

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

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ ԳՈՒՐԳԵՆԻ

ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՆԿՆԴՐՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ՈՉ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՈՒՄ

ԺԳ. 00.02 - «Դասավանդման և դաստիարակության մեթոդիկա»
(անգլերեն լեզու) մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի
գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության

Գիտական ղեկավար՝
մանկ. գիտ. թեկնածու,
պրոֆեսոր՝ Կ. Ա. Հայրյան

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	3
ԳԼՈՒԽ 1. ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵԶՎՈՎ ՈՒՆԿՆԴՐՈՒԹԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ և ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՀ ՈՉ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՆԵՐՈՒՄ	
1.1. Օտար լեզվով ունկնդրության հիմնական բնութագրերը.....	12
1.2. Օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարությունները.....	38
1.3. Անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման բովանդակությունը և ծրագրային պահանջները ոչ լեզվական ֆակուլտետում.....	50
ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆԻ ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	66
ԳԼՈՒԽ 2. ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ	
2.1. Ունկնդրության փոխկապվածությունը խոսքային գործունեության մյուս տեսակների հետ.....	68
2.2. Օտար լեզվով ունկնդրությունը մասնագիտական և հաղորդակցական կոմպետենցիայի համատեքստում.....	79
2.3. Անգլերեն պատմագիտական ենթալեզվի համատեքստում մշակված ունկնդրության ուսուցման համալիր վարժությունների համակարգը.....	85
ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴԻ ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	135
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ	137
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ	139
ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ	154

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը: ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման կարևոր պահանջներից է ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերենի ուսուցման բովանդակության արդիականացումը: Տվյալ դասընթացի բարեփոխման շրջանակներում անհրաժեշտ է շարունակաբար վերանայել մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի (ESP) ուսուցման ողջ համակարգը, քանի որ այն չի բավարարում այդ լեզվով բանավոր և գրավոր հաղորդակցվելու ապագա մասնագետների մերօրյա պահանջները:

Օտարալեզու հաղորդակցությունը թե՛ միջանձնային, թե՛ մասնագիտական մակարդակներում չի կարող տեղի ունենալ առանց ունկնդրության կարողությունների և հմտությունների: Մասնագիտական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների կարևոր բաղադրիչ է ունկնդրության կոմպետենցիան, որը մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացներում անհրաժեշտ չափով չեն զարգացնում, չնայած գործող ESP ուսումնական ծրագրերում խնդիր է դրվում զարգացնել խոսքային գործունեության բոլոր հմտությունները՝ խոսելու, ունկնդրելու, կարդալու և գրելու: Դրա հետ մեկտեղ, անհրաժեշտ է նշել, որ ՀՀ բուհերի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում օտար լեզուների ուսուցման մանկավարժական պայմանները հեռու են բավարար լինելուց: Նույնիսկ ծրագրային պահանջներն իրականացվում են մասնակիորեն: Ընդ որում, խոսքային գործունեության չորս տեսակից ունկնդրության կարողության ձևավորումն, առանց բացառության, բոլոր դասընթացների ամենաթերի կողմն է: Կարևոր է նշել, որ մշակված չեն մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի համար նախատեսված ունկնդրության ուսուցման արդյունավետ ռազմավարություններ:

Վերջինիս ուսուցման համատարած բարձիթողի վիճակը պայմանավորված է մի շարք օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոններով, որոնցից ամենաէականն այն է, որ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում ունկնդրությունը դիտվում է իբրև խոսքային ընկալողական գործունեության առավել դժվար յուրացվող տեսակ:

Հետազոտության նպատակի և խնդիրների տեսանկյունից կարևորվում են ոչ լեզվական ֆակուլտետներում ունկնդրության ուսուցմանը (E.B. Александрова 2001, A.B.

Гаврилова 2006, О.А. Обдалова 2001, В. А. Яковлева 2003), ունկնդրության վարժությունների մշակմանը (CEFR¹, М. П. Базина 1988, Е. Г. Богданова 1984, К. М. Бржозовская 2003, Н. В. Войтик 2015), ունկնդրության խոսակցական հայեցակերպին (А.В. Гаврилова 2000), օտարալեզու ունկնդրության տեքստերի ընտրության և կիրառման սկզբունքներին, չափանիշներին (И.А. Гончар 2011, Е.С. Горюнова 2011, Е. И. Латушко 2004, М. В. Куимова 2005, Е. А. Карташова 2017, И.Д. Попова 2012), ունկնդրության դժվարություններին (Ռ.Ռ. Խաչատրյան 2012, Н.В. Елухина, М.Г. Каспарова 1991), ունկնդրության դիդակտիկական հիմքերին (Я.В. Зудова 1997, Е. В. Крылова 1994), ունկնդրության արտալսարանային, ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպմանը, ունկնդրության տեսակներին (Л.Ю. Кулиш 1991, Л.И. Иванова 1997, Е.И. Пассов 1991), ունկնդրությանը վերաբերող դասագրքերի, դասանյութերի վերլուծությանը (Черкашина 2003) նվիրված աշխատանքները: Վերոնշյալ աշխատությունները մեծ ներդրում ունեն օտարալեզու ունկնդրության ուսումնասիրման և ուսուցման բարելավման գործում, սակայն նշված և այլ աշխատանքներում ուսումնասիրության առարկա չեն դարձել անգլերենի ունկնդրության կարողությունների ձևավորման և զարգացման առանձնահատկությունները, հաշվի առնելով հայալեզու ուսանողների լսարանը, նրանց լեզվական մակարդակը՝ B1, B2, ունկնդրության կարողությունների ձևավորման դժվարությունները, մասնագիտական և ճանաչողական պահանջմունքները, ինչպես նաև ունկնդրության կարողությունների ձևավորման մանկավարժական պայմանները:

Հիմք ընդունելով ESP դասընթացում ունկնդրության ուսուցումը բարելավելու կարևորությունը՝ սույն հետազոտության առաջ խնդիր է դրվում մշակել անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման արդյունավետ մեթոդական համակարգ, որն առավելագույնս կնպաստի ուսումնական ծրագրերով նախատեսված ինչպես գործնական, այնպես էլ կրթական և մշակութային նպատակների իրականացմանը:

Առաջարկվող մեթոդական համակարգը մշակելու արդիականությունը հիմնավորվում է մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի ուսուցման դասընթացի

¹ The Common European Framework of Reference. (2001). <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.htm>

կազմակերպման որակը բարելավելու կարևորությամբ, քննարկվող հիմնախնդրի թե՛ տեսական, թե՛ գործնական մակարդակներում ոչ բավարար մշակվածությամբ, ունկնդրության ուսուցման և ուսումնառության, օտարալեզու բանավոր հաղորդակցման մակարդակն արդի պահանջներին համապատասխանեցնելու անհրաժեշտությամբ:

Վերոնշյալից հետևում է, որ սույն **հետազոտության նպատակը** մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի դասընթացում ունկնդրության ուսուցման արդյունավետ մեթոդական համակարգի մշակումն է:

Հետազոտության օբյեկտը՝ ոչ լեզվական ֆակուլտետում մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի ընկալողական (ռեցեպտիվ) խոսքային գործունեության գործընթացն է:

Հետազոտության առարկան՝ մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի ունկնդրության ուսուցման մեթոդական համակարգն է:

Հետազոտության գիտական վարկածը. ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերեն լեզվով ունկնդրության կարողությունների և հմտությունների ձևավորման և զարգացման գործընթացը կհամապատասխանի արդի պահանջներին, եթե

- վերլուծվեն մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի դասընթացում ուսումնամեթոդական համալիրները, ուսումնական ծրագրերը, ուսանողների լեզվական ընկալողական մակարդակը, ճանաչողական և մասնագիտական պահանջմունքները,

- մշակվի ունկնդրության կարողությունների և հմտությունների զարգացման մեթոդական համակարգի շարժընթացը ներկայացնող օրինակելի մոդել, որի հիմքում ընկած են հստակ մեթոդաբանությամբ ընտրված ուսուցման մեթոդներ և ռազմավարություններ, տեսական և փորձարարական վերլուծությամբ նախատեսված ընթացակարգեր, ունկնդրության տեքստեր և վարժություններ, ապա փորձարարական ուսուցման ընթացքում և տվյալների ամփոփմամբ կհիմնավորվի առաջարկվող մեթոդական համակարգի արդյունավետությունը:

Նշված նպատակն իրականացնելու և առաջ քաշված վարկածը ստուգելու համար առաջադրվել են **հետազոտության հետևյալ խնդիրները.**

1. վերլուծել մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի դասընթացում շրջանառվող անգլերենի չափորոշիչները, ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը, ուսանողների լեզվական մակարդակը և նպատակադիրքորոշումները,

2. բացահայտել ունկնդրության կոմպետենցիայի ձևավորման ու զարգացման առանձնահատկությունները, ինչպես նաև նրա զարգացմանը խոչընդոտող ընդհանուր և մասնակի, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարությունները,

3. ընտրել ունկնդրության ուսուցման օպտիմալ ռազմավարություններ և մեթոդներ, տեքստեր և վարժություններ, որոնք ընկած են ունկնդրության կազմակերպման օրինակելի մոդելի հիմքում և փորձարարական ուսուցմամբ հիմնավորել առաջարկվող մեթոդական համակարգի արդյունավետությունը:

Հետազոտությունն իրականացվել է հետևյալ **մեթոդներով**.

1. **Տեսական մեթոդներ**. Թեմային վերաբերող գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրություն և վերլուծություն, ունկնդրությանը վերաբերող տարբեր տեսությունների դասակարգում, ստացված արդյունքների ընդհանրացում:

2. **Էմպիրիկ հետազոտության մեթոդներ**. Անկետավորում, թեստավորում, հարցազրույց, ուսանողների աշխատանքի դիտարկում, ստացված արդյունքների համեմատություն, չափում:

3. **Վիճակագրական մեթոդներ**. Ուսանողների անձնային և լեզվական տվյալների գրանցում, հաշվառում, ըստ ցուցիչների նրանց լեզվական մակարդակների սանդղակավորում, փորձարարական և ստուգողական խմբերի փորձարկման արդյունքների մաթեմատիկական-վիճակագրական վերլուծություն:

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքում ընկած են երկլեզվության և բազմալեզվությանը (Dewaele 2012, Canale, M. & Swain, M. 1980, Joe Sheils² 1993 և ուրիշ.), հնչյունական փոխազդեցությանը (Մ. Գ. Աստվածատրյան 1985, Կ. Ա. Հայրյան 2008 և ուրիշ.), օտարալեզու բնագրերի ունկնդրության ընտրության և կիրառման սկզբունքներին (E. A. Карташова 2017, E. B. Носонович, P. П. Мильруд 1999, И. Д. Попова 2012 և ուրիշ.), ունկնդրության հոգեբանական, լեզվաբանական,

² Sheils, Joe. Communication in the Modern Languages Classroom : project n° 12 "Learning and Teaching Modern Languages for Communication". Strasbourg, 1993.

հոգելիցվաբանական դժվարություններին (A. Bradford 2007, S. A. Bird, & J. N. Williams 2002, D. Evans, P. Zeun, & R. Stanier 2013, C. Goh 2008, S. A. McLeod 2010, Wang, Wudong 2004, M. Wilson 2003, И. А. Зимняя 1973, Я. М. Колкер, Е. С. Устинова 2002), հնչյունական, ունկնդրության կոմպետենցիաներին (V. Cook 1995, I. Luka 2007, P. Nathan 2008, И. А. Зимняя 2003, А. А. Шахназарян 2014), ունկնդրության ուսուցման մոդելներին (И. В. Щукина 2009, J. H. Hulstijn 2003), ունկնդրության ուսուցման ռազմավարություններին (J. Cross 2011, S. Graham 2003, T. S. Lee 2015, T. Lynch 1995, E. Macaro 2001, 2007, D. Mendelsohn 2006, M. H. Tafaghodtari 2010) վերաբերող տեսությունները և հայեցակարգերը:

Հետազոտության գիտական նորույթն այն է, որ

➤ ստեղծվել է ունկնդրության ուսուցման հստակ ընթացակարգերով իրականացվող եռափուլ մոդել, որը ներկայացնում է հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքներով մշակված ընթացակարգեր, ունկնդրողական մասնագիտական տեքստեր, դրանց հետ աշխատանքի նախատեքստային, տեքստային, հետտեքստային վարժություններ,

➤ համապատասխան մեթոդաբանական և մեթոդական գրականության ուսումնասիրության արդյունքում ներդրվել են օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման արդյունավետ ռազմավարություններ, մեթոդներ, անգլերեն պատմագիտական ենթալեզվի յուրացմանը միտված վարժություններ, առաջադրանքներ և տեքստեր,

➤ ըստ նշված մոդելի մշակվել և փորձարկվել է մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի դասընթացում ունկնդրության ուսուցման մեթոդական համակարգ, որը ներկայացնում է մասնագիտական և ոչ մասնագիտական ունկնդրողական տեքստեր, դրանց հետ աշխատանքի վարժությունները: Թե՛ տեքստերը, թե՛ վարժությունները ընտրվել և մշակվել են հաշվի առնելով ունկնդրման վերճանաչողական, փոխհատուցման ռազմավարությունները:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի տեսությունն ու պրակտիկան հարստացել են օտարալեզու ունկնդրության ուսումնասիրության շուրջ վերոնշյալ ձեռքբերումներով՝ հաշվի առնելով բուհերի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերենի

ունկնդրության ուսուցման առանձնահատկություններն ու դժվարությունները: Աշխատության տեսական նշանակությունն այն է, որ ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքներով մշակվել, տեսականորեն հիմնավորվել և փորձարարական ուսուցմամբ հաստատվել է առաջարկվող մոդելի արդյունավետությունը:

Ըստ այդմ՝ առաջարկվում է ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվին հատկացվող սահմանափակ դասաժամերը փոխհատուցող մեթոդական ճկուն, դինամիկ համակարգ, որը խոսքային գործունեության մյուս տեսակների հետ կնպաստի ունկնդրության ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը.

Մշակված և փորձարարական ուսուցմամբ փորձարկված ունկնդրության զարգացման եռափուլ ընթացակարգային մոդելը կարող է կիրառվել մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի ուսուցման դասընթացներում: Հետազոտության եզրակացությունները և վերջնարդյունքները, առաջադրված դրույթները կարող են օգտագործվել այլ դասընթացներ նախագծողների, ուսումնական պլաններ, ծրագրեր կազմողների, դասագրքերի հեղինակների և գործնական անգլերեն դասավանդողների կողմից:

Հետազոտության արդյունքների արժանահավատությունը հավաստվում է մանկավարժական սույն գործընթացի ելակետային սկզբունքների և գիտության արդի պահանջների համապատասխանությամբ, անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման մշակված մեթոդական համալիրի բարձր արդյունավետությամբ, ինչը հաստատվել է մեծաթիվ ուսանողների մասնակցությամբ անցկացված երկամյա փորձարարական ուսուցմամբ, որի ընթացքում արձանագրված ստույգ տվյալները և դրանց օբյեկտիվ վերլուծությունը, ստացված արդյունքների համակողմանի և անկողմնակալ գնահատականը լիովին համապատասխանում են աշխատանքում առաջադրված կանխավարկածին և տեսական այլ դրույթների:

Հետազոտության հիմնական փուլերը.

Սույն հետազոտությունը իրականացվել է հինգ տարվա ընթացքում հետևյալ 3 փուլերով.

Առաջին փուլում (2010-2011) հավաքագրվել, ուսումնասիրվել է հետազոտության հիմնախնդրի վերաբերյալ մեթոդական, մանկավարժական, լեզվաբանական, հոգեբանական, լեզվահոգեբանական և բազմալեզվադիդակտիկական գրականություն: Զրույցի, հարցման և անկետավորման միջոցով բացահայտվել են ուսանողների ճանաչողական, մասնագիտական պահանջմունքները և դրդապատճառները: Տվյալ փուլի ավարտին մշակվել է հետազոտության գիտական-հասկացական ապարատը:

Երկրորդ փուլում (2011-2013) հետազոտական աշխատանքը հիմնականում ծավալվել է ձևավորող, որոնողական և ստուգողական փորձարարության ուղղությամբ: Բազմակողմանի հարցումների և թեստավորման արդյունքների ամփոփման հիման վրա ի հայտ է բերվել մասնագիտական կողմնորոշման անգլերեն բանավոր խոսքը ընկալելու կարողությունների և հմտությունների զարգացման առավել տիպական երեք փուլ:

Տվյալ համակարգի փորձարարական ուսուցման համար կազմվել են համապատասխան վարժություններ և տեքստի շուրջ աշխատելու առաջադրանքներ ունկնդրության ուսուցման գործընթացը եռափուլ ընթացակարգերով կազմակերպելու նպատակով: Այս փուլում սկսվել է ատենախոսության շարադրումը:

Երրորդ փուլում (2013-2014) իրականացվել է հաստատող փորձարարական աշխատանք, որի ընթացքում լրամշակվել և ավարտուն տեսքի են բերվել ունկնդրության ուսուցման վարժությունները, առաջադրանքները, վերլուծվել և ամփոփվել են փորձարարական ուսուցման արդյունքները:

Ավարտվել է ատենախոսության շարադրումը և ներկայացվել մասնագիտական քննարկման:

Հետազոտության փորձաքննությունը և ներդրումն իրականացվել են Խաչատուր Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում (ՀՊՄՀ), Երևանի պետական համալսարանում (ԵՊՀ) և Երևանի «Հայբուսակ» համալսարանում:

Փորձարարական ուսուցումը կազմակերպվել է Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պատմության և իրավագիտության ֆակուլտետի պատմության բաժնի առաջին և երկրորդ կուրսերում: Հետազոտության հիմնական դրույթները և փորձարարական ուսուցման արդյունքները պարբերաբար ներկայացվել են Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի և ասպիրանտների 2013-2015 թվականների տարեկան գիտաժողովներում, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտների և հայցորդների 2012 - 2015 թվականներին անցկացված տարեկան ատեստավորման նիստերին, ինչպես նաև անգլերեն լեզվի ուսուցման ամբիոնում օտար լեզուների դասավանդման այլ խնդիրների նվիրված սեմինարներին:

Ատեսախոսության վերաբերյալ հրապարակվել է 7 գիտական հոդված:

Պաշտպանության են ներկայացվում հետևյալ դրույթները.

1. Մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի ուսուցման դասընթացում ունկնդրության ուսուցումը պետք է կազմակերպվի խոսողության, ինչպես նաև հնչյունաբանության, բառապաշարի և քերականության գործնական ուսուցման հետ փոխկապակցված և փոխհամաձայնեցված, ինչը հնարավորություն է ընձեռում ապահովել ունկնդրության կարողությունների և հմտությունների բնականոն զարգացումը:

2. Անգլերեն պատմական կողմնորոշման դասընթացում արդյունավետ է կիրառել լսարանային և արտալսարանային աշխատանքի շրջանակներում կիրառվող ունկնդրության ուսուցման հաղորդակցական, վերճանաչողական և փոխհատուցման ռազմավարությունները, հաշվի առնելով ազգային լսարանում ծագող ունկնդրության օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարությունները:

3. Անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման առաջարկվող համակարգում առաջին պլան են մղվում հաղորդակցական և փոխհատուցման ռազմավարությունները, քանի որ ոչ բավարար լսարանային ժամերի պայմաններում, սկզբունքային նշանակություն են ստանում ուսանողների արտալսարանային ունկնդրության կազմակերպման, նրանց ինքնուրույն աշխատանքի մշակույթի ձևավորման հիմնախնդիրները:

Աշխատանքի կառուցվածքը և ծավալը: Ատենախոսությունը բաղկացած է 153 համակարգչային էջից (առանց հավելվածների): Այն ներառում է ներածություն, երկու գլուխ, եզրակացություններ, օգտագործված գրականության ցանկ, հավելվածներ, 5 գծապատկեր, 13 աղյուսակ և 3 տրամագիր:

ԳԼՈՒԽ 1. ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵԶՎՈՎ ՈՒՆԿՆԴՐՈՒԹԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ և ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՀ ՈՉ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՆԵՐՈՒՄ

1.1. Օտար լեզվով ունկնդրության հիմնական բնութագրերը

Հայաստանի բուհերի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերեն լեզվով ունկնդրելու, խոսելու, կարդալու և գրելու ունակությունների համալիր զարգացման գործընթացի առավել թերի և անկատար կողմը ունկնդրության ուսուցումն է:

Մեր դիտարկումների համաձայն՝ Հայաստանի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում, մասնավորապես անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման հետ կապված բամաթիվ չլուծված խնդիրների հիմնական պատճառը տվյալ դասընթացի շրջանակում ընթերցանության ուսուցման ավանդական գերակայությունն է:

Տարիների ընթացքում ձևավորված և մինչ օրս պահպանվող այդ ավանդույթը սկիզբ է առել 1970-ական թվականներից՝ որպես օտարալեզու աղբյուրներից մասնագիտության վերաբերյալ լրացուցիչ և օգտակար տեղեկատվություն ստանալու հույժ կարևոր գործառույթ, որին ստորադասվում էին խոսքային գործունեության մյուս տեսակների ուսուցման գործընթացները:

Իհարկե, 20-րդ դարի 70-ական թվականներին, երբ ԽՍՀՄ-ի կազմում այլ հանրապետությունների հետ միասին Հայաստանի բնակչության փոխշփումները արտասահմանյան երկրների հետ խիստ սահմանափակ էին, բուհերում օտար լեզվով գրավոր հաղորդակցման կարողությունների զարգացման գերակայությունը միանգամայն արդարացված էր: Հետագա տասնամյակներում՝ հատկապես Հայաստանի անկախացումից հետո, անգլերեն լեզվով բանավոր հաղորդակցվելու հանրային պահանջի մեծացմանը զուգընթաց այդ լեզվով խոսողության ունակությունների զարգացմանը ոչ լեզվական բուհերում սկսեցին ավելի շատ ուշադրություն դարձնել: Այդուհանդերձ, չնայած այն հանգամանքին, որ 21-րդ դարում անգլերեն լեզվով բանավոր հաղորդակցվելու պահանջը ողջ աշխարհում կտրուկ աճել է, Հայաստանի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում այդ լեզվով ընթերցանության

ուսուցումը ավանդաբար շարունակում է պահպանել իր հարաբերական կարևորությունը, ինչը մեծ չափով ստվերում է ունկնդրության և խոսողության ուսուցման գործառույթները:

Ելնելով օտար լեզուների ուսուցման տարածաշրջանային առանձնահատկություններից՝ պետք է նշել, որ ինչպես ունկնդրության, այնպես էլ խոսքային գործունեության մյուս տեսակների փոխկապակցված գործածության ունակությունների զարգացման օբյեկտիվ հնարավորությունները համընդհանուր առումով պայմանավորված են լեզվաքաղաքականության և հաղորդակցման միջավայրի գործոններով: Հայաստանի Հանրապետությունում օտար լեզուների տարբեր նպատակներ հետապնդող ուսուցումը ներկա ժամանակահատվածում իրականացվում է «Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգ, ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում» Եվրոխորհրդի կողմից մշակված լեզվաքաղաքականության շրջանակներում (Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ 2005):

Տվյալ ծրագրի առանցքային դրույթներից մեկի համաձայն՝ «...Եվրոպայի խորհրդի կողմից որդեգրված քաղաքականության մեջ վերջին տարիներին կարևորվում է բազմալեզվության հայեցակարգը: Անհատի բազմալեզվությունը (plurilingualism) նույնը չէ, ինչ հասարակության բազմալեզվությունը (multilingualism), որը ենթադրում է մի քանի լեզուների իմացության կամ տվյալ հասարակության մեջ տարբեր լեզուների համագոյակցություն» (Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ 2005: 5):

«Ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերենին տիրապետելու ուսանողների ամենագործուն դրդապատճառը, անտարակույս, հանդիսանում է իրենց ընտրած մասնագիտության մեջ խորանալու և կայանալու, միջազգային չափանիշներին համապատասխան մասնագիտական գործառույթներ իրականացնելու նպատակով այդ լեզվի համակողմանի յուրացումը, որի շրջանակում «...արդյունավետ ունկնդրելն առանցքային նշանակություն ունի հաղորդակցական ունակությունների ձևավորման և զարգացման գործընթացում» (Խաչատրյան 2012: 3):

Ոչ լեզվական ֆակուլտետներում օտար լեզուն ուսուցանվում է գիտության կամ հանրային գործունեության վերաբերյալ լրացուցիչ տեղեկություն ստանալու և փոխանակելու, այս կամ այն բնագավառում տվյալ լեզվով մասնագիտական բազմակողմանի գործունեություն ծավալելու, ինչպես նաև օտարերկրացիների հետ շփվելու նպատակներով: Այդ ամենը կյանքի կոչելու համար մասնագիտական կողմնորոշման օտար լեզուների բուհական ծրագրերով նախատեսված է գրավոր և բանավոր խոսքի ներդաշնակ զարգացում:

Մասնագիտական ուղղվածության օտարալեզու ունկնդրության ուսուցումն իր նպատակին հասցնելու համար ձեռնարկվող համալիր միջոցառումների շրջանակում անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն բոլոր գործոնները, որոնք այս կամ այն չափով առնչվում են ունկնդրական ունակությունների ձևավորման և զարգացման գործընթացի հետ: Այդ տեսանկյունից ունկնդրության նպատակների և խնդիրների հստակեցումը, ծրագրային չափանիշների սահմանումը, ուսուցման բովանդակության վերանայումը հանդիսանում են խոսքային գործունեության այդ տեսակի արդյունավետ ուսուցման անհրաժեշտ, բայց ոչ բոլոր բավարար պայմանները:

Տվյալ դասընթացից ակնկալվող վերջնարդյունքը հայտնի չափով պայմանավորված է նաև հայկական լեզվահաղորդակցական միջավայրին բնորոշ որոշ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ բնույթի գործոններով: Մեր կարծիքով դրանց թվին պետք է դասել առանձին մասնագիտություններն արտացոլող օտարալեզու ենթալեզվի շրջանակում ունկնդրության ուսուցման նախորդ փորձը և արմատավորված ավանդույթները, ուսուցանողների մասնագիտական և ուսանողների ակադեմիական բնութագրերը, լեզվահաղորդակցական միջավայրը, պայմանները և այլն:

Ստորև ներկայացնում ենք քննարկվող դասընթացում ընդհանուր տարածում գտած այն երևույթները, որոնք զգալի ազդեցություն ունեն անգլերենի ունկնդրության ունակությունների զարգացման վրա.

1. Հայաստանի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերեն լեզու դասավանդողների շրջանում գերիշխում է այն թյուր տեսակետը, որ օտարալեզու բանավոր խոսքի ուսուցման արդյունավետությունը գլխավորապես պայմանավորված է խոսելու ունակություններ և կարողություններ զարգացնելու հետ: Ինչ վերաբերում է

բանավոր խոսքի կայացման երկրորդ բաղադրիչին՝ ունկնդրության ունակություններին, ապա, այդ նույն տեսակետի համաձայն, անգլերենն ուսումնասիրողին դրանք փոխանցվում են ինքնաբերաբար՝ մայրենի լեզվով ունկնդրելու փորձառությունից, ինչը նշանակում է, որ օտար և մայրենի լեզուներով արտահայտված խոսքը ընկալելու ունակությունների միջև, ըստ էության, տարբերություն չի դրվում:

Դրանով պետք է բացատրել, որ օտարալեզու ունկնդրության համեմատ խոսողությունը համարվում է ավելի կարևոր և դժվար ուսուցանելի հաղորդակցական տեսակ, որի արդյունավետ կազմակերպումը դիտվում է որպես բանավոր խոսքի զարգացման վճռորոշ գործոն: Բնականաբար, այդ վնասաբեր մոտեցումը փոխանցվում է նաև ուսանողներին, որի արդյունքում հայկական ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման և յուրացման ուղղությամբ ներկայումս գրեթե ոչ մի համակարգված աշխատանք չի ձեռնարկվում:

2. Օտար լեզվով ունկնդրության ունակությունների զարգացման գործընթացն անվերապահորեն ներառում է հնչյունաբանության ուսուցումը, քանի որ բանավոր խոսքն ընկալելու կարևորագույն նախապայմանը տվյալ լեզվի հնչյունական համակարգին տիրապետելն է (Դանիելյան 2006: 185):

Հայաստանի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում օտար լեզվի դասընթացի սուղ դասաժամերի պարագայում հնչյունաբանության ուսուցումը սահմանափակվում է մասնագիտական բառապաշարի արտասանության ուսուցմամբ, որն ինքնին նաև ունկնդրության ուսուցման գործառույթ է: Այդ հանգամանքը բազմաթիվ դասախոսների կողմից ունկնդրության և հնչյունաբանության ուսուցման գործառույթների ոչ հստակ տարանջատման տեղիք է տալիս:

Չնայած հնչյունաբանության ուսուցման ուղղությամբ կատարվող աշխատանքն ունկնդրության ուսուցման մի շարք գործառույթներից միայն մեկն է, սակայն պրակտիկայում այն հաճախ ներկայացվում է իբրև ունկնդրության լիարժեք ուսուցում: Մեզանում համատարած այդ իռացիոնալ պրակտիկայի բուն պատճառն, իհարկե, այն չէ, որ օտար լեզվի դասախոսները տեղյակ չեն ունկնդրության և հնչյունաբանության ուսուցման նպատակների, խնդիրների և գործառույթների տարբերություններին: Որոշ

դասախոսներ ունկնդրության և հնչյունաբանության ուսուցման նույնացումը պատճառաբանում են նրանով, որ դա թելադրված է դասաժամերի անբավարարությամբ: Սակայն օտար լեզվի դասախոսների ճնշող մեծամասնությունը խոստովանում է, որ դրա բուն պատճառը ունկնդրության ուսուցման համար անհրաժեշտ ուսումնամեթոդական համալիրների և փորձի բացակայությունն է:

Անգլերեն լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման ամեն մի դասընթաց ներկայացնում է գիտության կամ հանրային գործունեության մի բնագավառի ենթալեզու, որի շրջանակում կազմակերպվում է բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացումը: Անգլերեն լեզվով խոսքային գործունեության բոլոր տեսակների հաղորդակցական ունակությունների զարգացման ուսումնամեթոդական աշխատանքը հիմնականում իրականացվում է տվյալ ենթալեզվի ուսուցման համար նախատեսված դասագրքի կամ ձեռնարկի հիման վրա:

Հետևաբար, ուսումնական այդ նյութերի որակական և քանակական բնութագրերը վճռորոշ նշանակություն ունեն տվյալ դասընթացի ընդհանուր արդյունավետության համար (Հայրյան 2008: 333-335):

Հայտնի է, որ Հայաստանի ոչ լեզվական ֆակուլտետների համար նախատեսված անգլերեն լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասագրքերն ու ձեռնարկները ³սակավաթիվ են, մինչդեռ բուհերում ուսուցանվում են հարյուրավոր մասնագիտություններ:

³ Khasapetian S. English-Armenian Armenian-English Dictionary of Genocide Terms (Ցեղասպանագիտական եզրույթների անգլերեն-հայերեն հայերեն-անգլերեն բառարան), YSU press, 2015, 408 p.

Khasapetyan S. English for history students, 2009,

Ուսումնական ձեռնարկ, <<Լիմուշ>> հրատ, Երևան, 276 էջ

Khasapetian S., Grigorian A. Culture for everyone, Երևան, Լիմուշ հրատարակչություն, 2008թ., 296 էջ:

S. Khasapetian, A. Grigorian English for history students: Դասագիրք, Երևան, «Լիմուշ» հրատ., 2005թ., 234 էջ:

Խասապետյան Ս. Ռ. Պատմական տերմինների անգլերեն-հայերեն բառարան / English-Armenian dictionary of historical terms: Բառարան, Երևան, <<Ասողիկ> Հրատարակչություն, 2004թ., 68 էջ:

Mkrtchyan Ch, Khasapetyan S. From our experience of teaching English at the faculty of history : FLSP N4, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 2004թ., 59-63 էջ:

Խասապետյան Ս. Անգլերենի ձեռնարկ պատմության ֆակուլտետի ուսանողների համար: Ձեռնարկ/ Manual/ Yerevan University Press, ԵՐԵՎԱՆ-1988-YEREVAN, 168p.

Խասապետյան Ս. Ռ. Անգլերենի ձեռնարկ փիլիսոփայության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի ուսանողների համար: Ձեռնարկ /Manual/ Yerevan University Press, ԵՐԵՎԱՆ-1987-YEREVAN, 170p.

Թոքմաջյան Հ. Ա., Մխիթարյան Ե. Ս. Անգլերենի դասագիրք ոչ մասնագիտական հումանիտար ֆակուլտետի համար, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1984, 449 էջ

Նշված դասագրքերը նախատեսված չեն ՀՀ բուհերի պատմական ֆակուլտետների համար: Պատահական չէ, որ ՀՊՄՀ Օտար լեզուների դասավանդման ամբիոնի ծրագրերում դրանց հետ զուգահեռ առաջարկվում է ամբիոնի կողմից ստեղծած մշակում և ուսումնամեթոդական ձեռնարկներ: Նշված դասագրքերն ունեն ըստ մակարդակների դասական կառուցվածք:

Սովորողները ըստ բաժինների զարգացնում են իրենց քերականական, բառապաշարային, արտասանական, ունկնդրողական, ընթերցանական, խոսողության ու գրության հմտությունները:

Ինչ վերաբերում է ունկնդրությանը, ապա բոլոր նշված դասագրքերում բավականին ամբողջական է են տրված ունկնդրողությանը վերաբերող առաջադրանքները: Սակայն դրանք չեն վերաբերում անգլերեն պատմական, պատմագիտական ենթալեզվին, և նպատակաուղղված չեն ներառում պատմական հիմնահարցերին վերաբերող տեքստեր կամ բնագրեր: Դրական է այն, որ վերջին տարիներին պատմական կողմնորոշման անգլերենի ուսուցման տևողությունը ավելացել է և չորս կիսամյակից դարձել է յոթ կիսամյակ:

Սակայն, թե՛ ծրագրերում, թե՛ կիրառվող դասագրքային համալիրներում չի ավելացել ինքնուրույն ունկնդրության ժամերը, հատկապես երբ խոսք է գնում է գնում բնագիր պատմական ֆիլմերի դիտմանը կամ անգլալեզու պատմական թեմատիկայով դասախոսությունների ունկնդրմանը:

Անհրաժեշտ է հաշվի առնել ռուսական բուհերի հարուստ փորձն անգլերեն պատմական ենթալեզվի ուսուցման գործում:⁴

1. ⁴ Амбрамчик Е.Ф. и др. English for History Students. Achievement Tests Минск : БГУ, 2010. – 87 с.
2. Бонди Е.А. Английский язык для студентов-историков / English for Specific Purposes → Для исторических специальностей / English for History Studies, Изд-во: АСТ-2001. – 213с.
3. Гончарова Л.Ю. Early Russian History (key issues): Для специалистов / English for Specific Purposes → Для исторических специальностей / English for History Studies: Учебно-методическое пособие по английскому языку. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. – 36 с.
4. Капустина Т.В. (сост.) Задания для чтения текстов на английском языке: Для специалистов / English for Specific Purposes → Для исторических специальностей / English for History Studies: Для студ. истор. фак. – Брест: Изд-во БрГУ, 2006. – 39 с.
5. Khasapetian S.R. English for History Students: Asogik, 2005. – 234 с.

Мартемьянова Н.В., Петросян Ж.В. English for Historians (английский язык для историков): Для специалистов / English for Specific Purposes → Для исторических специальностей / English for History Studies: Минск : БГУ, 2010. – 87 с.

Седелкина Л. Н., Яковлева Е. Б., Миньяр-Белоручева А. П. English for history students : Учебно-методическое пособие под ред. С.Г. Тер-Минасовой и Е.Б. Яковлевой. — Издательство Московского университета Москва, 1988. — С. 80

Հատկանշական է այն, որ նույն ՌԴ լայնորեն շրջանառվում է Ս. Խասապետյանի դասագիրքը, որը աչքի է ընկնում նրանով, որ ստեղծված է ՀՀ-ում, ընդ որում՝ վերջին շրջանում: Նշված դասագրքերի կարևոր թերություններից մեկն այն է, որ նախատեսված չեն հայալեզու լսարանի համար և ստեղծված չեն պահանջներին համահունչ տեսահավելվածներ կամ սկավառակներ:

Մեր կարծիքով պատմություն ուսումնասիրող ցանկացած անձ պետք է օգտվի Top free resources for teaching and learning Social Studies (Top free resources for teaching and learning Social Studies: <http://classroom-aid.com/educational-resources/social-study/>) և նմանատեսակ կայքէջերից, քանի որ հնարավորություն է ընձեռվում օգտվել անգլերեն պատմահասարակական բնագրերից և նյութերից ցանկացած պահի, օգտվելով համացանցի ընձեռած հնարավորություններից (Տե՛ս հավելված resources):

Փաստորեն, բազմաթիվ մասնագիտությունների անգլերեն ենթալեզուն մեզանում, ինչպես հարկն է, չի ուսուցանվում, որովհետև հատուկ հայախոս միջավայրի համար մշակված նման ուսումնական նյութեր չկան:

Գործածվող դասագրքերի մի մասն էլ նախատեսված է ոչ թե հատուկ ենթալեզու սովորեցնելու, այլ բնասիրական, բնագիտական և այլ ուղղվածության տեքստերի հիման վրա ընդհանուր հաղորդակցական ունակություններ զարգացնելու համար, ինչը մերօրյա ուսանողության պահանջները, բնականաբար, չի կարող բավարարել⁵:

Հայաստանում անգլերեն լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացները մեծ մասամբ կազմակերպվում են արտերկրում հրատարակված դասագրքերի հիման

Шакирова Т.И. Сборник текстов по специальности (Английский язык) Учебно-методическое пособие по развитие навыков чтения и реферирования текстов по специальности (для студентов исторического факультета): Для специалистов / English for Specific Purposes → Для исторических специальностей / English for History Studies. - Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2005. - 58 с.

5 “Empower”, Student's Book, Elementary, Adrian Doff, Craig Thaine, Herbert Puchta, Jeff Stranks, Peter Lewis-Jones Cambridge University Press, 2015 (Unit 1-6, pp. 6-68, 136-147)

“Empower”, Workbook, Elementary, Peter Anderson Cambridge University Press, 2015 (Unit 1-6, pp. 4-39)

“Cutting Edge”, Student's Book, Pre-Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Modules 1,2,3,4,5,7,8,9 pp. 6-87)

“Cutting Edge”, Workbook, Pre-Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Modules 1,2,3,4,5,7,8,9 pp. 4-59).

“Cutting Edge”, Student's Book, Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Module 1-2, pp. 6-25)

“Cutting Edge”, Workbook, Jane Comyns Carr, Frances Eales Intermediate. J. Pearson Longman (Module 1-2, pp. 4-21)

“Cutting Edge”, Student's Book, Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Module 5-6 pp. 48-69)

“Cutting Edge”, Workbook, Jane Comyns Carr, Frances Eales Intermediate. J. Pearson Longman (Module 5-6 pp. 36-50)

վրա: Քանի որ այդ դասագրքերը նախատեսված են լեզվահաղորդակցական այլ միջավայրի համար, ապա հայախոս լսարանում արտասահմանյան դասագրքերի արդյունավետությունն ապահովելու փորձված միջոցը դրանց տեղայնացումն է, այսինքն՝ անհրաժեշտ կառուցվածքային և բովանդակային փոփոխությունների ենթարկելով՝ դրանք սովորողների տվյալ քանակակազմի հնարավորություններին և պահանջներին համապատասխանեցնելը: Ընդ որում՝ նշված փոփոխությունները պետք է առավելապես նպաստեն խոսքային գործունեության բոլոր տեսակների համակողմանի զարգացմանը, որը ոչ բոլոր դասախոսներն են ի զորու պատշաճ մակարդակով իրականացնելու:

Հիմք ընդունելով հումանիտար որոշ մասնագիտություններ արտացոլող անգլերեն լեզվի դասագրքերի կառուցվածքն ու բովանդակությունը, ինչպես նաև դասախոսների անձնական կարծիքը՝ կարելի է եզրակացնել, որ մի շարք չափանիշներով դրանք համապատասխանում են ներկայացվող պահանջներին: Մասնավորապես, դրանք նպատակաուղղված են մասնագիտական բառապաշարի ստեղծմանը, քերականական նյութի կիրառության ամրապնդմանը, տվյալ ենթալեզվի շրջանակներում խոսողության, ընթերցանության և թարգմանության ունակությունների զարգացմանը: Ինչ վերաբերում է ունկնդրության ուսուցմանը, ապա պետք է փաստել, որ ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ արտերկրում մշակված մասնագիտական կողմնորոշման անգլերեն դասագրքերը, որպես կանոն, նման նպատակ չեն հետապնդում:

3. Հայաստանի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերեն լեզվով ունկնդրության ունակությունների զարգացմանը էականորեն խոչընդոտող պատճառներից մեկն էլ այդ գործընթացի վերահսկման հետ կապված բարդություններն են: Օտար լեզվի պարագայում խոսքային գործունեության տեսակների ուսուցման արդյունավետ կազմակերպումը պահանջում է շարունակաբար հսկողություն սահմանել հաղորդակցական ունակությունների և կարողությունների զարգացման ընթացքի վրա, որը հնարավորություն է ընձեռում ի հայտ բերել այդ գործընթացի առանձին փուլերում առկա արդյունքների օբյեկտիվ պատկերը և անհրաժեշտ փոփոխություններ կատարել ուսումնամեթոդական աշխատանքում (Դանիելյան 2008, Айрян 2006): Այդ տեսանկյունից, եթե ուսուցանողի համար խոսողության և գրության ուսուցման իրական

պատկերը միշտ ակնհայտ է, իսկ ընթերցանության ունակությունների զարգացումը թարգմանության միջոցով վերահսկվում և ինքնավերահսկվում է, ապա ունկնդրության ունակությունների զարգացման ընթացքը միշտ չէ, որ անհրաժեշտ պահի կարող է բացահայտվել, ինչը պայմանավորված է այդ գործընթացի ներքին բնույթով: Խոսքն այն երևույթի մասին է, որ դասախոսը հաճախ չի կարողանում կռահել, թե ինչքանով է ունկնդրված խոսքը հասկացվել, քանի որ մի դեպքում ուսանողներն իրենք չեն կարողանում կողմնորոշվել այդ հարցում, մյուս դեպքում չնայած անգլերեն խոսքը մասամբ կամ լրիվ չեն հասկանում, տարբեր պատճառներով դասախոսին չեն հայտնում այդ մասին:

ՀՀ-ում անգլերեն լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում ունկնդրության ուսուցման վերը նշված բացասական երևույթները, բնականաբար, միանգամից և պատահականորեն չեն առաջացել: Դրանք ձևավորվել և արմատավորվել են երկար տարիների ընթացքում, և քանի որ համատարած բնույթ են կրում, ուստի ունեն որոշակի իրողությունների վրա հիմնված բացատրություններ:

Բազմալեզվության զարգացման համատեքստում մեծապես կարևորվում է անգլերենի՝ որպես երրորդ օտար լեզվով ունկնդրության ունակությունների յուրացման ընթացքում և՛ երկրորդ, և՛ առաջին լեզուների փոխանցման և փոխներթափանցման հետևանքների պարզաբանման հիմնախնդիրը: Լեզուների փոխազդեցության հիմնախնդրի արդի մոտեցումներից մեկի՝ բազմալեզու լեզվական շփման (multilingual language contact) համաձայն՝ խաչաձև-լեզվաբանական ազդեցությունն ի հայտ է գալիս թե՛ յուրացված և թե՛ յուրացվող լեզուների փոխհարաբերություններում (Հայրյան, Աղաջանյան 2009: 69):

Այլ կերպ ասած՝ ուսումնասիրվող նոր լեզվի գործընթացը ենթարկվում է մինչ այդ այս կամ այն չափով յուրացված լեզուների ազդեցությանը, որի արդյունքում ինչպես փոխանցման, այնպես էլ փոխներթափանցման դրանց փոխներգործությունը չի կարող համարժեք լինել, ուստի ներազդող լեզուների առանձնահատկությունների բացահայտումը պահանջում է մեթոդական որոշակի մոտեցում և իրականացում: Այդ առումով խնդիրն ուսանողի կողմից գործածվող լեզուների հաղորդակցական կարողությունների միջև առկա հարաբերական տարբերությունները բացահայտելն

է, որոնց համարժեքությունն արտահայտվում է «համադաս» (coordinative), իսկ անհամարժեքությունը՝ «ենթադաս» (subordinative) եզրույթներով:

Խաչաձև-լեզվաբանական ազդեցության շրջանակում երկու և ավելի լեզուների յուրացման վերաբերյալ կան երկու հիմնական մոտեցում: Դրանցից առաջինի համաձայն՝ երկուսից ավելի լեզուների յուրացումը նույնպես դիտարկվում է որպես երկլեզվության (bilingualism) դրսևորում:

Ըստ երկրորդ տեսակետի՝ երրորդ և ավելի լեզուների յուրացումը դիտարկվում է բազմալեզվության համատեքստում՝ իբրև լեզվահաղորդակցական ինքնատիպ գործընթաց (Հայրյան, Աղաջանյան 2009: 70): Իզուր չէ, որ երրորդ լեզու ուսումնասիրողի հաղորդակցական կոմպետենտության առնչությամբ Վ. Քուկը գործածում է «բազմակոմպետենտություն» (multi-competence) եզրույթը, քանի որ, ի տարբերություն երկլեզվակրի, դրանով ընդգծվում են բազմալեզվակրի խոսքային գործունեության առանձնահատկությունները (Cook 1995: 93-95):

«Ակնհայտ է, որ երեք և ավելի լեզուների շրջանառության պարագայում խաչաձև-լեզվաբանական ազդեցությունն ավելի զգալի կլինի, իսկ բազմալեզվակիրը երկլեզվակրի համեմատ կդրսևորի լեզուների յուրացման առանձնահատուկ մոտեցումներ» (Հայրյան, Աղաջանյան 2009: 70):

Վերը շարադրվածից կարելի է եզրակացնել, որ Հայաստանում ձևավորված բազմալեզվության ինքնատիպ պայմաններում ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի ուսուցման առանձնահատկությունները հաշվի առնելու և նպատակները կյանքի կոչելու անհրաժեշտությունն առաջ է քաշում առավել նպատակահարմար հայեցակարգ որդեգրելու խնդիրը: Նման հայեցակարգի համապատասխանության լավագույն ցուցանիշ կարող է հանդիսանալ դրա հիման վրա առավել նպատակասլաց ռազմավարություն մշակելու հնարավորությունը:

Մասնավորապես մասնագիտական կողմնորոշման անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման արդյունավետ կազմակերպումը ենթադրում է այնպիսի ռազմավարության մշակում, որը լավագույնս կնպաստի խաչաձև-լեզվաբանական փոխազդեցություններն ի նպաստ այդ գործընթացին ծառայեցնելը:

Մեր կարծիքով նշված ռազմավարության կարևորագույն ուղենիշներ պետք է համարվեն՝

- սովորողների լեզվագիտակցության և լեզվամտածողության կառուցվածքի ճկունությունը, բազմալեզվության զարգացմանը ներդաշնակելու եղանակների խթանումը,

- մասնագիտական կողմնորոշման օտարալեզու խոսքային գործունեության տեսակների ուսուցումը՝ փոխադարձ կապի մեջ կազմակերպելով, մի կողմից, փոխհամաձայնեցված, մյուս կողմից, տարբերակված մոտեցում ցուցաբերելով դրանցից յուրաքանչյուրի զարգացմանը,

- յուրացված լեզուներից ձեռք բերված լեզվական գիտելիքները և լեզվահաղորդակցական փորձը երրորդ և ավելի լեզուների յուրացման գործընթացում լայնորեն կիրառելու հնարավորությունների ստեղծումը,

- հաղորդակցական դաշտ ներմուծվող նոր և նախորդ լեզուների դրական և բացասական փոխազդեցությունը հարուցող գործոնների համապատասխանաբար համակարգված խթանումը և խոչընդոտումը,

- յուրացված և յուրացվող լեզուներով արտացոլվող մշակութային ընդհանրությունների ինտեգրումը և ուշագրավ առանձնահատկությունների շեշտադրումը,

- սովորողների ուսումնաճանաչողական գործողությունների բազմալեզվության ձևաչափով ընդհանրացմանն ուղղված գործառույթների ապահովումը,

- սովորողների ինքնակրթության ունակությունների և ուսումնական ինքնավարության կարողությունների զարգացման խթանումը:

«Ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման վերը նշված ինքնատիպ դժվարությունները համակարգված հաղթահարելու հիմքում պետք է ընդունվի հաղորդակցական-ճանաչողական մոտեցումը: Որպես օտար լեզուների ուսուցումն արդյունավետ կազմակերպելու ծանրակշիռ գործոն՝ սույն մոտեցումը ենթադրում է բարելավել, առավել արդյունավետ դարձնել այդ գործընթացը նաև ինքնակրթության ճանապարհով ուսանողներին սովորեցնելով տվյալ լեզվին ինքնուրույն տիրապետելու սկզբունքներն ու հմտությունները (Аствацатрян 1990: 23-

24): ESP դասընթացի նպաստավոր պայմաններում դա այն իրական լծակն է, երբ նպատակաուղղված կառավարման միջոցով կարելի է օպտիմալացնել և առավել արդյունավետ դարձնել օտարալեզու ունկնդրության յուրացման գործընթացը:

Որպես խոսքային գործունեության տեսակ՝ ունկնդրությունը հանդիսանում է ցանկացած լեզվի ուսուցման գործընթացի բաղկացուցիչ մասը: Սակայն օտար լեզուների ուսուցման բնագավառում ունկնդրությանն առաջատար դեր և նշանակություն է տրվում, մասնավորապես՝ բնական, ուղիղ, բանավոր, լսալեզվական (audiolingual), լսատեսողական (audiovisual) և ակադեմիկոս Լոզանովի կողմից մշակված, այսպես կոչված՝ սուզգեստոպեդիական մեթոդում:

Ունկնդրությունն ընկալողական գործընթաց է, որի իրականացումը գերազանցապես պայմանավորված է լեզվաբանական, հոգեբանական, լեզվահոգեբանական և ֆիզիոլոգիական մի շարք գործոններով, որոնք «... փոխադարձաբար լրացնում են մեկը մյուսին և մեկուսացված չեն գործում» (Աստվածատրյան 1985: 201):

Հայտնի է, որ ունկնդրությունն ուղեկցվում է տրամաբանական այնպիսի երևույթներով, ինչպիսիք են վերլուծությունը, համադրությունը, ինդուկցիան, դեդուկցիան, համեմատությունը, վերացարկումը, կոնկրետացումը, մոտավորեցումը և այլն: Բազմաթիվ հետազոտողներ (Պետրոսյան 1987, Բաղդասարյան 2006, Խաչատրյան 2008, Bachman 1991, Corson 1997, Buck 1992, Field 2002 և այլք) իրենց հետազոտություններում հանգել են այն եզրակացության, որ ունկնդրությունը մտավոր գործողությունների չափազանց բարդ ընթացակարգ է, որի մեխանիզմները դեռևս լրիվ բացահայտված չեն:

Մասնագիտական գրականության մեջ շրջանառվող «ունկնդրություն» հասկացությունը և եզրույթը միանշանակորեն չեն ընկալվում և հաճախ երկակի մեկնաբանությունների տեղիք են տալիս: Ոմանք այդ հասկացությունը նկարագրում են որպես խոսքը միայն լսելու, մյուսները՝ լսելով նաև այն հասկանալու գործառույթ: Այդ կապակցությամբ հարկ է նշել, որ արևմտյան երկրների մեթոդական գրականության մեջ «ունկնդրել» հասկացությունը հիմնականում արտահայտվում է «լսել» (listening) կամ (listening comprehension) եզրույթներով, որոնք Ջ. Իզանը բնութագրում է որպես

լսողի՝ հաղորդումը ընկալելու և հասկանալու ընդունակություն՝ անկախ այն բանից, թե դա փոխանցվում է խոսքով, թե այլ կերպ՝ հստակ, թե ոչ հստակ (Egan 1990 71):

Անհրաժեշտ է նշել, որ ESP շրջանակներում առանձնահատուկ ուշադրություն է հատկացվում ունկնդրման ուսուցման վրա, քանի որ ունկնդրման գործընթացը կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է մոդելավորել, ինչպես Թոմ Հաչինսոնն է նշում, «հեռանկարային լեզվահաղորդակցական այն իրադրությունները, որոնք բնորոշ են անգլալեզու մարդկանց» (T.Hutchinson, 1993:55):

Թոմ Հաչինսոնն առանձնացնում է հեռանկարային իրադրությունների հիմնական բաղադրիչները՝ խոսության (դիսկուրսիվ), գործառական, կառուցվածքային, բառական: Ըստ այդմ, ամեն մի հնչյունական միավոր ուսանողները յուրացնում են գիտակցելով իրենց մտագործունեության քայլերը:

Մեթոդական գրականությունից հայտնի է, որ բոլոր լեզուներով դրսևորվող ունկնդրությանը հատկանշական են ընթացակարգային և գործանական որոշակի ընդհանրություններ, որոնք հայտնի չափով նպաստում են նոր ուսումնասիրվող լեզվով ունկնդրության յուրացմանը: Այսպես, իբրև ունկնդրության գործունեության առարկա հանդես է գալիս ուրիշի խոսքով արտահայտված որևէ միտք, իբրև այդ գործընթացի արդյունք, հասկանալը կամ չհասկանալը: Խոսքը ըմբռնելու ողջ գործընթացը բնութագրվում է ունկնդրի ուշադրությամբ և ներքին ակտիվությամբ: Ունկնդրության հիմնական բաղադրիչներն են լսելու ունակությունը, կարճատև հիշողությունը, հավանական կռահումը և ասույթի իմաստավորումը:

Ինչպես նշում է Ռ.Ռ. Խաչատրյանը. «Հնչյունական համակարգի ուսուցման և յուրացման գործընթացը բարդ է և պահանջում է «հնչյունաբանություն», «հնչերանգ», «առոգանություն», «շեշտադրություն», «վանկաչափական յուրահատկություններ», «խոսքի տեմպ», «տատանումներ և խոսքի կառուցվածք» հասկացությունների համապատասխան ուսումնասիրություն.

1. հնչյունական փոփոխություն,
2. կապը խոսքի տեմպի և ընկալման միջև,
3. մանուկ հասակում ձեռք բերված լսողական հմտություններ,
4. ունկնդրման համեմատական առանձնահատկություններ՝ երկու

մակարդակներում (մայրենի լեզվում և օտար լեզվում)» (Էսաչատրյան 2010: 35):

Բոլոր լեզուներով ընթացող ունկնդրության հիշյալ ընդհանրություններից զատ, այդ գործընթացը ներառում է մի շարք լրացուցիչ, հիմնականում՝ փորձի հիման վրա ձեռք բերվող ինքնատիպ ունակություններ: Ջ. Վիլիսի բնորոշմամբ՝ դրանք, այսպես կոչված, խթանող ունակություններ են (enabling skills), որոնք հնարավորություն են ընձեռում՝

- կանխորոշել, թե մարդիկ ինչի մասին են պատրաստվում խոսել,
- փորձել անշփոթ կռահել անձանոթ բառերի և արտահայտությունների իմաստը,
- լսվածի իմաստը կռահելու համար հիմնվել սեփական գիտելիքների և փորձի վրա,

- ապավինել ստույգ տեղեկություններին, անտեսել ոչ հավաստի տեղեկատվությունը,

- մտապահել միայն արժանահավատ տեղեկատվությունը,
- խոսքում ճանաչել առօրեական գործածության արտահայտությունները,
- խոսքում ճանաչել բառերը շաղկապող միավորները, ինչպես, օրինակ՝ շաղկապը, բայ-հանգույցը, դերանունը և այլն,

- ընկալել խոսքի ձայնային ելևէջները՝ բարձրացող և իջնող հնչերանգ /ինտոնացիան/, մեղեդայնությունը, ռիթմը, շեշտադրումները և այլն, որոնք կարող են հուշել ասույթի իմաստը,

- բացահայտել խոսքի ամփոփիչ բովանդակությունը, խոսողի վերաբերմունքը և մտադրությունը (Willis 1977: 189):

Պետք է նկատել, որ մայրենի և օտար լեզուներով ունկնդրելու ունակությունների և կարողությունների կայացման իրական պայմաններն ու հնարավորություններն այնքան անհավասար են, որ չեն կարող իրենց էական ազդեցությունը չունենալ դրանց ձևավորման, զարգացման և դրսևորման վրա: Ասվածը վերաբերում է օտար լեզվով խոսքային գործունեության բոլոր տեսակներին, սակայն դրանցից յուրաքանչյուրն ունի

ուսուցման և յուրացման իր առանձնահատուկ դժվարությունները: Մասնավորապես իբրև օտար լեզվով ունկնդրության ուսուցման անբավարար արդյունավետության հիմնական պատճառներ մեթոդիստները հաճախ նշում են առաջինը՝ ուսումնամեթոդական անհրաժեշտ համալիրների բացակայությունը, երկրորդը՝ այն, որ մեթոդիկայի տեսության մեջ և պրակտիկայում ունկնդրությունը երկար ժամանակ չի դիտվել իբրև խոսողությանը համարժեք՝ խոսքային հաղորդակցման լիարժեք տեսակ, այլ որպես խոսողությանը սուկ համալրող, ուստի՝ ոչ նույնքան էական ունակություն:

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվով ունկնդրության ուսուցումը կազմակերպելու տեսամեթոդական հիմք են ծառայում օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի և առնչակից գիտությունների՝ մանկավարժության, լեզվաբանության և հոգեբանության առանցքային դրույթները:

Հոգելեզվաբանական տեսություններում ունկնդրությունը դիտարկվում է կողավորման և ապակողավորման տեսանկյունից (Treiman, R., Clifton, C., Jr, Meyer, A. S., & Wurm, L. H. 2003: 527-548.): Ընդ որում, լեզվաբանության, հոգեբանության, ինչպես նաև ինֆորմատիկայի տեսության մեջ արժարժվում է այն տեսակետը, որ խոսքային ազդանշանի ապակողավորումը ներառում է տեղեկացման տարբեր մակարդակներ՝

1. ճանաչման մակարդակ, երբ լեզվական ազդանշանները բաղդատվում են ըստ դրանց ֆիզիկական հատկանիշների,
2. հստակեցման մակարդակ, երբ ընկալվում են ձայնակապակցությունները,
3. իմաստային ընկալման մակարդակ, որի առկայությունը վկայում է այդ գործընթացի կայացման մասին (Dunked, P. A. 1991, Feyten, C. M. 1991, Hongqin 2003, Wang, Wudong 2004, Yang, Juan & Yi, Demo 2005, Yu, Shanzhi 2003):

Բազմաթիվ մեթոդիստների և հոգեբանների կարծիքով ունկնդրությունը մտածողության ակտիվ գործընթաց է, որն ուղղված է ընկալելու, ճանաչելու և հասկանալու խոսքային անընդհատ նոր հաղորդումներ, ինչը ենթադրում է այդ փոխկապակցված գործառույթներն իրականացնելու համարժեք ունակությունների և կարողությունների առկայություն:

Հայտնի է, որ խոսքային գործունեության հիմքում ընկած են համապատասխան ունակություններ և կարողություններ: Անդրադառնալով ունկնդրության գործունեությունն իրականացնող ունակություններին՝ Ե. Պասովը դրանք դասակարգում է երեք խմբի՝

1. ունկնդրության քերականական ունակություններ, որոնք ձևաբանական և շարահյուսական մակարդակով ենթագիտակցորեն ճանաչում են քերականական կառույցներ և դրանք հարաբերակցում որոշակի իմաստի,

2. ունկնդրության բառագիտական ունակություններ, որոնք անմիջականորեն ըմբռնում են բառերի և բառակապակցությունների նշանակությունը,

3. ունկնդրության հնչյունաբանական ունակություններ, որոնք ենթագիտակցորեն ընկալում և զանազանում են խոսքի հնչյունները, հնչույթները, հնչունակապակցությունները և հնչերանգային ելևէջները (Пассов 1975: 227):

Ունկնդրության ունակությունների միագումար արդյունավետությունը պայմանավորված է ինչպես նշված խմբերից յուրաքանչյուրի, այնպես էլ՝ դրանց փոխկապակցված գործողություններով: Ընդ որում, հատկապես կարևորվում են մի կողմից՝ առաջին երկու խմբերի, մյուս կողմից՝ երրորդ խմբի ունակությունների միջև առկա փոխգործողությունները, քանի որ այդպիսով բացահայտվում են ունակությունների ձևավորվածության քանակական և որակական չափանիշները, կամ այլ կերպ ասած՝ ի հայտ է բերվում ունկնդրության զարգացման աստիճանը:

Մեթոդիկայից հայտնի է, որ ըստ ունկնդրի նպատակադրվածության՝ ունկնդրությունը կարող է լինել ընտրողական (*selective comprehension*), ընդհանուր իմաստին ուղղված (*listening for gist*), մանրամասները հասկանալուն ուղղված (*listening for details*) և ուղղված տեղեկատվության ստացմանը (*listening for information*): ESP-ի շրջանակներում կարևորվում է տեղեկատվության ստացման ունկնդրական տեսակը, քանի որ առաջնայինը հենց տեղեկատվությունն է, դրա ստացումը և իմաստավորումը:

Թ. Լինչը բացահայտում է ակադեմիական ունկնդրման առանձնահատկությունները (Lynch 2011: 79–88): Ս. Գոհն առաջարկում է կիրառել ունկնդրման վերճանաչողական ռազմավարություն (Goh 2008): Լ. Վադերգրիֆթը մշակել է երկրորդ լեզվի ունկնդրման փոխհատուցող ռազմավարությունները, շեշտադրելով ինքնուրույն աշխատանքի

մշակույթի ձևավորման հիմնախնդիրը (Vandergrift 1997: 387–409): Դ. Մենդելսոնը և Յ. Ֆիլդը բացահայտում են նեքևից վերև (bottom up) և վերևից ներքև (top down) ռազմավարությունների առանձնահատկությունները երկրորդ լեզվի ունկնդրման գործընթացում (Mendelsohn 1994, Field 2000: 29–34):

Հիմք ընդունելով օտար լեզվով ունկնդրության վերաբերյալ մի շարք հետազոտությունների վերլուծությունը կարելի է եզրակացնել, որ իբրև ունկնդրության գործունեության կարևորագույն բաղադրամասեր հանդես են գալիս՝

1. խոսքային լսողությունը,
2. խոսքային լսողության տեսողական հենարանը,
3. հիշողությունը,
4. խոսքի հավանական կռահումը,
5. ներքին խոսքը:

Խոսքային լսողությունը համարվում է օտար լեզվով ունկնդրության կարևորագույն բնութագրերից մեկը, քանի որ դրանով սկզբնավորվում է խոսքային գործունեությունը, և ունկնդրի տվյալ ունակությամբ է պայմանավորված այդ գործընթացի ինչպես հաջորդական գործողությունների, այնպես էլ ընդհանուր արդյունավետությունը: Անշուշտ, «խոսքային լսողություն» ասելով՝ պետք է հասկանալ ոչ թե սոսկ ուշադիր կամ սուր լսողությունը, այլ տվյալ օտար լեզվի հնչյունական համակարգը տարբերակված ընկալելուն վարժված՝ հնչույթային լսողությունը, որի գործառույթը, մեր կարծիքով, մոտավորապես նույնն է, ինչ երաժշտական լսողությունը այդ բնագավառում:

Օտար լեզուների դասավանդման փորձը վկայում է, որ սկսնակ լեզու ուսումնասիրողները հաճախ լարվածությունից այնքան են շփոթվում, որ ի վիճակի չեն լինում հասկանալ նույնիսկ իրենց ծանոթ բառերը: Անտարակույս, դա ունկնդրության փորձի պակասի, այսինքն՝ համապատասխան ունակության բացակայության արդյունք է: Ակնհայտ է, որ օտար լեզվով բանավոր խոսքը հնարավոր է հասկանալ սոսկ պատշաճ մակարդակով խոսքային լսողության առկայությամբ:

Խոսքային լսողությունն ապահովում է բանավոր խոսքի ընկալումը՝ այն մասնատելով իմաստային միավորների՝ բառերի և բառակապակցությունների: Տվյալ ունակության շնորհիվ ունկնդիրը ճանաչում է իմաստային միավորները բանավոր

խոսքում: Սակայն դա կատարվում է «...ոչ թե առանձին բառերի վերլուծության և հետագա համադրման միջոցով, այլ տարբերակիչ հատկանիշների ճանաչման շնորհիվ» (Աստվածատրյան 1985: 207):

Որպես օտար լեզվով խոսքի տարբերակիչ գործոններ առավելաչափ կարևորվում են, այսպես կոչված՝ հնչերանգային և հնչյունաբանական լսողությունը: «Եթե հնչերանգային լսողություն ասելով ընդունված է հասկանալ ասույթի հնչերանգային կառուցվածքի ընկալումը և այն տվյալ տեսակին հարաբերակցելու ունակությունը, ապա հնչյունաբանական լսողություն ասելով հասկացվում է խոսքի ձայները տարբերելու և դրանք համապատասխան հնչույթներին վերագրելու ունակությունը» (Гез, Ляховицкий 1982: 216):

Հ.Զ. Պետրոսյան **դիփարկում է հնչերանգը որպես** ձայնի տոնի փոփոխություն, որը տեղի է ունենում արտահայտության մեջ: Ըստ նրա՝ «Հնչերանգը հնչյունաբանական վերհատույթային (առոգանական) միավոր է, որի ոլորտի մեջ է առնվում ասույթը կամ նախադասությունը՝ ամբողջությամբ վերցրած, ինչպես և դրանց բաղադրիչներն՝ առանձին-առանձին: Հնչերանգը հորինվածքով բարդ է, կազմված արտասանական ավելի փոքր տարրերից» (Պետրոսյան 1987: 384):

Առանձնացնելով հնչերանգի հաղորդակցական, շարահյուսական, տրամաբանական և եղանակավորող գործառույթները, Մ. Աստվածատրյանը գրում է. «Խոսքը լսելիս ունկնդրողն առաջին հերթին ճանաչում է հնչերանգի հաղորդակցական ֆունկցիան, որի հիման վրա նա տարբերակում է պատմողական, հարցական, բացականչական և հրամայական նախադասությունները» (Աստվածատրյան 1985: 208):

Հնչերանգը էական դերակատարում ունի ոչ միայն ունկնդրության կայացման, այլև խոսքային գործունեության այդ տեսակը ուսուցանելու գործում: Ընդ որում, ուսուցման առանձին փուլերում հնչերանգի միջոցով լուծվում են մեթոդական տարբեր խնդիրներ: Ուսուցման սկզբնական փուլում իրականացվում է օտարալեզու խոսքին սովորողների լսողական ապարատը վարժեցնելու գործընթացը: Այդ իսկ պատճառով ուսուցման այդ փուլի կարևոր խնդիրներից մեկը հանդիսանում է «...ընկալողական ռիթմային-հնչերանգային ունակությունների ձևավորումը, որը նկատի ունի հնչերանգի և ռիթմի

առումով խոսքի ճիշտ ընկալումը» (Egan 1990, Гаврилова 2006, Михина 2009, Черкашина 2003, Яковлева 2003):

Այդ գործընթացն ավելի արդյունավետ կազմակերպելու համար խորհուրդ է տրվում կիրառել ինչպես մենախոսական, այնպես էլ երկխոսական ասույթներ:

Գիտականորեն հաստատված է, որ ունկնդրության ընդհանուր արդյունավետությունը պայմանավորված է ոչ միայն լսողական, այլև տեսողական զգայարանի մասնակցությամբ: Հոգեբանները հավաստում են, որ խոսքը ունկնդրելիս ծայնային պատկերները փոխակերպվում են արտասանական հատվածների խոսքաշարժիչ վերլուծիչի միջոցով՝ լսողական և խոսքաշարժիչ վերլուծիչների միջև հաստատված կապերի շնորհիվ (Խաչատրյան 2008: 109-115):

Ինչ վերաբերում է տեսողական զգայարանին, ապա ճշգրիտ տվյալներ կան, որ արտաքին աշխարհի վերաբերյալ տեղեկատվություն ստանալու օպտիկական ազդանշանները գերազանցում են մնացած բոլորին (Evans 2001): Հետևապես լսողական և տեսողական հենարանների զուգակցումը հնարավորություն է ընձեռում բարձրացնել խոսքային գործունեության բոլոր տեսակների ուսուցման արդյունավետությունը:

Ուսումնառության ընթացքում որպես տեսողական հենարաններ են ծառայում հնչող տեքստի իմաստային բովանդակությունն արտացոլող բառերը և բառակապակցությունները, այդ թվում նաև յուրացման ենթակա նոր բառային միավորները, որոնք առավելապես ներկայացվում են դասագրքում, գրատախտակին, նկարին և շարժանկարին առընթեր, համակարգչի էկրանին և այլն: Քննարկվող խնդրի հայտնի տեսաբան Օ. Տարնապոլսկին նույնպես հավաստում է, որ տեսողական հենարանի առկայությունը զգալիորեն արագացնում է ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների զարգացումը և էապես նպաստում ուսանողների ընկալողական (պասիվ) բառապաշարի հարստացմանը (Тарнапольский 1989: 49): Ունկնդրության բնականոն գործընթացում, իբրև տեսողական հենարաններ, հանդես են գալիս նաև խոսքի օրգանները, ժեստերը, դիմախաղը և այլն, որոնք ամրապնդում են լսողական զգացումները, հեշտացնում ներքին խոսքը և դրա իմաստի

պարզաբանումը (Тимина 2003, Бржозовская 2003, Куимова 2005, Иванова 1997):

Այսպիսով, օտար լեզվով ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների զարգացման գործընթացում լսողական գործառույթի արդյունավետությունը բարձրացնելու համար անհրաժեշտ է շահեկանորեն օգտագործել տեսողական զգայարանի ընձեռած բոլոր հնարավորությունները՝ ավելի լայնորեն կիրառելով տեսողական հենարանները: Տվյալ համատեքստում, ունկնդրության ուսուցումը նպատակասլաց կազմակերպելու տեսանկյունից պետք է նկատի ունենալ, որ բացի խոսքային տեսողական հենարաններից, էական նշանակություն ունեն նաև ոչ խոսքային, այսպես կոչված՝ արտալեզվաբանական միջոցները: Դրանք բազմաթիվ դրսևորումներ ունեն և մասնագետների կողմից դասակարգվում են ըստ տարբեր չափանիշների:

Ունկնդրման ընթացքում ոչ խոսքային միջոցների յուրացումը պայմանավորված է տարբեր գործոններով: Անգլերենի պատմական ենթալեզուն ավելի է դժվարացնում գործը, քանի որ ուսանողը պետք է կարողանա ճիշտ ընկալել լեզվակիր մարդկանց ծիծաղը, լացը շշուկը, ուշադրություն դարձնել նրանց կողմից օգտագործվող հարալեզվական միջոցների վրա /դիմախաղ, դեմքի արտահայտություն, ձեռքի մատների շարժում: Նույնը վերաբերում է պրոկսեմիկական միջոցներին՝ մարմնի կեցվածք, մարմնական շարժումներ, շփման տարածաժամանակային կազմակերպում և այլն (Андреева 1998: 109):

Առանձնացվում է երեք հիմնական տեսակ.

1. Լեզվական /խոսելով, երգելով, գրելով/, որն ունի իր տարատեսակները՝ երկխոսություն, մենախոսություն, ոճերը:

2. Ոչ լեզվական /ֆիզիկական միջոցներով՝ ժեստեր, կեցվածք, նայվածք, հպում կամ շոշափում, առարկայական հաղորդակցում՝ հագուստ, սանրվածք/: Առանձնացվում են հաղորդակցման հետևյալ ձևերը՝ կինեսիկա՝ շարժաբանություն /ժեստերի, կեցվածքների, վարքագծերի ամբողջություն, տակեսիկա՝ հպումների ամբողջություն/, սենսորիկա՝ զգայական ընկալումների ամբողջություն, պրոկսեմիկա՝ տարածության

օգտագործումը՝ խոսքային գործունեությունում, քրոնեմիկա՝ ժամանակի օգտագործումը:

3. Հարալեզվական /տաղաչափական միջոցներով՝ հնչերանգ, ձայնի ուժգնությունն, շեշտ, խոսելաոճ/: Այդ միջոցները բաժանվում են 2 խմբի՝ ա/ տաղաչափական, որի մեջ մտնում են խոսքի տեմպը, ձայնի բարձրությունն ու ուժգնությունը, հնչերանգը, տեմբրը, բ/ արտալեզվական - դադարներ, հոգոցներ, հազ, ծիծաղ կամ լաց (<http://etm.gspi.am/wp/wp-content/uploads/2016>):

Օտար լեզվով բանավոր խոսքը հասկանալու համար պատշաճ մակարդակի լսողությունը, եթե նույնիսկ այն զուգակցվում է տեսողական հենարանով, դեռևս բավարար պայման չէ: Ունկնդրությունը ներառող հաջորդ գործողության իրականացումը պայմանավորված է խոսքում ճանաչված լեզվական միավորները մտապահելու կարողության հետ:

Հոգեբանության մեջ առանձնացնում են երկու հիմնական տեսակի հիշողություն՝ երկարատև և կարճատև (McLeod, 2010, Call 1985): Հաղորդակցական մոտեցման շրջանակներում մեծ տեղ է հատկացվում հատկապես աշխատանքանին հիշողությանը (Quarterly 2000: 417–423):

Հայտնի է, որ երկարատև հիշողության մեջ ամբարված է մարդու գիտելիքների ողջ պաշարը, այդ թվում՝ տեղեկատվություն ստանալու և փոխանցելու համար անհրաժեշտ լեզվական գիտելիքները:

Դրանք ներառում են բառերի, բառակապակցությունների և շարահյուսական կառուցվածքների լսաարտաբերական պատկերները, դրանց կապակցման կանոնները և ուրվագծերը, որոնց շնորհիվ ունկնդրողը ճանաչում է ասույթի կառուցվածքն ու նախադասության հաղորդակցական տիպը (պատմողական, հրամայական, հարցական, բացականչական) (Гез, Ляховицкий 1982: 219): Երկարատև հիշողությունը մի ինքնատիպ «պահեստ» է, որը խոսքային յուրաքանչյուր գործողությանը տրամադրում է ոչ միայն հաղորդակցման փորձը, այլև տեղեկատվության փոխանակման համար անհրաժեշտ գիտելիքներ, որոնց մակարդակից կախված է ուրիշի խոսքը ընկալելու ամբողջականությունը և ճշգրտությունը (McLeod 2010, Call 1985, Baddeley 2000):

Կարճատև հիշողությունը կոչված է ընկալելու և մտապահելու ստացված տեղեկատվության տվյալ չափաբաժինը, քանի դեռ այն գտնվում է մշակման և երկարատև հիշողությանը փոխանցելու գործընթացում:

Կարճատև հիշողության վերաբերյալ հատկանշական է հատկապես ճանաչողական հոգեբանության ներկայացուցիչ Ջ. Միլլերի մոտեցումը: Իր «Կախարդական 7 թիվը + - 2» հոդվածում խոսվում է այն մասին, որ կարճատև հիշողության կարողությունները սահմանափակ են, և որ վերջինս ունակ է մտապահելու միաժամանակ ընդամենը 7 իր, առարկա, երևույթ կամ տեղեկատվություն (Miller 1956: 81–97):

Ավելի մեծածավալ տեղեկատվություն հիշելու համար, վերջինս պետք է խմբավորվի ավելի մեծ խմբերում: Օրինակ բառերը կարող են հիշվել ամբողջական նախադասությունների կամ տեքստերի տեսքով: Այդպես հնարավոր կլինի մտապահել ավելի քան 7 բառ: Կախարդական 7 թիվը տեղեկատվության այն խմբերի քանակն է, որը մարդը կարող է միաժամանակ մտապահել կարճատև հիշողության մեջ:

Միլլերի հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ, որ եթե տեղեկատվությունը խմբավորվի, ապա կարճատև հիշողության ունակությունները կարող են հնարավորինս մեծանալ, և միաժամանակ առավել մեծաքանակ տեղեկատվություն մտապահելու հնարավորություններ կստեղծվեն:

Ակնհայտ է, որ ունկնդրությունը չի կարող իրագործվել առանց երկարատև և կարճատև հիշողության սերտ փոխներգործության: Այդուհանդերձ, ունկնդրելիս հիշողության ընդհանուր գործառույթն այդքանով չի սահմանափակվում:

Ունկնդրության համալիր գործունեությունն իրականացվում է ևս մի տեսակի հիշողության մասնակցությամբ, որը հոգեբանության մեջ հայտնի է, իբրև օպերատիվ հիշողություն: Վերջինս «...կարճատև հիշողություն է, որը կարող է տեղեկատվություն մտապահել նշանակալիորեն ավելի երկար ժամանակ, քան 10 վայրկյանը: Օպերատիվ հիշողությունը գործում է առավել արդյունավետ, երբ ունկնդիրը հակված է որևէ բան մտապահել» (Murphy 1991: 83-89):

Օպերատիվ հիշողության բուն գործառույթն է մտապահել բառերը և արտահայտությունները, տվյալ պահին ունկնդրվող նյութը շաղկապել նախորդի հետ և

հաջորդաբար ընդունվող խոսքի շարքը փոխակերպել կապակցված խոսքի (Աստվածատրյան 1985: 210):

Ինչպես կարճատև, այնպես էլ օպերատիվ հիշողությունը կատարում են սպասարկու դեր: Դրանք կոչված են տեղեկատվության ամենաէական հատվածը փոխանցելու երկարատև հիշողության ոլորտը, և այդ գործառույթի ընդհանուր հաջողությունը կախված է ունկնդրվող լեզվանյութի որակական և քանակական ընտրությունից, ներմուծման և ամրապնդման եղանակներից:

Մայրենի լեզվով ունկնդրելիս ասույթի ձևն ու բովանդակությունը ներդաշնակ են և միասնություն կազմելով՝ բարենպաստ պայմաններ են ստեղծում որպեսզի ունկնդրի ողջ ուշադրությունը կենտրոնանա բովանդակությունը կռահելու վրա: Օտար լեզվով ունկնդրելու պարագայում խոսքի ձևի և բովանդակության խզումը այնքան զգալի է, որ հնարավոր չէ կենտրոնանալ իմաստի բացահայտման վրա:

Օտար լեզվի ուսումնասիրության ընթացքում լեզվական ձևերը երկար ժամանակ նեցուկ չեն հանդիսանում, այսինքն՝ դեր չեն խաղում խոսքի բովանդակությունը պարզաբանելու գործընթացում, չնայած որ ունկնդրողը հենց դրա վրա է կենտրոնացնում իր ուշադրությունը:

Խոսքի հավանական կռահումը դրսևորվում է լեզվի բոլոր մակարդակներում՝ սկսած վանկից, ներառյալ՝ տեքստը: Հայտնի է, որ ինչքան ընդգրկուն է համատեքստը, և բարդ հաղորդման կառուցվածքը, այնքան ավելի մեծ է ընկալման կախվածությունը հավանական կռահումից (Бабанская, Леонтьева, Андреасян 2003: 143):

Հետևապես, խոսքում առկա լեզվական կանոնների և օրինաչափությունների իմացության հիման վրա ձեռք բերված ունկնդրելու փորձը և լեզվի զգացողությունը նպաստավոր պայմաններ են ստեղծում, որ նույնիսկ հատվածաբար տեքստը լսելով՝ ունկնդրողը որոշակի հավանականությամբ կռահի դրանց շարունակության և ամբողջ տեքստի բովանդակությունը:

Բառերի իմաստն ունկնդրման ընթացքում հասկանալու համար պետք է հաշվի առնել անձանոթ բառերի տեսակները՝ եզրույթներ, դիպվածային բառեր, ներգոր բառեր և այլն: Ակնհայտ է, որ գիտական, մասնավորապես պատմագիտական եզրույթների ունկնդրումը հնարավորություն է ընձեռում ճիշտ արտասանել բազում

պատմական իրակություններ, պատմաշխարհագրական անուններ, դիցաբանական, առասպելական հերոսների անուններ և այլն: Այդ առումով արդյունավետ է ոչ միայն գիտահանրամատչելի պատմական, այլև գեղարվեստական ֆիլմերի, անգամ մուլտֆիլմերի, վերլուծական-նկարագրական դասախոսությունների դիտումը և ունկդրումը:

Անհրաժեշտ է ուսանողների նախապես ներկայացնել որոշակի ֆիլմերի, դասախոսությունների ցանկ: Դժվարություն է ներկայացնում դիտելու համար նախատեսված ֆիլմերի ընտրությունը, քանի որ դրանք ուսուցողական նպատակներով ուղղակիորեն կիրառել հնարավոր չէ: Անհրաժեշտ է ներկայացնել ֆիլմերի նվազագույն քանակ: Մենք առաջարկում են ընտրել ֆիլմերն ըստ դարաշրջանների, ըստ հայտնի պատմական դեմքերի և դեպքերի, ըստ հանրամշակութային իրողությունների ներկայացման կարևորության: (Տե՛ս հավելված Ֆիլմ):

Ֆիլմերի դիտման ընթացքում պետք չէ խնդիր դնել հասկանալ բոլոր բառերն ու արտահայտությունները: Անհրաժեշտության դեպքում կարելի է դրանք դիտել մակագրով: կարելի է նաև նախօրոք ուսումնասիրել ֆիլմի տեքստը կամ script –ը: Դրա համար ուսանողները որոնում են իրականացնում Site Classic Movie Scripts կայքէջում: Խնդիր չի դրվում ուսուցման նախնական փուլում ունկնդրվող տեքստի բովանդակությունը հասկանալ: Անհրաժեշտ է այն կոահել:

Ուսուցման միջին փուլում /ուսուցման երրորդ կիսմյակ/ կարելի հասկանալու խնդիր դնել: Սակայն կարևորը պատմական ֆիլմերի դիտման միջոցով պատմական հայտնի դեպքերի, դեմքերի, անունների, տեղանունների, իրակությունների արտասանությունը յուրացնելն է:

Լեզվահաղորդակցման գործընթացում ներքին խոսքի դերին, կարևորությանը և գործառույթներին նվիրված հետազոտություններում հոգեբանները հանգել են մի շարք ուշագրավ սկզբունքային հետևությունների (Войтик 2015 18-19, Верани 2010: 7-17):

Ունկնդրության գործընթացում ներքին խոսքի գործառույթները ճիշտ հասկանալու և հաշվի առնելու տեսանկյունից պետք է հիշել, որ պատմական կողմնորոշման անգլերենի դասընթացում անհրաժեշտ է ծանոթացնել լեզվակիրների լեզվամտածողության հետ, քանի որ մտածողությունը, հիշողությունը, ընկալումը

սերտորեն կապված են ներքին խոսքի հետ: Այս համատեքստում անհրաժեշտ է տարբերակել հիշողությունը պատմական հիշողությունից: Շատ դեպքերում դժվար է հասկանալ որևէ պատմական անցքի, դեպքի մասին տեքստը քանի որ հայերի պատմական հիշողությունը տարբերվում է անգլիացիների պատմական հիշողությունից: Մեթոդական մակարդակում մենք գործ ունենք հենքային գիտելիքների հետ, որոնց շարունակական զարգացումը հնարավորություն է տալիս ունկրման ընթացքում կիրառել վերևից ներքև ռազմավարություն, երբ միայն տեքստի վերնագիրը նպաստում է ունկնդրվող տեքստի բովանդակության հավանական կռահմանը:

Եվ եթե ընդունենք, որ ներքին խոսքը հանդիսանում է արտաքին խոսքի նախնական փուլը, դրա ավելի ամփոփ ձևակերպված նախատիպը, ապա դրանց հարաբերակցությունը հնարավոր է պահպանել միայն ուսուցման ավարտական փուլում, որը ՀՊՄՀ հումանիտար կողմնորշման ֆակուլտետներում հասել է յոթ կիսմյակի:

Ինչ վերաբերում է այն պնդմանը, որ թե՛ մտածողությունը, թե՛ արտաքին խոսքը ձևակերպվում են ներքին խոսքի հիման վրա, որը հանդիսանում է խոսքի ըմբռնման ողջ գործընթացի միջանկյալ և պարտադիր օղակը, ապա կարող ենք ասել, որ այն ճիշտ կարող է լինել միայն այն դեպքում, երբ ուսանողը յուրացնում է օտար լեզուն B1, B2 մակարդակներում: Ընդ որում, ESP շրջանակներում այդ մակարդակները շարունակաբար ճշգրտվում են:

Մի կողմից, ունկնդրմանը բավարար ժամանակ չհատկացնելով, մենք չենք կարող զարգացնել ներքին խոսքը: Մյուս կողմից արտաքին խոսքի նման ներքին խոսքը նույնպես ձևակերպվում է լեզվանյութի հիման վրա, չնայած որոշակի իրադրություններում այն կարող է ուղղորդվել նաև պատկերների, երևակայության կամ զգացմունքների ազդեցության ներքո: Ֆիլմերի պասիվ կամ ակտիվ դիտումը արդյունավետ է այդ տեսանկյունից ուսուցման բոլոր փուլերում:

Ելնելով նշված դրույթներից՝ կարելի է եզրակացնել, որ տվյալ լեզվով ընթացող ինչպես ունկնդրելու, այնպես էլ խոսելու արդյունավետությունը որոշակիորեն պայմանավորված է այն հանգամանքով, թե արդյոք մտածողությունը և ներքին խոսքը ձևավորվում են նույն այդ լեզվով: Ակնհայտ է, որ ապագա պատմաբաններն ունեն

բավականին խորը մասնագիտական գիտելիքներ: Դրա հետ մեկտեղ, նրանք լուրջ անելիքներ ունեն անգլերենի տիրապետման խոսակցական մակարդակում: Այդ պարագայում արդիական են մնում հետևյալ հարցերը.

1. Հիմնվում է, արդյո՞ք, մտածողությունը, ուստի և ներքին խոսքը թե՛ մայրենի և թե՛ օտար լեզվի արտահայտչամիջոցների վրա: Ակնհայտ է, որ անգամ ուսուցման ավարտական փուլում ապագա պատմաբանները չեն կարող հավասարապես տիրապետել երկրորդ և առաջին լեզվի խոսքային, և ոչ խոսքային արտահայտչամիջոցներին:

2. Եթե նշված երկու լեզուներն էլ ներքին խոսքի և մտածողության համար նեցուկ են հանդիսանում, ապա ինչպիսի՞ն է դրանց հարաբերակցությունը ուսուցման տարբեր փուլերում:

Պետք է նկատել, որ ո՛չ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկան, ո՛չ էլ խոսքի հոգեբանությունն ու լեզվահոգեբանությունը նշված հարցերի սպառիչ պատասխանները դեռևս չունեն: Այդուհանդերձ, կասկած չի հարուցում, որ օտար լեզվի ուսուցման սկզբնական փուլում ներքին խոսքը ձևակերպվում է առավելապես սովորողի մայրենի (առաջին) լեզվով:

1.2. Օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարությունները

Մասնագիտական կողմնորոշման օտարալեզու բանավոր խոսքը հասկանալու համար անհրաժեշտ ունակությունների ձևավորման և դրանց իրական կարողությունների փոխակերպման ողջ գործընթացում լեզու յուրացնողը պետք է անխուսափելիորեն հաղթահարի բազմաթիվ դժվարություններ: Դրանք ներառում են այն երևույթները, որոնք հարուցում են ոչ միայն լեզվաբանական՝ բառային, հնչյունաբանական և քերականական, այլև հոգեբանական բնույթի բազմաթիվ խոչընդոտներ: Դրանցից զատ՝ մասնավորապես ոչ լեզվական ֆակուլտետում ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է յուրաքանչյուր դասընթացին հատուկ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ բնույթի լրացուցիչ դժվարությունների հաղթահարման հետ: Բնականաբար, հիշյալ դժվարությունների պատշաճ դասակարգումը և համակարգված հաղթահարումը հանդիսանում է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի հիմնախնդիրներից մեկը:

Պետք է նշել, որ այսօրվա դրությամբ մեթոդիկան իր տրամադրության տակ դեռևս չունի ունկնդրության ուսուցման դժվարությունների ամբողջական և հստակ դասակարգում, որը կարող է դրանց համակարգված հաղթահարման հայեցակարգի և ուսումնամեթոդական համալիրների մշակման հիմք հանդիսանալ (Մանուկյան 2009: 142):

Ելնելով արժարժվող խնդրի կարևորությունից՝ շատ անվանի մեթոդաբաններ առաջարկել են օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման և մասնավորապես ոչ լեզվական ֆակուլտետում այդ գործընթացին բնորոշ դժվարությունների դասակարգման իրենց տարբերակները: Գործառնական առումով նշված դասակարգման առավել ուշագրավ որոշ տարբերակներ ներկայացվում են ստորև:

Ե. Պասովի հետազոտությունների համաձայն՝ օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների զարգացումն ուղեկցվում է չորս խումբ դժվարություններով, որոնք ներառում են խոսքի լեզվական ձևի ընկալումը, խոսքի

բովանդակության ընկալումը, խոսքի մենախոսական և երկխոսական տեսակների տարբերակված ընկալումը (Пассов 1975: 231):

Ի. Ալեքսեևան օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման և յուրացման դժվարությունները պայմանականորեն բաժանում է երեք խմբի.

1. ասույթի լեզվանյութով պայմանավորված դժվարություններ, որոնք ներառում են՝

ա) բառանյութի առանձնահատկությունները,

բ) քերականական երևույթները,

գ) շարահյուսական կառուցվածքները (Алексеева 1980: 11):

2. սովորողների անհատական առանձնահատկություններով պայմանավորված դժվարություններ, որոնցից նա մեծապես կարևորում է սովորողների հետաքրքրվածությունը, նրանց ունկնդրական փորձը, ասույթի վրա ուշադրությունը կենտրոնացնելու կարողությունը, լսողական հիշողության զարգացման մակարդակը և տեղեկատվություն ստանալու նրանց շահագրգռվածությունը (Алексеева 1980: 12),

3. խոսքի ընկալման պայմանների հետ կապված գործոններ, որոնք, ըստ Ի. Ալեքսեևայի, կարելի է ստորաբաժանել երկու խմբի՝

ա) ունկնդրության գործընթացին նպաստող գործոններ,

բ) ունկնդրության գործընթացին խոչընդոտող գործոններ (Алексеева 1980: 12-13):

Գ. Ռոզովայի կարծիքով օտարալեզու ունկնդրության գործընթացում դրսևորվող դժվարությունները հիմնականում պայմանավորված են այնպիսի գործոններով, ինչպիսիք են խոսքային միջավայրի բացակայությունը, լսողական ընկալման միանգամությունը, կարճատևությունը և անվերադառնալիությունը, տեսողական հենարանների՝ տպագիր և ձեռագիր նյութերի, գծապատկերների, աղյուսակների, նկարների, դիմաշարժության և ժեստիկուլյացիայի բացակայությունը, սովորողների հոգեբանական առանձնահատկությունները՝ հիշողության, ուշադրության, մտածողության, ընկալման, կռահման ունակությունները, ինչպես նաև խոսքը իմաստավորելու առանձնահատկությունները մշտապես հաշվի չառնելը, ունկնդրվող խոսքի տեսակներին (մենախոսություն, երկխոսություն), մտքերի շարադրման եղանակին, տեղեկատվական հագեցվածությանը, հաղորդման արագությանը և

ծավալին, լեզվական դժվարություններին վերաբերող ոչ տարբերակված մոտեցումը (Рогова 1991: 108):

Ունկնդրության ուսուցմանն առնչվող բազմաթիվ դժվարությունների բուն պատճառը Գ. Ռոգովան բացատրում է այդ գործընթացը չվերահսկելու կամ էլ թույլ հսկողություն սահմանելու հանգամանքներով: Ընդ որում՝ նա նշում է, որ վերահսկողությունը կարող է արդյունավետ լինել, երբ այն կրում է համակարգված բնույթ և ընդգրկում բոլոր սովորողներին (նույն տեղում):

Հիշյալ մեթոդիստները նշում են մի քանի գործոններ, որոնք կարող են թե՛ խոչընդոտող և թե՛ խթանող դեր խաղալ ունկնդրության ուսուցման գործընթացում: Հայտնի է, որ օտարալեզու ունկնդրության կայացումը մեծապես կախված է խոսքի հավանական կռահման և մայրենի լեզվից ձեռք բերված ունկնդրական փորձը օտար լեզվով հաղորդակցական դաշտ փոխադրելու սովորողների ունակություններից: Այդ գործընթացում վճռորոշ դեր են խաղում նաև հաղորդման թեմայի մեջ արագորեն ներգրավվելու, մտավոր մի գործողությունից մյուսին սահուն անցնելու, հաղորդման ազդանշաններին (տրամաբանական շեշտ, հնչերանգ, դադարներ) անմիջապես արձագանքելու և այլ ունակություններ (Դեզ 1982: 220):

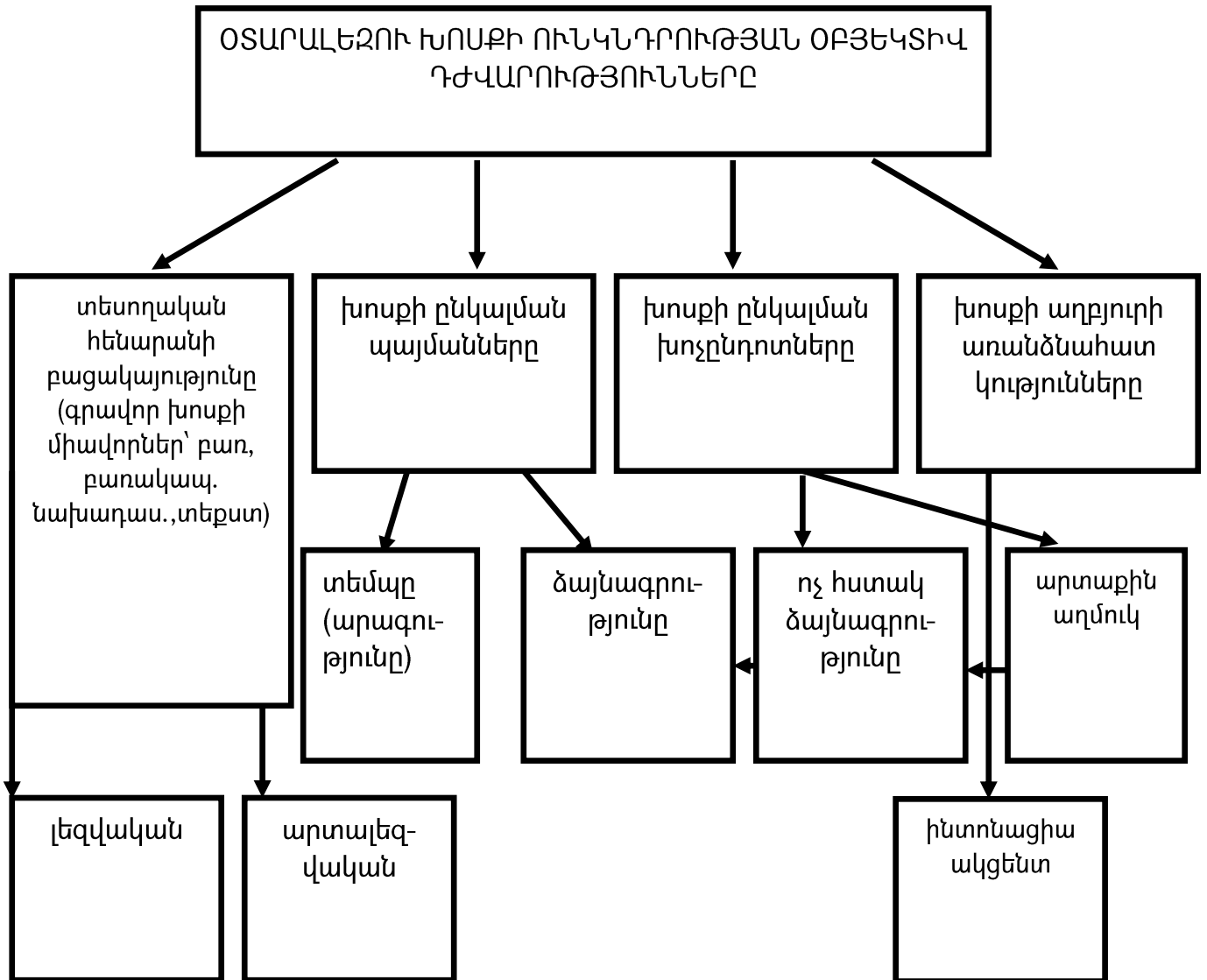
Մեր կարծիքով ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման առավել էական դժվարությունների շարքին պետք է դասել.

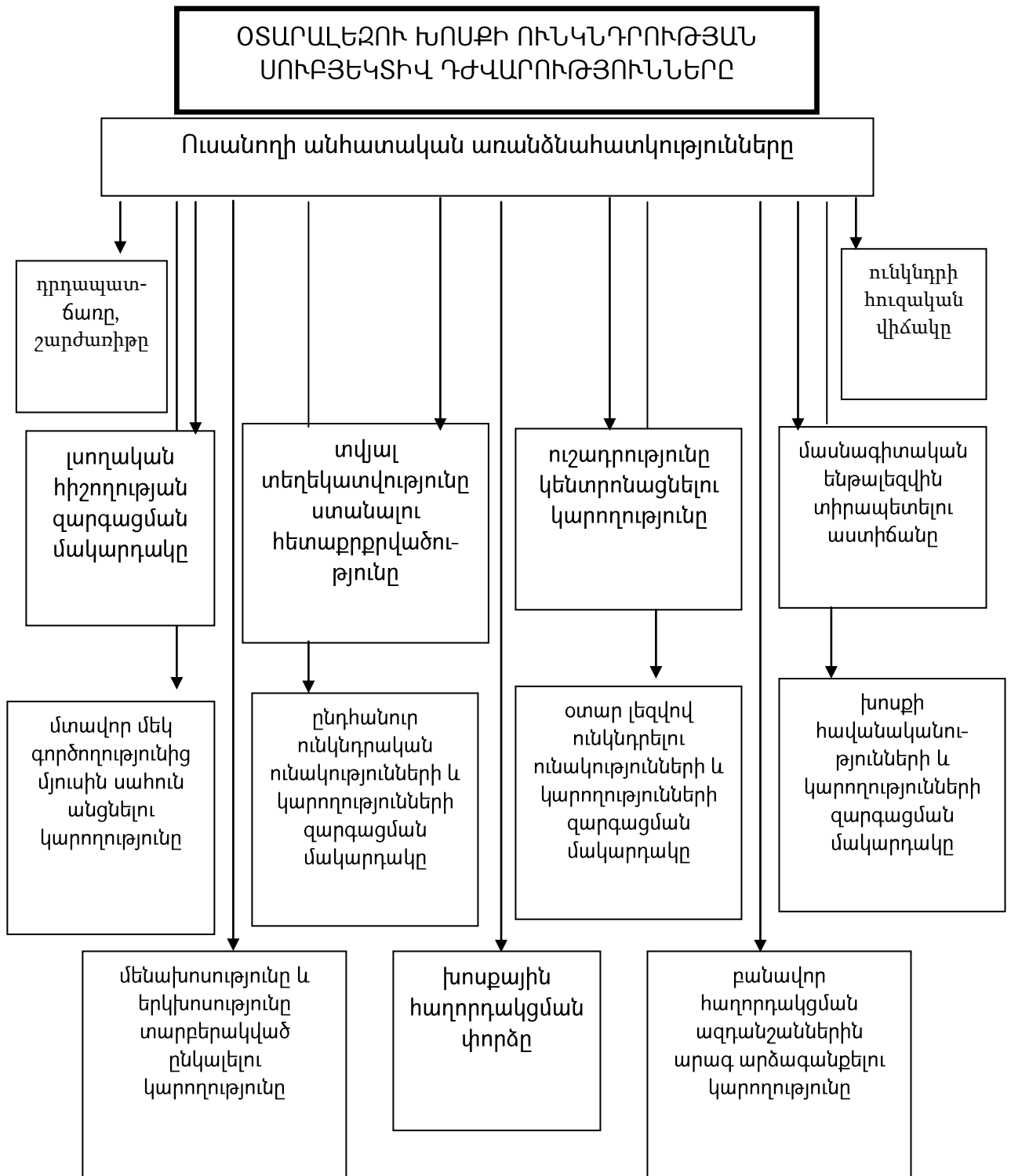
- բնագիր տեքստի ընկալումը,
- օտարալեզու բանավոր խոսքը ընկալելու համար ուսանողի թերզարգացած լսողական ապարատը,
- ներունակ (ներզոր) բառապաշարի յուրացման հետ կապված դժվարությունները,
- օպերատիվ հիշողության անբավարար զարգացման մակարդակը,
- մենախոսական, երկխոսական և այդ երկուսի համակցված խոսքը (պոլիլոգ) ընկալելու փորձի պակասը,
- մասնագիտական ենթալեզվի, մասնավորապես եզրույթների, հապավումների, անձանունների արտասանության և այլ լեզուներից փոխառությունների իմաստավորման հետ կապված բարդությունները և այլն:

- Ի մի բերելով հիշյալ բոլոր դժվարությունները՝ կարելի է դրանք խմբավորել ըստ՝
- հաղորդման լեզվական ձևի,
 - հաղորդման իմաստային բովանդակության,
 - հաղորդումը ունկնդրելու և ընկալելու պայմանների,
 - տեղեկատվության աղբյուրի,
 - տվյալ ենթալեզվի ընկալման և յուրացման առանձնահատկությունների:

Այսպիսով, ներկայացված հինգ խումբ դժվարությունները հնարավորություն են ընձեռում ոչ միայն գաղափար կազմել դրանց գործառույթների մասին, այլև ճիշտ գնահատել, թե ինչ ազդեցություն և հետևանքներ կարող են դրանք ունենալ օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման և յուրացման գործընթացի վրա ոչ լեզվական ֆակուլտետում: Այդուհանդերձ, ակնհայտ է, որ նման բազմատարր և բազմաբնույթ ձևակերպմամբ այդ դժվարությունների հաղթահարումն անհնար է համակարգված կազմակերպել և վերահսկել ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի ուսուցմանը հատկացվող խիստ սահմանափակ դասաժամերի պայմաններում: Այդ պատճառով նպատակահարմար է քննարկվող հինգ խումբ դժվարությունները վերաձևակերպել և ներկայացնել ըստ երկու այլ չափանիշների՝

1. օբյեկտիվ դժվարություններ, որոնք վերաբերում են բուն ունկնդրության գործընթացին (տես՝ գծապատկեր 2),
2. սուբյեկտիվ դժվարություններ, որոնք վերաբերում են ունկնդրի անհատական առանձնահատկություններին (տես՝ գծապատկեր 3):





Պետք է նկատել, որ օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման դժվարությունների սահմանազատումը, ըստ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ չափանիշների, ավելի ընկալելի և ընդհանրական է: Այդ դժվարությունների նմանօրինակ ստորաբաժանումը ոչ միայն համակողմանի լուսաբանում է մասնագիտական կողմնորոշման օտարալեզու խոսքային գործունեության այդ տեսակի ուսուցման կարևորագույն խնդիրները, այլև, ըստ էության, մատնանշում դրանց մեթոդական իրականացման հաջորդաքայլերը: Անշուշտ, առաջարկվող երկու խումբ դժվարությունների փոխկապակցված և համակարգված հաղթահարման կազմակերպումը հնարավոր է սուկ ուսումնամեթոդական արդյունավետ համալիրների առկայության պարագայում, որը, ինչպես վերը նշվեց, մեթոդիկական դեռևս չի տրամադրում:

Ունկնդրության բուն գործառույթը բանավոր խոսքում ամփոփված տեղեկատվության ձեռքբերումն ու իմաստավորումն է, որն իրականանում է մտավոր բարդ և լարված գործունեությամբ: Այն ուղեկցվում է հոգեբանական մի շարք գործոնների ազդեցությամբ: Դրանցից կարելի է առանձնացնել դրդապատճառը և ուշադրությունը: Դրդապատճառի և ուշադրության գործոնները տեսական և գործնական կարևորություն են ներկայացնում ինչպես բնականոն ունկնդրության գործընթացը կատարելագործելու, այնպես էլ ունկնդրության ուսուցումը արդյունավետ կազմակերպելու տեսանկյունից: Կարևորվում է հատկապես Ե. Պ. Իլյինի աշխատանքը (Ильин 2006):

Արդի փուլում կարևորվում են հատկապես դրդապատճառային կոմպետենցիային նվիրված աշխատանքները (Dornyer 1998, 1999, McDonough 1995, Bradford 2007): Նպատակահարմար է նաև վերլուծել ինտեգրատիվ (Gardner, R. C., Day, J. B., &MacIntyre, P. D. 1992, C., Alrabai, F., Paolini, S., &Ratcheva, S. 2013), ներքին և արտաքին (Ryan, R., &Deci, E. 2000) մոտիվացիային նվիրված աշխատանքները:

Գ. Էգանի բնորոշմամբ «դրդապատճառ» (motivation) եզրույթը լայն իմաստով նշանակում է մարդու ընդհանուր վարք, իսկ նեղ իմաստով՝ խոսքային գործունեության հստակ դրսևորում (Egan 1990: 87):

Օտար լեզուների տիրապետելու սովորողների հաստատուն դրդապատճառը ապահովում է խոսքային գործունեության հիմնական տեսակների՝ ունկնդրելու, խոսելու, ընթերցելու և գրելու ունակություններ զարգացնելու նրանց նպատակադրվածությունը:

Անշուշտ, ողջ աշխարհում անգլերեն լեզվին գործնականում տիրապետելու օրըստօրե մեծացող հասարակական պահանջարկն այնքան ներգործուն և նպատակասլաց դրդապատճառ է, որ այն չի կարող սահմանափակվել առանձին դասընթացով, բանավոր կամ գրավոր խոսքով կամ էլ խոսքային գործունեության որևէ այլ տեսակով: Տվյալ դրդապատճառի առկայության պարագայում նույնիսկ սեփական նախաձեռնությամբ ուսումնառությունը՝ ինքնակրթությունը, որպես կանոն, ապահովում է անհրաժեշտ գիտելիքների և ունակությունների յուրացումը: Սա վերստին հաստատում է այն դրույթը, թե որքան կարևոր է հաշվի առնել մերօրյա ուսանողների հաղորդակցական, մասնագիտական պահանջմունքները (Huchinson 1989):

Մեթոդական գրականությունից հայտնի է, որ օտար լեզուների ուսուցման կապակցությամբ առանձնացվում է երկու տեսակի դրդապատճառ՝ արտաքին, որը վերաբերում է օտար լեզուներ յուրացնելու հասարակական պահանջին, և ներքին, որը ներառում է տվյալ լեզվի յուրացման գործընթացը:

Օտար լեզվի յուրացման գործընթացում դրդապատճառը հանդես է գալիս իբրև լեզվաբանական և հոգեբանական բնույթի դժվարությունները հաղթահարելու ձգտում, տվյալ լեզվով շփվելու համար անհրաժեշտ փորձառություն ձեռք բերելու ներքին մղում: Մասնավորապես օտար լեզվով ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների զարգացման պարագայում դրդապատճառը կարող է մեծապես նպաստել ըստ անհրաժեշտության՝ մտավոր լարվածության և ուշադրության կենտրոնացման այնպիսի պայմանների ստեղծմանը, որոնք կարևոր են խոսքային տվյալ գործունեության կայացման համար: Հետևաբար, դասավանդողի առաջնային խնդիրներն են՝ հնարավորինս խթանել ուսումնասիրվող օտար լեզվով ուսանողների հաղորդակցվելու պահանջմունքը, որը հնարավոր է լավագույնս իրականացնել շփվելու դրդապատճառային ֆոն ստեղծելու միջոցով:

Դրդապատճառի և շարժառիթի դերն ու նշանակությունը հատկապես մեծ են ոչ լեզվական ֆակուլտետում, ուր օտար լեզվի ուսուցումն ավանդաբար կազմակերպվում է սուղ ժամաքանակի և ուսումնական անհրաժեշտ միջոցների բացակայության պայմաններում:

Տ. Նամի դիտարկմամբ ուսումնական անբավարար պայմաններում շարժառիթը էական դերակատարում ունի սովորողների դրական տրամադրվածությունը, հետևողական աշխատանքը, դժվարությունները հաղթահարելու հաստատակամությունը և օտար լեզվի յուրացման ընդհանուր հաջողությունը ապահովելու գործում (Ham 2002: 95):

Վերն ասվածը մատնանշում է, որ սովորողի դրդապատճառների խթանումը հանդիսանում է ոչ միայն օտար լեզվով ունկնդրության, այլև խոսքային գործունեության բոլոր տեսակների փոխկապակցված ուսուցման որակը բարելավելու իրական միջոց: Սակայն խնդիրն այն է, որ մեթոդիկայում դեռևս չեն մշակվել ոչ լեզվական ֆակուլտետում, մասնավորապես օտար լեզվով ունկնդրության ուսուցման համար անհրաժեշտ շարժառիթների ստեղծման պայմանների, դրանց խթանման, ազդեցության չափանիշների, կառավարման և այլ հանձնարարականներ, համալիր հնարքներ և միջոցներ: Այդ բացը մասամբ լրացնելու նպատակով մեր կողմից կատարվել է որոշ հետազոտական աշխատանք.

Համապատասխան ուսումնասիրությունը ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվով ունկնդրության յուրացման դրդապատճառների խթանմանն առավելապես կարող են նպաստել՝

- ուսանողների ապագա մասնագիտության վերաբերյալ ուշագրավ տեղեկությունները, որոնք պարունակում են որոշակի հակասություն, խնդիրներ և այլն,
- ուսանողներին հայտնի մասնագիտական հարցերի օտար լեզվով քննարկումը,
- թիրախային լեզուն կրող ուսանողների կյանքը և առօրեական խնդիրները շոշափող թեմաներով զրույցը,
- ուսումնասիրվող լեզուն կրող ժողովրդի պատմությանը, մշակույթին, առօրյա կյանքին, ավանդույթներին, սովորույթներին, կարծրատիպերին, լեզենդներին և

խորհրդապաշատական նշաններին վերաբերող հետաքրքրաշարժ տեղեկատվությունը,

- օբյեկտիվ քննադատությունը, հումորը և երգիծանքը,

- ուսանողների կողմից օտար լեզվի յուրացման միջանկյալ հաջողությունների խրախուսումը,

- լեզվի յուրացման ընթացքում ուսանողների անհաջողությունների վերլուծությունը և գործնական խորհուրդներ տալու միջոցով նրանց հուսադրումը,

- օտարալեզու գիտելիքների և ունակությունների միջանկյալ և ամփոփիչ ստուգումների նկատմամբ ուսանողների պատասխանատվության բարձրացումը,

- դիպուկ օրինակներով օտար լեզուների տիրապետելու առավելությունները և ընձեռած հնարավորությունները պարբերաբար բացատրելը և այլն:

Հարկ է նշել, որ դրդապատճառի ազդեցության աստիճանն ի հայտ է գալիս այնպիսի գործոններով, ինչպիսիք են նոր լեզվի յուրացման ուղղությամբ կատարված աշխատանքի արդյունքից բավարարվածությունը, հաղորդակցվելու շարունակական ցանկությունը, առարկայի նկատմամբ հետաքրքրությունը, ուսումնառության տվյալ պահին անհրաժեշտ ուշադրությունը և այլն: Ինչ վերաբերում է օտար լեզվով ունկնդրության համար անհրաժեշտ ուշադրությունը կենտրոնացնելու ունակություններին, ապա հասկանալի է, որ ուսանողների մեջ դրանք ձևավորվում են նաև այլ առարկաների ուսումնասիրության գործընթացում: Անշուշտ, մայրենի լեզվով ունկնդրելիս ձեռք բերված ուշադրությունը կենտրոնացնելու ուսանողների փորձառությունն ինչ-որ չափով նպաստում է նաև օտար լեզվով ունկնդրության զարգացմանը:

Կասկած չի հարուցում, որ օտար լեզվով ունկնդրության գործառույթի շրջանակում լեզվաբանական և հոգեբանական բոլոր գործոնների միագումար արդյունավետության կարևորագույն գրավականն ունկնդրի պատշաճ ուշադրության առկայությունն է: Ի հաստատումն այդ դրույթի՝ Լ. Կուլիշը գրում է. «Խոսքի ընկալման «որակը» կախված է լսելու պահին ունկնդրի ուշադրության աստիճանից, որն իր հերթին կապված է խոսքի դրդապատճառի, ինչպես նաև նրա հոգեկան և ֆիզկական վիճակի հետ» (Кулиш 1991: 224): Քանի որ ուրիշի խոսքով արտահայտված մտքերը կամ մտադրություններն

իմաստավորվում են լեզվական նյութի հիման վրա, ուստի բառանյութի, հնչյունաբանության և քերականության փոխկապակցված տիրապետման բարձր մակարդակի պարագայում միայն ունկնդրի համակ ուշադրությունը կարող է կենտրոնանալ ասույթի իմաստային բովանդակության վրա:

Անդրադառնալով ունկնդրության ուսուցման օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոններին՝ Ա. Գավրիլովան գրում է. «Եթե ընդունենք, որ դրդապատճառն ավելի օբյեկտիվ գործոն է, քան առանձին վերցրած սովորողի ֆիզիկական և հոգեբանական վիճակը, ապա տրամաբանական է ենթադրել, որ ուսանողների հենց անհատական բնութագրերը կարող են անմիջականորեն ազդել ընկալման որակի վրա» (Гаврилова 2006: 25): Ունկնդրության պարագայում, դրանցից ամենակարևորը, թերևս, ուշադրությունն այդ գործընթացում կենտրոնացնելու ունակություններն են:

Դրանցով պետք է բացատրել, որ տվյալ օտար լեզվին արդեն բավարար չափով տիրապետող ուսանողներից շատերն ունկնդրելիս իրենց հնարավորություններից հաճախ ավելի վատ են ընկալում բանավոր խոսքը՝ ճշգրիտ չեն ըմբռնում կամ չեն հասկանում ասույթի իմաստը: Եվ ընդհակառակը, օտար լեզվի իմացությամբ համեմատաբար թույլ ուսանողներից ոմանց հաջողվում է ավելի արդյունավետ ունկնդրել՝ շնորհիվ այդ գործընթացում իրենց ուշադրությունը լարելու կարողությունների: Հետևապես, օտար լեզվի ուսուցման և մասնավորապես ունկնդրության ունակությունների ձևավորման ու զարգացման գործընթացում անհրաժեշտ է տանել համակարգված և հետևողական աշխատանք:

Ի մի բերելով վերն ասվածը՝ կարելի է եզրակացնել, որ ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվով ունկնդրության ուսուցման արդյունավետությունը առավելապես պայմանավորված է դրդապատճառի, շարժառիթի և ուշադրության հոգեբանական գործոններով: Բազմաթիվ մեթոդիստների կարծիքով և դասավանդման մեր փորձի վկայությամբ, ներկայիս իրողություններով թելադրված, օտար լեզուների տիրապետելու դրդապատճառը՝ որպես արտաքին ազդակ, խիստ դրական դեր է խաղում խոսքային գործունեության բոլոր տեսակներին տիրապետելու ուսանողների ձգտումն ապահովելու համար:

Ինչ վերաբերում է օտար լեզվով ունկնդրության արդյունավետ ուսուցման համար անհրաժեշտ շարժառիթի և ուշադրության գործոններին, ապա հարկ է նշել, որ դասախոսները դրանց դերը դեռևս ըստ արժանվույնս չեն կարևորում և որպես հետևանք՝ դրանց մասնակցությունը ուսուցման գործընթացում ապահովելու ուղղությամբ բավարար միջոցներ չեն ձեռնարկում: Ընդ որում՝ պետք է հաշվի առնել այն իրողությունը, որ, եթե օտար լեզվով բնականոն ունկնդրության համար անհրաժեշտ ուշադրության փորձառությունն ուսանողները կարող են ձեռք բերել նաև այլ առարկաներ ուսումնասիրելիս, ապա խոսքային գործունեության այդ տեսակի արդյունավետ յուրացման համար ոչ պակաս կարևոր դրդապատճառները ձևավորվում ու զարգանում են բացառապես օտար լեզվի պարապմունքներին:

1.3. Անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման բովանդակությունը և ծրագրային պահանջները ոչ լեզվական ֆակուլտետում

ՀՀ բուհերում վերջին տարիներին կատարվող կրթական արմատական փոփոխությունները պահանջում են սկզբունքորեն նոր մոտեցում նաև ոչ լեզվական ֆակուլտետներում «օտար լեզու» առարկայի նկատմամբ: Հանրային մեթոդյա պատվերի համաձայն՝ հասարակական գործունեության բոլոր բնագավառների համար անհրաժեշտ է պատրաստել անգլերեն լեզվի գործնական իմացությամբ որակյալ մասնագետներ:

Համապատասխանաբար փոխվել են ոչ լեզվական ֆակուլտետներում սովորողների անձնական հետաքրքրությունները և պահանջմունքները: Ներկա սերնդի ուսանողները ցանկանում են ոչ թե ուսումնասիրել օտար լեզուներ, այլ տիրապետել դրանց: Այդ կապակցությամբ փոխվել է նաև «օտար լեզու» առարկայի ընդհանուր վարկը. Պարտադիր ուսումնական առարկայի կարգավիճակից այն փոխադրվել է առաջին անհրաժեշտության կարևորագույն առարկաների շարքը (Рыбаков 2003: 5):

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերեն լեզվով բնականոն ունկնդրելու ունակություններ և կարողություններ զարգացնելու համար անհրաժեշտ է հստակ պատկերացում ունենալ այդ դասընթացի առանձին փուլերում դրանց ձևավորման և զարգացման ընթացակարգերին ներկայացվող պահանջների և չափանիշների վերաբերյալ: Նման չափանիշներ սահմանելու ուշագրավ փորձերից մեկը պատկանում է Ռ. Կուզնեցովային, ում կարծիքով՝ ուսանողը պատշաճ մակարդակով տիրապետում է օտար լեզվով ունկնդրության ունակություններին, եթե նա՝

- արագորեն արձագանքում է դասախոսի և ուսանողների խոսքին,
- առանց երկար մտածելու պատասխանում է դասախոսի և դասընկերների հարցերին,
- ունկնդրելով հասկանում է բնական խոսքով և ձայնագրությամբ արտահայտված ուսումնական տեքստերը,
- կարողանում է իմաստավորել ուսումնասիրված լեզվանյութի շրջանակում դասախոսի և ուսանողների կողմից արտահայտված անձանոթ ասույթները,

- անմիջապես ընկալում է դասախոսի ուղղորդող հարցը,

- կարողանում է օտար լեզվից մայրենի լեզու թարգմանել դասախոսի խոսքի կամ ձայնագրված նյութի հիմնական բովանդակությունը (Кызнецова 1979: 78-79):

Հանրային հիշյալ պատվերի շրջանակում և գործող ուսումնական ծրագրով ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերեն լեզվի դասընթացը հետաանդում է՝ 1. գործնական նպատակներ (լեզվական հաղորդակցական կոմպետենցիա), 2. կրթադաստիարակչական նպատակներ, 3. մշակութային նպատակներ:

Հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքներով կազմակերպվող օտար լեզվի գործնական ուսուցումը միտված է հաղորդակցական-ճանաչողական, գործաբանական, կոնկրետ մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորմանը և զարգացմանը: Ինչպես հայտնի է մասնագիտական գործունեության ոլորտում հաղորդակցումն իրագործվում է երկու եղանակով՝ անմիջականորեն (բանավոր խոսք) և միջնորդավորված (գրավոր խոսք), խոսելու, ունկնդրելու, ընթերցելու և գրելու խոսքային գործունեության տեսակներին տիրապետելու միջոցով:

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի գործնականում տիրապետել նշանակում է՝
ա) յուրացնել տվյալ մասնագիտության բնագավառում հաղորդակցվելու խոսքային ունակությունները և կարողությունները,

բ) տիրապետել ինչպես մասնագիտական ենթալեզվին, այնպես էլ ծրագրով նախատեսված այլ թեմաների լեզվանյութին,

գ) ձեռք բերել ուսումնական գործող ծրագրով սահմանված լեզվանյութի արագ և ճկուն գործածության ունակություններ և կարողություններ:

Ինչպես արդեն նշվեց վերը, օտար լեզվին գործնականում տիրապետելու համար անհրաժեշտ է հասնել լեզվանյութի՝ բառապաշարի, հնչյունաբանության և քերականության փոխկապակցված, համաժամանակյա և ինքնաբերական կիրառության մակարդակին, որը հնարավորություն է ընձեռում բնականոն հաղորդակցվել: Դա ենթադրում է ապահովել հաղորդակցական կոմպետենցիայի անհրաժեշտ մակարդակ: Ըստ այդմ, խնդիր է դրվում ոչ միայն յուրացնել անհրաժեշտ բառապաշար, ձեռք բերել հնչարտաբերական և ունկնդրական կարողություններ, քերականական գիտելիքները կիրառելու գործնական ունակություններ, այլև

օտարալեզու խոսքասերման իրազեկություն տարբեր ուսումնախոսքային և իրական իրադրություններում:

Ինչպես նշվել է վերը, ոչ լեզվական ֆակուլտետի խիստ սահմանափակ դասաժամերի և հաղորդակցական մշտական միջավայրի բացակայության պայմաններում մայրենի լեզվի մակարդակով օտար լեզվին տիրապետելը գրեթե անհնարին է: Այդ իսկ պատճառով օտար լեզվի ուսուցման գործընթացն առավել արդյունավետ կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է կիրառել ուսուցման նոր ռազմավարություններ: Այդ առումով, ի թիվս վերճանաչողական, ճանաչողական, հուզազգայական ռազմավարությունների առանձնանում է փոխհատուցման ռազմավարությունը:

Օ՛Մեյլը առաջարկում է օտար լեզվի ուսուցման 24 ռազմավարություն՝ որպես վերճանաչողական, ճանաչողական, հանրահուզական, փոխհատուցող ռազմավարությունների ենթառազմավարություն: Ըստ այդմ՝ վերճանաչողական ռազմավարությունները ենթադրում են ուսուցման գործընթացի նախնական պլանավորում, գիտակցում, վերջնարդյունքների գնահատում: Անգլերեն պատմական, պատմագիտական ենթալեզվի ուսուցման գործընթացում վերճանաչողական ռազմավարությունները կիրառվում է հիմնականում ուսուցման ավարտական փուլում, եթե խմբերը բարձր լեզվական մակարդակ ունեն:

Ճանաչողական ռազմավարություններն ենթադրում են կրկնելու, խմբավորելու, համառոտագրելու, մտապահելու գործառնություններ:

Հուզազգայական ռազմավարությունները ենթադրում են նախ և առաջ համագործակցություն, որը հիմք է ստեղծում փոխհատուցող ռազմավարությունների կիրառման համար (O'Malley J.M., Chamot A.U. 1994):

Հաղորդակցական ռազմավարությունները ենթադրում են ինչպես լեզվաբանական, այնպես էլ արտալեզվաբանական հենքային գիտելիքների կիրառում» (Барышников, Давыдов 1995: 177):

Ակնհայտ է, որ օտար լեզվի ուսուցման մոտավոր պայմանները ամեն տարի հստակեցվում, վերանայվում են, և սահմանելով քերականական, բառային կամ հնչյունական նվազագույնը, չի կարելի դրանով բավարարվել, հատկապես երբ խոսք է

զնում մասնագիտական բնագրային տեքստերի ունկնդրման, կամ վերարտադրման մասին: Ինքնուրույն աշխատանքի մշակույթի ձևավորումը այս պարագայում դառնում է առաձնային խնդիր, քանի որ նվազագույն հնչյունական նյութի սահմանումը երբեմն խոչընդոտում է բնագրային լսաերիզների շուրջ աշխատելուն:

Բնագրային տեքստերի ունկնդրումը բազմագործառույթ է՝ ճանաչողական, սոցիալականացնող, դաստիարակող և այլն:

Անհրաժեշտ է, որ մասնագիտացմանը զուգընթաց ուսանողները ձեռք բերեն համակեցության բարոյաէթիկական նորմերով թելադրված միջազգային չափանիշներին համապատասխան փոխշփումների որոշակի մակարդակ: Այս տեսակետից անգլերեն լեզվով հրամցվող ուսումնական նյութը ներառում է արևմտյան քաղաքակրթության արդի արժեհամակարգի հարուստ տեղեկատվություն, որն ուսանողներն ուսումնասիրում և յուրացնում են մեծ հետաքրքրությամբ և շահագրգռվածությամբ:

Կրթադաստիարակչական նպատակներից նույնպես կարևորվում են օտար լեզվի յուրացման ընթացքում ուսանողների տրամաբանական մտածողությունը և խոսքի զարգացումը, աշխարհայացքի ընդլայնումը, լեզվական գիտելիքների համակարգումը, աշխատանքային առավել նպատակասլաց հմտությունների ձեռքբերումը և այլն:

Պատմագիտական բովանդակության բնագրային տեքստերի ունկնդրումն օգնում է ուսումնասիրել ոչ միայն լեզվակիրների ընդհանուր մշակութային հենքը, այլև մասնագիտական մշակութային վարքագիծը: Ընդ որում, այս համատեքստում մշակույթը նույնպես բազմագործառույթ է: «Լեզուն ոչ միայն մշակույթի հիմնական բաղադրիչն է, այլև մշակույթն ընկալելու միջոց, բանալի» (Աստվածատրյան 1985: 7): Բառի լայն իմաստով «մշակույթ» հասկացությունն ընդգրկում է լեզուն կրող ժողովրդի ինքնատիպ բնութագրերը՝ անցած պատմական ուղին, ազգային մտածելակերպը, արվեստը, գրականությունը, հոգևոր կյանքը, կենցաղը, ավանդույթները, բարքերը և այն ամենը, ինչ տեղավորվում է «երկրագիտություն» հասկացության մեջ:

Հետևաբար, լեզվի մշակութային գիտելիքները կամ այլ կերպ ասած հանրամշակութային կոմպետենցիան լեզվի յուրացման անբաժանելի և կարևորագույն մասն է կազմում: Մասնագիտական, և ոչ մասնագիտական տեքստերի ունկնդրման

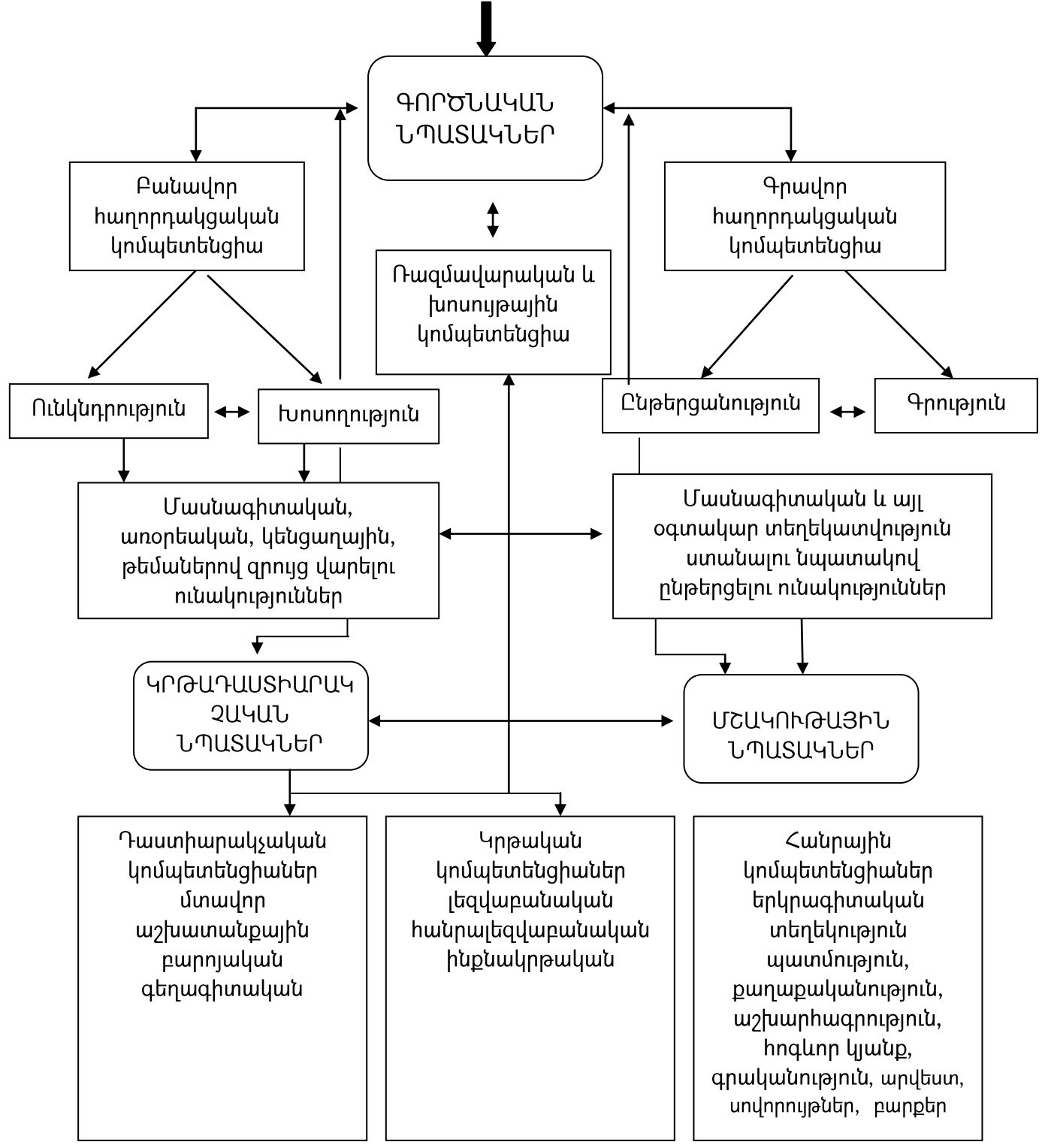
ընթացքում ուսանողը յուրացնում է լեզվակիր-գործընկերների լեզվամշակութային ոլորտը: Ունկնդրումը պետք է օգնի, և ոչ թե խոչընդոտի միջմշակութային հաղորդակցությանը, երկխոսությանը, ընդ որում՝ մասնագիտական մակարդակում (Եսաջանյան 2001: 13-18):

Ինչպես կրթադաստիարակչական, այնպես էլ մշակութային նպատակներն իրականացվում են օտար լեզվով հաղորդակցվելու միջոցով: Հետևաբար, կրթադաստիարակչական և մշակութային նպատակների իրականացման հնարավորությունը և հավանականությունը փոխապայմանավորված են օտար լեզվի ուսուցման գործնական նպատակների դրսևորման արդյունավետությամբ: Այլ կերպ ասած՝ այդ երեք նպատակը կազմում են փոխկապակցված մի համակարգ (տես՝ գծապատկեր 1):

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի դասընթացի առջև դրված նպատակները կյանքի կոչելու համար անհրաժեշտ է իրականացնել լեզվի գործնական ուսուցման և յուրացման հետ կապված մեթոդական բազմաթիվ խնդիրներ: Դրանք վերաբերում են ուսուցման բովանդակությանը, որոնց վերաբերյալ մեթոդիկայում կան տարբեր տեսակետներ:

Ավանդաբար որևէ առարկայի ուսուցման բովանդակությունը ներառում է այն ամենը, ինչն ուսուցման ենթակա է: Հետևաբար, ուսուցման բովանդակությունը փոփոխական հասկացություն է, քանի որ պայմանավորված է տվյալ դասընթացի առջև դրված նպատակներով և խնդիրներով:

ՈՉ ԼԵՁՎԱԿԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՈՒՄ ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵՁՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ



Պետք է նկատել, որ օտար լեզվի բոլոր դասընթացներն ունեն մի խիստ էական ընդհանրություն՝ լեզվի համակարգի և դրա հիման վրա խոսքային գործունեության չորս տեսակի ուսուցման երկու առանցքային ուղղություն (տես՝ աղյուսակ 3):

Աղյուսակ 1

ԼԵՂՎԻ ԲԱՂԱԴՐԱՄԱՍԵՐԸ ԵՎ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

ԼԵՂՎԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ					ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ	
Բաղադրամասեր			Ուղղագրություն	Գործառնական ոճեր	Բանավոր հաղորդակցում	Գրավոր հաղորդակցում
Բառապաշար	Քերականություն	Հնչյունաբանություն				
Բառ, բառակապակցություն, հոմանիշներ, հակահիշներ, համանուն բառեր, դարձվածքներ, բազմիմաստություն	Ձևաբանություն, շարահյուսություն	Հնչյունական կազմը, ինտոնացիա, ուղիղ, շեշտ, դարձվածքներ	Այբուբեն, ընթերցանության կանոններ, ուղղագրություն	Գիտական, հասարակական-քաղաքական, գրական-գեղարվեստական, գիտահանրամատչելի, խոսակցական	Ընկալողական տեսակներ	
					Ունկնդրություն	Ընթերցանություն
					(Վեր) Արտադրողական տեսակներ	
					Խոսողություն	Գրություն

Աղյուսակ 3-ում ներկայացված են օտար լեզվի բոլոր դասընթացների հիմքում ընկած լեզվի բաղադրամասերի՝ բառապաշարի, հնչյունաբանության և քերականության ուսուցման, ինչպես նաև խոսքային գործունեության տեսակների՝ խոսելու, ունկնդրելու, ընթերցելու և գրելու ունակությունների և կարողությունների ձևավորման ու զարգացման գործընթացները: Ոչ լեզվական ֆակուլտետում դրանցից յուրաքանչյուրի ուսուցման կազմակերպումն իր առանձնահատկություններն ունի:

Ստորև ներկայացնում ենք հայկական ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերեն լեզվի բաղադրամասերի ուսուցման ընդհանրական համառոտ նկարագիրը:

Գաղտնիք չէ, որ անգլերեն լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում հնչյունաբանության ուսուցումն իրականացվում է բացառապես տվյալ մասնագիտությունն արտացոլող ենթալեզվի հիման վրա: Դա բացատրվում է ոչ թե հնչյունաբանության դերն ու նշանակությունը թերագնահատելու հանգամանքով, այլ տվյալ դասընթացին հատկացվող սուղ դասաժամերի պայմաններում կանոնավոր և հետևողական աշխատանք կատարելու անհնարինությամբ: Իհարկե, տվյալ դասընթացի սկզբից մինչև ավարտը դասախոսները որոշակի աշխատանք են տանում ուսանողների մասնագիտական բառապաշարի արտասանությունը, հատկապես եզրույթների հնչարտաբերական ունակություններն անգլերենի արտասանական նորմերին համապատասխանեցնելու ուղղությամբ:

Օրինակ՝ ուսանողները վարժվում են առաջնորդվել արտասանական և ընթերցանական կանոններով, սովորում են նախադասությունները կարդալ արտասանական ճիշտ երանգավորմամբ: Այդուհանդերձ, ուսանողների արտասանական ունակությունների բարելավմանն ուղղված ծրագրավորված աշխատանք չի կատարվում, և դասախոսներն ավելի շատ ապավինում են սովորողների՝ դպրոցում կամ անհատական նախաձեռնությամբ ձեռք բերված անգլերեն լեզվի արտասանական ունակություններին:

Անգլերենի քերականության ուսուցումը հնչյունաբանության համեմատ ավելի համակարգված բնույթ է կրում: Ուսումնական ծրագրով սահմանված է քերականական նյութի ուսուցման պլանավորված ընթացակարգ, որի հիմքում ընդունվում է դպրոցից ստացված անգլերենի քերականական հիմնական երևույթների վերաբերյալ

սովորողների գիտելիքների և ունակությունների հետագա զարգացումը (տես՝ հավելված 6-ը):

Նշված ծրագրերի համաձայն՝ ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերենի քերականության ուսուցումը, ըստ կիսամյակների, կազմակերպվում է հետևյալ կերպ.

- Առաջին կուրսի I և II կիսամյակներում ուսանողների անգլերենի քերականական գիտելիքները համակարգվում և ամրապնդվում են՝ փոխակերպվելով գործնական հմտությունների: Սկսած II կիսամյակից՝ քերականական մի շարք երևույթների գործածությունը ստանում է մասնագիտական կողմնորոշում: Պատմության ֆակուլտետում հատկապես կարևորվում են բայի անցյալ ժամանակաձևերի, ժամանակների համաձայնեցման, հատուկ և հասարակ գոյականների, հոդերի գործածությունը և այլն:

-Երկրորդ կուրսի III կիսամյակում քերականական ունակություններն ընդլայնվում են հիմնականում քերականական պասիվ նյութի յուրացման հաշվին, քանի որ ուսուցման այդ շրջանում շեշտը դրվում է խոսքի ընկալողական տեսակների՝ հիմնականում ընթերցանության, մասամբ էլ ունկնդրության ունակությունների զարգացման վրա: Որպես ընկալողական յուրացման համար նախատեսված քերականական չուսումնասիրված նյութ՝ հանդես են գալիս ստորոգյալի բարդ ձևերը, բայի կառուցվածքային բոլոր ձևերը, անորոշ դերբայների կիրառության առանձնահատկությունները, ստորադասական նախադասությունները թարգմանելու եղանակները և այլն:

Հիշյալ պայմաններից ելնելով՝ քերականական տեսական նյութը ոչ լեզվական ֆակուլտետում մատուցվում է հնարավորինս սեղմ, որն ավելի շուտ հիշեցնում է խոսքային գործունեություն ծավալելու հրահանգ: Դա մի կողմից անհրաժեշտ չէ մտապահել, մյուս կողմից դասախոսներն այդպիսով խնայում են գործնական պարապմունքներին հատկացված ժամանակը (Минина 1998: 30-31):

Անգլերեն լեզվի բառանյութի ուսուցումը հիմնված է ուսանողների՝ դպրոցից ձեռք բերված բառապաշարի վրա: Առաջնորդվելով ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի ուսուցման գործնական նպատակներով՝ բառապաշարի ընդլայնումը կազմակերպվում է գլխավորապես երկու ուղղություններով՝

ա) տվյալ ֆակուլտետի ընդհանուր մասնագիտությունը և ակադեմիական խմբի մասնագիտացումը արտացոլող գիտության կամ հասարակական գործունեության ենթալեզվի շրջանակում,

բ) խոսքային գործունեության ընկալողական կամ արտադրողական տեսակներում բառապաշարը գործածելու անհրաժեշտության տեսանկյունից:

Տվյալ մասնագիտության ենթալեզվի յուրացման արդյունավետությունը պայմանավորված է մի շարք օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ այնպիսի գործոններով, ինչպիսիք են եզրույթների քանակական և որակական կազմը, ներզոր բառապաշար զարգացնելու սովորողների կարողությունը, ուսանողների հաղորդակցական նախկին փորձը, տվյալ ենթալեզուն ուսուցանելու դասախոսի կոմպետենտությունը և այլն:

Պատմության ֆակուլտետում անգլերեն լեզվի ուսուցման բովանդակության հիմքում ընկած է գրավոր և բանավոր տեղեկատվություն ստանալու և հաղորդելու ունակությունների և կարողությունների զարգացումը: Հետևաբար, խոսքային գործունեության տեսակներից տվյալ դասընթացում առավել կարևորվում են ընթերցանությունը և ունկնդրությունը: Դրանց ուսուցման և յուրացման խնդիրները մեթոդական գրականության մեջ հավասարաչափ լուսաբանված չեն, իսկ մշակվածության տեսակետից ունկնդրությունը զգալիորեն զիջում է ընթերցանությանը (Հայրյան 2009: 56):

Որոշ մեթոդիստների կարծիքով նշված գործոնները այնպիսի դժվարություններ են հարուցում, որ անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման գործընթացն ավելի հաճախ ձևական բնույթ է կրում և լավագույն դեպքում հանգեցնում տեքստային որոշ հատվածներ սերտելուն: Նման պայմաններում բազմաթիվ խնդիրների լուծման պատասխանատվությունն ընկնում է դասախոսների վրա: Այդօրինակ խնդիրների թվին է դասվում նաև ունկնդրության ուսուցման համար նպատակահարմար նյութի ընտրությունը, որի վերաբերյալ մեթոդիկայում համընդհանուր գործածության չափանիշներ մշակված չեն:

Արդյունավետ է անգլերենի լեզվով լեզվակիր պատմաբանների կողմից հնչեցրած, համացանցում հասանելի դասախոսությունների ունկնդրումը, որոնց տևողությունն ըստ թեմատիկայի և ուղղվածության կարող է տարբեր լինել: Նախնական փուլում

արդյունավետ է ունենդրել 5-6 թույն տևողությամբ դասախոսություններ: Հետագայում, հաշվի առնելով նաև ինքնուրույն աշխատանքի ժամերը, դրանց տևողությունը կարելի է երկարացնել, հասցնելով մինչև 15-20 թույն: Ուսանողներին առաջարկվում են համացանցային տեսադասախոսությունների մատչելի կայքէջերը: Օրինակ՝ <https://cosmolearning.org/courses/medieval-british-history/video-lectures/>, որտեղ տրվում են տարբեր դասախոսությունների Մեծ Բրիտանիայի միջին դարերի պատմությունից:

Medieval British History

Video Lectures (Տե՛ս հավելված video)

Արդյունավետ է նաև ուսանողներին առաջարկել տարբեր դասախոսությունների թեմաներ նրանց ինքնուրույն աշխատանքի համար՝

Lecture series

- Lectures in Classics and Ancient History
- Lectures in Religious Studies
- Schweich Lectures on Biblical Archaeology
- Shakespeare Lectures
- Chatterton Lectures on Poetry
- Lectures in Modern Languages
- Lectures on the Novel in English
- Sir John Rhys Memorial Lectures (Celtic studies)
- Raleigh Lectures on History
- Elie Kedourie Memorial Lectures (modern history / politics)
- Aspects of Art Lectures
- Philosophical Lectures
- Maccabaeon Lectures in Jurisprudence
- British Academy Law Lectures
- Lectures in Sociology
- Sir John Cass's Foundation Lectures
- Lectures in Politics and Government
- (<http://www.britac.ac.uk/british-academy-lectures>):

Անտարակույս, չափազանց բարդ այդ գործընթացի արդյունավետության կարևորագույն նախադրյալն այն գիտական հիմունքներով համակարգված ծրագրավորելն ու իրականացնելն է: Այդ կապակցությամբ հայկական ոչ լեզվական ֆակուլտետների համար նախատեսված օտար լեզուների առարկայական մի շարք ծրագրերի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս (Տե՛ս հավելված), որ դրանց հիման վրա ունկնդրության համակարգված ուսուցում կազմակերպելն անհնար է, քանի որ

դրանցում բացակայում են խոսքային գործունեության այդ տեսակի ունակությունների ձևավորման ու զարգացման կոնկրետ պահանջներ, չափանիշներ և հանձնարարականներ (տե՛ս հավելված 6-ը):

Մեր կարծիքով ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերեն լեզվով խոսելու, ընթերցելու, գրելու հետ միասին ունկնդրելու փոխկապակցված ուսուցումը բարելավելու գործընթացը պետք է սկսել՝ շարունակաբար վերամշակելով և լրամշակելով տվյալ ֆակուլտետի (բաժնի) համար նախատեսված ուսումնական ծրագիրը, յաշվի առնելով այն, որ ծրագրի բովանդակությունը պետք է արտացոլի «Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. դասավանդում, ուսումնառություն, գնահատում» աշխատության առանցքային դրույթները (Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ 2005): Այդ համատեքստում օտար լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման ուսուցումն անհրաժեշտ է դիտել իբրև բուհում իրականացվող որակյալ մասնագետներ պատրաստելու գործընթացի խիստ կարևոր բաղկացուցիչ: Անհրաժեշտ է, որ օտար լեզվի յուրացումն ուսանողներն ընկալեն՝ որպես մասնագիտության վերաբերյալ գիտելիքներ և ունակություններ ստանալու, դրանք ընդունելու և խորացնելու օգտաշատ միջոց, այսինքն՝ սեփական որակավորումը բարձրացնելու մատչելի և ռացիոնալ ուղի: Ուսանողները պետք է սեփական փորձով գնահատեն օտար լեզվի իմացության իրական արժեքը մասնագետ և քաղաքակիրթ անհատ կայանալու գործընթացում:

Ըստ կառուցվածքի՝ հայկական ոչ լեզվական ֆակուլտետների բակալավրի ծրագրերի ուսումնական պլաններով օտար լեզվի դասընթացին հատկացվում է 135-150 պարտադիր դասաժամ, 1 դասի տևողությունը հիմնականում 80 րոպե է:

Երեք փուլից բաղկացած օտար լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի շրջանակում ունկնդրության, ինչպես նաև խոսողության, ընթերցանության և գրության ուսուցումն ունի ռազմավարական ընդհանուր ուղղվածություն: Վերջինիս համաձայն՝ դասընթացի երեք փուլից յուրաքանչյուրը նախատեսված է լեզվահաղորդակցական որոշակի ունակությունների և կարողությունների ձևավորման ու զարգացման համար: Դրանք կարող են բնութագրվել որպես նախանշված խնդիրների իրականացմանն ուղղված նախապատրաստական, կայացման և կատարելագործման փուլեր: Ընդ

որում՝ խոսքային գործունեության յուրաքանչյուր տեսակի ուսուցումը հետապնդում է հստակ նպատակներ և ունի ինքնատիպ բովանդակություն:

Ստորև քննարկենք ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման նպատակները, խնդիրներն ու բովանդակությունը:

I փուլ (I կիսամյակ). նախապատրաստական շրջան

Ուսուցման նպատակներն ու խնդիրները. դասընթացը կառուցվում է լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի A1 մակարդակի իմացության վրա: Գլխավոր նպատակն է դպրոցից ձեռք բերված կամ նոր ձևավորվող անգլերեն լեզվով ունկնդրական ունակություններն ու կարողությունները զարգացնել այն մակարդակի, որ ուսանողներն ի վիճակի լինեն այդ լեզվով անսխալ հասկանալ մասնագիտական եզրույթներ և հասկացություններ, ինչպես նաև ոչ բարդ նախադասություններ և համառոտ տեքստեր տվյալ փուլի համար ծրագրով սահմանված թեմատիկայի շրջանակում: Անհրաժեշտ է լուծել հետևյալ խնդիրները. ուսանողները պետք է խոսքում տարբերեն երկար և կարճ ձայնավորները, երկբարբառները, հնչողությամբ իրար նման բաղաձայնները և մայրենի լեզվում բացակայող հնչյունները: Այդ փուլի ավարտին ձեռք բերված ունկնդրական կարողությունների շնորհիվ սովորողները պետք է մտքեր փոխանակեն որոշակի թեմատիկայի շուրջ:

Ուսուցման բովանդակությունը. նպատակահարմար թեմատիկան է անձի ինքնությունը բնութագրող տեղեկությունները, ծանոթությունը, համալսարանական կյանքը, ուսանողի առօրյան և հանգիստը, սիրած զբաղմունքը, գիտական և հասարակական գործունեությունը, գիտությունների դասակարգումը:

Ունկնդրության ուսուցման հիմնական միջոցներն են ուսուցանողի խոսքը և լեզուն կրողների ուսումնական ձայնագրությունները տեսողական հենարանի (տպագիր տեքստեր) կիրառությամբ: Քանի որ ունկնդրության ուսուցման և յուրացման առարկան բանավոր խոսքն է, ապա այն հանդիսանում է ինչպես լեզվական նյութի մատուցման և մշակման, համապատասխան ունակությունների ձևավորման ու զարգացման, այնպես էլ ողջ այդ գործընթացը կազմակերպելու, վերահսկելու և խթանելու գերակա միջոցը ուսուցման բոլոր փուլերում:

Անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման գլխավոր միջոցներն են դասախոսի բնականոն խոսքը, լեզուն կրողների տարբեր արագության և ոճի, մենախոսական և երկխոսական ձայնագրություններն առանց տեսողական հենարանի: Առանձնահատուկ կարևորություն է ներկայացնում լեզուն կրող տվյալ մասնագիտության ներկայացուցչի կենդանի խոսքի ունկնդրումը: Ուսուցման III փուլի համար նախատեսված են համալիր վարժություններ ու հանձնարարություններ:

Ունկնդրության ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևերն են լսարանային խմբակային գործնական պարապմունքները, արտալսարանային անհատական և գործակցային խմբային պարապմունքները, անգլերեն լեզվով ուղեկցվող գիտական սեմինարների, գիտաժողովների և այլ միջոցառումների մասնակցությունը:

Ստուգման եղանակները և ձևերը. մասնագիտական կողմնորոշման անգլերեն տեքստը մեկ անգամ ունկնդրելով՝ ուսանողները 15-20 րոպեում պատրաստում են գրավոր կամ բանավոր հաղորդում, ինչպես նաև արտահայտում են իրենց կարծիքը, մասնակցում մտքերի փոխանակությանը: Հիմնականում գործածվում են բազմակի ընտրության, տրված հարցերին պատասխանելու, տեղեկատվության ճշգրտման, իմաստի կռահման և այլ թեստեր:

Դասընթացի ավարտին նախատեսվում է ուսանողների գիտելիքները հասցնել B1 մակարդակի՝ ըստ Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի: Երրորդ փուլի համար ուսումնական պլանով նախատեսված է երկու միջանկյալ ստուգում և հանրագումարային քննություն (Տե՛ս հավելված Ծրագիր):

Ելնելով օտար լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի ընդհանուր նպատակներից՝ ծրագրային նշված դրույթներն իրագործելու համար անհրաժեշտ է տարբեր փուլերում սահմանել խոսքային գործունեության մյուս տեսակների հետ ունկնդրության փոխկապակցված ուսուցման առավել օպտիմալ հարաբերակցությունը: Ըստ ուսուցման հաջորդափուլերի՝ նախատեսվում է խոսքային գործունեության տեսակների տիպաբանական հետևյալ հարաբերակցումը (տես՝ աղյուսակ 2).

Աղյուսակ 2

	Ունկնդրություն	Խոստողություն	Ընթերցանություն	Գրություն
I փուլ	40%	25%	25%	10%
II փուլ	35%	30%	30%	5%
III փուլ	30%	30%	35%	5%

Վերը շարադրված անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման ծրագրային դրույթները, մեր կարծիքով, փաստացի նախադրյալներ են ստեղծում ոչ լեզվական ֆակուլտետի պայմաններում այդ գործընթացը հավուր պատշաճի իրականացնելու համար: Ըստ էության՝ առաջարկվում է մեթոդական մի համապարփակ և ավարտուն ծրագիր, որը, սահմանելով մասնագիտական կողմնորոշման ունկնդրության ուսուցման նպատակները, խնդիրները, բովանդակությունը, միջոցները, ընթացակարգը և այդ գործընթացի վերահսկման եղանակներն ու ձևերը, հնարավորություն է ընձեռում արմատապես բարեփոխել խոսքային գործունեության այդ տեսակի ուսուցման դրվածքը ոչ լեզվական ֆակուլտետում:

Տվյալ ծրագրով նախատեսվում է սահմանազատել ունկնդրությունն ու խոսողությունը համատեղ ուսուցանելու ավանդական ընթացակարգը, և ինչպես խոսողության, այնպես էլ ունկնդրության ուսուցումը առանձին կազմակերպել՝ դրանով իսկ ապահովելով բանավոր խոսքի այդ երկու համարժեք բաղկացուցիչներից նաև ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների արդյունավետ ձևավորման և զարգացման գործընթացը: Մեր դիտարկումներով հայկական ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերեն բանավոր խոսքի ներդաշնակ զարգացմանը խոչընդոտող հիմնական պատճառներից մեկը հենց ունկնդրության ոչ ծրագրավորված ուսուցման կազմակերպումն է:

Հաշվի առնելով ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվով ունկնդրության և խոսողության տարանջատ ուսուցման մեթոդիկայից հայտնի դրույթները, ինչպես նաև այդ ուղղությամբ փորձարարական մեր աշխատանքի արդյունքները՝ կարելի է հավաստել, որ մեթոդական տվյալ համակարգի կիրառության շնորհիվ վերացվում է ունկնդրության ուսուցմանը ներկայացվող արդի պահանջների և ներկայիս անարդյունավետ ուսուցման անհամապատասխանությունը, նշանակալիորեն բարձրանում է ունկնդրության ուսուցման արդյունավետությունը, վերանայվում է շատերի կողմից ընդունված այն թյուր տեսակետը, ըստ որի՝ ունկնդրության ուսուցումը նպատակահարմար չէ խոսողության ուսուցումից տարանջատ կազմակերպել, դասախոսները հնարավորություն են ստանում համակարգված կազմակերպել այդ գործընթացը, որը վերջինիս արդյունավետության գրավականն է, ստեղծվում է համապատասխան դրդապատճառ, որպեսզի ուսանողներն ավելի ջանասիրաբար ներգրավվեն օտար լեզվի յուրացման գործընթացում և այլն:

Վերը ներկայացված ծրագրային դրույթներն արտացոլում են ESP դասընթացի ծրագրերին ներկայացվող մեթոդիկայի ժամանակակից պահանջները, ինչը հանդիսանում է դրանց արդյունավետության երաշխիքը:

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆԻ ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Արդի փուլում անգլերենի գործնական յուրացումը համարվում է մասնագիտական կոմպետենտության կարևորագույն բաղկացուցիչը: Այդ տեսակետից ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերենի ունկնդրության կարողությունների և հմտությունների նպատակասլաց ձևավորումը կարևոր և արդիական է ինչպես բանավոր խոսքի զարգացման, այնպես էլ այդ լեզվին համակողմանի տիրապետելու գործընթացն առավել արդյունավետ դարձնելու առումով: Հնարավոր չէ տվյալ լեզվով մասնագիտական բազմակողմանի գործունեություն ծավալել առանց անգլերեն բանավոր խոսքի բնականոն ունկնդրության: Ուստի անգլերեն մասնագիտական կողմնորոշման ունկնդրության ուսուցման բարելավմանն ուղղված հետազոտությունն անհրաժեշտ է իրականացնել հաղորդակցական և մասնագիտական կոմպետենցիաների փոխկապակցված զարգացման համատեքստում:

2. Օտարալեզու խոսքային գործունեության ուսուցումը ենթադրում է ընթերցանության, գրության, խոսողության և ունկնդրության ներդաշնակ յուրացում, մինչդեռ պրակտիկայում դրանք համամասնորեն չեն զարգանում: Ոչ լեզվական ֆակուլտետում ավանդաբար նախապատվությունը տրվում է օտարալեզու գրավոր խոսքի, գլխավորապես ընթերցանության, մասամբ էլ խոսողության կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը: Ինչ վերաբերում է ունկնդրությանը, ապա այն առայսօր օտար լեզվի ուսուցման և ոչ մի դասընթացում պատշաճ ուշադրության չի արժանանում:

3. Օտարալեզու ունկնդրության ուսուցումն արդյունավետ կազմակերպելու հիմնական նախադրյալը այդ պրոցեսն իրականացնող գործոնների վերաբերյալ հստակ պատկերացում ունենալն է: Խոսքային գործունեության այդ տեսակի բաղադրիչներից մեթոդիկայում առավելապես կարևորվում են հնչույթային լսողությունը, օպերատիվ հիշողությունը, խոսքի հավանական կռահումը, ներքին խոսքը և տեսողական հենարանի առկայությունը: Դրանց համակողմանի հետազոտությունը տեսական և գործնական հիմքեր է ստեղծում ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտարալեզու ունկնդրության ուսուցումը էապես բարելավելու համար:

4. Սովորողների ուշադրության կենտրոնացնելու կարողության զարգացումը նախ և առաջ պայմանավորվում է համապատասխան դրդապատճառով, որը ոչ լեզվական ֆակուլտետում ի հայտ է գալիս ուսանողների ապագա մասնագիտության վերաբերյալ ճանաչողական նպատակասլաց գործունեության արդյունքում:

Անգլերեն լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի մի շարք ծրագրերի որոնողական հետազոտությունը ի հայտ բերեց ծրագրային պահանջների և ունկնդրության ուսուցման բովանդակության միջև բազմաթիվ անհամապատասխանություններ: Որոշ ծրագրերում ունկնդրության ուսուցմանը ներկայացվում են ձևական, ոչ իրատեսական պահանջներ, կամ էլ խոսքային գործունեության այդ տեսակի ուսուցումն առհասարակ անտեսվում է: Հետևաբար, քննարկվող դասընթացի շրջանակում անգլերեն ունկնդրության ուսուցման բովանդակությունն արդիականացնելու առաջնային խնդիրը առկա ծրագրերի վերանայումն է, ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների նպատակասլաց զարգացմանն ուղղված անհրաժեշտ դրույթների մշակումը:

3. Ձևակերպված դրույթները հնարավորություն են ընձեռում ձեռնամուխ լինել կանխատեսելի ուսումնամեթոդական համալիրի մշակմանը, որը ի զորու է ըստ ամենայնի նպաստել օտարալեզու ունկնդրության արդյունավետ ուսուցմանը: Նման համալիրի մշակման տեսական հիմք պետք է ծառայեն վերը ներկայացված մանկավարժամեթոդական, լեզվաբանական, հանրալեզվաբանական, հոգեբանական և բազմալեզվադիդակտիկական դրույթները, ինչպես նաև մասնագիտական կողմնորոշման օտարալեզու ունկնդրության ճշգրտված նպատակներն ու խնդիրները: Հիշյալ տեսական դրույթները և նախանշված նպատակներն ու խնդիրները հնարավոր է իրականացնել միայն համարժեք վարժությունների և ուսումնական տեքստերի միջոցով:

ԳԼՈՒԽ 2. «ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ

2.1. Ունկնդրության փոխկապվածությունը խոսքային գործունեության մյուս տեսակների հետ

Որպես խոսքային գործունեության տեսակներ՝ ունկնդրությունը, խոսողությունը, ընթերցանությունը և գրությունը հանդես են գալիս փոխկապակցված, միմյանց միջև պահպանելով հարաբերական կարևորությունը և առաջնահերթությունը:

Ելնելով օտար լեզուների յուրացման հասարակական պահանջից, ուսուցման նպատակներից և խնդիրներից՝ մեթոդիկայի զարգացման տարբեր փուլերում նախապատվությունը տրվել է բանավոր կամ գրավոր խոսքին, խոսքային գործունեության այս կամ այն տեսակին, հաշվի առնելով նաև դրանց գործառական ուղղվածությունը, հաղորդակցական դերն ու նշանակությունը, ինչպես նաև զուգամերժության աստիճանը:

Հայտնի է նաև, որ օտար լեզուների ուսուցման և ուսումնառության բարձր արդյունավետության հասնելու համար բազմաթիվ փորձեր են արվել մշակելու խոսողության, ունկնդրության, ընթերցանության և գրության փոխկապակցված գործադրման առավել օպտիմալ մոդելներ և ռազմավարություններ Դրանցից առանձնանում է Բըրդի և Վիյամսի ներակա և արտակա հիշողության վրա հիմնված բինար մոդելը (Bird, S. A., & Williams, J. N. 2002:509–533):

Առանձնանում են նաև ԶԼՄ-ների միջավայր մոդելավորող ունկնդրման մոդելները (Hoven, D. (1999 88–103, Hulstijn, J. H. 2003): Քննության առարկա մոդելներում առաջին պլան են մղվում փոխներգործուն, համագործակցային, վերճանաչողական ռազմավարությունները (Lynch, T. 1995, Nathan, P. 2008):

Ի. Վ. Շչուկինան մշակել է ունկնդրման ուսուցման բազմամակարդակ մոդելը, որը նախատեսված է օտար լեզվի ուսուցչի մասնագիտական պատրաստման համար (Щукина 2009), իսկ Ի. Ա. Գոնչարը՝ օտարալեզու տեքստի ուսուցման մոդելը (Гончар 2010):

Նշված մոտեցումներում շեշտադրվում է թե՛ խոսքային արտադրողական, թե՛ ընկալողական տեսակների ուսուցման դերը: Հատկանշական է այն, որ արևմտյան մոդելներում ավելի շատ շրջանառվում է վերճանաչողական ռազմավարության հիման վրա ստեղծված մոդելները, իսկ ռուսական մոտեցումներում դեռևս գերակայում են գործունեության տեսության սկզբունքները:

Մեր կողմից առաջարկվող մոդելում առաջնությունը տրվում է փոխահատուցող և ճանաչողական ռազմավարություններին, քանի որ վերճանաչողական ռազմավարությունը պատմական կողմնորոշման անգլերենի դասընթացում իր արդյունավետությունը կարող է ցույց տալ միայն ուսուցման ավարտական փուլում, հատկապես երբ ՀՊՄՀ-ում պատմական ֆակուլտետում օտար լեզուների ուսուցումը նախատեսվում է իրականացնել յոթ կիսամյակ:

Մեթոդական բազմաթիվ հետազոտություններ նվիրված են խոսքային գործունեության տեսակների հարաբերակցության հստակեցմանը: Առաջարկվող մոդելն արդյունավետ կարող է լինել նաև ունկնդրման դերի բարձրացման տեսանկյունից: Այնտեղ ունկնդրումը հաջորդում կամ նախորդում է ընթերցանությանը և խոսքային առաջադրանքների կատարմանը: Ինչպես արդեն նշվեց, հատկապես ունկնդրմանը անհրաժեշտ ժամաքանակ չի հատկացվում:

Հաղորդակցական մոտեցման շրջանակներում հիմք ընդունելով բանավոր խոսքի առաջնահերթությունը, ունկնդրումը մղվում է առաջին պլան ուսուցման բոլոր փուլերում, չնայած խոսողությունը արտադրողական, իսկ ունկնդրությունը՝ ընկալողական խոսքային գործունեության տեսակ է:

Չափանիշներ	Ունկնդրություն	Խոսողություն
Շփման բնույթը	Բանավոր անմիջականորեն	Բանավոր անմիջականորեն
Դերը շփման մեջ	Ռեակտիվ	Ձեռնարկող
Խոսքային գործունեության տեսակը որոշող խոսքի ձևը	Ընկալողական	Արտադրողական
Խոսքային գործունեության ուղղվածությունը	Ներքին խոսք	Արտաքին բանավոր խոսք
Արտաքին արտահայտվածությունը	Ոչ արտահայտված	Արտահայտված
Հակադարձ կապի բնույթը	Ներքին իմաստային	Ներքին մկանային և արտաքին լսողական

Համեմատելով ունկնդրության և խոսողության աղյուսակ 1-ում նշված չափանիշները՝ Ի. Զիմնյայան եզրակացնում է, որ դրանց միջև ակնհայտ կապ կա, և որ դրանցից յուրաքանչյուրը մյուսի արտացոլումն է (Зимняя 1973: 47):

Մեթոդական առումով այդ երևույթի կարևորությունն այն է, որ եթե խոսողությունը հիմնվում է ունկնդրության նյութի վրա, ապա արտասանական սխալներն էականորեն նվազում են: Ինչ վերաբերում է ուսուցման հաջորդ փուլերին, ապա, համընդհանուր կարծիքի համաձայն, ունկնդրությունն ու խոսողությունն այդ ընթացքում հանդես են գալիս որպես հաղորդակցական գործունեության համազոր բաղադրիչներ:

Հետևաբար, քանի որ առանց ունկնդրության չի կարող լիարժեք բանավոր հաղորդակցում լինել, ուստի ունկնդրական ունակությունների զարգացման պատշաճ

մակարդակը հանդիսանում է նաև խոսողության ունակությունների կայացման կարևորագույն նախապայմանը (Соловова 2005: 81):

Պետք է նկատել, որ ունկնդրությանն ավելի շատ ժամանակ հատկացնելը պայմանավորված է ոչ միայն սուբյեկտիվ գործոնով, այլև օտար լեզվի դասի օբյեկտիվ կառուցվածքով: Եթե ընդունենք, որ օտար լեզվով ունկնդրության և խոսողության ուսուցման համար նախատեսված է 50%-ական ժամաքանակ, ապա իրականում, ակադեմիական խմբի բոլոր ուսանողները, կամա թե ակամա, ներգրավվում են ունկնդրության ողջ գործընթացին:

Ինչ վերաբերում է խոսողությանը, ապա այդ գործընթացում ամեն մի ուսանողի 50% ներգրավվածությունը խիստ հարաբերական է, քանզի դա կախված է օտար լեզվով խոսելու յուրաքանչյուր սովորողի ակտիվությունից, ձեռք բերած կարողությունից, ֆիզիկական և հոգեբանական իրավիճակից և այլն:

Թ. Մրֆին, առավելությունը տալով ունկնդրության ուսուցմանը, միևնույն ժամանակ գտնում է, որ օտարալեզու խոսքային գործունեության յուրաքանչյուր տեսակի զարգացումը մեկուսի կազմակերպել հնարավոր չէ, և որ դրանք սերտորեն փոխկապակցված են (Murphy 1991: 46):

Անդրադառնալով խոսքի ընկալողական տեսակներին՝ Գ. Բոգդանովան կարծիք է հայտնել, որ ուսուցման տարբեր փուլերում դրանց նպատակահարմար հարաբերակցությունը պետք է կազմի՝

I փուլ՝ ընթերցանություն 58-65%-ունկնդրություն՝ 35-42%

II փուլ՝ ընթերցանություն 74-83%-ունկնդրություն՝ 17-26%

III փուլ՝ ընթերցանություն 74-83%-ունկնդրություն՝ 17-26% (Богданова 1989: 17):

Նշված հարաբերակցությունը հնարավոր է ճիշտ է որոշված հեղինակի կողմից: Սակայն հաղորդակցական մեթոդիկայի շրջանակներում այդ հարաբերակցությունը փոխվում է, եթե անգամ այն դասընթացը կազմակերպվում է տեխնիկական բուհում:

Նշված օրինակները, ինչպես նաև բազմաթիվ մեթոդական այլ դրույթներ ու տվյալներ հավաստում են, որ օտար լեզուների մասնագիտական կողմնորոշման կամ էլ մեկ այլ դասընթացի համար խոսքային գործունեության առանձին տեսակների կամ դրանց փոխկապակցված ուսուցման միասնական չափանիշներ դեռևս մշակված չեն:

Դրա հետ մեկտեղ ակնհայտ է, որ հատկապես ուսուցման առաջին փուլում մեթոդիստների ճնշող մեծամասնությունը խոսքային գործունեության տեսակներից առավել կարևորում է բանավոր խոսքի և հիմնականում՝ ունկնդրության դերն ու կարևորությունը:

Այդուհանդերձ, մի շարք փաստարկների համաձայն օտար լեզվով ունկնդրության, խոսողության, ընթերցանության և գրության ուսուցմանը հատկացվող ժամանակի հարաբերակցությունը ուսուցման հաջորդական փուլերում պետք է վերանայել:

Մեր համոզմամբ, օտար լեզուների ուսուցման մեթոդիստների և ուսուցանողների կարծիքներն ու տեսակետները, ինչպես նաև հետազոտական աշխատանքի արդյունքում ձեռք բերված տվյալները բավարար չեն ունկնդրության և հաղորդակցական մյուս տեսակների վերաբերյալ ուսուցման չափաբաժիններն ըստ փուլերի օբյեկտիվորեն որոշելու համար: Օտար լեզուներ յուրացնելու առանձին փուլերում խոսքային գործունեության տեսակների հարաբերակցությունը հնարավոր չէ որոշել միայն հարցման կամ դիտարկումների միջոցով: Սակայն հարցումը հնարավորություն է տալիս բացահայտել իրական պատկերը:

Այդ նպատակով Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի, Երևանի պետական համալսարանի և Երևանի «Հայբուսակ» համալսարանի ոչ լեզվական ֆակուլտետների օտար լեզվի դասընթացն ավարտած 85 ուսանողների մասնակցությամբ մենք կազմակերպել ենք հարցում, որպեսզի բացահայտենք, թե նրանց համար ինչ կարևորություն, հետաքրքրություն և գործնական նշանակություն ունեն օտարալեզու խոսողությունը, ունկնդրությունը, ընթերցանությունը և գրությունը ուսումնառության առանձին փուլերում (տես՝ աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2-ում գրանցված ընդհանրացված տվյալների համաձայն՝ հարցված ուսանողների ճնշող մեծամասնությունը՝ ավելի քան 85%-ը, ուսուցման բոլոր փուլերում առավելությունը տալիս է բանավոր խոսքին: Ընդ որում, շատ ավելի կարևորվում է խոսողությունը, որը նրանք համարում են և՛ կարևոր, և՛ հետաքրքիր, և՛ օգտակար: Ինչ վերաբերում է ունկնդրությանը, ապա հարցվածների միայն 40%-ն է գտնում, որ այն նույնպես կարևոր է և օգտակար:

Սրանից կարելի է եզրակացնել, որ ուսանողները չեն գիտակցում ունկնդրության կարևորությունը, դերն ու նշանակությունը, թե՛ որպես խոսքային գործունեության առանձին տեսակ, և թե՛ որպես բանավոր խոսքի անբաժանելի բաղկացուցիչ:

Աղյուսակ 4

85 ուսանողի հաշվարկով

Օտար լեզվով	Բանավոր խոսք						Գրավոր խոսք					
	Խոսողություն			Ունկնդրություն			Ընթերցանություն			Գրություն		
	կարևոր է	հետաքրքիր է	օգտակար է	կարևոր է	հետաքրքիր է	օգտակար է	կարևոր է	հետաքրքիր է	օգտակար է	կարևոր է	հետաքրքիր է	օգտակար է
I փուլ	82	83	81	39	34	42	41	17	54	11	4	23
II փուլ	81	79	73	43	36	39	33	24	49	13	0	31
III փուլ	83	73	80	38	35	37	41	21	51	18	6	38

Գրավոր խոսքի վերաբերյալ աղյուսակում գրանցված տվյալները բացահայտում են, որ ընթերցանությունը կարևորվելով հանդերձ, մեծ հետաքրքրություն չի ներկայացնում: Այդ կապակցությամբ ուշագրավ է այն, որ օտար լեզվով մասնագիտական տեքստերի

ընթերցանության և թարգմանության ուղղությամբ աշխատանքին ոչ լեզվական ֆակուլտետում բաժին է ընկնում լսարանային դասաժամերի մեծ մասը:

Այդուհանդերձ, հարցման ենթարկված ուսանողների միայն 38%-ն է այն կարևոր և օգտակար համարում, իսկ նաև հետաքրքիր՝ 20%-ից ոչ ավելին:

Նշված տվյալների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ունկնդրության ուսուցման դերի գիտակցումն ուսանողների կողմից պայմանավորված է տարբեր գործոններով և դրդապատճառներով: Վերջին շրջանում ունկնդրության նկատմամբ հետաքրքրությունն ավելացել է նախ և առաջ այն պատճառով, որ ուսանողները փորձում են իրենց ուսումը շարունակել արտասահմանում, կամ հանձնել քննություն տարբեր թեստային ծրագրերով՝ TOEFL, ILTS, PTE., TOEIC,⁶, GMAT⁷, և այլ ծրագրերով:

-
- ⁶ **TOEFL:** Otherwise known as the Test of English as a Foreign Language, this exam is currently the most common for non-native English speakers. The TOEFL is often a requirement at most colleges and universities in the U.S., Canada and other English-speaking countries. In addition, government agencies, licensing bodies, businesses or scholarship programs might also require the TOEFL. At this present time, an individual's TOEFL score is valid for two years and then subject for re-evaluation after the two-year period. The TOEFL itself was first administered in 1964 and has been taken by more than 23 million students since then. There are two most common forms of the test, the Internet-based Test (**iBT**) and paper-based (**PBT**). The iBT test is comprised of four sections: Reading, Listening, Speaking & Writing. The PBT is made up of four sections, as well: Listening, Structure & Written Expression, Reading Comprehension & Writing. *The iBT has a total of 120 points, whereas the PBT ranges between 310–667 points.*
 - **IELTS:** Otherwise known as the International English Language Testing System, the IELTS is administered by the University of Cambridge ESOL Examinations, the British Council & IDP Education. There are two primary versions of the IELTS: the academic version & the general training version. Basically, the academic version is meant for students who want to enroll in universities and other higher education institutions, as well as for medical professions, such as doctors or nurses who need to work or study in an English-speaking country. The general training version is meant for those looking to gain work experience or for purely immigration purposes.

Similar to the TOEFL, an IELTS score is valid for two years. While both the academic version and the general version differ in terms of content, their structure is the same, dividing the test into three parts: Listening (40 minutes), Reading (60 minutes) and Writing (60 minutes). A band is given along with a score, ranging from the high score of an “Expert User” to the lowest score of the “Non User.” The top three countries the test is administered in are China, India and Pakistan.
 - **PTE:** The New Pearson Test of English (PTE) was launched in October 2009. Its main differences from the TOEFL include:
 - automated speech and writing scoring providing consistent and accurate grading
 - score reports offering recorded speech samples to admissions offices at universities worldwide
 - challenging question types including filling blanks, matching items, selecting multiple answer choices in the same question
 - results will be available online in just five days
 - the fee will range from \$150–\$220, depending on each country

Կարելի է պնդել, որ ձևավորվել է յուրահատուկ դրդապատճառային ֆոն: Ուսանողներից շատերը գիտակցում են, որ միայն մասնագիտական գիտելիքներով, առանց մասնագիտական կողմնորոշման անգլերենի իմացության հնարավոր չէ տեղ գտնել հետագայում որևէ աշխատաշուկայում: Ավանդական մոտեցմամբ, դասախոսները նպատակահարմար են գտնում պարբերաբար խոսել օտար լեզվով ունկնդրության գործառույթների մասին:

Գիտակցականության սկզբունքի համաձայն, նույնիսկ լավագույն մեթոդը և մեթոդական համակարգը չեն կարող ունկնդրության ուսուցման բարձր արդյունավետություն ապահովել, եթե սովորողները չեն գիտակցում դրա կարևորությունը լեզվի գործնական յուրացման գործընթացում:

Ուստի ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզու դասավանդողը ոչ միայն պետք է ներկայացնի ունկնդրության կարևորությունը, այլև հնարավորությունները, որն ընձեռում է համացանցը: Այստեղ խոսք է գնում մասնագիտական ոլորտին վերաբերող տարաբնույթ իրական (authentic) տեղեկատվական աղբյուրների, նյութերի, մասնավորապես տեսաերիզների, լսաերիզների, գովազդային և այլ բնույթի ծայնասկավառակների մասին:

Կոնկրետ պատմաբանները կարող են ցանկացած քանակության և որակի անգլալեզու աղբյուրներից օգտվել: Դրանք կարող են վերաբերել պատմության, պատմագիտության տարբեր բնագավառներին:

Օրինակ՝ նրանք կարող են ունկնդրել Հռոմի պատմությունն անգլերեն և դիտել համապատասխան շարժանկարներ:

Similar to the [TOEFL](#) test, the Pearson Test of English (PTE) will test in all four sections: reading, writing, listening and speaking.

- **TOEIC:** The TOEIC is an acronym for the Test of English for International Communication. As quoted from the TOEIC website: “The TOEIC is an English language test designed specifically to measure the everyday English skills of people working in an international environment.” The point system ranges from 10 to 990 points and the test itself is two hours in length, multiple choice, testing listening comprehension and reading comprehension.

The TOEIC gives certificates to those who take the test, with different colors differentiating the range of advanced skills. In 2006 a new TOEIC was released with longer reading passages and also British, Australian and New Zealand English-speakers, whereas the previous test only featured American speakers.

⁷ The GMAT exam is designed to test skills that are highly important to business and management programs. It assesses analytical writing and problem-solving abilities, along with the data sufficiency, logic, and critical reasoning skills that are vital to real-world business and management success. In June 2012, the GMAT exam introduced Integrated Reasoning, a new section designed to measure a test taker’s ability to evaluate information presented in new formats and from multiple sources—skills necessary for management students to succeed in a technologically advanced and data-rich world.

Կարելի է օգտագործել թե՛ բուն պատմագիտական, թե՛ գիտահանրամատչելի, թե՛ պատմագրոսաշրջային տեսարերիզներ, պատմական գեղարվեստական, վավերագրական ֆիլմեր: Նույնը վերաբերում է Հայաստանի պատմությանը: Ուսանողները պետք է կարողանան ներկայացնել Հայաստանի պատմությունն անգլերեն տարբեր աշխատանքային և ոչ աշխատանքային իրություններում:

Օտարալեզու բանավոր խոսքի ուսուցման վերաբերյալ մեթոդիկայում հաճախ արժարժվում է այն տեսակետը, որ սկզբնական փուլում, տեսողականի համեմատ, լսողական զննականությունը վճռորոշ դեր և կարևորություն ունի:

«Լսողական զննականության հիմնական խնդիրը սովորողների հիշողության մեջ խոսքային նմուշօրինակների ձևավորումն ու ամրապնդումն է, խոսքում դրանք վերարտադրելու ունակությունների մշակումը» (Гаврилова 2006): Զննականության սկզբունքի կիրառության վերաբերյալ մի շարք գիտնականներ գտնում են, որ այն ոչ միայն ուսուցման և ուսումնառության, այլև տեղեկատվություն ստանալու հույժ կարևոր միջոց է:

Լսողական զննականության միջոցներից կարևորվում են անմիջականորեն հնչող խոսքի ձայնագրված տարբերակը, ռադիոհաղորդումը, լսալեզվական դասընթացը և այլն: Որպես տեսալսողական դիտողականության միջոցներ հանդես են գալիս տեսաֆիլմերը, ձայնով ուղեկցվող դիաֆիլմը, հեռուստահաղորդումը, համացանցը և այլն (Munro 2008):

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման շրջանակում ունկնդրությունը դրսևորվում է իբրև խոսքային իրական գործունեություն, քանի որ ասույթի ընկալումը ոչ թե ինքնապատակ է, այլ այդ գործընթացին հաջորդող՝ սեփական մտքեր հայտնելու, երկխոսությանը մասնակցելու կամ մեկ այլ գործունեություն իրականացնելու միջոց: Օտար լեզու ուսումնասիրելիս ունկնդրության զարգացման նշանակալից բաղկացուցիչներից մեկն էլ կապված է ասույթի զգայական կողմը ընկալելու կարողության հետ:

Այդ առումով, ունկնդրության գործընթացում ասույթի իմաստը հասկանալուն զուգընթաց ուսանող-ունկնդիրը պետք է սովորի ընկալել նաև զրուցակցի խոսքի

հուզական երանգավորումը այն լեզվով, որը դեռևս յուրացման փուլում է գտնվում (Պետոյան 2010: 200-202):

Ունկնդրության առաջ դրված խնդիրներին համապատասխան որոշվում են տեքստի ընկալման գործընթացը վերահսկելու հանձնարարությունները՝

1. Գլոբալ ընկալումը ենթադրում է՝ տեքստի թեմայի և վերնագրի որոշում, հիմնական փաստերի թվարկում,
2. Մանրամասն ընկալումը ենթադրում է՝ տեքստի վերապատմում, հարցերի պատասխանում, էական տարրերից բազմակի ընտրության թեստի լրացում, թերի ձևակերպված տեքստի սկզբնամասի և վերջնամասի հորինում,
3. Տեքստի քննական իմաստավորումը ստուգվում է հիմնականում զրույցի միջոցով, արտահայտելով ունկնդրի վերաբերմունքը գործող անձանց և իրադարձությունների նկատմամբ, տվյալ մակարդակը ներառում է նաև տեքստի գնահատումը (նույն տեղում):

Նշված դասակարգման համաձայն՝ լսված տեքստի ընկալումը վերահսկելուն ուղղված հանձնարարությունների մեծ մասը կատարվում է բանավոր, ինչը ակնհայտորեն հաստատում է ունկնդրության կապը դրան հաջորդող խոսողության հետ: Բանավոր տեքստի ընկալումը վերահսկելու համար գործածվում են նաև գրավոր թեստեր, սակայն դրանք նախատեսված են ուսուցման խորացված շրջանի համար, որի ընթացքում ունկնդրությունն ու խոսողությունն ավելի սերտորեն են փոխկապակցվում:

Հարկ է նշել, որ ուսուցման տարբեր փուլերում կիրառվում են վերահսկողության զանազան տեսակներ: Դրանց ընտրությունը կախված է մեթոդական այն խնդիրներից, որոնք դրվում են ուսանողների առաջ: Ըստ այդմ, ուսուցման նախնական փուլում նպատակահարմար է գործածել ունկնդրության ընկալումը վերահսկելու բանավոր հանձնարարություններ, իսկ ավարտական փուլում՝ տվյալ ուղղվածության նաև գրավոր թեստեր:

Ինչպես վերը նշվեց, ունկնդրության ուսուցումը ինքնանպատակ չէ: Ունկնդրության ունակություններին տիրապետելը անհրաժեշտ է, քանի որ դա հանդիսանում է հաղորդակցման գործընթացի անբաժանելի մասը: Քանի որ ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի ուսուցման ներկայիս նպատակը հաղորդակցական

կոմպետենտության զարգացումն է, ապա, նախ և առաջ, ունկնդրության և խոսողության կապը, ինչպես նաև դրանց և ընթերցանության ու գրության փոխկապվածությունը պետք է դիտարկել իբրև տվյալ լեզվին համակողմանի տիրապետելու գերխնդիր:

2.2. Օտար լեզվով ունկնդրությունը մասնագիտական և հաղորդակցական կոմպետենցիայի համատեքստում

Ինչպես հայտնի է, օտարալեզու խոսքը հասկանալու և հաղորդակցվելու կոմպետենցիան անհրաժեշտ է զարգացնել թե՛ մասնագիտական, թե՛ մասնագիտական ուղղվածության դասընթացները կազմակերպելիս: Դա բացատրվում է մի շարք հանգամանքներով: Հասարակական գործունեության համարյա բոլոր ոլորտները չեն կարող շրջանցել աշխարհայացման, ինտեգրման գործընթացները: Ձևավորվում է տեղեկատվության միացյալ տարածք, ինչպես նաև համաշխարհային կապիտալի, ապրանքների և աշխատուժի փոխկապակցված համակարգ (Рыбаков 2003: 318-319):

Այդ ամենի շարժիչ ուժը տարբեր ազգերի, դավանանքի և մշակույթի մարդիկ են, որոնց անձնական շփումների կենսական անհրաժեշտությունը գալիս է ապացուցելու խոսքային հաղորդակցման համընդհանուր միջոցների համար օտար լեզուներին գործնականում տիրապետելու կարևորությունը, որի անքակտելի բաղադրիչը տվյալ լեզվով ունկնդրելու կարողությունների տիրապետումն է:

Միջազգային հաղորդակցության մակարդակում ամենագործածական լեզուն ներկայումս անգլերենն է, որի զանգվածային ուսուցման մեջ, ըստ վիճակագրական տվյալների, ներգրավված է ողջ աշխարհի ուսանողության, այդ թվում՝ ոչ լեզվակիրների շուրջ 75%-ը (Тер-Минасова 2000: 19):

Անգլերեն լեզվով բնականոն հաղորդակցումը լայն հեռանկարներ է բացում ներկայիս սերնդի երիտասարդների առջև: Այն հնարավորություն է ընձեռում ուսանել արևմտյան զարգացած երկրներում և բարձրակարգ մասնագետներ դառնալ, մրցունակ լինել աշխատանք փնտրելիս և ձեռք բերել բարձր վարձատրվող աշխատանք, հայրենիքում ևս ստանալ համեմատաբար որակյալ կրթություն և զբաղվել ավելի նպատակասլաց ինքնակրթությամբ:

Պետք է նկատել, որ ոչ լեզվական յուրաքանչյուր ֆակուլտետում օտար լեզվով ունկնդրության և խոսքային գործունեության մյուս տեսակների ուսուցման համար անհրաժեշտ պայման է մասնագիտական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների

փոխկապակցված զարգացումը: Հնարավոր չէ բազմակողմանիորեն յուրացնել մասնագիտությունն առանց հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման: Մյուս կողմից՝ օտարալեզու հաղորդակցական կոմպետենցիան չի կարող ձևավորվել իստ ընդունված չափանիշների, եթե հաշվի չենք առնում մասնագիտական կոմպետենցիայի բովանդակությունը:

Մասնագիտական կոմպետենցիայի ձևավորման կարևոր պայման է հաշվի առնել կրթության հումանացման և հումանիզացման միտումները: Խնդիր է դրվում քննության առնել մասնագիտական կոմպետենցիայի բովանդակությունը անձնային որակների, մասնագիտական վարքագծի ձևավորման մակարդակում: Ակնհայտ է, որ ոչ լեզվական բուհում դժվար է օտարալեզու հաղորդակցության մեջ ներգրավելով ձևավորել սովորողի մասնագիտական որակներ:

Ցանկացած լեզու սովորելու գործընթացը նպաստում է ստեղծագործության, մտավոր և հոգևոր զարգացմանը: Սակայն անգլերենին հատկացվող դասաժամերը բավարար չեն ձևավորել ոչ լեզվական բուհի ուսանողի հաղորդակցական կոմպետենցիա:

Խնդիր է դրվում կիրառել յուրահատուկ փոխհատուցող ռազմավարություն, շեշտը դնելով ուսանողների դրդապատճառային կոմպետենցիայի ձևավորման վրա: Անհրաժեշտ է ձևավորել յուրահատուկ դրդապատճառային հենք: Այն հիմք կստեղծի, որ ոչ լեզվական բուհի ուսանողը ձգտի օտար լեզուներ յուրացնել՝ քաջ գիտակցելով, որ դրանով իսկ միջազգային կրթական տարածք մուտք գործելու իրական նախադրյալներ են ստեղծվում (Հայրապետյան 2006: 140-144):

Բազմաթիվ երկրների նման Հայաստանի բուհերի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում օտար լեզվի դասընթացները հետապնդում են միևնույն գործնական նպատակները. սովորեցնել ուսանողներին ունկնդրել, խոսել, կարդալ և գրել նախևառաջ ընտրած մասնագիտության ոլորտում, ինչպես նաև միջանձնային շփումների մակարդակով (Պետրոսյան 2010: 162):

Հաղորդակցական-մասնագիտական կոմպետենցիայի ձևավորման պայմանները բավականին լավ են ներկայացված լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգում: «... ենթադրվում է շփման որոշակի բնագավառում կոնկրետ հաղորդակցական խնդիրներ լուծելու նպատակով անհատի հաղորդակցական-

լեզվական կարողությունների գործնական կիրառում» (Акопова 2001: 3-7): Ակոպովան նույնպես չի տարազատում մասնագիտական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների բովանդակային բաղադրիչներն ու գործառույթները, երբ խոսք է գնում ուսանողների մասնագիտական-իմացական պահանջմունքների ձևավորման մասին:

Նա նշում է, որ «...հաղորդակցական կոմպետենցիան հանդիսանում է մասնագիտական կոմպետենտության պարտադիր տարրը անկախ ապագա մասնագետի աշխատանքի ոլորտից: Այդ տեսակետից մասնագիտական կոմպետենցիայի զարգացման գործընթացը չպետք է դիտարկել հաղորդակցական ունակությունների ձևավորումից, շփվելու կարողություններից անջատ» (Акопова 2001: 3-7):

Լեզվի իմացության մակարդակը հաղորդակցական կոմպետենցիայի մի մասն է, որի առկայությամբ բազմակողմանի զարգացած, կիրթ և ժամանակակից երիտասարդ մասնագետի համար լեզվական խոչընդոտները հեշտությամբ հաղթահարվում են: Դա խիստ կարևոր նախադրյալ է, որպեսզի նա իրեն հավասարապես պահանջված, տեղեկացված և հարմարավետ զգա ինչպես հայրենիքում, այնպես էլ արտերկրում, ուր որ հարկ կլինի գործուղվել, շրջագայել կամ աշխատել:

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի վերաբերյալ վերն ասվածից դժվար չէ եզրակացնել, որ այն բավականաչափ ընդգրկուն և բազմանշանակ հասկացություն է: Ընդ որում, խոսքը վերաբերում է ոչ միայն այդ բառակապակցության իմաստին, այլև առանձին վերցրած «հաղորդակցություն» և «կոմպետենցիա» հասկացություններին, որոնք թե՛ միասին, թե՛ առանձին-առանձին եզրույթներ են:

Մի շարք հեղինակներ, (Ասատրյան, Հարությունյան 2014, Մանուկյան 2016, Աստվածատրյան Մ., Թերգյան Գ., Թորոսյան Ա., Շարխաթունյան Հ. 2004, Բուդաղյան Ա. Ս., Կարաբեկյան 2010, Ежов, Бологова 2013, Ломакина, Густомясова 2013, Шабанов 2012, Шукин 2008, Leung, Constant 2005, Hymes 1972, Zechia 2015 և այլք), լեզվի գործածության հետ կապված «հաղորդակցում» եզրույթին տվել են տարբեր սահմանումներ և բնութագրեր (Խաչատրյան 2008): Լեզվական եվրոպական քաղաքանության փաստաթղթենում հաղորդակցական կոմպետենտությունը ներառում

է երեք բաղադրիչ՝ լեզվական կոմպետենցիա, հանրալեզվական կոմպետենցիա և գործաբանական կոմպետենցիա:

Վալենսն ու Մակ Վիլյամն առանձնանցնում է հաղորդակցական կոմպետենցիայի անձնային բաղադրիչը: Ըստ նրանց՝ «Հաղորդակցումը միջանձնային հարաբերությունների հիմքն է, շփումների միջոցով մենք հասկանում ենք միմյանց, վարժվում ենք դուր գալ, վստահել մեկս մյուսին և ազդել իրար վրա, հաստատում և դադարեցնում ենք փոխհարաբերություններ, ճանաչում ենք ինքներս մեզ և տեղեկանում, թե ինչ են մտածում ուրիշները մեր մասին» (Tallance and Mac William 1991: 8):

Այդ ամենն օտար լեզվով իրականացնելու համար անհրաժեշտ է յուրացնել ոչ միայն տվյալ լեզվի համակարգը, այլև դրանով մտքեր արտահայտելու և հասկանալու փոխկապակցված համակարգերը, որոնց կայացումը կապված է ծայրաստիճան բարդ մտավոր և հոգեբանական գործընթացների հետ:

Ինչ վերաբերում է օտար լեզվով մասնագիտական հաղորդակցմանը հաղորդակցմանը, ապա այն կարելի է բնութագրել իբրև առաջին լեզվի փորձի և օտար լեզվով ձեռք բերված հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիման վրա իրականացվող շփում, որը վերաբերում է մարդկային կենսագործունեության տարբեր կողմերին, թե՛ անձային, թե՛ մասնագիտական մակարդակներում:

Ինչպես հայտնի է հաղորդակցումը և տեղեկատվությունը վերածվել են մարդկային զարգացման գլոբալ, անսպառ աղբյուրի: Մասնագիտական հաղորդակցման կոմպետենցիայի ձևավորման մակարդակում առաջին պլան են մղվում հաղորդակցության թե՛ տեղեկատվական և ճանաչողական ասպեկտները:

Դիտարկելով «Հաղորդակցական կոմպետենցիա» եզրույթը տվյալ մակարդակներում, շեշտադրվում է ուսանողների մասնագիտական և ճանաչողական պահանջմունքների և դրդապատճառների դերը, որոնք ընկած են «...մարդկանց հետ շփումներ հաստատելու և պահպանելու ունակությունների» հիմքում (Столяренко 2003: 394-395):

Վերն ասվածը բերում է այն համոզման, որ ոչ լեզվական ֆակուլտետում հաղորդակցական կոմպետենցիան օտար լեզվի ուսուցման առաջնային խնդիր է, և

նրա կարևոր բաղադրիչի՝ ունկնդրության ուսուցումը հնարավոր է դառնում դիտարկել նոր մեթոդաբանական՝ կոմպետենտային մոտեցման դիրքերից:

Նույն տրամաբանական հարթության վրա առաջին պլան է մղվում «մասնագիտական կոմպետենտություն» հասկացությունը, որի բաղադրիչներն են ըստ Լ.Մ.Միտինայի՝ «գործունեության, հաղորդակցական և հասարակական կոմպետենտությունները» (Митина 1998: 40):

Որոշ հեղինակներ խոսում են մասնագիտական ակտիվության կոմպետենցիայի մասին, որը բնութագրվում է որպես սոցիալական ակտիվություն, հիմնված փորձի և ձեռք բերած գիտելիքի վրա: Այն բաղկացած է ճանաչողական կոմպետենցիայից, անձնային կոմպետենցիայից և տեխնոլոգիական-մասնագիտական կոմպետենցիաներից (Wilson 2003):

Դրա հետ մեկտեղ մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում հաղորդակցական կոմպետենցիան ներառում է քերականական կոմպետենցիա (բառապաշար, շարահյուսություն, ձևաբանություն, հնչյունաբանություն և ուղղագրություն), գործաբանական կոմպետենցիա (ենթատեքստային բառապաշար, գործառական լեզու, հաղորդակցությունը շարունակելու տարբեր լեզվամիավորներ), խոսության կոմպետենցիա (տեքստի և իրադրության կապը պահպանելու ունակություն), հանրալեզվային կոմպետենցիա (այլ մշակույթները, առոգանությունը, բարբառները, փոխգործակցելու հմտությունները հասկանալու ունակություն) և ռազմավարական կոմպետենցիա (խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցական և փոխհատուցող ռազմավարություններ) (Luka 2007: 1-21):

Մասնավորապես օտար լեզու յուրացնելու մշակութային բաղկացուցչի գործառույթն այն է, որ ուսանողների համար «...ուղիղ ճանապարհ է հարթվում ուսումնասիրվող լեզուն կրող ժողովրդի մշակույթը և հատկապես հոգևոր հարստությունները ճանաչելու համար» (Глушакова 2001: 65, Lund 1996: 7-19.):

Անգլերենի մասնագիտական դասընթացում կարևորվում են ուսանողի մասնագիտական կոմպետենցիայի ձևավորման թե՛ ուսումնական, թե՛ արտաուսումնական գործոնները, դասախոսի մեթոդական զինանոցը, լեզվակիր մասնագետների վարքագծային և հաղորդակցության մոդելները, տեղեկատվության

փոխանցման միջոցներն ու տեխնոլոգիաները և այլն: Դա հաշվի առնելով Վեդենսկին սահմանում է «մասնագիտական կոմպետենտությունը հաղորդակցական, տեղեկատվական, կարգավորող, ինտելեկտուալ կոմպետենտոցիայի ձևավորման համատեքստում» (Введенский 2003: 51-55):

Այսպիսով, բուհում բարձրակարգ մասնագետների պատրաստման և ուսանողների ընդհանուր կրթական մակարդակի բարձրացման գործընթացները պետք է համատեղվեն և համապատասխանեցվեն ժամանակի պահանջներին: Դա, անշուշտ, բուհում դասավանդվող որևէ առարկայի մենաշնորհը չէ, և բոլոր դասախոսները ջանում են դասավանդվող առարկաների բովանդակությունը հնարավորինս ծառայեցնել նաև այդ նպատակին: Ինչ վերաբերում է օտար լեզվին, ապա բացի վերը նշված գործնական նպատակներից, այն իրականացնում է և՛ կրթադաստիարակչական, և՛ միջմշակութային հաղորդակցման խնդիրներ:

2.3. Անգլերեն պատմագիտական ենթալեզվի համատեքստում մշակված ունկնդրության ուսուցման համալիր վարժությունների համակարգը

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման արդյունքների բարելավման վերաբերյալ սույն հետազոտությունում առաջ քաշված տեսական դրույթները գործնականում իրականացվել են այդ նպատակով մշակված համալիր վարժությունների միջոցով: Ուստի, վարժությունների համակարգը հանդիսանում է մեր կողմից մշակված ուսումնամեթոդական համալիրի բաղադրիչներից ամենաէականն ու վճռորոշը:

Օտար լեզվով ունկնդրության և խոսողության կապն ինքնատիպ կերպով արտահայտվում է ունկնդրության համար նախատեսված հանձնարարություններում: Քանի որ նմանօրինակ վարժությունները կատարվում են բանավոր, ապա հանդիսանում են ունկնդրությունն ու խոսողությունը շաղկապող հիմք նաև խոսողության ունակությունների զարգացման համար:

Որպես ասվածի լուսաբանման օրինակներ՝ ստորև ներկայացնում ենք Օ. Տարնապոլսկու կողմից առաջարկվող առաջադրանքները՝

1. Անվանել թեման,
2. Անվանել գլխավոր իմաստը,
3. Բնութագրել զրույցի մասնակիցներին,
4. Ձևակերպել զրույցի մասնակիցների կարծիքները,
5. Թվարկել արձարձվող հարցերը,
6. Ամփոփ կերպով բանավոր շարադրել տեքստի բովանդակությունը,
7. Լսել տեքստի սկիզբը և արտահայտել սեփական տեսակետը դեպքերի հնարավոր զարգացման վերաբերյալ: Լսելով տեքստն ամբողջությամբ ստուգել, թե ինչն է հաջողվել կռահել, իսկ ինչը՝ ոչ,
8. Վերնագրել լսվածի իմաստային հատվածները,
9. Բանավոր վերաշարադրել տեքստի առանցքային հատվածները,

Մտաբերել այն հիմնական արտահայտությունները, որոնք բացահայտում են տեքստի իմաստային բովանդակությունը (Тарнапольский 1989: 126):

Մասնագետների համոզմամբ՝ ունկնդրության ուսուցմանն ուղղված հիշյալ և այլ հանձնարարություններն օժանդակում են սահուն կերպով անցնել խոսողության ուսուցմանը: Այդ կապակցությամբ պետք է նշել, որ խոսքային գործունեության այդ երկու տեսակների գործնական փոխկապվածությունը դրսևորվում է ուսումնառության նաև այլ գործընթացներում, որոնք վերաբերում են օտար լեզուների ուսուցման և յուրացման տարբեր կողմերին և պայմաններին:

Պ.Կոստերան մատնանշում է ունկնդրության և խոսողության փոխկապակցված գործընթացում ուսանողների խոսքային գործունեության հետևյալ վարժությունները՝

1. Մասնավորում, ճանաչում,
2. Նմանակում, ընդօրինակում,
3. Հիշողության վրա հիմնված բազմաթիվ կրկնություններ,
4. Արմատավորված պատասխաններ,
5. Ասույթի բացակայող առանձին տարրերի լրացում,
6. Բառերի և նախադասությունների համակցություն,
7. Փոփոխություն, փոխակերպում,
8. Բառային զուգորդումներ,
9. Բանավոր հարցերի պատասխաններ,
10. Թարգմանություն,
11. Կառավարվող, սակայն մասամբ ինքնուրույն արտահայտված խոսք,
12. Հանպատրաստից խոսք (Костера 1986: 53):

1-9 կետերն իրականացվում են, այսպես կոչված՝ «դրիլ» (drill) տիպի հաճախակի կրկնվող վարժությունների հիման վրա և նախատեսված են ուսուցման առաջին փուլի համար: Այդ փուլում անհրաժեշտ է վերահսկել ունկնդրվող նյութի ընկալման աստիճանը: Կետ 10-ում նշված թարգմանությունն իրականացվում է ուսուցման բոլոր փուլերում, սակայն ուսուցողական տարբեր խնդիրների համադրությամբ: Ուսուցման 2-րդ և 3-րդ փուլերում հետևողականորեն կատարելագործվում են թարգմանական

ունակությունները՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով ոչ միայն ասույթի իմաստի ընկալմանը, այլև այն հնարավորինս ճշգրտորեն վերարտադրելու ունակությունների զարգացմանը: 11 և 12 կետերում ներկայացված վարժությունները նույնպես նախատեսված են 2-րդ և 3-րդ փուլերի համար: Ընդ որում, կետ 11-ը համապատասխանում է «քննարկում» (discussion) տիպի հանձնարարությանը, իսկ կետ 12-ը՝ հանձնարարված թեմայի վերաբերյալ ազատորեն արտահայտվելու (expansion) տիպի հանձնարարությանը:

Բանավոր տեքստի ընկալումը Ն. Ելուխինան բաժանում է երեք մակարդակի՝ գլոբալ, մանրամասն և քննական (Елухина 1996: 20):

Առանց տեսողական հենարանի տպագիր տեքստն ունկնդրությամբ նրա բովանդակության հասկանալի շատ ավելի դժվար է, քանի որ լսողական զգայարանը միանգամայն այլ կերպ է գործում: Ուստի, ընթերցանության համար նախատեսված տեքստն ունկնդրության ուսուցմանը ծառայեցնելու համար այն պետք է անպայման լրամշակման ենթարկվի՝ հիմք ընդունելով մասնագիտական կողմնորոշման օտարալեզու տեքստի հետ աշխատանքի սկզբունքները:

Մասնավորապես անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման նպատակով բնագիր տեքստերի մշակման հիմքում ընդունվել են Ե. Տարասովայի կողմից առաջ քաշված հետևյալ սկզբունքները.

ա) տեքստերի հետաքրքրաշարժության սկզբունք, որը մեծապես խթանում է ուսանողների օտար լեզու յուրացնելու շարժառիթը՝ խոսքի բովանդակությունն ըմբռնելու նրանց շահագրգռվածությունը, ինչը ստիպում է առավելաչափ լարել ուշադրությունը և հիշողությունը, ակտիվացնել նաև հոգեբանական գործունեությունը (Елухина 1991: 231),

բ) տեքստի ընկալման սկզբունք, որի համաձայն՝ դրանում պետք է նպատակահարմարորեն հարաբերակցվեն ուսուցման ենթակա և սովորողներին հայտնի տեղեկատվությունը (Тарасова 1997: 19, 232),

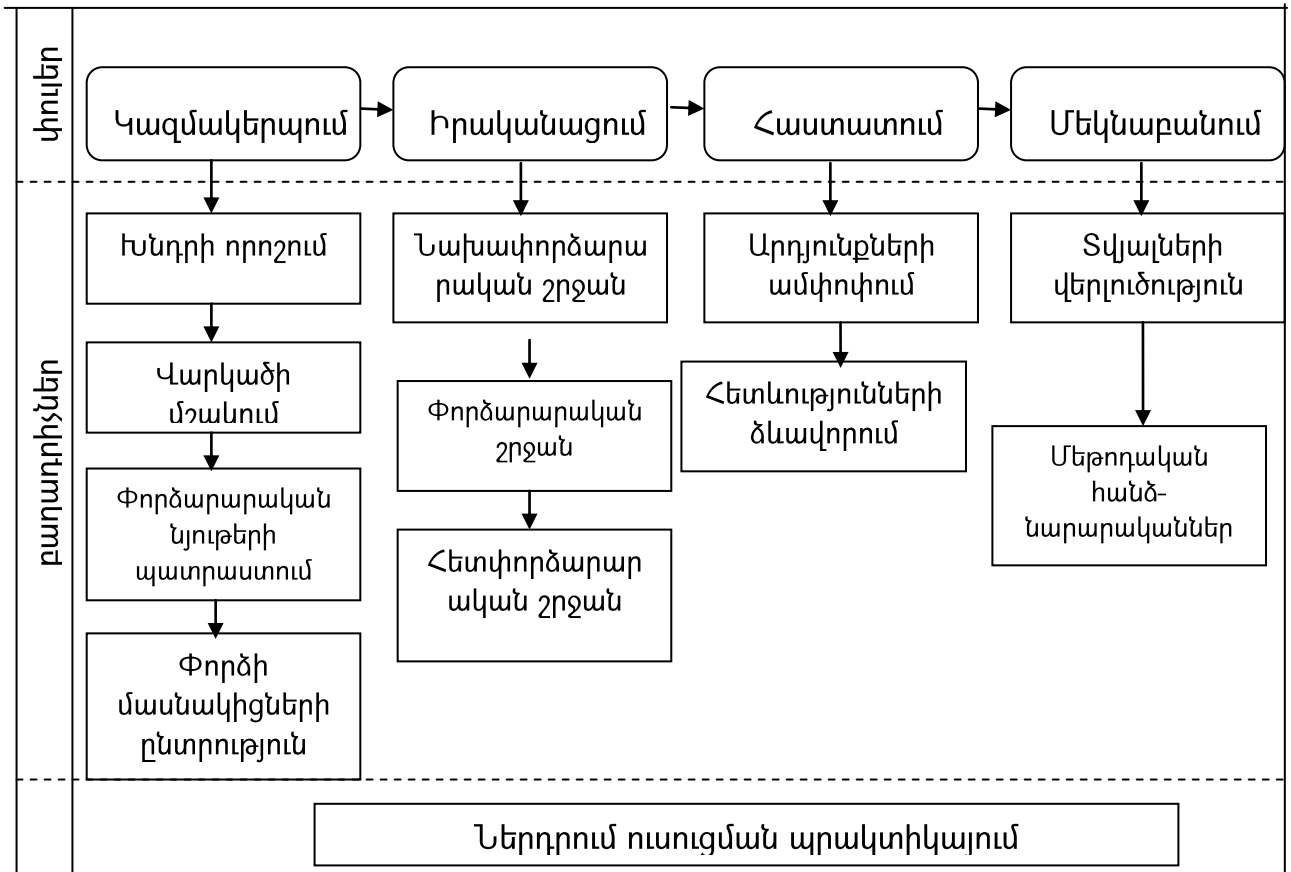
գ) ունկնդրվող հաղորդման ծավալի և սովորողի հոգեբանական հնարավորությունների համապատասխանության սկզբունք. «Բանավոր տեղեկատվություն ընկալելու բարդ պայմանները, հոգեբանական մեխանիզմների

լարված գործունեությունը արագորեն հոգնեցնում են, բթացնում ուշադրությունը և վերացնում տեղեկատվություն ստանալու ցանկությունը: Տեղեկատվության ծանրաբեռնվածությունից խուսափելու համար տեքստի ծավալը պետք է համապատասխանի սովորողների հոգեբանական կարողություններին» (տես՝ նույն տեղում):

Հարկ է նշել, որ ունկնդրության փորձարարական ուսուցման նպատակով ընտրված տեքստերի լրակազմը հանդիսանում է առաջարկվող ուսումնամեթոդական համալիրն ամբողջացնող վերջին բաղադրիչը: Տվյալ համալիրի կիրառությամբ ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների զարգացման ընթացքը ի հայտ բերելու համար անհրաժեշտ էր հետազոտել խոսքային գործունեության այդ տեսակի երեք հիմնական բաղկացուցիչները՝ հնչույթային լսողությունը, օպերատիվ հիշողությունը և խոսքի հավանական կռահման գործոնը (Зудова 1997: 127): Ընդ որում՝ այս հետազոտությունը հնարավորություն է ընձեռում միաժամանակ բացահայտել նաև ուսումնամեթոդական համալիրում ընդգրկված ինչպես տեքստերի, այնպես էլ վարժությունների արդյունավետությունը և կատարելագործել դրանք:

Պատմագիտական ենթալեզվի շրջանակում անգլերենի փորձարարական ուսուցման ընթացակարգը պլանավորելիս մենք առաջնորդվել ենք այդ գործընթացի ավանդական սխեմայով (տես՝ գծապատկեր 5), որի բաղկացուցիչների դասակարգումը ներկայացրել է Մ. Լյախովիցկին (89, էջ 45-48):

ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԸ



Հայտնի է, որ օտարալեզու խոսքային գործունեության բոլոր տեսակի ունակությունները և կարողությունները ձևավորվում և զարգանում են համապատասխան վարժությունների միջոցով, որոնց արդյունավետությունը պայմանավորված է մեթոդական հստակ խնդիրներ իրականացնելու նպատակասլացությամբ:

Այդ տեսակետից ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվով ունենդության ուսուցման համար նախատեսված վարժությունների համակարգը պետք է նպատակամղվի այդ գործընթացի ինքնատիպ դժվարությունների հաղթահարմանը: Տվյալ ուղղվածության վարժությունների ընտրության և կիրառության հիմք պետք է հանդիսանան խնդրո առարկա դժվարությունների օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ չափանիշները:

Վարժությունների նշված լրակազմը մշակվել է պատմագիտական ենթալեզվի համատեքստում, գլխավորապես “History as a Science” և “Turning Points of the Armenian History” թեմաների հիման վրա (տես՝ հավելված 1):

Պատմագիտական կողմնորոշման վարժությունները մշակվել են այն հաշվարկով, որ ունկնդրության ուսուցման օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարությունները հաղթահարվեն համակարգված: Ըստ նպատակային ուղղվածության և բարդության աստիճանի՝ այդ վարժությունները բաժանվում են երեք խմբի և նախատեսված են ուսուցման երեք փուլերի՝ նախատեքստային, տեքստային և հետտեքստային փուլեր: Քանի որ, ըստ երեք փուլերի, վարժությունների կիրառման ավանդական ստորաբաժանումը համապատասխանում է մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի շրջանակում ունկնդրության ուսուցման ընդհանուր ուղղվածությանը, ապա ուսուցման ողջ գործընթացը մենք կազմակերպել ենք այդ նույն սկզբունքով:

Ունկնդրության ուսուցման յուրաքանչյուր փուլի համար նախատեսված վարժություններն ունեն համապատասխան գործառույթներ.

I փուլ- նախատեքստային (տեքստերը տես հավելված 1-ում). այս փուլի գլխավոր նպատակն է ուսանողներին նախապատրաստել իրենց ապագա մասնագիտության վերաբերյալ անգլերեն հաղորդումն ունկնդրելով հասկանալուն: Դրա համար անհրաժեշտ է ձևավորել և զարգացնել բանավոր տեքստն ընկալելու համապատասխան ունակություններ, ինչպես նաև սովորեցնել լեզվական որոշակի գիտելիքներ: Գործնական այդ նպատակներին հասնելու ուսանողների առաջնահերթ խնդիրներն են վարժվել անգլերենի հնչյունական համակարգի առանձնահատկություններին, դանդաղեցված, այնուհետև աստիճանաբար արագացվող խոսքում կռահել մասնագիտական եզրույթների, նախանշված բառերի իմաստը, ճանաչել և զանազանել հնչողությամբ իրար նման բառերը, կողմնորոշվել տարբեր հնչերանգի, առոգանության և տեմպի հաղորդման իմաստային բովանդակության մեջ և այլն:

I փուլի ունակության վարժությունների ընդհանուր բովանդակությունն ուղղված է նրան, որ սովորողները ձեռք բերեն լեզվական տարբեր դժվարություններ հաղթահարելու ունակություններ և փորձ:

Հնչյունաբանական դժվարությունները հաղթահարելու առաջադրանքների օրինակներ.

Վարժություն 1. Ուշադիր լսե՞ք բառերը և կրկնե՞ք՝ հետևելով դրանց տառադարձությանը.

history	[ˈhɪstri]
historic	[hɪˈstɔːrɪk]
historical	[hɪˈstɔːrɪkəl]
historically	[hɪˈstɔːrɪkəlɪ]
historian	[hɪˈstɔːrɪən]
historiography	[hɪstɔːrɪˈɔːgrəfi]
historicism	[hɪˈstɔːrɪzɪzəm]
prehistory	[ˌpriːhɪˈstɔːri]
post-history	[ˈpəʊst ˈhɪstri]
prehistoric	[ˌpriːhɪˈstɔːrɪk]
post-historic	[ˈpəʊst hɪˈstɔːrɪk]

Վարժություն 2. Ուշադիր լսե՞ք բառերը և նշե՞ք այն մեկը, որը հենց նոր լսեցիք.

1. evil	<input type="checkbox"/>	anvil	<input type="checkbox"/>
2. heaven	<input type="checkbox"/>	even	<input type="checkbox"/>
3. Antropology	<input type="checkbox"/>	anthropophagy	<input type="checkbox"/>
4. hard	<input type="checkbox"/>	heart	<input type="checkbox"/>
5. theology	<input type="checkbox"/>	geology	<input type="checkbox"/>
6. thirty	<input type="checkbox"/>	thirsty	<input type="checkbox"/>
7. angle	<input type="checkbox"/>	ankle	<input type="checkbox"/>
8. enormous	<input type="checkbox"/>	amorphous	<input type="checkbox"/>
9. evacuation	<input type="checkbox"/>	evolution	<input type="checkbox"/>
10. throne	<input type="checkbox"/>	throng	<input type="checkbox"/>

Վարժություն 3. Լսե՛ք գիտությունների անունները և ցուցակում նշե՛ք պատմագիտությանը առավել առնչվողները.

- | | | | | | | |
|-----------|--------------------------|-------------|--------------|----------------|-----------|--------------------------|
| Biology | <input type="checkbox"/> | Sociology | anthropology | geography | ethnology | <input type="checkbox"/> |
| Geology | <input type="checkbox"/> | Astronomy | physiology | cybernetics | zoology | <input type="checkbox"/> |
| Philology | <input type="checkbox"/> | Archaeology | chemistry | ethnography | law | <input type="checkbox"/> |
| Theology | <input type="checkbox"/> | Phylosophy | genetics | historiography | ecology | <input type="checkbox"/> |
| Physics | <input type="checkbox"/> | Economics | medecine | geneology | politics | <input type="checkbox"/> |

Վարժություն 4. Լսե՛ք տեքստի համառոտ և դանդաղեցված տարբերակը երկու անգամ: Այժմ լսե՛ք տեքստը նորմալ արագությամբ և փորձե՛ք վերարտադրել ընդհանուր բովանդակությունը:

Բառային դժվարությունները հաղթահարելու առաջադրանքների օրինակներ.

Վարժություն 1. Լսե՛ք նախադասությունները և ընտրե՛ք դրանցում առկա ճիշտ տարբերակը.

- | | | | | | |
|----------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| 1. in 301 A.D. | <input type="checkbox"/> | In 311 A.D. | <input type="checkbox"/> | in 301 B.C. | <input type="checkbox"/> |
| 2. 2 to 1 cc | <input type="checkbox"/> | 1 to 2 cc | <input type="checkbox"/> | 1 to 3 cc | <input type="checkbox"/> |
| 3. the third | <input type="checkbox"/> | the second | <input type="checkbox"/> | the first | <input type="checkbox"/> |
| 4. in 1951 | <input type="checkbox"/> | in 1911 | <input type="checkbox"/> | in 1915 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 2 million | <input type="checkbox"/> | 8 million | <input type="checkbox"/> | 4 million | <input type="checkbox"/> |

Վարժություն 2. Լսե՛ք նախադասությունները երկու անգամ առանց գրառության: Համապատասխանեցրե՛ք A և B հատվածների տեղեկատվությունը.

A.	B.
1. in the 6-5 cc B.C.	by Romans
2. in the 4 c B.C.	by Persians
3. in the 14 th cc A.D.	by Assirians
4. in the 7-9 cc A.D.	by Greeks
5. in the 1 c A.D.	by Arabs
6. in the 11 c A.D.	by Turks
7. in the 4 c A.D.	by Seljouks

Վարժություն 3. Լսե՛ք, կրկնե՛ք և բանավոր թարգմանե՛ք հետևյալ բառակապակցությունները.

1. commercial crossroad, 2. foreign invador, 3. years of flourishment, 4. periods of decline, 5. throughout the ages, 6. to withstand independence, 7. national integrity, 8. the formation of a nation, 9. the result of cohesion, 10. slave-holding state, 11. the state existed three centuries, 12. mighty state, 13. to reach the top of development, 14. under the king Tigran the Great, 15. to adopt Christianity, 16. state religion, 17. to undergo invasions, 18. to loose independence, 19. under the attacks, 20. the fate of the country, 21. to solve “the Armenian Problem”.

Վարժություն 4. Դանդաղ տեմպով ձայնագրված տեսքով երեք անգամ ունկնդրելիս գրե՛ք հետևյալ հայերեն արտահայտությունների անգլերեն տարբերակները.

1. պատմական իրադարձություններ
2. պատմական ժամանակաշրջան
3. մասնագիտական զբաղմունք

4. ուսումնասիրել պատմություն
5. պատմական տարբեր գիտակարգեր
6. պատմության ֆակուլտետի շրջանավարտ
7. ապագա պատմաբան
8. ձեռագիր աղբյուրներ

Քերականական դժվարությունները հաղթահարելու առաջադրանքների օրինակներ.

Վարժություն 1. Լսե՛ք մի շարք գոյականներ և նշե՛ք նույնարմատ բայերը.

proof, arrival, conquest, impression, reduction, base, land, belief, organization, government, study, count

Վարժություն 2. Լսե՛ք բառակապակցությունները, կրկնե՛ք և դրանցով կազմե՛ք նախադասություններ քերականական համապատասխան ժամանակով.

1. a century ago, 2. some famous historians, 3. contemporary history, 4. old Armenian manuscripts, 5. from historical books, 6. the Ancient History, 7. historical events, 8. in the nearest future, 9. historic battle of, 10. since ancient times.

Վարժություն 3. Ունկնդրված յուրաքանչյուր ածական արտահայտե՛ք համեմատական և գերադրական աստիճաններով:

Վարժություն 4. Լսե՛ք ձայնագրված տեքստը երկու անգամ: Այժմ փորձե՛ք տեքստի բովանդակությունն արտահայտել ապառնի ժամանակով:

Ունկնդրության ուսուցման առաջին փուլի խնդիրներից մեծապես կարևորվում են հաղորդման իմաստային բաղադրիչների կանխակոռուկտի, համադրման և ընդհանուր բովանդակության ըմբռնման ունակությունների ձևավորումն ու զարգացումը:

Ուսումնամեթոդական համալիրում տեղ են գտել նշված ուղղվածության այնպիսի վարժություններ, ինչպիսիք են՝

Վարժություն 1. Լսե՛ք տեքստը երեք անգամ և այդ ընթացքում գրանցե՛ք այն եզրույթներն ու բառակապակցությունները, որոնք արտահայտում են բուն բովանդակությունը:

Վարժություն 2. Լսե՛ք համարակալած նախադասությունները և նշե՛ք այն համարները, որոնք վերաբերում են պատմագիտությանը:

Վարժություն 3. Լսե՛ք տեքստը և քննարկե՛ք դրա թեման: Արտահայտե՛ք ձեր անձնական տեսակետը թեմայի վերաբերյալ:

Պետք է նշել, որ մասնագիտական կողմնորոշման տեքստի ունկնդրական ունակությունների ձևավորման առաջին փուլում ուսանողները յուրացնում են տվյալ ենթալեզվի հիմնանյութը: Վերջինս բառանյութի և քերականության նվազագույնի այն միջուկն է, որը տեքստային և հետտեքստային փուլերում պետք է ծառայի իբրև լեզվական հիմք՝ հաղորդման տեղեկատվության իմաստն ընկալելու և ըմբռնելու համար: Ուստի, նախատեքստային փուլի գերխնդիրը պետք է համարել լեզվական գիտելիքները ինչպես ունկնդրելու, այնպես էլ խոսելու գործունեության փոխակերպելու համար անհրաժեշտ համապատասխան ունակությունների ձևավորումը և կարողությունների զարգացումը:

II փուլ- տեքստային (տեքստերը տես հավելված 2-ում). սահմանված նպատակների համաձայն՝ ուսանողները պետք է յուրացնեն նորմալ արագությամբ արտահայտված մասնագիտական և առօրեական թեմաներով խոսքի ընդհանուր իմաստն ըմբռնելու, խոսույթի մակարդակով շարահյուսական միավորները տարբերակված ընկալելու ունակություններ և կարողություններ:

Ունկնդրության ուսուցման երկրորդ փուլում իրականացվող խնդիրներն ավելի բազմապլան են: Դրանց շրջանակում նախատեսվում է ձևավորել ու զարգացնել հաղորդումն անընդհատ ընկալելու և իմաստավորելու, այդ ընթացքում հանգուցային բառերը և հիմնական մտքերը առանձնացնելու և վերլուծաբար ընկալելու, ձեռք բերված գիտելիքների և հաղորդակցական փորձի հիման վրա նոր տեղեկատվություն ստանալու ունակություններ և կարողություններ: Այս փուլում ավելի է կարևորվում կարճաժամկետ և օպերատիվ լսողական հիշողության զարգացումը:

Նշված նպատակները և խնդիրները կյանքի կոչելու համար անհրաժեշտ է խթանել ուսանողների անհրաժեշտ ճանաչողական և մասնագիտական դրդապատճառները և ակտիվությունը, ինչպես նաև նպատակասլաց ուսումնառության գործունեությունը: Վերջինս ներառում է տեքստի հետ աշխատելու հետևյալ առաջադրանքները.

1. հարցերի առաջադրում (questioning). օրինակ՝ յուրաքանչյուր հարցին հետևող դադարին տալ կարճ պատասխաններ (yes, no, don't know), պատասխանել

ունկնդրված տեքստի հիման վրա կազմված բազմակի ընտրության հարցերին, ցույց տալ քարտեզի վրա, թե որտեղ են ծավալվել պատմական տվյալ իրադարձությունները և այլն,

2. ճանաչում, բացահայտում (recognizing). օրինակ՝ որոշել ունկնդրված տեքստի տիպը, համատեքստի մանրամասները, հիմնական բովանդակությունը, նպատակադրվածությունը, հանգուցային բառերը, եզրույթները, փորձել բացահայտել հոետորական խոսքի ներքին իմաստը, ի հայտ բերել լսված և տպագիր տեքստերի էական տարբերությունները և այլն,

3. համապատասխանեցում (matching). օրինակ՝ ունկնդրված տեքստի բովանդակության համաձայն՝ վերադասավորել այն տպագիր նախադասությունները, որոնց հերթականությունը խախտված է ժամանակագրական առումով, համապատասխանեցնել ունկնդրվող և տպագիր տեքստերում առկա գործող անձանց անունները, տարեթվերը, տեղանունները և այլն,

4. մասնագիտական գործառույթների իրականացում (realization of professional activities). օրինակ՝ կազմել աղյուսակ կամ գծապատկեր՝ հիմք ընդունելով ունկնդրված տեքստի տեղեկատվությունը, համառոտագրել ունկնդրված տեքստը, զուգահեռներ անցկացնել Հին Հռոմի և Հին Հունաստանի քաղաքական կառուցվածքների միջև, նշել ունկնդրված տեքստի ժամանակաշրջանը, բնութագրել, բացատրել “the Renaissance” (Վերածնունդ) հասկացության էությունը և այլն,

5. նոթագրում կամ գրառում (note-taking). օրինակ՝ գրի առնել ունկնդրված տեքստում արժարժվող հիմնական իրադարձությունները, տարեթվերը, գործող անձանց անունները, հանգուցային բառերը, եզրույթները, շարադրել տեքստը համառոտակի, լրացնել հարցաթերթիկը, ըստ ունկնդրվող տեքստի՝ նշել, թե ում կողմից և երբ է Հայաստանը ասպատակությունների ենթարկվել, ուշադիր լսել տեքստը և բառացի գրի առնել Հայաստանի վերաբերյալ պատմաբանի դիտարկումները և այլն,

6. մեկնաբանում (interpreting). օրինակ՝ ներկայացնել պատմական տվյալ ժամանակաշրջանի բնութագրերը՝ ըստ ունկնդրված տեքստի, պարզաբանել ունկնդրված տեքստի գործող անձանց վերաբերմունքը տվյալ իրադարձության վերաբերյալ և արտահայտել սեփական կարծիքը, տալ ունկնդրված տեքստում

ներկայացված փաստերի գնահատականը, ձայնագրության դադարների ընթացքում մեկնաբանել տվյալ նախադասությունը և այլն,

7. ավարտում (completion). օրինակ՝ տեքստը հաջորդաբար լսելիս լրացնել ներկայացված նախադասության բաց թողնված հատվածները, ըստ ունկնդրված տեքստի՝ ավարտել կամ սկսել անավարտ նախադասությունները, լսել անավարտ տեքստը և փորձել կռահել, թե ինչի մասին է տեքստի սկզբնամասը կամ վերջնամասը և այլն:

III փուլ-հետտեքստային (տեքստերը տես հավելված 3-ում). այն նպատակաուղղված է մասնագիտական և առօրեական թեմաներով անգլերեն կենդանի և ձայնագրված խոսքը բնականոն ունկնդրելու կարողությունների զարգացմանը: Դրա համար անհրաժեշտ է իրականացնել մի շարք խնդիրներ, որոնցից հատկապես պետք է կարևորել՝

ա) տարբեր արագության և ձայնաձավալի ոչ միայն անթերի, այլև լեզվական, արտասանական և մեխանիկական թերություններով արտահայտված խոսքի ընկալումը,

բ) խոսքի իմաստային մակարդակը հասկանալու ինքնավերահսկումը,

գ) ներունակ բառապաշարի յուրացման վրա հիմնված հաղորդման իմաստը, հարկ եղած դեպքում կռահելու ճկուն կարողությունների զարգացումը:

Հարկ է նշել, որ երրորդ փուլն ունի երկու էական առանձնահատկություն՝

1. ունկնդրության ուսուցումը կազմակերպվում է խոսողության կարողությունների զարգացման հետ սերտորեն փոխկապակցված, որը ենթադրում է բանավոր հաղորդակցման երկու բաղադրիչների՝ խոսքի ընկալման և արտահայտման հավասարազոր կարողությունների զարգացում,

2. բանավոր խոսքային բազմակողմանի գործունեությանն ուսանողներին նախապատրաստելու համար ինչպես մենախոսության, այնպես էլ երկխոսության կարողությունների զարգացում՝ հիմնված հարց ու պատասխանի կոմպետենցիայի վրա:

Ինչպես նշել ենք, առաջին և երկրորդ փուլերում ունկնդրության ուսուցման համար նախատեսված վարժությունները և առաջադրանքներն ընդհանուր առմամբ

հետապնդում են հիմնարար ունակություններ ձևավորելու և զարգացնելու նպատակ: Երրորդ փուլում խոսքային գործունեության այդ տեսակի կատարելագործումը ենթադրում է ձեռք բերված ունակությունները փոխակերպել հաղորդակցական իրական կարողությունների, որն իրականացվում է համապատասխան վարժությունների և հանձնարարությունների վրա հիմնված ուսումնախոսքային համակարգված գործունեությամբ:

Հետտեքստային փուլի համար նախատեսված առավել արդյունավետ առաջադրանքներն են.

1. Լսե՛ք հետևյալ տեքստը և առաջարկե՛ք համապատասխան վերնագիր.

Armenia lies in the highlands surrounding the Biblical mountains of Ararat. The original Armenian name for the country was Hayk, later Hayastan (Armenian: Հայաստան), translated as the land of Haik, and consisting of the name of the ancient Mesopotamian god Haya[1] (ha-ià) and the Persian suffix '-stan' ("land"). The historical enemy of Hayk (the legendary ruler of Armenia), Hayastan, was Bel, or in other words Baal (Akkadian cognate Bēlu). The word "Bel" is named in the Bible at Isaiah 46:1 and Jeremiah 50:2 and 51:44.

The name Armenia was given to the country by the surrounding states, and it is traditionally derived from Armenak or Aram (the great-grandson of Haik's great-grandson, and another leader who is, according to Armenian tradition, the ancestor of all Armenians). In the Bronze Age, several states flourished in the area of Greater Armenia, including the Hittite Empire (at the height of its power), Mitanni (South-Western historical Armenia), and Hayasa-Azzi (1600–1200 BC). Soon after the Hayasa-Azzi were the Nairi (1400–1000 BC) and the Kingdom of Urartu (1000–600 BC), who successively established their sovereignty over the Armenian Highland. Each of the aforementioned nations and tribes participated in the ethnogenesis of the Armenian people. Yerevan, the modern capital of Armenia, dates back to the 8th century BC, with the founding of the fortress of Erebuni in 782 BC by King Argishti I at the western extreme of the Ararat plain.[6]Erebuni has been described as "designed as a great administrative and religious centre, a fully royal capital."

2. Լսե՛ք և գրի առե՛ք հետևյալ բառերն ու բառակապակցությունները, այնուհետև դրանցով կազմե՛ք տեքստ՝ “The Political System of the USA” վերնագրով.

The Republican Party, government, federal republic, representative, the US Congress, to be elected, the head of the Senate, to consist of, senator, the House of Representatives, to form, to head, the Speaker, the Democratic Party, Vice-President, president, the USA, the District of Columbia, member.

3. Ունկնդրե՛ք “Artsakh” վերնագրով տեքստը և այն արտահայտե՛ք հարց ու պատասխաններով.

a) When was Artsakh (Karabakh) illegally separated from Armenia?

In 1923

b) Who was the initiator of anti-democratic act of separating Artsakh from motherland?

The dictator Josef Stalin

c) What was the real condition of the Armenians in Artsakh after receiving the status of autonomy?

The Armenians of this region were deprived of fundamental civil rights.

d) What was the number of the Armenians of Artsakh before gaining independence?

75 per cent.

e) Who did the Supreme Soviet of Artsakh appeal to for reunion with the Republic of Armenia?

To the Supreme Soviets of Armenia and Azerbaijan.

f) What was the result of the mentioned appeal?

The appeal was not only rejected by the Azerbaijan Government but also aroused ethnic disturbances between the Armenians and Azerbaijanians. Thousands of Armenians had to leave their birth-places, more than 30 people had been tortured and killed.

g) Had the Armenians any alternative but to struggle up to the victorious end?

No, they didn't.

4. Խմբովի քննարկե՛ք “Artsakh” տեքստը:

5. Արտահայտե՛ք ձեր կարծիքը ունկնդրված տեքստի իրադարձությունների վերաբերյալ:

6. Լսե՛ք անցյալ ժամանակով արտահայտված տեքստը և այն վերաձևակերպե՛ք պատմական ներկայով.

Herodotus (484-425 B.C.) wrote the “Historiai” (meaning-enquiries). In this work he tried to sort out fact from legend for the first time.

Thucydides (471-400 B.C.) wrote a long history of the war between Athens and Sparta.

Xenophon (431-354 B.C.) wrote several books about Socrates, the great Greek philosopher, as well as finished Thucydides’ “War History”.

7. Ունկնդրված տեքստի համաձայն՝ նշե՛ք հետևյալ նախադասություններին առընթեր տրված ճիշտ պատասխանը (տեքստը տես՝ հավելված 3-ում).

1. For most newcomers the USA is

- a. the land of opportunity
- b. the land of worship
- c. the land of common goals

2. People of similar national backgrounds settled

- a. with the other groups
- b. on land
- c. close to each other

3. To live in a democracy means to

- a. live free and easy
- b. suffer many sacrifices
- c. change for the better

4. People are not born under equal circumstances, but

- a. they have equal rights
- b. they can emigrate
- c. they can live on land

5. Though the Americans are tough, they

- a. help others

b. don't like the emigrants

c. don't help others

8. Լսելով տեքստը՝ գրի առե՞ք հետևյալ բառերի հոմանիշները.

area, continent, richness, reighbouring, to live, to achieve, splendid, completely, merciless

9. Լսելով տեքստը՝ գրի առե՞ք հետևյալ բառերի հականիշները.

success, poverty, inner, foreign, past, inefficient, disappear, to depart, backward

10. Կազմե՛ք ամփոփում ունկնդրված տեքստի վերաբերյալ:

Այսպիսով, անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման երեք փուլերից բաղկացած ողջ գործընթացն արտացոլված է վերը ներկայացված համալիր վարժություններում: Ուսուցման գործընթացում տվյալ համալիրի կիրառությունը հնարավորություն տվեց հստակեցնել յուրաքանչյուր փուլի համար նախատեսված առաջադրանքների կառուցվածքն ու բովանդակությունը: Ունկնդրության ուսուցման նախատեքստային, տեքստային և հետտեքստային փուլերում իրականացվող գործառույթները ամփոփված են աղյուսակ 5-ում:

Աղյուսակ 5

ՈՒՆԿՆԴՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՓՈՒԼԱՅԻՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ

Ուսուցման փուլերը	Ունկնդրության ուսուցման հիմնական ուղղությունները
Նախատեքստային փուլ	Հնչյունաբանական դժվարությունների հաղթահարում Բառային դժվարությունների հաղթահարում Քերականական դժվարությունների հաղթահարում Ունկնդրված տեքստի բառերի թեմատիկ խմբավորում
Տեքստային փուլ	Տեքստին առնչվող հարցերի առաջադրում Ունկնդրվող տեքստի լեզվական երևույթների և բառիմաստի ճանաչում ու բացահայտում Ունկնդրվող և տպագիր տեքստերի տարբեր միավորների համապատասխանեցում

	<p>Որոշակի առաջադրանքների համաձայն տեքստի տեղեկատվության նոթագրում</p> <p>Տեքստի բովանդակային տարրերի մեկնաբանում</p> <p>Տեքստի անավարտ հատվածների լրացում</p> <p>Տեքստի հետ աշխատելու մասնագիտական գործառույթների իրականացում</p>
<p>Հետտեքստային փուլ</p>	<p>Ունկնդրության և խոսողության կարողությունների փոխկապակցված զարգացում</p> <p>Մենախոսության և երկխոսության բազմակողմանի խոսքային գործունեության կարողությունների զարգացում</p> <p>Հարց ու պատասխանների կոմպետենտության զարգացում</p> <p>Ունկնդրված տեքստի խմբակային քննարկում</p> <p>Մասնագիտական եզրույթների և հասկացությունների յուրացում և գործածում</p> <p>Ներունակ բառապաշարի զարգացում</p> <p>Տեքստի հետ բազմակողմանի աշխատանք կատարելու փորձառության ձեռքբերում</p>

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում անգլերեն լեզվով ունկնդրության փորձարարական փուլային ուսուցումն իրականացվել է հատուկ այդ նպատակով ընտրված տեքստերի հիման վրա, որոնք վերաբերում են բացառապես պատմագիտական ենթալեզվին:

Ե. Ս. Գորյունովան առաջարկում է մասնագիտական կոմնորոշման տեքստերի ընտրության հետևյալ չափանիշները՝

- տեքստերի առարկայական կապակցելիություն,
- թեմատիկ ամբողջականություն,
- տեղեկատվական նորույթ,
- գործառական պայմանավորվածություն (Горюнова 2011: 60-64):

Վերջին տարիներին հաղորդակցական մոտեցման շրջանակներում մեծ տեղ է հատկացվում հատկապես բնագրայնության և հաղորդակցականության սկզբունքներին (Попова 2012, Похабова 2010, Серова 2009, Крылова 1994, Зуева 2004, Фоломкина 2005, Латушко 2004, Зимняя 2003): Կարևորվում է հատկապես բնագրայնության սկզբունքը (Носонович, Мильруд, 1999, Азимов, Щукин 2009):

Ե. Ա. Քարտաշովան առանձնացնում է ուսուցողական նպատակներով կիրառվող տեքստի ընտրության հաղորդակցականության, պրոբլեմայնության, համակարգայնության, մատչելիության, արդիականության, տեղեկատվության, հաջորդականության սկզբունքները (Карташова 2017):

Ըստ Ն. Սերգեևայի՝ օտարալեզու մասնագիտական կողմնորոշման ուսումնական տեքստին ներկայացվող հիմնական պահանջներն են.

1. Տեքստերի ընտրությունը պետք է կրի համապարփակ բնույթ, որի համաձայն՝ այդ գործընթացի հիմքում ընդունվում է ոչ թե առանձին տեքստերի, այլ մեթոդական բովանդակությամբ փոխկապակցված համալիր տեքստերի մշակման մոտեցումը: Վերջինս ենթադրում է ընտրել ողջ դասընթացի համար անհրաժեշտ քանակի տեքստեր (Сергеева 1999: 81): Ընդ որում՝ տվյալ համալիրում պետք է ընդգրկվեն ինչպես լսարանային, այնպես էլ անհատական կամ արտալսարանային պարապմունքների համար նախատեսված տեքստեր:

2. Ընտրված տեքստերը պետք է արտացոլեն տվյալ մասնագիտության հիմնական դրույթները և մասնագիտական գործունեության բոլոր ոլորտները (Быбина 1999: 119): Օրինակ՝ մանկավարժական բուհում «պատմություն» առարկայի մասնագիտացումը ներառում է ոչ միայն պատմագիտական, այլև այն դասավանդելու գիտելիքների ուսուցումը: Հետևաբար, այդ բաժնում ուսուցման ենթակա օտարալեզու մասնագիտական կողմնորոշման տեքստերը պետք է արտացոլեն նաև մանկավարժամեթոդական թեմատիկան:

3. Նշված համալիրն ամբողջացնող տեքստերը պետք է ընտրվեն՝ հաշվի առնելով տվյալ բուհում և ֆակուլտետում օտար լեզվի ուսուցման առանձնահատկությունները՝ դասընթացի տևողությունը, տվյալ ակադեմիական խմբում ընդգրկված ուսանողների օտարալեզու հաղորդակցական նախորդ փորձը և

գիտելիքների համապատասխանության աստիճանը, ուսումնաստանդակ տեխնիկական և ոչ տեխնիկական միջոցների հագեցվածությունը, դասավանդողի մասնագիտական բնութագրերը և այլն (Сергеева 1999: 82):

Անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցման տեքստերի համալիրն ընտրվել է՝ հիմք ընդունելով Խ.Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պատմության ֆակուլտետում օտար լեզվի դասընթացին հատկացվող ընդհանուր ժամաքանակը: Լսարանային և անհատական պարապմունքներին, միասին վերցված, հատկացվում է մինչև 308 ժամ, որն իրականացվում է բակալավրատի առաջին չորս կիսամյակներում՝ շաբաթական երկու լսարանային պարապմունքով: Հասկանալի է, որ խոսքային գործունեության մյուս տեսակների համամասնական զարգացման շրջանակում ունկնդրության ուսուցումը նույնպես պետք է կազմակերպվի խիստ սեղմ ժամանակահատվածում, ինչը կանխորոշում է այդ գործընթացի իրականացման համար նախատեսված տեքստերի ծավալը, կառուցվածքը և բովանդակությունը:

Նման պայմաններում խորհուրդ է տրվում 2- 4 թույլ հնչողությամբ ոչ ծավալուն մասնագիտական կողմնորոշման տեքստեր (Зудова 1997: 118, Шахназарян 2014: 3):

Քննարկվող տեքստերի ընտրությունը կատարվել է երկու եղանակով՝ 1) ադապտացված ուսումնական տեքստերի լրամշակում, 2) բնագիր տեքստերի մշակում:

Տեքստերը լրամշակելիս հաշվի են առնվել նրանց ոճաժանրային առանձնահատկությունները, ինչպես նաև բառապաշարը զուգահեռական և մեթոդական տիպականցման տեսանկյունից:

Ստորև ներկայացնում ենք հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման ունակությունների և կարողությունների բացահայտմանն ուղղված վարժությունների օրինակներ.

Հնչույթային լսողության առնչությամբ.

Առաջադրանք 1. Լսե՛ք չորս խումբ նախադասությունները երկու անգամ և նշե՛ք այն բառերը, որոնք առկա են բառացանկում.

1.	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	3. find		4.	
sunny		wood				health	
funny	<input type="checkbox"/>	hood	<input type="checkbox"/>	Fight		wealth	
honey	<input type="checkbox"/>	food	<input type="checkbox"/>	Right		death	
money	<input type="checkbox"/>	foot	<input type="checkbox"/>	Bright		dealt	

Առաջադրանք 2. Լսե՛ք տեքստը երկու անգամ և նշե՛ք դրանում առկա այն բառերը, որոնք ընդգրկված են ձեզ տրամադրված բառացանկում.

- | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|---------------|
| 1. to enslave | <input type="checkbox"/> | 7. poverty | <input type="checkbox"/> | 13. central | 19. Spaniards |
| 2. to defend | <input type="checkbox"/> | 8. reunion | <input type="checkbox"/> | 14. solar | 20. Armenian |
| 3. to inhabit | <input type="checkbox"/> | 9. culture | <input type="checkbox"/> | 15. golden | 21. Mexican |
| 4. to conquer | <input type="checkbox"/> | 10. conquest | <input type="checkbox"/> | 16. national | 22. America |
| 5. to control | <input type="checkbox"/> | 11. region | <input type="checkbox"/> | 17. inner | 23. Europeans |
| 6. to impress | <input type="checkbox"/> | 12. failure | <input type="checkbox"/> | 18. southern | 24. Indians |

Օպերատիվ հիշողության առնչությամբ.

Առաջադրանք 3. Լսե՛ք անգլերեն բառերը և նշե՛ք դրանց համարժեքը հայերեն բառացանկում.

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 1. ruler-կառավարիչ | <input type="checkbox"/> | 6. curiosity - արտակարգություն | <input type="checkbox"/> |
| կարգապահ | <input type="checkbox"/> | հետաքրքրասիրություն | <input type="checkbox"/> |
| 2. to found –հիմնադրել | <input type="checkbox"/> | 7. historiography – պատմագիտություն | <input type="checkbox"/> |
| հայտնաբերել | <input type="checkbox"/> | պատմագրություն | <input type="checkbox"/> |
| 3. system – համալիր | <input type="checkbox"/> | 8. monarchy – միապաշտություն | <input type="checkbox"/> |

- | | |
|---|---|
| համակարգ <input type="checkbox"/> | միապետություն <input type="checkbox"/> |
| 4. limited- սահմանորոշ <input type="checkbox"/> | 9. archeology –հնագրություն <input type="checkbox"/> |
| սահմանափակ <input type="checkbox"/> | հնագիտություն <input type="checkbox"/> |
| 5. policy – ոստիկանություն <input type="checkbox"/> | 10. progress - առաջադիմություն <input type="checkbox"/> |
| քաղաքականություն <input type="checkbox"/> | առաջադասություն <input type="checkbox"/> |

Առաջադրանք 4. Լսե՛ք տեքստը երկու անգամ և գրի՛ առեք բուն բովանդակությանը վերաբերող բառերը:

Խոսքի հավանական կռահման առնչությամբ.

Առաջադրանք 5. Լրացրե՛ք նախադասություններում բաց թողնված հատվածները՝ ունկնդրված տեքստի համաձայն.

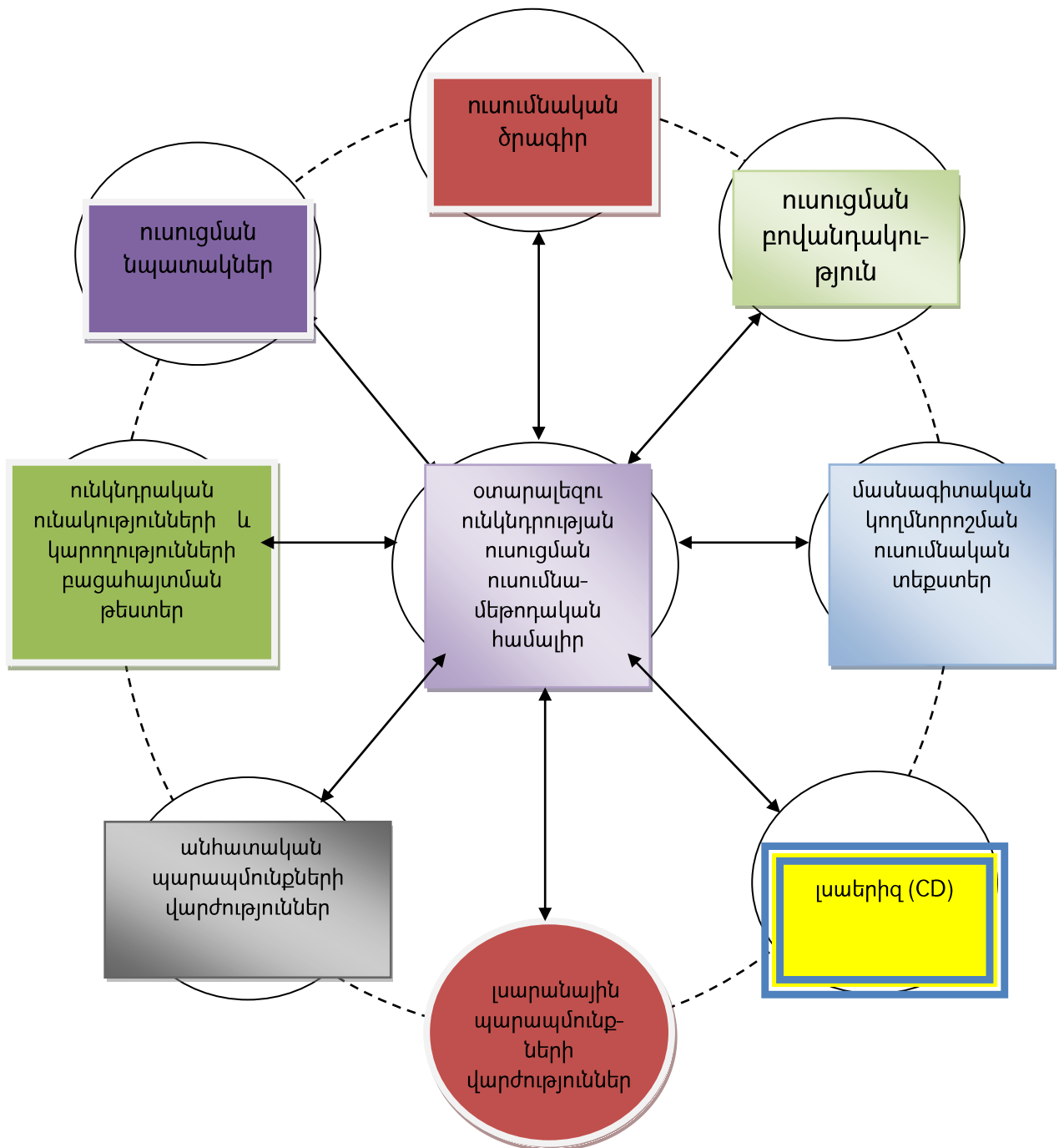
1. The Spaniards were the first to arrive 2. Six hundred Spaniards Hernando Cortez the Mexican coast. 3. With the help of they of the Aztec Empire. 4. The Aztecs civilized peoples the central and southern 5. ... that 125 languages ... throughout the area. 6. A decade later the beautiful ..., ... and ... were reduced to ... and most of ... destroyed or enslaved.

Առաջադրանք 6. Համապատասխանեցրե՛ք ձախ և աջ սյունակների բառերն ու բառակապակցությունները՝ ըստ ունկնդրված տեքստի.

1. The gold medal	1. the head of the federal republic
2. It is believed	2. to take great interest in history
3. A mighty state	3. their nation Hay and the country Haiastan
4. The president is	4. must be at least 30 years old
5. The Urartu state	5. has undergone invasions for numerous times
6. Foreigners name us	6. was formed under Tigran the Great
7. The Armenians call	7. existed three centuries

8. A senator	8. Armenians and the country Armenia
9. The Armenian state	9. that the Aztecs had an organized government
10. He is said	10. is the most honorable reward

Դիտարկվող ուսումնամեթոդական համալիրում ներառված բոլոր բաղադրիչների համակողմանի քննարկումը մեզ բերում է այն համոզման, որ այն ի զորու է էականապես բարձրացնել օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման արդյունավետությունը: Ըստ էության՝ հաջողվել է մշակել մեթոդական մի նոր համալիր, որը լիովին բավարարում է տվյալ ենթալեզվի շրջանակում ունկնդրության ուսուցման և յուրացման պահանջները պատմական ֆակուլտետի առանձնահատուկ պայմաններում: Այդ համալիրի արդյունավետության իրական գրավականը նրա գիտականությունն է այնքանով, որքանով որ այն մշակվել է ժամանակակից մեթոդիկայի պահանջների համաձայն, ինչը հնարավորություն է ընձեռում բացահայտել, վերահսկել և կանոնավորել ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների զարգացման ընթացքը դասընթացի բոլոր փուլերում: Դրանով պետք է բացատրել, որ մեթոդական այդ համալիրի գործածությունը հարմար է, մատչելի և արդյունավետ ինչպես դասավանդողների, այնպես էլ ուսանողների համար, քանի որ այն ներառում է ուսուցման ընթացակարգի անհրաժեշտ բոլոր կողմերն ու պայմանները (տես՝ գծապատկեր 4):



Պատմական ֆակուլտետի համար նախատեսված անգլերենի ունկնդրության փորձարարական ուսուցման բովանդակային հենք է հանդիսացել սույն ատենախոսության հիմքում ընկած մեթոդական համալիրը, որի տեսական և կիրառական դրույթները շարադրված են առաջին և երկրորդ գլուխներում:

Փորձարարական ուսուցման փուլային կազմակերպման բաղադրիչները դիտարկենք առանձին-առանձին:

Կազմակերպչական փուլում առաջադրվել է երկու հիմնական խնդիր՝

1. համակողմանի ստուգել առաջարկվող մեթոդական համալիրի արդյունավետությունը ուսանողների օտարալեզու ունկնդրական ունակությունների ձևավորման և կարողությունների զարգացման գործընթացում,
2. բացահայտել անգլերեն լեզվով ունկնդրության՝ որպես խոսքային գործունեության, տվյալ տեսակի հիմքը հանդիսացող հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կոահման կարողությունների զարգացման ընթացքը ոչ լեզվական ֆակուլտետում:

Նախապատրաստական փուլում փորձ է արվել հաստատել կամ հերքել տվյալ մեթոդական համալիրի վերաբերյալ տեսական և կիրառական այն դրույթները:

Ըստ այդմ, վարժություններն ընտրվել ըստ պատմական, պատմագիտական թեմատիկայի: Ըստ մեթոդական բովանդակության՝ այդ վարժությունները բաժանվում են երեք խմբի և բազմաթիվ ենթախմբերի, քանի որ նախատեսված են ունկնդրության ուսուցման առանձին փուլերում տարբեր խնդիրներ իրականացնելու համար:

Փորձարարական ուսուցման երեք փուլից յուրաքանչյուրի համար ընտրվել են տասը տեքստ, որոնք շոշափում են պատմագիտական ուշագրավ թեմաներ: Տեքստերի ուսուցողական արդյունավետությունն ապահովելու նպատակով դրանք մշակելիս մենք առաջնորդվել ենք տեքստակազմական կարևորագույն սկզբունքներով և մասնագիտական կողմնորոշման նյութերին առաջադրվող պահանջներով: Տարբեր փուլերի համար նախատեսված տեքստերն իրենց ծավալով, բառանյութի և քերականական բարդության աստիճանով իրարից տարբերվում են: Ըստ ուսումնական

փուլերի՝ մշակված տեքստերի լրակազմը ներկայացված է ատենախոսության հավելվածում:

դ) Վերը նշվել է, որ անգլերեն լեզվով ունկնդրության փորձարարական ուսուցումը կազմակերպվել է Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պատմության և իրավագիտության ֆակուլտետի պատմության բաժնի բակալավրատի առաջին և երկրորդ կուրսերում: Պատմական ֆակուլտետում ակադեմիական խմբերը ձևավորվում են օտար լեզվով հաղորդակցվելու տարբեր փորձ և լեզվական մակարդակ ունեցող ուսանողներով: Անտարակույս, նման պայմաններում օտար լեզվի փորձարարական ուսուցման կազմակերպումը դժվար է: Փորձարարական ուսուցման համար ընտրվել են փորձարարական և ստուգողական խմբեր:

Փորձարարական ուսուցման իրականացման փուլը ներառում է *նախափորձարարական, փորձարարական, հետփորձարարական ենթափուլերը:*

Նախափորձարարական շրջանում հստակեցվել են փորձարարության մասնակիցների քանակական և որակական կազմը, անգլերեն լեզվի ուսումնասիրության և մասնավորապես ունկնդրության յուրացման հետ կապված նրանց մասնագիտական, ճանաչողական և հաղորդակցական պահանջունքները: Սակայն այս ենթափուլի գլխավոր խնդիրն էր հնարավորինս ճշգրտորեն պարզել այդ ուսանողների ունկնդրական մեկնարկային ունակությունները և մասնագիտական ենթալեզվի գիտելիքները: Առանց այդ տվյալների հնարավոր չէր կազմակերպել փորձարարական ուսուցումը, քանի որ նախափորձարարական և փորձարարության տարբեր ենթափուլերի նույն տվյալները համեմատելով՝ միայն կարելի է պարզել ունկնդրական կարողությունների և հմտությունների զարգացման դինամիկան:

Փորձարարական ուսուցման համար ընտրված ուսանողների մեկնարկային ունակություններն ու գիտելիքները բացահայտելու նպատակով մենք մշակել ենք 5 հանձնարարությունից բաղկացած առանձին թեստերի լրակազմ (տես՝ հավելված 4): Առավել ստույգ և հավաստի տվյալներ ստանալու նպատակով այդ հանձնարարությունները կազմվել են այնպես, որ ի հայտ բերվեն նրանց ունկնդրության առանցքային բաղադրիչների՝ հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման մեկնարկային ունակությունները:

Ունկնդրության բաղադրիչներից յուրաքանչյուրի մեկնարկային ունակությունների բացահայտման համար մշակվել են չորս տիպի թեստային հանձնարարություն: Դրանք բաղկացած են մի քանի հարցերից, որոնցից յուրաքանչյուրի ճիշտ պատասխանը գնահատվում է մեկ միավորով: Առանձին վերցրած՝ փորձարարական և ստուգողական խմբերի բոլոր ուսանողների դրական պատասխանների ամբողջությունը՝ միագումար արդյունքը, որն արտացոլում է ունկնդրության տվյալ բաղադրիչի նրանց մեկնարկային կարողությունների և հմտությունների փաստացի մակարդակը, ստորև ներկայացվում է ինչպես գծապատկերով, այնպես էլ տոկոսային հարաբերակցությամբ: Տոկոսային հաշվարկը կատարվում է ընդհանրացված՝ միավորների մակարդակով:

Նախափորձարարական հարցմանը մասնակցել են փորձարարական և ստուգողական խմբերի 28-ական ուսանողներ: Այդ խմբերի թեստային հարցման արդյունքները ներկայացվում են աղյուսակ 6-ում:

Աղյուսակ 6

ՆԱԽԱՓՈՐԶԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԱՐՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ
 àðÛÛ, ðàðÁÛ²Û àðèàðòø²Û øàðÈ²ÛÆÛ ¶àð¹èàðÚÁÛ°ðÀ

àðèàðóÛ³Ý ÷àðÉ»ñÁ	àðÝÛ¹ñáðÁÛ³Ý àðèàðóÛ³Ý ÑÇÛÝ³Û³Ý àðÕÕáðÁÛáðÝÝ»ñÁ
Û³È³Û»ùèÛ³ÛÇÝ ÷àðÉ	ÐÝãÛáðÝ³, ì³Ý³Û³Ý ¹Á³ñáðÁÛáðÝÝ»ñÇ Ñ³ÕÃ³Ñ³ñáðÛ '³é³ÛÇÝ ¹Á³ñáðÁÛáðÝÝ»ñÇ Ñ³ÕÃ³Ñ³ñáðÛ ø»ñ³Û³Ý³Û³Ý ¹Á³ñáðÁÛáðÝÝ»ñÇ Ñ³ÕÃ³Ñ³ñáðÛ àðÝÛ¹ñ¹Í Û»ùèÛÇ ì³é»ñÇ Ã»Û³ÛÇÛ ÈÛì³íáðáðÛ
î»ùèÛ³ÛÇÝ ÷àðÉ	î»ùèÛÇÝ ³éÝáíáÕ Ñ³ñó»ñÇ ³é³ç³¹ñáðÛ àðÝÛ¹ñ¹íáÕ Û»ùèÛÇ È»½¹³Û³Ý »ñ·áðÛÁÝ»ñÇ · ì³éÇÛ³èÛÇ ×³Ý³ãáðÛ áð ì³ó³Ñ³Û¹áðÛ àðÝÛ¹ñ¹íáÕ · ì³·Çñ Û»ùèÛ»ñÇ ì³ñ»ñ ÛÇ³íáñÝ»ñÇ Ñ³Û³á³Û³èÈ³Ý»óáðÛ

	<p>àñáβ³íç ³é³ç³¹ñ³ÝúÝ»ñç Ñ³Ù³Ó³ÙÝ ì»ùèìç ì»Õ»ì³¹íáõÃÙ³Ý ÝáÃ³·ñáõÙ</p> <p>î»ùèìç ³áí³Ý¹³í³ÙçÝ ì³ññ»ñç Ù»ì³³³³ÝáõÙ</p> <p>î»ùèìç ³Ý³í³ñ Ñ³¹³í³Ý»ñç Éñ³óáõÙ</p> <p>î»ùèìç Ñ»ì ³BË³ì»Éáõ Ù³éÝ³·ç³í³Ý ·.áñ³éáõÃÙÁÝ»ñç Çñ³í³Ý³óáõÙ</p>
<p>Ð»ì»ùèì³ÙçÝ ÷áõÉ</p>	<p>àõÝíÝ¹ñáõÃÙ³Ý ·· ÉáéáÕáõÃÙ³Ý ì³ñáÕáõÃÙáõÝÝ»ñç ÷áË³á³í³í ½³ñ·³óáõÙ</p> <p>∅»Ý³ÉáéáõÃÙ³Ý ·· »ñìÉáéáõÃÙ³Ý ³¹½Ù³íáÕÙ³Ýç Éáèù³ÙçÝ ·.áñíáõÝ»áõÃÙ³Ý ì³ñáÕáõÃÙáõÝÝ»ñç ½³ñ·³óáõÙ</p> <p>Ð³ñó áõ á³¹³Ë³ÝÝ»ñç íáÙá»ì»ÝíáõÃÙ³Ý ½³ñ·³óáõÙ</p> <p>àõÝíÝ¹ñí³ ì»èùìç ÈÙ³í³ÙçÝ ùÝÝ³ñíáõÙ</p> <p>∅³éÝ³·ç³í³Ý »½ñáõÃÙÁÝ»ñç ·· Ñ³èì³óáõÃÙáõÝÝ»ñç Ùáõñ³óáõÙ ·· ·.áñí³íáõÙ</p> <p>Ù»ñáõÝ³í ³é³á³β³ñç ½³ñ·³óáõÙ</p> <p>î»ùèìç Ñ»ì ³¹½Ù³íáÕÙ³Ýç ³BË³¹³Ý ì³¹³ñ»Éáõ ÷áñÓ³éáõÃÙ³Ý Ó»éùμ»ñáõÙ</p>

Նախափորձարարական հարցման ընդհանուր արդյունքները վկայում են, որ անգլերեն լեզվով պատմագիտական տեքստեր ունկնդրելու ինչպես փորձարարական, այնպես էլ ստուգողական խմբի ուսանողների մեկնարկային ունակություններն ու գիտելիքները սահմանափակ են: Դա պետք է բացատրել առաջինը՝ անգլերեն լեզվով նրանց հաղորդակցման անբավարար նախորդ փորձի և երկրորդ՝ տվյալ լեզվով պատմագիտական ենթալեզվին նոր ծանոթանալու հանգամանքներով: Ինչ

վերաբերում է ունկնդրության առանձին բաղադրիչների՝ հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման ուսանողների ունակություններին փորձարարական ուսուցման նախնական փուլում, ապա դրանք ավելի մանրամասն քննարկման կարիք ունեն:

Աղյուսակ 6-ում ներկայացված տվյալների պարզ համեմատությունը ցույց է տալիս, որ նշված երկու խմբի ուսանողներն ամենաքիչ սխալները թույլ են տվել հնչույթային լսողության հանձնարարություններից, միջինը՝ համապատասխանաբար 38% և 33%, որն, իհարկե, բավարար արդյունք չէ: Սակայն ունկնդրության մյուս երկու բաղադրիչի՝ օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման հանձնարարություններից նրանց ցուցանիշները էլ ավելի վատ են, ընդամենը՝ համապատասխանաբար 24/25% և 28/29% միջին արդյունավետության: Համապատասխանաբար 29% և 30% փորձարարական և ստուգողական խմբերի միջին ցուցանիշները մեկ անգամ ևս հաստատում են անգլերեն լեզվով ունկնդրության ուսուցումը համակարգված կազմակերպելու համար նախատեսված ուսումնամեթոդական համալիր ներդնելու անհրաժեշտությունը:

1. *Փորձարարական ենթափուլն* ընդգրկել է ուսումնական պլանով նախատեսված անգլերեն պատմագիտական ենթալեզվի ուսուցման ողջ դասընթացը՝ բակալավրատի առաջինից չորրորդ կիսամյակները: Այդ ժամանակահատվածում անգլերեն լեզվով ունկնդրության փորձարարական ուսուցումն իրականացվել է երեք փուլով, որոնց առաջ դրվել են կոնկրետ նպատակներ և խնդիրներ: Ուսուցման գործընթացը կազմակերպվել է բացառապես խնդրո առարկա մեթոդական համալիրի շրջանակում մշակված տեքստերի, վարժությունների և թեստերի հիման վրա:

Անգլերեն լեզվի փորձարարական ուսուցումն իրականացվել է հետևյալ ընթացակարգով.

ա) Ունկնդրության փուլային ուսուցման հիմքում ընկած էր հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման կարողությունների և հմտությունների փոխկապակցված զարգացումը:

բ) Ուսուցման յուրաքանչյուր փուլում ունկնդրության նշված բաղադրիչների յուրացման գործընթացը վերահսկվել է միջանկյալ և հանրագումարային թեստային հարցումների միջոցով:

գ) Ուսուցման յուրաքանչյուր փուլի հանրագումարային թեստերով հարցման են ենթարկվել նաև ստուգողական խմբի ուսանողները:

դ) Փորձարարական և ստուգողական յուրաքանչյուր խմբի ուսանողների ամփոփիչ հարցման ընդհանրացված տվյալների հիման վրա ստացվել է ըստ ունկնդրության բաղադրիչների ուսուցման այս կամ այն փուլում տվյալ խմբի կողմից ձեռք բերված ունակությունների և կարողությունների զարգացման աստիճանի օբյեկտիվ պատկերը:

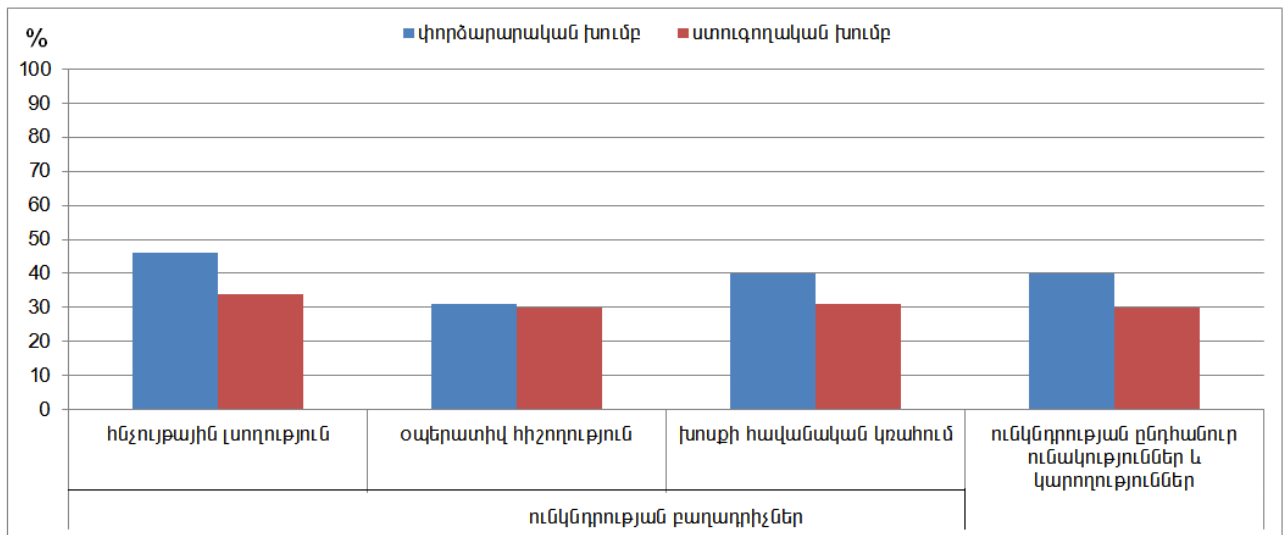
ե) Փորձարարական և ստուգողական խմբերի հանրագումարային տվյալները համեմատվել են համապատասխանաբար նրանց մեկնարկային և նախորդ փուլերի տվյալների հետ:

զ) Փորձարարական ուսուցման ընթացքում նշված բազմակողմանի և բազմամակարդակ համեմատությունները հնարավորություն են ընձեռել մի կողմից անհրաժեշտ ճշգրտումներ մտցնել ուսուցման գործընթացում, մյուս կողմից, հիմնավորված տվյալների հիման վրա, ի հայտ բերել փորձարարական և ստուգողական խմբերում սովորողների ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների զարգացման ընթացքը:

Ստորև ներկայացնում ենք փորձարարական և ստուգողական խմբերում ըստ ունկնդրության բաղկացուցիչների երեք փուլից յուրաքանչյուրի ամփոփիչ ընդհանրացված տվյալները առանձին աղյուսակներով.

Աղյուսակ 7

ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ՓՈՒԼԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ



Աղյուսակ 7-ում ներկայացված տվյալների համաձայն՝ անգլերեն լեզվով ունկնդրության փորձարարական ուսուցման առաջին փուլի ամփոփիչ հարցման արդյունքներով փորձարարական խումբը բոլոր ցուցանիշներով գերազանցել է ստուգողական խմբին: Այս փուլում կիրառված տեքստերն ու վարժությունները նշանակալիորեն նպաստել են հաղթահարելու հնչյունաբանական, բառային և քերականական այն դժվարությունները, որոնք խոչընդոտում են ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների զարգացմանը: Ասվածի վկայությունը փորձարարության առաջին փուլում արձանագրված ունկնդրության բաղադրիչների արդյունավետ զարգացումը հավաստող աղյուսակ 7-ի տվյալներն են: Դրանց համաձայն՝ առաջին փուլի ավարտին, ըստ ունկնդրության բաղադրիչների, փորձարարական և ստուգողական խմբերի ձեռք բերած ունակությունների և կարողությունների զարգացման մակարդակների միջև առկա տարբերությունը տոկոսային հարաբերությամբ կազմել է հնչույթային լսողությունից 12%, օպերատիվ հիշողությունից 6% և խոսքի հավանական կռահումից 11%:

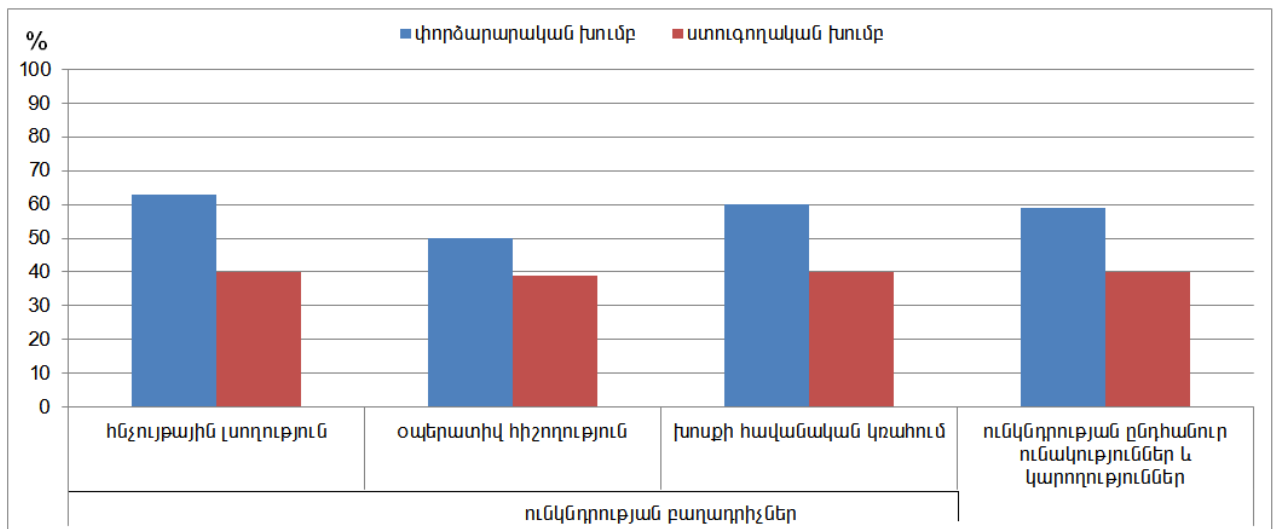
Կիրառված ուսումնամեթոդական համալիրի արդյունավետությունը ունկնդրության փորձարարական ուսուցման առաջին փուլում ավելի ստույգ պարզելու համար անհրաժեշտ է տվյալ փուլի ամփոփիչ հարցման արդյունքները համեմատել նաև նախափորձարարական ենթափուլի տվյալների հետ: Այդ տեսանկյունից աղյուսակներ 6-ի և 7-ի համեմատությունը ցույց է տալիս, որ ունկնդրության բոլոր բաղադրիչների

զարգացման ուղղությամբ փորձարարական խումբը էական առաջընթաց է ունեցել: Տոկոսային ցուցանիշներով առաջընթացը կազմել է հնչույթային լսողությունից 13%, օպերատիվ հիշողությունից 15% և խոսքի հավանական կռահումից 18%:

Նշված տվյալները հավաստում են, որ կիրառված ուսումնամեթոդական համալիրը հաստատուն հիմք է ստեղծել անգլերեն լեզվով ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների հետագա նպաստավոր զարգացման համար:

Աղյուսակ 8

ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՐԿՐՈՐԴ ՓՈՒԼԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ



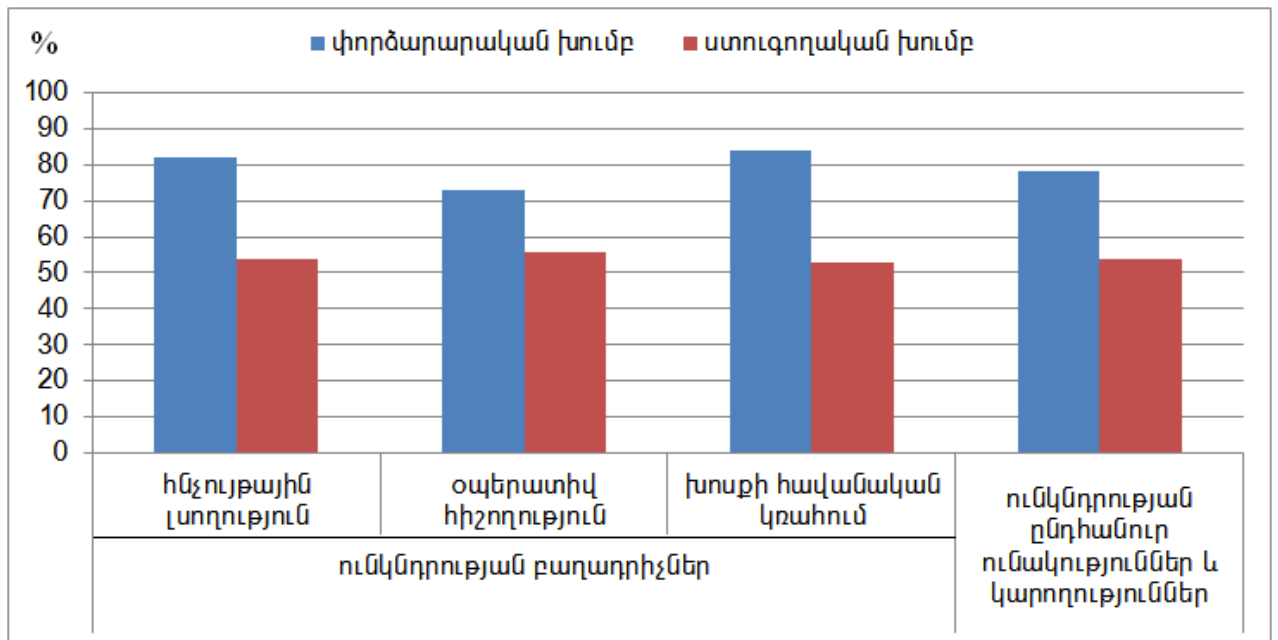
Ինչպես ցույց են տալիս աղյուսակ 8-ի գծապատկերները, փորձարարության երկրորդ փուլում ունկնդրության բաղադրիչների զարգացման մակարդակով փորձարարական խումբը զգալիորեն առաջ է անցել ստուգողական խմբից: Տոկոսային հարաբերությամբ այդ տարբերությունը կազմում է համապատասխանաբար՝ հնչույթային լսողությունից 22%, օպերատիվ հիշողությունից 13% և խոսքի հավանական կռահումից 18%: Այդ տվյալները վերստին հաստատում են անգլերեն լեզվով մասնագիտական կողմնորոշման ունկնդրության փորձարարական ուսուցման բարձր արդյունավետությունը:

Նշված ցուցանիշների և փորձարարության առաջին փուլում գրանցված արդյունքների համեմատությունից պարզվեց, որ ունկնդրության ոչ բոլոր բաղադրիչներն են համաչափ զարգանում: Մասնավորապես աղյուսակներ 7-ի և 8-ի տվյալների համաձայն՝ օպերատիվ հիշողության զարգացման ընթացքը հետ է մնում հնչույթային լսողության և խոսքի հավանական կռահման ընդհանուր զարգացման ընթացքից: Դրանից պետք էր հետևություն անել, որ փորձարարության հաջորդ փուլում անհրաժեշտ է ինտենսիվացնել օպերատիվ հիշողության ուսուցման ուղղությամբ տարվող աշխատանքը:

Ըստ մեթոդական համալիրի մտահղացման՝ ունկնդրության ուսուցման երկրորդ փուլի հաջող ելքը վճռորոշ նշանակություն ունեցող փորձարարության ընդհանուր հաջողությունը ամրագրելու համար: Եթե փորձարարության առաջին փուլը հետապնդում էր պատմագիտական ենթալեզվի շրջանում ունկնդրական հիմնարար ունակություններ և կարողություններ ստեղծելու նպատակ, ապա երկրորդ փուլը պետք է ապահովեր խոսքային գործունեության այդ տեսակի այնպիսի մակարդակ, որը ուսանողներին հնարավորություն կընձեռներ պատմագիտական ուսումնական տեքստերից աստիճանաբար անցնել բնագիր տեքստերի բնականոն ունկնդրությանը: Դատելով աղյուսակ 8-ում ներկայացված տվյալներից՝ կարելի է հաստատել, որ երկրորդ փուլի առջև դրված հիմնական նպատակը իրականացվել է:

Աղյուսակ 9

ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՐՐՈՐԴ ՓՈՒԼԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ



Աղյուսակ 9-ում ներկայացված գծապատկերները ցույց են տալիս, որ փորձարարության երրորդ՝ ավարտական փուլում, ունկնդրության ունակությունները և կարողությունները շարունակել են շատ արագ զարգանալ: Տվյալ փուլի ամփոփիչ հարցման արդյունքների համաձայն՝ ունկնդրության առանձին բաղադրիչների զարգացման մակարդակով փորձարարական և ստուգողական խմբերի միջև տարբերությունը տոկոսային հարաբերությամբ կազմել է համապատասխանաբար՝ հնչույթային լսողությունից 27%, օպերատիվ հիշողությունից 18% և խոսքի հավանական կռահումից 31%: Այդ ցուցանիշները գոհացուցիչ են, մանավանդ եթե հաշվի առնենք, որ փորձարարության երրորդ փուլը տևել է մեկ կիսամյակ՝ 52 լսարանային ժամ:

Փորձարարական հետազոտության երրորդ փուլի արդյունքում ստացված հիշյալ արդյունքները հաստատում են անգլերեն լեզվով պատմագիտական տեքստեր ունկնդրելու փորձարարական խմբի ձեռք բերած բարձր ընկալունակությունը, ուստիև մեր կողմից մշակված մեթոդական համակարգը կիրառման անառարկելի նպատակահարմարությունը: Ասվածը հաստատվում է նաև ստուգողական խմբի ցույց տված ընդհանուր արդյունքով: Դա խոսում է այն մասին, որ ունկնդրության ուսուցման գործող համակարգը աներկբայորեն զիջում է առաջարկվող մեթոդական համակարգին:

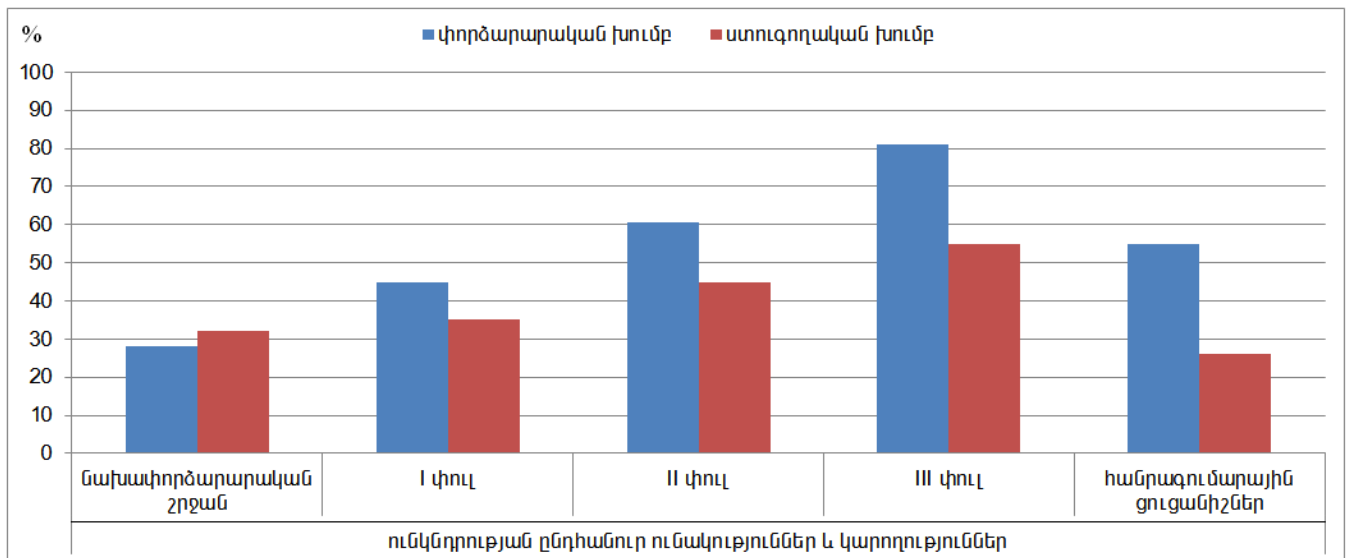
Փորձարարության երրորդ փուլում ունկնդրության ուսուցումն էապես տարբերվում էր նախորդ երկու փուլերից, քանի որ հետապնդում էր խոսողության հետ սերտորեն փոխկապակցված զարգացման նպատակ: Այդ տեսակետից աղյուսակ 9-ում արձանագրված փորձարարական խմբի ցուցանիշները վերաբերում են ոչ միայն տեքստեր բնականոն ունկնդրելու, այլև դրա հիման վրա բանավոր հաղորդակցման այլ գործառույթներ իրականացնելու ուսանողների ձեռք բերած ունակություններին և կարողություններին: Գիտափորձի ընթացքը և արդյունքները ցույց տվեցին, որ պատմագիտական տեքստերի արդյունավետ ունկնդրությունը հնարավորություն է ընձեռում արագորեն զարգացնել մասնագիտական այնպիսի գործառույթներ, ինչպիսիք են ամենատարբեր բանավոր աղբյուրներից լրացուցիչ տեղեկատվության ստացումը, նախապատրաստված և հանպատրաստից հաղորդումը, ընկալված բովանդակության վերարտադրումը, հարց ու պատասխանների հիման վրա պատմական իրողությունների քննարկումը, մտքերի փոխանակումը և այլն:

Ի մի բերելով անգլերեն լեզվով ունկնդրության փորձարարական ուսուցման վերը նշված բոլոր արդյունքները՝ կարելի է փաստացի հավաստել, որ գործադրված մեթոդական համակարգն ապահովել է պատշաճ արդյունավետություն ողջ այդ գործընթացում: Ըստ փորձարարության՝ հաջորդական փուլերի ունկնդրության զարգացման ստույգ հարաբերակցությունը ի հայտ բերելու համար անհրաժեշտ է նաև համադրել այն ցուցանիշները, որոնք փորձարարական և ստուգողական խմբերի ամփոփիչ հարցման արդյունքում արձանագրվել են վերը ներկայացված աղյուսակներում:

Ուստի, փորձարարական և ստուգողական խմբերի ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների վերաբերյալ աղյուսակներ 6, 7, 8 և 9-ում գրանցված ընդհանուր արդյունքների համեմատությունը, որը ներկայացվում է ստորև, ըստ էության՝ արտացոլում է խոսքային գործունեության այդ տեսակի զարգացման ընթացքը (տես՝ աղյուսակ 10):

Աղյուսակ 10

ՈՆԿՆԴՐՈՒԹՅԱՆ ՓՈՒԼԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔԸ



Աղյուսակ 10-ի տվյալների համաձայն՝ նախափորձարարական շրջանում արձանագրված անզլերեն լեզվով պատմագիտական տեքստեր ունկնդրելու փորձարարական և ստուգողական խմբերի անկատար ունակությունները փորձարարական շրջանում դինամիկ զարգացում են ունեցել: Ընդ որում՝ այդ նույն տվյալների վկայությամբ փորձարարական խմբում ընդգրկված ուսանողների ունկնդրության զարգացման առաջընթացը զգալիորեն գերազանցել է փորձարարական խմբի համապատասխան ցուցանիշները: Աղյուսակ 10-ի գծապատկերները ցույց են տալիս, որ, ըստ գիտափորձի երեք փուլերի, փորձարարական խմբի առաջընթացը տոկոսային հարաբերությամբ կազմել է համապատասխանաբար՝ 45%, 62% և 81%: Ստուգողական խմբի համապատասխան ցուցանիշները կազմել են 36%, 44% և 56%, չնայած փորձարարական խմբի համեմատ տվյալ խմբի ունկնդրական հնարավորություններն ի սկզբանե փոքր-ինչ ավելի բարձր են եղել: Ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների ընդհանուր մակարդակի բացարձակ առաջընթացը փորձարարական խմբում կազմել է 55%, իսկ ստուգողական խմբում՝ 26%: Նշված խմբերի ունկնդրության զարգացման ընդհանուր առաջընթացի տոկոսային տարբերությունը կազմել է 29%:

Ամփոփելով անգլերեն լեզվով ունկնդրության փորձարարական ուսուցման ողջ գործընթացի արդյունքները, որոնք արտացոլված են վերը պատկերված հինգ աղյուսակներում, մենք տեսնում ենք, որ փորձարարական խումբը բոլոր ցուցանիշներով գերազանցել է ստուգողական խմբին: Գիտափորձի ընթացքը և արդյունքները հաստատեցին, որ փորձարարական խմբի ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների հաստատուն առաջընթացը պայմանավորված է կիրառված մեթոդական համակարգի արդյունավետությամբ, որի հիմքում ընկած է խոսքային գործունեության այդ տեսակի կարևորագույն բաղադրիչների՝ հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կոահման ներդաշնակ զարգացումը:

3. *Հետփորձարարական շրջանում* հետազոտական աշխատանքով պետք էր բացահայտել, թե պատմության բաժնի ուսանողների կողմից ձեռք բերված անգլերենի ունկնդրական կարողությունները որքանով են նպաստել մասնագիտական ոլորտում այդ լեզվով բանավոր հաղորդակցվելու, պատմագիտության շրջանակում տարբեր գործառույթներ իրականացնելու կոմպետենտության զարգացմանը: Ինչպես փորձարարական, այնպես էլ ստուգողական խմբի հետ այդ աշխատանքը կատարվել է հիմնականում դիտարկումների, թեստային հարցումների և զրույցների միջոցով:

Հետփորձարարական շրջանում իրականացված հետազոտությունը նպատակ ուներ ստուգել մեր նախնական վարկածն այն մասին, որ եթե առաջարկվող մեթոդական համակարգի գործադրման արդյունքում ուսանողների մեջ ձևավորվի անգլերենի ունկնդրական արդյունավետ համակարգ, ապա դա էականորեն կնպաստի այդ լեզվով բանավոր պատշաճորեն հաղորդակցվելու, ուստի և մասնագիտական տարբեր գործառույթներ ծավալելու փոխկապակցված խնդիրների լուծմանը: Այդ վարկածի հիմքում ընկած է մեթոդիկայում բազմիցս ապացուցված այն դրույթը, ըստ որի՝ տվյալ ենթալեզվի շրջանակում համակարգված ձևավորվող և զարգացող խոսքային գործունեության տեսակները ինչպես համարժեք դրսևորվելու, այնպես էլ շարունակապես կատարելագործվելու հիմնարար նախադրյալներ ունեն: Ասվածի փաստացի ապացույց կարելի է համարել նաև պատմագիտական ենթալեզվի շրջանակում մեր կողմից իրականացված ունկնդրության փորձարարական

արդյունավետ ուսուցումը, որի հաջողության գրավականը հանդիսացավ այդ գործընթացի բաղադրիչների՝ հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման ունակությունների և կարողությունների ներդաշնակ զարգացումը:

Հետփորձարարական շրջանում մեր հետազոտական աշխատանքի առաջ խնդիր էր դրված բացահայտել անգլերեն պատմագիտական բնագիր տեքստեր ունկնդրելու փորձարարական և ստուգողական խմբերի կարողությունները, որի շնորհիվ հնարավոր է իրականացնել մասնագիտական որոշակի գործառույթներ: Խոսքը վերաբերում է նշված տեքստերի բնականոն ունկնդրությանը, որի առկայությամբ պատմագիտության ապագա մասնագետները կարող են գործնական օգուտ քաղել, ինչպես, օրինակ, մեկ անգամ տեքստը լսելով՝ ըմբռնեն դրա ընդհանուր բովանդակությունը, ըստ անհրաժեշտության՝ մտապահեն տեքստում ամփոփված տեղեկատվության մանրամասները՝ անձնանունները, տեղանունները, տարեթվերը, ունկնդրելիս ուշադրությունը կենտրոնացնեն հանգուցային բառերի, փաստերի և հասկացությունների վրա, կռահեն ներունակ՝ անձանոթ բառանյութի իմաստը և այլն: Քանի որ ունկնդրական այդօրինակ գործունեությունն իրականանում է առավելապես հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման կարողությունների միջոցով, ուստի հենց այդ երեք ուղղություններով էլ կազմակերպվել է հետփորձարարական շրջանի հետազոտական աշխատանքը:

Ունկնդրության նշված բաղադրիչների զարգացման աստիճանը ի հայտ բերելու հետազոտությանը մասնակցել են փորձարարական և ստուգողական խմբերի հավասար թվով՝ 25-ական ուսանողներ: Անգլերեն լեզվով հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման կարողությունների բացահայտման համար մշակվել են 4-ական թեստերից բաղկացած համալիր հանձնարարություններ: Հաստատող հետազոտությունից հնարավորինս օբյեկտիվ արդյունքներ ստանալու նպատակով ձգտել ենք թեստային հանձնարարությունները մշակել առավել ընդգրկուն և համակողմանի հարցադրումներով: Որպեսզի թեստային հարցման ինչպես փորձարարական, այնպես էլ ստուգողական խմբի ուսանողները

կարողանան առավելաչափ դրսևորել իրենց կարողություններն ուն հմտությունները, նրանց համար ստեղծվել են հավասար և նպաստավոր պայմաններ:

Անգլերեն լեզվով ունկնդրության քննարկվող հետազոտությունն իրականացվել է որոշակի գործողությունների և ստացված արդյունքների հաշվարկման հետևյալ ընթացակարգով:

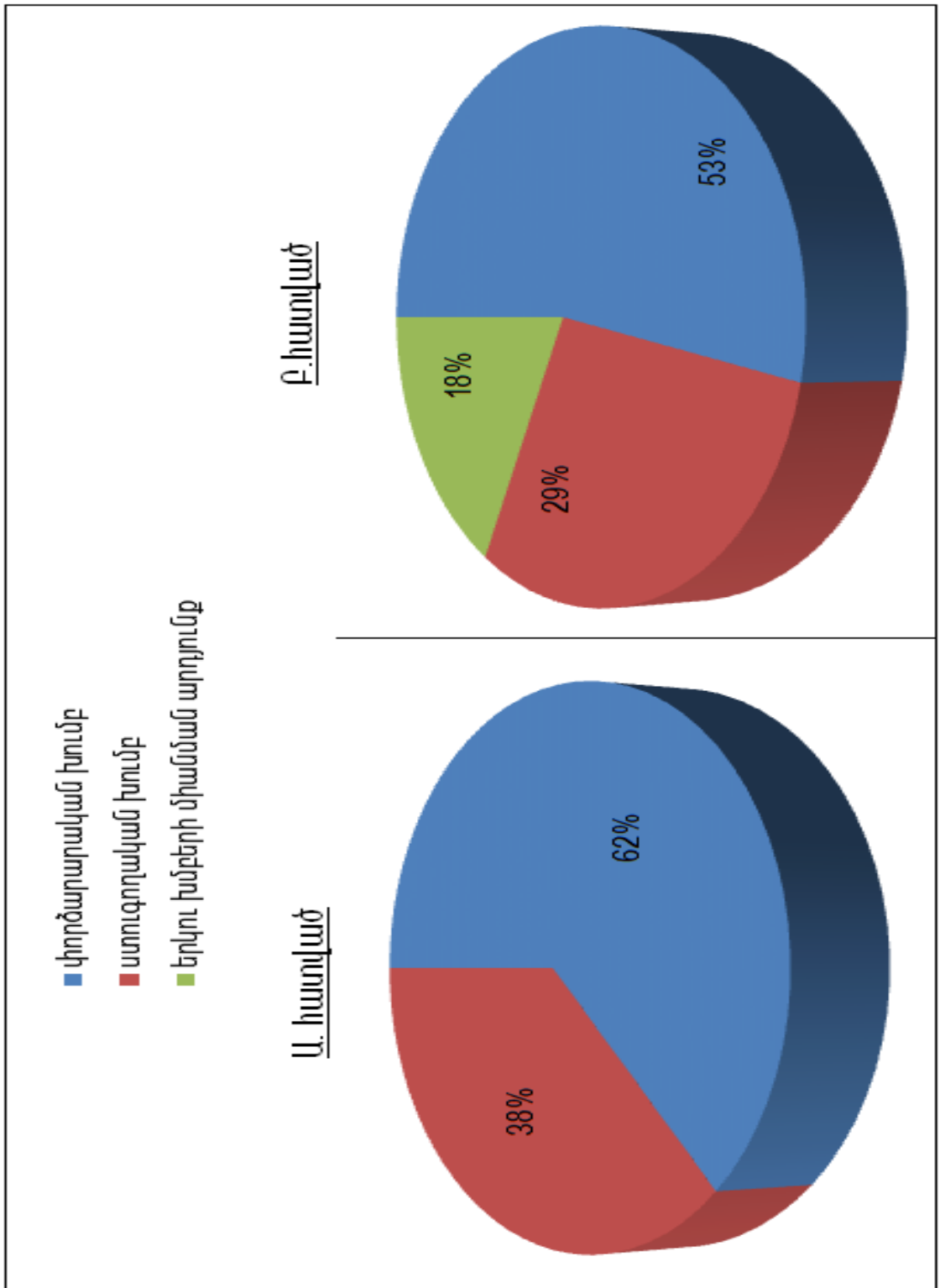
Պետք է նշել, որ ունկնդրության ամեն մի բաղադրիչի զարգացման աստիճանը բացահայտելու համար կիրառված չորս թեստային հանձնարարություններն ընդգրկել են տարբեր քանակի հարցեր, որոնցից յուրաքանչյուրի ճիշտ պատասխանը գնահատվել է 1 միավորով: Այդ հաշվարկի համաձայն՝ ունկնդրության տվյալ բաղադրիչի հարցման արդյունքում ստացված մեկ ուսանողի ճիշտ պատասխանների ընդհանուր գումարը փաստացի պետք է դիտվի իբրև նրա կողմից ձեռք բերված ունկնդրական կարողությունների զարգացման որոշակի մակարդակ: Հետևաբար, միևնույն խմբի ուսանողների դրական պատասխանների միագումար արդյունքը պետք է գնահատել իբրև տվյալ խմբի ունկնդրական կարողությունների ընդհանուր ներուժ: Նույն կերպ, իրար գումարելով առանձին վերցրած փորձարարական և ստուգողական խմբերի միագումար արդյունքները, մենք ստացել ենք թե՛ մեկ, թե՛ մյուս խմբի ուսանողների հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման կարողությունների զարգացման հետփորձարարական շրջանի ընդհանրական պատկերը:

Ունկնդրության բաղադրիչների թեստային հարցման արդյունքները մշակվել և հաշվարկվել են տոկոսային հարաբերությամբ հետևյալ կերպ. օրինակ՝ մենք գիտենք, որ թեստային հանձնարարությունների տվյալ համալիրը բաղկացած է 63 հարցից, և որ 1 ուսանող ճիշտ պատասխանել է 25 հարցի: Ավանդական մոտեցմամբ տվյալ ուսանողի ձեռք բերած ունկնդրական կարողությունների տոկոսային հարաբերությունը որոշելու համար պետք է ընդհանուր հարցերի թվից հանել ճիշտ պատասխանների թիվը՝ կիրառելով հետևյալ բանաձևը՝ $25 \times 100 / 63 = 39\%$: Այս բանաձևի հիման վրա՝ տոկոսային հարաբերությամբ հաշվարկվել են բոլոր այն տվյալները, որոնք, ըստ ունկնդրության երեք բաղադրիչների, արձանագրվել են փորձարարական և

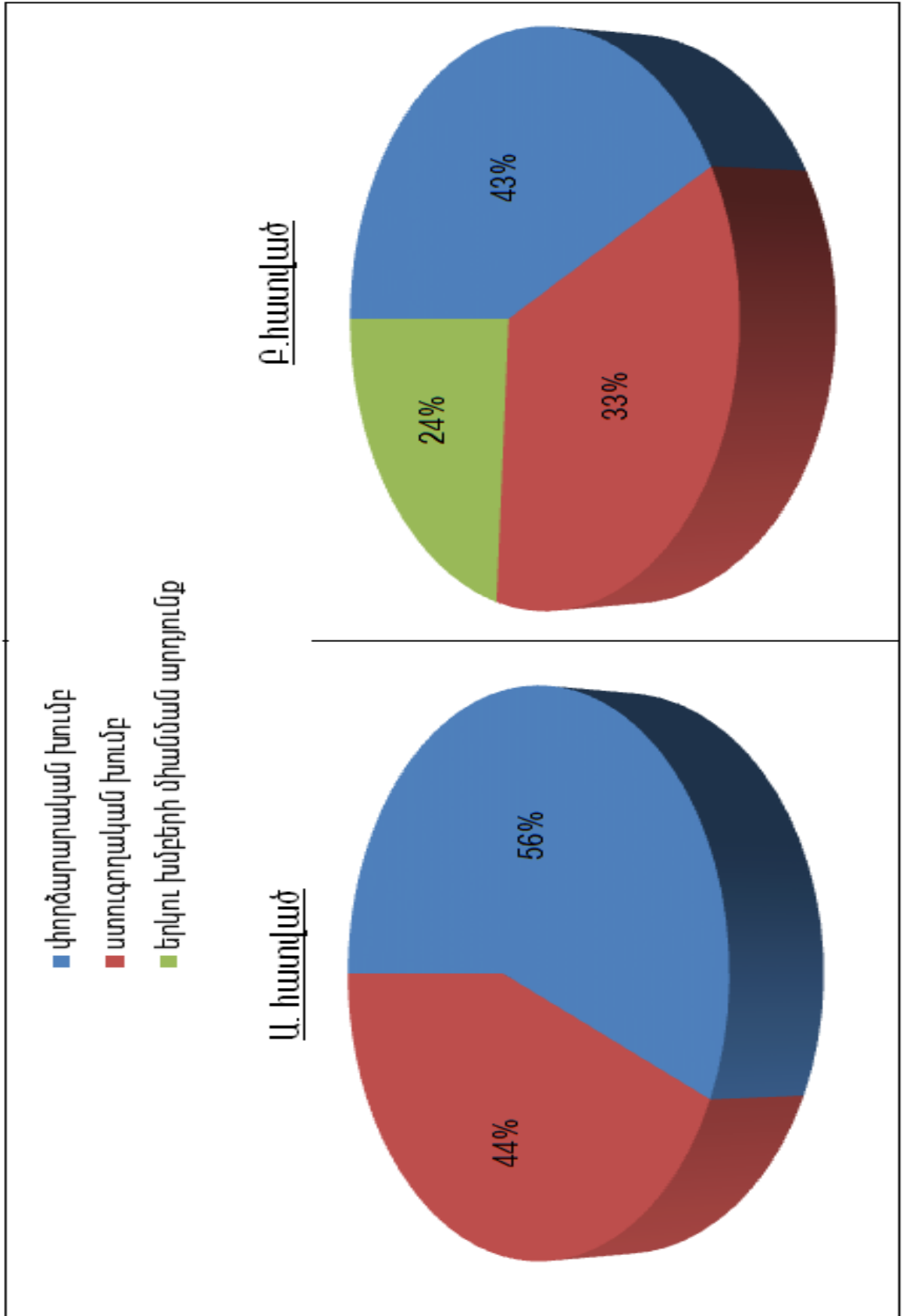
ստուգողական խմբերի թեստային հարցման արդյունքում: Տոկոսները ներկայացվում են ամբողջական թվերով (տես՝ տրամագրեր 1, 2, 3):

Տրամագիր 1

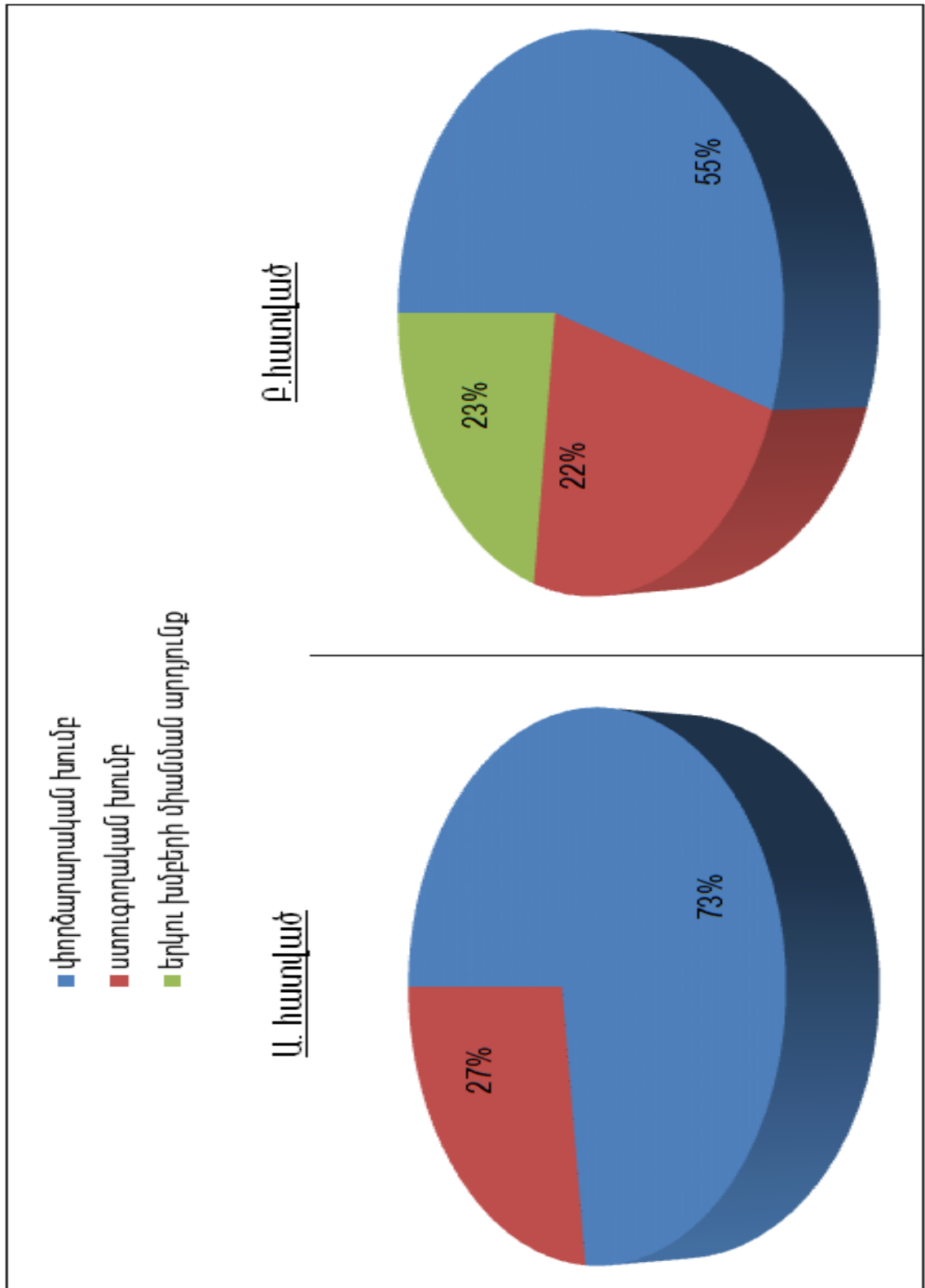
ՀՆՉՈՒՅԹԱՅԻՆ ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԸ



ՕՊԵՐԱՏԻՎ ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԸ



ԽՈՍՔԻ ՀԱՎԱՆԱԿԱՆ ԿՌԱՀՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԸ



Վերը ներկայացված երեք տրամագրերի Ա և Բ հատվածները, միմյանց լրացնելով, ավելի համակողմանի և ճշգրիտ պատկերացում են տալիս ունկնդրության բաղադրիչների մակարդակով փորձարարական և ստուգողական խմբերի հետփորձարարական շրջանի կարողությունների վերաբերյալ:

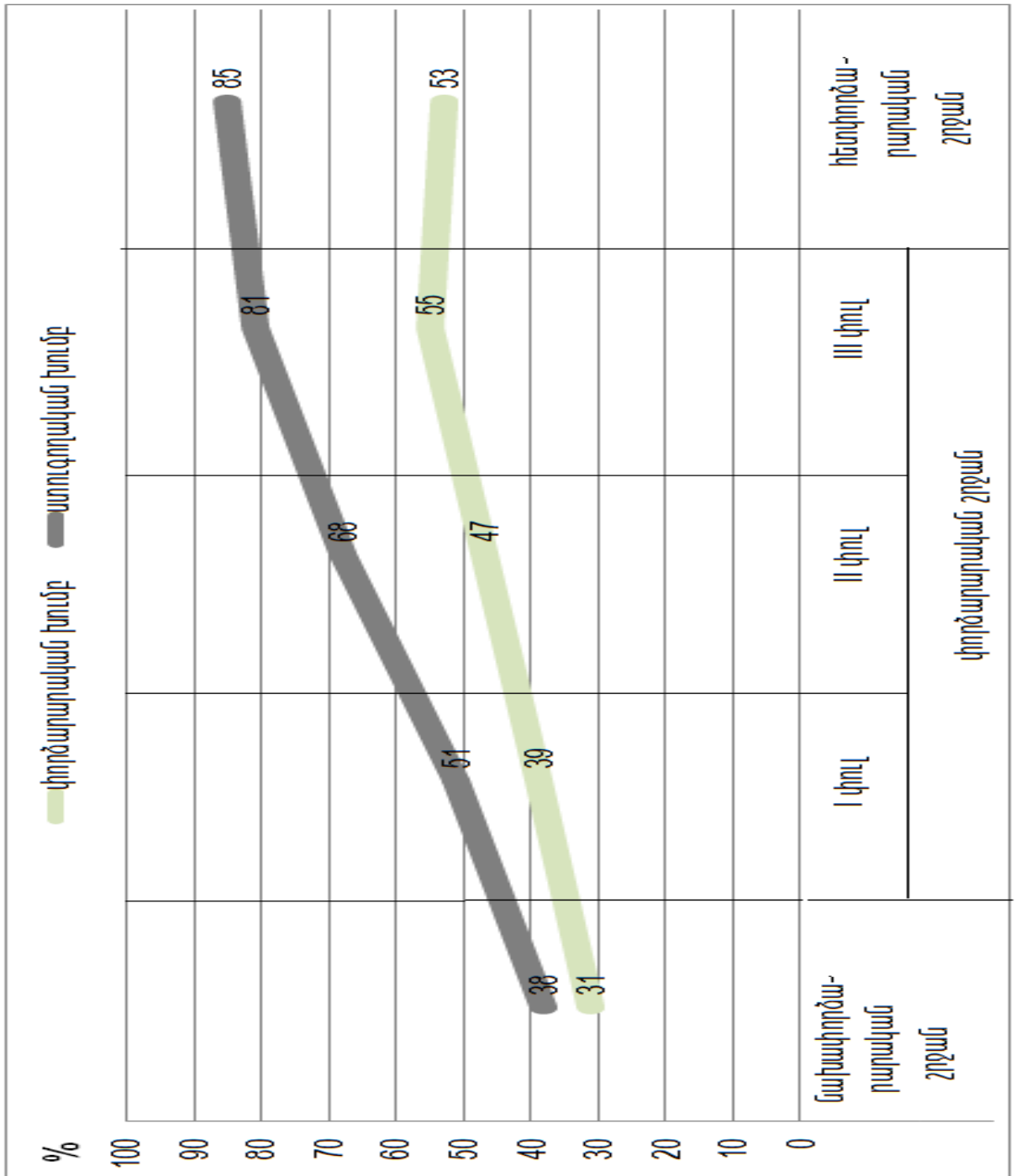
Հիշյալ տրամագրերի Ա հատվածում ներկայացված ունկնդրության բաղադրիչների վերաբերյալ տվյալները՝ հնչույթային լսողությունից 62%/38%, օպերատիվ հիշողությունից 56%/44% և խոսքի հավանական կռահումից 73%/27%, արտացոլում են փորձարարական և ստուգողական խմբերի ունկնդրական համամասնական կարողությունները: Պետք է նշել, որ ունկնդրության բաղադրիչների վերաբերյալ այդ տվյալներն արտացոլում են տվյալ ժամանակահատվածում երկու խմբի կարողությունների միջև եղած հարաբերական, բայց ոչ բացարձակ տարբերությունը, քանի որ ներառում են նաև միանման դրական արդյունքներ, որոնք թեստային հարցման արդյունքում արձանագրվել են թե՛ մեկ, թե՛ մյուս խմբում: Դրանք առանձին ներկայացված են տրամագրերի Բ հատվածում և ըստ բաղադրիչների նշված հերթականության՝ կազմում են 18%, 23% և 25%: Այդ տվյալները կարևորվում են այնքանով, որքանով որ դրանցից զատված զույգ տվյալները՝ 53%/29%, 45%/32% և 59%/25%, բացահայտում են փորձարարական և ստուգողական խմբերի ունկնդրական կարողությունների բացարձակ տարբերությունը, որը հետփորձարարական շրջանում կազմել է հնչույթային լսողությունից 24%, օպերատիվ հիշողությունից 13% և խոսքի հավանական կռահումից 34%:

Սույն ենթագլխի աղյուսակներում և տրամագրերում ամփոփված տվյալների համեմատական վերլուծությունը թույլ է տալիս օբյեկտիվորեն գնահատել փորձարարական խմբում կիրառված մեթոդական համակարգի ուսուցողական փաստացի հնարավորություններն անգլերենի ունկնդրության ինչպես առանձին բաղադրիչների, այնպես էլ դրանց փոխկապակցված կարողությունների զարգացման գործընթացում: Այդ տեսանկյունից փորձարարական շրջանում ունկնդրության բաղադրիչների փուլային կատարելագործման ընթացքը և հետփորձարարական շրջանում դրսևորված դրանց զարգացման միտումները հավաստում են, որ հնչույթային լսողության, առավել ևս խոսքի հավանական կռահման կարողությունները

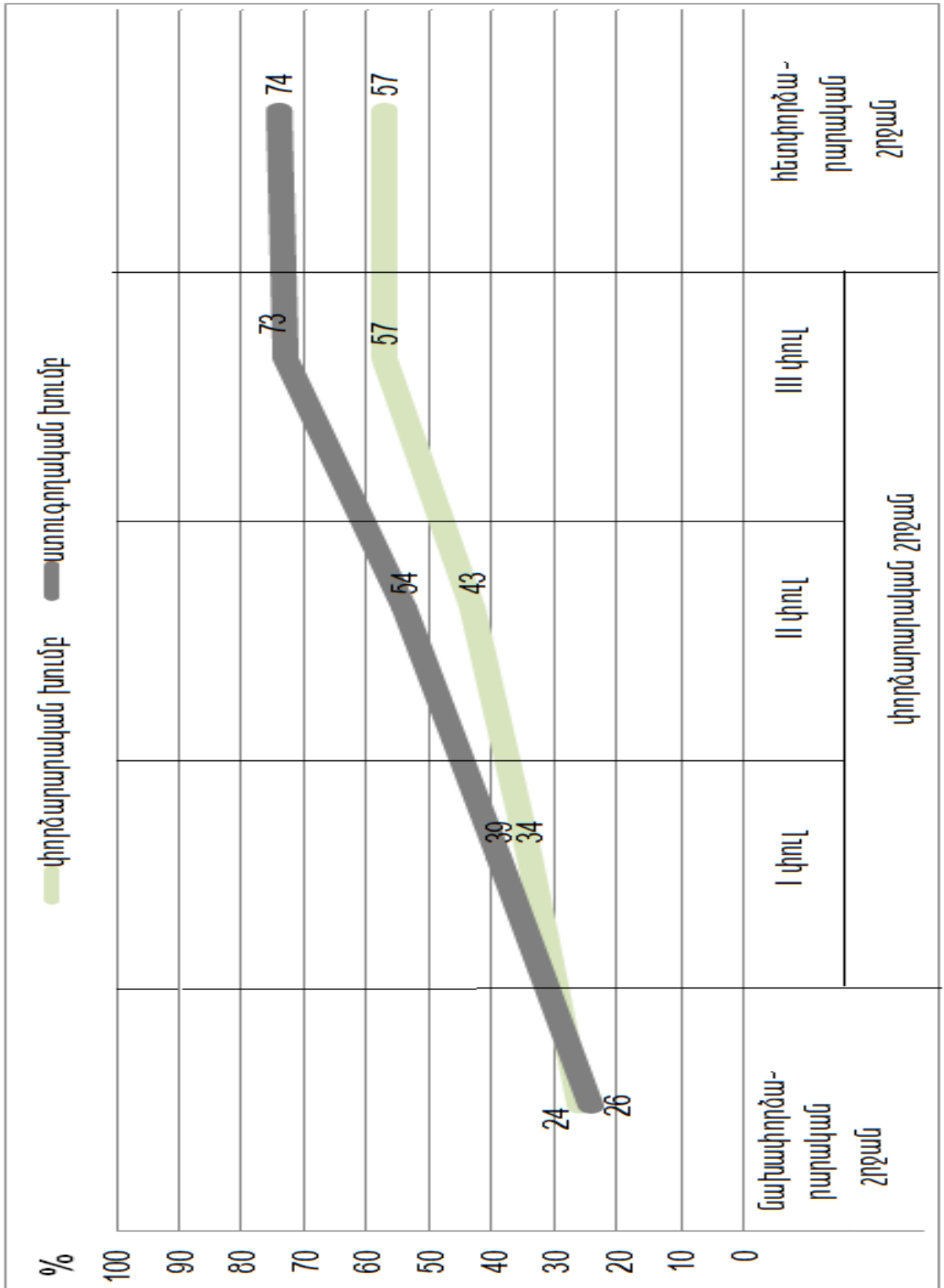
համեմատաբար ավելի արագ են զարգացել, քան օպերատիվ հիշողության կարողությունները (տես՝ աղյուսակներ 11, 12, 13):

Աղյուսակ 11

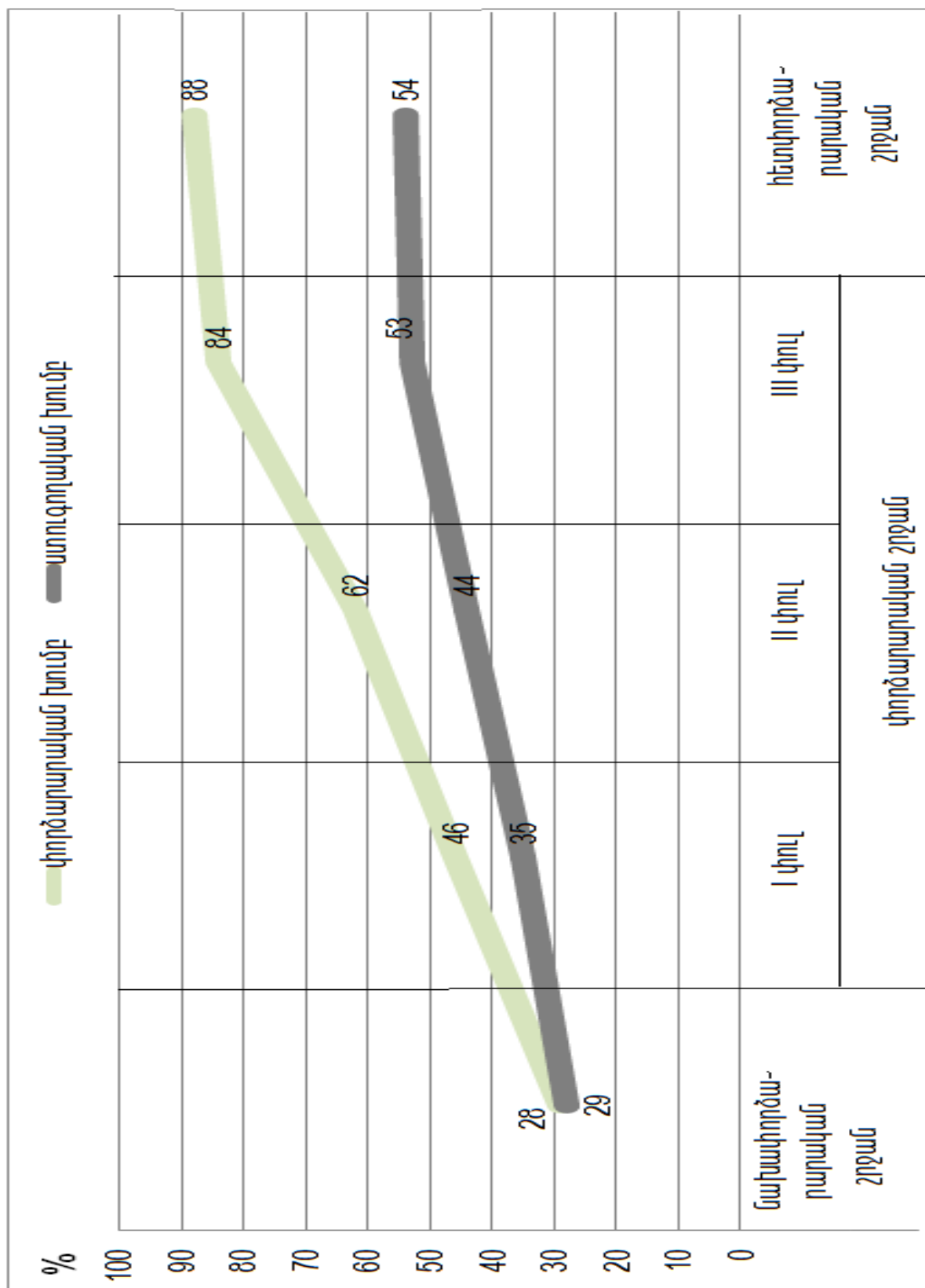
ՀՆՉՈՒՅԹԱՅԻՆ ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔԸ



ՕՊԵՐԱՏԻՎ ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔԸ



ԽՈՍՔԻ ՀԱՎԱՆԱԿԱՆ ԿՈՒՀՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔԸ



Աղյուսակներ 11, 12 և 13-ը համակողմանի լուսաբանում են սույն հետազոտության բոլոր փուլերում անգլերենի ունկնդրության հիմնական բաղադրիչների զարգացման ինչպես կանխատեսելի, այնպես էլ անկանխատեսելի արդյունքները: Դրանք ի հայտ են բերում հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման կարողություններին ոչ միայն անհավասարապես տիրապետելու փորձարարական և ստուգողական խբերում արձանագրված ստույգ տվյալները, ոչ միայն երկու խմբերի միջև դրսևորված այդ բաղադրիչների անհամազոր զարգացման ընթացքը, այլև հենց փորձարարական խմբում արձանագրված դրանց անհամամասնական զարգացման միտումները: Որպես ունկնդրության համարժեք կարողություններ՝ հիշյալ բաղադրիչների անհամամասնական զարգացումը, որն ի սկզբանե հնարավոր չէր կանխատեսել, չէր կարող իր բացասական ազդեցությունը չթողնել ուսուցման գործընթացի վրա: Խնդիրն այն է, որ անհրաժեշտ է բացահայտել այն գործոնները, որոնք ուսումնամեթոդական միևնույն համալիրի կիրառության և փորձարարության միևնույն պայմաններում ունկնդրության բաղադրիչների անհամամասնական զարգացման պատճառ են հանդիսացել:

Հիմք ընդունելով նախափորձարարական շրջանի մեկնարկային տվյալները՝ փորձարարական և հետփորձարարական շրջաններում ունկնդրության բաղադրիչների ոչ համարժեք զարգացման դինամիկան կարելի է բացատրել տվյալ հետազոտական գործընթացի թե՛ կանխատեսելի և թե՛ անկանխատեսելի որոշ հանգամանքներով:

Աղյուսակ 11-ի տվյալների համաձայն՝ անգլերեն պատմագիտության ենթալեզվի շրջանակում հնչույթային լսողության ունակությունների և կարողությունների փուլային ձևավորումն ու զարգացումը կրել են համաչափ և արագընթաց բնույթ: Պետք է նշել, որ ունկնդրության տվյալ բաղադրիչի զարգացման ընթացքը լիովին համապատասխանում է փորձարարական ուսուցման առջև դրված խնդրի իրականացման նախնական վարկածին:

Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ անգլերեն մասնագիտական խոսքի հավանական կռահման կարողությունների զարգացման ընթացքը գերազանցել է ակնկալվող նախնական արդյունքները: Դա պետք է բացատրել երկու գործոնով. առաջին՝ անգլերեն պատմագիտական ենթալեզվի սպասվածից ավելի

արագ յուրացմամբ, երկրորդ՝ առաջին գործոնով պայմանավորված և դրա հետ փոխկապակցված ներունակ բառապաշարի յուրացմամբ: Հայտնի է, որ օտարալեզու այս կամ այն ենթալեզուն և ներունակ բառապաշարը ձևավորվում և զարգանում են տեքստերի հետ աշխատելու արդյունքում: Այս տեսակետից անգլերենի ունկնդրության փորձարարական ուսուցման գործընթացում մեծաքանակ տեքստերի ուսումնասիրությունը լրացուցիչ խթան է հանդիսացել ներունակ բառապաշարի յուրացման համար համար: Ըստ այդմ՝ մայրենի և ռուսերեն լեզուներից ուսանողներին հայտնի առանձին անձնանունները, տեղանունները, տարեթվերը, պատմական իրողությունները և փաստերը, անգլերեն խոսքում ճանաչելու ուսանողների փորձը մեծապես նպաստել է խոսքի հավանական կռահման, ինչպես նաև բնագիր տեքստեր բնականոն ունկնդրելու կարողությունների նպատակասլաց ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Աղյուսակներ 11, 12 և 13-ի համեմատությունից ակնհայտ է, որ ողջ հետազոտության ընթացքում օպերատիվ հիշողության ունակությունների և կարողությունների զարգացման ընթացքը նշանակալիորեն զիջում է մյուս երկու բաղադրիչներին: Փորձարարական խմբի ուսանողության օպերատիվ հիշողության զարգացման համեմատաբար ավելի դանդաղ տեմպերն ի հայտ են եկել փորձարարության հենց առաջին փուլից, ինչն, անշուշտ բացասաբար է անդրադարձել խոսքային գործունեության այդ տեսակի ընդհանուր կոմպետենցիայի վրա: Որպես խնդրի լուծում՝ օպերատիվ հիշողության առաջընթացը հնչույթային լսողության և խոսքի հավանական կռահման կարողությունների զարգացման մակարդակին մոտեցնելու ուղղությամբ ձեռնարկվել են լրացուցիչ միջոցներ:

Այսպիսով, քննության առարկա աղյուսակներում և տրամագրերում ներկայացված հետազոտության արդյունքները հաստատում են, որ փորձարարական խմբում անգլերենի ունկնդրության երեք հիմնական բաղադրիչի զարգացման ուղղությամբ փորձարարական և հետփորձարարական շրջաններում արձանագրվել է թեկուզ և ոչ համարժեք, սակայն ընդհանուր առմամբ, հաստատուն առաջընթաց, որի արդյունքում ուսանողները ձեռք են բերել ունկնդրության անհրաժեշտ կոմպետենտություն: Միևնույն ժամանակ մենք չենք անտեսում այն հավանական ելքը, որ այդ

բաղադրիչների ավելի ներդաշնակ զարգացման պարագայում կարող էր արձանագրվել ունկնդրական կարողությունների էլ ավելի բարձր մակարդակ:

Հետփորձարարական ենթափուլում անգլերենի ունկնդրության բաղադրիչների հետազոտության վերը նշված տվյալների միացյալ արդյունքներն, ըստ փորձարարական և ստուգողական խմբերի տոկոսային ամբողջացված թվերի, կազմել են համապատասխանաբար 64% և 35%: Հիշենք, որ փորձարարական շրջանի ամփոփիչ նույնանուն տվյալները կազմել են համապատասխանաբար 55% և 33%: Այդ զույգ տվյալների համեմատությունն ի հայտ է բերում կիրառված ուսումնամեթոդական համալիրի հանրագումարային արդյունքների վերաբերյալ երկու խիստ ուշագրավ տեղեկություն.

1. Հետփորձարարական ենթափուլում փորձարարական և ստուգողական խմբերի անգլերեն լեզվով ունկնդրական կարողությունները շարունակել են զարգանալ համապատասխանաբար՝ 9%-2% հարաբերակցությամբ:

2. Փորձարարական և ստուգողական խմբերի ուսանողության անգլերենի ունկնդրական ընդհանուր կարողությունների միջև փորձարարական ենթափուլում արձանագրված տարբերությունը հետփորձարարական ենթափուլում էլ ավելի է մեծացել՝ 24%-ից հասնելով 28%-ի:

Այսպիսով, խնդրո առարկա ուսումնամեթոդական համալիրի կիրառման արդյունքում փորձարարական խմբի ուսանողների մեջ ձևավորվել է անգլերենի ունկնդրական համալիր կարողությունների կայուն համակարգ, որի արդյունավետության գրավականը պայմանավորված է հետփորձարարական շրջանում դրսևորված դրա շարունակվող զարգացումներով: Այդ տեսակետից հետփորձարարական շրջանը նշանավորվեց նրանով, որ ունկնդրության յուրացված համակարգը նրանց հնարավորություն ընձեռեց ոչ միայն բնականոն ունկնդրել անգլերեն պատմագիտական բնագիր տեքստեր, այլև վերարտադրել դրանցում ամփոփված տեղեկատվությունը, մտքեր փոխանակել և քննարկել ունկնդրված տեքստերի բովանդակությունը և այլն: Ուստի, քանի որ ունկնդրության տվյալ համակարգը գործնականում ծառայում է ինչպես օտարալեզու ընկալողական, այնպես էլ արտադրողական խոսքի գործունեությանը, ապա անգլերեն պատմագիտական

ենթալեզվի շրջանակում կյանքի կոչված այդ համակարգը պետք է դիտարկել և գնահատել ոչ թե մասնագիտական կողմնորոշման սուկ ունկնդրության, այլ բանավոր խոսքի համակողմանի զարգացման համատեքստում:

Ի մի բերելով այս գիտափորձի արդյունքները, կարող են նշել, որ նախափորձարարական շրջանում հաջողվել է ճշգրտորեն բացահայտել փորձարարական և ստուգողական խմբերում ընդգրկված ուսանողների անգլերեն ունկնդրելու մեկնարկային ունակությունները: Այնուհետև, փորձարարական ուսուցման շրջանում կիրառված ուսումնամեթոդական համալիրը լավագույնս նպաստեց հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման, որպես ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների փոխկապակցված կատարելագործմանը՝ ապահովելով դրանց փուլային զարգացման պատշաճ ընթացքը: Հետփորձարարական շրջանում արձանագրված արդյունքները հաստատեցին մեր այն կանխավարկածը, որ առաջարկվող ուսումնամեթոդական համալիրի հետևողական կիրառումը պատմական ֆակուլտետում կհանգեցնի օտարալեզու մասնագիտական կողմնորոշման ունկնդրության համալիր ունակությունների և կարողությունների նպատակասլաց զարգացմանը:

Գիտափորձի իրականացմանը զուգընթաց նրա մասնակիցները հետզհետե փոխեցին իրենց վերաբերմունքն ունկնդրության վերաբերյալ՝ ավելի լուրջ ուշադրություն դարձնելով և ավելի մեծ ջանքեր ուղղելով դրա յուրացմանն անգլերեն լեզվի ուսումնասիրության գործընթացում: Նրանց մեջ արմատավորվեց այն տեսակետը, որ օտար լեզվով ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ առօրեական գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ է շարունակ կատարելագործել նաև ունկնդրական կարողությունները, ինչը մենք համարում ենք տվյալ հետազոտության ամենանշանակալի ձեռքբերումը:

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴԻ ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Մեթոդիկայի արդի պահանջների համաձայն՝ հաղորդակցական մոտեցմամբ իրականացվող օտարալեզու խոսքային գործունեության ուսուցումը ենթադրում է խոսողության, ունկնդրության, ընթերցանության և գրության ներդաշնակ զարգացում:

Ուշադրության կենտրոնացման կարողությունը ուսումնական գործընթացում զարգանում է համապատասխան դրդապատճառների առկայության դեպքում: Պատմական ֆակուլտետում օտար լեզվով ունկնդրության ուսուցման համար անհրաժեշտ մասնագիտական և ճանաչողական դրդապատճառների ձևավորման արդյունավետությունը պայմանավորված է ուսանողների ապագա մասնագիտության վերաբերյալ տեղեկատվություն ստանալու, ինչպես նաև ուսումնասիրվող լեզվով մասնագիտական գործառույթներ իրականացնելու նրանց ներքին բավարարվածության գործոններով:

Պատմական ֆակուլտետում կիրառվող անգլերենի դասագրքերը հիմնականում նախատեսված են ընթերցանության կարողություններ և հմտություններ ձևավորելու համար: Խոսողության և գրության ուսուցման ուղղությամբ ինչ-որ չափով համակարգված աշխատանք է իրականացվում, ապա ունկնդրության ուսուցումը համատարած անուշադրության է մատնված:

Փորձարարական ուսուցման տվյալների ամփոփումը հաստատում է, որ հետփորձարարական շրջանում փորձարարական խմբի ուսանողների ունկնդրական կարողությունները զգալիորեն գերազանցում են նախափորձարարական ենթափուլում ունեցած նրանց ցուցանիշները:

Փորձարարական խմբի ուսանողների հնչույթային լսողության, ինչպես նաև խոսքի հավանական կռահման կարողություններն ավելի արագ են զարգացել, քան օպերատիվ հիշողության կարողությունները, քանի որ ունկնդրության ընդհանրական արդյունավետությունը պայմանավորված է դրա բաղադրիչների ներդաշնակ զարգացմամբ: Փորձարարական ուսուցման ընթացքում ընթացքում դրանց անհամամասնական զարգացումը չէր կարող չազդել արձանագրված վերջնարդյունքի վրա:

Փորձարարական ուսուցման արդյունքում ձևավորված անգլերենի ունկնդրական կարողություններն ուսանողներին հնարավորություն ընձեռեցին ակտիվորեն ներգրավվել մասնագիտական կողմնորոշման ոչ միայն ընկալողական, այլև վերարտադրողական խոսքային գործունեության մեջ: Դրանով իսկ վերստին հաստատվեց մեթոդական այն կանխադրույթը, ըստ որի՝ բնականոն ունկնդրությունն առանցքային նշանակություն ունի բանավոր խոսքի կայացման գործընթացում, քանի որ այն ուղի է հարթում ունկնդրության և խոսողության փոխկապակցված կարողությունների զարգացման համար:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Իրականացված հետազոտության արդյունքների վերլուծությունից բխում են հետևյալ եզրակացությունները.

1. Առաջարկվող մոդելում անգլերեն ունկնդրության ուսուցման ճանաչողական, փոխահատուցման, հուզազգայական ռազմավարությունները կիրառվում են ուսուցման բոլոր փուլերում: Սակայն անգլերենի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում նպատակահարմար է կիրառել վերոնշյալ ռազմավարություններն ուսուցման տարբեր փուլերում, երբ հաշվի ենք առնում ուսանողների լեզվական և լեզվաբանական կոմպետենցիայի մակարդակները:

2. Օտար լեզվով ունկնդրության, խոսողության, ընթերցանության և գրության ուսուցմանը հատկացվող ժամանակի հարաբերակցությունը հնարավոր է որոշել, եթե հաշվի ենք առնում հայերեն և անգլերեն լեզուների յուրացման ընդհանրությունները և տարբերությունները, ինչպես նաև պատմաիրավագիտական կողմնորոշման անգլերենի ուսուցման բովանդակությունը: Ընդ որում, ոչ լեզվական ֆակուլտետում հնարավոր է ավելացնել ունկնդրության չափաբաժինը միայն արտալսարանային՝ հնչյունաբանական, բառային, քերականական, ինչպես նաև հանրամշակութային, գործաբանական բնույթի դժվարությունները հաղթահարելու առաջադրանքների ավելացմամբ:

3. Անգլերենի մասնագիտական /պատմական/ կողմնորոշման դասընթացում կարևորվում են ուսանողի մասնագիտական կոմպետենցիայի ձևավորման թե՛ ուսումնական, թե՛ արտաուսումնական գործոնները, դասախոսի մեթոդական զինանոցը, լեզվակիր մասնագետների վարքագծային և հաղորդակցության մոդելները, տեղեկատվության փոխանցման միջոցներն ու տեխնոլոգիաները:

4. Օտարալեզու խոսքային գործունեության մյուս տեսակների համամասնական զարգացման շրջանակում ունկնդրության ուսուցումը նույնպես պետք է կազմակերպվի խիստ սեղմ ժամանակահատվածում, ինչը կանխորոշում է

այդ գործընթացի իրականացման համար նախատեսված տեքստերի ծավալը, կառուցվածքը և բովանդակությունը:

5. Ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում հնարավոր է էականորեն բարելավել ունկնդրության ուսուցումը, եթե կիրառվի հնչույթային լսողության, օպերատիվ հիշողության և խոսքի հավանական կռահման ունակությունների ու կարողությունների փոխկապակցված ձևավորման և զարգացման համալիր ծրագիր:

6. Փորձարարական ուսուցման արդյունքների վերլուծությունը և ամփոփումը ցույց է տալիս, որ փորձարարական խմբում ունկնդրության ընթացքում ձևավորված կարողությունների աճի շարժընթացը վերստին հաստատում է առաջադրված վարկածի արժանահավատությունը և մեթոդական համակարգի արդյունավետությունը:

Օգտագործված Գրականության Ցանկ

1. Աստվածատրյան Մ.Գ. Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա: Դասագիրք բուհերի համար: - Եր.: Լույս, 1985, 390 էջ:
2. Դանիելյան Գ.Լ. Անգլերենի հնչյունաբանության ուսուցումը բանասիրական ֆակուլտետում: Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում: - Եր.: 2006, էջ 179-185:
3. Դանիելյան Գ.Լ. Լեզվաբանական իրազեկության զարգացման հիմնախնդիրն անգլերենի բանասիրական ուղղվածության դասընթացում: /Թեկ. ատ./- Եր.: 2008, 145 էջ:
4. Եսաջանյան Բ.Մ. Լեզվի և մշակույթի փոխհարաբերությունների մանկավարժական հայեցակետը //Մանկավարժական միտք. – 2001, թիվ 3, էջ 13-18:
5. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում: Ծրագ. ղեկ.՝ Ս.Ջոյան, կորդինատոր՝ Ս.Կարախանյան, թարգ.՝ Ս.Կարախանյան, Ա.Առուճյան և ուրիշ., խմբ.՝ Ս.Ջոյան, Մ.Աստվածատրյան և ուրիշ. - Եր., Նորք գրատուն, 2005, 308 էջ:
6. Խաչատրյան Լ.Մ. Լեզվաբանության ներածություն: Ուս. ձեռնարկ. - Եր.: Զանգակ – 97, 2008, 304 էջ:
7. Խաչատրյան Ռ.Ռ. Հնչարտաբերական իրազեկության զարգացումը մասնագիտական անգլերենի դասընթացում /Թեկ. ատ./ -Եր.: 2012,143 էջ:
8. Խաչատրյան Ռ.Ռ. Ունկնդրումը՝ որպես օտար լեզվի հնչյունաբանության բուհական ուսուցման հիմնարար բաղադրիչ//Մանկավարժական միտք – 2008, թիվ 1, էջ 109-115:
9. Կարապետյան Ի.Կ., Գյոդակյան Մ.Օ. Հանրամշակութային իրազեկության զարգացման առանձնահատկություններն անգլերենի ուսուցման գործընթացում: ՀՀ մանկավարժահոգեբանական գիտությունների ակադեմիա: Գիտական հոդվածաշար #4, Մանկավարժ հրատ., - Երևան 2005, էջ 167-173:
10. Հայրապետյան Ն.Ս. Պահանջմունքների վերլուծությունն անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում: Գիտական աշխատություններ, Գյումրի, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2006, էջ 140-144:

11. Հայրյան Կ.Ա. ՀՀ-ում օտար լեզուների ուսուցման մեթոդիկայի զարգացման կարևոր առանձնահատկությունները: Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ 53-րդ գիտաժող. նյութ. ժողովածու, I պրակ: -Եր.: «Մանկավարժ» հրատ., 2008, էջ 333-335:
12. Հայրյան Կ.Ա. Հայկական միջավայրում օտարալեզու դասընթացի մշակման մի հայեցակարգի մասին: «Հայագիտական հանդես» 1-2 (10-11) -Եր.: «Մանկավարժ» հրատ., 2009, էջ 76 -86:
13. Հայրյան Կ.Ա., Աղաջանյան Զ.Է. Բազմալեզվության տիրապետման գործընթացում լեզուների փոխազդեցության որոշ տեսակետներ: Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար - Եր.: Երևանի համալս. հրատ. 2009, էջ 66-80:
14. Հովհաննիսյան Գ.Ռ. Հոգելեզվաբանության ներածություն (համառոտ դասընթաց) - Եր.: Զանգակ -97, 2003, 88 էջ:
15. Մանուկյան Ա.Գ. Խոսույթային իրազեկության փուլային զարգացման առանձնահատկությունները մասնագիտական անգլերենի դասընթացում: /Թեկ. ատ./ -Եր.: 2009, 139 էջ:
16. Պետոյան Տ.Մ. Համագործակցային ուսումնառությունը և ստեղծագործական մտածողությանը նպաստող ռազմավարություններ: Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ 54-րդ գիտաժող. նյութ. ժողովածու, II պրակ. - Եր., «Մանկավարժ» հրատ., 2010, էջ 200-202:
17. Պետրոսյան Ա.Բ. Ոչ լեզվական բուհում օտար լեզուների ուսուցումը Եվրոպական լեզվակրության համատեքստում: Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ 54-րդ գիտաժող. նյութ. ժողովածու, II պրակ. - Եր., «Մանկավարժ» հրատ., 2010, էջ 162-164:
18. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
19. Айрян К.А. Обучающий потенциал профессионально ориентированного английского текста. Учеб. пособие. – Ер.: изд. “Лусабац”, 2006. - 174 с.
20. Аколова М.А. Пути совершенствования преподавания иностранных языков в техническом вузе//Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб., 2001, Вып.3. - С.3-7.

21. Александрова Е.В. Обучение аудированию студентов, изучающих английский язык на I-III курсе факультета экономики и менеджмента//Вопросы методики преподавания в вузе – СПб., 2001, Вып. 3. - С.12-14.
22. Алексеева И.Н. О трудностях аудирования и упражнениях, обучающих восприятию речи на слух//Проблемы, пути и средства интенсификации учебного процесса по иностранным языкам в условиях неязыкового вуза. – Ярославль: 1980. – С.10-20.
23. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иноязычной речью: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности N 2103 “Иностранные языки”. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
24. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 375 с.
25. Андронова В.Б., Кувенева А.П. Ситуативно-ролевые игры в системе взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности в заданном временном соответствии // Эксперимент на службе оптимизации процесса обучения иностранному языку в вузе: Межвуз. тематический сб. науч. трудов. – Ижевск, 1988. – С. 36-42
26. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам.- М., 1969. -279 с.
27. Аствацатрян М.Г. Пути реализации модели обучения второму языку учащихся в условиях национально-русского билингвизма. Сборн. науч. трудов АГПИ им. Х.Абовяна. Ереван, 1990. - С.33-43.
28. Бабанская П.К., Леонтьева Т.П., Андреасян И.М. и друг. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский. Учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс. 2003. - 288 с.
29. Баграмова Н.В. Формирование мотивационно-стимулирующей компетентности как фактор повышения эффективности обучения иностранному языку//Актуальные вопросы современного университетского образования: - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - С.79-83.
30. Баев Б.Ф. Психология внутренней речи: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Л., 1967. – 29 с.

31. Базина М.П. Условно-речевые упражнения как средство формирования лексических навыков для обучения аудированию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 16 с.
32. Барышников Н.В. Мультилингводидактика//Иностранные языки в школе. N 5 2004. – С.22-25.
33. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для препод. и студ. Изд. 2-е – М., 1965. – 179 с.
34. Берман И.М. Методика обучения иностранным языкам в неязыковых вузах – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.
35. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский мир, 1977. – 288 с.
36. Бим И.Л., Маркова Т.В. Об одном из возможных подходов к составлению программы по иностранным языкам//ИЯШ. – 1992. – N 1. – С.5-6.
37. Богданова Г.В. Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 24 с.
38. Богданова Е.Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор): Дис. канд.пед.наук//МГПИИЯ им. М.Тореза. – М., 1984. –268 с.
39. Бржозовская К. М. Методика обучения аудированию полемических текстов студентов старших курсов языкового педагогического вуза : Дис. ... канд. пед. наук : М., 2003. – 133 с.
40. Быбина З.И. Развитие навыков устной речи с опорой на тексты по специальности//Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: Сб. науч. трудов. –Челябинск: ЮурГУ, 1999. –С.102-109.
41. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно-историческая психология. – 2010. – №1. – С. 7-17.
42. Войтик Н. В. О важности внутреннего говорения для иноязычной речевой практики // Молодой ученый. — 2015. — №15.2. — С. 18-19.

43. Гаврилова А.В. Аудирование и аудиоразговорные аспекты в подготовке студентов по специальности. “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”//Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГТУ. 2000, Вып. 2. –С.67-72.
44. Гаврилова А.В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка): Дис. канд. пед. наук, 2006. - 186 с.
45. Гаврилова А.В. Особенности обучения аудированию на отделении “переводчик в сфере профессиональной коммуникации” в рамках подготовки к экзамену First Certificate// Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГТУ. 2001, Вып. 3. –С.46-49.
46. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению/ИЯШ. – 1981, N 5, с. 34-36.
47. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982, 373 с.
48. Глушакова Л.В. Гуманистическая методология – основа многоуровневого личностноориентированного языкового образования в неязыковом вузе// Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГТУ. - 2001, Вып. 3. – С.49-51.
49. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник С.-Петербургского университета. Сер. 9. — 2011. — Вып. 4. — С. 118–120.
50. Гончар И.А. Модель обучения аудированию иноязычного текста // МИРС. 2010. — № 1. — С. 86–92.
51. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2011.- №2. - С. 60-64.
52. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи//Иностр. языки в школе, 1996, N 5. – С.20-25.

53. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления//ИЯШ. – 1977, N 1. – С.36-44.
54. Елухина Н.В., Каспарова М.Г. Основные трудности аудирования и пути их преодоления//Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия, – М., Русский язык, 1991. – 226-238.
55. Жустеева Г.А. Использование графических опор в процессе обучения аудированию английской речи (английский язык как второй иностранный): Дис. ... канд.пед.наук. – М., 1991. – 193 с.
56. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 1973. –32с.
57. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
58. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности//ИЯШ. – 1973, N 4. –С.66-72.
59. Зимняя И.А.Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.- М.: Просвещение, 1985. -159с.
60. Зудова Я.В. Дидактические основы развития способностей студентов неязыкового вуза к аудированию иноязычной речи. Дис. ... канд.пед. наук. – Киев, 1997. -187с.
61. Зуева Т. И. Аутентичный иноязычный текст в процессе обучения иностранным языкам и культурам // Современные наукоемкие технологии. 2004. - № 4. - С. 68-69.
62. Иванова Л.И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами (на материале английского языка): Дис. ... канд.пед.наук. – Киев, 1997. -208с.
63. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы.-СПб.:Питер, 2006.-512 с.
64. Иностранные языки: Примерные и авторские программы для системы высшего образования//Мин-во высш. и проф. образования РФ. – М., 1998, 136с.
65. Карапетян К.М. Аудио-лингвальный метод преподавания иностранных языков. Рец. М.Г. Аствацатрян. – Ер.: Изд-во Ереван. ун-та, 1987. -164 с.

66. Карташова Е. А. Критерии отбора профессионально-ориентированных текстов при обучении иностранным языкам курсантов военных учебных заведений [Текст] / Е. А. Карташова // Развитие современного образования: от теории к практике : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 авг. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 191–194.
67. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. М., 2002, 336 с.
68. Крылова Е. В. Дидактические основы организации макротекста для обучения иноязычному информативному чтению : автореф. дис. ... канд. пед.наук. Пермь: Ротапринт Пермского гос. техн. ун-та, 1994. - 20 с.
69. Кузнецова Р.А. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. -112 с.
70. Куимова М. В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст : (Английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук : Ярославль, 2005. - 165 с.
71. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования//Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. –С.219-225.
72. Латушко Е. И. Моделирование смысловой структуры текста в процессе обучения иноязычному опосредованному общению // Фундаментальные исследования. - 2004. - № 2. - С. 61-62.
73. Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятия речи//ИЯШ.- 1975. N 1, с.76-81.
74. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высш. школа, 1981, 159 с.
75. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М.,1998, 62 с.

76. Нам Т.А. Иноязычные способности и академическая успеваемость студентов неязыковых вузов//Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГПУ. 2002, Вып. 4. – С.94-98.
77. Носонович, Е. В, Мильруд, Р. П. Параметры аутентичного учебного текста [Текст] / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. - № 1. – С. 11-18
78. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественно-научных факультетов на начальном этапе. Дис. ... канд. пед. наук.- Томск, 2001. - 209 с.
79. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- 2-е изд.- М.: Просвещение, 1991, 223 с.
80. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. – Воронежский гос. пед. ин.-тут. Воронеж, 1975, 282 с.
81. Попова И.Д. Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Камчатского государственного технического университета. 2012.- № 22. - С. 113-117.
82. Похабова В. М. Обучение профессионально-ориентированному чтению будущих инженеров-строителей // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2010. Вып.10 (100). - С. 66-70.
83. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие для студентов филол. фак. высш. пед. учеб. заведения/Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М. Еналиева.- 2-е изд. стер. – М.: Изд. центр “Академия”, 2004. -264 с.
84. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1991, 287 с.
85. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя.- М.: Просвещение, 1988, 222 с.
86. Рыбаков Н.А. Необходимость развития гуманитарного образования в условиях глобализации//Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века: Труды 3-ей Междунар. науч конф. СПб.: СПбГПУ, 2003. – С.318-319.

87. Сергеева Н.Н. Литературно-исторический подход в обучении иностранному языку. Екатеринбург, 1999. -112 с.
88. Серова Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009.- 242 с.
89. Современные теории и методики обучения иностранным языкам/Под общ. ред, Л.М.Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М.: Изд.”Экзамен”, 2004. -320 с.
90. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей/Е.Н.Соловова – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. -239 с.
91. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 6-е изд., переработанное и дополненное. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. -672 с.
92. Тарасова Е.В. Обучение иноязычному профессиональному общению в художественно-сервисной сфере на основе системы печатных текстов по специальности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 1997. - 22 с.
93. Тарнапольский О.Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза. – Киев: Выша школа, 1989. -154 с.
94. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. - 264 с.
95. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (На этапе вводно-предметного курса) : Дис. ... канд. пед. наук : Н. Новгород, 2003. - 233 с.
96. Уест М. Обучение английскому языку в трудных условиях. – М.: Просвещение, 1966. - 110 с.
97. Ушакова Г.Д. Методика обучения студентов слушанию как профессиональному умению: Дис. ... канд. пед.наук. – М., 1993. -206 с.
98. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. - 256 с.

99. Черкашина, А. И. Теоретическое обоснование структуры и содержания учебных пособий по обучению аудированию: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 297 с.
100. Шахназарян А. А. Контроль развития аудитивной компетенции в профессиональном курсе английского языка: Дис. ... канд.пед. наук. – Ереван, 2014, 145 с.
101. Шукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : диссертация ... кандидата педагогических наук.- М., 2009.- 261 с.
102. Яковлева, В. А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 252 с.
103. Bird, S. A., & Williams, J. N. The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23, 2002. – pp.509–533.
104. Bradford, A. Motivational orientations in under-researched FLL contexts: findings from Indonesia. *RELC Journal*. - 2007. -#38(3). –pp.302-323.
105. Call, M. E. Auditory Short-Term Memory, Listening Comprehension, and the Input Hypothesis. *TESOL*. - 1985. –pp.39-46.
106. Cohen, A.D., S.F. Weaver & T.Y. Li. ‘The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language.’ In A.D. Cohen. *Strategies in learning and using a second language*. England: Pearson Education Limited. -1998. – pp.56-66.
107. Cook V. Multi-competence and the learning of many languages. In *Language, Culture, and Curriculum*, 1995, pp. 93-98. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
108. Cook, V.J. *Second language learning and language teaching*. 3rd ed. London: Arnold. Ehrman, M. – 2001. – pp.23-31.
109. Cross J. Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners, *ELT Journal*, vol. 65, no. 4, 2011. - pp. 408–416.
110. Dörnyei, Z. *Motivational strategies and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. – 2001. – pp. 23-31.

111. Dornyer Z. Conceptualising Motivation in Foreign-Language Learning, *Language Learning*, 40,1.- 1990. –pp.45-78.
112. Dornyer Z. Motivation in Action: a Process Model of L2 Motivation, working papers in applied linguistics (Thames Valley University, London), 4. –1998. - pp.43-69.
113. Dornyer Z. Motivational Strategies in the Foreign Language Learning, London: CILT. -1999. –pp.45-56.
114. Dunked, P. A. Listening in the native and second/foreign language: Toward and integration of research and practice. *TESOL Quarterly*. - 1991. - 25/3. –pp. 431-457.
115. Egan G. Action Learning: A Practitioner's Guide Skills Development. – CUP, 1990, 148 p.
116. Ericsson, K.A. & H.A. Simon 'Verbal reports on thinking.' In C. Færch & G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*. - 1987. - 25-53.
117. Evans Virginia, Dooly Jenny Enterprise 3. – Express Publishing, 2001. - 127 p.
118. Evans, D., Zeun, P., & Stanier, R. Motivating student learning using a formative assessment journey. *J. Anat.*, 2013. - 224(3). –pp.296-303.
119. Feyten, C. M. The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *Modern Language Journal*. - 1991. - 75/2. – pp.173-180.
120. Field J. "The cognitive validity of the lecture-based question in the IELTS listening paper," *IELTS Research Reports*, vol. 9, 2009.- pp. 17–65.
121. Field J. Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners, *Metacognition Learning*, vol. 9, no. 1, 2000.- pp. 29–34.
122. Fu Xiao, Chambers, Gary Motivation and the Learners of Modern Languages, Great Britain: Cromwell Press Ltd.- 2000. –pp.56-61.
123. Goh C. Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications," *RELC Journal*, vol. 39, no. 2, 2008. -pp. 188–213.
124. Goh C. and Taib Y. Metacognitive instruction in listening for young learners, *ELT Journal*, vol. 60, no. 3, 2006.- pp. 222–232.
125. Graham, S. 'Learner strategies and advanced level listening comprehension.' *Language Learning Journal* 28(winter). – 2003. –pp.64-69.

126. Hoven, D. A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 3, 1999. –pp. 88–103.
127. Hulstijn, J. H. Connectionist models of language processing and the
128. Lang, Hongqin. The construction of cultural difference concepts and culture introduction in listening teaching. *China Adult Education*. – 2003. –pp.9-16.
129. *Language Teaching in the Twenty-first Century. Problems and Prospects/Edited by J.F. Matter.- Amsterdam: AILA Review, 1992, N 9, 69 p.*
130. Leaver B.L. & Oxford R.L. ‘A brief overview of individual differences in second language learning.’ *System*. 2003. – 31. –pp.313-330.
131. Lee, T. S. O. Factors affecting the use of L2 motivational strategies: Teachers understanding of motivation and beyond. *The Asian Journal of Applied Linguistics*. -2015. - 2(1), 3- 16.
132. Luka I. Development of Students’ ESP Competence in Tertiary Studies : “Assessing language and (inter-)cultural competences in Higher Education” in Finland, the University of Turku, 30.-31 August, 2007. – pp.1-21: retrieved from: http://old.turiba.lv/uploaded_files/Mig_Komm/Language_competence.pdf
133. Lund, K. Communicative competence – where do we stand? *Sprogforum*. - 1996. – pp. 4, 7-19.
134. Lynch T. Academic listening in the 21st century: reviewing a decade of research,” *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 10, no. 2, 2011. - pp. 79–88
135. Lynch, T. The development of interactive listening strategies in second language academic settings. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA: Dominie Press. - 1995. -pp. 166–185.
136. Macaro, E. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum. -2001. – pp.78-89.
137. Macaro, E., S. Graham & R. Vanderplank ‘A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success.’ In A.D. Cohen & E. Macaro (eds.), *Language*

- learner strategies: 30 years of research and practice, England: Oxford University Press. - 2007. -pp. 165-186.
138. McLeod, S. A. long-term Memory. -2010. -pp.89-97: Retrieved from www.simplypsychology.org/long-term-memory.html,
139. Mendelsohn D. Learn how to listen using learning strategies, in *Studies on Language Acquisition: Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, U. J. Esther and A. Martínez-Flor, Eds., *Studies on Language Acquisition*, pp. 75–90, Walter De Gruyter, Berlin, Germany, 2006.
140. Mendelsohn D. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for Second Language Learner*, Dominie Press, San Diego, Calif, USA, 1994. – pp.34-41.
141. Miller, G. A. "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*. -1956. - 63 (2): 81–97.
142. Munro, J. Visual Symbolic Processing Task http://online.edfac.unimelb.edu.au/LiteracyResearch/pub/tests/VSP_SRS.pdf. 2008. - pp.53, 57, 69, 78.
143. Murphy T. *Teaching One to One* – Longman, 1991, 131 p.
144. Nathan, P. Cooperative learning and metacognitive awareness in second language listening comprehension. (Unpublished Master's thesis). National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore. 2008.
145. O'Malley, J.M. & A.U. Chamot. 'Learning strategies in second language acquisition.' London: Cambridge University Press. – 1990. -pp.33-41.
146. O'Malley, J.M., A.U. Chamot & L. Küpper. 'Listening comprehension strategies in second language acquisition.' *Applied Linguistics*. - 1989. 10(4). -pp. 418-437.
147. Peterson P.W. *A synthesis of Methods for Interactive Listening//Teaching English as a Second or Foreign Language*. –Boston: Heinie and Heinie, 1991. -p.106-122.
148. Quarterly, Baddeley A. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends Cogn. Sci.* 2000;4:417–423.
149. Rost M. *Listening in Language Learning*.- Longman, 1990. - 298p.

150. Rost, M. 'L2 listening'. In E. Hinkel (ed.), Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah N.J.: Erlbaum Associates. – 2005. –pp.2-33.
151. Tallance and Mac William. Communication That Works. 1991. -192 p.
152. Treiman, R., Clifton, C., Jr, Meyer, A. S., & Wurm, L. H. Language comprehension and production. Comprehensive Handbook of Psychology, Volume 4: Experimental Psychology. New York: John Wiley & Sons, Inc. - 2003. - pp.527-548.
153. Vandergrift L. The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study,” Foreign Language Annals, vol. 30, no. 3, 1997. - pp.387–409.
154. Vandergrift L. and Tafaghodtari M. H. “Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study,” Language Learning, vol. 60, no. 2, 2010.- pp. 470–497
155. Vandergrift, L. ‘Recent developments in second and foreign language listening comprehension research.’ Language Teaching. - 2007.- 40. –pp.191-210.
156. Vandergrift, L. ‘Second language listening: listening ability or language proficiency?’ The Modern Language Journal 90(i). - 2006). –pp.6-18.
157. Wang, Wudong. The application of English decoding theory in listening teaching. Shanghai Motor Technology College Paper, 2004. - 6. –pp.33-37.
158. Willis J. Teaching English Through English. In: Teacher Development //Making Right Moves ed. by Thomas Kral. English Language Programs Division. – Washington D.C., 1977, 277 p.
159. Wilson M. Discovery listening-improving perceptual processing, ELT Journal, vol. 57, no. 4, 2003.- pp. 335–343.
160. Yang, Juan & Yi, Demo. To realize the breakthrough from “appreciation-imagination” to symbol-cognition”. Xinhua University Paper. -2005. – pp.12-19.
161. Yu, Shanzhi. Context, scheme and the second language listening decoding. Henan University Paper, 2003. – pp.3-8.
162. <http://etm.gspi.am/wp/wp-content/uploads/2016>
163. www.nclrc.org/essentials/listening/goalslisten.htm

164. www.nclrc.org/essentials/listening/stratlisten.htm
165. www.slideshare.net/.../teaching-lisening-strategies
166. <http://classroom.synonym.com/modern-methods-teaching-listening-skills-2458.html>
167. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>
168. <http://www.nclrc.org/essentials/listening/developlisten.htm>
169. [http://iteslj.org/Techniques/Bazo-Four Skills.html](http://iteslj.org/Techniques/Bazo-Four%20Skills.html)
170. www.cambridge.org/corpus
171. [www.**exam**english.com/IELTS](http://www.examenglish.com/IELTS)

ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1. Փորձարարական ուսուցման առաջին փուլի տեքստերը.....	155
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2. Փորձարարական ուսուցման երկրորդ փուլի տեքստերը.....	165
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 3. Փորձարարական ուսուցման երրորդ փուլի տեքստերը.....	177
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 4. Նախափորձարարական և հետփորձարարական շրջանի թեստեր.....	192
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 5. Ունկնդրության զարգացման լրացուցիչ թեստեր.....	199
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 6. ESP դասընթացի ուսումնական գործող ծրագրեր.....	203

Փոճարարական ուսուցման առաջին փուլի տեքստերը

HISTORY AS A SCIENCE

History is a science. It is one of the social sciences. Some other social sciences are: philosophy, sociology, law, economics etc. Besides social sciences there are natural or exact sciences such as: physics, mathematics, chemistry, biology etc.

The word **history** derives from the Greek word **histōr** meaning “knowing”. History is a record or story of past events. A person who studies history is a historian. Famous historians write books on history.

Many people like history. Historical books are very interesting. From historical books we learn historic events of countries, nations and nationalities.

There are different historical subjects. In our University the students study the history of the Armenian people, the history of the ancient world, the history of the Middle Ages, contemporary History, Historiography and so on.

The graduates of the faculty of History and Law of the Armenian State Pedagogical University become teachers of history or historians.

TURNING POINTS OF THE ARMENIAN HISTORY

(part 1)

The history of Armenia is very old. Lying on the military and commercial crossroads of the east and west, from ancient times Armenia has continuously focused on herself the attention of neighbouring countries. The country has witnessed the years of progress and flourishing alternating with periods of decline. Throughout the ages Armenia has withstood, with more or less vigour, her independence, national integrity and culture.

The formation of the Armenian nation and language was a long process starting from the 15th up to 6 century B.C. This nation is the result of cohesion of three major tribes: Hayassa, Armen and Nairi - hence we have two names. Armenians call their nation Hay and the country Hayastan, foreigners name us Armenians and the country Armenia.

In the 9th century B.C. the first slave-holding state was founded on the territory of Armenia, near the lake Van. In the 3rd century B.C. another mighty state - Urartu came into being with the capital Erebuni right in the place of present Yerevan. This state existed three centuries. When Urartu collapsed there was founded a mightier state, which reached its top of development in the 2-1 centuries B.C. under the king Tigran the Great. (to be continued)

TURNING POINTS OF THE ARMENIAN HISTORY

(part 2)

In 301 A.D. Christianity was adopted in Armenia as a state religion for the first time in the world. At the beginning of the 5th century A.D. the Armenian alphabet was created by Mesrop Masthtots. From 6 to 12 cc. four universities were founded in Armenia.

The Armenian state has undergone invasions for numerous times: in the 6-5 cc. by Assirians, 4c. B.C. by Greeks, 1c. A.D. by Romans, 4c. by Persians, 7-9cc. by Arabs, 11c. by Seljouks. By this time Armenia had lost her independence. From the beginning of the 14th c. under the constant attacks of turkish tribes, Armenia was splitted into separate parts. Later on, in the 17th c., Armenia was divided between Turkey and Persia.

Very insecure was the fate of Armenians living on the turkish side. And the most deplorable year for them was the year of 1915, when young Turks - Enver, Tailiat, Nazim pashas issued a secret order to kill all Armenians, to owe their land and to solve "the Armenian Problem" forever. In April 1915 they started the unbelievable massacre barbarously killing over 2 million Armenians.

THE POLITICAL STRUCTURE OF GREAT BRITAIN

Great Britain is a parliamentary monarchy. Yet the Queen (now Elizabeth II) of Great Britain hasn't an absolute power. In fact Great Britain is a constitutional country. The Queen's power is limited by parliament, which consists of two houses: the House of Commons (or the lower House) and the House of Lords. As for the Queen's power it is hereditary and not elective.

Great Britain has never developed a written constitution. Its governing system is based on such documents as Magna Carta and Petition of Right.

The Prime Minister is usually the leader of the party that has the majority of seats in the House of Commons. Yet all the affairs of the state are conducted in the name of the Queen (King). As a matter of fact the Prime Minister is responsible for every motion submitted to Parliament, The Prime Minister is the virtual ruler of the country, presiding the cabinet meetings held in secret.

At present there are three major political parties in England: the Conservative (or Torry), the Labour Party and the Liberal Party. The party that obtains the majority of seats in the House forms the Government and may hold office for five years. The other parties constitute the opposition. The latter criticises attempts to amend or directly opposes the Bills introduced by the Government.

Every person who has the right to vote can do so for a member of Parliament (MP). Voting is by ballot.

THE POLITICAL SYSTEM OF THE USA

The USA is a federal republic. It consists of 50 states and the District of Columbia. The President is the head of the federal republic and the government. He forms the government. The President is elected for four years. He cannot be younger than 35 years

old and he must have lived in the USA for at least 14 years. The US Congress consists of two Houses - the Senate and the House of Representatives. The Senate has 100 senators, two from each state, and they are elected for six years.

A senator must be at least 30 years old and he must have lived in the state for at least nine years. The head of the Senate is the Vice-President who is elected for four years. The House of representatives consists of 435 members. The head of the House of Representatives is the Speaker. A representative must be at least 25 years old and must have lived in the USA for at least seven years.

The Republican and Democratic Parties are the most influential political powers in the USA. Both of them struggle for a better life for the Americans, against all kinds of discrimination. They stand for peaceful coexistence with all the countries of the world.

THE CIVILIZATION OF ANCIENT MEXICO

The Spaniards were the first Europeans to arrive in America. Their first attempt in search of riches during the last years of the 15th century had proved to be a failure. Then a rumour began to spread that beyond the mountains there lived the emperor of the people called Aztecs. He was said to dwell in a golden castle, sleep in a golden bed and eat from golden plates.

In 1519 six hundred Spaniards led by Hernando Cortez landed at the Mexican coast. In two years and five months, with the help of one dozen cannons, they conquered the capital of the "Aztec Empire".

The Aztec Empire is now known to have been one of several Indian states that flourished on the territory of present Mexico. The Aztecs and other highly civilized peoples inhabited the central and southern parts of the country. It is believed that one hundred and twenty-five languages were spoken throughout the area. A system of writing and an efficient

numerical system were widely used. They had a calendar of their own which was based in part of solar year. Trade was highly developed. They had an organized government.

The Spaniards were greatly impressed by the wealth of the native rulers and the advanced culture of the people. Nevertheless they were ruthless towards the American Indians and their civilizations. A decade later the beautiful towns, monuments, manuscripts were reduced to ashes and most of the people killed or enslaved.

THE GREEK FAMOUS GODS AND GODDESSES

In 750 B.C. one of the Greek famous historians Hesiod wrote the history of 12 gods and goddesses of Mount Olympus. Each god or goddess had his or her own special sign or symbol.

MALE

Zeus ruled the gods of Olympus and protected Greece. He sent the rain, wind and thunder. His symbols were the oak tree and eagle. The Olympic Games were held in his honour.

Apollo, son of Zeus and Leto, was the god of light, music and healing. His symbols were the lyre and laurel tree.

Hermes, son of Zeus and Maia, invented lyre, boxing and racing. He protected traders and travellers. His symbol was a winged staff.

Ares, son of Zeus and Hera, was the god of war and brutal destruction. He went to war with his sons Fear and Fright. His symbols were the lance and shield.

Poseidon, brother of Zeus, ruled the seas and rivers. His symbol was the trident which caused storms and earthquakes.

Hephaestus, son of Zeus and Hera, was the lame blacksmith of the gods. He was the protector of blacksmiths. His symbols: hammer and tongs.

FEMALE

Athena, daughter of Zeus and his first wife Metis. She was the goddess of wisdom. She protected heroes and craftsmen. Her symbols were the owl and the olive tree.

Hera was Zeus's third wife. She protected wives and mothers. Her symbols were the pomegranate and the peacock.

Aphrodite, a cousin of Zeus, was the most beautiful of the goddesses. As goddess of love and gardening she protected all the lovers and gardeners.

Artemis, twin-sister of Apollo, was the goddess of light. She protected girls and virgins. Her symbols were the bear and bow.

Hestia, older sister of Zeus, was the goddess of the household fire. She protected the city, the home and the family. Her symbol was the fire.

Demeter, sister of Zeus, was goddess of the fruitful earth. She taught men to grow corn. Demeter's sorrow caused the winter. Her symbol was ear of corn (spike).

THE BIRTH OF CIVILIZATION (Prehistory - 3000 B.C.)

1. The Old Stone Age 2.The New Stone Age 3.River Valley Civilizations

1.The Old Stone Age

Archeological digs. One of the richest sources of clues to the prehistoric way of life is a "dig" - a site where archeologists work to uncover traces of early settlements. By digging the land, they may come upon ancient tools, pottery, jewellery, or weapons. Sometimes such artifacts -objects made by people are in pieces. Experts study carefully such objects or fragments of them carefully. Sometimes they have to make drawings to show what the object may have looked like before it was broken.

Other scientists also help unlock the mysteries of the past. Anthropologists examine the remains of early villages, houses and gravesites. From ancient bones they can tell what the people looked like, how tall they were, and how long they lived. From artifacts, anthropologists learn a great deal about the **culture** - unique way of life of Stone Age peoples. Geologists work to identify the stones and metals that early peoples used to make tools and ornaments. They also analyse **fossils** - traces of ancient animal and plant life preserved in rock. By studying fossils and other evidence, scientists can tell what kinds of plants and animals were used by prehistoric peoples.

Scientists use a number of methods to determine the age of objects they find. The most important of these methods was developed in 1947 by an American chemist named Willard Libby. His technique, called carbon-14 dating, depends on the fact that all living organisms contain a certain amount of a radioactive material called carbon 14. When a plant or animal dies, the carbon 14 begins to decrease at a fixed rate. By analyzing how much carbon 14 is left in a piece of wood or bone or other once-living material, scientists can tell its approximate age.

AN OUTLINE OF THE USA HISTORICAL GEOGRAPHY

GEOGRAPHICAL POSITION. The USA covers an area of almost 9 400 000 square kilometres. It is twice as large as all the countries of Europe combined.

The USA is placed in the middle of the North American continent, in the temperate zone. It is washed by the Atlantic in the east and the Pacific in the west. The USA controls the Panama Canal connecting these two oceans. Thus placed between two oceans it has free access to the trade routes of the world. In the course of the last hundred years the USA has fought many wars, but never on foreign soil. Its own land has always remained untouched.

Alaska, the adjacent lands and the Aleutian Islands in the north-west and the Hawaiian Islands in the Pacific Ocean also form part of the USA.

POPULATION. The USA numbers over 300 million people and ranks third among the countries of the world in quantity of population after China and India.

Almost two-thirds of the population is urban. There are many large cities in the country. In the centre of the large cities stand enormous buildings, so-called sky-scrapers. There are also numerous small cities with two or three-storeyed private houses.

The majority of the people are of European descent. The common and the official language is English. The few remaining Indians (less than half a million) live mainly in special reservations. There are about 30 million Negroes in the United States, descendants of former slaves brought from Africa.

ECONOMIC ACTIVITIES. Economically the USA is still considered to be the most advanced country of the world.

It extracts oil, gas and coal in enormous quantities and is a great producer of cast iron, steel and other metals. Manufacture includes various machines, chemicals, textiles, food-stuffs and household articles.

The main agricultural district is the Great Central Plain in the forest-steppe and prairie belt, where much corn, wheat, fodder, dairy products and meat is produced. There are large plantations of cotton, tobacco and soya in the south. In Florida and the Valley of California oranges, lemons and other fruits are grown.

THE USA CITIES. The capital of the United States is Washington, a city specially built to be the seat of the government. It contains the government department buildings and the residence of the president. There are no tall houses and very few factories.

New York is the largest city. It numbers more than 20 million inhabitants together with its suburbs. It is situated in the north-east of the country at the mouth of the Hudson River and is the chief port of the USA.

The other largest cities of the United States are: Chicago, San Francisco, Los Angeles, Detroit, Michigan and many others.

Armenian Genocide Denial

The denial of the Armenian Genocide is the assertion that the Armenian Genocide did not occur in the manner or to the extent described by scholarship. The denial of the Armenian Genocide may be either forbidden or enforced in some countries. The Armenian Genocide is widely acknowledged by genocide scholars to have been one of the first modern, systematic genocides as many sources point to the sheer scale of the death toll as evidence for a systematic, organized plan to eliminate the Armenians. According to historians, while there is debate about its exact circumstances, "there can be no doubt about the fact of Armenian genocide itself. In this sense, the denial of the Armenian genocide is very similar to the denial of the Holocaust". The use of specific terminologies regarding the issue are debated, such as the word "deportation". Deniers claim that some of the specific words do not fit the realities of the period or they are not substantiated by the facts.

The term "genocide" was coined by Raphael Lemkin in 1943. In a 1949 CBS interview with Quincy Howe, Lemkin explained, "I became interested in Genocide because it happened so many times. First to the Armenians, then after the Armenians, Hitler took action."

The Genocide convention includes two qualifications for a genocide to have taken place. For the crime of genocide to have taken place there must be the "intent to destroy, in whole or in part, a protected group". The qualifications are important under international law and have been clarified by the judgements of the ICTY and the International Court of

Justice. Under the convention the courts have adopted the common law principle that both *actus reus* (guilty act) and *mens rea* (guilty mind) must be present for genocide to have been committed.

To show that a genocide has occurred, it is not enough to prove that crimes against humanity were committed, because there must be intent to destroy a substantial part of the targeted group. It can be very difficult years or even decades after the event to prove the *mens rea* (intent) component of genocide even if there is ample evidence that crimes against humanity were committed that fulfil the *actus reus* (the destruction of the group requirement). This may be because there was no intent, or that the decision to commit genocide was not well documented at the time, or that given the odium attached to genocide that the perpetrators of a genocide, or their descendants, have destroyed any paper trail that could prove genocide. This means that determining if a genocide took place in the past is often a matter of judgement based on incomplete information about the intent of the perpetrators and whether they intended to commit genocide.

Փոճարարական ուսուցման երկրորդ փուլի տեքստերը

THE OLD STONE AGE

Much of what we know about the past comes from written records. Over the centuries, people have recorded information about their beliefs, their way of life, and events they considered important. They have made these records in many forms - on clay, stone, wood, bone, paper etc. Yet systems of writing are less than 6000 years old, while human beings have existed for hundreds of thousands of years. The period before people began to keep written records is called prehistory.

The Stone Age. Early human beings used stone for their tools and weapons. For this reason, the prehistoric period is known as the Stone Age. The earliest stage of the Stone Age, which lasted over two million years, is called the Old Stone Age or Paleolithic Age. During this period, people lived by hunting animals and gathering wild foods, such as nuts and berries.

About 10 000 years ago, a new way of life began to take shape. People learned to farm and began to live in permanent settlements. The development of farming marked the beginning of the New Stone Age or Neolithic Age.

Some of the most dramatic events in human history - the invention of tools, the taming of fire, the development of language took place during the Stone Age. We will never know the exact dates of these achievements or the persons invented them, yet we know many other things about this period.

ARCHEOLOGICAL DIGS

One of the richest sources of clues to the prehistoric way of life is a "dig" - a site where archeologists work to uncover traces of early settlements. By digging the land, they may come upon ancient tools, pottery, jewellery, or weapons. Sometimes such artifacts - objects made by people, are in pieces. Experts study carefully such objects or fragments of them carefully. Sometimes they have to make drawings to show what the object may have looked like before it was broken.

Other scientists also help unlock the mysteries of the past. Anthropologists examine the remains of early villages, houses and gravesites. From ancient bones they can tell what the people looked like, how tall they were, and how long they lived. From artifacts, anthropologists learn a great deal about the culture and the unique way of life of Stone Age peoples. Geologists work to identify the stones and metals that early peoples used to make tools and ornaments. They also analyze fossils - traces of ancient animal and plant life preserved in rock. By studying fossils and other evidence, scientists can tell what kinds of plants and animals were used by prehistoric peoples.

Scientists use a number of methods to determine the age of objects they find. The most important of these methods was developed in 1947 by an American chemist named Willard Libby. His technique, called carbon-14 dating, depends on the fact that all living organisms contain a certain amount of a radioactive material called carbon 14. When a plant or animal dies, the carbon 14 begins to decrease at a fixed rate. By analyzing how much carbon 14 is left in a piece of wood or bone or other once-living material, scientists can tell its approximate age.

Prehistoric Peoples. About 250 000 years ago early human beings appeared in Africa. It is believed that the brains of these early human beings were only two thirds the size of the modern human brain. Yet these people are called Homo sapiens (which means

"thinking man") because they were far more intelligent than their ancestors. By about 100 000 years ago the Neanderthals had appeared. They lived in Africa, Asia and Europe. Another group, the Cro-Magnons, were the first human beings to have all the physical characteristics of modern people.

The men and women of the Old Stone Age were nomads - people who wander from place to place rather than making permanent settlements. They lived in caves or in tents made of branches and animal skins.

THE PYRAMDS OF EGYPT

The earliest written history of Egypt was probably put down more than six thousand years ago. Six thousand years. It is a long period of time for us to look back. The Egyptians have seen the civilizations of many nations rise up, progress, flourish, decay and pass away.

Perhaps the first thing for a traveller making a tour of the Nile Valley is to look for the pyramids, particularly the Pyramids of Giza. These tombs of the ancient pharaohs are built on the west bank of the Nile in the neighbourhood of Memphis, the capital of ancient Egypt. The construction of the pyramids began several thousand years ago. The first tomb of this kind was, according to tradition, erected by Imhotep.

His name became legendary among later generations of Egyptians who considered him to be not only an architect, but also a magician, an astronomer and the father of medicine as well.

The Pyramids of Giza are edifices of gigantic size. Never have monarchs or conquerors since had such massive tombs. The largest of them all the Pyramid of Cheops, rises to a height of more than 150 meters. In ancient times Cheops reigned over the country in the third millenium B.C. when the outer casing was still in place, it was probably higher than at present. The base of the pyramid covers an area of more than a dozen acres.

A few thousand limestone blocks, of over a cubic metre each, were hewn from the hills on the other side of the Nile, floated over the river, and by enormous effort of human labour, drawn, pushed or rolled to their places in the monumental pile. Cheops ordered a tomb to be built for himself as soon as he ascended the throne. Its weight is tremendous, and it took about thirty years to complete the whole work. Thousands of men were employed at the construction site at a time.

Now, the question is what the object of all this immense labour and expense was. Was it to glorify the ambitious ruler? Or to make his name live for ever? The answer to this question is to be found in the beliefs of the ancient Egyptians. Since very early times they believed man to be composed of body and spirit. They thought that the spirit could remain alive after physical death if the body was preserved. Thus every measure was taken to protect the body from destruction. Of course it was only the mighty and the super wealthy who could get stone tombs to be erected for their burials. The ordinary people were buried in pits dug in the sand.

THE SEVEN WONDERS OF THE WORLD

The most remarkable creations of the ancient times are known as The Seven wonders of the world. Of The Seven Wonders only the pyramids of Egypt have survived. Here are the main facts about the other ancient creations.

II. In the 6th century B.C. Nebuchadnezzar [nebjukədnɛzə] the king of Babylon, ordered to build beautiful gardens on the roof of his palace. These were the famous Hanging Gardens of Babylon. They rose terrace upon, terrace to a height of 64 metres and covered an area of 1,5 hectares. All sorts of trees and flowers were planted there. According to the story, these wonderful gardens were laid out to please a queen who came from a hilly country. The gardens have not survived.

III. Next comes the statue of Zeus, which was made by the famous sculptor Phidias for the temple in Olympia. Zeus - a gigantic figure, seven times life-size was seated on a golden throne, decorated with precious stones. The fate of it is unknown.

IV. The temple of Artemis was erected in Ephesus, a city in Asia Minor. According to tradition, in 336 B.C. the temple was set on fire by Herostratus, who sought thereby to gain glory. Some years later it was rebuilt. The new temple was all of white marble and filled with statues and work of art. Its columns were 20 metres in height, its length was 135 metres and its width 70 metres. It was destroyed by the Goths in the middle of the 3d century A.D.

V. One of the Wonders was supplied by a widow's tender thought of her husband. Upon the death of king Mausolos, who had reigned over a small ancient state in Asia Minor, his queen ordered to erect a beautiful tomb known as the Mausoleum. It was 50 metres high and its pyramid-like top was surmounted by gigantic statues of Mausolos and his queen. At the beginning of the 15th century it was destroyed by Crusaders.

VI. The Colossus of Rhodes had a short and inglorious history. A bronze statue of the Greek sun, god Helios of about 35 metres in height, it was set up in 260 B.C. at the entrance to the harbour of Rhodes. Sixty years later it was overthrown by an earthquake.

VII. The last of the wonders was the Pharos - the lighthouse of Alexandria. It was built late in the 3d century B.C. on the island of Pharos at the entrance to the harbour of Alexandria. For years the flames on its top guided the ships safely into the harbour of Alexandria. It was destroyed in an earthquake.

EARLY ENGLAND

The early history of England is a story of many invasions. In the year A.D. 43, armies of the Roman emperor Claudius had, conquered much of the island of Britain, which was

then inhabited by Celtic peoples. The Romans built roads and towns, and areas under their rule prospered. Many Roman soldiers and merchants settled there,

Anglo-Saxons. When the Roman Empire began to collapse in the 5th century, however, the Roman legions abandoned Britain. The island was soon invaded by three Germanic tribes: Jutes, Angles and Saxons, who crossed from the continent. Roman culture died out and the southern part of the island became known as Angleland, and then England. Eventually the invaders, who became known as Anglo-Saxons set up seven kingdoms in England.

Alfred the Great. In the early 800's Danish Vikings invaded England. Alfred the Great, the ruler of the kingdom of Wessex (the West Saxons), took the lead in resisting the Danes. Alfred's forces defeated the invaders in 886 and forced them to agree to peace.

During his reign from 871 to 899 Alfred was a cultural leader as well as a warrior. He set up a school at his court and translated Latin works into the Anglo-Saxon language. He also had his scholars begin writing The Anglo-Saxon Chronicle, a record of events in England. English scholar-monks kept up this record long after Alfred's death.

A landmark victory. In 1066 Normans from northern France invaded England near the seacoast village of Hastings. Though French-speaking, they were descendants of the Vikings who had first raided France and then settled there. Led by William, the duke of Normandy, the Normans defeated the Saxon king at the historic Battle of Hastings. Quickly the Normans pressed on to London. There William the Conqueror, as the Norman leader was called, took a new title: King of England.

THE SPIRIT OF THE RENAISSANCE

The Renaissance. Late in the Middle Ages, new ways of looking at life took hold in Europe and soon affected human affairs of all kinds as a new spirit of optimism, confidence and creativity developed.

This remarkable period began in the 14th century in the city-states of Italy and lasted into the sixteenth century. It is known as the Renaissance, from the French word for "rebirth", and is considered by historians to mark the opening phase of the modern era.

The Humanities. The Renaissance began about 1350 in the northern Italian city-states. Surrounded by reminders of ancient Rome - amphitheaters, monuments and sculptures, wealthy Italians took a special interest in classical culture and thought. Renaissance scholars' interest in Greek and Roman learning developed into the study of the humanities - subjects concerned with humankind and culture, as opposed to science. The humanities included Latin and Greek languages and literature, composition, history and philosophy. Music and mathematics were sometimes studied as well. Those who read and wrote about these subjects were called humanists.

The Printing Press. The Renaissance was a time of change in technology as well as in culture. The most exciting development was the printing press. In the 1450's Europeans first used movable metal type to print a book. On small pieces of metal they engraved single letters of the alphabet. These could then be arranged and rearranged to form words and sentences. A German, Johann Gutenberg, is usually credited with printing the first book, a copy of the Bible. By 1500 there were hundreds of printers in nearly every country in Europe.

THE ENGLISH RENAISSANCE

Printing helped carry the spirit and ideas of the Renaissance northward from Italy to England, France, Germany and the Netherlands. While sharing the Italians' admiration of classical civilizations and respect for individual achievement, northern Europeans were deeply concerned with religious questions as well. With great realism and individuality, writers and artists brought to life the ideals of the Renaissance.

Sir Thomas More. One of the outstanding scholars of the northern Renaissance was Sir Thomas More, an English statesman. More was a devout Catholic and a student of both Church doctrine and the humanities. His book *Utopia* (Greek for "nowhere"), published in 1516, described an ideal, peaceful society. It also contained criticism of the politics, society and religion of the time. **Shakespeare.** In England the Renaissance spirit reached its height in the work of William Shakespeare (1564-1616). Shakespeare was an actor, poet and playwright, not a scholar. A fellow writer said that he had "small Latin and less Greek". However, Shakespeare shared the humanists' interest in other times and places, particularly the ancient world. Several plays, such as "Julius Ceasar" and "Antony and Cleopatra" draw on Greek and Roman history. Others take place in Renaissance Italy and in medieval England, Scotland and Denmark.

THE REFORMATION

The Renaissance brought to Europe a way of thinking quite different from that of the Middle Ages. Another kind of change from medieval times came as religious thinkers challenged the authority of the Church. Known as Protestants for their protests, these thinkers began the Reformation - a movement to reform the Church.

English Protestantism. Some of the earliest demands for Church reform had been made in England. The reformation in England, however, became closely connected with a struggle for political power.

Henry VIII. In 1527 the Tudor king Henry VIII, who ruled England from 1509 to 1547, wanted to divorce his wife, the Spanish princess Catherine of Aragon. Henry feared that their only surviving child, Mary, would not be accepted as heir to the English throne. Moreover, Henry wanted to marry Anne Boleyn, a lady at his court.

Because the Church prohibited divorce, Henry asked the Pope to annul (cancel) his marriage. When the Pope refused, Henry and his advisers took steps to remove England from the authority of the Pope. Henry named Thomas Cranmer, a churchman who agreed with some Protestant ideas, to be archbishop of Canterbury, the highest church office in England. Cranmer approved the annulment of the marriage with Catherine, and Henry married Anne Boleyn early in 1533.

The Act of Supremacy. The English Parliament next was persuaded to approve a break with the Church in Rome. In 1534 Parliament passed the Act of Supremacy, making the monarch the head of what was now called the Church of England or the Anglican Church. Two years later Henry closed the English monasteries and convents, seizing their rich lands and properties.

Henry VIII himself remained a Catholic. The Reformation in England was carried forward by Cranmer and others. They urged a new English translation of the Bible and began to prepare the Book of Common Prayer - a collection of prayers and services for use in the Church of England.

Henry did insist on using the power given him by the Act of Supremacy. Some English Catholics who supported reform refused to give up their loyalty to the Pope. The most prominent was Sir Thomas More. Henry had more executed for not accepting the Act of Supremacy.

WALTER SCOTT

(1771-1832)

Walter Scott ranks among the greatest English poets and novelists. He was born in Edinburgh, Scotland, in the year 1771. The son of a lawyer, Scott saw himself obliged to take up law as his future occupation. At the age of 17 he entered Edinburgh University.

Three years later, upon graduating it, he joined the Bar. But he remained in the law office only a short time. Far from being a success in his legal affairs, he tried his fortune in literature. In his childhood the boy was fond of Scottish folk-lore and showed a great interest to historical stories. Later, while travelling over Scotland, he collected old legends and ballads which he made use of in his future poems.

The writer's literary activity, to which Scott devoted the whole of his life, started with the publication of "The Minstrelsy of the Scottish Border". Scott first became known as a poet, but won the fame as a novelist. In his first novels he depicted mainly Scotland and her struggle for independence; later, however, he turned his attention to England and France describing critical periods in their history.

Scott is justly spoken of as the creator of the historical novel. Of all his numerous works mention should be made of "Ivanhoe" which is but a masterpiece of the historical description. Scott introduced a new element in the historical novel by explaining present history through the history of the past and showing man as a product of history.

The publishing firm, which Scott was connected with, one day went bankrupt, leaving the writer a debt of £ 117 000. Being compelled to pay the debt Scott set about writing new novels, but the great strain shattered his health. He went abroad for treatment, but seeing there was no hope of recovery, he returned home to die in his castle in Abbots Ford.

Speaking of Scott Belinski once said: "Walter Scott created the historical novel, and the artistic merits of his novels place him on a level with the greatest masters of all ages and all nations".

History of Armenian Diaspora

In Armenian, the diaspora is referred to as *spyurk*. In the past, the word *gaghut* was mostly used to refer to the Armenian communities outside the [Armenian homeland](#).

The Armenian diaspora has been present for over seventeen hundred years. The modern Armenian diaspora was formed largely after the [World War I](#) as a result of the [Armenian Genocide](#). After the fall of the Ottoman Empire, Turkish nationalists led by [Mustafa Kemal Ataturk](#) took the region of Western Armenia. As a result of the genocide, Armenians were forced to flee to different parts of the world (approximately half a million in number) and created new Armenian communities far from their native land. Through marriage and procreation, the number of Armenians in the diaspora who trace their lineage to those Armenians who survived and fled [Western Armenia](#) is now several million. Since the breakup of the [Soviet Union](#), approximately one million Armenians have joined the diaspora largely as a result of difficult economic conditions in [Armenia](#).

In the fourth century, Armenian communities already existed outside of Greater Armenia. Diasporic Armenian communities emerged in the [Sassanid](#) and [Persian](#) empires, and also to defend eastern and northern borders of the [Byzantine Empire](#). In order to populate the less populated areas of Byzantium, Armenians were relocated to those regions. Some Armenians converted to Greek Orthodoxy while retaining Armenian as their language, whereas others stubbornly clung on to remain in the Armenian Church despite pressure from official authorities. A growing number of Armenians voluntarily migrated or were compelled to move to Cilicia during the course of the eleventh and twelfth centuries. After the fall of the kingdom to the [Mamelukes](#) and loss of Armenian statehood in 1375, up to 150,000 went to [Cyprus](#), [the Balkans](#), and [Italy](#). Although an Armenian [diaspora](#) existed during [Antiquity](#) and the [Middle Ages](#), it grew in size due to emigration from the [Ottoman Empire](#), [Iran](#), [Russia](#) and the [Caucasus](#).

The Armenian diaspora is divided into two communities – those from Ottoman Armenia (or [Western Armenian](#)) and those who are from the former Soviet Union, the independent Republic of Armenia and Iran.

Armenians of the modern Republic of Turkey do not consider themselves as part of the Armenian Diaspora, since they believe that they continue residing in their historical homeland. The Armenian diaspora grew considerably during and after the [First World War](#) due to dissolution of the [Ottoman Empire](#). Although many Armenians perished during

the [Turkish War of Independence](#), some of the Armenians managed to escape, and established themselves in various parts of the world.

Today, the Armenian diaspora refers to communities of [Armenians](#) living outside the [Republic of Armenia](#) and the [Republic of Nagorno-Karabakh](#), since these regions form part of Armenians' indigenous homeland. The total Armenian population living worldwide is estimated to be 11,000,000.

Of those, approximately 3 million live in Armenia, 130,000 in the unrecognized *de facto* independent [Nagorno-Karabakh Republic](#) and 120,000 in the region of [Javakhk](#) in neighboring Georgia. This leaves approximately 7,000,000 in diaspora (with the largest populations in Russia, the United States, France, Argentina, Lebanon, Syria, Iran, Turkey, Canada, Ukraine, Greece, and Australia).

Փոճարարական ուսուցման երրորդ փուլի տեքստերը

The Civilization of Ancient Greece

Between 1500 and 1200 B.C. the Mycenaean civilization developed in Greece. Powerful kings such as Agamemnon ruled over the people from magnificent palaces. From 1200 B.C. the Mycenaean civilization gradually collapsed when barbarous tribes invaded Greece from Central Europe. The barbarians killed people and destroyed everything on their way.

Between 1100 and 500 B.C. a new civilization developed in Greece. During this historical period there were several forms of government: monarchy, aristocracy, tyranny, oligarchy and democracy. In 500 B.C. Greece was divided into many tiny independent states, known as the city-states. A Greek considered himself not as a part of the nation but as a member of a city- state. The largest city-state was Attica but the most important were Athens and Sparta.

With the development of trade and crafts forms of government became more democratic in the city-states. Every year, nearly a fifth of the 40 000 adult male citizens of Athens took their turn as judges, public officials and council members. The Athenians received their jobs by lot at the assemblies of the citizens. The Athenians did not go to war, raise taxes, change laws or spend state money without asking the assembly. By 400 B.C. adult male citizens of Athens had the right to vote.

Sparta was popular for its military traditions. Every male Spartan was a soldier. At seven a Spartan boy left his mother and went to live in a camp in mountains. Here barefoot and in a thin tunic he exercised war games and learned state laws in all the seasons. A grown-up Spartan continued to live in a military camp and visited his wife secretly. The

Spartan female also did hard physical training. The Spartans despised comfort, good food, soft clothes, useless talk and new ideas. All this is known as "the Spartan way of life".

At the centre of many city-states there was a square called the AGORA. Citizens met there at an assembly to decide how to run their state. Agora was also a daily market to do shopping of slaves, food and clothes. All the citizens met in the agora to watch festivals of poetry and games held in the honour of gods.

The Greek civilization takes an outstanding place in all historical periods. Our ideas about government, history, philosophy, medicine, mathematics, art, architecture and theatre owe much to the Greeks who lived in the city-states between about 500 and 400 B.C.. The Greeks admired beauty of form and proportion in art. These were the years that are known as the Age of Classical Greece.

Town Life

Most medieval English towns had small populations. The largest was London which had over 40 000 inhabitants. High thick walls, towers and drawbridges protected the towns from outside attack.

A medieval town was usually crowded and garbage littered the narrow, crooked streets. During the day the streets were filled with merchants, peddlers, beggars, women shopping and selling goods, men transporting produce and other merchandise and children playing.

Occasional religious processions and executions of criminals drew large crowds. Townspeople also gathered to watch street musicians and traveling entertainers. At night, however, few people ventured into the unlighted streets. The elderly watchmen were no match for the thieves who lay in wait for passers-by.

Opportunities for women. Women had many more opportunities in the towns than in the country. On the manor, women worked in the fields, made clothing and did household chores. In towns women spun, wove and dyed cloth. Some worked as shoemakers, tailors, bakers, glove-makers or barbers. Women also brewed beer and ale, made charcoal, sold fish and poultry and ran inns and food stalls. In London women dominated the silk-making industry.

In many towns the wives and widows of master craftsmen were admitted to guilds. These guildswomen had all the privileges that a master had, including the right to train apprentices.

Freedom for serfs. Towns also contributed to the decline of serfdom. "City air makes a man free," went a medieval saying. Many serfs fled from the manors with the hope of hiding in a crowded town. After remaining in the town for a year and a day, serfs could legally claim their freedom and their lord could not force them to return. Even the serfs who stayed on the manor benefited from towns, for they could sell their extra crops to townspeople. In this way some serfs were able to earn enough money to buy their freedom.

Rise of the middle class. Towns brought about the rise of a new social class - the middle class, made up of master artisans, merchants and their families. The life of people in the middle class was very different from that of the clergy and nobles. Their world was the market rather than the Church or the manor. Members of the middle class owed nothing to a lord. Their prosperity came from industry and trade. They believed people could use their skills to improve their position in life. Middle-class townspeople took part in local government and their business activities brought wealth to the town. In the centuries to come, the middle class would bring about great economic, political and intellectual changes in English life.

The End of the Middle Ages

The 1100's and 1200's were the high point of medieval civilization. In the 1300's Western Europe went through great changes. Economic distress, a decreasing population, devastating warfare and a weakening of the power of the Church were signs of these difficult times. They were also signs that the medieval period was drawing to an end.

Famine. In the late Middle Ages, England as well as Western Europe faced many economic problems. The earlier increases in agricultural output did not continue. Farmers didn't know much about how to keep soil fertile. As a result, the soil in heavily farmed areas wore out and became unproductive. Unusually cold weather in the 1300's further reduced food supplies by shortening the growing season. People had too little to eat and there were periods of severe famine.

The Black Death. The greatest blow to 14th century Europe was the bubonic plague, perhaps the worst natural disaster in human history. Known as the Black Death, the bubonic plague was a disease carried by fleas on rats. In 1348 it began to spread through Europe with incredible speed. Perhaps 20 million people, about one quarter of the European population, died from the plague.

Even those who did not fall sick were seized by panic. Some believed the plague to be a punishment from God. They tried to make up for their sins by beating themselves and each other with sticks and whips. Other people turned to magic and witchcraft. Frightened mobs slaughtered Jews in the belief that they had caused the plague.

The millions of deaths among farm workers and artisans left farmlands and workshops idle. Fewer crops and goods were produced and prices rose. Badly in need of money, nobles demanded more taxes from peasants. In 1381 John Ball and Wat Tyler led English peasants in a revolt against new taxes. Ball stirred up strong feelings by attacking

the inequality between the poor and the rich. The peasants' revolt in England, like similar revolts in France and Flanders, was put down by the king's soldiers.

The Hundred Years' War

More trouble came because of the long-standing quarrel between the English and French kings. As it was mentioned, rivalries over land created bitterness between the English and the French. Other conflicts arose over control of the profitable wool trade. Matters worsened in 1328, when the French king died without leaving a direct heir. Edward III of England, a nephew of the French king, decided to claim the French throne in 1337. Thus began a series of destructive conflicts known as the Hundred Years' War (1337-1453).

Importance of the longbow. In two early battles at Crécy [kreisi:] in 1346 and Poitiers [pwa:tiei] in 1356, the English overwhelmed the French. English archers used longbows, a weapon that greatly changed medieval warfare. It allowed archers to shoot arrows farther and faster than did the traditional crossbow. With their longbows English foot soldiers cut down wave after wave of charging French cavalry. Once knocked to the ground by English arrows, French knights were helpless. They could barely move because of the heavy armor they wore.

English victories. The Hundred Years' War continued on and off during the 1300's and early 1400's. Fought almost entirely on French land, the war caused great suffering for French peasants and townspeople. Many were killed and vast amounts of crops were destroyed by wandering bands of soldiers. At the battle of Agincourt [ahjanku:r] in 1415, the archers of the English king Henry V again defeated the French. This victory gave England control of most of northern France. By a treaty signed in 1420, Henry married the French

king's daughter Catherine and became heir to the throne. It appeared that England would soon join the two lands under one crown.

Joan of Arc. At this critical point a 17-year-old peasant girl named Joan of Arc came to the rescue of France. The French king's son, called Dauphin [dawfin], had been denied the throne by the peace treaty. Joan went to him and persuaded him to give her an army. She believed that God had chosen her to drive the English out of France.

Dressed in armor and carrying a religious banner, Joan rallied the French soldiers and led them to victory at Orleans [o:leiən] in 1429. The Dauphin was then crowned king of France as Charles VII. Other victories followed, but in 1430 Joan was captured by opponents of the French king and turned over to the English. A Church court condemned her as a heretic and a witch and Joan was burnt at the stake. In 1920 the Catholic Church made Joan of Arc a saint.

Joan had set an example that inspired the French people and strengthened their devotion to France. They fought the English with new courage. By 1453 the English had lost all their lands in France except the northern port city of Calais [kalei].

England Under Cromwell

In June 1642, the newly elected Parliament moved to weaken the king's control over the army. Many Puritan members also called for reforms in the Church of England. Charles rejected Parliament's proposals and brought in soldiers to arrest its leaders. Outraged, the people of London rioted and in August a civil war began.

The king's supporters, called Cavaliers or royalists, included Anglicans and Catholics. Most members of the House of Lords, who were aristocrats, also backed the king, along with some members of the House of Commons. Parliament had the support of Puritans and other middle-class townspeople, who resented the king's arrogance and high spending.

They were known as Roundheads because many Puritans cropped their hair short instead of wearing the long, curly wigs fashionable at the royal court. The struggle between these two groups became known as the English Civil War. It was, in fact, several wars fought throughout England and southern Scotland between 1642 and 1651.

A Puritan general named Oliver Cromwell organized the parliamentary forces into the New Model Army. After losing early battles to the Cavaliers, the New Model Army won important victories in 1644 and 1645 and took King Charles prisoner. Though the king escaped to Scotland and raised an army, his troops were again defeated in 1648.

Cromwell used his control of the army to seize power from moderate Puritans who wanted to negotiate with the king. In 1648 Cromwell forced his opponents out of Parliament. The remaining members abolished the House of Lords and brought the king to trial for treason. Charles I was beheaded early in 1649. Most people were shocked by the execution of the monarch.

With the backing of the army Cromwell formed a republican government known as the Commonwealth. He was unable, however, to set up a smoothly working government that had the support of the English people. After disputes with Parliament, Cromwell tore up a new constitution written in 1653 and dismissed Parliament. Taking the title "Lord Protector", he ruled with the army's support until his death in 1658.

Cromwell succeeded in bringing order to the country, but at great cost. His army brutally crushed an uprising among Catholic, royalists in Ireland. Cromwell then forced Catholic landholders to turn over their estates to Protestant English settlers. The Irish said that the "curse of Cromwell" had doomed their land.

Despite his harsh treatment of the Irish Catholics, Cromwell was generally tolerant in religious matters. He promised protection of all English Protestants. He also reopened England's doors to Jews, who had been banned for almost four centuries.

Cromwell's government was never popular with the English. They disliked military rule and wanted a return to monarchy. In 1660 Parliament invited the son of the executed king to take the throne as Charles II. His reign (1660-1685) is called the Restoration period. Charles II was known as the "Merry Monarch". He was popular with his subjects but often at odds with Parliament.

The British Colonies in America

By the 1700's Britain had 13 colonies in the North America. By the mid - 1700's, British colonists had been living in America for more than 100 years. British colonists were growing unhappy with British rule. Each of the 13 colonies had its own government and people had grown used to a good deal of independence. The colonists were still British subjects and were expected to obey British law, but many colonists had other ideas.

Trade restrictions. In the 1660's, Parliament had passed the Navigation Acts — laws that regulated colonial trade to Britain's advantage. However, colonists found ways to get around these laws. Some people smuggled in goods to avoid paying British taxes. The many harbors along the Atlantic coast of North America made it easy for smugglers' boats to slip past the customs officials. In addition, the distance between Britain and the colonies made it hard to enforce the laws strictly.

For many years, Britain felt no need to tighten its hold on the colonies. Britain's mercantilist policies had made colonial trade very profitable. Britain bought American raw materials at low prices and sold manufactured goods back to the colonists. However, after the French and Indian War Britain began to want more from America.

Unpopular taxes. The French and Indian War had been expensive and Britain needed money to pay its war debts. Because the American colonies had benefited from the war,

King George III and the British Parliament believed the colonists should help pay those debts.

Beginning in 1764, Britain took steps to toughen the earlier trade laws. Parliament also passed several new acts to tax the colonies. The colonists were outraged, believing that the new taxes violated their rights.

Colonists were especially opposed to the Stamp Act (1765). This act placed a tax on printed matter — newspapers, playing cards, licenses, legal documents and advertisements. The colonists admitted that the Parliament had the right to regulate their trade, but they argued that only their own legislatures had the right to tax them. “Taxation without representation”, they declared, was against the principles of English law.

The Stamp Act roused people to action. Colonists wrote angry newspaper articles against it and boycotted British goods. Merchants in Britain began to complain about the business they might lose. In 1766 Parliament reluctantly repealed the Stamp Act. Yet Parliament still insisted it had every right to tax the colonists. In 1767 it passed the Townshend [taunzend] Acts, which placed taxes on many everyday items. The colonists claimed that the new laws were another case of taxation without representation.

An Outline of England’s Historical Geography

Geografically England is a part of Europe. It lies in the north-eastern part of Europe, on the British Isles — islands and islets. Many thousand centuries ago the British Isles were linked with the mainland of Europe. In the course of time the territory of England was separated from mainland as a result of a gradual sinking of the land. This geographical isolation, caused by water barriers, had direct consequences on the whole England’s history. England had, therefore, a development that was unique in European history.

The coastline of the British Isles is very irregular. It consists of numerous gulfs and bays which serve as convenient ports. That is why England's insular position is very favourable for shipping and ocean commerce. Early maps show that England was on a regular trade-route which linked it with other civilizations. Moreover, this position was also a safeguard against invasions. In the course of last nine centuries not hostile foot has stepped on British soil.

The territory of England is composed of chalk hills, uplands, lowlands and mountains. The mild climate and fertile soil were particularly conducive to the success of farming and herding. To add to their food supply, the British learnt to harvest fish from the sea. In time they became expert sailors and their sea voyages contributed in colonization of other lands. Sea voyages led them into contact with other peoples of the world. Such contacts allowed the English to combine their achievements and borrow ideas from other civilizations.

England's geographical separation from Europe has been as important as its cultural separation. It led to form a distinctive character that contributed to the richness of the culture and language.

The territory and population. The territory of Great Britain is 244000 square kilometres. The comparatively small territory of Great Britain is very densely populated, about 65 mil. people. The average density of population is about 240 persons to the square kilometre. It is the main reason, that in the course of the last few centuries many Englishmen have emigrated oversea — to North America and Australia in particular. Today the English language is predominant in those countries.

The majority of the population of Great Britain are Englishmen. The official language is English. The modern English language is the descendant of the Anglo-Saxon, the language of the Germanic tribes - The Angles and Saxons. The ancient inhabitants of Great

Britain, the Celts, are still to be found in all parts of the country, but they almost all speak English today.

Administratively England consists of four main parts: England, Scotland, Wales and Northern Ireland.

The Magna Carta

The power of the English monarch grew steadily after the Norman conquest in 1066. It began to weaken late in the reign of Henry II, whose sons quarreled with him and with each other over who should be the next king. The first to inherit the throne, Richard I, was an adventurer known as Richard the Lion-Hearted. He spent little of his reign in England and the English had to pay heavy taxes to support his foreign journeys.

Richard's brother John, who ruled from 1199 to 1216, was a much-disliked king. His demands for high taxes and his other oppressive actions finally led the angry barons to rebel. In 1215 the barons forced John to set his seal to the Magna Carta, which means "Great Charter." In this document the king agreed to recognize the barons' rights and privileges, including that of fair trial.

Historians regard the Magna Carta as one of the foundations of modern British and American liberties. Originally meant to protect the nobles' rights, three principles stated in the Magna Carta came to be applied to other groups as well.

1. Taxation only with representation. The Magna Carta stated that no unusual taxes "shall be imposed in our kingdom except by the common council of our kingdom." Over the years this came to mean that the English monarch had to have the approval of the people's representatives to impose taxes.

2. Right to trial. The Magna Carta provided that "no freeman [can] be taken or imprisoned or dispossessed or banished or in any way destroyed ... except by the lawful

judgment of his peers [social equals] or by the law of the land". The barons who drew up the document had intended this to mean that those accused of crimes must be tried by their fellow barons. In time this idea was expanded into the principle that any accused person had a right to trial by jury and could not be imprisoned unless found guilty in court.

3.Limits to power. Implied in the Magna Carta was the idea that royal power had limits. In other words, monarchs had no right to rule in any way they pleased but rather had to govern according to law.

Other limits on royal power grew out of the development of the English Parliament. Parliament had its roots in Anglo-Saxon traditions. Before making decisions, the Anglo-Saxon rulers had asked the advice of powerful leaders. William the Conqueror continued to seek the advice of important officials, landowners and nobles. These advisers to the monarch met in the Great Council. During the late 1200's the council came to include lesser landowners and townspeople. It developed into a parliament - an official group of representatives.

The Crusades

Early in the Middle Ages invading Muslims had threatened Christian Europe. By the 11th century, however, the kings and great lords of Western and Central Europe had grown powerful enough to take the offensive against the Muslims. By the end of that century Norman knights had retaken Sicily from the Muslims. Italian and Norman ships began to patrol the western Mediterranean, preventing the Muslims from attacking Christian ships.

Christians also waged war against the Muslims in Spain. In the middle of the eighth century, Muslims controlled most of present-day Spain and Portugal. As a result of 500-year struggle, by the 13th century only the kingdom of Granada Was still held by the Muslims.

The call to arms. Meanwhile, at the end of the 11th century Europeans decided to carry the struggle against Islam to Palestine, which they called the Holy Land. In 1095 Pope Urban II appealed to the lords and knights of Europe to free the Holy Land from the Seljuk Turks. The Pope wanted Jerusalem to be in Christian hands. He hoped, too, that the knights and lords would stop fighting among themselves and come together for a Christian cause — the recovery of the Holy Land.

Lords and knights, eager for glory, adventure and wealth, began to organize armies. They saw themselves as armed pilgrims who would rescue Christian holy places from the Muslims. Thus, the Crusades began. The word **crusade** comes from the Latin word *crux*, meaning "cross". The Crusaders - those who took part in these religious wars — sewed the symbol of the cross on their outer garments. There were four Crusades altogether.

The First Crusade. It was carefully planned. In 1096, lords and knights gathered together armies that met in Constantinople the following year. From there their armies crossed to Asia Minor. In June 1099 the Crusaders captured Jerusalem.

The Second Crusade. It took place in 1144. This time the Christians suffered terrible losses to the Turks; only a small number of the Crusaders even reached the Holy Land.

Under Saladin [sælədɪn], sultan of Egypt, the Muslims fought back against the Christian invaders. Saladin united both Egyptian and Syrian Muslims under his command. In 1187 he invaded Palestine and recaptured several cities, including Jerusalem.

The Third Crusade. It took place between 1189-1192. The leaders of the 3rd Crusade were Richard I of England, Philip Augustus of France and Holy Roman Emperor Frederick I. Rivalry between the English and French kings doomed this expedition. The Christian forces were too weak to win back the lost territories controlled by Saladin's strong army.

The Fourth Crusade. As leader of Christian Europe, Pope Innocent III called for a Fourth Crusade. In 1202 about 10 000 Crusaders gathered in Venice, Italy, ready to depart

for the Holy Land. However, only a few ever reached the Middle East to fight the Muslims. Instead, the bulk of the army attacked Constantinople in 1204. They looted churches and massacred the Byzantine defenders.

The Muslims, meanwhile, continued to retake the lands that had been conquered by the previous Christian Crusaders. In 1391 the last of the Christian outposts in Palestine fell to the Muslims.

The Americans

Many people who wished to seek a new life sailed across the seven seas to the shores of the United States of America. More recently, the fastest jets transport the emigrants who came from almost every country of the world to the United States. Though they are of different nationalities, religions, and social classes, they are bound by some common goals. Many come in search of freedom to worship that they find here. Some look for food, others for fortune. For those who come, the United States of America is still the land of opportunity.

Some people look for fertile land which they can settle on. Others seek a home in big and small cities of the USA. A person can travel three thousand miles across the country and no one asks questions. There are no borders to cross, no passports to present. The newcomers are happy with the people whom they meet in their new homeland. But this happiness is not altogether without some setbacks.

The same human elements which accompanied them to the New World became obstacles. They brought with them biased opinions, old traditions, ancient customs, and quite a few well-established prejudices. People of similar national backgrounds settled close to each other. The German emigrants created their own neighborhoods, as did the Poles, the Italians, the Irish and many other nationalities and ethnic groups. For the most

part, they were tolerant of each other's religious beliefs. Though they met in their daily endeavors, most of them refused to allow their children to associate or intermarry.

But as the population increases, people come to live closer together. They learn to tolerate differences, and accept changes. They respect people whose backgrounds are unlike their own. They find it necessary to settle their differences peacefully, under the law of the land. Not everyone was born under equal circumstances. But every individual has the right to the "pursuit of his own happiness". This is an inalienable right of every American.

The Americans are a proud people. They are proud of their heritage. They remember the Revolution and the birth of the Republic. They know that to live in a democracy means to suffer many sacrifices. The Americans are used to changes. They know how to make the best of a situation, and they adjust readily to changes.

Their president whose authority they respect will lead them. The Americans vote to elect their leadership in free elections. If their elected leaders prove untrustworthy, they will not stay in office. The people will not vote for them again.

The American people are hard-working and tough. But underneath that toughness they are charitable. They are always ready to help their fellow man, near and far. This is the reason why so many come to this land called the United States of America. They, too, want to be called "Americans".

Նախափորձարարական շրջանի թեստեր

- Task 1. Listen to the sentences and choose the correct word used in them. Tick the word you've just identified in the sentence.

<p>1.</p> <p><u>hand</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>had</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>hat</u> <input type="checkbox"/></p>	<p>2.</p> <p><u>write</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>bride</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>right</u> <input type="checkbox"/></p>	<p>3.</p> <p><u>hold</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>bold</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>bolt</u> <input type="checkbox"/></p>	<p>4.</p> <p><u>hall</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>all</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>call</u> <input type="checkbox"/></p>
<p>5.</p> <p><u>these</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>seize</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>sees</u> <input type="checkbox"/></p>	<p>6.</p> <p><u>dear</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>hear</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>ear</u> <input type="checkbox"/></p>	<p>7.</p> <p><u>wealth</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>health</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>death</u> <input type="checkbox"/></p>	<p>8.</p> <p><u>peace</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>niece</u> <input type="checkbox"/></p> <p><u>miss</u> <input type="checkbox"/></p>

- Task 2. Listen to the short texts and complete the table below using corresponding words and expressions.

Text 1. The Old Stone Age	Text 2. The Second World War

- **Task 3. Listen to the sentences containing figures and choose the correct answer.**

1. 13% 30 % 40%
2. 70 million 700 million 750 million
3. in 1621 in 1721 in 1711
4. the third the first the second
5. 601 106 606

- **Task 4. Listen to the text twice and choose the correct number of the sentences it includes.**

9. <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>
-----------------------------	-----------------------------	------------------------------	-----------------------------

- **Task 5. Listen to the sentences and tick (V) the appropriate number of the sentence, which is associated with the science of history or put a dash (-) if the sentence is not associated with it.**

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

Հետիործարարական շրջանի թեստեր

Task 1. Listen to the text “The Crusades” and choose appropriate answer to the given questions.

General Questions

1. Did Pope Urban II hope that crusades would unite the Christians of Europe?

Yes, he did. No, he didn't.

2. Had invading Muslims threatened Christian Europe?

Yes, they had. No, they hadn't.

3. Was Saladin the leader of all the Muslims?

Yes, he was. No, he wasn't.

4. Were the Crusades carefully planned?

Yes, they were. No, they weren't.

5. Did the pope want Jerusalem to be in Christian hands?

Yes, he did. No, he didn't.

Special Questions

6. What Latin word does “crusade” come from?

1. It comes from the Latin word “cross”.

2. It comes from the Latin word “crux”.

7. When did the first Crusade take place?

1. It took place in 1096

2. It took place in 1099.

8. Which of the four Crusades proved to be the most successful?

1. The fourth Crusade was the most successful

2. The first Crusade was the most successful.

9. Why the Crusades suffered a major setback?

1. Many Crusaders were killed.

2. The prestige of the papacy fell.

10. What were the consequences of the four Crusades?

1. That campaign resulted in decline of feudalism

2. Saladin gained much more prestige.

Task 2. Write down as many terms and expressions as you have learnt in the course of listening texts on history.

Task 3. Make up a text on the basic of the given words and word combinations. Choose a title for the text.

1. industrialized North
2. to dominate
3. to surpass Britain
4. mass immigration
5. in the 19th century
6. the United states
7. to join
8. to expand wesward
9. north America
10. to gain independence
11. the world's top industrial power
12. agricultural South
13. British rule
14. to win
15. to outrow slavery
16. high birth rate
17. between 1865 and 1914
18. in 783
19. to break out
20. in 1861
21. the competetion for

22. by the turn of the 20th century

Task 4. Jigsaw listening. The academic group was divided into three teams. Each of them separately listened to a small part of the recorded text "Byzantine Culture". Then they met up and reported each other on what they had learnt. After exchanging and comparing ideas they reached a conclusion. It resulted in constructing a full picture of the content of the whole text.

Byzantine Culture

(the first part)

In 330 A.D. the emperor Constantine ordered the building of a new capital city called Constantinople. It was located on the ruins of the ancient Greek city of Byzantium, a fortress city perfectly located on a peninsula that was protected from attack on all sides. The new civilization that grew up in Constantinople, called Byzantine civilization, blended aspects of many cultures. Its legal system was Roman, its language and customs were Greek, and its religion was that of early Christian communities in the eastern Mediterranean.

(the second part)

Byzantine emperors claimed to be the successors of the Roman emperors. They were absolute ruler whose authority was believed to come from God. Their word was law, not only in civil affairs, but also in the Church. By reserving the right to appoint the patriarch (head) of the Church in Constantinople, they exerted great influence over Church

policies. Because no law of succession was ever established, struggles for power were frequent, and many emperors died violently.

(the third part)

The most famous of the Byzantine emperors was Justinian, who ruled from 527 to 565 A.D. Justinian ordered scholars to collect and organize the laws of Rome, which were in danger of being lost under Germanic rule. Justinian's Code, as this set of laws come to be known, preserved Roman law for future ages. Justinian also sent Byzantine forces to regain Roman lands in the western Mediterranean that had been conquered by Germanic tribes. His superb armies retook vast territories in Europe and North Africa.

Task 5. Listen to the text and comment upon the following questions.

1. Why did the Industrial Revolution begin in Great Britain?
2. What political and social reforms followed the Industrial Revolution?
3. Compare the unification of Germany with that of Italy?
4. What common problem plagued the Austrian, Ottoman and Russian empires?
5. What were the reasons for the rapid population growth in Europe in the late 1800's?
6. What problems threatened the peace of Europe during the late 1900's?

Լրացուցիչ թեստեր

In this part of the IELTS test you listen to a dialogue and complete a form. Read the form carefully before you listen.

A new business owner enquires about courses. Listen to the conversation and complete each gap with no more than THREE words.

BUSINESS NATIONWIDE**Courses available:**

Name of Course: (0) Getting Started
 Time: Two hours from (1)
 Cost: Free
 Course Content: Is starting a business right for me?
 Writing a (2)
 Some legal issues
 Nearest Location: Handbridge
 Next Course Date: 20th March

Name of Course: (3)
 Length of course: (4)
 Cost: (5) or £20 for recently unemployed
 Course Content: Day One: Legal Issues
 Day Two: Marketing and Pricing
 Day Three: Accounting and (6)
 Nearest Location: Renton
 Next Course Date: 5th March or (7)

CALLER'S DETAILS

Name: (8)
 Address: (9) , Eastleigh
 email: (10)

In this part of the IELTS test you listen to a talk about superstitions and then answer 10 questions. Read the questions carefully before you listen.

Questions 1-3.

Complete the table. Write **no more than three words** in each space.

The Origin of Superstitions	
(1) <input type="text"/>	Represents the people dining at Christ's last supper
(2) <input type="text"/>	Represents taking power from Tree Gods
walking under a ladder	The ladder forms a (3) <input type="text"/> which represents the Holy Trinity.

Questions 4-6

Complete the Summary below. Write **no more than three words** in each space.

Student Mark Levin wanted to test whether a having a (4) walk across your path brings good or bad luck. He invited people to play a game which involved (5) . The cat was encouraged to walk across their path, and the players continued with their game. As a control, Mark repeated the experiment with a (6) . Results showed that the superstition had no effect on the game.

7. The story of Barnett Helzberg illustrates that:

- The success of Helzberg's jewellery stores was due to luck
- Helzberg's luck started with a chance meeting
- It was lucky that Helzberg recognised Warren Buffett

8. In his newspaper experiment, Wiseman noticed that...

- 'Lucky' people really are luckier than 'unlucky' people
- Some unlucky people are luckier than they think they are.
- There was no difference between the results of lucky people and unlucky people

9. Wiseman concluded that lucky people...

- Are more anxious than unlucky people
- Have more varied lives than unlucky people
- Are more fixed on their goals than lucky people

10. Wiseman's work shows that...

- There is some truth in superstitions
 - It is possible to learn how to be lucky
 - There are no 'lucky' people and 'unlucky' people
-

In this part of the IELTS test you listen to a radio programme and then answer 10 questions. Read the questions carefully before you listen. You should only listen to the audio once.

1. Sarah lives near a ____ .

- tower
- dirty neighbourhood
- market

2. She wants to ____ .

- propose
- persuade
- complain

3. The residents on the estate are mostly ____ .

- children
- workmen
- retired

4. Citizens relax in a/an ____ .

- street market
- play centre

- open green space

5. As Sarah sees it, the council's project involves _____ .

- restoring
- re-using
- destroying

6. The Council's idea would benefit _____ .

- children
- their members
- pensioners

7. Members of the Council have _____ Sarah's requests.

- ignored
- accepted
- welcomed

8. How far is the place Sarah suggests should be used instead? Not more than _____

.

9. How should Sarah contact John Edwards? She should _____ at the council offices.

10. What kind of person is Mr Edwards? He's good at _____ solutions.

Հավելված 6
 Հաստատված է
 Օտար լեզուների դասավանդման ամբիոնի
 " 31.05.2016 թ"-ի նիստում
 (արձ. թիվ 20) ամբիոնի վարիչ՝
 Աննա Բաղդասարի Լալաբեկյան

ԽԱԶԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՆԿԱՐԱԳԻՐ		
ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԱՆՎԱՆՈՒՄ		Գործնական անգլերեն
ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԻՉ		46-Բ-001
ՖԱԿՈՒԼՏԵՏ		Համահամալսարանական ֆակուլտետներ
ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ		
ԱՄԲԻՈՆ <ul style="list-style-type: none"> ▪ մասնաշենք/սենյակ ▪ հեռախոս ▪ էլ հասցե ▪ Web կայքի հասցե 		Օտար լեզուների ուսուցման ամբիոն 1-ին հարկ, 112 սենյակ (+374)10 55 60 30 (140) teach-forlang46@aspu.am www.aspu.am
ՀԵՂԻՆԱԿ/ՆԵՐ		Լալաբեկյան Ա., Սարգսյան.Հ
ՈՒՍ.ՏԱՐԻ/ԿԻՍԱՄՅԱԿ		2017-2018, I կուրս, I կիսամյակ
ԿՐԵԴԻՏՆԵՐ		4կրեդիտ
ԴԱՍԱԺԱՄԵՐԻ ԲԱՇԽՈՒՄ		Գործնական անգլերեն առարկայի դասընթացի ծավալը կազմում է 64 ժամ գործնական աշխատանք, 56 ժամ ինքնուրույն աշխատանք: Գործնական դասերի ընթացքում ուսանողը աշխատում

	<p>է տեքստերի, բառապաշարը, լսողական, բանավոր և գրավոր խոսքը զարգացնող գործնական վարժությունների վրա, իսկ ինքնուրույն աշխատանքի ընթացքում թղթապանակի, տնային առաջադրանքների և Google Classroom հարթակում տրված հանձնարարությունների վրա: Լսարանային դասերը կայանում են շաբաթը երկու անգամ՝ 80 րոպե տևողությամբ: Դասընթացն ավարտվում է կիսամյակի վերջում միջանկյալ ստուգմամբ: Ընդհանուր կրեդիտների քանակը՝ 4:</p>
<p>ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ</p>	<p>Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի A2 մակարդակ</p> <ul style="list-style-type: none"> • կարդալ շատ կարճ պարզ տեքստեր • գտնել կոնկրետ, կանխատեսելի տեղեկատվություն առօրեական տեքստերում ինչպես գովազդները, ճաշացուցակներն ու չվացուցակները • վարել կարճ երկխոսություն • օգտագործել մի շարք արտահայտություններ, նախադասություններ պարզ բառերով նկարագրելու համար ընտանիքը, այլ մարդկանց, կյանքի պայմանները, կրթությունը և այլն • գրել հակիրճ, պարզ գրառումներ և հաղորդագրություններ և պարզ անձնական նամակներ <p>1 կուրս, 1 կիսամյակ</p>

<p>ՀԱՄԱՌՈՏ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ</p>	<p>Empower Elementary դասագրքի հիման վրա կազմված այս ծրագիրը ներառում է ամբողջական և համապարփակ աշխատանք քերականության, բառապաշարի, արտասանության և ունկնդրության, ընթերցանության, խոսողության ու գրության հմտությունների վրա: Դասընթացը հատուկ շեշտ է դնում հաղորդակցության, դարձվածքների օգտագործման, բառակապակցությունների ակտիվ ուսուցման, հետազոտական հմտությունների, ինչպես նաև կրկնության վրա:</p> <p>Դասընթացը նաև ներառում է մշակութային տեղեկատվություն անգլիախոս աշխարհի մասին: Բացի տեղեկատվական լինելուց, մոդուլները նախագծված են խրախուսելու միջմշակութային համեմատությունները և ապահովում են հետագա հնարավորություններ խոսելու համար: Այսպիսով այն օգնում է ուսանողներին հաղորդակցվելու անգլերենով և հնարավորություն տալիս նրանց գիտելիքները կիրառել գործնականում: Դասընթացը նախատեսված է երկու կիսամյակների համար</p>
<p>ՆՊԱՏԱԿ</p>	<p>Դասընթացի նպատակն է</p> <ul style="list-style-type: none"> • ուսանողների լեզվական ընդհանուր կարողությունների զարգացում • լեզվական կարողության ընդլայնում և բազմազանություն • հաղորդակցական կարողությունների զարգացում՝

<p>ԽՆԴԻՐ/ՆԵՐ</p>		<p>հիմնվելով սահմանափակ առկա լեզվական նյութի վրա Դասընթացի խնդիրն է՝</p> <ul style="list-style-type: none"> • ձեռք բերված գիտելիքների և կարողությունների կիրառում տարբեր համատեքստերում և հանգամանքներում
<p>ԿՐԹԱԿԱՆ ԵԼՔԱՅԻՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ</p> <p>1. <i>Իմանա</i></p> <p>2. <i>Կարողնա</i></p> <p>3. <i>Տիրապետի</i></p>		<p>Դասընթացի ավարտին ուսանողները պետք է.</p> <p>1. Իմանան</p> <ul style="list-style-type: none"> • be օժանդակ բայի հաստատական և ժխտական ձևերի կիրառությունը, • be օժանդակ բայի կիրառությունը հարցերում և կարճ պատասխաններում, • ներկա անորոշ ժամանակաձևի հաստատական, ժխտական և հարցական ձևերի կազմությունն ու կիրառությունը • ժամանակի պարագաների դիրքը նախադասության մեջ • have got բայի կիրառությունը • հաշվելի և անհաշվելի գոյականների կիրառությունը • much, many, a lot of քանակական մակբայների կիրառությունը • there is/ there are կառույցների կիրառությանը • ստացական դերանունների և 's-ի կիրառությունը • be օժանդակ բայի կիրառությունը անցյալ ժամանակում • անցյալ անորոշ ժամանակաձևի հաստատական ձևի և անկանոն

		<p>բայերի կիրառությունը</p> <p>2. Կարողանան</p> <ul style="list-style-type: none"> • ակտիվ մասնակցել զրույցներին • սկսել, շարունակել և ավարտել պարզ, սահմանափակ զրույցը • իր մտքերը հասկանալի դարձնել և առօրյա կանխատեսելի իրավիճակներում մտքեր փոխանակել իրեն ծանոթ թեմաների շուրջ • նկարագրել իր սովորություններն ու առօրյան, իրադարձություններն ու սովորությունները <p>3. Տիրապետեն A2+մակարդակի (ուժեղ միջշեմային)՝ ըստ լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի, այն է՝</p> <ul style="list-style-type: none"> • անկաշկանդ հաղորդակցվելու հմտություններին կանխատեսելի կազմակերպված իրավիճակներում • պարզ, նկարագրական լեզվով համառոտ դատողություններ անել առարկաների, նրանց հատկանիշների մասին, համեմատել դրանք
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ		
Հիմնական		<ul style="list-style-type: none"> • “Empower”, Student's Book, Elementary, Adrian Doff, Craig Thaine, Herbert Puchta, Jeff Stranks, Peter Lewis-Jones Cambridge University Press, 2015 (Unit 1-6, pp. 6-68, 136-147) • “Empower”, Workbook, Elementary, Peter Anderson Cambridge University Press,

	2015 (Unit 1-6, pp. 4-39)																														
Լրացուցիչ	<ol style="list-style-type: none"> General English Vocabulary (80-100 words) Easy reader /Elementary level/ 																														
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐ ԵՎ ԿՇԻՌ	<p>Բաղադրիչ 1 – 10% (Հաճախում և մասնակցություն)</p> <p>Բաղադրիչ 2- 30% (Միջանկյալ 1 /Թեստ/)</p> <p>Բաղադրիչ 3- 30% (Միջանկյալ 2 /Թեստ/)</p> <p>Բաղադրիչ 4- 30% (Ընթացիկ 8 ստուգում) (4 Unit Portfolio, 4 Module Google Form via Google Classroom)</p>																														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Գնահատման բազմազոր ծոն համակարգ</th> <th>Գնահատակա նի թվային համարժեքը</th> <th>ԿՓԵՀ / տառային գնահատակ ան</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>100-97</td> <td>4.0</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>96 - 90</td> <td>3, 7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>89 - 85</td> <td>3, 3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>84 - 80</td> <td>3, 0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>79 - 70</td> <td>2.7</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>69 - 65</td> <td>2.3</td> <td>D</td> </tr> <tr> <td>64 - 60</td> <td>2.0</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>59 - 41</td> <td>1.7</td> <td>FX</td> </tr> <tr> <td>40-ից ցածր</td> <td></td> <td>F</td> </tr> </tbody> </table>	Գնահատման բազմազոր ծոն համակարգ	Գնահատակա նի թվային համարժեքը	ԿՓԵՀ / տառային գնահատակ ան	100-97	4.0	A	96 - 90	3, 7		89 - 85	3, 3	B	84 - 80	3, 0		79 - 70	2.7	C	69 - 65	2.3	D	64 - 60	2.0	E	59 - 41	1.7	FX	40-ից ցածր		F
Գնահատման բազմազոր ծոն համակարգ	Գնահատակա նի թվային համարժեքը	ԿՓԵՀ / տառային գնահատակ ան																													
100-97	4.0	A																													
96 - 90	3, 7																														
89 - 85	3, 3	B																													
84 - 80	3, 0																														
79 - 70	2.7	C																													
69 - 65	2.3	D																													
64 - 60	2.0	E																													
59 - 41	1.7	FX																													
40-ից ցածր		F																													
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐ / ՄԵԽԱՆԻՉՄՆԵՐ	<p>Ուսանողը դասընթացից կարող է հանդես բերել մինչև 100% առաջադիմություն: Առաջադիմության վերջնական</p>																														

	<p>գնահատականը ձևավորվում է ուսանողի ողջ տարվա ընթացքում կատարած աշխատանքների գնահատականների հանրագումարի արդյունքում: Գնահատումը կատարվում է համապատասխան ներքոհիշյալ բաղադրիչների: Յուրաքանչյուր բաղադրիչի դիմաց նշված առավելագույն տոկոսը կարելի է հավաքել ծրագրային պահանջների շրջանակներում տվյալ կետի տակ ներկայացված պահանջները 100% -ով կատարելու դեպքում:</p>
<p>ԱՅԼ ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ</p>	
<p>Ներկայություն</p> <p>Գրավոր աշխատանքներին ներկայացվող պահանջներ</p> <p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքներ</p>	<p>Դասապլանի որևէ փոփոխություն նախօրոք կտեղեկացվի ուսանողին:</p>
	<p>Ուսանողի դասերին ներկայությունը բխում է նրա իսկ շահերից, քանի որ ներկայությունը ենթադրում է ունկընդրում, մասնակցություն քննարկումներին, չհասկացված կամ վատ</p>

	<p>հասկացված խնդիրների պարզաբանում, ինքնուրույն և գործնական աշխատանքների հանձնում: Ուսանողն այս դեպքում հնարավորություն է ունենում լսել ոչ միայն ծրագրային նյութը, այլև մասնակցել քննարկումներին, բանավեճերին, անել ինքնուրույն դատողություններ և հայտնել սեփական տեսակետը:</p>
	<p>Գրավոր աշխատանքների ժամանակ արգելվում է ծածկագրերից օգտվելը: Ծածկագրի հայտնաբերման դեպքում աշխատանքը գնահատվում է զրո միավոր:</p>
	<p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքները (Բաղադրիչ 4) անհրաժեշտ է կատարել առանց կողմնակի միջամտության և հանձնել դրանք նշված ժամանակահատվածում: Ինքնուրույն աշխատանքում արգելվում է գրագողությունը: Այլոց մտքերը օգտագործելու դեպքում ուսանողը պարտավոր է նշել աղբյուրը ըստ ընդունված ակադեմիական ձևաչափի: Նկարագրով սահմանված ժամանակահատվածից (առանց հարգելի պատճառի) ուշ ներկայացվող աշխատանքները չեն ընդունվում և ուսանողը կորցնում է համապատասխան տոկոսները: Դասընթացը կազմվում է վերը նշված դասագրքերի մոդուլների հիման վրա: Ըստ ծրագրի առաջին կիսամյակում ուսանողներն անցնում են 6 մոդուլ (Unit), և ընթացիկ ստուգումների ընդհանուր քանակը պետք է լինի 8: Կիսամյակի ընթացքում ուսանողները պետք է հանձնեն 4 մոդուլ թղթապանակի տեսքով և կատարեն 4</p>

	<p>գնահատվող առաջադրանք Google Classroom հարթակով Google Form-ի միջոցով: Չորրորդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում) գնահատումն իրականացվում է դասագրքի մոդուլների հիման վրա: Ուսանողներին տրվում է գնահատման համապատասխան ձևաչափ: Մոդուլներն իրենց մեջ պարունակում են տեքստեր, բառային (Vocabulary exercises) և քերականական վարժություններ (Grammar exercises) ինչպես նաև Ունկնդրման (Listening) համար նախատեսված տեքստեր և գրելու (Writing) համար նախատեսված թեմաներ:</p> <p>Յուրաքանչյուր աշխատանք գնահատվում է առանձին միավորով.</p> <p>Տեքստի թարգմանություն -10 միավոր Բառային վարժություններ- 10 միավոր Քերականական վարժություններ -10 միավոր Գործնական հմտություն - 10 միավոր Google Classroom + Blog - 40 միավոր /Առավել մանրամասն տես թեմատիկ տրոհումից հետո/ (4 գնահատվող առաջադրանք Google Form-ի միջոցով Google Classroom հարթակում)</p> <p>Ակտիվություն -20 միավոր Ընդամենը 100 միավոր</p> <p>4-րդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում) վերջնական ստուգումն իրականացվում է յուրաքանչյուր կիսամյակի ավարտին: Աշխատանքը գնահատվում է ամբողջ կիսամյակի ընթացքում կատարած 8 հարցումների միջինացված գնահատականի միջոցով (4 Թղթապանակ, 4 Google Form):</p>
--	---

	<p>Այսինքն, ուսանողն իր միջին գնահատականը ապահովում է ամբողջ կիսամյակի ընթացքում դասին պատրաստ ներկայանալու միջոցով: Եթե տարվա ընթացքում ուսանողը որևէ Մոդուլ չի ներկայացրել, կամ թերի է ներկայացրել, ապա նա հնարավորություն չի ունենա այն ներկայացնելու ավելի ուշ, բացառությամբ, եթե բացակայությունը հարգելի է: Այդ դեպքում նա տվյալ մոդուլի համար ստանում է 0 միավոր:</p>
--	---

Հաստատված է
 Օտար լեզուների դասավանդման ամբիոնի
 " 31.05.2016 թ"-ի նիստում
 (արձ. թիվ 20) ամբիոնի վարիչ՝
 Աննա Բաղդասարի Լալաբեկյան

**ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
 ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
 ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՆԿԱՐԱԳԻՐ**

ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԱՆՎԱՆՈՒՄ	Գործնական անգլերեն
--------------------------	---------------------------

ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԻՉ	46-Բ-002
-----------------------	-----------------

ՖԱԿՈՒԼՏԵՏ	Համահամալսարանական ֆակուլտետներ
------------------	--

ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ	
------------------------	--

ԱՄԲԻՈՆ <ul style="list-style-type: none"> ▪ մասնաշենք/սենյակ ▪ հեռախոս ▪ էլ հասցե ▪ Web կայքի հասցե
--

Օտար լեզուների ուսուցման ամբիոն 1-ին հարկ, 112 սենյակ (+374)10 55 60 30 (140) teach-forlang46@aspu.am www.aspu.am
--

ՀԵՂԻՆԱԿ/ՆԵՐ

Լալաբեկյան Ա., Սարգսյան Հ.

ՈՒՍ.ՏԱՐԻ/ԿԻՍԱՄՅԱԿ

2017-2018, I կուրս, II կիսամյակ
--

ԿՐԵԴԻՏՆԵՐ

4կրեդիտ

ԴԱՍԱԺԱՄԵՐԻ ԲԱՇԽՈՒՄ

Գործնական անգլերեն առարկայի դասընթացի ծավալը կազմում է 64 ժամ գործնական աշխատանք, 56 ժամ ինքնուրույն աշխատանք: Գործնական դասերի ընթացքում ուսանողը աշխատում է տեքստերի, բառապաշարը, լսողական, բանավոր և գրավոր խոսքը զարգացնող
--

	<p>գործնական վարժությունների վրա, իսկ ինքնուրույն աշխատանքի ընթացքում թղթապանակի, տնային առաջադրանքների և Google Classroom հարթակում տրված հանձնարարությունների վրա:</p> <p>Լսարանային դասերը կայանում են շաբաթը երկու անգամ՝ 80 րոպե տևողությամբ: Դասընթացն ավարտվում է կիսամյակի վերջում միջանկյալ ստուգմամբ: Ընդհանուր կրեդիտների քանակը՝ 4:</p>
<p>ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ</p>	<p>Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի A2+ մակարդակ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> • օգտագործել պարզ կառույցով նախադասություններ • մտապահված արտահայտություններով և բառակապակցություններով մտքեր ձևակերպել իր և այլ մարդկանց, իր ապրելու վայրի և զբաղմունքների մասին • հաղորդակցվել հասարակ և ընդունված հանձնարարությունների ժամանակ, որոնք պահանջում են տեղեկատվության պարզ փոխանակում I կուրս, II կիսամյակ
<p>ՀԱՄԱՌՈՏ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ</p>	<p>Empower Elementary դասագրքի հիման վրա կազմված այս ծրագիրը ներառում է ամբողջական և համապարփակ աշխատանք քերականության, բառապաշարի, արտասանության և ունկնդրության, ընթերցանության,</p>

	<p>խոսողության ու գրության հմտությունների վրա: Դասընթացը հատուկ շեշտ է դնում հաղորդակցության, դարձվածքների օգտագործման, բառակապակցությունների ակտիվ ուսուցման, հետազոտական հմտությունների, ինչպես նաև կրկնության վրա:</p> <p>Դասընթացը նաև ներառում է մշակութային տեղեկատվություն անգլիախոս աշխարհի մասին: Բացի տեղեկատվական լինելուց, մոդուլները նախագծված են խրախուսելու միջմշակութային համեմատությունները և ապահովում են հետագա հնարավորություններ խոսելու համար: Այսպիսով այն օգնում է ուսանողներին հաղորդակցվելու անգլերենով և հնարավորություն տալիս նրանց գիտելիքները կիրառել գործնականում: Դասընթացը նախատեսված է երկու կիսամյակների համար:</p>
<p>ՆՊԱՏԱԿ</p> <p>ԽՆԴԻՐ/ՆԵՐ</p>	<p>Դասընթացի նպատակն է</p> <ul style="list-style-type: none"> • ուսանողների լեզվական ընդհանուր կարողությունների զարգացում • լեզվական կարողության ընդլայնում և բազմազանություն • հաղորդակցական կարողությունների զարգացում՝ հիմնվելով սահմանափակ առկա լեզվական նյութի վրա <p>Դասընթացի խնդիրն է՝</p> <ul style="list-style-type: none"> • ձեռք բերված գիտելիքների և կարողությունների կիրառում տարբեր

	<p>համատեքստերում և հանգամանքներում</p>
<p>ԿՐԹԱԿԱՆ ԵԼՔԱՅԻՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ</p> <p>Իմանա</p> <p>Կարողնա</p> <p>Տիրապետի</p>	<p>Դասընթացի ավարտին ուսանողները պետք է.</p> <p>Իմանան</p> <ul style="list-style-type: none"> •անցյալ անորոշ ժամանակաձևի ժխտական և հարցական ձևերի կիրառությունը •can/ can't/ could/ couldn't/ have to/ don't have to/ should / shouldn't եղանակային բայերի կիրառությունը •ներկա շարունակական ժամանակաձևի կազմությունն ու կիրառությունը •ածականների համեմատական և գերադրական աստիճանների կազմությունն ու կիրառությունը •ներկա վաղակատար ժամանակաձևի կազմությունն ու կիրառությունը •going to կառույցի կիրառությունը <p>Կարողանան</p> <ul style="list-style-type: none"> •առանց որևէ ջանքի բավարար չափով հասկանալ հասարակ, կրկնվող փոխանակումները •ընդհանուր առմամբ հասկանալ իրեն ուղղված հասարակ և ստանդարտ խոսքը, որը ծանոթ հարցեր է արձարծում՝ բառերի կրկնության կամ վերածնակերպման հնարավորություն ունենալու դեպքում <p>Տիրապետեն</p> <p>B1 մակարդակի՝ ըստ լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի: Այն է՝</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • հասկանալ տեքստեր, որոնք հիմնականում գրված են առօրեական կամ աշխատանքին առնչվող և հաճախ գործածվող լեզվով • ստեղծել շարունակական գրավոր խոսք, որն ամբողջ ընթացքում դյուրըմբռնելի է, իսկ ուղղագրությունը, կետադրությունն ու պլանը բավականին ճշգրիտ են • դրսևորել տարրական բառապաշարի լավ իմացություն, թեև առավել բարդ մտքեր արտահայտելու կամ անձանոթ թեմաների և իրավիճակների հետ առնչվելու ժամանակ էական սխալներ անելով
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	
Հիմնական	<ul style="list-style-type: none"> • “Empower”, Student's Book, Elementary, Adrian Doff, Craig Thaine, Herbert Puchta, Jeff Stranks, Peter Lewis-Jones Cambridge University Press, 2015 (Unit 7-12, pp. 69-128, 148-159) • “Empower”, Workbook, Elementary, Peter Anderson Cambridge University Press, 2015 (Unit 7-12, pp. 40-75)
Լրացուցիչ	<ol style="list-style-type: none"> 1. General English Vocabulary (80-100 words) 2. Easy reader /Elementary level/
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵ Ր ԵՎ ԿՇԻՌ	<p>Բաղադրիչ 1 – 10% (Հաճախում և մասնակցություն) Բաղադրիչ 2- 30% (Միջանկյալ 1 /Թեստ/) Բաղադրիչ 3- 30% (Միջանկյալ 2 / Ներկայացում/) Բաղադրիչ 4- 30% (Ընթացիկ 8 ստուգում) (2 Module Portfolio, 4 Module Google Form via Google</p>

		Classroom, 2 Անձանոթ տեքստի մշակում)			
Գնահատման բազմագործոն համակարգ	Գնահատականի թվային համարժեքը	ԿՓԵՀ / տառային գնահատական	Ուսանողների գիտելիքների բնութագիր		
100-97 96 - 90	4.0 3, 7	A	Անցողիկ գնահատական		
89 - 85 84 - 80	3, 3 3, 0	B			
79 - 70	2.7	C			
69 - 65	2.3	D			
64 - 60	2.0	E			
59 - 41	1.7	FX		ՈՉ ԲԱՎԱՐԱՐ	
40-ից ցածր		F	ԱՆԲԱՎԱՐԱՐ		
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐ / ՄԵԽԱՆԻՉՄՆԵՐ		<p>Ուսանողը դասընթացից կարող է հանդես բերել մինչև 100% առաջադիմություն: Առաջադիմության վերջնական գնահատականը ձևավորվում է ուսանողի ողջ տարվա ընթացքում կատարած աշխատանքների գնահատականների հանրագումարի արդյունքում:</p> <p>Գնահատումը կատարվում է համապատասխան ներքոհիշյալ բաղադրիչների: Յուրաքանչյուր բաղադրիչի դիմաց նշված առավելագույն տոկոսը կարելի է հավաքել ծրագրային պահանջների շրջանակներում տվյալ կետի տակ ներկայացված պահանջները 100% -ով կատարելու դեպքում:</p>			
Ներկայություն		Դասապլանի որևէ փոփոխություն նախօրոք կտեղեկացվի ուսանողին:			

<p>Գրավոր աշխատանքներին ներկայացվող պահանջներ</p>	<p>Ուսանողի դասերին ներկայությունը բխում է նրա իսկ շահերից, քանի որ ներկայությունը ենթադրում է ունկընդրում, մասնակցություն քննարկումներին, չհասկացված կամ վատ հասկացված խնդիրների պարզաբանում, ինքնուրույն և գործնական աշխատանքների հանձնում: Ուսանողն այս դեպքում հնարավորություն է ունենում լսել ոչ միայն ծրագրային նյութը, այլև մասնակցել քննարկումներին, բանավեճերին, անել ինքնուրույն դատողություններ և հայտնել սեփական տեսակետը:</p>
<p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքներ</p>	<p>Գրավոր աշխատանքների ժամանակ արգելվում է ծածկագրերից օգտվելը: Ծածկագրի հայտնաբերման դեպքում աշխատանքը գնահատվում է զրո միավոր:</p>
<p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքներ</p>	<p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքները (Բաղադրիչ 4) անհրաժեշտ է կատարել առանց կողմնակի միջամտության և հանձնել դրանք նշված ժամանակահատվածում:</p> <p>Ինքնուրույն աշխատանքում արգելվում է գրագողությունը: Այլոց մտքերը օգտագործելու դեպքում ուսանողը պարտավոր է նշել աղբյուրը ըստ ընդունված ակադեմիական ձևաչափի:</p> <p>Նկարագրով սահմանված ժամանակահատվածից (առանց հարգելի պատճառի) ուշ ներկայացվող աշխատանքները չեն ընդունվում և ուսանողը կորցնում է համապատասխան տոկոսները: Դասընթացը կազմվում է վերը նշված դասագրքերի մոդուլների հիման վրա:</p> <p>Ըստ ծրագրի երկրորդ կիսամյակում ուսանողներն անցնում են 6 մոդուլ, և ընթացիկ ստուգումների ընդհանուր քանակը պետք է լինի 8, որոնցից 4-ը իրականացվում են Google Classroom հարթակով Google Form-ի միջոցով, 2-ը թղթապանակի տեսքով և 2-ը անձանոթ տեքստերի մշակման միջոցով:</p> <p>Չորրորդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում) գնահատումն</p>

իրականացվում է դասագրքի մոդուլների հիման վրա: Ուսանողներին տրվում է գնահատման համապատասխան ձևաչափ: Մոդուլներն իրենց մեջ պարունակում են տեքստեր **բառային (Vocabulary exercises)** և **քերականական վարժություններ (Grammar exercises)** ինչպես նաև **Ունկնդրման (Listening)** համար նախատեսված տեքստեր և **գրելու (Writing)** համար նախատեսված թեմաներ:

Յուրաքանչյուր աշխատանք գնահատվում է առանձին միավորով.

Տեքստի թարգմանություն -10 միավոր

Բառային վարժություններ- 10 միավոր

Քերականական վարժություններ -10 միավոր

Գործնական հմտություն - 10 միավոր

Google Classroom + Blog - 40 միավոր /Առավել

մանրամասն տես թեմատիկ տրոհումից հետո/

Ակտիվություն -20 միավոր

Ընդամենը 100 միավոր

4-րդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում) **վերջնական ստուգումն** իրականացվում է յուրաքանչյուր կիսամյակի ավարտին: Աշխատանքը գնահատվում է ամբողջ կիսամյակի ընթացքում կատարած 8 հարցումների միջինացված գնահատականի միջոցով (2 Թղթապանակ, 4 Google Form, 2 Մասնագիտական տեքստ): Այսինքն, ուսանողն իր միջին գնահատականը ապահովում է ամբողջ կիսամյակի ընթացքում դասին պատրաստ ներկայանալու միջոցով: Եթե տարվա ընթացքում ուսանողը որևէ Մոդուլ չի ներկայացրել, կամ թերի է ներկայացրել, ապա նա հնարավորություն չի ունենա այն ներկայացնելու ավելի ուշ, բացառությամբ, եթե բացակայությունը հարգելի է: Այդ դեպքում նա տվյալ մոդուլի համար ստանում է 0 միավոր:

Հաստատված է
 Օտար լեզուների դասավանդման ամբիոնի
 " 31.05.2016 թ"-ի նիստում
 (արձ. թիվ 20) ամբիոնի վարիչ՝
 Աննա Բաղդասարի Լալաբեկյան

**ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
 ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
 ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՆԿԱՐԱԳԻՐ**

ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԱՆՎԱՆՈՒՄ	Գործնական անգլերեն
ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԻՉ	46-Բ-003
ՖԱԿՈՒԼՏԵՏ	Համահամալսարանական ֆակուլտետներ
ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ	
ԱՄԲԻՈՆ <ul style="list-style-type: none"> ▪ մասնաշենք/սենյակ ▪ հեռախոս ▪ էլ հասցե ▪ Web կայքի հասցե 	Օտար լեզուների ուսուցման ամբիոն 1-ին հարկ, 112 սենյակ (+374)10 55 60 30 (140) teach-forlang46@aspu.am www.aspu.am
ՀԵՂԻՆԱԿ/ՆԵՐ	Լալաբեկյան Ա., Սարգսյան Հ
ՈՒՍ.ՏԱՐԻ/ԿԻՍԱՄՅԱԿ ԿՐԵԴԻՏՆԵՐ	2017-2018, II կուրս, I կիսամյակ 4կրեդիտ
ԴԱՍԱԺԱՄԵՐԻ ԲԱՇԽՈՒՄ	Գործնական անգլերեն առարկայի դասընթացի ծավալը կազմում է 64 ժամ գործնական աշխատանք, 56 ժամ հնքնուրույն աշխատանք: Գործնական դասերի ընթացքում ուսանողը աշխատում է տեքստերի, բառապաշարը, լսողական, բանավոր և գրավոր խոսքը զարգացնող գործնական վարժությունների վրա, իսկ հնքնուրույն աշխատանքի

	<p>ընթացքում թղթապանակի, տնային առաջադրանքների և Google Classroom հարթակում տրված հանձնարարությունների վրա: Լսարանային դասերը կայանում են շաբաթը երկու անգամ՝ 80 րոպե տևողությամբ: Դասընթացն ավարտվում է կիսամյակի վերջում միջանկյալ ստուգմամբ: Ընդհանուր կրեդիտների քանակը՝ 4:</p>
<p>ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ</p>	<p>Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի A2 մակարդակ</p> <ul style="list-style-type: none"> • հասկանալ առանձին արտահայտություններ և առավել հաճախ կիրառվող բառեր, որոնք առնչվում են առավել մերձավոր թեմաներին (օրինակ՝ ամենահիմնական անձնական և ընտանեկան տվյալների, գնումների, տեղանքի աշխարհագրության, աշխատանքի մասին) • հաղորդակցվել պարզ առօրեական խնդիրների շուրջ, որ պահանջում են ծանոթ հարցերի մասին տեղեկությունների պարզ և ուղղակի փոխանակում • պարզ միջոցներով նկարագրել իրեն, իր անմիջական շրջապատին և առաջին անհրաժեշտության պահանջմունքներին առնչվող հարցեր <p>II կուրս, I կիսամյակ</p>
<p>ՀԱՄԱՌՈՏ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ</p>	<p>Cutting Edge Pre-Intermediate դասագրքի հիման վրա կազմված այս ծրագիրը ներառում է</p>

	<p>ամբողջական և համապարփակ աշխատանք քերականության, բառապաշարի, արտասանության և ունկնդրության, ընթերցանության, խոսողության ու գրության հմտությունների վրա: Դասընթացը հատուկ շեշտ է դնում հաղորդակցության, դարձվածքների օգտագործման, բառակապակցությունների ակտիվ ուսուցման, հետազոտական հմտությունների, ինչպես նաև կրկնության վրա:</p> <p>Դասընթացը նաև ներառում է մշակութային տեղեկատվություն անգլիախոս աշխարհի մասին: Բացի տեղեկատվական լինելուց, մոդուլները նախագծված են խրախուսելու միջմշակութային համեմատությունները և ապահովում են հետագա հնարավորություններ խոսելու համար: Այսպիսով այն օգնում է ուսանողներին հաղորդակցվելու անգլերենով և հնարավորություն տալիս նրանց գիտելիքները կիրառել գործնականում:</p> <p>Դասընթացը նախատեսված է երկու կիսամյակների համար</p>
<p>ՆՊԱՏԱԿ</p> <p>ԽՆԴԻՐ/ՆԵՐ</p>	<p>Դասընթացի նպատակն է</p> <ul style="list-style-type: none"> • ուսանողների լեզվական ընդհանուր կարողությունների զարգացում • լեզվական կարողության ընդլայնում և բազմազանություն • հաղորդակցական կարողությունների զարգացում՝ հիմնվելով սահմանափակ առկա լեզվական նյութի վրա <p>Դասընթացի խնդիրն է՝</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ձեռք բերված գիտելիքների և կարողությունների կիրառում տարբեր համատեքստերում և հանգամանքներում ինչպես նաև մասնագիտական ոլորտում
<p>ԿՐԹԱԿԱՆ ԵԼՔԱՅԻՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ</p> <p>1. Իմանա</p> <p>2. Կարողնա</p> <p>3. Տիրապետի</p>	<p>Դասընթացի ավարտին ուսանողները պետք է.</p> <p>1. Իմանան</p> <ul style="list-style-type: none"> • ներկա անորոշ ժամանակաձևի • հարցական բառերի • անցյալ անորոշ ժամանակաձևի և դրա հետ կիրառվող • ժամանակի պարագաների • եղանակային բայերի (should, shouldn't, can, can't, have to, don't have to, may, might) • ներկա շարունակական ժամանակաձևի • ածականի համեմատության աստիճանների • ներկա վաղակատար ժամանակաձևի և դրա հետ կիրառվող ժամանակի պարագաների • հաշվելի և անհաշվելի գոյականների հետ հոդերի կիրառման • պայմանի և ժամանակի պարագա երկրորդական նախադասությունների • will probably/ will definitely կառույցների կիրառման առանձնահատկությունները <p>2. Կարողանան</p> <ul style="list-style-type: none"> • հասկանալ բավականաչափ, որպեսզի ի վիճակի լինի բավարարել իր կոնկրետ պահանջմունքները, պայմանով, որ խոսքը լինի հստակ

	<p>ու դանդաղ</p> <ul style="list-style-type: none"> • հասկանալ իր համար անմիջական կարևորություն ունեցող թեմաներին առնչվող բառակապակցություններ ու արտահայտություններ <p>3. Տիրապետեն A2+մակարդակի՝ ըստ լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի, այն է՝</p> <ul style="list-style-type: none"> • օգտագործել հիմնական շարահյուսական կառույցներ և արտահայտություններ, բառակապակցություններ և խոսքային միջոցներ՝ առօրյա պարզ իրավիճակներում սահմանափակ տեղեկություններ փոխանակելու նպատակով • մտքերը հասկանալի դարձնել խիստ համառոտ արտահայտություններով՝ սխալները վերաձևակերպելու փորձերով • պատասխանել հարցերի և արձագանքել պարզ պնդումների
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	
Հիմնական	<ul style="list-style-type: none"> • “Cutting Edge”, Student’s Book, Pre-Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Modules 1,2,3,4,5,7,8,9 pp. 6-87) • “Cutting Edge”, Workbook, Pre-Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Modules 1,2,3,4,5,7,8,9 pp. 4-59)
Լրացուցիչ	<p>1. General English Vocabulary (80-100 words)</p>

	2. Easy reader /Pre-Intermediate level/																														
<p>ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐ ԵՎ ԿՇԻՌ</p>	<p>Բաղադրիչ 1 – 10% (Հաճախում և մասնակցություն) Բաղադրիչ 2- 30% (Միջանկյալ 1 /Թեստ/) Բաղադրիչ 3- 30% (Միջանկյալ 2 /Թեստ/) Բաղադրիչ 4- 30% (Ընթացիկ 8 ստուգում) (4 Module Portfolio, 4 Module Google Form via Google Classroom)</p>																														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="943 793 1156 1010">Գնահատման բազմագործոն համակարգ</th> <th data-bbox="1156 793 1401 1010">Գնահատակա նի թվային համարժեքը</th> <th data-bbox="1401 793 1485 1010">ԿՓԵ տար գնան</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="943 1010 1156 1052">100-97</td> <td data-bbox="1156 1010 1401 1052">4.0</td> <td data-bbox="1401 1010 1485 1052">A</td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1052 1156 1094">96 - 90</td> <td data-bbox="1156 1052 1401 1094">3, 7</td> <td data-bbox="1401 1052 1485 1094"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1094 1156 1136">89 - 85</td> <td data-bbox="1156 1094 1401 1136">3, 3</td> <td data-bbox="1401 1094 1485 1136">B</td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1136 1156 1178">84 - 80</td> <td data-bbox="1156 1136 1401 1178">3, 0</td> <td data-bbox="1401 1136 1485 1178"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1178 1156 1220">79 - 70</td> <td data-bbox="1156 1178 1401 1220">2.7</td> <td data-bbox="1401 1178 1485 1220">C</td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1220 1156 1262">69 - 65</td> <td data-bbox="1156 1220 1401 1262">2.3</td> <td data-bbox="1401 1220 1485 1262">D</td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1262 1156 1304">64 - 60</td> <td data-bbox="1156 1262 1401 1304">2.0</td> <td data-bbox="1401 1262 1485 1304">E</td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1304 1156 1346">59 - 41</td> <td data-bbox="1156 1304 1401 1346">1.7</td> <td data-bbox="1401 1304 1485 1346">FX</td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1346 1156 1388">40-ից ցածր</td> <td data-bbox="1156 1346 1401 1388"></td> <td data-bbox="1401 1346 1485 1388">F</td> </tr> </tbody> </table>	Գնահատման բազմագործոն համակարգ	Գնահատակա նի թվային համարժեքը	ԿՓԵ տար գնան	100-97	4.0	A	96 - 90	3, 7		89 - 85	3, 3	B	84 - 80	3, 0		79 - 70	2.7	C	69 - 65	2.3	D	64 - 60	2.0	E	59 - 41	1.7	FX	40-ից ցածր		F
Գնահատման բազմագործոն համակարգ	Գնահատակա նի թվային համարժեքը	ԿՓԵ տար գնան																													
100-97	4.0	A																													
96 - 90	3, 7																														
89 - 85	3, 3	B																													
84 - 80	3, 0																														
79 - 70	2.7	C																													
69 - 65	2.3	D																													
64 - 60	2.0	E																													
59 - 41	1.7	FX																													
40-ից ցածր		F																													
<p>ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐ / ՄԵԽԱՆԻՉՄՆԵՐ</p>	<p>Ուսանողը դասընթացից կարող է հանդես բերել մինչև 100% առաջադիմություն: Առաջադիմության վերջնական գնահատականը ձևավորվում է ուսանողի ողջ տարվա ընթացքում կատարած աշխատանքների գնահատականների</p>																														

	<p>հանրագումարի արդյունքում: Գնահատումը կատարվում է համապատասխան ներքոհիշյալ բաղադրիչների: Յուրաքանչյուր բաղադրիչի դիմաց նշված առավելագույն տոկոսը կարելի է հավաքել ծրագրային պահանջների շրջանակներում տվյալ կետի տակ ներկայացված պահանջները 100% - ով կատարելու դեպքում:</p>
<p>ԱՅԼ ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ</p>	
<p>Ներկայություն</p> <p>Գրավոր աշխատանքներին ներկայացվող պահանջներ</p> <p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքներ</p>	<p>Դասապլանի որևէ փոփոխություն նախօրոք կտեղեկացվի ուսանողին:</p>
	<p>Ուսանողի դասերին ներկայությունը բխում է նրա իսկ շահերից, քանի որ ներկայությունը ենթադրում է ունկընդրում, մասնակցություն քննարկումներին, չհասկացված կամ վատ հասկացված խնդիրների պարզաբանում, ինքնուրույն և գործնական աշխատանքների հանձնում: Ուսանողն այս դեպքում հնարավորություն է ունենում լսել ոչ միայն ծրագրային նյութը, այլև մասնակցել քննարկումներին, բանավեճերին, անել ինքնուրույն</p>

	<p>դատողություններ և հայտնել սեփական տեսակետը:</p>
	<p>Գրավոր աշխատանքների ժամանակ արգելվում է ծածկագրերից օգտվելը: Ծածկագրի հայտնաբերման դեպքում աշխատանքը գնահատվում է զրո միավոր:</p>
	<p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքները (Բաղադրիչ 4) անհրաժեշտ է կատարել առանց կողմնակի միջամտության և հանձնել դրանք նշված ժամանակահատվածում: Ինքնուրույն աշխատանքում արգելվում է գրագողությունը: Այլոց մտքերը օգտագործելու դեպքում ուսանողը պարտավոր է նշել աղբյուրը ըստ ընդունված ակադեմիական ձևաչափի: Նկարագրով սահմանված ժամանակահատվածից (առանց հարգելի պատճառի) ուշ ներկայացվող աշխատանքները չեն ընդունվում և ուսանողը կորցնում է համապատասխան տոկոսները: Դասընթացը կազմվում է վերը նշված դասագրքերի մոդուլների հիման վրա: Ըստ ծրագրի առաջին կիսամյակում ուսանողներն անցնում են 8 մոդուլ, և ընթացիկ ստուգումների ընդհանուր քանակը պետք է լինի 8, որոնցից 4-ը Google Classroom հարթակով Google Form-ի միջոցով: Չորրորդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում) գնահատումն իրականացվում է դասագրքի մոդուլների հիման վրա: Ուսանողներին տրվում է</p>

	<p>գնահատման համապատասխան ձևաչափ: Մոդուլներն իրենց մեջ պարունակում են տեքստեր, բառային (Vocabulary exercises) և քերականական վարժություններ (Grammar exercises) ինչպես նաև Ունկնդրման (Listening) համար նախատեսված տեքստեր և գրելու (Writing) համար նախատեսված թեմաներ:</p> <p>Յուրաքանչյուր աշխատանք գնահատվում է առանձին միավորով.</p> <p>Տեքստի թարգմանություն -10 միավոր</p> <p>Բառային վարժություններ- 10 միավոր</p> <p>Քերականական վարժություններ - 10 միավոր</p> <p>Գործնական հմտություն - 5 միավոր</p> <p>Google Classroom + Blog - 40 միավոր /Առավել մանրամասն տես թեմատիկ տրոհումից հետո/ (4 գնահատվող առաջադրանք Google Form-ի միջոցով Google Classroom հարթակում)</p> <p>Ինքնագնահատման թերթիկ - 5 միավոր</p> <p>Ակտիվություն -20 միավոր</p> <p>Ընդամենը 100 միավոր</p> <p>4-րդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում) վերջնական ստուգումն իրականացվում է յուրաքանչյուր կիսամյակի ավարտին:</p> <p>Աշխատանքը գնահատվում է ամբողջ կիսամյակի ընթացքում կատարած 8 հարցումների միջինացված գնահատականի միջոցով (4 Թղթապանակ, 4 Google Form): Այսինքն, ուսանողն իր</p>
--	--

	<p>միջին գնահատականը ապահովում է ամբողջ կիսամյակի ընթացքում դասին պատրաստ ներկայանալու միջոցով: Եթե տարվա ընթացքում ուսանողը որևէ Մոդուլ չի ներկայացրել, կամ թերի է ներկայացրել, ապա նա հնարավորություն չի ունենա այն ներկայացնելու ավելի ուշ, բացառությամբ, եթե բացակայությունը հարգելի է: Այդ դեպքում նա տվյալ մոդուլի համար ստանում է 0 միավոր:</p>
--	--

Հաստատված է

Օտար լեզուների դասավանդման ամբիոնի

" 31.05.2016 թ"-ի նիստում

(արձ. թիվ 20) ամբիոնի վարիչ՝

Աննա Բաղդասարի Լալաբեկյան

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

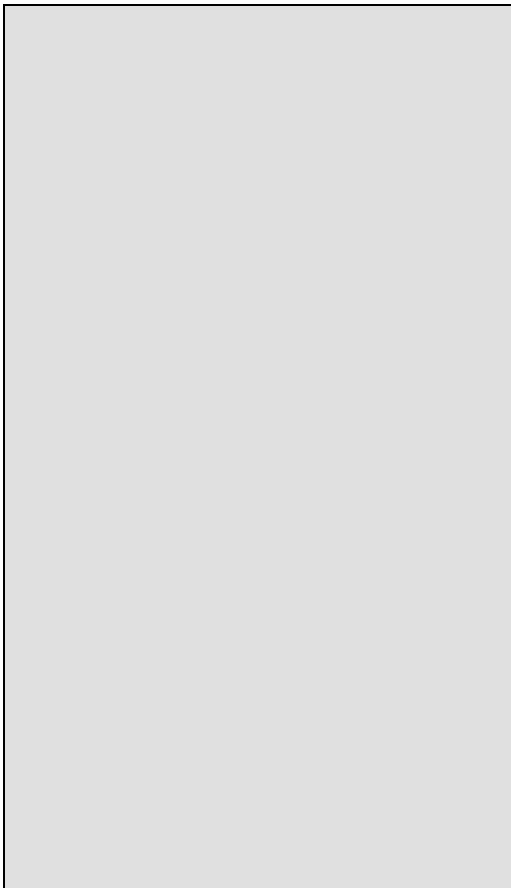
ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՆԿԱՐԱԳԻՐ

ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԱՆՎԱՆՈՒՄ	Գործնական անգլերեն
ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՄԻՉ	46-Բ-004
ՖԱԿՈՒԼՏԵՏ	Համահամալսարանական ֆակուլտետներ
ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ	
ԱՄԲԻՈՆ • մասնաշենք/սենյակ կ • հեռախոս • էլ հասցե • Web կայքի հասցե	Օտար լեզուների ուսուցման ամբիոն 1-ին հարկ, 112 սենյակ (+374)10 55 60 30 (140) teach-forlang46@aspu.am www.aspu.am
ՀԵՂԻՆԱԿ/ՆԵՐ	Լալաբեկյան Ա., Սարգսյան Հ.
ՈՒՍ.ՏԱՐԻ/ԿԻՍԱՄՅԱԿ	2017-2018, II կուրս, II կիսամյակ
ԿՐԵԴԻՏՆԵՐ	4կրեդիտ
ԴԱՍԱԺԱՄԵՐԻ ԲԱՇԽՈՒՄ	Գործնական անգլերեն առարկայի դասընթացի ծավալը կազմում է 52 ժամ գործնական աշխատանք, 56 ժամ ինքնուրույն աշխատանք: Գործնական դասերի ընթացքում ուսանողը աշխատում է տեքստերի, բառապաշարը, լսողական, բանավոր և գրավոր խոսքը զարգացնող գործնական վարժությունների վրա,

	<p>իսկ ինքնուրույն աշխատանքի ընթացքում թղթապանակի, տնային առաջադրանքների և Google Classroom հարթակում տրված հանձնարարությունների վրա: Լսարանային դասերը կայանում են շաբաթը երկու անգամ՝ 80 րոպե տևողությամբ: Դասընթացն ավարտվում է կիսամյակի վերջում միջանկյալ ստուգմամբ: Ընդհանուր կրեդիտների քանակը՝ 4:</p>
<p>ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ</p>	<p>Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի A2+ մակարդակ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> • առանց դժվարության փոխհարաբերության մեջ մտնել սովորական իրավիճակներում և կարճ զրույցների ժամանակ, եթե խոսակիցը անհրաժեշտության դեպքում օգնում է • առանց ջանք գործադրելու վարել պարզ, առօրյա խոսակցություն • տալ ու պատասխանել հարցերի, • մտքեր, տեղեկություններ փոխանակել ծանոթ թեմաներով և կանխատեսելի իրավիճակներում II կուրս, II կիսամյակ
<p>ՀԱՄԱՌՈՏ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ</p>	<p>Cutting Edge Pre-Intermediate դասագրքի հիման վրա կազմված այս ծրագիրը ներառում է ամբողջական և համապարփակ աշխատանք քերականության, բառապաշարի, արտասանության և ունկնդրության, ընթերցանության, խոսողության ու գրության հմտությունների վրա: Դասընթացը հատուկ շեշտ է դնում հաղորդակցության, դարձվածքների օգտագործման, բառակապակցությունների ակտիվ ուսուցման, հետազոտական հմտությունների, ինչպես նաև կրկնության վրա: Դասընթացը նաև ներառում է մշակութային տեղեկատվություն անգլիախոս աշխարհի մասին: Բացի տեղեկատվական լինելուց, մոդուլները նախագծված են խրախուսելու միջմշակութային համեմատությունները և ապահովում են հետագա հնարավորություններ խոսելու համար: Այսպիսով այն օգնում է ուսանողներին հաղորդակցվելու անգլերենով և հնարավորություն տալիս նրանց գիտելիքները</p>

	<p>կիրառել գործնականում: Դասընթացը նախատեսված է երկու կիսամյակների համար:</p>
<p>ՆՊԱՏԱԿ</p> <p>ԽՆԴԻՐ/ՆԵՐ</p>	<p>Դասընթացի նպատակն է</p> <ul style="list-style-type: none"> • ուսանողների լեզվական ընդհանուր կարողությունների զարգացում • լեզվական կարողության ընդլայնում և բազմազանություն • հաղորդակցական կարողությունների զարգացում՝ հիմնվելով սահմանափակ առկա լեզվական նյութի վրա • մասնագիտական բառապաշարի զարգացում և դրա կիրառում բանավոր խոսքում <p>Դասընթացի խնդիրն է՝</p> <ul style="list-style-type: none"> • ձեռք բերված գիտելիքների և կարողությունների կիրառում տարբեր համատեքստերում և հանգամանքներում ինչպես նաև մասնագիտական ոլորտում
<p>ԿՐԹԱԿԱՆ ԵԼՔԱՅԻՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ Իմանա</p> <p>Կարողնա</p> <p>Տիրապետի</p>	<p>Դասընթացի ավարտին ուսանողները պետք է.</p> <p>Իմանան</p> <ul style="list-style-type: none"> • մոդալ բայերի(may, might, will probably/definitely), • պայմանի և ժամանակի երկրորդական նախադասությունների կիրառումը ներկա և անցյալ ժամանակներում, • used to կառույցի, • անցյալ շարունակական ժամանակաձևի, • դերբայական դարձվածների, ապառնի ժամանակ արտահայտող կառույցների(like doing, would like to do/would rather), • ներկա և անցյալ անորոշ կրավորական սեռի, • ներկա վաղակատար, անցյալ և շարունակական ժամանակաձևերի կիրառումը: <p>Կարողանան</p> <ul style="list-style-type: none"> • ընկալել քննարկումների հիմնական բովանդակությունը՝ պայմանով, որ խոսքը լինի հստակ և գրական լեզվով, • հայտնել սեփական տեսակետը ընկերների հետ ոչ պաշտոնական քննարկումների ժամանակ,

	<ul style="list-style-type: none"> • հարցնել դիմացինի կարծիքը, • օգտագործել ծանոթ լեզվական միջոցներ սեփական միտքը արտահայտելու համար: Տիրապետեն B1 մակարդակի՝ ըստ լեզուների իմացության համատեղության համակարգի: Այն է՝ • հասկանալ պարբերաբար հանդիպող ծանոթ թեմաների մասին հստակ, գրական լեզվով խոսքի հիմնական իմաստը, • պարզ, կապակցված մտքեր հայտնել ծանոթ թեմաների կամ անձնական հետաքրքրությունների վերաբերյալ, • նկարագրել տպավորություններն ու իրադարձությունները, երազանքներն ու հույսերն ու ձգտումները, ինչպես նաև հակիրճ հիմնավորել ու բացատրել իր կարծիքներն ու պլանները, • մասնագիտական բառապաշարի և այն բանավոր խոսքում կիրառելու հմտությանը
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	
Հիմնական	<ul style="list-style-type: none"> • “Cutting Edge”, Student’s Book, Pre-Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Module 10-15, pp. 88-139) • “Cutting Edge”, Workbook, Pre-Intermediate. Sarah Cunningham, Peter Moor. Pearson Longman (Module 10-15, pp.60-94) • “ESP” ամբիոնային ձեռնարկ
Լրացուցիչ	<ol style="list-style-type: none"> 1. General English Vocabulary (80-100 words) 2. Easy reader /Pre-Intermediate level/
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐ ԵՎ ԿՇԻՌ	<p>Բաղադրիչ 1 – 10% (Հաճախում և մասնակցություն)</p> <p>Բաղադրիչ 2- 20% (Միջանկյալ 1 /Թեստ/)</p> <p>Բաղադրիչ 3- 20% (Միջանկյալ 2 / Ներկայացում/)</p> <p>Բաղադրիչ 4- 30% (Ընթացիկ 8 ստուգում) (2 Module Portfolio, 4 Module Google Form via</p>



Google Classroom, 2 Մանսագիտական տեքստ)
 Բաղադրիչ 5- 20% (Ամփոփիչ
 ստուգում/Քննություն/)

Գնահատման բազմագործոն համակարգ	Գնահատականի թվային համարժեքը	ԿՓԵՀ / տառային գնահատական	Ուսանողների գիտելիքների բնութագիր
100-97	4.0	A	Անցողիկ գնահատականներ
96 - 90	3, 7		
89 - 85	3, 3	B	
84 - 80	3, 0		
79 - 70	2.7	C	
69 - 65	2.3	D	
64 - 60	2.0	E	
59 - 41	1.7	FX	ՈՉ ԲԱՎԱՐԱՐ
40-ից ցածր		F	ԱՆԲԱՎԱՐ ԱՐ

ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐ / ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐ

Ուսանողը դասընթացից կարող է հանդես բերել մինչև 100% առաջադիմություն:
 Առաջադիմության վերջնական գնահատականը ձևավորվում է ուսանողի ողջ տարվա ընթացքում կատարած աշխատանքների գնահատականների հանրագումարի արդյունքում: Գնահատումը կատարվում է համապատասխան ներքոհիշյալ բաղադրիչների: Յուրաքանչյուր բաղադրիչի դիմաց նշված առավելագույն տոկոսը կարելի է հավաքել ծրագրային պահանջների շրջանակներում տվյալ կետի տակ ներկայացված պահանջները 100% -ով կատարելու դեպքում:

Ներկայություն
Գրավոր աշխատանքներին ներկայացվող պահանջներ

Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքներ

Դասապլանի որևէ փոփոխություն նախօրոք կտեղեկացվի ուսանողին:

	<p>Ուսանողի դասերին ներկայությունը բխում է նրա իսկ շահերից, քանի որ ներկայությունը ենթադրում է ունկընդրում, մասնակցություն քննարկումներին, չհասկացված կամ վատ հասկացված խնդիրների պարզաբանում, ինքնուրույն և գործնական աշխատանքների հանձնում: Ուսանողն այս դեպքում հնարավորություն է ունենում լսել ոչ միայն ծրագրային նյութը, այլև մասնակցել քննարկումներին, բանավեճերին, անել ինքնուրույն դատողություններ և հայտնել սեփական տեսակետը:</p>
	<p>Գրավոր աշխատանքների ժամանակ արգելվում է ծածկագրերից օգտվելը: Ծածկագրի հայտնաբերման դեպքում աշխատանքը գնահատվում է զրո միավոր:</p>
	<p>Ինքնուրույն և գործնական աշխատանքները (Բաղադրիչ 4) անհրաժեշտ է կատարել առանց կողմնակի միջամտության և հանձնել դրանք նշված ժամանակահատվածում:</p> <p>Ինքնուրույն աշխատանքում արգելվում է գրագողությունը: Այլոց մտքերը օգտագործելու դեպքում ուսանողը պարտավոր է նշել աղբյուրը ըստ ընդունված ակադեմիական ձևաչափի: Նկարագրով սահմանված ժամանակահատվածից (առանց հարգելի պատճառի) ուշ ներկայացվող աշխատանքները չեն ընդունվում և ուսանողը կորցնում է համապատասխան տոկոսները: Դասընթացը կազմվում է վերը նշված դասագրքերի մոդուլների հիման վրա:</p> <p>Ըստ ծրագրի երկրորդ կիսամյակում ուսանողներն անցնում են 6 մոդուլ, և ընթացիկ ստուգումների ընդհանուր քանակը պետք է լինի 8, որոնցից 4-ը իրականացվում են Google Classroom հարթակով Google Form-ի միջոցով, 2 մոդուլ թղթապանակի տեսքով և 2 մանսագիտական տեքստերի մշակման միջոցով: Չորրորդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում) գնահատումն իրականացվում է դասագրքի մոդուլների հիման վրա: Ուսանողներին տրվում է</p>

գնահատման համապատասխան ձևաչափ: Մոդուլներն իրենց մեջ պարունակում են տեքստեր բառային (Vocabulary exercises) և քերականական վարժություններ (Grammar exercises) ինչպես նաև Ունկնդրման (Listening) համար նախատեսված տեքստեր և գրելու (Writing) համար նախատեսված թեմաներ: Յուրաքանչյուր աշխատանք գնահատվում է առանձին միավորով:

Տեքստի թարգմանություն -10 միավոր

Բառային վարժություններ- 10 միավոր

Քերականական վարժություններ -10 միավոր

Գործնական հմտություն - 5 միավոր

Google Classroom + Blog - 40 միավոր /Առավել մանրամասն տես թեմատիկ տրոհումից հետո/ (4 գնահատվող առաջադրանք Google Form-ի միջոցով Google Classroom հարթակում)

Ինքնագնահատման թերթիկ - 5 միավոր

Ակտիվություն -20 միավոր

Ընդամենը 100 միավոր

4-րդ բաղադրիչի (Ընթացիկ Ստուգում)

վերջնական ստուգումն իրականացվում է

յուրաքանչյուր կիսամյակի ավարտին:

Աշխատանքը գնահատվում է ամբողջ

կիսամյակի ընթացքում կատարած 8

հարցումների միջինացված գնահատականի

միջոցով (2 Թղթապանակ, 4 Google Form, 2

Մասնագիտական տեքստ): Այսինքն, ուսանողն

իր միջին գնահատականը ապահովում է

ամբողջ կիսամյակի ընթացքում դասին

պատրաստ ներկայանալու միջոցով: Եթե տարվա

ընթացքում ուսանողը որևէ Մոդուլ չի

ներկայացրել, կամ թերի է ներկայացրել, ապա

նա հնարավորություն չի ունենա այն

ներկայացնելու ավելի ուշ, բացառությամբ, եթե

բացակայությունը հարգելի է: Այդ դեպքում նա

տվյալ մոդուլի համար ստանում է 0 միավոր: