

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՑԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ԳՈՐԻՄԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ



ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ

ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑ

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

ԹԵՄԱ՝ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ԱՌԱՐԿԱ՝ Հայոց լեզու

ՀԵՂԻՆԱԿ՝ Անահիտ Մկրտչյան

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆ՝ Վերիշենի միջնակարգ դպրոց

Աշխատանքը թույլատրված է պաշտպանության

ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԳԻՏ. ՂԵԿԱՎԱՐ՝ Սոնա Կամոյի Ալավերդյան

ԳՈՐԻՍ 2023

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

1. ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆԱԽԱԳԻՏՈՂԻՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ 3

2. ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՁԵՌՔԲԵՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ 10

3. ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ 16

4. ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ 18

5. ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՄԱՆ ՄԻՋՈՑ 22

6. ԵՆԹԱԿԱՅԻ ԵՎ ՍՏՈՐՈԳՅԱԼԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑՈՒՄ..... 28

7. ԵՐԿՐՈՐԴԱԿԱՆ ԱՆԴԱՄՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ..... 34

1. ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆԱԽԱԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Լեզվական նախագիտելիքներ այս հասկացությունն իր մեջ ընդգրկում է բառի, վանկի, միավանկ ու բազմավանկ բառերի, հնչյունների (ձայնավոր ու բաղաձայն, վասնկարար հնչյուի) տառի (փոքրատառ ու մեծատառ, տպագիր ու ձեռագիր) և բառերի առաջին մեծ ու ընդհանրացված դասակարգման («առարկա», «գործողություն», «հատկանիշ») ցույց տվող բառեր) մասին առանց հատուկ սահմանումների ու կանոնների տրվող քերականական պարզագույն հասկացությունները: Դրանց մի մասի ուսուցումը կատարվում է ամբողջ գրուսուցման և ետայբբենական շրջաններում:

Գրաճանաչության նախապատրաստական շրջանում երեխաներին գաղափար է տրվում ամբողջական պատմության, նախադասության, բառի, վանկի, միավանկ և բազմավանկ բառերի, հնչյունի, ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների և տառի մասին, որովհետև գրուսուցման ընթացքում երեխաները գործ ունեն այս տերմինների հետ:

Լեզվական նախագիտելիքների դասավանդումն ավելի արդյունավետ է իրականացնել ընթերցանության հետ միասին՝ միևնույն դասագրքով և միևնույն նյութով: Դա հնարավորություն էնտալիս երեխաների ուշադրությունը կենտրոնացնել ընթերցված նյութի լեզվական կողմի վրա, քանի որ թե՛ բովանդակությունը և թե՛ բառային կազմը ծանոթ է երեխաներին:

«Ինչպես պատմական կյանքի և բնագիտական երևույթների մեջ գործող օրենքների ուսումնասիրությունն առանձին առարկայի նյութ չի դառնում, այլ այդ երևույթները քննվում են այդ առարկայի մասնակի նյութեր մշակելիս - գրում է Գ. Էդիլյանը,- այնպես էլ քերականությունը պետք է ուսումնասիրվի մայրենի լեզվի հողվածները մշակելիս. նա պետք է հյուսվի, ձուլվի մայրենի լեզվի հողվածների մշակման հետ: Քերականությանը չի կարելի հատուկ ժամեր հատկացնել, ինչպես չի հատկացվում նաև հողվածների լավ ընթերցանության զարգացման համար»¹:

Կարելի է նկատել, որ այդ սկզբունքով ստեղծված և մինչև այժմ դեռևս գործածության մեջ գտնվող նոր տիպի միասնական դասագրքերը դպրոցում դրական

¹ Գ. Էդիլյան, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, էջ 181:

քննություն բռնեցին և անցած փորձաշրջանում արդարացրին իրենց¹: Դպրոցի վերակառուցման կապակցությամբ ծրագրերում ու դասագրքերում կատարված նոր փոփոխությունները մասամբ ազդեցին այս փորձված սկզբունքի գործնական կիրառության վրա: Լեզվական նախագիտելիքների ուսուցումը կրկին չանջատվեց ընթերցանությունից, ստեղծվեց քերականության, ուղղագրության ու ընթերցանության մեկ միասնական նոր, ավելի մշակված դասագիրք:² Լեզվական նախագիտելիքները պետք է լինեն ընթերցանության երևույթների հետ կապված: Ուսումնասիրվելիք լեզվական նյութը պետք է բազմիցս հանդիպի ընթերցվող բնութագրում, ինչը կհեշտացնի աշակերտների հետագա աշխատանքը: Նախքան լեզվական երևույթը ուսումնասիրելը երեխաները՝ կենդանի խոսքի մեջ արդեն տեսած, լսած ու օգտագործած լինեն, իմաստով ու կոնկրետ լեզվական կիրառությամբ այն արդեն ծանոթ լինի նրանց: Նյութի մեթոդական մշակումից հետո որն իր մեջ ընդգրկում է նյութի բովանդակության ու տրամաբանական, դաստիարակչական ու ճանաչողական կողմի վերլուծությանը վերաբերող հարցերն ու առաջադրանքները, պետք է հաջորդի լեզվական առաջադրանքը՝ հարկավոր է բնագրից առանձնացնել լեզվական ձևերը և որոշակի աշխատանք կատարել:

Հաջորդ փուլում տարվում է այնպիսի աշխատանքներ որոնք ամրակայում են սովորողների ունեցած գիտելիքները: Տրվում է առաջադրանքներ մինչև որ լեզվական նախագիտելիքը հասնի երեխաների գիտակցությանը և նրանք կկարողանան գրավոր և բանավոր խոսքի մեջ ճանաչել ու տարբերակել այն, գործածել իրենց սեփական խոսքի մեջ: Յուրաքանչյուր շաբաթվա ընթացքում կարելի է մատուցել մեկ քերականական կամ ուղղագրական հասկացություն, մեկից ավելին հնարավոր չի լինի յուրացնել տալ կամ անհարաժեշտության դեպքում կիրառել վարժությունների մեջ:

Հնչյուն և տառ

Գրաճանաչության ուսուցումը ավարտելուց հետո երեխաներին սովորեցնում ենք հայերենի այբուբենը՝ տառերի ավանդական շարքը: Դա անհրաժեշտ է ոչ միայն մեր հնչյուններն ու տառերը որոշակի համակարգով հիշելու, այլև հետագա հնչյունային ու

¹ Տե՛ս Մ. Գասպարյան, Մայրենի լեզու, դասագիրք 1 –ին դասարանի համար, Երևան 1955—1969. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Ս. Օհանյան, Ն. Մազմանյան, Մայրենի լեզու, դասագիրք 2-րդ դասարանի համար, Երևան, 1956—1969:

² Տե՛ս Ա. Տեր-Գրիգորյան, Ա. Վարդանյան, Մայրենի լեզու, դասագիրք 1-ին դասարանի համար, Երևան, 1970—1976....:

ուղղագրական աշխատանքների, բառագրքույկներից օգտվելու, տրված բառերն ու անունները այբբենական կարգով դասավորելու համար: Հնում այբուբենը տառանուններով ուսուցանելիս հիմք էին ընդունում տառերի դասավորության ավանդական շարքը(այբ+բեն+գիմ,դա-եչ-գա,է-ըթ-թո), որը հնչում էր ոտանավորի նման: Դա օգնում էր այբուբենը հեշտ սովորելուն: Այս շրջանում պետք է հնչյունի և տառի ճանաչողության սահմանները ընդարձակել: Դրան կօգնի հնչյունի և տառի սահմանումների ձևակերպումը(հնչյունն արտասանում ենք և լսում,տառը գրում և կարդում ենք. տառը հնչյունի պայմանական նշանն է), որը երեխաները պետք է բխեցնեն իրենց սովորածից՝ ուսուցչի օգնությամբ:Հնչյունների և դրանց տառերի առաջին դասդասումը պետք է կատարել ձայնավորների և բաղաձայնների բաժանելու հիմքով: Աշակերտներին տեղեկություններ են տրվում ձայնավորների ու դրանց տառային տարբերությունների մասին:Նրանք իմանում են ու տարբերակում, որ հայերենի 6 ձայնավոր հնչյունները(ա,ի ,է,ը,ու,օ) գրվում են 8 տառով, որ «է»,«օ» հնչյուններն ունեն 2-ական տառեր: Որոշակի տեղեկություններ կարելի է տալ բաղաձայն հնչյունների մասին, պետք է տարբերակել երկաստիճան(գ-ս,ժ-շ,դ-խ,վ-ֆ) և եռաստիճան(բ-պ-փ,գ-կ-ք,դ-տ-թ,ձ-ծ-ց,ջ-ճ-չ) համակարգերը, որոնք մեծ նշանակություն ունեն ճիշտ կարդալու, ուղղագրության ուսուցման համար: Պետք է գաղափար տալ հնչյունների և գրությամբ չտարբերվող ու տարբերվող բաղաձայնների մասին՝ շեշտը դնելով հնչյունների և գրությամբ տարբերվող բաղաձայն հնչյունների վրա (բ,գ,դ,ձ,ջ,ղ), որոնք կրում են հետևյալ փոփոխությունները(բ-փ,գ-ք,դ-թ,ձ-ց,ջ-չ,ղ-խ): Որպես հնչյունաբանական տարրական տեղեկությունների ամփոփում՝ երեխաները պետք է պարզ կանոններով բնորոշեն ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները: Ձայնավորները՝ որպես միայն ձայնից կազմված կամ առանց արգելքի արտասանվող հնչյուններ, իսկ բաղաձայնները՝ որպես ձայնից ու աղմուկից կազմված կամ արտասանելիս աղմուկի հանդիպող, արգելքով արտասանվող հնչյուններ: Գուցե ոչ սպառիչ, բայց սովորածից հանված տրամաբանական եզրակացություն կամ կատարված ընդհանրացում:

Վանկ

Ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների ամեն մի միացությունը ձևականորեն վանկ է, որովհետև վանկը, ըստ էության, ներկայացնում է հնչյունների միանգամյա ու միաձույլ արտասանությունը: Սակայն վանկի ըմբռնումը հիմնականում պետք է կապել բառի մեջ

մտնող և նրա արտասանական բաղադրամասը կազմող հնչյունի կամ հնչյունների միանգամյա ու միաձույլ արտասանության հետ: Իրականում բառից դուրս վանկ 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: Այսպես, օրինակ՝ աշ, շա, շու, ուն, ան, նու... հնչյունային միացություններ են, բայց դեռևս վանկեր չեն: Այդ նույն հնչյունային կապակցությունները երբեմն բառի մեջ նույնությամբ չեն օգտագործվում, այլ քայքայվում և նոր միացություններ են տալիս՝ ստեղծելով իրական վանկեր: Աշուն, անուշ, անուն, շուշան և այլ բառերում օգտագործված են վերևում տրված հնչյունակապակցությունները, սակայն կապակցության այդ ձևերից գրեթե ոչ մեկը իր ամբողջությամբ չի պահպանել, դրանք քայքայվել ու առաջացրել են բոլորովին նոր հնչյունակապակցություններ՝ արդեն զուտ արտասանության կամ վանկային հիմքով: 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, որն ուսուցման այս փուլի համար ամենաճիշտն ու տրամաբանականն է:

