



**«ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՉԱՐԳ-ԱՑՈՒՄ»
ՀԻՄՆԱԴՐԱՄ**



**ՀԵՐԹ-ԱԿԱՆ ԱՏԵՍԱԿՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹ-ԱԿԱ
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑ 2022**

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

ԹԵՄԱ Քերականական իմաստ արտահայտող խոսքի մասերի ուսուցում

ԱՌԱՐԿԱ Հայոց լեզու և գիականություն

ՀԵՂԻՆԱԿ Յասաման Նիկոյան

ՄԱՐԶ Արագածոտնի մարզ

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆ Գեղաձորի Ա.Օհանյանի անվան միջնակարգ

դպրոց

Քովանդակություն

Ներածություն	3
Քերականական իմաստ արտահայտող խոսքի մասերի ուսուցում.....	4
Եզրակացություն	15
Օգտագործված գրականության ցանկ.....	16

Ներածություն

Այսօր քերականության հաշվառումը լեզվի ուսուցման գործընթացի արդյունավետության պայմանն է, և դրանց տնտեսումը կամ ոչ ճիշտ կիրառումը կարող են խոչընդոտել լեզվական գիտելիքների գիտակցական ընկալմանը: Դրանք ուսուցման հայտնի սկզբունքներն դպրոցում ուսուցչից են: Քերականական հասկացությունների ուսուցումը պահանջում է լուրջ նախապատրաստություն, որովհետև դրանք վերացական են, իսկ կրտսեր դպրոցականների վերացական մտածողությունն անբավարար է զարգացած:

Հանրահայտ է, որ լեզվական հաղորդակցման բացակայությունը կամ անբավարար հաղորդակցումը լուրջ խոչընդոտ են դառնում խոսքի զարգացման և քերականական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացում, քերականական նյութի յուրացումը դառնում է ձևական և անարդյունավետ, այսինքն՝ չի նպաստում բանավոր և գրավոր գրագետ խոսք կառուցելու կարողության ձեավորմանն ու զարգացմանը, երբ քերականական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացը իրականացվում է պարզապես կանոններ և սահմանումներ անգիր անելու և վերարտադրելու ճանապարհով:

Մայրենի լեզվի քերականության յուրացումը նպաստում է նաև աշակերտների տրամաբանական մտածողության ճանաչողական կարողությունների, լեզվամտածողության զարգացմանը. լեզվական իրողությունների յուրացման գործընթացում երեխաներն իրականացնում են այնպիսի տրամաբանական գործողություններ, ինչպիսիք են վերլուծությունն ու համադրումը, դրանց հիման վրա գտնում են լեզվական երևույթների միջև գոյություն ունեցող տարբերություններն ու ընդհանրությունները, կատարում են դատողություններ, փորձում են ընկալել բազմաթիվ վերացական երևույթներ: Այս ամենը զարգացնում է երեխաների որը նաև՝ մտածողությունը, վերացական մտածողությունը, այդ թվում ճանաչողության բարձրագույն աստիճանն է: Հայոց լեզվի մեթոդիկայի խնդիրն է, մայրենի լեզվի ուսուցումը դարձնել զարգացնող, այնպես կազմակերպել ուսուցումը, որ կոնկրետից վերացականին անցումը դառնա սահուն, ուսումնասիրվող նյութն աշակերտներն իսկապես հասկանան և կիրառեն իրենց խոսքում:

Քերականական իմաստ արտահայտող խոսքի մասերի ուսուցում

Քերականական նյութի յուրացումը դժվարանում է և շուտ մոռացվում նաև այն պատճառով, որ ամրակայված նպատակով իրականացվող կրկնությունները կայուն կապեր չեն ստեղծում անցածի, յուրացրածի հետ, ինչպես նաև երեխաները դրանք չեն կիրառում խոսքում: Ժամանակակից մեթոդիկական առաջարկում է քերականական նյութի յուրացման ակտիվ փոխներգործուն, գործնական մեթոդներ, որոնք նպաստում են նյութի յուրացմանը, կիրառմանն ու հետագայում դրանց հիման վրա այսպիսի ձեռքբերմանը. մոտեցման նոր գիտելիքների պայմաններուն քերականության ուսուցումը դառնում է ոչ թե նպատակ, ոչ թե տեսական գիտելիքների սերտման գործընթաց, այլ բանավոր և գրավոր գրագետ խոսք կառուցելու միջոց¹:

Գիտելիքների և լեզվական Քերականական կարողությունների հակադրությունները չի ընդունել Ա. Տեր-Գրիգորյանը. «Մայրենի լեզվի ուսուցման ընդհանուր համակարգում թե լեզվական կարողությունների ու լեզվական պաշարի հարստացումը և թե քերականության ուսուցումը խիստ կարևոր և անհրաժեշտ են, և երբեք չի կարելի դրանք հակադրել միմյանց կամ դրանցից որևէ մեկին բացարձակ նախապատվություն տալ:

Քերականություն եզրույթն այսօր մենք օգտագործում ենք պայմանկանորեն՝ այդ բառի տակ ընդգրկելով նաև հնչյունաբանությունից, բառագիտությունից, բառակազմությունից, քերականությունից՝ ձևաբանությունից և շարահյուսությունից մատչելի գիտելիքները:

Հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում ուսուցիչը պիտի որոշի ոչ միայն այն, թե ինչպիսի աշխատանք պիտի կատարեն ինքն ու աշակերտները, այլև այն մեթոդներն ու հնարները, որոնք արդյունավետ են քերականության և ուղղագրության ուսուցման գործընթացում: Պիտի կարևորել ոչ միայն դիդակտիկ նյութերի ու լեզվական խաղերի դերը, այլև այն, թե ինչ չափաբաժնով և երբ դրանք պետք է օգտագործվեն Հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում պիտի նախատեսել ուսուցումը հետաքրքրաշարժ, ինքնուրույն, ստեղծագործական երևակայական դարձնող, աշակերտների ակտիվությունը բարձրացնող հնարներ):

Խոսքի մասերի վերաբերյալ ընդհանուր հասկացություն տալու համար որոշվում է, թե բառը ինչի համար կարող է օգտագործվել, ինչ պաշտոն կարող է ունենալ նախադասության մեջ, կառուցողական ինչ բնագավառի մեջ կարող է այն պետք գալ: Բառի՝ խոսքի մաս լինելու հատկությունն այլ կերպ կոչվում է քերականական արժեք, ուստի խոսքի մասերը որոշել նշանակում է բառերի քերականական արժեքը որոշել: Բառի քերականական արժեքը որոշելու համար անհրաժեշտ է գիտենալ բառի քերականական հատկանիշները, այսինքն՝ թե ինչ է արտահայտում, ձևաբանական ինչ կատեգորիայի

¹ Քյուրքյան Ա., Տեր-Գրիգորյան Լ., «Մայրենի 2», Եր., «Էդիթ Պրինտ» հրատ., 2010թ., էջ 84:

հասկացություններ հատկանիշներ ունի, շարահյուսական ինչ պաշտոններ կարող է կատարել: Այդ նպատակով նախ բառերը խմբավորվում են ըստ խոսքի մասերի, այսինքն՝ ըստ նրանց արտահայտած հիմնական նշանակության, ապա ուսումնասիրվում են յուրաքանչյուրի ձևաբանական և վերջապես՝ շարահյուսական հատկանիշները²: Ներկայացնենք կապի և շաղկապի ուսուցումը դպրոցում:

Այսպես, շաղկապը, չթեքվող խոսքի մաս. կապերի հետ միասին մտնում է սպասարկում թերիմաստ բառերի խմբավորման մեջ, արտահայտում է քերականական որոշակի հարաբերություն (կապակցություն) իրար կապակցում շարահյուսական տարբեր միավորներ՝ համադաս բառեր, բարդ նախադասության բաղադրիչ մասեր, խոսքի այլ տարրեր: Շաղկապների գործառական պլանը միայն է. այն իմաստով է քերականական է, քերականական-շարահյուսական արտահայտում է հասկացությունների (առարկաների) կամ մտքերի (ստորոգումների) փոխհարաբերությունը՝ փոխկապակցությունը (համագոր կամ կախյալ): Լեզվի մյուս քերականական իմաստներն էլ նույն հարթության վրա են:

Օրինակ, հողը արտահայտում է առարկայի որոշակի հարաբերակցությունը հաղորդակցվողների նկատմամբ: Հողովը կարող է արտահայտել ստացողի հարաբերությունը ստացչայի նկատմամբ, սեռանիշ մասնիկը՝ ներգործողի և կրողի փոխհարաբերությունը և այլն:

Շաղկապների դեպքում էլ իմացական-տրամաբանական կամ հասկացական պլանի քերականական արտահայտությունը պարտադիր չէ: Շարահյուսական միավորների փոխկապակցությունը կարող է շաղկապով արտահայտվել կամ չարտահայտվել: Հմմտ. «Աշտը և Սուրենը եկան»: «Անձրևը սասակացավ, և մենք արագացրինք մեր քայլերը»: Նույնը կարելի է՝ «Աշտը, Սուրենը եկան»: «Անձրևը սասակացավ. Մենք արագացրինք մեր քայլերը»: Բոլոր լեզուներում էլ հնագույն բանավոր խոսքը խիստ աղքատ է եղել շաղկապներով, բայց դա չի խանգարել լիարժեք հաղորդակցմանը:

Այժմ էլ շաղկապի բացակայության պայմաններում շարահյուսական տարրերի փոխկապակցությունը ընկալվում է հնչերանգով կամ արտակառուցվածքային գործոններով, իմացաբանորեն: Հայտնի բան է, որ հողի բացակայությունը ռուսներին չի խանգարում իմացաբանորեն զանազանելու որոշյալը անորոշից:

Ուրեմն շաղկապը բովանդակային պլանում ունի քերականական իմաստ: Արտահայտության պլանն այն ներկայանում է իբրև բառ-մասնիկ (մասնիկ-բառ), իբրև երկրորդական ձևույթ, ինչպես կապն է: Այն միայն պայմանականորեն է բառ կոչվում: Պատճառներից մեկն է, սա է, որ շաղկապների մի մասը, հատկապես բաղադրյալները, մինչև այսօր էլ հանգամանորեն չեն բառարանագրված:

² Գյուլամ իրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Եր, Ջանգակ-97, 2009թ., էջ 152:

Կապերն էլ կապակցական գործառնություն ունեն: Սակայն կապը արտահայտում է գերադաս և կախյալ (լրացյալ և լրացում) բառերի հարաբերություն. գործառնելով կախյալի ոլորտում նրան ձևավորում է իբրև նախադասության ինքնուրույն անդամ:

