

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

ՀԱՅԿ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍԻ ԱՆԴՐԵԱՍՅԱՆ

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ  
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

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

ԳԻՏԱԿԱՆ ԴԵՎԱԿԱՐ՝  
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ԴՈԿՏՈՐ, ՊՐՈՖԵՍՈՐ՝ Հ. ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	3
<b>ԳԼՈՒԽ 1. ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՈՐԱԿԱՎՈՐՄԱՆ ԲԱՐՉՐԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ԶԱՐԳԱՑԱԾ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ ԵՎ ՀՀ - ՈՒՄ</b>	
1.1 Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման առանձնահատկությունները արդի փուլում.....	11
1.2 Օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության հիմնական բաղադրիչները.....	22
1.3. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից տեխնոլոգիաները.....	31
<b>ԳԼՈՒԽ 2. ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿԱՂԱՊԱՐՆԵՐԸ</b>	
2.1. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գերմանական կադապարը.....	60
2.2. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման կադապարները ԱՄՆ-ում և Մեծ Բրիտանիայում.....	67
2.3. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման մարդաբանական-ֆասիլիտացիոն կադապարը.....	91
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ.....	132
ՕԳՏԱԳՈՐԾԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ .....	135
ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ .....	150

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

**Հետազոտության արդիականությունը.** Վերջին տարիներին մասնագետների, մասնավորապես ուսուցիչների վերապատրաստման 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 որակավորման, վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպմանը, դրանց որակի բարձրացմանը: Ինչպես հայտնի է, զարգացած եվրոպական երկրները և ԱՄՆ-ն ունեն հարուստ կրթական ավանդույթներ: Ավելին, Արևելյան Հայաստանը գտնվելով Ռուսաստանի կրթական տիրույթում, ինչ-որ տեղ նույն կրթամանկավարժական ավանդույթի շարունակողն ու զարգացնողն է եղել: Եվրոպական երկրները և ԱՄՆ-ն ունեն օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման հարուստ ավանդույթներ:

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման բավականին հարուստ ավանդույթներ են ձևավորվել ՀՀ-ում, երբ հաշվի ենք առնում խորհրդային և հետխորհրդային փորձը: Հատկապես վերջին տարիներին ՀՀ ԿԳ նախարարության կողմից լուրջ աշխատանքներ են կատարվել օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման գործը հավուր պատշաճի կազմակերպելու համար:

Ակնհայտ է, որ արդի փուլում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման նպատակն ու խնդիրները շարունակական վերանայման անհրաժեշտություն ունեն: Ոչ ոք չի կասկածում, որ օտար լեզու սովորելու հնարավորությունները ՀՀ-ում մեծացել են: «Երկաթյա վարագույրի» հետևանքները միանգամից հաղթահարելը շատ դժվար է, նախ և առաջ ֆինանսատնտեսական պատճառներով: Չի կարելի թերագնահատել ավանդույթի դերը: Հայ մանկավարժները պետք է հաղթահարեն բազում հոգեբանական, գաղափարախոսական բնույթի կարծրատիպեր և բարդույթներ: Մասնագետների ազատ տեղաշարժը շատ դեպքերում սահմանափակվում է ոչ միայն ֆինանսատնտեսական, այլև անբավարար շփման մշակույթի պատճառով: Ուսուցիչները դեռևս բավարար չափով չեն օգտվում ուսուցման հեռահաղորդակցական միջոցներից և տեխնոլոգիաներից: Լուրջ դժվարություններ կան

աշխարհի առաջատար ուսումնական հաստատություններում վերապատրաստվելու, գործուղումներ կազմակերպելու գործում: Անգամ հետխորհրդային հանրապետություններում կազմակերպվող գիտաժողովներին, ֆորումներին, տարբեր բնույթի հավաքներին մեր ուսուցիչները և դասախոսները դժվարությամբ են մասնակցում կամ չեն մասնակցում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման կազմակերպիչները պետք է հաշվի առնեն այն զարգացումները, որոնք տեղի են ունենում մեծահասակների մասնագիտական կրթության համակարգում աշխարհի տարբեր երկրներում:

Գիտամանկավարժական մակարդակում նույնպես հայ մանկավարժական հանրությունը մեծ անելիքներ ունի: Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման հիմնախնդիրը տարբեր զարգացած երկրներում և ՀՀ-ում քննության է առնվել հոգեբանության, լեզվաքաղաքականության, մանկավարժության, սոցիոլոգիայի, լեզվադիդակտիկայի տեսանկյունից (Մ. Գ. Աստվածատրյան, Ա. Գ. Գասպարյան, Մ. Վ. Ղալաշյան, Ա. Արնաուդյան, Ա. Գյուլբուդադյան, Ս. Խաչատրյան, Ս. Խրիմյան, Ս. Պետրոսյան, Վ. Վարդանյան, Н. К. Аникина, В. М. Базурина, К.Э. Безукладников, В.Б. Гаргай, О. С. Гладкова, А.В. Глазырина, Н. Н. Джемилева, Р. С. Димухаметов, Е. А. Букина, И.В. Крупина, М. А. Лобанова, М.А. Мосина, Э.М. Никитин, О. Н. Орлова, А.П. Ситник, И.Э. Савенкова, Е.Н. Соловова, Е.Э. Сысоева, Ир. Эд. Савенкова, И. Ю. Тарханова, А. А. Хатюшина, Л.И. Шаповалова և այլք):

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման գործընթացում առանձնակի նշանակություն ունի մենթորության տեխնոլոգիայի ներդրման հիմնախնդիրը ( L. Ա. Անտոնյան, О.А. Лапина, Л.А. Магальник, Г. Льюис, П.Ф. Силенок, И.Г. Столяр, L. A. Daloz, M. Jacobi, K. M. Kerr, D. R. Schulze և L. E. Woodward, S.B. Murray, M., Stratton, P. Stephen և J. R. Owens, M. C. Terrell, R. K. Hassell և M. Duggar, N. H. Cohen և M.W. Galbraith և այլք):

Կարևորվում են օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ընթացքում կիրառվող տեխնոլոգիաներին նվիրված աշխատանքները (И. Н. Авдеева, К. Э. Безукладников, Е. А. Букина, И. Д. Булюбаш, Дж. Винер, Р. Майзен, Дж. Даххэм, Н. Д. Гальскова և այլք): Առանձնակի նշանակություն ունեն մանկավարժական, հոգեբանական ֆասիլիտացիային կամ աջակցմանը նվիրված աշխատանքները (Р. С. Димухаметов, И.В. Жижина, К. Роджерс, И.Н. Авдеева և այլք): Նույն տրամաբանական հարթության վրա են դիտարկվում մանկավարժական սուպերվիզիային և մոդերացիային նվիրված հետազոտությունները (С.А. Кулаков, М.

Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С.Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин, Е. И. Сухова, В. А. Тышлаков, П. Ховкинс, П. Шохет, И. Д. Булюбаш, Дж. Винер, Р. Майзен, Дж. Дахэм, И. Р. Лазаренко, М. А. Лобанова, А. П. Пересыпкин, Н. Argelander, Т. Bauriedl, М. Bosch և այլք):

Ակնհայտ է, որ նշված հասկացությունների, մոդերատորների, սուպերվիզորների գործառույթների ներմուծումը չպետք է լինի արհեստական, կրկնօրինակման, նմանակման անհաջող փորձ:

Կրթական հարուստ ավանդույթներ ունեցող զարգացած երկրներում օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգը դիտարկվում է մեծահասակների, շարունակական, հետբուհական կրթության շրջանակներում: Այդպիսի մոտեցումը պահանջում է վերանայել նախորդ դարի մոտեցումները, գիտելիքների փոխհատուցման, լրացման, հարմարման կադապարների փոխարեն առաջադրել օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման նոր կադապար:

Ջարգացած եվրոպական երկրների և ԱՄՆ-ի օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման փորձի ուսումնասիրությունը կարևոր է հայ մանկավարժական հանրության համար: Մի կողմից, ՀՀ-ը չի կարող հաշվի չառնել տվյալ ոլորտում խորհրդային շրջանում կուտակված փորձը: Մյուս կողմից, խնդիր է դրվում ինտեգրվել ավելի բարձր զարգացում ապահովող երկրների կրթական տարածքներին:

Ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման համակարգի եվրոպական և ամերիկյան փորձի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ շատ կադապարներ, մոտեցումներ, տեխնոլոգիաներ ոչ միայն ՀՀ-ում չեն կիրառվում, այլև անհայտ են:

Հետազոտության **հիմնախնդիրն** արդիական է դառնում տարբեր կրթական ավանդույթների տարբերությունների հաղթահարման, զարգացած երկրներում գոյություն ունեցող առաջավոր փորձի ներդրման, ժամանակակից կրթության պահանջներին համահունչ օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման ռազմավարության, դինամիկ կադապարի մշակման և ներդրման անհրաժեշտությամբ:

Հիմնախնդրի արդիականությունը և տեսագործնական նշանակությունը հիմք հանդիսացան ձևակերպելու հետազոտության թեման՝ «Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից հիմնախնդիրները»:

**Հետազոտության նպատակն** է մշակել ՀՀ-ում կազմակերպվող տարբեր որակավորման բարձրացման դասընթացներում կիրառելու արդյունավետ, դինամիկ կադապար, հաշվի առնելով արտերկրի և հայրենական կուտակված փորձը:

**Հետազոտության օբյեկտը** ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգն է զարգացած երկրներում և ՀՀ-ում:

**Հետազոտության առարկան** օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստման հիմնախնդիրն է ՀՀ-ում:

**Հետազոտության վարկածը.** օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական վերաորակավորման և վերապատրաստման կազմակերպմանը, բարելավմանը միտված աշխատանքներն առավել արդյունավետ կդառնան, եթե ուսումնասիրվի զարգացած եվրոպական երկրներում և ԱՄՆ-ում, ինչպես նաև հայրենական հարուստ փորձը, վերապատրաստման հայտնի կադապարները, տեխնոլոգիաները և ստեղծվի ՀՀ-ի կրթական համակարգում արդյունավետորեն գործող որակավորման բարձրացման կադապար:

**Հետազոտության խնդիրներն են.**

1. Ուսումնասիրել օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման եվրոպական և ամերիկյան առաջավոր փորձը, ժամանակակից մեթոդաբանական մոտեցումները:

2. Ուսումնասիրել օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական վերաորակավորման և վերապատրաստման հիմնախնդիրն վերաբերող մանկավարժական, հոգեբանական գրականություն:

3. Վերլուծել զարգացած եվրոպական երկրների և ԱՄՆ-ի, ինչպես նաև հայրենական այդ ոլորտում կուտակված հարուստ, առաջավոր փորձը:

4. Բացահայտել պրակտիկայում քննություն անցած մանկավարժական մոտեցումների, կադապարների, տեխնոլոգիաների, ռազմավարությունների առանձնահատկություններն օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների նախագծման, կազմակերպման, բարելավման տեսանկյունից:

5. Մշակել վերապատրաստման դասընթացների նախագծման, կազմակերպման, վերապատրաստող մասնագետների ընտրության, կոնկրետ դեպքերի և իրավիճակների վերլուծության, արդյունավետ կադապարների հարմարման, ինչպես նաև կիրառման օրինակելի կադապար:

Հետազոտության **մեթոդաբանական հիմք** են հանդիսացել`

- Եվրոխորհրդի լեզվաքաղաքականության մեթոդաբանական հիմքերը ներկայացնող ( M. Koenig, J. Panthier, J. Sheils, M. Byram, J.Beacco ),

- մարդակենտրոն (А.Б. Орлов , С. R. Rogers),
- կոմպլեքսային (Հ.Հ. Պետրոսյան, И.А. Зимняя, А.В. Хутарской, А.Г. Бермус, Н.С. Курникова Е.С. Семенова,),
- մեծահասակների կրթությանը նվիրված մանկավարժահոգեբանական (И.Н.Липкина, В.П.Тарантей ),
- շարունակական կրթության և մասնագիտական վերապատրաստման (Ա. Գ. Աստվածատրյան, О. С. Гладкова, И. Эд.Савенкова ),
- մանկավարժական կադրերի որակավորման հիմնախնդիրներին նվիրված (М. А. Лобанова, А. П. Пересыпкин, И.Р. Лазаренко, Л.И. Шаповалова, М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А.Г.Ширин),
- որակավորման բարձրացման մարդաբանական (А.В Глазырина. М. Knowles, D. Long, S. Hase, С. Kenyon, L. G. Cairns, M. Malloch),
- արժեքական (В. Ю. Кричевский, В.А.Сластѐнин, Р. Stephen and R. James),
- ինտեգրատիվ-ռեֆլեքսիվ (Е.Н. Соловова, Е. Э. Сысоева),
- վարքաբանական (А. Bandura, В. F. Skinner),
- ճանաչողական (J. Snowman, R. Beeler, J. Greeno) մոտեցումները և հայեցակարգերը:

**Հետազոտության մեթոդները:** Հետազոտության տարբեր փուլերում օգտագործվել են հետևյալ մեթոդները՝

- հիմնախնդրի վերաբերյալ մեթոդաբանական, հոգեբանամանկավարժական, մեթոդական գրականության, իրավական-նորմատիվային փաստաթղթերի, օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման հայրենական և արտասահմանյան փորձի վերլուծություն,
- վերապատրաստման դասընթացներին մասնակցած օտար լեզուների ուսուցիչների հարցում, նրանց աշխատանքի դիտում, զրույց, հարցազրույց,
- հետազոտության արդյունքների մաթեմատիկական-վիճակագրական վերլուծություն:

**Հետազոտությունն իրականացվել է երեք փուլով.**

Առաջին փուլում (2012-2013) ընտրվել է հետազոտության թեման, որոշվել է հետազոտության մշակվածության աստիճանը, նպատակը և խնդիրները, առաջադրվել է վարկածը: Ուսումնասիրվել և վերլուծվել է օտար լեզուների ուսուցիչների

պատրաստմանը, վերապատրաստմանը վերաբերող գիտամանկավարժական գրականություն:

Երկրորդ փուլում (2013-2014) ուսումնասիրվել են օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական կարողությունների կատարելագործման ձևերը, ուսուցման մեթոդները, տեխնոլոգիաները, գնահատման գործիքակազմը, համեմատվել են հայրենական, եվրոպական և ամերիկյան կրթական տարածքներում առաջավոր համարվող օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման կառավարչական, կրթական, դաստիարակչական մոտեցումները, կադապարները:

Երրորդ փուլում (2014-2015) իրականացվել է օտար լեզուների ուսուցիչների դասընթացներում ներգրավված վերապատրաստողների, վերապատրաստվողների, կազմակերպիչների հետ հարցում, քննարկումներ, զրույց, բացահայտվել է նրանց վերաբերմունքը վերապատրաստման դասընթացների, կազմակերպման ձևերի, վերապատրաստվողներին և վերապատրաստողներին առաջադրվող պահանջների, ինչպես նաև այդ դասընթացները կատարելագործելու ուղիների նկատմամբ, առաջարկվել է վերապատրաստման օրինակելի կադապար:

#### **Հետազոտության գիտական նորույթը.**

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման ժամանակակից կադապարների, տեխնոլոգիաների, ռազմավարությունների ուսումնասիրության արդյունքում մշակվել է վերապատրաստման ինտեգրված դինամիկ կադապար, որը կարող է արդյունավետորեն կիրառվել օտար լեզուների ուսուցիչների, դասախոսների որակավորման բարձրացման տարբեր դասընթացներում:

Կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից առաջադրվել են վերապատրաստողների, վերապատրաստվողների ընտրության, գնահատման, վերահսկողության հստակ պահանջներ, հստակեցվել են նրանց մասնագիտական ռեֆլեքսիայի մակարդակի ապահովման տեխնոլոգիաները և ռազմավարությունները, վերապատրաստողների մեթոդական մտածողության և վերապատրաստման մասնագիտական մշակույթի ձևավորման մանկավարժական պայմանները:

#### **Հետազոտության տեսական նշանակությունը:**

Օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստման առաջավոր փորձի, տեսությունների և մոդելների ուսումնասիրության արդյունքում բացահայտվել են շարունակական կրթության առանձնահատկությունները եվրոպական լեզվաքաղաքականության տեսանկյունից: Համեմատվել են օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական վերաորակավորման և վերապատրաստման արդիական կադապարները և դրա հիման վրա ստեղծվել է նոր կադապար: Մշակվել է



օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստման ռազմավարությունը, հաշվի առնելով ՀՀ-ի կրթական համակարգի առանձնահատկությունները:

#### **Հետազոտության գործնական նշանակությունը:**

Հետազոտության արդյունքները կարող են ներդրվել օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստման գործընթացում, ինչպես նաև նշված դասընթացների նախագծման, կազմակերպման, վերապատրաստող մասնագետների, անհրաժեշտ ուսումնամեթոդական գրականության ընտրության, համապատասխան դասախոսությունների տեքստերի, դասագրքերի, ուղեցույցների, ուսումնական ձեռնարկների ստեղծման, դասերի պլանավորման և անցկացման ընթացքում:

#### **Պաշտպանության ներկայացվող հիմնական դրույթները**

1. Անձնակողմնորոշիչ-գործունեական, կոմպետենտային մոտեցման կիրառմամբ օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստումը ենթադրում է ոչ միայն գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների փոխանցում, այլև նոր ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառում, վերապատրաստողների ընտրության, գնահատման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառում, նրանց մասնագիտական ռեֆլեքսիայի պահանջվող մակարդակի ապահովում, մասնավորապես մեթոդական մտածողության և վերապատրաստման մասնագիտական մշակույթի ձևավորում:

2. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ֆասիլիտացիայի, սուպերվիզիայի, մենթորության տեխնոլոգիաներն արդյունավետ են ուսուցչի ինքնաձանաչողության, ինքնագնահատման, ինքնավերահսկման գործընթացում: Նշված տեխնոլոգիաների յուրացման և կիրառման անհրաժեշտ պայման է վերապատրաստման դասընթացների հստակ մեթոդաբանությամբ, ծրագրերով, ժամանակացույցով, պարբերականությամբ կազմակերպումը, անհրաժեշտ վերապատրաստող կադրերի ընտրությունը, հանրապետական և միջազգային տարբեր շահագրգիռ հաստատությունների, կառույցների, կազմակերպությունների հետ համագործակցումը, դրամաշնորհային ծրագրերի մասնակցությունը, ուսումնատեխնիկական, հեռահաղորդակցական ռեսուրսների ապահովումը, վերապատրաստման ռազմավարության մշակումը:

3. Ֆասիլիտացիայի, մոդերացիայի, մենթորության և դրանց առնչվող տեխնոլոգիաների, նրանց հիման վրա մշակված սկզբունքների արժեքանական, ակնբերողական, սիներգետիկ մոտեցումների տեսանկյունից դիտարկումը հիմք դրեց օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման նոր կադապարների նախագծմանը:

4. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման օպտիմալ կադապարի ստեղծումը նոր մեթոդաբանական հիմքի վրա է դրվում, երբ գիտնականները այն սկսում են դիտարկել ուսուցչի մասնագիտական-հաղորդակցական մշակույթի ձևավորման տեսանկյունից:

**Հետազոտության արդյունքների հավաստիությունն ու հիմնավորվածությունն** ապահովվում է քննարկման ենթակա ուղղությունների և մոտեցումների համապարփակ ուսումնասիրությամբ, առաջադրվող հիմնադրույթների նոր մեթոդաբանական դիրքերից հիմնավորվածությամբ, առաջարկվող վերապատրաստման արդյունավետ կադապարի ՀՀ-ի տիրույթում կիրառելիությամբ, հետազոտական մեթոդների համալիր գործածությամբ, մարդաբանական-աջակցող վերապատրաստման կադապարի արդյունավետությամբ:

**Ուսումնասիրության փորձաքննությունը.**

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

**Հետազոտության ներդրումը.** Հետազոտության արդյունքները ներդրվել են Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության, մանկավարժության տեսության և պատմության ամբիոնների կողմից կազմակերպված տարբեր սեմինարների, քննարկումների ժամանակ: Ատենախոսության հիմնական դրույթները արտացոլված են վեց հոդվածներում (տե՛ս անվանացանկը Ատենախոսության սեղմագրի վերջում):

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

Ատենախոսության ընդհանուր ծավալը կազմում է հակարգչային 149 էջ:

Ներածական մասում հիմնավորված է հետազոտության արդիականությունը, օբյեկտն, առարկան, նպատակն ու խնդիրները, ներկայացված է հետազոտության վարկածը, տեսական և գործնական նշանակությունը, պաշտպանության հիմնադրույթները:

ՉԼՈՒՄ 1. ՕՏԱՐ ԼԵՁՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՈՐԱԿԱՎՈՐՄԱՆ ԲԱՐՉՐԱՑՄԱՆ  
ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ԶԱՐԳԱՑԱԾ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ ԵՎ ՀՀ- ՈՒՄ

1.1. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման  
առանձնահատկությունները արդի փուլում

Օտար լեզուների ուսուցիչների շարունակական վերապատրաստման կարևոր պայման է համապատասխան ուսումնամեթոդական գրականության մատչելիությունը, տարբեր ուսումնամեթոդական, գիտահետազոտական ծրագրերի մեջ ներգրավվելու հնարավորությունները: Ամերիկյան, բրիտանական, գերմանական, ֆրանսիական և այլ դեսպանատներին կից գործող, տարբեր կրթական ծրագրեր իրականացնող կազմակերպությունների կողմից կազմակերպվող դասընթացներին նույնպես օտար լեզուների ուսուցիչների մի ստվար զանգված չի մասնակցում: Ընդհանուր առմամբ, ուսուցիչների վերապատրաստման գործը հավուր պատշաճի համակարգված չէ: Կարելի է նշել, որ այն պարբերական բնույթ չի կրում:

Ինչ վերաբերում է օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացմանը վերաբերող ուսումնամեթոդական գրականությանը, ապա այն մատչելի է հայ մասնագետներին: Սակայն, ոչ բոլոր ուսուցիչներն են պարբերաբար ընթերցում մանկավարժական, մեթոդական բնույթի շաբաթաթերթեր և ամսագրեր:

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման հիմքերը դրվեցին դեռևս նախորդ դարի սկզբում, երբ կազմակերպվում են ուսուցիչների համար դասընթացներ: Այդ դասընթացները ներառում են իրենց մեջ թե՛ պատրաստման, թե՛ վերապատրաստման տարրեր: Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները սկսում են գործել ոչ միայն մայրաքաղաքում, այլև Գյումրիում, Վանաձորում, Ստեփանակերտում:

Ինչպես հայտնի է, ուսուցիչների որակավորման բարձրացման առաջին հաստատությունները ԽՍՀՄ-ում կազմակերպվել են 1938 թ-ից: ՀՍՄՀ-ում այդ ժամանակաշրջանում գործել են հանրապետական և միջշրջանային ուսուցիչների կատարելագործման ինստիտուտներ:

ԽՍՀՄ փլուզումից հետո շարունակեցին գործել օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման հաստատությունները: 1999 թվականից ՀՀ-ում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գործառնություններն իրականացնում են ՀՀ ԿԳՆ-ի Կրթական բարեփոխումների կենտրոնը և Կրթության ազգային ինստիտուտը:

Արդի փուլում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ են կազմակերպվում տարբեր բուհերում, քոլեջներում, դպրոցներում, որոնց աշխատանքները հիմնականում կորդինացնում է ՀՀ ԿԳՆ Կրթության ազգային ինստիտուտը: Անհրաժեշտ է նշել, որ 21-րդ դարի սկիզբը նշանավորվում է նրանով, որ ԿԳ նախարարությունը և Համաշխարհային բանկի կրթական ծրագրերի կենտրոնը համատեղ բազում ծրագրեր են իրականացնում:

2004-05 թթ. տարբեր վարկային ծրագրերի շրջանակներում ՀՀ-ում իրականացվել են բազում վերապատրաստման ծրագրեր: Կարևոր է այն, որ 2004-2005թթ. ուսուցիչների վերապատրաստման համար ընտրվել են 52 դպրոց-կենտրոններ (Կրթական վերափոխումները Հայաստանում 2007: 60):

2006թ. օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գործը նոր թափ ստացավ: Կարևոր է այն, որ ներդրվող ծրագրերում շեշտադրվում է ուսուցման նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման հիմնախնդիրը:

2008թ. համաշխարհային բանկի միջոցներով և նախաձեռնությամբ կազմակերպվեցին ՀՊՄՀ-ում ավագ դպրոցի ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դասընթացներ:

Առաջին փուլում նշված դասընթացին մասնակցել են 290 ուսուցիչ: Երկրորդ փուլում մասնակցել են 312 ուսուցիչ, երրորդ փուլում՝ 278 ուսուցիչ: Դասընթացի մասնակից ուսուցիչները ըստ նշակված ծրագրերի հանձնում էին մասնագիտական 4 թեստ: Նրանց հետ իրականացնում էին հոգեբանական թրեմինգ, ժանոթացնում զնահատման նորագույն տեխնոլոգիաների հետ:

Նշված ժամանակաշրջանում ավագ դպրոցի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ են կազմակերպվել Երևանում և Գյումրիում, Վանաձորում և Գավառում, ինչպես նաև Ստեփանակերտում:

Ինչպես նշում է Մ.Ղալաչյանը. «Մասնագիտական լրացուցիչ կրթության` ավելի խոշոր համակարգերի հետ կապերի վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ այն մասնագիտական վերապատրաստության, շարունակական կրթության և մեծահասակների կրթության համակարգի բաղադրատարրն է, որի տեսական և գիտամեթոդական բազան կազմում են անդրագոգիկ ակմեոլոգիան, կրթության փիլիսոփայությունը, կրթության կառավարումը, մասնագիտական կրթության մանկավարժությունը» (Ղալաչյան 2012: 36):

Նույն եզրակացության են հանգում նաև արտասահմանյան հետազոտողները (Гаргай 2006, Орлова 2007, Димухаметов 2006, Крызе 2010, Орлова 2007 և այլոք), այն առումով, որ օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման դասընթացները իրականացվում են մեծահասակների, շարունակական կրթության համատեքստում: Վ. Բ. Գարգայը հետազոտել է Մեծ Բրիտանիայի ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգը, իսկ Օ. Ն. Օրլովան, ով ուսումնասիրել է կրոնի ուսուցիչների վերապատրաստման փորձը Գերմանիայում առանձնացնում են նույն հիմնադրույթը (Гаргай 2006, Орлова 2007):

Հատկանշական է այն, որ ուսուցիչների վերապատրաստմանը վերաբերող գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ անգլո-ամերիկյան և գերմանական ավանդույթներում մոտեցումների տարբերությունները կարելի է նկատել մեթոդաբանական, տեսական, տերմինաբանական, կառավարման, կազմակերպչական մակարդակներում: Օրինակ` անգլալեզու գրականության մեջ «որակավորման բարձրացում» եզրույթը բովանդակային առումով համընկնում է «մասնագիտական զարգացում» և «ուսուցիչների զարգացում» տերմինների հետ, իսկ գերմանալեզու գրականության մեջ ընդունված են «ուսուցիչների շարունակական կրթություն» և «ուսուցիչների հետագա կրթություն» հասկացությունները:

Ինչպես նշում է Ն. Ն. Ջեմիլևան. «Աշխարհում ուսուցիչների վերապատրաստման տարբեր տեսակներ կան` անփորձ ուսուցիչների համար` նախնական ուսուցում, մանկավարժական գործունեության սկզբում հեռակա կամ հեռահար, նախնական կրթություն փորձառու, բայց որակավորում չունեցող ուսուցիչների համար, ովքեր ունեն որոշակի աշխատանքային փորձ դպրոցում: Լրացուցիչ մանկավարժական

կրթություն դիպլոմավոր մասնագետների համար, ովքեր չունեն մանկավարժական փորձ՝ որպես ստաժոր, հետագա կրթություն որակավորված մանկավարժների համար, ովքեր ունեն որոշակի մանկավարժական կրթություն և աշխատանքի փորձ» (Джемилева 2011: 2009-2013):

Ուսուցիչների վերապատրաստումն իրականացնում են տարբեր հաստատություններում: Ժամանակակից զարգացած երկրներում տարածված մոտեցում է ուսուցիչների վերապատրաստումն անցկացնել դպրոցներում: Ուսուցիչների վերապատրաստման դպրոցական կադապարն ունի բազում առավելություններ՝ պատրաստման գործնական ուղղվածության, կազմակերպչական հարմարության, քիչ ծախսատար լինելու տեսանկյունից: Այդ կադապարը լայնորեն կիրառվում է ԱՄՆ-ում և ՌԴ-ում: Ուսուցիչների վերապատրաստման աշխատանքն իրականացվում է մեթոդական միավորումներում: Ուսուցիչները ծանոթանում են նոր ծրագրերին, դասագրքերին, ուսումնամեթոդական ձեռնարկներին, ստանում են խորհրդատվություն իրենց գործընկերներից և հրավիրված մասնագետներից (Цырлина 2009: 21):

Ուսուցիչների վերապատրաստման ճապոնական փորձը նույնպես հետաքրքիր է, այն առումով, որ վերապատրաստման գործին լծվում են և՛ գործընկերները, և՛ հրավիրված մասնագետները: Ինչպես նշում է Վ. Բ. Գարգայը. «Ժամանակակից եվրոպական երկրներում ուսուցիչների վերապատրաստումը կազմակերպվում է վերապատրաստման կենտրոններում, մանկավարժական կենտրոններում, մեծահասակների համար նախատեսված հաստատություններում և մանկավարժների մասնագիտական միավորումներում» (Гаргай 2006: 26):

Ֆինլանդիայում ուսուցիչների վերապատրաստման հաստատություններն են մանկավարժական ինստիտուտները, այլ բուհերը, ուսումնական կենտրոնները, զերմանիայում՝ ուսուցիչների վերապատրաստումը կազմակերպվում է ակադեմիաներում և ուսուցիչների վերապատրաստման ինստիտուտներում:

Ամբողջ Եվրոպայում մեծ դեր են խաղում մանկավարժների համապատասխան կենտրոնները, մանկավարժների մասնագիտական միավորումները /միությունները, հասարակական կազմակերպությունները, ասոցիացիաները/: Մեծ է դերն այդ

գործընթացում մանկավարժական աջակցության, կորպորացիաների, ֆիրմաների միջազգային կազմակերպությունների, մասնավոր հաստատությունների: Օրինակ, Գերմանիայում մասնագիտական զարգացման կազմակերպմամբ զբաղվում են եկեղեցին, բանկերը, հրատարակչությունները և այլն (Օրտոն 2007: 14):

Վերջին տարիներին հայ մանկավարժական հանրությունը լավ ծանոթ է այն աշխատանքներին, որն իրականացնում են միջազգային կառույցները կրթության ոլորտում, օրինակ՝ World Affairs Council ծավալած գործունեությունը: Նշված կառույցի շրջանակներում իրականացվում են ուսուցիչների մասնագիտական պարապմունքներ, սեմինարներ, ամառային դասընթացներ, լավագույն ուսուցչի կոչման համար կազմակերպված մրցույթներ, հանդիպումներ քաղաքական և հասարակական գործիչների հետ, մշակվում են ուսումնական և մեթոդական նյութեր և այլն: Համապատասխան հետազոտություններով համեմատական կտրվածքով ներկայացված են, թե ինչպես են վերապատրաստում ուսուցիչներին տարբեր երկրներում:

Գերմանիայում, Հոլանդիայում, Դանիայում կազմակերպվում են մանկավարժների վերապատրաստման դասընթացներ: Դասընթացի ընթացքում ուսուցիչները փոխարինվում են Բելգիայում, Մեծ Բրիտանիայում, Մալթայում, Ֆինլանդիայում, իսկ Շվեցարիայում նրանք չեն փոխարինվում: Իսլանդիայում, Իսպանիայում, Լյուքսեմբուրգում ուսուցիչները վերապատրաստվում են ոչ աշխատանքային օրերին, արձակուրդների ժամանակ:

Ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակը նույնպես տարբեր երկրներում տարբեր է: Օրինակ Ավստրիայում ուսուցիչը տարին նվազագույնը 15 ժամ պետք է վերապատրաստվի, իսկ Հոլանդիայում տարվա մեջ՝ 166 ժամ: Այն երկրներում, որտեղ ուսուցիչներն ավելի շատ ազատ կամ ինքնուրույն աշխատանքի համար նախատեսված ժամանակ ունեն, նրանց վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման համար նախատեսված ժամանակահատվածն ավելի երկար է (Ֆինլանդիա, Շվեցիա, Գերմանիա, Չինաստան): ԱՄՆ-ում և Ճապոնիայում ուսուցիչները շատ են ծանրաբեռնված, այդ պատճառով էլ նրանց համար դժվար է վերապատրաստման համար ժամանակ գտնել:

Ուսուցիչների վերապատրաստման պարբերականությունը նույնպես տարբեր երկրներում տարբեր է: Օրինակ՝ ՌԴ-ում և ՀՀ-ում 5 տարի է, իսկ Սինգապուրում ուսուցիչները պետք է վերապատրաստվեն ամեն տարի 100 ժամ: Ֆինլանդիայում ուսուցիչները վերապատրաստվում են ամեն տարի:

Ուսուցիչների վերապատրաստման մակարդակները նույնպես տարբերվում են, այն առումով, որ որոշ երկրներում, աշխատանքի ընդունվելու պես (Ճապոնիա), ուսուցիչները սկսում են վերապատրաստվել: Լիխտենշտեյնում, տաս տարի աշխատանքային փորձ ունեցող ուսուցիչները (անընդհատ հինգ տարի), վերապատրաստվում են, խորացնելով իրենց գիտելիքները դիդակտիկայից և մեթոդիկայից: Ընդհանուր առմամբ, նրանց վերապատրաստումը տևում է 5-10 օր՝ կախված վերջին հինգ տարում նրանց ունեցած շաբաթական ծանրաբեռնվածությունից:

Որոշ երկրներում (Հոլանդիայում, Ճապոնիայում, Լիխտենշտեյնում, ԱՄՆ-ում, Բելգիայում, Գերմանիայում, Կանադայում) վերապատրաստումն օրենքով ամրագրված է, իսկ որոշ երկրներում (Ղանիա, Ֆրանսիա, Իտալիա, Ղանիա, Նորվեգիա, Լյուքսեմբուրգ) այն պարտադիր չէ, աշխատողների հայեցողությամբ է:

ՀՀ-ում «Հանրակրթության մասին» օրենքի ընդունումից հետո համապատասխան կառույցների ղեկավարները, մասնագետները սկսեցին մշակել ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման նոր ծրագրեր, որոնք պետք է ներկայացնեն օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ռազմավարությունը:

2005-2009թթ. ՀՀ-ում սկսեցին իրականացնել «Կրթության որակ և համապատասխանություն» ծրագիրը: Ղա նպաստեց օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման նոր հայեցակարգի մշակմանը: Ակնհայտ է, որ օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման թե՛ ռազմավարությունը, թե՛ հայեցակարգը մշակման փուլում են: Սակայն դրանց հիմքում ընկած դրույթները որոշակիորեն ուրվագծվում են: Հայ մանկավարժական, կրթական հանրության ներկայացուցիչները փորձում են հաշվի առնել թե՛ հայրենական, թե՛ արտասահմանյան դրական, առաջավոր փորձը: Մյուս միտումն այն է, որ վերջին շրջանում ԿԳՆ-ն, ԿԱԻ-ն և ԿԾԿ



ԾԻԳ-ը սկսել են համագործակցել: Դա վերաբերում է մասնավորապես ուսուցիչների վերապատրաստման ժամաքանակին, պահանջվող կրեդիտների քանակին, վերապատրաստման ընթացքում ուսուցման նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման, վերապատրաստող մասնագետների ընտրությանը, արտասահմանյան փորձագետների, մասնագետների, վերապատրաստող մոդերատորների, ֆասիլիտատորների հրավիրմանը, որակավորման բարձրացման օրինակելի կադապարների ներդրմանը, արտասահմանում հայ մասնագետների պատրաստմանը և վերապատրաստմանը, ինչպես նաև դրամաշնորհային ծրագրերի մասնակցությանը:

Ինչպես հայտնի է, օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները կազմակերպելու գործում մեծ դեր են խաղում միջազգային տարբեր փորձագիտական կազմակերպությունները, որոնք տարածում և փոխանակում են առաջավոր համաշխարհային փորձը:

Ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների, կադապարների ներդրման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ 2011 թվականից սկսած «Թոշակառու մանկավարժներ առանց սահմանի (GREF)» ֆրանսիական կազմակերպությունը կազմակերպում է ՀՀ-ում ֆրանսերենի ուսուցիչների վերապատրաստում:

«GREF»-ը գործել է Հայաստանում 1996-2000թթ.-ին, ապա վերսկսել է իր գործունեությունը 2005թ.-ից, ոչ միայն Երևանում, այլ նաև մարզերում:

2010թ.-ին Ստեփանավանի, Վանաձորի, Գյումրիի, Արթիկի, Մաստարայի, Չարենցավանի, Հրազդանի, Գորիսի եւ Երեւանի 184 ուսուցիչներ մասնակցել են GREF-ի վերապատրաստման դասընթացներին:

GREF-ը ստեղծվել է 1990թ.-ին և գործունեություն է ծավալում ողջ աշխարհում:

Բոլորովին վերջերս, մասնագիտական վարժարանների վերաբացմանը զուգընթաց, դասընթացներ են սկսվել տեխնիկական ֆրանսերենի դասավանդման բնագավառում:

Ֆրանկոֆոնիայի միամսյակի (14/03 - 21/04) նախօրեին GREF-ի պատվիրակության ժամանումը ևս մեկ անգամ վկայում է Հայաստանի դպրոցներում ֆրանսերենի դասավանդման պահպանմանը եւ զարգացմանն ուղղված միջոցառումների կարևորության մասին:

ժողովից հետո՝ մարտի 7-ին, ժամը 12-ին, ծրագրի ղեկավար Գի Բոնոմը ավելի մանրամասն կներկայացնի GREF-ի գործունեությունը» (<http://news.am/arm/news/50270.html>):

Հայ ուսուցիչների վերապատրաստումը իրականացվում է կամավորության սկզբունքով: Փորձառու, հիմնականում թոշակի անցած ֆրանսիացի ուսուցիչները փորձում են իրենց փորձը փոխանցել հայ մասնագետներին: Դրական է այն, որ փորձի փոխանակամանը նպաստում է հայ և ֆրանսիացի մասնագետների անմիջական շփմանը: Նշված դասընթացների բացասական կողմերից է այն, որ չկա ուսուցանվող առարկաների հստակ տարաբաժանում: Ֆրանսիացի մասնագետները հստակորեն չեն տարաբաժանում լեզվաբանական, մեթոդական և տեղեկատվական-հեռահաղորդակցական առարկայախմբերը:

Գերմաներենի ուսուցիչների վերապատրաստման գործում առանձնահատուկ նշանակություն ունի Գերմանիայի Գյոթե ինստիտուտը: Նրա «Լեզվի ուսուցման կենտրոն» հայաստանյան գրասենյակը և Կրթության ազգային ինստիտուտը համատեղ կազմակերպում են հանրակրթական և ավագ դպրոցների գերմաներենի ուսուցիչների վերապատրաստում» (<http://www.aniedu.am/trainings/modulmaterials/11-trainings/trainingmodul/373-langv-modul.html>):

### **Հավելված 1.**

ՀՀ-ում գերմաներենի ուսուցիչների վերապատրաստմանը նպաստող և օգնող կարևոր օղակ է «Արտասահմանյան դպրոցների հարցերով կենտրոնակայանը», որը «խնամակալություն է իրականացնում և աջակցություն ցուցաբերում ամբողջ աշխարհով մեկ գործող ավելի քան 140 դպրոցների, ինչպես նաև ԳԴՀ կողմից խրախուսվող շուրջ 1100 դպրոցական հաստատությունների և պետական դպրոցների գերմանական բաժինների համար: Այդ հաստատություններում աշխատում են շուրջ 2000 արտասահմանյան ծառայության մանկավարժներ, ծրագրային ուսուցիչներ և մասնագիտական խորհրդատուներ: Արտերկրում իրենց գործունեության ընթացքում նրանք կազմակերպչական, մանկավարժական և ֆինանսական օժանդակություն են ստանում «Արտասահմանյան դպրոցների հարցերով կենտրոնակայանի» կողմից

[http://www.eriwan.diplo.de/Vertretung/eriwan/hy/07\\_Kultur\\_Bildung/Deutsche\\_20Kultur\\_mittler\\_20in\\_20Armenien/ZFA.html](http://www.eriwan.diplo.de/Vertretung/eriwan/hy/07_Kultur_Bildung/Deutsche_20Kultur_mittler_20in_20Armenien/ZFA.html)):

«Արտասահմանյան դպրոցների հարցերով կենտրոնակայանի» գործունեության մեջ են մտնում հետևյալ գործառույթները.

- արտերկրում գերմանական դպրոցների և կրթական հաստատությունների համար մանկավարժական և վարչական խորհրդատվության տրամադրումը, ինչպես նաև որակի կառավարման համակարգի ներդրման համար աջակցությունը,

- արտերկրում գերմանական դպրոցների, ինչպես նաև հյուրընկալող երկրի կրթական համակարգի համար ուսուցիչների ներգրավումը, ընտրությունը և միջնորդումը,

- ուսուցիչների նախապատրաստում, վերապատրաստում և կատարելագործում,

- նախապատրաստում գերմանական և միջազգային ավարտական քննությունների համար,

- որպես օտար լեզու գերմաներենի ուղրտում քննությունների կազմակերպում և անցկացում (Գերմանիայի Կրթության նախարարների համաժողովի Գերմաներենի դիպլոմ-DSD):

[http://www.eriwan.diplo.de/Vertretung/eriwan/hy/07\\_\\_Kultur\\_\\_Bildung/Deutsche\\_20Kultur\\_mittler\\_20in\\_20Armenien/ZFA.html](http://www.eriwan.diplo.de/Vertretung/eriwan/hy/07__Kultur__Bildung/Deutsche_20Kultur_mittler_20in_20Armenien/ZFA.html)):

Գերմաներենի ուսուցիչները վերապատրաստվում են ոչ միայն գերմանական համապատասխան կազմակերպությունների, համալսարանների, առանձին մասնագետների կողմից, այլև Գյոթեի ինստիտուտի տարբեր երկրներում գործող այլ մասնաճյուղերի մասնագետների կողմից: Օրինակ՝ «2013 թվականի ապրիլի 26-ից 27-ը ՀՀ ԿԳՆ «Գյումրու No 3 ավագ դպրոց» ՊՈԱԿ-ում տեղի ունեցավ Շիրակի մարզի գերմաներենի ուսուցիչների սեմինար, նվիրված Գրիմ եղբայրների հոբելյանին, վարում էին Թբիլիսիի Գյոթեի ինստիտուտի դասախոսները»

[http://3avagdproc.blogspot.com/2013/04/blog-post\\_28.html](http://3avagdproc.blogspot.com/2013/04/blog-post_28.html)):

Ինչ վերաբերում է անգլերենի ուսուցիչներին, ապա նրանք նույնպես կատարելագործում են իրենց լեզվաբանական և մեթոդական կոմպետենտությունը, համագործակցելով ԱՄՆ-ի և Մեծ Բրիտանիայի տարբեր պետական և մասնավոր կազմակերպությունների հետ: Վառ օրինակ է «Անգլերենի Ակումբ»-ը, որը հանդես է գալիս որպես անգլերեն լեզվի ուսուցում կազմակերպող հաստատություն ՀՀ-ում: Ընդ որում, «Անգլերենի Ակումբ»-ը վերապատրաստում է ոչ միայն ուսուցիչներին, այլև դասախոսներին: Հատկանշական է այն, որ վերապատրաստումը կրում է պարբերական բնույթ: Դրական է նաև այն փաստը, որը «Անգլերենի Ակումբ»-ի մասնագետները վերապատրաստում անցկացնում են «բացառապես լեզվակիր (անգլերենը որպես մայրենի լեզու) դասախոսների կողմից, ովքեր պարբերաբար հրավիրվում են ՀՀ անգլախոս երկրներից, և «Անգլերենի Ակումբ»-ում առաջնային է համարվում բրիտանական անգլերենի ուսուցումը, որը ավելի մեծ տարածում ունի աշխարհում, և այդ առաջնայնությունից ելնելով՝ ակումբի կողմից տրամադրվող կամ առաջարկվող գրականությունը հիմնականում ունի բրիտանական ծագում:

Դասընթաց/վերապատրաստումների տևողությունը կարող է տևել մեկ շաբաթից մինչև չորս շաբաթ, որը պայմանավորված է վերոհիշյալ պարտադիր պայմանների համապատասխանության մակարդակից և տվյալ պահին կազմակերպվող ծրագրի բովանդակությունից:

Տվյալ դասընթաց/վերապատրաստումն անցնող ուսուցիչ/դասախոսներին տրվում է ավարտական վկայական»

[http://www.englishclub.am/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=126&Itemid=162&lang=hy](http://www.englishclub.am/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=126&Itemid=162&lang=hy):

Ծրագրերի մշակման և ներդրման, մեթոդական և լեզվաբանական առարկաների հարաբերակացության որոշման և ընտրության, վերապատրաստող մասնագետների տվյալների բանկի ստեղծման, նպատակի և խնդիրների որոշման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ 2007 թ. Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ում և 2008թ. Վ. Բոյուսովի անվան լեզվահասարակագիտական համալսարանում անցկացվել են օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ, որոնք իրականացվել են ԿԳՆ-ի և

Կրթական ծրագրերի կենտրոնի աջակցությամբ: Այդ դասընթացները կազմակերպելու համար տվյալ բուհերը ներկայացրել են նախօրոք ծրագիր և ուսուցանվող առարկաները դասավանդելու փաթեթ:

Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման բավականին հարուստ ավանդույթներ են ձևավորվել ՀՀ-ում, երբ հաշվի ենք առնում խորհրդային և հետխորհրդային փորձը: Հատկապես վերջին տարիներին ՀՀ ԿԳ նախարարության կողմից լուրջ աշխատանքներ են կատարվել օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման գործը հավուր պատշաճի կազմակերպելու համար:

Տարբեր մեթոդաբանությամբ, մանկավարժական մոտեցումներով է իրականացվում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացը՝ տարբեր ձևաչափով, տարբեր տեղերում /դպրոցներում, մեթոդական միավորումներում, բուհերում, մասնավոր, հասարակական, եկեղեցիական, արհմիութենական և այլ կրթական հաստատություններում, վերապատրաստման, մանկավարժական կենտրոններում, մեծահասակների համար նախատեսված հաստատություններում և մանկավարժների մասնագիտական միավորումներում/:

Հետախորհրդային շրջանի առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ հայ ուսուցիչները սկսեցին վերապատրաստվել ոչ միայն արտասահմանցի վերապատրաստողների կողմից ՀՀ-ում, այլև արտերկրում: Մի կողմից, ԿԳՆ և ԿԱԻ կողմից մշակվեցին և ներդրվեցին վերապատրաստման նոր ծրագրեր: Մյուս կողմից, թե՛ ԿԳ նախարարության մակարդակում, թե՛ առանձնային բուհերի և դպրոցների մակարդակում, օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպիչները սկսեցին համագործակցել լեզվակիր երկիրները ներկայացնող վերապատրաստող կազմակերպությունների, առանձին անձանց հետ:

Դրական տեղաշարժ է նաև այն, որ տարբեր դրամաշնորհային ծրագրերի շրջանակներում թարգմանվեցին և ներմուծվեցին մանկավարժական, լեզվադիդակտիկական, ուսուցման և վերապատրաստման տեխնոլոգիաներին վերաբերող հարուստ գրականություն (ԼԻԻՀ, ԳԹԼ, Գծագրական դասակարգիչներ):

## *1.2 Օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության հիմնական բաղադրիչները*

ՀՀ-ի կրթական համակարգում վերջին տարիներին իրականացվում են տարբեր բնույթի բարեփոխումներ: Այն հստակ ռազմավարությամբ ինտեգրվում է բոլորնյան պայմանագրի շրջանակներում եվրոպական կրթական տարածքին, ընդլայնում է իր կապերը, հետևողականորեն վերանայում է կրթության բարեփոխման նպատակները և ռազմավարությունները:

Իրականացվող բարեփոխումները չեն շրջանցում օտար լեզուների ուսուցիչներ պատրաստող, վերապատրաստող դասընթացները: Ինչպես հայտնի է, թե՛ մանկավարժական, թե՛ մասնագիտական ուղղվածության օտար լեզուների բուհական դասընթացներում օտար լեզուների ապագա ուսուցիչներն ուսումնասիրում են լեզվաբանական և հոգեբանամանկավարժական ուղղվածության առարկաներ:

ՀՀ-ի տարբեր լեզվաբանական ուղղվածության բուհերում մեծ տեղ է հատկացվում ապագա ուսուցիչների հաղորդակցական ունակությունների զարգացմանը: Դրա հետ մեկտեղ, մեթոդաբանները համոզված են, որ օտար լեզու սովորելու լավագույն մեթոդներից մեկը նաև այն սովորեցնելն է: Ավելին, շատ մեթոդաբաններ վստահ են, որ մինչև ուսանողները չեն դասավանդում, չեն ձեռք բերում համապատասխան հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ, նրանք չեն տիրապետում ուսումնասիրվող օտար լեզվին: Պատահական չէ, որ վերջին շրջանում աստիճանաբար ավելացնում են ուսումնամանկավարժական պրակտիկային հատկացվող ժամաքանակը:

Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ օտար լեզուների ապագա ուսուցիչները հնարավորություն չունեն հավուր պատշաճի ամրապնդելու իրենց լեզվական գիտելիքները, քանի որ ուսումնամանկավարժական պրակտիկային հատկացվող ժամաքանակը բավարար չէ: Ապագա ուսուցիչները հաղթահարում են բազում լեզվական, հոգեբանական, մանկավարժական, մասնավորապես՝ մեթոդական բնույթի դժվարություններ:

Օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական, մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդիրը արդիական է եղել դեռևս նախորդ դարի սկզբում, քանի որ անկախ այն բանից ինչ մեթոդներով կամ սկզբունքներով են դասավանդում, ուսուցիչների անձնային որակներն առանցքային դերակատարություն ունեն դասանյութի մատուցման, ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառման, լեզվանյութի մտապահման և տարբեր խոսքային իրադրություններում կիրառման տեսանկյունից: Օտար լեզուների ուսուցչի պատրաստման, վերապատրաստման գործընթացում ձևավորվել են տարբեր մեթոդաբանական մոտեցումներ՝ ինտեգրատիվ-ռեֆլեքսիվ (Соловова 2010, Сысоева 2006), համատեքստային (Семенова- 2007), կոմպետենտային (Курникова 2008) և այլն:

Օտար լեզուների ուսուցչի պատրաստման կարևոր պայման է կոմպետենտային մոտեցման կիրառումը: Կոմպետենտային մոտեցումը ձևավորվել է նախորդ դարի երկրորդ կեսերին և Հայաստանի մանկավարժական հանրությունը այն սկսել է ուսումնասիրել հիմնականում ռուսալեզու գիտական գրականության միջոցով, չնայած այն ավելի վաղ ձևավորվել է զարգացած երկրներում և առանձնանում են հատկապես ամերիկյան և անգլիական ավանդույթները: Կոմպետենտային մոտեցումը ինչ-որ տեղ ոչ թե փոխարինում է գիտելիք-կարողություն-հմտություն մոտեցումը, այլ լրացնում է այն: Ինչպես նշում է Ի. Ա. Զիմնյան. «Կոմպետենտությունը կոնկրետ իրադրությունում հաջող գործողություն է» (Зимняя 2003: 37):

Օտար լեզվի ուսուցչի կրթությունը նոր բովանդակություն է ստանում կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից, քանի որ ներկայացնում է կրթական գործընթացը ուսումնական, ճանաչողական, խաղային գործունեության համատեքստում: Ըստ այդմ, առաջին պլան է մղվում մասնագիտական կոմպետենտություն հասկացությունը, որի բաղադրիչներն են ըստ Լ.Մ.Միտինայի՝ «գործունեության, հաղորդակացական և հասարակական կոմպետենտությունները» (Митина 1998: 40):

Ն. Վ. Կուզմինան առանձնացնում է դասավանդողի հատուկ և մասնագիտական իրազեկությունները, հաշվի առնելով դասավանդվող առարկայի առանձնահատկությունները: Ընդհանուր առմամբ, նույն հեղինակը առանձնացնում է

ուսուցչի մեթոդական, հասարակական-հոգեբանական, տարբերակված-հոգեբանական, աուտոհոգեբանական կոմպետենտությունները (Кузьмина 1984:19):

Օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական և մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման գործընթացում կարևոր է հաշվի առնել թե՛ ուսումնական, թե՛ արտաուսումնական գործոնները, ուսուցիչների մտածելակերպը, տվյալ կրթական հանրության ավանդույթները, հաղորդակցության մոդելները, տեղեկատվության փոխանցման միջոցներն ու տեխնոլոգիաները, դասավանդողների և սովորողների փոխհարաբերությունների բովանդակությունը, իրավական դաշտը, նրանց փոխհարաբերությունների կարգավորման մեխանիզմները: Պատահական չէ, որ «մանկավարժները ուսուցչի մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտությունը դիտարկում են հաղորդակցական, տեղեկատվական, կարգավորող, ինտելեկտուալ կոմպետենտությունների համակարգում» (Введенский 2003: 51-55):

Առանցքային նշանակություն ունեն ապագա ուսուցչի համար վերլուծական կարողությունները թե՛ լեզվաբանական, թե՛ մեթոդական մակարդակներում: Նրանք պետք է կարողանան համադրել լեզվաբանական և մեթոդական վերլուծության ընթացակարգերը, քանի որ դրանք կոնկրետ դասի, պլան-կոնսպեկտի, անգամ ծրագրերի վերլուծության կարևոր պայման են:

Մանկավարժները խնդիր են դնում շարունակաբար բարձրացնել ապագա ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության մակարդակը թե՛ բուհում ուսումնառության տարիներին, թե՛ հետագա աշխատանքային գործունեության ընթացքում:

Փաստորեն, օտար լեզուների ուսուցչի մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտության հիմնախնդիրը դիտարկվում է շարունակական կամ ց'կյանս կրթության շրջանականերում: Այդպիսի մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում կիրառել նոր, ժամանակակից ուսուցման տեխնոլոգիաներ, նոր մեթոդաբանական դիրքերից մոդելավորել օտար լեզուների ուսուցման գործընթացը: Մասնավորապես, կարևորվում են ստեղծագործական, քննադատական մտածողության կարողությունների ձևավորման և զարգացման տեխնոլոգիաները: Ինչպես նշում է Գրոմկովան. «Իր սեփական գործունեությունը վերլուծող, ճիշտ գնահատող, իր մասնագիտական և մեթոդական գիտելիքները շարունակաբար և հետևողականորեն



գարգացնող ուսուցիչը միայն կարող է հասնել ցանկալի արդյունքների: Առանձնահատուկ նշանակություն ունի մասնագիտական կոմպետենտության իրացման հիմնախնդիրը» (Громкова1994: 105):

Մեթոդական կոմպետենտության կարևոր բաղադրիչ է ուսուցչի անձնային որակը: Ուսուցիչը միայն գիտելիք փոխանցող կամ գիտելիքի աղբյուր չէ: Նա պետք է կարողանա փոխել վերաբերմունքը գիտելիքի վերաբերյալ: Ուսուցիչը միաժամանակ գործունեություն է ծավալում ճանաչողական և հուզական ոլորտներում: Դա հաշվի առնելով, Ա.Կ.Մարկովան առանձնացնում է մասնագիտական կոմպետենտության հետևյալ տեսակները՝ «հատուկ, անձնային, անհատական, հասարակական» (Маркова1990: 17):

Կարևոր խնդիր է, թե օտար լեզուների ուսուցիչը ինչ ուսումնամեթոդական գրականությունից է օգտվում: Գաղտնիք, չէ, որ օտար լեզուների ուսուցիչները բացի մայրենի լեզվից գիտեն հիմնականում ևս երկու, երեք լեզու: Սակայն ոչ բոլոր ուսուցիչներն են օգտագործում այդ «առավելությունը»: Բարեբախտաբար Հայաստանի անկախացումից հետո ՀՀ-ում լույս են տեսնում բազում մանկավարժական, մեթոդական ուղղվածության ամսագրեր /Մանկավարժություն, Մանկավարժական միտք, Օտար լեզուները Հայաստանում և այլն/: Ինչ վերաբերում է համացանցի ընձեռած հնարավորությունները, ապա, ոչ միշտ են դրանք օգտագործվում: Դա վերաբերում է, թե՛ կոնկրետ դասերի պլանավորմանը, թե՛ սեփական մեթոդական գիտելիքների բարելավմանը:

ՌԴ-ում լույս տեսնող «Иностранные языки в школе» ամսագրի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բացի տեսական, մեթոդաբանական բնույթի հոդվածներից, նշված ամսագրում կան հատուկ բաժիններ, նվիրված օտար լեզուների տարբեր դասերի, օլիմպիադաների, դաս-մրցույթների ներկայացմանը և լուսաբանմանը: Օտար լեզուների ուսուցիչները և դասախոսները ներկայացնում են իրենց սեփական փորձը՝ դասի պլաններ, ծրագրերի վերլուծություններ, տարբեր միջոցառումների, երեկույթների լուսաբանումներ, երբեմն էլ հեղինակային տեխնոլոգիաներ: Նույնը չի կարելի ասել հայ ուսուցիչների մասին:

Օտար լեզուների ուսուցիչների մասնագիտական և մեթոդական կոմպետենտության հիմնական բաղադրիչները ըստ մասնագիտական գործունեության ոլորտների ձեռք են բերում նոր բովանդակային բնութագրեր: Ընդ որում, ամեն մի բաղադրիչ վերաարժևորվում է ըստ տվյալ դասընթացի նպատակների և խնդիրների: Ինչպես նշում է Հ.Հ. Պետրոսյանը. «մանկավարժական գործունեության բնագավառում մասնագետների գործունեության մեջ առանձնացվում են մասնագիտական կոմպետենտության հետևյալ բաղադրիչները՝ նախագծային և պլանավորման, ուսումնական, դաստիարակչական, մեթոդական, տեխնոլոգիական, արժևորման և գնահատման, կազմակերպչական, կառավարչական, գիտահետազոտական» (Պետրոսյան 2013: 7):

Օտար լեզուների ուսուցիչների մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր պայման է նրանց հետազոտական ծրագրերի, նախագծերի մեջ ներգրավելը: Արդյունավետ միջոց է տարբեր բուհական, հանրապետական, միջազգային գիտաժողովների, սեմինարների, վարպետաց դասերի մասնակցությունը, որը զարգացնում է ապագա ուսուցիչների հաղորդակցական կարողությունները, միջմշակութային կոմպետենտությունը, ձևավորվում է ինքնագնահատման և ինքնաիրացման մշակույթ, որը մասնագիտական կոմպետենտության՝ ընդհանրապես և մեթոդական կոմպետենտության՝ մասնավորապես հիմքն է կազմում:

Կ. Ս. Մախնուրյանը ներկայացնում է ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտությունը մանկավարժական մտածողության և մանկավարժական վարպետության, անձնային որակների ձևավորման տեսանկյունից, որտեղ «ի թիվս հոգեբանական-մանկավարժական, հաղորդակցական, համամշակութային, տեղեկատվական, հասարակական և կառավարչական կոմպետենցիաների, առանանձնանում է մեթոդական կոմպետենտությունը» (Махмураш 2006: 56):

Նույն մոտեցումն է դիտարկվում Գ. Ա. Կիտայգորոդսկայի մոտ, որը նշված կոմպետենցիաներին ավելացնում է «լեզվամշակութային կոմպետենցիան, մանկավարժական վարպետությունը և մասնագիտական ռեֆլեքսիան» (Китайгородская 1988: 3-8):

Օտար լեզուների մեթոդական կոմպետենտության զարգացման կարևոր պայման է բուհում մանկավարժական պրակտիկայի ճիշտ և արդյունավետ կազմակերպումը: Ինչպես ցույց է տալիս 2012-2013 Երևանի Չարենցի անվան ավագ դպրոցում կատարված դիտարկումները, օտար լեզվի ապագա ուսուցիչները որոշակի դժվարություններ ունեն և հիմնականում չեն հաղթահարում կոնկրետ դասերը պլանավորելու, վերլուծելու, թեմատիկ պլանների կազմման գործում:

Կարևոր է պարզել, թե մեթոդական կոմպետենտության ինչ մակարդակ ունեն երրորդ-չորրորդ կուրսում սովորող օտար լեզուների ուսանողները և համեմատել նրանց արդյունքները երեք և ավել տարվա աշխատանքային փորձ ունեցող ուսուցիչների ցույց տված տվյալների հետ: Ընդհանուր առմամբ, կարևոր է հստակեցնել նրանց մեթոդական կոմպետենտության բաղադրիչները և նրանց մակարդակը որոշելու չափանիշները:

Ն. Վ. Սոլովովան առանձնացնում է ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության հետևյալ բաղադրիչները.

« -արժեքային-դրդապատճառային (հետաքրքրություն մեթոդական աշխատանքի նկատմամբ, մեթոդական գործունեության նպատակների առաջադրում և գիտակցում, նպատակին հասնելու դրդապատճառի առկայություն),

- ճանաչողական (այնպիսի մեթոդական գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների առկայություն, որոնք կիրառվում են նոր պայմաններում, մեթոդական խնդիրներ լուծելու ունակություն, յուրացնել մեթոդիկայի ոլորտում առաջավոր փորձը),

- տեխնոլոգիական, ռեֆլեքսիվ (մեթոդական ռեֆլեքսիա, ինքնաքննադատություն, ինքնավերահսկողություն, ինքնագնահատում), գնահատողական» (Соловова 2010: 324):

Օտար լեզուների ուսուցիչը պետք է կարողանա որոշել ուսուցման նպատակը, խնդիրները, բովանդակությունը, պլանավորել դասերը և իրականացնել մշտադիտարկում:

Ինչպես նշում է Ա.Ա. Լյուբոտինսկին. «Հետազոտողներն առանձնացնում են մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հարմարման, վերարտադրողական, գործաբանական, ինտեգրատիվ մակարդակները» (Люботинский 2014: 820-825):

Նույն հեղինակը ներկայացնում է նշված մակարդակներում ուսուցչի գործառնությունները: Ադապտիվ կամ հարմարման մակարդակում ուսուցիչը, հաշվի առնելով աշակերտների համակազմի առանձնահատկությունները, պետք է իր մեթոդական գիտելիքները կարողանա օգտագործել կոնկրետ խնդիրներ լուծելիս:

Վերարտադրողական մակարդակում ուսուցիչների մեթոդական կոմպետենտությունը ներկայացնում է մեթոդական գործունեության ամբողջական պատկերացումները: Նա պետք է ունենա ուսուցման տեխնոլոգիաների, մեթոդների, սկզբունքների, ռազմավարությունների մասին հստակ գիտելիքներ:

Գործաբանական մակարդակը ենթադրում է որոշակի մոդելավորման մակարդակ: Այդ մակարդակը հնարավոր չէ ապահովել առանց նպատակամղվածության, հետևողականության: Այստեղ խոսք է գնում մեթոդական մտածողության մասին, որի մասին ուսուցիչները հիմնականում չեն մտածում: Նրանք հիմնականում հստակ պատկերացում են, թե ինչ է լեզվամտածողությունը, սակայն մեթոդական մտածողությունը պահանջվող գիտական ռեֆլեքսիվ մակարդակում չի գիտակցվում: Այն ենթադրում է պլանավորելու ունակություն, երբ ուսուցիչը կարողանում է որոշել դասի կամ դասընթացի նպատակը, ընտրել դասանյութը, լեզվանյութը, ուսուցման մեթոդները, վերլուծել ստացված արդյունքները:

Մեթոդական կոմպետենտությունը ենթադրում է ստեղծագործական մոտեցում ցուցաբերել տարբեր ուսումնական պայմաններում, կիրառել նորագույն ուսուցման տեխնոլոգիաներ:

Ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացում կարևորվում է հատկապես ռեֆլեքսիվ մակարդակը, քանի որ միայն այդ մակարդակում հանարավոր է ճիշտ, ժամանակին գնահատել սեփական գործունեությունը, ինքնուրույն որոշումներ կայացնել:

Ինտեգրատիվ մակարդակում ուսուցիչը պետք է կարողանա հաշվի առնել միջառարկայական և ներառարկայական կապերը, որը պահանջում է մշտական ակտիվություն, տոկունություն, ուղղակիորեն աշխատասիրություն:

Այսպիսով, Ա.Ա. Լյուբոտիսկին ներկայացնում է մեթոդական կոմպետենտության կառուցվածքային –գործառական կաղապարը, որը այն դիտարկում է ըստ ձևավորման

փուլերի՝ ընկալողական, վերարտադրողական, արտադրողական, ռեֆլեքսիվ: Ընկալողական փուլում կարևորվում է ուսուցչի մեթոդական պատրաստականությունը, որը ներառում է դրդապատճառային, ճանաչողական, տեխնոլոգիական բաղադրիչները:

Կարևորվում է մեթոդական կոմպետենտության տեղեկատվական-տեխնիկական բաղադրիչները: Հատկանշական է այն, որ համարյա բոլոր ուսուցիչները ունենալով համակարգիչ, հստակորեն չեն պատկերացնում տեղեկատվական կոմպետենցիայի դերը: Ռ.Պ. Միլրուդը ավելի է առաջ գնում և ներմուծում է տեղեկատվական-մանկավարժական կոմպետենցիա հասկացությունը, որը ներառում է թվային, ռեսուրսային և տեխնոլոգիական բաղադրիչները (Р. П. Митеруд 2013: 39-47):

Տեղեկատվական-մանկավարժական կոմպետենցիայի թվային բաղադրիչը միավորում է համակարգչի և համացանցի մասին ուսուցչի գիտելիքները: Շատ ուսուցիչներ կարող են օգտվել համակարգչից, սակայն դժվարություններ ունեն համացանցից օգտվելիս:

Ռեսուրսային բաղադրիչը նշանակում է անհրաժեշտ տեղեկատվությունը գտնելու և օգտագործելու կարողություն, իսկ տեխնոլոգիական բաղադրիչը ենթադրում է, որ ուսուցիչը պետք է կարողանա ոչ միայն օգտվել համակարգչից և համացանցից, այլև դրանց միջոցով մշակել տեղեկատվությունը: Ուսուցիչը պետք է կարողանա ներկայացնել, հրատարակել տեղեկատվությունը, համակարգչի միջոցով մշակել, օգտվել էլեկտրոնային տեղեկատվական աղբյուրներից, բառարաններից, տեղեկատուներից, ուղեցույցներից, ուսուցողական կայքերից և ծրագրերից և այլն:

Ա.Ա. Լյուբոտիսկին, ներկայացնում է տեղեկատվական-մանկավարժական կոմպետենցիան օգտվողի և հեղինակի մակարդակներում: Նա նշում է, որ միայն համակարգչից օգտվելու կարողությունները բավական չեն համապատասխան լեզվաբանական, հաղորդակցական, մեթոդական կոմպետենցիա ձևավորելու համար: Ուսուցիչը պետք է կարողանա ստեղծել իր սեփական մեթոդական նյութերը և անգամ դրանք զետեղել համացանցում:

Առանցքային նշանակություն ունի նշված մոտեցման մեջ ստեղծագործական կոմպետենցիան, որը վերաբերում է տարբեր մեթոդական խնդիրներ լուծելիս ստեղծագործական ունակությունների դրսևորմանը:

Ըստ օտար լեզուների ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության բաղադրիչների առանձնացնվել են այն կարողությունները, որոնք անհրաժեշտ են համապատասխան գործունեություն ծավալելու համար:

Ակնհայտ է, որ միայն հաղորդակցական, լեզվամշակութային կոմպետենտություն ձևավորելով, հնարավոր չէ մասնագիտական-մանկավարժական գործունեություն ծավալել: Մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտությունների հարաբերակցությունը որոշելիս պարզվում է, որ առաջինը վերջինիս կարևորագույն բաղադրիչն է և հնարավոր չէ զարգացնել մեկը, առանց զարգացնելու մյուսը:

### *1.3. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից տեխնոլոգիաները*

Օտար լեզուների ուսուցիչները պետք է կարողանան իրենց դրսևորել ոչ միայն որպես լավ, իրազեկ, բանիմաց մասնագետ, այլև անձ, ով հոգ է տանում սովորողների համար, նրանց օգնում և աջակցում է ոչ միայն ուսումնառության, այլև անձնական կյանքի տարբեր խնդիրներ լուծելիս:

Անգլալեզու երկրներում տարածված երևույթ է մենթորությունը, որը բովանդակային առումով հետաքրքիր է և ընդունելի, քանի որ ուսուցիչը հանդես է գալիս ոչ միայն որպես գիտելիքներ փոխանցող, այլև դաստիարակ-խնամակալ: Տարբեր հետազոտողները դիտարկում են մենթորության ներդրման հիմնախնդիրը (Լ. Ա. Անտոնյան 2007, Օ.Ա. Лапина 2001, Г. Льюис 1998, П.Ф. Силенок 1984, И.Г.Столяр 1984) մշակութաբանության, ակմեոլոգիայի, արժեքանության տեսանկյուններից: Որոշ գիտնականներ դիտարկում են մենթորության հիմնախնդիրը շարունակական կրթության տեսանկյունից (В.Ю. Кричевский 1998, В.А.Сластѐнин 1991) և այլոք):

Մենթորությունը հետբուհական կրթության համակարգում ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման կարևոր տեխնոլոգիա է համարվում, որը հայերեն չունի իր համարժեքը, այսինքն՝ դժվարությամբ է թարգմանվում մի բառով: Ռուսերենում «մենթոր» հասկացության հետ զուգահեռ գործածում են «наставник» եզրույթը: Անգլերենում այն մեկնվում է որպես խորհրդատու - advisor, counsellor,

ուսուցիչ - mentor, guru, coach, tutor, preceptor, tutoress, preceptress,

դասախոս- instructor:

Մենթորության հասկացության սահմանման հիմնախնդիրին անդրադարձել են Գ. Ռոշեն, Բ. Քրամը, Մ. Մուրան, Սթրաթոնը, Օուենսը և այլոք: Գ. Ռոշեն սահմանում է «մենթորություն» հասկացությունը անձի որակական, աշխատանքային, մասնագիտական, կարիերայի աճի տեսանկյունից (Roche 1979, ցիտ. ըստ Լ. Անտոնյանի 2007: 15):

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման տեսանկյունից կարևորվում է Ք. Քրամի մոտեցումը, որը դիտարկում է մենթորությունը փորձառու և անփորձ մասնագետների փոխհարաբերությունների տեսանկյունից (Kram 1985: 2):

Հատկանշական է այն, որ «մենթորություն» հասկացությունը կրթության ոլորտ է թափանցել գործարարական ոլորտից: Ըստ այդմ, Քրամը տարբերակում է «առաջնային և երկրորդային մենթորներ» հասկացությունները:

Ըստ նրա մոտեցման՝ մենթորները յուրահատուկ հոգեբանական ծառայություն են մատուցում, օգնում են մարդկանց իրենց մասնագիտական առաջխաղացման գործընթացում: Առանձնանում են առաջնային մենթորի դերային մոդել լինելու, որոշումներ կայացնելու, խորհրդատվական, ինչպես նաև համագործակցելու գործառույթները:

Ակնհայտ է, որ վերապատրաստող մասնագետը պետք է կարողանա իրականացնել այդ գործառույթները, քանի որ նա սովորեցնում է ոչ միայն սովորեցնել, այլև սովորեցնում է ճիշտ վարվել աշակերտների հետ տարբեր ուսումնական իրադրություններում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման տեսանկյունից կարևորվում են նաև երկրորդային մենթորի գործառույթները: Նա պետք է օգնի, նպաստի, որ սովորողներն առաջխաղացում կան ուսումնական առաջադիմություն ունենան:

Արդի փուլում երկրորդային մենթորները պահանջված են ոչ միայն գործարարության կամ կրթության, այլև այլ ոլորտներում, քանի որ դասավանդում են, մարզում տարբեր երկարաժամկետ կամ կարճաժամկետ դասընթացների շրջանակներում:

Կարևոր է այն, որ մենթորը պետք է լինի ավելի փորձառու և պետք է օգնի իրենցից ավելի քիչ փորձ ունեցողին իրացնել ունեցած ներուժը (Murray 1991: xiv, ցիտված է ըստ Լ. Անտոնյանի 2007):

Մենթորությունը առողջացնում է տվյալ կոլեկտիվում բարոյահոգեբանական մթնոլորտը, օգնում է թե՛ դասավանդողներին, թե՛ սովորողներին, որ հաղթահարեն կարծրատիպերը, վախերը, տագնապները, կասկածը: Այն լճացումը հաղթահարելու յուրահատուկ միջոց է: Առաջնային խնդիր է վերապատրաստողների և



վերապատրաստվողների փոխհարաբերությունների բարելավումը ոչ միայն դասերին, այլև դասերից հետո (Cohen 1993, Cohen & Galbraith 1995, Jacobi 1991, Kerr, Schulze, Woodward 1995, Lester & Johnson 1981, Merriam 1983, Terrell, Hassell, & Duggar 1992):

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները կազմակերպելիս կարևորվում է Սթրաթոնի և Օուենսի մենթորության կադապարը, որի հիմքում ընկած են ճանաչողական, վարքաբանական և հուզազգայական խորհրդատվական տեսությունները: Ընդ որում, նշված հեղինակների և Դալոզի մոտեցման վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մենթորը հանդես է գալիս որպես ուսուցիչ, դերային մոդել և դաստիարակ-խնամակալ (Stratton and James R. Owens 1993: 91-104): Այդ առումով կարևորվում է վերը նշված Լ. Անտոնյանի հետազոտությունը, քանի որ նա վերլուծում է տվյալ հասկացությունը, հաշվի առնելով ՀՀ-ի կրթական իրողությունները և մարտահրավերները:

Մենթորության տեխնոլոգիայի սահմանման ճանապարհին կարևորվում է Դալոզի մոտեցումը, որը հստակորեն մատնանշում է մենթորության նպատակը: Ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները կազմակերպելիս դա կարևոր է, քանի որ այն ենթադրում է օգնել, օժանդակել, որ սովորողները ավելի արագ, ավելի լավ պայմաններում ունենան առաջխաղացում, առաջադիմեն (Daloz 1990):

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում մենթոր-վերապատրաստողը պետք է ոչ միայն կատարի մենթորի գործառույթները, այլև պատրաստի մենթորներ: Նա որպես ավելի փորձված փոխանցում է ոչ միայն իր դասավանդելու, այլև մենթորության փորձը: Դերային մոդել լինելը անհնարին է, եթե վերապատրաստողը կարողությունների և հմտությունների մակարդակում չի տիրապետում ժամանակակից հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներին:

Կարելի է պնդել, որ օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման հիմնական տեխնոլոգիաները ներկայացնելիս հնարավոր չէ առանց Կ. Ռոջերսի անունը հիշատակելու, քանի որ անձնակենտրոն, հաճախորդակենտրոն հոգեբուժությունը, հոգեվերլուծությունը ըստ Ռոջերսի՝ ենթադրում է օգնել, որ հաճախորդը, հիվանդը, հոգեբանական բնույթի խնդիրներ ունեցող անձը փոխի իր

պատկերացումները, հաղթահարի իր կարծրատիպերը, փոխի իր վերաբերմունքը խնդրահարույց թեմաների նկատմամբ (Corey 1986):

Լ. Անտոնյանը, հետազոտելով մենթորության հիմնախնդիրը ՀՀ-ի կրթական տարածքում, գալիս է այն հետևությանը, որ՝ ա) «մենթորությունը դա մի հզոր հուզական/էմոցիոնալ և խորը գիտակցված փոխհարաբերություն է, որում և՛ մենթորը, և՛ հովանավորյալը անձնական, մտավոր և մասնագիտական զարգացում են ապրում, որը հիմնված է նրանց միջև առաջացած հոգեբանական կապի վրա և բ) Սթրաթոնի և Օուենսի նշված մենթորության երեք փոխհարաբերության՝ ուսուցիչ, ընդալին մոդել, ըստիարակ-խնամակալ և խորհրդատվական և կրթության հոգեբանության կոգնիտիվ /իմացական/, բիհեյվիորիստական /վարքաբանական/ և աֆեկտիվ /հումանիստական/ հուզական/ երեք հիմնական մոտեցման միջև գոյություն ունի օրգանական կապ» (Անտոնյան 2007: 23):

Նա անդրադառնում է մենթորության արժեքանական հայեցակերպին, առ այն, որ ուսուցիչը միայն «տեղեկատվություն տարածող անձ» չէ (Stratton, Stephen P., and James R. 2002: 95):

Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացում ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառման տեսանկյունից առանձնանում է Ն. Քոհենի ընթացակարգային մոտեցումը: Նրա կաղապարը տրանսակտային կամ երկխոսական է: Մենթոր-վերապատրաստողը կատարում է ըստ այդ մոտեցման **վեց գործառույթ՝ հաղորդակցական, տեղեկատվական, խթանման, բանավեճի, կաղապարման և հեռանկարի կամ տեսլականի ներկայացման:**



Վերապատրաստող-մենթորը պետք է կարողանա հասկանալ վերապատրաստվողներին, ըմբռնել ոչ միայն նրանց մտքերը, այլև հույզերն ու զգացմունքերը:

Հետաքրքիր է նշել, որ վերապատրաստող-մենթորը կիրառում է *աջակցման կամ օժանդակման* (facilitative) և *հակադրման* տեխնոլոգիաները: Պատահական չէ, որ «ֆասիլիտացիա» և «մենթորություն» եզրույթները հանդես են գալիս որպես հոմանիշ հասկացություններ տեխնոլոգիական մակարդակում: Մենթորությունը որպես

Ֆասիլիտացիա ենթադրում է օգնել վերապատրաստվողներին կամ սովորողներին, որ նրանք փոխեն իրենց մոտեցումները, վերանայեն իրենց պատկերացումները, գաղափարները, հայացքները և այլն:

Ինչ վերաբերում է հակադրման տեխնոլոգիային, ապա կիրառվում է հաղորդակցական վարքագծի, վարքի մակարդակում, երբ կոնֆլիկտային իրավիճակը մենթորի օգնությամբ հաղթահարելով, վերապատրաստվող ուսուցիչները պատրաստ են լինում մոդելավորել տարբեր նմանատիպ իրավիճակներ և օգնել հետագայում իրենց աշակերտներին ճիշտ գնահատել ոչ միայն իրավիճակը, այլև իրենց վարքագիծը, այն փոխելու նպատակով:

Հեռանկարի կամ տեսլականի ներկայացնելու կադապարը ենթադրում է միջանձնային հարաբերությունների ավելի բարձր մակարդակ, երբ ավելի փորձառուն իր փորձը փոխանցում է ավելի անփորձին: Այստեղ կարևոր է նաև այն, թե ինչպես են փոխանցում դրական փորձը, ինչպես են ներկայացնում հույզերն ու զգացմունքները, քանի որ նույնը վերապատրաստվող ուսուցիչները անելու են հետագայում դպրոցում:

Ինչպես և մենթորությունը ֆասիլիտացիան անձնակենտրոն հոգեթերապիայի հիմնական հասկացություններից է, որը մշակել է Կ.Ռոջերսը (Роджерс 2001: 48–58): Ռոջերսը տարազատում է ուսուցման երկու տեսակ՝ անհիմաստ և իմաստալից: Ուսուցման առաջին տեսակը ենթադրում է ստիպողական, անդեմ, գնահատվող գիտելիքների յուրացում: Երկրորդ տեսակը ենթադրում է ազատ, ինքնուրույն, ինքնագնահատվող գիտելիքների յուրացում (Rogers 1969):

Ըստ սիներգետիկական մոտեցման՝ օտար լեզուների ուսուցիչների որակի բարձրացման գործընթացը դիտարկվում է որպես բաց, ինքնակազմակերպվող համակարգ: Ըստ նույն հեղինակի՝ ֆասիլիտացիան դառնում է կառավարման յուրահատուկ մարդաբանական տեխնոլոգիա: Կառավարման, ուսուցման աջակցող տեխնոլոգիայի հիմքում ընկած է սովորողների կամ ուսուցիչների ստեղծագործական ներուժը: Ղա ենթադրում է, որ օտար լեզուների ուսուցիչները վերապատրաստման ընթացքում փորձում են իրենց հնարավորինս իրացնել կամ ինքնաիրացնել (Аршинов 1994:13-16, Буданов 2006: 79–95, Соловова 2004: 22):

Ուսուցիչը պետք է հիմնականում ոչ թե գիտելիքներ հաղորդի, այլ խթանի, աջակցի, որ սովորողներն ինչ-որ բան սովորեն գիտակցելով, իմաստավորելով: Սա է համարվում ֆասիլիտացիայի էությունը: Օտար լեզուների ուսուցիչները պետք է ծանոթ լինեն ուսուցման աջակցման կամ ֆասիլիտացիայի տեխնոլոգիային մասնագիտական որակների ձեռք բերման տարբեր փուլերում: Դա անհրաժեշտ է նախ և առաջ սեփական փորձի վերաիմաստավորման, գնահատման համար: Մյուս կողմից, նրանք պետք է այդ տեխնոլոգիան կիրառեն դասավանդման ընթացքում:

Վերապատրաստող մասնագետները պետք է տիրապետեն աջակցման տեխնոլոգիային: Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացում, նրանք պետք է կարողանան ունկնդիրների մոտ ձևավորել ազատամտություն, ինքնուրույն, ստեղծագործաբար աշխատելու ունակություններ: Դա վերաբերում է թե՛ բուն ուսուցմանը, թե՛ ծրագրեր կազմելուն, թե՛ արդյունքների գնահատմանը: Վերապատրաստման ընթացքում օտար լեզուների ուսուցիչները պետք է կարողանան խնդիրներ չստեղծել ֆասիլիտատոր-դասավանդողների համար: Այստեղ խոսք է գնում յուրահատուկ ճանաչողական մշակույթի ձևավորման մասին (Жижина, Зееп 1999):

Ֆասիլիտատորները պետք է կարողանան վարպետաց դասերի շրջանակներում մղել օտար լեզուների ուսուցիչներին ապրումակցման: Հետևելով Ռոջերսին, գիտնականները ներմուծում են «կոնգրուենտություն» եզրույթը: Ապրումակցումը, ինչպես հայտնի է, նշանակում է դառնալ այլոց հուզական վիճակի մասնակիցը, այսինքն՝ վերապրել այլոց հույզերը և զգացմունքները: «Կոնգրուենտությունը» վերաբերում է սեփական զգացմունքներին և հույզերին, թեև անձը բաց է իրեն և ուրիշներին: «Կոնգրուենտություն» (անգլ. *congruence*) նշանակում է ազնվություն, ճշմարտացիություն, պարզություն: Այն ձևավորվել է Ռոջերսի հաճախորդակենտրոն մոտեցման շրջանակներում:

Ֆասիլիտատոր վերապատրաստողը, ըստ նշված տեսության պետք է կարողանա և ապրումակցել, երբ նպատակ է դրվում բացահայտել հաճախորդի, հիվանդի, սովորողի, վերապատրաստվողի ներքին աշխարհը, նկարագրել նրա հույզերը, զգացմունքները, հաշվի նստել դրանց հետ, և վեր հանել սեփական հույզերը /«կոնգրուենտություն»/, ներկայացնել դրանք ուրիշներին: Ֆասիլիտատորը պետք է

կարողանա խոստովանել իր հաղթանակները և «ծախողումները» (Сиразеева 2007: 54-55, Авдеева 2007: 114-120):

Հատկանշական է այն, որ «կոնգրուենտություն»-ը պաշտպանական մեխանիզմների կիրառում չի ենթադրում: Այդ առումով, ֆասիլիտատոր-վերապատրաստողն ազատ է, անկեղծ:

Բոլոնյան պայմանագիրը կնքած երկրները օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործը կազմակերպելիս, պետք է հաշվի առնեն հետբուհական կրթության եվրոպական համակարգի զարգացման միտումները: Դեռևս նախորդ դարի 80-ական թվականներից եվրոպական երկրներում մեծ ուշադրություն է դարձվում հետբուհական, շարունակական կրթության կազմակերպմանը: 2000 թվին մշակած լիսաբոնյան հռչակագիրը ներկայացնում է հետբուհական կրթության ուղենիշները:

ՌԴ-ում ի թիվս այլ տեխնոլոգիաների, օտար լեզուների վերապատրաստման դասընթացներում կիրառվում է մոդուլային տեխնոլոգիա (Никитин, Ситник, Савенкова, Крупина 2005):

Սոդուլային տեխնոլոգիան արդյունավետ է հատկապես տարբեր ռեզիոններում դասընթացներ կազմակերպելիս: Կարևոր է այն, որ օտար լեզվի ուսուցիչները իրենք են ընտրում վերապատրաստման հարթակները, մասնակցելով տրենինգային պարապմունքների, վարպետաց դասերի, վերապատրաստման դասընթացների:

Ն. Ն. Ջեմիլևան, ուսումնասիրելով ուսուցիչների վերապատրաստման արտասահմանյան փորձը, բացահայտում է, որ անգլալեզու մանկավարժական գրականության մեջ կիրառվում են «որակի բարձրացում» եզրույթի փոխարեն այլ եզրաբառեր՝ «մասնագիտական զարգացում», «ուսուցիչների զարգացում»: Գերմանալեզու երկրներում ընդունված են «ուսուցիչների շարունակական կրթություն» կամ «ուսուցիչների հետագա կրթություն» եզրույթները:

Ըստ այդմ, տարբեր երկրներում գոյություն ունեն ուսուցիչների որակի բարձրացման տարբեր մոտեցումներ, տարբեր կադապարներ: Գիտնականները առանձնացնում են անփորձ ուսուցիչների նախնական ուսուցման կադապարը, կամ

փորձված բայց որակավորում չունեցող ուսուցիչների նախնական կրթության դասընթացները (Джемилева 2011: 210):

Կարևոր է նշել, որ ուսուցիչների որակավորման բարձրացումը տեղի է ունենում տարբեր հաստատություններում: Առանձնահատուկ տեղ են գրավում դպրոցներում իրականացվող ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դասընթացները: Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դպրոցական կադապարն ունի իր թերությունները և առավելությունները: Առավելություններից նշում են տվյալ դասընթացների գործնական ուղվածությունը: Դպրոցում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դասընթացը կազմակերպելն ավելի քիչ ծախսատար է, հեշտ է կազմակերպելը, և ամենակարևորը, հնարավոր է որակի բարձրացումը համատեղել աշխատանքի հետ:

ԱՄՆ-ում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դպրոցական դասընթացների կազմակերպման կարևոր պայման է մեթոդական միավորումների ստեղծումը, որոնք կազմակերպում են ուսուցիչների համար տարբեր սեմինարներ: Նրանց ծանոթացնում են ծրագրերի, դասագրքերի և այլ ուսումնամեթոդական համալիրների, միջոցների հետ: Վարպետաց, բաց դասընթացների կազմակերպումը նույնպես ուսուցիչների որակավորման բարձրացման խնդիր է հետապնդում (Джемилева 2011: 4):

Որակավորման բարձրացման կենտրոններ են գործում Ավստրիայում, Բուլղարիայում, Մեծ Բրիտանիայում, Հունգարիայում, Հունաստանում, Հոլանդիայում, Գերմանիայում, Իսպանիայում, Լեհաստանում, Ռումինիայում, Սլովակիայում, Ֆինլանդիայում, Չեխիայում:

Ուսուցչական միավորումներ են գործում Ավստրիայում, Մեծ Բրիտանիայում, Հունգարիայում, Գերմանիայում, Հոլանդիայում, Հունաստանում, Իսպանիայում, Իտալիայում, Լեհաստանում, Պորտուգալիայում, Ռումինիայում, Սլովենիայում, Ֆինլանդիայում, Չեխիայում, Շվեդիայում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների դասընթացները կազմակերպվում են մեծահասակների համար նախատեսված հաստատություններում Ավստրիայում, Մեծ Բրիտանիայում, Հունգարիայում, Գերմանիայում, Հոլանդիայում, Ֆինլանդիայում, Չեխիայում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների դաընթացները կազմակերպվում են դպրոցներում Ավստրիայում, Մեծ Բրիտանիայում, Հունգարիայում, Գերմանիայում, Հոլանդիայում, Հունաստանում, Նորվեգիայում, Լեհաստանում, Պորտուգալիայում, Սլովենիայում, Ֆինլանդիայում, Չեխիայում, Շվեդիայում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակի բարձրացման դասընթացներում կիրառվում են ժամանակակից հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ: Դրանցից առանձնանում է հիպերտեքստի կամ գերբնագրի տեխնոլոգիան: Դա հնարավորություն է տալիս մասնագետներին տարբերակված, անհատական մոտեցում կիրառել ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակ: Հնարավոր չէ պատկերացնել ուսուցիչների որակի բարձրացման դասընթացների կազմակերպումը առանց էլեկտրոնային փոստի, տեսագիտաժողովի, ուսումնական չափերի կիրառման:

Անհրաժեշտ է նշել, որ ուսուցիչների որակի բարձրացման դասընթացներում լայնորեն կիրառվում է և՛ համացանցը, և՛ համակարգիչը առանց համացանցին միանալու: Մի կողմից, անհրաժեշտ է ուսուցիչներին ծանոթացնել նոր հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաների հետ: Մյուս կողմից, նրանք պետք է յուրացնեն այն ուսումնական նյութերը, որոնք հնարավոր չէ կատարել, կամ արդյունավետ է կատարել հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներով: Web-տեխնոլոգիայի առավելություններից մեկն էլ այն է, որ հնարավորություն է տալիս ունկնդիրներին թեստավորվել on-line:

Ժամանակակից ուսուցիչները պետք է կարողանան օգտվել համացանցային ռեսուրսներից, կորպուսներից, էլեկտրոնային դասագրքերից: Մանկավարժական աջակցման առավելություններից մեկն այն է, որ տարբեր /գյուղական, քաղաքային, հիմնական, ավագ/ դպրոցներից եկած ուսուցիչները կարող են փոխանցել իրենց փորձը: Ընդ որում, ինչպես ուսուցումը, այնպես էլ փորձի փոխանակումը պետք է շարունակական, անընդհատ բնույթ կրի: Այդ առումով, նույնպես հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաները մեծ առավելություն ունեն: Ուսուցիչները փոխանակում են իրենց էլեկտրոնային հասցեները և պայմանավորվում հետագա համագործակցության համար: Վերապատրաստման դասընթացները կապող օղակ են



հանդիսանում, որը նպաստում է տվյալ կրթական տարածքում ավելի մեծ քանակությամբ ուսուցիչներ ներգրավելու համար:

Փոխվում է այդպիսի համագործակցության արդյունքում ուսուցման և ուսումնառության դրդապատճառները և պահանջմունքները: Հեռահաղորդակցական միջոցների կիրառումն օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործընթացում նպաստում է տարբեր կարծրատիպերի հաղթահարմանը, նոր դիրքորոշումների, նպատակադիրքորոշումների ձևավորմանը:

Կարևորվում է հատկապես համացանցային հաղորդակցությունը ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների, տեխնոլոգիաների կիրառման տեսանկյունից:

Սովորեցնել ուսուցիչներին իրենց դասերի ընթացքում կիրառել Web տեխնոլոգիաներ և դասընթացների, և դրանցից հետո՝ հեռակա հաղորդակցությամբ: Արդյունավետ է որակավորման դասընթացների ընթացքում կիրառել PowerPoint ներկայացում և ուսուցման, և գնահատման գործընթացում: Որոշ ուսուցիչներ թերահավատությամբ են մոտենում այդ տեխնոլոգիայի կիրառմանը, քանի որ դպրոցներում չկան համապատասխան սարքավորումներ:

Երևանի 4 դպրոցում իրականացվել է հարցում անգլերենի ուսուցիչների շրջանում: Նպատակն է եղել պարզել, թե հարցման ենթակա ուսուցիչների քանի տոկոսն է կիրառում հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ դասավանդման ընթացքում:

Նրանց առաջարկվել են հետևյալ հարցերը.

1. Դուք օգտվո՞ւմ եք համակարգչից տանը
2. Դուք օգտվո՞ւմ եք համակարգչից դպրոցում
3. Դուք օգտվո՞ւմ եք սոցիալական ցանցերից
4. Դուք ընթերցո՞ւմ եք էլեկտրոնային մեթոդական հոդվածներ
5. Դուք դիտո՞ւմ եք անգլերեն լեզվով ֆիլմեր online
6. Դուք դասավանդելիս կիրառո՞ւմ եք PowerPoint ծրագիր
7. Լինո՞ւմ է, որ Ձեր աշակերտները դասի ժամանակ PowerPoint ծրագրով ինչ-որ բան ներկայացնեն
8. Դուք օգտվո՞ւմ եք Բրիտանական Խորհրդի ուսումնական համացանցային ծրագրերից

9. Դուք անգլերենի ուսուցման որևէ հեռահար դասընթացի մասնակցե՞լ եք

10. Դուք որևէ դրամաշնորհային ծրագրի մասնակցե՞լ եք, կարդալով համացանցում գետեղված որևէ հայտարարությունը և ներկայացնելով պահանջվող փաստաթղթերը և ծրագրերը:

«Դուք օգտվու՞մ եք համակարգչից տանը» հարցին հարցման ենթակա ուսուցիչների 100 %-ը տալիս են դրական պատասխան:

«Դուք օգտվու՞մ եք համակարգչից դպրոցում» հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 46 %-ն են տալիս դրական պատասխան:

«Դուք օգտվու՞մ եք սոցիալական ցանցերից» հարցման ենթակա ուսուցիչների 86 %-ը տալիս են դրական պատասխան:

«Դուք ընթերցու՞մ եք էլեկտրոնային մեթոդական հոդվածներ» հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 26 %-ը տալիս են դրական պատասխան:

«Դուք դիտու՞մ եք անգլերեն լեզվով ֆիլմեր online» հարցման ենթակա ուսուցիչների 79 %-ը տալիս են դրական պատասխան:

«Դուք դասավանդելիս կիրառու՞մ եք PowerPoint ծրագիր» հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 16 %-ը տալիս են դրական պատասխան:

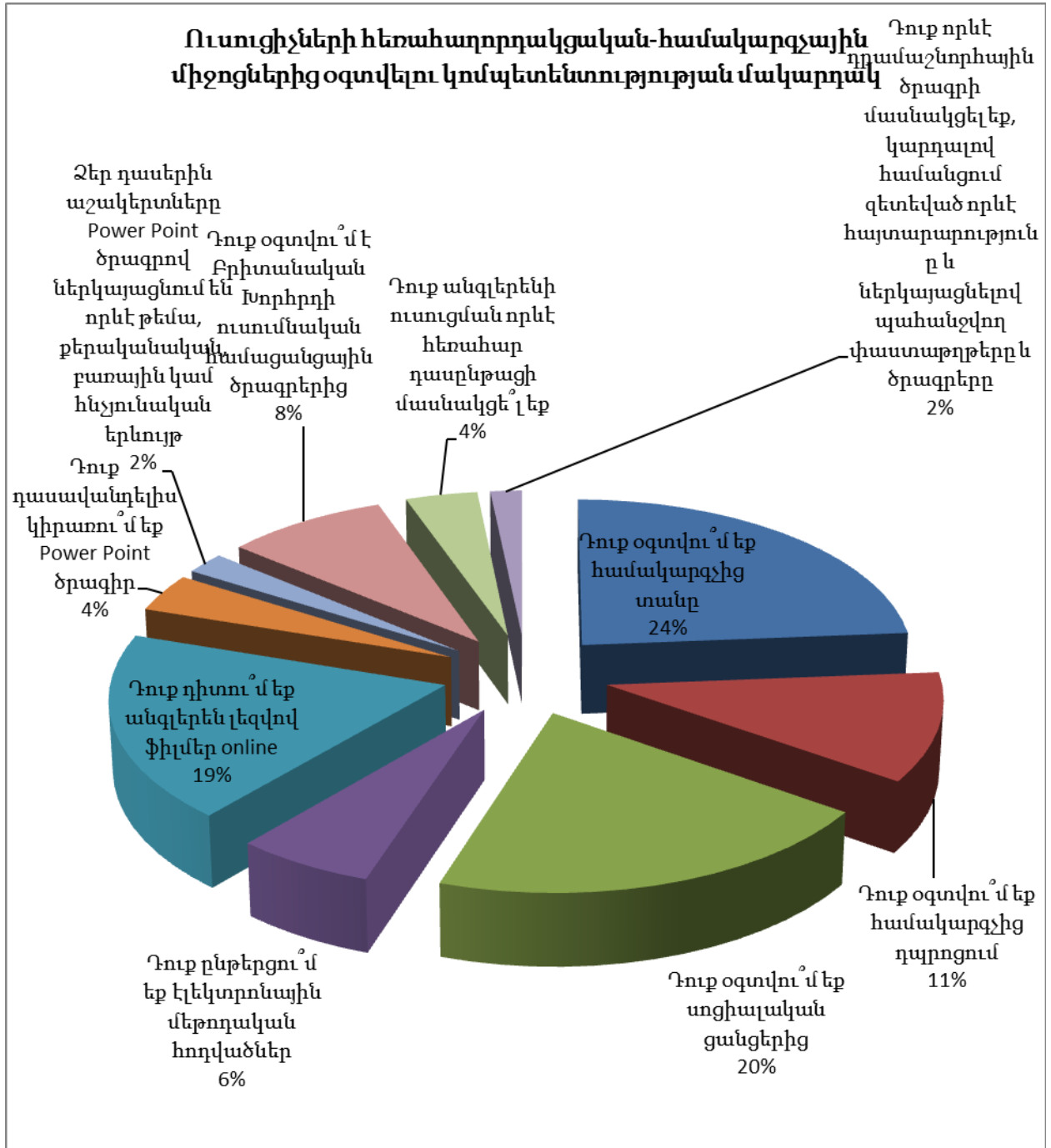
«Ձեր դասերին աշակերտները PowerPoint ծրագրով ներկայացնու՞մ են որևէ թեմա, քերականական, բառային կամ հնչյունական երևույթ» հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 9 %-ն են տալիս դրական պատասխան:

«Դուք օգտվու՞մ եք Բրիտանական Խորհրդի ուսումնական համացանցային ծրագրերից» հարցման ենթակա ուսուցիչների 36 %-ը տալիս են դրական պատասխան:

«Դուք անգլերենի ուսուցման որևէ հեռահար դասընթացի մասնակցե՞լ եք» հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 16 %-ն են տալիս դրական պատասխան:

«Դուք որևէ դրամաշնորհային ծրագրի մասնակցե՞լ եք, կարդալով համացանցում գետեղված որևէ հայտարարությունը և ներկայացնելով պահանջվող փաստաթղթերը և ծրագրերը» հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 7 %-ն են տալիս դրական պատասխան:

Ուսուցիչների հեռահաղորդակցական-համակարգչային միջոցներից օգտվելու կոմպետենտության մակարդակ



Օտար լեզուների ուսուցիչների միայն 4 %-ն է կռահում օգտվել արդեն իսկ տարբեր մանկավարժների կողմից ստեղծած PowerPoint ծրագրերից:

Օտար լեզուների ուսուցիչները պետք է կարողանան PowerPoint ծրագրի ստեղծման շրջանակներում ստեղծել սահիկներ, որոնք պարունակում են բնագրային /տեքստային/ և գրային /գրաֆիկական/ տեղեկատվություն, ավելացնել գծապատկերներ, տրամագրեր, տեսա-լսանյութեր, կայքէջեր և այլն: Հարցման ենթակա ուսուցիչների 65 %-ը հիմնականում կարողանում է կատարել նշված գործառնությունները:

Ավելի ավագ սերունդը ներկայացնող անգլերենի ուսուցիչները հիմնականում ծանոթ չեն PowerPoint-ի միջոցով դասախոսությունների կամ տեքստերի ներկայացման տեխնոլոգիաներին: Նրանք պետք է կարողանան ընտրել դասանյութը, օգտվել տվյալ ծրագրի էֆեկտներից՝ անհմացիա, ժամանակի բաշխում, դադարներ և այլն: Նրանք պետք է կարողանան որոշել, թե դասի կամ դասախոսության որ հատվածում ներկայացնել մշակված նյութը կամ ներկայացնել համապատասխան նյութը դասին կամ հեռավար: Հետազոտողները գալիս են այն հետևությանը, որ հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է հաղթահարել լսարանային /դասարանային/ և հեռավար ուսուցման, ինչպես նաև գյուղական և քաղաքային դպրոցների միջև գոյություն ունեցող անջրպետը: Ուսուցիչները պետք է կարողանան սովորեցնել աշակերտներին պատրաստել PowerPoint ներկայացումներ, կիրառել տարբեր հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ ուսումնառության գործընթացում: Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դասընթացները կազմակերպող անձինք պետք է հաշվի առնեն ինչպես ուսուցիչների լեզվամշակութային, այնպես էլ հեռահաղորդակցական կոմպետենտությունների ներկայացվող պահանջները:

Փաստորեն, ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտությունը կառուցվածքային մակարդակում ունի հետևյալ բաղադրիչները՝ դրդապատճառային, ճանաչողական, գործունային, անձնային: Ակնհայտ է, որ կարևորվում են թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին, թե՛ ինտեգրատիվ, թե՛ ինստրումենտալ դրդապատճառները: Հնարավոր չէ կազմակերպել ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացը, առանց հաշվի առնելու ուսուցիչների ինստրումենտալ դրդապատճառները:

Մասնագիտական կողմնորոշման ճանաչողական բաղադրիչը կարևոր է ուսուցիչների ընդհանուր պատրաստվածության տեսանկյունից, հատկապես երբ հաշվի ենք առնում միջառարկայական կապերի ապահովման հիմնախնդիրը: Գործունային բաղադրիչը ենթադրում է դաս պլանավորելու, կազմակերպելու անցկացնելու ունակություններ, իսկ անձնային բաղադրիչը առարկայանում է հատկապես ուսուցման պահանջվող հուզագգայական /դրական/ մթնոլորտ ստեղծելու տեսանկյունից:

Օտար լեզուների ուսուցիչները հիմնականում մեծ գիտակցումով են մոտենում իրենց մասնագիտական պարտականությունների կատարմանը: Դա բացատրվում է նրանով, որ նախ և առաջ նրանց մասնագիտությունը մեծ պահանջարկ ունի: Առանց քննադատական մտածողության, ռեֆլեքսիայի բարձր մակարդակի հնարավոր չէ հասնել շոշափելի հաջողությունների: Մ. Գ. Յարոշեվսկին ներքին դրդապատճառների ձևավորումը բացատրում է գործունեության բովանդակությամբ, իսկ արտաքին դրդապատճառների ձևավորումը բացատրում է աշխատանքի բնույթով ( Яровевского 1971: 204-223).

Ըստ Ջ. Կելի ճանաչողական տեսության՝ ամեն մի մարդ գնահատում է արտաքին աշխարհը ըստ իր անհատական կառույցների [5]:

Հաշվի առնելով օտար լեզուների ուսուցիչների լեզվամեթոդական, մասնագիտական կոմպետենտության բովանդակային և գործառական բնութագրերը, գիտնականները առանձնացնում են դրդապատճառային-արժեքային, ճանաչողական-ինտեգրատիվ, կառուցողական-գործունային, կազմակերպչական-հաղորդակցական, զգայական-ռեֆլեքսիվ բաղադրիչները:

Անգլերենի ուսուցչի վերապատրաստման կադապարի բաղադրիչները՝  
Դրդապատճառային-արժեքային  
Ճանաչողական-ինտեգրատիվ  
Արտադրողական-գործունային  
Հուզագգայական-ռեֆլեքսիվ  
Կազմակրեպչական-հաղորդակցական

Գծապատկեր 1.



Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման սկզբունքների մշակման գործում կարևոր դերակատարություն ունեն եվրոպական երկրների կողմից մշակված լեզվական քաղաքականության սկզբունքները: Ինչպես հայտնի է, Եվրոխորհրդի լեզվական

քաղաքականության հիմնական նպատակներից մեկը բազմալեզվության զարգացումն է: Առանձնանում է հատկապես «ժամանակակից լեզուներ: Ուսումնասիրություն, գնահատում: Համաեվրոպական կաղապար» նախագիծը: Տվյալ կաղապարը ներկայացնում է պլանավորման գործիքակազմը, ինչպես նաև լեզուների դասավանդման նպատակների, մեթոդների և մոտեցումների, հմտությունների, վարժությունների նկարագրման տերմինաբանությունը: Այն կիրառվում է ուսուցման ծրագրերի կազմման, քննությունների պլանավորման, ուսումնական նյութի մշակման, ինչպես նաև ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման գործընթացում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման դասընթացները կազմակերպողները պետք է հստակ պատկերացում ունենան Եվրոխորհրդի բազմալեզու, բազմամշակույթ Եվրոպայի լեզվական քաղաքականության հիմնադրույթների մասին:

Նշված հիմնադրույթների իմացությունն օգնում է վերապատրաստողներին ճիշտ ընտրել այն ժամանակակից, արդիական ուսումնամեթոդական գրականությունը, որը առաջարկվում է վերապատրաստվող ուսուցիչներին: Մանսավորապես կարևորվում են ուսուցման մեթոդական գրականության ընտրության բնագրայնության (*Носонович 2000*), տարբեր կրթական տիրույթներում շրջանառվող դասանյութերը (*Бражник 2005*), տեսանյութերը համեմատելու (*Даминова 2014, 2013*) կորպուսային, հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման (*Aston 1995, Заславская 2005*), միջառարկայական կապերի ապահովման և այլ սկզբունքներ (*Короткова 2010*):

Այդ հիմնադրույթների բովանդակության վերլուծությունը նույնպես ցույց է տալիս, որ օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգում կարևորվում է ֆասիլիտացիայի կիրառումը, երբ վերապատրաստողները ստեղծում են բարենպաստ պայմաններ վերապատրաստվողների համար: Որոշ գիտնականներ այն համարում են ուսուցման կառավարման սկզբունք (*Гусинский 1993, Слостенин 1993*):

Ըստ Է. Մ. Նիկիտինի՝ ֆասիլիտացիայի սկզբունքը ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգում անձնակողմնորոշիչ մոտեցման առարկայական

արտահայտությունն է (Յ.Մ. Никитин 2001: 2-10): Արդի փուլում ֆասիլիտացիան դիտարկվում է սկզբունքի, հայեցակարգի և ուսուցման տեխնոլոգիայի մակարդակներում:

Մեթոդաբանական մակարդակում ֆասիլիտացիան որպես ուսուցման տեխնոլոգիա հիմնավորվում է արժեքանական, ակմեոլոգիական, սիներգետիկ մոտեցումների տեսանկյունից: Այն գործնականում ուսուցման մարդաբանական կադապարի մարտավարություն է համարվում: Ֆասիլիտացիայի տեխնոլոգիան ենթադրում է բացահայտել մանկավարժի հնարավորությունները, օգնել, որ նա ինքն իրեն իրացնի:

Ըստ այդմ, 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:

Ըստ Ռ. Ս. Դիմոխամետովի՝ «Կրթական համակարգը, որը իրացնում է մարդաբանական-ֆասիլիտացիոն ուսուցման կադապարը, որին բնորոշ է սուբյեկտների միջանձնային հարաբերությունների մեջ ներգրավվելու մեծ աստիճան, նպատակ է հետապնդում ստանալ իսկական կրթական արդյունք, վերջնարդյունքի համար կրում է պատասխանատվություն» (Димухаметов 2006: 398):

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում առաջնահերթության սկզբունքով անհրաժեշտ է ներդնել ֆասիլիտացնող շփման տեխնոլոգիաները: Ֆասիլիտացնող շփման տեխնոլոգիաները ընտրելիս, գիտնականները հաշվի են առնում փոխգործակցության սուբյեկտներին, ուսուցման նպատակը, խնդիրները, սկզբունքները, բովանդակությունը, տեխնոլոգիան և արդյունքը: «Այն կատարում է կառուցողական-ախտորոշող, կազմակերպչական, փոխանցող, վերլուծական-շտկող գործառույթներ: Նշված կադապարի իրացումը



հնարավորություն է ընձեռում կատարելագործել ուսուցիչների շփման կարողությունները և հմտությունները» (Димухаметов 2006: 398):

Ըստ նույն հեղինակի ուսուցչի պատրաստման ֆասիլիտացիոն շփման տեխնոլոգիան ներառում է դերային խաղի, մտագրոհի, հաղորդակցական թրենինգի, հաղորդակցական վարժությունների ակտիվ մեթոդները, համադրում է ուսուցման ձևերը՝ անհատական, զույգային, խմբային, հնարավորություն է ընձեռում կազմակերպել ուսումնական, կեղծ-մասնագիտական և մասնագիտական գործունեություն բարձր մակարդակում: Աջակցող շփման պատրաստ ուսուցիչը պետք է զարգացնի իր հաղորդակցական կարողությունները՝ խոսքային, ինքնակարգավորման, ճանաչողական, կառուցողական:

Ինչպես նշում է թեկնածուական ատենախոսության մեջ Օ. Վ. Կոզինան՝ աջակցող կամ ֆասիլիտացիոն շփումը ունի հետևյալ բաղադրիչները՝ դրդապատճառային-ճանաչողական, գործունային-խթանող, վերահսկող-շտկող (Козина 2004: 216):

Այսպիսով, օտար լեզուների ուսուցիչներ վերապատրաստող անձը պետք է լինի իր գործի գիտակ, կոմպետենտ: Նա պետք է իր օրինակով ցույց տա ինքնաիրացման, ինքնակրթության, ինքնազնահատման տեխնոլոգիաները:

Ժամանակակից ուսուցման տեխնոլոգիաներից առանձնանում է լեզվական թղթապանակը կամ պորտֆելը, որը հնարավորություն է տալիս ճիշտ և օբյեկտիվ գնահատել բազմալեզու և բազմամշակույթ ուսուցիչներ: Լեզվական թղթապանակը ներկայացնում է նյութերի փաթեթ, ընտրված կոնկրետ անձի կողմից: Մի կողմից, այն ներկայացնում է օտար լեզվի ուսուցչի զարգացման արդյունքները: Մյուս կողմից, այն պարունակում է տեղեկատվություն այդ զարգացման մասին: Լեզվական թղթապանակի տեխնոլոգիան ներկայացնում է հաջողությունների գնահատման, կրթական դժվարությունների, դրանց հաղթահարման ուղիների կազմակերպումը (Сафроненко, 2006):

Ըստ Ն. Ֆ. Կորակովցեվայի՝ «լեզվական թղթապանակի կիրառումը բազմալեզվային և բազմամշակութային կրթության մեջ հնարավորություն է ընձեռում թե՛ սովորողներին, թե՛ դասավանդողներին ըստ ուսումնական գործունեության

արդյունքների, ինքնուրույն կամ համատեղ վերլուծել սովորողների աշխատանքի ծավալը և նվաճումները» (Коряковцева, 2002):

Ինչպես հայտնի է Եվրոխորհրդի նախագծի շրջանակներում մշակվեց և կիրառվեց տարբեր երկրների բազմալեզվային և բազմամշակութային կրթության համակարգում 1998-2000 թթ.: ՀՀ-ում նույնպես մշակված է լեզվական թղթապանակի հայկական տարբերակը **Եվրոպական լեզվական թղթապանակ Հայաստանի դպրոցների տարրական դասարանների համար (Մ. Աստվածատրյան 2007):**

Եվրոպական լեզվական թղթապանակը օտար լեզվի տիրապետման ինքնագնահատման գործիք է, որը կատարում է երկու գործառնություն՝ մշտադիտարկում և լեզվադիդակտիկական (Byram, 2001, ցիտ. ըստ Крызе 2010): Այն համարվում է նորագույն ուսուցման տեխնոլոգիա: Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացում կարևորվում է եվրոպական լեզվական թղթապանակի լեզվադիդակտիկական գործառնությունը: Այն օգնում է ուսուցիչներին ճիշտ գնահատել սեփական հնարավորությունները, կատարել ինքնաախտորոշում, գիտակցել իր տեղը և դերը բազմալեզվային և բազմամշակութային կրթության ոլորտում (Бульфон 2006):

Կիրառելով եվրոպական լեզվական թղթապանակ, օտար լեզուների ուսուցիչները բազում գործառնություններ են կատարում՝ ինքնագարգացնող, ռեֆլեքսիվ, հաղորդակցական, մշտադիտարկման, կրթական: Նշված գործառնությունները ավելի առարկայական են դառնում լեզվական անձնագրի, լեզվական կենսագրության և դոսյեյի վրա աշխատելիս: Հաղորդակցական կոմպետենցիայի շրջանակներում խնդիր է դրվում գնահատել ուսուցիչների հիմնական կոմպետենցիաները և լեզվական թղթապանակը կարևոր տեխնոլոգիա է այն իրականացնելու գործում: Եվրոխորհրդի կողմից մշակված են գնահատման հստակ ցուցիչներ, որոնք «համատեքստային են, յուրահատուկ և միտված են օտար լեզուների ուսուցչի անձի պատրաստման արդյունքը» (Ellis, E. S., & Lenz, B. K. 1996):

Գոյություն ունեն թղթապանակի կառուցման կադապարների հետևյալ դասակարգումները՝ անալոգային, էլեկտրոնային և ցանցային: Ավելի մատչելի են համարվում անալոգային կադապարները: Սակայն ցանցային թղթապանակը

հնարավորություն է տալիս ուսուցչին շատ արագ ծանոթանալ իր ոլորտում տեղի ունեցող փոփոխությունների հետ: Մյուս կողմից՝ այն օգնում է վերլուծել գործընկերների թղթապանակները, ինչպես նաև որոշել իր և նրանց կոմպետենտության մակարդակը:

Ուսուցիչներ վերապատրաստող մասնագետները պետք է հստակ պատկերացում ունենան մասնագիտական թղթապանակի բաժինների մասին: Այն բաղկացած է ներածությունից, նորությունների ժապավենից, դիմանկարից, լեզվադիդակտիկական կոմպետենցիաների ձևավորվածության մակարդակի անձնագրից, կենսագրությունից, դոսյեյից և կարիերայից: Եթե ուսուցիչները չկարողանան դրանցից օգտվել ըստ տվյալ դասընթացի նպատակի և խնդիրների, շատ դժվար կլինի մասնագիտական գործունեություն ծավալել արդի փուլում:

Եվրոխորհրդի լեզվաքաղաքականության կարևոր պահանջներից է հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողություններ ձևավորելը: Օրինակ՝ լեզվական թղթապանակի «Դոսյե» բաժինը լրացնելիս, անգլերենի ուսուցիչները պետք է կարողանան ստեղծել անալոգային փաստաթղթեր, մասնակցել միջմշակությանին հաղորդակցության բազմալեզվության և բազմամշակությանն ուղորտներում: Խնդիր է դրվում մուլտիմեդիական կամ բազմալրատվական տեխնոլոգիաների միջոցով ներկայացնել սեփական գործունեությունը:

Կարևոր է կարերիայի բաժինը, որտեղ նկարագրվում է մասնագիտական զարգացման և ինքնազարգացման հեռանկարները:

Փաստորեն, անհնարին է պատկերացնել ժամանակակից օտար լեզվի ուսուցչին առանց էլեկտրոնային ցանցային մասնագիտական թղթապանակի: Այն հնարավորություն է տալիս թե հեռավար ուսուցման ծրագրերում ընդգրկվելու համար, թե ինքնուրույն աշխատանքի մշակույթ ձևավորելու գործում (Kpyze 2010):

Ընդհանուր առմամբ, օտար լեզուների ուսուցիչները պետք է կարողանան իրենց ամենօրյա մասնագիտական գործունեության ընթացքում կիրառել եվրոպական լեզվական թղթապանակ, օտար լեզվի մասնագիտական թղթապանակը, աշակերտի թղթապանակը, մեթոդական թղթապանակը (Романенко 2005):

Ուսուցչի ուսուցման հիմնական բնութագրերը ըստ Եվրոպական պորտֆելի՝ ռեֆլեքսիան, ինքնագնահատականը և ավտոնոմիան: Եվրոպական պորտֆելի բովանդակային վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս հեղինակին առանձնացնել 7 կոմպետենցիա:

1. Օտար լեզուների ուսուցման ընդհանուր հարցերի ոլորտներում կոմպետենցիա
2. Մեթոդական կոմպետենցիա
3. Տեղեկատվական կոմպետենցիա
4. Դասի պլանավորման ոլորտում կոմպետենցիա
5. Դասի անցկացում
6. Աշակերտների աշխատանքի ինքնուրույն կազմակերպում
7. Ուսումնական գործընթացի արդյունքների գնահատում (Халаяпина 2009: 54 – 58):

Եվրոպական լեզվական թղթապանակն օտար լեզուների ուսուցիչների համար այսօր այլևս նորություն չէ: Ինչպես հայտնի է, Եվրոխորհուրդը ստեղծել է Լեզվի քաղաքականության վարչություն, որը 2001 թվականին ներկայացրեց ԼԻԻՀՀ-ը և ԵԼԹ-ն՝ որպես երկու կարևոր փաստաթղթեր բազմալեզվության տարածման ու ամրապնդման գործում: Սակայն ոչ բոլոր ուսուցիչներն են կարծում, որ ԵԼԹ-ն ձևավորվել է ԼԻԻՀՀ-ի հիմնադրույթների հիման վրա:

Խնդիր է դրվում կարողությունների և հմտությունների մակարդակում յուրացնել Եվրոպական լեզվական թղթապանակը, քանի որ ուսուցիչները նախ և առաջ պետք է կարողանան օգտվել ԵԼԹ-ից: Սխալ մոտեցում է վերապատրաստման գործընթացում բաժին առ բաժին ներկայանցել այդ տեխնոլոգիան: Արդյունավետ է այն ներկայացնել հայերեն և ուսուցանվող լեզվով: Շատ օտար լեզուների ուսուցիչներ չեն կարողանում ընկալել, թե ինչ գործառույթներ է կատարում ԵԼԹ-ն, առ այն, որ այն լեզու ուսուցանող կամ սովորողի անձնական սեփականությունն է: Դրա միջոցով, աշակերտները պետք է կարողանան գնահատել իրենց իսկ հաղորդակցական կոմպետենտության մակարդակը: Նույնը վերաբերում է վերապատրաստողներին և ուսուցիչներին: Ակնհայտ է, որ թե՛ վերապատրաստողները, թե՛ ուսուցիչները պետք է մշտապես օգտվեն իրենց թղթապանակից կամ թղթապանակներից, քանի որ այն գնահատման և

ինքնագնահատման գործիք է ոչ միայն գիտելիքի, այլև կարողությունների և հմտությունների մակարդակում: Դժվար է պատկերացնել վերապատրաստող մասնագետի արդի փուլում, ով չունի իր մեթոդական թղթապանակը:

Ինչպես հայտնի է ԵԼԹ-ն մշակվել է Եվրոխորհրդի լեզվաքաղաքականության շրջանակներում և նրա ստեղծման հիմնական նպատակն է նպաստել սովորողների բազմալեզվության ու բազմամշակութայնության տարածմանը, ինչպես նաև հարգանքի, հանդուրժողականության ձևավորմանը այլ լեզուների, մշակույթների, ինչպես նաև նրանց կրողների հանդեպ:

Դրա հետ մեկտեղ, անհրաժեշտ է նշել, որ ՀՀ-ում բազմալեզվության ու բազմամշակութայնության հետ կապված շատ խնդիրներ այլ հնչեղություն ունեն: Հայաստանում դժվար է խոսել հայերենի միջոցով ազգային փոքրամասնությունների լեզուների, մշակույթների դուրս մղման, անտեսման մասին: Մենք պետք է մոտենանք բազմալեզվության ու բազմամշակութայնության խնդիրներից նախ և առաջ օտար լեզուների ուսուցման տեսանկյունից, այն առումով, որ հայերենը աշխարհում տարածված կամ գերակա, դոմինանտ լեզու չէ:

Վերապատրաստող մենթորի, ֆասիլիտատորի կամ մոդերատորի դերակատարությունը ՀՀ-ում և զարգացած եվրոպական երկրներում նույնը չի կարող լինել: Ինչ վերաբերում է ԵԼԹ-ի գործառնությունների ներկայացմանը, ապա ցանկացած կրթական տարածքում դրանք ուղղված են ուսուցման և գնահատման գործընթացում սովորողների ինքնուրույնության ձևավորմանը: Այս պարագայում կարևոր է վերապատրաստման տևողությունը և բովանդակությունը, քանի որ կարճաժամկետ վերապատրաստման ժամանակ դժվար է ծանոթացնել Եվրոպական լեզվական թղթապանակի գործառնությունների հետ՝ հատկապես գնահատման, ինքնագնահատման մակարդակում: Օտար լեզվի ուսուցիչները լուրջ խնդիրներ ունեն հատկապես գնահատման և ինքնագնահատման մակարդակում: Վերապատրաստման դասընթացին մասնակցելով, նրանք պետք է սովորեն սովորեցնել օգտվել ԵԼԹ-ից: Դա ենթադրում է նախ և առաջ ոչ միայն որոշակի գիտելիքի յուրացում, այլև ինչպես իր, այնպես էլ ուրիշների ձեռքբերումների գնահատման ունակություն: ԵԼԹ կարևոր գործառնությա է ուսուցման առաջընթացին հետևելը և արդյունքները գրանցելը:

ԵԼԹ-ն ուսուցման և ուսումնառության, ինչպես նաև գնահատման յուրահատուկ մեթոդաբանություն է ներկայացնում ժամանակակից լեզվակրթության բնագավառում: Նպաստելով լեզվի ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը, «Փաստաթուղթն իր հիմնական գործառույթներով, բովանդակությամբ, ինչպես նաև կառուցվածքով ու բաղադրիչներով նպատակաուղղված է ժամանակակից չափանիշներին համապատասխան անձի ձևավորմանը և նրա ինտեգրմանը համաշխարհային կրթական տարածք: Այն նոր արժեք ու ձեռքբերում է ժամանակակից լեզվահաղորդակցական ուսուցման արդյունավետ կազմակերպման գործում» (<http://contactpoints.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=FELW%2BfBsxeU%3D&tabid=1982&language=fr-FR>):

Ինչպես նշում է Է. Թադևոսյանը. «ԵԼԹ-ը նպաստում է տարբեր կրթական մակարդակներում ուսանողների անհատական ուսումնական ուղեգծի նախագծմանն՝ ըստ համաեվրոպական սանդղակի և ինքնագնահատման թերթիկների: Լեզվական կրթության ոլորտում 80-ական թվականներից սկսել է շրջանառվել նաև անհատակողմնորոշիչ մոտեցումը: Այս կապակցությամբ, լեզվի ուսուցման գործընթացը կառուցվում է միջմշակութային հաղորդակցության տեսական դրույթների հիման վրա, որտեղ սովորողը դիտվում է որպես սուբյեկտ: Նման ուսուցման հիմնական նպատակն է սովորողների մտավոր ու ստեղծագործական կարողությունների և հմտությունների զարգացումը, նրա համար, որպեսզի ապագա շրջանավարտը պատրաստ լինի ինքնաիրացման, ինքնուրույն մտածողության, իր համար կարևոր որոշումների ընդունման» (Թադևոսյան 2011: 3-19):

Է. Թադևոսյանը նույնպես, վերլուծելով ԵԼԹ-ի մեթոդակաբանական հիմքերը, եզրահանգում է, որ նշված տեխնոլոգիան ձևավորում է «սովորողի օբյեկտիվ ինքնագնահատման կարողություն՝ ռեֆլեքսիա: Այս երևույթն ավելի լայն է քան ինքնակառավարումն ու ինքնաստուգումը» (Թադևոսյան 2011: 3-19):

Ակնհայտ է, որ այստեղ մենք գործ ունենք վերապատրաստողի և ուսուցիչների ռեֆլեքսիայի զարգացման հիմնախնդրի հետ: Վերապատրաստող – ֆասիլիտատորները պետք է կարողանան շեշտադրել ուսուցիչների մեթոդական գիտելիքների ու կարողությունների շարունակական կատարելագործման

կարևորությունը: Եթե օտար լեզվի ուսուցիչը իր ամենօրյա գործունեության ընթացքում չի կիրառում այլընտրանքային գնահատման, ինքնագնահատման գործիքներ, տեխնոլոգիաներ, նա չի կարողանա դրանք ներդնել: Օրինակ՝ ինչպես կարող է օտար լեզվի ուսուցիչը կիրառել գնահատման արժեքային կամ գնահատման սանդղակներ, եթե դրանք ինքը գործնականում չի կիրառել:

Շատ ուսուցիչներ պատկերացում անգամ չունեն «Ժամանակակից լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգ» (Common European Framework of Reference for Languages) փաստաթղթի մասին: Անհրաժեշտ է լուրջ և հետևողական աշխատանք տանել այդ ուղղությամբ, որ նշված փաստաթուղթը դառնա օտար լեզուների ուսուցիչների սեղանի գիրքը: Տարբեր կոմպետենցիաները (competences)՝ հաղորդակցական, հանրալեզվաբանական, գործաբանական, լեզվական, լեզվաբանական, քերականական, բառային և այլն, ինչպես գնահատման ցուցիչները, սանդղակները: Վերապատրաստող-մասնագետը պետք է չվերաշարադրի նշված փաստաթղթի այս կամ այն բաժինները, այլ կոնկրետ օրինակներով ներկայացնի որոշակի հիմնախնդիրներ և դրանց լուծման ուղիները:

Հատկանշական է այն, որ վերապատրաստում անցնող ուսուցիչները հիմնականում դժգոհում են, որ լավ չեն պատկերացնում գնահատման նոր համակարգի առավելությունները և թերությունները: Գործն ավելի է բարդանում, երբ վերապատրաստողները փորձում են ներկայացնել գնահատման նոր համակարգի մեթոդաբանական հիմքերը, առ այն, որ «Գործող համակարգը առավելապես բացահայտում է սովորողների մտապահման աստիճանը և չի նպաստում նրանց ճանաչողական-կիրառական կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը» (Թադևոսյան 2011: 3-19):

Նրանք դժվարություններ ունեն հատկապես կառուցվածքային, գործառական, հաղորդակցական, ճանաչողական, առավել ևս գործաբանական մոտեցումների առանձնահատկությունները հասկանալու գործընթացում: Անհրաժեշտ է ամեն մի մեթոդաբանական մոտեցում ներկայացնել կոնկրետ օրինակներով՝ պարզ, մատչելի շարադրանքով, ներկայացնել ամեն մի մոտեցում ըստ տվյալ ուսումնական իրավիճակի դժվարության: Օրինակ՝ խոսելով գնահատման միավորային սանդղակի

ձևավորման պատմության մասին, անհրաժեշտ է որոշակի տեղեկատվության տալ Բենջամին Բլումի «Տաքսոնոմիայի» մասին և ներկայացնել այն ուսումնամեթոդական ձեռնարկները, ուղեցույցները, որոնք վերաբերում են գնահատման համակարգին և լույս են տեսել ՀՀ-ում վերջին տարիներին:

Կարելի է պնդել, որ ԵԼԹ-ի հետ ծանոթացման լավագույն եղանակն օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ընթացքում այն կազմել հանձնարարելն է: Այդ եղանակով, անկախ այն բանից, նրանք ԵԼԹ կիրառում են դպրոցում, թե ոչ, սովորում են ճիշտ պատկերացում ունենալ գնահատման չափանիշների մասին, արձանագրել վերապատրաստման արդյունքները, վերանայել իրենց պատկերացումները իրենց ունեցած գործունեության փորձի մասին, նորովի ներկայացնել այն:

#### **Առաջին գլխի եզրակացություն.**

Ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման համակարգի անգլո-ամերիկյան, գերմանական, եվրոպական այլ զարգացած երկրների փորձի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ շատ մոտեցումներ, տեխնոլոգիաներ ոչ միայն ՀՀ-ում չեն կիրառվում, այլև անհայտ են:

Ի տարբերություն խորհրդային շրջանի, արդի փուլում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները կազմակերպելու գործում մեծ դեր են խաղում միջազգային տարբեր փորձագիտական կազմակերպությունները, որոնք տարածում և փոխանակում են առաջավոր համաշխարհային փորձը:

Անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ուսուցիչների վերապատրաստման առաջավոր փորձը հեռավար, հեռահար ուսուցման անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիաների կիրառման տեսանկյունից:

Հետախորհրդային շրջանի առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ հայ ուսուցիչները սկսեցին վերապատրաստվել ոչ միայն արտասահմանցի վերապատրաստողների կողմից ՀՀ-ում, այլև արտերկրում:

Օտար լեզուների ուսուցչի պատրաստման կարևոր պայման է կոմպետենտային մոտեցման կիրառումը, որը հնարավորություն ընձեռեց սահմանել օտար լեզուների



ուսուցչի «մասնագիտական կոմպետենտություն» հասկացությունը, առանձնացնել նրա բաղադրիչները:

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման արդյունավետ միջոց է նրանց տարբեր բուհական, հանրապետական, միջազգային գիտաժողովների, սեմինարների, վարպետաց դասերի մասնակցությունը, որը զարգացնում է նրանց հաղորդակցական կարողությունները, միջմշակութային կոմպետենտությունը, ձևավորվում է ինքնագնահատման և ինքնաիրացման մշակույթ:

Օտար լեզուների վերապատրաստման դասընթացներ նախագծելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել ուսուցիչների մեթոդական կոմպետենտության զարգացման առանձնահատկությունները ադապտիվ կամ հարմարման, վերարտադրողական, գործաբանական, ռեֆլեքսիվ, ինտեգրատիվ մակարդակներում: Ընդ որում նշված մակարդակները վերաբերում են թե՛ վերրապատրաստողներին, թե՛ վերապատրաստվողներին:

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները նախագծելիս նպատակահարմար է կիրառել ճանաչողական, վարքաբանական և հուզազգայական խորհրդատվական տեսությունների հիման վրա ստեղծած մենթորության կադապարը, որը ենթադրում է ապահովել ուսուցման բոլոր փուլերում դրական հուզական մթնոլորտ:

Ինչպես և մենթորությունը մանկավարժական ֆասիլիտացիան կամ աջակցումը ձևավորվել է անձնակենտրոն հոգեթերապիայի իմաստային-հասկացական դաշտում: Հանդես գալով որպես տեխնոլոգիա, սկզբունք, մեթոդ, ֆասիլիտացիան սեփական փորձի վերաիմաստավորման, գնահատման, ինքնագնահատման գործիք է:

Մեթոդաբանական մակարդակում ֆասիլիտացիան որպես ուսուցման տեխնոլոգիա հիմնավորվում է արժեքաբանական, ակմեոլոգիական, սիներգետիկ մոտեցումների տեսանկյունից:

Ֆասիլիտացիայի հիմնական նպատակներից մեկն այն է, որ ուսուցման գործընթացը վերածվի ինքնաուսուցման, ինքնակրթության գործընթացի, գնահատումը վերածվի ինքնագնահատման:

Ֆասիլիտացնող կամ աջակցող շփման տեխնոլոգիան ներառում է դերային խաղի, մտագրոհի, հաղորդակցական թրենինգի, հաղորդակցական վարժությունների ակտիվ մեթոդները, համադրում է ուսուցման ձևերը՝ անհատական, զույգային, խմբային, հնարավորություն է ընձեռում կազմակերպել ուսումնական, կեղծ-մասնագիտական և մասնագիտական գործունեություն բարձր մակարդակում:

Բավականին բարձր մեթոդաբանական պատրաստվածություն է պահանջում վերապատրաստողներից ներդնել ըստ Եվրոխորհրդի լեզվաքաղաքականության պահանջների եվրոպական լեզվական թղթապանակը ոչ միայն գիտելիքի, այլև հմտությունների մակարդակում: Մասնագիտական թղթապանակի ներդրումը օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացում պահանջում է համապատասխան կարողություններ և հմտություններ: Դժվար է պատկերացնել վերապատրաստող մասնագետի արդի փուլում, ով չունի իր մասնագիտական և մեթոդական թղթապանակը:

Վերապատրաստող մենթորի, ֆասիլիտատորի կամ մոդերատորի դերակատարությունը ՀՀ-ում և զարգացած եվրոպական երկրներում նույնը չի կարող լինել: Ինչ վերաբերում է ԵԼԹ-ի գործառնությունների ներկայացմանը, ապա ցանկացած կրթական տարածքում դրանք ուղղված են ուսուցման և գնահատման գործընթացում սովորողների ինքնուրույնության ձևավորմանը: Այս պարագայում կարևոր է վերապատրաստման տևողությունը և բովանդակությունը, քանի որ կարճաժամկետ վերապատրաստման ժամանակ դժվար է ծանոթացնել Եվրոպական լեզվական թղթապանակի գործառնությունների հետ՝ հատկապես գնահատման, ինքնագնահատման մակարդակում:

Օտար լեզվի ուսուցիչները լուրջ խնդիրներ ունեն հատկապես գնահատման և ինքնագնահատման մակարդակում: Վերապատրաստման դասընթացին մասնակցելով, նրանք պետք է սովորեն սովորեցնել օգտվել ԵԼԹ-ից:

Այսպիսով, ԵԼԹ-ն ուսանողների և ուսուցիչների, ինչպես վերապատրաստողների ինքնաստուգման և ինքնագնահատման նոր, այլընտրանքային գործիք է, յուրահատուկ ուսուցման տեխնոլոգիա: ԵԼԹ-ի ներդրումը օտար լեզուների ուսուցիչների

վերապատրաստման դասընթացներում բացում է նոր հեռանկարներ ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի անհատականացման և տարբերակման համար:

ԵԼԹ-ի հետ ծանոթացման լավագույն եղանակն օտար լեզուներին ուսուցիչների վերապատրաստման ընթացքում այն կազմել հանձնարարելն է: Այդ եղանակով, անկախ այն բանից, նրանք ԵԼԹ կիրառում են դպրոցում, թե ոչ, սովորում են ճիշտ պատկերացում ունենալ գնահատման չափանիշների մասին, արձանագրել վերապատրաստման արդյունքները, վերանայել իրենց պատկերացումները իրենց ունեցած գործունեության փորձի մասին, նորովի ներկայացնել այն:

## ԳԼՈՒԽ 2. ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ

### ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿԱՂԱՊԱՐՆԵՐԸ

#### 2.1. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գերմանական

#### կադակարը

Բոլոր զարգացած երկրներում վերջին տարիներին որակավորման համակարգի արդիականացման միտումներ են նկատվում, քանի որ այդ համակարգը գրավական է տվյալ երկրի տնտեսության, ընդհանրապես հասարակության զարգացման համար:

Այդ համատեքստում նպատակահարմար է ուսումնասիրել այն երկրների կրթական համակարգերը, որոնք կարող են նպաստել ՀՀ-ում ուսուցիչների որակավորման, վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպմանը, դրանց որակի բարձրացմանը: Գերմանիան, ինչպես հայտնի է, ունի հարուստ կրթական ավանդույթներ: Ավելին, Արևելյան Հայաստանը գտնվելով Ռուսաստանի կրթական տիրույթում, ինչ-որ տեղ նույն կրթամանկավարժական ավանդույթի շարունակողն ու զարգացնողն է եղել: Գերմանիայի մանկավարժական կադրերի որակավորման փորձի ուսումնասիրությունը այդ առումով կարևորվում է նախ և առաջ նրանով, որ Հայաստանը և Գերմանիան ունեն շատ ընդհանուր, ինչպես նաև տարբերակիչ յուրահատկություններ:

Հետաքրքիրն այն է, որ համեմատական մանկավարժության նվիրված աշխատանքներ համարյա չկան Հայաստանում, հատկապես երբ համեմատում ենք մեզ մեր հարևան հետխորհրդային երկրների հետ: Բոլոնիայի հռչակագիրը ստորագրած երկիրն անհրաժեշտություն ունի ուսումնասիրելու զարգացած երկրների մանկավարժական փորձը, նրանց ձեռքբերումները, թերությունները և առավելությունները, կրթության ուսուցման, դաստիարակության ոլորտում կիրառվող նորագույն մեթոդները, ընդհանրապես՝ տեխնոլոգիաները:

Ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման համակարգի գերմանական փորձի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ շատ մոտեցումներ, տեխնոլոգիաներ ոչ միայն ՀՀ-ում չեն կիրառվում, այլև անհայտ են: Օրինակ՝ հայ մանկավարժները վերապատրաստման դասընթացներում չեն կիրառում

մանկավարժական սուպերվիզիա, որը մանկավարժական կադրերի որակավորման բարձրացման նորարարական ձև է, և ենթադրում է մասնագիտական-անձնային զարգացման առանձնահատկությունների հաշվառում կամ անձնավորում, մասնագիտական գործունեության սուբյեկտների համար հոգեբանական առումով հարմարավետ պայմանների ստեղծում, մասնագիտական կոնֆլիկտների դիագնոստիկա և հաղթահարում կամ լուծում, լրացուցիչ կոմպետենցիաների ստեղծում:

Վ. Ա. Տիշլակովը նշում է, որ «սուպերվիզիան մի կողմից ուսուցում է, ուսումնական իրադրություն, մյուս կողմից՝ այն թերապիա է, քանի որ այն ժամանակ, երբ աշխատանք է տարվում անձնային համատեքստում, առաջ են գալիս անձնային խնդիրներ և միաժամանակ ոչ միայն խնդիրներ տեսնելու, այլև շտկելու, նրանց հետ աշխատելու գայթակղություն» (Тышлаков 2002):

Պ. Հովկինսը և Ռ. Շոհետը առանձնացնում են սուպերվիզիայի երեք գործառույթ՝

1) կրթական, 2) աջակցող 3) ուղղորդող (Ховкинс П., Шохет Р. 2002: 3, Ցիտ. ըստ Սուխովայի՝ Сухова 2013: 102-1-4):

Այսպիսով, սուպերվիզիան բովանդակային առումով ունի ընդհանուր բնութագրեր ֆասիլիտատացիայի և մենթորության հետ, քանի որ բոլոր այդ տեխնոլոգիաների առանցքային գործառույթն օգնությունն է և աջակցությունը: Ինչպես նշված է Բրիտանական սուպերվիզորների ասոցիացիայի կողմից. «Սուպերվիզիան կատարում է չորս առանցքային գործառույթ՝/ուսուցչի, ֆասիլիտատորի /նպաստում է, խթանում/, խորհրդատույի և փորձագետի» (Кодекс этики и практики супервизоров 2000: 7 – 23):

Ուսուցիչների վերապատրաստման գերմանական կադապարը ենթադրում է հեռավար, հեռահար ուսուցման տեխնոլոգիաների ինտենսիվ կիրառում:

Որակի բարձրացման հեռահար ձևն իրականացվում է կազմակերպման հետևյալ մակարդակներում՝ ինստիտուցիոնալ /Կրթական կազմակերպությունների կոմիտետ, Մյունխենի ուսուցիչների որակավորման բարձրացման և անձնակազմի կառավարման ակադեմիան, ուսուցիչների գերմանական միությունը, Հեսսեն քաղաքի մանկավարժության ինստիտուտը և այլն/ և արտաինստիտուցիոնալ / «Վիրտուալ

դպրոց» Schulweb, Lehrer-online, Bildung-online, E-Twinning, Lernmodule.net, մանկավարժական նախագծերը/։ Առանցքային է համարվում գերմանական որակի բարձրացման համակարգում ուսուցչի տեղեկատվական մշակույթի բարձրացման հիմնախնդիրը (Гладкова 2009: 10-18)։

Գերմանիայի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման համակարգի առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ մեծ տեղ է հատկացվում ուսուցիչների տեսական, հոգեբանական պատրաստվածությանը։ Դրանով կարելի է բացատրել մոդերատորների, սուպերվիզորների և թյուրորների ուսուցման համակարգի առկայությունը Գերմանիայում։ Այդ հասկացությունների թարգմանությունը և սահմանումը մեծ նշանակություն ունի հայ մանկավարժական հանրության համար, քանի որ մոդերատորները և սուպերվիզորները մեծ դեր են խաղում օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման համակարգում։

Դա բացատրվում է նախ և առաջ նրանով, որ վերապատրաստման գործընթացում շեշտը դրվում է մանկավարժների վերլուծական, նախագծային, ռեֆլեքսիվ կարողությունների ձևավորման և զարգացման վրա։

Գերմանիայում մանկավարժական կադրերի որակավորման համակարգը դիտարկվում է անդրոգոգիկայի կամ մարդաբանության համատեքստում, այն առումով, որ ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները իրականացվում են մեծահասակների կրթության շրջանակներում և ներառում են ուսուցման տեսության, մեծահասակների ուսուցման հոգեբանության, դպրոցական անձնակազմի կառավարման, դասերի վերլուծության տեխնոլոգիաների, դասերի որակի գնահատման դասընթացները։

Ինչպես ցույց է տալիս համապատասխան գրականության վերլուծությունը, մանկավարժական սուպերվիզիան կամ վերահսկողությունը ներառում է այնպիսի բաղադրիչներ, ինչպիսիք են մոդելավորումը, խորհրդատվությունը, հոգեբանական տեսանկյունից հարամարավետ պայմանների, մասնագիտական սխալների գիտակցումը, լրացուցիչ կոմպետենցիաների ձևավորումը և այլն։



Գերմանիայում հետբուհական կրթությունը իրականացվում է տարբեր հաստատությունների միջոցով: Ներկայումս մասնավոր, հասարակական, եկեղեցիական, արմիութենական և այլ կրթական հաստատություններ ներգրավված են ուսուցիչների վերապատրաստման գործի մեջ, որոնցից կարելի է առանձնացնել ուսումնական փոխանակման գերմանական ծառայությունը (DAAD), Գյոթեի անվան մշակութային կենտրոնը (Goethe-Institut InterNationes), Մանկավարժական փոխանակումների ծառայությունը (PAD):

XX դարի 90-ական թվականներին Գերմանիայում նոր թափ է ստանում ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացը, քանի որ Արևմտյան և Արևելյան Գերմանիաները միանում են և տեղի է ունենում յուրահատուկ ինտեգրման գործընթաց: Տեղի է ունենում տարբեր գաղափարախոսությամբ ձևավորված երկու կրթական տարածքի բախում, որի ընթացքում աստիճանաբար կոմունիստական գաղափարախոսական կաղապարները, կարծրատիպերը հաղթահարվում են: Դժվար է պնդել, թե օտար լեզուների վերապատրաստման արևմտյան կաղապարը դուրս է մղում միանգամից արևելյան կաղապարը: Ակնհայտ է, որ պրագմատիկ մտածողությամբ աչքի ընկնող գերմանացիները չէին կարող հեշտությամբ, առանց

համապատասխան վերլուծության հրաժարվել այն դրական փորձից, որը կուտակվել է Արևելյան կամ կոմունիստական Չերմանիայում:

Պատահական չէ, որ ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգը Չերմանիայում բազմազան է: Կազմակերպվում են տարբեր ուսումնական դասընթացներ, սեմինարներ, վարպետության կամ վարպետաց դասեր, վերաորակավորման դասընթացներ, մանկավարժական գիտաժողովներ, սուպերվիզիաներ կամ վերահսկողության դասեր, մոդերացիաներ, շարունակական տրենինգի մոդել, „Համբուրգյան մոդել“, սեկվենցիաներ (Гладкова 2009):

Մեծահասակների մասնագիտական կրթության համակարգում կարևոր տեղ են գրավում ուսումնական ֆիրմաները: Դրանք մեծ տարածում գտան հատկապես երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո 1945 թ. (Bundesinstitut für Berufsbildung 1994, 121, մեջբերումը ըստ Ի.Ն. Լիպկինայի` Липкина 2001): Ըստ Լիպկինայի՝ Ուսումնական ֆիրմաները զբաղված են երիտասարդության, տարբեր ոլորտներում մասնագետների պատրաստման և վերապատրաստման հարցերով:

Ուսուցողական մակարդակում մեծ տեղ են գրավում գործարար խաղերը, որոնց միջոցով վերապատրաստվողները նմանակում են տարբեր իրադրություններ: Ուսումնական ֆիրմաները ներառում են հետևյալ ուսումնական ոլորտները՝ առևտրային-տնտեսական, սոցիալ-ուսումնական, տեխնոլոգիական: Ուսուցիչների վերապատրաստման հիմնախնդրի տեսանկյունից կարևորվում է հատկապես վերջինս, քանի որ Չերմանիայում հեռահար ուսուցման տեխնոլոգիաներին մեծ տեղ է հատկացվում:

Ակնհայտ է, որ մոդերատորների, սուպերվիզորների գործառույթների ներմուծումը չպետք է լինի արհեստական, կրկնօրինակման, նմանակման անհաջող փորձ: Սակայն, ինչպես ցույց է տալիս Չերմանիայի ուսուցիչների վերապատրաստման հարուստ փորձը, առանց մոդերատորների կամ սուպերվիզորների ինստիտուտի ձևավորման դժվար է ակնկալել լուրջ առաջխաղացում տվյալ ոլորտում:

Դա բացատրվում է նախ և առաջ նրանով, որ վերապատրաստման գործընթացում շեշտը դրվում է մանկավարժների վերլուծական, նախագծային, ռեֆլեքսիվ կարողությունների ձևավորման և զարգացման վրա:



Ի լրումն ուսուցիչների վերապատրաստման ավանդական ձևերի, ժամանակակից գերմանական մանկավարժության մեջ մշակված է մասնագետների սուպերվիզիայի համակարգը, որն իրականացվում է անհատական և խմբային ձևերով (Гладкова 2009: 10):

Ինչպես ցույց է տալիս համապատասխան գրականության վերլուծությունը, մանկավարժական սուպերվիզիան կամ վերահսկողությունը ներառում է այնպիսի բաղադրիչներ, ինչպիսիք են մոդելավորումը, խորհրդատվությունը, հոգեբանական տեսանկյունից հարմարավետ պայմանների ստեղծումը, մասնագիտական սխալների գիտակցումը, լրացուցիչ իրազեկությունների ձևավորումը և այլն:

Ուսուցիչների առաջին կազմակերպությունները և միությունները Գերմանիայում առաջ են եկել դեռևս XVIII դարի կեսերին: Ուսուցիչների վերապատրաստման առաջին ինստիտուտները բացվեցին 1919-1933 թթ. Վեյմարյան Հանրապետությունում: 1962 թ. հիմնվեց ուսուցիչների վերապատրաստման կենտրոնական ինստիտուտը Շտրուվերսհոֆում:

Կարևոր է այն, որ Գերմանիայի կրթական համակարգը ներկայացնում է չորս մակարդակ՝ նախնական կրթություն, միջին, բարձրագույն և մեծահասակների կրթություն: Առաջին մակարդակը ներառում է մանկապարտեզները, տարրական դպրոցները, երկրորդ մակարդակը՝ միջին հանրակրթական և մասնագիտական դպրոցները, երրորդը՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները: Չորրորդ մակարդակը կազմում է շարունակական կրթությունը (Rechtliche, Institutionelle und Finanzielle ... 1991: 15, մեջբերումն ըստ Ըստ Լիպկինայի):

Առաջին փուլում ուսուցիչներն ուսումնասիրում են հանրակրթական գիտակարգեր, ներգրավվում են մասնագիտական դասընթացների մեջ: Երկրորդ փուլում պարտադիր դպրոցի ուսուցիչների վերապատրաստումը տեղի է ունենում 18 ամիս և 3 տարի գիմնազիաների ուսուցիչների համար: Այսպիսով, մասնագիտական-մանկավարժական պատրաստվածությունը ներառում է երեք տարր՝ ընդհանուր կրթություն, հատուկ պատրաստվածություն ըստ ուսումնական գիտակարգերի և մասնագիտական մանկավարժական ուսուցում (Липкина 2001: 76):

Նախորդ դարի 60-ական թվականների սկզբում մեծահասակների ընդհանուր և մասնագիտական կրթությունը իրարից բաժանված էին: Հետո մանկավարժները գիտակցեցին, որ այդ երկու ոլորտը իրար հետ փոխկապակցված են: «Որակավորման և վերաորակավորման մասնագիտական դասընթացները պարունակում են հանրակրթական տարրեր այնպես, ինչպես մեծահասակների կրթության բովանդակությունը ազդում է մասնագիտական որակավորման վրա» (Das Bildungswesen in der BRD 1994: 128, ըստ Լիպկինայի, Липкина 2001: 76):

Մեծահասակների ընդհանուր կրթության համակարգում հատուկ տեղ է գրավում երեկոյան դպրոցների հետ մեկտեղ ժողովրդական համալսարանները: Աճում է թիվը բնագիտական և տեխնիկական գիտությունների վերապատրաստման դասընթացների: 1996 թվին ժողովրդական համալսարանները առաջարկում են համարյա 36000 դասընթացներ ինֆորմատիկայի և էլեկտրոնային տվյալների մշակման: Մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում անգլերենի դասընթացները` (60 000 դասընթացներ 732 000 սովորողներ):

Տևողությունը դասընթացների կարող է լինել մի քանի շաբաթից մինչև մի քանի կիսամյակ: Դասընթացի վերջում շրջանավարտները ստանում են կամ վկայական կամ մագիստրի դիպլոմ:

## 2.2. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման կադապարները ԱՄՆ-ում և Մեծ Բրիտանիայում

ԱՄՆ-ում օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման հիմնախնդիրները դիտարկելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ այնտեղ ազգային լեզվական չափորոշիչները մշակվել են ըստ մասնագիտական ուսուցման չափորոշիչների (NBPTS) (2001թ.) և ըստ Ամերիկյան Խորհրդի կողմից առաջարկված օտար լեզուների դասավանդման չափորոշիչների (ACTFL) (2002 թ.):

ԱՄՆ-ում ուսուցիչների պատրաստման երկու կատեգորիա է մշակված: Առաջին կատեգորիային վերաբերվում են բոլոր առարկայախմբերը դասավանդող ուսուցիչները: Երկրորդ կատեգորիան ներկայացնում են օտար լեզուների ուսուցիչները (LOTE – Languages Other Than English):

Ընդհանուր առմամբ, օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման դասընթացները մշակվում են կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից: Դա վերաբերում է նախ և առաջ հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորմանը: Թե՛ օտար լեզուների ուսուցիչները, թե՛ նրանց վերաորակավորողները, դասավանդողները պետք է շարունակաբար զարգացնեն իրենց միջմշակութային կոմպետենտությունը, որպեսզի հասկանան թիրախային մշակույթի յուրահատկությունները: Նրանք պետք է կարողանան համեմատել մայրենի ուսումնասիրվող լեզուն կրող և մշակույթը ներկայացնող մարդկանց խոսքային և ոչ խոսքային վարքագիծը, ավանդույթները, սովորույթները, կարծրատիպերը, դիրքորոշումները, արժեքային համակարգը և այլն (Сабирова Д. Р., Акмаева А.С. 2014: 6):

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպման պատմությունը ԱՄՆ-ում սկսվում է 18-րդ դարի կեսերից: Այդ ժամանակաշրջանում թե՛ պետական, թե՛ մասնավոր դպրոցներում աշխատող ուսուցիչները հիմնականում չէին վերապատրաստվում: 19-րդ դարի 60, 20-րդ դարի 50-ականներին ստեղծվում է ամերիկյան միջնակարգ կրթության

համակարգը: Աստիճանաբար, սովորական դպրոցները դառնում են քոլեջներ: Այդ ժամանակաշրջանում տեղի է ունենում կրթական համակարգի ապակենտրոնացում:

20-րդ դարի 80-ական թվականներից մեծ տեղ է հատկացվում համալսարաններում ուսուցիչների պատրաստմանը: Առաջ են գալիս 5-ամյա մանկավարժական քոլեջները:

21-րդ դարի սկզբերը նշանավորվում է նրանով, որ ուժեղանում է ուսուցիչների պատրաստման պետական վերահսկողությունը:

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ ամերիկյան մանկավարժական հաստատություններում նույնպես առաջնահերթ խնդիր է համարվում ապագա ուսուցիչների հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորումը: Ամերիկյան կրթական համակարգի առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ բարձրագույն մասնագիտական չափորոշիչները մշակվում են ոչ թե պետության, այլ տարբեր ուսումնական հաստատությունների կողմից:

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման ամերիկյան կադապարը ներկայացնելիս, անհրաժեշտ է հիշել, որ այն անձնակենտրոն է: Այսինքն՝ վերապատրաստման ծրագրերը մշակելիս, հաշվի են առնում առանձին ուսուցիչների պահանջմունքները, հոգեբանական, անհատական առանձնահատկությունները, ինչպես նաև շրջակա միջավայրում տեղի ունեցող փոփոխությունները: Այն համարվում է հարմարման կադապար, քանի որ հաշվի է առնում աշխատաշուկայի առանձնահատկությունները: Ինչպես նշում է Ի. Ն. Մարտինովան, պատահական չէ, որ մեծ տեղ է հատկացվում ամերիկյան քոլեջներում և համալսարաններում ապագա օտար լեզուների ուսուցիչների ինքնուրույն աշխատանքին: Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման ամերիկյան կադապարի մյուս առանձնահատկությունն այն է, որ ի տարբերություն ռուսական կամ հայկական կադապարների, ուսուցիչները վերապատրաստվում են արտասահմանում, այն երկրներում, որոնց լեզուն ուսումնասիրում են:

Ըստ Ի. Մարտինովայի ամերիկացի ուսուցիչները նույնպես առաջնային են համարում հաղորդակցական կոմպետենտության զարգացումը, սակայն եթե ՌԴ-ում, հաղորդակցական մոտեցման կիրառման շրջանակներում, առաջնահերթ է համարվում

օտարալեզու ինքնաբերական խոսքի զարգացումը, ապա ԱՄՆ-ում խնդիր է դրվում խորությամբ ուսումնասիրել թիրախային լեզուն ներկայացնող մշակույթը, ավանդույթները, կենցաղը: Ինչ վերաբերում է ՀՀ-ը, ապա կարելի է նշել, որ Հայաստանի կրթության պատասխանատուները, տարբեր ներկայացուցիչները համագործակցում են թե՛ ԱՄՆ-ի, թե՛ ՌԴ համապատասխան մասնագետների հետ և վերցնում այն դրականը, որը բնորոշ են համագործակցող կողմերին: Այդ առումով նույնպես արտասահմանյան գործուղումների դերը շեշտադրվում է: Ակնհայտ է, որ դա ոչ միայն մեթոդաբանական, այլև ֆինանսական խնդիրների լուծում է պահանջում: Փաստ է այն, որ օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման ամերիկյան կադապարն արդյունավետ է, քանի որ հաշվի են առնվում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման թե՛ կրթական, թե՛ ֆինանսական գործոնները: Ինչպես նշում են հետազոտողները (Мартынова) օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման միտում է ուսուցման անհատականացումը, ինչպես նաև ուսուցման ապակենտրոնացումը (Мартынова 2005):

ԱՄՆ-ում հետբուհական կրթության շրջանակներում կադրերի պատրաստման տեսական մոտեցումներից առանձնանում են՝

- վարքաբանական մոտեցումը (Bandura, B. F. Skinner և այլք), որը ենթադրում է փոխել ուսուցչի մասնագիտական վարքագիծը ուսուցման արդյունավետ տեխնոլոգիաների ուսուցմամբ:

- Անձնային կամ անձնակենտրոն (J. Loevinger, L. Kohlberg, A. Chickering, R. Bolam, A. Bropley, A. Chickering և այլք), որը ենթադրում է զարգացնել ուսուցչի անձնային որակները, բացահայտել նրա անհատականությունը մասնագիտական գործունեության գործընթացում,

- Ճանաչողական (J. Snowman, R. Beeler, John. Greeno և այլք), որը ենթադրում է զարգացնել ուսուցչի մասնագիտական-մանկավարժական, առարկայական, մեթոդական գիտելիքները, հաշվի առնելով ժամանակակից լեզվադիդակտիկական մոտեցումները:

- Սոցիալ-հոգեբանական (Л. ЛеБланк, Р. Свишер, Ф. Витаро և այլք), որը ենթադրում է կատարելագործել ուսուցչի մասնագիտական-հաղորդակցական մշակույթը:

- մարդաբանական (M. Knowles, D. Long, C. R. Rogers, S.Hase, and C. Kenyon, S. Hase, L. G. Cairns and M. Malloch և այլք), ենթադրում է հաշվի առնել մեծահասակների ուսուցման առանձնահատկությունները ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործընթացում:

ԱՄՆ-ում օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման տարբեր դասընթացներ են գործում՝ կարճաժամկետ, երկարաժամկետ, համալսարաններում, քոլեջներում, դպրոցներում՝ աշխատանքին զուգահեռ, աշխատանքից զատ:

Ինչպես նշում է Ա. Ա. Խատյուշինան. «ԱՄՆ-ի ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգում ավելի արդյունավետ են անձնակողմնորոշիչ մասնագիտական-կրթական տեխնոլոգիաները՝ անձնական հոգացության, սուպերվայզերության, մասնագիտական-մոդելավորող տրենինգները, մասնագիտական համագործակցության, մենթորության տեխնոլոգիաները» (Хатюшина 2009: 36):

Կարևոր է նշել, որ ուսուցիչների վերապատրաստման և մանկավարժական կադրերի որակավորման բարձրացման հիմնական հարցերով զբաղվում է մանկավարժական կադրերի որակավորման բարձրացման Բյուրոն: Այն ունի ավտոնոմ կարգավիճակ, կոչված է պատրաստել և կատարել միջոցառումներ, կապված որակավորման բարձրացման ոլորտում պետական քաղաքականության հետ: Այն լուծում է տարբեր բնույթի խնդիրներ, նախաձեռնում է ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգի բարելավմանը միտված տարբեր միջոցառումներ: Իր առջև ծառայած խնդիրները լուծելու գործիքներն են նախնական տեղեկատվության ապահովումը, խորհրդատվությունը և ֆինանսական սուբսիդավորումը (Хатюшина 2009):

Մեծ Բրիտանիայի ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգը հարուստ ավանդույթներ ունի: Այն ինքնատիպ է: Մի կողմից, այն արտացոլում է ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման

Եվրոպական փորձի առանձնահատկությունները: Մյուս կողմից, անգլիական կրթական համակարգը առանձնանում է իր բովանդակային և գործառական բնութագրերով:

Այսպես կոչված ուսուցիչների որակավորման բարձրացման բրիտանական կադապարն ավանդաբար գրկված է պետական երաշխիքներից, որը հանգեցնում է շուկայական մեխանիզմների ներդրմանը: Ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները կազմակերպողները սկսում են ինքնուրույն գտնել պահանջվող ֆինանսները:

Դրական է այն, որ զարգանում է մշտադիտարկման համակարգը: Ընդհանուր առմամբ, Մեծ Բրիտանիան մեծ ներդրում ունի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպման, նոր մեթոդների, տեխնոլոգիաների կիրառման, տարբեր հիմնախնդիրներ միջազգային գիտաժողովներում ներկայացնելու և լուծելու գործում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործում մեծ դեր է խաղում ՄԱԿԳՄԿ-ը UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), որը աշխատանքներ է տանում մանկավարժական բարձրագույն կրթության զարգացման, շարունակական և ռեկուրենտ կրթության գործում: Այդ գործում մեծ դերակատարություն ունեն համալսարանների միջազգային ասոցիացիան (IAU), ԱՄՆ-ի հայտնի համալսարանները /Կոլոմբիական, Ստենդֆորդի, Ելի և այլն/, Չեդանհայի համալսարանները /Քյոլնի, Մյունստերյան/, Կանադայի (Alberta Centre for International Education, Association of Canadian Community Colleges, Council of Second Language Programs in Canada. Canadian Association of Private Language Schools և այլն) ([www.elgazette.com/.../language-school-associations](http://www.elgazette.com/.../language-school-associations)):

Վերջին շրջանում Մեծ Բրիտանիայում օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման նոր մոտեցումներ են ձևավորվել, որոնցից առանձնանում է գործնական կողմնորոշում ունեցող մոտեցումը:

1970թ. ներմուծվեց որակավորված ուսուցչի կարգավիճակը (Qualified Teacher Status), որը պետական դպրոցում աշխատելու պարտադիր պայման դարձավ:

Ինչպես նշում է Յ. Բ. Նովիկովան. «1970-թվականների սկիզբը և 1990-ական թվականների վերջը դարձավ մանկավարժական կրթության կառուցվածքի

զարգացման սկիզբը: Այդ փուլում ուսուցիչների կրթությունը իրականացվում է թե համալսարաններում, թե այլ հաստատություններում» (Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. 2004: 201-238):

1990 թվից սկսվում է օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման նոր շրջան, քանի որ սկսեցին քննադատել ուսուցիչների պատրաստման համակարգը Մեծ Բրիտանիայում: Կարևորվում է հատկապես Քաղաքական հետազոտությունների կենտրոնի տնօրեն Շելլա Լեյլորի գեկույցը: Նա պահանջում է ուսուցիչների ուսուցումն իրականացնել միայն դպրոցներում և փակել մանկավարժական ֆակուլտետները (Sheila Lawlor 2010: 269): 1992 թ. ստեղծվում է Ուսուցիչների պատրաստման գործակալությունը (Teacher Trainig Agency): Գործակալության ստեղծումը հիմք ստեղծեց ֆինանսավորման համակարգը փոխելու համար:

1994թ. սկսեցին կանոնավոր կերպով ստուգումներ իրականացնել մանկավարժական կադրեր պատրաստող բուհերում: Շատ համալսարաններ դժկամությամբ վերաբերվեցին այդ նորամուծություններին:

2000թ. Լեյբորիստական կուսակցությունը Տոնի Բլեյերի ղեկավարությամբ մանկավարժական մասնագիտություն ընտրած ուսանողների համար նշանակեց թոշակ:

2002թ. սկսեցին իրագործել «Սկզբում ուսուցանել ծրագիրը»: Այդ ծրագրով խրախուսվում են տարբեր բուհերի լավագույն ուսանողները, ովքեր պատրաստակամություն են հայտնում աշխատել դպրոցում: Լեյբորիստների բարեփոխումների արդյունքում ուսուցիչների վերապատրաստման գործում սկսեցին համագործակցել համալսարանները, դպրոցները և տեղական կազմակերպությունները:

2005-2009թթ. կառավարությունը շարունակեց ուսուցիչների վերապատրաստման ոլորտում իրականացվող բարեփոխումները:

2011 թ. Կրթության մասին օրենքը լուծարեց Մանկավարժական կադրերի պատրաստման և զարգացման գործակալությունը և այն ևս չորս այլ գործակալության հետ մտան ԿՆ մեջ: Կրթության նախարարության շրջանակներում Ուսուցչական



գործակալությունը (The Teaching agency) զբաղվում է ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման հարցերով և Դպրոցների տնօրենների ազգային քոլեջը (The National College for School Leadership) զբաղվում է դպրոցի ղեկավարման մեջ ներգրավված անձանց վերապատրաստման հարցերով:

Ի տարբերություն ՀՀ-ի կրթական համակարգի Մեծ Բրիտանիայում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացում կիրառվում է մոդուլային տեխնոլոգիա, որի հիմնադիրն է համարվում Ջ. Ռասսելը /1970/:

Մոդուլային տեխնոլոգիայի հիմքում ընկած են խմբային քննարկումները, պրոբլեմային-որոնողական մեթոդները, խաղային մոդելավորումը /գործարար խաղերը, դերային խաղերը/, քեյս կամ դեպքի նկարագրության մեթոդը /իրադրային խնդիրների լուծման մեթոդ/, տրենինգները և այլն:

Մեծ տեղ են գրավում ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացում ռեֆլեքսիվ մտածողության զարգացման մեթոդները:

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման կարևոր պայման է այն, թե տվյալ երկրում քանի լեզվով են մարդիկ հաղորդակցվում: Օրինակ՝ ՀՀ-ում հաղորդակցվում են հիմնականում հայերեն և ռուսերեն: Եվրոպական երկրներում նույնպես երկլեզվությունը սովորական երևույթ է (The Training of Teachers of a Foreign Language):

Ավելին, եվրոպական միության երկրներում խնդիր է դրվում, որ նրանց բնակիչները խոսեն երկու և ավել լեզուներով:

Հատկանշական է այն, որ 2002 թ. ստեղծվել է Եվրոպական հանձնաժողով, որը Մեծ Բրիտանիայի մի խումբ գիտնականների հանձնարարել է ուսումնասիրել օտար լեզուների որակավորման համակարգը Եվրոպայի 32 երկրներում: Դրա նպատակն է եղել, ստեղծել օտար լեզուների որակավորման բարձրացման միասնական համաեվրոպական համակարգ: Խնդիր է դրվում նախ և առաջ մշակել օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման չափորոշիչ (*A European Benchmark for Language Teacher Training*): Այն ներառում է ուսուցիչների պատրաստման ձևերը, ներկայացնում է մասնագիտական կոմպետենցիայի բաղադրիչները, նրանց մակարդակի և գնահատման չափանիշները: Խնդիր է դրվում նաև ներմուծել հավատարմագրման

մանկավարժական որակավորման միասնական համակարգ: Դա հնարավորություն է ընձեռում հիմնավորել «օտար լեզուների եվրոպական ուսուցչի» կարգավիճակը (*European Language Teacher*), այն առումով, որ այդ կարգավիճակի ուսուցիչները կարող են աշխատել ցանկացած եվրոպական երկրում: Այդ նպատակով խնդիր է դրվում ստեղծել եվրոպական ցանց, որի մեջ ներգրավված է մշտական խումբ: Այդ խումբը պետք է կոորդինացնի օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակի բարձրացման համաեվրոպական նախագծերը (*European Support Network*):

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման կարևոր պայման է «Օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական բնութագրի կադապարը» (*Sample Professional Profile of the European Language Teacher*): Կարևոր է այդ կադապարի բաղադրիչների վերլուծությունը, այն առումով, որ այն ներառում է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդները, սկզբունքները, գնահատման գործիքները (<http://www.gramota> 2001):

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման բրիտանական կադապարը ներկայանում է որպես բոլոնյան կրթական համակարգի տիպական օրինակ: Ինչպես նշում է Ն. Վ. Սուլիմը. «Մեծ Բրիտանիայի բուհերը առաջնորդվում են աշխատաշուկայի պահանջմունքներով: Ինչ վերաբերում է պետական վերահսկողությանը, ապա այն իրականացվում է հատուկ գործակալների միջոցով» (Сулим 2013):

1993 թ. Մեծ Բրիտանիայի կրթության Ազգային կոմիտեն ներկայացրեց «Սովորում ենք ծաղկել: Շրջադարձային հայացք դեպի կրթությունը այսօր և ապագայի ռազմավարությունը» զեկույցը (Поздеев 1994: 44): Այդ զեկույցում առանձնանում են հետևյալ նպատակները.

- Պարտադիր կրթության ծավալի կրճատում
- Ուսուցիչների որակավորման համակարգի արդիականացում
- Կրթության կառավարման և կրթական կադրերի պատրաստման գործը հանձնել մի մարմնի
- Դպրոցի գործունեության մեջ հանրության մասնակցության ընդլայնում:

Արդի փուլում օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական պատրաստման գործընթացում կիրառվում է «Կոմպետենտ ուսուցչի կարգավիճակի մասնագիտական չափորոշիչները և ուսուցչի մասնագիտական պատրաստման պահանջները» (Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training): Այդ փաստաթղթում որոշված են չափորոշիչ 33 առանցքային կետ:

- Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների տիրապետման մասնագիտական հմտությունների որոշումը թեստերի միջոցով
- Կիրառել այդ տեխնոլոգիաները մասնագիտական գործունեության ոլորտում
- Ստեղծել բարենպաստ պայմաններ սովորողների տեղեկատվական-հաղորդակցական գրագիտության զարգացման համար
- Անցկացնել պարապմունքներ մասնագիտությունից, կիրառելով ուսուցման նորագույն մեթոդներ, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ» (Курдюмова 2001: 84):

Կարելի է պնդել, որ Մեծ Բրիտանիայում օտար լեզուների ուսուցումը բազմաստիճան է: «Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման հիմնախնդիրը դիտարկվում է նոր հազարամյակի մարտահրավերների համատեքստում» (Базурина 2006: 22):

Վերջին շրջանում Մեծ Բրիտանիայում մշակել են օտար լեզուների ուսուցիչներ պատրաստող, վերապատրաստող դասախոսների և թյուրթրների որակավորման պահանջները.

- Լրատավական մշակույթի ոլորտում պարտադիր կրթություն,
- Էլեկտրոնային դիդակտիկական միջոցների նախագծման մեթոդների իմացություն և ուսումնական գործընթացում դրանց կիրառելու ունակություն,
- Հեռահաղորդակցական և վիրտուալ միջավայրում աշխատելու պատրաստակամություն:

Օրինակ, Մեծ Բրիտանիայի Բաց Համալսարանում իրենց պարտականությունները կատարելու և որակավորման բարելավման համար նախատեսված են հետևյալ մասնագիտությունները.

- Դասընթացների մշակման մասնագետ,

- Ֆասիլիտատոր կամ խորհրդատու, որն օգնում է որոշել կրթության ուղենիշները մշակված ուսումնական նյութում,

- Ուսուցման արդյունքների վերահսկողության մեթոդների մասնագետ, որը պատասխանում է թեստերի, ստուգաթղթերի, քննությունների կազմակերպման համար,

- Թյուրոր՝ ուսումնական նյութի ուսումնասիրության ընթացքում ինտերակտիվ օգնության մասնագետ:

Նշված մասնագիտություններից կարելի է առանձնացնել ֆասիլիտատորի և թյուրորի մասնագիտությունները, քանի որ դրանք ուղղակիորեն բացակայում են ՀՀ-ում: Կարելի է նշել, որ արդյունավետ է նախ և առաջ վերապատրաստողների գործառույթների հստակեցումը, դերերի և դերակատարությունների բաշխումը, կազմակերպչական, դաստիարակչական և ուսուցողական մակարդակներում դրանց տարազատումը: Ինչ վերաբերում է օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման հայրենական ավանդույթին, ապա ակնհայտ է, որ նշված գործառույթները կատարում են հիմնականում նույն անձինք:

Գաղտնիք չէ, որ Մեծ Բրիտանիան կրթական բարձր ցուցանիշներ ունեցող երկրների շարքում առաջավոր տեղ է գրավում: Ունենալով յուրահատուկ կրթական ավանդույթներ, Մեծ Բրիտանիան իր ուրույն ներդրումն ունի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպման գործում:

Մեծ Բրիտանիայում մշակվեցին ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, ուսուցման, գնահատման, վերահսկողության, ինչպես նաև երիտասարդ ուսուցիչների աջակցման նոր պահանջներ, որոնք հաստատվեցին 1999 թ. կրթության և աշխատանքի նախարարության համապատասխան կանոնակարգով: Ըստ այդմ, ներկայացվեցին «Մանկավարժական գործունեություն սկսելու չափորոշիչները», որոնք բաղկացած են երեք բաժնից՝

- 1) դասավանդման մեթոդիկա, ուսումնադաստիարակչական գործընթացի պլանավորում և դասդեկլորում,

- 2) մշտադիտարկում, ուսուցման գործընթացում սովորողների գործունեության գնահատում, դպրոցական փաստաթղթավորման ունակություններ,

- 3) այլ մասնագիտական պահանջներ (Авшеник 2003: 226).

Մեծ Բրիտանիայում ամեն մի մասնկավարժական համալսարանի ուսանող պետք է ստանա որակավորված ուսուցչի կարգավիճակ (QTS):

Ինչպես մյուս զարգացած եվրոպական երկրներում, Մեծ Բրիտանիայում ընդունված է եղել օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացային կադապարը: 20-րդ դարի վերջին քառորդում և 21-րդ դարի սկզբում այդ կադապարը սկսում է իր դիրքերը զիջել: Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները սկսում են կազմակերպել ցլյանս կամ շարունակական կրթության համատեքստում: Առաջին պլան է մղվում օտար լեզուների ուսուցիչների շարունակական, չընդհատվող զարգացման հիմնախնդիրը: Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման պատասխանատուները խնդիր են դնում ոչ միայն փոխահատուցել ուսուցիչների գիտելիքների բացը, ծանոթացնել նորագույն ուսուցման տեխնոլոգիաների հետ, այլև փոփոխություններ մտցնել կրթական հաստատություններում՝ ոչ միայն կադրերի վերաորակավորման, այլև մասնկավարժական պայմանների բարելավման տեսանկյունից: Նրանք հանդես են գալիս որպես խորհրդատուներ, գործակալներ և այլն:

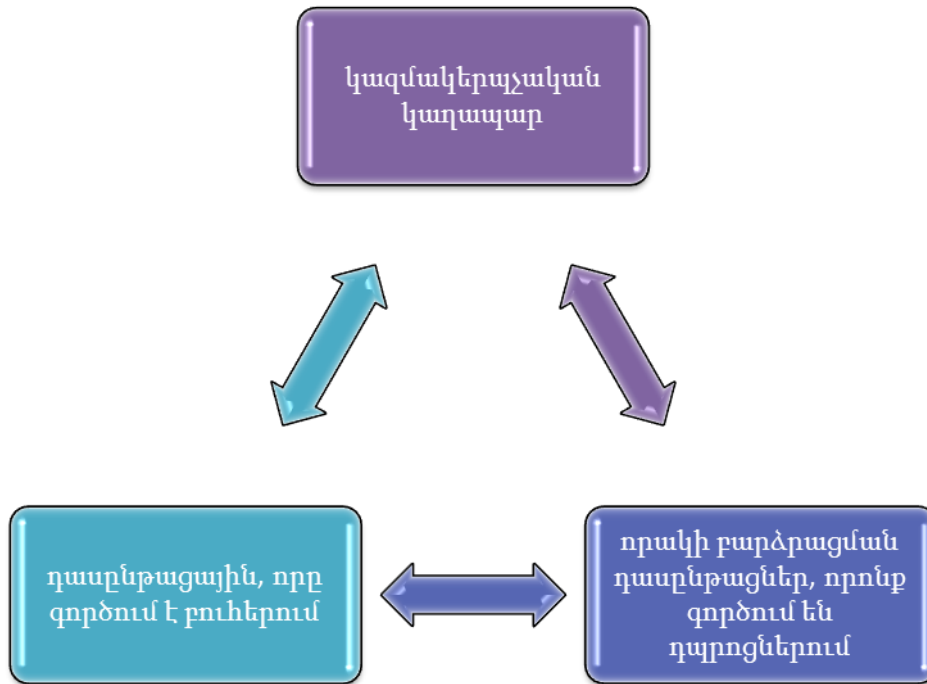
Ըստ Վ. Բ. Գարգայի՝ «Մեծ Բրիտանիայի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի զարգացման պատմությունը ներառում է երեք փուլ՝ «փոխահատուցող» (XIX դարի վերջ - XX դարի 40-ական թվականներ), «հարմարման» ( XX դարի 50-60 թվականներ) և «անընդհատ զարգացման փուլը» (XX դարի 80-ական թվականներից մինչև հիմա)» (Гаpгaй 2001 ):

Մեծ Բրիտանիան այն երկրներից է, որտեղ օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները կազմակերպելիս առաջնային է համարվում որակի շարունակական վերահսկողությունը, ֆինանսավորման դրամաշնորհային մեխանիզմները, ինչպես նաև կենտրոնացված և տեղական կառավարման ձևերի համադրումը:

Մեծ Բրիտանիայի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգը ներառում է երկու կազմակերպչական կադապար՝ դասընթացային, որը գործում է բուհերում և որակի բարձրացման դասընթացներ, որոնք գործում են

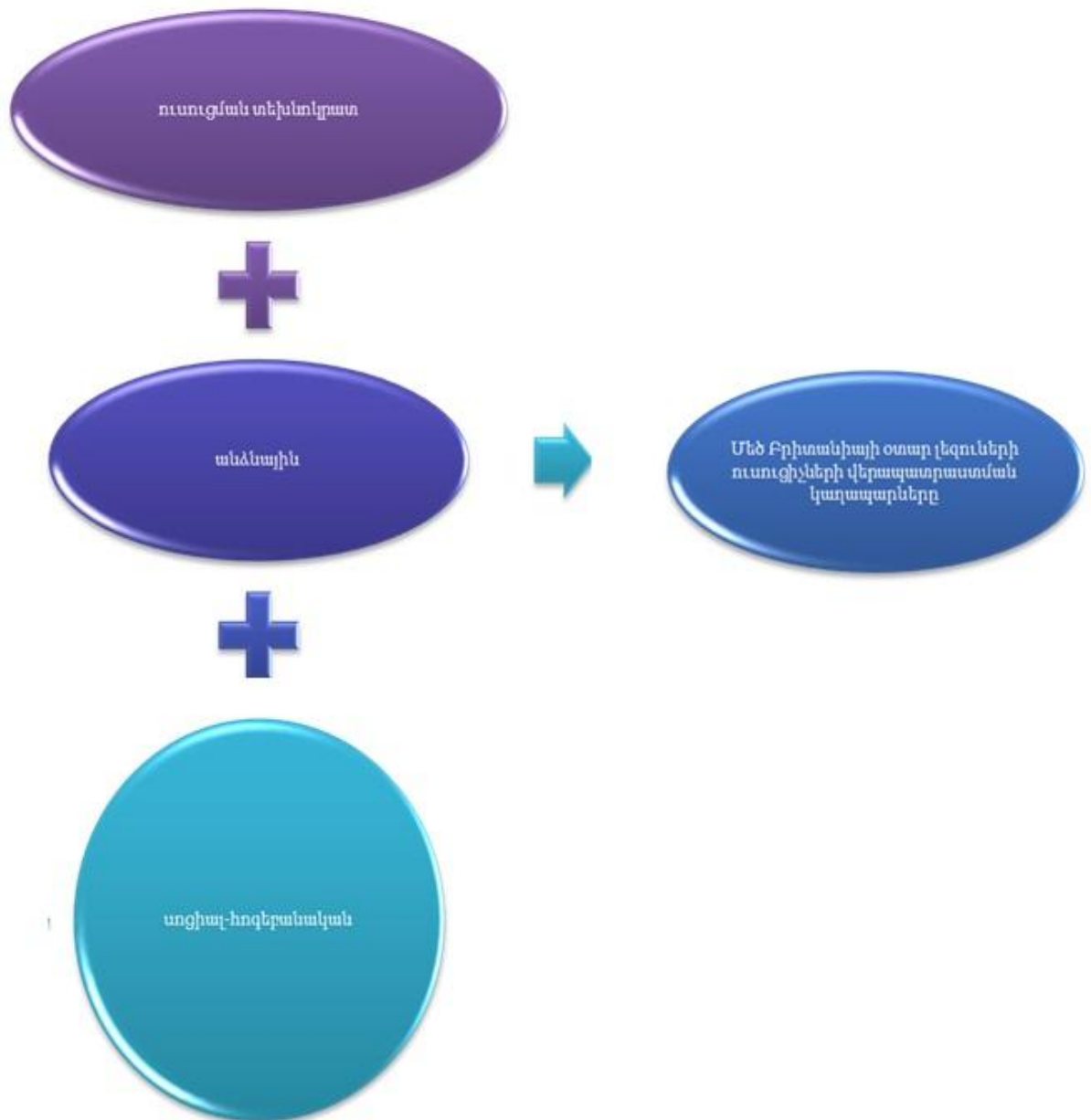
դպրոցներում: Արդի փուլում նկատվում է ուսուցչական տարածաշրջանային կենտրոնների հիմքի վրա այդ ձևերի ինտեգրման միտում:

Գծապատկեր 3



Ինչ վերաբերում է բրիտանական ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերի բովանդակությանը, ապա դրանց կազմողները հաշվի են առնում տարածաշրջանային առաջնահերթությունները, դպրոցների կոնկրետ պահանջմունքները: Նշված ծրագրերը ներառում են ըստ մոդուլային սկզբունքի երեք փոխկապակցված առարկայախմբեր՝ սոցիալ-հոգեբանական, մասնագիտական-մանկավարժական, մասնավորառարկայական: Այդ առարկայախմբերի ինտեգրումը տեղի է ունենում կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից:

Մեծ Բրիտանիայի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման կադապարները ներկայացնում են երեք խումբ՝ ուսուցման տեխնոկրատ, անձնային և սոցիալ-հոգեբանական:



Մեծ Բրիտանիայի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման համակարգը իր զարգացման նախնական փուլում միտված է փոխհատուցել մանկավարժական կրթության թերությունները:

Նախորդ դարի 50-60-ական թվականներին նշված համակարգի նպատակն էր օգնել ուսուցիչներին, որ նրանք հարմարվեն գիտության դինամիկ զարգացմանը: Արդի

փուլում խնդիր է դրվում ապահովել օտար լեզվի ուսուցիչների տարանցիկ, նրանց ստեղծագործական ներուժի շարունակական զարգացումը: Կրթության կազմակերպիչները փորձում են հնարավորինս ավելի շատ ուսուցիչների ներգրավել կրթական գործընթացների բարելավման, կատարելագործման մեջ:

Ինչպես և այլ եվրոպական երկրներում, Մեծ Բրիտանիայում, ուսուցիչների որակավորման բարձրացման, վերապատրաստման կազմակերպման պատասխանատուները ստիպված են բացահայտել և հաղթահարել բազում հակասություններ, կապված գիտելիքի մակարդակի շարունակական աճի և վերապատրաստման դասընթացների հնարավորությունների հետ:

Շրջադարձային փոփոխություններ են տեղի ունենում առաջարկ-պահանջարկի մեջ, առ այն, որ դպրոցների կարիքները և ուսուցիչների պահանջմունքները ոչ միշտ են համընկնում: Արդի փուլում փոխվում են օտար լեզուների ուսուցիչներին առաջադրվող պահանջները: Նրանք պետք է կարողանան ուսուցանել, հաշվի առնելով բազմալեզվության, միջմշակութային հաղորդակցության ուսուցման, ազգային և համամարդկային արժեքների համադրման սկզբունքները:

Նախորդ դարի երկրորդ կեսերին բնորոշ է առարկայական-տեղեկատվական մոտեցումը: Դա ենթադրում է կարճ ժամկետում օգնել ուսուցիչներին, որ նրանք յուրացնեն որոշակի գիտելիքներ, կապված իրենց կողմից դասավանդվող առարկայի հետ:

Վերապատրաստման, վերաորակավորման կարճաժամկետ դասընթացները չէին կարող տալ ցանկալի արդյունք: Շատ բրիտանացի ուսուցիչներ դրանց վերաբերվում էր որոշակի վերապահումով:

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման նոր կադապարը կոչվում է «դեպի դպրոցի պահանջմունքները կողմնորոշված» (school focused in-service model): Այդ կադապարի ստեղծման նպատակն է հաղթահարել դասընթացային և հարմարման կադապարների միջև գոյություն ունեցող հակասությունը: Նոր միտումներից մատնանշվում են ուսուցչական կենտրոնների ստեղծումը, որոնք միավորում են ուսուցիչների որակավորման բարձրացման կազմակերպման կորդինացնող, կադրային, տեղեկատվական և ֆինանսական մեխանիզմները: Կարելի է



առանձնացնել նաև կրթության տեղական բաժինների, համալսարանների և դպրոցների համատեղ գործունեության մշակման ծրագրերի ստեղծման միտումը: Ստեղծվում են մեծ բուհերի և դպրոցների որակավորման բարձրացման կենտրոններ: Այդ կենտրոններում մշակվում են ծրագրեր, հստակեցվում են որակավորման մեջ ներգրավված մասնագետների հնարավորությունները և այլն:

Մեծ Բրիտանիայում գործնականում կիրառվում են դպրոցին խորհրդատվական ծառայություն մատուցելու երեք կաղապար: Առաջին կաղապարը կոչվում է հետազոտական (research model): Այն ներառում է իրար հաջորդող փուլեր: Առաջին փուլում խորհրդատուները մանրամասնորեն վերլուծում են դպրոցի վիճակը, ձևակերպում և հստակեցնում են խնդիրները, մշակում և ներկայացնում են ուսուցիչներին բացահայտված հակասությունների հաղթահարման հստակ տարբերակներ: Կարևոր է նշել, որ ուսուցիչների հետազոտական աշխատանքը հիմնականում կազմակերպում են բուհերից հրավիրված մասնագետները:

Երկրորդը ներկայացնում է «սոցիալական փոխգործակցության» կաղապարը (social interaction model): Այս կաղապարի կողմնակիցները շեշտը չեն դնում դպրոցների իրավիճակային վերլուծության, նոր մեթոդիկաների որոնման վրա: Նրանք փորձում են ներդնել արդեն հայտնի, փորձարկված, արդյունավետությունը ապացուցած տեխնոլոգիաներ: Այդ կաղապարի կողմնակիցները հաշվի են առնում դպրոցի պահանջմունքները, սակայն առաջնային են համարում ուսուցիչների պահանջմունքները: Նորույթ է ուսուցիչների և գիտնականների համագործակցության կազմակերպումը: Դրա հետ մեկտեղ, կարելի է պնդել, որ Մեծ Բրիտանիայի կրթական տարածքում դեռևս գործուն է դասընթացային միջոցառումների որակի գնահատման կաղապարը, որը մշակել է ամերիկացի պրոֆեսոր Կիլպատրիկը (D. Kirkpatrick 1959):

#### *The Four Levels*

Donald Kirkpatrick, Professor Emeritus at the University of Wisconsin and past president of the American Society for Training and Development (ASTD), first published his Four-Level Training Evaluation Model in 1959, in the US Training and Development Journal.

The model was then updated in 1975, and again in 1994, when he published his best-known work, "Evaluating Training Programs."

The four levels are:

1. Reaction.
2. Learning.
3. Behavior.
4. Results.

Let's look at each level in greater detail.

(<http://www.mindtools.com/pages/article/kirkpatrick.htm>): /Շարունակաւթյունը տե՛ս հավելված 5 /:

Նշված կադապարը գնահատման չորս մակարդակ է ենթադրում: Սկզբում ուսումնասիրվում են մեծ մասամբ ծրագրի մասնակիցների սուբյեկտիվ, զգայական վերաբերմունքն անցած դասընթացի, նրա բովանդակության, ուսուցման մեթոդիկաների և պայմանների նկատմամբ: Երկրորդ փուլում խնդիր է դրվում պարզել, թե ուսուցանվող նյութը ինչքանով է յուրացվել ուսուցիչների կողմից: Երրորդ մակարդակի նպատակն է վերլուծել և գնահատել այն փոփոխությունները, որոնք տեղի են ունենում անմիջական ուսուցչի մասնագիտական վարքագծի և գործունեության մեջ նրա աշխատավայրում: Չորրորդ մակարդակում փորձագետները փորձում են պատասխանել այն հարցին, թե ինչ աստիճանի է ինչ-որ առումով ուսուցչների փոփոխված վարքագիծը ազդում կրթության որակի վրա տվյալ դպրոցում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման կադապարներից առանձնանում են սոցիալ-տնտեսական բնույթի կադապարները, որոնք ենթադրում են ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգի վրա ծախսվող միջոցների ուսումնասիրություն (A. Beilby 1980, P. Doughty 1980, G. Head 1981, G. Kearsley 1982, R. Lent 1980, H. Levin 1983, G. Wilkinson 1973): Ընդ որում հաշվի են առնվում բոլոր ծախսերը՝ ֆինանսական, ժամանակային, կադրային և այլն:

Օտար լեզուների վերապատրաստման դասընթացները նախագծելու գործում մեծ դեր խաղաց այն հանգամանքը, որ հստակորեն ուրվագծվեցին սոցիալ-հոգեբանական, մանկավարժական և մասնավոր – առարկայական առարկայախմբերը

կամ բլոկները: Վերապատրաստման գործի կազմակերպիչները, պատասխանատուները առաջարկում են մշակել նեղ մասնագիտացման շրջանակներում կոնկրետ մոդուլներ: Ուսուցիչներին առաջարկվում են դասընթացի կոնկրետ թեմաներ («Հետազոտության մեթոդներ», «Ուսումնական պլաններ և ծրագրեր», «Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները կրթության ոլորտում» և այլն): Ուսուցիչները կարող են ընտրել ըստ թեմայի դասընթացը և մասնակցել դրան: Փաստորեն, խնդիր չի դրվում, տալ ընդհանուր գիտելիքներ, այլ խնդիր է դրվում ուսումնասիրության առարկա դարձնել այն, ինչ նախընտրում են ուսուցիչները:

Առանձնանում է հատկապես վարքագծային կաղապարը (C. Aubrey, B. Bloom, S. Yarger, K. Howay, B. Joyce, B. Showers, B. McGarvey, B. Swallow), ըստ որի՝ ուսուցիչների որակավորման բարձրացման հիմնախնդիրը դիտարկվում է ուսուցիչների մասնագիտական վարքագծի փոփոխման համատեքստում: Նշված կաղապարի ստեղծողները խնդիր են դնում ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացում շտկել, ուղղորդել ուսուցիչների մասնագիտական դիրքորոշումները: Ըստ այդմ, ուսուցիչների մասնագիտական դիրքորոշումները լինում են իմաստային և կոնկրետ գործառնական: Իմաստային դիրքորոշումները ներառում են այն պատկերացումները, որոնք ունի ուսուցիչը իր մասին որպես մանկավարժի և իր վարքագծի մասին: Կոնկրետ-գործառնական կամ օպերացիոնալ դիրքորոշումները ներառում են ուսուցչի կարողությունները և հմտությունները:

Փոխներգործուն կաղապարը (B. Norwich, E. Cowne, M. Pope, T. Keen, L. Leitner, Diamond, N. Brahm, R. Beard, L. Thomas, etc.) ենթադրում է ուսուցչի ինքնակրթության պահանջմունքները: Համապատասխան ռեֆլեքսիայի մակարդակում ուսուցիչը փորձում է հասկանալ, թե ինչպես է ինքն իրեն պատկերացնում որպես անձնավորություն և ինչ կուզենար դառնալ: Անձնային կամ անձնակողմնորոշիչ մոտեցումը (J. Loevinger, L. Sprinthall, L. Kohlberg, A. Chickering, R. Mosher, W. Perry, H. Lasker, C. De Windt, D. Hant, P. Jarvis, C. Griffin, L. Gates, C. Glickman, R. Tamashiro, A. Cummings, N. Murray, A. Carlozzi, J. Gaa, D. Liberman, etc.) ենթադրում է, որ ուսուցիչների որակավորման բարձրացման նպատակն է զարգացնել ուսուցչի

անձը, հաշվի առնելով կենսաբանական, հոգեբանական, հանրամշակութային գործոնները:

Ուսուցման ռեֆլեքսիվ կադապարը (M. Wallace, D. Schon, J. Splaine, L. Stenhouse, H. Long, M. Harmin, J. Elliot, S. Bookfield, E. Best, J. Smith, etc.) ենթադրում է ուսուցչի ռեֆլեքսիվ մշակույթի զարգացում: Ըստ այդմ, ուսուցիչը պետք է ունակ լինի վերլուծել իր մանկավարժական գործունեության բոլոր քայլերը և դրանց մոտենալ ստեղծագործաբար:

Սոցիալ-հոգեբանական մոտեցումը (P. Senge, R. Schmuck, M. Milles, N. Gross, J. Gilley, M. Bowes, etc. ) ենթադրում է վերաիմաստավորել ուսուցիչների որակավորման բարձրացման ավանդական համակարգը ուսուցչների պահանջմունքները բավարարելու համար: Ըստ այդմ, փորձ է արվում բարեփոխել դպրոցական միջավայրը (Гаргай 2001):

Բ. Գ. Գարգայը առանձնացնում է ուսուցիչների որակավորման բարձրացման կադապարների երեք խումբ: Առաջին խումբը ներկայացնում են ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մանկավարժական տեխնոկրատ տեսությունները: Ըստ այդմ, խնդիր է դրվում ձևավորել պետական պատվերը կատարող ուսուցիչներ (Behavior in-service education):

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման երկրորդ կադապարը ներառում է անձնակողմնորոշիչ մոտեցումները (Personological in-service-education): Ենթադրվում է, որ ուսուցումը նպատակաուղղված շարունակական անձնային և մասնագիտական փոփոխությունների գործընթաց է:

Երրորդ՝ սոցիալ-հոգեբանական կադապարը դիտարկում է ուսուցումը հասարակական հաղորդակցության համատեքստում որպես դասավանդող և սովորողների փոխգործակցության գործընթաց (Social interaction in-service education):

Արդի փուլում բոլոր նշված կադապարները դիտարկվում են շարունակական կրթության համատեքստում:

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԿԱՂԱՊԱՐՆԵՐԸ ՄԵԾ ԲՐԻՏԱՆԻԱՅՈՒՄ



Հատկանշական է այն, որ Մեծ Բրիտանիայում չկա հստակ մոտեցում այն մասին, թե ով պետք է իրականացնի ուսուցիչների վերապատրաստումը: Պատահական չէ, որ տարբեր եզրույթներ են կիրառվում (trainer), (facilitator), (consultant), (instructor), (coach), (mentor), (researcher):

Կարծում ենք ուսուցիչների վերապատրաստման և ընդհանրապես կրթության ոլորտների մասնագետներին կարելի է տարբերակել ըստ նրանց գործառնությունների: Գարգայն առանձնացնում է ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացում մասնագետների խորհրդատվական գործառնությունը: Դրա հետ մեկտեղ, այն դասախոսները, ովքեր մասնակցում են ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներին համարվում են ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետներ (teachers in-service consultants):

Ռ. Բոլամը (R.Bolam) և Կ. Բեյկերը (K.Baker) առաջարկում են ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետների աստիճանակարգման երեք մակարդակ (Bolam 1982):

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման առաջին մակարդակը ներկայացնում են դպրոցների աշխատողները (insiders of the school), ինչպես նաև վարչական մասի աշխատողները, համակարգողները, փորձված ուսուցիչները:

Երկրորդ մակարդակին վերաբերում են դպրոցում անմիջականորեն չաշխատող անձինք՝ կրթության վարչության աշխատողները, ինչպես նաև ուսուցչական կենտրոնների մասնագետները, այլ դպրոցների աշխատողները (outsiders to the school): Երրորդ՝ բարձր մակարդակին են վերաբերում դպրոցական համակարգի հետ գործ չունեցող անձինք՝ համալսարանների, տարբեր մանկավարժական քոլեջների դասախոսները (outsiders to the school education system): Ընդհանուր առմամբ, մասնագետները չեն կարողանում որոշել հստակորեն թե ովքեր, և ինչ քանակի մարդիկ են ներգրավված ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացի մեջ (D. Hopkins): Հատկանշական է այն, որ հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման աճի հետ զուգընթաց նվազում է ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետների քանակը թե՛ Մեծ Բրիտանիայում, թե՛ եվրոպական այլ երկրներում:

Ինչպես ՀՀ-ում այնպես էլ ՌԴ-ում, ուսուցիչները շարունակում են թերահավատությամբ վերաբերվել հատկապես այն մասնագետներին, ովքեր անմիջական կապ չունեն դպրոցի հետ (R. Edelfelt):

Ինչպես նշում է Գարգայը, դեռևս 1987 թ. Բորնատում տեղի ունեցած միջազգային գիտաժողովի ժամանակ (Bornmouth, 1987), առաջարկվեցին ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործընթացում մասնագետի հիմնական գործառույթները: Նա նախ և առաջ պետք է լինի փորձագետ, որ կարողանա մեկնաբանել ուսուցչի մասնագիտական գործունեության և վարքագծային փաստերը, տալ ցուցումներ կամ խորհուրդներ: Բացի փորձագիտությունից, տվյալ մասնագետը պետք է կատարի տեսուչի գործառույթներ: Նա պետք է իրականացնի ընթացիկ և ավարտական վերահսկողություն, գնահատի և շտկի ուսուցիչներին: Կարևոր է օգնական – կազմակերպչի գործառույթը: Մասնագետը պետք է կարողանա ուղղորդել և կարգավորել ուսուցչի ուսումնամասնագիտական գործունեությունը, օգնել նրան, որ լուծի բազում ուսումնամասնագիտական խնդիրներ: Նա հանդես է գալիս որպես կարիերայի գործակալ, ով օգնում է ուսուցչին, որ վերջինս առաջխաղացում ունենա իր մանկավարժական գործունեության ընթացքում: Կարևոր է նաև այն, որ ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետը պետք է հանդես գա որպես պրովայդեր, որն օգնում է, որ ուսուցիչները ժամանակին ստանան համապատասխան գիտամեթոդական տեղեկատվություն: Նույն համատեքստում է գործում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետը որպես շփումների գործակալ, որն օգնում է ուսուցչին, որ նա գտնի համապատասխան տեղեկատվություն, և կապեր հաստատի այլ ուսուցիչների, կրթական հաստատությունների հետ: Որպես մասնագիտական չափորոշիչների աղբյուր, ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետը պետք է կարողանա սահմանել մասնագիտական նորմերը, չափանմուշները:

Հանդես գալով որպես կատալիզատոր, ուսուցիչների որակավորման բարձրացման վերապատրաստող-մասնագետը խթանում է ուսուցչին անային և մասնագիտատական զարգացման գործընթացում: Որպես խորհրդատու, նա արտահայտում է կարծիքներ, կազմակերպում է համատեղ քննարկումներ, խորհուրդներ է տալիս ուսուցիչներին, և որպես գաղափարների գեներատոր, նա կազմակերպում և ուղղորդում է քննարկումները, որի ընթացքում ծնվում են գաղափարներ, խնդիրների լուծման նոր մոտեցումներ:

Գարգայը առանձնացնում է ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետի երկու կաղապար:

Ըստ առաջինի՝ մարդաբանական կաղապարի, նպատակ է առաջադրվում ձևավորել մասնագետի վերապատրաստող-անձային և մասնագիտական-մանկավարժական այնպիսի որակներ որոնք հնարավորություն են ընձեռում զարգացնել և շտկել ուսուցիչների անձնային և մասնագիտական մակարդակը, հիմնված ուսուցման հոգեբանական օրինաչափությունների իմացության վրա (Strout, M., Kemp, H. Hager, K. Burn, D. McIntyre , etc.).

Երկրորդ կաղապարը ենթադրում է ձևավորել ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետի այնպիսի համալիր անձնային և մասնագիտական որակներ, որոնք ապահովում են զարգացման նոր մակարդակ և նպաստում են տվյալ կրթական համակարգի փոփոխությանը կամ բարեփոխմանը: Այդ կաղապարը ենթադրում է հստակ ուսուցման ռազմավարությունների կիրառում (P. Senge, M. Hequet, M. Copeland, A. Rossett, M. Rosenberg, B. Geber, etc.):

Արդի փուլում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասնագետը պետք է ոչ միայն լինի տեղեկատվության աղբյուր, այլև դպրոցական աշխատանքի կազմակերպիչ /կառավարման մակարդակ/, և ուսուցիչների ստեղծագործական աշխատանքի աջակցող, օժանդակող: Այստեղից հետևում է, որ օտար լեզուների որակավորման բարձրացման հիմնախնդիրը լուծվում է կառուցողական-հումանիստական մանկավարժության շրջանակներում:

Ինչպես նշում է Ն.Կ. Անիկինան. «Մեծ Բրիտանիայում որակավորման բարձրացումը ներառում է մանկավարժական կրթության ընդհանուր եռաստիճան



համակարգ՝ նախնական մակարդակ, փորձնական և հետ դիպլոմային: Ըստ տևողության՝ նրանք լինում են երկարաժամկետ և կարճաժամկետ: Կարճաժամկետ դասընթացներից մեծ տարածում ունեն մեկօրյա, եռօրյա և արձակուրդային դասընթացները» (Аникина 2007: 23-31):

Ի տարբերություն ՀՀ-ում կազմակերպվող նմանատեսակ դասընթացների, նշված կարճաժամկետ դասընթացները վճարովի են: Չնայած դպրոցները համապատասխան վկայականը ներկայացնելուց հետո բոլոր ծախսերը փոխհատուցում են: Մյուս տարբերությունն այն է, որ Մեծ Բրիտանիայում գործում է համապարփակ որակավորման բարձրացման համակարգ: Դա ենթադրում է որակավորման բարձրացման դասընթացների գործառույթների և կազմակերպման պահանջների թափանցիկություն, հիմնավորվածություն: Ակնհայտ է, որ ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործառական կամ ֆունկցիոնալ համակարգի հստակությունը, որոշակիությունը պայմանավորված է նրանով, որ այդ ոլորտում մեծ փորձ է կուտակված:

Ինչպես նշում է նույն հեղինակը. «ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործառական համակարգը կատարում է հետևյալ գործառույթները.

- օժանդակ՝ միտված ուսուցիչների որակավորման թերությունները վերացնելուն և դրանց վերացնելու ուղիները որոշելուն,

- հարմարման, որը ենթադրում է սկսնակ ուսուցիչներին օգնություն տրամադրելը,

- վերաորակավորման, որը ենթադրում է ուսուցչի որակավորման բարձրացումը ստ համապատասխան ժամանակակից պահանջների մակարդակի,

- ընդլայնված, որը ենթադրում է պատրաստել ուսուցիչներին երկրորդ առարկայի դասավանդելուն,

- նորարարական, երբ օգնում են որ հաստատվի կապը նորագույն տեսությունների և պրակտիկայի միջև,

- մասնագիտացնող, որը ենթադրում է ձեռք բերել լրացուցիչ որակավորում (մեթոդիստ, խորհրդատու, դպրոցի տնօրեն)» (Аникина 2007: 23-31):

Համեմատությունը ցույց է տալիս, որ ՀՀ-ում նույնպես ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները միտված են նախ և առաջ ուսուցիչների

որակավորման թերությունները վերացնելուն: Սակայն այդ կադապարը արդի փուլում չի համարվում արդյունավետ: Դժվար է խոսել ՀՀ-ում հարմարման կադապարի կիրառման մասին, քանի որ վերապատրաստման դասընթացներում այդպիսի հարց դեռևս չի քննարկվել: Դրա հետ մեկտեղ մեր կրթական տարածքում ընդունելի է ուսուցիչների որակավորման բարձրացման ընթացքում վերաորակավորման գործառույթը, քանի որ ցանկացած դասընթաց հաշվի է առնում ուսուցմանը և ուսումնառությանը, ուսուցիչների կոմպետենտության ներկայացվող ժամանակակից պահանջները:

ՀՀ-ի կրթական տարածքի համար նորույթ է որակավորման բարձրացման համակարգի ընդլայնված գործառույթը, որը ենթադրում է պատրաստել ուսուցիչներին երկրորդ առարկայի դասավանդելուն: Դա երևի բացատրվում է այն հանգամանքով, որ օտար լեզուների ուսուցիչները հիմնականում դասավանդում են մեկ օտար լեզու, չնայած բուհում նրանք ստանում են երկու օտար լեզու դասավանդելու որակավորում:

Ինչ վերաբերում է որակավորման բարձրացման համակարգի նորարարական գործառույթին, ապա այն նույնպես հայրենական վերապատրաստողների համար նորություն չէ: Վերջին տարիներին ՀՀ-ում նույնպես փորձ է արվում իրականացնել որակավորման բարձրացման մասնագիտացնող գործառույթը: Օտար լեզվի ուսուցիչները հիմնականում փորձում են ձեռք բերել լրացուցիչ որակավորում կրթության կառավարման ոլորտում: Ինչ վերաբերում է մեթոդիստի կամ խորհրդատուի մասնագիտություններին, ապա նրանք փորձում են այդ մասնագիտությունները ձեռք բերել արտասահմանցի մասնագետների կողմից կազմակերպվող կամ արտասահմանում որակավորությունը բարձացնելիս:

ՀՀ-ի կրթական տարածքի համար նորույթ է նաև համալսարաններին կից անկախ խորհրդատվական խմբերի ձևավորումը:

### 2.3. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման մարդաբանական- ֆասիլիտացիոն կադապարը

Հաշվի առնելով իրականացված վերլուծության տվյալները, կարելի է առաջարկել օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման օրինակելի կադապար, որի բաղադրիչները արտացոլում են արդի մանկավարժահոգեբանական, լեզվադիդակտիկական, մեթոդական գիտական ոլորտների զարգացումները, ուսուցիչների վերապատրաստման ոլորտում կուտակված զարգացած կրթական ավանդույններ ունեցող երկրների դրական փորձը, որակավորման բարձրացման հիմնական միտումները, ՀՀ-ի կրթական տարածքի առանձնահատկությունները, վերապատրաստողների կրթական, մասնագիտական ներուժը, նրանց մասնագիտական կոմպետենցիայի մակարդակը, ժամանակակից ուսուցման, կրթության կառավարման, վերապատրաստման տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողությունները, ինչպես նաև օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման արտերկրի և հայրենական մշակված ռազմավարությունները:

Ակնհայտ է, որ առաջարկվող օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման օրինակելի կադապարը ենթադրում է նախ և առաջ կոմպետենտային մոտեցման համապարփակ կիրառում, ավելին ինչպես L. Ֆ. Իվանովան է նշում. «Անհրաժեշտ է հաշվի առնել ուսուցչի կոմպետենցիաների ձևավորումը նրանց ինտեգրման համատեքստում» (Иванова 2002: 15):

Նա առանձնացնում է ուսուցչի ընդհանուր մասնագիտական և նեղ մասնագիտական կոմպետենցիաները՝ սոցիալական, հոգևոր, հոգեբանամանկավարժական, լեզվաբանական, հանրալեզվաբանական, հանրամշակութային, խոսութային, երկրագիտական, հաղորդակցական: Ընդ որում, L. Ֆ. Իվանովան խնդիր է դրել ուսումնասիրել բազմալեզու իրազեկ մանկավարժի գործառույթները ժամանակակից պայմաններում:

Տեսական մակարդակում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման օրինակելի կադապարը ներկայացնում է այն հիմնական մանկավարժական, փիլիսոփայական, հոգեբանական, մեթոդական տեսությունները, որոնք ձևավորվել են

նախորդ դարի երկրորդ կեսից: Առանձնանում են հատկապես վարքաբանական, կառուցվածքային, ճանաչողական, գործաբանական, հաղորդակցական, նշանաբանական տեսությունները:

Մեթոդաբանական մակարդակը դիտարկվում է տեսական մակարդակի շրջանակներում և կոնկրետացնում է այն գործիքակազմը, որը հնարավոր է դարձնում ներկայացնել օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման հիմնախնդիրը տարբեր տեսանկյուններից: Կարևորվում են ինչպես հետազոտական մեթոդները, այնպես էլ սկզբունքները, ընթացակարգերը, ընդհանուր առմամբ՝ տեխնոլոգիաները:

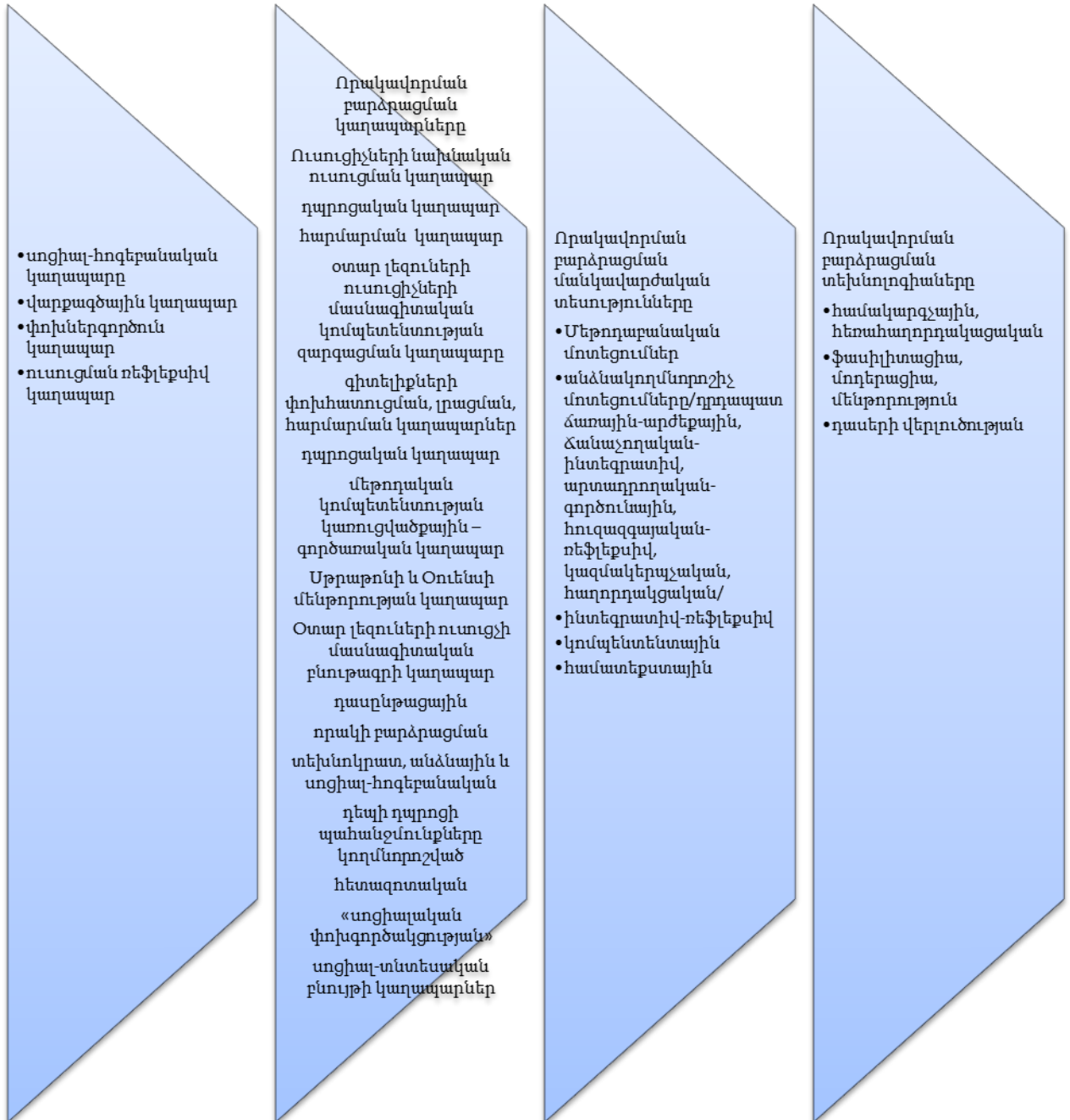
Մեթոդական մակարդակը ենթադրում է ներկայացնել այն մեթոդական համակարգերը, կադապարները, որոնք ավելի առարկայական են դարձնում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները:

Տեխնոլոգիական մակարդակը ենթադրում է ոչ միայն ուսուցման, այլև օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների նախագծման, կազմակերպման, տարբեր տեխնոլոգիաների ընտրության և կիրառման մեթոդները, հնարները, ձևերը և այլն:

Ռազմավարական մակարդակը վերաբերում է տվյալ իրադրության, հնարավորությունների, ներուժի ճիշտ գնահատմամբ երկարաժամկետ գործողությունների պլանավորմանը, գործունեության արդյունավետության գնահատմանը և այլն:

Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման մարդաբանական-  
ֆասիլիտացիոն կադապարը

Գծապատկեր 6



ՀՊՄՀ-ի կողմից կազմակերպված օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում կիրառվող լեզվաբանական և մեթոդական առարկայախմբեր ներկայացնող նյութերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ թե՛ Երևանում, թե՛ Գյումրիում ավագ դպրոցների ուսուցիչներին ներկայացվող թղթապանակներում լեզվաբանական և մեթոդական բաղադրիչները մատուցվում են հավասարապես: Կարելի է պնդել, որ խնդիր է դրվում ավելի շատ ոչ թե ինչպես, այլ ինչ ուսուցանել:

Քննության առարկա հարմարման կամ աղապտիվ կաղապարի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ աստիճանաբար մեթոդական, մանկավարժական, հոգեբանական բաղադրիչները սկսում են շեշտադրվել: Դա նպաստում է նախորդ դարի 70-80-ական թվականներից լեզվադիդակտիկայի, լեզվի մանկավարժության, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի մեթոդաբանության բուռն զարգացմանը, նոր ուսուցման տեխնոլոգիաների, ռազմավարությունների մշակմանը, անձնային, անձնակենտրոն, ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցումների ձևավորմանը:

Առարկայական-տեղեկատվական, անձնակողմնորոշիչ, կոմպետենտային և այլ մոտեցումները նոր բովանդակային բնութագրեր ձեռք բերեցին հեռավար ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառման համատեքստում:

Ըստ այդմ, առաջարկվում է մշակվող կաղապարի հիմքում դնել նախ և առաջ մարդաբանական-ֆասիլիտացիոն որակավորման բարձրացման կաղապարը, որը դիտարկվում է տեխնոլոգիական-մեթոդաբանական մակարդակում:

Ինչ վերաբերում է Մեծ Բրիտանիայում կիրառվող դպրոցին խորհրդատվական ծառայություն մատուցելու կաղապարներին, ապա դրանք կարելի է հաջողությամբ կիրառել ՀՀ-կրթական տարածքում՝ թե՛ հետազոտական (research model), թե՛ «սոցիալական փոխզործակցության» (social interaction model), թե՛ դասընթացային միջոցառումների որակի գնահատման կաղապարները:

Որակավորման բարձրացման տեխնոլոգիաները՝ համակարգչային, հեռահաղորդակցական, ֆասիլիտացիա, մոդերացիա, մենթորություն, դասերի վերլուծություն նույն հաջողությամբ կարելի է կիրառել ՀՀ-ում:

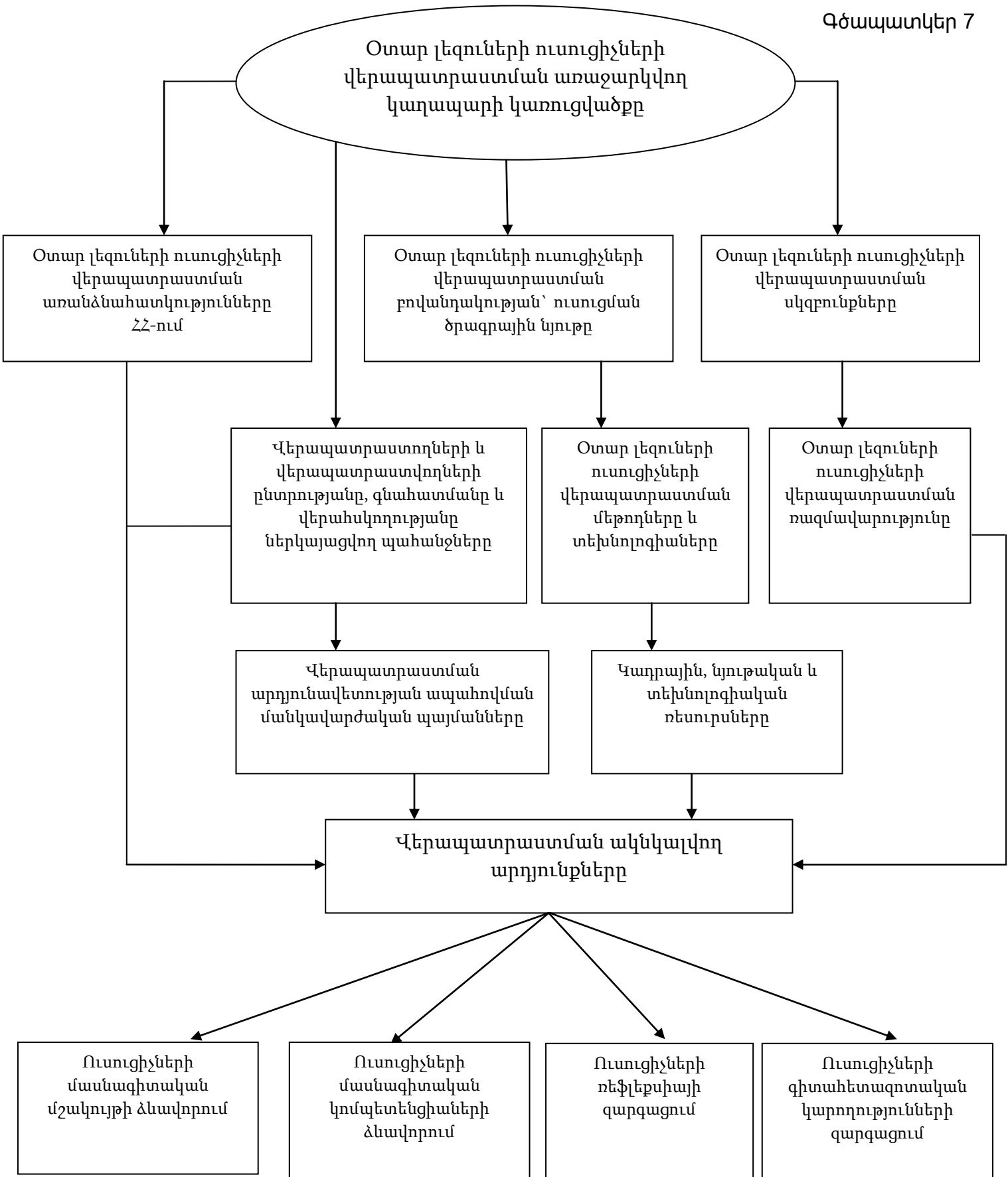
Այսպիսով, մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտությունը դիտարկում են հաղորդակցական, տեղեկատվական, կարգավորող, ինտելեկտուալ կոմպետենտությունների համակարգում և ուսուցչի վերլուծական կարողությունները դիտարկվում են թե՛ լեզվաբանական, թե՛ մեթոդական մակարդակներում

Նշված կադապարի կարևոր բաղադրիչն է մշտադիտարկումը, որը օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման ընթացքի և արդյունքների մասին համապարփակ, համակողմանի տեղեկատվություն է տալիս: Մշտադիտարկման միջոցով հնարավոր է դառնում գնահատել վերապատրաստման, ուսուցման, խորհրդատվության որակը, ինչպես նաև վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպման սոցիալ-մանկավարժական պայմանները, նյութատեխնիկական ապահովվածությունը, ծրագրերը, ինչպես նաև կիրառվող տեխնոլոգիաները, մեթոդները, ձևերը:

Ներկայացված մարդաբանական-ֆասիլիտացիոն կադապարը ներառվել է մեր կողմից մշակված ՀՀ-ում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման առաջարկվող մոդելի կառուցվածքում (Գծապատկեր 7):

Ելնելով մեր հարցումների արդյունքների վերլուծությունից և արտերկրում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման փորձից ու մոդելներից, մենք գտնում ենք, որ անհրաժեշտ է բարձրացնել ՀՀ-ում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման արդյունավետությունը՝ բովանդակային, ծրագրանպատակային, կոմպետենտային, տեխնոլոգիական և մշակութաբանական տեսանկյունից:

Առաջարկում ենք օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման հետևյալ կադապարը:





Հենվելով հիմնախնդրի վերաբերյալ արտերկրի փորձի և առաջարկվող կադապարի բովանդակության վրա, մենք առաջարկում ենք օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման արդիականացման ծրագրանպատակային նոր մոտեցումներ:

Այդ մոտեցումները հենվում են երկու կարևորագույն գաղափարների վրա՝

1. Մոդելի իրացումը երկու փոխկապակցված ղեկավարման և զարգացման գործառնությունների վրա:
2. Մշակված մոդելում ներկայացված տեխնոլոգիաները, ռազմավարությունները, մանկավարժական պայմանները փոխկապակցված են իրար հետ և գտնվում են անընդհատ զարգացման մեջ:

Առաջարկվող կադապարի կիրառման պայմանները և հնարավորությունները գնահատելու համար մենք Երևանի տարբեր դպրոցների և բուհերի ուսուցիչների և դասախոսների շրջանում անցկացրել ենք հարցում: Հարցում ենք անցկացրել տարբեր դասընթացներում /բուհական, արտասահմանում, արտասահմանցիների կողմից կազմակերպվող/ օտար լեզուների ուսուցիչների շրջանում: Նպատակն է եղել պարզել նրանց մեթոդական կոմպետենտության մակարդակը, բացահայտել, նրանց վերաբերմունքը ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դասընթացների նկատմամբ: Հարցման են ենթարկվել անգլերենի, գերմաներենի և ֆրանսերենի շուրջ 69 ուսուցիչ, ովքեր հիմնականում աշխատում են ավագ դպրոցում: Նրանց 26% -ը ունեն տարբեր ծրագրերում մասնակցության վկայականներ: 36%-ը հանձնել են թեստային քննություններ արտասահմանյան կազմակերպություններին կից լեզվի կենտրոններում: 38 %-ը վերապատրաստվել է տարբեր դասընթացներում: Սկզբում նրանց առաջարկվում են հնարավորինս պարզ հարցեր, որոնց պատասխանների օբյեկտիվությունը ստուգվում է հաջորդ հարցաշարերի միջոցով:

Հարցում վերապատրաստումն անցած օտար լեզուների ուսուցիչների հետ նրանց մասնագիտական կոմպետենցիայի մակարդակը որոշելու համար:

1. Գրում էք մեթոդական բնույթի հոդվածներ

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

2. Մասնակցում եք մեթոդական սեմինարների, քննարկումների

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

3. Մասնակցում եք օտար լեզուների որոշակի հարցերին վերաբերող գիտաժողովների

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

4. Գործուղվում եք արտասահման վերապատրաստվելու համար

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

5. Համագործակցում եք մասնագիտական լեզուն ներկայացնող մասնագետների հետ

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

6. Ուսումնասիրում եք զարգացած երկրներում կուտակված առաջավոր փորձը

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

7. Դասավանդման համար անհրաժեշտ նյութեր վերցնում եք համացանցից

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

8. Քննարկում եք Ձեր ձախողումները ավագ գործընկերների հետ

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

9. Ինքներդ Ձեզ խոստովանում եք ձեր սխալները

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

10. Խոստովանում եք ձեր սխալները ձեր ընկերներին

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

11. Օգտվում եք լեզվական թղթապանակից

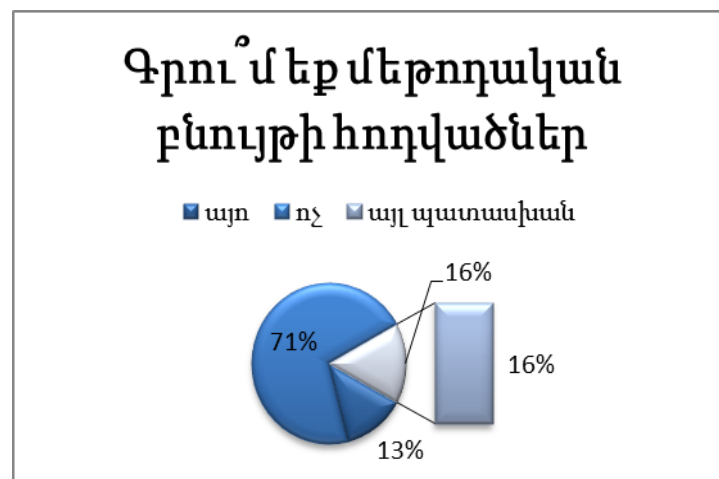
Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Ձեր տարբերակը

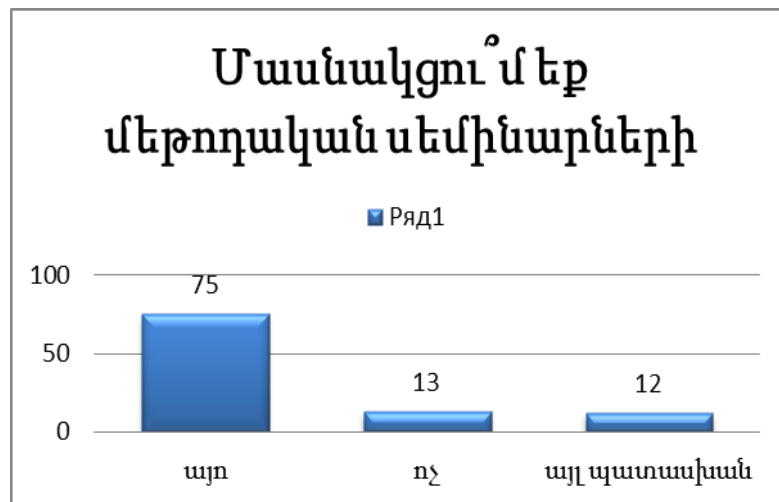
«Գրում եք մեթոդական բնույթի հոդվածներ» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 13 % տվել է դրական պատասխան, 71 %-ը՝ բացասական, և 16 %-ը տվել է այլ պատասխան: Կարելի է նշել, որ մեթոդական բնույթի հոդվածներ գրելու ցուցանիշները բավականին ցածր է, երբ համեմատում ենք ՌԴ կամ այլ երկրների օտար լեզուների ուսուցիչների ցուցանիշների հետ:

Տրամագիր 3



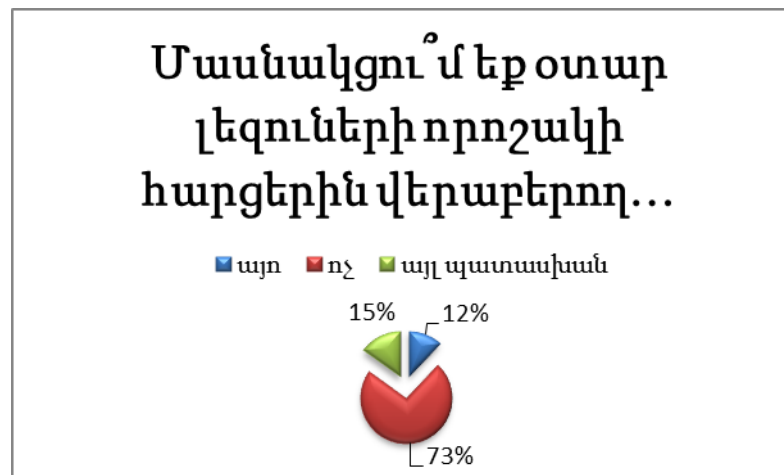
«Մասնակցում եք մեթոդական սեմինարների, քննարկումների» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 75 % տվել է դրական պատասխան, 13 %-ը՝ բացասական, և 12 %-ը տվել է այլ պատասխան: Դրական պատասխանների բարձր մակարդակը բացատրվում է նրանով, որ համարյա բոլոր դպրոցներում կազմակերպվում են սեմինարներ: Այլ հարց է , թե դպրոցներն ինչպես են համագործակցում բուհերի և այլ հաստատությունների հետ:

Տրամագիր 4



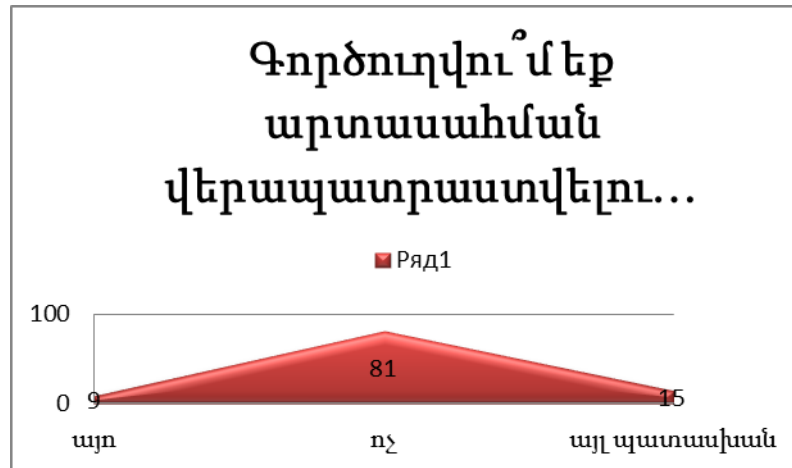
«Մասնակցում եք օտար լեզուների որոշակի հարցերին վերաբերող գիտաժողովների» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 12 % տվել է դրական պատասխան, 73 %-ը՝ բացասական, և 15 %-ը տվել է այլ պատասխան:

Տրամագիր 5



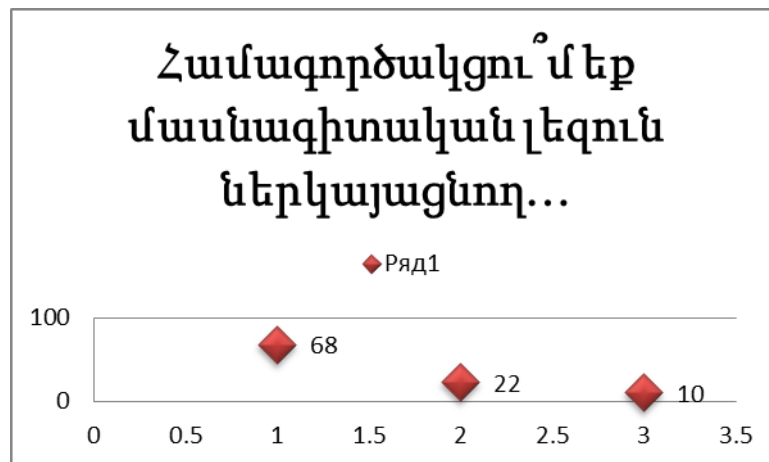
«Գործուղվում եք արտասահման վերապատրաստվելու համար» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 9 % տվել է դրական պատասխան, 81 %-ը՝ բացասական, և 10 %-ը տվել է այլ պատասխան:

Տրամագիր 6



«Համագործակցում եք մասնագիտական լեզուն ներկայացնող մասնագետների հետ» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 68 % տվել է դրական պատասխան, 22 %-ը՝ բացասական, և 10 %-ը տվել է այլ պատասխան:

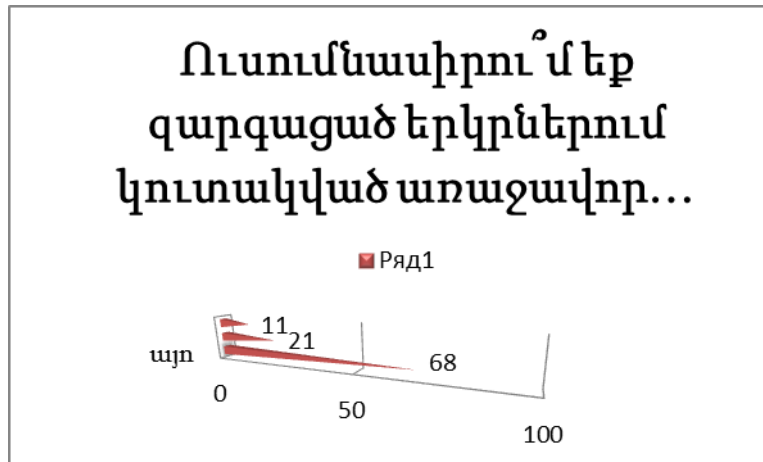
Տրամագիր 7



«Ուսումնասիրում եք զարգացած երկրներում կուտակված առաջավոր փորձը» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 68 % տվել է դրական պատասխան, 21 %-ը՝ բացասական, և 11 %-ը տվել է այլ պատասխան: Դժվար է հավատալ դրական պատասխան տված ուսուցիչների օբյեկտիվությանը, քանի որ ըստ նախորդ հարցերի

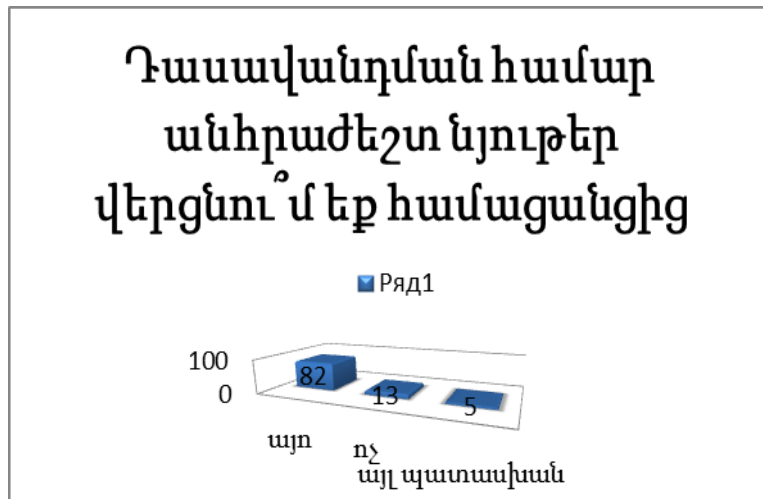
պատասխանների, նրանք մեթոդական գրականություն բավարար չափով չեն ընթերցում:

Տրամագիր 8



«Դասավանդման համար անհրաժեշտ նյութեր վերցնում եք համացանցից» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 82 % տվել է դրական պատասխան, 13 %-ը՝ բացասական, և 5 %-ը տվել է այլ պատասխան: Այս հարցի պատասխանները նույնպես օբյեկտիվությամբ աչքի չեն ընկնում, քանի որ նախորդ հարցերի պատասխաններին հակասում են:

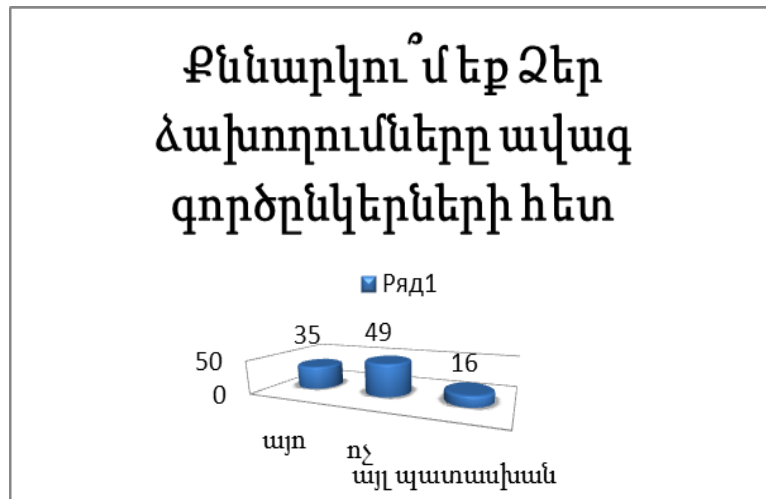
Տրամագիր 9



«Քննարկում եք Ձեր ձախողումները ավագ գործընկերների հետ» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 35 % տվել է դրական պատասխան, 49 %-ը՝ բացասական, և 16 %-ը տվել է այլ պատասխան: Փաստ է այն, որ ոչ բոլոր

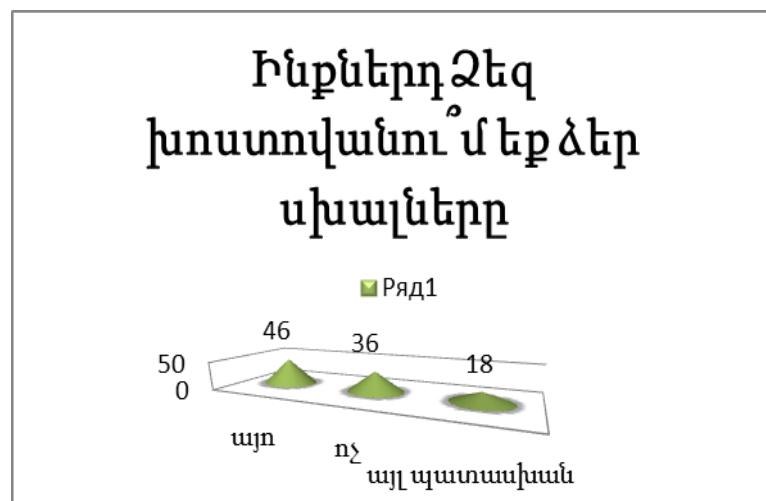
դպրոցական կոլեկտիվներում են ուսուցիչները խոսում իրենց ձախողումներից, կիսվում իրենց մտահոգությունների մասին ավելի փորձառու ուսուցիչների հետ: Ճիշտ կազմակերպված վերապատրաստման դասընթացները կարող են տալ ցանկալի արդյունք:

Տրամագիր 10



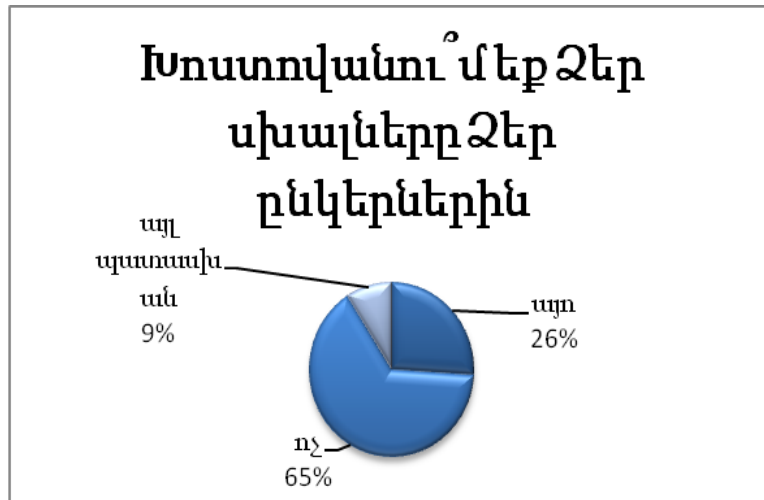
«Ինքներդ Ձեզ խոստովանում եք ձեր սխալները» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 46 % տվել է դրական պատասխան, 36 %-ը՝ բացասական, և 18 %-ը տվել է այլ պատասխան: Ակնհայտ է, որ ոչ բոլոր հարցման ենթակա ուսուցիչները հստակ պատկերացում ունեն ինքնաքննադատական մտածողության, ռեֆլեքսիայի մասին:

Տրամագիր 11



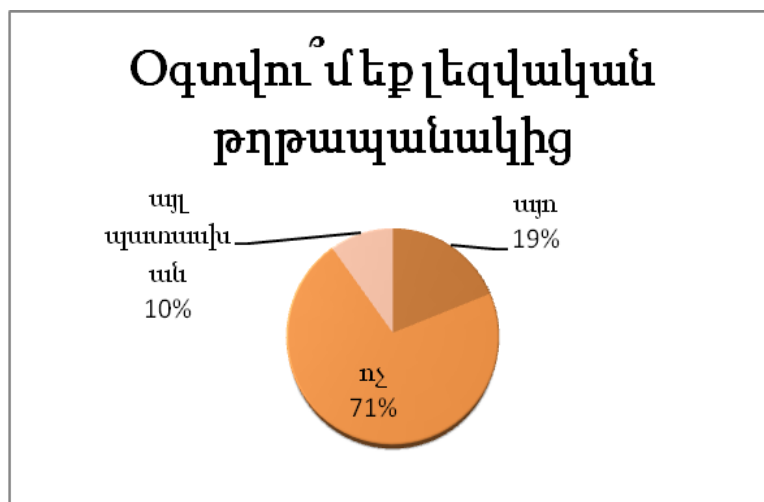
«Խոստովանու՞մ եք Ձեր սխալները Ձեր ընկերներին» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 26 % տվել է դրական պատասխան, 65 %-ը՝ բացասական, և 9 %-ը տվել է այլ պատասխան:

Տրամագիր 12



«Օգտվու՞մ եք լեզվական թղթապանակից» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 19 % տվել է դրական պատասխան, 71 %-ը՝ բացասական, և 10 %-ը տվել է այլ պատասխան: Այս փաստը վկայում է այն մասին, որ օտար լեզվի ուսուցիչները ունենալով ընդհանուր պատկերացում ԵԼԹ-ի մասին, այն չեն կիրառում ուսուցման գործընթացում: Այստեղ խոսք է գնում գնահատման և ինքնագնահատման գործիքներից օգտվելու մշակույթի մասին:

Տրամագիր 13





ՀՊՄՀ-ի օտար լեզուների ֆակուլտետի չորրորդ կուրսի 26 ուսանողի անկետավորման արդյունքում պարզվեց, որ մանկավարժական պրակտիկայի անցկացման առաջին շաբաթում նրանց 78%-ը դժվարանում են գրել դասի պլան: Պատճառներից մեկն այն էր, որ նրանք դեռևս չէին ուսումնասիրել մանկավարժական պրակտիկայի անցկացման թղթապանակը: Նրանք դժվարանում են վերլուծել որևէ դաս հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից 54%: Նույնը վերաբերում է թեմատիկ պլանի կազմմանը 56%: Անկետավորման տվյալները ևս մեկ անգամ հաստատում են այն պնդումը, ըստ որի՝ օտար լեզուների ուսուցիչների մեթոդական կոմպետենտությունը ձևավորվում է բուհական կրթության բոլոր փուլերում՝ նախնական, միջին, ավարտական: Սակայն, այն չի ավարտվում բուհում և շարունակվում է բուհն ավատելուց հետո, եթե, իհարկե, նրանք իրենց գործունեությունը շարունակում են կրթության ոլորտում:

Հաջորդ փուլում հարցման են ենթարկվել արդեն վերապատրաստում անցած օտար լեզուների 46 ուսուցիչ:

1. Ապահովում են ձեզ համապատասխան թղթապանակով, ուսումնամեթոդական նյութերով, գրականությամբ վերապատրաստման ժամանակ

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

2. Վերապատրաստման ժամանակ օգտվե՞լ եք հեռահաղորդակցական

միջոցներից

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

3. Կռահե՞լ եք, որ վերապատրաստողները հատուկ պատրաստություն են անցել

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

4. Հնարավոր է, որ վերապատրաստողները ֆասիլիտացիայի տեխնոլոգիա են

կիրառել

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

5. Կուզենայի՞ք նույն պայմաններում նորից վերապատրաստվել

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

6. Կուզենայի՞ք նույն վերապատրաստողները Ձեզ վերապատրաստեին

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

7. Օգտվու՞մ եք վերապատրաստման ժամանակ Ձեզ առաջարկվող

գրականությունից դասավանդման ժամանակ

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

8. Կուզենայի՞ք վերապատրաստվել արտասահմանում

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

9. Վերապատրաստման ժամանակ Ձեզ թեստավորե՞լ են

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

10. Վերապատրաստման ժամանակ Դուք ներկայացու՞մ արել եք PowerPoint կամ

այլ համակարգչային-հեռահաղորդակցական ծրագրով:

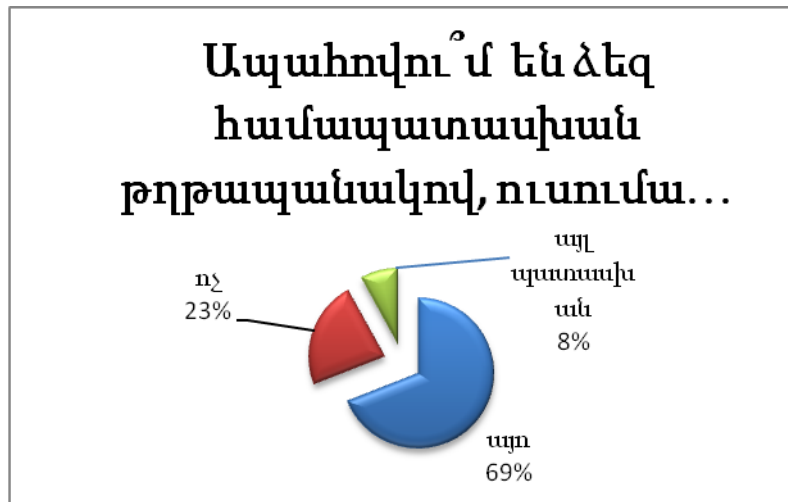
Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Այլ պատասխան

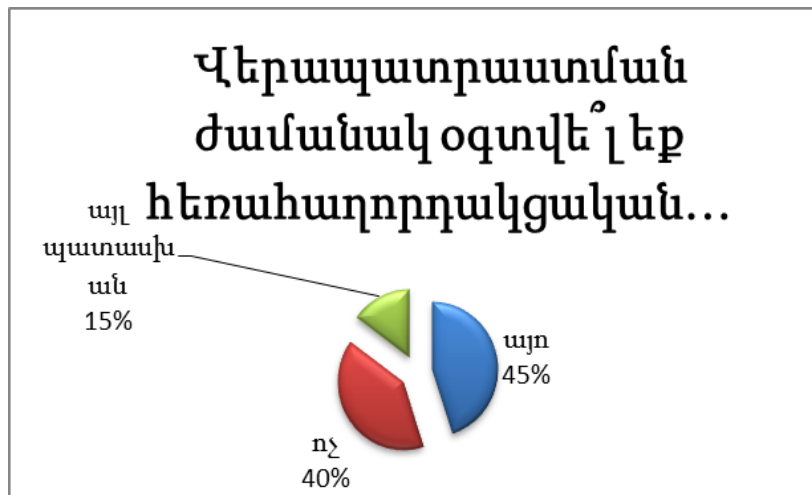
«Ապահովում են ձեզ համապատասխան թղթապանակով, ուսումնամեթոդական նյութերով, գրականությամբ» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 69 % տվել է դրական պատասխան, 23 %-ը՝ բացասական, և 8 %-ը տվել է այլ պատասխան: Դա բացատրվում է նրանով, որ ուսուցիչների մի մասը լավ չի պատկերացնում թղթապանակի գործառույթները:

Տրամագիր 14



«Վերապատրաստման ժամանակ օգտվե՞լ եք հեռահաղորդակցական միջոցներից» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 45 % տվել է դրական պատասխան, 40 %-ը՝ բացասական, և 15 %-ը տվել է այլ պատասխան: Կարծիքների տարբերությունը բացատրվում է նրանով, որ որոշ ուսուցիչները կարծել են, թե հարցը վերաբերում է ինֆորմատիկային:

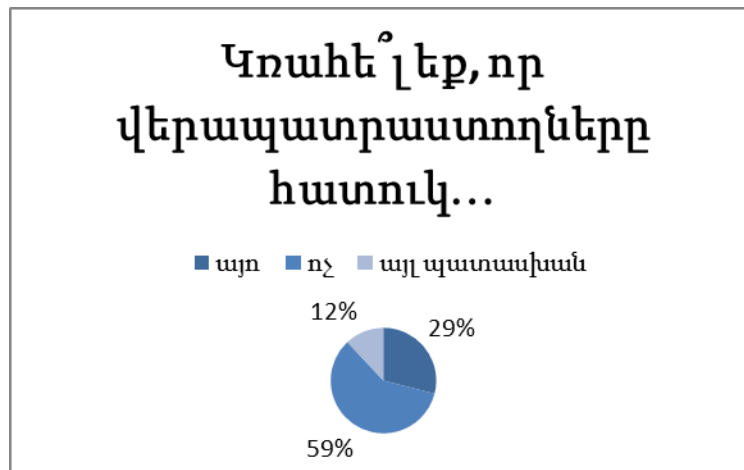
Տրամագիր 15



«Կռահե՞լ եք, որ վերապատրաստողները հատուկ պատրաստություն են անցել» հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 29 % տվել է դրական պատասխան, 59 %-ը՝ բացասական, և 12 %-ը տվել է այլ պատասխան:

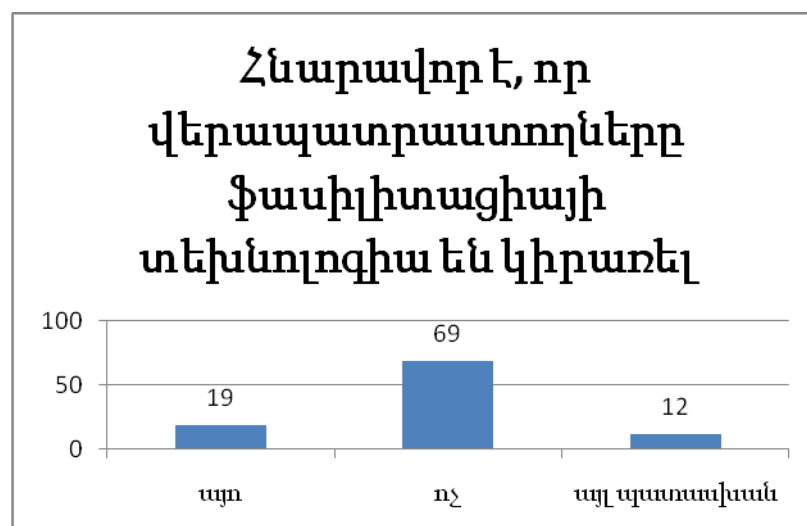
Փաստորեն, ուսուցիչների 19 %-ը հստակ պատկերացում չունեն ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների մասին:

Տրամագիր 16



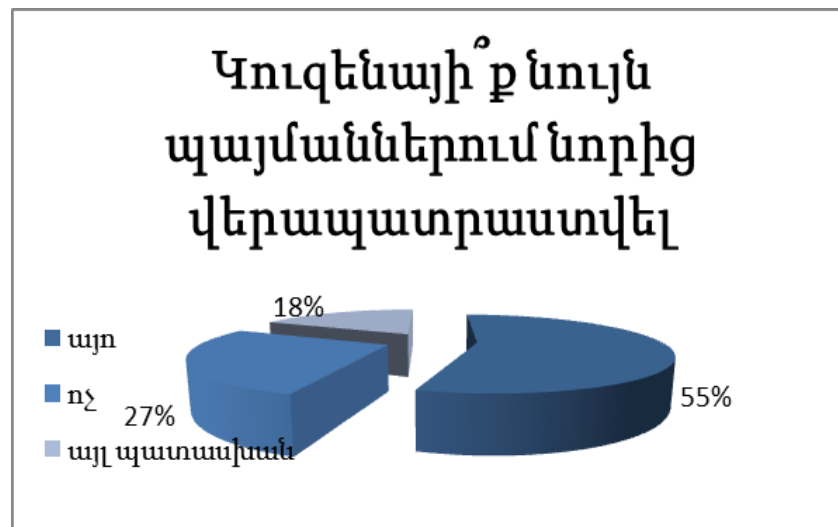
«Հնարավոր է, որ վերապատրաստողները ֆասիլիտացիայի տեխնոլոգիա են կիրառել» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 19 % տվել է դրական պատասխան, 69 %-ը՝ բացասական, և 12 %-ը տվել է այլ պատասխան: Կարելի անդել, որ անկեղծ են եղել ուսուցիչների 69 %-ը:

Տրամագիր 17

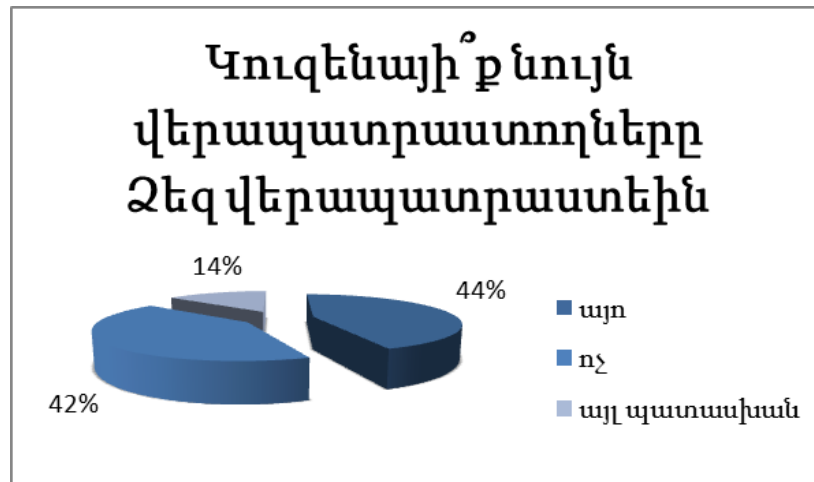


«Կուզենայի՞ք նույն պայմաններում նորից վերապատրաստվել» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 55 % տվել է դրական պատասխան, 27 %-ը՝ բացասական, և միայն 18 %-ը տվել է այլ պատասխան: Պատասխանների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրական պատասխանող ուսուցիչները վերապատրաստվել են մի անգամ և չունեն տվյալ դասընթացը այլ դասընթացների հետ համեմատելու հնարավորություն:

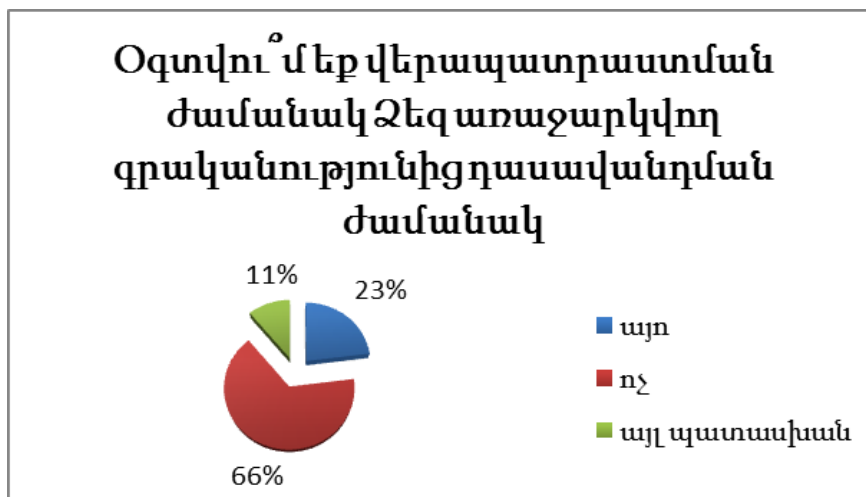
Տրամագիր 18



«Կուզենայի՞ք նույն վերապատրաստողները Ձեզ վերապատրաստեին» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 44%-ը տվել է դրական պատասխան, 42 %-ը՝ բացասական, և միայն 14 %-ը տվել է այլ պատասխան: Այս փաստը վկայում է այն մասին, որ ուսուցիչները մի մասը անտարբեր են վերապատրաստման դասընթացների նկատմամբ, քանի որ հնարավոր չէ որ նույն քանակությամբ ուսուցիչներ գոհ լինեն և նույն քանակությամբ՝ դժգոհ:

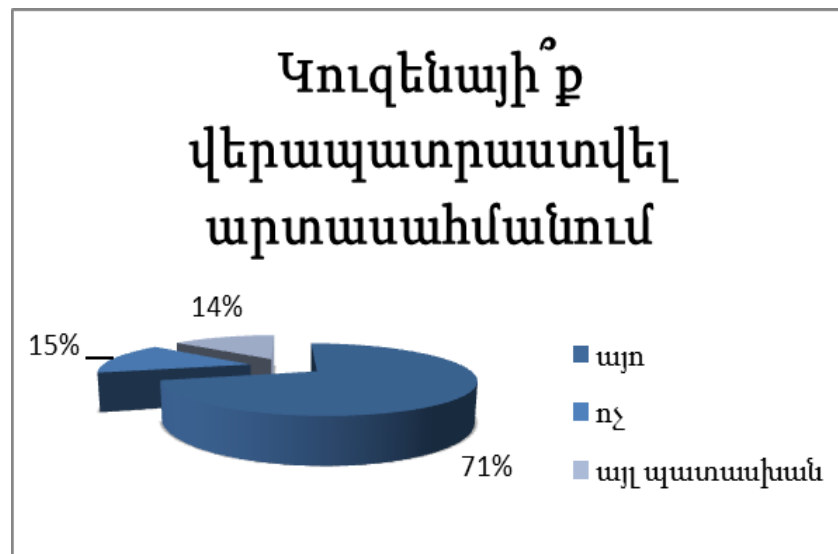


«Օգտվում եք վերապատրաստման ժամանակ Ձեզ առաջարկվող գրականությունից դասավանդման ժամանակ» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 23%-ը տվել է դրական պատասխան, 66 %-ը՝ բացասական, և միայն 11 %-ը տվել է այլ պատասխան: Պատասխանների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ վերապատրաստումները չեն ունեցել գործնական ուղղվածություն, չնայած թե թեստերի, թե առաջադրանքների ընտրությանը և կիրառմանը վերաբերող դասախոսություններ են նշված վերլուծված ծրագրերում, որոնք կիրառվել են թե՛ ՀՊՄՀ-ում, թե՛ Բրուսյովի անվան լեզվահասարակագիտական համալսարանում:

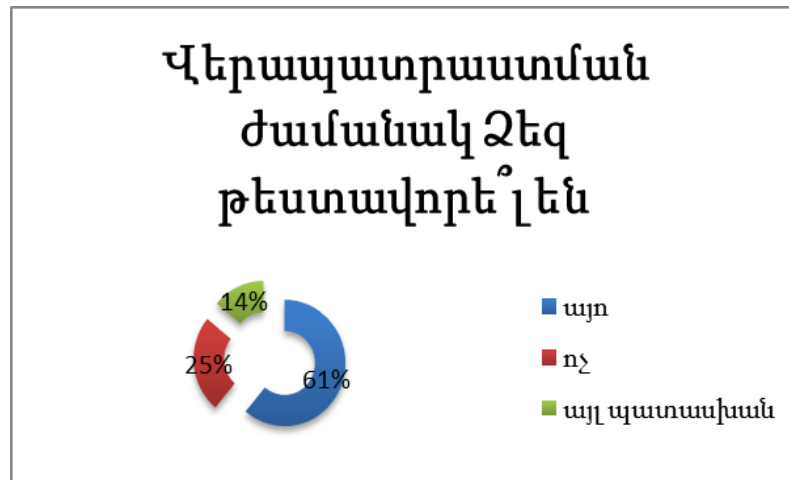


«Կուզենայի՞ք վերապատրաստվել արտասահմանում» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 71%-ը տվել է դրական պատասխան, 15 %-ը՝ բացասական, և միայն 14 %-ը տվել է այլ պատասխան: Հարց է առաջանում՝ իսկ ինչու են որոշ ուսուցիչներ դեմ արտահայտվել: Դա բացատրվում է հիմնականում ընտանեկան նկատառումներով: Որոշ հայ ամուսիններ հնարավոր չեն համարում իրենց կանանց գործուղումը արտասահման:

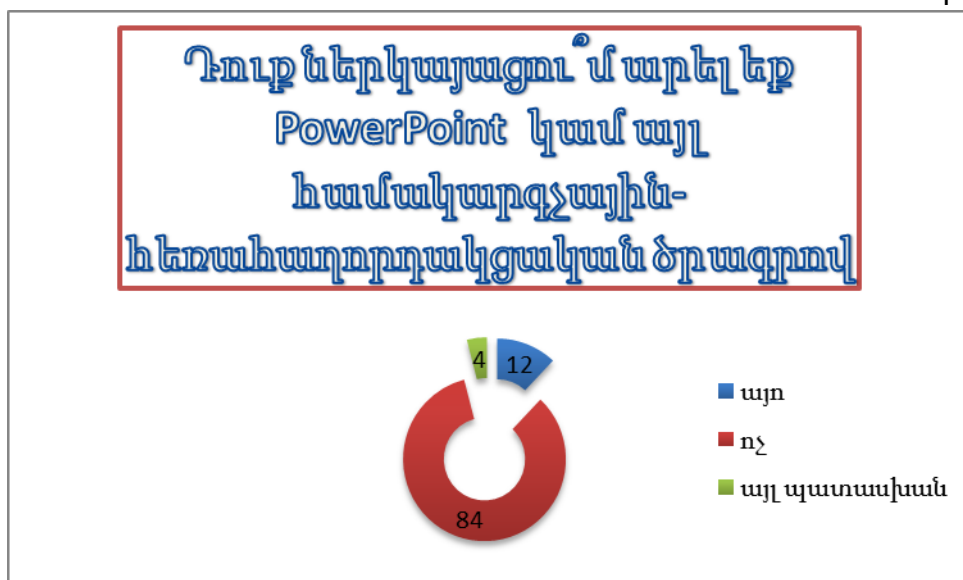
Տրամագիր 21



«Վերապատրաստման ժամանակ Ձեզ թեստավորե՞լ են» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 61%-ը տվել է դրական պատասխան, 25 %-ը՝ բացասական, և միայն 14 %-ը տվել է այլ պատասխան: Ակնհայտ է, որ բուն հարցը մեթոդական առումով ճիշտ չի ձևակերպված: Այնտեղ նշված չէ, թե ինչ թեստավորման մասին է խոսք գնում: Շրջանառվող ծրագրերում ավելի շատ խոսք է գնում լեզվաբանական թեստավորման մասին: Հոգեբանական և մեթոդական թեստավորման հիմնախնդիրները շոշափված են անուղղակիորեն: Կարելի է պնդել, որ հարցման ենթակա ուսուցիչների 24 %-ն են երևի անկեղծ, քանի որ փորձել են հասկանալ հարցի իմաստը:



«Դուք ներկայացու՞մ արել եք PowerPoint կամ այլ համակարգչային-հեռահաղորդակցական ծրագրով» հարցին հարցման ենթակա օտար լեզուների ուսուցիչների 12 %-ը տվել է դրական պատասխան, 84 %-ը՝ բացասական, և 4 %-ը տվել է այլ պատասխան: Բացասական պատասխանների բարձր տոկոսը վկայում է այն մասին, որ ուսուցիչների շրջանում համակարգչային-հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիան շատ դանդաղ է ձևավորվում, և, չնայած, վերապատրաստման դասընթացներում ներառված է ինֆորմատիկա առարկան, սակայն մասնագիտական առարկայախմբի պատասխանատուները հավուր պատշաճի վերաբերմունք չեն դրսևորում նշված տեխնոլոգիաների ուսուցման նկատմամբ:





Հարցում վերապատրաստումը չանցած ուսուցիչների հետ.

1. Կուզենայի՞ք վերապատրաստվել որևէ դպրոց-կենտրոնում, թե՞ որևէ բուհում

Ա. Դպրոց-կենտրոնում

Բ. Բուհում

Գ. Կարևոր չէ

2. Ընդհանրապես կուզենայի՞ք վերապատրաստվել

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Չգիտեմ

3. Կուզենայի՞ք վերապատրաստվել ՀՀ-ում, թե՞ այն երկրում, որի լեզուն դասավանդում եք

Ա. ՀՀ-ում

Բ. Արտասահմանում

Գ. Կարևոր չէ

4. Ինչու՞ են վերապատրաստվում

Ա. Գիտելիքները խորացնելու համար

Բ. Կրեդիտներ հավաքելու համար

Գ. Կարևոր չէ

5. Ուզում եք վերապատրաստվել աշխատանքին զուգահեռ, թե՞ ոչ աշխատանքային ժամերին

Ա. աշխատանքին զուգահեռ

Բ. աշխատանքային ժամերին

Գ. Կարևոր չէ

6. Ուզում եք վերապատրաստվել Ձեր գործընկերների հետ, թե՞ անձանոթ ուսուցիչների հետ

Ա. Գործընկերների հետ

Բ. Անձանոթ ուսուցիչների հետ

Գ. Կարևոր չէ

7. Ուզում եք, որ Ձեզ վերապատրաստեն Հայաստանի տարբեր բուհերում աշխատող մասնագետները, թե արտասահմանցիները

- Ա. Հայ մասնագետները
- Բ. Արտասահմանցիները

Գ. Կարևոր չէ

8. Ուզում եք, որ Ձեզ վերապատրաստեն օտար լեզվով, թե հայերեն

- Ա. Օտար լեզվով
- Բ. Հայերեն

Գ. Կարևոր չէ

9. Կվերապատրաստվե՞ք, եթե այն լինի վճարովի

- Ա. Այո
- Բ. Ոչ

Գ. Կարևոր չէ

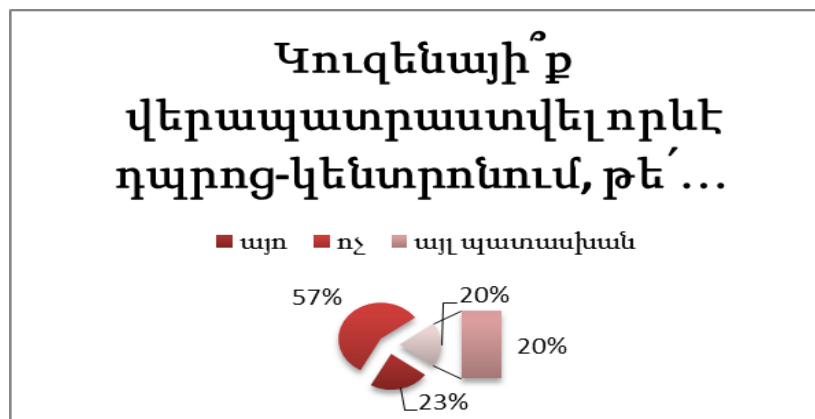
10. Կուզենայի՞ք վերապատրաստվել հեռավար

- Ա. Այո
- Բ. Ոչ

Գ. Կարևոր չէ

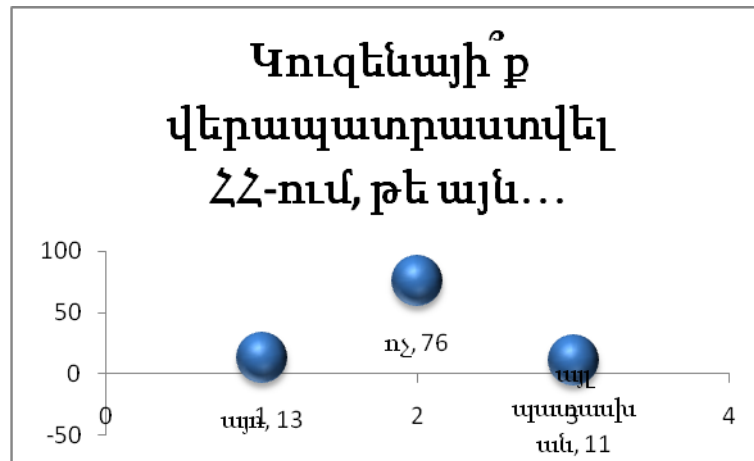
«Կուզենայի՞ք վերապատրաստվել որևէ դպրոց-կենտրոնում, թե՛ որևէ բուհում» հարցման ենթակա ուսուցիչների 23 %-ը նախընտրում է դպրոց-կենտրոնը, 57 %-ը՝ բուհը, և 20%-ը վերապատրաստման տեղը չի կարևորում: Հարցերի պատասխաններից երևում է, որ ուսուցիչները ցանկանում են վերապատրաստվել, սակայն չունեն համեմատելու հնարավորություն:

Տրամագիր 24



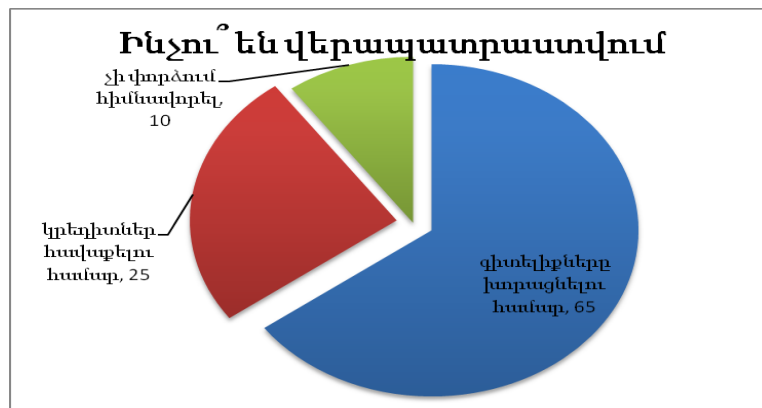
«Կուզենայի՞ք վերապատրաստվել ՀՀ-ում, թե այն երկրում, որի լեզուն դասավանդում եք» հարցման ենթակա ուսուցիչների 13 %-ը ցանկանում են վերապատրաստվել ՀՀ-ում, 76 %-ը որևէ արտասահմանյան երկրում, և միայն 11 %-ի համար դա էական չէ: Ակնհայտ է, որ օտար լեզվի ուսուցիչը պետք է ցանկանա վերապատրաստվել արտասահմանում: Սակայն ինչպես նշվեց վերը, ավանդական հայկական ընտանիքները ներկայացող շատ կին-ուսուցչուհիներ նպատակահարմար չեն գտնում վերապատրաստվել արտերկրում:

Տրամագիր 25



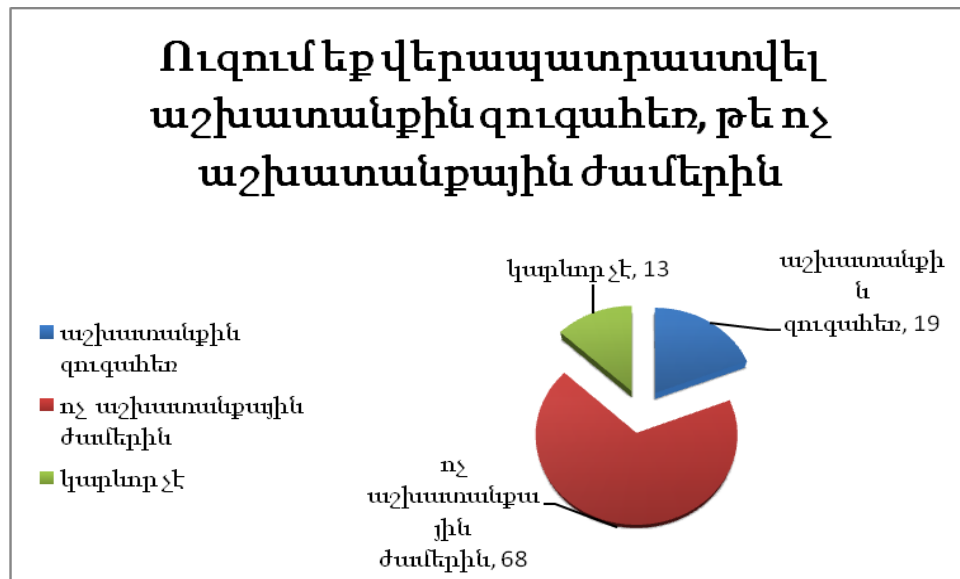
«Ինչու՞ են վերապատրաստվում» հարցման ենթակա ուսուցիչների 65 %-ը գտնում է, որ գիտելիքները խորացնելու համար: 25 %-ը նշում է, որ վերապատրաստվում են կրեդիտներ հավաքելու համար, և 10%-ը չի փորձում հիմնավորել: Այս փաստը վկայում է այն մասին, որ ուսուցիչներին բնորոշ են ճանաչողական ներքին դրդապատճառներ: Այդ հանգամանքը կարելի է հաշվի առնել վերապատրաստման դասընթացները ավելի բարձր մակարդակի դնելու համար:

Տրամագիր 26

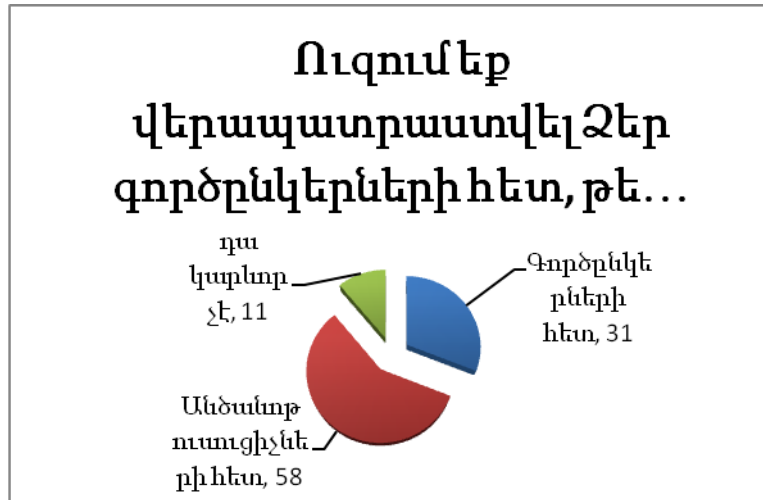


«Ուզում եք վերապատրաստվել աշխատանքին զուգահեռ, թե ոչ աշխատանքային ժամերին» հարցին հարցման ենթակա ուսուցիչների 19 %-ը նշում է աշխատանքին զուգահեռ, 68 %-ը՝ ոչ աշխատանքային ժամերին, 13 %-ի համար դա կարևոր չէ: Դա նշանակում է, որ ուսուցիչները չեն ուզում վերապատրաստվել լարված, գերլարված ռեժիմով, որը վերջ ի վերջո դարձնում է վերապատրաստման դասընթացը ձևական:

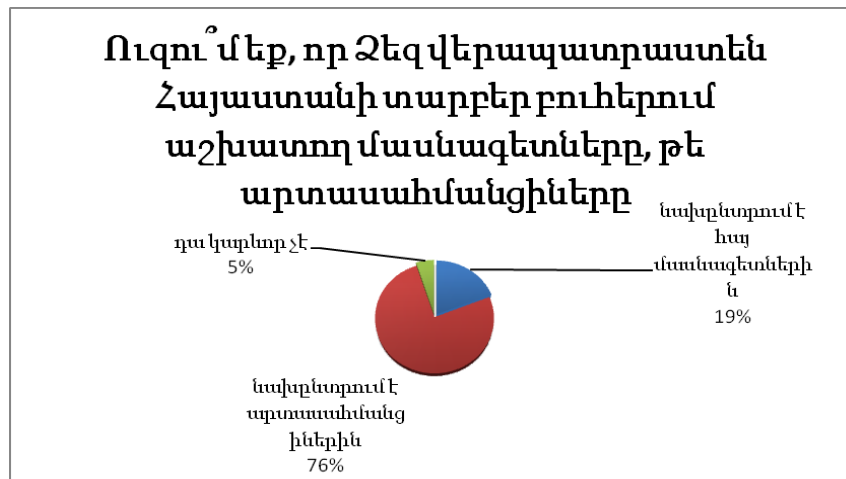
Տրամագիր 27



«Ուզում եք վերապատրաստվել Ձեր գործընկերների հետ, թե անձանոթ ուսուցիչների հետ» հարցին հարցման ենթակա ուսուցիչների 31 %-ը նշում է «Գործընկերների հետ», 58%-ը՝ «Անձանոթ ուսուցիչների հետ», և 11 %-ի համար դա կարևոր չէ: Պատասխանների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ օտար լեզուների ուսուցիչների զգալի մասը 58% չունեն հաղորդակցման խնդիր: Ավելին, նրանք ուսուցման կարևոր պայման են համարում փորձի փոխանակումը, քանի որ անձանոթ ուսուցիչները կարող են նորույթ պարունակող մտքեր հայտնել, փոխանակել:

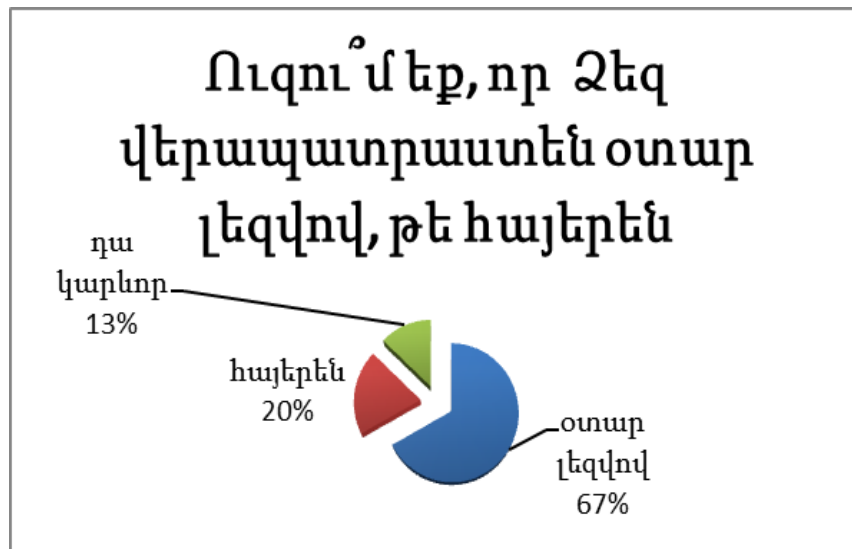


«Ուզում եք, որ Ձեզ վերապատրաստեն Հայաստանի տարբեր բուհերում աշխատող մասնագետները, թե արտասահմանցիները» հարցին հարցման ենթակա ուսուցիչների 19 % նախընտրում է հայ մասնագետներին, 76 %-ը նախընտրում է արտասահմանցիներին, և 5 %-ի համար դա կարևոր չէ: Հարցերի պատասխանները ցույց են տալիս, որ նախորդ հարցերին պատասխանելիս ուսուցիչները եղել են անկեղծ: Դրական է այն, որ 76 %-ը նախընտրում է արտասահմանցիներին: Օտար լեզուների ուսուցման պարագայում դա ընդունելի է, և անգամ ֆինանսական սուղ պայմաններում, անհրաժեշտ է մտածել այդ ուղղությամբ, քանի որ դա մասնագիտական կոմպետենտության զարգացման նոր հորիզոններ է բացում:

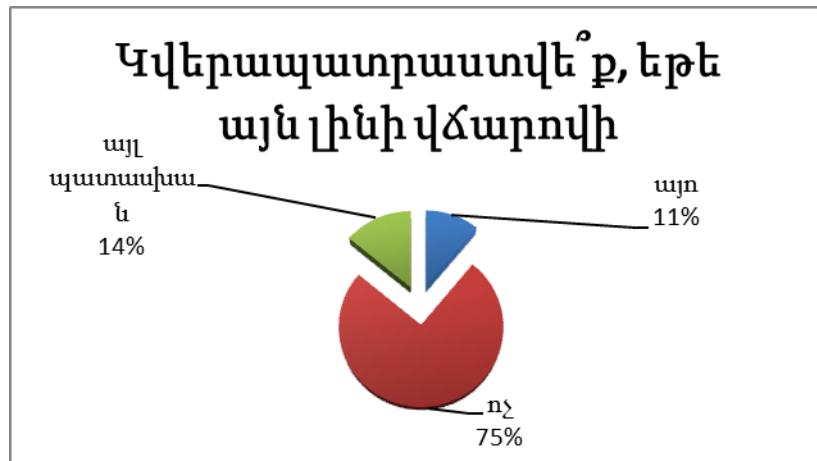


«Ուզում եք, որ Ձեզ վերապատրաստեն օտար լեզվով, թե հայերեն» հարցին հարցման ենթակա ուսուցիչների 67 %-ը ցանկանում է վերապատրաստվել օտար լեզվով , 20%-ը՝ հայերեն, և 13 % -ի համար դա կարևոր չէ: Հարցման արդյունքները ևս մեկ անգամ հաստատում են այն միքտը, որ վերապատրաստվողները ունեն բավականին բարձր մասնագիտական ռեֆլեքսիայի մակարդակ: Նրանք գիտակցում են, որ ցանկացած դասընթաց պետք է նպաստի նրանց մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորմանը: Դրա հետ մեկտեղ, նրանք հիմնականում են կարծում են, որ առաջնային են օտար լեզվի իմացությունը, իսկ մեթոդական գիտելիքները որոշակի փորձի արդյունք են:

Տրամագիր 30



«Կվերապատրաստվե՞ք, եթե այն լինի վճարովի» հարցման ենթակա ուսուցիչների 11 %-ը նշում են «Այո» պատասխանը, 75%-ը՝ ոչ, և 14 %-ի համար դա կարևոր չէ: Պատասխանների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցիչների մեծ մասը պատրաստ չի այդ հարցին պատասխանելու համար, երբ հաշվի ենք առնում նրանց աշխատավարձի չափը, օպտիմալացման հետևանքները, ինչպես նաև այդպիսի ավանդույթի բացակայությունը:



Իրականացվել է հարցում ՀՀ-ում օտար լեզուների ուսուցիչների 15 վերապատրաստողի շրջանում, ովքեր պատասխանատու են եղել մեթոդական և լեզվաբանական առարկայախմբերի դասավանդման համար: Հարցման նպատակն է եղել պարզել նրանց վերաբերմունքը վերապատրաստման դասընթացների նկատմամբ և բարելավմանը միտված առաջարկություններ անել:

Հարցում վերապատրաստող մասնագետների հետ

1. Ձեզ վերապատրաստման համար վճարե՞լ են

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Կարևոր չէ

2. Կվերապատրաստե՞ք առանց վարձատրության

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Կարևոր չէ

3. Վերապատրաստման համար անհրաժեշտ ուսումնամեթոդական

գրականությունը Դու՞ք եք ընտրել

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Կարևոր չէ

4. Վերապատրաստման համար դասախոսությունների տեքստեր ինքներդ եք

մշակել

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Կարևոր չէ

5. Մինչև վերապատրաստող դառնալը վերապատրաստվե՞լ եք

Ա. ՀՀ-ում

Բ. Արտերկրում

Գ. Ոչ մի տեղ

6. Ուսումնասիրե՞լ եք ժամանակակից վերապատրաստման տեխնոլոգիաներ /ֆասիլիտացիա, մոդերացիա, մենթորություն, հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ/

Ա. Այո

Բ. Ոչ

Գ. Էական չէ

7. Ընթերցու՞մ եք ուսումնամեթոդական գրականություն

Ա. Համակարգչով

Բ. Գրադարանում

Գ. Բոլոր հնարավոր միջոցներով

8. Կազմակերպու՞մ եք սեմինարներ Ձեր գործընկերների մասնակցությամբ

Ա. Կազմակերպում եմ ուսանողների համար

Բ. Կազմակերպում եմ ուսանողների և դասախոսների համար

Գ. Չեմ կազմակերպում

9. Կիրառու՞մ եք ուսուցիչներին վերապատրաստելիս համակարգչային-հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ

Ա. Օգտագործում եմ էլեկտրոնային թղթապանակ

Բ. PowerPoint

Գ. Չեմ օգտագործում



10. Ո՞վ պետք է վերապատրաստի լեզվական-լեզվաբանական ուղղվածության առարկաները

Ա. Լեզվակիր վերապատրաստողները

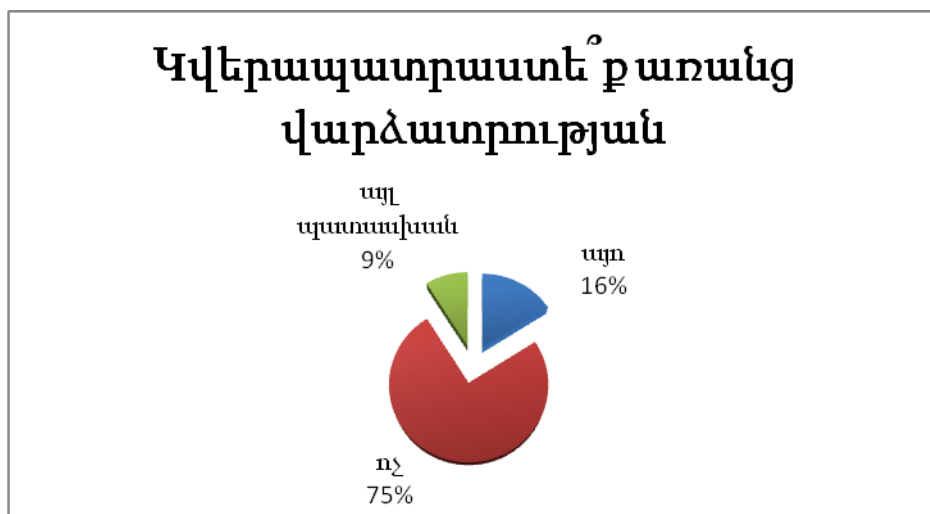
Բ. Հայ վերապատրաստողները

Գ. Կարևոր չէ

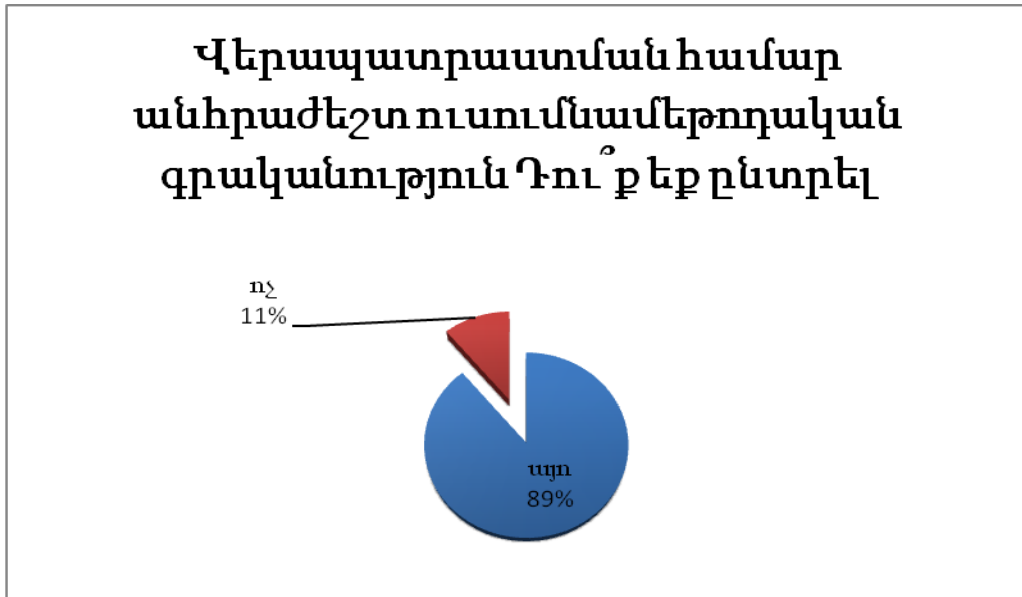
«Ձեզ վերապատրաստման համար վճարել են» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 100%-ը պատասխանել են՝ այո:

«Կվերապատրաստե՞ք առանց վարձատրության» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 16%-ը պատասխանել են՝ այո, 75 % -ը ոչ, և 9%-ի համար կարևոր չէ: Առանձին վերապատրաստողների հետ զրույցը ցույց տվեց, որ շատերը գոհ չեն իրենց վարձատրությունից, դա է պատճառը, որ պատրաստ չեն աշխատել առանց վճարման: Որոշ վերապատրաստողները դժգոհ են, որ իրենց ծրագիրը և փաթեթը մշակելու համար լրացուցիչ վճար չեն նախատեսել:

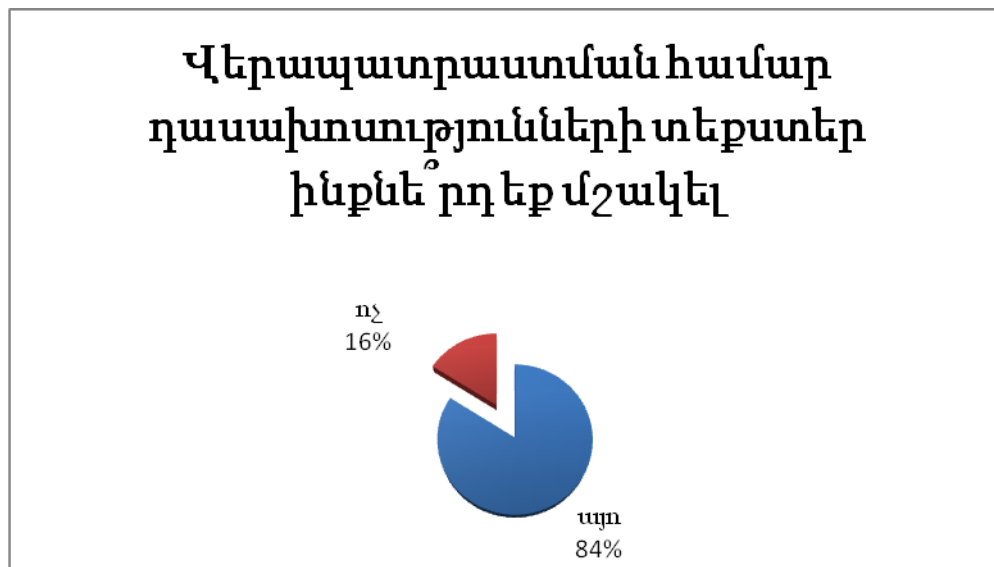
Տրամագիր 32



«Վերապատրաստման համար անհրաժեշտ ուսումնամեթոդական գրականություն Դու՞ք եք ընտրել» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 89 %-ը պատասխանել են՝ այո, 11 %-ը ոչ: Դա ենթադրում է, որ հիմնականում վերապատրաստողները վերապատրաստման ծրագրերի և փաթեթների հեղինակ են:



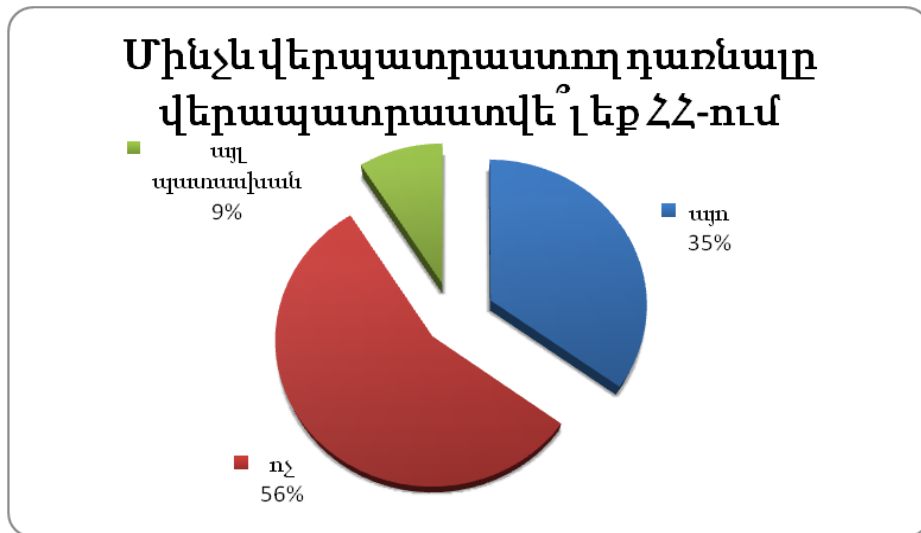
«Վերապատրաստման համար դասախոսությունների տեքստեր ինքնե՞րդ եք մշակել» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 84 %-ը պատասխանել են՝ այո, 16 %-ը՝ ոչ:



«Մինչև վերապատրաստող դառնալը վերապատրաստվե՞լ եք ՀՀ-ում» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 35 %-ը նշում են ՀՀ-ը, 56 %-ը՝ նշում է արտերկիրը, և 9%-ը ոչ մի տեղ: Կարևոր է նշել, որ օտար լեզվի

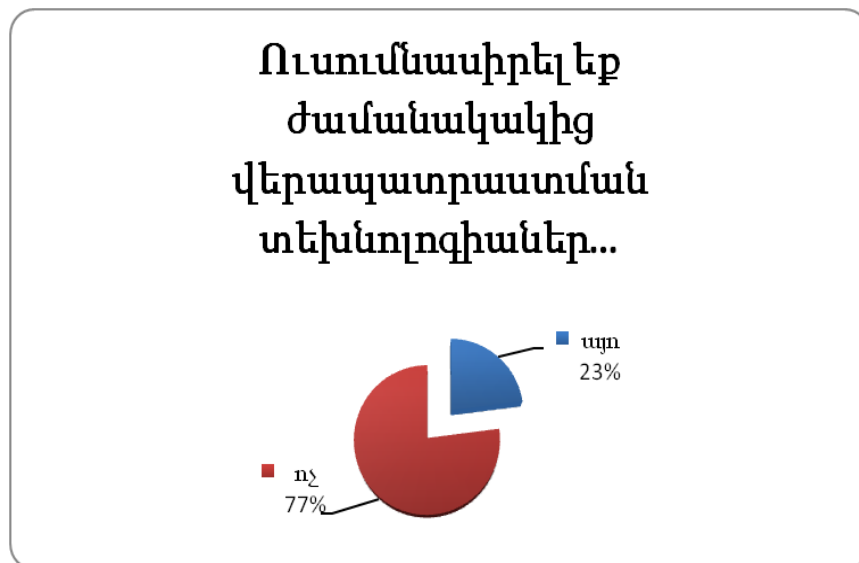
վերապատրաստողները հիմնականում լինելով դասախոս հիմնականում վերապատրաստվել են արտերկրում: Այլ հարց է, որ նրանք չեն վերապատրաստվել որպես վերապատրաստող-ֆասիլիտատոր: Դրական է այն, որ նրանց 56 %-ը ուղղակիորեն առնչվել են արտասահմանյան վերապատրաստման դասընթացներին:

Տրամագիր 35



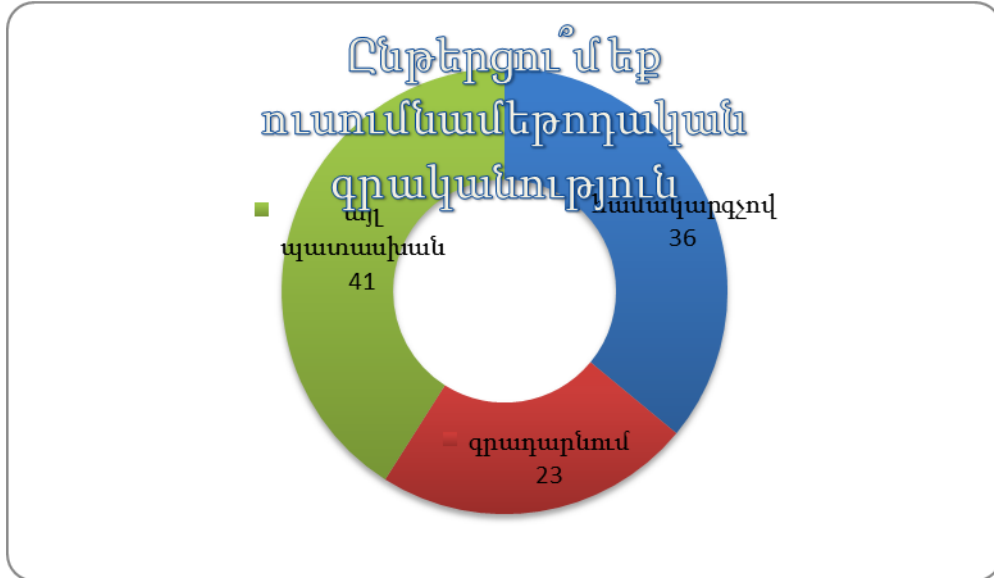
«Ուսումնասիրել էք ժամանակակից վերապատրաստման տեխնոլոգիաներ /ֆասիլիտացիա, մոդերացիա, մենթորություն, հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ/» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների միայն 23 %-ը տվել դրական պատասխան, 77 %-ը պատասխանել է՝ ոչ:

Տրամագիր 36



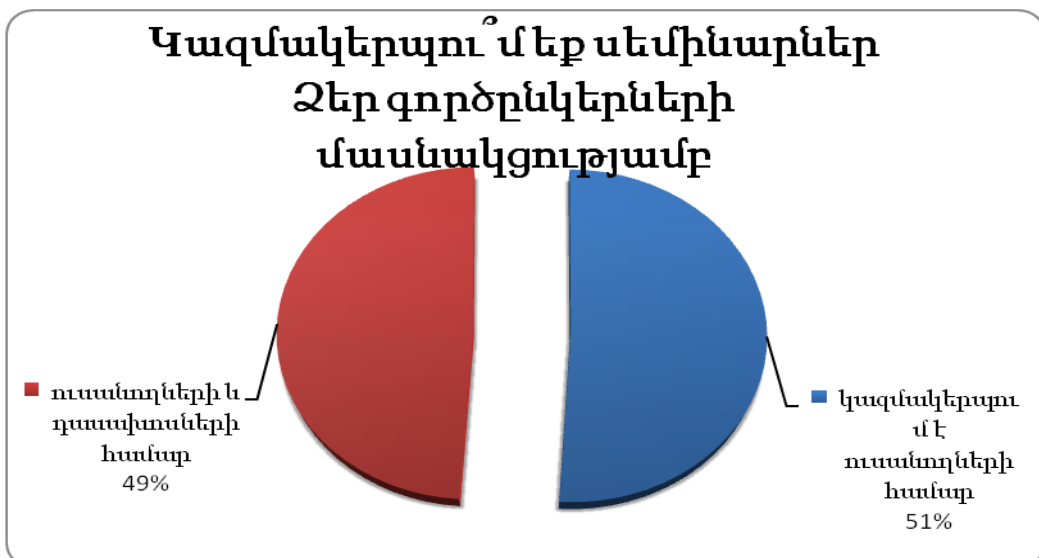
«Ընթերցում եք ուսումնամեթոդական գրականություն» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 36 %-ը նշում են՝ համակարգչով, 23 %-ը՝ գրադարանում, և 41 %-ը՝ «Բոլոր հնարավոր միջոցներով»:

Տրամագիր 37



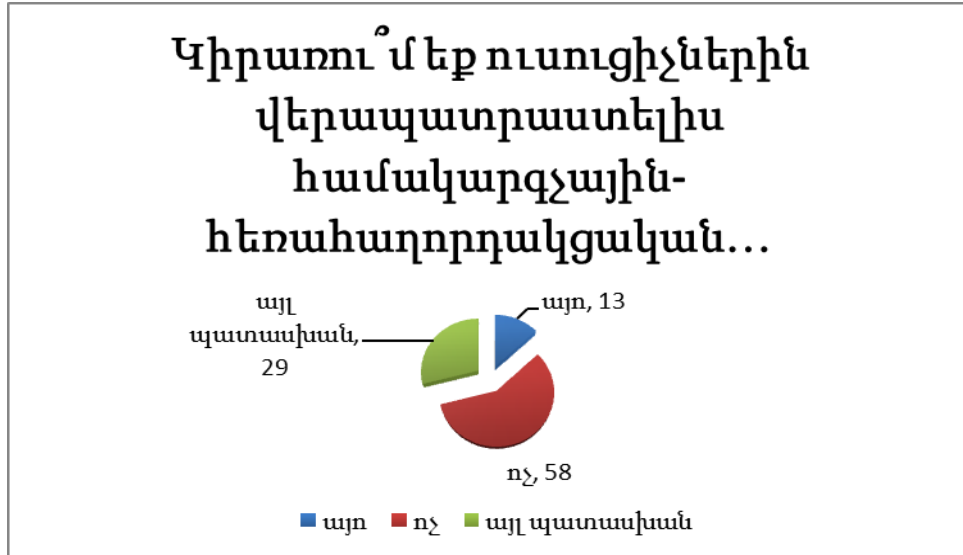
«Կազմակերպում եք սեմինարներ Ձեր գործընկերների մասնակցությամբ» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 51 %-ը նշում է, որ կազմակերպում է ուսանողների համար, 49% -ը նշում է՝, որ կազմակերպում են ուսանողների և դասախոսների համար և չկա գեթ մի վերապատրաստող, որ սեմինարներ անցկացրած չլինի: Դա բավականին դրական փաստ է, քանի որ անփորձ վերապատրաստողները լուրջ հաջողությունների չեն կարող հասնել:

Տրամագիր 38



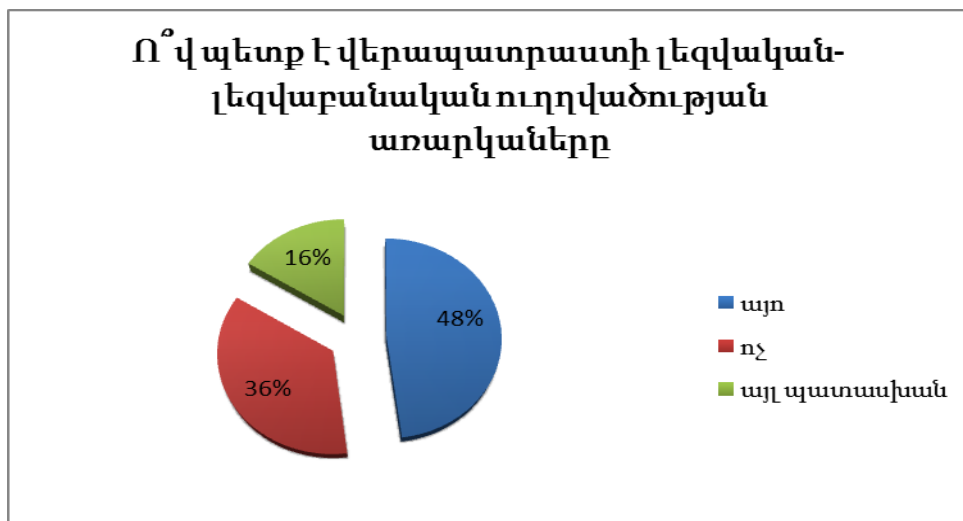
«Կիրառում եք ուսուցիչներին վերապատրաստելիս համակարգչային-հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 13 %-ը նշում է Ա. պատասխանը, 58 %-ը՝ Բ. պատասխանը, և 29 %-ը նշում է՝ Գ. պատասխանը:

Տրամագիր 39



«Ո՞վ պետք է վերապատրաստի լեզվական-լեզվաբանական ուղղվածության առարկաները» հարցին հարցման ենթակա վերապատրաստողների 48%-ը նախընտրում են լեզվակիր վերապատրաստողներին, 36 %-ը՝ հայ վերապատրաստողներին, և 16 %-ի համար կարևոր չէ:

Տրամագիր 40



Իրականացված հարցումը, անհատական գրույցները, անմիջական և միջնորդավորված դիտարկումները հնարավորություն տվեցին ընդհանուր պատկերացում կազմել օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման արդի միտումների մասին ՀՀ-ում: Կարելի է պնդել, որ թե վերապատրաստողների, թե վերապատրաստվողների, թե այն ուսուցիչների, ովքեր դեռևս չեն վերապատրաստվել, մեթոդական կոմպետենտության մակարդակը խիստ տարբերվում է: Փաստորեն, թե մասնագիտական, թե մեթոդական առումներով, վերապատրաստվողները տարբեր մոտեցումներ են դրսևորում, քանի որ տարբերվում են նրանց թե պատրաստվածության, թե վերապատրաստվածության աստիճանները:

Արդյունավետ է, երբ ցանկացած դասընթացի սկզբում և վերջում ունկնդիրները կամ վերապատրաստվողները ենթարկվում են հարցման և թեստավորվում են, քանի որ ցանկացած դասընթաց նախագծելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել մասնակիցների պահանջմունքները, մասնագիտական, հաղորդակցական, ճանաչողական կոմպետենտության մակարդակը և այլն: Կարևոր է նաև հստակեցնել լեզվաբանական և մեթոդական, ինչպես նաև ընդհանուր մասնագիտական կոմպետենտության հարաբերակցությունը:

Կարևոր է այն, որ ավանդական հայկական ընտանիքները ներկայանցող շատ կին-ուսուցչուհիներ նպատակահարմար չեն գտնում վերապատրաստվել արտերկրում: Ելքը մեկն է՝ հրավիրել վերապատրաստող մասնագետների արտերկրից:

Դրական միտում է այն, որ ուսուցիչների զգալի մասին բնորոշ են ճանաչողական ներքին դրդապատճառները: Այդ հանգամանքը կարելի է հաշվի առնել վերապատրաստման դասընթացները ավելի բարձր մակարդակի դնելու համար:

Լրացուցիչ գրույցը հարցման ենթակա վերապատրաստողների հետ ցույց տվեց, որ ավելի տարեց վերապատրաստողները հիմնականում հաճախում են գրադարան: Երիտասարդ սերունդը նախընտրում է տեղեկատվական էլեկտրոնային ռեսուրսները: Այդ հանգամանքը կարևոր է հեռահաղորդակցական միջոցներից օգտվելու և վերապատրաստման ընթացքում կիրառելու տեսանկյունից:

Այն փաստը, որ ՀՀ-ի կրթական տարածքը ներկայացնող մասնագետների մի մասը գտնում է, որ մենք կարող ենք մեր ուժերով վերապատրաստել մեր ուսուցիչներին, նախ և առաջ բացատրվում է նրանով, որ հայ վերապատրաստողները չեն ուզում մնալ առանց աշխատանքի: Սակայն նրանք գիտակցում են, որ հատկապես լեզվաբանական բլոկի առարկաները ցանկալի է, որ դասավանդեն լեզվակիր-վերապատրաստողները: Սակայն այստեղ շատ հարցեր են առանց պատասխանի մնում: Վերապատրաստվող ուսուցիչները չեն գալիս օտար լեզու սովորելու: Շատ դեպքերում լեզվակիր-վերապատրաստողները թույր պատկերացում ունեն հայ մասնագետների մասին: Զգացնել է տալիս մենթալիտետի, հոգեբանական, մշակութային տարբերությունները:

Մեր առաջարկությունն այն է, որ հայրենական և արտերկրի վերապատրաստողները համագործակցեն թե ծրագրեր կազմելիս, թե դասընթացներ նախագծելիս, թե բուն վերապատրաստումն անցկացնելիս: Լուրջ և կարևոր խնդիր է հայրենական վերապատրաստողների վերապատրաստումը արտերկրում:

Մենք առաջարկում ենք այդ գործը պլանավորել և կազմակերպել, հաշվի առնելով ՀՀ-ի բոլոր ուսումնական հաստատությունների ներուժը և պահանջները:

Գտնում ենք, որ միայն դրամաշնորհային ծրագրերով օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստումը չի կարող լինել արդյունավետ, քանի որ վերապատրաստումների տևողությունը, պարբերականությունը, ուսուցման տարբեր տեխնոլոգիաների կիրառումը, ուսուցիչների մշտադիտարկումը, տարբեր հաստատությունների համագործակցության, կառուցողական մրցակցության ապահովումը միայն կարող են տալ ցանկալի արդյունք, ապահովել բուհական, հետբուհական կրթության շարունակական կապը:

Մենք առաջարկում ենք առավելագույն և նվազագույն չափորոշիչներ:

Առավելագույն չափորոշիչներ`

1. Օտար լեզվի ուսուցիչների վերապատրաստողը պետք է վերապատրաստված լինի կամ արտերկրում, կամ թիրախային լեզուն ներկայացնող մասնագետների կողմից:

2. Նա պետք է տիրապետի ժամանակակից ուսուցման վերապատրաստման տեխնոլոգիաներին:

3. Նա պետք է լինի մշտական դասավանդման գործընթացում:  
Նվազագույն չափորոշիչներ՝
  1. Վերապատրաստողը պետք է ծանոթ լինի օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ժամանակակից զարգացումներին:
  2. Նա պետք է ունենա տպագրված գիտական աշխատություններ կամ կոնկրետ մշակումներ ըստ վերապատրաստման թեմատիկ մոդուլի:
  3. Նվազագույնը դասավանդած լինի դպրոցում կամ բուհում:
  4. Հստակեցնել վերապատրաստման տեղը ոչ միայն Հայաստանում, այլ նաև արտերկրում:
  5. Օտար լեզուների ուսուցիչների զոնե 20-30 տոկոսը վերապատրաստվեն արտերկրում կամ այնտեղից հրավիրված մասնագետի մոտ:

#### Երկրորդ գլխի եզրակացություն

ՀՀ-ն ունի օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման, վերապատրաստման հարուստ ավանդույթներ: Կրթության զարգացման հետխորհրդային շրջանում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման բովանդակության, նպատակի, խնդիրների մեջ տեղի ունեցան շրջադարձային փոփոխություններ: Այդ փոփոխությունները պայմանավորված են նախ և առաջ այն հանգամանքով, որ 21-րդ դարը նշանավորվեց Բոլոնյան հռչակագրին անդամակցելով, Եվրոխորհրդի լեզվաքաղաքականության հիմնադրույթների շարունակական ներմուծմամբ, նոր ծրագրերի, ուսուցման նոր տեխնոլոգիաների ներդրմամբ:

Այդ համատեքստում նպատակահարմար է ուսումնասիրել այն երկրների կրթական համակարգերը, որոնք կարող են նպաստել ՀՀ-ում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման, վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպմանը:

Գերմանիան, ինչպես հայտնի է, ունի հարուստ կրթական ավանդույթներ: Ավելին, ինչպես նշվեց վերը, Արևելյան Հայաստանը գտնվելով Ռուսաստանի կրթական տիրույթում, ինչ-որ տեղ նույն կրթամանկավարժական ավանդույթի շարունակողն ու զարգացնողն է եղել: Գերմանիայի մանկավարժական կադրերի որակավորման բարձրացման փորձի ուսումնասիրությունն այդ առումով կարևորվում է նախ և առաջ



նրանով, որ Հայաստանը և Գերմանիան ունեն շատ ընդհանուր, ինչպես նաև տարբերակիչ յուրահատկություններ:

Ակնհայտ է, որ մոդերատորների, սուպերվիզորների գործառույթների ներմուծումը չպետք է լինի արհեստական, կրկնօրինակման, նմանակման անհաջող փորձ: Սակայն, ինչպես ցույց է տալիս Գերմանիայի ուսուցիչների վերապատրաստման հարուստ փորձը, առանց մոդերատորների կամ սուպերվիզորների ինստիտուտի ձևավորման դժվար է ակնկալել լուրջ առաջխաղացում տվյալ ոլորտում:

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման ամերիկյան կադապարը ներկայացնելիս, անհրաժեշտ է հիշել, որ այն անձնակենտրոն է: Այն համարվում է հարմարման կադապար, քանի որ հաշվի է առնում աշխատաշուկայի առանձնահատկությունները: Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման ամերիկյան կադապարի մյուս առանձնահատկությունն այն է, ի տարբերություն ռուսական կամ հայկական կադապարների, որ ուսուցիչները վերապատրաստվում են արտասահմանում, այն երկրներում, որոնց լեզուն ուսումնասիրում են:

Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման միտում է ուսուցման անհատականացումը և ապակենտրոնացումը: Կարևորվում է վերապատրաստողների գործառույթների հստակեցումը, դերերի և դերակատարությունների բաշխումը, կազմակերպչական, դաստիարակչական և ուսուցողական մակարդակներում դրանց տարազատումը: Ինչ վերաբերում է օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման հայրենական ավանդույթին, ապա ակնհայտ է, որ նշված գործառույթները կատարում են հիմնականում նույն անձինք:

Ինչպես և ամերիկյան կադապարը, օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման բրիտանական կադապարը ստեղծված է հանրակրթական դպրոցի իրական պահանջմունքները բավարարելու համար: Կարելի է պնդել, որ երկու կադապարն էլ գործնական ուղղվածություն ունեն, և նրանց հիմքում ընկած է պրագմատիզմի հիմնադրույթները, ինչպես նաև ճանաչողական-հաղորդակցական տեսությունները:

Ինչպես մյուս զարգացած եվրոպական երկրներում, Մեծ Բրիտանիայում ընդունված է եղել օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացային կադապարը: Ինչ վերաբերում է բրիտանական ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերի բովանդակությանը, ապա դրանց կազմողները հաշվի են առնում տարածաշրջանային առաջնահերթությունները, դպրոցների կոնկրետ պահանջմունքները:

Մեծ Բրիտանիայի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման համակարգը իր զարգացման նախնական փուլում միտված է փոխհատուցել մանկավարժական կրթության թերությունները:

Ի տարբերություն ՀՀ-ում կազմակերպվող կարճաժամկետ դասընթացների, Մեծ Բրիտանիայում կարճաժամկետ դասընթացները վճարովի են: Չնայած դպրոցները համապատասխան վկայականը ներկայացնելուց հետո բոլոր ծախսերը փոխհատուցում են: Մյուս տարբերությունն այն է, որ Մեծ Բրիտանիայում գործում է համապարփակ որակավորման բարձրացման համակարգ: Դա ենթադրում է որակավորման բարձրացման դասընթացների գործառույթների և կազմակերպման պահանջների թափանցիկություն, հիմնավորվածություն: Ակնհայտ է, որ ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործառական կամ ֆունկցիոնալ համակարգի հստակությունը, որոշակիությունը պայմանավորված է նրանով, որ այդ ոլորտում մեծ փորձ է կուտակված:

Ակնհայտ է, որ օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման քննության ենթակա կադապարները ներակայացնում են հստակ մոտեցումներ այն մասին, թե ինչ պետք է գիտենան ուսուցիչները լեզվաբանական մակարդակում: Ավելին, օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման գիտելիքների փոխհատուցման կադապարը, որը սկզբնավորվել է նախորդ դարի կեսերին ավելի շատ շեշտը դնում է լեզվաբանական գիտելիքների ուսուցման վրա: Մեթոդական և լեզվաբանական գիտելիքների համամասնությունը խախտվում է հոգուտ վերջինիս: Դա ենթադրում է տալ ուսուցիչների գիտելիքներ ուսուցանվող լեզվի մասին:

Ինչ վերաբերում է օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական բնութագրի կադապարին, ապա այն նպատակահարմար է լրացնել վերապատրաստող

մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման կադապարով, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ չպետք է լինի մենթորի և մենթիի, վերապատրաստողի և վերապատրաստվողի միջև գոյություն ունեցող «անջրպետը», առ այն, որ վերապատրաստողը շեշտադրում է խորհրդատվական – համագործակցային գործառույթը, այլ լույսի ներքո դիտարկելով վերապատրաստող տեղեկատվական-հաղորդակցական գործառույթը:

Կազմակերպչական մակարդակում խնդիր չի դրվում նախընտրել վերապատրաստման դասընթացային, որակի բարձրացման կամ այլ կադապարները: Խնդիրն այն չէ, որտեղ են դրանք կազմակերպվում՝ դպրոցում, թե բուհում: Խնդիրն այն է, թե ինչպես են կազմակերպվում և ովքեր են վերապատրաստողները: Այդ առումով նախընտրելի է «դեպի դպրոցի պահանջմունքները կողմնորոշված» կադապարը:

Նշված կադապարների համապարփակ վերլուծության արդյունքները կարող են նպաստել ՀՀ-ում ինչպես օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, այնպես էլ վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման նոր կադապարների ստեղծմանը, գոյություն ունեցող մոտեցումների գնահատմանը և վերանայմանը, դրական փորձի ներդրմանը:

## Եզրակացություն

1. Եվրոպական զարգացած երկրներում և ԱՄՆ-ում օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպումն ունի ընդհանուր և տարբերակիչ կողմեր: Տարբերությունները վերաբերում են դասընթացների կազմակերպման տեղին /դպրոց, բուհ, մասնագիտացված կենտրոն/, տևողությանը, վերապատրաստող կադրերին, դասավանդման եղանակներին և ձևերին, վճարման, ֆինանսավորման կարգին, վերապատրաստման պարբերականությանը, օրենքով ամրագրված լինելուն կամ չլինելուն, ինչպես նաև պահանջվող կրեդիտների քանակին, վերապատրաստման ընթացքում ուսուցման նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառմանը, արտասահմանյան փորձագետների հետ համագործակցությանը և այլն:

2. Դիտարկելով օտար լեզուների ուսուցչի մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտության հիմնախնդիրը շարունակական կրթության շրջանակներում, վերապատրաստողները կարողացան կիրառել նոր, ժամանակակից ուսուցման, մասնավորապես ստեղծագործական, քննադատական մտածողության կարողությունների ձևավորման, անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիաներ, ներգրավել ուսուցիչներին հետազոտական ծրագրերի, նախագծերի մեջ:

Վերապատրաստող-ֆասիլիտատորները հաշվի առնելով մեթոդական կոմպետենտության զարգացման առանձնահատկությունները, պետք է նախ և առաջ շեշտը դնեն վերապատրաստողների ռեֆլեքսիվ մակարդակի ձևավորման վրա, քանի որ միայն այդ մակարդակում հնարավոր է ճիշտ, ժամանակին գնահատել սեփական գործունեությունը, ինքնուրույն որոշումներ կայացնել:

Ավանդաբար, օտար լեզվի ուսուցիչներն ուշադրություն են դարձնում իրենց լեզվամտածողության զարգացման վրա: Սակայն մեթոդական մտածողության ձևավորման հիմնախնդիրը շատերի կողմից չի գիտակցվում:

3. Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման գործընթացում կարևորվում են հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաները, որոնք նպաստում են տարբեր կարծրատիպերի հաղթահարմանը, նոր դիրքորոշումների, նպատակադիրքորոշումների ձևավորմանը, ինչպես նաև լսարանային /դասարանային/

և հեռավար ուսուցման, գյուղական և քաղաքային դպրոցների միջև գոյություն ունեցող անջրպետը:

4. Ինչպես ցույց են տալիս եվրոպական զարգացած երկրների, ինչպես նաև ԱՄՆ-ի օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման կադապարները, ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը պարտադիր պայման է համապատասխան որակի ապահովման տեսանկյունից: Ընդ որում՝ հեռավար ուսուցման տեխնոլոգիաներն ուսուցանվում և կիրառվում են ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման տարբեր փուլերում: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև այն հանգամանքը, որ ուսուցման համակարգչային-հեռահաղորդակացական տեխնոլոգիաները ավելի արագ են փոփոխվում: Փոփոխվում է նաև դրանց կիրառման ոլորտները:

5. Գերմանիայի մասնագետների որակավորման բարձրացման համակարգի առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ մեծ տեղ է հատկացվում օտար լեզուների ուսուցիչների հոգեբանամանկավարժական, տեսագործական պատրաստվածությանը: Մոդերատորների, սուպերվիզորների և թյութորների ուսուցման համակարգի ուսումնասիրությունը մեծ նշանակություն ունի հայ մանկավարժական հանրության համար, քանի որ մոդերատորները և սուպերվիզորները մեծ դեր են խաղում մասնագետների որակավորման բարձրացման համակարգում:

6. ՀՀ-ի կրթական տարածքի համար նորույթ է որակավորման բարձրացման համակարգի ընդլայնված գործառույթը, որը ենթադրում է պատրաստել ուսուցիչներին երկրորդ առարկայի դասավանդելուն: ՀՀ-ի կրթական տարածքի համար նորույթ է նաև համալսարաններին կից անկախ խորհրդատվական խմբերի ձևավորումը:

7. Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման, վերապատրաստման, որակավորման բարձրացման, օտար լեզուների ուսուցչի մասնագիտական բնութագրի, դասընթացային, որակի բարձրացման կադապարը, հարմարման, խորհրդատվական ծառայություն մատուցելու, սոցիալական փոխգործակցության, որակի գնահատման, սոցիալ-տնտեսական բնույթի, վարքագծային, փոխներգործուն, անձնային կամ անձնակողմնորոշիչ, ուսուցման ռեֆլեքսիվ, սոցիալ-հոգեբանական, ուսուցիչների

որակավորման բարձրացման մասնագետի կադապարները դիտարկվում են շարունակական կրթության համատեքստում, հաշվի առնելով մասնագետների պատրաստման Եվրոխորհրդի կողմից իրականացվող լեզվական քաղաքականության սկզբունքները, հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միտումները:

8. Հաշվի առնելով օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման անձնակողմնորոշիչ կադապարի բաղադրիչները՝ /դրդապատճառային-արժեքային, ճանաչողական-ինտեգրատիվ, արտադրողական-գործունային, հուզագգայական-ռեֆլեքսիվ, կազմակերպչական, հաղորդակցական/, հնարավոր է դառնում հստակեցնել ոչ միայն վերապատրաստվողների հաղորդակցական, մասնագիտական և այլ կոմպետենցիաներին ներկայացվող պահանջները, այլև որոշել կոնկրետ դասընթացի շրջանակներում վերապատրաստող-ֆասիլիտատորների, մոդերատորների ընտրության, նրանց աշխատանքի վերահսկողության, մշտադիտարկման և գնահատման չափանիշները:

## Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Անտոնյան Լ. Ա. Մենթորային փոխհարաբերությունների գիտամեթոդական հիմնավորումը բուհական և հետբուհական կրթական համակարգում: //Թեկն. Ատ./, Եր., 2007, 140 էջ:
2. Ասատրյան Լ.Թ. և ուրիշներ, Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքները (ուսումնամեթոդական ձեռնարկ), մաս 1, Երևան, «Ջանգակ-97», 2003, 223 էջ:
3. Աստվածատրյան Մ. և ուրիշներ, Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը, Երևան, Այռեքս, 2003, 336 էջ:
4. Բարձրագույն կրթություն: Տեղեկագիր: -Պրակ 3, Եր.: ԿԱԻ հր. 2007.-400 էջ:
5. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքը, [www.parliament.am](http://www.parliament.am).
6. «Բարձրագույն կրթություն»: Պրակ 1-ին: ԿԱԻ, Երևան, 2005:
7. Գասպարյան Ա. Գ. Լեզվական բուհում օտար լեզվի դասախոսի մասնագիտական իրազեկության ձևավորման ռազմավարությունը: (թեկն. ատ.), Երևան, 2009, 23 էջ:
8. «Գերմաներեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ, Մ.Գ.Աստվածատրյան, Ե.Լ.Երզնկյան, Ա.Հ.Սուխուդյան, Երևան, 2009, էջ 45-67:
9. Եվրոպական լեզվական թղթապանակ տարրական դասարանների համար, Հայաստանի դպրոցների տարրական դասարանների համար, Աստվածատրյան Մ., Թերզյան Գ. և ուրիշներ, 2007, 50 էջ:
10. Թադևոսյան Է. Եվրոպական լեզվական թղթապանակի ներդրումը հայկական կրթական համակարգում՝ որպես գնահատման այլընտրանքային եղանակ// Օտար լեզուները Հայաստանում. – 2011. -Թիվ 2. – էջ 3-19:
11. Լեզուների իմացության/ իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում, Երևան, 2005  
[http://www.brusov.am/docs/CEFR\\_FINAL\\_02.02.06.pdf](http://www.brusov.am/docs/CEFR_FINAL_02.02.06.pdf)

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. Կրթությունը Հայաստանում, Եր., Աստղիկ, 2003, 68 էջ:
15. ՀՀ մասնագիտական կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության զարգացման հայեցակարգային մոտեցումներ: ՄԱԶԾ, Երևան, 2005. [http://www.undp.am/docs/publications/2005\\_publications/education.pdf](http://www.undp.am/docs/publications/2005_publications/education.pdf))
16. ՀՀ օրենքը կրթության մասին, Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, Երևան ԿԱԻ, 2004, 298 էջ:
17. ՀՀ օրենքը Կրթության մասին: <http://www.aniedu.am/school/normdocuments.html>
18. Ղալաչյան Մ.Վ. Ուսուցիչների մասնագիտական վարպետության արդյունավետ ուղիները շարունակական կրթության համատեքստում: (թեկ. ատ).-Երևան, 2012.-143 էջ:
19. Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Ա.Արնաուդյան, Ա.Գյուլբուդադյան, Ս.Խաչատրյան, Ս.Խրիմյան, Մ.Պետրոսյան, Երևան, ՀՀ ԿԳՆ ԿԱԻ 2004, էջ 40-65:
20. Որակավորումների եվրոպական համակարգ՝ որակավորումները մեկնաբանելու նոր միջոց, [www.edu.am](http://www.edu.am)
21. Պետրոսյան Հ.Հ. Կոմպետենտային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը: Մենագրություն. – Եր.: Հեղինակային հրատարակություն, 2013, 264էջ:
22. Վարդանյան Կ., Դասախոսների վերապատարստման գործընթացի կազմակերպումը Շոտլանդիայում («Մանկավարժական և հոգեբանական հիմնախնդիրների միջբուհական կոնսորցիում» գիտական հանդես, Երևան, 2008, էջ 69-81:



23. Տեղեկատվական-հաղորակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, Աստվածատրյան Ս., Թերոյան Գ., Թորոսյան Ա., Շարխաթունյան Հ. Երևան, 2004, էջ 23-31, 34-42, 81–86:
24. Авдеева И.Н. Педагогическое творчество и педагогическая фасилитация // Вестник Московского государственного областного университета, серия «Психологические науки». - №1. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – С.114-120.
25. Авшенюк Н. М. Профессиональное становление молодого учителя в Великобритании: история, опыт, стандарты / Авшенюк Н. М. // Педагогика и психология профессионального образования. – 2003. – №2. – С. 220-228
26. Аникина Н. К. Повышение квалификации преподавателей средней школы: увеличение КПД процесса // Вестник РУДН. Информатизация образования. 2007. № 2-3.- С.23-31.
27. Апанасенко Г. Л. Валеология: имеет ли она право на самостоятельное существование? // Валеология. 1996. № 2. - С. 9-15.
28. Аршинов, В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур/ В.И. Аршинов // Высш. образование в России. 1994. -№4.-С. 13-16.
29. Базурина В. М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в Великобритании: дис... канд. пед. наук: Житомирский гос. ун-т им. Ивана Франко. – Житомир, 2006. – 235 с.
30. Безукладников К.Э. Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2008. - № 8. – С. 66-71.
31. Безукладников К.Э., Мосина М.А. Современные инструменты оценивания результатов лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – Режим доступа: [www.science-education.ru/115-11840](http://www.science-education.ru/115-11840)).
32. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.

33. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований// Электронный педагогический журнал. АРТ 975. Январь-июль 2005. [emissia.offline.2005/](http://emissia.offline.2005/).
34. Буданов В.Г. О методологии синергетики / В.Г. Буданов // Вопросы философии. 2006. - №5. - С. 79 - 95.
35. Букина Е. А. Использование компьютерных технологий в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/500491/>.
36. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 223 с.
37. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога //Педагогика: 2003. - № 10. - С. 51-55.
38. Винер Дж., Майзен Р., Даххэм Дж. Супервизия супервизора. Практика в поисках теории. М.: Когито-Центр, 2006. - 352 с.
39. Вульфсон, Б.Л. Методологические основания классификации и разработки способов использования источников сравнительно-педагогических исследований Текст. / Б.Л. Вульфсон. М., 2006. -96 с.
40. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе, 2000, № 5. – С. 7-12.
41. 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.
42. Гладкова О. С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования : дис., канд. пед. наук :.- Чебоксары, 2009.- 220 с.
43. Глазырина А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. — Йошкар-Ола, 2006. – 143с.

44. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. — //Высшее образование в России. — 1994. —№4. — С. 105-108.
45. Гусинский Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей / Э.Н. Гусинский. М.: Интерпракс, 1994. - 136 с.
46. Даминава С. О. Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных иноязычных видеофильмов при подготовке по иностранному языку магистрантов-нефилологов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 9 (39). Ч. I. С. 44-51.
47. Даминава С. О. Методические рекомендации по работе с видеофильмом в процессе обучения устной иноязычной речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 7 (25). Ч. II. С. 87-92.
48. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. - 752 с.
49. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.2009-2013.
50. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : Дисс. ... д-ра под. наук. Р. С. Димухаметов. - Магнитогорск, 2006. - 350 с.
51. Жижина И.В. Психологические особенности пед. фасилитации / И.В. Жижина, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 1999. -№ 2 (2). – С.93-104.
52. Зайцев Г.К. Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья человека в системе образования: Автореферат дисс. . д-ра пед. наук. СПб., 1998.-48 с.
53. Залевский Г. В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. 2008.- № 30.- С. 7-13.
54. Заславская О.Ю., Сергеева М.А. Использование стандартных программных средств в управлении образовательным учреждением: Учебно-методическое пособие. – М.: АCADEMIA, 2005. – 93 с.
55. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. - Высшее образование сегодня.: 2003. -№5. - С.

56. Злотникова И.Я. Формирование информационной компетенции будущего учителя-предметника в педагогическом вузе // Педагогическая информатика, 2004. - №1 - С.44-51.
57. Иванова Л. Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка: Автореф. дис. канд. пед. наук. -20с.
58. Ипатова О.Л. Личностно-ориентированный подход к организации контроля на языковом факультете вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007. – 21с.
59. Келли А.Дж. Теория личности. - СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
60. Китайгородская Г. А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1988. - № 6. - С. 3-8
61. Кодекс этики и практики супервизоров Британской ассоциации консультирования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 4. – С. 7 – 23
62. Козина О.В. Подготовка учителя к фасилитирующему общению средствами иностранного языка. Дис. ... канд. пед. наук :. - Барнаул, 2004. - 219 с.
63. Колбанов В.В., Берсенева Т.А. К вопросу о валеологическом образовании педагога // Здоровье и образование. Проблемы педагогической валеологии: Материалы первой всероссийской науч.-практ. конф.-СПб, 1995.-С. 9-13.
64. Колесов Д.В. Валеология новое направление в педагогических науках // Биология в школе. - 1997. - № 3. - С. 19.
65. Короткова И. И. Разработка и использование учебно-методического комплекса обеспечения межпредметных связей на базе информационных и коммуникационных технологий : на примере информатики и английского языка: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Короткова Ирина Ивановна; [Место защиты: Ин-т информатизации образования Рос. акад. образования].- Москва, 2010.- 165 с.
66. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы для изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
67. Кричевский В.Ю. Директор школы и молодой учитель//Народное образование. 1998. - №1. - С.71-75.

68. Крузе, Б.А. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: моногр. / Б.А. Крузе. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2010. – 140 с.
69. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина.- Вопросы психологии.:1984.- № 1.–С.19-25.
70. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А. Кулаков. - СПб.: Речь, 2002. – 236с.
71. Курдюмова И.М. Инспектирование школ в Великобритании // Педагогика. – 2001. - № 3. – С. 80 – 85.
72. Курникова Н.С. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. - 22 с.
73. Лазаренко И. Р. Модерация как форма повышения квалификации педагогов -учителей и руководителей образования / И. Р. Лазаренко, М. А. Лобанова // Педагог: Наука, технология, практика. — Барнаул, 2001. - № 2. - С. 112-117.
74. Лапина О.А., МагальникЛ.А. Наставничество: Вариант управления карьерой руководителя образовательного учреждения // Школьн.технологии. 2001. - № 6. - С.39-60.
75. Липкина И.Н. Система образования взрослых в Германии: Учеб.-метод. пособие / И.Н.Липкина, В.П.Тарантей. –Гродно: ГрГУ, 2001. – 104 с.
76. Лобанова, М. А. Модерация в системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений Германии (на примере земли Северный Рейн-Вестфалия) : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 Текст. / М. А. Лобанова. Барнаул, 2004. - 159 с.
77. Льюис Г.Менеджер - наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний: Пер. с англ. - Минск: Амалфея, 1998. - 288 с.
78. Люботинский А. А. Структурно-функциональная модель методической компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной

- образовательной среды [Текст] / А. А. Люботинский // Молодой ученый. — 2014. — №8. — С. 820-825.
79. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.А. Поликультурное образование актуальная проблема современной школы. // Педагогика.1999.- №4.-С. 3- 10.
80. Максимова В.Н.Введение в акмеологию школьного образования СПб.: ЛОИРО, 2002. - 156 с.
81. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. - № 8. - С. 16-21.
82. Мартынова, И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах. России и США к иноязычному общению : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Н. Мартынова. – Чебоксары, 2005. – 20 с.
83. Мартынова, О. В. Подготовка учителей в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования : дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 Текст. / О. В. Мартынова. Пенза, 2006. - 180.с.
84. Махмурян, К.С. Структура, содержание и уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Сборник статей МГПУ, МИОО. – М., 2006.- С.56-64.
85. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. - 200 с.
86. Мосина М.А. Рефлексия как основной компонент учебной деятельности ДО-студентов в процессе изучения иностранного языка // «Начальная школа: до и после. – М: Баласс. – 2009. - № 12/09. – С. 61-64.
87. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. –Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
88. Никитин Э.М. Дополнительное пед. образование в XXI веке (из доклада на Всероссийской конф. 29 мая 2001 г.) / Э.М. Никитин // Методист, 2001. -№2.-С. 2-10.

89. Никитин Э.М., Ситник А.П., Савенкова И.Э., Крупина И.В. Развитие отечественной и зарубежной системы повышения квалификации педагогических работников (учебное пособие). М.: АПКИПРО, 2005 -88с.
90. Никитин, Э.М. Дополнительное педагогическое образование в 21 веке / Э.М. Никитин // Методист. -2001. - № 2. - С. 5-11.
91. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. Портфолио в зарубежной образовательной практике\_//Вопросы образования.-2004.-№3.- С.201-238.
92. Носонович, Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам [Текст] / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе – 2000. - №1. – С. 11-16.
93. Обухова Л.,Ф., Детская (возрастная) психология, М., РПА, 1996, 374 с.
94. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса //Вопросы психологии. – 2000. - # 2. – С.64-84.: Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>.
95. Орлова О. Н. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей религии в Германии (на примере федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия): Дисс. ... к.п.н. / О. Н. Орлова. – Курск, 2007. – 163с.
96. Пересыпкин, А. П. Научно-методическое обеспечение подготовки школьных модераторов в системе дополнительного профессионального образования : дис. . канд. пед. наук : 13.00.08 Текст. / А. П. Пересыпкин. Белгород, 2002.-231 с.
97. Поздеев М.М. Обзор исследований по педагогическому образованию в Великобритании / М.М. Поздеев // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 43-49.
98. Роджерс К.Р. К науке о личности//История зарубежной психологии (30-60 гг. XX в.): Тексты Халл К., Скиннер Б., Миллер Д. и др./Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во МГУ, 1986. - 344 с.
99. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс,1994-480с.
100. Роджерс, К. Клиентоцентрированный / человеко- центрированный подход в психотерапии [Текст] / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 48–58. [110]:

101. Романенко Л. А. Профессиональный портфель начинающего учителя иностранного языка: методика разработки и практического применения : методика разработки и практического применения : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Москва, 2005. - 179 с.
102. Сабирова Д.Р., Акмаева А.С. Подготовка учителя иностранного языка в условиях функционирования стандартов высшего языкового образования в США// *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6–6. – Режим доступа: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10003598](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003598).
103. Савенкова Ир. Эд. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и развитых зарубежных странах : Дис. ... канд. пед. наук : М., 2002. - 114 с.
104. Сафроненко, О.И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в языковых вузах России Текст. : автореф. дис. . д-ра пед. наук / О.И. Сафроненко. Ростов н/Д, 2006. -54 с.
105. Семенова Е.С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007. - 25 с.
106. Силенок П.Ф. Оценочная деятельность наставника как форма педагогического руководства производственной адаптацией молодых рабочих. Дисс. на соискание ученой степени канд. Психол. Наук. JT., 1986.-209с.
107. Сиразеева А.Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла Роджерса // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 6 – С. 54-55 .
108. Слостенин В. А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя//*Советская педагогика*. 1991. - №10. - С.79-84.
109. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие/ В.А. Слостенин.- М.: Прометей, 1993. -180 с.  
Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. М.: Изд-во «ГЛОССА-ПРЕСС», 2004.- 336 с.
110. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза. — М.: АПКиППРО, 2010. — 324 с.



111. Столяр И.Г. Наставничество на производстве: педагогические и организационные вопросы.- М.:Знание. - 1981. - 64с.
112. Столяр И.Г. Педагогические основы наставничества. В кн.: Рабочая книга наставника. М.,1984. - С.77-122.
113. Сулим Н.В.Требования к профессиональной компетенции учителя согласно опыта Великобритании. -2013.- №12. – Режим доступа: [http://jurnal.org/articles/pedag\\_8.php](http://jurnal.org/articles/pedag_8.php).
114. Сухова Е. И. Роль супервизии в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования Теория и практика общественного развития: Выпуск, 2013. - № 3. – С.102-1-4. - Режим доступа: [http://www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2013/3/pedagogika/sukhova-zubenko.pdf](http://www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/3/pedagogika/sukhova-zubenko.pdf).
115. Сысоева Е.Э. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. - С.
116. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с. – Режим доступа: [yvspu.org/images/2/2e/Материалы\\_Тарханова.pdf](http://yvspu.org/images/2/2e/Материалы_Тарханова.pdf)
117. Тышлаков В.А. Супервизия – путь к себе // Психологическая газета. 2002.- № 34. URL: <http://gibaka.ru/63libinttash>.
118. Халяпина Л. П. Европейский портфель будущего учителя иностранных языков//Вестник кемеровского университета//Вестник Кемеровского государственного университета, 2009. - С. 54 – 58.
119. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США : на примере штата Южная Каролина : дисс. канд. пед. наук :- Москва, 2009.- 171с.
120. Ховкинс П., Шохет П. Супервизия: Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речц, 2002. – 352с.
121. Цырлина, Т. В. Американский учитель: особенности функционирования [Текст] / Т. В. Цырлина. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2009.- 144 с.

122. Шаповалова, Л.И. Становление Европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков: автореф. дисс. . докт. пед. наук: 13.00.08 / Л.И. Шаповалова; ПИ ЮФУ. Ростов-на-Дону, 2007. - 50 С.
123. Якобс Д., Дэвис П., Мейер Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования – СПб : Б.С.К., 1997. - 25с.
124. Ярошевский М.Г. О внешней и внутренней мотивации научного творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1971. - С. 204-223.
125. A Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment [http://culture2.coe.int/portfolio/documents\\_-intro/common\\_framework.html](http://culture2.coe.int/portfolio/documents_-intro/common_framework.html)
126. Aston G. Corpora in Language Pedagogy: Matching Theory and Practice // G. Cook, B. Seidlhofer (Eds.). Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995. P. 257-270.
127. Argelander H. Die Struktur «der Beratung unter Supervision» // Psyche. 1980. - 34.- Д. 54.77.
128. Bandura's Social Cognitive Theory: An Introduction. – 2003. – pp.44-49.
129. Bauriedl T. Psychoanalytische Perspektiven in der Supervision // Supervision. 1993.
130. Belardi, N.: Supervision: Eine Einführung für soziale Berufe. ... Einführung für soziale Berufe. Lambertus, Freiburg i.Br., 2. Aufl. 1998. – S.102–118.
131. Bents H., Frank R., Rey E.-R. Erfolg und Misserfolg in der Psychotherapie. Regensburg Verlag S. Roderer, 1996. - S. 38-58.
132. Bernard J. M, Goodyear RK. Fundamentals of Clinical Supervision. ....Needham Heights, MA: Allyn and Bacon; 1997. pp. 195–217.
133. Bolam, R. School-Focussed In-Service Training, Heinemann, London. -1982. – pp. 121–134.
134. Bosch M. Ko-Evolution und Supervision in der entwicklungsorientierten Familientherapieausbildung // Handbuch der Supervision / Herg. H. Puehl. Berlin, 1990. S. 110-121.

135. Bundesinstitut für Berufsbildung. BW Bildung und. Wissen. Verlag und Software GmbH, Nürnberg, 1994. – 502 c.
136. Cohen, N. H. & Galbraith, M.W. Mentoring in the learning society. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66. –1995. - pp. 5-13.
137. Cohen, N.H. Development and validation of the principles of adult mentoring scale for faculty mentors in higher education. (Doctoral dissertation, Temple University, August, 1993). *Dissertation Abstracts International – A 54/02.* – 1993. – pp.34-56.
138. Corey, G. *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (3<sup>rd</sup> ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole. – 1986. – pp.44-56.
139. Daloz, L. A. P. (1990). Mentorship. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (pp. 205-224). Malabar, FL: Krieger. p. 206-210.
140. *Das Bildungswesen in der BRD. Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* 1994. – S.20-29.
141. Hase, S. and Kenyon, C. *From Andragogy to heutagogy*, Ultibase, RMIT, Dec. - 2000. – pp.12.15.
142. Hase, S., Cairns, L. G. and Malloch, M. *Capable Organisations: The Implications for Vocational Education and Training*, ANTA, Adelaide. -1998. –pp.22-29.
143. Jacobi, M. *Mentoring and undergraduate academic success: A literature review.* *Review of Educational Research*, 61 (4). - 1991). . – pp. 505-32.
144. Kerr, K. M., Schulze, D. R., and Woodward, L. E. *Organizationally sponsored mentoring.* *New Directions for Adult and Continuing Education* 66. – 1995. – pp. 33-41.
145. Kirkpatrick, D.L., *Techniques for Evaluating Training Program// Journal of American Society for Training and Development*, Vol 13 Nos 11-12, 1959. –pp.3-16.
146. Knowles, M. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Associated Press, New York. - 1970. – pp.23-32
147. Kram, K.E. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life.* Glenview, Ill: Scott Foresman. - 1985. - pp. 2-11.
148. Lester, V. & Johnson, C. *The learning dialogue.* In J. Fried (Ed.), *Education for student development.* - 1981. -pp. 49-56.

149. Little D. The European Language Portfolio in USE. Strasbourg: Council of Europe, 2003. –pp.71-87.
150. Long, D. Learner Managed Learning: The Key to Life Long Learning and Development, Kogan Page, New York.- 1990. – pp.34-43.
151. Merriam, S.B. Mentors and proteges: A Critical Review of the Literature. Adult Education Quarterly 3(3). – 1983. –pp. 161-173.
152. Murray, M. Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Program. San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 1991. - p. xiv.
153. Rechtliche, Institutionelle und Finanzielle Grundlagen beruflicher und betrieblicher Bildungsarbeit. Lehrbrief zum Baustein 2. Arbeitsgemeinschaft BWF. –Bochum –1991- 97s.
154. Roche, G. R. "Much Ado About Mentors." Harvard Business Review, 57, 1979): –pp.14-28.
155. Rogers, C. R. Client Centred Therapy, Houghton Mifflin, Boston.- 1951. –pp.45-67.
156. Rogers, C. R. Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Charles Merrill. - 1969. – pp.34-41.
157. Skinner B. F.: A Fresh Appraisal: Reviewed by Scott Born, Kristin Born, Jennifer Dressel Wosmek, Edward K. Morris, L. Keith Miller, and Bryan 1999. – pp.109-114.
158. Stratton, Stephen P., and James R. Owens. Mentoring: Enhancing Values Development through Intentional Relationships. Faculty Dialogue 19 (1993): 91-104. 1 Mar. 2002. –pp. 95-101.
159. Tausend. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max - Planck - Institut für Bildungsforschung. –Juli. – 1994. – 845 s.
160. Terrell, M. C., Hassell, R. K., & Duggar, M. "Mentoring Programs: A Blueprint for Personal Growth and Academic Development." NASPA Journal 29. -1992. – pp.199-206.
161. The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland–QAA, 2008. – Режим  
доступу: <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/FHEQ08.pdf>.
162. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe, <http://europa.eu.int/comm/education/languages/download/downloads.html>

163. Wissen. Verlag und Software GmbH, Nürnberg, 1994. – 502 c.
164. <http://contactpoints.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=FELW%2BfBsxeU%3D&tabid=1982&language=fr-FR>.
165. <http://news.am/arm/news/50270.html>.
166. <http://www.aniedu.am/trainings/modulmaterials/11-trainings/trainingmodul/373-langv-modul.html>.
167. <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
168. [http://www.eriwan.diplo.de/Vertretung/eriwan/hy/07\\_\\_Kultur\\_\\_Bildung/Deutsche\\_20Kulturmittler\\_20in\\_20Armenien/ZFA.html](http://www.eriwan.diplo.de/Vertretung/eriwan/hy/07__Kultur__Bildung/Deutsche_20Kulturmittler_20in_20Armenien/ZFA.html).
169. [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_504](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_504) Special Eurobarometer “Europeans and Languages”, 2001.
170. [http://europa.eu.int/comm/education/languages\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/languages_en.html).
171. [http://3avagdproc.blogspot.com/2013/04/blog-post\\_28.html](http://3avagdproc.blogspot.com/2013/04/blog-post_28.html).
172. <http://contactpoints.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=FELW%2BfBsxeU%3D&tabid=1982&language=fr-FR> [www.elgazette.com/.../language-school-associations](http://www.elgazette.com/.../language-school-associations).
173. [http://www.englishclub.am/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=126&Itemid=162&lang=hy](http://www.englishclub.am/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=126&Itemid=162&lang=hy).
174. <http://www.jurnal.org/articles/2013/ped79.html>
175. <http://www.mindtools.com/pages/article/kirkpatrick.htm>

ՀԱՎԵԼՎԱԾ

## Plan für DL-Fortbildungen 2012

### Monat Dauer Potential Ort/ Region Thema/Themen

**Januar** 3 Tage 13.-15. Eriwan 13. OI. Internet und PC im Deutschunterricht, Deutschunterricht planen

14., 15. Spiele im Unterricht, Die vier Fertigkeiten im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

**Februar** 25.,26. 14HDL f. ganz ARM Seminar für Hochschullehrer: Aktuelle Methoden im universitären Fremdsprachenunterricht

**März** 23, 24. 20-25 OL Gyumri /Schirak und Ashtarak

Auffrischung Methodik/Didaktik im DaF Unterricht, Digitale Medien und Film im DaF Unterricht

3 Tage 29. 30., 31.

20 DL Metzamor/Armavir Sprechen und Sprechspiele im Unterricht

**April** 13., 14. 20-25 DL Ashtarak/Aragatsotn Handlungsorientierte und motivierende Aufgaben für Jugendliche

28., 29. 15 HDL f. gan?-ARM Deutschunterricht planen

**Mai** 11., 12. 20-25 DL Gyumri /Schirak und Ashtarak

Deutsch-Unterricht mit armenischen Schulbüchern und Zusatzmaterialien kreativ, interessant und erfolgreich gestalten

**Juni Ferien; ab 18.**

16.,17. 20+15 DL Vanadzor/Lori und Tavusch

Von Musik zu den Fertigkeiten

Հայոց լեզվի, գրականության, օտար լեզուների (ռուսերեն, անգլերեն, ֆրանսերեն, գերմաներեն), մաթեմատիկայի և ինֆորմատիկայի, բնագիտական և հասարակագիտական առարկաների ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրեր մշակող մասնագետների ընտրության մրցույթ

### Հ Ա Յ Տ Ա Ր Ա Ր ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն

ՀՀ ԿԳՆ «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ-ը «Կրթության որակ և համապատասխանություն» ծրագրի շրջանակներում «ԷՅ ԲԻ ՅՈՒ» միջազգային խորհրդատվական կազմակերպության հետ կնքված պայմանագրի համաձայն, ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման համակարգի արդիականացման նպատակով իրականացվող ծրագրում աշխատելու համար հայտարարում է հայոց լեզվի, գրականության, օտար լեզուների (ռուսերեն, անգլերեն, ֆրանսերեն, գերմաներեն), մաթեմատիկայի և ինֆորմատիկայի, բնագիտական և հասարակագիտական առարկաների ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրեր մշակող մասնագետների ընտրության մրցույթ: Ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրեր մշակող մասնագետի հիմնական աշխատանքների շրջանակն է՝ միջազգային խորհրդատուի աջակցությամբ մշակել համապատասխան հանրակրթական առարկայի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և վերապատրաստման ծրագիր:

Թեկնածուներին ներկայացվող նվազագույն որակավորման պահանջներն են.

- բարձրագույն մանկավարժական կրթություն՝ տվյալ առարկայի գծով,
- ուսումնական հաստատությունում, կամ այլ կրթական կազմակերպությունում մասնագիտական, մեթոդամանկավարժական աշխատանքի առնվազն 5 տարվա փորձ,
- հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի, նախկինում մշակված վերապատրաստման ծրագրերի իմացություն, և մասնակցություն վերապատրաստման աշխատանքներին,
- կրթակարգի, կրթական տեխնոլոգիաների, ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից մեթոդների իմացություն, կրթության բովանդակության և ուսուցման պլանավորման կարողություն,
- ուսուցիչների աշխատանքային պարտականությունների և իրավունքների, ուսուցչի պաշտոնի նկարագրի և դրա հետ կապված այլ նորմատիվ և աշխատանքային փաստաթղթերի իմացություն,
- հաշվետվությունների և զեկույցների պատրաստման կարողություն,
- միջազգային կազմակերպությունների հետ աշխատելու փորձ,
- թիմային աշխատանքի և հաղորդակցման լավ հմտություններ,
- հայերենի գերազանց իմացություն,



- համակարգչային հմտություններ և ինտերնետով աշխատելու կարողություն:

Անգլերենի իմացությունը ցանկալի է:

Հետաքրքրված թեկնածուները կարող են լրացուցիչ տեղեկատվություն ստանալ ներքոնշյալ հասցեով, բոլոր աշխատանքային օրերին, ժամը` 10:00-ից 18:00-ը: Հետաքրքրված անձիք պետք է ներկայացնեն դիմում, մանրամասն տվյալներով անձնական թերթիկ, (ինքնակենսագրություն/Curriculum Vitae)` անգլերեն և հայերեն տարբերակներով, 1 լուսանկար, բարձրագույն կրթության դիպլոմների պատճենները, 2 երաշխավորագիր-նամակ (Recommendation Letter): Պահանջվող փաստաթղթերը ներկայացնել հետևյալ հասցեով կամ էլ-փոստով` մինչև 2011 թվականի մարտի 30-ը ժամը 17:00-ը. <<Կրթական ծրագրերի կենտրոն>> ԾԻԳ, Երևան, Ա. Կրացյան 73:  
Հեռախոս` (374-10) 57-56-47, E-mail: [cfep@arminco.com](mailto:cfep@arminco.com), Կայքի հասցե` [www.cfep.am](http://www.cfep.am)  
[Վերադառնալ](http://www.cfep.am)  
<http://cfep.am/individual-consultants-teacher-training>

Հաստատված է  
ՀՀ ԿԳ նախարարի 2011 թվականի  
Օգոստոսի 29-ի N 997 – Ա/Ք հրամանի  
հավելված 1-ի համաձայն

**ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ, ԿԵՐԱՊԱՏՐՈՒՄՍՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉ ԵՎ ԾՐԱԳԻՐ**

**ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Տեղեկատվական հոսքի անկառավարելի զարգացման պայմաններում դժվար է սահմանել գիտելիքի որևէ չափ կամ դրա արժևորված ընտրություն կատարել հանրակրթության համար: Հանրակրթության նպատակներն այս համատեքստում վերաարժևորվում են՝ արդյունքում ձևավորելով բարեփոխման նոր գերխնդիր. **անցում գիտելիքի քանակի գերակայությունից դեպի գիտելիքի ձեռքբերման, դրանք գործնականում կիրառելու հմտությունների և ունակությունների գերակայություն:** Այս գործընթացում աշակերտը փաստահավաք սերտողից պետք է վերածվի կրթության ակտիվ մասնակցի, այլ կերպ ասած, կրթությունը դառնում է աշակերտակենտրոն: Այս և նոր կրթակարգի բազմաթիվ այլ պահանջներ բավարարելու նպատակով հարկավոր է իրագործել ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման միջոցառումներ:

Ուսուցման արդյունավետությունը կախված է ուսուցչի մասնագիտական որակներից: Մանկավարժից պահանջվում է գիտելիքների և մասնագիտական կարողությունների անընդհատ զարգացում: Այդ խնդրի լուծմանն են ուղղված ուսուցիչների որակավորման բարձրացման դասընթացները, որոնք՝ որպես շարունակական կրթության անբաժանելի մաս, կոչված են նպաստելու Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության որդեգրած կրթական քաղաքականության իրականացմանը՝ դպրոցի բարեփոխման շրջանակներում:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման դասընթացները առաջին հերթին պետք է ունենան պրակտիկ ուղղվածություն, ընդգրկեն գործնական պարապմունքներ, քննարկումներ ու սեմինարներ, որոնք կարող են նպաստել ուսուցիչների մասնագիտական կարողությունների և մանկավարժական հմտությունների կատարելագործմանը: Դասընթացները կօգնեն ուսուցիչներին կիրառել ինովացիաներ, յուրացնել դասավանդման նոր մեթոդների առանձնահատկությունները և գործընկերների առաջավոր փորձը:

Արդյունավետ ուսուցման համար կարևոր է նաև այն, թե որքանով է ուսուցումն ուղղորդված դեպի սովորողները և հասարակությունը, ինչպես են հաղորդվում և գնահատվում սովորողների գիտելիքները: Գիտական նոր ուսումնասիրություններում մեծ տեղ է հատկացվում ուսուցման արդյունավետ պայմանների մշակմանը:

Այս խնդիրները բերում են նրան, որ հարկավոր է վերանայել, թե ի՞նչ է դասավանդվում, ինչպե՞ս է դասավանդվում և ինչպե՞ս գնահատվում:

**ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ**

- Ծանոթացնել ուսուցիչներին կրթության բնագավառին վերաբերող օրենսդրական ակտերին:
- Բարձրացնել ուսուցիչների ընդհանուր և հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածության մակարդակը, կատարելագործել ուսուցիչների ակադեմիական և մանկավարժական կոմպետենտությունը, ապահովել շարունակական մասնագիտական զարգացում:

- Ծանոթացնել ուսուցիչներին դասավանդման ժամանակակից մեթոդների հիմնական դրույթներին և նորագույն կրթական տեխնոլոգիաներին:

- Զարգացնել ուսուցչի մասնագիտական հմտությունները, ինքնուսուցման և ինքնադրսևորման կարողությունները:

- Ուսուցման գործընթացը ուղղորդել դեպի պլանավորած արդյունքների հասանելիություն և այդ ասպեկտն (տեսակետը, տեսանկյունը) արտացոլել գործընթացի տարբեր բաղադրիչներում:

#### **ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

- Բարձրացնել ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը, ուսուցիչներին ծանոթացնել կարևորագույն գիտամեթոդական գրականությանը, նրանց մեջ ձևավորել պատկերացումներ ժամանակակից չափորոշչային և ծրագրային պահանջների վերաբերյալ:

- Ուսուցիչների մեջ ձևավորել համոզմունք, որ ուսուցման գործընթացում գիտելիքների, ունակությունների, հմտությունների գնահատումից պետք է անցնել կոմպենտենտության գնահատման:

- Ուսուցիչների մեջ ձևավորել ուսումնական գործընթացում առկա մեթոդական խնդիրները առաձնացնելու և առաջադրելու կարողություններ, զարգացնել տեխնիկական, ցուցադրական և ուսումնասօժանակ միջոցներով այդ խնդիրները լուծելու հմտություններ:

- Բարձրացնել ուսուցիչների կողմից ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ կիրառելու կարողությունների մակարդակը:

- Բարձրացնել ինքնուրույն ուսումնական և մեթոդական նյութեր մշակելու, դասերը պլանավորելու, վերլուծելու, աշակերտների մեջ ուսումնական դրդապատճառներ առաջացնելու ուսուցիչների կարողությունները:

#### **ԱԿՆԿԱԿՈՂ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ**

Ակնկալվում է, որ ծրագրի ավարտին ուսուցիչը պետք է **հմանա**.

- ուսուցիչներին և աշակերտներին ներկայացվող պահանջները՝ ըստ կրթական օրենսդրության,

- առարկայի դասավանդման մեթոդաբանության դերը և տեղը ներկա կրթական համակարգում,

- մանկավարժական հոգեբանության դերը տվյալ առարկայի ուսուցման գործընթացում,

- կրթության հայեցակարգերը,

- առարկայական կրթական չափորոշիչները և ծրագրերը:

#### **Տիրապետի.**

- ուսուցման նորագույն մեթոդներին և հնարներին,

- տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառմանը՝ ուսուցման գործընթացում,

- ստուգման և գնահատման համակարգերին:

#### **Կարողանա.**

- օրենսդրությունից ելնելով հաստատել և կարգավորել իրավահարաբերություններ աշակերտների, նրանց օրինական ներկայացուցիչների (ծնողների, խնամակալների), գործընկերների, դպրոցի տնօրինության հետ, պաշտպանելով սովորողի իրավունքները իրականացնել իր լիազորությունները,

- համակարգել, մեկնաբանել և ներկայացնել բովանդակային տեղեկատվություն մասնագիտական միջավայրում, օգտագործել իր ձեռքբերումները մասնագիտական գործունեության ընթացքում,
- սովորողների մեջ ձևավորել դրդապատճառներ ուսման նկատմամբ, սովորածը կիրառելու գիտակցում, նպաստել սովորողների մեջ ինքնակառավարման տարրերի և նախաձեռնողական ունակությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը,
- պլանավորել իր մանկավարժական գործունեությունը և սահմանել նպատակներ՝ հաշվի առնելով սովորողների անհատական առանձնահատկությունները և տարբերությունները, դասավանդման գործընթացում ներառել կրթական առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողներին,
- ստեղծել հարգանքի և փոխըմբռնման վրա հիմնված բարենպաստ կրթական միջավայր, հաղորդակցման ազատ ու բարեկիրթ մթնոլորտ,
- կայացնել արդարացի վճիռներ տարբեր իրավիճակներում,
- կիրառելով դասավանդման առավել արդյունավետ տեխնոլոգիաներ ապահովել տարբերակված ուսուցման կազմակերպում՝ հետերոգեն խմբերի առկայության պայմաններում,
- կանխատեսել և գնահատել աշակերտի եվ սեփական գործունեությունը, վերլուծել և անդրադարձ (ռեֆլեքսիա) կատարել,
- կիրառել գնահատման տարբեր ձևեր,
- հետևողականորեն կատարելագործել իր առարկայական-մասնագիտական գիտելիքներն ու հմտությունները, փորձի փոխանակման և մասնագիտական գործունեության արդյունավետության բարձրացման նպատակով համագործակցել գործընկերների հետ, իրականացնել ստեղծագործական եվ հետազոտական աշխատանքներ:

Մասնավորապես, օտար լեզուների ուսուցման ռազմավարությունները բխում են.

### **1. Օտար լեզվի կրթության նպատակներից**

- ընդհանուր կրթություն
- ճանաչողական գիտելիքներ
- աշխարհայացքի ընդլայնում
- հաղորդակցություն
- բազմալեզու անհատի և հասարակության ձևավորում
- օտար լեզվով տեղեկությունների ձեռքբերում
- հանրամշակութային գիտելիքների ձևավորում
- ինտեգրում միջազգային հանրությանը

### **2. Օտար լեզվի կրթության առանձնահատկություններից**

- շփում օտար մշակութային արժեքների հետ
- երկրագիտության, մշակույթների, լեզուների համեմատական տիպաբանություն
- լեզվական իմացության մակարդակների սահմանում
- խոսքային գործունեության տեսակների տարանջատում
- խոսքային գործունեության յուրաքանչյուր տեսակի համար ուսուցման արդյունքների, ինչպես նաև մեթոդների սահմանում՝ չանտեսելով դրանց փոխկապակցվածությունը
  - ընդհանուր լեզվական հաղորդակցական կարողունակության և խոսքային գործունեության յուրաքանչյուր տեսակի առանձին ստուգում և գնահատում
  - ուսուցման տարբեր փուլերում տարբեր նպատակադրումներով թեստերի անցկացում

Օտար լեզուների չափորոշիչները կրթակարգում հիմնականում արտացոլում են լեզուների համաեվրոպական չափանիշները, որոնք նկարագրված են ըստ լեզվական հաղորդակցության հինգ բաղադրիչների /ընթերցանություն, գրավոր խոսք, ունկնդրում, բանավոր խոսք, հաղորդակցական հմտություններ/և դրանցից յուրաքանչյուրի նկարագրությամբ՝ տիրապետման վեց մակարդակներում:

Ուսուցման մեթոդների բարեփոխումն ուղղված է սովորողակենտրոն, համագործակցային և կառուցողական սկզբունքների ներդրմանը և գործածությանը կոնկրետ լեզվուսուցման բնագավառում:

Այս ոլորտում մյուս էական անհրաժեշտությունն է լեզվի յուրացման տարիքային հոգեբանական առանձնահատկությունների և ճանաչողական օրինաչափությունների՝ ուժերի և ռազմավարությունների իմացությունը:

Նորագույն մեթոդների ներդրումը ենթադրում է նաև տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից օգտվելու, դրանք դասապրոցեսում գործածելու ունակություն:

Գնահատման համակարգի բարեփոխումը ուղղված է նախ և առաջ, այս ոլորտում երկու գործառնությունների հստակ տարբերակմանն ու դրանց լիարժեք կիրառությանը. դրանք են՝ նախ գնահատման ընթացիկ ձևավորող նշանակությունը, դրա ուսուցողական և խրախուսման, ինչպես նաև սովորողի առաջընթացի մասին տեղեկատու գործառնությունը, ապա նաև ամփոփիչ տեսակը, որի նպատակն է սովորողի ձեռքբերումների մասին ամբողջական և բացատրելի պատկերացում տալ տվյալ ուսումնական փուլի ավարտին, որը միաժամանակ հաջորդ փուլի ընդունելության մասին սահմանային տեղեկություն է պարունակում:

Առանձնահատուկ նշանակություն ունի թեստավորումը, որպես ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատման արդարոյունավետ գործիք: Ավարտական և ընդունելության քննությունների միասնականացման հայեցակարգը հենված է այս սկզբունքի վրա:

**Ծրագրի ծավալը և կառուցվածքը**

Վերապատրաստման ծրագիրը նախատեսված է 80 ժամ լսարանային պարապմունքի համար: Թեմաները բաշխված են ըստ ներքոհիշյալ բաժինների.

I. Կրթության զարգացման պետական ծրագրի, կրթակարգի և պետական կրթական քաղաքականության վերաբերյալ այլ օրենսդրական ակտեր – 8 ժամ.

II. տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կրթության բնագավառում – 12 ժամ:

III. ընդհանուր մանկավարժա-հոգեբանական, մեթոդական պատրաստվածություն, նոր մոտեցումներ և սկզբունքներ – 24 ժամ.

IV. մասնագիտական ոլորտի՝ կիրառական լեզվաբանության և մասնավորապես, օտար լեզվի իրազեկության, գերմաներենի ուսուցման նոր մոտեցումներ և արդի խնդիրներ – 36 ժամ.

Հավելվածում ներկայացված են դասի պլանավորման կադապար, խաղեր, աշակերտներին ակտիվացնող մեթոդներ, դասընթացի արժևորման հարցաթերթիկներ:

Վերջում տրված է օգտագործված և ինքնուրույն օգտագործման երաշխավորվող գրականության և էլեկտրոնային կայքերի ցանկ:

Ծրագիրը հասցեագրված է.

- գերմաներենի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և որակավորման բարձրացման դասընթացներ վարողներին,
- ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ապահովման և կազմակերպման պատասխանատուներին,
- բոլոր այն ուսուցիչներին, ովքեր ուզում են ինքնուրույն զբաղվել իրենց մասնագիտական զարգացմամբ:

Մաղթում ենք ձեզ արդյունավետ և ստեղծագործ աշխատանք:

**ԾՐԱԳԻՐ**

**ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ, ՎԵՐԱՊԱՏՐՈՒՄՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ**

N	ԹԵՄԱ	ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	ԺԱՄ
<b>Ն Ե Ր Ա Ծ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն</b>			
	Դասընթացի բովանդակությունը	Ում համար է նախատեսված, չափորոշիչները, նպատակներն ու խնդիրները, ակնկալվող արդյունքները, ծրագրի ծավալը և կառուցվածքը	1

<b>ԲԱԺԻՆ 1. ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՆԱԳԱՎԱՌԻ ՕՐԵՆՍԴՐՈՒԹՅՈՒՆ</b>			
1.1	Թեմա 1. Կրթության կազմակերպման և ուսուցչի գործունեության իրավական հիմքերը	-Սահմանադրությունը կրթության իրավունքի մասին: -Հանրակրթության բնագավառում պետական քաղաքականության սկզբունքները: Կրթության լեզուն -Ուսումնական հաստատությունում կրթական գործընթացի մասնակիցները (սովորող, մանկավարժական աշխատող, ուսուցիչ, ծնող), նրանց իրավունքներն ու պարտականությունները: -Ուսուցիչը որպես աշխատանքային և վարչական իրավահարաբերությունների մասնակից: Ուսուցչի պաշտոնի նկարագիրը, ուսուցչի ատեստավորման կարգը	6
1.2	Երեխայի կրթության իրավունքի երաշխիքները	-Երեխայի՝ կրթությանն առնչվող հիմնական իրավունքները -Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթությունը. ներառական կրթության իրականացումը	2
<b>ԲԱԺԻՆ 2 ՏՀՏ-Ի ԿԻՐԱՌՈՒՄՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՆԵԹԱՑՈՒՄ 12Ժամ</b>			
2.1	Ընդհանուր տեղեկատվություն համակարգիչների մասին	-Համակարգիչների միացումը և անջատումը -Աշխատանք ստեղնաշարով -Գործողություններ մկնիկով	1
2.2	MS Windows օպերացիոն գրաֆիկական համակարգ	-“Windows”-ի սեանսի սկիզբը և ավարտը -Start սեղմակը -Ծրագրերի գործարկումը -Պատուհանների տեսակները և չափսերը, ծրագրերի սիմվոլները՝ պատուհանների, լրիվ էկրանի և մանրանկարների (պիկտոգրամների, իկոնաների) տեսքով:	1
2.3	MS WORD տեքստային խմբագիր	-Word-ի բեռնավորում -Ծանոթություն KDWin ծրագրի հետ, ստեղնաշարի փոփոխում - Word-ի պատուհանը (մենյուներ, գործիքաշարեր, տեղափոխման քանոններ) -Տեքստի հավաքում մի քանի լեզուներով: Տեքստի տեղամասերի նշումը, տեղափոխումը, պատճենումը, ջնջումը	3

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Տեքստի տառատեսակների փոփոխում, տառաչափի փոփոխություն, տառատեսակների ձևափոխություններ</li> <li>-Փաստաթղթի պահպանում, պահպանված փաստաթղթի բացում, նոր փաստաթղթի բացում, բացված փաստաթղթի փակում</li> <li>- Աշխատանք եզրագծերի և ֆոների հետ</li> <li>-Աշխատանք աղյուսակների հետ</li> <li>-Աշխատանք գծագրված պատկերների հետ: Ծանոթություն Drawing գործիքաշարի հիմնական գործիքների հետ</li> <li>-Աշխատանք Insert մենյուի հիմնական ենթակետերի հետ</li> <li>- Ուղղագրական և քերականական սխալների ստուգում և ուղղում</li> <li>- Էկրանի վրա գործիքաշարերի և գործիքների տեղադրում ու հեռացում</li> <li>-Փաստաթղթի նախապատրաստ պապարման, տպագրում</li> </ul>	
2.4	Էլեկտրոնային փոստ	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Հիմնական ֆունկցիաները:</li> <li>-Փոստային արկղեր</li> <li>-Նամակների պատրաստում, ուղարկում և ստացում: Տեքստի հավաքում: Ֆայլերի անրակցում (Attachment)</li> </ul>	2
2.5	Փոխկապակցված գլոբալ համակարգչային ցանց	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ծանոթություն Internet գլոբալ համակարգչային ցանցում աշխատելու համար նախատեսված Internet Explorer ծրագրի հետ:</li> <li>-Ինֆորմացիայի որոնում Internet-ում: WWW-փաստաթղթերի հասցեագրում: Ինֆորմացիայի բանալիային որոնում: Ինֆորմացիայի ներքաշում:</li> <li>-ՀՂԻՑ (Հայկական Ղարոցական Ինտերնետ Ցանց)-ի ընդհանուր ռեսուրսների ներկայացում (www.amedu.am, mail.schools.am, <a href="ftp.schools.am">ftp.schools.am</a>)</li> <li><a href="http://www.amedu.am">www.amedu.am</a> , <a href="ftp.schools.am">ftp.schools.am-ում</a> պաշարների ավելացում:</li> <li>-Հայկական կրթական ֆորումը:</li> </ul>	2
2.6	Microsoft Office PowerPoint	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PowerPoint ծրագրի գործիքները եվ մենյուն:</li> <li>-Նոր պրեզենտացիայի</li> </ul>	3

	(ներկայացման) ստեղծում: -Պրեզենտացիայի տարբեր տեսադաշտեր (view) Normal, Outline, Slide, Slide Sorter, Slide Show եվ Print: -Տեքստի ֆորմատավորման աշխատանք, նկարների տեղադրում, ֆոնային գույնի և պատկերի տեղադրում, փոփոխում: -Word-ի եվ Excel-ի օբյեկտների տեղադրում: -Անիմացիայի կիրառումը PowerPoint-ի օբյեկտներում: -Rehearse Timings-ի օգնությամբ ժամանակային միջակայքերի փոփոխություն:	
--	--	--

**ԸՆԴԱՄԵՆԸ 12**

**ԲԱԺԻՆ 3 ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ, ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆ /24ժամ/**

3.1	Արդյունավետ ուսուցում կազմակերպելու նախադրյալները	Կրթության պլանավորում և նախապատրաստում -Դասավանդման համար անհրաժեշտ նախնական գիտելիքներ -Աշխատանքը պլանավորելու և կազմակերպելու կարողություններ -Ուսուցման գործընթացն իրագործելու կարողություն -Դասի համամասնական պլանավորում -Ռեսուրսների իմացություն -Սովորողների գնահատում Դասարանավարություն -Դասարանի կառավարում -Առարկայի դասավանդում -Աշխատանքային պարտականություններ -Կապ ծնողների հետ -Մասնակցություն մասնագիտական գործընթացներին -Արհեստավարժության դրսևորում	2
3.2	Տարիքային հոգեբանություն	-Կրտսեր դպրոց, հմինական դպրոց, ավագ դպրոց	2
	Ուսումնական գործունեության տարիքային առանձնահատկությունն	-Կրտսեր դպրոց, հմինական դպրոց, ավագ դպրոց	2



	Եր		
3.3	Կրթության կառուցողական սկզբունքները	-Կառուցողական դասավանդման առանձնահատկությունները, նախադրյալները, արդյունքները	2
	Աշակերտակենտրոն ուսուցման սկզբունքները	-Անհրաժեշտ նախադրյալները -ուսուցում զգայարանների միջոցով	1
	Անդրադարձ	-գործողությունների հաջորդականության սկզբունք -անդրադարձի կազմակերպման ձևերը, արդյունքները -խմբային աշխատանք, խրախուսանք, առաջին, վերջին տպավորության կարևորում -Աշակերտների մտածողությունն ուսումնառության ընթացքում	2
3.4	Ինքնուրույն սովորող ձևավորելու ռազմավարությունները	-սովորեցնել՝ ակտիվացնել, կենտրոնացնել, ընտրել, կազմակերպել, միավորել և կիրառել -իմաստավորման կարողություն -լիցքավորում Ճակատից/հրահանգավորում - կարդալ և կիրառել նյութը	2
3.5	Իմաստային մոտեցում ընթերցանությանը	Տեքստային շրջանակների սահմանման կառուցվածքը. Պատճառ/հետևանք, հասկացություն/սահմանում, նպատակ/գործողություն/ելք, խնդիր/լուծում, ենթադրություն/աջակցություն, համեմատություն/հակադրություն	3
	Գերակա փաստերի սահմանում	-Նախկին գիտելիք, նոր գիտելիք -Փաստերի բուրգ /Բուել, 1991/	1
3.6	Ուսումնական նյութ	Գործնական առաջադրանքներ	1
3.7	Ղասի պլանի կառուցվածքը	-Յուրացման փուլերը -Յուրացման շրջանների երեք տեսակները	2
3.8	Գնահատում	-Գնահատման նոր համակարգը -ներքին գնահատում, արտաքին գնահատում -ընթացիկ, ամփոփիչ, հայտորոշիչ, ձևավորող, հետազոտական գնահատում	4
<b>ԸՆԴԱՄԵՆԸ</b>			
24			
<b>ԲԱԺԻՆ 4 ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ /32ժամ/</b>			
4.1	Լեզվակրթության արդի քաղաքականությունը	-Ինտեգրում եվրոպական միասնական կրթական տարածք -Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգ	
	Օտար լեզու ուսումնական առարկայի	-Օտար լեզուն որպես ուսուցման առարկա	

	հայեցակարգը	-կապը այլ առարկաների հետ -նպատակներն ու ակնկալիքները	
4.2	Օտար լեզվի կրթության առանձնահատկությունները	-Օտար մշակութային արժեքներ -համեմատական տիպաբանություն -խոսքային գործունեության տեսակների տարանջատում՝ հաղորդակցության վերջնական նպատակով	
4.3	Օտար լեզուների ուսուցման բովանդակությունը դպրոցում	-Բովանդակություն և տարիքային առանձնահատկություններ -Թեմատիկա ըստ հաղորդակցության ոլորտների -Լեզվական նյութ, խոսքային նյութ, -Գիտելիքներ, հմտություններ, կարողություններ -Առարկայական ծրագրեր	
4.4	Օտար լեզվի ուսուցչի իրազեկությունները	-Տեսական գիտելիքներ, լեզվական իրազեկություններ, մասնագիտական իրազեկություններ -Լեզվաբանական իրազեկություններ -Հանրալեզվաբանական իրազեկություններ -Գործաբանական իրազեկություններ	
4.5	Բազմալեզվություն և բազմամշակութայնություն	Մուլտիլինգվիզմ, պլուրալինգվիզմ, բազմամշակութային իրազեկություններ	
4.6	Լեզուների իմացության համընդհանուր համակարգ	-ԼԻՀՀ-ի կիրառական նշանակությունը լեզվական կրթության համար -Լեզուների իմացության համընդհանուր մակարդակների սանդղակ -Եվրոպական լեզվական թղթապանակ	
4.7	Օտար լեզվի յուրացման ոճերն ու ռազմավարությունները	-Լեզվի յուրացման ոճ/ ձանաչողության ոճ -լեզվական ունակություններ -ձանաչողական, հիշողական, մետաձանաչողական, կոմպենսատոր, հուզական, հաղորդակցական ռազմավարություններ	
4.8	Գերմաներենի ուսուցման բովանդակությունը	-Գերմաներենի պարտադիր միջուկը, ծրագիրն ու չափորոշիչները -Գերմաներենի բովանդակային ուսուցման սկզբունքները -Ոլորտներ և բնագավառներ	
4.9	Օտար լեզվի գնահատումը	-Գնահատման գործակիցները -խոսել, գրել, կարդալ, ունկնդրել	
	Թեստը որպես չափման և գնահատման գործիք	-Թեստ, առաջադրանք, հարց -Թեստի արդյունքների կիրառությունը -Թեստի հատկորոշիչները -Թեստի տեսակները	
4.10	Օտար լեզվի թեստերի	-Հաղորդակցական իրազեկությունների ձևավորում	

	առանձնահատկություններ		
	խոսքային գործունեության տեսակների ուսուցումն ու թեստավորումը	-Ունթերցել/հասկանալ, ունկնդրել/հասկանալ -խոսել, գրել	
4.11	Առաջադրանքների տեսակներն ու դրանց առանձնահատկությունները	-Բազմակի ընտրություն -Կարճ պատասխան -Լրացում -Համապատասխանեցում -Փոխակերպում -Կառուցվող պատասխան	
4.12	Ուսուցման մեթոդներ	-Պասիվ, ակտիվ, փոխներգործուն մեթոդներ -Մեթոդի ընտրությունը - Մեթոդների նկարագրություն	
	Ուսումնական նախագիծ/ նախագծային մեթոդ	-Անհատական/խմբային, առարկայական/միջառարկայական, կարճաժամկետ/երկարաժամկետ, տեղեկատվական/հետազոտական -Արդյունքների ներկայացում/հաշվետվություն -Նախագծի գնահատում	
<b>ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴԻ ԽՆԴԻՐՆԵՐ</b>			
4.13	<Լավ> գերմաներենի ուսուցչի իրազեկությունները	-Անձնային որակներ -Միջանձնային որակներ -Հաղորդակցական որակներ -Մասնագիտական որակներ -Կազմակերպչական որակներ	
4.14	Գերմաներենի դասի ուսումնական նպատակների փուլային ձևակերպումը	-Արդյունքների սահմանում -Կոնկրետ խնդիրների սահմանում -Գործողությունների հրահանգներ. վերարտադրողական, վերակազմակերպողական, փոխակերպական, արդրադաձ և արժևորում	
4.15	Տեքստի հետ աշխատելու կանոնները	-Լրացնել, ջնջել, փոխարինել, վերադասավորել	
4.16	Բանավոր պատմելու հմտությունները	-Փոխգործակցություն/պատմող-լսող -Իրադարձություններ/պատճառ-հետևանք -Ներկայացման ձևեր/ լեզու - Պատմելու կառուցվածքային կաղապար	
4.17	Դեպքերի ուսումնասիրություն	-Տարբեր նպատակադրումները -Դեպքերի տեսակները, ընտրությունը -Ներկայացման, վերլուծության, խնդրի լուծում, հիպոթեզների առաջադրում, ետհայացողություն, հետևություններ, հնարավոր ընդհանրացումներ	
4.17	Գերմաներենի նոր ուղղագրություն	-Նոր ուղղագրության տասը կարևորագույն կանոնները	

4.18	Միջնաշակութային հաղորդակցությունը գերմաներենի դասին	-Այլ մարդիկ այլ սովորույթներ -Ինչ է մշակույթը, մեր ընկալումները, միջնաշակութայնություն -Հարալեզվական հաղորդակցություն	
4.19	Գերմաներենի գարգացման արդի միտումները	-Ձևաբանական, շարահյուսական, բառային, իմաստաբանական	
<b>ԸՆԴԱՄԵՆԸ 32</b>			
<b>ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ԱՄՓՈՓՈՒՄ</b>			
	Գերմաներենի դասի պլանավորում-անհատական մոտեցումներ	-Թեմա, խնդիր, բովանդակություն, հասկացություններ, կազմակերպման ձևեր, մեթոդներ, գործողություններ, նպատակներ, ակնկալիքներ, արդյունքներ	
	Պրեզենտացիաներ	Դասընթացի ընթացքում պատրաստված պաստառների ամփոփում	
	Դասընթացի արդյունքների արժևորում	Լրացնել հավելվածում տրված հարցաթերթիկը	
	Խմբային աշխատանքի արժևորում	Լրացնել հավելվածում տրված հարցաթերթիկը	
<b>ԸՆԴԱՄԵՆԸ</b>			
<b>4</b>			
<b>ԾՐԱԳԻՐՆ ԱՄԲՈՂՋԱԴԵՍ</b>			
<b>80 ժամ</b>			

<http://cfep.am/reports?page=4>

2013 թվականի ապրիլի 26-ից 27-ը ՀՀ ԿԳՆ «Գյումրու N03 ավագ դպրոց» ՊՈԱԿ-ում տեղի ունեցավ Շիրակի մարզի գերմաներենի ուսուցիչների սեմինար, նվիրված Գրիմ եղբայրների հոբելյանին, վարում էին Թբիլիսի Գյոթեի ինստիտուտի դասախոսները:

Հավելված 5

Բրիտանական խորհուրդն առաջարկում է ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ: Եթե Դուք անգլերեն լեզվի ուսուցիչ եք, ձգտում եք մասնագիտական զարգացման, բայց չափազանց զբաղված եք, ապա մեր առցանց դասընթացները կարող են հետաքրքրել Ձեզ:

Ստեղծված լինելով որակավորում ունեցող և փորձառու ուսուցիչ-վերապատրաստողների կողմից և կիրառվելով ուսուցիչների միջազգային խմբի կողմից՝ այս դասընթացները բավականին պրակտիկ են և նոր գաղափարներ ու հմտություններ կտան Ձեզ, որոնք նպատակահարմար կլինեն կիրառել դասարանում: Դասընթացներն անցկացվում են տարին մի քանի անգամ:

Եթե Ձեզ հետաքրքրում են տվյալ դասընթացները, կարող եք դիմել Անգլերեն լեզվի ծրագրերի ղեկավար Ադդեի Հովասափյանին:

Մեր վերապատրաստման առցանց դասընթացները կօգնեն Ձեր կարիերայի զարգացմանն անկախ Ձեր սկսնակ, թե մասնագիտացված ուսուցիչ լինելուց:

<http://www.britishcouncil.am/teach/courses>

Առաջարկվել է անգլերենի ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագիր. ԿԳՆ  
 ՀՀ կրթության և գիտության նախարար Արմեն Աշոտյանն ընդունել է  
 աշխատանքային այցով Հայաստանում գտնվող «Շվեդական կրթական  
 առաջնայնություն» /Education Frist/ ընկերության պատվիրակությանը:

Շվեդական կողմի ներկայացուցիչ Մայքլ Թիմոնեն Ա. Աշոտյանին ներկայացրել է  
 ընկերության գործունեությունը՝ տեղեկացնելով, որ իրենք մասնագիտացված են  
 լեզուների, մասնավորապես անգլերենի ուսուցման կատարելագործման ասպարեզում:  
 Այս մասին հայտնում է ԿԳՆ մամուլի ծառայությունը:

Շվեդական կողմն առաջարկում է անգլերենի լեզվական իմացության  
 կատարելագործման համապարփակ ծրագիր ուսանողների և դասավանդող  
 ուսուցիչների համար և պատրաստ է վերապատրաստման ծրագիր իրագործել  
 Հայաստանի դպրոցներում դասավանդող անգլերենի ուսուցիչների համար:

Նախարար Ա. Աշոտյանը նշել է, որ առաջարկը հետաքրքրում է հայկական կողմին,  
 ծրագրի ֆինանսավորման և իրականացման հնարավորությունները կքննարկվեն՝  
 նախարարության կողմից առաջարկն ուսումնասիրելուց հետո:

Շվեդական հիշյալ դպրոցի լեզվի ուսուցման ծրագրում ներգրավված են աշխարհի  
 բազմաթիվ երկրներ, այդ թվում նաև նախկին ԽՍՀՄ կազմում եղած որոշ  
 պետություններ՝ մասնավորապես Ուկրաինան, Ռուսաստանը, Ղազախստանը:

<http://www.panorama.am/am/education/2014/06/13/education-ashotyan/>

Հավելված 6.

Level 1: Reaction

This level measures how your trainees (the people being trained), reacted to the training. Obviously, you want them to feel that the training was a valuable experience, and you want them to feel good about the instructor, the topic, the material, its presentation, and the venue.

It's important to measure reaction, because it helps you understand how well the training was received by your audience. It also helps you improve the training for future trainees, including identifying important areas or topics that are missing from the training.

Level 2: Learning

At level 2, you measure what your trainees have learned. How much has their knowledge increased as a result of the training?

When you planned the training session, you hopefully started with a list of specific learning objectives: these should be the starting point for your measurement. Keep in mind that you can measure learning in different ways depending on these objectives, and depending on whether you're interested in changes to knowledge, skills, or attitude.

It's important to measure this, because knowing what your trainees are learning and what they aren't will help you improve future training.

Level 3: Behavior

At this level, you evaluate how far your trainees have changed their behavior, based on the training they received. Specifically, this looks at how trainees **apply** the information.

It's important to realize that behavior can only change if conditions are favorable. For instance, imagine you've skipped measurement at the first two Kirkpatrick levels and, when looking at your group's behavior, you determine that no behavior change has taken place. Therefore, you assume that your trainees haven't learned anything and that the training was ineffective.

However, just because behavior hasn't changed, it doesn't mean that trainees haven't learned anything. Perhaps their boss won't let them apply new knowledge. Or, maybe

they've learned everything you taught, but they have no desire to apply the knowledge themselves.

#### Level 4: Results

At this level, you analyze the final results of your training. This includes outcomes that you or your organization have determined to be good for business, good for the employees, or good for the bottom line.

Tip:

#### Level 1: Reaction

Start by identifying how you'll measure reaction. Consider addressing these questions:

- Did the trainees feel that the training was worth their time?
- Did they think that it was successful?
- What were the biggest strengths of the training, and the biggest weaknesses?
- Did they like the venue and presentation style?
- Did the training session accommodate their personal learning styles ?

Next, identify how you want to measure these reactions. To do this you'll typically use employee satisfaction surveys or questionnaires; however you can also watch trainees' body language during the training, and get verbal feedback by asking trainees directly about their experience.

Once you've gathered this information, look at it carefully. Then, think about what changes you could make, based on your trainees' feedback and suggestions.

#### Level 2: Learning

To measure learning, start by identifying what you want to evaluate. (These things could be changes in knowledge, skills, or attitudes.)

It's often helpful to measure these areas both before **and** after training. So, before training commences, test your trainees to determine their knowledge, skill levels, and attitudes.

Once training is finished, test your trainees a second time to measure what they have learned, or measure learning with interviews or verbal assessments.

#### Level 3: Behavior

It can be challenging to measure behavior effectively. This is a longer-term activity that should take place weeks or months after the initial training.

Consider these questions:

- Did the trainees put any of their learning to use?
- Are trainees able to teach their new knowledge, skills, or attitudes to other people?
- Are trainees aware that they've changed their behavior?

One of the best ways to measure behavior is to conduct observations and interviews over time.

Also, keep in mind that behavior will only change if conditions are favorable. For instance, effective learning could have taken place in the training session. But, if the overall organizational culture isn't set up for any behavior changes, the trainees might not be able to apply what they've learned.

Alternatively, trainees might not receive support, recognition, or reward for their behavior change from their boss. So, over time, they disregard the skills or knowledge that they have learned, and go back to their old behaviors.

#### Level 4: Results

Of all the levels, measuring the final results of the training is likely to be the most costly and time consuming. The biggest challenges are identifying which outcomes, benefits, or final results are most closely linked to the training, and coming up with an effective way to measure these outcomes over the long term.

Here are some outcomes to consider, depending on the objectives of your training:

- Increased employee retention.
- Increased production.
- Higher morale.
- Reduced waste.
- Increased sales.
- Higher quality ratings.
- Increased customer satisfaction.
- Fewer staff complaints.

#### *Considerations*

Although Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model is popular and widely used, there are a number of considerations that need to be taken into account when using the model.

One issue is that it can be time-consuming and expensive to use levels 3 or 4 of the model, so it's not practical for all organizations and situations. This is especially the case for organizations that don't have a dedicated training or human resource department, or for one-off training sessions or programs.

In a similar way, it can be expensive and resource intensive to "wire up an organization" to collect data with the sole purpose of evaluating training at levels 3 and 4. (Whether or not this is practical depends on the systems already in place within the organization.)

The model also assumes that each level's importance is greater than the last level, and that all levels are linked. For instance, it implies that Reaction is less important, ultimately, than Results, and that reactions must be positive for learning to take place. In practice, this may not be the case.

Most importantly, organizations change in many ways, and behaviors and results change depending on these, as well as on training. For example, measurable improvements in areas like retention and productivity could result from the arrival of a new boss or from a new computer system, rather than from training.

Kirkpatrick's model is great for trying to evaluate training in a "scientific" way, however, so many variables can be changing in fast-changing organizations that analysis at level 4 can be limited in usefulness (<http://www.mindtools.com/pages/article/kirkpatrick.htm>):