



«Նոր ժամանակի կրթություն» ՀԿ

ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ  
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ  
ԴԱՍԸՆԹԱՑ

ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ  
ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Հետազոտության թեման՝ Գրաճանաչության կազմակերպման  
առանձնահատկությունները

Առարկան՝ Դասվար

Հետազոտող ուսուցիչ՝ Ավանեսովա Սվետլանա Յուրիի

Ուսումնական հաստատություն՝ Ալ. Բլոկի անվան հմ 122  
հիմնական դպրոց

Երևան 2022

## Բովանդակություն

Ներածություն .....	3
ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ.....	5
ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ՀԱՅ ԴՊՐՈՑՈՒՄ .....	5
ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ .....	15
ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ-ՀԱՄԱԴՐԱԿԱՆ ՀՆՉՅՈՒՆԱՎԱՆԿԱՅԻՆ ԵՎ ՀՆՉՅՈՒՆԱԲԱՌԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....	16
Եզրակացություն.....	19
Գրականության ցանկ .....	20

## Ներածություն

Գրաճանաչության ցանկացած մեթոդով աշխատելիս գրեթե առանց բացառության առանձնացվում է հատուկ նախապատրաստական շրջան, որի ժամանակ լուծվում են ուսուցման այդ փուլի մանկավարժահոգեբանական ուսումնասիրությունների արդյունքների հիման վրա մշակված գրաճանաչության շրջանի բովանդակությամբ ու մեթոդներով, նախադպրոցական տարիքի երեխաների տարիքային առանձնահատկություններով, կրթօջախի տեսակով ու կրթության՝ այդ օղակի նպատակներով պայմանավորված որոշակի խնդիրներ: Նախաալբեմական շրջանը ոչ միայն անհրաժեշտ, այլև խիստ կարևոր է բոլոր դպրոցների ու բոլոր առաջին դասարանցիների համար, քանի որ հետագա աշխատանքի ամբողջ հաջողությունը մեծ չափով կախված է աշակերտների դպրոցի համար լավ նախապատրաստված լինելուց, այսինքն՝ նախապատրաստական բաժնի հիմնական նպատակը գրաճանաչության ուսուցման աշխատանքների համար անհրաժեշտ հող ստեղծելն է: Նրա հիմնական նպատակներից է երեխաներին միասնական դասարանական կոլեկտիվի մեջ կազմակերպելը, կարդալ ու գրել սովորելու աշխատանքի համար նրանց տեսականորեն ու գործնականորեն, հոգեբանորեն ու ֆիզիկապես նախապատրաստելը և այլն: Հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում այս շրջանին ավելի շատ ժամեր են հատկացվում: Այստեղ սովորողների հիմնական մասն ունենում է լեզվական լուրջ թերություններ և նրանց բառապաշարը խիստ աղքատիկ է: Թույլ են տիրապետում լեզվի քերականական կառուցվածքին, դժվարանում են իրենց տեսածի, լսածի, դիտածի մասին կապակցված խոսքով արտահայտվել: Լեզվական արատի պատճառով չեն կարողանում լիարժեք կերպով հաղորդակցվել, որն էլ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի հիմնական խնդիրներից մեկն է հանդիսանում:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների գործունեության առաջնային տեսակը խաղն է, որն ունի անգնահատելի նշանակություն նրանց մտավոր, ֆիզիկական, հոգեկան զարգացման, ինչպես նաև նրանց անձնավորության և սոցիալիզացման ձևավորման գործընթացում: Հատուկ կարիքներով երեխաների համար խաղն

իրականացվում է՝ հաշվի առնելով նրանց կորոդությունները, առանձնահատկությունները՝ ցուցաբերելով անհատական մոտեցում:

Ծնողները կարող են նպաստել երեխայի խոսքի զարգացմանը՝ բառերը ճիշտ արտասանելով, երեխայի սխալ արտասանություններն ուղղելով: Դպրոց գնալուց առաջ երեխան պիտի տիրապետի բանավոր խոսքին՝ ճիշտ արտասանի իրեն ծանոթ բառերը, ազատ և անկաշկանդ խոսի, ըստ անհրաժեշտության բարձր կամ ցածր՝ սեփական մտքերն արտահայտել կարողանա, հեքիաթների ու պատմությունների մասին հարցերին պատասխանի, հարցեր տա և այլն:

Աշխատանքի նպատակն է ուսումնասիրել հայոց լեզվի գրաճանաչության պատմության մեջ գոյություն ունեցող փորձ ու զարգացման ընթացքը, վաղ գրաճանաչությունը, որպես երեխաներին դպրոցին նախապատրաստելու միջոց:

Աշխատանքի նպատակից բխում են այնպիսի խնդիրներ ինչպիսիք են՝

1. Ուսումնասիրել գրաճանաչության կազմակերպման գործընթացի առանձնահատկությունները դպրոցում

2. ուսումնասիրել հետազոտվող թեման գիտամեթոդական գրականության մեջ և գործնականում

Աշխատանքի կազմակերպմանը նպաստել է թեմայի շուրջ եղած մասնագիտական գրականության ուսումնասիրումը, հետազոտության համար անհրաժեշտ մեթոդների սահմանումը, ինչպես նաև արդյունքների ամփոփումը:

## ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ

### ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈՂՆԵՐԸ ՀԱՅ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Հայ դպրոցն ունի գրաճանաչության մեթոդների հարուստ գանձարան, որը վկայում է հայ ժողովրդի, հայ մտավորականների՝ մատաղ սերնդի կրթության, ասել է՝ ազգապահպանման նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունքի առկայությունը:

Այսօր ևս անընդհատ պրպտումներ են կատարվում գրաճանաչության արդյունավետ մեթոդների և դրանց իրականացման եղանակների մշակման ուղղությամբ: Մասնավորապես ուշագրավ է սփյուռքի հայկական կրթօջախներում սովորող երեխաների համար նոր այբբենարանների, մայրենիի դասագրքերի ստեղծման ուղղությամբ ազգանվեր շարժումը:

Հայ դպրոցում գործադրված գրաճանաչության մեթոդներից շատերը կարճ կյանք են ունեցել, սակայն մի մասից առանձին տարրեր այսօր էլ դեռես օգտագործվում են աշխարհի տարբեր անկյուններում ապրող հայ մանուկներին գրաճանաչ դարձնելու գործընթացում: Այս իմաստով գրաճանաչության պատմական մեթոդների իմացությունը կօգնի գրաճանաչության ժամանակակից մեթոդիկայի ճիշտ գործածությանը: Ներկայացնենք հայ դպրոցում պատմականորեն գործածված գրաճանաչության մեթոդները:

Հնչական կամ պատմական մեթոդի հիմնադիրն ու տարածողը Մեսրոպ Մաշտոցն էր: Ըստ Մեղրակ Մանդինյանի՝ գրաճանաչության պատմության վաղ շրջանում գործադրվել է հնչական մեթոդը: «Հայոց գիրը ոչ թե պատկերագրություն կամ նկարադրոշմ գրություն է, այլ հնչյունների նշան: Յուրաքանչյուր ձայն յուր սեփական նշանն է ստացել: Սկզբներում մեր այբուբենը մեծ կատարելություն պիտի ունենար այնպես, որ այն ժամանակ գրության համար միայն մի կանոն կարող էր լինել. գրի՞ր, ինչպես որ դու հնչում ես»<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Մ. Մանդինյան, Հայերեն լեզվի դասատվությունը ծխական ուսումնարաններում, 1889, էջ 15:

Հայ ժողովրդի պատմության ծանր օրերին անուշադրության մատնվեց հնչյունային մեթոդը, և մինչև 19-րդ դարի հիսնական թվականները գործածվեց գրկապության կամ տառանունների մեթոդը:

Գրաճանաչության ուսուցման հնչյունային մեթոդը երկրորդ անգամ մուտք գործեց հայ դպրոց Խաչատուր Աբովյանի շնորհիվ: Աբովյանն էր այն հերետիկոսը, որը պատերազմ հայտարարեց գրկապության մեթոդի դեմ: Նա սովորեցնում էր ճանաչել ու գրել (կամ գրել ու ճանաչել) բոլոր տառերը՝ յուրաքանչյուր տառի ուսուցումը կապելով նրա հնչյունի հետ: Երբ աշակերտը բոլոր տառերը կարողանում էր գրել ու կարդալ, նա խորհուրդ էր տալիս գրի առնել կենդանի խոսքը և գրածը կարդալ: Հայտնի է, որ Աբովյանի այս նորարարությունը հանդիպեց լուրջ դիմադրության խավարամիտ մարդկանց կողմից:

1869 թ. Սեդրակ Մանդինյանը մանկավարժամեթոդական տեսանկյունով հիմնավորված ներկայացրեց գրաճանաչության կազմակերպման գործընթացի 6 բաղադրիչները. «1. հնչական վերլուծություն բառի, 2. գրություն, 3. գրածի ընթերցանություն, 4. շարժուն տառերից բառերի կազմության և նոցա վերլուծություն, 5. այդ բառերի գրություն, 6. գյուտ այնպիսի բառերի, որոնց մեջ լինի պահանջված հնչյունը»<sup>2</sup>:

Գրաճանաչության հնչական մեթոդը թեև բավականին երկար ժամանակ գործածվեց հայ դպրոցում, սակայն այն իր կատարելությանը հասցրեց Ղազարոս Աղայանը: Աղայանը գրաճանաչության ողջ գործընթացը բաժանում էր 5 շրջանի: Առաջին շրջանում նա կարևորում էր երեխաների «լեզուն բանալը», որն ուներ խոսքի զարգացման նպատակ: Այս նպատակին հասնելու համար մեծ մանկավարժն առաջարկում էր հեքիաթների ունկնդրումն ու վերարտադրումը, շուտասելուկների, հանելուկների, առակների և առածների օգտագործումը՝ որպես «նոցա խոսցնելու» միջոց: «Սոցանով վարժապետը պետք է շարժման մեջ գցե նոցա գիտակցությունը, սովորեցնե նոցա մտածել և դատել, մարզել նոցա լեզուն, որ կարողանան հեշտությամբ արտասանել յուր առաջարկած բառերը»<sup>3</sup>:

<sup>2</sup> Ս. Մանդինյան, «Չայերեն գրել-կարդալ սովորեցնելու հրահանգ», Ս. Պետերբուրգ, 1869, էջ 16:

<sup>3</sup> Ղ. Աղայան, Երկերի ժողովածու, 1950, հ. 3, էջ 94:

Երկրորդ շրջանում Ադայանն առաջարկում էր ձևավորել աշակերտների վերլուծական կարողությունները, որոնք նա համարում էր կարդալու նախնական ունակությունների մշակման հիմքը: Երբ երեխաների խոսքը համեմատաբար կատարելագործված, հղկված է, Ադայանն առաջարկում էր անցնել «լուծումն պարբերությանց»: «Այս շրջանի մեջ նախընթաց նյութերի վրա պիտի ավելանա պարբերությանց կամ նախադասությանց լուծումն, որն է՝ իմանալ, թե այս կամ այն պարբերության մեջ քանի բառ կա»<sup>4</sup>: Այս նպատակով Ադայանն առաջարկում էր վերցնել առանձին պարզ նախադասություններ և արտասանել դրանք հատ-հատ արտաբերելով յուրաքանչյուր բառը:

Օրինակ՝

Ես...գնացի...տուն: Արշակը...յուր...գրիչը...կորցրեց:

Ինչպես տեսնում ենք, Ադայանը նախ առաջարկում էր կարդալ առանց օժանդակ բայերի, իսկ հետո՝ օժանդակ բայերով նախադասություններ: Երբ այս աշխատանքում երեխաները վարժվում էին և կարողանում ասել, թե նախադասության մեջ քանի բառ կա, Ադայանն անցնում էր երրորդ խնդրի լուծմանը:

Երրորդ շրջանն Ադայանն անվանում էր «լուծումն բառերի», որի նպատակն էր երեխաներին ծանոթացնել խոսքի՝ համեմատաբար փոքր մասնիկին՝ վանկին: Նա սովորեցնում էր բառերը «կտոր-կտոր» անել, իսկ հետագայում այդ «կտորները» երեխաներն անվանում էին «վանկ»: Ադայանն այս աշխատանքը շատ էր կարևորում, որովհետև, ըստ նրա, եթե երեխան չկարողանա բառի մեջ գտնել վանկերը, նա չի կարող կարդալ:

Չորրորդ շրջանն Ադայանն անվանում էր «վանկի լուծումն» ապահովող փուլ: Որպեսզի ամրակայի երեխայի՝ բառերը վանկերի բաժանելու կարողությունը և այն հնչյունների վերածելու ունակություն մշակի, Ադայանն օրինակ էր բերում թոթովախոս երեխայի, իսկ հետո՝ կակազող մարդու խոսքը: Այս օրինակները նա ընտրում էր՝ հիմք ընդունելով բաղաձայն հնչյուններով սկսվող բառերը (կը-կը-բակ, նը-նը-շան): «Վանկերն իրարու հավասար են, իրենց մեջ կարճ ու երկար չկա, բայց

---

<sup>4</sup> Նույն տեղում:

պետք է գիտենալ, որ ամեն մի վանկ մի բարձր ձայն ունի յուր մեջ, այդ բարձր ձայնի հետ լավում են մի կամ երկու ցածր ձայն: Օրինակ, եթե ասեն՝ ա՛...փ, այստեղ երկու ձայն է լավում, մեկը բարձր՝ ա, մյուսը՝ ցածր՝ փ»<sup>5</sup>: Աղայանը հիմնավորում է, որ մինչև երեխաները չկարողանան որոշել, թե բառի մեջ ինչպիսի ձայներ են լավում, որն է բարձր ձայնը. որը՝ ցածրը, չի կարելի սկսել նրանց գրել ու կարդալ սովորեցնելու գործընթացը: Ընդ որում, նրա կարծիքով, այս կարողությունն այնքան կատարելության պիտի հասնի, որ երբ ուսուցիչը հանձնարարի որոշակի բարձրությամբ, որոշակի ցածրությամբ ձայներ ունեցող բառեր ասել, երեխաները պետք է կարողանան արագ մտածել և ասել: Այս կարողության ամրակայումից հետո, ըստ Աղայանի, կարելի է անցնել հինգերորդ՝ «թելադրության» շրջանին: Այս շրջանի գերխնդիրը նախ բանավոր, ապա՝ գրավոր վարժությունների միջոցով գրելու, կարդալու մեջ երեխաներին վարժեցնելն է: Ընդ որում, Աղայանը գտնում էր, որ նախ ձեռագիր տառերը պիտի երեխան ճանաչի, ապա՝ տպագիրը:

Ըստ էության՝ Ղ. Աղայանի առաջադրած գրաճանաչության կազմակերպման ուղին վերլուծական-համադրական հնչյունային մեթոդն է, որն այսօր էլ (որոշ փոփոխություններով) գործածվում է մեր դպրոցում: Գրաճանաչության ուսուցման հնչյունային մեթոդի կողմնակից Թ. Խզմայանը գտնում էր, որ «ամենահաջող է գրել կարդալն սկսել միաժամանակ՝ զուգահեռաբար ու ձեռագիր տառերից»<sup>6</sup>:

Այս և այլ հնարների վերլուծական ներկայացումով Խզմայանը տվեց գրաճանաչության ուսուցման գործընթացի հոգեբանամանկավարժական և մեթոդական հանգամանակից վերլուծությունը՝ նպաստելով հնչյունային մեթոդի տարածմանն ու կատարելագործմանը հայ դպրոցում: Տառանունների կամ գրկապության մեթոդը հայ դպրոցում տիրապետել է մինչև 19-րդ դարի առաջին կեսը: Այս մեթոդով գրաճանաչության ուսուցման ժամանակ երեխաներին սովորեցնում էին տառանունները՝ այբ, բեն, գիմ ..., և ճանաչել տալիս դրանց տառերը: Որե՛է բան կարդալու համար աշակերտները նախ պետք է ասեին այդ բառի մեջ մտնող տառերի անունները, ապա դրանք իրար կապելով՝ արտասանեին բառը: Օրինակ որպեսզի երեխան կարդար Արարատ բառը, աշակերտը պիտի արտաբերեր Այբ+բե+

<sup>5</sup> Ղ. Աղայան, Երկերի ժողովածու, հ. 4, 1950, էջ 110:

<sup>6</sup> Թ. Խզմայան, Մայրենի լեզվի մեթոդիկա, էջ 82-83:



այբ+րե+այբ+տյուն = Արարատ: Այնուհետև այսպես պետք է ընթերցելին նախադասության կազմի մեջ մտնող բոլոր բառերը, հետո միացնելին՝ դարձնելով նախադասություն: Ակնհայտ է, թե այսպես կարդալը որքան դժվարություն կարող էր ներկայացնել երեխայի համար, որքան շատ ժամանակ կպահանջեր կարդալ սովորելը, և ինչ տհաճություն կպատճառեր այդ գործընթացը երեխային: Արդյունքում՝ գրաճանաչության գործընթացը բարդանում էր, երկարում, իսկ գրելու և կարդալու նկատմամբ սերն ու հետաքրքրությունը նվազում:

Գրաճանաչության վանկային մեթոդի գործածությունը բավականին պարզեցրեց գրաճանաչության գործընթացը:

Այս մեթոդով երեխաներին գրաճանաչ դարձնելիս իբրև կարդալու ամենափոքր միավոր ընդունվում էր վանկը: Այբբենարաններում օգտագործվում էր վանկերի նշման մի քանի եղանակ՝ բառի վանկերը գրվում էին իրարից անջատ (քիչ հեռու)՝ ժամացույց, փոքրիկ գծիկով բաժանված (ժա-մա-ցույց) կամ ամբողջական՝ օգտագործելով աղեղանման գծեր (ժամացույց): Ի դեպ, վերջին երկու եղանակներն առ այսօր օգտագործվում են տարբեր այբբենարաններում (ոչ միայն հայ): Վանկային մեթոդով երեխաներին գրաճանաչ դարձնելու գործընթացում չէր բացառվում վանկը հնչյունների տարրալուծելու աշխատանքը, իսկ կարդալիս տառերն առանձին-առանձին հեզելը: Անշուշտ, այսօր էլ գրաճանաչության պրակտիկայում ուսուցիչները հաճախ են կիրառում վանկը տառերով կարդալու եղանակը, որը մասնավորապես դժվար կարդացող երեխաների հետ աշխատելիս ուսուցչին օգնում է ճշտել, թե արդյո՞ք երեխան ճանաչում է բառի կազմի մեջ մտնող բոլոր տառերը: Սակայն ընդամենը այդքանը: Երբեմն անհրաժեշտ է նաև վանկերով կարդալը, որն այսօր էլ գործածվում է շատ այբբենարաններում: Սակայն մաքուր վանկային մեթոդով կարդալ սովորեցնելը սխալ է. այն խոչընդոտում է հասկանալով կարդալու կարողության ձևավորմանը: Գրաճանաչության՝ օրինակելի կամ նորմալ բառերի մեթոդով գրել-կարդալ սովորեցնելու համար երեխաներին առաջարկվում էին իրարից անկախ, ինքնուրույն, պարզ և հեշտընկալ բառեր (ուշ, նուշ, անուշ, մաս, սար, սարդ), բացատրվում էր դրանց իմաստը, որը նպաստում էր այդ բառերի առանց դժվարության ընթերցելուն: Այնուհետև կատարվում էր հնչյունային վերլուծություն,

ապա այդ բառը գրվում էր գրատախտակին, աշակերտների ուշադրությունը հրավիրվում էր նրա կազմի մեջ մտնող յուրաքանչյուր տառի, ինչպես նաև մյուս տառերի նկատմամբ նրա ունեցած դիրքի վրա: Այնուհետև յուրաքանչյուր տառը և ամբողջ բառը գրվում էր օդում, ապա՝ սեղանի վրա: Այս կարողությունների ձևավորումից հետո սովորած հնչյուններն ու տառերն օգտագործվում էին ծանոթ հնչյունների և տառերի կապակցության մեջ կամ դրանք ավելացվում էին արդեն ծանոթ բառերի վրա՝ նոր բառեր ստանալու համար: Օրինակ՝ մատ-արմատ, ուկ-մուկ, ութ-թուր... Այս ձևով բառն ու նրա մեջ եղած անծանոթ հնչյունը, նրա տառը ճանաչել տալուց հետո ուսուցիչն անցնում էր նոր սովորած տառը և այդ տառը պարունակող բառը գրելուն և գրածը կարդալուն: Դրանից հետո առաջադրվում էր տպագիր նյութ՝ արդեն ծանոթ բառը կարդալու համար: Ձեռագիր տառերով նյութի ընթերցանությունն, ըստ երևույթին, այդ ժամանակահատվածում պայմանավորված էր դասագրքերի ձեռագիր շարագրմամբ, սակայն այն խստագույնս մերժվեց և այսօր էլ չի երաշխավորվում, որովհետև նախ՝ ձեռագրից կարդալը դժվար է և անիմաստ (հետագայում, միևնույնն է, երեխան ավելի շատ պիտի կարդա տպագիր նյութ), երկրորդ՝ մեկ ուսուցչի ձեռագրին ընտելանալուց հետո չափազանց դժվար է մեկ այլ ուսուցչի ձեռագիրը կարդալը:

Ա. Բահաթրյանն օրինակելի կամ նորմա բառերի մեթոդով աշխատելիս գրուսուցման գործընթացը բաժանում էր բաղադրիչների,

- ա) դիտողական ուսուցում,
- բ) գրուցատրական վարժություններ,
- գ) օրինակելի բառի բացատրություն և վերլուծություն,
- դ) օրինակելի բառի գրուսուցում,
- ե) օրինակելի բառի ընթերցում:

Այս խնդիրների լուծումից հետո անցնում էր գծապատկերների օգնությամբ կարդալ սովորեցնելուն:

Բահաթրյանի կարծիքով «գրաճանաչության ուսուցման կազմակերպման այս մեթոդը երեխային սովորեցնում է մտածել-խոսել-գրել-կարդալ-երգել՝ այդ բոլորն առանց իրարից անջատելու»<sup>7</sup>:

Հ. Տեր-Միրաքյանը<sup>8</sup>, ի տարբերություն իր նախորդների, առաջարկում էր նախ սովորեցնել կարդալ, ապա գրել, բաղաձայններն անցնել միայն ձայնավորների հետ՝ սովորած տառով կազմված բառը կարդալու համար հիմք ընդունելով այն, որ ձայնավոր հնչյունից կամ նրա տառից է գոյանում բառը: Օրինակ՝ ս-ա-ր ա, ար, սա, սար: Սակայն այս մեթոդն արդեն մերժված է մեր լեզվի համար, թեև նրա շատ տարրեր օգտագործվեցին հնչյունային մեթոդի մեջ:

Օրգանական մեթոդի հիմնադիրը՝ Սեդրակ Մանդինյանը, հրաժարվեց իր առաջադրած հնչական մեթոդից և 1909 թ. վերակազմեց «Նոր այբբենարան օրգանական մեթոդով» դասագիրքը: Այս դասագրքում բաղաձայններն անկախ հնչյուններ չէին համարվում, իսկ կարդալու ժամանակ բառի մեջ հենակետեր էին դրվում: Առանձին և անկախ էին ուսուցանվում միայն ձայնավորները, իսկ բաղաձայններն ուսուցանվում էին ձայնավորների հետ, որպեսզի դրանք արտասանվեն մաքուր, անխառնելի հնչյունը չխանգարի բաղաձայն հնչյունների ճիշտ ընկալմանը): Մանդինյանը կարևորում էր սկզբում նախադաս բաղաձայնը հնչեցնելը, հետո՝ վերջադաս բաղաձայնը՝ սա, սա: Նա գտնում էր, որ երեխային գրել սովորեցնելը հարկավոր է սկսել միայն այն ժամանակ, երբ նրա մեջ ծագել է գրելու ցանկություն: Ս. Մանդինյանը նախադասության գծապատկերը ներկայացնում էր այսպես. Աշակերտը վաղ առավոտյան դպրոց գնաց:

Մանդինյանը գրելու ուսուցման վարժություններն սկսում էր ամենապարզ գծից և աստիճանաբար բարդացնում: Տառերի ձևավորման համար նա ընդունում էր հիմնականում երկու տեսակի գծեր՝ բարակ, որը պայմանականորեն նշանակում էր 1-ով, և հաստ, որը նշանակում էր 2-ով:

<sup>7</sup> Ա. Բահաթրյան, Մայրենի լեզվի ուսուցումը տարրական դպրոցների մեջ, Թիֆլիս, 1878, «Մանկավարժական թերթ», թիվ 1:

<sup>8</sup> Հ. Տեր-Միրաքյան, «Դասավանդության ուղեցույց, օրինակելի դասեր և նրանց տեսությունը», Թիֆլիս, 1908 թ.:

Գրելուց առաջ յուրաքանչյուր տառ կամ թիվ ուսումնասիրվում էր այդ տեսանկյունով և վերածվում թվային պլանի, որպեսզի աշակերտների համար պարզ դառնար, թե ինչ գծերից է բաղկացած այս կամ այն տառը:

Կարդալու կարողության ձևավորման և հասկանալով կարդալու ունակության զարգացման գործում նա մեծ տեղ էր տալիս շարժական տառերին:

Բաղաձայն տառն առանձին հնչեցնելուց խուսափելու համար Շանթն առաջարկում է գրելու ժամանակ տառերը միայն նկարել՝ առանց հնչելու, իսկ ապա հնչել ու գրել ամբողջ տառը միայն այն ժամանակ, երբ արդեն երեխան սովորած կլինի նոր տառի գրությունը և կարող է այն գրել ծանոթ տառերի կապակցության՝ բառի մեջ: Օրինակ՝ **պ** տառը սովորեցնելու համար շարժական տառերով կազմված **պար** օրինակելի բառի վերջին ծանոթ բաղաձայնը ծածկելով ու բացելով՝ ուսուցիչը երեխաներին կարդալ է տալիս պա, պար, պա, իսկ հետո **ր** տառը ծածկելով, իսկ **պ** տառը մե՞կ ծածկելով, մե՞կ բացելով՝ կարդալ է տալիս պա, ա, պա, ա, մինչև որ երեխաները սովորում են **պ** տառը կապակցության մեջ կարդալ, իսկ հետո՝ շատ ավելի ուշ, տպագիր կարդալ է առաջարկում:

Օրգանական մեթոդը կարևոր նորություն չբերեց հայ դպրոց և, բնականաբար, զգալի հետք չթողեց գրուսուցման մեթոդիկայի պատմության մեջ:

Քսաներորդ դարասկզբիս գրաճանաչության գործընթացում սկսվեց կիրառվել գիտական հնչյունաբանության վրա հիմնված մաքուր-բնական հնչյունների մեթոդը: Հայ իրականության մեջ այդ մեթոդը հիմնադրվեց Գուրգեն Էդիլյանի «Փայլուն արև» այբբենարանի միջոցով: Հետագայում (1923) նրա «Հայոց լեզվի մեթոդիկա» աշխատության մեջ գիտական համակարգով ներկայացվեցին այդ մեթոդի կիրառման բաղադրամասերը: Այս մեթոդի առաջին կարևոր հանգամանքը բառի մեջ մտնող հնչյունների մաքուր, անխառն արտասանությունն էր: Հնչյուն-տառերի ուսուցման հաջորդականությունն ընտրվում էր՝ հաշվի առնելով դրանց արտասանության աստիճանական բարդացումը և երեխաների խոսքում ունեցած գործածության հաճախականությունը: Սրանք և՛ լեզվաբանության, և՛ հոգեբանության, և՛ մեթոդիկայի տեսանկյունից հիմնավորված մոտեցումներ էին, որոնք այսօր էլ ընկած են այբբենարանների կազմման հիմքում: Այսպիսի հիմնավորումներով ընտրելով

տառերի հաջորդականությունը՝ երեխաների գրաճանաչությունը կազմակերպվում էր հնչյունից դեպի տառը գնացող ուղիով: Մակայն ըստ Էդիլյանի՝ աշակերտը հնչյունին ծանոթանում էր բառից դուրս, որը հետագայում խոչընդոտում էր բառի մեջ նրա գիտակցմանը: Շահեկան էր նրա այն դիրքորոշումը, որ բաղաձայնները ձայնավորներին հավասար հնչյուններ էին համարվում, այդ իսկ պատճառով «բաղաձայն հնչյունը ազատ էր «ը» ձայնավորի կցումից: Հեշտությամբ կարելի էր գաղափար կազմել այդ հնչյունների մասին, եթե վերցնելու լինեինք մի բառ կամ այնպիսի վանկ, որի մեջ բաղաձայն մեկ հնչյուն կա, և ուշադրություն դարձնեինք այն բանի վրա, թե բաղաձայնն ինչպես է արտասանվում»<sup>9</sup>:

Այս մեթոդն ամբողջությամբ չընդունվեց և չկիրառվեց հայ դպրոցում, սակայն զգալիորեն նպաստեց հնչյունային մեթոդի զարգացմանը:

Հետագայում աշխարհում լայն կիրառություն գտավ Ամերիկայում մշակված (բնականաբար՝ անգլերենի համար) ամբողջական բառապատկերների մեթոդը, որը հենց իր բնօրրանի անունով էլ կոչվեց ամերիկյան մեթոդ:

Այս մեթոդով կարդալ սովորելիս երեխաները նախապես չեն ճանաչում առանձին տառերը, բնականաբար՝ նաև հնչյունները: Եկար-բառերի օգնությամբ երեխաները կարդում են դրանց անունները, որոնք գրված են նկարների տակ: Այսպիսի մի քանի խումբ բառեր կարդալուց հետո (երբ արդեն ամբողջությամբ բառապատկերը յուրացված է) երեխաները կարդում են դրանցով կազմված բառակապակցություններ, ապա՝ նախադասություններ, հետո՝ դրանցով կազմված բնագիրը: Հետագայում կարդալու գործընթացը հեշտացնելու և արագացնելու նպատակով ցուցադրվում էին ամբողջական թեմատիկ նկարներ, նկարում պատկերված յուրաքանչյուր առարկայի տակ գրված էր լինում համապատասխան բառը, իսկ ամբողջ նկարի տակ՝ նախադասությունը: Ուսուցումն սկսվում էր թեմատիկ նկարին համապատասխան գրված նախադասությունից: Երկրորդ փուլում առարկայական նկարների օգնությամբ երեխաները «կարդում» էին բառերը, այնուհետև սովորած բառերը առանձնացնում, խմբավորում էին ըստ հնչյունային կազմի, և մանրակրկիտ ու երկարատե աշխատանքի միջոցով երեխաներին

<sup>9</sup> Գ. Էդիլյան, Չայոց լեզվի մեթոդիկա, Թ., 1923, էջ 49:

բացատրվում էր բառերի հնչյունային կազմը, դրանք համեմատելու միջոցով նրանք համոզվում էին, որ բառերի հնչյունային կազմերը տարբեր են: Միայն այս ամենից հետո ուսուցչի օգնությամբ երեխաները նկատում էին, ընկալում և առանձնացնում յուրաքանչյուր բառի մեջ մտնող հնչյունները, ծանոթանում դրանց պատկերին՝ ձեռագիր տառին: Դասարանից դասարան անցնելով՝ երեխաներն աստիճանաբար անցնում են ձեռագիր տառից տպագրին, ձեռագիր բնագրից՝ տպագիր բնագրի ընթերցմանը:

Այս երկարատև, խրթին ու բարդ գործընթացի հիմքում ընկած է այն հիմնավորումը, որ մարդն ընթերցելիս ոչ թե կարդում է բառի առանձին տառերը, այլ ամբողջական բառը, ինչպես խոսելիս, երեխան արտասանում է (կամ սովորում է արտասանել) ոչ թե առանձին հնչյուններ, այլ ամբողջական բառեր:

Այսօր էլ սփյուռքի շատ դպրոցներում օգտագործվում է այս մեթոդը, թեև այն նախատեսված է անգլերենի համար և հակասում է մեր լեզվի հնչյունային առանձնահատկություններին: Սակայն այս մեթոդից վերցված որոշ տարրեր, որոշակի փոփոխություններով, հայ դպրոցում օգտագործվում են նաև այսօր: Օրինակ՝ նկար-բառերի օգտագործումը նոր հնչյուն-տառի ուսուցման ժամանակ, պարզ բառերի ընտրությունը (մեկնաբառը կամ բառաշարքերում օգտագործվող բառերը), հնչյունից տառի առանձնացումը և այդ գործընթացում վանկի օգտագործումը, թվով քիչ հնչյուն-տառեր պարունակող բառերի ընթերցումն ու դրանց «աճեցումը» սկզբից կամ վերջից և այլն:

## ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Գրաճանաչության ուսուցման մեթոդիկայի պատմական զարգացման գործընթացում մեկը մյուսին փոխարինել են տարբեր մանկավարժահոգեբանական հիմնավորում ունեցող մեթոդներ, հիմնարար տեսություններ, որոնք անցնում են այբբենարանից այբբենարան, մեթոդիկայից մեթոդիկա: Եվ դա բնական է, որովհետեւ ժամանակի քննությունը բռնած մոտեցումների կիրառմամբ և կատարելագործմամբ է միայն ապահովվում գիտության առաջընթացը:

Այսօր հայ իրականության մեջ գործում են գրաճանաչության ժամանակակից՝ վերլուծական-համադրական հնչյունավանկային և վերլուծական-համադրական հնչյունաբառային մեթոդները, որոնք կիրառվել և կիրառվում են նաև ռուսական մեթոդիկայում և հենվում են հայ և համաշխարհային դպրոցի գրաճանաչության կազմակերպման պրակտիկայով արդարացված այլ մեթոդների առանձին տարրերի վրա:

Այս մեթոդները հայ դպրոցում գիտականորեն հիմնավորված ներդրեց պրոֆեսոր Ա. Տեր-Գրիգորյանը, որի ստեղծած այբբենարանները լուրջ քայլ էին հայ այբբենարանագիտության մեջ:

Այս մեթոդները կոչվում են վերլուծական-համադրական, որովհետև երկուսի դեպքում էլ հնչյունային վերլուծությունը նախորդում է համադրման փուլին, սակայն երկու փուլերը սերտորեն կապված են, որովհետև նոր հնչյունի ուսումնասիրությունն իրականանում է բառի շուրջ տարվող վերլուծական և համադրական աշխատանքի միջոցով, հնչյուն-տառի ուսուցումն սկսվում է բառի «քայքայումից» մինչև հնչյուն (վերլուծություն), այնուհետև բառի կազմի մեջ մտնող բոլոր հնչյունները համաձուլվում են (համադրություն) բառն ամբողջական կարդալու համար: Հնչյուն-տառի ուսուցումն ընթանում է հնչյունից տառը գնացող ուղիով:

**ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ-ՀԱՄԱԴՐԱԿԱՆ ՀՆՉՅՈՒՆԱՎԱՆԿԱՅԻՆ ԵՎ ՀՆՉՅՈՒՆԱԲԱՌԱՅԻՆ  
ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Վերլուծական-համադրական հնչյունավանկային մեթոդն ստեղծվել է՝ հիմք ընդունելով անցյալում գործածվող մի շարք մեթոդներից ընտրված և պատմականորեն արդարացված բազմաթիվ տարրեր:

Այս մեթոդով երեխաներին գրաճանաչ դարձնելիս կարևորվում է բառի հնչյունային վերլուծությունը. «Լեզվական վերլուծությունն իրականացվում է ամբողջից դեպի մասը և մասից դեպի ամբողջը տարվող հակադիր գործողություններով՝ պատմություն-նախադասություն-բառ-վանկ-հնչյուն և հակադարձ շղթայով»<sup>10</sup>, և կարդալու նվազագույն միավոր դիտվում է վանկը: Այսինքն՝ երեխաները կարդալ են սովորում վանկերով: Սակայն այդ չի նշանակում, որ վանկերով կարդալն ուղեկցում է երեխային ամբողջ գրաճանաչության ընթացքում, երբ աշակերտների մեջ ձևավորվել են նոր տառը բառի մեջ ճանաչելու, մնացած տառերի հետ ձուլելու և կարդալու կարողությունները, երեխաները կարդում են բառերով, որոնք ունեն վանկային կորեր: Այդ եղանակով կարդալիս աշակերտները բառի մեջ տեսնում են դրանք, մտովի վերլուծում բառի վանկային կառույցը և սովորում են կարդալ՝ հիմք ընդունելով վանկը: Հետագայում՝ մեկ տասնյակ հնչյուն-տառերի յուրացումից հետո, երեխաները սկսում են բառերով կարդալ:

Հայ իրականության մեջ գործածված և գործածվող այբբենաբաններն ուսումնասիրելիս (և ոչ միայն հայ) ակնառու է դառնում, որ որևէ մեթոդ առանձին հանդես չի գալիս:

Քննելով, բացահայտելով գրաճանաչության յուրաքանչյուր մեթոդի դրական և թերի կողմերը՝ հնարավորություն է ստեղծվել դրանց լավագույն և պատմականորեն արդարացված կողմերը միավորել մեկ՝ գլոբալ մեթոդի մեջ: Այս մեթոդով երեխաներին գրաճանաչ դարձնելիս կարդալու միավոր է ընտրվում բառը՝ առանց բառապատկերի քայքայման: Անհրաժեշտության դեպքում բառի բաղադրիչները ներկայացվում են պայմանական նշանի՝ կորագծի միջոցով: Ըստ էության՝ գլոբալ մեթոդը մտնում է վերլուծական-համադրական հնչյունաբառային մեթոդների խմբի

<sup>10</sup> Ա. Տեր-Գրիգորյան, Յայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, «Լույս», 1980, էջ 62:



մեջ: Այս մեթոդը մասնավորապես կիրառվում է 6 տարեկանների գրաճանաչության ուսուցման գործընթացում, երբ կարդալու ուսուցման ժամանակ ընտրվում են միավանկ, սակավատառ բառեր:

Վերլուծական-համադրական հնչյունաբառային մեթոդի հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ գրաճանաչության ուսուցման ժամանակ որպես կարդալու ամենավոք միավոր առաջադրվում է բառը: Սակայն սա չի նշանակում, որ երեխաներին գրաճանաչ դարձնելիս չի կարելի բառը վանկատել. բազմավանկ բառերի կարդալու ուսուցման ժամանակ առաջարկվում է բառը բաժանել վանկերի՝ առանց խախտելու նրա ամբողջականությունը: Այս խնդրի լուծման ժամանակ իբրև մեթոդական հնար օգտագործվում են վանկատման կորերը, որոնք տրվում են բառի տակ, կամ գծիկները, որոնք տրվում են վանկերի միջ»<sup>11</sup>:

Այս մեթոդով կարդալ սովորեցնելիս աշակերտներին նախ առաջարկվում են միավանկ բառեր, որոնք նրանք պիտի կարդան միանգամից (դրանք դառնում են բառային կադապարներ), այնուհետև այդ բառերը «աճեցվում» են նախ՝ սկզբից, ապա՝ վերջից, միավանկ բառին ավելանում են մեկ տառ կամ տառեր, վանկեր, կարդալու համար նաև առաջարկվում են փոփոխվող տառերով բառեր:

Օրինակ՝ նախ առաջադրվում է կարդալ սա, ապա՝ ասա: Այս եղանակով կարող են ստեղծվել այսպիսի բառաշարքեր.

շուն	նուշ	տուն	մատ	ուս	սա
աշուն	անուշ	տունկ	արմատ	սուս	սար
	Անուշիկ	սունկ		Սուսիկ	Սարիկ

Գլոբալ մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները դրսևորվում են նաև տառի գրուսուցման գործընթացում, թեև երեխաները նախապես ծանոթանում են տառի մասնիկներին (սկսած նախաայբբենական շրջանից), նրանց համակցման ձևերին, սակայն տառը գրում են միանգամից: Գրաճանաչության գործընթացում երեխաները ծանոթանում են հայերենի հիմնական հնչյուններին, սովորում են դրանք լսել և առանձնացնել խոսքում, նշել դրանք տառերով, ըստ հաջորդականության

<sup>11</sup> Ա. Տեր-Գրիգորյան, Կարդալու և գրելու սկզբնական կարողությունների ձևավորումը, «Լույս», 1980, էջ 62:

վերլուծել բառի հնչյունները: Ուսումնասիրվող հնչյունի տառը ներկայացվում է միայն նրա՝ բառից անջատումից և այլ բառերի մեջ (բառասկզբում, բառավերջում, բառամիջում) նրա հնչեղությունն ուսումնասիրելուց հետո:

Վերլուծական-համադրական հնչյունավանկային և վերլուծական-համադրական հնչյունաբառային մեթոդը ժամանակակից արդյունավետ մեթոդներից են, որովհետև վերլուծական-համադրական վարժությունների կատարման ճանապարհով ապահովվում է երեխայի մտագործունեության զարգացումը, ուսուցումը հենվում է սովորողների ունեցած խոսքային կենսափորձի վրա:

Գործընթացն առաջնորդվում է այն սկզբունքով, որ յուրաքանչյուր առողջ երեխա որոշակի ժամանակահատվածում կարող է առանց դժվարությունների ոչ միայն լիարժեք կերպով տառաձանաչ դառնալ, այլև սովորել կարդալ և գրել:

#### **Կարդանք, մտածենք և դատողություններ անենք ...**

«Կարդալը հարստացնում է մարդու միտքը, խոսելու մեջ վարժվելը հաղորդակից է անում նորան, իսկ գրելը սովորեցնում է ճշգրտություն»:

Մ. Նալբանդյան

«Մեզ հարկավոր է, որ աշակերտը ոչ միայն հասկանա բառերը և նոցա մասերը, այլև իրերը, առարկաները և նոցա մասերը, որպեսզի ոչ միայն կարողանա պատմել յուր լսածն ու կարդացածը, այլև նկարագրել իր տեսածը...»:

Դ. Աղայան

«Ընթերցման ուսման մեջ աչքն է, որ ավագ դեր կկատարե: Հավանական է, որ աչքը ականջեն առաջ կզարգանա... հետևաբար, ընթերցման ուսումը ամեն բանե առաջ տեսողական հրահանգ մը պետք է ըլլա»:

Գ. Մալաթյան

«Վանկային ու հնչյունային մեթոդների տարրերի առկայությունն ապահովում է կարդալու մտավոր գործողության ձևավորման համար խիստ անհրաժեշտ վերլուծության ու համադրության գործընթացի պահպանումը...»

## Եզրակացություն

Հետազոտական աշխատանքի շրջանակներում կատարած իմ ուսումնասիրության արդյունքում հանգել եմ հետևյալ եզրակացություններին.

- Հնչող խոսքի դիտարկման ճանապարհով գրաճանաչության գործընթացը խարխսվում է երեխաների խոսքային կարողությունների վրա
- Գրաճանաչության դասի գլխավոր նպատակը երեխային կարդալ սովորեցնելն է, որի համար անհրաժեշտ է տեսողական զգայարանն աշխատեցնել լսողական և խոսքաարտաբերական զգայարանների հետ համատեղ
- Ըստ գրաճանաչության մեթոդիկայի կարդալն ու գրելը պետք է միասին ուսուցանել: Կարդալը նպաստում է գրելու կարողության ձևավորմանը, իսկ գրելը՝ կարդալու
- Հնչյուն-տառերի ուսումնասիրման և յուրացման հաջորդականության ընտրությունն առաջին հերթին պայմանավորված է առաջին դասարանցիների համար հնչյունային վերլուծական-համադրական աշխատանքի ոչ միայն կարևորությամբ, այլև՝ մատչելիությամբ
- դպրոցական ուսուցման նկատմամբ երեխայի հուզական փորձի ձևավորումը նպաստում է դպրոցի նկատմամբ դրդապատճառային պատրաստվածության ձևավորմանը

## Գրականության ցանկ

- 1 Ս. Մանդինյան, Հայերեն լեզվի դասատվությունը ծխական ուսումնարաններում, 1889, էջ 15:
- 2 Ս. Մանդինյան, «Հայերեն գրել-կարդալ սովորեցնելու հրահանգ», Ս. Պետերբուրգ, 1869, էջ 16:
- 3 Ղ. Աղայան, Երկերի ժողովածու, 1950, հ. 3, էջ 94:
- 4 Ղ. Աղայան, Երկերի ժողովածու, հ. 4, 1950, էջ 110:
- 5 Թ.Խզմայան, Մայրենի լեզվի մեթոդիկա, էջ 82-83:
- 6 Ա. Բահաթրյան, Մայրենի լեզվի ուսուցումը տարրական դպրոցների մեջ, Թիֆլիս, 1878, «Մանկավարժական թերթ», թիվ 1:
- 7 Հ. Տեր-Միրաքյան, «Դասավանդության ուղեցույց, օրինակելի դասեր և նրանց տեսությունը», Թիֆլիս, 1908 թ.:
- 8 Գ. Էդիլյան, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Թ., 1923, էջ 49:
- 9 Ա. Տեր-Գրիգորյան, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, «Լույս», 1980, էջ 62:
- 10 Ա. Տեր-Գրիգորյան, Կարդալու և գրելու սկզբնական կարողությունների ձևավորումը, «Լույս», 1980, էջ 62: