

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ԵՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ՄԵԾ ԲՐԻՏԱՆԻԱՅՈՒՄ

Սույն հոդվածում վերլուծության են ենթարկվում բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնական ուղիներն ու մեթոդները: Վերլուծության առարկա մեթոդները հիմնավորվում են ռեֆլեքսիվ ուսուցման սկզբունքներով, որոնցից են թյուտորությունը և ֆասիլիտացիան: Ընդանորդ գծերով ներկայացվում են նաև ռեֆլեքսիվ տեխնոլոգիաների ներդրման ուղիներն ու հնարավորությունները ՀՀ-ի կրթական տարածքում:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. մեթոդական կոմպետենտություն, ուսուցչի պատրաստման մեթոդներ, ռեֆլեքսիվ կոմպետենտություն, մոդելավորում, անդրադարձող պրակտիկա, ֆասիլիտացիա, թյուտորություն:

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 հատկապես առանձնացնել հետևյալ մոտեցումները՝ հաղորդակցական-ճանաչողական, հաղորդակցական-գործաբանական, ինտեգրատիվ-ռեֆլեքսիվ, կոմպետենտային [Курникова 2008, Соловова 2010, Сысоева 2006]:

Ակնհայտ է, որ ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման պայմանները ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է վերլուծել ուսուցչի պատրաստ-

ման ուսումնական, արտաուսումնական գործոնները, կրթական իրողությունները (ավանդույթները, սովորությունները, կարծրատիպերը, ուսուցչի և աշակերտի վարքագծային նորմերը, բարեփոխումներ իրականացնելու քաղաքական և տնտեսական ուղենիշները), ճանաչողական դաշտի բովանդակությունը, տեղեկատվական հեռահաղորդակցական միջոցները և այլն: Վվեդենսկին քննության է առնում ուսուցչի մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդիրը «հաղորդակցական, տեղեկատվական, կարգավորող, մտավոր կոմպետենտությունների համակարգում» [Введенский 2003: 51-55]:

Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտությունը չի կարող ձևավորվել միայն բուհում ուսուցանելու տարիներին: Մեծ Բրիտանիայում այն ձևավորվում է և՛ դպրոցներում, և՛ համալսարանում: Ըստ ուսուցչի պատրաստման գործնական ուղղվածության մոդելի՝ ուսուցչի ստեղծագործական, քննադատական մտածողության կարողությունները 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» [Громкова 1994: 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 բավա-

կանին 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 նախագծմանը, դասի պլանավորմանը, ինչպես նաև սեփական մեթոդական գիտելիքների շարունակաբար զարգացմանը վերաբերող անգլալեզու գրականությունը շատ արագ է փոփոխվում:

Մեծ Բրիտանիայում բավականին լավ է զարգացած հետազոտական ծրագրերի, նախագծերի մեջ ներգրավվելու 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 լրիվ այլ չափանիշներ են գործում:

Նշված համատեքստում փոխվում է նաև մեթոդական աշխատանքի նկատմամբ վերաբերմունքը: Ակնհայտ է, որ նա չի կարող շրջանցել իր մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդիրը, սակայն ցանկացած ուսուցիչ կարող է լուրջ խնդիրներ ունենալ, եթե անհրաժեշտ մակարդակում ձևավորված չեն նրա ծանաչողական դրդապատճառները: Ասվածն ակնառու է դառնում ուսուցչի «ռեֆլեքսիա (մեթոդական ռեֆլեքսիա, ինքնաքննադատություն, ինքնավերահսկողություն, ինքնագնահատում) կոմպետենտության մակարդակում» [Соловова 2010: 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, վերլուծել իր գործունեությունը: 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 րլոք, ֆորում և այլն)» [Новикова 2015: 130]:

Ըստ Նովիկովայի՝ ուսուցչի պատրաստման կարևոր մեթոդ է «ռեֆլեքսիվ ուսուցումը», որը հաջողությամբ կիրառվում է թե՛ ուսուցչի պատրաստման, թե՛ վերապատրաստման ժամանակ»

[Новикова 2015: 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 իրակություն 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 ուղեկցել ուսանողներին նրանց կրթական գործունեության ժամանակ» [Абазовик 2010: 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): Բուհ-երի մեծ մասում առաջին երկու գործառնությունը կատարում են անձնական թյուտորները (personal tutors), որոնց գործառնությունները 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 աշխատանքն իրականացվում է ուսումնական մասնագիտական թղթապանակի շուրջ (professional development planning), որը ինքնուրույն հավաքում են ուսանողները [Primary Education 2013: 15]:

Այդ մեթոդի պիլոտային տարբերա-

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

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 բացահայտելու իրենց համար պատմությունը, հայրենի երկրամասի աշխարհագրությունը [Новикова 2015: 113]:

Այդ պարապմունքներում աչքի է ընկնում նախագծային մեթոդը, որը համադրվում է հաճախակի խմբային ուսուցման հետ (cooperative learning) [Исаева 2012: 412–414]:

Բրիտանացի ուսուցչի մեթոդա-

կան 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» [Անդրեասյան 2015:48]:

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: Ֆասիլիտացիան, որը ձևավորվել է հոգեթերապիայի շրջանակներում (Կ.Ռոջերս), լայն տարածում գտավ որպես ուսուցման, վերլուծության, գովազդի տեխնոլոգիա թե՛ գործարարական ոլորտում, 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», «վերախնայ-

տավորում», «գնահատում», «ինքնագնահատում» և այլ հասկացությունների իմաստային դաշտում: Պատահական չէ, որ նրա կիրառման վերջնադրույնը է համարվում այն, երբ կրթությունը վերածվում է ինքնակրթության, գնահատումը՝ ինքնագնահատման:

ՀՀ-ի կրթական տարածքում նորույթ է ուսուցչի պատրաստման մեթոդներից 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 [Keh 1990, Miao, Y., Badger, R. & Zhen Y. 2006]:

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 [Մկրտչյան 2009: 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 հիմնախնդիրը՝ 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 մեթոդական կոմպետենտության զարգացման կարևոր մեթոդ է փոխաբերական խաղը («metaphor game»), որը միաված է վարքագծային դիրքորոշումները փոխելուն: Խնդիր է դրվում պրոբլեմը լուծելու նոր ուղիներ գտնել տրված 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 միաված 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՝ Չախորդ Փանոսը կամ Քաջ Նազարը [Cameron 2002]: Հատկանշական է այն, որ անգամ ՀՀ լեզվական ուղղվածության բուհերում կամ բաժիններում փոխաբերական խաղեր չեն կիրառվում:

Պատմվածք պատմելը ծանոթացնում է ապագա մասնագետներին ապագա աշխատանքի նրբությունների հետ՝ օգ-

տագործելով առասպելներ և պատմություններ՝ վերցրած կրթության ոլորտից: Խնդիր է դրվում օգնելու ապագա ուսուցիչներին՝ հասկանալու մասնագիտական ոլորտին առնչվող ավանդույթները, փիլիսոփայությունը, մշակույթը: Երևույթը ամբողջական ներկայացնելով՝ ուսանողները խորանում են իրենց մասնագիտական գաղտնիքների մեջ և նախօրոք պատրաստվում են նոր դժվարություններ հաղթահարելուն: Հետագայում նվազում են մասնագիտությունից հիասթափվելու հնարավորությունները:

Ուսուցչի մեթոդական գիմնանոցը հարստացնելու ժամանակակից մեթոդներից է զամբյուղի մեթոդը, որն օգնում է նմանակել հաճախակի հանդիպող մասնագիտական բնույթի իրադրությունները: 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 բացթողնված 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:

Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնական ուղիներն ու մեթոդները հիմնավորվում են ռեֆլեքսիվ ուսուցման սկզբունքներով: Ընդ որում, վերլուծության առարկա մեթոդները հիմնականում բավարար չափով չեն կիրառվում ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհ-երում: Անհատական և խմբային պարապմունքները կարող են նոր չթվալ հայ մանկավարժներին, սակայն նրանք ուսուցչի պատրաստման թյուտորական սկզբունքները դժվարությամբ են յուրացնում: Կարելի է պնդել, որ ՀՀ բուհ-երում նույնպես առկա է թյուտորությունը, երբ սովորողներին ներգ-

րավում 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:

Թյուտորի ինստիտուտը նորույթ է հայ բուհական համակարգի համար, քանի որ թյուտորությունը պլանավորում է ուսանողի աշխատանքը, խորհրդատվություն անում, կոորդինացնում նրա աշխատանքն ուսուցման բոլոր փուլերում: Թղթապանակի կիրառումն անդրադարձող կամ ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի կարևոր բաղադրիչ է: ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհ-երում այն ավելի շատ օգտագործում են մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ:

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

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հ.Հ. Անդրեասյան, Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից հիմնախնդիրները: (Թեկն. առ.), Երևան, 2015, 149 էջ:
2. Լ. Ա. Աստուկյան, Մենթորային փոխհարաբերությունների գիտամեթոդական հիմնավորումը բուհական և հետբուհական կրթական համակարգում: /Թեկն. առ./, Եր., 2007, 140 էջ:
3. Մ. Ա. Մկրտչյան, Ժամանակակից դիդակտիկայի հիմնահարցերը ըստ Վ. Դյաչենկոյի// Մանկավարժություն, թիվ 1-2, 2009, 5-15:
4. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса: Дис. ... канд. пед. наук. М Санкт-Петербург, 2010. М 204 с.
5. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога //Педагогика: 2003. - № 10. - С. 51-55.
6. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. — //Высшее образование в России. — 1994. — №4. — С. 105-108.
7. Курникова Н.С. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. - 22 с.
8. 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.
9. 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.

10. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза. — М.: АПКиППРО, 2010. — 324 с.
11. Сысоева Е.Э. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2006.– № 4. – С. 81–86.
12. Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: a discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28 (5), 673 –688.
13. Keh, C (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation, *ELT Journal*, 44(4), 294–304.
14. 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.
15. 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.
16. Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 279–290.
17. Miao, Y., Badger, R. & Zhen Y. (2006) A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class.
18. 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, 505–18.
19. Dunson, R., ughes, J., & Jackson, T. (1994). Effect of behavioral consultation on student and teacher behavior. *Journal of School Psychology*, 32, 247– 66.
20. Primary Education (Early Years and Key Stage 1) BA (Hons): Course Handbook 2013–2014. –Huddesfield: University of Huddesfield , 2013. –52, 15

ПУТИ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

АКОП КИРАКОЗЯН

В статье проанализированы основные пути и методы формирования методической компетенции учителя в Великобритании. Выявлены особенности обучения посредством вовлечения будущих учителей в своеобразную рефлексирущую практику, использования принципов новых менторских, фасилитационных технологий. В общих чертах представлены пути и возможности применения рефлексирущих технологий в образовательном пространстве РА.

WAYS AND METHODS OF FORMING THE TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE UK

НАКОВ KIRAKOZYAN

The article analyzes the main ways and methods of forming the teacher's methodological competence in the UK. The peculiarities of teaching are revealed by involving future teachers in a peculiar reflexive practice, using the principles of new technologies: mentoring, facilitation. In general, the ways and possibilities of using reflexing technologies in the educational space of the RA are presented.