

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՀԱԿՈՐ ԳԱՐԻԻ ԿԻՐԱԿՈՉՅԱՆ

**Ուսուցչի մասնագիտական պատրաստության համակարգերի ռազմավարությունը
(Հայաստանի Հանրապետության և Մեծ Բրիտանիայի կրթական համակարգերի
համեմատական վերլուծություն)**

ԺԳ. 00. 01. «ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ»
ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՄԲ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԹԵԿՆԱԾՈՒԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՀԱՅՑՄԱՆ ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՂԵԿԱՎԱՐ՝
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԴՈԿՏՈՐ, ՊՐՈՖԵՍՈՐ՝ Ի.Կ.Կարապետյան

ԵՐԵՎԱՆ – 2019

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	3
ԳԼՈՒԽ 1. ՈՒՍՈՒՑՁԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՄԵԾ ԲՐԻՏԱՆԻԱՅՈՒՄ	11
1.1. Ուսուցչի պատրաստման պատմամշակութային, կրթական նախադրյալները Հայաստանում և Մեծ Բրիտանիայում.....	11
1.2. Ուսուցչի պատրաստման ժամանակակից միտումները Մեծ Բրիտանիայում.....	28
1.3. Ուսուցչի պատրաստման ծրագրերը Մեծ Բրիտանիայում.....	41
ԳԼՈՒԽ 2. ԲՐԻՏԱՆԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՁԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՈԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐԴԻ ՓՈԻԼՈՒՄ.....	53
2.1. Բրիտանացի ուսուցչի պատրաստման բովանդակությունը	53
2.2. Բրիտանացի ուսուցչի մասնագիտական պատրաստության մոդելները	58
2.3. Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման ուղիները և մեթոդները Մեծ Բրիտանիայում	71
ԳԼՈՒԽ 3. ՈՒՍՈՒՑՁԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԵՎ ԲՐԻՏԱՆԱԿԱՆ ՄՈԴԵԼՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ.....	84
3.1. Ուսուցչի պատրաստման համակարգի ձևավորման գործընթացը ՀՀ-ում	84
3.2. Ուսուցչի պատրաստման արդյունավետ մոդելների ներդրման նախադրյալները ՀՀ-ում.....	94
3.3. Ուսուցչի պատրաստման հայկական և բրիտանական մոդելների համեմատական վերլուծության չափանիշները և ամփոփիչ տվյալները	106
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....	129
ՕԳՏԱԳՈՐԾԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ.....	131
Հավելված	148

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը. Վերջին տարիներին մասնագետների, մասնավորապես ուսուցիչների 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 այն երկրների կրթական համակարգերը, որոնք կարող են նպաստել ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստության համակարգի զարգացման և որակավորման դասընթացների կազմակերպմանն ու դրանց որակի բարձրացմանը: Ինչպես հայտնի է, զարգացած եվրոպական երկրները, մասնավորապես Մեծ Բրիտանիան, ունեն օտար լեզվի ուսուցիչների պատրաստման հարուստ ավանդույթներ:

Ուսուցիչների պատրաստման հիմնախնդիրն արդիական է, քանի որ շարունակաբար փոխվում են կրթության բովանդակության բաղադրիչները, կրթության կազմակերպմանը առաջադրվող պահանջները, չափորոշիչները: Դրանք վերանայվում են նոր տեսական և մեթոդաբանական դիրքերից հաշվի առնելով շարունակաբար արդիականացվող կրթության պահանջները:

21-րդ դարի առաջին քառորդում ՀՀ ԿԳ նախարարության, տարբեր բուհերի կողմից հետևողական, համակարգված աշխատանք է կատարվում ապագա ուսուցչի պատրաստման դասընթացները ըստ ժամանակակից պահանջների և մարտահրավերների կազմակերպելու, շարունակաբար բարելավելու համար:

Հայ մանկավարժական հանրությունը փորձ է անում հաշվի առնել զարգացած երկրներում ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման կուտակված դրական, առաջավոր փորձը և այն ներդնել ՀՀ-ում: Ավելին, խնդիր է դրվում ինտեգրվելով Բոլոնիայի հոչակագիրն ընդունած երկրներին, դառնալ այդ կրթական տարածքի լիարժեք և լիիրավ անդամ: Սակայն ինտեգրումը միշտ չէ, որ ենթադրում է ուսումնասիրել զարգացած երկրների հարուստ փորձը, համապատասխան

տեսությունները, մեթոդաբանական մոտեցումները և յուրացնել այն: Երբեմն հատկապես շտապողականությունը բերում է ոչ գիտակցված, առանց համապատասխան ռեֆլեքսիայի ընդօրինակման, նմանակման: Շատ դեպքերում արտերկրում արդյունավետ համարվող ուսուցչի պատրաստման մոդելները ուղղակիորեն հնարավոր չէ ներդնել մեր կրթական տարածք, քանի որ դրանց մեթոդաբանական հիմքերը չեն դառնում համապատասխան ռեֆլեքսիվ մակարդակում քննության առարկա: Այդ համատեքստում կարևորվում է կրթական ավանդույթների դերը: Ձևավորվելով տարբեր մենթալ դաշտերում՝ կրթական ավանդույթները պետք է ուսումնասիրել՝ հաշվի առնելով տվյալ երկրի մանկավարժների լեզվական, հոգեբանական, սոցիալ-մշակութային և այլ առանձնահատկությունները: Առանցքային նշանակություն ունի համեմատվող կրթական տարածքների շփումների դինամիկան: Պատահական չէ, որ մանկավարժության մեջ արդի փուլում շրջանառվում է «մանկավարժական խոսույթ», «մանկավարժական խոսույթների փոխներթափանցում» հասկացությունները: Այդ առումով Մեծ Բրիտանիայի ուսուցչի պատրաստման մոդելներն աչքի են ընկնում իրենց յուրահատկություններով՝ թե դրանց ստեղծման մեթոդաբանության, թե՛ դրանց կիրառման տեխնոլոգիաների առումով: Դրանք ձևավորվել են լրիվ այլ մանկավարժական հարացույցի, կրթական ավանդույթների շրջանակներում:

Գաղտնիք չէ, որ վերջին տարիներին կրթական և այլ բնույթի շփումները անգլիացիների հետ ավելի հաճախակի են դառնում: Սակայն գոյություն ունեն բազում օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարություններ, որոնք խոչընդոտում են հայ-անգլիական լիարժեք կրթական և մանկավարժական երկխոսության կայացմանը: Առանց այդ երկխոսության հնարավոր չէ ինտեգրվել եվրոպական բարձր կրթական զարգացում ապահովող երկրներին, հասկանալ, թե ինչպես է կատարվում այդ ինտեգրումը, գնահատել հայրենական մանկավարժական գիտության հարուստ փորձը ուսուցչի պատրաստման ոլորտում, մշակել նոր մոդելներ և մեթոդիկաներ:

Ուսուցիչների պատրաստման հիմնախնդիրը քննության առարկա է դարձել շարունակական կրթության, կրթության կառավարման, ուսուցման և դաստիարակության նոր տեխնոլոգիաների կիրառման, հումանիստական

դաստիարակության, տեսանկյունից (В.Б. Гаргай 2001, Р. С. Димухаметов 2006, Е.Н. Соловова 2010 և այլք):

Առանցքային նշանակություն ունեն ուսուցչի պատրաստմանը և վերապատրաստմանը նվիրված այն աշխատանքները, որոնք իրականացվել են ՀՀ-ում (Հ. Հ. Անդրեասյան 2015, Լ. Ա. Անտոնյան 2007, Լ. Թ. Ասատրյան 2003, Մ. Գ. Աստվածատրյան, Մ.Վ.Ղալաչյան 2012, Ա. Զ. Արնաուդյան, Ա.Գյուլբուդադյան, Ս.Խաչատրյան, Ս.Խրիմյան, Ռ.Պետրոսյան 2004, Կ. Վարդանյան 2008, Գ.Թերզյան, Ա.Թորոսյան, Հ.Շարխաթունյան 2004 և այլք):

Արտերկրի բարձագույն դպրոցի զարգացման հիմնահարցերը քննարկման առարկա են դարձել տարբեր հեղինակների աշխատանքներում (А.А.Барбарига 1988, Б.Л.Вульфсон 1996, А.Н. Джуринский 1992, З.А.Малькова 1996 և այլք): Կարևորվում են տարբեր երկրներում մանկավարժական կրթությանը նվիրված աշխատանքները (К.Н. Биницкая 2013, Н. М. Авшенюк, В. О. Кудин, О. И. Огиенко 2011, О. Ю. Озерская 2006, Л. П. Полищук 2011, Л. П. Пуховская 1997 , А. О. Роляк 2008, А. А. Сбруева 1999, Л. О. Хомыч 2003, С. И. Шандрук 2012, Н. М. Щур 2012, 2002 և այլք):

Այն դիտարկվում է ուսուցման և դաստիարակության ժամանակակից տեխնոլոգիաների տեսանկյունից (L. A. Daloz 1999, K.M. Kerr, D.R. Schulze, &, L.E. Woodward 1995 և այլք):

Ինչպես ՀՀ-ում, այնպես էլ Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրը դիտարկվում է շարունակական կրթության համատեքստում:

Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունների ուսումնասիրությունը կարող է նպաստել ՀՀ-ում ուսուցչի ավելի արդյունավետ մոդելի ստեղծմանը և կիրառմանը:

Հետազոտության հիմնախնդիրն արդիական է, քանի որ ուսուցչի պատրաստման ավանդական և ժամանակակից մոդելների համեմատական վերլուծությունը վեր է հանում ազգամշակութային, միջմշակութային, ինչպես նաև խոսութային-մենթալ փոխներթափանցման դրսևորումներ, որոնց հաղթահարումն անհրաժեշտ պայման է համեմատվող կրթական տարածքների միջև երկխոսություն ծավալելու, փոխըմբռման համար, ինչպես նաև ավելի արդյունավետ մոդելների ստեղծման և կիրառման համար:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՆՊԱՏԱԿՆ է համեմատել Մեծ Բրիտանիայում և ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման ավանդական և ժամանակակից մոդելները, վեր հանել դրանց ընդհանուր և տարբերակիչ կողմերը և առաջարկել ավելի արդյունավետ, ՀՀ-ում կիրառելի մոդել:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՕԲՅԵԿՏԸ ուսուցչի պատրաստման համակարգն է Մեծ Բրիտանիայում և ՀՀ-ում:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ Մեծ Բրիտանիայում և ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունների, ավանդական և ժամանակակից մոդելների համեմատական վերլուծության հիման վրա առաջարկվող մոդելն է:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՎԱՐԿԱԾԸ. ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունների ավանդական և ժամանակակից մոդելների համեմատական վերլուծությունը կարող է հիմք հանդիսանալ ավելի արդյունավետ մոդելի ստեղծման համար, եթե ուսումնասիրվեն և համեմատվեն Մեծ Բրիտանիայի և ՀՀ-ի ուսուցչի պատրաստման մոդելները դրանց ընդհանրությունների և տարբերությունների, մշակութային, ազգամշակութային, ներմշակութային, խոսութային-մենթալ փոխներթանցման տեսանկյուններից:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ԵՆ.

1. Ուսումնասիրել ուսուցչի պատրաստման ռազմավարություններն ու ավանդական և ժամանակակից մոդելները Մեծ Բրիտանիայում և ՀՀ-ում տեսական, մեթոդաբանական, մեթոդական մակարդակներում:

2. Համեմատել մանկավարժության և կրթության փիլիսոփայության հարացույցային տեղաշարժերը Մեծ Բրիտանիայում և ՀՀ-ում, բնութագրել դրանց անդրադարձն ուսուցչի պատրաստման ավանդական և ժամանակակից մոդելների, ռազմավարական մոտեցումների, տեխնոլոգիաների, ռազմավարությունների, մեթոդների և հնարների ձևավորման միտումների վրա, բացահայտել այդ միտումները:

4. Վերլուծել ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունների, դրանց շրջանակներում ձևավորված մոդելների, մոտեցումների, տեխնոլոգիաների, մեթոդների և հնարների հիմնական բաղադրիչները տեսական, մեթոդաբանական և մեթոդական մակարդակներում:

5. Առաջարկել ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունների հիմնական բնութագրերն արտացոլող մոդելի նախագծման և ստեղծման, ինչպես նաև կիրառման նոր մոտեցում՝ հաշվի առնելով ՀՀ-ի կրթական առանձնահատկությունները:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՔ ԵՆ ՀԱՆԴԻՍԱՑԵԼ՝

- Կոմպետենտային (Безюлева 2011, Гиниятова 2015, Курникова 2008, Люботинский 2014, Berman R., Brown & Sean McCartney 1994, Castling 1996, Margaret Reynolds & Matthew Salters 1995, Whitty & Willmott 1991),

- շարունակական կրթության (Акмаева 2003, Гребенкина 2000, Сабирова 2008),

- գործաբանական (Biesta, Gert & Burbules, Nicholas 2002, Graham Badleye 2003, Lin, Hsiu Fen 2012),

- կառուցողական-հումանիստական (Rogers 1967, Rybaleva 2013) տեսությունները:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ: Հետազոտության տարբեր փուլերում օգտագործվել են հետևյալ մեթոդները՝

Պատմահամեմատական վերլուծություն, խոսության-գործաբանական վերլուծություն, հարցում, դիտում, անկետավորում, մշտադիտարկում, հետազոտության արդյունքների մաթեմատիկական-վիճակագրական վերլուծություն:

Հետազոտությունն իրականացվել է երեք փուլով.

Առաջին փուլում (2016-2017) հստակեցվել են հետազոտության թեման, հասկացական համակարգը, հավաքվել է թեմային վերաբերող հիմնական գրականությունը:

Երկրորդ փուլում (2017-2018) ուսումնասիրվել են ուսուցչի պատրաստման ավանդական, ժամանակակից ռազմավարություններն ու մոդելները Մեծ Բրիտանիայում և ՀՀ-ում, համեմատվել են դրանց բաղադրիչները, գործառույթները, ձևավորման պատմությունը և միտումները:

Երրորդ փուլում (2018-2019) իրականացվել է առաջարկվող մոդելի ներդրման հնրավորությունները բացահայտելու նպատակով ապագա ուսուցիչների, ուսուցիչների և տնօրենների հացում:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՆՈՐՈՒՅԹԸ.

Ուսուցչի պատրաստման ավանդական և ժամանակակից ռազմավարությունների, դրանց շրջանակներում ձևավորված մոդելների, մոտեցումների, տեխնոլոգիաների, մեթոդների և հնարների, մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպման համեմատական վերլուծության հիման վրա մշակվել է ուսուցչի մասնագիտական պատրաստության ինտեգրալ ռազմավարություն և առաջարկվել է ուսուցիչների պատրաստման ավելի **արդյունավետ մոդել**, որը կարելի է կիրառել ՀՀ-ի կրթական տարածքում արդի փուլում:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ:

Ուսուցչի պատրաստման ավանդական և ժամանակակից ռազմավարությունների, դրանց շրջանակներում ձևավորված մոդելների համեմատական վերլուծությամբ բացահայտվել և տեսականորեն հիմնավորել են Մեծ Բրիտանիայի և ՀՀ-ի ուսուցչի պատրաստման ժամանակակից մոտեցումներն ու միտումները, դրանց ընդհանուր և տարբերակիչ կողմերը, միջմշակութային, ներմշակութային, խոսութային-մենթալ փոխներթանցման դրսևորումները և դրանց հաղթահարման ուղիները:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ:

Հետազոտության արդյունքները կարող են ներդրվել ուսուցչի պատրաստման բուհական համակարգում, ինչպես նաև հետբուհական վերապատրաստման դասընթացներում, դասերի պլանավորման, վերաորակավորման, վերադասընթացների նախագծման, դասագրքերի, ուսումնամեթոդական գրականության ստեղծման գործընթացում:

Պաշտպանության ներկայացվող հիմնական դրույթները.

1. Ուսուցչի պատրաստման համակարգերը ՀՀ-ում և Մեծ Բրիտանիայում թե՛ կառուցվածքով, թե՛ բովանդակությամբ կրթության զարգացման տարբեր փուլերում հիմնականում տարբերվում են: Կրթության ռազմավարությունները համեմատելիս բացահայտվում են համեմատվող կրթական համակարգերի հիմնական տարբերությունները: Կարևոր տարբերություն այն է, որ ՀՀ-ում փորձ է արվում հաղթահարել խորհրդային կարծրատիպերը, իսկ Մեծ Բրիտանիայում մինչև հիմա էլ հաղթահարվում են գաղութային կրթական քաղաքականության միտումները:

2. Հայ մանկավարժների ուսումնասիրության առարկա պետք է լինի Մեծ Բրիտանիայում շարունակաբար վերամշակվող ուսուցիչների հավաքագրման և ֆինանսավորման տեմպերի ավելացման, մասնագիտական չափորոշիչների շարունակական վերանայման և տեսչական ստուգումների ռեժիմի մեղմացման ռազմավարությունները:

3. Շարունակական կրթության ռազմավարությունը գործնական հիմքերի վրա է դնում ուսուցչի պատրաստման գործընթացը, որի կիրառման հաջողությամբ է պայմանավորված ուսուցչի պատրաստման նոր, նորարական, այլընտրանքային մոդելների ստեղծումը:

4. Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելներին բնորոշ է մայրենի լեզվի, մշակույթի, կրթական արժեքների պահպանման և այլ երկրներում տարածման ռազմավարությունները: Ուսուցչի պատրաստման հայրենական մոդելի հիմքում ընկած է ազգամշակութային, կրթական արժեքների պահպանման ռազմավարությունը:

Հետազոտության արդյունքների արժանահավատությունն ու հիմնավորվածությունն ապահովվում է ուսուցչի պատրաստման բրիտանական և հայկական մոդելների և մոտեցումների, ինչպես նաև տեխնոլոգիաների և ռազմավարությունների ուսումնասիրությամբ, առաջադրվող խնդիրների լուծմամբ, Մեծ Բրիտանիայում իրենց արդյունավետությամբ աչքի ընկած մոդելների ներդրման անհրաժեշտության հիմնավորմամբ:

Ուսումնասիրության փորձաքննությունը.

Հետազոտության արդյունքները զեկուցվել են Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժության տեսության և պատմության, մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոններում:

Հետազոտության ներդնումը. Հետազոտության արդյունքները ներդրվել են Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժության տեսության և պատմության, մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության, ամբիոնների կողմից կազմակերպված տարբեր սեմինարների, քննարկումների ժամանակ: Ատենախոսության հիմնական

դրույթները արտացոլված են վեց հոդվածում (տե՛ս անվանացանկը ատենախոսության սեղմագրի վերջում):

Հետազոտության կառուցվածքը և ծավալը. Ատենախոսությունը բաղկացած է ներածությունից, երեք գլխից, եզրակացությունից, գրականության ցանկից և հավելվածից:

Ատենախոսության ընդհանուր ծավալը կազմում է համակարգչային 149 էջ:

ԳԼՈՒԽ 1. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՄԵԾ ԲՐԻՏԱՆԻԱՅՈՒՄ

1. Ուսուցչի պատրաստման պատրամաշակութային, կրթական նախադրյալները Հայաստանում և Մեծ Բրիտանիայում

Մեծ Բրիտանիան և Հայաստանն իրար հետ ընդհանուր սահմաններ չունեն։ Սակայն հայ-բրիտանական մշակութային, կրթական կապերի մասին գոյություն ունեն բազում վկայություններ։ Մշակութային, կրթական առումով նրանց միավորում է այն, որ երկու երկիրն էլ ձևավորվել են քրիստոնեական քաղաքակրթության շրջանակներում։ Կարելի է պնդել, որ նրանց միավորում է գրեթե նույն հոգևոր, մշակութային, կրթական արժեքները։

Պատմությունից հայտնի է, որ Մեծ Բրիտանիայում հայկական համայնքներ ստեղծվել են դեռևս 1830-ական թվականներին։ Արդեն 1870 թվականին Մանչեստրում կառուցվել է հայկական եկեղեցին (Սուրբ Երրորդություն)։ Այնտեղ հայ գաղութը ձևավորվել է որպես առանձին համայք Առաջին համաշխարհային պատերազմից հետո :

Նախաքրիստոնեական շրջանում թե՛ հայկական, թե՛ անգլիական կրթական օջախների վրա մեծ ազդեցություն է ունեցել նախ և առաջ հռոմեական կայսրությունը։ Քաղաքակրթական մոտեցման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ երկու երկրի կրթական ավանդույթները շատ առումներով խաչասերվում են։ Նույն միտումը շարունակվում է արդի փուլում։

Նախաքրիստոնեական շրջանից հայտնի հայկական դպրոցները եղել են քրմական (Երազմույն տաճարի կրթատունը)։ Ակնհայտ է, որ այնտեղ աշխատել են ուսուցիչներ, որոնք սովորել են տաճարներին կից գործող դպրոցներում։ Կարևոր է այն, որ հայալեզու դպրոցների ստեղծման գործում շոշափելի է հունական, ասորական դպրոցների դերը։ Հայաստանում ուսուցիչների պատրաստման գործը նոր բովանդակություն է ստանում հայոց հայոց գրերի գյուտից հետո։

Ըստ Յ.Սիմոնյանի՝ «Վերադառնալով հայրենիք, Մեսրոպ Մաշտոցը Վաղարշապատում բացում է հայագիր-հայալեզու առաջին դպրոցը, դպրոց, որը կոչված էր լինելու ուսուցիչներ պատրաստելու մեր առաջին հաստատությունը, մեր առաջին ճեմարանը, այդպիսի դպրոցներ է բացում նաև Սյունիքի Շաղաթ ավանում, Արցախի Ամարաս վանքում և այլուր: Եվ ահա, բարձր տիպի այդ դպրոցներում իր գրագետ և բանիմաց աշակերտներին ուսուցանում է նոր գրերը, որից հետո նրանք վարժվում են ընթերցանության մեջ և պատրաստվում ուսուցչական գործունեության՝ նոր բացվելիք հայկական դպրոցներում (դպրատներում)» (27, էջ 31):

Նորաբաց հայալեզու դպրոցների կրթության բովանդակության էին կազմում մայրենի լեզու, թվաբանություն (համարողություն), պատմություն, աշխարհագրական-բնագիտական տարրական գիտելիքներ, երգ-երաժշտություն, կրոնական առարկաներ, հունարեն, ասորերեն: Ավելի բարձր դպրոց-ճեմարաններում (Վաղարշապատի, Շաղաթի), իսկ այլ դպրոցների բարձր դասարաններում անցնում էին նաև քերականություն, դպրություն, ճարտասանություն, փիլիսոփայություն, իմաստասիրական այլ գիտություններ, աստվածաբանական առարկաներ և այլն: Եվ քանի որ այդ ճեմարանների հիմնական նպատակն էր դասատուների պատրաստումը, անկասկած է, որ դրանցում անցել են նաև մանկավարժական բնույթի առարկաներ, ավելի ճիշտ՝ դասավանդման հետ կապված տեսական գիտելիքներ, ինչպես և գործնական դասատվություն (27, էջ 33):

Անառարկելի է, որ գրերի ստեղծմամբ հիմք դրվեց տարբեր տիպի ուսումնական հաստատությունների ձևավորմանը ամբողջ Հայաստանում: Այդ գործընթացը հովանավորվում էր և՛ պետության, և՛ հայ եկեղեցու, և՛ հայ համայնքների կողմից: Կարելի է պնդել, որ ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունը բացահայտորեն, թե ներակա մշակում էին եկեղեցիականները: Պատահական չէ, որ նրանք էին իրականացնում ուսուցչի պատրաստման գործը:

Նշված դպրոցներում սովորում էին հասարակության բոլոր խավերի երեխաները: Այդ մասին է վկայում Կորյուն Սքանչելու այն փաստարկումը, որ. «Ժողովեալ Մանուկս առի նիւթ վարդապետութեանը, առ առաւել զգազանամիտ, զվայրենագոյն, զճիւղաբարոյ կողմանց» (11, էջ 60):

Հայաստանում գործող բարձր տիպի կամ հատուկ դպրոցները՝ վարդապետարանները պատրաստում էին ուսուցիչներ. «5-7-րդ դարերում հայտնի էին Այրարատի, Սյունիքի, Արշարունիքի Մաքենոցաց վարդապետարան-ուսումնարաններ, բարձր տիպի այդ դպրոցների լրիվ դասընթացն ավարտելուց հետո շրջանավարտները համապատասխան ավարտական քննություններ հանձնելով՝ ստանում էին վարդապետի աստիճան, որով նրանց քարոզչություն և ուսուցչություն անելու իրավունք էր վերապահվում» (27, էջ 35): Ասվածից հետևում է, որ ուսուցչին տարբեր գործառույթներ էին վերագրվում: Նրանք պետք է լինեին բազմակողմանի զարգացած անձինք, և քարոզչությունը միայն կրոնական արժեքների պրոպագանդում չէր ենթադրում:

428 թվականին երկրում պետականության վերացումից հետո, որոշ ժամանակով կասեցվում է դպրոցների զարգացումը, բայց եղածների գործունեությունը շարունակվում է: Որպես ասածի փաստարկում կարող ենք նշել Հայոց Արևելից կողմանց թագավոր Վաչագան Գ Բարեպաշտի (5-6-րդ դարեր) լուսավորչական գործունեությունը: Նա բազմաթիվ աշխարհիկ դպրոցներ է բացում Հայաստանի այդ հատվածում, իր գանձարանից վճարում ուսուցիչների աշխատավարձը: Մոտավորապես այդ ժամանակաշրջանում սկսում են հայ լուսավորիչները մտածել հայ ազգի, մշակույթի, լեզվի և հավատի պահպանման մասին: Այդ միտումը տարիների ընթացքում խորանում է, որի մասին են վկայում տարբեր դարերում ստեղծած հայ պատմիչների, գրողների, աստվածաբանների, ընդհանուր առմամբ լուսավորիչների աշխատանքները:

Ուսուցչի պատրաստման հստակ ռազմավարություն է ուրավագծվում հատկապես Բագրատունիների թագավորության օրոք: Ինչպես նշում է ակադեմիկոս Վ.Բարխուդարյանը. «Հայաստանում կազմակերպվում էին երկու կարգի ուսումնական կենտրոններ, ավանդաբար եկող տարրական և բարձր տիպի դպրոցներ: Վերջինս նորարարություն էր հայ կյանքում» (8, էջ 67):

Այդ ժամանակահատվածում ուսուցչական կադրեր պատրաստելու գործում նշանակալից դեր են կատարել Անիի, Արգինայի, Սանահինի, Հաղպատի, Երզնկայի, Սկևռայի, Սսի, Սև լեռան, Նարեկավանքի դպրոցները: Հայտնի ուսուցչապետեր են

եղել Գրիգոր Մագիստրոսը, Հովհաննես Իմաստասերը, Անանիա Շիրակացին, Դավիթ Քոբրայեցին, Ներսես Շնորհալին, Ներսես Մշեցին, Եսայի Նշեցին, Հովհան Որոտնեցին, Գրիգոր Տաթևացին, Կյուրեղ Ռաբունապետը, Առաքել Սյունեցին և այլք:

Մանկավարժական կադրերի պատրաստման դարբնոցներ են եղել նաև Միջնադարյան համալսարանները, որոնք կրթության բովանդակության տեսանկյունից բոլորովին հետ չեն մնացել Եվրոպական համալսարաններից:

Այդ շրջանի համալսարանների ուսումնական ծրագրերը ներառում էին «յոթ ազատ արվեստները» կամ յոթ իմաստասիրական առարկաները, որոնց մեծ մասի դասագրքերը կազմում էին այդ համալսարանների սաները, օրինակ, Հովհաննես Ծործորեցին, Հովհաննես Քոնեցին, Եսայի Նշեցին, Հովհան Որոտնեցին, Գրիգոր Տաթևացին, Առաքել Սյունեցին, Հովհաննես Երզնկացին, Մխիթար Սասնեցին, Մխիթար Գոշը, Հովհաննես Վանականը, Վարդան Արևելցին և այլոք:

Վերոբերյալը վկայում է այն մասին, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն Հայաստանում ձևավորվեցին հասարակության զարգացման որոշակի աստիճանում՝ կրթության աշխարհականացմանն զուգահեռ, ինչը Եվրոպայում, չնայած տրված ինքնավարությանը, գտնվում էր եկեղեցու հսկողության տակ:

Բագրատունյաց պետության անկումից հետո, երբ Հայաստանը ասպատակվում էր արաբների, սելջուկ թուրքերի, մոնղոլների կողմից, ավերում էին գիտակրթական կենտրոնները Ն.Ադոնցի վկայությամբ. «Սակայն հակառակ այդ ծանր կացության, որ ստեղծվել էր Հայաստանում և ամբողջ Առաջավոր Ասիայում, հեռու են խուժած նոր ու բարբարոս ժողովուրդների հեղեղումով, արունալի է, որ հայ կյանքը չի մահացել: Հայի հեզ աշխատասիրությունը, շինարար ոգին և արթուն միտքը շարունակել են փայլփլել զանգան կենտրոններում, ինչպես մշտավառ ճրագներ, և հավետ կենսունակության ապացույցներ տվել քաղաքակրթական նորանոր ճիգերով և ստեղծագործությամբ» (8, էջ 90-91):

Սակայն 17-18-րդ դարերում, իրենց կրթալուսավորչական գործունեությունը դեռևս շարունակում էին Էջմիածնի, Հաղպատի, Սանահինի, Հաղարծնի, Գանձասարի, Վանի, Կարսի և մի շարք այլ դպրոցներ, բացվում էին նոր՝ բարձր տիպի դպրոցներ՝

Մխիթարյան Միաբանություն, Հարանց Մեծ անապատի, Ամրդուլու վանքի, Աղթամարի, Երևանի, Նոր Զուղայի, Լիմի և այլն:

«Բոլոր իրադրություններում հայ ժողովրդի մաքառման ոգին կենսահաստատ էր և 18-րդ դարում ազատագրական պայքարը նոր վերելք է ապրում ի դեմս Դավիթ Բեկի և Մխիթար Սպարապետի (1722-1730 թթ.)» (27, էջ 147):

1829 թվականին Արևելյան Հայաստանը ազատագրվեց պարսկական լծից և անցավ Ռուսաստանի տիրապետության տակ: Այս պատմական իրողության շնորհիվ հայ ազգային, կրթական, մշակութային կյանքը որոշակի վերելք ապրեց: Ընդլայնվեց դպրոցական ցանցը: Մի շարք բարեգործների և մարդասիրական ընկերությունների շնորհիվ բացվեցին դպրոցներ, որտեղ դասավանդում էին հայ հասարակական մտքի ականավոր գործիչներ: Նրանցից շատերը մանկավարժական կրթություն ստացել էին արտասահմանում (Խ.Աբովյան, Ս.Մանդինյան, Գ.Հովհաննիսյան, Ս.Բաբայան, Ա.Բահաթրյան, Խորեն Ստեփանեն, Ղևոնդ Ալիշանը, Մ.Մամուրյանը, Հ.Սվաճյանը և այլք):

Կարևոր միտում է նաև այն, որ հայերը սկսեցին կրթություն ստանալ արտերկրում: 19-րդ դարի առաջին կեսին արդեն Վրաստանում, Ռուսաստանում գործում էին մի շարք ուսումնական հաստատություններ՝ Լազարյան, Ներսիսյան, Աղբարյան և այլն: Այդ հաստատություններում ավարտած շրջանավարտներից շատերը հայկական դպրոցներում աշխատել են որպես ուսուցիչներ: Գործում էին նաև խալֆայական դպրոցներ, որոնց ուսուցչական կադրերը Մ.Հ.Սանթրոսյանի վկայությամբ. «պատրաստվում էին նույնպիսի խալֆայական դպրոցներում՝ խալֆաների, այլ գրագետ և ուսյալ անձնաց մոտ» (26, էջ 164): Միևնույն ժամանակ նա նշում է, որ «հայկական դպրոցների համար ուսուցչական կադրերի պատրաստման ու մատակարարման ավելի ու ավելի ուժեղացող մյուս աղբյուրը հենց իրենք՝ համեմատաբար ժամանակակից ու բարեկարգ հայկական դպրոցներն էին, առաջին հերթին այսինքն, ինչպիսիք են Էջմիածնի ժառանգավորաց դպրոցը, Լազարյան ճեմարանը, Ներսիսյան դպրոցը, Երևանի, Շուշիի թեմական և այլ դպրոցները: Ինչպես հայտնի է, այդ դպրոցներից շատերը պաշտոնապես լինելով հոգևոր դպրոցներ և կոչված լինելով պատրաստելու հոգևորականներ, իրապես պատրաստում էին նաև այլ զբաղմունքների, առաջին

հերթին ուսուցչական աշխատանքի համար» (26, էջ 166): Այդ դպրոցները իրապես չհանդիսանալով մանկավարժական ուսումնական հաստատություններ, երբեմն իրենց շրջանավարտներին ապագա մանկավարժի վկայական էին տալիս: 1856 թ. Էջմիածնի ժառանգավորաց դպրոցն ավարտած մեկին տրված վկայականում մատնանշվում է, որ նա եկեղեցական պաշտոն վարելու հետ միասին ունի իրավունք ուսուցչության (26, էջ 166-167):

«Ուսուցչական կադրերի պակասի պատճառը շատ դեպքերում դպրոցների նյութական ծանր վիճակն է և ուսուցիչների ցածր աշխատավարձը, որը պայմանավորված էր. «ամեն տարի դպրոցի եկամուտների և աշակերտների քանակից» (26, էջ 171):

Այդ պատճառով հայկական դպրոցներում ուսուցիչները երբեմն աշխատում էին անվճար:

Եվ այսպիսով, միայն 500 տարի անց ուսուցիչների պատրաստման իրական կայուն համակարգի հիմքերը դրվեցին Խորհրդային Հայաստանում 1920 թվականին պետական համալսարանի բացմամբ, այնուհետ բացվեցին նաև ուսուցիչներ պատրաստող մանկավարժական ինստիտուտը, հիմնվեց նաև ուսուցիչների վերապատրաստման և կատարելագործման ինստիտուտը, որոնք իրենց անուրանալի նպաստը բերեցին Հայաստանում ուսուցչական կադրերի պատրաստման գործում:

Ինչպես հայտնի է, Մեծ Բրիտանիան ունի հարուստ կրթական ավանդույթներ(Leach 1915, Fisher 1936, Gillard 2018, Barrett, Barton, Furlong, Miles, & Whitty 1992, Lawlor 1990, Новикова 2015, Сабирова 1998, Orme 2006 և այլք):

Ուսուցչի պատրաստման պատմությունը ներկայացնելու լավագույն ուղիներից մեկը Մեծ Բրիտանիայի կրթամշակութային ավանդույթների, մոտեցումների, դպրոցի ձևավորման և զարգացման գործընթացը լուսաբանելն ու վերլուծելն է: Ինչպես և մյուս երկներում, Մեծ Բրիտանիայում նույնպես ուսուցչի պատրաստման համակարգը ձևավորվում է դեռևս դպրոցական, մասնավորապես հանրակրթական դպրոցի ձևավորման ընթացքում: Անգլիայում դպրոցներ սկսել են գործել դեռևս 409-410 թթ.: Այդ ժամանակ ուսուցչի պատրաստման համար նախատեսված մանկավարժական

համալսարաններ չեն գործել: Հատկանշական է այն, որ հռոմեացիների ներխուժումից հետո Անգլիայում գրեթե 200 տարի դպրոցներ չեն գործել (83, 84):

Քրիստոնեության տարածումն ամբողջովին փոխեց կրթության նկատմամբ անգլիացիների վերաբերմունքը: Հռոմի տիրապետության ընթացքում քրիստոնեությունը որպես պետական կրոն հաստատվեց 313 թ.: Մի կողմից՝ հռոմեական Բրիտանիան շարունակում է ընթերցել հեթանոսական լատիներեն լեզվով մատչելի գրականությունը, մյուս կողմից՝ փորձում էր ընթերցել Աստվածաշունչը և այլ կրոնական աշխատանքներ լատիներեն:

Ըստ Լիչի՝ հռոմեական կրթական ժառանգությունը բավականին լուրջ փորձությունների ենթարկվեց անգլո-սաքսոնական ցեղերի ներխուժումից հետո: Նրա դիպուկ բնորոշմամբ՝ «ճանապարհները և հուշարձանները պահպանվեցին, սակայն եկեղեցիները և դպրոցները՝ ոչ» (143, էջ 1):

Մեծ Բրիտանիայի կրթության պատմության մեջ կարևորվում է Սուրբ Ավգուստինի կամ Օգուստինոսի դերը (354-430), որի հետևորդները ստեղծեցին քերականական դպրոցները: Ավրելիոս Օգուստինոսը կամ Օգոստինոս Երանելին (լատ.՝ Aurelius Augustinus Hipponensis, 354- 430), եղել է փիլիսոփա և աստվածաբան, լատինական հայրաբանության կարկառուն ներկայացուցիչ: Նա հիմնեց եկեղեցի Քենթերբերիում (որը հետագայում դարձավ սուրբ Ավգուստինի աբբայություն) 598 թվականին: Այն ներառում էր կրոնական տեքստերի ուսումնասիրության համար ստեղծած դպրոցը: 7 և 8-րդ դարերում դպրոցներ սկսեցին գործել ամբողջ Բրիտանական կղզիներով մեկ: Հիմնականում այդ դպրոցներում կամ ուսուցանում էին լատիներեն /քերականական դպրոց/, կամ պատրաստում էին երգի դպրոցում երգիչներ եկեղեցական երգչախմբերի համար:

Մեծ Բրիտանիայի կրթական համակարգի համար կարևոր նշանակություն ունեն Սուրբ Ավգուստինի կողմից Քենթերբերիում հիմնած երկու եկեղեցիները 597թ. (Orme 2006): Այդ ժամանակահատվածում ինչպես և Հայաստանում, Անգլիայում քրիստոնեությունը, եկեղեցուն կից գործող ծխական դպրոցները մեծ դեր խաղացին ոչ միայն մատաղ սերնդի, այլև ուսուցչի պատրաստման գործում: Այդ առումով սուրբ

Ավգուստինին կարելի է համեմատել Մեսրոպ Մաշտոցի հետ, քանի որ երկուսն էլ չէին պատկերացնում դպրոցն առանց եկեղեցու հովանավորության:

Ավրելիոս Օգուստինոսը մեծ ազդեցություն է ունեցել քրիստոնեական փիլիսոփայության, ինչպես նաև մանկավարժության զարգացման վրա: Հիմնական աշխատություններն են՝ «Քարոզ», «Աստծո քաղաքի մասին», «Երրորդության մասին», «Խոստովանություններ» (թարգմանվել է աշխարհաբար) (City of God, Confessions, Enchiridion, Doctrine) (թարգմանվել է աշխարհաբար):

Հայ մանկավարժական իրականության համար հետաքրքրություն են ներկայացնում Մեծ Բրիտանիայում ձևավորված երգի դպրոցները, որոնք մեծ նշանակություն ունեն արարողակարգերի, տարբեր եկեղեցիական ծիսակատարությունների իրականացման կանոնների ուսուցման տեսանկյունից: Ինչպես նշում է Լիչը. «Երգի դպրոցները իրենց բովանդակությամբ միտված էին իրական ծառայությունների մատուցման ուսուցմանը, իսկ քերականական դպրոցները տալիս էին ընդհանուր կրթություն, որը բավարարում է պետական ծառայողների, դատավորների, քաղաքացիական ծառայողների, ինչպես նաև եկեղեցու սպասավորների կարիքները» (143, էջ 7):

Անգլիայում անցկացված դպրոցական ռեֆորմի համաձայն՝ մի շարք շրջանների քերականական դպրոցներն աստիճանաբար ընդգրկվել են, այսպես կոչված, միացյալ միջնակարգ դպրոցների կազմում:

Այդ դպրոցներում դասավանդում էին քերականություն, ճարտասանություն, տրամաբանություն, թվաբանություն, գծագրություն, երաժշտություն և աստղագիտություն:

Վիկինգների տիրապետության օրոք (IX-X) կրթությունը Մեծ Բրիտանիայում կրկին անկում է ապրում: Նորսմենները, լինելով հեթանոս, «սիրում էին պատերազմ, կանանց, գինարբուք, առևանգում և սպանդ» և նրանց արշավները «մեծ տհաճություն» էին պատճառում (118, էջ 180): Վիկինգների տիրապետությունը մեծ հարված հասցրեց կրթված հոգևորականությանը՝ նրան հասցնելով անհետացման շեմին» (142, էջ 12):

XI դարի վերջում Անգլիայում սկսեցին ձևավորվել համալսարանները՝ Օքսֆորդը (1096), Քեմբրիջը (1209 Augustinus Hipponensis), Հաուգենը, Յորքշիրը (1266) և այլն:

Միջին դարերում ձևավորվում են այսպես կոչված նորի տիպի դպրոցները (XIV դարի վերջ): Այնտեղ սովորում էին արիստոկրատների տղաները և քերականական դպրոցի մեթոդները համադրվում էին ասպետների աշխարհիկ կյանքի պատրաստման մեթոդների հետ (chivalric system) (126):

XVI-XVII դարերում կրթության զարգացման վրա մեծ ազդեցություն է ունենում Ռեֆորմացիան (XVI դարի 30-ական թթ. և XVII դարի սկիզբ) և վերածնունդը (XVI դարի սկիզբ և XVII դարի սկիզբ) : Այդ շրջանում դպրոցները դեռևս լուրջ դերակատարություն ունեին կրթության ոլորտում (67, էջ 20):

1800-1902 շրջանը համարվում է Անգլիայի կրթության համակարգի երկրորդ փուլը: Այդ ժամանակաշրջանում ձևավորվում են ուսուցչի պատրաստման երկու մոդել՝ ակադեմիական, որը ներառում է մասնավոր էլիտայի դպրոցները և գործնական-կողմնորոշման, որը վերաբերում է պետական զանգվածային դպրոցներին:

18-19-րդ դարերում ստեղծվում է փոխադարձ ուսուցման համակարգը, որը մշակվել է Ա. Բեյլի (1753-1832) և Վ. Լանգաստերի (1776-1838) կողմից XVIII դարի վերջում:

Ուսուցչի պատրաստման կարևոր փուլ է «Յերեկային դպրոցների կարգավորման կոդի» (Code of Regulations for Day Schools) ներդնումը: Ըստ այդմ՝ ստեղծվում են դպրոցական կոմիտեներ, որոնց նպատակն է եղել ընտրել և պատրաստել ուսուցիչներ ավագ սերնդի ուսուցիչների միջից (126):

Դեռևս 1870 թ. սկսեց գործել մոնիտորի ինստիտուտը, երբ ուսուցումը իրականացնում էին «ուսուցչի պատրաստման կենտրոններում» (pupil-teacher centres): Հատկանշական է այն, որ ուսուցչի պատրաստման առաջին քոլեջը սկսել է գործել Շոտլանդիայում (Գլազգոյի մանկավարժական քոլեջ) 1836 թ.:

Օքսֆորդի համալսարանը մեծ դերակատարություն ունի ուսուցչի պատրաստման գործում, որը հիմնադրվել է մոտավորապես 12-րդ դարում (142, էջ 20): Քեմբրիջի համալսարանը հիմնադրվել է 13-րդ դարում: Բակալավրի և մագիստրոսի աստիճաններ շնորհելու գաղափարը ձևավորվել է այդ համալսարաններում: Այդ աստիճանները ստանալու համար ուսանողներն ուսումնասիրում էին «Յոթ ազատ արվեստները»: Ըստ այդմ, մագիստրոս դառնալուց հետո հնարավոր է դառնում ուսումնասիրել աստվածաբանություն, իրավունք, բժշկություն, որի նպատակն է

փիլիսոփայության դոկտոր դառնալը, ինչպես նաև որևէ համալսարանում դասավանդելու իրավունք ձեռք բերելը: Ինչպես նշում է Յ.Բ. Նովիկովան, «ուսուցչի պատրաստման ամենավատ շրջանն է դա» (67, էջ 19):

Մանկավարժական կադրերի պատրաստման համալսարանական մոդելը սկսեց ձևավորվել Անգլիայում միայն XIX դարի երկրորդ կեսին (126):

1961 թ. Նյուքասլի հանձնաժողովը փոխադարձ ուսուցման համակարգը ճանաչեց անարդյունավետ և հարց դրեց, որ ուսուցչի պատրաստմամբ զբաղվեն համալսարանները: Ստեղծվեցին «Գերագույն ուսուցման քոլեջները» (Day training Colleges), որոնք անկախ էին եկեղեցուց և ակադեմիական առումով ազատ էին (67, էջ 2)

Նախնական կրթության հարցերով փոքրամասնությունների գծով հանձնաժողովի հաշվետվությունը (The Cross Commission on Elementary Education) (1888) երաշխավորում է ստեղծել մանկավարժական քոլեջներ համալսարաններին կից:

Կառավարությունը աջակցեց այդ առաջարկությունը, և 1870 թ. բացվեցին 6 քոլեջ, հաջորդ տարում՝ 4, 1900 թ.՝ 16, որտեղ սովորում էին 1150 ուսանող: Այդ ժամանակաշրջանում բացվեցին առաջին մանկավարժական ֆակուլտետները (training faculties): Ինչպես նշում է Գ. Ֆերլոնգը. «Յերեկային քոլեջները կարևոր դեր խաղացին Մեծ Բրիտանիայում մանկավարժական կրթության կայացման գործում» (Furlong 2000: 17): Կարելի է պնդել, որ նշված ժամանակաշրջանում գերակայում են ակադեմիական և գործնական կողմնորոշման մոդելները: Ապագա ուսուցիչները կրթություն են ստացել սկզբում մոնիտորների պատրաստման կենտրոններում (1870), հետագայում կրոնական և համալսարանական մանկավարժական քոլեջներում կամ ֆակուլտետներում:

Ըստ Նովիկովայի՝ մանկավարժական կրթության կայացման երրորդ փուլում (1902-մինչև 1970 թ.) տեղի է ունենում բրիտանական ակադեմիական մոդելի ձևավորումը: Կարևոր փաստ է այն, որ 1902 թ. ընդունվում է կրթության մասին օրենքը:

Հետաքրքիր փաստ է նաև այն, որ մինչև 1900-ական թվականները տարրական դպրոցների ուսուցիչները մոնիտոր են եղել: Սակայն 1900-1903 թթ. Ռ.Մոլանտայինի ցուցումով նախկին մոնիտորների հանդեպ պահանջները խստացրին՝ ավելացրին

նվազագույն տարիքը 1900թ՝ մինչև 15 տարեկան, 1903թ՝ մինչև 16 տարեկան: Բժշկական և մանկավարժական կադրերի աշխատանքի ընդունելու համար ներմուծեցին պարտադիր քննություններ, կրճատեցին շաբաթական ծանրաբերոնվածությունը (1900 թ. մինչև 20 ժամով շաբաթը և 5 ժամից ոչ շատ՝ օրը):

Տասնութ տարեկանում պայմանագրի ավարտին (term of service) նրանք մանկավարժական քոլեջ ընդունվելու համար թագավորական քննություն են տալիս: 1906թ. մոնիտորների համար նախատեսված թոշակները վերջնականապես հանեցին և 1907 թ. մտցրին նոր ընդունելության քննություն տարրական դասարանցիների ուսուցչի վկայականի համար (the preliminary Examination for the Elementary School Teacher's Certificate) (67, էջ 26):

1908 թ. Կրթության նախարարությունը հրապարակեց «միջնակարգ դպրոցների ուսուցիչների պատրաստման կանոնները» («Regulations for the training of Teachers of Secondary Schools»): Այդ ծրագրերը մեծ պահանջարկ ունեցան մինչև 1914թ.: Սակայն հետագայում դրանց սկզբունքները սկսեցին կիրառվել ուսուցչի պատրաստման այլ ծրագրեր կազմելիս:

1923 թ. ստեղծվեց պետական հանձնաժողով գրաֆ Բըրնհամի ղեկավարությամբ (Burnham), որի նպատակն էր վերանայել տարրական դասարանների ուսուցիչների գոյություն ունեցող համակարգը:

Հանձնաժողովը 69 առաջարկություն է արել, որոնցից կարևոր է ուսուցչի վկայագրի չեղարկումը: Ըստ այդմ՝ ստեղծվել է 11 երկրամասային համատեղ քննական հանձնախումբ, որոնք քննություններ են անցկացնում տարբեր ուսումնական առարկաներից, ներառյալ մանկավարժությունից (119, էջ 7):

Ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրն ավելի արդիական է 2-րդ համաշխարհային պատերազմի ժամանակ, քանի որ ուսուցիչների քանակի պակաս կար: Դրա պատճառներից մեկն այն էր, որ պարտադիր կրթության տարիքն ավելացրին մինչև 15 տարեկան:

1944 թ. Արնոլդ Մակների (Arnold McNair) հաշվետվության համաձայն առաջարկվում է ավելացնել քոլեջի ուսուցման ժամանակը մինչև երեք տարի և ստեղծել

մանկավարժական կադրերի պատրաստման տարածաշրջանային կազմակերպություններ (ATO-Area Training Organisations):

1945 թ. բրիտանական կառավարությունը մշակում է առաջնահերթ միջոցների ծրագիր, որի շնորհիվ 1950 թ. բացվում է լրացուցիչ 53 մանկավարժական քոլեջ:

1960 թ. քոլեջում սովորելու տարիները 2-ից դառնում է 3, իսկ 1963-ից՝ 4, որի դեպքում շնորհվում է բակալավրի առաջին աստիճան՝ մանկավարժական գիտությունների բակալավր:

Ինչպես նշում է Պ. Զիլրեյը. «տարրական և միջնակարգ դպրոցների բոլոր ուսուցիչները քոլեջների շրջանավարտ էին (178, էջ 8), ցիտ. (67, էջ 29):

1970 թվականներին վերջանում է մանկավարժական համակարգի էքստենսիվ զարգացումը: 1970թ. մինչև 1990թ. սկիզբը համարվում է ուսուցչի պատրաստման ինտենսիվ շրջան: Այդ շրջանում մանկավարժական կրթությունն իրականացվում է համալսարանական և ոչ համալսարանական տիպի հաստատություններում: Համալսարանական հաստատություններին են վերաբերում համալսարաններին կից մանկավարժական բաժինները, ֆակուլտետները և քոլեջները, բարձրագույն կրթության քոլեջները և ինստիտուտները: Երբ հաշվի ենք առնում ուսուցման բովանդակությունը և գործառույթները, ապա ՀՀ-ում դեռևս այդպիսի քոլեջներ չեն գործում:

Ոչ համալսարանական կրթական հաստատության տեսակ են համարվում համայնքային քոլեջները, հետագա կրթական քոլեջները, մասնագիտական զարգացման դպրոցները, դպրոցական կոնսորցիումները և քաղաքային ուսումնական կենտրոնները, որոնք կողմնորոշված են որակի բարձրացման դասընթացները:

Է. Զեյման իր «Մանկավարժական կրթությունը և մասնագիտական պատրաստումը» աշխատության մեջ 1972 թ. առաջարկում է ներմուծել ուսուցչի պատրաստման նոր համակարգ (136): Առաջին փուլում առաջարկվում է ստանալ բարձրագույն կրթություն: Երկրորդ փուլը ներառում է մասնագիտական կրթություն քոլեջում կամ համալսարանում՝ գումարած մի տարվա աշխատանք դպրոցում՝ որպես լիցենզավորված ուսուցիչ («licenced teacher»): Երրորդը ենթադրում է որակավորման

շարունակական բարձրացում (177, ցիտ. 67, էջ 31): Նշված խնդիրները իրենց լուծումը գտան 1980 - ականներին:

Ըստ Նովիկովայի՝ ուսուցչի պատրաստման 5-րդ փուլը սկսվում է 1990-ականներին և հասնում է մինչև մեր օրերը: Նշված համատեքստում կարևորվում է Շ. Լոլորի (Sheila Lawlor) ելույթը (67):

Քաղաքական հետազոտությունների տնօրենն իր ելույթով առաջարկում է շրջադարձային բարեփոխումներ: Նա առաջարկում է վերացնել կրթության հետբուհական վկայականը և փակել բոլոր համապատասխան մանկավարժական ֆակուլտետները (Ցիտ. ըստ Նովիկովայի՝ (67, էջ 269): Նա առաջարկում է կիրառել գործնական ուղղվածության մոդել:

Ըստ 1992, 1993 թթ. Կրթության Օրենքի՝ ստեղծվում է անկախ օրգան, որը զբաղվում է ամբողջ մանկավարժական կրթության ֆինանսավորմամբ և կազավորմամբ: Գործնականում այդ հարցերով սկսեց զբաղվել ուսուցիչների պատրաստման գործակալությունը (TTA-Teacher Training Agency, 2005 թ. մանկավարժական կադրերի պատրաստման և զարգացման գործակալություն): Նմանատիպ գործակալությունների աշխատանքի նորույթն այն էր, որ փոխեցին ֆինանսավորման կարգը. բյուջետային տեղերի քանակը ուղղակիորեն կախված է բուհի աշխատանքի որակից, և դրանց ֆինանսավորումն իրականացվում է միասնական դրույքաչափով: Դա հնարավորություն է ընձեռում խրախուսել լավ բուհերին և պատժել վատերին (67, էջ 36): Ակնհայտ է, որ այդպիսի փորձի կիրառումը ՀՀ-ում նպատակահարմար չէ, քանի որ անհամեմատելի ցածր է բուհերի ֆինանսավորումը ՀՀ-ում: Ակնհայտ է, որ այդպիսի գործակալության ստեղծումը լուրջ ծախսերի հետ է կապված: Դժվար է նաև գնահատել բուհի աշխատանքի որակը ըստ այն ավարտող ուսուցիչների ցույց տված արդյունքների:

Դրական տեղաշարժ է նաև դպրոցների բազայի վրա ուսուցիչների պատրաստման դպրոցական կենտրոնների ստեղծումը (SCITTs): Այդ միտումը բնորոշ է եղել հայկական դպրոցներին մինչև 20-րդ դարը, քանի որ պետականություն չունեցող երկիրը չէր կարող կազմակերպել հայալեզու համալսարանական կրթություն:

1994 թ. կրթական չափորոշիչների գծով հանձնաժողովը (OFSTED – Office for Standards in Education) սկսեց կանոնավոր տեսչություն իրականացնել ոչ միայն Անգլիայի դպրոցներում, այլև բուհերում: Ներմուծվեցին ուսուցչի պատրաստման նոր չափորոշիչներ: Սակայն մանկավարժական կադրեր պատրաստող բուհերի կողմից շատ հարցերի լուծման ուղիները և եղանակները հավանության չարժանացան: Նրանք գտնում էին, որ խորհրդատվություն չկա, մեծ է բյուրոկրատական ծանրաբեռնվածությունը, վերահսկողության կենտրոնացված լինելը:

Ինչպես դեմոկրատները, այնպես էլ լեյբորիստները շարունակաբար կրթական բարեփոխումներ են իրականացնում: 1997 թ. նրանք առաջարկում են բարելավել ուսուցչի պատրաստման որակը: Ըստ այդմ՝ ուսուցիչը պետք է անցնի տարեկան փորձաշրջան (induction year), որ ապացուցի իր պիտանելիությունը: Նոր կառավարությունը պլանավորում է ստեղծել ուսուցման գլխավոր խորհուրդ (GTC – General Teaching Council), որը ներկայացնում է կրթության ոլորտում որակի չափորոշիչները: Անգլիայի ուսուցման գլխավոր խորհուրդը մասնագիտական մարմին է ըստ Բարձրագույն կրթության և ուսուցման ակտի (GTCE), որը գործել է 2000 թվից մինչև 2012 թ.: Ստեղծվելով 1998 թ.՝ այն երկու նպատակ է հետապնդում՝ «բարելավել ուսուցման չափորոշիչները և ուսումնառության որակը, հաստատել և բարելավել ուսուցիչների կառավարման մեխանիզմները՝ ի շահ հանրության» (132):

Թոնի Բլերը (Tony Blair) առաջարկում է բարձրացնել մանկավարժի մասնագիտությունը ընտրած ուսանողների կրթաթոշակը, բարձրացնել նորանշանակ ուսուցիչների նպաստը: Բլերին հաջողվում է բարձրացնել ուսուցչի մասնագիտության նկատմամբ հետաքրքրությունը: 2000-2001թթ. ավելի մեծ քանակությամբ շրջանավարտներ են ընտրում ուսուցչի մասնագիտությունը: Այդ ռազմավարությունը հիմնականում կիրառվել է ՀՍՀ-ում և լուրջ արդյունքներ է գրանցել 20-րդ դարի վերջին քառորդում:

Ընդհանուր առմամբ, ուսուցչի պատրաստման տարբեր ծրագրեր են ներդրվում, որոնցից առանձնանում են 2002 թ. «Սկզբում սովորեցրու» (Teach first) ծրագիրը, որի նպատակն է ուսուցչի մասնագիտության վրա հրավիրել տարբեր շրջանավարտների ուշադրությունը: «Առանց մասնագիտական պատրաստման, համապատասխան

ուսուցմամբ ծրագրերի մասնակիցները պետք է աշխատեն երկու տարի վատթարագույն դպրոցներում: Նրանք դրա հետ մեկտեղ ստանում են լավ աշխատավարձ» (66, էջ 38):

2004թ. ուսուցիչների պատրաստման գործակալության հարաբերություններն աշխատողների հետ բարելավվեցին: «Առաջին. գործակալության նոր քաղաքականությունը դարձավ ավելի բաց, և համալսարանների դիրքորոշումները սկսեցին ավելի շատ հաշվի առնել: Երկրորդ. ուսուցիչների հավաքագրման հաջող արշավը և լրացուցիչ ֆինանսավորումը հանգեցրին բյուջետային տեղերի աճի, ինչպես նաև մանկավարժական մասնագիտության համբավի ավելացման: Երրորդ. ուսուցիչների համար նախատեսված մասնագիտական չափորոշիչների վերանայումը և տեսչական ստուգումների ռեժիմի մեղմացումը հանգեցրին բուհերի ակադեմիական ազատության աճին»: Հատկանշական է, որ պատմության մեջ առաջին անգամ ներմուծվեց գործնական կողմնորոշման հետազոտությունների գիտական մագիստրոսական աստիճանը (Masters in Teaching and Learning) 2009թ.: Կարելի է առանձնացնել ուսուցչի պատրաստման համակարգի ֆինանսավորման ռազմավարությունը, որը համահունչ է գնահատման համակարգի ստեղծման ռազմավարությանը:

2011 թ. «Կրթության մասին» օրենքը չեղարկեց մանկավարժական կադրերի պատրաստման և զարգացման գործակալությունը, որը միացավ ուսուցչական գործակալության /դասավանդման գործակալություն/ (the teaching Agency) դպրոցների ղեկավարների ազգային քոլեջին (The National College for School Leadership) հետ կրթության նախարարության մեջ 2012թ. :

Առաջինը զբաղվում է ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման հարցերով, մյուսը՝ բոլոր մակարդակներում՝ դեղավարների որակավորման բարձրացմամբ:

2013 թ. նշված գործակալությունները միավորվում են, և ձևավորվում է դպրոցական ուսուցիչների և ղեկավարների Ազգային քոլեջը (The National College for School Leadership):

Այսպիսով, ինչպես նշում է Նովիկովան, Մեծ Բրիտանիայում պատմականորեն ձևավորվում է մանկավարժական կադրերի պատրաստման երկու հաստատուն ավանդույթ՝ համալսարանական և տեխնոկրատ /դպրոցների հիման վրա/ (67, էջ 41): Ակնհայտ է, որ դժվար է պատկերացնել տեխնոկրատ դպրոցների ներդնումը ՀՀ-ում, քանի որ այն կոհտարկվի ավելի ցածր կարգավիճակ ունեցող մանկավարժական հաստատություն: Կարելի է այս համատեքստում առանձնացնել ուսուցչի պատրաստման այլընտրանքային միջոցների և ուղիների կիրառման ռազմավարությունը, այն առումով, որ համալսարանականին զուգահեռ հնարավորություն է ընձեռվում կիրառել դպրոցական կամ տեխնոկրատ դպրոցների համակարգը:

Ուսուցիչների պատրաստման ժամանակակից համակարգը ներկայանում է երկու ուղղությամբ՝ համալսարանական (university based) և դպրոցական (school-based): Այդ համակարգի երկրորդ բաղադրիչի ուսումնասիրությունը կարող է լիովին փոխել հայ մանկավարժների պատկերացումները Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման վերաբերյալ: Փաստորեն, դպրոցը որոշ գործառույթներով հավասարվում է համալսարանին և հանդիսանում է ուսուցիչների պատրաստման յուրատեսակ լաբորատորիա:

Առաջինը ենթադրում է ուսուցչի պատրաստման բարձրագույն մասնագիտական կրթություն առաջին կամ երկրորդ աստիճանում /բակալավր կամ հետբուհական վկայական/, որն իրականացվում է համալսարանական տիպի կրթական հաստատություններում: Երկրորդը շեշտը դնում է ուսուցչի ձևավորման ուսումնական գործընթացի կազմակերպման վրա դպրոցում աշխատելու ընթացքում:

Ընդհանուր առմամբ, ուսուցչի պատրաստման համակարգերը ՀՀ-ում և Մեծ Բրիտանիայում թե՛ կառուցվածքով, թե՛ բովանդակությամբ կրթության զարգացման տարբեր փուլերում հիմնականում տարբերվում են: Ինչպես ցույց տվեց համապատասխան վերլուծությունը, որոշ կրթական մոտեցումներ, հաստատություններ ՀՀ-ում ուղղակիորեն բացակայում են: Օրինակ՝ Մեծ Բրիտանիայում 1960-70 թթ. մանկավարժական կրթությունն իրականացվում է բինար համակարգով՝ մանկավարժական բաժիններում, ֆակուլտետներում և համալսարաններին կից

քոլեջներում (independant colleges) և բարձրագույն կրթության ինստիտուտներում (colleges of higher education): Ակնհայտ է, որ ՀՀ-ում վերջիններս բացակայում են: Ավելի կարևոր տարբերությունն այն է, որ նշված ուսումնական հաստատություններում դաստիարակության, ուսուցման, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման բավականին հետաքրքիր, ՀՀ-ում գործնական կիրառման տեսանկյունից անհայտ մեթոդներ և սկզբունքներ են կիրառվում:

1.2. Ուսուցչի պատրաստման ժամանակակից միտումները Մեծ Բրիտանիայում

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: Սակայն միշտ չէ, որ կրթության բարձր տեմպեր, որակ ապահովող ուսուցչի պատրաստման արտերկրի մոդելները հնարավոր և նպատահակահարմար է ներդնել ՀՀ կրթական տարածքում: Սույն ենթագլխում փորձ է արվում ներկայացնել բրիտանական ուսուցչի պատրաստման այն ավանդույթներն ու միտումները, որոնք հաշվի առնելով հնարավոր է նպաստել ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման համակարգում իրականացվող կրթական բարեփոխումներին:

Վերջին տարիներին ուսուցչի պատրաստման համակարգում ինովացիոն բարեփոխումներ իրականացվում են ինչպես զարգացած, այնպես էլ զարգացող երկրներում: Դա բացատրվում է նախ և առաջ այն հանգամանքով, որ կրթության համակարգի զարգացումը ցանկացած երկրի կրթական քաղաքականության գերակայություններից է նրա կայացմամբ է պայմանավորված տվյալ երկրի տնտեսության, ընդհանրապես հասարակության շարունակական ու կայուն 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

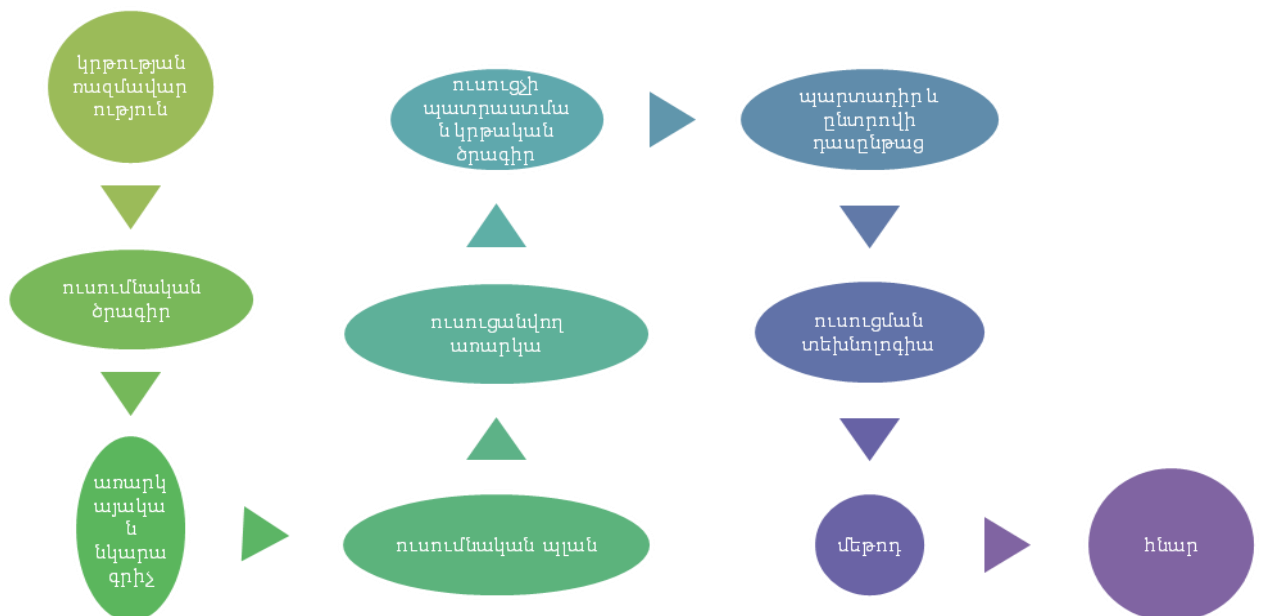
զարգացման հնարավորությունները և ուղղությունները, գնահատել այդ ոլորտում կուտակված դրական, առաջավոր փորձը և ներդնել այն ՀՀ կրթական տիրույթում:

ՀՀ-ի 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 նախ և առաջ կրթության ռազմավարությունները ընդհանրապես և կոնկրետ մանկավարժական ուղղվածության բուհերի կրթական ռազմավարությունները մասնավորապես: Համեմատության կարևոր առարկա են նաև ուսուցչի պատրաստման կրթական ծրագրեր իրականացնող բուհերի ուսումնական ծրագրերը, առարկայական նկարագրերը, պլանները, ուսուցանվող առարկաները, պարտադիր և ընտրովի դասընթացների հարաբերակցությունը, կիրառվող ուսուցման տեխնոլոգիաները, մեթոդները, հնարները և այլն (գծապատկեր 1): Երկու երկրների կրթական մոդելների համեմատությունը ներառում է նաև պարտադիր և նախասիրական դասընթացների հարաբերակցության փոփոխությունը:

Գծապատկեր 1.

Համեմատվող մոդելների հիմնական բաղադրիչները



Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական և հայկական մոդելների համեմատությունը կարող է լինել ամբողջական, եթե հաշվի ենք առնում կրթական ավանդույթները, տվյալ կրթական տարածքում գերիշխող կրթական, մանկավարժական, ուսուցման տեսությունները, կրթության հայեցակարգերը, մեթոդների ձևավորման գործոնները, այլ երկրների հետ համագործակցության փորձը, ընդհանուր առմամբ՝ կրթության համակարգերի զարգացման միտումները (գծապատկեր 2):

Գծապատկեր 2.

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական և հայկական մոդելների ձևավորման հիմնական գործոնները



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» (115, էջ 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՝ ինչքան ուսուցչի պատրաստման դասընթացը բարդանում է, այնքան ուսուցման մոդելների միջև տարբերություններն 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: Խնդիրն այն է, որ այդ ինտեգրումը տարբեր ձևերով և եղանակներով է տեղի ունենում:

Համեմատվող կրթական տիրույթներում նկատվում է հումանիտար առարկաների քանակի ավելացման միտում: Ընդ որում, Մեծ Բրիտանիայի կրթական տարածքում հումանիտար առարկաների քանակը սկսում է ավելանալ դեռևս նախորդ դարի կեսերից: ՀՀ-ում դա տեղի է ունենում ԽՍՀՄ-ի փլուզումից հետո:

Բրիտանական մանկավարժական ծրագրերում ներառված են ճանաչողական հոգեբանությունը, մարդաբանությունը, արժեբանությունը և այլն, որոնք սկսել են հաջողությամբ դասավանդել ՀՀ մանկավարժական բուհերում:

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: Ինչ վերաբերում է «Հայերենի դասավանդման մեթոդիկա» առարկային, ապա այն ավելի շատ մեթոդական ուղղվածություն ունի և ոչ թե կրթական: 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”, 182):

Ընդհանրապես ուսուցչի պատրաստման գործող հայկական մոդելներում գրականության, գրականագիտության և մանկավարժության առնչությունների, գրականության կրթական դերի, կրթական, դաստիարակչական գործառույթների վրա անհրաժեշտ ուշադրություն չի հրավիրվում: Հիմնական պատճառներից մեկն այն է, որ մայրենի և օտար լեզուների և գրականության մեթոդիստները, մեթոդաբաններն իրար հետ հետևողականորեն չեն համագործակցում: Նույնը վերաբերում է արտասահմանյան և հայ գրականության ուսուցման տեսության պատասխանատուներին: Մյուս պատճառը կարող ենք փնտրել կրթական ավանդույթի մեջ:

Ընդհանուր առմամբ, ռուսական-խորհրդային մանկավարժական ավանդույթը շեշտը դնում է լեզուների ուսուցման կրթական գործառույթների վրա: Գրականությանը հիմնականում վերագրվում է դաստիարակչական գործառույթ: Գրականության գործառույթների սահմանափակ ընկալումն ունի նախ և առաջ գաղափարական, գաղափարախոսական պատճառներ: Ուսուցչի պատրաստման թե՛ բնագիտական, թե՛ հումանիտար ուղղվածության առարկաների ուսուցման դասընթացներում գրականության ուսուցման ընտրովի դասընթացներում ընդգրկելը կարող էր նպաստել սովորողների քննադատական մտածողության, բազմակարծության ձևավորմանը և զարգացմանը: Ընդ որում, գրականության ուսուցման մեթոդիկայի բավարար մակարդակով զարգացումը միայն կարող է ապահովել նշված խնդիրների շարունակական լուծում: Այստեղ խոսք է գնում ոչ միայն հայ բանասիրական, այլև օտար լեզուների ֆակուլտետների մասին: Հատկանշական է այն, որ առանձին արտասահմանյան գրականության դասավանդման մեթոդիկան օտար լեզուների ֆակուլտետում 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) (163):

ՀՀ-ում նույն միտումը շոշափելի է դառնում հատկապես 21-րդ դարի սկզբում, երբ ՀՀ-ն աստիճանաբար սկսում է թոթափել խորհրդային գաղափարական կարծրատիպերը, սահմանափակումները: Կարևոր է նշել, որ կիրառելով տարբեր բնույթի թղթապանակներ /մեթոդական, մանկավարժական, ռեֆլեքսիվ/՝ հայ մանկավարժները լուրջ անելիքներ ունեն դրանց բովանդակության բարելավման

գործում: Բարեփոխումների առաջին փուլում դրանց հետ ծանոթացումը դրական ազդեցություն է ունենում համապատասխան նպատակադիրքորոշումների ձևավորման տեսանկյունից: Ստուգման գործնական ձևերի ներդրման մյուս տարբերությունն այն է, որ բրիտանացի մանկավարժները հիմնականում հանդես են գալիս որպես ստուգման և գնահատման տեխնոլոգիաների հեղինակներ, իսկ հայ մանկավարժները դրանք յուրացնում են ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման գործընթացում: Նախնական փուլում դրանց յուրացման գործում ավելի շոշափելի հաջողությունների են հասնում անգլերենի ուսուցիչները: Ուսուցման և գնահատման նոր տեխնոլոգիաների յուրացման գործում լուրջ խոչընդոտ է մնում անգլերենի իմացությունը: Երբեմն տարբեր անգլերեն մանկավարժական եզրույթներ թարգմանվում են ռուսերենից՝ միջնորդավորված, որը նույնպես բացասական ազդեցություն է ունենում եզրույթները թարգմանելիս:

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 դասընթացների: 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), որը ցույց է տալիս անհատական մոտեցման իրացումը բարձրագույն կրթության ոլորտում:

Welcome to the PGCE Primary pre-course website
2017 Entry

The course starts on Tuesday 29th August 2017. We look forward to meeting you again, working with you over the year and supporting you as you work to become an excellent primary teacher.

We have organised this pre-course site to help you to prepare for the PGCE year and you will find a variety of tasks and suggestions to engage with.

Important

Some of these are essential and you will need to come in at the end of August having completed them. Some are additional which will be beneficial in developing your understanding.

It is important that you reflect on your own needs and experience to make sure you make the best use of what is available. There are also many suggestions for reading, activities, videos and websites within this site, all of which will be useful. However prioritising areas in which you feel least confident is a productive approach (as well as exploring areas of particular interest).

The course structure

The PGCE Primary award was redefined nationally in 2007 and re-titled the Professional Graduate (rather than Postgraduate) Certificate in Education.

All modules of the PGCE Primary will be assessed at degree level (Level 6), and with the third and final module also being assessed at Masters level (Level 7). The successful completion of the course with all 120 credits at Level 6 will result in an award of the Professional Graduate Certificate in Education (ProfGCE). Students who also achieve 60 Masters level credits (Level 7) will gain the alternative award of Postgraduate Certificate in Education (PGCE). The achievement of gaining Masters level credits will also grant candidates fast-track entry onto Masters courses offered by NTU and other universities.

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 կիրառվում են պարտադիր և ֆակուլտատիվ կամ նախասիրական մոդուլներ: Երկու երկրներում էլ 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-ին և 2-րդ կուրսերում այդ բաղադրիչը դեռևս ձևավորման փուլում է գտնվում. ուսանողները որոշակի հետազոտական աշխատանք են կատարում (“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 մշակել գիտական հետազոտական նախագծման նոր մոդելներ, ավելացնելով դրանցում գիտական բաղադրիչը: 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) (116): Անհրաժեշտ է նշել, որ նշված դասընթացը ձևավորվել է կրթության փոփոխության շրջանակներում: ՀՀ-ում մանկավարժական բուհերում մանկավարժական հետազոտությունների մեթոդաբանությունը հիմնականում ուսումնասիրվում է ՌԴ-ում լույս տեսած դասագրքերով, որոնցում ամբողջությամբ հաղթահարված չէ խորհրդային մանկավարժության գաղափարաբանությունը, որը ընդհանուր առմամբ հիմնվում էր կոմունիստական գաղափարախոսության վրա: Այդպիսի իրավիճակը խանգարում է կառուցողական երկխոսության բարձր զարգացում ապահովել կրթական տիրույթների ներկայացուցիչների հետ: Փաստորեն խնդիր է դրվում հաղթահարել մոնոգաղափարախոսությունը, դիալեկտիկական մատերիալիզմի մենաշնորհը:

Կարևոր միտում է ընդունել ավարտական աշխատանքը որպես լիարժեք ուսումնական մոդուլ /30-40 կրեդիտ/: Վերջին շրջանում նույն մոտեցումն է դրսևորվում ՀՀ-ում: Ավարտական աշխատանքների կատարման կարևոր խոչընդոտ է ՀՀ-ում ակադեմիական գրագրության տարրերի ուսուցման համակարգի բացակայությունը: Բրիտանական մանկավարժները լուրջ հաջողությունների են հասել ակադեմիական ազնվության ապահովման գործում, որը կարևոր պայման է ուսուցչի պատրաստման գործընթացը բարելավելու ընթացքում:

Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման բուհական տեսական և դպրոցական պայմաններում գործնական պատրաստման 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 բրիտանական կրթության համակարգում ուսուցչի դերի մեխանիկական ներկայացումն է: Երկրորդը դիտարկում է ուսուցչի մասնագիտական զարգացումը որպես լրացուցիչ, նոր գիտելիքների ձեռքբերում՝ արհամարհելով գիտելիքների կիրառման գործնական փորձը և սեփական աշխատանքի գնահատման դերը» (35):

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: Նրանք սկսնակ ուսուցչին օգնում են դպրոցին հարմարվելու գործընթացում:

ՀՀ դպրոցներում նույնպես անցնելով մանկավարժական պրակտիկա՝ ապագա ուսուցիչները ստանում են որոշակի աջակցություն դպրոցների ղեկավարության և ուսուցչական կոլեկտիվի կողմից: Սակայն ՀՀ հանրակրթական դպրոցը, մասնակցելով ուսուցչի պատրաստման գործին, չունի անհրաժեշտ գործիքները, միջոցները, մենթորության և ֆասիլիտացիայի իրականացման ավանդույթերը, որոնք բնորոշ են բրիտանական մանկավարժներ պատրաստող քոլեջներին կամ դպրոցներին: Առաջին. ՀՀ հանրակրթական դպրոցը ինքնուրույն ուսուցիչ պատրաստելու խնդիր չի դնում: Երկրորդ. դպրոցը չի շեշտադրում իր պատվիրատու լինելու հանգամանքը: Երրորդ. դպրոց –բուհ համագործակցությունը տեղի է ունենում բուհի և ոչ թե դպրոցի նախաձեռնությամբ:

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 հետքուհական շրջանում:

Այդ առումով կարևորվում է ուսուցչի պատրաստման հատուկ ծրագրերի դերը: Կարևոր է այն, որ ուսուցիչ-խնամակալները աշխատում են հստակ մշակված

մասնագիտական ծրագրերով (35): Ակնհայտ է, որ մենթորի ինստիտուտի ներդնումը ՀՀ կրթական համակարգում չպետք է ձևական բնույթ ունենա, քանի որ մենթորության մեթոդաբանական հիմքերը ձևավորվել են լրիվ այլ մանկավարժական խոսույթի և ավանդույթի շրջանակներում: Թերևս, պետք է խնդիր դրվի վերցնել այն դրականը, որը գոյություն ունի և տեղայնացնել:

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» (73, էջ 14):

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 մի աստիճան ստանալուց հետո 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 գոծընթացի ինտենսիֆիկացման 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:

Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ ուսուցչի պատրաստման հայկական և բրիտանական մոդելների տարբերությունը հնարավոր է բացահայտել ուսումնական պլանների, ծրագրերի, ուսուցման տեխնոլոգիաների, մեթոդների համամետոության արդյունքում, երբ հաշվի ենք առնում դրանց մշակման հստակ ռազմավարությունները:

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

բրիտանական կրթական արժեքների ոչ միայն պահպանման, այլև տարածման ռազմավարությունը:

Մեծ Բրիտանիայում կարևոր միտում է ուսուցչի պատրաստման դասընթացներում լեզվի և գրականության ուսուցման հարաբերակցության պահպանումը, ինչը բնորոշ է բուն բովանդակության հայկական, մասնավորապես՝ օտար լեզու ուսուցանող դասընթացներին: Այդ միտումը բացատրվում է նախ և առաջ անգլերեն լեզվի և գրականության ամբողջ աշխարհում տարածման ռազմավարությամբ: Բրիտանացի ուսուցիչը պետք է ոչ միայն մտածի անգլերենի պահպանման, այլև տարածման մասին, որի կատարման կարևոր միջոց է բրիտանական մշակույթի ուսուցումը և տարածումը ոչ միայն Մեծ Բրիտանիայում, այլև նրա սահմաններից դուրս:

Կարելի է արձանագրել 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:

1.3. Ուսուցչի պատրաստման ծրագրերը Մեծ Բրիտանիայում

Ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրն արդիական է բոլոր երկրների կրթության կազմակերպման պատասխանատուների համար: Գործիմաց, արհեստավարժ, իր աշխատանքը սիրող ուսուցիչների պակաս ունեն անգամ զարգացած երկրները: Կրթության ոլորտը, լինելով պահպանողական, ունի այլ երկրների կրթական տարածքների հետ երկխոսության և շարունակական ինտեգրման միտում: Դեռևս գոյություն չունի որևէ մանկավարժական հանրություն, որը չի ձգտում փորձի փոխանակման միջոցով հարստացնել իր գիտելիքները: Խոսքն այստեղ նախ և առաջ ուսուցչի պատրաստման ծրագրերի մասին է, որոնք շատ դեպքերում փոխառվում կամ պատճենվում են առանց դրանց տեսական, մեթոդաբանական, գործնական հիմքերի իմաստավորման և անդրադարձի: Կարևոր է հասկանալ, թե ուսումնասիրվող ծրագրերն ուսուցչի պատրաստման ինչ ռազմավարությամբ են ստեղծվել, որը և հնարավորություն կտա կուրուրեն չպատճենել այս կամ այն ծրագիրը:

Համապատասխան երկխոսություն, ռեֆլեքսիա իրականացնելու համար հարկ է ունենալ անհրաժեշտ գիտատեսական պատրաստվածություն, ինչպես նաև օտար լեզուների իմացություն, քանի որ ուսուցչի պատրաստման ծրագրերը հարուստ կրթական ավանդույթներ ունեցող երկրներում շարունակաբար փոփոխվում, կատարելագործվում են:

Ակնհայտ է, որ ուսուցչի պատրաստման ծրագրերի շարունակական արդիականացման գործոնները ոչ միայն կրթական են, այլև արտակրթական՝ տնտեսական, ֆինանսական, հասարակական, քաղաքական և այլն և երբեմն արտակրթական գործոններն ավելի կարևոր են, քան կրթական գործոնները: Օրինակ՝ կրթության կազմակերպման շարունակական, պետական մակարդակով ֆինանսավորման ռազմավարությունը գերակա նշանակություն ունի սեփական մշակույթի պահպանման ռազմավարության հետ համեմատած:

Այդ առումով կարևորվում է հատկապես Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման փորձի ուսումնասիրությունը, քանի որ այն ուսուցչի պատրաստման գործում հասել է շոշափելի հաջողությունների:

Համապատասխան գիտամանկավարժական գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի պատրաստման գործը Մեծ Բրիտանիայում լավ հիմքերի վրա է դրված: Ընդ որում, ուսուցչի պատրաստման որոշ ծրագրեր կարող են որոշակի տեղայնացումից և փոփոխություններից հետո ներդրվել նաև ՀՀ-ում: Օրինակ՝ Անգլիայում ապագա ուսուցիչները պետք է անցնեն փորձաշրջան (tutoring), որը կարող է տևել մեկից մինչև երեք տարի (38, էջ 2):

Հայ մանկավարժների համար նորույթ է նաև այն, որ Մեծ Բրիտանիայում ուսուցիչը պետք է ներգրավվի ներդպրոցական ուսուցման մեջ: Ընդ որում, այդպիսի ուսուցումն ապահովում է կառավարությունը: Այդ նպատակով ստեղծված են «Մանկավարժական կրթության դրամաշնորհի» շրջանակներում հատուկ ֆոնդեր: Դպրոցների օգնությունը տրվում է պայմանագրով կրթության կառավարման օրգանների, բուհերի, մասնավոր խորհրդականների կողմից: Ըստ այդմ, լրիվ դրույքաչափով աշխատող ուսուցիչները պետք է տարվա ընթացում գոնե հինգ օր լինեն պարապմունքներից ազատ: «Կրթության նախարարությունն առաջարկում է նվազագույնը հինգ օրից երեքը նվիրել ուսուցիչների ներդպրոցական ուսուցմանը» (38, էջ 7):

Ակնհայտ է, որ բավականին դժվար է հասկանալ, ավելին կիրառել հետդիպլոմային մակարդակում գործնական-կողմնորոշման ծրագրային երթուղիները, քանի որ տվյալ երթուղին իրականացվում է կոնկրետ բուհերի լավագույն շրջանավարտների համար նախատեսված ծրագրի հիման վրա (School Direct): Նույնը վերաբերում է ոչ մանկավարժական պրոֆիլի մասնագետների և բակալավրերի համար նախատեսված վերապատրաստման ծրագիրը (School Direct (salaried)), ինչպես նաև ծրագիրը նախատեսված պահեստազորային զինվորականների համար (Troops to Teachers) (33, էջ 5):

Այդ ծրագրերի մյուս տարբերությունն այն է, որ հնարավորություն են ընձեռում դպրոցներին ինքնուրույն վարձակալել և պատրաստել ուսուցիչներ: Դպրոցի ղեկավարությունը ուսուցիչների պատրաստման և վարձակալության հարցերին ձևականորեն չի մոտենում:

Ընդհանուր առմամբ, Մեծ Բրիտանիայում ծրագրերը շրջանառվում են հստակ խմբաքանակով: Ծրագրերի առաջին խմբաքանակը հնարավորություն է տալիս

ստանալ հումանիտար բնագիտական կամ մանկավարժական գիտությունների բակալավրի աստիճան: Այդպիսի ծրագրերից առանձնանում են երեք հիմնական երթուղի կամ ծրագրային ուղղություն.

1. կրթության ոլորտում արդեն աշխատող մարդկանց համար մեկ կամ երկու տարվա ծրագրեր,
2. երեք-չորսամյա ցերեկային /հինգ-վեցամյա ցերեկային-հեռակա/ պրոֆիլային մանկավարժական կրթություն /առաջին աստիճանը բակալավրիատ որակավորված ուսուցչի կարգավիճակի շնորհմամբ/,
3. երեք-չորսամյա ցերեկային /հինգ-վեցամյա ցերեկային –հեռակա/ ծրագրեր ընդհանուր մանկավարժական կրթության համար /բակալավրիատի առաջին աստիճան/:

Երկրորդ և երրորդ կրթական ուղիները նախանշող ծրագրերը բնորոշ են բարձրագույն մասնագիտական կրթությանը: Հիմնականում դրանք նախատեսված են 3 տարվա համար: Հայ մանկավարժական հանրության համար նորույթ է այն, որ օտար լեզվի ուսուցչի համար գործում են չորսամյա «սընդվիչ դասընթացները» (sandwich courses), որոնք ներառում են արտասահմանում մի տարի փորձաշրջան անցնելու պահանջը:

Մյուս տարբերությունն այն է, որ բուհեր և քոլեջներ ընդունվելու անցումային միավորները տարբեր բուհերում տարբեր են, չնայած նույն ուղին ընտրած ուսանողները նույն չափորոշիչներով են քննվում և ընդունվում բուհ: Ըստ Մեծ Բրիտանիայի բուհեր և քոլեջներ ընդունվելու կենտրոնացված ծառայության տվյալների (UCAS)՝ անցումային միջին գնահատականը 2013-2014 ուստարում Քեմբրիջի համալսարանում 556 է, իսկ Իստ Լոնդոնում՝ 214 (University Subject Tables 2014): Ակնհայտ է, որ ՀՀ բուհերի միջև վարկանիշային ցուցանիշների այդպիսի շոշափելի տարբերություն չկա:

Ուսուցչի պատրաստման ծրագրերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսանողները կարող են ընտրել բակալավրի կամ մագիստրոսի աստիճան ստանալ միաժամանակ երկու պրոֆիլով: Ընդ որում՝ երկրորդ մասնագիտացումը կամ պրոֆիլը ներառում է

պարտադիր և հիմնական առարկաներ, որոնք ներառված են ազգային դպրոցական պլանի մեջ:

Այսպես, օրինակ, 2013-2014 ուստարում քենթինբերյան համալսարանն առաջարկում է իր շրջանավարտներին մոդուլային հետբուհական վկայական (PDCE Modular Primary), որը ցույց է տալիս անհատական մոտեցման իրացումը բարձրագույն կրթության ոլորտում:

Ինչպես նշվեց վերը, բրիտանական բուհերն առաջարկում են բավականին «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: Այդպիսի ծրագիրը լինում է երեք տեսակի: Առաջինը համադրում է հեռավար ուսուցումը: Գործնական ժամերը տեղի են ունենում շաբաթական 1-2 անգամ դպրոցում: Երկրորդ ծրագիրը ցերեկային-հեռակա հետդիպլոմային կրթությունն է ներկայացնում, քանի որ ուսանողները հաճախում են խմբային գործնական դասերի: Տիպական օրինակ է փուլային ծրագիրը, որը նախատեսված է միջնակարգ դպրոցի ուսուցիչների համար (staged programme) և իրականացվում է Գոլդսմիթ համալսարանում: Այն ենթադրում է երեք մոդուլով ուսուցչի պատրաստում՝ երկուսը պրոֆիլային, մեկը՝ ընդհանուր մասնագիտական և մանկավարժական պրակտիկայի երեք բլոկ PGCE (secondary) (119):

Երրորդ տեսակը հեռահար է, երբ ստեղծվում է տվյալ համալսարանի շրջանակներում վիրտուալ տիրույթ: Նորույթն այն է, որ պրակտիկան անցնում է գործընկեր դպրոցներում: Նորթումբրիի համալսարանն առաջինն է, որ իրականացնում է այդպիսի ծրագիր (114):

Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ ավանդական համալսարանական մոդելը ներկայացված է տարբեր բարձրագույն մասնագիտական կրթության առաջին աստիճանի և հետբուհական կրթության գործնական կողմնորոշման ծրագրերով: Եթե առաջիններն իրականացվում են բացառապես համալսարանների և քոլեջների հիմքի վրա, ապա երկրորդները՝ ոչ համալսարանական, որը ՀՀ-ում բացակայում է:

ՀՀ-ում բացակայում է նաև դպրոցական ուղղությունը և 1990 թ. Բրիտանական կառավարությունը որոշեց ուսուցչի պատրաստման մի մասը իրականացնել դպրոցում:

1995 թ. սկսում են գործել ուսուցչի պատրաստման 6 դպրոցական կենտրոն, 2012՝ 50 (173, էջ 16):

Գործնականում ուսուցչի պատրաստման ծրագրերը սկսեցին ներդնել 2012 (EBITT – Employment-Based Initial Teacher Training):

Կարևոր է հաշվի առնել ուսուցիչների պահանջարկի հիմնախնդիրը: Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ վերջին 20 տարում ՀՀ ուսուցիչների քանակը կրճատվում է: Սակայն աճում է որակյալ ուսուցիչների պահանջարկը: Մեծ Բրիտանիայում թե՛ ուսուցիչների քանակի աճի, թե՛ որակավորման բարձրացման տեմպերը մնում են կայուն: Նույնը վերաբերում է աշխատավարձին: ՀՀ-ում միայն վերջին շրջանում փորձում են գերազանցության ծրագրի շրջանակներում բարելավել հիմնովին այդ վիճակը: Սակայն, այնուհետև, թե մոտ ապագայում շոշափելի փոփոխություններ կլինեն, դժվար է ասել:

«Առկա մարտահրավերներից մեկն այն է, որ ուսուցչի մասնագիտությունը Հայաստանում բազմաթիվ խնդիրների է հանդիպում, ինչը նվազեցնում է մասնագիտության ընդհանուր գրավչությունը: Երեք գլխավոր գործոնները, որոնք բացասաբար են ազդում ուսուցիչների գործունեության արդյունքների վրա, հետևյալն են.

- ուսուցիչների աշխատանքի ընդունում,
- մասնագիտական աճ,
- աշխատավարձ» (14, էջ 7):

Օրինակ՝ ուսուցչի պատրաստման միամսյա ծրագիրը (Graduate Teacher Programme (GTP)) հաշվարկված է դիպլոմավորված մասնագետների համար: Դպրոցները մասնագիտությունը փոխելու կամ նոր մասնագիտություն ձեռք բերելու համար հայցորդին վճարում է նվազագույնը (£ 14751), որը կատարվում է ուսուցչի պատրաստման գործակալության կողմից: Ընդ որում, ուսուցչի պատրաստման ծախսերն իրականացվում են որոշակի դրամաշնորհի շրջանակներում: Ակնհայտ է այսպիսի մոտեցման առավելությունները և դրա կիրառման դժվարությունները ՀՀ-ում:

Սակայն ռազմավարական մակարդակում անհրաժեշտ է հիմք ընդունել այս մոտեցումը և փորձել շահագրգռել հայ ուսուցիչներին, ներգրավելով նրանց տարբեր դրամաշնորհային ծրագրերի մեջ:

Պետական և ոչ պետական ծրագրերը լրացնում են մեկը մյուսին և նույն ժամանակահատվածում և իրար հաջորդելիս: Օրինակ՝ Teach First ոչ պետական ծրագիրը փակելուց հետո սկսեցին կիրառել «Միանգամից դպրոց/աշխատավարձով» (School Direct (salaried) ծրագիրը: Հայ մանկավարժական հանրության համար դժվար է ըմբռնել նշված ծրագրերի տարբերությունը, քանի որ ոչ պետական ծրագրերը հիմնականում ՀՀ-ում արտերկրյա ծագում ունեն և ներքին ներդրողների, ներդրումային ծրագրերի մասին խոսք չի գնում:

Նույն տրամաբանությամբ մի տարվա ծրագիրը լրացվում է երկամյա (Registered Teacher Programme (RTP)) խորագիրը կրող հավելվածով, որը նախատեսված է միջին մասնագիտական կամ բարձրագույն կրթություն ունեցող անձանց համար: Այն ենթադրում է ոչ միայն մասնագիտական, այլ առարկայական պատրաստում: Շրջանավարտներն ընտրում են այն պետական դպրոցը, որը ոչ միայն նրանց աշխատանքի է ընդունում, այլև պատրաստում է:

Նշված ծրագիրն իրականացվում է կրթության տեղական մարմինների կողմից: Ընդ որում, ամեն մի հայցողի համար մշակվում է անհատական պլան: Հետաքրքիր է այն, որ այդ ծրագրի մեջ ներգրավված անձինք նվազագույն աշխատավարձ են ստանում: Դրա հետ մեկտեղ այդ ծրագիրը նույնպես 2011-12 ուստարում փակվում է ծախսատար և անարդյունավետ լինելու պատճառով (164):

«Overseas Trained Teacher programme (OTTP)» ծրագիրը հնարավորություն է տալիս արտերկրում կրթություն ստացած մասնագետներին ստանալ ուսուցչի որակավորում դպրոցում աշխատելու ժամանակ: Դրանց համար մշակվում են մեկամյա լրացուցիչ ծրագրեր:

Սակայն բոլոնյան գործընթացի ընթացքում և նրա շնորհիվ ներդրվեցին համադրելի աստիճաններ, և այդպիսի ծրագրերը դուրս եկան շրջանառությունից:

2012 թ. ԱՄՆ-ի, Կանադայի, Ավստրալիայի, Նոր Զելանդայի, ԵՄ երկրների ուսուցիչներն իրավունք ստացան դասավանդել բրիտանական դպրոցներում (159):

«Միայն գնահատում» (Assessment only) ատեստացիոն ծրագիրը նախատեսված է տարրական և միջնակարգ դպրոցների ուսուցիչների համար, ովքեր ունեն բակալավրի աստիճան և աշխատանքի մեծ փորձ (5-ից բարձր), սակայն չունեն որակավորված ուսուցչի կարգավիճակ:

Այն հնարավորություն է տալիս անցնել ատեստացիա և ցույց տալ իրենց գիտելիքների համապատասխանությունը նոր մասնագիտական չափորոշիչներին (2013): Ուսումնական տարվա ընթացքում ուսուցիչները հավաքում են իրենց աշխատանքների պորտֆոլիոն և ներկայացնում գնահատող հանձնաժողովին:

Հավաքած նյութերի ուսումնասիրության և դպրոց հաճախելու հիման վրա հանձնաժողովը շնորհում է ուսուցչին որակավորված ուսուցչի կարգավիճակ: Թղթապանակի ներդրումը՝ որպես գնահատման, ինքնագնահատման գործիք, դեռևս ՀՀ կրթական համակարգում ընթացքի մեջ է: Սակայն որպես ուսուցչի որակավորման գործիք ՀՀ-ում այն դեռևս չի համապարփակորեն կիրառվում:

2012-2013 ուստարում Մեծ Բրիտանիայում սկսում են պատրաստել ուսուցիչների նոր սերունդ («Training our Next Generation of Outstanding Teachers») և ձեռնարկվում է պիլոտային նոր կրթական ծրագիր՝ «Միանգամից դպրոց» (Teach direct):

Կարևոր է նշել, որ School First ծրագիրը ֆինանսավորվում է նրա մասնակիցների կողմից, իսկ School direct-ը անմիջապես պետության կողմից: Ակնհայտ է, որ արդի փուլում դժվար է խոսել ՀՀ-ում մասնակիցների կողմից իրականացվող ծրագրեր ներդնելու մասին: ՀՀ-ում մանկավարժական բուհերը կարող են ուսումնասիրել և կիրառել նշված ծրագրերի բովանդակային բաղադրիչները: Սակայն դրանց ձևավորման ֆինանսական լծակների մասին դեռևս վաղ է խոսել:

2013-2014 ուստարում ծրագրերի գերակշռող մասը՝ 40%-ը, հնարավորություն է ընձեռում շնորհել որակավորված ուսուցչի կարգավիճակ: Որոշ ծրագրեր տալիս են հետբուհական կրթության որակավորում՝ 39.8%, մանկավարժական կրթության հետբուհական վկայական՝ 20.3% ստանալուն: Ն. Նովիկովան նշում է այն գործոնները, որոնք նպաստում են ուսուցչի պատրաստման դպրոցական ուղղության ինտենսիվ զարգացմանը՝

1. որակապես նոր կրթական կազմակերպությունների զարգացումը /դպրոց-ինտերնատուրա մանկավարժական կրթության ոլորտում/,
2. առաջնահերթ բյուջետային գործնական ուղղվածության հետբուհական ծրագրերի ֆինանսավորմամբ, որոնք ստեղծվել են դպրոցական միավորումների բազայի հիմքի վրա,
3. ուսուցչի պատրաստման որակի բարելավում տարբեր այլ ոլորտների լավագույն շրջանավարտների և փորձառու մասնագետների ներգավմման միջոցով» (67, էջ 62):

Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ Մեծ Բրիտանիայում ձևավորվել են ուսուցչի պատրաստման հարուստ ավանդույթներ, որոնք արտահայտվում են հետևողական և շարունակական կրթական քաղաքականության իրականացմամբ: Գործնականում բրիտանացի մանկավարժները, կրթության փիլիսոփաները, կրթության կազմակերպիչները շարունակաբար թարմացնում են իրենց ծրագրերն ուսուցչի պատրաստման բուհական և դպրոցական մակարդակներում: Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական ծրագրերը ստեղծվում են բավականին լավ պատրաստված, աշխատանքային հարուստ փորձ ունեցող, կոմպետենտ մասնագետների կողմից, ովքեր հաշվի են առնում ոչ միայն բրիտանական, այլև զարգացած երկրների փորձը: Այդ ծրագրերի առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ գործուն ազդեցություն են ունենում բոլոնյան գործընթացի վրա, չնայած բովանդակային առումով ունեն իրենց ազգամշակութային առանձնահատկությունները:

Բավականին լավ հիմքի վրա է դրված դրանց ֆինանսավորման և ներդրման գործընթացը: Կարևոր է նշել, որ ուսուցչի պատրաստման բրիտանական ծրագրերը ֆինանսավորվում են թե՛ նրանց մասնակիցների, թե՛ անմիջական պետության կողմից: Կարևոր միտում է այն, որ դրանք ունեն գործնական, բուհ-դպրոց կապի ապահովման, ամրապնդման ուղղվածություն:

Հայ մանկավարժները լուրջ անելիքներ ունեն ուսուցչի պատրաստման բրիտանական փորձն ուսումնասիրելու և նոր դասընթացներ նախագծելիս, տարբեր կրթական ծրագրեր կազմելիս այն հաշվի առնելու տեսանկյունից:

Առաջին գլխի եզրակացություն

Մշակութային, կրթական առումով Հայաստանի և Մեծ Բրիտանիայի կրթական համակարգերը միավորում է այն, որ երկու երկրներն էլ ձևավորվել են քրիստոնեական քաղաքակրթության շրջանակներում: Կարելի է պնդել, որ նրանց միավորում է գրեթե նույն հոգևոր, մշակութային, կրթական արժեքները:

Հայ-քրիտանական կրթական կապերի, առչությունների մասին խոսելիս անհրաժեշտ է նշել հայկական համայնքների դերը: Թե՛ հայկական, թե՛ անգլիական կրթական համակարգերը մեծապես կրել են հունական և հռոմեական քաղաքակրթությունների ազդեցությունը:

Պատմականորեն նրանց միավորում է եկեղեցուն կից ուսուցիչների պատրաստման կրթաօջախների շարունակական զարգացումը, որոնց հիման վրա հետագայում ձևավորվել են ուսուցիչների պատրաստման դպրոցներ, քոլեջներ կամ ուսումնարաններ և համալսարաններ:

Քրիստոնեության հաստատումից հետո թե՛ Անգլիայում, թե՛ Հայաստանում հիմնականում դասավանդվել են նույն առարկաները՝ մայրենի լեզու, թվաբանություն (համարողություն), պատմություն, աշխարհագրական-բնագիտական տարրական գիտելիքներ, երգ-երաժշտություն, կրոնական առարկաներ, հունարեն, ինչպես նաև քերականություն, դպրություն, ճարտասանություն, փիլիսոփայություն, իմաստասիրական այլ գիտություններ, աստվածաբանական առարկաներ :

Կարելի է պնդել, որ ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունը բացահայտորեն, թե ներակա երկու երկրներում էլ մշակում էին եկեղեցիականները: Պատահական չէ, որ նրանք էին իրականացնում ուսուցչի պատրաստման գործը: Երկու կրթական տարածքում էլ շրջանառվում էին «յոթ ազատ արվեստները» կամ յոթ իմաստասիրական առարկաները՝ քերականությունը, ճարտասանությունը և տրամաբանությունը, թվաբանությունը, երկրաչափությունը, երաժշտությունը և աստղագիտությունը (որը ներառում էր նաև աստղագուշակությունը):

Հայ մանկավարժական հանրության համար հետաքրքրություն են ներկայացնում Մեծ Բրիտանիայի քերականական և երգի դպրոցների փորձը: Դպրոցի պատմության տեսանկյունից դրանք առանձնանում են, քանի որ ուսուցանում են տարբեր

եկեղեցիական ծիսակատարությունների իրականացման կանոններ, արարողակարգեր:

Մասնավորապես ուսուցչի պատրաստման պատմության տեսանկյունից առանձնանում են Օքսֆորդի, Քեմբրիջի, Հաուզենի, Յորքշիրի համալսարանները, որոնք հիմնադրվեցին 11-12-րդ դարերում:

Կարելի է առանձնացնել հատկապես Անգլիայի կրթության համակարգի երկրորդ փուլը (1800-1902): Այդ ժամանակաշրջանում ձևավորվում են ուսուցչի պատրաստման ակադեմիական, /մասնավոր էլիտայի դպրոցներ/ և գործնական-կոոլմնորոշման /պետական զանգվածային դպրոցներ/ մոդելները:

Ոչ համալսարանական կրթական հաստատության տեսակ են համարվում համայնքային քոլեջները, հետագա կրթական քոլեջները, մասնագիտական զարգացման դպրոցները, դպրոցական կոնսորցիումները և քաղաքային ուսումնական կենտրոնները, որոնք ուղղված են որակի բարձրացմանը:

Ուսուցիչների պատրաստման ժամանակակից համակարգը ներկայանում է երկու ուղղությամբ՝ համալսարանական (university-based) և դպրոցական (school-based): Այդ համակարգի երկրորդ բաղադրիչի ուսումնասիրությունը կարող է լիովին փոխել հայ մանկավարժների պատկերացումները բրիտանական ուսուցչի պատրաստման վերաբերյալ: Փաստորեն, դպրոցը որոշ գործառույթներով հավասարվում է համալսարանին և հանդիսանում է ուսուցիչների պատրաստման յուրատեսակ լաբորատորիա:

1960-70 թթ. մանկավարժական կրթությունն իրականացվում է բինար համակարգով՝ մանկավարժական բաժիններում, ֆակուլտետներում և համալսարաններին կից քոլեջներում (independant colleges) և բարձրագույն կրթության ինստիտուտներում (colleges of higher education): Ակնհայտ է, որ ՀՀ-ում վերջիներս բացակայում են: Ավելի կարևոր տարբերությունն այն է, որ նշված ուսումնական հաստատություններում դաստիարակության, ուսուցման, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման բավականին հետաքրքիր, ՀՀ-ում գործնական կիրառման տեսանկյունից անհայտ մեթոդներ և սկզբունքներ են կիրառվում:

Երկու կրթական տարածքում էլ տեղի է ունենում ուսումնական առարկաների ինտեգրում: Խնդիրն այն է, որ այդ ինտեգրումը տարբեր ձևերով և եղանակներով է տեղի ունենում:

Ընդ որում, գրականության ուսուցման մեթոդիկայի բավարար մակարդակով զարգացումը միայն կարող է ապահովել նշված խնդիրների շարունակական լուծում: Նախնական փուլում դրանց յուրացման գործում ավելի շոշափելի հաջողությունների են հասնում անգլերենի ուսուցիչները:

Ուսուցման և գնահատման նոր տեխնոլոգիաների յուրացման գործում լուրջ խոչընդոտ է մնում անգլերենի իմացությունը: Երբեմն անգլերեն մանկավարժական տարբեր եզրույթներ թարգմանվում են ռուսերենից՝ միջնորդավորված, որը նույնպես բացասական ազդեցություն է ունենում դրանք համարժեք թարգմանելու առումով:

Ինչպես ՀՀ-ում, այնպես էլ Մեծ Բրիտանիայում լայնորեն կիրառում են պարտադիր և ֆակուլտատիվ կամ նախասիրական մոդուլներ: Եվ՝ ՀՀ-ում, և՛ Մեծ Բրիտանիայում կրթական ծրագրերն առաջին կուրսում հիմնական ընդհանուր են, ընդհանարական բնույթ ունեն: Հետագայում դրանք կոնկրետանում են, որը բացատրվում է մասնագիտական գիտելիքների խորացման միտումով:

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: Նրանք սկսնակ ուսուցչին օգնում են դպրոցին հարմարվելու գործընթացում:

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 մի աստիճան ստանալուց հետո, սովորել ավելի բարձր աստիճանի համար:

Հայ մանկավարժական հանրության համար դժվար է ըմբռնել նշված ծրագրերի տարբերությունը, քանի որ ոչ պետական ծրագրերը հիմնականում ՀՀ-ում արտերկրյա

ծագում ունեն: Հիմնականում ներքին ներդրողների, ներդրումային ծրագրերի մասին խոսք չի գնում:

Հայկական մանկավարժական բուհերը կարող են ուսումնասիրել և կիրառել նշված ծրագրերի բովանդակային բաղադրիչները: Սակայն դրանց ձևավորման ֆինանսական լծակների մասին դեռ վաղ է խոսել:

ԳԼՈՒԽ 2. ԲՐԻՏԱՆԱՑԻ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐԴԻ ՓՈԽԼՈՒՄ

2.1. Բրիտանացի ուսուցչի պատրաստման բովանդակությունը

Անհրաժեշտ է նշել, որ Մեծ Բրիտանիայում ձևավորվել և զարգացել են բազում տեսություններ, որոնք ընկած են ուսուցչի պատրաստման նոր հարացույցի ձևավորման հիմքում: Ինչպես և այլ զարգացած կրթական ավանդույթներ ունեցող երկրներում գիտելիք-կարողություն-հմտություն հարացույցն աստիճանաբար փոխարինվում է կոմպետենտային մոտեցմամբ:

Նոր մոտեցումներից առանձնանում են առաջադրանքների վրա հիմնված ուսուցման մոտեցումը (task-based teaching), պրոբլեմային ուսուցումը, հիմնված արժանահավատ փաստերի վրա (evidence-based teaching), ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի վրա հիմնված ուսուցումը (reflective teaching, teaching through critical reflective practice) և փորձարարական ուսուցումը (reflective and experimental learning) (Kolb 2014, Schön 1987):

Բրիտանական գիտահանրամատչելի գրականության մեջ հստակորեն տարանջատում են «մոտեցում», «մեթոդ», «սկզբունք», «հնար» հասկացությունները: Առանձնակի նշանակություն ունի «կոմպետենցիա» և «կոմպետենտություն» հասկացությունները:

Ջ. Ռավենը նշում է, որ «կոմպետենտությունը» անձի յուրահատուկ կոնկրետ գործողություններ կատարելու ունակությունն է առարկայական ոլորտում, որը ներառում է նեղ մասնագիտական գիտելիքները, յուրահատուկ առարկայական գիտելիքները, մտածելակերպը, սեփական գործողությունները հասկանալու պատասխանատվությունը (80):

Արդի փուլում «մասնագիտական կոմպետենտություն» ասելով հասկանում են մասնագետի գործարարական և անձնային որակների ինտեգրալ բնութագիր, որն արտացոլում է գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, ինչպես նաև փորձի

մակարդակը» (69, էջ 66), որն ապահովում է մասնագիտական և տիպական խնդիրների արդյունավետ լուծումը, որոնք առաջանում են աշխատանքային գործունեության ընթացքում:

2007թ. TUNING («Կրթական կառուցվածքների կարգավորումը Եվրոպայում») փաստաթղթում այն մեկնաբանվում է որպես «ճանաչողական և վերճանաչողական հմտությունների, գիտելիքների, հասկանալու, միջանձնային մտավոր և գործնական հմտությունների, ինչպես նաև կրթական արժեքների դինամիկ համադրում» (65):

Բրիտանական ուսուցչի վերկոմպետենցիաները

Ակնհայտ է, որ «վերկոմպետենցիա» հասկացությունը ենթադրում է ռեֆլեքսիայի ավելի բարձր մակարդակ, երբ տվյալ անձը, հետազոտողը, ուսուցիչը փորձում է ոչ միայն լինել կոմպետենտ, իրազեկ, բանիմաց, այլև հասկանալ և գնահատել իր կոմպետենտության աստիճանը: Վերկոմպետենցիաները սովորաբար ներառում են ուսումնառություն, հարմարում, ակնկալում և ստեղծագործական փոփոխություն (186):

«Վերկոմպետենցիաներն այնպիսի ունակությունների զարգացման նախապայման են համարվում, ինչպիսիք են դատողությունը, ներըմբռնումը և խելքը, որոնց վրա հիմնված են կոմպետենցիաները, և առանց որոնց նրանք չեն կարող կատարել որևէ գործառույթ» (101, էջ 43-53):

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական ժամանակակից մոդելներում առանձնանում է ընթացակարգային կոմպետենցիան: Այն վերաբերում է սովորողներին աջակցելու գործընթացում նրանց կատարողականությանը և ընթացակարգերով աշխատանքը կազմակերպելու ունակությանը: «Այն զարգացնում է համագործակցային փոխհարաբերությունները, նրա միջոցով իրականացնում են գնահատում» (103, էջ 6):

Վերկոմպետենցիան «ներկայացնում է անձի հայեցակարգային, միջանձնային, մասնագիտական բնութագրերը: Այն ներառում է ուսանողների ճանաչողական, քննադատական և ինքնակառավարման ռեֆլեկտիվ կարողությունները» (103, էջ 6): Ընթացակարգային կոմպետենցիան վերաբերում է անձի ռազմավարություն կիրառելու, ընթացակարգեր մշակելու միջանձնային շփման հմտություններին: Այն ենթադրում է գործնականում տեսական գիտելիքները կիրառելու ունակությունները, ինչպես նաև սեփական գործողությունները գնահատելու կարողությունները: Ընդ որում, հանդես է

գալիս որոշակի դիրքորոշումներով և արժեքային համակարգով: Կարևորվում է հատկապես վերկոմպետենցիայի բովանդակության մեջ քննադատական մտածողության և ռեֆլեկտիվ ունակությունների զարգացման հիմնախնդիրը, երբ որոշում կայացնելը, գործողությունները գնահատելը, դատողություններ անելը հանդես են գալիս միասին (103):

Նույն հեղինակը ներկայացնում է վերկոմպետենցիայի հետևյալ բաղադրիչները՝

1. քննադատական մտածողության կարողություններ,
2. ինքնառեֆլեքսիա,
3. պրակտիկան կոնկրետ հայեցակարգի տեսանկյունից դիտարկելու ունակություն,
4. դիտարկվող երևույթի վրա ազդող գործոնների բացահայտում,
5. ընդունած որոշումը գնահատելու և տրամաբանորեն գնահատելու ունակություն:

Հայ ուսուցչի պատրաստման գործընթացում անհրաժեշտ է հաշվի առնել թե՛ կոմպետենցիաների, թե՛ վերկոմպետենցիաների հարաբերակացությունը, քանի որ արժեքները, դիրքորոշումները, ցանկությունները վճռորոշ դեր են խաղում ուսուցչի պատրաստման գործընթացում:

Կոմպետենցիայի հիմքի վրա ստեղծած ուսուցչի պատրաստման մոդելը ենթադրում է հաշվի առնել հետևյալ սկզբունքները.

- «ուսանողների ուսուցման համակարգային մոտեցման կիրառում,
- ուսուցման արդյունքների և գիտելիքների փոխադարձ ճանաչման և փոխանակման անհրաժեշտություն:

Գործողությունների ազատությունը, համարձակ գործողությունների, նախաձեռնությունների, ինչպես նաև սխալների ուղղման մշակույթի ձևավորումը դիտարկվում են որպես մասնագիտական աճի նախապայման,

- ռեֆլեքսիան որպես հետագա մասնագիտական զարգացման համար փորձի իմաստավորման գործիք,
- համարձակությունը, երևակայությունը և մասնագիտական ճկունությունը որպես անձնային աճի շարժիչ ուժեր» (107, էջ 2):

Կարելի է պնդել, որ վերկոմպետենցիայի և կոմպետենցիայի նշված բաղադրիչները ձևավորվել են կառուցողական-ճանաչողական մանկավարժության շրջանակներում, դրանք հաշվի առնելով հնարավոր է դառնում շարունակաբար բարելավել ուսուցչի պատրաստման գործընթացը:

Նշված համատեքստում ուսուցչի պատրաստման կարևոր սկզբունք է հումանացումը, որը ենթադրում է նոր մանկավարժական մտածողության ձևավորում: Ըստ այդմ՝ «սովորողի զարգացումը ենթադրում է իր ինքնազարգացման պայմանների շարունակական բարելավում» (47, էջ 44):

Բրիտանական մասնագիտական չափորոշիչների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ դրանք կոմպետենտային հիմք ունեն, և դրանք մշակելիս հաշվի են առնվել ոչ միայն վարքագծային, այլև գործառական բնութագրերը, որոնք արտացոլում են մասնագիտական ոլորտի բոլոր տեսակները և ենթադրում են կողմնորոշում դեպի սովորողի անձը: Այդտեղից բխում է, որ սովորողը ներգրավվում է յուրահատուկ ինքնակրթական գործունեության մեջ: Ընդ որում, համագործակցային ուսուցումը արդյունավետության ապահովման կարևոր պայման է:

Ուսուցչի պատրաստման տեխնոլոգիական մոտեցումը ենթադրում է նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառում, ուսուցանող վիրտուալ միջավայրի ստեղծում, ուսուցման անհատական մեթոդների և քննադատական մտածողության զարգացում: Այն ենթադրում է նոր, անձնակողմնորոշիչ, հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաների և միջոցների կիրառման ռազմավարություն:

Համապատասխան գրանակության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս (Harvard, Hodkinson 1998, Brookfield 1995, Bryan, Recesso 2006, Freidhoff 2008, Benade 2015, Pollard, Collins 2005), որ ռեֆլեքսիան յուրահատուկ նշանակություն ունի բրիտանական ուսուցչի պատրաստման մոտեցումներում: Ակնհայտ է, որ ինքնավերլուծությունը, անդրադարձը կամ ռեֆլեքսիան անհրաժեշտ է զարգացնել աստիճանաբար, շարունակաբար, հետևողականորեն կիրառելով անհրաժեշտ մեթոդներ և հնարներ: Ռեֆլեքսիայի ուսուցումը հնարավոր է իրականացնել հստակ մշակված շրջափուլերով և ընթացակարգերով: Ամեն մի շրջափուլում ուսուցիչը անընդհատ հետևում, գնահատում և շտկում է իր գործունեությունը (161): Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական

մոտեցումները և մոդելները վերլուծելու համար անհրաժեշտ է համարժեք պատկերացում ունենալ և հստակորեն սահմանել ռեֆլեքսիվ կամ «անդրադարձող գործունեություն ծավալող» հասկացությունը (Reflective practitioner), որը համարվում է բրիտանական ուսուցչի կատարելատիպը: Այն ենթադրում է իմաստավորել ամեն մի քայլը մանկավարժական գործունեության ընթացքում, որը դասավանդման որակի բարձրացման նպատակ է հետապնդում (70):

Դոնալդ Շոնը (Donald Schon), առաջիններից է, որ դրել է ռեֆլեքսիվ ուսուցման հիմքերը: Նա ներմուծել է «տեխնիկական ռացիոնալություն» (technical rationality), «գիտելիքը գործունեության մեջ» (Knowledge in action), «գիտելիքն ըստ գործունեության» (reflection-on-action) հասկացությունները (96):

Ըստ Ֆ.Հոդկինսոնի և Գ. Հարվարդի՝ (Phil Hodgkinson, Gareth Harvard) Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի մասնագիտական պատրաստման գործնական ուղղվածության մոդելը հիմնավորվում է ռեֆլեքսիվ ուսուցման մեթոդներով, որը հնարավորություն է տալիս միավորել մանկավարժական կրթության երկու հակադիր ավանդույթ. ակադեմիական՝ համալսարաներում և տեխնոկրատ՝ դպրոցում աշխատելու գործընթացում, որը և նպաստում է տեսության և պրակտիկայի անջրպետի վերացմանը (96):

Հնարավոր չէ պատկերացնել արդի փուլում որևէ առարկայի ուսուցում, մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպում առանց ուսուցման ռեֆլեքսիվ մեթոդների կիրառման: Դրանց կիրառումը հնարավոր է իրականացնել աստիճանաբար, քանի որ դրա համար պահանջվում է ստեղծարար, քննադատական մտածողության բարձր մակարդակ: Դրանք հնարավոր է կիրառել միայն համագործակցային, փոխգործակցային մեթոդներով: Ակնհայտ է, որ ոչ միայն հայ, այլև բրիտանացի մանկավարժները լուրջ անելիքներ ունեն ուսուցման ռեֆլեքսիվ մեթոդների յուրացման գործում: Դրա հետ մեկտեղ, չի կարելի մոռանալ, որ որոշ մեթոդներ մշակվել են բրիտանացի մանկավարժների կողմից:

2.2. Բրիտանացի ուսուցչի մասնագիտական պատրաստության մոդելները

Ինչպես հայտնի է, անգլերեն ուսումնասիրում են աշխարհի բոլոր երկրներում, որը ենթադրում է ոչ միայն լեզվի, այլև անգլալեզու մարդկանց մշակույթի, ավանդույթների, սովորույթների, կրթական մոտեցումների, դաստիարակչական մոդելների ուսումնասիրություն: Ավելին, հնարավոր չէ հասկանալ անգլալեզու մարդկանց, հաղորդակցվել նրանց հետ, եթե ճիշտ պատկերացումներ չունենք նրանց կրթական համակարգի մասին: Նույն տրամաբանությամբ, հնարավոր չէ հասկանալ և բացահայտել Մեծ Բրիտանիայի կրթական համակարգի առանձնահատկությունները, եթե չենք ծանոթանում բրիտանացի ուսուցչի պատրաստման համակարգի հետ:

Ոչ ոք չի կասկածում, որ Մեծ Բրիտանիայի կրթական համակարգը լուրջ հաջողություններ է գրանցել հատկապես վերջին հարյուրամյակում, և դրանում առյուծի բաժինը պատկանում է բրիտանացի ուսուցիչներին: Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելների վերլուծությունը հաստատում է ասվածը:

Ուսուցչի պատրաստման մեթոդների և ձևերի ընտրությունը պայմանավորված է թե՛ ներկրթական, թե՛ արտակրթական տարբեր գործոններով: Կարևոր է այն, որ ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելներն ունենալով ընդհանուր գծեր ԱՄՆ-ի, Կանադայի, Եվրոպական տարբեր երկրների համանման մոդելների հետ՝ ունեն նաև իրենց ակնառու տարբերությունները: Բուն բրիտանական բովանդակության մոդելների ուսումնասիրությունն անհրաժեշտ է իրականացնել մեթոդաբանական, մեթոդական, ռազմավարական, տեխնոլոգիական և այլ մակարդակներում: Կոնկրետ փոխներգործուն մեթոդների կիրառման տեսանկյունից, երբ դիտարկում են ուսուցչի պատրաստման մոդելները, ակնհայտ է դառնում, որ նույն անվանում ունեցող մեթոդները շատ դեպքերում տարբերվում են, երբ խոսք է գնում հայ և բրիտանացի ուսուցչի պատրաստման մոդելների մասին:

Արդի փուլում ՀՀ-ի մանկավարժական բուհերում հատուկ ուշադրություն են դարձնում ուսուցչի պատրաստման փորձարարական մոդելի վրա, որը ստեղծվել և ներդրվել է Մեծ Բրիտանիայի ուսուցչի պատրաստման թե՛ դպրոցական, թե՛ բուհական կենտրոնների կողմից:

Մանկավարժական կադրերի պատրաստման բրիտանական մոդելները վերլուծելիս, անհրաժեշտ է նշել, որ բոլոր ուսանողները մանկավարժական քոլեջ ընդունվելուց հետո պարտադիր պայմանով կցվում են որևէ դպրոցի: Նրանք դեռևս ուսուցման ընթացքում ներգրավվում են մանկավարժական գործունեության տարբեր ձևերի մեջ: Նրանք կարող են հանդես գալ տվյալ դպրոցի լրացուցիչ անձնակազմի դերում, օգնել ուսուցիչներին, մենթորներին: Դա օգնում է նրանց գործնականում ուսումնասիրել դպրոցը, ճանաչել այն, հստակեցնել իրենց մասնագիտական գործառույթները: Սկզբնական շրջանում նրանց մոտ ձևավորվում են դպրոցում աշխատելու ընդհանուր կարողություններ և հմտություններ: Նրանք յուրացնում են տեխնիկական, հեռահաղորդակցական, տեղեկատվական միջոցները և տեխնոլոգիաները, վերահսկողության և գնահատման ձևերն ու միջոցները (38, էջ 3):

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելները ներկայացնելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև մանկավարժական կադրերի ուսումնառության ժամանակահատվածը, մանկավարժական պայմանները, ժամանցի կազմակերպման ձևերը և այլն: Միջինը, ուսանողները սովորում են մագիստրատուրայում 4-5 տարի: Ընդ որում, արդի փուլում Անգլիայում ուսուցման բոլոր մակարդակներում՝ նախադպրոցական, նախնական կամ տարրական, միջնակարգ կրթության, ուսուցիչը պետք է ունենա մասնագիտական որակավորում:

Ինչպես նշում են Մեծ Բրիտանիայի կրթության փորձագետները, Անգլիայի և ԱՄՆ-ի բուհերում ապագա ուսուցիչների պատրաստումն իրականացվում է զուգահեռ, հաջորդական և այլընտրանքային մոդելներով:

Ուսուցչի պատրաստման զուգահեռ մոդելը ներառում է ուսուցչի լրիվ ուսուցման երեք տարի, որի արդյունքում նա ստանում է բակալավրի աստիճան: ՀՀ-ում այն իրականացվում է 4 տարի, սակայն զուգահեռ ուսուցման մոդելը միայն վերջերս է ներդրվում: Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման մյուս յուրահատկությունն այն է, որ այն իրականացվում է համալսարանական մակարդակում՝ ընդհանուր պրոֆիլի մանկավարժական և ազատ արվեստների քոլեջների կողմից: Հատկանշական է այն, որ ոչ միայն ՀՀ-ում, այլև Մեծ Բրիտանիայում մանկավարժական քոլեջների թիվը կտրուկ նվազել է: Զուգահեռ մոդելով մասնագիտական-մանկավարժական կադրերի

պատրաստումը սկսվում է ուսուցման առաջին տարում, իրականացվում է զուգահեռաբար ընդհանուր կրթության հետ: «Ապագա ուսուցչի պատրաստման ծրագիրը ըստ զուգահեռ մոդելի ներառում է չորս բաժին.

1. բոլոր ուսանողների համար պարտադիր համակրթական դասընթացներ,

2. հոգեբանամանկավարժական գիտակարգեր, որոնք ներառում են տարբեր համադրություններով մանկավարժության հիմքերի, հոգեբանության, դպրոցական հիգիենայի, մանկավարժության պատմության ուսուցում, որոնց ուսումնասիրությունը լրացվում է մանկավարժական պրակտիկայի տարբեր տեսակներով,

3. մեկ կամ երկու առարկայական դասընթաց, որոնք նախատեսված են ուսանողի անհատական կրթության համար և ընտրվում են նրանց կողմից սովորական դպրոցական առարկայախմբից: Այդ առարկաներն ուսանողը հիմնավոր է ուսումնասիրում:

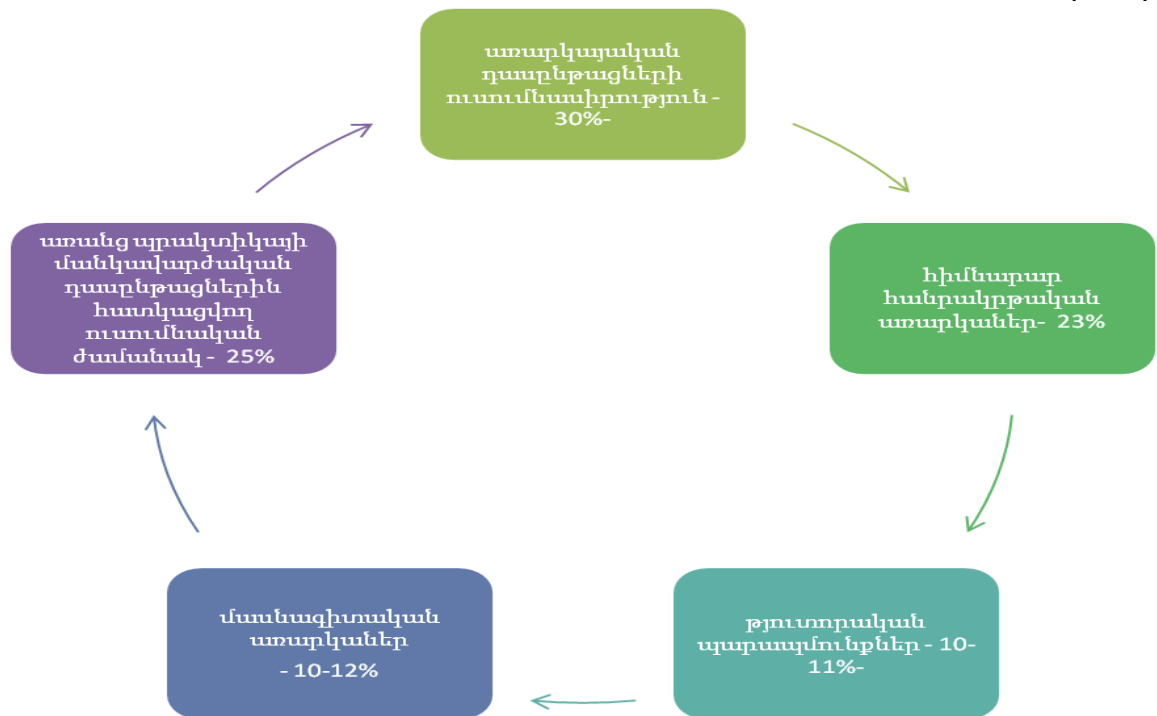
4. այսպես կոչված մասնագիտական դասընթացները» (Баскаев, 2008: 4):

Առարկայական դասընթացների հարաբերակցությունը նույնպես հայկական և բրիտանական մոդելներում տարբեր է: Կարելի է պնդել, որ հայկական մոդելներում գործնական-փորձարարական առարկաներին հատկացվող ժամաքանակը միայն վերջերս ունի շարունակական ավելացման միտում, իսկ բրիտանական բուհերում այն սկսվել է ավելի վաղ՝ դեռևս նախորդ դարի 70-80-ական թվականներից: Բասկանի բերած վիճակագրական տվյալների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ոչ միայն տեսական և գործնական առարկայախմբերի հարաբերակցությունը, այլև դրանց բովանդակությունն է տարբեր: «21-րդ դարի առաջին քառորդում առարկայական դասընթացների ուսումնասիրությանը հատկացվում է ուսումնական ժամանակի 30%-ը, առանց պրակտիկայի մանկավարժական դասընթացներին հատկացվում է ուսումնական ժամանակի 25%-ը, հիմնարար հանրակրթական առարկաներին՝ 23%-ը, մասնագիտական առարկաներին՝ 10-12%-ը, թյուտորական պարապմունքներին 10-11%-ը (գծապատկեր 3): Հատկանշական է այն, որ եթե մինչև 1996 թ. Անգլիայում մանկավարժական պրակտիկային հատկացվում էր 25 շաբաթ, իսկ դրանից հետո՝ 32 շաբաթ» (Նույն տեղում): Նույն միտումն է նկատվում ՀՀ մանկավարժական բուհերում մինչև 2014-15թթ.:

Հաջորդական մոդելը ներառում է Անգլիայում 3-4 տարի, որից հետո ապագա ուսուցիչը ստանում է աստիճան: Հաջորդ տարում նա ստանում է երկրորդ աստիճանը, որը տեղի է ունենում համալսարանն ավարտելուց հետո: Այդպիսի ուսուցումը տեղի է ունենում տեխնիկական մանկավարժական քոլեջներում, համալսարանների մանկավարժական բաժիններում (82, էջ 76):

Ընդհանուր առմամբ կարևոր ռազմավարություն և միտում է այն, որ ուսուցչի պատրաստման ծրագրի իրականացման ժամանակը որոշվում է տվյալ մոդելի բովանդակության համաձայն: Օրինակ՝ «նախնական կամ տարրական դպրոցում դասավանդելու իրավունք տվող վկայական ստանալու համար մինչև 1996 թ. մանկավարժական պրակտիկա են անցնում 15 շաբաթ: Նշված թվից հետո՝ 18 շաբաթ:

Գծապատկեր 3.



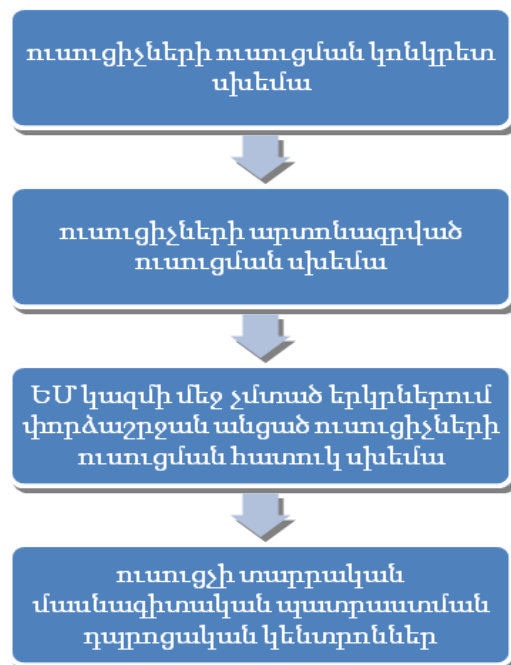
Եթե ուսանողը պատրաստվում է միջնակարգ դպրոցում դասավանդելու համար, ապա մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակը դառնում է 32 շաբաթ» (66, էջ 15):

Մեծ հետաքրքրություն կարող են ներկայացնել հայ մանկավարժական հանրության համար ուսուցչի պատրաստման այլընտրանքային մոտեցումները, որոնք ներառում են հետևյալ մոդելները՝ ուսուցիչների ուսուցման կոնկրետ սխեման, ուսուցիչների արտոնագրված ուսուցման սխեման, ԵՄ կազմի մեջ չմտած երկրներում փորձաշրջան

անցած ուսուցիչների ուսուցման հատուկ սխեման, ուսուցչի տարրական մասնագիտական պատրաստման դպրոցական կենտրոնները (38) (գծապատկեր 4):

Սկսած 1994, փետրվարից իրենց ընդունելությունը սկսեցին Լոնդոնի Բաց համալսարանը, Մեծ Բրիտանիայում հեռավար ուսուցման կենտրոնը և ուսուցչի պատրաստման ոչ լրիվ աշխատանքային օրվա դասընթացները, որոնք նախատեսված են PGCE վկայական ստանալու համար:

Գծապատկեր 4.



Առանձնահատուկ նշանակություն ունի Ն.Նովիկովայի թեկնածուական աշխատանքը, որտեղ հստակորեն վերլուծված են ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելները գործնական-ուղղվածության մոդելի տեղայնացման տեսանկյունից: Ըստ նրա՝ «Մեծ Բրիտանիայում մանկավարժական կադրերի պատրաստման երեք մոդել են գործում՝ դասական, անցումային և գործնական» (67, էջ 87): Հատկանշական է այն, որ նշված մոդելների ներդնումը ՀՀ-ում տարբեր բովանդակության դժվարությունների է հանդիպում: Արդի փուլում հայ մանկավարժներին կարող է հետաքրքրել անցումային և գործնական մոդելները:

Սակայն այդ մոդելները, ստեղծված լինելով այլ մենթալ-կրթական տարածքում, շատ դեպքերում տեղայնացնել հնարավոր չէ: Դրանք կարելի է տեղայնացնել, երբ հաշվի ենք առնում ուսուցչի պատրաստման հիմնական ռազմավարությունները, փուլերը, մեթոդները, համաեվրոպական քաղաքականության շրջանակներում ձևավորված ինտեգրման միտումները: Դրական է այն, որ բրիտանական մոդելները դինամիկ են, և դրանք ստեղծելիս հաշվի է առնվել տարբեր ֆինանսավորման աղբյուրներ: Դրա հետ մեկտեղ, դրանք ստեղծելիս մանկավարժները հաշվի են առել ներգաղթի, արտագաղթի գործընթացները, Մեծ Բրիտանիայի կրթական քաղաքականությունն անգլախոս երկրներում, նախկին գաղութներում, ինչպես նաև ներգաղթյալ ուսանողների հետ աշխատանքի բրիտանական և ամերիկյան հարուստ փորձը: Ակնհայտ է, որ նշված մոդելների հիմքում ընկած է մի կողմից, կրթական արժեքների պահպանման և այլ երկրներում տարածման ռազմավարությունը, մյուս կողմից, կրթության անհատականացման ռազմավարությունները:

Ասվածը հաստատվում է նաև բուն «մոդել» հասկացության սահմանումների վերլուծությամբ:

Մոդելը որպես նախանմուշ, նախօրինակ, ներկայացնում է ուսումնասիրվող առարկաների, երևույթների և նշանների համակարգը: «Այն վերարտադրում է որոշակի համակարգի էական հատվածները: Այն օբյեկտի ընդհանրացված արտացոլումն է, գործնական փորձի վերացական արդյունքը» (ցիտ. ըստ 32, էջ 323):

Հատկանշական է այն, որ 2010-2015 թթ ուսուցչի պատրաստման բարեփոխումները շրջադարձային բնույթ են կրում թե՛ ՀՀ-ում, թե՛ Մեծ Բրիտանիայում: Դրանք արտացոլված են «Հռչակավոր ուսուցիչների նոր սերնդի պատրաստումը» փաստաթղթում, որը համահունչ է գերազանցության ծրագրին (180):

Անհրաժեշտ է նշել, որ նշված շրջանում թե՛ ՀՀ-ում, թե՛ Մեծ Բրիտանիայում առաջին պլան է մղվում դպրոցակողմնորոշիչ մոդելը: Ըստ այդմ, շեշտադրվում է ուսուցչի գործնական կարողությունների և հմտությունների դերը: Սակայն նշված մոդելը կիրառելով՝ հիմք է դրվում ուսուցչի պատրաստման գործում դպրոցի լիազորությունների ընդլայնմանը, իսկ ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման դպրոց-կենտրոններ դեռևս նոր են ձևավորվում (160):

ՀՀ-ում կարող ենք գտնել ուսուցչի պատրաստման «դպրոցների հետ համալսարանների գործընկերության» մոդելի կիրառման հնարավորությունները: Սակայն ՀՀ-ում դպրոցների հետ բուհերի համագործակցությունը կամ գործընկերությունը հիմնական բնութագրերով տարբերվում է բրիտանական մոդելից: Եթե Մեծ Բրիտանիայում նշված միտումը հիմնականում ձևավորվել է՝ հաշվի առնելով սեփական կրթական տարածքի առանձնահատկությունները, ապա ՀՀ-ում ավելի շատ հաշվի է առնվում զարգացած, հիմնականում բոլոնյան հռչակագրին միացած երկրների փորձը: Մյուս տարբերությունն այն է, որ ՀՀ-ում փորձ է արվում հաղթահարել խորհրդային կարծրատիպերը, իսկ Մեծ Բրիտանիայում մինչև հիմա էլ հաղթահարվում են գաղութային կրթական քաղաքականության միտումները: Դա ենթադրում է պահպանել նախկին գաղութներում բրիտանական կրթական արժեքների գերակայությունը:

ՀՀ կրթական համակարգում ուսուցչի պատրաստման կարծրատիպերը հաղթահարվում են տարբեր եղանակներով: Դրական է այն, որ ՀՀ մանկավարժական բուհերում, մասնավորապես Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ում շարունակաբար ավելացվում է գործնական մանկավարժական պրակտիկային հատկացվող ժամաքանակը: Կարևորվում է ուսուցչի պատրաստման նոր, երբեմն այլընտրանքային, ընտրովի դասընթացների նախագծումը և կազմակերպումը:

Մեծ Բրիտանիայում փորձ է արվում ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրները լուծել՝ հաշվի առնելով Մեծ Բրիտանիայի կրթական համակարգի հետ սերտորեն համագործակցող երկրների հարուստ փորձը, համաշխարհայնացման միտումները, բազմալեզու, բազմամշակույթ երկրների կրթական համակարգերի առանձնահատկությունները, կրթության ոլորտում հումանացման միտումները: Սակայն նշված միտումները նույնպես կարելի է բացատրել նախ և առաջ բրիտանական կրթական, մշակութային արժեքների պահպանման, զարգացման և այլ երկրներում տրածման ռազմավարությամբ:

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դպրոցական կողմնորոշման մոդելն ըստ բրիտանական մասնագետների՝ չի տվել սպասվող արդյունքները: Ինչ վերաբերում է դպրոցների հետ համալսարանների գործընկերության մոդելին, ապա այն, շարունակաբար փոփոխվելով, ապացուցում է

դպրոց-բուհ համագործակցության արդյունավետությունը թե՛ բուհական, թե՛ հետբուհական մակարդակներում: Բովանդակային առումով դպրոցների հետ համալսարանների գործընկերության բրիտանական մոդելի առանձնահատկությունն այն է, որ համալսարանները դպրոցների համար մենթորներ են պատրաստում, որոնք հետագայում պետք է ներգրավվեն ուսանողների կուրսղեկության գործընթացի մեջ: Կուրսղեկության և մենթորության ընդհանրությունների և տարբերությունների բացահայտման հիմնախնդրին է անդրադարձել Լ. Անտոնյանը իր թեկնածուական ատենախոսության մեջ: Նա իր հետազոտության վերջնարդյունքներն ամփոփելիս գալիս է այն համոզմանը, որ, ուսումնասիրելով մենթորային տեխնոլոգիաները, հայ մանկավարժները կարող են շեշտակիորեն բարելավել ուսուցչի պատրաստման գործընթացը ՀՀ մանկավարժական բուհերում (3):

Ի տարբերություն Ե. Վ. Աբագովիկի (33)՝ Ն. Նովիկովան ներկայացնում է ուսուցչի պատրաստման դիդակտիկական մոդելը՝ վերլուծելով այն որպես իրար հետ «փոխկապակցված նպատակային, նորմատիվ-բովանդակային, կազմակերպչական-գործառական և վերահսկողական-գնահատողական բաղադրիչների ամբողջություն» (67, էջ 27): Ընդհանուր առմամբ, «մոդել» հասկացության տարբեր սահմանումները ցույց են տալիս, որ վերոհիշյալ մոդելների անվանումները խիստ պայմանական են, քանի որ ուսուցչի պատրաստման բրիտանական անցումային մոդելը կարող է վերաբերել թե՛ ավանդական, թե՛ գործնական ուղղվածության մոդելներին, երբ հաշվի ենք առնում դրանց բաղադրիչները, ներդրման պայմանները և ընթացակարգերը, ձևավորման կրթական և արտակրթական գործոնները: Ինչ վերաբերում է ուսուցչի պատրաստման ակադեմիական կամ ավանդական մոդելին, ապա դժվար թե հնարավոր է մեկ կամ երկու տասնամյակում այն հաղթահարել, եթե անգամ խոսք է գնում հարուստ ավանդույթներ ունեցող կրթական տիրույթների մասին:

Կառուցվածքային կամ բաղադրիչային վերլուծությունը միշտ չէ որ տալիս է ցանկալի արդյունք: Ըստ նպատակի կամ նպատակային բաղադրիչի ուսուցչի պատրաստման մոդելների վերլուծությունը միշտ չէ, որ արդյունավետ է:

Ընդհանուր առմամբ, Մեծ Բրիտանիայի առաջատար բուհերը ոչ միայն մեծ դեր են խաղացել ուսուցչի պատրաստման ավանդական մոդելի ձևավորման գործում, այլև

նպաստում են բոլորնյան գործընթացում տարբեր ծրագրերի մշակմանը, սկզբունքների հիմնավորմանը, քանի որ դա համահունչ է սեփական կրթական արժեքների տարածման, այլ երկրներում ներդրման ռազմավարության սկզբունքներին: Պատահական չէ, որ Մեծ Բրիտանիայի առաջատար բուհերն իրենց վճռորոշ մասնակցությունն են ունեցել համաեվրոպական մանկավարժական կրթության ծրագրերը կազմելու, հիմնական սկզբունքները հիմնավորելու գործում (175): Ակնհայտ է, որ Մեծ Բրիտանիայի մանկավարժները շարունակաբար երկխոսում են զարգացած այլ երկրների մանկավարժների հետ՝ հիմք ընդունելով ավանդական մոդելները:

Այդ առումով առանձնանում է բարձրագույն կրթության որակի ապահովման բրիտանական գործակալությունը (QAA), որի աշխատանքը հիմնվում է նշված մոդելների մանրագնին ուսումնասիրության վրա:

Կարելի է պնդել, որ ուսուցչի պատրաստման մոդելների զարգացումը Մեծ Բրիտանիայում կրում է շարունակական բնույթ: Պատահական չէ, որ բրիտանացի մանկավարժները առաջիններից են, որ ներմուծեցին «ուսուցիչ պրակտիկ» (reflectic practitioner) հասկացությունը: Ըստ Նովիկովայի՝ գործնական ուղղվածության և անցումային մոդելներում կրթական կատարելատիպ է համարվում ռեֆլեքսիա կամ անդրադարձ անող ուսուցիչ պրակտիկը (reflectic practitioner) (67):

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելներից առանձնանում է ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի մոդելը, որի հիմքում ընկած է Դոնալդ Շոնի (169,170) ճանաչողական տեսությունը: Շոնը սահմանում է ռեֆլեքսիան որպես գիտելիք գործողության մեջ (Schon 170): Ըստ նրա՝ «Երբ մասնագետը ռեֆլեքսիա է անում գործունեություն ծավալելիս, նա ուշադրություն է դարձնում եզակի երևույթների վրա և հիմնվում է դրանց ներըմբռնողաբար հասկանալու վրա: Նրա փորձարկումը հետազոտական, թեստավորող բնույթ ունի» (170, էջ 72): Շոնը կարծում է, որ ուսուցումը կարող է լինել ռեֆլեքսիվ բուն դասավանդման ժամանակ: Այդ համատեքստում ուսանողները հրավիրվում են, որ անդրադարձ անեն իրենց ուսումնառության գործընթացը: Իրադրությունները չեն կարող իրենց ներկայացնել: Դրանք կարող են մտապահվել, եթե անհանգստացնում են, անորոշ են, խնդիրներ են առաջ բերում (170):

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելներում առանցքային են համարվում ուսուցչի արժեքները, հավատալիքները և պատկերացումները, որոնք կազմում են ռեֆլեքսիվ գործունեության հիմքը (120): Հայ մանկավարժները դեռևս պետք է խորությամբ ուսումնասիրեն Բրայանի և Ռեսեսոյի մոտեցումը (105), ըստ որի՝ ուսուցիչը պետք է ներգրավվի մշտական ռեֆլեքսիվ գործունեության մեջ, որը նպաստում է համագործակցային ուսուցմանը (105, 120):

Ռեֆլեքսիան գործունեության ժամանակ և գործունեության ռեֆլեքսիան Ռայդի հայեցակարգում նոր բովանդակություն է ստանում: Նա առաջարկում է «ռեֆլեքսիան գործունեության համար» եզրույթը, որը հիմնված է պլանավորման, հետագա ռեֆլեքսիայի վրա: Կարևորն այն է, որ այդպիսի գործունեության ձևը նույնպես համագործակցային է (Reid 2004): Ռեֆլեքսիայի կամ անդրադարձի բարոյական կողմն է քննության առել Լարիվեյը (Larrivee 2000): Ըստ նրա՝ ուսուցիչը պետք է ոչ միայն զբաղվի ինքնառեֆլեքսիայով, այլև մտածի քննադատաբար: Դա ենթադրում է, որ ամեն մի իրադրության մեջ նա պետք է բարոյական հայեցակերպը դիտարկի և բոլոր խնդիրներին և հարցերին բարոյական լուծումներ տա: Այդ առումով կարևորվում է ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի ձևավորմանը և զարգացմանը նվիրված բրիտանացի և անգլալեզու հեղինակների (104, 120, 121, 122, 123, 169) աշխատանքների ուսումնասիրությունը:

ՀՀ-ում ավելի շատ շրջանառվում են ռեֆլեքսիայի հոգեբանական տեսությունները: Սակայն մանկավարժական պրակտիկայում «ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիա», «ռեֆլեքսիա անող ուսուցիչ», «ռեֆլեքսիվ օրագիր» կիրառվում են մանկավարժական հրապարակումներում միայն վերջին շրջանում (Ի.Կ. Կարապետյան, Ն.Մատինյան):

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելների մեթոդաբանական հիմքում ընկած է նախ և առաջ կոմպետենտային մոտեցումը: Մեծ Բրիտանիայում կոմպետենտային մոտեցումն առաջին անգամ կիրառվել է 1984 թ. կառավարական ցիրկուլարայում (108, էջ 138), որտեղ առաջին անգամ ներկայացվեցին մանկավարժական քոլեջների և ֆակուլտետների շրջանավարտների ցույց տված վերջնարդյունքները:

Նշված մոդելների համեմատությունը ըստ դրանց բաղադրիչների ցույց է տալիս, որ ավանդական-ակադեմիական մոդելում առաջին պլան են մղվում նպատակադիրքորոշումը, պլանավորումը, ուսուցումը, գնահատման վերահսկողությունը: Ընդհանուր առմամբ, կարևոր չափանիշ է համարվում ուսուցչի մասնագիտական գիտելիքները:

Երկրորդ սերնդի չափորոշիչներում (Qualifying to Teach Professional Standards for QTS and Requirements for ITT, 2001) ներկայացնում են բրիտանական ուսուցչի պրոֆեսիոգրաման կամ մասնագիրը: Ակնհայտ է, որ ուսուցչի պրոֆեսիոգրաման դիտարկվում է կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից:

Ուսուցչի պրոֆեսիոգրամայի տեսանկյունից կարևորվում են մասնագիտական, ինչպես նաև անցումային որակներն ու արժեքները: Պատահական չէ, որ Անգլիայի գլխավոր մանկավարժական խորհուրդը (General Teaching Council for England) 2004թ. հրապարակում է «Ուսուցչիների մասնագիտական արժեքների և գործունեության դրույթները»¹:

Երրորդ սերնդի չափորոշիչներում (Professional Standards for Teachers, Qualified Teacher Status, 2007) (163, էջ 14) ներկայացվում են նույն սկզբունքները: Այդ փաստաթղթում աճում են ուսուցչին ներկայացվող պահանջների քանակը, և դրանք հասնում են 33-ի:

«Փաստաթղթում առանձնանում են երեք բաժին. առաջինը նվիրված է ուսուցչի մասնագիտական որակներին (Professional Attributes, ՈՒ1-ՈՒ9), երկրորդը՝ մասնագիտական գիտելիքներին և հասկանալուն (Professional Knowledge and

-
1. Hutchings, Merryyn, General Teaching Council for England
London Metropolitan University. Institute for Policy Studies in Education, corp creators. *Survey of teachers 2006*.
 2. General Teaching Council for England
National Foundation for Educational Research in England and Wales, corp creators. (2004) *Survey of teachers 2004 : final report*.
 3. Poet, Helen and Rudd, Peter and Kelly, Joanne, National Foundation for Educational Research (NFER)
General Teaching Council for England (GTCE), corp creators. (2010) *Survey of teachers 2010 : support to improve teaching practice*.
 4. Poet, Helen and Rudd, Peter and Kelly, Joanne, National Foundation for Educational Research (NFER)
General Teaching Council for England (GTCE), corp creators. (2010) *Survey of teachers 2010. Findings from Black and minority ethnic teachers : support to improve teaching practice*.
 5. Pollard, Andrew, Teaching and Learning Research Programme
General Teaching Council for England (GTCE), corp creators. (2010) *Professionalism and pedagogy : a contemporary opportunity : a commentary by the Teaching and Learning Research Programme and the General Teaching Council for England*.

Understanding, ՈՒՄՈՒՄ), երրորդը՝ մասնագիտական կարողություններին (163, 67, էջ 37):

Չորրորդ սերնդի չափորոշիչները (Teachers Standards, Guidance for School Teachers, School Staff and Governing Bodies 2011) ներկայացնում են ուսուցչի ութ համամասնագիտական կոմպետենցիաները՝ 3-12:

Կարևոր է նշել, որ Մեծ Բրիտանիայում, ի տարբերություն ՀՀ-ի, բարձրագույն կրթության միասնական համակարգ գոյություն չունի: Այն տարածվում է հիմնականում Անգլիայի և Ուելսի վրա, իսկ Շոտլանդիայում և Հյուսիսային Իռլանդիայում գործում է տարածաշրջանային օրենսդրական բազա: Մի կողմից՝ որոշ օրենքներ համահունչ են համաեվրոպական կրթական տարածքում մշակված սկզբունքներին: Մյուս կողմից՝ մշակված են օրենքներ, որոնք համապատասխանում են ազգային միասնական կրթական սկզբունքներին:

Այսպիսով կարելի է պնդել, որ ուսուցչի պատրաստման մոդելները Մեծ Բրիտանիայում թե՛ ժամանակային, թե՛ բովանդակային կտրվածքներով հիմնականում իրարից տարբերվում են: Հիմնական տարբերություններից մեկն այն է, որ Մեծ Բրիտանիայում ուսուցիչ պատրաստում են ոչ միայն մանկավարժական համալսարաններում, կամ համալսարանների և դպրոցների համագործակցության շրջանակներում, այլև բուն դպրոցներում: Մյուս տարբերությունը վերաբերում է ֆինանսավորմանը: Ընդ որում, այստեղ պետք է հաշվի առնել ֆինանսավորման թե՛ քանակական, թե՛ որակական հատկանիշները կամ ցուցիչները: Կարևոր տարբերություն է այն, որ ՀՀ-ում դեռևս չի գործում մենթորի ինստիտուտը: Ընդհանուր որակական հատկանիշ է այն, որ երկու երկրներն էլ փորձում են հնարավորինս հավատարիմ մնալ բոլոնյան հռչակագրում ամրագրված սկզբունքներին: Սակայն, անհրաժեշտ է նշել, որ ի տարբերություն ՀՀ-ի, Մեծ Բրիտանիան ոչ միայն փորձում է հաշվի առնել բոլոնյան հռչակագրի սկզբունքները, այլև գործուն մասնակցություն ունի դրանց մշակման գործում: Ուսուցչի պատրաստման խնդրո առարկա մոդելների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրանք հիմնավորված են թե՛ ծանրակշիռ մեթոդաբանական, թե՛ փորձարարական հետազոտություններով: Ակնհայտ է, որ

նշված մոդելները բավականաին լավ են ուսումնասիրված անգլալեզու և ոչ անգլալեզու երկրներում, ինչը չենք կարող ասել ՀՀ ուսուցչի պատրաստման գործընթացի մասին:

2.3. Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման ուղիները և մեթոդները Մեծ Բրիտանիայում

Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման տարբեր ռազմավարություններ են մշակված, որոնց վերլուծությունը կարող է նպաստել ուսուցչի պատրաստման գործընթացի բարելավմանը: Հատկանշական է այն, որ ուսուցչի պատրաստման մեթոդների և սկզբունքների կիրառման մանկավարժական պայմանները շարունակական բարելավման անհրաժեշտություն ունեն: Ուսուցչի պատրաստման մոտեցումներից կարելի է առանձնացնել հաղորդակցական-ճանաչողական, հաղորդակցական-գործաբանական, ինտեգրատիվ-ռեֆլեքսիվ, կոմպետենտային (Курникова 2008, Соловова 2010, Сысоева 2006) մոտեցումները, որոնք ներկայացված են բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կամ մեթոդաբանական կոմպետենցիայի մասին գոյություն ունեցող անգլալեզու հեղինակների աշխատանքներում (Margaret Reynolds & Matthew Salters 1995, Whitty G. & Willmott 1991, Augsburg, & de Barros 2010, Awbrey, Dana, Miller, Robinson, Ryan, and Scott, 2006, Biesta, Gert & Burbules, Nicholas 2002, Graham Badleye 2003, Sternberg, Robert, and Davidson, Janet 2003 և այլք):

Ակնհայտ է, որ ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման պայմանները ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է վերլուծել ուսուցչի պատրաստման ուսումնական, արտաուսումնական գործոնները, կրթական իրողությունները /ավանդույթները, սովորույթները, կարծրատիպերը, ուսուցչի և աշակերտի վարքագծային նորմերը, բարեփոխումներ իրականացնելու քաղաքական և տնտեսական ուղենիշները/, ճանաչողական դաշտի բովանդակությունը, տեղեկատվական հեռահաղորդակցական միջոցները և այլն: Հաշվի առնելով նշված գործոնները՝ Վվեդենսկին քննության է առնում ուսուցչի մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդիրը «հաղորդակցական, տեղեկատվական, կարգավորող, մտավոր կոմպետենտությունների համակարգում» (42, էջ 51-55):

Ակնհայտ է, որ ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտությունը չի կարող ձևավորվել միայն բուիում ուսուցանելու տարիներին: Մեծ Բրիտանիայում այն ձևավորվում է կամ

դպրոցներում, կամ համալսարաններում: Ըստ ուսուցչի պատրաստման գործնական ուղղվածության մոդելի՝ ուսուցչի ստեղծագործական, քննադատական մտածողության կարողություններն արագ են ձևավորվում մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ: Սակայն, առանց համապատասխան մեթոդաբանական պատրաստության, ուսուցիչը չի կարող վերլուծել իր գործունեության ընթացքը և արդյունքները, բարելավել իր մասնագիտական և մեթոդական գիտելիքները» (48, էջ 105):

Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության զարգացման կարևոր պայման են այն գրական, գեղարվեստական, գիտական, ընդհանուր առմամբ, տեղեկատվական աղբյուրները, որոնցից նա օգտվում է: Գաղտնիք չէ, որ Մեծ Բրիտանիայում աշխատող ուսուցիչը բավականին շահեկան վիճակում է գտնվում, նախ և առաջ անգլերենի իմացության շնորհիվ: Հայալեզու ուսուցիչների հիմնական մասը լուրջ խնդիրներ ունի այդ առումով: Նրանք գիտակցում են, որ մանկավարժական, մեթոդական գրականությունը բավականին համապարփակ ներկայացվում է անգլալեզու գիտահանրամատչելի մամուլում:

ՀՀ-ում նույնպես բավականին հարուստ գիտամանկավարժական գրականություն է լույս տեսնում: Սակայն ոչ բոլոր ուսուցիչներն են օգտվում ռուսալեզու կամ անգլալեզու գիտամանկավարժական գրականությունից: Նույնը վերաբերում է համացանցին: Դասընթացի նախագծման, դասի պլանավորման, ինչպես նաև սեփական մեթոդական գիտելիքների շարունակաբար զարգացմանը վերաբերող անգլալեզու գրականությունը շատ արագ է փոփոխվում:

Մեծ Բրիտանիայում բավականին լավ է զարգացած հետազոտական ծրագրերի, նախագծերի մեջ ներգրավելու համակարգը: Ուսուցիչները մասնակցում են տարբեր գիտաժողովների, սեմինարների, հաղորդակցվում են բրիտանացի և արտասահմանյան ուսուցիչների և դասախոսների հետ:

Վերլուծելով ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության արժեքային-մոտիվացիոն բաղադրիչը՝ կարելի է պնդել, որ բրիտանացի ուսուցիչը առաջնորդվում է հումանիստական, ժողովրդավարական, հանդուրժողականության, տարբեր ազգեր և ժողովուրդներ ներկայացնող մարդկանց համակեցության սկզբունքներով և արժեքներով: Նա փորձում է բանակցային, երկխոսության մթնոլորտում լուծել բոլոր՝

միջանձնային, միջմշակութային բնույթի խնդիրները: Հայալեզու ուսուցիչը ներգաղթողների, այլ ռասայական պատկանելության սովորողների հետ շփում ապահովելու, միջմշակութային բնույթի կարծրատիպեր հաղթահարելու խնդիրներ հիմնականում չի լուծում: Այլ են նաև նրա ուսուցման և ուսումնառության դրդապատճառները, քանի որ ՀՀ-ում աշխատանքի ընդունման, աշխատավարձի չափի որոշման բոլորովին այլ չափանիշներ են գործում:

Նշված համատեքստում փոխվում է նաև մեթոդական աշխատանքի նկատմամբ վերաբերմունքը: Ակնհայտ է, որ հայալեզու ուսուցիչը չի կարող շրջանցել իր մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդիրը: Սակայն ցանկացած ուսուցիչ կարող է լուրջ խնդիրներ ունենալ, եթե անհրաժեշտ մակարդակում ձևավորված չեն նրա ճանաչողական դրդապատճառները: Ասվածն ակնառու է դառնում ուսուցչի «ռեֆլեքսիվ (մեթոդական ռեֆլեքսիա, ինքնաքննադատություն, ինքնավերահսկողություն, ինքնագնահատում) կոմպետենտության մակարդակում» (86, էջ 324):

Մեծ Բրիտանիայում ռեֆլեքսիվ կոմպետենտության մակարդակում առանձնացնում են մոդելավորումը (Modeling) և անդրադարձող պրակտիկան (reflective practice):

Հայկական կրթական ժամանակակից իրողությունների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ անդրադարձող պրակտիկան կարող է ձևավորվել աստիճանաբար: Դժվար է ուսուցչին սովորեցնել, որ նա կարողանա իրականացնել ինքնավերլուծություն: Այն կարևոր պայման է ապագա ուսուցչի քննադատական կարողությունների զարգացման համար: «Տվյալ մեթոդն իրացվում է կամ թյուտորի հետ ռեֆլեքսիվ, կամ սեփական գործունեության գրավոր վերլուծությամբ /թղթապանակ, մանկավարժական պրակտիկայի օրագիր, ուսումնական բլոկ, ֆորում և այլն/» (67, էջ 130):

Ըստ Նովիկովայի՝ ուսուցչի պատրաստման կարևոր մեթոդ է «ռեֆլեքսիվ ուսուցումը», որը հաջողությամբ կիրառվում է թե՛ ուսուցչի պատրաստման, թե՛ վերապատրաստման ժամանակ» (67, էջ 130): Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բրիտանացի ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման հիմնական ուղիներն ու մեթոդները հիմնավորվում են ռեֆլեքսիվ ուսուցման սկզբունքներով:

Հայ մանկավարժական հանրության համար ինչ-որ տեղ մանկավարժական իրազեկություն է կամ մեր կրթական տիրույթի համար անսովոր, անհայտ, ինչ-որ տեղ անհամարժեք, հայրենական մանկավարժական ավանդույթի կողմից չընդունված թյուտորական, անհատական և խմբային պարապմունքները (tutorials/, որոնց «նպատակն է աջակցել, ուղղորդել ուսանողներին նրանց կրթական գործունեության ժամանակ» (31, էջ 138):

Մեծ Բրիտանիայում թյուտորական համակարգը ներառում է կուրսղեկությունը, բարոյական դաստիարակությունը /հոգաբարձությունը, երբ ուղեկցում են սովորողին ամենալայն իմաստով/ և բուն թյուտորությունը /ուսանողների հետազոտական աշխատանքի գիտամեթոդական ղեկավարում և ուսուցում/: Բուհերի մեծ մասում առաջին երկու գործառույթը կատարում են անձնական թյուտորները (personal tutors), որոնց գործառույթները կոնկրետ դրսևորում են ստանում համապատասխան առարկաների դասավանդման ընթացքում (subject tutors):

Թյուտորիալների ղեկավարությամբ հաճախակի են քննարկում և լուծում ուսումնական առաջադրանքներ կամ դեպքեր (case studies): Այդպիսի աշխատանքը նպաստում է թիմային աշխատանքի մշակույթի ձևավորմանը:

Թյուտորիալների շուրջ աշխատանքն իրականացվում է ուսումնական մասնագիտական թղթապանակի շուրջ (professional development planning), որը ինքնուրույն հավաքում են ուսանողները (162, էջ 15):

Այդ մեթոդի պիլոտային տարբերակը /ուսանողի ուսումնական և մասնագիտական նվաճումների թղթապանակը (HE Progress Files) ներկայացվել է բարձրագույն կրթության որակի վերահսկողության գործակալության կողմից 2000 թ. (Quality Assurance Agency for Higher Education): Հատկանշական է այն, որ ուսուցչի պատրաստման մեթոդները լուրջ քննարկումների առարկա են դառնում ոչ միայն գիտաժողովներում, առանձին բուհերի կոլեկտիվների, այլև տարբեր գործակալությունների կողմից:

Թյուտորի ինստիտուտը նորույթ է հայ բուհական համակարգի համար, քանի որ թյուտորությունը պլանավորում է ուսանողի աշխատանքը, խորհրդատվություն անում, կորդինացնում նրա աշխատանքն ուսուցման բոլոր փուլերում:

Թղթապանակի կիրառումն անդրադարձող կամ ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի կարևոր բաղադրիչ է: ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհերում այն ավելի շատ օգտագործում են մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ:

Բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր մեթոդ է դաշտային աշխատանքը (fieldwork), որն ակտիվորեն կիրառվում է առարկայական և պրոֆիլային մոդուլներում՝ պատմությունից, աշխարհագրությունից և բնական գիտություններից: Դրա հիմնական տարատեսակն ուսումնական էքսկուրսիան է, որի համար մշակվում են հատուկ առաջադրանքներ, որոնք հնարավորություն են ընձեռում ուսանողներին բացահայտել իրենց համար պատմությունը, հայրենի երկրամասի աշխարհագրությունը (171, էջ 441-454):

Այդ պարապմունքներում առաջին պլան է մղվում նախագծային մեթոդը, որը համադրվում է հաճախակի խմբային ուսուցման հետ (cooperative learning) (50, էջ 412-414):

Բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր տեխնոլոգիա է ֆասիլիտացիան, որը հայերեն թարգմանվում է *աջակցում կամ օժանդակում*: Այն լայն իմաստով «մենթորություն» եզրույթի հոմանիշներից է, քանի որ «Մենթորությունը որպես ֆասիլիտացիա ենթադրում է օգնել վերապատրաստվողներին կամ սովորողներին, որ նրանք փոխեն իրենց մոտեցումները, վերանայեն իրենց պատկերացումները, գաղափարները, հայացքները և այլն» (Անդրեասյան 2015: 35-36):

Ինչպես նշում է Հ.Հ.Անդրեասյանը. «ֆասիլիտացիան նպաստում է ստեղծել հարուստ, հագեցված կրթական միջավայր իր մեխանիզմների շնորհիվ՝ համագործակցություն, համբերություն, հանդուրժողականություն, անկեղծություն, ապրումակցում, արժեքների ճանաչում և այլն:

Ֆասիլիտացիայի հիմնական նպատակներից մեկն այն է, որ ուսուցման գործընթացը վերածվի ինքնաուսուցման, ինքնակրթության գործընթացի, գնահատումը վերածվի ինքնագնահատման» (2, էջ 48):

Նշված տեխնոլոգիաների զարգացման համար Մեծ Բրիտանիայի կրթական տարածքում անհրաժեշտ պայմաններ են ստեղծված եղել, քանի որ հաղորդակցական, կառուցողական, ճանաչողական հոգեբանական, հոգեվերլուծական, հոգեբուժական,

բուն մանկավարժական տեսությունները ներկայացվել են նախ և առաջ անգլալեզու գիտական մամուլում: Ինչպես հայտնի է, ֆասիլիտացիան ձևավորվել է հոգեթերապիայի շրջանակներում /Կ.Ռոջերս/ (165, էջ 1-18): Ֆասիլիտացիան լայն տարածում գտավ որպես ուսուցման, վերլուծության, գովազդի տեխնոլոգիա թե՛ գործարարական, թե՛ հոգեբանության, թե՛ մանկավարժության և այլ ոլորտներում: Հայ մանկավարժական հանրությունը այդ տեխնոլոգիան սկսեց յուրացնել միայն վերջերս: Այն որպես մեթոդ շրջանառվում է ոչ միայն «մենթորություն», այլև «ռեֆլեքսիվ պրակտիկա», «վերաիմաստավորում», «գնահատում», «ինքնագնահատում» և այլ հասկացությունների իմաստային դաշտում: Պատահական չէ, որ նրա կիրառման վերջնարդյունք է համարվում այն, երբ կրթությունը վերածվում է ինքնակրթության, գնահատումը՝ ինքնագնահատման:

ՀՀ-ի կրթական տարածքում ուսուցչի պատրաստման մեթոդներից նորույթ է վարքագծային մոդելավորումը, երբ ապագա ուսուցիչները տարբեր իրադրություններում փորձում են ոչ միայն մոդելավորել իրենց վարքագիծը, այլև ապահովել հետադարձ կամ հակադարձ կապ: Այդ մեթոդի կիրառման շրջանակներում ձևավորվում են վարքագծային մոդելավորման ռազմավարություններն ուսուցչի պատրաստման տարբեր մակարդակներում (Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. 1994, Dunson, R., Hughes, J., & Jackson, T. 1994):

Բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր գործիք է խմբային և զույգային աշխատանքի, մասնավորապես զույգային կամ հավասար հնարավորություններ, իրավունքներ կամ կարգավիճակ ունեցող դասընկերների հետադարձ կապի ապահովման մեթոդը (139, 155):

Հատկանշական է այն, որ այդ մեթոդով աշխատելիս ապագա ուսուցիչները ոչ միայն սովորում են տարբեր պրոբլեմային իրադրություններում դժվար խնդիրներ լուծել, օգնել իրար, մտազրոհ անել, այլև իրականացնել իրենց և դասընկերների ուսումնական գործունեության մշտադիտարկում: Բովանդակային առումով ընդհանրություններ կարելի է տեսնել Մ.Ա. Մկրտչյանի կոլեկտիվ ուսուցման տեխնոլոգիայի հետ (22, էջ 5-15):

Ուսուցչի պատրաստման կարևոր մեթոդ է նախագծերի խաղարկումը, որը ինչ-որ առումով ընդհանուր գծեր ունի պրոբլեմային մեթոդի հետ: Այն հետաքրքրություն է ներկայացնում հատկապես տեխնոլոգիական կամ կատարման մակարդակում: Առաջին փուլում դասավանդողն առաջադրում է ուսուցման կամ հետազոտական հիմնախնդիրն առաջին պլան մղելով պրոբլեմային իրադրության հոգեբանական ասպեկտը: Երկրորդ փուլում ուսանողները բաժանվում են երկու մրցող խմբի և առաջարկում են պրոբլեմի լուծումներ: Երրորդ կամ ավարտական փուլում ուսանողները տարբեր դերեր են ստանձնում և հրապարակային պաշտպանում են իրենց պնդումը:

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական և այլ եվրոպական մոդելների բովանդակությունը հասկանալու համար պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ դրանք հիմնականում ձևավորվել են կրթության փիլիսոփայության շրջանակներում: Այդ առումով առաջնային է լեզվի մանկավարժության (Language Pedagogy) դերը, որը նույնպես մեզանում գրեթե ուսումնասիրված չէ: Նշված գիտակարգերի շրջանակներում մեծ նշանակություն է տրվում բուն լեզվական, հաղորդակցական մեթոդներին, որոնցից է փոխաբերական խաղը: Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության զարգացման կարևոր մեթոդ է փոխաբերական խաղը («metaphor game»), որը միտված է վարքագծային դիրքորոշումները փոխելուն: Բուն փոխաբերությանը կամ մանկավարժական փոխաբերությանը նվիրված են բազում աշխատանքներ (Inbar 1996, Martinez, Saulea, & Huber 2001, Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh, & Longhini 1998, Saban, Kocbeker, & Saban 2007): Նշված թեմատիկայով աշխատանքները հիմնվում են նախ և առաջ Լակոֆի և Ջոնսոնի «Փոխաբերությունները, որոնցով ապրում ենք» աշխատության հիմնադրույթների վրա (Lakoff and Johnson Metaphors We Live By (1980)): Այն ինչ-որ առումով նույնպես մանկավարժական ռեֆլեքսիայի (De Guerrero & Villamil, 2002, Chen 2003) յուրահատուկ դրսևորում է, քանի որ կոնցեպտուալ կամ հասկացության փոխաբերության տեսությունն օգնում է մանկավարժներին հասկանալ իրենց աշխատանքային փորձը, արդյունքները, նվաճումներն ու ձախողումները տարբեր մանկավարժական կոնցեպտների կամ հասկացությունների տեսանկյունից:

Ֆասիլիտացիան կամ աջակցումը, մենթորությունը կամ մանկավարժական խնամակալությունը, զվարճացնելը կամ ժամանցի կազմակերպումը որպես մանկավարժական հասկացություններ յուրահատուկ մանկավարժական փոխաբերության դրսևորումներ են: Ըստ Ռայթի, Սունբերգի և Յարբերաուի՝ «Դասավանդման փոխաբերությունները որպես ռեֆլեքսիվ գործընթացի կարևոր բաղադրիչ կարող են օգնել ուսուցիչներին թե՛ նրանց պատրաստման, թե՛ վերապատրաստման գործընթացում (in-service and pre-service), որ նրանք կարողանան բացահայտել կոնֆլիկտները իրենց պատկերացումների և դերերի շրջանակներում» (187, էջ 7): Մանկավարժական փոխաբերությունների ուսումնասիրությունն օգնում է մանկավարժներին հասկանալ իրենց դիրքորոշումները և մոտեցումները մասնագիտական գործունեություն իրականացնելու ընթացքում:

Մեծ Բրիտանիայում կիրառվում են մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, որոնցում դերային, դերասյուժետային խաղերը ներկայացնում են տարբեր ոճական հնարների շուրջ աշխատանք: Փոխանունները և փոխաբերությունները այդ գործընթացում լուրջ դերակատարություն ունեն: Օրինակ՝ ուսուցիչը ներկայացվում է որպես ֆասիլիտատոր կամ օժանդակող: Այդ փոխաբերությունը յուրացնելով ապագա ուսուցիչները դառնում են հուսալի ռեֆլեքսիվ պրակտիկներ: Տվյալ փոխաբերությունը հնարավոր է կոնկրետ իրավիճակներում կոնկրետ օրինակներով յուրացնել, եթե ուսուցչի պատրաստման ընթացքում կիրառվում են փոխգործակցային մեթոդներ և ուսուցման վերջում ապահովվում է ուսանողի և դասախոսի հետադարձ կապը:

Ուսուցիչը որպես մոտիվատոր կամ մոտիվացնող փոխաբերությունը ենթադրում է ուսանողակենտրոն ուսուցման մոտեցման կիրառում: Դասախոսը պետք է կարողանա ուսանողի առաջ խնդիրներ դնել, մղել յուրահատուկ ստեղծագործական աշխատանքի, ներգարավել տարբեր ստեղծարար առաջադրանքների կատարման մեջ: Այս տեխնոլոգիայի կատարման հիմնական նպատակը, շահադրդելով ինքնաշահադրդող ուսանողներ ձևավորելն է: 2. Հասիմը ներկայացնում է «ուսուցիչը որպես զվարճացնող» փոխաբերությունը, ըստ որի՝ ուսուցչին հատկացվում է կրթողի դերակատարություն: Ուսուցիչը պետք է կարողանա սովորեցնել կատակով և ստեղծագործական հնարների կատարմամբ: Ուսանողը պետք է ինչ-որ առումով

սիրահարվի ուսումնասիրության առարկային: Սա յուրահատուկ փոխաբերություն է (129, էջ 74-77):

«Ուսուցիչը որպես ընտանիքի անդամ» փոխաբերությունը ենթադրում է ուսուցչին ներկայացնել որպես երեխայի մայր, քույր եղբայր (156, 179, 186):

Ուսուցչի պատրաստման ժամանակակից մոտեցումներում մեծ տեղ է հատկացվում ոչ միայն ուսուցչի մտածողությանը, այլև մասնագիտական խոսքի ձևավորմանը: Ռեֆլեքսիվ պրակտիկ-ուսուցչի զարգացման հայեցակարգը հիմնովին փոխում է ուսուցչի պատրաստման մասին եղած պատկերացումները: Այն ոչ միայն ավելացնում է ուսուցչի պատրաստման գործնական ժամերի քանակը, այլև տեսական առարկաների քանակը, որոնք հիմք են ստեղծում ուսուցչի ռեֆլեքսիվ և քննադատական մտածողության զարգացման համար:

Նպատակ է դրվում գտնել խնդիրը լուծելու նոր ուղիներ տված փոխաբերության շրջանակներում: Տվյալ մեթոդը բավականին արդյունավետ է, քանի որ մղում է ուսանողներին յուրահատուկ մտագործունեության. ուսանողը ոչ միայն փորձում է գտնել պրոբլեմը լուծելու ուղին, այլև այն կիրառելու ռազմավարությունը: Այն օգնում է հաղթահարել կարծրատիպերը, զարգացնել ուսանողների ստեղծագործելու ունակությունը, խրախուսել նրանց անկախ մտածողությունը: Մեթոդը միտված է ապագա ուսուցիչների լեզվամտածողության զարգացմանը, քանի որ որպես փոխաբերություն են կիրառում ասացվածքները, առակները, ասույթները, առասպելները:

Տարրական դասարանների ուսուցիչները կարող են որպես փոխաբերություն ընտրել հեքիաթները, օրինակ՝ Ձախորդ Փանոսը կամ Քաջ Նազարը (106): Հատկանշական է այն, որ անգամ ՀՀ լեզվական-լեզվաբանական ուղղվածության բուհերում կամ բաժիններում փոխաբերական խաղեր չեն կիրառվում:

Պատմվածք պատմելով՝ դասախոսները ծանոթացնում են ապագա մասնագետներին ապագա աշխատանքի նրբությունների հետ, օգտագործելով առասպելներ և պատմություններ՝ վերցրած կրթության ոլորտից: Խնդիր է դրվում օգնել ապագա ուսուցիչներին հասկանալ մասնագիտական ոլորտին առնչվող ավանդույթները, փիլիսոփայությունը, մշակույթը: Երևույթն ամբողջական

ներկայացնելով՝ ուսանողները խորանում են իրենց մասնագիտական գաղտնիքների մեջ և նախօրոք պատրաստվում են նոր դժվարություններ հաղթահարելուն: Հետագայում նվազում է մասնագիտությունից հիասթափվելու հնարավորությունները:

Ուսուցչի մեթոդական գինանոցը հարստացնելու ժամանակակից մեթոդներից է զամբյուղի մեթոդը, որն օգնում է նմանակել հաճախակի հանդիպող մասնագիտական բնույթի իրադրությունները (168, 140):

Ուսանողը ներկայացնում է իրավիճակը կամ դերը, որը նա պետք է խաղա, և այն նյութերը, որոնք նա պետք է օգտագործի առաջարկվող վարժություններում: Այս մեթոդը նույնպես անդրադարձող պրակտիկայի բաղադրիչ է, քանի որ ուսանողը սովորում է նկարագրել իր գործողությունները, կանխատեսել դրանց հնարավոր ազդեցությունը և գնահատում է ակնկալվող վերջնարդյունքը: Ուսուցիչը վերլուծում է ուսանողներից ստացված տեղեկությունները, առաջարկում է այլընտրանքային լուծում, կարևորում է բաց թողնված հնարավորությունները, կանխատեսում է որոշումների արդյունքները և նոր առաջարկություններ անում:

Այս մեթոդը, ի տարբերություն մյուսների, պահանջում է, որ ուսանողները ներկայացնեն գործողությունների ծավալման իրենց սցենարները և դերային խաղերը: Օրինակ, ուսանողը, որը խաղում է դպրոցի ուսուցչի դերը, «վարում է դասը»: Յուրաքանչյուր «ուսանող» գործում է ըստ իր դերի: Կարող են հարցեր տալ, ինչ-որ բան խնդրել դասընկերոջից և այլն: Բացի դրանից, դասախոսության ընթացքում «տեսուչը» կարող է դասալսում անել, գնահատել ուսանողների և ուսուցչի աշխատանքը: Սցենարի մեջ կարելի է ներառել նաև «ծնող», «ուսուցիչ-գործընկեր», «դպրոցական էլեկտրիկ» և այլ դերեր: Այսպիսով, ուսանողը, ով «դաս է վարում», պետք է ժամանակին և համարժեքորեն արձագանքի այն ամենին, ինչ տեղի է ունենում, և վերջում անի համապատասխան առաջարկություններ:

Այսպիսով, կարելի է եզրահանգել, որ բրիտանացի ուսուցչի պատրաստության հիմնական ուղիներն ու մեթոդները հիմնավորվում են ռեֆլեքսիվ ուսուցման սկզբունքներով: Ընդ որում, վերլուծության առարկա մեթոդները հիմնականում բավարար չափով չեն կիրառվում ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհերում: Անհատական և խմբային պարապմունքները կարող են նոր չթվալ հայ

մանկավարժներին: Սակայն նրանք ուսուցչի պատրաստման թյուտորական սկզբունքները դժվարությամբ են յուրացնում: Կարելի է պնդել, որ ՀՀ բուհերում նույնպես առկա է թյուտորությունը, երբ սովորողներին ներգրավում են հետազոտական աշխատանքի մեջ: Սակայն այդպիսի աշխատանքի ուղիներն ու մեթոդները որոշակի ուսումնական իրադրություններում տարբեր են: Տարբերվում են նաև մասնագիտական ուսումնական թղթապանակի բաղադրիչները, քանի որ սկզբունքային տարբերություններ կան դասավանդվող առարկայախմբի և ծրագրերի միջև (Aguado 2009 Tashakkori, Jensen, Shapley 2003, Earley 2014, Hammersley 2012, Hernández-Hernández and Sancho-Gil 2015, Loxley, Seery, Grenfell 2013, Nind, Kilburn, Wiles 2014, Ryan, Saunders, Rainsford, and Thompson 2014):

Այսպիսով կարելի է եզրակացնել, որ թյուտորի ինստիտուտը նորույթ է հայ բուհական համակարգի համար, քանի որ թյուտորությունը պլանավորում է ուսանողի աշխատանքը, խորհրդատվություն անում, կորդինացնում նրա աշխատանքն ուսուցման բոլոր փուլերում: Թղթապանակի կիրառումն անդրադարձող կամ ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի կարևոր բաղադրիչ է: ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհերում այն ավելի շատ օգտագործում են մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ:

Հայ մանկավարժները լուրջ անելիքներ ունեն դաշտային աշխատանքի մեթոդի կիրառման գործում: Նույնը վերաբերում է ֆասիլիտացիա տեխնոլոգիային:

Երկրորդ գլխի եզրակացություն

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ դրանք ունեն ընդհանուր և տարբերակիչ գծեր, երբ համեմատում ենք ուսուցչի պատրաստման հայկական մոդելների հետ: Համապատասխան վերլուծության արդյունքում հնարավոր դարձավ առանձնացնել հատկապես այն մոդելները, որոնք տարբերվում են թե՛ գործառական, թե՛ բովանդակային բնութագրերով հայկական մոդելներից: Խնդիր է դրվել նաև առանձնացնել այն մոդելները, որոնք ոչ միայն նորույթ են հայ մանկավարժական հանրության համար, այլև դրանք հնարավոր է ներդնել ՀՀ կրթական համակարգ:

Ինչպես և ՀՀ-ում, Մեծ Բրիտանիայում բոլոր ուսանողները մանկավարժական քոլեջ կամ համալսարան ընդունվելուց հետո պարտադիր պայմանով կցվում են որևէ դպրոցի: Նրանք դեռևս ուսուցման ընթացքում ներգրավվում են մանկավարժական գործունեության տարբեր ձևերի մեջ: Սակայն նորույթ է այն, որ նրանք կարող են հանդես գալ տվյալ դպրոցի լրացուցիչ անձնակազմի դերում, օգնել ուսուցիչներին, մենթորներին: Դա օգնում է նրանց գործնականում ուսումնասիրել դպրոցը, ճանաչել այն, հստակեցնել իրենց մասնագիտական գործառույթները:

Մեծ Բրիտանիայում պասիվ պրակտիկան անհրաժեշտ է դիտարկել բուհական կրթության (pre- service education) շրջանակներում: Այնտեղ նույնպես սկզբնական շրջանում նրանք ձևավորում են դպրոցում աշխատելու ընդհանուր կարողություններ և հմտություններ, յուրացնում են տեխնիկական, հեռահաղորդակցական, տեղեկատվական միջոցները և տեխնոլոգիաները, վերահսկողության և գնահատման ձևերն ու միջոցները:

Մեծ Բրիտանիայում անցումը կամ բարեփոխումները տեղի են ունենում էվոլյուցիոն ճանապարհով: Գաղափարախոսական, հարացույցային փոփոխությունների խնդիրներ այնտեղ հիմնականում չեն լուծվում: Ընդ որում, բրիտանական մոդելները, ստեղծված լինելով այլ մենթալ-կրթական, հանրամշակութային տարածքում, շատ դեպքերում հնարավոր չէ ներդնել, քանի որ 1. դրանք ստեղծված են հիմնականում ավելի վաղ ժամանակահատվածում և երբեմն արդիական չեն, 2. չկան դրանք վերլուծելու և հասկանալու անհրաժեշտ մեթոդաբանական հիմքեր և նախադրյալներ, 3. հնարավոր չէ շատ սուղ ժամանակահատվածում հաղթահարել տարբեր կրթական, մանկավարժական խոսույթների փոխներթափանցումը:

Ուսուցչի պատրաստման տեսական և մեթոդաբանական հիմքերի տեսանկյունից կարևոր է այն, որ ՀՀ-ում ավելի շատ շրջանառվում են քննադատական մտածողության զարգացման, փոխներգործուն մեթոդների կիրառման, ռեֆլեքսիայի հոգեբանական տեսությունները, որոնք հիմնականում կրում են հետխորհրդային ռուսալեզու մանկավարժների ազդեցությունը:

Մանկավարժական խոսութային փոխներթափանցման հաղթահարման լուրջ խոչընդոտ է այն, որ հայ ուսուցիչները հիմնականում օգտվում են ռուսալեզու

գիտամանկավարժական գրականությունից: Անգլալեզու մանկավարժական գրականությունից հիմնականում օգտվում են անգլերենի ուսուցիչները, որոնց մեթոդաբանական պատրաստվածությունը հիմնականում բավարար չէ բրիտանական կրթական իրողությունները հասկանալու համար:

Հայ մանկավարժական հանրության համար նորույթ է Մեծ Բրիտանիայում արմատավորված թյուտորական համակարգը, որը ներառում է կուրսղեկությունը, բարոյական դաստիարակությունը /հոգաբարձությունը: Հատկանշական է այն, որ թյուտորները լինում են անձնական և առարկայական: Առաջինները (personal tutors) լուծում են միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման հետ կապված հարցեր: Երկրորդները (subject tutors) իրենց դրսևորում են կոնկրետ համապատասխան առարկաների դասավանդման ընթացքում: Կարելի է դիտարկել ՀՀ բուհերում թյուտորության դրսևորվման բաղադրիչներ, երբ սովորողներին ներգրավում են հետազոտական աշխատանքի մեջ:

Հայ մանկավարժների համար նորույթ է ուսուցչի պատրաստման գործընթացում վարքագծային մոդելավորումը, երբ ապագա ուսուցիչները տարբեր իրադրություններում փորձում են ոչ միայն մոդելավորել իրենց վարքագիծը, այլև ապահովել հետադարձ կամ հակադարձ կապ:

Հայ մանկավարժ-տեսաբանները լուրջ անելիքներ ունեն լեզվի մանկավարժության (Language Pedagogy) ուսումնասիրության գործում, քանի որ այն նույնպես մեզանում գրեթե ուսումնասիրված չէ: Լինելով ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության զարգացման կարևոր մեթոդ՝ փոխաբերական խաղը («metaphor game») միտված է ուսուցչի վարքագծային դիրքորոշումները փոխելուն: Բուն փոխաբերության կամ մանկավարժական փոխաբերությանը նվիրված բազում աշխատանքներ են իրականացվել: Սակայն Հայաստանի կրթական համակարգում դրանք դեռևս կիրառում չեն գտել:

Գլուխ 3. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԵՎ ԲՐԻՏԱՆԱԿԱՆ ՄՈԴԵԼՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

3.1. Ուսուցչի պատրաստման համակարգի ձևավորման գործընթացը ՀՀ-ում

Սույն ենթագլխում քննության առարկա են դառնում այն հիմնախնդիրները, որոնք ծառացել են արդի փուլում ուսուցչի պատրաստման գործընթացը կազմակերպող կրթության փորձագետների, մանկավարժության տեսաբանների, մեթոդաբանների, դասախոսների և վերապատրաստող ֆասիլիտատորների առաջ: Փորձ է արվում բացահայտել ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման նախաբուհական, բուհական և հետբուհական փուլերը՝ հաշվի առնելով նախ և առաջ այդ ոլորտում բրիտանական փորձը: Այդպիսի մոտեցումը հնարավորություն կընձեռի վեր հանել ուսուցչի նախնական ընտրության միտումները ՀՀ-ում՝ դրանք համեմատելով կրթության բարձր որակ ապահովող երկրներում ուսուցչի պատրաստման միտումների հետ: Նշված միտումները հնարավոր է ավելի առարկայական դարձնել, եթե համապարփակ ներկայացվեն ուսուցչի պատրաստման նորագույն տեխնոլոգիաների ներդրման հնարավորությունները ՀՀ-ում: Սկզբունքային նշանակություն ունի համեմատվող ուսուցման տեխնոլոգիաների վերլուծությունն իրականացնել ըստ դրանց ներդրման նպատակի, պայմանների, բովանդակության և կիրառման նպատակահարմարության: Վերլուծվում են ուսուցչի պատրաստման թե՛ ուսումնական, թե՛ արտաուսումնական գործոններն ու պայմանները:

Ուսուցչի պատրաստության գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է տարբեր գործոններով՝ տնտեսության զարգացումը, մանկավարժական տարբեր տեսությունների ներդրման մանկավարժական պայմանները և ռազմավարությունները, ուսուցիչների և դասախոսների մասնագիտական, հաղորդակցական, մեթոդական, ռեֆլեքսիվ և այլ կոմպետենցիաների մակարդակը, մտածելակերպը, կենսակերպը, կյանքի որակը, աշխատանքային գործունեության մեջ ներգրավված ուսուցիչների

տարիքը, սերնդափոխման շարժընթացը, ճանաչողական, հեռանկարային պահանջմունքները և այլն: Կարելի է ավելացնել նաև կրթական ավանդույթը, կարծրատիպերը, պատկերացումները և այլն:



Ուսուցչի պատրաստման գործոնները

Ինչպես նշվում է ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագրում. «Կրթության որակի բարձրացման և բարեփոխումների հաջողության ապահովման առանցքային դերը պատկանում է մանկավարժներին: Քանակական առումով հանրապետությունում մանկավարժների պակաս չկա»: «Ուսուցչական

համեմատաբար փոքր պահանջարկի պայմաններում մանկավարժների պատրաստման ծավալներն աճել են, մինչդեռ վերջին տարիներին նկատվում է աշակերտների թվի նվազման միտում: Միաժամանակ, ցածր է կրթության որակը մանկավարժական բուհերում, որը պայմանավորված է մի շարք գործոններով. դիմորդներն ուսման համեմատաբար ցածր առաջադիմություն ունեցող շրջանավարտներն են, բուհերը համալրված չեն ժամանակակից ուսումնական ռեսուրսներով, բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները դանդաղ են ներդրվում այս բուհերում:

Մանկավարժների պատրաստման բնագավառում առկա խնդիրների լուծմանն է ուղղված «Կրթության որակ և համապատասխանություն» երկրորդ վարկային ծրագրի հիմնական բաղադրիչներից մեկը (10):

Ուսուցչի սերնդափոխման հիմնախնդիրը կարևոր է նախ և առաջ նրանով, որ տարբեր տարիքի ուսուցիչները տարբեր մոտեցումներ, պատկերացումներ, արժեքային համակարգ, աշխարհայացք, կարծրատիպեր, ինչ-որ առումով հոգեկերտվածք ունեն: Այդ առումով կարելի է առանձնացնել Ռ. Պետրոսյանի հետազոտությունը, որտեղ նա ուսումնասիրում է տարբեր սերնդի պատկանող հայ մանկավարժների մանկավարժական հայացքները: Ինչպես գրում է Ռ. Պետրոսյանը. «Եթե հաշվի առնենք, որ երիտասարդ ուսուցիչների խմբում 30-34 տարեկանները, որոնք արդեն 10 տարուց ավել աշխատում են դպրոցում, ավագ սերնդի ներկայացուցիչների միջավայրում, ամբողջ թվի 47%-ն են, կամ մոտ կեսը, և ավագ սերնդի հետ նույն մանկավարժական հայացքներն ունեն, ապա պետք է ենթադրենք, որ ՀՀ ուսուցիչների 90%-ը ավտորիտար մասնագիտական-մանկավարժական մտածողության կրողներ են» (24, էջ 155-164):

Ուսուցչի պատրաստության արդյունավետության բարձրացման գործոնները որոշելիս կարևոր է պարզել թե՛ ուսուցիչների, թե՛ սովորողների և ծնողների մտածողության տեսակը, մտածելակերպի առանձնահատկությունները, կառավարման ոճը, ղեկավարման ոճի նկատմամբ նրանց վերաբերմունքը, կարծրատիպերը և այլն:

Բացասական գործոն է այն, երբ ուսուցչի պատրաստության ավանդական դասընթացներն ուսանողներն արդյունավետ չեն համարում: Նրանց բացասական

վերաբերմունքը դժվարացնում է ցանկացած դասընթացի կազմակերպման գործընթացը: Այդ իրողության հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի գործունեության արդյունավետության բարձրացումն անհրաժեշտ է թե՛ համաժամանակյա, թե՛ տարժամանակյա կտրվածքներով:

Ուսուցչի պատրաստության համակարգում առաջնային խնդիր է տարբեր առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների հաղորդակցական վարքագծի ձևավորումը՝ հաշվի առնելով կառուցողական-հումանիստական մանկավարժության արդի միտումները:

«Հաղորդակցական վարքագիծ» հասկացությունը ենթադրում է «ինչպես խոսքային, այնպես էլ ոչ խոսքային միջոցների կիրառում» (55, էջ 3-4):

Ռուսալեզու և անգլալեզու մանկավարժական գրականության մեջ կարելի է հանդիպել տարբեր կրթական տիրույթներում գործող ուսուցիչների հաղորդակցական վարքագծի համեմատական վերլուծության նվիրված աշխատանքների (55, 73):

Ե. Գ. Օրշանսկայան համեմատում է բրիտանացի և ռուսաստանցի ուսուցիչների հաղորդակցական վարքագծերը (73):

Նա համեմատում է տարբեր մանկավարժական ավանդույթներ ունեցող ուսուցիչների հաղորդագրական վարքագծերը՝ հաշվի առնելով դրանց ազգամշակութային առանձնահատկությունները: Նա և Յ.Ե. Պրոխորովան, Ի. Ա. Ստերնինան բացահայտում են ռուսական մանկավարժական ավանդույթում ուսուցչի հաղորդակցական վարքագծի ավտորիտար շեշտադրումները: Ըստ նրանց՝ «Մեծ Բրիտանիայում ուսուցիչն ավելի հարգալից է վերաբերվում իր գործընկերներին և սովորողներին» (57, էջ 28): Ակնհայտ է, որ այդպիսի պնդումներն ինչ-որ առումով պայմանական են, և դրանք անհրաժեշտ է դիտարկել ավելի շատ կոնկրետ իրադրությունում, կոնկրետ ժանակահատվածում: Հայ ուսուցչի հաղորդակցական վարքագծի մասին ծրագրային, դրամաշնորհային հետազոտություններ չեն իրականացվել: Ակնհայտ է, որ այն տարբերվում է թե՛ ռուս, թե՛ բրիտանացի ուսուցչի հաղորդակցական վարքագծերից, քանի որ հայկական կրթական ավանդույթը, ունենալով շատ ընդհանուր գծեր ռուսականի հետ, ձևավորվել է լրիվ այլ պատմամշակութային գործոնների ազդեցությամբ: Անհրաժեշտ է այդ հիմախնդիրը

քննության առնել պատմամշակութային, ազգամշակութային, լեզվական, հոգեբանական և բուն մանկավարժական տեսանկյուններից: Ընդհանուր առմամբ, ուսուցչի հաղորդակցական վարքագիծը ուսումնասիրվել է ուսուցչի վարպետության, ուսուցչի հաղորդակցական կոմպետենցիայի տեսանկյուններից (7, 28):

Հայ ուսուցիչը լուրջ անելիքներ ունի խորհրդային մանկավարժական կարծրատիպերը հաղթահարելու գործում: Այդ առումով նույնպես կարևորվում է սեփական հաղորդակցական և մասնագիտական վարքագծի ուսումնասիրության և ռեֆլեքսիայի, շարունակական կատարելագործան հիմնախնդիրը: Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի վարքագծի կոդը «CODE OF CONDUCT FOR TEACHERS IN THE UK» ներկայացվում է հստակ չափորոշիչներով 2012թ. Կրթության դեպարտամենտի կողմից: Նրանում հստակորեն շարադրվում են արհեստավարժ մանկավարժի վարքագծի գնահատման չափանիշները: Այդ փաստաթուղթը տպագրվել է Դպրոցների համար գործող պատրաստման և զարգացման գործակալության կողմից «Training and Development Agency for Schools»: Ըստ այդ չափորոշիչների ներկայացվում են հետևյալ ուղեցույցները կամ պահանջները.

1. ձևավորել վեհ սպասումներ, որոնք կարող են ոգեշնչել, շահագրգռել աշակերտներին,
2. նպաստել աշակերտների բարձր առաջադիմությանը և լավ արդյունքներ ցույց տալուն,
3. ցուցաբերել ծրագրի և ուսուցանվող առարկայի մասին բավարար գիտելիքներ
4. պլանավորել դասը և դասավանդել ըստ դասի հիմնական բաղադրիչների
5. ուսուցումն իրականացնել ըստ սովորողների հնարավորությունների և պահանջմունքների:
6. իրականացնել ճշգրիտ և արդյունավետ գնահատում,
7. կառավարել կամ այնպիսի վարքագիծ դրսևորել, որը կնպաստի արդյունավետ և անվտանգ ուսուցման միջավայր ստեղծելուն,
8. մասնագիտական պարտականությունները կատարելիս ճիգ ու ջանք չխնայել:

1. Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils
2. Promote good progress and outcomes by pupils
3. Demonstrate good subject and curriculum knowledge
4. Plan and teach well-structured lessons
5. Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils
6. Make accurate and productive use of assessment
7. Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment
8. Fulfil wider professional responsibilities (160):

Հնարավոր չէ առանց կյանքի որակի ապահովման պատրաստել որակյալ ուսուցիչներ: Մյուս կողմից՝ ուսուցչի պատրաստման որակն ուղղակիորեն և անուղղակի ազդում է կյանքի որակի ապահովման գործընթացների վրա (145):

ՀՀ բուհական համակարգում կյանքի որակի հիմնախնդիրը հիմնականում քննության է առնվում առողջ ապրելակերպի ապահովման հայեցակարգի տեսանկյունից (1):

Ուսուցչի պատրաստության կարևոր պայման է ոչ միայն բուհական, այլև նախաբուհական և հետբուհական կրթության, պատրաստման համակարգերի վիճակը: Սակայն դպրոցական կամ դպրոցի աշխատանքային կյանքի որակի հիմնախնդիրը հայ մանկավարժների ուսումնասիրության առարկա դեռևս չի դարձել:

Ուսուցչի պատրաստության հայրենական մոտեցումներում նույնպես կարևորվում է ուսուցչի ընտրության հիմնախնդիրը: Կարելի է պնդել, որ այն կատարվում է ավանդական եղանակով: Հավակնորդները կամ մասնագիտական ուսուցման հաստատություն են ընդունվում, կամ մանկավարժական ուղղվածության բուհ: Սակայն, որոշ զարգացած երկրներում, ինչպես նաև Մեծ Բրիտանիայում այլ, երբեմն այլընտրանքային մոդելներ են գործում: Շատ դեպքերում ապագա ուսուցչի ընտրությունն իրականացվում է մինչ բուհ ընդունվելը: Հարցազրույցը, թեստավորումը, մասնագիտական և հեռանկարային պահանջմունքների վերլուծությունը կարևոր մեթոդներ են ապագա ուսուցչի ընտրության հարցում:

Ըստ նախնական մտահղացման՝ դեռևս ավագ դպրոցում հոսքերը ձևավորելը պետք է իրականացվեր նախնական ընտրության միջոցով: Սակայն ոչ բոլոր

դպրոցներում է այդ մոտեցումը կիրառվում: Այստեղ կարևոր է ոչ միայն այն, թե ապագա ուսուցչի ընտրություն իրականացվում է, թե ոչ: Այս համատեքստում ավելի կարևոր է այն, թե արդյոք հայ մանկավարժները մշակել են համապատասխան գործիքակազմ անհրաժեշտ ընտրություն կատարելու համար, քանի որ մի բան է ունենալ ընդհանուր պատկերացումներ այդ գործիքակազմի մասին, մեկ այլ հարց է, թե ինչպես հստակ մշակված մեթոդիկաներ կիրառել մինչև մանկավարժական որևէ հաստատություն ընդունվելն ապագա մանկավարժների ընտրություն իրականացնելու գործում:

Հատկանշական է այն, որ ուսուցչի նախնական ընտրության մոտեցումներն ավելի մեծ տարածում են գտնում կրթության բարձր որակ ապահովող երկրներում:

Կարելի է պնդել, որ ՀՀ-ում ուսուցչի ընտրություն իրականացնելիս կամ մինչև իրականացնելը նրա հոգեբանական առանձնահատկությունները չեն բացահայտվում: Կոմպետենտային մոտեցման կիրառման դրական կողմերից մեկն այն է, որ հաշվի են առնվում ոչ միայն ուսուցչի գիտելիքները, կարողությունները, այլև անձնային որակը: Եվ եթե գիտելիքներ կարելի է ձեռք բերել ուսուցման ընթացքում, ապա անձնային որակական հատկանիշները ձևավորվում են դանդաղ:

Կարելի է պնդել, որ ընդունելության քննությունների ընթացքում հանրակրթական դպրոցի վկայականը հիմնականում արտացոլում է շրջանավարտի գիտելիքների վիճակը: Սակայն շրջանավարտի վկայականը երբեք չի կարող փոխարինել մասնագիտական նախասիրությունները, հետաքրքրությունները բացահայտող թեստավորումը, հարցազրույցը և այլն: Ապագա ուսուցիչը պետք է շարունակաբար զարգացնի իր հաղորդակցական կարողությունները և հմտությունները թե՛ միջանձնային, թե՛ միջմշակութային շփման մակարդակներում: Ինչ վերաբերում է նրա սովորելու պատրաստակամությանը և դրդապատճառներին, ապա դրանց բացահայտումը կարող է լինել արդյունավետ, եթե տեղի է ունենում բուհ ընդունվելուց առաջ:

Ակնհայտ փաստ է այն, որ կրթական բարձր վերջնարդյունքներ գրանցող երկրներում ձևավորվում են ուսուցչի նախնական ընտրություն իրականացնելու հստակ մոտեցումներ: Մասնավորապես Ֆինլանդիայում ուսուցչի պաշտոնին հավակնող

անձնանց համար ձևավորվել է բազմամակարդակ համակարգ: Ընդ որում, ուսուցչի նախնական ընտրության համար նախատեսված թեստերը կարող են ներառել 300 և ավել հարց: Դրանց նպատակն է ստուգել ապագա ուսուցչի պաշտոնին հավակնող անձանց հաշվելու, գրագետ գրելու և իր մտքերը ներկայացնելու, քննադատաբար մտածելու ունակությունները: Հատկանշական է այն, որ ուսուցիչ աշխատելու դրդապատճառների, հաղորդակցական հմտությունների և ապրումակցման կարողությունների բացահայտման նպատակով իրականացվում է հարցազրույց (98): Այս փաստը կարևոր է նախ և առաջ այն հանգամանքով, որ ՀՀ-ում ապագա ուսուցչի ընտրությունը սկսվում է բուհ ընդունվելու քննությունների արդյունքում: Շատ դեպքերում, ապագա ուսուցիչն ընդունվում է մանկավարժական ուղղվածության բուհ, քանի որ այլ բուհ ընդունվելու համար անհրաժեշտ միավորներ չի հավաքել: Մյուս բացասական միտումն այն է, որ շատ շրջանավարտներ մանկավարժական բուհ ավատելուց հետո, սկսում են աշխատել այլ մասնագիտությամբ:

Միայն դպրոցն ավարտելը հաստատող վկայականի հիման վրա մանկավարժական բուհ ընդունելու և մանկավարժական մասնագիտություն ձեռք բերելը հաստատող բուհական դիպլոմի առկայությամբ դպրոցում աշխատանքի անցնելու միտումը խոսում է այն մասին, որ ուսուցչի ընտրության հիմնախնդիրն ՀՀ-ում արդի պահանջներին համահունչ չի լուծվում: Պատճառներից մեկն այն է, որ հայ մանկավարժները և կրթության գործի կազմակերպման պատասխանատուները դեռևս չեն կարողանում հաղթահարել անցյալում խոր արմատներ ձգած բազում կարծրատիպեր և սովորույթներ, որոնք ձևավորվել են որոշակի կրթական ավանդույթի շրջանակներում:

Ուսուցչի պատրաստման արդյունավետության բարձրացման կարևոր պայման է նրա մասնագիտական կոմպետենցիայի շարունակական զարգացումը:

Ուսուցչի պատրաստման համակարգում առանցքային նշանակություն ունի մասնագիտական, մեթոդական, հաղորդակցական կոմպետենցիաների տարբերակման, սահմանման և զարգացման հիմնախնդիրները: Ուսուցչը պետք է հստակորեն տարբերակի այն գիտելիքները, որոնք անհրաժեշտ են ուսուցման պլան, ծրագրեր կազմելու, ուսուցման գործընթացը նախագծելու և իրականացնելու համար:

Նրանք պետք է պատրաստ լինեն թե՛ գործընկերների, թե՛ սովորողների, թե՛ տեղական համայնքի ներկայացուցիչների հետ համագործակցելուն:

Ա.Կ. Մարկովան առանձնացնում է մասնագիտական կոմպետենցիայի չորս բաղադրիչ՝ հատուկ կամ մասնագիտական, հասարակական, անձնային, անհատական (61): Ընդհանուր առմամբ, մանկավարժության տեսաբանները շեշտը դնում է մասնագիտական բաղադրիչի վրա, քանի որ այն պահանջում է ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքների առկայություն, այլև դրանք կիրառելու ունակություն: Մասնագիտական կոմպետենցիայի հասարակական բաղադրիչը ենթադրում է համատեղ մասնագիտական գործնեություն իրականացնելու ընթացքում համագործակցելու ունակություն: Ընդ որում, առաջին պլան են մղվում մասնագիտական շփման հնարները: Անձային մակարդակում ուսուցիչը պետք է տիրապետի ինքնաարտահայտման և ինքնազարգացման եղանակներին: Ակնհայտ է, որ անկախ այն բանից, ինչ երկրում է աշխատում և ապրում ուսուցիչը, նա պետք է կարողանա ինքնուրույն որոշումներ կայացնել, բացահայտել և տեսնել խնդիրները (39, 42, 45):

Ուսուցչի պատրաստության արդյունավետության բարձրացման կարևոր պայման են ուսուցիչների և սովորողների հոգեբանական, սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները, նրանց հետաքրքրությունները, ճանաչողական, մասնագիտական դրդապատճառները, ինչպես նաև կառավարման ոճը, արժեքային համակարգը, կարծրատիպերը և այլն:

Արդյունավետ է ապագա ուսուցչի ընտրությունն իրականացնել մինչ քուհ ընդունվելը՝ հարցազրույցի, թեստավորման, մասնագիտական և հեռանկարային պահանջմունքների վերլուծություն: Ըստ այդմ, անհրաժեշտ է մշակել համապատասխան գործիքակազմ ուսուցչի նախնական ընտրություն կատարելու համար՝ հիմք ընդունելով ապագա ուսուցչի մասնագիտական նախասիրությունները, հետաքրքրությունները, սովորելու պատրաստակամությունը և ներքին դրդապատճառները և այլն:

Ուսուցչի պատրաստության համակարգի մասին բացասական վերաբերմունքը լուրջ խոչընդոտ կարող է հանդիսանալ ընդհանրապես ուսուցչի պատրաստման գործում:

Ուսուցչի պատրաստության համակարգում առանցքային նշանակություն ունի մասնագիտական, մեթոդական, հաղորդակցական կոմպետենցիաների տարբերակման, սահմանման և զարգացման հիմնախնդիրները:

3.2. Ուսուցչի պատրաստման արդյունավետ մոդելների ներդրման նախադրյալները ՀՀ-ում

Կան տարբեր մոտեցումներ ուսուցչի պատրաստման դասընթացների կազմակերպման գործընթացում: ՀՀ-ն գրանցել է շոշափելի հաջողություններ ուսուցչի պատրաստման գործում: Դրական է այն, որ հայ մանկավարժները, կրթության կազմակերպիչներն ուշի ուշով հետևում են, թե ինչ է տեղի ունենում այդ ոլորտում զարգացած կրթական ավանդույթներ ունեցող երկրներում: Կարևոր է այն, որ ուսուցչի պատրաստման կարևորությունը հաստատվում է նախ և առաջ կրթության որակով, որն ուղղակիորեն և անուղղակի ազդում է տնտեսության զարգացման վրա:

Ուսուցչի պատրաստման որակի ապահովման կարևոր պայման է տվյալ գործընթացի, նրա վերջնարդյունքների գնահատման չափանիշների մշակումը: Մի կողմից, խնդիր է դրվում ուսումնասիրել առաջավոր երկրների փորձը: Մյուս կողմից, ոչ միշտ է հնարավոր առաջավոր կրթական ավանդույթներ ունեցող երկրների փորձն ամբողջությամբ ներդնել ՀՀ-ում, քանի որ ինչպես ամեն մի այլ երկիր, այն ունի իր պատմամշակութային, հոգեբանական, մենթալ առանձնահատկությունները: Արդեն հայտնի ուսուցչի պատրաստման մոդելները դժվար է ներդնել, քանի որ անհրաժեշտ են համապատասխան ֆինանսական, տեխնիկական միջոցներ, կադրեր, մեթոդաբանական և մեթոդական զինանոց, մանկավարժական, մեթոդական կոմպետենցիայի մակարդակ, ընդհանուր առմամբ, ուսուցչի պատրաստման մշակույթ:

Ակնհայտ է, որ ՀՀ-ն չի կարող շրջանցել ուսուցչի պատրաստման համաշխարհային հիմնական միտումները: Մյուս կողմից, կան դեռևս ֆինանսական, կազմակերպչական, տեսագործնական բնույթի դժվարություններ, որոնց հաղթահարումը ժամանակ է պահանջում: Պատահական չէ, որ հայ մանկավարժները նույնպես դիտարկում են ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման մոդելները շարունակական կրթության համատեքստում: Այդ առումով կարևոր է բացահայտել ուսուցչի պատրաստման միտումները տարժամանակյա կտրվածքով: Ինչպես ցույց է տալիս Վ. Բ. Գարգայը Մեծ Բրիտանիայի օրինակով, ուսուցչի պատրաստման, վերապատրաստման համակարգերի զարգացման պատմությունը ներառում է երեք փուլ՝ «կոմպենսատոր կամ փոխհատուցող» (XIX դարի վերջ - XX դարի 40-ական թթ.), «ադապտիվ կամ

հարմարման» (XX դարի 50-60 թթ.) և «շարունակական զարգացման փուլը» (XX դարի 80-ական թվականներից մինչև հիմա)» (2, էջ 77, Ցիտ. ըստ՝ 44):

Հաշվի առնելով այդ դասակարգումը՝ կարելի է պնդել, որ ՀՀ-ն չի շրջանցել այդ փուլերը: Սակայն բովանդակային առումով այն ունեցել է և ունի իր առանձնահատկությունները: Շատ մանկավարժներ մինչև հիմա էլ համոզված են, որ ուսուցչի պատրաստումը ենթադրում է գիտելիքների փոխանցում: Սակայն երբ վերլուծում ենք Մեծ Բրիտանիայում լայն տարածում գտած ուսուցչի պատրաստման դասընթացային և որակի բարձրացման մոդելները, հանգում ենք այն եզրակացության, որ ուսուցչի պատրաստումը բավականին բարդ գործընթաց է և ենթադրում է նախ և առաջ նրա մասնագիտական, հաղորդակցական վարքագծի փոփոխություն: Ակնհայտ է, որ մասնագիտական գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները ձեռք են բերվում ցկյանս:

Համապատասխան գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ արդի փուլում գերակայում են ուսուցչի պատրաստման վարքի փոփոխության, վերաբերմունքի կամ մասնագիտական վարքագծի փոփոխության (Асташова 2015 և այլք), նորարարական (Адольт В. А., Ильина Н. Ф. 2007, Писарева И. Е. 2002), գիտելիքի փոխանցման, հարմարման (Мартинова 2006), փոխներգործուն (Joyce & Weil & Calhoun 2003, և այլք), ուսուցման ռեֆլեքսիվ (Wallace, M.J. 1991 և այլք), սոցիալ-հոգեբանական կամ ուսուցչի պահանջմունքների բավարարման (Dieker, L. A. & Murawski, W. W. 2004. Freytag 2003, Gately & Gately 1999 և այլք) մոդելները:

Հատկանշական է այն, որ ուսուցչի նախնական ընտրության մոդելն ավելի մեծ տարածում է գտնում զարգացած երկրներում, քան բուհական կրթության վերջնարդյունքներով մանկավարժներ ընտրելու մոդելը (Барбер, Муршед 2008: 7-61):

Ռ. Պետրոսյանը, ուսումնասիրելով Միտինայի դասակարգումը, առանձնացնում է «հետազոտման, մշակման և տարածման մոդելը»: Ըստ նրա՝ «Այս մոդելի գլխավոր թերությունն այն է, որ առաջարկների մեծ մասը չեն բավարարում միջին ուսուցիչների կարիքները» (24, 64 էջ 128): Հեղինակը կիրառում է ոչ թե «պահանջմունք», այլ «կարիք» հասկացությունը: Ակնհայտ է, որ այդ մոդելը չի բավարարում ուսուցիչների մասնագիտական, հաղորդակցական պահանջմունքները: Մյուս մոդելը, որը 90-

կանների վերջում սկսում են յուրացնել հայ մանկավարժները, ըստ Լ. Մ. Միտինայի՝ կոչվում է «սոցիալական փոխգործունեության մոդել»: Ինչպես նշում է Ռ. Ե. Պետրոսյանը. «Այս մոդելներում ևս առաջարկվում էր ներդնել կոնկրետ պատրաստի արդյունքը՝ մեթոդիկաներ և այլն, բայց պայմանով, որ ուսուցիչը գիտակցում է իր աշխատանքի թերությունները և շտկման անհրաժեշտությունը, իսկ նորարարության ներդրումն իրականացվում է խորհրդականի օգնությամբ և տևական աջակցությամբ: Առաջին և երկրորդ մոդելների արդյունավետությունը չափվում է դրանցում առաջարկված նորարարությունների և մեթոդիկաների ընդունման մասին ուսուցիչների հայտարարությամբ և չի կապվում աշակերտների առաջադիմության կամ ուսուցիչների կողմից դրանց մշտական կիրառման արձանագրությունների հետ» (24, էջ 155-164):

Այստեղից հետևում է, որ ուսուցիչը պետք է կարողանա գիտակցել իր աշխատանքի լավ և վատ, դրական և բացասական, կառուցողական և ապակառուցողական կողմերը: Այսինքն՝ նա պետք է սովորի ռեֆլեքսիա անել, որի կարողությունը ձևավորվում է դեռևս բուհում: Նույնը վերաբերում է նորարարությունները ձևականորեն կամ ըստ էության յուրացնելուն, ընդունելուն, տարածելուն կամ կիրառելուն: Մի հարց է մանկավարժական նորարարություններն ընդունել, հասկանալ բուհում: Մի այլ հարց է դրանց էությունը հասկանալ մանկավարժական պրակտիկայի կամ բուն դասավանդման ընթացքում:

Երրորդ մոդելը, որը վերլուծվում է Լ.Մ. Միտինայի և Ռ. Պետրոսյանի կողմից, ինչ – որ առումով փոխգործակցության մոդելն է, որը քննության է առնվում նրա գործնական կիրառման տեսանկյունից: Այն կոչվում է «խնդրի լուծման մոդել»: «Այս մոդելում վերապատրաստողի միջնորդության նպատակն է պայմաններ ստեղծել, որ ուսուցիչը ճիշտ ըմբռնի մասնագիտական իրավիճակը, և հետո օգնել նրան լուծել խնդիրը՝ շարժելով, ուղղորդելով նրան դեպի լուծումը, բայց չտալով պատրաստի լուծումները: Այս մոդելում վերահսկումն իրականացվում է այնքան, մինչև ուսուցիչը յուրացնի առաջարկվող նորարարությունը և՛ իմացական, և՛ էմոցիոնալ դիրքերից» (24): Ռ. Պետրոսյանը պնդում է, որ «ՀՀ-ում այս մոդելը դեռ չի կիրառվում, բայց կարծում ենք, որ եթե կիրառվեր, դարձյալ նախորդների պես արդյունավետ չէր լինի» (24): Հատկանշական է այն, որ նա կիրառում է եզրույթներ, որոնք կարևոր են ուսուցչի

պատրաստման ռազմավարությունների կիրառման տեսանկյունից: Այստեղ խոսք է գնում է ճանաչողական /իմացական/, հուզագգայական /էմոցիոնալ/ ռազմավարությունների մասին: Ուսուցչի պատրաստման աջակցման /ֆասիլիտացիոն/- հաղորդակցական մոդելն աստիճանաբար ներդրվում է տարբեր մանկավարժական դասընթացների նախագծմամբ ՀՀ կրթական ոլորտ: Այլ հարց է, թե ինչ ենք հասկանում «ներդնել» ասելով, քանի որ այն ենթադրում է տեսական և գործնական մակարդակներում ռեֆլեքսիայի տարբեր մակարդակներ:

Առանցքային նշանակություն ունի ուսուցչի «վարքի փոփոխման մոդելի» կիրառման հիմնախնդիրը (64, էջ 130), քանի որ ուսուցչի պատրաստման ճանաչողական- հաղորդակցական մոդելը ներառում է նախ և առաջ ուսուցչի «հաղորդակցական վարք» հասկացությունը, որն արտացոլում է հիմնականում աջակցման մոդելի բովանդակային բնութագրերը: Ընդհանուր առմամբ, վարքի կամ հաղորդակցական վարքագծի ձևավորման մոդելը մեթոդաբանական առումով մերժում է ուսուցչի պատրաստման գիտելիքի փոխանցման մոդելը, քանի որ խնդիր է դրվում փոխել ապագա ուսուցչի վերաբերմունքն ուսումնասիրվող առարկայի կամ ճանաչողական ոլորտի նկատմամբ: Ակնհայտ է, որ ուսուցչի վարքն ուսումնական պայմաններում հնարավոր չէ փոխել, այն առումով, որ կարելի է ձևավորել հատկապես բուհում նրա մասնագիտական վարքի փոփոխման նախադրյալներ: Հատկանշական է այն, որ խնդրո առարկա «մոդելը միավորում է վարքի փոփոխման հիմնական փուլերը և գործընթացները, 1-ին՝ նախապատրաստական փուլ (մոտիվացիոն գործընթացներ), երկրորդը՝ գիտակցման փուլ (իմացական գործընթացներ), երրորդը՝ վերագնահատման փուլ (աֆեկտիվ գործընթացներ) և չորրորդը՝ գործողությունների փուլ (վարքային գործընթացներ)» (24):

Արդի փուլում ուսուցչի պատրաստման՝ արտերկրում մեծ տարածում ունեցող մոդելներից կարելի է առանձնացնել նորարարական մոդելը (Գասպարյան 2016, Гавриленко 2008, Адольф, Ильина 2007, Писарева 2002): Մոդելի էությունն այն է, որ ուսանողները ներգրավված են նախագծային գործունեության մեջ, որն ապահովում է ուսումնառության դրդապատճառների ձևավորումը: Ուսուցման գործընթացը մշտապես ենթակա է փոփոխությունների:

Կարելի է պնդել, որ ՀՀ ուսուցիչների պատրաստման գործընթացում բրիտանական փորձի հետ ավելի արագ են ծանոթանում և ավելի արագ են արձագանքում Մեծ Բրիտանիայում տեղի ունեցող կրթական բարեփոխումներին հատկապես անգլերենի ուսուցիչները, որոնցից շատերը վերապատրաստվում են բրիտանական խորհրդի կողմից կազմակերպվող տարբեր դասընթացներում (**"IELTS Teacher Training" Course**):

Հատկանշական է այն, որ բրիտանական կրթական ծրագրերից ավելի շատ օգտվում են ոչ թե ուսուցիչներ պատրաստելու, այլ վերապատրաստելու գործընթացում: Դրական է այն, որ Բրիտանական Խորհրդի հետ համագործակցությունը նպաստել է տարբեր ծրագրերի ուսումնասիրությանը և ստեղծմանը, տարբեր տեխնոլոգիաներին ծանոթացմանը: Տիպական օրինակ է «Օտար լեզուների ապագա ուսանող-ուսուցիչների եվրոպական թղթապանակը» փաստաթղթի հայերենը թարգմանությունը, որն իր արտացոլումն է գտել ՀՀ հանրակրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում օտար լեզուների դասավանդման հայեցակարգում:

«Այս տեսանկյունից նպատակահարմար կլինի մշակել օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական գործունեության չափորոշիչներ, որոնք ուսուցչի աշխատանքի գնահատման հստակ չափանիշներ կսահմանեն (որպես օրինակ կարող է ծառայել «Օտար լեզուների ապագա ուսանող-ուսուցիչների եվրոպական թղթապանակը» (ՕԼԱՌՈՒԵԹ, EPOSTL), որը նպատակահարմար է կիրառել ուսուցիչների հերթական որակավորման և տարակարգերի շնորհման գործընթացում)» (<https://www.e-draft.am/projects/345/about> Հայաստանի հանրապետության հանրակրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում օտար լեզուների դասավանդման հայեցակարգ:

Ակնհայտ է, որ «Օտար լեզուների ապագա ուսանող-ուսուցիչների եվրոպական թղթապանակը» (ՕԼԱՌՈՒԵԹ, EPOSTL) Մեծ Բրիտանիայում ներդնելու հնարավորություններն ավելի մեծ են: Դրական է այն, որ այդ թղթապանակը թարգմանվել է ՀՀ-ում և փորձարկվել: Նրա ներդրման հիմնական նպատակը

ռեֆլեքսիվ ուսումնառության ներդրումն է: (Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) | pp. 201):

Դրական է այն, որ նորարական շատ մեթոդներ սկսում են ուսումնասիրվել և կիրառվել ՀՀ-ում և Մեծ Բրիտանիայում տարբեր ժամանակահատվածներում: Հայտնի պատճառներով, Մեծ Բրիտանիայում դրանք ներդրվում կամ ստեղծվում են ավելի շուտ: Այլ հարց է, թե դրանք ինչպես են ներդրվում: ՀՀ կրթական համակարգում նույնպես վերջին շրջանում ուսումնասիրվում են տարբեր նորարական մեթոդներ:

Հայ մանկավարժները ներդնելով «Օտար լեզուների ապագա ուսանող-ուսուցիչների եվրոպական թղթապանակը» (ՕԼԱՌԻՈՒԵԹ, EPOSTL), պետք է հստակորեն գիտակցեն, որ նրա կիրառման ընթացակարգերը բարենպաստ հող են ստեղծում ուսուցչի կրթության տարբեր հետազոտական, ռեֆլեքսիվ ծրագրեր իրականացնելու համար (169, 141, 184):

Համատեքստային-կոմպետենտային մոդելը (Гавриленко 2008) ենթադրում է աստիճանական անցում ուսումնականից դեպի քվազի-մասնագիտական գործունեության: Այն շեշտը դնում է կոնկրետ համատեքստում գիտելիքների ձևավորման վրա:

Ուսուցչի պատրաստման կարևոր միջոց է հետազոտական մոդելը (Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan 1993, MacLean, Marion & Mohr, Marian 1999, Кручинина 2004, Литовченко 1990, Сычкова 2002, Денисова 1999, Шурьигина 2012, Aguado 2009, Tashakkori, Jensen, and Shapley 2003, Earley 2014, Hammersley 2012, Hernández-Hernández, and Sancho-Gil 2015, Loxley, Seery and Grenfell 2013, Nind, Kilburn and Wiles 2014, Ryan, Saunders, Rainsford, and Thompson, 2014) որը ենթադրում է ճանաչել գիտելիքը որպես նպատակ և շոշափելի ներուժ ունեցող սոցիալական արժեք: Այդ համատեքստում գիտելիքները ձեռք են բերվում հետազոտական գործունեության ընթացքում և արդյունքում: Նրան բնորոշ է մասնակիցների փոխգործակցությունը և ներգրավվածությունը: Ընդ որում, ևս մեկ անգամ պետք է շեշտադրենք, որ ճանաչողական կոմպետենցիայի ձևավորումը կրթության հիմնական նպատակն է:

Հայ մանկավարժական հանրության համար առաջնային խնդիր պետք է լինի ինչպես հետազոտական, այնպես է հաղորդակցական մոդելի ներդրումը, ըստ որի՝

գիտելիքը ձևավորվում է հաղորդակցության ընթացքում, և ապագա մասնագետի զարգացումը դիտարկվում է որպես միջանձնային հարաբերությունների «արդյունք»: Նշված մոդելները առանցքային նշանակություն ունեն ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելների և ծրագրերի ձևավորման գործում:

Երբ ի նկատի ենք ունենում Ա.Ա. Լյուբոտինսկու մեթոդական կոմպետենտության կառուցվածքային-գործառական մոդելը, ըստ որի՝ «ուսուցչի պատրաստումը դիտարկվում է ըստ մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման փուլերի՝ ընկալողական, վերարտադրողական, արտադրողական, ռեֆլեքսիվ, ապա կարող ենք ասել, որ ՀՀ կրթական տիրույթում ռեֆլեքսիվ փուլը դեռևս նոր է կայանում» (60, էջ 820-825):

Ուսուցչի պատրաստման գործընթացում առաջին պլան է մղվում մենթորության մոդելը, որի առաջին ներդրողներից է Լ. Անտոնյանը: Ըստ Լ. Անտոնյանի նշված մոդելի հիմքում ընկած են ճանաչողական, վարքաբանական և հուզազգայական խորհրդատվական տեսությունները (3):

Մեծ Բրիտանիայում մեծ տարածում ունեն դպրոցամետ կամ դպրոցի վրա հիմնված մենթորային ծրագրերը: Մեծ Բրիտանիայում դպրոցամետ մենթորային ծրագրերը իրենց տեղն են գիջում հաղորդակցության վրա հիմնված մոտեցումներին, քանի որ մենթորային ծրագրերում շեշտադրվում է դեռահասների հետ աշխատանքի դերային մոդելների դերը:

Ուսուցչի պատրաստման բրիտանական մոդելներից առանձնանում են մասնագիտական մենթորության և առարկայական մենթորության մոդելները: Արհեստավարժ կամ մասնագետ մենթորը հիմնականում աշխատակազմի ավագ անդամ է, որը պատասխանատու է բոլոր ուսանողների համար: Առարկայական մենթորը հաճախակի լինում է տվյալ բաժնի, բաժանմունքի վարիչը և պատասխանատու է տվյալ առարկային բնորոշ մենթորային հարցերի լուծման համար (117, էջ 135-148): Անհրաժեշտ է նշել, որ բրիտանացիներն առանձնացնում են ուսուցչի պատրաստման երկու մոդել՝

1. Բարձրագույն կրթության ոլորտում ներդրվող ծրագիր (higher education-run model as Higher Education-Administered Programmes (HEAPs),

2. դպրոցական կոնսորցիումի կողմից իրականացվող մոդելը որպես դպրոցական ծրագիր (school consortium-led model as School-Administered Programmes (SAPs)): Հատկանշական է այն, որ մենթորությունը իրականացվում է նշված HEAP և SAP ծրագրերի շրջանակներում: HEAP մենթորը ավելի շատ իրականացնում է ղեկավարման և խորհրդատվական գործառույթներ, իսկ SAP մենթորը՝ կազմակերպչական: Վերջինս փորձում է գնահատել ներկայացվող ծրագրերը, քննարկել դրանք գործընկերների հետ և այլն (117, էջ 135-148): Ակնհայտ է, որ այդ ծրագրերի գնահատումը հնարավոր է, եթե մենք դրանք կփորձենք յուրացնել, ներդնել, հաշվի առնելով կոնկրետ ուսումնական իրադրությունները: Մենթորության մակարդակում ղեկավարման և կառավարման տարանջատումը նորույթ է հայ մանկավարժների համար, քանի որ մենթորությունը որպես տեխնոլոգիա դիտարկվում է ՀՀ կրթական համակարգում որպես դաստիարակի գործառույթ /Լ. Անտոնյան, Հ. Անդրեասյան/:

Ուսուցչի պատրաստման կարևոր պայման է տեղեկատվական-տեխնիկական, տեղեկատվական-հեռահաղորդակցական մոդելի ներդրումը, որը կարող է նպաստել ուսուցչի տեղեկատվական կոմպետենցիայի ձևավորմանը և զարգացմանը: Ռ.Պ.Միլրուդը դիտարկում է այդ հասկացությունը մանկավարժական գործունեության ոլորտում և ներմուծում է «տեղեկատվական-մանկավարժական կոմպետենցիա» հասկացությունը (63, էջ 39-47): Կարելի է պնդել, որ ուսուցչի պատրաստման տեղեկատվական-հեռահաղորդակցական մոդելը հաջողությամբ ներդրվում է Խ.Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում, մուղլ կամ գուգլ.կլասրում ծրագրի ներդրման շրջանակներում:

Արդի փուլում Մեծ Բրիտանիայում, Ֆրանսիայում և Եվրոպական այլ երկրներում հետևողականորեն ներդրվում է անփորձ ուսուցիչների նախնական ուսուցման մոդելը (2, էջ 29, 50, էջ 210): Նշված մոդելի ներդնումը ՀՀ-ում կարող է տեղի ունենալ, եթե ճիշտ ենք հաշվարկում մեր ունեցած հնարավորությունները: Անհրաժեշտ է որոշել նախ և առաջ ուսուցիչների և դասախոսների մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակը, նրանց մանկավարժամեթոդական կոմպետենտության ձևավորվածության աստիճանը, ուսումնասիրել զարգացած երկրների

կրթամանկավարժական փորձը, իրականացնել պատմահամեմատական մանկավարժական հետազոտություններ, դպրոց-բուհ համագործակցության վերաբերյալ՝ դրանվով իսկ ապահովելով ապահովել ուսուցման պատրաստման և վերապատրաստման դասընթացների կապը և այլն:

Կարևոր խնդիր է ապագա ուսուցչի ընտրության համար նախատեսված գնահատման թեստերի մշակումը և այլն:

Վերջին տարիներին թե՛ զարգացած երկրներում, թե՛ ՀՀ-ում մեծ տարածում ունեն ուսուցչի պատրաստման թղթապանակի ստեղծման, ներդրման մոդելը (6): Սույն համատեքստում թղթապանակը դիտարկվում է որպես ոչ միայն գնահատման, ինքնագնահատման տեխնոլոգիա, այլև ուսուցչի պատրաստման մոդել: Այն կարող է լինել անալոգային, էլեկտրոնային և ցանցային: Մի կողմից՝ դժվար է պատկերացնել ուսուցչի պատրաստման գործընթացն առանց թղթապանակի ներդրման, մյուս կողմից՝ որոշ ուսուցիչներ դեռևս աղոտ պատկերացում ունեն նշված թղթապանակների մասին:

Կարևոր է նշել, որ թե՛ Մեծ Բրիտանիայում, թե՛ եվրոպական այլ երկրներում մեծ տարածում ունի ուսուցչի պատրաստման դասընթացային մոդելը, որը ներկայումս նպաստում է շարունակական կրթության իրականացմանը: Այդ մոդելի առավելություններից մեկն այն է, որ ուսուցչի պատրաստման դասընթացներ կարելի է կազմակերպել թե՛ դպրոցներում, թե՛ բուհերում ինչպես հրավիրված մասնագետների, այնպես էլ տվյալ կրթական հաստատության կադրերի օգնությամբ:

Ընդհանուր առմամբ, ուսուցչի պատրաստման եվրոպական մոդելները գործնական ուղղվածություն ունեն և շեշտը դնում են դպրոցի պահանջները բավարարելու վրա: Նույնը կատարվում է ՀՀ-ում: Օրինակ՝ Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ն աստիճանաբար ավելացնում է մանկավարժական պրակտիկային հատկացվող ժամերը: Խնդիր է դրվում աստիճանաբար հաղթահարել գիտելիքի փոխանցման և հարմարման մոդելները, որոնք գերիշխում էին նախորդ դարի երկրորդ կեսերին:

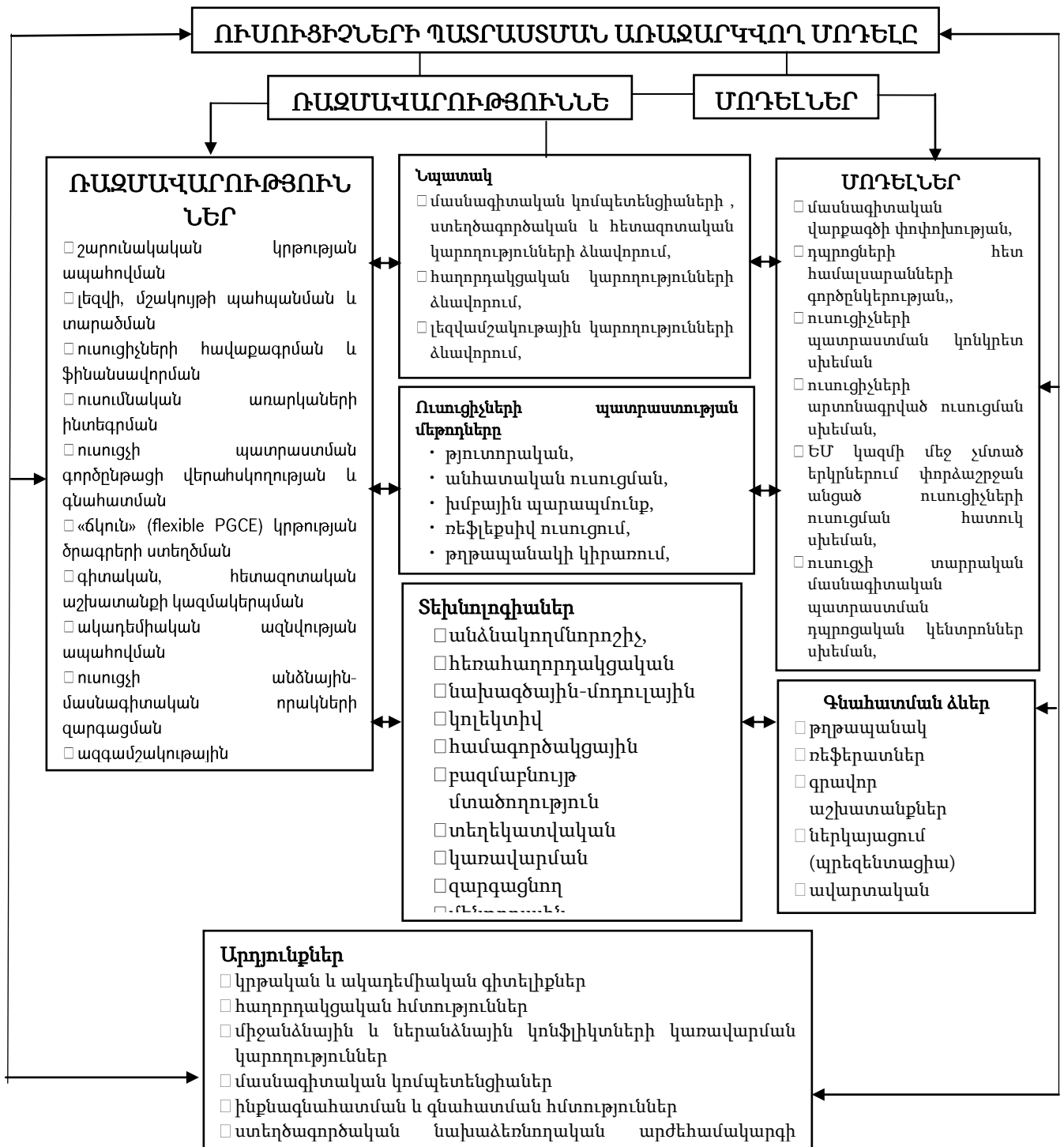
Ուսուցչի պատրաստման վարքագծային մոդելը, ըստ Վ. Անդրեասյանի, միտված է ուսուցչի մասնագիտական վարքագծի փոփոխմանը (2, էջ 83): Առանցքային նշանակություն ունի ուսուցչի պատրաստման փոխներգործուն մոդելը (L. Leitner,

Diamond, N. Brahm), քանի որ այն պահանջվում է ուսուցիչ պատրաստողների բարձր մանկավարժական վարպետություն:

Ինչ վերաբերում է ուսուցչի պատրաստման ռեֆլեքսիվ մոդելին, (J. Elliot, S. Bookfield, E. Best, J. Smith, etc.), ապա այն ներդնելու համար պահանջվում է համապատասխան մանկավարժական մշակույթ: Ակնհայտ է, որ ուսուցիչները վերլուծում են իրենց գործունեության առանձին հատվածները: Սակայն այստեղ խոսք է գնում ուսուցչի վերլուծական, ինքնավերլուծական մշակույթի ձևավորման մասին:

Ելնելով վերբոյալ դիտարկումներից, հաշվի առնելով տարբեր ռազմավարությունները և մոդելները՝ մեր կողմից մշակվել է արդյունավետ մոդել, որը ներառում է ինչպես Մեծ Բրիտանիայում, այնպես էլ Հայաստանում առկա ուսուցչի պատրաստման արդյունավետ ռազմավարությունները և մոդելները, տեխնոլոգիաները, գնահատման ձևերը, ինչպես նաև ակնկալվող արդյունքները (գծապատկեր 6):

Կարծում ենք, որ դրա ներդնումը ՀՀ մանկավարժական կրթության համակարգում կբարելավվի նաև կրթության որակը հանրակրթական դպրոցներում:



Այսպիսով, կարելի է եզրահանգել, որ ուսուցչի պատրաստման ժամանակակից արդյունավետ մոդելների ներդրման արագությունը պայմանավորված է նաև այն հանգամանքով, թե ինչ տեսություններ են ուսումնասիրվում բուհում ուսանողների կողմից: Թե՛ բուն մանկավարժական, թե՛ հոգեբանական, թե՛ փիլիսոփայական տեսություններն ուսանողների կողմից բավարար չափով չեն յուրացվում: Գաղտնիք չէ, որ անհրաժեշտ չափով չի ապահովվում կապը մանկավարժության և նրա հարակից գիտությունների միջև: Շատ դեպքերում, չի ապահովվում քննության առարկա տեսության գործնական ուղղվածությունը: Կրթության փիլիսոփայության ուսումնասիրությունը ենթադրում է նախ և առաջ ձերբազատվել ավանդական մանկավարժության որպես գիտության առանձին բնագավառի կարծրատիպերից: Մանկավարժական տեխնոկրատ, անձնակողմնորոշիչ, հեռահաղորդակցական, խաղային տեսությունները չեն յուրացվում ակտիվ մտագործունեության, ինտեգրված ուսուցման ընթացքում: Կարևոր է նշել, որ բոլոր նշված մոդելները դիտարկվում են շարունակական կրթության համատեքստում: Դրանց ուսումնասիրությունն անհրաժեշտ պայման է ուսուցչի պատրաստման հայրենական արդյունավետ մոդելների ստեղծման, դրական արդյունքներ գրանցած մոդելների ներդրման համար:

3.3. Ուսուցչի պատրաստման հայկական և բրիտանական մոդելների համեմատական վերլուծության չափանիշները և ամփոփիչ տվյալները

Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման՝ առաջավոր համարվող կամ առաջադիմությունը ապացուցած մոդելների ուսումնասիրության և ՀՀ կրթական համակարգում գոյություն ունեցող մոդելների հետ համեմատությունը հնարավորություն է տալիս նոր տեսական և մեթոդաբանական դիրքերից ներկայացնել և գնահատել ՀՀ-ում գոյություն ունեցող ուսուցչի պատրաստման մոտեցումները, մանկավարժական, տնտեսական, հոգեբանական գործոններն ու պայմանները: Երևանի շուրջ 16 դպրոցում 160 ուսուցչի և Խ.Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի 156 ուսանողի շրջանում իրականացվել է հարցում: Հարցման նպատակն է եղել բացահայտել ժամանակակից հայ ուսուցչի պատրաստման առանձնահատկությունները, նրանց նպատակադիրքորոշումների, հետաքրքրությունների, պահանջմունքների բովանդակությունը և ուղղվածությունը, որոշել նրանց մասնագիտական, հաղորդակցական, մեթոդական կոմպետենցիաների ձևավորման պայմանները, վեր հանել նրանց մասնագիտական, անձական, սոցիալական բնույթի խնդիրները, նրանց պատկերացումները կրթական համակարգի, մասնագիտական որակների, դասավանդման որակի բարելավման, իրականացվող բարեփոխումների մասին: Հարցման ենթակա ուսուցիչները հիմնականում դասավանդում են հումանիտար առարկայախմբի առարկաներ, իսկ ուսանողները սովորում են օտար լեզուների և բանասիրական ֆակուլտետներում:

Հարցաշարերը կազմելիս հաշվի են առնվել ինչպես ուսուցչի պատրաստման, այնպես էլ վերապատրաստման դասընթացի նպատակներն ու խնդիրները, ուսուցչի պատրաստման սոցիալ-տնտեսական պայմանները, ընդհանուր առմամբ ՀՀ կրթական համակարգում գերիշխող հաղորդակցական մոդելները, միջանձնային փոխահարաբերությունների հոգեբանական մեխանիզմները:

Հետազոտության դժվարություններից մեկն այն է, որ հնարավորություն չի եղել նույն հարցերն ուղղել բրիտանացի ուսուցիչներին և ուսանողներին: Սակայն, ինչպես նշվեց վերը, հարցաշարերը կազմելիս սկզբունքային նշանակություն ունեն

բրիտանական ուսուցչի պատրաստման մոդելներին նվիրված այն հետազոտությունները, որոնք տեսական մակարդակում վերլուծվել են մեր կողմից:

Կարևորվում են հատկապես այն ուսուցիչների պատասխանները, ովքեր հնարավորություն են ունեցել վերապատրաստվել Մեծ Բրիտանիայում կամ Բրիտանական խորհրդի կողմից կազմակերպած ուսուցչի վերապատրաստման դասընթացներում: Որոշ, հատկապես անգլերենի ուսուցիչներ վերապատրաստվել են առցանց online համացանցային տեխնոլոգիաներով: Սակայն, մենք խնդիր չենք դրել առանձնացնել նրանց պատասխանների վերլուծությունը, քանի որ միայն անգլերենի ուսուցչի վերապատրաստման մոդելների վերլուծության խնդիր չի դրվել: Հատկանշական է այն, որ անգլերենի ուսուցիչների պատասխանները հիմնականում չեն տարբերվում այլ առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների պատասխաններից:

Ակնհայտ է, որ որոշ խնդիրներ, որոնք դեռևս գտնվում են լուծման փուլում, կարելի է ասել արդիական չեն բրիտանացի ուսուցիչների համար: Դրանք հիմնականում վերաբերում են ուսուցիչների պատրաստման և աշխատելու սոցիալ-տնտեսական պայմաններին: Այդ առումով կարևորվում է «Կոռուպցիայի դեմ պայքարը և բարեվարքության արմատավորումը Հայաստանի կրթական ոլորտում» հաշվետվություն- վերլուծական հետազոտությունը, իրականացված Մ. Միլովանովիչի, Ի. Ավետիսյանի և Մ. Խավանսկայի կողմից: Այդ հետազոտության մեջ վերլուծվում են բարեվարքության ընդհանուր ոլորտը ՀՀ-ում, կոռուպցիայի ձևերը, բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները: Հեղինակները փորձել են որոշել, թե որն է վստահության պակասի պատճառը հանրակրթական համակարգի արդյունավետության, սեփական ուժերի նկատմամբ: Քննության են առնվել այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են ուսուցիչների աշխատավարձերը, ավարտական և ընդունելության քննությունների բովանդակության և ստանդարտ ուսումնական ծրագրերի անհամապատասխանությունը, միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացումը, դպրոցների կառավարման կառույցների ու ղեկավարության կապակցվածությունը, ռեսուրսների սղությունը դպրոցներում, աշխատատեղերի (ան)ապահովությունը, գնահատման բարեփոխումների ոչ լիարժեք իրականացումը, դպրոցների տեսչական ստուգումների պրակտիկայի թերությունները, դպրոցների

կախվածությունը ծնողներից, աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու թերի ընթացակարգերը և գործելակերպերը, համարժեք նյութական վարձատրության բացակայությունը, ուսուցիչների սահմանափակ ներգրավվածությունը որոշումների կայացման կամ բարեփոխումների գործընթացներում, «ներքևից վերև» վերահսկողության բացակայությունը, քաղաքական ազդեցությամբ պայմանավորված ուսումնական ծրագրերը, անձնական շահի հետապնդման դրսևորումները: Նշված հաշվետվությունից մենք առանձնացրել ենք «խաբեբայության և գրագողության, ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատման, պրոֆեսորադասախոսական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման որոշումների վրա անհարկի ազդեցության, ինչպես նաև ոլորտի քաղաքականացման հետ» կապված խնդիրները:

Նշված հաշվետվության մեջ քննության է առնվում դասախոսներին աշխատանքի ընդունման հիմնախնդիրը: Նշվում է, որ «Դասախոսներին հաճախ գործի են ընդունում ոչ թե նրանց արժանիքների կամ փորձի հիման վրա, այլ անձնական կապերի, իսկ աշխատանքից հեռացնելը հաճախ պայմանավորված է լինում այլախոհությամբ կամ սեփական իրավունքների համար պայքարով: Սա իր ազդեցությունն է թողնում նաև գիտական ու հետազոտական գործունեության վրա, քանի որ իշխանությունները «հսկողության» տակ են պահում ինչպես հրապարակվող նյութերն ու հետազոտությունները, այնպես էլ դրանց հեղինակներին՝ «հարմարեցնելով» արտահայտվող բոլոր կարծիքները իշխող կուսակցության պահանջներին» (Միլովանովիչ և համահեղինակներ 2015: 20):

Ուսուցչի պատրաստման լուրջ խոչընդոտ են ՀՀ-ում ցածր աշխատավարձերը: Այն ըստ նշված հաշվետվության «թույլ չի տալիս ապահովել ուսուցիչների նույնիսկ նվազագույն պահանջները»:

2012 թվականին Հայաստանը կրթության վրա ծախսել է իր ՀՆԱ-ի միայն 3.3%-ի չափ գումար, ինչը շատ քիչ է միջազգային չափանիշներով (տե՛ս աղյուսակ 2.1.1-ը):

Ի տարբերություն Մեծ Բրիտանիայի՝ ՀՀ-ում լուրջ խնդիր է մանկավարժական կադրերի գերհագեցվածությունը, որը բացասական ազդեցություն է ունենում ուսուցչի պատրաստման դասընթացների կազմակերպման վրա: Մյուս հիմնախնդիրը վերապատրաստմանման դասընթացների ոչ բավարար մակարդակով

կազմակերպումն է: Ուսուցչի պատրաստման հոգեբանական մթնոլորտի վրա բացասական ազդեցություն է ունենում դպրոցների կախվածությունը ծնողներից: Բացասական գործոն է նաև այն, որ շատ ուսուցիչներ ստիպված են լինում աշակերտներին կեղծ գնահատականներ նշանակել: Բարեվարքության կարևոր խախտում է այն, որ «ակադեմիական անազնվությունը միայն առանձին անհատների կողմից թույլ տրվող իրավախախտումների խնդիր չէ, այլ նաև մի երևույթ, որը վկայում է ուսումնական հաստատություններում և ընդհանրապես ոլորտում տիրող ընդհանուր մթնոլորտի մասին:

Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կան գործելակերպի բազմաթիվ դրսևորումներ, որոնք կարող են որակվել որպես ակադեմիական բարեվարքության սկզբունքների խախտումներ» (21, էջ 107): «Հայաստանյան հինգ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում 2013 թվականին անցկացված հարցմանը մասնակցած 125 ուսանողների երկու երրորդը նշել է, որ իրենց գրավոր աշխատանքների գրեթե մեկ երրորդ մասը մշտապես արտագրում են ինտերնետային կամ այլ աղբյուրներից առանց հղում անելու հեղինակին» (21, էջ 108):

Հաշվետվության հեղինակները նշում են, որ բոլոնյան բարեփոխումները ՀՀ-ում չեն տվել ցանկալի արդյունք՝ հաշվի առնելով Գիտելիք, Կարողություն, Հմտություն և Ցկյանս ուսումնառության հայեցակարգերը: Նշվում է, որ «Հայաստանում չի կիրառվում միջազգային մոդելներից որևէ մեկը: Փոխարենը բարձրագույն կրթության ոլորտում կիրառվում են յուրահատուկ ազգային ձևակերպումներ և հասկացություններ, որոնք միշտ չէ, որ համահունչ են Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքում համընդհանուր կիրառություն ունեցողների հետ»: Ըստ «INTES» գնահատման թիմի կողմից տեղում այցելությունների ժամանակ հավաքած տեղեկությունների, ԿՓԵՀ-ը կիրառության մեջ դնելու և մոդուլացված ծրագրերի իրականացման արդյունքում ակնկալվող ուսումնառության «նոր» վերջնարդյունքները սահմանելու համար Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները մեծապես կիրառել են խորհրդային ժամանակվանից մնացած հին՝ առարկաներին առնչվող ձևակերպումներն ու սահմանումները: Այդ ձևակերպումները թերի են համապատասխանեցված

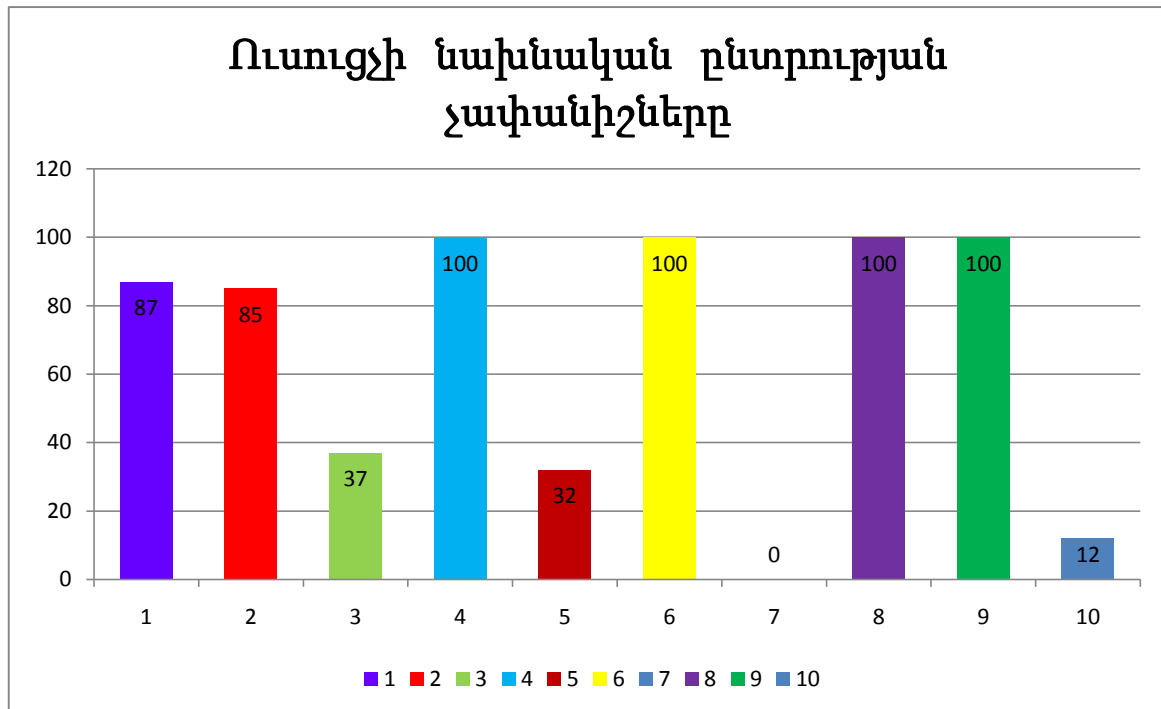
ուսումնառության վերջնարդյունքների գնահատման նպատակով Բոլոնյան հայեցակարգի իրականացմանը նպաստելու համար» (21, էջ 132):

Նշված և այլ հետազոտությունների արժանահավատությունը ստուգելու նպատակով Երևանի հիմնական և ավագ 16 դպրոցներում իրականացվել է հարցում տնօրենների և ուսուցիչների շրջանում: Հարցման նպատակն է եղել, պարզել, թե ինչպես են տնօրենները իրականացնում ուսուցիչների նախնական ընտրություն: Իրականացրած հարցման արդյունքների ամփոփումը ցույց տվեց, որ տնօրենների 87 %-ը կարևորում են ուսուցչի՝ բուհական կրթության տարիներին ցույց տված առաջադիմության տվյալները: Դիպլոմի միջուկում ներկայացված գնահատականների արժանահավատությանը վստահում են տնօրենների 37 %-ը: Ուսուցչի աշխատանքի ընդունելուց հարցազրույց անցկանցնում են հարցման ենթակա տնօրենների 100 %-ը: Սակայն նրանց միայն 22 %-ն է փորձում որոշել նրանց մասնագիտական դրդապատճառների ուղղվածությունը: Տնօրենները կիրառում են ՀՀ ԿԳ կողմից հաստատված «Ուսումնական հաստատության ուսուցչի թափուր տեղի համար անցկացվող մրցույթի օրինակելի կարգը», որը ներառում է մրցույթին մասնակցող ուսուցիչների գրավոր և բանավոր ստուգման հարցաշարեր, որոնց հետ կարելի ծանոթանալ հավելված 1: Նշված հարցաշարերի միջոցով կարելի է ստուգել մրցույթի մասնակից ուսուցչի ընհանուր իրավական, քաղաքագիտական, կրթական, մանկավարժական, հոգեբանական գիտելիքները: Հատկանշական է այն, որ հարցման ենթակա տնօրենների հիմնականում պատկերացում չունեն մասնագրի կամ պրոֆեսսորամայի բաղադրիչների մասին, չնայած նրանք պահանջում են CV կամ ինքնակենսագրություն: Ըստ տնօրենների՝ ուսուցչի թափուր տեղի համար տրվում է մրցույթի հայտարարություն: Սակայն միայն տնօրենների 12 %-ն է խոստովանում, որ հաշվի է առնում նախնական ծանոթությունը կամ ծանոթների կողմից ներկայացումը (81):

Ուսուցչի նախնական ընտրության չափանիշները

1. Կարևորում են ուսուցչի բուհական կրթության տարիներին ցույց տված առաջադիմության տվյալները - 87 %:
2. Դիպլոմի միջուկում ներկայացված գնահատականների վերլուծություն – 85%:

3. Դիպլոմի միջուկում ներկայացված գնահատականների արժանահավատությանը վստահում են տնօրենների 37 %-ը:
4. Ուսուցչի աշխատանքի ընդունելուց հարցազրույց անցկանցնում են հարցման ենթակա տնօրենների 100 %-ը:
5. Փորձում են որոշել նրանց մասնագիտական դրդապատճառների ուղղվածությունը - 32%-ը:
6. ԿԳ կողմից հաստատված հարցաշարերի կիրառում – 100%:
7. Մասնագրի կամ պրոֆեսորամայի կիրառում – 0%:
8. CV կամ ինքնակենսագրության պահանջ – 100%:
9. Ըստ տնօրենների՝ ուսուցչի թափուր տեղի համար տրվում է մրցույթի հայտարարություն – 100%:
10. Հաշվի են առնում նախնական ծանոթությունը կամ ծանոթների կողմից ներկայացումը - 12 %:



Ուսուցչի պատրաստման գործընթացի վրա ազդող դրական և բացասական գործոնները բացահայտելու նպատակով իրականացվել է հարցում Երևան քաղաքի ավագ դպրոցի 78 ուսուցչի շրջանում: Հարցերը մշակելիս հաշվի են առնվել ուսուցչի պատրաստման թե՛ ներքին /հոգեբանական/, թե՛ արտաքին /հանրամշակութային/ գործոնները: Կարևոր է նախ և առաջ պարզել, թե ուսուցիչները ինչպես են վերաբերվում գիտությանը, բուն մանկավարժական գիտություններին, գոյություն ունեցող ուսուցչի պատրաստման համակարգին, ուսուցման մեթոդներին, նոր, այլընտրանքային մեթոդների կիրառմանը, ուսուցչի վերապատրաստման համակարգին, ինքնուրույն աշխատանք գտնելուն և այլն:

Հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 36%-ն է ուզում զբաղվել գիտությամբ, 28%-ը շարունակում է զարգացնել իրենց մանկավարժական գիտելիքները, 13%-ը ուսումը շարունակում է ասպիրանտուրայում կամ ձևակերպված է հայցորդ, 31%-ը պարբերաբար ընթերցում է գիտամանկավարժական գրականություն, միայն 23 %-ն է ցանկանում զբաղվել հետազոտական աշխատանքով: 66 %-ը նշում է, որ կիրառում են իրենց գործնական դասերի ժամանակ ժամանակակից ուսուցման մեթոդներ: Ուսուցչի

պատրաստման համակարգի նկատմամբ ուսուցիչների 67 %-ի կարծիքը դրական է: Սակայն միայն 28 %-ն է կարծում, որ ուսուցչի վերապատրաստման համակարգը ՀՀ-ում բավարարում է արդի պահանջները: Միայն 18 %-ն է կարծում, որ հնարավոր է հայտարարությամբ ինքնուրույն աշխատանք գտնել: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 100%-ը դժգոհ է աշխատավաճի չափից: Միայն 19%-ն է հավատում, որ հնարավոր է աշխատավարձի բարձրացում: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 33%-ը տվել կամ տալիս է մասնավոր պարապմունքներ:

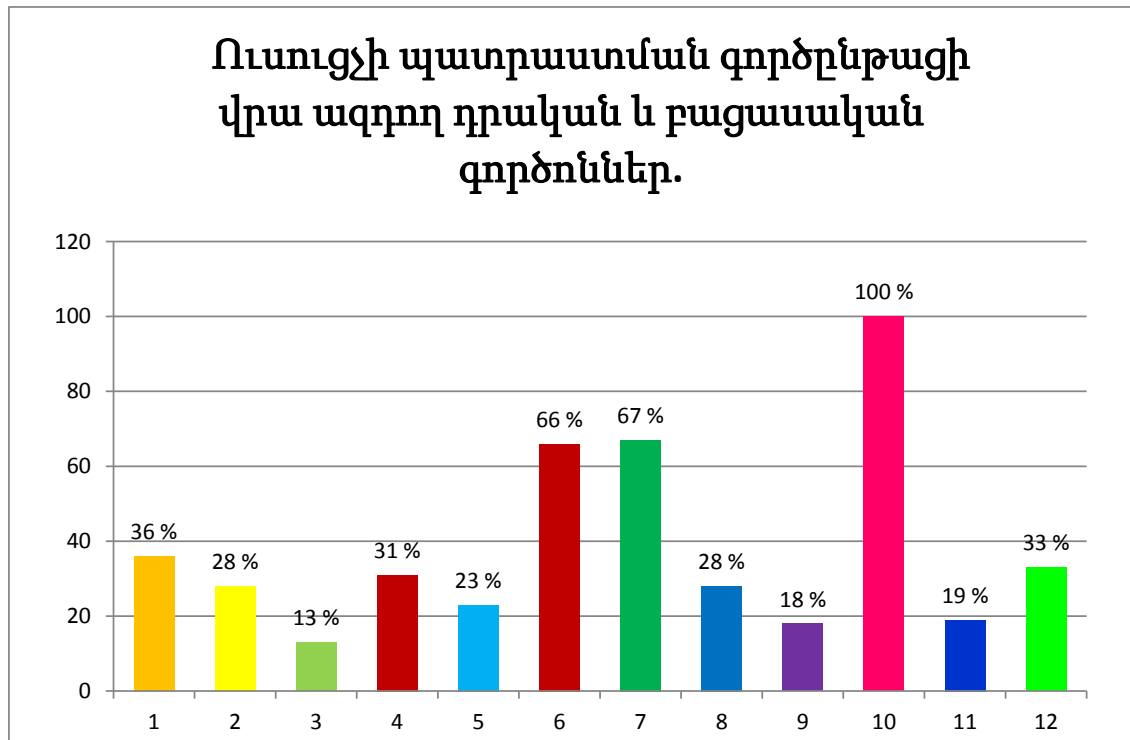
Նշված արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի պատրաստման ոչ բոլոր բաղադրիչներն են կարևորում ուսուցիչները: Օրինակ՝ նրանք աղոտ պատկերացում ունեն այն մասին, թե ինչ է նշանակում հետազոտական աշխատանք: Լուրջ խոչընդոտ է նույն համակարգում ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման գործընթացները չդիտարկելը: Ավելին՝ ուսուցչի պատրաստման համակարգի մասին բացասական վերաբերմունքը լուրջ խոչընդոտ կարող է հանդիսանալ ընդհանրապես ուսուցչի պատրաստման գործում:

Ուսուցչի պատրաստման գործընթացի վրա ազդող դրական և բացասական գործոններ.

1. ուզում է զբաղվել գիտությամբ - 36%,
2. շարունակում է զարգացնել մանկավարժական գիտելիքները - 28%,
3. ուսումը շարունակում է ասպիրանտուրայում կամ ձևակերպված է հայցորդ - 13%,
4. պարբերաբար ընթերցում է գիտամանկավարժական գրականություն - 31%,
5. ցանկանում է զբաղվել հետազոտական աշխատանքով - 23 %:
6. գործնական դասերի ժամանակ կիրառում է ժամանակակից ուսուցման մեթոդներ - 66 %,
7. ուսուցչի պատրաստման համակարգի նկատմամբ ուսուցիչների կարծիքը դրական է - 67 %,
8. ուսուցչի վերապատրաստման համակարգը ՀՀ-ում բավարարում է արդի պահանջները - 28 %,
9. հնարավոր է հայտարարությամբ ինքնուրույն աշխատանք գտնել - 18 %,
10. դժգոհ է աշխատավաճի չափից - 100%,

11. Հավատում է, որ հնարավոր է աշխատավարձի բարձրացում- 19%,
 12. տվել կամ տալիս է մասնավոր պարապմունքներ - 33%:

Տրամագիր 2.

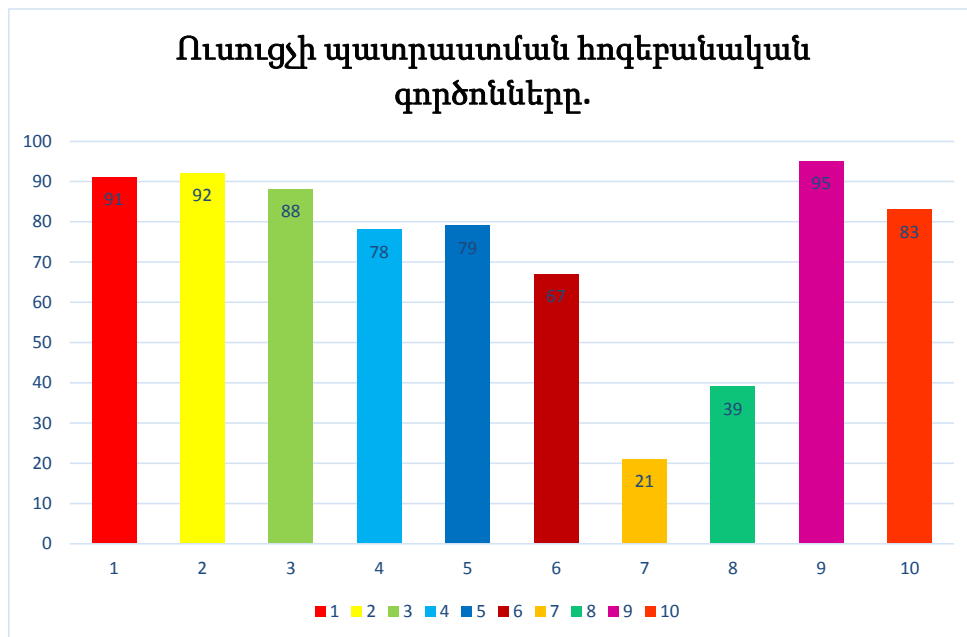


Ուսուցչի պատրաստման հասարակական գործոնները հիմնականում արժանանում են հարցման ենթակա ուսուցիչների ուշադրությանը: Նրանք (92%) հիմնականում համոզված են, որ կրթության համակարգը չի կարող կայանալ, եթե թերագնահատվում է ուսուցչի դերը հասարակության մեջ: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 91 %-ը համոզված է, որ իրենց դերը թերագնահատվում է: Նրանք հիմնականում (92%) հակված են այն մտքին, որ մենք ունենք հարուստ կրթամշակութային ավանդույթներ: Նույնը վերաբերում է ուսուցչի բարոյական որակներին: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 88%-ը չի կասկածում, որ հայ ուսուցիչներն օժտված են բարոյական բարձր որակներով: Դա ենթադրում է նաև պատասխանատվության, պարտքի զգացման բարձր մակարդակ (78%): Հատկանշական է այն, որ ուսուցիչների զգալի մասը (79%) գտնում է, որ իրենք չունեն համապատասխան փիլիսոփայական

պատարաստվածություն: 67%-ը գտնում է, որ չունեն բավարար հոգեբանական գիտելիքներ: 21%-ը գտնում է, որ չունեն բավարար մանկավարժական գիտելիքներ: 39%-ը գտնում է, որ չունեն բավարար մեթոդական գիտելիքներ: 95 %-ը գտնում է, որ չգիտի, թե ինչ է ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիան: Սակայն 83% գտնում է, որ նրանց քաղաքական հայացքները ձևավորվել են անհրաժեշտ կրթական միջավայրում:

Ուսուցչի պատրաստման հոգեբանական գործոնները.

1. Համոզված են, որ իրենց դերը թերագնահատվում է -91 %:
2. Համոզված են, որ իրենք ունեն հարուստ կրթամշակութային ավանդույթներ - 92%:
3. Համոզված են, որ հայ ուսուցիչներն օժտված են բարոյական բարձր որակներով- 88%
4. Համոզված են, որ ունեն պատասխանատվության, պարտքի զգացման բարձր մակարդակ -78%:
5. Ուսուցիչների զգալի մասը կարծում են, որ իրենք չունեն համապատասխան փիլիսոփայական պատարաստվածություն - 79%:
6. Գտնում են, որ չունեն բավարար հոգեբանական գիտելիքներ – 67%:
7. Գտնում են, որ չունեն բավարար մանկավարժական գիտելիքներ – 21%:
8. Գտնում են, որ չունեն բավարար մեթոդական գիտելիքներ – 39%:
9. Չգիտի, թե ինչ է ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիան -95 %:
10. Գտնում են, որ նրանց քաղաքական հայացքները ձևավորվել են որոշակի կրթական միջավայրում - 83%:

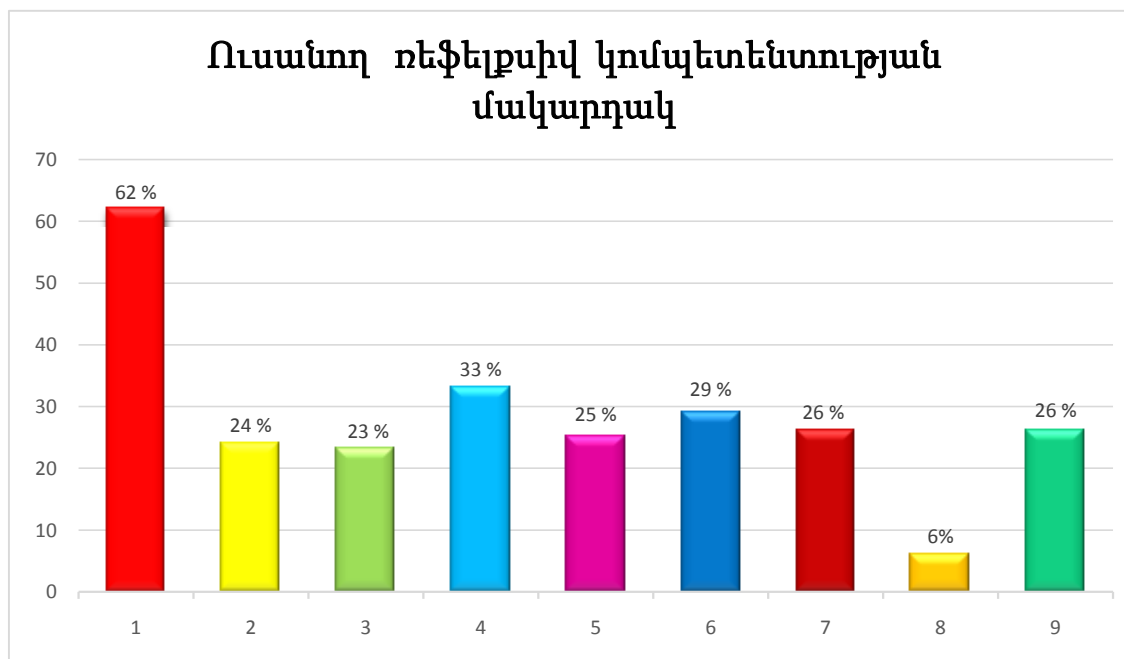


Ուսուցչի պատրաստման հոգեբանական գործոններից կարելի է առանձնացնել սերը երեխաների հանդեպ, ապրումակցումը, ինքնատիրապետումը, վերլուծական և ինքնավերլուծական հմտությունները և այլն: Ուսուցչի հետազոտական կոմպետենցիայի ձևավորմանը նվիրված են բազում աշխատանքներ (Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. 1993, MacLean, Marion S. & Mohr, Marian M. 1999), Граничина О. А., Езопова С. А. , 2010, Хисматуллина Л. Р. 2007, Орехова Е. Я., Полунина Л. Н. 2014, Турковский В. И. 2006, Борченко И.Д. 2017, Rybaleva I.A. 2013, Соляников Ю. В. 2003 և այլք):

Ուսուցիչը պետք է ոչ միայն գիտակցի իր աշխատանքի թերությունները, թերացումները, ծախողումները և դրանց շտկման անհրաժեշտությունը, այլև պետք է գրանցի իր ձեռքբերումները և ծախողումները իր մեթոդական, ռեֆլեքսիվ, մասնագիտական թղթապանակներում: Այդ առումով կարևորվում է մանկավարժական բուհի ուսանողների շրջանում իրականացրած հարցումը, որի նպատակն է պարզել, թե ինչ ռեֆլեքսիվ կոմպետենտության մակարդակ ունեն ապագ ուսուցիչները: Հարցումն

անցկացվել է Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում և Շիրակի պետական համալսարանում: Հարցման ենթակա ուսանողների միայն 12%-ն են գործնական աշխատանքում կիրառում թղթապանակ: Միայն 24%-ն ունի հստակ պատկերացում էլեկտրոնային թղթապանակի մասին: Միայն 23%-ն է հավատում, որ իրենց ուսուցման ընթացքում ներդրվել են նորարարական մեթոդներ: Միայն 33%-ն է ընդունում, որ խորհրդատվական օգնություն կամ աջակցություն են ստանում դասախոսներից կամ մանկավարժական պրակտիկայի գործընթացից մասնակցած ուսուցիչներից: Միայն ուսանողների 25 %-ն է համոզված, որ ապահովվում է կապն ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման միջև: Հարցման ենթակա ուսանողների միայն 29%-ն է համոզված, որ ապահովվում է կապն ուսուցչի մանկավարժական առարկաների տեսությունների ուսուցման և մանկավարժական պրակտիկայի միջև:

1. Գործնական աշխատանքում կիրառում են թղթապանակ - 62%:
2. Ընդունում է, որ իրենք պահում են էլեկտրոնային թղթապանակ - 24%:
3. Հավատում են, որ ներդրվում են նորարարական մեթոդներ - 23%:
4. Խորհրդատվական օգնություն կամ աջակցություն են ստանում ավելի փորձված գործընկերներից - 33-% :
5. Համոզված է, որ ապահովվում է կապն ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման միջև - 25 %:
6. Համոզված է, որ ապահովվում է կապն մանկավարժական առարկաների տեսությունների ուսուցման և մանկավարժական պրակտիկայի միջև - 29%:
7. Կիրառվող թեստերը կարող են լինել հուսալի և արժանահավատ -26%:
8. Կարողանում են ինքնուրույն նախագծել որևէ դասընթաց - 6%:
9. Ամեն մի դասի համար պատրաստում են պլան-կոնսպեկտ - 26%:



Ակնհայտ է, որ ուսանողները հիմնականում թյուր պատկերացում ունեն թղթապանակի մասին: Նշված 62%-ը բացատրվում է նրանով որ Խ.Աբովյանի ՀՊՄՀ-ում ուսանողներին առաջարկվում է թղթապանակ մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ: Էլեկտրոնային թղթապանակի գաղափարը պարզ է դառնում համապատասխան բացատրական աշխատանքից հետո, այն առումով, որ համակարգիչում պահվող նյութերը թեմատիկ բաժանմամբ էլեկտրոնային յուրահատուկ թղթապանակ է հիշեցնում: Նորարարական մեթոդների ներդրման 23%-ը ապահովվում է այն դասախոսների աշխատանքով, ովքեր վերապատրաստվել են ՀՀ-ում և արտերկրում կազմակերպված դասընթացներում: Սակայն դժվար է ասել, թե նորարարական մեթոդների մասին գիտելիքները գործնականում դառնում են կարողություններ և հմտություններ:

«Խորհրդատվական օգնություն կամ աջակցություն են ստանում ավելի փորձված գործընկերներից» հարցին կողմ են արտահայտվել 33%-ը: Թվում է, թե սա ոչ բավարար ցուցանիշ է: Սակայն այստեղ խոսք է գնում մասնագիտական խորհրդատվության մասին:

Բավականին ցածր ցուցանիշ է՝ «Համոզված է, որ ապահովվում է կապն ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման միջև», քանի որ վերապատրաստումն ուսուցչի պատրաստման շարունակականությունը ապահովող անհրաժեշտ պայման է:

Նույնը վերաբերում է «Համոզված է, որ ապահովվում է կապն ուսուցչի մանկավարժական առարկաների տեսությունների ուսուցման և մանկավարժական պրակտիկայի միջև» հարցին: Ուսանողների մեթոդական պատրաստվածության ցուցիչ է այն, որ նրանք հիմնականում չեն հավատում կիրառվող թեստերի արժանահավատությանը և նրանց միայն 6%-ը են կարողանում ինքնուրույն նախագծել որևէ դասընթաց: «Ամեն մի դասի համար պատրաստում են պլան-կոնսպեկտ» հարցին դրական են պատասխանում միայն հարցման ենթակա ուսանողների 26%-ը, այն հիմնավորումով, որ շատ դպրոցներում թույլ չեն տալիս ուսանող-պրակտիկանտին սեփական պլան-կոնսպեկտով դասարան մտնել: Սակայն նրանք չեն գիտակցում, որ մեթոդական թղթապանակի կարևոր բաղադրիչ է պլան-կոնսպեկտը:

Ուսուցչի վերաբերմունքը իր մասնագիտության նկատմամբ ձևավորվում է տարիների ընթացքում: Բացասական վերաբերմունքը ատեստավորման, աշխատավարձի, կառավարման օղակների ձևավորման, կառավարման, մասնագիտական գործունեության ոլորտում առաջխաղացման, մասնագիտական գործունեության վերակառուցման, թեստերի, հարցազրույցի միջոցով ուսուցչի ընտրության նկատմամբ խոչընդոտում է նորարարական մեթոդների ներդրման, ուսուցչի պատրաստման դասընթացների կազմակերպմանը:

Հարցման ենթակա ուսուցիչները չեն ժխտում, որ ուսուցչի ընտրության կարևոր գործիք է թեստը, և այն միտված է համապատասխան գիտելիքներ կիրառելու ունակությունների բացահայտմանը: Սակայն, նրանք հիմնականում կասկածում են, որ կիրառվող թեստերը կարող են լինել հուսալի և արժանահավատ:

Ինչ վերաբերում է ուսուցչի ընտրության նպատակով հարցազրույց կիրառելուն, ապա այն հստակ նպատակ է հետապնդում՝ բացահայտել ուսուցչի պաշտոնին հավակնող անձի անձնային որակները և ռեֆլեքսիվ կարողությունները: Հարցազրույցի միջոցով հնարավոր է գնահատել բանավոր հաղորդակցման, հասկանալու և իրենց մտքերն արտահայտելու կարողությունները: Նրան նույնպես առաջադրվում են

կոնկրետ պահանջներ: Միևնույն ժամանակ գնահատվում է տրամաբանորեն և համակարգված մտքերն արտահայտելու ունակությունը (77):

1. Հարցման ենթակա ուսուցիչների 89%-ը կողմ է արտահայտվում միասնական կրթական ծրագրերին, որոնք Մեծ Բրիտանիայում բացակայում են :
2. 78%-ը դեմ է արտահայտվում, ինչպես դա ընդունված է Մեծ Բրիտանիայում, որ մանկավարժական կադրեր պատրաստող համալսարանները ինքնուրույն որոշեն ուսուցչի պատրաստման բովանդակությունը:
3. «Ճկուն» հետբուհական մանկավարժական կրթության ծրագրերին (flexible PGCE) կողմ է արտահայտվում հարցման ենթակա ուսուցիչների 91%-ը:
4. Հետազոտական աշխատանքի մեջ ներգրավելու կողմ է արտահայտվում հարցման ենթակա ուսուցիչների 88%-ը:
5. Ինչպես և Մեծ Բրիտանիայում, ապագա ուսուցիչների փորձաշրջան (tutoring) անցնելու կողմ է արտահայտվում ուսուցիչների 23%-ը:
6. Հայ մանկավարժների համար նորույթ է նաև այն, որ Մեծ Բրիտանիայում ուսուցիչը պետք է ներգրավվի ներդպրոցական ուսուցման մեջ: Դրան կողմ է արտահայտվում հարցման ենթակա ուսուցիչների 79%-ը:
7. Պահեստազորային զինվորականների վերապատրաստման կողմ է արտահայտվում հարցման ենթակա ուսուցիչների 88%-ը:
8. Դպրոցների կողմից ուսուցիչներին վարձակալելու և պատրաստելու կողմ է արտահայտվել հարցման ենթակա ուսուցիչների 94%-ը:
9. Օտար լեզվի ուսուցչի համար գործող չորսամյա «սընդվիչ դասընթացների» (sandwich courses), որոնք ներառում են արտասահմանում մի տարի փորձաշրջան անցնելու պահանջը, կողմ է արտահայտվել հարցման ենթակա ուսուցիչների 98%-ը:

Հարցման ենթակա ուսուցիչների 78%-ը կողմ է արտահայտվում ուսուցչի պատրաստման նորարարական, այլընտրանքային մոդելների կիրառմանը: Բավականին հոռետեսական դիրքորոշումներով են մոտենում ուսուցիչները ուսանողների և ուսուցիչների շարժունության ապահովման գաղափարին: Հարցման

ենթակա ուսուցիչների 87%-ը ցանկանում է վերապատրաստվել կամ փորձաշրջան ապրել արտերկրում:

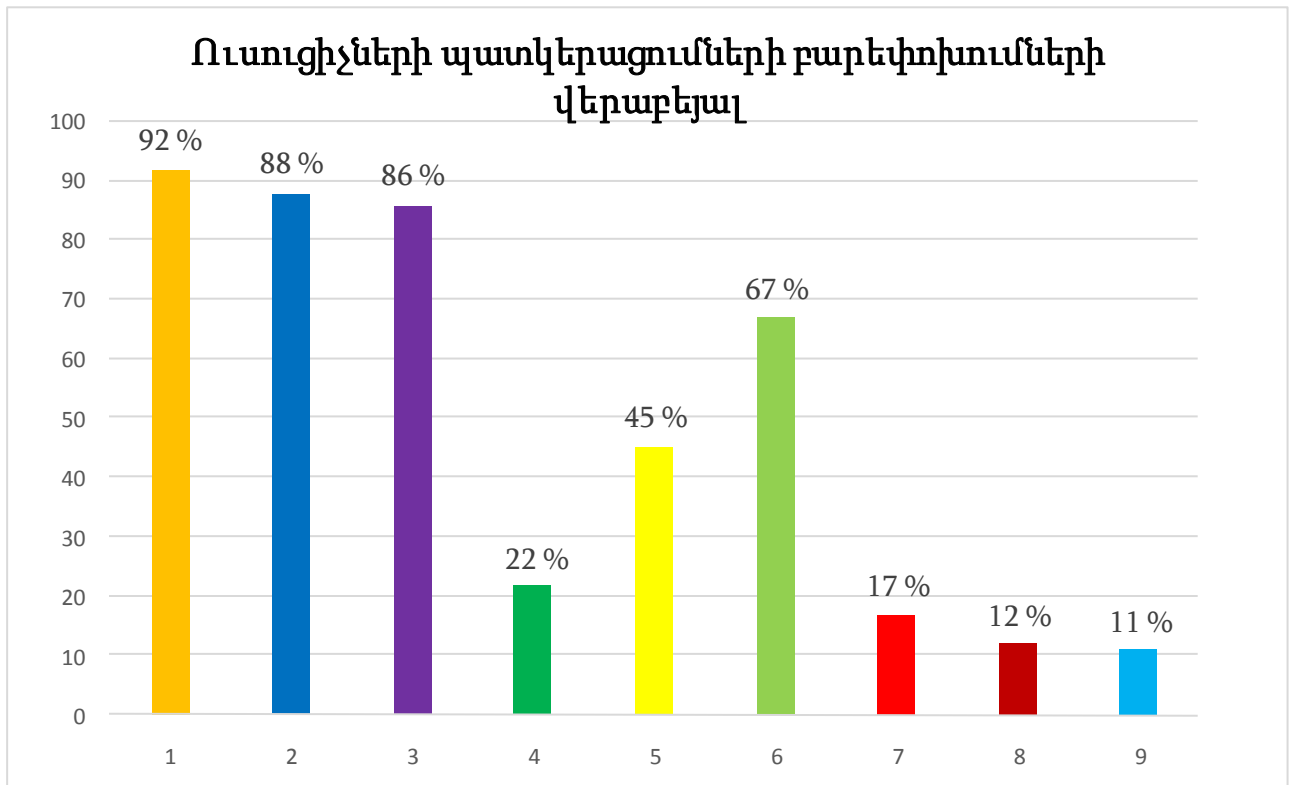
Սերնդափոխության խնդիրները հուզում են թե՛ ավագ, թե՛ կրտսեր սերնդի ուսուցիչներին: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 89%-ը համաձայն է, որ սերնդափոխության գործող մեխանիզմներն արդյունավետ չեն: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 93%-ը տարբերություն չի տեսնում ուսուցչի հաղորդակցական և մասնագիտական վարքագծերի միջև: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 88%-ը համոզված է, որ բավարար չափով չեն օգտագործվում նոր ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառման հնարավորությունները:

Հարցման ենթակա ուսուցիչների 92%-ն համոզված է, որ բարելավման կարիք ունեն ուսուցչի պատրաստման հայրենական ծրագրերը: Բացասական վերաբերմունք կա նաև դպրոց – բուհ կապի ապահովման մեխանիզմների նկատմամբ: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 88%-ը համոզված է, որ այդ կապը ուղղակիորեն չի ապահովվում: Մանկավարժական գրականությունից օգտվելու հնարավորություններից գոհ է հարցման ենթակա ուսուցիչների 86%-ը: Իրենց ֆինանսական վիճակից գոհ է հարցման ենթակա ուսուցիչների 22%-ը, իսկ կյանքի որակից՝ միայն հարցման ենթակա ուսուցիչների 17%-ը: Կոլեկտիվում տիրող բարոյահոգեբանական մթնոլորտից գոհ է 45%-ը: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 67%-ը գոհ է դպրոցի ղեկավարությունից: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 17%-ը կյանքի որակից գոհ է: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 12%-ը կրթական քաղաքանությունից գոհ է: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 11%-ը կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումներից գոհ է:

1. Համոզված է, որ բարելավման կարիք ունեն ուսուցչի պատրաստման հայրենական ծրագրերը (92%):
2. Համոզված է, որ այդ բուհ-դպրոց կապը ուղղակիորեն չի ապահովվում (88%):
3. Մանկավարժական գրականությունից օգտվելու հնարավորություններից գոհ է (86%):
4. Իրենց ֆինանսական վիճակից գոհ է հարցման ենթակա ուսուցիչների 22%-ը:
5. Կոլեկտիվում տիրող բարոյահոգեբանական մթնոլորտից գոհ է 45%-ը:
6. Դպրոցի ղեկավարությունից գոհ է (67%):

7. Կյանքի որակից գոհ է (17%):
8. Կրթական քաղաքանությունից գոհ է (12%);
9. Բարեփոխումներից գոհ է (11%):

Տրամագիր 5.



Կարծում ենք, որ ապագա ուսուցչի մասնագիտական պատրաստության բաղադրիչների ձևավորումը չի կարող արդյունավետ իրականացվել բուհում առանց մասնագիտական պատրաստության կրթական ծրագրերում բովանդակային փոփոխությունների և նոր մոդելների մշակման ու ներդնման:

Հետազոտության ընթացքում փորձարարական աշխատանքներին մասնակցող ուսանողներին հանձնարարվել են ուսուցչի մասնագիտական հաղորդակցման, խոսքի մշակույթին և ռեֆլեքսիային վերաբերող թեմաներով ռեֆերատներ, դասերի մոդելների մշակման, ինչպես նաև ինքնուրույն հետազոտական աշխատանքներ:

ՀԱՐՑԱՇԱՐ 1

Սիրելի ուսանողներ, խնդրում ենք անկեղծորեն պատասխանել հետևյալ հարցերին

1. Ձեր մասնագիտական պահանջմունքները բավարարելու համար եք ընդունվել բուհ՝
 - ա) այո,
 - բ) ոչ,
 - գ) չեմ կարող պնդել:
2. Դուք ճիշտ եք ընտրել մասնագիտությունը՝
 - ա) այո,
 - բ) ոչ,
 - գ) չեմ կարող պնդել:
3. Որո՞նք են Ձեր մասնագիտական պատրաստության միջոցները՝
 - ա) հոգեբանամանկավարժական առարկայախումբը,
 - բ) ուսումնաճանաչողական պրակտիկան,
 - գ) ընտրովի դասընթացները:
4. Կարևորու՞մ եք դասախոսի դերը՝
 - ա) այո,
 - բ) ոչ,
 - գ) չեմ կարող պնդել:

Հարցաշարի պատասխանների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ առաջին հարցին «այո» պատասխանել է ուսանողների 56 %-ը, ոչ՝ 18%-ը, չեմ կարող պնդել՝ 26%-ը: Երկրորդ հարցին՝ այո՝ պատասխանել է ուսանողների 64 %-ը, ոչ՝ 24%-ը, չեմ կարող պնդել՝ 12%-ը: Երրորդ հարցին՝ ո՞ր առարկաներն եք համարում մասնագիտական պատրաստության իրականացման միջոցներ, տրվել են հետևյալ պատասխանները. 52%-ը առաջնությունը տվել է հոգեբանամանկավարժական առարկաներին, 32%-ը՝ ուսումնաճանաչողական պրակտիկային, 16%-ը՝ ընտրովի մասնագիտական դասընթացներին: Չորրորդ հարցին՝ «այո» պատասխանել է ուսանողների 48%-ը, ոչ՝ 32%-ը, չեմ կարող պնդել՝ 20%-ը:

Հարցաշարի պատասխանների արդյունքները ներկայացված են թիվ 1 աղյուսակում և թիվ 1, 2, 3, 4 տրամագրերում:

Աղյուսակ 1

№	Հարցեր	Պատասխաններ	Տոկոսներ
1	Դուք Ձեր մասնագիտական պահանջմունքները բավարարելու համար եք ընդունվել բուհ՝	Այո	56%
		Ոչ	18%
		չեմ կարող պնդել	26%
2	Դուք ճիշտ եք ընտրել մասնագիտությունը	Այո	64%
		Ոչ	24%
		չեմ կարող պնդել	12%
3	Որո՞նք են Ձեր մասնագիտական պատրաստության միջոցները՝	ա) հոգեբանամանկավարժական առարկաները,	52%
		բ) ուսումնաճանաչողական պրակտիկան,	32%
		գ) ընտրովի դասընթացները:	16%
4	Կարևորում եք արդյոք դասախոսի դերը	Այո	48%
		Ոչ	32%
		չեմ կարող պնդել	20%

ՀԱՐՑԱԾԱՐ 2

Ուղղված բակալավրիատի շրջանավարտներին:

1. Հետաքրքրություն ցուցաբերում եք մանկավարժական գործունեության նկատմամբ՝
2. Ձեզ բավարարում են բուհի կրթամշակութային պայմանները
3. Դուք բավարարված եք բուհի տեխնիկական-տեղեկատվական հագեցվածությամբ՝
4. Ի՞նչն է խոչընդոտում Ձեր մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորմանը՝
 - ա) մասնագիտական առարկաների ոչ ճիշտ ընտրությունը,
 - բ) դասավանդման մեթոդները և տեխնոլոգիաները,
 - գ) դասավանդման միջոցներն ու ձևերը:

№	Հարցեր	Այո	Ոչ	Չեմ կարող պնդել
1.	Հետաքրքրություն ցուցաբերում եք մանկավարժական գործունեության նկատմամբ	60%	16%	24%
2.	Ձեզ բավարարում են բուհի կրթամշակութային պայմանները	62%	16%	22%
3.	Դուք բավարարված եք բուհի տեխնիկական-տեղեկատվական հագեցվածությամբ	49%	31%	20%
4.	Ի՞նչն է խոչընդոտում Ձեր մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորմանը՝			
	ա) մասնագիտական առարկաների ոչ ճիշտ ընտրությունը,			37%
	բ) դասավանդման մեթոդները և տեխնոլոգիաները,			35%
	գ) դասավանդման միջոցներն ու ձևերը,			28%

Հարցման արդյունքները կարող են հաշվի առնվել մանկավարժական բուհում ապագա ուսուցչի մասնագիտական պատրաստության հայեցակարգը մշակելիս:

Հարցման արդյունքների վերլուծությունը նույնպես հաստատեց այն դրույթը, ըստ որի՝ ռուսական-խորհրդային մանկավարժական ավանդույթը շեշտը դնում է լեզուների ուսուցման կրթական գործառույթների վրա: Հայ մանկավարժները, ունենալով ընդհանուր պատկերացումներ փոխներգործուն, նորարարական մեթոդների, մոտեցումների մասին, դժվարությամբ են կիրառում գիտական հետազոտական նախագծման նոր մեթոդներ: Նրանք թերահավատությամբ են մոտենում դպրոցում գիտությամբ զբաղվելու գաղափարին: Դժվար է նրանց համար հասկանալ դպրոց-լաբորատորիա գաղափարը: Նույն միտումը բնորոշ է վերջին շրջանում ՀՀ մանկավարժական կադրեր պատրաստող բուհերին:

Կարևոր է ուսուցչի պատրաստման բրիտանական փորձն ուսումնասիրելու հիմնախնդիրը: Այդ առումով առանձնանում են անգլերենի ուսուցիչները: Նրանցից շատերը մասնակցել են Բրիտանական Խորհրդի կողմից կազմակերպվող դասընթացներին: Նրանք բավականին լավ պատկերացում ունեն բրիտանական

ուսուցչի հաղորդակցական վարքագծի մասին, սակայն դժվարությամբ են խոսում դրանց տարբերությունների մասին:

Ինչպես արդեն նշվեց, ուսուցիչները հնարավորինս խուսափում են խոսել կյանքի որակի մասին, հատկապես երբ խոսք է գնում բրիտանացիների և հայաստանցիների համեմատության մասին: Նույնը վերաբերում է գնահատման և ինքնագնահատման մոտեցումների, դասավանդվող առարկաների տարբերությունների մասին:

Երրորդ գլխի եզրակացություն

Հայ մանկավարժական հանրության համար առաջնային խնդիր պետք է լինի ինչպես հետազոտական, այնպես է հաղորդակցական մոդելի ներդրումը, ըստ որի՝ գիտելիքը ձևավորվում է հաղորդակցության ընթացքում և ապագա մասնագետի զարգացումը դիտարկվում է որպես միջանձնային հարաբերությունների «արդյունք»:

Մեծ Բրիտանիայում դպրոցամետ մենթորային ծրագրերը իրենց տեղն են զիջում հաղորդակցության վրա հիմնված մոտեցումներին, քանի որ մենթորային ծրագրերում շեշտադրվում է դեռահասների հետ աշխատանքի դերային մոդելների դերը:

Ուսուցչի պատրաստման հայկական մոդելներում գործանական-փորձարարական առարկաներին հատկացվող ժամաքանակը միայն վերջերս ունի շարունակական ավելացման միտում, իսկ բրիտանական բուհերում այն սկսվել է ավելի վաղ՝ դեռևս նախորդ դարի 70-80-ական թվականներից:

Ուսուցչի պատրաստման կրթական համակարգի վրա շոշափելի ազդեցություն է ունենում մոնիտորի ինստիտուտը /1870 թ./: Ավելին, ապագա ուսուցիչները սկսեցին կրթություն ստանալ մոնիտորների պատրաստման կենտրոններում (1870), հետագայում կրոնական և համալսարանական մանկավարժական քոլեջներում կամ ֆակուլտետներում:

Ուսուցչի պատրաստության բրիտանական մոդելներից առանձնանում են մասնագիտական մենթորության և առարկայական մենթորության մոդելները: Մենթորության մակարդակում ղեկավարման և կառավարման տարանջատումը նորույթ է հայ մանկավարժների համար, քանի որ մենթորությունը որպես տեխնոլոգիա դիտարկվում է ՀՀ կրթական համակարգում որպես դաստիարակի գործառույթ:

1970 թվականին վերջանում է մանկավարժական համակարգի էքստենսիվ զարգացումը: 1970 թ. մինչև 1990 սկիզբը համարվում է ուսուցչի պատրաստման ինտենսիվ շրջան: Այդ շրջանում մանկավարժական կրթությունն իրականացվում է համալսարանական և ոչ համալսարանական տիպի հաստատություններում:

Համեմատվող կրթական տիրույթներում նկատվում է հումանիտար առարկաների քանակի ավելացման միտում: Ընդ որում, Մեծ Բրիտանիայի կրթական տարածքում հումանիտար առարկաների քանակը սկսում է ավելանալ դեռևս նախորդ դարի կեսերից: ՀՀ-ում դա տեղի է ունենում ԽՍՀՄ-ի փլուզումից հետո:

Հայ մանկավարժների համար նորույթ է նաև այն, որ Մեծ Բրիտանիայում ուսուցիչը պետք է ներգրավվի ներդպրոցական ուսուցման մեջ: Ընդ որում, այդպիսի ուսուցումն ապահովում է կառավարությունը, ինչպես նաև այն, որ օտար լեզվի ուսուցչի համար գործում են չորսամյա «սընդվիչ դասընթացները» (sandwich courses), որոնք ներառում են արտասահմանում մի տարի փորձաշրջան անցնելու պահանջը:

Ավանդական համալսարանական մոդելը ներկայացված է տարբեր բարձրագույն մասնագիտական կրթության առաջին աստիճանի և հետբուհական կրթության գործնական կողմնորոշման ծրագրերով: Եթե առաջիններն իրականացվում են բացառապես համալսարանների և քոլեջների հիմքի վրա, ապա երկրորդները՝ ոչ համալսարանական, որը ՀՀ-ում բացակայում է:

ՀՀ կրթական համակարգում շրջանառվում է «պասիվ և ակտիվ մանկավարժական պրակտիկա» հասկացությունները: Սակայն թե՛ ինչ կարողություններ և հմտություններ են ձևավորվում նրանց մոտ պասիվ և ակտիվ մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում, հիմնականում չի հստակեցվում:

Առանձնանում են հատկապես Մեծ Բրիտանիայի կրթության ոլորտում բավականին լուրջ հաջողություններ գրանցած ուսուցչի պատրաստման զուգահեռ, հաջորդական և այլընտրանքային մոդելները:

Միայն դպրոցն ավարտելը հաստատող վկայականի հիման վրա մանկավարժական բուհ ընդունելու և մանկավարժական մասնագիտություն ձեռք բերելը հաստատող բուհական դիպլոմի առկայությամբ դպրոցում աշխատանքի անցնելու միտումը խոսում

Է այն մասին, որ ուսուցչի ընտրության հիմնախնդիրն ՀՀ-ում արդի պահանջներին համահունչ չի լուծվում:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Գիտական գրականության և իրականացված հետազոտության վերլուծության արդյունքները թույլ են տալիս կատարել հետևյալ եզրահանգումները.

1. Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման արդյունավետ ռազմավարությունները հնարավոր է ներդնել ՀՀ կրթական տարածք, դրանց մեթոդաբանական հիմքերը համապատասխան ռեֆլեքսիվ մակարդակում ուսումնասիրելուց հետո:
2. Ձևավորվելով այլ մանկավարժական հարացույցի, կրթական ավանդույթների շրջանակներում՝ Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունները հետաքրքրություն են ներկայացնում թե՛ ստեղծման մեթոդաբանությամբ, թե՛ իրենց կիրառման տեխնոլոգիաներով:
3. Ուսուցչի պատրաստության համատեքստում ՀՀ հանրակրթական դպրոցը չի շեշտադրում իր պատվիրատու լինելու հանգամանքը: Դպրոց-բուհ համագործակցությունը տեղի է ունենում բուհի և ոչ թե դպրոցի նախաձեռնությամբ:
4. Երկու կրթական տարածքին էլ բնորոշ է ուսումնական առարկաների ինտեգրման, ուսուցչի պատրաստման գործընթացի վերահսկողության և գնահատման մեթոդների և միջոցների շարունակական բարելավման ռազմավարությունը:
5. ՀՀ-ի մանկավարժական կադրեր պատրաստող բուհերում ուսուցչի պատրաստության արդյունավետ մոդելի առանցքային բաղադրիչ է գիտական, հետազոտական աշխատանքի կազմակերպման ռազմավարությունը, որը լայնորեն կիրառվում է Մեծ Բրիտանիայում:
6. Մեծ Բրիտանիայում գործում են մանկավարժական կադրերի պատրաստման երեք մոդել՝ դասական, անցումային և գործնական: Այդ մոդելները, ստեղծված լինելով այլ մենթալ-կրթական, հանրամշակութային տարածքում՝ շատ դեպքերում հնարավոր չէ ներդնել, քանի որ՝ 1-ին դրանք ստեղծված են հիմնականում ավելի վաղ ժամանակահատվածում և երբեմն արդիական չեն, 2-րդ չկան դրանք վերլուծելու և հասկանալու անհրաժեշտ մեթոդաբանական հիմքեր և

նախադրյալներ, 3-րդ հնարավոր չէ շատ սուղ ժամանակահատվածում հաղթահարել տարբեր կրթական, մանկավարժական խոսույթների փոխներթափանցումը: Հայ մանկավարժներին կարող է հետաքրքրել անցումնային և գործնական մոդելները:

7. Հայ մանկավարժական հանրության համար նորույթ է Մեծ Բրիտանիայում արմատավորված թյուտորական համակարգը, որը ներառում է կուրսղեկությունը, բարոյական դաստիարակությունը /հոգաբարձությունը/: Կարելի է դիտարկել ՀՀ բուհերում թյուտորության դրսևորվման բաղադրիչներ, երբ սովորողներին ներգրավում են հետազոտական աշխատանքի մեջ:
8. Ուսուցչի պատրաստման գործընթացում տարբեր ծրագրերի ներդրման, ծրագրային ուսուցման ռազմավարությունը բնորոշ է թե՛ բրիտանական, թե՛ հայկական ուսուցչի պատրաստման մոդելներին:
9. Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունների ուսումնասիրության արդյունքում մշակվել է ուսուցչի պատրաստության արդյունավետ մոդելի, որի հիմքում ընկած է ինչպես բրիտանական, այնպես էլ հայկական ուսուցչի պատրաստության ռազմավարությունները և մոդելները:
10. Հաշվի առնելով Մեծ Բրիտանիայի ուսուցչի պատրաստության արդյունավետ ռազմավարությունները, մեր կողմից առաջարկվում է ուսուցչի պատրաստության ժամանակակից մոդելը, որը ներառում է նպատակը, տարբեր ռազմավարություններ և մոդելներ, տեխնոլոգիաներ, գնահատման ձևեր ինչպես նաև ակնկալվող արդյունքները:

ՕԳՏԱԳՈՐԾԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աղանյան Գ. Վ., Կարապետյան Վ. Տ. Ապրելակերպի դերն ու նշանակությունը հանրակրթական դպրոցում//Գիտական տեղեկագիր, պրակ բ, թիվ 1, ՇՊՀ, էջ95-98, Մինասյան Ս.Մ., Ադամյան Ծ.Ի. Առողջագիտություն: Երևան: ԵՊՀ հրատ.: 2008: 376 էջ
2. Անդրեասյան Հ.Հ. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից հիմնախնդիրները: (Թեկն. առ.), Երևան, 2015, 149էջ:
3. Անտոնյան Լ. Ա. Մենթորային փոխհարաբերությունների գիտամեթոդական հիմնավորումը բուհական և հետբուհական կրթական համակարգում: /Թեկն. Առ./, Եր., 2007, 140էջ:
4. Ասատրյան Լ.Թ. և ուրիշներ, Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքները (ուսումնամեթոդական ձեռնարկ), մաս 1, Երևան, «Ջանգակ-97», 2003, 223 էջ:
5. Աստվածատրյան Մ. և ուրիշներ, Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը, Երևան, Այոեքս, 2003, 336 էջ:
6. Աստվածատրյան Մ., Օհանովա Ի. , Ճանճապանյան Հ., Թերզյան Գ., Թադևոսյան Է. Եվրոպական լեզվական թղթապանակ Հայաստանի դպրոցների տարրական դասարանների համար: ԵՊՀՀ, 2007, 54 էջ:
7. Բալյան Ա. Ա. Մանկավարժական վարպետության հիմունքները, Երևան, Լույս, 1988, 174էջ:
8. Բարխուդարյան Վ., Ուրվագիծ միջնադարյան հայկական մշակույթի պատմության (X-XIV դդ.), Երևան, «Գիտություն», 2016, 232 էջ:
9. Բարձրագույն կրթություն: Տեղեկագիր: -Պրակ 3, Եր.: ԿԱԻ հր. 2007.-400 էջ:
10. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքը, www.parliament.am.
11. Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Երևան, 1991, էջ 60:
12. Կրթական վերափոխումները Հայաստանում, Մարդկային զարգացման ազգային զեկույց, 2006, Երևան, 2007, 126 էջ:

13. Կրթական քաղաքականությունը և Lifelong Learning-ը Հայաստանում. լազմավարության հիմնադրույթների և շարունակական քննարկումների ձևակերպում: Քաղաքական հետազոտությունների և ուսուցման հայկական կենտրոն: Երևան, 2005, էջ 13-21:
14. Կրթության գերազանցության ազգային ծրագիր հայեցակարգ: Եր., 2014. – էջ 32// http://ysu.am/files/2015-02-5_NPEE_Concept_Short_Final.pdf
15. ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիր// www.parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf.
16. ՀՀ մասնագիտական կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության զարգացման հայեցակարգային մոտեցումներ: ՄԱԶԾ, Երևան, 2005. http://www.undp.am/docs/publications/2005_publications/education.pdf
17. ՀՀ օրենքը կրթության մասին, Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, Երևան ԿԱԻ, 2004, 298 էջ:
18. ՀՀ օրենքը Կրթության մասին: <http://www.aniedu.am/school/normdocuments.html>
19. Ղալաչյան Մ.Վ. Ուսուցիչների մասնագիտական վարպետության արդյունավետ ուղիները շարունակական կրթության համատեքստում: (թեկ. առ).-Երևան, 2012.-143 էջ:
20. Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Ա.Արնաուդյան, Ա.Գյուլբուդադյան, Ս.Խաչատրյան, Ս.Խրիմյան, Մ.Պետրոսյան, Երևան, ՀՀ ԿԳՆ ԿԱԻ 2004, էջ 40-65:
21. Միլովանովիչ Մ., համահեղինակներ՝ Սեներիկ Ի. Ավետիսյան Մ. Խավանսկա Տ., Կոռուպցիայի դեմ պայքարը և բարեվարքության արմատավորումը Հայաստանի կրթական ոլորտում, 2015, էջ 66:
22. Մկրտչյան Մ. Ա. Ժամանակակից դիդակտիկայի հիմնահարցերը ըստ Վ. Դյաչենկոյի//Մանկավարժություն, թիվ 1-2, 2009, 5-15:
23. Որակավորումների եվրոպական համակարգ՝ որակավորումները մեկնաբանելու նոր միջոց, www.edu.am:
24. Պետրոսյան Ռ. Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության վերակառուցման մոտիվները փոփոխվող հայաստանում, 2014. - 1.- էջ155-164//

<https://cyberleninka.ru/article/n/the-motives-of-rebuilding-teachers-professional-activity-in-changing-armenia>:

25. Պետրոսյան Հ.Հ. Կոմպետենտային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը: Մենագրություն. – Եր.: Հեղինակային հրատարակություն, 2013, 264 էջ:
26. Սանթրոսյան Մ.Հ., Արևելահայ դպրոցը 19-րդ դարի առաջին կեսին, Երևան, Հայպետուսմանկիրատ, 1694, 448 էջ:
27. Սիմոնյան Յ.Ռ., Հայ մանկավարժության պատմություն (հնագույն ժամանակներից մինչև 18-րդ դարավերջ), Երևան, 1998, 220 էջ:
28. Սիսյան Ս.Բ., Մանկավարժական հաղորդակցում կազմակերպելու ուսուցչի վարպետությունը, Մանկավարժական միտք, 2008, N2, էջ 130-134:
29. Վարդանյան Կ., Դասախոսների վերապատարստման գործընթացի կազմակերպումը Շոտլանդիայում («Մանկավարժական և հոգեբանական հիմնախնդիրների միջբուհական կոնսորցիում» գիտական հանդես, Երևան, 2008, էջ 69-81:
30. Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, Աստվածատրյան Մ., Թերզյան Գ., Թորոսյան Ա., Շարխաթունյան Հ. Երևան, 2004, էջ 23-31, 34-42, 81-86:
31. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса: Дис. ... канд. пед. наук. —Санкт-Петербург, 2010.- 204 с.
32. Абазовик Е. В. Реформирование подготовки учителей в Англии на современном этапе : Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина Выпуск № 2 / 2016. – С. 240-250.
33. Абазовик Е.В. Реформирование подготовки учителей в Великобритании на рубеже XX-XXI веков // Академический вестник Института образования Российской академии образования «Человек и Образование». 2008. - № 3(16).- С. 83-87.
34. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: Монография. Красноярск: Поликом, 2007. - С. 29-34.

35. 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.
36. Асташова Н.А., Макарова Е.А. Концептуальная модель развития профессиональных ценностей будущих учителей // Выпуск: №1 (53) январь 2015 Рубрика: Педагогические науки".
37. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 7-61.
38. Баскаев Р.М. О некоторых моделях профессиональной подготовки учителей в разных странах. (<http://jurnal.org/articles/2008/ped9.html>).
39. Безюлева Г.В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование. 2011. № 12. – С.34-37.
40. Борченко И.Д. Исследовательская деятельность учителя как отражение требований профессионального стандарта / И.Д. Борченко, В.В. Романова, И.А. Кондратьева [и др.] // Инновационные технологии в образовании и науке : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 сент. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 112-115.
41. Вартанов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. – С. 23—24.
42. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетенции педагога // Педагогика. 2012. № 10. – С.11-14:
43. Гавриленко Л. С. Модель подготовки будущего учителя к инновационной // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена . – 2008. – С.361-365.
44. Гаргай В.Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.): Монографическое исследование / В.Б. Гаргай. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2001. – 251 с.

45. Гиниятова З. М. Структурные компоненты профессиональной компетентности социального педагога // Педагогика высшей школы. — 2015. — №3. — С. 66-68. — URL <https://moluch.ru/th/3/archive/14/327/> (дата обращения: 14.09.2018).
46. Граничина О. А., Езопова С. А. Технология оценки потенциала исследовательской компетенции поступающих в магистратуру // Герценовские чтения. Начальное образование. - 2010. - Т. 1. - С. 307-315.
47. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. – Рязань. : РГПУ, 2000. – 204с.
48. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. — // Высшее образование в России. — 1994. — №4. – С. 105-108.
49. Денисова, Г.В. Учебно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессионализации подготовки будущего учителя математики в педагогическом вузе Текст. : автореф. дис. .канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.В. Денисова. Рязань, 1999. - 19с.
50. Джемилева Н.Н., Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом, Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки), http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf
51. Исаева Т. А. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 412-414.
52. Коммуникативное поведение британского и российского учителя иностранного языка .[Электронный ресурс]. URL: <http://odiplom.ru/lingvistika/kommunikativnoe-povedenie-britanskogo-i-rossiiskogo-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 05.02.2015).
53. Кручинина Е. Б. Подготовка учителя к исследовательской деятельности как фактор повышения педагогического мастерства. Дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2004. -141 с.

54. Кузьменкова Ю.Б. Материалы курса «Стратегии речевого поведения в англоязычной среде». Лекции 1—4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – С. 203-208.
55. Курникова Н.С. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. – 22 с.
56. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография М.: Изд-во РУДН, 2003. – С. 28-32.
57. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР. Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1990. –187 с.
58. Лысова Е. Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе //Педагогика. 1994. – № 3. – С. 94-100.
59. Люботинский А. А. Структурно-функциональная модель методической компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды // Молодой ученый. — 2014. — №8. – С. 820-825.
60. Маркова А.К. Психология профессионализма. Издательство: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996 г.
61. Мильруд Р. П., Карамнов А. С. Компетентность учителя иностранного языка// Иностранные языки в школе. — 2012. — № 1. — С.11–17.
62. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 3. — С.39–47.
63. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200с.
64. Настройка образовательных структур в Европе Вклад университетов в Болонский процесс. – 2006. – Режим доступа: - <http://минобрнауки.рф./документы/1450>.

- 65.Новикова Ю.Б. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке британского учителя (конец XX - начало XXI вв.): Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 2014. - 23 с.
66. Новикова Ю.Б. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке британского учителя (конец XX-начало XXI вв.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Новикова Юлия Борисовна;[Место защиты: Московский городской педагогический университет].- Москва, 2015.- 208 с.
67. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых . -- Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.
68. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://window.edu.ru/resource/448/56448/files/aist05.pdf>.
69. Онищенко Ю.Ю., Формирования профессионализма учителя в системе педагогического образования В Великобритании (конец XX- начало XXI вв.), Специальность 13.00.01-общая педагогика, история педагогики и образования, Автореферат диссертации, Москва, 2007.
70. Орехова Е. Я., Полунина Л. Н. Педагогическая магистратура в США: структура и содержание образовательных программ // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. - 2014. - Т. 2. - С. 67-74.
71. Орехова Е. Я., Полунина Л. Н. Подготовка учителей в магистратуре: европейский опыт // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 3. - С. 213-217.
72. Оршанская Е.Г. Опыт сопоставительного анализа речевого поведения российского и британского учителя иностранного языка в классе // Иностранные языки в школе. 2010. № 6. – С. 17-23.

73. Панаити Н.Н. Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона обучения иностранному языку. [Электронный ресурс]. URL: http://en62.my1.ru/Communicative_competence_through_comparison.pdf (дата обращения: 05.02.2015).
74. Педагогика: Большая современная энциклопедия/Сост. Е.С.Рапацевич- Мн.: Современное слово, 2005. – 720с.
75. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография/ Под ред. Н.А. Асташовой. Сер. Научные школы. Брянск: ГК «Десяточка», 2013.- С. 28–30.
76. Писарева И. Е. Методика диагностики готовности будущего учителя к инновационной деятельности. М., 2002 . - 320 с.
77. Пискунова Е. В., Соломин В. П., Тряпицына А. П. Процедуры приёма на работу и оценки профессиональной компетентности учителя за рубежом // Подготовка специалиста в области образования. Вып. XI. Высшее образование за рубежом. - СПб., 2005.
78. 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.
79. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. / Дж.Равен; пер. с англ. — М.: Когито-центр, 1999. -144с.
80. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / под общ. Редакцией В. А. Козырева, Н Ф Радионовой. - СПб., 2006. – 122с.
81. Реформы образования в Великобритании. // М.: Владос, 2004. – С. 76-82.
82. Сабирова Д.Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.): Автореф. . д-ра. пед. наук. Казань, 2008. – 40 с.

83. Сабирова Д.Р. Тенденции развития и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Англии, 1979-1997 гг.: Дис. канд. пед. наук. Казань, 1998. – 243 с.
84. Седов В. А. Стратегии отбора будущих учителей в зарубежной практике // Человек и образование. - 2010. - № 3. – С. 117-122.
85. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза. — М.: АПК и ППРО, 2010. – 324 с.
86. Соляников Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: Автореферат канд. пед. наук. – СПб, 2003. – 20 с.
87. Сысоева Е.Э. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2006.- № 4. - С. 81-86.
88. Сычкова Н. В. Формирование у будущих учителей умений исследовательской деятельности в условиях классического университета. Дис. ... докт. пед. наук. Магнитогорск, 2002. - 354 с.
89. Турковский В. И. Социально-профессиональные, методологические и логические основы подготовки студентов университета и учителей к научной работе // Ученые записки УО ВГУ им. П. М. Машерова. - 2006. - Т. 5. - С. 57-72.
90. Хисматуллина Л. Р. Научно-методическая работа в школе как средство повышения квалификации учителей // Вестник Башкирского университета. - 2007. - Т. 12. - № 4. - С. 250-253.
91. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 1972. С. 206-209.
92. Шурыгина Ю. А. - Возможности профессионально-ориентированной исследовательской деятельности для профессионального становления студентов педагогического вуза // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. - С. 1133-1137.

93. Abbott, I. & Evans, L. (1994) Finding time for mentoring, *The Times Higher Educational Supplement*, 15 July, p. 11. Abbott, I., Evans, L., Goodyear, R. & Pritchard, A. (1993) A comparative study of two models of initial teacher education, *Mentoring*, 1. – Pp. 37-40.
94. Abbott, I. & Evans, L. (1994) Separating the HEAP from the SAP, *Mentoring*, 2. – Pp. 43-46.
95. *Action and Reflection in Teacher Education/ ed.by G.Harvard, Ph. Hodgkinson. – Praeger, 1998. -274p.*
96. Aguado, A. (2009) Teaching research methods: learning by doing, *Journal of Public Affairs Education*, 15 (2) . – Pp. 251–260.
97. *Attracting, Developing and Retaining Teachers : Background Report for Finland, интервью McKinsey// Submitted by the United States Department of Education, October 2004. -74p.*
98. Augsburger, T., & de Barros, J. A. (2010, June). Integrating different modes of inquiry for pre-service teachers. In *Proceedings of the first interdisciplinary CHESS Interactions Conference* (pp. 241-255).
99. Awbrey, S.M, Dana, D., Miller, V.W., Robinson, P., Ryan, M.M. and Scott, D.K. (Eds.), (2006). *Integrative Learning and Action: A Call to Wholeness (Studies in Education and Spirituality)*. New York: Peter Lang Publ.
100. Berman R., Brown & Sean McCartney Competence is not enough: meta-competence and accounting education// Received 01 Apr 1994, Accepted 01 Oct 1994, Pp. 43-53 | Published online: 28 Jul 2006// <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/096392895000000006>.
101. Biesta, Gert J. J. & Burbules, Nicholas C. *Pragmatism and Educational Research*. Authors manuscript, 23 February (2002).
102. Bogo, M; Rawlings, M; Katz, E and Logie, C (2014) *Using Simulation in Assessment and Teaching*, CSWE Press: Virginia.
103. Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

104. Bryan, L. A., & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23, 31–39. doi:10.1080/10402454.2006.10784557.
105. Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: a discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28 (5), 673 –688.
106. Castling, A. *Competence-Based Teaching and Training*/A. Castling. – Andover. Cengage Language Vocational, 1996. – pp.191- 2.
107. Circular 3/84 (Teaching: High Status, High Standards//Circular 10/97/ - DfEE, 2008. – 138p.
108. Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (1993). "Inside/ Outside: Teacher research and knowledge." New York: Teachers College Press.
109. Dieker, L. A. & Murawski, W. W. (2004). Tips and strategies for coteaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36, 52-58.
110. Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27.- pp. 505–18.
111. Dunson, R., Hughes, J., & Jackson, T. (1994). Effect of behavioral consultation on student and teacher behavior. *Journal of School Psychology*, 32.-pp. 247– 66.
112. Earley, M. (2014) A synthesis of the literature on research methods education, *Teaching in Higher Education*, 19 (3). – Pp. 242–253. doi:10.1080/13562517.2013.860105.
113. Early Years and Primary (Flexible) PGCE. Northumbria University. – 2014. – <http://www.northumbria.ac.uk>.
114. Education Tripos: Programme Specifications. – Cambridge: University of Cambridge, 2001= 5p.
115. *Educational Research Methodology*”: (University of York. Department of Education. – 2013. – Available at: <http://www.york.org.uk/education>
116. Evans L. & Abbott I. (1997) Developing as mentors in school-based teacher training, *Teacher Development*, 1:1. – Pp. 135-148, DOI: 10.1080/13664539700200010//Available at: <https://doi.org/10.1080/13664539700200010>:

117. Fisher R.A., The use of multiple measurements in taxonomic problems, 1936.
118. Flexible Programme. Goldsmith College. The University of London. – 2014. – <http://w.w.w. Gold.ac.uk/pgce/secondaryflexible>).
119. Freidhoff, J. R. (2008). Reflecting on the affordances and constraints of technologies and their impact on pedagogical goals. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24, 117–122. doi:10.1080/10402454.2008.10784597.
120. Freire, P. (1985). *The politics of education*. (D. Macedo, Trans.). London: Macmillan.
121. Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
122. Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. (D. Macedo, D. Koike, & A. Oliveira, Trans.). Boulder, CO: Westview Press
123. Freytag, C. (2003). *Factors influencing secondary co-teachers' perceptions of co-teaching: A path analytic model*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando.
124. Gately, S. E. & Gately, F. J. (1999). *Understanding co-teaching components*. Teaching Exceptional Children.
125. Gillard D (2018) *Education in England: a history* www.educationengland.org.uk/history.
126. Graham Badleye, *The Crisis in Educational Research: a pragmatic approach*. *European Educational Research Journal*, Vol 2, N 2, (2003).
127. Hammersley, M. (2012) *Is it possible to teach social research methods well today?* Discussion paper presented at HEA Social Sciences Teaching and Learning Summit: Teaching Research Methods, University of Warwick, 21–22 June 2012.
128. HasimZ., Mohani T. et al. *Metaphors Used by Malaysian Teachers-in-Training: Implications for Language Teacher Education // Creative Education* 2013. Vol.4, No.9, 74–77 Published Online September 2013 in SciRes (<http://www.scirp.org/journal/ce>)
129. Hernández-Hernández, F. and Sancho-Gil, J. M. (2015) *A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods*, *International Journal of Social Research Methodology*, 18 (6) . – Pp. 651–667. doi:10.1080/13645579.2015.1049468.

130. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter01.html>.
131. <http://www.professionalstandards.org.uk/docs/default-source/publications/special-review-report/review-of-general-teaching-council-2010.pdf?sfvrsn=2>
132. <http://www.professionalstandards.org.uk/docs/default-source/publications/special-review-report/review-of-general-teaching-council-2010.pdf?sfvrsn=2>
133. Huber, M. T., Hutchings, P., & Gale, R. (2005). Integrative Learning for Liberal Education. *peerReview*, Summer / Fall.
134. Tashakkori J. W., Jensen A. and Shapley K. L. (2003) Teaching mixed methods research: practices, dilemmas, and challenges. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (Thousand Oaks, CA: Sage), 619–637.
135. James E. The James Report (1972) Teacher Education and Training London: Her Majesty's Stationery Office 1972.
136. Jennings, T. E. (1997). Restructuring for integrative education: multiple perspectives, multiple contexts. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
137. Joyce, B., & Weil, M., & Calhoun, E. (2003). *Models of teaching* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
138. Keh, C (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation, *ELT Journal*, 44(4) . – Pp. 294-304.
139. Kerr C. E., Cain D. The In-Basket Activity // *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, volume 40, 2013. – Pp. 31 -33.
140. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
141. Lawson John, Silver Harold, *A Social History of Education in England*, 1973. 528 p.
142. Leach, *The Schools of Medieval England*, London: Methuen and Co. Ltd. 1915.
143. Leon Benade (2015) Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning, *Open Review of Educational Research*, 2:1, 42-54, DOI: 10.1080/23265507.2014.998159.

144. Lewis, D., Brazil, K., Krueger, P., Lohfeld, L., & Tjam, E. (2001). Extrinsic and intrinsic determinants of quality of work life. *Leadership in Health Services*, 14(2), 9-15.
145. Lin, G. H. C. & Chien, P. S. C. (2009) "An Investigation into Effectiveness of Peer Feedback." *Journal of Applied Foreign Languages Fortune Institute of Technology, Taiwan*, vol. 3. – Pp. 79–87.
146. Lin, Hsiu Fen, A review on the pragmatic approaches in educating and learning creativity, *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, Vol 1 N 1. – Pp. 13- 24, April (2012).
147. Lin, S., Liu, E. & Yuan, S. (2001). "Web-based Peer Assessment: Feedback for Students with Various Thinking-styles". *Journal of Computer Assisted Learning* 17. – Pp. 420–432.
148. Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3) . – Pp. 279-290.
149. Loxley, A., Seery, A. and Grenfell, M. (2013) Editorial: teaching and learning research methodology, *International Journal of Research & Method in Education*, 36. – Pp. 209–212. doi:10.1080/1743727X.2013.819704.
150. Luthans, F. (1995). *Organisational behaviour*. New York: McGraw Hill Inc.
151. MacLean, Marion S. & Mohr, Marian M. (1999). "Teacher- researchers at work." Berkeley, CA: National Writing Project, p. vii-ix.
152. Mann, S (2008) 'Teachers use of metaphor in making sense of the first year of teaching', in Farrell, TSC *Novice Language Teachers*. – Pp. 11–28. London: Equinox
153. Margaret Reynolds & Matthew Salters (1995) *Models of Competence and Teacher Training*, *Cambridge Journal of Education*, 25:3, 349 359, DOI: 10. 1080/0305764950250306
154. Miao, Y., Badger, R. & Zhen Y. (2006) *A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class*.
155. Michael, K., & Katerina, M. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 64– 83. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n2>.

156. Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027860180209>.
157. Nind, M., Kilburn, D. and Wiles, R. (2014) The teaching of research methods: fostering discursive pedagogic spaces in capacity building. Paper presented at the European Conference of Educational Research, University of Porto, 2–5 September 2014. Available at: http://eprints.ncrm.ac.uk/3705/1/The_teaching_of_research_methods_ECER_conference.pdf(accessed 13 June 2016).
158. Overseas Trained Programme. – 2010; <http://tda.gov.uk>.
159. Policy Paper. 2010 to 2015 Government Policy: Teaching and School Leadership. Updated 8 May 2015. [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-teaching-and-leadership/>.
160. Pollard, A. Collins, J. *Reflective Teaching*. – A&C Black, 2005. – 503p.
161. Primary Education (Early Years and Key Stage 1) BA (Hons): Course Handbook 2013-2014. –Huddesfield: University of Huddesfield , 2013. -52, 15
162. Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status. – L.:TTA, 2007. – 14p.
163. Registered Teacher Programm(RTP) Closure. -2013. – <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching>.
164. Rogers, Carl R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. In *Humanizing Education: The Person in the Process*. Ed. T. Leeper. National Education Association, Association for Supervision and Curriculum Development, -1967.- pp. 1-18.
165. Ryan, M., Saunders, C., Rainsford, E. and Thompson, E. (2014) Improving research methods teaching and learning in politics and international relations: a ‘reality show’ approach, *Politics*, 34, 85–97. doi:10.1111/ponl.2014.-pp.34-39.issue-1
166. Rybaleva I.A. Position and significance of research activity as an element in the structure of pedagogical activity / I.A. Rybaleva, M.M. Tuleykina // *Modern problems of science and education*. – 2013. – №6. – FGBOU VPO «Amursk State Humanitarian Pedagogical University».

167. Schippman, J., Prien, E. & Katz, J. (1990). Reliability and validity of in-basket performance measures. *Personnel Psychology*, 43, 837-859.
168. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
169. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass. San Francisco,
170. Scott L. The Function of Field Work in Professional Education//Vol. 25, No. 4 (Dec., 1951). – Pp. 441-454
171. Sheila Lawlor (1990) *Teachers Mistaught: training in theories or education in subjects?*
172. Smithers A., Robinson P., *The Good Teacher Training* 2014. – [http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2008/07/25/training report.pdf](http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2008/07/25/training_report.pdf). – Pp. 16-21.
173. Sternberg, Robert J., and Davidson, Janet E. *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press, (2003).
174. Subject Benchmarks “Education Studies”: 2007. – Available at: [www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Subject Benchmarks-statement-Education-Studies.pdf](http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Subject-Benchmarks-statement-Education-Studies.pdf)
175. Tashakkori J. W., Jensen A., and Shapley, K. L. (2003) *Teaching mixed methods research: practices, dilemmas, and challenges*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (Thousand Oaks, CA: Sage), 619–637.
176. *Teacher Education and Training* //Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme (The McNair Report). – London: HMSO, 1944. – Available at: <http://www.educationengland.org.uk/documents/mcnair/index.html>.
177. *Teacher Professionalism and the Challenge of Change* /ed. by Jim Graham Stoke-on-Trent : Trentham, 1999. – 104p.
178. Thornbury, S. (1991). Metaphors we work by. *English Language Teaching Journal*, 45, 193-200. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/45.3.193>.

179. Training our next generation of outstanding teachers) (2011) [Электронный ресурс]. - URL: ([https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011 .pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf) (дата обращения: 13.05.2017.
180. University of York. Department of Education. -2013. - Available at: <http://www.york.org.uk/education>
181. University Subject Tables 2014/Education// The Complete University Guide.-2013.- Available at: <http://www.gteni.org.uk/publications/uploads/document//annual1%20lecture%pdf>.
182. University Subject Tables 2014/Education//The Complete University Guide. – 2013.- <https://www.theguardian.com › Education › University guide>
183. Wallace, M.J. (1991) Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge University Press, Cambridge.
184. Whitty G. & Willmott E. Competence- based Teacher Education: approaches and issues// Journal Cambridge Journal of Education , Volume 21, 1991 – pp. 309-318.
185. Wilson, E. (2013). Construction of teaching metaphors through the use of technology. Electronic Journal for the Integration of technology in Education, 2, 2-22.
186. <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100152792>
187. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter01.html>.

Հավելված 1

Սույն հավելվածում ներկայացված են Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի թափուր տեղի համար մրցույթի օրինակելի կարգը և ուսուցչի ընտրության հարցաշարերը կրճատումներով:

ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ԿԱՐԳ

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԹԱՓՈՒՐ ՏԵՂԻ ՀԱՄԱՐ ԱՆՑԿԱՑՎՈՂ ՄՐՑՈՒՅԹԻ

1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐ

1. Սույն կարգով սահմանվում է հանրակրթական պետական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության (այսուհետ՝ Հաստատություն) ուսուցչի թափուր տեղը (այսուհետ՝ Թափուր տեղ) համալրելու մրցույթի (այսուհետ՝ Մրցույթ) կազմակերպման և անցկացման հետ կապված գործատուի և մրցույթի մասնակցող անձի միջև ծագող իրավահարաբերությունները:

2. Թափուր տեղ է համարվում մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկով և տվյալ հաստատության տարիֆիկացիոն ցուցակով նախատեսված ուսուցչի չգրադեցրած պաշտոնը:

3. Թափուր տեղ առաջանալու դեպքում տնօրենը դասաժամերը կարող է տրամադրել նույն Հաստատությունում տվյալ առարկան արդեն դասավանդող, այդ թվում՝ համատեղությամբ, համապատասխան մասնագիտական որակավորում ունեցող մասնագետին:

4. Մրցույթը հայտարարվում է Թափուր տեղ առաջանալու օրվանից՝ 7-օրյա ժամկետում: Անկախ պատճառներից մրցույթը չկայանալու դեպքում Թափուր տեղը լրացնելու համար պարբերաբար հայտարարվում է մրցույթ՝ մինչև հաղթող ճանաչվելը՝ պահպանելով սույն կարգի պահանջները:

5. Թափուր տեղ առաջանալու օրվանից մինչև մրցույթը կայանալու, Թափուր տեղը մրցութային կարգով չհամալրվելու կամ մրցույթի արդյունքում հաղթող չճանաչվելու դեպքում (անկախ պատճառներից), ժամկետային պայմանագրով աշխատանքի կարող են ընդունվել համապատասխան մասնագիտական որակավորում ունեցող անձինք, ինչպես նաև ուսուցչի որակավորում շնորհող բուհերի հեռակա ուսուցմամբ ավարտական կուրսերի համապատասխան մասնագիտությամբ սովորող ուսանողները՝ լեռնային, բարձրլեռնային և սահմանամերձ բնակավայրերի Հաստատություններում:

6. Մրցույթին կարող է մասնակցել Հաստատության տվյալ Թափուր տեղին ներկայացվող՝ «Հանրակրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքի 24-րդ հոդվածի և 26-րդ հոդվածի 1-ին մասի պահանջներին համապատասխանող անձը:

7. Հաստատությունում աշխատող, համապատասխան որակավորում ունեցող, սակայն տվյալ առարկան չդասավանդած կամ չդասավանդող մասնագետը Թափուր տեղը կարող է գրադեցնել մրցութային կարգով:

8. Հաստատությունում մրցույթ չի հայտարարվում և Թափուր տեղը զբաղեցվում է ոչ մրցութային կարգով, եթե՝

1) տեղը թափուր է ժամանակավորապես (ՀՀ աշխատանքային օրենսդրությամբ սահմանված՝ հղիության, ծննդաբերության և մինչև երեք տարեկան երեխայի խնամքի համար տրամադրվող արձակուրդի դեպքերում),

2) առաջացած ժամերը տնօրինվել են սույն կարգի 3-րդ կետի համաձայն,

3) թափուր ժամերն առաջացել են 12-րդ դասարանի 2-րդ կիսամյակում,

4) առկա է նպատակային ուղեգրով մասնագիտական կրթություն ստացած թեկնածու:

9. Մրցույթն անցկացվում է երկու փուլով՝ գրավոր և բանավոր: Յուրաքանչյուր փուլի համար Նախարարության կողմից մշակվում է հարցաշար՝ կազմված 100 հարցից: Հարցաշարերը հաստատվում են Նախարարի հրամանով և հրապարակվում edu.am պաշտոնական կայքէջում և «Կրթություն» շաբաթաթերթում՝ յուրաքանչյուր փուլի համար:

II. ՄՐՑՈՒՅԹԻ ՄԱՍԻՆ ՀԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

10. Թափուր տեղը համալրելու համար մրցույթ անցկացնելու մասին հայտարարությունը Հաստատության տնօրենը հրապարակում է «Կրթություն» պաշտոնաթերթում: Հայտարարության մասին «Կրթություն» պաշտոնաթերթը տեղեկացնում է Հայաստանի Հանրապետության ԿԳ նախարարության աշխատակազմի հասարակայնության հետ կապերի և տեղեկատվության վարչությանը՝ կայքէջում (edu.am) հրապարակելու համար:

11. Մրցույթի մասին հայտարարությունը փակցվում է նաև դպրոցի պատին՝ տեսանելի տեղում: Մինչև ուսուցչի Թափուր տեղի համար մրցույթ հայտարարելը՝ տնօրենն այդ մասին տեղեկացնում է լիազորված պետական մարմին:

12. Հայտարարության տեքստում նշվում է.

1) Հաստատության անվանումը, տեսակը՝ ըստ իրականացվող ծրագրի,

2) Թափուր տեղի անվանումը, ժամերի քանակը,

3) սույն կարգի 9-րդ կետով սահմանված մրցույթի անցկացման ձևերը և բովանդակությանը վերաբերող դրույթները, պայմանագրի տեսակը,

4) սույն կարգով սահմանված փաստաթղթերի ցանկը,

5) մրցույթի անցկացման օրը, ժամը, տեղը և փաստաթղթերի հանձնման վերջնաժամկետը:

13. Մրցույթին մասնակցելու մասին հայտերն ընդունվում են հրապարակման օրվանից՝ 20 աշխատանքային օրվա ընթացքում:

14. Մրցույթի անցկացման օրը փաստաթղթերի ընդունման ավարտից հետո 3-րդ աշխատանքային օրն է:

Հետազոտության հիմնախնդրի տեսանկյունից էական է մրցույթին մասնակցելու դիմումի ներկայացման և ընդունման կարգը՝

15. Մրցույթին մասնակցելու համար անձը հանձնաժողովին է ներկայացնում՝

1) հանձնաժողովի անունով գրավոր դիմում, նշելով այն Թափուր տեղի անվանումը, որին հավակնում է (Ձև 1),

2) Փաստաթուղթ (դիպլոմ)՝ «Հանրակրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքի 26-րդ հոդվածի 1-ին մասի պահանջին համապատասխան որակավորման վերաբերյալ,

3) անձնագրի պատճենը,

4) ինքնակենսագրություն (Ձև 4),

5) Թափուր տեղը զբաղեցնելու համար մասնագիտական գիտելիքներին և աշխատանքային ունակություններին ներկայացվող պահանջների բավարարումը հավաստող փաստաթղթերի, հավաստագրերի պատճենները (դրանց առկայության դեպքում),

6) մեկ լուսանկար՝ 3x4 չափսի,

7) այլ պետությունների քաղաքացիները՝ Հայաստանի Հանրապետությունում աշխատելու իրավունքը,

8) Հայաստանի Հանրապետության արական սեռի քաղաքացիները ներկայացնում են նաև զինգրքույկ:

16. Հանձնաժողովը ներկայացված փաստաթղթերի պատճենները համեմատում է բնօրինակների հետ: Հանձնաժողովի նախագահը պատճենների վրա գրառում է «Իսկականի հետ ճիշտ է», ստորագրում է դրանք և բնօրինակները վերադարձնում ներկայացնողին:

17. 15-րդ կետում նշված որևէ փաստաթղթի բացակայության կամ թերությունների առկայության դեպքում մրցույթին դիմող մասնակիցը (այսուհետ՝ Մասնակից) կարող է, մինչև փաստաթղթերի ընդունման ժամկետի ավարտը, վերացնել թերությունները և լրացնել բացակայող փաստաթղթերը:

18. Հանձնաժողովը, մրցույթի անցկացման օրը հրավիրված նիստում, քննության է առնում ներկայացված փաստաթղթերը, ընդունում է մրցույթին մասնակցելու թույլտվություն տալու մասին որոշում և հաստատում է մրցույթի մասնակիցների անվանացանկը:

19. Մրցույթին մասնակցելու թույլտվություն չտալու դեպքում հանձնաժողովը մասնակցին գրավոր ներկայացնում է մերժման իրավական հիմքերը (օրենսդրական կամ գերատեսչական ակտի անվանումը, դրույթը):

20. Եթե հանձնաժողովը մրցույթին մասնակցելու համար դիմած անձանցից ոչ մեկին չի թույլատրում մասնակցել մրցույթին, ապա հանձնաժողովի կողմից ընդունվում է մրցույթը չկայացած համարելու մասին որոշում և սույն կարգի 4-րդ կետի համաձայն՝ հայտարարվում է նոր մրցույթ:

V. ԳՐԱՎՈՐ ԱՏՈՒԳՄԱՆ ՓՈՒԼ

27. Գրավոր ստուգումն անցկացվում է այդ նպատակի համար առանձնացված սենյակում.

1) Գրավոր աշխատանքի մասնակիցներին արգելվում է իրենց հետ սենյակ բերել կապի միջոցներ, տպագիր, մեքենագիր, ձեռագիր նյութեր, գիտական հաշվիչներ:

2) Հանձնաժողովի նախագահը մասնակիցներին բացատրում է գրավոր փուլի անցկացման հետ կապված տեխնիկական հարցերը և պատասխանում է

մասնակիցների հարցերին, ինչպես նաև տեղեկացնում է բանավոր փուլի անցկացման ժամի մասին:

3) Գրավոր փուլի սկիզբը հայտարարելուց հետո մասնակիցը ծանոթանում է առաջադրանքին, կատարում է համապատասխան նշումներ և աշխատանքն ավարտելուց հետո առաջադրանքը հանձնում է հանձնաժողովին:

4) Գրավոր փուլի ավարտից 15 րոպե առաջ հանձնաժողովի կողմից մասնակիցը նախազգուշացվում է:

28. Առաջադրանքի համար տրվում է 90 րոպե, յուրաքանչյուր ճիշտ պատասխանը գնահատվում է 1 միավոր, սխալ պատասխանը՝ 0:

29. Գրավոր փուլի անցումային շեմը համարվում է առաջադրանքի առնվազն 90 % ճիշտ պատասխանը:

30. Սխալ պատասխաններ են համարվում՝

1) ոչ ճիշտ պատասխան նշելը,

2) մեկից ավելի պատասխաններ նշելը,

3) ջնջումներ, ուղղումներ կամ վերականգնումներ կատարելը:

Արգելվում է որևէ հարցի ենթադրյալ պատասխաններից մեկի դիմաց առանց նշումների թեստը հանձնել:

31. Առաջադրանքի գնահատականի տակ ստորագրում են հանձնաժողովի բոլոր անդամները, անհամաձայնության դեպքում կցվում է հանձնաժողովի անդամի հատուկ կարծիքը:

32. Գրավոր փուլն ավարտելուց հետո ստուգման համար տրվում է 1 ժամ:

33. Հանձնաժողովի նախագահը բոլոր մասնակիցներին հրավիրում է քննասենյակ՝ գրավոր փուլի արդյունքները և մրցույթի բանավոր փուլ անցած մասնակցի/ների/ անունները հրապարակելու համար:

34. Գրավոր փուլի արդյունքները հրապարակելուց հետո, անհամաձայնության դեպքում, դրանք կարող են բողոքարկվել հանձնաժողովին՝ 1 ժամվա ընթացքում:

35. Բողոքարկման արդյունքում ընդունված որոշումը կարող է բողոքարկվել կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնին և (կամ) դատարան:

36. Առաջադրանքների պատճենները, ցանկության դեպքում, կարող են տրամադրվել մասնակիցներին:

VI. ԲԱՆԱՎՈՐ ՓՈՒԼԻ ԱՆՑԿԱՑՈՒՄԸ

37. Բանավոր փուլի ժամանակ մասնակիցը վիճակահանությամբ բանավոր առաջադրանքների հարցաշարից ընտրում է 5 հարց:

38. Յուրաքանչյուր մասնակցին տրվում է մինչև 15 րոպե՝ բանավոր փուլին պատրաստվելու համար:

39. Հանձնաժողովը յուրաքանչյուր մասնակցի հետ բանավոր փուլը անցկացնում է առանձին.

1) բանավոր փուլի ընթացքը արձանագրվում է, բոլոր հարցերը և մասնակցի հնչեցրած պատասխանները կարող են ձայնագրվել,

2) Հանձնաժողովը կարող է մասնակցին ուղղել մինչև 5 հարակից հարց:

40. Բանավոր փուլի ավարտից հետո հանձնաժողովի յուրաքանչյուր անդամ մասնակցի պատասխանների հիման վրա, ըստ գնահատված հարցերի, որոշում է

միջին գնահատականը և անհատական քվեաթերթի վրա, փակ քվեարկությամբ, «կողմ» կամ «դեմ» սյունակում կատարում է նշում /Ձև 3/.

1) Հանձնաժողովի անդամները քվեաթերթերը լրացնելուց հետո գցում են քվեատուլի մեջ:

2) Ջնջումներով, ուղղումներով, ոչ լրիվ լրացված, վնասված անհատական քվեաթերթը հանձնաժողովի կողմից ճանաչվում է անվավեր և հանձնաժողովի անդամին տրվում է նոր քվեաթերթ՝ կրկնակի քվեարկության համար:

3) Հաղթող է համարվում այն մասնակիցը, որը ստացել է առնվազն 3 «կողմ» ձայն:

41. Բանավոր փուլի արդյունքները հրապարակելուց հետո, անհամաձայնության դեպքում, այն կարող է բողոքարկվել հանձնաժողովին՝ 1 ժամվա ընթացքում:

42. Բողոքարկման արդյունքում ընդունված որոշումը կարող է բողոքարկվել կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնին և (կամ) դատարան:

Հավելվածում ներկայացված են հանրակրթական պետական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության ուսուցչի թափուր տեղը համալրելու մրցույթի անցկացման գրավոր փուլի հարցաշարի որոշ տիպական օրինակներ՝

1. Հայաստանի Հանրապետությունում իշխանությունը պատկանում է...

- ☐ Կառավարությանը:
- ☐ Հայաստանի հանրապետությանը:
- ☒ Ժողովրդին:

ՀՀ Սահմանադրություն, հոդված 2

2. Հայաստանի Հանրապետության Նախագահի ընտրությունները անցկացվում են...

- ☒ Ընդհանուր, հավասար, ուղղակի ընտրական իրավունքի հիման վրա՝ գաղտնի քվեարկությամբ:
- ☐ Բաց քվեարկությամբ:
- ☐ Ընդհանուր, ոչ հավասար, ուղղակի ընտրական իրավունքի հիման վրա՝ գաղտնի քվեարկությամբ:

ՀՀ Սահմանադրություն, հոդված 4

3. Ուսումնական հաստատությունների ստեղծման և գործունեության կարգը սահմանվում է...

- ☐ Կառավարության հատուկ հրահանգով:
- ☐ ԿԳՆ որոշմամբ:
- ☒ Օրենքով:

ՀՀ Սահմանադրություն, հոդված 39

4. Պետական ուսումնական հաստատության ուսուցչի մեկ դրույքի լրիվ ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը (դասավանդման ծավալը) չի կարող գերազանցել ...

- ☐ Շաբաթական 24 դասաժամը:
- ☒ Շաբաթական քսաներկու դասաժամը:

- ☐ Շաբաթական քսան դասաժամը:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդված 25.3

5. Ուսումնական շաբաթների թիվը սահմանվում է ...

- ☐ Հենքային ուսումնական պլանով:

- ☐ Տնօրենի որոշմամբ:

- ☐ Մանկավարժական խորհրդի որոշմամբ:

«Հանրակրթության պետական չափորոշիչ»

6. Պետական ուսումնական հաստատությունում ուսումնական շաբաթվա հնգօրյա կամ վեցօրյա տևողությունը սահմանում է...

- ☐ Տնօրենը:

- ☐ Կառավարման խորհուրդը:

- ☐ Ուսումնական հաստատությունը՝ օրենքով սահմանված ժամկետում համաձայնեցնելով կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի հետ:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդված 15.4

«ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն»
ՊՈԱԿ-ի օրինակելի կանոնադրություն, կետ 30

7. Դասի տևողությունը սահմանվում է...

- ☐ Հանրակրթության պետական չափորոշիչով:

- ☐ Մանկավարժական խորհրդի որոշմամբ:

- ☐ Տնօրենի որոշմամբ:

«ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն»
ՊՈԱԿ-ի օրինակելի կանոնադրություն, կետ 30

8. Նշվածներից ո՞րն է զննական մեթոդ:

- ☐ Գրավոր վարժություններ:

- ☐ Զրույց:

- ☐ Դիտում:

9. Նշվածներից ո՞րն է զննական մեթոդ:

- ☐ Իլյուստրացիա:

- ☐ Դասախոսություն:

- ☐ Պատմելը:

10. Նշվածներից ո՞րն է արտահայտում <<նպատակ>> (դասի, գործունեության) հասկացության բովանդակությունը:

- ☐ Նպատակը ցանկալի և նախապես կանխատեսելի վերջնական արդյունքն է:

- ☐ Նպատակը գործունեության վերջնական արդյունքն է:

- ☐ Նպատակը գործունեության շարժիչ ուժն է:

11. Ի՞նչ ենք հասկանում կազմակերպության առաքելությունն ասելով:

- ☐ Առաքելությունը կազմակերպության հանձնարարությունն է ապագայի հետ կապված:
- ☐ Առաքելությունը **կազմակերպության համար ցանկալի ապագայի մտապատկերն է:**
- ☐ Առաքելությունը **կազմակերպության առաջադրանքն է:**

12. Ո՞ր հատկությունն է բնորոշ գրեթե բոլոր դեռահասներին:

- ☐ **Ինքնուրույն լինելու ձգտումը:**
- ☐ Անհանդուրժողականությունը:
- ☐ Ագրեսիվությունը:

13. Ի՞նչ է նշանակում վճիռ կայացնել:

- ☐ Որոշում ընդունել՝ որևէ խնդրի լուծման վերաբերյալ:
- ☐ Առաջնությունը տալ լուծումներից մեկին, մյուսները ճնշել, հեռացնել վարքի ոլորտից:
- ☐ Կոնկրետ գործողություններ կատարելու վերջնական որոշում ընդունել:

(Գլ. 9, Նալչաջյան Ա., Հոգեբանության հիմունքներ, Երևան. , «Հոգեբան» հրատարակչություն, 1997թ., 648 էջ)

14. Ի՞նչ ենք հասկանում գործունեությունն ասելով:

- ☐ Գործունեությունը որևէ գործողություն է, որ ունի կոնկրետ նպատակ:
- ☐ Գործունեությունը զբաղմունքի տեսակ է:
- ☐ Գործունեությունը գործողությունների շղթա է, որը միավորված է միասնական նպատակով և դրդապատճառներով:

Ներկայացված են նաև որոշ տիպական օրինակներ հանրակրթական պետական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության ուսուցչի թափուր տեղը համալրելու մրցույթի անցկացման բանավոր փուլի հարցաշարից՝

- Դպրոցում աշխատող կենսաբանության ուսուցիչը կարո՞ղ է զբաղեցնել քիմիայի ուսուցչի թափուր պաշտոնը՝
 - ☐ Կարող է, եթե ունի նաև քիմիայի ուսուցչի որակավորում կամ՝ բարձրագույն կրթություն և վերջին տասը տարվա ընթացքում մանկավարժական գործունեության առնվազն 5 տարվա աշխատանքային ստաժ:
«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդվ. 26, մաս 1
- Հանրակրթական դպրոցում կրթական գործունեության արդյունավետ կազմակերպման, ինչպես նաև զարգացման ծրագրերին աջակցելու և համայնքի հետ արդյունավետ համագործակցություն ապահովելու նպատակով ինչպիսի խորհրդակցական մարմիններ են ձևավորվում:

- ☐ մանկավարժական խորհուրդ
- ☐ առարկայական մեթոդական միավորումներ
- ☐ ծնողական խորհուրդ
- ☐ աշակերտական խորհուրդ
- ☐ հոգաբարձուների խորհուրդ

*«ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն»
ՊՈԱԿ-ի օրինակելի կանոնադրություն, կետ 77*

3. Բացի մանկավարժներից, ովքե՞ր կարող են ընդգրկվել դպրոցի մանկավարժական խորհրդի կազմում:

- ☐ Խորհրդակցական մարմինների ներկայացուցիչները:

*«ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն»
ՊՈԱԿ-ի օրինակելի կանոնադրություն, կետ 78*

4. Ո՞ր մարմիններն են առաջադրում կառավարման խորհրդի անդամների թեկնածուներ.

- ☐ մանկավարժական խորհուրդը.
- ☐ ծնողական խորհուրդը.
- ☐ տարածքային կառավարման մարմինը, նախարարությունը և տեղական ինքնակառավարման մարմինը:

*«ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն»
ՊՈԱԿ-ի օրինակելի կանոնադրություն, կետ 53*

5. Ե՞րբ և ի՞նչ ժամկետով է կազմավորվում մանկավարժական խորհուրդը:

- ☐ Մանկավարժական խորհուրդը կազմավորվում է մանկավարժական կոլեկտիվի օգոստոսյան առաջին նիստում: Մանկավարժական խորհուրդը ձևավորվում է տնօրենի հրամանով՝ մեկ ուսումնական տարի ժամկետով:

*«ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն»
ՊՈԱԿ-ի օրինակելի կանոնադրություն, կետ 78*

6. Հանրակրթական դպրոցի տնօրենը.

- ☐ նշանակում է իր տեղակալներին, մասնաճյուղի, կառուցվածքային ստորաբաժանումների (մեթոդական միավորումների) ղեկավարներին, կատարում է աշխատանքի բաշխում նրանց միջև՝ համաձայն կանոնադրության և Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողի պաշտոնների նկարագրերի:

*«ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն»
ՊՈԱԿ-ի օրինակելի կանոնադրություն, կետ 68.8*

7. Ե՞րբ կարող է աշխատողը աշխատանքային պայմանագրի լուծման ծանուցման մասին որոշումը (աշխատանքից ազատվելու դիմումը) հետ վերցնել:

- ☐ Աշխատողն իրավունք ունի աշխատանքային պայմանագրի լուծման մասին ծանուցումը հետ վերցնել ոչ ուշ, քան այն ներկայացնելու օրվանից հետո՝ երեք աշխատանքային օրվա ընթացքում:

ՀՀ աշխատանքային օրենսգիրք, հոդվ. 112, մաս 3

8. Ի՞նչ է սահմանում հանրակրթության պետական չափորոշիչը:

- ☐ Հանրակրթության պետական չափորոշիչը սահմանում է հանրակրթական հիմնական ծրագրերի բովանդակության պարտադիր նվազագույնը, առավելագույն ծավալը, տարրական, հիմնական և միջնակարգ հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները և սովորողների գնահատման համակարգը:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչ, բաժին 2, կետ 4

9. Ի՞նչպես է համալրվում ուսուցչի թափուր տեղը:

- ☐ Պետական ուսումնական հաստատությունում ուսուցչի թափուր տեղ առաջանալու դեպքում այն համալրվում է մրցութային հիմունքներով՝ համաձայն կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի սահմանած մրցույթի օրինակելի կարգի և ուսումնական հաստատության կանոնադրության, բացառությամբ նպատակային ուղեգրով մասնագիտական կրթություն ստացած թեկնածուի առկայության դեպքերի:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդված 24.3

10. Դպրոցի տնօրենը մեկ ուսումնական տարի փորձաշրջանով աշխատանքի է ընդունել ֆիզիկայի ուսուցչի: Գնահատել տնօրենի գործողությունը:

- ☐ Փորձաշրջանի ժամկետը չի կարող երեք ամսից ավելի լինել, բացառությամբ մինչև վեց ամիս ժամկետով կարող է սահմանվել փորձաշրջան: Տնօրենը սխալ է թույլ տվել:

«ՀՀ աշխատանքային օրենսգիրք», հոդված 92.կետ 1 և 2

11. Աշխատանքի ի՞նչ տարատեսակներ են օգտագործվում ուսուցանող գնահատման իրականացման նպատակով: Թվարկել դրանցից առնվազն 4-ը:

- ☐ Կարճ ժամանակի համար նախատեսվող առաջադրանք,
- ☐ Բանավոր հարցում,
- ☐ Տնային առաջադրանք,
- ☐ Խմբային աշխատանք, համագործակցություն, նախագիծ,
- ☐ Ինքնուրույն կատարման ուսումնական առաջադրանք,
- ☐ Բաց հարցերով քննարկում,
- ☐ Ինքնագնահատում,
- ☐ Փոխադարձ գնահատում,
- ☐ Գործնական աշխատանք, կիրառություններ,
- ☐ Ռեֆերատ:

Ընթացիկ գնահատման նոր համակարգը որպես կրթության որակի բարելավման խթան: Ուսուցչի ձեռնարկ Օ.Ս.Միքայելյան, Ս.Օ. Միքայելյան.-եր:

ՀՀ ԿԳ Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2010-80 էջ:

12. Ո՞րն է հայտորոշիչ ստուգման նպատակը:

- Կրթության ոլորտում հայտորոշիչ ստուգման նպատակն է՝ պարզել դասավանդված ուսումնական նյութի կամ հմտության յուրացման գործում աշակերտի կամ ուսուցչի ձեռքբերումները, թերացումները, թերություններն ու սխալները:

Ընթացիկ գնահատման նոր համակարգը որպես կրթության որակի բարելավման խթան: Ուսուցչի ձեռնարկ Օ.Ս.Միքայելյան, Ս.Օ. Միքայելյան.-եր: ՀՀ ԿԳ Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2010-80 էջ:

13. Կրթության բովանդակության ո՞ր մասի համար է պատասխանատու ուսուցիչը:

- Յուրացվող բովանդակության (գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, արժեքներ):

Ա.Արնաուդյան, Ա.Գյուլբուրադյան, Ս. Խաչատրյան, Ս.Խրիմյան, Մ.Պետրոսյան / Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար/ - Եր.: Կրթության ազգային ինստիտուտի հրատ., 2004.

14. Ի՞նչ պետք է հաշվի առնել դասացուցակ կազմելիս :

- Դասացուցակները կազմելիս հաշվի է առնվում դասաժամերի օպտիմալ հարաբերակցությունը, ինչպես նաև օրվա և շաբաթվա ընթացքում ուսումնական առարկաների ճիշտ հաջորդականությունը՝ բնական, մաթեմատիկական և հումանիտար առարկաների դասաժամերը երգի, նկարչության և ֆիզիկական դաստիարակման դասաժամերին, ինչի շնորհիվ ստեղծվում է աշակերտների մտավոր գործունեությունից ֆիզիկականի փոխվելու հնարավորություն:

Տարբեր առարկաների ճիշտ զուգակցումը ուսումնական օրվա ընթացքում ապահովում է աշակերտների աշխատունակության պահպանման բարձր մակարդակը մինչև դասերի ավարտը:

Հանրակրթական դպրոցների կառուցվածքի և պահպանման սանիտարական կանոններ N 2.III.3-2...մաս 10.կետ 67

15. Դասաժամերի կառուցվածքին ինչպիսի՞ հիգիենիկ պահանջներն են ներկայացվում:

- Պարապմունքների ընթացքում անհրաժեշտ է ստեղծել կարճատև դադարներ՝ երեխաների մկանային ստատիկ լարվածության վերացման և մտավոր աշխատունակության բարձրացման նպատակով,
- Ուսումնական բեռնվածությունը աստիճանաբար ավելանալով դասաժամի կեսին պետք է հասնի առավելագույնի և իջնի դասաժամի ավարտին:

Այդ պահանջներին համապատասխանում է հետևյալ ստանդարտ սխեման. տվյալ դեպքում դասը պայմանականորեն կիսվում է երեք մասի՝ ներածական, հիմնական և ավարտական:

Ներածական մասը ուսուցիչը օգտագործում է դասահարցման և կազմակերպչական միջոցառումների համար, հիմնականը՝ նոր դասի, նյութի շարադրման համար, ավարտականը՝ վարժեցման, վերարտադրման համար:

Առավել դժվար առարկաները դասացուցակում ներառվում են 2-րդ և 3-րդ դասաժամերին՝ աշակերտների ամենաբարձր աշխատունակության ժամանակ:

Բարդ առարկաները (ֆիզիկա, մաթեմատիկա, օտար լեզու) հարկ է զուգակցել հեշտ ընկալվող առարկաների հետ՝ պատմություն, աշխարհագրություն և այլն:

Հանրակրթական դպրոցների կառուցվածքի և պահպանման սանիտարական կանոններ N 2.III.3-2...մաս 10.կետ 67

16. Կրթության ոլորտում զբաղված ո՞ր անձինք են ենթակա պարտադիր բժշկական զննության

- ☐ Քոլեջների, ուսումնարանների, հանրակրթական դպրոցների սաները, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուսանողները, ովքեր արտադրական պրակտիկա են անցնում այն հաստատություններում, որոնց աշխատողները ենթակա են առողջական վիճակի պարտադիր բժշկական զննության (հետազոտությունների):
- ☐ Ուսումնադաստիարակչական հիմնարկների (բուհեր, հանրակրթական դպրոցներ, քոլեջներ, վարժարաններ, մարզադպրոցներ, ուսումնարաններ, նախամասնագիտական և մասնագիտական կրթության կազմակերպություններ, արվեստի դպրոցներ, համակարգչային ուսուցման դասընթացներ) աշխատողները, ովքեր առնչվում են ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներին:
- ☐ Մանկական նախադպրոցական հիմնարկների (մանկամսուր, մանկապարտեզ և այլն, հատուկ ուսումնական կրթական հիմնարկ), մանկատների, երեխաների ժամանակավոր տեղավորման շուրջօրյա հաստատությունների, երեխաների խնամքի և պաշտպանության գիշերօթիկ հաստատությունների աշխատողները, ովքեր անմիջապես իրականացնում են երեխաների, բուժվողների, հանգստացողների սպասարկումը:
- ☐ Դպրոցականների ամառային առողջարարական ճամբարների և այլ առողջարանային մանկական զվարճանքի կազմակերպությունների աշխատողները, ովքեր ընդգրկված են սպասարկման ոլորտում:

ՀՀ կառավարության 2003 թվականի մարտի 27-ի N 347-Ն որոշում, Հավելված 2., կետեր 4, 9, 12, 11

17. Ի՞նչ հաճախականությամբ է իրականացվում ուսումնադաստիարակչական հիմնարկների աշխատողների պարտադիր բժշկական զննությունը:

- ☐ Աշխատանքի ընդունվելիս և հետագայում՝ տարեկան մեկ անգամ:

ՀՀ կառավարության 2003 թվականի մարտի 27-ի N 347-Ն որոշում, Հավելված 2., կետ 9

18. Ի՞նչ ընթացակարգ է սահմանված այն անձանց համար, ովքեր չեն ենթարկվել նախնական և պարբերական զննության, ինչպես նաև եթե բժշկական զննության արդյունքում ախտորոշվել է վարակիչ հիվանդություններից որևէ մեկը:

- ☐ Այն անձինք, ովքեր չեն ենթարկվել նախնական և պարբերական բժշկական զննության, ինչպես նաև, եթե բժշկական զննության արդյունքում ախտորոշվել է վարակիչ հիվանդություններից որևէ մեկը, Հայաստանի Հանրապետության առողջապահության նախարարության պետական հիգիենիկ և հակահամաճարակային տեսչության տարածքային մարմնի պետի որոշմամբ չեն

թույլատրվում աշխատանքի՝ մինչև սահմանված կարգով բժշկական զննության ենթարկվելը, իսկ հիվանդության դեպքում՝ մինչև առողջացումը:

*ՀՀ կառավարության 2003 թվականի մարտի 27-ի
N 347-Ն որոշում, Հավելված 1., կետ 20*

19. Ամենամյա ինչպիսի՞ արձակուրդ է տրամադրվում հանրակարթական հիմնական ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների աշխատողներին:

- ☐ Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2005 թվականի որոշմամբ հանրակարթական հիմնական ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների աշխատողներին տրամադրվում է ամենամյա երկարացված արձակուրդ:

ՀՀ կառավարության 2005 թվականի օգոստոսի 11-ի N 1599-Ն որոշում

20. Հանրակարթական հիմնական ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների ո՞ր պաշտոնները զբաղեցնող աշխատողներին է տրամադրվում ամենամյա երկարացված արձակուրդը:

- ☐ Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2005 թվականի որոշմամբ հանրակարթական հիմնական ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների հետևյալ պաշտոնները զբաղեցնող աշխատողներին տրամադրվում է ամենամյա երկարացված արձակուրդը. Թվարկել առնվազն 4 պաշտոն:

1. Հաստատության ղեկավար
2. Ղեկավարի տեղակալ
3. Ստորաբաժանման ղեկավար
4. Դասավանդող (ուսուցիչ, ուսուցիչ-դաստիարակ)
5. Հոգեբան
6. Արատաբան
7. Զինվորական ղեկավար (զինղեկ)
8. Երեխաների խնամքի աշխատող
9. Սոցիալական մանկավարժ

*ՀՀ կառավարության 2005 թվականի օգոստոսի 11-ի
N 1599-Ն որոշում, Հավելված, կետ 1, կետ 2*

21. Որքա՞ն է սահմանված հանրակարթական հիմնական ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների աշխատողների աշխատողների ամենամյա արձակուրդի տևողությունը:

- ☐ Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2005 թվականի որոշմամբ հանրակարթական հիմնական ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների աշխատողների ամենամյա արձակուրդի տևողությունը սահմանված է հետևյալ կերպ.

ինգորյա աշխատանքային ռեժիմով աշխատողների համար՝ 35 օր

վեցօրյա աշխատանքային ռեժիմով աշխատողների համար՝ 42 օր

*ՀՀ կառավարության 2005 թվականի օգոստոսի 11-ի
N 1599-Ն որոշում, Հավելված, կետ 1*

22. Ինչպիսի՞ լուսավորություն պետք է ունենան համակարգչային դասարանները, աշխատասենյակները, խաղային և ինտերնետ սրահները:

- ☐ Համակարգչային դասարանները, աշխատասենյակները, խաղային և ինտերնետ սրահները պետք է ունենան բնական և արհեստական լուսավորություն:

*Համակարգիչներին և դրանցից օգտվողների աշխատանքի
կազմակերպմանը ու պայմաններին ներկայացվող հիգիենիկ պահանջներ
սանիտարական կանոններ և նորմեր N 2.III-4.10-(բաժին 3,կետ3.1)*

Ուսուցչի ընտրության և գնահատման տեսանկյունից հետաքրքրություն է ներկայացնում ուսուցչի գործունեության գնահատման ուղեցույցը, որը կազմել է **Թամար Ալեքսանյանը: Ներկայացվում են ուղեցույցի որոշ հատվածներ՝**

1. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ
(նախագիծ)

ՆԱԽԱԲԱՆ

Սույն ուղեցույցի նպատակն է դիտարկել և վերլուծել ուսուցչի գործունեությունը, համապատասխան հետադարձ կապ ապահովել, որի շնորհիվ ուսուցման և ուսումնառության գործընթացն առավել արդյունավետ կդառնա, սովորողների ակադեմիական առաջադիմության և կարողությունների ձեռքբերման աճ կգրանցվի:

Ուղեցույցի խնդիրներն են

- Ուսուցչի գործունեության գնահատումն իրականացնել դրական և ստեղծագործական մթնոլորտում, ինչն էլ իր հերթին կապահովի մասնագիտական շարունակական աճ և սովորողների կրթական ձեռքբերումների բարելավում:
- Տարբեր միջոցներով և եղանակներով խթանել ուսուցիչների ինքնազարգացումը և սրա շնորհիվ նաև դասավանդման արդյունավետությունը:
- Տեղին և ժամանակին հետադարձ կապ տրամադրել ուսուցիչներին՝ դասավանդման արդյունավետությունը և հաշվետու լինելու պատասխանատվությունը բարձրացնելու համար:
- Ուսուցչամանկավարժական անձնակազմը համալրելու, ընդլայնելու և վերակազմավորելու գործընթացին աջակցել:
- Կրթահամալիրի ռազմավարական պլանով նախատեսված նպատակների իրագործման ճանապարհին աշխատանքային խմբերի գործունեությանն աջակցել:

Ուսուցչի գործունեության գնահատման ուղեցույցը շեշտադրում է՝

- ուսուցչի մասնագիտական գործունեության և սովորողների ուսումնառության, գիտելիքների հիման վրա որոշակի կարողությունների ձեռքբերման գործընթացի միջև հարաբերակցությունը.
- ուսուցչի գործունեության յուրաքանչյուր ոլորտ որոշակի չափորոշիչներով և ցուցիչներով գնահատումը.
- ուսուցչի գործունեության բոլոր չափորոշիչների համար սանդղակների մշակումը, կազմումը և դրանցով առաջնորդումը.
- ուսուցչի գործունեության գնահատման համար բազմատեսակ աղբյուրների՝ փաստաթղթեր, դասալսումներ, ճեմարանի տարբեր ոլորտների

պատասխանատուների դիտարկումներ, ուսուցչի թղթապանակ, աշակերտների և ծնողների կարծիքն այլնի կիրառումը:

☐ ուսուցիչների մասնակցությունը գնահատման գործընթացին (ինքնագնահատում):

Ուսուցչի գործունեության գնահատման հիմնական դրույթները

➤ Ուսուցչի գործունեության գնահատման ուղեցույցի հիմքում ուսուցչի աշխատանքային գործառույթների նկարագրությունն է, որը և՛ ուսուցչի, և՛ գնահատողի համար հստակեցնում է սպասելիքները կատարվող աշխատանքից: Գնահատման ուղեցույցը ներառում է ուսուցչի գործունեության գնահատման 3 մակարդակները (բարձր, միջին, ցածր) որոշող 10 խումբ չափորոշիչներ, չափորոշիչ ցուցիչներ և յուրաքանչյուր չափորոշիչի գնահատման համար նախատեսված սանդղակներ:

➤ Ժամանակավոր աշխատանքային պայմանագրով աշխատող ուսուցիչների գործունեությունը գնահատվում է ամեն տարի, մինչև նրա հետ կնքվի անժամկետ աշխատանքային պայմանագիր, որից հետո՝ 3 ուստարին մեկ: Անժամկետ պայմանագրով աշխատող ուսուցիչների գործունեության գնահատումը իրականացվում է ուսումնական 3 տարին մեկ անգամ, ընդ որում՝ առաջին երկու ուսումնական տարիներին իրականացվում է ձևավորող գնահատում, իսկ երրորդին՝ ամփոփիչ գնահատում:

➤ Յուրաքանչյուր ուստարվա սկզբում դպրոցի գիտամեթոդական կենտրոնի և առարկայական հանձնախմբի կամ ամբիոնի ղեկավարները ուսուցչին ներկայացնում են գնահատման՝ սույն ուղեցույցով նախատեսված գործընթացի անհրաժեշտ մանրամասները: Տարվա ընթացքում ընդունված նոր աշխատակիցները ուսուցչի գործունեության գնահատման կարգին ծանոթանում են առանձին:

➤ Յուրաքանչյուր կիսամյակի ավարտին ուսուցիչն իրականացնում է ինքնագնահատում, որի ընթացքում վերլուծում է՝ ինչն է ավելի շատ հաջողվում, ինչը՝ ոչ, ինչ փոփոխություններ պետք է անի աշխատանքի արդյունավետությունը բարձրացնելու համար: Ինքնագնահատման ժամանակ նշվում են ուսուցչի գործունեության ուժեղ, ինչպես նաև բարելավման կարիք ունեցող կողմերը՝ ըստ գնահատման 10 չափորոշիչների:

➤ Ինքնագնահատման արդյունքները քննարկվում են գնահատողի հետ, ինչի հիման վրա ձևավորող գնահատման յուրաքանչյուր տարվա համար ուսուցիչը կազմում և իրականացնում է գործունեության անհատական զարգացման կամ բարելավման պլան, որը ամփոփիչ գնահատման ժամանակ կարող է ծառայել որպես լրացուցիչ փաստաթուղթ: Ձևավորող գնահատման տարիների ընթացքում

ուսուցիչը ընտրում և հավաքում է փաստաթղթեր (վկայող փաստերի օրինակներ), որոնք նա ներկայացնում է ամփոփիչ գնահատման ժամանակ:

➤ Ուսուցչի գործունեության գնահատման համար անհրաժեշտ փաստերը ձեռք են բերվում տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից, դրանք նշված են ամեն սանդղակի նախորդող **ընդհանուր ցուցումներ** բաժնում:

➤ Ճեմարանի ուսուցիչների աշխատանքի գնահատման համար առաջարկվում է կիրառել 10 խումբ չափորոշիչներ: Ըստ այս չափորոշիչների՝ կազմվում են գնահատման սանդղակներ, որոշվում է ուսուցչի մակարդակը, տրվում է համապատասխան կոչում՝ **ստեղծագործող ուսուցիչ, արդյունավետություն ապահովող ուսուցիչ, զարգացող ուսուցիչ**: Բարձր մակարդակի, այսինքն՝ **ստեղծագործող ուսուցիչի** կոչում ստանալու համար ուսուցիչը պիտի հավաքի 41-50 միավոր: Միջին, այսինքն՝ **արդյունավետություն ապահովող ուսուցիչի** մակարդակի համար՝ 30-40 միավոր, ցածր կամ **զարգացող ուսուցիչի** մակարդակի ցուցիչը 20-29 միավորն է: **20-ից պակաս միավոր հավաքած ուսուցիչը չի երաշխավորվում ճեմարանում աշխատելու համար:**

➤ Ուսուցչի գործունեությունը գնահատվում է երկու փուլով. 1-ին փուլում գնահատումն իրականացնում են համապատասխան ոլորտների կամ առարկայական հանձնախմբերի ղեկավարները (տե՛ս սանդղակների **ընդհանուր ցուցումներ** բաժինը), իսկ 2-րդ փուլում՝ հավաքված նյութերի հիման վրա՝ տնօրենության խորհուրդը: Տնօրենության խորհուրդն էլ որոշում է տվյալ ուսուցչի աշխատանքայի վարձավճարի չափը:

➤ ա) ՀՀ պետական և ՄԲ-ի առարկայական չափորոշիչների, ծրագրային պահանջների, անհրաժեշտ փաստաթղթերի բովանդակության իմացություն: Աղբյուրը՝ հանձնախմբի (ամբիոնի) ղեկավարի դիտարկումները:

բ) թեմատիկ պլանների, թեմատիկ միավորների ստեղծում, շաբաթվա, օրվա դասերի պլանների կազմում: Աղբյուրը՝ համապատասխան փաթեթների առկայություն ուսուցչի թղթապանակում:

գ) ուսումնական-դիդակտիկական նյութերի ստեղծում: Աղբյուրը՝ համապատասխան փաթեթների առկայություն ուսուցչի թղթապանակում:

դ) գնահատման առաջադրանքների ստեղծում. գնահատման սանդղակների մշակում:

Աղբյուրը՝ առարկայական հանձնախմբի ղեկավարի, ՄԲ-ի համակարգողի, գործընկերների դիտարկումները:

բ) Խմբի մանկավարժի, հոգեբանի հետ համագործակցելու, ոորշակի խնդիրներ համատեղ և համագործակցությամբ լուծելու կարողություններ: Աղբյուրը՝ մանկավարժի, հոգեբանի դիտարկումները:

գ) Ծնողների հետ համագործակցություն. Մասնակցություն ծնողական հանդիպումներին, մանկավարժորեն հմուտ խորհրդատվության կազմակերպում:

Աղբյուրը՝ ծնողների, խմբի մանկավարժի դիտարկումները, արձագանքը, նամակա
գրությունը:

***Սույն ուղեցույցը կազմվել է՝ ճեմարանի կրթսեր դպրոցի տնօրեն Գայանե
Գրիգորյանի ներկայացրած ծավալուն նյութի դրույթները նկատի առնելով:***

Ճեմարանի գիտամեթոդական կենտրոնի ղեկավար՝

Թամար Ալեքսանյանը

30.01.2015