ԱՐԱՐԱՏ ՂԱՐԻԲՅԱՆ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏԻ ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

491·991071
2-47

1937

04 MAY 2010

ՀԽՍՀ ՊԵՏ. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

491.99 (077)
Ղ-47

ԱՐԱՐԱՏ ՂԱՐԻԲՅԱՆ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՅԵՎ ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Ձեռնարկ բուհերի ուսանողու-
թյան յեվ ուսուցչության համար

ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՎԱԾ Է ԼՈՒՍԺՈՂԿՈՄԱՏԻ ԿՈՂՄԻՑ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏԻ ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

1938 թ.

19 JUN 2013

11-007

4892
39

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՅԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՑ

Գրաբարի քերականությունն ստեղծվել է 7-րդ դարում։ Այդ քերականության վրա աշխատել են հունաբան դպրոցին պատկանող Մովսես Քերթողը, Ստեփանոս Սյունեցին, Անանիա Շիրակացին, Դավիթ Փիլիսոփան և այլ հեղինակները։ Հայոց քերականության հիմնադիրներն իսկապես վոչ թե իրենց կողմից են հնարել քերականությունը, այլ թարգմանել ու մեկնել են Դիոնիսիոս Թրակացի հույն քերականի աշխատությունը։

Այդ հունաբաններն են ստեղծել հայոց լեզվի քերականության համարյա ամբողջ տերմինոլոգիան, հիմնականում նաև այդ տերմիններով արտահայտվող հասկացողությունները։

Այդ հեղինակների քերականությունն ընդգրկում է պրիմիտիվ հնչյունաբանությունը, ապա ձևաբանությունը և բառագիտությունը միախառնված։

Հայոց քերականությունն այնուհետև հիմնականում կրկնել է այս հեղինակների աշխատությունները, և միայն 18-րդ դարում գրաբարի նոր քերականության հիմնադիրը՝ Չամչյանը սիստեմավորել և նոր կարգ է ստեղծել քերականության մեջ։

Չամչյանի քերականությունը լույս տեսավ 1779 թվին, բայց նրանից առաջ 1711 թ. տպագրվել էր հոլանդացի հայագետ Սկրոդերի Tesaurus linguae armeniacae *(«Գանձ արամյան եզվի») գիրքը, վոր լատիներեն գրված հայոց լեզվի պատմությունն է և ամփոփում է իր մեջ նաև գրաբարի համառոտ քերականությունը՝ կլասիկ լեզուների քերականության սիստեմով։ Չամչյանն ունեցավ խոշոր հաջորդներ (Տեր Ավետիքյան, Բագրատունի, Այտընյան, Չալըխյան, Գարագաշ և ուրիշները), վորոնք մշակեցին գրաբարի քերականությունն ամենայն մանրամասնությամբ։ Գրաբարի քերականությունը գրվում է նաև այժմ, սակայն մեր հիշած հեղինակները մնում են առայժմ գրաբարի քերականությունը սպառիչ կերպով կազմող հեղինակներ։ Գրաբարի լուրջ քերականություն կազմել է նաև մեծ լեզվաբան Մառը։*

Աշխարհաբարի քերականություն առաջին անգամ գրել է Մխիթար Աբբան թուրքերեն լեզվով։ Սակայն նա հաջորդներ չի ունեցել։

Այտընյանի քերականու-թյունը

Արևմտահայ աշխարհաբարի քերականության հիմնադիր պետք է համարել Ա. Այտընյանին, վորի գիրքը՝ «Քննական քերականություն արդի հայերեն լեզվի» լույս տեսավ 1866 թվին։ Այս գիրքն ունի յերեք մաս, այս յերեք մասին նախորդում է մի ներածական, վոր կոչվում է «Նախաշավիղ» և ընդգրկում է շուրջ 330 էջ։ Դա մի փորձ է գիտականորեն մեկնաբանելու հայոց լեզվի մի շարք հանգուցային խնդիրները, ինչպես և հիմնավորելու, վոր աշխարհաբար լեզուն հետևողական սիստեմի լեզու յե և իրավունք ունի իբրև գրական լեզու գոյություն ունենալու։ Այդ ներածականի մեջ տրված են նաև հայերեն բարբառների մասին տեղեկություններ, ինչպես և հայ բարբառների 1-ին դասակարգումը։ Մի շարք խնդիրներ, վոր լուծել է Այտընյանը, մինչև հիմա էլ դեռ անվիճելի յեն։

Այդ գրքի առաջին և յերկրորդ մասերը բաղկացած են 267 էջից և ընդգրկում են ամբողջ քերականությունը (ստուգաբանություն և շարադրություն)։ Շարահյուսության հասկացողությունը Այտընյանը փոխարինում է «շարադրություն» հասկացողությամբ, վոր զգալի տարբերություն ունի շարահյուսությունից։ Հեղինակը նախադասության անդամների տարբերակված հասկացողություն չունի, նախադասության մեջ ընդունում է 3 անդամ, վորոնք հավասարազոր են միմյանց. դրանք են՝ բայ, բայական անուն և խնդիր։ Շարադրություն ասելով Այտընյանը հասկանում է յերեք հիմնական կատեգորիաներ՝ համաձայնություն, խնդրառություն և կիրառություն։ «Համաձայնություն» կատեգորիայի տակ հասկանում է գոյականի համաձայնությունը բայի հետ, ածականինը գոյականի հետ և անվանը անվան հետ։ Վերջինս բաժանում է յերկու տեսակի՝ գոյականը գոյականի հետ և անունը անվան հետ։ Գոյականի համաձայնությունը գոյականի հետ հեղինակը հասկանում է բացահայտիչի և բացահայտյալի համաձայնությունը, իսկ «անունն անվան հետ»՝ համաձայնությունը նա հասկանում է իբրև հատկացուցիչի և հատկացյալի համաձայնությունը։ Խնդրառությունը Այտընյանը բաժանում է հետևյալ տեսակների՝ սեռի խնդիր, բնության խնդիր, ածական խնդիր, դերբայների խնդիր, թվական և մականվան խնդիր։ Սեռի խնդիրն ըստ հեղինակի արտահայտվում է հայցական և բացառական հոլովներով։

Բնության խնդիրն արտահայտվում է բոլոր հոլովներով,

իսկ ածական խնդիրն՝ ուղղականով, տրականով, բացառականով, գործիականով։

Կիրառության կատեգորիան Այտընյանը հասկանում է իբրև խոսքի մասերի և հոլովների կիրառություն։

Ինչպես տեսնում ենք, Այտընյանի շարադրությունը վոչ թե նախադասության անդամների սահմանումն է, այլ բառերի կիրառությունը և փոխադարձ կապը նախադասության մեջ։ Այս տեսակետի մեջ զուգակցված են տրամաբանությունը և ֆորմալիզմը։ Հեղինակն ավելի շատ բառերով և նրանց շարակցական ձևերով է զբաղված, քան բառերի արտահայտած իմաստով, այսինքն այն իրականությամբ, վորի արտահայտիչն են բառերը նախադասության մեջ։

Հնչյունաբանություն՝ գիտական իմաստով, հեղինակը չունի։

Ձևաբանությունը կոչում է ստուգաբանություն, վոր կառուցել է հետևյալ ձևով.

«Մասունք բանին» կոչելով խոսքի մասեր, նա բաժանում է դրանք յերկու հիմնական տեսակի՝ փոփոխական և անփոփոխ։ Ըստ հեղինակի փոփոխական խոսքի մասերն են՝ անուն, դերանուն, բայ, դերբայ, մակբայ, իսկ անփոփոխ խոսքի մասերն են՝ նախադրություն, շաղկապ, միջարկություն։

Բայից բացի, փոփոխական խոսքի մասերը բաժանում է յերկու տեսակի՝ գոյական և ածական, ըստ վորում ստացվում է՝ անուն գոյական և անուն ածական, դերանուն գոյական և դերանուն ածական, դերբայ գոյական և դերբայ ածական։ Հետևաբար հեղինակը խոսքի մասերը բաժանելով տրամաբանորեն՝ չի պահպանում այդ տրամաբանությունը մինչև վերջ, այլ անցնում է ձևին և կատեգորիան բաժանում՝ գոյականի և ածականի, այսինքն՝ ինքնուրույն գործածվող բառերի և վոչ ինքնուրույն գործածվող բառերի (տես՝ սխեմա № 1)։ Հետագայում ֆորմալիստական շկոլան օգտագործում է Այտընյանի այդ ֆորմալիզմը, վորպես քերականության հիմնական յելակետ, խոսքի մասերի դասդասման առանցքային սկզբունք, ըստ վորում բոլոր խոսքի մասերը բաժանում է յեր-

կու կատեգորիայի՝ ինքնուրույն գործածվող և ոչ ինքնուրույն գործածվող։ Այսպես ֆորմալ ձևով բաժանելուց հետո, ֆորմալիստական շկոլան յուրաքանչյուր կատեգորիա բաժանում է ըստ իմաստի (բուն գոյական, դերանուն գոյական, դերբայ գոյական, թվական գոյական)։

Հետևաբար Այտընյանին մենք կարող ենք բնորոշել իբրև տրամաբանական ֆորմալիզմի ներկայացուցիչը (գուցե ավելի ճիշտ կլիներ ասելու ֆորմալ տրամաբանության ներկայացուցիչը) քերականության մեջ։

Պալասանյանի քերականությունը

Այտընյանը հիմնադիրն էր արևմտահայ աշխարհաբար քերականության։

Արևելահայ աշխարհաբար լեզվի քերականության հիմնադիրն է Պալասանյանը, որի «Քերականություն մայրենի լեզվի» գիրքը լույս տեսավ 1874 թվին։ Առանց փոփոխության այդ գիրքն ընդունվեց մեր դպրոցներում և մինչև 1906 թիվը հինգ անգամ վերահրատարակվեց։ Պալասանյանի քերականությունը դարձավ ամենամասսայականը մեր դպրոցում և իր սիստեմի շնորհիվ համակրանք ու հետաքրքրություն ստեղծեց դեպի քերականական գիտությունը։

Պալասանյանը կազմեց այժմյան իմաստով շարահյուսություն և ձևաբանություն։ Այդ հեղինակի գրքի հնչյունաբանության բաժինը նույնքան պրիմիտիվ էր, որքան և Այտընյանինը։

Պալասանյանը շարահյուսության մեջ տվեց նախադասության անդամների հասկացողությունը, ինչպես և նախադասության՝ որպես խոսքի միավորի հասկացողությունը։

Նախադասության ենթական ու ստորոգյալն ընդունեց իբրև գլխավոր անդամներ, ենթակայի լրացումներ ընդունեց հատկացուցիչը և բացահայտիչը, իսկ ստորոգյալի լրացումներ՝ լրացուցիչները և պարագայական բառերը (գործողության տեղը, որպիսությունը, ժամանակը, նպատակը կամ պատճառը)։

Այս կառուցվածքից նկատում ենք, որ Պալասանյանը շարահյուսությունը կառուցում է տրամաբանական հիմունքով, միայն չի պարզաբանում կամ պատկերացնում նախադասության բոլոր չորս հատկանիշները։

Թեև հեղինակը խոսքի մասին գաղափար ունի, բայց չի կարողանում սահմանել խոսքը և կապել այն մտածողության հետ։

Պալասանյանի համար պարզ չի նաև, թե ինչ է միտքը։

Պալասանյանը որոշիչի ըմբռնումը չունի և այն նույնացնում է հատկացուցիչի հետ։ «Ինդիր» հասկացողությունն արտահայտում է լրացուցիչ բառով։

Ձևաբանությունը բաժանում է 10 խոսքի մասերի՝ գոյական, ածական, բայ, մակբայ, դերանուն, թվական, դերբայ, նախադրություն, շաղկապ, ձայնարկություն։

Ինչպես տեսնում ենք, խոսքի մասերի դասդասումը կատարված է տրամաբանական սկզբունքով, միայն դերանունները բաժանվում են յերկու տիպի (ֆորմալ յեղանակով)՝ գոյականի և ածականի։

Հայերենի դերբայը Պալասանյանն ընդունում է որպես առանձին խոսքի մաս, և նկատելի յէ, որ հայերենի դերբայների առանձնահատկությունը հեղինակը լավ չի պատկերացնում։ Հենց դրա հետևանքով էլ Պալասանյանի քերականության մեջ բոլորովին բացակայում է անկատար դերբայի ըմբռնումը (գրում, կարդում)։

Այդ ամենից իրավունք ունենք յեզրակացնելու, որ Պալասանյանը քերականության մեջ ներկայացնում է տրամաբանական ուղղությունը, որը լեզվի արտահայտած իրականությունն ավելի լավ է ըմբռնում, քան ֆորմալիզմը։ Սակայն Պալասանյանի ուղղությունը թերատեսում է լեզվի ձևական կողմը, նույնացնում է քերականությունը տրամաբանության հետ, չի պարզում լեզվի առանձնահատկությունը և նրա ձևական առավելությունները, որոնցով լեզուն դառնում է իրական գիտակցություն։

Պալասանյանի քերականության սիստեմը մանկավարժական տեսակետից ավելի ընդունելի և պարզ է, սակայն քերականությունը նա մասամբ լեզվից կտրում է և առանձնացնում, դարձնելով այն սխեմատիկ գիտություն։

Գալստանյանի քերականության սխեմն ընդօրինակված է ռուսական քերականագետ Բուսլաևի սխեմից (տես՝ սխեմաները № № 2 և 3)։

Ֆորմալ-հոգեբանական և ֆորմալիստական քերականությունը

70-ական թվականներից սկսած բուրժուական լեզվաբանության մեջ սկիզբ առավ մի նոր ուղղություն, որը հակադրվում էր տրամաբաններին և որը հակված էր լեզվի մեջ տեսնելու միայն ձև։ Այդ ուղղությունը, որ հետո ստացավ «կրտսեր քերականների դպրոց» անունը, լեզուն համարում էր սուբյեկտիվ յերևույթ։ Նա պնդում էր, թե ազգային լեզու, ժողովրդի լեզու, գյուղի լեզու, մի խոսքով որևէ ընդհանուր լեզու գոյություն չունի, այդպիսի լեզու ֆիկցիա յե։ Գոյություն ունի միայն անհատի լեզու, որ հանդիսանում է անհատի հոգեբանության արտահայտության միջոցը։ Ըստ այդ շկոլայի լեզվի առանցքը կազմում է նախադասությունը, որի միջուկն է բայը, որի էական մասը նրա՝ դեմք ցույց տվող վերջավորությունն է, որովհետև դրանով արտահայտվում է ստորոգումը։

Ստորոգում համարվում էր անհատի հոգեբանության մեջ կատարվող պրոցեսի այն մոմենտը, յերբ մի առարկայի վերագրըվում է մի հատկանիշ։ Այդ շկոլան մտածում էր, թե հոգեբանության, մտածողության, դատողության, հոգեկան աշխարհի ամբողջ էությունն այդ ստորոգումն էր, բայացումը (պրեդիկացիա), մնացած ամեն ինչ համարվում էր այդ ստորոգման լրացում։ Դրանից ստացվում է, թե առարկան և հատկանիշը լրացնում են միայն հոգեբանական պրոցեսի այդ մոմենտը։ Իսկ որովհետև ստորոգումն արտահայտվում էր բայի դեմքով՝ այսինքն դեմքի վերջավորությամբ, հետևաբար լեզվի մեջ, խոսքի մեջ, նախադասության մեջ էականը դեմքի վերջավորությունն է, մի մասնիկ, որի լրացումը դառնում են բայի իմաստը, յենթական, ստորոգյալը և այլն։

Այս ձևով ֆորման, ձևը դառնում է առանցք՝ միջուկ, իսկ ռեալականություն արտահայտող բառերը դառնում են այդ ձևի լրացում։ Ահա ֆորմալիզմի էությունը, ֆորմալիզմի լեզվաբանական սկզբունքը։

Հասկանալի յե, որ լեզվաբանական ու քերականական այդ սկզբունքի հիմքը սուբյեկտիվ հոգեբանությունն է, որի աղբյուրը տխրահիշատակ տերտերի՝ Բերկլիի սուբյեկտիվ իդեալիզմն է։

Որովհետև ստորոգումն արտահայտող մասնիկը գտնում ենք միայն բայերի մեջ, որոնց վերջավորությունն է այն, ուստի ըստ ֆորմալիստների խոսքը կամ նախադասությունն ինքը բայն է, մնացած ամեն ինչը բայի լրացումներ են։ Այս շկոլան բնորոշվում է իբրև ֆորմալ հոգեբանական շկոլա, սակայն դպրոցական քերականության մեջ հոգեբանությունն էլ դեն նետվելով, մնում էր միայն չոր ու ցամաք ֆորմալիզմը։

Ըստ այդ շկոլայի բայի լրացումները յերկու տեսակ են լինում՝ ըստ նշանակության և ըստ պաշտոնի։

Լրացումներն ըստ նշանակության լինում են գոյական և մակդիր, գոյականները լինում են՝ անուն, դերանուն, անունները լինում են՝ անուն նեղ մտքով, թվական և դերբայ, դերանունները լինում են՝ անձնական, ցուցական և այլն։

Մակդիրները լինում են՝ ածական և մակբայ, ածականները լինում են՝ անուն, դերանուն, հոդ, մակբայները լինում են՝ անուն, դերանուն, դրանցից յուրաքանչյուրն էլ իր հերթին ունի իր ստորաբաժանումը և այդպես անվերջ։ Բայի լրացումները լինում են՝ ստորոգյալ, վերադիր պարագաներ, յենթակա, խնդիր և այլն, դրանք էլ ունեն իրենց ստորաբաժանումները։

Կապը, շաղկապը խոսքի մասեր չեն համարվում, այլ խոսքի մասնիկներ (տես՝ սխեմա №№ 4 և 5)։

Կան մի քանի հիմնական հարցեր, որոնք անջրպետում են ֆորմալ հոգեբանական դպրոցն իսկական գիտությունից։ Այդ հարցերում կատարած սխալները մերկացնում են այդ ուղղությունը իբրև իդեալիստական գիտություն։ Շատ թեթևակի շոշափենք այդ հարցերից յերեքը։

1. Խոսք և նախադասություն։

Ֆորմալիստները խոսքն ու նախադասությունը նույնացնում են, նրանք ասում են՝ «խոսք կամ նախադասություն»։

Դրան համապատասխան ֆորմալիստները նույնացնում են մտածությունն ու միտքը, որից ստացվում է, թե խոսքը մտածության արտահայտությունն է բայով: Մինչդեռ մտածողությունը բարձրագույն ձևով կազմակերպված մատերիայի հատկությունն է, մտածությունը՝ այդ հատկության կոնկրետացումը, իրացումը մի նյութի կամ մի խնդրի շուրջը, իսկ միտքը՝ այդ մտածության միավորը:

Այդ է պատճառը, որ իրական գիտակցություն է լեզուն, որի կոնկրետ արտահայտությունն է խոսքը, որի միավորն է նախադասությունը: Նշանակում է՝ մտածողությունը հավասար չէ մտածության, որը հավասար չէ մտքին: Նույն անալոգիայով՝ լեզուն հավասար չէ խոսքին, որը հավասար չէ նախադասության:

Մտածությունը հաճախ կազմված է լինում մի մտքից: Մտածությունը կարող է կազմված լինել նաև հազարավոր մտքերից:

Դրան համապատասխան խոսքը կարող է բաղկացած լինել մի նախադասությունից կամ հազարավոր նախադասություններից:

Յեթե մի նախադասությամբ սպառվում է մտածությունը, ապա դա կազմում է մի խոսք: Իսկ յեթե այդ մտածությունն արտահայտելու համար մի գիրք է գրվում, այդ էլ կազմում է մի խոսք: Յեվ ահա խոսքի ու նախադասության զուգադիպության դեպքը վերցնելով որպես ընդհանուր կանոն, ֆորմալիստները բնականաբար ընկնում են սխալանքի մեջ և նույնացնում խոսքն ու նախադասությունը:

Խոսքի ըմբռնում կա բոլոր լեզուների մեջ:

ֆրանսերեն	անգլերեն	գերմաներեն	ռուսերեն	հայերեն
langue	language	Sprache	язык	լեզու
parole	speech	Rede	речь	խոսք
propositon	propostion	Satz	предложение	նախադասություն

Յեթե խոսքը և նախադասությունը նույնացնենք, ապա յերկրորդ շարքը հավասար կլինի յերրորդին և կստացվի՝ խոսք կամ նախադասություն:

Նախադասությունը կարող է խոսք լինել, բայց խոսքը միշտ էլ նախադասություն չէ: Յերբեմն խոսքը հավասար է նախադասության պլյուս ձայնարկություն, կոչական բառ և այլն: Իսկ ըստ ֆորմալիստների՝ ձայնարկությունը խոսքից դուրս է, իսկ ինչ որ խոսքից դուրս է, նաև լեզվից դուրս է:

Տրամաբանական ու լեզվական կատեգորիաների սխեման կլինի հետևյալը՝

մտածողություն → լեզու
↓ ↓
մտածություն → խոսք
↓ ↓
միտք → նախադասություն

2. Խոսքի մաս և նախադասության անդամ:

Խոսքի մասի ըմբռնումից է բղխում խոսքի մասերի (մասունք բանի) և նախադասության անդամի ըմբռնումը:

Ըստ ֆորմալիստների բայն ու լրացական բառերը, որոնցից կազմվում է խոսքը, կոչվում են «խոսքի մասեր կամ նախադասության անդամներ»:

Յեթե տարբերություն չկա խոսքի մասերի և նախադասության անդամների միջև, ապա տրամաբանորեն պիտի հետևի, որ պետք է ունենալ տերմինների մի շարք՝ կամ խոսքի մասերի (գոյական, ածական և այլն) կամ նախադասության անդամների՝ (յենթակա, ստորոգյալ, պարագա և այլն):

Այդ դեպքում այդ կնշանակի, թե բառերը քերականորեն ճանաչելիս պետք է առաջնորդվենք նրանց ֆունկցիայով, կամ առնվազն գերակշիռ տեղը տանք ձևին ու գործածությանը և ոչ իմաստին:

Խորհրդային լեզվաբանությունը տարբեր է մտածում:

Բառերը պետք է ճանաչել յերկու կերպ. մեկ՝ ըստ լեքսիկական, ռեալ, իմաստային արժեքի, մեկ էլ ըստ ֆունկցիոնալ արժեքի:

Միայն շատ քիչ դեպքերում, նույնիսկ հազվագյուտ, կարիք է զգացվում բառը ճանաչել ֆունկցիայով:

Բառերի 99 տոկոսն ըմբռնվում են վորպես իմաստ արտահայտողներ՝ անկախ նախադասության մեջ գործածվելուց, միայն հազվագյուտ դեպքերում բառի կատեգորիան վորոշվում ե նրա ֆունկցիայով։ Յեթե բառերի կատեգորիան վորոշվեր միայն ֆունկցիայով, այդ դեպքում հայերենի մեջ խոսքի բոլոր մասերը կխառնվեյին իրար հետ։

Հայերենում համարյա խոսքի բոլոր մասերը գործածվում են իբրև գոյական և ածական (փոխանունություն), իսկ քանի վոր ածականը ևս կարող ե գոյականաբար գործածվել, իսկ գոյականները՝ ածականաբար, ուրեմն ֆորմալիստորեն դատելով կջնջվի խոսքի մասի հասկացությունը, մի հասկացություն, վոր նշան ե զարգացած մտածողության և զարգացած քերականության, ինչպես վկայում ե Մառը, թե՝

«Հնչական լեզուն... սկսվել ե շարահյուսությունով, մի կառուցվածքով, վորից աստիճանաբար ձևավորվում են նախադասության մասերը (անդամները—Դ.), վորոնք վորոշվում են խոսքի մեջ բռնած իրենց տեղով։ Խոսքի մասեր դեռ չկային» *)։

«Խոսքի մասերի գոյացման հաջորդականության մասին նույնպես կարելի յե խոսել կոնկրետ կերպով, յերբ նրանց մեջ յերևում են ձևի նշաններ, վորոնք ամրացնում են նրանց ֆունկցիան՝ վորպես այս կամ այն խոսքի մասի» **)։

Քերականական կատեգորիաների ճանաչման ֆորմալիստական յեղանակը չի բղխում մեր մեթոդոլոգիայից, այլ դա բղխում ե մեր իրականության մեջ ջախջախված մեթոդոլոգիայից՝ իդեալիզմից։

Խոսքի մասերի ըմբռնումը բառերի իմաստային ըմբռնումն ե, ընդհանուր ըմբռնումը, իսկ նախադասության անդամների ըմբռնումը, բառերի ֆունկցիոնալ ըմբռնումն ե, մասնավոր կիրառության ըմբռնումը։

*) Н. Я. Марр, т. II, стр. 417.
**) Там же, т. II, стр. 105.

Այդ տեսակետով ել առաջնորդվելով, խորհրդային լեզվաբանությունը բառերը բաժանում ե հետևյալ կատեգորիաների,

ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ. գոյական, ածական, թվական, դերանուն, բայ, մակբայ, կապ, շաղկապ, ձայնարկություն։

ՖՈՒՆԿՑԻՈՆԱԼ. յենթակա, ստորոգյալ, վորոշիչ, հատկացուցիչ, բացահայտիչ, խնդիր, պարագա։ (Տես՝ սխեմա № № 6, 7)։

3. Նախադասության գլխավոր անդամներ։

Ֆորմալիստները նախադասության գլխավոր անդամ համարում են բայը և այդ ել այն պատճառով, վոր նա իր մեջ կրում ե ստորոգումն արտահայտող վերջավորությունը, վորից ստացվում ե, թե նախադասության գլխավոր անդամը բայի վերջավորությունն ե, նախադասության մյուս անդամները՝ հատկապես յենթական ու ստորոգյալը, համարվում են բայի լրացումներ։

Ակնբախ կերպով այդ սխեմի մեջ գերակշռություն տված ե ձևին, ձևը հայտարարված ե ամեն ինչ, իսկ յենթական ու ստորոգյալը, վորոնք հանդիսանում են ոբյեկտիվ ռեալականության, նյութի և իր շարժման արտահայտիչները, համարվում են լրացում։ Ըստ վորում ֆորմալիստի համար աշխարհաճանաչության, աշխարհի գոյության յելակետը իր սեփական հոգեբանությունն ե, ամբողջ աշխարհը, ոբյեկտիվ աշխարհը նրա դատողության լրացումներն են։

Ընկ. Լենինն այդ առթիվ ասում ե. «Իրականում նյութը վորպես «յենթակա» բնության միջից մտավորապես վերացնելը նշանակում ե միտքը ռեալյան ընդունել վորպես «յենթակա» (այսինքն վորպես ինչ վոր սկզբնական յելակետային բան՝ անկախ նյութից) փիլիսոփայության մեջ։

Վերացվում ե սակայն վոչ թե «յենթական», այլ զգայողականության ոբյեկտիվ աղբյուրը, և «յենթակա» յե դառնում զգայողականությունը, այսինքն ստացվում ե բերկլիական փի-

լիսոփայություն»*)։ Ապա նաև՝ «Էականն այն է, որ շարժումն առանց նյութի մտածելու փորձը առաջ է քաշում միտքը, կտրված նյութից, այս է հենց փիլիսոփայական իդեալիզմը **)։

Այս ամենահեղինակավոր խոսքերից հետո ոչինչ չի մնում ասել ֆորմալիզմի մասին, որովհետև լենինիզմը միանգամից ջախջախում ու հողմացրիվ է անում դրանով ֆորմալիզմի բոլոր հետքերը։ Խորհրդային քերականագիտությունը նախադասության գլխավոր անդամներ ընդունում է յենթական ու ստորոգյալը միասնաբար, որոնք նախադասության մեջ արտացոլում են գիտակցված օբյեկտիվ իրականության առարկան ու իր հատկանիշը, նյութն ու իր շարժումը (փիլիսոփայական լեզվով ասած)։

Ռուսական ֆորմալիզմի, հոգեբանական ֆորմալիզմի ամենացայտուն ներկայացուցիչն է Օվսյաննիկով—Կուլիկովսկին, որի աշակերտը՝ Պեշկովսկին հեղինակեց ռուսական ֆորմալիստական քերականությունը և իր կողմնակիցների հետ միասին ներմուծեց խորհրդային դպրոցը։ Այդ ֆորմալիստական քերականությունը դուրս վռնդվեց խորհրդային դպրոցից ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ 1931 թ. սեպտեմբերի 5-ի և 1932 թ. օգոստոսի 25-ի պատմական որոշումներից հետո։

Ֆորմալիզմը սկսեց թափանցել հայկական դպրոցները Էջմիածնի հովանավորությամբ՝ 1906 թվից սկսած և 1937—38 թվերին միայն դուրս վռնդվեց մեր դպրոցներից։

Մեթոդական տարբեր ուղղությունները

Լոգիկական (տրամաբանական) դպրոցի քերականության ուսուցման մեթոդիկան դեդուկտիվ մեթոդն էր, կանոններն անգիր անելու մեթոդը միայն։

Ֆորմալիստական քերականության մեթոդիկան դիտելու մեթոդն էր՝ ինդուկտիվ մեթոդը, որի էությունն այն էր, թե աշակերտը պետք է «դիտի» լեզվական յերևույթները և ինքն իրեն յեզրակացությունների հանգի, յուրաքանչյուր անգամ «արդեն հայտնագործված Ամերիկան նորից հայտնագործի»։

*) Ленин—Материализм и эмпириокритицизм, стр. 221. 1931 г.
**) » » » » 220. 1931 г.

Ֆորմալիստական քերականության մեթոդիկան չէր պահանջում որոշակի ձևակերպումներ, սահմանումներ և ամբողջ քերականության ուսուցումը ամփոփում էր ուղղագրությանը նպաստող կանոնների ուսուցման մեջ։

Այդ մեթոդիկան սնանկ դուրս յեկավ պրակտիկայում, և, նույնիսկ, իրենք ֆորմալիստները գտան այդ մեթոդի արատները՝ աննպատակ լինելը, անտեղի ժամանակ վատնելը և անընդունակությունը որևէ բան սովորեցնելու։

Խորհրդային քերականության մեթոդիկան կառուցվում է այն հիմունքով, որ լեզուն իրական գիտակցություն է, որ քերականություն սովորեցնելը նշանակում է լեզվական յերևույթներն աշակերտին գիտակցել տալ, նորմավորել, կանոնի տակ դնել ամբողջ լեզուն, մշակել ունակություն՝ քննելու, կատեգորիզացիայի յենթարկելու բառերը, հասկանալու նրանց իմաստը, մասնավոր յերևույթներից ընդհանրացումներ կատարելու և կատարած ընդհանրացումները կոնկրետացնելու ամեն մի տեքստի և ամեն մի հատվածի վրա։

Ըստ խորհրդային քերականության և մեթոդիկայի քերականության ուսուցումը, դա գիտության ուսուցում է, լեզվական գիտության հիմունքներին տիրապետելու ուսուցում։

I

ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՅԵՎ ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

4872
39

I. ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

2. Նախադասության ուսուցումը տարրական դպրոցում

Քերականությունը հանդիսանում է կոնկրետ լեզվի օրինաչափությունների և օրենքների սիստեմի գիտություն և որպես այդպիսին օժանդակում է մեզ սովորելու տվյալ լեզուն։ Կարելի է, իհարկե, առանց քերականության լեզու սովորել։ Այսպես են սովորում բոլորն իրենց մայրենի լեզուն։ Եվ ընդհակառակը, լինում են դեպքեր, երբ մի որևէ լեզվի քերականություն շատ լավ գիտես, բայց այդ լեզվով խոսել չես կարողանում։ Նշանակում է, չպետք է թերագնահատել քերականությունը, բայց և լեզու ասելով չպետք է հասկանալ միայն քերականություն։ Քերականության յուրացումը նշանակում է առանձին օրենքների միջոցով լեզվական բազմաթիվ ձևերի յուրացում, որ առանձին-առանձին սովորելիս երկար ժամանակ է պահանջում և մեծ դժվարություն պատճառում։ Իհարկե, բոլոր հայերեն խոսողները խոսում են քերականորեն կանոնավոր, սակայն նրանք գիտեն միայն այն բարբառի քերականությունը, որով նրանք խոսում են։ Այսպես, ասենք՝ զանգեզուրցին առանց սխալի, առանց քերականական որևէ դժվարությունների խոսում է իր բարբառով, նույնը և լենինականցին և այլն։

Առանց քերականություն սովորելու յուրաքանչյուրն իր բարբառային լեզվի սիստեմը շատ լավ գիտե։ Դպրոցներում սակայն ավանդվում է հայերեն գ ր ա կ ա ն լ ե զ ու ն։ Այդ գրական լեզուն իր բազմաթիվ տարրերով տարբեր է բարբառներից։ Այդ տարբերությունն է պատճառը, որ բարբառներով խոսող

մարդիկ գրականով սխալ են խոսում։ Ուստի քերականության ուսումնասիրությունը, կամ ավելի ճիշտ, հայերեն քերականության ուսումնասիրությունը նշանակում է գրական լեզվի քերականության ուսումնասիրություն։

Մեր ծրագրերում տրված քերականությունը գրական լեզվի քերականությունն է, և, եթե հիմնավոր կերպով չանցնենք այդ քերականությունը, իհարկե հնարավոր չի լինի գրական լեզու սովորեցնել բարբառախոս աշակերտներին ու սովորողներին ընդհանրապես այն չափով, վոր նրանք գրական լեզվով անսխալ խոսեն։

Քերականությունն ավանդելիս մեր սկզբունքը պետք է լինի լեզվի և մտածողության դիալեկտիկական միասնության ըմբռնումը։

Վորպեսզի քերականությունն իմաստավորվի և հեշտությամբ առարկայանա աշակերտի ըմբռնողության մեջ, բոլոր բացատրությունները պետք է կառուցել այն հիմունքով, վոր լեզուն արտահայտում է մարդու գիտակցած, հասկացած իրականությունը։

Նախադասությունը հիմնականում արտացոլում է մի առարկայի շարժման՝ գործողության կամ վիճակի գիտակցումը։ Եվ իրոք՝ եթե վերցնենք որինակներ, կնկատենք, վոր յուրաքանչյուր նախադասության մեջ արտացոլված է մի առարկայի շարժում (գործողություն կամ վիճակ)։ Որինակ՝

Վարդանը գրում է։
Պետրոսը կարդում է։
Ձյունն սպիտակ է։
Ածուխը սև է։

Այս որինակները ցույց են տալիս, վոր յուրաքանչյուր նախադասություն արտացոլում է մարդու կողմից գիտակցված առարկան ու վերջինիս գործողությունը, վիճակը կամ դրությունը։

Նախադասության բոլոր լրացումները ճշտում են այդ գործողությունը կամ վիճակը տարածության և ժամանակի մեջ, կոնկրետացնելով, պարզաբանելով թե՛ առարկան (հատկացուցիչ, բացահայտիչ, վորոշիչ) և թե՛ նրա շարժումը (պարագայական բառեր և խնդիրներ)։

Փիլիսոփայական այդ ըմբռնումները քերականության մեջ արտահայտվում են լեզվին (իբրև առարկայի) հատուկ վորակով և տերմինոլոգիայով։

Այդ փիլիսոփայական ըմբռնումները պետք է լինեն ելակետ, երբ ուսումնասիրվում կամ ուսուցվում է քերականությունը։

Քերականության ուսումնասիրությունը պետք է սկսել հենց առաջին դասարանից։ Սակայն առաջին դասարանում (ինչպես և երկրորդ դասարանում) քերականության ուսուցումը նախադիտելիքի բնույթ է կրում, այսինքն այս դասարաններում աշակերտներն առանց տերմինների քերականական մի շարք գիտելիքներ են ձեռք բերում ուսուցչի ղեկավարությամբ։

Հիմնականը, վոր պետք է սովորեցնել առաջին դասարանում, այդ՝ խոսքի միավորի՝ նախադասության ըմբռնումն է։ Նախադասության ըմբռնումը դժվարությունների հետ է կապված։ Այդ դասարանում պետք է ըմբռնեն, վոր նախադասությունն արտահայտում է մի միտք, վորի բովանդակությունն է հիմնականում տվյալ առարկան և իր գործողությունը։ Բայց այդ պետք է սովորեցնել առանց սահմանումների։ Նախադասության մասին ըմբռնում տալու համար պետք է վերցնել այնպիսի նախադասություն, վորտեղ կան ենթակա և ստորոգյալ։ Ենթական պետք է ցույց տա կոնկրետ առարկա, իսկ ստորոգյալը՝ գործողություն, ավելի լավ է՝ դյուրըմբռնելի գործողություն, ինչպես որինակ՝ «Աշակերտը գրում է», «Սարգիսը կարդում է» և այլն։

Անհրաժեշտ է աշակերտներին սովորեցնել՝ ենթակայի և ստորոգյալի համար հարցեր տալ։ Այդ նպատակով պետք է առանց ենթակայի գրել միայն ստորոգյալները։ Ապա վերջում, տեղեկանքի ձևով, տալ ենթակաները և առաջարկել ամեն մի ստորոգյալի համար գտնել համապատասխան ենթակա։ Որինակ՝

— գրում է։
— Ներկում է։

— տաշում է.
— մլավում է.
— բառաչում է.

ՏԵՂԵԿԱՆՔ — Սաքիկը, ներկարարը, քարտաշը, կատուն, կովը:

Աշակերտները հեշտությամբ կկազմեն հետևյալ նախադասությունները։

Սաքիկը գրում է: Ներկարարը ներկում է: Քարտաշը տաշում է: Կատուն մլավում է: Կովը բառաչում է:

Նույնպիսի վարժություն կարելի յե տալ նաև ստորոգյալները գտնելու համար։

Յերբ այդ վարժություններով յերեխաները սովորում են կառուցել պարզ նախադասություններ, անհրաժեշտ է սովորեցնել, թե ինչպիսի՞ հարցեր ենք տալիս յենթակային և ստորոգյալին, կամ ինչպիսի՞ հարցերի պատասխան են լինում յենթական և ստորոգյալը։ Օրինակ՝

ՀԱՐՑ	ՊԱՏԱՍԽԱՆ
Ո՞վ է գրում.	Սաքիկը:
Ո՞վ է ներկում.	Ներկարարը:
Ո՞վ է բառաչում.	կովը *և այլն, ապա՝*
Քարտաշն ի՞նչ է անում.	տաշում է:
Կատուն ի՞նչ է անում.	մլավում է *և այլն։*

Այդ վարժություններից հետո պիտի բացատրել, վոր ամեն մի նախադասություն ցույց է տալիս, թե ով կամ ինչը ինչ է անում, կամ ինչ է լինում։

Այդ վարժություններից հետո դասագրքից պետք է ընտրել համառոտ նախադասություններ, հարցերի միջոցով գտնել այն բառը, վոր ցույց է տալիս գործողություն կատարողը՝ յենթական և ապա այն բառը, վոր ցույց է տալիս յենթակայի գործողությունը կամ դրությունը՝ ստորոգյալը։

Յենթակայի և ստորոգյալի ըմբռնումն ավելի կամրանա, յեթե յերեխաներին ցույց տրվեն պարզ նկարներ, վորոնք ցույց են տալիս, թե ով՝ ինչ է անում, ապա վարժեցնել, վոր երեխաները գտնեն նախադասություններ և գրեն իրենց տետրերում նկարների տակ։

Յ ե ր կ ր ո ր դ դ ա ս ա ր ա ն ո ւ մ նույն վարժությունները պետք է կրկնել, ընդարձակելով նախադասությունը։ Օրինակ՝

Աշակերտները գնում են դպրոց:

Աշակերտները գալիս են դպրոցից:

Սաքիկը կարդում է դասը:

Ավելի լավ կլինի, յեթե կազմվեն նախադասություններ և լրացնող բառերի փոխարեն դրվեն հարցեր, իսկ պատասխանների համար գրատախտակին դրվեն բառեր։ Աշակերտներն այդ բառերից ընտրություն կկատարեն և կլրացնեն նախադասությունները։ Նպատակահարմար է, վոր նախադասության լրացումները բացատրվեն տեղի, ժամանակի, գործիքի և գործողությունն անմիջականորեն իր վրա կրող առարկայի (օբյեկտի) գաղափարի կապակցությամբ։ Օրինակ՝

Աշակերտները գնում են—(ո՞ւր):
Սուրիկը գրում է—(ինչո՞վ):
Սաքիկը տուն յեկավ—(վորտեղի՞ց):

ՏԵՂԵԿԱՆՔ. դպրոց, մատիտ, փողոց:

Յ ե ր ր ո ր դ դ ա ս ա ր ա ն ո ւ մ քերականությունն սկսվում է նախադասության մասին տարրական տերմինավորված գաղափար հաղորդելով։ Այս դասարանում էլ պետք է նախադասությունների ընտրություն կատարել, պետք է վերցնել այնպիսի նախադասություն, վորն արտահայտում է կոնկրետ առարկա և նրա գործողությունը։ Ավելի լավ է վերցնել անձը և նրա գործողությունը, վորովհետև դրանով առարկայանում է, կոնկրետանում է նախադասության բովանդակությունը։ Օրինակ՝

«Պ ե տ ի կ ը կ ա ր դ ո ւ մ է» կոնկրետ նախադասություն է, մ ի ն չ դ ե ռ «Ջ ո ւ ր բ ա ռ ի մ ե ջ «ու» ձ ա յ ն ա վ ո ր ը ս ղ վ ո ւ մ է» նախադասության մեջ շատ ավելի դժվար է ըմբռնել գործող առարկան և իր գործողությունը։

Մի հիմնական սկզբունք օժանդակում է ըմբռնելու նախադասությունը, այդ այն է, վոր ամեն մի նախադասության մեջ կա մի գործող կամ յեղող առարկա և մի գործողություն

կամ յերևույթ։ Գործող առարկան յերբեմն վերացական առարկա է և դրա համար էլ դժվարությամբ է ճանաչվում, բայց յերբ նախադասության գաղափարը լավ ըմբռնվի, այդ դժվարությունն-այլևս չի լինի։

Քերականությունն սկսվում է նախադասության ուսուցմամբ, քանի վոր նախադասությունը խոսքի միավորն է, նախադասություններով է կառուցվում ամբողջ խոսքը, նախադասության մեջ են հանդես գալիս և իմաստավորվում ձևաբանական բոլոր կատեգորիաները։ Քերականությունը նախադասության միջոցով սովորեցնել նշանակում է առաջնորդվել իմաստով։ Կան դեպքեր, յերբ ձևով քերականական կատեգորիաները նույնանում են և միայն նախադասությունն է, վոր ցույց է տալիս նրանց իմաստային տարբերությունները (ուղղականի և հայցականի մի քանի դեպքեր)։ Նախադասություններից պետք է սկսել և հասնել մինչև հոլովում-խոնարհումը։

Յերրորդ դասարանում նախադասությունը պետք է սահմանել հետևյալ ձևով.

Բառերի կապակցությունը, վորով արտահայտվում է առանձին ամփոփ միտք, կոչվում է նախադասություն։ Կամ՝

Բառերով արտահայտած առանձին ամփոփ միտքը կոչվում է նախադասություն։

Այդ սահմանումը պետք է լրացնել բացատրելով, վոր յուրաքանչյուր նախադասություն ցույց է տալիս, վոր մի առարկա մի բան անում կամ լինում է, վոր այդ առանձին միտք արտահայտող նախադասություններից կառուցվում է խոսք։ Այն բառը, վորը ցույց է տալիս թե ո՞վ կամ ի՞նչն է կատարողը կամ յեղողը, կոչվում է յ ե ն թ ա կ ա, իսկ այն բառը, վորը ցույց է տալիս, թե ի ն չ է ա ն ու մ յ ե ն թ ա կ ա ն, կոչվում է ս տ ո ր ո գ յ ա լ։

Անհրաժեշտ է, վոր աշակերտները վարժվեն արագությամբ ճանաչելու նախադասության յենթական և ստորոգյալը։ Դրա համար առաջին նախադասությունները պետք է կառուցել միայն յենթակայից և ստորոգյալից։

Պետք է հասկացնել, վոր յենթական ու ստորոգյալը համաձայնում են թվով, այսինքն՝ յեթե յենթական յեզակի է, այն ժամանակ ստորոգյալն էլ յեզակի կլինի։ Յեթե յենթական հոգնակի է, ստորոգյալն էլ պետք է հոգնակի լինի։ Յերբ այդ

համաձայնությունը խախտվում է, նախադասությունը դառնում է անկանոն։ Այդ պետք է բացատրել կոնկրետ որինակով։ Որինակ՝

«Ա շ ա կ ե ր տ ը կ ա ր դ ու մ է»—(յենթական՝ յեզակի, ստորոգյալը՝ յեզակի)։

«Ա շ ա կ ե ր տ ն ե ր ը կ ա ր դ ու մ ե ն»—(յենթական՝ հոգնակի, ստորոգյալը՝ հոգնակի)։

Այս և նման վարժությունները կատարելով աշակերտները շատ լավ պետք է սովորեն նախադասության մեջ ճանաչելու յենթական և ստորոգյալը։

Յերբ աշակերտները սովորում են արագությամբ ըմբռնելու և ճանաչելու նախադասության յենթական և ստորոգյալը, պետք է շարունակել նախադասության ուսումնասիրությունը։ Պետք է ցույց տալ, վոր յենթակայից և ստորոգյալից բացի մյուս բառերը լրացնում են նախադասության արտահայտած հիմնական միտքը։ Բացի յենթակայից և ստորոգյալից մնացած բառերը պետք է կոչել լրացումներ։ Պետք է ավելացնել, վոր լրացումները ավելի լրիվ են դարձնում այն միտքը, վորը հիմնականում արտահայտվում է յենթակայով և ստորոգյալով։ Այդ պարզ դարձնելու համար պետք է վերցնել [illegible] համառոտ նախադասություն և անընդհատ հարստացնել նոր անդամներով։ Որինակ՝

Պետիկը գրեց։
Պետիկը նամակ գրեց։
Պետիկը նամակ գրեց Սուրիկին։
Աշակերտ Պետիկը նամակ գրեց Սուրիկին։
Մեր դասարանի աշակերտ Պետիկը նամակ գրեց Սուրիկին։

Վորպեսզի աչքի զարնի, թե վորքան կարևոր են յենթական ու ստորոգյալը և վոր նրանք արտահայտում են նախադասության հիմնական միտքը, պետք է գրել մի հիմնական նախադասություն, կարդալ ու ցույց տալ, վոր այդ նախադասությունը միտք է արտահայտում, այսինքն՝ ցույց է տալիս, վոր մի առարկա անում (գործում) կամ լինում է։

Դրանից հետո պետք է գրել նույն նախադասությունը, բայց թողնելով յենթական, վորով կպարզվի, վոր առանց յեն-

թակայի նախադասությունը միտք չի արտահայտի. նույնը պետք է անել ստորոգյալի հետ։ Որինակ՝

1. Մեր դասարանի աշակերտ Պետիկը Սուրիկին նամակ գրեց։
2. Մեր դասարանի աշակերտ Պետիկը Սուրիկին նամակ . . . ։
3. Մեր դասարանի աշակերտ . . . Սուրիկին նամակ գրեց։
4. Մեր դասարանի աշակերտ . . . Սուրիկին նամակ . . . ։

Աշակերտների ուշադրությունը հրավիրելով 2-րդ, 3-րդ և 4-րդ նախադասությունների վրա, հեշտ կլինի նշել, վոր առանց յենթակայի կամ առանց ստորոգյալի, կամ առանց յենթակայի ու ստորոգյալի նախադասություն չի կազմվում, միտք չի ստացվում, հայտնի չի լինում, թե մի առարկա գործում կամ լինում է։

Այստեղից հասկանալի կդառնա, վոր նախադասության կենտրոնական անդամները յենթական ու ստորոգյալն են միասին վերցրած, վոր յենթական ու ստորոգյալը նախադասության ամենակարևոր և գլխավոր անդամներն են, քանի վոր նրանցից վորևե մեկի բացակայությունը քայքայում է նախադասությունը։

Վորպեսզի ել ավելի շեշտվի այդ մոմենտը, պետք է նույն նախադասությունը կրկնելով՝ մեկ առ մեկ բաց թողնել այս կամ այն լրացումը, և ապա ուսումնասիրել, թե դրանից քայքայվում է նախադասությունը, թե վոչ, որինակ՝

Մեր դասարանի աշակերտ Պետիկը Սուրիկին նամակ գրեց։
Մեր դասարանի Պետիկը Սուրիկին նամակ գրեց։
Մեր Պետիկը Սուրիկին գրեց։
Պետիկը Սուրիկին գրեց.
Պետիկը գրեց։

Այս որինակներից անմիջապես պարզվում է, վոր, բացի յենթակայից և ստորոգյալից, մնացած անդամների բացակայությունը չի քայքայում նախադասությունը, հիմնական միտքը միշտ արտահայտվում է, և վոր հիմնականը նախադասության մեջ յենթական ու ստորոգյալն են (Պետիկը գրեց)։

Յերբ աշակերտները լավ կըմբռնեն յենթակայի և ստորոգյալի կարևորությունը, ապա և լրացումների դերը նախադասության մեջ, անհրաժեշտ է դասագրքի հոդվածներից ընտրել

ընդարձակ նախադասություններ և հանձնարարել աշակերտներին գտնել նրանց մեջ յենթական և ստորոգյալը, ապա և լրացումները։ Քերականական այդ կանոնն աշակերտների հիշողության մեջ ավելի ամրացնելու համար անհրաժեշտ է նաև կատարել գրավոր վերլուծություններ դասագրքի վորևե հոդվածից։

Յեթե հոդվածում չկա այդպիսի հատված, ապա ուսուցիչն ինքը կարող է կազմել ընդարձակ նախադասություններ, թելադրել և առաջարկել տետրակի յերկրորդ մասում գրելու յուրաքանչյուր նախադասության յենթական և ստորոգյալը։

Յերկրորդ վարժությունը կարող է լինել այսպես՝ հանձնարարել աշակերտներին արտագրել վորևե հատված (ի հարկե պարզ նախադասություններից կազմված) և ապա ընդգծել յենթական մի գծով, ստորոգյալը յերկու գծով։

Բանավոր կերպով նախադասության յենթական ու ստորոգյալը գտնելու համար պետք է դիմել հարցերի ոգնության և նախ գտնել ստորոգյալը, ապա յենթական։

Յեթե նախադասությունն այնպես է կառուցված, վոր յենթական ավելի շուտ է աչքի ընկնում, կարելի յե սկսել յենթակայից։

Նախադասության յենթական ու ստորոգյալը գտնելը քերականության ուսուցման հանգուցային կետերից ամենահիմնականն է։

Այդ պատճառով նախադասության ուսուցման պրոցեսում չպետք է շտապել, վարժություններ պետք է շատ կատարել, բազմազան ձևերով ու յեղանակներով սովորեցնել աշակերտներին արագ ըմբռնելու նախադասության միտքը—գտնելու յենթական ու ստորոգյալը, դրանցից տարբերելով լրացումները։ Աշակերտը պետք է այնքան վարժվի, վոր նախադասությունը մի անգամ կարդալով արագությամբ գտնի նրա յենթական ու ստորոգյալը։ Այդպիսի դեպքում միայն նախադասության ուսուցումը յերրորդ դասարանում կարելի յե համարել ավարտված։

Նախադասության ուսուցմանը պետք է նվիրել կես տարի ժամանակ։

Յերբ նախադասության ուսուցումը համարվի սպառված, այնուհետև պետք է սովորեցնել համադաս անդամներով նախադասություններ ճանաչելը և գործածելը։ Պետք է ընտրել այն-

պես մի օրինակ, վորտեղ համասեռ լրացումներ կան: Օրինակ՝ «Կիմիկը գնեց գրիչ, մատիտ, տետր և գիրք»: Այս նախադասության լրացուցիչ անդամները՝ գրիչ, մատիտ, տետր և գիրք բառերը ուղիղ լրացումներ են: Աշակերտին պետք է ասել, վոր միևնույն տեսակի լրացումները կոչվում են համասեռ լրացումներ:

Ուշադրություն պետք է հրավիրել նաև այն բանի վրա, վոր համասեռ անդամներով նախադասության մեջ յուրաքանչյուր համասեռ լրացումից հետո ստորակետ է դրվում: Այդ ստորակետներն իմաստավորվում են նրանով, վոր այդ բառերը համասեռ վիճակում են, հավասարազոր և համարյա նույն իմաստով, ուստի այստեղ առաջ է գալիս պարզ թվարկում, վոր և պահանջում է ստորակետներ դնել:

Ուսուցչի օրինակի նման աշակերտները կազմում են կամ փորձում և իրենց կարդացած գրքի մեջ գտնում համասեռ անդամներ ունեցող նախադասություններ: Այդ վարժությունը կատարում են թե բանավոր և թե գրավոր:

Այս վարժությունը շատ անհրաժեշտ է. հատկապես բառերի համադասությունը նախադասության մեջ ցույց տալը և ըմբռնելն անհրաժեշտ են շարադրության համար, ինչպես և ոճ ու գրելու ձև մշակելու համար:

Չորրորդ դասարանում նախադասությունն ավանդելիս մի անգամ էլ պետք է կրկնել նախադասության սահմանումը, նախադասության գլխավոր անդամները՝ ենթական ու ստորոգյալը և լրացումները:

Այս կրկնողության ժամանակ պետք է վերցնել տարբեր յերանգի նախադասություններ՝ հարցական, բացականչական, պատմողական ու հրամայական և ցույց տալ, վոր դրանցից յուրաքանչյուրը մյուսին նման է նրանով, վոր միտք է արտահայտում, ունի ենթակա, ստորոգյալ և լրացումներ, և տարբեր է նրանով, վոր մեկը հարցնում է (Ո՞ւր գնաց Պետիկը), մյուսն արտահայտում իղձ կամ զգացմունք (Յերանի յես էլ հայոց լեզվից գերազանց ունենայի), յերրորդը, պատմում է առարկայի գործողության մասին (Ձին սրընթաց վազում է), իսկ չորրորդը ենթակայի գործողության կատարման հրաման է տալիս (Գնա՛ տուն): Դրանից հետո

պետք է յուրաքանչյուր նախադասության յերանգի անունը տալ և բացատրել, թե գրով ինչպես է արտահայտվում նախադասության յերանգը: Օրինակ՝

Հարցնող նախադասությունը կոչվում է հարցական, վորն արտահայտվում է հարցական նշանով (՞): Հարցական նշանը դրվում է հարցնող բառի վրա: Օրինակ՝ Արա՞մն է գնում տուն: Արամը գնո՞ւմ է տուն: Արամը տո՞ւն է գնում:

Վորպեսզի աշակերտները տարբեր յերանգի նախադասությունները կարողանան ճանաչել, բացատրելուց հետո պետք է վարժություններ տալ. կամ աշակերտներն իրենք կազմեն տարբեր յերանգի նախադասություններ կամ գրքի մեջ գտնեն ու արտագրեն զանազան յերանգի նախադասություններ:

Յերբ բոլոր տիպի ու յերանգի պարզ նախադասությունները յուրացված են, պետք է անցնել միավորյալ նախադասության ավանդմանը: Վորպես օրինակ պետք է վերցնել մի նախադասություն, վորտեղ կան մի քանի ենթականեր: Օրինակ՝ Հրանտը, Հակոբը, Գուրգենը, Պետրոսը դասերը լավ են պատասխանում: Վո՞րն է ստորոգյալը. պատասխանը կլինի «պատասխանում են», ապա՝ վո՞րն է ենթական, այսինքն՝ ո՞վ է պատասխանում, ովքե՞ր են պատասխանում. պատասխանը կլինի՝ «Հրանտը, Հակոբը, Գուրգենը և Պետրոսը»: Մինչև այդ աշակերտները վերլուծել եյին այնպիսի նախադասություններ, վորոնք ունեյին մի ենթակա: Վերևի նախադասության միջոցով բացատրվում է, թե ենթական կարող է լինել մի քանի հատ, ուստի յերբ անհրաժեշտ է լինում նախադասության մեջ գտնել ենթական, պետք է հաշվի առնել և բոլոր ենթակաները գտնել միանգամից: Այս նախադասության նման նախադասություններ կառուցում են իրենք աշակերտները և կամ գտնում են իրենց գրքում: Դրանից հետո դասատուն աշակերտների ուշադրությունն է հրավիրում այն հանգամանքի վրա, վոր յեթե ենթակաները մի քանի հատ են, ապա նրանց արանքում դրվում է ստորակետ, բացի վերջին յերկուսից, վորոնք ունենում են «և» կամ «ու» շաղկապը: Այս կանոնը աշակերտների հիշողության մեջ ամրացնելու համար կարելի յե համեմատել տանը կազմելու նման նախադասու-

թյուններ, կամ արտագրել գրքից, պահպանելով կետադրության կանոնները:

Այստեղ մի խնդրի վրա ել պիտի ուշադրություն դարձնել. երբ ենթակաները շատ են, այդ դեպքում ստորոգյալը դրվում է հոգնակի: Այդ կողմը պետք է շատ վորոշ շեշտել, քանի վոր ենթակայի և ստորոգյալի այդպիսի համաձայնության մեջ սխալներ շատ են կատարվում:

Պետք է ասել նաև, վոր կարող է լինել դեպք, երբ ենթական մի հատ է իսկ ստորոգյալը՝ մի քանի հատ, օրինակ՝

«Արամը գրեց և կարդաց»:

«Արմիկը վեր կացավ, ձեռները լվաց, սրբեց, բերեց, պայուսակից գրքերը և գնաց դպրոց»:

Թեև այս նախադասությունների մեջ ենթական մի հատ է, բայց նա կատարում է հինգ գործողություն, ուստի հինգ հատ ստորոգյալ կունենա: Ստորոգյալները նույնպես անջատվում են ստորակետով, բացի վերջին երկուսից, վորոնք միանում են շաղկապով:

Այդ կանոնը սովորեցնելուց հետո աշակերտները կատարում են վարժություն, գտնում նախադասություններ ու վերլուծում ընդգծելով ստորոգյալները կամ ենթակաները:

Հաճախ են պատահում ուրիշ տեսակ կառուցվածք ունեցող նախադասություններ. դրանք կոչական բառերով և ձայնարկություններով նախադասություններն են: Այդպիսի դեպքերում, վորպես կարևոր մոմենտ պետք է նշել, վոր կոչական բառը և ձայնարկությունը նախադասության մեջ անջատվում է ստորակետով, վորպես նախադասության նորմալ կառուցվածքի կանոնավորությունը խախտող և նախադասության մեջ ներխուժող մի ձև: Կոչական բառերը և ձայնարկությունները խոսքի մեջ դրվում են նախադասության սկզբում, նախադասության մեջ և նախադասության վերջում: Սովորաբար կոչական բառերի և ձայնարկությունների վրա դրվում է շեշտ, իսկ ինքը՝ կոչական բառն անջատվում է ստորակետով: Պետք է սովորեցնել, վոր կոչական բառերը խոսքի համար կարևոր նշանակություն ունեն, իսկ նախադասության նորմալ քերականական կառուցվածքի համար՝ անհրաժեշտություն և արժեք չեն ներկայացնում: Այդ է պատճառը, վոր այդ բառերը անջատվում են ստորակետով:

Երբ կոչական բառերը դրվում են նախադասության սկզբում, նրանցից հետո դրվում է ստորակետ, վորից հետո կառուցվում է կանոնավոր նախադասություն: Օրինակ՝

Արա՛մ, տուն արի:

Եթե նախադասության մեջ հրամայական բնույթ կա, այդ դեպքում ստորոգյալը ստանում է շեշտ:

Կոչական բառը նախադասության անդամների արանքում ընկած լինելու դեպքում երկու կողմից ել անջատվում է ստորակետներով: Օրինակ՝

Արի, Արամ, տուն:

Երբ կոչական բառն ընկնում է նախադասությունից հետո, այդ դեպքում կոչական բառի առաջից դրվում է ստորակետ. օրինակ՝

«Արի՛, գութան, վա՛րի գութան...»
«Առը շուռ տուր, խոփիդ ղուրբան...»

«Մանի՛ր, մանի՛ր, իմ ճախարակ...»
«Մանի՛ր բելեր, հաստ ու բարակ...»:

Պետք է հանձնարարել, վոր իրենք, աշակերտները կազմեն նախադասություններ ուսուցչի վերցրած օրինակի նմանողությամբ և դնեն կետադրության նշանները:

Կարելի յե նաև աշակերտներին կանչել գրատախտակի մոտ և թելադրել կոչական բառ ունեցող նախադասություն, ապա առաջարկել ցույց տալ կոչական բառերը և դնել կետադրության նշանները: Կարելի յե նաև առաջարկել, վոր ինքը, աշակերտը բանավոր ասի մի նախադասություն և ապա գրի գրատախտակին: Վորպես տնային աշխատանք կարելի յե առաջարկել՝ անցած հոդվածների մեջ գտնել կոչական բառերով նախադասություններ:

Նույն կանոնները պահպանվում են և ձայնարկությունների վերաբերմամբ:

Շատ լավ օրինակ են ծառայում դրա համար Ավ. Իսահակյանի հայտնի վոտանավորից վերցրած հետևյալ տողերը, վոր նվիրված է կապիտալիզմի պայմաններում շահագործվող աշխատավորին...

«Ախ, մեր սիրտը լիքը դարդ ցավ...»
«Մեզ աղքատը դառը դատի, դատարկ՝ նստի, հե՜յ աշխարհ...
«Ել ինչու չես քարը թողնում քարի վրա, քա՛ր աշխարհ..

Յեթե այսպիսի օրինակներ գտնեն և գրեն իրենք, աշակերտները, ապա մի շարք վարժություններից հետո յուրացումն ապահովված կլինի։

Նախադասությունների մի ուրիշ տեսակն ել ուրիշի կամ խոսողի ասած նախադասություններ են, վոր կոչվում են ուղղակի խոսք:

Ուղղակի խոսքը գրվելու առանձին ձև ունի։ Ուղղակի խոսքից առաջ դրվում է միջակետ, ապա չակերտներ, նախադասությունն սկսվում է մեծատառով։ Վերջում փակվում են չակերտները և դրվում է վերջակետ։ Օրինակ՝

Պետիկն ասաց. «Յես դասերս լավ եմ պատրաստել»:

Նման ձևի նախադասություն կարելի յե գտնել հենց իրենց, աշակերտների դասագրքերի հոդվածների մեջ և այդ հնարավորություն կտա ընտելացնելու նրանց ուրիշի խոսքը գրելու ձևերին։ Ուրիշի խոսքի մի այլ ձևն է դիալոգը (յերկու հոգու խոսակցություն)։ Այսպիսի ձևը միշտ սկսվում է նոր տողից և սկզբից դրվում է գիծ. օրինակ՝

— Են խոտերում բուրավետ
Յերգում եյի մերոնց հետ . . . .
— Յերգում եյիր, շատ բարի,
Այժմ ել բռնի վեր-վերի,
Քամին ծափ տա, դու պարի։

Այս վերջին տիպի նախադասություններին կարելի յե հանդիպել վորոշ հոդվածներում. այդ տիպի նախադասությունների ուսուցումը պետք է թողնել հենց այդ հոդվածներն անցնելու ժամանակ։ Այդ ձևի նախադասություններին ընտելացնելու համար հանձնարարելի յե առաջարկել աշակերտներին տվյալ հոդվածների այդ մասերն արտագրել, պահպանելով սովորած կանոնները։

4-րդ դասարանում տարեվերջին այդ բոլորը պետք է ամփոփել, ի մի բերել, վարժություններով կրկին անգամ ամրացնել աշակերտության հիշողության մեջ։ Դրա համար պետք է նախադասություններ ընտրել, առաջարկել աշակերտներին վերլուծել ըստ նախադասության անդամների, այսինքն՝ պարզել, թե վորքանով են սովոր նախադասության մեջ գտնելու յենթական և ստորոգյալը, վորչափ են կարողանում տարբերել գլխավոր անդամները լրացումներից։ Այս վարժությունները հաճախ պետք է կատարել հատկապես 2-րդ կիսամյակում, յուրաքանչյուր ընթերցանությունից հետո։ Ամենից առաջ վարժությունները պետք է կատարել այն հոդվածների միջոցով, վորոնք աշակերտներին ծանոթ են, այսինքն՝ յերբ նախորդ դասին հանձնարարված հոդվածն այս դասին պատասխանում են, կարդում։ Յուրաքանչյուր աշակերտ կարդացած հոդվածից ընտրում է մի նախադասություն և ցույց է տալիս այդ նախադասության մեջ գլխավոր անդամների և յերկրորդականների տարբերությունը։ Ինքն ուսուցիչը նույնպես պետք է առաջարկի իր ցանկացած նախադասությունը։ Հարմար է միշտ պարզ ընդարձակ նախադասություն ընտրել, վորովհետև բարդ նախադասության դեպքում աշակերտները կարող են շփոթվել ու չգտնել նախադասության գլխավոր և յերկրորդական անդամները։

Այնուհետև պետք է կատարել նաև նախադասության վերլուծությունն ըստ խոսքի մասերի։ Յերբ առաջարկվում է վողջ նախադասությունը, ապա չպիտի մոռանալ, վոր մեզ ծանոթ են խոսքի մասերի սովորական ձևերը։ Ուստի ընտրած նախադասության նկատմամբ պետք է լինել խիստ զգույշ։ Կարող է նաև լինել դեպք, յերբ դասատուն նախադասությունն ինքն է կարդում և յուրաքանչյուր բառ հանձնարարում աշակերտին վերլուծելու։ Կոլեկտիվ աշխատանք կատարելու ժամանակ, պետք է աշակերտին կանչել գրատախտակի մոտ, գրել տալ նախադասությունը և ապա առաջարկել վերլուծել այն։ Յերբ աշակերտն այս կամ այն բառին հանդիպելիս կդժվարանա, այդ դեպքում դասարանը նրան կօգնի։ Սակայն այդ այնպես պետք է կատարել, վոր անկարգության առիթ չդառնա։

Վերլուծության ժամանակ պետք է նկատի առնել նաև այն դրությունը, վոր կարող են վորոշ կապակցություններ և բառեր հասկանալի չլինել. դասատուն պետք է կռահի այդ և բացատրի։ Վորքան կարելի յե՝ ընտրած նախադասությունները պետք է կոնկրետ միտք արտահայտեն և վորքան կարելի յե՝ ամբողջական կամ մոտավորապես լրիվ միտք արտահայտեն։

3. Քերականական վերլուծություն ըստ նախադասության անդամների

1. ՊԱՐԶ ԸՆԴԱՐՁԱԿ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ*)

ա) Գիշերվա քաղցր քունը բավական կազդուրել էր Աքիլային:

Ի՞նչ էր արել (քունը):

Կազդուրել էր... ստորոգյալ:

Ի՞նչն էր կազդուրել:

Քունը... ենթակա:

Ո՞ր քունը:

Գիշերվա (քունը)—ենթակայի լրացում:

Ինչպիսի՞ քունը:

Քաղցր (քունը)—ենթակայի լրացում:

Որքա՞ն էր կազդուրել:

Բավական—ստորոգյալի լրացում:

Ո՞ւմ էր կազդուրել:

Աքիլային—ստորոգյալի լրացում:

բ) Լեռների բարձրությունների վրա հրաշալի ծիածանն իր կամարը կապեց:

Ի՞նչ արեց:

Կապեց... ստորոգյալ:

Ի՞նչն իր կամարը կապեց:

Ծիածանը... ենթակա:

Ինչպիսի՞ ծիածանը:

Հրաշալի (ծիածանը)—ենթակայի լրացում:

Ծիածանն ի՞նչ կապեց:

Իր կամարը... ստորոգյալի լրացում:

Որտե՞ղ (կապեց):

Լեռների բարձրության վրա—ստորոգյալի լրացում:

2. ՀԱՄԱԴԱՍ ԱՆԴԱՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ՊԱՐԶ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գյուղի աղջիկները խումբ-խումբ գնում են դեպի կանաչ մարգագետինը, ծաղիկները կոխելով, ծաղիկներ քաղելով և իրար վրա ածելով, ծիծաղելով, խայտալով:

Ի՞նչ են անում:

Գնում են... ստորոգյալ:

*) _Բոլոր վերլուծությունները կատարված են ըստ նախադասության անդամների:_

Ովքե՞ր են գնում:

Աղջիկները . . . ենթակա:

Ինչի՞ կամ վոր աղջիկները:

Գյուղի . . . ենթակայի լրացում:

Գնում են ինչպե՞ս:

(Գնում են) խումբ-խումբ . . . ստորոգյալի լրացում:

(Գնում) են դեպի ո՞ւր:

Դեպի կանաչ մարգագետինը . . . ստորոգյալի լրացում:

(Գնում են) ինչպե՞ս:

Ծաղիկները կոխելով, ծաղիկներ քաղելով ու իրար վրա ածելով, ծիծաղելով, խայտալով . . . ստորոգյալի համադաս լրացումներ:

3. ՄԻԱՎՈՐՅԱԼ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆ

ա) Տանըցիք ու հարևանները յեկան մինչև գյուղի ծերը, Գիքորի թշերը պաչեցին ու ճամփա դրին:

Ի՞նչ արին:

Յեկան, պաչեցին, ճամփա դրին . . . ստորոգյալներ:

Ովքե՞ր (յեկան):

Տանըցիք ու հարևանները . . . ենթականեր:

Յեկան մինչև ո՞րտեղ:

(Յեկան) մինչև գյուղի ծերը . . . ստորոգյալի լրացում:

Պաչեցին ի՞նչը.

(Պաչեցին) Գիքորի թշերը . . . ստորոգյալի լրացում:

բ) Խանութի դռանը կանգնած ձեն էր տալիս Գիքորը, մուշտարի յեր կանչում ու բարձր ձենով գովում իրենց ապրանքները:

Ի՞նչ էր անում Գիքորը:

Ձեն էր տալիս, կանչում էր, գովում էր*) . . . ստորոգյալ:

Ո՞վ (էր ձեն տալիս):

Գիքորը . . ենթակա:

Ի՞նչպես էր ձեն տալիս:

Խանութի դռանը կանգնած . . . ստորոգյալի լրացում:

*) _Բացատրել, վոր յերրորդ ստորոգյալը կազմող բայի օժանդակ մասը չկրկնելու համար բաց է թողնված:_

Կանչում էր ի՞նչ:

Մուշտարի . . . ստորոգյալի լրացում:

Գովում էր ինչպե՞ս:

Բարձր ձայնով . . . ստորոգյալի լրացում:

Գովում էր ի՞նչը:

Իրենց ապրանքը . . . ստորոգյալի լրացում:

գ) Մի անգամ, ձմեռը, դպրոցում իմ մտերիմ ընկեր Տիմկա Շտովկինը մոտեցավ ինձ և մատով կամաց ինձ մի կողմ կանչեց:

Ի՞նչ արավ:

Մոտեցավ, կանչեց . . . ստորոգյալներ:

Ո՞վ (մոտեցավ):

Տիմկա Շտովկինը . . . ենթակա:

Վո՞ր Տիմկա Շտովկինը:

Իմ մտերիմ ընկեր . . . ենթակայի լրացում:

Յե՞րբ մոտեցավ:

Մի անգամ, ձմեռը . . . ստորոգյալի լրացումներ:

Վո՞րտեղ մոտեցավ:

Դպրոցում . . . ստորոգյալի լրացում:

Մոտեցավ ո՞ւմ:

(Մոտեցավ) ինձ . . . ստորոգյալի լրացում:

Կանչեց ի՞նչով:

Մատով (կանչեց) . . . ստորոգյալի լրացում:

Ի՞նչպես կանչեց:

Կամաց (կանչեց) . . . ստորոգյալի լրացում:

Կանչեց ո՞ւմ:

(Կանչեց) ինձ . . . ստորոգյալի լրացում:

Կանչեց ո՞ւր:

Մի կողմ . . . ստորոգյալի լրացում:

դ) Թփերի տակին, մացառների մեջ, քարափների տակ աչքը բաց արավ՝ բուրմունքը սփռեց գարնան ցողի հետ վառ մանուշակը, պառ մանուշակը:

Ի՞նչ արավ (մանուշակը):

Բաց արավ, սփռեց . . . ստորոգյալներ:

Ի՞նչը:

Մանուշակը . . . ենթակա:

Ի՞նչպիսի մանուշակը:

Վառ, պառ . . . ենթակայի լրացումներ:

Բաց արավ ի՞նչը:

Աչքը . . . ստորոգյալի լրացում:

(Աչքը) բաց արավ վո՞րտեղ:

Թփերի տակին, մացառների մեջ, քարափների տակ . . . ստորոգյալի համադաս լրացումներ:

(Մանուշակը) սփռեց ի՞նչը:

Բուրմունքը . . . ստորոգյալի լրացում:

(Բուրմունքը) սփռեց ի՞նչի հետ:

Գարնան ցողի հետ . . . ստորոգյալի լրացում:

4. ՁԵՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Բ ԴԱՍԱՐԱՆ

Մենք արդեն նշել ենք, վոր տարրական դպրոցի Ա և Բ դասարանների քերականության ուսուցումը դեռ բուն քերականության ուսուցում չէ: Ավելի ճիշտ կլիներ ասել, վոր Ա և Բ դասարաններում տրվում են նախաքերականական գիտելիքներ:

Քերականության ուսուցման ամբողջ նյութը դա՝ նախադասության անդամների և նախադասություն կազմող բառերի կատեգորիաների ճանաչման ուսուցումն է: Նախադասության անդամները ճանաչելու համար պահանջվում է, վոր սովորողը կարողանա կանոնավոր նախադասություն կազմել, իսկ բառերի կատեգորիան ճանաչելու համար՝ իմանա, թե ինչ բան է առարկա, հատկություն, թիվ, գործողություն, վորպեսզի կարելի լինի հետո հասկանալ առարկայի անունները—գոյականներ, հատկության անուններ—ածականներ, թվի անուններ—թվականներ և գործողության անուններ—բայեր:

Ահա թե ինչու Ա և Բ դասարաններում մինչ քերականական ուսուցումն ընդգրկում է նախադասություններ կառուցելու և առարկաներ, հատկություններ, գործողություններ և այլն ցույց տվող բառերը ճանաչելու ունակության մշակումը:

Ա և Բ դասարաններում քերականության ուսուցումը կապվում է խոսքի ուսուցման աշխատանքների հետ:

Ա և Բ դասարաններում քերականության ուսուցման ամբողջ նպատակը պետք է լինի սովորեցնել կանոնավոր նախադասություններ կազմել, հարստացնել աշակերտի ակտիվ ու պասիվ բառապաշարը և խմբավորել այն ըստ իմաստի:

Այժմ մեզ անհրաժեշտ է պարզել այն հարցը, թե ինչպես պետք է սովորեցնել առարկան, առարկայի հասկացությունը, թիվը և գործողությունը ճանաչելը Բ դասարանում:

Այդ աշխատանքն անմիջապես կապվում է նաև բանավոր խոսքի ուսուցման աշխատանքների հետ:

Նկատի պետք է ունենալ, որ երեխաները շատ առարկաների անուններ չգիտեն, իսկ եթե գիտեն էլ, չեն կարողանում խմբավորել նրանց ըստ որևէ հատկանիշի: Այստեղ երբեք անպետք է տալ առարկայի սահմանումը, այդ նրանց համար անհասկանալի կլինի: Միայն վարժությունների միջոցով, զանազան առարկաների անունները սովորելու և ուսումնասիրելու միջոցով պետք է հասկացնել առարկայի գաղափարը: Երկրորդ դասարանում երեխաները լավ պետք է իմանան խմբավորել առարկաներն ըստ որևէ հատկանիշի: Վերցնենք գեթ ուսումնական պիտույքներն ու կարասիքը:

Դասը պիտի վարել հետևյալ կերպ.

—Այս ի՞նչ առարկա է (ցույց տալով սեղանը):

—Այս սեղան է:

—Այս ի՞նչ առարկա է:

—Այս էլ նստարան է:

—Այս ի՞նչ առարկա է:

—Այս էլ աթոռ է:

—Այս ի՞նչ առարկա է:

—Այս գրատախտակ է:

—Հիմա ասա այս առարկաների անունները հերթով:

—Սեղան, նստարան, աթոռ, գրատախտակ (մի քանի աշակերտների կրկնել տալ):

—Դասարանում էլ ի՞նչ առարկաներ կան:

—Նկար:

—Իսկ քո առաջ ի՞նչ առարկա կա:

—Գիրք կամ թանաք, կամ մատիտ:

—Մեկ ուրիշ առարկա էլ ասա:

—Գրիչ, տետր:

—Դեհ, դու ասա բոլորը միասին:

—Գիրք, թանաք, մատիտ, գրիչ, տետր:

Առարկաների անունները թվարկելուց հետո, գրվում է գրատախտակին.

ԱՌԱՐԿԱՆԵՐ

Սեղան, նստարան, աթոռ, գրատախտակ, գիրք, գրիչ, տետր, թանաքաման, մատիտ:

Այս գրածն աշակերտներն արտագրում են իրենց տետրերում:

Հաջորդ դասին ուսուցիչը պիտի ավելացնի աշակերտի բառապաշարը նոր առարկաների անուններով:

—Ի՞նչ առարկաներ կտեսնենք պարտեզում:

—Ծառ, ծաղիկ, խոտ:

—Իսկ դաշտում:

—Քար, փայտ, խոտ . . .

—Ամեն մի առարկայի համար տալիս ենք «ի՞նչ» հարցը:

Օրինակ. ասում ենք, ի՞նչ,—պատասխանում ենք՝ «փայտ»: Ի՞նչ—«մատիտ»: Ի՞նչ—«տետր»:

—Այգում տեսնում ենք ի՞նչ—ծառ, ծաղիկ. միրգ, ծիրան, սալոր, տանձ, խնձոր, սերկևիլ, կեռաս, ընկույզ և այլն:

Գրատախտակին գրել.

«Ի՞նչ.

Ծառ, ծաղիկ, միրգ, ընկույզ, ձմերուկ, խոտ, փայտ, քար»:

Դրանից հետո աշակերտներին հանձնարարվում է տանը կազմել առարկաների ցանկ, որից կազմվում են այն բառերի ցանկը, որ ընդունելի են, և արտագրվում են տետրերում:

Այսպիսով աշակերտները կվարժվեն ճանաչելու առարկաները, բայց միայն անշունչ առարկաները: Հետագա դասերին պետք է գաղափար տալ, որ առարկաներ լինում են նաև շնչավոր: Այդ ևս պետք է կառուցել բանավոր խոսքի ուսուցման և բառապաշարի հարստացման հետ:

Ուսուցիչը կրկնողություն կատարելուց հետո բացատրում է, որ մինչև այդ սովորել են միայն անշունչ առարկաների ա-

նունները, իսկ այժմ պետք է սովորեն նաև շնչավոր առարկաների անունները, օրինակ՝ կենդանիների, թռչունների, սողունների և այլն։

—Ի՞նչ կենդանու անուն գիտես։

—Կատու, շուն, կով, յեզ, էշ, ձի, գոմեշ, վոչխար, այծ։

—Այդ բոլորն ընտանի կենդանիներ են, այսինքն ապրում են մարդու հետ և ծառայում են նրան։ Ասա այնպիսի կենդանիների անուններ, վորոնք վայրի յեն։

—Գայլ, աղվես, արջ։

—Նաև՝ առյուծ, վագր։

—Այժմ ասացեք թռչունների անուններ։

—Հավ, բադ, աղավնի, սագ, հնդկահավ, ճուտ։ Այդ ամենը ընտանի թռչուններ են. ասացեք նաև վայրի թռչունների անուններ։

—Ագռավ, կաչաղակ, լոր, կաքավ։

Յեթե աշակերտները ասեն բարբառային անուններ, ուսուցիչը պետք է ասի նրանց համապատասխան գրականը և գրի գրատախտակին։ Իբրև յեզրակացություն և ամփոփում ուսուցիչը գրատախտակին գրում է առարկաների անունները, հետևյալ կերպով.

ՇՆՉԱՎՈՐ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐ

Կատու, գոմեշ, կով, յեզ, ձի, էշ, վոչխար, այծ, հավ, բադ, սագ, աղավնի, կաքավ, արագիլ, լոր, ագռավ, աղվես, առյուծ, վագր, վորդ, ոձ։

Աշակերտներն արտագրում են իրենց տետրերում։

Այս յեղանակով պետք է սովորեցնել աշակերտներին բույսերի, ծաղիկների, շենքի մասերի, գործիքների անուններ։ Նման վարժություններով խորացնելով աշակերտի մեջ առարկայի ըմբռնումը, ուսուցիչը դրանով նախ նախապատրաստում է ըմբռնելու գոյականները և մի հայտարարի յե բերում աշակերտի կենսական փորձն այս բնագավառում ու նրա բառապաշարը։

Համեմատաբար ավելի դժվար է սովորեցնել առարկայի հատկության անունները։ Սովորաբար հատկության անուններին տրվում են ինչպիսի, վ՞րպիսի հարցերը։ Տվյալ դեպքում սխալ կլինի հարց տալ, ինչպիսի՞ն է մատիտը։ Աշակերտը

կպատասխանի. «մատիտը կարմիր է»։ Այդ դեպքում կասի առարկայի հատկությունը իբրև ստորոգյալ, վորով, և ստորոգյալը կշփոթի հատկության անունների (ածականի) հետ։ Վորպեսզի աշակերտը գաղափար կազմի հատկության մասին, դասը պետք է վարել հետևյալ կերպ.

—Քո մատիտը սեվ է, իսկ նրանը՝ կարմիր, ասա ի՞նչպիսի մատիտ ունես դու։

—Յես ունեմ սև մատիտ։

—Իսկ նա։

—Նա ունի կարմիր մատիտ։

Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է.

սև մատիտ
կարմիր մատիտ

—Ել ի՞նչ գույնի մատիտ կարող է լինել։

—Կարող է լինել դեղին մատիտ, կանաչ մատիտ, կապույտ մատիտ։

Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է (նախորդ բառերի տակ)

դեղին մատիտ
կանաչ մատիտ
կապույտ մատիտ

—Ուշադիր կարդալով ասացեք՝ ի՞նչ են ցույց տալիս սև, կարմիր, դեղին, կանաչ, կապույտ բառերը։

—Սև, կարմիր, դեղին, կանաչ, կապույտ բառերը ցույց են տալիս մատիտների գույները։

—Ել ի՞նչ սև առարկաներ կարող են լինել։

—Սև թանաք, սև թուղթ, սև հագուստ, սև գլխարկ։

—Ել ի՞նչ կարմիր առարկաներ կարող են լինել։

—Կարմիր թանաք, կարմիր թուղթ, կարմիր գլխարկ։

—Ել ի՞նչ կապույտ առարկաներ կարող են լինել։

—Կապույտ թուղթ, կապույտ տետրակ, կապույտ գիրք։

—Ուրեմն սև, կարմիր, դեղին, կանաչ, կապույտ բառերը ցույց են տալիս վոչ միայն մատիտի գույն, այլ ուրիշ առարկաների գույներ։ Նշանակում է՝ սև, կարմիր, դեղին, կանաչ, կապույտ բառերը առարկայի գույնը ցույց տվող բառեր են։

—Այժմ տեսնենք առարկաներն ի՞նչ հատկություններ ունեն։

—Առարկաներն ունեն գույն, այսինքն լինում են կարմիր, կանաչ, սև, դեղին։

—Այո։

—Իսկ մեծ ու փոքր առարկաներ լինու՞մ են։

—Այո, մեծ ու փոքր առարկաներ լինում են։

—Էլ ինչպիսի առարկաներ են լինում։

—Հաստ, բարակ, երկար, կարճ, ամուր, փափուկ։

—Ուրեմն առարկաների ինչպիսի՞ հատկությունների անուն գիտեք.

Կարմիր, դեղին, կանաչ, հաստ, բարակ, մեծ, փոքր, երկար, կարճ, ամուր, փափուկ։

Գրատախտակին գրվում է.

ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՑՈՒՅՑ ՏՎՈՂ ԲԱՌԵՐԸ

Սև, դեղին, կարմիր, հաստ, բարակ, երկար, կարճ, նեղ, լայն, փափուկ, ամուր . . .

Աշակերտներն արտագրում են տետրերում, իսկ տան համար հանձնարարվում է գրել առարկայի հատկության անունները, որքան կիմանան։

Հաջորդ դասին կրկնում են հատկության անունները։ Իբրև ստուգողական աշխատանք տրվում են գոյականներից և ածականներից կազմված մի շարք բառեր և առաջարկվում մի սյունակում խմբավորել առարկայի անուն ցույց տվող բառերը, մյուսում առարկա։ Կարելի յե տալ նաև այսպիսի աշխատանք։

Առաջին սյունակում գրել հատկության անուններ, երկրորդ սյունակում առարկաների, ապա առաջարկել այդ երկու սյունակից կազմել առարկա և իր հատկությունը ցույց տվող կապակցություններ. օրինակ՝ պատ, մատիտ, դեղին, տուն, մեծ, քանոն, երկար, կարճ, դանակ, սուր, գիրք, տետրակ, լավ, համեղ, ծիրան, խնձոր, կարմիր, աշակերտական, նստարան։

Հատկություններ	Առարկաներ
դեղին	քանոն
մեծ	պատ
երկար	մատիտ
կարճ	տուն
սուր	դանակ
համեղ	ծիրան
լավ	գիրք
կարմիր	խնձոր
աշակերտական	նստարան

և կամ այսպես՝

դեղին խնձոր, կարճ մատիտ, մեծ տուն, երկար քանոն, սուր դանակ, լավ գիրք, համեղ ծիրան, կարմիր տետրակ, աշակերտական նստարան։

Այս աշխատանքը հաջող կատարելու դեպքում կարելի յե սպառված համարել հատկության անունների ուսուցումը։

Գործողության անուններ սովորեցնելիս, պետք է ուղղակի գրատախտակին գրել մի քանի նախադասություններ։

Օրինակ՝

Լուսիկը կարդում է։

Լենան գրում է։

Պետիկը խոսում է։

—Ի՞նչ է անում Լուսիկը։

—Լուսիկը կարդում է։

—Ուրեմն ո՞ր բառն է ցույց տալիս Լուսիկի կատարած գործողությունը։

—Կարդում է։

—Ուրեմն «կարդում է» բառն ի՞նչ է ցույց տալիս։

—«Կարդում է» բառը ցույց է տալիս Լուսիկի կատարած գործողությունը։

—Ասացեք մի բառ, որ նույնպես ցույց տա գործողություն։

—Խմում է։

—Խմում է, խոսում է, խոսել, գրել և այլն։

—Դու էլ ասա մի բառ, որ գործողություն ցույց տա։

—Վազում է, խաղում է։

—Դու էլ։

—Գրել, կարդալ։

Ուրեմն՝ գրում է, գրել, կարդում է, կարդալ, խոսում է, խոսել և նման բառերը ցույց են տալիս գործողություն։

Դրանից հետո դասատուն գրատախտակին գրում է.

ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՑՈՒՅՑ ՏՎՈՂ ԲԱՌԵՐ

Գրել, կարդալ, կարել, խառնել, վազել, խաղալ . . .

Հանձնարարվում ե տանը կազմել նոր բառերի ցանկ։

Հաջորդ անգամ ուսուցիչը հանձնարարում ե աշակերտներին կարդացած հոդվածների մեջ գտնել գործողություն ցույց տվող բառերը, այնուհետև այդ բառերը ուսուցիչը գրում ե գրատախտակին։ Նման վարժությունների միջոցով աշակերտները սովորում են ջոկել գործողություն ցույց տվող բառերը, որ միաժամանակ կնախապատրաստի 3-րդ դասարանում խոսքի մասերի ուսուցումը։

ԳՈՅԱԿԱՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ «Գ» ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ

Նախադասության ուսուցումից հետո «Գ» դասարանում պետք ե սկսել գոյականների ուսուցումը, որ կատարվում ե հետևյալ կերպ. գրատախտակի վրա գրվում են երկու-երեք գոյականներ, որից հետո հարց ե տրվում աշակերտությանը, թե. դրանք ինչ են ցույց տալիս։ Այս դեպքում պետք ե խուսափել վերացական գոյականներից և գրել իրային առարկաներ, անձ ցույց տվող գոյականներ, օրինակ՝

իրային առարկաներ	անձ ցույց տվող գոյականներ
սեղան	ուսուցիչ
աթոռ	աշակերտ
կավիճ	աշակերտուհի
գրիչ	հայր
թանաք	մայր և այլն։

Առաջին շարքում իրերի անուններ են, երկրորդ շարքում անձերի։

Հայերենի հոլովման մեջ այս երկու շարքը որոշ տարբերություն ունեն միմյանցից։ Այդ տարբերությունը պետք չե խառնել շնչավոր և անշունչ առարկաների ըմբռնումների տարբերության հետ։

Մեր լեզվական մտածողությունը միայն ներգոյական հոլովի մեջ ե ջոկում անշունչ ու շնչավոր առարկան, իսկ հայցականում և ուղղականում տարբերվում ե իր և անձ։

«Իր» ըմբռնման տակ են ընկնում բոլոր անշունչ առարկաները, իսկ «անձ» ըմբռնման տակ՝ բոլոր մարդկային եյակ ցույց տվող առարկաները։ Կենդանիների մեծագույն մասը քերականորեն ըմբռնվում ե որպես իր (մի քանիսը երբեմն որպես անձ)։

Գոյականների բառաշարքեր կազմելու վարժություններ կատարելուց հետո պետք ե հանձնարարել աշակերտներին իրենց նույն օրվա դասի միջից գտնելու գոյականներ և արտագրել տետրակում։ Աշակերտները կդժվարանան միայն վերացական գոյականներ ճանաչելու մեջ։

Վերացական գոյականներ ճանաչելու համար պետք ե տալ «ի՞նչ» և «ո՞վ» հարցերը։ Այս պրոցեսը պետք ե կատարել հետևյալ կերպ.

Աշակերտներին պետք ե բացատրել, որ գոյականները պատասխանում են «ի՞նչ» կամ «ո՞վ» հարցին. օրինակ՝ ի՞նչ.— գրիչ, թանաք, մատիտ, գլուխ, աչք, տուն, և այլն։ Ո՞վ.— ուսուցիչը, աշակերտը, հայրը, եղբայրը, դիրեկտորը և այլն։ Դրանից հետո ուսուցիչն առաջարկում ե «միտք» բառը և պահանջում ե տալ մի հարց, որի պատասխանը լինի «միտք» բառը։ Կարելի յե նաև նախադասություն կազմել. օրինակ՝ Իմ գլխում ծագեց (ի՞նչ) մի միտք։ Իսկ «ի՞նչ» հարցին պատասխանող բառը գոյական ե, բնական ե, որ «միտք» բառն ել գոյական ե։ Օգտագործելով նաև այլ օրինակներ, հեշտ ե աշակերտներին հասկացնել, թե ինչ են ընդհանրապես գոյականները և ինչպես ճանաչել գոյականները։ Վերացական գոյականների սահմանումը չպիտի տալ։

Աշխատանքի հաջորդ ետապն ե հոլովների ուսուցումը։

ՀՈԼՈՎՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Հոլովների ուսուցումը պետք ե կատարել ինդուկտիվ մեթոդով։ Աշակերտը պետք ե միայն հասկանա, որ բառի վերջավորությունը փոխվում ե այն ժամանակ, երբ նրա գործածության իմաստն ե փոխվում։ Հոլովի ուսուցման ելակետն իմաստն ե,

վոր վորոշում է հոլովի ձևը և պաշտոնը։ Այդ նկատառումով էլ առաջին դասը, վոր նվիրվում է հոլովների ուսուցմանը, պետք է սկսել նախադասության մեջ բառի կատարած պաշտոնի դիտումով, ապա ձևերի համեմատությամբ, հետո յուրաքանչյուր հոլովի իմաստի բացատրությամբ։ Իբրև օրինակ տալիս ենք առաջին դասը.

Ուսուցիչը գրում է գրատախտակին հետևյալ նախադասությունը.

«Աշակերտը սովորում է դասը».

Ուս.—Վ՞րն է այս նախադասության յենթական։

Աշ.—Այս նախադասության յենթական է «ա շ ա կ ե ր տ ը» բառը։

Ուս. —Վ՞րն է ստորոգյալը։

Աշ.— Ստորոգյալն է՝ «ս ո վ ո ր ո ւ մ է»։

Ուս.— Ուրեմն այս նախադասության յենթական է «աշակերտը» բառը. գրատախտակին գրվում է՝ «աշակերտը—յենթակա»։

—Այժմ գտիր հետևյալ նախադասության—յենթական,—ասում է դասատուն և գրում է գրատախտակին. «Աշակերտի գիրքը ընկավ»։

Աշ.—Այս նախադասության յենթական է՝ «գ ի ր ք ն» (գիրքն ընկավ)։

Ուս.—«Ա շ ա կ ե ր տ ի» բառն ի՞նչ անդամ է այս նախադասության մեջ։

Աշ.—Այս նախադասության մեջ «ա շ ա կ ե ր տ ի» բառը յենթակայի լրացում է։

Ուս.—Ուրեմն յենթակա չէ՞։

Աշ.—Վոչ, յենթակա չէ, այլ լրացում է։ (Գրվում է առաջինի տակ՝ «աշակերտը— լրացում»)։

Ուս.—Ի՞նչ անդամ է «աշակերտ» բառը հետևյալ նախադասության մեջ.

(Գրվում է գրատախտակին) «Ուսուցիչն իր ա շ ա կ ե ր տ ի ց նամակ ստացավ»։

Պարզեցեք, յենթակա՞ է, թե նույնպես լրացում է։ (Յեթե աշակերտները չկարողանան միանգամից վորոշել, պետք է նախ գտնել յենթական, վոր կլինի «ուսուցիչն» բառը, վորից հետո պարզ կլինի «աշակերտ» բառի պաշտոնը)։

Աշ.—«Աշակերտ» բառն այստեղ էլ լրացում է։ (Գրվում է յենթակայի տակ. «աշակերտից—լրացում»)։

Ուս.—Ի՞նչ անդամ է «աշակերտ» բառը հետևյալ նախադասության մեջ։

(Ուսուցիչը գրում է գրատախտակին) «Ուսուցիչը հպարտանում է իր ջանասեր աշակերտով»։

Աշ.—Այս նախադասության մեջ «աշակերտով» բառը լրացում է.
(գրվում է նախորդների տակ. «աշակերտով— լրացում»)։

Ուս.—Դիտեցեք այս շարքը.

աշակերտը—յենթակա.
աշակերտի— լրացում (յենթակայի),
աշակերտից—լրացում (ստորոգյալի),
աշակերտով—լրացում (ստորոգյալի)։

Ինչպես տեսնում ենք, բառն իր ուղիղ ձևով յենթակա է։ Իսկ յեթե նա յենթակայի կամ ստորոգյալի լրացում է դառնում, ստանում է վերջավորություններ. այս դեպքում՝ «ի», «ից», «ով»։ Կարող է նաև այլ վերջավորություն ստանալ։ Նշանակում է, գոյականը յենթակա մնալու դեպքում ուղիղ ձևով է գործածվում, գոյականը լրացում դառնալու դեպքում վերջավորություն է ստանում։ Գ ո յ ա կ ա ն ի կ ր ա ծ փ ո փ ո խ ո ւ թ յ ո ւ ն ը ն ա խ ա դ ա ս ո ւ թ յ ա ն մ ե ջ յ ե ն թ ա կ ա մ ն ա լ ո ւ և լ ր ա ց ո ւ մ դ ա ռ ն ա լ ո ւ հ ա մ ա ր՝ կ ո չ վ ո ւ մ է հ ո լ ո վ ո ւ մ։

Ուս.—Գոյականի յուրաքանչյուր փոփոխակը, յուրաքանչյուր ձևը կոչվում է հոլով։ Հայերենում 7 հոլով կա, ուրեմն ամեն մի գոյական կարող է 7 ձևով, 7 փոփոխակով լինել, նայած թե ինչ պաշտոն և ինչ իմաստ է ցույց տալիս։ Ամեն մի փոփոխակը կամ հոլովը մի անուն ունի։ Ուրեմն հայերենում գոյականի փոփոխման 7 ձևի անուններ կան, դրանք են՝

(գրվում է գրատախտակին)

Ուղղական
Սեռական
Տրական
Հայցական
Բացառական
Գործիական
Ներգոյական

—Արտագրեցեք ձեր տետրերում,—ասում է դասատուն աշակերտներին։

Հաջորդ ժամը նվիրվում է հոլովի հասկացողության խորացման և ամրացման խնդիրներին, ապա ուսուցվում է ուղղական հոլովը։

Ուսուցիչն առաջարկում է մի տեքստ, վորտեղ միևնույն բառը դրված է տարբեր հոլովներով։ Ուսուցիչն առաջարկում է ցույց տալ այդ տեքստի մեջ այն նախադասությունը, վորտեղ բառը յենթակա յե և ապա այն նախադասությունը, վորտեղ բառը լրացում է։

Արտագրելով բառի ձևերը, ուսուցիչն առաջարկում է ցույց տալ, թե վոր դեպքում բառն ուղիղ ձևով է գործածված («ը» հոդը հաշվի չի առնվում), յենթակա՞, թե՞ լրացում լինելու դեպքում։

Աշակերտները պարզում են, վոր յենթակա լինելու դեպքում, գոյականը վերջավորություն չի ստանում, ուղիղ ձևով է գործածվում։ Ուսուցիչը հայտնում է՝ վոր գոյականի այդ ձևը կոչվում է ո ւ ղ ղ ա կ ա ն հոլով։ Դրանից հետո ուսուցիչը ամփոփոխ հարց է տալիս.

—Ուրեմն գոյականի ուղղական հոլովը նախադասության մեջ ինչ է լինում։

Ա շ ա կ ե ր տ ը.—Գոյականի ուղղական հոլովը նախադասության մեջ լինում է յենթակա։

Ո ւ ս ո ւ ց ի չ ը.—(շուռ տալով հարցը) ուրեմն յենթական ինչ հոլովով է դրվում։

Ա շ ա կ ե ր տ.—Յենթական դրվում է ուղղական հոլովով։

Ո ւ ս ո ւ ց ի չ ը.—Ուրեմն ինչ յենթակա յել լինի, պետք է իմանալ, վոր նա դրված է ուղղական հոլովով։

Այս բացատրությունից հետո ուսուցիչն ընտրում է համապատասխան տեքստ և առաջարկում գտնել ուղղական հոլովով դրված գոյականները։

Ինչպես տեսանք, հոլովման գաղափարը տալու համար պետք է դիտել տալ բառի կատարած ֆունկցիան նախադասության մեջ և ըստ այնմ՝ բառի ձևերը. բայց առանձին հոլովն ուսուցանելիս՝ պետք է յելնել վոչ թե նախադասության մեջ բառի կատարած պաշտոնից, այլ բառի իմաստից։ Յեթե պաշտոնից յելնենք, այն ժամանակ դժվար կլինի վորոշել կամ բացատրել տրական, բացառական և գործիական հոլովների տարբերությունը,

քանի վոր դրանք բոլորը լինում են անուղղակի խնդիրներ, այսինքն միատեսակ պաշտոն ունեն նախադասության մեջ։ Մյուս կողմից միևնույն հոլովը կարող է մերթ խնդիր լինել, մերթ պարագա, վոր նույնպես կխանգարի հոլովները միմյանցից տարբերելուն։ Մնում է միակ միջոցը՝ մեկնակետ ընդունել հոլովի իմաստը։ Բայց միևնույն հոլովում դրված բառը հաճախ տարբեր կապակցություններում տարբեր իմաստ է ստանում։ Միևնույն տրական հոլովն արտահայտում է և գործողության հանդման առարկա, և նպատակ ցույց տվող, և ձև, և ժամանակ, և չափ և այլն (Մոտեցա սեղանին։ Գնացի ջրի։ Կես գիշերին յեկա ձեր տուն։ Գրքերը գնեցի հինգ ռուբլու և այլն)։ Միևնույն ժամանակ, չափ և նման իմաստ կարող է արտահայտվել նաև մյուս հոլովներով (Ամբողջ գիշերը ձյուն յեկավ։ Վեց կիլոմետր վազեցի և այլն)։ Այս պատճառով էլ հոլովի ուսուցումը պետք է կապել հոլովի հիմնական իմաստի հետ, վոր համարյա զուգադիպում է հոլովի անվան նշանակությանը. օրինակ՝ տրականը նշանակում է առարկա, վորին տրվում է մի բան, հայցականը՝ վորը հայցվում, վորոնվում է վրան մի գործողություն կատարելու համար, բացառականը՝ վորից բացառվում է մի բան, գործիականը՝ վորով գործ է կատարվում, ներգոյականը՝ վորի մեջ (ներգո) կատարվում է գործողություն։ Այդ իսկ պատճառով տրականը պետք է բացատրել իբրև հանդման առարկայակետ ցույց տվող բառաձև, հայցականը՝ իբրև գործողությունն իր վրա կրող առարկա ցույց տվող բառաձև, բացառականը՝ իբրև գործողության մեկնակետ (առարկայական) ցույց տվող բառաձև, գործիականը՝ իբրև առարկայական միջոց կամ գործիք ցույց տվող բառաձև և ներգոյականը՝ իբրև գործողության առարկայական վայր ցույց տվող բառաձև։

Հոլովները վորպես ձև և պաշտոն ցույց տվող կատեգորիաներ սովորեցնել դժվար է, սակայն յեթե հոլովները իմաստավորվեն, դրանց ըմբռնելը դյուրին կդառնա։ Հոլովների ուսուցման եյական միջոցներից մեկը հարցեր տալն է։ Հարցերի միջոցով կարելի յե նախնական գաղափար տալ հոլովների մասին։

Այսպես. օրինակ՝ «Ո՞վ է գնում դպրոց» հարցին աշակերտները լրիվ պատասխանում են՝ «Աշակերտն է գնում դպրոց»։ Յեվ

կամ շրջած՝ «Դպրոց գնում է ո՞վ» հարցի պատասխանը լինում է՝ «Աշակերտը»։ Այնուհետև տրվում է հարց. «Ո՞ւմ գիրքը նոր է»։ Պատասխան՝ «Աշակերտի գիրքը նոր է»։ Հարց՝ «Ես հանդիպեցի ո՞ւմ»։ Պատասխան. «Աշակերտին»։

—«Ես կանչեցի ո՞ւմ»։

—«Կանչեցի աշակերտին»։

—«Գիրքը վերցրի ո՞ւմից»։

—«Աշակերտից»։

—«Դասարանը հպարտանում է ո՞ւմով»։

—«Դասարանը հպարտանում է հարվածային աշակերտով»։

—«Ո՞ւմ մեջ են տեսնում ջանասիրություն»։

—«Աշակերտի մեջ են տեսնում ջանասիրություն»։

Այս միջոցով աշակերտները կսովորեն պարզապես պատասխանել հարցերին, բայց դեռ հոլովի ըմբռնում չեն կարող ունենալ։ Այդ ըմբռնումը տալու համար պետք է ուսուցման ուշադրության կենտրոնը դարձնել ոչ թե հարցի պատասխանը, այլ փոփոխվող բառը։ Երկար վարժություններից հետո, երբ կնկատվի, որ աշակերտները սովորել են «ո՞վ» և «ի՞նչ» հարցերին պատասխանել ճշտությամբ, իսկ այս կարելի յե պարզել միայն մի շարք վարժություններ դասարանում և տանը կատարելուց հետո, այդ ժամանակ պետք է սկսել հոլովման ուսուցումը։

Հոլովների ուսուցում

Հոլովների ուսուցման ամենահեշտ միջոցն այն է, որ բառի փոփոխությունը կապվի յենթակայի գործողության տարածական գաղափարների հետ։ Դրա համար պետք է վերցնել մի հարմար բառ, օրինակ՝ «փողոց»։ Աշակերտների ուշադրությունը հրավիրվում է «փողոց» բառի նախնական ձևի վրա։ Առաջարկվում է կազմել նախադասություն, որտեղ «փողոց» բառը լինի յենթակա. օրինակ՝ փողոցը լայն է։ Փողոցը վերջանում է գյուղի ծայրին։ Քանի որ աշակերտներն արդեն գիտեն գտնել նախադասության յենթական, ուստի այդ դժվարությունը նրանց համար մեծ չի լինի։ Այդ օրինակներից մեկը պետք է գրել գրատախտակին, ընդգծել «փողոց (ը)» բառը և ասել, որ այստեղ բառն իր ուղղական հոլովով է գործածված և բառի այս ձևը կոչվում է ուղղական հոլով։ Այսպիսով ուղղական հոլովի ըմբռնումը կապվում է յենթակայի հետ, որը և հիմնականում ուղղական հոլովի ճիշտ բացատրությունը կլինի (տես վերևը)։

Հաջորդ նախադասության մեջ փողոց բառը պետք է գործածել սեռական հոլովով։ Օրինակ՝ մեր տունը գտնվում է փողոցի ծայրին։ Վերլուծելով նախադասությունը, կարելի յե պարզել, որ փողոցի բառը յենթակա չէ, ուրեմն ուղղական հոլովով չի գրված։ Վերցնելով «փողոցի ծայր» կապակցությունը՝ զրույցի և հարցերի միջոցով հասկացողություն է տրվում, որ «փողոցի» ձևը ցույց է տալիս, թե «ծայրը» պատկանում է «փողոցին»։ «Փողոցի» բառի փոխարեն պետք է դնել «մատիտի», որով կստացվի «մատիտի ծայրը». ապա՝ «գրիչ», որով կստացվի «գրչի ծայրը» և այլն։ Դրանից հետո հեշտ կլինի յեզրակացնել, որ «ծայր» գաղափարի ինչ առարկայի պատկանելը կախված է նրան նախորդող բառից (մատիտի, գրչի), որը ցույց է տալիս, թե «ո՞ւմ» և «ինչի՞ն» է պատկանում հաջորդ բառով ցույց տրվող առարկան։

Այդ բացատրությունից հետո վարժություններ են կատարվում. աշակերտներին հանձնարարվում է կազմել յերկու բառից բաղկացած կապակցություններ, որոնց առաջին բառը ցույց տա, թե ո՞ւմ կամ ինչի՞ն է պատկանում յերկրորդ բառի ցույց տված այս կամ այն առարկան. օրինակ՝ (ո՞ւմ տետրը) «Եղիկի տետրը». (ո՞ւմ գիրքը) «Մանուշի գիրքը». (ինչի՞ գագաթը). «սարի գագաթը». (ինչի՞ բույնը) «ծիծեռնակի բույնը» և այլն։ Երբ աշակերտները կկազմեն կապակցություններ և ապա ցույց կտան գոյականի պատկանելություն ցույց տվող ձևը, դրանից հետո պետք է ասել, որ բառի այս ձևը (տվյալ դեպքում «ի» վերջավորություն ունեցող) կոչվում է սեռական հոլով, որ ցույց է տալիս թե ո՞ւմ կամ ինչի՞ն է պատկանում առարկան։ Որպես յեզրափակիչ աշխատանք, պետք է որևէ դասից մի հատված տալ և առաջարկել գտնել կամ արտագրել հատվածն ու ընդգծել սեռական հոլովով գործածված գոյականները։

Հաջորդ դասին, սովորածը կրկնելուց հետո, ուսուցչի կողմից առաջարկվում է մի նոր նախադասություն. «Աշակերտը մոտեցավ մի լայն փողոցի»։ Այստեղ ևս ընդգծվում է «փո-

ղոցի» բառը և բացատրվում, վոր այժմ այս նախադասության մեջ յենթական «փողոց» բառը չէ։ Իրենք աշակերտները կարող են ասել, վոր յենթական «աշակերտ» բառն է։ Ստորոգյալը նույնպես գտնելուց հետո, պիտի իրացնել յենթական և ստորոգյալը արտահայտող գաղափարներն այն մտքով, վոր պարզ լինի, թե աշակերտը կատարում է մի գործողություն։ Այնուհետև պետք է պարզել և հուշել, թե աշակերտն այս գործողությունը կատարում է փողոցի ուղղությամբ։ Հարցը պետք է այնպես դնել, վոր աշակերտները ըմբռնեն, թե «փողոցի» բառը ցույց է տալիս այն վերջակետը, այն առարկան, վորին հանգում կամ վորի մոտ վերջանում է աշակերտի գործողությունը։ Այդ նույն յեղանակով կազմել նախադասություն, վորտեղ յենթակայի գործողության վերջակետը կազմի մեկ ուրիշ առարկա։ Այս միջոցով աշակերտներն ըմբռնում են, վոր «փողոցի» (պատի, նստարանի և այլն) բառը ցույց է տալիս յենթակայի գործողության հանգման առարկան։ Այժմ համեմատելով «փողոց» բառի հետ, պարզում ենք նրանց տարբերությունը, վորն արտահայտում է «փողոցի» բառի «ի»-ով։ Անմիջապես ասվում է, վոր «փողոցի» բառը գործածված է տրական հոլովով, վորից ընդհանրացվում է, վոր տրական հոլովը ցույց է տալիս յենթակայի գործողության հանգման առարկան։ Վարժությունների համար պետք է վերցնել՝ տալ, մոտենալ, հասնել, դիմել և նման բայերով ստորոգյալ ունեցող նախադասություններ, վորոնց լրացումը տրական հոլովով է դրվում։

Ուսուցումն ավարտվում է վարժություններով, հանձնարարելով՝

1. Գտնել տրական հոլովով գործածված գոյականները։

2. Կազմել նախադասություններ և տվյալ գոյականը գործածել տրական հոլովով։

Այդ նույն առաջադրանքներով տրվում են տնային վարժություններ այն դեպքում, յերբ նկատվում է, վոր դասարանում աշակերտներն արդեն սովորել են վարժություններն առանց սխալի կատարել։

Հաջորդ դասին ուսուցվում է հայցական հոլովը։

Հայցական հոլովն ուսուցվում է իբրև յենթակայի գործողությունն իր վրա կրող առարկայի հոլով։ Դրա համար կազմվում է միշտ ներգործական բայով նախադասություն. օրինակ՝

Մենք տեսել ենք քաղաքի փողոցը։ Մենք սրել ենք մատիտը։

Այս նախադասությունները վերլուծելուց հետո կպարզվի, վոր յենթական է «մենք», ստորոգյալը՝ «տեսել ենք» կամ «սրել ենք», իսկ «քաղաքի փողոցը» կամ «մատիտը»՝ լրացում։ «Քաղաքի» բառը ցույց է տալիս «փողոցը» բառի պատկանելությունը (սեռական հոլով) ուրեմն նրա լրացումն է, իսկ ստորոգյալի բուն լրացումն է «փողոցը» կամ «մատիտը» բառը։ Այդ յերկու բառերը («փողոցը» և «մատիտը») ցույց են տալիս, վոր «փողոցը» ու «մատիտը» իրենց վրա կրում են յենթակայի գործողությունը։ Այդ բառերը դրված են հայցական հոլովով։ Դրանից հետո պետք է պարզել, թե վո՞ր հարցին է պատասխանում յենթակայի գործողությունն իր վրա կրող առարկայի անունը։ Այդ նպատակով կրկնվում է նախադասությունն այսպես.

Մենք տեսել ենք՝ ի՞նչը։—Քաղաքի փողոցը։

Մենք սրել ենք՝ ի՞նչը—Մատիտը։

Մենք տեսել ենք՝ ո՞ւմ։—Ուսուցչին։

Մենք սիրում ենք՝ ո՞ւմ։—Մեր ուսուցչին։

Ուրեմն հայցական հոլովը պատասխանում է ո՞ւմ և ի՞նչը հարցերին և ցույց է տալիս այն առարկան, վորն իր վրա կրում է յենթակայի գործողությունը։ Միմիայն հարցերը, գոնե այդ դեպքում, լավ միջոց չեն, ավելի լավ է առաջնորդվել իմաստով։ Պետք չէ շատ ծանրանալ հայցականի վրա։ Այդ հոլովը աշակերտները մանրամասը և լավ կսովորեն բարձր դասարաններում։ Հայցական հոլովի շուրջը պետք է նույն վարժությունները կատարել, ինչ վոր նախորդների շուրջը։

Բացառական հոլովը սովորեցնելու համար գրվում է մի այլ նախադասություն. «Յես փողոցից մտա բակ»։ Ընդգծվում է փողոցից բառը, համեմատվում ուղղական ձևի հետ և պարզվում, վոր «փողոց» բառն իր «փողոցից» ձևով ցույց է տա-

լիս, թե յենթակայի գործողությունն սկսվում է փողոցից, վորը յենթակայի գործողության սկզբնակետ առարկան է։ Այս ձևը կոչվում է բացառական հոլով։ Այդպիսով բացառականի ուսուցումը կապվում է յենթակայի գործողության սկզբնակետ հանդիսացող առարկայի գաղափարի հետ։ Աշակերտներին առաջարկելով այլ և այլ նախադասություններ, մի շարք վարժությունների միջոցով ամրացվում է բացառականի ըմբռնումը։

Այնուհետև «Աշակերտն անցնում է փողոցով» նախադասության մեջ ցույց է տրվում, վոր «փողոցով» բառն արտահայտում է այն տեղը, վորտեղով կատարվում է յենթակայի գործողությունը։ Այստեղ ընդգծվում է «ով» վերջավորությունը, բացատրվում է, վոր այդ վերջավորության միջոցով բառը ցույց է տալիս յենթակայի գործողության ընթացքը, տեղը կամ գործողության առարկան (աշակերտը գրում է մատիտով)։

Թե հայցական, թե բացառական և թե գործիական հոլովները ճշտության մեջ ամրացնելու համար անհրաժեշտ է նախ՝ վերևում առաջարկված նախադասության նման նախադասություն կազմել, ապա՝ լրացնել տալ այն նախադասությունները, վորտեղ բաց է թողնված բառը, կամ փոխարինված է հարցով. որինակ՝

Զմրան ցրտին Շուշիկը ներս վազեց . . . (վորտեղից)։

Կարոն գրքերը հանեց . . . (վորտեղից կամ ինչից)։

Պետիկը նվեր ստացավ . . . (ումից)։

Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է . . . (ինչով)։

Կարոն գլորում է գնդակը . . . (ինչով)։

Այս և նման վարժությունների սպառիչ կերպով ոգտագործելուց հետո, աշակերտներին հանձնարարվում է արտագրել մի հատված և ընդգծել այս կամ այն հոլովով գործածված գոյականը։

Գործիական հոլովի ուսուցումը պետք է կատարել նաև յենթակայի գործողության գործիքի կապակցությամբ։ Այդ դեպքում սովորաբար որինակները վերցնում են գործիքի անունները. որինակ՝

Աշակերտը գրում է մատիտով։

Տրակտորիստը հերկում է տրակտորով և այլն։

Ներգոյական հոլովի ըմբռնելը հեշտ է։ Պետք է հասկացնել, վոր առարկան իբրև գործողության տեղ արտահայտելու համար բառին ավելացվում է «ում» վերջավորությունը. որինակ՝

1. Շատ մարդիկ կան փողոցում։
2. Բանվորներն աշխատում են գործարանում։
3. Կոլտնտեսականներն աշխատում են դաշտում։
4. Աշակերտները պարապում են դասարանում և այլն։

Այսպիսով բոլոր հոլովները սովորում են վոչ միայն պարզելով նրանց ձևը, այլ նաև այն, թե այդ ձևերով ինչ բովանդակություն է արտահայտվում։ Ինչպես ասացինք, հոլովի ուսուցման հիմնական յելակետը բովանդակությունն է, միայն այն դեպքում, յերբ բովանդակությունն ու ձևը կապվում են միմյանց հետ, հասկանալի յե դառնում հոլովումը։ Մյուս կողմից՝ պետք է ցույց տալ, վոր բառը հոլովված ձևով հանդես է գալիս միայն նախադասության մեջ և լրացնում է կամ յենթական և կամ ստորոգյալը։ Ընդհանուր առմամբ հոլովում նշանակում է բառի վերջավորության փոփոխություն, վորով լրացվում են յենթական և ստորոգյալը։ Լրացումները մեծ մասամբ տեղի գաղափարներն են արտահայտում. միայն սեռականը, առարկայական հայցականը և միջոցի գործիականը չեն կապվում տեղի գաղափարի հետ։ Ժամանակի անունների հոլովումը ցույց է տալիս նաև ժամանակ։ Այդ ըմբռնել տալուց հետո գրվում է հոլովման նախնական աղյուսակը՝ հետևյալ ձևով.

Ուղղական՝ ինչ—փողոց(ը).
Սեռական՝ ինչի—փողոցի.
Տրական՝ ինչի(ն).—փողոցի(ն).
Հայցական՝ ինչ—փողոց (ը)—.
Բացառական՝ ինչից —փողոցից.
Գործիական՝ ինչով.—փողոցով.
Ներգոյական՝ ինչում —փողոցում։

Դրանից հետո վարժություններ է կատարվում։ Յուրաքանչյուր դեպքում վերցվում է մի նոր բառ և առաջարկվում է նախադասություններով հոլովել ճիշտ այնպես, ինչպես հոլովված է «փողոց» բառը։ Շատ կարևոր է, վոր աշակերտները կարողանան իրենք էլ նախադասություններ հնարել հոլովվող բառի համար, ըստ հոլովի հարց տալ և պատասխանել այդ հարցին։

Չպետք է խուսափել շատ վարժություններից, վախենալով, թե շատ ժամանակ կզբաղեցվի դրա համար: Քերականության ուսուցման մեջ հոլովման ուսուցումը հանգուցային կետերից մեկն է, քանի վոր հոլովել սովորելը կապված է վոչ միայն հոլովելու կարողության հետ, այլ և հոլովման գաղափարի էությունն ըմբռնելու հետ: Յերբ գոյականների հոլովման մեջ այդ դժվարությունը հաղթահարվում է, հետագայում այլ ևս բոլորովին դժվարություններ չեն լինելու մինչև բայերի խոնարհման ուսուցման ժամանակը: Ուստի հոլովել սովորելուն պետք է տրամադրել անհրաժեշտ չափով շատ ժամանակամիջոց: Չպետք է շտապել և յուրաքանչյուր հոլովի ուսուցմանը նվիրել մեկ-յերկու դաս: Պետք է զգուշանալ նաև հոլովման մեխանիկական ուսուցումից: Մեր դպրոցական վերջին տասնամյակների քերականությունն իր հիմքում ունենալով ֆորմալիստական դրույթը՝ հոլովման ուսուցումը վերածել էր մեխանիկական վարժության, վորպիսի հանգամանքը քերականական մտածողություն և լեզվական տրամաբանական վարժվածություն չի ստեղծում աշակերտի մեջ: Պետք է հաճախակի դարձնել վարժությունները, պետք է հաճախ կատարել կրկնություն և ձգտել այն բանին, վոր վոչ մի աշակերտ չլինի դասարանում, վոր ըմբռնած չլինի հոլովումը: Վարժություն կարելի յե կատարել հաճախ այս ձևով. կարդացած հոդվածի մեջ գտնել գոյականները և նախադասության ոգնությամբ պարզել նրանց հոլովը: Այդ վարժությունները այնքան պետք է կատարել, վոր աշակերտը կարողանա անսխալ վորոշել բառի հոլովը:

Գոյականի թվի ուսուցումը

Հոլովումից հետո գաղափար է տրվում յեզակի և հոգնակի թվերի մասին: Յեզակի կոչում ենք գոյականի այն ձևը, վորը ցույց է տալիս միատեսակ առարկաներից մեկը, իսկ միատեսակ առարկաներից շատերի մասին խոսելու համար գործ է ածվում առանձին ձև, վոր կոչում ենք հոգնակի: Հայերենում հոգնակիներն ունենում են «եր» կամ «ներ» վերջավորությունը: Յերբ գոյականի վրա ավելացվում է այդ վերջավորություններից մեկը, այն ժամանակ հասկացվում է միատեսակ առարկաներից շատերը: Մի շարք որինակների միջոցով պետք է ցույց տալ, վոր միավանկ բառերն ունենում են «եր» վերջավորություն. որինակ՝ պատեր,

փայտեր, ձողեր, լամպեր և այլն: Նույն ձևով որինակների ոգնությամբ պետք է ցույց տալ, վոր բազմավանկ բառերն ունենում են «ներ» վերջավորություն. որինակ՝ աթոռներ, առաստաղներ, հատակներ, տետրակներ, մատիտներ և այլն:

Կատարվում է նաև հետևյալ ձևի վարժություն. գրվում է յեզակի թիվ ունեցող բառերի աղյուսակ և աշակերտներին առաջարկվում դիմացը գրել հոգնակին. որինակ՝

Պատ . . . պատեր
Մատիտ . . . Մատիտներ
Գրիչ . . . գրիչներ
Լուր . . .
Քար . . .
Տետրակ . . .

Կարելի յե գրել հոգնակի թիվ ունեցող բառեր և առաջարկել գտնել նրանց յեզակին: Յերբ յերկար վարժությամբ աշակերտները սովորում են յեզակին և հոգնակին, այն ժամանակ վերցվում են բազմավանկ գոյականներ, վորոնք ունենում են «ն» վերջավորություն. որինակ՝ սեղան—սեղաններ, նստարան—նստարաններ և այլն: Ուշադրություն է դարձվում այն գոյականների վրա, վորոնք հոգնակիում ունենում են յերկու «ն» և պարզաբանվում, վոր մի «ն»-ն յեզակիին է պատկանում, իսկ յերկրորդ «ն»-ն՝ հոգնակի բազմավանկ բառերի վերջավորությանը (ներ):

Լավ է յերկու բառ գրել իրար տակ և համեմատել.
որինակ՝
Մատիտ—մատիտներ:
Նստարան—նստարաններ:

Ուսուցումը պետք է յեզրափակել տեքստի վրա վարժություն կատարելով:

ԲԱՅԻ ՅԵՎ ԽՈՆԱՐՀՄԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ «Դ» ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ

Բայի ուսուցումը կատարելու համար նույնպես պետք է ոգտագործել աշակերտների տեղեկությունները նախադասության մասին: Վերցվում է մի նախադասություն. որինակ՝

Աշակերտը գրում է:

Աշակերտներն իրենք պարզում են, որ այստեղ աշակերտը՝ ենթակա է, գրում է՝ ստորոգյալ: Աշակերտը բառը ցույց է տալիս անձ, իսկ գրում է՝ նրա գործողությունը: Առաջարկվում է աշակերտներին բերել մի շարք բառեր, որոնք ցույց են տալիս առարկայի գործողություն: Այս օրինակները կարող են լինել՝ ուտում է, խոսում է, գրում է և այլն: Պետք է ընդգծել, որ այս բառերը արտահայտում են ոչ միայն գործողություն ընդհանրապես, այլ և տվյալ անձի, այսինքն ենթակայի գործողություն: Այդ դեպքում նրանք, որպես նախադասության անդամ, կոչվում են ստորոգյալ: Բայց այդ բառերը, բացի նրանից, որ ցույց են տալիս կոնկրետ անձի կոնկրետ գործողություն, նաև ցույց են տալիս ընդհանրապես գործողություն՝ մի գործ անել կամ լինել. օրինակ՝

Գրում է—գրել, ուտում է— ուտել, խոսում է—խոսել, կարդում է—կարդալ և այլն: Ուսուցիչը պետք է իմանա, որ այն բառերը, որոնք ընդհանրապես ցույց են տալիս մի բան անելու կամ լինելու, այսինքն գործողության կամ եղելության գաղափարներ (առանց հաշվի առնելու, թե բառն արտահայտում է որևէ անձի գործողություն, թե ընդհանրապես գործողություն), կոչվում են բայեր: Աշակերտին պետք է սովորեցնել՝ մի բան անել կամ լինել ցույց տվող բառերը կոչվում են բայ:

Դեմքերի ուսուցումը

Բայերը նախադասության մեջ որպես ստորոգյալ սովորաբար արտահայտում են տվյալ ենթակայի գործողությունը. օրինակ՝

Ես գրում եմ: Գրում եմ՝ ցույց է տալիս, որ գործող անձը՝ ես եմ՝ խոսող անձը:

Դու գրում ես: Գրում ես՝ ցույց է տալիս, որ դու ես գործում, այսինքն գործող անձը խոսակիցն է:

Նա գրում է: Գրում է՝ ցույց է տալիս, որ նա է գործում, այսինքն գործող անձը մի երրորդն է (ոչ խոսողը և ոչ խոսակիցը):

Այս երեք դեմքերից դուրս այլես դեմքեր չկան, այդ պատճառով դեմքերը բացատրել շատ հեշտ է: Երբ գործողության կատարողը ասողն է, բայը կունենա առաջին դեմք, երբ գործողության կատարողը անմիջապես խոսակիցն է, բայը կունենա

երկրորդ դեմք, իսկ երբ գործողության կատարողը ոչ խոսողն է, ոչ էլ խոսակիցը, այլ մեկ ուրիշը, բայը կունենա երրորդ դեմք: Դեմքերը բացատրելուց հետո առաջարկվում է աշակերտներին մի բայ գործածել երեք դեմքով. օրինակ՝ նստել: Առաջին դեմքով կլինի՝ նստում եմ, երկրորդ դեմքով՝ նստում ես և այլն: Երբ աշակերտներն այդ սովորում են, ուսուցիչը առաջարկում է տվյալ հատվածից արտագրել բայերը և որոշել նրանց դեմքը: Դրանից հետո կարելի է առաջարկել մի հարմար հատված, որն աշակերտները պետք է արտագրեն, համապատասխան կերպով փոխելով բայերի դեմքը:

Այսպիսի վարժությունները ամրացնում են աշակերտների հիշողության մեջ դեմքերի գաղափարը:

Ժամանակների ուսուցումը

Դեմքերի ուսուցումն ավարտելուց հետո ուշադրություն է դարձվում, որ բայի վերջավորության փոփոխությունն արտահայտում է, թե ո՞ր դեմքն է կատարում գործողությունը:

Հայերենի ներկա ժամանակն իբրաեւ բայի վերջավորության փոփոխության գաղափարը տալ չի կարող, քանի որ այստեղ ոչ թե բայի վերջավորությունն է փոփոխվում, այլ օժանդակ բայն է փոփոխվում: Լավ կլինի վերցնել բայի կատարյալ ժամանակը. օրինակ՝ գրեցի, գրեցիր, գրեց: Այստեղ պարզ կերպով երևում է բայի վերջավորության փոփոխությունը դեմքերով. նույնպես և ըղձական եղանակը՝ գրեմ, գրես, գրի և այլն: Բայի հետ պետք է գործածել և անձնական դերանունը (ես գրեցի, ես գրեմ):

Հաջորդ դասերին պետք է բացատրել՝ ինչպես գոյականներն ունեն եզակի և հոգնակի, այնպես էլ դեմքերը կարող են եզակի և հոգնակի լինել, որովհետև բայերն իբրև ստորոգյալ համաձայնում են ենթակայի հետ դեմքով և թվով:

Հոգնակի առաջին դեմքը կլինի՝ գրենք, երբ խոսողն իր և յուրայինների մասին է խոսում (մենք գրենք):

Երկրորդ դեմքը կլինի. «գրեք», որը խոսողը գործ է ածում իր խոսակիցների գործելու մասին (դուք գրեք), և, վերջապես, երրորդ դեմքը կլինի՝ գրեն, երբ խոսողն ասում է ուրիշների գործողության մասին: Այս ըմբռնումները տալուց հետո պետք է կատարել վարժություններ: Օրինակներ բերում են թե իրենք աշակերտները, և թե ինքն ուսուցիչը: Միշտ ձեռնտու է, երբ վերցրած օրինակները կոնկրետ ներ-

գործական գործողություն արտահայտող բայեր են: Այդ դեպքում թե խոնարհումն է հեշտանում և թե խոնարհման ըմբռնումը դյուրին դառնում: Այդ վարժություններից հետո պետք է կրկին անգամ կատարել վերևում հանձնարարված վարժությունը. այսինքն առաջարկել անցած հոդվածի մեջ գտնել բայերը և որոշել նրանց դեմքը: Այդ վարժությունները վերջնականապես կամրապնդեն բայի ըմբռնումը և հասկանալի կդարձնեն այն, վոր խոնարհումը—դա բայի փոփոխությունն է, վորով արտահայտվում է ենթակայի գործողությունը: Սրանով սակայն չի սպառվում խոնարհման բնորոշումը: Հիմնականում խոնարհումը բայի վերջավորության փոփոխությունն է, վորով արտահայտվում է ենթակայի գործողությունը ժամանակի մեջ: Այդ է հիմնականը խոնարհման ըմբռնման մեջ և դրա մասին է, վոր պետք է գաղափար տալ աշակերտներին: Դեմքերի փոփոխությունը դա բայի սոսկ համաձայնությունն է ենթակայի հետ:

Վորպեսզի ժամանակի հասկացողություն տրվի աշակերտությանը, փոքրիկ զրույցով պետք է նրանց ծանոթացնել ժամանակի յերեք հիմնական գաղափարների հետ՝ ներկայի, անցյալի և ապառնիի. ներկան բացատրելով, վորպես ապրած մոմենտի գաղափար, անցյալը՝ վորպես ապրած մոմենտին նախորդող ժամանակի գաղափար, իսկ ապառնին՝ վորպես ապրած մոմենտին հաջորդող ժամանակի գաղափար:

Մեր միտքն ընդունակ է ըմբռնելու գործողությունները վոչ միայն ապրած մոմենտին, այլև ապրած մոմենտից առաջ և հետո:

Ուստի բայի փոփոխության միջոցով կարողանում ենք ժամանակի այս հիմնական գաղափարներն արտահայտել: Որինակ՝ յերբ մենք ասում ենք. «Յես գրում եմ», կամ՝ «Աշակերտը գրում է» —այդ նշանակում է, թե ենթական իր գործողությունը սկսել և կատարում է տվյալ մոմենտին: Բայց՝ Յ ե ս գ ր ե ց ի. Ա շ ա կ ե ր տ ը գ ր ե ց նախադասությունների մեջ—բայի այդ նոր ձևերով արտահայտվում է մի գործողություն, վոր կատարված անցած է և կամ կատարված է անցյալում: Յ ե ս գ ր ե լ ո ւ յ ե մ. Ա շ ա կ ե ր տ ը գ ր ե լ ո ւ յ է—նախադասություններն արտահայտում են մի գործողություն, վոր դեռ չի կատարվել և հետագայումն է կատարվելու: Ուստի յերբ մենք պատմում ենք յերեկվա կատարած

վորևէ գործողության մասին, մենք գործ ենք ածում բայերի անցյալ ժամանակը, յերբ մի պատմություն ենք պատմում, վորի նյութը կատարվում է տվյալ մոմենտին, մենք գործ ենք ածում բայերի ներկա ժամանակը, իսկ այն պատմությունը, վորի գործողությունը պիտի կատարվի հետո, պահանջում է գործածել բայի ապառնի ժամանակը: Այս հասկացողությունները շատ պարզ հասկացողություններ են ժամանակի մասին և միանգամայն ըմբռնելի՝ տարրական դպրոցի աշակերտների համար:

Բայերի ժամանակների ըմբռնումը ապահովելու համար անհրաժեշտ է վարժություններ կատարել: Պետք է առաջարկել աշակերտին պատմել իր կյանքից մի դեպք՝ անցյալում կատարված, այդտեղ անպայման նա կգործածի բայի անցյալ ժամանակները: Նրա ուշադրությունը հենց տեղն ու տեղը պետք է հրավիրել իր գործածած այս ձևերի վրա և ցույց տալ նրանց միասնականությունը ժամանակի իմաստով: Մեկ ուրիշին կարելի յե պատմել տալ այն ամենի մասին, ինչ վոր կատարում են դասարանում այդ մոմենտին: Ուշադրություն հրավիրելով բայի գործածված ձևերի վրա, ամրացվում է ներկայի ըմբռնումը: Յեվ վերջապես, մեկ ուրիշ աշակերտ կարող է պատմել այն գործերի մասին, վոր դասարանը պետք է կատարի հետագայում կամ մյուս որը: Այնուհետև վարժությունը պետք է տեղափոխել գրքի վրա: Ամեն անգամ կարդացած հոդվածի մեջ պետք է ընտրել նախադասություն, վորտեղ գործ է ածված բայը այս կամ այն ժամանակով և յուրաքանչյուր անգամ հարցնել, թե վոր ժամանակն է արտահայտում: Հաճախ պետք է նաև նախադասությունների վերլուծության վարժություն կատարել, սակայն, թե նախադասությունների վերլուծության համար և թե հոլովների ու բայերի խոնարհման համար վարժություններ կատարելիս պետք է հոդվածի մեջ ընտրել այնպիսի նախադասություններ, վորոնք առավել չափով ձեռնտու յեն այդ կանոնները յուրացնելու կամ պարզաբանելու նպատակներին:

Դասատուներից վոմանք այն կարծիքին են յեղել, վոր անցած նյութից վոչ մի քերականական կանոն աշակերտին անծանոթ չպիտի թողնել: Այսպես որինակ՝ յերբ կարդում ենք հոդվածը և հոդվածի մեջ հանդիպում ենք շարահյուսական կամ ձևաբանական այս կամ այն ձևին, անպայման անհրաժեշտ է բացատրել

աշակերտին: Այդ մոտեցումը մեթոդական տեսակետից ճիշտ չի և հարվածում է ուսուցման սիստեմատիկությանը: Քերականական գիտությունը ավանդվում է նույնպիսի հաջորդականությամբ և հերթականությամբ, ինչպես ամեն մի գիտություն: Ինչպես մաթեմատիկան, ֆիզիկան և այլ գիտությունները ավանդման տեսակետից սիստեմավորված են հեշտից դեպի դժվարը, դյուրինից դեպի դժվարամատչելին, տարրականից դեպի բարդը, ճիշտ նույնպես էլ պիտի կառուցվի քերականության առարկան և նրա ավանդումը: Ուստի չպետք է կարևորություն տալ այն դրության, որ այս կամ այն հատվածի մեջ կան բազմապիսի քերականական ձևեր, այլ անհրաժեշտ է սիստեմատիկ կերպով հոդվածներից ընտրել այն ձևերը, որոնք քերականական տվյալ կոնկրետ նյութին են համապատասխանում: Տարրական դպրոցում նյութերի ընթերցումը կատարվում է ոչ թե միմիայն քերականական գիտելիքը յուրացնելու համար, այլև պետք է ծառայի լեզվական այլ կողմերի՝ բանավոր խոսքի, գրավոր խոսքի, կարդալու ուսուցման նպատակներին: Այդ իսկ պատճառով դասից առաջ ուսուցիչը հոդվածից պետք է ընտրի քերականական վարժությունների համար տվյալ մոմենտին ձեռնտու ձևեր ու նախադասություններ: Ոմանք այն կարծիքին են, թե այդ հնարավոր չի լինի, քանի որ աշակերտները բոլոր անծանոթ ձևերի մասին հարց են տալիս և պահանջում բացատրություն: Այդ նշանակում է, թե դասատուն չի տիրապետում դասարանին, չի սեվեռում դասարանի ուշադրությունն իր անցած գիտության կոնկրետ կտորվածքի շուրջը յեվ դրանով չի կանխում ամեն տեսակ կողմնակի և անտեղի հարցեր: Լավ մանկավարժները յերբեմն այնպես են ավանդում իրենց առարկան, որ աշակերտներն իրենց հարցադրումներով լրացնում են այն նյութը, որը դասատուն ցանկանում է հաղորդել դասարանին: Այդ դեպքում հենց նյութի հաղորդումը դառնում է ավելի հետաքրքրական: Դրա համար կալ չունի ինարկե այն «հետաքրքրությունը», որ հանդես է բերում աշակերտությունը կողմնակի հարցեր տալու միջոցով: Կողմնակի հարցերը մեծ մասամբ վնասում են տվյալ նյութի յուրացմանը և դասի կազմակերպված ընթացքին:

Դերանունների ուսուցումը

Յերբ յերկարատև վարժությունների միջոցով ուսուցչի համար պարզվում է, որ գոյականի և բայի յուրացումը կատարված

է լիովին, այդ դեպքում դասատուն ուշադրություն է հրավիրում յես, դու և նա բառերի վրա. նրա մտադրությունն է սովորեցնել դերանունները:

Ընդհանրապես դերանունների ըմբռնումը մյուս խոսքի մասերի համեմատությամբ շատ դժվար է: Լեզվի զարգացման ընթացքում I և II դերանուններն ամենաուշ առաջ յեկած խոսքի մասերից են: Դերանունների ուսուցումը կատարվում է հետևյալ կերպ:

Վարժություններով գաղափար է տրվում դերանվան մասին, որպես գոյական անվան փոխարինողի, թեև իրապես դերանունները փոխարինում են նաև այլ խոսքի մասերի: Ամենահեշտը «նա» դերանվան գործածությունն է և հենց այստեղից էլ պետք է սկսել: Վերցվում է օրինակ՝ հետևյալ տիպի նախադասություններ «Նունիկը դաս է սովորում: Նա ջանասեր աշակերտուհի յե»: «Տիգրիկը պարապում է սենյակում: Նա գիր է գրում» և այլն: Այստեղ շատ պարզ յերևում է, որ առաջին նախադասությունների մեջ գործող անձինք՝ Նունիկը և Տիգրիկն էին, նույնը մնում են նաև յերկրորդ նախադասությունների մեջ. բայց անունների փոխարեն յերկրորդ նախադասությունների մեջ տրված է «նա» բառը: Ահա այդ «նա» բառը յերրորդ դեմքի անձնական դերանուն է, այսինքն անունների փոխարինողն է:

Յերկրորդ դեմքի անունների կամ խոսակցի անվան փոխարինողը «դու» բառն է, իսկ խոսողի անվան փոխարինողը՝ «յես» բառն է: Այս ըմբռնումից հետո պետք է հիշել նաև դրանց հոգնակիները՝ մենք, դուք, նրանք և մի շարք վարժություններով վերջացնել ուսուցումը: Լավ կլինի նաև կատարել առաջին դեմքը յերկրորդով կամ յերրորդով, յերկրորդ դեմքը յերրորդով կամ առաջինով փոխարինելու վարժություններ: Դրա համար յերեխաներին շատ մատչելի նյութի, թեկուզ հենց նրանց ամենօրյա կատարած գործերի շուրջը կառուցվում է մի պատմվածք:

Օրինակ՝ «Առավոտյան յես վեր եմ կենում, հագնվում եմ, սանրվում եմ, լվացվում եմ, նախաճաշում, վերցնում գրքերս և գնում դպրոց: Դպրոցում ընկերներիս հետ յես սովորում եմ, կարդում, գրում և պատմում, ապա վերադառնում տուն: Ճաշից հետո յես գնում եմ պիոներական հավաքույթի, մասնակ-

ցում եմ ժողովներին, մարզանքներին, վերադառնում եմ տուն, պատրաստում եմ դասերս, թեյ եմ խմում և քնում»:

Այդ նույն պատմվածքը յերկրորդ դեմքով կլինի. «Առավոտյան դու վեր ես կենում, հագնվում ես, լվացվում ես, սանրվում ես, թեյ ես խմում և գնում ես դպրոց» և այլն: Այդ դեպքում վորպեսզի իմաստավորվի այդ վարժությունը, մեկը պատմում է իր մասին և այնուհետև դիմում իր ընկերոջը և ասում նրա արածների մասին նույնությամբ: Մեկ ուրիշին հանձնարարվում է պատմել իր ընկերոջը (Կիմիկի, Արամի և մյուսների) մասին նույն պատմությունը, առանց Կ ի մ ի կ ի բառը գործածելու: Որինակ՝ «Առավոտյան նա վեր է կենում, հագնվում է » և այլն:

Նախադասությունների օգնությամբ, ճիշտ այնպես, ինչպես գոյականների հոլովումն էր ուսուցվում, պետք է սովորեցնել և անձնական դերանունների (յես, դու, նա) հոլովումը: Ուսուցման վերջում պետք է վարժություն կատարել տեքստի վրա, առաջարկել ընդգծել այս կամ այն հոլովի դերանունը, կամ արտագրել և վորոշել դերանվան հոլովը, կամ փոխել դերանվան հոլովը և այլն:

Հրամայական յեղանակի ուսուցումը

Չորրորդ դասարանում հեշտ է սովորեցնել նաև հրամայական յեղանակը, քանի վոր հրամայական յեղանակը շատ ձևեր չունի: Մյուս կողմից ուսուցչի և աշակերտների հարաբերության մեջ այդ յեղանակը ամենագործածականն է: Պետք է սովորեցնել, վոր մենք մի բան խնդրելիս կամ կարգադրելիս գործ ենք ածում առանձին ձև, վոր միայն մի դեմք ունի, յերկրորդ դեմք, բայց յերկու թիվ. որինակ՝ ուսուցիչը աշակերտին ասում է.—«Կարդա՛, գրի՛ր, արի՛, գնա՛ և այլն»: Այս ձևերով ուսուցիչը կարգադրում է աշակերտին գործողություններ կատարել: Այս գործողությունները կարգադրվում են կամ մեկին և կամ շատերին: Մեկին կարգադրելիս ստացվում է յեզակի թիվ. որինակ՝ գ ն ա՛, կ ա ր դ ա՛, խ մ ի՛ ր, դ ի՛ ր և այլն. շատերին կարգադրելիս՝ ստացվում է հոգնակի թիվ. կ ա ր դ ա ց ե՛ ք, գ ր ե ց ե՛ ք, խ մ ե ց ե՛ ք և այլն: Աշակերտին սովորեցնում ենք հրամայականի գրական ձևը՝ «ա ց ե ք» և «ե ց ե ք» վերջավորությամբ: Գ ր ե ք, ն ս տ ե ք և այլ ձևերը բարբառային ձևեր են և այժմյան գրական լեզվի մեջ տարածված են, բայց չեն օրինականացված ուստի պետք է ուսուցվեն՝ կարդ ա ց ե ք, գ ր ե ց ե ք: Մի քանի բառեր կան, վորոնք «ե ց ե ք» ձևը չունեն, դրանք են՝ կ ե ր ե ք, տ ա ր ե ք, բ ե ր ե ք և այլն, անկանոն բայերը և «ն» կամ «չ» ածանց ունեցող բայերը (տ ե ս ե ք, փ ա խ ե ք, մ տ ե ք, թ ռ ե ք և այլն), բայց այդ մասին վոչինչ չպետք է ասել աշակերտին տարրական դպրոցում:

Ածականների ուսուցումը

Ածականները սովորեցնելու համար պետք է մի հիմնական խնդիր վորոշել, թե արդյոք մենք հաշվի յենք առնում նրանց բովանդակությունը, թե նրանց կիրառությունը: Ֆորմալիստները վերցնում են միայն կիրառությունը և դրա հետևանքով այն բոլոր բառերը, վորոնք դրվում են անվան վրա, այսինքն ածվում են անվան վրա կոչվում են ածականներ: Այդ իսկ պատճառով գոյականը, յերբ գործածվում է ածականաբար, դառնում (ըստ ֆորմալիստների) ածական: Թվականը մտնում է ածականների մեջ, դերբայները համարվում են ածականներ և այսպիսով կիրառությունը մթագնում է բառի արտահայտած բովանդակությունը կամ, ասենք, բառի՝ խոսքի շինանյութ լինելու հիմնական վորակը: Մենք սկզբից յեվեթ ասել ենք, վոր բառի խոսքի վո՛ր մասին պատկանելը վորոշվում է մեծ մասամբ անկախ այն պաշտոնից, վոր ունի նա նախադասության մեջ:

Յեթե վորոշում ենք բառի կատեգորիան, չենք առաջնորդվում միմիայն նրա կիրառությամբ, այլ այն ընդհանուր առումով, վորով բառը հանդես է գալիս խոսքի մեջ (վոչ՝ նախադասության): Առաջնորդվելով դրանով, ածականների հիմնական առումն ու իմաստը առարկաների վորակը ցույց տալն է, ուստի ածականները սովորեցնելը պետք է կապել առարկաների վորակի ըմբռնման հետ: Այդ պատճառով էլ մենք նախ առարկաների վորակը վորոշելն ենք սովորեցնում աշակերտներին և ապա ածականները, վորպես խոսքի մասեր: Այսպես, որինակ, առաջարկվում է աշակերտներին վորոշել իր շրջապատում յեղած առարկաների բոլոր հատկությունները. որինակ՝ բ ա ր ձ ր, կ ա ր մ ի ր, բ ա ր ա կ, ն ե ղ, լ ա յ ն և այլն:

Դրանցից հետո յերբ մի շարք վարժություններով աշակերտներն ըմբռնում են առարկաների վորակը, վորի մեջ մտնում է նաև այն, թե ինչից է շինված առարկան, աշակերտներին հարցրվում է, թե բ ա ր ձ ր, ց ա ծ ր, կ ա ր մ ի ր, փ ա յ տ յ ա, ք ա ռ ա ն-

կյունի, լավ և այլն բառերը հատկություն ցույց տվող բառեր են և կոչվում են ածական: Հանձնարարվում է աշակերտներին տանը կազմել իրենց ծանոթ առարկաների հատկության անունների ցուցակը, օրինակ՝ գրքի, ծառի, սեղանի, սենյակի և այլն: Դասարանական վարժություններով, կարդացած հոդվածի միջոցով ամրացվում է ածականների ըմբռնումը: Օրինակ՝ առաջարկվում է հոդվածից արտագրել մի ընդհանուր սյունակով բոլոր ածականները: Հավաքած բառերից կպարզվի, թե որչափ և ինչպես են յուրացրել ածականը:

Այն ամենը, ինչ որ նկատում է դասատուն, որպես ածականի ըմբռնումի պակաս, լրացնում է կրկնողության դասին:

Թվականի ուսուցումը:

Թվականը փորմալիստները դասում են ածականների շարքին, քանի որ թվականը ածականի նման վերագրվում է գոյականներին, երբ ածվող: Սակայն թվականը և ածականը նույնություն չեն:

Յեթե ածականը որակի գաղափար է արտահայտում, ապա թվականը՝ քանակի գաղափար. ուստի այդ յերկուսը չեն կարող նույնացվել. դրանք իրենք ընդհանուր ըմբռնումով ոչ թե նույնն են, այլ միասնական են, այն չափով, որ չափով յերկուսն էլ որոշում են գոյական անունը, այսինքն՝ իրենց կիրառությամբ նույն են (նախադասության մեջ որոշիչ են), բայց բովանդակությամբ տարբեր: Ուստի թվական անուններ սովորեցնելիս սկսում ենք ստուգել, թե որչափ համրել գիտեն աշակերտները. այնուհետև ցույց ենք տալիս, որ այդ համրանքը անջատ գոյություն չունի, որ այդ համրանքը առարկաների թիվն է որոշում: Առարկաների թիվը յերկու տեսակ կարող է լինել՝ առարկաների քանակ և առարկաների կարգ: Քանակի ըմբռնումը հեշտ է, որովհետև թվաբանության մեջ սովորում են, դրա վրա յերկար կանգ առնելու կարիք չկա. համեմատաբար ավելի շատ պետք է կանգ առնել կարգ արտահայտող բառերի վրա: Դասարանի աշակերտների դասավորությունը կարող է օժանդակել կարգ սովորեցնելու գործին: Այսպես, օրինակ, ուսուցիչն ասում է.—Առաջին նստարանի վրա նստած են Արամն և Նիման: Վերջին նստարանի վրա չեն նստել Ցոլիկը և Զուլիկը:

Համրելուց հետո պարզվում է, տեսնք, որ նրանք չորս

նստարան հետ են նստած, ուրեմն նրանք նստած են հինգերորդ նստարանի վրա: Թիվը որոշում է բոլոր առարկաները միասին, իսկ կարգը որոշում է այն առարկան, որին վերաբերվում է, այսինքն, յեթե նստարանները յոթ են, նշանակում է, թե յոթ բառը վերաբերվում է բոլորին, իսկ յոթներորդ բառը վերաբերվում է միայն վերջին նստարանին:

Պետք է սովորեցնել գրական լեզվով համրել և թիվ դասակարգել հետևյալ ձևով՝ մեկ, յերկու, յերեք, չորս, հինգ, վեց, յոթ, ութ, ինն կամ ինը, տասը, տասնմեկ, տասներկու, տասներեք, տասնչորս, տասնհինգ, տասնվեց, տասնյոթ, տասնութ, տասնինն կամ տասնինը, քսան, քսանմեկ, քսաներկու, քսաներեք, քսանչորս, քսանհինգ, քսանվեց, քսանյոթ, քսանութ, քսանինն (ինը), յերեսուն, յերեսունմեկ, յերեսունհինգ, յերեսունինն, քառասուն, քառասունմեկ, քառասուներկու, քառասուներեք, քառասունչորս, քառասունինն, հիսուն, վաթսուն, վաթսունմեկ և այլն, յոթանասուն, յոթանասունմեկ, յոթանասուներկու, յոթանասուներեք և այլն, ութսուն, իննսուն, հարյուր-հազար: Այս թվարկման հետ միասին պետք է սովորեցնել նրանց ուղղագրությունը, գրել տալով գրատախտակին և տետրակներում:

Ցերբեք չպետք է կարծել, որ մի բնորոշումով, մի սահմանումով հնարավոր կլինի որևէ կանոն սովորեցնել: Միմիայն տեվական վարժությունն է ապահովում կանոնի լիակատար յուրացումը: Սահմանումներն անհրաժեշտ են վարժ յուրացրած կանոնը հիշողության մեջ ամրապնդելու և ձեվակերպելու համար: Այս տեսակետից պետք է կանոնը սկզբից տալ և ապա բացատրել ու վարժություններ կատարել, միշտ ուշադրություն հրավիրելով կանոնի արտահայտած միտքը հաստատելու վրա: Նման մեթոդ գործադրվում է այն դեպքում, յերբ սահմանումի մեջ հասկանալի և դյուրըմբռնելի շատ տարրեր կան:

Ցերբեմն պետք է նախ վարժություններ կատարել, բացատրել, ըմբռնել տալ կանոնը և ապա ձևակերպել այն. այդ ձևակերպումը կհանդիսանա ընդհանուր աշխատանքի ամփոփումը:

Քերականության ուսուցման մեջ գործադրելի յե, թե այս, թե այն յեղանակը, օրինակ, գոյականների ուսուցման ժամանակ կարելի յե սկսել սահմանումով, բայց նախադասության ուսուցման ժամանակ անհրաժեշտ է նախ բացատրել, ըմբռնել

տալ նախադասության հիմնական հատկանիշները և ապա միայն սահմանել այն։ Մենք կարծում ենք, որ հոլովների ուսուցման ժամանակ էլ պետք է վարժություններից սկսել, բացատրություններից սկսել և վերջացնել սահմանումներով։

Սակայն դրանով չի վերջանում վողջ աշխատանքի պրոցեսը։ Հետագայում վարժությունների միջոցով հիշողության մեջ ամրացվում են թե սովորած կանոնները և թե սահմանումները։

Կապերի ուսուցումը

Նախադասության մեջ հեշտ է ջոկել այնպիսի բառեր, վորոնք ունեն բովանդակալից և կոնկրետ իմաստ, արտահայտում են մի իր, մի գործողություն կամ մի հատկություն։ Բայց կան նաև այնպիսի բառեր, վորոնք թանձրացյալ իմաստ չունեն, վորոնք չեն կապվում առարկայի հատկության, թվի գործողության, վորակի գաղափարների հետ։

Այս բառերը նախադասության մեջ կապելու դեր են կատարում։ Այսպիսի բառերը յերբեմն նախադասություններ են կապում, յերբեմն բառեր են կապում։ Շատ հաճախ այդպիսի բառեր ստանում են ամբողջ մի նախադասության արժեք, փոխում են վողջ նախադասության միտքը։ Բազմաթիվ են այն դեպքերը, յերբ մի «և» կամ մի «կամ» բառը նախադասության տալիս է բոլորովին այլ իմաստ։ Այսպիսով կապող բառերը առանձնակի վերցրած, թեև թանձրացյալ իմաստ չունեն, բայց նախադասության մեջ կարող են շատ ավելի արժեք ունենալ, քան թանձրացյալ իմաստ ունեցող բառերը։ Հայերենի մեջ յերկու տեսակ ձևական իմաստ ունեցող բառեր կան. առաջինը կոչվում է կապ, յերկրորդը կոչվում է շաղկապ։ Վորոշ լեզուների մեջ չկա տարբերություն թանձրացյալ և ձևական իմաստ ունեցող բառերի միջև։ Այդպիսի լեզուները օգտագործում են կապի համար թանձրացյալ իմաստ ունեցող բառեր։ Ուրիշ կերպ ասած՝ այդ լեզուների մեջ յուրաքանչյուր բառ անմիջականորեն մի թանձրացյալ իմաստի հետ է կապված։ Այդպես են այսպես կոչված անջատական լեզուները, վորտեղ վոչ քերականական ձևեր կան և վոչ էլ ձևական իմաստ ունեցող մասնիկներ։ Առանձին բառերը գործածվում են մերթ վորպես անկախ բառեր, մերթ վորպես հարաբերություն ցույց տվող բառեր (հոլովման յեվ խոնարհման փոխարեն)։

Հետագայում այդպիսի բառերը կամ կորցնում են իրենց

թանձրացյալ իմաստը և դառնում սոսկ ձև արտահայտող բառեր, կամ կտրում են իրենց կապը նախնական իմաստի հետ, վերածվում մասնիկների։ Այս մասնիկներն էլ հետագայում կպչելով բառին կամ դառնում են ածանց և կամ առաջ բերում հոլովում ու խոնարհում։ Օրինակ՝ հայերենում սենյակի մեջ կազմված է «սենյակ» և «մեջ» անկախ բառերից, բայց սենյակի մեջ միասին վերցրած նշանակում է սենյակում։ Օրինակ, ասենք, «Գրիգորի համար» կապակցությունը հասկանում ենք վորոշ հարաբերություն, բայց այստեղ «համար» բառը համարել բառի արմատն է։ Ասենք թե «խոսքերի համաձայն» կապակցության մեջ համաձայն բառը նշանակում է կապ, վերաբերություն՝ խոսքերի բառի նկատմամբ. բայց համաձայն բառը առանձին իմաստով նշանակում է միասին ձայն արձակել։ Նույնը և համեմատ բառը, նույնը և շնորհիվ բառը, վոր նշանակում է շնորհքով և այլն։ Հայերենի օրեն բառը (նշանակում է օրենք-կանոն) միանալով բառարմատներին դարձել է ածանց. օրինակ՝ լայն—օրեն, կույր—օրեն։

Այստեղ նկատելի յե մի շատ հետաքրքրական դրություն, այն, վոր ամեն մի այդպիսի բառ նախ գործ է ածվում վորպես անփոփոխ ձև, հետո ինքը փոփոխական է դառնում և ապա նորից վերածվում անփոփոխ ձևի—այս անգամ վոչ թե կոնկրետ իմաստի հետ կապված, այլ ավելի բարդ և վերացական (շնորհ, գրաբարյան գործիական՝ շնորհիվ—և աշխարհաբարի կապ՝ շնորհիվ)։ Այստեղ հետաքրքիր ձևով դրսևորվում է բառի վորպես լեզվական կատեգորիայի զարգացման դիալեկտիկան, վորն արտահայտում է մտածողության սիստեմի զարգացման դիալեկտիկան։

Քերականական կատեգորիաներից ամենադժվար ըմբռնելին հենց այդ կապերն են, վորոնք մարդու լեզվի զարգացման մեջ ամենաուշ առաջացածներից են։ Դրանք ավելի ուշ են առաջացել քան դերանունները։ Մեզ մոտ վոչ գրականության մեջ վոչ էլ մի այլ ձևով հետքեր չկան, թե յերբ են գոյացել դերանունները։ Սակայն բազմաթիվ փաստերը կան, վոր մեր «կապ»-երը գոյացել են այս վերջին հազարամյակում։ Նույնիսկ այսօր, ժամանակակից հայերենի մեջ կան բառեր—կապեր, կապական բառեր, անիսկական կապեր, վորոնք դեռ վերջնականապես չեն ձև-

վանկերովն էլ որպես կապ: Նրանք գործ են ածվում նաև որպես գոյական կամ ածական բառ, թեև իրենց հիմնական իմաստով արդեն կապեր են: Օրինակ՝ «ինձ մոտ» կապակցության մեջ մ ո տ բառը կապ է: Բայց «ի մ մ ո տ ո վ» կապակցության մեջ մոտ բառը գոյական անուն է: Նույնը և «ի ն ձ վ ր ա» կամ «ի մ վ ր ա» և «ի մ վ ր ա յ ո վ», «ի մ վ ր ա յ ի ց» և այլն: Այս իսկ պատճառով կապերի ուսուցումը բավական դժվար է: Դրա համար անհրաժեշտ է վերցնել առաջին վարժությունների համար այնպիսի կապեր, որոնք իրենց թանձրացյալ իմաստը կորցրել են և մնում են որպես հիմնականում ձևական իմաստ ունեցողներ: Դրանցից են՝ հ ա մ ա ր, շ ն ո ր հ ի վ, հ ա մ ե մ ա տ, հ ա մ ա ձ ա յ ն, դ ե պ ի, ա ռ ա ն ց, բ ա ց ի, մ ի ն չ և, մ ա ս ի ն, և այլն:

Այդ կապերից մի քանիսը դրվում են բառերից առաջ, իսկ մի քանիսը՝ հետո և հիմնականում կապում են առարկան իր լրացումների հետ, ավելի ճիշտ՝ բայը (անկախ նրա պաշտոնից) այլ խոսքի մասեր հանդիսացող բառերի հետ: Օրինակ՝ «Գրիգորի համար գրած վկայականը» կապակցության մեջ հ ա մ ա ր բառը կապում է Գ ր ի գ ո ր բառը գ ր ա ծ բայի հետ: Երբեք հնարավոր չէ ասել՝ «Գրիգորի համար նամակը», այսինքն՝ գոյականը չի կապվում գոյականի հետ: Վարժությունների արդյունքը պետք է լինի այն, որ աշակերտները նկատեն, թե կան կապեր, որոնք գործ են ածվում միշտ բառերից առաջ: Ուշադրություն հրավիրելով այդ հանգամանքի վրա, պետք է ասել, որ դրանք կոչվում են նախադրություններ, այսինքն առաջից դրվածներ: Հայերենում այդպիսիները շատ քիչ են. ընդամենը մի 4—5 հատ՝ ա ռ ա ն ց, մ ի ն չ և վ, դ ե պ ի, բ ա ց ի:

Վարժությունների միջոցով պետք է ցույց տալ կապերի այն խումբը, որ դրվում է բառերից հետո: Այդպիսի կապերը պետք է կոչել հ ե տ ա դ ր ո ւ թ յ ո ւ ն ն ե ր: Այս վերջիններից հայերենում շատ կան, և ընդհանրապես ժամանակակից հայերենի լեզվաբանությունը սիրում է հետադրություններ, մինչդեռ գրաբարը ոչ մի հետադրություն չունի:

Կան նաև այնպիսի կապեր, որոնք կարող են դրվել բառից թե՛ առաջ թե՛ հետո: Այսպես օրինակ, շնորհիվ և համաձայն կապերը: Օրինակ՝ շ ն ո ր հ ի վ Գ ր ի գ ո ր ի կամ Գ ր ի գ ո ր ի

շնորհիվ (լավ չէ վերջինը): Հ ա մ ա ձ ա յ ն ք ո խ ո ս ք ի կամ ք ո խ ո ս ք ի հ ա մ ա ձ ա յ ն (լավ է վերջինը):

Կապերի ճանաչումը անհրաժեշտ է նաև այն պատճառով, որ նրանք միայնակ նախադասության անդամ չեն դառնում, այլ ուրիշ բառերի հետ միասին կազմում են նախադասության անդամ (լրացում):

Շաղկապների ուսուցումը

Ինչպես տեսանք, կապերը կապում են բայը մյուս խոսքի մասերի հետ, շ ա ղ կ ա պ ն ե ր ը, սակայն, կապում են բոլոր խոսքի մասերը միմյանց հետ համադաս կապակցությամբ, և նախադասությունները՝ համադաս և ստորադաս կապակցությամբ: Սովորաբար հայերենում իբր շաղկապ հեշտությամբ ճանաչում են «և» «ու» և «կամ» բառերը: Իսկապես որ այս յերեքը շատ հեշտ է ըմբռնել. այդ ունակությունը յերեխաները ձեռք են բերում բանավոր լեզվի մեջ դեռ մանկական հասակից: Այս յերեք շաղկապները սովորեցնելու առանձին դժվարություն չկա:

Բավական է ասել, որ «և», «ու» և «կ ա մ» բառերը շաղկապ են, շաղկապում են բառեր և նախադասություններ և մի շարք վարժություններով այդ հասկացողությունն ամրացնել: Պետք է վերցնել շատ կոնկրետ օրինակներ՝ «Արամը և Գևորգը գնացին տուն»: «Նա կարդաց և գրեց» «Նստել ու կանգնել» և այլն: Բայց շաղկապների ուսուցումը դրանով չի վերջանում: Յերեխաները բանավոր խոսքի մեջ համեմատաբար ավելի քիչ շաղկապ եմ գործածում: Ստորադասական շաղկապներից տարածված են «որովհետև» և «որ» շաղկապները: Միայն մշակված գրական լեզվի մեջ գործածական են «մանավանդ», «թեև» «քանի որ» և այլն: Ուստի շաղկապներ սովորեցնել՝ դա նշանակում է նաև խոսքի ունակությունը զարգացնել:

Իբրև օրինակ վերցրած նախադասությունը պետք է լինի այնպիսին, որ նրա մեջ շաղկապը բռնազբոսիկ կերպով գործածված չլինի: Դրա համար անհրաժեշտ է հարցերը տալ այնպիսի ձևով, որ աշակերտները պատասխանի մեջ գործածեն զանազան շաղկապներ: Հաճախ մի շաղկապ գործածվում է մեկ ուրիշի փոխարեն. օրինակ՝ «որ» շաղկապը հաճախ գործ է ածվում «որպեսզի», «յեթե» շաղկապների փոխարեն. օրինակ «Որ հարցնես՝ կասեմ»—փոխարեն՝ «Յեթե հարցնես կասեմ»:

«Դանդաղ եմ կարդում, որ լավ հասկանամ»—փոխարեն ասելու՝ «Դանդաղ եմ կարդում, որպեսզի լավ հասկանամ»:

Շաղկապների ուսուցման ընթացքում պետք է ճշտել յուրաքանչյուրի գործածությունը և իմաստը, ինչպես և մեկ շաղկապը մյուսով փոխարինելու կարելիությունը և վարժությունների միջոցով արմատավորել աշակերտի խոսքի մեջ:

5. ԲԱՌԱԿԱԶՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Տարրական դպրոցի 3-րդ և 4-րդ դասարանների ծրագրի մեջ մտնում է բառակազմության ուսուցումը, որը պետք է սկսել պարզ և բարդ բառերի ուսուցմամբ:

Պարզ բառերի ուսուցումն ավելի դժվար է, քան բարդ բառերի, քանի որ պարզ բառերի սահմանում տալը 3-րդ դասարանում մատչելի չէ, պետք միայն ասել, որ սեղան, աթոռ, տետր և այլն բառերը պարզ են: Այս բառերից կարելի է կազմել բարդ բառեր. օրինակ՝ «սեղան» բառին միացնում ենք «տուն» բառը և դրանց մեջ դնում «ա», ստացվում է սեղանատուն, մի բոլորովին նոր առարկայի անուն, «ժամ» և «ցույց» բառերը միացնելով ստացվում է ժամացույց, «լույս» և «մուտ» բառերից ստացվում է լուսամուտ և այլն:

Հարմար է սկզբում որպես օրինակ վերցնել կոնկրետ առարկա ցույց տվող բառեր, որոնք հնչյունափոխության չեն ենթարկվում և անպայման «ա» հոդակապ ունեն: Աշակերտների ուշադրությունը պետք է հրավիրել այն հանգամանքի վրա, որ երկու բառերը միացվում են «ա» ձայնավորով, որ կոչվում է հոդակապ: Դրանից հետո պետք է առաջարկել իրենց՝ աշակերտներին կազմել բարդ բառեր: Այդ վարժությունը պետք է կատարել զգուշությամբ, որպեսզի անմիտ բաղադրություններ չկազմվեն: Մյուս կողմից բարդ բառեր կազմելու ունակությունը կարևոր է լեզվին տիրապետելու համար:

Չորրորդ դասարանի ծրագրում բարդ բառի մասին նույնպես որոշ բան կա, հատկապես այն ձևի մասին, երբ բարդության առաջին բառը բազմավանկ է և վերջավորվում է«ի»-ով. օրի-

նակ՝ գինի, վոսկի, և այլն բառերը: Մեզ հայտնի է, որ սրանց բարդությունը կատարվում է «ե» ձայնավորի օգնությամբ, որը առաջ է գալիս «ի ա» կապակցությունից. օրինակ՝ գինիատուն գրվում է՝ գինետուն, վոսկիագույն՝ գրվում է՝ վոսկեգույն և այլն: Անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այդ ձևի բարդությունների վրա և օրինակներով աշակերտներին սովորեցնել այս ձևի բարդություններ կազմել: Օրինակներ պետք է նախօրոք մշակել և թելադրել՝ հանձնարարելով աշակերտներին գտնել այս ձևի բառեր. օրինակ՝ գարի—ջուր՝ գարեջուր, տարի—դարձ՝ տարեդարձ: Բարդության կապակցությամբ պետք է սովորեցնել բառի կազմությունն ընդհանրապես: Անհրաժեշտ է ցույց տալ, որ բարդության մեջ բառերը մտնում են թե իրենց անփոփոխ, անաճական մասով, և թե բաղադրված ձևով: Դրա համար անհրաժեշտ է վերցնել բառը և նրա զանազան ձևերը գրել իրար տակ. օրինակ՝

տեսնել,
տեսնող,
տեսք,
տեսարան,
տեսություն,
տեսակետ, և այլն:

Այդ բոլոր բառերի մեջ նկատվում է մի անփոփոխ մաս, որ բոլորի մեջ էլ գոյություն ունի. այս՝ «տես» մասն է: Ահա այս մասը կոչվում է բառի արմատը: Այս նույն օրինակով պետք է վերցնել միևնույն արմատ ունեցող մի շարք բառեր և այնտեղ ևս պարզել բառի արմատը: Այդ վարժությունը պետք է կատարել մի քիչ երկար ժամանակով, սկսել պետք է այս ձևով. օրինակ՝ գրատախտակ բառը նրանք ճանաչում են որպես բարդ բառ, որը կազմված է «գիր» և «տախտակ» բառերից: Բայց գիր բառն ունի մի շարք աճած ձևեր, իսկ տախտակ բառն ունի տախտակամած, տախտակյա և այլ ձևերը: Այդ ձևերից տեսնում ենք, որ բարդության մեջ մտնում են ոչ միայն արմատական ձևերը: Դրանով պարզում ենք վերջնականապես բառերի բարդության հիմնական կանոնը: Այս օրինակները ցույց են տալիս նաև այն, որ բառը կազմված է երկու մասից, մեկը՝ արմատական մասն է, որ միշտ

պետք է լինի բառի մեջ՝ նրան հիմնական իմաստ տալու համար, օրինակ՝ տ ե ս, իսկ մյուս մասը յուրաքանչյուր դեպքում տարբեր է, օրինակ՝ տ ե ս—ն ե լ, տ ե ս—ք, տ ե ս—ո ւ թ յ ո ւ ն («ն ե լ», «ք», «ո ւ թ յ ո ւ ն»): Բառի այս մասերը «տ ե ս» արմատին յուրաքանչյուր դեպքում նոր իմաստ են տալիս, վորակապես փոխում են բառի նշանակությունը: «Տ ե ս» արմատը ցույց է տալիս, թե այդ նոր իմաստները ինչ ընդհանուր աղբյուր ունեն, դրանով մի ընդհանուր ըմբռնումը ճեղքվում է, բաժանվում է նոր մասերի, վորոնցից յուրաքանչյուրը նոր ըմբռնում է ստանում: Ա յ ն մ ա ս ն ի կ ը, վ ո ր ը բ ա ռ ի ն ն ո ր ի մ ա ս տ է տալիս, (վորակապես փոխում այն թե ըստ իմաստի և թե յերբեմն ըստ կատեգորիայի), կոչվում է ածանց, ամբողջ բառը կոչվում է ածանցավոր: Պետք է առաջարկել, վոր աշակերտները հավաքեն ածանցավոր բառերը և աղյուսակ կազմեն, կամ պետք է մի ածանց տալ և առաջարկել հավաքել այդ ածանցով յեղած բառերը:

Կարելի յե նաև մի արմատ տալ և առաջարկել ածանցել ու յուրաքանչյուր դեպքում բացատրել ածանցված բառի իմաստը: Այս վարժությունները ամրացնում են ածանցավոր բառերի, ինչպես և արմատի ըմբռնումը: Կարդացած հոդվածում և կամ դասարանական նյութ հանդիսացող պատմվածքում աշակերտները վորոնում են և դուրս գրում ածանցավոր բառերը: Այստեղ և ուսուցչի համար պարզ կլինի, թե վորքան են յուրացրել աշակերտները բառի ըմբռնումը այն քանակով, վորը դուրս կգրեն աշակերտները: Ածանցավոր բառերի ըմբռնումը խորացնելու համար պետք է ավելացնել, թե ածանցները լինում են բառասկզբում դրված կամ բառավերջում դրված և կամ՝ և՛ սկզբում և՛ վերջում: Առաջին դեպքում ածանցները կոչվում են ն ա՛խ ա ծ ա ն ց, վորոնցից մեկ յերկուսը պետք է հիշատակել, հատկապես հայերենում տարածված ա ն, և ա ր դ, յ ե ն թ, հ ա մ ածանցները. իսկ բառավերջում դրվածները կոչվում են վ ե ր ջ ա ծ ա ն ց, վորոնցից են ո ց, (դարբնոց), ա ր ա ն (նստարան), ե ղ ե ն (ամանեղեն), ա յ ի ն (ածխային), ա կ ա ն (պիոներական) և այլն: Կարելի յե աշակերտներին հանձնարարել գտնելու հայերենում յեղած ածանցները, վորքան հնարավոր է շատ քանակությամբ: Յուրաքանչյուր աշակերտ կաշխատի ավելին գտնել և սա առիթ կտա նը-

րանց բառակազմությունը սովորելու: Հայերենում 100-ից ավելի ածանցներ կան, բայց աշակերտները կկարողանան գտնել միայն 20—30 հատ:

Մի ուրիշ հանգամանքի վրա ևս պետք է ուշադրություն դարձնել, այդ այն է, վոր ածանցավոր բառը ևս ածանցվում է: Այդ դեպքում ինքը ածանցավոր բառը գիտակցվում է վորպես արմատական բառ և դրա հետևանքով յերբեմն հայերենում ստացվում է չորս-հինգ ածանցով բառ: Յերբ նոր չի ուսուցվում ածանցը, լավ է վերցնել սկզբից կամ վերջից մի ածանց ունեցող բառ, իսկ յերբ կսովորեն ածանցը ճանաչել, այդ դեպքում պետք է սկսել բազմածանցները սովորեցնել: Այդ վարժությունը նույն չափով պետք է կատարել, վորչափ և մյուս դեպքերում: Առանձնապես հետաքրքրություն կառաջանա այն դեպքում, յերբ իրենք աշակերտները վորոնեն և գտնեն ածանցավոր բառեր ու ջոկեն նրա մեջի արմատները և ածանցները:

Արմատը և ածանցը սովորեցնելիս պետք է վերցնել այնպիսի դեպքեր, յերբ արմատը ածանցման և բարդության մեջ հնչյունափոխություն չի կրում: Արմատի և ածանցի մասին պարզ գաղափար կազմելուց հետո պետք է նաև հնչյունափոխություն կրող արմատներն էլ վերցնել, վորպեսզի դրանից անմիջապես հետո հնարավոր լինի սովորեցնել հնչյունափոխությունը. օրինակ՝

գիրք—գիր-ք
գրել—գր-ել
գրող—գր-ող
գրություն—գր-ություն
գրիչ—գր-իչ

վերջին 5 բառերի մեջ գ ի ր բառը հնչյունափոխության է յենթարկված և ստացվել է «գ ր »:

Ածանցավոր բառերի յուրացումը ավելի խորացնելու համար անհրաժեշտ է ցույց տալ, վոր ածանցները վոչ միայն փոխում են բառի իմաստը, այլև բառի կատեգորիան: Ուրիշ կերպ ասած՝ կան հատուկ ածանցներ, վորոնք ավելանալով արմատի վրա կամ արդեն ածանցված բառի վրա, դարձնում են նրան գոյական, ածական և այլն: Գոյականացնելու համար կան հատուկ ածանցներ, ինչպիսին են՝ ո ւ թ յ ո ւ ն (լավություն),

ույթ (յերեվույթ), որդ (ճանապարհորդ) և այլն: Ածականացնող ածանցներն են՝ ային (ջրային) ական (ռուսական), եղեն (վոսկեղեն) յա (փայտյա) և այլն: Դասական թվականների համար գործածվում է երորդ ածանցը (հինգերորդ) և այլն. բայերի համար՝ ալ (կարդալ), կամ ել (գրել). մակբայների համար՝ աբար (բարեկամաբար), որեն (լայնորեն) և այլն:

Վերևում տեսանք, վոր պետք է վերցնել նաև ածանցավոր բառերի այնպիսի դեպքեր, յերբ արմատը բառակազմության ժամանակ փոխվում է. որինակ՝ գիր, վորից կազմվում է գրատախտակ, գրադարան և այլն, տուն, վորից կազմվում է տնակ, տնվոր, և այլն, հրավեր, վորից ստացվում է հրավիրել և այլն:

Ուշադրություն հրավիրելով այս որինակների արմատների վրա, պետք է դուրս բերել այն յեզրակացությունը, վոր բառակազմության մեջ, ինչպես և բառի թեքված ձևերում (հոլովում խոնարհում), բառի արմատական ձայնավորը փոխարինվում է մեկ ուրիշով, կամ դուրս ընկնում: Ձայնավորի այդ դեպքը կոչվում է հնչյունափոխություն: Հնչյունափոխության յերեք դեպք կա հայերենում. մեկն այն է, յերբ յերկար ձայնավորը փոխարինվում է կարճով, այդ դեպքը կոչվում է անփոփում. 2-րդ դեպքն այն է, յերբ ձայնավորը (ու—ի) փոխարինվում է ը-ով և ը-ն չի գրվում, ինչպես թելադրում է հայերենի որենքը: Այս դեպքը կոչվում է սղում: Յեվ վերջապես կան մի շարք դեպքեր, յերբ ձայնավորը բոլորովին դուրս է ընկնում (ակնում—անկման): Այս դեպքը կոչվում է անկման որենք: Այդ բոլորը պետք է սովորեցնել վորպես հնչյունափոխություն, առանց նրանց մասին տերմինավորված տեղեկություններ տալու:

6. ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ ԸՍՏ ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԵՐԻ

1. Գիշերվա քաղցր քունը բավական կազդուրել եր Աքվային:

Գիշերվա—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, յեզակի:
Քաղցր—ածական:
Քունը—հասարակ գոյական, ուղղական հոլով, յեզակի:
Բավական—մակբայ:

Կազդուրել եր—բայ, անցյալ ժամանակ, յեզակի 3-րդ դեմք:
Աքվային—հատուկ գոյական, հայցական հոլով:

2. Լեռների բարձրությունների վրա հրաշալի ծիածանն իր կամարը կապեց:

Լեռների—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, հոգնակի:
Բարձրությունների—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, հոգնակի:
Վրա—կապ:
Հրաշալի—ածական:
Ծիածանն—հասարակ գոյական, ուղղական հոլով, յեզակի:
Իր—դերանուն:
Կամարը—հասարակ գոյական, հայցական հոլով, յեզակի:
Կապեց—բայ, անցյալ ժամանակ, յեզակի 3-րդ դեմք:

3. Տանեցիք ու հարևանները յեկան մինչև գյուղի ծերը, Գիքորի թշերը պաչեցին ու ճամփա դրին:

Տանեցիք—հասարակ գոյական, ուղղական հոլով, հոգնակի:
Ու—շաղկապ:
Հարևանները—հասարակ գոյական, ուղղական հոլով, հոգնակի:
Յեկան—բայ, անցյալ ժամանակ, յեզակի 3-րդ դեմք:
Մինչև—կապ:
Գյուղի—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, յեզակի:
Ծերը—հասարակ գոյական, հայցական հոլով, յեզակի:
Գիքորի—հատուկ գոյական, սեռական հոլով, յեզակի:
Թշերը—հասարակ գոյական, հայցական հոլով, հոգնակի:
Պաչեցին—բայ, անցյալ ժամանակ, հոգնակի 3-րդ դեմք:
Ու—շաղկապ:
Ճամփա—հասարակ գոյական, հայցական հոլով, յեզակի:
Դրին—բայ, անցյալ ժամանակ, հոգնակի 3-րդ դեմք:

4. Թփերի տակին, մացառների մեջ, քարափների տակ աչքը բացարավ, բուրմունքը սփռեց գարնան ցողի հետ վառ մանուշակը, դառ մանուշակը:

Թփերի—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, հոգնակի:
Տակին—հասարակ գոյական, տրական հոլով, յեզակի:
Մացառների— հասարակ գոյական, սեռական հոլով, հոգնակի:

Մեջ— կապ։
Բարափների—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, հոգնակի։
Տակ—կապ։
Աչքը—հասարակ գոյական, հայցական հոլով, եզակի։
Բաց արավ—բայ, անցյալ ժամանակ, եզակի 3-րդ դեմք։
Բուրմունքը—հասարակ գոյական, հայցական հոլով, եզակի։
Սփռեց—բայ, անցյալ ժամանակ,եզակի 3-րդ դեմք։
Գարնան—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, եզակի։
Ցողի—հասարակ գոյական, սեռական հոլով, եզակի։
Հետ—կապ։
Վառ—ածական։
Մանուշակը—հասարակ գոյական, ուղղական հոլով, եզակի։
Ջառ—ածական։

II.

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ ՅԵՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

1. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

I. ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Ուղղագրություն կոչվում է ա) քերականական որինաչափություններից բղխող, բ) պատմականորեն ընդունված և գ) հասարակականորեն որինականացված ուղիղ գրելու կանոնների ամբողջությունը: Ուղղագրության անհրաժեշտությունն առաջ է գալիս գլխավորապես այնպիսի լեզուների համար, վորոնց գրության կուլտուրան շատ հին է: Գրությունը լինում է յերեք տեսակ՝ հնչյունագիր, վանկագիր և բառագիր:

Հնչյունագիր կոչվում է այն լեզվի գրությունը, վորի հնչյունն է արտահայտվում գրով: Այդպես են յեվրոպական բոլոր ժողովուրդների լեզուների, սեմական խմբի լեզուների և մի շարք այլ ժողովուրդների լեզուների գրությունները,

Վանկագիր կոչվում է այն լեզվի գրությունը, վորի վանկն է արտահայտվում մի գրով: Այսպես եյին հին լեզուները՝ ասուրերենը, խալդերենը և այլն:

Բառագիր կոչվում է այն լեզվի գրությունը, վորի ամբողջ բառն է արտահայտվում մի գրով: Այդպես է չինարենը, այդպես եր յեգիպտական գրությունը և այլն: Այդ գրություններից ամենաառաջադեմը և կուլտուրականը հնչյունագրայինն է: Ուղղագրական տեսակետից հետաքրքրություն ներկայացնում է հնչյունագիր գրությունը:

Հնչյունագիր գրությունը լինում է ֆոնետիկ (հնչյունական), մորֆոլոգիական (ձևաբանական-քերականական) և ավանդական (տրադիցիոն):

Ֆոնետիկ (հնչյունական) գրություն են ունենում գլխավորապես այն լեզուները, վորոնց գիրը նոր է հնարվում, յեթե հնարվում է ռացիոնալ հիմունքներով, այսինքն՝ մի հնչյունը

գրվում ե մի տառով։ Վորոշ լեզուներ, վորոնք թեև ունեն գրի հին կուլտուրա, բայց և այնպես ունեն ֆոնետիկ գրություն, որինակ՝ վրացերենը։ Ֆոնետիկ գրություն ունեցող լեզուների մեջ, ինչ լսվում ե, նույնն ել գրվում ե։ Այդպիսի լեզուների համար ուղղագրական կանոններ համարյա չկան և պետք ել չեն։

Մորֆոլոգիական *(ձևաբանական-քերականական)* գրություն ունեն այն լեզուները, վորոնց գրության մեջ պահպանված են քերականական հին ձևեր, բայց դրանք արտասանության մեջ չկան։ Նման գրության լավ որինակ կարող ե ծառայել ֆրանսերենը, վորտեղ գրվում ե parlent)[1] (պառլենտ), կարդացվում ե parl (պառլ), գրվում ե elles[2]) (ելլես), կարդացվում ե el (ել), գրվում ե sommes[3]) (սոմմես), կարդացվում ե som (սոմ) և այլն։

Ավանդական *(տրադիցիոն)* գրություն ունեն այն լեզուները, վորոնց բառերի մեծ մասի մի քանի հնչյունների գրությունը տարբեր ե արտասանությունից. այդպիսի լեզուների գրությունը տրադիցիոն կերպով պահպանված ե, արտասանությունը նոր ե։ այդպիսի գրության լավ որինակ կարող ե ծառայել անգլերենը, վորտեղ գրվում ե Shakspaere (Շակսպաերե), բայց արտասանվում ե Շեյկսպիր, գրվում ե literatur (լիտերատուր), բայց արտասանվում ե լիչըրեյչըր։

Հայերեն գրական լեզուն մեծ մասամբ ֆոնետիկ գրություն ունի, բայց նրա մեջ կան շուրջ յերկու հազար բառեր, վորոնք ավանդական (տրադիցիոն) գրություն ունեն, այսինքն՝ հայերենի գրությունը, հիմնականում լինելով ֆոնետիկ (հնչյունական), ունի իր մեջ նաև ավանդական գրության տարրերը։

Ուղղագրությունը սահմանվում ե գրական լեզվի համար։ Ուստի՝ նկատի ունենալով հայերենի առանձնահատկությունը և մեր հետազոտությունների արդյունքները՝ հայերեն գրական լեզվի գրավորների մեջ հանդիպող սխալները խմբավորում ենք ըստ հետևյալ տիպերի.

1. հնչյունական
2. ավանդական
3. քերականական
4. բարբառային։

1). Խոսում են։
2) Նե (իգական սեռի յերրորդ դեմքի անձնական դերանուն)։
3) Մենք ենք։

II. ՏԻՊԻԿ ՍԽԱԼՆԵՐ

ա) Հնչյունական տիպի սխալներ

Հնչյունական տիպին են պատկանում այն սխալները, վորոնք տեղի յեն ունենում գրությամբ և արտասանությամբ չտարբերվող բառերի մեջ։ *Այս տիպի սխալների մեջ կարող են լինել հետևյալ դեպքերը.*

1.—Բառի մեջ տառ ե բաց թողնվում. որինակ՝ կտրեղեն, *փոխանակ* կտորեղեն, շերմի *փոխանակ* շերամի, բաձի *փոխանակ* բարձի *և այլն։*

2.—Բառի մեջ մի տառ ավել ե գրվում. որինակ՝ մետաքսեղղեն, *փոխանակ* մետաքսեղեն, խրձիկրներ, *փոխանակ* խրձիկներ, շապիկաններ *փոխանակ* շապիկներ *և այլն։*

3.—Հնչյունը տեղափոխվում ե. որինակ՝ պատրվաստած, *փոխանակ* պատրաստված, աշխիար, *փոխանակ* աշխարի *և այլն։*

4.—Տառը յետ և առաջ ե գրվում. որինակ՝ միյան, *փոխանակ* միայն, հայրուր, *փոխանակ* հարյուր, սյուն, *փոխանակ* սույն, նյուն *փոխանակ* նույն *և այլն։*

5.—Ճիշտ արտասանվող հնչյունը սխալ ե գրվում. որինակ՝ նորիծ, մետաղսեղեն, համալյա, քաղում *(թաղում) և այլն։*

Այս տիպի սխալների պատճառները շատ են. նախ՝ այս տիպի սխալների պատճառը կարող ե լինել աշակերտի հոգնածությունը, մանավանդ վերջին դասերին, յերբ աշակերտն ընդունակ չի լինում մեծ լարում պահանջող աշխատանք կատարելու։

Յերկրորդ պատճառը կարող ե լինել աշակերտի ցրվածությունը, անուշադրությունը և կենտրոնանալու անկարողությունը։

Յերրորդ պատճառն այն ե, վոր աշակերտը ճիշտ բառապատկեր չունի և գրավոր վերարտադրելիս սխալ ե կատարում։ Յեթե աշակերտը գրաճանաչություն անցել ե անճիշտ մեթոդով, բնական ե, վոր նա բառը սինթեզի և անալիզի յենթարկելու մեծ ունակություն չի ունենա, ուստի և հնչյունական շատ սխալներ կանի։

Չորրորդ պատճառն այն է, որ շատ հաճախ բարբառային ազդեցության տակ աշակերտները սխալ են արտասանում բառը։ Յուրաքանչյուր բարբառի հնչյունական սիստեմ առանձնահատուկ է և համակարգված։ Երբ մեկը մանկական հասակից ընտելացած է հնչյունների արտաբերման որոշ սիստեմի, ապա նա դժվարություն է զգում նոր սիստեմին հարմարվելու։ Նշանակում է՝ բարբառախոսների հնչյունական տարբերությունները լոկ հնչյունների կամ առանձին հնչյունների տարբերություններ չեն, այլ հնչյունական ամբողջական սիստեմների տարբերություն։ Այսպես, օրինակ, Երևանի բարբառը բոլոր հնչյուններն արտաբերում է արտասանական ապարատի միջին չափի օգտագործումով, այսինքն բերանի ոչ մեծ բացվածքով և լեզվի ոչ մեծ թափչքներով։ Այդ բարբառը չունի ա, ո, է ձայնավորների բացը (քմայնացածը) ու փակը և գ, կ, ք ու այլ բաղաձայնների քմայնացած տեսակները, այնպես, ինչպես Ղարաբաղի, Վանի և այլ բարբառները։ Այդ է պատճառը, որ ադրբեջանական լեզվով խոսելիս յերևանցիք բաց ձայնավորները փոխարինում են միջին ձայնավորներով, իսկ գ՛, կ՛, ք՛-ն փոխարինում են յետնալեզվային գ, կ, ք բաղաձայններով։

Մի շարք բարբառների համար խիստ դժվար է րյա, րյու, վանկերի արտասանությունը, ուստի այդ բարբառների ներկայացուցիչները կգրեն Մայրամ, այրուն և այլն։

Այդ բոլորն, իհարկե, բարբառային սխալներ չեն, քանի որ բարբառային համարվում են այն սխալները, որոնք արտահայտում են բարբառի և գրական լեզվի հնչյունական տարբերությունները և ոչ հնչյունական սիստեմի կամ արտասանական «բազա»-ի տարբերությունները։ Նման տիպի սխալները բխում են նրանից, որ աշակերտի լեզուն դեռ չի «կոտրվել», չի հարմարվել գրական արտասանության, չի ընտելացել գրական լեզվի հնչյունական սիստեմին։ Այդ խիստ նկատելի յե լինում բանավոր խոսքի մեջ, յերբ խոսողի լեզվից հեշտությամբ որոշվում է նրա որտեղացի լինելը։

Աշակերտի հնչյունական տիպի սխալները վերագրելի յեն մասամբ այնպիսի յերևույթների, յերբ աշակերտների մեջ գերակշռող է հանդիսանում (դոմինանտ է) աշակերտի տեսողական, լսողական կամ մոտորական ըմբռնումներից մեկը։

Յեթե գրելու ժամանակ գործող ըմբռնումը աշակերտի դոմինանտ ըմբռնումը չէ, ապա նա սխալներ կանի։ Այդ նշանակում է, որ տեսողական տիպը թելադրության դեպքում հնչյունական սխալներ ավելի կանի, բայց արտագրության ժամանակ քիչ, լսողական տիպը բոլորովին հակառակը՝ թելադրության ժամանակ ավելի քիչ սխալ կանի, քան արտագրելիս։ Ըմբռնման դոմինանտ համարվող տեսակը կայուն ու մշտական յերևույթ չէ, քանի որ կարող է տեղի տալ մի նոր դոմինանտի, որովհետև դոմինանտները պայմանավորված են մանկական պսիխո-ֆիզիոլոգիական և մտավոր զարգացմամբ, ինչպես և մանկավարժական պրոցեսի ազդեցությամբ։

բ) Ավանդական տիպի սխալներ

Ավանդական տիպին են պատկանում այն սխալները, վորոնց գրությունը չի համապատասխանում արտասանության. օրինակ՝ մարդ, զարդ, վարդ, բուրդ և այլն։

Սխալների այդ տիպը կոչվում է ավանդական այն պատճառով, որ հետևանք է մեր գրավոր լեզվի պատմական զարգացման։

Գրաբարում բառերն արտասանվել են այնպես, ինչպես գրվում եյին. այսինքն ոդ բառն արտասանվել է դ-ով և ոչ թ-ով, ինչպես արտասանվում է հիմա. կարգ բառն արտասանվել է գ-ով և ոչ ք-ով, վորբ բառն արտասանվել է բ-ով և ոչ փ-ով, ճանճ բառն արտասանվել է ճ-ով և ոչ չ-ով և այլն։

Գրաբարով խոսում եյին ֆեոդալները՝ հայ ազնվական դասակարգը։ Ժողովրդի լեզուն հնչյունական բազմաթիվ կողմերով տարբեր եր գրաբարից, տարբեր եր նաև իր քերականական ձևերով, իր շարահյուսությամբ և բավական չափով նաև բառապաշարով [1]։

Բայց ժողովրդական լեզվով տարբեր բառերում հանդիպող միևնույն տառը նույնությամբ չեյին և չեն արտասանվում բոլոր բառերի մեջ, ինչպես այդ կար գրաբարի՝ ֆեոդալների լեզվի մեջ։ Բնական է, որ մենք պիտի հանդիպեյինք ուղղագրական

1) Ա. Ղարիբյան.— «Հայոց լեզվի պատմության ուսումնասիրության ներածություն»։ 1937 թ.

«սխալների»: Եվ իրոք, դեռ հին վիմական արձանագրությունների մեջ հանդիպում ենք մարթ գրությամբ, այսինքն ուղղագրական «սխալ»: Միջին հայերենում (XII դար և հետո) այդ տիպի սխալները բազմաթիվ են. օրինակ՝ կան հետևյալ սխալները—վորփ (վարք), մարթ (մարդ), կարք (կարգ) և այլն:

Այդ ամենը նշանակում է, վոր ավանդական տիպի սխալները շատ բնական են և կատարվում են այն հիմունքով, վոր վորոշ բառերի գրությունը մնացել է գրաբարյան, իսկ արտասանությունը ժողովրդական, ինչպես և այժմյան գրական, և վոր այդ սխալներն անխուսափելի յեն, քանի դեռ սովորողի հիշողության մեջ ընդմիշտ չեն տպավորված բառերի տեսողական և ձեռնամոտորական մտապատկերները: Նշանակում է՝ ավանդական տիպի սխալներն ուղղելու համար անհրաժեշտ է աշակերտների հիշողության մեջ ամրապնդել բառերի տեսողական և մոտորական կայուն մտապատկերներ այն չափով, վոր արտասանության և լսողական մտապատկերների սխալն առիթ չտա աշակերտին ավանդական գրություն ունեցող բառն արտաբերման և լսողության ազդեցության տակ՝ սխալ գրելու:

Ավանդական սխալների մի տեսակը կոչվում է հակադարձ ավանդական տիպի սխալ, յերբ բառի գրությունը և արտասանությունը միմյանց նման են, բայց գրողը, լինելով բուն ավանդական տիպի սխալների ազդեցության տակ, շփոթում է տվյալ բառը ավանդական գրություն ունեցող բառերի հետ և գրում է վոչ այնպես, ինչպես արտասանվում է, կամ ընդհակառակը. օրինակ՝ ընթանալ, արթուն, բառերը գրում են սխալ, ընդանալ, արդուն:

գ) Քերականական տիպի սխալներ

Սխալների տիպերից աչքի յեն ընկնում այնպիսիները, վորոնք բխում են քերականությանը չտիրապետելուց: Այդ սխալները չպետք է շփոթել այնպիսի սխալների հետ, վորոնք բխում են բարբառի և գրական լեզվի քերականության տարբերությունից և վորոնք պատկանում են բարբառային տիպին:

Քերականական տիպի սխալներին են պատկանում.

ա) Բառակազմության սխալները. օրինակ՝ բույրավետ—բուրավետ, գործնեյություն—գործունեություն, խոսկ—խոսք, նապարհորթ—ճանապարհորդ և այլն:

բ) Ուղղագրական կանոններ չիմանալու հետևանքով կատարած սխալները. օրինակ՝ գյուղացիյական—գյուղացիական, միյություն—միություն, իդեյալ—իդեալ, գործունեություն—գործունեյություն, կարելի է—կարելի յե և այլն:

գ) Տողադարձի սխալները:

դ) Մեծատառի գործածության սխալները:

ե) Հոլովման սխալները. օրինակ՝ մարդի—մարդու, հայրի—հոր, քույրի—քրոջ և այլն:

զ) Հարաբերական ածականների սխալ գրությունը. օրինակ՝ փայտիա—փայտյա, յերկաթիա—յերկաթյա, սեվաչիա—սևաչյա և այլն:

է) Թվական անունների գրության սխալները, հատկապես բորդ, երորդ ածանցների:

ը) Դերանունների սխալը. օրինակ՝ միուս—մյուս, այտ—այդ, միմիանց—միմյանց և այլն:

թ) «Յերկրորդ դեմքի հոդի սխալ. օրինակ՝ գիրքտ—գիրքդ, միտքտ—միտքդ և այլն:

ժ) Բայերի գրության սխալ. օրինակ՝ գնելու եր—գնելու յեր, գնում յեմ—գնում եմ, գրաց—գրած, գնած—գնաց և այլն:

ժա) Անկանոն բայերի գործածության սխալ. օրինակ ասեցի—ասացի, բերեցեք—բերեք, խոսաց—խոսեց, բերավ—բերեց և այլն:

ժբ) Կապերի սխալ. օրինակ՝ իշնորհիվ—շնորհիվ,—ի հոգուտ—հօգուտ և այլն:

ժգ) Խնդրառության սխալ. օրինակ՝ տանից մոտ, դիմավորել գալուստին, ղեկավարել կազմակերպությանը, առանց քո, բացի դա և այլն:

Այս տիպի սխալների պատճառը քերականությունը չգիտենալն է և քերականական վարժություններ չկատարելը:

դ) Բարբառային սխալներ

Արդեն ասացինք, վոր բարբառային տիպի սխալները կատարվում են այն պատճառով, վոր գրական լեզուն բարբառների համեմատությամբ ունի թե հնչյունական և թե քերականական տարբերություններ, իսկ սովորողը շատ լավ գիտե իր բարբառը,

բայց վատ գիտե գրական լեզուն։ Նշանակում է՝ բարբառային տիպի սխալները լինում են.

1. Հնչյունական, երբ գրողի բարբառի և գրական արտասանությունների միջև տարբերություններ կան. օրինակ՝ դաստագարգ—դաստակարգ, շաբիգ—շապիկ, աշագերդ—աշակերտ և այլն։

2. Քերականական, երբ գրողի բարբառի և գրականի քերականությունների միջև տարբերություններ կան. այսպես՝ Վանեցիք և «կը» ճյուղի բարբառների մի շարք ներկայացուցիչներ հաճախ բաց են թողնում ը հոդը, վորովհետև իրենցյեզվի մեջ այդ հոդի ըմբռնումը չունեն և կամ մեր գրականից տարբեր ըմբռնում ունեն. օրինակ՝ Աշակերտ ուսուցչին լսում է։

Նոր-Բայազետցիք, ընդհակառակը, ձայնավորով վերջացող բառերի վրա կրկնակի հոդ են դնում. օրինակ՝ Ձին մտավ տունը։ Մեր կատուն մուկ ա բռնե և այլն։

Կարնո բարբառի ներկայացուցիչը (հատկապես գաղթեցին) անցյալ անկատարը կազմում է էյ, այ ձևերով, փոխանակ էյի, այի, սեռական հոլովը այ և ոյ վերջավորությամբ՝ այի և էյի փոխարեն. օրինակ՝ գնացել էյ տուն, Մարոյ տղան։

Բարբառային «ը» և «ս» ճյուղի ներկայացուցիչները (նախկին պարսկահայեր) անցյալ կատարյալի առաջին դեմքի վրա դնում են մ, օրինակ՝ նստամ, գնացիմ և այլն։

III. ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԽՈՍԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

Խոսքը հոգեբանական շատ բարդ պրոցես է։ Խոսքը (գրավոր, բանավոր խոսք և ընթերցանություն) արտահայտելու համար օգտագործվում են տեսողական, լսողական և շարժումային գրգիռները (ձեռքի և արտասանական ապարատի՝ լեզու, շարժական քիմք, կոկորդ, ձայնալարերը, շրթունքները և այլն)։

Յերբ կարդալու ժամանակ գրգռվում են տեսողական նյարդերի ծայրամասերը, տպավորությունը հաղորդվում է ուղեղին և տեսողական «կենտրոնում» ստեղծվում է բառի մտապատկերը. տեղի յէ ունենում տեսողական ըմբռնում։ Նույն ձևով՝ բառը լսելիս գրգռվում են լսողական նյարդերի ծայրամասերը, տպավորությունը հաղորդվում է ուղեղին, լսողական կենտրոնում

ստեղծվում է բառի մտապատկերը, տեղի յէ ունենում լսողական ըմբռնումը։ Նույն բանը կատարվում է արտասանական ապարատի և ձեռքի գործունեության ժամանակ։ Ստացված բոլոր տպավորությունները զուգորդվում են և իրար հետ անմիջականորեն կապվում։ Զուգորդումներն ունեն այն առավելությունները, վոր նրանք ճոխացնում, բազմազան են դարձնում ըմբռնումները։ Հետագայում, յերբ ուղեղում վերարտադրվում է ըմբռնումներից մեկը, զուգորդման կարգով վերարտադրվում են նաև մյուս ըմբռնումները։

Գրագետ մարդու գրելու շարժումների մտապատկերները հեշտությամբ կամ միշտ զուգորդվում են տեսողականի հետ, մի քիչ ավելի թույլ՝ արտասանականի և շատ հեռավոր կերպով՝ լսողականի հետ։ Բառապատկերների ըմբռնողությունը միշտ կապվում է արտասանականի հետ, բավական թույլ՝ գրելու շարժումների հետ, և թույլ՝ լսողականի հետ։

Արտասանական շարժումների մտապատկերները զուգորդվում են բառապատկերների հետ, ավելի թույլ՝ լսողականի և գրելու շարժումների մտապատկերների հետ։ Յեվ, վերջապես, լսողական մտապատկերները կապված են արտասանականի, ավելի քիչ՝ բառապատկերների և խիստ թույլ՝ գրելու շարժումների մտապատկերների հետ։

Գրավարժ մարդու այդ բոլոր ըմբռնումների մեջ գոյություն ունի համակցություն, կոորդինացիա։ Այդ նշանակում է՝ թե լսողական գրգիռի դեպքում, յերբ վերարտադրվում է, օրինակ, կատու բառի մտապատկերը, ապա զուգորդման կարգով վերարտադրվում է կատու բառի նաև արտասանական մտապատկերը, վորի հետևանքով արտասանական ծայրամասերը յուրովի վերարտադրում, արտասանում են կատու բառը։ Նմանօրինակ յեղանակով և միևնույն ժամանակ կատու բառը վերականգնվում է նաև տեսողական մտապատկերում, նաև գրելու շարժումների, և դրան վորպես արձագանք, մոտորական ծայրաշրջանները կարող են յուրովի վերարտադրել կատու բառը, այսինքն գրել, յեթե նրանց «հրաման» արվի կենտրոնից։ Համակցության այդ ունակությունը ձեռք է բերվում սովորելով, պրակտիկայով և այս կամ այն ձևով դրան ընտելանալով։

Անգրագետ մարդու մոտ խոսքի լսողական և արտասանա-

կան մտապատկերների միջև գոյություն ունի համակցություն, իսկ դրանց և բառապատկերների ու գրելու շարժումների մտապատկերների միջև այդ բնավ գոյություն չունի, քանի վոր ձեռք չի բերված:

Կիսագրագետի մոտ հիշյալ չորս մտապատկերների մեջ գոյություն ունի անկայուն, անհաստատ համակցություն, այսինքն կատու բառի մտապատկերները, լսողականից և արտասանականից բացի, անկայուն են, անհաստատ, յերբեմն անճիշտ, յերբեմն աղավաղված: Բնական է, վոր լսած բառը նա հաճախ պիտի գրի սխալ կամ աղավաղված:

Մտապատկերների համակցությունը կատարվում է զուգորդման միջոցով: Նշանակում է՝ լեզվի ուսուցման նպատակը պետք է լինի ապահովել վերը հիշված բոլոր մտապատկերների կայուն և հաստատուն համակցությունը, այսինքն՝ վորևէ բառ լսելիս աշակերտը պետք է կարողանա նույնությամբ արտասանել և ճիշտ գրել. և կամ վորևէ բառ տեսնելիս աշակերտը պետք է կարողանա ճիշտ գրել և անմիջապես կարդալ և այլն:

Խոսքի մտապատկերների այս հաստատուն կոորդինացիան վորոշում է աշակերտի՝ խոսքին տիրապետելու ունակությունը և այդ ունակության չափը, կատարելությունը: Սակայն մի շատ կարևոր մոմենտ կա, վոր հաստատուն համակցության խնդիրը բարդացնում է:

Ֆոնետիկ գրություն ունեցող լեզուներ դասավանդողները առանձին դժվարությունների չեն հանդիպի հաստատուն համակցության ունակություն ստեղծելու խնդրում. մինչդեռ ավանդական և ձևաբանական (մորֆոլոգիական) գրություն ունեցող լեզուների ուսուցման գործում հաստատուն համակցության ունակություններ ստեղծելու խնդիրը բավական բարդանում է:

Գրաճանաչության ժամանակ յերեխան սովորում է, վոր դ=դ (դանակ), գ=գ (գայլ), կ=կ (կետ), ք=ք (քաղաք), թ=թ (թաթ), բ=բ (բարձր), մ=մ (մայր), ձ=ձ (ձեռք), ջ=ջ (ջուր), ճ=ճ (ճիճու), ց=ց (ցեց), չ=չ (չար), ծ=ծ (ծեծել), և այլն: Հետագայում, յերբ նա սկսում է կարդալ, նրան ասում են, թե յերբեմն արտասանության ժամանակ դ=թ-ի (վարթ), բ=փ-ի (նուրփ), գ=ք-ի (սուք), ձ=ց-ի (դարց), ջ=չ-ի (արչ), ճ=ջ-ի (ճանջ), ք=կ-ի (խոսկ), ծ=ց-ի (պատմվացք) և այլն:

Այն հաստատուն համակցությունը, վոր գրաճանաչության ընթացքում ստեղծվել էր աշակերտի խոսքի «կենտրոնների» մեջ, խախտվում է, վորը և սխալանքի մեջ է գցում նրան:

Նշանակում է՝ մարդ բառի տեսողական մտապատկերը միանգամայն համապատասխանում է մարդ բառի տրադիցիոն գրության. մոտորական մտապատկերը, յեթե առաջնորդվի տեսողականով, նույնպես ճիշտ կվերարտադրի, բայց լսողական մտապատկերը հակառակ է ճիշտ գրությանը, նույնը և արտասանականը: Յեվ յեթե գրելու շարժումների մտապատկերը կայուն չէ և լսողական ու արտասանական մտապատկերները չի վերափոխում, ապա վոչ մի կասկած, վոր գրության մեջ սխալ կկատարվի: Յեթե նույնիսկ գրելու շարժումների մտապատկերը կայուն է բայց ունակ չէ լսողականն ու արտասանականը վերափոխելու, կամ, յեթե կարելի է այսպես ասել, «վերածելու», ապա պարզ է, վոր նորից սխալ կկատարվի: Այդ սխալը սակայն այն պատճառով չէ, վոր գրելու շարժումների կայուն մտապատկերներ չկան, այլ այն պատճառով է, վոր լսողական, արտասանական ու գրելու շարժումների ուղղակի կոորդինացիան հաստատուն է, մինչդեռ հայերեն ճիշտ գրելու համար բավական չէ ուղղակի համակցության ունակությունը, անհրաժեշտ է նաև «վերածման» ունակությունը (պայմանական համակցություն): Տրադիցիոն յեվ մորֆոլոգիական (ձևաբանական) գրություն ունեցող լեզու սովորեցնելիս անհրաժեշտ է ստեղծել վո՛չ միայն համակցության ունակություն, այլև «վերածման» ունակություն: Այդ ունակությունը ձեռք է բերվում պրակտիկայով, այն ժամանակ, յերբ աշխատանքը տարվում է սիստեմատիկաբար հենց I դասարանից, գրաճանաչությունն ավարտելուց հետո, յերբ աշակերտն ինքն այդ բառերն իր գրության մեջ գործ է ածում և սովորում ճիշտ գրել: Իսկ դրա համար բավական չէ կանոնը սովորեցնել, այլև պրակտիկայում գործադրել: Գործադրելու համար անհրաժեշտ է թե՛ արտագրություն և թե՛ հատկապես թելադրություն: Այդ մասին հաջորդ գլուխներում:

IV. ՍԽԱԼՆԵՐԸ ՎԵՐԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Մեր նշած չորս տիպի սխալները վերացնելու համար անհրաժեշտ է օգտագործել ուղղագրության հոգեբանական տվյալները և յուրաքանչյուր տիպի համար գործադրել տարբեր տեսակի աշխատանք և աշխատանքի տարբեր յեղանակ։

1. — Հնչյունական տիպի սխալները վերացնելու համար (բացի պակասավորության դեպքից), անհրաժեշտ է աշակերտի մեջ ստեղծել խոսքի բոլոր կենտրոնների համակցության ունակություն (տես նախորդ գլուխը)։ Այդ ունակությունը կստեղծվի այն ժամանակ, յերբ աշակերտը հաճախ տեսնի գրածը, հաճախ գրի, հաճախ լսի և հաճախ արտասանի։ Դրանցից ավելի անհրաժեշտն ու կարևորն այն է, որ աշակերտը լսածն էլ գրի նույն արագությամբ, ինչ արագությամբ գրում է տեսածը կամ արտասանածը։ Դրա համար պետք է զուգակցել գրավոր աշխատանքների տեսակները, արտագրությունը փոխարինելով շարադրությամբ, վերջինս էլ թելադրությամբ և կամ ընդհակառակը։ Այս ընդհանուր մոտեցումից դուրս՝ պետք է յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքում պարզել հնչյունական սխալի պատճառը և համապատասխան միջոցներ գործադրել։

Աշակերտի հոգնած ժամանակ գրավոր տալը չի հանձնարարվում։ Յերբ աշակերտը սխալը կատարում է բառերի վերլուծության և համադրության կատարելու ունակության չունենալու հետևանքով, ապա անհրաժեշտ է նրա մեջ զարգացնել այդ ունակությունները։ Անհրաժեշտ է, վորպեսզի լեզվի դասերին դասատուն աշակերտին տիպի բառը վանկերի բաժանել և պարզել, թե այս կամ այն վանկը ինչ հնչյուններից է բաղկացած։

Յեթե աշակերտն ընդհանրապես ցրված է և դրա հետևանքով է կատարում սխալը, ապա պետք է պարզել պատճառը և վերացնել այն։ Հնչյունական սխալները կարող են լինել պատահական, ուղղակի վրիպում, վոր յուրաքանչյուրի հետ կարող է պատահել։ Բայց հնչյունական սխալները կարող են նաև հատուկ լինել աշակերտին։ Այդ դեպքում մոտեցումը պետք է լինի անհատական։

Ցրված աշակերտին ուշադիր դարձնելու համար հարմար կլինի մյուսներից ավելի քիչ և հեշտ աշխատանք տալ։ Ինքնուրույն գրավոր աշխատանք կատարելու վերջում (շարադրություն, փոխադրություն, տպավորությունների հաղորդում) հարմար կլինի, յեթե դասատուն աշակերտին հանձնարարի ուշադիր կարդալ իր գրածը և տեղն ու տեղը ցույց տա այն պակաս կամ ավել գրված հնչյունները, վոր աշակերտը կատարել է և չի նկատում։ Յեթե աշակերտի աչքը չսովորի բաց թողած կամ ավել գրած տառը նկատել, հնչյունական սխալները կշարունակվեն։

Թելադրություն գրելիս դասատուն պետք է այդպիսի աշակերտին կրկնել տա թելադրածը։ Կրկնելու ժամանակ աշակերտը պետք է բառը պարզ արտասանի, այնպես, վոր յուրաքանչյուր հնչյուն լսվի բառերի մեջ։ Այդ բավական չափով կնպաստի սխալները վերացնելուն։ Յեթե հնարավորություն և առիթ կա, պետք է հենց գրելու ժամանակ յերբեմն աշակերտի ուշադրությունը հրավիրել հնչյունական սխալով գրած բառի վրա և գրել տալ ճիշտը։

Արտագրություն հանձնարարելիս պետք է քանակի յետևից չընկնել. պետք է քիչ տալ և այդպիսի աշակերտների արտագրությունը հետևել, տեղնուտեղը գրքում կամ գրատախտակի վրա ցույց տալ այն բառի ճիշտ գրությունը, վորն արտագրելիս աշակերտը սխալ է կատարել։

Յեթե հնչյունական սխալը կատարվել է աշակերտի բարբառի ազդեցության տակ, օրինակ՝ hայրուր, այրուն, ապա պետք է աշակերտին մի քանի անգամ արտասանել տալ բառը, ցածր դասարաններում նույնիսկ խմբով արտասանել, ապա գրել տալ։

I և II դասարաններում հանձնարարելի յե արտագրության օրինակը գրատախտակին գրելու ընթացքում՝ նաև բարձր արտասանել։

Այդ դեպքում աշակերտը և՛ տեսնում է գրածը, և՛ տեսնում է ձեռքի շարժումները, և՛ լսում է բառի արտասանությունը։

Հնչյունական տիպի սխալների վերացման չի նպաստում մեքենայական արտագրությունը։ Արտագրվելիք հոդվածը կարելի յե սխալ կարդացող աշակերտներին նախորոք կարդալ տալ, ապա սկսել արտագրությունը։ Յեթե աշակերտի ըմբռնողական կարողություններից մեկը դոմինանտ է, ասենք, թե աշակերտը տեսողական տիպին է պատկանում, այսինքն՝ հիշողության մեջ տեսածն է լավ պահում, բայց լսածը չի պատկերում, չի կարողանում վերածել մոտորականի և ճիշտ գրել, ապա անհրաժեշտ

է վոչ թե գիջել նրան, գնալ նրա կարողության ընթացքով, այսինքն՝ միայն արտագրել տալ կամ կարդալ տալ՝ գրելու համար, այլ նաև ուսուցման ընթացքում ուշադրություն դարձնել նրա վրա և վարժեցնել լսելով գրելուն, ուրիշ կերպ ասած՝ զարգացնել նրա լսողական ըմբռնման ունակությունը: Մյուս դեպքերում պետք է վարվել նույնանման յեղանակով. լսողականին արտագրել տալ, անգիր վոտանավորներ գրել տալ և այլն:

Հնչյունական տիպի սխալները վերացնելուն նպաստում է նաև առանց շտապելու, հասկանալով և կանոնավոր առոգանությամբ կարդալը: Ընթերցանության դասերին այդպիսի աշակերտների կարդալու վրա պետք է առանձնապես ուշադրություն դարձնել:

Ընդհանրապես շատ կարդալը նպաստում է ուղղագրության գիտության:

2.—Ավանդական տիպի սխալները շատ բնական են և բըղխում են աշակերտների լսածը նույնությամբ գրավոր վերարտադրելու իմպուլսից:

Տեսանք, վոր այդ տիպի սխալները կատարվել են հենց այն որից, յերբ յերրորդ դասի ներկայացուցիչները սովորել են գրել և կարդալ (դեռ միջին դարերից):

Բայց ավանդական տիպի սխալներ կատարվում են վոչ թե բոլոր բառերում: Այդ տիպի սխալներ յենթադրող բառերի թիվը հայերենում շուրջ 2—3000 է: Հայերենի այս տիպի սխալները հասկանալու և բացատրելու համար անհրաժեշտ է իմանալ, վոր մեր հնչյունական սիստեմն ունի վորոշ առանձնահատկություններ: Մեր գրական լեզվի մեջ գոյություն ունի բաղաձայն հնչյունների յեռաստիճանություն, վորոնցից առաջին աստիճանին պատկանողները կոչվում են ձայնեղ, յերկրորդին՝ խուլ, յերրորդին՝ շնչեղ խուլ կամ թավ:

Այսպես.

Ձայնեղ	Խուլ	Շնչեղ խուլ կամ թավ
բ	պ	փ
դ	տ	թ
ձ	ծ	ց
ջ	ճ	չ
գ	կ	ք

Հետևյալ բաղաձայնները կազմում են յերկու աստիճան:

Ձայնեղ	Խուլ
ռ, ր	—
ղ	խ
զ	ս
ժ	շ
վ	ֆ

Յերկուսը կազմում են ռնգայինների խումբ՝ մ և ն. կան նաև կոկորդային բաղաձայն հ և միջնալեզվային բաղաձայն՝ յ-ն: Այդ ամենից դուրս է լ կողմնային բաղաձայնը, վոր վոչ մեկի հետ չի կապվում և ուղղագրական սխալի տեղիք չի տալիս:

Արտասանության մեջ նկատվում են հետևյալ տարբերությունները.

ա) որինաչափ կերպով յեռաստիճանի բաղաձայնների առաջին շարքը (ձայնեղ) արտասանության մեջ ավանդական տիպի բառերում տեղի յե տալիս յերրորդ շարքին (խուլ շնչեղներին)[1]. որինակ՝

Հարբել	արտասանվում	է	հարփել,	խաբել	արտասանվում	է	խափել
բուրդ	»	»	բուրթ,	ոդ	»	»	ոթ
խուրձ	»	»	խուրց,	ոձ	»	»	ոց
վերջ	»	»	վերչ,	աջ	»	»	աչ
կարգ	»	»	կարք,	«հոգի	»	»	հոքի

բ) մի շարք դեպքերում, հատկապես ն և մ ռնգայիններից հետո, յերկրորդ շարքի բաղաձայնները (խուլեր) վերածվում են ձայնեղների. որինակ՝

ամպ	արտասանվում է	ամբ
բանտ	»	բանդ
պանծալի	»	պանձալի
ճանճ	»	ճանջ
ընկնել	»	ընգնել և այլն.

գ) մի շարք բառերի մեջ յերրորդ շարքի բաղաձայնները (թավ կամ խուլ շնչեղ) արտասանվում են յերկրորդ շարքի բաղաձայնների նման (խուլ). որինակ՝

հաղթել	արտասանվում է	հախտել
խոսք	»	խոսկ
պետք	»	պետկ

դ) յերկաստիճանի բաղաձայններից ղ, վ ձայնեղները վերածվում են խ և ֆ խուլերի. որինակ՝

---

1) Այժմ արդեն շատերը խոսակցական լեզվի մեջ պահպանում են ձայնեղ հնչյունները. որինակ՝ ասում են իջնել, վերջ և այլն, փոխանակ ասելու՝ իչնել, վերչ և այլն:

մաղթել	արտասանվում է	մախթել
նավթ	»	նաֆթ

ե) այդ նույն յերկատոփձաններից ր բաղաձայնը առաջնալեզվային բաղաձայններից առաջ վերածվում է ռ բաղաձայնի (ձայնեղ), օրինակ՝

արծաթ	արտասանվում է	առծաթ
մարդ	»	մառթ
արտ	»	առտ և այլն.

զ) շփոթվում են նաև մ և ն ունգայինները: Բոլոր շրթնայիններից առաջ մ բաղաձայնը լսվում է որպես մոտավոր ն. օրինակ՝

բամբակ	լսվում է	բանբակ
ամպ	»	անբ
ամփոփել	»	անփոփել

Այդ կատարվում է այն պատճառով, վոր մ հնչյունի շրթնային տարրը միաձուլվում է բ, պ, փ շրթնայինների հետ:

է) Շփոթվում են նաև ի և յ հնչյունները, յա և իա կապակցությունները, ե և յե կապակցությունները.

ը) հ բաղաձայնը մի շարք բառերում ր-ից հետո չի արտասանվում կամ շատ թույլ է արտասանվում. օրինակ՝

աշխարհ	լսվում է	աշխար
խորհուրդ	»	խորուրդ
ճիրհ	»	ճիր
արհամարհել	»	արհամարել
ճանապարհ	»	ճանապար
խոնարհ	»	խոնար
շնորհ	»	շնոր

Այդ նշանակում է, թե մեր բոլոր բաղաձայնները, բացառությամբ ժ, շ և լ բաղաձայնների, այս կամ այն դեպքում յերբեմն տարբեր են արտասանվում, ուրեմն կարող են սխալների առիթ տալ. ուստի բաղաձայնների գրությունը խիստ բարդ աշխատանք է պահանջում: Բաղաձայնների ուղղագրության այդ բարդությունը հեշտանում է մի շարք կանոններով, վորոնք թեև աշակերտին ըստ մեծի մասին մատչելի չեն, բայց ուսուցիչն այդ պետք է իմանա և այդ կոգնի նրան ուսուցման գործում: Տրադիցիոն (ավանդական) գրությունն ունեն մեծ մասամբ թավ (խուլ շնչեղ) արտասանվող ձայնեղները: Ձայնեղների թավաց-

ման (օրինակ՝ դ-ի վերածումը թ-ի) գործում մեծ դեր են կատարում ր և ղ բաղաձայնները: Այդ բաղաձայններից հետո ձայնեղները սովորաբար մի շարք բառերում թավ են արտասանվում: այժմ բառապատկերի ազդեցության տակ այդ յերևույթը աստիճանաբար վերանում է, արտասանությունը մոտենում է գրությանը: Առայժմ դպրոցական կոչված արտասանությունը ընդունելով կանոնավոր, խոսենք մի շարք դեպքերի մասին:

Յեռշարք բաղաձայնների վերաբերյալ կան հետևյալ օրինաչափությունները:

ա) ջ և չ

1. Ր բաղաձայնից հետո անհնչյունափոխ բառարմատներում լսվում և գրվում է չ դարչին, չարչի բառերում:

2. Ր բաղաձայնից հետո մյուս բոլոր անհնչյունափոխ բառարմատներում, յեթե լսվում է չ, գրվում է ջ. օրինակ՝

անուրջ	
արջ	կամուրջ
արջառ	բրջել
արջասպ	հորջորջել
բաղարջ	շուրջ
լուրջ	մրջյուն
խարջ	յերջանիկ
խուրջին	շրջաբերական
շրջել	շրջան
շրջմոլիկ	վերջ և այլն:
ստերջ (ամուլ անասուն	
վորջ (գազանի բուն)	

3. Ղ բաղաձայնից հետո լսվում և գրվում է չ միայն ճեղչել բառի մեջ:

4. Ղ բաղաձայնից հետո, յեթե լսվում է չ, գրվում է ջ հնչյունափոխության չենթարկված բոլոր բառարմատներում. օրինակ՝

աղջամուղջ	աղջիկ
այծեղջյուր	առողջ
փաղջ	գեղջուկ
գղջալ	յեղջերու
յեղջյուր	շեղջ

չղջիկ
վողջ
վողջույն
վողջախոհ և այլն։

b) ձ ծ ց

1. Ր բաղաձայնից հետո լսվում և գրվում է ց հնչյունափոխության չենթարկված հետևյալ բառարմատներում. որինակ՝

արցունք
ապաթարց (այս նշանը,)
ընթերցանություն
հարց
պախուրց (սանձ) (նաև՝ պախուց)
մրցել:

2. Ր բաղաձայնից հետո, յեթե լսվում է ց, գրվում է ձ մյուս բոլոր անհնչյունափոխ բառարմատներում. որինակ՝

ամորձիք
անվերադարձ
աշխատավարձ
արձագանգ
արձակ
արձակուրդ
արձան
արձանագրել
արվարձան (մոտակայք)
բարձ
բարձել
բարձր
բարձրաբերձ
բացարձակ
կարձ
դարձյալ
դարձվածք
դերձակ
դերձան
դիմադարձություն
ընդարձակ
իրադարձություն
լորձունք
խուրձ
համարձակ
հանդերձ
հանդերձարան
հանդերձյալ
հերարձակ
հերձված
հորձանք
հրձիգ
ձորձ (լաթ, հագուստ)
մանկաբարձ
մերձավոր
յետադարձ
որավարձ
սանձարձակ
վորձ
վորձաքար
վարձակալ
վերամբարձ
վարձ
փորձ
փորձանք
փորձառու և այլն:

3. Ղ բաղաձայնից հետո լսվում և գրվում է ց հետևյալ բառերում.

քաղց
քաղցր
քաղցկեղ (ռակ կոչվող հիվանդությունը)։

4. Ղ բաղաձայնից հետո, յերբ լսվում է ց, գրվում է ձ բոլոր անհնչյունափոխ բառարմատներում. որինակ՝

ատաղձ
գուղձ (հողի կոշտ)
դաղձ
դեղձանիկ
ըղձալ
իղձ
մաղձ
մելամաղձոտ
մղձավանջ
շնչահեղձ
ջրահեղձ
փղձկալ
հեղձամաղձուկ (խեղդող, շունչ կտրող)
բաղձանք
դեղձ և այլն։

c) դ և թ

1. Ր բաղաձայնից հետո լսվում և գրվում է թ հետևյալ անհնչյունափոխ բառարմատներում.

արթուն
հարթ (տափակ)
խորթ (անհարազատ)
թարթել
հորթ (կովի ձագ)
մորթել
շաղոքորթ
շուրթ
տաղարթ
քերթել
զվարթ
լուրթ (յերկնագույն)
կիրթ
կարթ
բերթ
հերթ
մերթ
յերթ (գնալ)
շորթել (դուրս կորզել)
պարթեվ
վորթ (վազ)
քրթմնջալ
խրթին
փարթամ

2. Ր բաղաձայնից հետո մյուս բոլոր անհնչյունափոխ բառարմատներում, յեթե լսվում է թ, գրվում է դ. որինակ՝

մարդ
բարդ
վարդ
բերդ
լյարդ
զարդ
յերդում
կարդալ
նյարդ
յերդ (յերդիկ)
յերդակից և այլն:

3. Ն բաղաձայնից հետո լսվում է թ, բայց գրվում է դ հետևյալ բառերում

կենդանի
անդամ
խնդիր

Այդպես է նաև ընդ- նախածանցով կազմված բառերի մեջ, օրինակ՝ ընդհանուր, ընդունել, ընդօրինակել և այլն։

Մյուս բոլոր բառերի մեջ գրվում է թ․ օրինակ՝ կանթեղ, ընթրիք, ընթերցանություն և այլն։

4․ Ձայնավորից հետո լսվում է թ, բայց գրվում է դ մի քանի բառերի մեջ․ օրինակ՝ ոդ, վառոդ, Ադամ, Թադեոս, դադար։

Մյուս բոլոր բառերի մեջ գրվում է թ, ինչպես՝ թաթ, թութ, բութ և այլն։

d) բ և փ

1․ Ր բաղաձայնից հետո լսվում և գրվում է փ հետևյալ անհնչյունափոխ բառարմատներում կամ իբրև արմատ գիտակցվող բառերում․

արփի (*արև*)
յերփն (*—երանգ*)
տարփանք
փրփուր

2․ Ր բաղաձայնից հետո մյուս բոլոր անհնչյունափոխ բառարմատներում և դրանցով բարդված բառերում, յեթե լսվում է փ, գրվում է բ․ օրինակ՝

արբանյակ	բորբ
արբեցողություն	բորբոսնել
արբունք	բորբոքել
արյունարբու	դարբին
լիրբ	յերբեք
որբ	յերեսսրբիչ
հարբել	ներբան (*վոտքի տակի կողմը*)
հարբուխ	ներբող
ձերբակալել	նուրբ
յերբ	նրբություն
յերբեմն	ուրբաթ

3․ Ղ բաղաձայնից հետո լսվում և գրվում է փ հետևյալ բառերում․

եղփանալ
փողփողել

4․ Ղ բաղաձայնից հետո անհնչյունափոխ բառարմատնե-

րում և դրանցով բարդված բառերում, յեթե լսվում է փ, գրվում է բ։

աղբ	յեղբայր (*արտասանվում է՝ յեխպայր*)
աղբյուր (*արտասանվում է՝ ախպյուր*)	վողբ
աղբյուս	վողբերգություն *և այլն։*
բողբոջ	

e) գ և ք

1․ Ր բաղաձայնից հետո գրվում և արտասանվում է ք հետևյալ արմատներում և վորպես արմատ գիտակցվող բառերում․

արքա	քրքիջ
կիրք	քրքրել
հերքել	թուրք
ներք (*—ուստ, —ին, —եվ*)	սարք
քուրք	

2․ Ր բաղաձայնից հետո, յեթե լսվում է ք, գրվում է գ մյուս բոլոր անհնչյունափոխ բառարմատներում․

թարգման	յերգ
Սարգիս	կարգ
պարգեվ	արգելք *և այլն։*

Յերկշարք բաղաձայններից՝ ռ և ր, ղ և խ զույգերի վերաբերյալ կան նույնպես օրինաչափություններ։

f) ղ և խ

1․ Անհնչյունափոխ բառարմատներում և դրանցով բարդված բառերում բաղաձայնից առաջ լսվում և գրվում է խ հետևյալ բառերում․

ախտ (*ցավ, հիվանդություն*)	վախճան
ապուխտ	սխտոր
բախտ	նախշուն
զմրուխտ	թուխս
յերախտիք	թուխպ
թախտ	դրախտ
ժխտել	լախտ
պանդուխտ	խրոխտ
տախտակ	դժոխք և դուխտ *վերջավորվող հատուկ անուններում,*
ուխտ	

(օրինակ՝ Հայկանդուխտ, Վարդանդուխտ, Սանդուխտ)։

Նկատելի չէ, որ համարյա այդ բոլոր բառերը փոխ են առնված պարսկերենից։

2. Մնացած բոլոր դեպքերում անհնչյունափոխ բառարմատներում և դրանցով բարդված բառերում բաղաձայնից առաջ, յեթե լսվում է խ, *գրվում է* ղ.

աղբ	խեղդել
աղտ *(կեղտ)*	ուղտ
աղճատ	վողբ
թուղթ	մաղձ
մաղթել	դաղձ
աղբյուր	վողջ
հաղթել	շեղջ
չղջիկ	դեղձ *և այլն։*

ի) ռ *և* ր

1. Անհնչյունափոխ բառարմատներում ն-*ից առաջ լսվում և գրվում է միշտ* ռ.

դառնալ	առնություն
բառնալ	ձեռնարկ
խառնել	փռնել
գառնուկ	բռնել
դռնակ	յեղեռնագործ—*(հանցագործ, չարագործ)*
նռնակ	մեռնել *և այլն։*

2. Մյուս բաղաձայններից առաջ ռ *գրվում է միայն հետևյալ բառերի մեջ.*

ուռկան	կառչել *(կպչել)*
ուռճանալ	կռթնել *(հենվել)*
հուռթի	կռվան
խռպոտ	մառոլակ *(գինու տեսակ. և այլն)։*
առվույտ	

3. Մյուս բոլոր բաղաձայններից առաջ անհնչյունափոխ բառարմատներում, յեթե լսվում է ռ, *պետք է գրել* ր. *օրինակ՝*

արծաթ
արծիվ
արտ
մարդ
դարդ *և այլն։*

4. Ն-ից առաջ ր *կարող է գրվել միայն այն դեպքում, յերբ բառարմատի հնչյունափոխության հետևանքով* ն-*ի և* ր-*ի միջև ձայնավորը դուրս է ընկնում.*

գարուն—գարնանային
արյուն—արնաշաղախ
վերին—վերնատուն *և այլն։*

5. Ռ-*ն կարող է ընկնել բաղաձայնից առաջ, յեթե բառարմատի հնչյունափոխության հետևանքով դրանց միջև ձայնավորը դուրս է ընկնում և կամ* ռ-*ով վերջավորվող բառը ածանցվում կամ բարդվում է։*

առիթ—առթիվ
պառիկ—պառկել
կռիվ—կռվարար
փառք—*(արմատն է՝ փառ)*
կառք—*(արմատն է՝ կառ)*
առք—*(արմատն է՝ առ) և այլն։*

6. Ռ-*ով վերջավորվող արմատի կրկնությամբ կազմված բարդ բառերի մեջ առաջին* ռ-*ն դառնում է* ր.

բարբառ
բրբիռ
գրգիռ
մրմուռ *և այլն։*

7. Նմանաձայնությամբ կազմված բառերը գրվում են ռ-*ով.*

մռմռալ
ճռճռալ
գռգռալ
դռդռալ *և այլն։*

8. Օտարազգի բառերի սկզբում գրվում է ռ.

ռեժիմ	Ռոստով
ռեալիզմ	ռենտա
ռեակցիա	ռենտգեն
ռումբ	Ռուսաստան
ռեպրեսիա *(ճնշում)*	Ռումինիա *և այլն։*
ռոմանտիզմ	

9. Բառամիջում գրում ենք ե, երբ բառն ռուսական չէ.

ոպորտունիստ	դիրեկցիա	բերլիա
պրոլետար	Ֆրանսիա	օրիենտացիա
սերիա		և այլն:

10. Ռուսերենի բառերի մեջ ռ գրվում է լ և ն բաղաձայններից առաջ և կրկնատառ ր-ով վերջավորվող բառերի մեջ. օրինակ՝

Բեռլին
ժուռնալ
Մառն (գետ Ֆրանսիայում)
Մառ

գ) մ և ն

1. Բոլոր շրթնային բաղաձայններից առաջ (բ, պ, փ) լսվում է մոտավոր ն և գրվում է մ. օրինակ՝

բամբակ
ամպ
ամփոփել և այլն:

3. Բ, պ և փ բաղաձայններից առաջ ն կգրվի միայն ան նախածանցով կազմված բառերում. օրինակ՝

անպետք	ան-պետք
անփույթ	ան- փույթ
անբերրի և այլն	ան-բերրի և այլն:

Այս կանոններից դուրս են մնում շուրջ 1000 բառ: Ուստի պետք է ընդունել, որ պատմական տիպի սխալները վերացնելու համար ամենակարևոր միջոցը կանխելու միջոցն է: Եթե հնչյունական տիպի սխալների համար անհրաժեշտ էր մշակել աշակերտների խոսքի կենտրոնների ընդունումների մեջ համակցություն, բառն արագությամբ հնչյունների և վանկերի վերածելու և հնչյուններից բառեր համադրելու կարողություն, ապա այստեղ անհրաժեշտ է նաև «վերածման» ունակություն, այսինքն՝ աշակերտը պետք է սխալ լսի և ճիշտ գրի, օրինակ՝ լսի բարդի՝ գրի բարտի, լսի մարթ՝ գրի մարդ, լսի ընգնել՝ գրի ընկնել և այլն:

Դրա համար անհրաժեշտ է, որ աշակերտի հիշողության մեջ բառի տեսողական և մոտորական պատկերություններն ամուր լինեն, կայուն և անջնջելի: Այդ նպատակով գործադրվում է արտագրությունը, որպես գրավոր աշխատանքի տիպ:

Աշակերտը պետք է հաճախ և երկար ժամանակ տեսնի պատմական տիպի սխալ յենթադրող բառերը, ուստի լավ կլինի, որ նույնիսկ արտագրության տիպի գրավոր աշխատանք տալիս, պատմական գրություն ունեցող բառերը գրվեն գրատախտակին և ամբողջ դասի ընթացքում չջնջվեն:

Լավ է, եթե նման բառերի աղյուսակները կախ տված լինեն դասարանի պատերից: Այդ ավելի ևս խոշոր չափով կնպաստի աշակերտի տեսողական պատկերությունների խորացմանն ու կայունացմանը: Մյուս կողմից աշակերտը յերկընտրանքի մեջ լինելիս կնայի այդ բառերին և կգրի: Բայց ամեն մի դասարանում ամեն տեսակի ուղղագրական աղյուսակ կախ տալը միտք չունի: Ուղղագրական աղյուսակ պետք է ունենալ II, III և IV դասարաններում, որտեղ կանխելու մեթոդը ամենահիմնական մեթոդն է:

Թեև ասացինք, որ պետք է արտագրություն տալ այս տիպի սխալները վերացնելու համար, բայց արտագրությունը բավական չէ, քանի որ «վերածման» ունակություն ձեռք բերելու համար միայն արտագրությունը տեղին չէ և անպետք է: Արտագրության հետ միաժամանակ պետք է տալ նաև թելադրություն՝ իր բոլոր տեսակներով: Սակայն թելադրության նյութն ընտրելիս պետք է այնպես անել, որ նրա մեջ չլինեն, ուսուցչի կարծիքով, աշակերտի հիշողության մեջ չկայունացած բառապատկերներ: Եթե այդպիսի բառեր կան, այդ դեպքում թելադրության տեսակը կվորոշի, թե ինչպես պետք է վարվել: Կլինեն դեպքեր, երբ անհրաժեշտ կլինի բառը գրել գրատախտակին և ապա թելադրություն կատարել և կամ աշակերտների ուշադրությունը հրավիրել աղյուսակում գրված բառի կամ բառերի գրության վրա, ապա սկսել թելադրությունը և այլն: Սխալների այդ տիպի վերացման համար կարևոր նշանակություն ունի ուսուցողական կամ լսողական թելադրությունը, այսինքն հանպատրաստից թելադրությունը, բայց նախորդ դասերին բառերը ճիշտ գրելն ապահովելուց հետո:

Շատ անհրաժեշտ ե անգիր արած վոտանավորները գրելը: Այս դեպքում ուսուցիչը վորոշելով, թե տվյալ վոտանավորի մեջ վո՞ր բառերն են վոր սխալների տեղիք են տալիս, այս կամ այն կերպ կկանխի նրանց գրության սխալը, կոժանդակի աշակերտին «վերածման» ունակությունները խորացնելու: Վոտանավորը գրելիս աշակերտն զբաղվում ե ինքնաթելադրությամբ, վորը, վորպես գրավոր աշխատանքի մոմենտ, նույնանում ե շարադրության հետ: Բայց այդ աշխատանքը շարադրությունից տարբերվում ե նրանով, վոր այստեղ տեքստը, ուրեմն և բառերը, տրվում են պատրաստի, մինչդեռ շարադրության մեջ աշակերտն ինքն ե ընտրում բառերը:

Շարադրությունը յեվս վորոշ չափով դեր ե խաղում ավանդական տիպի սխալները վերացնելու գործում: Այստեղ աշակերտն ինքն ե ընտրում բառերը և թելադրում իրեն: Այդ աշխատանքի ընթացքում նա կատարում ե նաև «վերածում»՝ մտքում «սխալ» արտասանում, բայց ճիշտ գրում: Շարադրությունը, սակայն, լիակատար չափով չի ապահովում ուղղագրության ուսուցումը, քանի վոր աշակերտի բառապաշարը խիստ սահմանափակ ե և նա շարադրություն գրելիս բառերի ընտրությունը կատարում ե իր խիստ սահմանափակ բառապաշարից:

Աշակերտի բառապաշարը բաժանվում ե յերկու հիմնական մասի՝ ակտիվ և պասիվ: Բառապաշարի ակտիվ կամ գործուն մասի մեջ են մտնում այն բառերը, վորոնք աշակերտը գիտե, լսելիս կամ կարդալիս հասկանում ե, բայց չի գործածում վո՛չ գրավոր և վո՛չ էլ բանավոր խոսքի մեջ: Շատ կարդացող աշակերտի անգործուն բառապաշարը մի քանի անգամ ավելի կլինի գործուն մասից: Հաճախ փոխադրություն գրող աշակերտի գործուն բառապաշարը շատ ավելի կլինի ինքնուրույն շարադրություն գրողից, քանի վոր առաջինը կոգտվի հեղինակների հարուստ բառարանից, իսկ յերկրորդը միայն իր բանավոր լեզվի աղքատիկ բառամթերքից: Քիչ կարդացող աշակերտի բառապաշարը՝ ակտիվ, թե պասիվ՝ քիչ կլինի: Այդ խնդիրը վերաբերում ե շարադրության ուսուցման մեթոդիկային: Յեթե ուղղագրությունն ուսուցվում ե միայն շարադրությամբ, ապա յերբեք հնարավոր չե աշակերտին սովորեցնել բոլոր բառերի ուղղագրությունը, քանի վոր շարադրության մեջ նա չի գործածի իր պասիվ բառապա-

շարը: Բայց միջնակարգ դպրոցի ամբողջ ուսման տևողության ընթացքում աշակերտը պետք ե ծանոթանա հայերենի վողջ կամ համարյա վողջ բառամթերքի հետ, իսկ մինչև չորրորդ դասարանը՝ գործածական վողջ բառամթերքի հետ: Ուստի ուղղագրության ուսուցման նպատակներով պետք ե հաճախ տալ արտագրություն և թելադրություն, աշխատելով, վոր աշակերտն այս գրավորների մեջ հանդիպի իր չգործածած, բայց անհրաժեշտ բառերին և սովորի նրանց ուղղագրությունը:

Յերբ ուսուցիչը պարզում ե, վոր աշակերտները ավանդական տիպի սխալներ շատ են կատարում, ապա նա պիտի յեզրակացնի, վոր աշակերտները չունեն բառեր գրելու շարժումնային և տեսողական կայուն մտապատկերներ, ինչպես նաև «վերածելու» ունակություն: Այդ դեպքում ուսուցիչը պետք ե այդ ունակությունների մշակման և կայունացման վրա աշխատի վերևում ցույց տված յեղանակներով:

Ուսուցիչը գրավոր աշխատանքները պետք ե նախապատրաստած տա, ուղղագրության (լեզվական այլ խնդիրների կողքին) ուսուցման վորոշակի նպատակադրում ունենա՝ այս կամ այն գրավորը հանձնարարելիս: Ամենակարևոր մոմենտն այն ե, վոր ուսուցիչը աշակերտների կատարած սխալները տիպավորի, խմբավորի և նպատակ դնի վորոշ տիպի վորոշ խումբ սխալներ վերացնելու այս կամ այն ժամանակամիջոցում: Դրանից հետո ուսուցիչը կկարողանա պարզել, թե քանի անգամ, ինչ տիպի աշխատանքներ պիտի տա: Առանձին ուշադրություն պիտի նվիրել ավանդական տիպի սխալների խմբավորմանը և ուսուցման հերթականությանը՝ և՛ քանակի և՛ ժամանակի տեսակետից: Ուսուցիչը պետք ե պարզի, թե ավանդական տիպի վո՞ր սխալների խումբն ե համառությամբ կրկնվում աշակերտների գրավորների մեջ և դժվարությամբ վերանում. դրանք վերացնելու համար պետք ե հատուկ աշխատանքներ կազմակերպի և տվյալ ժամանակամիջոցում աշակերտության ուշադրությունը բևեռի այս տիպի սխալներ յենթադրող բառերի ուղղագրության վրա:

3. Քերականական տիպի սխալները խիստ բազմազան են (տես եջ 81): Այդ տիպի սխալները վերացնելու միակ միջոցը քերականություն սովորեցնելն ե, բայց քերականության ծրագրային նյութը տարբեր ձևով և չափով ե բաշխված ըստ դա-

տարաններին: Այդուհանդերձ քերականական տիպի համարյա բոլոր սխալները կապված են կամ բացատրվում են քերականական գիտության այն ծավալով, որ տրված է III և IV դասարաններում: Յերրորդ և չորրորդ դասարաններում աշակերտները ծանոթանում են գոյական անվան և նրա հոլովների հետ, բայի խոնարհման պարզ ձևերի հետ, անձնական դերանվան հետ, բառակազմության հետ, հնչյունափոխության պարզագույն դեպքերի հետ, բոլոր խոսքի մասերի հետ: Այդ ընթացքում քերականական տիպի սխալները մասամբ վերանում են: Բայց չպետք է մտածել, թե քերականություն սովորելով աշկերտներն այլևս քերականական տիպի սխալներ չեն անի: Մինչև քերականական գիտությունն ունակություն չդառնա, խոսքի բոլոր կենտրոնների մեջ համակցություն և «վերածման» ունակություններ չստեղծվեն, չի կարելի ուղղագրության ուսուցումն ավարտված համարել: Վերջ ի վերջո քերականական տիպի սխալները ավանդականից տարբերվում են նրանով, որ առաջինների վերացման համար օգտագործվում է քերականությունը, այսինքն սխալը կանխելու կամ ճիշտը գրել սովորեցնելու և ուղղելու համար օգտագործում ենք նաև քերականությունը, մինչդեռ յերկրորդ դեպքում, տեսողական մտապատկեր ստեղծելուց բացի ուրիշ միջոց չունենք: Քերականական կանոններով ուղղագրությունը բացատրելը հեշտացնող միջոց է, բայց ոչ սպառող: Քերականական տիպի սխալներն ուղղելը հնարավոր է միայն այն ժամանակ, յերբ այդ բառերի և ձևերի գրությունը ավանդական տիպի նման դարձել է վարժություն և ունակություն:

Քերականական տիպի սխալների մեջ դասեցինք նաև ձայնավորների, յա, իա և ույ յերկհնչյունների, յ ձայնակապի ուղղագրությունը. քանի որ դրանք կամ անմիջապես կապված են քերականության հետ, կամ մասամբ բացատրվում են քերականական կանոններով:

ՁԱՅՆԱՎՈՐՆԵՐԻ ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՅԵՎ ՁԱՅՆԱԿԱՊԸ

Հայերենում ձայնավորները խիստ պարզ են. բացի մի դեպքից (ե և յե) մնացածներն իրար հետ շփոթվել և կամ մեկը մյուսով փոխարինվել չեն կարող: Ուղղագրական տեսակետից ա, ու, ի, ո ձայնավորները ոչ մի դժվարություն չեն ներկայաց-

նում և տեղի ունեցող սխալների մեջ այս հնչյունների անկանոնության չենք հանդիպել: Լինում են միայն ու-ն ո գրելու դեպքեր. այդ էլ վերաբերում է ձեռագրին կամ անուշադրության: Այս ձայնավորների սխալը միայն կարող է տեղի ունենալ բարբառային ազդեցության և կամ բառին պարզապես անծանոթ լինելու հետևանքով:

Ուղղագրական սխալների մեջ հաճախակի յե ը-ի սխալը: Ը-ի սխալներ պատահում են բառասկզբում, բառավերջում և բառամիջում: Այդ դեպքերից յուրաքանչյուրը հետևանք է տարբեր օրինաչափությունների և տարբեր պատճառների: Բառավերջի ը-ն (ձայնավորով վերջավորվող բառերի համար ն-ն) հայերենի որոշող հոդն է: Հայերենում աշխարհաբար ձև ունեցող բոլոր բառերը որոշյալ առումով գործածության դեպքում ը կամ ն հոդ են ստանում (մարդիկ և կանայք բառերը կազմում են բացառություն): Այստեղ սխալ կարող են անել հայերենի բարբառների այն ներկայացուցիչները, որոնք իրենց բարբառում ը-ն որպես որոշիչ հոդ չունեն: Այս սխալները վերացնելու միակ միջոցն է բացատրել հայերեն գրական լեզվի հոդը, նրա նշանակությունը և նրա գործածությունը: Պետք է բացատրել, որ գոյական անունները մեր լեզվի մեջ գործ են ածվում իրենց ընդհանուր առումով (անորոշ անուն) և կոնկրետ առումով (տվյալ առարկան): Յեր մենք խոսում ենք առհասարակ պատի մասին, մենք ըմբռնում ենք այդ որպես մի առարկա ընդհանրապես և այդ դեպքում բառն ունենում է իր պարզագույն ուղիղ ձևը՝ պատ, ծառ, տուն և այլն:

Կան հազար ու մի տեսակ պատեր, ծառեր, տներ և կոչելով նրանց պատ, ծառ և տուն չենք կոնկրետացնում նրանց, խոսում ենք նրանց մասին, որպես առարկաների տեսակի մասին: Բայց յերբ ուզում ենք տվյալ կոնկրետ առարկայի մասին խոսել, ավելացնում ենք ը (մեր պատը ձեր ծառը, այս տունը):

Բացատրելու ժամանակ պետք է վերցնել ոչ թե առանձին բառը, այլ կապակցությունը, որտեղ տվյալ գաղափարը թելադրվի կամ պարզ լինի: Ամենալավն այն է, որ բառը վերցվի այս այդ, այն ցուցական դերանունների հետ (այս պատը, այդ տունը, այն գիրքը):

Բարձր դասարաններում պետք է ավելացնել, որ գրաբարը

ը հոդ չի ունեցել և նրա վորոշիչ հոդը յեղել է ն: Այդ ն-ն սակայն չի գործածվել այնպես, ինչպես աշխարհաբարում. որինակ՝ բարձրություն տանն, զուք հորն, բազմություն զորին, և այլն:

Գրաբարում հոդը դրվում է հատկացուցիչի վրա, մինչդեռ աշխարհաբարում՝ հատկացյալի. որինակ՝ տան բարձրությունը. հոր զուքը, զորքի բազմությունը:

Յերկրորդ կանոնը, վորը պետք է սովորեցնել ը վորոշող հոդի մասին, դա այն է, վոր հաջորդ բառը ձայնավորով սկսվելիս, նախորդ բառի վորոշիչ ը հոդը փոխարինվում է ն-ով: Այս կանոնը, մեր կարծիքով, ստեղծում է լեզվի բարեհնչյունություն, բայց պետք չէ պարտադիր դարձնել: Մի քանի վարժություններ, հատկապես գեղարվեստական տեքստի վրա կատարած, հեշտությամբ յուրացնել են տալիս ը-ի ուղղագրական կանոնը: Վանի բարբառի ազդեցությամբ խոսողներին պետք է մի քիչ ավելի զբաղեցնել դրանով: Սկզբնական շրջանում պետք է առաջարկել տեքստի մեջ հանդիպած յուրաքանչյուր դեպքը հիմնավորել և բացատրել: Այսպես որինակ առաջարկել այսպիսի հարց.

Գտեք վորոշող հոդով գործածված բոլոր գոյականները և պարզեցեք, թե ինչու յեն այդպես գործածված:

Ը-ն սխալ է գրվում նաև բառասկզբում: Այդ սխալը չէր լինի, յեթե հայերենը մի առանձնահատկություն չունենար. այդ այն է, վոր հայերենում սկ, սպ, ստ, սթ, սփ, շպ, շտ, զգ, զբ յերկհնչյունները (միակցությունները) արտասանության մեջ հնարավոր չեն առանց սկզբից կամ միջից ը ունենալու. որինակ՝ պետք է լինի զըբ, կամ ըզբ, կամ սըկ, կամ ըսկ, կամ սըտ, կամ ըստ: Յեվ քանի վոր հայերենում ը-ով սկսվող շատ բառեր կան, ուստի տեղի յե ունենում շփոթ: Լինում են դեպքեր, հատկապես անվարժ գրողների մոտ, «սկիզբ» գրվում է «ըսկիզբ», իսկ ընտրել գրում են «նտրել»: Բառամիջում ը-ի գործածության կանոնը պետք է ձևակերպել այսպես. գրական հայերենում բառասկզբում և բարդությունների յերկրորդ բաղադրիչի սկզբում ը լսվելիս գրվում է ը, բացառությամբ սկ, սպ, սֆ, ստ, սփ, սթ, շտ, շպ, զբ, զգ կապակցություններով սկսվող բառերի: Որինակ՝ անընկեր, դառընթաց, զուգընթաց, խոչընդոտ, անսկիզբ, անզգույշ և այլն:

Ուսուցման միակ միջոցն այս կանոնը բացատրելն է ու վարժության միջոցով ունակություն դարձնելն է: Ուղղած տետ-

րակները վերադարձնելիս պետք է այդպիսի սխալների մասին առել, կանոնը կրկնել տալ և գրել տալ գրատախտակին: Այս կանոնն ոժանդակում է նաև ը-ի գործածությանը բառամիջում:

Հայերենում ը-ն բառամիջում գործ է ածվում միմիայն բարդ կամ նախածանցավոր բառերի մեջ, յերբ յերկրորդ բառը կամ բառարմատն սկսվում է ը-ով (տես վերևի որինակները):

Յ ՁԱՅՆԱԿԱՊԸ

Ուղղագրական սխալների մեջ հաճախ են պատահում ե ձայնավորի և յե յերկհնչյունի շփոթումը և սխալը:

Ե լսվելիս ամենուրեք գրվում է ե, իսկ բառասկզբում յե լսվելիս գրվում է յե: Սակայն ձայնավորներից հետո այդ ընդհանուր որենքը խախտվում է: Դեպքեր կան, յերբ լսվում է յե, գրվում է ե, որինակ՝ տիեզերք, բայց ընդհակառակը լինել չի կարող: Հայերենը չի սիրում արտասանել յերկու իրար կողքի յեղած ձայնավորներն անջատ-անջատ (ինչպես յեվրոպացիները՝ բոա, իդեա, փեոդալիզմ և այլն), դրանց արանքում միշտ դրվում է յ ձայնակապը: Նույնիսկ յեվրոպական իդեա բառն արտասանվում է իդեյա, դուետ բառը՝ դույետ: Հնարավոր է ձայնավորների հետևյալ խմբակցությունը.

Աա, այա, աե, այե, աի, այի, աու, այու, աո, այո,—Հայաստան, հիմայել, կային, հիմայություն, հայոց.

Եա, եյա, եի, եյի, եու, եյու, եո, եյո,—եյական, եյին, եյություն, րոպեյով:

Իի, իա, իե, իու, իո—հայելի, Մարիամ, տիեզերք, լիություն ալիողորմ:

Ուա, ուե, ուի, ուո,—բուրժուազիա, դուետ, ալտրուիզ, սուոմի:

Ոո, ոա, ոյա, ոե, ոյե, ոի, ոյի, ոու, ոյու—կոոպերացիա, բոա, գոյական, պոեզիա, նոյեմբեր, եգոիստ, խոյի, կոյուղի:

Ը ձայնավորը չի կապվում այլ ձայնավորների հետ վոչ մի դեպքում:

Այա կապակցությունը հայերենում առատ է.

1. Այա. աա

որինակ՝

Հայաստան	ուղղահայաց
հայացք	կայազոր
դայակ	շրջահայաց

զգայարան　　　　　　պայաղատ և այլն։
ներկայացուցիչ

Նույնն են և բոլոր ական ածանց ունեցող բառերը (հրամայական, կամայական, վկայական), վորոնք հիմքում ունեն ա վերջահնչյունը։ Հայերենում աա զուգադիպություն չկա (բացի աալուսին բառից). այդ կարող է լինել միայն յեվրոպական բառերի մեջ։ Միայն մի դեպք կա, յերբ յերկու ա-ն առանց ձայնակապի յեն գրվում, դա յե ամենա նախածանցով կազմված բարդությունը, յերբ բարդվողի յերկրորդ բառն սկսվում է ա-ով. որինակ՝ ամենաանուշ, ամենաազատ և այլն։

2. Այե կապակցությունը

Հայերենում այե հանդիպում ենք հայ, նայ, գայ, խնայ, կայ, բայ և նման արմատների մեջ, վորոնցից կազմվում են հայել, նայել, գայել (շրջագայել), կայել (յերեւակայել), հայեցակետ, հայեր, բայել (յերկբայել) և վայելել կամ վայելուչ. հանդիպում ենք նաև բարդության մեջ, յերբ հաջորդող բառն սկսվում է յե յերկհնչյունով (հեշտայեռ)։ Մնացած դեպքերը պատահում են լատինական այեր արմատից կազմված բառերի մեջ՝ այերապլան, այերոդրոմ և այլն։

3. Այի

Այի կապակցությունը հայերենում հանդիպում է միայն մայիս և Արամայիս բառերում, մնացած բոլոր դեպքերը վերաբերում են ային ածականացնող ածանցին, բայերի խոնարհմանը կամ ա-ով վերջացող գոյականների հոլովմանը։ Այս ձևը շատ պարզ է և սովորեցնելը հեշտ։ Ոտար լեզուներից փոխ առած բառերի աի կապակցության մեջ յ չի գրվում. որինակ՝ Ուկրաինա, Տաիսա, նաիվ, Նաիրի և այլն։

4. Այու

Այու կապակցությունը պատահում է հայերենում միայն ուն-ով ածանցվող բառերի մեջ և թեքման ժամանակ, յերբ բառի հիմքը ունի ա կամ այ վերջին հնչյունը. որինակ՝ զնա—զնայուն, մնա—մնայուն, մայ—մայուն, կայ—կայուն և այլն։ Այստեղ կարող են լինել սխալներ, յերբ խոսողները բարբառային

լեզվի ազդեցությամբ յ չեն կարողանում արտասանել և փոխարինում են հ-ով (կահուն փոխանակ կայուն, մահուն փոխանակ մայուն և այլն)։ Հայերենի մի բառն ունի միայն այդ կապակցությունը, այդ պայուսակ բառն է։

5. Աու

Աու կապակցությունը հանդիպում է ոտարազգի բառերի մեջ. աուդիտորիա, աուդենցիա. մնացած դեպքերը հայերենի բարդություններ են՝ այնուամենայնիվ, այդուամենայնիվ, այսուամենայնիվ և այլն։

6. Այո

Այո կապակցությունը հայերենում միայն այո բառի մեջ է, մնացած դեպքերը վերաբերում են ածանցումներին, կամ թեքմանը. որինակ՝ նայող, տղայով, վայող։

Աո կապակցությունը հանդիպում է նորագույն ժամանակներում փոխ առնված ոտար բառերի մեջ. որինակ՝ կաոլին։

7. Եա

Եա կապակցությունը հանդիպում է միայն քվեարկել, Անդրեաս, և թեական բառերում. մնացած դեպքերն ոտարներից փոխ առնված բառերի մեջ են հանդիպում (իդեա, իդեալ)։

8. Եյա

Այս կապակցությունը հանդիպում է ածանցումների և թեքման ժամանակ այն դեպքում, յերբ նախորդող բառը վերջավորվում է ե-ով. եյակ, եյական, եյապես, խաբեյական, միջորեյական, հրեյական, րոպեյական և այլն։

9. Եի

Միայն բացեիբաց և նման բառերի մեջ է պատահում։

10. Եյի

Հանդիպում է ըղձական յեղանակի մեջ՝ գրեյի, գրեյիր և այլն, ոժանդակ բայի մեջ և հոլովման ձևերի մեջ. որինակ՝ րոպեյի, հրեյից, եյինք և այլն։

11. Եո

Եո կապակցություն հայերենում չկա։ Այդ կապակցությունն

ունեցող բոլոր բառերը յեվրոպականից փոխառյալներ են. այսպես՝ Բարդուղիմեոս, Գեորգ, թեորետիկ, թեորիա, թեորեմ, իդեոլոգ, լեգեոն, ֆեոդալ և այլն։

Եյո կապակցությունը հանդիպում է ե-ով վերջավորվող բառերի թեքման ժամանակ. օրինակ՝ բալեյով։

12. Եու

Այս կապակցությունը հայերեն բառարմատների մեջ բնավ չկա, պատահում է միայն ածանցումների և թեքումների մեջ, երբ բառի հիմքը վերջավորվում է ե-ով (յա). օրինակ՝

Ինքնագործունեություն, խաբեություն, պաշտոնեություն, քրիստոնեություն, հրեություն։

Եու կապակցություն չկարող է պատահել օտար բառերի մեջ։

13. Իի

Հանդիպում է օտար ազգի և հայերեն ի վերջավորվող հատուկ անունների, նաև հասարակ անունների մեջ (օրինակ՝ Գարիբալդիի, հայելիի, հոգնակիի և այլն։

14. Իա

Այս կապակցությամբ հայերենում կան հետևյալ բառերը.

դաստիարակ
Մարիամ
ովկիանոս
հեքիաթ
փսիաթ (խսիր)
ծիածան

Նաև կրիա (թեև ստուգաբանորեն ճիշտ կլիներ գրել կրյա) բառի և ճի, դի, թի, լի, մի միավանկ բառերի, ի վերջավորություն ունեցող բազմավանկ բառերի (գյուղացի) ածանցումների և հի արմատի բարդման և ածանցումների մեջ։ Մնացած դեպքերը վերաբերում են յեվրոպական բառերին. օրինակ՝ Անգլիա, Իտալիա, Ռուսիա, Բելգիա, սոցիալիզմ, պրոլետարիատ, Ամալիա, Ոֆելիա և այլն։

Իա և յա կապակցությունների արտասանությունը բառի մեջ նույնն են։ Պետք է հիշել, որ բացի վերևը հիշված դեպքե-

րից հայերեն բառերի մեջ գրվում է միշտ յա. օրինակ՝ փայտյա, սենյակ, մատյան և այլն։ Յա գրվում է նաև ռուսերեն կրճատված հատուկ անունների մեջ. օրինակ՝ Վալոդյա, Ժենյա, Ասյա (վոչ յերկրամասը, վորը գրվում է Ասիա) և այլն։

15. Իե

Իե կապակցությամբ կա միայն մեկ հայերեն բառ՝ տիեզերք. իե կապակցություն ստացվում է ճի, թի և դի բառերի հոգնակիներում՝ ճիեր, թիեր, դիեր։ Մնացած բառերը փոխառյալ են և կամ հայացված հատուկ անուններ, վոր նույնպես փոխ են առնըված. օրինակ՝ իերարխիա, իերոգլիֆ, Դանիել, Գաբրիել և այլն։

16. Իու

Այս կապակցությունը հանդիպում է հայերենում թի, լի, ճի, մի բառերի ածանցման դեպքում, ինչպես՝ լիություն, միություն, լի ու լի, ճիու։ Մնացած դեպքերը վերաբերում են յեվրոպական բառերին (պրեզիդիում, ակվարիում և այլն)։

17. Իո

Իո կապակցությամբ հայերենը նույնպես աղքատ է։ Այդ կապակցությունն ունեն միայն աղիողորմ ու որիորդ բառերը և ի վերջավորվող բառերի հոլովման ու բարդման ձևերը (թի—թիով, լի, ճի, մի)։ Մնացած դեպքերը հանդիպում են օտար լեզուներից վերցրած բառերի մեջ՝ ամբիոն, ափիոն, աքսիոմ, միլիորացիա, բիոլոգիա, պիոներ, ֆիզիոլոգիա, սոցիոլոգիա և այլն։

18. Ոյա

Ոյա ձևով մի բառ կա միայն՝ հոյակապ, մնացած դեպքերը վերաբերվում են ո վերջավորություն ունեցող հիմքերի ածանցումներին՝ ախոյան, գոյական, գոյամարտ, խոյակ, խոյանալ, ներգոյական, բարոյական և այլն։

19. Ոա կապակցությամբ գրվում են յեվրոպական բառեր. օրինակ՝ բոա։

20. Ոյե

Այս կապակցությամբ ունենք՝ Նոյեմբեր և նոյեմզար բառերը։

21. Ռե կապակցությամբ գրվում են յեվրոպական բառերը օրինակ՝ ռեռտ, ռեեգիա:

22. Ոյի

Այս կապակցությունն առաջանում է ոյ վերջավորվող բառերի թեքման ժամանակ. օրինակ՝ խոյի:

23. Ու

Այս կապակցությամբ մի բառ միայն ունենք, այն էլ վերցված է յեվրոպական լեզուներից,—եգոիստ:

23. Ոյու

Ոյու կապակցություն ունեցող յերկու բառ կա՝ կոյուղի և գոյություն:

25. Ոռ

Հայերենում այդ կապակցությամբ բառ չունենք. կան միայն կոոպերացիա, և կոորդինացիա փոխառյալ բառերը:

26. Ուա

Գործածվում է այսու, այդու, այնուամենայնիվ բառերի մեջ և յեվրոպական՝ բուրժուազիա, ռեպերտուար և նման բառերի մեջ:

27. Ուե

Հայերենում այդ կապակցությամբ բառ չունենք, միայն յեվրոպական դուետ բառը գիտենք:

28. Ուու

Բառ չկա:

29. Ուի

Հայերենում չկա. հանդիպում ենք միայն յեվրոպական ալտրուիզմ բառի մեջ: Ու վերջավորություն ունեցող համարյա բոլոր բառերում թեքման ժամանակ ու-ն վերածվում է վ-ի. օրինակ՝ դասատու—դասատվի, կատու—կատվի, բու—բվի, առու—առվի և այլն:

Որոշ դեպքերում, յերբ ու վերջավորություն ունեցող բառերի թեքման (հոլովում և խոնարհում) ձևերի մեջ ու-ն չի վերածվում վ-ի, առաջանում է ույի կապակցությունը (ուրու—ուրույի):

30. Ույու

Արմատական բառ չկա.

Ինչպես տեսնում ենք՝ յ ձայնակապ (յերկու ձայնավոր միացնող) չի դրվում յեվրոպական բառերի մեջ (այեր արմատով կազմված բառերի բացառությամբ) յեվ հայերեն բառերի մեջ ի ձայնավորից հետո:

Քերականական տիպի սխալները վերացնելու համար ընդհանրապես պետք է տալ բացատրական արտագրություն, բացատրական թելադրություն և քերականական վարժություններ: Շատ կարևոր նշանակություն ունի աշակերտների ծանոթությունը բառակազմության հետ, վորովհետև շատ դեպքերում բառերի արմատներն ու ածանցները տարբերելն անմիջապես օգնում է ճիշտ գրելուն:

Օրինակ՝ յեթե աշակերտն իմանա, վոր խոսք բառի արմատն է խոս, հեշտությամբ կըմբռնի, վոր վերջում ք կգրվի, քանի վոր մենք ունենք ք ածանց և վոչ կ: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր պառկել բառի արմատն է պառկ, չի սխալվի և չի գրի բ-ով: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր ընդհանուր բառի արմատն է հանուր, ապա ընդ նախածանցը կգրի դ-ով, և հանուր արմատի հ-ն բաց չի թողնի: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր ընթանալ բառի արմատն է ընթ, իսկ անալ ածանց է, չի սխալվի և չի գրի ընդանալ, կարծելով, վոր այդ ընդ նախածանցն է և այլն:

Գրավորների տեսակներից են բառակազմության շուրջը կատարվող վարժությունները, վորի ժամանակ առաջարկվում է տվյալ հոդվածի մեջ յեղած բառերը վերլուծել ըստ կազմության:

Մի շարք ածանցների ուղղագրության մասին միշտ պետք է խոսել և գրատախտակին օրինակները գրել. դրանցից են՝ ուդ, ուկ, ք, ային, ություն, վածք և նմանները: Այդ միջոցով այդ ածանցների ուղիղ գրությունը տպավորվում է աշակերտի հիշողության մեջ:

Ուղղագրության համար պետքական է նաև հնչյունափոխության գիտությունը: Դրա շուրջը ևս կարելի յե վարժություն

տալ՝ առաջարկելով արտագրվելիք հատվածում հանդիպող հնչյունափոխված բառերի անփոփոխ ձևը գրել տեքստերի մեջ բառի կողքին և կամ տեքստի տակ:

Մեծատառի գործածության համար պետք ե կատարել բացատրական արտագրություն, նախօրոք հիշեցնելով, թե վոր բառերը պետք ե սկսել մեծատառով: Կարելի յե հանձնարարել տետրակներում կազմել դասարանի աշակերտների անվանացուցակը:

Հոգնակիում յերկու ն ունեցող բառերով պետք ե տալ վարժություններ՝ բացատրելով նրանց գործածությունը (օրինակ՝ սեղան—սեղաններ, նստարան—նստարաններ և այլն):

Հարաբերական ածականների ուսուցման համար աշակերտներին պետք ե առաջարկել ընթերցանության նյութի միջից ընտրել այդպիսիները, կազմել աղյուսակ և ինքնուրույն կերպով բազմացնել այդ ածականների օրինակները (օրին. փայտյա, վոսկյա և այլն):

Թվական անունների ուսուցման համար՝ կանոնը բացատրելուց հետո կարելի յե կազմել փոքրիկ պատմվածք թվական անուններով, գրել գրատախտակին, թվերը նշանակելով արաբական և հռոմեական թվանշաններով, առաջարկելով արտագրել, գրերով արտահայտելով թվերը:

Մի խոսքով՝ յուրաքանչյուր քերականական կանոն բացատրելուց հետո պետք ե անմիջապես կատարել նաև ուղղագրական վարժություններ, աշակերտի հիշողության մեջ ամրապնդելու համար թե կանոնը և թե ուղղագրությունը: Քերականական ընդհանուր սխալները պետք ե դարձնել պարապմունքի նյութ, բացատրելով մի ավելորդ անգամ կանոնը և ճիշտ գրել գրատախտակին:

ԲԱՐԲԱՌԱՅԻՆ ՏԻՊԻ ՍԽԱԼՆԵՐԸ ՎԵՐԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Բարբառային տիպի սխալները բազմազան են և աշակերտական ինքնուրույն գրավորների մեջ կազմում են ամենամեծ տոկոսը: Ասացինք արդեն, վոր ինքնուրույն գրավորի ժամանակ աշակերտն ինքն ե իրեն թելադրում: Բարբառայնության ուժեղ ազդեցության տակ գտնվող աշակերտը բառը թելադրում ե իրեն բարբառային արտասանությամբ և ձևաբանությամբ: Այդ դեպ-

քում արևմտահայ բարբառներով խոսողների վորոշ խումբ ձայնեղները գրում ե թավ կամ ձայնեղ (օրին. փերան, շուրթ), իսկ խուլերը ձայնեղ. պարսկահայ խումբը (մասամբ և վանեցիք) ձայնեղները գրում ե խուլ (պերան), ն բաղաձայնից հետո խուլերը գրում ե ձայնեղ: Մի շարք այլ գյուղերում թավերը (խուլ շնչեղներ) գրում են խուլ, գրում են ավելորդ հնչյուններ (անգաչ, ճանանչել, կանանչել, պարապվել): Կարնո բարբառի խումբը (Ախալքալակ, Ախալցխա, Լենինական, Ղարս) խուլերը գրում ե ձայնեղ (դասակարգ, Մուղուձ), վորոշ բառեր գրում ե կրկնատառերով (մեննագ, վազգել). Թիֆլիսեցիք ր-ի փոխարեն գրում են ռ, (Մառռ, մռռուս), իսկ բայազետցիք բարանդուզցիք յ և հ բաղաձայնները փոխարինում են մեկը մյուսով (Բայազետ՝ սայման, պահման) և այլն:

Բարբառային տիպի սխալները վերացնելու համար պահանջվում ե շատ համառ աշխատանք:

Ամենից առաջ անհրաժեշտ ե «կոտրել», մշակել աշակերտների լեզուն, ընտելացնել գրական արտասանության սիստեմին, խոսել տալ կանոնավոր, գրական արտասանությամբ: Նշանակում ե՝ գրավորի ուսուցման համար անհրաժեշտ նախապայման ե հանդիսանում բանավոր խոսքի ուսուցումն ու գեղեցիկ առոգանությամբ ընթերցանությունը և այս դեպքում շատ ավելի, քան մյուս դեպքերում:

Բարբառախոս աշակերտին պիտի շատ կարդալ տալ, ուղղել արտասանությունը հենց կարդալու ընթացքում և, յեթե պետք լինի, բացատրել նրա բարբառի և գրական լեզվի տարբերությունները: Հատկապես շրջաններում դասատուն պետք ե աշակերտական հասարակայնության մեջ կարծիք ստեղծի հոգուտ գրական լեզվով խոսելուն, քաջալերի նրանց, ովքեր գրականով են խոսում:

Քերականական տիպի բարբառային սխալները վերացնելու համար պետք ե, բանավոր խոսքից բացի, դիմել նաև բուն քերականության օգնության, պահանջ յեղած դեպքում ցույց տալով այն տարբերությունը, վոր կա աշակերտի բարբառի և գրական լեզվի քերականությունների միջև: Յեթե այդ տարբերությունը խոնարհման և հոլովման մեջ նկատելի յե, ապա պետք ե, վորպես գրավոր վարժություն, հանձնարարել այս կամ այն բայի գրավոր խոնարհումը կամ գոյականի գրավոր հոլովումը:

Գրական լեզվին կանոնավոր տիրապետող աշակերտությանը չպետք ե նման աշխատանք հանձնարարել, քանի որ այդ ձանձրալի յե, թեև ստուգման նպատակներով, պարզելու համար, թե որքան են յուրացրել հոլովումն ու խոնարհումը, կարելի յե հանձնարարել նաև այդպիսի աշխատանք:

2. ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՅԵՎ ԳՐԱՎՈՐՆԵՐԻ ՏԻՊԵՐԸ

Գրավարժ մարդն իր կյանքում կատարում ե յերեք տիպի գրավոր աշխատանք՝ ա) շարադրում ե, բ) արտագրում ե, գ) գրում ե թելադրությամբ:

Գրավոր խոսքի ուսուցումը պետք ե հետապնդի այդ յերեք տեսակ գրելու ունակությունները սովորողի մեջ մշակելու նպատակ: Սխալ պետք ե համարել այն տեսակետը, թե այս տիպերից միայն մեկն ե կարևոր, այսինքն շարադրությունը: Ճիշտ ե, որ կյանքում այդ մեկ տիպի գրավորը շատ ավելի հաճախ ե գործադրվում, քան մյուսները, բայց չի կարելի ասել, որ մյուսները չեն գործադրվում: Նշանակում ե՝ աշակերտը պետք ե սովորի լավ շարադրել, այսինքն իր կամ մեկ ուրիշի իրեն հաղորդած մտքերն ինքնուրույն կերպով գրավոր հաղորդել, բայց պետք ե սովորի նաև անսխալ արտագրել, ինչպես և թելադրությամբ գրել նույնպես անսխալ (հիշել մեքենագրուհիներին, սղագիրներին, արձանագրության կազմողներին և այլն): Ուստի հանձնարարելով դպրոցում գործադրել այդ յերեք հիմնական տիպի գրավորները, կարծում ենք, որ անհրաժեշտ ե ավելացնել, որ դրանք միահավասար չափով չպետք ե գործադրել:

Այդ յերեք ունակություններից հեշտ ե ձեռք բերվում արտագրությունը, ապա թելադրությամբ գրելը, իսկ շարադրելը ձեռք ե բերվում բավական դժվարությամբ: Յուրաքանչյուր խմբում այդ գրավորների տիպերի քանակային հարաբերությունը փոխվում ե: Առաջին դասարանում տրվում են մեծ մասամբ արտագրության աշխատանքներ՝ օգտագործելով նաև մյուս տիպի տարրերը, յերկրորդ դասարանից՝ կարճ և հեշտ թելադրություն, բայց ոչ հաճախ. հանձնարարելի յե և պետք ե օգտագործել նաև շարադրության տարրերը. յերրորդից սկսած պետք ե գրել

նաև ինքնուրույն շարադրություններ։ Մեր նյութից դուրս համարելով գրավորների բոլոր տեսակների քննության հարցը, մենք այստեղ դրանց մասին կխոսենք այն չափով, վորքան վոր այդ կապված է ուղղագրության ուսուցման հետ։

Մենք սովոր ենք ասել, վոր ուղղագրության ուսուցման համար անհրաժեշտ է գործադրել տարբեր տիպի գրավորներ, վորոնցից յուրաքանչյուրը համեմատաբար ավելի մեծ չափով, քան մյուսները, նպաստում է մի կամ մի քանի տիպի սխալներ վերացնելուն։

Ուղղագրության ուսուցման ամենահիմնական մեթոդը սխալները կանխելու մեթոդն է։ Բայց այս մեթոդը առանձին արժեք ունի տարրական դպրոցի ստորին դասարաններում, վորտեղ ամեն ինչ նոր են սովորում և վորտեղ աշակերտները դեռ մանկական հասակն են ապրում։ Դրա հետևանքն են աշակերտների անմիջականությունը, տպավորության շուտ յենթարկվելը, յերևույթների, հատկապես գիտական կատեգորիայի, անալիզի և դիֆերենցիացիայի համեմատաբար թույլ ունակությունները։ Բնական է, վոր այս դասարաններում պետք է բառապատկերը տպավորել ճիշտ, թույլ չտալ, վոր յերկվություն լինի և, յեթե լինում է, ապա պետք է շտապել ոգնելու ճիշտ տպավորության ամրանալուն։ Այդ նշանակում է, վոր պետք է բառապատկերն անմիջապես տեսնեն և տեսածի ազդեցության տակ գրեն, վորով կապահովվի բառերի ճիշտ գրությունը։ Այդ կմշակի աշակերտի մեջ բառի ճիշտ մոտորային մտապատկերը, վորն ամրանալով աշակերտի հիշողության մեջ՝ կկանխի «սխալ» արտասանվող բառերի ճիշտ գրությունը։ Ուստի առաջին դասարանում հիմնական գրավոր աշխատանքներ պետք է համարել՝ արտագրություն գրատախտակից, ապա արտագրություն գրքի ձեռագրից, իսկ տարեվերջին նաև արտագրություն տպագրից, այնուհետև նաև շարադրության և թելադրության տարրեր։ Արտագրության ժամանակ պետք է ապահովել ամբողջական բառերով գրությունը։ Գրելուց առաջ մի քանի անգամ պետք է կարդալ տալ նախադասությունը։ Կարդալ պետք է տալ հնչյունական տիպի շատ սխալ կատարողին։

Առաջին դասարանում տարեվերջին պետք է նաև շատ պարզ նախադասություն թելադրել, բայց այդ նախադասությունը պետք

է լինի այնպիսին, վոր սխալներ չկատարվեն։ Պետք է խուսափել պատմական գրություն ունեցող բառերից։

Յերկրորդ դասարանում արտագրություն արվում է գրքից, յերբեք ձեռագրից, ավելի հաճախ տպագրից։ Պետք է կատարել բացատրական և նախազգուշական արտագրություն։ Այդ նշանակում է, թե արտագրվելիք նյութի մեջ հանդիպող ձևաբանական և պատմական տիպի սխալներ յենթադրող բառերի շուրջը պետք է խոսակցություն ունենալ, բացատրել այդ բառերը, գրել գրատախտակին և գրած թողնել մինչև դասի վերջը։ Պետք է տալ նաև արտագրություններ՝ կապված քերականական վարժությունների հետ (տողադարձ, մեծատառ, ը ձայնավոր և այլն)։ Կարելի յե հանձնարարել արտագրել մի փոքրիկ հատված յերկու տողից բաղկացած՝ բառերը վանկերի բաժանելով։ Պետք է կատարել նաև նպատակային արտագրություն։ Հանձնարարել, վոր աշակերտը գտնի, որինակ, «Ծղրիդն ու մրջյունը» առակի մեջ ծղրիդի պատճառաբանությունը, թե ինչու նա չի նախապատրաստվել ձմռան, կամ մրջյունի վերջին պատասխանը և այլն։

Այսպիսի դեպքում դասատուն պիտի հաշվի առնի արտագրվելիք հատվածի հետաքրքրական լինելու մոմենտը, բառակազմությունը, ուղղագրություն սովորեցնող արժեքը և այլն։

Յերկրորդ դասարանում ուղղագրության ուսուցման կնպաստի նաև շարադրությունը։ Այս դասարանում շարադրություն գրելիս աշակերտը շատ մեծ չափով պիտի ուսուցչի ոժանդակությունն առնա։ Շարադրությունները պետք է ամբողջ դասարանով մշակել և ապա գրել։ Նկարները հեշտացնում են շարադրությունը գրելու գործը։ Յեթե նկարները հաջորդում են միմյանց, ցույց տալով բովանդակության շարժումը, այսինքն այն ընթացքը, վորով կատարվում է նկարում ցուցահանվող սյուժեն, ապա աշակերտը հեշտությամբ ընտելանում է նկարին նայելով պատմել և պատմածը գրել։ Շարադրության մեջ դասատուն պետք է մտցնի այնպիսի բառեր, վորոնց գրելու պրակտիկան կապակցված շարադրության մեջ գործածելը՝ տվյալ մոմենտում անհրաժեշտ է համարում։

Այս դասարանում թելադրությունը յերկու պարզ նախադասությունից ավելի չպետք է լինի։

Յերրորդ դասարանից ուղղագրության ուսուցման համար

պետք է գործադրել նաև ամենավճռական միջոցը՝ թելադրությունը: Թելադրությունը, սակայն, ունի իր տեսակները, վորոնք են՝ ա) տեսողական թելադրություն, բ) բացատրական թելադրություն, գ) նախազգուշական թելադրություն, դ) դիտողական թելադրություն, ե) ինքնաթելադրություն, զ) ուսուցողական թելադրություն, և է) ստուգողական թելադրություն:

Յերրորդ դասարանում պետք է գործածել նախազգուշական, դիտողական, բացատրական, տեսողական և ինքնաթելադրություն:

1. Նախազգուշական կոչվում է թելադրության այն տիպը, յերբ ձեռք է առնվում սխալները կանխելու բոլոր միջոցները: Այս դեպքում կանոնը բացատրվում է, խոսվում է բոլոր դժվար գրվող բառերի մասին, սխալներ յենթադրող բառերը գրվում են գրատախտակին և թողնվում մինչև թելադրության վերջը: Յերբ դասատուն կսկսի թելադրել, աշակերտները յուրաքանչյուր դեպքում, յերբ կդժվարանան, կնայեն գրատախտակին և ճիշտը կգրեն:

Յենթադրենք մենք թելադրում ենք III դասարանի դասագրքի հենց առաջին վոտանավորը:

Մի յերգ գիտեմ յես աննման,
Հզոր մուրճի թափի նման,
Վորոտի պես հաստ, խրոխտ,
Մի յերգ գիտեմ յես աննման:

Հմայք ունի յերգս այնպես,
Հոգսի ժամին, թե վոր յերգես՝
Թախիծ ու վիշտ չքանա,
Լքված հոգուն նեցուկ է նա:

Այս հատվածի մեջ պատմական տիպի սխալ են յենթադրում յերգ, մուրճ, խրոխտ, հոգսի, յերգես և հոգուն բառերը, քերականական տիպի՝ աննման, հմայք, լքված բառերը, հնչյունական տիպի՝ թախիծ բառը:

Պետք է այս բառերը գրել գրատախտակին և թողնել մինչև թելադրության վերջը: Բոլոր տիպի թելադրությունների ընթացքում, բացի ուսուցողականից և ստուգողականից, պետք է աշակերտին թույլ տալ, վոր հարցնի դժվար գրվող բառերի մասին: Այդ տիպի թելադրությունների ժամանակ կարելի յե թելադ-

րածը կրկնել տալ հնչյունական տիպի սխալ կատարող աշակերտին:

2. Բացատրական կոչվում է այն թելադրությունը, վորի տեքստի սխալ յենթադրող բառերը բացատրվում են, գրվում գրատախտակին և ապա ջնջվում, վորից հետո սկսվում է թելադրությունը: Վերևում բերված այդ նույն հատվածի բոլոր հիշված բառերը պետք է բացատրել: Հատկապես քերականական տիպի սխալ յենթադրող բառերը բացատրելիս պետք է վերհիշել տալ համապատասխան քերականական կանոնը: Որինակ՝ պետք է ասել, վոր հմայք բառի արմատն է, հմայ, իսկ ք-ն ածանց է: Այդպիսի բառերից են նաև խոս-ք, աչ-ք, ձեռ-ք, վոտ-ք և այլն: Լքված բառն ունի ված ածանցը, իսկ այդ ածանցը գրվում է միշտ ծ-ով: Աննման կազմված է ան նախածանցից և նման արմատից, ուստի կունենա յերկու ն (նն) և այլն:

3. Դիտողական կոչվում է այն թելադրությունը, վորի տեքստը թելադրությունից առաջ դիտել ենք տալիս, ուշադրություն ենք հրավիրում սխալ գրություն յենթադրող բառերի վրա, ապա սկսում թելադրությունը: Այդ նույն հատվածը վերցնելով վորպես որինակ, դասատուն պետք է ասի.

—Կարդացեք ձեր մտքում այս հատվածը, լավ հիշեցեք, թե վո՞ր բառն ինչպես է գրվում, վորպեսզի թելադրությունը ճիշտ գրեք:

Յերբ աշակերտները մի անգամ կարդում են, դասատուն ասում է «Ուշադրություն դարձրեք յերգ բառի վրա: Թեև կարդում ենք յերք, բայց գրվում է գ-ով՝ յերգ. նույնը և հոգս բառը, հոգուն բառը» և այլն:

4. Տեսողական թելադրություն կոչվում է այն գրավոր աշխատանքը, վորի ժամանակ արտագրվող տեքստի բառերի մեջ բաց է թողնված տառը, վորպիսին աշակերտը լրացնի: Այդ դեպքում կարելի յե վարվել յերկու կերպ: Առաջին՝ տեքստը գրել գրատախտակին, աշակերտներին առաջարկել ուղղագրական բառարանի կամ գրքի վերջում տրված բառացուցակի միջոցով գտնել բառերի ճիշտ գրությունը և գրելիս լրացնել: Յերկրորդ՝ կարելի յե առաջարկել արտագրել և լրացնել առանց բառարանի ոգնության: Տեքստի ընտրության ժամանակ պետք է հաշվի առնել, թե վո՞ր բառերի գրությունն են յուրացրել աշակերտները

և միայն այդպիսի բառերի մեջ տառեր բաց թողնել։ Յերբեք չի կարելի անծանոթ բառերի մեջ տառ բաց թողնել։ Մյուս կողմից բաց թողած տառը չպետք է այնպիսին լինի, որ այդ բառն իր նման բառերի հետ շփոթել տա։ Գրավորի այդ տիպը պետք է գործադրել զգուշությամբ։ Այդ տեսակն ունի այն առավելությունը, որ ստիպում է աշակերտին ինքնորոշվելու հօգուտ այս կամ այն գրության։

Պետք է բոլոր միջոցները գործադրել, որ աշակերտն ինքնորոշվի հօգուտ ճիշտ գրության։

5. Ինքնաթելադրություն համարվում է անգիր արածը, հատկապես ոտանավորներ գրելը։ Հակառակ այլ մեթոդիստների՝ մենք այս տիպը կոչում ենք ինքնաթելադրություն, որովհետև այստեղ աշակերտը թողնված է ինքն իրեն, գրքին չի նայում, հիշում է ոտանավորը և ինքն իրեն թելադրում։ Այդ պարագայում լավ է III դասարանում ոտանավորը գրել տալուց առաջ աշակերտներին առաջարկել մի անգամ կարդալ։ Կարելի յե, և երբեմն պետք է, ոտանավորի մեջ հանդիպող դժվար բառը գրել գրատախտակին և թողնել, որ մնա մինչև գրավորի վերջը։

Թելադրությունների այս տիպերը կարելի յե զուգակցել և ստանալ տեսողաբացատրական, դիտողաբացատրական, ինքնուրույն բացատրական և այլ տիպի թելադրություններ։ Պահանջված մակարդակից ցածր դասարանների հետ պարապելիս պետք է զուգակցված (կոմբինացիոն) տիպի գրավորներ հաճախ տալ։ Այդ յեղանակով թույլ աշակերտների մեջ ավելի հեշտությամբ է ուղղագրական ունակություններ մշակվում։ Ուժեղ դասարանին զուգակցված (կոմբինացիոն) տիպի գրավոր աշխատանք տալը մեծ օգուտ չի տա, յերբեմն կարող է վնասել, զրկելով աշակերտներին գրավորի մեջ ինքնապաստան լինելու ունակությունից։ Թելադրությունից բացի III դասարանում պետք է տալ նաև արտագրություն։ Այստեղ դասարանի մի մասին կարելի յե հանձնարարել արտագրել դրամատիզացիայի համար մի նյութի մի գործող անձի բառերը, մյուսին հեղինակի, յերրորդին՝ մյուս անձի և այլն։ Օրինակ՝ «Չարի վերջը» գրվածքը կարելի յե չորս մասի բաժանել և արտագրել տալ առանձին խմբերի։ Այնուհետև յուրաքանչյուր խմբից մեկը մասնակցում է դրամատիզացիային և կարդում է իր արտագրած խոսքերը՝ մեկը հեղինակի, մեկը կլու-

յի, յերրորդը աղվեսի և չորրորդը՝ ագռավի։ Նման նպատակադրումներով արտագրություն պետք է հաճախ տալ, բայց արտագրությունն այս դասարանում ավելի քիչ անգամ պետք է լինի, քան յերկրորդում։

Այս դասարանում շարադրությունը նույնպես պետք է օգտագործել ուղղագրության ուսուցման համար։ Գրատախտակին պետք է գրել շարադրության հարցերը և առաջարկել, որ գրեն պատասխանը։ Բայց հարցերը պետք է այնքան մշակված լինեն, որ նրանց ճիշտ պատասխաններից մի փոքրիկ կապակցված պատմվածք կառուցվի։ Հարցերը պետք է պատասխանների մեջ նախատեսնեն ուսուցչի ցանկացած դժվար բառերի գործածությունը։

Թելադրությունների նախորդ տիպերը չորրորդ դասարանում տրվում են ավելի բարդացրած. պետք է աշխատել, որ աշակերտը սովորի ինքն իր գիտության ապաստանել և հույսը միշտ չդնի ուսուցչի կամ աղյուսակի վրա։ Գրելու ճշտության պատասխանատվությունն այստեղ պիտի բարդել մեծ մասամբ աշակերտի վրա։ Ուստի չորրորդ դասարանում ուղղագրության ուսուցման նպատակներով գործադրվող թելադրությունների տիպերի վրա պիտի ավելացնել նաև ուսուցողական և ստուգողական թելադրությունները։

6. Ուսուցողական կամ լսողական կոչվում է այն թելադրությունը, որ աշակերտը գրում է առանց բացատրության և նախազգուշացման։ Այս դեպքում ընտրվում է այնպիսի տեքստ, որի մեջ սխալ յենթադրող բառերի պատկերները աշակերտների հիշողության մեջ խիստ կայուն են և խորը տպավորված։ Ուսուցողական թելադրության համար ընտրած տեքստը պիտի վերցնել գրքից, աշխատելով, որ սխալ գրություն յենթադրող բառերի քանակը հասցված լինի նվազագույն չափի։

Այս տիպի թելադրության, ինչպես և բոլոր տիպի թելադրությունների ժամանակ, պետք է միանգամ ամբողջ թելադրելիքը կարդալ, ապա միայն թելադրել։

Թելադրության տեքստը չպիտի մեծ լինի։ Յերրորդ դասարանի համար տեքստը պիտի բաղկացած լինի մոտավորապես 30—50 բառից, չորրորդ դասարանի համար, 60—90 բառից։ Պետք է թելադրել առանց շտապելու, դանդաղ, կանոնավոր գրական արտասանությամբ, բարձր ձայնով, պարզ և հատու։ Այս տիպի և

ստուգողական թելադրության ժամանակ չպետք է թույլ տալ, վոր աշակերտները բարձր կրկնեն, բայց հանձնարարել, վոր անլսելի կրկնեն, թեև այդ պարտադիր չէ: Չպետք է թույլ տալ նաև, վոր աշակերտները սովորություն դարձնեն խնդրել նորից կրկնել, կամ այս կամ այն կերպ ընդհատել թելադրությունը: Ուսուցիչը յուրաքանչյուր նախադասություն պետք է թելադրելուց առաջ կրկնի 2—3 անգամ և հարմարվի ամենադանդաղ գրողին: Աշակերտներին պետք է ընտելացնել թելադրածը մտքում լավ կրկնել և գրել առանց ընդհատելու: Միանգամից լսելը յեվ առանց ընդհատումների գրելն առանձին ունակություն է, վորը պետք է ձեռք բերեն աշակերտները:

7. Ստուգողական թելադրությունը կատարվում է յեռամսյակի վերջին: Վորոշ դեպքերում, յերբ ուսուցիչն իր ծրագրած ուղղագրական կանոնների ուսուցումն ավարտում է, կարելի յե յեռամսյակի ընթացքում նույնպես տալ ստուգողական թելադրություն: Ստուգողական թելադրության նպատակն է պարզել աշակերտների յուրացման չափը: Դրա համար տեքստը կազմում է ինքը՝ դասատուն, հագեցնում այնպիսի բառերով, վորոնք յենթադրում են զանազան տիպի սխալներ: Սակայն տեքստի մեջ չպետք է լինեն բոլորովին անծանոթ բառեր: Ստուգողական թելադրությունը պետք է կազմված լինի անցած կանոնների և յուրացված բառերի հիման վրա:

Չորրորդ դասարանում արտագրությունն ավելի պակասում է, բայց ավելի պատասխանատու յե դառնում: Այստեղ արտագրության տիպը շատ ավելի պիտի մոտեցնել ցիտատներ հավաքելու աշխատանքին:

Շարադրությունը IV դասարանի գրավոր աշխատանքների մեջ գրավում է ամենամեծ տեղը: Չորրորդ դասարանում աշակերտը պետք է գրի ինքնուրույն շարադրություններ, և ուսուցիչը պետք է պահանջի, վոր աշակերտի գրած շարադրության մեջ բառապաշարը հարուստ լինի, դժվար գրվող բառերի թիվը շատ, քերականական կանոնները՝ պահպանված:

Յերրորդ և չորրորդ դասարաններում գրավոր աշխատանքների մեջ զգալի տեղ պիտի գրավեն քերականական վարժությունները: Դասագրքի յուրաքանչյուր հատված կարող է այդ վարժություններին նյութ ծառայել, բայց դասատուն պետք է

ընտրի այնպիսի հատվածներ, վորտեղ տվյալ կանոնից նմուշներ շատ կան:

Քերականական վարժությունները պատկանում են արտագրության տիպի գրավոր աշխատանքներին և մեծ չափով ոժանդակում են թե քերականության, և թե ուղղագրության յուրացմանը: Քերականական գրավոր վարժությունը կատարվում է վորոշ նպատակադրումով և ունենում սկզբում վորևե հրահանգ: Որինակ՝ «Արտագրեցեք «Մալինչայի յերգը» հոդվածի առաջին վեց տողը՝ վերլուծելով բառերն ըստ կազմության»:

Աշակերտն արտագրելիս կգրի.

Ամեն որ՝ այն բան-ուկ փող-ոց-ները լս-ում եյին Մահմեդի ձայն-ը և այլն:

Այդ ամենից պիտի այն յեզրակացնել, վոր ուղղագրության ուսուցման համար ամենից առաջ դասատուն պետք է ճանաչի սխալները, ուսումնասիրի, տիպավորի նրանք յեվ ապա վորոշի, թե այս կամ այն սխալը վերացնելու համար գրավորի վոր տեսակը պիտի գործադրել:

Գրավորների հիշած տեսակներն ոգտագործելը բավական չէ ուղղագրության ուսուցումը կատարելու համար: Շատ կարևոր մոմենտ է սրբագրությունը կատարելը: Շատ դեպքերում մեթոդիկ և խելահաս սրբագրությունը մեծ չափով նպաստում է հնչյունական, բարբառային և քերականական տիպի սխալների վերացման, մինչդեռ վատ և անմեթոդիկ սրբագրությունը վնասում է և յերբեմն նոր սխալների տեղիք տալիս:

3. ՈՒՂՂԱԳՐԱԿԱՆ ՍԽԱԼՆԵՐԻ ՍՐԲԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Աշակերտի տետրի մեջ յեղած ուղղագրական բոլոր սխալները պետք է ուղղել: Ուղղումը պետք է կատարել տարբեր թանաքով, լավ է կարմիր թանաքով:

Առաջին դասարանում սխալ գրած տառի վրա պետք է գրել ճիշտը:

Յեթե տառն ավելորդ է գրված՝ վրան գիծ քաշել, իսկ յեթե տառը պակաս է՝ համապատասխան տեղում նշան դնել և վերևը գրել բաց թողած տառը:

Յեթե բառն աղավաղված է, անհրաժեշտ է վրան գծել, լուսանցքում գրել ճիշտը:

2-րդ, 3-րդ, 4-րդ և վեր դասարաններում սխալ գրած տառի վրա գիծ քաշել, տակը գծել և վերևը գրել ճիշտ տառը։

Մյուս սխալներն ուղղել այնպես, ինչպես 1-ին դասարանում։

4-րդից վեր դասարաններում կարելի յե ընդգծել այն վանկը, վորի մեջ կատարված ե ուղղագրական սխալը, թողնելով, վոր աշակերտն ինքը գտնի և ուղղի սխալը, բայց միայն այնպիսի բառերի նկատմամբ պետք ե կատարել այդ, վորոնց ուղղագրությունն, ուսուցչի կարծիքով, աշակերտը պետք ե վոր իմանա։ Կետադրական սխալների տակ պետք ե գծել մի գծով, իսկ ուղղագրական սխալների տակ՝ յերկու գծով։

Կետադրական սխալները պետք ե ուղղել կարմիր թանաքով՝ նշանակելով ճիշտը։

Այն կետադրական սխալները, վոր կատարել են աշակերտները կանոնն անցած չլինելու պատճառով, ուսուցիչը չի ընդգծում, այլ ուղղակի գրում ե կետը կամ ուղղում սխալ դրված կետը։

Ուղղած տետրակները աշակերտներին հանձնելու դասը պետք ե համարել ուղղագրության լիարժեք դաս։ Տետրակները բաժանելուց առաջ պետք ե խոսել ընդհանուր սխալների մասին, գրել տալով գրատախտակին և բացատրելով դրանք։

Յեթե սխալը քերականական տիպի յե, պետք ե հիշեցնել քերականական կանոնը, յեթե բարբառային տիպի յե, պետք ե սովորեցնել գրական արտասանությունը կամ բացատրել գրական լեզվի և բարբառի քերականությունների տարբերությունը, իսկ յեթե ավանդական տիպի յե, պետք ե բառը գրել գրատախտակին և բացատրել նրա գրության և արտասանության տարբերությունը։

Այնուհետև յուրաքանչյուր աշակերտի տետրակը հանձնելիս պետք ե բացատրել նրա հիմնական սխալները և նախազգուշացնել նրան հետագայի սխալներից։ Յուրաքանչյուր տետրակի տակ պետք ե նշել սխալների թիվը և գնահատականը։

Պետք ե գրավորի տակ գրել տալ «Սխալների ուղղումը» կապակցությունը, ամսաթիվը, ապա պահանջել, վոր սխալն ուղղված ամեն մի բառը գրվի մի ամբողջ տող՝ անկախ դասարանից։

Յեթե ուղղագրական սխալը կապ ունի նախադասության մտքի հետ, անհրաժեշտ ե գրել տալ ամբողջ նախադասությունը։

Սովորած կանոնի շուրջը կատարած կետադրական սխալն ուղղելու համար անհրաժեշտ ե գրել տալ ամբողջ նախադասությունը։

Աշակերտների կատարած սխալներն ընտրելով, ուսուցիչը պետք ե կազմի մի նոր տեքստ կամ նախադասություններ և թելադրի աշակերտներին, իբրև առանձին գրավոր աշխատանք, և ստուգի այդ բառերի ուղղագրական կանոնների յուրացումը։

Յուրացված կարելի յե համարել միայն այն բառերն ու կանոնները, վորոնք աշակերտները կիրառում են իրենց գրության մեջ՝ առանց սխալի։

III

ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ V—VII ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

1. ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԱՍԻՆ 5—7 ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Բազմաթիվ դպրոցներում, բազմաթիվ դասատուներ լեզվի ուսուցում ասելով հասկանում են միայն կարդալու ուսուցումը և ընթերցանությունն ընդհանրապես։

Քերականության և ուղղագրության խնդիրներին նվիրվել է և նվիրվում է սովորաբար ընթերցանության դասի վերջին 5—10 րոպեն։ Լեզվի ուսուցման այսպիսի հասկացողությունը հին ծխական դպրոցների հասկացողությունն է, վորը մեր դպրոցներում ընդունելի լինել չի կարող։

Այդ ծխական հասկացողությունը վնասում է մեր դպրոցներին և պետք է վերջ տալ դրան։ Լեզվի ուսուցումը պետք է հասկանալ իբրև կարդալու, քերականության և ուղղագրության, գրավոր խոսքի և բանավոր խոսքի ուսուցում։

կարդալու ուսուցումը մտնում է լեզվի ուսուցման մեջ իբրև մի անհրաժեշտ տարր և վոչ թե իրենով ծածկում է ամբողջ լեզուն։ Կարդալու ուսուցումը, գրավոր և բանավոր խոսքի ուսուցումը իրար հետ միախառնված են տարրական դպրոցի առաջին յերկրորդ դասարանում, այդ դասարաններում ուշադրությունը նվիրվում է գերազանցապես կարդալու տեխնիկայի զարգացմանը և գեղագրության ուսուցմանը։

Բանավոր և գրավոր խոսքից ուսուցվում է միայն ամենատարրականը։ Այդ դասարաններում կարդում են ամեն տիպի և ամեն տեսակի հոդվածներ, վորպես կարդալու նյութ, վորպես ընթերցանության տեխնիկան մշակելու նյութ։ 3-րդ դասարանից սկսած կարդում են վոչ միայն կարդալու տեխնիկան մշակելու համար, և վոչ միայն սոսկ կարդալու համար, այլ նաև վո-

որոշելու, թե գրվածի, հոդվածի ինչ տեսակն են կարդում (ոտանավոր, արձակ, հեքիաթ)։

Սակայն այդ դասարաններում միայն կարդալով բավականանալը սխալ է և չի նպաստում լեզու սովորեցնելու։ Այդ դասարաններում անհրաժեշտ է լեզվական յերևույթները գիտակցորեն ըմբռնելու տարրական ունակությունները տալ։ Նախադասության ըմբռնումը, նախադասության անդամների հասկացողությունը, խոսքի մասերի ճանաչումը ընդհանուր ձևով, հասկացություն հոլովման և խոնարհման մասին (ընդհանուր ձևով) և բառակազմության տարրական կանոնները։

Այստեղ պետք է սովորեցնել նաև հայերենի ուղղագրության հիմնական կանոնները, ինչպես և գրավոր խոսքի հիմնական տեսակների տարրական ձևերը (շարադրություն, ստեղծագործական աշխատանք և այլն)։

5-րդ դասարանից սկսած ավանդվում են լեզու և «գրական ընթերցանություն»։ Լեզվին նվիրված ժամերը տրամադրվում են քերականությանը, գրավոր-բանավոր խոսքի վարժություններին. գրքի վրա աշխատելու պրիոմների ուսուցմանը և կամ հերթական գրավոր աշխատանքներին։ Իսկ գրական ընթերցանությանը տրված ժամերը տրամադրվում են գեղարվեստորեն կարդալուն, գրական յերկը վերլուծելուն, գործող անձանց բնութագրմանը և այլն։ Այդ չի խանգարում, որ լեզուն և գրական ընթերցանությունը սերտ կերպով միմյանց շաղկապվեն։

Քերականության կամ ուղղագրության յուրաքանչյուր թեման (նկատի ունենք միջին դժվարություն ունեցող թեման, օրինակ՝ նախադասության ուսուցումը, յենթակայի ուսուցումը՝ ստորոգյալի ուսուցումը, մի հոլովի ուսուցումը, ը ձայնավորի ուղղագրության ուսուցումը, ածանցավոր բառի ուսուցումը և այլն) պետք է խլի ոչ պակաս քան մեկ ժամ։ Ըստ այնմ ժամանակը պետք է բաշխել մոտավորապես հետևյալ կերպ.

1. Կրկնողություն անցած այն նյութի, վորի վրա կառուցվում է նոր նյութի ավանդումը—5 րոպե։
2. Նոր կանոնը բացատրող լեզվական յերևույթների դիտումը—5 րոպե։
3. Յեզրակացություն և կանոնի սահմանում—5 րոպե։

4. Բանավոր վարժություններ—5 րոպե։
5. Գրավոր վարժություններ 20—25 րոպե։

Հին դասը հարցնելու և ամփոփելու դեպքում թեման կարելի յե մշակել մեկ ու կես ակադեմիական ժամում։

Թեման անցնելու համար ուսուցիչը, որ ամեն մի դասի նախորոք պատրաստվում է, պետք է դասագրքում բերածից տարբեր օրինակներ ընտրի, ապա դիտումները կատարելուց հետո տա սահմանումը։ Դրանից հետո պետք է բաց անել տալ քերականության դասագիրքը, ասելով՝

—Տեսնենք ինչպես է գրված դասագրքում։

Դասագրքում ուսուցիչը պետք է կարդա սահմանումը, բերած օրինակները և դրանով հաստատի իր հաղորդածը։ Ուսուցչի բերած սահմանումը վոչնչով չպետք է տարբերվի դասագրքի սահմանումից։

Պետք է վերջ տալ այն վնասակար պրակտիկային, յերբ վորոշ ուսուցիչներ իրենց սահմանումն են տալիս, դասագիրք չեն տալիս աշակերտի ձեռքը և իրենց չստուգված սահմանումը թելադրում են աշակերտներին՝ գրելու տետրերում։ Թե ուսուցչի թելադրածը և թե աշակերտի գրածը մեծ մասամբ պատահական բնույթ են կրում և աշակերտներին չեն կարող սիստեմատիկ գիտություն տալ։

Կանոնը և սահմանումը քերականության դասագրքով մշակելուց հետո, ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին բանավոր կերպով օրինակներ բերել։ Յերբ համոզվում է, որ բավական հասկացել են, այն ժամանակ նա բաց է անել տալիս «Քերականության և ուղղագրության վարժությունների դասագիրք»-ը (5—6 դասարաններում) կամ «Շարահյուսության վարժությունների դասագիրք»-ը (6—7 դասարաններում) և առաջարկում աշակերտներին կատարելու համապատասխան ձևով նշված վարժությունը։ Օրինակ՝

Յենթադրենք ուսուցիչն անցել է գործիական հոլով (Հայոց լեզվի քերականության դասագիրք, եջ 29)։ Պետք է բացել տալ «Քերականության և ուղղագրության վարժությունների դասագիրք»-ի 4 եջը, վորտեղ § 68-ում ասված է.

«Արտագրել գործիական հոլովով դրված գոյականները և գրել նրանց բացառական ձևը»։

Այդ պատկերը պետք է բարձր կարդալ և հաջորդ՝ 48 էջում ցույց տալ օրինակը, վորտեղ գրված է.

Օրինակ՝

Գործիական	Բացառական
Փողոցներում	Փողոցներից

Դրանից հետո գրատախտակի վրա բացատրել վարժության պլանը և ապա վարժության տետրում գրել տալ ամսաթիվը և «վարժություն» բառը, ու հետո թողնել, վոր վարժությունը կատարեն։ Դասի վերջում, յեթե ժամանակ մնաց, պետք է ստուգել, թե ինչպես է կատարված վարժությունը։ Այս ու այն աշակերտին հարցնելով՝ պետք է ուղղել տալ բոլոր նրանց, ովքեր սխալ են կատարել։

Յերբ ուսուցիչը համոզվում է, վոր կանոնը հասկացել են և վարժությունը կատարում են, պետք է միանգամայն նման վարժություն տալ և տանը, առաջարկելով ոգտագործել կամ վարժությունների գիրքը կամ, ավելի լավ է, գրական ընթերցանության դասագիրքը։ Հիշված վարժությունները բավական չեն, անհրաժեշտ է քերականությունը կապել նաև գեղարվեստական խոսքի հետ։ Գրական ընթերցանության ժամին, յերբ կընթերցվի յերկը, կվերլուծվի և կմշակվի գրական տեսակետից, կարելի յե կարդացած գեղարվեստական յերկի վրա կատարել նաև բանավոր վարժություն քերականական նույն կամ անցած թեմաների շուրջը, ոգտագործելով գեղարվեստական խոսքը՝ լեզվի կանոնը յուրացնելու համար։

Այսպիսով քերականության դասը կլինի վոչ միայն կանոնն անգիր անելու դաս, այլև կարդալու, գրելու, կանոնավոր խոսքը մշակելու դաս։

Գրական ընթերցանության այդ դասը կարող է ընդգրկել 1—2 ժամ. գրական ընթերցանության դասի պլանը պետք է լինի մոտավորապես հետևյալը.

1. Կարճ զրույց կարդացվելիք յերկի աոթիվ 2—3 րոպե։

2. Ուսուցչի գեղարվեստական ընթերցանությունը (ամեն ժամին պարտադիր չէ) —5 րոպե։

3. Աշակերտների կարդալը և բառերի բացատրությունը —15 րոպե։

4. Գրական վերլուծություն 15—17 րոպե։

Յեթե յերկը մեծ է, կարելի յե կարդալը կատարել մեկ ժամում, իսկ վերլուծությունը՝ մյուս ժամում։

5—7 դասարաններում գրական ընթերցանության ժամին պետք է զարգացնել աշակերտների օրինակելի կարդալու տեխնիկան, պետք է սովորեցնել գեղարվեստական ընթերցանության պրիոմները, հանձնարարել վոտանավորներ անգիր անել տանը և հարցնել դասարանում, ծանոթացնել գրական յերկի զանազան տեսակներին (արձակ, չափածո, լիրիկական բանաստեղծություն, պատմվածք, առակ, առած, դրամա, յերգիծանք, կատակերգություն և այլն) և ցույց տալ նրանց հիմնական հատկանիշները, դրսևորել գեղարվեստական խոսքի առանձնահատուկ գծերը և պրիոմները (համեմատություն, փոխաբերություն, մակդիր, չափազանցություն, այլաբանություն, պատկերավորություն, և այլն)։ Գրական ընթերցանության դասերին պետք է վերլուծել գեղարվեստական ստեղծագործության տիպերը, բնութագրել գործող անձանց (համեմատել, հակադրել, լրացնել, քննադատել և այլն) և այդ բոլորը կատարել գրական յերկից ցիտատներ բերելով, յերկի այս կամ այն մասն ոգտագործելով և այլն։ Այդ դասարաններում պետք է մատչելի ձևով ծանոթացնել նաև հեղինակների կենսագրությանը։ Պետք է սովորեցնել, վոր աշակերտները սեփականացնեն գեղարվեստական յերկի լեզուն, բառերը, հաջողված պատկերները, վոճերն ու դարձվածքները և այլն։ Լեզվի և գրական ընթերցանության դասերին պետք է մշակել և նախապատրաստել գրավոր աշխատանքները։

Գրական յերկի ընթերցանությունը, վերլուծությունն ու լեզվի ուսումնասիրությունը պետք է ոգտագործել Մեծ Խորհրդային Միության գեռահաս քաղաքացու մեջ կոմունիստական աշխարհայացք մշակելու համար, պետք է մշակել նրա մեջ ապագա իրավազոր խորհրդային քաղաքացու բարձր գծերը, սերը դեպի իր Խորհրդային Հայրենիքը, նվիրվածություն կոմունիզմի մեծ գործին, Լենինի-Ստալինի մեծ գաղափարներին։ Վերլուծության միջոցով պետք է կոմունիստական վերաբերմունք մշակել դեպի յերկի մեջ արտացոլված իրականությունը, պատկերված գործող անձինք և այլն։ Դասարանական ընթերցանության զուգընթաց պետք է ղեկավարել տնային ընթերցանու-

թյունը։ Յուրաքանչյուր քառորդի համար պետք է դասարանի պատին կախ տալ տանը կարդալու պարտադիր գրականության ցուցակը, սիստեմատիկ կերպով ստուգել, վոր մինչև վոչ լրիվ միջնակարգն ավարտելը մեր յերեխաները կարդացած լինեն հայկական, ռուսական և օտար գրականության բոլոր մատչելի յերկերը։ Միայն այս ձևով, այսպես աշխատելով մենք կկարողանանք կատարել Համ. Կ(բ)Կ Կենտկոմի այն պահանջները, վոր դրված են դպրոցի առաջ՝ դպրոցին վերաբերող պատմական վորոշումների մեջ։ Միայն այս կերպ մենք կտանք ըստ ամենայնի գրագետ և «գիտության հիմունքներին տիրապետող» միջնակարգավարտ խորհրդային քաղաքացի։

2. ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ 5-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ

Սիստեմատիկ քերականություն ավանդվում է միջնակարգ և վոչ լրիվ միջնակարգ դպրոցների 5—7-րդ դասարաններում։ 5-րդ դասարանում քերականության ավանդման առանցքը հանդիսանում են հնչյունաբանությունը, բառակազմությունը և հոլովումը։

Թեև 5-րդ դասարանի ծրագրի մեջ կա նաև նախադասության ուսուցումը, սակայն այստեղ նախադասության ուսուցումը հիմնականում միայն կրկնողություն է։ Այդ կրկնողությունը խիստ անհրաժեշտ է, քանի վոր տարրական դպրոցն ավարտած աշակերտները զգալի մասով մոռացած են լինում և կամ յերբեմն՝ վատ սովորած։ Բայց նախադասության գիտությունը խիստ անհրաժեշտ է ձևաբանության ուսուցման համար, ուստի կրկնելը և գիտակցական յուրացումն այս դասարանում անհրաժեշտ է։

Նախադասության վերաբերյալ 5-րդ դասարանում տրվում է մի նոր ծանոթություն միայն, դա այն է, վոր նախադասությունը խոսքի միավոր է։ Այդ անհրաժեշտ է վոչ միայն քերականության համար, այլ և գրավոր խոսքի ուսուցման համար, առանձնապես շարադրել սովորելու համար։

5-րդ դասարանում բացի այն, վոր կրկնվում են նախադասության սահմանումը, գլխավոր և յերկրորդական անդամները, նաև ուսուցվում է լրացումների խմբավորումն ըստ յերկու տիպի՝ յենթակայի լրացումների և ստորոգյալի լրացումների։ 5-րդ դասարանում ուսուցվում են նախադասության տեսակները, պարզ

անդեմ և անենթակա նախադասությունները, ապա նաև գաղափար է տրվում բարդ նախադասության մասին։

Այս բոլոր մոմենտների մասին խոսելիս անպայմանորեն պետք է որինակներ վերցնել կենդանի լեզվից և կամ գեղարվեստական գրականությունից։ Ուսուցիչը այն ժամանակ միայն կարող է համոզված լինել, թե աշակերտները յուրացնում են նախադասությունը, յերբ տեքստի մեջ աշակերտները գտնում են նախադասության տեսակները և վերլուծում պարզ նախադասությունն ըստ անդամների։ Առանձնապես պետք է ստուգել, թե վո՞ր չափով աշակերտները սովորել են խմբավորել լրացումները ըստ տիպերի՝ յենթակայի և ստորոգյալի լրացումների։

Հնչյունաբանության ուսուցումը Նախադասության ուսուցումից հետո սկսվում է հնչյունաբանության ուսուցումը։ Հայտնի յե, վոր աշակերտների գիտությունը հնչյունաբանությունից խիստ սահմանափակ է։ Մեր դպրոցի անցյալում փաստորեն հնչյունաբանություն չի ավանդվել։ Ամբողջ հնչյունաբանության ուսուցումն անցյալում արտահայտվում եր նրանով, վոր սովորեցնում եյին տարբերել ձայնավորներ և բաղաձայններ, այն ել սխալ բացատրելով բաղաձայնն ու ձայնավորը։ Ըստ մեր կայուն ծրագրի հնչյունաբանությունն ամփոփում է իր մեջ վոչ միայն այդ, այլ և բաղաձայնների խմբավորումն ըստ արտասանության տեղի և ըստ արտասանության վորակի։ Դրանով աշակերտները ավելի լավ են գիտակցում հնչյունն իբրև հասարակայնորեն գիտակցված լեզվական ամենափոքր տարր։

Ձայնավորի և բաղաձայնի բացատրությունը պետք է կատարել տարբեր կերպով։ Վորպեսզի աշակերտները հասկանան ձայնավորի և բաղաձայնի բացատրությունը, ինչպես և բաղաձայնների ստորաբաժանումները, անհրաժեշտ է նրանց ծանոթացնել արտասանական ապարատի հետ, մանրամասն բացատրելով, թե ինչպես է ստացվում հնչյունը։ Այդ դեպքում պետք է հասկացողություն տալ այն մասին, թե յերկու տեսակ ձայն ունենք՝ յերաժշտական և աղմկային։ Բացատրելով ձայնի և աղմուկի ստացումը իբրև ֆիզիկական յերևույթ, պետք է ցույց տալ, վոր թե՛ ձայնը և թե՛ աղմուկը ստացվում է օդի ալիքների տատանումներից, վորի պատճառը վորևէ մարմնի տատանումն է։ Մարմնի տատանումը ռիթմիկ լինելու դեպքում ստացվում է յե-

րաժշտական ձայն, վոր կոչում են պարզապես ձայն, խառնիխուռն լինելու դեպքում՝ ստացվում է աղմուկ: Մարդու արտասանական ապարատի մեջ յերաժշտական, այսինքն ռիթմիկ ձայնի պատճառ են դառնում ձայնալարերը, իսկ աղմուկի պատճառը դառնում շրթունքները, լեզուն, ատամները, կոկորդը, քիմքը և այլն:

Յերբ ձայնալարերից ստացված (տատանումների միջոցով) ձայնը բերանի խոռոչով դուրս է գալիս ազատ, առանց զգալի, շոշափելի նեղվածքի կամ փակվածքի, այդ դեպքում ստացվում է ձայնավոր: Իսկ փակվածք կամ նեղվածք լինելու դեպքում, ինչպես և առանց ձայնալարերի մասնակցության բերանի մյուս տեղերը առաջ են բերում բաղաձայն հնչյուններ:

Չպիտի մոռանալ հիշատակելու, վոր խոսելու ժամանակ, կամ հնչյուններ արտասանելու ժամանակ, մենք անպայման արտաշնչում ենք և ոդի հոսանքն է, վոր դիմադրության հանդիպելով կոկորդում, կամ բերանի այս կամ այն տեղերում ոդի ալիքների յե վերածվում, կամ ալիքներ են կազմում:

Ձայնավորի զանազան տեսակները ստացվում են բերանում, նայած, թե լեզուն և շրթունքները ինչ դիրք ունեն. որինակ՝ յեթե շրթունքները ազատ բաց են և լեզուն իր հետին մասով քիմքին շատ մոտեցած չե, ստացվում է «ա» ձայնավորը, իսկ յեթե լեզվի միջին մասը բավական մոտեցած է քիմքին, այդ դեպքում ձայնալարերից յեկած ձայնը արտասանվում է «ե», իսկ յեթե ել ավելի մոտեցած է, արտասանվում է «ի»:

Յեթե լեզուն ունի մոտավորապես «ա» արտասանելու դիրքը, իսկ շրթունքները կլոր անցք են կազմում, ձայնալարերից յեկած ձայնը կդառնա «ո», իսկ յեթե շրթունքները կլոր անցք կազմելով առաջ են մղված, ձայնալարերից յեկած ձայնը կարտասանվի «ու» և այլն:

Հետեվաբար ձայնավորի հիմնական տարբերությունը բաղաձայնից այն է, վոր ձայնավորը կազմված է յերաժշտական ձայնից, վորի պատճառը կոկորդի ձայնալարերն են, և այդ ձայնը զգալի խոչընդոտի (փակվածք կամ նեղվածք) չի հանդիպում բերանի այս կամ այն մասում:

Ասացինք, վոր բաղաձայն հնչյունների պատճառը կարող են լինել նաև ձայնալարերը, բայց դրա հետ միասին պետք է, վոր լեզուն կամ շրթունքը մասնակցի փակվածք կամ նեղվածք

ստեղծելով, սակայն բաղաձայն կարող է ստացվել նաև միմիայն այն խոչընդոտից, արգելքից, վոր արտաշնչվող ոդը հանդիպում է բերանի այս կամ այն մասում և կամ շրթունքներում (փակվածքը և նեղվածքը կազմվելու միջոցով) առանց ձայնալարերի վորեվե մասնակցության: Յերբ բաղաձայնի արտասանության ժամանակ ձայնալարերը նույնպես մասնակցում են (բերանի այս կամ այն տեղում կամ շրթունքներում պետք է անպայման փակվածք կամ նեղվածք լինի, այլ կերպ բաղաձայն չի կոչվի), այդ դեպքում բաղաձայնը կկոչվի ձայնեղ, իսկ յեթե բաղաձայն հնչյուն կազմելու ժամանակ ձայնալարերը չեն մասնակցում, և հնչյունն ստացվում է այն ժամանակ, յերբ արտաշնչվող ոդը բերանի այս կամ այն տեղում, կամ շրթունք ներում արգելքի յե հանդիպում, այդպիսի բաղաձայն հնչյունըկոչվում է խ ու լ:

Իբրեվ որինակ կարելի յե վերցնել շչականներն ու սուլականները (շ—ժ, ս—զ): Պետք է սովորեցնել յերեխաներին ձեռները դնել կոկորդին և արտասանել ս ս ս ս . . ., ապա անմիջապես անցնել զ զ զ . . . արտասանելուն: Ձեռքի տակ կզգացվի, վոր «ս» արտասանելու ժամանակ կոկորդը հանգիստ վիճակում է, մինչդեռ «զ» արտասանելու ժամանակ ամբողջ կոկորդը տատանվում է: Նույնը և «շ» և «ժ» արտասանելու ժամանակ, վորից հետո պետք է ասել, վոր «ս» և «շ» հնչյունները խուլ բաղաձայններ են, իսկ «զ» և «ժ» հնչյունները ձայնեղ: Նույնը և վ—ֆ, ղ—խ հնչյունները և այլն:

Այս դասատվությունից հետո պետք է գրատախտակին կազմել հետեվյալ աղյուսակը՝

բ	պ
դ	տ
ձ	ծ
ջ	ճ
գ	կ
զ	ս
ժ	շ
ղ	խ
վ	ֆ

Առաջին շարքի վերև պետք է գրել ձ ա յ ն ե ղ և ասել, թե բ, դ, ձ, ջ, գ, զ, ժ, ղ, վ հնչյունները ձայնեղ են, վորովհետեվ բաղա-

ձայն լինելով, նրանց արտաբերման ժամանակ ձայնալարերը ևս մասնակցում են։ Իսկ տ, ծ, ճ, կ, ս, շ, խ, ֆ հնչյունները խուլ բաղաձայններ են և դրանց արտաբերման ժամանակ ձայնալարերը մասնակցություն չունեն։

Ն, լ, ր, մ, ռ, և յ հնչյունները նույնպես ձայնեղ են, դրանք արտասանելիս կոկորդում զգացվում է տատանում (կատարել նույն փորձը, ինչ որ «զ» և «ժ»-ի հետ)։

Անհրաժեշտ է հիշել նաև, որ «հ» հնչյունը նույնպես խուլ է. «հ» արտասանելիս չպետք է արտասանել նրա հետ միասին նաև «ը» (հը), այլ մի քիչ ուժեղ պետք արտաշնչում կատարել, շատ ազատ թողնելով կոկորդը, որից կստացվի մի պարզ շունչ, այդ կլինի «հ» բաղաձայնի իսկական արտասանությունը։ Պետք է ավելացնել, որ մի շարք խուլ հնչյուններ արտասանվում են ուժեղացրած շունչով (ձայնալարերը չեն մասնակցում), օրինակ՝ թ, փ, ք, ց, չ. սրանք կոչվում են շ ն չ ե ղ խ ո ւ լ ե ր, այսինքն շատ շունչ ունեցող խուլեր։

Հնչյունաբանության այս չափի ուսուցումը անհրաժեշտ է ոչ միայն դեպի հնչյունները գիտակցական վերաբերմունք հաղորդելու համար, այլև մի շատ գործնական նպատակի՝ ուղղագրության ուսուցման համար, առանձնապես բաղաձայնների ուղղագրության ուսուցման համար։

Հայտնի յե մեզ, որ մի շարք հնչյուններ իրենց գրերին ամեն տեղ չեն համապատասխանում. օրինակ՝ դ, ձ, գ, ջ, բ։ Գրվում է՝ վ ա ր դ, բայց արտասանվում է վ ա ր թ, գրվում է՝ փ ո ր ձ, արտասանվում է՝ փ ո ր ց, գրվում է՝ ա ռ ա ջ ի ն, արտասանվում է՝ ա ռ ա չ ի ն։

Աշակերտները հնչյունաբանությունը լավ սովորելուց հետո հեշտությամբ կհասկանան, որ ձայնեղ հնչյունները մի շարք տեղերում խուլ արտասանություն ունեն։ Ուսուցման վերջում պետք է կազմել հետևյալ տիպի աղյուսակ՝

Ձայնեղ	Խուլ	Շնչեղ խուլ
բ	պ	փ
դ	տ	թ
ձ	ծ	ց
ջ	ճ	չ
գ	կ	ք
զ	ս	
ժ	շ	
ղ	խ	
վ	ֆ	
ն, ր, մ, ռ, լ	հ	

Հոլովման ուսուցումը

5-րդ դասարանում հիմնական և առանցքային խնդիր է հանդիսանում հոլովման ուսուցումը։

Տարրական դպրոցից աշակերտները գիտեն հոլովների անունները, մոտավորապես նաև նրանց հիմնական իմաստը, նաև բառ հոլովելը։

Պետք է ստուգել և պարզել, թե աշակերտները ինչ չափով են հիշում, կամ ինչ չափ պակաս են սովորել ու մոռացել են հոլովումը։ Եթե պարզվի, որ աշակերտները մոռացել են հոլովումը, ապա անհրաժեշտ է հոլովների ուսուցումը կատարել այնպես, ինչպես տարրական դպրոցում։

Այդ ուսուցման ընթացքում հիմնական ուշադրություն չպետք է դարձնել այն խնդրի վրա, որ աշակերտները հոլովների անունները միայն գիտենան և հոլովել կարողանան։ Այդ մի մեխանիկական հիշողության հարց է և աշակերտները հեշտությամբ ձեռք կբերեն։ Կարևորն այն է, որ աշակերտը ուղղական, կամ սեռական, կամ տրական հոլով ասելով իմանա, թե ինչ իմաստ է կապվում այդ հոլովների հետ և ինչ պաշտոն ունի բառը յուրաքանչյուր հոլովով գործածվելիս (նախադասության մեջ)։ Հետևաբար կարևորը հոլովների կարգը չէ (ուղղական, սեռական, տրական, հայցական, բացառական, գործիական, ներգոյական), թեև այդ անհրաժեշտ է, կարևոր չէ նաև այն, որ աշակերտն իմանա, թե սեռականն ի վերջավորություն ունի, տրականը՝ նույնպես ի, բացառականը՝ ից և այլն։ Այդ բոլորը կենդանի լեզվի մեջ գործ է ածվում և աշակերտը հեշտությամբ կարող է հիշել, յուրացնել։ Կարևորն այն է, որ աշակերտն իմանա, թե՝

Ուղղականով դրած բառը ցույց է տալիս այն առարկան կամ անձը, որ կատարում է ստորոգյալի ցույց տված գործողությունը, այսինքն ենթակա յե (հիմնականում). ապա՝

Սեռական հոլովով դրված բառը ցույց է տալիս այն առարկան, որին պատկանում կամ վերաբերվում է լրացյալ առարկան.

Տրական հոլովով գործածված բառը ցույց է տալիս այն առարկան, վորին հանգում է յենթակայի գործողությունը։

Հայցականով դրված բառը ցույց է տալիս այն առարկան, վորի վրա կատարում է յենթական իր գործողությունը։

Բացառականով դրված բառը ցույց է տալիս այն առարկան, վորից սկսվում է կամ մեկնում է յենթակայի գործողությունը։

Գործիականով դրված գոյականը ցույց է տալիս այն առարկան, վորի միջոցով յենթական կատարում է իր գործողությունը և

Ներգոյականով դրված գոյականը ցույց է տալիս այն առարկան, վորի մեջ յենթական կատարում է իր գործողությունը։

Յեթե աշակերտները այս հիմնական հասկացողությունները ունենան, նրանք կիմանան հոլովումը և շատ լավ կիմանան։ Նրանք վոչ միայն կճանաչեն բառի հոլովը, այլ և իրենք հեշտությամբ կկարողանան բառը գործածել այդ հոլովով։

Կրկնողության ընթացքում հոլովները ուսուցելիս կամ կրկնելիս անպայման պետք է ոգտագործել աշակերտների գիտությունը նախադասության մասին։ Նախադասությունից դուրս հոլով գոյություն չունի: Յեթե մենք ասում ենք. ուղղական—սեղան, սեռական—սեղանի և այլն, այդ մի սոսկ վերացականություն է։ Կարող է լինել միայն հետևյալը. Ուղղական՝ Դասարանում սեղան կա. Սեռական՝ Սեղանի վրա ներկված է և այլն։ Սեղան բառի հոլովական ձևերը, հետևաբար, կան և գոյություն ունեն միմիայն խոսքի և նրա միավորի մեջ՝ նախադասության մեջ։ Ահա ինչու հոլովների ուսուցումը պետք է կատարել նախադասության միջոցով, բառի հոլովը հասկանալ միայն նախադասության մեջ։ Իսկ նախադասության մեջ վերցրած բառերը հիմնականում ստանում են այն իմաստը, վորոնց մասին խոսեցինք վերևում։

Յեթե հոլովները սովորեցնում ենք նախադասությունների միջոցով, յելնելով նրանց հիմնական իմաստից, այդ դեռ բավական չէ, անհրաժեշտ է սովորեցնել նաև, թե բառը այս կամ այն հոլովով դրված լինելով՝ նախադասության մեջ ինչ պաշտոն է կատարում։

Հիմնականում ուղղական հոլովով դրված գոյականը նախադասության մեջ լինում է յենթակա, հետևաբար ուղղական հո-

լովը գտնելու համար բավական է գտնել միայն տվյալ նախադասության յենթական։ Յեթե աշակերտը նախադասությունը լավ գիտե, հեշտությամբ կգտնի նաև ուղղական հոլովով դրված գոյականը։

Սեռական հոլովով դրված գոյականը լինում է գոյականի լրացում, ցույց տալով այդ գոյականի ում կամ ինչին պատկանելը ու վերաբերելը, հետևաբար, յեթե գոյականը գոյականի լրացում է, նա կլինի սեռական հոլովով դրված։

Տրական հոլովով դրված գոյականը լինում է ստորոգյալի լրացում, ցույց տալով յենթակայի գործողության հանգման առարկան։

Հայցականով գործածված գոյականը լինում է ստորոգյալի լրացում, ցույց տալով այն առարկան, վորի վրա յենթական կատարում է իր գործողությունը։

Բացառականով դրված գոյականը լինում է ստորոգյալի լրացում, ցույց տալով այն առարկան, վորից սկսվում է յենթակայի գործողությունը։

Գործիականով դրված գոյականը լինում է ստորոգյալի լրացում, ցույց է տալիս այն առարկան, վորի միջոցով յենթական կատարում է իր գործողությունը և վերջապես՝

Ներգոյականով դրված գոյականը լինում է ստորոգյալի լրացում, ցույց տալով այն առարկան, վորի մեջ յենթական կատարում է գործողություն։

Հոլովները կապելով այն իմաստի հետ, վոր իրենց ֆունկցիայով արտահայտում են նրանք, յերեխաներին կարելի յե լավ վարժեցնել, վոր գիտակից կերպով ըմբռնեն, թե ինչ է հոլովը և ինչ է նշանակում ամեն մի հոլովը։

Այս ամենը կրկնելուց և խորացնելուց հետո պետք է անցնել հոլովի ձևական կողմի ուսումնասիրության, դրա հետ միասին սովորեցնելով յուրաքանչյուր հոլովի ամենակարևոր և յերկրորդական ֆունկցիաներն ու իմաստները։ Վերցնելով վորևէ բառ, վորը պատկանում է ի հոլովման, նախադասությունների միջոցով պետք է այդ բառը գործածել բոլոր հոլովներով, որինակ՝ բաժակ։ Հետագայում այդ նախադասությունների մեջ ընդգծելով բաժակ բառը, վորը գործածված է բոլոր հոլովներով, պետք է արտագրել գրատախտակի մի կողմում, յուրաքանչյուր հոլովի

անվան դիմաց և նախադասության դիմաց (տես Հայոց լեզվի քերականություն, էջ 26)։ Կստացվի հետևյալ պատկերը՝

Ուղ.	բաժակ
Սեռ.	բաժակի
Տր.	բաժակի(ն)
Հայց.	բաժակ
Բաց.	բաժակից
Գործ.	բաժակով
Ներգ.	բաժակում

Աշակերտների ուշադրությունը պետք է հրավիրել բաժակ *բառի հոլովական վերջավորությունների վրա, ցույց տալ, վոր այդ բառն ունի սեռականում* ի, *տրականում* ի(ն), *հայցականում՝ (ուղղականի նման) վոչ մի վերջավորություն, բացառականում՝* ից, *գործիականում* ով, *ներգոյականում՝* ում։ *Դրանից հետո պետք է ասել, թե համարյա յուրաքանչյուր հոլով ունի իրեն հատուկ վերջավորությունը, թեև այդ վերջավորությունը բոլոր բառերի համար չէ (որինակ՝ գինի, գինու)։ Դրանից հետո խիստ անհրաժեշտ է հասկացողություն տալ այն մասին, թե գոյականը յերկու ձևի հոլովում ունի՝ վորոշ և անորոշ։*

Վորոշ ձևը ուղղականում ունենում է ը հոդը, իսկ անորոշ ձևը այդ չունի։ Պատկերը պարզ լինելու համար պետք է կազմել հետևյալ աղուսյակը՝

	Անորոշ հոլովում	վորոշյալ հոլովում
Ուղղ.	բաժակ	բաժակը
Սեռ.	բաժակի	բաժակի
Տրակ.	բաժակի	բաժակին
Հայց.	բաժակ	բաժակը
Բաց.	բաժակից	բաժակից
Գործ.	բաժակով	բաժակով
Ներգ.	բաժակում	բաժակում

Վորպեսզի կազմենք վորոշյալ հոլովման և անորոշ հոլովման ձևերը և զգացնել տանք այդ ձևերի տարբերությունը, անհրաժեշտ է դիմել նախադասությունների օգնության։ Վորոշյալ ձևի համար բաժակ բառի վրա պետք է դնել այս *վորոշիչը, իսկ անորոշ հոլովման ժամանակ* մի *վորոշիչը։ Ուղղականում կստացվեն այսպիսի նախադասություններ՝*

Այս բաժակը վայր ընկավ *(վորոշյալ)*։ Մի բաժակ վայր ընկավ *(անորոշ)*։

Սեռ. Այս բաժակի ջուրը թափվեց *(վորոշյալ)*։ Մի բաժակի ջուր թափվեց *(անորոշ)*։

Տրական. Այս բաժակին դիպավ ձեռքս *(վորոշյալ)*։ Մի բաժակի դիպավ ձեռքս *(անորոշ)*։

Հայցակ. Յես տեսել եմ այս բաժակը *(վորոշյալ)*։ Յես տեսել եմ մի բաժակ *(անորոշ)*։

Բացառակ. ջուրը թափեցի այս բաժակից *(վորոշյալ)*։ Ջուր թափեցի մի բաժակից *(անորոշ)*։

Գործ. Այս բաժակով թեյ խմեցի *(վորոշյալ)*։ Մի բաժակով թեյ խմեցի *(անորոշ)*։ Ներգ. Այս բաժակում ջուր կար *(վորոշյալ)*։ Մի բաժակում ջուր կար *(անորոշ)*։

Այս յեղանակով նախադասություններ կազմելով հոլովվող բառը վերջին աղյուսակի նման պետք է գրել գրատախտակի վրա, այնուհետև աշակերտների ուշադրությունը հրավիրել անորոշ և վորոշյալ վերջավորությունների վրա և պարզել, վոր սեռականում, բացառականում, գործիականում և ներգոյականում ձևերի տեսակետից վոչ մի տարբերություն չկա։ Տարբերություններ նկատվում են ուղղականում, տրականում և հայցականում։ Ըստ վորում՝ վորոշյալ հոլովումը ստանում է ուղղականում և հայցականում «ը» հոդը, իսկ տրականում «ն» հոդը։ Հետևաբար սեռականն ու տրականը իրար նման են լինում անորոշ հոլովման դեպքում, իսկ իրարից տարբեր՝ վորոշյալ հոլովման մեջ։

Վորպեսզի պարզենք, թե նախադասության մեջ տվյալ ձևը սեռակա՞ն է, թե՞ տրական, պետք է վորոշենք, թե ինչ իմաստ է ցույց տալիս (պատկանելությու՞ն, վորով կլինի սեռական, թե՞ առարկա, վորին հանգում է յենթակայի գործողությունը, վորով կլինի տրական), կամ ինչ պաշտոն ունի (գոյականի լրացու՞մ է, վորով կլինի սեռական, թե՞ բայի լրացում է, վորով կլինի տրական), պետք է նայել նայել ձևին. յեթե միևնույն նախադասության մեջ բառի տվյալ ձևի վրա այս *բառը ավելացնելով վորոշյալ հոդ է ավելանում, ուրեմն տրական է, յեթե վորոշյալ հոդ չի ավելանում, ուրեմն սեռական է։*

Հայցականի թե վորոշյալ և թե անորոշ ձևերը նման են ուղղականին, հայցականի և ուղղականի տարբերությունը վորոշվում է այն պաշտոնով, վոր բառն ունի նախադասության մեջ։ Յեթե բառը յենթակա է, ուրեմն նա գրված է ուղղական հոլո-

մով, իսկ յեթե լրացում է, այդ դեպքում նա դրված է հայցական հոլովով, թեև իր ձևով նման է ուղղական հոլովին, օրինակ՝ Բաժակը գլորվեց ցած։

Այս նախադասության մեջ բաժակը—յենթակա չէ, ուրեմն դրված է ուղղական հոլովով։ Ես կոտրեցի այս բաժակը։

Այս նախադասության մեջ յենթական է ես, հետևաբար բաժակը լրացում է, բաժակը դրված է հայցական հոլովով։

Հայերենի հոլովման մեջ նկատելի է մի յերևույթ ևս, դա անձ ցույց տվող գոյականի և իր ցույց տվող գոյականի հոլովման տարբերությունն է։ Այդ պարզ դարձնելու համար պետք է վերցնել անձ ցույց տվող մի բառ և հոլովել իր ցույց տվող մի բառի հետ։ Նախքան այդ, նախադասությունների մեջ պետք է հոլովել անձ ցույց տվող մի բառ՝ վորոշյալ առումով և անորոշ առումով, օգտագործելով նույն այս և մի վորոշիչները. օրինակ՝

Ուղղական—Մի աշակերտ գնում է դպրոց։

Այս աշակերտը գնում է դպրոց։

Սեռական—Մի աշակերտի տետր կորավ։

Այս աշակերտի տետրը գտնվեց և այլն։

Արտագրելով աշակերտ բառի բոլոր ձևերը, կստացվի հետևյալ աղյուսակը՝

	ԱՆՈՐՈՇ	ՎՈՐՈՇՅԱԼ
Ուղղակ.	Աշակերտ	Աշակերտը
Սեռ.	Աշակերտի	Աշակերտի
Տրակ.	Աշակերտի	Աշակերտին
Հայց.	Աշակերտ (ի)	Աշակերտին
Բաց.	Աշակերտից	Աշակերտից
Գործ.	Աշակերտով	Աշակերտով
Ներգ.	Աշակերտի մեջ	Աշակերտի մեջ

Ուսումնասիրելով այդ աղյուսակը, հեշտությամբ կարելի յե նկատել, վոր անձ ցույց տվող բառերի վորոշյալ և անորոշ հոլովումները տարբերվում են ուղղականում, տրականում և հայցականում։ Տրականը վորոշյալ հոլովման դեպքում նման է հայցականին, իսկ հայցականը՝ անորոշ հոլովման դեպքում նման է ուղղականին, հայցականը վորոշյալ հոլովման դեպքում նման է տրականին, հետևաբար անձ ցույց տվող գոյականի հոլովման մեջ կարևորը հայցականի և տրականի տարբերության վորո-

շումն է, վորովհետև ձևով՝ վորոշյալ հոլովման մեջ այս յերկու հոլովներն են նման։ Թեև անձ ցույց տվող գոյականների անորոշ հոլովման հայցականն ու ուղղականը նման են, բայց տարբերելու միջոցը նույնն է, ինչ վոր իր ցույց տվող գոյականներին, նույնն է նաև սեռականի ու տրականի տարբերությունը վորոշելու յեղանակը։

Անձ ցույց տվող գոյականի վորոշյալ հոլովման տրականն ու հայցականը կարելի յե տարբերել միայն՝ դիմելով իմաստին, այսինքն յեթե տվյալ ձևը ցույց է տալիս յենթակայի գործողության հանգման առարկան, ուրեմն տրական է, իսկ յեթե ցույց է տալիս այն առարկան, վորի վրա յենթական կատարում է իր գործողությունը, ուրեմն հայցական է։ Բայց այդ յեղանակը բավական չէ։ Անհրաժեշտ է նաև մեկ ուրիշ յեղանակ գործադրել։ Անհրաժեշտ է նույն նախադասության մեջ տվյալ բառը գործածել անորոշ իմաստով. օրինակ՝ Ես մոտեցա այս աշակերտին (վորոշյալ)։ Ես մոտեցա մի աշակերտի (անորոշ)։

Յեթե այս դեպքում բառը կորցնում է միայն «ն» հոդը, ուրեմն նա տրականով է դրված, իսկ յեթե նա նմանվում է ուղղականին, ուրեմն բառը դրված է հայցականով. օրինակ՝ Ես տեսնում եմ այս աշակերտին (վորոշյալ). Ես տեսնում եմ աշակերտ։ Ուրեմն աշակերտին ձևը այս դեպքում հայցական է։

Կա նաև մեկ ուրիշ յեղանակ, վորը ավելի ճիշտ է և բացառություններ չգիտե, այդ հետևյալն է՝

Յեթե դժվարանում ենք վորոշել, թե նախադասության մեջ գործածված բառը վո՞ր հոլովով է դրված, այս դեպքում անձ ցույց տվող գոյականը փոխարինում ենք առարկա ցույց տվող գոյականով։ Յեթե այդ դեպքում գոյականը նման է դառնում ուղղականին, ուրեմն անձ ցույց տվող գոյականը դրված է հայցականով, յեթե մնում է անփոփոխ, այդ դեպքում անձ ցույց տվող բառը դրված է տրականով. օրինակ՝ «Ես գովում եմ այս աշակերտին» նախադասության մեջ դժվարանում ենք վորոշել, թե ա շ ա կ ե ր տ ի ն ձևը սեռակա՞ն է թե տրական։ Այդ դեպքում ա շ ա կ ե ր տ բառի փոխարեն վերցնում ենք իր ցույց տվող բառ, օրինակ՝ դ պ ր ո ց. կստացվի այսպիսի նախադասություն։

Ես գովում եմ այս դպրոցը։ Իսկույն նկատում ենք, վոր

դպրոցը ձևը դարձավ ուղղականին նման, հետևաբար՝ աշակերտին ձևը, որի փոխարեն դրվեց դպրոցը բառը, կլինի հայցական։ Ընդհակառակը՝ «Ես մտնեցա այս աշակերտին» նախադասության մեջ աշակերտ բառի փոխարեն դնելով դպրոցը բառը, ստանում ենք՝ Ես մտնեցա այս դպրոցին։ Դպրոցին ձևը աշակերտին ձևին նման է, անփոփոխ է մնում, հետևաբար աշակերտին ձևը տրական հոլովով է դրված։

Ինչպես նկատեցինք 5-րդ դասարանում, հոլովների ուսուցման մեջ կարևոր խնդիր է հոլովական ձևերի ուսուցումը, ինչպես և սեռականը տրականից, տրականը հայցականից և հայցականը ուղղականից տարբերելու խնդիրը։ Աշակերտին յուրացնել տալով այդ՝ կարելի չէ համոզված լինել, որ դրանով աշակերտները հոլովումը կտիրապետեն կատարելապես։ Այդ դեպքում պետք է կազմել հոլովման ընդհանուր աղյուսակ հետևյալ ձևով՝

	Իր.		Անձ	
	Անորոշ	Որոշյալ	Անորոշ	Որոշյալ
Ուղ.	բաժակ	բաժակը	աշակերտ	աշակերտը
Սեռ.	բաժակի	բաժակի	աշակերտի	աշակերտի
Տր.	բաժակի	բաժակին	աշակերտի	աշակերտին
Հայց.	բաժակ	բաժակը	աշակերտի	աշակերտին
Բաց.	բաժակից	բաժակից	աշակերտից	աշակերտից
Գործ.	բաժակով	բաժակով	աշակերտով	աշակերտով
Ներգ.	բաժակում	բաժակում	աշակերտի մեջ	աշակերտի մեջ

Գրատախտակի վրա կազմելով այս աղյուսակը, բոլոր ձևերի մեջ պետք է համեմատություն անցկացնել, մանրամասն ստուգելով, թե աշակերտները որ չափ են հասկացել հոլովման բոլոր նրբությունները։ Չպետք է մոռանալ հիշատակելու, որ ներգոյականում շնչավոր առարկաներ ցույց տվող գոյականները ում ձևը չունեն, այլ դրա փոխարեն գործ է ածվում սեռական հոլովը մեջ հետադրությամբ, որ մենք էլ գործ ենք ածում ներգոյականի տեղ պայմանական կերպով։

Հաջորդ հարցը հոլովման ուսուցման մեջ այդ՝ հայերենի հոլովումներն են։

Աշխարհաբար հայերեն լեզուն բառի բուն իմաստով հոլո-

վում չունի, գրաբարը, ընդհակառակը, խիստ հետևողական է հոլովումների մեջ։ Այնուամենայնիվ հոլովելու տարբերակներ կան աշխարհաբարի մեջ, այդ տարբերակները նկատվում են հիմնականում սեռական հոլովի մեջ, ուստի աշխարհաբարի հոլովումը որոշվում է բառի սեռական ձևով։ Որպեսզի չերեխաներն այդ բանը հասկանան, անհրաժեշտ է հոլովումների պարզ աղյուսակ կազմել և ցույց տալ յուրաքանչյուր հոլովման սեռական ձևի վերջավորությունը, որը և կդառնա այս հոլովման անունը։ Աղյուսակը պետք է կազմել հետևյալ կերպ՝

Ուղ.	բաժակ	գինի	ձուկ
Ս.	բաժակի	գինու	ձկան
Տ.	բաժակի(ն)	գինու(ն)	ձկան(ը)
Հ.	բաժակ	գինի	ձուկ
Բ.	բաժակից	գինուց	ձկնից
Գ.	բաժակով	գինով	ձկնով
Ն.	բաժակում	գինում	ձկան մեջ
Ուղ.	միություն	քույր	հայր
Ս.	միության	քրոջ	հոր
Տ.	միության(ը)	քրոջ(ը)	հոր(ը)
Հ.	միություն	քրոջը	հորը
Բ.	միությունից	քրոջից	հորից
Գ.	միությամբ	քրոջով	հորով
Ն.	(միության մեջ)	(քրոջ մեջ)	(հոր մեջ)

Դիտելով սեռական հոլովները նկատում ենք, որ բաժակ բառը պատկանում է «ի» հոլովման, գինի բառը՝ ու հոլովման, ձուկ բառը՝ «ան» հոլովման, միություն բառը՝ «յան» հոլովման, քույր բառը «ոջ» հոլովման, հայր բառը՝ «որ» հոլովման և այլն։ Ցեզրակացնում ենք, որ հայերենն ունի հետևյալ հոլովումները՝ ի, ու, ան, յան, ոջ, որ, վա, ց։

Այս վերջավորությունները կոչվում են հոլովիչներ։ Ամեն մի բառի հոլովիչով որոշում ենք տվյալ բառի որ հոլովման պատկանելը։

Նույն պրիսմով պետք է սովորեցնել նաև «վա» և «ց» հոլովումը։

Դերանունների ուսուցումը

Կիմիկը գնում է դպրոց, նա սովորում է դպրոցում:

Արամն ասաց. «Յես վերցրի գրիչը և գրեցի»:
Սիրուշ, դու դասերդ պատրաստե՞լ ես:
Վո՞ր սեղանն է կարմիր:
—Այս սեղանը:
Քանի՞ սեղան կա դասարանում:
Մեկ *սեղան:*

Այսպես մի շարք որինակներ ընտրելով այնպես, վոր սկըզբից կամ հետո գործածվի գոյական, ածական և թվական անունը և ապա նրանց փոխարինի համապատասխան դերանունը, պետք է ցույց տալ, վոր դերանունները արվում են անունների (ածական, գոյական, թվական) և մակբայի փոխարեն:

Դերանունները սովորաբար համարվում էյին այն բառերը, վորոնք փոխարինում էյին միմիայն գոյական անուններին: Ֆորմալիստական քերականության մեջ դերանունները այն դեպքում, յերբ նրանք գործածվում էյին գոյական անվան հետ՝ ածականաբար, համարվում էյին ածական անուն: Այդ պատճառով էլ ստացվում էր հինգ վեց տեսակի ածական անուն և նույնչափ դերանուններ:

Ածական անունների մասին արդեն աշակերտներին հայտնի յե, և նրանք գիտեն, վոր հիմնականում ածականը հատկության գաղափար արտահայտող բառախումբ է և ունի յերկու տեսակ՝ վորակական և հարաբերական:

Դերանունների մասին պետք է ասել՝ այն բոլոր բառերը, վորոնք փոխարինում են գոյական, ածական, թվական անուններին ու մակբային և հիշեցնում նրանց մասին ընդհանրապես, կոչվում են դերանուններ:

Պետք է վերցնել վերևվում գրված որինակների նման մի շարք որինակներ և նյութի վրա հաստատել այդ ըմբռնումը: Դերանուններից լավ ըմբռնվում և հասկացվում են վորպես այդպիսին անձնական, ցուցական, *ստացական, փոխադարձ և հարցական դերանունները, ուստի որինակներն էլ պետք է վերցնել այդ դերանուններից:*

Շատ կարևոր և հիմնական խնդիր է յուրաքանչյուր խոսքի մասի հիմնական ըմբռնումը տալը. այնուհետև միայն այդ խոսքի մասին ավելի նուրբ, ավելի արտաքին բնույթ ունեցող դեպքերը հեշտությամբ հասկանալի կդառնան:

Որինակ՝ յեթե միանգամից ասենք, թե «ինչպիսի» կամ «այսպիսի» բառը դերանուն է, հասկանալի չի լինի, քանի վոր հարց առաջ կգա, թե վորպիսի կամ վո՞ր բառին է փոխարինում «ինչպիսի» բառը: Մինչդեռ յերբ աշակերտները հասկանան դերանվան հիմնական իմաստը, այդ դեպքում հեշտ կլինի բացատրել, վոր «ինչպիսի» բառը փոխարինում կամ հիշեցնում է առարկայի հատկություն ցույց տվող վորևէ բառ: Որինակ՝ ինչպիսի գիրք ունես դու: Յես ունեմ կարմիր գիրք:

Այստեղ տեսնում ենք, վոր «ինչպիսի» բառը փոխարինում է «կարմիր» բառին: Յեվ կամ՝ «Յես այնպիսի հարված հասցրի փայտին, վոր նա չորս կտոր յեղավ»: Այստեղ «այնպիսի» բառը հիշեցնում է կամ փոխարինում է մի այնպիսի բառի, վորից փայտը չորս կտոր է լինում (ուժեղ, խիստ ուժեղ, հզոր, թափով և այլն:)

Վերևվում հիշված դերանուններից վերցնելով որինակներ ցույց ենք տալիս, թե ինչ է դերանունը:

Այնուհետև ասում ենք, վոր դերանունները մի քանի տեսակ են լինում. այսինքն ունեն ստորաբաժանումներ:

Այն դերանունները, վորոնք փոխարինում են անձերի կամ դեմքերի, կոչվում են անձնական դերանուն, *վորոնք են՝* յես, դու, նա և ինքը:

Անձնական դերանունները հայերենում յուրատեսակ հոլովում ունեն և շատ բանով նման չեն գոյականների հոլովմանը: Անձնական դերանունների սեռական և տրական հոլովները վոչ մի բանով կապ չունեն ուղղական հոլովի հետ: Այսպես, որինակ, վոչ մի նմանություն չկա յես *բառի,* իմ *և* ինձ *բառերի միջև,* դու *բառի,* քո *և* քեզ *բառերի միջև: Այդ նշանակում է, թե այդ հոլովների ձևերը վոչ թե* յես*-ից են գոյացել, այլ առանձին բառերից և հավանական է, ավելի վաղ քան, թե* յես *բառը:*

Այս դերանունները հոլովելու համար անհրաժեշտ է գոյականների նման ոգտագործել նախադասություններ և գործածել այդ նախադասությունների մեջ: Այսպես, որինակ՝ առաջին դեմքի դերանվան գործածությունը կլինի հետևյալ ձևով.

Ուղղական—ես գնացի տուն:
Սեռական—իմ գրքի կազմը գեղեցիկ է:
Տրական—նա գիրքը տվեց ինձ:
Հայցական—նա կանչեց ինձ:
Բացառական—ինձնից նա հեռացավ:
Գործիական—ինձնով մեր դասարանը հպարտանում է:
Ներգոյական—իմ մեջ դաստիարակը նկատում է հաստատակամություն:

Այդ նույն ձևով պետք է կազմել մյուս դերանունների հոլովումը, օգտագործելով հիմնականում հոլովների այն իմաստը, որին ծանոթ են արդեն աշակերտները և այն կիրառությունը, որն ունի յուրաքանչյուր հոլովը:

Ըստ այսմ, երբ բոլոր ձևերը աշակերտները կհոլովեն անսխալ և յուրաքանչյուրի նկատմամբ կկարողանան նախադասություն կառուցել, կարելի է տալ հոլովման ընդհանուր աղյուսակը:

Այդ աղյուսակը հետևյալն է:

Ուղղական	ես	դու	նա	ինքը
Սեռական	իմ	քո	նրա	իր
Տրական	ինձ	քեզ	նրան	իրեն
Հայցական	ինձ	քեզ	նրան	իրեն
Բացառական	ինձնից (ինձանից)	քեզնից (քեզանից)	նրանից	իրենից
Գործիական	իմձնով (ինձանով)	քեզնով (քեզանով)	նրանով	իրենով
Ներգոյական	իմ մեջ (ինձանում)	քո մեջ	նրա մեջ (նրանում)	իր մեջ

Դերանունների հոլովման մեջ տեսնում ենք, որ սեռական ձևը տրականից տարբեր է: Ինքը դերանունը սեռականում ունի իր ձևը, տրականում՝ իրեն:

Անձնական դերանունների հոգնակի հոլովման ուսուցման նման պետք է նախադասությունների միջոցով կազմել հոգնակի ուսուցումը, ապա դուրս բերելով անձնական դերանվան հոգնակի հոլովման ձևերը, կազմել հետևյալ աղյուսակը՝

Ուղ.	մենք	դուք	նրանք	իրենք
Սեռ.	մեր	ձեր	նրանց	իրենց
Տրակ.	մեզ	ձեզ	նրանց	իրենց
Հայց.	մեզ	ձեզ	նրանց	իրենց
Բացառ.	մեզնից (մեզանից)	ձեզնից (ձեզանից)	նրանցից	իրենցից
Գործիակ.	մեզնով (մեզանով)	ձեզնով (ձեզանով)	նրանցով	իրենցով
Ներգոյակ.	մեզնում (մեզանում)	ձեզնում (ձեզանում)	նրանց մեջ	իրենց մեջ

Այդ նույն ձևով պետք է ուսուցանել դերանունների մյուս տեսակները:

Յուրաքանչյուր տեսակի ուսուցումից հետո պետք է նախորոք ընտրված տեքստի վրա վարժություն կատարել: Հանձնարարել աշակերտներին արտագրել դերանունները և գրավոր վորոշել նրանց տեսակը, հոլովը, թիվը և այլն:

3. ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ 6-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ

Քերականության ուսուցումը 6-րդ դասարանում ունի երկու հիմնական առանցքային մոմենտներ.

1. Բայի ուսուցումը, 2. ընդարձակ նախադասության ուսուցումը:

Բայի ուսուցումից առաջ անհրաժեշտ է ստուգել, թե տարրական դպրոցից ինչ են հիշում երեխաները: Հայտնի է, որ տարրական դպրոցում երեխաները սովորում են, թե ինչ է բայը (բայը ցույց է տալիս առարկայի գործողություն կամ դրությունը, ինչ անել կամ ինչ լինելը), նաև բայի խոնարհումը ներկա, անցյալ և ապառնի ժամանակներում:

Երեխաներին ծանոթ է նաև դեմքի և թվի հասկացողությունը: Ստուգելուց հետո, երբ կպարզվի, որ երեխաները մոռացել են որևէ բան, կամ բոլորովին չգիտեն, անհրաժեշտ է կրկնել կամ նորից անցնել այն, ինչ որ պահանջում է տարրական դպրոցի 4-րդ դասարանի կուրսը (տես՝ Քերականության ուսուցումը տարրական դպրոցում):

Բայի ուսուցմանը ձեռնարկելիս պետք է նկատի ունենալ, որ 6-րդ դասարանում հայերեն բայի խոնարհման բոլոր առանձնահատկությունները պետք է սովորեցնել: Երեխաների համար նորություն են այս դասարանում դերբայները, սահմանական եղանակի ժամանակները, ըղձական, պայմանական և հարկադրական եղանակները, ապա նաև բայի ժխտական խոնարհման ուսուցումը, սոսկածանցավոր և կերպածանցավոր բայերի խոնարհումը, ապա՝ նաև սեռերը: Դերբայների ուսուցումը կատարելու համար անհրաժեշտ է կրկնել և բացատրել, նախ՝ բայի սահմանումը: Բայի սահմանումը պետք է հետևյալ կերպ տալ. Բայ են կոչվում այն բառերը, որոնք ցույց են տալիս առարկայի մի բան անելու կամ լինելու գաղափարը:

Բայի սահմանումը զուգադիպում է, ավելի ճիշտ նույնն է անորոշ դերբայի սահմանման հետ, քանի որ անորոշ դերբայը արտահայտում է բայի ընդհանուր գաղափարը. օրինակ՝ գրել նշանակում է գրելու գործողությունը կատարել ընդհանրապես, կարդալ նշանակում է կարդալու գործողությունը կատարել ընդհանրապես։ Մինչդեռ բայի դիմավոր ձևերը ցույց են տալիս թե գործողության կատարումը ընդհանրապես, թե նաև գործողության կատարման կերպը, եղանակը, ժամանակը և դեմքը։ Որոշ դերբայները ցույց են տալիս միայն ժամանակ և կերպ։ Ահա թե ինչու բացի անորոշ դերբայից, բայի մնացած ձևերը համարում ենք բայի փոփոխված ձևեր, իսկ անորոշ դերբայը համարում ենք բայի սկզբնական ձևը։ Բայն ասելիս սովորաբար ասում ենք նրա անորոշ դերբայական ձևը։ Բայի հասկացողությունը ֆորմալ քերականության մեջ տարբեր է եղել։ «Բայ» ասելով հասկացվել է բայի դիմավոր ձևը, բայական ստորոգյալը, որի հետևանքով և բայի մնացած ձևերը դուրս են մնացել և կցկցման միջոցով դասվել այս կամ այն խոսքի մասի մեջ (անորոշ դերբայը համարվել է գոյական. անկատար, վաղակատար և այլն դերբայները համարվել են ածական)։ Այս դեպքում բայի հասկացողությունը կապվում է ձևի հետ և ոչ այն իմաստի հետ, որով բայը իբրև բառական քերականական կատեգորիա տարբերվում է մյուս խոսքի մասերից։

Ուսուցման ժամանակ անորոշ դերբայի սահմանումը տալով հիշեցվում է, որ բայի և անորոշ դերբայի սահմանումը նույնն է, քանի որ անորոշ դերբայի նշանակությունը բայի ցույց տված գործելու կամ լինելու գաղափարն արտահայտելու մեջ է, դրանից դուրս անորոշ դերբայն ուրիշ պաշտոն և նշանակություն չունի։

Սահմանումից հետո անհրաժեշտ է աշակերտների օգնությամբ գրատախտակին գրել անորոշ դերբայի մի շարք օրինակներ և ցույց տալ միաժամանակ անորոշ դերբայի վերջավորությունները՝ ել, ալ. օրինակ՝ կարդալ, գնալ, մնալ, գրել, վազել, փորձել, լսել և այլն։

Օրինակներն ընտրելիս անհրաժեշտ է նկատի ունենալ, որ առայժմ կատարվելու չէ կանոնավոր բայերի խոնարհման ուսուցումը, ուստի գրատախտակին պետք է գրել կանոնավոր բա-

յեր (չպետք է լինեն նաև ածանցավոր բայեր, թեև աշակերտները կարող են ասել նաև անկանոն ու ածանցավոր բայեր)։

Դրանից հետո պետք է գաղափար տալ բայի երկու հիմնական ձևերի մասին՝ դերբայական և եղանակայինի։ Դրա համար աշակերտներից մեկը գրատախտակին խոնարհում է որևէ բայ ներկա ժամանակով և անցյալ կատարյալ ժամանակով. օրինակ՝

Ներկա	Անցյալ կատարյալ
գրում եմ	գրեցի
գրում ես	գրեցիր
գրում է	գրեց
գրում ենք	գրեցինք
գրում եք	գրեցիք
գրում են	գրեցին

Պետք է համեմատել այս երկու ժամանակները։ Աշակերտները անցյալ կատարյալը չգիտեն, նրանք գիտեն, որ դա անցյալ է, բայց անցյալ ժամանակների մանրամասնությունը չգիտեն, ուստի համեմատելու ժամանակ պետք է այդ կոչել անցյալ։ Աշակերտների ուշադրությունը հրավիրելով ներկայի վրա՝ ցույց է տրվում, թե մեր խոնարհվող բայը, տվյալ դեպքում գրել բայը, ներկայում բոլոր դեմքերով անփոփոխ ձևով լինում է գրումը, մինչդեռ անցյալ ժամանակում բայի վերջավորությունները փոփոխվում են (ի, իր, ինք, իք, ին)։ Այդ համեմատությունից պետք է եզրակացնել, որ խոնարհման մեջ բայը լինում է երկու ձևով՝ մեկը անդեմ, որ կոչվում է դերբայական ձև, կամ դերբայ, մյուսը վերջավորությունները փոփոխող կամ դիմավոր ձևով, որ կոչվում է եղանակային ձև կամ դիմավոր ձև։

Հաջորդ օրինակն էլ բերելով՝ պետք է ամրացնել այս ըմբռնումը. օրինակ՝

գրել եմ	գրել ենք	գրեցի	գրեցինք
գրել ես	գրել եք	գրեցիր	գրեցիք
գրել է	գրել են	գրեց	գրեցին

Որպեսզի շփոթություն չլինի, անհրաժեշտ է աշակերտների ուշադրությունը դարձնել եմ, ես, է, ենք, եք, են ձևերի վրա և հասկացնել, որ դրանք խոնարհվող բայի օրգանական մասը չեն կազմում, որ դրանք մի ուրիշ բայի ձևերն են, որ կարող են

նաև գոյականի, ածականի, թվականի և այլ խոսքի մասերի հետ գործածվել (Յես աշակերտ եմ։ Խնձորը կարմիր է։ Մեր աշակերտների թիվը 35 է և այլն)։ Պետք է ասել, վոր այդ բայը կոչվում է օժանդակ բայ, վորովհետև օժանդակում է դերբային՝ դեմք, թիվ ցույց տալու, իսկ մյուս խոսքի մասերին՝ ստորոգյալ լինելու (հիշիր բաղադրյալ ստորոգյալը)։ Ուրեմն օժանդակ բայը վորոշ դերբայների հետ միասին կազմում է յեղանակային ձև։

Յերբ աշակերտները կըմբռնեն դերբայ, և յեղանակային ձև, հասկացողությունները, անհրաժեշտ է մի հատված ընտրել դասագրքից, բայց այնպիսին, վոր ունենա դերբայական և յեղանակային ձևեր, տալ աշակերտներին արտագրելու և այդ հատվածի տակը յերկու սյունակով գրելու դերբայներն առանձին և յեղանակային ձևերն առանձին. օրինակ՝

Դերբայներ	Յեղանակային ձևեր
գնում	տեսա
լռում	գրելու յեմ
տեսնում և այլն.	լսեցի
	կգնամ և այլն։

Այդ վարժությունը պետք է կրկնել այնքան, մինչև աշակերտները լավ հասկանան, թե ինչ է դերբայը, վո՞րն է բայի յեղանակային ձևը։ Յերբ այս նպատակն իրագործված է, այնուհետև պետք է անցնել դերբայների ուսուցմանը։

Անորոշ դերբայի ուսուցումը

Անորոշ դերբայի հետ աշակերտներն արդեն ծանոթ են բայի ուսուցումն սկսելու մոմենտից. անհրաժեշտ է, վոր ուսուցիչը նորից կրկնի անորոշ դերբայի սահմանումը և խորացնի ուսումնասիրությունը։

Անորոշ դերբայի սահմանումը տալով, ուսուցիչը օրինակներ է գրում գրատախտակին յերկու շարքով. առաջին շարքում գրում՝ «ե» խոնարհման բայերի օրինակներ, յերկրորդ շարքում՝ «ա» խոնարհման բայերի օրինակներ։ Ուշադրություն հրավիրելով անորոշ դերբայի վերջավորության վրա, ուսուցիչը նկատել է տալիս, վոր առաջին խոնարհումն ունի ել վերջավորություն, յերկրորդ խոնարհումը՝ ալ վերջավորություն։

Դիտել տալով այդ վերջավորությունները, անհրաժեշտ է

նշել, վոր անորոշ դերբայում այդ վերջավորությունների մեջ «լ»-ն ընդհանուր է, տարբերությունը ձայնավորի մեջ է. առաջինն ունի լ-ին նախորդող ե ձայնավոր, իսկ յերկրորդ խոնարհումը՝ ա ձայնավոր։ Այս ձայնավորները պետք է կոչել խոնարհիչներ, բացատրելով, վոր այդ տարբերությունը վոչ միայն անորոշ դերբայի մեջ է, այլ և մի շարք այլ ժամանակներում և յեղանակներում։ Բոլոր այն բայերը, վորոնց խոնարհիչը անորոշ դերբայում «ե» յե, կոչվում են ե խոնարհման բայեր, իսկ այն բայերը, վորոնց խոնարհիչը «ա» յե, կոչվում են ա խոնարհման բայեր։ Ամեն մի բայի խոնարհումը վորոշելու համար վերցվում է բայի անորոշ դերբայական ձևը։

Ուսումնասիրելով անորոշ դերբայի այս ձևական կողմերը (իմաստի մասին խոսված է վերևում), անհրաժեշտ է նշել նաև այդ դերբայի պաշտոնը նախադասության մեջ։ Վերցնելով մի շարք օրինակներ կարելի յե ցույց տալ, վոր անորոշ դերբայը նախադասության մեջ լինում է յենթակա (Կարդալը զարգացնում է մարդու միտքը), լինում է ստորոգյալ (Այդ լավ կարդալ չե), լինում է լրացում (Յես ցանկանում եմ կարդալ)։

Մի քանի բայերի անորոշ դերբայական ձևը գործածելով նախադասության մեջ՝ աշակերտներն իրենք կսովորեն և կհասկանան, թե անորոշ դերբայը ինչ պաշտոն ունի նախադասության մեջ։

Անկատար դերբայի ուսուցումը

Այնուհետև ուսուցիչը հայտնում է, թե դերբայական յերկրորդ ձևը կոչվում է անկատար դերբայ, վորն ունի ում վերջավորությունը։ Առաջարկելով մի աշակերտի գրատախտակի վրա խոնարհել գրել և կարդալ բայերը, ուսուցիչը ուշադրություն է հրավիրում գրում և կարդում անփոփոխ բայական ձևերի վրա և ասում, թե դրանք գրել և կարդալ բայի անկատար դերբայներն են։

Գրում և կարդում դերբայների իմաստը այն է, վոր նրանք ցույց են տալիս սկսված և ընթացքում գտնվող գործողության կատարման գաղափարը. այսինքն՝ գրում նշանակում է գրելու գործողության կատարման ընթացքի մեջ լինել, կարդում նշանակում է կարդալու գործողության կատարման ընթացքի մեջ լինել։ Բացատրելով այդ, պետք է դիտել տալ

վերջավորությունները, անելով, որ ե և ա խոնարհումն այստեղ միմյանցից չեն տարբերվում։ Այնուհետև պետք ե նշել, որ բայի անկատար դերբայական ձևն առանձին չի գործածվում։ Նախադասության մեջ նա գործ ե ածվում միայն օժանդակ կոչվող բայի օգնությամբ (եմ, ես, ե և այլն) և լինում ե միմիայն ստորոգյալ։

Դրանից հետո պետք ե մի հատված ընտրել, որտեղ անկատար դերբայներն առատ են, առաջարկել արտագրել այդ հատվածը և ընդգծել անկատար դերբայները։ Կարելի յե տալ նաև հետևյալ վարժությունը․

Գրատախտակին գրել մի սյունակով անորոշ դերբայական ձևեր և առաջարկել՝ արտագրելով այդ սյունակը, յուրաքանչյուր բայի դիմաց գրել նրա անկատար ձևը։

Անհրաժեշտ ե նշել, որ անկատար դերբայը ունենում ե նաև մի յերկրորդ ձև ելիս կամ ալիս վերջավորությամբ (գրելիս և կարդալիս)։ Այդ ձևը նույնպես ցույց ե տալիս ընթացքում գտնվող գործողության կատարման գաղափարը, միայն տարբերվում ե մյուս ձևից նրանով, որ օժանդակ բայի հետ միասին ստորոգյալ չի կազմում (գնալիս եմ գրելիս եմ ձևեր չունենք)։ Անկատար դերբայի այս ձևը նախադասության մեջ լինում ե ստորոգյալի լրացում, ցույց տալով սովորաբար գործողության կատարման ժամանակը․ օրինակ՝ դպրոց գնալիս հանդիպեցի ուսուցչիս։

Այս նախադասության մեջ գնալիս բառն անկատար դերբայ ե և ցույց ե տալիս հանդիպելու ժամանակը, պարագան․ գնալիս բառը ստորոգյալի լրացումն ե։

Ապառնի դերբայի ուսուցումը

Դերբայների յերրորդ տեսակը ապառնի դերբայն ե։ Այդ դերբայը սովորեցնելու համար գրատախտակին պետք ե գրել տալ գրել և կարդալ բայի սահմանական ապառնի ժամանակը․ օրինակ․

կարդալու եմ	գրելու յեմ
կարդալու յես	գրելու յես
կարդալու յե	գրելու յե։

Աշակերտների ուշադրությունը պետք ե հրավիրել չփոփոխվող գրելու և կարդալու ձևերի վրա, ընդգծել տալ գրատախտակին

և ասել, որ այդ ձևերը կոչվում են ապառնի դերբայներ, ապա բացատրել, որ ապառնի դերբայը ցույց ե տալիս կատարելիք գործողության գաղափարը, և ապա նշել, որ ապառնի դերբայն ունի ու վերջավորություն, որն ավելանում ե անորոշ դերբայի վրա․ ուստի ե և ա խոնարհման ապառնի դերբայների տարբերությունը մնում են խոնարհիչները։ Յուրաքանչյուր բայի ապառնի դերբայը կազմելու համար անորոշ դերբային պետք ե ավելացնել ու վերջավորությունը։

Դրանից հետո պետք ե նշել, որ ապառնի դերբայը նախադասության մեջ յերկու պաշտոն ե կատարում՝ օժանդակ բայի օգնությամբ ստորոգյալ ե դառնում, իսկ առանձին գործածվելիս լինում ե ստորոգյալի լրացում, ցույց տալով կատարվող գործողության նպատակը, օրինակ՝ Աշակերտը ամբողջ տարին սովորելու յե, միայն ամառը գնալու յե լագեր հանգստանալու։ Այս նախադասության մեջ սովորելու յե և «գնալու յե» ստորոգյալներ են, իսկ հանգստանալու բառը ցույց ե տալիս լագեր գնալու գործողության նպատակը։

Դերբայի ուսուցումը կատարելուց հետո անպայման պետք ե վարժություն կատարել․ պետք ե ընտրել մի այնպիսի հատված, որի մեջ առատ են ապառնի դերբայները, արտագրել տալ՝ հրահանգելով ընդգծել ապառնի դերբայները։ Յերկրորդ տիպի վարժությունը պետք ե կատարել հետևյալ կերպ՝ տալ բայերի անորոշ դերբայները և հրահանգել աշակերտներին կազմելու նրանց ապառնի դերբայական ձևերը․ օրինակ՝

Անորոշ դերբայ	Ապառնի դերբայ
կարդալ	կարդալու
գրել	գրելու
լսել և այլն․	լսելու և այլն։

Իբրև ամփոփող աշխատանք պետք ե կազմել տալ դերբայների յերեք սյունակ հետևյալ օրինակով․

Անորոշ դերբայ	Անկատար դերբ.	Ապառնի դերբ.
գրել	գրում	գրելու
լսել	լսում	լսելու
վազել	վազում	վազելու
կարդալ	կարդում	կարդալու
մնալ և այլն․	մնում և այլն․	մնալու և այլն։

Վաղակատար դերբայի ուսուցումը

Չորրորդ դերբայը, ըստ ուսուցման կարգի, վաղակատար դերբայն է։ Այս դերբայի ուսուցումը դժվարանում է նրանով, որ ե խոնարհման կանոնավոր բայերի անորոշ ու վաղակատար դերբայները նման են։ Այս մոմենտը պետք է հաշվի առնել ուսուցման ընթացքում։

Նախորդ դերբայների ուսուցման նմանողության կարգով այս դերբայն էլ ուսուցում ենք ստորոգյալ կազմելու ոգնությամբ։ Ուսուցիչը գրատախտակին գրել է տալիս ել և ալ խոնարհման բայերի վաղակատար ժամանակները. օրինակ՝

գրել եմ	կարդացել եմ
գրել ես	կարդացել ես
գրել է	կարդացել է
գրել ենք և այլն.	կարդացել ենք և այլն։

Ուշադրություն հրավիրելով գրել և կարդացել ձևերի վրա, նշվում է, թե սրանք դերբայական ձևեր են, որ կոչվում են վաղակատար դերբայ։ Այդպես են կոչվում, որովհետև ցույց են տալիս անցյալում կատարված գործողության գաղափար (գրել, կարդացել)։ Այս համեմատությունը տալուց հետո նշվում է, թե ել և ալ խոնարհման բայերի վաղակատար դերբայական վերջավորությունները միմյանցից տարբերվում են։ Ընդգծելով վերջավորությունները, ասվում է, թե ալ խոնարհման բայերի վաղակատար դերբայի վերջավորությունը նման է անորոշ դերբային (ել), իսկ ալ խոնարհման բայերի վաղակատար դերբայի վերջավորությունն է ացել (կարդալ—կարդացել, մնալ—մնացել, գնալ—գնացել և այլն)։ Պետք է բացատրել, որ վաղակատար դերբայն անկախ չի գործածվում, նա էլ, անկատար դերբայի նման, օժանդակ բայի օգնությամբ է միայն դառնում ստորոգյալ (գրել եմ, կարդացել եմ)։

Ուսուցումը պետք է վերջացնել վարժությամբ, ընտրելով վաղակատար դերբայով հարուստ տեքստեր և հրահանգելով աշակերտներին արտագրել և ընդգծել վաղակատար դերբայները։ Այդ վարժությունը պետք է կատարել մի քանի հատվածների վրա, որպեսզի աշակերտների հիշողության մեջ լավ ամրանա այդ դերբայը։ Դրանից հետո պետք է տալ անորոշ դերբայների մի շարք և հանձնարարել կազմել նրանց վաղակատար դերբայը,

վերցնելով անպայման կանոնավոր բայեր. ըստ որում այդ շարքում պետք է լինեն և ե և ա խոնարհման բայեր. օրինակ՝

Անորոշ դերբայ	Վաղակատար դերբայ
ծայրել	ծայրել
պահել	պահել
կարդալ	կարդացել
մնալ և այլն.	մնացել և այլն։

Կարելի չէ տալ նույն բայերի անկատար դերբայական ձևերը, հանձնարարելով կազմել ապառնի և վաղակատար դերբայները։ Նույնպես և կարելի չէ տալ ապառնի դերբայական ձևերը և հանձնարարել կազմելու անկատար և վաղակատար դերբայական ձևերը և այլն։ ...

Հարակատար դերբայի ուսուցումը

Դերբայական հինգերորդ ձևը, որը հաջորդաբար պետք է ուսուցանել, դա հարակատար դերբայն է։ Այդ դերբայը նույնպես ցույց է տալիս անցյալում կատարված գործողության գաղափար, սակայն վաղակատար դերբայից տարբերվում է նրանով, որ այս դերբայի մեջ զգացվում է կատարված գործողության տևելը մինչև որևէ ժամանակակետ, որն ընդունվում է իբրև ներկա. օրինակ՝

Գնա ծնիր։ Ցես արդեն ծնել եմ (նշանակում է անցյալում գործողությունը կատարվել է)։

—Արմիկին ասա, թող գնա քնի։

—Նա արդեն քնած է։

Բնած ձևը ցույց է տալիս, թե գործողությունը կատարված է և հարատևում է մինչև խոսողի ներկան, մինչդեռ ծնել ձևի մեջ հասկացվեց, որ անցյալում գործողությունն սկսվել է և անցյալում էլ վերջացել։

Այս տարբերությունը բացատրելուց հետո, սովորողների ուշադրությունը պետք է դարձնել հարակատար դերբայի վերջավորության վրա, ընդգծելով և ցույց տալով, թե ե խոնարհման բայերի հարակատար դերբայի վերջավորությունն է ած (ծնած, գրած), իսկ ա խոնարհման բայերի վերջավորությունն է ացած (կարդացած, մնացած)։

Դրանից հետո պետք է նշել, որ հարակատար դերբայը նախադասության մեջ յերեք տեսակ պաշտոն կարող է ունենալ.

ա) Հարակատար դերբայը *ժամանակ բայի օգնությամբ ոճախտագատության մեջ լինում է ստորոգյալ. օրինակ՝* Բնած են բերդի և զորքեր և՛ տեր *(Հ. Թ.)*: Բնած են—*ստորոգյալ*:

բ) Հարակատար դերբայը կարող է լինել գոյականի լրացում. *օրինակ՝* Բնած մարդուն զգուշությամբ արթնացրու:

Բնած—լրացում է (մարդ գոյականի):

գ) Հարակատար դերբայը *կարող է լինել նաև ենթակա. օրինակ՝*

Քնածն արթնացավ, արթունը վռտի կանգնեց:

Քնածն—*ենթակա (արթնացավ ստորոգյալի)*:

Այս դերբայի շուրջը նույնպես պետք է վարժություն կատարել: Նախ՝ ընտրելով հարակատար դերբայով հարուստ մի հատված, աշակերտներին պետք է հրահանգել, որ արտագրեն այդ հատվածը և ընդգծեն հարակատար դերբայական ձևերը: Այդ վարժության միջոցով ուսուցչի համար պարզվում է, թե աշակերտները որքան են յուրացրել այս դերբայը:

Երկրորդ վարժությունը պետք է կատարել հետևյալ կերպ.

Տալ հարակատար դերբայով հարուստ մի հատված, հրահանգելով, որ աշակերտներն արտագրեն հարակատար դերբայով գործածված ձևերը, յուրաքանչյուր անգամ նշելով, թե ինչ պաշտոն ունի այդ դերբայը նախադասության մեջ:

Ապա՝ տալ անորոշ դերբայով բայաշարք և առաջարկել կազմել նրա հարակատար դերբայները, նույնը և՝ տալ վաղակատար կամ անկատար դերբայական ձևերով բայերի շարք, առաջարկելով կազմել նրա հարակատար դերբայական ձևերը: Ամենավերջին վարժությունը, իբրև ամփոփիչ վարժություն, այն կլինի, որ տրվի անորոշ դերբայական ձևերը հանձնարարելով կազմել դրանց մինչայժմ սովորած բոլոր դերբայական ձևերը.

օրինակ՝

Անորոշ դերբայ	Հարակատար դերբայ	Վաղակատար դերբայ
գրել	գրած	գրել
նստել	նստած	նստել
մնալ	մնացած	մնացել *և այլն*:

Ենթակայական դերբայի ուսուցումը

Ենթակայական դերբայի ուսուցումը կատարվում է ձևի վրա ուշադրություն հրավիրելով: Դրա հետ միաժամանակ պետք է բացատրել աշակերտներին, որ ենթակայական դերբայը

ցույց է տալիս գործողություն կատարող անձը կամ գործողությունը կատարող անձի հատկանիշը և ունի ող վերջավորություն, բերելով հետևյալ օրինակները՝ լող, գրող, մոտեցող, ներացող, անցնող *և այլն, ուշադրություն է հրավիրվում ող վերջավորության վրա: Այնուհետև նախադասությունների միջոցով ուսուցվում է, թե ենթակայական դերբայը նախադասության մեջ կարող է լինել ենթակա (*Դաս ՍՈՎՈՐՈՂԸ ջանասեր կըլինի*) կամ լրացում (օրինակ՝* Դաս ՍՈՎՈՐՈՂ աշակերտը ջանասեր կլինի*) և կամ ժամանակ բայի հետ միասին՝ ստորոգյալ (օրինակ՝* Արմիկը լավ ՍՈՎՈՐՈՂ է*): Պետք է նշել, որ ենթակայական դերբայը արտահայտում է հիմնականում գործողության կամ վիճակի հատկացողությունը, այսինքն իր մեջ բայի հատկություն ունի, բայց դրա հետ միասին նա համատեղում է նաև ածականի հատկություն (սովորող աշակերտ) և գոյականի հատկություն (հայ գրող): Ենթակայական դերբայի ուսուցումը խորացնելու համար պետք է կատարել նույնանման վարժություններ, ինչ որ մյուս դերբայների ուսուցման ժամանակ:*

Ըղձական դերբայի ուսուցումը

Ըղձական կամ ժխտական դերբայը գործ է ածվում պայմանական եղանակի ժխտական խոնարհման մեջ, ուստի շատերի աչքից իբրև դերբայ վրիպում է: Նույնիսկ շատ շատերը պնդում են, թե հայերենը չունի այդպիսի դերբայ: Ցեթե դերբայ կոչվում է բայի անդեմ ձևը, այսինքն այն ձևը, որ դեմք, թիվ ցույց չի տալիս, ապա ինչպես պիտի կոչենք հետևյալ խոնարհման անփոփոխ մասը.

չեմ գրի	*չեյի* գրի
չես գրի	*չեյիր* գրի
չի գրի	*չէր* գրի
չենք գրի	*չեյինք* գրի, *չէք* գրի
չեք գրի	*չեյիք* գրի
չեն գրի	*չեյին* գրի
չեմ կարդա	*չեյի* կարդա
չես կարդա	*չեյիր* կարդա
չի կարդա	*չէր* կարդա
չենք կարդա	*չեյինք* կարդա
չեք կարդա	*չեյիք* կարդա
չեն կարդա	*չեյին* կարդա

Այս աղյուսակից հասկանելի յե դառնում, վոր գրի և կարդա բառերը դերբայներ են, քանի վոր, գործածվելով պայմանական յեղանակի յեզակի և հոգնակի թվի բոլոր դեմքերի հետ, մնում են անփոփոխ:

Շատերը շփոթում են գրի և կարդա դերբայները ըղձականի յերրորդ դեմքի գրի և կարդա ձևերի հետ, (գրեմ, գրես, գրի. կարդամ, կարդաս, կարդա): Սակայն պետք նկատի ունենալ, վոր թե իրենց նշանակությամբ և թե իրենց ծագումով սրանք տարբեր ձևեր են: Գրի և կարդա դերբայական ձևերը ցույց են տալիս պայմանական կամ ըղձական իմաստով կատարվելիք գործողության գաղափարը և ծագել են գրել (չեմ գրել), կարդալ (չեմ կարդալ) անորոշ դերբայներից լ վերջավորության անկումով: Մինչդեռ ըղձական ապառնիի 3-րդ դեմքի գրի և կարդա (նա գրի, նա կարդա) ձևերը ցույց են տալիս 3-րդ դեմքի կատարելիք գործողությունը, վորը ըղձալի կամ ցանկալի յե: Գրի ձևի հին ձևն ե գրէ:

Այս դերբայի ուսուցման համար պետք ե վերցնել պայմանական յեղանակի ժխտական խոնարհման վերևում գրված աղյուսակը, ցույց տալ, վոր գրի և կարդա ձևերը անփոփոխ ձևեր են, հետևաբար դերբայներ են և դրանով վերջացնել ուսուցումը, կատարելով մի շարք գրավոր և բանավոր վարժություններ:

Կարելի յե տալ առանձին բայեր, բայերի սյունակ և առաջարկել կազմել նրանց ըղձական դերբայը և կամ՝ այդ դերբայով հարուստ մի հատված տալ, վոր աշակերտները արտագրեն և ընդգծեն և կամ հատվածն արտագրելուց հետո հատվածի տակ արտագրեն այս դերբայները:

Վորպես յեզրափակիչ աշխատանք անհրաժեշտ ե մի յերկու-յերեք դասում ընդհանուր վարժություն կատարել՝ կամ տալով բայերի անորոշ դերբայական ձևը՝ առաջարկել կազմել նրանց մյուս դերբայական ձևերը, և կամ՝ հատվածներ ընտրել, վորոնց մեջ կան զանազան դերբայներ, արտագրելով հատվածը կազմել տալ այդ դերբայների աղյուսակը հետևյալ ձևով.

ԴԵՐԲԱՅՆԵՐ

Անորոշ	Անկատար	Ապառնի	Վաղակատար	Հարակատար	Ենթակայական	Ըղձական
վազել	վազում	վազելու	վազել	վազած	վազող	վազի
հոգալ	հոգում	հոգալու	հոգացել	հոգացած	հոգացող	հոգա

Այս վարժությունը թե ուսուցման նպատակ ունի և թե ստուգողական. պետք ե այդ վարժությունները կատարել այնքան, մինչև ուսուցիչը համոզվի, վոր աշակերտները բոլոր դերբայները լավ յուրացրել են, արագ ճանաչում են և ամիջապես մի ձևը փոխարինում են մյուսով, յուրաքանչյուրի սահմանումը գիտեն և յուրաքանչյուրի արտահայտած մասը լավ հասկանում են: Դրանից հետո պետք ե անցնել բայերի յեղանակային ձևերի ուսուցմանը:

Յեղանակային ձևերի ուսուցումը

Թեև յեղանակային ձևի մասին արդեն գաղափար տրված ե, բայց ավելորդ չի լինի մի անգամ ևս կրկնել: Այդ նպատակի համար պետք ե վերցնել մի յերեք դերբայական ձև և մի յերեք յեղանակային ձև ու համեմատություն կատարել. որինակ՝

գրում	գրեցի
կարդացել	կարդաս
հեռացած	կհեռանա

Այս ձևերի համեմատությունը պարզում ե, վոր առաջին սյունակի բայերը արտահայտում են գործողության ընդհանուր իմաստը, առանց նշելու դեմքը, թիվը կամ կատարվելու յեղանակը, իսկ յերկրորդ սյունակի բայերը ցույց են տալիս վոչ միայն գործողության կատարման այդ ընդհանուր իմաստը, այլ և դեմքը (կարդացի—յես, կարդաս—դու, կհեռանա—նա), ինչպես և գործողության կատարման յեղանակը (գրեցի—գործողություն, վորը ստույգ կատարվել ե, կարդաս—գործողություն, վոր ցանկալի յե թե կատարվի, կհեռանա—գործողություն, վոր վորոշ պայմանում կամ յենթադրությամբ կկատարվի):

Ահա այս համեմատությունը ցայտուն կերպով կդրսևորի դերբայական ձևի և յեղանակային ձևի տարբերությունը, վորից հետո ուսուցիչը կարող ե հանել յեզրակացություն, թե՝ բայերի յեղանակային ձևը ցույց ե տալիս գործողության կատարումը, դեմքը, թիվը, ժամանակը և յեղանակը:

Դեմքի ուսուցման վրա յերկար կանգ առնելու կարիք չկա, քանի

վոր աշակերտները դեռ յերրորդ դասարանից գիտեն, վոր դեմքերը յերեքն են՝ առաջին, յերկրորդ և յերրորդ։ Յեթե աշակերտներին այդ հայտնի չէ, անհրաժեշտ է տարրական դպրոցի պրիոմներով կատարել դեմքերի ուսուցումը (տես՝ Տարրական դպրոցի քերականության ուսուցումը)։ Նույնը և ժամանակի հասկացողության ուսուցումը։ Աշակերտների համար այս դասարանում նորություն է ներկայացնում յեղանակի հասկացողությունը, ուստի սրա ուսուցման վրա պետք է շատ կանգ առնել։

Բերելով մի քանի որինակ և դիտել տալով այդ որինակները, պետք է հանել համապատասխան յեզրակացություն. որինակ՝

կարդացի	կարդա	կարդամ	կկարդամ	պիտի	կարդամ
գրեցի	գրիր	գրեմ	կգրեմ	պիտի	գրեմ
խոսել է	խոսիր	խոսեմ	կխոսեմ	պիտի	խոսեմ
կանչելու յեմ	կանչիր	կանչեյի	կկանչեյի	պիտի	կանչեյի
վերցնում եմ	վերցրու	վերցնեմ	կվերցնեյի	պիտի	վերցնեյի

Համեմատելով այդ սյունակները, նկատում ենք, վոր բայերը առաջին սյունակում ցույց են տալիս կամ ստույգ կատարված գործողություն, կամ ստույգ կատարվելիք գործողություն (կանչելու յեմ), կամ ստույգ կատարվող գործողություն (վերցնում եմ)։

Յերկրորդ սյունակում բայերը ցույց են տալիս գործողությունը կատարելու հրաման։

Յերրորդ սյունակում ցույց են տալիս գործողություն, վորի կատարումը ըղձալի յե, ցանկալի յե (այս գիրքը կարդամ), կամ վորի կատարումը ցանկալի յեր անցյալում (Յերանի նրան կանչեյին։ Վերցնեյի գիրքը, դնեյի սեղանին, լավ կլիներ)։

Չորրորդ սյունակի բայերը ցույց են տալիս, վոր գործողությունը կատարվելու յե կամ կկատարվի վորոշ պայմանով, կամ յենթադրությամբ (Յեթե գիրք ստանամ, կկարդամ։ Յեթե գիտենայի տանն եյիր, կկանչեյի քեզ)։

Հինգերորդ սյունակի բայերը ցույց են տալիս, վոր գործողությունը պիտի կատարվի, կամ պիտի կատարվեր հարկադրաբար (Յես պիտի գրեմ։ Յես պիտի կանչեյի քեզ)։

Հետևաբար բայի ցույց տված գործողության կատարումը կարող է լինել 5 յեղանակով.

առաջինը՝ ստույգ կատարվող, վոր կոչում ենք սահմանական յեղանակ,

յերկրորդը՝ հրամանով կատարվող, վոր կոչում ենք հրամայական յեղանակ,

յերրորդը՝ ըղձանքով կատարվող կամ յերբ գործողության կատարումը ցանկալի յե, վոր կոչում ենք ըղձական յեղանակ,

չորրորդը՝ պայմանով կատարվելիք գործողություն, վոր կոչում ենք պայմանական յեղանակ և հինգերորդը՝ հարկադրաբար կատարվելիք գործողություն, վոր կոչում ենք հարկադրական յեղանակ։

Յերբ յեղանակների հասկացողության ուսուցումը կատարվում է, և ուսուցիչը զգում է, վոր աշակերտները հասկացել են յեղանակի գաղափարը, անհրաժեշտ է վարժություն կատարել, թե՛ սովորածն ամրացնելու նպատակով և թե՛ ստուգելու նպատակով։ Դրա համար ընտրվում է տարբեր յեղանակի բայեր պարունակող մի հատված և հանձնարարվում արտագրել յուրաքանչյուր յեղանակային ձևի բայը և վորոշել, թե վոր յեղանակին է պատկանում. որինակ՝

Նազոն վերմակի ծայրերը ներս կոխեց կողքերից, վոր բաց տեղ չմնա։

—Ուզում ես, մի լենք էլ ծածկեմ,—ասաց։

—Ծածկիր։

Ներս կոխեց—սահմանական յեղանակի բայ։

Ուզում ես—սահմանական յեղանակի բայ։

Ծածկեմ—ըղձական յեղանակի բայ։

Ծածկիր—հրամայական յեղանակի բայ։

Այս աշխատանքը կատարելուց հետո ուսուցիչն ապահով կերպով կարող է ձեռնարկել սահմանական յեղանակի ուսուցմանը։

Սահմանական յեղանակի ուսուցումը

Սահմանական յեղանակը սովորեցնելուց առաջ պետք է նշել, վոր թեև ժամանակները հիմնականում յերեքն են, բայց իրենց մանրամասնության մեջ ունեն վորոշ տարբերություններ. որինակ՝ յերեկը այսորվա համեմատությամբ անցյալ է, իսկ նախանցյալ որը այսորվա հա-

մեմատությամբ վաղ անցյալ ու է, իսկ ցերեկվա համեմատությամբ միայն անցյալ: Նույնպես և վաղը այսօրվա համեմատությամբ ապառնի չէ, իսկ ցերեկը նախանցյալ օրվա համեմատությամբ ապառնի չէր: Հետևաբար անցյալները լինում են մի քանի տեսակ, ինչպես և ապառնին լինում է մի քանի տեսակ: Հայերենում միայն ներկան մի տեսակ ունի: Ահա այդ նկատի առնելով վորոշում ենք, վոր հայերենի սահմանական յեղանակը ունի կամ ունենում է 9 ժամանակ: Այդ ժամանակները առանձին-առանձին անուններ ունեն: Յերբ այդ հասկացողությունն էլ տրվում է, դրանից հետո սկսվում է սահմանական յեղանակի ուղղակի ուսուցումը:

Բերվում են հետևյալ որինակները.

գրում եմ	գրելու չեմ
գրում ես	գրելու չես
գրում է	գրելու չէ

Աշակերտների ուշադրությունը դարձնելով խոնարհման այս ձևերի վրա, նշվում է, թե այստեղ խոնարհումը բաղկացած է յերկու հիմնական մասերից, մեկը՝ խոնարհվող դերբայից (գրում, գրելու), յերկրորդը՝ եմ, ես, է, ենք, եք, են, ապա՝ եյի եյիր; եր, եյինք, եյիք, եյին ձևերից, վորոնք կոչվում են օժանդակ բայի ձևեր: Միայն՝ եմ, ես, է, ենք, եք, են կոչվում են օժանդակ բայի ներկա, իսկ եյի, եյիր, եր, եյինք, եյիք, եյին կոչվում են օժանդակ բայի անցյալ: Հետևաբար խոնարհումը կազմված է խոնարհվող բայի դերբայից և օժանդակ բայի կամ ներկայի կամ անցյալի ձևերից: Ուրեմն՝ սահմանական յեղանակի ժամանակներ կազմելը խիստ հեշտանում է, քանի վոր յեթե գիտենք դերբայը, ապա օժանդակ բայի ներկայով կամ անցյալով կարող ենք խոնարհում կազմել. որինակ՝ ունենք գրել դերբայը: Վորպեսզի խոնարհում կազմենք, պետք է ավելացնենք օժանդակ բայի ներկան, վոր կդառնա՝ գրել եմ, գրել ես, գրել է և այլն, և կամ պիտի ավելացնենք օժանդակ բայի անցյալը, վորից կստացվի՝ գրել եյի, գրել եյիր, գրել եր և այլն: Նույնը և գրած դերբայի օգնությամբ (գրած եյի, գրած եյիր և այլն, կամ՝ գրած եմ, գրած ես

և այլն: Նույնը և գրում դերբայի միջոցով. որինակ՝ գրում եյի գրում եյիր և այլն, կամ՝ գրում եմ, գրում ես և այլն:

Յերբ աշակերտը կհասկանա, վոր դերբայի և օժանդակ բայի համատեղ գործածությունը խոնարհում է կազմում, նրա համար խիստ կհեշտանա սահմանական յեղանակի խոնարհում սովորելը: Այս ըմբռնումը տալուց հետո անհրաժեշտ է վարժություն կատարել տեքստի վրա: Այդ վարժության նպատակը պետք է լինի այն, վոր աշակերտը տեքստից դուրս գրի սահմանական յեղանակի խոնարհումը և վորոշի, թե ինչ դերբայից և օժանդակ բայից է կազմված տվյալ ձևը: Դրա համար պետք է արտագրել տալ հատվածը, ապա այդ հատվածի միջից արտագրածի տակը արտագրել տալ սահմանական յեղանակի բայերը և ամեն մի դերբայի վրա գրել անունը, իսկ օժանդակ բայի վրա գրել ժամանակը. որինակ՝

անկատ. ներկ. — անկատար
Կանչում է կրկին կանչում անդադար
Են չքնաղ յերկրի կարոտը անքուն,
հարակ.
Ու թևերն ահա փռած տիրաբար
անկատ. ներկ. — անկատար
Թռչում է հոգիս թռչում դեպի տուն: (Հով. Թում.):

Յեթե այս վարժությունը աշակերտը կարողանում է կատարել, այնուհետև շատ հեշտ է սահմանական յեղանակի վորոշ ժամանակները սովորել: Դրա համար ուսուցիչը ուղղակի ասում է, թե սահմանական յեղանակը ունի հետևյալ ժամանակները. ներկա, անցյալ անկատար, ապառնի, անցյալ ապառնի, վաղակատար, անցյալ վաղակատար, հարակատար, անցյալ հարակատար, և անցյալ կատարյալ, վորից հետո հայտնում, թե բոլոր ժամանակները, բացի անցյալ կատարյալից, կազմվում են դերբայով և օժանդակ բայով և կոչվում բաղադրյալ ժամանակ, վորովհետև բաղադրված են դերբայից և օժանդակ բայից, իսկ անցյալ կատարյալը կոչվում է պարզ ժամանակ, վորովհետև դերբայով չի կազմվում, այլ միայն բայի խոնարհված ձևերով:

Բերելով խոնարհման որինակ, մշակվում է ներկա ժամանակի հասկացողությունը. որինակ՝

գրում եմ	կարդում եմ
գրում ես	կարդում ես

գրում է	կարդում է
գրում ենք	կարդում ենք
գրում եք	կարդում եք
գրում են	կարդում են

Այս ձևերը ցույց են տալիս, որ գործողությունն սկսվել է և ընթացքի մեջ է հենց այժմ, այս րոպեյիս, ներկայումս, ուստի կոչվում է ներկա ժամանակ, ուրեմն՝ ներկա ժամանակը ցույց է տալիս, որ յենթակայի գործողությունն սկսվել և կատարման ընթացքի մեջ է հենց այս րոպեյիս (գրում եմ, գրում ենք և այլն)։ Յերբ աշակերտները այս աղյուսակի նմանողությամբ կկազմեն մյուս բայերի խոնարհումը, դրանից հետո ուսուցիչը հարցնում է, թե սահմանական յեղանակի ներկա ժամանակը ինչից է կազմված։ Աշակերտներն արդեն գիտեն և ճանաչում են գնում, կարդում ձևերը, որպես անկատար դերբայ, իսկ եմ, ես և այլն, որպես օժանդակ բայաձևեր, հետևաբար հեշտությամբ կպարզեն, որ սահմանական յեղանակի ներկան կազմված է անկատար դերբայից և օժանդակ բայի ներկայից։

Յերբ այդ պարզ կլինի և բոլոր աշակերտները կըմբռնեն, անմիջապես պետք է վարժություն կատարել՝ ջնջել մի հատված, և, արտագրել տալով աշակերտներին, առաջարկել ընդգծել կամ արտագրել սահմանական յեղանակի ներկա ժամանակով գործածված բայերը։

Դրանից հետո պետք է նշել, որ ներկա ժամանակում, ինչպես և բոլոր բաղադրյալ ժամանակներում, օժանդակ բայը կարող է դրվել դերբայից առաջ կամ հետո։ Յեթե առաջ է դրված, օժանդակ բայը կարող է գտնվել դերբայից անմիջապես առաջ կամ ստորոգյալը լրացնող մի շարք բայերից առաջ։ Այդպիսի դեպքում խոնարհումը որոշելու համար պետք է գտնել դերբայը, արտագրել և օժանդակ բայը դնել նրանից հետո, օրինակ՝ Ամպերը դանդաղ ուղտերի նման նոր են ջուր խմած ծովից բարձրանում (Հ. Թ.) Խոնարհվող բայը կլինի՝ բարձրանում են։

Պետք է բացատրել աշակերտներին, որ բաղադրյալ ժամանակների օժանդակ բայը նախադասության մեջ ընկնում է այն բառից հետո, որի վրա յե դրվում տրամաբանական շեշտը։ Օժանդակ բայը լինում է դերբայից հետո այն ժամանակ, յերբ տրամաբանական շեշտը ստորոգյալի վրա յե դրված. օրինակ՝

Աշակերտը գրքերը ձեռքին գնում է տուն (շեշտը ստորոգյալի վրա յե)։

Աշակերտն է տուն գնում գրքերը ձեռքին (շեշտը յենթակայի վրա յե, ուստի օժանդակ բայը յենթակայից հետո յե դրված)։

Աշակերտը տուն է գնում գրքերը ձեռքին (շեշտը «տուն» բառի վրա յե, ուստի օժանդակ բայը դրված է տուն բառից հետո)։

Գրքերը ձեռքին է դպրոց գնում աշակերտը (օժանդակ բայը «ձեռքին» բառից հետո յե, վորովհետև շեշտը գրքերը ձեռքին կապակցության վրա յե)։

Պետք է լավ հիշել, որ այդպիսի դեպքում ստորոգյալը գտնելու համար, որ և միևնույն է, թե խոնարհվող բայը գտնել, օժանդակ բայը վերցվում է իր տեղից և դրվում դերբայից հետո։ Ուստի վերևը բերված բոլոր նախադասությունների մեջ ստորոգյալը կլինի գնում է, որ «գնալ» բայի սահմանական յեղանակի ներկա ժամանակի 3-րդ դեմքով է գործածված։

Այս կանոնի շուրջը պետք է վարժություն կատարել և սովորեցնել աշակերտներին՝ ամեն անգամ կապելու միմյանց հետ դերբայն ու օժանդակ բայը։

Անցյալ անկատարի ուսուցումը

Ներկան լավ սովորելուց հետո աշակերտները շատ շուտով կհասկանան անցյալ անկատարը։ Դրա համար գրատախտակին պետք է գրել տալ օրինակը.

գրում եյի	կարդում եյի
գրում եյիր և այլն.	կարդում եյիր և այլն։

Աշակերտների ուշադրությունը հրավիրելով «գրում եյի» բայի իմաստի վրա, պարզվում է, որ գրում ձևը ցույց է տալիս գործողության կատարման ընթացքի մեջ լինելու գաղափարը, իսկ եյին՝ ցույց է տալիս, որ այս գործողության կատարումը ընթացքի մեջ եր անցյալում, ուստի այդ ժամանակը ցույց է տալիս, որ գործողությունը կատարման ընթացքի մեջ է յեղել անցյալում։ Այս ժամանակի անունը կազմում ենք դերբայի անունից և օժանդակ բայի ժամանակի անունից։ Դերբայի անունն է անկատար, օժանդակ բայի ժամանակն է անցյալ, միասին կկազմվի՝ անցյալ անկատար ժամանակը։ Այդ յերևույթի վրա պետք է դարձնել աշակերտների հատուկ ուշադրությունը և նշել, որ օժանդակ բայի ներկայով կազմված ժամանակները, բացի սահ-

մանական ներկայից, կրում են այն անունը, ինչ վոր դերբայն է, իսկ դերբայով և ոժանդակ բայի անցյալով կազմված ժամանակները կրում են կրկնակի անուն, վորից մեկը դերբայինն է, մյուսն՝ ոժանդակ բայի ժամանակ ցույց տվող անցյալ բառը: Որինակ՝ գրելու յեմ կազմված է ապառնի դերբայով և ոժանդակ բայի ներկայով, հետևաբար կկրի դերբայի անունը, այսինքն կկոչվի ապառնի ժամանակ, իսկ գրելու եյի կազմված է ապառնի դերբայով և ոժանդակ բայի անցյալ ժամանակով, ուստի կկրի կրկնակի անուն՝ դերբայի անունը (ապառնի) և ոժանդակ բայի ժամանակի անունը (անցյալ), վորից կստացվի՝ անցյալ ապառնի: Նույնը և գրել եմ, վոր կլինի վաղակատար ժամանակ, իսկ գրել եյի կլինի անցյալ վաղակատար ժամանակ:

Գրած եմ կլինի հարակատար ժամանակ, իսկ գրած եյի կլինի անցյալ հարակատար ժամանակ: Ուրեմն աշակերտները պետք է իմանան, վոր ժամանակը կկրի դերբայի անունը, յեթե դերբայի հետ գործածվում է ոժանդակ բայի ներկան և կրկնակի անուն, այսինքն դերբայի անունը՝ ավելացրած անցյալ բառը, յեթե դերբայի հետ գործածվում է ոժանդակ բայի անցյալ ժամանակը: Դրանից կստացվի հետևյալ աղյուսակը.

ներկա (անկատար)	անցյալ անկատար
ապառնի	անցյալ ապառնի
վաղակատար	անցյալ վաղակատար
հարակատար	անցյալ հարակատար

Այս ուսուցումը բարելավելուց հետո աշակերտները կհասկանան առայժմ, վոր դերբայներից միայն 4-ը կազմում են ժամանակներ, դրանք են՝ անկատար, ապառնի, վաղակատար և հարակատար:

Հետագայում ժխտական խոնարհումն անցնելիս պետք է նշել, վոր ըղձական դերբայ կազմվում է ժխտական խոնարհման ժամանակ: Յենթակայական և անորոշ դերբայները յեղանակային ձևեր չեն կազմում:

Յերբ աշակերտները սովորում են և ճանաչում ներկա և անցյալ անկատար ժամանակները, անհրաժեշտ է ընտրել մի հաջող հատված, վորտեղ բայը արտահայտված է ներկայով և հրահանգել աշակերտներին, վոր արտագրեն և ներկա ժամանակը փոխարի-

նեն անկատար անցյալ ժամանակով, կամ ընդհակառակը՝ անկատար անցյալ ժամանակով գործածված բայեր ունեցող հատվածը արտագրեն և բայերը փոխարինեն ներկա ժամանակով: Այդ դեպքում զգույշ պետք է լինել, վոր այս փոխարինումները անմիտ ու հակառակ չլինեն թե իմաստի և թե մեթոդաբանության տեսակետից:

Ներկա և անցյալ անկատարի ուսուցման յեղանակով պետք է սովորեցնել նաև ապառնի, անցյալ ապառնի, վաղակատար, անցյալ վաղակատար, հարակատար և անցյալ հարակատար ժամանակները: Վարժությունների ընթացքում պետք է մի ժամանակը մյուսով փոխարինելու պրիոմները հաճախ կատարել:

Ապառնի և անցյալ ապառնի ժամանակների ուսուցման դեպքում աշակերտների ուշադրությունը պետք է հրավիրել ոժանդակ բայի վրա, ցույց տալով, վոր ոժանդակ բայի միավանկ ձևերը այդ ժամանակներում սկզբից ստանում են յ (գրելու յեմ, գրելու յես, գրելու յե), իսկ բազմավանկ ձևերը այդ չեն ստանում:

Անցյալ կատարյալի ուսուցումը

Աշակերտներին արդեն հայտնի յե, վոր անցյալ կատարյալ ժամանակը դերբայով և ոժանդակ բայով չի կազմվում, ուստի կոչվում է պարզ ժամանակ: Այդ ժամանակի ուսուցումը առանձնապես կարևոր է, վորովհետև բայերի հետագա ուսուցման մեջ շատ խոշոր նշանակություն ունի: Հայտնի յե, վոր սոսկածանցավոր բայերի և անկանոն բայերի խոնարհման շեղումները կատարվում են անցյալ կատարյալում: Հետևաբար՝ վորպեսզի աշակերտները կարողանան ըմբռնել այդ շեղումների եյությունը և ձևը, անհրաժեշտ է, վոր նրանք շատ լավ գիտենան կանոնավոր բայերի անցյալ կատարյալ ձևը: Պետք է գրատախտակին գրել տալ հետևյալ որինակները.

գրեցի	կարդացի
գրեցիր	կարդացիր
գրեց	կարդաց
գրեցինք	կարդացինք
գրեցիք	կարդացիք
գրեցին	կարդացին

Դիտել տալով այդ որինակները, նախ պետք է բացատրել,

թե ինչ ժամանակ է այդ արտահայտում՝ համեմատելով անցյալ ժամանակ ցույց տվող այլ ձևերի հետ (կարդացել եմ, կարդացել էի, կարդում էի, կարդացած էի և այլն), ապա վորոշել, թե բայի այս ձևը ցույց է տալիս անցյալում կատարված մի գործողություն, առանց համեմատվելու վորևէ ժամանակակետի հետ, մինչդեռ մյուս անցյալ ժամանակները ցույց են տալիս վոչ միայն անցյալում կատարված գործողություն, այլ և այն, վոր այդ գործողության կատարումը ընթացքի մեջ էր (կարդում էի) և համեմատելի մի այլ ժամանակակետի հետ (կարդացել էի, յերբ յեկար)։

Նշելով այդ տարբերությունը և սահմանելով անցյալ կատարյալը, ուսուցիչն ստուգում է աշակերտների յուրացումը, և յերբ նկատում է, վոր աշակերտները այդ ժամանակի իմաստը հասկացել են, նրանց ուշադրությունը հրավիրում է ձևի վրա։ Գրեցի և կարդացի ձևերը վերլուծում է ըստ կազմության և պարզում, վոր գր և կարդ արմատներ են, ցի յերկու ձևի մեջ էլ նման վերջավորություն է, գրեցի ձևի մեջ այդ վերջավորությունից առաջ կա ե, իսկ կարդացի ձևի մեջ՝ ա։ Ուսուցիչը ասում է, թե այդ ե և ա ձայնավորները ծանոթ են անորոշ դերբայից, վորտեղ նրանք կոչվում են խոնարհիչներ, հետևաբար անցյալ կատարյալի առաջին դեմքը կազմվում է անորոշ դերբայից, պահպանելով խոնարհիչները (դուրս է գցվում լ վերջավորությունը), վորոնց վրա ավելանում է ցի ընդհանուր վերջավորությունը (գր—ե—ցի, կարդ—ա—ցի)։

Դիտելով բոլոր դեմքերի վերջավորությունները, նկատվում է, վոր այդ ց պահպանվում է բոլոր դեմքերում, մինչդեռ ի վերջավորությունը փոխվում է՝ կամ դուրս է մնում կամ նոր հնչյուն ստանում (գրեց—ի, գրեց—իր, գրեց—, գրեց—ինք, գրեց—իք, գրեց—ին, կարդաց—ի, կարդաց—իր, կարդաց—, կարդաց—ինք, կարդաց—իք, կարդաց—ին)։

Այս դիտողությունից յեզրակացնում ենք, վոր խոնարհվող բայի անցյալ կատարյալի մի մասը, այն է՝ մինչև ց տառը ներառյալ մնում է անփոփոխ, ուրեմն հիմք է, իսկ ի, իր և այլն վերջավորություններ են, վոր փոխվում են ըստ դեմքերի։ Ուրեմն անցյալ կատարյալը կազմված է ց-ով վերջացող հիմքից և վերջավորությունից։ Այդ վերջավորություններն են՝ առաջին դեմքի հա-

մար՝ ի, յերկրորդ դեմքի համար՝ իր, յերրորդ դեմքի համար՝— (վոչ մի վերջավորություն), հոգնակիում առաջին դեմքի համար՝ ինք, յերկրորդ դեմքի համար՝ իք, յերրորդ դեմքի համար՝ ին։

Այս վերջավորությունների վրա պետք է լավ ուշադրություն դարձնել և անգիր սովորել տալ, վորովհետև հետագայում համեմատելով անկանոն բայերի հետ, կնկատենք, վոր դրանց մեջ զգալի տարբերություն կա։

Անցյալ կատարյալի ձևի մեջ պետք է ուշադրություն դարձնել նաև այն յերևույթի վրա, վոր կանոնավոր բայերի հիմքը ունի ց։ Այդ էլ անհրաժեշտ է այն պատճառով, վոր հետագայում կնկատենք բայեր, վորոնք ունեն խոնարհման այլ կերպ, այսինքն, վորոնց անցյալ կատարյալում այս հիմքի ց-ն բացակայում է։

Անցյալ կատարյալը սովորեցնելուց հետո, վերևում հիշատակված վարժությունների միջոցով, պետք է սովորածը ամրացնել աշակերտների հիշողության մեջ։ Լավ կլինի, վոր ամեն մի բայ ասելիս աշակերտներն ասեն նաև նրա անցյալ կատարյալը. օրինակ՝ գրել—գրեցի, կարդալ—կարդացի, մնալ—մնացի, սիրել—սիրեցի և այլն։

Կանոնավոր բայերի խմբին չպատկանող բայերը անցյալ կատարյալում շեղվում են ընդհանուր ընթացքից։ Դրանք պետք է սովորեցնել առանձին։

Հրամայական յեղանակի ուսուցումը

Յերկրորդ յեղանակը, համեմատաբար ավելի հեշտ և դյուրըմբռնելի, այդ հրամայական յեղանակն է, վոր արտահայտում է հրաման կամ խնդիր։ Աշակերտներին առաջարկվում է մի բան հրամայել ընկերոջը, կամ խնդրել ընկերոջից։ Այդ դեպքում բայերը կունենան հետևյալ ձևը՝—

Գրի՛ր Կարդա՛

Նայած տոնին, այս ձևերը կարող են արտահայտել և խնդրանք և հրաման։ Այս ձևերն ունեն յերկրորդ դեմք՝ յեզակի և յերկրորդ դեմք՝ հոգնակի։

Դու գրի՛ր Դու կարդա՛
Դուք գրեցե՛ք, Դուք կարդացե՛ք

Այս ձևերն իրենց վերջին վանկում ունենում են շեշտ, ար-

արտահայտում են անմիջական գործողություն կամ կատարվելիք գործողություն, այսինքն ապառնի գործողություն, որն անմիջապես պետք է տեղի ունենա։

Կանոնավոր բայերը ունենում են իր և եցէք կամ ա և ացէք վերջավորությունները։

Բարբառների մեջ սովորաբար յերկրորդ դեմքի ր-ն չեն գործածում։ (գրի, խոսի և այլն)։ Պետք է զգուշանալ և աշակերտներից պահանջել գրական ձևի գործածությունը։

Սովորաբար հոգնակի յերկրորդ դեմքով գործածելիս եցէք ձևի տեղ գործ են ածում էք ձևը, այսինքն՝ հրամայական ձևը փոխարինում են ըղձականով. օրինակ՝ ասում են՝ գրէք նստէք, փոխանակ ասելու գրեցէք, նստեցէք։ Ըստ յերևույթին դրա պատճառն այն է, որ ըղձական ապառնի հոգնակի առաջին դեմքը գործածվում է որպես հրամայական (մենք գրենք—գրե՛նք)։ Այդ պատճառով էլ հրամայական հոգնակի յերկրորդ դեմքը փոխարինվում է ըղձական ապառնի յերկրորդ դեմքով (դուք գրեք—գրե՛ք, դուք նստեք—նստե՛ք)։

Առայժմ գրական լեզվի մեջ ընդունված ձև է համարվում գրեցէք, խոսեցէք ձևերը, ուստի պետք է ուղղել և պահանջել այդ ձևով գրել։ Մի քանի անկանոն ձևեր կան, որոնք եցէք վերջավորություն չեն ունենում. դրանք առսկածանցավոր և անկանոն բայեր են, որոնց մասին կխոսենք հետո։

Հրամայական ձևի վրա շատ կանգ առնելու կարիք չկա. պետք է հիշել միայն, որ հրամայական ձևը սովորաբար գործ է ածվում առանց դերանվան և ունի շեշտ, որ յերբեք չպետք է մոռանալ դնելու։

Ըղձական յեղանակի ուսուցումը

Յերբ բայական ձևերը արտահայտում են գործողության կատարման իղձ կամ ցանկություն, ապա այս բայական ձևը կոչվում է ըղձական յեղանակի բայաձև։

Օրինակ՝

Գրեմ Կարդամ

Նախադասությունների մեջ դա ավելի պարզ կլինի։

Յերանի յես գրեմ քո գրի պես։ Յերանի յես կարդամ քո գիրքը։

Այստեղ գրեմ և կարդամ ձևերը ցույց են տալիս գործողության կատարման իղձ և ցանկություն։

Ըղձական յեղանակի բայերը ձևով պարզ են, իրենց ածանցակող ոչինչ չունեն, միայն նրանց վերջավորություններն են, որ արտահայտում են ժամանակը, դեմքը և թիվը։

Այդ հասկացնելու համար պետք է միմյանց կողքի գրել միևնույն բայի ներկան և ըղձական ապառնին և համեմատել միմյանց հետ։

Սահմ.	Ըղձակ.
Ներկա	ապառնի
գրում եմ	գրեմ
գրում ես	գրես
գրում է	գրի
յեվ այլն։	յեվ այլն։

Ուսուցումը պետք է խորացնել բանավոր և գրավոր վարժություններ կատարելով։ Վերջում պետք է տեքստի մեջ գտնել այդ յեղանակի բայերը և կամ՝ տալ մի հարմար տեքստ՝ տարբեր ժամանակներով գործածված բայերով և առաջարկել արտագրել տեքստը, փոխելով բայերը ըղձական յեղանակի։ Այդ փոփոխության ժամանակ պետք է զգուշանալ, որ նոր կազմված տեքստն անբովանդակ չլինի կամ իդեոլոգիական սխալներ չունենա։

Պայմանական յեղանակի ուսուցումը

Պայմանական յեղանակի ուսուցումը կատարելու համար պետք է կազմել նախադասություններ և պարզել պայմանական ձևերի արտահայտած իմաստը։ Դրանից հետո տալ սահմանումը, ապա գրավոր և բանավոր վարժություններ կատարել։ Դրանից հետո միմյանց կողքի գրելով միևնույն բայի ըղձական և պայմանական ձևերը, ցույց տալ, որ պայմանական յեղանակի բայաձևերը ունենում են սկզբից կ մասնիկը, որն այժմ դրվում է բայի հետ միասին։ Պայմանական յեղանակը կազմվում է հենց ըղձականի վրա այդ մասնիկն ավելացնելով։ Պայմանական յեղանակը ցույց է տալիս ապառնի գործողության գաղափար և ունի յերկու ժամանակ՝ ապառնի և անցյալ ապառնի։ Դրանից հետո պետք է կազմել պայմանական յեղանակի պատկերը հետևյալ ձևով.

Պայմանական յեղանակ

ապառնի

Յ ե զ ա կ ի

Յես կգրեմ	Յես կկարդամ
Դու կգրես	Դու կկարդաս
Նա կգրի	Նա կկարդա

Հ ո գ ն ա կ ի

Մենք կգրենք	Մենք կկարդանք
Դուք կգրեք	Դուք կկարդաք
Նրանք կգրեն	Նրանք կկարդան

Պայմանական յեղանակի ապառնին շատ մոտ ե սահմանական յեղանակի ապառնի ժամանակին և շատ հաճախ փոխարինում ե նրան, սակայն այդ յերկսի մեջ կա տարբերություն: Սահմանական յեղանակի ապառնին գործ ե ածվում յերբ ապառնի գործողությունը կասկածից վեր ե, անպայման կատարվող ե. օրինակ՝ «Յես կարդալու յեմ այս գիրքը»—նշանակում ե, գիրքն անպայման կարդացվելու յե, իսկ՝ «Յես կկարդամ այդ գիրքը»—ունի նաև իր մեջ վորոշ պայմանականություն, մի նուրբ հասկացողություն, վոր հանդես կգա միայն վողջ գրվածքի և տեքստի մեջ:

Ուսուցման վերջում պետք ե կատարել նույն վարժությունները, ինչ վոր ըղձական յեղանակի ուսուցման ժամանակ:

Հարկադրական յեղանակի ուսուցումը

Պայմանականին նման կառուցվածք ունի և հարկադրական յեղանակը, վորի ժամանակը նույնպես ապառնի յե, սակայն արտահայտում ե գործողության կատարման անխուսափելիություն և կամ պարտադրություն. օրինակ՝ «Պիտի ծաղկի ու զարդանա մեր յերկիրը Խորհրդային»:

Հարկադրական յեղանակը ունի յերկու ժամանակ. ապառնի և անցյալ ապառնի: Այդ յերկու ժամանակների վրա ել դըրվում ե պիտի նախադրությունը:

Ուսուցումը կատարելու համար պետք ե համեմատել ըղձականի հետ, պարզել այդ յեղանակի թե ձևական և թե իմաստային առանձնահատկությունը, ապա կատարել պայմանական յեղանակի ուսուցման համար հանձնարարված վարժությունները:

Բայերի ժխտական խոնարհման ուսուցումը

Բայերի ժխտական խոնարհումը համարյա բոլոր ձևերի մեջ դրականից տարբերվում ե նրանով, վոր ստանում ե չ ժխտական մասնիկը:

Հրամայական և պայմանական յեղանակները կազմում են բացառություն, ունենալով առանձին տիպի կազմություն:

Սահմանական յեղանակի բաղադրյալ ժամանակներում չ մասնիկն ավելանում ե ոժանդակ բայի սկզբին և այս դեպքում ոժանդակ բայը տեղափոխվում ե դերբայից առաջ. օրինակ՝

գրում եմ	չեմ գրում	կարդում եմ	չեմ կարդում
գրում եյի	չեյի գրում	կարդում եյի	չեյի կարդում
գրելու յեմ	չեմ գրելու	կարդալու յեմ	չեմ կարդալու
գրելու եյի	չեյի գրելու	կարդալու եյի	չեյի կարդալու
գրել եմ	չեմ գրել	կարդացել եմ	չեմ կարդացել
գրել եյի	չեյի գրել	կարդացել եյի	չեյի կարդացել
գրած եմ	չեմ գրած	կարդացած եմ	չեմ կարդացած
գրած եյի	չեյի գրած	կարդացած եյի	չեյի կարդացա-

Ինքնըստինքյան հասկանալի յե, վոր ապառնի ժամանակներում բայի ժխտական խոնարհման ժամանակ ոժանդակ բայը սկզբից յ-ի չի ստանում, քանի վոր դրական խոնարհման ժամանակ ստանում եր այն պատճառով, վոր նրան նախորդող ապառնի դերբայը վերջավորվում եր ձայնավորով (կարդալու յեմ): Յերբ բայի ժխտական խոնարհումը գործածվում ե իբրև ստորոգյալ, ապա ոժանդակ բայը չ ժխտական մասնիկով դրվում ե դերբայից անմիջապես առաջ և չի կարող վորևե կերպ փոխել իր տեղը, ինչպես այդ կատարվում եր դրական խոնարհման ժամանակ:

Անցյալ կատարյալի ժխտական խոնարհումը բայի առաջից ստանում ե չ ժխտական մասնիկը (գրեցի, չգրեցի):

Ըղձական յեղանակը նույն ձևով բայի սկզբից ե ստանում չ ժխտական մասնիկը (գրեմ—չգրեմ, գրեյի—չգրեյի): Հարկադրական յեղանակի ժամանակները չ ժխտական մասնիկը ստանում են պիտի յեղանակիչի վրա (պիտի գրեմ—չպիտի գրեմ):

Այս բոլորը սովորեցնելու համար բավական ե միայն օրինակը բերել և ցույց տալ դրական և ժխտական խոնարհման տարբերությունները: Դրանից հետո պետք ե վարժություն կա-

տալով թե բառեր խոնարհելով և թե տեքստն օգտագործելով և խնդիրներ լուծելով։

Հրամայականի ժխտական ձևը սովորեցնելիս պիտի մի քիչ ավելի երկար կանգ առնել, մանավանդ այդ կապված է ուղղագրության հետ։ Պիտի ասել, որ հրամայականի ժխտական խոնարհումը կոչվում է արգելական և ունի ոչ թե չ մասնիկ, այլ մի մասնիկ՝ շեշտով, ըստ որում եզակին կազմվում է առաջին խոնարհման համար իր վերջավորությամբ (մի՛ գրիր), իսկ ա խոնարհման բայերն ստանում են ա վերջավորություն (մի՛ կարդա)։ Շեշտը դրվում է մի արգելականի վրա։

Հրամայականի հոգնակի ժխտականը կազմվում է նույնպես մի արգելականով և բայի անորոշ դերբայի լ-ն փոխարինելով ք-ի. օրինակ՝ (գրել—մի՛ գրեք, կարդալ—մի՛ կարդաք)։

Այդ սովորածը յուրացնել տալու համար անհրաժեշտ է մի քանի բայեր տալ և հրահանգել կազմել նրանց հրամայականի ժխտական ձևը։ Պայմանական եղանակի ժխտական խոնարհումը նույնպես որոշ առանձնահատկություն ունի։ Այդ առանձնահատկությունը ցույց տալու համար պետք է դիմել նախադասությունների օգնության. օրինակ՝

Ես քո թելադրածը կգրեմ։

Ես քո թելադրածը չեմ գրի։

Համեմատելով կգրեմ և չեմ գրի ձևը, պետք է դիտել տալ, որ դրական ձևը պարզ ձև է և սկզբից ունի կ եղանակիչը, իսկ ժխտական ձևը վերածվում է բաղադրյալ ձևի, այսինքն կազմվում է գրի դերբայով և օժանդակ բայի ժխտականով, ըստ որում ընդհանուր պատկերը կլինի հետևյալը՝

Պայմանական ապառնի

Դրական	Ժխտական	Դրական	Ժխտական
կգրեմ	չեմ գրի	կկարդամ	չեմ կարդա
կգրես	չես գրի	կկարդաս	չես կարդա
կգրի	չի գրի	կկարդա	չի կարդա
կգրենք	չենք գրի	կկարդանք	չենք կարդա
կգրեք	չեք գրի	կկարդաք	չեք կարդա
կգրեն	չեն գրի	կկարդան	չեն կարդա

Պայմանական անցյալ ապառնի

կգրեի	չեի գրի	կկարդայի	չեի կարդա
կգրեիր	չեիր գրի	կկարդայիր	չեիր կարդա
կգրեր	չեր գրի	կկարդար	չեր կարդա
կգրեինք	չեինք գրի	կկարդայինք	չեինք կարդա
կգրեիք	չեիք գրի	կկարդայիք	չեիք կարդա
կգրեին	չեին գրի	կկարդային	չեին կարդա

Ուշադրություն հրավիրելով ժխտական խոնարհման վրա, հեշտությամբ կարելի յե պարզել, որ այս ձևը բաղադրյալ խոնարհվում է, որտեղ գրի և կարդա ձևերը մնում են միշտ անփոփոխ, այսինքն՝ դերբայ են։ Այստեղ պետք է նշել, որ այս դերբայը կոչվում է ըղձական (կամ ժխտական) դերբայ, և որ գործ է ածվում միայն պայմանականի ժխտական խոնարհման ժամանակ։ Այս եղանակի շուրջը ևս պետք է կատարել նույն վարժությունները, ինչ որ մյուսների շուրջը և ստուգումը սրանով վերջացնել։

Որպես վերլուծական վարժություն պետք է հրահանգել, որ տեքստից արտագրվեն բայական բոլոր ձևերը, յուրաքանչյուրի դիմաց նշվեն նրա ձևաբանական հատկանիշները հետևյալ կարգով՝ եղանակ, դեմք, թիվ, ժամանակ, ժխտական թե՞ դրական խոնարհում, պա՞րզ, թե՞ բաղադրյալ ժամանակ։ Յեթե դերբայ է, նշել, թե ինչ դերբայ է։ Օրինակ՝

Լռեց ծերունին։ Իրար դեմ ու դեմ
Թիկնած էյինք թեժ կրակի շուրջը,
Մեր առջև ձորն եր թշշում խավարչտին,
Մեր դեմը խաղում գիշերվան շունչը։ (Հով. Թում.)

ԲԱՅԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Լռեց—սահմ. յեղան., անցյալ կատարյալ, յեզակի յերրորդ դեմք։

Թիկնած էյինք—Սահման. յեղան., անցյալ հարակ., հոգնակի առաջին դեմք։

Թշշում եր—Սահման. յեղան., անցյալ անկատ., յեզակի յերրորդ դեմք։

Խաղում—Անկատար դերբայ։

Ածանցավոր բայերի ուսուցումը

Բացի կանոնավոր բայերի խոնարհումից, անհրաժեշտ է սովորեցնել նաև ածանցավոր բայերի խոնարհումը, սակայն ածանցավոր բայերի խոնարհումը միատեսակ չէ, վորովհետև բայածանցները միատեսակ չեն։

Աշխարհաբար գրական լեզուն ունի յերկու տիպի բայածանցներ։ Առաջին տիպի բայածանցները կոչվում են սոսկածանցներ, 2-րդ տիպինը՝ կոչվում են կերպածանցներ։ Սոսկածանցներ կոչվում են այն մասնիկները, վորոնք ընկած են բայարմատի և վերջավորության միջև։ Բայն առանց այդ ածանցների գործածական չէ լեզվի մեջ։ Այդ ածանցները այժմ առանձին նշանակություն չունեն, դրանք մեռյալ ածանցներ են, բայց այդպիսի սոսկածանց ունեցող բայերի խոնարհումը զգալի տարբերություն ունի կանոնավոր բայերի խոնարհումից։

2-րդ տիպի բայածանցները կոչվում են կերպածանցներ, վորովհետև նրանք մտնում են բայի արմատի և վերջավորության միջև և բայի ցույց տված գործողության կատարման այլ և այլ կերպն են ցույց տալիս. օրինակ՝ նստել—նստեցնել—նստոտել։ Այդ 3 բայերի ցույց տված գործողությունը նստելու գործողությունն է, միայն այդ գործողության կատարման ձևն է տարբեր, կերպն է տարբեր (նստել—ինքը, նստեցնել—ստիպել ուրիշին նստել, նստոտել—զանազան տեղերում նստել, շատ նստել, շատերի նստելը)։

Կերպածանց ունեցող բայերի խոնարհումն էլ նույնպես վորոշ տարբերություն ունի կանոնավորներից, միայն վոչ այնպիսի տարբերություն, ինչպես սոսկածանցավոր բայերի խոնարհումն է։ Ահա այդ պատճառով էլ քերականության մեջ մտցված է բայի կերպերի կատեգորիան։

Սոսկածանցավոր բայերի խոնարհումը կանոնավոր բայերից տարբերվում է միայն անցյալ կատարյալում, վաղակատարում, հարակատարում և հրամայականում։

Մյուս բոլոր ձևերի մեջ խոնարհման վոչ մի տարբերություն չկա։

Սոսկածանցավոր բայերի ուսուցումը

Սոսկածանցավոր բայերը սովորեցնելու համար պետք է աշակերտներին ցույց տալ, վոր այդ բայերը տարբերվում են

կանոնավոր բայերից վերևում հիշված ձևերով, մյուս բոլոր ձևերում չունեն տարբերություն։ Դրա համար պետք է վերցնել միևնույն խոնարհման մեկ կանոնավոր բայ և մեկ սոսկածանցավոր բայ և խոնարհել զուգահեռ կերպով. օրինակ՝

Ել, խոնարհումը

Կանոնավոր բայ	սոսկածանցավոր բայ
գրել	գտնել
գրում եմ	գտնում եմ
գրում ես	գտնում ես
գրում է և այլն։	գտնում է և այլն։

Համեմատելով այս յերկու բայերը, նկատում ենք, վոր դրանց խոնարհման մեջ վորևէ տարբերություն չկա։ Սոսկածանցավոր բայի ածանցը պահպանվում է և արմատի հետ միասին դառնում խոնարհման հիմք։

Վերցնում ենք նույն բայերի անցյալ կատարյալը։

Անցյալ կատարյալ

գրեցի	գտա
գրեցիր	գտար
գրեց	գտավ
գրեցինք	գտանք
գրեցիք	գտաք
գրեցին	գտան

Համեմատելով այս յերկու բայերը, իսկույն նկատում ենք, վոր սոսկածանցավոր բայի խոնարհումը տարբերվում է կանոնավոր բայի խոնարհումից։

Կանոնավոր բայն անցյալ կատարյալի հիմքում ունենում է ց, մինչդեռ անկանոն բայերի անցյալ կատարյալի հիմքում ց չկա և իրենց ունեցած «ն» ածանցն էլ կորցնում են։

Կանոնավոր բայն ունի ի, իր, ,-, ինք, իք, ին վերջավորությունները, իսկ սոսկածանցավոր բայն ունի ա, ար, ավ, անք, աք, ան վերջավորությունները։

Չպիտի մոռանալ նախորոք ասելու աշակերտներին, վոր սոսկածանցներն են՝ ն, չ, ան, են։

Այդ նույն մեթոդով պետք է սովորեցնել կանոնավոր և

սոսկածանցավոր բայերի տարբերությունները վաղակատարում, հարակատարում և հրամայականում։ Զուգահեռ ձևով խոնարհելով մյուս ժամանակներում և յեղանակներում՝ պետք է աշակերտներին յեզրակացնել տալ, վոր մնացած բոլոր ձևերի մեջ այդ յերկու տիպի բայերի միջև տարբերություն չկա։

Նույն տիպի աշխատանք պետք է կատարել նաև «ա» խոնարհման բայերի հետ, վորոնք ունենում են ան և են ածանց։

Համեմատելով կանոնավոր և սոսկածանց բայերի անցյալ կատարյալը, վորոշում ենք նրանց տարբերությունը, օրինակ՝

«ա» խոնարհում (կանոնավոր բայ)	«ա» խոնարհում (ան և են սոսկածանց ունեցող բայ)
Մնալ	Մոռանալ, մոտենալ
Անցյալ կատարյալ	Անց. կատարյալ
մնացի	մոռացա, մոտեցա
մնացիր	մոռացար, մոտեցար
մնաց	մոռացավ, մոտեցավ
մնացինք	մոռացանք, մոտեցանք
մնացիք	մոռացաք, մոտեցաք
մնացին	մոռացան, մոտեցան

Կերպածանցավոր բայերի ուսուցումը

Կերպածանցավոր բայերի խոնարհումը սովորեցնելու համար պետք է դիմել նույն մեթոդին, ինչ վոր սոսկածանցավոր բայերի խոնարհման ժամանակ։ Վերցնելով կանոնավոր բայերի մեկական օրինակ և ապա կրավորական կերպի և բազմապատկական կերպի նույն բայը և զուգահեռ կերպով խոնարհելով, կարելի յե հեշտությամբ դիտակցել տալ, վոր վ, ատ, ոտ և այլ կերպածանցները բայի խոնհարման մեջ վոչ մի փոփոխություն չեն մտցնում։ Միայն կերպածանցները միշտ պահպանվում են բայի հիմքի, կամ ավելի ճիշտ՝ արմատի և վերջավորությունների միջև (գրում եմ գրվում եմ, գրոտում եմ, գրեցի, գրվեցի, գրոտեցի, և այլն)։

Բայի պատճառական կերպի խոնարհումը, սակայն, զգալի

տարբերություն ունի սոսկական կերպի կանոնավոր բայի խոնարհումից։ Օրինակի համար պետք է վերցնել մի կանոնավոր բայ սոսկական կերպի և ապա նույն բայը պատճառական կերպի և զուգահեռ կերպով խոնարհել գրատախտակին, հանձնարարելով արտագրել տետրերում. օրինակ՝

Սոսկական կերպի կանոնավոր բայ	Պատճառական կերպի բայ
Նստել	Նստեցնել
Ներկա	Ներկա
Նստում եմ,	Նստեցնում եմ
Նստում ես և այլն	Նստեցնում ես և այլն

Այս խոնարհման համեմատությունից կպարզվի, վոր ներկայում, ապառնիում, ըղձական, պայմանական և հարկադրական յեղանակի ձևերում այդ կերպերի խոնարհման մեջ վոչ մի տարբերություն չկա։ Դրանից հետո պետք է վերցնել և համեմատել այդ բայերի անցյալ կատարյալը։

Անցյալ կատարյալ	Անց. կատարյալ
Նստեցի	Նստեցրի
Նստեցիր	Նստեցրիր
Նստեց	Նստեցրեց
Նստեցինք	Նստեցրինք
Նստեցիք	Նստեցրիք
Նստեցին	Նստեցրին

Համեմատությունից անմիջապես կնկատվի, վոր բայի պատճառական կերպի խոնարհումը տարբեր է սոսկականից։

Բայի պատճառական կերպի անցյալ կատարյալում «ցն» ածանցը փոխվում է «ցր» ածանցի (Ն-ն փոխարինվում է ր-ով), ստանալով հետևյալ վերջավորությունները՝ ի, իր, եց, ինք, իք, ին—հիմնականում սոսկական կերպի վերջավորությունները, բացի յերրորդ դեմքից։

Հրամայականում բայի պատճառական կերպը նույնպես

փոխում է «եցն» ածանցը «եցր»-ի, բայց ստանում է յեզակիում ու, իսկ հոգնակիում՝ ք վերջավորությունները:

Օրինակ՝

Սովորական կերպ	Պատճառական կերպ
նստիր	*նստեցրու*
նստեցեք	*նստեցրեք*

Բայի պատճառական կերպը վաղակատար և հարակատար դերբայներում նույնպես կունենա «եցր» ածանց «եցն»-ի փոխարեն:

Այս բացատրություններից և ուսուցումից հետո պետք է կատարել վարժություններ թե՛ տեքստի վրա և թե՛ առանձին բառերով:

Մակբայների ուսուցումը

Մակբայների շուրջը ֆորմալիստական դպրոցը խիստ մեծ շփոթ է ստեղծել: Ֆորմալիստական դպրոցի համար մակբայ են այն բոլոր բառերը, վորոնք դրվում են բայի վրա և ցույց են տալիս բայի հատկանիշը: Բայի բոլոր լրացումները կարող են դրվել բայի վրա, միթե այդ դեպքում բոլորը կդառնան մակբայ: Ի հարկե վոչ: Օրինակ՝ Նա վոտքով է գալիս, նա շշուկով է խոսում: Այս վոտքով և շշուկով բառերը լրացում են և վոտք ու շշուկ բառերի գործիական հոլովն են, մինչդեռ առաջնորդվելով ֆորմալիստների բնորոշումով, դուրս կգա, վոր դրանք մակբայներ են: Բայց վոչ վոք չի կարող ժխտել, վոր դրանք գոյական անուններ են: Մեկ ուրիշ դեպքում բայերի վրա կդրվեն նաև ածականներ. օրինակ՝ Նա խելոք է խոսում: Նրա այտերը կարմիր են կտրել: Այստեղ խելոք և կարմիր բառերը ածական են, բայց ըստ ֆորմալիստների մակբայ կլինեն: Այս ձևով բոլոր խոսքի մասերը կարող են լինել մակբայ, այսինքն՝ յեթե մենք խոսքի մասը վորոշելու համար առաջնորդվենք այն ֆունկցիայով, վոր նա կատարում է նախադասության մեջ, ապա վոչ մի բառ մի կայուն կատեգորիայի պատկանել չի կարող, այսինքն՝ ամեն ինչը ամեն ինչ կլինի և կստեղծվի մի այնպիսի շփոթ, վորից չերևի վոչ ուսուցիչը դուրս կգա, և վոչ էլ աշակերտը:

Խոսքի մասը, սակայն, վորոշվում է բառի ընդհանուր առումով, իսկ մասնավոր առումները բնորոշում են բառը վորպես

նախադասության անդամ, ուստի շշուկով և վոտքով բառերը գոյական անուն են գործիական հոլովով, իսկ նախադասության մեջ գործողության ձևն են ցույց տալիս, այսինքն՝ ձևի պարագա յեն: Նույնը և խելոք և կարմիր բառերը, վորոնք ածական անուն են իրենց ընդհանուր առումով, իսկ նախադասության մեջ ձևի պարագա յեն:

Ըստ այսմ մակբայներ կոչվում են այն բոլոր բառերը, վորոնք իրենց ընդհանուր առումով ցույց են տալիս միմիայն գործողության կատարման հանգամանքները (տեղ, ժամանակ, ձև, և այլն):

Օրինակ՝ ներքուստ, ընկերաբար, այժմ և այլն:

Հայերենի մակբայները բավական շատ են: Կարելի յե նրանց վողջ ցուցակը տալ: (Տես՝ Հայոց լեզվի քերականության դասագիրք, եջ 117):

Անհրաժեշտ է նախադասության միջոցով վորոշել մակբայների տեսակները, ցույց տալով, թե ինչ է արտահայտում յուրաքանչյուր տեսակը (գործողության տեղ, ժամանակ, ձև և այլն):

Օրինակ՝ ԽՍՀՄ-ում ամենուրեք ծաղկում են կոլխոզները:

Ամենուրեք բառը ցույց է տալիս ծաղկում են բայի ցույց տված դրության կամ գործողության տեղը:

Մակբայները կարող են շփոթվել ածականների հետ: Պետք է ասել և սովորեցնել, վոր մակբայները գործ են ածվում միմիայն բայերի հետ, մինչդեռ ածականները՝ յեվ բայերի յեվ գոյականների հետ: Հարցով էլ կարելի յե իմանալ այդ յերկսի տարբերությունը:

«Ինչպե՞ս» հարցին պատասխանող բառերը կլինեն մակբայներ (նույնպես և «յե՞րբ» և «վո՞րտեղ»): Իսկ «ինչպիսի՞» հարցին պատասխանողները կլինեն ածականներ:

Օրինակ՝

Արևը կամաց-կամաց (ինչպես) բարձրանում էր:

Կամաց-կամաց բառին կարող է տրվել միմիայն «ինչպես» հարցը:

Արարատյան գեղեցիկ (ինչպիսի) առավոտը բացվեց:

Գեղեցիկ բառին տրվում է «ինչպիսի» հարցը:

Բառեր կան, վորոնք միաժամանակ կարող են պատասխանել և՛ ի՞նչպես յեվ ինչպի՞սի հարցերին. այդ բառերը կլինեն անդասման ածականներ, իսկ յեթե բառերը պատասխանում են մի-

միայն ինչպե՞ս, ե՞րբ և որտե՞ղ հարցերին և գոյական, թվական և դերանուն չեն, կլինեն մակբայ:

Երբ ածականները կրկնավոր ձևով են գործածվում, դառնում են մակբայ. օրինակ՝ խելոք բառը ածական է, բայց խելոք-խելոք (խոսել)՝ մակբայ:

Լիքը—ածական է, բայց լիքը-լիքը (լցնել) կլինի մակբայ:

Մակբայների ճանաչման համար վարժությունները պետք է շատ կատարել: Սկզբում աշակերտները մակբայը կշփոթեն ածականների հետ, յերբեմն նաև գոյականների հետ, բայց մի յերկու-յերեք անգամ վարժություն կատարելուց հետո կսկսեն անսխալ ճանաչել: Մակբայներով հարուստ հոդվածը կարելի յե մշակել տալ հետևյալ ձևով. առաջարկել դուրս գրել մակբայները յեվ կամ՝ կազմել յերկու սյունակ, մեկ սյունակում գրել մակբայները, մյուս սյունակում՝ ածականները, յեվ կամ՝ մի սյունակում գրել մակբայները, յերկրորդ սյունակում մակբայաբար գործածված ածականները, յերրորդ սյունակում՝ մակբայաբար գործածված գոյականները և այլն: Այս սյունակներից աշակերտները կպարզեն մակբայի հիմնական վորակը:

Մակբայների ստուգաբանության միջոցով պետք է ցույց տալ, վոր նրանք գոյականի, ածականի կամ բայի հոլովված կամ խոնարհված ձևերն են, վորոնք սակայն մեռած են յեվ չեն գիտակցվում մեր լեզվի մեջ: Օրինակ՝ իհարկե—բացառական հոլ., հավաստյավ—գործիական հոլ., կարծես—յեզակի յերրորդ դեմք և այլն:

Դիտումների միջոցով պետք է սովորեցնել նաև մակբայակերտ ածանցները՝ աբար, օրեն, ապես յեվ այլն: Օրինակ՝

Արագ-որեն, գլխավոր-ապես, բարեկամ-աբար, լի-ովին և այլն:

Կապերի ուսուցումը

Մինչև հիմա սովորած խոսքի մասերը նախադասության անդամ են դառնում, այսինքն՝ եյական իմաստ ունեն կամ կոնկրետ բովանդակություն:

Կապերն ու շաղկապները նախադասության մեջ, և խոսքի մեջ ընդհանրապես, նախադասության անդամներն ու նախադասությունները կապելու, բառերի հարաբերությունը ցույց տալու դեր են կատարում:

Կապեր կոչվում են այն բառերը, վորոնք հիմնականում կապում են ստորոգյալն ու իր լրացումը, իսկ ընդհանրապես՝ նախադասության լրացնող անդամը իր լրացյալին:

Կապերը ցույց են տալիս բայական իմաստ ունեցող և նրան լրացնող վորևե բառի հարաբերությունը, կապը: Օրինակ՝ Գնում եմ տեսնելու համար: Նստել է ծառի տակ: Յեկավ ընկերոջ մոտ:

Ինչպես տեսնում ենք՝ համար, տակ, մոտ բառերը ցույց են տալիս գնում եմ և տեսնելու, նստել և ծառի, յեկավ և ընկերոջ բառերի կապը, փոխհարաբերությունը:

Կապերը լինում են յերեք տեսակ. ա) նախդիրներ, բ) նախադրություններ և գ) հետադրություններ:

1. Նախդիրներ կոչվում են այն բոլոր բառերը, վորոնք այժմյան մեր լեզվական մտածողությամբ կապված չեն բառարմատի հետ կամ իրենց մեջ չեն պարունակում բառարմատ կամ բառարմատի մնացորդ. օրինակ՝ ընդ, ըստ, ի, հ, առ, (ընդվզում, ըստ կարգի, ի կատար ածել, հօգուտ, առ այն): Այս նախդիրները վերցված են գրաբարից: Աշխարհաբար հայերենը սեփական այդպիսի նախդիրներ չունի, շատ չի սիրում նախդիրներ գործածել: Այդ նախդիրները աշխարհաբարի մեջ գրաբարյան ժառանգություն են կամ ներթափանցում: Սրանք պատահում են շատ քիչ դեպքերում:

Մեր նոր գրական լեզվի մեջ սրանք սկսել են գործածվել ավելի հաճախ քան անցյալում: Դրանք ոժանդակում են՝ հաղորդելու բազմաթիվ վոճեր և դարձվածքներ, վորոնք ռուսերենում և այլ լեզուներում կան, արտահայտվում են նախդիրներով և մեր լեզուն դժվարանում է ճշտությամբ արտահայտել:

Աշակերտի ուշադրությունը պետք է դարձնել այն բանի վրա, վոր ըստ նախդիրը միակ բառն է հայերենում, վոր ստ-ից առաջ ը ձայնավոր ունի: Շատ դեպքերում սխալ ըմբռնելով այդ նախդիրը, գրում են ստ քանի վոր ստ-ով սկսվող հայերեն բառերը բոլորը գրվում են առանց ը-ի (ստանալ, ստիպել):

Աշակերտներին պետք է հիշեցնել, վոր ի նախդիրը գրաբարում յ ձևն ուներ և գործ եր ածվում ի նախդիրի փոխարեն, յերբ նախադրավոր բառը սկսվում եր ձայնավորով: Օրինակ՝ ի ոգուտ ասելու փոխարեն գրում եյին յոգուտ, այսինքն՝ ի ոգուտ, վորտեղ ի ստանում եր յ արտասանություն: Այս փաստը

ցույց է տալիս, որ գրաբարում յ գործ էր ածվում իբրև յ, իսկ աշխարհաբարում այդ յ-ն կարդացվում է հ: Աշխարհաբար լեզվի մեջ անցած՝ յ-ով կազմված նախադրավոր բառերը արտասանվում էին հ-ով, օրինակ՝ յօգուտ-ի փոխարեն արտասանվում էր հօգուտ: Այժմ մասսայական լեզվի մեջ հօգուտ ձևի գործածությունը ըմբռնվում է որպես անկախ բառ, և ոճը գրաբարացնելու համար ի նախադրությունը ևս ավելացնում են, ու ստացվում է ի հօգուտ սխալ ձևը: Այս սխալը վերացնելու համար աշակերտներին պետք է բացատրել մեր վերևում բերված պատմական տեղեկությունները, որից հետո նրանք հօգուտ ձևի մեջ կտեսնեն նախդիր ունեցող բառ:

Մնացած նախդիրները պետք է բացատրել այսպես.

Ըստ—նշանակում է համաձայն:
Ընդ—նշանակում է հետ:
Առ—նշանակում է դեպի, կամ մասին:

Մի շարք ոճեր վերցնելով տեղն ու տեղը կարելի յե բացատրել նախդիրների այդ իմաստները: Պետք է առաջարկել աշակերտներին իրենց՝ կազմելու այս նախդիրներով ոճեր և դարձվածքներ:

Նախադրություններով հարուստ է գրաբարը: Գրաբարի բոլոր կապերը նախադրություններ են, իսկ աշխարհաբարը հարուստ է հետադրություններով, թեև ունի նաև մի քանի նախադրություններ: Աշխարհաբարում կան հետևյալ նախադրությունները՝ բացի, դեպի, մինչև, առանց, մինչ, քան. դրանցից առաջինը գործ է ածվում և՛ որպես նախադրություն և՛ որպես հետադրություն. օրինակ՝ դրանից բացի կամ բացի դրանից:

Նախադրություն կոչվում են այն կապող բառերը, որոնք իրենց արմատական իմաստը բոլորովին դեռ չեն կորցրել. օրինակ՝ դեպի—դեպ, դիպչել բառից է, մինչև—մի, ինչ, և բառերից է, բացի—բաց (դուրս) և ի բառերից է, առանց—առ և անց բառերից է:

Նախադրությունները պահանջում են տարբեր հոլովներ. օրինակ՝ դեպի և մինչև նախադրությունները պահանջում են

հայցական հոլով (դեպի տուն—, մինչև տուն) առանց—պահանջում է տրական և հայցական հոլովներ (առանց դրան, առանց այդ), բացի պահանջում է բացառական հոլով, օրինակ՝ բացի դրանից:

Այս նախադրությունները սովորեցնելու համար յուրաքանչյուրի գործածությամբ պետք է կազմել առանձին նախադասություն, ցույց տալ աշակերտներին, թե որ բառերն են կապվում տվյալ նախադրություններով և պարզել, թե ինչ հոլով են պահանջում. օրինակ՝ Այդ առանց քեզ էլ կարող եմ ստանալ. առանց-ը կապում է քեզ և կարող եմ բառերը:

Աշխարհաբար հայերենը հարուստ է հետադրություններով. այս հետադրություններից են՝ մոտ, մեջ, համեմատ, շնորհիվ, համաձայն, վրա, տակ, հանդեպ, մասին, համար և այլն:

Այս հետադրություններից համարյա բոլորն ունեն իրենց նյութական իմաստը, կամ պահպանում են իրենց մեջ իրենց նյութական իմաստների մնացորդները: Դրանցից յուրաքանչյուրը կարելի յե ստուգաբանել: Այսպես օրինակ՝ մեջ, մոտ, համաձայն (միասին ձայն տալ, նույն ձայնը տալ), շնորհիվ—(շնորհքով), մասին (մաս բառից), համար (համարել բառից) և այլն:

Այս բառերը գոյական անուններ են և յերբեմն գործ են ածում որպես գոյական անուն, յերբեմն էլ որպես կապ: Օրինակ՝ իմ մոտի տղան իմ մոտից հեռացավ, իմ մոտով անցավ—ձևերի մեջ մոտ բառը գոյականաբար հոլովվում է: Բայց նա յեկավ ինձ մոտ նախադասության մեջ մոտ-ը կապ է, կապում է յեկավ և ինձ բառերը: Նույնը և՝ վրա, տակ և այլն: Գետի միջով կտրեցի անցա—միջով՝ «մեջ» գոյականի գործիական հոլովն է, բայց՝ արկղի մեջ տետրակ կար՝ նախադասության մեջ՝ «մեջ» բառը կապում է կա ստորոգյալն ու արկղ լրացումը:

Կան այնպիսի կապեր, որոնք ծառայում են որպես կապ և հեռավոր կերպով են կապվում գոյականների հետ: Օրինակ՝ շնորհիվ հետադրությունը գոյացել է շնորհ բառի գրաբարյան գործիական հոլովից: Այստեղ գործ է ածվում միմիայն որպես կապ և նրա մեջ չի զգացվում գործիական հոլովը:

Համեմատ կապը համեմատել արմատից է, որպես առանձին բառ չի գործածվում, այդ բառը միշտ որպես կապ է գործածվում:

Համաձայն բառը բաղկացած է համ նախածանցից և ձայն

գոյականից: Այս ձևը ավելի շատ մակբայ է, բայց այժմ նա գիտակցվում է վորպես կապ: Ցեթե ասեյինք՝ Քո խոսքերին համաձայն, այդ դեպքում համաձայնը կլիներ մակբայ, բայց մենք ասում ենք՝ Քո խոսքերի համաձայն, վորտեղ «համաձայն» գործ է ածվում վորպես կապ:

Մյուս հետադրությունները նույնպես ունեն իրենց գոյական իմաստը. որինակ՝ առաջ, հետ, հետո և այլն:

Հետադրություններից մեծ մասը պահանջում է սեռական հոլով. Որինակ՝ սեղանի մեջ, սեղանի տակ, սեղանի մոտ, սեղանի վրա:

Հետադրությունների մեծ մասը ծագել են հատկացուցիչ և հատկացյալ կապակցությունից, ըստ վորում հատկացյալները վերածվում են կապի: Այդ պատճառով էլ այն լեզուները, վորոնց հատկացյալը նախադաս է (որինակ՝ ռուսերենը, գրաբարը), ունենում են նախդիրներ, իսկ այն լեզուները (որինակ՝ աշխարհաբար հայերենը, ադրբեջաներենը), վորոնց հատկացյալը հետադաս է, ունենում են հետադրություններ:

Աշակերտի մասը (մասը— հատկացյալ է): Доля ученика (доля—հատկացյալ է):

Աշակերտի մասին (մասին—հետադրություն է): Для ученика (для—նախդիր է):

Հետադրություններից մի քանիսը դերանունների հետ գործ են ածվում նաև տրական հոլովով. որինակ՝ քեզ մոտ, քեզ համար, քեզ պես և այլն:

Կան այնպիսի կապեր, վորոնք գործ են ածվում և՛ սեռական և՛ տրական հոլովներով. որինակ՝ իմ վրա և ինձ վրա, իմ համար և ինձ համար: Ճիշտը յեղել է՝ իմ համար և իմ վրա, բայց այժմ մոտ հետադրության նմանողությամբ դրանք գործ են ածվում տրական հոլովով:

Մոտ հետադրությունը յերկու իմաստով է գործածվում. որինակ՝ տան մոտ և տանը մոտ:

Վերև, ներքև հետադրությունները պահանջում են բացառական հոլով: Որինակ՝ ինձնից վերև յերկինքն է իր աստղերով, կամ՝ մեր գյուղից ներքև հոսում է մի գետ:

Հետադրությունները այժմ շատ հաճախ գործ են ածվում վորպես նախադրություն: Շատ հաճախ ասում են՝ շնորհիվ քեզ,

մինչդեռ պետք է լինի՝ քո շնորհիվ: Կամ՝ համաձայն վարչության վորոշմանը—պետք է լինի՝ վարչության վորոշման համաձայն: Բոլոր այդ ձևերը պետք է գրել գրատախտակին, ցույց տալ նրանց սխալը և հետապայում հետևել, վոր գրավոր աշխատանքների մեջ հետադրությունները ճիշտ գրվեն և ճիշտ գործածվեն:

Յուրաքանչյուր հետադրություն սովորեցնելիս անպայման պետք է նախադասություն կազմել, գտնել այն բառերը, վորոնք կապում է այս հետադրությունը: Կապվող բառերից մեկը սովորաբար կլինի առարկայական կամ բայական իմաստ ունեցող մի լրացյալ:

Վերցնենք մի որինակ. Ցես գիրքը գնեցի քեզ համար: Այստեղ համար բառը կապում է գնեցի և քեզ բառերը: Ցերկրորդ բառը, վոր կապվում է, միշտ լինում է հետադրությունից ամիջապես առաջ ընկած բառը:

Իբրև վարժություն նախ՝ դասարանում, ապա՝ տանը պետք է հանձնարարել աշակերտներին գրքի հոդվածի վորևե հատվածի միջից ընտրել բոլոր հետադրությունները և ցույց տալ այն բառերը, վորոնք կապում են այդ հետադրությունները: Քանի վոր մեր հետադրությունները սահմանափակ թվով են, ուստի կարելի յե անգիր անել տալ դրանք բոլորը:

Կարելի յե հանձնարարել նաև, վոր հատվածի միջից ընտրվեն նախդիրներն առանձին, նախադրություններն առանձին և հետադրություններն առանձին ու ապա խմբավորվեն առանձին սյունակներով:

Շաղկապների ուսուցումը

Շաղկապներ կոչվում են այն բառերը, վորոնք առանձնակի վորոշ իմաստ չունեն, բայց ծառայում են նախադասության մեջ բառերը կամ նախադասությունները իրար հետ կապելու նպատակին: Կապերը կապում են վորոշ բառեր (լրացումը լրացյալին), իսկ շաղկապները կապում են ամեն տեսակ բառեր, ինչպես և նախադասություններ, յերբ դրանց կապակցության կարիքը զգացվում է: Շաղկապները շաղկապում են համաձև կամ համավիճակ բառեր, համադաս և ստորադաս նախադասություններ, մինչդեռ կապերը կապում են տարբեռաձև և տարբերավիճակ բառեր միայն:

Շաղկապները լինում են համադասական և ստորադասական: Մեր համադասական շաղկապներն են՝ յեվ, ու, կամ, իսկ և այլն:

Համադասական շաղկապները կապում են նախադասության մեջ համազոր բառեր և համազոր նախադասություններ: Այսինքն՝ կամ յենթականեր, կամ ստորոգյալներ, կամ լրացումներ և կամ գլխավոր նախադասություններ և կամ ստորադասական նախադասություններ: Օրինակ՝ Գրիգորը և Գևորգը տուն գնացին: Գրիգորը գնաց տուն և վերադարձավ: Յես տեսա ընկերոջս և իր հորը: Մենք բոլորս գնացինք քաղաք և այնտեղից նորից տուն վերադարձանք: Յես կարծում եմ, վոր դու կգնաս դպրոց և լավ կսովորես և այլն:

Այս բոլոր նախադասությունների մեջ շաղկապված բառերը համազոր են և համանման, այսինքն՝ կամ յենթակա յեն, կամ ստորոգյալ, կամ լրացում: Մինչդեռ շաղկապված նախադասությունները կամ ստորադաս են կամ համադաս:

Այս հասկացողությունները աշակերտների մեջ ամրացնելու համար պետք են անպայման գրավոր վարժություններ:

Աշակերտներին պետք է ցույց տալ, վոր հայերենը կարող է գործածել նաև յերկու համադասական շաղկապ, այսինքն՝ թե և թե ու: Այս շաղկապները գործ են ածում այն ժամանակ, յերբ կարիք է զգացվում յերեք՝ բառ կապելու: Օրինակ՝ Աշակերտը տուն գնաց և պատրաստեց իր դասերը ու այնուհետև իրավունք համարեց խաղալու գնալ:

Ստորադասական շաղկապները գործ են ածվում բարդ նախադասությունների մեջ: Ստորադասական շաղկապներն են՝ վոր, վորովհետև, յերբ, վորպեսզի և այլն:

Շարադրության ուսուցման տեսակետից շատ կարևոր է ցույց տալ, վոր ստորադասական շաղկապները լինում են պարզ և բաղադրյալ:

Բաղադրյալ շաղկապներ են՝ քանի վոր, թե վոր, մանավանդ վոր, բայց վոր, բայց յեթե և այլն:

Պետք է հիշել տալ, վոր ստորադասական շաղկապներից առաջ միշտ ստորակետ է դրվում, իսկ յեթե նրանք բաղադրված են այլ շաղկապների հետ, ապա բաղադրյալ շաղկապների արանքում ստորակետ չի դրվում. ստորակետը դրվում է ամբողջ բաղադրյալ շաղկապից առաջ:

Օրինակ՝ Ամառը յես հանգստանալու չեմ, մանավանդ վոր գերազանցիք եմ:

Շաղկապների ուսուցումը նախ տարրական ձևով պետք է կատարել, ապա կրկին անդրադառնալ դրանց՝ շարահյուսություն ուսուցանելիս:

Մի քանի շաղկապներ շփոթվում են դերանունների հետ: Օրինակ՝ վոր շաղկապը և վորը դերանունը: Սովորաբար վոր դերանունը ունի միշտ վորը ձևը, իսկ վորպես շաղկապ գործ է ածվում վոր ձևը:

Բարբառներում այս յերկսի մեջ տարբերություն դրվում է: Ել բարբառներում ասում են՝ վոեր չես ուզելի, վարը կուզես տուր: Առաջին նախադասության մեջ վոր շաղկապն է գործածվում, յերկրորդ նախադասության մեջ՝ վոր դերանունը: Գրական լեզվի մեջ այդ յերկուսը ձևով նույնացվում են, յեթե դերանունը անորոշ ձևով է գործածվում:

Քանի վոր շաղկապները սահմանափակ թվով են, ուստի կարելի յե բոլորն անգիր անել տալ. սա մեծ չափով կնպաստի կետադրության ուսուցմանը:

Վերլուծությունների ժամանակ չպետք է արհամարհել այս փոքրիկ մասնիկները և նրանք ևս յենթարկել վերլուծման: Սովորաբար նախադասության անդամները գտնելիս շաղկապները և կապերը չեն վերլուծվում և բաց են թողնվում: Իսկ յերբ նախադասությունները վերլուծվում են ըստ խոսքի մասերի, այդ ժամանակ դրանք ևս հիշատակվում են և վերլուծվում:

Վորպեսզի աշակերտների հիշողության մեջ ամուր մնան շաղկապները, պետք է ամբողջ հոդվածի միջից դուրս գրել տալ շաղկապները և նրանց դասավորել ըստ խմբերի (մի սյունակով՝ համադասական շաղկապներ, մյուս սյունակով՝ ստորադասական շաղկապներ): Այդ վարժությունը պետք է կատարել տալ թե դասարանում և թե տանը:

4. ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՄԱՆ ՆՄՈՒՅՇ

(ըստ խոսքի մասերի)

Փորձառու բանվորներն աշխատում էին նավթամբարներն ազատել հրեղեն անձրևից, առանձնապես բուրգից վոչ հեռու գտնվող գետնափոր շտեմարանը:

Մոռանալով ամեն վտանգ, նրանք ժողովվել էին հողային տանիքի վրա և թրջված թաղիքներով ծածկում էին բաց տեղերը, վորտեղից դուրս էր գալիս նավթային գազը: Մի թույլ շփում բոցի հետ, և նավթամբարը պիտի պայթեր՝ օդը ցնդելով քառասուն մարդկային դիակներ:

(Շիրվանզադե)

Փորձառու—*վորակական ածական, դրակ. աստիճանի:*

Բանվորները—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, հոգնակի, ուղղական, վորոշյալ առում:*

Աշխատում էին—*բայ, յեղանակային ձև, սահմանակ. յեղանակ, անցյալ անկատար, հոգնակի յերրորդ դեմք, չեզոք բայ սոսկական կերպի:*

Նավթամբարները—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, հոգնակի հայցական, վորոշյալ առում:*

Ազատել—*դերբայական ձևի «ե» խոնարհման բայ, անորոշ դերբայ, սոսկական կերպի ներգործական սեռի:*

Հրեղեն—*հարաբերական ածական:*

Անձրևից—*հասարակ գոյական, «ի» հոլովման, յեզակի, բացառական հոլով:*

Առանձնապես—*ձև ցույց տվող մակբայ:*

Բուրգից—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, յեզակի, բացառական հոլով:*

Վոչ հեռու—*տեղ ցույց տվող մակբայ:*

Գտնվող—*«ե» խոնարհման բայ, յենթակայական դերբայ, կրավորական կերպի:*

Գետնափոր—*հարաբերական ածական:*

Շտեմարանը—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, յեզակի, հայց. հոլ. վորոշյալ առում:*

Մոռանալով—*«ա» խոնարհման ածանցավոր բայ, անորոշ դերբայ, գործիական հոլով:*

Ամեն—*վորոշյալ դերանուն:*

Վտանգ—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, հայց. հոլով:*

Նրանք—*անձնական դերանուն, յերրորդ դեմքի, հոգնակի, ուղղակ. հոլով:*

Ժողովվել էին—*«ե» խոնարհման բայ, կրավորական կերպի, յեղանակային ձև, սահման. յեղան. անցյալ վաղակատար ժամ. հոգնակի յերրորդ դեմք:*

Հողային—*հարաբերական ածական:*

Տանիքի—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, յեզակի, սեռական հոլ.:*

Վրա—*կապ, հետադրություն:*

Յեվ—*համադասական շաղկապ:*

Թրջված—*դերբայական ձևի «ե» խոնարհման բայ, կրավորական կերպի, հարակատար դերբայ:*

Թաղիքներով—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, հոգնակի, գործիական հոլով:*

Ծածկում էին—*յեղանակային ձևի «ե» խոնարհման բայ, սոսկական կերպի, ներգործական սեռի, սահմանական յեղանակ, անցյալ անկատար, հոգնակի 3-րդ դեմք:*

Բաց—*վորակական ածական, դրական աստիճան:*

Տեղերը—*«ի» հոլովման հասարակ գոյական, հոգնակի, հայցական հոլով, վորոշյալ առում:*

Վորտեղից—*հարաբերական դերանուն, յեզակի, բացառական հոլով:*

Դուրս էր գալիս—*յեղանակային ձևի «ա» խոնարհման անկանոն բայ (հարադրությամբ), չեզոք սեռի, սոսկական կերպի, սահման. յեղանակ, անցյալ անկատար, յեզակի յերրորդ դեմք:*

Նավթային—*հարաբերական ածական:*

Գազբ—«ի» հոլովման հասարակ գոյական, յեզակի, ուղղակ. հոլով, վորոշյալ առում։
Մի—քանակական թվական։
Թույլ—վորակական ածական, դրակ. աստիճանի։
Նփում—«ան» հոլովման հասարակ գոյական, ուղղակ. հոլով, յեզակի։
Բոցի—«ի» հոլովման հասարակ գոյական, յեզակի, սեռ. հոլով։
Հետ—կապ, հետադրություն։
Ցեվ—համադասական շաղկապ։
Նավթամբարը—«ի» հոլովման հասարակ գոյակ. ուղղ. հոլ. յեզակի։
Պիտի պայթեր—յեղանակային ձևի «ի» խոնարհման չեզոք բայ, սահմ. կերպի, հարկադրական յեղանակ, անցյալ ապառնի, յեզակի յերրորդ դեմք։
Ոդը—«ի» հոլովման հասարակ գոյական, հայց. հոլ., յեզակի, վորոշյալ առում։
Ցնդելով—դերբայական ձևի «ե» խոնարհման ներգործական սեռի բայ, սահմ. կերպի, անորոշ դերբայ, գործիական հոլով։
Քառասուն—քանակական թվական։
Մարդկային—հարաբերական ածական։
Դիակներ—«ի» հոլովման հասարակ գոյական, յեզակի, հայց. հոլով, անորոշ առում։

5. ՇԱՐԱՀՅՈՒՍՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Պարզ նախադասության ուսուցումը հիմնականում կատարվում է տարրական դպրոցում և կրկնվում 5-րդ դասարանում։ Այդտեղ պարզ նախադասության մասին տրվում է ընդհանուր հասկացողություն, շատ հիմնական ծանոթություն յենթակայի և ստորոգյալի, ապա նաև յենթակայի լրացումների և ստորոգյալի լրացումների մասին։ Պարզ նախադասության ուսումնասիրության համար անհրաժեշտ է, վոր աշակերտները շատ վարժ կերպով կարողանան ամեն մի նախադասության մեջ գտնել յենթական ու ստորոգյալը։ Այդ վարժությունը գրավական է, վոր նախադասության ավելի խոր ուսումնասիրությունը հնարավոր կլինի։ Ուստի 6-րդ դասարանում պարզ նախադասության շարահյուսության ուսուցումն սկսելիս անհրաժեշտ է ստուգել, թե աշակերտները նախադասության գլխավոր անդամները գտնելու և վորոշելու մեջ վորքան են վարժված։ Յեթե պարզվի, վոր աշակերտները այդ ունակությունը դեռ չունեն, անհրաժեշտ է առաջին հերթին մշակել նրանց մեջ այդ ունակությունը (տես՝ տարրական դպրոցի քերականության ուսուցման մեթոդիկան)։

6-րդ դասարանում ըստ ծրագրի պահանջվում է սովորեցնել պարզ ընդարձակ նախադասության յերկրորդական անդամները, տալով նրանց անունները։ Այդ ուսուցումը կատարելուց առաջ անհրաժեշտ է սովորեցնել յերկու բան.

1. Կարողանալ նախադասության մեջ վորոշել յենթակայի լրացումները և ստորոգյալի լրացումները։ Այդ շատ հեշտ է սովորեցնել այն դեպքում, յերբ յենթակայի լրացումն անմիջապես նախորդում է նրան և բաղկացած է մեկ բառից, ինչպես և յերբ ստորոգյալի լրացումները գտնվում են կամ ստորոգյալից առաջ կամ հետո. որինակ՝

Միքայելի շնչառությունն արդեն սպառվում եր (Շիրվ.)

Այս նախադասության մեջ շնչառություն յենթակա յե, սպառվում եր ստորոգյալ, Միքայելի և արդեն բառերը՝ լրացումներ են: Հեշտությամբ կարելի յե վորոշել, վոր Միքայելի բառը լրացնում ե շնչառությունը յենթական, իսկ արդեն՝ լրացնում ե սպառվում եր ստորոգյալը: Յենթակայի կամ ստորոգյալի և իր լրացման փոխհարաբերությունը պարզելու ամենալավ միջոցը հարցն ե. որինակ՝ ո՞ւմ շնչառությունը:—Միքայելի շնչառությունը: Միքայելի «շնչառությունը» յենթակայի լրացումն ե:

Այս տիպի նախադասությունների ոժանդակությամբ մի շարք վարժություններ կատարելով, պետք ե սովորեցնել աշակերտներին՝ վորոշելու յուրաքանչյուր նախադասության յենթակայի լրացումներն առանձին և ստորոգյալի լրացումներն առանձին: Որինակները վերցնելիս պետք ե ընտրել այնպիսի նախադասություններ, վորոնց մեջ թե յենթակայի լրացումները և թե ստորոգյալի լրացումները ներկայացված լինեն իրենց բոլոր տեսակներով: Յուրաքանչյուր անգամ վերցրած որինակի մեջ պետք ե ցույց տալ, թե ինչ կողմից ե լրացնում լրացումը յենթական կամ ստորոգյալը: Մի նախադասության մեջ պետք ե յերևա, վոր յենթակայի լրացումը ցույց ե տալիս թե ում կամ ինչին ե պատկանում յենթական: Մեկ ուրիշ նախադասության մեջ յենթակայի լրացումը պետք ե ցույց տա, թե ինչպիսին ե յենթական: Նույնը և ստորոգյալի լրացումների դեպքում: Իբրև որինակ բերված մի նախադասություն պետք ե ունենա ստորոգյալի այնպիսի լրացում, վորը ցույց տա յենթակայի գործողության տեղը, մի յերկրորդը՝ ժամանակը, մի յերրորդը՝ ձևը և այլն:

Յերբ այդ վարժությունները կատարվեն և դասատուն համոզվի, վոր աշակերտները հեշտությամբ վորոշում են յենթակայի լրացումը և ստորոգյալի լրացումը և այդ յերկու լրացումները միմյանց հետ չեն շփոթում, դրանից հետո պետք ե վերցնել այնպիսի նախադասություններ, վորոնց մեջ յենթակայի կամ ստորոգյալի լրացումը կազմում ե մի ամբողջ կապակցություն. որինակ՝

Հինգերորդ բուրգի սյուները ընկան մեկը մյուսի յետևից (Շիրվ.)
Այս նախադասության մեջ յենթական ե սյուները, ստորոգյալն ե՝ ընկան, յենթակայի լրացումն ե՝ հինգերորդ բուրգի կապակ-

ցությունը, իսկ ստորոգյալի լրացումն ե՝ մեկը մյուսի յետևից կապակցությունը: Հասկանալի յե լինում այստեղ, վոր յենթակայի լրացումը կարող ե լինել վոչ միայն մի բառ, այլ բառերի մի ամբողջ խումբ, նույնը և ստորոգյալի լրացումները: Այդպիսի որինակներ բերելով պետք ե վարժություններն այնքան կատարել, վորպեսզի աշակերտներն անմիջապես կարողանան ջոկել յենթակայի լրացումների խումբը, առնելով այդ խումբը միանգամից, և ստորոգյալի լրացումների խումբը:

2. Այդ հմտությունը ձեռք բերելուց հետո պետք ե դիմել յերկրորդ հմտության մշակման, վորը մի շատ կարևոր նախապայման ե ընդարձակ նախադասության վերլուծությունը խորացնելու համար:

Այդ յերկրորդ նախապայմանն ե լրացում և լրացյալ բառերը գտնելն ու միմյանց հետ կապելը: Յերկրորդ նպատակը պետք ե լինի սովորեցնել աշակերտին վորոշելու, թե տվյալ նախադասության մեջ վո՞ր բառն ե լրացվում, վո՞ր բառն ե լրացնում, այսինքն՝ լրացյալն ու լրացումը:

Որինակ՝ Գլխի վերքը յերեկվա չափ ցավ չեր պատճառում: Այս նախադասության մեջ վերքը յենթակա յե, չեր պատճառում՝ ստորոգյալ ե, գլխի բառը վերքը բառի լրացումն ե, ուրեմն վերքը բառը գլխի բառի լրացյալն ե: Ցավ բառը լրացում ե, չեր պատճառում՝ լրացյալ ե. յերեկվա չափ՝ նույնպես լրացում ե չեր պատճառում լրացյալին, վորովհետև դրանցից կարելի յե կազմել կապակցություններ, վոր իմաստ ունենան. որինակ՝

Գլխի վերքը,
յերեկվա չափ չեր պատճառում,
ցավ չեր պատճառում:

Մեկ ուրիշ որինակ՝

Յել մութ այրերից մամռոտ ժայռերի,
Թավուտ ծմակի լռին խորշերից
Մանուկ հասակիս հնչուն ծիծաղի
Արձագանգն ահա լսում եմ նորից:

Այս նախադասությունը գրելով գրատախտակին և գտնելով նրա յենթական ու ստորոգյալը կարելի յե բաժանել հետևյալ կապակցությունների՝

Լրացյալ	Լրացում
նորից	լսում եմ
ահա	լսում եմ
արձագանքը	լսում եմ
ծիծաղի	արձագանքը
հնչուն	ծիծաղի
հասակիս	ծիծաղի
մանուկ	հասակիս
խորքերից	լսում եմ
լռին	խորքերից
ծմակի	խորքերից
թավուտ	ծմակի
այրերից	լսում եմ
մութ	այրերից
ժայռերի	այրերից
մամռոտ	ժայռերի

Այս օրինակները ցույց տվեցին, որ նախադասության մեջ յուրաքանչյուր մի զույգ բառեր կազմում են մի անհրաժեշտ կապակցություն, որի մեջ անդամներից մեկը լրացում է, մյուսը՝ լրացյալ: Շատ հաճախ մի լրացյալը ունենում է մի քանի լրացումներ, ինչպես վերևում տեսանք, որ լսում եմ լրացյալն ունի հետևյալ լրացումները. նորից (լսում եմ), ահա (լսում եմ), արձագանքը (լսում եմ), խորքերից (լսում եմ) և այրերից (լսում եմ):

Սովորաբար ամեն մի լրացում իր հերթին կարող է լինել նաև մեկ ուրիշի համար լրացյալ: Օրինակ. վերևում արձագանքը լրացումն է լսում եմ բառի, բայց ինքը ծիծաղի բառի լրացյալն է (ծիծաղի արձագանք), նույնպես և ծիծաղի բառը հնչուն և հասակիս բառերի լրացյալն է, իսկ հասակիս բառը մանուկ բառի լրացյալն է (մանուկ հասակիս): Նույնպես և՝ խորքերից բառը լսում եմ բառի լրացյալն է, իսկ ինքը լռին և ծմակի բառերի լրացյալն է (ծմակի լռին խորքերից), իսկ ծմակի բառը թավուտ բառի լրացյալն է (թավուտ ծմակի): Այսպիսով յուրաքանչյուր զույգ բառեր նախադասության մեջ կապված են միմյանց հետ լրացման և լրացյալի հարաբերությամբ: Յուրաքանչյուր լրացում իր հերթին կարող է լինել լրացյալ և ընդհակառակը՝ յուրաքանչյուր լրացյալ կարող է լինել մեկ ուրիշ բառի լրացում:

Այդ լրացման ու լրացյալի կապակցությունն աշակերտները պետք է շատ լավ յուրացնեն, պետք է նրանք կարողանան յուրաքանչյուր նախադասության մեջ որոշել, թե որ բառը որի լրացումը կամ լրացյալն է:

Օրինակ՝ Թնդում է զվարթ աղմուկը բինի (Հով. Թում.):

Զվարթ լրացում է թնդում է բառի, բինի լրացում է աղմուկը բառի.

Լրացում	Լրացյալ
զվարթ	թնդում է
բինի	աղմուկը:

Նախադասության մեջ միայն երկու բառ չեն լինում լրացում, նրանք միշտ լրացյալ են, դրանք են ենթական ու ստորոգյալը: Մենք չենք խոսում կողմնակի ենթակայի և այլ դեպքերի մասին, մենք խոսում ենք նախադասության գլխավոր անդամների ենթակայի և ստորոգյալի մասին, որոնք նախադասության մեջ, բառերի կապակցության մեջ կարող են լինել միայն լրացյալ և ունենալ մեկ կամ ավելի լրացումներ:

Լրացման և լրացյալի կապակցության հասկացողությունն աշակերտներն այնքան պետք է սովորեն, որ վերցնելով յուրաքանչյուր նախադասություն, մի անգամ կարդան և անմիջապես որոշեն, թե որ բառը որի լրացումն է: Լրացման և լրացյալի հարաբերությունը հասկանալը շատ մեծ նշանակություն ունի նախադասության իմաստը սպառիչ կերպով հասկանալու համար, ուստի ուսուցման այս մոմենտը շատ մեծ կարևորություն ունի շարահյուսության և ընդհանրապես լեզվի ուսուցման մեջ: Երբ այս մոմենտը մշակվի ու յուրացվի (առնվազն երեք վեցօրյակ պետք է հատկացնել դրան), այնուհետև պիտի ձեռնարկել նախադասության երկրորդական անդամների ուսուցմանը:

Անհրաժեշտ է սովորեցնել ենթակայի լրացումները, որոնք երեք են՝ որոշիչ, հատկացուցիչ, բացահայտիչ, ինչպես և ստորոգյալի լրացումները, որոնք երկու հիմնական տեսակի են լինում՝ խնդիրներ և պարագաներ: Խնդիրներն իրենց հերթին նույնպես երկու տեսակի են՝ ուղղակի և անուղղակի, իսկ պարագաները վեց տեսակի են՝ տեղի, ժամանակի, ձևի, նպատակի, պատճառի և հիմունքի, չափի ու քանակի:

Յուրաքանչյուր լրացում պետք է սովորեցնել մի որոշ, հետևյալ պլանով.

1. Նախադասության վերլուծություն (վորոշել նախադասության գլխավոր անդամները և լրացումները):

2. Վորոշել լրացման իմաստը. վՙր գլխավոր անդամին է լրացնում և ինչ իմաստով է լրացնում:

3. Տալ այդ լրացման անունը և սահմանել այն:

4. Ուսուցչի և աշակերտների օրինակները տվյալ լրացման շուրջը:

5. Գրավոր վարժություն և խնդիրների լուծում:

Յուրաքանչյուր լրացում ուսուցանելիս պետք է վերցնել այնպիսի նախադասություն, վորտեղ լինեն ենթական, ստորոգյալը և այդ լրացումը: Լրացումը պետք է արտահայտված լինի շատ վորոշ, պարզ հասկացողություն արտահայտող բառով, վորքան կարելի յէ կոնկրետ իմաստ ունեցող բառով: Վորոշիչ ուսուցանելիս պետք է վերցնել հետևյալ տիպի նախադասություն.

Կարմիր վարդը բացվել է:

Այս նախադասությունը վերլուծելը չափազանց հեշտ է. վարդը ենթական է, բացվել է ստորոգյալ է, կարմիր բառը ենթակայի լրացումն է և վորոշում է ենթակայի հատկությունը, ինչպիսին լինելը: Հեշտ է սալ դրանից հետո, վոր այն լրացումը, վոր ցույց է տալիս ենթակայի ինչպիսի լինելը, կոչվում է վորոշիչ:

Նման օրինակներ բերելով՝ իրենք աշակերտները կհասկանան վորոշիչի պաշտոնը նախադասության մեջ:

Երբ աշակերտներն այդ հասկացողությունն ունեցան, պետք է սովորեցնել նաև թե՝ ինչով է արտահայտված այդ վորոշիչը. տվյալ դեպքում վորոշիչն արտահայտված է ածականով, հետևաբար ածականները նախադասության մեջ կարող են լինել վորոշիչներ:

Վորոշիչ կարող են լինել և ուրիշ խոսքի մասեր, ուստի պետք է մի ուրիշ նախադասություն բերել և ցույց տալ վորոշիչի տեսակները. օրինակ՝ քառասուն աշակերտներ պարգևատրվել են: Այս նախադասության մեջ աշակերտներ ենթակա յէ, պարգևատրվել են՝ ստորոգյալ է, իսկ քառասուն բառը աշակերտներ բառի լրացումն է և վորոշում է ենթական քանակի տեսակետից: Հետևաբար՝ քառասուն բառը նույնպես վորոշիչ է, վոր ցույց է տալիս ենթակայի քանակը, հետևաբար վորոշիչը ցույց է տալիս նաև ենթակայի քանակը:

Վորոշիչը կարող է ցույց տալ նաև ենթակայի կարգը:

Օրինակ՝ հինգերորդ դասն ազատ եր: Դասը՝ ենթակա, ազատ եր՝ ստորոգյալ, իսկ հինգերորդ՝ դասը բառի լրացում: Այդ լրացումը վորոշում է ենթակայի կարգն ըստ տեղի, ուրեմն վորոշիչ է: Ուրեմն կարելի յէ հետևյալ ընդհանուր յեզրակացությունը հանել. նախադասության այն անդամը, վորը ցույց է տալիս ենթակայի հատկությունը կամ վորակը, քանակը, կարգը և այլն կոչվում է վորոշիչ:

Օրինակներից տեսանք, վոր վորոշիչները կարող են արտահայտվել ածականով, քանակական և դասական թվականներով:

Վորոշիչը կարող է արտահայտվել նաև գոյականով.

օրինակ՝ ծով աչքեր: Ծով գոյականը վորոշում է աչքեր ենթակայի հատկությունը և վորոշիչ է:

Քանի վոր դերանունը փոխարինում է գոյականին, ածականին, թվականին, ուստի վորոշիչը կարող է արտահայտվել նաև դերանունով.

օրինակ՝ այս տղան ծիծաղում է: Տղան՝ ենթակա, ծիծաղում է՝ ստորոգյալ, այս բառը տղան ենթակայի վորոշիչն է:

Օրինակ՝ այսքան թանաք թափվեց:

Թանաք՝ ենթակա, թափվեց՝ ստորոգյալ, այսքան՝ «թանաք» բառի վորոշիչն է: Այս, այսքան բառերը դերանուններ են, ուստի վորոշիչն արտահայտվում է նաև դերանուններով:

Վորոշչի ուսուցումը համեմատաբար ավելի դժվար է, վորովհետև շատ տեսակներ ունի, ուստի վորոշիչով պետք է զբաղվել բավական ժամանակ: Ավելի հեշտ է հատկացուցչի ուսուցումը:

Այնպես, ինչպես վորոշիչը սովորեցրինք, ճիշտ նույն յեղանակով էլ սովորեցնում ենք հատկացուցիչը: Պետք է վերցնել մի այնպիսի նախադասություն, վորի մեջ ենթակայից և ստորոգյալից բացի լինի միայն հատկացուցիչ.

օրինակ՝ Աշակերտի գիրքն ընկավ:

Գիրքը—ենթակա, ընկավ՝ ստորոգյալ, աշակերտի՝ «գիրք» բառի լրացումն է: Աշակերտի բառը ցույց է տալիս, թե ո՞ւմն է պատկանում կամ ո՞ւմն է հատկացվում ենթական և կոչվում է հատկացուցիչ: Ենթական կլինի, այս դեպքում, հատկացյալ:

Ուշադրություն դարձնելով աշակերտի ձևի վրա, կարելի յե վորոշել, վոր դա սեռական հոլովաձև է, ուստի պետք է ասել, վոր հատկացուցիչն արտահայտվում է սեռական հոլովով:

Յենթակայի յերրորդ լրացումն է բացահայտիչը, ինքը յենթական կլինի այս դեպքում բացահայտյալ:

Ուսուցման համար անհրաժեշտ է վերցնել յերկու տիպի որինակ այնպես, վոր մեկում բացահայտյալն արտահայտի կոնկրետ գաղափար, իսկ բացահայտիչը՝ նրա ընդհանուրը և ընդհակառակը՝ յերկրորդ որինակում բացահայտյալը պետք է ցույց տա ընդհանուր առարկա, իսկ բացահայտիչն այդ առարկայի մասնավոր տեսակը:

Որինակ՝ Յերևանը, Խորհրդային Հայաստանի մայրաքաղաքը, ծաղկում է, իսկ յերկրորդ որինակը՝ Խորհրդային Հայաստանի մայրաքաղաքը, Յերևանը, ծաղկում է. և կամ մեր դպրոցի ուսուցիչը, Պետրոսը, կարդում է:

Բացահայտիչը բացահայտում է, էլ ավելի ծանոթ է դարձնում տվյալ առարկան: Բացահայտիչ տրվում է սովորաբար այն ժամանակ, յերբ խոսողը վստահ չէ, վոր իր ասած առարկան ծանոթ է լսողին կամ յերբ միևնույն առարկան կարող է շփոթվել իր նման առարկաների հետ, այսինքն՝ յեթե մի առարկայից մի քանի հատ կա, և խոսողն ուզում է, վոր իր ասած առարկան չշփոթվի մի վորևէ այլ մեկի հետ: Ուսուցումը հասկանալի դարձնելու համար անհրաժեշտ է նախ կազմել այնպիսի նախադասություն, վորի յենթական անձ է, վոր բացահայտվում է.

որինակ՝ Սուրենը, մեր դպրոցի աշակերտը... Գոհարը իմ քույրը... կամ Պետիկը, Հայկի ընկերը... Գևորգը, կոլտնտեսության նախագահը և այլն...:

Դրանից հետո կարելի յե վերցնել այնպիսի որինակ, վոր նշանակի իր, բայց ելի լինի կոնկրետ.

Որինակ՝ Մոսկվան, ԽՍՀՄ մայրաքաղաքը... ՎԽՍՀ-ի մայրաքաղաքը, Թբիլիսին... Տարագրությունը, իմ վերջին գրավորը... Արծիվը, թռչուններից ամենահզորը... Բազեն, թռչուններից ամենահանդուգը... և այլն:

Այս որինակները յուրացնելուց հետո կարելի յե այլևս, առանց վախենալու ամեն տեսակ որինակներ բերել:

Հայտնի յե, վոր բացահայտիչը հաճախ ծառայում է վոճը

զարդարուն դարձնելու նպատակներին, ուստի բացահայտչի գործածություն սովորելը շատ կարևոր նշանակություն ունի աշակերտի վոճի համար.

որինակ՝ Կարլ Մարքսը, գիտական սոցիալիզմի մտքի հսկան... Սոկրատը, Հին Դարի անվանի իմաստունը... Հռոմի պետությունը, Հին Դարի գիշատիչ գազանը...

Ուսուցչի որինակով առաջնորդվելով, աշակերտները նախ կազմում են զուգահեռ որինակներ, ապա նաև ստեղծագործում. պետք է զգույշ լինել, վոր աշակերտների կազմած բացահայտիչները չլինեն իդեոլոգիապես սխալ կամ իմաստով թույլ և անբովանդակ: Հարմար բացահայտիչ գտնելը նաև համեմատություն կազմելու մի պրիոմ է, ուստի բացահայտիչ կազմելու համար պետք է կարողանալ համեմատություններ ընտրել:

Յերբ ուսուցիչը համոզվում է, վոր աշակերտները հասկացել են բացահայտիչը և բացահայտյալը, նա շարունակում է վարժությունները հետևյալ պրիոմներով՝

1. Առաջարկում է բացահայտիչ ունեցող նախադասությունը շուռ տալ այնպես, վոր բացահայտիչը դառնա բացահայտյալ, իսկ բացահայտյալը բացահայտիչ.

որինակ՝ Յերևանը, Խորհրդային Հայաստանի մայրաքաղաքը, ծաղկում է:

Այս նախադասությունը կարելի յե շուռ տալ այսպես՝

Խորհրդային Հայաստանի մայրաքաղաքը՝ Յերևանը ծաղկում է:

2. Տվյալ հատվածի միջից ընտրել, գտնել բացահայտիչն ու բացահայտյալը և արտագրել:

3. Սովորել բացահայտիչ ունեցող նախադասության կետադրությունը, իմանալով, վոր բացահայտյալի վրա դրվում է բութ:

Այդ յերեք հիմնական աշխատանքը կատարելուց հետո, պետք է նախադասությունների միջոցով հոլովել բացահայտյալը և դիտել, թե ինչ փոփոխություն է կրում բացահայտիչը.

որինակ՝

Խորհրդային Հայաստանի մայրաքաղաքը՝ Յերևանը ծաղկում է:

Խորհրդային Հայաստանի մայրաքաղաքի՝ Յերևանի շրջակայքում այգիներ կան:

Խորհրդային Հայաստանի մայրաքաղաքում՝ Յերևանում տրամվայ է աշխատում:

Դիտելով այդ որինակները, դժվար չէ յեզրակացնել, վոր բացահայտիչը բացահայտյալի հետ համաձայնում է հոլովով, այսինքն հոլովվում է այնպես, ինչպես բացահայտյալը:

Պետք է դիտել նաև մի յերևույթ էլ, վոր բացահայտիչը լինում է բացահայտյալին հետադաս, ապա նաև այն, վոր բացահայտիչն ու բացահայտյալն ունենում են սովորաբար մեկ կապ՝ նախադրություն կամ հետադրություն:

Օրինակ՝ Որյոլի՝ Ռուսաստանի նահանգական մի մեծ քաղաքի տակ բոլշևիկները ջախջախեցին Դենիկինին: Դեպի ԽՍՀՄ-ի մայրաքաղաքը՝ Կարմիր Մոսկվան սլանում էր մեր գնացքը:

Այս գիրքը գնեցի մեր դպրոցի աշակերտի՝ Սուրիկի համար:

Դիտելով այդ օրինակները կարելի յե յեզրակացնել, վոր՝

1-ին. բացահայտիչը և բացահայտյալն ունենում են միևնույն կապը (տակ, համար և այլն):

2-րդ. Հետադրություն ունեցող բացահայտիչը անջատվում է բացահայտյալից բութով:

3-րդ. Յեթե բացահայտյալն ու բացահայտիչն ունեն նախադրություն և բացահայտիչն ընկած է նախադասության անդամների մեջ, այդ դեպքում ստորակետով անջատվում է յերկու կողմից:

4-րդ. Բացահայտիչը դրվում է բացահայտյալից անմիջապես հետո:

5-րդ. Բացահայտյալը հետադաս լրացում ունենալ չի կարող, բացահայտյալի և բացահայտչի միջև կարող են ընկնել միմիայն բացահայտյալի լրացումները. օրինակ՝ Յերևանը, ՀԽՍՀ-ի կարմիր մայրաքաղաքը, ծաղկում է:

Այս նախադասության մեջ յենթական է Յերևանը, վոր բացահայտյալ է մայրաքաղաքը բառի: Նրա և բացահայտչի միջև ընկած են բացահայտչի հատկացուցիչը (ՀԽՍՀ-ի) և բացահայտչի վորոշիչը (կարմիր):

Այս ամենը աշակերտներին յուրացված հմտություն դարձնելու համար, անհրաժեշտ է տեքստի վրա վարժություններ կատարել տալ հետևյալ առաջադրանքներով՝

1. Արտագրիր հատկացուցիչն ու հատկացյալը:

2. Գտիր և արտագրիր կապեր ունեցող հատկացուցիչը և հատկացյալը:

Յենթակայի լրացումները սովորեցնելուց հետո պետք է ձեռնարկել ստորոգյալի լրացումները սովորեցնելուն: Ստորոգյալի լրացումները յերկու տիպի յեն՝

Առաջին՝ խնդիրներ և յերկրորդ՝ պարագաներ:

Մեր քերականության մեջ ընդունված են յերկու տիպի խնդիրներ՝ ուղղակի և անուղղակի:

Նախ պետք է պարզել աշակերտի համար խնդիր հասկացողությունը, բացատրելով, թե՝ խնդիր կոչում են այն լրացումները, վորոնք առարկա յեն արտահայտում, ուստի խնդիր, դա նշանակում է առարկայական լրացում:

Յերբ առարկայի անունն իբր լրացում գործածվելով ցույց է տալիս տեղ, ժամանակ և այլն, այդ դեպքում նա այլևս խնդիր չէ, այլ ստորոգյալի յերկրորդ տիպի լրացում է՝ պարագա:

Շատ հաճախ միևնույն լրացման մեջ համարյա հավասար չափով զգացվում է թե առարկայական լրացումը և թե պարագայական լրացումը.

օրինակ՝ Գրքից մի թերթ պոկեցի:

Այս նախադասության մեջ կարելի յե հարց տալ՝ ինչի՞ց պոկեցի (գրքից), կամ՝ վորտեղից պոկեցի (գրքից): Ճիշտ է, վոր այստեղ համեմատաբար ուժեղ է առարկայական լրացումը, բայց պարագայական լրացումն էլ այնքան թույլ չէ, վոր կարելի լինի իսպառ նկատի չառնել: Այդ դեպքում խնդրի լուծումը պետք է թողնել աշակերտին: Յեթե նրա մտածելու յեղանակի մեջ տվյալ լրացումը գիտակցվում է առարկայական և նա ինչի՞ց հարցն է տալիս, ապա չպետք է առարկել նրան և պահանջել, վոր նա անպայման պարագա հասկացողություն գտնի դրա մեջ: Յեվ ընդհակառակը՝ յեթե աշակերտը լրացման մեջ գործողության պարագան է տեսնում և պարագայի հարցն է տալիս, նույնպես չպետք է առարկել, քանի վոր ամեն մի առարկա կարող է ծառայել իբրև գործողության պարագա: Վոչ մի վնաս չկա և լեզվական վորևէ շփոթ չի լինի, յեթե այդ դեպքում ուսուցիչն ընդունի աշակերտի մտածելու յեղանակը և չառարկի: Ամեն մի առարկություն կարող է շփոթ առաջ բերել և օգուտ տալու փոխարեն՝ վնասել:

Յերբ աշակերտին ուսուցիչը բացատրում է, թե ինչ է առարկայական լրացումը, այնուհետև ինքը ուսուցիչը օրինակներ է բերում, գրում գրատախտակին: Աշակերտները բերում են նույնանման օրինակներ:

Օրինակ՝ Ձեռքս դիպավ նստարանին:

Այս նախադասության մեջ նստարանին ցույց է տալիս այն առարկան, որին դիպչում է ձեռքը, ուստի կոչվում է խնդիր:

Կամ՝ Սուրիկը գրում է մատիտով:

Այս նախադասության մեջ մատիտով ցույց է տալիս այն առարկան, որով ենթական կատարում է իր գործողությունը, ուստի մատիտով բառը խնդիր է:

Առաջին նախադասության մեջ նստարանին բառը պատասխանում է ինչի՞ն հարցին, երկրորդ նախադասության մեջ՝ ինչո՞վ հարցին, հետևաբար կարելի է եզրակացնել տալ, թե խնդիրները պատասխանում են հոլովների հարցերին: Որպեսզի այդ լավ հասկանան, պետք է թե՛ ուսուցիչը և թե՛ աշակերտները նախադասություններ կազմեն այնպես, որ նրանց մեջ բոլոր խնդիրները լինեն և անպայման պատասխանեն բոլոր հոլովների հարցերին, բացի ուղղականից (ո՞ւմ, ինչի՞, ո՞ւմ, ինչի՞ն, ո՞ւմ, ի՞նչ, ումի՞ց, ինչի՞ց, ումո՞վ, ինչո՞վ):

Ուղղական հոլովի հարցերը տրվում են ենթակային, իսկ ներգոյական հոլովի հարցերը խնդիրների հարցեր չեն, այլ պարագաների, որովհետև ներգոյական հոլովն իր էությամբ պարագա արտահայտող հոլով է (ցույց է տալիս առարկա, որի մեջ կատարվում է գործողությունը):

Այդ վարժությունից հետո պետք է վարժություն կատարել տեքստի վրա, յուրաքանչյուր անգամ պահանջելով, որ աշակերտը հարցերի օգնությամբ գտնի խնդիրը: Այդ վարժությունը պետք է կատարել նախ բանավոր, դրանից հետո՝ նաև գրավոր: Պետք է արտագրել տալ խնդիրներով հարուստ մի հատված և առաջարկել այդ հատվածի տակ արտագրել խնդիրները հետևյալ ձևով. նախ գրել ստորոգյալը, որի խնդիրն է տվյալ լրացումը, ապա՝ փակագծի մեջ՝ հարցը, ապա խնդիրը: Օրինակ՝

Համաձայնեց պայմանին
Ցեվ տուն բերեց ծառային.
Ինչպես ցույց տված փորձը,
Բաղդին գիտեր իր գործը.

Արի յեր մարդը.
Վարում եր արտը,
Պահում եր նա ձին,
Հասնում եր հնձին . . .

Ստորոգյալ		Խնդիր
Համաձայնեց	(ինչի՞ն)	պայմանին:
Բերեց	(ու՞մ)	ծառային:
Գիտեր	(ի՞նչը)	գործը:
Վարում եր	(ի՞նչը)	արտը:
Պահում եր	(ի՞նչը)	ձին:
Հասնում եր	(ինչի՞ն)	հնձին:

Յերբ աշակերտները լավ հասկացան, թե ինչ է խնդիրը, պետք է մի անգամ ևս հիշել, որ խնդիրները լինում են տրական, հայցական, բացառական և գործիական հոլովներով: Սեռական հոլովով խնդիր չի լինում, սեռականը լինում է հատկացուցիչ:

Պետք է սովորեցնել, որ գոյականը խնդիր է լինում նաև նախադրության կամ հետադրության հետ միասին: Այդ դեպքում հարցերը տրվում են լրացմանը կամ լրացնող բառին, հարցերի հետ օգտագործելով կապը. օրինակ՝ Յես մնացի առանց գրքի: Այս նախադասության մեջ առանց գրքի խնդիր է և պատասխանում է առանց ինչի՞ հարցին:

Ինչպես տեսնում ենք, խնդրի հարցը գործածվում է կապի հետ միասին: Կապ ունեցող սեռականը նույնպես խնդիր է լինում. օրինակ՝

Գոհարի շնորհիվ գրեցի իմ աշխատանքը:

Այս նախադասության մեջ Գոհարի շնորհիվ խնդիր է և պատասխանում է ո՞ւմ շնորհիվ հարցին, որը բաղկացած է հոլովի հարցից և շնորհիվ կապից:

Ուրեմն Գոհարի բառը սեռական է և հետադրության շնորհիվ դառնում է խնդիր, մինչդեռ Գոհարի բառը գոյականի լրացում լինելու դեպքում միշտ կլինի հատկացուցիչ (Գոհարի գիրքը, Գոհարի անունը):

Հաճախ, յեթե հարցը տրվում է գոյականին և կապին միասին, այդ դեպքում այդ կապակցությունը լինում է պարագա. օրինակ՝ Թռչում է հոգիս, թռչում դեպի տուն (ո՞ւր):

Յերբ աշակերտները լավ հասկանան, թե ի՞նչ է խնդիրը, այնուհետև պետք է ձեռնարկել ուղղակի և անուղղակի խնդրի ուսուցմանը:

Այդ շատ հեշտ կլինի կատարել, քանի որ խնդրի գաղափարը աշակերտները գիտեն: Նրանք գիտեն նաև, թե ինչով կար-

տահայտվի խնդիրը. կմնա միայն ասելը, վոր ուղղակի խնդիրը պատասխանում է հայցականի հարցերին և հայցականով է դրվում, իսկ անուղղակի խնդիրը մյուս բոլոր հոլովների հարցերին (տրական, բացառական, գործիական) և այդ հոլովներով է դրվում:

Օրինակ՝

Ուղղակի խնդիր	Անուղղակի խնդիր
Բալլին" անտառ գնաց արագ Բռնեց յերկու հատ (ինչ) նապաստակ:	Հանեց մեկին պարկի միջից Ու բռնելով ջուխտ (ինչից) ականջից, տամ (ում) չարին...

Իր ցույց տվող բառերի ուղղակի խնդիրը հեշտ է վորոշել, վորովհետև նրանք ձևով նման են ուղղականին: Պետք է սովորեցնել այսպես. յեթե իր ցույց տվող գոյականը յենթակա չէ, ուրեմն նա ուղղակի խնդիր է:

Օրինակ՝ Զուլիկը վերցրեց իր մատիտը:

Այս նախադասության մեջ յենթական է Զուլիկը, ստորոգյալն է վերցրեց, իսկ խնդիրն է մատիտը ձևը (պատասխանում է ինչը՞ հարցին), վորովհետև մատիտը լրացում է, և վոչ յենթակա: Իսկ մեկ ուրիշ նախադասության մեջ՝ Մատիտը ընկավ գետին, մատիտը յենթակա է, ուրեմն խնդիր չէ:

Այսպիսով աշակերտներին սովորեցնում ենք, թե՝ յեթե իր ցույց տվող գոյականը ուղղականաձև է և յենթակա չէ, ապա նա կլինի անպայման ուղղակի խնդիր, վոր պատասխանում է ինչը՞ կամ ի՞նչ հարցին:

Ավելի դժվար է սովորեցնել անձ ցույց տվող բառերի ուղղակի խնդիրը: Այդ սովորեցնելու համար պետք է բանավոր և գրավոր վարժությունների միջոցով սովորեցնել աշակերտներին արագ կերպով տարբերելու հայցականը ուղղականից, այսինքն ուղղակի խնդիրը յենթակայից:

Պետք է հանձնարարել կարդացած նախադասությունը բանավոր վերլուծել և գտնել ուղղակի խնդիրները:

Հարմար է վերցնել համադաս ուղղակի խնդիրներ ունեցող նախադասություններ և այդ խնդիրների վրա կատարել վարժությունները.

Օրինակ՝ Մարգոն գնեց գրիչ, մատիտ, գիրք և տետրակ: Գրիչ,

մատիտ, գիրք և տետրակ բառերն ուղղակի խնդիրներ են:

Գրավոր վարժությունը պետք է կատարել այսպես՝

հանձնարարել աշակերտներին ուղղակի խնդիրներով տեքստն արտագրել և արտագրած տեքստի տակ դուրս գրել ուղղակի խնդիրները փակագծում դնելով լրացյալ ստորոգյալը:

Անձ ցույց տվող գոյականների ուղղակի խնդիր լինելը ավելի դժվար է վորոշել այն պատճառով, վոր ձևով նման են նրանք տրականին. օրինակ՝

Յես մոտենում եմ Գալուստին:

Յես տեսնում եմ Գալուստին:

Այդ յերկու նախադասության մեջ խնդիրն է Գալուստին բառը և ձևով նույնը, սակայն առաջինն անուղղակի խնդիր է, իսկ յերկրորդն ուղղակի խնդիր: Մեկը մյուսից տարբերելու համար կա յերկու միջոց:

Ուղղակի խնդիրը անուղղակի խնդրից տարբերելու առաջին միջոցը ստորոգյալի օգնության դիմելն է, իսկ յերկրորդ միջոցը՝ նույն նախադասության մեջ անձի անունը իրի անունով փոխարինելը:

Ստորոգյալի միջոցով ուղղակի խնդիրն անուղղակի խնդրից տարբերելու համար պետք է իմանալ՝ յեթե ստորոգյալն արտահայտված է ներգործական սեռի բայով, ապա իր գործողության կատարման համար պահանջում է մի առարկա, վոր այդ գործողությունն իր վրա կրի. օրինակ՝ տեսնել մի վորևէ բան, լսել վորևէ բան, ուտել վորևէ բան և այլն: Տեսնել, ուտել, լսել բայերը ներգործական են և նախադասության այն անդամը, վոր ցույց է տալիս այդ գործողություններն իր վրա կրող առարկան, կլինի ուղղակի խնդիր:

Ստորոգյալի միջոցով ուղղակի խնդիրը վորոշելը համեմատաբար դժվար է, անհրաժեշտ է աշակերտներին սովորեցնել տարբերելու ներգործական բայերը չեզոքներից և ապա կազմել տալ ներգործական բայերի աղյուսակներ, ինչպես և այդ բայերով կազմել նախադասություններ, վորոնք ունենան ուղղակի խնդիրներ:

Յերկրորդ միջոցը ավելի հեշտ միջոց է, թեև մի քիչ մեխանիկական: Յերկրորդ միջոցն այն է, վոր անձի անունով արտահայտված ուղղակի խնդիրը փոխարինվում է առարկայի անունով արտահայտված ուղղակի խնդրով:

տահայտվի խնդիրը. կմնա միայն ասելու, որ ուղղակի խնդիրը պատասխանում է հայցականի հարցերին և հայցականով է դրվում, իսկ անուղղակի խնդիրը մյուս բոլոր հոլովների հարցերին (տրական, բացառական, գործիական) և այդ հոլովներով է դրվում:

Օրինակ՝

Ուղղակի խնդիր	Անուղղակի խնդիր
Բալդին անտառ գնաց արագ Բռնեց յերկու հատ (ի՞նչ) նապաստակ:	Հանեց մեկին պարկի միջից Ու բռնելով ջուխտ (ինչից) ականջից, ասավ (ում) չարին...

Իր ցույց տվող բառերի ուղղակի խնդիրը հեշտ է վորոշել, վորովհետև նրանք ձևով նման են ուղղականին: Պետք է սովորեցնել այսպես. յեթե իր ցույց տվող գոյականը յենթակա չէ, ուրեմն նա ուղղակի խնդիր է:

Օրինակ՝ Զուլիկը վերցրեց իր մատիտը:

Այս նախադասության մեջ յենթական է Զուլիկը, ստորոգյալն է վերցրեց, իսկ խնդիրն է մատիտը ձևը (պատասխանում է ինչը՞ հարցին), վորովհետև մատիտը լրացում է, և վոչ յենթակա: Իսկ մեկ ուրիշ նախադասության մեջ՝ Մատիտը ընկավ գետին. մատիտը յենթակա է, ուրեմն խնդիր չէ:

Այսպիսով աշակերտներին սովորեցնում ենք, թե՝ յեթե իր ցույց տվող գոյականը ուղղականաձև է և յենթակա չէ, ապա նա կլինի անպայման ուղղակի խնդիր, վոր պատասխանում է ինչը՞ կամ ի՞նչ հարցին:

Ավելի դժվար է սովորեցնել անձ ցույց տվող բառերի ուղղակի խնդիրը: Այդ սովորեցնելու համար պետք է բանավոր և գրավոր վարժությունների միջոցով սովորեցնել աշակերտներին արագ կերպով տարբերելու հայցականը ուղղականից, այսինքն ուղղակի խնդիրը յենթակայից:

Պետք է հանձնարարել կարդացած նախադասությունը բանավոր վերլուծել և գտնել ուղղակի խնդիրները:

Հարմար է վերցնել համադաս ուղղակի խնդիրներ ունեցող նախադասություններ և այդ խնդիրների վրա կատարել վարժությունները.

օրինակ՝ Մարգոն գնեց գրիչ, մատիտ, գիրք և տետրակ: Գրիչ,

մատիտ, գիրք և տետրակ բառերն ուղղակի խնդիրներ են:

Գրավոր վարժությունը պետք է կատարել այսպես՝

հանձնարարել աշակերտներին ուղղակի խնդիրներով տեքստ արտագրել և արտագրած տեքստի տակ դուրս գրել ուղղակի խնդիրները փակագծում դնելով լրացյալ ստորոգյալը:

Անձ ցույց տվող գոյականների ուղղակի խնդիր լինելը ավելի դժվար է վորոշել այն պատճառով, վոր ձևով նման են նրանք տրականին. օրինակ՝

Յես մոտենում եմ Գալուստին:

Յես տեսնում եմ Գալուստին:

Այդ յերկու նախադասության մեջ խնդիրն է Գալուստին բառը և ձևով նույնը, սակայն առաջինն անուղղակի խնդիր է, իսկ յերկրորդն ուղղակի խնդիր: Մեկը մյուսից տարբերելու համար կա յերկու միջոց:

Ուղղակի խնդիրը անուղղակի խնդրից տարբերելու առաջին միջոցը ստորոգյալի ոգնության դիմելն է, իսկ յերկրորդ միջոցը՝ նույն նախադասության մեջ անձի անունը իրի անունով փոխարինելը:

Ստորոգյալի միջոցով ուղղակի խնդիրն անուղղակի խնդրից տարբերելու համար պետք է իմանալ՝ յեթե ստորոգյալն արտահայտված է ներգործական սեռի բայով, ապա իր գործողության կատարման համար պահանջում է մի առարկա, վոր այդ գործողությունն իր վրա կրի. օրինակ՝ տեսնել մի վորևէ բան, լսել վորևէ բան, ուտել վորևէ բան և այլն: Տեսնել, ուտել, լսել բայերը ներգործական են և նախադասության այն անդամը, վոր ցույց է տալիս այդ գործողություններն իր վրա կրող առարկան, կլինի ուղղակի խնդիր:

Ստորոգյալի միջոցով ուղղակի խնդիրը վորոշելը համեմատաբար դժվար է, անհրաժեշտ է աշակերտներին սովորեցնել տարբերելու ներգործական բայերը չեզոքներից և ապա կազմել տալ ներգործական բայերի աղյուսակներ, ինչպես և այդ բայերով կազմել նախադասություններ, վորոնք ունենան ուղղակի խնդիրներ:

Յերկրորդ միջոցը ավելի հեշտ միջոց է, թեև մի քիչ մեխանիկական: Յերկրորդ միջոցն այն է, վոր անձի անունով արտահայտված ուղղակի խնդիրը փոխարինվում է առարկայի անունով արտահայտված ուղղակի խնդրով:

Որինակ՝

Գոհարը տեսնում է Եդիկին։

Այս նախադասության մեջ Եդիկին բառը խնդիր ե։

Վորոշելու համար, թե դա ուղղակի խնդիր ե, թե անուղղակի, անհրաժեշտ ե Եդիկին բառը փոխարինել վորեվե իրի անունով։

Որինակ՝

Գոհարը տեսնում է վարդը։

Նախադասությունը միեվնույնն ե մնացել, միայն Եդիկին անձի անունը փոխարինված է վարդը առարկայի անունով և, ինչպես տեսնում ենք, իրի անվան վերջավորությունը նման չե անձի անվան վերջավորության։ Ահա այսպիսի խնդիրը կլինի ուղղակի խնդիր, ուրեմն Եդիկին ուղղակի խնդիր ե։ Վորպեսզի այդ պարզ լինի աշակերտների համար, անհրաժեշտ ե վերցնել մի նախադասություն, վորտեղ այս փոխարինումը վերջավորության վորեվե փոփոխություն առաջ չի բերում։

Որինակ՝

Գոհարը մոտեցավ Եդիկին։

Այս նախադասության մեջ Եդիկին՝ խնդիր ե։

Վորոշելու համար՝ ուղղակի յե, թե անուղղակի, անհրաժեշտ ե Եդիկին բառը փոխարինել վարդ բառով, կստացվի՝

Գոհարը մոտեցավ վարդին։

Ինչպես տեսնում ենք, անձի անունը փոխարինելով իրի անվամբ, վերջավորության վոչ մի փոփոխություն տեղի չի ունենում (Եդիկին, վարդին), մինչդեռ առաջին դեպքում այդ փոփոխությունը տեղի յեր ունենում (Եդիկին, վարդը)։

Ուստի յերկրորդ դեպքում Եդիկին կլինի անուղղակի խնդիր։ Ընդհանուր յեզրակացությունը պետք ե անել հետեվյալ կերպ՝

Յեթե անձի անունը փոխարինում ենք իրի անվամբ և վերջավորության փոփոխություն չի լինում, ապա անձի անունը անուղղակի խնդիր է, իսկ յեթե վերջավորության փոփոխություն լինում է, անձի անունն ուղղակի խնդիր է։

Այս պրիոմներով սովորեցնելուց հետո պետք ե և՛ բանավոր, և՛ գրավոր վարժություն կատարել այն չափով, վոր զգացվի, թե աշակերտները հմտացել են ուղղակի խնդիրը անուղ-

ղակիից տարբերելու մեջ։ Ընտրելով տեքստի միջից այնպիսի հատվածներ, վորոնք ունեն ուղղակի և անուղղակի խնդիրներ, պետք ե հանձնարարել դուրս գրել մի սյունակով ուղղակի խնդիրները, մյուս սյունակով՝ անուղղակի խնդիրները՝ փակագծի մեջ կողքին գրելով ստորոգյալը։

Պարագաների ուսուցումը կատարվում ե նույն յեղանակով, ինչ վոր խնդիրների ուսուցումը։ Յուրաքանչյուր պարագա սովորեցնելիս անհրաժեշտ ե վերցնել մի այնպիսի նախադասություն, վորի մեջ լինի միմիայն այդ լրացումը։ Որինակ՝ յեթե սովորեցնում ենք տեղի պարագան, պետք ե նախադասության մեջ լինի միայն մի լրացում, տեղի պարագայի լրացում։

Որինակ՝ Արփիկը հեռացավ քաղաքից։

Այս նախադասության մեջ յենթակայից (Արփիկից) և ստորոգյալից (հեռացավ) բացի կա միայն մի լրացում (քաղաքից), վորը տեղի պարագա յե։ Սովորաբար պետք ե նախ այնպիսի նախադասություն վերցնել, վորտեղ պարագան արտահայտված լինի մակբայով, վորովհետեվ դրանք են իսկական պարագաները, բայց պարագան արտահայտվում ե նաեվ գոյականներով և խոսքի այլ մասերով, ուստի անհրաժեշտ ե յերկրորդական տիպի պարագաները հետո սովորեցնել, վորպեսզի պարագայի և մյուս լրացումների տարբերությունը ցայտուն կերպով զգացվի։

Վորեվե պարագա սովորեցնելիս պետք ե կազմել նրա սխեման հետեվյալ ձեվով՝

Յենթակա Ստորոգյալ

Արամը գն | աց

Պարագա

տուն

Պարագան կարող ե լինել լրացյալից (ստորոգյալից) առաջ ընկած, հետո ընկած, մոտ և հեռու ընկած։ Յեթե աշակերտները նախորոք սովորել են արագ կերպով վորոշել լրացումի և լրացման կապակցությունը, այդ դեպքում նրանց համար դժվար չի լինի գտնել ստորոգյալի պարագայական լրացումները։ Յեթե աշակերտներն այդ հմտությունը չունենան, նրանց համար շատ դժ-

վոր կլինի ստորոգյալից հեռու գտնվող, հատկապես առաջ ընկած պարագան կապել ստորոգյալի հետ։ Օրինակ՝

Դեմ ու դեմ, ալիքաձև բարձրանալով մինչև մշուշալից հորիզոնն էր տարածվում սև լեռնաշղթան։

Յուրաքանչյուր պարագա սովորեցնելիս պետք է նշել, թե վո՞ր խոսքի մասով է արտահայտվում այդ պարագան։ Այդ վորոշելու համար անհրաժեշտ է վերցնել այնպիսի օրինակներ, վորոնց մեջ պարագա ցույց տվող բառը լինի հեշտությամբ վորոշելի, թե վո՞ր խոսքի մասին է պատկանում։

Յերկվություն արտահայտող բառը կարող է շփոթ մտցնել և պետք է խուսափել դրանից։

Յերբ պարագան արտահայտվում է գոյականով, հաճախ կարող է շփոթվել խնդրի հետ (տես վերևը)։ Միևնույն հոլովով դրված միևնույն գոյականը կարող է մի դեպքում լինել պարագա, իսկ մի այլ դեպքում խնդիր։ Օրինակ՝ Յես մի թերթ պոկեցի գրքից։ Այս նախադասության մեջ գրքից ձևը կարող է համարվել և պարագա և խնդիր, նայած, թե վերլուծողն ի՞նչ յեղանակով է մտածում։ Վերլուծողի մտածելու յեղանակն արտահայտվում է հարցերով։ Յեթե տվյալ լրացմանը տրվում է պարագայի հարց (տվյալ դեպքում՝ վորտեղի՞ց), այդ դեպքում այդ բառը կլինի պարագա, իսկ յերբ լրացմանը տրվում է խնդրի հարց (տվյալ դեպքում՝ ինչի՞ց), այդ դեպքում բառը պետք է համարել խնդիր։

Պարագաների ուսուցման համար շատ կարևոր նշանակություն ունեն հարցերը և հենց հարցերով էլ վորոշում են ինչպիսի պարագա լինելը։ Տեղի պարագան պահանջում է վորտե՞ղ, ո՞ւր հարցերը, հաճախ նաև կապի հետ միասին՝ դեպի ո՞ւր հարցը։

Ժամանակի պարագան պահանջում է յե՞րբ, մինչև յե՞րբ, յերբվանից և նման հարցերը։

Ձևի պարագան պահանջում է ինչպե՞ս, ի՞նչ յեղանակով, ի՞նչ կերպով և նման հարցերը։

Նպատակի պարագան պահանջում է ինչո՞ւ, ի՞նչ նպատակով, ինչի՞ համար և նման հարցերը։

Չափի պարագան պահանջում է վորքա՞ն, վորքանո՞վ, ի՞նչ չափ, վո՞ր չափ, մինչև վո՞րքան և նման հարցերը։

Պատճառի պարագան պահանջում է ի՞նչ պատճառով, ին-

ո՞ւ և նման հարցերը։

Հիմունքի պարագան պահանջում է ի՞նչ հիմունքով, ինչի՞ց դրդված և նման հարցերը։

Վերլուծության ժամանակ պարագա ցույց տվող բառերը կարելի յե տեղափոխել՝ մոտեցնել ստորոգյալին, կամ յեթե առաջ է ընկած, հետո դնել և ընդհակառակը, վորպեսզի սրանց կապն ավելի ցայտուն յերևա։

Վերլուծության ժամանակ պարագան գրելիս անհրաժեշտ է պարագայի կողքին, փակագծերի մեջ գրել անմիջապես ստորոգյալը, վորպեսզի հիմնավորվի այդ լրացման պարագա լինելու հանգամանքը, վորովհետև միևնույն բառը գոյականի կողքին լինելով՝ կարող է վորոշիչ լինել, իսկ բայի կամ ստորոգյալի կողքին լինելով՝ կարող է պարագա համարվել։ Հետևաբար առանձին վերցրած լրացման պարագա կոչվելը կարող է համոզիչ չլինել, ուստի լրացյալը (ստորոգյալը) պետք է գրել կողքին, փակագծի մեջ։ Յերբ վորևե լրացում ուսուցվում է և այդ լրացման մասին ուսուցիչն ու աշակերտներն ինքնուրույն օրինակներ են բերում, անհրաժեշտ է, վոր աշակերտները կարողանան օրինակներ գտնել նաև տեքստի մեջ։ Այդ դեպքում կամ ուսուցիչն ինքն է ցույց տալիս տեքստի այն տեղը, վորտեղ պետք է աշակերտը գտնի այդ լրացումը և կամ ուղղակի հանձնարարում է աշակերտին գտնելու, վորտեղից նա կամենա։

Առաջին հանձնարարությունը տրվում է այն դեպքում, յերբ ուսուցիչը նպատակ ունի անմիջապես ստանալու իր հանձնարարության կատարման արդյունքը, իսկ յերկրորդ հանձնարարությունը տրվում է այն ժամանակ, յերբ ուսուցիչը նպատակ ունի վոչ միայն քերականական վարժություն կատարելու, այլ աշակերտին լուռ և մտածելով կարդալ տալու և նրա՝ պարագան ջոկելու վարժությունը փորձելու։

Այդ վարժություններից բացի պետք է նաև տեքստը հանձնարարել և պահանջել այդ տեքստից արտագրել այս կամ այն պարագան։ Այդպիսի դեպքում, ահա, անհրաժեշտ է, վոր արտագրած պարագայի կողքին անպայման գրվի լրացվող ստորոգյալը. օրինակ՝

Հրահանգ. արտագրել տեղի և ժամանակի պարագաները

Դաշտի գյուղացին կանաչ գարունին
հոտ ու նախիրով սարն է բարձրացել.

Ու սարի բերրի, բարի լանջերին
Խրճիթ է շինել, վրան է զարկել (Իսահ.)

Ժաման. պարագա
Սարն է բարձրացել (յե՞րբ) կանաչ գարունին:
Տեղի պարագա
Խրճիթն շինել (վորտե՞ղ) սարի լանջերին:

Յերբ բոլոր պարագաները սովորում ավարտում են, անհրաժեշտ է մի ընդարձակ տեքստ տալ և պահանջել, վոր այդ տեքստից արտագրեն բոլոր պարագաները և ըստ սյունակների խմբավորեն: Թե առաջին և թե յերկրորդ հանձնարարության ժամանակ պետք է այնպիսի տեքստ ընտրել, վորի մեջ լինեն համարյա բոլոր պարագաները և ընդհանրապես՝ այդ տեքստը պարագաներով հարուստ պետք լինի:

Որինակ՝

Աշնանային մի առավոտ,
Ցողաթաթախ ժպտերես,
Ծամրաներով լայն, արևոտ
Ինձ մոտ յեկավ իմ բալես: (Հ. Պող.)

Պարագաներ

ժամանակի	տեղի	ձևի
Մի առավոտ (յեկավ)	ինձ մոտ (յեկավ)	ցողաթաթախ ժպտերես (յեկավ)

Յերբ բոլոր լրացումներն ուսուցվում են իբրև յենթակայի և ստորոգյալի լրացումներ, անհրաժեշտ է աշակերտներին անմիջապես վարժեցնել հասկանալու համադաս լրացումները: Համադաս լրացումներ կոչվում են բոլոր միատեսակ լրացումները, որինակ՝ միատեսակ վորոշիչներ, միատեսակ հատկացուցիչներ, միատեսակ խնդիրներ, միատեսակ պարագաներ և այլն: Այդ դեպքում նույնպես որինակը վերցնելիս պետք է նախադասության մեջ միայն մի տեսակի լրացում լինի:

Որինակ՝ Սադիկը գնեց գիրք, գրիչ, մատիտ տետր:

Այս նախադասության մեջ յենթակայից ու ստորոգյալից բացի կան միատեսակ խնդիրներ, ուղղակի խնդիրներ, վորոնք կոչվում են համադաս լրացումներ:

Գեղեցիկ, ծաղկավետ, կանաչազարդ գարունը բացվեց:

Այս նախադասության մեջ յենթակայից ու ստորոգյալից բացի կան միատեսակ լրացումներ՝ վորոշիչներ և այլն:

Պետք է անմիջապես ցույց տալ, վոր համադաս լրացումները միմյանցից անջատվում են ստորակետով, և միայն վերջին յերկու լրացումը կարող են միացած լինել և կամ ու շաղկապով:

Որինակ՝

Գեղեցիկ, ծաղկավետ ու կանաչազարդ գարունը բացվեց:

Վոճի գեղեցկության համար, սովորաբար, յերբ հաջորդող լրացումը յերկար է լինում, ու շաղկապն է դրվում և կամ՝ յերբ նախորդող լրացումը ձայնավորով վերջացող բառ է լինում, նույնպես ու շաղկապ է դրվում, իսկ մյուս դեպքերում ավելի հաճախ և է դրվում, քան ու:

Հաճախ միևնույն լրացյալի վրա դրվող յերկու լրացումը շփոթում են միմյանց հետ և դժվար է լինում վորոշելու, թե արդյոք դրանք համադաս լրացում են, թե տարբեր լրացումներ են: Այս դեպքում պետք է դիտել. յեթե լրացումների միջև կարելի յե և շաղկապ դնել, ուրեմն նրանք համադաս լրացումներ են և պետք է միմյանցից անջատվեն ստորակետով, իսկ յեթե և շաղկապ դնել չի կարելի, ուրեմն նրանք տարբեր լրացումներ են:

Յեթե համադաս լրացումներն արտահայտված են խոսքի տարբեր մասերով, այդ դեպքում նրանց միջև ստորակետ չի դրվում, չի դրվի նաև շաղկապ:

Որինակ՝ Այս գեղեցիկ ծաղիկը գրավիչ է:

Այս և գեղեցիկ լրացումները վորոշիչներ են, այսինքն «համադաս» լրացումներ են, սակայն միմյանցից չեն կարող անջատվել ստորակետով, ինչպես և նրանց միջև չի կարելի դնել նաև շաղկապ, վորովհետև դրանցից մեկը դերանուն է (այս), մյուսը՝ ածական (գեղեցիկ):

Համադաս լրացումների շուրջը նույնպես պետք է վարժություն կատարել և այս վարժությունը պետք է նպատակադրել վոչ միայն լրացումը սովորեցնելու համար, այլև ստորակետի գործածությունը սովորեցնելու համար:

Այդ վարժությունը պետք է լինի հետևյալը՝ ցույց տալ համադաս լրացումներով հարուստ մի տեքստ, առանց կետադրության և հանձնարարել՝

—Արտագրել հատվածը, գտնել համադաս լրացումները և դնել ստորակետները։

Այս աշխատանքը և՛ վարժական աշխատանք է, և՛ ստուգողական աշխատանք է։

Համադաս բացահայտիչները պահանջում են իրենցից առաջ բացահայտյալի վրա բութ դնել, ուստի պետք է նաև այդ կետադրությունը սովորեցնել։

Պետք է վերցնել մի օրինակ և ցույց տալ, թե ինչպես կարող են բացահայտիչները լինել համադաս և ապա պետք է ցույց տալ բութի գործածության տեղը, օրինակ՝

Ցես գնեցի հետևյալ դասական պիտույքները՝ գրիչ, թանաք, մատիտ, ռետր և այլն։

Ընդունված է ասելու սովորաբար, թե թվարկության ժամանակ է դրվում բութը, բայց այդպես ասել շատ ընդհանուր կլինի, անհրաժեշտ է նշել յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքը։

Նախադասությունները սովորաբար կազմված չեն լինում միշտ այնպես, ինչպես մենք հիմա ասեցինք և օրինակներ բերեցինք, լեզուն ավելի հարուստ է, քան մեր ստեղծած քերականությունը, ուստի անհրաժեշտ է տերմինավորել լեզվի բազմազան կողմը։

Թեև մենք սովորեցնում ենք, թե վորոշիչը, հատկացուցիչը և բացահայտիչը յենթակայի լրացումներն են, բայց վորոշիչ, հատկացուցիչ և բացահայտիչ կարող են լինել վոչ յենթակայի լրացումները, այլ լրացման լրացումները, ուրեմն լրացումն էլ իր հերթին կարող է լրացում ունենալ։ Ահա, լրացման լրացումները խոսքը դարձնում են ավելի արտահայտիչ, ավելի բազմազան և ավելի լրիվ։

Յենթակայի և ստորոգյալի լրացումները սովորելուց հետո պետք է հաղորդել այն միտքը, թե ամեն մի լրացում իր հերթին կարող է ունենալ լրացում, բայց վերլուծության ժամանակ, յերբ կենտրոնական անդամները, գլխավոր անդամները համարում ենք յենթական ու ստորոգյալը, ապա մենք գլխավոր անդամների լրացում համարում ենք վոչ միայն մի բառը, այլ և այդ մի բառն իր բոլոր լրացումներով, այսինքն բառերի մի ամբողջ կապակցություն։

Օրինակ՝

Ցել մութ այրերից մամռոտ ժայռերի,
Թավուտ ծմակի լռին խորքերից
Մանուկ հասակիս հնչուն ծիծաղի
Արձագանքն ահա լսում եմ նորից։

Ստորոգյալը՝ լսում եմ, յենթական՝ յես։

Յերբ յենթական է յես, սովորաբար նա լրացում չի ունենում, յեթե լրացում էլ լինում է, ապա այդ լրացումը լինում է բացահայտիչ։

Օրինակ՝

Յես, Հակոբյանս, ասում եմ։

Սակայն «յես» բառի համար վորոշիչ և հատկացուցիչ գտնել հնարավոր չի լինում։

Մեր վերցրած օրինակի մեջ բոլոր բառերը լսում եմ ստորոգյալի լրացումներն են.

1. Ահա լսում եմ։
2. Լսում եմ նորից կամ նորից լսում եմ։
3. Մանուկ հասակիս հնչուն ծիծաղի արձագանքը լսում եմ։
4. Թավուտ ծմակի լռին խորքերից լսում եմ։
5. Ցել մութ այրերից մամռոտ ժայռերի լսում եմ։

Առաջին և յերկրորդ լրացումները մի մի բառեր են, իսկ մնացած յերեք լրացումները բառերի ամբողջ կապակցություններ են։

Յերրորդ կապակցության մեջ ստորոգյալի բուն լրացումն է արձագանք բառը, վոր է ուղղակի խնդիր, իսկ այդ ուղղակի խնդրի լրացումն է ծիծաղի, վոր է նրա հատկացուցիչը, իսկ ծիծաղի բառաձևի լրացումն է հնչուն, վոր է նրա վորոշիչը, իսկ ծիծաղի բառաձևի յերկրորդ լրացումն է՝ հասակիս, վոր է նրա հատկացուցիչը, իսկ հասակիս լրացումն է մանուկ, վոր է նրա վորոշիչը։

Չորրորդ լրացնող կապակցության մեջ բուն լրացումն է խորքերից, վոր է տեղի պարագա, վորի լրացումն է լռին, վոր է նրա վորոշիչը, միաժամանակ նաև խորքերից բառի լրացումն է ծմակի, վոր է նրա հատկացուցիչը, իսկ այդ ծմակի բառաձևի լրացումն է թավուտ, վոր է նրա վորոշիչը։

Հինգերորդ լրացնող կապակցության մեջ բուն լրացումն է այրերից, վոր է տեղի պարագա, նրա լրացումն է մութ, վոր է

վորոշիչ, իսկ այդ միևնույն այրերից բառի լրացումն է ժայռերի, վոր է նրա հատկացուցիչը և հետադաս է (բանաստեղծները հատկացուցիչը հետադաս դնել իրենց թույլ են տալիս), պետք է լիներ՝ մամռոտ ժայռերի մութ այրերից, ըստ վորում հատկացուցիչ ժայռերի բառի լրացումն է մամռոտ, վոր է վորոշիչ:

Յենթակայի և ստորոգյալի լրացումները մենք անվանում ենք հատկացուցիչ, վորոշիչ, բացահայտիչ, խնդիր և պարագա, իսկ լրացնող բառի լրացումը՝ նայած տեսակին, կոչում ենք լրացման վորոշիչ, լրացման հատկացուցիչ, լրացման բացահայտիչ, կողմնակի խնդիր և կողմնակի պարագա:

Օրինակ՝ արձագանք—ուղղակի խնդիր է, իսկ ծիծաղի—լրացման հատկացուցիչ է, հնչուն՝ լրացման վորոշիչ է, հասակիս—լրացման հատկացուցիչ է, մանուկ—լրացման վորոշիչ է: Ուրեմն լրացման լրացումները լինում են յերեք տեսակի. լրացման վորոշիչ, լրացման հատկացուցիչ, լրացման բացահայտիչ: Այս լրացման լրացումները մի քանի աստիճանի յեն լինում:

Կարելի յե հեշտությամբ վորոշել նրանց աստիճանը: Յենթակայի և ստորոգյալի անմիջական լրացումը կլինի առաջին աստիճանի լրացում, վորի լրացումը կլինի յերկրորդ աստիճանի լրացում, իսկ նրա լրացումը կլինի յերրորդ աստիճանի լրացում և այլն.

Օրինակ՝

Ծիծաղի—յերկրորդ աստիճանի հատկացուցիչ է, հնչուն—յերրորդ աստիճանի վորոշիչ է, հասակիս նույնպես յերրորդ աստիճանի վորոշիչ է, իսկ մանուկ—չորրորդ աստիճանի վորոշիչ է: Այս լրացման լրացումները սովորեցնելու ամենալավ միջոցը, համապատասխան սխեմաներ կազմելն է, ըստ վորում անմիջական լրացումն ուղիղ գծով կապվում է յենթակայի կամ ստորոգյալի հետ, իսկ լրացման լրացումն արտահայտում ենք նոր գծով, վոր տանում ենք լրացման գծից (տես՝ սխեման եջ 227):

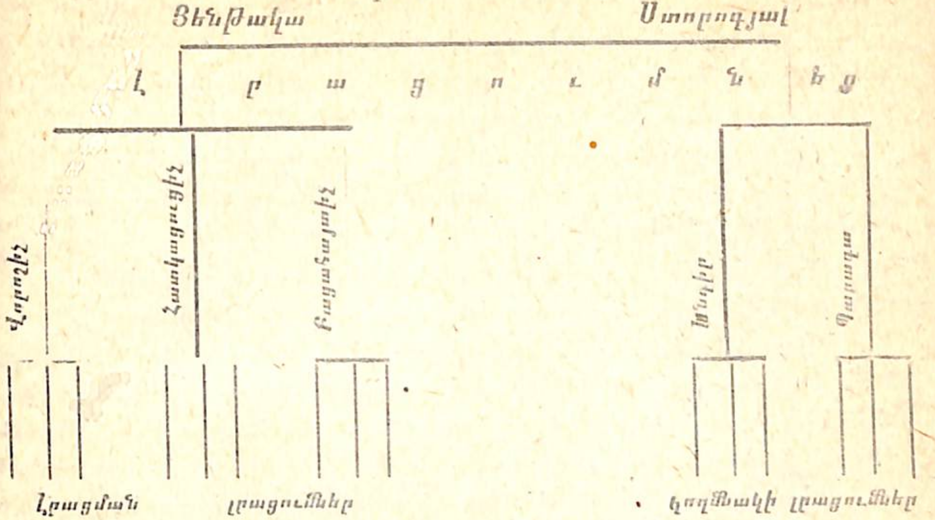
Լրացման լրացումների չորրորդ տեսակը կոչում են կողմնակի խնդիրներ, վոր լինում են կողմնակի ուղղակի և կողմնակի անուղղակի խնդիրներ:

Կողմնակի խնդիր լինում է միայն այն ժամանակ, յերբ յենթակայի կամ ստորոգյալի լրացումը, և միևնույն է թե վորը, արտահայտված է բայով:

Օրինակ՝

Գիրք կարդալուց աչքերս հոգնում են:

Սխեմա



Այս նախադասության մեջ յենթական է աչքերս, ստորոգյալն է հոգնում են, իսկ կարդալուց—ստորոգյալի լրացումն է, վոր կարող ենք համարել պատճառի պարագա կամ անուղղակի խնդիր: Այս դեպքում մեր կարծիքով հարմար է պատճառի պարագա համարել, վորովհետև լրացումն արտահայտված է բայով: Կարդալ բառի լրացումն է—գիրք (ինչ կարդալուց—գիրք կարդալուց) կամ՝ գիրք բառը կլինի խնդիր կարդալ բառի: Վորովհետև գիրք բառը ստորոգյալի խնդիրը չէ, այլ լրացման խնդիր է, ուստի կկոչվի կողմնակի խնդիր, այս դեպքում՝ կողմնակի ուղղակի խնդիր է «գիրք» բառը: Կողմնակի խնդիրներ լինում են միայն այն ժամանակ, յերբ յենթակայի կամ ստորոգյալի անմիջական լրացումն արտահայտված է դերբայով (շատ քիչ դեպքերում և ածականով):

Կողմնակի խնդիրներ սովորեցնելու համար պետք է վարվել նույնպես, ինչպես բուն լրացումներն ենք սովորեցնում:

Օրինակը վերցնելիս ավելորդ լրացումներ չպետք է լինեն, պետք է լինեն միայն յենթական ու ստորոգյալը, ապա կողմնակի խնդրի լրացյալը, և այդ խնդիրը, ինչպես վերևի օրինակն եր:

Կողմնակի խնդիր սովորեցնելու համար օրինակը բերում է նախ ինքն ուսուցիչը և ապա աշակերտներին ոժանդակում, վոր նրանք այդ օրինակով իրենք ևս հնարեն օրինակներ, ապա

նաև գտնեն նման օրինակներ տեքստի մեջ և արտագրեն:

Կողմնակի խնդիրներ սովորեցնելու ժամանակ պետք է օգտագործել օրինակները և անմիջապես գիտակցել տալ, թե ինչո՞ւ հայերենի դերբայները բայ չեն համարվում:

Վոր դերբայները բայ են և վոչ խոսքի այլ մասեր, այդ յերևում է նրանից, վոր դերբայները կարող են իբր լրացում ունենալ կողմնակի խնդիրներ և պարագաներ, մինչդեռ խոսքի այլ մասերը չեն կարող կողմնակի խնդիրներ և պարագաներ ունենալ (յեթե նրանք ստորոգելիական լրացում չեն):

Վորովհետեվ հայերենի դերբայները կարող են ունենալ նաև իբր լրացում՝ հատկացուցիչ, վորոշիչ, ուստի նրանք համատեղում են իրենց մեջ յերկու հիմնական հատկություն՝ բայական և գոյականական:

Բայական հատկությունը նրանց մեջ գերակշիռ տեղ է բռնում և դրանով դերբայները հիմնականում տարբերվում են խոսքի մյուս մասերից: Խոսքի բոլոր մասերը հայերենում կարող են գործածվել իբրև գոյական, հետևաբար դերբայների գործածությունը վորպես գոյական կամ ածական մի նոր յերևույթ չէ, մինչդեռ դերբայների բայական հատկությունը, այսինքն իբր լրացում խնդիրներ և պարագաներ ունենալը, դա մի առանձնահատուկ գիծ է, վոր ունեն միայն բայերը:

Այդ պատճառով էլ դերբայները դասում ենք բայերի շարքին, նրանց համարում ենք բայի ձևեր:

Իբր ստուգողական աշխատանք աշակերտներին պետք է տալ տեքստը բանավոր և գրավոր վերլուծելու, գտնելով այդ տեքստի մեջ կողմնակի խնդիրներ: Կողմնակի խնդիրներ գտնելու յեղանակը հիմնականում այն է, վոր վերլուծումը սկսվում է լրացյալից:

Օրինակ՝ Գրիչը հաճախ կոտրող աշակերտը վատ է գրում:

Կոտրող բառը յենթակայի լրացումն է, վորոշիչ է: Կոտրող բառից մեկնելով մենք հարց ենք տալիս՝ կոտրող—ինչը՞ գրիչը. ահա՝ գրիչը կլինի կողմնակի խնդիր, քանի վոր պատասխանում է հոլովների հարցերին և իբրև առարկա լրացնում է կոտրող բայով արտահայտված գործողությունը:

Կողմնակի պարագաների ուսուցումը նույնն է, ինչ վոր կողմնակի խնդիրներինը: Ուսուցման պրինցիպները նույնն են:

Օրինակները վերցնելիս այս դեպքում նույնպես պետք է վեր-
ցընել այնպիսի նախադասություն, վորի մեջ լինի լրացյալ դեր-
բայը և կողմնակի պարագան միայն:
Օրինակ՝ Առավոտյան խոսող թռչունը սոխակն է:
Այս նախադասության մեջ յենթական է—թռչունը, ստորո-
գյալն է—սոխակն է, իսկ առավոտյան ցույց է տալիս ժամանակի
պարագա և խոսող բառի լրացումն է (կողմնակի պարագա):
խոսող բառն ինքը վորոշիչ է, իսկ վորոշչի ավյալ լրացումը
պարագա չէ, ահա լրացման պարագա լրացումը կոչվում է
կողմնակի պարագա: Նույն յեղանակով պետք է սովորեց-
նել նաև մնացած կողմնակի պարագաները:
Կողմնակի պարագա պետք է համարել յենթակայի լրա-
ցումը նաև, յեթե յենթական արտահայտված է բայով (դերբայով):
Օրինակ՝ Կիսախավարում կարդալը վնասակար է:
Այս նախադասության մեջ կարդալը—յենթակա, վնասակար
է—ստորոգյալ, իսկ կիսախավարում՝ լինելով յենթակայի լրացում,
պարագա չի ցույց տալիս: Այս պարագան նույնպես կոչվում է
կողմնակի պարագա: Յեթե բայով արտահայտված յենթակայի
լրացումը խնդիր է, այդ խնդիրը ևս կկոչվի կողմնակի խնդիր:
Ուրեմն՝ յենթական կարող է ունենալ կողմնակի խնդիր-
ներ և կողմնակի պարագաներ այն ժամանակ, յերբ ինքը՝ յեն-
թական արտահայտված է դերբայով:
Կողմնակի խնդիրների և պարագաների շուրջը վարժու-
թյուններ շատ պետք է կատարել թե ինքնուրույն օրինակներ
բերելու միջոցով և թե տեքստը վերլուծության յենթարկելով:
Կողմնակի պարագաների ուսուցումից հետո պետք է կատարել ընդ-
հանուր վերլուծություն ըստ նախադասության անդամների: Այդ
դեպքում պետք է ընտրել համեմատաբար շատ տարբեր տեսակի
լրացումներ ունեցող նախադասություն և նրա վերլուծությունը
կատարել հետևյալ կերպ. օրինակ՝

Այրիացած տիկին Վոսկեհատն էր կարգադրել սեփական դրամից հարյուր ռուբլի բաժանել մուրացկաններին՝ հանգուցյալի հիշատակին (Շիրվանզադե):

Վոսկեհատը—յենթակա:
Կարգադրել էր—ստորոգյալ:
Տիկին—վորոշիչ:

Այրիացած—վորոշիչ։
Բաժանել—ուղղակի խնդիր։
Ռուբլի—կողմնակի՝ ուղղակի խնդիր։
Հարյուր—լրացման վորոշիչ։
Դրամից—կողմնակի՝ անուղղակի խնդիր։
Սեփական—լրացման վորոշիչ։
Մուրացկաններին—կողմնակի՝ անուղղակի խնդիր։
Հիշատակին—կողմնակի՝ նպատակի պարագա։
Հանգուցյալի—լրացման հատկացուցիչ։

6. ԲԱՐԴ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ 7-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ

Բարդ նախադասության ուսուցումը պետք է սկսել ամենապարզ տեսակներից։ Բարդ նախադասության հասկացողությունը տալու համար պետք է վերցնել երկու պարզ նախադասություններ և ցույց տալ, վոր այս պարզ նախադասությունների միացումը մի նախադասության մեջ կտա բարդ նախադասություն։

Օրինակ՝

Արան վերցրեց մատիտը։

Արան նամակ գրեց Սաթիկին։

Այս երկու նախադասության փոխարեն կարող ենք գրել՝

Արան վերցրեց մատիտը և նամակ գրեց Սաթիկին։

Վերջին նախադասությունը բարդ է, կազմված է երկու նախադասություններից, վորոնք կապված են իրար հետ։

Բարդ նախադասությունը ճանաչելու համար պետք է բացատրել, վոր բարդ են կոչվում այն նախադասությունները, վորոնք ունեն մեկից ավելի ենթակա կամ ստորոգյալ։ Այս բացատրելուց հետո անհրաժեշտ է պահանջել, վոր աշակերտներն իրենք կառուցեն այդպիսի նախադասություններ։ Այդպիսի նախադասություններ կառուցելու ընթացքում անհրաժեշտ է, վոր ուսուցիչը աշակերտին հիշեցնի, թե բարդ նախադասությունը պետք է ունենա մեկից ավելի ենթակա և մեկից ավելի ստորոգյալ։

Ավելի հեշտ է ճանաչել ստորոգյալը, քան թե ենթական, ուստի նախադասությունը ճանաչելու համար հաճախ պետք է

առաջնությունը տալ ստորոգյալին, թեև լինում են դեպքեր, վորտեղ ավելի ակներև է ենթական և պետք է սկսել ենթակայից։

Վորպես վարժություն պետք է առաջարկել արտագրել տեքստը. տետրի երեսը բաժանելով երկու մասի, մեկի վերև-
վում պետք է գրել պարզ նախադասություններ կապակցու-
թյունը, մյուսում բարդ՝ հետևյալ օրինակով՝

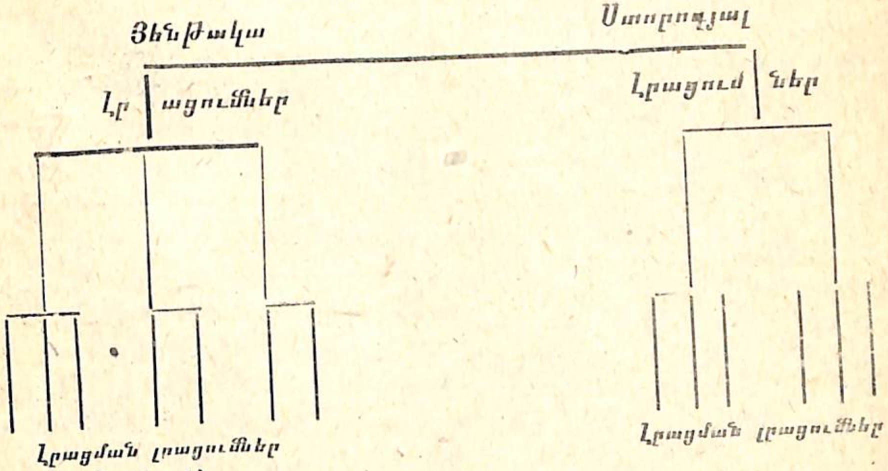
Պարզ նախադասություն	Բարդ նախադասություն
Լույսը նոր էր բացվել։	Անիից եյի վերադառնում և անցնում հայկական մի գյուղի միջով։ (Վ. Փ.)

Բարդ նախադասություններից ամենից առաջ պետք է սովորեցնել միավորյալ նախադասությունը, բայց նախքան այդ, պետք է բացատրել, վոր բարդ նախադասությունները լինում են յերեք տեսակի, իսկ պարզ նախադասությունները երկու տեսակի։ Բարդ նախադասությունները լինում են՝ բարդ միավորյալ, բարդ համադասական և բարդ ստորադասական։

Այդ անելուց հետո պետք է կազմել անմիջապես բարդ և պարզ նախադասությունների սխեման հետևյալ ձևով՝

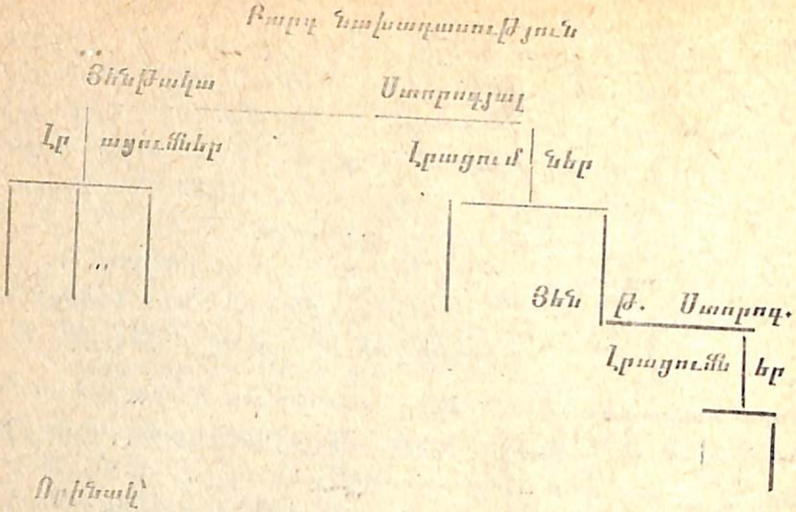
ՍԽԵՄԱՆԵՐ

Պարզ նախադասություն



Օրինակ՝

Պետիկի նկարազարդված գիրքը առավոտյան կորել է։



Օրինակ՝

Մեր Պետիկը գնեց մի գիրք, որ լավ նկարներով է զարդարված։

Միավորյալ նախադասությունը բացատրելուց առաջ պետք է գրատախտակին գրել յերեք օրինակ, վորոնցից առաջին միավորյալն ունենա մի քանի ստորոգյալներ, յերկրորդ միավորյալն ունենա մի քանի յենթականեր, յերրորդ միավորյալն ունենա մի քանի յենթականեր և ստորոգյալներ.

օրինակ՝

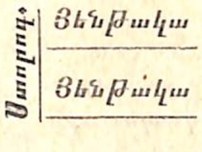
1. Նա քիչ եր քնում,
Շուտ եր վեր կենում,
Շուկա յեր գնում
Տան պաշար առնում . . . (Պուշկին)։
2. Ես ժամանակ Բազազն ու իր կինը
Վիճում եյին ներսը։ (Հ. Թում.)
3. Կարմիր խոլխոզներն ու նախրապաններ
Առաջներն առած կովերն ու վոչխար
Կլարեն հեռու դալար արտներ
Ու յետ կբերեն կթելու համար (Ակ. Իս.)։

Առաջին նախադասության մեջ յենթական է նա, իսկ ստորոգյալներն են՝ քնում եր, վեր եր կենում, գնում եր, առնում եր։

Այս նախադասության գրաֆիկան կլինի հետևյալը՝.

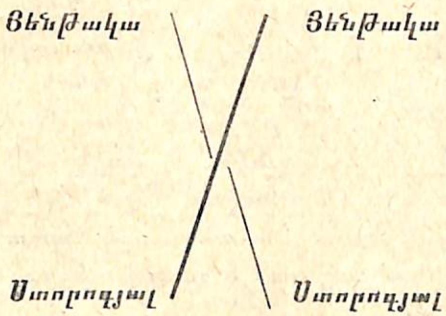
Յերկրորդ նախադասության յենթականերն են՝ Բազազը ու կինը, իսկ ստորոգյալն է՝ վիճում եյին։

Այս նախադասության գրաֆիկան կլինի հետևյալը՝



Յերրորդ նախադասության յենթականերն են՝ խոլխոզները ու նախրապանները, իսկ ստորոգյալներն են՝ կլարեն ու կբերեն։

Գրաֆիկան կլինի հետևյալը՝



Միավորյալ նախադասության այսպիսի մանրամասն բացատրությունից հետո անհրաժեշտ է, վոր աշակերտները բանավոր և գրավոր կազմեն օրինակներ։ Աշխատանքը հեշտացնելու համար կարելի յե տալ բառեր և պահանջել, վոր այդ բառերից կազմեն միավորյալ նախադասություններ։

Օրինակ՝ Սրփիկը, Սաթիկ, կանչել, Պետիկ, Արուսյակ։

Աշխատանքը խորացնելու և յեզրափակելու համար պետք է մի հատված տալ, վորտեղից աշակերտները ջոկեն միավորյալ նախադասությունները։ Այդ հատվածը պետք է հաջող ընտրել այնպես, վոր միավորյալ նախադասություններով հարուստ լինի, ինչպես, օրինակ, Հովհաննես Թումանյանի «Վոսկը» բանաստեղծությունը։

Վոսկը ժայռից ներքև է թռչում,
Թափ առած ընկնում քարերի գլխին,

Զարկվում ավազին, շաչում է, ճչում,
Ճչում անհանգիստ, փրփուրը բերնին:

Այս քառյակի մեջ յենթական է—վտակը, իսկ ստորոգյալներն են—թռչում է, ընկնում է, զարկվում է, շաչում է, ճչում է (յերկու անգամ կրկնված):

Այսպիսի նախադասություններից հեշտ է յեզրակացություն հանել, թե ինչ է միավորյալ նախադասությունը:

Պետք է նշել, վոր հատկապես այն դեպքերում, յերբ ստորոգյալները կազմված են միատեսակ բայաձևերով, ապա բաղադրյալ ժամանակով կազմված ստորոգյալները օժանդակ բայը չեն կրկնում և միայն հեղինակի կամքից է կախված լինում յերկրորդ անգամ կրկնելու կամ չկրկնելու օժանդակ բայը:

Սովորաբար հեղինակը յերկրորդ անգամ կրկնում է, յերբ կարիք է զգում ստորոգյալներից վորևէ մեկն ավելի շեշտել քան մյուսները: Որինակ՝ մեր բերած քառատողում Հովհաննես Թումանյանը ընկնում և զարկում դերբայների մոտ օժանդակ բայ չի դրել, վորովհետև այդ բայերով արտահայտում է վտակի շարժական վիճակը (թռչում, ընկնում, զարկում), բայց շաչում, ճչում բառերով նա այդ ֆիզիկական շարժմանը կենդանություն է տալիս, մարդկայնացնում է և ահա այդ պատճառով շաչում դերբայի կողքին օժանդակ բայ է դնում, իբրև այդ մոմենտը շեշտելու միջոց:

Միավորյալ նախադասությունների կետադրությունը յեվս պետք է սովորեցնել:

Պետք է ասել, վոր միավորյալ նախադասության յուրաքանչյուր նախադասությունը մյուսից անջատվում է ստորակետով:

Վերջին յերկուսը կարող են միացած լինել համադասական շաղկապով (և, ու): Իմանալու համար, թե վորտեղ պետք է դնել ստորակետը, պետք է հիշել, թե սովորաբար միմյանցից անջատվում են յենթակաները և ստորոգյալները:

Որինակ՝

Արամը, Գեվորգը և Կարոն գնացին գյուղ:

Ստորակետը դրված է Արամը և Գևորգը յենթակաների միջև: Կամ՝

Արամը կանգնեց, նայեց, ցույց տվեց ԽՍՀՄ-ի քարտեզը:

Ստորակետը դրված է կանգնեց, նայեց, ցույց տվեց ստորոգյալների միջև:

Յեթե, սակայն, ստորոգյալները կամ յենթականերն ունեն լրացումներ, այդ դեպքում ստորակետները անջատում են յենթականերն ու ստորոգյալներն իրենց լրացումներով միասին.

որինակ՝

Հարվածային կոլտնտեսական Գևորգը, բրիգադիր Կարոն և Արամը գյուղ գնացին:

Արամը կանգնեց պատի մոտ, արագ բարձրացրեց իր ձեռքը, ցույց տվեց ԽՍՀՄ-ի քարտեզը:

Վերջին կանոնի համար լավ որինակ է ծառայում նաև մեր բերած «Վտակ» վոտանավորի քառյակը, վորտեղ ստորակետներով անջատված են այն ստորոգյալները, վորոնք լրացում չունեն՝ շաչում է, ճչում, և այն ստորոգյալները, վորոնք ունեն լրացումներ (ժայռից ներքև է թռչում, թափ առած քարերի վրա յե ընկնում): Այսպիսով ստորակետները միավորյալ նախադասության մեջ ցույց են տալիս յուրաքանչյուր յենթակայի ու իր լրացումների և յուրաքանչյուր ստորոգյալի և իր լրացումների սահմանը:

Այդ մոմենտը յեվս ցույց է տալիս, թե մեր գիտակցության մեջ նախադասության գլխավոր անդամները համարվում են յենթական և ստորոգյալը:

Կետադրության մեջ վարժվելու համար պետք է միավորյալ նախադասություններից կազմված տեքստը թելադրել առանց կետերն ասելու և ապա հնարավորություն տալ աշակերտին վերլուծելու տեքստը և դնելու կետերը:

Բարդ համադասական նախադասության ուսուցումը

Բարդ համադասական նախադասության ուսուցումը ավելի հեշտ է:

Համադասական նախադասությունը կազմվում է յերկու և ավելի համազոր նախադասություններից, վորոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր սեփական յենթական և իր սեփական ստորոգյալը, մինչդեռ միավորյալ նախադասությունների մեջ կամ յենթական է ընդհանուր, կամ ստորոգյալն է ընդհանուր, կամ ընդհանուր են յենթականերն ու ստորոգյալները:

Յերկու ինքնուրույն, համադաս նախադասություններից համադասական նախադասություն է կազմվում այն ժամանակ, յերբ ամբողջ խոսքի կառուցվածքի յուրահատկության հետևանքով նախադասությունների արտահայտած մտքերը սերտորեն կապվում են միմյանց հետ։

Գոհարը զայրացած նայեց ընկերոջը, նրա աչքերում փայլեցին զայրույթի արցունքի կաթիլներ։

Այս նախադասությունը կարելի յե անջատել նաև վերջակետներով, սակայն յերկու նախադասությունների մեջ արտահայտված իրականությունը իրար հետ խիստ կապված լինելու հետևանքով՝ արագորեն հաջորդում են միմյանց, և վերջակետի անջատումն այս դեպքում շատ կհամարվի։ Դրա համար էլ դրանք միանում են մի նախադասության մեջ և անջատվում են ստորակետով։

Աշակերտներին պետք է սովորեցնել, թե համադաս բարդ նախադասության տարբեր նախադասությունները կարող են միմյանց հետ միանալ և շաղկապով, բայց այդ դեպքում յեվս ստորակետով կանջատվեն միմյանցից։

Բարդ համադասական նախադասության գրաֆիկան կլինի հետևյալը՝

Ենթակա —————————— Ստորոգյալ

:

:

Ենթակա —————————— Ստորոգյալ

Աշակերտներին պետք է բացատրել, թե այն դեպքում, յերբ կա և շաղկապը, ապա՝ վորոշելու համար, թե ստորակետ պետք է դնել թե վոչ, անհրաժեշտ է վերլուծության միջոցով պարզել՝ այդյոք այս նախադասությունների մեջ յենթակաները և ստորոգյալները տարբեր են, թե վորևէ մեկը դրանցից ընդհանուր է։

Յեթե յենթակայից ու ստորոգյալից վորևէ մեկը ընդհանուր է, այդ դեպքում և-ից առաջ ստորակետ չի դրվում, իսկ յեթե վոչ մեկն ընդհանուր չէ, այդ դեպքում դրվում է.

օրինակ՝

Շատերի միայն միքանի ակոսները էյին ավրվել, և մեջ տեղում լճակներ գոյացել։

Համադասական նախադասությունները յերբեմն միմյանցից անջատվում են միջակետով։

Այդ լինում է սակայն այն դեպքում, յերբ յուրաքանչյուրը դրանցից մի առանձին կամ բարդ նախադասություն է ներկայացնում։

Օրինակ՝

Յերկինքը միաձույլ կապտագույն ամպերով ծածկված էր. դեռ ելի մեկ մեկ անձրևում էր։

Ձիուս սանձը քաշեցի, և վոչ իսկ արագ քայլել էր հնարավոր փողոցներում առվակներ էյին գոյացել։

Համադասական նախադասություններ գտնելը շատ հեշտ չէ, սակայն ուսուցիչը պետք է տեքստերի միջից վորոնի, գտնի այդպիսի նախադասությունները և ցույց տա աշակերտներին։

Ավելի լավ է բարդ համադասական նախադասությունը ցույց տալ ամբողջ տեքստի մեջ, այդ ձևով համադասական նախադասությունն ավելի յե հասկանալի լինում։

Համադասական նախադասությունը տեքստի մեջ գտնելը հեշտ է, սակայն ինքնուրույն կերպով կազմելը բավական դժվար։

Ուստի ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է նախ տեքստերի միջոցով վարժություն կատարել, ապա ինքնուրույն կերպով կազմել տալ։

Բարդ ստորադասական նախադասության ուսուցումը

Բարդ ստորադասական նախադասության ուսուցումն ավելի դժվար է և ավելի բարդ։ Այդ տիպի նախադասության ուսուցմանը տրամադրվում է ամբողջ կես տարի։

Բարդ նախադասության ուսուցումը կհեշտանա այն դեպքում, յերբ աշակերտները շատ լավ գիտեն պարզ ընդարձակ նախադասությունը և առանձնապես լավ գիտեն ընդարձակ նախադասության լրացումները։

Ամեն մի բարդ ստորադասական նախադասություն մի պարզ ընդարձակ նախադասություն է, միայն վերջինիս մի բառով արտահայտված լրացումների փոխարեն բարդ ստորադասական նախադասությունն ունի ամբողջ նախադասություններ։ Ուրեմն բարդ նախադասության մեջ ստորադասական նախադասությունը

փոխարինում է վերևի լրացման, իսկ քանի որ յուրաքանչյուր լրացում կարող է իր հերթին յեվս լրացում ունենալ, ուստի ստորադասական նախադասությունը կարող է նաև լրացնել ընդարձակ նախադասության վերևի անդամին. օրինակ՝ Յերբեք չեմ մոռանա այն հուզիչ պատկերը, որին ներկա գտնվեցի փոքրիկ, ցած, խոնավ և մութ խրճիթի մեջ (Վ.Փ.)։ Պատկերը—ուղղակի խնդիր է, որի լրացումն է ստորադասական նախադասությունը։

Բարդ ստորադասական նախադասության ուսուցումը կատարելու համար պետք է վերցնել այնպիսի նախադասություն, որի գլխավոր նախադասությունը մի ամբողջական միտք արտահայտի յեվ օրգանապես կապ չունենա ստորադասական նախադասության հետ։ Իսկ ստորադասական նախադասությունը լինի այնպիսին, որը ցույց տա, թե ստորադասական նախադասությունը գրված է գլխավորի միտքը ընդարձակելու կամ ել ավելի լրացնելու համար։ Օրինակ՝

Յես գնացի տուն։

Այս նախադասությունը մի ամփոփ նախադասություն է, բայց կարող ենք գրել նաև այս ձևով՝

Յես գնացի տուն, որպեսզի կարդամ Ժյուլ Վեռնը։

Որպեսզի կարդամ Ժյուլ Վեռնը նախադասությունը պարզապես լրացնում է առաջին նախադասության միտքը։

Որպեսզի ցույց տանք, որ նա յերկրորդական է, պետք է գրել այդ նախադասությունը գրատախտակին յեվ ջնջել նախ ստորադասական նախադասությունը, թողնելով գլխավորը, ապա՝ գլխավորը, թողնելով ստորադասականը։ Օրինակ՝ Յես գնացի գրադարան, որպեսզի կարդամ Ժյուլ Վեռնը։

Յես գնացի գրադարան։

Առաջին նախադասությունն անկախ միտք է արտահայտում և կարող է ինքնուրույն գործածվել։ Բայց յեթե միևնույն բարդ նախադասության մեջ ջնջենք առաջին մասը, կմնա՝

Որպեսզի կարդամ Ժյուլ Վեռնը։

Այս յերկրորդ նախադասությունն ամփոփ միտք չի արտահայտում, այլ ցույց է տալիս մի առարկայի գործողություն, որի կատարումը նպատակ է դառնում ինչ որ մի այլ գործողության, որը նրան նախորդել է, բայց որը չի արտահայտված։

Հետևաբար բարդ ստորադասական նախադասության յերկ-

րորդ հատվածն ինքնուրույն գործածություն չունի, այլ նա ստորադասվում է առաջինին և հանդիսանում է նրա լրացումը, ուստի առաջին հատվածը կոչվում է գլխավոր նախադասություն, իսկ յերկրորդ հատվածը՝ ստորադասական կամ յերկրորդական նախադասություն։

Այս սովորեցնելուց անմիջապես հետո պետք է աշակերտների ուշադրությունը դարձնել այն բանին, որ գլխավորը ստորադասականից անջատվում է ստորակետով։

Բարդ նախադասության կանոնը բացատրելուց հետո նախ պետք է բանավոր և գրավոր կազմել տալ նախադասություններ, ապա նաև տեքստի վրա վարժություններ կատարել։ Աշակերտները կարող են մի հատված վերցնել, տետրը բաժանել յերկու մասի, առաջինում գրել գլխավոր մասը, յերկրորդում ստորադասականը, ապա առաջին հատվածում գրել գլխավոր նախադասությունը, յերկրորդում ստորադասականը հետևյալ օրինակով։

Գլխավոր նախադասություն	Ստորադասական նախադասություն
Նա պատմեց իր մարտիրոսության ահավոր պատկերը։	Ու յերբ խնամում եյինք նրան,

(Ու յերբ խնամում եյինք նրան, նա պատմեց իր մարտիրոսության ահավոր պատկերը)։

Աշակերտների հետ պետք է ուսումնասիրել գլխավոր և յերկրորդական նախադասությունների դասավորությունը, ցույց տալով, որ ստորադասական նախադասությունը կարող է լինել՝ ա) գլխավորին նախադաս, կամ՝ բ) գլխավորին հետադաս, կամ՝ գ) դրվել գլխավոր նախադասության անդամների միջև։ Յեթե ստորադասական նախադասությունը հիմունք կամ պատճառ է արտահայտում կամ գլխավոր նախադասության ստորոգյալի արտահայտած գործողության ժամանակն է հիմնավորում և այլն, այդ դեպքում ստորադասական նախադասությունը սովորաբար լինում է նախադաս։

Նախադաս ստորադասական նախադասության վերջից է լինում ստորակետ, իսկ վերջադաս ստորադաս նախադասության առաջից է լինում ստորակետ։ Ստորադասական նախադասությունը կարող է լինել միջադաս, այսինքն դասավորվել գլխավոր նախադասության անդամների միջև։

Այդ լինում է այն ժամանակ, յերբ ստորադասական նա-

խադասությունը լրացնում է առաջադաս յենթական, վորից անմիջապես հետո ընկնելով ստորադասական նախադասությունը հեռացնում է յենթական ստորոգյալից:

Միջադաս ստորադասական նախադասությունը յերկու կողմից անջատվում է ստորակետով: Այդ յերկու կողմի ստորակետները ցույց են տալիս, վոր ամբողջ ստորադասական նախադասությունը կարելի յե դուրս հանել միջից և վոր յենթական ու ստորոգյալը չեն անջատվում միմյանցից դրանով: Յեթե անջատվել են, ապա այդ անջատումը տեղի յե ունեցել մի ավելորդ մարմնի՝ ստորադասական նախադասության ներխուժման հետեվանքով:

7. ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՆՄՈՒՇ

(ըստ անդամների)

1. Փորձառու բանվորները աշխատում էին նավթամբարները ազատել իրենց հրեղեն անձրևից, առանձնապես բուրգից վոչ հեռու գտնվող գետնափոր շտեմարանը:

Պարզ ընդարձակ նախադասություն:

Բանվորները—յենթակա:

Աշխատում էին—ստորոգյալ:

Փորձառու (բանվորները)—վորոշիչ:

Ազատել (աշխատում էին)—ուղղակի խնդիր:

Նավթամբարները (ազատել)—կողմնակի ուղղակի խնդիր:

Անձրևից (ազատել)—կողմնակի անուղղակի խնդիր:

Հրեղեն (անձրևից)—լրացման վորոշիչ:

Շտեմարանը (ազատել)—կողմնակի ուղղակի խնդիր:

Գետնափոր (շտեմարանը)—լրացման վորոշիչ:

Գտնվող (շտեմարանը)—լրացման վորոշիչ:

Վոչ հեռու (գտնվող)—կողմնակի տեղի պարագա:

Առանձնապես (վոչ հեռու գտնվող)—կողմնակի ձևի պարագա:

Բուրգից (վոչ հեռու գտնվող)—կողմնակի անուղղակի խնդիր:

2. Մոռանալով ամեն վտանգ, նրանք ժողովվել էին հողային տանիքի վրա և թրջված թաղիքներով ծածկում էին բաց տեղերը, վորտեղից դուրս էր գալիս նավթային գազը:

Բարդ ստորադասական նախադասություն:

Գլխավոր նախադասություն՝

Մոռանալով ամեն վտանգ, նրանք ժողովվել էին հողային տանիքի վրա և թրջված թաղիքներով ծածկում էին բաց տեղերը:

Ստորադասական նախադասություն՝

Վորտեղից դուրս էր գալիս նավթային գազը:

Գլխավոր նախադասության վերլուծությունը

Նրանք—յենթակա։
Ժողովվել եյին, ծածկում եյին—ստորոգյալ։
Տանիքի վրա (ժողովվել եյին)—տեղի պարագա։
Հողային (տանիքի վրա)—լրացման վորոշիչ։
Մոտենալով (ժողովվել եյին)—ձևի պարագա։
Վտանգ (մոտենալով)—կողմնակի ուղղակի խնդիր։
Ամեն (վտանգ)—լրացման վորոշիչ։
Տեղերը (ծածկում եյին)—ուղղակի խնդիր։
Բաց (տեղերը)—լրացման վորոշիչ։
Թաղիքներով (ծածկում եյին)—անուղղակի խնդիր։
Թրջված (թաղիքներով)—լրացման վորոշիչ։

Ստորադասական նախադասության վերլուծությունը

Գազը—յենթակա։
Դուրս եր գալիս—ստորոգյալ։
Նավթային (գազը)—վորոշիչ։
Վորտեղից (դուրս եր գալիս)—տեղի պարագա։

3. Մի թույլ շփում բոցի հետ, և նավթամբարը պիտի պայթեր՝ ոդը ցնդելով քառասուն մարդկային դիակներ։

Բարդ համադասական նախադասություն

ա) Վերլուծություն առաջին նախադասության՝
Մի թույլ շփում բոցի հետ։
Շփում—յենթակա։
Լիներ—ստորոգյալ (նախադասության մեջ զեղչված է)։
Թույլ (շփում)—վորոշիչ։
Մի (շփում)—վորոշիչ։
Բոցի հետ (լիներ)—անուղղակի խնդիր։

բ) Վերլուծություն յերկրորդ նախադասության՝
Նավթամբարը պիտի պայթեր՝ ոդը ցնդելով քառասուն մարդկային դիակներ
Նավթամբարը—յենթակա։
Պիտի պայթեր—ստորոգյալ։

Ցնդելով (պիտի պայթեր)—ձևի պարագա։
Ոդը (ցնդելով)—կողմնակի տեղի պարագա։
Դիակներ (ցնդելով)—կողմնակի ուղղակի խնդիր։
Մարդկային (դիակներ)—կողմնակի վորոշիչ։
Քառասուն (դիակներ)—կողմնակի վորոշիչ։

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ

ՍԽԵՄԱՆԵՐ

ՍԽԵՄԱՆԵՐԸ ՕԳՏԱԳՈՐԾԵԼՈՒ ՄԱՍԻՆ

Ուսուցողական նյութերը մանկավարժական աշխատանքներում առանձին տեղ ու արժեք ունեն: Քերականության ուսուցման համար ևս նշանակություն ունեն սխեմաները, աղյուսակները և այլն: Այս սխեմաները պետք է օգտագործել միջնակարգի 5—7 դասարանների համար, բայց յերբեք չպետք է կարծել, թե սխեման կարող է սպառել քերականության վողջ նյութը, թեև կարող է նյութի հիմնական մոմենտները ավելի կոնկրետացնել և առարկայացնել: Սխեման ավելի պետք կգա սովորածն ամփոփելու և հիշողության մեջ տպավորելու համար, քան միայն սովորեցնելու համար: Ուստի յուրաքանչյուր սխեմային պետք է դիմել նյութը բացատրելուց և վորոշ վարժություններ կատարելուց հետո:

№ 1 սխեման ներկայացնում է պարզ ընդարձակ նախադասությունը և ամբողջ ձևաբանությունը: Այդ սխեման կարելի յե և պետք է օգտագործել վեցերորդ դասարանի տարեվերջին:

№ 2 սխեման, վոր ներկայացնում է պարզ ընդարձակ նախադասությունը, պետք է օգտագործել 5-րդ դասարանի առաջին կիսամյակում իբրև շարահյուսական նախագիտելիք. Նաև նույն սխեման պետք է օգտագործել վեցերորդ դասարանի յերկրորդ կիսամյակում:

№ 3—7 Սխեմաները (գոյական, ածական, թվական, դերանուն) պետք է օգտագործել V դասարանում այն հաջորդականությամբ, ինչ հաջորդականությամբ ավանդվում են խոսքի մասերը:

№ 8—11 սխեմաները (բայ, մակբայ, կապ, շաղկապ և ձայնարկություն) պետք է նույն յեղանակով օգտագործել VI դասարանի առաջին կիսամյակում:

№ 1 սխեմայի ձևաբանության (խոսքի մասեր) մասը

պետք է ամբողջությամբ օգտագործել VI դասարանի I կիսամյակի վերջում և II կիսամյակում։ Բերականական յուրաքանչյուր սխեման պետք է մեծացնել և նյութն անցնելու ընթացքում փակցնել դասարանի պատին, օգտագործելով այդ այն ժամանակ, յերբ լեզվի դասի ընթացքում բացատրված են քերականական տերմինները։

Այս սխեման կազմված է Ա. Ղարիբյանի «Հայոց լեզվի քերականության դասագիրք» և Գ. Սևակի «Հայոց լեզվի շարահյուսություն» դասագրքերի հիման վրա։

ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ ՍԽԵՄԱՅԻ ՀԱՄԱՐ

ԱԾԱԿԱՆ

Ջանասեր աշակերտ։
Ցերկաթյա դուռ։
Ժողովրդական տուն։

ԹՎԱԿԱՆ

Հինգ լուսամուտ։
Հինգերորդ լուսամուտ։

ԴԵՐԱՆՈՒՆ

1. Պիոները պարապում եւ։ Նա դաս է սովորում։ («Նա» փոխարինում է պիոներ գոյականին)։

2. Մայիսի 1-ին փողոցով անցնում եր մեծ բազմություն։ Այսպիսի բազմություն առաջին անգամն եյի տեսնում։ («Այսպիսի» փոխարինում է մեծ ածականին)։

3. Աշակերտն ստացավ վեց մատիտ։ Այսքան մատիտ նա դեռ չեր ունեցել։ («Այսքան» փոխարինում է վեց թվականին)։

4. Աշոտը դասը բերանացի պատասխանեց։ Նա յերբեք այսպես չեր պատասխանել։ («Այսպես» փոխարինում է բերանացի մակբային)։

ՄԱԿԲԱՅ

4-րդ դասարանի աշակերտն աշխատում է հարվածայնորեն։

Հարվածայինները իրենց խոստումն անպատճառ կկատարեն։

ԿԱՊ

Նախադրություն—Գնում եմ դեպի քաղաք։

Յետադրություն—Աշակերտները և ուսուցիչները պայքարում են ուսման վորակի համար։

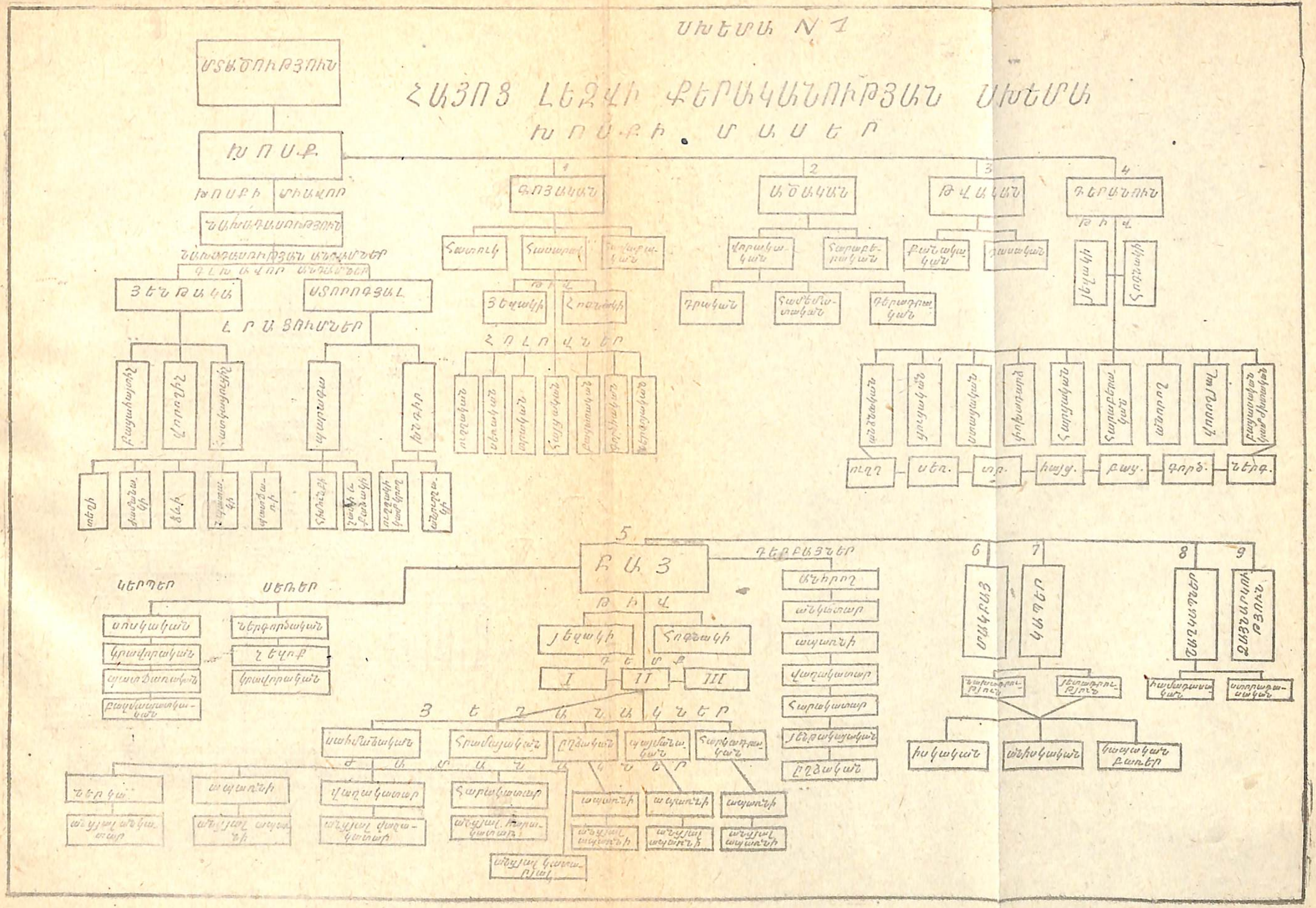
ՇԱՂԿԱՊ

ա) Համադասական—Պիոներների մի խումբ դուրս յեկավ փողոց և կանոնավոր շարքերով գնաց գրոսանքի։

բ) Ստորադասական—Հարվածային աշակերտները հայտարարեցին, վոր իրենք պիտի պայքարեն ուսման վորակի համար։

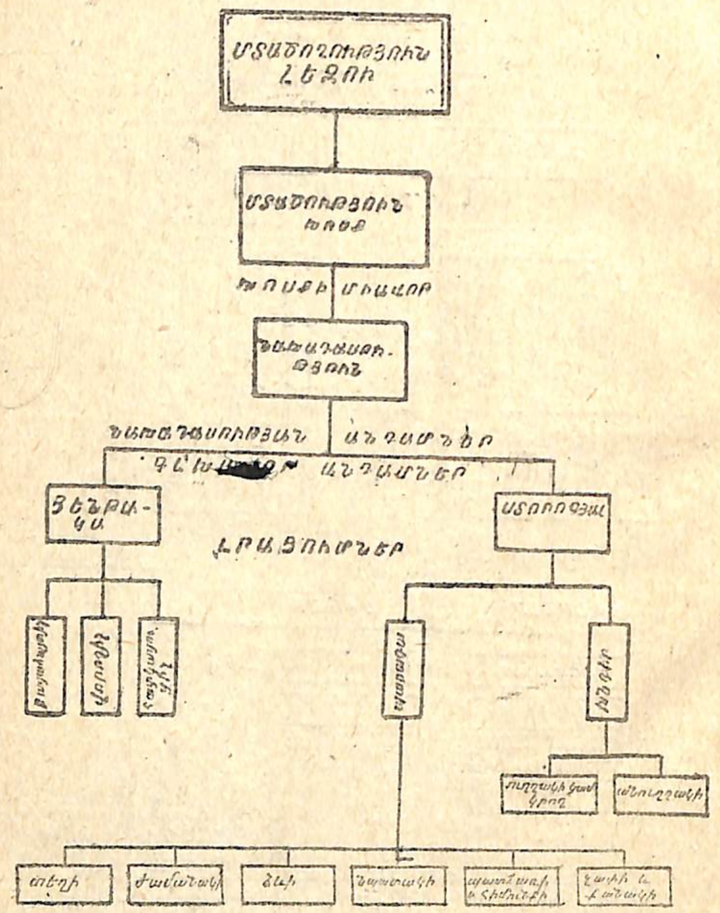
ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆ

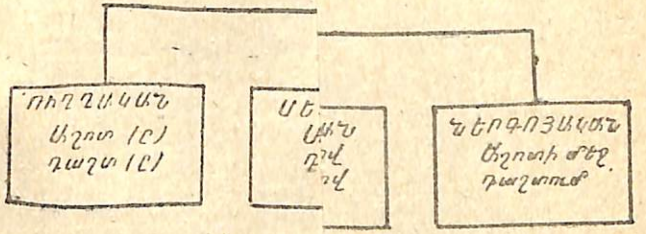
(հատկացուցիչ)	(յենթակա)	(ստորոգյալ)	
Ջինվորների	շարքը	շարժվեց։	
(տեղի պարագա)	(յենթակա)	(ստորոգյալ)	
Կալում	քամհարն	և աշխատում։	
(ստորոգյալ)	(ուղղ. խնդիր)		
Խորտակեցինք	հին աշխարհը։		
(ստորոգյալ)	(վորոշիչ)	(յենթ.)	(հատկացուց.)
Ծագում է	մանուկ	արևը	գարնան։
(յենթ.)	(ստորոգյալ)	(անուղղ. խնդիր)	
Յերթը	մոտեցավ	փողոցին։	
(ստորոգյալ)	(յենթակա)		(բացահայտիչ)
Աճում է	Յերևանը, մեր	(հատկաց.) (վորոշիչ)	կարմիր մայրաքաղաքը



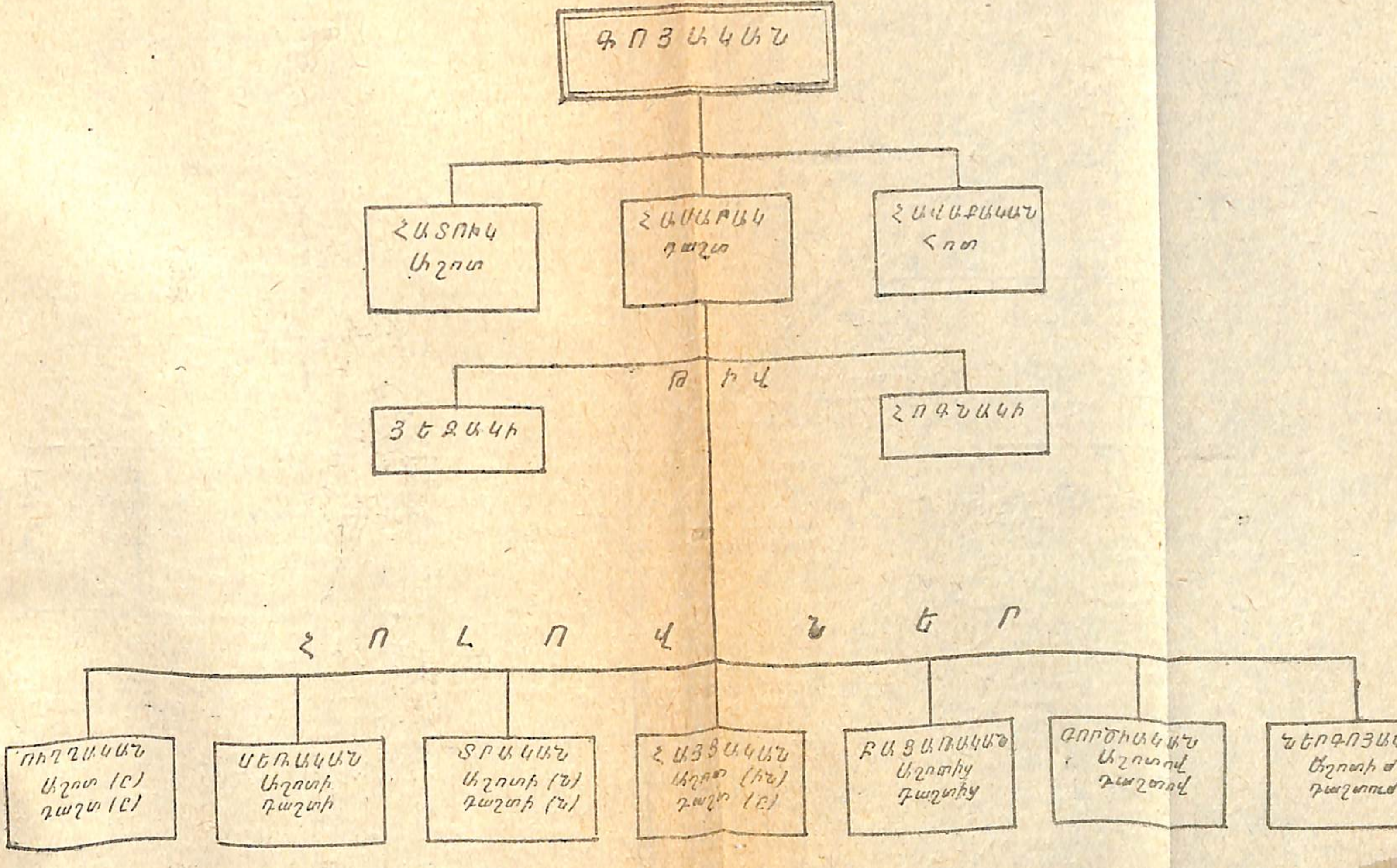
ՍԽԵՄԱ N 1
ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՍԽԵՄԱ
ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԵՐ
ՄՏԱԾՈՒԹՅՈՒՆ
ԽՈՍՔ
ԽՈՍՔԻ ՄԻԱՎՈՐ
ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԱՆԳՆԵՐ
1 ԳՈՅԱԿԱՆ
հատուկ
հասարակ
եզակի
հոգնակի
ՀՈԼՈՎՆԵՐ
2 ԱԾԱԿԱՆ
որակական
հարաբերական
3 ԹՎԱԿԱՆ
4 ԴԵՐԱՆՈՒՆ
ուղղ.
սեռ.
տր.
հայց.
բաց.
գործ.
ներգ.
5 ԲԱՅ
ԹԻՎ
եզակի
հոգնակի
I
II
III
ԵՂԱՆԱԿՆԵՐ
սահմանական
հրամայական
ըղձական
պայմանական
հարկադրական
ԺԱՄԱՆԱԿՆԵՐ
ներկա
ապառնի
վաղակատար
հարակատար
ԴԵՐԲԱՅՆԵՐ
անորոշ
անկատար
ապառնի
վաղակատար
հարակատար
ենթակայական
ըղձական
ՍԵՌԵՐ
ներգործական
չեզոք
կրավորական
6 ՄԱԿԲԱՅ
7 ԿԱՊ
նախադրություն
ետադրություն
իսկական
անիսկական
8 ՇԱՂԿԱՊ
համադասական
ստորադասական
9 ՁԱՅՆԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՍԽԵՄԱ N 2

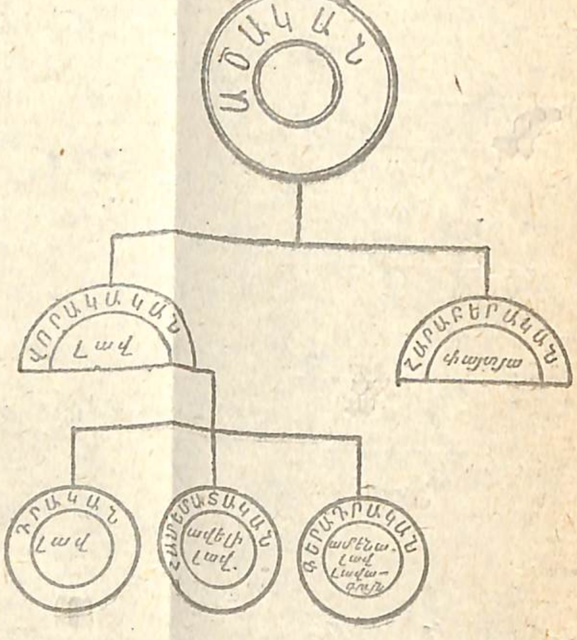

ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆ
ԼԵԶՈՒ
ՄՏԱԾՈՒԹՅՈՒՆ
ԽՈՍՔ
ԽՈՍՔԻ ՄԻԱՎՈՐ
ՆԱԽԱԴԱՍՈՒ-
ԹՅՈՒՆ
ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ԱՆԴԱՄՆԵՐ
ԱՆԴԱՄՆԵՐ
ԵՆԹԱ-
ԿԱ
ՍՏՈՐՈԳՅԱԼ
ԼՐԱՑՈՒՄՆԵՐ
ուղղակի կամ
կրող
անուղղակի
տեղի
ժամանակի
ձևի
նպատակի
պատճառի
և հիմունքի
չափի և
քանակի


ՈՒՂՂԱԿԱՆ
Աշոտ (Ը)
դաշտ (Ը)
ՆԵՐԳՈՅԱԿԱՆ
Աշոտի մեջ,
դաշտում

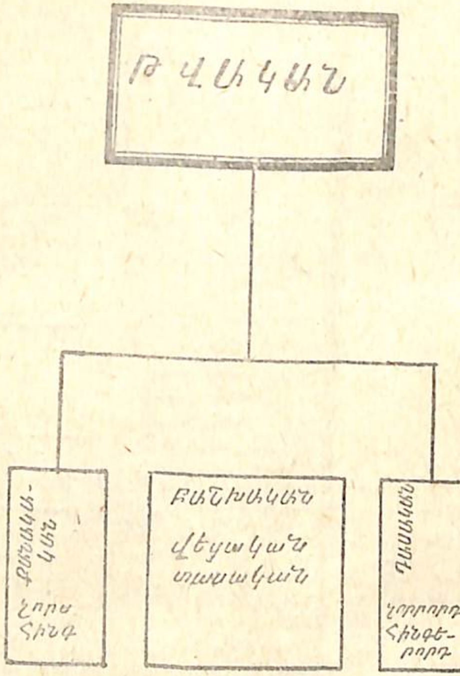
Սխեմա N 3


ԳՈՅԱԿԱՆ
ՀԱՏՈՒԿ Աշոտ
ՀԱՍԱՐԱԿ դաշտ
ՀԱՎԱՔԱԿԱՆ հոտ
ԹԻՎ
ԵԶԱԿԻ
ՀՈԳՆԱԿԻ
ՀՈԼՈՎՆԵՐ
ՈՒՂՂԱԿԱՆ Աշոտ (ը) դաշտ (ը)
ՍԵՌԱԿԱՆ Աշոտի դաշտի
ՏՐԱԿԱՆ Աշոտի (ն) դաշտի (ն)
ՀԱՅՑԱԿԱՆ Աշոտ (ին) դաշտ (ը)
ԲԱՑԱՌԱԿԱՆ Աշոտից դաշտից
ԳՈՐԾԻԱԿԱՆ Աշոտով դաշտով
ՆԵՐԳՈՅԱԿԱՆ Աշոտի մեջ. դաշտում

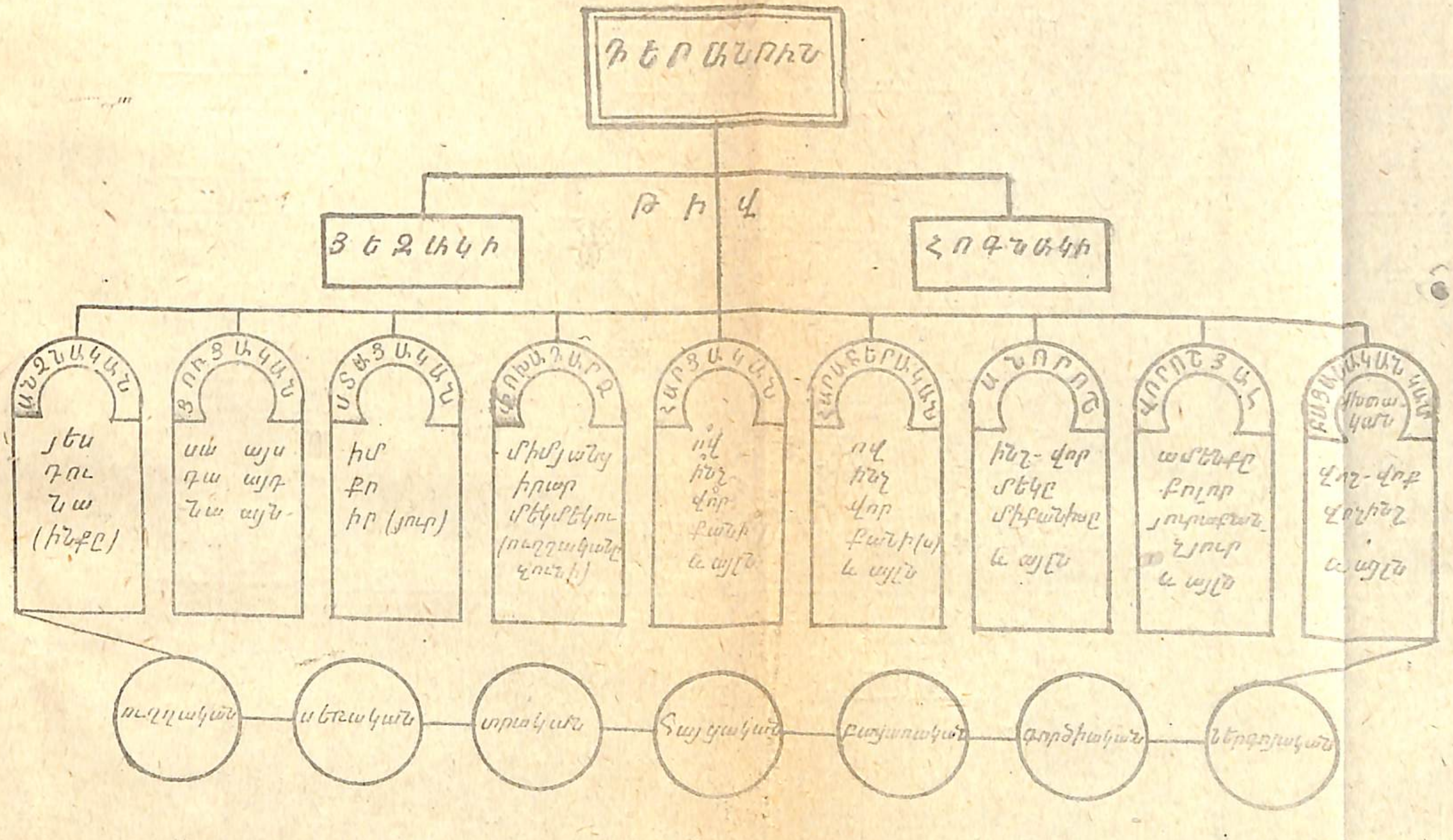
ՍԽԵՄԱ N 4



ՍԽԵՄԱ N 5

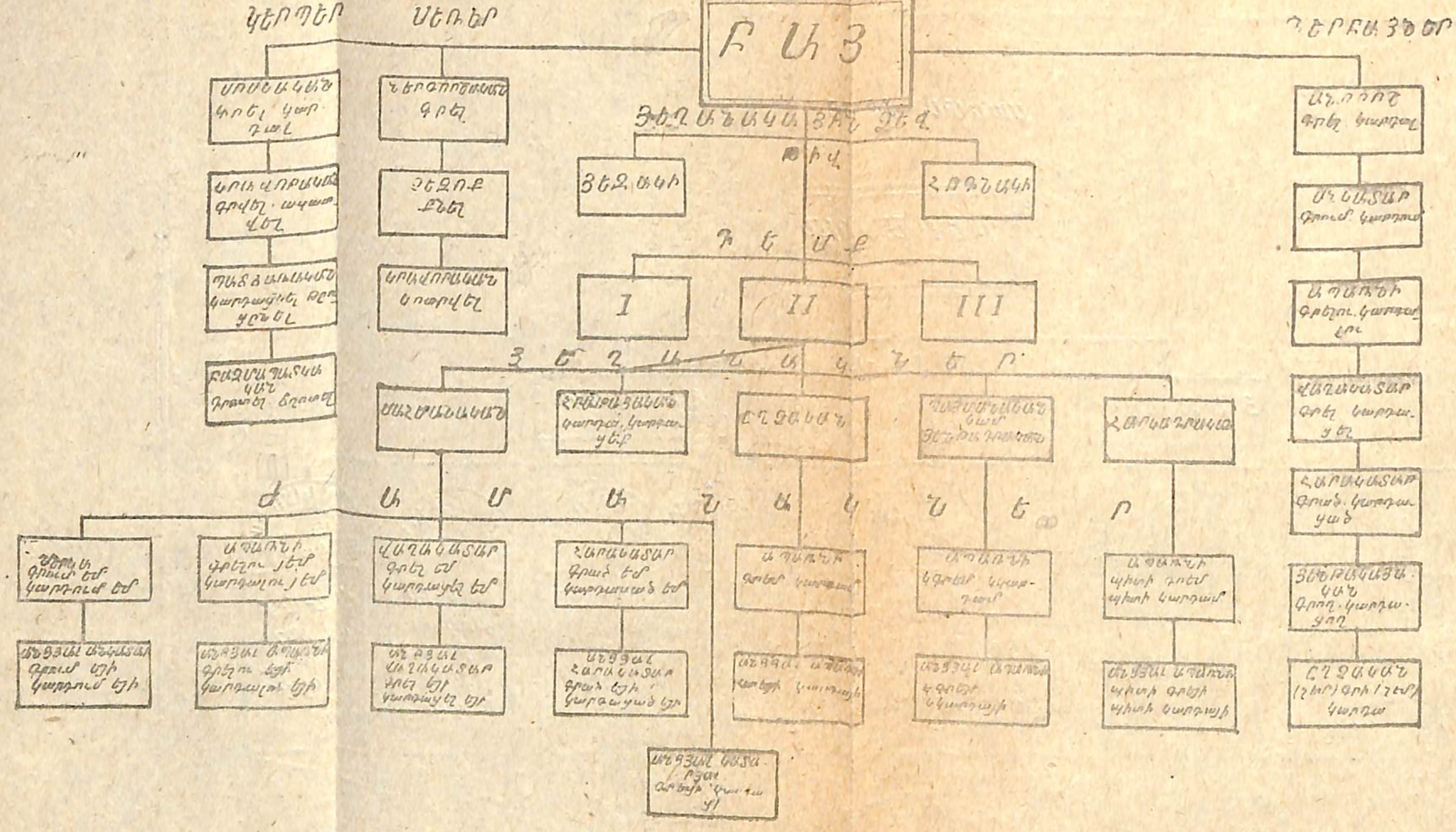


Սխեմա № 6



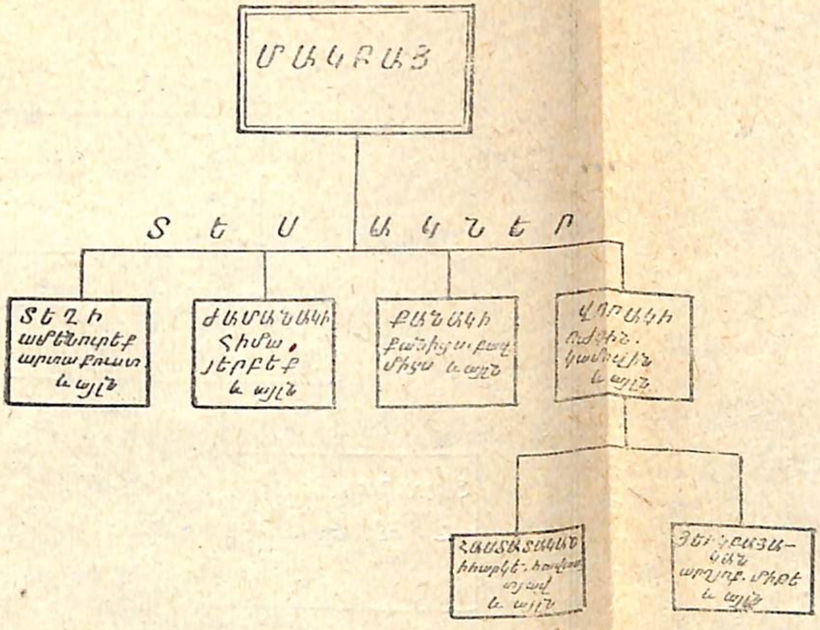
ԴԵՐԱՆՈՒՆ
ԹԻՎ
ԵԶԱԿԻ
ՀՈԳՆԱԿԻ
ԱՆՁՆԱԿԱՆ
յես
դու
նա
(ինքը)
ՑՈՒՑԱԿԱՆ
սա այս
դա այդ
նա այն
ՍՏԱՑԱԿԱՆ
իմ
քո
իր (յուր)
ՓՈԽԱԴԱՐՁ
միմյանց
իրար
մեկմեկու
(ուղղականը չունի)
ՀԱՐՑԱԿԱՆ
ով
ինչ
որ
քանի
և այլն
ՀԱՐԱԲԵՐԱԿԱՆ
ով
ինչ
որ
քանի(ս)
և այլն
ԱՆՈՐՈՇ
ինչ-որ
մեկը
միքանիսը
և այլն
ՈՐՈՇՅԱԼ
ամենքը
բոլոր
յուրաքան-
չյուր
և այլն
ԲԱՑԱՍԱԿԱՆ
ժխտա-
կան
ոչ-ոք
ոչինչ
և այլն
ուղղական
սեռական
տրական
հայցական
բացառական
գործիական
ներգոյական

ՍԽԵՄԱ N 7

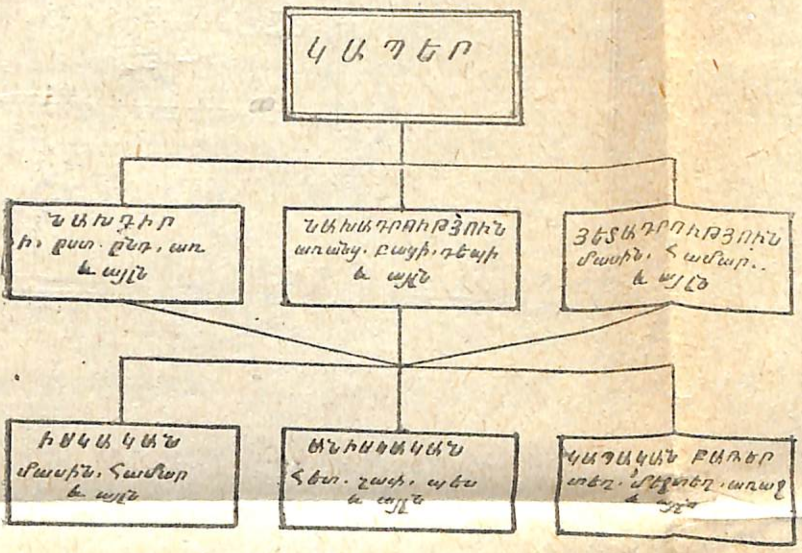


ԲԱՅ
ԿԵՐՊԵՐ
ՍԵՌԵՐ
ԴԵՐԲԱՅՆԵՐ
ՍՈՎՈՐԱԿԱՆ
ԿՐԱՎՈՐԱԿԱՆ
ՊԱՏՃԱՌԱԿԱՆ
ԲԱԶՄԱՊԱՏԿԱԿԱՆ
ՆԵՐԳՈՐԾԱԿԱՆ գրել
ՉԵԶՈՔ քնել
ԿՐԱՎՈՐԱԿԱՆ
ԵՂԱՆԱԿԱՅԻՆ ՁԵՎ
ԹԻՎ
ԵԶԱԿԻ
ՀՈԳՆԱԿԻ
ԴԵՄՔ
I
II
III
ԵՂԱՆԱԿՆԵՐ
ՍԱՀՄԱՆԱԿԱՆ
ՀՐԱՄԱՅԱԿԱՆ կարդա, կարդացեք
ԸՂՁԱԿԱՆ
ՊԱՅՄԱՆԱԿԱՆ
ՀԱՐԿԱԴՐԱԿԱՆ
ԺԱՄԱՆԱԿՆԵՐ
ՆԵՐԿԱ գրում եմ կարդում եմ
ԱՊԱՌՆԻ գրելու յեմ կարդալու յեմ
ՎԱՂԱԿԱՏԱՐ գրել եմ կարդացել եմ
ՀԱՐԱԿԱՏԱՐ գրած եմ կարդացած եմ
ԱՆՑՅԱԼ ԱՆԿԱՏԱՐ գրում էի կարդում էի
ԱՆՑՅԱԼ ԱՊԱՌՆԻ գրելու էի կարդալու էի
ԱՆՑՅԱԼ ՎԱՂԱԿԱՏԱՐ գրել էի կարդացել էի
ԱՆՑՅԱԼ ՀԱՐԱԿԱՏԱՐ գրած էի կարդացած էի
ԱՆՑՅԱԼ ԿԱՏԱՐՅԱԼ
ԱՊԱՌՆԻ գրեմ կարդամ
ԱՆՑՅԱԼ ԱՊԱՌՆԻ գրեի կարդայի
ԱՊԱՌՆԻ կգրեմ կկարդամ
ԱՆՑՅԱԼ ԱՊԱՌՆԻ կգրեի կկարդայի
ԱՊԱՌՆԻ պիտի գրեմ պիտի կարդամ
ԱՆՑՅԱԼ ԱՊԱՌՆԻ պիտի գրեի պիտի կարդայի
ԱՆՈՐՈՇ գրել, կարդալ
ԱՆԿԱՏԱՐ գրում, կարդում
ԱՊԱՌՆԻ գրելու, կարդալու
ՎԱՂԱԿԱՏԱՐ գրել, կարդացել
ՀԱՐԱԿԱՏԱՐ գրած, կարդացած
ԵՆԹԱԿԱՅԱԿԱՆ գրող, կարդացող
ԺԽՏԱԿԱՆ (չեմ) գրի (չեմ) կարդա

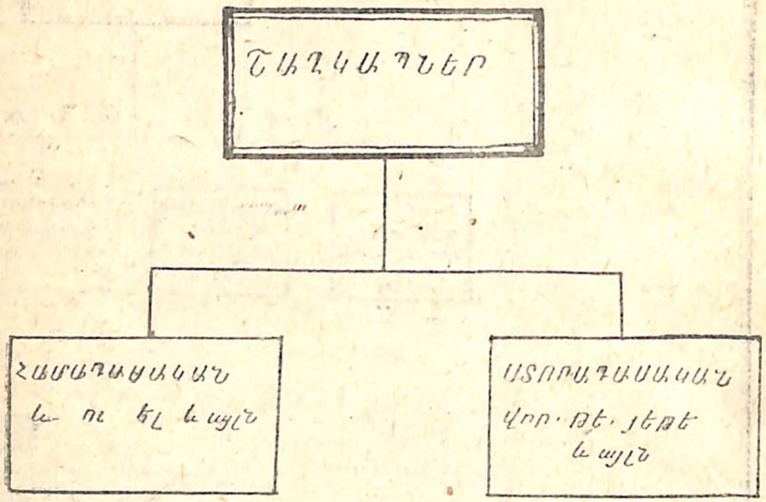
ՍԽԵՄԱ N 8



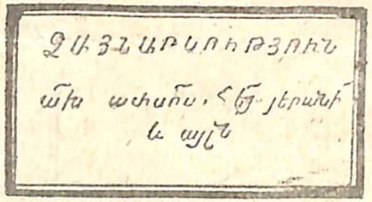
ՍԽԵՄԱ N 9



ՍԽԵՄԱ N 10

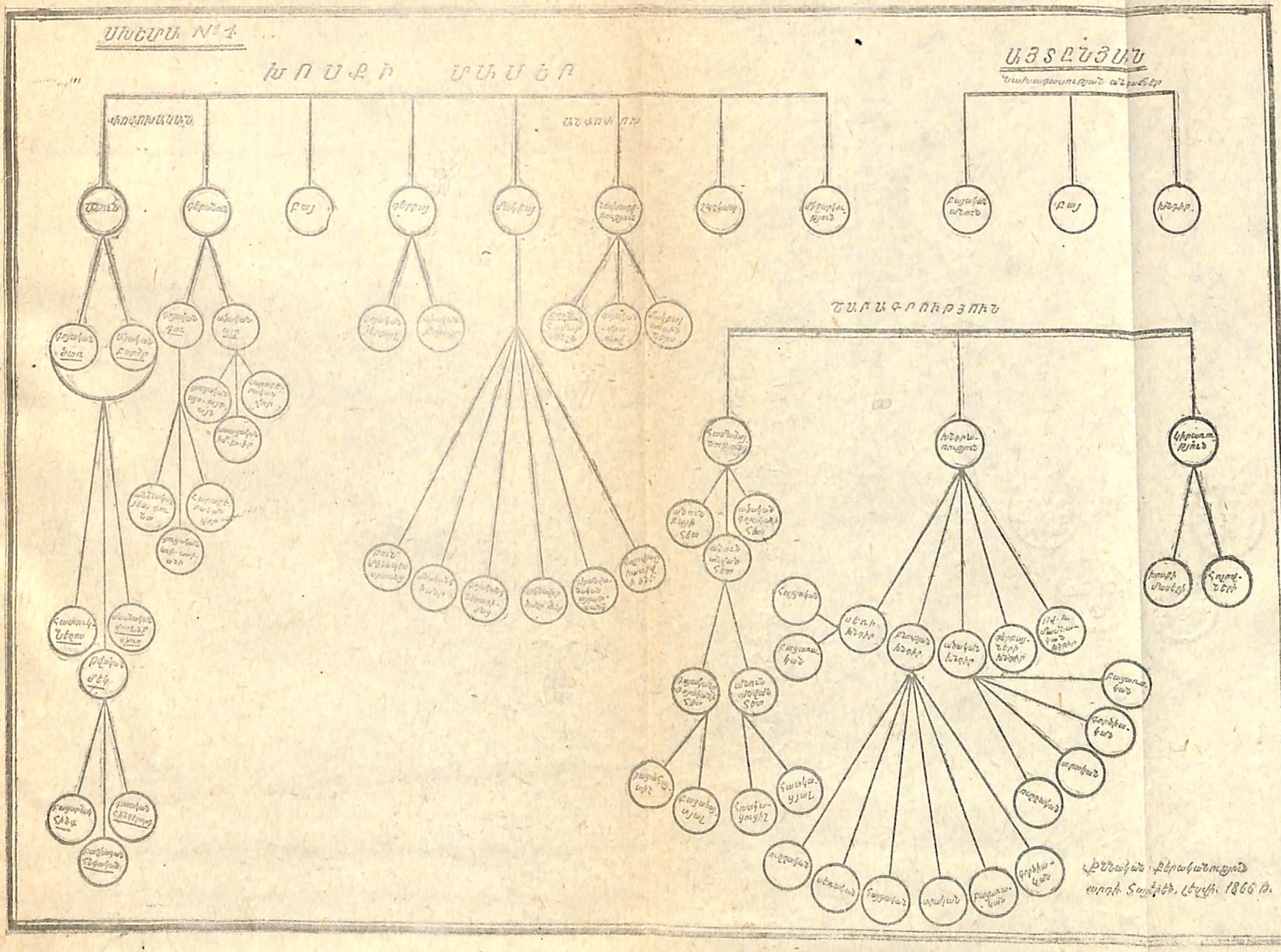


ՍԽԵՄԱ N 11



ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ

ՍԽԵՄԱՆԵՐ



ՍԽԵՄԱ № 1
ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԵՐ
ՓՈՓՈԽԱԿԱՆ
ԱՆՓՈՓՈԽ
ԱՅՏԸՆՅԱՆ
Նախադասության անդամներ
ՇԱՐԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ
Քննական քերականութիւն
1866 Թ.

ՍԽԵՄԱ N 2

ԴԱԼԱՍԱՆՅԱՆ

Քերականություն մայրենի լեզվի
(Մասն Ա. Բ. և Գ.)
Հինգերորդ տպ. 1906 թ

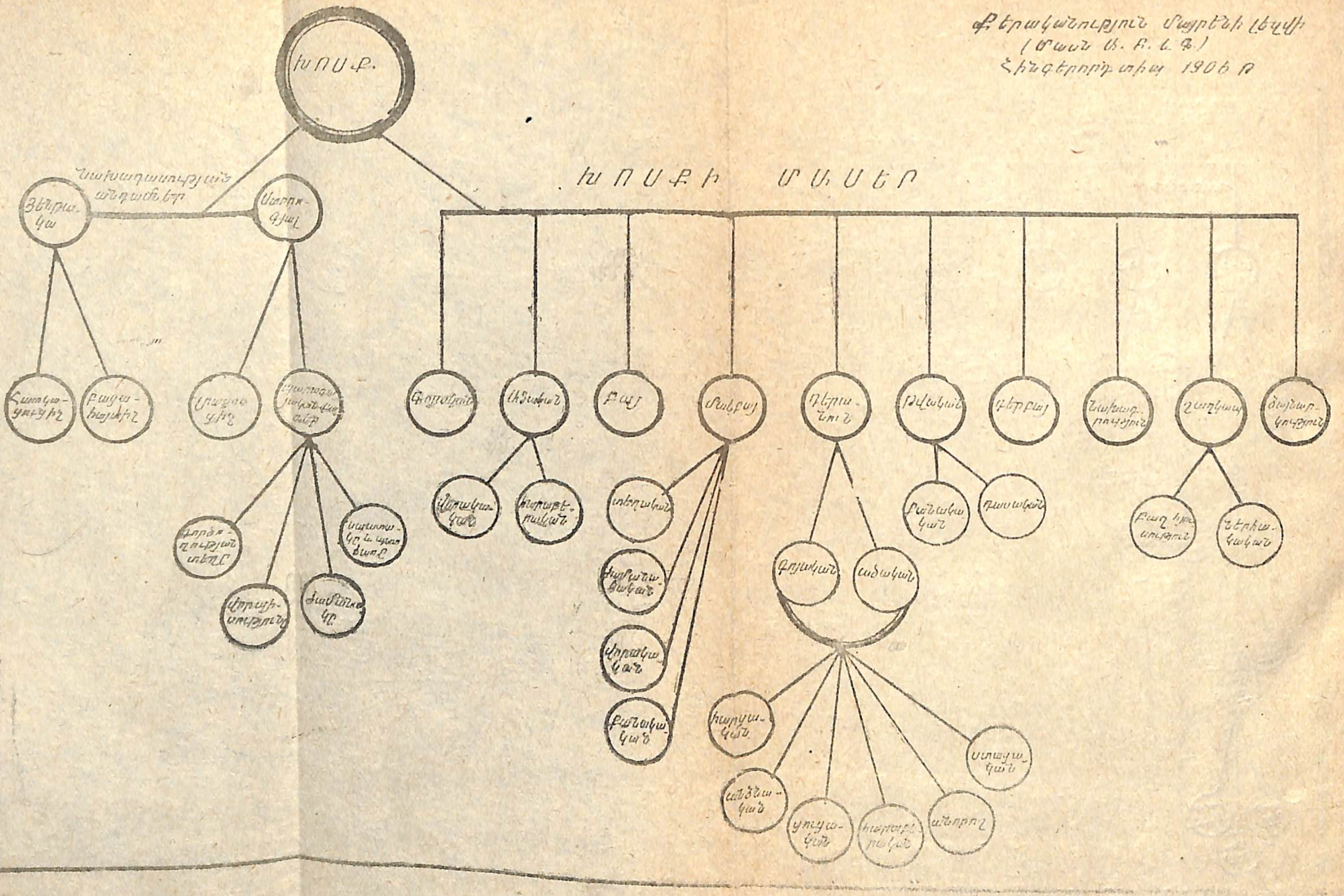


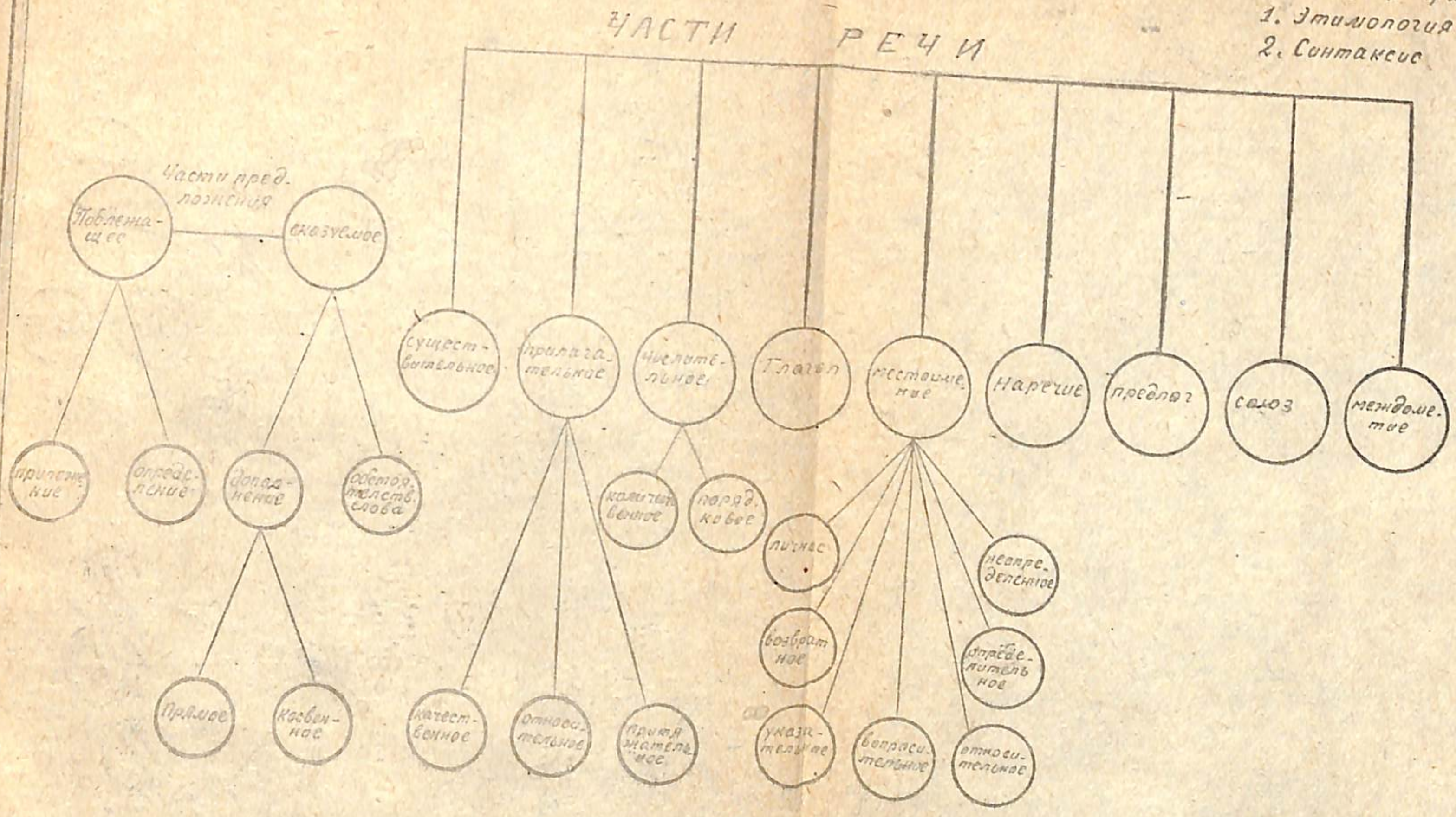
СХЕМА №3

БУСЛАЕВ

Историческая грамматика

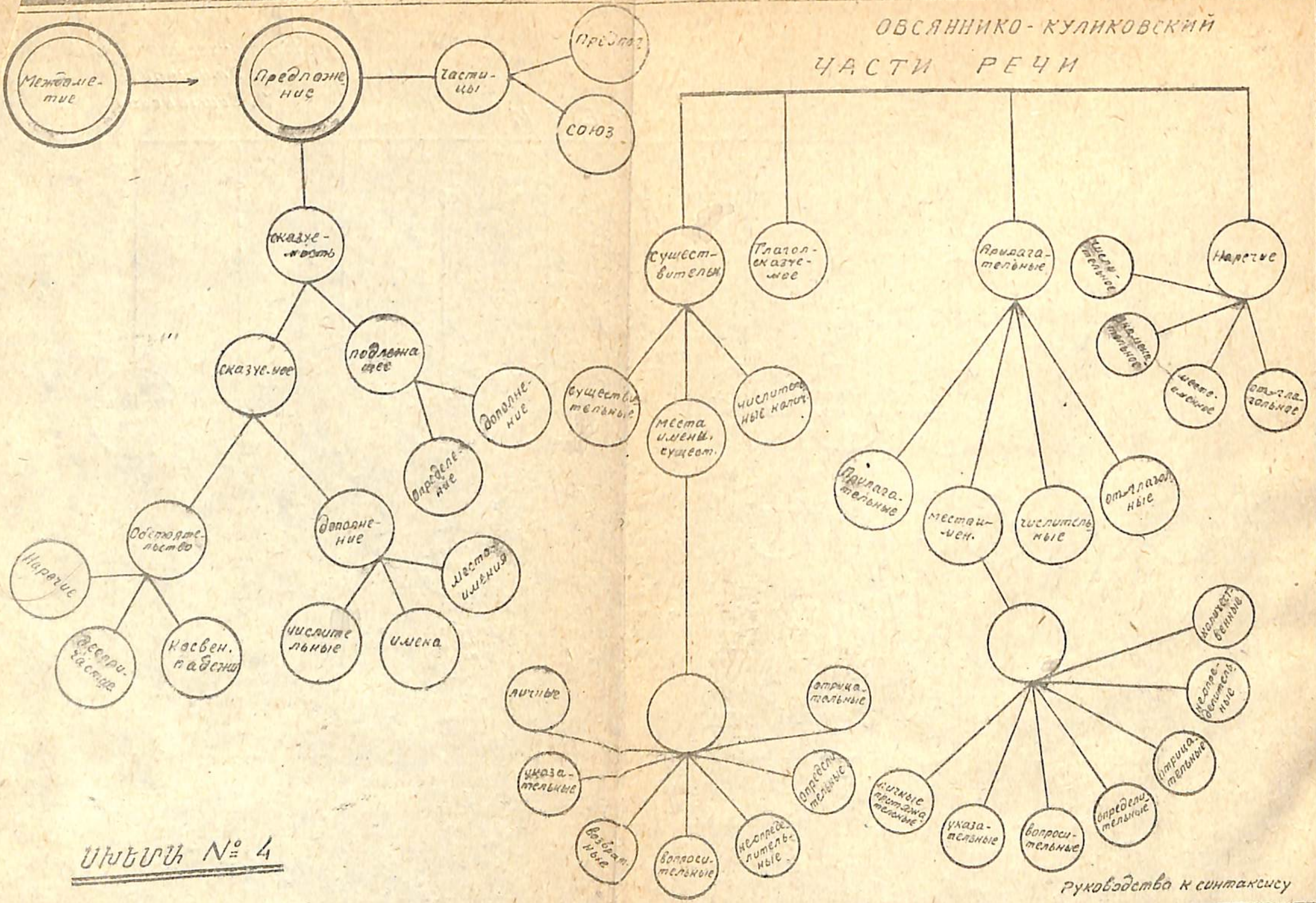
1. Этимология

2. Синтаксис



ОВСЯННИКО-КУЛИКОВСКИЙ

ЧАСТИ РЕЧИ

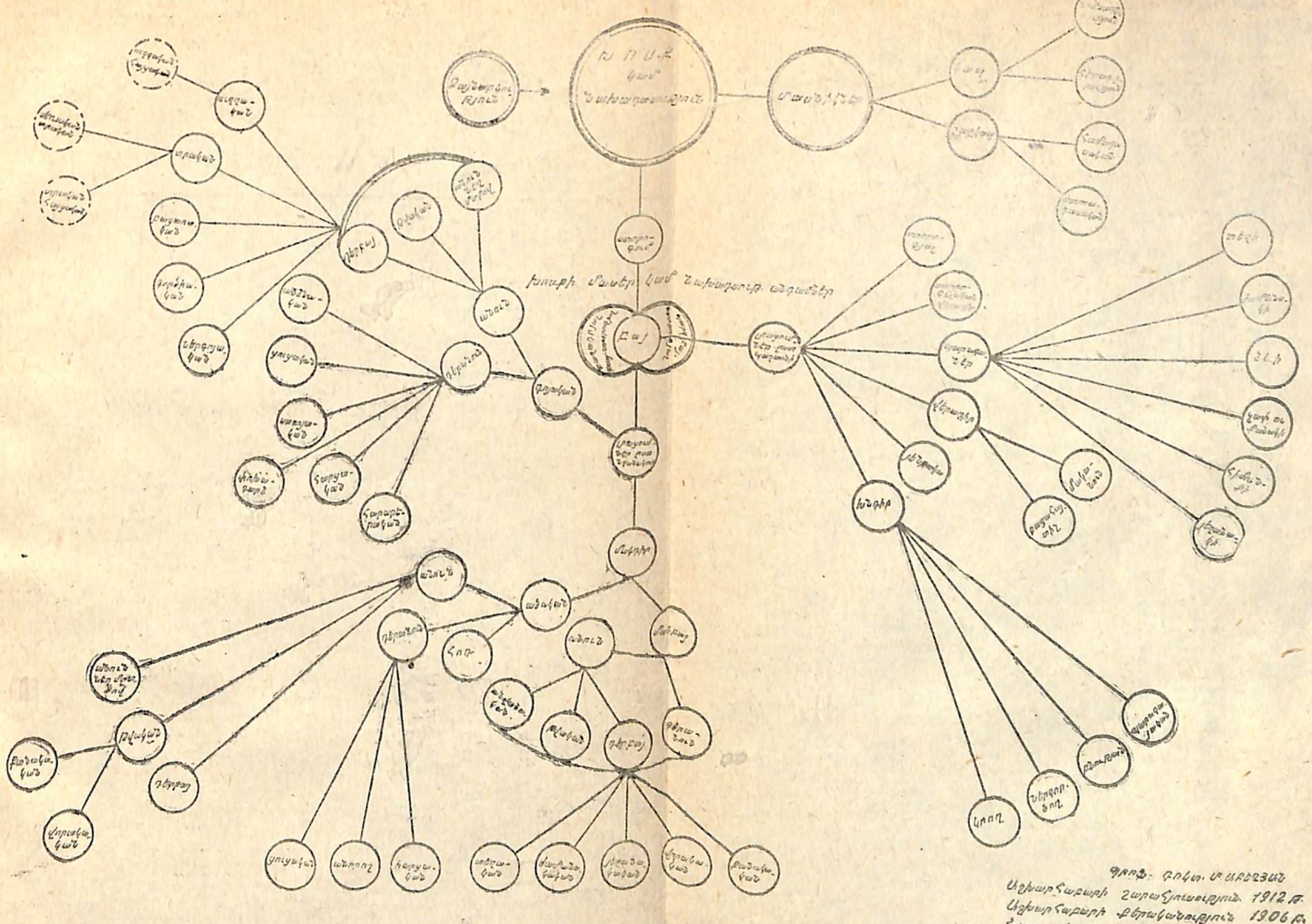


ՍԽԵՄԱ № 4

Руководства к синтаксису

ՍԽԵՄԱ № 5

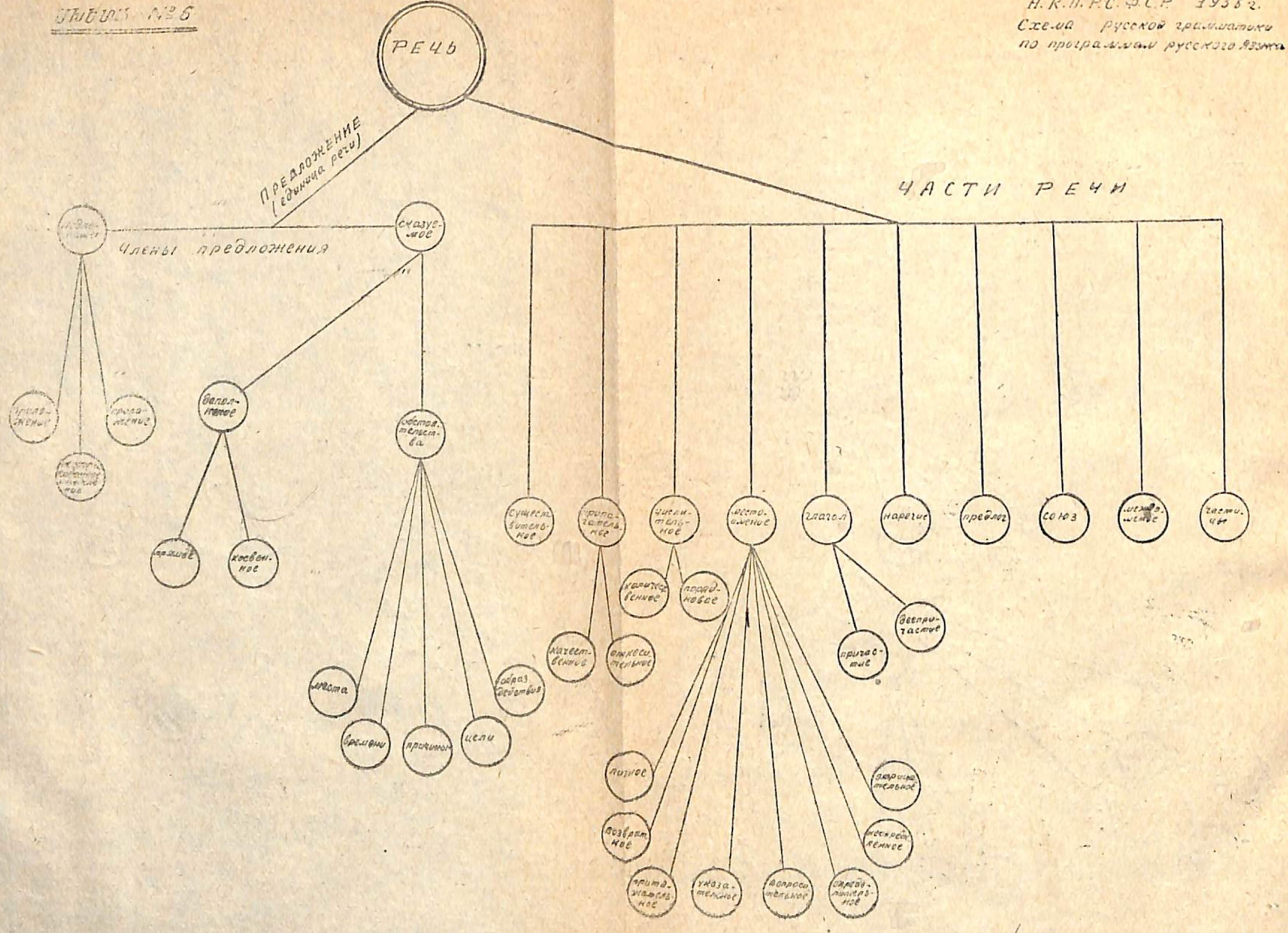
ՖՈՐՄԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՏԻՊԸ

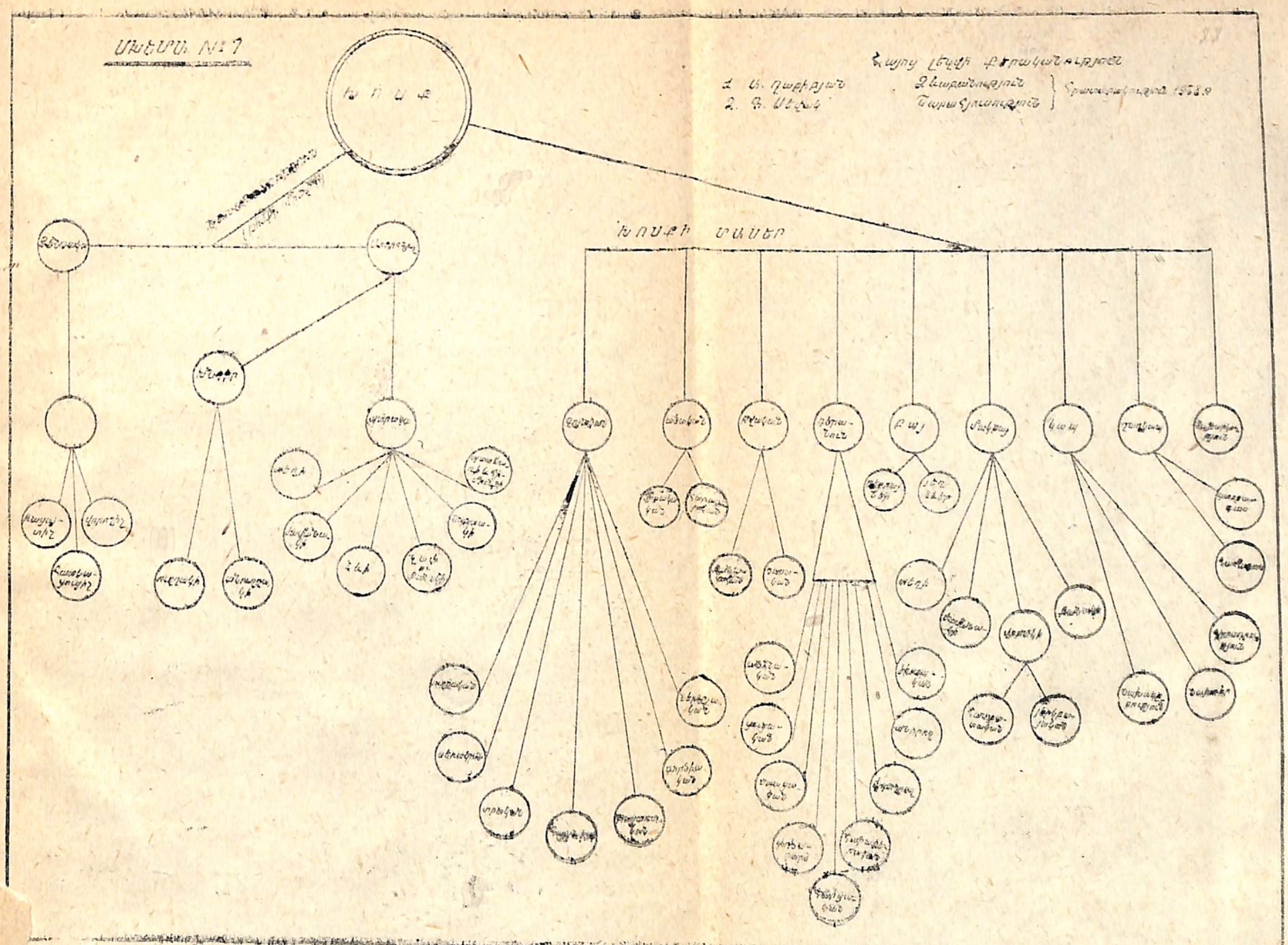


ԳՐՔ. ՊՐՈՖ. Մ. ԱԲԵՂՅԱՆ
Աշխարհաբարի շարահյուսություն 1912 թ.
Աշխարհաբարի քերականություն 1906 թ.
Հայոց լեզվի տեսություն 1931 թ.

№ 6

Н.К.П.Р.С.Ф.С.Р. 1938 г.
Схема русской грамматики по программам русского языка




ՍԽԵՄԱ №7
Հայոց լեզվի բարբառները
1. Ա. Ղարիբյան
2. Գ. Սևակ
Ձևաբանություն
ԽՈՍՔ
ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԵՐ

ՀՍՍՀ-СОРА
им. А. Мясникяна

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

I

Քերականության ուսուցումը տարրական դպրոցում

Եջ

1. Հայոց լեզվի քերականության պատմությունից . . 3
2. Նախադասության ուսուցումը տարրական դպրոցում . 19
3. Քերականական վերլուծություն ըստ նախադասության անդամների 34
4. Ձևաբանության ուսուցումը 37
5. Բառակազմության ուսուցումը 72
6. Քերականական վերլուծություն ըստ խոսքի մասերի . 76

II

Հայոց լեզվի ուղղագրության հիմունքները յեվ ուսուցման մեթոդները

1. Հայոց լեզվի ուղղագրության հիմունքները 81
2. Ուղղագրության ուսուցումը և գրավորների տիպերը . 121
3. Ուղղագրական սխալների սրբագրությունը 129

III

Քերականության ուսուցումը 5-7-րդ դասարաններում

1. Լեզվի ավանդման մասին 5—7-րդ դասարաններում . 135
2. Քերականության ուսուցումը 5-րդ դասարանում . . 140
3. Քերականության ուսուցումը 6-րդ դասարանում . 157
4. Նախադասության վերլուծության նմուշ (ըստ խոսքի մասերի) 200
5. Շարահյուսության ուսուցումը (պարզ նախադասության ուսուցումը) 203
6. Բարդ նախադասության ուսուցումը 7-րդ դասարանում 230
7. Նախադասության վերլուծության նմուշ (ըստ նախադասության անդամների) 241
8. Հայոց լեզվի քերականության սխեմաներ 245
9. Հայ. լեզվի քերականության պատմության սխեմաներ . 249

Խմբագիրներ՝ Լ. ՎԱՐԴՈՒՆԻ
ԱՎ. ՃՈՒՂՈՒՐՅԱՆ
Տեխ. խմբ. Խ. ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ
Սրբագրիչ՝ Կ. ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Գլավլիտի լիազոր՝ Ն.—2809 Պատվեր № 282, Տիրաժ 2000
Հանձնված է արտադրության 1 նոյեմբերի 1938 թ.
Ստորագրված է տպագրելու 15 փետրվարի 1939 թ.

Մանկավարժական Ինստիտուտի տպարան, Մարքսի փող. № 17, Երևան

ՀՀ Ազգային գրադարան
NL0246622

11-007

ԳԻՆԸ 8 Ռ. 50 Կ.
ԿԱԶՄԸ 1 Ռ. 50 Կ.

Пр. Арон Гарибян

МЕТОДИКА АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА

Изд. Педагогического Института Ереван 1939