: Չնայած ոճը պահպանվում է որպես մոտեցում, բայց խնդրի լուծումն իրականացվում է ըստ մտածողության տիրապետող տեսակի: Հեղինակը կարծում է, որ տվյալ առաջադրանքի լուծմանը միտված առարկայական կամ մտավոր թաքնված գործողություններն իրենց որակական բնութագրիչներով կարող են բացահայտվել ի հաշիվ մտածողության ոճերի վերալրացման կամ փոխանցելիության հատկանիշների: Խոսքային կամ տեսողական տեքստի համադրումը, նույնական ձևափոխությունները գործողությունների անվանումներով կարող են նույնական լինել, սակայն ունենան տարբեր դրսևորումներ՝ տվյալ գործողության համամասնական լինելու պարագայում: Այն դեպքերում, երբ միաժամանակ կատարվում են մի քանի գործողություններ, գործընթացի արդյունավետությունը շարունակում է կախված մնալ մտածողության տիպից և մարդու մտածողության գերակա ոճից:

Հետազոտության տեսական և փորձարարական հատվածները մտահղացված են հստակ, աչքի են ընկնում կուռ տրամաբանությամբ, համապատասխանում են գիտական հետազոտությանը ներկայացվող պահանջներին: Հետազոտության մեթոդները կիրառված են տեղին և ըստ նշանակության:

Գիտական առանձին արժեք են ներկայացնում հավաստող, ուսուցողական և ստուգիչ գիտափորձերի արդյունքները: Կիրառական լուրջ նշանակություն ունի ուսուցո-

դական գիտափորձը, որը կարող է ներդրվել կրթության ոլորտում անձի ինտելեկտուալ հնարավորությունների բացահայտման և առավելագույնս զարգացման նպատակով:

Աշխատանքը աչքի է ընկնում գրականության հարուստ ցանկով, որը ներառում է հիմնահարցի վերաբերյալ հայկական, ռուսական, արտասահմանյան դասական և նորագույն հետազոտություններ, ինչը վկայում է աշխատանքի գիտական մակարդակի մասին: Հավելվածում ներկայացված են հետազոտության մեթոդները, հետազոտության հետ առնչվող լրացուցիչ տվյալներ:

Այս ամենով հանդերձ աշխատանքում առկա են շարադրանքի որոշակի թերացումներ, որոնք տեխնիկական բնույթի են և ոչ մի դեպքում չեն նսեմացնում կատարված գիտական հետազոտության արժեքը: Դրանք ներկայացվում են ստորև:

1. Գլուխ 2-ում էջ 55-ում տեքստի ամենասկզբում կարծում ենք կարիք չկա կրկին խոսել թեմայի արդիականության մասին: Տեքստի այս հատվածը կարելի է կամ հանել կամ տեղափոխել ներածության «Թեմայի արդիականություն» հատված: Տեքստի շարադրանքը անհրաժեշտ է սկսել հավաստող գիտափորձի նպատակից, ապա գրել խնդիրները, փուլերը, համակազմը և մեթոդները:
2. էջ 57-ում «Հավաստող գիտափորձում օգտագործված իմացական խնդիրների և առաջադրանքների առանձնահատկությունները» բառից հետո պետք է հղում անել դեպի համապատասխան հավելված [Հավելված 1], որտեղ դրված են տվյալ խնդիրների օրինակները: Նշված նյութը կարելի է շարադրել նաև «Հետազոտության մեթոդները» բաժնում, նշելով, որ իմացական խնդիրները և առաջադրանքները հանդես են եկել որպես հավաստող գիտափորձի ընթացքում մտածողության ոճերը բացահայտող մեթոդ, ապա ըստ ամենայնի նկարագրել այն: Կետ 2-ում «բարդ և անհասկանալի չէին» բառերը ավելորդ են: Կարելի է գրել «պարզ էին և հասկանալի բոլորին»: Բոլոր դեպքերում իմացական խնդիրների մեկ-երկու օրինակ կարելի է ներկայացնել, կամ դնել հավելվածում և հղում անել:
3. էջ 58-ում «առաջադրանքը՝ կազմված 12 մասից» բառակապակցությունից հետո պետք է հղում անել հավելված, որտեղ տեղադրված է այդ առաջադրանքը: Բոլոր դեպքերում այս առաջադրանքը ևս կարելի էր նշել էջ 57-ում «Հետազոտության մեթոդներ» բաժնում, ներկայացնելով որպես հետազոտության մեթոդ:
4. էջ 58-ում պետք է լինի «առաջադրանքի կատարմանը մասնակցել են»: Մեզ համար մի փոքր անհասկանալի է, եթե առաջադրանքի կատարման առավելագույն միավորը 12-ն է, ապա ինչպես կարող է գնահատման միջին ցուցանիշը լինել 28, 25 և այլն: Լավ կլիներ, ավելի մատչելի շարադրվեր մեթոդիկան և դրա գնահատման ցուցանիշները:
5. Տեքստում առկա են ռուսալեզու բառեր, հիմնականում հեղինակների անուններ, որոնք անհրաժեշտ է թարգմանել հայերեն, օր.՝ էջ 4-5, էջ 13 և այլն:
6. էջ 60-ում «Գիտափորձում առաջադրել ենք նաև պատկերներից կազմված թեստ», բառակապակցությունից հետո անհրաժեշտ է քառակուսի փակագծերում գրել [նկ. 1], որտեղ ներկայացված է նմուշը: Ցանկալի է հենց սկզբից գրել, որ հեղինակն օգտագործել է Ռավենի մատրիցաները, ուղղակի այլ նպատակով: Դա կբարձրացնի Ձեր աշխատանքի արժեքը, նաև կպահպանեք գիտական էթիկան:

7. Թեստերը, որոնք ներկայացված են աշխատանքում նկարների տեսքով էջ 61 և էջ 62-ում պետք է համարակալել, գրելով նկ.1, նկ. 2: Ընդհանրապես այս կարգի նյութերը տանում են հավելված՝ տեքստում անելով հղում դեպի հավելված:
8. էջ 68-ում 2.3. կետի շարադրման հենց սկզբում անհրաժեշտ է նշել, թե որն է Քեթթելի թեստի կիրառության նպատակը, թե տվյալ հետազոտության մեջ այն ինչ խնդիր է լուծում: Կրկին ցանկալի է, որ Քեթթելի թեստը, որպես մեթոդ նշվի էջ 57-ում «Հետազոտության մեթոդներ» բաժնում: Կրկին հենց սկզբից պետք է հղում անել դեպի հավելված, որտեղ լիաժեք ներկայացված է սույն մեթոդիկան: Սա անհրաժեշտ է, որպեսզի ընթերցողը գաղափար ունենա M, Q1, մյուս գործոնների բովանդակության մասին, կամ գոնե հնարավորություն ունենա ծանոթանալ դրանց հավելվածում:
9. էջ 69-ում գրված է «Մտածողության ոճերի ուսումնասիրման ընթացքում պարզել ենք ոչ միայն ինտելեկտի գործոնը, ինտելեկտի գործակիցը, այլև տվյալ անձի գործնականությունն ու զարգացվածությունը, ինքնավստահության աստիճանը, ինքնավերահսկողությունը և այլն»: Անհրաժեշտ է շատ հստակ գրել, ինչ մեթոդներով է արվել հետազոտությունը: Եթե հետազոտությունը իրականացվել է Քեթթելի թեստի օգնությամբ, ապա պետք է գրել, որ Քեթթելի մեթոդիկայի կիրառությամբ բացահայտել ենք հետազոտվողների մոտ նշված որակները, թվել որակները:
10. էջ 70-72-ի նյութը, այսինքն Քեթթելի գործոնների բովանդակությունը ցանկալի կլիներ տանել հավելված հենց սկզբից, ամբողջությամբ ներկայացնելով մեթոդիկան ըստ որևէ սկզբնաղբյուրի, ներառյալ մեթոդիկայի նկարագրությունը, հարցարանը, վերլուծության սկզբունքներն ու գործոնները:
11. էջ 73-74 աղյուսակները ևս կարելի է տանել հավելված, իսկ տեքստի մեջ ձևակերպել աղյուսակների ներսում ներկայացված օրինաչափությունները: Սա կհեշտացնի տեքստի ընթերցումը, մենք ստիպված չենք լինի խորանալ աղյուսակների մեջ պարզելու այն, ինչ հեղինակը պետք է ներկայացնի բառացի, տեքստում:
12. էջ 73-83-ում ներկայացված տվյալները կարծում ենք կարելի էր որոշակիորեն սեղմել, ներկայացնելով ավելի շատ այն տվյալները, որոնք ծառայում են թեստի միջոցով բացահայտված օրինաչափություններին և իհարկե, պարտադիր ներկայացնել, այն անհատական առանձնահատկությունները /գործոնների արտահայտվածության ենթատեքստում/, որով բնորոշվում է յուրաքանչյուր մասնագիտության ուսանող, ինչով նա տարբերվում է մյուս մասնագիտության տեր ուսանողներից:
13. էջ 83-ի աղյուսակի վերնագրում նշված «Քեթթելի անձնային գործոնների կոռելյացիոն կապը՝ ըստ Պիրսոնի բանաձևի» վերնագիրը անավարտ է: Քանզի պետք է նշել, թե Քեթթելի անձնային գործոնները ինչի հետ են դրվել կոռելյացիոն վերլուծության մեջ: Այլապես այս աղյուսակն անիմաստ է:
14. էջ 84-ում կա աղյուսակ՝ վերնագրված՝ «Ինտելեկտի գործակցի և մտածողության տիպերի միջինացված արդյունքների կապը՝ ըստ Պիրսոնի բանաձևի»: Սրա առնչությամբ տեքստում անհրաժեշտ է գրել, թե ինտելեկտի գործակիցը և մտածողության տիպերը ինչ մեթոդներով են ուսումնասիրվել: Ցանկալի կլիներ այդ մեթոդները նշվեին էջ 57-ում «Հետազոտության մեթոդներ» բաժնում:

15. Էջ 57-ում նշված «Յ. Այգենկի թեստի ինտելեկտի գործոնի միջինացված արդյունքների և Գ. Ռեզապկինայի թեստի մտածողության տիպերի միջինացված արդյունքների միջև կոռելյացիոն կապ գոյություն չունի՝ ըստ Պիրսոնի բանաձևի»։ Տեքստում ոչ մի տեղ չենք հանդիպում Յ. Այգենկի և Գ. Ռեզապկինայի թեստերի միջոցով հետազոտված մտածողության տիպերի միջինացված որևէ տվյալ։ Ցանկալի կլիներ, որ այդ տվյալները ներկայացվեին տեքստում կամ հավելվածում։
16. Էջ 57-ում նշված է, որ «Ռ. Քեթթելի թեստի ինտելեկտի գործակցի միջինացված արդյունքների և Յ. Այգենկի թեստի ինտելեկտի գործոնի միջինացված արդյունքների միջև, ըստ Պիրսոնի բանաձևի, կոռելյացիոն կապ գոյություն չունի»։ Այս փաստը շատ քիչ հավանական է, առավել ևս, որ դրա վերաբերյալ տեքստում ոչ մի թվային տվյալ չկա։ Անհրաժեշտ է կամ այս փաստը հաստատող թվային տվյալներ ներկայացնել կամ ուղղակի չգրել նման բան։ Եթե նույնիսկ նմանատիպ տվյալներ են ստացվել, ավելի հավանական է, որ դա հետազոտության որակի խնդիր է, այսինքն տվյալները հավաքելու ընթացքում է թույլ տրվել որևէ անճշտություն։
17. Էջ 64-ից մինչև էջ 84-ը ներկայացված են հսկայածավալ փորձարարական տվյալներ։ Դրանց ծանոթանալուց հետո ընթերցողը էջ 84-ում ակնկալում է ամփոփիչ եզրակացության այդ տվյալների վերաբերյալ, մասնավորապես Քեթթելի մեթոդիկայի, Գ. Ռեզապկինայի մտածողության տիպի թեստի, Այգենկի թեստի արդյունքների վերաբերյալ։ Դրա փոխարեն էջ 85-ում հեղինակը կրկին վերադառնում է իմացական խնդիրների լուծման արդյունքներին։
18. Էջ 85-ում նշված են եզրակացություններ, որոնց կողքին ցանկալի է անել հղում դեպի այն աղյուսակը, որը ցույց է տալիս, տվյալ եզրակացության հավաստիությունը։ Այսպես օրինակ՝
- «...Հավաստող գիտափորձերից պարզ դարձավ, որ հումանիտար և բնագիտական մասնագիտություններ ընտրած ուսանողների մեջ իմացական խնդիրների այն դասը, որը վերաբերվում է առարկայական (պրակտիկ) գործողություններին, ավելի լավ են արտահայտվում համադրական գործողությունները (սինթեզները)» [տես աղ. ...]
- Մեկ այլ դեպքում՝
- «Ուսումնասիրված ակադեմիական խմբերի մտածողության ոճերի միջինացված տվյալները ցույց են տալիս, որ կան էական տարբերություններ՝ ընտրած մասնագիտության առանձնահատկություններից կախված։» [տես աղ. ...]
 - «Ավելի կոնկրետ դասավանդվող տեսական և գործնական առարկաների հարաբերակցությունն որոշակիորեն ազդում է մտածողության ոճերի կոնկրետ դրսևորումների վրա»։ Եթե անում եք նմանատիպ եզրակացություն, ապա պետք է հիմնվել տվյալ հետազոտության տվյալների վրա, որոնք պարտադիր պետք է ներկայացված լինեն աշխատանքում։
 - «Այսուհանդերձ, մտածողության ոճերի դրսևորումներն ուղղակիորեն կախված են ձեռք բերած գիտելիքների կիրառման եղանակից, որն ունի նաև անձնային երանգավորում»։ Այստեղ անհրաժեշտ է մանրամասնել, ինչպիսի երանգավորում, չէ, որ հեղինակը դրան նվիրել է գիտափորձի տվյալների վերլուծության 10 էջ։ Եթե դրանք չեն ամփոփվում պատշաճ ձևով, միգուցե դրանք հավելյալ տվյալներ են, որոնք պետք է տեղափոխել հավելված։

19. Առանձին գլուխներն ամփոփող եզրակացությունները պետք է հիմնված լինեն տեսական գլուխների պարագայում հեղինակի կողմից վերլուծված տեսական մոտեցումների վրա, փորձարարական գլուխների դեպքում՝ բացառապես տվյալ հետազոտության տվյալների վրա, որոնք պարտադիր պետք է ներկայացված լինեն աշխատանքում: Այս տեսակետից էջ 85-ի եզրակացությունները անհրաժեշտ է վերաձևակերպել, կոնկրետացնել, դրանում ներառելով տվյալ գիտափորձի բոլոր տվյալների համադրությունը: Տվյալ դեպքում այդ տվյալներն են՝ մտածողության ոճերը, անձնային գործոնները, մտածողության տիպերը, ինտելեկտի գործակիցը:
20. էջ 88-ում նշվում է «Այսօր ԲՈՒՀ-ական կրթական համակարգում առանձնապես խնդիր չի դրվում նպատակամետ ձևավորել մտածողության ոճեր, տիպեր և կարծես այս խնդիրն առանձնապես չի գիտակցվում կամ չի կարևորվում տվյալ մասնագիտությամբ կադրեր պատրաստելու գործընթացում: Կարելի է արձանագրել, որ այս թերությունների զգալի մասն ուղղակիորեն բխում է այն իրողությունից, որ այսօր բակալավրի շրջանակում կրթության որակը գնահատվում է ուսանողների կողմից ուսումնական նյութը վերարտադրելու կարողությունների վրա: Ուսումնական նյութի ինքնուրույն մշակումը ևս առավելապես ընթանում է նյութի վերաշարադրմամբ կամ մեղմ ասած ոչ էական ընդհանրացումներով: Հետազոտական բնույթի աշխատանքներն (ռեֆերատներ, կուրսային, ավարտական աշխատանքներ) առանձնապես միտված չեն մտածողության տիպերի և ստեղծարար ընդունակությունների զարգացմանը: Պարզվում է, որ ուսումնական տեքստերի վրա հոգեբանական եղանակներով աշխատելը շարունակվում է դիտվել որպես ցանկություն»: Կարծում ենք՝ այս դատողությունը բավական ծայրահեղ է, միակողմանի, այդ առումով, լավ կլինի գերծ մնալ մնան տիպի դատողություններից:
21. էջ 89-ի տողատակի հղումը փոխել ստանդարտ հղմամբ, [թիվը գրականութ. ցանկից]:
22. էջ 90-ում «հիմնական բլոկներ» արտահայտությունից հետո պետք է գրել «սովորողների հետևյալ հոգեբանական առանձնահատկությունների հաշվառմամբ» ապա թվարկել, հանելով «Պատկերացումներ» և «գաղափար» բառերը:
23. էջ 90-ում «ստորև ներկայացվող ուսումնական ծրագրում» բառակապակցությունից հետո անհրաժեշտ է հղում [տես էջ 91]:
24. էջ 90-ում «Սիներգետիկայի որոշ էլեմենտներ» բառակապակցությունից հետո պարտադիր հղում դեպի համապատասխան գրականություն:
25. էջ 96-ում անհրաժեշտ է հղումներ «Սմիրնով» բառից հետո: [Кондаков Н.И., Логика, М., 1954г., р. 351] պետք է գրել հայերեն գրքի վերնագրի փոխարեն գրել գրականության ցանկում դրա հերթահամարը, նույն կերպ էջ 97-ում: Ընդհանրապես աշխատանքում հղումները պետք է կատարել միևնույն ոճով, այն է՝ քառակուսի փակագծերում գրականության հերթահամարը, որը նշված է ցանկում, եթե անհրաժեշտություն կա նշելու էջը, ապա փակագծի ներսում, հերթահամարից հետո պետք է դնել ստորակետ և գրել էջը, օրինակ՝ [8, էջ 32] կամ [7] և այլն
26. էջ 98-ում Պավլովի խոսքերի մեջբերմանը պետք է հաջորդի հղում:
27. էջ 121-ում Ռ. Ամտխաուերի մեթոդիկայից հետո անհրաժեշտ է հղում դեպի գրականության ցանկ, որտեղից վերցված է տվյալ մեթոդիկան, մաս դեպի հավելված, որտեղ տեղակայված են այն Ամտխաուերի կողմից առաջադրվող իմացական խնդիրներն ու

առաջադրանքները: Կարծում ենք առավել հաջող ձևակերպում կլիներ հետևյալը՝ «Ամտխառնների մեթոդիկան կիրառել ենք պարզելու ինչպես փորձարկվողների ինտելեկտի ուղղվածությունն ու առանձնահատկությունները, այնպես էլ, թե ուսուցողական ծրագիրը յուրացնելուց հետո փորձարկվողների մեջ ինչպիսի՞ ուղղություններով են փոփոխվում մտածողության ոճերը՝ նյութի առանձնահատկություններից կախված»:

28. Էջ 121-ում նշված պնդումը՝ «Գիտափորձին մասնակցող ուսանողների ընտրությունը պատահական չէր, քանի որ, ինչպես հանրակրթության շրջանակում, այնպես էլ բուհական ուսուցման համակարգում չկան հատուկ դասընթացներ և գործնական պարապմունքներ, որոնք նպատակամետ ձևավորեն մտածողության ոճեր և տիպեր, այսինքն՝ արդյունքում դպրոցականներին և ուսանողներին սովորեցնեն տեղեկատվությունից օգտվելու կարգին, տեղեկատվություն հավաքագրելուն, նյութեր կուտակելուն և կիրառելուն» կարծում ենք խիստ միանշանակ է:
29. Եզրակացություններ բաժնում ներկայացված եզրակացություն 2-ը, չափազանց ծավալուն է, ցանկալի ներկայացնել առավել առավել հակիրճ: Եզրակացությունները անհրաժեշտ է հստակ թվագրել: Վերնագրից հետո պետք է գրել: «Հետազոտության արդյունքում հանգել ենք հետևյալ եզրակացությունների», ապա դնել միջակետ և նոր տողից համարակալած և հակիրճ ներկայացնել յուրաքանչյուր եզրակացությունը: Եզր. 2-ը ցանկալի չէ սկսել «Բացի դրանից, քանի որ» բառակապակցությամբ: Կարիք չկա գրելու էջ 147-ում «Հավաստող, ուսուցողական և ստուգողական գիտափորձերով հաստատվում է, որ», «Վերը նշված գիտափորձերը ցույց են տալիս, որ», «Հավաստող գիտափորձից պարզ դարձավ, որ», «Պարզվել է, որ», էջ 148-ում «Կարելի է հանգել այն եզրակացության, որ» և մանաւորապ այլ արտահայտություններ, քանզի եզրակացությունները բոլոր դեպքերում կառուցվում են գիտափորձերի արդյունքների հիման վրա: Եզրակացությունները պետք է շարադրվեն հստակ, ճշգրիտ և հակիրճ՝ արտահայտելով այն նորը, որ ձեռք է բերվել սույն հետազոտության արդյունքում:

Ամփոփելով ասվածը, կարծում ենք, որ մեր կողմից նշված դիտողությունների ու առաջարկների հաշվառմամբ ու շտկմամբ, Նազելի Սերյոժայի Հախվերդյանի «Մտածողության ոճերի դրսևորման առանձնահատկությունները իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում» վերնագրով թեկնածուականատենախոսությունը կարելի է ներկայացնել պաշտպանության ժՁ.00.01 «Հոգեբանության տեսություն և պատմություն» մասնագիտությամբ հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցմանը:

Նիստի նախագահ- այժմ խոսքը տրվում է հայցորդին՝ գրախոսի առաջարկություններին և դիտողություններին պատասխանելու համար:

Պատասխան խոսքով հանդես եկավ ատենախոս Ն.Ս.Հախվերդյանը:

Հայցորդ Ն.Ս.Հախվերդյան- Շնորհակալություն աշխատանքը մանրակրկիտ կարդալու և դիտողությունների ու առաջարկությունների համար: Այժմ անդրադառնամք գրախոս Մ. Հակոբյանի դիտողությունների պատասխաններին:

Դիտողություն 1. Փորձարարական մասի համար այն կվերաձևակերպենք հետևյալ կերպ. Բնականաբար, ապագա մասնագետի մտածողության ոճերի փորձարարական ուսումնասիրման խնդիրն արդիական է նաև մեր օրերում, հատկապես, եթե

հաշվի առնենք ապագա մասնագետի հետազոտական կարողությունների զարգացման անհրաժեշտությունը գործնական պարապմունքներ կատարելիս, նկատի ունենալով, որ երիտասարդ մասնագետը գործնականում օգտվում է հոգեբանության վերաբերյալ տեղեկատվական աղբյուրներից, ձեռք բերում հոգեբանական տեղեկություններ մասնագիտական գրականությունից, հոգեբանական տեսական դասընթացներից, լաբորատոր և գործնական պարապմունքներից:

Դիտողություն 4. Առավելագույն 12 միավորը 1 ուսանողի կտրվածքով է, 4 ուսանողի համար առավելագույն միավորը կլինի 48 միավոր:

Դիտողություն 5. Մենք կարծում ենք, որ հեղինակների անունները կարելի է գրել նաև ռուսերենով:

Դիտողություն 8. Հիմնավորումը տեքստում նշված է՝ Ռ. Քեթթելի բազմագործոն մեթոդիկան կիրառվել է մտածողության ոճերն ուսումնասիրելիս. մի կողմից այդ գործոնների ազդեցությունը մտածողության ոճի վրա պարզելու նպատակով, մյուս կողմից տեսական վերլուծության մեջ առանձին գործոնների փոխայնամավորվածությամբ բացահայտվող մտածողության ոճերի մասին պատկերացում կազմելու համար:

Դիտողություն 9. Ռ. Քեթթելի մեթոդիկայի կիրառմամբ բացահայտել ենք հետազոտվողների միայն անձնային գործոնների արտահայտվածության աստիճանը:

Դիտողություն 13. Պարզվում է, որ անձնային գործոնների միջև կան որոշակի կապեր, որոնց նշանակալիությունը ցույց է տրված աղյուսակ 7-ում: Այստեղ մենք փորձել ենք պարզել «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» և «Պատմություն» մասնագիտությունների անձնային գործոնների միջև եղած կոռելյացիոն կապը: Այս տվյալներն ավելի շատ վեր են հանում ուսումնասիրված խմբերի անձնային գործոնների արտահայտվածությունը, այլ ոչ թե այս կամ այն գործոնի ընդգծվածությունը, քանի որ Ռ. Քեթթելի անձնային գործոնների վերլուծությունը կատարվել են որոշակի խմբերով: Քեթթելի անձնային գործոնների կոռելյացիոն կապը՝ ըստ Պիրսոնի բանաձևի, կարելի է եզրակացնել, որ գործոնների մի փոքր մասն ուղղակիորեն կապվում է մտածողության ոճի հետ, իսկ մեծ մասի ուղղակի կապերը նույնիսկ ռեգրեսիվ են, որոնք ցույց են տալիս այդ փորձարկվողի հետ աշխատելու անհրաժեշտությունը՝ ուսուցողական հատուկ ծրագրերով:

Դիտողություններ 14, 15, 16. Փորձարկվողների հետ կատարել ենք հետազոտություն 3. Այգենկի ինտելեկտի գործոնի և Գ. Ռեզապկինայի մտածողության տիպերի հետ կապված: Սակայն աշխատանքի վերջնական տարբերակում այդ տվյալները հանվել են տեքստից՝ բավականին ծավալուն դառնալու պատճառով: Հետագայում մենք այն կկիրառենք այլ նպատակով:

Դիտողություն 17. Ռ. Քեթթելի մեթոդիկայի միջոցով կատարված հետազոտությունից հետո կատարվել են հետևյալ եզրակացությունները: Թեստի արդյունքների մշակումը կատարել ենք ըստ ուսանողի ընտրած մասնագիտության և այնուհետև այն համեմատել իմացական խնդիրների միջոցով բացահայտված մտածողության ոճերի միջին ցուցանիշների հետ՝ պարզելու, թե մտածողության ոճի դրսևորումներն ինչպե՞ս են կապված անձնային գործոնների հետ:

«Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի ուսանողները 1-4-րդ կուրսերի կտրվածքով վերբալ և պատկերային (Ռավենի մատրիցա) թեստերի լուծման արդյունքում ավելի բարձր ցուցանիշների է հասել, քան «Պատմություն» բաժնի ուսանողները, ովքեր նույն թեստերի շրջանակում հասել են ցածր ցուցանիշների: Այնուհետև փորձել ենք որոշակի կապ գտնել իմացական խնդիրների միջոցով բացահայտված մտածողության ոճերի միջին ցուցանիշների և Ռ. Քեթթելի մեթոդիկայի միջոցով բացահայտված անձնային գործոնների միջև: Այդ իսկ պատճառով Ռ. Քեթթելի 16 անձնային գործոնները համեմատել ենք 3 գործոնային խմբերով՝

ա) ինտելեկտուալ առանձնահատկություններ (B, M, Q₁),

բ) հուզականային առանձնահատկություններ (C, G, I, O, Q₃, Q₄),

գ) միջանձնային փոխազդեցությունների հաղորդակցական հատկություններ և առանձնահատկություններ (A, H, F, E, Q₂, N, L):

Համեմատական վերլուծությունից պարզվել է, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի մտածողության համեմատաբար բարձր արտահայտվածությամբ աստիճանին (24,37) համապատասխանում է ինտելեկտուալ առանձնահատկությունների (B, M, Q₁) փոքր-ինչ ցածր ցուցանիշ (6,18), իսկ «Պատմություն» մասնագիտության մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին (20) համապատասխանում է համեմատաբար բարձր ցուցանիշ (6,74): Հուզականային առանձնահատկությունների (C, G, I, O, Q₃, Q₄) հետ կատարված հաշվարկներից երևում է, որ մտածողության բարձր արտահայտվածության աստիճան (24, 37) ունեցող «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնին համապատասխանում է հուզականային բարձր ցուցանիշ (7,4), իսկ «Պատմություն» բաժնի մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին (20) համապատասխանում է համեմատաբար ցածր ցուցանիշ (7,14): Միջանձնային փոխազդեցությունների հաղորդակցական հատկությունները և առանձնահատկությունները (A, H, F, E, Q₂, N, L) մտածողության բարձր արտահայտվածության աստիճան (24,37) ունեցող «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնում փոքր-ինչ բարձր են (6,29), քան «Պատմություն» բաժնում, որտեղ մտածողության ցածր արտահայտվածությամբ աստիճանին (20) համապատասխանում է փոքր-ինչ ցածր ցուցանիշ (6,2): Համեմատել ենք նաև «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» և «Պատմություն» մասնագիտությունների «Ինքնագնահատական (MD)» անձնային գործոնի միջինացված տվյալները: Պարզվել է, որ «Տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա» բաժնի մտածողության համեմատաբար բարձր ոճին (24,37) համապատասխանել է ինքնագնահատականի բարձր արդյունք (7,81), իսկ «Պատմություն» մասնագիտության մտածողության համեմատաբար ցածր ոճին (20) համապատասխանել է ինքնագնահատականի ավելի ցածր արդյունք (6,93):

Դիտողություն 20. Աշխատանքում դա վերաձևակերպվել է հետևյալ կերպ՝ այսօր ԲՈՒՀ-ական կրթական համակարգում առանձնապես չի ուսումնասիրվում մտածողության ոճերի և տիպերի նպատակամետ ձևավորման խնդիրը, և կարծես թե այն առանձնապես չի կարևորվում տվյալ մասնագիտությամբ սովորող ուսանողների կողմից: Կարելի է արձանագրել, որ այս թերությունների զգալի մասն ուղղակիորեն բխում է այն իրողությունից, որ այսօր բակալավրի շրջանակում կրթության որակը չի գնահատվում ստեղծարարության տեսանկյունով, որն ուղղակիորեն կապված է մտածողության ոճերի հետ: Ուսումնական նյութի ինքնուրույն մշակումը ևս

առավելապես ընթանում է նյութի վերաշարադրմամբ կամ մեղմ ասած ոչ էական ընդհանրացումներով: Հետազոտական բնույթի աշխատանքներն (ռեֆերատներ, կուրսային, ավարտական աշխատանքներ) առանձնապես միտված չեն մտածողության տիպերի և ստեղծարար ընդունակությունների զարգացմանը: Պարզվում է, որ ուսումնական տեքստերի վրա հոգեբանական եղանակներով աշխատելը շարունակվում է դիտվել որպես ցանկություն:

Դիտողություն 28. Այս պարբերությունը վերաձևակերպել ենք հետևյալ բովանդակությամբ. գիտափորձին մասնակցող ուսանողների ընտրությունը պատահական չէր, քանի որ, ինչպես համակրթության շրջանակում, այնպես էլ բուհական ուսուցման համակարգում բավականաչափ քիչ են հատուկ դասընթացները և գործնական պարապմունքները, որոնք նպատակամետ ձևավորեն մտածողության ոճեր և տիպեր, այսինքն՝ արդյունքում դպրոցականներին և ուսանողներին սովորեցնեն տեղեկատվությունից օգտվելու կարգին, տեղեկատվություն հավաքագրելուն, նյութեր կուտակելուն և կիրառելուն:

Մնացած բոլոր դիտողությունները (2, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29) տեխնիկական բնույթ են կրում, որոնք ընդունվել և հաշվի են առնվել աշխատանքում:

Նիստի նախագահ - խոսքը տրվում է երկրորդ գրախոսին՝ «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության» ամբիոնի դոցենտ, հ.գ.թ. Հ. Պետրոսյանին:

Գրախոս Հ.Պետրոսյան («Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության» ամբիոնի դոցենտ, հ.գ.թ.) - Հետազոտական աշխատանքի վերաբերյալ ես կասեմ հետևյալը .

Վերջին տասնամյակներում մտածողության ոճերի առանձնահատկությունների հիմնախնդրի հանդեպ հետաքրքրության զգալի աճը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այդ հետազոտությունները խորացնում են պատկերացումները մտածողության ոճերի կառուցվածքի, բովանդակության, ռազմավարությունների մասին, բացահայտում են մտածողության ոճերի դերը միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման մեջ, կոնկրետ սոցիալ-պատմական պայմանների ազդեցությունը մտածողության ոճերի ձևավորման վրա, ինչպես նաև մտածողության տարբեր ոճերի ձևավորման և համադրման միջոցով նպաստում են սովորողների իմացական գործունեության ակտիվացմանը: Այս համատեքստում Ն. Հախվերդյանի ատենախոսությունն անշուշտ արդիական է, քանի որ մտածողության անհատական ոճի օպտիմալացումը ժամանակակից մասնագիտական կրթության արդյունավետության բարձրացման կարևոր պայմաններից է:

Չմանրամասնելով աշխատանքի կառուցվածքը և բովանդակությունը՝ անհրաժեշտ է նշել, որ հետազոտության տեսական նշանակությունը մտածողության ոճերի առանձնահատկությունների հիմնախնդրի համակողմանի վերլուծության մեջ է, որն ընդլայնում է մտածողության մասին պատկերացումները և թույլ է տալիս կառավարելի դարձնել տեղեկատվության ստացման, մշակման և հաղորդման գործընթացները՝ կրթական համակարգում: Ատենախոսության գործնական նշանակությունը՝ սովորողների ուսումնական գործունեության օպտիմալացումն է՝ մտածողության ոճերի ակտիվացման ճանապարհով, որն էլ իր հերթին նպաստում է անհատական և խմբային մտածողության արդյունավետության բարձրացմանը:

Հատուկ հետաքրքրության է արժանի աշխատանքի փորձարարական մասը, որտեղ ներկայացված են հավաստի մեթոդական հենքի վրա իրականացված բավականաչափ ծավալուն հավաստող, ուսուցողական և ստուգողական գիտափորձերի ընթացքն ու արդյունքների քանակական և որակական վերլուծությունները, որոնք իրենց արտացոլումն են գտել մի շարք աղյուսակների և դիագրամների մեջ: Էմպիրիկ տվյալները ենթարկվել են մանրամասն հոգեբանական և մաթեմատիկական-վիճակագրական վերլուծության: Ատենախոսի կողմից մշակվել է հետաքրքիր ուսումնական ծրագիր, որը նպատակաուղղված է տեղեկատվական նյութերի ընտրության, կուտակման և մշակման անհրաժեշտ կարողությունների ձևավորմանը: Ստաժողության վերլուծահամադրական ոճի կիրառման փորձարարական հետազոտության հատվածում, արձանագրությունների բովանդակային վերլուծությունները բացահայտել են մտավոր գործողությունների և մտածողության ոճերի նուրբ փոխհարաբերություններ:

Ընդհանուր առմամբ հեղինակը լուծել է իր առջև դրված խնդիրները, հանգել է հետաքրքիր և կարևոր եզրակացությունների, որը վկայում է ատենախոսի գիտական բարեխղճության և խնդրո առարկա հիմնախնդիրների ասպարեզում բանիմացության մասին: Տվյալ դեպքում մենք գործ ունենք նաև լեզվական առումով գրագետ աշխատանքի հետ: Այնուամենայնիվ, հարկ ենք համարում ընդգծել աշխատանքում տեղ գտած որոշ բացթողումներ, անհստակություններ, որոնց շտկումը թույլ կտա հետագա քննարկմանը ներկայացնել ավելի ամբողջական և ավարտուն աշխատանք:

1. Հետազոտության տեսական վերլուծությունների բաժինը, իր ընդգրկումով, զիջում է փորձարարական հետազոտությունների հատվածին, քանի որ անդրադառնալով մտածողության ոճերի բնութագրերին հեղինակը չի բացահայտում մտածողության ոճերի հիմնախնդրի հետազոտման տարբեր մակարդակները՝ փիլիսոփայական, մասնագիտական, հոգեբանական և այլն: Աշխատանքում հստակ չեն առանձնացվել և վերլուծվել նաև մտածողության ոճերի ուսումնասիրման հիմնական ուղղությունները. ա) մտածողության անհատական յուրօրինակության հոգեֆիզիոլոգիական մեխանիզմներ՝ ֆունկցիոնալ ասիմետրիա, նյարդային համակարգի հատկանիշ, բ) մտածողության անհատական առանձնահատկությունների հետազոտում կոգնիտիվ ոճի հետազոտության շրջանակում, գ) կոնկրետ մտածողության ոճերի հետազոտում որպես պրոբլեմային իրադրությունների բացահայտման և ձևակերպման անհատական եղանակ: Ատենախոսության մեջ տեղ չեն գտել Ս. Խոլոդնայայի, Ա. Բելաուսովայի, Լ. Սոբչիկի, Ռ. Ստերնբերգի մտածողության ոճերի կոնցեպտուալ հիմնադրույթները և դրանց մեկնաբանությունները:
2. Տեսական մասում անհրաժեշտ էր կատարել հասկացությունների ճշգրտում ինչպես նաև ներկայացնել մտածողության ոճ հասկացության՝ որպես հոգեբանական կատեգորիայի կայացման պատմությունը: Մանրամասն վերլուծելով պատճառահետևանքային մտածողության ոճ, դեդուկտիվ մտածողության ոճ, ալգորիթմական մտածողության ոճ, մտածողության համակցական ոճ հասկացությունները՝ համանման վերլուծության չեն ենթարկվում նաև համակարգված ոճ, սիներգետիկ ոճ, գիտական ոճ, մասնագիտական ոճ կատեգորիաները՝ տարբեր մակարդակներում մտածողության ոճերի դասակարգումներ կատարելու նպատակով: Չնայած,

հեղինակը նշում է, որ մտածողության ոճը հստակ չի սահմանվում տեսափորձարարական հետազոտություններում, այնուամենայնիվ, ցանկալի կլիներ ներկայացնել մտածողության ոճի սեփական ըմբռնումը: Գտնում ենք, որ ավելի մանրամասն կարելի էր վերլուծել Ա. Հարիսոնի և Ռ. Բրեմսոնի իմացության փիլիսոփայական համակարգը՝ ներկայացնելով ոչ միայն անալիտիկ, ռեալիստական և պրագմատիկ մտածողության ոճերի հիմնական ռազմավարությունները, այլև անդրադառնալ սինթետիկ և իդեալիստական ոճերին:

3. Քննարկելով մտածողության ոճերի և անձնային տիպերի փոխհարաբերության խնդիրը, հեղինակը նշում է, որ կան այդ հիմնախնդրի ուսումնասիրություններ, սակայն ներկայացված չեն այդ հետազոտությունների դրույթները և արդյունքները: Մտածողության ոճերի և անձնային տիպերի հարցը քննարկելիս անհրաժեշտ էր անդրադառնալ դրանց համատեղելիության խնդրին, ինչպես նաև անձնային այնպիսի բնութագրերի, ինչպիսիք են՝ գաղափարների զեներատոր, քննադատ, նորարար, փորձագետ, հանրագիտարան, վերլուծաբան, կանխատեսող, ոգևորող, առաջնորդ, համակարգող, մարդասեր և այլն:
4. Էջ 34 Սպիրմենի, Գիլֆորդի, Թերսթունի տեսությունները անհրաժեշտ է տեղափոխել ինտելեկտի և մտածողության ոճերի կապի բաժին:
5. Էջ 58 անհրաժեշտ է ներկայացնել հավաստող գիտափորձերում կիրառված խնդիրները և առաջադրանքները, քանի որ դրանց միայն նկարագրությունից ոչինչ չի հասկացվում: Նույնը վերաբերվում է նաև պատկերային թեստին: Տեքստում նշեք, որ դա Ռավենի մատրիցաներն են, պարզաբանեք, թե որ առաջադրանքներն են տվել A, B, C, D, E բլոկներից, և որոնք են գնահատման չափանիշները: Ռավենի թեստն ախտորոշում է բանականության մակարդակը և եթե այն կիրառվել է մտածողության ոճը հայտնաբերելու նպատակով, ապա անհրաժեշտ էր վերլուծել ոչ թե վերջնական արդյունավետությունը, այլ մտածողության գործընթացն իր օպերացիոնալ բաղադրիչներով (դիֆերենցիացիա, ինտեգրացիա, համանմանություններ, սկզբունքի հասկացում): Հակառակ դեպքում ստացվում է, որ հեղինակը մտավոր ընդունակությունները նույնացնում է մտածողության ոճի հետ: Առաջադրանքների նկարագրության դիտողությունը վերաբերվում է նաև Ամտհաուերի մեթոդիկային: Նշեք, թե որ սուրբեստից քանի առաջադրանք են ներկայացրել: Ըստ Ամտհաուերի, մտավոր պրոֆիլի ավելի խորը վերլուծության նպատակով անհրաժեշտ էր առանձնացնել 1-4 սուրբեստերի մաքսիմալ արդյունքները (տեսական ընդունակություններ) 5-8 սուրբեստերի արդյունքներից (պրակտիկ ընդունակություններ):
6. Էջ 84 Այզենկի և Ռեզապկինայի թեստերի արդյունքների միջև համահարաբերակցության աղյուսակը կա, բայց բացակայում է Ռեզապկինայի մեթոդիկայով ստացված տվյալների վերլուծությունը:
7. Հեղինակը նշում է, որ Այզենկ-Քեթթել մեթոդիկաների միջև համահարաբերակցություն չկա, Ռավեն-Քեթթել՝ չի ստուգվել: Եթե ինտելեկտի մակարդակի և ինտելեկտի անձնային առանձնահատկությունների (B, M, Q) միջև կորելյացիոն կապ չի հայտնաբերվել, ապա այս փաստը պետք է մեկնաբանվեր ատենախոսի կողմից:
8. Էջ 89 Հեղինակը նշում է, որ ուսուցողական խմբերը կոմպլեկտավորվել են հավաստող գիտափորձի ընթացքում համեմատաբար ցածր միավորներ ստացած

ուսանողներից, որից անմիջապես հետո ասվում է, որ թրեյնինգային խմբերում ընդգրկվել են որոշակի բարձր ցուցանիշներով ուսանողներ: Անհրաժեշտ է ճշգրտել այս հակասությունը:

9. Ուսուցողական ծրագրի արդյունավետությունը ապացուցելու նպատակով անհրաժեշտ էր համեմատական վերլուծության ենթարկել հավաստող գիտափորձի և ստուգողական գիտափորձի արդյունքները, որն ատենախոսության մեջ չի կատարվել: Համեմատական վերլուծությունը գիտական առումով ավելի կոռեկտ կլիներ, եթե հավաստող գիտափորձերում նույնպես կիրառվեր Ամտհաուերի թեստը, մանավանդ, որ այն ունի երկու համարժեք A և B տարբերակներ:

10. Եջ 132 Հեղինակը ներկայացնում է աղյուսակ, որտեղ իրենց արտացոլումն են գտել փորձարկվողների միջինացված տվյալները ըստ Ամտհաուերի մեթոդիկայի և մտածողության տիպական ոճերը: Նախ աղյուսակը թերի է, քանի որ ներկայացված են միայն վերբալ սուբթեստերի արդյունքները: Այնուհետև չի հասկացվում թե ինչպիսի վերլուծությունների արդյունքում է դուրս բերվել վերջին երեք սյունյակների բովանդակությունը՝ մտածողության գերակա ոճ, տեքստերի վերածում նշանասիմվոլային լեզվի, ուսումնական նյութի թարգմանությունը վերբալ տեքստերի: Բերեք մի քանի օրինակներ:

11. Աշխատանքը զերծ չէ որոշ փոքր թերացումներից: Եջ 19 ճշգրտեք հոգեբանության ավանդական և ոչ ավանդական ուղղություններ արտահայտությունները: Եջ 121 «բուհական առարկաներից վերցրած այլ նյութեր» արտահայտությունը պետք է հանել տեքստից: Եջ 28 ձևափոխվող մտածողության առանձնահատկությունները քննարկելիս՝ նշեք հեղինակներին:

Նիստի նախագահ- Այժմ խոսքը տրվում է հայցորդին՝ գրախոսի առաջարկություններին և դիտողություններին պատասխանելու համար:

Հայցորդ Ն.Ս. Հախվերդյան- Շնորհակալություն աշխատանքը մանրակրկիտ կարդալու և դիտողությունների ու առաջարկությունների համար: Այժմ անդրադառնամք գրախոս Հ. Պետրոսյանի դիտողությունների պատասխաններին:

Դիտողություն 1. Տեղեկության ստացման, մշակման և կիրառման կենսաբանական և հոգեբանական հիմքերն ուսումնասիրվում են տարբեր գիտություններում (կենսաբանություն, փիլիսոփայություն, հոգեբանություն և այլն): Պարզաբանվում են գլխուղեղի աջ և ձախ կիսագնդերի գործառույթները տեղեկատվության ստացման, ընկալման և փորձի կուտակման առաջատար եղանակի ընտրության գործընթացում: Հայտնի է, որ գլխուղեղի յուրաքանչյուր կիսագունդ ապահովում է մտածողության այս կամ այն տեսակի դրսևորումները: Աջ կիսագունդն ապահովում է տեղեկատվության պատկերավոր ընկալումը և դիվերգենտ մտածողությունը՝ որպես ամբողջականություն, գործընթացների անընդհատություն և կոնկրետություն: Այդ միավորող եղանակը հատկապես արտահայտվում է պատկերների ձևափոխումների հետ կատարվող գործընթացներում: Ձախ կիսագնդի աշխատանքով ապահովվում է բառատրամաբանական մտածողությունը, վերացարկված մտածողությունը և ընդհանուր առմամբ վերլուծական գործընթացները: Ֆունկցիոնալ ասիմետրիայի

մեխանիզմով յուրաքանչյուր խնդրի լուծման համար ընտրվում են տեղեկատվության ընկալման և մշակման առավել ընդունելի եղանակներ, որոնք ֆիզիոլոգիական առումով ապահովում են մտածողության ոճերի բազմազան դրսևորումները:

Փիլիսոփայության մեջ, հատկապես գիտական իմացության տեսանկյունով «Մտածողության ոճ» հասկացությունն օգտագործվել է իրական և հոգևոր աշխարհների մասին պատկերացումներն ընդլայնելու և դրանք տարանջատելու նպատակով: Ավելի կոնկրետ, այն դիտվում է որպես նախապայմանների միասնություն՝ ուղղված կոնկրետ հետազոտության կատարմանը: Լ. Անդրյուխինան նշում է, որ «ոճ» հասկացությունն օգտագործվել է պատմամշակութային ասպեկտով «դարաշրջանի ոգի» իմացության շրջանակում: Այս կապակցությամբ նա մասնավորապես նշում է գիտության մի քանի առանձնահատկություններ՝ ելնելով փիլիսոփայության մեջ ձևավորված ընդհանուր պատկերացումներից.

ա) երկար ժամանակ որպես գիտության չափանիշ հաշվվում էր գիտելիքների մաթեմատիկատրամաբանական պատկերացումը: Այդ տեսակետը հիմնավորում է այն պատկերացումը, որ գիտությունը բացառում է ոճը,

բ) գիտության ոճային միջավայրի առանձնահատկությունները դրսևորվում են ոճային բնութագրերի այն առանձնահատկությունների մեջ, որոնք գաղտնագրվում են գործունեության բացահայտ արդյունքի կառուցվածքով: Միայն գործընթացների բարդ վերականգնումների արդյունքում կարելի է դատել ոճի մասին:

գ) գիտաիմացական գործունեության մեջ մտածողության ոճի մասին հետազոտությունն արգելակվում է «սուբյեկտի գիտելիքների բացահայտ ձևերի ներկայացվածության բացակայությամբ»:

Ի. Անդրեևը մասնավորապես համոզիչ չի համարում այն միտքը, որ «յուրաքանչյուր գիտություն ձևավորում է մտածողության իր ոճը՝ կախված համընդհանուր ոճից, որը տիրապետող է դառնում պատմական տվյալ դարաշրջանում»: Կարելի է համաձայնել, որ «մտածողության բոլոր մասնավոր գիտական ոճերն իրենցից ներկայացնում են ոչ այլ ինչ, եթե ոչ մտածողության ոճերի բազմաթիվ ձևերից մեկը կամ դրա կոնկրետ արտահայտությունը»:

Ժամանակակից ավստրիացի փիլիսոփա Վ. Գոֆկիրխները գտնում է, որ մտածողության ոճերը կարող են բնորոշվել տարաբնույթ հարաբերությունների կազմակերպման հասկացություններով, որոնք ունեն նույնատիպ սկզբունքներ: Ըստ Վ. Գոֆկիրխների իմացության մեջ կարելի է տարանջատել մտածողության երեք ոճ.

ա) մտածողության ոճ, որն ուղղված է օբյեկտների տարանջատված միաձևության փնտրման եղանակին,

բ) մտածողության ոճ, որը կենտրոնացնում է օբյեկտների միօրինակության տարբերությունների վրա,

գ) մտածողության ոճ, որը միաժամանակ կենտրոնացնում է ինչպես օբյեկտների տարբերության, այնպես էլ՝ միօրինակության վրա:

Փիլիսոփայական այս ընդհանուր կողմնորոշումն ընդամենը շեշտում է օբյեկտային միօրինակությունը և տարբերությունները, մինչդեռ, մեր կարծիքով, մտածողության ոճի սուբյեկտային կողմնորոշումներն ավելի բազմազան են առնվազն

մի քանի իրողություններից ելնելով: Նկատի ունենք՝ ա) սուբյեկտի սոցիալ-մշակութային կողմնորոշումները, բ) սուբյեկտի մտավոր ակտիվության դրսևորումները հատկապես այն պայմաններում, երբ տվյալ անձը ստեղծագործաբար է կիրառում իր անհատական և ձեռքբերովի փորձը՝ սեփական իմացական պահանջմունքները բավարարելու գործընթացում, գ) կոնկրետ պայմաններին համապատասխան անհրաժեշտ տեղեկության որոնման, իմաստավորման, կիրառման և մեկնաբանման գործընթացների անհատական առանձնահատկությունները: Իհարկե թվարկածները կարելի է դիտարկել նաև գործառության տեսանկյունով՝ կախված թե տվյալ անձն իմացական գործընթացի կազմակերպիչ է, ստեղծագործող անձ, թե՞ առարկայական պատկերացումներ իրականացնող: Այս իմաստով, մտածողության ոճը կապված է ինչպես օբյեկտիվ իրականության, սոցիալ-մշակութային արժեքների, սուբյեկտի անհատական առանձնահատկությունների, անձի մտավոր զարգացման մակարդակի, իմացական պահանջմունքների բնույթի, այնպես էլ նրա անձնային գծերի դրսևորումների հետ: Մասնագիտական գրականության մեջ (Ա. Բելոուսովա, Լ. Սոբչիկ, Ե. Ն. Կոնյազևա, Ս. Պ. Կուրտյունով և այլն) մտածողության ոճերի հիմնախնդրի քննարկումներն իրականացվում են տարբեր ուղղություններով, տարբեր շեշտադրումներով, նաև տարիքային տարբեր կտրվածքներով: Այս հեղինակներն առանձնացնում են մտածողության հետևյալ ոճերը.

- նախաձեռնողական ոճ, որը կատարում է գեներացիայի գործառույթ՝ ուղղված հակադրությունների փնտրմանը և պրոբլեմների հայտնաբերմանը,
- քննադատական ոճ, որը կատարում է սելեկտիվ գործառույթ, որով ապահովվում է տեղեկատվության ընտրությունը և գնահատումը,
- կառավարչական ոճ, որը կատարում է մտահաղորդակցման գործառույթ և ուղղված է մարդկանց կազմակերպելուն՝ որևէ գործունեություն իրականացնելու համար,
- գործնական ոճ, որը կատարում է իրականացման գործառույթ՝ ուղղված գործնականում գաղափարների և վարկածների իրականացմանը,
- կոգնիտիվ ոճ, որն իրականացնում է ճանաչողական գործառույթ և ընդհանուր առմամբ ուղղված է տվյալ տիպի անձանց կողմից կիրառվող պատրաստի կաղապարների օգտագործմանը:

Մտածողության ոճերի տեսությունները Մ. Ա. Խոլոդնայայի կարծիքով, հիմնականում շեշտում են անձի ինքնուրույնության, նրա ստեղծագործական մոտեցման արտահայտվածությունն իմացական խնդրի առաջադրման և լուծման շրջանակում: Ընդհանուր առմամբ այս գաղափարը կոնկրետանում է՝ մի դեպքում, թե ինչպես է մտածողության ոճը հարաբերակցվում մարդու զարգացման հետ, երկրորդ դեպքում, թե ինչպես է մտածողության ոճը փոփոխվում՝ կախված իմացական խնդրից, նրա առաջադրած պայմաններից և հանգամանքներից, մարդու տարիքից, միջավայրից: Վերջինս ավելի շատ ընդգծվում է Ա. Վ. Բրուշլինսկու, Լ. Ս. Վիգոտսկու, Ա. Մ. Մատյուշկինի, Վ. Վ. Ռուբցովի և այլոց կողմից: Ռ. Ստերնբերգը, ելնելով սոցիալական միջավայրից, գտնում է մտածողության տարբեր ոճեր ուսուցանելու հնարավորությունը, որով ապացուցում է, որ մարդուն հատուկ են բազմաթիվ ոճեր՝ տարաբնույթ խնդիրներ լուծելիս: Մ. Խոլոդնայան մտածողության ոճերը համարում է

ինտելեկտուալ այնպիսի ընդունակություններ, որոնք ապահովում են մտավոր գործունեության արդյունավետությունը, իսկ ինտելեկտը սահմանում է որպես մտավոր կառույց և մտավոր փորձի կազմակերպման ձև: Հեղինակի կոգնիտիվ ոճի մասին պատկերացումը՝ որպես տեղեկատվության մշակման անհատական միջոց, հենք է հանդիսացել սույն ատենախոսության փորձարարական հետազոտության համար, հատկապես՝ տեղեկատվության որոնման, մշակման և հաղորդման գործընթացների տարանջատման ուսումնասիրության իմաստով:

Մ. Ն. Կոժինյան կոնկրետացնում է «մտածողության ոճ» հասկացությունը և քննարկում գիտական գրականության ոճերի լեզուները: Նա գիտական ոճն ընդունում է որպես գիտական մտածողության և գիտության ոլորտում հաղորդակցվելու եղանակ, որը հիմնվում է ճշգրտության, կարգավորվածության, ընդգծված տրամաբանության և ընդհանրականության հատկանիշների վրա: Գիտական ոճի վերը նշված յուրաքանչյուր գիծ, մեր պատկերացմամբ, բնորոշ է մտածողության ոճին, քանի որ կուտակված փորձի պահպանումը և հաղորդումն անպայմանորեն հաշվի է առնում վերը նշած հատկանիշները: Մ. Մեերովիչը ստեղծագործական մտածողության տեխնոլոգիան քննարկելիս առանձնացնում է մտածողության համակցական ոճը և կարևորում նրա դերը՝ հատկապես համակցական տիպի խնդիրներ լուծելիս: Այս ոճի իմաստն այն է, որ այն ուղղակիորեն վերաբերում է նեղ բնագավառի, այնպիսին, ինչպիսին կոնկրետ իմացական խնդրի լուծումն է և բովանդակությամբ վերաբերում է տեղեկույթի որոնմանը, ընկալմանը և կուտակմանը: Որպես այդպիսին, ստանում է էվրիստիկ բնույթ և ալգորիթմական արտահայտություն: Հոգեբանական հետազոտություններում ձևական և տրամաբանական մտածողության միասնության դաշտում, որպես համատեղող և կապող օղակ ձևավորվեց մտածողության սիներգետիկ ոճը, որն իր իմաստով համապատասխանում է համագործակցության բովանդակությանը: Այս ոճը զուգորդում է զգայական և ինտելեկտուալ սկզբունքներ, ապահովում է վերացարկված և ընդհանրացված գաղափարների ի հայտ գալը, ընդլայնում է տրամաբանական կառուցվածքները, խորացնում է երևույթների հետազոտումը, ապահովում է ռացիոնալը և իռացիոնալը մտածողության մեջ, բացահայտում է գիտակցականի և ենթագիտակցականի կապերը: Սիներգետիկ կամ մտածողության ոչ գծային ոճը՝ ըստ Ե. Ն. Կնյազեվայի և Ս. Պ. Կուրոյումովի, ներառում է պատճառական և հավանական տարրերի համադրում, որը դիտարկվում է որպես «բաց համակարգ, որն ընդունակ է ինքնակազմակերպման կողմնորոշված համընդհանուր կապերի բացահայտմանը»: Ըստ այս հեղինակների՝ սովորել սիներգետիկորեն մտածել նշանակում է՝ «սովորել մտածել ոչ գծային, այլընտրանքներով՝ ենթադրելով իրադարձությունների զարգացման տեմպի հերթափոխություն և որակական փոփոխություններ, փուլային անցումներ բարդ համակարգերում»: Համագործակցության միջոցներով խորանում են մասնակիցների գործնական հարաբերությունները՝ տարբեր իմացական խնդիրներ առաջադրելու և լուծելու գործընթացներում: Տեղեկույթի անսահմանափակ և անարգելք փոխանակումը և ընդհանրացումը ոչ միայն խորացնում է տեղեկույթի մասին պատկերացումների շարժընթացը, այլև մարդկանց ավելի շատ է մոտեցնում միմյանց սոցիալ-հոգեբանական իմաստով՝ միևնույն հարցի տարբեր կողմեր դիտարկելու և

զմահատելու առումով: Լ. Վ. Բարաուսովան նշում է, որ «սիներգետիկական պարադիգման ենթադրում է հայացք աշխարհին՝ որպես բաց, ոչ կայուն ինքնակարգավորվող համակարգի...»:

Մտածողության ոճի մասին իմ սեփական ըմբռնումը հետևյալն է.

- ա) թե անձն ինչպե՞ս է ձեռք բերում տվյալ խնդրի լուծմանն անհրաժեշտ տեղեկությունները, այսինքն՝ ի՞նչ աղբյուրներից է օգտվում,
- բ) ինչպե՞ս է ընկալում ու հասկանում նյութը,
- գ) ի՞նչ եղանակներով է կոդավորում տեղեկությունը,
- դ) ինչպե՞ս է համադրում փաստերը՝ նախապես վերլուծելով դրանց տեսական և գործնական մասերը,
- ե) ինչպե՞ս է կազմում առաջադրած խնդրի լուծման պլանը և այլն:

Դիտողություն 2. Մասնագիտական գրականության մեջ նշված են բազմաթիվ մտածողության ոճեր: Ընդհանուր առմամբ կարելի է փաստել, որ որոշ ոճեր համադրելի են միևնույն իրավիճակում՝ նմանատիպ գործողությունների տեսանկյունով: Այս իմաստով մտածողության անալիտիկ ոճը համեմատելի է պրագմատիկ և ռեալիստական ոճերի հետ: Այդ է պատճառը, որ համեմատական կարգով ներկայացրել ենք միայն անալիտիկ, պրագմատիկ և ռեալիստական ոճերն ըստ՝ ա) հիմնական ռազմավարության, բ) տվյալ ոճում ներառված ընդունակությունների և կարողությունների, գ) տեղեկության հավաքագրման, պահպանման և ներկայացման գործընթացների:

Դիտողություն 3. Այստեղ մեխանիկական սխալ է տեղի ունեցել՝ «անձնային տիպերի» փոխարեն պետք է լիներ «անձնային գծեր», քանի որ ենթավերնագրում խոսվում է մտածողության ոճերի և անձնային գծերի կապի մասին:

Դիտողություն 4. Քանի որ այստեղ քննարկվում է Սպիրմենի, Թերստոունի և այլոց անձնային գործոնների նշանակությունը՝ մտածողության անհատականության տեսանկյունից, ուստի գտնում ենք, որ այս տեսությունները կարելի է թողնել նաև այս ենթավերնագրում:

Դիտողություն 5. Ինչպես արդարացիորեն նշում է Մ. Խոլոդնայան՝ մտածողության ոճերը յուրատիպ ինտելեկտուալ ընդունակություններ են, որոնք պայմանավորում են մտավոր գործունեության արդյունավետությունը:

Նույն դիտողության մեջ բոլոր տեխնիկական հարցերը հաշվի կառնենք:

Դիտողություններ 6,7. Ինչպես արդեն նշվեց վերևում՝ գրախոս Մ. Չակոբյանի արված դիտողության պատասխանում **(14, 15, 16)**, փորձարկվողների հետ կատարել ենք հետազոտություն Յ. Այզենկի ինտելեկտի գործոնի և Գ. Ռեզապկինայի մտածողության տիպերի հետ կապված: Սակայն վերջնական տարբերակում այդ տվյալները հանել ենք տեքստից՝ բավականին ծավալուն դառնալու պատճառով: Հետագայում մենք այն կկիրառենք այլ նպատակով:

Դիտողություն 9. Այս հարցի վերաբերյալ մենք ունենք հետևյալ տեսակետը. հավաստող գիտափորձն արձանագրում է որոշակի թերություններ, բացթողումներ, որից հետո ուսուցողական ծրագիրն ուղղվում է այդ թերությունների շտկմանը, իսկ հաջորդ փուլում՝ այսինքն ստուգողական գիտափորձերի արդյունքում արձանագրվում է դրանց

առաջընթացը: Այս առումով ուսուցողական գիտափորձն ավելորդ է ստացվում, եթե հավաստողգիտափորձը համեմատվի ստուգողական գիտափորձի հետ:

Իսկ այն հարցին, թե ինչու հավաստող գիտափորձում չենք կիրառել Ամտխաուերի մեթոդիկան, պետք է նշել, որ նույն մեթոդիկան նպատակահարմար չէ կիրառել միևնույն հետազոտական աշխատանքում, քանի որ փորձարկվողը փորձ է ձեռք բերում, որի ժամանակ տեղի է ունենում ներքին ուսուցում:

Դիտողություն 11. Մինչ այդ աղյուսակը, ներկայացված է «Խմբային գիտափորձի ընթացքը և հիմնական արդյունքները», որտեղ ներկայացված է խմբային գիտափորձի ընթացքը: Փորձարկվողներին առաջադրվել են Ռ. Ամտխաուերի թեստից վերցրած իմացական խնդիրներ (վերբալ, պատկերային սուբթեստեր և այլն) և այնուհետև ըստ կուրսերի գրանցվել է ինչպես տվյալ ուսանողի մտածողության միջինացված արդյունքները, այնպես էլ՝ գերակա ոճի դրսևորումը, տեղեկատվության մշակման ընթացքում տեքստերի վերածումը նշանասիմվոլային լեզվի, ուսումնական նյութի ձևափոխումը (մշակումը) տեքստի փոփոխության միջոցով, իհարկե պահպանելով տեքստի լեզուն, այսինքն՝ վերբալը պետք է մնա վերբալ, պատկերայինը՝ պատկերային:

Պարզության համար կցվել է գիտափորձի արդյունքների աղյուսակը, որում պարզ երևում է ինչպես յուրաքանչյուր փորձարկվողի արդյունքը 1-9 սուբթեստ կատարելիս, այնպես էլ տվյալ կուրսի միջինացված արդյունքները: Դիտարկել ենք տարբեր մասնագիտությամբ, բայց միևնույն թվաքանակով փորձարկվողներ, նրանց համար որոշել ենք մտածողության ոճի, վերբալ տեքստի և նշանային տեքստի կապերը՝ 2 խումբ փորձարկվողների համար: Եթե այդ կապը եղավ նշանակալի, կարող ենք եզրակացնել, որ անկախ մասնագիտությունից մտածողության ոճը և տեքստային բաշխվածությունը կարող են համանման ձևով հանդես գալ գիտափորձերի ընթացքում: Եթե պարզվեց, որ կապ գոյություն չունի կամ կապը թույլ է, ապա կարող ենք եզրակացնել, որ տվյալ մասնագիտությամբ սովորող ուսանողի մտածողության ոճը կոնկրետ է և տվյալ մասնագիտությանը բնորոշ: Ամփոփելով աղյուսակը, կարելի է հանգել այն եզրակացության, որ մտածողության ոճն ունի կոնկրետ դրսևորումներ, որոնք տվյալ մասնագիտության շրջանակում վերածվում են ընդհանրացված գործողությունների բացահայտման և դրսևորման առկայության՝ որպես ինտեգրատիվ ցուցանիշ, որն էլ արտահայտում է ինչպես տեսական, այնպես էլ գործնական պատկերացումների շրջանակ՝ նախապատվությունը տալով այս ոլորտում միևնույն հարցի կամ առաջադրանքի լուծման այլընտրանքային տարբերակներից որևէ մեկին:

Տեխնիկական բնույթի մնացած դիտողությունները (8,10) ընդունվել և հաշվի են առնվել աշխատանքում:

Նիստի նախագահ- խոսքը տրվում է երրորդ գրախոսին՝ «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության» ամբիոնի դոցենտ, հ.գ.թ. Ռ.Պողոսյանին:

Գրախոս Ռ.Պողոսյան («Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության» ամբիոնի դոցենտ, հ.գ.թ.)- Աշխատանքն ուսումնասիրել են ամենայն մանրակրկիտ ձևով և կասեմ հետևյալը.

Այսօր, քան երբեք, սոցիալ-տնտեսական, բարոյահոգեբանական, մտավոր-իմացական սրընթաց փոփոխությունների պայմաններում, երբ գիտատեխնիկական առաջընթացն, իր հերթին, նորանոր խնդիրներ է առաջադրում հասարակությանը, առավելապես

փոխվում է մարդկային անհատը՝ նրա հոգեկան աշխարհի նկարագիրը, քանզի որպես ինքնություն անձ, նա իր ակտիվ մասնակցությունն է բերում կյանքի գրեթե բոլոր բնագավառներում: Այդուհանդերձ, քաղաքակրթության գլոբալ զարգացումների առանցքը, որից անմասն չէ նաև մեր հայ իրականությունը, մեր խորին համոզմամբ, կազմում է անհատի որակյալ կրթությունը՝ իր բոլոր աստիճաններով և բովանդակությամբ: Ավելին ասենք, մեզանում որդեգրված կրթության անընդհատությունն ու դրան հարող մասնագիտական որակավորումը պատանուն, երիտասարդին մշտապես պահում են կյանքի որակական բարեփոխումների կիզակետում՝ քայլ անգամ նահանջի և ետ մնալու միտումներից զերծ: Հոգեկան կերտվածքի ձևավորման խաչներուկներում մտավոր-իմացական զարգացման միտումները, ինքնություն մտածելու կարողությունները մղվում են առաջին պլանի վրա, քանզի գիտելիքների արագընթաց փոշիացումն ու նորացումը, կրթության համակարգի տեխնոլոգիայի իննովացիոն զարգացումները, սովորողից պահանջում են մտքի ճկունություն, գիտելիքների որակական մշակում, իմացության ընդլայնում և այլն: Ի վերջո, ողջ կրթական համակարգի բարեփոխումներն այսօր անխուսափելիորեն հաշվի են նստում սովորողի՝ որպես կայացող քաղաքացու, սուբյեկտի հոգեկանի փոփոխությունների հետ: Անտարակույս, այստեղ է, որ կրթության ձեռքբերման քառուղիներում յուրաքանչյուրը կյանքի է կոչում ոչ միայն իր իսկ ցանկությունները (մոտիվացիա), այլև մտքի անհատական առանձնահատկությունները (ոճերը), որպեսզի հետ չմնա, ավելի ստույգ ասած, հնարավորինս համահունչ կերպով դիրքավորվի կրթական համակարգում բազմաբնույթ գիտելիքների (ինֆորմացիա, տեղեկություններ և այլն) հորձանուտում, յուրացնի դրանք և այլն: Գրախոսվող ատենախոսական հետազոտությունը որդեգրել է ահա այս վերը նշված գիտական ուղին, որում մեծ արժեք է ներկայացնում մտավոր-իմացական գործառնություններում խնդիրների լուծման բազմաբնույթային տարբերակները, դրանով իսկ ապացուցելով մտավոր կառույցների անսահման հնարավորությունները, որոշակի գործունեություն իրականացնելիս, մասնավորապես, մանկավարժի ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի պայմաններում:

Ներածության բաժնում ատենախոսը հստակ ձևակերպումներով ներկայացնում է հիմնահարցի կարևորությունը, մշակվածության աստիճանը, և ամենակարևորը՝ իրականացվող հետազոտության մեթոդաբանական հիմքերը: Հատուկ շեշտված է անձի և ինտելեկտի միջև փոխհամաձայնության իրողությունը, որով և պայմանավորված է .«ինտելեկտուալ ոճերի հայեցակարգը» (Գիլֆորդ Ջ., Բերնշտեյն Մ. և այլք) (էջ7): Եվ իսկապես, եթե անձի և ինտելեկտի միջև բացակայի միասնությունը, ապա ինտելեկտը անհատի գործառնություններում հանդես գալու «ավտոմատացված» կենսաբանությունից զատ «հոգեբանական» իրողություն, իսկ մտքի ոճաբանությունը մարդկայնացնում է ինտելեկտը: Պատահական չէ, որ առաջ քաշելով հետազոտության վարկածը, հեղինակը զգալի տեղ է հատկացնում մտավոր-իմացական ոճերի նպատակաուղղված կիրառմանը, որով և պայմանավորված կդառնա, մասնավորապես, ուսումնական նյութի ըմբռնումն ու հասկացումը: Թերևս, ներկայացված վարկածի հաստատումը բազմաթիվ հարցերի պատասխան կարող է տալ՝ կապված ԲՈՒՀ-ական ուսուցման հետ: Կարևորն այստեղ, մեր համոզմամբ այն է, որ իսկայական ծավալի գիտելիքների յուրացման գործում,

ուսանողները կշահեն ժամանակի մեջ, երբ արագորեն տեղի է ունենում յուրացման գործընթացը, իսկ ազատված ժամանակը կարող են օգտագործել լրացուցիչ ինֆորմացիայի ձեռքբերման համար (էջ 6): Հետազոտությունը կատարվել է տարբեր փուլերով՝ սկսած 2004թ. մինչև 2011թ. Գորիսի պետական համալսարանի տարբեր կուրսերի մասնագիտական ֆակուլտետների ուսանողների հետ: Այստեղից կարելի է գալ այն հետևության, որ մասնագիտություն ձեռքբերելիս, ուսանողի մտածողության ոճերի դրսևորումները՝ որոշակի ուղղվածությամբ, մասնագիտական մտածողության կարգավիճակ են ունենում: Հետազոտության 1-ին գլխում («Մտածողության ոճերի ընդհանուր բնութագիրը, ինտելեկտի և մտածողության դրսևորման ինքնատիպությունն իմացական գործունեության մեջ») հեղինակը մանրամասն քննարկում է գիտության մեջ տեղ գտած մտածողության ոճերի ուսումնասիրության տվյալները, հիմք ընդունելով այն հարցադրումը, թե ինչպես է անհատը, այսինքն ինչ եղանակներով և միջոցներով, ինքնուրույնաբար որոնում «նորը»: Ոճերի գաղափարը, ինչպես ատենախոսն է նշում, գրականության մեջ շեշտվում է ստեղծագործող անձի ինքնատիպ ընկալմամբ, գիտելիքների փոխանցման յուրահատկությամբ և դրանք՝ գիտելիքները, կիրառելու առանձնահատկությամբ՝ կրթական ոլորտում: Այս մոտեցումը տեղ է գտնում նաև հոգեթերապևտիկ աշխատանքում:

Ատենախոսը գալիս է այն եզրակացության, որ իմացական ոճը դրսևորվում է անձի մասնագիտական գործունեության մեջ, երբ նա որոշակիորեն ուղղորդված է հետևելու իր իսկ կողմից բացահայտումներին, հնարներին, հմտություններին, վերադասավորել դրանք իր հետագա աշխատանքում (էջ 14): Եվ այդ ամենը տեղի է ունենում անձի տեսական և գործնական գործունեության գործընթացում:

Հետագա շարադրանքում ատենախոսը մանրամասն քննարկում է Ն.Վ. Կուզմինայի և Ե.Վ.Կուլպրինայի կողմից կատարած հետազոտությանը նվիրված ուսանողների մտավոր-իմացական գործընթացներում շեշտված մտածողության անհատական ոճերին: Հետաքրքրականն այն է, որ այդ հետազոտության մեջ նույն ուսանողը միևնույն ժամանակ դրսևորելով իրեն հատուկ ոճը (տեղեկատվական նյութի մեջ գիտելիքների միջև կապի որոնում, հիմնավորում, վերալրացում և այլն), այն ներկայացնելով ուրիշներին, այլ ոճ է կիրառում նյութի վրա աշխատելիս (էջ 16-18): Միանգամայն տեղին է նկատում ատենախոսը, որ այդ հեղինակները այդուհանդերձ չեն ներկայացնում իրենց պատկերացումներում «ոճ» հասկացությունը: Համենայնդեպս, այդ վերլուծությունից մտածողության ոճն ըստ էության չի բխում: Հավանաբար, վերջինս հետազոտության հեղինակին հիմք է տալիս հաջորդ ենթազիխում մտածողության ոճը դիտարկել մարդու կենսագործունեության լայն համատեքստում՝ կյանքի տարաբնույթ խնդիրների լուծման պայմաններում (էջ 17-25): Եվ իսկապես, անհատը՝ անկախ մասնագիտական կարգավիճակից, տնտեսական ապահովությունից, տարիքից և այլն, մշտապես բխվում է կյանքում ծառացած խնդիրներին և դրանց լուծումը տվյալ պահի համար շատ ավելի կոնկրետ է, քան առաջին հայացքից կարող է այն թվալ: Բնականաբար, կենսագործունեության ընթացքում մշտապես անհատը խնդիրներ լուծելիս, պետք է որ դրսևորի մտքի ճկունություն, գիտելիքների վերաիմաստավորում, ինչը պահանջում է կյանքը: Բոլոր դեպքերում ատենախոսը կռահում է, որ հոգեբանորեն պարզաբանման կարիք ունի, թե ծագումնաբանորեն մարդն ինչպես է ստանում

տեղեկություն և կիրառում իր իմացության մեջ, ընդ որում ընդհանրացված գիտելիքները, իր հերթին, ինչպես են ձևավորվում: Մեր խորին համոզմամբ, հենց այս հարցադրումներն են, որ ուղի են հարթում դեպի մտածողության ոճի բացահայտումը:

Առաջին գլխի հետագա շարադրանքում հեղինակը, առաջնորդվելով հոգեբանության մեջ լայնորեն ընդունված մտածողության՝ «անալիտիկ», «պրագմատիկ», «ռեալիստական» ոճերով, քննարկման է ենթարկում դրանք բովանդակող հատկանիշները, ներառելով անձնային առանձնահատկությունները, սոցիալական իմացությունը (25-31): Ընդ որում, հատկանշական է, որ նշված ոճերը առանձին վերցրած փոփոխության են ենթարկվում ըստ իրենց իմացության ռազմավարության, տեղեկությունների հավաքագրման, կուտակման և այլն: Իսկ նույնատիպ ոճեր կրող անձինք, լավագույնս կարող են համագործակցել միմյանց հետ՝ տարաբնույթ խնդիրներ լուծելիս:

Բնական է, որ մտածողության ոճը ամենևին էլ չի կարող հանդես գալ որպես «մաքուր» մտավոր-իմացական կարողություն կամ մտքի մտապահում և այլն: Միայն հետազոտության, ավելի ստույգ, մեթոդաբանական տեսանկյունից է հնարավոր դրանք առանձնացնել և ուսումնասիրել: Ահա այստեղ է, մեր կարծիքով, հոգեբանության տեսանկյունից հնարավոր մտածողության ոճը ներքաշել և ավելի շեշտված դիտարկել այն անձի, ամբողջականության տեսանկյունից: Իհարկե այդ մոտեցմամբ, անձնային հատկությունները, որակներն ու գործոնները անուղղակիորեն են անձին մտածողության ոճ հաղորդում, այլ ուղղակիորեն չեն բխեցվում բուն մտածողության ոլորտից:

Ատենախոսը, մտածողության ոճն ուսումնասիրելիս, որպես ելակետ ընդունում է անձի վարքային դրսևորումներում նրա ներքին գործոնները: Մեր կարծիքով, այս մոտեցումը արդյունավետ է նախևառաջ նրանով, որ մտածողությունն իր անհատական ոճն է ընդունում շնորհիվ անձի ամբողջականորեն հզոր ազդեցության շնորհիվ, մյուս կողմից, անձնայինն է, որ մտածողությանը ուղղվածություն, կողմնորոշում է հաղորդում (մոտիվացիա, պահանջմունք և այլն): Թերևս, ողջունելի է այն, որ հետազոտության հեղինակը հիմնավոր ձևով քննարկում է Օլպորտի, Սպիրմենի, Թերստոունի, Ռուբինշտեյնի և այլոց անձնային գործոնների նշանակությունը մտածողության անհատականության տեսանկյունից (32-37):

Չեղինակը անձնային գործոններով չի սահմանափակվում ներթափանցելու համար մտածողության ոճի տիրույթ: Դեռ ավելին, ատենախոսության մեջ հատուկ շեշտվում է ինտելեկտի վերաբերյալ ընդունված սահմանումը. «լայն իմաստով անհատի իմացական բոլոր ֆունկցիաների համախմբությունն է, սկսած զգայություններից և ընկալումներից մինչև մտածողություն և երևակայություն, որի միջոցով անձը շփվում, գոյակցում և լուծում է տարաբնույթ իմացական խնդիրներ» (էջ 38): Ըստ էության, շեշտվում է այն, որ ինտելեկտը հանդես է գալիս որպես անհատի մտածողության ընդունակություն: Այս առումով հեղինակը միանգամայն ճիշտ ուղղություն է ընտրում մտածողության ոճերն ուսումնասիրելու համար, քանի որ մյուս պարբերության շարադրանքը գալիս է հաստատելու վերոհիշյալը. «քանի որ տվյալ պարագայում քննարկում ենք ինտելեկտի և մտածողության ոճերի հարաբերության խնդիրը, ուստի ինտելեկտի մասին ունեցած ընդհանուր պատկերացումները ֆունկցիոնալ իմաստով անհրաժեշտ է դիտարկել մտածողության կոնկրետ ոճերի դրսևորման գործընթացում» (էջ 42): Այս դեպքում

ինտելեկտի, որպես իմացական գործընթացի դրսևորման եղանակ, ատենախոսը քննարկում է Գիլֆորդի կողմից առանձնացված այն գործոնները, որոնք տանում են ինտելեկտը դեպի նյութի համապատասխանեցմանը: Ընդ որում, աշխատանքում մտածողության ոճերին բնորոշ առանձնացվում են երեք գործոններ. իմացության գործոններ, կոնվերգենտ մտածողությունը, դիվերգենտ մտածողությունը և դրանց գնահատականները: Իսկ ինչ վերաբերում է ինտելեկտուալ բնույթի գործոններին, հեղինակը կանգ է առնում Գիլֆորդի կողմից առաջադրած բուն իմացական խնդիրների լուծման պայմաններում անհատի կողմից պատկերների, նշանների, սիմվոլների դրսևորման կարևորության վրա: Մեր կարծիքով, հեղինակը մտածողության ոճերը քննարկելիս, այս բաժնում ճիշտ է ընտրել Գիլֆորդի մոտեցման վերլուծությունը, քանի որ այդ հեղինակը, և իսկապես, խորացնում է գիտության մեջ դեռևս ընդհանուր լուծում չգտած մտածողության ոճաբանության հիմնահարցը: Այդուհանդերձ, անհատի ինտելեկտի ռեալությունը քննարկելիս, հատկապես ուսումնաիմացական պայմանների տեսանկյունից, ատենախոսն անդրադառնում է տրամաբանական առանձնահատկություններին՝ ձևական տրամաբանության բնութագրիչներից ելնելով (մտահանգում, պատճառահետևանք, հարցադրում և այլն) (էջ 42-48):

Առաջին գլխի շարադրանքն ավարտվում է անձի ստեղծարար մտավոր գործունեությանը նվիրված հետազոտությունների վերլուծությամբ, որոնք և լույս են սփռում մտավոր-իմացական գործունեության տարաբնույթ ոճերի ռեալության վրա: Այստեղ ատենախոսը ևս անդրադառնում է Գիլֆորդի այն գաղափարին, որ կոնվերգենտ և դիվերգենտ մտածողության ինքնատիպությունը անհրաժեշտ է դիտարկել ստեղծագործական անձի տարաբնույթ ոճերի տեսանկյունից, իհարկե, ընդունելով այդ հատկության վեց պարամետր (տես՝ էջ 53):

Առաջին գլխում շարադրված լայնածավալ մտածողության ոճերի վերլուծությունը հիմք է տալիս ատենախոսին անցում կատարել գիտափորձարարական հետազոտությանը:

Հաջորդ երկրորդ գլուխը ամբողջովին նվիրված է հավաստող գիտափորձերին և ստացված արդյունքների քննարկմանը: Գիտափորձի անցկացումը հիմնավորվում է ապագա մանկավարժի իմացական խնդիրների լուծման հարցադրումներով, թե, ի վերջո, ինչ և ինչպես է անձը գործում՝ հայտնվելով իմացության պայմաններում (թվով 5 հարցադրում): Իսկ փորձարկվողները տարբեր ֆակուլտետների 1-4 կուրսերի ուսանողներ են, որոնք ուսումնառության ժամանակահատվածում, ձեռք բերելով գիտելիքներ, իրենց մտավոր ոճերը նաև փոփոխություններ են կրում: Մտածողության ոճերի տարբերությունը՝ ըստ մտածողության բովանդակության, պետք է որ նկատելի լինի նաև բնագիտական և հումանիտար մասնագիտություն ձեռք բերելու ընթացքում:

Գիտափորձը կազմակերպելիս, ատենախոսության մեջ մանրամասն ներկայացված է առաջադրանքի բնութագիրը, որոնք և այնպես են կառուցված, որ հարուցում են մտածողության ոճերին համապատասխան հատկությունների դրսևորումներ: Առաջադրանքները կազմվել են յոթ կետից բաղկացած պահանջների հիման վրա (տես՝ էջ 57):

Գիտափորձի նախնական փուլում տրվել է հրահանգ՝ ինչ պետք է անել, ուսանողները ծանոթացել են մտածողության ոճերին, բնույթի տիպերին, քննարկվել են

պարզագույն օրինակներ և այլն: Ըստ էության, արդեն իսկ սկզբից մտածողության ոճերի մասին իրականացվել է ուսուցում՝ մուտք մասնագիտական մտածողության մեջ: Երկրորդ փուլում առաջադրվել է լուծել 12 մասից բաղկացած առաջադրանքներ՝ տարբեր բովանդակությամբ, և փորձարկվողները պետք է պատասխաններ ընտրեն առաջադրված տարբերակներից, համադրեն դրանք, ընդգծեն հնարավոր ճիշտ պատասխանը և այլն: Ստացված արդյունքները գնահատվում են ըստ միավորների, սրանց համաձայն տրվում են «ցածր», «միջին», «բարձր» գնահատականներ: Ստացված արդյունքները հավաստում են, որ մտածողության ոճն ի տարբերություն մտավոր-ինացական այլ դրսևորումների՝ (կարողություններ, մտավոր գործընթացներ, ձևեր, տեսակներ և այլն) օժտված է առանձնակի և համեմատաբար կայուն հատկությամբ: Այսպես, երբ փորձարկվողներին առաջադրվում է՝ մի կողմից կատարել հանձնարարությունը վերբալ, ապա մյուս կողմից, մտապատկերների մակարդակներում, ըստ էության, ոճաբանության տեսանկյունից փոփոխությունն ակնհայտ է, համեմատաբար կայուն: Դեռ ավելին, ուսումնառության տարիների կտրվածքով ավելի բարձր կուրսերում մասնագիտությանը բնորոշ դասավանդվող առարկայացանկը իր կնիքն է դնում մտածողության ոճաբանության վրա: Ուսանողը բարձր ցուցանիշ է ապահովում այնտեղ, ուր անհրաժեշտ է առարկայական գործողություններ կատարել (62-67): Միանգամայն իրավացի է աստենախոսը, հետազոտության տակ առնելով անձի գործոնները մտածողության ոճերի համատեքստում: Ավելի ստույգ, ինչպես է արդեն անձի ամբողջականության ռեալությունը մտածողության ոճաբանության վրա ներգործում մասնավորաբար մասնագիտական կրթության համակարգում: Նախնական փուլում գործի է դրվել Քեթթելի բազմագործոն անձնային թեստը: Եվ իրոք, կարևոր է ըմբռնել, բազմաթիվ անձնային գործոններից որն է գերակայում մտածողության ոճն ավելի ցցուն դարձնելու համար: Այսպես, անձի հուզականությունը կամ մտքի ճկունությունը ինչ ազդեցություն կարող են ունենալ գիտելիքների ձեռքբերման պայմաններում: Այդ թվում նաև պակաս կարևոր չէ այն հարցադրումը, թե ինչ կապ կարող է լինել ինտելեկտի գործոնի և մտածողության տիպերի միջև: Արդյունքների մշակումը ցույց է տալիս, որ կորեկացիան բացակայում է (էջ 82-84):

Այսպիսով՝ հավաստող գիտափորձը պարզորոշ ցույց է տալիս մասնագիտական, կրթական, մանկավարժական համակարգում եղած թերությունները, որոնք և ցայտուն են դարձնում մտածողության ոճերի բնույթը՝ ըստ առարկայացանկի՝ ծրագրով նախատեսված: Մասնավորապես, հեղինակը նկատում է, որ թեստերի լուծման շրջանակում առարկայական գործողությունները համադրական եղանակով ավելի լավ է ընթանում, քան տեսական՝ այլընտրանքային համադրությունները:

Հաջորդ՝ երրորդ գլուխը նվիրված է ուսուցողական, ավելի ճիշտ կլինի ասել, մտածողության ոճերի շտկողական գիտափորձերի կազմակերպմանը և անցկացմանը: Միանգամայն տրամաբանական է, որ հեղինակը ի սկզբանե հղկման է ենթարկում ուսումնական ծրագրային նյութը համաձայն մտածողության ոճի ռեալությանը համապատասխան, որը և հուշում է հավաստող գիտափորձերի ակնկալվող արդյունքները:

Այստեղ իրենց մասնակցությունն են բերել նախորդ հավաստող գիտափորձի մասնակիցները, որոնք կարելի է ասել, արդեն իսկ ձեռք են բերել մտածողության ոճի

դրսևորման, այսինքն՝ ուսուցման որոշակի փորձ: Եվ դա հիմք է տալիս ատենախոսության հեղինակին ընտրել այդ ուսանողներից այնպիսի փորձարարական խմբեր, որոնք դրսևորել են համեմատաբար, այս կամ այն բաղադրիչին ոչ բավարար տիրապետելու ցուցանիշ: Եղել են 10 խումբ, յուրաքանչյուրում՝ 6-7 փորձարկվող: Նրանց տրվել է յոթ կետից բաղկացած տեղեկություններ անձի հոգեբանության, մտածողության, ինֆորմացիայի, ստեղծագործական միտումների և այլնի մասին: Գիտափորձն անցկացվել է երկու փուլով, ընդ որում կիրառվել է խմբային գիտափորձ «ուղեղային գրոհի» նշանաբանով, երբ ասպարեզ են դուրս բերվում հնարավորինս մեծ քանակով իմացական բնույթի պատկերացումներ, գաղափարներ, տարաբնույթ ձևակերպումներ: Երկրորդ փուլը կարելի է անվանել մտավոր-իմացական գործընթացի համակարգող փուլ: Իսկ ուսուցումն անցկացվել է որոշակի ուսուցողական ծրագրով: Այն մանրամասն, բլոկերով ներկայացված է աշխատանքում և ցույց է տրված, թե ինչպես է գործնականում հնարավոր այն իրականացնել, ինչ մեթոդաբանությամբ:

Ամենայն մանրամասնությամբ ներկայացված է ծրագրի (թրեյնինգ) ողջ ընթացակարգը՝ ըստ մտածողության ոճերի առանձնակի հատկանիշների վերհանման ուղղվածությամբ (աշխատանքում դրանք հանդես են գալիս «բլոկ» անվանակարգերով) (էջ 92-94): Դրանք չորսն են: Հատկանշականն այն է, որ անցկացրած գիտափորձը պրոբլեմային ուսուցման եղանակով է տարվել, քանի որ պատրաստի լուծումներ փորձարկվողներին չի տրվել՝ քայլ առ քայլ իրականացվել է մտածողության համադրական գործողությունների վերհանում, ուսուցում, թե ալգորիթմների գործնական կիրառման, թե բառատրամաբանական և թե վիզուալ (պատկերային) գործառույթների ոճաբանական մակարդակներում: Կարծում ենք՝ այս բաժնի վերլուծությունն ու մեկնումները հաջողված են (105-119): Ճիշտ է, մտածողության ոճերը (սինթետիկ, անալիտիկ և այլն) այստեղ համադրական գործառույթների հիման վրա են կառուցվել, սակայն ստացած արդյունքները հեղինակին հիմք են տալիս պնդելու, որ բոլոր ոճերին համակցական հատկանիշը բնորոշ է՝ շղթայված ձևով դուրս են բերվում մտածողության բազմաբնույթ հատկանիշներ, որոնք և հարստացնում են մտավոր իմացության ողջ գործընթացը:

Ուսուցողական բնույթի գիտափորձերից ստացած արդյունքները ըստ էության վկայում են, որ ուսանողները ոչ միայն կարողանում են նպատակաուղղված ձևով յուրացնել իմացական խնդիրներից բխող եզրահանգումները՝ համաձայն մտածողական ոճի հատկանիշների դրսևորման շնորհիվ, այլև տիրապետում են ընհանրացված եղանակներին, տարբերակներին, որոնք և կիրառելի են այլ բնույթի ուսումնական նյութեր յուրացնելիս: Հեղինակը ձեռնամուխ է լինում խմբային գիտափորձերից հետո անցկացնել անհատական ստուգողական գիտափորձեր՝ օգտագործելով այլ իմացական բնույթի նյութեր, որոնք բացակայում են խմբային գիտափորձերի ժամանակ: Մտածողության ոճն այստեղ, հավանաբար, փոփոխության է ենթարկվում նշանասիմվոլային իմացական խնդիրներ լուծելիս: Եվ ավելին, մտածողության բազմակողմանի անհատական ոճը բացահայտելիս, հեղինակն այդ իսկ պատճառով առաջադրում է տարաբնույթ իմացական խնդիրներ:

Ամբողջ չորրորդ գլուխը նվիրված է մտածողության անհատական ոճի ուսումնասիրությանը: Փորձարկվողներն այստեղ նույնպես ԲՈՒՀ-ի 1-4-րդ կուրսի

տարբեր՝ հումանիտար և բնագիտական ֆակուլտետների ուսանողներ են: Փորձարկվողներից պահանջվում է՝ առաջադրանքները կատարելիս, քայլ առ քայլ օգտվել հենց սկզբից իրենց իսկ այն հնարավորություններից, որոնք անհրաժեշտ են խնդրի պարզեցման (ռացիոնալացման) համար: Դրանք են. հարկ եղած դեպքում թվային տվյալները վերափոխել պատկերային (կամ հակառակը), կամ նշանները, սիմվոլները վերածել գրաֆիկի և այլն: Թե որքանով են նրանք յուրացրել այդ վերափոխումները, այլ կերպ ասած այդ թարգմանությունը, գիտափորձերի երկրորդ փուլում նրանց առաջարկվում են տարաբնույթ խնդիրներ: Դրանք կարող են լինել. տրամաբանական խնդիրները (հարաբերություններ արտահայտող), որոնք կոնկրետ ուսումնական գիտելիքների օգտագործում չեն պահանջում: Փորձարկվողներն ինքնուրույն գիտափորձի նախնական փուլում վերլուծահամադրական ճանապարհով կազմել են գրաֆիկներ, օգտվել են նշանների, սիմվոլների համադրումից և այլն՝ դրսևորելով մտածողության տարբեր ոճեր: Աշխատանքում հեղինակը ցույց է տալիս լուծման ընթացքում տեղի ունեցող մտածողության ոճի փոփոխությունների բոլոր փուլերը՝ ընդհուպ մինչև փորձարկվողի ընկալումը (թվով հինգ փուլ) (էջ 124-126): Ատենախոսն այստեղ ձգտում է ևս մի պարզություն մտցնել ուսանողների մտավոր-իմացական ոճերի այն առանձնահատկությունների մեջ, որոնք թեստերի կատարման արդյունքում արտահայտում են գերակա այս կամ այն մտածողության ոճը ըստ վերբալ, պատկերային սուբթեստերի լուծման՝ թվով 1-9 թեստ: Ընդ որում, մեր խորին համոզմամբ, հիմնավոր է այն փաստարկը, որ եթե ուսանողը վերբալ և նշանային կապերը տեքստում նշանակալի է դարձնում, ապա նա կարող է կատարել անկախ մասնագիտության, այսինքն կոնկրետ գիտելիքների ազդեցությունից: Սա ևս վկայում է այն մասին, որ մտածողության ոճերի բազմապլանային դրսևորումները կախված է մտավոր-իմացական գործընթացների ընդհանրացվածությունից՝ կարողությունից: Մյուս դեպքում, եթե այս կապը թույլ է, մտածողության ոճը առավելապես կոնկրետ մասնագիտական գիտելիքների ձեռքբերման արդյունքում է դրսևորվում: Այն միանգամայն հաստատվում է նաև խմբային գիտափորձեր անցկացնելու արդյունքում՝ Ամտխաուերի կողմից առաջարկած թեստից վերցրած իմացական խնդիրները լուծելու ընթացքում (էջ 127): Քանակական վերլուծությունը (կորելյացիոն, մաթեմատիկական հաշվարկը՝ տես աղյուսակները տոկոսային, թվային տվյալները ըստ մասնագիտությունների) արդյունքները ցույց են տալիս, որ մտածողության ոճերի ձևավորումը նպատակահարմար է և համապատասխանում է ուսուցողական ծրագրերին: Սա իսկապես, կարևոր բացահայտում է կրթական համակարգի բարեփոխման տեսանկյունից՝ երբ կարելի է հաշվի նստել մտածողության դրսևորման բազմաշերտ ռեալության հետ՝ մասնագիտության ձեռքբերման դժվարությունների հաղթահարման պայմաններում:

Ատենախոսական հետազոտությունն ավարտվում է չորրորդ գլխի երրորդ ենթագլխով, որում արտացոլված է վերլուծահամադրական ոճի կիրառման անհատական գիտափորձերի արդյունքները: Այստեղ ատենախոսը այդ ոճի բացահայտման նպատակով առաջարկել է ամբողջ և մաս պարունակող իմացական խնդիրները: Վերջիններս իրենցից ներկայացնում են մաթեմատիկական խնդիրներ, որոնցում փորձարկվողները անխուսափելիորեն օգտվում են մտապատկերներից: Նաև ներկայացվում են առանձին-առանձին պատկերային և վերբալ բնույթի

առաջադրանքներ: Սրանց միջոցով ստուգվում են, թե ինչպես են փորձարկվողները օգտվում անկյունագծերից, անագրամմաներից (բառի դուրս բերում), տողերի հաջորդականություններից և այլն: Հենց այս ամենի կատարման արդյունքում ստացվում են այն գործողությունները, որոնք հանգեցնում են այս կամ այն արդյունքի կամ մտահանգման (էջ 141-145): Եվ այստեղ նկատելի է դառնում, որ վերբալ և վիզուալ տեքստերի համադրումն ու գործողությունների նույնականացումը մեծապես կախված է մտածողության տիպից և նրանում դրսևորվող ոճաբանությունից:

Հախվերդյան Նազելի Սերյոժայի հեղինակած՝ «Մտածողության ոճերի դրսևորման առանձնահատկությունները իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում» ատենախոսական հետազոտությունը ավարտուն ամբողջական գիտական աշխատություն է և արտացոլում է ժամանակակից հոգեբանական գիտության արդի պահանջները: Աշխատանքում օգտագործված հետազոտական մեթոդները և ստացած արդյունքներն ապահովում են բարձր ապացուցելիության և գիտական դրույթների հիմնավորման մակարդակ: Ատենախոս Նազելի Հախվերդյանին հաջողվել է առաջ քաշած հետազոտական խնդիրների և ստացած գիտափորձարարական արդյունքների միջև գտնել համապատասխանություն: Ստացած արդյունքները լույս են սփռում մտածողության հոգեբանական ռեալության վրա և էլ ավելի են ամրապնդում այն համոզմունքը, որ մեթոդաբանորեն հոգեբանությունը ի գործ է թափանցել և գիտականորեն ապացուցել մտածողության մեջ գոյություն ունեցող բազմաշերտ ներուժի առկայությունը: Ավելին ասենք, մեզանում սակավաթիվ են այն աշխատանքները, որոնք կարելի է ծառայեցնել կրթական համակարգի բարեփոխումներին: Գրախոսվող ատենախոսությունը լույս է սփռում ոչ միայն ընդհանուր հոգեբանական օրինաչափությունների և տեսության վրա, այլև նպաստում է ԲՈՒՀ-ական ծրագրերի վերանայմանն ու դրանց վերաիմաստավորմանը:

Աշխատանքը շարադրված է գիտական բարձր մակարդակով, հակիրճ և ըմբռնելի գիտական լեզվով: Հետազոտությունն իր մեջ ներառում է և ընդհանուր հոգեբանական տեսությանը և հոգեբանամանկավարժական պրակտիկայի արդի խնդիրները և դրանց միասնության պատշաճ լուծումը: Ավելացնենք նաև, որ առաջին անգամ փորձ է կատարվել մտածողության անհատական ոճը զուգակցել համընդհանուր՝ խմբային մտավոր-ինտելեկտուալ ոճերի հետ: Հետազոտության այդ հատվածը հաջողված է նրանով, որ կրթական համակարգը անմասն չի մնում մտածողության ոճաբանության հոգեբանական առանձնահատկությունների հաշվառումից: Հեղինակին կարելի է առաջարկել, բեռնաթափելով աշխատանքը քանակական-թվային տվյալներից և, որպես մեթոդական ուղենիշ, վերաշարադրել կրթական համակարգում կիրառելու համար:

Այդուհանդերձ, աշխատանքը գերծ չէ որոշ բովանդակային վրիպումներից: Ավելի ստույգ, աշխատանքի որոշ հատվածների վերաբերյալ մենք ունենք դիտողություններ.

1. Էջ 12-ում կարդում ենք (կրճատումներով). «Իմացության փորձի յուրացման օբյեկտային կողմնորոշումներ...»: Գնոսեոլոգիայի տեսության համաձայն իմացությունը օբյեկտային է բոլոր պարագաներում, անգամ սոցիալականը իմացության տեսանկյունից հանդես է գալիս որպես ճանաչողության (իմացության) օբյեկտ: Հետևապես, նշված արտահայտության մեջ պետք է ճշտել «օբյեկտ» հասկացությունը՝ կոնկրետ «օբյեկտի» տակ ինչ է հասկացվում:

2. Էջ 14-ում ատենախոսը, ըստ ամենայնի, ներկայացնելով մտածողության ոճի շուրջ ծավալված հետազոտությունները, չի նշում, թե իր համար ի՞նչը հիմք ծառայեց ձեռնամուխ լինել հետազոտելու այդ հիմնահարցը: Հավանաբար, ճիշտ կլինի, որպեսզի հեղինակը տա այդ հասկացության իր իսկ աշխատանքային սահմանումը:

3. Էջ 24-ում ատենախոսը քննարկում է Դիլտեյի երկու իմացական մեթոդների տարբերությունը: Այստեղ կա անճշտություն: Բանն այն է, որ սա հոգեբանության ձևավորման պատմական հարցադրում է, որից և բխում է երկու միմյանցից մեկուսի մեթոդների կիրառման խնդիրը: Դիլտեյը ջանում էր գտնել հոգեկանի բուն ուսումնասիրության մեթոդը, որի արդյունքում և կարող ենք ստանալ հավաստի տվյալներ հոգեկանի ռեալության վերաբերյալ: Իսկ դա արդեն 18-րդ դ. երկրորդ կեսն էր:

4. Էջ 44-ում հեղինակը տեսական գիտելիքների կիրառումը դուրս է բերում փորձարկվողների առարկայական գործողություններից որպես առանձին վերցրած տրամաբանական հիմնավորման գործընթաց, քանի որ այն կարող է դրսևորվել տարբեր ինտելեկտուալ ոճերի եղանակների շնորհիվ: Մեր կարծիքով, մտավոր-իմացական գործընթացները նորի բացահայտման պայմաններում տրամաբանականը անհրաժեշտ է դիտարկել անկախ բերված աշխատանքում գործողությունների բաժանումից: Եվ ամենևին հարկավոր չէ առաջնորդվել ձևական տրամաբանական կանոններով, երբ դիտարկվում է անհատի մտավոր ռեալության անմիջական դրսևորումները: Այլ կերպ ասած, ինչ է անում անհատը իմացության պայմաններում պահպանելով տրամաբանականը՝ որպես հոգեկան ռեալություն:

5. Էջ 120-ում անհրաժեշտ է, հավանաբար, մտածողության ընդհանրացվածությունն ու համակարգվածությունը դիտարկել որպես գործընթացներ, որոնց միջոցով մտածողության ոճը հանդես է գալիս որպես կարողություն, առանձնակի հոգեբանական հատկանիշ: Այս հարցը որոշակիորեն պետք է վերանայել:

6. Էջ 136-149: 4-րդ գլխի այս ենթագլուխը ինքնատիպ հատված է, սակայն դուրս է մնում աշխատանքի կառուցվածքից (ապարատից): Մեր կարծիքով, այն կարելի է ներկայացնել հրապարակման:

Բերված դիտողությունները պարզապես ցանկություններ են, որոնք հեղինակը պետք է հաշվի առնի ապագա գիտական գործունեության ընթացքում: Եվ այս դիտողությունները չեն ազդում և նսեմացնում աշխատանքի ամբողջականությունը և նրանում արտացոլված հիմնավոր արդյունքները:

Հախվերոյան Նազելի Սերյոժայի հեղինակած «Մտածողության ոճերի դրսևորման առանձնահատկությունները իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում» վերնագրով ատենախոսական հետազոտությունը համապատասխանում է ԲՈՀ-ի կողմից թեկնածուական ատենախոսություններին ներկայացվող պահանջներին, իսկ ատենախոսության հեղինակ Հախվերոյան Նազելին միանգամայն արժանի է իր իսկ կողմից հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի աստիճանի հայցմանը՝ ժթ.00.01.-«Հոգեբանության տեսություն և պատմություն» մասնագիտությամբ:

Նիստի նախագահ- Ռ. Պողոսյանի դիտողություններին պատասխանելու համար խոսքը տանք հայցորդ Ն.Ս.Հախվերոյանին:

Հայցորդ Ն.Ս.Հախվերդյան- Շնորհակալություն աշխատանքը մանրակրկիտ կարդալու և նման դիտողությունների ու առաջարկությունների համար: Այժմ անդրադառնամք գրախոս Ռ. Պողոսյանի դիտողություններին:

Դիտողություն 1. Օբյեկտային ասելով, մենք նկատի ունենք՝ առարկայականը: Ծագումնաբանորեն իմացությունը որպես իմացական գործընթաց նույնն է, բովանդակության տեսանկյունից իմացությունը կարող է ունենալ տարբեր դրսևորումներ, համաձայն այն բանի, թե դրանք անձի կոնկրետ ինչպիսի՞ պահանջմունքների բավարարմանն են ուղղված:

Դիտողություն 2. Այս հարցին պատասխանում է թեմայի արդիականությունը, իսկ աշխատանքային սահմանման արդեն անդրադարձել ենք Հ. Պետրոսյանի արված թիվ 1 դիտողության պատասխանում:

Դիտողություն 3. Այս հարցը մեր աշխատանքի մեջ չի քննարկվել, այն էպիգոդիկ հարց է, որի մասին պարզապես ճշվել է: Այնուամենայնիվ, այո, Դիլտեյը գտնում էր, որ բնական և հումանիտար գիտությունների հիմքում ընկած են տարբեր մեթոդներ. բնական գիտությունները նա համարում էր բացատրական, իսկ հումանիտար գիտությունները՝ նկարագրական: Դիլտեյը գտնում էր, որ հոգեկան երևույթները բացատրելի չեն: Նա շարունակեց Դեկարտի ռացիոնալիզմի գաղափարը, որով հոգեկանն ամբողջովին մեկուսացվեց մարմնից: Մտածական գործընթացների մեջ ներմուծեց իրական տարրեր: Նա գտնում էր, որ հոգեկան երևույթները պետք է ուսումնասիրել որպես գործընթաց:

Դիտողություն 4. Երբ խոսքը վերաբերում է տրամաբանականին՝ մտածողության մեջ, որպես հոգեկանի դրսևորման ձևերից մեկը, դա կարող է դրսևորվել և տեսական, և գործնական պայմաններում: Հոգեկանի դրսևորման գործընթացի մեջ տրամաբանականն առաջնային է: Տեսական մտածողության բաղադրիչները՝ տեսական վերլուծությունը, ռեֆլեքսիան, գործողության ներքին պլանավորումը սկզբունքորեն ենթարկվում են արտաքին դետալներին, գործողության էքստերիորիզացիայի գործընթացին. վերացարկվածը պետք է տանել դեպի առարկայական պլան: Եվ այստեղ առարկան է թելադրում, թե ինչ ուղիով գնալ:

Դիտողություն 5. Մտածողության ընդհանրացվածությունը ճշված է իր իսկ սահմանման մեջ և ոչ մի դեպքում չի կապվում ոճի հետ. մտածողությունն իրականության ընդհանրացված և նպատակասլաց արտացոլման, ունեցած գիտելիքներով պայմանավորված և խոսքով միջնորդավորված, նորի որոնման իմացական գործընթաց է:

Դիտողություն 6. Այս ենթավերնագրի վերլուծությունները սեմանտիկ վերլուծություններ են: Մենք կարծում ենք, որ ստուգողական գիտափորձում կատարված հետազոտությունները, որոնք վերաբերում են անհատական ոճի ուսումնասիրությանը, տրամաբանորեն կապված են միմյանց հետ, սակայն մենք այն անպայման կվերանայենք:

Նիստի նախագահ- կա՞ն այլ հարցեր հայցորդին: Հարցեր չկան: Այժմ անցնենք ելույթներին: Ովքե՞ր են ցանկանում ելույթ ունենալ: Խնդրեն, ելույթի համար ձայնը տրվում է ամբիոնի ասիստենտ, հ. գ. թ. Ա. Խաչատրյանին:

Ա. Խաչատրյան (ասիստենտ, հ. գ. թ.)- Մենք արդեն լսել ենք Ն. Հախվերդյանի ատենախոսական աշխատանքի մասին հաղորդումը՝ նախորդ ամբիոնի նիստերի

ժամանակ: Պետք է ասել, որ թեման շատ արդիական է, քանի որ վերաբերում է մտածողության ոճերի բացահայտմանը, որը, կարծում են բավականին քիչ է ուսումնասիրված: Ատենախոսը հստակ ձևակերպումներով ներկայացրեց հիմնահարցի կարևորությունը, մշակվածության աստիճանը և հետազոտության մեթոդաբանական հիմքերը: Փորձարարական մասում հայտնաբերվել են բազմաթիվ կոռելյացիոն կապեր, որոնք շատ հետաքրքիր և ուսանելի են: Հետաքրքրական է, հատկապես, մտածողության ոճերի և Ռ. Քեթթելի անձնային գործոնների միջև եղած կապը, որը, իմ կարծիքով, արժանի է հատուկ ուշադրության: Ինձ դուր եկավ նաև ուսուցողական գիտափորձը՝ իր ուսուցողական ծրագրով, որը կարելի է կիրառել ուսումնասիրմացական գործունեության մեջ: Մի խոսքով, աշխատանքն արտացոլում է ժամանակակից հոգեբանական գիտության արդի պահանջները:

Նիստի նախագահ- կա՞ն այլ ելույթ ունեցողներ: Խնդրեմ, ձայնը տանք ամբիոնի ասիստենտ Վ. Քոսակյանին:

Վ. Քոսակյան (ասիստենտ, հ. գ. ք.)- Ն. Ս. Հախվերդյանի ներկայացրած հետազոտական աշխատանքը բավականին ուշագալ է: Ատենախոսության մեջ նրա կողմից առաջ քաշած հետազոտական խնդիրների և ստացած գիտափորձարարական արդյունքների միջև հաջողվել է գտնել համապատասխանություն: Իրոք, ինչպես իր կարծիքում նշեց Ռ. Պողոսյանը, մեզանում սակավաթիվ են այն աշխատանքները, որոնք կարելի է ծառայեցնել կրթական համակարգի բարեփոխումներին: Այս առումով, Ն. Ս. Հախվերդյանի կատարած հետազոտությունը կարելի է դասել այդ աշխատանքների թվին:

Նիստի նախագահ- ելույթներ չկան: Այժմ խնդրում են առաջարկել հաշվիչ հանձնաժողովի կազմ՝ քվեարկություն կազմակերպելու և անցկացնելու համար: Խնդրում են առաջարկներ:

Դուք առաջարկում եք Մ. Հակոբյանին, Ա. Վահանյանին և Ա. Խաչատրյանին: Հաշվիչ հանձնաժողովը թող անցնի իր պարտականությունների կատարմանը:

Փակ, գաղտնի քվեարկություն անցկացնելուց հետո հաշվիչ հանձնաժողովի նախագահը ներկայացնում է քվեարկության արդյունքները, որից պարզվում է, որ ամբիոնի անդամների ձայները բախշվել են հետևյալ կերպ՝

կողմ՝ 11 ,
անվավեր՝ 0 ,
դեմ՝ 0:

Հաշվիչ հանձնաժողովի նախագահը խնդրում է հաստատել քվեարկության արդյունքները:

Նիստի նախագահ- ովքե՞ր են կողմ հաստատել հաշվիչ հանձնաժողովի արդյունքները:

կողմ՝ 11 ,
անվավեր՝ 0 ,
դեմ՝ 0:

Ամբիոնը միաձայն հաստատեց քվեարկության արդյունքները:

Նիստի նախագահ- այժմ անցնենք ամբիոնի որոշմանը: Դուք ունեք որոշման նախագիծը: Ովքե՞ր են կողմ: Դեմ չկա: Անցնենք որոշմանը:

Որոշեցին — Նկատի ունենալով ամբիոնի հայցորդ Նազելի Սերյոժայի Հախվերդյանի «Մտածողության ոճերի դրսևորման առանձնահատկությունները իմացական խնդիրների բազմատարբերակային լուծման գործընթացում» վերնագրով ատենախոսության արդիականությունը, գիտական նորույթը, տեսական և գործնական նշանակությունը, ստացված արդյունքների ներդրման հնարավորությունը բարձրագույն կրթության համակարգում, հրատարակված աշխատանքների համապատասխանությունը ատենախոսության թեմային, ՀՀ ԲՈՀ-ի 7-րդ կետի և ԺՁ. 00.01 «Հոգեբանության տեսություն և պատմություն» մասնագիտական թվանիշի պահանջները, ինչպես նաև ամբիոնում կազմակերպված փակ, գաղտնի քվեարկության արդյունքները, ատենախոսությունը երաշխավորել հրապարակային պաշտպանության փիլիսոփայության և հոգեբանության 064 մասնագիտական խորհրդում:

Նիստի նախագահ՝

Վ.Ս.Կարապետյան

Նիստի քարտուղար՝

Ա.Մ.Սարգսյան