Վանկի գաղափարն այժմ կապում ենք ոչ միայն բառի արտասանության լսողական-զգայական բնական ընդհատումների կամ ավելի ճիշտ ուժեղացումների ու թուլացումների հետ, ինչպես այդ անում էինք գրաճանաչության նախապատրաստական շրջանում, երբ ուրիշ միջոց կամ տարբերիչ այլ հատկանիշ չունեինք, այլև օգտագործում ենք բառի մեջ եղած ձայնավորները, որպես բառի մեջ եղած վանկերի քանակի որոշման միջոց: Այս կապակցությամբ ավելի ենք խորացնում գաղտնավանկի զգացողությունը, որը խիստ անհրաժեշտ է բառը ճիշտ վանկատելու, բառի մեջ եղած վանկերի քանակը ճիշտ տրոշելու համար: Չենք շրջանցում նաև երկձայնավորներ ունեցող տառերի (**պիոներ, դաստիարակ, հեքիաթ, Դանիել, Գաբրիել**) և երկու ձայնավորների միջև յ ունեցող բառերի վանկատման դժվարությունները: Աշակերտներն իմանում են, որ քանի ձայնավոր կա բառի մեջ, այնքան էլ վանկ կա, ուստի երկձայնավորների դեպքում

յուրաքանչյուր ձայնավորը՝ առանձին կամ կից բաղաձայնների հետ միացած մի առանձին (պի-ո-ներ, Դա-նի-ել) վանկ է կազմում, իմանում են նաև, որ երկու կից ձայնավորների միջև եղած յ-ն վանկատման ժամանակ միանում է հաջորդ ձայնավորի ետ (հա-յե-րեն, կա-յա-րան): Վանկի կամ բառերի վանկատման ան այս նոր ձևերի մասին աշակերտներն իմանում են համապատասխան բառերի վրա կատարած կոնկրետ վարժությունների միջոցով և ինքնուրույն կերպով կատարում որոշակի ընդհանրացում (բառի մեջ եղած երկու կից ձայնավորները առանձին վանկեր են կազմում, երկու կից ձայնավորների միջև եղած յ-ն վանկատման ժամանակ միշտ միանում է երկրորդ ձայնավորի հետ և այլն): Կարելի է երեխաներին գաղափար տալ նաև վանկի հնչունային կայուն մոդելների մասին, որոնք հայերենի համար տիպական են ու կրկնվող: Ինչպես հայտնի է, խոսքի մեջ հանդիպող հազարավոր վանկերն ըստ իրենց հնչունային կազմի այնքան էլ բազմազան չեն, ամենագործածականները հիմնականում վեցն են՝ Ձ, ՁԲ, ՁԲԲ, ԲՁ, ԲՁԲ, ԲՁԲԲ: Ձայնավոր և բաղաձայն հնչունների այս կապակցության մասին գաղափար տալիս լավ կլինի որպես օրինակ օգտագործել միավանկ բառերը, որոնցում այս մոդելները իրենց պարզ արտահայտությունն են գտել: Այսպես՝ Ձ (սար ու ձոր), ՁԲ (օղ, աղ, օր, ու), ՁԲԲ (արտ, ըստ, իսկ), ԲՁ (ձի, ձու, մի, թե), ԲՁԲ (սար, քար, հաց, ջուր), ԲՁԲԲ (վարդ, մարդ, սարդ, վանկ, պարզ): Երբեմն այս մոդելներին կարելի է նաև գծային ձև տալ, ինչպես այդ արված է այբբենարանում: Բազմաթիվ ու բազմապիսի վանկերի դիտման ու վերլուծման միջոցով երեխաները ձևակերպում են նաև վանկի պարզ սահմանումը՝ բառի մեջ եղած այն հնչունը կամ հնչունների միացությունը, որ արտասանվում է միանգամից, կոչվում է վանկ), որպես վանկի մասին սովորած կամ ստացած տեղեկություններից հանված ընդհանուր եզրակացություն: Ընդհանրապես վանկի մասին տրվող բոլոր տեղեկությունները, վանկատման նոր ձևերի ուսուցումը, գաղտնավանկի ճիշտ հայտնաբերման ուղղությամբ կատարվող աշխատանքները կատարվում են կոնկրետ վանկային վարժությունների՝ բառերի վանկատման, ըստ վանկաքանակի բառերի դասակարգման, լեզվական ու տրամաբանական աշխատանքների միջոցով, որպես լեզվական փաստերից բխեցված պարզ եզրակացություն:

Բառ

Երեխաները գիտեն, որ բառը կազմված է հնչյուններից, որ կարող է լինել միավանկ և բազմավանկ: Համեմատության ու հակադրության միջոցով երեխաներին բերում ենք այն եզրակացության, որ բոլար բառերի մեջ ընդհանուրն այն է, որ դրանցից ամեն մեկը մի բան է ցույց տալիս, որոշակի իմաստ ունի և այդ հատկանիշը ընդհանուր է բոլոր բառերի համար: Դրանից էլ ելնելով բնորոշում ենք, որ բառը հնչյունների այն միացությունն է, որն իմաստ է արտահայտում: Սա պետք է կոնկրետացնենք օրինակով՝ հաց, ջուր հնչյունների միացությունը բառ է, որովհետև մեզ հասկանալի իմաստ է արտահայտում, այնինչ նույն հնչյունների հակառակ շարքը (ցահ,րուջ) բառ չէ, որովհետև իմաստ չի արտահայտում: Բառի մասին ընդհանուր հասկացության ըմբռնումը հնարավորություն է տալիս բազմակողմանի դարձնելու նոր կոնկրետացված, մասնավորված իմաստի ուսումնասիրությունը: Բառի բազմիմաստային կողմի ընկալումը խորացնելու նպատակով վարժություններ ենք կատարում ծանոթ բառերին իմաստով մոտ (մազ- հեր-վարս – ծամ, ձի- նժույգ- երիվար, ճանապարհվել-ուղևորվել- մեկնել) հակառակ իմաստ արտահայտող բառեր (առողջ-հիվանդ,ուրախ-տխուր,լույս- մութ) գտնելու ուղղությամբ: Հետևողական աշխատանք պետք է տանել բառերի տարբերակման ու դասակարգման ուղղությամբ՝ ըստ ցույց տված առարկաների խմբերի (կենդանիներ, մրգեր, բույսեր, գործիքներ): Նրանք պետք է կարողանան իրենց կազմած բառախմբերին ընդհանուր անուններ տալ(խնձորը, սալորը, տանձը,խաղողը մրգեր են,արծիվը,աղավնին արագիլը թռչուններ են)կամ ընդհանուր անվանումների տակ թվել այն առանձին առարկաների անունները,որոնք մտնում են այդ ընդհանուր անվանումների տակ, թվել այն առանձին առարկաների անունները,որոնք մտնում են այդ ընդհանուր հասկացության մեջ(գործիքներ են՝ բահը, կացինը, սղոցը): Որոշակի տեղ պետք է տալ նույնարմատ բառերի տարբերակմանն ու խմբավորմանը, որը կարևոր նշանակություն ունի բառակազմական նախագիտելիքների յուրացման համար: Նույնարմատ բառերի խմբավորման հիմքում դրվում է բառի կազմությունը, արտաքին ձևը: Սա բառերի առաջին խմբավորում է ձևաբանական հիմքով, որը նորություն է երեխաների համար: Նախ սովորեցնում ենք իմացած բառերը խմբավորել որպես առարկա, գործողություն, հատկանիշ ցույց տվող բառեր: Ձևաբանական այս հասկացությունների յուրացման և բառերի տարբերակման համար որպես չափանիշ,

ինչպես հոգեբանության մեջ անվանում են՝ ինդիկատոր, օգտագործում են ձևաբանական հարցերը: Խոսքիմասային արժեքը որոշելիս նրան հատուկ հարցերն առաջադրում են(գոյականին՝ ո՞վ,ի՞նչ, բային՝ ի՞նչ է անում,ի՞նչ է լինում,ի՞նչ արեց,ածականին՝ ինչպիսի՞): Առարկա ցույց տվող բառերն անցնելիս պետք է երեխաներին գաղափար տալ նույն առարկայի մեկը և շատը ցույց տվող կամ եզակի և հոգնակի թվերի մասին: Անհրաժեշ է հոգնակիի կազմության քերականական ձևի ուսուցումը(միավանկ բառերին ավելացնում ենք **եր**, իսկ բազմավանկին **ներ (փայտ-եր,սար-եր,ծաղիկ-ներ,սեղան-ներ)**): Դժվար չի լինի պարզաբանել նաև երկու ն-երի առաջացումը, որովհետև սեղան բառը վերջանում է ն-ով: Բառերի խմավորման մեջ հատուկ տեղ պետք է տալ համեմատությունների ու հակա դրությունների օգտագործմանը,որովհետև հեշտությամբ են ընկալվում բառերի միջև եղած տարբերությունները: Ժուկովը հարմար էր համարում տարբեր խոսքի մասերի պատկանող նույնիմաստ բառերի համեմատումը, որոնցում իմաստի մոտիկությունը մթազնում է քերականական հատկանիշը և դժվար է տարբերակելը (օրինակ՝ ներկ-ներկել,ներկված, դեղին-դեղնել, դեղնություն, խելք-խելոքանալ) սա օգնում է ճիշտ ընկալելու բառերի քերականական իմաստը: Բոլոր բառերի տարբերակման ու ճանաչման ճիշտ չափանիշը կդառնա ձևաբանական հարցը: Ձևաբանական պարզ հասկացությունների ձևավորման գործում դժվարություն է ներկայացնում խոսքի մասերի թեքումը (հոլովում, խոնարհում), թեքված ձևերը ըմբռնվում է որպես այլ բառեր:Սրանից խուսափելու համար վերցվում են բառերի ուղիղ ձևերը, որը հեշտացնում է աշխատանքը, բայց սահմանափակում է ընդգրկման շրջանակը: Ուղիղ ձևերի հետ միասին պետք է օգտագործվել նաև թեքված ձևերը, որպեսզի բառերի ճանաչումը դառնա կայուն գիտելիք:

2. ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՁԵՌՔԲԵՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՄԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Քերականության ուսումնասիրման մանկավարժական սկզբունքների հաշվառումը լեզվի ուսուցման գործընթացի արդյունավետության պայմանն է, և դրանց անտեսումը կամ ոչ ճիշտ կիրառումը կարող են խոչնդոտել լեզվական գիտելիքների գիտակցական ընկալմանը:

Դրանց ուսուցման հայտնի սկզբունքներն են:

