

ՀՏԴ 37(410)

Մանկավարժություն

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ՄԵԾ ԲՐԻՏԱՆԻԱՅՈՒՄ

Իգոր ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Հակոբ ԿԻՐԱԿՈՅԱՆ

Բանալի բառեր՝ ուսուցչի պատրաստման համակարգ, միտում, բովանդակություն, մոտեցումներ, տեխնոլոգիա, ռազմավարություն, մոդել, ծրագիր:

Ключевые слова: система подготовки учителя, тенденция, содержание, подходы, технология, стратегия, модель, программа:

Keywords: teacher training system, trend, content, approaches, technology, strategy, model, program:

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

И.КАРАПЕТЯН, А.КИРАКОЗЯН

В статье выявляются и в общих чертах анализируются основные тенденции подготовки учителя в Великобритании с учетом особенностей создания и применения конкретных программ, стратегий и технологий обучения, методов и форм, используемых в процессе подготовки британского учителя. В целом выделены тенденции интеграции, увеличения гуманитарных предметов, применения новых предметов, последовательной модернизации учебных программ, а также тенденции глобализации. Одни и те же тенденции с некоторым опозданием характерны для подготовки учителя в РА.

MODERN TRENDS IN TEACHER TRAINING IN THE UK

I.KARAPETYAN, H. KIRAKOZYAN

The article reveals and singles out in general outlines the main trends in teacher training in the UK, taking into account the specifics of the creating and applying specific programs, teaching strategies and technologies, methods and forms used in the training of a British teacher. In general, it highlights the tendencies of integration, the increase in humanitarian subjects, the use of new subjects, the consistent modernization of curricula, as well as the trend of globalization. The same tendencies with some delay are typical of the preparation of a teacher in the RA.

Ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրն արդիական է բոլոր ժամանակներում, բոլոր երկրներում: Տարածված միտում է այն, որ զարգացող երկրներն աշխատում են ուսումնասիրել և յուրացնել զարգացած երկրների առաջավոր փորձը տվյալ ոլորտում: Մակայն միշտ չէ, որ կրթության բարձր տեմպեր, որակ ապահովող ուսուցչի պատրաստման արտերկրի մոդելները հնարավոր և նպատահակահարմար է ներդնել ՀՀ կրթական տարածքում: Սույն հոդվածում փորձ է արվում ներկայացնել բրիտանական ուսուցչի պատրաստման այն ավանդույթներն ու միտումները, որոնք հաշվի առնելով հնարավոր է նպաստել ՀՀ իրականացվող կրթական բարեփոխումներին:

Վերջին տարիներին ուսուցչի պատրաստման համակարգի արդիականացման միտումներ են նկատվում թե՛ զարգացող, թե՛ զարգացած երկրներում: Դա բացատրվում է նախ և առաջ այն հանգամանքով, որ այդ համակարգի կայացմամբ է պայմանավորված տվյալ երկրի տնտեսության, ընդհանրապես՝ հասարակության շարունակական զարգացումը:

Այդ համատեքստում նպատակահարմար է ուսումնասիրել ուսուցչի պատրաստման այն երկրների փորձը, որը կարող է նպաստել ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման դասընթացների կազմակերպմանը, դրանց որակի բարձրացմանը: Եվրոպական երկրները, մասնավորապես Մեծ Բրիտանիան ունեն ուսուցչի պատրաստման հարուստ ավանդույթներ:

Ուսումնասիրելով տվյալ երկրի ուսուցչի պատրաստման բովանդակությունը, մոտեցումները, տեխնոլոգիաները, ռազմավարությունները, մոդելները, ծրագրերն ու ծրագրային, առարկայական նյութերն ու փաթեթները հնարավոր է դառնում բացահայտել ուսուցչի պատրաստման հիմնական միտումները, կանխատեսել նրա զարգացման

հնարավորությունները և ուղղությունները, գնահատել այդ ոլորտում կուտակված դրական, առաջավոր փորձը և ներդնել այն ՀՀ կրթական տիրույթում:

ՀՀ և Մեծ Բրիտանիայի կրթական ծրագրերի համեմատությունը ցույց է տալիս, որ դրանց զարգացման միտումները հատկապես 20-րդ դարի վերջում, 21-րդ դարի առաջին քառորդում ունեն թե՛ ընդհանուր, թե՛ տարբերակիչ գծեր:

Ուսուցչի պատրաստման հայկական և բրիտանական մոդելների տարբերությունը շոշափելի է, երբ համեմատում ենք ուսումնական պլանները: Դրա պատճառներից մեկն այն է, որ շարունակաբար փոխվում է պարտադիր և նախասիրական դասընթացների հարաբերակցությունը: Կարևոր միտում է այն, որ Մեծ Բրիտանիայում շարունակաբար աճում է ընտրովի դասընթացների քանակը: Նշված միտումը նպաստում է փոփոխական մոդուլների ստեղծմանը և կիրառմանը: Անհրաժեշտ է նշել, որ «փոփոխական մոդուլներն ունեն տեսական բնույթ և ներառում են ոչ միայն հիմնարար մասնագիտական առարկաների արդիական խնդիրների ուսումնասիրությունը /պատմություն, փիլիսոփայություն, հոգեբանություն և կրթության սոցիոլոգիա/, այլև վերաբերում են ժամանակակից կրթության ավելի լայն հարցերին (Education Tripos 2001: 5):

Միասնական կրթական ծրագրերի բացակայությունը հնարավորություն է ընձեռում բրիտանական համալսարաններին ինքնուրույն որոշել ուսուցչի պատրաստման բովանդակությունը: Դա է պատճառը, որ մի մոդելի շրջանակներում դրանք տարբերվում են մեկը մյուսից: Ընդ որում՝ որքան ուսուցչի պատրաստման դասընթացը բարդանում է, այնքան ուսուցման մոդելների միջև տարբերությունները ավելի ակնառու են դառնում:

Մանկավարժական մոդուլների համեմատությունը ցույց է տալիս, որ ուսումնասիրելով մանկավարժական հոգեբանություն կամ կրթության փիլիսոփայություն, բրիտանացի ուսանողները փորձում են ընդլայնել ուսուցանվող առարկաների ցանկը: Երկու կրթական տարածքում էլ տեղի է ունենում ուսումնական առարկաների ինտեգրում:

Նույնը վերաբերում է հումանիտար առարկաների քանակի ավելացմանը: Տարիքային հոգեբանության բրիտանական մանկավարժական ծրագրերում ներառված է ճանաչողական հոգեբանությունը, մարդաբանությունը, արժեքանությունը և այլն:

Այստեղ կարելի է խոսել երեք միտումի մասին.

1. Նոր մասնագիտացումների ձևավորումը բերում է ուսումնական ծրագրերի շարունակական արդիականացման, գործնականում՝ կոնկրետացման:

2. Առարկայական ծրագրերի ձևավորման, ստեղծման վրա ազդում են գլոբալացման, ինտեգրման միտումները:

3. Զարգացող երկրներում մանկավարժական կադրերի պատրաստման քաղաքականությունը լուրջ ազդեցություն է կրում զարգացած երկրներից:

Դրա հետ մեկտեղ Մեծ Բրիտանիայի մանկավարժական համալսարաններում և քոլեջներում դեռևս շրջանառվում և ձևավորվում են դասընթացներ, որոնք ինչ-որ առումով անհայտ են ՀՀ-ում: Օրինակ՝ Յորքի համալսարանում մի առարկայախմբի շրջանակներում «Անգլերենը կրթության մեջ» (English in Education) առաջին կուրսում ուսումնասիրում են անգլերեն լեզվի և գրականության դասավանդման հիմքերը (“Introduction to Language and Literature in Education”): ՀՀ-ում այդ վերնագրով առարկա չի դասավանդվում, չնայած վերջին շրջանում մանկավարժական բուհերի օտար լեզուների ֆակուլտետներում առաջին պլան է մղվում «Օտար լեզու և գրականություն» մասնագիտությունը: Ընդհանրապես, օտար գրականության դասավանդման մեթոդիկայի մասին թյուր պատկերացումներ կան: Խնդիրն ավելի է սրվում, երբ պարզվում է, որ նույն համալսարանի երկրորդ կուրսում ոչ միայն շարունակում են նշված դասընթացը, այլև ուսանողները կարող են ընտրել մոդուլներ գրականությունից և խոսքի մշակույթից (“Education in Literature”, “Teaching and Learning Language

Literacy”: Հայտնի և անհայտ պատճառներով ՀՀ-ում այդ առարկաները ընդհանրապես չեն ուսումնասիրվում:

Նույնը վերաբերում է երրորդ կուրսին: Նշված համալսարանում ուսանողները ծանոթանում են գրական ոճերին և բրիտանական պոեզիային (“Models of Writing”, “Landmarks in British Poetry”, ինչպես նաև գիտելիքներ են ձեռք բերում կրթության մեջ դրամայի կիրառման մասին (“Drama in Education”), ուսումնասիրում են հոգեբանության հիմքերը (Language of Psychology” (University Subject Tables 2014/Education// The Complete University Guide. -2013.- Режим доступа: <http://www.gteni.org.uk/publications/uploads/document//annual1%20lecture%pdf>.):

Ընդհանրապես ուսուցչի պատրաստման գործող հայկական մոդելներում գրականության, գրականագիտության և մանկավարժության առնչությունների, գրականության կրթական դերի, կրթական, դաստիարակչական գործառնությունների վրա անհրաժեշտ ուշադրություն չի հրավիրվում: Հիմնական պատճառներից մեկն այն է, որ մայրենի և օտար լեզուների գրականության մեթոդիստները, մեթոդաբաններն իրար հետ հետևողականորեն չեն համագործակցում: Նույնը վերաբերում է արտասահմանյան և հայ գրականության ուսուցման տեսության պատասխանատուներին: Ավելին, առանձին արտասահմանյան գրականության դասավանդման մեթոդիկան դեռևս այլ գիտակարգերի շրջանում իր ուրույն տեղը չի գտել:

Փոխվում են նաև ուսուցչի պատրաստման գործընթացի վերահսկողության և գնահատման միտումները: Աստիճանաբար գնահատման ձևերից անցում է կատարվում ինքնագնահատման ձևերին: Տիպական է հատկապես Մեծ Բրիտանիայի օրինակը: Այնտեղ ուսուցչի պատրաստման բրիտանական ավանդական մոդելի շրջանակներում առաջնային են վերահսկողության գրավոր ձևերը /ակնարկ, գրավոր քննություն և այլն/: Սակայն, ինչպես և մյուս զարգացած եվրոպական երկրներում դեռևս նախորդ դարի վերջին քառորդից սկսեցին աստիճանաբար կիրառել ստուգման գործնական ձևերը /տարբեր բնույթի թղթապանակներ, հաշվետվության ներկայացումներ, անցումնային և մասնագիտական աճի պլաններ/ (Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status 2007): ՀՀ-ում նույն միտումը շոշափելի է դառնում հատկապես 21-րդ դարի սկզբում:

Ընդհանուր առմամբ, բրիտանական բուհերն առաջարկում են հնարավորինս «ճկուն» հետբուհական մանկավարժական կրթության ծրագրեր (flexible PGCE), որոնք նախատեսված են դպրոցում աշխատող մանկավարժական փորձ ունեցող մարդկանց համար, ովքեր չեն կարող հաճախել համանման համալսարանական դասընթացերի: Փաստորեն, այստեղ խոսք է գնում լրացուցիչ մանկավարժական կրթության մասին: Օրինակ՝ 2013-2014 ուստարում քենթինբերյան համալսարանն առաջարկում է իր շրջանավարտներին մոդուլային հետբուհական վկայական (PDCE Modular Primary), որով իրացվում է անհատական մոտեցումը բարձրագույն կրթության ոլորտում:

Կարևոր միտում է այն, որ գրավոր ստուգման ձևերը աստիճանաբար իրենց տեղն են զիջում բանավոր ստուգման ձևերին /ներկայացում, քննարկում և այլն/: Կարելի է պնդել, որ ՀՀ կրթական տարածքում ճիշտ հակառակ միտում են նկատվում: Նշված միտումն ավելի է ընդգծվում ավարտական քննությունների կազմակերպման ժամանակ:

Ինչպես և ՀՀ-ում, Մեծ Բրիտանիայում լայնորեն կիրառում են պարտադիր և ֆակուլտատիվ մոդուլներ: Ինչպես և ՀՀ-ում Մեծ Բրիտանիայում կրթական ծրագրերն առաջին կուրսում հիմնականում ընդհանուր են, ընդհանրական բնույթ ունեն: Հետագայում դրանք կոնկրետանում են՝ հիմք ընդունելով մասնագիտական գիտելիքների խորացման միտումը:

Գիտական, հետազոտական աշխատանքն ուսուցչի պատրաստման կարևոր բաղադրիչ է Մեծ Բրիտանիայում: Հատկանշական է այն, որ այդ երկրում նույնպես 1-2 –րդ կուրսերում այդ բաղադրիչը դեռևս ձևավորման փուլում է գտնվում: Ինչպես և ՀՀ բուհերում, նրանք ուսումնասիրում են (“Research and Investigation in Education”): Մանկավարժական հետազոտությունների մեթոդաբանությունը մանկավարժների կողմից լուրջ ուշադրության

արժանացավ միայն վերջին երկու տասնամյակում: Կարելի է պնդել, որ բրիտանական մանկավարժական բուհերն ու քոլեջները փորձում են գիտական հետազոտական բաղադրիչը շարունակաբար ավելացնել: Նույն միտումը բնորոշ է վերջին շրջանում ՀՀ մանկավարժական կադրեր պատրաստող բուհերին:

Ակնհայտ է, որ Մեծ Բրիտանիայում և ՀՀ-ում թե՛ բովանդակային, թե՛ եզրույթաբանական տեսանկյուններից ակնառու տարբերություններ կան գիտական հետազոտական և մեթոդաբանական ուղղվածության ուսուցչի պատրաստման դասընթացների միջև: Օրինակ՝ առաջին կուրսում Մեծ Բրիտանիայի առաջավոր բուհերում անցնում են «Ուսումնահետազոտական աշխատանքի մեթոդաբանություն», («Skills for Studying»), որը երկրորդ կուրսում շարունակվում է «Մանկավարժական հետազոտությունների մեթոդաբանություն» անվանումով (Educational Research Methodology 2013):

ՀՀ-ում մանկավարժական բուհերում մանկավարժական հետազոտությունների մեթոդաբանությունը հիմնականում ուսումնասիրվում է ՌԴ-ում լույս տեսած դասագրքերով, որոնցում ամբողջությամբ հաղթահարված չէ խորհրդային գաղափարաբանությունը: Այդպիսի իրավիճակը խանգարում է կառուցողական երկխոսության բարձր զարգացում ապահովել կրթական տիրույթների ներկայացուցիչների հետ:

Կարևոր միտում է ընդունել ավարտական աշխատանքը որպես լիարժեք ուսումնական մոդուլ /30-40 կրեդիտ/: Վերջին շրջանում նույն մոտեցումն է դրսևորվում ՀՀ-ում:

Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման բուհական /տեսական/ և դպրոցական /գործնական/ պատրաստման դասընթացների համադրման միտում է նկատվում: Ինչպես նշում է Լ.Ռ. Ակմենը. «XX դարի վերջում Մեծ Բրիտանիայում հաստատվել է ուսուցչի մասնագիտական-անձնային զարգացման երկու մոդել՝ մասնագիտական կոմպետենտության մոդելը (սոցիալական առաջարկի մոդելը) և գործնական կարողությունների և հմտությունների մոդելը: Առաջինը մեխանիկորեն է ներկայացնում բրիտանական կրթության համակարգում ուսուցչի դերը: Երկրորդը դիտարկում է ուսուցչի մասնագիտական զարգացումը որպես լրացուցիչ, նոր գիտելիքների ձեռք բերման գործընթաց, դրանով իսկ արհամարհելով նրա գիտելիքների կիրառման գործնական փորձը և սեփական աշխատանքի գնահատման դերը» (Ակմաeva 2003):

Գործնական ուղղվածության մոդելի կիրառման միտումը հաստատվում է այն փաստով նաև, որ մանկավարժական բուհի կամ քոլեջի շրջանավարտին տրվում է փորձնական մեկամյա շրջան: Առաջին ուսումնական տարում շրջանավարտ ուսուցիչները պարբերաբար մասնագիտական աջակցություն են ստանում դպրոցի ղեկավարության, ինչպես նաև ուսուցիչ հոգաբարձուների կամ խնամակալների կողմից, ովքեր սկսնակ ուսուցչին օգնում են դպրոցին հարմարվելու գործընթացում:

Մյուս միտումն այն է, որ Մեծ Բրիտանիայում ուսուցիչ-խնամակալները, մենթորներն ակտիվ մասնակցություն են ունենում ինչպես բուհում կամ քոլեջում ուսուցանելու, այնպես էլ ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման հետբուհական շրջանում:

Այդ առումով կարևորվում է ուսուցչի պատրաստման հատուկ ծրագրերի դերը: Կարևոր է այն, որ ուսուցիչ -խնամակալները աշխատում են ըստ հստակ մշակված մասնագիտական ծրագրերի (Ակմաeva 2003):

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելները վերլուծելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել բարձրագույն կրթության զարգացման համաշխարհային և համաեվրոպական միտումները, մասնավորապես՝ բոլոնյան գործընթացը, որի շրջանակներում տեղի է ունենում եվրոպական կրթական տարածքների ինտեգրում: Դրա հետ մեկտեղ, թե՛ տեխնոլոգիական, թե՛ ծրագրային մակարդակներում Մեծ Բրիտանիան, նոր շունչ ու բովանդակություն հաղորդելով կրթական համաշխարհայացման գործընթացներին, կարողանում է պահպանել ուսուցչի պատրաստման իր ազգամշակութային յուրահատկությունները: Մասնավորապես դա

վերաբերում է մասնագիտական կրթությանն առաջադրվող պահանջների շարունակական խստացմանը, ինչպես նաև մանկավարժական բարձրագույն հաստատությունների ինքնուրույնության բարձրացմանը: Ինչպես և մյուս եվրոպական երկներում Մեծ Բրիտանիայի կրթության բովանդակության կառուցվածքը միավորում է առարկայական և մասնագիտական ոլորտները: Ուսուցչի պատրաստման առարկայական ոլորտը ներառում է հանրակրթական և մասնագիտական առարկաների ուսուցում: Մասնագիտական առարկայախումբը ներկայացնում է համամանկավարժական առարկաները՝ մեթոդիկական և մանկավարժական պրակտիկական:

Ըստ Լ.Ն. Պոլունինայի՝ «մանկավարժական կրթության կազմակերպման հիմքում ընկած են երկու մոդել՝ համաժամանակյա և հաջորդական: Համաժամանակյա մոդելի կիրառման դեպքում ուսուցչի պատրաստման առարկայական և մասնագիտական ոլորտները համակցվում են բարձրագույն կրթության ընդհանուր դասընթացում (Полунина 2006):

Համաժամանակյա մոդելը բնորոշ է ոչ միայն Մեծ Բրիտանիայի, այլև ՀՀ կրթական համակարգին: Ըստ այդ մոդելի՝ մեծ տեղ է հատկացվում դիդակտիկային և մեթոդիկային: Հաջորդական մոդելը ենթադրում է, որ շրջանավարտը մի աստիճան ստանալուց հետո, փորձում է սովորել ավելի բարձր աստիճանի համար: Օրինակ՝ Մեծ Բրիտանիայում կամ ՀՀ-ում բակալավրական աստիճան ստանալուց հետո հնարավոր է դառնում ստանալ մագիստրոսական աստիճան "Postgraduate Certificate in Education":

Բացահայտելով ուսուցչի պատրաստման ընդհանուր միտումները, հետազոտողները նշում են հետևյալը.

1. Ուսումնական գործընթացի ինտեսիֆիկացման հաշվին ուսուցման ժամկետների կրճատում /երկու տարվա փոխարեն երեք կամ չորս տարի մագիստրոսական չորսամյա դիպլոմի մակարդակում/:
2. Մասնագիտության ընդլայնում ուսուցման հստակ ժամկետների պահպանմամբ /երկու կամ երեք աստիճան/:
3. Մանկավարժական մասնագիտությունների հետագա խորացում կամ արհեստավարժացում:
4. Նոր գործնական ուղղվածության մարշրուտներ կամ երթուղիներ հիմնական կրթության մեջ /մեկամյա բակալավրիատ առանց կտրվելու աշխատանքից և մեկամյա փորձաշրջան/:
5. Համալսարանական ծրագրերի երկրորդ խումբը մշակված է այն մարդկանց համար, ովքեր արդեն ունեն բարձրագույն կրթություն և ներկայացված են մեկամյա /երկամյա ցերեկային/հեռակա դասընթացներով:

Եզրակացություն. Ուսուցչի պատրաստման հայկական և բրիտանական մոդելների տարբերությունը հնարավոր է բացահայտել ուսումնական պլանների, ծրագրերի, ուսուցման ռազմավարությունների, տեխնոլոգիաների, մեթոդների համամեծության արդյունքում:

Թե՛ Մեծ Բրիտանիայում, թե՛ ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման գործընթացում խորացող միտում է ուսումնական առարկաների ինտեգրումը, հումանիտար առարկաների քանակի ավելացումը, նոր մասնագիտացումների ձևավորումը, ուսումնական ծրագրերի շարունակական արդիականացումը: Առաջին պլան են մղվում գլոբալացման, ինտեգրման միտումները:

Մեծ Բրիտանիայում կարևոր միտում է ուսուցչի պատրաստման դասընթացներում լեզվի և գրականության ուսուցման հարաբերակցության պահպանումը, ինչը բնորոշ չէ նույն բովանդակության հայկական, մասնավորապես՝ օտար լեզու ուսուցանող դասընթացներին:

Կարելի է արձանագրել, որ Մեծ Բրիտանիայում խորանում են տարբեր դասընթացների առարկայական փաթեթների, ծրագրերի շարունակական հարստացման, առարկաների ինտեգրման, միջառարկայական կապերի ապահովման, տարբեր մոդուլների հստակեցման, ուսուցման անհատականացման և տարբերակման միտումները:

Գիտական հետազոտական և մեթոդաբանական ուղղվածության ուսուցչի պատրաստման դասընթացների քանակի ավելացման միտումը աստիճանաբար սրվում է ոչ Միայն Մեծ Բրիտանիայում, այլև ՀՀ-ում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Акмаева Л.Р. Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании, последняя четверть XX века: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 /Ленар Рустамович Акмаева. - М.: РГБ, 2003. - 183 с.
2. Лысова Е. Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе //Педагогика. 1994. - № 3,- С. 94-100.
3. Полунина Л. Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Тула, 2006 202 с.
4. Education Tripos: Programme Specifications. – Cambridge: University of Cambridge, 2001= 5p.
5. Educational Research Methodology”: (University of York. Department of Education. -2013. - Режим доступа: <http://www.york.org.uk/education>
6. Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status. – L.:TTA, 2007
7. University of York. Department of Education. -2013. - Режим доступа: <http://www.york.org.uk/education>
8. University Subject Tables 2014/Education// The Complete University Guide. -2013.-Режим доступа: <http://www.gtenl.org.uk/publications/uploads/document//annual1%20lecture%pdf>.

Տեղեկություններ հեղինակի մասին.

Իզոն ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, մ.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ

Հոդվածը տպագրության է նրաշխարհում խմբագրական կոլեկտիվի անդամ, մ.գ.դ., Գ.Հ.Հարությունյանը::