



«Նոր ժամանակի կրթություն» ՀԿ

**ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ  
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ  
ԴԱՍԸՆԹԱՑ**

**ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ  
ԱՇԽԱՏԱՆՔ**

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԹԵՄԱՆ՝  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ

ԱՌԱՐԿԱՆ՝ ԴԱՍՎԱՐ  
ՀԵՏԱԶՈՏՈՂ ՈՒՍՈՒՑԻՉ՝

ԼՈՒՍԻՆԵ ՎԱՆԼՅԱՆ

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆ՝ ԵՐԵՎԱՆԻ ԵՂԻՇԵ ՉԱՐԵՆՑԻ ԱՆՎԱՆ  
ԹԻՎ 67 ԴՊՐՈՑ

**ԵՐԵՎԱՆ 2022**

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ**

1. ՆԵՐԾՈՒԹՅՈՒՆ.....3

2. ԳԼՈՒԽ 1. ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

3. 1.1.ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ՇՐՋԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ  
ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ.....5

.ԳԼՈՒԽ 2. ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ  
ԴԻՏԱՐԿՈՒՄ.....12

2.2.«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ, ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ԿՐԹԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇՉԻ, ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ  
ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԵՎ ԱՅԲԲԵՆԱՐԱՆՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

5.ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ.....28

6.ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ.....30

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

**Թեմայի արդիականությունը:** Ժամանակակից դպրոցներում ներդրված կրթական նոր մոտեցումները, մշակված արդի գործիքակազմերը, մեթոդական նոր լուծումները բավարար չափով կիրառելի չեն ՀՀ դպրոցական օղակում: Մեր ուսումնասիրության մեխն է այս մեթոդների վերհանումը և դրանց կիրառելիության հասանելիությունը:

**Մեր ուսումնասիրության նպատակն** է պարզել, թե որքանով են գործնականում կիրառելի գրաճանաչության տեսական մեթոդները, վեր հանել այդ մեթոդների արդյունավետությունն առաջին դասարանցուն գրաճանաչ դարձնելու գործընթացում:

### **Ուսումնասիրության խնդիրներն են.**

1. ուսումնասիրել թեզի հիմնախնդրին վերաբերող առկա գիտամեթոդական գրականության,
2. նախագծել և ստուգել գրաճանաչության կազմակերպման երեք փուլերում վաղ ուսուցման պայմաններում սովորողներին գրաճանաչ դարձնելու գործընթացում ծագած դժվարությունների հաղթահարումը,
3. համեմատել հանրակրթական դպրոցի այբբենարանները՝ արտացոլելով դրանցում առկա մոտեցումների նմանություններն ու տարբերությունները:

Մեր ուսումնասիրության գիտական նորույթն այն է, որ մշակել ենք և փորձարկել գրաճանաչության արդիական մոտեցումներով իրականացվող դասի քայլաշար:

**Մեր ուսումնասիրության առարկան** գրաճանաչության կազմակերպման արդիական մոտեցումների, տեսության և պրակտիկայի ուսումնասիրությունն է:

**Մեր ուսումնասիրության օբյեկտն** է տարրական դպրոցի մայրենիի դասն իր բազմաբովանդակ բաղադրիչներով:

### **Ուսումնասիրությունն իրականացրել ենք հետևյալ մեթոդներով.**

1. փորձարարական մեթոդներ, կիրառվել են դիտման, մանկավարժական առաջավոր փորձի ուսումնասիրման և տարածման, դրանց արդյունքների վերլուծության և համակարգման մեթոդներ:

2. Հետազոտվող հիմնախնդրի թեմայի շրջանակներում հարցաթերթիկի կազմման և հարցախույզի իրականացում առաջին դասարանի ուսուցիչների շրջանում:
3. Մեր կողմից մշակած վարժությունների համակարգի անցկացում առաջին դասարանցիների շրջանում՝ գրաճանաչության երեք շրջաններին համապատասխան:
4. Իրականացրել ենք փաստահավաք դասալսումներ, գրաճանաչության փորձնական դասեր, արդյունքերի ամփոփում փաստագրական-վիճակագրական վերլուծություն:

# ԳԼՈՒԽ 1. ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ

## ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

### 1.1 ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ՇՐՋԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱՆ

Յուրաքանչյուր ժողովրդի մշակույթի ու դպրոցի պատմությունն սկիզբ է առնում ազգային գրերի ստեղծումից և դրանց ուսուցումից: Այս առումով մանկավարժական գիտություններից ամենից հինը մայրենի լեզվի մեթոդիկան է, իսկ նրանում էլ ամենահինը՝ գրաճանաչության բաժինը: Գրի ստեղծումից մինչև այժմ անցած հազարամյակների ընթացքում փոխվել են ոչ միայն նրա համակարգն ու տիպը, այլև գրության կարգը: Սկզբում գրել են պունակներով՝ վերից վար և աջից ձախ հաջորդականությամբ, ավելի ուշ՝ հորիզոնական ուղղությամբ և ձախից աջ հաջորդականությամբ: Այժմ միայն արաբական գիրն է աջից ձախ հաջորդականությամբ և չինական ու ճապոնական հիերոգլիֆներն են, որ գրվում են վերից վար և աջից ձախ հաջորդականությամբ:

Մեր օրերում գրի ուսուցումը պետական կարևոր նշանակություն ունի և պարտադիր է հասարակության բոլոր անդամների համար:

1. Հնչական կամ պատմական մեթոդի հիմնադիրն ու տարածողը Մեսրոպ Մաշտոցն էր: Յուրաքանչյուր ձայն իր սեփական նշանն է ստացել: Սկզբներում մեր այբուբենը մեծ կատարելություն պիտի ունենար այնպես, որ այն ժամանակագրության համար միայն մի կանոն կարող էր լինել. «Գր՝ իր ինչպես, որ դու հնչում ես»<sup>1</sup>:

2. Հայ ժողովրդի պատմության ծանր օրերին անուշադրության մատնվեց հնչյունային մեթոդը, և մինչև 19-րդ դար հիմնականում կիրառվոց գրատպության կամ տառանունների մեթոդը:

3. Գրաճանաչության հնչյունային մեթոդը երկրորդ անգամ մուտք գործեց հայ դպրոց Խ. Աբովյանի շնորհիվ: Հայտնի է, որ Աբովյանի այս նորարարությունը հանդիպեց լուրջ դիմադրության խավարամիտ մարդկանց կողմից: Այս մեթոդը բավականին

<sup>1</sup> Տ՛ես Գյուլամիրյան Ջ., Մայրենիի ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2018, էջ 10:

երկար ժամանակ կիրառվեց հայ դպրոցում, սակայն այն իր կատարելությանը հասցրեց Ղ. Աղայանը<sup>2</sup>:

Առաջին շրջանում նա կարևորում էր երեխաների լեզուն բանալը, որն ուներ խոսքի զարգացման նպատակ: Այս ամենին հասնելու համար նա առաջարկում էր հեքիաթների ունկնդրումն ու վերարտադրումը, շուտասելուկների, հանելուկների օգտագործումը որպես աշակերտին խոսեցնելու միջոց<sup>3</sup>:

Երկրորդ շրջանում Ղ. Աղայանն առաջարկում էր ձևավորել աշակերտների վերլուծական կարողությունները, որոնք նա համարում էր կարդալու նախնական ունակության մշակման հիմքը: Այս նպատակով Աղայանն առաջարկում էր վերցնել առանձին պարզ նախադասություններ և արտասանել դրանք հատ-հատ՝ արտաբերելով ամեն մի բառը: Այս շրջանի համար աշակերտներն պետք է կարողանան հասկանալ, թե նախադասության մեջ քանի բառ կա<sup>4</sup>:

Երրորդ շրջանը Ղ. Աղայանն անվանում էր բառերի լուծում, որի նպատակն էր աշակերտներին ծանոթացնել խոսքի՝ համեմատաբար փոքր մասնիկին՝: Նա սովորեցնում էր բառերը կտոր-կտոր անել, իսկ հետագայում երեխաներն այդ բառերն անվանում էին վանկ:

Չորրորդ շրջանն անվանում էին վանկերի լուծումն ապահովող փուլ: Որպեսզի երեխային ամրապնդեր բառերը վանկերի բաժանելու կարողությունը, Ղ. Աղայանը, որպես այդպիսին օրինակ էր բերում թոթվախոս երեխայի, իսկ հետո կակազող մարդու խոսքը:

Հինգերորդ շրջանը թելադրության շրջանն է: Այս շրջանում գերխնդիր է համարվում նախ բանավոր, ապա՝ գրավոր վարժությունների միջոցով երեխաներին գրելու կարդալու մեջ վարժեցնելն է:

Այսօր հայ իրականության մեջ գործում են ժամանակակից վերլուծական-համադրական հնչյունավանկային, և վերլուծական-համադրական հնչյունաբառային մեթոդները: Դրանք կոչվում են վերլուծական-համադրական, քանի որ երկուսի դեպքում էլ աշխատանքն ընթանում է խոսքի ամենամեծ միավորի՝ պատմության

---

<sup>2</sup> Տե՛ս նույն տեղում:

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

<sup>4</sup> Տե՛ս նույն տեղում:

վերլուծությունից՝ հասնելով մինչև հնչյուն-տառ<sup>5</sup>: Հնչյուն-տառերի ուսուցումն ընթանում է հնչյունից տառ գնացող ուղիով. աշակերտը նախ ծանոթանում է և իր մեջ ընկալում է անծանոթ հնչյունը, հետո կամաց-կամաց սովորում այդ հնչյունի տառերը: Այս երկուսը համարվում են ժամանակակից մեթոդներ այն բանի համար, որ վերլուծական-համադրական վարժությունների կատարման ճանապարհով ապահովվում է երեխայի մտագործունեության, մասնավորապես՝ վերլուծելու և համադրելու կարողությունները, որի արդյունքում ուսուցումը հիմնվում է աշակերտի խոսքային կարողությունների վրա:

Գրաճանաչության նախալրբենական շրջանը կարելի է նույնացնել ներածության պես ինչ-որ մի բանի հետ, քանի որ այս շրջանում երեխաները յուրացնում են ուսուցման արդյունավետության համար կարևոր լեզվական մի շարք հասկացություններ՝ գործնականորեն նախապատրաստվելով գրելուն և կարդալուն: Այս շրջանի դասերն իրականացվում են հաշվի առնելով դպրոց ընդունվող երեխաների առանձնահատկությունները, մասնավորապես՝ հիշողության և ուշադրության առանձնահատկությունները: Դա պայմանավորված է նաև նրանով, որ այս տարիքի երեխաները երկար մի գործով զբաղվելու ունակ չեն, նրանք շատ շուտ հոգնում են այդ ամենից: Այս շրջանում բնականաբար սկսվում է ծանոթությունների շրջանը, նախ ծանոթանում են իրենց համար նոր ուսումնական գործընթացին, այնուհետև՝

1. ուսուցիչն աշակերտների հետ,

2. աշակերտները միմյանց հետ,

3. աշակերտական նստարանին ճիշտ նստելու, անհրաժեշտության դեպքում ձեռք բարձրացնելուն, խոսելիս կամ պատասխանելիս կանգնելու կարգ ու կանոնին,

4. ուսուցչի խոսքը լսելու, նրա տված հանձնարարությունները մտապահելու և կատարելու ունակությունների զարգացում:

5. ուսուցչին, ընկերներին լսելու և նրանց խոսքին բարեկիրթ պատասխանելու ձևաչափին,

6. գրենական պիտույքներից օգտվելու և դրանց նկատմամբ խնամքի կանոններին<sup>6</sup>:

---

<sup>5</sup> Տե՛ս Գյուլամիրյան Ջ., նշվ. աշխ., էջ 16:

Գրաճանաչության շրջանում երեխաների առջև ծառայած ամենահիմնական խնդիրը բառի հնչյունային վերլուծությունը և յուրաքանչյուր հնչյուն իր համապատասխան տառի հետ կապելն է, աչքի առջև տառեր ունենալով դրանց հնչյունները հիշելն ու արտաբերելը, վանկի ու բառի մեջ դրանք միավորելն ու արտաբերելը՝ որպես արտասանական միաձույլ ամբողջություն: Քանի դեռ անցած հնչյունը և տառը բավականաչափ չեն ամրապնդվել երեխաների գիտակցության մեջ, կայուն կապեր չեն ստեղծվել հնչյունի, նրա տառերի գրաֆիկական պատկերների, դրանց գրության ու արտասանության համար անհրաժեշտ կինեսթետիկ շարժումների միջև, հնչյունը և տառը յուրացված համարել չի կարելի, ուրեմն և նոր հնչյուն դեռևս չպետք է անցնել: Հնչյունի ու նրա տառերի լրիվ յուրացման համար կարևոր նշանակություն ունի դրանց հաճախակի կրկնությունը հետագա նյութերում, որպեսզի արդեն ուսուցված հնչյունի ու նրա տառերի յուրացումը կայունանա, ամուր գուգորդումներ ստեղծվեն, որպեսզի դրանք նոր կապակցությունների մեջ մտնեն ուսուցվող և արդեն ուսուցված հնչյունների ու դրանց տառերի հետ:

Բառի մեջ առանձին հնչյունը երեխաների համար լսելի դարձնելու նպատակով որոշակի աշխատանք պետք է տանել ինչպես նախապատրաստական, այնպես էլ՝ գրաճանաչության շրջանում: Եթե նախապատրաստական շրջանում երեխաները վարժվում են առանձին հնչյունները լսելու և դրանք միմյանցից տարբերելու մեջ, ապա գրաճանաչության շրջանում յուրաքանչյուր առանձին հնչյուն, որը նոր ու անձանոթ է նրանց համար, սովորում են անջատել ծանոթ ու անձանոթ հնչյունների հնչյունախմբից:

Հնչյունի ուսումնասիրման, ճանաչման ու գիտակցման համար ելակետային նշանակություն ունի հնչյունի անջատումը կենդանի խոսքից կամ բառից, որտեղ հնչյունը հանդես է գալիս բնական վիճակում՝ մյուս հնչյունների հետ ունեցած սերտ կապակցության մեջ, որն սկզբնական շրջանում շատ է դժվարացնում նրա, որպես լեզվական առանձին միավորի, գիտակցումը: Գրաճանաչության ուսուցման ամենադժվարին և միաժամանակ ամենակարևոր ու պատասխանատու աշխատանքը նոր սովորելիք հնչյունի անջատումն է բառից, որը կարող է իրականացվել մի շարք ձևերով՝ նայած հնչյունի բնույթին և աշակերտների ըմբռնման մակարդակին<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> Տե՛ս Գյուլամիրյան Ջ., նշվ. աշխ., էջ 44:



Չայնավոր հնչյունները ձայնով կամ արտասանությամբ ընդգծելը շատ հեշտ է, որովհետև ցանկացած չափով կարելի է երկարաձգել կամ տևական դարձնել դրանց արտասանությունը: Սակայն բաղաձայն հնչյուններն այս ձևով հնարավոր չէ անջատել, որովհետև արտասանության այս կամ այն աստիճանում մաքուր հնչյունը խլանում է, և նրա տեղը բռնում է ը հնչյունը:

Բառից անջատված հնչյունը գիտակցել տալու համար մի քանի անգամ պարզ, որոշակի ու հստակ արտասանում է ուսուցիչն ինքը, ապա արտասանել է տալիս երեխաներին: Միայն արտասանության դեպքում ուսուցիչը հստակ ու մաքուր արտասանությամբ օրինակ է տալիս և ուղղում է այդ սխալները: Ուսուցիչը պետք է հատուկ աշխատանք տանի աշակերտների լեզվական-արտասանական թերությունների վերացման ուղղությամբ: Նա անտարբեր չպետք է մնա այդ թերությունների նկատմամբ, պետք է հատուկ աշխատանք տանի մանկավարժական միջոցներով ու մեթոդներով այդ թերությունները հաղթահարելու համար:

Հատուկ աշխատանք պետք է տանել յուրացված հնչյունի ամրապնդման ուղղությամբ. երեխաները պետք է սովորեն այն ճիշտ լսել բառասկզբում, բառամիջում ու բառավերջում, տարբեր հնչյունների հետ ունեցած վանկային կապակցություններում, բաց ու փակ վանկերում և այլն: Այս նպատակով մի շարք վարժություններ են մշակված, որոնք օգնում են հնչյունի հստակ ու խոր յուրացմանը: Այսպես օրինակ, ա) ուսուցիչն ասում է մի շարք բառեր, որոնց թվում և այնպիսիները, որոնց մեջ կա նոր հնչյունը. աշակերտները պետք է գտնեն այդ բառերը, ցույց տան, թե նոր հնչյունը որտեղ է հնչում, բ) ուսուցիչը կարդում կամ թվում է բառեր, իսկ աշակերտները լսում են և ձեռք բարձրացնում այն ժամանակ, երբ լսում են նոր հնչյունը պարունակող բառը: Այսպիսի վարժությունները նպաստում են նոր ուսուցված հնչյունի գիտակցմանն ու մտապահմանը:

Հնչյունի ուսուցումն ավարտելուց հետո պետք է անցնել նրա տառերի ուսուցմանը: Ուսուցիչը հատվող մեծադիր այբուբենից վերցնում է անցած, հնչյունի տպագիր փոքրատառը և, ցույց տալով երեխաներին, ասում է, որ դա սովորած հնչյունի փոքրատառն է, ապա ցույց է տալիս նաև մեծատառը, համեմատում դրանք, որպեսզի մտապահումը հեշտանա:

Տառը ցուցադրելիս ուսուցիչն աշակերտների ուշադրությունը հրավիրում է նրա վրա և բացատրում, թե տառն ինչպես է ստացվում, ինչ գծերի համադրության արդյունք է:

Հնչյունի ու նրա տառերի միջև ամուր կապեր ստեղծելու նպատակով ուսուցված հնչյունի ու նրա տառերի ամրապնդման դասերին կարելի է անցկացնել մի շարք բնորոշ վարժություններ. ա) ասել հնչյունը և պահանջել, որ երեխաները ցույց տան տառարանից հանած համապատասխան տառը, բ) ասել բառեր, պահանջել, որ ցույց տան բառի առաջին հնչյունին համապատասխանող տառը և այլն:

Հնչյունային ու տառային համադրությունների կատարմանը մեծապես նպաստում է ծանոթ ու վերլուծված բառերի ընթերցումը, երբ բառի մեջ ամեն ինչ երեխային ծանոթ է, և նա հեշտությամբ տառային ու հնչյունային համադրություններ է կատարում, վանկեր ու բառեր է ստանում՝ դրանք արտաբերելով միաձույլ, բնական ձևով: Այս տեսակետից օգտակար պետք է համարել նաև նման բառերի ընթերցումը, երբ երեխաներին առաջադրում ենք հնչյունային ու վանկային կառուցվածքով նման կամ շատ քիչ տարբերվող բառեր (սար-սուր, աշուն-անուշ), որոնց ընթերցումը դժվարության հետ չի կապված, և աշակերտները կարող են դրանք միաձույլ վանկերով ու ամբողջական բառերով կարդալ: Այս վարժության մի տարատեսակն էլ բառերի հնչյունային կազմի աճումը կամ նվազումն է, երբ ընթերցված ու ծանոթ բառի վրա մի նոր տառ է ավելացվում կամ պակասեցվում, և երեխաները պետք է կարողանան ըստ այդմ փոխել արդեն ընթերցած ու ծանոթ բառի կարդալու եղանակը և այն արտաբերել միաձույլ ձևով (ուր-սուր, ամիս-միս): Սրանք միջոց են հնչյունային ու տառային համադրություններ կատարելու կարողության ձևավորման համար, և դրանք ուսուցիչն անուշադրության չպետք է մատնի:

Գրելը որպես մտավոր գործողություն շատ ավելի բարդ աշխատանք է, քան կարդալը:

Գրելու համար անհրաժեշտ են հետևյալ մասնակի գործողությունները՝ կամքի մղում, գրելիքի նյութական բովանդակության մտապահում, գրելուն զուգահեռ ընթացող լուռ ընթերցում կամ գրելիքի ձայնային վերհիշում, հնչյունների համապատասխանող տառերի ձևերի պատկերացում, տվյալ տառերը գծող կամ ձևավորող գրամոտորային շարժումների պատկերացում, ինչպես նաև այս բոլոր բաղադրիչների աստիճանական միավորում ու ավտոմատացում:

Գրավոր խոսքն ունի չորս կողմ՝ տեխնիկական կամ գրելու համար անհրաժեշտ նորմաների պահպանում, առանց որի հնարավոր չէ պատկերացնել գրելու գործողությունը, գրաֆիկական կամ տառերի ու գրի վայելչագրական կողմի պահպանում, ուղղագրական կամ բառի հնչյունային կազմի տառային արտահայտության ճիշտ պահպանում և միտք կամ բովանդակություն, որը գրի առնելիք մտքերի ճիշտ պահպանումն է:

Վարժ գրողի համար գրելու գործողությունն այնքան կատարելագործված ու ավտոմատացված է, որ նա իր ուշադրությունը բացարձակապես կենտրոնացնում է միայն գրածի մտքի վրա, իսկ դրա արտահայտման ձևը՝ գիրը, տառերի գրելն ու դրանց կապակցումը բառի մեջ, տեղադրումը տողի վրա և այլն, պահպանվում են ինքնաբերաբար՝ առանց հատուկ ջանքերի: Վարժ գրողը երբեք չի մտածում տառամասնիկների ու տառերի ձևի, դրանց զուգակցման և այլ գործողությունների մասին, դրանք այլևս չեն նկատվում կամ ուշադրության չեն առնվում, ինչպես վարժ կարդացողի մոտ չեն «նկատվում» և «ուշադրության չեն առնվում» վանկերն ու տառերը, չնայած առանց այդ տառերի ու վանկերի բառը ո՛չ կճանաչվեր և ո՛չ էլ կընկալվեր ընթերցողի կողմից: Վարժ գրող մարդու գրելու տեմպը ձգտում է հավասարվել բանավոր խոսքի տեմպին, և հենց այդ է պատճառը, որ հաճախ արագ գրելու պատճառով գրի վայելչագրական կողմը տուժում է<sup>8</sup>:

Միանգամայն այլ ձևով է ընթանում նոր գրել սովորողի գրելու գործողությունը, որի մեջ տեխնիկական ու գրաֆիկական կողմի ավտոմատացում դեռևս չկա: Աշխատանքի նոր ու անսովոր լինելու պատճառով երեխան ստիպված է լինում ուշադրությունը հիմնականում կենտրոնացնել գրելու համար անհրաժեշտ տեխնիկական պայմանների ու գրի գրաֆիկական կողմի պահպանման վրա: Որոշակի դժվարություն են բառի հնչյունային կողմի ճիշտ ընկալումը, բառի մտային վերլուծությունը, տառերի ճիշտ ձևավորումը, դրանց համաչափության, թեքության, միմյանցից ունենալիք հեռավորության, կապակցման, տողացանցում ունեցած տեղադրության և գրի ուղղագրական վայելչագրական այլ նորմաների պահպանումը: Փաստորեն երեխայի առջև ծառայած դժվարություններն այս շրջանում այնքան շատ ու բազմազան են, որ նա ի վիճակի չէ հավասար չափով հետևելու դրանց բոլորի ճիշտ ու

<sup>8</sup> Տե՛ս Գյուլամիրյան Ջ., նշվ. աշխ., էջ 45:

անթերի կատարմանը: Դրա պատճառը ուշադրության բաշխվածության և գրելու տեխնիկայի առանձին կողմերի ավտոմատացման բացակայությունն է, որոնք երեխայի մեջ դեռևս նոր են սկսում ձևավորվել:

Երեխային գրել սովորեցնելու համար հենց սկզբից նեթ նրա մեջ պետք է միաժամանակ ձևավորել երեք կարգի կարողություններ՝ տեխնիկական, գրաֆիկական և ուղղագրական:

Տառի գրության ուսուցման ժամանակ ևս հնչյունային վերլուծություն պետք է կատարել՝ այս անգամ անջատված հնչյունի դիմաց դնելով նրա ձեռագիր տառերը: Ուսուցիչը գրատախտակի վրա գրում կամ պատրաստի պլակատի վրա ցույց է տալիս, թե տվյալ տառը ինչ հիմնական մասնիկներից է կազմված, նկարագրում է, թե ինչ հաջորդականությամբ պետք է համադրել այդ մասնիկները, որպեսզի տառն ստացվի, նշում է, թե այդ մասնիկը կամ տառն ամբողջովին մինչ այդ անցած տառերիցորին է նման և ինչով:

Տառն ազդում է տեսողության, իսկ հնչյունը՝ լսողության վրա, այդ երկու գրգռիչներն էլ ուղեղի կեղևի տեսողական, լսողական, իսկ արտասանելու ժամանակ նաև շարժողական կենտրոններում առաջացնում են համապատասխան գրգռոներ: Ուղեղի կեղևի մի քանի կետերի միաժամանակյա գրգռման ազդեցության տակ ուղեղի այդ կենտրոնների միջև որոշակի կապ է ստեղծվում, որի հետևանքով տառի ընկալումը կարող է կարդացողի մոտ առաջացնել համապատասխան հնչյունային պատկերացում և, ընդհակառակն, որևէ հնչյունի արտասանումը կամ լսողական ընկալումը կարող է առաջացնել համապատասխան տառի պատկերացում: Դրանով ժամանակային կապեր են ստեղծվում տառի և հնչյունի միջև:

Ուշադրության կենտրոնում հիմնականում ամբողջական բառը դնելը, ինչպես արվում է հնչույթաբառային մեթոդով պարապելիս, և վարժություններն ամբողջական բառապատկերի շուրջ կատարելը նպաստում են կարդալու սկզբնական միավորը հենց սկզբից նեթ բառը դարձնելուն, երեխաների՝ ամբողջական բառերով կարդալու կարողություն: Սակայն դրան զուգընթաց թե՛ նախապատրաստական և թե՛ գրաճանաչության այբբենական շրջանում անհրաժեշտ վերլուծական ու համադրական աշխատանքներ են կատարվում նաև բառի հնչյունային կազմի շուրջ, որպեսզի ընթերցվող բառի մեջ աշակերտը կարողանա տեսնել բոլոր տառերը,

կարողանա բառը կարդալ իր ամբողջության մեջ վերցրած, բոլոր կարգի փոփոխությունները նկատելով ու գրանցելով:

Այս հատկանիշներից ամենակարևորը կարդացածը հասկանալն է. որը կարդալու ուսուցմանը գուզընթաց պետք է իրականացվի: Այս շրջանում կարդացածը հասկանալու գործողությունը դեռևս որոշակի կերպով առանձին կամ անջատ է կարդալուց. երեխան նախ՝ կարդում է գրվածը, ապա՝ հասկանում: Այս կրկնությունը կամ երկրորդ ընթերցումը փաստորեն հասկանալու համար է արվում. կարդացածի հնչյունային կազմի կրկնությունը միջոց է դառնում նրա բովանդակության մեջ թափանցելու, այն ընկալելու համար:

## ԳԼՈՒԽ 2. ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ

### ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԴԻՏԱՐԿՈՒՄ

2.1 «ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ, ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ԿՐԹԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇՉԻ,  
ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԵՎ ԱՅԲԲԵՆԱՐԱՆՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՀ կրթական չափորոշիչի և ծրագրերի մեր ուսումնասիրության նպատակն է պարզել, թե որքանով են գրաճանաչության կազմակերպման խնդիրները ներկայացված նշված փաստաթղթերում:

Հանրակրթության համակարգում մայրենի լեզուն առանձնահատուկ տեղ ունի մի կողմից՝ որպես աշխարհաճանաչողության, անձի ձևավորման, նրա մտավոր առաջընթացի, հոգեբանական կարգերի՝ ուշադրության, հիշողության, երևակայության, տրամաբանական և պատկերավոր մտածողության զարգացման հիմնական միջոց, մյուս կողմից՝ ուսումնական մնացած բոլոր առարկաների ընկալման և յուրացման նախադրյալ: Մայրենի լեզվի լավ իմացությունը նպաստում է օտար լեզուների հաջող յուրացմանը, մայրենի և օտար լեզուների բառապաշարային ու կառուցվածքային ընդհանրությունների ու տարբերությունների ընկալմանը, մայրենի լեզվի ուսուցումից ստացած հաղորդակցական կարողությունները օտար լեզվուների ուսումնասիրման ժամանակ կիրառելուն: Մայրենի լեզվով տարբեր ոճերի բնագրերի գիտակցական ընթերցումը և միտքը ազատորեն շարադրելու կարողությունը նպաստում են մյուս բոլոր առարկաների յուրացմանն ու նպատակային վերարտադրմանը<sup>16</sup>:

Հանրակրթական դպրոցում հայոց լեզվի և գրականության ուսուցման հիմնական խնդիրն է զարգացնել սովորողների լեզվագործածական ունակությունները՝ հասարակական կյանքում լիարժեք հաղորդակցվելու նպատակով: Մայրենի լեզուն դպրոցական կրթության մեջ առանձնահատուկ տեղ է գրավում, քանի որ այն միաժամանակ և՛ ուսումնասիրության առարկա է, և՛ մյուս առարկաների յուրացման միջոց: Մայրենի լեզվի՝ որպես դասավանդման առարկայի,

<sup>16</sup>Տե՛ս <file:///C:/Users/a/Desktop/%D5%84%D5%A1%D5%B5%D6%80%D5%A5%D5%B6%D5%AB%D5%AB%20%D5%B9%D5%A1%D6%83%D5%B8%D6%80%D5%B8%D5%B7%D5%AB%D5%B9%202011%D5%A9%E2%80%A4.pdf>, /հասանելի էր 06.03.2022/

մյուս յուրահատկությունն էլ այն է, որ նա ներառում է երկու կողմ՝ բուն լեզվի իմացություն, այսինքն՝ այդ լեզվով հաղորդակցվելու, տարբեր բնույթի գրավոր ու բանավոր շարադրանք ստեղծելու կարողություն և լեզվի քերականական կառուցվածքի իմացություն, որը ենթադրում է տեսական լեզվաբանական գիտելիքներ:

Ստորև ներկայացնում ենք գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, արժեքների այն համակարգը, որոնց պետք է տիրապետի տարրական դպրոցն ավարտողը ըստ չափորոշչի:

Քանի որ մեր հետազոտական աշխատանքի թեման վերաբերում է գրաճանաչության շրջաններին, հետևաբար առանձնացրել ենք չափորոշչի այն կետերը, որոնք վերաբերվում են այդ շրջանին:

Ըստ չափորոշչի՝ առաջին դասարանի աշակերտը գիտելիքների համակարգում առաջին մակարդակի համար պետք է իմանա հնչյուններն ու տառերը, այբուբենը, վանկը, միավանկ և բազմավանկ բառերը:

Երկրորդ մակարդակի աշակերտը պետք է իմանա բառերի որոշակի քանակի ուղղագրությունը, ձայնավորի վանկարար արժեքը:

Երրորդ մակարդակի առաջին դասարանցին արդեն պետք է հստակ իմանա տառանունները<sup>17</sup>:

**Կարողությունների և հմտությունների ճանաչողական** համակարգում կրտսեր դպրոցականը պետք է կարողանա տարբերել տառերն ու հնչյունները, տարբերել բաղաձայն և ձայնավոր հնչյունները, ճանաչել բառերի գրության և արտասանության համապատասխանությունը, պետք է տարբերի հնչմամբ և գրությամբ տարբեր բառերի ուղղագրությունը<sup>18</sup>: Պետք է հստակ կարողանա վանկատել բառերը, տարբերել միավանկ և բազմավանկ բառերը:

Հաղորդակցական կարողությունների և հմտությունների համակարգում առաջին դասարանցին պետք է կարողանա՝

1. Լսել հասկանալ և վերարտադրել հնչող խոսքը:
2. Լսելով դիմացինի խոսքը անհրաժեշտության դեպքում կատարել լրացումներ:
3. Լսել խոսքը, բանավիճել՝ անհրաժեշտության դեպքում նոր փաստարկներ բերելով:

Համագործակցային կարողությունների և հմտությունների համակարգում առաջին դասարանցին պետք կարողանա՝

- մասնակցել խմբի գործունեությանը՝ պահպանելով խմբային աշխատանքի կանոնները,
- մասնակցել խմբի գործունեությանը և հանդես բերել տարբեր դերեր ստանձնելու կարողություն,
- խմբի անդամներին բացատրել առաջադրանքը, լուծումը կամ գաղափարը:

Եվ արդեն ստեղծագործական կարողությունների և հմտությունների համակարգում առաջին դասարանցին պետք է կարողանա՝

- ❖ իրավիճակին համապատասխան բանավոր խոսք կառուցել,
- ❖ տրված թեմայով պատմողական և նկարագրողական բնույթի խոսք կառուցել,

Համագործակցային կարողությունների և հմտությունների համակարգում առաջին դասարանցին պետք կարողանա՝

- մասնակցել խմբի գործունեությանը՝ պահպանելով խմբային աշխատանքի կանոնները,
- մասնակցել խմբի գործունեությանը և հանդես բերել տարբեր դերեր ստանձնելու կարողություն,
- խմբի անդամներին բացատրել առաջադրանքը, լուծումը կամ գաղափարը:

Եվ արդեն ստեղծագործական կարողությունների և հմտությունների համակարգում առաջին դասարանցին պետք է կարողանա՝

- ❖ իրավիճակին համապատասխան բանավոր խոսք կառուցել,
- ❖ տրված թեմայով պատմողական և նկարագրողական բնույթի խոսք կառուցել,



❖ հեքիաթներ կամ բանաստեղծություններ հնարելու փորձեր կատարել:

Հանրակրթական չափորոշչի ուսումնասիրությունից, կարելի է հստակ նկատել, որ տարրական դպրոցը տալիս է լայն հնարավորություն ստանալու հիմքային գիտելիքներ և համապատասխան հիմք է ստեղծում միջին դպրոցի համար:

Այս ամենի արդյունքում նաև ձևավորում է աշակերտների արժեքային համակարգ, ինչը բնականաբար կարող է տալ հենց մայրենի լեզվի դասավանդումը :

Տարրական դպրոցում մայրենիի ուսուցումը ընձեռում է լայն հնարավորություններ՝ նյութի յուրացումը գերազանցապես գործնական ճանապարհով ապահովելու համար: Լեզվական տարբեր իրողություններ ուսումնասիրելու նյութ է ծառայում բնագիրը, որի մեջ են դրսևորվում, փոխադարձ կապերի ու կախվածությունների մեջ երևում լեզվական տարբեր մակարդակների միավորները, դրանց բնորոշ լեզվաբերականական առանձնահատկություններն ու օրինաչափությունները: Լեզվի ուսուցման այս մոտեցումը հնարավոր է դարձնում ցույց տալ, թե լեզվական յուրաքանչյուր միավոր ինչպես է ամբողջի մաս դառնում, մասնակցում խոսքակազմությանը:

Այսպիսով՝ սովորողին ներկայացվում է լեզուն՝ որպես յուրատեսակ կառուցվածք, որի մեջ մտնող միավորներն իրենց բազմազան հարաբերություններով, ոճական ու գործառական արժեքներով ծառայում են հաղորդակցման հիմնական նպատակին՝ կապակցված խոսք կազմելուն: Լեզվի գործնական ուսուցման նպատակադրումը պահանջ է ներկայացնում ուսուցման բովանդակության մեջ առանձնահատուկ տեղ տալու բառին ու նրա իմաստին, ճիշտ բառօգտագործմանը, բառերի իմաստային և քերականական կապակցելիությանը, բառերի փոխաբերական կիրառությանը, նախադասությունների կառուցման մեջ բառերի և բառաձևերի դերին:

Սա նպաստելու է ինչպես կապակցված խոսք կազմելու հմտությունների ձևավորմանը, բառապաշարի հարստացմանը, այնպես էլ՝ սովորողների ճանաչողական կարողությունների, աշխարհընկալման, տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, իմացական դաշտի ընդլայնմանը:

Տարրական դպրոցում ծրագրային պահանջներն իրենց բովանդակությամբ և բարդության աստիճանով պայմանականորեն բաժանված են 2 փուլի՝ 6-7 և (I – II դաս.)

և 8-9 4 (III– IV դաս.) տարեկան երեխաների համար<sup>19</sup>: Ուսումնական տարվա ընթացքում ուսուցիչը կարող է զուգադրել մայրենի լեզվի և այլ առարկաների ծրագրային պահանջները, որոշել, թե ուսումնական խնդիրների լուծման նպատակով ինտեգրման միջոցով ինչ գործողություն կարելի է իրականացնել՝ ուսումնական նյութն ավելի բազմակողմանիորեն դիտարկելու համար: Հատկապես մեծ ուշադրություն է դարձվում հաղորդակցական կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը՝ դրանց հիմնական բաղադրիչներով՝ լսել, խոսել, կարդալ, գրել, իսկ ուսումնական գործունեության ձևերում զգալի տեղ է տրվում խաղային միջոցներին և ստեղծագործական աշխատանքներին, որոնց նպատակներից մեկն է կապեր հաստատել մայրենի լեզվի և արվեստի տարբեր բնագավառների միջև:

Ուսումնասիրելով մայրենիի առարկայական ծրագիրը՝ կարող ենք կատարել հետևյալ եզրակացությունները, որ երեխան մայրենի լեզվի կրողն է: Նա լավ թե վատ, ճիշտ թե սխալ անընդհատ հաղորդակցվում է, ճանաչում ինքն իրեն, արտահայտում իր մտքերը, փորձում հասկանալ ու հասկանալի լինել: Մայրենի լեզվի ուսուցում ասվածը պայմանական է, քանզի մարդն այն յուրացնում է ամբողջ կյանքի ընթացքում: Երեխան ծնված օրվանից արդեն կրում է մայրենի լեզուն: Կրտսեր դպրոցի խնդիրն է դառնում օգնել երեխային գրավոր և բանավոր խոսքը ճիշտ ձևակերպել, կարողանալ արտահայտել իր հույզերը, զգացմունքները ու հաղորդակցվել: Մայրենի լեզվի ուսուցումը, որպես ուսուցման հիմնական լեզու, անընդհատ է ու սերտորեն կապված է սովորողի ամենօրյա գործունեության հետ: Այն պետք է նպաստի սովորողի՝ բնականոն, անկաշկանդ, ստեղծագործող, տրամաբանող, ազատ արժեհամակարգի ձևավորմանը: Մայրենի լեզուն ուղղված է՝ սովորողի ինքնաարտահայտմանը, ինքնադրսևորմանը, սեփական միտքը բանավոր և գրավոր ձևակերպելուն և արտահայտելուն, սովորողի ստեղծագործական մտքի զարգացմանը:

Մայրենի լեզվի ուսուցման առաջին կարևոր փուլը՝ տառուսուցումը չի տարանջատվում մայրենի լեզվին առաջադրվող մյուս խնդիրներից, այլ համարվում է

---

<sup>19</sup>Տե՛ս՝ <file:///C:/Users/a/Desktop/%D5%84%D5%A1%D5%B5%D6%80%D5%A5%D5%B6%D5%AB%D5%AB%20%D5%B9%D5%A1%D6%83%D5%B8%D6%80%D5%B8%D5%B7%D5%AB%D5%B9%202011%D5%A9%E2%80%A4.pdf> /հասանելի էր 16.03.2022/

գրավոր խոսքի զարգացմանը նպաստող կենդանի ու արդյունավետ մեթոդ<sup>20</sup>: Ուսուցման առաջին տարվա առաջին օրերից սովորողը սկսում է տառեր, բառեր մուտքագրել ու միաժամանակ ընթերցել: Համակարգիչը, էլեկտրոնային գրատախտակը, ուսումնական խաղերը հնարավորություն են տալիս առանց արհեստական ու պայմանական բաժանումների փոխկապակցել գրաճանաչության նախագրային, գրային, ետգրային փուլերը: Երեխան նկարում-պատմում է, միաժամանակ՝ երգում-վանկատում, մուտքագրում-ընթերցում: Երեխան պատմում է այն ամենի մասին, ինչն իրեն հետաքրքիր է, ինչն իրեն հուզում է: Պատմում է իր, ընտանիքի, հարազատների, տան մասին՝ ցուցադրելով նախապես թվային ֆոտոխցիկով արված լուսանկարները, դիտում՝ ընկերոջ ցուցադրած նկարների շարքը և տալիս իրեն հետաքրքրող հարցը, նկարների շարքից առանձնացնում որոշակի նկարներ, կոնկրետացնում խոսքը, ապա նկարագրում, բնութագրում, բացատրում, մեկնաբանում, հետո անվանում (տեսքտից անցում պարբերության, նախադասության, բառակապակցության, բառի, հնչյուն-տառի): Գրական նյութերի (ոտանավորներ, հեքիաթներ, խաղիկներ, հանելուկներ, առած-ասացվածքներ) ուսուցման ժամանակ թվային միջոցների գործածումը նոր մեթոդների կիրառում է ենթադրում: Երեխան լսում ու դիտում է հեքիաթներն ու բանաստեղծությունները (աուդիո-գրքեր, մուլտֆիլմեր), ապա պատմում-ձայնագրվում թվային ձայնագրիչով ու նորից լսում, հետո նկարում՝ վրձնով, ինչպես նաև համակարգչով, բեմադրում-տեսագրվում՝ դառնալով հեքիաթի, ոտանավորի կերպար ու հերոս: Այդպես մեղիան ուսումնական գործընթացն ավելի արդյունավետ, ժամանակակից ու հետաքրքիր է դարձնում:

Եթե փորձենք ներկայացնել գրաճանաչության շրջաններին համապատասխան ժամաքանակի բաշխվածությունն ու դրանց համապատասխան նյութերի ուսումնասիրումը ապա կստանանք հետևյալ պատկերը:

---

<sup>20</sup>Տե՛ս <file:///C:/Users/a/Desktop/%D5%84%D5%A1%D5%B5%D6%80%D5%A5%D5%B6%D5%AB%D5%AB%20%D5%AE%D6%80%D5%A1%D5%A3%D5%AB%D6%80%202011%D5%A9%E2%80%A4.pdf> հասանելի էր 16.03.2022թ./

Երեխաների հոգեբանական, ֆիզիկական և գործնական նախապատրաստումն ուսումնական գործունեությանը<sup>21</sup>

Դպրոց ընդունվող երեխայի առանձնահատկությունների ուսումնասիրում. խոսքի, տեսողության, լսողության, շարժողական կարողությունների հետազոտում, երեխայի՝ դպրոցին նախապատրաստվածության մակարդակի որոշում. բանավոր խոսքի կարողություններ, տպագիր և ձեռագիր ծանոթ տառերի առանձնացում գեղարվեստական ունակությունների (արտասանել, երգել, նվագել, պարել) բացահայտում և այլն ...

Տեսնելով գրաձանաչության շրջանների ժամաքանակների բաշխվածությունը՝ հստակ կարող ենք եզրակացնել, որ առաջին դասարանի հիմնական գիտելիքների ու կարողությունների ստացման համար հիմք է հանդիսանում այբբենական շրջանը, որը բավականին տևական ժամանակ է իրենից ներկայացնում: Այս ընթացքում ուսուցիչն անում է ամեն բան, որպեսզի աշակերտները լիարժեք դառնան տառաձանաչ, կարողանան իրենց ասելիքը հստակ ձևակերպել, ունենան գրավոր խոսքի լավ հիմք և կարողանան ինքնադրսևորվել:

Այսպիսով, եթե փորձենք ամփոփել և ընդհանրացնել առաջին դասարանցուն ներկայացվող պահանջները, ապա կարող են առանձնացնել հետևյալ հիմնական կետերը,

- պատմել իր, ընտանիքի, ընկերների, օրվա և նախասիրությունների մասին.
- բացատրել, մեկնաբանել ծանոթ բառերի իմաստները.
- պատմել լսած հեքիաթը, պատմությունը, տեսած ֆիլմը, մուլտֆիլմը.
- բնութագրել, նկարագրել հերոսներին.
- վերաբերմունք, կարծիք արտահայտել հեքիաթի, հերոսների, մարդկանց, արարքների վերաբերյալ.
- պատճառաբանել սեփական կարծիքը.
- թվարկել պատմության, հեքիաթի դեպքերն ըստ հերթականության.
- նոր ավարտ մտածել հեքիաթի, պատմության համար կամ փոխել ավարտը.
- նկարագրել ծանոթ առարկաները, երևույթները.

<sup>21</sup>Տե՛ս <file:///C:/Users/a/Desktop/%D5%84%D5%A1%D5%B5%D6%80%D5%A5%D5%B6%D5%AB%D5%AB%20%D5%AE%D6%80%D5%A1%D5%A3%D5%AB%D6%80%202011%D5%A9%E2%80%A4.pdf/> /հասանելի էր 16.03.2022թ./

- պատասխանել ծանոթ ստեղծագործությանը վերաբերող հարցերին: Կարևորվում է երևակայական, ստեղծագործական մտածողության զարգացումը, որն իր արտացոլումն է գտնում բանավոր և գրավոր աշխատանքներում`
- ծանոթ բառերը միացնելով` նոր, անսպասելի բառեր ստանալ և բացատրել.
- փոփոխել ծանոթ հեքիաթները` ա) ավելացնել կամ պակասեցնել հերոսներ բ) փոփոխել իրադարձությունները գ) փոփոխել սկիզբը, ավարտը դ) տարբեր հեքիաթների հերոսներով նոր հեքիաթ հորինել
- հորինել նոր, երևակայական հերոսներ.
- հորինել հանելուկներ, շուտասելուկներ:  
Առաջին դասարանն ավարտող աշակերտը պիտի կարողանա`
- կարդալ և հասկանալ 2-5 նախադասությամբ տեքստ,
- տեքստում անծանոթ, անհասկանալի բառերը գտնել և ընդգծել,
- տեքստի վերաբերյալ հարցի իր պատասխանը հիմնավորող բառը, բառակապակցությունը, նախադասությունը գտնել,
- 3-4 նախադասությունից կազմված պատմություն հորինել և գրել,
- շնորհավորանքներ և կարճ նամակներ գրել,
- 1-2 նախադասությամբ ավարտել կիսատ թողած միտքը,
- նախադասությունն սկսել մեծատառով, ավարտել վերջակետով,
- հատուկ անունները գրել մեծատառով:

Այսպիսով` փորձելով ամփոփել հանրակրթական դպրոցի առարկայական ծրագիրը, կարող ենք անել հետևյալ եզրակացությունը. դասավանդման գործնական ուղղվածությունն ապահովելու համար, ծրագրային նյութի ուսուցումը ուղղախոսական, ուղղագրական, քերականական գիտելիքների հաղորդումից բացի ավելի մեծ չափով պետք է պարունակի հատուկ տիպի բնագրեր, խոսքի օրինակելի նմուշներ, գործնական բնույթի վարժություններ ու հանձնարարություններ: Դրանք պետք է զարգացնեն բազմապիսի խոսքային իրադրություններում աշակերտների հաղորդակցական կարողությունները, բազմազան թեմաների շուրջ ինքնուրույն բանավոր ու գրավոր խոսք կառուցելու հմտությունները, իրենց մտքերը,

գիտելիքները, հույզերն ու զգացումները ազատորեն և լեզվաքերականական ճիշտ ձևավորումով արտահայտելու ունակությունները:

Մեր հետազոտական աշխատանքի այս հատվածի համար հիմք են հանդիսացել նաև ՀՀ հանրակրթական դպրոցների այբբենարանները: Ուսումնասիրելով և համեմատելով Վաչագան Սարգսյանի և Լիլիթ Տեր-Գրիգորյանի, Ա. Քյուրքյանի այբբենարանները, արել ենք մի շարք եզրահագնումներ. նախ այն, որ Վաչագան Սարգսյանի այբբենարանում նկար-պատմությունների քանակը գրեթե տասը էջով ավելի է, քան մյուսում, կարող է վկայել այն մասին, որ աշակերտների խոսքի ձևավորման և ամրապնդման համար ավելի լայն հնարավորություններ կան, սակայն Լ. Տեր-Գրիգորյանի և Ա. Քյուրքյանի համահեղինակած այբբենարանը նյութի վրա աշխատելու ավելի շատ հնարավորություն է տալիս:

Անժել Քյուրքյանի և Լիլիթ Տեր-Գրիգորյանի համահեղինակած այբբենարանում նկար-պատմություններին կից վանկերի, բառերի և նախադասությունների գծապատկերները, կարծես թե, գերիշխում են, ինչի արդյունքում էլ ավելի շատ կամրապնդվի կրտսեր դպրոցականի գիտելիքները այս թեմայի հետ կապված: Սակայն հենց այս հատվածի վերաբերյալ մենք ուզում ենք անել մեր առաջարկությունը, այն է՝ կարելի է նախաայբբենական շրջանի համար առաջարկած նախադասությունների գծապատկերները չսահմանափակել միայն այդ շրջանում, նույնը կարելի է կրկնել նաև այբբենական շրջանի համար, քանի որ դա, ըստ մեզ, ավելի կամրապնդի նախադասության կառուցվածքի հետ կապված երեխաների գիտելիքները:

Նկատելի է, որ Լիլիթ Տեր-Գրիգորյանի, Ա. Քյուրքյանի<sup>22</sup> դասագրքում տառերը գրված են նախ՝ փոքրատառ, ապա՝ մեծատառ, ինչին ի հակադրություն Վաչագան Սարգսյանի մոտ այդպես չէ: Սակայն կարող ենք նկատել, որ եթե Վաչագան Սարգսյանի դասագրքում բառերի գծապատկերների մեջ ընդգծված են միայն ձայնավորները, ապա մյուս գրքում և՛ ձայնավորները, և՛ բաղաձայններն ունեն իրենց հատուկ գույնը, այդ թվում՝ բաղաձայնների վանդակում կա հատուկ կետ, որը աշակերտների համար հուշող հանգամանք կարող է լինել: Վաչագան Սարգսյանի մոտ Ա տառից հետո աշակերտներն անցնում են միանգամից 3 բաղաձայն, ինչը

<sup>22</sup> Տե՛ս Քյուրքյան Ա., Տեր-Գրիգորյան Լ., Այբբենարան, <<Էդիթ պրինտ>> հրատարակչություն, Երևան, 2018, 123 էջ:

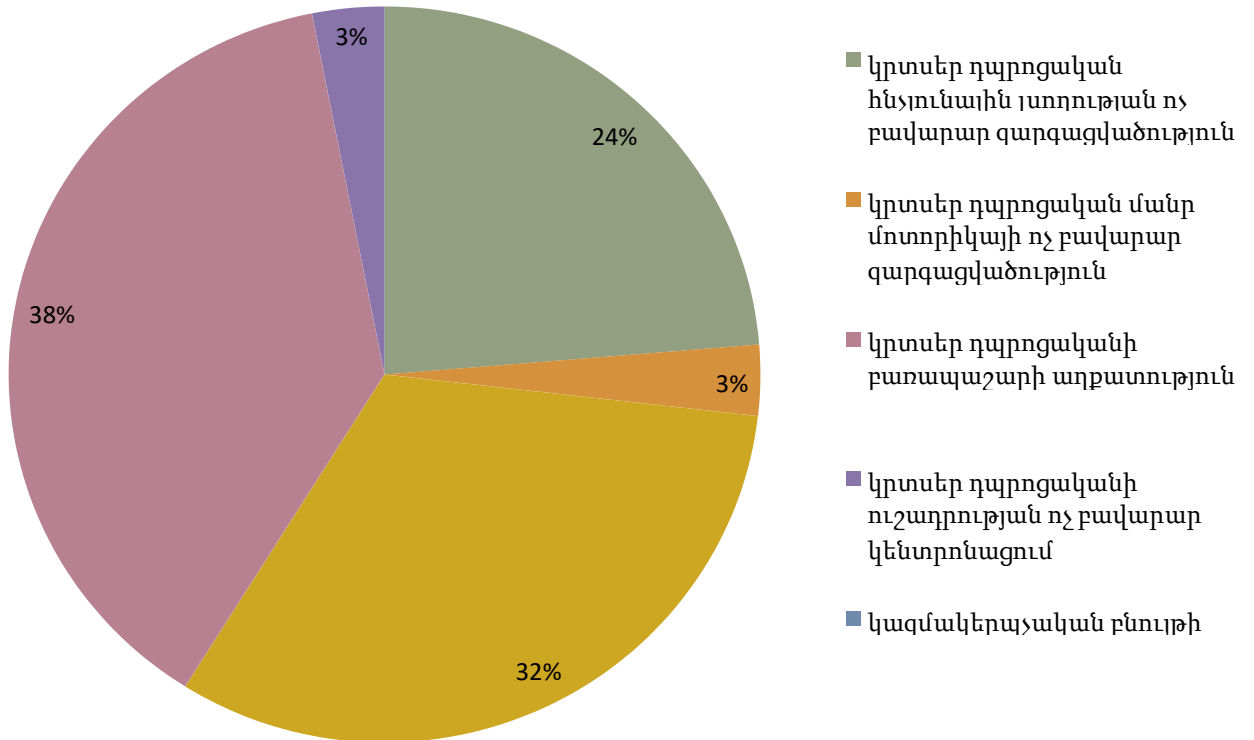
ավելի է ուշացնում իրենց բառեր կազմելու հնարավորությունը, իսկ Լիլիթ Տեր-Գրիգորյանի, Ա. Քյուրքչյանի այբբենարանում հակառակ պատկերն է. միանգամից մի քանի ձայնավոր տառ ճանաչելը հնարավորություն է տալիս արագ անցում կատարել տառերից բառեր ստանալուն:

Չնայած իր գունագարդությանն ու պատկերավորությանը, Լիլիթ Տեր-Գրիգորյանի, Ա. Քյուրքչյանի դասագրքում վարժությունները կարծես թե քիչ տեղ են զբաղեցնում, իսկ մյուս գրքում հակառակ պատկերն է: Բայց հենց այս գրքի վերջում մենք նկատում ենք հավելված, որը բացակայում է Վաչագան Սարգսյանի դասագրքում, այս հավելվածը օգնում է ուսուցչին, որպեսզի ուսուցչի տրամադրության տակ դրվի այն նյութերը որոնք հանձնարարվում են դասարանական կամ արտադասարանական ընթերցանության ժամանակ:

Լ. Տեր-Գրիգորյանի, Ա. Քյուրքչյանի դասագրքի վերջում ունենք նաև հետևյալ պատկերը. առկա են խաղեր, առաջադրանքներ ուսուցչի համար, որը կօգնի նախաայբբենական շրջանի նկար-պատմություններն ավելի ճիշտ ուսուցանել, իսկ մյուս գրքում այն բացակայում է:

Նկատելի է նաև այն, որ Ա. Քյուրքչյանի և Լ. Տեր-Գրիգորյանի դասագրքում այբբենական շրջանում բառերը հիմնականում գրված են առանց վանկատման նշանների, որտեղից էլ կարող ենք եզրակացնել, որ այս գրքով սովորեցնող ուսուցիչների մեծամասնությունը կկիրառի հնչյունաբառային մեթոդը, իսկ Վաչագան Սարգսյանի<sup>23</sup> գրքով սովորեցնողները՝ հնչյունավանկային, քանի որ էստեղ շատ են բառերի վանկային նշանները և անկախ իրենց կամքից աշակերտները կարդալու են վանկերով: Գրաչանաճության շրջանի ուսումնասիրման առավել արդյունավետ մեթոդների ու մեթոդական հնարների, ինչպես նաև դրանց դժվարությունների և հաղթահարմանուղիների առաջադրման նպատակով իրականացրել ենք հարցախույզ տարրական դասարանների ուսուցիչների շրջանում: Հարցմանը մասնակացել է ՀՀ դպրոցների 39 ուսուցիչ: Հարցախույզի հավաքագրած տվյալների հիման վրա կատարել ենք հարցաթերթիկի վերլուծություն:

**1.Ի՞նչ դժվարություններ են առավել հաճախ առաջանում գրաճանաչության նախաայբբենական շրջանում.**

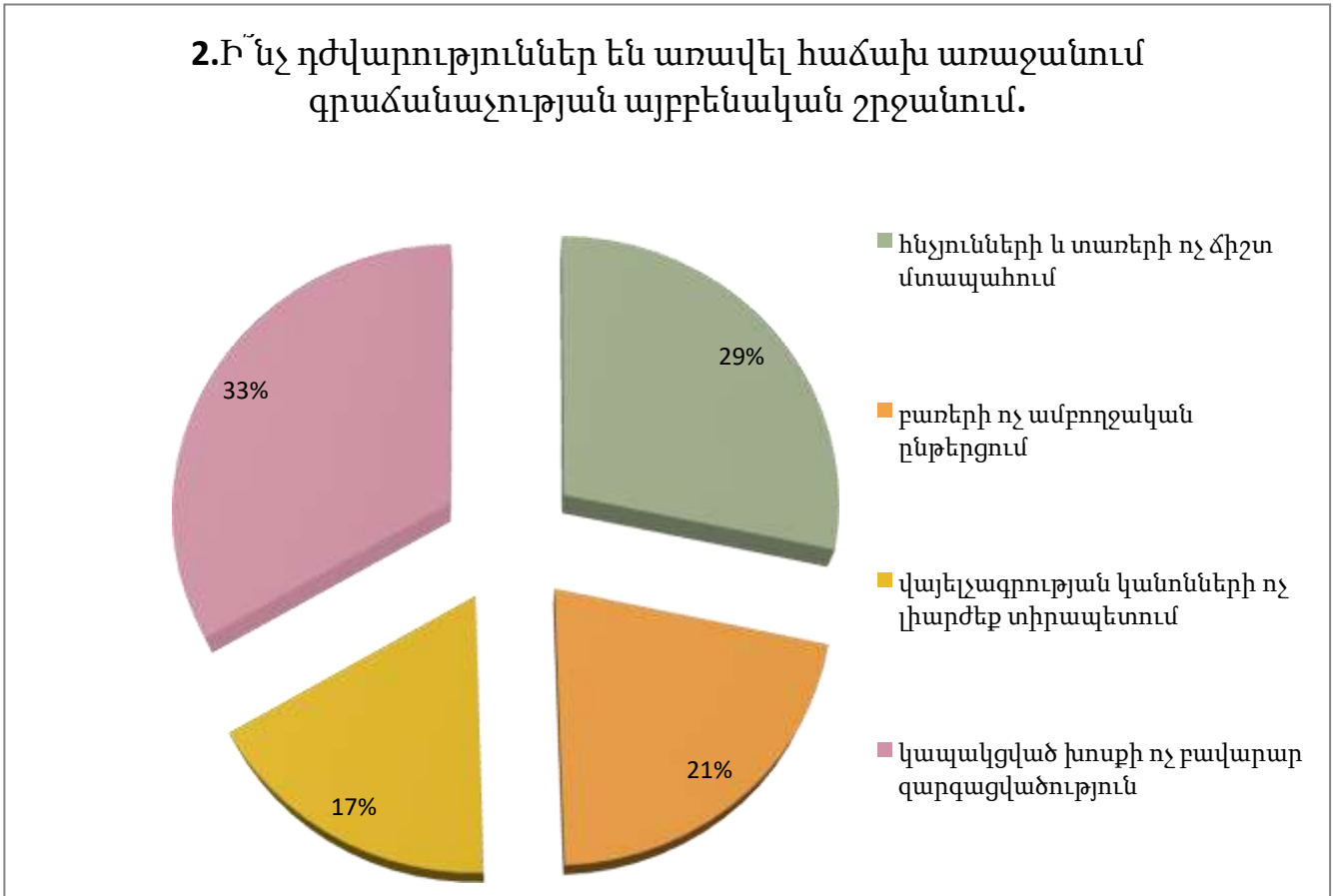


Տրամագիր 2.

Հարցաթերթիկի առաջին «Ի՞նչ դժվարություններ են առավել հաճախ առաջանում գրաճանաչության այբբենական շրջանում» հարցին, ուսուցիչների 28.3%-ը ընտրել է առաջին տարբերակը՝ հնչյունների և տառերի ոչ ճիշտ մտապահում, սրանից կարող ենք եզրակացնել, որ առաջին դասարանցիների մեծ մասը կարող է ունենալ հիշողության կամ լսողության խնդիր: 21.2%-ը բառերի ոչ ամբողջական ընթերցում պատասխանն է նախընտրել, որը բնականաբար կապված կարող է լինել տառերը մտապահելու հետ, քանի որ գուցե առաջին դասարանցիները չեն հիշում իրենց անցած նախորդ տառերը, ինչի արդյունքում էլ ճիշտ չեն կարդա: 17.2%-ն ընտրել է երրորդ պատասխանը՝ վայելչագրության կանոնների ոչ լիարժեք տիրապետում, ուսուցիչների մի մասը կարծում է, որ գեղեցիկ ձեռագիրն ավելի կարևոր է, քան բառերի ճիշտ ընթերցումը, 33.3%-ը չորրորդ պատասխանը՝ կապակցված խոսքի ոչ բավարար զարգացվածություն, իսկ այլ պատասխան նախընտրող ուսուցիչ այս հարցի համար ևս չունենք: Այստեղ պատկերը հետևյալն է. մեծամասնությունն ընտրել է կապակցված խոսքի ոչ բավարար զարգացվածություն, որից կարելի է եզրակացնել այն, որ ուսուցիչների համար ավելի բարդ է այն, որ աշակերտն իր խոսքը չի կարողանում լավ ձևակերպել, ինչն արդեն շատ բարդություններ է առաջ բերում,



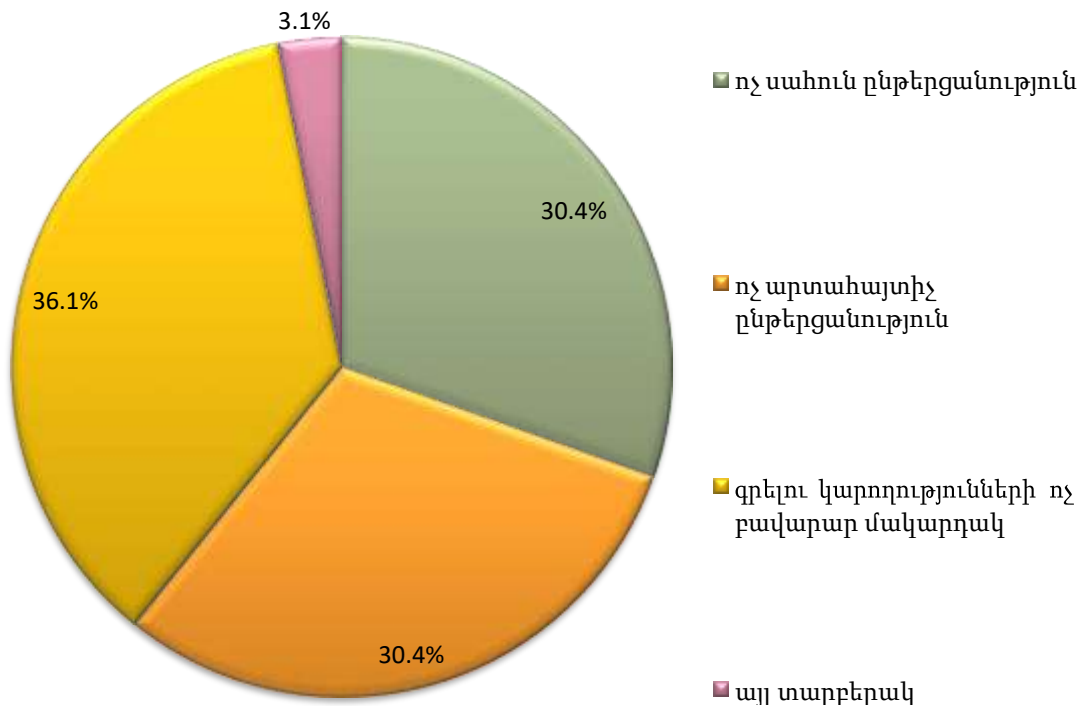
քան օրինակ այն, որ աշակերտը լավ չի տիրապետում վայելչագրության կանոններին, ինչը, մեր կարծիքով, իսկապես դժվար է, քանի որ հենց ոչ ճիշտ ուղղախոսությունից է բխում սխալ ուղղագրությունը, իսկ երկրորդ տեղում պատասխանների թվով առաջին տարբերակն է՝ հնչյունների և տառերի ոչ բավարար մտապահում:



Երկրորդ հարցի պատասխաններից փորձել ենք պարզել, թե ի՞նչ դժվարություններ են առավել հաճախ առաջանում գրաճանաչության հետայբբենական շրջանում: Հարցումների արդյունքները հետևյալն են. առաջին պատասխանը՝ «ոչ սահուն ընթերցանություն», ընտրել է ուսուցիչների 30.4%-ը, երկրորդ պատասխանը՝ «ոչ արտահայտիչ ընթերցանություն», ընտրել է՝ կրկին 30.4%-ը, երրորդ հարցը՝ «գրելու կարողության ոչ բավարար մակարդակ», ընտրել է՝ 36.1-ը, և 3.1%-ն էլ նախընտրել է պատասխանների այլ տարբերակը, սակայն որևէ տարբերակ չի առաջարկվել: Նայելով վերջնարդյունքներին, կարող ենք եզրակացնել, որ պատասխանների մեջ այդքան էական տարբերություններ չկան, տոկոսային հարաբերությամբ դրանք իրար շատ մոտ են և հստակ որևէ պատասխան առանձնացնելը բարդ է դառնում:

Իսկ ինչ վերաբերում է մեծամասնության առանձնացրած պատասխանանին, այն է՝ «գրելու կարողության ոչ բավարար մակարդակ», մեր կարծիքով, ամենակարևորներից չէ: Ճիշտ է ուսուցիչներն առանձնացնում են այն, ինչն իրենց աշխատանքային փորձառության մեջ հանդիպում է ավելի հաճախ, սակայն, մեր կարծիքով, ամենակարևոր տեղում կարելի է դասել կարդալու խնդիրը, քանի որ, եթե աշակերտը չկարողանա այբբենական շրջանի ավարտին տարբերել տառերը, դրանք գրել ևս չի կարողանա: Այնուամենայնիվ, գուցե ուսուցիչներն առանձնացնում են այս պատասխանը նաև գեղեցիկ գրելու տեսանկյունից:

### 3.Ի՞նչ դժվարություններ են առավել հաճախ առաջանում գրաճանաչության հետայբբենական շրջանում.



Երրորդ հարցով պարզել ենք, թե ինչպե՛ս են հաղթահարում առաջացած դժվարությունները: Առաջին՝ «տեղում շտկվում է սխալը» պատասխանն ընտրել է ուսուցիչների 56.7%-ը, երկրորդ՝ «ծնողի օգնությամբ է շտկվում» պատասխանն ընտրել է 10.1%-ը, որը հենց նախորդ պատասխանի առավելության հակադրությունն է, որ ուսուցիչների շատ քիչ տոկոսն է ցանկանում իր պարտականությունները դնել ծնողի ուսերին, քանի որ, եթե աշակերտները որևէ բան չեն հասկանում, ուսուցիչը պարտավոր է հասնել գոնե նվազագույնի, որ տվյալ աշակերտը կարողանա լավընկալել բացատրածը, սակայն դա չի նշանակում, որ ծնողները տանը անելիք չունեն, բոլոր ծնողները պարտավոր են հետևողականորեն ուշադրություն դարձնել իրենց երեխաների ուսմանը: Երրորդ պատասխանը՝ «տվյալ աշակերտը ստանում է լրացուցիչ հանձնարարություններ», ընտրել է 28.2%-ը, այստեղից էլ կարող ենք անել հետևյալ եզրակացությունը, որ ուսուցիչների որոշ մասն էլ աշխատում է համատեղ ուժերով, քանի որ, եթե տրվում է հանձնարարություն, այստեղ և՛ ծնողն անելիք ունի, և՛ ուսուցիչը: Ծնողը պարտավոր է հետևել, որ աշակերտն այդ ամենը կատարի տանը, իսկ ուսուցիչը դա պետք է ստուգի դպրոցում: Չորրորդ տարբերակին որևէ ուսուցիչ հակված չի եղել: Տեսնելով պատասխանների տոկոսային բավականին մեծ տարբերությունը, հստակ կարող ենք եզրակացնել, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը փոխադարձ կապի միջոցով չի աշխատում ծնողի հետ, ինչը խրախուսելի չէ, քանի որ երկուսի համատեղ աշխատանքի միջոցով է, որ տվյալ աշակերտը կկարողանա մեծ արդյունքներ գրանցել՝ չհաշված հենց երեխայի ունակություններն ու աշխատասիրությունը: Մեծամասնության պատասխանն այն է, որ տեղում է շտկվում սխալը, ինչը գուցե երբեմն իր դրական արդյունքը չտա: Լրացուցիչ հանձնարարություն տալիս էր աշակերտներին ուսուցիչների 28.2%-ը, որը ևս ցածր չուցանիչ է:

## ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Մեր հետազոտական աշխատանքի տեսական գրականության վերլուծության և դրանից բխող փորձարարական աշխատանքի ստացված արդյունքների հիման վրա հանգել ենք հետևյալ եզրակացությունների.

1. մանկավարժության մեջ գոյություն ունեն կրտսեր դպրոցականին գրաճանաչ դարձնելու մի շարք ավանդական և ժամանակահից մոտեցումներ, որոնք այսօր կիրառելի են ՀՀ հանրակրթական դպրոցի առաջին դասարաններում:
2. Առաջնային է կարևորել արդի կրթության առջև դրված նոր պահանջները՝ աշակերտակենտրոն, անհատակողմնորոշված մոտեցումների, փոխներգործուն և ակտիվ մեթոդների համադրման անհրաժեշտությունը:
3. Ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունն ապահովելու նպատակով գրաճանաչության գործընթացը նպատակահարմար է կազմակերպել հետաքրքրաշարժ նյութերի միջոցով՝ կիրառելով էլեկտրոնային ռեսուրսները և խաղային առաջադրանքները:
4. Գրաճանաչության գործընթացի բարելավումը պայմանավարված է մի շարք սկզբունքներով, ինչպես նաև՝ ուսուցչի պատրաստվածության մակարդակով. կարևոր է ուսուցչի ստեղծագործական կարողությունը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

### Հայերեն`

1. Աղայան Ղ., Երկերի ժողովածու, հ 3, Երևան, 1950, 592 էջ:
2. Գյուլամիրյան Ջ., Մայրենիի ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2018, 344 էջ:
3. Խուդոյան Ս., Անձի զարգացման ճգնաժամային տարիքները, Երևան 2004, 128 էջ:
4. Նալչաջյան Ա., Ընդհանուր հոգեբանության հիմունքներ, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1991, 258 էջ:
5. Պետրովսկի Վ., Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան 1977, 201 էջ:
6. Սարգսյան Վ ., Այբբենարան, «Մանմար» հրատարակչություն, Երևան, 2019, 155 էջ:
7. Քյուրքյան Ա., Տեր-Գրիգորյան Լ., Այբբենարան, «Էդիթ պրինտ» հրատարակչություն, Երևան, 2018, 123 էջ:

### Ռուսերեն`

1. Венгер А., Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? М.1994, 119 էջ:
2. Гуткина Н. Психологическая готовность к школе. М., 1993, 240 էջ:
3. Зак А. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984, 152 էջ:
4. Липкина А. Самооценка школьник. М., 1976, 148 էջ.

### Էլեկտրոնային աղբյուրներ`

1. <file:///C:/Users/a/Desktop/%D5%84%D5%A1%D5%B5%D6%80%D5%A5%D5%B6%D5%AB%D5%AB%20%D5%B9%D5%A1%D6%83%D5%B8%D6%80%D5%B8%D5%B7%D5%AB%D5%B9%202011%D5%A9%E2%80%A4.pdf>, հասանելի էր 16.03.2022թ./
2. <file:///C:/Users/a/Desktop/%D5%84%D5%A1%D5%B5%D6%80%D5%A5%D5%B6%D5%AB%D5%AB%20%D5%B9%D5%A1%D6%83%D5%B8%D6%80%D5%B8%D5%B7%D5%AB%D5%B9%202011%D5%A9%E2%80%A4.pdf> / հասանելի էր 15.03.2022թ./

