

**ԽՈՍՔԱՍԵՐՄԱՆ ԿԱՂԱՊԱՐՆԵՐԻ ԱՐՅՈՒՆԱՎԵՏ  
ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԽՈՐԱՑՎԱԾ  
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

**ABSTRACT**

**THE PROBLEM OF EFFECTIVE LEARNING OF SPEECH  
PATTERNS IN THE COURSE OF ADVANCED ENGLISH LEARNING**

When organizing an advanced English language course, taking into account its communicative nature, text and situation remain the main units for selecting language materials for instruction, while conversation is gradually brought to the forefront. It is important that when choosing vocabulary, the speech situations have a local character, that is, the same situation can arise in different paralinguistic situations. The problem is how to choose the vocabulary to be taught and in what speech situations to use it. It is also necessary to take into account the content characteristics of speech situations, in the sense that words are mastered quickly and easily and are remembered for a long time if they are combined with other words or situations. The process of vocabulary acquisition is determined by the extent to which the peculiarities of interpenetration are taken into account, and the phenomena of word

---

\* e-mail: [naira.hayrapetyan@ysu.am](mailto:naira.hayrapetyan@ysu.am)



This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Received: 09/06/2026

Revised: 19/06/2026

Accepted: 30/06/2026

© The Author(s) 2026

interpenetration are brought to the fore. From the perspective of advanced English learning, it is especially valuable that not only the linguistic but also the psycholinguistic patterns that give rise to interpenetration have been deeply analyzed.

**Key words:** foreign language, vocabulary, phraseological units, speech patterns, linguistic factors, cultural context, bilingualism, verbal situations, skills and abilities, semantic structures.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացը կազմակերպելիս, հաշվի առնելով նրա հաղորդակցական բնույթը՝ տեքստը և իրադրությունը մնում են ուսուցման լեզվանյութի ընտրության հիմնական միավորներ, իսկ խոսույթն աստիճանաբար մղվում է առաջին պլան: Կարևոր է, որ բառապաշարի ընտրության ժամանակ խոսքային իրադրություններն ունենան տեղական բնույթ, այսինքն նույն իրադրությունը կարող է առաջանալ տարբեր հարալեզվաբանական վիճակներում: Խնդիրն այն է, թե ինչպես ընտրել ուսուցանվող բառապաշարը և ինչ խոսքային իրադրություններում կիրառել այն: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև խոսքային իրադրությունների բովանդակային բնութագրերը, այն առումով, որ բառերը յուրացվում են արագ ու հեշտ և մտապահվում են երկար, եթե զուգորդվում են այլ բառերի կամ իրադրությունների հետ: Բառապաշարի յուրացման գործընթացը պայմանավորված է նրանից, թե որքանով են հաշվի առնվում փոխներթափանցման առանձնահատկությունները, առաջին պլան են մղվում բառային փոխներթափանցման երևույթները: Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից արժեքավոր է հատկապես այն, որ խորը վերլուծության է ենթարկվել փոխներթափանցում առաջ բերող ոչ միայն լեզվաբանական, այլև հոգելեզվաբանական կաղապարները:

*Բանալի բառեր*՝ օտար լեզու, բառապաշար, դարձվածային միավորներ, խոսքանմուշներ, լեզվաբանական գործոններ, մշակութային ենթատեքստ, երկլեզվություն, խոսքային իրադրություններ, հմտությունների և կարողություններ, իմաստային կառուցվածքներ:

**РЕЗЮМЕ  
ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫХ  
МОДЕЛЕЙ В УГЛУБЛЕННОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

При организации курса углубленного изучения английского языка, учитывая его коммуникативную природу, текст и ситуация остаются основными единицами отбора языкового материала обучения, а речь постепенно выдвигается на первый план. Важно, что при выборе лексики речевые ситуации носят локальный характер, то есть одна и та же ситуация может возникать в разных паралингвистических ситуациях. Проблема заключается в том, как выбрать лексику для обучения и в каких речевых ситуациях ее использовать. Необходимо также учитывать содержательные особенности речевых ситуаций в том смысле, что слова усваиваются быстро и легко и надолго запоминаются, если они сочетаются с другими словами или ситуациями. Процесс усвоения словарного запаса зависит от того, насколько учитываются особенности взаимопроникновения, на первый план выдвигаются явления лексического взаимопроникновения. С точки зрения углубленного изучения английского языка особенно ценно то, что глубоко проанализированы не только лингвистические, но и

психолингвистические закономерности, обуславливающие  
взаимопроникновение.

**Ключевые слова:** иностранный язык, словарный запас, фразеологические единицы, речевые модели, лингвистические факторы, культурный контекст, двуязычие, словесные ситуации, навыки и способности, семантические структуры.

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում կարևոր է հաշվի առնել թե՞ ավանդական և թե՞ ժամանակակից բառապաշարի ընտրության սկզբունքները: Շրջանառության մեջ գտնվող դասագրքերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրանց հեղինակները կարողացել են հիմնականում հասնել իրենց առջև դրված խնդիրների լուծմանը: Մասնավորապես, նրանք առաջարկում են այնպիսի տեքստեր, որոնք իրենց մեջ պարունակում են բավականին հետաքրքիր իրադրություններ<sup>a</sup> համապատասխան խոսույթներում գործածելու բառապաշարով հանդերձ: Դասարքերը նկարագարող են, հարուստ նախատեքստային և հետտեքստային վարժություններով:

Բառապաշարի յուրացման տեսանկյունից Ա.Ա. Միրոյությունովը, Ի.Վ. Ռախմանովը, Վ.Մ. Ցետլինը առաջադրում են խոսքանյութի ընտրության հետևյալ սկզբունքները.

- իմաստաբանական սկզբունքը առ այն, որ ընտրվում են ամենակարևոր հասկացությունները, որոնք հանդիպում են գրականություն ընթերցելիս կամ օտար լեզվով գրույցներ վարելիս,
- ոճաբանական անսահմանափակության սկզբունքը,
- բազմանշանակության սկզբունքը,
- բառակազմական արժևորության սկզբունքը (ապահովում է նվազագույն բառապաշարի մեջ այն բառերի ներառումը, որոնք ունակ են ածանցել ամենաշատ քանակությամբ բառեր,
- կառուցողական ունակության սկզբունքը, որը ենթադրում է լեզվի կառուցողական տարրերի<sup>9</sup> նախդիրների, հոդերի, կապերի կիրառում,
- հաճախականության սկզբունքը, որը ենթադրում է բառերի կրկնություն գրականության մեջ,
- հոմանիշների բացառման սկզբունքը, որի էությունը այն է, որ բառացանկից ընտրվում են հոմանշային իմաստով ամենագործածական բառերը, որոնք ոճական առումով աչքի են ընկնում չեզոքությամբ (А.А.Мироллюбов, И.В.Рахманов, В.М.Цетлин, 1967):

Ձոն Սկրիվները, ելնելով հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքներից,

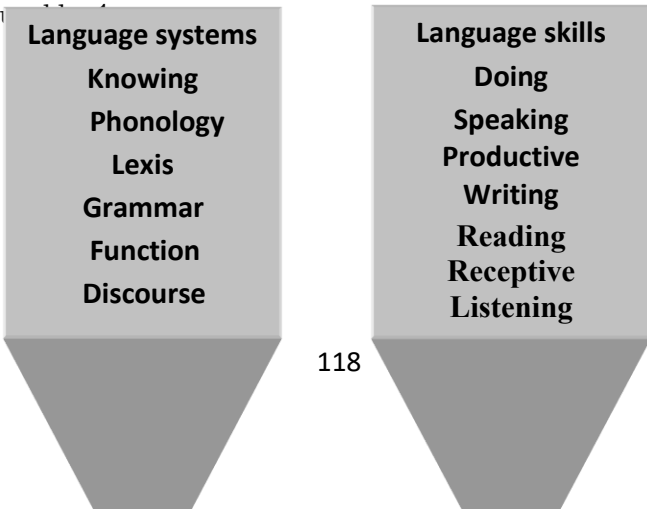
առաջարկում է բառապաշարի ուսուցման հետևյալ պահանջները.

- բառերը պիտի կապված լինեն տվյալ իրադարձության կամ տեղի հետ,
- բառերը պիտի պատկանեն նույն քերականական կարգերին կամ գործածման նույն ոլորտին,
- բառերը պիտի կիրառվեն որոշակի նպատակի հասնելու համար, օրինակ<sup>ա</sup> համոզելու օտարերկրացուն այցելել մեր երկիրը (J. Scrivener, 2005: 24): Վերոբերյալ երկու մոտեցումների համեմատությունը ցույց է տալիս, որ նրանք տարբերվում են իրենց բովանդակային և գործառական բնութագրերով: Եթե ավանդական մոտեցման մեջ օտար լեզվի բառապաշարի ուսուցման միավոր է տեքստը, ապա երկրորդ մոտեցման մեջ առանցքային միավոր է խոսույթը: Դա նշանակում է, որ ներկայացվող տեքստերը հիմնականում դիտարկվում են իրենց զարգացման<sup>ա</sup> ընդլայման և խորացման հնարավորություններով: Գործնականում տրված տեքստերին հաջորդում կամ նախորդում են երկխոսական,

խաղային, ընդհանուր առմամբ ստեղծագործական բնույթի վարժությունները: Անգլերենի խորացված ուսուցմանը հատկացվող ժամաքանակը, նրա նպատակներն ու խնդիրները պահանջում և ապահովում են երկխոսական, խոսույթային բնույթի վարժությունների ընտրությունը և գործածումը:

Ձ. Սկրիվներն առաջարկում է բառապաշարի ներմուծման և ամրապնդման հիմնական ընթացակարգերը, ավելի պարզեցված տարբերակով<sup>ա</sup> գործառական մակարդակով, այսինքն<sup>ա</sup> գործառույթներով լեզվանյութը ներկայանում է ավարտական մակարդակում համապատասխան խոսույթով: Ինչ վերաբերում է լեզվական հմտություններին, ապա հեղինակն առաջնություն է տալիս գրելու և խոսելու հմտություններին, ինչը ոչ միշտ է արդարացված խորացված անգլերենի դասընթացում (J. Scrivener, 2005: 29):

Գծապատկեր



Ե.Ի.Պաստվը բառապաշարի ընտրության միավոր է համարում իրադրությունը, որն առանցքային հասկացություն է խոսույթներ ստեղծելու առումով: Ընդ որում, առաջին պլան մղելով իրադրությունը<sup>ա</sup> Պաստվը փորձում է հիմնավորել հաղորդակցության սկզբունքը: Ընդհանուր առմամբ, նա սահմանում է խոսքային իրազեկության հիմնական սկզբունքները.

1. կազմվում է իրադրությունների լրիվ ցուցակն այն ոլորտում, որի համար պատՊ-բաստում են սովորողներին,
2. տվյալ ոլորտի համակարգից առանձնացվում են ամենակիրառական խոսքային միավորները և սահմանվում են բոլոր մակարդակների խոսքանմուշները,
3. խոսքանմուշները բաշխվում են հաջորդականորեն ըստ իրադրությունների<sup>ա</sup> պայմանավորված ուսուցման տարբեր գործոններով,
4. ամեն մի իրադրության համար հավաքվում են բառային միավորները, կախված տվյալ իրադրությունում գործողությունների

անհրաժեշտությունից (E.H. Пассов, 1977: 62): Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ տարբեր ուսումնական պայմաններում բառապաշարի ընտրության սկզբունքները, հատկապես իրենց հարաբերակցության տեսանկյունից ենթարկվում են բովանդակային փոփոխությունների: Տեքստը և իրադրությունը մնում են ուսուցման լեզվանյութի ընտրության հիմնական միավորներ, իսկ խոսույթն աստիճանաբար մղվում է առաջին պլան, հաշվի առնելով խորացված անգլերենի դասընթացի հաղորդակցական բնույթը: Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից կարևոր է, որ բառապաշարի ընտրության ժամանակ խոսքային իրադրություններն ունենան տեղական բնույթ, այսինքն<sup>a</sup> նույն իրադրությունը կարող է առաջանալ տարբեր հարալեզվաբանական վիճակներում: Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից արժևորվում են նաև Մ.Ուեստի և Ա.Հորնբիի մոտեցումները: Դեռևս նախորդ դարի հիսունական թվականների Մ. Ուեստը մեծ տեղ էր հատկացնում բառերի իրադրային ուսուցմանը: Նա այդ առիթով գրում է. Բառերը իրենք ուսուցանվում են համապատասխան պահանջող իրադրություններում: Նրանք անհետք կորչում են, երբ նրանց իսկական պահանջը չկա (M.West, 1951: 148): Անգլերենի խորացված

ուսուցման տեսանկյունից կարևոր է այն, թե աշակերտները ինչպես են օգտվում դասագրքերում տեղ գտած տեքստերից, այն առումով թե նրանք ինչքան են իրադրային կամ հարուստ տարբեր խոսքային իրադրություններով: Վերաբերմունքը խոսքային իրադրությունների նկատմամբ պայմանավորված է լեզվաբանական և հարալեզվաբանական գործոններով: Խնդիրն այն է, թե ինչպես ընտրել ուսուցանվող բառապաշարը և ինչ խոսքային իրադրություններում կիրառել: Սակայն, արդիական է մնում իրականին մոտ իրադրությունների ստեղծումը: Շրջանառվող դասագրքերում նշված պահանջները հիմնականում հաշվի են առնված, այն առումով, որ առաջարկված են իրականությանը մոտ իրադրություններ: Սակայն ասել, որ բոլոր հնարավոր արդյունավետ տարբերակներն իրականացված են, սխալ կլինի: Կարևոր է աշակերտների կայուն դրդապատճառների ապահովման հարցը: Մ.Ուեստը գրում է. 'Ուսուցչի արվեստը այն է, որ կյանքի իրական իրադրությունները բխեն լեզվաբանական պահանջմունքներից (M. West, 1962: 37):

Ժամանակակից մեթոդիկան ապացուցում է ճիշտ հակառակը՝ առաջին պլան են մղվում հաղորդակցական, մասնագիտական և

հեռանկարային պահանջմունքները: Նշենք, որ դասի ընթացքում մայրենի լեզվի կիրառման նկատմամբ սովորաբար երկակի մոտեցում կա. այն կա՞մ բացառում են, կա՞մ չարաշահում: Շատ գիտնակաների կարծիքով, եթե խոսքը կարգավորվում է մայրենի լեզվով, ապա օտարալեզու բառը դեռևս իր կարգային վարքագիծը չի մշակել:

Խորացված անգլերենի դասընթացը կազմելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև խոսքային իրադրությունների բովանդակային բնութագրերը, այն առումով, որ բառերը յուրացվում են արագ ու հեշտ և մտապահվում են երկար, եթե զուգորդվում են այլ բառերի կամ իրադրությունների հետ: Ընդ որում<sup>ա</sup> բառերը զուգորդվում են չեզոք վիճակից սրված իրադրային վիճակի անցնելուց: Այսպիսով, բառերի ակտիվությունը պայմանավորված է նրանց գրգռվելու ունակությամբ: Հատկանշական է այն, որ Է.Մ. Սոլովցովան առաջարկում է ստեղծել կամ առաջացնել սրված իրադրություններ<sup>ա</sup> անախորժությունների մասին խոսելով: Գ.Վ.Ռոզովան գրում է. 'Կարելի է մշակել անձրև բառի սերման մեխանիզմը, նրա զուգորդական այն կապերով, որոնք արտացոլում են տհաճ

զգացումներ՝ (Г.В. Попова, П.Б. Гурвич, 1969: 46): Օրինակ, խոսել այն մասին, թե ինչպես է անձրևը ձախողել ինչ-որ մեկի պլանները:

Փոխներթափանցումն այն հիմնական լեզվաբանական հասկացություններից է, որը մեծ նշանակություն ունի օտար լեզուների մեթոդիկայի զարգացման գործընթացում: Ինչպես հայտնի է, լեզվաբանության շրջանակներում՝ փոխներթափանցում՝ եզրույթն ավելի հաճախ ներկայացնում են նկարագրական մակարդակում:

Ըստ Յու. Շլուկտենկոյի<sup>a</sup>՝ անհրաժեշտ է փոխներթափանցում համարել լեզվի կառուցվածքում, ինչպես նաև նրա նշանակությունների, հատկանիշների և միավորների կազմում տեղի ունեցող այն փոփոխությունները, որոնք առաջանում են երկու լեզուների միջև փոխազդեցության հետևանքով՝ (Ю.А. Жлуктенко, 1974: 61):

Այստեղ հեղինակը նկատի ունի հիմնականում բացասական փոխազդեցության հետևանքները: Ինչպես նշում է Վ.Ռոզենցվեյգը՝ չկա երկլեզվություն առանց փոխներթափանցման (В.Ю. Розенцвейга, 1972: 64): Անգլերենի հայալեզու ուսուցիչները հիմնականում տիրապետում են երեք և ավելի լեզուների: Նրանք պիտի հաշվի

առնեն փոխներթափանցման առանձնահատկությունները ոչ միայն աշակերտների խոսքի մեջ, այլև իրենց խոսքում:

Առաջին պլան են մղվում բառային փոխներթափանցման երևույթները, որոնք հիմնականում դիտարկվում են լեզվաբանական փոխներթափանցման շրջանակներում: Լեզվաբանական փոխներթափանցումը ներկայանում է որպես 'տվյալ լեզվի ենթատեքստերում այլ լեզվանյութի կիրառում' (Ю.А. Жлыктенко, 1974: 64-65): Այստեղ խոսք չի գնում մշակութային ենթատեքստի մասին: Չնայած, ցանկացած լեզվական ենթատեքստ վերջ ի վերջո սոցիալ-մշակութային հարթության վրա է դիտարկվում: Փոխներթափանցման պատճառ կարող է հանդիսանալ նաև այն, երբ մայրենի լեզվի լեզվական միավորները ձևավորվում են առնչակից լեզվի հետ շփման արդյունքում կամ գործընթացում: Առնչվող լեզուների փոխհարաբերությունը գործառական մակարդակում հանգեցնում է նրան, որ իրար վրա դրական կամ բացասական ազդեցություն են ունենում ոչ միայն լեզվամիավորները, այլև լեզվական կադապարները:

Այսպես կոչված փոխազդող և փոխազդվող լեզուների հարաբերակցության հարցը լեզվաբանության շրջանակներում

քննարկվող խնդիր է: Ըստ Յու. Շլուկտենկոյի<sup>8</sup>՝ եթե բնական երկլեզվության պայմաններում թե՞ մայրենի, թե՞ ուսումնասիրվող լեզուները փոխազդող են, ապա արհեստական (ուսումնական հաստատության) միջլեզվային կապերի պարագայում, սովորողների մայրենի լեզուն միշտ փոխազդող է՝ (Ю.А. Жлыктенко, 1974: 69): Անգլերենի ուսուցիչները պիտի հաշվի առնեն այն հանգամանքը, որ լեզվական փոխներթափանցման հիմնական պատճառը փոխառություններն են:

Ի դեպ, չի կարելի շփոթել ‘փոխներթափանցում’ և ‘փոխառություն’ հասկացությունները: Լ.Բ. Բարանսկիովան հետևյալ կերպ է տարբերակում դրանք.

1. Փոխառության դեպքում առաջանում է այլաձին տարր, որը նրանում ենթարկվում է առնմանության: Փոխներթափանցման ընթացքում արտաքին ազդեցության հետևանքով փոխվում է սլոյալ կառուցվածքը կամ փոխվում են նրա առանձին տարրերը:
2. Կարող են փոխառնվել լեզվական կառուցվածքի մեջ մտնող տարրեր նյութական տարրեր, որոնք սակայն նշված այլ տարրերի հետ հարաբերություններ չեն ունենում: Փոխառությունը կապված է այն տարրերի և հարաբերությունների հետ, որոնք կազմավորվել

են մի լեզվի համակարում, մեկ այլ լեզվական համակարգի համար: Դրա հետ մեկտեղ, այլ համակարգի նյութական տարրերի յուրացում որպես կանոն տեղի չի ունենում:

3. Փոխառությունը բնորոշ է ավելի ցածր մակարդակով կազմակերպված լեզվա-կան համակարգին, փոխներթափանցումը նախևառաջ ներառում է կառուցված-քային առումով ավելի բարձր մակարդակով կազմակերպված լեզվի համակարգը:
4. Փոխառությունը կարող է տեղի ունենալ ավելի կարճատև շփումների պայման-ներում, որի ընթացքում նոր տարրեր չեն ներմուծվում: Փոխներթափանցումը, հատկապես բարենպաստ պայմաններում, կարող է հանգեցնել լեզվական շոշափելի փոփոխությունների լեզվական համակարգում, նրա ներքին կառուցվածքում և կապերում: Լեզուների զարգացման գործընթացում փոխներթափանցման կարևորագույն ցուցանիշ են նաև ենթաշերտային ներմուծումները, ինչը, մեր տեսանկյունից փոխներթափանցման դրսևորման ձև է (Проблемы двуязычия и многоязычия, 1972: 93): Խորացված անգլերենի դասընթացը նախազօղ և կազմակերպող մեթոդաբանները պիտի հիշեն Ե.Ս. Վերեշչագինի այն պնդումը, ըստ որի՝ փոխներթափանցման

պատճառը բացահայտելու համար անհրաժեշտ է վեր հանել ոչ թե երկու լեզվական համակարգերի միջև գոյություն ունեցող տարբերությունները, այլ այն հոգեբանական մեխանիզմները, որոնք կոչվում են հմտությունների փոխներթափանցում (E.M. Верещагин, 1967: 120):

Վերջին երկու տասնամյակում լույս են տեսել նաև հայ հեղինակների ոչ քիչ աշխատանքներ, մանավանդ հայերենի և անգլերենի զուգադրական-լեզվաբանական, տիպաբանական-մեթոդական աշխատանքներ: Ա.Վ. Եղիազարյանը ուսումնասիրության առարկա է դարձրել դարձվածների և դարձվածային միավորների մեթոդական տիպականացման լեզվաբանական հիմքերը (A.B. Егиазарян, 1983: 50-62): Ե. Ս. Մխիթարյանի գրչին է պատկանում հայերենի, ռուսերենի և անգլերենի նախդիրների հաջողված զուգադրական վերլուծությունը: (E.C. Мхитарян, 1983: 103-112): Խոսելով ներթափանցման տարբեր տեսակների մասին՝ Զ.Կ.Ֆարադյանը թե՞ ներլեզվական, թե՞ միջլեզվական փոխներթափանցման հիմնական պատճառ համարում է լեզվական երևույթների հակադրությունը՝ (H.K. Фарадян, 1985: 203): Անգլերենի խորացված

ուսուցման տեսանկյունից արժեքավոր է հատկապես այն, որ նա խորը վերլուծության է ենթարկել փոխներթափանցում առաջ բերող ոչ միայն լեզվաբանական, այլև հոգելեզվաբանական կադապարները (H.K. Фарадян, 1986: 174-183): Փոխներթափանցման մեկ այլ հայեցակետ են ներկայացրել Ն.Ռ. Բարաթյանը և Ն.Վ. Համբարձումյանը, ովքեր քննության են ենթարկել հայ ուսանողների բառային դժվարությունները երկլեզվության խնդրի տեսանկյունից (H.P. Баратян, H.B. Амбарцумян, 1986: 31-39): Այդ աշխատանքում նույնպես իրականացվել է հայ - անլերեն բառապաշարի զուգադրական վերլուծություն՝ լեզվաբանական մակարդակում, սակայն մեթոդական տիպականացման խնդիրները շեշտադրված չեն:

Նշենք, որ հայ աշակերտները գործ ունեն հիմնականում անգլերենի, հայերենի և ռուսերենի փոխներթափանցման հետ, քանի որ<sup>a</sup> ա) հայախոս երեխաները շփվում են ռուսախոսների հետ, բ) նրանք ռուսալեզու հեռուստատեսային և ռադիոհաղորդումների լսարան են, գ) ռուսերենն ուսումնասիրում են դպրոցում առաջին կամ երկրորդ դասարանից: Փաստորեն մենք գործ ունենք փոխներթափանցման

առաջացման բնական, տարերային և արհեստական գործոնների և պատճառների հետ:

Ըստ Ս. Վ. Վորոնինի<sup>ա</sup>՝ Օտար լեզուն տարբերվում է ցանկացած ուսումնական առարկայից նրանով, որ այն, որպես յուրահատուկ ուսումնական նյութ յուրացվում է որոշակի հոգելեզվաբանական մակարդակում՝ մայրենի լեզվի տիրապետման հիման վրա, այսինքն՝ արդեն գոյություն ունեցող հմտությունների հենքի վրա, որը որոշակի հարաբերությունների մեջ է մտնում նոր ձևավորվող օտարալեզու խոսքային հմտությունների և կարողությունների հետ (С. В. Воронин, 1968: 167): Ըստ Գ.Լ.Դանիելյանի<sup>ա</sup>՝ Գիտնականների մեծ մասը պնդում են, որ ավելի ճիշտ է խոսել ոչ թե հմտությունների, այլ լեզվական կողերի փոխներթափանցման մասին, քանի որ<sup>ա</sup>

1. միշտ չէ, որ մենք գործ ունենք մի կողմից՝ մայրենի լեզվով տվյալ լեզվական երևույթը գործածելու, մյուս կողմից՝ օտար լեզվով դեռ չյուրացված երևույթը հաղթահարելու հետ,
2. լեզվական կողերի փոխներթափանցման պարագայում մենք խուսափում ենք հաշվի առնել հմտություն՝ հասկացությունը, քանի

որ այն ենթադրում է խոսքա-գոյացման քիչ թե շատ ավարտական մակարդակ: Այն ոչ միայն խոսքագոյացման ցուցանիշ է, այլև<sup>a</sup> արդյունք:

3. միայն հմտությունների փոխներթափանցման մասին խոսելիս մենք կարծես թե մոռանում ենք գիտելիքների և կարողությունների մասին, ավելին, անտեսվում են իրազեկային մոտեցման առանձնահատկությունները՝ (Գ. Լ. Դանիելյան, 2007, 56):

Ըստ նույն հեղինակի<sup>a</sup>՝ բառային փոխներթափանցումը միայն հոգեբանական մակարդակում քննության առնելը հանգեցնում է նրա մյուս կողմերն անտեսելուն՝ (Գ.Լ.Դանիելյան, նույն տեղում): Այստեղ առաջին պլան են մղվում ոչ միայն ներլեզվային, այլև հարալեզվական գործոնները, որտեղ առաջնություն չի տրվում միայն խոսքասերման կաղապարներին, քանի որ վարքածի կաղապարները նույնպես հաղորդակցության հիմնական կրողներն են:

Ինչպես նշում է Ա.Ա. Լեոնտը.՝ բառային փոխներթափանցման կաղապարը ներառում է հետևյալ բաղադրամասերը.

1. խոսքային մտադրության ձևավորում,

2. արտահայտության ներքին ծրագրավորում,
3. ծրագրի քերականական - իմաստային իրացում,
4. շարժողական հմտությունների ծրագրավորում,
5. շարժողական ծրագրի իրացում,
6. հնչարտաբերություն, ձայնակազմություն՝ (А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова, 1970: 23):

Անհրաժեշտ է ևս մեկ անգամ նշել, որ փոխներթափանցման պատճառ կարող են հանդիսանալ նաև իրադրային բառիմաստները, տարբեր կարգի և բնույթի դարձվածները և հաստատուն բառակապակցությունները:

Այսպիսով, համապատասխան բառապաշարն ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն խոսքային, այլև ոչ խոսքային, ընդհանուր առմամբ վարքագծային կաղապարները: Ընդ որում, փոխներթափանցումը տեղի է ունենում նախևառաջ այն պատճառով, որ չեն համընկնում մայրենի և օտար լեզուների իմաստային կառուցվածքները՝ (Գ. Լ. Դանիելյան, 2007: 59):

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դանիելյան Գ.Լ. (2007): Լեզվաբանական իրազեկության զարգացման հիմնախնդիրը անգլերենի բանասիրական ուղղվածության դասընթացում // Մանկ. գիտ. թեկնածուի գիտ. աստիճանի հայցման ատենախոսություն, Երևան, 146:
2. Баратян Н.Р. (1986). Амбарцумян Н. В. Лексические трудности студентов-армян в свете проблемы билингвизма: Օտար լեզուներ: Արտասահմանյան գրականություն. № 5, 31-39:
3. Верещагин Е.М. (1967). Заметки о Моноградации. //Вопросы порождения речи обучения языку. М., 120.
4. Воронин С.В. (1968). Основы фоносемантики. Л., 167.
5. Гурвич П.Б. (1977). Концепция вербальной природы внутриречевой подготовки высказывания и проблема двуязычных упражнений // Иностранные языки в высшей школе. Сб. выпуск 12. М., «Высш. Школа», 10.
6. Егиазарян А.В., (1983). Лингвистические основы методической типологии фразеологизмов и ее значение для обучения приемам их перевода// Օտար լեզուներ, Արտասահմանյան գրականություն. Եր. N 1983, 50-62:
7. Жлуктенко Ю.А. (1974). Лингвистические аспекты двуязычия. Киев, 177.

8. Леонтьев А.А., Рябова Т.В. (1970). Фазовая структура речевого акта и природа планов. – В кн.: Планы и модели будущего в речи (материалы и обсуждения). Тбилиси, 23.
9. Мхитарян Е.С. (1983). К методике сопоставительного изучения языков// Օտար լեզուներ: Արևաշահմանյան գրականություն. N2, 103-112:
10. Пассов Е.И. (1977. )Основы методики обучения иностранным языкам., М..
11. Проблемы двуязычия и многоязычия. (1972). М.: Наука, 89.
12. Розенцвейг В.Ю. (1972). Основные вопросы теории языковых контактов//Новое в лингвистике. Вып. 4. языковые контакты. Изд-во «Прогресс», М..
13. Рахманов И.В. (1980). Обучение устной речи на иностранном языке. М., Высшая школа, 120.
14. Фарадян Н.К. (1986). Изучение типичных грамматических ошибок студентов как способ оптимизации обучения устной речи: Օտար լեզուներ: Արևաշահմանյան գրականություն. №2. 174-183:
15. Scrivener, J (2005) Learning Teaching. Oxford: Macmillan Education, 144, 24.
16. West M. (1951). Caternizing, “English Language Teaching”, vol. V., 148.
17. West M. (1962). Teaching in Difficult Circumstances, London.