1.գործնականության սկզբունք. Քերականական գիտելիքները կրտսեր դպրոցականներին պետք են մայրենի լեզվով բանավոր և գրավոր գրագետ խոսք կառուցելու համար: Դրանք պետք է աշակերտները ձեռք բերեն ոչ թե գիտական սահմանումների սերտման, այլ գործնական ճանապարհով: Այդ նպատակով թե՛ մայրենիի դասերի ժամանակ թե տանը ուսուցչի հանձնարարությամբ պիտի կատարեն ուսումնասիրվող լեզվական իրողության վերաբերող վարժությունների համակարգ:

2.ուսուցման գիտակցականության և ակտիվության սկզբունք. Ուսուցման գործընթացը պետք է ապահովի ձեռք բերած լեզվական գիտելիքներն ու ունակությունները խոսքային գործունեության մեջ հասկանալու և ճիշտ կիրառելու կարողություն: Գիտակցականության և ակտիվության սկզբունքները ներկայացվում են միասին, որովհետև ուսուցման մեջ գիտակցականության ապահովումը հնարավոր է միայն ուսումնական նյութի յուրացման ընթացքում աշակերտների ակտիվ գործունեության՝ մասնակցության շնորհիվ, քանզի միայն այդ ճանապարհով ձեռք բերված գիտելիքներն են ակտիվորեն օգտագործվում գործնականում: Հայտնի է, որ փոքրիկն իր մայրենի լեզուն յուրացնում է շրջապատի խոսքի ընդօրինակման ճանապարհով: Այդպես նա յուրացնում է նաև լեզվական այն իրողությունները, որոնք ընկած են խոսքի հիմքում: Միաժամանակ կարևոր է իմանալ, որ արդյունավետ չէ, երբ լեզվական գիտելիքներն ուսուցանվում են միայն ընդօրինակման ճանապարհով:

Կարևոր հանգամանք է մայրենի լեզվի քերականության ուսումնասիրման գործընթացը գիտակցական դարձնելու ճանապարհով միայն կարելի է վստահ լինել, որ ձևավորված են բանավոր և գրավոր գրագետ խոսք կառուցելու համար անհրաժեշտ նախադրյալները¹: Մայրենի լեզվի տարրական ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձրացման համար անհրաժեշտ է՝ . լեզվական նյութի

¹ Ղարիբյան Ա., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկակա Ե., 1954, էջ 15:

ուսումնասիրման գործընթացը կազմակերպել պարուրաձև սկզբունքով, որն ապահովում է անընդհատ անդրադարձը անցածին, ծանոթին և ունեցած գիտելիքների կրկնման ու ամրակայման հիմքի վրա նոր գիտելիքների ձեռքբերումը,

. ուսումնասիրվող նյութի բովանդակությունը որոշելիս կարևորել գրավոր և բանավոր խոսքում նրա գործնական արժեքն ու հենց այդ փուլում դրա իմացության անհետաձգելիությունը,

. ուսումնասիրվող նյութն ընտրելիս և նրա ուսուցման մեթոդիկան որոշելիս առաջնորդվել տվյալ դասարանի երեխաների տարիքային առանձնահատկություններով և մտավոր պատրաստականությամբ, . ամբողջ

նյութի մեջ մտնող առանձին գիտելիքներն ուսուցանել և համապատասխան կարողությունները մշակել աստիճանաբար՝ փուլ առ փուլ, . լայնորեն կիրառել բարձրակարգ մտածողական գործունեությունն ակտիվացնող հնարներ (վերլուծում, համադրում, համեմատում, դասակարգում, հակադրում, ապացույցներ, հիմնավորումներ), . հաշվի առնել երեխայի

բազմաբնույթ մտածողության տեսակները և լեզվական վարժություններ ընտրելիս ապահովել երեխաների բոլոր զգայանրանների մասնակցությունը, . օգտագործել երեխաների ճանաչողական հետաքրքրությունները խթանող իրազնական և դիտողական միջոցներ, սիմուլիկ զննականություն, ապահովել նրանց գործնական և խաղային գործունեությունը¹:

3.Գիտելիքների

մատչելիության և կայունության սկզբունքը. այս սկզբունքի հաշվառումը նպաստում է երեխաների՝ նյութի նկատմամբ հետաքրքրության և ուսումնական դժվարությունների հաղթահարելիության զարգացման ձևավորումը: Այս կարևոր դիտակտիկական հիմնախնդրի լուծման համար պետք է՝

. յուրաքանչյուր լեզվական իրողություն բխեցնել երեխաներին ծանոթ նյութից և պրակտիկ գործունեությունը կազմակերպել հետևելով նրա կենսափորձի վրա, . լեզվական ցանկացած գիտելիքի ուսումնասիրումը, անհրաժեշտ կարողության ձևավորումն իրականացնել ԽԻԿ համակարգով՝ երախաների մեկ անգամ ևս տանել անցած ճանապարհով, այսինքն՝ աշխատանքը կազմակերպել պարուրաձև սկզբունքով, . նոր սովորած սահմանումները, եզրակացություններն ու ամփոփումներն ուսումնական

¹Логвинов В.И., Философия образования и педагогика, 1997,№ 3 с.107:
11

սկզբում չպետք է պարունակեն բազմաթիվ դատողություններ: Քերականության ուսուցման հաջորդ փուլերում միայն կարելի է աստիճանաբար, բաժին առ բաժին ավելացնել գիտական ընդհանրացումները, .

ուսումնասիրված լեզվական նյութի ամրակայումը կազմակերպել բազմաթիվ և տարատեսակ, բայց միևնույն նպատակը հետապնդող վարժությունների համակարգի միջոցով, .

վարժությունների կատարման ընթացքում պայմաններ ստեղծել սովորողների ինքնուրույնության, ունեցած գիտելիքների կիրառման և կիրառումից հետո նոր գիտելիքներ ձևավորման համար՝ թույլ տալով, որ ճանաչողության ուղին սովորողներն անցնեն ինքնուրույն : 4

Ուսուցման զննականության սկզբունքը. Հայտնի է, որ եթե գիտելիքները չեն խարսխվում տեսողական հիմքի վրա, դրանք կամ արագ մոռացվում են, կամ դառնում են չգիտակցված, կիրառվող միայն վերարտադրող նյութ: Այդ իսկ պատճառով մայրենիի դասերի ժամանակ հարկավոր է ակտիվացնել երեխայի բոլոր զգայարանները՝ օգտագործելով առարկաներ, դրանց նկարները, գծագրեր, պատկերասահիկներ, գծակարգեր, աղյուսակներ, ուսուցման տեխնիկական միջոցներ և այլն, որոնք կբարձրացնեն դասի արդյունավետությունը և ուսումնասիրող նյութի նկատմամբ երեխայի հետաքրքրությունը: Չպետք է մոռանալ, որ <<Մտավոր կրթությունը բխում է մեր արտաքին զգայարանների վրա ներգործող ու դրանք կենդանացնող առարկաների զգայական ընկալումից>>¹: Կարևոր հանգամանք

է՝ որպեսզի աշակերտները նպատակասլաց կերպով ուսումնասիրեն լեզվական երևույթները, դիտողական պարագաներով աշխատանքի ժամանակ պետք է մեծ դեր կատարի ուսուցչի խոսքը (դիմախաղերը, ժեստերը, արտասանական երանգավորումը և այլն): Մա խոսքի զննականությունն է որ ձևավորում է ձեռք բերած գիտելիքները համարժեք խոսքով ներկայացնելու երեխայի կարողությունները: Ուսուցիչը խոսքը օգտագործում է՝ այն զուգորդելով ցուցադրումով, հարցերով բացատրություններով և մեկնաբանություններով, դատողություններով և ընդհանրացումներով:

¹ Գյուլամիրյան Ջ., Մայրենիի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Ե., 2015, էջ 198:

5.Նյութի ուսումնասիրման գիտականությունն ու պարբերականությունը. Թեև լեզվական գիտելիքների ուսումնասիրումն իրականացվում են պարզից, հայտնիից մատչելիից դեպի բարդ, անհայտը, դժվարը գնացող սկզբունքով, սակայն այդ չի նշանակում որ կարելի է լեզվական իրողությունը մատճելի դարձնելով՝ խեղաթուրել նրա գիտակցությունը:

Ուսուցման պարբերականությունն, անշուշտ, ապահովում է այն ծրագրով և դասագրքով որոնցով աշխատում է ուսուցիչը: Իսկ այդ ծրագիրը տարրական դպրոցում անընդհատ անդրադարձ է նախատեսում անցած գիտելիքներին: Ուսուցիչը դասին նախապատրաստվելիս պիտի գիտակցի, որ լեզվական գիտելիքների շղթայի ամենավոք օղակի բացթողումն անգամ կխոչընդոտի հետագա նյութի յուրացմանը: Այդ պատճառով իր աշխատանքը պլանավորելիս և դասը կառուցելիս նա պիտի նկատի ունենա դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտի գիտելիքների և կարողությունների տարամակարդակությունը:

<<Ընդունակությունների զարգացումն անհնար է առանց գիտելիքների պարբերաբար տիրապետման:

Աշակերտների իմացական ուժերի և ընդունակությունների զարգացումն չպետք է դիտվի գիտելիքների յուրացման կողմից, կողքից ընթացող գործընթաց, որն ուսուցչից հատուկ նպատակառդղաված աշխատանք է պահանջում>>¹:

6.Ուսուցման անհատականացման սկզբունքը բխում է աշակերտի անհատական առանձնահարկություններից, ինչպես նաև նրանց տարամակարդակ մտավոր հնարավորությունների և ունեցած գիտելիքների ու ունակությունների հաշվառման կարևորությունից: Անհատական և տարբերակված մոտեցման իրականացումը ²միանգամայն հնարավոր է թե՛ համադասարանային, թե՛ խմբային, թե՛ զույգերով աշխատանքի միջոցով: Կարևոր է գիտակցել որ մայրենիի դասի ժամանակ յուրաքանչյուր երեխայի պիտի տրվի կարդալու, գրելու, պատմելու, հարցազրույցին ակտիվ մասնակցելու, լեզվական տարաբնույթ վարժություններ կատարելու հնարավորություն:

Կարևոր հանգամանք է՝ այս աշխատանքների իրականացման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի նստել ամբողջ դասարանի և յուրաքանչյուր երեխայի

¹ “Педагогическая энциклопедия”, т.2, 1965, с.760:

² Бурнер Дж., Психология познания, 1997, с.390:

հնարավորությունների հետ յուրաքանչյուրին աշխատեցնելով այնքան, որքան նա կարող է, յուրաքանչյուրը ակնկալելով այնքան ինչքան նա յուրացրել է՝ չմոռանալով, որ յուրաքանչյուր առողջ երեխա կարող է յուրացնել ուսումնական ծրագիրը, պարզապես՝ նրանցից ամեն մեկին տարբեր ժամանակահատված է անհրաժեշտ և գիտելիքների ձեռքբերման տարբեր հնարներ: Այսպիսի աշխատանքային մթնոլորտ է ստեղծում մասնավորապես աշակերտակենտրոն ուսուցմանը նպաստող փոքր խմբերով, զույգերով աշխատանքը, որի ժամանակ երեխաները ոչ միայն լսում են մեկը մյուսին, պատմում, բացատրում իրար այլևս համագործակցում են, օգնում են իրար, հանգամանք, որով պայմանավորված են ոչ միայն նրանց մտահաղորդակցական ունակությունների զարգացումն, այլև անձնային կարևոր որակների ձևավորումը: Մայրենիի տարական ուսուցման գործընթացի առանձնահատկություններն են.

Լեզվի ուսուցման հաղորդակցական ուղղվածությունը. մայրենիի տարրական դասընթացի ուսումնասիրման գործընթացի նպատակը ոչ թե հնչյունաբանությունից, բառակազմությունից, ձևաբանությունից, շարահյուսությունից և ուղղագրությունից երեխաների ձեռք բերած տարրական գիտելիքների ծավալի ապահովումն է, այլ խոսքում դրանց կիրառումը և հետագա համակարգված ուսումնական գործունեության նախապատրաստումը:

Խոսքի և մտածողության զարգացումը. ձևավորելով աշակերտի խոսքը, զարգացնելով և հարստացնելով, կատարելագործելով այն՝ պայմաններ են ստեղծում նրանց մտածողության զարգացման լեզվամտածողության և տարբեր երևույթների մեջ ոչ բարդ իմաստային կապեր տեսնելու կարողության ձևավորման համար՝ խթանելով ճանաչողական գործունեություն ծավալելու նրանց ցանկությունն ու մղելով դրա իրականացումը տանող գործունեության:

Խոսելու ցանկության առկայությունը. Ակտիվ խոսքային գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ են գիտելիքներ խոսելիքի մասին, փորձ, համապատասխան զգացմունքներ, հիշողություններ, ապրումներ, անհրաժեշտ խոսքային իրադարձություններ և այլն.

Լեզվական մշակույթի լեզվազգացողության ձևավորում. Լեզվական մշակույթն ու լեզվազգացողությունը ձևավորվում է մայրենիի բոլոր դասերի ընթացքում, երեխաների ուշադրությունը բևեռվում է բառի նշանակության, նախադասության մտքի, նրանց

կառուցվածքային և տրամաբանական առանձնահատկությունների վրա, որն օգնում է բառերը միավորել որոշակի լեզվաքերականական մտքի մեջ, հասկանալ դրանց օրինաչափությունները, զգալ լեզվի գեղեցկությունն ու ինքնատիպությունը, նրբերանգներն ու դրանց նկատմամբ դրսևորել հետաքրքրություն, սեր և հոգածություն: Լեզվագագացողություն ձևավորվում է և զարգանում ոչ թե նրա հիմքում ընկած հավերժական օրենքների բացատրությամբ, այլ միայն մտածողության ակտի շնորհիվ, անընդհատ մտավարժանքի ճանապարհով: << Ոչ ոք անշուշտ չի կարող ապացուցել, որ լեզվական ու մտավոր մարմնավարժությունները վնասակար են իրենց էությամբ: Իրականում վնասակար են դրանց միակողմանիությունը, նրանցում իրական բովանդակության բացակայությունը>>¹:

Բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացման համար կարևոր են արտալեզվական գործոնները (խոսակից, իրադրություն, զգացմունքային իրավիճակ և այլն), որոնք ստեղծում են համապատասխան դաշտ, որի հիման վրա էլ կառուցվում է գրավոր խոսքը, այսինքն՝ բանավոր նախապատրաստությունը գրավոր խոսքի ուսուցման գործընթացի արդյունավետության գրավականն է: Այս նախապատրաստության ժամանակ աշակերտները վերլուծում են բառերը, հիշում դրանց ուղղագրությունը, դիտարկում են նախադասության կառուցման շարահյուսական կանոնները՝ այդ կանոններին ենթարկվելիս խոսքի մասերի ձևափոխությունները և կառուցում են գրագետ գրավոր խոսք:

¹ Ушинский К. Д., Собр. Соч., т. 10, 1950, с .20:

3. ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Քերականական հասկացությունների ուսումնասիրումը տարրական դպրոցում ուսուցչից պահանջում է լուրջ նախապատրաստություն, որովհետև դրանք վերացական են, իսկ կրտսեր դպրոցականների վերացական մտածողությունն անբավարար է զարգացած: Քերականական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացում երեխաները սովորում են՝

- . առանձնացնել բառի մեջ եղած հնչույթները,
- . ընկալել բառի ձևաբանական կառույցը, նրա յուրաքանչյուր մասի նշանակությունը (արմատ, ածանց վերջավորություն)
- . գիտակցել բառը՝ որպես ինքնուրույն խոսքային միավոր
- . ձեռք բերել անհրաժեշտ բառամթերք:

Լեզվական հաղորդակցման բացակայությունը լուրջ կոչընդոտ է հանդիսանում երեխայի խոսքի զարգացման և քերականական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացում: Քերականական նյութի յուրացումը կլինի թերի և ոչ հասկանալի սովորողներին, եթե քերականական նյութի ձեռքբերումը լինի պարզապես կանոնների անգիր անելու և վերարտադրելու ճանապարհով:

Քերականական նյութի յուրացումը դժվարանում է հատկապես այն ժամանակ երբ նախքան լեզվական երևույթը ուսումնասիրելը և դիտարկելը անգիր են սովորում կանոնները: Հարկավոր է չսահմանափակվել միայն պատրաստի նյութով, կերելի է գիտելիքները ավելի խորացնել այլ օրինակներով: Պետք է իրականացնել կրկնություններ, կայուն կապեր ստեղծել անցածի, յուրացրածի հետ որպեսզի քերականական նյութը չմոռացվի:

Այստեղ մեծ կարևորություն ենք տալիս Դեյլի «Փորձառության բուրգը», համաձայն որի՝ սովորողների ձեռք բերած գիտելիքների ըմբռնման և մտապահման գործակիցը բարձր է, երբ նա ուսումնական նյութը ոչ միայն կարդում է, այլև այդ մասին լսում է, այն գրի է առնում, սերտում է պատմում է: Յուրացման և մտապահման գործակիցն ըստ Դեյլի էլ ավելի է բարձրանում, երբ նա կատարում է (70%), իսկ երբ սովորողը ոչ միայն կատարում է, այլև խոսում է իր կատարածի մասին, բացատրում է, դատողություններ անում, ապա այդ գործակիցը կարող է հասնել մինչև 90 %-ի: Ուշադիր դիտարկելով

Գեյլի այս տեսությունը կհամոզվենք, որ խոսքը ուսումնական գործընթացում մարդու բոլոր զգայարանների ակտիվության, մասնակցության մասին է: Այսպիսով՝ լեզվական գիտելիքների յուրացման գործընթացի նկատմամբ այսպիսի մոտեցման պայմաններում քերականության ուսումնասիրումը դառնում է ոչ թե նպատակ, ոչ թե տեսական գիտելիքների սերտման գործընթաց, այլ բանավոր և գրավոր քերականությունը տարրական դպրոցում գրագետ խոսք կառուցելու կարողության ձևավորման և զարգացման միջոց: Գիտակցելով և ընդունելով քերականության բարդությունն ու նրանով «տարվելու վտանգները»՝ Ղ. Աղայանը պնդում էր, որ «քերականությունը տարրական դպրոցում կդառնա մի բզեզ՝ մեղվի փեթակն ընկած, մի արգելք, մի խոչընդոտ լեզվի բնական և կանոնավոր զարգացման»¹: Մակայն Մ. Աբեղյանը պնդում է, որ քերականության ըմբռնումը լեզվի բնագոյային իմացությունը դարձնում է գիտակցական. «Անշուշտ, աշակերտն իր մայրենի լեզվի ձևերն էլ, այդ ձևերի նշանակությունն էլ հասկանում է առանց քերականության, բայց հասկանում է մի տեսակ բնագոյաբար, խառը, անջատ-անջատ ²: «Ինչ խոսք, բոլոր տեսակետներից առավել ցանկալին այն է, որ գործնականը զուգակցվում է գիտելիքի հետ, բայց երբ ինչ-ինչ պատճառով գիտելիքը չի նախատեսվում դպրոցի համար, միևնույնն է, լեզվական պրակտիկայում այդպիսի հարցերը պետք է լուսաբանվեն և մշակվեն համապատասխան հմտություններ»³: Տարրական դասարաններում քերականական գիտելիքների և լեզվական կարողությունների հակադրությունները չի ընդունել Ա. Տեր-Գրիգորյանը. «Տարրական դասարաններում մայրենի լեզվի ուսուցման ընդհանուր համակարգում թե՛ լեզվական կարողությունների ու լեզվական պաշարի հարստացումը և թե՛ քերականական ուսուցումը խիստ կարևոր և անհրաժեշտ են, և երբեք չի կարելի դրանք հակադրել միմյանց կամ դրանցից որևէ մեկին բացարձակ նախապատվություն տալ»⁴:

¹ Աղայան Ղ, Ե., 4-րդ հ. Ե., 1963 թ., էջ 193:

² Աբեղյան Մ., Հայցական հոլովը մեր աշխարհաբարում, Վաղարշապատ, 1909 թ., էջ 59:

³ Աբրահամյան Ս. Գ., Աշակերտի խոսքի զարգացումը, Ե., Լույս, 1973, էջ 51:

⁴ Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Ե., Լույս, 1980, էջ 267:

4. ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Լեզվական տարրական գիտելիքները նախագիտելիքներից տարբերվում են ինչպես իրենց ծավալով ու բովանդակությամբ, այնպես էլ ուսուցման եղանակով: Եթե նախագիտելիքները հիմնականում անցնում ենք համակցված ձևով, ընթերցանության հետ համատեղ, ապա տարրական գիտելիքներն անցնում ենք հիմնականում ինդուկտիվ եղանակով՝ դեդուկցիայի անպայման կիրառությամբ: Սակայն թե՛ նախագիտելիքների և թե՛ տարրական գիտելիքների համար ուսուցման հիմնական ու տիրապետող մեթոդը համարվում է վերլուծական-համադրական մեթոդը՝ իր ամենալայն ու բազմապիսի դրսևորումներով: Ինչպես միանգամայն ճիշտ կերպով նկատել է Ա.Բահաթրյանը՝ «Մայրենի լեզվի տարրական դասընթացի քերականական նյութերն ընտրելիս պետք է աչքի առաջ ունենալ ոչ թե նրա գիտական համակարգը, որը բխում է նյութի էությունից, լեզվական ընդհանուր ու վերացական սկզբունքներից, այլ աշակերտների ընդունակություններն ու ընկալման հնարավորությունները, նրանց լեզվական պաշարը և ուսուցանելիք նյութերի գործնական արժեքը, որովհետև ինչ որ երեխաներն արդեն գիտեն, պետք է նրանց մեջ դառնա գիտակցված, պետք է դրվի լեզվական օրենքների տակ, ինչ էլ որ չգիտեն, պետք է ձեռք բերեն «գրուցատրական վարժությանց միջնորդությամբ»», այսինքն՝ գործնական ճանապարհով»¹ :

Ինչպես լեզվական տարրական գիտելիքների, այնպես էլ ընդհանրապես մայրենի լեզվի ամբողջ տարրական դասընթացի այդ գործնական բնույթը շեշտված է նաև պետական ծրագրում: «Հայոց լեզվի տարրական դասընթացը, կարդում ենք հայոց լեզվի ծրագրի բացատրագրում, բարձր դասարաններում ուսումնասիրվող համակարգված (սիստեմատիկ) դասընթացի նախապատրաստական մասն է: Այդ փաստորեն գրական հայերենի ուսուցման գործնական դասընթաց է, և հենց այդ է պատճառը, որ խոսքի զարգացումը, որպես հիմնական պահանջ, իր որոշակի արտահայտությունն է գտել ծրագրի գրեթե բոլոր բաժիններում»:

Այսպիսով, ինչպես Ա. Բահաթրյանն էր նշում, տարրական դասարաններում քերականության դասընթացում պետք է թողնել միայն այն, ինչ օգնում է գրական լեզվի ճիշտ ըմբռնմանն ու գործնական կիրառությանը, նպաստում է երեխաների մեջ լեզվական զգացողության մշակմանը, «հեշտ ու պարզ կերպով պարզում, լուսավորում է

¹ Հմմտ. «Մանկավարժական թերթ», 1878, N: 4 էջ58-59:

երեխաների լեզուն, նոցա խրատ ու կանոններ է տալիս, թե ինչպես այսինչ կամ այնինչ դիպվածում պետք է ուղիղ խոսել կամ գրել>>, հոգում է, որ աշակերտները լեզվի կանոնները ծագեցնեն, հետևցնեն կենդանի լեզվից>>¹: Այս պահանջները, ինչպես տեսանք, այսօր էլ դեռևս չեն կորցրել իրենց կենսունակությունը և ընկած են տարրական դասարանների հայոց լեզվի ծրագրի հիմքում: Այս սկզբունքային պահանջներից ելնելով՝ քերականության տարրական դասընթացում թողնվել են քերականության գիտական համակարգի տարբեր բաժիններից վերցված այն մասնակի թեմաները միայն, որոնք ակնհայտ կերպով գործնական նշանակություն ունեն երեխաների լեզվական կարողությունների՝ բանավոր ու գրավոր խոսքի մշակման, լեզվական զգացողության ու տրամաբանական մտածողության զարգացման համար: Լեզվական տարրական գիտելիքների ներկա համակարգը, որը մինչև վերջերս դասավանդվել է III և IV, իսկ այժմ ավանդվում է II և III դասարաններում, իր մեջ ընդգրկում է երեք հիմնական թեմա՝ «նախադասություն», «բառակազմություն» և «խոսքի մասեր», ընդ որում «բառակազմություն» ուսուցվում է II դասարանում, «խոսքի մասերը» ամբողջովին՝ III դասարանում, «նախադասությունը», որպես ուսուցվող բոլոր լեզվական հասկացությունների համար անհրաժեշտ շարահյուսական հիմք, դասավանդվում է թե՛ II և թե՛ III դասարաններում: Տարբեր դասարաններում այն, իհարկե, տրվում է տարբեր խորությամբ, սակայն միևնույն հասկացությունն է, որ վերստին կրկնվում ու խորացվում է՝ անհրաժեշտ լեզվական հենք ստեղծելով բառակազմական ու ձևաբանական հասկացությունների ուսուցման համար: Լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցումն սկսվում է նախադասությունից, որը նախագիտելիքների օրգանական շարունակությունն է դառնում: Երկրորդ դասարանում երեխաները սովորում են նախադասության քերականական բնորոշումը, նախադասության կազմությունը, գլխավոր և երկրորդական անդամները՝ վերջիններն առանց տարբերակման), նախադասության տեսակներն ըստ երանգի, դրանց կետադրությունը, գործածությունը խոսքի մեջ, կարդալն ու գրելը: Երրորդ դասարանում դասընթացը կրկին ակսվում է «Նախադասություն» թեմայով: Նոր տեղեկություններ են տրվում պարզ համառոտ և պարզ ընդարձակ, պարզ և բարդ նախադասությունների, կոչականի և ուրիշի խոսքի

¹«Ծրագրեր տարրական դասարանների» , Ե., 1975, էջ 3:

մասին, որպես նախադասության դրսևորման կամ բառերի կապակցման առանձին ձևերի: Այսպիսով, երկու դեպքում էլ՝ թե՛ բառակազմության և թե՛ ձևաբանության ուսուցման հիմքը դառնում է նախադասությունը, նախադասությունից է, որ հանվում ու ուսումնասիրվում են բառերը որպես իմաստային կամ լեզվական միավորներ և քերականական հասկացություններ, ուսումնասիրվելուց հետո այդ նույն բառերը՝ թե՛ որպես իմաստային միավորներ և թե՛ որպես քերականական հասկացություններ օգտագործվում են նախադասության մեջ, կապակցության մեջ են դրվում այլ բառերի հետ: Այլ կերպ ասած՝ բառերը քաղվում, հանվում են կենդանի խոսքից, ուսումնասիրվում և նորից վերադառնում են խոսքի մեջ՝ ավելի բազմակողմանիորեն ճանաչված ու զիտակցված, Ռուս նշանավոր մեթոդիստ Մ. Լ. Ջակոժուրնիկովան գտնում է, որ «յուրաքանչյուր բառաձևի ուսումնասիրություն պետք է կապված լինի խոսքի մեջ նրա գործածության հետ, յուրաքանչյուր խոսքի մաս պետք է քննարկվի ինչպես առանձին, այնպես էլ նախադասության մեջ: Քերականության ուսումնասիրությունը չի կարող կտրված լինել խոսքի ճիշտ կառուցման վարժություններից»¹: Չնայած շարահյուսության դերի որոշ գերազնահատմանը, այնուամենայնիվ, ձևաբանության ու շարահյուսության կամ առանձին բառերի ու կապակցված խոսքի կապը ուսուցման ընթացքում միանգամայն ճիշտ է դրվում: Ինչպես Ա. Բահաթրյանն էր ասում՝ «Տարրական դասարաններում քերականության դասավանդումը երբեք չպետք սկսել հնչյուններից, հոլովներից կամ այլ մեռած ու անկենդան ձևերից: Ամենուրեք այն պետք է սկիզբ առնի կենդանի լեզվից, ամենապարզ նախադասություններից և աստիճանաբար գնա դեպի ընդարձակ ու բարդ նախադասությունները»²: Հետևաբար, թե՛ անհրաժեշտության և թե՛ լեզվական տարրական գիտելիքների համակարգում իր գրաված տեղի տեսակետից «Նախադասություն» թեմայի առկայությունը մայրենի լեզվի տարրական դասընթացում լիովին արդարացվում է: «Բառակազմություն» թեման ավանդվում է երկրորդ դասարանում, այստեղ գաղափար է տրվում բառի լեզվական բնորոշման, բառի կազմության, պարզ, բարդ և ածանցավոր բառերի, արմատի, ածանցի, հոդակապի մասին: Հայտնի է, որ III դասարանում երեխաները պետք է ուսումնասիրեն խոսքի մասերը, այսինքն՝ բառերի

¹ <<Ա. Ի. Վոսկրեսենսկայան և Մ.Լ. Ջակոժուրնիկովա, Ռուսաց լեզվի ուսուցման գործնական ուղեցույց սկզբում. Դպրոց, Սոսնոց M.1958, p.166

² Հմմտ. <<Մանկավրժական թերթ>>, 1878, N: 4 էջ 56-58:

խոսքի մասային արժեքը, իսկ դա անհնարին է առանց բառի իմաստային կողմի բազմակողմանի ուսումնասիրման, մեկը մյուսի համար անհրաժեշտ հիմք է ստեղծում, որովհետև բառի ձևաբանական արժեքի ըմբռնումն անհամեմատ ավելի դժվար է, քան իմաստային կողմի, ուստի միանգամայն հասկանալի պատճառներով բառակազմության ուսումնասիրությունը պետք է տարվի երկրորդ դասարանում և նախորդի բառի խոսքի մասային արժեքի ուսումնասիրությանը: Խոսքի մասերի կամ բառերի ձևաբանական արժեքի ուսումնասիրությունն անհրաժեշտ է ոչ միայն բարձր դասարաններում քերականության ավելի գիտական ու համակարգված դասընթացի ուսուցման համար հիմք ստեղծելու, այլև աշակերտների վերացական մտածողության, նրանց մեջ ընդհանրացման ու վերացարկման կարողության դարդացման տեսակետից: Խոսքի մասերից III և IV դասարաններում ուսուցվում են գոյականը, բայը, ածականը, թվականը, դերանունը, շաղկապը և ձայնարկությունը՝ իրենց ամենահիմնական հատկանիշներով խոսքի մեջ գործածության ամենապարզ ու մատչելի ձևերով՝ առանց ավելորդ մանրամասնությունների: Եթե 1 դասարանում երեխաները սովորում են բառերը խմբավորել ու դասդասել ըստ դրանց երեք հիմնական հատկանիշների, որոնք նրանց հայտնի են, ըստ այդմ խոսքի մեջ հանդիպող ոչ բոլոր բառերը ճանաչելու և դասակարգելու հնարավորություն ունենալով, ապա II դասարանում այդ շրջանակն անհամեմատ ավելի ընդարձակվում ու գիտական հիմքի վրա է դրվում: Իսկ դա մեծապես նպաստում է երեխաների տրամաբանական մտածողության և լեզվական ներըմբռնման զարգացմանը: Հետևաբար այս թեմայի անհնրաժեշտությունը և լեզվական տարրական գիտելիքների ընդհանուր համակարգում գրաված տեղը ևս միանգամայն ճիշտ ու պատճառաբանված է¹:

¹.Հմմտ. <<Մանկավրժական թերթ>>, 1878, N: 4 էջ 59;

5. ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Դպրոց ընդունված փոքրիկները թեև ունեն պարզ շարահյուսական կառուցվածք ունեցող գրեթե ձևավորված խոսք, այնուամենայնիվ, մինչև լեզվական գիտելիքների ուսումնասիրմանն անցնելը կարևորում ենք 5,5-6 տարեկան երեխաների խոսքի առանձնահատկությունները՝ ինքնուրույն խոսք կառուցելու կարողության որոշակի մակարդակի առկայություն, բառապաշարի որոշակի հարստություն, տրամաբանորեն իրար լրացնող համեմատաբար բարդ շարահյուսական կառույցներով խոսք մտքի պատճառահետևանքային կապերի պահպանմամբ և այլն:

Թեև 5,5-6 տարեկաններով համալրված առաջին դասարանները նորություն են տարրական դպրոցում, այնուամենայնիվ, գրեթե երկու տասնամյակի մանկավարժական փորձը մեթոդիստ-մանկավարժներին բերել է այն համոզման, որ անկախ առաջին դասարանցիների տարիքից ուսուցման առաջին տարում չափազանց կարևոր են խոսքի մաքրման, հղկման, բառապաշարի զտման և հարստացման, խոսքի շարահյուսական կառույցի զարգացման ուղղությամբ աշխատանքները:

Տարրական դասարաններում ուսուցանվող շարահյուսական գիտելիքների հիմքն ու բանալին նախադասությունն է, նրա՝ ըստ արտահայտած նպատակի և արտասանության երանգի տեսակները, կետադրությունը, գլխավոր և երկրորդական անդամները, բազմակի անդամները, պարզ և բարդ նախադասությունները, մեջբերվող խոսքը: Դասագրքերում տեղ գտած նյութերն ընթերցելիս աշակերտները հանդիպում են այս բոլոր լեզվական իրողություններին, ուստի դրանց անուշադրության մատնելը և տարրական գիտելիքներ չհաղորդելը ճիշտ չի լինի:

Նախադասության մասին երեխաները դեռևս առաջին դասարանից ընդհանուր գաղափար ունեն, կարող են խոսքից անջատել նախադասությունը, ինքնուրույն նախադասություններ մտածել ու ասել, տրված բառերով կազմել նախադասություններ կամ բառը օգտագործել նախադասության մեջ, պատրաստի նախադասությունը բաժանել բառերի, նախադասությունը սկսել մեծատառով և վերջում դնել վերջակետ, մի քանի նախադասություններ մտքով կապել իրար հետ և ստեղծել կապակցված բնագիր, նախադասությունը մտքով միմյանցից գատել և այլն: Այլ կերպ ասած՝ երեխաները

գործնականորեն տիրապետում են նախադասություններ կազմելու, դրանք տարբերակելու կարողությանը:

Ուսուցանելու համար բերենք հետևյալ օրինաները՝



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:

Մրանք ուսումնական գործընթացում հաջողություններ ձեռք բերելու մեջ երեխաների առջև ծառայած լուրջ դժվարություններ են, որովհետև լեզուն, խոսքը, լեզվամտածողությունն ընկած են ուսումնական գործունեության հիմքում:

Անառարկելի է, որ խոսք կառուցելու կարողության (անշուշտ, խոսքի բոլոր որակական հատկանիշներին բավարարող մակարդակով) անբավարար մակարդակը 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, այլն ընդհանրապես մայրենի լեզվի նկատմամբ), այլն սովորողները դժվարանում են յուրացնել նաև ուսումնական պլանով նախատեսված մյուս առարկաների ծրագրային նյութը: Դրանք 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, խելացի, տրամադրված խոսքով ներկայացնելու արտահայտվելու կարողություն: Ահա թե ինչու մինչև բուն շարահյուսական համակարգված գիտելիքների ուսումնասիրումն 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:

Նախադասություն կազմելու շուրջ կատարվող աշխատանքը գնահատող և դատողական խոսքի զարգացման համար կարևոր նշանակություն ունի: Նախադասությունը իմաստալից խոսքի ամենափոքր միավորն է, որի մեջ բառերը դեմքով, թվով և այլ քերականական հատկանիշներով համաձայնվում են, գործողությամբ կապակցության մեջ մտնում:

Նախադասության մյուս կարևոր հատկանիշը նրա անդամների յուրահատուկ դասավորությունն է՝ շարահատությունը, օր՝.

Այսպիսով՝ որպեսզի նախադասության միտքը լինի որոշակի, հարկավոր է հետևողականորեն պահպանել նրա անդամների շարահատությունը:

Ընդարձակիր նախադասությունները տրված հարցերին պատասխանող բառերով:

Բաղերը լողում են (Ինչպիսի, ինչպես, որտեղ):

Ճերմակ բաղերը ուրախ լողում են լճում:

Պառավը եփում էր: (Ինչպիսի, ինչը, որտեղ):

Հիվանդ պատավը ապուր էր եփում տնակում:¹

Աշակերտը կհասկանա, որ նախադասության կարևորագույն հատկանիշներն են ստորոգումը, հնչերանգային ավարտվածությունը, շարադասությունը, խոսքային միջավայրը:

Այսպիսով՝ նախադասությունը ստորոգումով ու հնչերանգային ավարտվածությամբ ձևավորվող հաղորդակցական փոքրագույն միավորն է:

Աշակերտները պետք է ունենան տարրական պատկերացում նախադասության, նրա կազմության և տեսակների մասին:

Ուսումնական գործունեության առաջին իսկ օրվանից նախադասություններ կազմելու և դրանք կապակցված խոսքում գործածելու աշակերտների կարողությունների ձևավորումը մայրենիի դասի գլխավոր խնդիրներից մեկն է: Մինչև շարահյուսական գիտելիքների ուսումնասիրմանն անցնելը աշակերտները ընդհանուր գաղափար ունենում են նախադասության մասին: Հիմք ընդունելով գիտելիքների և կարողությունների այդ մակարդակը՝ պետք է նախադասության մասին ունեցած նախագիտելիքները ձևավորել որպես քերականական ավարտուն հասկացություն: Այս ուղղությամբ աշխատանքը կարևոր է, որովհետև թե՛ հնչյունաբանական և թե՛ ուղղագրական գիտելիքների յուրացումն ու դրանց ուղղությամբ աշակերտների համապատասխան ունակությունների ձևավորումն իրականացվում են շարահյուսական գիտելիքների հիման վրա: Նախադասությունը խոսքի այն միավորն է, որի հիման վրա կրտսեր դպրոցականներն ըմբռնում են գոյականի, ածականի, բայի և դերանվան դերը հայոց լեզվի մեջ²:

Ամեն մի նախադասության մեջ առկա է նախադասության արտատահայտված մտքի և իրականության հարաբերությունը, այսինքն նախադասություններում խոսողն արտահայտում է իր վերաբերմունքը, նպատակը, մի դեպքում խոսողը կարող է պատմել, հաղորդել որևէ իրողություն, մի այլ դեպքում նա կարող է հարցնել որևէ բանի մասին, երրորդ դեպքում՝ իր կամքը թելադրել դիմացինին, չորրորդ դեպքում՝ արտահայտել իր հոգեկան ապրումներն այս կամ այն իրողության հանդեպ: Ըստ այսմ էլ նախադասություններն ունենում են զանազան հնչերանգներ:

Նախադասություններն ըստ հնչերանգի լինում են պատմողական, հարցական,

¹ Մարգարյան Վ., Ջիլավյան Ե., Թորոսյան Կ., Խաչատրյան Հ., Մայերենի 3, Մանմար, Երևան 2014թ, էջ 140:

² Տե՛ս Գյուլամիրյան Ջ., նշվ. աշխ., էջ 220:

հրամայական և բացականչական:

Այս երանգները, ճիշտ է, ունեն իրենց որոշակի հատկանիշները, սակայն դրանք միմյանցից խիստ անջատված չեն: Եվ դա բնական է, քանի որ մարդկային խոսքը միատարր չէ, այլ հարուստ է զանազան երանգներով, ապրումներով, նպատակներով, արտահայտչական զանազան նրբերանգներով, որոնք զուգակցվում են արտահայտվող մտքին: Այդ երանգների ակնառու դրսևորմանը հաճախ օժանդակում են եղանակավորող բառերը, կոչականները և այլ բառեր:

Միտք արտահայտելու համար անհրաժեշտ են ստորոգյալը և ենթական: Քանի որ ստորոգյալի դիմային վերջավորությունն ու օժանդակ բայը սերտորեն առնչվում են բայի դեմքերին, այսինքն՝ ցույց են տալիս գործողություն կատարողին (I, II, III դեմք), ուստի ենթակաները (ես, դու, նա, ինքը, մենք, դուք, նրանք, իրենք) երբեմն ավելորդ են: Դեռևս առաջին դասարանում աշակերտները տարբեր բնագրերում հանդիպում են ենթակաների և ստորոգյալների տարբեր գործածությունների, այսպես՝ **«Անին թռչուններ էր նկարել...-Ես չգիտեի, որ կրունկներն էլ են թռչում,-ծիծաղեց Սոնան... –Հիմա ես բառը ր-ով կասեմ, իսկ դու այն դարձրու ո-ով»**¹ և այլն: Բերված օրինակներից աշակերտները իսկույն կնկատեն, որ գործողություն կատարողները տարբեր են, տարբեր են և նրանց կատարած գործողությունները:

Առաջին դասարանում առաջին և երկրորդ դեմքի ուսուցումը կարելի է ներկայացնել նաև հետևյալ առաջադրանքի միջոցով՝ երկու աշակերտի պահանջել, որ իրենք սկսեն կարճ հարց ու պատասխան՝ գործածելով **ես, դու, նա** դերանուններ: Դասարանի մյուս աշակերտների համար արդեն ակնհայտ կլինի, որ **ես**-ը խոսողն է, **դու**-ն՝ խոսակիցը, **նա**-ն՝ երրորդ անձ, ում մասին կարող են խոսել խոսողը և խոսակիցը: *օրինակ՝*

Ես ապրում են:	Մենք ապրում ենք:
Դու ապրում ես:	Դուք ապրում եք:
Նա ապրում է:	Նրանք ապրում են:

Նոր բառերի յուրացումը ևս անհրաժեշտ է ստուգել դրանք կիրառելով տարբեր նախադասություններում: Այսպես՝ «Ծառի խնդրանքը» դասի նոր բառերով՝ **ճյուղ, որդի,**

¹ Սարգսյան Վ., նշվ. այբ., էջ 13:

տերև¹, ուսուցչի պահանջով աշակերտները հեշտությամբ կկազմեն տարբեր բառակապակցություններ, ապա ն` նախադասություններ:

Ենթական ու ստորոգյալը համարվում են նախադասության գլխավոր անդամներ: Բոլոր երկրորդական անդամները լրացնում են թե՛ ենթակային (գոյականական անդամ), թե՛ ստորոգյալին (բայական անդամ), մի հանգամանք, որ վկայում է երկու գլխավոր անդամների հավասարագոր գոյությունը:

¹ Սարգսյան Վ., նշվ. այբ., էջ 15:

6. ԵՆԹԱԿԱՅԻ ԵՎ ՍՏՈՐՈԳՅԱԼԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԿՐՏՄԵՐ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Այս տերմինները երեխաներին արդեն ծանոթ են գիտեն նաև, որ դրանք նախադասության գլխավոր անդամներն են, որոնցից մեկը ենթական է, իսկ մյուսը՝ ստորոգյալը: Այդ իսկ պատճառով երեխաներին մնում է միայ այդ երկու տերմինների քերականական հիմնական հատկանիշները տարբերակել:

Երեխաներն ավելի հասկանալի դարձնելու համար կարելի է վերցնել մի քանի պարզ համառոտ նախադասություններ, որոնց ստորոգյալներն արտահայտված են բայի անցյալ կատարյալ ժամանակով, որպեսզի նախադասության անդամ և բառ հասկացություններն իրենց ծավալով և բովանդակությամբ համընկնեն: Երեխաներին պետք է հանձնարարել նախապատրաստական վարժության համար ընտրված պարզ համառոտ նախադասություններից գտնել ու անջատել **ո՞վ**, **ովքե՞ր**, **ի՞նչ**, **ինչե՞ր** հարցերին պատասխանող բառերը՝ դրանով իսկ արդեն նախադասության գլխավոր անդամներց մեկը գտնելով և ուշադրության առարկա դարձնելով: Որպեսզի երեխաները ավելի հեշտությամբ ընկալեն կարելի է գրատախտակին ամրացնել մի քանի նկար-նախադասություն հետևյալ բովանդակությամբ:



Ո՞վ է գրում: Ովքե՞ր են նկարում:



Ի՞նչն է լողում:



Ինչե՞րն են թռչում:

Ենթական ցույց է տալիս այն առարկան, որին վերագրվում է մի հատկանիշ (փոփոխական և այլն): Ենթակա կարող են լինել անձերը և իրեր, առարկայական պատկերացումները, որոնք քերականության մեջ կարող են արտահայտվել¹:

1. **Գոյականով. Լռեց ծերունին:**

Հեռվում երևում էր գյուղը:

Ժողովուրդները խաղաղություն են ուզում:

2. **Դերանվամբ անձնական, սա, դա, նա ցուցական, ով, ինչ հացահարաբերական, ոչ մեկը, ոչինչ, ոչ ոք ժխտական:** Օրինակներ՝ «Ես սիրում եմ քո մեղավոր աչքերը մութ»:

Դու պիտի ծաղկես, երկի՛ր Հայաստան:

Դա երևում է պարզորոշ:

Ո՞վ է լսել այդ լուրը:

Ոչ ոք չի մոռացվել, ոչինչ չի մոռացվել:

3. **Գոյականաբար գործածվող բառերով, որոնք կարող են լինել դերանուններ (ինչը, որը, քանիսը, որերորդը, բոլորը, յուրաքանչյուրը, մեկը, ուրիշը...), ածականներով (մեծը, փոքրը, կարճը, երկարը...), թվականներով (տասը, հազարը, առաջինը, ութերորդը...), անորոշ, հարակատար և ենթակայական դերբայներով (վազելը, սովորելը, ներկվածը, սլատովածը, երգողը, նստողը...):**

Օրինակներ՝ **Մեկն աշխատում է բոլորի համար, բոլորը մեկի:**

«Ինչը կհաղթի կյանքում հերոսին»:

Մեծերը գնացին կինո, իսկ փոքրերը՝ մանկապարտեզ:

Երկուսը մեծ է մեկից:

Լռելը համաձայնության նշան է: Կորածը չգտնվեց: Երգողը հիացրեց մեզ:

Հայտնի է, որ գոյականաբար կարող է գործածվել ամեն մի միավոր՝ հնչյունից մինչև բարդ նախադասություն: Այս գործածությունը կոչվում է ինքնանվանողական փոփոխություն: Ահա. «Ի»—ն ձայնավոր է (ի հնչյունը), «Արագ»—ը մակբայ է (արագ բառը), «ես նկատեցի»-ն պարզ նախադասություն է:

¹ Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյան, էջ, 102:

Ստորոգյալի ուսումնանիությունը ևս պետք է սկսել նախադասությունների շուրջ տարվող նախապատրաստական վարժություններով: Կարելի է վերցնել այնպիսի նկար-նախադասություններ որոնց մեջ ակնհայտ երևում է գործողությունը:



Պարուհին ի՞նչ է անում Աղջիկը ի՞նչ է անում



Երեխաները ի՞նչ են անում Նապաստակը ի՞նչ է անում

Այս հարցերին պատասխանելով կստանան ամբողջական նախադասություններ, որովհետև հարցի մեջ արդեն տրված է ենթական, իսկ ստորոգյալը ավելացնում են երեխաները: Նախադասությունների մեջ երեխաները հեշտությամբ կարող են գտնել **պարում է, մարզվում է, նվագում են, ցատկում է** ստորոգյալները և երկու գծով ընդգծել դրանք: Նախապատրաստական վարժության համար պետք է վերցնել նաև այնպիսի նախադասություններ, որոնց մեջ ստորոգյալն արտահայտում է եղելություն, վիճակ, հատկանիշի վերագրում ենթակային, որպեսզի ստորոգյալի մասին երեխաների ունեցած գիտելիքները հնարավորինս լայն ու ամբողջական լինի և պատկերացում ունենան ստորոգյալի տարբեր կողմերի ու հատկանիշների մասին: Ինչը անկասկած կհեշտացնի նրա ճանաչումն ու տարբերակումը:

Բերենք հետևյալ

օրինակները՝ **Արան բժիշկ է: Անին հիվանդ է: Օրը ամպամած է: Դաշտերը կանաչ են: Խոտողը նա է:** Բերված օրինակները հնարավորություն են տալիս եզրակացնելու՝ **1.ստորոգյալը նախադասության այն գլխավոր անդամն է, որը ցույց է տալիս, թե**

նախադասության մեջ ինչ է ասվում ենթակայի մասին.

2. ստորոգյալը

մտքով կապված է ենթակայի հետ

3.

Պատասխանում է ի՞նչ է անում, ի՞նչ է լինում, ի՞նչ կամ ինչպիսի՞ն է առարկան :

Ստորոգյալը սերտորեն կապվում է դիմավոր բայի հետ, որովհետև վերջինս նախադասության մեջ ստորոգյալ է լինում: Օրինակ՝

Դեղնած դաշտերին

Իջել է աշուն,

Անտառը կրկին

Ներկել է նախշուն (Հ. Թ.):

Հասմիկն ուրախությունից պար է գալիս:

Մի դեպքում ստորոգյալը ներառնում է հատկանիշը, բայիմաստը, ստորոգումը (գնացի, խոսում եմ, ման է գալիս) և, արտահայտվելով որևէ խոնարհված բայով, կոչվում բայական պարզ ստորոգյալ, մի այլ դեպքում, արտահայտվելով այլ խոսքի մասով ու վերացական կամ էական բայով, կոչվում անվանական բաղադրյալ ստորոգյալ: Բայական պարզ ստորոգյալն արտահայտվում է բոլոր հինգ եղանակների դրական և ժխտական խոնարհման պարզ ու բաղադրյալ ժամանակաձևերով, իսկ բաղադրյալ ստորոգյալն արտահայտվում է գոյականով, ածականով, թվականով, դերանունով, առարկայացույց ու հատկանշացույց դերանուններով և վերացական կամ էական բայերով: Ընդ որում, պարզ ստորոգյալը պատասխանում է խոնարհված բայերին հատուկ հարցերին (ի՞նչ է անում, ի՞նչ է լինում, ի՞նչ է արել, ի՞նչ է լինելու, ի՞նչ եղավ, ի՞նչ անի...), իսկ բաղադրյալ ստորոգյալը՝ նշված խոսքի մասերին հատուկ հարցերին (ո՞վ է, ի՞նչ է, ինչպիսի՞ն է, քանի՞սն է, ո՞րն է...):¹

Նախադասության մասին երեխաների ունեցած նախնական գիտելիքները քերականական հասկացությունների վերածելու գործընթացն իրականացվում է հետևյալ մեթոդական շղթայով.

Խթանման փուլ: 1. Նախադասության մասին երեխաների ունեցած գիտելիքների և ունակությունների կրկնում, ամրակայում և խորացում: Այս խնդիրների լուծման

¹ Ավագյան Վ. Շարահյուսություն, Օժանդակ ձեռնարկ ուսուցիչ համար, Երևան, էջ 15-35:

նպատակով անհրաժեշտ է գրատախտակը բաժանել երկու մասի, ձախ մասում գրել մեկ նախադասության բառեր՝ խառը դասավորված, իսկ աջ մասում՝ նախադասությունը: Օրինակ՝

Անշնանային, բազմագույն Աշնանային այգու ծառերը

այգու, զգեստ, հագան, ծառերը բազմագույն զգեստ հագան:

Երեխաները կարդում են գրատախտակի ձախ մասում գրված բառերը և աջ մասի նախադասությունը:

Իմաստավորման կամ իմաստի ընկալման փուլ: Ուսուցիչը կարող է պահանջել, որ աշակերտները համեմատեն գրատախտակի ձախ և աջ մասերում գրված բառերը՝ տալով հետևյալ հարցերը. **բառերի ո՞ր խումբը կարելի է համարել նախադասություն և ինչո՞ւ:** Ինչպես և անհրաժեշտ է պատասխանի հիմնավորում:

Համեմատելու, հակադրելու միջոցով երեխաները գալիս են եզրակացության, աջ կողմի բառաշարքը միտք է արտահայտում, իսկ ձախ կողմի բառերը միտք չեն արտահայտում: Միտք բառը երեխաների համար այնքան էլ հասկանալի չի լինի, եթե այդ ուղղությամբ մեթոդապես ճիշտ աշխատանք չտարվի:

Կշռադաստման փուլ: Այս ինդիքը լուծելու համար յուրաքանչյուր սեղանի դրվում է մեկ ծրար՝ մեջը նկար, որտեղ պատկերված են գործողության մեջ գտնվող գոյականներ: Երեխաներն ուսուցչի հանձնարարությամբ նկարների շուրջ նախադասություններ են կազմում և եզրակացնում, որ նկարում պարկերված յուրքանչյուր առարկա մի գործողություն է կատարում: Հենց այդ էլ ամեն մի նախադասության միտքն է, որը նկարներում հաղորդվում է գույների միջոցով, իսկ մենք այդ միտքն արտահայտում ենք բառերով՝ նախադասությամբ: Երեխաները ուսուցչի օգնությամբ սահմանում են՝ բառերով արտահայտված միտքը կոչվում է նախադասություն:

Նախադասության կառուցվածքի մասին գաղափարի ձևավորման նպատակով երեխաներին դարձյալ պետք է բաժանել գործողության մեջ գտնվող գոյականներ կայացնող տարբեր նկարներ և առաջադրել դրանց շուրջ կազմել նախադասություններ: Այդ նախադասությունները ուսուցչի հանձնարարությամբ երեխաները պետք գրեն գրատախտակին:

Նախադասություններն իրար հետ համեմատելով և հաշվելով նրանց կազմի մեջ

մտնող բառերը՝ երեխաները եզրակացնում են, որ նախադասությունները կարող են կազմված լինել տարբեր քանակի բառերից: Հարցերի միջոցով երեխաները համոզվում են, որ այդ բառերից յուրաքանչյուրն իր տեղն ու դերն ունի նախադասության մեջ, մեկը ցույց է տալիս, թե ով է գործողություն կատարողը, մյուսը, թե ինչ գործողություն է կատարվել, երրորդը՝ երբ է կատարվել, չորրորդը՝ ինչպիսին է գործողությունը կատարողը և այլն: Դրանցից յուրաքանչյուրը նախադասություն կազմող, ամբողջացնող անդամ է:

7. ԵՐԿՐՈՐԴԱԿԱՆ ԱՆՊԱՄՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Նախադասության գլխավոր անդամներին ստորադասվող, լրացնող անդամները կոչվում են երկրորդական (երկրորդական են նաև, որովհետև դրանք ինքնուրույնաբար նախադասություններ կազմել չեն կարող): Երկրորդական անդամները լինում են ենթակայի և ստորոգյալի լրացումներ:

Նախադասության թեմայի ուսումնասիրության ռաջին փուլում աշակերտները միայն բացահայտում են գլխավոր և երկրորդական անդամների էությունը

•Գլխավոր

անդամները նախադասության հիմքն են:

•Նրանք

արտահայտում են նախադասության հիմնական միտքը:

•Երկրորդական անդամները ճշգրտում, որոշակիացնում, լրացնում են գլխավոր անդամների մասին տեղեկությունները:

Այս եզրակացություններին հասնելու համար շահեկան է երեխաների կազմած պարզ նախադասություններից մեկը գրել գրատախտակին և հարցերի միջոցով ընդարձակել: Օրինակ՝ Ծաղիկները ծաղկեցին: Հարցերի միջոցով որոշվում են ինչերը, ինչ արեցին: Ուսուցիչն առաջաչկում է ընդարձակել նախադասությունը և տալիս է համապատասխան հարցեր՝ պատասխան բառերն ավելացնելով նախադասության համապատասխան տեղերում: Այն հարցերի պատասխան-բառերի միջոցով ընդարձակված նախադասությունը գրատախտակին տեսնելով՝ երեխաները հասկանում են, թե նախադասության որ անդամը ստացավ լրացումներ, դարձավ ավելի ճշգրիտ: Ուսուցման այս փուլում երեխաները չեն որոշում երկրորդական անդամների տեսակները, սակայն որպեսզի հետագայում հնարավոր լինի ուսումնասիրել լեզվական այդ երևույթն ամբողջությամբ, երեխաները պետք է ձեռք բերեն նախադասության բառերի միջև կապեր ստեղծելու ունակություն, այսինքն՝ հարցերի միջոցով որոշեն, թե որ բառազույգերն են միմյանց լրացնում: Այս խնդրի լուծման համար կրտսեր դպրոցականներն աստիճանաբար պիտի գիտակցեն բառակապակցությունների հետևյալ հատկանիշները.

•Բառակապակցությունը մտքով և քերականորեն իրար կապված երկու բառերն են: Օրինակ՝ «Դաշտային ծաղիկներն առավոտյան բացվեցին» նախադասության մեջ երկու բառակապակցություն կա՝

1. Դաշտային ծաղիկներ,

2. Առավոտյան բացվեցին:

• Բառակապակցության մեջ մի բառը գլխավորն է, իսկ մյուս բառը՝ կախյալ: Գլխավորն այն բառն է, որից ծնվում է հարցը, կախյալը, որը պատասխանում է ծագած հարցին: Օրինակ՝ Դաշտային ծաղիկները առավոտյան բացվեցին: Ենթական և ստորոգյալը բառակապակցությունն չեն կարող կազմել, որովհետև նրանք հավասարգոր անդամներ են և փոխադարձաբար կապված են միմյանց:

Նախադասության մեջ բառակապակցությունների որոշման կարողության մշակումն իրականացվում է հաճախակի կատարվող վարժությունների ճանապարհով, որոնց միջոցով երեխաները սովորում են՝

• Նախադասություններն ընդարձակել, որոշել գլխավոր անդամներն ու տալ համապատասխան հարցերը,

Օրինակ՝ Արան (ի՛նչ արեց):

Արան գնաց :

(ինչպիսի՛) Արան (ի՛նչ արեց):

Աշխատասեր Արան

գնաց :

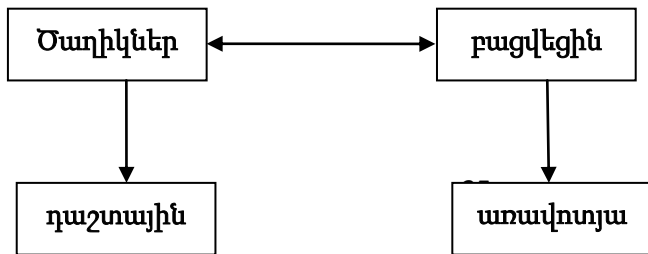
(ինչպիսի՛) Արան (ի՛նչ արեց) (որտե՛ղ) :

Աշխատասեր Արան գնաց տուն:

(ինչպիսի՛) Արան (ինչպե՛ս) (ի՛նչ արեց) (որտե՛ղ) :

Աշխատասեր Արան արագ գնաց տուն:

- Խառը դասավորված բառախմբերը վերադասավորել այնպես, որ ստացվի նախադասություն,
- Հարցերի միջոցով որոշել իրար հետ կապված բառերը՝ բառակապակցությունները,
- Բնագիրը բաժանել նախադասությունների, յուրքանչյուր նախադասության մեջ որոշել գլխավոր անդամները և իրար հետ կապված բառերը,
- Նախադասությունը վերլուծել և կառուցել նրա գծապատկերը՝ առանձին-առանձին ներկայացնելով գլխավոր անդամներն ու նրանց հետ կապված բառերը,



- Ուսուցչի առաջարկած գծապատկերի կամ հարցերի միջոցով նախադասություն կազմել,
- Տրված նախադասությունները դասավորել այնպիսի հաջորդականությամբ, որ ստացվի պատմություն:

Օրինակ ` Վերադասավորիր նախադասություններն այնպես, որ ստացվի տեքստ: Վերնագրիր և համեմատիր ընկերոջդ գրածի հետ:

Նա բուժեց շնիկի ոտքը: **Նա**
բացեց դուռը և տեսավ նույն շանը` մի ուրիշ շնիկի հետ: **Բժիշկը տեսավ**
մի վիրավոր շնիկ: **Որոշ ժամանակ անց բժիշկը**
դռան ճանկոտոց լսեց: **Բժիշկը հասկացավ, որ այդ շնիկն էլ էր**
ուզում բուժվել : **Բժիշկը տեսավ մի վիրավոր շնիկ:**
Նա բուժեց շնիկի ոտքը: **Որոշ ժամանակ անց բժիշկը դռան ճանկոտոց լսեց:** **Նա բացեց**
դուռը և տեսավ նույն շանը` մի ուրիշ շնիկի հետ: **Բժիշկը հասկացավ, որ այդ շնիկն էլ էր**
ուզում բուժվել :

Այս վարժություններից հետո աշակերտներն իրենք են եզրակացնում որ

- և ենթական, և ստորոգյալը ունեն լրացումներ,
- լրացումները լինում են երկու տեսակ` ենթակայի լրացումներ և ստորոգյալի լրացումներ,
- լրացումները պատասխանում են որ, որքան, ինչպիսի, երբ, ում, ինչի, որտեղ, ուր... հարցերին,
- հարցերը տրվում են նախադասության այն անդամի հետ միասին, որին լրացնում է տվյալ երկերեդական անդամը :

Աշակերտների մոտ որոշիչ – որոշման թեման ամրապնդելու համար կարող ենք տալ հետևյալ վարժությունների օրինակները

Օրվա դասի պլան դասարան 3-րդ

Դասի թեման - «Մեղուն ու հավը»: Նախադասության երկրորդական անդամները:

1. Զրույց Մեղվի և հավի մասին

Մտազրոհի միջոցով պարզում ենք, թե ինչ գիտեն մեղվի և հավի մասին:

2. Աշխատանք տեքստի բովանդակության կանխագուշակման շուրջ:

•Ինչ էք կարծում՝ Ինչու է տեքստը վերնագրված «Մեղուն ու հավը»: Ինչ կապ կարող են ունենալ միմյանց հետ մեղուն ու հավը, ինչի մասին կարող են զրույցել նրանք, կամ ինչի շուրջ կարող են վիճել:

•Այժմ կընթերցենք և կստուգենք, թե արդյոք ճիշտ են ձեր ենթադրությունները տեքստի բովանդակության վերաբերյալ

3. Զրույց տեքստի բովանդակության շուրջ՝ նախնական ընկալումը պարզելու նպատակով:

4. Տեքստի բարձրաձայն ընթերցում

5. Աշխատանքներ տեքստի բովանդակության շուրջ՝ վերլուծություններ և եզրահանգումներ կատարելու նպատակով:

•Աշխատանքների մոտավոր բովանդակությունը.

1.Ինչու էր հավը ծիծաղում մեղվի վրա

2.Մեղուն ինչից էր ենթադրել, որ հավն օրական հարյուր ձու է ածում:

3.Մեղուն ինչպես բացատրեց իր աշխատանքը:

4.Այս պատմվածքն զրելով հեղինակն ինչ նպատակ էր հետապնդում:

5.Կա տեքստում այնպիսի մի բան, որը ձեզ զարմացրեց կամ ստիպեց մտածել:

6.Աշխատանք լեզվական նյութի շուրջ

Կարելի է կազմակերպել «Ընդարձակեք նախադասությունները» դիտակտիկ խաղը: Սովորողները բաժանվում են խմբերի յուրաքանչյուր խմբին տրվում է կարմիր և կապույտ ծրարներ: Մի գույնի ծրարների մեջ լցնել պարզ համառոտ նախադասություններ կազմող բառեր: Խմբերը պարզ համառոտ նախադասությունները կազմող բառերով կազմում են նախադասություններ և որոշում, թե մյուս ծրարի մեջ դրված որ բառերով կարող են ընդարձակել ստացված նախադասությունները: Այդ բառերը դնում են համապատասխան տեղում և կարդում:

7.Առաջադրանքները ինքնուրույն աշխատանքի համար

«Ինքնուրույն աշխատանք» պաստառի վրա փակցվում են գունավոր ինքնակաշուն թղթեր, որոնց վրա գրված են տարամակարդ առաջադրանքներ:

Դեղին թուղթ (I մակարդակ) - Կազմիր նախադասություններ՝ հետևյալ նախադասությունների կառուցվածքով (միայն գլխավոր անդամներից կազմված):

Մեղուն թռչում է: **Հավն**
ածում է:

Կանաչ թուղթ (II մակարդակ) – **Հավն ածում է:** Լրացրու այս նախադասությունը (ինչպիսի) **հավն ածում է (ինչ): Խատուտիկ հավը ածում է ձու:**

Վարդագույն թուղթ (III մակարդակ) – Կազմիր նախադասություններ՝ հետևյալ նախադասությունների կառուցվածքով (միայն գլխավոր անդամներից կազմված):

Անին սովորում է:

Թռչունները չվում են:

Ընդարձակել այս նախադասությունները:

(Խելացի Անին սովորում է դասերը) :

(Մրսած թռչունները չվում են տաք երկրներ):

8. Կշռադատում

Անդրադարձ իրականացնել տարբերակներ

- Ինչ նոր բան ավելացրեց նկարագարումը պատմվածքի բովանդակությանը:
- Գրել հնգյակ մեղու կամ հավ մեկնաբաներով (իրենց ընտրությամբ)

Տնային առաջադրանք առ. 21 էջ 117

Ուսուցիչը միավորային գնահատման է ենթարկում որոշ սովորողների և հիմնավորում է գնահատականը: