

DOI 10.24412/1829-0485-2026-1-235-249
УДК 81

Поступила: 27.02.2026г.
Сдана на рецензию: 06.03.2026г.
Подписана к печати: 16.03.2026г.

**ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ
ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԵՎ
ՆԵՐԴԱՇՆԱԿԵՑՈՒՄԸ ԱՎԱՆԴԱԿԱՆԻ ՀԵՏ. ԴՐԱՆՑ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ**

Ճ.Վ. Ռոստոմյան

Ռուս-հայկական համալսարան
zhenyarostomyan@gmail.com,
ORCID: 0009- 0009-8857-9558

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հայերենը՝ որպես օտար լեզու ուսուցումն իրականացվում է փուլային տարբերակով, այն է՝ բանավոր խոսքի ուսուցումից և խոսքի վերարտադրման հմտությունների զարգացումից սկսած մինչև գրաճանաչություն, գրավոր և բանավոր խոսքի զրգացտ ձևակերպում, ընթերցողական հմտությունների ձեռքբերում: Ասվածին համընթաց ուսուցանվում են քերականական տարրական գիտելիքներ: Ըստ որում՝ ուսուցման բոլոր փուլերում համակցված, ներդաշնակ կերպով կիրառվում են թե՛ նորարարական և թե՛ ավանդական մեթոդները:

Այսպես. բանավոր խոսքի ուսուցման և բառապաշարի հարստացման ժամանակ կարևորվում է բառերի և առանձին արտահայտությունների յուրացումը, որոնք անհրաժեշտ են առօրյա շփումների համար (ողջույնի և հրաժեշտի, ներկայանալու և ներկայացնելու, ծանոթության և պարզ հարցեր տալու և նաև այդպիսի հարցերին պատասխանելու կարողություն): Նման մոտեցումներ կան նաև դասավանդման ավանդական մեթոդներում:

Մի քանի պարապմունքից հետո, երբ սովորողի խոսակցական կարողությունը ընդլայնվում է, բանավոր խոսքի գործընթաց է ներմուծվում հաղորդակցային սկզբունքը:

Այս անգամ արդեն ուշադրություն է դարձվում երկխոսություններին, որոնք ստիպում են իրականացնել խոսքային շփումներ, միմյանցից սովորել և կրկնել նոր արտահայտություններ, պահպանել խոսքի հնչերանգը: Կարևոր են ինքնուրույն աշխատանքները ինչպես բանավոր խոսքի ուսուցման ժամանակ, այնպես էլ գրավոր խոսքը ձևակերպելիս, այս կամ այն նյութի մասին գրելիս: Ընթերցողական հմտությունները ձևավորվում են նախ փոքրիկ տեքստեր կարդալով, ապա առանձին հեքիաթ,

պատմվածք կամ օրվա նորույթ հաղորդելիս: Գրավոր աշխատանքների մեջ էլեկտրոնային գրատախտակի կիրառումը, սահիկաշարերի պատրաստումը և դրանք ընկերներին ներկայացնելը լրացուցիչ միջոց են՝ նորովի ընկալելու արդեն իմացած նյութը: Այսպիսով, հայերենը՝ որպես օտար լեզու ուսուցման ողջ գործընթացում կիրառելի են և՛ ավանդական, և՛ նորարարական մեթոդները և դրանց ներդաշնակ համակցումը:

Հիմնաբառեր՝ ավանդական և նորարարական մեթոդներ, հաղորդակցային հմտություններ, ինտերակտիվ մեթոդներ, երկխոսություն, բազմախոսություն (պոլիլոգ), բանավոր խոսքի ուսուցում, քերականական տարրական գիտելիքների ուսուցում:

Ներածություն

Ռուս-հայկական համալսարանում յուրաքանչյուր ուսումնական տարի ընդունվում են այլ երկրներից եկած բավականին շատ հայ և այլազգի ուսանողներ, որոնց լեզվիմացության մակարդակը միմյանցից խիստ տարբեր է՝ սկսած գրոյական մակարդակից մինչև խոսքի որոշակի իմացություն: Բնականաբար՝ լեզվիմացությունը ոչ միայն անհավասար է բառապաշարի քանակով, տարբեր բառերի իմաստների ոչ միանման իմացությամբ, նաև բարբառների, ժողովրդախոսակցական կամ գրական լեզվի բառերի կիրառությամբ: Ավելացնենք, որ նրանց մի մասը առհասարակ գրաճանաչ չի կամ գիտի որոշ տառերի գրությունը, պատահում է նաև, որ դժվարությամբ հայերեն կարդում են (այսինքն՝ տպագիր տառերը գիտեն), իսկ գրել չեն կարողանում, էլ չենք ասում քերականության և ճիշտ խոսք կազմելու մասին:

Ուսուցման ընթացքում շատերի մոտ առկա է հնչյունների ոչ ճիշտ արտասանության խնդիրը (սա հիմնականում կապված է տվյալ հնչյունը չլսելու, չընկալելու հետ, ինչպես նաև արտասանական, հնչարտաբերման խնդիրների հետ): Այսպես, մի շարք հնչյուններ (**փ, ք, թ, ծ, ձ, ճ**), ուսանողն ընկալում է որպես **փ-ն պ, ք-ն կ, թ-ն տ, ծ-ն և ձ-ն ց, ճ-ն չ**, որոնք ավելացնում են հայերենի՝ սովորողի համար առանց այն էլ բարդ ուղղագրությանը նոր խնդիրներ: Արտաբերման դժվարության հետ կապված այլ է դառնում խոսքի հնչերանգը, այն ասես, հայերեն բառի և այլ լեզվով արտասանության յուրահատուկ խառնուրդ է: Չանտեսենք նաև հայերենի և ունեցած լեզվամտածողական տարբերությունները մյուս լեզուներից: Երբ ուսանողը հայերեն խոսքը կառուցում է այլ լեզվի կանոններով, ստեղծվում են ոչ ճիշտ շարադասությամբ նախադասություններ, մտքի սխալ կամ անհստակ ձևակերպումներ:

Ուսուցում

Հայերենը՝ որպես օտար լեզու ուսուցանելու դասընթացում միաժամանակ կիրառվում են թե՛ ավանդական և թե՛ նորարարական մեթոդները, ավելի ճիշտ՝ շատ հաճախ դրանք հանդես են գալիս համակցված, երբեմն նույնիսկ միաձուլված: Այսպես, **բանավոր խոսքի ուսուցման**, բառապաշարի հարստացման ժամանակ սկսում ենք առօրյայում շփումներին անհրաժեշտ բառերի և արտահայտությունների յուրացմամբ (ողջունի և հրաժեշտի ձևերը, զրուցակցին ներկայանալը, առաջին հանդիպմանն անհրաժեշտ հարցերը տալը և կամ դրանց պատասխաններն ասել կարողանալը), որը շատ ընդունված է նաև լեզվի ուսուցման ավանդական մեթոդներում: Մեկ-երկու դաս հետո, երբ որոշ չափով ընդլայնված է սովորողի խոսքի շրջանակը, բանավոր խոսքի յուրացմանը օգնության է գալիս հաղորդակցային մոտեցումը, որը գոյություն ունեցող իրավիճակներում լեզվի գործնական կիրառությունն է, նպաստում է խոսողության հմտությունների զարգացմանը: Այս դեպքում մեծ տեղ է տրվում երկխոսություններին (հատկապես ուսանող-ուսանող ձևին), ապա նաև բազմախոսությանը (պոլիլոգին): Մրանք բանավոր խոսքի ուսուցման բոլոր դասերի բաղադրիչն են, սակայն յուրաքանչյուր նոր դասում դրանց հետ միաժամանակ կիրառվում են նորարարական այլ մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ ևս, օրինակ՝ բանավոր առաջադրանքների՝ անհատական կամ խմբային, նաև խմբակ-խմբակ բաժանումով կատարումը:

Բանավոր խոսք ասելու, սեփական միտքն արտահայտելու, լսելու, ընկալելու կարողությունների հետագա զարգացմանը զուգընթաց ավելանում են նոր մոտեցումներ, ասենք ինտերակտիվ մեթոդները, որոնցից են **համացանցային պահուստային միջոցները**, երբ համացանցային բազմաթիվ հարթակները օգնում են ընդլայնել և հհարստացնել բառապաշարը և անգամ շփվել լեզվակիրների հետ:

Ավելին, խմբի ուսանողների հետ ստեղծում ենք սոց. ցանցում առանձին էջեր, որտեղ ուսանողների հետ հանդիպում և զրուցում ենք դասից դուրս հետքաքրքրությունների մասին (նորաձևություն, ցուցահանդեսի կամ կինոնկարի մասին կարծիքների արտահայտում և այլն):

Գրավոր խոսքի, գրաձանաչության ուսուցման ժամանակ, կախված խմբի ընկալման, յուրացման, նաև գրելու և գիրը հիշելու կարողությունից, կիրառվում են հետևյալ մոտեցումները:

1.1. Յուրաքանչյուր դասին հինգ տառի ուսուցում (*անհատական, նորարարական մոտեցում*), դրանցով կազմված բառերի (*ավանդական՝ այդ տառը կամ տառերը կիրառելով բառասկզբում, բառամիջում, բառավերջում մոտեցում*) և հատուկ անունների և տեղանունների ուսուցում,

1.2. լինում են այնպիսի խմբեր, որոնց հետ գրուսուցումն անցկացվում է՝ մեկ դասին սովորեցնելով միանգամից տառերի մեծ քանակ (ասենք 8-10 տառ), հետևաբար լինում են մեծ բառաշարքեր, զգալի թվով անձանոթ բառեր, որոնք անպայման բացատրվում են՝ կա՛մ՝ անցած բառերի միջոցով, կա՛մ էլ օտար լեզվին համապատասխանող բառերով:

2. 1. Այդ նույն դասին գաղափար է տրվում քերականական տարրական գիտելիքի մասին, օրինակ՝ Ը-ն անցնելիս տեղեկություն բառ կազմող և անպայման գրվող ը-ի, նաև լավող, բայց չգրվող ը-ի, որոշյալ հոդի մասին), բառագիտական բաժնում տրվում են բառակազմական նախնական գիտելիքներ, բացատրվում է անցած տառերի քանակով համապատասխան բառի կազմությունը, ներկայացվում են հոմանիշ-հականիշ – համանուն շարքերը:

2.2. Առհասարակ լեզվի ուսուցումն առանց տնային (թե՛ բանավոր և թե՛ գրավոր) առաջադրանքների՝ կարծում եմ՝ լիարժեք լինել չի կարող: Ուսանողը նախ պետք է անցածը ամրակայի, իսկ դրա լավագույն միջոցը հենց առաջադրանքները, վարժություններն են, որոնք սովորողի համար բացահայտում են նաև մինչ այդ հասկանալի թվացող քերականական կամ այլ բնույթի երևույթի դժվարությունը, նպաստում գործնական հմտությունների զարգացմանը:

Սա նույնպես նորարարական մեթոդներում ընդունված տեխնոլոգիա է: Սկզբնական շրջանում գրավոր առաջադրանքներում էապես կարևոր է արտագրության հանձնարարությունը: Ավանդական այս մոտեցումը ուսանողին, օգնում է մի շարք հարցերում.

2.2.1. սովորում է տառերի և բառերի ճիշտ գրությունը, կարճ ժամանակում հմտանում է վարժ, առանց տառերը շփոթելու գրելուն, ուշադիր լինելու դեպքում տեսողական ընկալումը օգնում է ինքնուրույն ուղղագրական որոշ կանոններ յուրացնելուն, նաև կարդալու հմտությունների զարգացմանը:

Գրուսուցման ընթացքում, նաև այդուհետ, ուսանողները կատարում են արտագրություններ, որն ի դեպ տառերի յուրացման ընդունված տարբերակ է, գրում են թելադրություններ, ինքնաթելադրություն: Այստեղ պետք է նկատել, որ թելադրությունների ժամանակ հաճախ է պատահում, որ ուսանողը հայերենի այս կամ այն տառը շփոթում է այլ լեզվի նույն տառի հետ: Պատճառները և՛ հոգեբանական են, և՛ շտապողականությունն ու անուշադրությունն են դեր խաղում, և՛ գրերի անհատական յուրացման անհամաչափությունն է իր գործն անում:

Ընթերցանության ուսուցում:

Կարդալու կարողության մշակման փուլն սկսվում է դեռևս գրաճանաչության շրջանում, իրականացվում է փոքրածավալ տեքստերի ընթերցումով՝ իր մեջ ներառելով նաև լեզվական նախագիտելիքների յուրացումը: Այս խնդիրների (կարդալու կարողություն, քերականական տարրական գիտելիքներ) լուծման հերթականությունը պայմանական է. ուսուցման գործընթացում դրանք գրեթե մեկտեղված են: Դասավանդողն առաջնորդվում է խմբի՝ լեզու սովորելու առանձնահատկություններով: Կան սովորողներ, որոնք առանց ակնառու դժվարությունների հիշում և մտապահում են բառերը, արտահայտությունները, իսկ կան նաև այնպիսիք, որոնց լեզու սովորելու միջոցը քերականության իմացությունն է. մինչև չեն պատկերացնում ու հասկանում խոսքի կառուցվածքը, այն չեն յուրացնում:

Կարդալը խոսքային գործունեության ամենաանհրաժեշտ տարրերից է: «Կարդալն ունի մի շարք որակական հատկանիշներ, որոնք իրար հետ սերտորեն կապված ու փոխադարձաբար պայմանավորված են: Չենց այդ հատկություններով էլ բնութագրվում է լավ կարդալը: Լավ կարդալու որակներն են.

- ճիշտ կամ անսխալ կարդալը,
- հասկանալով կամ գիտակցորեն կարդալը,
- վարժ կամ սահուն կարդալը,
- արտահայտիչ կամ գեղարվեստորեն կարդալը,
- արագ կարդալը» [1]:

Քանի որ օտարալեզու սովորողներն իրենց իմացած լեզվով արդեն կարդում են՝ պահպանելով նշված որակները, բնականաբար փորձում են այդպես ընթերցել նաև հայերեն տեքստը: Այդուհանդերձ, դասավանդողը պետք է ուշադրություն դարձնի կարդալու հնչերանգին, հնչյունների անհարկի քմայնացմանը, ոչ հայեցի շեշտադրությանը և արտասանությանը, հայերենի և ռուսերենի տառերը շփոթելու երևույթներին: Այս իմաստով հայերենի արագացված ուսուցման կարդալու կարողության զարգացման փուլն իր առջև «համեստ» նպատակներ է դնում. ճիշտ, անսխալ և արագ կարդալ, ըմբռնել կարդացածը և կարողանալ այն վերարտադրել: «Ինչպես ցանկացած կարողություն, այնպես էլ կարդալու կարողությունը հիմնվում է որոշակի հմտությունների վրա: Ընթերցվող տեքստից տեղեկատվության «քամումը» հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ զարգացած են սովորողի կարդալու հմտությունները: Կարդալը համարվում է հմուտ, եթե ապահովվում են.

1. միավոր խոսքի ստեղծած տեսողական պատկերի համապատասխանությունը լսողական ընկալումից առաջացած կերպարին (այս դեպքում խոսքի միավոր են համարվում ն՝ բառը, և՝ շարույթը, և՝ դարձվածքը, իսկ արագ ընթերցման դեպքում՝ նաև ամբողջ պարբերությունը)։ այս հմտությունների հանրագումարն էլ հենց ընթերցելու տեխնիկան է. այդ հմտությունները կարելի է կարճ կոչել ընկալում,

2. լսողական ու խոսակցական հմտությունների արդյունքում ստեղծված պատկերի համապատասխանությունը տվյալ միավոր խոսքի իմաստին։ Այս խումբն իր հերթին բաժանվում է երկու ենթախմբի՝

ա/ բառերի ու բառակապակցությունների ձայնային պատկերի համապատասխանությունը դրանց իմաստին (ընթերցանության բառապաշարային հմտություններ),

բ/ քերականական ձևերի համապատասխանությունը դրանց իմաստին (ընթերցանության քերականական հմտություններ)։

Նշվածները երկու առանձին խմբեր չեն։ Այս հմտությունները միմյանց սերտորեն կապված են։ Ավելին, բառապաշարային և քերականական հմտությունները զարգանում են կարդալու տեխնիկայի տիրապետմանը զուգընթաց և պայմանավորված են դրանով» [2]։

Պետք է լրջորեն ընտրել կարդալու համար նախատեսված տեքստերը։ Դրանց նկատմամբ պահանջներ են ներկայացվում և՝ բովանդակության, և՝ կառուցվածքի, և՝ ձևի, և՝ ծավալի առումներով։

Դիտարկելով լեզուն՝ որպես պատմության արտացոլանք, տվյալ երկրի մշակույթի և կենցաղի կրող՝ Ռ. Լադոն համարում է, որ **«հնարավոր չէ հասկանալ ուրիշ ժողովրդի, նրա լեզուն, եթե չես տիրապետում նրա հասկացությունների համակարգին, որն էլ իր հերթին հնարավոր է միայն տվյալ ժողովրդի լեզվով, քանի որ այլ լեզուների կրողներն էլ հենվում են այլ հասկացությունների վրա»** [3]։ Ժողովրդի մշակույթի մեջ ներթափանցումը, նրա հասկացությունների իմացությունը ոչ միայն կրթական, այլև զուտ գործնական նշանակություն ունեն։ Իր երկրի ու ժողովրդի, նրա պատմության ու մշակույթի, կենցաղի ու ավանդույթների ճանաչողությունը կլրացնի անտեղյակության բացը, կակտիվացնի ու կիմաստավորի ուսուցման գործընթացը։

Կարդալը, ինչպես և ձայնագրության ունկնդրումը կամ առհասարակ ունկնդրումը, գործունեության կրավորական տեսակն է։ Բայց այս նույն մեխանիզմներն ընթերցանության ժամանակ գործում են վերջինիս բնորոշ առանձնահատկություններով, քանի որ հենվում են ոչ միայն լսողական, այլ նաև տեսողական ընկալման վրա։ Տեսողության միջոցով կարդացածի ընկալումը պայմանավորում է կռահման մեխանիզմների փոքր-

ինչ այլ գործունեություն: (Բառիմաստի կռահումն այս դեպքում տեղի է ունենում տեքստում հանդիպող անծանոթ բառի, դարձվածքի իմաստը նյութի բովանդակությունից բխեցնելով հասկանալուն):

Բանավոր խոսքում կամ բնագրի ունկնդրման ժամանակ հնչերանգը, դադարները, տրամաբանական շեշտն օգնում են նյութը (բովանդակությունը, դիպաշարը, գաղափարը) հասկանալուն: Սակայն կարդալու (մանավանդ ինքն իր համար կարդալու) ժամանակ հնչերանգի, դադարների, տրամաբանական շեշտի բացակայությունը ստիպում են նրան հենվել ինչ-որ ուրիշ ճանաչելի, տարբերակող նշանների և կռահման սեփական զգացողության (զգացման) վրա: Ուրեմն՝ կռահման զգացողությունը զարգացնելուց բացի սովորողը պետք է յուրացնի այդ հատուկ նշանները և նրանց իմաստները: Դրանք նրա համար պետք է լինեն ճանաչելի, տարբերակվող: Քանի որ գրաճանաչության և լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցման փուլերն առանց տեքստերի և ընթերցանության չեն լինում, հասկանալի է, որ այդ նշանները (առաջին հերթին՝ տրոհողության (վերջակետ, ստորակետ, միջակետ, բութ) և առոգանության (շեշտ, հարցական և բացականչական) նշանները) սովորողներին արդեն բացատրված և ծանոթ պետք է լինեն, իսկ կարդալու ժամանակ պետք է հետևել դրանց ճիշտ գործածությանը:

Մեթոդական գրականության մեջ տարբերակում են կարդալու երեք փուլ, որոնք հաջորդում են միմյանց: Դրանք են՝

ա) ձայնով (բարձրաձայն և ցածրաձայն) ընթերցանության փուլ (սկզբնական մակարդակ),

բ) ընթերցանություն ինքն իր համար (միջին մակարդակ),

գ) «վիզուալ»՝ աչքերով ընթերցանություն (բարձր մակարդակ):

Այս հերթականությունն ինքնին կասկած չի առաջացնում, սակայն ուսուցման սկզբնական շրջանում նշված փուլերը պետք է իրենց տեղն ունենան ընթերցանության նյութի վրա աշխատելու յուրաքանչյուր մակարդակում (այսինքն՝ բարձրաձայն ընթերցանության մակարդակում կան և՛ բ), և՛ գ) փուլերը):

Ինչ վերաբերում է ընթերցանության բ և գ մակարդակներին, ապա այս դեպքում բարձրաձայն ընթերցանությունն ընդհանրապես անտեղի է. այն ժամանակատար է և արգելակում է կարդալու մեխանիզմների զարգացումը:

Կարդալու կարողության ձևավորման փուլում հատկապես դրական է երկխոսությունների ընթերցումը, որոնք հատկապես նպաստում են կենդանի խոսքի հնչերանգը (զարմանք, ուրախություն, հեզմանք, հիասթափություն ...) զգալուն:

Հայերենի արագացված ուսուցման երկրորդ տարում արդեն ուսանողները կարողում, վերլուծում են ծավալուն և բավարար չափով բարդ դիպաշար ունեցող տեքստեր՝ պատմվածքներ, հողվածներ, պոեմներ:

Այժմ մի քանի օրինակ տեքստի դիպաշարի, գաղափարի ըմբռնմանը հասնելու արդյունավետ հնարների մասին:

Սովորողների խմբերում արդյունավետ է և տեղեկատվության առումով՝ հարուստ հետևյալ հնարը. դասավանդողը նախապես պատրաստում է խրատական (1), կատակ, հումոր կամ որևէ երգիծական հատված (2), ենթատեքստ (ոչ բարդ ենթատեքստ) (3) ունեցող ոչ ծավալուն (ծավալով բոլորը գրեթե իրար հավասար են), միմյանցից բոլորովին տարբեր բովանդակության ու բարդության տեքստեր, որոնք բաժանում է սովորողներին (յուրաքանչյուրին՝ ըստ նրա ունակությունների): Ապա նշվում է որոշակի ժամանակ (5 կամ 10 րոպե), որից հետո սովորողները հերթով տեքստը պիտի ներկայացնեն իրենց ընկերներին: Ներկայացման հերթականությունը հետևյալն է. սկզբում սովորողները ներկայացնում են դյուրըմբռնելի տեքստերը (առակներ, խրատական գրույցներ), ապա քիչ բարդերը (հումոր, կատակ) և վերջում՝ բարդերը (պարզ ենթատեքստ, գործող շատ անձեր, դեպքեր ունեցող, վիճելի վարքագիծ ներկայացնող և այլն): Եթե սովորողը ճիշտ է պատմում իր կարդացածը և կարողանում է հաղորդել ընկերներին իր զգացածը (օրինակ՝ հումորը ճիշտ ներկայացնելու դեպքում լսարանն այն անարձագանք չի թողնում), ապա տեքստը վերընթերցելու կարիք չկա: Իսկ եթե սովորողը, այնուամենայնիվ, ճիշտ չի ըմբռնել դիպաշարը, դասավանդողը նրանից պահանջում է վերընթերցել, իսկ մյուսները, ունկնդրելով նրա ընթերցածը, պետք է մեկնաբանեն բովանդակությունը¹: Բացի այդ, չի բացառվում, որ սովորողը տվյալ տեքստը չի հասկացել վատ կարդալու պատճառով: Այս դեպքում այն կարդում է դասավանդողը, իսկ սովորողին լրացուցիչ հանձնարարություն է տրվում:

Ընթերցանության հենց առաջին փորձերից պետք է հետևել, որ սովորողը ճիշտ ըմբռնի դիպաշարի տեքստի իմաստը: Միանգամայն ընդունելի է Ե. Պաստվի հետևյալ դիտարկումը. «Տեքստը հասկանալու համար անհրաժեշտ է.

¹ Ինչ խոսք, բոլոր տեքստերի բովանդակությունն անխտիր բացատրելը ճիշտ չէ: Ավելին, հումորը կամ կատակը բացատրել պարզապես չի կարելի: Եթե սովորողները խոսքի այդ նրբերանգները չեն զգում, ուրեմն՝ դեռ վաղ է նրանց նման տեքստ առաջարկելը: Բայց այդպիսի դեպքեր չեն լինում կամ հազվադեպ են լինում, քանի որ տեքստերը դասավանդողն ընտրում է՝ իմանալով իր սաների կարողությունները:

- 1) խոսելու կարողության և խոսքային գործունեության տարբեր տեսակների տիրապետում,
- 2) կարդալու տեխնիկայի որոշակի մակարդակ,
- 3) կարդալու ժամանակ ուղղորդված մտածողություն,
- 4) տեքստի բարդության որոշակի մակարդակ,
- 5) խոսվող թեմայի որոշակի իմացություն և տվյալ բնագավառում գիտելիքներ ու փորձ,
- 6) սովորողի մտավոր զարգացման աստիճան:

Առաջին երկու պահանջներն ուսուցման արդյունք են, երկրորդ երկուսը վերաբերում են ուսուցման գործընթացի կազմակերպմանը, իսկ վերջինները պայմանավորված չեն դասավանդողով [4]: Նախադրյալների այս ամբողջությունն էլ հիմք է ստեղծում որոշակի մակարդակում տեքստը հասկանալու համար:

Կարո՞ղ է արդյոք ըմբռնումը լինել «թարգմանությամբ» կամ միայն «առանց թարգմանության»: Այս հարցի շուրջ կարծիքները հակասական են: Մեր կարծիքով՝ «առանց թարգմանության» բովանդակության ըմբռնումը կարող է լինել, եթե մինչ այդ այլ տեքստերի թարգմանությամբ (մարզողական վարժություններ) ձևավորվել է տվյալ լեզվի որոշակի ըմբռնում, այսինքն՝ բազմաթիվ տեքստերի թարգմանությունների հիմքով իրականացվել են վերլուծություններ, որոնք ապահովել են որոշակի արդյունք, և դրանից հետո սովորողը կարող է առանց թարգմանության ըմբռնել տեքստը (գործում է նաև կռահման մեխանիզմը): Ոմանք ենթադրում են, որ կարդալու կարողության զարգացման ժամանակ հարկ է կիրառել և՛ վերլուծական (այս դեպքում՝ թարգմանական), և՛ համադրական (առանց թարգմանության) ընթերցանությունը, որի արդյունքում կարող է տեղի ունենալ թարգմանության աստիճանական դուրսմղում:

Ի. Մ. Բերմանը նկատել է. «Առանց հասկանալու թարգմանությունը սկզբունքորեն անհնարին է, ընդհակառակը՝ հասկանալը, ըմբռնելը անհրաժեշտ է, որպեսզի թարգմանություն կատարվի» [5]:

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման դեպքում առաջնային է վերլուծական (այս դեպքում՝ թարգմանական) տարբերակը: Հայերենն ունի մի շարք առանձնահատկություններ, որոնք ուսուցման ժամանակ շրջանցել չի կարելի: Նախ՝ լեզվի գործածության քիչ տարածվածության տեսակետից: Հնդեվրոպական այն լեզուները, որոնք ուսուցանվում են որպես օտար լեզու (անգլերեն, ֆրանսերեն, գերմաներեն, իսպաներեն, ռուսերեն և այլն), դրանց չտիրապետող մարդն անգամ իր առօրյայում գոնե 1-2 անգամ լսել է այդ լեզուներով խոսակցություն, բառեր, արտահայտություններ և նաև հասկանում է դրանք: Նա կարողանում է

տեսնել և լսելով զգալ հնչյունական որոշ նրբություններ, էլ չենք ասում շատ բառերի իմաստի իմացությունն ու մայրենի լեզվում կիրառելը (առանձին եզրույթներ, տեխնիկական կամ գիտական զանազան հասկացություններ, որոնք չեն թարգմանվում): Ուստի պատահական չէ, որ մենք հայերենի ուսուցման բանավորի փուլի ժամանակ ընդունելի և արդյունավետ ենք համարում թարգմանությամբ ըմբռնումը: Մանավանդ, որ խոսքի զարգացման բանավորի փուլի վերջում արդեն ուսուցումն իրականացվում է գրեթե առանց թարգմանության՝ սովորողին ներգրավելով, ներքաշելով և պահելով հայեցի մտածողության միջավայրում:

Իսկ ինչպիսի՞ վարժությունների և հանձնարարականների միջոցով կարելի է ստուգել կարդացածը հասկանալու աստիճանը: Մեր կարծիքով, արդյունավետ է տեքստի իմաստը բացահայտող հարցերին պատասխանելը, ինքնուրույն պլան կազմելը (ավանդական մոտեցում), և նորարական՝ այն է՝ հաճախակի, հենց լսարանում անսպասելիորեն փոքրածավալ շարադրություններ գրելը (սրանք կարող են լինել և՛ անմիջապես տեքստին առնչվող, և՛ համանման բովանդակության *ազատ* շարադրանք, իհարկե, հաշվի առնելով իմաստային նրբությունները, որոնք ճիշտ չհասկանալը կարող է հակառակ իմաստն արտահայտել):

Ի վերջո, ինչպես նկատում է Լ.Ս. Վիգոտսկին. «Խոսքը ոչ թե մտածողության, այլ գիտակցության համահարաբերականն (կորելյանտն) է» [6]: «... Հոգեբանորեն *հասկացությանը* համապատասխանում է *աշխարհայացքը*, և որպեսզի գտնվի, օրինակ *պատի* տեղը *արհեստական կառույցների աշխարհում*, իսկ *արհեստական կառույցների* տեղը *բնության մեջ*, ապա պետք է մի «ամբողջական աշխարհայացք» [7]: Նոր սովորած լեզվով մտքերը ճիշտ շարադրելն արդեն խոսում է «ամբողջական աշխարհայացքի» մասին»: Ուստի շարադրությունները կարող են ծավալուն չլինել, բայց անպայման պետք է ինքնուրույն լինեն, ունենան արտահայտվող մտքի ճշգրտություն:

Քերականական գիտելիքների ձեռքբերումը հայերենի արագացված ուսուցման գործընթացում առանձին փուլ չի դիտվում: Այն բանավոր խոսքի զարգացման, գրաձանաչության և ընթերցանության փուլերին ուղեկցող գործընթաց է: Եվ, այդուամենայնիվ, առանց քերականության չի կարող լինել լեզվի օրնաչափությունների և բացառությունների, լեզվատրամաբանական կառույցների իմացություն: «Ամեն մի լեզու յուրահատուկ օրինաչափությունների ու երևույթների մի ամբողջական համակարգ է, և այն, ինչ դուրս է լեզվի համակարգից, չի կարող ընդունելի լինել: Հայոց լեզվի համակարգով են վավերացված, օրինակ, ենթակայի և ստորոգյալի թվային համաձայնությունը կամ բացահայտչի և բացահայտյալի

հոլովական համաձայնությունը, ուստի և անհանդուրժելի են այդ կանոնների խախտումները: Լեզվի համակարգից դուրս են օտարաբանությունները, քանի որ սովյալ լեզուն կրող հանրությանը հատուկ են իր բառարանը և իր ուրույն լեզվամտածողությունը, որոնք խորթ ու անմատչելի կարող են լինել մեկ ուրիշ լեզվի» [8]:

Սովորաբար լեզվի արագացված ուսուցման ժամանակ քերականական, բառագիտական այս կամ այն երևույթները ներկայացվում են ընթերցվող գրական նյութի հիմքով՝ բացատրվելով գծապատկերներով, առանձին օրինակ-վարժություններով: Քերականական գիտելիքը տրվում է խիստ տարբերակված՝ հաշվի առնելով սովորողի մասնագիտությունը (հումանիտար և կամ տեխնիկական, բնագիտական ուղղություններ), այլ լեզուներ սովորելու փորձը, խմբի ընկալման հնարավորությունները և անպայման սովորողի լեզվազգացողությունը:

Նախնական քերականական գիտելիքներն ուսումնասիրվում են միայն լեզվական կաղապարների միջոցով, որոնք ամրակայվում են բազմակի կրկնություններով: Ունկնդիրների հետ աշխատանքի որոշ տեսակների իրականացման ժամանակ տրվում են «քերականական մեկնաբանություններ», որոնց նպատակը խոսքի ճշգրտությանը նպաստելն է: Ի վերջո, նկատենք, որ «Միտքը պահանջում է համապատասխան քերականական արտահայտություն» [9]:

Արդեն նշել ենք, որ հայերենի արագացված ուսուցումը տարբերվում է ռուսերենի նույնատիպ ուսուցումից իր լեզվական առանձնահատկություններով (ռուսերենի հետ արվող համեմատությունները այն պատճառով են, որ ունկնդիրները, անկախ ազգությունից, հայերեն են սովորում ռուսերենի միջոցով): Դիտարկենք, թե որոնք են այդ առանձնահատկությունները:

1. Հնչյունական համակարգի տարբերությունները և դրանցից առաջացող ընկալման և հնչարտաբերման դժվարությունները (հայերենն ունի Ը, Թ, Օ, Հ, Ձ, Ղ, Ճ, Ջ, Փ, Ք հնչյունները, որոնք չկան ռուսերենում, հայերենում չկան ռուսերենի III, IO, Я երկհնչյուն-տառերը, Ծ, Ե, ԾI արտասանական նշան – տառերը: Հայերենի այ, յա (նաև՝ իա, եա), ոյ, յո (իո, եո), ույ, էյ, է (յէ) երկհնչյունները, բացառությամբ Ե-ի, գրվում են երկու տառով): Հայերենի Յ կիսաձայնն էլ մասամբ է արտահայտվում ռուսերենի Ӣ -ով:

2. Հայերենում շեշտը կայուն վերջադիր է, ռուսերենում շեշտով պայմանավորված՝ կարող է բառիմաստը փոխվել (сé ло -сeлo՝):

3. Ի տարբերություն հնդեվրոպական մի շարք լեզուների՝ հայերենի գոյական անունը (նաև անձնական դերանունը) չունեն սեռի քերականական կարգ (նա он, она, оно):

4. Հայերենում գոյականների շնչավորի և անշունչի տարբերակման դեպքում կենդանական աշխարհը քերականորեն անշունչ գոյականների խմբում է, ռուսերենում դրանք շնչավոր են, պատասխանում են համապատասխանաբար հայերենում՝ **ի՞նչ** և ռուսերենում՝ **кто?** հարցերին:

5. Ռուսերենում հոլովված գոյականի հետ կիրառվում են նախդիրներ, իսկ հայերենում կիրառվում են կապական ձևերը: Այդ իսկ պատճառով ռուսերենի սեռական հոլովով դրված ձևերը հայերենում կարող են լինել այլ հոլովով և շփոթություն առաջացնել սովորողի համար (օրինակ՝ *для чтения, без чтения, из дома*, համապատասխանաբար՝ *ընթերցանության համար, առանց ընթերցանության* – սեռական հոլով, բայց՝ *տանից (տնից)* – բացառական հոլով):

6. Ռուսերենի անեզական (*брюки, ножницы, очки*) գոյականները հայերենում ունեն և՛ եզակի, և՛ հոգնակի ձևեր (*տաբատ – տաբատներ, անդրավարտիք – անդրավարտիքներ, մկրատ – մկրատներ, ակնոց – ակնոցներ*):

7. Պատմաաշխարհագրական առանձնահատկություններով են պայմանավորված՝ լեզվամտածողական կաղապարների և կառույցների տարբերությունները (հայերենն ունի *տակ, վրա, մեջ* (կամ ներգոյականում՝ *-ում վերջավորությունը*), *մոտ* կապերը, որոնք ռուսերենում ևս կան՝ *под, на, над, в, у, около*, սակայն երկու լեզուներում նույնիմաստ նախադասություններում դրանք տարբեր կիրառություն ունեն): Համեմատենք՝

Վատուն տաքանում է արևի **տակ**: – Кошка греется **на** солнце.

Մենք ապրում ենք չորրորդ հարկում: – Мы живем **на** четвертом этаже.

Տուն բարձրացանք վերելակով: – Поднимались **на** лифте.

Մեր շենքը Կոմիտասի փողոցում է: – Наш дом **на** улице Комитаса.

Գյուղն Արարատի ստորոտում է: – Село находится у подножья Арарата.

Պահարանը պատի **տակ** է: – Шкаф стоит у **(около)** стены, և այլն:

8. Պակաս կարևոր չէ հայերենում հարցական նշանի դերը, որը ոչ միայն գրությամբ է տարբերվում այլ լեզուների նշանից, այլ նաև «շարժական» է, և նախադասության անդամներից գրեթե ցանկացածին կարելի է այդպիսով հարց վերագրել՝ դրանով իսկ փոխելով նախադասության իմաստը: Ինչ խոսք, հայերենում ևս այլ լեզուների նման կարելի է հարցական դերանունների միջոցով կազմել «կայուն ձևերը»: Մակայն դրանից զատ հայերենը այս հարցում ճկունություն է ցուցաբերում:

Սովորողներին դա հասկանալի է դառնում ամենապարզ օրինակի ցուցադրումով: Այսպես՝

Արամը գիրքը տվեց Նարեին: Պատմողական այս նախադասության յուրաքանչյուր անդամին վերագրելով հարցական նշանը՝ սովորողը համեմատում է դրանց իմաստային նրբերանգները:

Արա՛մը գիրքը տվեց Նարեին:

Արամը **գի՛րքը** տվեց Նարեին:

Արամը գիրքը **տվե՛ց** Նարեին:

Արամը գիրքը տվեց **Նարեի՛ն**:

Այս և այլ նրբությունների ու տարբերությունների բացատրությունն էլ դրվում է քերականության ուսուցման հիմքում:

Ամփոփում: Այսպիսով՝ հայերենը՝ որպես օտար լեզու ուսուցման գործընթացում կարելի է կիրառել և՛ ավանդական, և՛ նորարարական մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները, որոնք, ասես, լրացնում են միմյանց, ներդաշնակում և այդ բազմազանության շնորհիվ ուսուցումը դառնում է ավելի դյուրընկալ, ավելի հետաքրքրիչ (ուսանողի տեսանկյունից), մղում ավելին իմանալուն, որն էլ նշանակում է, որ այն ավելի արդյունավետ է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Գյուլամիրյան Ջ.* Մայրենիի ուսուցման մեթոդիկա, Եր.: «Զանգակ», 2018, 420 էջ: Էջ 112:
2. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению, М., 1989, 276с. С. 195.
3. *Lado R., Fries Charles C.* English Pattern Practices, Michigan, 1958, 338p. P. 14.
4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению, М., 1989, 276с. С. 202.
5. *Берман И.М., Бухиндер В.А., Плахотник В.М., Поль Л., Штраус В.* Основы методики преподавания иностранных языков, Киев, 1986, 325с. С. 165.
6. *Выготский Л.С.* Мышления и речь, М., 1982, 361с. С. 121.
7. Նույն տեղում:
8. *Ավագյան Մ.* Խոհեր մայրենի լեզվի մասին, Եր.: «Արևիկ», 1988 թ.: 178 էջ: Էջ 6:
9. Նույն տեղում: Էջ 4:

REFERENCES

1. *Gyulamiryan J.* Methodology of teaching the native language, Yer.: “Zangak”, 2018, 420p. P. 112. (In Arm.)
2. *Passov E.* Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication, M., 1989. 276 p. P. 195. (In Russ.)
3. *Lado R., Fries Charles C.* English Pattern Practices, Michigan, 1958, 338p. P. 14.
4. *Passov E.* Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication, M., 1989. 276 p. P. 202. (In Russ.)
5. *Berman I., Bukhinder V., Plakhotnik V., Pol L., Strauss V.* Fundamentals of methods of teaching foreign languages, Kyiv, 1986, 325p. P. 165. (In Russ.)

6. *Vygotsky L.* Thinking and Speech, M., 1982, 361 p. P. 121. (In Russ.)
7. Ibid.
8. *Avagyan M.* Thoughts on the native language, Yer.: “Arevik”, 1988, 178p. P. 6. (In Arm.)
9. Ibid. P. 4.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ АРМЯНСКОМУ ЯЗЫКУ, СОЧЕТАНИЕ ЭТИХ МЕТОДОВ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Ж.В. Ростомян

Российско-Армянский университет

АННОТАЦИЯ

Преподавание армянского языка как иностранного осуществляется поэтапно: от формирования устной речи и навыков устного воспроизведения – к обучению грамоте, письменному изложению, развитию читательских умений и усвоению элементарных грамматических знаний. На каждом из этапов используются как традиционные, так и инновационные методы, которые, как правило, применяются в сочетании, а иногда и в интегрированном виде.

Так, при формировании устной речи и обогащении словарного запаса обучение начинается с усвоения лексики и выражений, необходимых для повседневного общения (формулы приветствия и прощания, представление собеседнику, постановка вопросов, актуальных при первом знакомстве, и умение на них отвечать). Подобный подход характерен и для традиционных методик преподавания языка.

После одного-двух занятий, когда речевые возможности обучающегося расширяются, в процесс овладения устной речью вводится коммуникативный подход, предполагающий практическое использование языка в реальных или смоделированных ситуациях. Это способствует развитию речевых навыков.

Особое внимание уделяется диалогам (в особенности в форме «студент-студент»), а затем и полилогам. Эти элементы включаются во все занятия по устной речи, однако каждое последующее занятие дополняется инновационными методами и технологиями, такими как выполнение устных заданий индивидуально или в группе, работа в подгруппах и др. Подобные подходы применяются на всех этапах обучения.

Таким образом, процесс преподавания армянского языка как иностранного требует комплексного использования как традиционных, так и инновационных методов и технологий. Их взаимное дополнение и гармонизация обеспечивают более доступное и увлекательное обучение (с позиции обучающегося), стимулируют познавательную мотивацию и, как следствие, повышают эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: традиционные и новаторские методы обучения, коммуникативные навыки, интерактивные технологии, диалог, полилог, обучение устной речи, обучение элементарных норм грамматики.

**THE APPLICATION OF INNOVATIVE METHODS IN THE
PROCESS OF TEACHING ARMENIAN AND THEIR
HARMONIZATION WITH TRADITIONAL APPROACHES:
THEIR EFFECTIVENESS**

Zh. Rostomyan

Russian-Armenian University

ABSTRACT

The course for teaching Armenian as a foreign language is conducted through several stages: first, speaking, then oral reproduction, literacy and written composition, acquisition of reading skills, and mastery of basic grammatical knowledge. In each of these stages, both traditional and innovative methods are applied simultaneously – more precisely, they are often combined and sometimes even fused.

For example, during the teaching of oral speech and vocabulary enrichment, the process begins with mastering words and expressions necessary for everyday communication (forms of greeting and farewell, introducing oneself to a conversation partner, asking questions during a first meeting and being able to respond to them). This approach is also widely accepted in traditional language teaching methods.

After one or two lessons, when the learner's speech range has somewhat expanded, the communicative approach supports the acquisition of oral speech. This involves the practical use of language in real-life situations and contributes to the development of speaking skills. In this phase, dialogues (especially student-to-student formats) and then polylogues (multi-person conversations) are emphasized. These are components of every oral speech lesson, but each new lesson also incorporates other innovative methods and technologies – for example, performing oral tasks individually, in groups, or in team-based formats. This approach is applied throughout all stages.

In the process of teaching Armenian as a foreign language, it is essential to use both traditional and innovative methods and technologies. These complement and harmonize with each other, and thanks to this diversity, the learning process becomes more accessible, more engaging (from the student's perspective), and encourages deeper exploration – making it more effective overall.

Keywords: traditional and innovative methods, the communicative skills, interactive method, dialogues, polylogues, teaching the oral speech, writing and easy grammar.