



**ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ЯЗЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ
НАУК ИМЕНИ В. БРЮСОВА
YEREVAN BRUSOV STATE UNIVERSITY OF
LANGUAGES AND SOCIAL SCIENCES**

ԲԱՆԲԵՐ

**ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ВЕСТНИК ЕРЕВАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ЯЗЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ИМЕНИ
В. БРЮСОВА
BULLETIN OF YEREVAN BRUSOV STATE UNIVERSITY OF LANGUAGES
AND SOCIAL SCIENCES**

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

2(47)

**ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ «ԼԻՆԳՎԱ»
ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ**

ԵՐԵՎԱՆ - 2019

Բանբերը հրատարակվում է տարեկան երկու անգամ ԵՊԼՀ գիտական խորհրդի որոշմամբ:

Вестник издается два раза в год по решению ученого совета ЕГУЯС.

Bulletin is published twice a year by the decision of YSULS Scientific Council.

Խմբագրական խորհուրդ՝

<i>Եղիազարյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր /գլխավոր խմբագիր/
<i>Արզումանյան Լիլիթ</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Բարլեգիզյան Արամ</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Բիմ-Բադ Բորիս</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ՌԴ կրթության ակադեմիայի իսկական անդամ
<i>Գասպարյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Թովուզյան Աիդա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Խաչատրյան Կարեն</i>	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Խաչատրյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Մարկոսյան Աշոփ</i>	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միրումյան Կառլեն</i>	փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Նալբանդյան Զոն</i>	հանրային կառավարման դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Պախսարյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Սերեբրյակովա Սվետլանա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Տադևադուր Նինա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Խմբագրական կազմ՝

<i>Պետրոսյան Հայկ</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Կարապետյան Իգոր</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միլիտոսյան Լուիզա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Չիպչյան Ալիսա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Հակոբջանյան Հրաչիկ</i>	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Խաչատրյան Ռոբերտ</i>	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Հովհաննիսյան Սամվել</i>	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
<i>Հարությունյան Լարիսա</i>	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
<i>Շահինյան Անի</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
<i>Մադրյան Հակոբ</i>	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

Տեխնիկական խմբագիրներ՝

*Փիլավջյան Հասմիկ /գլխավոր տեխնիկական խմբագիր/
Ղազարյան Սիրանուշ /տեխնիկական խմբագիր/*

Редакционный совет:

*Егуазарян Гаяне, доктор филологических наук, профессор /гл. редактор/
Арзуманян Лилит, доктор филологических наук, профессор
Барлезизян Арам, доктор филологических наук, профессор
Бим-Бад Борис, доктор педагогических наук, профессор, диств. член
Академии Наук РД.*

*Гаспарян Гаяне, доктор филологических наук, профессор
Топузян Аида, доктор педагогических наук, профессор
Хачатрян Карен, доктор исторических наук, профессор
Хачатрян Наталья, доктор филологических наук, профессор
Маркосян Ашот, доктор экономических наук, профессор
Мирумян Карлен, доктор философских наук, профессор*

Налбандян Джон, доктор государственного управления, профессор
Пахсарян Наталья, доктор филологических наук, профессор
Серебрякова Светлана, доктор филологических наук, профессор
Таткало Нина, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Петросян Айк, доктор педагогических наук, профессор
Карапетян Игорь, доктор педагогических наук, профессор
Милитосян Луиза, кандидат педагогических наук, доцент
Читчян Алиса, кандидат педагогических наук, доцент
Акобджанян Грачик, кандидат филологических наук, доцент
Хачатрян Роберт, кандидат филологических наук, доцент
Ованисян Самвел, кандидат экономических наук, доцент
Арутюнян Лариса, кандидат экономических наук, доцент
Шагинян Ани, кандидат педагогических наук
Мадоян Акоб, кандидат философских наук

Технические редакторы: *Пилавджян Асмик*, *Казарян Сирануш*

Editorial Council:

Yeghiazaryan Gayane, Doctor of Sciences (Philology), Professor
Arzumanyan Lilit, Doctor of Sciences (Philology), Professor
Barlezizyan Aram, Doctor of Sciences (Philology), Professor
Bim-Bad Boris, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Active Member
(academician) of the Russian Academy of Sciences
Gasparyan Gayane, Doctor of Sciences (Philology), Professor
Topuzyan Aida, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Khachatryan Karen, Doctor of Sciences (History), Professor
Khachatryan Natalya, Doctor of Sciences (Philology), Professor
Markosyan Ashot, Doctor of Sciences (Economics), Professor
Mirumyan Karlen, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor
Nalbandyan John, Doctor of Sciences (Public Administration), Professor
Pakhsaryan Natalya, Doctor of Sciences (Philology), Professor
Serebryakova Svetlana, Doctor of Sciences (Philology), Professor
Tatkalo Nina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Editorial Board:

Petrosyan Hayk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Karapetyan Igor, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Militosyan Luiza, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Chitchyan Alisa, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Hakobjanyan Hrachik, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Khachatryan Robert, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Hovhannisyan Samvel, Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
Harutyunyan Larisa, Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
Shahinyan Ani, Candidate of Sciences (Pedagogy)
Madoyan Hakob, Candidate of Sciences (Philosophy)

Technical Editors: *Pilavjyan Hasmik, Ghazaryan Siranush*

Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվա-հասարակագիտական համալսարանի: Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ 2 (47):– Երևան, Լինգվա, 2019, 119 էջ:
Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук имени В. Брюсова. Педагогика и социальные науки 2(47). – Ереван, Лингва, 2019, 119 с.
Bulletin of Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences, Pedagogy and Social Sciences 2(47). – Yerevan, Lingva, 2019, 119 pages.

ISSN 1829-3107
© Լինգվա, 2019

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ
ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ
PEDAGOGY AND LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY**

ԱԲԳԱՐՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ	ՀԱՅ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՌՈՒՍԱԼԵԶՈՒ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՈՒՄԸ (Ա.Ի. ԿՈՒՊՐԻՆԻ «ԿԱՊՈՒՅՏ ԱՍՏՂ» ՀԵՔԻԱԹԻ ԱՐՏԱԼՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ)	10
АБГАРЯН АРТУР	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АРМЯНСКИХ СТУДЕНТОВ (ПРИ ВНЕАУДИТОРНОМ ЧТЕНИИ «СИНЕЙ ЗВЕЗДЫ» А.И. КУПРИНА)	
ABGARYAN ARTHUR	IMPROVEMENT OF RUSSIAN- SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE ARMENIAN STUDENTS (ON THE MATERIAL OF «THE BLUE STAR» BY A.I. KUPRIN)	
ԱՍԱՏՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ	ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔՆԵՐՈՎ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՅՈՒՄԸ ԴՊՐՈՅՈՒՄ КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	22
АСАТРЯН СУСАННА		

ASATRYAN SUSANNA	COMMUNICATIVE PRINCIPLES OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN SCHOOL	
ԴՈԽՈՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ	ՀԱՆԴԻՍԱԿՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՓՈՐՁ	35
ДОХОЯН РУЗАННА	ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ТОРЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ	
DOKHOYAN RUZANNA	THE EXPERIENCE OF TEACHING CEREMONIAL SPEECH	
ՀԱԿՈՐՅԱՆ ԼԻԼԻԹ	ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՋԱՐԿՆԵՐ ՄԻՋԱԶԳԱՅՆԱԳԵՏ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ ՀԱՍԿԱՑՈՒՅԹՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	45
АКОПЯН ЛИЛИТ	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОНЦЕПТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-	
AKOPYAN LILIT	МЕЖДУНАРОДНИКАМИ METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS OF LEARNING CONCEPTS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS DEPARTMENT	
ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՆՆԱ	ՀԵՏԸՆԹԵՐՑԱՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶԿԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ	57

ՓԱՓՅԱՆ ԱՆՆԱ	ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТ ПОСЛЕ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
ՔԱՐՕՅԱՆ ԱՆՆԱ	THE ROLE OF POST-READING ACTIVITIES WHILE TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE	
ՊՈՂՈՍՅԱՆ ՆԱԻՐԱ	ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԴԱՍԸՆԹԱՅՈՒՄ	68
ՓՕԳՕՅԱՆ ՈՒՐԱ	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА КУРСАХ АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	
ՔՕԿՕՏՅԱՆ ՈՒՐԱ	THE CHARACTERISTICS OF LEARNERS' WRITING SKILLS DEVELOPMENT IN THE ESP COURSE INSTRUCTION	

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

ԿՈԼՈՍՈՎԱ ՕԼԳԱ, ԿՈՒԼԻԿՈՎԱ ՕԼԳԱ	ՈՒՍԱՆՈՂԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐՈՒՄ ՇԵՂՎՈՂ ՎԱՐՔԸ ՀՐԱՀՐՈՂ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՇԵՂՈՒՄՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՊԱՏԿԵՐԱՅՈՒՄՆԵՐԸ	80
ԿՕԼՕՏՕՎԱ ՕԼԳԱ, ԿՈՒԼԻԿՈՎԱ ՕԼԳԱ	СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОЦИАЛЬНОЙ ДЕВИАЦИИ И СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ,	

KOLOSOVA OLGA, KULIKOVA OLGA	ПРОВОЦИРУЮЩИЕ ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ MODERN REPRESENTATION OF SOCIAL DEVIATION AND SOCIAL FACTORS THAT PROVIDES DEVIANT BEHAVIOR IN A STUDENT ENVIRONMENT	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ	ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԹՐԵՅՆԻՆԳՆԵՐԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТРЕНИНГИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ HARUTYUNYAN HASMIK	88
АРУТЮНЯН АСМИК	КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТРЕНИНГИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ COMMUNICATIVE TRAININGS IN THE FIELD OF PEDAGOGY	

**ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ
ЭКОНОМИКА
ECONOMICS**

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈԲԵՐՏ, ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ	ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ. ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՌԱՑԻՈՆԱԼ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ԺԱՆՐԸ ТЕОРИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ: ОБЗОР ЖАНРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО И РАЦИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА KHACHATRYAN ROBERT, HOVHANNISYAN SAMVEL	95
KHACHATRYAN ROBERT, HOVHANNISYAN SAMVEL	PUBLIC ADMINISTRATION SYNOPSIS: ECONOMIC AND RATIONAL CHOICE GENRE	

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		116
---	--	-----

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ АРМЯНСКИХ СТУДЕНТОВ (ПРИ ВНЕАУДИТОРНОМ
ЧТЕНИИ «СИНЕЙ ЗВЕЗДЫ» А.И. КУПРИНА)

АБГАРЯН АРТУР

Ключевые слова: внеаудиторное чтение, художественный текст, русскоязычная коммуникативная компетенция, А.И. Куприн, «Синяя звезда».

Внимание к изучению проблематики чтения как важного вида речевой деятельности на неродном языке актуализировалось во второй половине XX века во многих исследованиях (Журавлева, Зиновьева 1984; Фадеев 1979; Селиванова 2004 и др.).

Освещение значения домашнего, или внеаудиторного, чтения, его функций, видов и задач, контингента обучаемых и аспектов обучения чтению, этапов работы с текстом и так далее нашло обобщающее отражение в монографиях Е.Д. Матрона, С.К. Фоломкиной, Л.С. Крючковой (Матрон 2002; Фоломкина 2005; Крючкова 2009), на которые ссылаются многие исследователи.

Под **внеаудиторным чтением** традиционно понимается дополнительное по отношению к учебному материалу, планомерное, осознанное и обязательное чтение произведений изящной словесности на изучаемом языке. Такие произведения удовлетворяют многим требованиям, среди которых следует выделить яркое и занимательное содержание, эмоциональность и образность изложения, актуальность, воспитательную ценность. Именно они способствуют пробуждению у студентов положительной мотивации и потребности в чтении на иностранном языке (Матрон 2002). Как отражение элементов реального мира, как система речевого продукта носителей данного языка и как носитель и источник объективной информации, неадаптированное, без купюр творение высокого художественного уровня служит одним из способов знакомства обучаемого с другим народом и его культурой. Читая подобные тексты, армянские студенты узнают о жизни людей в разное историческое время, знакомятся с атмосферой того времени, обычаями,

бытом, одеждой, занятиями, нормами поведения и особенностями речи русского и иных народов и т.д.

В качестве одного из аспектов целостной подготовки домашнее чтение обеспечивает не только развитие ключевых компетенций (коммуникативной - готовности к общению с другими людьми; кооперативной - готовности к сотрудничеству с другими людьми; информационной - готовности к работе с информацией и др.), но оптимизирует процесс формирования различных видов самой коммуникативной компетенции (лингвистической, дискурсивной, социолингвистической, социокультурной).

Внеаудиторное чтение произведений русских мастеров слова в вузе преследует множество целей. Это важный источник и средство обогащения активного и пассивного словарного запаса и совершенствования навыков устной речи. Художественный текст создает основу для разнообразных диалогических и монологических высказываний. Целью такого чтения следует назвать также осмысленную и активную переработку зрительно воспринимаемого речевого сообщения, перцепцию интеллектуальной и эстетической информации, графически закодированной по системе какого-либо языка. В качестве дополнительной цели домашнего чтения можно указать выработку умения воспринимать аутентичные тексты различных стилей и жанров, использования основных видов чтения в зависимости от поставленной коммуникативной задачи. Наконец, обучение домашнему чтению благоприятствует осуществлению почти всех основных сторон воспитания – умственного, нравственного, эстетического и трудового. Оно способствует развитию образного и логического мышления, воображения, внимания, памяти.

К ряду знаменательных произведений, посильных для понимания и обсуждения студентами младших курсов, можно отнести сказку-легенду А.И. Куприна «Синяя звезда».

В качестве эпиграфа к методической разработке этой сказки приводятся следующие изречения: «Нет ничего справедливого, прекрасного или безобразного по природе: всё это определяется установлением и обычаем» (Аристипп); «Там, где все горбаты, стройность становится уродством» (Оноре де Бальзак), «Красота – это гармония случая и добра» (Симона Вейль) и «Путь к добродетели лежит через уродство» (Сергей Довлатов). Обсуждение этих афоризмов позволяет

сразу же акцентировать внимание студентов на основной мысли произведения. В качестве задания им предлагается найти и выписать похожие высказывания на русском и армянском языках.

Привлечению читательского интереса способствует и небольшая аннотация: *Рассказ был впервые опубликован в Париже в сборнике «Храбрые беглецы» /1928 г./ под названием «Принцесса-дурнушка» с подзаголовком «Легенда». Было у писателя и другое заглавие для этой сказки. В архиве А.И. Куприна сохранилась вырезка из журнала с текстом сказки. Рукой писателя заголовок зачеркнут и вписан другой – «Запретное зеркало. Легенда». В последней фразе сказки-легенды слишком резкое слово «безобразны» заменено на более спокойное «некрасивы».*

Мораль этой доброй, милой и очень трогательной сказки проста: общего для всех понятия «красота» быть не может. Бесспорно лишь то, что красота человеческой души важнее, чем внешняя привлекательность. В одной затерянной в горах стране родилась у короля и королевы долгожданная дочь. Но, как назло, оказалась она «ужасно некрасивой»... Очевидно, что в писательской иерархии новеллы доброта, сострадание, честность ценятся выше.

Добавим, что для дальнейшего обсуждения наша разработка дополнена двумя притчами и стихотворением Николая Заболоцкого «Некрасивая девочка», которые созвучную тему расширяют до проблемы: «Что важнее для человека в наше время – богатство души или красота лица, тела? И в чем проявляется красота?». В целях организации более аргументированного обсуждения студентам предлагается также прочитать сказки «День рождения Инфанты» и «Мальчик-звезда» О. Уайльда, «Гадкий утенок» Г.Х. Андерсена. В конце обсуждения можно обратить внимание обучаемых на расширенное толкование красоты А. И. Куприным, выявляя некоторое сходство Эрнана Великого с образом заглавного героя из трагедии Эсхила «Прометей прикованный».

В современной методике существуют различные точки зрения относительно наибольшей эффективности этапов работы над текстом. В своей разработке мы придерживаемся общепринятой методики организации домашнего чтения (Журавлева, Зиновьева 1984; Матрон 2002; Крючкова 2009) с выделением трех этапов работы над любыми текстами: **предтекстового, текстового, послетекстового**. Последний этап

полезен в случае, когда текст рассматривается как средство развития репродуктивных умений в устной или письменной речи.

Задачей предтекстовых упражнений, как известно, является направленное формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении, снятие возможных трудностей разного плана.

Нашу разработку предваряет словарь, где в рубрике «ЗАПОМНИТЕ ЗНАЧЕНИЕ ЭТИХ СЛОВ» представлены лексемы, значимые или интересные с точки зрения их происхождения, как-то:

Августейший - от лат. *augustissimus* «священнейший». Титул римских императоров - дорев. официал. Титул, прилагавшийся к именам нарицательным, когда ими обозначались члены императорской семьи. Августейший монарх, августейший гость, то есть царский, царственный, высочайший, державный, коронованный, порфиноносный (*ծիրանակիր*).

Краги - կաշվե տնապաններ, լայնաբերան բազկապանով ձեռնոց:

Легенда - տառիչք, ավանդազրույց, լեգենդ:

Менестрель - միջնադարյան Եվրոպայում գրուան, մենեստրեր:

Трубадур - գրուան, գովերգիչ, փրոփադուր:

Фрейлина - (от нем. *Fräulein* - девушка, барышня) женщина из аристократической семьи, состоящая в свите королевы, царицы, принцессы и т.д.; соответствующее придворное звание. (Պալատական ազնվական օրհորդ, թագուհու, իշխանուհու, կամ նրանց դուստրերի շրխմբի կազմում)։

Эрнотерра - сказочное государство Эрна (латин. *terra* «земля»);

эрнотерранин - житель этой земли; **эрнотеррский** - относящийся к стране или жителю. Им родственны русские слова **территория**,

терраса - «земляная насыпь, площадка», **террариум** - «помещение, витрина для содержания мелких животных и пресмыкающихся»,

терракота - «желтая или красная обожжённая гончарная глина» и др.¹

¹ Частичное сходство этого материала для студентов с нашей статьей для учеников армянских школ (Абгарян 2018) объясняется идентичностью целей и задач домашнего чтения для обеих групп. Однако статья для старшей возрастной группы отличается упражнениями повышенной сложности, наличием дополнительных комментариев при последующем обсуждении и др.

Другие лексемы, которые, на наш взгляд, способны вызвать затруднения в понимании, в целях облегчения чтения переводятся в скобках в самом тексте: **арфа** (*արփա*), **бечевка** (*սարսի՛ն, Բժսի՛ն, թըլ, չսի՛ն*), **вскарabкаться** (*մազգել*), **вывих** (*հոդախախտում*), **герольд** (*մոնետրի*), **кроткий** (*հեղաշարժ, հեղափոխություն*) и др.

Среди предтекстовых самостоятельных упражнений на усвоение лексики следует назвать задания типа:

- а) с прокомментированными словами составить предложения и перевести их на армянский язык;
- б) к приведенным прилагательным подобрать синонимы (аналогично - антонимы) из указанного далее словаря для справок; выделить слова, которые не имеют соответствий.

В предтекстовые включено и задание, где к данным прилагательным из текста следует подобрать подходящие по смыслу существительные, согласуя их в роде и числе: *бессмертный, королевская, народное, удивительные; непонятный, личная, чудесное, охотничьи; исключительный, национальная, некрасивое, уродливые и др.*

Студентам предлагаются также задания на:

а) преобразование кратких прилагательных в полные: *Она напоминает лягушонка/... Колечки рыжеватые кудрей/ Рассыпаны, рот длинен, зубки кривы, Черты лица остры и некрасивы. Мужчины моей страны умны, верны, трудолюбивы. Женщины – честны, добры, и понятливы, но прости их Бог – и те, и другие безобразны...*

б) замену выделенных прилагательных формами в превосходной степени: *И вот под отеческой, мудрой и доброй властью королей Эрнов расцвела роскошно Эрнотерра и зажила невинной, полной, чудесной жизнью, не зная ни войн, ни преступлений, ни нужды в течение целых тысячи лет; и др.*

в) выбор существительного, которое сочетается со всеми прилагательными: **1. Незапамятные, древние, прежние:** а) знания, б) времена, в) книги. **2. Бессмысленная, торговая, сомнительная:** а) привилегия (*արժանաբանություն*), б) услуга, в) палата. **3. Физическое, внутреннее, анатомическое:** а) пламя, б) здание, в) уродство. **4. Волосатая, тяжелая, мозолистая:** а) сумка, б) рука, в) судьба. **5. Охотничий, гастрольный, дачный:** а) сезон, б) нож, в) спектакль. **6. Морская, густая, мыльная:** а) волна, б) пена, в) опера. **7. Голубая, донорская, горячая:** а) ткань, б) кровь, в) мечта. **8. Воздушный,**

удобный, городской: а) шар, б) король, в) сад. **9. Богатая, послушная, таинственная:** а) девушка, б) красота, в) шуба. **10. Старинный, неприступный, воздушный:** а) замок, б) род, в) бой.

Можно использовать упражнения на автоматизацию навыка узнавания лексических единиц по их грамматическим характеристикам, формальному или семантическому признаку, а также трансформационные и заместительные упражнения. Так, в приведенных предложениях рекомендуется выделенные слова заменить уже объясненным синонимом: *Когда **ангельский** человек создает семью, он наполняет её духовной силой, любовью, взаимным уважением. **Добросердечный и смиренный** человек не топчет мир своего ближнего ногами, но бережно относится к нему, а значит, вокруг кроткого всегда собираются люди.*

Само произведение в разработке разделено на 5 частей, за которыми следуют задания-вопросы на понимание содержания, с указанием нескольких ответов на выбор. Разбив на варианты и бессистемно перемешав, вопросы можно использовать в качестве тестового материала для контроля за чтением и пониманием (всего представлено 40 вопросов). Укажем некоторые:

1) Давным-давно, с незапамятных времен жили.... а) пастухи, б) хлебопашцы, в) шахтеры, г) кузнецы.

2) Страна, где жили эти люди, находилась.... а) на неизвестном острове, б) на территории Англии, в) на высоком плоскогорье, г) на Кавказе.

3) В доме своей молочной матери Эрна поняла, почему юноши испытывают к ней лишь покорность и сожаление, случайно увидев... а) обломок расчески, б) свое отражение в осколке зеркала, в) ткань с шелковыми кружевами, г) свою соску.

4) Рассказ назван «Синяя звезда» потому, что.... а) принцесса любила смотреть на синее небо и звезды, б) у нее были синие глаза, в) девушка любила носить голубое платье, г) она носила кольцо с синими сапфирами.

Обучаемым предлагается также озаглавить главные смысловые части текста, выписать предложения, выражающие основную мысль отрывка или характеризующие героев, ответить на итоговые вопросы и т. д.

За каждым фрагментом произведения приводятся так называемые **притекстовые задания** на закрепление усвоенной лексики по типу: «К

данным ниже определениям подобрать слова из правого столбика», которые также можно включить в варианты тестов. Например:

1. Женщина, принимающая детей у рожениц, помогающая при родах, баба-акушерка без образования –	а) сатира б) пращур в) деликатный
2. Титул, прилагавшийся к именам нарицательным, обозначающим императора и членов императорской семьи–	г) соблазн д) аргумент е) повитуха
3. Требующий осторожного и тактичного отношения; щекотливый, предупредительный, вежливый, мягкий в обращении –	ж) демонстрация з) августейший
4. Злая насмешка, резкое обличение, карикатура, пародия –	
5. публичное действие, поступок, совершаемые для выражения протеста против чего-л., несогласия с чем-л. –	
6. Далёкий предок, родоначальник–	
7. Искушение, приманка, нечто влекущее и обольщающее –	
8. Довод, основание, приводимые в доказательство; синонимы – мотив, суждение, параметр, резон –	

В связи с необычностью авторского словообразования при именовании жителей этой сказочной страны в разработке после небольшого теоретического пояснения уделено внимание образованию названий жителей стран или, наоборот, предлагается определить, жителем какой земли является данный человек, а приведенные наименования лиц представить во множественном числе. С помощью словообразовательного суффикса *-тель/ -тель(ница)* предлагается образовать названия лиц мужского/женского пола по профессии или роду занятий; восстановить словообразовательную последовательность, указанную в задании, определить слово, от которого происходит название лица: *завоевательница, законодатель, исследователь, изобретатель, копатель, обозревательница, повелительница, пользователь, последователь, потребитель, почитатель, предатель, председатель, приятельница, свидетельница, сказитель, служитель, создатель, рекламодатель, роженица, родительница, читательница.*

К грамматическим упражнениям **послетекстового уровня** можно отнести задания на:

а) замену глаголов в прошедшем времени формами настоящего в отрывке: *«Добрый король Эрн XXIII отличался выдающейся красотой и был женат по страстной любви на самой прекрасной девушке государства. Но детей у них не было очень долго: целых десять лет, считая от свадьбы. Можно представить себе ликование народа, когда на одиннадцатом году он услышал долгожданную весть о том, что его любимая королева готовилась стать матерью. Народ радовался вдвойне: и за королевскую чету и потому, что вновь восстанавливался по прямой линии славный род сказочного Эрна. Через шесть месяцев он с восторгом услышал о благополучном рождении принцессы Эрны XIII. В этот день не было ни одного человека в Эрнотерре, который не испил бы полную чашу вина за здоровье инфанты. Не веселились только во дворце. Придворная повитуха, едва приняв младенца, сразу покачала головой и горестно почмокала языком. Королева же, когда ей принесли и показали девочку, всплеснула ладонями и воскликнула...».*

б) преобразование пассивных конструкций в активные: *Старинный язык почти забыт даже королями. Эрном Великим был установлен также и закон о престолонаследии. В династии Эрнов летописцами иногда отмечалось рождение очень некрасивых сыновей. В день, когда Эрне исполнилось пятнадцать лет, во дворце родителями были устроены роскошный обед и великолепный бал.*

в) замену причастных оборотов придаточными предложениями со словом *который*, деепричастных - синонимичными придаточными конструкциями: *Она шла, не замечая опасности. Не получив ответа, Эрна вошла в комнату; Сказав, он потерял сознание*

В завершение грамматической части послетекстовой работы мы предлагаем вниманию студентов две притчи, дополняющие и расширяющие проблематику сказки А. И. Куприна.

На базе притчи «Принцесса в лохмотьях» разработано упражнение на выбор глагола совершенного/ несовершенного вида, что, как известно, всегда вызывает затруднения у армянских студентов: *В день совершеннолетия дочери король собрал своих подданных и (1: объявил – объявлял), что мужем принцессы может (2: стать – становится) тот, кто будет её (3: полюбить – любить) всю жизнь. В назначенный час сотни женихов (4: собрались – собирались) во дворце. Каждый*

хотел (б: доказывать – доказать), что будет (б: любить – полюбить) принцессу вечно. Девушка посмотрела на разодетых юношей и (б: задумывалась – задумалась).

б) С опорой на содержание другой притчи «Любовь подобна цветам» проверяемый должен выбрать правильный вариант ответа на вопросы по морфологии, придумать три своих названия притчи и ответить на вопросы: «Что лучше: любить или быть любимым? Кто сильнее: любящий или любимый ?». Например:

<p>У великого короля было... (1) сына, и он хотел выбрать в наследники ... (2). Это было очень трудно, потому что все трое были очень разумными и храбрыми. Король подумал и попросил ... (3) прийти. Он сказал, что собирается совершить длительное паломничество, и дал каждому... (4) цветочных семян. «Отдадите мне семена, когда я... (5). И тот, кто лучше сохранит их, тот станет ... (6)».</p>	<p>1. а) трех, б) трем, в) три. 2. а) одному, б) одного, в) одним. 3. а) сыновей, б) сыновьям, в) сыновьях. 4. а) сумку, б) сумке, в) сумкой. 5. а) отвернусь, б) вернусь, в) развернусь. 6. а) моего наследника, б) моему наследнику, в) моим наследником.</p>
--	---

Студентам предлагается также прослушать сказку А.И. Куприна в записи по одной из версий:

*** ololo.fm/search/A.+И.+Куприн/Синяя+Звезда+Звезда

*** ololo.fm/search/Strike+Paints/A.+И.+Куприн+-+Синяя+Звезда

В разработке нами предусмотрены и вопросы шутивно-занимательного характера:

а) Преподаватель русского языка проверял сочинение и увидел ошибку в словосочетании: «Опыт в жизни приходит с гадами», но потом задумался и решил не исправлять. **Почему он так поступил? Что имел в виду педагог?**

б) Преподаватель русского языка спрашивает: - Скажите, что можно сказать по поводу слов: «Я люблю, ты любишь, он любит...»? – Я думаю, – отвечает армянский студент, – что речь идет о ситуации, при которой один из любовного треугольника точно будет убит. **Что перепутал студент?**

в) Один фокусник заявил, что может поставить бутылку в центре комнаты и вползти в неё. **Как это?**

г) *Вы сидите в самолёте, впереди вас лошадь, позади вас лодка. Где вы?*

д) *Кого простой смертный видит каждый день, король – очень редко, а Бог никогда?*

Послетекстовый этап чтения сказки «Синяя звезда» завершается обобщающими вопросами, которые предполагают развернутый ответ-комментарий.

Представленные в нашей методической разработке задания на понимание прочитанного обеспечивают лично-ориентированный, индивидуализированный подход к процессу обучения, направлены на развитие информационной, кооперативной и коммуникативной компетенций и, как следствие, отвечают задаче интенсификации обучения и содействуют становлению творческого миропонимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абгарян А.Б. Задания по домашнему чтению для армянских учеников (на материале «Синей звезды» А.И.Куприна)//Вестник ЕГЛУ им. В.Брюсова. Ереван, 2018, No 2(45).– С.181–192.

2. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М.: «Русский язык», 1984. – 98 с.

3. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. – М.: «Наука», 2009. – 480 с.

4. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 296 с.

5. Селиванова Н.А. Домашнее чтение – важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе// Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4.– Сс. 21–26.

6. Фадеев В.М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и приемы контроля // Иностранные языки в школе. – 1979. № 6. – Сс. 28–30.

7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: «Высшая школа», 2005. – 255 с.

REFERENCES

1. Abgarjan A.B. Zadanija po domashnemu chteniju dlja armjanskih uchenikov (na materiale «Sinej zvezdy» A.I.Kuprina)//Vestnik EGLU im. V.Brjusova. Erevan, 2018, No 2(45).– C.181–192.
2. Zhuravleva L.S., Zinov'eva M.D. Obuchenie chteniju (na materiale hudozhestvennyh tekstov). – M.: «Russkij jazyk», 1984. – 98 c.
3. Krjuchkova L.S. Prakticheskaja metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu: uchebnoe posobie. – M.: «Nauka», 2009. – 480 s.
4. Matron E.D. Hudozhestvennoe proizvedenie na urokah inostrannogo jazyka. – M.: Flinta: Nauka, 2002. – 296 s.
5. Selivanova N.A. Domashnee chtenie – vazhnyj komponent sodержanija obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole// Inostrannye jazyki v shkole. – 2004. – № 4.– Sc. 21–26.
6. Fadeev V.M. Domashnee chtenie v starshih klassah, ego organizacija i priemy kontrolja // Inostrannye jazyki v shkole. – 1979. № 6. – Ss. 28–30.
7. Folomkina S.K. Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze. – M.: «Vysshaja shkola», 2005. – 255 s.

**ԱՐԳԱՐՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ - ՀԱՅ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՈՌԻՍԱԼԵԶՈՒ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՈՒՄԸ (Ա.Ի.
ԿՈՒՊՐԻՆԻ «ԿԱՊՈՒՅՏ ԱՍՏՂ» ՀԵՔԻԱԹԻ ԱՐՏԱԼՍԱՐԱՆԱՅԻՆ
ԸՆԹԵՐԳԱՆՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ)**

*Հիմնաբառեր՝ արտալսարանային ընթերցանություն, գեղարվեստական
տեքստ, ռուսալեզու հաղորդակցական կոմպետենցիա, Ա.Ի. Կուպրին,
«Կապույտ աստղ»*

Հոդվածում տնային ընթերցանությունը դիտարկվում է որպես հայ
ուսանողների ռուսալեզու հմտությունների և ունակությունների
ծնավորման միջոց: Ա.Ի. Կուպրինի «Կապույտ աստղը» չադապտացված
հեքիաթի օրինակով ներկայացվում են տեքստի հիման վրա
բառապաշարի և քերականության վրա աշխատելու փուլերը, բերվում են
առաջադրանքներ, որոնք թույլ են տալիս վերահսկել տեքստի ընկալումը
և պատրաստվել կարդացածը քննարկելուն:

**ABGARYAN ARTHUR - IMPROVEMENT OF RUSSIAN-SPEAKING
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE ARMENIAN STUDENTS (ON
THE MATERIAL OF «THE BLUE STAR» BY A.I. KUPRIN)**

*Keywords: home reading, literary text, russian-speaking communicative
competence, A.I. Kuprin, “The Blue Star”*

The article is devoted to home reading as a means of forming Russian-
speaking skills and abilities of Armenian students. On the basis of the
unadapted tale “The Blue Star” by A.I. Kuprin the stages of lexical and
grammatical work with the text, as well as the exercises to control
understanding and to prepare for the conversation are presented.

**Ներկայացվել է՝ 24.05.2019
Գրախոսվել է՝ 23.05.2019**

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐՈՎ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ
ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

ԱՍԱՏՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ

Հիմնաբառեր՝ քերականական կոմպետենցիա, ընկալողական և վերարտադրողական քերականություն, քերականության ուսուցման հաղորդակցական/իրադրային համատեքստ, քերականության ուսուցում կառուցվածքային մոդելներ

ՀՀ հանրակրթական դպրոցում անգլերենի քերականության ուսուցումն ամենից առաջ միտված է ձևավորելու և զարգացնելու սովորողների քերականական կոմպետենցիան, որը ենթադրում է տվյալ լեզվի քերականական երևույթների, կարգերի, կանոնների, տարրերի վերաբերյալ կայուն գիտելիքներ և դրանց ընկալման ու կիրառման կարողություն: Ըստ «Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգի»՝ քերականական կոմպետենցիան լավ ձևակերպված կապակցությունները և նախադասությունները ճանաչելու, դրանց իմաստը հասկանալու և վերարտադրելու կարողությունն է (CEFR 2001: 113):

Ընդհանրապես լեզուն ուսուցանելիս ամենից առաջ հստակեցվում են նպատակն ու խնդիրները: Այս կապակցությամբ Թորնբրին նշում է մի քանի գործոն, որ ուսուցիչները պետք է հաշվի առնեն ուսուցման այս կամ այն ձևն ընտրելիս կամ նախապատրաստելիս.

- արդյո՞ք աշակերտներն ունեն բավարար գիտելիքներ մայրենի լեզվից
- քանի՞ սովորող կա յուրաքանչյուր խմբում կամ դասարանում,
- որքանո՞վ է առաջադրանքի լեզվանյութն աշակերտներին մատչելի:

Վերջում նա իրավամբ հավելում է, որ ոչ պակաս կարևոր նշանակություն ունեն նաև արտաքին գործոնները, օրինակ՝ առարկայական չափորոշիչների պահանջները, դպրոցական ծրագրերը, ավարտական քննությունները և այլն (Thornbury S. 2010: 27):

Անդրադառնալով քերականության ուսուցմանը՝ Ջ. Հարմերը կողմնակից է տարբեր մակարդակներում առաջադրվող խնդիրների՝ լեզվանյութի և գործնական առաջադրանքների հստակեցմանը: Նա նշում

է, որ ուսուցիչը պետք է սովորողների համար ապահովի հաղորդակցվելու հնարավորություններ՝ ինքնուրույն կիրառելու քերականական միավորները, կառուցվածքները, կանոնները: Այսինքն, նա առավելապես կողմնակից է հաղորդակցական քերականության ուսուցմանը, որը ենթադրում է սովորողների ակտիվության և ինքնուրույնության դրսևորում առաջադրված վարժությունները կատարելիս կամ տարատեսակ խաղեր կազմակերպելիս (Harmer J. 2012: 210):

Ջ. Սքրիվենները քերականության ուսուցման գործընթացում արդյունավետ է համարում քերականական վարժանքները և գտնում, որ դրանք մինչ օրս էլ արդիական են ու պահանջված, և դրանց կանոնավոր կիրառման արդյունքում սովորողների քերականական գիտելիքներն ու կարողությունները կզարգանան. նրանք չեն վախենա հաղորդակցվել և աստիճանաբար կծերբազատվեն լեզվական անկատարության բարդույթից: Պարզապես կարևոր է, որ այդ ընթացքում ուսուցիչն ուշադրությամբ հետևի աշակերտների գործունեությանը՝ ապահովելով դրական հաղորդակցական միջավայր, ինչպես նաև կառուցողական հետադարձ կապ (constructive feedback):

«Հանրակրթական դպրոցում քերականության ուսուցումը հիմնվում է հետևյալ սկզբունքների և մոտեցումների վրա.

- հաղորդակցական
- իրավիճակային
- կառուցողական
- գիտակցական
- ընկալողական և վերարտադրողական քերականության ուսուցման տարբերակված մոտեցում
- քերականության ուսուցում դեդուկտիվ և ինդուկտիվ եղանակներով:

Կարծում ենք՝ միևնույն հոդվածի շրջանակում հնարավոր չէ հավասարապես դիտարկել քերականության ուսուցման վերոնշյալ բոլոր սկզբունքները: Մենք կփորձենք առավել շեշտադրել հաղորդակցական համատեքստում քերականության ուսուցման հիմնախնդիրը. Չէ՞ որ այսօր հաղորդակցական ուսուցումը լեզվակրթության գերակա ուղղությունն է, բնականաբար պետք է կարևորվեն այն մեթոդների, մոտեցումների ու սկզբունքների ընտրությունն ու կիրառումը, որոնք կապահովեն սովորողների քերականական գիտելիքները հաղորդակցության մեջ կիրառելու կարողություններ:

Ակնհայտ իրողություն է, որ ժամանակակից դպրոցական դասագրքերում քերականության ուսուցումն իրականացվում է գլխավորապես ընկալողական՝ ոեցեպտիվ նպատակներով, որը ենթադրում է քերականական տարրերի, երևույթների, կանոնների ճանաչում, իմաստի հստակեցում, յուրացում: Ասինքն՝ անտեսվում են հաղորդակցական քերականության ուսուցման համատեքստն ու դրանից բխող ակտիվ ուսուցողական վարժություններն ու գործընթացները: Հետևաբար, պայմանավորված սույն հիմնախնդրի արդիականությամբ՝ փորձ կարվի քննության առնել քերականության ուսուցումը լեզվահաղորդակցական համատեքստում՝ համապատասխան մոտեցումների և լեզվանյութի դիտարկմամբ:

Քերականության ուսուցումը հաղորդակցական համատեքստում

Ինչպես հայտնի է, լեզուն վերարտադրվում և ընկալվում է ինքնաբերաբար՝ առանց վարանման կամ գիտակից հաշվարկման, առանց թարգմանության կամ վերլուծությունների: Ուսուցման առաջընթացը չափվում է այն լեզվանյութով, որը սովորողները կկարողանան ինքնուրույն օգտագործել հաղորդակցության մեջ: Ավտոմատությունը ձեռք է բերվում նաև ուսումնական վարժանքների միջոցով, որոնք նախատեսված են ուսուցման տարբեր փուլերի համար: Հաջորդիվ ներկայացվում և դիտարկվում են հետևյալ (կրկնա)վարժանքները.

Փոխարինում (Substitution drills)

Սկզբնական փուլում այս կրկնավարժանքը բավականին պարզ է թվում.

Teacher: He's going to drive the car.
Students: He's going to drive the car.
Teacher: bus
Students: He's going to drive the bus.
Teacher: taxi (etc.)
Students: He's going to drive the taxi.

Հաջորդ փուլում կրկնավարժանքն աստիճանաբար բարդացվում է.

Teacher: He's going to eat the cake.
Students: He's going to eat the cake.
Teacher: coffee
Students: He's going to drink the coffee
Teacher: He's going to watch the film. (etc.)

Վերջում ուսուցիչն ու աշակերտները տարբեր նախադասություններ են կազմում և ներկայացնում.

Teacher: He's going to eat the cake.
Students: He's going to eat the cake.
Teacher: coffee
Students: He's going to drink the coffee.
Teacher: Marry
Students: Marry 's going to drink the coffee.
Teacher: make
Students: Marry 's going to make the coffee.
Teacher: beds
Students: Marry 's going to make the bed.(etc.)
(Scrivener J. 2007: 260-262)

Բազմիցս նշվել է, որ քերականական նյութին տիրապետելու նպատակներից մեկը դրա անմիջական կիրառումն է հաղորդակցության մեջ (լսելիս, կարդալիս, խոսելիս, գրելիս): Ուսուցման գործընթացում աշակերտները պետք է սովորեն քերականությունը ճիշտ և սահուն կիրառել, այսինքն՝ ուսուցանվող քերականական նյութը պետք է գործածվի հաղորդակցության մեջ: Հաջորդիվ ներկայացնում ենք **Փոխակերպում(Transformation drills)** վարժությունը, որը կատարելիս աշակերտները լսում են ուսուցչի նախադասությունը և դրա հիման վրա կազմում նոր նախադասություն, օրինակ՝

Teacher: He's opening the cake tin.
Students: He's going to eat the cake.
Teacher: He's studying beside the swimming pool.
Students: He's going to swim.
Teacher: Susan's going into the post-office.
Students: She is going to buy a stamp.
Teacher: The students are waiting at the bus stop.(etc.)

Ուսուցանվող քերականական նյութի կանոնավոր կիրառումն աշակերտներին հնարավորություն է տալիս տվյալ քերականական նյութը ինքնաբերաբար կիրառել հաղորդակցության մեջ (Ur P. 2012: 80):

Քերականության ուսուցումն արդյունավետ է մասնավորապես **երկխոսությունների** կիրառմամբ: Առավելապես արդյունավետ են առօրյա թեմաներով փոքր երկխոսությունները, որոնց լեզվանյութը սովորողները նախապես յուրացրել են:

Հաջորդիվ ներկայացնում ենք երկխոսության միջոցով քերականության ուսուցման օրինակ.

Փուլ մեկ

Պատկերացնենք, որ ուսուցանվել է **It's too + adjective + to + verb** (օրինակ, **It's too hot to drink.**) քերականական կառուցվածքը: Ուսուցիչը գրատախտակին մի իրավիճակային երկխոսություն է գրում, որում օգտագործում է տվյալ կառուցվածքը, օրինակ.

Lazy boyfriend is on the sofa: Girlfriend is in doorway.

Girl: Could you help me, Mike?

Boy: What do you want?

Girl: Bring me that suitcase, please.

Boy: Oh, I am too tired!

Girl: It's too heavy for me to carry.

Boy: And it's too heavy for me too. What's in it?

Girl: Your birthday present!

Փուլ երկու

Աշակերտներին հանձնարարվում է կրկնել խմբով/միասին/առանձին-առանձին (պայմանավորված դասարանում աշակերտների թվաքանակով, դասասենյակի կառուցվածքով և այլն): Էական է, որ յուրաքանչյուր աշակերտ հնարավորություն ունենա երկխոսությունը բազմաթիվ անգամներ կրկնել՝ կարևորելով դրանում օգտագործված լեզվական միջոցները, քերականական կառուցվածքները, ինչպես նաև առոգանությունը:

Փուլ երեք

Աշակերտները ձգտում են երկխոսությունն անգիր սովորել, քանի որ ուսուցիչը շուտով այն ջնջելու է, և նրանք այլևս չեն կարողանա օգտվել գրատախտակից: Փոխարենը որպես հուշում՝ օգնություն, ուսուցիչը

կարող է գրատախտակին նկարել տեքստի բովանդակությանը վերաբերող նկարներ, պատկերներ:

Փուլ չորս

Երբ աշակերտները յուրացնեն երկխոսությունը, նրանց հանձնարարել գրել երկխոսության տեքստը կամ պարզապես այն դերերով բանավոր ներկայացնել՝ վերարտադրել:

Այսպիսով, պայմանավորված ուսուցման նպատակով և ակնկալվող արդյունքներով՝ երկխոսության կիրառման գործընթացում հավասարապես կարևորվում են և՛ լեզվական ճշգրտության, և՛ խոսքի սահունության գործոնները (fluency, accuracy):

Քերականության ուսուցումն իրադրային համատեքստում

Ինչպես գիտենք՝ խոսքը միշտ իրավիճակային է: Իրավիճակից դուրս խոսք չկա: Լեզվաբանորեն միևնույն նախադասությունը տարբեր իրավիճակներում կարող է արտահայտել բոլորովին տարբեր իմաստներ: Ինչպես նշվում է մեթոդական գրականության մեջ, արդյունավետ է, եթե ուսուցանելիս քերականական նյութը ներկայացվի, բացատրվի, համադրվի կամ կիրառվի իրական կյանքից վերցված իրավիճակներում, օրինակ՝ անգլերենի ստացական հոլովը, ածականի համեմատության աստիճանները, բայի ներկա շարունակական, ներկա վաղակատար, ներկա անորոշ և անցյալ անորոշ ժամանակաձևերը և այլն: Էական է, որ ուսուցիչն ընտրի համապատասխան իրավիճակ՝ երաշխավորելով սովորողների՝ լեզվական նյութի ըմբռնումն ու կիրառումը:

Ներկայացնենք անգլերեն **Քայլ** խոսքի մասի **"Should have done"** ժամանակաձևի ուսուցումն ըստ իրավիճակի:

Քայլ մեկ

Սովորողներին ներկայացվում է համատեքստ: Ուսուցիչը գրատախտակին ուրվագծում է Ավստրալիայի քարտեզը, որի կողքին տեղադրում է մի ավտոմոբիլի նկար: Ապա փորձում է այս երկու նկարների միջև գաղափարական կապ փնտրել ինչ-որ պատմության շրջանակում, օրինակ, իբր գլխավոր հերոսը՝ Անդին, որոշել է մեքենան վարել ավստրալական անապատում արևելքից արևմուտք:

Ուսուցիչն աշակերտներին առաջադրում է մի միտք՝ հիմնախնդիր. ի՞նչ նախապատրաստական աշխատանք պետք է կատարի յուրաքանչյուրը նման ճամփորդության համար: Սովորողներն Անդիի օրինակով անմիջապես արձագանքում են.

Andy would need a map, a spare wheel, lots of water, a travelling companion, food, a first aid kit, etc.

Ուսուցիչն աշակերտների արտահայտած մտքերը գրում է գրատախտակին, օրինակ.

To do this kind of journey, you should:

- take a map
- take water
- not travel alone
- advise the police
- not travel in the wet season.

Քայլ երկու

Ուսուցիչը բացատրում է, որ Անդին չէր նախապատրաստվել: Նա իր հետ չէր վերցրել քարտեզ, ջուր, նա ճամփորդում էր միայնակ: Ուսուցիչը դիմում է աշակերտներին՝ արդյո՞ք նրանք պատկերացնում են, թե ինչ կարող էր պատահել Անդիին: Լսելով սովորողներին՝ նա ստեղծում է հետևյալ պատմությունը.

Andy set off, got lost, got very thirsty, set off in search of help (leaving his vehicle behind), got trapped by sudden flood waters etc. The police set out in search of him but couldn't find him because he had abandoned his vehicle and left no note.

Քայլ երեք

Ուսուցիչը դիմում է աշակերտներին.

"**Well, what do you think of Andy?**", բնականաբար, նրանք կնշեն, որ Անդին խելացի չի վարվել: Ուսուցիչը հարցնում է. "**Why?**" Անշուշտ, սովորողներից մեկը կպատասխանի. "**He must take a map.**" Ուսուցիչը լսում է աշակերտի խոսքը, սակայն լեզվական ճշգրտության առումով բավարարված չէ նրա պատասխանից, քանի որ գործողությունը կատարվել է անցյալում, և ինքը շտկում է. "**He should have taken a map.**" Սովորողները այդ նախադասությունը կրկնում են միասին, ապա յուրաքանչյուրն առանձին: Ուսուցիչը հիշեցնում է նրանց՝ միաժամանակ արտահայտելով դժգոհությունը տեղի ունեցածից. "**Did he take a map?**" (No). "**Was that a good idea?**" (No). So...? Աշակերտները պատասխանում

են. "He should have taken a map." Այնուհետև նա նույն կառուցվածքային կաղապարով արտահայտում է մյուս գաղափարները և գրում գրատախտակին.

He should have taken a map.
He should have taken water.
He shouldn't have travelled alone.
He should have advised the police.
He shouldn't have travelled in the wet season.
He shouldn't have left his car.

Քայլ չորս

Ուսուցիչը ջնջում է գրատախտակին գրված նախադասությունները և կազմում հետևյալ կառուցվածքային կաղապարը.

He → should have taken water.
He → shouldn't have travelled alone.

Ապա նա պահանջում է կազմել նույն կաղապարով (should have և shouldn't have) այլ նախադասություններ, որ վերաբերեն տվյալ իրավիճակին:

Քայլ հինգ

Ուսուցիչը հարցնում է աշակերտներին, թե ինչպիսի երկխոսություն են պատկերացնում Անդիի և ոստիկանի միջև: Որպես օգնություն՝ նա այն սկսում է գրել գրատախտակին, որ սովորողները շարունակեն ու ավարտեն.

Police: You should have taken a map.
Andy: I know I should. I didn't think.

Աշակերտները ներկայացնում են երկխոսությունը՝ յուրաքանչյուրը հանդես գալով ոստիկանի կամ Անդիի դերում:

Վերոնջյալ օրինակում մենք դիտարկեցինք քերականական նյութի ներմուծումն իրադրային համատեքստում, սակայն տարբեր ձևաչափերով: Այսպես.

Առաջին փուլում իրավիճակ ստեղծվեց գրատախտակին ամրացված լուսանկարների, տեսագրության կամ նկարած պատկերների միջոցով:

Այդ նույն իրավիճակը նրանք կարող էին կառուցել տեքստն ընթերցելով կամ լսելով: Էական է այն, որ իրավիճակը գեներացրեց բազմաթիվ օրինակներ, որոնք վերաբերում էին տվյալ քերականական երևույթին կամ կանոնին: Ուսուցչի խնդիրն էր՝ սովորողներին ակտիվ ներգրավել ուսումնական գործընթացի մեջ, որպեսզի վերջիններս ընկալեին և՛ իրավիճակը, և՛ ուսուցանվող լեզվանյութը:

Յուրաքանչյուր ուսուցիչ ինքն է որոշում այն ռազմավարությունը կամ հնարքների համակարգը, որը պետք է ուղղի քերականական այս կամ այն նյութի լուսաբանմանը, յուրացմանը: Տարիների մասնագիտական փորձառության արդյունքում մենք համոզվել ենք, որ որքան շատ են փաստերն ու օրինակները, այնքան սովորողներն ավելի հնարավորություններ ունեն իրենց կռահման մեխանիզմները զարգացնելու, վարկածներ, ենթադրություններ անելու: Իսկ ուսուցողական օրինակները գրատախտակին գրելը ինքնանպատակ չէ, չէ՞ որ գրավոր հաղորդակցության մեջ աշակերտներն ավելի լավ են ընկալում լեզվական նորույթը, լինի այն քերականական, թե բառապաշարային: Արդյունքում ճշգրտվում է նաև սովորողների առոգանությունը (Նրանք բարձրաձայն կարդում են գրատախտակին գրված օրինակները): Ամենավերջում ուսուցիչը և աշակերտներն ամփոփում են նյութը և հավաստանշում կանոնը՝ այն է. **"Should have is used to criticise past actions."**

Իրադրային ուսուցման առավելությունները.

- Կարևորվում է խոսքը:
- Կարևորվում է սովորույթի ձևավորումը:
- Աշակերտների մեջ ծագում է հետաքրքրություն ընտրված և դասակարգված նյութի միջոցով:
- Լեզուն ուսուցանվում է իրական, բովանդակային իրավիճակում:
- Բանավոր հաղորդակցությանը զուգահեռ կարևորվում են նաև ընթերցելն ու գրելը:

Քերականության ուսուցումը կառուցվածքային մոտեցմամբ

Անշուշտ, սովորողները պետք է ընկալեն քերականական նյութը: Նրանք պետք է յուրացնեն միավոր կառուցում, կաղապարում և նախադասության մեջ ներառված քերականական մեխանիզմները և ոչ թե

հենց նախադասությունը: Կառուցվածքների և կաղապարների յուրացումը ապահովում է սովորողների ներգոր կարողությունները:

Քերականական կառուցվածքները, կաղապարները յուրացնելով՝ սովորողները հեշտությամբ կկարողանան օգտագործել նաև ուսուցանվող լեզվի բառապաշարը: Հաջորդող օրինակի միջոցով ներկայացվում է անգլերենի ուսուցումը կառուցվածքային մոտեցմամբ.

Տրոհված նախադասություններ (Split Sentences)

Պահանջվում է պայմանական նախադասությունները (**First Conditional for warning** – *If you touch the dog, it'll bite you!*) տրոհել երկու մասի: Յուրաքանչյուր սովորող կարդում է իր ունեցած հատվածը՝ փորձելով դասընկերների մոտ գտնել համապատասխանող կետը, այսինքն՝ սկիզբը կամ շարունակությունը, օրինակ.

If you eat that	you'll be sick.
If you touch the dog	it'll bite you.
If you steal my boyfriend	I'll never speak to you again.
If you go out now	you'll get soaked.
If you don't leave	I'll call the police.
If you don't book a ticket	you'll be lucky to get a seat.

(Scrivener J. 2007: 260-263)

Գիտակցական մոտեցում

Ակնհայտ է, որ անհատի մտավոր ունակությունների ակտիվ կիրառումը առավել արդյունավետ է դարձնում լեզվի յուրացումը: Սովորողների մտավոր կարողությունները պետք է ներառվեն ուսուցման գործընթացում: Նրանք պետք է գիտակցաբար յուրացնեն քերականական նյութի ձևը և իմաստը, այսինքն՝ յուրացման օրինաչափությունները: Աշակերտները պետք է տեսնեն և հասկանան, թե ինչպես է քերականական նյութը ձևավորվում և կառուցվում: Ուսուցիչը պետք է կենտրոնացնի ուշադրությունը կաղապարը սովորելու կետերին՝ ներկայացնելով դրանք կարճ և գործնական կանոնի ձևով կամ հակադրելով այլ քերականական նյութի հետ, օրինակ՝ *We went up... , I don't go... , He doesn't go ...* և այլն:

Անհրաժեշտության դեպքում քերականության կանոնները կարելի է ներկայացնել նաև մայրենի լեզվով: Դրանք պետք է օգնեն սովորողներին՝ հասնել գործնական նպատակին, այն է՝ ճիշտ կազմել քերականական

կաղապարը. օրինակ՝ ցուցական դերանունների հոգնակի թվի կազմությունը, ածականի համեմատության աստիճանները, բայական ժամանակաձևերի համաձայնեցումը և այլն: Ուսուցիչը պետք է ընտրի նոր քերականական նյութը ներկայացնելու ամենակարճ և ամենապարզ ձևը, պետք է ավելի քիչ խոսի լեզվի վերաբերյալ՝ շատ ժամանակ թողնելով սովորողներին մտածելու, դատողություններ անելու, վերլուծելու, համեմատելու և համադրելու:

Այսպիսով, քերականական նյութի յուրացումը պետք է լինի գիտակցաբար, կիրառումը՝ ինքնաբերաբար:

Ընկալողական և վերարտադրողական քերականության ուսուցման տարբերակված մոտեցում

Ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի՝ արդյո՞ք ուսուցանվող քերականական նյութը պատկանում է ընկալողական թե՛ վերարտադրողական նվազագույնին: Եթե այն պատկանում է ընկալողական նվազագույնին, սովորողները պետք է հաղթահարեն ձևի և իմաստի դժվարությունները, որպեսզի կարողանան հասկանալ այն լսելիս և կարդալիս: Եթե այն պատկանում է վերարտադրողական նվազագույնին, իմաստի և կիրառման դժվարությունները պետք է հաղթահարվեն: Սովորողները պետք է կարողանան օգտագործել դրանք խոսելիս և գրելիս տարբեր հաղորդակցական իրավիճակներում մտքեր արտահայտելու համար:

Բառապաշարային մոտեցում անկանոն քերականական նյութ ներմուծելիս

Երբեմն քերականական տարրերը պետք է առանձնահատուկ կարևորվեն ուսուցչի կողմից և ուսուցանվեն որպես առանձին բառային միավորներ: Այս մոտեցումը կիրառվում է, երբ քերականական նյութը վերաբերում է օրինակ՝ անկանոն բայերին, կամ այն բառերին, որոնք անկանոն կազմություն ունեն գոյականի հոգնակի թվում, ածականի համեմատության աստիճաններում և այլն, օրինակ՝

leaf-leaves

goose-geese

good – better – the best

bad – worse – the worst

old – older – the oldest

far – farther – the farthest

strike – struck – stricken

speak-spoke-spoken.

Որպես ամփոփում նշենք, որ կրթական, մանկավարժական, սոցիալ-հոգեբանական գործոններով պայմանավորված՝ քերականական նյութն ուսուցանելիս անհրաժեշտ է նախապես հաշվի առնել, թե որ մոտեցումն առավել արդյունավետ կամ նպատակային կլինի կիրառել:

Անշուշտ, դպրոցում անգլերենի քերականության ուսուցման գործընթացում հաճախ կիրառվում են հաղորդակցական տարբեր մեթոդներ, մոտեցումներ ու սկզբունքներ: Սակայն քերականության ուսուցումն արդյունավետ է, եթե ուսուցիչն իր մասնագիտական «զինանոցը» շարունակաբար թարմացնում և լրացնում է նոր գործիքակազմով՝ հաշվի առնելով ժամանակակից հաղորդակցական լեզվակրթության մարտահրավերները, ինչպես նաև ազգային կրթության ծրագրերում և առարկայական չափորոշիչներում առաջադրված պահանջներն ու հիմնախնդիրները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Modern Languages Division, Council of Europe, Strasbourg, Cambridge University Press, 2001
2. Harmer J., The Practice of English Language Teaching, Pearson, Longman, 2012
3. Scrivener J., Learning Teaching. MACMILLAN, 2007
4. Tornbury S., How to Teach Grammar, PEARSON, Longman, 2010
5. Ur P., A Course in English Language Teaching, Cambridge University Press, 2012

АСАТРЯН СУСАННА - КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Ключевые слова: грамматическая компетенция, рецептивная-репродуктивная грамматика, коммуникативный-ситуативный контекст, структурный подход

В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы обучения грамматики современного английского языка в школе. Сегодня преподаватели применяют различные методы для формирования и развития грамматических навыков учащихся. Но процесс обучения грамматики будет более эффективным, если преподаватели непрерывно и регулярно будут обновлять свой профессиональный “репертуар” новыми принципами, подходами и техниками, учитывая основные особенности современного языкового образования, а также требования Национальных образовательных стандартов РА.

ASATRYAN SUSANNA – COMMUNICATIVE PRINCIPLES OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN SCHOOL

Keywords: grammatical competence, receptive/reproductive grammar, communicative/situational context, structural approach

The article touches upon some issues related to teaching contemporary English grammar in school.

Today teachers use different methods to form and develop learners' grammatical skills. But the process of teaching grammar is more effective if teachers continuously and regularly update their professional "repertoire" with new principles, approaches and techniques, taking into consideration the main peculiarities of contemporary language education, as well as the requirements offered by the National Language Educational Standards of the RA.

**Ներկայացվել է՝ 24.06.2019
Գրախոսվել է՝ 24.06.2019**

ՀԱՆԴԻՍԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՓՈՐՁ

ԴՈՒՆՈՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ

Հիմնաբառեր՝ հանդիսավոր խոսք, հանդիսավոր մթնոլորտ, ճարտասանական/հոռետրական խոսքի էներգետիկա, հանդիսավոր խոսքի հորինվածքը/կոմպոզիցիան/, կառուցարկները, հորեյանական ելույթ, բաժակաճառ, դամբանաճառ

Ճարտասանական արվեստին տիրապետելը ժամանակակից մարդու համար յուրատեսակ հավելում է նրա մասնագիտական որակներին, նպաստավոր հանգամանք՝ աշխատանքային գործունեության մեջ հաջողությունների հասնելու համար:

Հողվածի նպատակն է ուսանողներին սովորեցնել հանդիսավոր խոսք կառուցելու և մատուցելու հմտությունները, որոնքինարավորություն կընձեռեն վարժեցնելու, մարզելու, կատարելագործելու ուսանողի խոսելու ունակությունները բազմամարդ լսարանի առջև, կնպաստեն առաջխաղացմանը ինչպես աշխատանքում, այնպես էլ շրջապատում:

Հանդիսավոր խոսքը արտասանվում է որևէ տոնի կամ հանդիսության առիթով: Այն նպատակ ունի հետաքրքրելու լսարանին, նրա ուշադրությունը հրավիրելու տվյալ իրադարձությանը, քննարկվող խնդրին, ցույց տալու/ընդգծելու որևէ խնդրի կարևորությունն ու արդիականությունը ևն:

Ամբողջ աշխարհում բոլոր մարդկանց միավորում են տոները: Խնջույքները, հանդիսությունները, տարբեր տիպի արարողությունները, առանց հանդիսավոր խոսքի, վերածվում են ուտելու պաշտամունքի/օր.՝ հարսանեկան հանդիսության ժամանակ շատ կարևոր է հանդիսավարի առկայությունը/: Հանդիսավոր խոսքը մշակույթի մի յուրահատուկ շերտ է: Այն առիթ է ընտանեկան միջավայրում, աշխատանքային կոլեկտիվում մերձենալու, միավորվելու, գեղագիտական հաճույք ստանալու ևն համար(<http://www.ustinov.ru>):

Հանդիսավոր խոսքի համար կարևոր նախապայմաններ են հանդիսավոր մթնոլորտի ստեղծումը և ճարտասանական խոսքի էներգետիկան: Հանդիսավոր մթնոլորտի ստեղծումը պայմանավորված է հաջող ելույթով. այն ամենալավ միջոցն է մարդկանց վրա ազդելու, նրանց հոգում որոշակի հույզեր, զգացողություններ, տոնական տրամադրություն առաջացնելու: Տոներ/պետական, ազգային,

մասնագիտական ևն/, հոբեյաններ/ղեկավարի, գործընկերոջ, կազմակերպության, որևէ իրադարձության ևն/, հանդեսներ/նշանադրության, հարսանյաց ևն/, շնորհանդեսներ/գինեձոներ՝կազմակերպելու շատ առիթներ կան՝ ծնունդ, անվանակոչություն, մկրտություն, պարգևատրություն, արվեստի, գիտության և կյանքի այլ բնագավառներում ստեղծված որևէ գործի ներկայացում ևն. այս առիթներով հնչած հանդիսավոր խոսքը դրական հույզեր է առաջացնում: Հանդիսավոր էնաս տխուր իրադարձությունների, սգո արարողությունների ժամանակ հնչած խոսքը, որը, թախծի, տխրության տրամադրություններ առաջացնելով հանդերձ, մեղմում է մարդկանց վիշտն ու ցավը, հուսադրում նրանց: Այսպիսով, հանդիսավոր խոսք հնչեցնելու նպատակն է մարդկանց հուսադրել, ոգևորել, աշխատանքի, պայքարի ու հաղթանակների մղել:

Ճարտասանական խոսքի էներգետիկանն պաստում է մարդկանց հոգիներում հուզական վառ հետք թողնելուն և ապահովում ելույթի հաջողությունը: Հանդիսավոր խոսքը չպետք է ձգձգվի և պետք է տևի տասը րոպեից ոչ ավելի: Այն պետք է գրավի ունկնդիրներին իր դինամիկայով, արտաբերվի մեկ շնչով: Հանդիսավոր խոսքը, առանց որոշակի պաթոսի, հավասարազոր է հարսանիքի՝ առանց հարսի: Ճարտասանի գլխավոր խնդիրը ոչ միայն օգտակար կամ կարևոր տեղեկություն, միտք/գաղափար հաղորդելն է, այլև մարդկանց հոգիներում հույզեր, զգացմունքներ արթնացնելը, ոգեշնչելը, նորանոր արարումների մղելը: Այսինքն՝ առաջնայինը էներգետիկան է, հետո՝ բովանդակությունը, որովհետև կարճ ժամանակ անց այն կարող է մոռացվել, իսկ հուզական հետքը երկար ժամանակ դեռ մնում է:

Թեև յուրաքանչյուր հանդիսավոր խոսք ինքնատիպ է ու անկրկնելի, սակայն այն կառուցելու համար անհրաժեշտ են հետևյալ սկզբունքները՝ հակիրճություն/սեղմություն, տրամաբանական հաջորդականություն, հորինվածքի/կոմպոզիցիա/կառուցման հետևողականություն, աստիճանական սաստկացում, արդյունավետություն (Դոխոյան 2018:283-284):

Հանդիսավոր խոսքը պետք է լինի բնական, հորինվածքի հատվածները պետք է անխզելիորեն կապակցված լինեն ինչպես բովանդակային, այնպես էլ ոճական առումով: Հուզական նախաբանից հետո ճարտասանը պետք է անմիջապես կապ հաստատի ունկնդիրների հետ՝ ուշադրություն առաջացնելով իր արձարձած թեմայի և իր անձի

¹Գինեձոնը/ շնորհանդեսի հոմանիշն է/ որևէ գրքի, կազմակերպության ևն՝ թեթև խմիչքով կամ խնջույքով ներկայացումն է:

նկատմամբ, հուզական լարվածություն առաջացնի և նախապատրաստի նրանց իր ասելիքի ընկալմանը:

Հանդիսավոր խոսքի հորինվածքում կան անհրաժեշտ բաղադրիչներ, որոնց իմացությունը թեև պարտադիր է, սակայն պահպանումն ու գործածումը՝ որոշակի համադրմամբ, անշուշտ, պայմանական է՝ կախված շոշափվող թեմայից, խոսքային իրադրությունից: Այդ բաղադրիչներն են՝

1. **Դիմումը.** այն կապիաստատման, ուշադրությունը գրավելու, ունկնդրին մտածական երկխոսության մեջ ներքաշելու միջոց է: Միջոցառման յուրաքանչյուր ընթացակարգ ենթադրում է դիմումի հստակ արձանագրված տեսակ/օր.՝ դիպլոմային պաշտպանության ժամանակ դիմում են այսպես՝ հարգարժա՝ն պարոն նախագահ, հանձնաժողովի հարգելի՛ անդամներ ևն/:

2. **Ողջույնի փոխանցումը**(Ես ողջունում եմ ձեզ մեր կոլեկտիվի, ինչպես նաև անձամբ իմ անունից... ևն):

3. **Տեղի և ժամանակի նշումը**(Այսօր/այս պահին մենք հավաքվել ենք այստեղ/այս նորակառույց դահլիճում... ևն):

4. **Լսարանի հեղաքրքրությունների շոշափումը.** բարեկեցության, անարդարության և կենսական այլ խնդիրների վերհանում (Բոլորս էլ մեկ անգամ չէ, որ լսել ենք կառավարության խոստումները թոշակներն ու աշխատավարձերը բարձրացնելու մասին... ևն):

5. **Անձնական որևէ դիտարկում ճարտասանի կողմից**(Մինչ ձեզ հետ հանդիպելը՝ ականատես եղա մի դիպվածի, որն ավելոճեց իմ ողջ ներաշխարհը..., և այդ առիթով ուզում եմ արտահայտել իմ մտահոգությունը... ևն):

6. **Դիմում պատմական որևէ իրադարձության, դիպվածի ևն, նշանավոր անձից որևէ մեջբերում**(...պատմությունն անընդհատ մեզ դասեր է տալիս, բայց մենք այդպես էլ ոչինչ չենք սովորում, և իզուր չէ, որ մեձն Նապոլեոնն ասել է. «Մեծից մինչև ծաղրելին մի քայլ է, որքան զագաթին մոտ, այնքան անկմանը մոտ, մարդիկ ոչինչ չմոռացան, բայց և ոչինչ էլ չսովորեցին» ևն):

7. **Ելույթի նպատակի և խնդիրների հակիրճ թվարկում**(Հասարակական մարտահրավերները թակում են մեր դուռը, և մենք չենք կարող անտարբեր մնալ դրանց նկատմամբ, այսօր ձեր ուշադրությունն եմ ուզում հրավիրել դրանցից ամենաարդիականին՝ աշխատատեղերի բացակայությանը՝ իր բացասական և աղետաբեր բոլոր հետևանքներով հանդերձ... ևն):

8. **Հումորային/կատարական մեջբերում.** կարելի է կատարել ելույթի միջին մասում՝ ունկնդիրներին շունչ քաշելու հնարավորություն տալու նպատակով:

9. **Պարադոքսային որևէ մեջբերում՝ կապված շոշափվող թեմային**(Էյնշտեյնի պարադոքսային ասույթը կրթական թեմային վերաբերող ելույթում. «Կրթությունն այն է, ինչ մնում է, երբ մնացյալ սովորածն արդեն մոռացված է»): ճշմարիտ է արդյոք մեծ գիտնականը, և ինչպես սովորեցնել, որ այդ մնացորդն առավել շատ մնա... ևն):

10. **Ճարտասանական հարց կամ բացականչություն**(Հիմի է՞լ լռենք, եղբա՛րք, հիմի է՛լ...), որն ակտիվացնում է լսարանի ուշադրությունը, հուզականորեն ազդում նրա վրա և հնարավորություն տալիս ձևակերպելու ելույթի հիմնախնդիրը:

11. **Ելույթի ավարտ կամ ամփոփում.** ասում են, թե ավելի շատ հիշվում են խոսքի սկիզբն ու ավարտը: Ավարտի դերը անչափ կարևոր է, որովհետև հենց այդ արձագանքն է տանում իր հետ ունկնդիրը: Իհարկե, ավարտը պայմանավորված է նաև խոսքի տիպով և ժանրային պատկանելությամբ, հետևաբար այն կարող է ուղեկցվել **բարեմաղթանքով**, որևէ բանի վերաբերյալ **հույս հայտնելով**, **հուզական կարգախոսով** ևն: Փաստարկված կամ տեղեկատվական ելույթների ժամանակ պետք է ասվածն ամփոփվի, խոսքի առաջացրած տպավորություններն ամրագրվեն, հաստատվեն և կոչ արվի որևէ գործողության, արարքի ևն:

12. **Հրաժեշտի խոսքեր.** ելույթը եզրափակվում է հրաժեշտի խոսքով (<http://www.ustinov.ru>):

Հանդիսավոր խոսքի հորինվածքը ներկայացնող պահանջները օգնում են հեշտացնելու խոսքի կառուցումը, բայց չեն պարտադրում. բացառություն են դիմում-ողջույնն ու բարեմաղթանքը, հրաժեշտը, մնացյալի գործածությունը ստեղծագործական անհատական մոտեցման խնդիր է՝ կախված առիթի առանձնահատկություններից:

Հանդիսավոր խոսքի կառուցարիպերը (տե՛ս նաև <http://www.Ustinov.ru>)², ըստ մեզ, ստեղծվում են հետևյալ մեթոդներով:

I մեթոդ. որևէ առիթի վրա հիմնված հոբեյանական ելույթ՝ աստիճանական բացահայտման եղանակով

²Ուստինովն իր հոդվածում տարբերակում է չորս մեթոդ՝ I-ը իմպրովիզ՝ ըստ հենարանների/դիմում, ողջույն, իրադարձության նշանակալիություն ևն, այսինքն՝ նկատի ունի հոբեյանական ելույթի կառուցվածքը/, II-ը՝ սյուժետային եղանակը, III-ը՝ անեկդոտ+եզրակացություն, IV-ը՝ հետաքրքիր փաստ+եզրակացություն:

Այս մեթոդը կառուցվում է բանալի դրույթի օգնությամբ, որը հիմնված է որևէ առիթի վրա: Բանալի դրույթի/առիթի հակիրճ ձևակերպումն է/ հետևողական բացահայտումը/հորեյարի կամ կազմակերպության ևն անցած ճանապարհի/ստեղծում է հորեյանական օրինակելի ելույթ:

Հորեյանական ելույթը կազմված է՝

Ա. Նախաբանից, որը սկսվում է **ուրախ կամ տխուր դիմումով և ողջույնով:** Բացի սգո ելույթից՝ մնացած դեպքերում դիմումը պետք է լինի բարձր տոնով, առույգ ձևով:

Բ. Իրադարձության նշանակալիության վերհանումից և նկարագրությունից, այսինքն՝ ինչ առիթով են հավաքվել, ինչ դեր ու նշանակություն ունի տվյալ հորեյարը կամ իրադարձությունը, որքան կարևոր է, որ նա ծնվել է (ամուսնացել, պարգևատրվել, որևէ տեղ ընդունվել ևն), ինչով է նշանավոր այդ հորեյանը/իրադարձությունը/արարողությունը ևն: Պաշտոնատար հորեյարի դեպքում՝ անձնային ինչ հատկանիշներ ունի և ինչ ծառայություններ է մատուցել, գործի կարևորությունը, որով զբաղվում է, այն հոգատարությունը, որ դրսևորում է աշխատակիցների նկատմամբ, ընկերության հաջողությունները, որոնք պայմանավորված են ճկուն և հեռատես ղեկավարմամբ են:

Գ. Անցած ճանապարհի փուլերի մատնանշումից, որտեղ կարևորվում է տվյալ անհատի կամ իրադարձության դերը պատմության հոլովույթում: Հայացք է նետվում անցյալին, որպեսզի ներկա գտնվողների համար բացահայտվի տվյալ անհատի անցած ճանապարհը, այն դժվարություններն ու խութերը, որոնք նա հաղթահարել է այդ ճանապարհին են...:

Դ. Հայացք՝ ուղղված ապագային. կարևորվում է նրա առաքելությունը տվյալ կազմակերպության գործունեության կերտման մեջ, հույս է հայտնվում նրա հետագա գործունեության զարգացման համար, գնահատվում անցած ուղին, արժևորվում ներկա գործունեությունը՝ ուրվագծելով ապագա ծրագրերը:

Ե. Հաճոյախոսություններ հորեյարի և իրադարձությանն առնչվող անձանց հասցեին. ասվում է ամենալավն ու դրականը տվյալ անձի/նրան առնչվող անձանց/վերաբերյալ՝ ներառելով հետևյալ հատկանիշները՝ մասնագիտական կարողություններ, աշխատանքային հմտություններ, բարոյակամային հատկություններ, մարդկային արժանիքներ ու անձնական որակներ, վեհ և ազնիվ արարքներ, պատասխանատվության և պարտքի զգացում, անհիշաչարություն, հումորի զգացում, ազնվություն, պարզամտություն և բնավորության հրաշալի այլ գծեր... ևն:

2. Երախտագիտության և այլ զգացմունքների արտահայտում.

Երախտագիտություն է հայտնվում հանդիսության «մեղավորին» և բոլոր նրանց, ովքեր առնչվում են տվյալ անձին կամ իրադարձությանը, որ վերջինս արդարացրել է բոլորի հույսերն ու սպասելիքները, աջակցել է որևէ բանի, ոգու արիություն է ցուցաբերել..., նրա համար, որ մեր կանայք շրջապատում են մեզ սիրով և հոգատարու-թյամբ, երջանկություն են պարգևում մեզ, և որ առանց նրանց աջակցության՝ մենք չէինք հաջողի մեր ձեռնարկումներում... ևն:

Է. Կոչ, եզրակացություն, մաղթանք. այստեղ անհրաժեշտ է համոզիչ վերջակետ դնել: Տեղին է եզրակացության հանգել, հնչեցնել կոչ, արտահայտել մաղթանքներ: Վերջին արտահայտությունները պետք է դառնան գազաթնակետային, ելույթի ամենավառ դրվագը: Կոչ է արվում այդ ոգով շարունակել, չընկրկել որևէ վտանգի առջև, մաղթվում է քաջառողջություն, հետագա գործունեության բարգա-վաճում, զույգին՝ բազմացնելու ազգը, կանանց՝ անափ երջանկություն, որ հիացնեն իրենց անսպառ եռանդով, դյուրիչ հմայքով ևն:

Հրեյանական ելույթին/Եթե հատկապես պաշտոնական է/կարող է հաջորդել պատասխան ելույթ:

II մեթոդ. ելույթ՝ դիպաշարային (սյուժետային) հենարանով՝հասկացական/ասոցիատիվ/ եղանակով

Այս մեթոդը հարմար է օգտագործել բաժակաճառերի/կենացների ժամանակ, որոնք հնչեցվում են բարեկամական, ընկերական, գործընկերային շրջապատում/ծնունդ, կնունք, հարսանիք, մասնախմբային/կորպորատիվ/,հավաքներում, պաշտոնական խնջույքներում/բանկետ/ ևն: Բաժակաճառը պետք է մանրամասնորեն մշակել, քանիոր այն պետք է ոգեշնչի լսողներին, տպավորություն գործի նրանց վրա, բայցև պետք է լինի հակիրճ, ինչպես կրակոցը: Այս ելույթի հիմքում ընկած է որևէ դիպաշար/սյուժե/, այսինքն՝ որևէ պատմություն (գրույց, հեքիաթ, առակ ևն), որն ունի որոշակի գործողություն, պետք է վերցված լինի կյանքից, անձնական փորձից ևն և ունենաուսուցողական նշանակություն: Նախ՝ մատնանշվում է առիթը/ինչի համար են հավաքվել/, ներկայացվում է պատումը, հետո՝հասկացական (ասոցիատիվ) սկզբունքով այն կապվում է առիթի հետ, ապա՝ բխեցվում են եզրակացություններ, որոնք առնչվում են առիթին:Եզրահանգումն արդեն գործողության կոչ է (դե, ուրեմն, խմենք...)՝որոշակի ավարտով:Առիթի և պատումի կապը հասկանալի պետք է լինի ոչ միայն ճարտասանի, այլև ունկնդիրների համար: Եթե ունկնդիրը այդ կապը չի որսում, ուրեմն՝ ելույթը չի հաջողվել: Օր.՝Այսօր մենք հավաքվել ենք՝ րոնելու մեր ընկերության քսանամյակը: Շատ դժվարությունների միջով

ենք անցել, շատ դառնություններ ճաշակել, հաճախ փորձության ենթարկել մեր ընկերությունը, բայց միշտ պատվով ենք դուրս եկել և պաշտպանել այն: Այս առիթով ուզում եմ ձեզ պատմել եզրպոսի հետևյալ առակը. երեք եզ միասին էին արածում, այդ պատճառով էլ առյուծը չէր կարողանում ուրել նրանց: Բայց առյուծին հաջողվեց զրպարտությամբ գժտեցնել նրանց և առանձին-առանձին հոշոտել: Առակը ցույց է տալիս, որ մեր ընկերությունը այսուհետև ևս կհարարևի, եթե չվստահենք թշնամիներին, միշտ հավատարիմ լինենք իրար և հոգանք միմյանց կարիքները: Ուրեմն՝ եկեք բաժակ բարձրացնենք հավատարիմ մարդկանց համար, մեզ համար, որպեսզի հեղազայում էլ աչքի լույսի պես պահենք ու պահպանենք մեր ընկերությունը՝ ապրելով անվրանգ ու երջանիկ:

Հասկացական եղանակով են ստեղծվում նաև այս մեթոդի հետևյալ տարատեսակները:

Ա. Անեկդոտ+եզրակացություն

Բաժակաճառը ավելի ինքնատիպ կարող է դառնալ, եթե համեմված է որևէ անեկդոտով: Անեկդոտը նույնպես դիպաշարային պատմություն է, բայց տարբերվում է իր հակիրճությամբ, անսպասելի և սրամիտ ավարտով, որը ժպիտ կամ ծիծաղ է առաջացնում, եթե, իհարկե, այն հետաքրքիր է, կամ դուք հմուտ պատմող եք: Պատմված անեկդոտը իր շուրջն առաջացնում է համապատասխան մտքեր, ասոցիացիաներ, և ձեր խնդիրն է գտնել առիթին համապատասխան եզրակացությունը և հնչեցնել այն իբրև ամփոփում: *Օր.՝ Երեխան հարցնում է մորը, թե ում են ասում տնային ծառայող: Մայրը բացատրում է, որ դա այն կինն է, որը տունն է մաքրում, ճաշ եփում...: Երեխան ասում է. «Մայրի՛կ, ուրեմն, դու մեր տան ծառայողն ես», հետևաբար՝ եկեք բաժակ բարձրացնենք մեր մայրերի ու կանանց համար՝ ստեղծելով այնպիսի պայմաններ ու մթնոլորտ, որնրանքիրենց երբևիցե չզգան իբրև տան ծառայողներ:*

Բ. Մեջբերում+եզրակացություն

Ամենահակիրճ մեթոդն է, բայց և ամենաբարդը: Այս դեպքում անհրաժեշտ է օժտված լինել հարուստ և զարգացած ասոցիատիվ մտածողությամբ: Այս տարատեսակն օգտագործելու համար անհրաժեշտ է ունենալ հետաքրքիր, ցնցող փաստերի, թևավոր խոսքերի, ասույթների ու մեջբերումների հարուստ զինանոց: *Օր.՝ Ժերալդին ասել է՝ ամենալավ բանը, որ Անգլիային ու Ֆրանսիային կապում է իրար, ծովն է: Լավ է ասված. մենք՝ հայերս, միշտ երազել ենք ծով ունենալու մասին..., բայց, եկեք, չհուսահատվենք, որ ծով չունենք, մենք էլ մտավոր հզոր ներուժ ունենք, որով կարող ենք ներկայանալ աշխարհին: Ուրեմն եկեք բաժակ բարձրացնենք բոլոր այն երիտասարդների համար, որոնք սիլիկոնային*

հովտում հրաշքներ են գործում, շեշտը դնենք տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացման վրա՝ ապացուցելով, որ առանց ծովի էլ կարող ենք արժանապատիվ գոյատևել այս հարափոփոխ աշխարհում:

III մեթոդ. ելույթ՝ հանկարծաստեղծման (իմպրովիզային) հենարանով՝ հասկացական/ասոցիատիվ/ եղանակով

Մենք այս մեթոդը պատկերացնում ենք այլ կերպ, քան նշված է Ուստինովի աշխատանքում (տե՛ս <http://www.ustinov.ru>): Ըստ նրա՝ I մեթոդը հոբեյանական ելույթն է՝ իմպրովիզային հենարանով/տե՛ս ներկա հոդվածի 5-6-րդ էջերը/: Մեր կարծիքով, իմպրովիզը հենված է ոչ թե տրված փաստերի բացահայտման/որ առկա է հոբեյանական ելույթում/, այլ հանկարծաստեղծման վրա: Այս մեթոդը կարելի է օգտագործել այն դեպքում, երբ մենք նախապես պատրաստված չենք կամ ցանկություն չունենք ելույթ ունենալու, բայց, հանգամանքների բերումով, ստիպված ենք: Այդ դեպքում մենք մեր մտապաշարից արագ ընտրում ենք որևէ զրույց, առակ, անեկդոտ կամ պատում և հանկարծաստեղծման եղանակով այն կապում տվյալ առիթին, ապա հասկացական եղանակով բխեցնում ենք եզրակացություններ: Այս դեպքում մենք օգտվում ենք I մեթոդից՝ իր տարատեսակներով (տե՛ս էջ 7-8):

Հանդիսավոր խոսքի ժանրաձևերից էնաև **դամբանաճառը**, որն արտաբերվում է հանգուցյալի շիրմի մոտ կամ էլ հոգեհացի արարողության ժամանակ: Դա հարգանքի տուրք է հանգուցյալին և ներկայացնում է նրա անցած կյանքի հանրագումարը, որի մասինխոսում է հոգևորականը, հարազատ որևէ անձ կամ էլ ընտանիքին մոտ կանգնած որևէ անձնավորություն: Դամբանաճառը պետք է լինի անկեղծ և հարգալից՝ առանց հանգուցյալի արժանիքների չափազանցման, և կառուցվի մոտավորապես հետևյալ քայլաշարով՝ ծնունդ, անցած ճանապարհ, որը ներառում է կրթությունը, աշխատանքային և հասարակական գործունեությունը, ընտանիքը, թողած հետքը, որով կմնա մարդկանց հիշողություններում/եթե հասարակական, պետական, ռազմական ևն գործիչ է՝ նաև մարդկության պատմության մեջ/: Այն պետք է պատասխանի նաև հետևյալ հարցերին. ո՞վ էր նա եղել մեզ համար երեկ, այսօր և ինչպե՞ս կմնա մեր հիշողության մեջ հետագայում: Այստեղ տեղին է մեջբերել լատինական հին ասացվածքը. «Մեռյալների մասին միայն լավը կամ՝ ոչինչ»: Դամբանաճառի եզրափակիչ հատվածում կարելի է նաև մեջբերումներ անել Աստվածաշնչից (տե՛ս <http://www.koob.ru>):

Ճիշտ է, բոլորը չէ որ օժտված են ելույթ ունենալու շնորհով, բայց բոլորը բացահայտ կամ գաղտնի երազում են դրա մասին, դե ուրեմն՝ ի

գործ. փորձե՛ք սեփական ուժերը, և կամքն ու ցանկությունը կտան ցանկալի պտուղներ:

Վերջում, ի հավելումն ասվածի, առաջարկում ենք հետևյալ առաջադրանքները՝

1. Հոբելյանական ելույթ պատրաստե՛լ՝ ներկայացնելով կառուցման քայլաշարը:
2. Հասարակական-քաղաքական կամ պատմական որևէ գործչի ելույթ ներկայացնե՛լ՝ բացատրելով հանդիսավոր խոսքի հորինվածքային առանձնահատկությունները:
3. Քննարկման առարկա դարձնե՛լ որևէ ելույթ՝ վերհանելով արժանիքներն ու թերությունները:
4. Տվյալ դրույթները դարձնե՛լ ելույթի/բաժակաճառի առանցք:
5. Տվյալ փաստերը, առաձները/ասացվածքները դարձնե՛լ ելույթի/բաժակաճառի առանցք:
6. Որևէ առիթի կապակցությամբ պատմե՛լ որևէ հեքիաթ, առակ, անեկդոտ՝ հորինելով համապատասխան եզրակացություններ:
7. Դամբանաճառ հորինե՛լ:
8. Ստեղծագործական մտածողությունը զարգացնելու նպատակով առաջադրե՛լ մի քանի բարոյախրատական եզրակացություն-ավարտ տրված դիպաշարի համար:

Այսպիսով, որքան լավ ես տիրապետում լեզվին, այնքան հմտորեն ես կարողանում օգտվել նրա հարստությունից և արդյունավետորեն ես ազդում շրջապատիդ վրա: Հետևաբար, կարծում ենք, որ այս մեթոդները կարող են նպաստել հանդիսավոր խոսք կառուցելու և կիրառելու հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դոխոյան Ռ. Յ., Հրապարակային խոսքի ուսուցման փորձ, Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվ. պետ. լեզվահասարակագիտական համալսարանի: 2(43)-Երևան, Լինգվա, 2018 թ.:
2. <http://www.koob.ru>:
3. <http://www.ustinov.ru>:

REFERENCES

Doxoyan R'. Y., Hraparakayin xosqi owsowcman p'ord', Banber Erevani V. Bryusovi anv. pet. lezvahasarakagitakan hamalsarani: 2(43)-Erevan, Lingva, 2018 t'.:

ДОХОЯН РУЗАННА - ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ТОРЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ

Ключевые слова: торжественная речь, торжественная атмосфера, энергетика ораторской речи, композиция торжественной речи, структурные типы по методам, юбилейное выступление, тост, надгробная речь

Цель статьи обучить студентов умениям и навыкам построения торжественной речи, которые будут способствовать гибкости речи в трудовой деятельности, озвучиванию волнующих проблем перед аудиторией, повышению профессионального роста. В статье излагаются алгоритмы построения юбилейной, надгробной речей, тоста, а также структурные типы торжественной речи по следующим методам: 1) I метод-это юбилейное выступление с опорой на какой-нибудь повод/случай способом выявления, 2) II метод-это выступление с опорой на сюжет ассоциативным способом (у II метода есть свои разновидности: а) анекдот + вывод, б) цитата+вывод)), 3) III метод- это любое выступление с опорой на импровизацию ассоциативным способом. В качестве обобщения предлагаются соответствующие задания.

DOKHOYAN RUZANNA - THE EXPERIENCE OF TEACHING CEREMONIAL SPEECH

Keywords: ceremonial speech, ceremonial atmosphere, rhetoric speech energetics, the composition of ceremonial speech, the construction types of ceremonial speech according to the methods, jubilee speech, toast, after death speech

The aim of the article is to teach students the skills and abilities of building public speech, which will help them to act freely in front of auditoria in their job activity, to raise problems which excite them, to have chances of professional progress. In the article algorithms of construction of jubilee speech, after death speech, and toasts, as well as the structural types of ceremonial speech are presented, which are created by the following methods: the first method; ceremonial speech based on an occasion by means of discovery, the second method; speech based on a subject in associative way (the second method has its various types: a) anecdote+conclusion, b) quotation+conclusion), the third method is any speech based on improvisation in associative way. As a summary some assignments are proposed.

Ներկայացվել է՝ 24.05.2019

Գրախոսվել է՝ 24.05.2019

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОНЦЕПТОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМИ-МЕЖДУНАРОДНИКАМИ**

АКОПЯН ЛИЛИТ

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, экстремизм, лексикографическое значение, методы изучения концептов, лингвокультурологический подход

Значение владения иностранными языками выпускниками факультетов международных отношений и политологии определяется необходимостью их работы с аутентичной информацией дипломатического и политического характера на иностранных языках, взаимодействием с многочисленными и разнопрофильными международными организациями, представителями посольств, консульств и ведомств со всего мира.

Стоит помнить, что каждое общество, которое сплочено посредством одного языка, отличается своей концептуальной системой. Язык является главным инструментом общения, одним из основных средств формирования и выражения концептов, а, следовательно, и мышления людей, говорящих на определенном языке. В результате языковую личность нужно рассматривать как носителя своего языка, владеющего специфическим опытом своего народа и опытом личным. На каждом этапе обучения преподаватель иностранного языка может использовать большое количество приемов и методов, направленных не только на обработку языковых навыков, но и на освоение новых концептов мышления изучаемого языка. Владение иностранным языком на уровне быденного общения не является достаточным для специалистов в сфере международных отношений и политологии. Общение с иностранными коллегами, выступление на саммитах, международных форумах и переговорах подразумевает оперирование конкретными концептами, которые должны быть предварительно изучены с учетом сферы профессиональной коммуникации студентов-международников, чтобы формирование логико-понятийного мышления специалиста было своевременным.

В данном исследовании мы сделали попытку изучить методы знакомства с концептами неродного языка студентами-нефилологами посредством изучения лексикографического значения концепта, так как основная часть носителей изучаемого языка употребляет и понимает данное слово именно в определенном лексикографами семантическом значении.

В первую очередь, следует обратиться к понятию самого слова «концепт». Стоит отметить, что сегодня изучению природы концепта в когнитивной лингвистике уделяется первостепенное значение. Любая попытка постичь природу концепта приводит к осознанию факта существования целого ряда смежных понятий и терминов, прежде всего, таких как концепт, понятие и значение. Данная статья нацелена на конкретизацию определения понятия «концепт» в когнитивной лингвистике и в политике, его значимость при изучении иностранных языков студентами-международниками.

В своей книге «Лексическая система языка» З.Д.Попова и И.А.Стернин пишут, что значение слова как единицы языкового сознания может быть описано на двух уровнях: как лексикографическое (методами традиционной семасиологии) и как психолингвистическое (методами экспериментальной семасиологии и психолингвистики), а концепт описывается лингвистами как единица когнитивного сознания (концептосферы) народа (лингвокогнитивными методами) (Попова 2009:41).

Природой концепта занимались многие авторы, мнения которых часто расходятся, вследствие чего по сей день не существует всеобщей дефиниции слова «концепт». Впервые этот термин дается в статье С. А. Аскольдова «Концепт и слово», написанной в 1928 году. Автор его объяснял как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода». В этом смысле концепт понимается как ментальная сущность, заменяющая много смежных предметов, объединяемых в мыслительном процессе. Термин концепт в когнитивной лингвистике употребляется учеными (С.А. Аскольдовым, А. Вежбицкой, Р. Лангакером, Ю.С. Степановым, Р.М. Фрумкиной, З.Д. Поповым, А.И. Стерниным, В.А. Масловой, К.З. Зулпукаровым, М.Дж. Тагаевым, З.К. Дербишевой и др.) достаточно долгое время. Через «расширение предметной области лингвистики» концепт стал полноценным термином в 80-х годах (Тентимишова 2016:226).

В «Словаре русской культуры» Ю.С.Степанов пишет: «Концепт— явление того же порядка, что и понятие. По своей внутренней форме в русском языке слова концепт и понятие одинаковы: концепт является калькой с латин *conceptus*—«понятие», от глагола *concipere* «зачинать», т. е. значит буквально «поятие, зачатие»; понятие от древнерусского глагола *пояти*, «схватить, взять в собственность, взять женщину в жены» буквально значит, в общем, то же самое. В научном языке эти два слова также иногда выступают как синонимы, одно вместо другого. Но так они употребляются лишь изредка. В настоящее время они довольно четко разграничены (Степанов 2004:42).

Н.Д.Арутюнова трактует концепты несколько иначе, объясняя их как понятия практической (обыденной) философии, возникающие "в результате взаимодействия таких факторов, как национальная традиция и фольклор, религия и идеология, жизненный опыт и образы искусства, ощущения и системы ценностей" (Агаркова 2001).

В методике преподавания иностранных языков концепт может рассматриваться в двух значениях: 1) как базовая единица культуры и 2) как единица концептуальной системы индивида, отражающей знания и опыт человека. Это обусловлено тем, что, во-первых, как при обучении, так и при овладении иностранным языком в специально организованных условиях (например, на практических занятиях по иностранному языку) происходит «вхождение» обучающегося в новую для него культуру: он знакомится и овладевает новыми способами восприятия и обозначения новой культуры (новыми концептами), иначе представляющей знакомую ему окружающую действительность. Во-вторых, овладевая иностранным языком, обучающийся расширяет свою концептуальную систему, включая в нее новые концепты.

В своей работе «Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного» А.Д.Дейкина и О.Н.Левушкина отмечают, что лингвокультурологический подход определяется в методике РКИ как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» (Дейкина 2012:24).

В своей книге «Современные направления в лингвистике» В.А.Маслова отмечает, что центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип. Показателем наличия ценностного

отношения является применимость оценочных предикатов. Если о каком-либо феномене носители культуры могут сказать «это хорошо» (плохо, интересно, утомительно и т.д.), то этот феномен формирует в данной культуре концепт (Маслова 2008:115).

На современном этапе развития когнитивной науки существует два основных подхода к изучению концептов: когнитивный и лингвокультурологический, а также применяются аксиологический, прототипический, семантико-прагматический, интегративно-интерпретирующий подходы. При когнитивном подходе (Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, И.А. Стернин и др.) исследуются лексемы, значения которых составляют содержание национального языкового сознания и формируют картину мира носителей языка. В этом случае концептами считаются языковые единицы, в значении которых просматривается способ семантического представления. При лингвокультурологическом подходе (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Н.А. Красовский, Ю.С. Степанов и др.) к числу концептов относят семантические образования, отмеченные лингвокультурной спецификой, отражающие менталитет языковой личности данной этнокультуры. Различие между этими подходами незначительно. Применяются также следующие методы анализа концептов: аксиологический подход предполагает исследование концепта как ценности в культуре любого народа. Семантико-прагматический занимается изучением значения в составе контекста. Прототипический подход – подход к понятию как к структуре, содержащей указания на то, какие элементы понятия являются прототипами. Рамки интегративно-интерпретирующего подхода позволяют определить, каким образом может строиться деятельность индивида по пониманию и интерпретации концепта и определяют взаимосвязь содержаний интерпретаций (Путилина 2014:111).

Мы склоняемся к тому, что при изучении неродного языка необходимо, в первую очередь, обратиться к культуре и менталитету носителей данного языка, ввиду чего и попытались сделать акцент на лингвокультурологическом подходе при изучении и анализе концептов специалистами-международниками. Мы полагаем, что дефиниции в толковых словарях смогут также сыграть свою положительную роль при изучении иностранных языков студентами-международниками.

В данном исследовании мы попытались, используя армяноязычные, русскоязычные и англоязычные лексикографические источники, сформулировать ядро концепта «экстремизм». Актуальность исследования данного концепта обусловлена ростом масштабности, способствующей

наращиванию потенциала и превращению экстремистских группировок во влиятельные структуры политической жизни многих стран, многообразие форм деятельности, использование последних достижений науки и техники, стремление добиться широкого общественного резонанса, а, следовательно, критической дестабилизации политической ситуации в мире. Такая ситуация требует своевременного анализа концептуальной представленности данного явления в национальных языковых картинах мира с использованием актуальных сегодня методик и практик лингвокультурологического анализа.

В июне 2017 года генеральный секретарь Шанхайской организации сотрудничества Р. Алимов на заседании Совета глав государств-членов ШОС в Астане заявил: “Угроза экстремизма—злободневная и острая проблема, требующая безотлагательного решения. Мы являемся свидетелями всплеска преступлений экстремистской направленности во всем мире. Противодействие этому деструктивному явлению—актуальная задача всего мирового сообщества. Лидеры государств-членов ШОС отметили необходимость разработки международной правовой базы противодействия экстремизму ещё на заре создания Организации, когда в 2001 году была принята Шанхайская конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом”³.

С этой целью мы проанализировали дефиниции слова «էքստրեմիզմ (ծայրահեղականություն)» в 7 словарях армянского языка (например, «Толковый словарь современного армянского языка», «Толковый словарь синонимов армянского языка», «Словарь иностранных слов» и др.), словник которых включает слова юридической, лингвистической и политической сфер. Обратимся к лексико-семантическому анализу слов, с помощью которых вербализован данный концепт в разных языках:

1) ծայրահեղականություն (экстремизм)—«1.Ծայրահեղական լինելը, ծայրահեղ քաղաքականության կողմնակցություն: 2.Ծայրահեղ քաղաքականության գաղափարախոսություն» (Առաքելյան 1969:636);

2) extremism—«ծայրահեղականություն գաղափարներ և գործելակերպ, որոնք կողմնակից են արմատական. հաճախ բռնի ձևով գործելու եղանակներին» (Քոլին 2005:105);

3) ծայրահեղականություն—«առավելամոլություն, ծայրահեղություն, էքստրեմիզմ (ծայրահեղական լինելը, ծայրահեղ քաղաքականության՝

³ Секретариат Шанхайской организации сотрудничества, 13.06.2017
<http://rus.sectsco.org/news/20170613/294856.html>

գործողությունների կողմնակից լինելը, ծայրահեղ քաղաքականության գաղափարախոսություն)» (Սուքիասյան 2009:458);

4) էքստրեմիզմ-«ծայրահեղականություն՝ ծայրահեղական քաղաքականության կողմնակից (մարդ, կուսակցություն)» (Հայրապետյան 2011:205);

5) ծայրահեղականություն-«1. Ծայրահեղական լինելը, ծայրահեղ քաղաքականության կողմնակցություն:

2. Ծայրահեղ քաղաքականության գաղափարախոսություն:» (<https://bararonline.com/ծայրահեղականություն/>);

6) ծայրահեղականություն-«1. Ծայրահեղական լինելը, ծայրահեղ քաղաքականության կողմնակցություն; 2. ծայրահեղ քաղաքականության գաղափարախոսություն; 3. անհատի կամ խմբի հակվածություն ծայրահեղ հայացքների և գործողությունների (ծայրահեղ՝ անզիջում՝ անվերապահ հավատարմություն որևէ գաղափարի, տեսության, տեսակետի)» (<https://hy.m.wiktionary.org/wiki/ծայրահեղականություն/>);

7) ծայրահեղականություն-«1. Ծայրահեղ քաղաքականության գաղափարախոսություն; 2. Եպատակներին հասնելու համար ցանկացած ծայրահեղ միջոցների դիմելու վարքը և բնավորությունը» (<https://bit.ly/2MYvYON>):

Согласно анализу данных дефиниций мы можем сделать следующее заключение: сема “крайний” употреблена 19 раз, “политический”- 9 раз, “приверженность” – 6 раз, “идеология”- также 6 раз. Таким образом, в ходе анализа выяснилось, что базовым смысловым компонентом слова «экстремизм» является сема «крайность», а также «приверженность к крайней идеологии (в основном в политике)».

К таким же результатам пришёл и автор статьи «Отражение содержания концепта «экстремизм» в лексикографических источниках» В.И. Гулин. Он изучил дефиницию слова «экстремизм» в 18 русскоязычных словарях (например, «Политико-терминологический словарь», «Краткий терминологический словарь по дисциплине политология», «Новейший политологический словарь», «Политическая психология: словарь справочник» и др.) и дефиниции слова «extremism» в 16 англоязычных лексикографических источниках (например, “English Oxford Dictionary”, “Cambridge Advanced Learner’s Dictionary”, “Macmillan Dictionary” и др.) с лингвистической, политической, юридической, исторической и социологической терминологией. Согласно его исследованиям большая часть словарных англоязычных и русскоязычных статей указывают на то, что в дефинициях интересующих нас в данном исследовании фигурируют семы «крайний» и «extreme», поскольку само

слово имеет происхождение от латинского *extremus*. Т.е. экстремизм – ‘приверженность к крайним взглядам, к использованию крайних средств для достижения своих целей (в основном политических)’, или *extremism* – ‘a tendency or disposition to go to extremes or an instance of going to extremes, especially in political matters’ (Гулин 2018:85-86).

Анализ данных дефиниций позволил сделать вывод, что во всех перечисленных источниках авторы связывают понятие «экстремизм» со следующими признаками: приверженность к крайним взглядам, крайней идеологии, в основном в политике. Эти признаки являются общими для всех определений трех вышеупомянутых языков.

Следует отметить, что изучение концепта представляется одной из наиболее значимых областей исследования для современной лингвистики. Сегодня термин «концепт» широко применяется лингвистами, когнитологами и психолингвистами. Вследствие изучения концепта ученым предоставляется возможность рассматривать с разных точек зрения принципы происхождения и развития языка, менталитет и культуру народа, а также особенности взаимодействия когнитивной лингвистики с другими науками, такими как философия, культурология и психология (Гулин 2018:84). Цели и задачи обучения студентов неязыковых факультетов иностранному языку как компоненту системы высшего образования формулируются под влиянием общеобразовательной идеологии и, соответственно, должны отвечать потребностям общества, диктующего необходимость воспитания средствами иностранного языка поликультурной личности (Сотникова 2009). В заключение стоит отметить, что для успешного овладения базовой системой концептов неродного, иностранного языка, мы считаем первостепенным изучение лексикографической составляющей концепта студентами-международниками. Экстремизм как сложное, комплексное явление следует многостороннего его рассмотрения, в том числе в когнитивно-лингвистическом аспекте, что позволит уточнить представления об экстремизме и в конечном итоге повысить эффективность противодействия ему. С позиций современной когнитивной науки наибольший интерес для изучения представлений, объективированных языком, вызывают концепты – абстрактные единицы, смыслы, которыми человек оперирует в процессе мышления (Мишланова 2012:170).

Исходя из того, что целью нашей работы является изучение концептов на уроках иностранного языка студентами-международниками, следовательно, нефилологами, которым, по сравнению с филологами, не

выделяют столько же академических часов на изучение иностранных языков, то мы предлагаем для более своевременного и эффективного ознакомления и усваивания новых концептов применять лингвокультурологический подход, который преимущественно описывает отличительные семантические признаки. Выпускники факультета международных отношений ввиду своей профессиональной деятельности неоднократно будут иметь возможность общения с представителями многих менталитетов и национальностей. Дипломат должен настолько владеть общим языком общения с коллегами, чтобы на переговорах и во время обсуждений не попасть в неприятную ситуацию и не выглядеть некомпетентным в кругу коллег. Сравнение ключевых концептов и анализ данных разных языков может позволить с большей точностью оперировать данной терминологией не только в устной речи, но и при переводах и составлении документов международного стандарта и значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова Н., Концепт “деньги” как фрагмент английской языковой картины мира (на материале американского варианта английского языка) (диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук), И., 2001, 171 с. <http://pravo.studio/deneg-teoriya/kontsept-dengi-kak-fragment-angliyskoy.html>
2. Генеральный секретарь ШОС: «Конвенция по противодействию экстремизму – коллективный ответ ШОС на растущую угрозу этого опасного для человечества явления», Секретариат Шанхайской организации сотрудничества, 13.06.2017 <http://rus.sectesco.org/news/20170613/294856.html>
3. Гулин В., Отражение содержания концепта «экстремизм» в лексикографических источниках, Изд. центр БГУ, М., 2018, с.84-88 <http://elib.bsu.by/handle/123456789/193822>
4. Дейкина А., Левушкина О., Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного, М., 2018, с.23-28 <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lingvokulturologicheskogo-podhoda-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-rodного-kak-inostrannogo-i-kak-nerodного>

5. Маслова В., Современные направления в лингвистике, из-во «Академия», М., 2008, 272 с.
6. Мишланова С., Куприянычева Е., Моделирование концепта “экстремизм” на материале лексикографических источников, (журнал Историческая и социально-образовательная мысль, N 5 (15)), 2012, с.170-175
<https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kontsepta-ekstremizm-na-materiale-leksikograficheskikh-istochnikov>
7. Попова З., Стернин И., Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат (2-е изд., испр. и доп.), Либрком, М., 2009, с.41
8. Путилина Л., Нестерова Т., Подходы и методы исследования концепта “богатство” в отечественной лингвистике, Вестник ОГУ N 11 (172), О., 2014, с.111-116
http://vestnik.osu.ru/2014_11/22.pdf
9. Сотникова С., Методика обучения системному овладению концептами французской культуры студентов неязыковых факультетов в контексте современных культурно-ориентированных подходов (диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук), Б., 2009, 221 с.
<http://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-sistemnomu-ovladieniyu-kontseptami-frantsuzskoi-kultury-studentov-neyazyk#ixzz5chibgHrz>
10. Степанов Ю., Константы: Словарь русской культуры (3-е изд. Академический проект), М., 2004, с.42 <http://ec-dejavu.ru/c/Concept.html>
11. Тентимишова А., Концепт и концептосфера в исследованиях ученых-лингвистов, Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016, с.226 <http://e-koncept.ru/2016/46223.htm>
12. Առաքելյան Վ., Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան (Հատոր երկրորդ Զ-Ծ), Հրաչյա Աճառյանի Անվան Լեզվի Ինստիտուտ, Հայկական ՍՍՀ Գիտությունների Ակադեմիայի Հրատ., Ե., 1969, 829 էջ
13. Հայրապետյան Ա., Օտար բառերի բառարան, Հեղինակային հրատ., Ե., 2011, 644 էջ

14. Սուքիասյան Ա., Հայոց լեզվի հոմանիշների բացատրական բառարան, ԵՊՀ, Ե., 2009, 1242 էջ
15. Վիքիբառարան
<https://hy.m.wiktionary.org/wiki/ծայրահեղականություն>
16. Քոլին Փ., Իրավաբանության բացատրական բառարան, անգլերեն-հայերեն-անգլերեն, «Գիտանք» հրատ., Ե., 2005, 336 էջ
17. bararanonline.com էլեկտրոնային բառարան
<https://bararanonline.com/ծայրահեղականություն>
18. ISMA online encyclopedia <https://bit.ly/2MYvYON>

REFERENCES

1. Agarkova N., Koncept “den'gi” kak fragment anglijskoj jazykovoju kartiny mira (na materiale amerikanskogo varianta anglijskogo jazyka) (dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskix nauk), I., 2001, 171 s. <http://pravo.studio/denegt-teoriya/kontsept-dengi-kak-fragment-anglijskoy.html>
2. General'nyj sekretar' ShOS: «Konvencija po protivodejstviju jekstremizmu – kollektivnyj otvet ShOS na rastushhuju ugrozu jetogo opasnogo dlja chelovechestva javlenija», Sekretariat Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva, 13.06.2017
<http://rus.sectesco.org/news/20170613/294856.html>
3. Gulin V., Otrazhenie sodержanija koncepta «jekstremizm» v leksikograficheskix istochnikah, Izd. centr BGU, M., 2018, s.84-88
<http://elib.bsu.by/handle/123456789/193822>
4. Dejkina A., Levushkina O., Rol' lingvokul'turologičeskogo podhoda v metodike prepodavaniya russkogo jazyka kak rodnogo, kak inostrannogo i kak nerodnogo, M., 2018, s.23-28
<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lingvokulturologičeskogo-podhoda-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-rodnogo-kak-inostrannogo-i-kak-nerodnogo>
5. Maslova V., Sovremennye napravlenija v lingvistike, iz-vo «Akademija», M., 2008, 272 s.

6. Mishlanova S., Kuprijanycheva E., Modelirovanie koncepta "jekstremizm" na materiale leksikograficheskikh istochnikov, (zhurnal Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl', N 5 (15)), 2012, s.170-175
<https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kontsepta-ekstremizm-na-materiale-leksikograficheskikh-istochnikov>
7. Popova Z., Sternin I., Leksicheskaja sistema jazyka: Vnutrennjaja organizacija, kategorial'nyj apparat (2-e izd., ispr. i dop.), Librkom, M., 2009, s.41
8. Putilina L., Nesterova T., Podhody i metody issledovanija koncepta "bogatstvo" v otechestvennoj lingvistike, Vestnik OGU N 11 (172), O., 2014, s.111-116
http://vestnik.osu.ru/2014_11/22.pdf
9. Sotnikova S., Metodika obuchenija sistemnomu ovladeniju konceptami francuzskoj kul'tury studentov nejazykovyh fakul'tetov v kontekste sovremennyh kul'turno-orientirovannyh podhodov (dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk), B., 2009, 221 s.
<http://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-sistemnomu-ovladieniju-kontseptami-frantsuzskoi-kulturny-studentov-neyazyk#ixzz5chibgHrz>
10. Stepanov Ju., Konstany: Slovar' russkoj kul'tury (3-e izd. Akademicheskij proekt), M., 2004, s.42 <http://ec-dejavu.ru/c/Concept.html>
11. Tentimishova A. «Koncept i konceptosfera v issledovanijah uchenyh-lingvistov», Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept», 2016, s.226 <http://e-koncept.ru/2016/46223.htm>
12. Ar'aqelyan V., Jhamanakacic hayoc lezvi bacatrankan bar'aran (Hator erkrord Z-C'), Hrachya Atwar'yani Anvan Lezvi Institut, Haykakan SSH Gitowt'yownneri Akademaiyi Hratarakchowt'yown, E., 1969, 829 e'j
13. Hayrapetyan A., O'tar bar'eri bar'aran, Heghinakayin hrat., E., 2011, 644 e'j
14. Sowqiasyan A., Hayoc lezvi homanishneri bacatrankan bar'aran, EPH, E., 2009, 1242 e'j

15. Viqibar'aran
<https://hy.m.wiktionary.org/wiki/ծայրահեղականություն>
16. Qolin P'., Iravabanowt'yan bacatrakan bar'aran, angleren-hayeren-angleren, «Gitanq» hrat., E., 2005, 336 e'j
17. bararanonline.com e'lektronayin bar'aran
<https://bararanonline.com/ծայրահեղականություն>

ՀԱԿՈՐՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՋԱՐԿՆԵՐ ՄԻՋԱԶԳԱՅՆԱԳԵՏ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՕՏԱՐ ԼԵՂՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ՀԱՍԿԱՑՈՒՅԹՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հիմնաբառեր՝ ճանաչողական լեզվաբանություն, հայեցակարգ, ծայրահեղականություն, լեքսիկոգրաֆիկ նշանակություն, հայեցակարգեր ուսումնասիրելու մեթոդներ, լեզվամշակութային մոտեցում

Հոդվածում փորձ է արվում քննարկել հասկացությունների ուսումնասիրման մեթոդները, որոնք կարող են օգտակար լինել օտար լեզուների դասընթացների ժամանակ ուսանող միջազգայագետներին: Հայտնի է, որ հասկացությամբ մինչ օրս լիարժեք ուսումնասիրված չէ և բազում մասնագետներ արտահայտում են տարատեսակ կարծիքներ այդ երևույթի վերաբերյալ:

AKOPYAN LILIT - METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS OF LEARNING CONCEPTS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS DEPARTMENT

Keywords: cognitive linguistics, concept, extremism, lexicographical meaning, methods of studying concepts, linguocultural approach

The given article attempts to discuss methods of learning concepts while studying foreign languages by students of international relations department. Concept is a very popular phenomenon in cognitive linguistics which is not thoroughly researched yet. We tried to make a lexicographical analysis of the concept “extremism” through Armenian, Russian and English dictionaries to find the core of the given concept.

Ներկայացվել է՝ 14.05.2019
 Երաշխավորվել է ԵՊԼՀ Կոնֆուցիուսի ինստիտուտի կողմից
 Գրախոսվել է՝ 14.05.2019

**ՀԵՏԸՆԹԵՐՑԱՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԴԵՐԸ
ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ**

ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՆՆԱ

Հիմնաբառեր՝ ընթերցանական ուսումնական ընթացքում, նախընթերցանական/բուն ընթերցանական/հետընթերցանական փուլ, իմաստային քարտեզագրում, տեքստի համառոտ շարադրում, փոխակերպում

Ընթերցանության ուղղությամբ տարվող գործնական աշխատանքը կոչված է ձևավորելու և զարգացնելու ընթերցանության համար անհրաժեշտ հմտությունների այն նվազագույն մակարդակը, առանց որի աշակերտներն ուսումնառության տարիներին չեն տիրապետում հասուն ընթերցանության կարողություններին, դժվարությամբ են կարդում և հասկանում տեքստը: Օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում տեքստի ընթերցումը պետք է ուղղված լինի ոչ միայն ընդհանուր բովանդակությունը հասկանալուն, այլև տվյալ ընթերցանության տեսակի կարողությունները զարգացնելուն:

Հմտությունների և կարողությունների նվազագույն, բայց անհրաժեշտ մակարդակն ապահովելու նպատակով պետք է մշակել և կիրառել համապատասխան ուսումնական ընթացքում:

Օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում ուսումնական ընթացքում հնարավորություն է տալիս կիրառել ընթերցողի լեզվական գիտելիքները: Այն կիրառվում է նաև աշակերտների ունակությունները և վարվելակերպն ակտիվացնելու նպատակով, ինչը ենթադրում է ստեղծված իրավիճակում հաղորդակցական խնդիրների պատշաճ լուծում: (ԼԻԻՀ 2005:69)

Ընթերցանության կարողությունների մեթոդական համակարգը բարդ, բազմակողմանի ու բազմագործառույթ գործընթաց է, որտեղ կարելի է առանձնացնել երկու կարևոր օղակ՝

- խոսքային գործունեության նախապատրաստում
- խոսքային գործունեության իրականացում:

Այս դասակարգման համաձայն ընթերցանության ուսուցման ոլորտում տարբերում ենք երեք կարգի հիմնական կարողություններ.

- լեզվական նյութը վերամշակելու կարողություններ,
- տեղեկատվության քաղում,
- փաստական տեղեկատվության իմաստավորում:

Այս կամ այն կարողության ձևավորումը և զարգացումն իրականացվում է սովորողների կողմից միևնույն տիպի գործողությունները բազմիցս կատարելով:

Ուստի, հաշվի առնելով վերը նշվածը, մեթոդական գրականության մեջ ընթերցանության կարողությունների ձևավորման և զարգացման նպատակով առանձնացվում են երեք հիմնական փուլ՝

- նախաընթերցանական,
- բուն ընթերցանական,
- հետընթերցանական: (Sheils J. 1993:81-82)

Վերոհիշյալ դասակարգման երրորդ փուլը միաժամանակ իր մեջ ներառում է տեքստի ըմբռնումը ստուգող գործառույթ:

Ինչևէ, ընթերցելուց հետո սովորողներից յուրաքանչյուրը յուրովի է արձագանքում տեքստին՝ զուգակցելով այն իր սեփական կարծիքի, զգացմունքների և փորձի հետ: Ուստի հետընթերցանական փուլում տարբեր քայլերի միջոցով սովորողները պետք է փորձեն հնարավորին չափով հստակեցնել կարդացած տեքստի իմաստը, քննարկումներ անել, մտապահել անհրաժեշտ տեղեկատվությունը՝ հետագայում կիրառելու նպատակով: Տեքստի ընթերցանությունը պետք է կազմակերպել այնպես, որ այն նպաստի նաև քերականական գիտելիքների յուրացմանն ու բառապաշարի հարստացմանը: Թե՛ ընթերցանության ընթացքում և թե՛ ընթերցանությունից հետո աշակերտները պետք է փորձեն ճշտել հետևյալ հարցերի պատասխանները.

- Ի՞նչ նոր բան սովորեցի:
- Հնարավո՞ր է զուգահեռներ անցկացնել նախկինում ձեռք բերված գիտելիքների և նոր ստացված տեղեկատվության միջև:

Ընթերցանության գործընթացում և մասնավորապես հետընթերցանական փուլում ուսուցիչը պետք է ամբողջ դասարանին ներգրավի աշխատանքների կատարման մեջ՝ նրանցից յուրաքանչյուրին դարձնելով դասի ակտիվ մասնակիցը, օգնելով նրանց «սկսնակ/ոչ հմուտ» (poor reader) կարգավիճակից անցնել «հմուտ/հասուն ընթերցող» (strategic reader) կարգավիճակին: Վերջիններիս միջև եղած տարբերությունը հետընթերցանական փուլում կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերի միջոցով (www.education.com.inc):

Աղյուսակ 1

Հետընթերցանական փուլ	
«հմուտ/հասուն ընթերցողներ» (strategic readers)	«սկսնակ/ոչ հմուտ ընթերցողներ»

	(poor readers)
Փորձում են գնահատել, թե ինչ չափով են տեքստը հասկացել:	Տեքստի չհասկանալն առանձնապես անհանգստանալու տեղիք չի տալիս:
Կարողանում են համառոտել տեքստը:	Չեն կարողանում տարբերակել գլխավոր միտքը լրացուցիչ տեղեկատվությունից:
Տարբեր աղբյուրներից փորձում են տվյալ թեմայի վերաբերյալ տեղեկատվություն գտնել:	Հիմնվում են բացառապես հեղինակի խոսքերի վրա:
Կատարում են փոխակերպում (paraphrasing), փորձում են տեքստը համառոտել:	Չեն կարողանում կատարել փոխակերպում (paraphrasing):
Քննարկում են տեքստի բովանդակության յուրաքանչյուր պարբերություն: Ինչ-որ բան չհասկանալու դեպքում վերանայում և կիրառում են համապատասխան ռազմավարությունը:	Ի վիճակի չեն իրագործել որևէ ռազմավարություն:
Վերլուծում են տեքստը: Նախկինում ձեռք բերված գիտելիքները համեմատում են նոր հասկացությունների և տեղեկատվության հետ:	Ավարտում են տեքստի ընթերցումն՝ առանց վերլուծություն անելու:

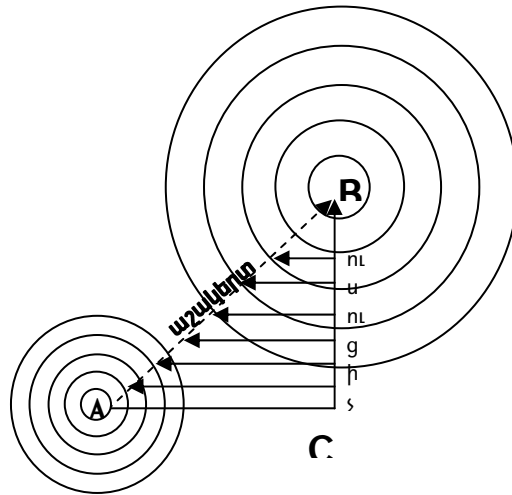
Հետընթերցանական աշխատանքների նպատակն է.

- ա) Կողմնորոշվել, թե ո՞րն է ընթերցված տեքստի հիմնական գաղափարը և հեղինակի նպատակը:
- բ) Հասկանալ հիմնական միտքը և այն պարզաբանող փաստերը:
- գ) Մեկնաբանել տեքստի իմաստը:
- դ) Անել հետևություն:
- ե) Տարբերակել միմյանցից փաստերը և կարծիքները:
- զ) Կատարել փոխակերպում (paraphrasing):

Սակայն վերը նշված նպատակների իրականացումը մասնավորապես պայմանավորված է նաև ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերության ճիշտ կազմակերպմամբ, որն ըստ Ս. Դուտտայի (Dutta 1994:94)⁴ կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերի միջոցով.

⁴ A կետը տեքստն է՝ կազմված իմաստային շերտերից: B կետը ստեղծագործական աշխատանքներով ամփոփվող հետընթերցանական փուլի

59



Հետընթերցանական փուլի աշխատանքների ամփոփ նկարագիրը կարելի է ներկայացնել հետևյալ կերպ.

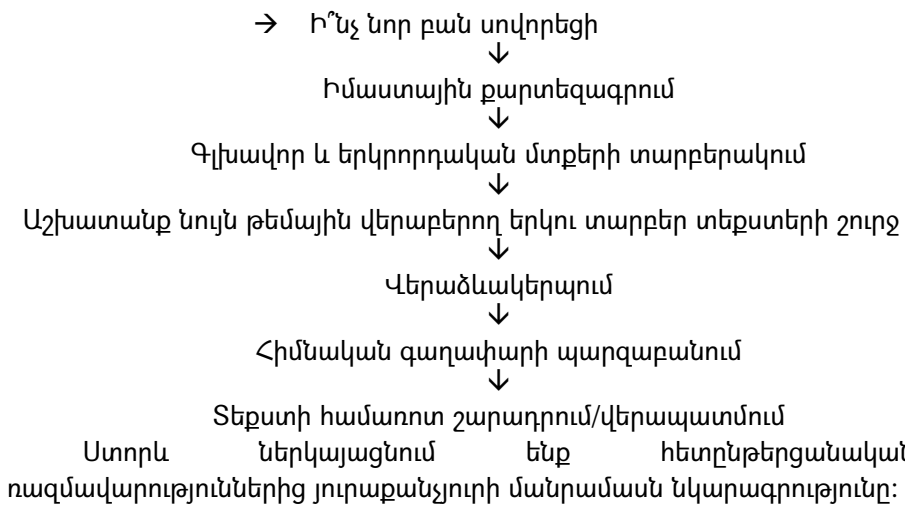
Հետընթերցանական փուլ



Նախկինում ունեցած գիտելիքների և նոր ստացված տեղեկատվության համեմատություն

- Ի՞նչ գիտեի թեմայի վերաբերյալ
- Ենթադրում էի, որ տեքստը կլինի հետևյալի մասին

նպատակներն են: Ուսուցիչը ղեկավարում, ուղեկցում է սովորողին, որ վերջինս իրականացնի դեպի B կետը տանող ուղղությունը: Կետագծով նշված AB գիծը ցույց է տալիս, որ առանց ուսուցչի ուղեկցության՝ սովորողը կշեղվի ճիշտ ուղուց: Եռանկյան մեջ ներգծած վեկտորները ուսուցչի կողմից ընտրված ռազմավարություններն են, որոնք աստիճանաբար օգնում են աշակերտին բուն տեքստից անցում կատարել դեպի ինքնուրույն մտածողություն, քննարկում, հետևություն, ստեղծագործական մտքի զարգացում:



1. Նախկինում ունեցած գիտելիքների և նոր ստացված տեղեկատվության համեմատություն

Նախաընթերցանական փուլում աշակերտներին հանձնարարվող աշխատանքներից մեկն ունի հետևյալ պահանջը. լրացնել ներքոհիշյալ աղյուսակի առաջին երկու վանդակները:

Հետընթերցանական փուլում աշակերտներին հանձնարարվում է լրացնել 3-րդ սյունակը և համեմատել այն առաջին երկու սյունակների հետ: Այս աշխատանքի շնորհիվ սովորողը նոր տեղեկատվությունն ավելի հեշտ է մտապահում:

Աղյուսակ 2

What do you know about the theme?	I guess the text will be about...	What are the new things? I have learnt from the text.
-----------------------------------	-----------------------------------	---

2. Իմաստային քարտեզագրում

Իմաստային քարտեզագրումը, ինչպես արդեն նշվել է, հնարավորություն է տալիս համակարգելու նոր ստացված գիտելիքները, տեղեկատվությունը, տարբերելու հիմնական փաստերը/տեղեկատվությունը երկրորդականից, կարևորը՝ անկարևորից: Հետընթերցանական փուլում իմաստային քարտեզագրման հիմնական նպատակն է բացահայտել տեքստի կառուցվածքային, պատճառահետևանքային, իմաստային կապերը: Այս փուլում այն ունի հետևյալ բնույթը. աշակերտներին հանձնարարվում է արդեն իսկ լրացված աղյուսակի վրա ավելացնել այն բոլոր միավորները, որոնք

համարվում են կարևոր: Այնուհետև նրանք գրվածը համեմատում են տեքստի հետ՝ ճշտելու համար, թե արդյոք իրենց ընտրությունը ճիշտ է կատարվել:

3. Գլխավոր և երկրորդական գաղափարների տարբերակում

Անշուշտ, տեքստում որոշ նախադասություններ չափազանց կարևորվում են, մյուսները էական տեղեկատվություն չեն պարունակում: Աշակերտների խնդիրն է տարբերակել գլխավոր փաստերը/տեղեկատվությունը երկրորդականից: Այս հմտությունը ձևավորելու համար կարելի է առաջարկել հետևյալ աշխատանքները՝

- ա) Տեքստը բաժանել իմաստային մասերի:
- բ) Պատասխանել ուսուցչի հարցերին, որոնք վերաբերում են յուրաքանչյուր պարբերության գլխավոր մտքին:
- գ) Գտնել յուրաքանչյուր պարբերության գլխավոր միտքը, դրա վերաբերյալ կազմել հարց, համեմատել ուսուցչի կազմած հարցաշարի հետ:
- դ) Մատիտով ընդգծել գլխավոր մտքերն արտահայտող բառերը, նախադասությունները:
- ե) Ալիքաձև ընդգծել այն բառերը և նախադասությունները, որոնք կրճատելով՝ պարբերության հիմնական միտքը պահպանվում է:
- զ) Տեքստը վերանայելուց հետո առաջարկել աշակերտներին լրացնել յուրաքանչյուր պարբերության կարևոր փաստերը՝ արտահայտելով մի քանի բառով:
- է) Կարելի է հանձնարարել աշակերտներին լրացնել գլխավոր գաղափարին վերաբերող կարևոր մանրամասներ՝ յուրաքանչյուրին համապատասխանեցնելով տրված նկարներից որևէ մեկը:

4. Աշխատանք նույն թեմային վերաբերող երկու տարբեր տեքստերի շուրջ

Այս ռազմավարության կիրառումն օգնում է.

- տեքստերը համեմատելով՝ տարբերակել դրանցից յուրաքանչյուրի նպատակը, հեղինակի հաղորդակցական մտադրությունը,
- կենտրոնացնել ուշադրությունը համեմատվող տեքստերի հիմնական տեղեկատվության վրա:

Այս հմտությունը կարելի է ձևավորել հետևյալ աշխատանքների միջոցով.

- ա) Համեմատել տարբեր աղբյուրներից վերցված, բայց միևնույն թեմային վերաբերող տեքստերը: Աղյուսակում գրանցել այդ տեքստերի միջև եղած տարբերությունները:

բ) Այնուհետև սովորողներին հանձնարարվում է լրացնել հետևյալ աղյուսակը (Grellet Fet al 1998:34-59).

Աղյուսակ 3

		Text 1	Text 2
The facts	a) All important facts are given to get a good picture.	V	
	b) Enough important facts are given.		V
	c) Not enough important facts are given.		
The details	a) Most of the details add valuable information.	V	V
	b) Most details given are interesting, but not really necessary.		
	c) Most details given are unnecessary.		
I think	a) The article is very well written.		V
	b) The article is reasonably written.	V	
	c) It's a boring article.		

գ) Երկու տեքստերի շուրջ կատարվող աշխատանքը կարելի է ներկայացնել T-աձև աղյուսակի տեսքով՝ դուրս բերելով տեքստերից յուրաքանչյուրի առանձնահատկությունները: Այնուհետև հանձնարարվում է կազմել Վենի տրամագիր՝ առանձնացնելով ընդհանրություններն ու տարբերությունները:

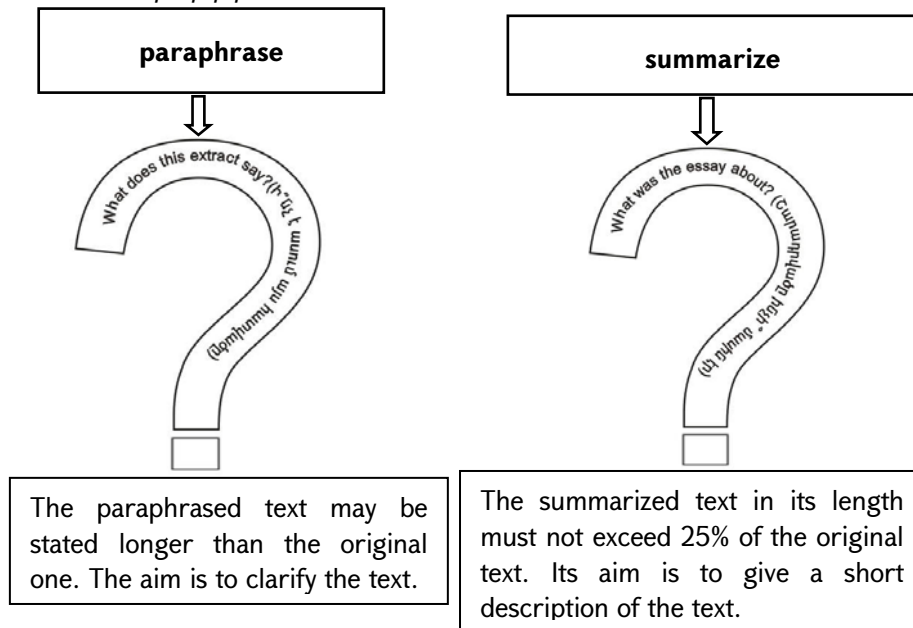
5. Փոխակերպում (paraphrase)

Փոխակերպումը հեղինակի խոսքի վերարտադրումն է սեփական բառերով՝ առանց ընդհանուր միտքը փոխելու: Շատ հաճախ փոխակերպումը և տեքստի համառոտ շարադրումը (summarize) օգտագործվում են որպես հոմանիշ տերմիններ (եզրաբառեր): Սակայն սրանցից յուրաքանչյուրի նպատակը և բովանդակությունը տարբեր է:

Փոխակերպում ռազմավարության նպատակը բարդ մտքերի մեկնաբանությունը, պարզաբանումն է սեփական բառերով: Այս դեպքում երկար նախադասությունները տրոհվում են, դժվար բառերը փոխարինվում են դյուրըմբռնելի բառերով: Փոխակերպման արդյունքում ծավալային տեսանկյունից տեքստը շատ հաճախ ավելի ընդարձակ է դառնում: Մինչդեռ տեքստերի համառոտ շարադրման դեպքում սովորողը, ամփոփելով ընթերցածը, փորձում է տալ տեքստի համառոտ նկարագրությունը:

Ներկայացնենք “Paraphrase” և “summarize” եզրաբաների տարբերությունն ըստ Դորոթի Սեյլերի (Seyler D. 1999:118-119).

Գծապատկեր 2



Տեքստի փոխակերպում կատարելու համար աշակերտներին հարկավոր է սովորեցնել՝

ա) նախադասության բառերը հնարավորին չափով փոխարինել հոմանիշներով,

բ) պարբերության ներսում փոխել մտքերի դասավորությունը,

գ) բաց թողնել/կրճատել ոչ էական մտքերը:

6. Հիմնական գաղափարի պարզաբանում

Տվյալ հատվածի գլխավոր միտքը հասկանալը և այն սեփական բառերով արտահայտելը, անկախ շարադրանքի ծավալից, կարևոր և դժվար կարողություն է:

Հարկավոր է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ կան պարբերություններ, որոնք բառացիորեն չեն արտահայտում հեղինակի հիմնական միտքը: Այս դեպքում անհրաժեշտ է ճիշտ եզրահանգում կատարել:

Հաճախ տեքստի հիմնական գաղափարն ու հեղինակի նպատակը համընկնում են, սակայն իրականում տարբերվում են: Ինչպես նշում է Դ. Սեյլերն իր “Read, Reason, Write” գրքում (Seyler D. 1999:211), հիմնական գաղափարը պետք է ներառի հեղինակի վերաբերմունքը տվյալ

առարկայի, երևույթի, գործընթացի, թեմայի վերաբերյալ: Նա «հիմնական մտքի» գաղափարն ավելի հստակ բացատրելու համար մեջբերում է հետևյալ գծապատկերը.

Աղյուսակ 4

subject	+	Writer's attitude that is what does the writer say about the subject	=	thesis, main idea
----------------	---	---	---	--------------------------

7. Տեքստի համառոտ շարադրում (*summary*)

Աշակերտներին հանձնարարվում է տեքստը համառոտ շարադրել: Համառոտ շարադրանքի ծավալը չպետք է գերազանցի բնօրինակի 25%-ը:

Տեքստի համառոտ շարադրումն այլ կերպ կարելի է անվանել «տեղեկատվության խտացում», որը գրելու համար սովորողները պետք է.

- տեսակավորեն տեղեկատվությունը՝ տարբերելով կարևոր փաստերն ոչ կարևորից,
- տեքստից դուրս գրեն կամ ինքնուրույն շարադրեն նյութի հիմնական միտքն արտահայտող նախադասությունները (վերջիններս քանակով պետք է ավելի քիչ լինեն, քան բնօրինակում են),
- համադրեն գրված նախադասությունները տեքստի պարբերությունների հետ՝ հետևելով մտքի իմաստային ճիշտ հաջորդականությանը:

Ժամանակակից մեթոդիկայում առաջարկվում է տեքստի համառոտ շարադրման հետևյալ եղանակը.

1. Կարդալ տեքստը երկու անգամ այնպես, որ հնարավոր լինի այն լավ ընկալել: Բառիմաստի բացահայտումն այլ եղանակներով ձախողվելու դեպքում բառարանի օգնությամբ թարգմանել իմաստային տեսանկյունից կարևոր յուրաքանչյուր բառ:
2. Ընդգծել այն բառերը, արտահայտությունները, նախադասությունները, որոնք էական են: Կրճատել ոչ կարևոր տեղեկատվությունը:
3. Արտագրել ընդգծված տողերը:
4. Վերանայել նյութը: Հարկ եղած դեպքում ավելացնել բաց թողնված տեղեկատվությունը:
5. Հնարավորինս սեղմ գրել՝ արտահայտելով հիմնական մտքերը սեփական բառերով:
6. Կապ հաստատել մտքերի, գաղափարների միջև՝ ավելացնելով անհրաժեշտ բառը, արտահայտությունը, նախադասությունը:

7. Գրվածը նորից արտագրել: Ստուգել՝ արդյո՞ք շարադրանքը խնամքով է արված, այն չափից շատ չի՞ արտահայտում Ձեր կարծիքը և տեսակետը:
8. Տեքստի համառոտագրումը գերադասելի է սկսել հեղինակի նպատակի շարադրանքով՝ չընդգրկելով առանձին օրինակներ: (www.education.com.inc)

Ինչևէ, հետընթերցանական աշխատանքներն ընդգրկող ռազմավարությունների շնորհիվ զարգանում է աշակերտի ինքնուրույն մտածողությունը, երևակայությունը, հնարավորություն է ընձեռվում նոր ձեռք բերած գիտելիքը կիրառել այլ իրադրություններում: Այս ամենն օգնում է ստացված տեղեկատվության ավելի լավ մտապահմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Լեզուների իմացության իրազեկության համաեվրոպական համակարգ, Նորք գրատուն, Երևան, 2005, էջ 69.
2. Dutta S. Predicting as a Pre-reading Activity. English Teaching Forum, Washington D.C., 1994, p. 94.
3. Seyler D. Read, Reason, Write. McGraw Hill Collage, 1999, pp. 118-119, 211
4. Sheils J. Communication in the Modern Language Classroom, Council for Cultural Co-operation. Project No 12. Learning and Teaching. Modern Languages for Communication. Council of Europe Press, 1993, pp. 81-82.

REFERENCES

1. Lezowneri imacowt'yan irazekowt'yan hamaevropakan hamakarg, Norq gratown, Er&an, 2005, e'j 69.

ПАПОЯН АННА - РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТ ПОСЛЕ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: стратегии чтения, до/читательский, сред/читательский, пост/читательский, смысловая картография, краткое содержание текста, преобразование

Статья подчеркивает важность применения стратегий, способствующих пониманию содержания текста, включает в себя разные подходы, которые помогают извлечению из текста больше, чем поверхностное восприятие содержания.

Рассмотрены такие стратегии как само запрос (self questioning), приведение в соответствие (matching), семасиологическая карта (semantic map), визуальное представление (visualising), “делать заметки” (note taking), дополнение (completing).

PAPOYAN ANNA - THE ROLE OF POST-READING ACTIVITIES WHILE TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: reading strategies, pre-reading, while reading, post-reading, semantic map, summary, paraphrase

The paper emphasizes the importance of using comprehension strategies in text content interpretation. Comprehension strategies represent many different ways of thinking about what has been read. They can be thought of as thinking strategies, which help readers to go beyond the surface meaning of the text. The list of those comprehension strategies includes semantic map, activating prior knowledge, concentration on the main ideas, paraphrasing, summarizing, etc.

**Ներկայացվել է՝ 27.05.2019
Գրախոսվել է՝ 25.05.2019**

THE CHARACTERISTICS OF LEARNERS' WRITING SKILLS DEVELOPMENT IN THE ESP COURSE INSTRUCTION

POGHOSYAN NAIRA

Keywords: English for Specific Purposes (ESP), Architecture and Design Specialization, micro/macro writing skills, scaffolding techniques

The globalization of English language and an increasing demand for challenging English skills has placed a substantive emphasis on teaching “English for Specific Purposes” in Armenia.

From the viewpoint of the modern trends in teaching and learning, ESP instruction can be characterized as a feedforward and feedback language education process in the form of subject-specific knowledge and self-actualization for either the teacher, or the learner. This is particularly fact-based when the resources, methods and tasks introduced in the ESP classroom are authentic, well-prepared and specifically-oriented towards the subject matter.

It's a common knowledge that a person should be able to communicate both orally or in written form in certain occupational situations and for certain vocational purposes. And writing, from this perspective, is perhaps the most complex of the communication skills that requires the most time and efforts to master.

Our aim in the current article is to cast a comprehensive light upon the macro/micro writing skills in ESP, as well as to elaborate and introduce various writing assignments with scaffolding techniques for the development of pragmatic writing skills of the learners with the specialization of Architecture and Design.

Pragmatic writing skills are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges.

A more detailed description of the pragmatic competence underlines the learner's knowledge of the principles according to which messages are:

- *organized, structured and arranged (discourse competence)*
- *used to perform communicative functions (functional competence)*
- *sequenced according to interactional and transactional schemata (design competence) (CEFR 2001: 123).*

As it has emerged, the term “skill” in the current paper is used at two levels:

- micro-skills¹, which refer to smaller bits and chunks of the language, involved in bottom-up processes
- macro-skills, which focus on larger elements and learners’ background knowledge in a top-down processing.

The thorough elaboration of the subject-specific scientific resources has brought us to the identification, differentiation and more specific categorization of the following micro and macro-skills for writing in an ESP course:

Micro-skills for Writing in ESP

- Produce graphemes and orthographic patterns of English.
- Produce writing at an efficient rate of speed to suit the purpose.
- Produce an acceptable core of words and use appropriate word order patterns.
- Use acceptable grammatical systems (e.g. tense, agreement, pluralization), patterns, and rules).
- Express a particular meaning in different grammatical forms.

Macro-skills for Writing in ESP

- Use cohesive devices in written discourse.
- Use the rhetorical forms and conventions of written discourse.
- Appropriately accomplish the communicative functions of written texts according to form and purpose.
- Convey links and connections between events and communicate such relations as main idea, supporting idea, new information, given information, generalization, and exemplification.
- Distinguish between literal and implied meanings when writing.
- Correctly convey culturally specific references in the context of the written text.
- Develop and use a battery of writing strategies, such as accurately assessing the audience’s interpretation, using prewriting devices, writing with fluency in the first drafts, using paraphrases and

¹ In subject specific methodological resources there exists another generic definition of the terms: macro and micro. Tony Dudley-Evans and Maggie Jo St John define micro-skills as lower-level skills that constitute a macro-skill, which are considered to be the basic language communicative skills of listening, reading, speaking and writing. Listening to monologue, for example, can be broken down into micro-skills, such as the ability to identify the purpose and scope of the lecture, the ability to deduce meaning of words from context (Tony Dudley-Evans and Maggie Jo St John 2010: 95).

synonyms, soliciting peer and instructor feedback, and using feedback for revising and editing (Brown 2007: 399).

The macro and micro skills of writing are also defined as the sub-constructs of writing. According to Robinson (Robinson 2001:30), Van Geert and Steenbeek (Van Geert and Steenbeek 2005:15), there are many dimensions of language (macro versus micro-skills, and/ or sub-elements within each macro and micro level) that interact and exert influence upon each other, depending on the goals and priorities of ESL learners at a certain period of time. These dimensions are mutually supportive in a way that an improvement in one subset may lead to an improvement in another subset. There is also a competition among the dimensions, subsystems, or elements, i.e., macro versus micro skills. This competitive relationship occurs because the human brain cannot perform multi-tasking. For instance, when EFL (English as a Foreign Language) learners focus their attention on the micro-elements of their writing, involving grammatical accuracy and lexical sophistication, they may subconsciously bypass the issues on the macro-level concerning the coherence and cohesion of their writing.

A typical writing process consists of six steps: brainstorming, outline, rough draft, evaluation, final draft and publishing. Essentially, this sequence is used by teachers to lead students from random thoughts to cohesive written texts. Nevertheless, developing writing skills may also involve other skills, as planning, drafting and revising so that the final product is appropriate both to the purpose of the writing and the intended readership. In this case writing starts by planning the piece of writing and then doing the actual writing, which will then be revised before the final draft is written. Alternatively, the writer may begin by writing as much as possible and then revise, polish and add further points.

In planning, writing and revising writers should have in mind a reader and think about the needs of that reader and the purpose of the document. They will have a map to guide them - their message, audience and purpose. Writers need to ask themselves questions such as whether to expand a point, provide an example or define a term in order to help the reader understand the text or to persuade him/ her of the validity of the argument presented. The reader may be a real person that is definitely going to read the text, for example a senior or junior colleague in a company, a client from another company, a supervisor in a university, an editor of a journal and so on. In other cases, however, writers have to construct an image of an imagined reader. In this situation writers need to ask themselves the same questions as above, but they will also consider the expectations of the discourse

community. Successful writers are those who are able to persuade readers of the validity of their arguments by using or adapting the conventions of the genre they are using while showing an awareness of the needs of the readership.

The macro/micro-skills of writing specified in this article should not necessarily be taught separately; an integrated approach is usually desirable among all macro/micro-skills. The important point, however, is that the arrangement of these subskills should not be in a linear form. They need to be repeated in different but meaningful combinations.

A quintessential instructional approach for the enhancement of ESP writing skills suggests the implementation of a range of strategies that scaffold or provide a fundamental layer of support for students writing. In education, scaffolding refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater learner independence in the learning process. Scaffolding students' writing allows the teacher to provide support and guidance to enhance students' understanding of the function and conventions of writing and thus, balance teacher direction and learner independence as she aligns instruction with the students' needs and abilities. Correspondingly, teacher-led instruction decreases as students acquire new skills.

For the purpose of providing necessary conditions for meeting the great demand on the part of the ESP learners to form and develop their vocational writing skills, we shall carry forward with the analysis of this key issue in the "ESP: Architecture and Design" course context (CEFR Level B1-B2). Here we have elaborated and introduced topical writing assignments based upon and accompanied by visual, verbal and procedural scaffolding techniques, such as writing frames, models or examples, sentence structures, starters, connection to the background knowledge and graphic organizers:

Topic: Qualities of an Architect

Professional vocabulary: artistic, logical, patient, computer savvy, creative, outside the box, organized, dedicated, attention to detail, patient, persistent, enthusiastic.

Writing Task: Guess and write the corresponding quality of the architect next to each definition.

- skilled with planning and arranging in an orderly manner
- having a strong aesthetic sense
- committed to an idea or purpose

- able to solve problems rationally
- educated and skilled in the use of current technology
- able to handle situations calmly and without rushing
- ability to identify and appreciate small aspects of the overall whole
- done in an atypical or unconventional way

Writing Task: Fill out the Interview Notes:

Applicant name: _____

Qualities: _____

Do you plan to hire the applicant? Y/N _____

Why or why not? _____

Topic: People in Architecture

Professional vocabulary: architect, acoustic engineer, building surveyor, client, consultant, contractor, electrical engineer, firm, geotechnical surveyor, land surveyor, landscape architect, mechanical engineer, self-employed, structural engineer.

Writing Task: Write a word or a phrase that is similar in meaning to the underlined part.

- Tina is studying to be a person who plans and designs buildings.
- After primary construction was finished, the company hired a person who specializes in outdoor designs.
- In apartment buildings, it is especially important to have a person who specializes in noise reduction.
- The company hired a new person who determines the boundaries of a property.
- James used to be a person who designs a buildings electrical systems.
- If the ground is unstable, the person who assesses the earth at a site will discover it.

Writing Task: Fill out the Progress Update for the Client.

Hello, Mrs. Stewart.

This is a progress update on: _____

Progress: _____

We are currently waiting for.... _____

Construction: _____

Let me know if you have any questions.

Regards, Mark Anderson

Topic: Sketches

Professional vocabulary: abstract, analytical sketch, component, conceptual sketch, draw, in detail, observational sketch, pen, pencil, preliminary, rough sketch.

Writing Task: Fill in the missing words and word-combinations.

About the Design Process

Every architect is different, so many people don't know what to expect. My design process begins with a series of simple As we discuss your ideas, I generally draw a ... sketch. These are ... renditions of your new home in pencil. I usually do several ... sketches to explore different possibilities. These ... drawings give me a general sense of the space. If you are planning a remodel, please bring some photos. They will show me what we are starting with.

Writing Task: Fill out the Planning Note for your client.

Client's Planning Notes

Client Name: _____

Completed Sketches: _____

Next phase and sketches needed: _____

Topic: Drawings

Professional vocabulary: axonometric drawing, bird's-eye view, elevation drawing, façade, full set, horizontal cross section, isometric drawing, oblique drawing, orthographic projection, overhead, plan, section drawing, vertical cross section, obsolete, schematic, hand sketch, draft, accuracy.

Writing Task: Fill in the blanks with the correct words and phrases from the word bank.

- If something were sliced from top to bottom, it would show a(n)
- The ... included drawings from several perspectives.
- A(n) ... looks like a map of the building's interior.
- The building looks three-dimensional in the
- One exterior wall of a building is a(n)

Writing Task: Choose the word or phrase that best fits each blank in the given sentence pairs.

obsolete / schematic

- The architect used the _____drawings to come up with something more detailed.
- Now that the new software is available, the old software is _____

hand sketch/detail drawing

- A _____is usually a close up of one part of a design.
- The first step in the design process is usually a _____

drafting/accuracy

- Architecture students must take a course in traditional methods of —
- The architect checked the measurements several times to ensure —

Topic: Site Survey and Analysis

Professional vocabulary: access, adjacent, climate, existing, figure ground study, historical tracing, locality, mapping, measure, serial vision, site analysis, site survey, temperature.

Writing Task: Answer the questions in a written form.

- What is the purpose of a site analysis?
- What are some different methods of site analysis?

Writing Task: Fill out the Memo to the surveyors.

MEMO

To the survey team,

The site survey revealed a problem with the building plan.

Problem:

- a potential problem discovered during a site survey

Solution:

How to resolve the problem, e.g.?

- assemble a historical tracing of the locality
- request to take additional measurements of the site
- make a serial vision of the locality

Topic: Parts of a Building

Professional vocabulary: roof, attic, basement, bathroom, bedroom, closet, door, garage, kitchen, laundry room, living room, study, comfort model, deluxe model, roomy garage, spacious.

Writing Task: Guess and write the word next to each definition.

- a room where people wash clothes
- a movable divider between rooms
- a room where people sleep
- a room below the main part of the house
- a room with a sink and a toilet
- a room at the top of a house

Writing Task: Complete the Design Change Proposal concerning the door between the kitchen and the living room or the basement with the laundry room

Home model: _____

Room: _____

Proposed change: _____

Other areas affected: _____

Topic: Geometrical Shapes

Professional vocabulary: arch, circle, corner, diamond, oval, polygon, rectangle, side, square, triangle, 3D, cone, cube, cuboid, cylinder, dome, face, pyramid, sphere, surface.

Writing Task: Place the words from the word bank under the correct headings.

Parts of a shape	Shapes with curved edges	Shapes with straight edges

Writing Task: Complete the Work Order.

Order for Services

Customer: _____

Part of house: _____

Describe shapes and locations of windows: _____

Topic: Describing Shapes and Structures

Professional vocabulary: angular style, asymmetrical effect, bend, climb, curvy, flat, round, sharp edge, straight line, symmetrical.

Writing Task: Choose which word best fits each blank in the given sentence pairs.

- sharp / curvy

The ... lines soften the building's appearance.

... lines and angles give the building well-defined edges.

- climbs / bends

The pillar looks like a snake that ... up to the top of the building.

The roof ... down gradually towards the sidewalk.

Writing Task: Complete the Project Proposal.

Project Proposal

Client: _____

Project: _____

Design qualities: _____

How these qualities will affect the overall appearance?

Topic: Describing Landscapes

Professional vocabulary: landscape, grade, hilly, level, open, rise, slope, steep, terrain, topography, vegetation.

Writing Task: Guess and write the word next to each definition.

- having many hills
- having a sharp incline

- an area's plants and trees
- to incline or move upward
- an area's physical characteristics

Writing Task: Complete the Meeting Note.

Meeting with Surveyor

Project: _____

Pros of proposed site: _____

Cons of proposed site: _____

The writing tasks introduced in the current paper carry an underlined pragmatic character which has been possible to provide after a thorough need analysis of the ESP learners' target learning needs.

How do we actually apply these activities in class? We believe that the writing class differs in a number of respects from other skills classes. Firstly, we should recognize that learners are unlikely to want to spend the whole class actually writing. Writing is a difficult and tiring activity and usually needs time for reflection and revision, plus a peaceful environment, none of which are generally available in the classroom. However, the converse is also true: learners do not want all the writing practice as out-of-class work. They need a supportive environment: help and ideas while writing, not only afterwards. A further distinction is that the teacher will have certain knowledge about the conventions of writing and such matters as the need for hedging in certain circumstances that learners expect to be taught. So the ESP teacher needs to seek a balance between talking about writing and setting up tasks where students actually write, singly, or in pairs or groups, while in class.

In view of all these, it would be very difficult for the ESP learners to fulfill these assignments if the teacher didn't provide instructional scaffolding prior to these tasks. Scaffolding about writing is a complex process which includes specific types of moves and decision-making that ESP teachers should perform, based upon formative assessments of their students. The goal is to encourage students to accomplish complex and challenging writing tasks, giving them just enough support to aid achievement of proximal goals.

Teachers can scaffold student learning by

- modelling text formats and writing strategies
- modelling the thinking process through think-alouds
- sharing writing experiences and the application of strategies with students
- mediating (coaching, guiding) students in their application of strategies
- providing students with opportunities to write independently.

Instructional scaffolding must be varied and specific depending on the teacher's purpose for prompting students. In particular, scaffolding before, during, and at the end of the writing process will take on different characteristics and structures.

Scaffolding through initial task selection: To help students to engage in writing tasks, teachers should...

- ensure that the writing task is appropriately challenging for students
- consider ways to make the task relevant to students, thus providing ownership of the task by students. Whenever possible, allow students to write about what is important to them.

Scaffolding during the writing process: Teachers should...

- use less complex formats and creative structures once they master the simpler format
- provide models and examples for the type of writing that students are aiming to accomplish
- provide students with graphic organizers to keep track of ideas and organize them for writing
- avoid focusing on isolated skills (like grammar and usage skills) that seem disconnected from the writing task at hand
- share their own writing with students and talk about obstacles to clear communication encountered and ways that these were addressed and overcome.

Teacher's stance while scaffolding the writing process. Teachers should...

- be collaborative, not evaluative
- minimize students' frustration whenever possible (Benko, S. 2013: 297).

As it has emerged, scaffolding is one process, that allows teachers to organize a writing activity systematically to meet the needs of all students. As with most teaching and learning techniques, it is important to underline the consistency in the writing instructions. Establishing a supportive environment is one way to create independent writers and ensure generalization of their writing skills.

Conclusion: Many professions require writing skills in daily activities and depend on employees to write using basic writing skills, critical thinking and problem solving skills, and specialized knowledge such as the command of the subject, that altogether make it possible for them to write well for different purposes and different audiences. Thus, the development of writing skills in ESP is a process of structuring a necessary skill-set needed by undergraduates as they pursue careers. Last but not least, it should be

mentioned that the characteristics of writing skills development of ESP learners with the specialization of Architecture and Design, as well as the practical assignments with the scaffolding techniques represented in the current paper can hopefully serve as a sample for the development of the writing skills of ESP learners in other ESP contexts as well.

REFERENCES

1. Benko S., Scaffolding: An Ongoing Process to Support Adolescent Writing Development. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (4), 2012, pp.291-300
2. Brown D., *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education. 2007, 491p.
3. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001, 273p.
4. Dudley-Evans T., St John M., *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*, 2010, 301p.
5. Robinson P., Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 2001, pp. 27-57
6. Van Geert P., Steenbeek H., *A Complexity and Dynamic Systems Approach to Development: Measurement, Modeling and Research*, Cambridge University Press, 2005, pp 1-27

ՊՈՂՈՍՅԱՆ ՆԱԻՐԱ - ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հիմնաբառեր՝ մասնագիտական անգլերեն դասընթաց, ճարտարապետություն և դիզայն մասնագիտացում, միկրո/մակրո գրավոր հմտություններ, մեթոդական հնարներ

Սույն հոդվածն առնչվում է սովորողների գրավոր գործաբանական կորողությունների զարգացման առանձնահատկություններին՝ ճարտարապետություն և դիզայն ուղղվածությամբ անգլերեն դասընթացում: Ներկայացվող առաջադրանքներում ներառվել են

սովորողների միկրո և մակրո գրավոր հմտությունները և դրանց զարգացմանն տեխնիկական հնարները:

ПОГОСЯН НАИРА - ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА КУРСАХ АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Ключевые слова: курс английского для специальных целей, специальность архитектура и дизайн, микро/макро навыки письма, методические приемы

В данной статье рассматриваются особенности развития прагматических письменных навыков учащихся на курсах английского по специальностям архитектура и дизайн. В представленных письменных заданиях включены микро и макро навыки письма учащихся, а также технические приемы их развития.

Ներկայացվել է՝ 21.06.2019
Գրախոսվել է՝ 21.06.2019

**СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОЦИАЛЬНОЙ ДЕВИАЦИИ И
СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ПРОВОЦИРУЮЩИЕ ДЕВИАНТНОЕ
ПОВЕДЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

**КОЛОСОВА ОЛЬГА
КУЛИКОВА ОЛЬГА**

Ключевые слова: девиантное поведение, агрессия, факторы, студенческая среда

Ретроспективный анализ теорий девиантного поведения позволяет утверждать, что на современном этапе девиация продолжает оцениваться с различных точек зрения, что прямо зависит от социальных последствий.

Современное изучение девиации подразумевает анализ ее характеристик на нескольких уровнях социальной системы: на уровне социального целого, на уровне социального института и на уровне индивидуального поведения.

Первый уровень состоит так называемых общих девиаций: злоупотребление алкоголем, наркоманию, делинквентность, суицид и т.д. Возникновение общих девиаций в студенческой среде исследователи объясняют влиянием следующих факторов: затянувшимся кризисом в общественной жизни, психолого-возрастными особенностями студентов, социальным окружением, отрицательным воздействием СМИ и т.п.

Второй уровень исследований девиации связывают с отклонением от норм, принятых в конкретных социальных институтах (организациях). Нарушение норм второго уровня менее опасно для общества, так как они затрагивают отдельные его элементы, что выражается в разных формах социального контроля, применяемых обществом за соответствующие отклонения. Третий уровень – личностные и волевые свойства студента, которые могут определять предрасположенность к девиации. Нельзя игнорировать направление психиатрической, физиологической, генетической наук, разрабатывающих проблемы поведения личности вне нормы, обратить внимание на эту сторону девиации в учебном процессе просто необходимо.

Бихевиоризм одна из немногих теорий, имеющих лабораторное подтверждение. Для бихевиориста феномен существует только при условии его эмпирической фиксации. Бихевиоризм настаивает на том, что

изучать стоит лишь непосредственные действия человека, его конкретную активность и те условия, которые вызвали эти действия (стимулы). Сознание, ощущение, волю, личность – все это категории, которые никак не проявляют себя в непосредственном поведении человека, поэтому уделять им внимание нецелесообразно. По сути, бихевиоризм отождествляет психику человека и его активность. (1)

Одним из классиков бихевиоризма был Дж. Уотсон. Собственно, он один из первых и ввел принцип стимула и реакции. Уотсон однозначно настаивает на том, что так называемый внутренний мир человека иллюзорен. Личность в его понимании есть совокупность определенных реакций на определенные же стимулы и ничего более. Вообще, он рекомендует избегать это понятие. Человек полностью сводим к схеме «стимул-реакция». Развитие личности понималось как постепенное детерминирование реакций человека соответствующими стимулами.

Один из современных подходов к пониманию проблем девиантного поведения базируется на представлении о влиянии социальной среды на девиантов, которое в целом и определяет их отклонение от социальных норм. Данный подход, безусловно, преобладает в современной социологии и развивается достаточно успешно. Отметим, что есть тенденция в рамках данного подхода разделять все формы девиантного поведения на социально полезные, к примеру, такие как творчество, нарушение норм вежливости в рамках высокого искусства, и девиация, которая признается негативной в социальном плане. Для последнего вида даже создан специальный термин, который уже упоминался выше, делинквентное поведение. Эти термином принято обозначать наиболее негативные для общества формы человеческой активности. В рамках данного подхода также прослеживается одна тенденция, которая несколько ограничивает анализ девиации. Дело заключается в том, что девиантное поведение анализируется в первую очередь с позиции его социальных последствий, а собственно сами причины такого поведения остаются вторичными, а то и вовсе игнорируются. Как представляется, именно в этом заключается основной недостаток современного анализа девиантного поведения.

Особенно эта проблем остра в отношении молодого поколения, для которого с одной стороны отклонения от норм является некой нормой, выражением вечного бунта молодости, с другой стороны остается открытым вопрос о последствия такого поведения, которые могут быть крайне негативными и для общества, и для самой молодежи.

Молодежь традиционно рассматривается как объект изучения девиантного поведения, что обусловлено характеристиками молодежи как социальной группы. Молодежь наиболее склонная из всех социальных групп к проявлениям девиации. Этот факт прямо обуславливается такими свойствами молодежи, как поиск собственного социального положения, выбор жизненной позиции, недоверие к господствующим социальным нормам. В полной мере это относится и к наиболее социальной активной части молодежи – студенчеству. Именно студенчество чаще всего и выступает выразителем основных форм девиантного поведения.

В последнее десятилетие отклоняющееся поведение в молодежной среде и не только, увеличилось. (2) Однако это не означает, что мы можем относиться к данному положению как к неизбежности и наблюдать, как именно подрастает новое поколение.

Особенности поведения молодежи, в том числе и отклоняющегося, определяются влиянием следующих факторов: возрастом; транзитивностью; социокультурной средой существования; спецификой студенческого коллектива.

Студенческий коллектив является по сути малой социально организованной группой, отличительными чертами которой можно назвать тесное взаимодействие субъектов, собственную динамику развития, основанную на общих нормах, ценностях, определяющих поведение каждого в отдельности члена группы. Э. Дюркгейм утверждал, что внутри одной и той же социальной группы происходит нивелировка сознания, в силу чего все думают и чувствуют одинаково. Особенно это актуально для студенческого коллектива, члены которого в силу своего возраста склонны к подражанию. Следовательно, велика вероятность того, что появление в студенческой группе индивидов, мысли и поступки которых противоречат общепринятым нормам и правилам, приведет к быстрому распространению девиантных форм поведения среди остальных членов группы.

В рамках молодежи особенное значение имеет процесс обучения. В широком смысле вообще всю молодежь можно отнести к студенчеству, так как практическая вся она проходит процесс обучения в той или иной форме.

Чтобы ответить на вопрос, почему учебное поведение студента становится непредсказуемым, не соответствующим нормам, правилам, почему девиация имеет тенденцию становиться нормой, следует остановиться на причинах, рождающих девиацию в учебном процессе.

Во-первых, это причины, непосредственно связанные с учебным процессом. Эта группа причин способна приводить к девиантному поведению, первичным его формам у студенчества:

1) Отсутствие или потеря интереса к обучению. Случается, что их интересы, ценностные ориентации связываются с интересами и ценностями групп общения. Такие референтные группы могут иметь специфические мотивы и цели, часто обуславливающие их антиобщественное поведение (пьянство, наркомания, проституция, хулиганство).

2) Адаптация студентов к обучению в вузе. Так, академическая неуспеваемость на первых курсах зачастую связана именно с ней. Ребята, пришедшие со школы и привыкшие к определенной системе обучения, не успевают или не умеют приспособиться к новой системе обучения.

3) Слабая база знаний. Отметим здесь, что если интерес к обучению у этой части студентов не будет сформирован, не появится желание учиться, то через небольшой промежуток времени студент будет жаловаться на недостаточную базу знаний.

Во-вторых, причины связанные с тем, что в вузы приходят студенты, уже имеющие склонность к делинквентной направленности в поведении: вредные привычки и смещенные мотивы или сформировавшуюся подобную направленность поведения в процессе обучения. У них чаще всего складывается ситуация, когда для учебного поведения становится типичной постоянная академическая неуспеваемость, дисциплинарные взыскания, конфликты с администрацией, преподавателями, другими студентами.

Проблемой соотношения личностных характеристик с успеваемостью занимались американские исследователи А. Блум, К. Стерн, Дж. Стайн, которые обосновали взаимодействие указанных параметров. Достаточно напомнить их классическое исследование студенческих групп колледжа, где были исследованы студенты, бросившие колледж. Исследователи пришли к выводу, что несоответствие между их личностными стремлениями, с одной стороны, и специфическими требованиями колледжа, с другой, стало причиной того, что студенты прекратили свое обучение. (4)

Физическое здоровье студентов также может стать фактором, отвлекающим от учебы, хотя в обыденном сознании студентов понятия «молодость» и «здоровье» – неразделимы.

В научной литературе поднимается проблема об ухудшении состояния здоровья в процессе обучения. При этом самооценка состояния здоровья студентов подтверждается данными о частоте заболеваемости. Причинный комплекс девиантного поведения в учебном процессе рассматривается сквозь призму интересов, ценностей, мотивов поведения, то есть того, что включается в структуру мотивации. Изучение мотивационной сферы показывает ее как сложное образование, определяющее поведение человека в достижении целей, выборе путей и способов их достижения.

Проблема мотивов и мотивации – одна из стержневых для понимания девиантного поведения. Общепринятым является понимание мотива как побудительной причины действий и поступков человека. Потребности определяются как база возникновения, формирования и развития мотивов. Если потребность человека – это испытываемая им нужда, то мотив – побуждение человека в связи с этой нуждой. Формой реализации мотива, имеющей связь с потребностями и интересами, рассматривается цель. Цели без мотивов не определяют учебного поведения, однако и без целей самые хорошие мотивы учения могут остаться благими порывами. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивает реальное выполнение действия. Таким образом, мотив – разумно объясненная причина поведения, осмысленное действие. (3)

Качественную характеристику мотивам придают ценности. Ценность – это то, в чем человек нуждается, что призвано удовлетворить его потребности. Человек стремится к тому, что ценит, он сознательно ориентирует свое поведение на конкретные ценности. Таким образом, ценность, ценностные ориентации составляют свойство мотива, служат мотивом поведения.

Ценности рассматриваются как общепринятые поведенческие убеждения социальной общности, слоя относительно цели, к которой следует стремиться. Установка личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества определяются как ценностные ориентации. Динамика изменения ценностей у студентов представляет практический интерес для системы образования и проблем социализации молодежи.

Будучи компонентами механизма социального регулирования, социальные ценности и нормы являются теми средствами, при помощи которых общество на любом этапе своего развития направляет и координирует социальное поведение своих членов. Общество

культивирует в своей среде определенные ценности-цели для того, чтобы они были достижимы. Оно предлагает своим членам набор ценностей-средств (норм), реализация которых приводит к желаемым результатам. Мотивация девиантного поведения студенчества рассматривается в работах В. Димова. (5)

Пришедшие в вуз студенты по случайным мотивам неориентированы на получение определенной специальности, не имеют стойкого интереса к учебе. Это не означает, что среди них нет тех, у кого возникнет интерес в процессе обучения. Однако среди этой категории студентов часто встречаются также те, кто покидает вуз.

Объяснение природы девиантного поведения социальными причинами является характерной особенностью социологического подхода к изучению девиантности. При этом в основе большинства социологических концепций (аномия, теория «напряжения», конфликт культур, теория субкультур и т.д.) лежит ценностный аспект. В данном контексте можно сделать вывод о том, что источником девиантного поведения (также как и нормативного) являются ценности – основные принципы, определяющие отношение индивидов и социальных групп к общепринятым образцам поведения, мышления, и регулирующие их поступки.

Обратимся к коррекции девиантного поведения студентов в вузе, которая осуществляется посредством социального контроля, в структуре которого выделяют три компонента: человека, совершающего определенные поступки; норму, выступающую в качестве критерия девиантности; группы (или отдельного индивида), оценивающего поведение. (6)

Соответственно этому разделению целесообразно использование трех способов предотвращения и коррекции девиантного поведения в студенческой среде: во-первых, созданиенеобходимых условий для социализации студентов; во-вторых, совершенствование социальных норм и санкций в высших учебных заведениях, в том числе переориентация с негативных санкций на позитивные (материальное поощрение, благодарность), которые стимулируют интерес к учебе, способствуют развитию самоконтроля и тем самым препятствуют возникновению специфических девиаций; в третьих, повышение ответственности всех уровней администрации ВУЗа. Это обусловлено спецификой деятельности администрации в части контроля и соблюдения норм и правил в ВУЗе и введение санкции за их невыполнение.

Таким образом, социальный контроль в вузе и профилактику девиантного поведения студентов следует рассматривать в контексте общегосударственной концепции социального контроля как комплексный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Торндайк Э. Бихевиоризм. М.: АСТ, 1998. – 345 с.
2. Крапивко Е.Н. Социокультурные девиации современной молодежи в контексте дезинтеграции общества // Общество и личность: интеграция, партнерство, социальная защита: Материалы I Международной научно-практической конференции. –Ставрополь, 2004.
3. Кравченко А.И. Социология: Учебник. – М., 2009.
4. Инкельс А. Личность и социальная структура // Американская социология: перспективы, проблемы, методы. – М., 2008. – С.48-49
5. Димов В.М. Проблемы девиантного поведения российской молодежи: Социологический аспект // Вестник МГУ. Серия 19. Социология и политология. – 2009. – №3.
6. Умархаджиева С.Р. Профилактика девиантного поведения среди студентов:// Международный научно-исследовательский журнал Выпуск № 06 (60) Часть 1 июнь 2017.-1330134с.

REFERENCES

1. Torndajk Je. Biheviorizm. M.: AST, 1998. – 345 s.
2. Krapivko E.N. Sociokul'turnye deviacii sovremennoj molodezhi v kontekste dezintegracii obshhestva // Obshhestvo i lichnost': integracija, partnerstvo, social'naja zashhita: Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. –Stavropol', 2004.
3. Kravchenko A.I. Sociologija: Uchebnik. – M., 2009.
4. Inkel's A. Lichnost' i social'naja struktura // Amerikanskaja sociologija: perspektivy, problemi, metodi. – M., 2008. – С.48-49

5. Dimov V.M. Problemy deviantnogo povedenija rossijskoj molodezhi: Sociologicheskij aspekt // Vestnik MGU. Serija 19. Sociologija i politologija. – 2009. – №3.
6. Umarhadzhieva S.R. Profilaktika deviantnogo povedenija sredi studentov:// Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal Vypusk № 06 (60) Chast' 1 ijun' 2017.-1330134s.

ԿՈԼՈՍՈՎԱ ՕԼԳԱ, ԿՈՒԼԻԿՈՎԱ ՕԼԳԱ - ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՇԵՂՈՒՄՆԵՐԻ ԵՎ ՈՒՍԱՆՈՂԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐՈՒՄ ՇԵՂՎԱԾ ՎԱՐՔԱԳԻԾ ՁԵՎԱՎՈՐԵԼՈՒ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՆԵՐԿԱՅԱՑՈՒՄԸ

Հիմնաբառեր՝ շեղվող վարք, ագրեսիա, գործոններ, ուսանողական միջավայր

Երիտասարդները սովորաբար դիտարկվում են որպես շեղված վարքագծի ուսումնասիրության օբյեկտ, որը պայմանավորված է երիտասարդների՝ սոցիալական խումբ ներկայացնելու բնութագրիչով: Սա լիովին վերաբերում է երիտասարդների սոցիալապես ակտիվ մասին՝ ուսանողներին: Ուսանողներն են, որ սովորաբար ներկայացնում են շեղված վարքագծի հիմնական ձևերը:

KOLOSOVA OLGA, KULIKOVA OLGA - MODERN REPRESENTATION OF SOCIAL DEVIATION AND SOCIAL FACTORS THAT PROVIDES DEVIANT BEHAVIOR IN A STUDENT ENVIRONMENT

Keywords: deviant behavior, aggression, factors, student environment

Young people are traditionally regarded as an object for studying deviant behavior, which is due to the characteristics of young people as a social group. This fully applies to the most socially active part of the youth - the students. The students most often express the main forms of deviant behavior.

**Ներկայացվել է՝ 04.02.2019
Գրախոսվել է՝ 02.02.2019**

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԹՐԵՅՆԻՆԳՆԵՐԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ

Հիմնաբառեր՝ սոցիալ-հոգեբանական թրեյինգ, խումբ, խմբային շարժընթաց, խմբային գործընթացներ, պաշտպանական մեխանիզմ, հաղորդակցման հմտություններ, ակտիվ ուսուցում

Ներկայումս տարաբնույթ թրեյինգների նշանակությունը անառարկելի է ինչպես գործնական ոլորտում, այնպես էլ ուսումնական գործընթացում: Մասնավորապես, հաղորդակցման թրեյինգները կոչված են այնպիսի հմտությունների և կարողությունների զարգացմանը, որոնք կմեծացնեն հաղորդակցման գործընթացի արդյունավետությունը, իսկ հաղորդակցումը առանձնապես կարևորվում է ոչ միայն հաղորդակցման պահանջմունքի բավարարման տեսանկյունից, այլ նաև այն հանգամանքով, որ բազմաթիվ մասնագիտական գործունեությունների հիմքում ընկած է հենց հաղորդակցման գործընթացը: Այդ առումով հատկապես առանձնանում է մանկավարժի մասնագիտությունը, որի միջուկը կազմում է հենց հաղորդակցման գործընթացը՝ իր բոլոր կողմերով և բաղադրիչներով: Ելնելով դրանից՝ սույն աշխատանքը նպատակ ունի լուսաբանել հաղորդակցման թրեյինգների կիրառումը՝ որպես մանկավարժական գործընթացի կատարելագործման և արդյունավետության բարձրացման միջոց: Շարադրանքի տրամաբանությունը հետևյալն է.

1. Համառոտ ներկայացնել հաղորդակցման թրեյինգների զարգացման պատմությունը
2. Բնութագրել մանկավարժական գործընթացը՝ որպես հաղորդակցում
3. Բնութագրել հաղորդակցման թրեյինգներին ներկայացվող պահանջները և կանոնները:

Հաղորդակցման թրեյինգների պատմությունը սկսվում է Կուրտ Լեվինի աշխատանքներից՝ անցյալ դարի 30-ական թվականներից, երբ սկսվեց T – խմբերի շարժումը: Կ. Լեվինը և նրա հետևորդները գտնում էին, որ հասարակությունը փոխհարաբերությունների համակարգ է, և նրա յուրաքանչյուր անդամ մշտապես պատկանում է տարբեր խմբերի, ինչպես նաև իր գործունեությունն է ծավալում տարբեր խմբերում՝ կրելով խմբի մյուս անդամների ազդեցությունը: Սկզբում այդ խումբը ընտանիքն

է, այնուհետև՝ մանկապարտեզը, դպրոցը, ուսումնական խմբերը և վերջապես՝ աշխատանքային խմբերը: Այդ պատճառով անձի դիրքորոշումների փոփոխությունները կատարվում են հենց խմբերում, այսինքն՝ խումբը բարենպաստ միջավայր է, պայման՝ ինչպես անձի դիրքորոշումների փոփոխությունների, այնպես էլ վարքի նոր ձևերի ձևավորման և կիրառման համար: Այսինքն՝ որպեսզի անձը ձևավորի վարքի նոր ձևեր և նրա մոտ կատարվեն նաև իմացական տեղաշարժեր, նա պետք է իրեն տեսնի այնպիսին, ինչպիսին տեսնում են մյուսները, խմբի մյուս անդամները: Դա նշանակում է, որ անձը ձևավորվում է շրջապատի հետ փոխազդեցության արդյունքում՝ կառուցելով իր «հայելային Եսը», որը կազմված է հետևյալ բաղադրիչներից.

1. այն, թե մեր կարծիքով ինչպես են մեզ ընկալում մյուսները
2. այն, թե մեր կարծիքով ինչպես են հակազդում նրանք իրեց տեսածին
3. այն, թե ինչպես ենք մենք պատասխանում այդ հակազդմանը (Оганесян 2002:19)

Առաջին T-խմբի ձևավորման պատմությունը հետևյալն է: 1946 թ հասարակական գիտությունների որոշ ներկայացուցիչներ մասնակցեցին միջխմբային քննարկումների, որոնցից հետո, նկատելով այդ հանդիպումների արդյունավետությունը՝ խմբի մասնակիցները դրանք դարձրին ուսուցման մեթոդ: Կարճ ժամանակում մեթոդի արդյունավետությունը այնքան ակնհայտ դարձավ, և այն այնքան տարածում գտավ, որ ԱՄՆ-ում շուտով բացվեց Թրեյնինգների ազգային լաբորատորիա: Թրեյնինգների միջոցով մասնակիցներին սովորեցնում էին միջանձնային վարք, հաղորդակցման հմտություններ, կենսական իրավիճակների և պրոբլեմների քննարկումներ, կառավարման հմտություններ և այլն: Այդ գործընթացի առանցքը դարձավ խմբային շարժընթացը /դինամիկան/՝ իր առանձնահատկություններով խմբային փոխազդեցությունը՝ իր մեխանիզմներով, ընդհանուր առմամբ՝ խմբային գործընթացները: Այս մեթոդի հիմնադիրները

1. հասարակական և վարքային գիտությունները գիտական մեթոդի տեսքով կիրառեցին իրական կյանքում
2. գերապատվությունը տվեցին խմբերին և համատեղ որոշման կայացման դեմոկրատական սկզբունքներին
3. խրախուսեցին մասնակիցների՝ փոխօգնության, ուշադրության և պատրաստակամության դրսևորումները (Оганесян 2002:14):

Այժմ անդրադառնք աշխատանքի հաջարդ հատվածին՝ մանկավարժի աշխատանքի առանձնահատկություններին՝ կապված հաղորդակցման գործընթացի հետ: Մանկավարժական գործունեության

կարևորագույն բաղադրիչներից մեկը ևս եղել և մնում է հաղորդակցման գործընթացը, և ժամանակակից կրթության հիմնախնդիրներից մեկը ապագա մանկավարժին սովորողների հետ շփմանը նախատարաստելն է: Այսինքն՝ կրթության ոլորտում առաջնահերթություն է ոչ միայն ապագա մանկավարժներին տեսական գիտելիքներ փոխանցելը, այլ նաև սովորողների գիտակցական և ենթագիտակցական դրսևորումները հասկանալու, մեկնաբանելու ընդունակության ձևավորումը, շփման արդյունավետ ձևերի և հմտությունների յուրացումը: Այդ ամենն էլ իր հերթին նաև մեծացնում է մանկավարժների ինտելեկտուալ պոտենցյալը:

Մեր դիտարկումները և բազմաթիվ հետազոտություններ ցույց են տվել, որ ամենից հաճախ աշակերտների հետ շփման դժվարություններ ունենում են այն մանկավարժները, որոնց վարքը ունի քարացած, ստերեոտիպ բնույթ: Նման դեպքերում մանկավարժները հիմնականում կենտրոնացած են սեփական անձի վրա, շատ էներգիա են ծախսում սեփական պահվածքը արդարացնելու և ամեն ինչում մեղքը աշակերտի վրա բարդելու համար: Սա յուրատեսակ պաշտպանական մեխանիզմ է, որով մանկավարժը ենթագիտակցորեն պաշտպանվում է սովորողից և, որի արդյունքում, անհաղորդ է մնում սովորողների ապրումներին (Ледфансца 2007:440): Այս ամենը ոչ միայն անարդյունավետ է դարձնում մանկավարժական գործընթացը, այլ նաև ևս առաջ է բերում շփման դժվարություններ: Հաղորդակցման թրեյնինգը մնան դեպքում ստեղծում է այն ապահով, մտերմիկ, հոգեբանորեն անվտանգ, հուզականորեն ջերմ մթնոլորտը, որն առաջ չի բերում մանկավարժի մոտ պաշտպանվելու անհրաժեշտություն: Մանկավարժը սկսում է վերլուծել իր վարքի միտումները, վերանայել սեփական կենսափորձը, ճանաչել սեփական անձը, ձևավորվում են համագործակցելու հմտություններ: Մանկավարժը սկսում է կարևորել դասերի ժամանակ անհրաժեշտ դրական հուզական ֆոնի նշանակությունը, սովորում է խրախուսել սովորողին, նկատել նրա արժանիքները, ձևավորել հաջողության սպասում: Հարկ է նշել, որ դրական հույզերը խթանում են մտապահման գործընթացը, վերացնում են շփման խոչընդոտները և մեծացնում ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը (Ледфансца 2007:457): Այսինքն՝ ժամանակակից մանկավարժը պետք է ոչ միայն շատ բան իմանա, այլ նաև՝ շատ կարողանա: Այդ առումով թրեյնինգի խումբը շատ լավ մանկավարժական ներգործության մոդել է, որտեղ մանկավարժը սովորում է ավելի շատ ձևավորում է սովորողի անձը, քան սովորեցնում:

Որպեսզի հստակ ընդգծվի, թե ինչու հատկապես թրեյնինգ՝ մանկավարժական խնդիրներ լուծելու նպատակով, նորից համառոտ բնութագրենք այն՝ որպես սոցիալ-հոգեբանական ներգործուն միջոց:

Սոցիալ – հոգեբանական թրեյնինգը պրակտիկ հոգեբանության ոլորտ է, որն օգտագործում է խմբային հոգեբանական աշխատանքների ակտիվ մեթոդներ՝ շփման գործընթացում կոմպետենտության զարգացման համար .

1. թրեյնինգը աշխատանքի մի ձև է, որի միջոցով/ դրական ամրապնդման միջոցով /ձևավորվում են վարքի ցանկալի ձևեր և «ջնջվում» /բացասական ամրապնդման միջոցով /վարքի անցանկալի ձևեր
2. թրեյնինգի ընթացքում ձևավորվում են արդյունավետ շփման հմտություններ
3. թրեյնինգը ակտիվ ուսուցման ձև է, որի նպատակը հոգեբանական գիտելիքների փոխանցումն է
4. թրեյնինգը մասնակիցների ինքնաբացահայտման պայմանների ստեղծման մեթոդ է (Оганесян 2002:10)

Թրեյնինգի խումբը, որպես հասարակության մոդել, ենթարկվում է որոշակի օրինաչափությունների և յուրաքանչյուր մասնակցի վրա ազդեցություն գործում ոչ թե տարերայնորեն, այլ կոնկրետ մեխանիզմներով: Թրեյնինգի վարողին և մասնակիցներին նույնպես ներկայացվում են որոշ պահանջներ: Այն ունի նաև վարման կանոններ: Վարողը ոչ թե պետք է մանիպուլացիներ անի, կամ կառավարի մասնակիցներին, այլ, ըստ Ա . Մասլոուի, ավելի շատ պետք է հետևի, իր կարծիքը չպարտադրի մյուսներին, այլ պետք է ջանքեր գործադրի, որպեսզի մասնակիցները հասկանան խմբում կատարվածը, ճանաչեն իրենք իրենց, իրենց պահանջումները, հնարավորությունները, ազատությունը: Թրեյնինգի ընթացքում մասնակիցները ձեռք են բերում յուրատեսակ սոցիալական փորձ, որի շնորհիվ հասկանում են , թե ինչպես են իրենք ընկալվում մյուսների կողմից, համեմատում լրդանք ինքնընկալման հետ: Թրեյնինգի անցկացմանը պետք է նախապես լրջրեն պատրաստվել:

Ըստ Ն.Տ. Հովհաննիսյանի, թրեյնինգի վարողին ներկայացվում է հետևյալ պահանջները.

1. Թրեյնինգ վարողը պետք է լինի հավասարակշիռ, լայնախոհ, հոգեպես հասուն, ինքնավստահ, ունենա վառ երևակայություն, էնտուզիազմ, դեմոկրատիզմ, համբերատարություն, խաղաղասիրություն:
2. Պետք է ունենա ջեր, ապրումակցող, անկեղծ պահված, արագ հակազդի և կողմնորոշվի ոչ ստասդարտ իրավիճակներում

3. Վարողի դրական հույզերը պետք է վարակեն մասնակիցներին, այդ պատճառով նա պետք է կարողանա ազատվել բացասական հույզերից
 4. Վարողը պետք է նուրբ զգա մասնակիցների տրամադրությունը, հոգեվիճակը, պրոբլեմները, որպեսզի կարողանա լավ զարգացնել իրավիճակը
 5. Վարողը չպետք է գերազնահատի կիրառվող տեխնոլոգիաները և մեթոդները, պետք է ունենա ինտելեկտ և մշտապես աշխատի անձնային աճի վրա
 6. Վարողը պետք է դառնա խմբային գործընթացի կազմակերպիչը, մեկնաբանը, փորձագետը, ճիշտ կարգավորի տազնապի մակարդակը, օգնի մասնակիցներին գնահատել սեփական վարքը
 7. Նա պետք է լինի մասնակիցների համար անկեղծության, վստահության օրինակ:
 8. Պետք է լինի բավականաչափ արտիստիկ, ունենա արտահայտիչ խոսք, դիմախաղ, պետք է խմբում ունենա հեղինակություն
 9. Պետք է պատասխանատվություն զգա խմբում կատարվածի համար
 10. Պետք է պահպանի գաղտնիություն՝ խմբում կատարվածի և մասնակիցների պրոբլեմների մասին
 11. Պետք է կարողանա կանխատեսել կոնֆլիկտային իրավիճակները և գտնել դրանց լուծումները
 12. Պետք է աշխատանքը կազմակերպվի գիտական մեթոդներով և ցուցաբերվի ստեղծագործ մոտեցում:
- Նույն հեղինակը մեզ է ներկայացնում հետևյալ կանոնները մասնակիցների համար.
1. Պահպանել խմբային պարապմունքների ռեժիմը
 2. Խմբում ամեն ինչի մասին խոսել բաց և անկեղծ
 3. Օգնել մյուս մասնակիցների փոխել բարձր ձևերը և ապրումները
 4. Ուշադիր լսել մյուսներին, չընդհատել, չխոսել շատ հաճախ և երկար
 5. Զարգացնել իր և մյուսների մեջ միայն դրականը, իրեն վեր կամ ցածր չդասել մյուսներից
 6. Գնահատող դատողություններ չանել և պիտակներ չկպցնել
 7. Կոնկետանալ որոշակի պրոբլեմների վրա, խուսափել ընդհանուր թեմաների մասին ոչ արդյունավետ դատողություններ անելուց
 8. Մյուսներին որպես կամավոր չառաջարկել խաղերի և վարժությունների համար
 9. Պահպանել գաղտնիություն և խմբից դուրս չքննարկել խմբում կատարվածը

10. Իրավունք ունի հրաժարվել որևէ վարժության մասնակցելուց՝ առանց հիմնավորելու պատճառը, ունի ազատ ընտրության հնարավորություն
11. Լսել մյուսների կարծիքները, խորհուրդները, մտածել դրանց մասին
12. Ունի իրեն դրսևորելու և մյուսների հետ շփվելու ազատ հնարավորություն
13. Ընդունի իր սխալները և փորձի ուղղել դրանք
14. Թրեյնինգները կազմակերպվում են «Մի վնասիր» սկզբունքով:
 Ընդհանրացնելով շարադրանքը, կարող ենք ասել, որ ժամանակակից կրթական ոլորտը լրջորեն ունի հաղորդակցման թրեյնինգների կիրառման անհրաժեշտություն, ինչը մեծապես կնպաստի որ միայն մանկավարժների ինքնակատարելագործմանը, նրանց ինտելեկտուալ պոտենցյալի մեծացմանը, այլ նաև սովորողներ մեջ համարժեք անձնային որակների ձևավորմանը՝ դրանով բազմապատկելով ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը: Այսինքն՝ նշված թրեյնինգները ունեն բազմաթիվ հոգեբանամանկավարժական խնդիրներ լուծելու ներուժ, հնարավորություններ և կարող են դառնալ լավագույն լուծում՝ կուտակված տարաբնույթ հարցերի համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Оганесян Н.Т. - Методы активного цоциально-психологического обучения «Ось-89» 2002
2. Ги Лефрансуа - Прикладная педагогическая психология. С.П.Еврознак 2007

REFERENCES

1. Oganessian N.T. - Metody aktivnogo social'no-psihologicheskogo obuchenija «Os'-89» 2002
2. Gi Lefransua - Prikladnaja pedagogicheskaja psihologija. S.P.Evroznak 2007

ԱՐՄՅՈՆՅԱՆ ԱՏՄԻԿ - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТРЕНИНГИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, группа, групповая динамика, групповые процессы, защитный механизм, коммуникативные навыки, активное обучение

В статье рассматриваются история коммуникативного обучения, а также важность использования коммуникативного обучения в педагогической деятельности. Представлены также механизмы обучения и условия эффективности тренинга, порядок проведения тренинга, требования к ведущему и участникам. В целом, статья обосновывает коммуникативное обучение, как возможность коррекции и развития в области педагогики.

HARUTYUNYAN HASMIK - COMMUNICATIVE TRAININGS IN THE FIELD OF PEDAGOGY

Keywords: social-psychological training, group, group mobility, group processes, defence mechanism, communicative skills, active learning

The article touches upon the history of communicative teaching, as well as the importance of using communicative trainings in the process of teaching. The mechanisms and conditions of training efficiency, the rules of conducting trainings, the requirements to the trainer and the trainees are also presented in the article. The author substantiates the developing and correcting features of communicative trainings in the field of pedagogy.

Ներկայացվել է՝ 20.06.2019
Գրախոսվել է՝ 20.06.2019

**PUBLIC ADMINISTRATION SYNOPSIS: ECONOMIC AND RATIONAL
CHOICE GENRE**

KHACHATRYAN ROBERT, HOVHANNISYAN SAMVEL

Keywords: public administration, political science, bureaucracy, economic genre, rational choice genre, incrementalism.

Throughout its whole existence, the field of public administration has struggled to reconcile the dual roles of politics and administration and preserve its identity in the dichotomy of politics and administration. At times, it has been treated within the discipline of political science, while at other times it has been relegated to the business school with the emphasis on organization theory and techniques of management. The considerable disagreement among academicians in defining the boundaries of public administration has been due to the very nature of the field itself. However, the majority of scholars agree with Waldo that not only is there such an area of study that can be called public administration, but it is as old as man's attempts to understand the nature of universe by creating man's own concept of order. Consequently, public administration has gone through an evolutionary process, a series of trends that must be understood in their historical context to "uncover the origins of the study of public administration and to trace the evolution of these origins to the present day" and to identify its future trends. In the dichotomy of politics and administration, this article discusses public administration from both generic and specific perspectives, covering the dialogue among political science, bureaucracy and state institutes in the scope of the economic model such as economic and rational choice genre.

This drive of knowledge has been the impetus of compiling the Public Administration synopsis with an outlook on economic and rational choice genre, which will serve as the "constitution of the few" in the field of public administration and will provide the source for understanding its nature and major trends in the historical development of public administration in the United States.

The concept of public administration has always been associated with the concept of government. Public administration can be broadly considered the vehicle by which values and customs are continually formulated,

executed, modified, and processed into government. It appears, however, that public administration has its beginning in just such a separation between government and administration that has been labeled the “politics-administration dichotomy.” *The foundation of this concept goes to Woodrow Wilson’s essay The Study of Administration*, where his main contention was to run a constitution that to frame one. “There should be a science of administration which shall seek to straighten the paths of government to make its business less unbusinesslike, to strengthen and purify its organization, and to crown its duties with dutifulness” (Wilson 1887).

As the historical perspective has revealed, public administration has faced an identity crisis that has caused its development as a separate academic endeavor. These academic endeavors have generated a number of competing schools, each with its own notion of what the focus of public administration should be, while questioning the basic premises and logic of other schools. After the development of various trends, approaches, and theories, academicians are still searching for an acceptable identity for public administration, and the search goes on. As a result, public administration theory is currently in a state of forming its conceptual boundaries and trends for future.

This “framing paper” provides a general overview of former and existing concepts of public administration and serves as a foundational basis for visualizing the future developments of a paradigm within which the study of public administration will develop in future. Those developments will have multi-dimensional perspectives, integrating various concepts and changes in the strengthening of bureaucratic power.

Economic and Rational Choice Genre

The economic and rational choice genre constitutes a model of an economy divided between private goods and public goods. An array of applications of microeconomic theory was utilized in the public sector. Proponents of the public-choice theory emphasized a consumer perspective in decision making on the supply of public services and applied methods of economic theory to the government sector as the “economic theory of politics.” According to them, collective choice is aggregation of all the individual choices, and government is simply the set of processes that enables ensuing collective action to take place (Buchanan & Tullock 1962:13). The rational-choice theory was mainly developed by Anthony Downs (Downs 1957), Buchanan and Tullock (Buchanan & Tullock 1962), and Olson (Olson 1965). “Rational choice is neoclassical economic theory applied to the public sector” (Frederickson 2003:185). The main focus was on political behavior,

engrossing many subfield of the discipline by drawing on economists' simplifying assumptions about human behavior. Rational choice is presented "not simply as an economic framework that can be adopted to help understand bureaucratic behavior and the production of public services but also as a normative, democratic theory of administration in its own right." Essentially, the rational choice theory employs assumptions about individuals having incentives to maximize income, economize on time, and otherwise obtain what they want. It attempts to develop understanding of reasons why people and institutions function as they act in politics.

The distinction between private or public goods (whether good or service belongs to the public or private sector) is determined whether "it is feasible to exclude consumption of the good or service once it is produced. It is also determined by whether many users can benefit from a good/service without reducing the benefits to others" (Emerson *et al.* 2011:10). According to Hughes (2012:23), public goods "while being valuable to the whole society, are difficult for individuals to pay for according to the amount of good used. Once they have been provided for one person, they are available for all. These include such items as national defence, roads and bridges, aids to navigation, flood control, sewage disposal, traffic control systems and other infrastructure. Many are characterized by their broad use, indivisibility and non-excludability and are, therefore, public goods."

Anthony Downs' *Inside Bureaucracy* (1967) was one of the earliest works which explained the actions of bureaucrats and bureaucracies and proposed the theory of bureaucratic decision-making (Frederickson 2003:185). Downs states that "bureaus are among the most important institutions in every part of the world," because they make "critical decisions that shape the economic, educational, political, social, moral, and even religious lives of nearly everyone on earth" (Downs 1957:1). The crux of the proposed theory of decision-making is that bureaucrats are significantly motivated by their own self-interests. There are three central premises to this theory. 1) Bureaucratic officials seek to attain their goals rationally, i.e. they act in the most efficient manner within their limited capabilities and the cost of information. As such, they are utility maximizers. 2) Every official is significantly motivated by his own self-interest even when acting in a purely official capacity. 3) Every organization's social functions strongly influence its internal structure and behavior, and vice versa. Downs classified all bureaucrats in five "ideal types": *climbers* are bureaucrats motivated solely by the desire to maximize their own personal power, income, and prestige; *conservers* are bureaucrats that seek to maximize their security (holding on

to all the “goods’ possessed) and convenience (reducing one’s efforts to the minimum possible level); *advocates* are officials that seek to promote everything under their own jurisdiction; *zealots* are poor general administrators that tend to concentrate their energies and resources on their sacred policies and regardless of the breadth of their responsibilities; *statesmen* are officials that are loyal to the particular bureau or bureau section.

Downs (1967) specifies four primary characteristics of a bureau: it is large; it has mainly fulltime employees who depend upon their employment in the organization for most of their income; its hiring, promotion, and retention are based on the evaluation of how they have performed their organizational roles; and the major portion of this output is not directly or indirectly evaluated by means of voluntary quid pro quo transactions (Downs 1957:25). Four general methods of creating bureaus are outlined: the routinization of charisma, out of nothing by certain social groups in order to carry out a specific function for which they perceive a need, by splitting off from an existing bureau, and through “entrepreneurship” if a group of people promoting a particular policy gains enough support to establish and operate a large nonmarket organization devoted to that policy. No matter how bureaus are created, they have the same internal characteristics: 1) A hierarchical structure of formal authority. 2) Hierarchical formal communicational networks. 3) Extensive systems of formal rules. 4) An informal structure of authority. 5) Informal and personal communication networks. 6) Formal impersonality of operations. 7) Intensive personal loyalty and personal involvement among officials, particularly in the highest ranks of hierarchy. Downs concludes with the characteristics of evidence that supports the idea that a given society is becoming more bureaucratic: 1) A rising proportion of the labor force employed by large, nonmarket organizations (such as government agencies). 2) Increasing regulation of different social, political, economical, and cultural issues by those organizations. 3) A rising proportion of people working for large, market-oriented organizations who produce outputs that cannot be evaluated in markets (Downs 1957:253). He brings probable causes of increasing bureaucratization: 1) as societies become more complex they generate more conflict, requiring settlement through non- market action, particularly government action. 2) The growing population and wealth of modern societies require bigger organizations. Large size is a necessary characteristic of bureaucracy. 3) Technological change implies mechanization of market. 4) As societies grow wealthier, their members prefer more of those goods best furnished by non-market

organizations (Downs 1957:254-255). Essentially, Downs proposed a number of general propositions about the behavior of bureaucrats and bureaucracies, which are common to all bureaucrats.

Mancur Olson, in *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups* (1965), proposes a theory of political science and economics of concentrated benefits versus diffuse costs and develops a “new theory of pressure groups.” The theory “suggests that the membership and power of large pressure-group organizations does not derive from their lobbying achievements, but is rather a by-product of their other activities” (Olson 1965:3). Olson also proposes the “theory of public goods,” which means that the basic services of government can be provided only through compulsion. The crux is that organizations work for a common good or benefit in the case of one special type of organization - the state. “If the members of a large group rationally seek to maximize their personal welfare, they will not act to advance their common or group objectives unless there is coercion to force them to do so or unless some separate incentive... is offered to the members of the group individually on the condition that they help bear the costs or burdens involved in the achievement of the group objectives.” As such, this rejects the widespread view that groups of individuals with common interests usually attempt to further those common interests. This is presumably based on the assumption that individuals in groups act out of self-interest. “Rational, self-interested individuals will not act to achieve their common or group interests” (Olson 1965:2). Olson develops a theory of organizations because men achieve purpose through organization. According to him, the most important type of organization is the “national state” (Olson 1965:13). The primary function of organization is to further the common interests of its members and individual interests. Individuals have both group and personal interests. “The achievement of any common goal or the satisfaction of any common interest means that a public or collective good has been provided for that group” (Olson 1965:15). This leads to the traditional theory of group behavior.

There are small and large groups that differ significantly: small groups (family, block, and clan groups) can represent the needs of the individual and, on contrary, large heterogeneous groups cannot fill needs of individual and therefore must provide public goods. However, the “larger the group, the farther it will fail short of providing an optimal amount of a collective good” (Olson 1965:35). There are two types of collective goods: inclusive and exclusive. Inclusive collective goods are those that do not diminish as consumed; exclusive collective goods diminish as consumed so collectivity

limits entrants to exclusive collective goods. The nature of the objective the group seeks determines whether a group behaves exclusively or inclusively. Exclusive collective goods require absolute participation inclusive public goods do not require absolute participation (Olson 1965:38-40). Participation is contingent upon a number of incentives, such as economic (monetary), social, erotic, psychological, moral, etc. People are sometimes motivated by a “desire to win prestige, respect, friendship, and other social and psychological objectives” (Olson 1965:60). Social incentives (social sanctions and social rewards) are “selective incentives, that is, they are among the kinds of incentives that may be used to mobilize a latent group” (Olson 1965:61). In other words, “selective incentives” distinguish between those individuals who support action in the common interest and those who do not. According to Olson, social incentives operate only in small groups, where the face-to-face contact may be established. However, social incentives may bring about a group-oriented action in a latent “federal” group, a “group divided into a number of small groups, each of which has a reason to join with the others to form a federation representing the large group as a whole” (Olson 1965:63). Subsequently, Olson concludes that social incentives are mainly important in the small group, and may have substantial role in the large group, only if it is a “federation of smaller groups.” His main conclusions are that only small groups or groups that have an independent source of social incentives will organize or act to achieve their objectives and individuals act in a self-interested manner that impedes any desire to work toward a collective good.

William Niskanen’s *Bureaucracy and Representative Government* (1971) represents an analysis of the bureaucratic cause of governmental growth. Niskanen proposed a basic model to examine the budgetary relations between a legislature and an agency. This relationship constitute an exchange: the legislature funds the bureau, and in return the agency commits to deliver a specified amount of services. Two assumptions are noteworthy: it is assumed that the bureau knows the legislature’s demand for its services and the agency is not mandated to disclose a complete cost schedule; it can simply make all-to-nothing offers to politicians. The only constraint placed on the bureau is that it must deliver the quantity of output it has committed to; accordingly, the budget must cover the output’s total costs. Niskanen proposes two solutions: the demand-constrained result and the budget or cost-constrained solution. The demand-constrained result is when the bureau’s budget is too large, and the politicians perceive no gains from the exchange. Assuming that legislative demand represents voters’ preferences,

bureaucratic output is also excessive. For the socially optimal amount, the cost of the last unit of output just equals its benefit. Accordingly, it results in that the agency produces up to the point where the legislature no longer values its services, i.e. when the marginal value of output is - zero. The budget or cost-constrained solution is when costs rise so steeply that the bureau cannot cover the costs of producing output for which the legislature's marginal value is zero. If so, this solution is not feasible. For every unit of output the agency charges the maximum price the legislature is willing to pay, hence again the budget is too large, and the legislature does not gain from the exchange. Most importantly, once again output exceeds the socially optimal amount.

Niskanen strengthens this model by introducing a legislative committee that really wields authority-based agenda control over the rest of the legislature. Niskanen argues that the self-selection patterns of gaining seats on committees in Congress implies that committee members usually have a high demand for an agency's services. Thus, the committee will pose the same take-it-or-leave-it choice to the rest of the legislature as the agency would, and the basic model's results go through unchanged (Niskanen 1971:148). Thus, Niskanen contends that the agencies greatly influence policy outcomes.

Godon Tullock's *The Politics of Bureaucracy* is the logical-positivist application of the rational choice approach to the public organizations theory. The crux of this work is the sharp dichotomy between the "economic" and the "political" relationships among men. Tullock focuses mainly on the "political" relationship, representing an "economist's approach to the political relationship among individuals," the rational choice model to explaining bureaucratic behavior and factors guiding motivation of individual bureaucrats, the structure of bureaucratic organization, and decision-making at different levels of authority. Generally, Tullock distinguishes between the relationship of exchange, which he calls the economic, and the relationship of slavery, which he calls the political (Tullock 1965:5).

Tullock contends that traditional political theory has overlooked the important "politics of bureaucracy" or the "politics at the lower level" and tries to fill in this imbalance. According to him, politics "describes social situations in which the dominant or primary relations are those between superior and subordinate." He contrasts the meaning of politics with the meaning economics, which "describes social situations in which persons deal with each other as freely contracting equals" (Tullock 1965:11). However, there are some elements of both the economic and the political relationship in all situations. The economic theory focuses on analysis of the central behavioral relationship among freely contracting individuals and abstracts

from the other aspects of human relationship. This economic theory is not applicable to the governmental bureaucracy. The relationship in the governmental bureaucracy is that between superior and inferior (Tullock 1965:14). "Government employment is the field in which the superior-subordinate relationship is most characteristic. For some employees transfer to non-government employment is relatively easy, but for the bulk of government employees the making of such a shift would involve significant personal sacrifice. The typical government employee, in a strictly "political" relationship, can hope for promotion only by pleasing his superiors. If he displeases them, or if they simply come to dislike him, his career opportunities are severely restricted...". Accordingly, this result in the experience that most civil servants are committed to please the superiors in hope to get promotions as reward of their behavior. Nevertheless, a superior also realizes that he not granted with absolute dominance over the subordinate. If a superior overplays that role, the inferior may withdraw from the relationship, bringing forward huge consequences of withdrawing (Tullock 1965:13-14).

Tullock contends that this withdrawal is known as social mobility, which is defined as vertical changes in individual's status from one level of hierarchy to another in a social system. Social mobility is relevant not only to hierarchies, but also to different systems in which social mobility with merit selection is permitted (military, religious hierarchies, etc) based on intertwining various factors, such as merit principles and systems, success, individual and organizational goals, efficiency in organization, morality in organizations and Bias against morality, self-interest. According to him, the most obvious characteristics for which any system will select is an aspiration to rise or ambition (Tullock 1965:19), which lead to the concept of an "ambitious and intelligent man." These characteristics of success in the systems with social mobility include intelligence. Intelligence is not the ability to advance organizational goals, but the skill of an individual to move up the hierarchy and an ability to think accurately. "Decisions... are intelligent not because they conform to the ostensible objective of the particular organization, but because they will, in fact, advance the career of the person making them" (Tullock 1965:20). There is a quandary for an ambitious and intelligent man - the choice between organizational and personal goals. There are two major disadvantages when a member of hierarchy decides to take a course of action that is best for his own career, but that is not best for achieving the organizational objectives: organizational goal is not maximized and the concentration of people, not interested in the "function of the

organization” is increased. He also emphasizes the morals in organizations and states that “paradoxically, the more important moral considerations are to a man trying to raise in a hierarchy, the more likely is that hierarchy to select for higher leadership people who have relatively little concern for moral matters” (Tullock 1965:22). Morals vary tremendously from culture to culture, from hierarchy to hierarchy. However, an intelligent man will take morally proper course of action, if this is to determine the factor of his success. Merit selection will reward with promotion persons who are both intelligent and highly ambitious. “The people who rise in hierarchy are the most important.” Consequently, a special emphasis should be on the behavior of an intelligent, ambitious, and somewhat unscrupulous man in an organizational hierarchy. Tullock calls this type of man the “politician.” Thus, his assumption of intelligence implies rationality. “The people who rise in any merit type hierarchy will be, at least, among the most rational of men” (Tullock 1965:27). The general environment within which a politician functions is multidimensional and employs several important determinants: the human nature, the culture of community, the internal ethical system, specific “in-group” feelings or attitudes, defined as “hierarchical patriotism,” the characteristics of employment and criteria for promotion. Each politician is a maximizer of his achievements and desires, whether approved or disapproved by others. Politician has to be aware of both his desires and his limitations, so he can control the situation around him. There are three types of politician’s behavior towards his superior: performing orders partially as they fit into personal goals, ignore the orders, perform them fully (Tullock 1965:129-135). Tullock contends that governmental functions should be pushed to the lowest possible organizational level. “City and county governments should be given as wide a jurisdiction as possible” (Tullock 1965:222). He proposes two major courses of action to address the problems of hierarchy: to limit federal government and to reduce the size of bureaucracy.

Vincent Ostrom in his 1973 *The Intellectual Crisis in Public Administration* contends that the “sense of crisis that has pervaded the field of public administration has been evoked by the insufficiency of the paradigm inherent in the traditional theory of public administration” (Ostrom 1973:15). This was due because the public administration scholarship was “centered on a theoretical construct that was in the process of breaking down” (Frederickson 2003:1999). He contends that the mainstream in American public administration research focuses on “explicit reference to some agency or unit of government,” which becomes the unit of analysis. As such, this has

resulted in the gradual articulation of several principles of administration, such as “unity of command, span of control, chain of command, and departmentalization by major functions and direction by single heads of authority in subordinate units of administration” (Ostrom 1973:30). Ostrom argued that a “half-century of intellectual effort in American study of public administration was predicated upon an assumption that perfection in the hierarchical organization of administrative arrangements is synonymous with efficiency” (Ostrom 1973:36). He summarized that those scholars conceptualized efficiency in two different ways: efficiency as being expressed through principles of hierarchical organization and efficiency in terms of a cost calculus. His conclusion about the political economists is that “overlapping jurisdictions and fragmentation of authority can facilitate the production of heterogeneous mix of public goods and service in a public economy” (Ostrom 1973:65). This conclusion is in contrast with the conclusion in classic public administration theory that overlapping jurisdictions and fragmentation of authority are the main sources of institutional failure in American government (Ostrom 1973:65). A single-and-solitary-organization metaphor underlies the traditional bureaucratic model, the assumption being that responsibility is enhanced when authority is centralized at a single point. In a nutshell, Ostrom contended that “public administration scholars had concentrated on the technical superiority of the bureaucratic organization - its purported abilities to produce public good efficiently - while ignoring the potential implications for the democratic process” (Frederickson & Smith 2003:199). According to him, democratic administration sees bureaucracy as an absolute evil. He proposes that there is an interrelation of how fully the structure of a decision/action situation is specified and how detailed the structure of constraints and incentives that will confront actors in such situations are specified. An awareness of “intellectual crises” is only a first step in the pursuit of further inquiry, which should be pursued by scholars as well. Ostrom argues that a democratic theory of administration is feasible and rational choice provides means to achieve it.

Elinor Ostrom, in *The Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action* (1990), presents empirical examples of successful and unsuccessful efforts to govern and manage natural resources and develops intellectual tools to understand the capabilities and limitations of self-governing institutions for regulating many types of resources. She poses a question “how can a group of principals who are in an interdependent situation organize and govern themselves to obtain

continuing joint benefits when all face temptations to free-ride shirk, or act opportunistically.” Ostrom introduces the term "common pool resources" to denote natural resources used by many individuals in common, such as fisheries, groundwater basins, and irrigation systems. Such resources have long been subject to overexploitation and misuse by individuals acting in their own best interests. Conventional solutions typically involve either centralized governmental regulation or privatization of the resource. But, according to Ostrom, there is a third approach to resolving the problem of the commons: the design of durable cooperative institutions that are organized and governed by the resource users themselves.

Ostrom proposes “design principles” as an essential element or condition that helps to account for the success of the long-enduring institutions in sustaining the common-pool resources (CPRs) and gaining the compliance of generation after generation of appropriators to the rules in use. Those principles are clearly defined boundaries for individuals or households to withdraw the resource units from the CPR; the congruence between appropriation rules restricting time, place, technology, and/or quantity of resource units and provision rules and local conditions; collective-choice arrangements; monitoring for CPR conditions and appropriator behavior; graduated sanctions by other appropriators or by officials accountable to these appropriators; conflict-resolution mechanisms among appropriators or between appropriators and officials; and the minimal recognition of rights to organize their own institutions. She contends these principles are organized in multiple layers of nested enterprises (Ostrom 1990: 90-94). Ostrom concludes that "if this study does nothing more than shatter the convictions of many policy analysts that the only way to solve common pool resource problems is for external authorities to impose full private property rights or centralized regulation, it will have accomplished one major purpose."

The Decision - Theoretic Genre

Simon’s *Administrative Behavior: A Study of Decision Making Processes in Administration Organization* (1974) challenged the “principles of administration” by showing that for almost every principle there is an equally plausible and acceptable counter-principle. In addition to destroying the notion of universal application of such previously accepted principles as a specialization of the task among the group, a unity of command (a determinate hierarchy of authority), the span of control, the organization by purpose, process, clientele and place (Simon 1958:21-34). Simon challenged the idea of public administration as the study of public policy. Simon

proposed that public administration would include the whole range of government activities incorporating political science, as well as other social sciences, and would eventually lead public administration to become the field of applied social science. By and large, Simon ultimately redefined the foundation of public administration. According to him, the “theory of administration is concerned with how an organization should be constructed and operated in order to accomplish its work efficiently” (Simon 1958:39). The principle of efficiency means “good” or “correct” administrative behavior. However, there are limits to the level of efficiency achieved by an administrative organization: limits to perform and limits to make correct decisions. He also explicates the “limits” to rationality of the individual: limits on ability - skills, habits, reflexes and ability to perform mental calculation; limits on values and conceptions of purpose in making decisions, and limits by the extent of relevant knowledge. However, “this triangle of limits does not completely bound the area of rationality” but indicates consideration for administration. Simon defines the “rational behavior” as the “rationality when that behavior is evaluated in terms of the objectives of the larger organization” (Simon 1958:41). He mainly emphasizes the behavior of those involved in the public decision-making process.

In proposing his decision making design, Simon introduces a more subtle dichotomy of politics and administration with the “fact” and “value” components of decisions. Factual propositions are falsifiable statements about the observable world and the way in which it operates. Decisions combine not only factual, but also ethical content - ethical terms are not reducible to factual terms. As such, almost all ethical propositions contain factual and ethical elements. “Any statement that contains an ethical element, intermediate or final, cannot be described as correct or incorrect, and that the decision-making process must start with some ethical premise,” i.e. the objectives of the organization. Simon contends that in order for an ethical proposition to be useful for rational decision making, a) the values taken as organizational objectives must be definite, so that their degree of realization in any situation can be assessed and (b) it must be possible to form judgments as to the probability that particular actions will implement these objectives (Simon 1958:50). He goes further and contends that “in making administrative decisions it is continually necessary to choose factual premises whose truth or falsehood is not definitely known and cannot be determined with certainty with the information and time available for reaching the decision” (Simon 1958:51). Simon argues that the factual and ethical components of judgments should be separated as far as possible.

Predominantly, the factual component belongs to the realm of administrator, while the value of ethical component belongs to the realm of elected representatives.

Unlike the “economic man” of the classical economic model who seeks to maximize, the “administrative man” seeks to “satisfice,” i.e. find a course of action that is satisfactory rather than maximize. To satisfice is to reach a decision that is satisfactory, yielding benefits that adequately meet the situational needs of the decision maker (Simon 1958:33). Simon brings several examples of satisficing criteria, such as “share of market,” “adequate profit,” and “fair price.” The incremental decision maker accepts the fact that it may be impossible to get everything out of a given decision, and that settling for “half a loaf” is not unreasonable. While the economic man seeks rationality, the administrative man recognizes the limits of his capability for rational behavior. “Economic man deals with the ‘real world’ in all its complexity. Administrative man recognizes that the world he perceives is a drastically simplified model of the buzzing, blooming confusion that constitutes the real world” (Simon 1958:15). Hence, an administrative man is content with a simplified and incomplete view of the world that can never completely mirror the complexity of the real world. Simon underlines the significance of these characteristics of administrative man contending that because he “first... satisfices rather than maximizes, administrative man can make his choices without first examining all possible behavior alternatives and without ascertaining that these are in fact all the alternatives. Second, because he treats the world as rather “empty” and ignores the “interrelatedness of all things,” administrative man is able to make his decisions with relatively simple rules of thumb that do not make impossible demands upon his capacity for thought” (Simon 1958:16).

Simon posits that the “central concern of administrative theory is with the boundary between the rational and the non-rational aspects of human social behavior” (Simon 1958:14). However, a “theory of administrative decisions will of necessity be somewhat preoccupied with the rational aspects of choice” (Simon 1958:62). In other words, the administrative behavior is the theory of intended and bounded rationality. The decision maker’s ability to analyze the alternatives and objectives is limited or bound to varying degrees. He explains the concept as follows: “When the limits to rationality are viewed from the individual’s standpoint, they fall into three categories: he is limited by his unconscious skills, habits and reflexes; he is limited by his values and conceptions of purpose, which may diverge from the organizational goals; he is limited by the extent of his knowledge and

information.” These three features illustrate the complexity which leads to varying degrees of the synthesis of the alternatives. He continues his explanation by saying that the “individual can be rational in terms of the organization’s goals only to the extent that he is able to pursue a particular course of action, he has a correct conception of the goal of action, and he is correctly informed about the conditions surrounding his action. Within the boundaries laid down by these factors, his choices are rational - goal-oriented” (Simon 1976:241). Basically, in the process of decision making those alternatives are chosen which are considered to be appropriate means for reaching desired ends.

Simon concludes that “organization behavior is a complex network of decisional processes, all pointed toward their influence upon the behaviors of the operatives - those who do the actual ‘physical’ work of the organization” (Simon 1976:220). Accordingly, it results in the premise that no decision made in an organization is the task of a single individual, and various components of decision can be traced through the formal and informal channels of communication to many individuals who have had a role in forming its premises. The behavior of a rational person can be completely or partially controlled, and the value and factual premises upon which he bases his decisions are specified for him.

Charles Lindblom in his essay *The Science of Muddling Through* contends that the rational models of decision making in government do not work. He argues that the rational model suffers from a number of limitations. His limitations were to describe that: “1) Human intelligence or problem-solving capacity is too limited to encompass all of the options and potential outcomes of the alternatives generated by the synoptic approach. 2) Information is not adequate to assess all options accurately. 3) Comprehensive analysis requires too much time. 4) Comprehensive analysis is too expensive. 5) Facts and values cannot be neatly separated as required by the comprehensive approach” (Lindblom 1965:138-143). Based on these limitations, Lindblom in his essay and, then, in *The Intelligence of Democracy: Decision Making Through Mutual Adjustment* (1965), develops another theory of decision making, known as incrementalism or muddling through. He contends that “people can coordinate with each other without anyone’s coordinating them, without a dominant common purpose and without rules that fully prescribe their relations to each other” (Lindblom 1965:3). They do so through “mutual adjustment,” which is referred to as a policymaking system, and, in opposite, central decision-making is referred to as a decision-making system. Lindblom suggests that incrementalism is more

likely used in practice. This theory of decision making involves making sequential (incremental) decisions. The essential elements of this model include the following:

- “Goals are not isolated and determined before analysis begins. Goal determination and analysis are closely intertwined, even simultaneous. The means often affect the ends, and vice versa.
- Decision makers usually consider only a limited number of alternatives - ordinarily only those that differ marginally from existing policy.
- All consequences, even of the more restricted options, are not evaluated. All consequences cannot be known, and the time and effort required for comprehensive assessment normally is unavailable.
- Since means and ends are inseparable, problem redefinition is continuous; analysis is never-ending, and policy is never made once and for all but remade endlessly” (Lindblom 1959:79-88).

Hence, Lindblom’s theory suggests that a few alternatives are identified and compared, based on the established objective, and an alternative is then selected. This selection of an alternative is based on the choice among values and tools for achieving the objective. With this approach, the decision maker focuses on incremental values and analyzes only those demonstrating the differences between the alternatives. Lindblom contends that the decision maker’s “need for information on values or objectives is drastically reduced... and his capacity for grasping, comprehending, and relating values to one another is not strained beyond the breaking point” (Lindblom 1965:78-88). The decision maker expects to have partial success with this decision; so, he or she would expect to repeat the process endlessly, as they will be building on what has already been done. A major advantage of incrementalism is that it safeguards against errors, as the previous steps would have informed the decision maker of the possible consequences of similar steps. Lindblom also introduces the concept of a partisan decision maker, and defines it as a person “who makes decisions calculated to serve his own goals, not goals presumably shared by all other decisions makers with whom he is interdependent, except as he is controlled by other partisans or by central supervision” (Lindblom 1965:29). Lindblom argues that decision makers do not have to seek prior goal consensus in order to make sound decisions for the short run; furthermore, because goals rarely can be agreed upon in advance, trying to achieve consensus makes the pursuit of reasonable decisions much more difficult. He also claims that means-ends analysis called for in the rational model is inappropriate if means and ends are confused.

Lindblom contends that there are two forms of decision making: partisan mutual adjustment and centrally coordinated government. He categorizes possible methods of partisan mutual adjustments into two groups: *adaptive adjustments*, in which a decision maker simply adapts to decisions around him and *manipulated adjustments*, in which a decision maker seeks to enlist a response desired from the other decision maker (Lindblom 1965:33). According to Lindblom, there are three types of adaptive adjustments: parametric, deferential, and calculated. Manipulated adjustments encompass negotiation (bargaining), partisan discussion, compensation and bargained compensation, reciprocity, authority, unconditional manipulation, prior decision, and indirect manipulation (Lindblom 1965:68-83). He contends that systems are mixed in the real world and posits “no decision-maker can relate every approach very closely to unilateral control over other decision makers.” As such, central coordination is defined as “among a set of decision makers, coordination is central to the degree that there is in the set one decision maker who (a) is in a symmetric control relation with every other member of the set; (b) in every such symmetric control relation is much more powerful than the other, except for the other’s control through information and analysis; and (c) explicitly recognizes his task to be arranging the adoptions of decision on to another, and to some significant degree arranges such adaptations.”

Overall, incrementalism, in contrast to rationality, emphasizes decision making through a series of limited successive comparisons, with a relatively narrow range of alternatives rather than a comprehensive one, and uses the status quo, not abstract goals, as the key point of reference for decisions. Lindblom contends that errors resulting from employing incremental changes to the status quo may not have serious implications and may be easier to correct. Politically, incremental solutions are easier to agree upon since this change may fall somewhere between extreme positions, thereby getting plurality support. Lindblom further maintains that making continual incremental adjustments in both the problem definition and proposed solutions is a reasonable and effective method of solving problems and making decisions. Incrementalism primarily emphasizes short-term rather than long-term effects.

James March, in *A Primer on Decision Making: How Decisions Happen* (1994), marks a new shift in the decision-making process in organizations by delineating four main issues: whether decisions are to be viewed as choice-based or rule-based, whether decision making is typified more by clarity and consistency or by ambiguity and inconsistency, whether decision making is an

instrumental activity or an interpretive activity, and whether outcomes of decision processes are seen as primarily attributable to the actions of autonomous actors or to the systemic properties of an interacting ecology. March proposes two major theoretic perspectives regarding the mechanisms of decision-making - rational choice, which implies that decisions are made on the basis of expectations and preferences, and deciding by the logic of appropriateness, which looks at the decision-making process as rule-based and grounded in the process of constructing identities.

According to March, rationality is linked to processes of choice and defined as a “particular and very familiar class of procedures for making choices. In this procedural meaning of ‘rational,’ a rational procedure may or may not lead to good outcomes” (Lindblom 1965:2). The essence of rational decision-making is that rational theories of choice assume decision processes that are consequential and preference-based. They are consequential in the sense that action depends on anticipations of the future effects of current actions (Lindblom 1965:2). “Studies of decision making in the real world suggest that not all alternatives are known, that not all consequences are considered, and that not all preferences are evoked at the same time. Instead of considering all alternatives, decision makers typically appear to consider only a few and to look at them sequentially rather than simultaneously. Decision makers do consider all consequences of the alternatives. They focus on some and ignore others” (Lindblom 1965:9). Consequently, the limited or bounded rationality plays itself out. March posits that “decision makers choose among alternatives by considering their consequences and selecting the alternative with the largest expected return. Behavioral students of decision rules, on the other hand, have observed that decision makers often seem to satisfice rather than maximize. Maximizing involves choosing the best alternative. Satisficing involves choosing an alternative that exceeds some criterion or target.”

March contends that formal organizations exert influence both on the identities of individuals and on the rules which they are to obey. According to March, the “logic of consequence” encourages thought, discussion, personal judgment about preferences and expectations, and the “logic of appropriateness” encourages thought, discussion, and personal judgment about situations, identities, and rules. Both processes organize an interaction between personal commitment and social justification and do not exclude each other. The first logic is quite demanding in terms of ability of the decision maker to anticipate the future. The second logic is demanding in terms of the learning process and of the ability to develop useful identities.

“The two logics are not distinguished by differences in their status as thoughtful action. They are distinguished by the demands they make on the abilities of individuals and institutions. One makes great demands on the abilities of individuals and institutions to anticipate the future and to form useful preferences. The other makes great demands on the abilities of individuals and institutions to learn from the past and to form useful identities. Both processes picture human beings and human institutions as having a relatively high order of reasoning skill. Each logic is consistent with the glorification of the human estate and with high hopes for human action. Both are plausible processes for reasoning, reasonable decision makers” (Lindblom 1965:101).

Thus, when making decisions based on the logic of consequence and on the logic of appropriateness, March locates three common assumptions: the assumption that a real world exists, the idea of causality, and intentionality e.g. the actor is using decisions as instruments for implementing his visions. Under “ambiguity”, these three ingredients are missing. “Ambiguity” differs clearly therefore from the concept of “uncertainty”. Decisions become the instruments of this construction, helping explain a basically confusing world. Thus the relation between “meaning” and “decisions” is being reverted. According to the March’s rational choice model and the rule-based approach, meaning in reality is found and is therefore basing decisions on it under the conditions of “ambiguity” the decisions themselves are supposed to create meaning.

As a conclusion, public administration generalizes the disciplines such as political science and administration with strong emphasis on interdisciplinary relations and significance of systemic approaches in making decisions on diverse social, political, economical, and cultural issues by state institutes. In this context the economic model such as economic and rational choice is observed as a facilitating framework which facilitates the understanding of the bureaucratic behavior and the production of public services as well as normative, democratic theory of administration.

REFERENCES

1. Buchanan, J. M. & Tullock, G. 1962. *The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
2. Cook, B. 2007. *Democracy and Administration: Woodrow Wilson's Ideas and the Challenges of Public Management*. Baltimore: The Johns Hopkins University press.
3. Downs, A. 1957. *An Economic Theory of Democracy*. Harper and Row. New York.
4. Emerson S., Menkus R. and Ness K. 2011. *The Public Administrator's Companion*. C&M Digital (P) Ltd, USA.
5. Frederickson, H. G., & Smith, K. B. 2003. *The Public Administration Theory Premier*. Colorado: Westview Press.
6. Hughes O. E. 2012. *Public Management and Administration. An Introduction*. 4th ed., PALGRAVE MACMILLAN, Great Britain.
7. Lindblom, C. E. 1959. The Science of Muddling Through. *Public Administration Review*. 19(2), 79-88.
8. Lindblom, C. E. 1965. *The Intelligence of Democracy*. The Free Press: New York.
9. Niskanen, W. A. 1971. *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago, IL: Aldine Publishing Co.
10. Olson, M. Jr. 1965. *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Ostrom, E. 1990. *The Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Ostrom, V. 1973. *The Intellectual Crisis in American Public Administration*. Birmingham, Alabama, University of Alabama Press.
13. Simon, A. 1958. *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Process in Administrative Organization*. 2nd ed. The Free Press: New York.
14. Simon, H.A. 1976. *Administrative Behavior*. 3rd ed. The Free Press: New York.

15. Tullock, G. 1965. *The Politics of Bureaucracy*. Washington, DC: Public Affairs Press.
16. Wilson, W. 1887. *The Study of Administration*. In *Classics of Public Administration*. Eds. Shafritz, J.M. & Hyde, A. C. 2007. 6th ed. Thomson Wadsworth.

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՔԵՐՏ, ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ - ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ. ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՈԱՅԻՈՆԱԼ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ԺԱՆՐԸ

Հիմնաբառեր՝ հանրային կառավարում, հանրային կառավարման տեսական շրջանակ, քաղաքագիտություն, բյուրոկրատիա, տնտեսական ժանր, ռացիոնալ ընտրության ժանր, ինկրեմենտալիզմ

Հանրային կառավարումն իր ոլորտային շրջանակում մշտապես համակցել է քաղաքագիտության ու կառավարման ոլորտները և այդ երկու գիտակարգերի տեսությունները՝ դրանց երկատման (դիֆտուզիայի) առանցքում փորձելով պահպանել դրանցից յուրաքանչյուրի ոլորտային առանձնահատկությունները: Որոշ տեսաբաններ հանրային կառավարման ոլորտը դիտարկում ու քննարկում են հանրային քաղաքականության շրջանակում, իսկ բիզնեսի կառավարման ոլորտի մասնագետները հանրային կառավարումը դիտարկում են կառավարման տեսության շեշտադրմամբ: Ընդհանուր առմամբ, հանրային կառավարումը բավականին ընդգրկուն է և ներառում է ինչպես հանրային քաղաքականության ու քաղաքագիտության, այնպես էլ կառավարման բնագավառները: Իսկ երկրի մակարդակով հանրային կառավարումը դիտարկվում է գլխավորապես պետական կառավարման տեսանկյունից՝ շեշտադրելով երկրի պետական կառավարման քաղաքականության, բյուրոկրատիայի և պետական ինստիտուտների ազդեցությունն ու դրանց գործունեության արդյունավետությունը:

**ХАЧАТРЯН РОБЕРТ, ОВАНИСЯН САМВЕЛ - ТЕОРИЯ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ: ОБЗОР ЖАНРА
ЭКОНОМИЧЕСКОГО И РАЦИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА**

Ключевые слова: государственное управление, теоретические основы государственного управления, политология, бюрократия, экономический жанр, жанр рационального выбора, инкрементализм

Государственное управление всегда объединяло области политологии и управления и теории этих двух дисциплин, сохраняя отраслевые особенности каждой из них на основе их дихотомии. Некоторые теоретики рассматривают и обсуждают сферу государственного управления в рамках государственной политики, а специалисты по управлению бизнесом подчеркивают теорию управления в государственном учреждении. В целом, государственное управление является довольно широкой областью и включает как государственную политику, так и сферы политологии и управления. На национальном уровне общественное управление в основном рассматривается с точки зрения государственного управления, в контексте которого обсуждаются влияние политики государственного управления, бюрократии и государственных институтов, а так же их эффективность в процессах социально-экономического развития страны.

**Ներկայացվել է՝ 26.06.2019
Գրախոսվել է՝ 26.06.2019**

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

1. **ԱՐԳԱՐՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվ. ԵՊԼՀ Ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոնի ավագ դասախոս
АБГАРЯН АРТУР - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского и славянских языков, ЕГУЯСН им. В. Брюсова
ABGARYAN ARTHUR - PhD, Senior Lecturer at the Chair of Russian and Slavonic Languages, YSULSS

2. **ԱՍԱՏՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվ. ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
АСАТРЯН СУСАННА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
ASATRYAN SUSANNA - PhD, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, YSULSS

3. **ԴՈԽՅԱՆ ՐՈՒԶԱՆՆԱ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվ. ԵՊԼՀ Հայագիտության ամբիոնի դոցենտ
ДОХОЯН РУЗАННА - кандидат филологических наук, доцент кафедры арменоведения ЕГУЯСН им. В. Брюсова
DOKHOYAN RUZANNA - PhD, Associate Professor at the Chair of Armenian Studies, YSULSS

4. **ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈԲԵՐՏ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ
ХАЧАТРЯН РОБЕРТ - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Брюсова
KNACHATRYAN ROBERT - PhD, Associate Professor, Head of the Chair on Education Management and Planning, YSULSS

5. **ԿՈԼՈՍՈՎԱ ՕԼԳԱ** - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Մոսկվայի Կառավարման համալսարան, Ռուսաստան

КОЛОСОВА ОЛЬГА - кандидат психологических наук, доцент, Москва
ГУУ, Россия

KOLOSOVA OLGA - PhD, Associate Professor, State University of
Management, Moscow, Russia

6. **ԿՈՒԼԻԿՈՎԱ ՕԼԳԱ** - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ, Մոսկվայի Կառավարման համալսարան, Ռուսաստան

КУЛИКОВА ОЛЬГА - кандидат психологических наук, доцент, Москва
ГУУ, Россия

KULIKOVA OLGA - PhD, Associate Professor, State University of
Management, Moscow, Russia

7. **ՀԱԿՈՔՅԱՆ ԼԻԼԻԹ** - Վ. Բրյուսովի անվ. ԵՊԼՀ Կոնֆուցիուսի
ինստիտուտի ուսումնական մասի համակարգող, ԴՕԼՖ ասպիրանտ
(ՉԺՀ)

АКОПЯН ЛИЛИТ - координатор учебной части института Конфуция
при ЕГУЯСН им. В. Брюсова, аспирант ДУИЯ (Китай)

ԱԿՕՐՅԱՆ ԼԻԼԻՏ - Coordinator of Confucius Institute at *Brusov* YSULSS,
PhD Researcher at DFLU (China)

8. **ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ** - հոգեբանական գիտությունների
թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվ. ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների
դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

АРУТЮНЯН АСМИК - кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В.
Брюсова

HARUTYUNYAN HASMIK - PhD, Associate Professor at the Chair of
Pedagogy and Language Teaching Methodology, YSULSS

9. **ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ** - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ
Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

ОВАНИСЯН САМВЕЛ - кандидат экономических наук, доцент
кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В.
Брюсова

ՈՎՆՈՒՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ - PhD, Associate Professor at the Chair on
Education Management and Planning, YSULSS

10. **ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի ասիստենտ

ПАПОЯН АННА - Кандидат педагогических наук, доцент, ассистент кафедры иностранных языков Ванадзорского государственного университета

PAPOYAN ANNA - PhD, Associate Professor, Assistant Lecturer at the Chair of Foreign Languages, Vanadzor State University

11. **ՊՈՂՈՅԱՆ ՆԱԻՐԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվ. ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

ПОГОСЯН НАИРА - Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

POGHOSYAN NAIRA - PhD, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, YSULSS

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի,
Սիրանուշ Ղազարյանի

Տպաքանակը՝ 100

«Լինգվա» հրատարակչություն
Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական
համալսարան
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42
Հեռ.՝ (374 11) 300-150
Էլ. հասցե՝ info@brusov.am
<http://www.brusov.am>

«Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական
համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(47) համարը
երաշխավորվել է տպագրության ԵՊԼՀ-ի գիտական խորհրդի 04.07.2019
թվականի № 17 նիստի որոշմամբ և հասանելի է հետևյալ հղմամբ՝
<https://brusov.am/website/documentation/files/667cedd5.pdf>