Մինչդեռ շաղկապը կարող է միայն համագոր, համապաշտոն բառեր կապակցել, դրանց կապակցական հարաբերությունն արտահայտել: Բացի այդ, շաղկապը գործառնում է նաև բարդ նախադասության ոլորտում՝ կապակցելով նրա մասերը, բաղադրիչ համագոր նախադասությունները կամ երկրորդականը գլխավորի հետ, իսկ կապը այդպիսի գործառնություն չունի: Այնուամենայնիվ, շաղկապը իմաստաբանական ու կիրառական որոշակի առնչություններ ունի կապի հետ, կապով և շաղկապով կառուցվածքները երբեմն փոխակերպելի են. հմմտ. «Արմենը և իր ընկերները այցելեցին մեզ» և «Արմենը իր ընկերների հետ այցելեց մեզ»: Բացի այդ՝ երկուսն էլ միայն քերականական գործառնությամբ են բնորոշ: Այս պլանը շաղկապին հարաբերության մեջ է դնում նույնիսկ հոլովի հետ. հմմտ. Նույն նախադասությունը. «Արմենը ընկերներով այցելեց մեզ»: Կիրառական ակնառու հարաբերակցություն կա որոշ շաղկապների (ստորադասական) և հարաբերական դերանունների միջև: Երկուսն էլ կախյալ հարաբերության արտահայտիչներ են, երկրորդական նախադասությունը կապակցում են գլխավորի հետ: Հմմտ. «Արմենը դպրոց չգնաց, որովհետև հիվանդ էր» և «Դու կկարդաս այն գիրքը, որը հանձնարարված է»: Սակայն, ի տարբերություն այդ շաղկապների, հարաբերական դերանունները կարող են գոյականաբար գործածություն ունենալ, հոդ ստանալ, հոգնակի կազմել, հոլովվել, գործառել իբրև նախադասության ինքնուրույն անդամ:

Մի քանի շաղկապներ էլ քերականական համանունության մեջ ենմակբայների ու եղանակավորող բառերի հետ, ինչպես՝ ապա, էլ, միայն և այլն:

Ըստ կազմության շաղկապները ինամ են պարզ (և, ու, ուրեմն, սակայն, թեպետ, մինչև, թեկուզ, թե, եթե ևս, որ, բայց, իսկ, այլ, կամ էլ, քան, ապա և այլն), ածանցավոր (այլապես, հետևապես, հեռևաբար), բարդ և բարդաձանցավոր, ընդ որում կցականներ (այնինչ, այսինչ, այնուամենայնիվ, այնուհանդերձ, որովհետև, մինչդեռ, թեև և այլն), հարադրականներ կամ բառակապակցականներ (կամ թե, ասես թե, միայն թե այն թե, ապա թե, նայած թե, ասես թե, կարծես թե, որպես թե, քանի որ, հենց որ, մինչև որ, թե որ, այնպես որ, մանավանդ որ, չնայած որ, չնայելով որ, այնքան որ, ոնց որ, այնքանով որ, ուստի և, ուրեմն և, թեկուզ և, ինչպես և, բայց և, և ոչ թե, եթե ոչ, ապա թե ոչ եթե միայն և այլն): Հարադրական բարդությունների մեջ, ինչպես նկատելի է, ակախիվ դեր ունեն թե, որ, և պարզ շաղկապները:

Կառուցվածքային ու կիրառական-դիրքային հատկանիշով առանձնանասմ են մենադիր շաղկապներ (և, թե, որ իսկ, սակայն ևն), կրկնադիր, կրկնավոր շաղկապներ (համադասականները սովորաբար շեշտակիր են և...և, ո՞չ ո՞չն էլ...էլ, կամ, կամ և այլն), զուգադիր կամ զուգադրական

շաղկապներ (ոչ միայն...այլև, թե...բայց, չնայած... բայց, որովհետև. ուստի, թեպետ...բայց, քանի սակայն, չնայած.. թեպետ, սակայն, թեև, այնուամենայնիվ, եթե... ապա, եթե, ուրեմն և այլն, մմտ. նաև հետևյալ գուգադրական կապակցությունները մեկը...մյուսը, մի կողմից...մյուս կողմից, ինչպես...այնպես, որքան...այնքան, նախ...ապա, նախ...հետո և այլն): թեկուզ...բայց. որ...ուստի: Պատմականորեն, ըստ սերման լինում են անվանակազմ (կամ, սակայն), բայակազմ (նայած, չնայած), դերանվանակազմ (այնինչ, այսինքն, որպեսզի), մակբայակազմ (հետևաբար, հետևապես), շաղկապակազմ (թե որ, եթե որ, թեև), եղանակավորող բառերից գոյացած (միայն, ոչ ոչ) և այլն: Բաղադրյալ բարդ, ածանցավոր) շաղկապների զգալի մասը միատարր չէ, ներկայանում է իբրև տարբեր խոսքի մասերի պատկանող տարրերի բաղադրություն, այսպես կապ և շաղկապ (մինչև որ, քան թե), կապ և դերանուն (ընդ որում, ըստ որում), դերանուն և շաղկապ (ինչպես և, ինչպես նաև), բայց և՛ դերանուն և դերանուն (այսինքն, այսուամենայնիվ): Որոշ կապեր գործածվում են նաև շաղկապաբար (ինքնին, նայած, չնայած, մինչև, որպես, իբր) կամ որ, թե շաղկապների գուղակցումով (չնայած որ, մինչև որ, իբր թե և այլն): Իմաստաբանական ու կիրառական հասկանիչներով զանազանում են համադասական և ստորադասական խմբեր, որոնք ներկայանում են իրենց ենթախմբերով (ենթատեսակներով): Համադասական շաղկապները արտահայտում են համադաս կապակցություն, այսինքն՝ կապակցում են նախադասության համադաս, համապաշտոն անդամներ, բարդ համադասական նախադասության մասեր, խոսքի բաղադրիչ (ոչ կախյալ) այլ տարրեր: Ժամանակակից գրական հայերենում գործածական են՝ և, ու, թե, նաև, ևս, էլ, այլև, ինչպես և, ինչպես նաև, նույնպես և, նմանապես, բայց: իսկ, սակայն, այլ, մինչդեռ, միայն, այնինչ, ապա, բայց և այնպես, և սակայն, այնուամենայնիվ, թե չէ, եթե ոչ, և ոչ թե, այլ ոչ թե, բայց ոչ, կամ, կամ թե, կամ թե չէ, և կամ, կամ...կամ թե չէ, կամ...կամ թե կամ... կամ, ո՞չ ո՞չ, թե՞ թե՞, է՛լ է՛լ, և...և ոչ միայն...այլև ոչ միայն, այլ նաև ինչպես... այնպես էլ, եթե... ապա ոչ թե... այլ և այլն: Սրանց ենթատեսակներն են միավորիչ, ներհակական տրոհական ա) Միվորիչ շաղկապները, նաև՝ միավորիչ-շաղկապական, արտահայտում են թվարկման կամ կապակցություն (հարաբերություն): հավելական Առաջին նշանակությամբ գործածվում են և ու մասամբ թե-ն), նաև՝ ո՞չ..ո՞չ, թե՞...թե՞, է՛լ...է՛լ, և ...և-գուգադրականները, ընդ որում՝ ու-ն սովորաբար կապակցում է ավելի փոքր և համագոր միավորներ ավելի սերտ անդամներ) (նախադասության հարաբերակցության արտահայտիչն է, քան և-ը, հատկապես երբ սրանք գործածված են միևնույն նախադասության ոլորտում: Հավելական նշանակությամբ գործածվում են՝ նաև, ես, էլ, այլև, ինչպես և, ինչպես նաև, նայնպես և, նմանապես, ոչ միայն... այլև ոչ միայն...այլ նաև ինչպես... այնպես էլ բ) Ներհակական կամ հակադրական շաղկապները արտահայտում են ներհակական-հակադրական (հակասման՝ անհամապատասխանության, սահմանափակման վերապահության, հանդիպադրական, ներհակության, պայմանականության) կապակցություն, բայց, իսկ, սակայն, այլ, մինչդեռ, միայն, այնինչ, ապա, բայց և այնպես,

այնուամենայնիվ, թե չէ, եթե ոչ, և ոչ թե, այլ ոչ թե, բայց ոչ, եթե...սպա, ոչ թե...այլ: գ) Տրոհական կամ բաժանական շաղկապները արտահայտում տրոհական-բաժանական կապակցություն, կամ, կամ թե, կամ թե չէ, և կամ թե, կամ...կամ թե չէ, կամ...կամ թե, կամ...և կամ:

Ստորադասական շաղկապները արտահայտում են կախյալ հարաբերություն, երկրորդական նախադասությունը կապում են գլխավորի հետ: Այս գործառնությամբ նրանք մի հարթության վրա են հարաբերական դերանանների հետ, մյուս կողմից էլ՝ այսպիսի կիրառական հատկանիշով նրանք հակադրվում են համադասական շաղկապներին: Ժամանակակից գրական հայերենում գործածական են՝ որ, թե, ինչ, իբր թե, մինչ, մինչև, հենց, նախքան, քանի, ինչ, մինչև որ, հենց որ, քանի դեռ, թե չէ, երբ որ, եթե, թե որ, միայն թե, եթե միայն, նայած, նայած թե, որովհետև, քանի որ, չէ որ, մանավանդ որ, հավանական է որ, թեև, թեկուզ, թեկուզ և, թեպետ, թեպետ և, չնայած, չնայած որ, փոխանակ, որպեսզի, միայն թե, ինչ է թե, թե ինչ է, ասես թե, կարծես թե, ոնց որ, ոնց որ թե, ինչպես որ, ինչպես, կարծես, որպես թե, քան, քան թե, ուստի, ուրեմն, այնպես որ, հետևաբար, հետևապես, ուստի և, ուրեմն և, և ուրեմն, այսինքն այն է, թե սպա, եթե ուրեմն, եթե...սպա ուրեմն, թե ուրեմն, թե որ...ուրեմն, թե որ...սպա ուրեմն, թե.բայց, թեպետ..բայց, թեպետ...սակայն, թեպետ...այնուամենայնիվ, չնայած որբայց, թեկուզ...բայց, թեկուզ..բայց և այնպես, թեև...բայց և այնպես, թեև...սակայն, թեպետ...սակայն ևն³:

Ըստ արտահայտած կապակցության բնույթի (ըստ իմաստի) սրանք լինում են մեկնական կամ բացատրական (որ, թե, ինչ, իբր թե, թե իբր), ժամանակային (մինչ, մինչև, հենց, նախքան, քանի, ինչ, մինչև որ, հենց որ, քանի դեռ, թե չէ, որ, երբ որ), պայմանի (եթե, թե, թե որ, որ, միայն թե, եթե միայն, նայած, նայած թե, քանի դեռ, եթե...սպա, եթե...ուրեմն, եթե,սպա ուրեմն), պատճառի և հիմունքի (որովհետև, քանի որ, որ, չէ որ, մանավանդ որ, նամանավանդ որ), գիջական (թեև, թեկուզ, թեկուզ թեպետ, թեպետ նայած, չնայած որ, փոխանակ, թեև...բայց, թեպետ...բայց, թեպետ...սակայն, թեպետ, այնուամենայնիվ, այնուամենայնիվ, չնայած որ... բայց, թեկուզ..բայց, թեկուզ . բայց և այնպես, թեև...բայց և այնպես, թեև...սակայն, թեպետ...սակայն), նպատակի (որպեսզի, որ, միայն թե, ինչ է թե, թե ինչ է), համեմատության (ասես թե, կարծես թե, ոնց որ, ոնց որ թե ինչպես որ, ինչպես, կարծես, որպես թե, քան, քան թե), մակաբերական (հետևանքի, եզրակացական)՝ ուստի, ուրեմն, հետևաբար, հետևապես, ուստի և, ուրեմն և, և ուրեմն, այնպես որ), բացահայտման (այսինքն, այն է):

Կան շաղկապներ, որոնք կարող են գործածվել մեկից ավելի նշանակություններով, դրանք կարելի է կոչել ընդհանրական, ինչպես և (թվարկվողական-հավելական), թե համադասական-ստորադասական, միավորիչ- տրոհական), որ (մեկնական-պայմանի-պատճառի-նպատակի-համեմատության):

Կան շաղկապներ, որոնք գալիս են գրաբարյան շրջանից, օրինակ՝ և, այլ, այլև <այլ և), այլևս (<այլ ևս), բայց, սակայն, թե, մանավանդ, քանզի, որպեսզի(<որպես զի), մինչ, մինչդեռ և այլն:Միջին

³ Հրատո Պետրոսյան, Հայերենագիտական բառարան, Ե., «Հայաստան», 1987, էջք 486-490:

հայերենում գործածական էին այլ, եթե, թե չէ, ինչուր, կամ, ապա, և, ու և այլն: Բարբառները աղքատ են շաղկապներով, գործածվողներից են և, ալ|լէլ, կամ, կամ թէ, թէ||թա, վօր||վար և այլն: Դպրոցականն իր խոսքում օգտագործում է ինչպես շաղկապներ, այնպես էլ ձայնարկություն: Մակայն հետագայում դրանց գործածման հաճախականությունն աստիճանաբար մեծանում է պայմանավորված մտածողության զարգացմամբ և դրա հետևանքով խոսքային կառույցների բարդացմամբ:

Երեխաներն իրենց բանավոր և գրավոր խոսքում սկսում են ավելի ակտիվ կերպով օգտագործել շաղկապները՝ սկսած առաջին դասարանից, երբ վերարտադրում են ընթերցած ստեղծագործությունները, պատմում են դիտած նկարների բովանդակությունը, պատասխանում են ուսուցչի տված հարցերին: Դրանք քերականական տարբերակում են ստանում և անվանվում հետագայում: Շաղկապների հետ առաջին գործնական ծանոթությունը պիտի իրականացվի գրաճանաչության այբբենական շրջանում, երբ փոքրիկ բնագրերի մեջ երեխաները հանդիպում են և, ու, իսկ, որպեսզի և նման այլ բառերի: Առանց անունները տալու, ուսուցիչները սովորաբար առանց քերականական բացատրությունների՝ արտահայտիչ կարդալու կարողության ձևավորման նպատակով տալիս են որոշ բացատրություններ (թվարկությունն ընթերցել նույն շեշտերով, տալ դադարներ և այլն): Այնուհետև ինդուկտիվ եղանակով (մասնավոր օրինակների ճանապարհով՝ դեպի ընդհանրացում, սահմանում) երեխաներն աստիճանաբար ծանոթանում են շաղկապի այլ առանձնահատկություններին ևս: Շաղկապի՝ որպես խոսքի մասի վերաբերյալ գաղափար տալուց առաջ անհրաժեշտ է կրկնել բարդ նախադասության մասին երեխաների ունեցած գիտելիքները վարժությունների համակարգի միջոցով, երեխաները կտեսնեն, որ նախադասության մեջ գործածված և, ու բառերը մի դեպքում իրար են կապում նախադասության կազմի մեջ մտնող բառերը, մյուս դեպքում առանձին նախադասությունները:

Օրինակ՝ Աննան ու Նարեկը դպրոցականներ են:

Քիչ խոսիր և շատ լսի

Այնուհետև պիտի կատարվեն այլ վարժություններ, որոնց մեջ կօգտագործվեն նաև բայց, իսկ, թե և այլ շաղկապներ:

Վարժություն:

Համեմատիր նախադասությունները: Որոշի՞ր ինչ դեր են կատարում ընդգծված բառերը: Վարդը, նարգիզը և և շուշանը ծաղիկներ են: Նրանք գեղեցիկ և և հոտավետ են: Վարդը լինում է կարմիր և սպիտակ, դեղին և վարդագույն, իսկ շուշանը սպիտակ է լինում:

Այս և նման այլ վարժությունների կատարման արդյունքում երեխաները սահմանում են նախադասության անդամներ ու նախադասություններ իրար կապ բառերը շաղկապներ են:

Հաջորդ վարժության կատարումը երեխայից կպահանջի մի փոքր ավելի բարդ կարողություն, նա ոչ միայն պետք է տեսնի ընդգծված շաղկապերը, այն ինքնուրույն գտնի դրանք: Մա ամրակայող վարժություն է:

Ընդգծիր նախադասություններն ու նախադասության անդամներն իրար կապող բառերը:

Պայծառ ու ոսկեփայլ աշուն է: Օրերը կարճացել են և ցրտել, բայց թռչունները դեռ չեն չվել: Այգիներից հավաքել են դեղձն ու սերկևիլը, նուռն ու նարինջը, իսկ մարդիկ դեռ աշխատում են այգում: Մեկ այլ վարժության կատարման միջոցով աշակերտները կհամոզվեն, որ և, ու, իսկ, բայց և նման այ շաղկապներն իրար են կապում նախադասության ենթակաները, ստորոգյալները, ենթակայի և ստորոգյալի լրացումները և այլն:

Երկրորդական Վարժություն:

Գտի՞ր նախադասության գլխավոր և անդամները Դուրս գրիր նախադասություններն ու նախադասության անդամներն իրար հետ կապող բառերը:

Անձրևը դադարեց, և մենք դուրս եկանք թաքստոցից: Երկնքում երևաց ծիածանը, իսկ արևի ոսկեգոծ ճառագայթները բնությունը լցրին թարմությամբ: Մենք նստել էինք փարթամ ծաղիկների ու խոտերի գմբուխտե գորգին և վայելում էինք հեքիաթային հանգիստ:

Կատարելով առաջադրանքները՝ սովորողներն առանձնացնում են և, ու, իսկ, բայց, որպեսզի բառերը, որոնք մի դեպքում իրար շաղկապում, կապում են բարդ նախադասությունների կազմի մեջմտնող պարզ նախադասությունները (Անձրևը դադարեց, և մենք դուրս եկանք թաքստոցից), մյուս դեպքում նախադասության անդամն երը (Հայկը և Հակոբը, ծաղիկների ու խոտերի): Նախադասությունները շարահյուսական վերլուծության ենթարկելու միջոցով երեխաները համոզվում են, որ այդ բառերը նախադասության մեջ ոչ մի պաշտոն չեն կատարում, չեն հոլովվում, չեն խոնարհվում, չունեն ո՛չ դեմք, ո՛չ թիվ, ո՛չ ժամանակ:

Դրանից հետո երեխաները ուսուցչի օգնությամբ ձևակերպում են շաղկապի ավելի ընդարձակ սահմանումը, այն բառերը, որոնք նա խաղասություններն ու նրանց անդամները կապում են միմյանց, չեն հոլովվում, չեն խոնարհվում և նախադասության մեջ ոչ մի պաշտոն չեն կատարում, կոչվում են շաղկապներ: Ուսուցման տարրական փուլում պետք է երեխաներին բացատրել, որ նախադասության անդամները կապող և, ու շաղկապներից առաջ ոչ մի կետադրական նշան չի դրվում: Օրինակ՝ Այսօր Արամը և Կարինեն լավ պատասխանեցին: Անձանոթը հարցերին պատասխանում էր արագ ու գրագետ: Հետագայում նաև պիտի բացատրել, որ և և շաղկապից առաջ դրվում է ստորակետ միայն այն դեպքում, երբ տարբեր են բարդ նախադասությունների ենթակաները: Օրինակ՝ Ես վերադարձա տուն, և մայրիկը պատմեցի կատարվածի մասին: Արմինեն վերացրեց առաջադրանքը և ուսուցիչը ստուգեց այն:

Երեխաներին բացատրվում է, որ նախադասությունները միանց կապող բայց, սակայն, որպեսզի, որովհետև, իսկ, Եթե, որ և այլ շաղկապներից առաջ միշտ դրվում է ստորակետ: Օրինակ այրիկա այսքը ուրախ էր, որովհետև գոյրը կարող էին Մայրիկա խնդրեց, որ օգնեմ իրեն: Ես սովորում էր երկրորդ դաստարանում, իսկ եղբայրս համալսարանում:

Շաղկապների մասին այս փոլում այդ գիտելիքներ հաղորդելու կարիք չկա, պարզապես պետք է հաղորդված բոլոր գիտելիքներն ամրապնդել մարզողական, վերլուծական ու կիրառական վարժությունների ճանապարհով:

Վարժություններ	
Գտի՛ր շաղկապները, բացատրի՛ր դրանց կետադրությունը:	Առանձին սյունակներում գրի՛ր նախադասություններն ու նախադասության անդամներն իրար հետ կապող շաղկապները
-ոչ թե դո՛ւ ես, այլ ե՛ս: Ես թագուհի եմ:	Ես իմացա, որ փոքրիկ և անօգնական թռչուններին որսում են գիշատիչները, որ բուն լաց է լինում ու մարդու պես քրքջում
-Ես ամենից գեղեցիկն ու բուրավետն եմ:	
-Եթե դու թագուհի ես, ես էլ թագավոր եմ:	

Վերջին մի քանի տասնամյակներում դպրոցում քերականական գիտելիքներն ուսուցանվում են և վերածվում կարողությունների, այսպես կոչված, համակցված մեթոդով (դասն էլ կոչվում է համակցված դաս)՝ որպես լեզվական հենք տագործելով մայրենի դասագրքերում ընթերցանության համար

գետեղված ստեղ ծագործությունների ընձեռած լեզվական հնարավորությունները: Մրա հիմնավորումը միանգամայն ընդունելի է, որովհետև երբ քերականական իրողությունն ուսումնասիրվում է ամբողջական լեզվական միավորի լեզվական տեսակետից կատարյալ խոսքի վրա (մեր պարագայում պատմվածքների, հեքիաթների, բանաստեղծությունների, հաճախ նաև առարկաների, ապա այն դիտարկվում է ոչ թե որպես կենդանի խոսքից կտրված իրողություն, այլ լեզվական կանոն, որը բխում է երեխային ծանոթ կամ նրա կազմած, կամ մեկ ուրիշի՝ գրողի, դասագրքի հեղինակի և այլն) լեզվական իրադրությունից: Այդպիսի մոտեցման դեպքում քերականությունը երեխան դիտում է, ընդունում ոչ թե որպես քերականական գիտություն, դաս, այլ այն ուսումնասիրում է իբրև իր խոսքի (թե գրավոր, թե բանավոր) վերցրած, իրեն հարազատ, իր կողմից ընդունված և կիրառած կենդանի երևույթի մեկնաբանություն: Մի հանգամանք, որը միշտ եղել է հայոց լեզվի քերականության ուսուցման դպրոցական դասընթացի խոցելի կողմը: Մեր պրակտիկայով էլ համոզվել ենք, որ հաճախ երեխաներն անգիր, սահուն պատմում են որևէ լեզվական իրողության մասին, անգիր ասում են սահմանումը, կանոնը, մեջբերում դասագրքի օրինակները, բայց հենց հաջորդ քայլին կամ չեն կարողանում բերել իր ասածը հիմնավորող ինքնուրույն փաստեր, օրինակներ, կամ գրավոր և բանավոր խոսքում թույլ են տալիս իրենց ասած կանոնին հակասող սխալներ, բացթողումներ Պրակտիկան այսօր մեզ բերել է այն համոզման, որ ուսուցման այս փուլում ևս առկա են լեզվական նյութի յուրացման նմանատիպ դժվարություններ:

Որո՞նք են այս երևույթը ծնող պատճառները, ինչպես պիտի կազմակերպել քերականության ուսուցումը դպրոցում, որպեսզի այդ գործընթացը չդառնա ինքնանպատակ, որպեսզի կրտսեր դպրոցականները սիրով յուրացնեն իրենց մայրենի լեզվի քերականությունը և, որն ամենակարևորն է, սիրեն այն, ձեռք բերեն մայրենի լեզվի մեջ հետագայում ևս խորամուխ լինելու կարողություններ, ուսումնական արդյունավետ գործունեություն ծավալելու ունակությունները: Մինչև այս հիմնախնդրի դիտարկումը կարևորում ենք հայերենի քերականության ուսուցման գործընթացի համար էական մի քանի սկզբունքի քննարկումը: Այս սկզբունքները վերաբերում են, բնականաբար, ինչպես ձևաբանական և շարահյուսական, այնպես էլ բառակազմական, հնչյունաբանական գիտելիքների ուսուցմանը և համապատասխան լեզվական կարողությունների ձևավորմանը: Ուսումնական գործընթացի ժամանակահատվածում առաջնային են դառնում երեխաների հնչյունաբանական և բառակազմական գիտելիքներն ու կատարողությունները, որոնք ձևավորվում են և հմտություններ դառնում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ լեզվագագոթության, լեզվամտա- ծողության ձևավորման ամենաբարենպաստ շրջանը կրտսեր դպրոցական տարիքն է, հետևաբար ուղղախոսական և ուղղագրական կարողությունները հմտությունների պիտի վերածել հենց այս դասարաններում,

հակառակ դեպքում միջին դպրոցում հայոց լեզվի քերականության ուսուցման գործընթացում երեխաները հանդիպում են լեզվական խոչընդոտների:

Քերականական գիտելիքների դպրոցականներն ուսումնասիրում են շարահյուսությունն ու ձևաբանությունը Այս բաժինների ուսումնասիրման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է այն ճանապարհով, որ անցել են երեխաներն առաջին 3 փուլերի ծրագրային նյութերն ուսումնասիրելիս: Քանի որ խնդրո առարկան շարահյուսական գիտելիքների ձեռքբերման, դրանց՝ կարողությունների վերածման կրտսեր դպրոցականների անցած ճանապարհն է, ուստի առավել հանգամանորեն դիտարկենք այս փուլը շարահյուսական գիտելիքների ձեռքբերման տեսանկյունից⁴:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ դպրոց ընդունված երեխաները առաջին դասարանի սկզբում դեռևս երկար ժամանակ չեն կարողանում շարահյուսական բարդ կառուցվածքներով խոսք կառուցել (անշուշտ, մեր չափանիշները բխում են նրանց տարիքային առանձնահատկություններից), չեն հասկանում ոչ միայն ուրիշի համեմատաբար շարահյուսական բարդ կառուցվածք ունեցող խոսքի իմաստը, այլև որոշակի նպատակներով մշակված հարցադրումներին տրված նրանց պատասխանները հիմնականում կամ ճիշտ կառուցվածք չեն ունենում, կամ արտահայտում են կցկտուր, անավարտ նախադասություններով մտքեր: Սրանք ուսումնական գործընթացում հաջողություններ ձեռք բերելու մեջ երեխաների առջև են, որովհետև լեզուն, խոսքը, ծառայած դժվարություններ լուրջ լեզվամտածողությունն ընկած են ուսումնական գործունեության հիմքում: Մաթեմատիկական խնդիր լուծելու համար երեխաները ոչ միայն պիտի հասկանան, իմաստավորեն խնդրի բովանդակությունը, այլև կարողանան ինքնուրույն կազմել նոր խնդիրներ, լուծել դրանք, բացատրել իրենց կատարած քայլերը, այսինքն տիրապետելնաև մաթեմատիկական լեզվի նորություններին: Անառարկելի է, որ խոսքի բոլոր որակական խոսք կառուցելու կարողության (անշուշտ, մակարդակը հատկանիշներին բավարարող մակարդակով) անբավարար կխոչընդոտի նաև ուսումնական պլանով նախատեսված մնացած առարկաների յուրացմանը, ինչպես նաև բազմաբնույթ այլ կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Ասվածից հետևում է, որ եթե այս դժվարությունների հաղթահարման ուղղությամբ մեթոդապես համակարգված աշխատանք չի իրականացվում, ապա ոչ միայն շարահյուսական գիտելիքների յուրացման գործընթացն է դառնում ոչ գիտակցական՝ իր բոլոր հետևանքներով (ծրագրով նախատեսված թեմաները փաստորեն չեն յուրացվում, երեխաները ձեռքբերած, ավելի ճիշտ՝ սերտած նյութը գիտակցորեն չեն ըմբռնում, խամրում է աշակերտների հետաքրքրությունը ոչ միայն քերականական տվյալ Երևույթի, այլև ընդհանրապես մայրենի լեզվի նկատմամբ), այլև սովորողները դժվարանում են յուրացնել նաև ուսումնական պլանով նախատեսված մյուս առարկաների ծրագրային նյութը: Դրանք

⁴ Աբովյան Խ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հատ. 5, Եր., «Գիտ. ակադեմ.» հրատ., 1950թ., էջ 298: 16

մնում են չըմբռնված, չմարսված, չգիտակցված մակարդակում, եթե երեխայի խոսքը հագեցած է լինում սխալներով, նա իր մտքերն արտահայտում է պարզունակ, տրամաբանական կառույցներից զուրկ նախադասություններով: Բնականաբար, այդպիսի խոսքը այդպիսի մտածողության արգասիքն է: Գաղտնիք չէ՝ զարգացնել, հարստացնել երեխայի խոսքը, նշանակում է խթանել նաև մտքի հարստացմանը, հասունացմանն ու գիտակցականացմանը, նշանակում է ձևավորել վերլուծական մտածողություն և այն հարուստ, իելացի, տրամադրված խոսքով ներկայացնելու արտահայտվելու կարողություն, լիարժեք քերականության ուսուցում: Ահա թե ինչու մինչև բուն ուսումնասիրումն համակարգված գիտելիքների շարահյուսական ու համապատասխան կարողությունների ձևավորումը մենք կարևորում ենք երեխայի խոսքի զարգացմանը միտված աշխատանքները, ուսումնական գործունեության առաջին իսկ օրից նրա խոսքի կառուցվածքին ուշադրություն դարձնելը՝ հատկապես կարևորելով պատճառահետևանքային կապերով նախադասություններ կազմելու երեխաների կարողության զարգացումը:

Եզրակացություն

Այսպիսով, քերականության ուսուցման մանկավարժական սկզբունքների հաշվառումը լեզվի ուսուցման գործընթացի արդյունավետության պայմանն է: Մայրենի լեզվի քերականության յուրացումը նպաստում է նաև աշակերտների ճանաչողական կարողությունների, տրամաբանական մտածողության և լեզվամտածողության զարգացմանը եզվական իրողությունների յուրացման գործընթացում երեխաներն իրականացնում են այնպիսի տրամաբանական գործողություններ Քերականական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացում երեխաները սովորում են առանձնացնել բառի մեջ եղած հնչույթները: Քերականական նյութի յուրացումը դժվարանում է և շուտ մոռացվում նաև այն պատճառով, որ ամրակայված նպատակով իրականացվող կրկնությունները կայուն կապեր չեն ստեղծում անցածի, յուրացրածի հետ: Քերականության ուսուցման գործընթացի համար էական մի քանի սկզբունքի քննարկումը: Այս սկզբունքները վերաբերում են, բնականաբար, ինչպես ձևաբանական և շարահյուսական, այնպես էլ՝ բառակազմական, հնչյունաբանական գիտելիքների ուսուցմանը և համապատասխան լեզվական կարողությունների ձևավորմանը: Քերականական գիտելիքների ուսուցման ընթացքում կրտսեր դպրոցականներն ուսումնասիրում են շարահյուսությունն ու ձևաբանությունը: Այս բաժինների ուսումնասիրման արդյունավետությունը մեծապես:

Օգտագործված գրականության ցանկ

- Աբեղյան Մ., Հայոց լեզվի տեսություն, Եր., «Միտք», հրատ., 1965:
- Աբովյան Խ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հատ. 5, Եր., «Գիտ. ակադեմ» հրատ., 1050:
- Աղայան Ղ., Երկերի ժողովածու, 4-րդ հր., «Հայպետհրատ» Երևան, 1. 2. 1063:
- Բահաթրյան Առ, Քերականություն աշխարհիկ լեզվի (Փոխանակ հառաջաբանի), «Մանկավարժական թերթ», 1878, թիվ 4:
- Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Եր, Չանգակ-97, 2009:
- Թորոսյան Կ., Սարգսյան Վ., Խաչատրյան Հ. Չիրուխյան Կ., «Մայրենի 4», Եր., «Ման- մար» հրատ., 2012:
- Հրանտ Պետրոսյան, Հայերենագիտական բառարան, Ե., «Հայաստան», 1987:
- Ուշինսկի Կ.Գ., Մանկավարժական ընտիր երկեր, Եր., «Լույս» հրատ., 1981:
- Պալասանյան Ստ., Քերականություն մայրենի լեզվի մասին, Ա., Բ., Գ., 5- րդ տիպ, Թիֆլիս, 1906:
- Սարգսյան Վ., Թորոսյան Կ., Գրիգորյան Ս., Խաչատրյան Հ. «Մայրենի 2», Եր., «Ման- մար» հրատ., 2010:
- Տեր-Գրիգորյան Ա.Ե., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., «Լույս» հրատ., 1980:
- Քյուրքյան Ա., Տեր-Գրիգորյան Լ., «Մայրենի 2», Եր., «Էդիթ Պրինտ» հրատ., 2010: