

ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՈՂ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅՈՒՆ  
ԿԳՄՍՆ Գյումրու թիվ 1 ավագ դպրոց

**Ավարտական հետազոտական աշխատանք**

**Թեմա՝** Քերականական տարրական գիտելիքների ուսուցումը տարրական դպրոցում

**Կատարող՝** Աննա Գաբրիելյան

Սիզավետի միջնակարգ դպրոց  
դասվար

**Ղեկավար՝** Անահիտ Փարկիրյան

## Բովանդակություն

Ներածություն.....	3
1.Քերականության տեղն ու դերը հայոց լեզվի տարրական ուսուցման համակարգում.....	4
2.Քերականական գիտելիքների ուսուցման մեթոդներն ու եղանակները.....	7
3. Լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցումը.....	10
Եզրակացություն.....	20
Գրականության ցանկ.....	21

## Ներածություն

Արդիականություն: Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան ունի իր հիմնական բաժինները, որոնցում առանձին-առանձին քննարկվում են գրաճանաչության, ընթերցանության, քերականության ուսուցման, խոսքի զարգացման ուղղությամբ տարվող և մեթոդական աշխատանքների կազմակերպման հարցեր: Մայրենի լեզվի տարրական դասընթացը բաժանվում է երկու մասի, որոնցից առաջինը ներառում է ընթերցանությունը, իսկ երկրորդը՝ լեզվական տարրական գիտելիքները, որոնք, մեկը մյուսի վրա հենվելով, ընդհանուր առմամբ լուծում են երեխայի խոսքի զարգացման կարևոր խնդիրը: Լեզվական պարզագույն հասկացությունների ու քերականական անվանումների մասին առաջին տեղեկությունները երեխաներն ստանում են դեռևս գրաճանաչության ուսուցման նախապատրաստական շրջանում: Աշխատանքի արդիականությունը պայմանավորված է չափորոշչային կրթության, ծրագրային պահանջներով և քերականական տարրական գիտելիքների ընձեռած հնարավորություններով, սովորողների խոսքի առանձնահատկություններով, մտածողության տեսակներով, դասագրքերում դրանց ընդգրկվածությամբ և մտավոր ու հոգեկան զարգացման հարցում ունեցած դերով ու գիտակցությամբ: Ուսուցման գործընթացը գիտակցական դարձնելու ճանապարհով միայն կարելի է վստահ լինել, որ ձևավորված են բանավոր ու գրավոր գրագետ խոսք կառուցելու համար անհրաժեշտ նախադրյալներ: Ուրեմն՝ քերականական գիտելիքների իմացությունը տարրական դպրոցում միշտ էլ կարևոր է ու արդիական:

Աշխատանքի նպատակն է ուսումնասիրել և ներկայացնել քերականական տարրական գիտելիքների ուսուցումը տարրական դպրոցում:

Աշխատանքի խնդիրներն են՝

1. Ուսումնասիրել քերականության տեղն ու դերը հայոց լեզվի տարրական ուսուցման համակարգում,
2. Ներկայացնել քերականության ուսուցման մեթոդները և եղանակները,
3. Ներկայացնել լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցումը:

# 1. Քերականության տեղն ու դերը հայոց լեզվի տարրական ուսուցման համակարգում

Քերականական հասկացությունների ուսուցումը տարրական դպրոցում ուսուցչից պահանջում է լուրջ նախապատրաստություն, որովհետև դրանք վերացական են, իսկ կրտսեր դպրոցականների վերացական մտածողությունն անբավարար է զարգացած:

Քերականության ուսուցման հարցերին նվիրված այս բավական ծավալուն ու տարաբնույթ նյութերից մենք կարող ենք առանձնացնել պրոֆ. Ա.Ե. Տեր-Գրիգորյանի<sup>1</sup>, դոցենտ Ս.Գ. Խաչատրյանի,<sup>2</sup> պրոֆ. Ջ. Գյուլամիրյանի<sup>3</sup> աշխատությունները, որոնք ուղղակիորեն կապվում են ուսուցման կազմակերպման, դրա նպատակայնության և արդյունավետության բարձրացման հետ:

Հայոց լեզվի քերականության ուսուցման մեթոդիկայի մշակման ասպարեզում մեծ ավանդ ներդրած հայ մանկավարժ Ա. Բահաթրյանը քերականական նյութի յուրացման գործընթացում կարևորում էր ուսուցման եղանակը, նշում էր. «Քերականությունը միշտ և անհապաղ պիտի հառաչ ածվի, հանվի լեզվից և ոչ երբեք՝ լեզուն քերականությունից ... Ուր կարելի է լեզվի կանոնները չպիտի տրվեն երեխաներին, այլ նրանք ուսուցչի առաջնորդությամբ իրենք պիտի գտնեն այդ կանոնները: Նույնանման և համասեռ երևույթները միմյանց հետ բաղդատելով՝ ակնհանդիման կացուցանել և գտնել տալ կանոնը, դա է ժողովրդական դպրոցների համար միակ ուղիղ ճանապարհը»:<sup>4</sup> Մեծ մանկավարժի մեթոդական մտահանգումն այսօր ևս արդիական է և այն անտեսել չի կարելի:

Երբ քերականական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացն իրականացվում է պարզապես կանոններ և սահմանումներ անգիր անելու և վերարտադրելու ճանապարհով, քերականական նյութի յուրացումը դառնում է ձևական և անար-

<sup>1</sup> Տեր-Գրիգորյան, Քերականության մեթոդիկա, Երևան, «Լույս» հրատ., 1977, 274 էջ:

<sup>2</sup> Խաչատրյան Ս.Գ.: Ժամանակակից մեթոդների կիրառումը տարրական դասարաններում, Գյումրի, 2006: 196 էջ:

<sup>3</sup> Գյուլամիրյան Ջ.: Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան 2009: 349 էջ:

<sup>4</sup> Բահաթրյան Ա.: «Մանկավարժական թերթ»: 1878: Թիվ 4: Էջ 58-59:

դյունավետ, այսինքն՝ չի նպաստում բանավոր և գրավոր գրագետ խոսք կառուցելու կարողության ձևավորմանն ու զարգացմանը: Այս համատարած երևույթի պատճառն առաջին հերթին քերականական գիտելիքների յուրացման գործընթացի սխալ կազմակերպումն է, մանավանդ ձեռք բերած գիտելիքները կարողությունների և հմտությունների վերածման ճանապարհին, որի հետևանքով լեզվական նյութի յուրացումը դառնում է ձևական, ոչ հիմնավոր: Հիմնավոր ուսուցման համար անհրաժեշտ են երկու պայման.

1. առարկային վերաբերող գիտելիքներ,
2. դրանք կիրառելու կարողություններ:

Առարկայի իմացությունը չի նշանակում նրա պասիվ ընկալումը, այլ նրա ինքնագործ յուրացումը: Արդեն այդ դրույթի մեջ կա այն ճշմարտությունը, որ այդ կրթությունն իմացությունից առանձնացված չէ, այլ այդ ճիշտ իմացությունը պետք է միանա կարողությանը, այսինքն՝ այն կիրառելու և օգտագործելու հմտությանը:

Ինչպես Գ. Էդիլյանն է գրում. «Լեզվական դատողությունների նպատակը չէ միայն ճանաչել առանձնակի փաստը, այլ փաստերից եզրակացնել քերականական գաղափարներ և կանոններ՝ այդ փաստերը վերլուծելով (անալիզի), նմանությունները գտնելով (սինթեզ), այդ նմանությունները ձևակերպելով իբրև գաղափար կամ կանոն (ինդուկցիա), այնուհետև նոր օրինակների օգնությամբ հաստատելով գաղափարի կամ կանոնի ճշտությունը (դեդուկցիա): Այս աշխատանքի շնորհիվ աշակերտի մեջ զարգանում է վերացական մտածողությունը և գիտական հետազոտման մեթոդները գիտակից գործադրելու վարժությունը»:<sup>5</sup>

Լեզվական նյութի յուրացումը տարրական դպրոցում աշակերտների համար բարդ է նաև այն պատճառով, որ երեխաները սահմանումը սովորում են ոչ թե լեզվական երևույթն ուսումնասիրելուց, նրա առանձնահատկությունները դիտարկելուց հետո, այլ նախ՝ անգիր են սովորում սահմանումները, ապա՝ գրքում տրված օրինակները վերարտադրում են նույնությամբ, առանց դրանց մեջ խորանալու: Քերականական նյութի յուրացումը դժվարանում է և շուտ մոռացվում նաև այն պատճառով, որ ամրակայման նպատակով իրականացվող կրկնությունները կայուն

<sup>5</sup> Էդիլյան Գ., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Թիֆլիս, 1923: 231 էջ:

կապեր չեն ստեղծում անցածի, յուրացրածի հետ, ինչպես նաև երեխաները դրանք չեն կիրառում խոսքում: Ժամանակակից մեթոդիկան առաջարկում է քերականական նյութի յուրացման ակտիվ, փոխներ-գործուն, գործնական մեթոդներ, որոնք նպաստում են նյութի յուրացմանը, կիրառմանն ու հետագայում դրանց հիման վրա նոր գիտելիքների ձեռքբերմանը:

Ժամանակի ընթացքում տարրական դասարաններում մայրենի լեզվի քերականության ուսուցման հարցը երկարատև բանավեճի առարկա է եղել: Ունենալով ժխտել են քերականության արժեքը մայրենի լեզվի ուսուցման ընդհանուր համակարգում, ունենալով, ընդհակառակը, գտնում են, որ քերականությունը հեշտացնում ու գիտակցական է դարձնում լեզվի տիրապետումը:

Մեթոդական մտքի պատմության մեջ ժամանակ առ ժամանակ թերագնահատվել կամ գերագնահատվել է քերականության ուսուցման դերը: Երբեմն այն համարվել է ուսուցման նպատակ՝ տեղ և ընդգրկում ստանալով ուսումնական ծրագրերում ու դասագրքերում, երբեմն էլ թերագնահատվել է այնքան, որ մոռացվել կամ համարվել է երեխայի բնականոն զարգացումը խոչընդոտող երևույթ:

Մեծ լեզվաբան Մ. Աբեղյանը նկատել է. «Անշուշտ, աշակերտը իր մայրենի լեզվի ձևերն էլ, այդ ձևերի նշանակությունն էլ հասկանում է առանց քերականության, բայց հասկանում է մի տեսակ բնագոյաբար, խառն, անջատ-անջատ, իսկ քերականության ուսուցումը մայրենի լեզվի լեզվական ձևերի ու դրանց նշանակության ըմբռնումը բնագոյականից դարձնում է գիտակցական, խառն իմացումից՝ կանոնավոր ու համակարգված, անջատ-անջատ, եզակի դեպքերի իմացումից՝ կապակցված, ամբողջական ու ընդհանրացված»:<sup>6</sup>

Խոսելով մայրենի լեզվի տարրական դասընթացում քերականության ու կենդանի լեզվի ուսուցման ուղղությամբ տարվող աշխատանքների տեղի, դերի ու համամասնության մասին՝ հայ նշանակավոր քերականագետ Ստ. Պալասանյանը միանգամայն ճիշտ կերպով գտնում էր, որ հենց սկզբից նեթ դրանք միաժամանակ տարվել չեն կարող, կենդանի լեզվի ուսուցումը անպայման պետք է նախորդի քերականության ուսուցմանը, որպեսզի անհրաժեշտ լեզվական հիմք ստեղծի նրա ըմբռնման համար: «Մայրենի լեզվի ուսուցումը, անշուշտ, պետք է սկսել «մայրենի

<sup>6</sup> Աբեղյան Մ.: Հայցական հոլովը մեր աշխարհաբարում: Վաղարշապատ: 1909, էջ 59:

խոսուն բարբառից», - ասում էր Ստ. Պալասանյանը, - որովհետև կենդանի լեզուն է այն միակ հաստատ հիմքը, որի վրա պիտի բարձրանա կանոնավոր դաստիարակության շենքը»:<sup>7</sup>

2004 թվականին գործածության մեջ դրվեց Հանրակրթության պետական կրթակարգը, որով սահմանվեց 12-ամյա հանրակրթություն՝ եռաստիճան դպրոցական համակարգը, անցում կատարվեց չափորոշչահեն կրթությանը, սահմանվեցին կրթության նոր բովանդակությունը և գնահատման համակարգը: Հետագայում կրթակարգի դրույթների հիման վրա ձևավորվեցին առարկայական չափորոշիչները, ծրագրերն ու դասագրքերը:

Հանրակրթական հիմնական դպրոցի հայոց լեզվի, գրականության նոր ծրագրի համաձայն՝ «Տարրական դպրոցում ու միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում հայոց (մայրենի) լեզվի և գրականության միասնացված (ինտեգրված) ուսուցումը սովորողի առաջ բաց են անում գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերման ու դրանց գործնական կիրառման նոր հնարավորություններ»<sup>8</sup>:

## **2. Քերականական գիտելիքների ուսուցման մեթոդներն ու եղանակները**

Մայրենի լեզվի ուսուցման գործընթացում պիտի նախատեսել ուսուցումը հետաքրքրաշարժ, ինքնուրույն, ստեղծագործական, երևակայական դարձնող, աշակերտների ակտիվությունը բարձրացնող մեթոդներ ու հնարներ: Լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցումը կրտսեր դպրոցում իրակա-նացվում է վերլուծական-համադրական մեթոդով, ինչպես նաև համագործակցային և փոխգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդներով: **Վերլուծական-համադրական մեթոդով** լեզվական տարբեր թեմաների ուսուցման ժամանակ վերլուծվում են լեզվի մեջ գոյություն ունեցող բազմաթիվ և բազմաբնույթ երևույթները, դրանց առանձնահատկությունները, բացահայտվում են բառի, նրա կազմության, կրած փոփոխությունների

<sup>7</sup> Պալասանյան Ստ.: Քերականության մայրենի լեզվի: Մասն Ա., Բ., Գ.: Հինգերորդ տիպ: Թիֆլիս: 1906:

<sup>8</sup> Հայոց լեզու, գրականություն: Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր: ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 23. 11. 2011թ. Թիվ 1153-Ս/ք հրամանի: Էջ 20-23, 34-66:

օրինաչափությունները, նախադասության մեջ և խոսքում ունեցած դերը, ապա ամփոփում և ամբողջանում են կատարված դիտարկումները: Վերլուծական-համադրական մեթոդը լեզվական տարրական գիտելիքների ուսումնասիրման գործընթացում արդյունավետ և շատ կարևոր է, քանի որ նպաստում է աշակերտների մտածողական ակտիվության բարձրացմանը: Այս դեպքում աշակերտները ոչ թե լեզվական նյութը կընկալեն մեխանիկորեն, այլ՝ տարաբնույթ տրամաբանական-մտածողական գործունեության ճանապարհով:

Այսպես՝ լեզվական նոր գիտելիքի ձեռքբերման գործընթացում աշակերտը վերլուծություն է կատարում, համեմատում է ուսումնասիրվող երևույթների և առարկաների ու գործողությունների անվանումները ու դրանց միջև գտնում ընդհանրություններ, տարբերություններ և որոշակի եզրակացությունների է հանգում, կատարում պարզ դատողություններ: Այն ուղին, որն անցնում է աշակերտը, նրա մտավոր գործունեության ճանապարհի **ինդուկցիոն** հատվածն է՝ մասնակի, առանձին փաստերից դեպի ընդհանուր, ամփոփիչ հասկացությունը, դեպի եզրակացությունը տանող ընթացքը: Ինդուկցիոն այս փուլն ակտիվացնում է երեխաների մտածողությունը, և ոչ միայն իրենք հայտնաբերում են գիտելիքը, այլև ամփոփում են այն: Սակայն երբ կատարվել է եզրակացություն, տրվել է սահմանումը, ճանաչողության ուղին պիտի շարունակվի, որի համար աշակերտը պետք է անցնի մի նոր՝ այս անգամ արդեն ընդհանուրից դեպի մասնավոր փաստերը գնացող ճանապարհ, սա **դեդուկտիվ** ուղին է:<sup>9</sup>

Լեզվական տարրական գիտելիքների ձեռքբերման եղանակները.

Լեզվական տարրական գիտելիքների գիտակցական յուրացման համար ուսուցիչը պետք է ջանա, որ երեխաները լեզվական տվյալ հասկացության մասին բավականաչափ օրինակներ և փաստեր հավաքեն, որպեսզի կարողանան ինքնուրույն ձևակերպել սահմանումը: Այդ ուղին անցնելիս աշակերտները պետք է.

- կատարեն վերլուծություն և համադրություն,
- լեզվական երևույթների միջև գտնեն ընդհանրություններ և տարբերություններ,
- դասակարգեն լեզվական երևույթներն ու խմբավորեն,

<sup>9</sup> Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան 2009, էջ 219



- համակարգեն իրենց ըմբռնած հասկացությունները, բացատրեն և հիմնավորեն դրանք,
- այդ ամենը օգտագործեն բանավոր և գրավոր խոսքում:

Լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցման փուլում ուսուցիչը մեծ դեր պետք է տա լեզվական վարժություններին և լեզվական խաղերին, ավելի հաճախակի պետք է կազմակերպի ինքնաստուգումներ, փոխադարձ ստուգումներ, օգնի երեխաներին ինքնուրույն խոսք կառուցել՝ կիրառելով համագործակցային և փոխգործուն մեթոդներ:

Ուսուցումը համագործակցային կլինի այն դեպքում, երբ աշակերտները միասին, զույգերով կամ փոքր խմբերով աշխատում են մի ընդհանուր խնդիր լուծելու, մի ընդհանուր թեմա հետազոտելու համար: Աշակերտներից յուրաքանչյուրը հնարավորություն է ստանում ներկայացնել իր տեսակետը և ծանոթանալ մյուսների տեսակետների հետ: Այս կերպ նրանք սովորեցնում են իրար և սովորում իրարից, որի ընթացքում միահյուսված կիրականացվեն ստեղծագործական մտածողությունը, անձնային որակները՝ արագությունը, ճկունությունը, ինքնատիրապետությունը: «Համագործակցության արդյունավետությունը կախված է մեթոդապես ճիշտ կատարվող գործունեությունից: Ուսուցիչը պետք է հաշվի նստի աշակերտների ինքնուրույն կարծիքների, կայացրած որոշումների, միմյանց հետ ազատորեն հաղորդակցվելու իրավունքների հետ: Սա կօգնի նաև աշակերտների հետաքրքրությունների խթանմանը և ստեղծագործական ակտիվության զարգացմանը»:<sup>10</sup>

Ուսուցման փոխգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդը ենթադրում է համատեղ գործունեության կազմակերպում և իրականացում: Ընկերների հետ փոխադարձորեն շփվելը, մտքեր կիսելը կարգապահական վարքագիծ է, դա նշանակում է, որ աշակերտը պետք է կարողանա լսել ուրիշների կարծիքը, ասել իր սեփական մտքերը և հետզհետե ստանալ այն կտավը, որ ստեղծվում է ուսման և կենսափորձի միջև: Եթե ուսուցիչը հարգի և գնահատի աշակերտների մտքերն ու պատկերացումները, նրանք շատ ավելի մեծ պատասխանատվությամբ և զգուշությամբ կմոտենան սեփական մտքի արդյունքին: Փոխգործուն մեթոդները մեծապես նպաստում են աշակերտների ակտիվության բարձրացմանը, միջանձնային հարաբերությունների մշակույթի ձևա-

<sup>10</sup> Խաչատրյան Ս.Գ., Ժականակակից մեթոդների կիրառումը տարրական դասարաններում, Գյումրի, 2006, էջ 20:

վորմանը, ուսուցման գործընթացի հետաքրքիր և աշխույժ դարձնելու պայմանների ստեղծմանը: Աշակերտներն այդ դեպքում պասիվ ընկալողից վերաճում են հայտնագործողի և գիտալիքների ստացման գործընթացի ակտիվ մասնակցի:

Այս մեթոդներով քերականական տարրական գիտելիքների ուսուցման ընթացքում իրականացվում է այն պարզ ու մատչելի լեզվական հասկացությունների յուրացումը, որոնք անհրաժեշտ են երեխաներին՝ բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողության ձևավորման, լեզվամտածողության զարգացման համար:

Հայոց լեզվի քերականության ուսուցման մեթոդիկայի մշակման ասպարեզում մեծ ավանդ ներդրած հայ մանկավարժ Ա. Բահաթրյանը քերականական նյութի յուրացման գործընթացում կարևորում էր ուսուցման եղանակը և մասնավորապես լեզվական նախնական գիտելիքների ուսումնասիրման փուլի համար նշում էր, որ «քերականությունը միշտ և անհապաղ պիտի հառաջ ածվի, հանվի լեզվից և ոչ երբեք՝ լեզուն քերականությունից... Ուր կարելի է, լեզվի կանոնները չպիտի տրվեն երեխաներին, այլ նրանք ուսուցչի առաջնորդությամբ իրենք պիտի գտնեն այդ կանոնները: Նույնանման և համասեռ երեւոյթները միմյանց հետ բաղդատելով՝ ակնհանդիման կացուցանել և գտնել տալ կանոնը, դա է ժողովրդական դպրոցների համար միակ ուղիղ ճանապարհը»: Մեծ մանկավարժի մեթոդական մտահանգումն այսօր ևս արդիական է, և այն անտեսել չի կարելի:

### **3. Լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցումը**

Լեզվական նախագիտելիքների ավանդումը նպատակահարմար է համարվում իրականացնել բացատրական ընթերցանության հետ միասին՝ միևնույն դասագրքով և միևնույն նյութի վրա: Դա հնարավորություն է տալիս երեխաների ուշադրությունը բացարձակապես ընթերցված նյութի լեզվական կողմի վրա դարձնելու, որովհետև այն թե բովանդակության և թե բառային կազմի տեսակետից լիովին արդեն ծանոթ է երեխաներին:

Սկսած գրաճանաչության շրջանից՝ հնչյունաբանական գիտելիքներն ու կարողությունները ուսումնասիրության նյութ են դառնում, որովհետև դրանց հիման վրա են ձևավորվում՝

- կարդալու և գրելու նախնական կարողությունները,
- ուղղագրական և ուղղախոսական ունակությունները,
- արտահայտիչ կարդալու կարողությունը,
- բառը խոսքում հասկանալով օգտագործելու ունակությունը:

### **Հնչյունի և տառի ուսուցումը**

Գրաճանաչության ուսուցումն ավարտելուց հետո երեխաներին սովորեցնում ենք հայերենի այբուբենը՝ տառերի ավանդական շարքը: դա անհրաժեշտ է ոչ միայն մեր հնչյուններն ու տառերը որոշակի համակարգով հիշելու, այլև հոտազա հնչյունային ու ուղղագրական աշխատանքների, ուղղագրական բառագրքույկից օգտվելու, սված բառերն ու անուններն ըստ այբբենական կարգի դասավորելու համար: Հնում հայերեն այբուբենը տառանուններով ուսուցանելիս հիմք էին ընդունում տառերի դասավորության ավանդական եռաշարքը/ այբ-բեն-գիմ, դա-եչ-զա, է-ըթ-թո.../, որը հնչում էր ոտանավորի նման: Դա օգնում էր այբուբենը հեշտ սովորելու և կայուն կերպով մտապահելու, ինչպես նաև արտասանելիս այն որոշ ռիթմի տակ դնելու:

Դեռես մանկության տարիներին (մինչև ուսումնական գործունեության սկիզբը) երեխաները գործնականորեն տիրապետում են իրենց մայրենի լեզվի հնչյունային կառուցվածքին և հայերենի գրեթե բոլոր հնչյուններն արտասանում են մաքուր, անխառն: Սակայն սկսած գրաճանաչության նախաայբբենական շրջանից՝ պիտի համակարգված նպատակային աշխատանք տանել բառը վանկերի բաժանելու, բառի կազմում եղած հնչյունները լսելու, դրանց տեղն ու հաջորդականությունը որոշելու, առաջարկվող հնչյունով սկսվող, ավարտվող (բառամիջում) բառեր ասելու ուղղությամբ: Այս կարողությունների տիրապետումը ենթադրում է վերլուծելու, համադրելու, համեմատելու, դասդասելու ունակությունների առկայություն: Գրաճանաչության շրջանում հնչյունների մասին երեխաների ունեցած գիտելիքները և կարողությունները ընդարձակվում են. նրանք ըմբռնում են տառը՝ որպես հնչյունի պատկեր:<sup>11</sup>

Այս շրջանում լեզվական նախագիտելիքներն ուսուցանվում են պատմություն - նախադասություն - բառ - վանկ - հնչյուն - տառ հաջորդականությամբ: Գրաճանաչության ավարտից հետո

<sup>11</sup> Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան 2009, էջ 208

խորացվում

են

այն

կարողությունների քերականական հիմքերը, որոնք աշակերտները ձեռք էին բերել այդ ընթացքում, ձևավորվում են ուղղագրական և ուղղախոսական որոշ կարողություններ, որոնք հատուկ են հայոց լեզվի բանավոր և գրավոր խոսքին: Այս փուլում արդեն ուսուցումն իրականացվում է հակադարձ՝ **տառ - հնչյուն - վանկ - բառ - նախադասություն - պատմություն** հաջորդականությամբ: Հնչյունի և նրա տառի ուսուցման ուղղությամբ տարվող աշխատանքների հիմնական նպատակը բառերը, ինչպես նաև նրանց կազմի մեջ մտնող առանձին հնչյունները ճիշտ արտասանելու կարողության զարգացումն է, դրանցից յուրաքանչյուրի տառը ճիշտ գրելու ունակության ձևավորումը, բառը վանկերի բաժանելու, այդ գործընթացում գաղտնավանկի ը-ն ճիշտ օգտագործելու հմտության մշակումը: Այս խնդիրները լուծվում են հնչյունային լսողության զարգացմանը և բառի հնչյունավանկային վերլուծության կատարմանը նպատակաուղղված վարժությունների միջոցով:

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 անծանոթ է նրանց համար, սովորում են անջատել ծանոթ ու անծանոթ 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:

**Ուսուցվելիք հնչյունի առանձնացումը բառից.** Անծանոթ հնչյունի անջատման ամենատարածված ձևը բառի տարրալուծումն է վանկերի ու հնչյունների: Բառը աշակերտների միջոցով վանկերի բաժանելուց և վանկ առ վանկ մի քանի անգամ արտասանել տալուց հետո հետագա վերլուծության համար վերցվում է այն վանկը, որի մեջ գտնվում է անծանոթ հնչյունը: Կարելի է վերլուծությունն սկսել նաև այն վանկից, որի մեջ բոլոր հնչյունները երեխաներին ծանոթ են, և ապա նոր անցնել մյուս վանկին, որի մեջ գտնվում է նոր հնչյունը: Աստիճանաբար անջատել ենք տալիս այն հնչյունները, որոնք արդեն ծանոթ են աշակերտներին, որով դրանք վերստին վերհիշվում ու ամրապնդվում են, մինչև որ մնամ է միայն անծանոթ հնչյունը. դրանով անծանոթ հնչյունն անջատվում է բառից: Ձայնավոր հնչյունները ձայնով կամ արտասանությամբ ընդգծելը շատ հեշտ է, որովհետև ցանկացած չափով կարելի է երկարաձգել կամ տևական դարձնել դրանց արտասանությունը: Մակայն բաղաձայն հնչյուններն այս ձևով հնարավոր չէ անջատել, որովհետև արտասանության այս կամ այն աստիճանում մաքուր հնչյունը իլանում է, և նրա տեղը բռնում է ը հնչյունը: Նոր ուսուցվելիք բաղաձայն հնչյունն այս ձևով անջատելու համար պետք է վերցնել այնպիսի բառ, որի մեջ այն ընկած է բառասկզբում կամ բառամիջում: Այս դեպքում հաջորդ ձայնավորի ազդեցությամբ բաղաձայնի արտասանությունն ավելի տևական է դառնում (շշշուն, ասսսա, աշշուն և այլն): Առանձին դեպքերում կարելի է վերցնել նաև

այնպիսի բառեր, որոնցում անջատելիք բաղաձայն հնչյունը գտնվում է բառավերջում՝ նայած ինչպիսի բաղաձայն է (երեսս, նուշշ): Այս ձևով կարելի է անջատել շփականները, որոնց արտասանության ժամանակն ավելի մեծ է, քան պայթականներինը:

**Ուսուցվող հնչյունի գիտակցումը.** Բառից անջատված հնչյունը գիտակցել տալու համար մի քանի անգամ պարզ, որոշակի ու հստակ արտասանում է ուսուցիչն ինքը, ապա արտասանել է տալիս երեխաներին: Միալ 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 խորը 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 պարունակով բառը: Այսպիսի վարժությունները նպաստում են նոր ուսուցված հնչյունի գիտակցմանն ու մտապահմանը:

**Ծանոթացում տառերին.** 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: Երեխաների մեջ 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 և տառային համադրություններ. Կենդանի խոսքում բառի մեջ եղած հնչյունները հանդես են գալիս միաձույլ ձևով, և հենց այդ միաձուլումն էլ ստեղծում է բառը: Այսպիսի միաձուլում ստեղծելու կարողություն երեխաների մեջ պետք է մշակել գրաճանաչության շրջանում, քանի որ առանց հնչյունների համադրումից վանկեր ու բառեր ստանալու կարողալու ուսուցումը հնարավոր չէ: 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 անումը 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 երեխաների մեջ հնչյունային ու տառային համադրություններ կատարելու կարողության ձևավորման համար, և դրանք ուսուցիչն անուշադրության չպետք է մատնի:

Երեխաները պետք է իմանան, թե մեր լեզվի որ հնչյուններն են ձայնավոր և այբուբենում որ տառերով են արտահայտվում: Այստեղ աշակերտներին որոշակի տեղեկություններ են տրվում ձայնավորների ու դրանց տառային արտահայտության տարբերությունների մասին: Նրանք իմանում են ու

գործնականորեն տարբերակում, որ հայերենի 6 ձայնավոր հնչյունները, գրվում են 8 տառերով, որ է և օ հնչյուններն ունեն երկուական տառեր՝ բառասկզվի և առանձին գործածելու համար և բառամիջին համար, որոնք հնչումով նույնն են, սակայն գրությամբ, կամ տառային արտահայտությամբ տարբեր:<sup>12</sup>

Բաղաձայն հնչյունների մասին ծանոթություն տալիս երեխաներին գաղափար պետք է տալ հնչմամբ ու գրությամբ չտարբերվող ու տարբերվող բաղաձայնների մասին՝ հասկապես շեշտը դնելով հնչմամբ ու գրությամբ տարբերվող բաղաձայն հնչյունների վրա: Որպես հնչյունաբանական տարրական տեղեկությունների ամփոփում երեխաները պետք է պարզ կանոններով բնորոշեն նաև ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները: Հնչյունների, տառերի և վանկերի ուսումնասիրմանը մեծ տեղ պետք է տրվի թե՛ առաջին, թե՛ երկրորդ դասարաններում, որովհետև դրանք ուղղագրության և ուղղսխոսության ուսումնասիրման համար հիմք են ստեղծում: Այդ ուղղությամբ մասնավորապես մանրակրկիտ աշխատանք պետք է տանել լեզվական թերություններ ունեցող երեխաների հետ (արտասանելիս շփոթում են հնչյունները, գրելիս՝ տառերը): Այդ թերությունների շտկման համար հատուկ վարժություններ պիտի կազմակերպել երկաստիճան (գ-ս, ո-ր, ժ-շ, դ-խ, վ-ֆ) և եռաստիճան (բ-պ-փ, գ-կ-ք, դ-տ-թ, ձ-ծ-ց, ջ-ճ-չ) բաղաձայնների շուրջ: Դրանք մասնավորապես պիտի վերաբերեն հնչյունային տարբերություններ ունեցող բառերին (հակադրման վարժություններ)՝ հնչման տարբերությունները զգալ տալու և ճիշտ գրել-կարդալ սովորեցնելու համար (մազ-մաս, գտել-ստել, սուր-գուր, տող-թող-դող և այլն): Հնչյունի և տառի մասին տրվող գաղափարը, որքան էլ պարզ և մատչելի, պիտի լինի գիտական:

Երեխաները պետք է իմանան, որ արտասանվող կամ ունկնդրվող խոսքը կազմված է հնչյուններից, որոնք բաժանվում են երկու խմբի՝ ձայնավոր և բաղաձայն (լեզվական այդ երեույթի ուսումնասիրման մեթոդիկական մանրամասն տե՛ս «Գրաձանաչության նախաայբբենական շրջանի հիմնական խնդիրները» վերնագրի տակ): Չայնավոր և բաղաձայն հնչյունների մասին երեխաների ունեցած գիտելիքներն ու կարողությունները խորացնելու, հնչյունային լսողությունը զարգացնելու նպատակով կարելի է գրաձանաչության ավարտից՝ հետայբբենական փուլից հետո

<sup>12</sup> Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան 1980, էջ 302



երեխաներին սովորեցնել տառանունները (այբ, բեն, գիմ,...), որը կնպաստի այբուբենն անգիր անելուն և մտապահելուն: Այնուհետև անհրաժեշտ է ընդարձակել հնչյունի և տառի ճանաչողության սահմանները՝ բացահայտելով նրանց նոր հատկանիշները: Հնչյուններն ըստ ձայնավոր և բաղաձայն տեսակների դասակարգելիս հիմք են ընդունվում նրանց մի քանի էական առանձնահատկություններ.

- արտասանության եղանակը (ձայնավոր հնչյուններն արտասանելիս օդն ազատ անցնում է բերանի խոռոչով, բաղաձայններն արտասանելու ժամանակ օդը հանդիպում է արգելքի),
- հնչման բնույթը (ձայնավորները կազմված են միայն ձայնից, իսկ բաղաձայնները՝ աղմուկից ու ձայնից կամ միայն աղմուկից),
- վանկ կազմելու հնարավորությունը (ձայնավորը վանկ է կազմում, իսկ բաղաձայնը՝ ոչ):

Այս պարզ եզրակացություններին երեխաներն իրենք պիտի հանգեն արտասանելով և իրար հետ համեմատելով հնչյունները:<sup>13</sup>

Այսպիսի մոտեցումն ապահովում է ոչ միայն լեզվական այս խնդրի լուծումը, այլև համեմատությունների, ընդհանրացումների, դիտարկվող երևույթը տարբեր կողմերից ուսումնասիրելու գործողությունների ժամանակ զարգանում են երեխաների մտավոր կարողությունները, լեզվամտածողությունն ու տրամաբանությունը: Հայոց այբուբենը հնչյունային է, քանի որ յուրաքանչյուր հնչյուն ունի իր տառը: Դրանում երեխաները համոզվել են դեռևս գրաճանաչության շրջանում, երբ ուսումնասիրվող յուրաքանչյուր հնչյունի համար տառադարանից հանել են նրա տառն ու բառերի մեջ օգտագործել: Դեռևս այս շրջանից երեխաները գիտեն, որ բառը կարող է ունենալ 5 հնչյուն, բայց 4 տառ (օրինակ՝ էլակ, որս և նման այլ բառերում): Ուսուցման և հետալքբենական շրջանում նրանք պիտի սահմանեն, որ հնչյունն արտասանում ենք ու լսում, իսկ տառը գրում ենք ու կարդում, տառը հնչյունի պատկերն է՝ պայմանական նշանը: Երեխաները պիտի գործնականորեն տարբերեն հայերենի 6 ձայնավոր հնչյունները (ա, է, ի, ու, ը, օ) և դրանց 8 տառերը (ա, ու, է(ե),ի, ը,օ(ո)):

Սկսած գրաճանաչության շրջանից՝ հնչյունաբանական գիտելիքներն ու կարողությունները ուսումնասիրության

<sup>13</sup> Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան 2009, էջ 210

նյութ են դառնում, որովհետև դրանց հիման վրա են ձևավորվում՝

- կարդալու և գրելու նախնական կարողությունները,
- ուղղագրական և ուղղախոսական ունակությունները,
- արտահայտիչ կարդալու կարողությունը,
- բառը խոսքում հասկանալով օգտագործելու ունակությունը:

### **Վանկի ուսուցումը**

Ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների ամեն մի միացություն ձևականորեն վանկ է, որովհետև վանկը, ըստ էության, ներկայացնում է հնչյունների միանգամայն ու միաձույլ արտասանությունը, սակայն վանկի ըմբռնումը հիմնականում պետք է կաել բառի մեջ մտնող և նրա արտասանական բաղադրամասը կազմող հնչյունի կամ հնչյունների միանգամայն ու միաձույլ արտասանության հետ: Իրականում բառից դուրս չկա, հնչյունների այն միացությունները, որոնք վերցվում են միաձույլ արտասանության վարժությունների համար, վանկ են դառնում միայն այն ժամանակ, երբ այդպես ամբողջական ձևով օգտագործվում են բառի մեջ, դառնում նրա արտասանական բաղադրամասը, որովհետև իրական վանկերը ձևավորվում են միայն բառի մեջ: Այսպիսով, վանկի գաղափարի խորացումն ու ամրապնդումը պետք է կապել բառի վանկատման, բառի արտասանական միավորների ճիշտ ընկալման ու գիտակցման հետ: Իսկ վանկի ճիշտ գիտակցումը կարևոր նշանակություն ունի տողադարձի ուսուցման համար, որովհետև տարրական դասարաններում տողադարձի հիմքում ընկած է բառի պարզ վանկատման սկզբունքը, որը ուսուցման այս փուլի համար ամենաճիշտ և տրամաբանական սկզբունքն է:

Բազմաթիվ ու բազմապիսի վանկերի դիտման ու վերլուծման միջոցով երեխաները ձևակերպում են նաև վանկի պարզ սահմանումը: Բառի մեջ եղա այն հնչյունը կամ հնչյունների միացությունը, որ արտասանվում է միանգամից կոչվում է վանկ, որպես վանկի մասին սովորած կամ ստացած բազմապիսի տռեղեկություններից հանված ընդհանուր եզրակացություն: Նկատի ունենալով

վանկ հասկացության բարդությունը՝ տարրական դասարաններուն այդ լեզվական իրողության սահմանումը չի տրվում. երեխաները սովորում են բառերը բաժանել վանկերի և նկատում են, որ բառն ունի այնքան վանկ, որքան ձայնավոր: Այդ գիտելիքի ամրակայման նպատակով արտասանվող բառը ծափերի միջոցով նրանք բաժանում

մասերի և յուրաքանչյուր մասն արտասանում միանգամից, օղի մեկ արտաշնչումով: Հենց այդ վանկն է: Այնուհետև բառը գրում են գրատախտակին, հաշվում են ձայնավորները և բաժանում այնքան մասի, որքան ձայնավոր կա բառի մեջ: Այս վարժությունները պետք է կատարել պարբերաբար՝ գրավոր և բանավոր, մինչև բառը վանկերի բաժանելու կարողությունը դառնա հմտություն:

Սա կարևոր հմտություն է, որովհետև դրա վրա է հենվում երեխաների՝ գրելու և կարդալու կարողությունների ձևավորումը, այդ հմտության շնորհիվ են երեխաները գրում թելադրություններ, տողադարձ անում: Այս փուլում խորացվում են և ամրակայվում տողադարձի մասին երեխաների ունեցած գիտելիքները, նրանք իմանում են, որ երկձայնավորների դեպքում յուրաքանչյուր ձայնավոր, առանձին կամ կից բաղաձայնների հետ միացած, մի վանկ է կազմում, իսկ կից ձայնավորների միջև եղած ինքնուրույն յ-ն վանկատման ժամանակ միանում է հաջորդ ձայնավորին: Այնուհետև երեխաներն ամբողջացնում են և սահմանում՝ բառի մեջ եղած այն հնչյունը կամ հնչյունների միացությունը, որն արտասանվում է միանգամից, կոչվում է վանկ: Այս սահմանումը ձևակերպելուց հետո պետք է ասվածն իմաստավորել տարաբնույթ բազմաթիվ օրինակներով և վարժություններով:

Ընդհանրապես վանկի մասին տրվող բոլոր տեղեկությունները վանկատման նոր ձևերի ուսուցումը, գաղտնավանկի ճիշտ հայտնաբերման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները կատարվում են կոնկրետ վանկային վարժությունների՝ բառերի վանկատման, ըստ վանկաքանակի բառերի դասակարգման, լեզվական ու տրամաբանական աշխատանքների միջոցով, որպես լեզվական փաստերից բխեցված պարզ եզրակացություն:<sup>14</sup>

## Եզրակացություն

<sup>14</sup> Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան 2009, էջ 211

Այսպիսով, քերականության տարրական դասընթացի ձևավորման գործում, անկասկած, քիչ դեր չեն խաղացել նաև մեր դպրոցի զարգացման տարբեր փուլերում կազմված հայոց լեզվի ծրագրերը, որոնք ուրվագծել են դասընթացի սահմանները, նրա ընդգրկած նյութերի ծավալն ու խորությունը: Այդ ծրագրերից յուրաքանչյուրը մեր դպրոցի ու մանկավարժական մեթոդական մտքի զարգացման պատմական կոնկրետ մի ժամանակաշրջանի արտահայտությունն է եղել՝ իր վրա կրելով տվյալ ժամանակաշրջանի հայ դպրոցի առջև դրված ուրույն խնդիրների ու մանկավարժական – մեթոդական մտածողության որոշակի կնիքը:

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

Լեզվական տարրական գիտելիքների գիտակցական յուրացման համար ուսուցիչը պետք է ջանա, որ երեխաները լեզվական տվյալ հասկացության մասին բավականաչափ օրինակներ և փաստեր հավաքեն, որպեսզի կարողանան ինքնուրույն ձևակերպել սահմանումը:

## Գրականության ցանկ

1. Բահաթրյան Ա.: «Մանկավարժական թերթ»: 1878: Թիվ 4: Էջ 58-59:
2. Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան 2009
3. Էդիլյան Գ., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Թիֆլիս, 1923: 231 էջ:
4. Խաչատրյան Ս.Գ.: Ժամանակակից մեթոդների կիրառումը տարրական դասարաններում, Գյումրի, 2006: 196 էջ:
5. Հայոց լեզու, գրականություն: Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր: ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 23. 11. 2011թ. Թիվ 1153-Ա/ք հրամանի: Էջ 20-23, 34-66:
6. Պալասանյան Ստ., Քերականության մայրենի լեզվի, Մասն Ա.,Բ.,Գ.: Հինգերորդ տիպ: Թիֆլիս: 1906:
7. Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան 1980: