

CONSIDERATIONS FOR THE PROCESS OF TEACHER TRAINING ABROAD

Khachatryan Varuzhan

Ph. D., Associate Prof.

Ministry of education, science, culture and sports

Yerevan State University, Armenia,

varuzhan.khachatryan @gmail.com

Summary

The features of continuous education of teachers in developed countries is analyzed in the article, discovering the main problems of teacher retraining in the world, and stating the content and forms of work.

There are a number of organizational and substantive differences in the teacher retraining systems of different countries, which will provide an opportunity for essentially improving the teacher retraining system in the Republic of Armenia. The analysis of foreign experience organization of retraining allows us to conclude that there are many concepts and ideas that are carried out in practice, many of which can be applied in the retraining system of our country.

An important feature of retraining in developed countries today is that in the conditions of the market economy, the teacher shares the responsibility of increasing professionalism with the state. The content of teacher retraining programs in developed countries is multifaceted and extensive. It has been confirmed that the study of information technology arouses the greatest interest among teachers.

The research was based on V. B. Garga, T. V. Tsirlina, O. N. Orlova, M. Böhmer and works by other authors, whose valuable analysis shed light on the main features of the teacher retraining system in the world.

By summarizing the analysis of the practice of retraining abroad, we underline some features that are also of interest to Armenian education, strengthening the professional development of teachers according to their needs and program development based at the school; active interaction of schools with universities and other institutions, the support of state and public bodies and university specialists to teachers, the variety of forms of retraining, providing organizational support to teachers and distance learning as an alternative means of teacher retraining.

In general, the problem of teacher retraining is actual and relevant for most countries., On one hand the professional demands and needs of the teacher, on the other hand and the demands of society's development match and coincide during such retraining.

In developed countries, the state gives the teacher the opportunity to update his knowledge and skills, and it corresponds to the interests of both- the teacher and his students, the school and the state in general.

At the same time, teachers in these countries also share with the state the responsibility for own professional development.

Keywords: *Retraining, improvement of qualification, professional development of teachers, retraining and continuous education system model of teacher.*

СООБРАЖЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ЗА РУБЕЖОМ

Хачатрян Варужан

Канд.пед.наук, доцент,

Министерство Образования, науки, культуры и спорта,

Ереванский государственный университет, Армения,

varuzhan.khachatryan @gmail.com

Аннотация

В статье анализируются особенности непрерывного образования учителей в развитых странах, раскрываются основные проблемы переподготовки учителей в мире, содержание и формы работы.

В системах переподготовки учителей разных стран существует ряд организационных и содержательных различий, учет которых даст возможность существенно улучшить систему подготовки учителей в Республике Армения.

Анализ зарубежного опыта организации переподготовки педагогов позволяет сделать вывод, что существует множество применяемых на практике концепций и идей, многие из которых могут быть использованы в системе обучения нашей страны.

Важной особенностью переподготовки в развитых странах сегодня является то, что в условиях рыночной экономики педагог разделяет ответственность за повышение своего профессионализма с государством. Содержание программ переподготовки учителей в развитых странах многогранно и обширно. Подтверждено, что изучение информационных технологий вызывает наибольший интерес у учителей.

Исследование было основано на материалах В.Б. Гаргай, Т.В. Цирлина, О.Н. Орлова, М. Бёмера и трудах других авторов, аналитический материал которых проливает свет на основные особенности функционирования системы переподготовки учителей в мире.

Подводя итог проведенному анализу практики переподготовки педагогов за рубежом, выделим некоторые особенности, которые представляют интерес и для армянского образования, а именно: профессиональное развитие учителей с учетом их потребностей и разработка программ в школе; активное взаимодействие школ с вузами и другими учреждениями, поддержка государственными и общественными органами, а также специалистами вузов преподавателей, разнообразие форм переподготовки, оказание организационной поддержки учителям и дистанционное обучение как альтернативный способ переподготовки учителей.

В общем, проблема переподготовки учителей актуальна для большинства стран. При такой переподготовке совпадают профессиональные запросы и потребности педагога, с одной стороны, и потребности развития общества, с другой.

В развитых странах государство дает учителю возможность обновлять свои знания и навыки, и это соответствует интересам учителя, его учеников, школы и государства в целом. В то же время учителя в этих странах также разделяют ответственность за профессиональное развитие с государством.

Ключевые слова: переподготовка, повышение квалификации, профессиональное развитие учителей, непрерывное образование учителей, модель системы переподготовки.

ՆԿԱՏԱՌՈՒՄՆԵՐ ԱՐՏԵՐԿՐՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

*Խաչատրյան Վարուժան
մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ*

*Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն,
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,
varuzhan.khachatryan@gmail.com*

Ամփոփում

Ներածություն. Հոդվածում վերլուծված են զարգացած երկրներում ուսուցիչների շարունակական կրթության առանձնահատկությունները, բացահայտված են աշխարհում ուսուցիչների վերապատրաստման հիմնական խնդիրները, աշխատանքի բովանդակությունն ու ձևերը:

Ուսուցիչների վերապատրաստման խնդիրը արդիական է գրեթե բոլոր երկրների համար: Տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերում առկա են կազմակերպչական և բովանդակային մի շարք տարբերություններ, որոնց հաշվառումը հնարավորություն կնվճեի Հայաստանի Հանրապետությունում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի ըստ էության կատարելագործման համար:

Բանալի բառեր: վերապատրաստում, որակավորման բարձրացում, ուսուցիչների մասնագիտական զարգացում, ուսուցչի շարունակական կրթություն, վերապատրաստման համակարգի մոդել:

Հիմնախնդիրն է վերլուծել զարգացած երկրներում ուսուցիչների շարունակական կրթության առանձնահատկությունները, բացահայտել ուսուցիչների վերապատրաստման հիմնական խնդիրները, աշխատանքի բովանդակությունն ու ձևերը, վերլուծության արդյունքներով բացահայտել զարգացած երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերում առկա կազմակերպչական և բովանդակային դրական կողմերը, որոնց հաշվառումը հնարավորություն կընձեռի Հայաստանի Հանրապետությունում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի կատարելագործման համար:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Հետազոտության համար հիմք են հանդիսացել Վ. Բ. Գարգայի, Տ. Վ. Յիրլինայի, Օ. Ն. Օրլովայի, Մ. Բյոմերի և այլ հեղինակների հետազոտությունները, որոնց արժեքավոր վերլուծությունները

լույս են սփռում աշխարհում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի հիմնական առանձնահատկությունների վրա:

Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հոդվածի նպատակն է համեմատական վերլուծության ենթարկել աշխարհի առաջավոր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերը և բացահայտել մեր երկրի վերապատրաստման համահարգում ներդրման համար էական կազմակերպչական և բովանդակային դրական կողմերը:

Հետազոտության նորույթը: Իրականացվել է աշխարհի տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերի համեմատական վերլուծություն, բացահայտվել են վերապատրաստման համակարգի նմանություններն ու տարբերությունները, ոլորտի զարգացման ու կատարելագործման համար խթան հանդիսացող ձեռքբերումները և կազմակերպչական, բովանդակային դրական կողմերը, որոնց ներդրումը հնարավորություն կընձեռի Հայաստանի Հանրապետությունում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի կատարելագործման համար:

Հիմնական նյութի շարադրանք: Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության գնահատման չափանիշներից է նրանց որակավորման բարձր մակարդակը: Հայաստանի Հանրապետությունում օրենսդրորեն ամրագրված են ուսուցչի պարտադիր վերապատրաստումն ու ատեստավորումը, որի նպատակն է հասնել ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության բարձր մակարդակի: Դա հնարավոր է մանկավարժական շարունակական վերապատրաստումների միջոցով: Վերապատրաստումները ՀՀ-ում սկսեցին լայնորեն կիրառվել «Հանրակրթության մասին» օրենքի ընդունումից հետո, երբ 2012 թվականին ընդունվեց հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցչի վերապատրաստման կարգը, որտեղ սահմանվեցին ուսուցիչների վերապատրաստման իրականացման պահանջները [1, 2]:

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգը ձևավորվել է ԽՍՀՄ-ում անցյալ դարի 20-ական թվականներին: Այն ժամանակ Եվրոպական պետությունները նույնպես ակտիվորեն ներգրավված էին ուսուցիչների շարունակական կրթության և վերապատրաստման գործում, թեև ուսուցիչների նպատակային մասնագիտական շարունակական կրթությունը՝ որպես դպրոցական կրթության բարելավման միջոց գոյություն ուներ նույնիսկ Լուսավորչական ժամանակաշրջանում: Օրինակ՝ 18-րդ դարի 70-ական թթ. պրուսական կրթության պատմությունից հայտնի է, որ դպրոցում ուսուցչի նշանակումը կախված էր պետական քննության արդյունքներից, որը նա պետք է հանձներ, իսկ նյութը կրկնելու համար ուսուցիչները հիմնականում հաճախում էին առաջարկվող շարունակական կրթության դասընթացներին: 19-րդ դարի սկզբին Բադենում ստեղծվեցին առաջին մանկավարժական համայնքները, որտեղ ուսուցիչները ուսումնասիրում էին մանկավարժական վերջին նորությունները, 1840 թվականին Վյուրտեմբերգում ստեղծվեց ուսուցիչների առաջին միջտարածաշրջանային ասոցիացիան, և Վեյմարի Հանրապետությունում հայտնվեցին վերապատրաստման առաջին կառույցները [9, 8]:

Այդ ժամանակից ի վեր բոլոր երկրների կրթության համակարգերում, այսպես թե այնպես, ներդրվել է որակավորման բարձրացման համակարգ (ներառյալ դասախոսական կազմի): Այդուամենայնիվ, արտասահմանում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասին տեղեկատվությունը գիտության մեջ չափազանց սահմանափակ է. որոշ երկրներում կան մի քանի ատենախոսություններ և մի շարք հոդվածներ որակավորման բարձրացման, վերապատրաստման համակարգի վերաբերյալ, որոնց մեծ մա-

սը նվիրված է ԱՄՆ-ին և Մեծ Բրիտանիային: Վերապատրաստման զարգացած համակարգը տարբեր երկրներում ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության որակի հիմնական պայմաններից մեկն է: Այսպես թե այնպես, վերապատրաստումը ընդունված է եվրոպական երկրների մեծ մասում: Այդուամենայնիվ, մեր երկրում ընդունված «որակավորման բարձրացման» և «ուսուցչի վերապատրաստում» հասկացությունների փոխարեն անգլալեզու գրականության մեջ գործածվում են ավելի լայն «մասնագիտական զարգացում» և «ուսուցիչների զարգացում» տերմինները, իսկ գերմանալեզու երկրներում առանձնացնում են «ուսուցչի շարունակական կրթություն» և «ուսուցչի հետագա կրթություն» հասկացությունները [1, 4, 209]:

Վերլուծելով աշխարհի տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգը՝ չի կարելի չնկատել, որ նման վերապատրաստումներն իրականացվում է տարբերակված ձևով: Աշխարհում կան դրա մի քանի տեսակներ՝ նախնական հեռակա ուսուցում կամ հեռավար ձևով ուսուցում փորձ չունեցող ուսուցիչների համար մանկավարժական գործունեության սկզբում, նախնական ուսուցում փորձառու, բայց չորակավորված ուսուցիչների համար (սովորաբար դպրոցում երկար մանկավարժական փորձ ունեցող), մանկավարժական լրացուցիչ ուսուցում մանկավարժական փորձ չունեցող շրջանավարտների համար (դպրոցում պրակտիկայի և լրացուցիչ դասընթացների տեսքով), շարունակական կրթություն մանկավարժական որակավորում և աշխատանքային փորձ ունեցող ուսուցիչների համար:

Ուսուցիչների վերապատրաստումները իրականացվում են տարբեր կառույցների կողմից: Ներկայումս զարգացած երկրների մեծ մասում ուսուցիչների վերապատրաստումները իրականացվում են դպրոցների կողմից: Դպրոցական մոդելի առավելություններն ակնհայտ են. դրանք ներառում են վերապատրաստման բովանդակության պրակտիկ ուղղվածությունները՝ հիմնված ուսուցիչների և դպրոցների օբյեկտիվ կարիքների վրա, ինչպես նաև պայմանավորված կազմակերպչական հարմարություններով (ավելի քիչ ծախսեր, երբ համատեղվում են աշխատանքն ու ուսուցումը): Օրինակ՝ ԱՄՆ-ում, ինչպես նաև Ռուսաստանում, ներդպրոցական վերապատրաստումների շրջանակում անընդհատ աշխատանք է իրականացվում մեթոդական միավորումների կողմից՝ ուսուցիչների համար սեմինարներ, և նրանց ծանոթացնում են նոր ծրագրերին, դասագրքերին, ձեռնարկներին և մեթոդներին, որտեղ ուսուցիչները կարող են խորհուրդներ ստանալ դպրոցի ուսուցիչներից, գործընկերներից և հրավիրված փորձագետներից: Անցկացվում են նաև բաց դասեր, իրականացվում է դրանց վերլուծություն, կազմակերպվում են ուսուցիչների թրեյնինգներ և աշխատանքի այլ մեթոդներ [8, 73]: Մեկ այլ օրինակ է Ճապոնիան, որտեղ ուսուցչական կոլեկտիվն է որոշում դպրոցի պահանջները, որի հիման վրա էլ կազմակերպում է ուսուցիչների վերապատրաստումներ ինչպես ինքնուրույն, այնպես էլ փորձառու մասնագետների ներգրավմամբ:

Վ. Բ. Գարգայը գրում է, որ ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգում ուսուցիչների հետդիպլոմային կրթությունը դպրոցում արևմտաեվրոպական կրթական քաղաքականության առաջատար ձևերից մեկն է [3, 5]: Համաձայնելով այս պնդմանը՝ պետք է հստակեցնել, որ սա միակ առաջատար ձևը չէ: Որպես հաստատում մենք կարող ենք մեջբերել «Eurydice» եվրոպական տեղեկատվական ցանցի տվյալները, ըստ որոնց՝ երկրների մեծ մասում ուսուցիչների վերապատրաստումը իրականացվում է նաև կենտրոնների, մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների և այլ բուհերի, մեծահասակների կրթական հաստատությունների և ուսուցիչների մասնագիտական ասոցիացիաների կողմից:

Վերապատրաստման կենտրոններ	Ավստրիա, Բուլղարիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Իսպանիա, Լեհաստան, Ռումինիա, Սլովակիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա
Համալսարաններ	Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Դանիա, Իսպանիա, Իտալիա, Նորվեգիա, Լեհաստան, Պորտուգալիա, Ռումինիա, Սլովենիա, Սլովակիա, Ֆինլանդիա, Ֆրանսիա, Չեխիա, Շվեդիա
Ուսուցիչների ասոցիացիաներ	Ավստրիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա, Լեհաստան, Պորտուգալիա, Ռումինիա, Սլովենիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա, Շվեդիա
Դպրոցներ	Ավստրիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Պորտուգալիա, Սլովենիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա, Շվեդիա
Մեծահասակների կրթության հաստատություններ	Ավստրիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա

Ինչպես երևում է աղյուսակից, մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների և այլ բուհերի ուսուցիչների վերապատրաստումը դեռևս մեծ ժողովրդականություն է վայելում Եվրոպայում (չնայած այն ոչ բոլոր երկրներում է առաջարկվում): Օրինակ՝ Ֆինլանդիայում վերապատրաստման հիմնական հաստատությունները համալսարաններն են, ինստիտուտները, ակադեմիաներն ու ուսումնական կենտրոնները: Գերմանիայում ուսուցիչների վերապատրաստումն ու որակավորման բարձրացումը ավելի հաճախ կազմակերպվում են ակադեմիաներում կամ վերապատրաստող կազմակերպություններում: Եվրոպական երկրներում ուսուցիչների վերապատրաստումների իրականացման ժամանակ կարևոր դեր ունեն համապատասխան կենտրոնները և ուսուցիչների մասնագիտական ասոցիացիաները (միություններ, ընկերություններ, ասոցիացիաներ և այլն): Այս գործընթացում մեծ է նաև տարբեր մանկավարժական կենտրոնների, միջազգային կազմակերպությունների, մասնավոր հաստատությունների մասնակցությունը: Այսպիսով՝ Գերմանիայում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը կազմակերպում են եկեղեցին, ինսպեանկերը, բանկերը, հրատարակչությունները, ինչը ցույց է տալիս այս երկրում ուսուցիչների վերապատրաստումների հասարակական-պետական բնույթը [6, 24]:

Այդուամենայնիվ, նույնիսկ վերապատրաստման համակարգերի մոդելների նմանության դեպքում էական տարբերություններ կան՝ կապված մասնագիտական զարգացման պարտադիր լինելու հետ (Գերմանիայում, Մեծ Բրիտանիայում այն ամրագրված է օրենսդրությամբ, իսկ Ֆրանսիայում, Իտալիայում այն պարտադիր չէ): Վերապատրաստմանը անհրաժեշտ ժամանակը (աշխատանքային, ոչ աշխատանքային, կազմում է 15-ից մինչև 166 ժամ, պարբերականությունը՝ յուրաքանչյուր 5 տարին մեկ, կամ տարեկան վերապատրաստում՝ վերապատրաստման կառավարման կենտրոնացվածության աստիճանի հետ կապված: Օրինակ՝ Շվեդիայում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն իրականացվում է առանց պետական միջամտության: Ճապոնիայում, ընդհակառակը, վերապատրաստումները վերահսկվում են պետության կողմից:

Ամբողջ աշխարհում առկա են մի շարք բավականին համընդհանուր խնդիրներ, որոնց բախվում են ուսուցիչները.

1) գործունեության առկա մեթոդների ու միջոցների անհամապատասխանությունը կրթության որակին, շրջանավարտներին և ընդհանրապես ուսումնական հաստատությունների կրթության մակարդակին ներկայացվող նոր պահանջներին,

2) մի կողմից մասնագիտական կարողությունների ձևավորման անբավարար մակարդակը, մյուս կողմից՝ անհատական-մասնագիտական զարգացման մոտիվացիայի ցածր մակարդակը,

3) մեծահասակների կրթության բնագավառում գիտատեսական հետազոտությունների և վերապատրաստման գործող մոդելների բովանդակային անհամապատասխանությունը:

Ինչպես նշում են բազմաթիվ հետազոտողներ, դպրոցի ուսուցիչներն իրենց ճանապարհին հաճախ հանդիպում են խոչընդոտների՝ կապված ուսումնական գործընթացի կազմակերպման և դրա գնահատման հետ: Այսպիսով՝ շատ ուսուցիչներ դժվարություններ են ունենում ուսումնասիրության համար նախատեսված նյութի ընկալման (ուսուցման բովանդակության) հարցում: Նաև որոշ աշխատություններ ընդգծում են վերապատրաստումների կազմակերպման մեջ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գերակայությունը աշխատաշուկայի աճող պահանջների հաշվառմամբ [11, 235]: Նախատեսվում է ավելացնել այն բուհերի մասնաբաժինը, որոնք վերապատրաստման կազմակերպման մեջ մեծ դեր են կատարում: Հետաքրքիր է այս առումով դիտարկել ուսուցչի դերը կրթական գործընթացում և այդ դերի ըմբռնումը հենց ուսուցչի կողմից: Այսպիսով՝ Ֆրանսիայում երկար տարիներ ուսուցչի դերը եղել է աշակերտների առաջադիմությունը վերահսկելը, մինչդեռ ուսուցման գործընթացը որոշակիորեն անանձնական բնույթ է ստանում: Մյուս կողմից, Անգլիայում ուսուցիչը, ունենալով լայն հնարավորություններ և պարտականություններ, կարող է որոշակի դժվարություններ ունենալ դասարանում և դասարանից դուրս իր պարտականությունները բացահայտելու հարցում:

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման հրատապ խնդիրների հետ կապված՝ կատարվում են գիտական գաղափարների որոնում՝ մշակութային և կրթական ժամանակակից պայմաններին համապատասխան հայեցակարգերի և մոդելների մշակում: Հարկ է նշել, որ այս գործընթացում կարևոր դեր է խաղում պետությունը, որն օրենսդրորեն խրախուսում է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը:

Միջազգային հասարակական կազմակերպությունները նույնպես իրենց ներդրումն ունեն զարգացած պետությունների մանկավարժական կազմի վերապատրաստման գործում: Օրինակ՝ ուսուցիչների հետ աշխատանքը Համաշխարհային հարցերի խորհրդի (World Affarias Council) հիմնական ուղղություններից է: Այս շրջանակում խորհուրդը ուսուցիչների համար անցկացնում է մասնագիտական վերապատրաստումներ, սեմինարներ և ամառային դասընթացներ, լավագույն ուսուցչի կոչման մրցույթներ, ուսուցիչների հանդիպումներ քաղաքական և հասարակական հայտնի գործիչների հետ, մշակում է ուսումնամեթոդական նյութեր, որոնք հետագայում տեղադրվում են համացանցում և այլն: Կարևոր է, որ խոշոր միջազգային հասարակական կազմակերպությունները նպաստեն ուսուցիչների մասնագիտական զարգացմանը նաև զարգացող երկրներում: Այսպես՝ Հարավային Աֆրիկայում OLSET միջազգային կազմակերպությունը 1993 թ. մեկնարկեց English in Action նախագիծը, որի խնդիրներից մեկը անգլերենի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն էր, իսկ Չինաստանի կառավարությունը ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի հետ համագործակցությամբ մշակեց հեռավար ուսուցման նախագիծ՝ ուսուցիչների վերապատրաստումների կազմակերպման համար (գյուղաբնակ մանկավարժների և հեռավոր շրջանների ուսուցիչների համար):

Կարելի է նաև առանձնացնել այն պատճառները, թե ինչու այն երկրներում, որտեղ վերապատրաստումները կամավոր են, մանկավարժները խուսափում կամ մերժում են համապատասխան առաջարկները: Գերմանիայում ուսուցիչների հարցում է անցկաց-

վել, որը ցույց է տվել, որ վերապատրաստումներից հրաժարվելը ուսումնական խմբերի ոչ նպատակային ձևավորման պատճառով (պատճառը նշել է կանանց գրեթե 34%-ը և տղամարդկանց 42 %-ը), ընտանեկան հանգամանքների պատճառով (33 և 14 %), երկարատև բացակայության ժամանակ փոխարինող ուսուցիչ չլինելու (18 և 26 %), փոխարինող գործընկերների ծանրաբեռնվածության պատճառներով (25 և 21,5 %): Բացի այդ, պատճառներից են նաև մասնագիտական կամ անձնական զբաղվածությունը, չցանկանալ թողնել դասարանը, հետաքրքիր առաջարկների բացակայությունը, ինչպես նաև սեփական միջոցների հաշվին ուսուցումը, ճանապարհորդության անհարմարությունը, վերապատրաստումները անընդունելի մեթոդներով կամ այլ ձևով և, վերջապես, ժամանակի անհարմարությունը [10, 740]:

Նաև հետազոտության ընթացքում պարզվեց, որ բոլոր ուսումնասիրված երկրներում (ինչպես զարգացած, այնպես էլ տնտեսապես հետամնաց երկրներում) ուսուցիչները խրախուսվում են պետության կողմից որակավորման բարձրացման համար տարբեր տեսակի արտոնությունների և խրախուսանքների միջոցով: Իշխանությունները կազմակերպում են տեղային և արտասահմանյան գործուղումներ, որպեսզի նրանք ուսումնասիրեն այլ ուսուցիչների դրական աշխատանքային փորձը, ուսուցիչներին տրամադրվում են մեթոդական նյութեր և արձակուրդ՝ վերապատրաստման դասընթացներին մասնակցելու համար: Ստեղծագործաբար աշխատող ուսուցիչներին խթանելու նպատակով ԱՄՆ-ում, ինչպես Ռուսաստանում և Հայաստանում, ամեն տարի անցկացվում է «Տարվա ուսուցիչ» ազգային մրցույթը, որի հաղթողին հանդիսավոր շնորհվում է դրամական պարգև և մրցանակ: Խթանման լավ օրինակ է Ճապոնիան, որտեղ հատկապես խրախուսվում է ինքնակրթությունը: Այն ուսուցիչները, որոնք կամավոր սովորում են երեկոյան կամ հեռակա կարգով, ստանում են նպաստ իրենց ամսական աշխատավարձի մեկ տասներորդականի չափով: Լիխտենշտեյնում վերապատրաստումը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս կրթության բնագավառում ստանալու բարձր պաշտոն: Նույնը վերաբերում է աֆրիկյան մի շարք երկրների: Ֆինլանդիայում ուսուցիչների վերապատրաստմանը մասնակցելը չի ազդել նրանց աշխատավարձի և կարիերայի առաջխաղացման վրա:

Բացի խրախուսումից՝ միջոցներ են ձեռնարկվում նաև պարտադիր վերապատրաստման ներդրման ուղղությամբ: Միացյալ Նահանգներում Պրոֆեսիոնալ ուսուցման ստանդարտների ազգային խորհուրդը (NBPTS) ներդրել է ուսուցիչների կամավոր հավաստագրում: Ազգային վկայական ստանալու համար ուսուցիչները պետք է դասարանում դրսևորեն իրենց մասնագիտական կարողությունները և հանձնեն գրավոր քննություն, որը որոշում է ուսուցիչների գիտելիքների մակարդակը [5, 155]:

Գերմանիայում ուսուցիչների վերապատրաստումը ամրագրված է օրենքով. շրջանի վարչակազմն ընտրում է լավագույն ուսուցիչներին, որոնք կարող են կրթական գործունեություն ծավալել կոնկրետ թեմաներով: Ուսուցիչների վերապատրաստումն իրականացվում է երկու ուղղությամբ՝ որպես ուսուցիչ և որպես մոդերատոր: Մոդերատորները գնում են դպրոց՝ կրթական գործունեություն ծավալելու: Մոդերատորի աշխատանքը կազմակերպվում է հետևյալ կերպ՝ պահպանելով առկա ժամերի քանակը՝ ուսուցիչը 4 օր անցկացնում է դպրոցում, 1 օր՝ կենտրոնում՝ որպես մոդերատոր: Մոդերատորների ժողովն անցկացվում է երկու տարին մեկ անգամ: Այս միջոցառման ընթացքում քննարկվում և մշակվում են նոր թեմաներ ու հայեցակարգեր, որոնք հետո փորձարկվում են, իսկ հետո առաջարկվում որպես վերապատրաստման բաղադրատարր:

Մեծ Բրիտանիայում վերջին տասնամյակների ընթացքում մի շարք քայլեր են ձեռնարկվել շարունակական կրթության համակարգի բարելավման ուղղությամբ: Այս քաղաքականությունը կոչվում է գործընկերության հայեցակարգ: Ամեն տարի կառավարությունը հրապարակում է համազգային առաջարկություններ, զուգահեռաբար տեղական ինքնակառավարման մարմինները հրապարակում են իրենց առաջարկությունները: Դպրոցներն իրականացնում են ուսումնական գործընթացի արդյունավետության վերլուծություն, որի արդյունքներն օգտագործվում են վերապատրաստման ազգային համակարգի զարգացման ընդհանուր ուղեցույցները որոշելու համար: Գործում է նաև դրամաշնորհային համակարգ, որը վերահսկվում է Մասնագիտական ուսուցման հանձնաժողովի կողմից: Մրցույթն անցնելու համար կարևոր նախապայման է ազգային առաջնահերթությունների պահպանումը: Ներկայումս Մեծ Բրիտանիան մշակել է հինգ մակարդակի մասնագիտական զարգացման ծրագրեր, որոնք համապատասխանում են ուսուցիչների որակավորման մակարդակներին՝ սկսնակ, երիտասարդ առաջատար ուսուցիչ, մասնագետ, գիտակ, փորձագետ: Այս գրանցամատյանը ներառված է Ազգային ուսումնական ռեեստրում [5, 156]:

Ներկայիս զարգացած երկրներում վերապատրաստումների կարևոր առանձնահատկությունն այն է, որ շուկայական տնտեսության պայմաններում ուսուցիչը պետության հետ կիսում է իր պրոֆեսիոնալիզմի բարձրացման պատասխանատվությունը՝ դրսևորելով ինչպես անձնական նախաձեռնություն, այնպես էլ պատրաստակամություն՝ ինքնուրույն վճարելու մասնագիտական զարգացման համար [5, 157]: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ շատ երկրներում ուսուցիչների վերապատրաստման համար վճարում է պետությունը: Զարգացած երկրներում ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերի բովանդակությունը բազմակողմ է և ընդլայնված: Հաստատվել է, որ ուսուցիչների շրջանում ամենամեծ հետաքրքրությունն առաջացնում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ուսումնասիրությունը (ինչը մեծապես պայմանավորված է նրանց կրթության ինֆորմատիզացմամբ): Այնուամենայնիվ, կան նաև ավանդական նախասիրություններ. Կորեայում ուսուցիչների շրջանում ամենամեծ պահանջարկն առաջացնող ոլորտները ոչ թե տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն են, այլ դասավանդման մեթոդները և դպրոցական առարկաների բովանդակությունը: Կրթության ոլորտում տնտեսապես հետամնաց երկրներում վերապատրաստման առաջարկներն ավելի սահմանափակ են և տարածվում են հիմնականում դիդակտիկայի, մեթոդաբանության և դասավանդվող առարկաների վրա: Միևնույն ժամանակ ամեն տեղ վերապատրաստման բովանդակությունը այս կամ այն չափով արտացոլում է ոլորտի կրթության տեղային կարիքները: Այսպիսով՝ պետությունն իր ջանքերը կենտրոնացնում է ազգային խնդիրների լուծման վրա (օտարերկրացիների կրթության խնդիրը Լյուքսեմբուրգում, ԱՄՆ-ում կամ Գերմանիայում, շնորհալի երեխաների կրթություն Գերմանիա, ԱՄՆ, Մեծ Բրիտանիա, Ավստրալիա, հաշմանդամ երեխաների ներառման խնդիրները՝ Շվեյցարիա, Լեհաստան, Մեծ Բրիտանիա) [10, 745]:

Բացի այդ՝ կարող ենք նաև առանձնացնել այն խնդիրները, որոնք բնորոշ են աշխարհի ուսուցիչների վերապատրաստմանը.

- 1) ուսուցիչների կախվածությունը տվյալ բնագավառի մեթոդիստներից և այլ մասնագետներից,
- 2) ուսուցիչների գիտակցականության և մոտիվացիայի խնդիրը վերապատրաստման համակարգում,
- 3) տարբերակված մոտեցման ցածր մակարդակը շարունակական կրթության բնագավառում,

4) վերապատրաստման ծրագրերին ուսուցիչների ոչ բավարար հասանելիությունը (հասանելիության տարբեր մակարդակները գյուղական և քաղաքային բնակավայրերում, նման առաջարկների համար վճարումների հետ կապված պահանջները և այլն):

Այսպիսով՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ նման խնդիրների լուծման հնարավորություններից մեկը ուսուցիչների հեռավար վերապատրաստումն է: Արդյունքում մեթոդիստների պրոֆեսիոնալիզմը դադարում է լինել ուսուցչի վերապատրաստման որակը որոշող առաջնային գործոնը վերջինիս ինքնուրույնության և ճանաչողական ակտիվության բարձրացման շնորհիվ: Մոտիվացիայի խնդիրը, թեև վերացված չէ, բայց մասամբ լուծվում է հեռավար ուսուցման կիրառման դեպքում, որն արագ և հեշտությամբ ծածկում է աշխատանքում պարբերաբար առաջացող տեղեկատվական և մեթոդական բացը: Վերոնշյալ խնդիրները հաղթահարվում են ուսուցման անհատական մոտեցման շնորհիվ: Ընդհանուր առմամբ, ուսուցիչների վերապատրաստման խնդիրը արդիական է երկրների մեծ մասի համար: Նման վերապատրաստման ժամանակ ուսուցչի մասնագիտական պահանջներն ու կարիքները, մի կողմից, հասարակության զարգացման պահանջները մյուս կողմից՝ համընկնում են: Զարգացած երկրներում պետությունը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս թարմացնելու իր գիտելիքներն ու հմտությունները և դա համապատասխանում է ինչպես ուսուցչի, այնպես էլ իր աշակերտների, դպրոցի և ընդհանուր առմամբ պետության շահերին: Միևնույն ժամանակ այս երկրների ուսուցիչները նաև պետության հետ կիսում են մասնագիտական զարգացման պատասխանատվությունը:

Տեսական գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս բացահայտել մի շարք արդյունավետ նախագծեր՝ վերապատրաստման համակարգերը փոխելու համար.

1. գործընկերային ծրագիր բարձրագույն և միջնակարգ ուսումնական հաստատությունների միջև արդյունավետ ուսուցման մեթոդների դասավանդման ուղղությամբ (ԱՄՆ),

2. միջոցարոցական և ներդպրոցական վերապատրաստման դասընթացներ և սեմինարներ՝ դպրոցի ուսուցիչ-մենթորների պահանջներին համապատասխան (Մեծ Բրիտանիա),

3. արդյունավետ կրթական տեխնոլոգիաների տարածում և արժեքավոր փորձի հրապարակում մանկավարժական տեղեկատվական կենտրոնի բոլոր մակարդակներում (Ֆրանսիա) [7, 50]:

Որակավորման բարձրացման արդյունավետ մոդելների որոնման ընդհանուր միտումները հետևյալն են.

- ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման տեսական հայեցակարգի մշակում, որը թույլ է տալիս հասնել լավագույն արդյունքների դասավանդման գործում,
- արդյունավետ ուսուցման մոդելների որոնում՝ հիմնված տարբեր մակարդակների նորարարական նախագծերի վրա,
- դպրոցների ուսուցիչներին և մանկավարժական խորհուրդներին իրավունք վերապահել վերապատրաստումների շուկայում ընտրել հավատարմագրված (հավաստագրված) դասընթացներ,
- վերապատրաստող հաստատությունների երկաստիճան որակավորման ներդրում՝ programme founder ծրագրերի հիմնադիր (մշակում և հրապարակում են ծրագրեր) և programme proviader ծրագրերի մատակարար (իրականացնողներ, իրականացնում են այդ ծրագրերը).

- վերապատրաստող հաստատությունների բազմազանության ապահովում (բուհեր, ուսուցիչների վերապատրաստման կենտրոններ և մարզային մանկավարժական կառույցներ, մասնավոր ընկերություններ, մասնագիտական կազմակերպություններ),

- վերապատրաստման ծրագրերի հավատարմագրում, որոնց պարտադիր տարրերը պետք է լինեն ուսուցումը, թիմային աշխատանքը, պրակտիկան, մշտադիտարկումը և վերապատրաստման որակի ապահովումը.

- դպրոցների ուսումնական պլանների և ծրագրերի հետ համաձայնեցված վերապատրաստման 5-ամյա ռազմավարական ծրագրերի ստեղծում,

- պետական վերահսկողություն՝ ֆինանսական պայմանների ապահովման, հավատարմագրման, վերապատրաստման ծրագրերի մշտադիտարկում իրականացնելու համար [9, 80-81]:

Այսպիսով՝ մասնագիտական գրականության վերլուծությանը արդյունքներով կարելի է արձանագրել, որ տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերում կան կազմակերպչական և բովանդակային մի շարք տարբերություններ.

1. Ինչպես է ընտրվում ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացի ժամանակը աշխատանքային ժամերին, երբ դպրոցում կան փոխարինող ուսուցիչներ (Գերմանիա, Հոլանդիա, Դանիա և այլն), աշխատանքային ժամերին՝ առանց ուսուցչի փոխարինման (Բելգիայի, Մեծ Բրիտանիայի, Մալթայի, Ֆինլանդիայի և Շվեդիա), ոչ աշխատանքային ժամերին՝ դպրոցական արձակուրդների ժամանակ, նպատակային արձակուրդում (Իսլանդիա, Իսպանիա, Լյուքսեմբուրգ և այլն):

2. Դասընթացի պարտադիր նվազագույն ծավալը. օրինակ՝ Ավստրիայում ուսուցիչները պետք է տարեկան առնվազն 15 ժամ հատկացնեն վերապատրաստմանը (մասնագիտական զարգացմանը), իսկ Նիդերլանդներում՝ 166 ժամ:

3. Ուսուցիչների վերապատրաստման համար ժամանակի օբյեկտիվ հասանելիություն: Կան երկրներ (Ֆինլանդիա, Շվեդիա, Գերմանիա, Չինաստան և այլն), որտեղ ուսուցիչները բավականաչափ ժամանակ ունեն իրենց մասնագիտական զարգացման համար: Իսկ, ասենք, ԱՄՆ-ում և Ճապոնիայում ուսուցիչները ունեն դասավանդման ծանրաբեռնվածություն և այլ պարտականություններ, ուստի նրանց համար ավելի դժվար է ժամանակ գտնել մասնագիտական զարգացման համար:

4. Վերապատրաստման պարբերականությունը: Հայաստանի ուսուցիչները պետք է վերապատրաստվեն առնվազն 5 տարին մեկ անգամ (ՀՀ-ում դասավանդող ուսուցիչների համար ևս գործում է նույն պահանջը): Միաժամանակ Մինգապուրի իշխանությունները ուսուցիչներին պարտավորեցրել են անցնել տարեկան 100-ժամյա վերապատրաստման դասընթացներ: Ամեն տարի Ֆինլանդիայում գործատուները պետք է կազմակերպեն վերապատրաստումներ ուսուցիչների համար:

5. Տարբերվում են նաև ուսուցիչների որակավորման մակարդակները: Օրինակ՝ Ճապոնիայում մանկավարժական համալսարանների և ֆակուլտետների շրջանավարտները, ընդունվելով դպրոց, սկսում են աշխատել որպես պրակտիկանտներ, այսինքն՝ վերապատրաստումը սկսում է նույնիսկ դասավանդման փորձ ձեռք բերելուց առաջ. նահանգային ուսումնական կենտրոններում նրանք մեկ տարվա ընթացքում հաճախում են դասախոսությունների, սեմինարների և այլ միջոցառումների: Իսկ Լիխտենշտեյնում կենսաթոշակային տարիքի չհասած ուսուցիչներին, որոնք աշխատել են պետական ուսումնական հաստատություններում առնվազն 10 տարի (որից 5-ը շարունակաբար), առաջարկվում էր ինտենսիվ վերապատրաստում մասնագիտական զարգացման նպատակով առաջին հերթին դիդակտիկայի և դասավանդվող առարկայի մե-

թողիկայի վերաբերյալ: Ուսուցումը տևում է 5–20 շաբաթ՝ կախված վերջին 5 տարվա ծանրաբեռնվածությունից:

6. Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման պահանջը բավարարումը շատ երկրներում ամրագրված է օրենսդրությամբ: Այսպես, կուբայական կրթության համակարգը, որը կենտրոնացված է, պահանջում է ուսուցչի պարտադիր մասնագիտական - զարգացում: Այն պարտադիր է Նիդեռլանդներում, Ճապոնիայում, Լիխտենշտեյնում, ԱՄՆ-ում, Բելգիայում, Գերմանիայում, Կանադայում և այլն: Այդուամենայնիվ, զարգացող և մի շարք զարգացած երկրներում (Դանիա, Ֆրանսիա, Իտալիա, Նորվեգիա, Լյուքսեմբուրգ) այն իրականացվում է կամավոր՝ ուսուցչի ցանկությամբ:

7. Վերապատրաստման ծրագրերին մասնակցող ուսուցիչների թիվը մեծապես տարբերվում է տարբեր երկրներում: Եվրոպայում նման ուսուցիչների ամենաբարձր տոկոսը Սլովենիայում է (ավելի քան 76 %), ամենացածրը, ըստ առկա տվյալների, Լեհաստանում: Ասիայում առանձնանում է Կորեան (տարեկան վերապատրաստվում են ուսուցիչների մոտ 92%-ը):

8. Վերապատրաստման ուղղվածությունը լինում է կենտրոնացված և ապակենտրոնացված: Օրինակ՝ Շվեդիայում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն իրականացվում է առանց որևէ միջամտության. այս ոլորտում պետությունը չունի որևէ պարտականություն, և չկա պետական վերահսկողության համակարգ (այն իրականացվում է շուկայական հիմունքներով՝ այս ծառայության պահանջարկին համապատասխան): Ֆինլանդիայում ուսուցչական անձնակազմի մասնագիտական զարգացման պատասխանատվությունը կրում են գործատուները, լինեն նրանք դպրոցի տնօրեններ, թե՛ համայնքային կառույցներ, Ճապոնիայում, ընդհակառակը:

Եզրակացություն: Ուսումնասիրության արդյունքները հանգեցրին այն եզրակացության, որ տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերի վերաբերյալ ուսումնասիրությունները կարող են օգտակար լինել Հայաստանում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի բարեփոխումների իրականացմանը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, 2009 թ.
2. ՀՀ կառավարության 2012 թվականի դեկտեմբերի 27-ի N 1667-Ն որոշում
3. Гаргай В.Б., Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX - конец XX вв.) [Текст] : Дисс. ... д.пед.н. / В. Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. с. 52.
4. Джемилева Н.Н., Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом. – Ярославский педагогический вестник, 2011, № 1, Том II (Психолого-педагогические науки), с. 209-213.
5. Мязина О.Ю., Анализ системы повышения квалификации учителей в зарубежных странах. – Известия ВГПУ, №2(261), 2013 г., Педагогические науки, с. 155-157.
6. Орлова О.Н., Становление и развитие системы повышения квалификации учителей религии в Германии (на примере федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия) [Текст] : Дисс. ...к.п.н. / О.Н. Орлова. – Курск, 2007, 163 с.
7. Ситникова М., Система непрерывного повышения квалификации преподавателей [Текст] / М. Ситникова // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – с. 49-53.
8. Цырлина Т.В., Американский учитель: особенности функционирования [Текст] /Т.В. Цырлина. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2009. 144 с.
9. Böhrner M. Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen. – Weinheim und Basel : Beltz, 1983. 113 s
10. Feiman-Nemser S., Norman P. J. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development // Moon B., Ben-Peretz M., Brown S.A. Routledge International Companion to Education. – London: Routledge, 2000. – Pp. 732–755.

11. Maria Teresa Tatto Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis, – International Journal of Educational Research 45 (2006), 231–241 s

Получено: 03.10.2023

Received: 03.10.2023

Рассмотрено: 16.10.2023

Reviewed: 16.10.2023

Принято: 10.11.2023

Accepted: 10.11.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

37.01 <https://orcid.org/0009-0003-1200-4009>

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v5.i2.047

CHANGES OF SCIENTIFIC PARADIGMS AND THEIR IMPACT ON THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Kirakosyan Gayane

Lecturer,

Yerevan State University, Armenia,

kirakosyangayane1955@gmail.com

Summary

Along with the development of science and technology, unfixed scientific ideas, systems, patterns, principles change and are updated, and sometimes their radical changes lead to scientific revolutions. Such a revolution occurred in the 20th century and completely changed scientific systems, theories and methodological foundations. The classical Newtonian paradigm has been updated, and the quantum-relativistic non-classical paradigm occupies the leading position.

It cannot be denied that even technologically advanced civilizations are experiencing a deep moral and ecological crisis today, and science and reason are at a development impasse, and it is simply impossible not to see this.

Pedagogy, considered one of the most traditional and inertial sciences, could not remain unaffected by these changes. In this case, the philosophy of education acts as polyphony of scientific opinions, where they contradict each other, but at the same time complement each other. This is the result of identifying problems in the field of education and ways to solve them. It is the philosophy of education that must create a system of consistent knowledge within the system, where knowledge about the world and man will be harmonious and consistent, without contradictions, and will become the basis for the development of new pedagogical approaches and technologies.

The article presents our historical and comparative study of transformations of classical and non-classical scientific paradigms. If in classical paradigms, everything was polarized and the analysis method worked, then we see that in non-classical paradigms everything is the other way around: these poles are brought together and the synthesis method works.

Education and pedagogy are not immune from the influence of this process, so our research was conducted in the context of studying the influence of scientific paradigms on education and pedagogical thought.

Keywords: *scientific revolution, scientific paradigm, philosophy of education, synergy, classical and non-classical paradigm.*

ИЗМЕНЕНИЯ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФИЛОСОФИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

Ки́ракосян Гая́не

Преподаватель,

Ереванский государственный университет, Армения,

kirakosyangayane1955@gmail.com

Аннотация

Вместе с развитием науки и техники изменяются и обновляются не закрепившиеся научные идеи, системы, закономерности, принципы, а иногда их радикальные изменения приводят к научным революциям. Такая революция произошла в XX веке и полностью изменила научные системы, теории