

Բարձրագույն կրթության համատեքստում
անգլերենը որպես դասավանդման լեզու (ԱԴԼ)

ՀՀ փորձառությունն այս ոլորտում և վերաբերմունքը երևույթին

Չեկույցը՝ Ուեսթմինսթեր համալսարանի (Լոնդոն)
պրոֆ. Էնդրյու Լիննի

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփ նկարագիր

1. ՆԵՐԱԾԱԿԱՆ ԱՎՆԱՐԿ

- Ա. Ի՞նչ է ԱԴԼ-ն: Հետազոտություն ԱԴԼ շուրջ:
- Բ. ԱԴԼ-ն բարձրագույն կրթության գլոբալ համատեքստում
- Գ. ԱԴԼ տիրույթում կատարվող հետազոտությունները
- Դ. Հիմնաքարային խնդիրները
- Ե. ,Ռեկտերից դուրս եկած գնացքի ելակետ

2. ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

- Ա. Նախագծի համառոտագիր
- Բ. Նախագծի շուրջ

3. ԱԶԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱՏԵԹՄԱՆ

- Ա. Միջնակարգ կրթություն
- Բ. Բարձրագույն կրթություն
- Գ. Լեզվի ,Էկոլոգիա
- Դ. Լեզուների ուսումնառություն
- Ե. Բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների միջազգայնացման ռազմավարություն

4. ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ

- Ա. Հետազոտությունների ուրվագիծ
- Բ. Այցեր
- Գ. Դասալսումներ
- Դ. Խմբային քննարկումներ
- Ե. Հարցումներ

5. ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԴԻՏԱՆԿՅՈՒՆԸ

- Ա. Ուսանողների անցած ուղին և սպասելիքները
- Բ. Ուսանողների տեսակետներն իրենց իսկ և այլոց լեզվական հմտությունների վերաբերյալ
- Գ. Անգլերենի կիրառումը լսարանում և դրսում
- Դ. Լեզվական աջակցություն
- Ե. ԱԴԼ-ից ստացված առավելությունները
- Զ. ԱԴԼ-ի և անգլերենի կիրառության շուրջ այլ դիտանկյուններ

6. ԱՆՁՆԱԿԱԶՄԸ ԵՎ ԻՆՍՏԻՏՈՒԹՅՈՒՆԱԼ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ

- Ա. Դասախոսների անցած ուղին և ակնկալիքները
- Բ. Դասախոսների տեսակետներն իրենց իսկ և այլոց լեզվական հմտությունների վերաբերյալ
- Գ. Համալսարանի ռազմավարական առաջնորդություն
- Դ. Լսարաններն ու ռեսուրսները

7. ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

- Ա. Նախագծի համառոտագիր
- Բ. Խորհրդատվությունների ամփոփագիր
- Գ. Հետագա հետազոտության շրջանակը

8. ՀՂՈՒՄՆԵՐԻ ՑԱՆԿ

- ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1
- ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2
- ՀԱՎԵԼՎԱԾ 3

Սույն զեկույցը ներկայացնում է ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում ԱԴԼ համատեքստը, ինչպես նաև ԱԴԼ թիրախային շահակիցների փորձառությունն ու վերաբերմունքը: Սույն զեկույցը մշակելու ժամանակաշրջանում ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարությունը գտնվում էր Բարձրագույն կրթության և հետազոտության միջազգայնացման նոր ռազմավարության մշակման գործընթացում: Վերոգրյալ ռազմավարության անկյունային հիմնասյունը. «Օտար լեզուներով կրթական ծրագրերի մշակումն ու իրականացումն է ... [որը] կբարձրացնի ԲՈՒՀ-ի հասանելիությունը միջազգային ուսանողների և կիսթանի կրթության գրավչությունը տեղի ուսանողների համար: Ռազմավարության մշակման գործընթացին աջակցելու և տեղեկատվություն տրամադրելու նկատառումներից ելնելով՝ Բրիտանական խորհուրդը հանձն առավ ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում ԱԴԼ ներկայիս իրավիճակի և դրա առաջընթացի ուսումնասիրությունն իրականացնելու գործընթացը, որի շրջանակներում առաջ կքաշվեն նաև մի շարք խորհրդատվություններ:

Հետազոտությունն իրականացրել է պրոֆեսոր Էնդրյու Լիննը 2019 թ.-ի հոկտեմբերից մինչև 2020 թ.-ի փետրվարն ընկած ժամանակահատվածում: Հետազոտության համար հիմք են ծառայել ընտրված համալսարաններ կատարված այցելությունները, ինչպես նաև առավել ընդգրկուն հարցաթերթիկների ուսումնասիրությունը: Հետազոտության ուշադրության կենտրոնում ԱԴԼ-ի իրականացման գործընթացում ներգրավված բոլոր շահակիցների փորձառության ուսումնասիրությունն էր՝ ներառյալ նախարարության պաշտոնյաները, համալսարանի ղեկավարները և վարչական անձնակազմը, դասախոսներն ու ուսանողները: Հարցմանը մասնակցած շահակիցների ամենալայն ու ամենաստվար զանգվածը ուսանողներն էին: Ծրագրի հիմքում ընկած հարցերն էին. 1) Որո՞նք են այն մարտահրավերները, որոնց առեթեսվում են ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում ԱԴԼ իրականացնող անձիք 2) ինչպե՞ս կարող է այդ մարտահրավերների ընկալումը հիմք հանդիսանալ ապագայի առավել բարելավված արդյունքների համար:

Չեկույցը բաղկացած է չորս հիմնական մասերից: Ներածական հատվածից հետո, որը ներառում է ուսումնասիրված հետազոտական գրականության (ենթագլուխներ 1գ և 1դ) և նախագծի ընդհանրական ներկայացումները (ենթագլուխ 2), երրորդ ենթագլուխն արծարծում է լեզվական Էկոլոգիան և Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգը: Չորրորդ ենթագլուխում անդրադարձ է կատարվում ՀՀ ԲԿ ոլորտում ԱԴԼ ուսումնասիրության համար կիրառված գործիքակազմին, մինչև մանրամասն անդրադարձ կատարելը ուսանողների (ենթագլուխ 5) և համալսարանական անձնակազմի (ենթագլուխ 6) տեսակետներին և փորձառությանը: 7-րդ ենթագլուխում ներկայացվում է զեկույցի ամփոփումը և տարբեր հատվածներում ներկայացված 24 խորհրդատվությունների մեկտեղված ցանկ, ինչպես նաև առաջարկներ հետագա հետազոտությունների վերաբերյալ:

Խորհրդատվություններն արտացոլում են այն փաստը, որ բարձրագույն կրթության տիրույթում ԱԴԼ-ն ,հավաքական էրևույթ է, այլ ոչ լոկ համալսարանական դասընթացների սահմաններում գոյություն ունեցող իրողություն:

- Այն կախված է ավագ դպրոցում անգլերենի դասավանդումից (այն, ինչ տրվում է և այն, ինչ ընկալվում է)
- Այն իրողություն է մի միջավայրում, որտեղ անգլերենն օգտագործվում է ավելի լայն հասարակության կողմից
- Այն գոյություն ունի և գոյակցում է հայերենով դասավանդվող դասընթացների կողքին
- Այն թե՛ դասախոսների, թե՛ ուսանողների բազմալեզու իրականության մասնիկն է
- Այն սնում է ապագայահեն աշխատատեղերի հեռանկարները և արձագանքում է տեղական և ազգային տնտեսության կարիքներին:

Խորհրդատվությունները համախմբված են վեց լայն տարակարգերի ներքո.

- Գլոբալ քաղաքականության խնդիրը (1; 4)
- Բազմազան և բազմալեզու բարձրագույն կրթության ոլորտը (3; 7; 10; 15)
- Ուսանողների անցած ուղին, լեզվական հմտությունները և աջակցության կարիքները (2; 11; 13; 14; 16; 17; 24)
- Անձնակազմին անհրաժեշտ աջակցություն և մասնագիտական կարողությունների զարգացում (6; 17; 20; 22)
- Հասարակաքաղաքական և ակադեմիական համատեքստ (4; 5; 8; 9; 12)
- Այլընտրանքային մոտեցումներ և իրականացման մոդելներ (18; 19; 21; 23)

1. ՆԵՐԱԾԱԿԱՆ ԱԿՆԱՐԿ

ա. Ի՞նչ է «Անգլերենը որպես դասավանդման լեզու» երևույթը, հետազոտական ակնարկ

ԱՂԼ հասկացույթը վերջին ժամանակներում ավելի ու ավելի շատ է ասոցացվում «ռելսերից դուրս եկած գնացքի» հետ: Աշխարհով մեկ սփռված բուհերը պարբերաբար ավելացնում էին անգլերենով դասավանդվող դասընթացների քանակը, բայց, ինչպես և վերոգրյալ գնացքի պարագայում, առանց առաջընթացի հստակ վերահսկողության: Ինչպես ասվում է երաժշտական աստղ Վերմոն Դալիարթի համանուն երգում. «... ինժեներն ասաց, որ գնացքը պետք է կանգ առնի/ա ասաց, որ ամենը հրշեջի մեղքն էր»: Ինչպես ստորև կտեսնենք, Նիդերլանդների նման երկրները, սույն գործընթացի «ինժեներներն» են, որոնք «հետմահու» որոշեցին, որ ԱՂԼ-ն արդեն շատ հեռուն է գնացել, և որ անհրաժեշտ է կիրառել համապատասխան արգելակներ: Նիդերլանդների պարագայում վերոգրյալ արգելակների կիրառումը պետք է իրականացվեր Նոր օրենսդրության մշակմամբ:

Բրիտանական հորիզոնը աշխարհում անգլերենով և անգլերենի դասավանդման իր համապարփակ ու ամբողջական վերահսկմամբ վերջերս իր ներդրումն է բերել ռելսերից դուրս եկած վերոգրյալ «գնացքի» անկանոն ընթացքի վերահսկողության գործընթացում՝ հիմնական դպրոցներում առաջարկելով ԱՂԼ ուղեցույցներ՝ սույնով իսկ եզրակացնելով, որ «ցածր և միջին եկամուտ ունեցող երկրներում նախնական մակարդակում ԱՂԼ ներդրումը քաղաքականության մակարդակով կայացված որոշում կամ կիրարկում չէ, որին անհրաժեշտ է աջակցություն ցուցաբերել» (Simpson 2019: 11), միևնույն ժամանակ առաջարկելով լոկ դանդաղեցնել «գնացքի» ընթացքը:

Այդուհանդերձ, մինչ հետազոտողները նախագգուշական զանգեր են հնչեցնում ԱՂԼ-ի վերաբերյալ, իսկ կառավարություններն ու այլ կազմակերպություններ փորձում են զսպման կառուցակարգեր կիրառել տեղական մակարդակում ընդունված քաղաքականությունների և սկզբունքների միջոցով, իրականությունն այլ է բուհերի պարագայում. բուհերի ղեկավար կազմը տարբեր պատճառներով ԱՂԼ-ն դիտարկում է որպես եկամտի աղբյուր (Galloway, Kriukow & Numajiri 2017:4-5), և «գնացքը» շարունակում է սլանալ, ինչպես վերոգրյալ երգում է ասվում «սլանալով ներքև և պատռելով շչակի կոկորդը»:

ԱՂԼ-ն ներկայումս կիրառվում է որպես երևույթը բնութագրող հասարակ մի եզրույթ, չնայած այն հանգամանքին, որ վերջերս ակադեմիական հետազոտության թիրախում է հայտնվել համեմատաբար Նոր, մեկ այլ եզրույթ, ու ներկայումս գրականության մեջ կատաղի քննարկումներ են իրականացվում առ այն, թե առկա եզրույթների բազմազանության մեջ որոնք են ավելի ճշմարիտ և արժեքավոր (Macaro 2018: 16) (ներառյալ CLIL հապավումը [Content and Language Integrated Learning] և այլ եզրույթներ): Վերջին շրջանում *Անգլերենը որպես կրթության լեզու (ԱԿԼ)* եզրույթն է մտել կիրառության մեջ որպես այլընտրանք (cf. Dafouz & Smit 2020).

Քանզի ԱՂԼ-ն պարփակել է Բարձրագույն կրթության ոլորտը աշխարհով մեկ, նրա հասանելիությունն ընդլայնվել է, և գործնականում այլ լիարժեք հասկանալու համար, մենք պետք է այն ավելի լայն դիտարկենք, քան լոկ ուսուցման եղանակներին անդրադարձ կատարելը: Դաֆուզ և Սմիթն ավելի հեռու են գնում՝ առաջարկելով «EMEMUS» եզրույթը՝ «Բազմալեզու համալսարանական միջավայրում անգլերենը որպես կրթության լեզու», որպեսզի ընդգրկվեն, օրինակ, հետազոտությունների տիրույթը, առցանց և այլընտրանքային մանկավարժությունները և ուսումնառությունը, ինչպես նաև դասավանդումը (Dafouz & Smit 2020:3): Բազմալեզու համալսարանական միջավայրում ուշադրությունը սևեռված է սոցիալ-լեզվաբանական միջավայրի վրա: Քանի որ մեր նախագիծը ստեղծվել է ԱՂԼ- և ուսումնասիրելու համար, և սա է այն եզրույթը, որը կիրառվել է տեղեկատվության հավաքագրման և այլ շահագրգիռ կողմերի հետ հաղորդակցվելիս, մենք կշարունակենք այն օգտագործել այստեղ: Ավելին, ԱՂԼ հասկացությունն իր ուրույն տեղն է գտել նաև ակադեմիական լանդշաֆտում՝ այդ թվում նաև Բրիտանական հորիզոնի 2015-ի «English as a Medium of Instruction: A growing global phenomenon» կոչվող զեկույցի շնորհիվ (Դերդեն 2014):

Լեզվաբանության, ինչպես և այլ ոլորտների պատմության տիրույթում առկա է հստակ ուրվագծված մի գործընթաց, որն անցնելով Նորելուկ ոլորտներն անկախության և հետազոտական հասունության են հասնում: Նման դեպքերում արդեն իսկ կայացած և հասունություն ունեցող ոլորտների ու առանձնացման փորձ կատարող տիրույթների (այստեղ Անգլերենը որպես օտար լեզու (EFL) կամ Կիրառական լեզվաբանություն) վերաբերյալ գրախոսվող ամսագրերում գրվում են հոդվածներ, այնուհետ հոդվածներ են հրատարակվում նաև Նոր ձևավորվող ոլորտների վերաբերյալ: Հետազոտողները ևս իրենց «ինքնադիրքավորում» են որպես Նորելուկ ոլորտի մասնագետներ, ստեղծում են համայնքներ և համախմբվում են տարատեսակ գիտաժողովների, աշխատաժողովների և մասնագիտական այլ ասոցիացիաների ժամանակ: Վերոգրյալ ոլորտների անկախացման վերջին «դրոշմը» դասավանդվող կրթական ծրագրերը (օր.՝ ՄԹ Բեֆ համալսարանում իրականացվող «Անգլերենը որպես դասավանդման լեզու» մագիստրոսական մասնագիտական կրթական ծրագիրը, որը մեկնարկելու է 2020 թվականին) և ընդհանրացնող հատորների հրատարակումն է, որտեղ ընդհանրական պատկերացում է տրվում ոլորտի վերաբերյալ և ամրագրվում են հիմնական չափանիշները: Մակարոն (2018) ստանձնում է այս վերջին դերակատարությունը՝ աշխատանքը վերնագրելով «Անգլերենը որպես դասավանդման լեզու»: Ներկայումս հրատարակվում է նաև Նորաստեղծ

գրքերի մի շարք՝ «Routledge Studies in English-Medium Instruction» («Րութլեջ ուսումնասիրությունները «Անգլերենը որպես դասավանդման լեզու» բնագավառում») վերնագրով: Սույնով իսկ ԱՂԼ եզրույթը վերջնականապես ամրագրվեց որպես «ոլորտի ստանդարտ»: Սկսվեց ԱՂԼ ոլորտում կատարվող հետազոտությունների ժամանակաշրջանը:

Եզրութաբանական և հասկացութաբանական նկրտումներն անկասկած շարունակվելու են (cf. Baker & H3ttner 2018), բայց սույն հետազոտության շրջանակներում մենք հավատարիմ կմնանք գրականության մեջ թերևս ամենալայն տարածում ունեցող ԱՂԼ սահմանմանը: Մասնավորապես. «ԱՂԼ-ն ոչ լեզվական առարկաներ դասավանդելու համար անգլերենի կիրառությունն է այնպիսի երկրներում, որտեղ բնակչության մեծամասնության առաջին լեզուն անգլերենը չէ» (Dearden 2014: 2):

բ. ԱՂԼ-ն «աշխարհասփյուռ» բարձրագույն կրթության ոլորտում

Վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում վերհսկողություն է իրականացվել եվրոպական համալսարաններում անգլերենով դասավանդվող մասնագիտական կրթական ծրագրերի ուղղությամբ, և ստացված արդյունքները ավելի քան անսպասելի են: Մաիուրմն ու Ուաշթերն իրենց 2002թ. ուսումնասիրություններում առանձնացրել են անգլերենով դասավանդվող 725 բուհական ծրագիր միայն Եվրոպայում (անգլախոս երկրների ներքին շրջանակից դուրս): Սույն թիվն աճել է 2389-ի 2007 թվականին՝ 2014թ. գրանցելով 1000% տոկոսի աճ՝ 8089 (W3chter & Maiworm 2014):

Դեարդենի (2014) պնդմամբ, չնայած այն հանգամանքին, որ ԱՂԼ եզրույթի արդիականությամբ պայմանավորված բավական դժվար էր լիովին տեղեկացված պատասխաններ ստանալ իր ուսումնասիրության տիրույթի 55 երկրներից, ակնհայտ է, որ ԱՂԼ երևույթն իրոք պարփակել է ողջ մոլորակը: ԱՂԼ-ն իրականացվում է թե՛ մասնավոր, թե՛ պետական սեկտորի կրթական բոլոր մակարդակներում՝ տարրական, միջնակարգ, բարձրագույն:

Այդուհանդերձ, ԱՂԼ-ի համար կիրարկվող կառուցակարգերը միաձև չեն տարբեր երկրներում: Դեարդենի ուսումնասիրության արդյունքում, ԱՂԼ-ն ավելի լայն տարածում ունի համալսարանական կրթության տիրույթում, քան ավելի ցածր մակարդակներում: Ավելին, մասնավոր հաստատություններում այն առավել լայն սփռվածություն և կիրառում ունի, քան պետականներում, «մեծամասամբ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ ԱՂԼ-ն միջազգային տեսանկյունից, վարկանիշ և հեղինակություն է տալիս խնդրո առարկա հաստատությանը» (Dearden 2014: 11): Մաիուրմն ու Ուաշթերն (2014) պարզեցին, որ անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի թիվը հյուսիսային շրջաններում ավելի մեծ է, քան Հարավային Եվրոպայում, և որ Եվրոպայում անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի 80% -ը բարձրագույն կրթության երկրորդ աստիճանում են: Նույն տարում Դեարդենի զեկույցում տեղ գտավ այն պնդումը, որ իր հետազոտած երկրներում անգլերենով դասավանդվող բուհական մասնագիտական կրթական ծրագրերի 80%-ն իրականացվում են պետական, իսկ 90%-ը մասնավոր բուհական հաստատություններում:

Շատ երկրներում անգլերենը բավական «ուշացած» միջոց է դասավանդում իրականանելու համար: Այս կամ այն լեզուն ոչ որպես պետական, այլ կրթության, դպրության, հրատարակչության համար կիրառվող լեզու ընդունելու բազմաթիվ օրինակներ կարելի է գտնել պատմության ակունքներում: Եվրոպայի համար մինչ վերջերս միակ լինգվա ֆրանկան լատիներենն էր: 16-րդ դարից ֆրանսերենը ձեռք բերեց հեղինակություն՝ որպես մշակույթի և ուսուցման միջազգային լեզու: Սրան հերթագայեց գերմաներենը XIX դարում: Թեև բնական գիտություններում հրատարակությունների քանակը 1900-ականներին գրեթե հավասար էր անգլերենի, ֆրանսերենի և գերմաներենի համար, մինչև 2000 թվականը այդ հրապարակումների ավելի քան 90%-ը կազմում էին անգլերենով գրված աշխատանքները (Ammon 2016: 35):

Սովետական ժամանակաշրջանում իշխանությունները փորձում էին ռուսերենը տեղակայել որպես սովետական հանրապետություններում հաղորդակցության ազգամիջյան լեզու՝ ներառյալ կրթության ոլորտը: Հայաստանի նման հետխորհրդային երկրներում ռուսերենից կայծակնային անցումը դեպի անգլերեն քաղաքական դրդապատճառ ունի, բայց առկա է կայացած պատմական նախադեպ՝ կրթության, պաշտոնական և մշակութային այլ նշանակալի տիրույթներում միջազգային լինգվա ֆրանկա ընդունելու գործընթացում:

գ. ԱՂԼ տիրույթում կատարվող հետազոտությունները

Չնայած չի կարելի պնդել, որ ԱՂԼ-ի շուրջ իրականացվող հետազոտությունները երևույթի աճի տեմպերին զուգահեռ են իրականացվել, գիտական ուշադրության սևեռումն առ այս երևույթ աճի հստակ միտումներ ունի, բայց ոչ միատարր և համասեմ: Վերը նշեցինք, որ մշակվել է գրքերի մի նոր շարք (չնայած ցայս պահը հատորների վերաբերյալ տեղեկատվություն առկա չէ) ոլորտային հետազոտություններին աջակցելու նպատակով, բայց որքանով գիտենք, դեռևս չկա մասնագիտացված ամսագիր, ինչը նշանակում է, որ հետազոտության արդյունքները բավական ցածուցրիվ են և դժվար է դրանք տեղակայել:

Մակարո և այլք (2018 թ.) առկա գրականության համակարգված ակնարկ է, որը ներառում է մինչ 2015 թվականի նոյեմբեր հրատարակված գրականությունը՝ ներառյալ դոկտորական թեզերը: Այս ակնարկի հեղինակները գտել են ԱՂԼ էմպիրիկ 285 ուսումնասիրություններ, որոնք բաշխված են այսպես.

Կրթության մակարդակ	Քանակական	Որակական	Խառը	Ընդամենը
Նախադպրոցական	0	2	3	5
Տարրական	18	10	13	41
Միջնակարգ	27	49	61	137
Բարձրագույն	28	33	41	102
Ընդամենը	73	94	118	285

Աղյուսակ 1 (Macaro et al. 2018: 44)

Ուսումնասիրությունների մեծ մասը կենտրոնացած է միջնակարգ կրթության վրա, ինչը կարող է զարմանալի թվալ՝ հաշվի առնելով բուհերում աճի հսկայական տեմպը և այն փաստը, որ հետազոտողների մեծամասնությունը աշխատում է բարձրագույն կրթության ոլորտում: Բարձրագույն կրթության ոլորտում Մակարոն և գործընկերները պարզեցին, որ, չնայած 40 եմպիրիկ ուսումնասիրություններ էին իրականացվել ասիական համատեքստում, նրանցից ոչ մեկը Կենտրոնական Ասիայի որևէ երկրի չէր վերաբերում: Եվրոպական երկրներում ԱՂԼ-ի վերաբերյալ 52 ուսումնասիրություններից ոչ մեկը ուղղակիորեն չի կենտրոնացել Հարավային Կովկասի երկրների վրա: Այսպիսով, այս և հարակից գեոլոգիաներում Մետաքսի ճանապարհի տարածաշրջանի մուտք գործելը նշանակում է մտնել բազմաթիվ անհայտներով մի տիրույթ: Անգամ 2020թվ. ամսագրի հատուկ համարը, որը թիրախում էր համալսարաններում իրականացվող ԱՂԼ-ն, ոչ մի հոլով չի կատարում տարածաշրջանի, կամ տարածաշրջանի մաս կազմող երկրներից ոչ մեկին (International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 23:3).

Ոլորտի վերաբերյալ առկա գրականությունը շարունակում է աճի միտումներ ցույց տալ, և մենք կարող ենք վստահաբար պնդել, որ ԱՂԼ շուրջ կատարվող հետազոտությունները ևս աճում են, և որ, ամենայն հավանականությամբ, կիրառական լեզվաբանության շրջանակներում առաջիկա տարիներին կշարունակեն իրենց հաղթական առաջընթացը, քանզի ավելի ու ավելի շատ ուսումնասիրություններ են ստացվում և տեղեկատվություն են տրամադրվում, որոնց շուրջ կարելի է առավել խորքային հետազոտություններ իրականացնել: Պետք է նաև կանխատեսել, որ աշխատություններն ավելի շատ ուսումնասիրություններ կներառեն տեղական և անգամ ազգային սահմաններից անդին, հաղթահարելով ԱՂԼ-ի վերաբերյալ այն հուշագրավ փաստը, որ «չնայած ԱՂԼ-ն ձգտում է միջազգայնացման, այն գրեթե ամբողջովին զուտ ազգային նախաձեռնություն է, ոչ միայն քննարկումների, իրականացման, քաղաքականության և վերաբերմունքի [...], այլ, անշուշտ, նաև հետազոտության առումով, որը փորձելու է լույս սփռել այս հարցերի վրա» (Dimova, Hultgren & Jensen 2015: 319):

Խորհրդատվություն 1. Նախարարություններն ու համալսարանները պետք է դուրս գան իրենց սեփական համատեքստից՝ համագտագործելու խորքային գաղափարներ, լավագույն փորձի օրինակներ և նյութեր՝ զարգացնելու համաշխարհային մակարդակում մարտահրավերներ նետած ԱՂԼ-ն:

Web of Science-ում «Անգլերենը որպես դասավանդման լեզու»¹ որոնման արդյունքներն առավել «կաթոլիկ» են իրենց ընդգրկողականությամբ, քան Մակարոյի և այլոց կատարած ուսումնասիրությունները՝ 2015 թվականի համար ցուցադրելով 120 հրատարակություն և դրանց թիվը հասցնելով 201-ի 2018 թվականի համար: Հարավային Կովկասի երկրների անունների որոնումը ոչ մի արդյունք չի տալիս: Այնուամենայնիվ, որոնման արդյունքներում չի հայտնվում վերջերս հրատարակված «Անգլերենը որպես դասավանդման լեզու Ղազախստանում» (Zenkova & Khamitova 2017) հոդվածը, ինչը խոսում է այն մասին, որ իրականացված հրատարակումները դժվար է տեղակայել:

Ընդհանրացնելով՝ մեր դիտարկումները ճշմարիտ էին առ այն, որ ԱՂԼ-ի շուրջ իրականացվող հետազոտություններն աճի միտում ունեն, և որ Հարավային Կովկասի և Կենտրոնական Ասիայի տարածաշրջանները դուրս են մնացել ժամանակակից հետազոտությունների ուշադրության տիրույթից:

դ. Հիմնաքարային խնդիրները

ԱԴԼ-ի վերաբերյալ եմպիրիկ հետազոտական գրականությունը հակված է ընդգծել ԱԴԼ-ի իրականացմանը բնորոշ գործնական մարտահրավերները: Թեև ԲՈՒՀ-երում ԱԴԼ-ի ներդրման հրահանգը, որպես կանոն, գալիս է վերևից և հանդիսանում է ղեկավար անձնակազմի նախաձեռնությունը՝ պայմանավորված բուհի համար մեկ կամ մի քանի առավելություններով (թվարկված է Galloway et al. 2017: 4), դասախոսներն ու մենեջերներն են, որ պետք է փորձեն ԱԴԼ-ն կիրառել գործնականում և հենց նրանք են կրում ուսուցման այս մոդելի կյանքի կոչման բեռը: Մոդել, որը ներդրման պահին միգուցե չի եղել լավ մտածված, որի վերաբերյալ հաստատության ներսում չի եղել պատճառ հաղորդակցություն, անձնակազմը չի մասնակցել ոչ մի վերապատրաստման, կամ դրանք թիվը շատ սակավ է եղել:

Չենկովան և Խատիմովան (2017) իրենց ուսումնասիրություններում փաստում են, որ Ղազախստանի 24 համալսարաններն առաջարկում են անգլերենով դասավանդվող կուրսեր: Այդուհանդերձ, այն հաստատությունում, որին նրանք հղում են կատարում իրենց հետազոտություններում և որը նպատակադրվել էր ԱԴԼ ներմուծել, տասն հարցվածներից միայն երեքն էին լսել CLIL կամ ԱԴԼ հապավումների մասին: Բացի այս, հարցվածները նաև իրենց մտահոգությունն էին արտահայտել ԱԴԼ ներմուծման շրջանակներում անձնակազմի և ուսանողների անգլերենի ոչ բավարար մակարդակի, մոտիվացիայի պակասի, մոթոդաբանական նորարարությունների նկատմամբ ռեզիստանսի, դասավանդման նյութերի և ռեսուրսների ոչ բավարար քանակի, ինչպես նաև ընդհանուր անպատրաստվածության ուղղությամբ:

Ներկայումս ԱԴԼ ոլորտում իրականացված հետազոտությունները գալիս են փաստելու, որ Ղազախստանի Եվրասիա Նորարարական համալսարանում հնչեցված մտահոգությունները լսելի և զգալի են նաև այլուր: Մակարոն և այլք (2018: 52-55) փաստում են, որ «ուսումնասիրության առարկա դարձած բոլոր դասընթացների պարագայում մի շարք մտահոգություններ են բարձրաձայնվել թե՛ դասախոսների, թե՛ ուսանողների կողմից»: Մասնավորապես.

Գտնում ենք, որ դասախոսները խորապես անհանգստացած են իրենց ուսանողների «գոյատևելու» անկարողությամբ, կամ, մաքառելու բարդությամբ, երբ առարկան դասավանդվում է անգլերենով [...]

Կորեայում... [ուսանողների] գրեթե մեկ երրորդը չունենի համապատասխան լեզվական հմտություններ՝ քաղելու ԱԴԼ ծրագրերի առաջարկած բարիքները [...]

Անգլերենը նշանակալի դեր խաղաց անգլերենի համապատասխան մակարդակ չունեցող ուսանողների մարգինալացման գործընթացում [...]

Լրացուցիչ ուսումնասիրությունների արդյունքում ավելի ու ավելի շատ դասախոսներ էին փաստում, որ իրենք լեզվական խնդիրներ ունեն /ի համեմատություն այն դասախոսների, որոնք պնդում էին, որ լեզվական խնդիրներ չունեն/ [...]

Եվ շվեդական ուսումնասիրության մեջ ... դասախոսների միայն փոքրամասնությունն էր կարծում, որ լեզվական խնդիր ունի, մինչդեռ ուսանողների զգալի մասը ոգևորված չէր դասախոսների անգլերենի մակարդակով:

Կանգ առնելով բազմաթիվ հետազոտությունների թիրախում եղած սկանդինավյան տարածաշրջանի վրա՝ գտնում ենք, որ այս հարցերից մի քանիսը, յուրահատուկ հստակությամբ շարադրված են: Նորվեգիայի Օսլոյի համալսարանի 578 ուսանողներից 33% -ը նշել են, որ անգլերեն տեքստեր կարդալն ավելի դժվար է, քան նորվեգերենը, մինչդեռ ուսանողների 80% -ը «որոշակի դժվարություններ» է ունեցել, և սա այն դեպքում, երբ քննվող համատեքստն ունի անգլերենի երկարամյա պատմություն և անգլերենի իմացության բավական բարձր մակարդակ (Ofte 2014): Պարզվել է նաև, որ ուսանողներն ավելի քիչ ներգրավվածություն են ցուցաբերում (նրանք ավելի քիչ հարցեր են տալիս և հարցերին ավելի քիչ պատասխաններ հնչեցնում) և կենտրոնանում են գրառումներ կատարելու, այլ ոչ թե բովանդակության վրա (Airey & Linder 2006): Թե՛ ուսանողները (Hincks 2010), թե՛ դասախոսները (Thøgersen & Airey 2011) փաստում են, որ ավելի դանդաղ են խոսում, և 22%-ով ավելի երկար ժամանակ է պետք բովանդակությունը ծածկելու համար: Համալսարանի դասախոսները հայտնում են, որ անգլերենով դասավանդվող առարկային նախապատրաստվելու համար ավելի շատ ժամանակ է պետք: Ավելին, անգլերենով դասավանդելու պարագայում նրանք ներկայացումը դառնում է պակաս և ճկուն (Airey 2011): Ընդհանուր առմամբ առկա գրականությունը փաստում է, որ լեզուների ուսուցման խթանման գործընթացում ԱԴԼ-ն արդյունավետ չէ (Doiz & Lasagabaster 2020: 258):

Է. «ՌԵԼՍԵՐԻԳ ԴՈՐՍ ԵԿԱԾ ԳՆԱԳՔԻ» ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ

Ակնհայտ է, որ այստեղ առավել ընդգծում ենք բացասական կողմերը, բայց նույնն առկա է նաև հետազոտական գրականության մեջ:

Սա բնավ չի նշանակում, որ ազգային կրթական քաղաքականություն մշակողները և համալսարանների ղեկավարությունը պետք է խուսափեն ԱԴԼ-ից: Ընդհակառակը, ԱԴԼ-ն հստակ ինստիտուցիոնալ առավելություններ ունի, և սա ընդունում և գիտակցում է նաև համալսարանական անձնակազմը: Չենկովայի և Խատիմովայի հարցվածների 90%-ը հստակ առավելություններ էին տեսնում հաստատության համար՝ միջազգային ավելի բարձր վարկանիշ ունենալու հեռանկար, կրթական անձնակազմի և ուսանողների շարժունություն, առավել աշխույժ միջազգային գործակցություն: Բայց «ռելսերիգ դորս եկաժ գնացքը» շարունակում է իր անկանոն ընացքը և վնասում մարդկանց: Փաստերով հիմնավորված վկայություններ կան առ այն, որ ԱԴԼ-ն խաթարում է դասախոսների և ուսանողների բարվոքությունը: Քաղաքականություն մշակողները և համալսարանների կառավարիչները պետք է տեղեկացված լինեն այս վտանգներին և փորձեն նվազագույնի հասցնել դրանք՝ ստացված օգուտները առավելագույնի հասցնելու համար: ԱԴԼ ներդրումը պետք է խարսխված լինի ծախսեր-օգուտներ վերլուծության վրա, բայց բարձրագույն կրթությունը, որպես միջազգային մարդասիրական/մարդկային նախաձեռնություն, չպետք է որդեգրի մարդանց հաշվին ինստիտուցիոնալ օգուտներ գրանցելու քաղաքականությունը:

Նախքան կներկայացնենք մեր հետազոտական նախագիծը և դրա արդյունքները Հարավային Կովկասի երկրներում բուհերի կուտակած փորձի վերաբերյալ, սույն ներածական ակնարկը կեզրափակենք Մակարոյի և այլոց կողմից առաջ քաշված մարտահրավերով, որին վերջիններս անդրադարձ են կատարում գրականության ուսումնասիրության ավարտին: Հեղինակներն ասում են ներոգրյալը.

«Մի բան ակնհայտ է. քաղաքականություն մշակողները և մասնավորապես համալսարանի ղեկավարները չեն պատրաստվում ԱԴԼ ներմուծելու որոշումից ետ կանգնել թեմային վերաբերող գրքերում բերված սոցիալ-լեզվաբանական և սոցիալ-մշակութային առարկությունների առկայությամբ պայմանավորված (68)»:

Հուսանք, որ նրանք սխալ են:

ա. Նախագծի համառոտագիր

Սույն գեկույցը Բրիտանական խորհրդի կողմից 2019 թվականի հոկտեմբերից մինչև 2020 թվականի փետրվար ամիսների ընթացքում իրականացված խորհրդատվության արգասիքներից մեկն է: Նախնական պայմանավորվածության համաձայն, գեկույցում պետք է արծարծված լինեին Հարավային Կովկասի երեք երկրներ, ինչպես նաև Ուզբեկստանի Հանրապետությունը: Այս երկրները Բրիտանական խորհրդի ավելի լայն եվրոպա տարածաշրջանի անդամ-երկրներ են: Տարածաշրջանը ծավալվում է Սերբիայից մինչև Ղազախստան և Իսրայելից մինչև Ռուսաստան՝ ներառելով 15 երկիր, որոնց մեծամասնությունն անցյալում Սովետական Միության մաս են կազմել և վերջին քառորդ դարի ընթացքում ականատես են եղել նշանակալից և իրարամերժ քաղաքական փոփոխությունների:

Հաշվի առնելով նախագծի չափազանց ընգրկուն լինելը, ինչպես նաև հետազոտությանը հատկացված ժամանակի սղությունը, ի վերջո համաձայնության եկանք ծրագրում ներգրավված անձանց էներգիան կենտրոնացնել Հարավային Կովկասի վրա:

Ուզբեկստանում անգլերենի ուսուցումը, ինչպես նաև անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի ուսումնասիրությունն իրականացվել է Բրիտանական խորհրդի մի շարք այլ նախագծերի շրջանակներում (e.g. Open Learning for English Teachers (INSET²) and Internationalising Higher Education³), ինչպես նաև նախագծի թմի կողմից Կենտրոնական Ասիայի շրջանում ընթացող հետազոտությունների համատեքստում (օր. Բեգբորոդովա և Ռադժաբզադե 2020), ուստի այս երկրին առանձին անդրադարձ կկատարվի՝ ուսումնասիրություն իրականացնելով նաև ավելի լայն Կենտրոնական Ասիայի տարածաշրջանում իրականացվող «advanced English-medium study» նախագծի շրջանակներում: Չնայած վերոգրյալին՝ նախագծի համառոտագիրը շարունակում է մնալ մարտահրավերներով լեցուն, քանզի անհրաժեշտ էր ուսումնասիրել բարձրագույն կրթության երեք անկախ համակարգեր տարբեր լեզվական և հասարակական-քաղաքական միջավայրերում, որոնք բոլորն էլ նոր էին այս գեկույցի հեղինակի համար:

Նախագծի համառոտագիրը մեկնարկում է նշելով, որ.

[...] անգլերենով [տարածաշրջանում] դասավանդվող առարկաների դասավանդման և ուսումնառության որակի, անգլերենով ուսուցանվող ծրագրերի արդյունավետության, դասախոսների և ուսանողների շրջանում անգլերենի մակարդակի, անգլերեն լեզվով դասավանդող դասախոսների մասնագիտական զարգացման վերաբերյալ սահմանափակ թվով տեղեկություն է առկա: Վերոգրյալից զատ, Հարավային Կովկասի այդ երկրներից յուրաքանչյուրում միշտ չէ, որ առկա է համաձայնեցված քաղաքականություն և ընդհանուր մոտեցում բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենով դասավանդվող առարկաների վերաբերյալ: Որոշ դեպքերում առկա չեն նաև ԱՂԷ-ն համապատասխան հաստատություններ կամ բաժանմունքներ ներմուծելու տեղական ռազմավարություններ: (Բրիտանական խորհուրդ 2019:1):

Կարճ ասած՝ մեծաթիվ աշխատանք էր անհրաժեշտ անել հասկանալու երկրներից յուրաքանչյուրի համատեքստը, փորձառությունն ու վերաբերմունքն անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի պլանավորման, մշակման, ներդրման և վերահսկման ուղղությամբ: Սույն գեկույցում գետեղված հետազոտությունը երբևէ չի կարողանա պատասխանել բոլոր հարցադրումներին և չի կարողանա բոլոր շահակիցներին անհրաժեշտ տվյալներ տրամադրել (ինչպես օրինակ նախարարության աշխատակիցներ և հաստատությունների որոշումներ կայացնողներ, British Council 2019:1):

Այս գեկույցը (երկու այլ երկրների գեկույցների հետ միասին) ներկայացնում է Հայաստանի իրավիճակի ակնթարթային պատկերը, որը դիտարկվում է քաղաքականության կայացման և իրականացման տեսանկյունից: Չեկույցը բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենով դասավանդման և ուսումնառության իրականության ուսումնասիրություն է նրանց համար, ովքեր ներգրավված են այս խրթին գործընթացում (այդ թվում՝ դասախոսներ, սովորողներ և կառավարիչներ), Բրիտանական խորհուրդ 2019:1): Թերություններից խուսափելու և դասեր քաղելու դիտանկյունից, այս գեկույցը պետք է դիտվի որպես ելակետ, որպեսզի նախարարությունն ու համալսարանական հատվածը զարգացնեն իրենց վերանայման և վերահսկողության հընթաց գործընթացները՝ ցանկալի է առաջին խորհրդատվության մեջ մատնանշված գործակցային եղանակով և համաշխարհային համատեքստի հաշվառմամբ:

2 <https://englishagenda.britishcouncil.org/global-projects/track-record/open-learning-english-teachers-inset-project-uzbekistan> - accessed 6 January 2020.

3 <https://www.britishcouncil.uz/en/programmes/education-society/higher-education-> accessed 6 January 2020.

բ. Նախագծի շուրջ

Մեր դիրքորոշման մեջ պետք է հստակ լինենք, քանզի բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենի կիրառումը պայթյունավտանգ հարց է, որը կարող է բավական ամուր տեսակետներ և հակասական քաղաքական դիրքորոշումներ առաջացնել: Օրինակ՝ Նիդեռլանդներում 2019 թվականին քննարկվող Լեզվի և մատչելիության մասին նոր օրինագիծը կենտրոնանում է բարձրագույն կրթության ոլորտում (որտեղ վերջին տարիներին կտրուկ աճ են գրանցել ԱԴԼ ծրագրերը) հոլանդերենի իմացության խթանման, ինչպես նաև անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի ուղղությամբ քվոտա կիրառելու հնարավորության վրա՝ պաշտպանելու հոլանդերենով դասավանդվող դասընթացները: Սա նշանակում է, որ բուհերում լեզվաքաղաքական դիրքերը կարող են կտրուկ փոխվել⁴: Նույնիսկ (և, գուցե, մասնավորապես) այն երկրները, որոնք հպարտանում են բնակչության շրջանում անգլերենի շատ բարձր մակարդակով, անգլերենի համատարած ներկայությունը և անգլերենով դասավանդվող դասընթացների (Airey, Lauridsen, Rոsոnen, SalΦ & Schwach 2017; Edwards 2020), սնկի պես տարածումը համընդհանուր օգևորությամբ չեն ընդունել: Այդ իսկ պատճառով սույն գեկույցի ընթերցողներն իրավունք ունեն տեղեկանալ առ այն, թե ինչպիսի համատեքստից են սերում գեկույցի հեղինակները:

Սույն գեկույցի հեղինակը սկանդինավյան երկրներում (որոնք պարբերաբար գլխավորում են անգլերենի իմացության ազգային լիզան) լեզվական քաղաքականության և լեզվական պլանավորման ուսումնասիրությունների երկու տասնամյակների փորձ ունի: 2019 թ.-ի կրթության ոլորտում անգլերենի իմացության առաջին ինդեքսը, որպես աշխարհում անգլերենի իմացության ցուցիչ, միջազգային տասնյակում ընդգրկեց թերակղզու չորս հյուսիսային երկրները (Դանիա, Ֆինլանդիա, Նորվեգիա և Շվեդիա), որոնք բոլորն էլ նկարագրված են որպես անգլերենի «շատ բարձր» տիրապետում ունեցող երկրներ /թեկուզ և համաձայն Համաշխարհային կրթության առաջին դասակարգման մեթոդի/:

Հայաստանը վերոգրյալ ցուցակում ներգրավված չէ: Սույն գեկույցում մենք սույն խնդրին, կամ համանման ցուցակներին չենք անդրադառնա, բայց դրանք ապացուցում են այն դրույթը, որ չնայած անգլերենով դասավանդվող ծրագրերն համատարած երևույթ են, տեղական մակարդակում նմանօրինակ ծրագրերին պատրաստ լինելու մակարդակը խիստ տարբեր է: 2019 թ.-ին «Education First English» թեստը հանձնող 2,8 միլիոն չափահասների շրջանում անցկացված հարցման արդյունքում պարզվել է, որ «[որոշակի բևեռացման էֆեկտ կա նաև [Եվրոպայում]. ԵՄ հարևան երկրների մեծ մասը [ինչպես Հայաստանը] անգլերենը նույն արագությամբ չի զարգացնում, ինչպես ԵՄ անդամ երկրները» (Education First 2019: 5):

Առաջարկություն 2. Նախարարություններն ու համալսարանները պետք է հաշվի առնեն Հայաստանի Հանրապետության հասարակության անգլերենի իմացության մակարդակը (ապացուցահեն)՝ նախքան այնպիսի ծրագրերի մշակումը, որոնք շրջանակներում հաջողության հասնելը պայմանավորված է ուսանողների անգլերենի հմտություններով:

Մեր կարծիքն այն է, որ նույնիսկ (և գուցե հատկապես) անգլալեզու դրախտում, որը կարծես մարմնավորում են հյուսիսային երկրները և Նիդեռլանդները, անգլերենի աճող ներկայությունը և անգլերենով դասավանդվող դասընթացների սնկի նման բազմացումը համընդհանուր օգևորություն չի առաջացնում (Airey, Lauridsen, Rոsոnen, SalΦ & Schwach 2017; Edwards 2020): Իրոք, այսպես կոչված, «ոլորտի կորուստը (տե՛ս ստորև 6ր բաժինը) վերջին տարիներին լուրջ մտահոգություն է առաջացրել կառավարության մակարդակում քաղաքականության մշակման գործընթացում: Եվ ուստի, սույն գեկույց ընթերցողներն իրավունք ունեն իմանալ, թե հեղինակն ինչ համատեքստի դիրքերից է խոսում:

Հետազոտությունն իրականացվել է Բրիտանական խորհրդի անունից՝ Լոնդոնի Վեսթմինսթեր համալսարանի Լեզվի, պատմության և հասարակագիտության պրոֆեսոր Էնդրյու Լինի կողմից: Նրա վերջին աշխատանքները եղել են Եվրոպայում (օրինակ՝ Լինն 2016) և Կենտրոնական Ասիայում անգլերենի նկատմամբ փոփոխվող կարգավիճակի և վերաբերմունքի շուրջ (օրինակ՝ Լինն, Բեզբորոդովա և Ռադժաբզադե 2020): Հյուսիսային Եվրոպայում ԱԴԼ-ի գերակշռող հետազոտական ավանդույթին համահունչ՝ սույն նախագիծը կենտրոնանում է որոշակի լեզուները որոշակի նպատակների օգտագործման կենդանի իրականության ընկալման վրա. ինչպես օգուտների, դրական կողմերի, այնպես էլ մարտահրավերների ու շահագրգիռ կողմերի համար առկա ղեկավարությունների վրա:

4 <https://www.government.nl/latest/news/2019/09/06/more-balanced-internationalisation-in-higher-education-> accessed 7 January 2020.

Կարևոր է հաշվի առնել, որ Զըրքպատրիքի կողմից արծարծված բարձրագույն կրթության համատեքստերում լեզվական քաղաքականության մշակման հիմքը պետք է լինի. «... փաստացի պրակտիկան [և թաքնված իրողությունները] պետք է սնեն լեզվական քաղաքականությունը՝ հանգեցնելով «լեզվական համապարփակ քաղաքականության, որի շուրջ ստացվել է շահագրգիռ կողմերի արձագանքը» (Զըրքպատրիք, 2017:7): Միևնույն ժամանակ, մենք կհամաձայնենք Լինի հետ (2015: 30), որ «...հետազոտողի դիրքորոշման խնդիրների վերաբերյալ բաց և ռեֆլեքսիվ լինելու պատրաստակամության հետ մեկտեղ, քննադատ մոտեցում որդեգրելը հույժ կարևոր է, եթե ԼԶՊ /Լեզվի քաղաքականություն և պլանավորում/ շուրջ իրականացվող հետազոտությունն ուղղված է սոցիալ արդարության խթանման և ԼԶՊ համատեքստերում հաճախ հանդիպող իշխանական անհավասար հարաբերությունների խարխլմանը»:

Ծրագրի համար նախատեսված բոլոր գործնական պայմանավորվածությունները ձեռք են բերվել Երևանում տեղակայված Բրիտանական խորհրդի տեղական գրասենյակի կողմից, որին սույն գեկույցի հեղինակը պարտական է կարճ ժամանակահատվածում անհրաժեշտ պայմանավորվածություններ ձեռք բերելու, հյուրընկալության և անսպասելի իրավիճակներին արձագանքելու պատրաստակամության համար:

3. ԱԶԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱՏԵԲՍԱԸ

ա. Միջնակարգ կրթություն

Հայաստանի Հանրապետությունում կրթությունն իրականացվում է չորս մակարդակում: Տարրական կրթությունը (1-ին մակարդակ) տրամադրվում է վեցից ինը տարեկան երեխաների համար, որին նախորդում է նախադպրոցական կրթությունը (0 մակարդակ)՝ նախատեսված երեք և բարձր տարեկան երեխաների համար: Մինչ 17 տարեկանը իրականացվում է պարտադիր հիմնական ընդհանուր կրթություն: 18-20 տարեկանում իրականացվում է ընդունելություն բարձրագույն կրթական հաստատություններ:

Ըստ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ցուցանիշների (ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի 2019 թ.), 2018-ին պարտադիր հիմնական ընդհանուր կրթություն ստանալու համար հաստատություններ են ընդունվել ընդունելության պայմանների համապատասխանող սովորողների 83.2%-ը, իսկ բարձրագույն կրթական հաստատություններ՝ 54.6%-ը: Բուհերի ընդունելության պայմաններին համապատասխանող և ընդունված կանանց տոկոսը 62,7% է, մինչդեռ տղամարդկանցն ավելի քիչ՝ 47.1%: Սույն թվերը դուրս բերվեցին նաև դիտարկումներ իրականացնելիս. դասերին հաճախող կանանց թիվն անհամեմատ ավելի մեծ է, քան տղաներինը: Դիտարկումների արդյունքում հակված ենք կարծել նաև, որ անգլերենով դասավանդվող դասընթացների շրջանակներում, կին ուսանողներն ավելի շատ մասնակցություն են ցուցաբերում: Այս անհամաչափությունը հատկանշական է՝ հաշվի առնելով ավանդական գենդերային դերերը, որոնք գերակշռում են աշխատավայրում: 2017-ին կրթության ոլորտի ծախսերը կազմել են ՀՆԱ-ի 2,71% -ը, 2009-ին՝ 3.84%-ից ցածր: Գրագիտության մակարդակը բարձր է՝ շուրջ 99% բոլոր տարիքային խմբերում:

բ. Բարձրագույն կրթություն

2005 թվականից Հայաստանի Հանրապետությունը միացավ Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքին՝ միանալով Բոլոնիայի գործընթացին՝ դրանով իսկ որդեգրելով բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգ. բակալավր (4-ամյա), մագիստրատուրա (2-ամյա) և ասպիրանտուրա: Ներկայումս Հայաստանում գործում են 58 բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ: 2017-ից բուհերի թիվը 65-ից կրճատվել է՝ հասնելով 58-ի (հիմնվելով Ղարիբյան 2017; ԱԳՆ 2019): Այդուհանդերձ, այս ցուցանիշը դեռևս զգալի թիվ է կազմում 3 միլիոն բնակչություն ունեցող երկրում: Այս հաստատություններից 27-ը պետական համալսարաններ են, կան նաև հինգ հաստատություններ, որոնք ստեղծվել են այլ երկրների հետ գործընկերության միջոցով:

Բարձրագույն կրթության լանդշաֆտը ներառում է նաև 31 մասնավոր, առևտրային հաստատություններ, Ռուսաստանի, Ուկրաինայի և Բելառուսի բուհերի յոթ մասնաճյուղային հաստատություններ: Որքանով կարողացանք հասկանալ, առկա է զգալի վերահսկողություն մասնավոր հաստատությունների վրա, որոնց թիվը նախկինում 100-ից ավել է եղել: Նույնը ճշմարիտ է նաև այլ բուհերի և հաստատությունների վերաբերյալ: 2017-ին գործում էին 98 գիտահետազոտական ինստիտուտներ և այլ մասնագիտական գիտական կազմակերպություններ, որոնք տարբեր կողմերով եղել են ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության, Գիտությունների ազգային ակադեմիայի և պետական այլ մարմինների վերահսկողության ներքո: Սահմանադրությամբ սահմանվում է, որ «Յուրաքանչյուր քաղաքացի ունի պետական ուսումնական հաստատություններում մրցութային հիմունքներով անվճար բարձրագույն և այլ մասնագիտական կրթություն ստանալու իրավունք» (Շատուրյան և այլք 2017):

Ներկայումս իրականացվում են խոշոր բարեփոխումներ: Տեղեկացվել ենք, որ Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին Նոր օրենք է քննարկվում և շուտով այն կընդունվի: Նոր օրենքով հավատարմագրումը պարտադիր կլինի բոլոր հաստատությունների համար, ինչի արդյունքում հետագայում կարող է նվազել անկախ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների թիվը ՀՀ-ում: Սրանով նաև քայլ կարվի դեպի պետական համալսարանների համախմբում և հաստատությունների միջև ավելի մեծ գործակցության խթանում: Հնարավոր է նաև բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման նոր մոդելի կիրառում՝ հիմնվելով կատարողականի չափելի ցուցիչների համաձայն կատարված գործունեության վրա:

Հեռանկարային բարեփոխումները, որոնք, ամենայն հավանականությամբ, ուժի մեջ կմտնեն առաջիկա տարիներին, արդեն իսկ ձեռք բերված բարեփոխումների հիմքում են: 2011 թվականին Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիայի մեջ ընդգրկվեց Որակի ապահովման ազգային գործակալությունը, իսկ 2013 թ.-ին փորձարկվեց համալսարանների դասակարգման ազգային համակարգը, որի որակի ցուցիչներից մեկը միջազգայնացումն էր. այս համակարգը ներկայումս չի իրականացվում: Հայաստանի վիճակագրական կոմիտեի տրամադրած տվյալների համաձայն, միջազգային ուսանողների քանակը շարունակում է շատ ցածր մնալ, ի տարբերություն վերջին երեք տարիներին ռուս ուսանողների զգալի աճին, ինչպես ցույց է տրված 2-րդ և 3-րդ աղյուսակներում:

	2015	2016	2017	2018	2019
ՌԴ	-	-	51	60	70
Ռումինիա	-	3	1	-	-
Բուլղարիա	1	2	2	1	2
Լեհաստան	2	2	2	-	1
Չինաստան	5	11	9	3	4
Հորդանան	-	1	-	-	-
Ընդամենը	8	19	65	64	77

Աղյուսակ 2՝ Բակալավրում ուսանող միջազգային ուսանողների թվաքանակը ՀՀ-ում 2015-2019թթ. Համար

	2015	2016	2017	2018	2019
ՌԴ	-	-	59	91	58
Ռումինիա	4	8	9	5	3
Բուլղարիա	3	2	2	2	1
Լեհաստան	1	2	2	4	2
Չինաստան	5	4	5	5	11
Հորդանան	4	3	7	5	4
Ընդամենը	21	21	88	114	84

Աղյուսակ 3՝ Մագիստրատուրայում ուսանող միջազգային ուսանողների թվաքանակը ՀՀ-ում 2015-2019թթ.

Ակնհայտ է, որ Հայաստանի Հանրապետությունը շատ լուրջ է վերաբերվում Բարձրագույն կրթության որակին և խստագույնս կարևորում է միջազգայնացումը, որպես որակի բաղադրիչի անքակտելի մաս՝ չնայած կրթության՝ ՀՆԱ-ի բավականին ցածր տոկոսին: Հիմքում առկա են զգալի մարտահրավերներ ռեսուրսների մակարդակում, բայց կիրառվող ջանքերը տպավորիչ են: Ինչպես Մանյա Կլեմենչիչը նշեց Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն կրթության ռազմավարության 2016 թվականի իրագործելիության ուսումնասիրության մեջ. «ամենահետաքրքիր և դժվարին մասը միայն սկիզբն է. Հայաստանում բարձրագույն կրթության համար ցանկալի ապագան հավաքականորեն պատկերացնելը» (Klemenčič 2016: ii):

գ. Լեզվի Էկոլոգիա

«Լեզվի մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը ընդունվեց 1993 թվականին՝ Խորհրդային Միությունից անկախացումից երկու տարի անց: Օրենքում ասվում է, որ Հայաստանի Հանրապետության պաշտոնական լեզուն հայերենն է (Սահմանադրության 12-րդ հոդված), և որ պետությունը պաշտպանելու և տարածելու է հայերենը ոչ միայն երկրի ներսում, այլև սփյուռքահայերի շրջանում: Կան մի շարք այլ օրենքներ, որոնք հղում են անում լեզուների օգտագործմանը մասնագիտացված համատեքստերում՝ լրատվամիջոցներ և կրթություն:

ՀՀ լեզվական քաղաքականության պետական ընդունվել է 2002-ի փետրվարին՝ ծրագրի ներդրյալ նպատակներով.

- i. գրական հայերենի կանոնարկումը,
- ii. համակարգչային համացանցում հայերենի լիաձավալ ներկայացման ապահովումը,
- iii. պետական լեզվով կրթության եվ դաստիարակության իրավունքի ապահովումը,
- iv. հայերենի հանրային ուսուցման ապահովումը ոչ հայախոսների համար,
- v. աջակցություն զանգվածային լրատվության միջոցների լեզվական անադարտության ապահովմանը,
- vi. գործավարության եվ հրապարակային գրվածքների լեզվական ձևավորման օրենսդրական պահանջների կատարման ապահովումը,
- vii. Հայաստանի Հանրապետության ազգային փոքրամասնությունների իրավունքների ապահովումը լեզվի

ընագավառում (Երկրի զեկույց 2008):

Հայաստանը նկարագրվում է որպես «Էթնիկ միատարր պետություն (97,8% հայեր)», հայերենը բնակչության ավելի քան 97%-ի մայրենի լեզուն է (Երկրի զեկույց 2008): Այդուհանդերձ, կան թե՛ օրենքով ամրագրված, թե՛ գործնականում իրականացվող պարտականություններ՝ ճանաչելու այլ լեզուները և աջակցելու դրանց օգտագործողներին: 2001 թվականին Հայաստանի Հանրապետությունը ստորագրեց Եվրոպական խարտիան տարածաշրջանային կամ փոքրամասնությունների լեզուների վերաբերյալ: Սույնով ամրագրվել են ՀՀ-ն հանձնառություններն ազգային փոքրամասնությունների լեզուների՝ ասորերեն, գերմաներեն, հունարեն, քրդերեն, ռուսերեն, ուկրաիներեն, եզդիերեն և 20 այլ ազգությունների նկատմամբ:

Հայերենն օգտագործում է տարբերակիչ և եզակի այբուբեն, որը մշակվել է մ.թ.ա. 5-րդ դարում: Լեզուն ունի երկու տարբերակ, որոնք երկուսն էլ պահպանում են իրենց գոյությունը: Արևելահայերենը, որը հիմնված է մայրաքաղաքի բարբառի վրա, 1920-1990 թվականներին եղել է Հայկական Սովետական Սոցիալիստական Հանրապետության պաշտոնական լեզուն, մինչդեռ սփյուռքը, որն աշխարհով մեկ ցրիվ եկավ Հայոց ցեղասպանության (1914-1923) պատճառով, պահպանեց արևմտահայերենը: Խոսակցական լեզուն ունի հստակ արտահայտված բարբառային զանազանումներ:

Խորհրդային կայսրության ժառանգության արդյունքում ռուսերենը դեռևս լայն տարածում ունի Հայաստանի Հանրապետությունում, այնպես որ «Հայաստանում (մեծահասակների) բնակչության մեծ մասը երկլեզու է, կամ ունի ռուսերենի տիրապետման որոշակի մակարդակ (երկլեզվություն լայն իմաստով)» (Երկրի զեկույց 2008): ՀՀ լեզվական «Էկոհամակարգում» ռուսերենն ավելի աչքի է ընկնում, քան Հարավային Կովկասի հարևան երկրներում, և այն շարունակում է մնալ կարևոր լինգվա-ֆրանկա և հայերի լեզվական ռեպերտուարի կարևոր առանձնահատկություն: Տարածաշրջանում անգլերենի «քաղցը» չպետք է անտեսության մատնի վերոգրյալ հանգամանքը: Նույնիսկ տասը տարի առաջ Երևանի Վալերի Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանում և Երևանի պետական համալսարանում անգլերեն սովորելու համար դիմորդների թիվը գերազանցել է առկա տեղերի քանակը, իսկ անգլերեն սովորող դիմորդների տոկոսը գերազանցել է ռուսերեն բաժին դիմորդների տոկոսին՝ 5,75:1 համամասնությամբ, չնայած ռուսերենի ուսման վարձը «համեմատաբար ցածր էր» (Երկրի զեկույց 2008):

Միջազգայնորեն, ռուսերենի իմացությունը հայկական աշխատուժի համար առավել առանցքային է, քան անգլերենի իմացությունը: Եվրոպական հանձնաժողովի և Նրանց լեզուների զեկույցի համաձայն (Եվրոպական հանձնաժողով 2012:5-6), անգլերենն ամենատարածված օտար լեզուն է, որն օգտագործվում է եվրոպացիների 38%-ի կողմից, ընդ որում, 12%-ը խոսում է ֆրանսերեն որպես օտար լեզու, 11% գերմաներեն, 7%-ը իսպաներեն և միայն 5% ռուսերեն: Եվրոպացիների մի փոքր ավելին քան երկու հինգերորդը (44%) պնդում է, որ գոնե մեկ օտար լեզվով կարող է ռադիոյով կամ հեռուստատեսությամբ հետևել լուրերին, երբ 25% -ը կարող է դա անել անգլերեն լեզվով, մինչդեռ միայն 3%-ը կարող է ռադիոյով կամ հեռուստատեսությամբ լուրերին հետևել ռուսերենով:

Առաջարկություն 3. Պետք է միջոցներ ձեռնարկվեն՝ հավաստիանալու, որ ռուսերենը հասանելի է և որ ռուսերենի՝ որպես աշխատանքի տեղավորման գործիքի ուսումնառությանը հատկացվող աջակցությունն անտեսված չէ:

դ. Լեզուների ուսումնառություն

Հայերենի ուսումնասիրությունը պարտադիր է Հայաստանի տարածքում գործող բոլոր ուսումնական հաստատություններում (Երկրի զեկույց 2008): Ռուսերենը դեռ դասավանդվում է որպես առաջին օտար լեզու, որպես երկրորդ օտար լեզու դասավանդվող անգլերենի, ֆրանսերենի կամ գերմաներենի կողքին:

2008 թվականի երկրի զեկույցի համաձայն, բարձրագույն կրթության ոլորտում համալսարանների ուսանողների 8,6%-ը մասնագիտացել են լեզուների մեջ. այս տոկոսի մեջ կանանց բաժին է ընկել 93%: Լեզուն ուսանողների տոկոսը բարձրացավ մինչև ընդհանուր մագիստրոսական համայնքի 15%, և կրկին ուսանողների մեծամասնությունը կանայք են:

Հետազոտական ռեսուրսների կոմկասյան կենտրոն-Հայաստան հիմնադրամը ներկայումս իրականացնում է Նախագիծ՝ գնահատելու Հայաստանի Հանրապետությունում օտար լեզուների իմացության ներկայիս վիճակը, և ուսանելի կլինեն ծանոթանալ ստացված արդյունքներին:

ե. Բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների միջազգայնացման ռազմավարություն

2017-ին Ղարիբյանը նշել է, որ «ազգային մակարդակում չկա միջազգայնացման հստակ ռազմավարություն», և եթե այդպիսի ռազմավարություն լիներ, «պետք է հնարավոր լիներ ավելի շատ ուսանողներ ներգրավել հարևան երկրներից»: 2017-2018 ուսումնական տարում բարձրագույն կրթության համակարգ գրանցվածների 3,8% -ը հայկական սփյուռքի ներկայացուցիչներ են, իսկ 3%-ը՝ օտարերկրյա ուսանողներ՝ մեծամասամբ բժշկության, ճարտարապետության և շինարարության ոլորտներում: Օտարազգի ուսանողների ամենամեծ թիվը (42%) Հնդկաստանից է:

Ղարիբյանի արտահայտած ռազմավարական անհրաժեշտության բացն այժմ շտկվել է Հայաստանի Հանրապետությունում Բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների միջազգայնացման հավակնոտ ռազմավարության մշակմամբ: Սա տպավորիչ Նախաձեռնություն է՝ համահունչ այն կայուն մոտեցմանը, որն իրականացվում է այլևս ՔԿ կարողությունների և հնարավորությունների զարգացման ուղղությամբ, և այն շատ նշանակալից է Հայաստանի Հանրապետությունում ԱԴԼ-ի զարգացման ռազմավարական շրջանակի առումով:

Ռազմավարության (Ռազմավարություն 2019: 8) նախագծում ասվում է.

«...այն փաստը, որ օտարերկրյա ուսանողները հետաքրքրված չեն Հայաստանում սովորել (ընդհանուր ուսանողական բնակչության 6,8%) ցույց է տալիս, որ ՀՀ բուհը գրավիչ չէ կամ քիչ գրավիչ է: Դրա պատճառներից մեկը կարող է լինել օտար լեզուներով կրթական ծրագրերի փոքր քանակը և դրանց կազմակերպման խոչընդոտները [...]»:

Այսպիսով, առաջ քաշվող պատճառներից հիմնաքարայինը վերաբերում էր այլ լեզուներով դասավանդվող ծրագրերին: Ուսանողների և աշխատակիցների դիտանկյունները, որոնք ներկայացված են սույն փաստաթղթում, փորձության են ենթարկում վերոգրյալ կանխավարկածի ճշմարտացիությունը:

4. ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ

ա. Հետազոտությունների ուրվագիծ

Այս նախագծի հետազոտությունների շրջանակներում կիրառվել են մի շարք մեթոդներ՝ այս կարճ ժամանակահատվածում հնարավորինս լայն պատկեր ստանալու համար: Վերոգրյալը համահունչ էր Բրիտանական խորհրդի կողմից ներկայացված նախագծի համառոտագրին, որտեղ առաջարկվում էր եռաստիճան մոտեցում. 1) մինչ այցելությունները համապատասխան գրականության ուսումնասիրում, 2) այցեր համալսարաններ, 3) հարցում դասախոսների շրջանում՝ չնայած իրականում հարցվածների մեծամասնությունն ուսանողներ էին:

Բրիտանական խորհուրդը կապ է հաստատել Հայաստանի Հանրապետության ազգային մարմինների հետ՝ ազգային և տեղական պայմանների վերաբերյալ անհրաժեշտ նկարագրական փաստաթղթեր և հաշվետվություն տրամադրելու խնդրանքով: Տրամադրված նյութերը հատվածական էին, իսկ գործընթացն առավել բարդանում էր նրանով, որ ստիպված էինք ապավինել այն փաստաթղթերին, որոնք անգլերենով էին, կամ առկա էին դրանց անգլերեն թարգմանությունները:

Այս գործընթացում բոլոր շահագրգիռ կողմերի համար մեկ ընդհանուր լեզուն, իհարկե, անգլերենն է, և քանի որ մենք արդեն հաստատել ենք ԱՂԼ-ի ընդհանրական բնույթը, միջազգային լավագույն փորձի ապահովման, ինչպես նաև միջազգային աջակցության ցանցերի զարգացման միակ ձևը, նյութերի շրջանառության թույլատրումն է: Ամբողջ աշխարհում ԱՂԼ քաղաքականության և ուղեցույցների առցանց պահոցը (իդեալական տարբերակում որոնելի) հսկայական արժեք կբերի գործնականում և հետազոտողների համար:

Առաջարկություն 4. Նախարարություններն ու համալսարանները պարտավորվում են տրամադրել ԱՂԼ-ին վերաբերող քաղաքականությունների և ուղեցույցների անգլերեն տարբերակները, որպեսզի դրանք հեշտությամբ համօգտագործվեն և համեմատվեն:

Սույն փաստաթղթի 1գ հատվածում մենք արդեն անդրադարձ ենք կատարել ԱՂԼ շուրջ իրականացված և իրականացվող հետազոտություններին, իսկ հաջորդ բաժիններում մենք մանրամասն ներկայացնում ենք նախագծի համառոտագրում ամրագրված մյուս երկու հետազոտական գործիքների վերաբերյալ մեր մոտեցումը՝ նշելով ընդհանուր առմամբ այդ մոտեցումների մարտահրավերներն ու սահմանափակումները, ինչպես նաև որոշ դրական արդյունքներ:

բ. Այցեր

Չնայած նախագիծը համառոտագրում մենք նշել էինք միայն համալսարաններ կատարվելիք այցելությունների մասին, կարևոր էր, որպեսզի մեր այցերն առավել ընդգրկուն պատկեր տրամադրեին, քան լոկ բուհական համայնքների անդամների հետ քննարկումները: Մեզ հետ զրուցած ուսանողներից շատերի համար անգլերենով սովորելը դիտարկվում է որպես ուղի դեպի մի աշխարհ, որը համալսարանից դուրս է, դեպի ավելի հեղինակավոր և ավելի լավ վարձատրվող աշխատատեղեր և միջազգային համատեքստում աշխատելու հնարավորությունը՝ թե՛ իրենց հայրենիքում, թե՛ արտերկրում: Այսպիսով, անգլերենը խորհրդանշում է համալսարանի սահմաններից դուրս գոյություն ունեցող աշխարհը: Ուստի անհրաժեշտ էր, որպեսզի կարողանանք քաղաքում և ավելի լայն հասարակության մեջ անգլերենի տարածվածության պատկեր ձևավորել առ այն, թե անգլերենը որքանով է ամօրյա գործունեության մաս կազմում: Մեզ համար կարևոր էր նաև լսարանից դուրս, բայց համալսարանի պատերի ներքո անգլերենի ներկայության զգացողություն ձեռք բերել՝ պատկերացում կազմելու այն մասին, թե գործնականում արդյո՞ք անգլերենն ավելին է, քան պարզապես բարձրագույն կրթության ակադեմիական գործիք:

Այցելությունները կենտրոնացած են եղել մայրաքաղաք Երևանում: Մայրաքաղաքներն իրենց տնտեսական և քաղաքական կեցվածքով, անխուսափելիորեն արտացոլում են առավել միջազգային, ավելի հարուստ և բարձրակարգ կրթություն ունեցող ժողովրդագրական պատկեր՝ ի համեմատություն երկրի այլ մասերը, որտեղ զբաղվածությունը կարող է ավելի տեղական ուղղվածություն, իսկ երիտասարդների հավակնությունները տարբեր միտումներ ունենալ: Սա ամօրյա իրողությունների մի փոքր շեղ համապատկերն է ցուցադրում:

Առաջարկություն 5. Անհրաժեշտ է սրբանկատ և տարբերակված մոտեցում կիրարկել անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի հետագա իրականացման գործընթացում՝ քաջ գիտակցելով, որ ոչ բոլոր բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն են նույն գործառնություն իրականացնում, և որ ազգային ու տեղական լեզուների հետ կապված տեղական օգուտները կարող են որոշ դեպքերում լինել ավելի նշանակալից, քան ազգային կամ միջազգայինները:

Այստեղ կան մի շարք հանգամանքներ. տեղական տնտեսության կարիքները, որոնց համար ուսանողները կրթվում են (ո՞ր լեզուներն են առավելագույնը վերաբերելու ապագա աշխատատեղերին), տեղական դպրոցներում դասավանդվող լեզուները և ավագ դպրոցի շրջանավարտների օտար լեզվի իմացության մակարդակը (ինչքանո՞վ են տվյալ շրջանի երիտասարդները պատրաստ օտար լեզվով սովորելու համար) և ռեսուրսների հասանելիությունը հաստատություններին, անհատական ուսանողներին և նրանց ընտանիքներին: Մի շարք երևանյան հաստատություններ ունեն մասնաճյուղեր մարզերում, և նախարարության կողմից իրականացվում է նաև ողջունելի հանձնառություն՝ հաստատությունների միջև ավելի մեծ համագործակցություն ծավալել:

Չեկույցի հեղինակը Երևան է այցելել 2019 թ.-ի հոկտեմբերի 23-ից 25-ը ընկած ժամանակահատվածում և նախքան գիտական հաստատություններ այցելելը հյուրընկալվել էր Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության բարձրագույն եվ հետբուհական մասնագիտական կրթության վարչությունում: Համալսարանական այցերը եղել են Երևանի Բոյունսոփի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան և Երևանի պետական բժշկական համալսարան: Այցելեցինք նաև անգլերենով դասավանդող ագրոքիզնեսի ուսուցման Ագրոքիզնեսի հետազոտությունների եվ կրթության միջազգային կենտրոն (ԱՀԿՄԿ) հիմնադրամ՝ համագործակցություն ԱՄՆ ագրարային համալսարանի և ԱՄՆ Տեխասի A&M համալսարանի միջև:

Առանձնահատուկ երախտագիտություն պետք է հայտնվի նախարարությանը և համալսարանի գործընկերներին նրանց ընդունելության և բաց լինելու համար: Հուսով ենք, որ քանզի անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի թիվն աճում է, դրանց ներդրումը կուղեկցվի համապատասխան քաղաքականությունների և անհրաժեշտ ռեսուրսների ներդրմամբ՝ որպեսզի թե՛ դասախոսները, թե՛ ուսանողները դրական փորձառություն ունենան և դրական արդյունքներ գրանցվեն ԱԴԼ իրականացման մեջ ներգրավված բոլոր անձանց հմտությունների, աշխատունակության և բարօրության տիրույթներում:

գ. Դասալսումներ

Չնայած անգլերենի օգտագործումը և անգլերենի սկստմամբ վերաբերմունքի փոփոխությունը երկրի մասշտաբով առավել ընդարձակ հարցադրում է, բայց մեզ համար կարևոր է այս հարցադրումները հաշվի առնել, քանզի այս փուլում մենք ձգտում ենք հասկանալ շահագրգիռ կողմերի «անգլալեզու իրականությունը», ինչն այս զեկույցի շրջանակներում վերածվելու է հետազոտության թիրախ հանդիսացող ուսումնառության միջավայրի ուսումնասիրության: Որքանո՞վ է անգլերենն օգտագործվում լսարանում գործածվող այլ լեզուների համեմատությամբ: Ինչի՞ համար է օգտագործվում անգլերենը, և ո՞վ է այն կիրառում: Արդյո՞ք շահագրգիռ կողմերը կարողանում են արդյունավետ կառավարել դասընթացի շրջանակներում իրականացվող փոխգործակցությունը, երբ դասն ընթանում է անգլերենով: Ուսանողները ներգրավված են ուսումնառության մեջ: Կարևորագույն հարցադրումներից մեկը, որի պատասխանը մենք չունենք, այն է, թե ինչպե՞ս է անգլերենով դասավանդվող ուսումնառությունը համեմատվում ռուսերեն կամ հայերենով (կամ Հայաստանում ֆրանսիական համալսարանի պարագայում՝ ֆրանսերենով) դասավանդվող դասընթացների հետ: Նման իրականությունների համեմատությունը շատ արդյունավետ կլիներ հաջորդ փուլ անցում կատարելու և անգլերենով ուսումնառության լանդշաֆտը հասկանալու համար:

Դասալսումների արդյունավետ կազմակերպումը բավական բարդ գործընթաց է: Ինչպես ասում է Դորնեյը (2007:190), «...անկախ այն բանից, թե որքան անսկատ ենք, պետք է ընդունենք մի պարզ իրականություն. դասալսումներ իրականացնող անձիք «ներխուժողներ են», ովքեր անխուսափելիորեն խանգարում են»: Նա շարունակում է. «Շատ իրավիճակներում իրական մարտահրավեր է գտնել «ներխուժումը» նվազագույնի հասցնելու եղանակները, որպեսզի դասի շրջանակներում իրականացվող գործողությունները հնարավորինս բնական և բեմադրությունից զուրկ լինեն այն ընթացքում, մինչ մենք ներկա ենք. իհարկե միայն այս կերպ է հնարավոր տվյալներ ստանալ»:

Լսարանում իրականացվող ուսումնասիրությունների ոլորտը բավականին կայացած է՝ ունենալով առնվազն 40 տարվա պատմություն (տե՛ս Martin-Jones 2015: 95), և իդեալական կլիներ, եթե լսարանային դիտարկումներն ավելի լավ մշակեինք և կարողանայինք ավելի շատ ժամանակ հատկացնել՝ հիմնվելով դիտարկվողների հետ հարաբերությունների զարգացման վրա: Մակարոն բավական խիզախ հայտարարություն է անում, առ այն, որ. «Չորույցի վերլուծության մեթոդների մանրամասներն անհրաժեշտ են՝ մեկնաբանելու համար, թե ինչ է կատարվում ԱԴԼ լսարաններում» (2018: 216): Մեր պարագայում,

գործնականում սա հնարավոր չէր իրականացնել, և մենք պետք է գիտակցեինք այն սահմանափակումները, որոնք առկա են տեղական համալսարաններում դասալսման արդյունքում ձեռք բերված պատկերացումների պարագայում: Այնուամենայնիվ, մեր զեկույցը ակնհայտորեն եռաչափ մի պատկեր է՝ բոլոր կողմերի ներառմամբ:

Մենք դասալսումներ իրականացրեցինք մեր այցելած բոլոր երեք հայկական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Բոլոր դեպքերում, այցերի թիվը բաղկացած էր ինչպես Բրիտանական խորհրդի ներկայացուցիչներից, այնպես էլ համալսարանական այլ գործընկերներից, ինչն անխուսափելիորեն տպավորություն էր ստեղծում, որ «պատվիրակություն է քաղաք ժամանել»: Լսարաններից մեկում, համալսարանական լուսանկարիչը նկարներ էր անում, ինչն առավել ամրապնդեց եղելությունը որպես «իրադարձություն» դիտարկելու փաստը՝ չնայած գործադրած մեր բոլոր ջանքերին առ այն, որ մենք ուսումնասիրություն կամ վերահսկողություն իրականացնելու համար չենք ժամանել: Դասերից հետո դասախոսներից մեկը մեզ հարցրեց, թե ի՞նչ դիտողություն ունենք իր դասի վերաբերյալ: Ուսանողները, ընդհանուր առմամբ, իրապես հետաքրքրված էին մեր ներկայությամբ, մինչդեռ դասախոսները, անխուսափելիորեն, քիչ թե շատ գիտակցում էին, որ սա լիովին նորմալ լսարանային իրավիճակ չէ և, կամա թե ակամա, որոշակիորեն «խաղում էին իրենց դերը»:

Մինչ այցը մենք չգիտեինք, թե ինչ դասերի ենք ներկա գտնվելու, ինչը նշանակում է, որ մենք ի վիճակի չենք եղել մանրամասն պատրաստվել: Սա դրական էր հետազոտության դիտանկյունից, քանզի մենք փնտրում էինք կենդանի իրականություն, և պետք է բաց լինեինք իրավիճակը հասկանալու և ըմբռնելու համար այնպես, ինչպես այն իրականում կար, այլ ոչ թե մեր պատկերացումների, կամ մեր ունեցած փորձի շղարշի լույսի ներքո: Մենք բաց աչքերով և մտքով մտանք լսարան՝ փորձելով նկատել ամեն ինչ, լսարանի դասավորությունը, դիմաժիկան, օգտագործված ռեսուրսները, լեզվական փոխազդեցության բնույթը, քանի որ այս ամենը մանկավարժական մոտեցման մաս են կազմում: ԱԴԼ-ն կիրառվող մի լեզուն մյուսով փոխարինելու մեխանիկական գործընթաց չէ: Երրորդ լեզվի միջոցով դասավանդելն ու սովորելը ենթադրում են այլ զգացողություն, ներգրավվածության այլ մակարդակ և պահանջում են այլ մոտեցումներ: Ինչպես նշում են Դիալլոն և Լիդդիքոթը (2014: 116). «Այն դեպքում, երբ մանկավարժությունը չի մասնակցում լեզվական քաղաքականության իրականացմանը, սա հանգեցնում է իրականացման այնպիսի խնդիրների, որոնք կարող են խստորեն խեղել քաղաքականությունը և դրա նպատակները»:

Դիտարկված բոլոր երեք դասերը կարող ենք բնութագրել Մակարոյի (2018) եզրույթով. «սահմանափակ փոխազդեցության տիրույթ»: Դրանք ո՛չ բառի դասական իմաստով դասախոսություններ էին, և ոչ էլ առավելագույն փոխգործունեության միտված դասընթացներ: Ներգրավված դասախոսները լսարանին էին ներկայացնում տեղեկատվությունը, որին ուսանողներն արձագանքում էին սահմանափակ ձևով՝ մեջբերելով սահմանումներ կամ պատասխանելով այո՛/ոչ: Բոլոր երեք դեպքերում դասախոսներն անգլերենի բավարար մակարդակ ունեին և տիրապետում էին իրենց առարկային: Տեղեկատվության հոսքը հիմնականում միակողմանի էր՝ դասախոսներից ուսանողներին, և անհնար էր պարզել, թե որքանով է անգլերենը ուսանողների կենդանի ռեսուրս՝ հաշվի առնելով նրանց սահմանափակ և խիստ սահմանափակված ներգրավվածությունը երկխոսության մեջ:

Առաջարկություն 6. Համալսարանները պետք է իրականացնեն դասախոսական աշխատակազմի համապատասխան մասնագիտական զարգացում՝ հավաստիանալու, որ ԱԴԼ դասընթացները խրախուսում և թիրախում են ուսանողակենտրոն դասավանդումն անգլերեն լեզվով:

Եթե մեր դիտարկած դասերն իսկապես արտացոլում են համընդհանուր իրականությունը, պետք է եզրակացնենք, որ ՀՀ ԲԿ համատեքստում ուսանողները չեն ստանում կամ կապիտալացնում են այն հնարավորությունը, որ ստանում են լսարանում իրենց ակադեմիական անգլերենը զարգացնելու համար: Բոլոր երեք լսարաններում ամեն հինգ րոպեն մեկ, փորձում էին հասկանալ, թե ով է խոսում՝ դասախոսը, ուսանողը, թե առկա է երկխոսություն: Մեծավաստամբ մենախոսությունը դասախոսին էր, երբեմն երկխոսություն էր իրականացվում, բայց առկա չէր ուսանողներից եկող ներգրավվածություն:

Այն դեպքում, երբ ուսանողներն իրար հետ էին շփվում, օրինակ՝ ինչ-որ հարց պարզաբանելու համար, այդ շփումները հիմնականում իրականացվում էին իրենց մայրենի լեզվով: Օրինակ, բժշկական օտարերկրյա ուսանողներն իրենց ընդհանուր մայրենի լեզվով էին հաղորդակցվում՝ սույնով իսկ լսարան բերելով լեզվական բազմազանություն, որը, սակայն, հիմնված էր պրագմատիզմի, այլ ոչ քաղաքականության վրա: Մի քանի ուսանողներ մեզ ասացին, որ, չնայած այն հանգամանքին, որ նրանց դասերը պաշտոնապես անգլերենով էին իրականացվում, հաճախ, պրագմատիկ նկատառումներից ելնելով, ամբողջ խումբն անցում էր կատարում հայերենին:

ԱԴԼ եզրույթի հովանու ներքո չկա մեկ լեզվի գաղափար: Բժշկական համալսարանի նման օտարերկրյա ուսանողներ ունեցող լսարանում, որտեղ, ենթադրաբար, օտարերկրյա ուսանողները կամ չեն կարող, կամ սահմանափակ կարողություններ ունեն հայերենի և ռուսերենի հետ կապված, տարբեր լեզուների դերն էապես տարբերվում է Ազգային ագրարային համալսարանի մաթեմատիկայի դասընթացից: Նույն կերպ, դասընթացի բնույթն ու էությունն էական դերակատարություն ունեն լեզվի ընտրության և լեզվի օգտագործման առումով: Ինչպես Զուբեևան և Աիրեյն (Kuteeva & Airey, 2014) են նշում. «... հնարավոր չէ գտնել լեզվական մի այնպիսի համընդհանուր քաղաքականություն, որը հավասարապես կծածկի բոլոր առարկաների կարիքները»:

Դասալսումները ցույց տվեցին, որ եթե ավելի շատ քննարկումներ և վերապատրաստումներ լինեն հաստատություններում, բոլորն ավելի շահեկան դիրքում կլինեն նյութի բազմազանության, շահագրգիռ կողմերի լեզվական հենքի և դասի ու փոխգործակցության կառավարման հիմնախնդիրների առումներով: Մինչ ուսանողները նախապատրաստվում են աշխատաշուկա մուտք գործել, նրանք պետք է ունենան բազմալեզու մասնագիտական համատեքստում գործելու փորձ և սովորեն այդ փորձը կիրառել ու դրանից օգուտներ քաղել:

Հանձնարարական 7. Բարձրագույն կրթության բնագավառում ԱԴԼ ինստիտուցիոնալ կամ ազգային քաղաքականությունը պետք է հաշվի առնի լսարանում մի շարք լեզուների առկայությունը, ընդունի լեզվական բազմազանության արժեքայնությունը, ինչպես նաև ուսանողների և դասախոսների բազմալեզու բառամթերքը:

դ. Խմբային քննարկումներ

Ուսանողական խմբերի հետ հանդիպում ունեցանք Հայաստանի Հանրապետության երկու համալսարաններում և խմբային քննարկում իրականացրեցինք այդ հաստատություններից մեկի աշխատակազմի հետ: Համալսարանի վարչական անձնակազմի և ղեկավարության հետ հանդիպումները տարբեր ձևաչափերով էին տեղի ունենում՝ կախված համալսարանական բավական զբաղված ժամանակացույցի ընձեռած հնարավորություններից, և կրկին, շնորհակալ ենք բոլոր շահագրգիռ անձանց իրենց ժամանակը տրամադրելու և տեսակետների անկեղծության համար:

Խմբային քննարկման մեջ ներգրավված բոլոր անձիք ստացան նամակ նախագծի թիմից, որում բացատրվում էր, թե ինչ է իրենից ներկայացնում նախագիծը, ով է ղեկավարում աշխատանքը և ում ենք զեկույցը ներկայացնելու (հավելված 1): Նամակում պարզաբանվել է նաև, թե ինչ ենք անելու ստացված տեղեկատվության հետ, և որ այն կօգտագործվի միայն անանուն կերպով: Մինչ մեկնարկը, նախագիծն անցել է Ուեսթմինսթեր համալսարանի բարեկարգության ստանդարտ հաստատման գործընթացով, և բոլոր մասնակիցներին առաջարկվում էր ստորագրել այն ձևաթուղթը, որը համաձայնություն էր տալիս նախագծուն իրենց ներգրավվածությանը՝ նամակում նշված պայմաններով: Այս գործընթացը նոր և հետաքրքրաշարժ էր ներգրավված շատերի համար:

Մասնակիցներին տրված հարցերը ստանդարտացված էին (հավելված 2): Մեկնարկային կետ հանդիսացան մի շարք հարցեր, որոնք գործընկերների հետ կիրառվել էին Ուլբեկստանի համալսարաններում նախորդ ծրագրի շրջանակներում և հղկվել էին Թբիլիսիում Բրիտանական խորհրդի գործընկերների հետ խորհրդակցելու միջոցով (քանի որ Հարավային Կովկասում մեր այցելություններից առաջինը Վրաստանն էր, սա նախադրյալ էր մյուս երկու երկրներում հարցերի շարքը դուրս բերելու համար՝ ապահովելու լուսաբանման համադրելիությունը): Մասնակիցներին բաց խոսելու հնարավորություն տալու համար նիստերը չեն արձանագրվել, և որպեսզի մենք անկաշկանդ մասնակցենք խոսակցությանը, շնորհակալ ենք Բրիտանական խորհրդի գործընկերներին՝ քննարկումներին մանրամասն գրառումներ կատարելու համար:

Ուսանողների և դասախոսների հետ տարբեր հանդիպումներ ենք իրականացրել, որպեսզի մասնակիցներն իրենց զսպված չզգան այլոց ներկայությունից: Դասախոսների հետ հանդիպումը շփոթի առիթ տվեց, քանզի սխալմամբ հանդիպմանը մասնակցելու էին եկել թե՛ լեզվական, թե՛ ոչ լեզվական առարկաների դասախոսները, որոնց փորձառությունն ու վերաբերմունքն արմատապես տարբեր էին:

Առաջարկություն 8. ԱԴԼ հետագա ուսումնասիրությունները պետք է տարբերակվեն ըստ տարբեր դերակատարների, դերերի, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենի հետ կապված փորձառության:

Ե. Հարցումներ

Քանզի մեր այցելությունների ժամանակահատվածը բավական սեղմ էր և անհրաժեշտություն կար ավելի շատ կարծիքներ հավաքագրել, համալսարաններ կատարած այցելություններից հետո մենք մշակեցինք հարցաթերթեր, որոնք բաժանվելու էին Հարավային Կովկասի երեք երկրների համալսարանների դասախոսներին, ուսանողներին և վարչական անձնակազմին: Հարցադրումները խարսխված էին այն հարցերի վրա, որոնք մենք նախկինում օգտագործել էինք Տաշքենդի Ուեսթմինսթեր միջազգային համալսարանում (Լինն, Բեգբորոդովա և Ռադժաբզադե) իրականացված «վերաբերմունքի և փորձառության» լայնամասշտաբ հետազոտության շրջանակներում: Այնուհետև հարցերը փորձարկվել են նաև Ուզբեկստանի, Ղրղզստանի և Տաջիկստանի այլ համալսարաններում (Բեգբորոդովա և Ռադժաբզադե 2020): Այս հետազոտությունները, իրենց հերթին, հիմնված են Ստոկհոլմի համալսարանում (Բոլթոն և Կուտենա 2012) ավելի վաղ մշակված և ներդրված հետազոտական գործիքի վրա, որը նախագծված էր ապագայում ավելի կայուն միջազգային համեմատություն թույլ տալու համար: Հարցերի ճշգրիտ ձևակերպումը համաձայնեցվել է Բրիտանական խորհրդի ավագ գործընկերների հետ: Հետազոտությունը իրականացվել, կառավարվել և նախնական վերլուծությունները կատարվել են բրիտանական խորհրդի թիմի կողմից, որին մենք կրկին հայտնում ենք մեր շնորհակալությունը: Հարցերի ցանկը տրված է Հավելված 3-ում:

«Համալսարանում անգլերենի Ձեր փորձառությունը» հարցախույզն իրականացվել է ընդհանուր առմամբ 383 հարցվողների շրջանում՝ 247 ուսանող, 127 դասախոս, 8 վարչական անձնակազմ և 1 ավագ գիտական աշխատող: Հարցվածները ներկայացնում են ներդրյալ 18 հաստատությունները, որոնք առաջարկում են անգլերենով դասավանդվող ծրագրեր: Ցանկում թափ մատնանշված են այն բոլոր հաստատությունները, որոնք մենք անձամբ այցելել ենք:

- Երևանի Մխիթար Հեռացու անվան պետական բժշկական համալսարան՝ ԵՊԲՀ
- **Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան՝ ՀՊՄՀ**
- Երևանի Բրյուսովի անվան լեզվահասարակագիտական համալսարան՝ ԲՊՀ
- **Գավառի պետական համալսարան՝ ԳՊՀ**
- **Եվրասիա միջազգային համալսարան՝ ԵՄՀ**
- Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարան՝ ՀԱԱՀ
- **Երևանի Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիա**
- **Եվրոպական կրթական տարածաշրջանային ակադեմիա՝ (ԵԿՏԱ)**
- **ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա**
- **Ճարտարապետության և շինարարության Հայաստանի ազգային համալսարան**
- Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան՝ ՀԱՊՀ
- **Երևանի պետական համալսարան՝ ԵՊՀ**
- Հայաստանի Եվրոպական համալսարան
- Վանաձորի պետական համալսարան
- **Երևանի Յուսիսային համալսարան**
- Ագրոբիզնեսի հետազոտությունների եվ կրթության միջազգային կենտրոն (ԱՀԿՄԿ) հիմնադրամ
- Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան՝ ՀՊՏՀ
- **Եվրոպական համալսարան հիմնադրամ**

Հարցվածների ամենամեծ խմբաքանակը ՀՊՄՀ-ն էր (95), ՀԱՊՀ-ն (72) և ԵՊԲՀ-ն (55): Պատասխանող դասախոսների կողմից դասավանդվող առարկաների շրջանակը հսկայական էր՝ STEM առարկաներից մինչև հասարակական գիտությունների և հումանիտար առարկաների տիրույթ: Սա հատկանշական է, քանզի ցույց է տալիս, որ ԱՂԼ-ն իրականություն է Հայաստանում՝ առարկաների ողջ գունապնակով, բայց, ինչպես վերը նշեցինք, անգլերենը տարբեր դերակատարություն ունի տարբեր առարկաների պարագայում: Օրինակ՝ գրականությունը, կրթությունն ու իրավունքը մասնագիտական հաղորդակցության համար ավելի շատ են կախված հայերենից, քան բժշկությունը կամ համակարգչային գիտությունը: Հնարավոր չէ գտնել մեկ համընդհանուր լեզու բոլոր առարկաների համար:

խորհրդատվություն 9. Հետագա աշխատանքները պետք է ձեռնարկվեն որոշակի առարկաների շրջանակներում՝ դասավանդման լեզուն որոշարկելու ուղղությամբ՝ թե՛ ուսանողների աշխատունակության, թե՛ դասավանդող անձնակազմի հետազոտական կարիքների դիտանկյունից:

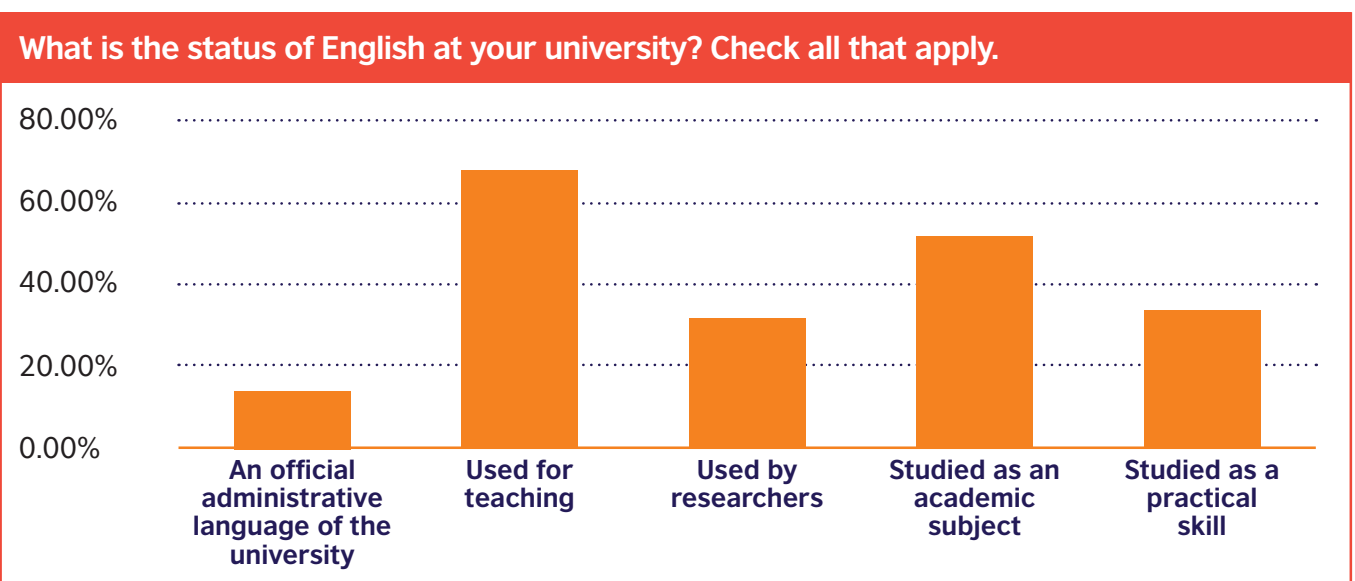
127 դասախոսներից 90-ը «ոչ լեզվական առարկաներ» դասավանդող դասախոսներ էին, այսինքն նրանք ներգրավված են ԱԴԼ-ում (այն սահմանամաբ, որը տրված է սույն զեկույցում): Դասախոսական կազմից 23-ը անգլերենի դասախոսներ են, իսկ մյուսները՝ այլ օտար լեզուներ դասավանդողներ: Մենք որոշում կայացրեցինք լեզու դասավանդող դասախոսների տեսակետները չհանել մեր վերլուծությունից, քանզի նրանք բոլորը գործունեություն են ծավալում ԱԴԼ միջավայրում՝ որպես մեկ աշխատուժի մաս, և նրանց տեսակետներն ու փորձառությունները ևս կարևոր են՝ ԱԴԼ զարգացման և բոլոր շահագրգիռ կողմերի համար դրական փորձ ապահովելու դիտանկյունից:

Դասախոսների 94% և ուսանողների 77%-ը տեղացիներ են: Վարչական կամ կառավարման օղակներում ներգրավված աշխատակիցներից ոչ մեկն օտարերկրացի չէ: Օտարերկրյա ուսանողները սերում են 13 երկրներից: Տեղյակ ենք, որ Հայաստանում սովորող օտարերկրյա ուսանողների թիվը ներկայումս փոքր է, բայց աշխարհագրական հասանելիությունը նշանակալից է՝ ինչը վկայում է այն մասին, որ եթե ուսանողների փորձառությունը գրավիչ լինի, իսկ մարքեթինգն արդյունավետ, առկա է օտարերկրյա ուսանողների և դասախոսների ներգրավման ներուժ: Միջավայրը գրավիչ դարձնելու պայմաններից մեկը համապատասխան և հարիր ռեսուրսներով լի դասավանդումն է:

Մեր հարցման մասնակիցների մեծամասնությունը տեղաբնակներ են, և ուստի իրենց մայրենի լեզուն հայերենն է: Այնուամենայնիվ, անգամ այս պարագայում ուսանողները մատնանշել են վեց այլ «մայրենիներ»՝ հայերենից զատ: Սա պոտենցիալ ռեսուրս է: Հարցման մասնակիցները նշում էին անգլերենի և ռուսերենի մասին, որպես մայրենի, ինչը կարող է թե՛ լսարանում, թե՛ լսարանից դուրս օգուտներ բերել՝ օգնել արտահայտվելու դժվարություն ունեցող համակուրսեցիներին և այլն: Համալսարանում ներկայացված լեզվական բազմազանությունը պետք է հիշեցնի, որ գլոբալ հաղորդակցությունը միայն անգլերենով չէ իրականացվում: Հարցվողները նշում են, որ տիրապետում են ևս 9 լեզվի (գերմաներեն, ֆրանսերեն, իսպաներեն, փենջաբերեն, հոլանդերեն, իտալերեն, թուրքերեն, կորեերեն, չինարեն), չնայած մենք հարցեր չուղղեցինք վերոգրյալ լեզուների տիրապետման մակարդակի, ինչպես նաև անցած փորձառության մասին: Ինչպես վերը նշեցինք, 21-րդ դարի Եվրոպայում անգլերենն առանձնահատուկ հմտություն չի դիտարկվում, և այն ուսանողները, ովքեր այլ լեզուներ գիտեն, լրացուցիչ բան ունեն աշխատաշուկային առաջարկելու:

Խորհրդատվություն 10. Բոլոր հաստատությունները, տեղական համատեքստին հարիր եղանակներով, պետք է քայլեր ձեռնարկեն՝ առավել լայն իմաստով արժևորելու լեզվական բազմազանությունը և լեզուների ուսումնառությունը, ինչպես նաև մշակութային բազմազանությունը ճանաչելու որպես գլոբալիզացիայի իրականություն և միջազգային բարձրագույն կրթության ոլորտում ստանձնած պարտավորությունների բաղկացուցիչ մաս:

Ի վերջո, նախքան մանրամասնորեն դիտարկենք շահագրգիռ կողմերի տեսակետները և փորձը, հարկ է նշել գործառույթների այն բազմազանությունը, որը վերագրվում է անգլերենին Հայաստանի բարձրագույն կրթության մեջ /տե՛ս պատկեր 2-րդ/:



5. ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԴԻՏԱՆԿՅՈՒՆԸ

ա. Ուսանողների անցած ուղին և սպասելիքները

Ուսանողական խմբերի ներկայացուցիչները, ում հետ գրույց ունեցանք, մեծավ մասամբ հայազգի քաղաքացիներ էին: Մեր դիտարկած դասերից մեկը, այնուամենայնիվ, ամբողջովին միջազգային էր: Ուսանողական խմբերի ազգային և լեզվական տարբերությունները գալիս են ընդգծելու այն փաստը, որ անգլերենի կիրառությունը տարբեր առարկաների և տարբեր դասերի շրջանակներում տարբեր դերակատարություն ունի:

«Միջազգային» դասընթացի շրջանակներում ներառված էին այնպիսի ուսանողներ, որոնք գրանցվել էին դասընթացին՝ ակնկալելով, որ դասերն իրականացվելու են անգլերենով: Այստեղ հայերեն կամ ռուսերեն կիրառելու կամ լեզվափոխության (Mazak & Carroll 2016) այլընտրանք չկա՝ չնայած այն հանգամանքին, որ իրար մեջ որոշակի հարցեր պարզաբանելիս ուսանողները դիմում էին իրենց մայրենի լեզվին: Դասախոսը պետք է միշտ կիրառի անգլերեն. այստեղ այլընտրանք չկա:

Ուսանողական այն երկու խմբերը, որոնց հետ գրույց ունեցանք, շատ արտահայտիչ էին, առաջադեմ և իրական հավելյալ արժեք իրենց համալսարանների համար: Նրանց արտահայտած որոշակի տեսակետներ համընկնում էին բայց որոշների շուրջ էլ արմատական տարբերություններ կային: Մի տեսակետ, որը լսեցինք թե՛ ուսանողների երկու խմբերից, թե՛ դասախոսներից այն էր, որ դպրոցում սովորած անգլերենը պատշաճ կերպով չի նախապատրաստում ուսանողներին համալսարանում անգլերենով դասավանդման համար: Այս առումով ուսանողները շատ բաց էին և անկեղծ, մասնավորապես, երբ ես նրանց հարցրեցի, թե նրանք ինչ ուղերձ կցանկանային, որ ես փոխանցեի նախարարությանը: Մի ուսանող արձագանքեց, որ նա ցանկանում է նախարարությանը ասել, որ դպրոցում սովորած անգլերենի մակարդակը բավարար չէ, և որ նրանք չունեն հարուստ բառապաշար և «չեն կարող խոսել»: Ուսանողները նշեցին, որ դպրոցական համատեքստում անգլերեն խոսելու հնարավորությունները քիչ են, և որ անգլերեն լեզվով դասավանդումն ի վերջո անցնում է հայերենին: Մի քանի ուսանողներ ցանկություն հայտնեցին դպրոցում ավելի շատ ԱԴԼ հնարավորություններ ունենալ, բայց հարկ է հիշել, որ դրանք ուսանողներ են, ովքեր այժմ սովորում են ԲՈՒՀ-երի ԱԴԼ ՄԿԾ-ներում, և ուստի ունեն առանձնահատուկ հեռանկար:

Մեր հանդիպած ուսանողները անգլերենով գրագետ և վստահ էին հաղորդակցվում, բայց հստակ ընկալում կար առ այն, որ նրանց ներկայիս անգլերենի մակարդակը դպրոցական կրթության շնորհիվ չէ: Նրանք մատնանշում էին, որ մեծ գումար են վճարում լրացուցիչ պարապմունքների համար: Եթե նմանօրինակ լրացուցիչ /մասնավոր/ պարապմունքներն իրոք անհրաժեշտ են ԱԴԼ ուսումնառության համար, ի վերջո վերոգրյալ ՄԿԾ-ները հասանելի կլինեն միայն այն անձանց, ովքեր բավարար գումար ունեն անգլերեն պարապելու համար: Սա ի վերջո կհանգեցնի մի իրականության, երբ ԱԴԼ ՄԿԾ-ներում կներգրավվեն հարուստ ընտանիքների և քաղաքաբնակ ուսանողներ, ԱԴԼ-ն ի վերջո վերածելով լեզվաբանական կապիտալի (following Bourdieu (cf. Hamid 2016)):

Խորհրդատվություն 11. Նախարարությունը պետք է վերանայի դպրոցներում անգլերենի դասավանդումն ու ուսուցումը, ինչպես նաև այն մեթոդները, որոնց կիրառմամբ հնարավոր կլինի ԱԴԼ ուսուցման համար անհրաժեշտ հմտություններ ներմուծել դպրոցի ուսումնական ծրագիր:

Խմբերի արտահայտած կարծիքները տարբերվում էին հատկապես դասախոսների պարագայում: Համալսարաններից մեկի ուսանողների խումբը նշեց, որ իրենց անգլերենով վարվող դասերն իրապես դասավանդվում են անգլերենով այնպիսի դասախոսների կողմից, ում անգլերենի տիրապետման մակարդակն, իրոք լավ է, և որպես արդյունք ուսանողները զգում են, որ անգլերենի իմացության իրենց մակարդակն իրոք առաջընթաց է գրանցել: Մեկ այլ համալսարանում ուսանողները մատնանշեցին, որ իրենց դասախոսները թերագնահատում են իրենց լեզվական հմտությունները՝ շատ նյութեր հայերեն թարգմանելով և դասերի ընթացքում կիրառելով հայերեն. սա այն դեպքում, երբ ուսանողների ընկալմամբ, այդ դասախոսներն իրենցից ավելի վատ անգլերեն գիտեն և չեն սիրում, երբ ուսանողներն իրենց ուղղում են: Եթե նմանօրինակ իրավիճակները լայն տարածում ունեն, ապա կարող ենք փաստել, որ ուրվագծվում է մի հետաքրքրական սցենար. ուսանողները կարծում են, որ իրականում նրանք բարձր մակարդակի լեզվական հմտություններ ունեն, ուստի ԱԴԼ դասընթացների ժամանակ լեզու չեն սովորում: Այնուամենայնիվ, այս խմբի մեկ այլ ուսանող նշեց, որ ուսանողների միայն 2/3-ն է վստահ անգլերենի իր իմացությանը, ուստի դասախոսներն այլընտրանք չունեն, քան հայերեն թարգմանել: Այս նույն ուսանողները հայտնում են, որ իրենց դասերից դուրս անգլերեն սովորելու համար սակավ հնարավորություններ ունեն և հնարավորություն չունեն լեզվակիրների հետ շփում հաստատել:

Այստեղ գեկուցված տեսակետները բավական տարբեր հաստատություններից կայանական ընտրանքի ձևով հավաքագրված ուսանողների կարծիքներ են, և ուստի ստորև անդրադարձ կկատարենք ավելի մեծաթիվ աղբյուրից՝ հարցաթերթիկներից ստացված տվյալների ուսումնասիրությանը: Այնուամենայնիվ, վերևում արտահայտված գաղափարները փաստում են, որ ԱՂԼ-ն համընդհանուր ու միատարր չէ ոչ իրականացման, ոչ էլ ընկալման և փորձառության դիտանկյուններից: Դժվար թե հնարավոր լինի ունենալ ԱՂԼ միասնական քաղաքականություն՝ բացառությամբ ընդհանրական սկզբունքների: Գործնականում, ԱՂԼ սահմանումը կքննարկվի տեղական շահակիցների կողմից, և, եթե դա չհանգեցնի հիասթափության, ֆրոստրացիայի, ապա այդ բանակցությունը պետք է լինի հստակ ձևակերպված և համագտագործված համատեղ պայմանագիր ուսանողների և դասախոսների միջև:

Խորհրդատվություն 12. Սույն գեկույցում ամրագրված ընդհանուր սկզբունքներին հետևելով հանդերձ, համալսարանները պետք է գիտակցեն, որ ԱՂԼ-ն տարբեր ուսումնական միջավայրերում և տարբեր առարկաների համար տարբերվող նշանակություններ ունի, և ուստի անգլերենով ծրագրերի իրականացումը պետք է ծրագրվի և իրականացվի՝ հնարավորության սահմաններում հիմնվելով տեղական պայմանների և տեղական կարիքների վրա:

բ. Ուսանողների տեսակետներն իրենց իսկ և այլոց լեզվական հմտությունների վերաբերյալ

Մենք պարզապես նշել ենք որոշ ուսանողների անհատական մտքերն իրենց դասավանդողների և կուրսեցիկների անգլերենի իմացության վերաբերյալ: Ոչ մի հաստատություն բացահայտորեն չի նշում անգլերենի իմացության մակարդակը որպես բակալավրիատ ընդունելության պահանջ. հայերենն է դիտարկվում, որպես ուսումնառությունը կրթության առաջին աստիճանում շարունակելու նախապայման: Մագիստրատուրայի և ասպիրանտուրայի հայկական հաստատություններ ընդունվելու համար IELTS-ի պարագայում ուսանողներին պետք է 6.5-ի, իսկ TOEFL iBT-ի պարագայում՝ 79-ի շեմը:

Հայաստանի ամերիկյան համալսարանը (մասնավոր), որը մեր նախագծի շրջանակներում չի դիտարկվել որպես հաստատություն, պահանջում է IELTS 6.5, որը համարժեք է *Լեզուների իմացության I* իրազեկության *համաեվրոպական համակարգի* (CEFR) B2-ի վերին հատվածում գտնվող «անկախ» և «բանիմաց օգտագործող» դասակարգմանը: Մեր հարցման արդյունքում ուսանողների միայն 52%-ը (n=129) էր հավաստում, որ իրենք այս մակարդակի կամ ավելի բարձր մակարդակի վրա են: 19% -ը (n = 47) կարծում էր, որ իրենք A մակարդակն ունեն («բազային» օգտագործող). «Սկսնակ» (A1) կամ «Տարրական» (A2)՝ մեր հարցման շրջանակներում: Ճշմարիտ է, որ տվյալները մանրամասն չեն մշակվել, և պատասխանողներն ազատ էին ինքնուրույն գնահատել անգլերենի իմացության իրենց մակարդակը, բայց, հատկանշական է, որ հետազոտությանը մասնակցող և անգլերենի հանդեպ բավական հետաքրքրություն ունեցող ուսանողները կարող են իրենք իրենց դասակարգել որպես բազային անգլերեն իմացողներ: Նմանօրինակ պատկերը համահունչ է ուսանողների հնչեցրած այն քննադատությանը, որ համալսարան ընդունվելիս իրենց լեզվական հմտությունները բավարար չեն:

Հարցված ուսանողների միայն 14% -ը նշեց, որ անցել են անգլերենի միջազգային թեստ, ինչպիսիք են IELTS-ը կամ TOEFL-ը (n = 34/247), որոնց միավորները՝ A2- ից C2: ԱՂԼ ծրագրերի պատրաստվածության վերաբերյալ ուսանողների հնչեցրած վերոգրյալ ակնարկներն անհապաղ անդրադարձի կարիք ունեն: Ուսանողները չեն կարող իմանալ, թե որոնք են իրենց լեզվական կարիքները, իսկ հաստատությունները չեն կարող իմանալ, թե ինչպես աջակցել ուսանողներին, երբ անգլերենի իմացության մակարդակի ընկալումը հիմնված է անորոշ ինքնագնահատման վրա՝ A1- ից մինչև C2 և այն զգացողության, որ դպրոցի մատուցածը բավարար չէ: Կրթական հաստատությունները չեն կարող աջակցություն ապահովել, եթե ճշգրիտ հենասյուն չունեն առ այն, թե ինչ օգնություն պետք է տրամադրվի:

Խորհրդատվություն 13. Միջազգային ստանդարտ թեստ պետք է որդեգրվի, իրականացվի և ամփոփվի ԱՂԼ ծրագրերին գրանցվող թե՛ տեղացի, թե՛ օտարազգի ուսանողների համար:

Խորհրդատվություն 14. Ստանդարտ միջազգային թեստային արդյունքները պետք է հիմք հանդիսանան լեզվական աջակցության ազգայնորեն համաձայնեցված ծրագրի համար՝ որը կիրականացվի ինչպես ուսուցանվող ծրագրերի, այնպես էլ արտալսարանային կրթության միջոցով:

գ. Անգլերենի կիրառումը լսարանում և դրսում

Հարցված ուսանողների միայն 75%-ն է (n = 186) պնդում, որ համալսարանում օգտագործում են մեկից ավելի լեզու, ինչը ենթադրում է, որ պատասխանող մի շարք անձինք իրականում անգլերենով դասավանդող առարկաներ չեն անցնում, կամ չեն հասկացել հարցի իմաստը: Մենք արդեն տեսանք, որ անգլերենի կիրառումն ԱԴԼ դասընթացներում միատարր չէ՝ սկսած համընդհանուր կիրառությունից, երբ բոլոր ուսանողներն օտարերկրացիներ են, մինչ դեպքեր, երբ ավելի շատ հայերենն է կիրառվում: Վերջին դեպքերում մենք պետք է գիտակցենք, որ անձնակազմը և ուսանողները գործում են բազմալեզու ուսուցման միջավայրում, որն արտացոլում է բազմալեզու աշխարհը, և այս բազմազանությունը չպետք է արհեստականորեն ջնջվի: Ի պատասխան «Կարծում եմ, որ պետք է ավելի հանդուրժող լինենք համալսարանում լեզվական բազմազանության նկատմամբ» պնդմանը, 247 ուսանողներից միայն 13-ը չհամաձայնեցին: Սա բաժնաբաժնի էկոհամակարգի արհեստական տարբերակ է, երբ մենք դոգմատիկ կերպով պնդում ենք, որ անհրաժեշտ են միայն անգլերենով իրականացվող դասընթացներ՝ պայմանով, որ բոլոր շահակիցները համակարծիք լինեն ուսումնառության ակնկալիքների շուրջ:

Այնուամենայնիվ, վերջերս հետաքրքրական բացահայտումն այն է, որ տրանսլեզվական պրակտիկան («բազմալեզու, բազմամոդալ և բազմիմաստ իմաստակազմական » (Li Wei 2018)) կարող է նաև գործել որպես «Էլիտար» խմբի կողմից լեզվական ստանդարտների բացառման և ամրապնդման կառուցակարգ (Kuteeva 2020), և այս տեսանկյունից «միայն անգլերեն» քաղաքականությունը գոնե օգնում է ապահովել լեզվական ժողովրդավարությունն ըստ էության, եթե ոչ գործնականում: Սա մի ոլորտ է, որն, անշուշտ, պահանջում է ավելի խորքային ուսումնասիրություն և բանավեճեր:

Խորհրդատվություն 15. Համալսարանները պետք է մշակեն լեզվական քաղաքականություն, որտեղ պաշտոնապես ամրագրված կլինի այն, որ ուսումնասիրության և հետազոտությունների աշխարհը բազմալեզու է, և որ այդ աշխարհում գնահատվում է լեզվական բազմազանությունը և խրախուսվում է լեզուների ուսումնառությունը և լեզվական հանդուրժողականությունը:

Հետևյալ տեղեկատվությունը կարող է օգտակար լինել ՀՀ բուհերի ուսանողներին շրջապատող բազմալեզվության էկոհամակարգի վրա լույս սփռելու դիտանկյունից:

Ազատ ժամանակ որքա՞ն հաճախ եք անգլերենին «բախվում» (օրինակ՝ երաժշտության, համակարգչային խաղերի, կամ ֆիլմերի միջոցով)՝ ի համեմատություն համալսարանում եղած ժամանակահատվածի:						
	Մոտավորապես նույն ժամանակահատվածը	Միայն անգլերեն ազատ ժամանակ	Ավելի քիչ անգլերեն ազատ ժամանակ	Ավելի շատ անգլերեն ազատ ժամանակ	Չոր անգլերեն ազատ ժամանակ	Ընդամենը
Վարչական անձնակազմ	0	0	5	3	0	8
Ոչ լեզվական առարկաներ դասավանդող դասախոս	16	5	39	34	1	95
«Անգլերենը որպես օտար լեզու» դասավանդող դասախոս	5	8	5	9	0	27
«Անգլերենը հատուկ նպատակների համար» դասավանդող դասախոս	2	2	0	2	0	6
Ուսանող	62	18	54	108	5	248
	85	33	103	156	6	383

Պատկեր 3

ԱԴԼ իրականացումը վկայում է այն մասին, որ ԱԴԼ համալսարանական ուսումնառության սեփականությունն է: Այդուհանդերձ, անգլերենն ամենուր է. ուսանողների 76% պնդում է, որ նրանք նույնքան, կամ ավելի շատ են անգլերենին «բախվում» համալսարանական միջավայրից դուրս:

Խորհրդատվություն 16. Համալսարանները պետք է ընդունեն լայն հասարակության շրջանում անգլերենի տարածվածությունը և հենվեն այդ փաստի վրա՝ բացահայտելու համալսարանում անգլերենահեն միջավայրը և ուսանողներին առավել մեծ վստահություն ներշնչելու անգլերենի իրենց հմտությունների նկատմամբ:

դ. Լեզվական աջակցություն

Հարցված ուսանողների 58% -ը հայտնել է, որ համալսարանը սկսելու պահից հատուկ դասընթացներ են անցել անգլերենի մակարդակը բարելավելու համար, չնայած հարցված ուսանողների 6% -ը չի պատասխանել այս հարցին: Առանց հետագա ուսումնասիրության, մենք ասել չենք կարող, թե որտեղ են իրականացվել այդ դասընթացները կամ ինչն են դրանք ընդգրկել, կամ որքանով են դրանք արդյունավետ: Կարևորն այն է, որ Հայաստանում անգլերենով դասավանդվող ծրագրերին ներգրավված ուսանողների կեսից ավելին գիտակցել են, որ առկա է լրացուցիչ դասընթացների անհրաժեշտություն և իրենք են նախաեռնությունն իրենց ձեռքը վերցրել: Սա զարմանալի չէ, քանի որ պարզ է, որ ուսանողներն անհանգիստ են իրենց լեզվական հմտությունների համար, և մեր հարցումը ցույց է տալիս, որ ավելին ցանկալի է «լրացուցիչ մասնագիտական անգլերենի աջակցություն» ստանալ: Ուսանողների 78% -ը նշել է, որ եթե նմանօրինակ աջակցություն առաջարկվի, «հնարավոր է» կամ «ամենայն հավանականությամբ» կգրանցվեն այդ դասընթացներին: Հարցված ուսանողների կեսից ավելին ($n = 134$) հայտնեց, որ «մեծ հավանականությամբ» կօգտվեն նման աջակցությունից:

Այս բացահայտումները մի փոքր հակասում են 26-րդ հարցի պատասխաններին. «Ձեր համալսարանը Ձեզ բավարար աջակցություն տրամադրում է արդյոք անգլերենի զարգացման հետ կապված»: Ի պատասխան այս հարցի՝ ուսանողների 60% -ը նշում է, որ կարծում է, որ իրենց համալսարանը բավարար աջակցություն է ցուցաբերում, իսկ 26% -ը՝ «վստահ» է: Եզրակացություն, որին հավանաբար կարելի է գալ այն է, որ ԱԴԼ ուսանողները գործնականում զգում են, որ կարիք ունեն ավելի մեծ աջակցության և վերապատրաստման, և, իրոք, հավակնոտ են բարելավելու իրենց անգլերենի հմտությունները՝ ինի դա ակադեմիական տիրույթում, թե այլ կերպ:

Այն ուսանողները, ովքեր կարծում էին, որ իրենց համալսարանը բավարար աջակցություն չի ցուցաբերել անգլերենի զարգացման հետ կապված, նախ և առաջ հնչեցնում էին անգլերենի դասընթացների, այնուհետ ավելի շատ անգլալեզու նյութերի և ի վերջո անգլերենի աջակցման միավորման հիմնման հարցադրումները: Ըստ երևույթին, ուսանողները կոչ են անում ավելի շատ գործնական լեզվական աջակցություն ցուցաբերել իրենց ԱԴԼ ծրագրերի շրջանակում, քան ներդրումներ կատարել խոշոր ենթակառուցվածքների տիրույթում:

Խորհրդատվություն 17. Համալսարանները պետք է կենտրոնանան պրակտիկ ռեսուրսների ապահովման, այլ ոչ թե նոր ենթակառուցվածքների վրա:

ե. ԱԴԼ-ից ստացված առավելությունները

Նախարարության և Հայաստանյան համալսարանների համար կարևոր հարցը վերաբերում է շուկային: Պլանավորման մասնագետներն ու ռազմավարները տեղյակ են «եթե կառուցեք, նրանք կգան» մոտեցման վտանգներին: Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների միջազգայնացման ռազմավարության նախագիծը ներառում է հետևյալ պնդումը.

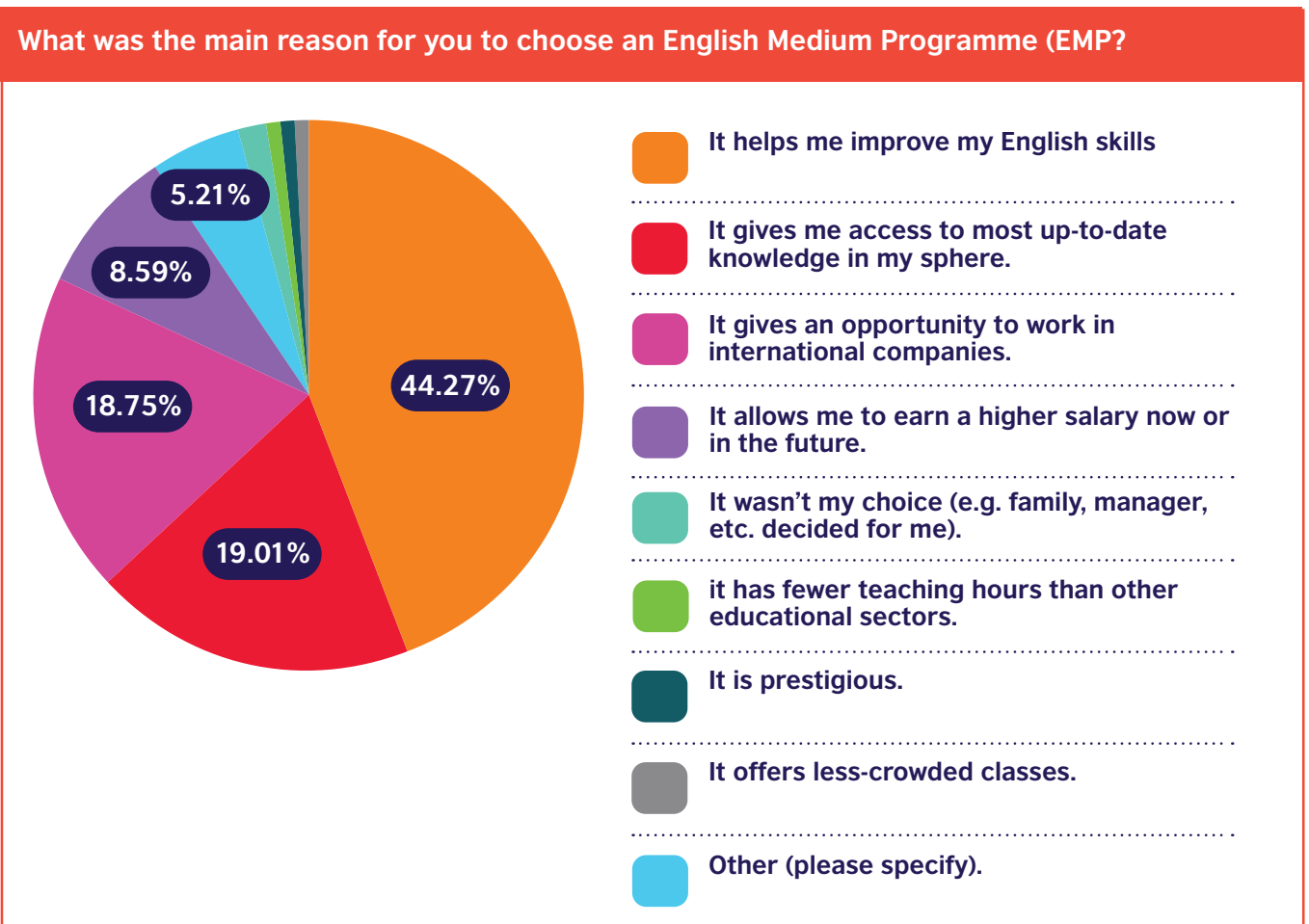
«Այսօր բուհերում օտար լեզուներով առաջարկվող դասընթացների մասնաբաժինը առաջարկվող դասընթացների ընդհանուր քանակի համեմատությամբ շատ ցածր է [...] Օտար լեզուներով կրթական ծրագրերի մշակումն ու իրականացումը կբարձրացնի ԲՈՒՀ-ի հասանելիությունը միջազգային ուսանողների համար և կխթանի կրթության գրավչությունը տեղի ուսանողների համար: Ավելին, դա հնարավորություն կտա միջազգային ուսանողների ինտեգրումը կրթական գործընթացում և կբարելավի հայ ուսանողների միջմշակութային հաղորդակցման հմտությունները: (Ռազմավարություն 2019:9)»:

Օտար լեզուներով ավելի շատ դասընթացներ առաջարկելու և միջազգային ու տեղական ուսանողների ներհոսքի միջև դյուրին կապ տեսնելը վտանգավոր ուղի է, քանզի այն կարող է ձախողել իրականացման

գործընթացում առկա մարտահրավերների վերհանումը: Օտարալեզու դասավանդման վրա խարսխված ցանկացած ռազմավարություն, պետք է թիրախի այն առանցքային մարտահրավերները, որոնց մասին նշվել է սույն զեկույցում: Մասնավորապես.

- օտար լեզվի տիրապետման մակարդակը ընդունվելիս,
- ԱԴԼ մեջ ներգրավված ուսանողների լեզվական կարիքները և դրանք բավարարելու գործընթացներն ինչպես դասընթացների բովանդակության, այնպես էլ այլ օժանդակության շրջանակներում,
- օտար լեզվով ուսումնառության լրացուցիչ բեռը,
- ԱԴԼ դասընթացներին աջակցություն ցուցաբերելու համար, համապատասխան ռեսուրսների անհրաժեշտություն ինչպես առցանց, այնպես էլ գրադարաններում,
- ուսանողների և դասախոսների վերապատրաստում ինչպես հաստատության ներսում, այնպես էլ դրսում՝ ԱԴԼ մանկավարժության կիրառմամբ, ինչպես նաև ընդունելով, որ օտար լեզվով դասավանդվող լսարաններում դասընթացի դինամիկան նույնը չէ, ինչ այն դեպքում, երբ դասընթացի մասնակիցները ուսումնառում են իրենց մայրենի լեզվով,
- ընդունել և աջակցել լեզվական բազմազանությանը և լեզուն սովորելուն:

Հիմա կքննարկենք անգլերենով դասավանդվող ՄԿԾ-ներին գրանցվելու ուսանողների պատճառները: Գծապատկեր 4-ում ներկայացված են բոլոր հարցվածների թվերը՝ ներառյալ անձնակազմը: Հետաքրքրական է տեսնել, թե որ տիրույթներում են անձնակազմի և ուսանողների մոտիվացիաները համընկնում և որտեղ են տարբերվում (տե՛ս գծանկար 5):



Պատկեր 4

Ո՞րն էր անգլերենով դասավանդվող ծրագիրը ընտրելու Ձեր հիմնական պատճառը:

	Վարչական անձնակազմ	Ավագ աշխատակիցներ	Դասախոս	Ուսանող	Ընդամենը
Ներկայումս կամ ապագայում այն ինձ հնարավորություն կընձեռնի ավելի բարձր աշխատավարձ ստանալ:	2	0	11	20	33
Այն հնարավորություն է ընձեռնում աշխատել միջազգային ընկերություններում:	2	0	11	59	72
Այն հնարավորություն է ընձեռնում հաղորդակից լինել իմ ոլորտի ամենաժամանակակից գիտելիքին:	1	1	43	28	73
Այն դասավանդման ավելի քիչ ժամեր ունի, քան կրթության այլ տիրույթները:	0	0	2	0	2
Այն օգնում է բարելավել անգլերենիս մակարդակը:	3	0	43	124	170
Այն ավելի հեղինակավոր է:	0	0	0	3	3
Այստեղ ուսանողների քանակը և ուստի խմբերում ուսանողների քանակն ավելի քիչ է:	0	0	2	1	7
Սա իմ որոշումը չէր (օր.՝ ընտանիք, մեներջեր, այլք, ով իմ փոխարեն որոշում են կայացրել)	0	0	5	2	7
Այլ	0	0	10	10	20
Ընդամենը	8	1	127	247	383

Պատկեր 5

Ուսանողների համար, և հաշվի առնելով, որ հարցվածների մեծամասնությունը հայ ուսանողներ են, ճնշող շարժառիթը անգլերենի հմտությունների կատարելագործումն է (50%), որին հաջորդում է այն, ինչն իրականում հետևում է հենց վերոգրյալից, մասնավորապես՝ միջազգային կազմակերպություններում աշխատելու հնարավորությունը (24%): Ամենից զատ ԱԴԼ-ն դիտարկվում է որպես լեզվական հմտությունները բարելավելու, ինչպես նաև աշխատանքի ոլորտում հավակնություններն ի կատար ածելու միջոց: Ուսանողների միայն 11% է նշում, որ անգլերենով դասավանդվող դասընթացներն իրենց հնարավորություն են ընձեռնում մասնագիտական գիտելիքին առավել մոտ լինել:

Այնուամենայնիվ, բավարար ապացույցներ չկան պնդելու, որ ԱԴԼ-ի միջոցով ուսանողները լեզվական նույն հմտությունները կզարգացնեն, ինչ զուգահեռաբար մասնագիտական առարկաներ և լեզու սովորելիս: Ինչպես նշում է Գալլոուն (2017), քանի որ «անգլերենի դասավանդման ինտենսիվ ծրագիրը կարող է հասնել նույն արդյունքին ընդամենը տասը շաբաթվա ընթացքում, և, այս առումով թվում է, թե ԱԴԼ-ն այնքան արդյունավետ չէ, որքան լեզուների ավանդական ուսումնառությունը»:

Խորհրդատվություն 18. Անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի հետագա իրականացումը պետք է հիմնված լինի համոզիչ ապացույցների վրա առ այն, որ ուսանողների լեզվական նպատակներն իրականացվում են անգլերենով դասավանդման միջոցով, այլ ոչ թե «անգլերենը որպես օտար լեզու» կամ «անգլերենը հատուկ նպատակների համար» դասավանդմամբ:

Տեղեկացնելու համեմատական դիտանկյունների վերաբերյալ:

Խորհրդատվություն 19. Որոշ ծրագրեր կարող են մշակվել այնտեղ, որտեղ հիմնական բովանդակությունը մատուցվում է հայերենով, բայց դրան զուգահեռ անհրաժեշտ է աջակցություն տրամադրել ակադեմիական անգլերենի ուղղությամբ:

Նմանօրինակ ձևաչափը կարելի է անվանել «Անգլերենով հարստացված դասավանդում»: Սա կարող է դառնալ Հայաստանի բացառիկության գրավականը և առավել համահունչ է իրավական ակտերի պահանջներին առ այն, որ Հայաստանում ուսումնառություն իրականացնող ուսանողները պետք է տիրապետեն հայերենին:

գ. ԱՂԼ-ի և անգլերենի կիրառության շուրջ այլ դիտանկյուններ

Հայաստանում ԱՂԼ-ում ներգրավված անձանց փորձառության և վերաբերմունքի շուրջ համապարփակ պատկերացում կազմելու համար հարցման ընթացքում մենք մի շարք ուղիղ հարցադրումներ արեցինք մասնակիցներին, որոնցից ոչ բոլորն են այստեղ նկարագրվելու, բայց կարող են հասանելի լինել ըստ ցանկության: Հարցերից մեկը, որը հատկապես կարևոր է նրանց համար, ովքեր այժմ քննարկում են Հայաստանում ԱՂԼ ծրագրերի առաջխաղացման ճանապարհային քարտեզը և անհրաժեշտ աջակցության շրջանակն այն է, թե որն են շահագրգիռ կողմերը համարում ԱՂԼ դասընթացի ամենակարևոր գործոնը:

Ստացված տվյալները վերլուծելով կարող է տպավորություն ստեղծվել, թե հարցվողները հարցադրումները տարբեր կերպ են ընկալել: Ամեն դեպքում, յուրաքանչյուր խմբում ճշող մեծամասնությունը համարում էր, որ ամենակարևոր մտահոգությունը դասախոսների առարկայական գիտելիքներն ու լեզվական սահունությունն է: Ուսանողների լեզվական հմտությունների մակարդակը, կարծես, կարևորագույն չափանիշների շարքում չէր: Դասախոսների առարկայական գիտելիքներից ու լեզվական սահունությունից զատ չկա որևէ չափանիշ, որը դիտարկվել է կարևորագույն նշանակություն ունեցողների շարքում: Առարկայական դասախոսների համար հույժ կարևոր են ռեսուրսները (առցանց և գրադարան), մինչդեռ տեղի ուսանողների և վարչական անձնակազմի համար օտարերկրյա անձնակազմի և ուսանողների առկայությունն է հույժ կարևոր: Շահագրգիռ կողմերի համար միակ կետը, որի շուրջ հնարավոր եղավ համաձայնության գալ դասախոսների առարկայական գիտելիքներն ու լեզվական սահունությունն է (չնայած որ այս չափանիշները «նվազ կարևոր» տարակարգում ևս որոշակի միավորներ են ստացել):

Լավ ԱՂԼ դասընթացի բաղկացուցիչները	Position					Total
	Վարչական անձնակազմ	Առարկայական դասախոսներ	Անգլերենի դասախոսներ	Օտարազգի ուսանողներ	Տեղացի ուսանողներ	
Դասախոսների առարկայական գիտելիքները	3	21	6	11	70	111
Դասախոսների լեզվական սահունությունը	3	17	7	12	70	109
Ուսանողների անգլերենի սահունությունը	1	11	3	4	24	43
Լսարանում իրականավող վարժությունների բազմազանությունը	1	10	4	3	38	56
Բոլոր ուսանողներն իրենց ներդրումն են բերում քննարկումներին	1	12	1	4	34	52
Անգլերենի կիրառությունը ողջ ընթացքում	1	12	5	4	38	60
Առցանց ռեսուրսների օգտագործումը	1	17	4	8	39	69
Գրադարանում անգլերենով ռեսուրսների առկայությունը	1	15	4	9	37	66
Օտարերկրյա անձնակազմ	3	13	3	7	42	68
Օտարերկրյա ուսանողներ	3	11	4	8	44	70

Պատկեր 6, որը ցուցադրում է հարցվողների տված պատասխանների թվային պատկերը

- տեղացի ուսանողների 90% «համաձայն», կամ «լիավորին համաձայն» էին, որ նրանց դուր է գալիս անգլերեն կիրառել,
- տեղացի ուսանողների 22% «համաձայն չեմ», որ համալսարանի տարածքում անգլերենի օգտագործումը նույնքան դյուրին է, ինչ իրենց մայրենի լեզվինը,
- մինչ տեղացի ուսանողների 24% նշելով, որ թեմայի վերաբերյալ, 44% «համաձայն» կամ «լիակատար համաձայն» էր, որ բրիտանական անգլերենն ավելի լավն է, քան անգլերենի այլ տարակետակները⁵:

5 25-րդ հարցի շրջանակներում տրված մյուս հարցադրումները պատասխանում էին սույն ձևակերպումներին. ա) Կարևոր չէ, եթե ինչ-որ

ա. Դասախոսների անցած ուղին և ակնկալիքները

Մեր հարցվածների մեծամասնությունը ուսանողներ էին, սակայն մենք լուրջ արձագանք ունեցանք նաև դասախոսական անձնակազմից: Վերջիններիս 90-ին կարելի է բնութագրել որպես ԱԴԼ կիրառող դասախոսներ այն լայն իմաստով, որն արժարժված է սույն աշխատության շրջանակներում: Մնացած 33-ը օտար լեզվի դասախոսներ էին: Հարցված դասախոսների 94%-ը տեղացիներ էին:

Քննարկման ընթացքում դասախոսները մատնանշեցին իրենց փորձառությունից վերցված այնպիսի դրույթներ, որոնք համընդհանուր են ԱԴԼ փորձառություն ունեցող բոլոր երկրների դասախոսների հնչեցրած տեսակետներին (տե՛ս, օրինակ՝ Henriksen, Holmen & Kling 2019. Ch. 7): Օրինակ, նշվեց, որ անգլերենով դասավանդող դասընթացները «դանդաղ» են ընթանում, և որ ԱԴԼ դասընթացներին նախապատրաստվելու համար ավելի շատ ժամանակ է հարկավոր, քան այլ դասընթացներին՝ միջին հաշվարկներով: Տպավորություն չստացանք, որ համալսարանը որևէ դասընթացներ է կազմակերպում ԱԴԼ անձնակազմ պատրաստելու համար, և որ ԱԴԼ մեթոդաբանությունը առաջնային էր մասնագիտական զարգացման համար:

Դասախոսներն այն կարծիքին էին, որ անգլերենով առարկաների դասավանդումը բավականաչափ պարզ է մակերեսին միայն, բայց այն դառնում է ավելի բարդ, երբ դասախոսները սեփական զգացմունքներն ու մտքերն արտահայտելու անհրաժեշտություն ունեն: Որոշ առարկաներում նույնիսկ հասկացությունները թարգմանելը հեշտ գործ չէ, քանի որ դիսկուրսների ձևերը տարբերվում են տարբեր լեզուների երկայնքով. տեխնիկական եզրույթները և գիտական դիսկուրսը տարբեր բաներ են նշանակում տարբեր լեզվական համակարգերի համատեքստում: Հարցմանը պատասխանած 127 դասախոսներից 5-ը հայտնել են, որ անգլերենով դասավանդումն իրենց որոշումը չէ, այլ եղել է պարտադրված: Այնուամենայնիվ, դասախոսները մատնանշեցին նաև ուսանողների դիրքորոշումը անգլերենով դասավանդող առարկաների նկատմամբ: Ուսանողները կարծում են, որ անգլերենով դասավանդումը «լավ բան» է, ելնելով այն պատճառներից, որոնց մասին արդեն իսկ խոսել ենք, և, չնայած ուսանողների համար առկա են որոշակի դժվարություններ, նրանց մոտիվացնում է արտերկրում սովորելու հնարավորությունը և հետագայում ավելի լավ վարձատրվող աշխատատեղերը:

Խորհրդատվություն 20. Համալսարանները պետք է բաց լինեն անգլերենով դասավանդող առարկաների մշակման և բուն դասավանդման գործընթացում դասախոսների առջև ծառացած մարտահրավերներին: Ավելին, անձնակազմի հետ խորհրդակցելուց և նրանց առանձնահատուկ կարիքները հասկանալուց հետո, անհրաժեշտ է կազմավորել դասախոսներից բաղկացած աջակցության խմբեր, ինչպես նաև հոգալ առավել ֆորմալ, մասնագիտական զարգացման հնարավորություններ տրամադրելու մասին:

Ոլորտը և ուսանողները ցանկանում են ներգրավվել անգլերենով դասավանդող ծրագրերում, և կիրառվելիք «արգելակներից» մեկը պետք է լինի բաց, թափանցիկ և ազնից մշակույթն առ այն, թե ինչպիսի մարտահրավերներ և ինչպիսի պահանջներ են ծառացած դասախոսների առջև՝ հատկապես նրանց, ովքեր արդեն իսկ կայացած մասնագետներ են իրենց ոլորտում և ուստի նոր մեթոդների անցումը նրանց համար կարող է մարտահրավերներով լեցուն լինել (Henriksen, Holmen & Kling 2019: 157):

բ. Դասախոսների տեսակետներն իրենց իսկ և այլոց լեզվական հմտությունների վերաբերյալ

Դասախոսներն ավելի լավատեսորեն են վերաբերվում իրենց լեզվական հմտություններին, քան ուսանողները: Անգլերենով դասավանդող դասախոսների 51% -ը հավաստում է, որ գիտելիքների առումով տեղակայված է Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգի C մակարդակում, այսինքն, մեր եզրույթներով, «բանիմաց» կամ «առաջադեմ» մասնագետ է: Այն դասախոսները, որոնց դասերին ականատես եղանք, հմուտ էին և ակնհայտորեն հպարտանում էին իրենց գերազանց լեզվական հմտություններով: Դասախոսներն իրենց անգլերենի իմացությամբ օրինակելի էին ուսանողների համար: Այնուամենայնիվ, հարցումներին մասնակցող դասախոսներից մեկը, ինքնագնահատվել է որպես Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգի A2 մակարդակ ունեցող դասախոս, ինչը բավարար չէ անգլերենով դասավանդող առարկայական դասընթացներին դիմագրավելու համար. A2 մակարդակի իրազեկվածություն ունեցող անձը «կարող է հաղորդակցվել պարզ և առօրյա խնդիրների շուրջ, որոնք պահանջում են տեղեկատվության պարզ և ուղղակի փոխանակում ծանոթ և առօրյա հարցերի շուրջ», ինչը հեռու է բուհական մակարդակի ուսումնասիրության բարդ լեզվական պահանջներից:

մեկի անգլերեն արտասանությունն այնքան էլ լավը չէ բ) Ես հետաքրքրված եմ լեզվի և լեզուների շուրջ գրույցներով գ) Ինձ հետաքրքրում է լեզուներ սովորելը:

Ոչ լեզվական առարկաներ դասավանդող դասախոսների 72%-ը նշեց, որ եթե նման հնարավորություն ընձեռվի «հնարավոր», կամ «շատ հնարավոր է», որ գրանցվեն մասնագիտական անգլերենի աջակցմանն ուղղված նախաձեռնություններին: 59% -ը մատնանշում է, որ նմանօրինակ աջակցություն արդեն իսկ ստացել է համալսարանում դասավանդելուց ի վեր, և այս առումնով ցանկալի կլիներ հասկանալ, թե որտեղից են նրանք նմանօրինակ աջակցություն ստացել:

Դասախոսների ինքնագնահատականների վրա հիմնվելով կարող ենք փաստել, որ նրանք թե՛ լեզվին, թե՛ ԱԴԼ-ին ուղղված շարունակական մասնագիտական զարգացման անհագուրդ ցանկություն ունեն: Խորհուրդ է տրվում, որ բոլոր գործակալություններն այս հարցին անդրադարձ կատարեն, որպես գերառաջնահերթություն: Ինչպես մատնանշվում է Ռազմավարության նախնական տարբերակում (2019: 9), «... բուհերում օտար լեզուների իմացությունը և մասնագիտական զարգացման ծրագրերը խթանող համակարգերի ներդրումը չափազանց կարևոր է»:

Համալսարանական անձնակազմի շրջանակներում մենք մի քանի խորքային տեսակետներ հանդիպեցինք առավել լայն հասարակության վրա ԱԴԼ ունեցած ազդեցության վերաբերյալ: Որոշ դասախոսներ հարցականի տակ էին դնում անգլերենով ուսումնառությունը, երբ շրջանավարտը աշխատաշուկա դուրս գա: Չնայած այն հանգամանքին, որ խնդրի ձևակերպումն նմանօրինակ կերպ չէր տրված, բայց որոշակի մտահոգություն կար «բովանդակության կորստի» հետ կապված, երբ դասավանդումն իրականավում է անգլերենով: Արտահայտվեցին գաղափարներ առ այն, որ երբ այս կամ այն ոլորտը դասավանդվում է անգլերենով, այն դադարում է ֆունկցիոնալ լինել տեղական լեզվի շրջանակներում: Օր.՝ բժշկություն, ինժեներություն (լեզվական քաղաքականության մեջ ոլորտային կորստի երևույթի հետ կապված առավել մանրամասն տե՛ս օրինակ Hultgren 2016): Մեր հետազոտությունների ժամանակ բժշկական կրթություն ստացող ուսանողները մեզ հետ կիսվեցին առկա մարտահրավերներով՝ շեշտադրելով, որ օտարերկրյա ուսանողների համար անգլերենով ուսումնառությունը հետագայում բարդությունների է հանգեցնում, երբ վերջիններս ստիպված են հայ պացիենտների հետ բժշկական խնդիրներ քննարկել հայերենով:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ հայերենի կարգավիճակն ամրագրված է օրենքում, ֆանտաստիկայի ժանրից է այն պնդումը, որ հայերենը կարող է կորսվել և տանուլ տալ անգլերենին, բայց «ռելսերից դուրս եկած» գնացքի լույսի ներքո խորհուրդ է տրվում խրախուսել ոլորտային կորստի, ինչպես նաև անգլերենի առավել տարածման ընձեռած հնարավորությունների ու սպառնալիքների շուրջ բանավեճերը՝ հավաստիանալու, որ հայերենը, ռուսերենն ու անգլերենը փոխշահավետ գոյակցում են փթթուն բազմալեզու համակարգում:

գ. Համալսարանի ռազմավարական առաջնորդություն

ԱԴԼ իրականացման քարշակ ուժը սովորաբար կառավարման բարձր օղակներից եկող ռազմավարական որոշումն է, երբ օտար լեզվով դասավանդվող ծրագրերի մատուցմամբ նպատակ է հետապնդվում ավելացնել օտարերկրյա ուսանողների թիվը, ինչպես նաև բարձրացնել շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման ցուցանիշը տեղական աշխատաշուկայում:

Հետաքրքիր է, որ Հայաստանում հիմնական շեշտը դրված է բակալավրի կրթական աստիճանի վրա, մինչդեռ Եվրոպայի արևմուտքում և հյուսիսում անգլերենով դասավանդվող ՄԿԾ-ներն առավել լայն տարածում ունեն հենց մագիստրոսական աստիճանում: Իհարկե կրթության երկրորդ աստիճանում ուսանողների թվաքանակն ավելի քիչ է, բայց միևնույն ժամանակ առավել դյուրին է ԱԴԼ-ի շրջանակներում արգելակներ կիրառել, քանզի ուսանողները նախ լեզվական ավելի բարձր հմտություններ ունեն (Հայաստանում պահանջվում է IELTS քննության 6.5 շեմ, որը նույնն է, ինչ Միացյալ Թագավորությունում իրականացվող ծրագրերի համար) և, բացի այդ, ակադեմիական դիտանկյունից ուսանողներն ավելի ճկուն են, քանզի արդեն իսկ տարիների փորձ ունեն իրեն ուսերի ետևում:

Խորհրդատվություն 21. Անհրաժեշտ է շեշտադրել ԱԴԼ կիրառությունը մագիստրոսական մակարդակում, քանզի այս պարագայում ուսանողների փորձառության որակի վրա ունեցած ռիսկի աստիճանն ավելի քիչ է:

Կրթական հաստատություններից մեկում տեղեկացանք, որ առկա է ԱԴԼ համատարած կիրառման հետ կապված մի հսկայական մարտահրավեր, քանզի ներկայումս դասախոսների միայն 20% -ը «գիտի» անգլերեն, թեև հույս ունեն, որ այս ցուցանիշը կարող է հասնել մինչև 60%: Ինչպես պարզ կլինի ընթացիկ զեկույցից, այս եղանակով կարողությունների մեծացումը պարզ գծային գործընթաց չէ: Դասախոսների «անգլերեն իմանալը» չի լուծում ԱԴԼ առջև ծառացած մարտահրավերը, ինչպես նաև օտար լեզվով դասավանդվող լսարանին հարիր մանկավարժական տեխնիկայի և մեթոդների ներդրման հետ կապված խնդիրները:

Հայաստանում դասախոսների միջին աշխատավարձից երկու անգամ ավել աշխատավարձի տրամադրումը բոլոր նրանց, ովքեր պատրաստ են առարկաներ դասավանդել օտար լեզվով բավական վտանգավոր քաղաքականություն է: Ֆինանսական նման հեռանկարն ամենայն հավանականությամբ դասախոսներին դրդում է ԱԴԼ «ներխուժել» զուտ աշխատավարձից դրդված ու առանց համապատասխան պատրաստվածության: Նմանօրինակ մոտեցումը վտանգավոր է նաև այն պատճառով, որ օտար լեզվով դասավանդվող առարկաներն ու դասախոսներն ավելի են արժեքավորվում, քան մայրենիով դասավանդվողներն ու դասավանդողները:

Խորհրդատվություն 22. Նորարարական մոտեցումներ որդեգրողներին խրախուսելը լավ մոտեցում է, բայց ցանկալի է գերծ մնալ անգլերենով դասավանդման համար գումար հատկացնելուց, քանզի առանց աշխատավարձի տարբերական հստակ տրամաբանության սույն քայլը հղի է ոչ ցանկալի վարքագծի դրսևորումներով:

Բարձրագույն կրթությունը Հայաստանում մրցակցային շուկա է, առավել ևս, որ այդ շուկա են մտնում ավելի շատ միջազգային մատակարարներ: Տեղեկացանք, որ մասնավոր մատակարարների պարագայում որոշակի արգելանքներ են կիրառվելու՝ հավաստիանալու, որ որակյալ մատուցում է իրականացվում: Այնուամենայնիվ, հնարավոր է, որ բուհերը կարողանան ավելի նորարար լինել իրենց ԱԴԼ առաջարկով, եթե իրավասու լինեն կարճ դասընթացներ և մասնագիտական զարգացման կուրսեր առաջարկել բիզնեսի համար: Մինչ ներկայիս ուսանողները հնարավոր է ապագայում անգլերենի հմտությունների կարիք ունենան իրենց աշխատատեղում, ներկայումս բիզնեսը և արդյունաբերությունը հստակ գիտակցում են, թե ինչ կարիքներ ունեն, և անգլերենով դասավանդվող ու հմտությունների զարգացումը թիրախող դասընթացները կարող են տնտեսությանն առավել ուղիղ և անմիջական աջակցություն բերել, քան անգլերենով դասավանդվող բակալավրի ՄԿԾ-ները:

Խորհրդատվություն 23. Համալսարանները պետք է օգտագործեն արդյունաբերության ոլորտի համապատասխան ԱԴԼ ծրագրերի իրենց փորձը՝ տեղական և ազգային մակարդակում բիզնեսի և արդյունաբերության ոլորտում ԱԴԼ շարունակական մասնագիտական զարգացման շուկան ուսումնասիրելու համար:

դ. Լսարաններն ու ռեսուրսները

Ինչպես նշեցինք ավելի վաղ, մեր դիտած դասերից ոչ մեկը չի կարող իրավամբ ԱԴԼ համարվել: Մինչ դասախոսները գերսահուն անգլերեն ունենին, նյութի մատուցումը գրեթե ամբողջապես միակողմանի էր՝ լավագույն դեպքում ուսանողների կողմից հնչող ձևական պատասխաններով: Ուսանողներն անգլերենը դիմադրել էին օգտագործում: Նրանք տեղեկատվության պասիվ ստացողներ էին, գալիս և բավական ազատ հեռանում էին՝ հետագայում մատնանշելով նաև ներգրավված չլինելու զգացումը: Հնարավոր է, որ մյուս դասերի ընթացքում հնարավոր է լինում ուսանողներին ևս ընկղմել դասավանդման գործընթացում: Մի բան, որին ականատես չեղանք: Այնուամենայնիվ, եթե ԱԴԼ-ն իրավամբ իրականություն է լսարանում գտնվող բոլոր ուսանողների համար, անհրաժեշտ է մտածել լսարանի դասավորության մասին և խուսափել «բեմ բեմի վրա» դասավանդման մոդելից, երբ ուսանողները տեղեկատվության պասիվ կրողներ են: Վստահ եմ, որ այն, ինչին ականատես եղանք, իրականություն չէ բոլոր համատեքստերում:

Սա Հայաստանի համար եզակի խնդիր չէ: Ինչպես նշում է Օ'Դոուդը՝ հիմնվելով հետազոտական գրականության ուսումնասիրության վրա. «...կան նաև լուրջ հարցեր, առ այն, թե արդյոք առարկայական դասախոսները պատրաստ են և ունակ կատարել օտար լեզվով հաջողությամբ դասավանդելու համար անհրաժեշտ մեթոդական փոփոխությունները, և որքանով են նրանք վերապատրաստվում ԱԴԼ-ին համապատասխան մեթոդաբանությունների շրջանակում» (O'Dowd 2018:556.): Օ'Դոուդը եզրակացնում է, որ Եվրոպայում էական տարբերություններ կան՝ կապված ԱԴԼ դասախոսների համար նախատեսված դասընթացների, ինչպես նաև անգլերենի իմացության պահանջվող մակարդակի և ԱԴԼ դասախոսների հավատարմագրման մեթոդների առումով: Հայաստանը կարող է այստեղ լինել Եվրոպական առաջատար՝ այս խնդիրներին անդրադառնալով որպես բուհերի միջազգայնացման նոր ռազմավարության բաղկացուցիչ մաս (սերտիֆիկացման վերաբերյալ տե՛ս նախորդ բաժինը):

Խնդիրներից շատերը կարող են կապված լինել լսարանների ենթակառուցվածքների պակասի հետ: Մի դասարանում, որի ականատեսը եղանք, պատի մի քանի «տարեց» պաստառներից բացի ոչ մի տեխնիկական հագեցվածություն չունեի, ուստի չկարողացան կապիտալ օգտագործել առկա առցանց ռեսուրսների հարստությունը: Ըստ երևույթին, մեկ այլ դասարան պրոյեկտոր ուներ, բայց դասախոսությանը աջակցող միակ միջոցը գրատախտակն էր: Հայաստանում դասերն իրականացվում են ավանդական ձևաչափով՝ լսատարաններն ու սեղանները մեկը մյուսի հետևից շարվածքով:

Ոչ պաշտոնական քննարկումներից պարզ դարձավ, համալսարանի գրադարանում առկա ծրագրին առնչվող անգլալեզու համապատասխան նյութեր չկան:

Անգլերենով դասավանդումը անջատ չէ ԱԴԼ-ին վերաբերող միջազգային նորմերից՝ լինի դա գրադարանային ռեսուրսներ, առցանց և ինտերակտիվ նյութեր կամ այլ մանկավարժական գործիքներ և տեխնիկա:

Խորհրդատվություն 24. Անհրաժեշտ է խորքայնորեն և մեթոդականորեն զարգանել ԱԴԼ ուսուցումը համապարփակ դիտանկյունից, որը բաղկացած կլինի իմերսիվ և համակցված մուլտիմեդիա ուսումնառության միջավայրից, որը լուրջ դասավանդման լեզվի վրա կենտրոնացած չի լինի:

ա. Նախագծի համառոտագիր

Մեր խնդիրն է եղել համակողմանի համապարփակ պատկերացում կազմել Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենով դասավանդման փորձի և վերաբերմունքի շուրջ, որպեսզի առաջարկներ տրամադրվեն ԱՂԼ-ի հետագա զարգացման գործում ներգրավված անձանց համար: Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարությունը հակված է օտար լեզվով բովանդակության դասավանդման հետագա զարգացմանը՝ որպես միջազգայնացման առանցքային տարր և այս ամենի հետ կապված մինչ առաջ շարժվելը ցանկանում է խորքային տեղեկատվություն ստանալ ՀՀ-ում ԱՂԼ-ի հետ կապված:

Մենք մեկնարկեցինք ԱՂԼ-ի մեր սահմանմամբ՝ այն, թե մենք ինչ ենք հասկանում ԱՂԼ ասելով և տրամադրեցինք նախորդ հետազոտությունից բխող ընդհանրական պատկերացումներ, որպեսզի բոլոր շահագրգիռ կողմերը՝ դասախոսները, ուսանողները և պլանավորողները կարողանան հստակ պատկերացում կազմել այն խնդիրների վերաբերյալ, որոնց մասնագետներն առերեսվել են ԱՂԼ-ի առավել երկար փորձ ունեցող Եվրոպայում և անդին: Այս ամենից պարզ դարձավ, որ առկա են լայնորեն հակասող երկու դիրքեր: Մի կողմից նախարարություններն ու համալսարանները կողմ են անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի իրականացմանը, քանզի նման իրականությունը մի շարք առավելություններ ունի: Տեսականորեն, անգլերենով կրթական ծրագրերի իրականացումը հնարավորություն կտա ավելի շատ միջազգային ուսանողներ ընդգրկվել: Սա բերում է ավելի մեծ եկամուտի հաստատությունների, ինչպես նաև այն համայնքների համար, որտեղ դրանք տեղակայված են, քանզի օտարերկրյա ուսանողները գումարներ են ծախսում տեղական տնտեսություններում: Օտար լեզվով դասավանդումն ու գնահատումը տեղացի ուսանողներին «երկուսը մեկի գնով» փորձառություն է ապահովում: Մի կողմից նրանք խորացնում են իրենց մասնագիտական գիտելիքները, մյուս կողմից զարգացնում են իրենց օտար լեզվի հմտությունները, ինչը կարող է շատ արժեքավոր լինեն վերջիններիս հետագա աշխատունքի համար: Ավելին, միջազգային լեզվով դասավանդելու հնարավորությունը կարող է պարարտ հող հանդիսանալ միջազգային հետազոտական հավակնություններով պարուրված միջազգային անձնակազմի ներգրավման համար: Գործնականում, սակայն, պատկերն այլ է. ցայս պահը միջազգային ուսանողների և դասավանդողների թվաքանակը շարունակում է մնալ ցածր:

Մյուս կողմից, ստորին օղակներից դեպի վեր իրականացված հետազոտությունը փաստում է, որ թե՛ ուսանողների, թե՛ դասախոսների համար առկա են բավական խրթին գործնական մարտահրավերներ փորձառության և աջակցության տրամադրման ուղղությամբ, քանզի բուհերն ԱՂԼ-ն ներդնում են առանց ներգրավված անձանց ակնհայտ վերապատրաստման և աջակցության:

Մեր ընդհանրական պատկերին հասնելու համար մենք ընտրեցինք մի քանի հետազոտական գործիքներ: Գոյություն ունեցող գրականության վերաբերյալ նախնական ուսումնասիրություններին հաջորդեց այցը Երևան, որտեղ մենք այցելեցինք մի շարք համալսարաններ, ակադեմիա տեղանք ԱՂԼ դասընթացների, հանդիպեցինք աշխատակազմի և ուսանողների ֆոկուս խմբերի հետ և զրուցեցինք նախարարության առանցքային գործընկերների հետ: Սույն տեղեկատվությունը հավաքագրելուց հետո, նախագծել և իրականացրել ենք անձնակազմի և ուսանողների առջանց հետազոտություն բուհերի ավելի մեծ շրջանակի համար (ընդհանուր առմամբ 18): Տարատեսակ մեթոդների կիրառման այս մոտեցումը և դրանց արդյունքում դուրս բերված փաստերի մասին տեղեկացրել ենք սույն զեկույցի 5-րդ և 6-րդ բաժիններում: 3-րդ բաժնում արծարծվում է Հայաստանում բարձրագույն կրթության մասին ակնարկ, որը, հուսով ենք, տեղին և հետաքրքիր կլինի ԱՂԼ համատեքստին անձանոթ ընթերցողների համար. համատեքստ, որը մինչ օրս չի արծարծվել հետազոտական գրականության մեջ:

բ. Խորհրդատվությունների ամփոփոգիր

Ողջ զեկույցի երկայնքով արվել են մի շարք խորհրդատվություններ, որոնք ամփոփ մեկտեղում ենք այս հատվածում: Ավելի վաղ, պարզ ներկայացրել ենք մեր դիրքորոշումը: Մենք սերում ենք եվրոպական բարձրագույն կրթության ավանդույթներից, որոնց համահունչ է նաև ՀՀ բարձրագույն կրթությունը: Մենք հավատարիմ ենք բարձրագույն կրթության համակարգին, որն ընդունում և գնահատում է բարձրագույն կրթության ոլորտի բազմակողմանիությունը և հասարակության լայն զանգվածը, որին միտված է ծառայել ԲԿ-ն. այս ամենը հաշվի առնելով, մենք զերծ կմնայինք «համատարած անգլերեն» քաղաքականությունից: Այս տեսակետը, կարծես, համոզողագործվեց նաև հարցման մասնակիցների կողմից, որոնց մեծամասնությունը նշել է, որ նրանք կողմ են լեզվական բազմազանության հանդուրժողականությանը և սիրում են լեզուներ սովորել:

Խորհրդատվություն 1

Նախարարություններն ու համալսարանները պետք է դուրս գան իրենց սեփական համատեքստից՝ համոզողագործելու խորքային գաղափարներ, լավագույն փորձի օրինակներ և նյութեր՝ զարգացնելու համաշխարհային մակարդակում մարտահրավերներ նետած ԱՂԼ-ն:

Առաջարկություն 2

Նախարարություններն ու համալսարանները պետք է հաշվի առնեն Հայաստանի Հանրապետության հասարակության անգլերենի իմացության մակարդակը (ապացուցահեն)՝ նախքան այնպիսի ծրագրերի մշակումը, որոնց շրջանակներում հաջողության հասնելը պայմանավորված է ուսանողների անգլերենի հմտություններով:

Առաջարկություն 3

Պետք է միջոցներ ձեռնարկվեն՝ հավաստիանալու, որ ռուսերենը հասանելի է և որ ռուսերենի՝ որպես աշխատանքի տեղավորման գործիքի ուսումնառությանը հատկացվող աջակցությունը անտեսված չէ:

Առաջարկություն 4

Նախարարություններն ու համալսարանները պարտավորվում են տրամադրել ԱԴԼ-ին վերաբերող քաղաքականությունների և ուղեցույցների անգլերեն տարբերակները, որպեսզի դրանք հեշտությամբ համօգտագործվեն և համեմատվեն:

Առաջարկություն 5

Անհրաժեշտ է նրբանկատ և տարբերակված մոտեցում կիրարկել անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի հետագա իրականացման գործընթացում՝ քաջ գիտակցելով, որ ոչ բոլոր բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն են նույն գործառնություն իրականացնում, և որ ազգային ու տեղական լեզուների հետ կապված տեղական օգուտները կարող են որոշ դեպքերում լինել ավելի նշանակալից, քան ազգային կամ միջազգայինները:

Առաջարկություն 6

Համալսարանները պետք է իրականացնեն դասախոսական աշխատակազմի համապատասխան մասնագիտական զարգացում՝ հավաստիանալու, որ ԱԴԼ դասընթացները խրախուսում և թիրախում են ուսանողակներին դասավանդում անգլերեն լեզվով:

Հանձնարարական 7

Բարձրագույն կրթության բնագավառում ԱԴԼ ինստիտուցիոնալ կամ ազգային քաղաքականությունը պետք է հաշվի առնի լսարանում մի շարք լեզուների առկայությունը, ընդունի լեզվական բազմազանության արժեքայնությունը, ինչպես նաև ուսանողների և դասախոսների բազմալեզու բառամթերքը:

Առաջարկություն 8

ԱԴԼ հետագա ուսումնասիրությունները պետք է տարբերակվեն ըստ տարբեր դերակատարների, դերերի, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենի հետ կապված փորձառության:

Խորհրդատվություն 9

Հետագա աշխատանքները պետք է ձեռնարկվեն որոշակի առարկաների շրջանակներում դասավանդման լեզուն որոշարկելու ուղղությամբ՝ թե՛ ուսանողների աշխատունակության, թե՛ դասավանդող անձնակազմի հետազոտական կարիքների դիտանկյունից:

Խորհրդատվություն 10

Բոլոր հաստատությունները, տեղական համատեքստին հարիր եղանակներով, պետք է քայլեր ձեռնարկեն՝ առավել լայն իմաստով արժևորելու լեզվական բազմազանությունը և լեզուների ուսումնառությունը, ինչպես նաև մշակութային բազմազանությունը ճանաչելու որպես զլոբալիզացիայի իրականություն և միջազգային բարձրագույն կրթության ոլորտում ստանձնած պարտավորությունների բաղկացուցիչ մաս:

Խորհրդատվություն 11

Նախարարությունը պետք է վերանայի դպրոցներում անգլերենի դասավանդումն ու ուսուցումը, ինչպես նաև այն մեթոդները, որոնց կիրառմամբ հնարավոր կլինի ԱԴԼ ուսուցման համար անհրաժեշտ հմտություններ ներմուծել դպրոցի ուսումնական ծրագիր:

Խորհրդատվություն 12

Սույն զեկույցում ամրագրված ընդհանուր սկզբունքներին հետևելով հանդերձ, համալսարանները պետք է գիտակցեն, որ ԱԴԼ-ն տարբեր ուսումնական միջավայրերում և տարբեր առարկաների համար տարբերվող նշանակություններ ունի, և ուստի անգլերենով ծրագրերի իրականացումը պետք է ծրագրվի և իրականացվի՝ հնարավորության սահմաններում հիմնվելով տեղական պայմանների և տեղական կարիքների վրա:

Խորհրդատվություն 13

Միջազգային ստանդարտ թեստ պետք է որդեգրվի, իրականացվի և ամփոփվի ԱԴԼ ծրագրերին գրանցվող թե՛ տեղացի, թե՛ օտարազգի ուսանողների համար:

Խորհրդատվություն 14

Ստանդարտ միջազգային թեստային արդյունքները պետք է հիմք հանդիսանան լեզվական աջակցության ազգայնորեն համաձայնեցված ծրագրի համար՝ որը կիրականացվի ինչպես ուսուցանվող ծրագրերի, այնպես էլ արտալսարանային կրթության միջոցով:

Խորհրդատվություն 15

Համալսարանները պետք է մշակեն լեզվական քաղաքականություն, որտեղ պաշտոնապես ամրագրված կլինի այն, որ ուսումնասիրության և հետազոտությունների աշխարհը բազմալեզու է, և որ այդ աշխարհում գնահատվում է լեզվական բազմազանությունը և խրախուսվում է լեզուների ուսումնառությունը և լեզվական հանդուրժողականությունը:

Խորհրդատվություն 16

Համալսարանները պետք է ընդունեն լայն հասարակության շրջանում անգլերենի տարածվածությունը և հենվեն այդ փաստի վրա՝ բացահայտելու համալսարանում անգլերենահեն միջավայրը և ուսանողներին առավել մեծ վստահություն ներշնչելու անգլերենի իրենց հմտությունների նկատմամբ:

Խորհրդատվություն 17

Համալսարանները պետք է կենտրոնանան պրակտիկ ռեսուրսների ապահովման, այլ ոչ թե նոր ենթակառուցվածքների վրա:

Խորհրդատվություն 18

Անգլերենով դասավանդվող ծրագրերի հետագա իրականացումը պետք է հիմնված լինի համոզիչ ապացույցների վրա առ այն, որ ուսանողների լեզվական նպատակներն իրականացվում են անգլերենով դասավանդման միջոցով, այլ ոչ թե «անգլերենը որպես օտար լեզու» կամ «անգլերենը հատուկ նպատակների համար» դասավանդմամբ:

Խորհրդատվություն 19

Որոշ ծրագրեր կարող են մշակվել այնտեղ, որտեղ հիմնական բովանդակությունը մատուցվում է հայերենով, բայց դրան զուգահեռ անհրաժեշտ է աջակցություն տրամադրել ակադեմիական անգլերենի ուղղությամբ:

Խորհրդատվություն 20

Համալսարանները պետք է բաց լինեն անգլերենով դասավանդվող առարկաների մշակման և բուն դասավանդման գործընթացում դասախոսների առջև ծառացած մարտահրավերներին: Ավելին, անձնակազմի հետ խորհրդակցելուց և նրանց առանձնահատուկ կարիքները հասկանալուց հետո, անհրաժեշտ է կազմավորել դասախոսներից բաղկացած աջակցության խմբեր, ինչպես նաև հոգալ առավել ֆորմալ, մասնագիտական զարգացման հնարավորություններ տրամադրելու մասին:

Խորհրդատվություն 21

Անհրաժեշտ է շեշտադրել ԱԴԼ կիրառությունը մագիստրոսական մակարդակում, քանզի այս պարագայում ուսանողների փորձառության որակի վրա ունեցած ռիսկի աստիճանն ավելի քիչ է:

Խորհրդատվություն 22

Նորարարական մոտեցումներ որդեգրողներին խրախուսելը լավ մոտեցում է, բայց ցանկալի է գերծ մնալ անգլերենով դասավանդման համար գումար հատկացնելուց, քանզի առանց աշխատավարձի տարբերակման հստակ տրամաբանության սույն քայլը հղի է ոչ ցանկալի վարքագծի դրսևորումներով:

Խորհրդատվություն 23

Համալսարանները պետք է օգտագործեն արդյունաբերության ոլորտի համապատասխան ԱԴԼ ծրագրերի իրենց փորձը՝ տեղական և ազգային մակարդակում բիզնեսի և արդյունաբերության ոլորտում ԱԴԼ շարունակական մասնագիտական զարգացման շուկան ուսումնասիրելու համար:

Խորհրդատվություն 24

Անհրաժեշտ է խորքայնորեն և մեթոդականորեն զարգանել ԱԴԼ ուսուցումը համապարփակ դիտանկյունից, որը բաղկացած կլինի իմերսիվ և համակցված մուլտիմեդիա ուսումնառության միջավայրից, որը լոկալ դասավանդման լեզվի վրա կենտրոնացած չի լինի:

գ. Հետագա հետազոտության շրջանակը

Ինչպես արդեն մի քանի անգամ նշել ենք, ՀՀ-ում և տարածաշրջանի մյուս երկրներում ԱԴԼ-ն ցայս պահը ուսումնասիրության առարկա չի եղել: Հաշվի առնելով այս հանգամանքը՝ ընթացիկ զեկույցում շոշափված տիրույթներից յուրաքանչյուրը կարող է հետագայում դառնալ ավելի ամբողջական քննության առարկա: Հորդորում ենք հայաստանյան գործակալություններին հավատարիմ մնալ ապացուցահեն մոտեցմանը՝ օտար լեզվով դասավանդման զարգացումը դիտարկելով որպես բուհի միջազգայնացման խթանման անքակտելի մաս: Պարզեցինք, որ համալսարաններում և՛ ուսանողները, և՛ աշխատողները հետաքրքրված են անգլերենով դասավանդմամբ, ինչպես նաև այդ երևույթի հետագա բարելավմամբ: Հետագայում տեղական հետազոտողները կարող են բավական արգասաբեր հետազոտություններ իրականացնել ոլորտում:

Մենք կենտրոնացել ենք համատեքստի վրա և հաշվի առել շահակիցների փորձն ու վերաբերմունքը և չենք կարողացել ավելի մանրամասն ուսումնասիրել ծրագրերի բովանդակությունը կամ այն, թե լեզվական հմտություններն ինչպիսին են, կամ թե ինչպես չեն մատուցվում: Մենք չենք ուսումնասիրել կամ առաջարկել տեսակետներ այլընտրանքային մանկավարժությունների վերաբերյալ, այնպես որ այս հարցերի շուրջ նույնպես պետք է ավելի մանրամասն աշխատանք կատարվի:

8. ՀՂՈՒՄՆԵՐԻ ՑԱՆԿ

Airey, John 2011. Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Iberica* 22, 35-54.

Airey, John, Karen M. Lauridsen, Anne Räsänen, Linus Salö & Vera Schwach 2017. The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education* 73:4, 561-576.

Ammon, Ulrich 2016. English as a language of science. In: Andrew Linn, *Investigating English in Europe: Contexts and agendas*. Boston and Berlin: De Gruyter Mouton, 34-39.

Airey, John & Cedric Linder 2006. Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics* 27:3, 553-560.

Baker, Will & Julia Hüttner 2018. "We are not the language police": Comparing multilingual EMI programmes in Europe and Asia. *International Journal of Applied Linguistics* 29, 78-94.

Bezborodova, Anastasiya & Saida Radjabzade 2020. The experience of English in Higher Education: Kyrgyzstan, Tajikistan, and Uzbekistan. *World Englishes*.

Bolton, Kingsley & Maria Kuteeva 2012. English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33:5, 429-447.

British Council 2019. *The British Council Research into Provision of English as a Medium of Instruction (EMI) in Higher Education in South Caucasus Countries*. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/emi_research_terms_of_reference_final.docx - accessed 6 January 2020.

Country Report 2008. *Language Education Policy Profile: Country Report Armenia*. Yerevan: RA Ministry of Education and Science / Yerevan State Linguistic University after V. Brusov.

Dafouz, Emma & Ute Smit 2020. *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University*. Cham: Palgrave Macmillan.

Dearden, Julie 2014. *English as a Medium of Instruction: A growing global phenomenon*. London: British Council.

Diallo, Ibrahima & Anthony J. Liddicoat 2014. Planning language teaching: An argument for the place of pedagogy in language policy and planning. *International Journal of Pedagogies and Learning* 9:2, 110-117.

Dimova, Slobodanka, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen 2015. *English-Medium Instruction in European Higher Education*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Doiz, Aintzane & David Lasagabaster 2020. Dealing with language issues in English-medium instruction at university: a comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23:3, 257-262.

Dörnyei, Zoltán 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Edwards, Alison 2020 forthcoming. Language and the law: How Dutch universities legally justify English-medium education. *Dutch Journal of Applied Linguistics*.

Education First 2019. *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.co.uk/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf> - accessed 6 January 2020.

European Commission 2012. *Europeans and their Languages*. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf - accessed 20 April 2020.

Galloway, Nicola 2017. How effective is English as a medium of instruction (EMI)? <https://www.british-council.org/voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi> - accessed 6 March 2020.

Galloway, Nicola, Jaroslaw Kriukow and Takuya Numajiri 2017. *Internationalisation, Higher Education and the Growing Demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. London: British Council.

Gharibyan, Tatevik 2017. Armenian Higher Education in the European Higher Education Area. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/armenian-higher-education-european-higher-education-area> - accessed 8 January 2020.

Hamid, M. Obaidul 2016. The linguistic market for English in Bangladesh. *Current Issues in Language Planning* 17:1, 36-55.

Henriksen, Birgit, Anne Holmen and Joyce Kling 2019. *English Medium Instruction in Multilingual Universities: Academics' voices from the Northern European context*. London and New York: Routledge.

Hincks, Rebecca 2010. Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes* 29:1, 4–18.

Hultgren, Anna Kristina 2016. Domain loss: the rise and demise of a concept. In: Andrew Linn, *Investigating English in Europe: Contexts and agendas*. Boston and Berlin: De Gruyter Mouton, 153-158.

Kirkpatrick, Andy 2017. English-Medium Instruction: Global views and countries in focus. The rise of EMI: Challenges for Asia. *Language Teaching*, 7-10.

Klemenčič, Manja 2016. *Feasibility Study: Towards a New Higher Education Strategy 2016-2025 of the Republic of Armenia*.

Kuteeva, Maria 2020. Revisiting the 'E' in EMI: students' perceptions of standard English, lingua franca and translanguaging practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23:3, 287-300.

Lin, Angel M. Y. 2015. Researcher positionality. In: Francis M. Hult & David Cassels Johnson (eds), *Research Methods in Language Policy and Planning: A practical guide*. Chichester: Wiley Blackwell, 21-32.

Linn, Andrew 2016. *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*. Boston and Berlin: de Gruyter Mouton.

Linn, Andrew, Anastasiya Bezborodova & Saida Radjabzade 2020. Tolerance and Control: Developing a university language policy in Uzbekistan. *Sociolinguistica* 34.

Li Wei 2018. Translanguaging and Code-Switching: what's the difference? <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/> - accessed 6 March 2020.

Macaro, Ernesto, Samantha Curle, Jack Pun, Jiangshan An & Julie Dearden 2018. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching* 51:1, 36-76.

Maiworm, Friedhelm & Bernd Wächter 2002. *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.

Martin-Jones, Marilyn 2015. Classroom discourse analysis as a lens on language-in –education policy processes. In: Francis M. Hult & David Cassels Johnson (eds), *Research Methods in Language Policy and Planning: A practical guide*. Chichester: Wiley Blackwell, 94-106.

Mazak, Catherine M. & Kevin S. Carroll (eds) 2016. *Translanguaging in Higher Education. Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.

O'Dowd, Robert 2018. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21:5, 553-563.

Ofte, Ingunn 2014. English academic writing proficiency in higher education: Facilitating the transition from metalinguistic awareness to metalinguistic competence. *Acta Didactica Norge* 8:2.

Simpson, John 2019. *English Language and Medium of Instruction in Basic Education in Low- and Middle-Income Countries: a British Council perspective*. London: British Council.

Strategy 2019. *Strategy for Internationalization of Higher Education and Research in the Republic of Armenia*. [Unpublished draft].

Tsaturyan, Kristina, Lusine Fljyan, Tatevik Gharibyan & Mary Hayrapetyan 2017. *Overview of the Higher Education System: Armenia*. Brussels: Erasmus+.

MFARA [Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Armenia] 2019. *Study in Armenia*. <https://www.mfa.am/en/study-in-armenia/> - accessed 8 January 2020.

Thøgersen, Jacob & John Airey 2011. Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes* 30:3, 209–221.

UNESCO 2019. *Armenia: Education and literacy*. <http://uis.unesco.org/country/AM> - accessed 8 January 2020.

Wächter, Bernd & Friedhelm Maiworm 2008. *English-Taught Programmes in European Higher Education: The picture in 2007*. Bonn: Lemmens.

Wächter, Bernd & Friedhelm Maiworm 2014. *English-Taught Programmes in European Higher Education. The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.

Zenkova, Tatyana & Gulmira Khamitova 2017. English medium-instruction as a way to internationalization of Higher Education in Kazakhstan: An opinion survey in the Innovative University of Eurasia. *e-Teals* 8, 126-158.

Կից փաստաթուղթ 1

Մասնակիցների տեղեկատվական թերթիկ

ԱԴԼ-ն Հարավային Կովկասում և Ուկրաինայում

Հետազոտող՝ պրոֆ. Էնդրյու Լինն

Հրավիրում եմ Ձեզ մասնակցելու հետազոտական մի ուսումնասիրության՝ պարզելու Հարավային Կովկասի և Ուկրաինայի համալսարաններում անգլերենով ուսուցման տարբերակները: Հետազոտությունը ֆինանսավորվում է իրականացվում է Բրիտանական խորհրդի հետ համատեղ: Ծրագիրը կներառում է բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենով ուսուցմանը վերաբերող առկա գրականության, ինչպես նաև նախարարությունների և համալսարանների կողմից պատրաստված համապատասխան փաստաթղթերի ուսումնասիրություն: Այն նաև ներառելու է ԱԴԼ մեջ ներգրավված դասախոսների, ուսանողների և վարչական անձնակազմի փորձի ուսումնասիրություն: Ծրագրի արգասիքը Բրիտանական խորհրդի համար կազմված զեկույցն է, որը կարող է այնուհետ համագտագործվել շահագրգիռ կողմերի հետ, ինչպիսիք են նախարարությունները:

Ուսումնասիրության շրջանակներում Դուք կմասնակցեք բաց խմբային քննարկմանը՝ համագտագործելու բարձրագույն կրթության ոլորտում անգլերենի ձեր փորձը: Քննարկման տևողությունը մոտավոր հաշվարկներով մեկ ժամ է: Քննարկումների ընթացքում համապատասխան գրառումներ կարվեն, որոնք կպահպանվեն հետազոտական արխիվի շրջանակներում երեք տարի ժամկետով:

Խնդրում ենք նկատի ունենալ ներոգրյալը.

- Ձեր մասնակցությունն այս հետազոտությանը ամբողջովին կամավոր է:
- Դուք իրավունք ունեք ցանկացած պահի դուրս գալ՝ առանց պատճառաբանելու :
- Ոչ մի անձնական տվյալ կամ տեղեկատվություն չի ներառվի գրառումների մեջ:
- Դուք պարտավոր չեք որոշակի հարցերի պատասխանել ո՛չ հարցաթերթիկների, ո՛չ էլ հարցազրույցների ընթացքում, եթե նման ցանկություն չունեք:
- Ձեր պատասխանները կլինեն անանուն և գաղտնի, քանի դեռ դուք ձեր անունը հրապարակելու համաձայնությունը չեք տվել, օրինակ, եթե դուք հստակ նշում եք, որ ցանկանում եք, որ ձեր սեփական տեսակետները հայտնի լինեն:
- Ոչ մի անձ չպետք է նույնականացվի հավաքած ցանկացած տվյալի, հետազոտության, գրավոր զեկույցի կամ դրանից բխող հրապարակումների հետ:
- Համակարգչային տվյալների բոլոր ֆայլերը կողմավորված և պաշտպանված կլինեն գաղտնաբաժնով: Հետազոտողը ֆայլերը պահելու է անվտանգ վայրում՝ տվյալների պաշտպանության մասին օրենսդրության պահանջներին համապատասխան:
- Բոլոր թղթային նյութերը (օր.՝ համաձայնության ձևաթղթերը, լրացված հարցաթերթերը և այլն) կպահպանվեն ապահով և փակ պահարանում, հնարավորության դեպքում՝ համալսարանի տարածքում: Փաստաթղթերը կարող են սկանավորվել և պահպանվել էլեկտրոնային տարբերակով: Լուսաձորման նպատակը տվյալների անվտանգ փոխանցումն է համալսարանի անվտանգ համակարգչային համակարգերին:
- Հետազոտության արդյունքների վերաբերյալ տեղեկատվությունը հասանելի կդառնա հետազոտությունից հետո: Ձեր համալսարանին այդ մասին կտեղեկացվի:
- Հետազոտողի հետ մասնակցության ընթացքում և դրանից հետո կարող եք կապ հաստատել Էլ. փոստով (X @ Y) կամ հեռախոսով (+44 XXY):
- Եթե սույն հետազոտական նախագծի վերաբերյալ բողոքներ ունեք, կարող եք դիմել էլեկտրոնային փոստով (N@westminster.ac.uk) Ուեսթմինսթեր համալսարանի Լիբերալ արվեստի և գիտությունների հետազոտությունների տնօրեն, պրոֆեսոր Ն.-ին (N@westminster.ac.uk):

ՀԱՄԱՁԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱԹՈՒՂԹ

Ուսումնասիրության անվանումը:

ԱԴԼ-ն Հարավային Կովկասում և Ուզբեկստանում

Գլխավոր հետազոտող՝ պրոֆ. պրոֆ. Էսդրյու Լինն

Ինձ տրամադրվել է մասնակիցների տեղեկատվական թերթիկը և/կամ բացատրվել է դրա բովանդակությունը:

Այո ☐ Ոչ ☐

Ինձ հնարավորություն է ընձեռվել ցանկացած հարցադրում անել, և ստացված պատասխաններն ինձ բավարարել են:

Այո ☐ Ոչ ☐

Հասկանում եմ, որ ցանկացած պահի, առանց պատճառաբանության կարող եմ դուրս գալ հետազոտությունից:

Այո ☐ Ոչ ☐

Հասկանում եմ, որ եթե ես հետազոտությունից դուրս գամ, հնարավորության սահմաններում արդյունքների մեջ ներառված ցանկացած տվյալ կհանվի (հասկանում եմ, որ անանուն տվյալների հավաքագրումից հետո իմ տվյալների հեռացումը կարող է անհնար լինել):

Այո ☐ Ոչ ☐

Կցանկանայի ուսումնասիրության արդյունքների վերաբերյալ տեղեկատվություն ստանալ:

Այո ☐ Ոչ ☐

Ցանկանում եմ ստանալ իմ լրացված համաձայնության ձևաթղթի պատճենը:

Այո ☐ Ոչ ☐

Սույնով հաստատում եմ, որ ցանկանում եմ դառնալ վերոգրյալ ուսումնասիրության մասնակիցը:

Այո ☐ Ոչ ☐

Տեղեկացված եմ, որ հավաքված տվյալները կարող են պահպանվել արխիվում, և ես ուրախ եմ, որ իմ տվյալները կօգտագործվեն որպես ապագա հետազոտական գործունեության մաս: Տեղեկացված եմ, որ իմ տվյալներն ամբողջությամբ անանուն են գետեղվելու:

Այո ☐ Ոչ ☐

Մասնակցի Անուն, ազգանուն _____

Ստորագրություն _____ Տվյալ _____

Համաձայնության այս ձևաթուղթը կպահպանվի ձեր տրամադրած այլ տվյալներից զատ, որպեսզի ձեր պատասխանները մնան անանուն:

Ես հաստատում եմ, որ մասնակցին տրամադրել եմ Մասնակիցների տեղեկատվական թերթիկի պատճենը, որը հաստատվել է հետազոտությունների էթիկայի հանձնաժողովի կողմից, և ամբողջությամբ բացատրել եմ դրա բովանդակությունը: Ես մասնակցին հնարավորություն եմ տվել հարցեր տալ, որոնց պատասխանել եմ:

Հետազոտողի անուն, ազգանուն _____

Ստորագրություն _____ Ամսաթիվ _____

Կից փաստաթուղթ 2

Ուսանողների՝ ԱՂԼ փորձառության վերաբերյալ քննարկման հարցաշար:

Անգլերենն առօրյա կյանքում

1. Անհրաժեշտ է արդյոք անգլերեն սովորել:
2. Ավելի շատ անգլերեն սովորում են դպրոցի ներում, թե՞ դրսում: Մայրաքաղաքի և մարզերի միջև տարբերություն կա՞ այս առումով:

Անգլերենը համալսարանում

1. Ի՞նչ եք կարծում, Ձեր համալսարանը կարո՞ղ էր ավելի շատ աջակցություն ցուցաբերել լեզվական խնդիրներ ունեցող ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:
2. Ի՞նչ եք կարծում, անգլերենը պե՞տք է կիրառվի միայն անգլերենով դասավանդվող առարկաների շրջանակներում:
3. Ի՞նչ եք կարծում, այլ օտար լեզուներ (օր.՝ ռուսերեն, չինարեն) և՞ս պետք է դասավանդվեն և խրախուսվեն համալսարանում:
4. Գո՞հ եք արդյոք կիրառվող անգլալեզու մասնագիտական գրքերից և նյութերից:
5. Ի՞նչ եք կարծում, Ձեր համալսարանն ինչու՞ է ուզում Ձեզ անգլերենով դասավանդել:

Ձեր անձնական փորձառությունը

1. Ձեր կարծիքով անգլերենի իմացության Ձեր մակարդակը բավարա՞ր է ուսումնառության համար:
2. Ձեր կարծիքով ձեր դասախոսների / համակուրսեցիների անգլերենի մակարդակը «բավարա՞ր է»:
3. Հետագայում ձեր անգլերենն առավելապես օգտագործելու եք երկրի ներսում, թե՞ արտերկրում:
4. Ձեր կարծիքով անգլերենով սովորելը լավ աշխատանք գտնելը Ձեզ համար ավելի հե՞շտ կդարձնի:
5. Դասերից դուրս երբևէ անգլերեն խոսու՞մ եք:

Կա՞ որևէ այլ բան, որ կցանկանայիք նշել, որպեսզի կարողանամ լավ խորհրդատվություն տրամադրել Ձեր երկրի համալսարաններում ԱՂԼ-ի վերաբերյալ:

Դասախոսների՝ ԱՂԼ փորձառության վերաբերյալ քննարկման հարցաշար:

Անգլերենն առօրյա կյանքում

1. Անհրաժեշտ է արդյոք անգլերեն սովորել:
2. Դուք և Ձեր ուսանողները անգլերենի հմտություններն ավելի շատ սովորում են համալսարանում/դպրոցում, թե՞ դրսում:

Անգլերենը համալսարանում

1. Վստա՞հ էիք, որ կարող եք անգլերենով դասավանդել, երբ դեռ նոր էիք մեկնարկում:
2. Ի՞նչ եք կարծում, Ձեր համալսարանը կարո՞ղ էր ավելի շատ աջակցություն ցուցաբերել դասախոսներին լեզվական կարիքների ուղղությամբ: Եթե այո, ինչպե՞ս:
3. Ի՞նչ եք կարծում, անգլերենը պե՞տք է կիրառվի միայն անգլերենով դասավանդվող առարկաների շրջանակներում: Ի՞նչ տեղի կունենա, եթե դասավանդման լեզուն փոխեք:
4. Ի՞նչ եք կարծում, այլ օտար լեզուներ (օր.՝ ռուսերեն, չինարեն) ևս պետք է դասավանդվեն և խրախուսվեն համալսարանում:
5. Գո՞հ եք արդյոք կիրառվող անգլալեզու մասնագիտական գրքերից և նյութերից:
6. Ի՞նչ եք կարծում, Ձեր համալսարանն ինչու՞ է ուզում Ձեզ անգլերենով դասավանդել:

Ձեր անձնական փորձառությունը

1. Ձեր կարծիքով անգլերենի իմացության Ձեր մակարդակը բավարա՞ր է մասնագիտական կարիքների համար:
2. Ձեր կարծիքով Ձեր գործընկեր դասախոսների / ուսանողների անգլերենի մակարդակը «բավարա՞ր է»:
3. Անգլերենով գիտական աշխատանքներ հրապարակու՞մ եք: Ինչքանո՞վ է այն տարբերվում մայրենիով շարադրելուց:
4. Դասերից դուրս երբևէ անգլերեն խոսու՞մ եք՝ համալսարանում կամ այլուր:

Կա՞ որևէ այլ բան, որ կցանկանայիք նշել, որպեսզի կարողանամ լավ խորհրդատվություն տրամադրել Ձեր երկրի համալսարաններում ԱՂԼ-ի վերաբերյալ:

Կից փաստաթուղթ 3

Հարցաթերթում ներառված հարցաշար: հարցաթուղթ

Համատեքստ

1. Ո՞ր համալսարանում եք աշխատում/ուսանում:
2. Ներոգրյալից ո՞րն է լավագույնս նկարագրում Ձեր կարգավիճակը:
3. Եթե դասախոս եք, ի՞նչ առարկա եք դասավանդում:
4. Որտե՞ղ եք բնակվում:
5. Եթե օտարերկրյա ուսանող եք կամ աշխատակից, ո՞րն է Ձեր հայրերիքը:
6. Ե՞րբ եք սկսել աշխատել կամ սովորել Ձեր համալսարանում:
7. Ո՞րն է Ձեր մայրենի լեզուն:
8. Ի՞նչ այլ լեզուների եք տիրապետում:
9. Ի՞նչ այլ լեզուներ եք կիրառում Ձեր համալսարանում:
10. Ի՞նչ այլ կարգավիճակ ունի անգլերենը Ձեր համալսարանում:

Փորձառություն

11. Ի՞նչ եք կարծում, ո՞րն է անգլերենի Ձեր ներկայիս մակարդակը:
12. Մեկից ավել լեզու՞ եք կիրառում, երբ համալսարանում եք:
13. Եթե նախորդ հարցի պատասխանը «այո» է, ներոգրյալ իրավիճակներում ի՞նչ լեզուներ եք կիրառում համալսարանում:
14. Եթե նախորդ հարցի շրջանակներում ընտրել եք «Այլ» պատասխանը, խնդրում ենք մանրամասնել այստեղ:
15. Որ՞ն էր անգլերենով դասավանդվող կրթական ծրագրին միանալու Ձեր հիմնական պատճառը:
16. Ազատ ժամանակ որքա՞ն հաճախ եք անգլերենին «բախվում» (օրինակ՝ երաժշտության, համակարգչային խաղերի, կամ ֆիլմերի միջոցով)՝ ի համեմատություն համալսարանում եղած ժամանակահատվածի:
17. Անգլերենի միջազգային որևէ թեստ երբևէ հանձնե՞լ եք՝ TOEFL կամ IELTS?
18. Եթե նախորդ հարցի պատասխանն է «այո», ի՞նչ մակարդակ եք գրանցել մինչ անգլերենով ուսումնառություն/աշխատանք իրականացնելը Ձեր համալսարանում:
19. Համալսարանում Ձեր գործունեության մեկնարկից ի վեր, անգլերենի մակարդակը բարելավվելու միտված ինչ-որ դասընթացների մասնակցե՞լ եք:
20. Եթե Ձեզ անգլերենի հավելյալ մասնագիտական աջակցություն տրամադրեին, Ձեր մասնակցությունն ինչքանո՞վ հավանական կլիներ:
21. Ներոգրյալ իրավիճակներում ինչքանո՞վ եք կարող արտահայտվել անգլերենով:
22. Ինչքանո՞վ ներոգրյալ իրավիճակները կիրառելի Ձեր պարագայում:
23. Ինչքանո՞վ եք ունակ Ձեր կրթական/մասնագիտական հետաքրքրությունների շրջանակը (Ձեր ուսումնառությանը կամ մասնագիտությանը հարող շրջանակ) քննարկել անգլերենով՝ ի համեմատություն Ձեր մայրենի լեզվին:
24. Ինչքանո՞վ է անգլերենի իմացության մակարդակը բավարարում համալսարանական Ձեր կարիքները:

Վերաբերմունք

25. Ներոգրյալ ցանկից ընտրեք անգլերենով իրականացվող դասընթացի համար 5 ամենակարևոր գործոնները (1՝ ամենակարևոր գործոն, 5՝ ամենաանկարևոր գործոն):
26. Ի՞նչ կարծիք ունեք ներոգրյալի վերաբերյալ:
27. Ձեր համալսարանը Ձեզ բավարար աջակցություն տրամադրու՞մ է արդյոք անգլերենի զարգացման հետ կապված:
28. Եթե նախորդ հարցի պատասխանը «ոչ» է, հավելյալ ինչպիսի՞ աջակցություն կարող է տրամադրվել:
29. Խնդրում ենք զետեղել հավելյալ մտքեր կամ մեկնաբանություններ վերոգրյալ հարցադրումների, կամ անգլերենի միջոցով դասավանդմանն ու ուսումնառությանը վերաբերող ցանկացած խնդրի վերաբերյալ: