

ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Հասմիկ ԲԻՇԱՐՅԱՆ

Երևանի պետական լեզվա հասարակագիտական
համալսարան

ՕՏԱՐ ԼԵՂՈՒՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ԼԵՂՎԱԿԱՆ ԻՆՏԵՐՖԵՐԵՆՑԻԱՅԻ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Հոդվածում քննության են առնվում լեզվական ինտերֆերենցիայի կանխարգելման և հաղթահարման հիմնական մոտեցումների պատմական զարգացման առանձնահատկությունները: Հիշատակված մոտեցումներն են՝ լեզուների համադրական վերլուծության և սխալների վերլուծության տեսությունները, որոնց առավելությունները և բացթողումները հանգամանալից վերլուծվում են հոդվածում: Որպես ամփոփում նշվում է, որ նշված երկու տեսությունները կրում են փոխկապակցված և փոխլրացնող բնույթ: Դրանք կիրառվում են սովորողների կողմից լեզվական ինտերֆերենցիայի արդյունք հանդիսացող սխալները հաղթահարելու, կանխարգելու և նվազեցնելու նպատակով:

Բանալի բառեր. լեզվական ինտերֆերենցիա, լեզուների համադրական վերլուծություն, սխալների վերլուծություն, բացասական փոխներթափանցում, բացասական ազդեցություն

Յուրաքանչյուր նոր լեզվի յուրացում սովորողների համար կարող է հանդես գալ որպես մի խրթին գործընթաց, որը տեղի է ունենում մայրենի կամ նախկինում յուրացված լեզվի/լեզուների անմիջական ազդեցության ներքո:

Նման ազդեցությունը կարող է լինել ինչպես դրական տրանսֆերենցիա/փոխադրում (transfer/positive transfer), երբ նախկինում յուրացված լեզվական միավորները և տարրերը նպաստում են նորերի յուրացմանը, այնպես էլ բացասական ինտերֆերենցիա/ բացասական փոխներթափանցում (interference/negative transfer), երբ արդեն իսկ յուրացված միավորները և տարրերը բացասական ազդեցություն են ունենում նոր ուսուցանվող լեզվական միավորների և տարրերի վրա /Gass&Silenker, 2008: 93-94; Yule, 2016: 167; Աբրահամյան, 2012: 41; Հովհաննիսյան, 2014: 200/: Այս առումով պատահական չէ, որ մեկ լեզվաընտանիքի միևնույն լեզվաճյուղին պատկանող լեզուներ յուրացնելը (օրինակ՝ անգլերեն

լեզվակրի համար իսպաներենը) սովորողների համար որպես կանոն ավելի հեշտ է, քան միևնույն լեզվաընտանիքի այլ լեզվաճյուղերին պատկանող լեզուներ սովորելը (օրինակ՝ անգլերեն լեզվակրի համար հայերենը): Նշվածը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ մեկ լեզվաճյուղի պարագայում տարբերությունների քանակը ուսումնասիրվող լեզուների միջև զգալիորեն զիջում է տարբեր լեզվաճյուղերին պատկանող լեզուների միջև առկա անհամապատասխանությունների թվին: Միևնույն ժամանակ, անգամ նման «քիչ» քանակությամբ տարբերությունների առկայության դեպքում սովորողները, միևնույնն է, կատարում են բազմաթիվ սխալներ, որոնք հիմնականում պայմանավորված են լեզվական ինտերֆերենցիայի զանազան դրսևորումներով:

Սույն հոդվածի շրջանակներում նպատակ ունենալով անդրադառնալ բացառապես լեզվական ինտերֆերենցիային, նախ և առաջ, անհրաժեշտ ենք համարում ներկայացնել այն հիմնական մոտեցումները, որոնք մշակվել, ուսումնասիրվել և կիրառվել են լեզվաբան-մեթոդիստների կողմից լեզվական ինտերֆերենցիայի դրսևորումները օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում հնարավորինս կանխարգելու, նվազեցնելու և հաղթահարելու նպատակով:

Ինտերֆերենցիան և դրա հետ կապված մի շարք այլ եզրույթներ, ինչպես այնպես են մանկավարժ-մեթոդիստներ Ս. Գասը և Լ. Սելինկերը, վերցվել են հոգելեզվաբանությունից, որի առաջատար ուղղությունը նախորդ դարի սկզբներին բիհեյվիորիզմ/ վարքաբանությունն էր: Սույն ուսուցման գաղափարախոսության հիմքում ընկած էր այն տեսակետը, որ օտար լեզու սովորելը լեզվական հմտություններ ձևավորելու գործընթաց է, որի յուրաքանչյուր միավոր, տարր կամ կառուցվածք անպայմանորեն ազդում կամ իր վրա կրում է նախկինում յուրացված նյութի ազդեցությունը /Gass&Silenker, 2008: 90, 92-93/:

Առաջին լեզվաբաններից մեկը, ով կարևորեց լեզվական ինտերֆերենցիայի դերը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում Ու. Վեյնրեյխն էր: Նրա այնպիսի ինտերֆերենցիան մեկ լեզվի լեզվական նորմերի շեղումն է մեկ այլ լեզվի կամ լեզուների ազդեցության ներքո /Weinreich, 1953, cited in Flores, 1982: 27/:

Ի տարբերություն Ու. Վեյնրեյխի, ով դիտարկում էր լեզվական ինտերֆերենցիան որպես ցանկացած երկու լեզուների փոխազդեցության հետևանքով առաջացած սխալ, լեզվաբաններ Չ. Ֆրայսը և Ռ. Լադոն՝ կարևորելով բիհեյվիորիստական ուղղության գաղափարախոսությունը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում, նշում են, որ լեզվական ինտերֆերենցիայի արդյունք կարելի է համարել միայն այն սխալները, որոնք կատարվում են մայրենի կամ նախկինում յուրացված լեզվի/լեզուների ազդեցության հետևանքով: Այս կապակցությամբ Չ. Ֆրայսը Ռ. Լադոյի «Լեզվաբանություն չճանաչող մշակութային սահմաններ» գրքի նախաբանում նշում է, որ երկրորդ լեզու սովորելու դժվարությունը կայանում է

ոչ թե բուն լեզուն յուրացնելու գործընթացի մեջ, այլ նախկինում յուրացված օտար կամ մայրենի լեզուներին բնորոշ լեզվական առանձնահատկությունների հաղթահարման մեջ /Lado, 1957: i/:

Կառուցվածքային լեզվաբանության ներկայացուցիչ Ռ. Լադոն բնութագրելով լեզվական ինտեֆերենցիան նշում է, որ այն օտար լեզվի ուսուցման բաղկացուցիչ մաս է, որն առաջանում է մայրենի կամ նախկինում յուրացված օտար լեզվի կամ լեզուների անցանկալի ներթափանցման արդյունքում /Lado, 1964: 222/:

Հաշվի առնելով վերոգրյալը, լեզուների ուսուցման գործընթացում շատ կարևոր է, որ ուսուցիչը ուղիղ համեմատություններ անցկացնի սովորողի մայրենի, նախկինում յուրացված օտար լեզվի կամ լեզուների և նոր ուսուցանվող լեզվի միջև, նախ՝ որպեսզի պատկերացում կազմի ուսուցանվող օտար լեզվում լեզվական սխալների առաջացման պատճառների վերաբերյալ և երկրորդ՝ որպեսզի մշակի դրանց հաղթահարմանը նպաստող մոտեցումներ, մեթոդներ և վարկածներ:

Նշված համեմատության կարևորությամբ պայմանավորված, նախորդ դարի 50-ական թվականներին Ռ. Լադոն իր աշխատության մեջ առաջ քաշեց լեզուների համադրական վերլուծության գաղափարը (contrastive analysis hypothesis), ըստ որի համեմատականներ անցկացնելով օտար լեզվի և մայրենիի համանման տարրերի և միավորների միջև, հնարավոր է դառնում ուսումնասիրել, կանխատեսել, կանխարգել սովորողների այն սխալները, որոնք կատարվում են օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում /Lado, 1957: 2/:

Սույն հիմնախնդրի կարևորության մասին խոսելիս մեթոդիստ Վ. Վյաշենկոն նշում է, որ երկու լեզուների լեզվական առանձնահատկություններն ուսումնասիրելիս լեզվաբան-մեթոդիստները պարզապես պարտադրված են կատարել վերոնշյալ վերլուծությունը, քանի որ լեզվաբանության մեջ չկա ուսումնասիրություն, որում համեմատականներ կանցկացվեն երկու տարբեր լեզուներում գոյություն ունեցող բոլոր լեզվական միավորների ու տարրերի միջև /Вященко, 1979: 13/: Ավելին, նա պնդում է, որ լեզուների բառապաշարային առանձնահատկությունները քննող ուսումնասիրություններում համադրական վերլուծությունը կարող է համարվել լիարժեք միայն այն դեպքում, երբ ոչ միայն համեմատվում են միևնույն իմաստն արտահայտող առանձին բառերը, այլև նույն իմաստն արտահայտող մի խումբ բառերն իրար հետ կամ առնվազն մեկ բառը մյուս լեզվում դրան համապատասխանող մի խումբ բառերի հետ /Вященко, 1979: 23-26/: Նման վերլուծություն չիրականացնելու դեպքում անհնար է դառնում խուսափել լեզվական ինտեֆերենցիայի դրսևորումներից, քանի որ սովորողը իր մայրենի լեզվի բազմիմաստ բառի ողջ իմաստային ծավալը հաղորդում է օտար լեզվում յուրացված տարբերակներից միայն մեկին, որը սակայն լիովին չի արտահայտում տվյալ բառի ողջ իմաստը /Вященко, 1979: 38-39/:

Մեթոդիստ Վ. Արակինը նշում է, որ համադրական վերլուծությունն առաջին հերթին նպաստում է լեզվական ինտերֆերենցիայի կանխմանը և հաղթահարմանը, ինչպես նաև ուսումնական գործընթացում համապատասխան նյութերի ընտրությանը, դասավանդման մեխանիզմների մշակմանը և կիրառմանը /Аракин, 1989: 135/:

Չնայած այն հանգամանքին, որ նախորդ դարի 50-ական թվականներին համադրական վերլուծությունը վայելում էր լեզվաբան-մեթոդիստների հավանությունը, այնուամենայնիվ, ոմանք վերապահումով էին մոտենում դրա արդյունավետությանը և անհրաժեշտությանը: Օրինակ՝ լեզվաբան-մեթոդիստ Ջ. Ափշուրի պնդմամբ՝ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում հանդիպող բարդությունները ոչ միշտ են միջլեզվական տարբերությունների հետևանք: Ավելին, սովորողների ոչ բոլոր սխալներն է հնարավոր կանխատեսել և կանխել լեզուների համադրական վերլուծության միջոցով:

Հետևաբար, նման վերլուծություն իրականացնելիս մանկավարժ-մեթոդիստները առերեսվում են խնդիրների, որոնք լինում են հետևյալ բնույթի.

1. Պայմանավորված մայրենի լեզվին բնորոշ առանձնահատկություններով՝ սովորողները կարող են ունենալ զանազան լեզվական փոխադրման խնդիրներ:

2. Ժամանակի ապարդյուն վատնում այն դասարաններում, որտեղ սովորողների մայրենի լեզուները տարբեր են /Upshur, 1962: 124-125/:

Համադրական վերլուծության անհրաժեշտության դեմ հանդես եկող մանկավարժ-մեթոդիստներից էին նաև Ս. Գասը և Լ. Սիլենկերը, ովքեր պնդում էին, որ Ռ. Լադոյի տեսակետները օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում դրա կարևորության վերաբերյալ փոքր-ինչ չափազանցված էին, քանի որ առաջինը՝ անհնար է կատարել լեզուների համադրական վերլուծություն պարզապես դրանց կառուցվածքների միջև ուղիղ համեմատականներ տանելով: Բանն այն է, որ համադրական վերլուծությունը կորցնում է իր նշանակությունը, երբ որևէ լեզվական միավոր լեզուներից մեկում առկա է, իսկ մյուսում գոյություն չունի (անգլերենի անորոշ հոդերը (a/an) հայերենում առկա չեն), և երբ երկու լեզուներում իրար համապատասխանող բայերի իմաստային ծավալները միմյանցից տարբերվում են:

Հեղինակների երկրորդ նկատառումը այն է, որ լեզուների համադրական վերլուծությանը վերաբերող աշխատությունների գերակշիռ մասը լիովին չի կանխատեսում լեզվական փոխներթափանցման սխալները, ինչպես նաև կատարված սխալներն էլ իրենց հերթին միշտ չէ, որ լեզուների փոխներթափանցման արդյունք են /Gass&Silenker, 2008: 101/:

Խոսելով համադրական վերլուծության մասին՝ լեզվաբան Ռ. Էլիսը նշում է, որ այն իրապես ունի բացթողումներ, և դրանք բազմաթիվ են, ինչով էլ պայմանավորված լեզվաբան-մեթոդիստները բնութագրում են այն որպես լեզուների ուսումնասիրության սահմանափակ և պարզունակ տարբերակ: Սակայն այն ունի նաև առավելություններ, որոնք պարզա-

պես անփոխարինելի են դարձնում դրա կիրառումը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում: Այդ իսկ պատճառով նման ուսումնասիրությունը պետք է ոչ թե բացառվի կամ անտեսվի, այլ վերանայվի և վերամշակվի /Ellis, 1994: 309/:

Քննարկվող խնդրի կապակցությամբ լեզվաբան Ջ. Ռիչարդսը նշում է, որ սովորողների կողմից թույլ տրվող սխալների մի զգալի մաս անկասկած մայրենի լեզվի բացասական ազդեցության հետևանք է և պետք է ուսումնասիրվի լեզուների համադրական վերլուծության միջոցով: Այսպես, հայերեն լեզվակիրների համար անգլերեն հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման գործընթացում նման սխալները կարող են լինել հետևյալ բնույթի.

1. There is, there are, there was և there were բառակապակցությունների օգտագործման ընթացքում կատարվող սխալներ: Օրինակ՝
Դասասենյակում կա հինգ գրապահարան (հայերեն տարբերակը),
In the classroom are/there are five bookcases (նախկինում յուրացված նյութի բացասական ազդեցությամբ պայմանավորված անգլերեն սխալ տարբերակը),

There are five bookcases in the classroom (անգլերեն ճիշտ տարբերակը):

2. Երկու հարցական բառերի միավորումը մեկում: Օրինակ՝
Ի՞նչ ես կարծում, ե՞րբ կժամանի ինքնաթիռը (հայերեն տարբերակը),
What do you think when will the plane land? (նախկինում յուրացված նյութի բացասական ազդեցությամբ պայմանավորված անգլերեն սխալ տարբերակը),

When do you think the plane will land? (անգլերեն ճիշտ տարբերակը):

Միևնույն ժամանակ, Ջ. Ռիչարդսը նշում է, որ օտար լեզվի ուսուցման ընթացքում սովորողների կողմից կատարված սխալների մի մեծ զանգված էլ ներլեզվական բնույթի սխալներն են, որոնք առաջանում են օտար լեզվի կառուցվածքներին և միավորներին ոչ լիարժեք տիրապետելու արդյունքում /Richards, 1970: 22/: Հեղինակի կողմից առաջարկված դասակարգման շրջանակներում /Richards, 1970: 6-12/ հայերեն լեզվակիրների համար նմանօրինակ սխալները կարող են լինել հետևյալ բնույթի.

1. Ընդհանրացում (over-generalization).

He can *drinks* (ընդհանրացվում է ներկա ժամանակի եզակի երրորդ դեմքի -s(es) քերականական մասնիկը),
She *speaked* with her tutor yesterday (ընդհանրացվում է անցյալ կատարյալի -ed քերականական մասնիկը):

2. Կանոնի կիրառման սահմանափակումների անտեսում (ignorance of rule restrictions).

He said to me տարբերակը հանգեցնում է he told *to* me և he asked *to* me սխալների կատարմանը,
We talked about it տարբերակը նպաստում է we discussed *about* it սխալի կատարմանը:

3. Կանոնի ոչ լիարժեք օգտագործում (incomplete application of rules).

Teacher: What does she tell him?

Student: She *tell* him to hurry (բաց է թողնվում ներկա ժամանակի եզակի երրորդ դեմքի -s(es) քերականական մասնիկը):

Նշված հանգամանքներով պայմանավորված անհրաժեշտություն առաջացավ մշակել տեսական նոր կառուցվածքներ, որոնք հնարավորություն կընձեռեն մեկնաբանել սովորողների կողմից թույլ տրվող սխալները այլ տեսանկյունից: Այս առումով պատահական չէ, որ նախորդ դարի 70-ական թվականներին լեզվաբան-մեթոդիստների կողմից առաջ քաշվեց սխալների վերլուծության (error analysis) գաղափարը, որի գերակա խնդիրը օտար լեզվի միավորների սխալ օգտագործման արդյունքում գոյացած ներլեզվական սխալների ուսումնասիրությունն էր:

Սխալների վերլուծության մոտեցման առավելությունը լեզուների համադրական ուսումնասիրության տեսության հանդեպ կայանում էր նրանում, որ եթե երկրորդ դեպքում սովորողի կողմից կատարված սխալները դիտարկվում էին միայն որպես միջլեզվական (մայրենի կամ նախկինում յուրացված մեկ այլ լեզվի) տարբերությունների արդյունք, ապա առաջին դեպքում սովորողների կողմից կատարված սխալները կարող էին ունենալ ինչպես ներլեզվական (intralingual), այպես էլ միջլեզվական (interlingual) նախադրյալներ:

Այնուամենայնիվ, սխալների վերլուծության տեսությունը նույնպես միանշանակ չընդունվեց մանկավարժ-մեթոդիստների կողմից և մի շարք քննադատությունների արժանացավ, որոնք վերաբերում էին դրա արդյունավետությանը, օբյեկտիվությանը և նպատակահարմարությանը: Մասնավորապես լեզվաբաններ Ս. Մուրսիայի և Ջ. Սքեյթերսի կարծիքով՝ սույն տեսության հիմնական բացթողումները կապված էին հետևյալ վեց գործոնների հետ.

1. Քննության են ենթարկվում միայն սխալները, այլ ոչ թե այն պատճառները, որոնք նպաստել են դրանց առաջացմանը:
2. Երբեմն անհնար է լինում կատարված սխալները դասակարգել, քանի որ դրանք արտահայտում են սովորողների մայրենի լեզվին բնորոշ լեզվական առանձնահատկությունները, որոնք առկա չեն տվյալ օտար լեզվում:
3. Սխալների վերլուծությանը վերաբերող ուսումնասիրությունների գերակշիռ մասը չի տրամադրում տեղեկություն ինչպես առանձին խմբերին պատկանող սխալների քանակի, այնպես էլ կոնկրետ դրանց կատարման հաճախականության վերաբերյալ:
4. Չեն հստակեցվում դժվարություն ներկայացնող լեզվական այն կառուցվածքները կամ միավորները, որոնք սովորողները խուսափում են օգտագործել՝ վախենալով սխալվել:
5. Անհրաժեշտություն է առաջանում սովորողների կողմից կատարված սխալները դասակարգելիս հաշվի առնել մայրենի լեզվի լեզվական առանձնահատկությունները, քանզի դրանցով պայմանավորված առաջին հայացքից թվացող միջլեզվական սխալները կարող են իրականում լինել ներլեզվական:

6. Սխալների վերլուծություն իրականացնելիս կարևոր է կանխակալության գործոնի հաշվառումը, ինչը պայմանավորված է և՛ մասնակիցների քանակով, և՛ նրանց մայրենի լեզվի առանձնահատկություններով, և՛ ուսումնասիրվող լեզվի նյութով /Schachter&Celce-Murcia, 1977: 444-449/.

Լեզվական ինտերֆերենցիան ուսումնասիրող երկու հիմնական մոտեցումները հետագա տարիներին նույնպես շարունակում էին գտնվել մանկավարժ-մեթոդիստների և լեզվաբանների գիտական հետաքրքրության ոլորտում: Նշվածը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ լեզվաբան-մեթոդիստները պարբերաբար կատարում էին տարաբնույթ ուսումնասիրություններ՝ նպատակ հետապնդելով պարզել այդ մոտեցումներից յուրաքանչյուրի արդյունավետությունը սովորողների տարիքային առանձնահատկությունների, լեզվի իմացության աստիճանի, սոցիալական միջավայրի և այլ գործոնների հաշվառմամբ /Almahammed, 2016: 192-193; McLaughlin, 2012: 14; Lekova, 2010: 323-333; Гасанова, 2015: 11-15/:

Որպես ամփոփում նշենք, որ համադրական ուսումնասիրության և սխալների վերլուծության տեսությունները ոչ թե իրարամերժ, այլ փոխլրացնող և փոխկապակցված տեսություններ են: Սույն պնդման համար հիմք է հանդիսանում այն փաստը, որ սովորողների բանավոր խոսքում կատարվող սխալները ոչ միայն մայրենի լեզվի ազդեցության, այլև օտար լեզվին բնորոշ լեզվական առանձնահատկությունների ոչ լիարժեք տիրապետման արդյունք են: Հետևաբար, օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում և՛ լեզուների համեմատական ուսումնասիրություն, և՛ սխալների վերլուծություն կատարելը անհրաժեշտ է, քանի որ դրանց լիարժեք իրականացման արդյունքում հնարավոր է դառնում կանխատեսել և հաղթահարել սովորողների միջլեզվական և ներլեզվական սխալները, ինչպես նաև նվազեցնել դրանց քանակը:

Ինչ վերաբերում է հայկական համատեքստում օտար լեզու սովորելուն, ապա կարծում ենք, որ ուսուցման արդյունավետության տեսանկյունից թե՛ սխալների վերլուծություն, թե՛ համադրական ուսումնասիրություն կատարելը նպատակային է և պահանջված: Նշվածը բացատրվում է նրանով, որ նախ՝ համադրական ուսումնասիրություն կատարելը իրենից որևիցե բարդություն չի ներկայացնում, հաշվի առնելով այն փաստը, որ սովորողների գերակշիռ մասի մայրենին հայերենն է: Երկրորդ՝ երկու մոտեցումների միաժամանակյա և պարբերական կիրառումը հնարավորություն է ընձեռում կանխատեսել յուրացվող լեզվական նյութին բնորոշ միջլեզվական և ներլեզվական սխալները, դրանց կատարման հաճախականությունն ու բարդության աստիճանը, մշակել կանխման և հաղթահարման մեթոդներ, որոնք նպաստում են դրանց քանակի զգալի նվազմանը, որոշ դեպքերում անգամ լիովին բացառմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Almahammed Y. S. O. First language transfer in the acquisition of English Prepositions by Jordanian EFL Learners, Doctoral Dissertation. Malaysia: Universiti Sains Islam, 2016.
2. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.
3. Gass S.M., Silenker L. Second language acquisition: An introductory course (Third edition). New York and London: Routledge, 2008.
4. Lado R. Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers: University of Michigan Press, 1957 // URL: <https://www.scribd.com/document/268172537/Linguistics-Across-Cultures-Robert-Lado-Chapters-1to-3#user-util-view-profile>
5. Lado R. Language Teaching: A Scientific Approach. New York: McGrawHill, Inc., 1964.
6. Lekova B. Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching // *Trakia journal of sciences*, 8(3), 2010.
7. McLaughlin B. Second language acquisition in childhood: Volume 2: School-age Children. New York: Psychology Press, 2013.
8. Richards J. C. A non-contrastive approach to error analysis: Paper presented at the Tesol Convention. SanFrancisco, 1970.
9. Schachter J., Celce-Murcia M. Some reservations concerning error analysis // *Tesol Quarterly*. Oxford: Oxford University Press, 1977.
10. Upshur J. A. Language proficiency testing and the contrastive analysis dilemma // *Language Learning*, 12 (2), 1962.
11. Flores B. Language interference or influence: Toward a theory for Hispanic bilingualism, Doctoral dissertation. The University of Arizona, 1982.
12. Yule G. The study of language. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
13. Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. Москва: Высшая школа, 1989.
14. Вященко В.С. Предупреждение и преодоление лексической интерференции в английской речи студентов II курса: Дисс. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1979.
15. Гасанова Р.Г. Преодоление грамматической интерференции в процессе обучения английскому языку в условиях взаимодействия родного языка и русского языка // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № 515, 2015 // URL: www.e-koncept.ru/2015/75212.htm.
16. Աբրահամյան Ա. Անգլերենի դասավանդման ընթացքում լեզուների փոխներթափանցման հետևանքով ծագող խնդիրների շուրջ // *Օլապ լեզուները Հայաստանում*, 5, Երևան, 2012.
17. Հովհաննիսյան Գ. Լեզվական փոխներթափանցման դրսևորումները և դրանց դասակարգումը // *Մանկավարժական միջոց*, 3-4, Երևան, 2014.

А. БИШАРЯН – Основные методы преодоления языковой интерференции при освоении иностранного языка. – В статье представлен исторический обзор двух основных методов, которые используются для изучения и преодоления проблем, вызванных языковой интерференции. Такими методами являются сопоставительный анализ и анализ ошибок, преимущества и недостатки которых раскрываются в статье. Указывается, что как сопоставительный анализ языков, так и анализ ошибок учащегося являются взаимодополняющими и взаимосвязанными подходами, которые направлены на преодоление, предотвращение и минимизацию ошибок, допускаемых учащимися вследствие языковой интерференции.

Ключевые слова: языковая интерференция, сопоставительный анализ языков, анализ ошибок, негативное вмешательство, негативное влияние

H. BISHARYAN – The Main Methods of Overcoming Language Interference in a Foreign Language Context. – The paper presents the historical overview of the two main methods used for overcoming the issues caused by language interference. The drawbacks and the benefits of contrastive and error analysis are being discussed. It is stated that both contrastive analysis of languages and error analysis of the students' mistakes are complementary and interrelated approaches which aim at overcoming, preventing and reducing interference mistakes made by the students.

Key words: language interference, contrastive analysis, error analysis, negative transfer, negative impact

Ներկայացվել է՝ 13.11.2019
 Երաշխավորվել է ՀՌՀ Լեզվի տեսության և միջմշակութային
 հաղորդակցության ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11