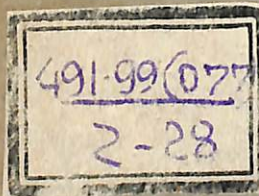


Կրթ

**ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ
ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԴՐՎԱԾՔԸ ՄԱՍՍԱՅԱ-
ԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ 1—4 ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ
ՅԵՎ
ԲԱՐԵԼԱՎՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ**

(1939/40 ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՏԱՐՎԱ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ)



Լ Ռ Ի Ս Ջ Ր Ա Տ

18 MAY 2010

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՍՍՌ ԼՈՒՍԺՈՂԿՈՄԱՏ

491.99(077)

2-28

**ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴՐՎԱԾՔԸ ՄԱՍՏԱՅԱ-
ԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ 1-4 ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ
ՅԵՎ
ԲԱՐԵԼԱՎՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ**

(1939.40 ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՏԱՐՎԱ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՇԻՄԱՆ ՎՐԱ)

ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ
ЭКЗЕМПЛЯР

ԼՈՒՍԶՐԱՏ

ՅԵՐԵՎԱՆ

1940

06 MAY 2013

491.54 (072)

18451

БИБЛИОТЕКА
Академии Наук
УРСР

34181 км.



Կաղմեց՝ Պ. Պողոսյան

Խմբագրեցին՝ Ս. Սողոմոնյան, Վ. Որդոյան

Տնիւ. լամբագիր՝ Հ. Կարապետյան

Սրբագրիչ՝ Վ. Պողոսյան

Կոնտրոլ սրբագրիչ՝ Մ. Պարոնիկյան

Հանձնված է արտադրության 1940 թ. սեպտեմբերի 21-ին

Ստորագրված է տպագրության 1940 թ. հոկտեմբերի 13-ին

ՎՖ 2619, հրատ. № 76, պամպեր № 223, տիրած 1500

Լուսհրատի տպարան, Յերևան, Տեղյան 137

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԴՐՎԱԾՔԸ 1—4-ԴԴ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՅԵՎ ԲԱՐԵԼԱՎ- ՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

(1939) 40 ՌԻՍ. ՏԱՐՎԱ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ)

Հայոց լեզվի ուսուցման դժուկ մեր դպրոցները անցյալի հա-
մեմատությամբ վերջին տարիներն զգալի նվաճումներ ունեն։

Կուսակցության և կառավարության մի շարք վորոշումները՝
դպրոցի, ուսուցչի, ուսման աշխատանքի կազմակերպման և առան-
ձին առարկաների դասավանդման մասին, մեր դպրոցը հանեցին
դժվարություններից և դրին զարգացման լայն ճանապարհի վրա։
Այդ պատմական վորոշումներով ջախջախիչ հարված տրվեց դպրո-
ցի մահացման հակալենինյան տեսությանն ու պրակտիկային,
մանկաբանական բուրժուական կեղծ գիտությանն ու նրա կա-
տարած ավերումներին մեր դպրոցներում, վերականգնվեց ման-
կավարժությունը վորպես գիտություն, վերականգնվեցին ուսուց-
չի, վորպես այդ գիտության կրողի և կիրառողի, իրավունքները։
Ուսուցիչը դարձավ դպրոցի հիմնական ֆիզուրան։

Ուստի բնական է ու հասկանալի այն մեծ խանդավառու-
թյունը, վորով համակված մեր ուսուցչությունն աշխատում և
կենսադործել կուսակցության և կառավարության մարտական
վորոշումները։ Այժմ մեր ուսուցչության շարքերում քիչ չեն այն-
պիսիները, վորոնց մտածված, բարեխիղճ, համառ, հետևողական
ու ստեղծագործ կուսակցության տալիս է լավագույն արդյունք,
վորոնցից շատերը իրենց ուսումնադաստիարակչական աշխատան-
քում հասել են մանկավարժական վարպետության աստիճանի։

Այսպես, մեր դպրոցների տարրական դասարանների հայոց
լեզվի դասատուները վորպես առաջավորների կարելի չէ հիշա-
տակել ընկերներ՝ Հ. Աղամալյանին, Ն. Մազմանյանին, Ա. Խա-
չատրյանին, Հ. Պապանյանին, Ա. Վարդիկյանին, Շ. Զիրուխ-
չյանին, Հ. Հակոբյանին, Յե. Մուշեղյանին, Փ. Շաքարյա-
նին, Մ. Միքայելյանին, Ա. Դանելյանին, Հ. Պողոսյանին,
Ա. Հովհաննիսյանին, Ա. Սրապյանին և շատ ուրիշներ։ Այս

ուսուցիչներին թվում կան վոչ միայն մանկավարժական աշխատանքի մեծ ստաժ ունեցողներ, այլև համեմատաբար յերիտասարդ ուժեր, վորոնք սխտեմատիկաբար աշխատելով իրենց վրա, քննադատորեն յուրացնելով վարպետ ուսուցիչների փորձը և գիտակցորեն ոգտագործելով իրենց իսկ փորձը՝ կարողացել են առաջավորների շարքը դուրս գալ:

Առաջավոր ուսուցիչները դպրոցներում առարկայական խորհրդակցությունների միջոցով և անհատորեն մեծ ոգնություն են ցույց տալիս սկսնակ և քիչ փորձ ունեցող դասատուներին: Շատերը դրանով չեն բավականանում, այլ աշխատում են նաև սուպեր խոսքի միջոցով իրենց փորձը մասսայականացնել (Հ. Աղամալյան, Ն. Մազմանյան, Ա. Վարդիկյան, Ծ. Զիրուխյան, Հ. Պապանյան և այլն):

Սակայն հայոց լեզվի ուսուցման բնագավառում դեռևս լիովին չի վերացված մեր դպրոցի «արմատական թերությունը»:

Մեր միջնակարգ դպրոցներում հայոց լեզվի ուսուցումն իր ներկա դրվածքով դեռևս չի տալիս պահանջված արդյունքը: Միջնակարգ դպրոց ավարտողները մեծ մասամբ «միանգամայն զբաղեւ» մարդիկ չեն, նրանք չեն տիրապետում լեզվի գիտությանը, չեն կարողանում ճիշտ ու զրական լեզվով արտահայտել իրենց մտքերը՝ թե բանավոր և թե գրավոր: Մինչդեռ լեզվի ուսուցումն իսկապես պետք է ավարտվի 7-րդ դասարանում և այդ դասարանն ավարտող աշակերտներն իրենց լեզվական գիտելիքներով և ունակություններով պետք է գերծ լինեն վերը հիշատակված բոլոր թերություններից:

Հասկանալի չե, վոր այս դեպքում համապատասխանորեն պետք է բարձրանան նաև 1—6-րդ դասարանների աշակերտների լեզվական գիտելիքների և ունակությունների նկատմամբ յեղած պահանջները:

Առանց այս խնդիրը լուծելու, մեր դպրոցները չեն կարող բավարար լուծել նաև «...միանգամայն զբաղեւ, գիտությունների հիմունքներին (ֆիզիկա, քիմիա, մաթեմատիկա, մայրենի լեզու, աշխարհագրություն և այլն) լավ տիրապետող մարդիկ» և «Կոմունիստական հասարակության բազմակողմանի զարգացած անդամներ պատրաստելու» հիմնական խնդիրը (Համ Կ(բ)Կ Գեներալի 1931 թ. սեպտեմբերի 5-ի՝ «Տարրական և միջնակարգ դպրոցի մասին» վորոշումից):

Յեթե ճիշտ է, վոր «լեզուն վոչ միայն մարդկային հաղորդակցության կարևորագույն միջոցն է, այլև մտածելու միջոց,

միտք կազմավարելու միջոց» (Իսկ այդ ճիշտ է), ապա լեզվի (և հատկապես մայրենի լեզվի) դերը չսփուղանց մեծանում է: Լեզուն արդեն հանգես է դալիս վոչ միայն վորպես սոսկ մի առարկա, ի թիվս այլ առարկաների, այլև վորպես բոլոր գիտությունների հիմունքներին տիրապետելու կարևորագույն գործոն: Ահա թե ինչու լեզվի ուսուցումը, լեզվի ուսուցման վորակը բարձրացնելու խնդիրը պետք է լինի մեր ուշադրության կենտրոնում, դառնա մեր ամենորոյա հսկողության առարկան:

1. Հայոց լեզվի ուսուցման խնդիրներ

1—4-րդ դասարաններում

Այս դասարաններում հայոց լեզվի ուսուցումը հետապնդում է բավական լուրջ խնդիրներ:

Զորրորդ դասարանն ավարտող աշակերտները հիմնականում պետք է հաղթահարած լինեն կարգալու տեխնիկայի հետ կապված դժվարությունները՝ պետք է կարողանան ճիշտ, սահուն, գիտակցաբար՝ և արտահայտիչ կորդալ մատչելի հոգվածներն ու գեղարվեստական գրվածքները, նրանք պետք է կարողանան պարզ նախադասություններով ճիշտ ու զրական լեզվով արտահայտել իրենց մտքերը՝ բանավոր և գրավոր, պետք է յուրացրած լինեն ուղղագրական հիմնական կանոնները, անցածի սահմաններում՝ կրեն անսխալ և դյուրընթեռնելի ու գեղեցիկ ձևադրով:

2. Գրանաձայնության ուսուցումը

Առաջին դասարանում ուսուցչի հիմնական խնդիրը գրաձայնության ուսուցումն է: Աշակերտի զրադիտության հիմքը գրվում է այս դասարանում: Հաճախ 2-րդ, 3-րդ, անգամ 4-րդ դասարանում յերեխայի լեզվական ունակությունների պակասավոր կողմերը հետևանք են ժամանակին գրաձայնության ուսուցման վատ գրվածքի: Տարիների ընթացքում այդ ուղղությամբ մեր կատարած դիտումներն ու ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, վոր շատ գեպքերում 2-րդ, 3-րդ դասարաններում յերեխաների՝ ընթերցվելիք տեքստին հարազատ չմնալը, այն աղավաղելը, անդիր կարդալու տենդենցը, վոչ սահուն, կցկտուր, յերբեմն հեգելով կարդալը, կետադրության անտեսումը կարգացածը չիմաստավորելը, յերգեցիկ տոնով կարդալը (մաս-

նախնայ (չափածոները), ոժանդակ բայերի անջատ կարգալը, բա-
նալոր խոսքի պակասութունները, վատ ձեռագիրը և այլն հիմնա-
կանում արդյունք են ժամանակին գրաճանաչության ուսուցման
վատ դրվածքի:

Դրան հակառակ բաղմաթիվ դրական փաստերը, վորոնք
հետևանք են գրաճանաչության ուսուցման շրջանում ուսուցիչ-
ների կատարած լավ աշխատանքի, ել ավելի յեն հիմնավորում
այս պնդումը:

Գրաճանաչության ուսուցման անբավարար դրվածքի հիմ-
նական պատճառն այն է, վոր մանավանդ մանկավարժական քիչ
փորձ ունեցող և հատկապես սկսնակ դասատուներից շատերը
լիովին չեն տիրապետում հնչյունական վերլուծական-համադրա-
կան մեթոդին և չեն բավարարում նրանից բղխող բոլոր պա-
հանջները, թեև պարպում են այդ մեթոդով: Դրա հետևանքով
շատ ուսուցիչներ իրենց գործնական աշխատանքում կիրառում են
այնպիսի յեղանակներ, վորոնք վոչ մի կապ չունեն հնչյունական
վերլուծական-համադրական մեթոդի հետ և բղխում են վաղուց
մեծված զանազան մեթոդներից:

Բերենք մի քանի որինակներ.

1. Դասատուն 10 աշակերտի կարդալ է տալիս տված դպր
(9. Աճեմյանի «Այբբենարան»-ի 10-րդ եջը՝ Ո, ո, 1 որ, որ,
ո-րոր, Սո-սո): Բոլորն ել կարդում են տառ-տառ: Դասատուն
դժգոհ է յերեխաների կարդալուց և լավ կարդալու որինակ տա-
լու համար ինքն և կարդում: Զորս աշակերտ դասառվից հետո
կարդում են կրկին տառ-տառ: Դասատուն յերեք անգամ իրար
յետևից կարդում է և խմբովին բառ առ բառ կրկնել տալիս
յերեխաներին: Սրանով ավարտվում է հին դասի հետ կապված աշ-
խատանքը: Մնցնում է նոր նյութին՝ «շ» հնչյունի և տառի ուսուց-
մանը («Այբբենարան», եջ 11): Դասատուն հարցնում է աշակերտ-
ներին՝ շոքը վորտեղ են կարում: Յերեխաների պատասխանից հետո,
գրատախտակին գրում է «որ» և հարցնում է, թե ինքն ինչ է գրել:
Պատասխանում են՝ «շոր»: Դասատուն ուղղում է և հարցնում, թե
ինչ պետք է ավելացնել, վոր դառնա «շոր»: Յերեխաները պատա-
խանում են «շ»: Այնուհետև «շ» հնչյունով մի քանի բառեր ասելուց
հետո, դասատուն կարդում է դասագրքի 2-րդ եջի բառասյունակ-
ները («շորը, որ, որոր, շորոր, շոր, Սաշա, Շուրա»):

Ապա դասատուն կրկին յերկու անգամ կարդում է այդ բա-
ռասյունակները և բառ առ բառ կրկնել տալիս յերեխաներին:

Վերջում կարդալ է տալիս տոնանքին յերեխաների: Նրանց դժվա-
րանալու դեպքում ինքը բառը կարդում է և կրկնել տալիս
նրանց: Սրանով ել վերջանում է դասը:

2. Մի այլ դասատու հարցնում է դասը՝ «Սար» (Հ. Հայրա-
պետյանի «Այբբենարան», եջ 6): Յերեխաները վրա տալով ան-
գիր կարդում են՝ «սար, սա, սար, սաս, արա, Արա, սաս, սուր»:
Շատերը շփոթվում են բառերը և այլ բան են ասում, քան գրը-
ված է: Դասատուն մեծ մասամբ չի նկատում կատարված սխալ-
ները, ամբողջովին տարված լինելով կարգապահություն պահպա-
նելու հոգսով: Ապա դասատուի առաջարկությամբ յերեխաները
գրատախտակին գրում են «արա», «սաս», «սուր» բառերը, սա-
կայն կարդում են տառ-տառ:

Մնցնում են նոր նյութին՝ «Պապ» («Այբբենարան», եջ 7):
Դասատուն հարցնում է, թե ով պապ ունի: Յերեխաներից մի
քանիսը պատասխանում են, վոր իրենք ունեն: Դասատուն դու-
ռադիրքը բաց է անում և ցույց տալով համապատասխան նկա-
րը, հարցնում է, թե այստեղ ինչ է նկարված: Աշակերտները
պատասխանում են՝ «պապ»:

— Պապն ինչի՞նչ է գրվում, — հարցնում է դասատուն:

— Մեծատառով, — պատասխանում են յերեխաները:

Վերջապես դասատուն գլխի չե գցում, վոր «պ» տառով:

— Յեռ ձեզ ցույց կտամ «պ» տառը, — ասում է դասատուն
և ցույց է տալիս մեծատառն ու փոքրատառը միաժամանակ:

Այնուհետև սկսվում է նյութի գրքով ընթերցումը: Դասա-
տուն մեկ անգամ ինքը կարդում է (նախապես պատվիրելով,
վոր յերեխաները գրքերը բաց չանեն), ապա յերկրորդ անգամ
է կարդում (բաց անել տալով գրքերը), յերրորդ և չորրորդ ան-
գամ ել կարդում է գիրքը բարձր բռնած և յառաջանշյուր բառը
գրչակոթով յերեխաներին ցույց տալով, վերջապես յերեք անգամ
ել կարդում է և բառ առ բառ խմբովին կրկնել տալիս յերեխա-
ներին: Այնուհետև գրատախտակին ինքը գրում է «պապ, պապ»,
յերեխաներից յերկուսին գրել տալիս «պապ», «պապ» և առաջար-
կում կարդալ: Յերեխաները կարդում են տառ-տառ: Մնցնում են
դասագրքով ընթերցմանը: Յերեխաները դժվարանում են վան-
կերով կամ ամբողջական բառերով կարդալ և գիմում են տառ-
տառ կարդալու միջոցին: Դասատուն «ոգնություն և գալիս»
ինքը կարդում է, յերեխաներին կրկնել տալիս: Վերջում մեկ

անգամ ել դասառովի հետ խմբովին կարգում են, և դրանով վերջանում է դասը:

3. Նոր հնչյունը և տառը սովորեցնելու մի այլ ձև: Դասատուն սովորեցնելու յե «ր» հնչյունը և տառը: Դրաստախտակին կախում է սարի նկարը և արտասանելով՝ «սար», հարցնում՝ վերջին տառն ի՞նչ է: Յերեխաները ձիշտ պատասխանում են: Կրկին դիմում է աշակերտներին. «Ո՞վ կարող է այնպիսի բառասի, վոր «ր» տառը լավի»: Յերեխաները դժվարանում են «ր» հնչյունով բառեր ասել: Նկարի տակ փակցնում է «ս» տառը (ձեռագիր): Յերեխաները կարգում են: Ավելացնում է «ա», յերեխաները կարգում են՝ «սար»: Դասատուն ուղղում է, ապա «սա» մասնիկին ավելացնում է «ր», յերեխաները կարգում են «սար»:

Շարունակությունը նախորդների պես, միայն այն տարբերությամբ, վոր դասատուն ինքն ել բառերը կարգում է տառ-տառ և յերեխաներից ել պահանջում, վոր իր նման կարդան:

Այս կարգի դասեր շատ կարելի յե իլյուստրացիայի յենթարկել, սակայն կարիք չկա. բերված որինակներն ել բավական են ցույց տալու համար, թե զբաժանաչության ուսուցման հնչյունական վերլուծական-համադրական մեթոդին չափապետող ուսուցիչներն ինչպիսի խարխափումների մեջ են ընկնում և վորպիսի կոպիտ սխալներ են կատարում:

Տեղը չհամարելով այստեղ վերը բերված դասերի մանրամասն վերլուծությամբ զբաղվելը, պետք է միայն ասել, վոր զբաժանաչության այս կերպ տարվող ուսուցումը վերջիվերջո հանգում է նրան, վոր յերեխաները կամ անգիր են անում տված դասը, ուրեմն՝ փաստորեն չեն կարգում, կամ, յեթե փորձում են իսկապես կարդալ, ապա տառ-տառ են կարգում և դժվարանում են համադրել հնչյունները (հեգելով են կարգում):

Դասատուներից վոմանք, իբր թե յերեխային հեգելով կարդալուց զերծ պահելու նպատակով, առաջարկում են մտքում տառ-տառ կարդալ, ապա բարձրաձայն ամբողջական բառեր կամ վանկեր արտասանել: Նրանք չեն գիտակցում, վոր ըստ եյության վոչ մի տարբերություն չկա կարդալու այս յերկու ձևերի միջև:

Հնչյունական վերլուծական-համադրական մեթոդով յերեխաներին նոր հնչյունը և տառը սովորեցնելու աշխատանքը պետք է ունենա հետևյալ ընթացքը:

Համառոտ զրույց ունենալ յերեխաների հետ տվյալ դասի

հնչյութի հետ կապված մեծադիր գունավոր նկարի շուրջը (նախապես փակցնելով այն զրատախտակին):

Այդ զրույցից առանձնացնել 3—4 այնպիսի բառերից կազմված մի նախադասություն, վորոնց արտասանությունը համապատասխանում է գրությանը: Այդ նախադասությունը կրկնել տալ 2—3 աշակերտի, ապա խմբովին:

Նախադասությունը վերլուծել բառերի, բառերը վանկերի և հնչյունների: Տված բառերի մեջ արտասանել ծանոթ հնչյունները, արտասանել նոր հնչյունը:

Առանձնացնել նոր հնչյունը և արտասանել տալ առանձին աշակերտների և խմբովին: Յերեխաներին առաջարկել նոր հնչյունով բառեր կազմել:

Առաջարկել այդ բառերը վերլուծելու միջոցով ցույց տալ նոր հնչյունի տեղը բառի մեջ (բառի սկզբում, բառի մեջ, բառի վերջում, բառերը բազմավանկ լինելու դեպքում ցույց տալ նաև թե նոր հնչյունը վոր վանկի մեջ է):

Պահանջել բառեր ասել, նախապես նշելով նոր հնչյունի տեղը (ասել բառեր, վորոնց մեջ նոր հնչյունը լինի բառի սկզբում, բառի միջում, բառի վերջում, լինի առաջին վանկում, յերկրորդ վանկում):

Այս վարժությունների ընթացքում առանձին ուշադրություն պետք է դարձնել այն յերեխաների վրա, վորոնք դժվարանում են նոր հնչյունով բառեր ասել: Ամեն կոնկրետ դեպքում պետք է պարզել յերեխայի դժվարանալու պատճառը և համապատասխան աշխատանք կատարել նրա հետ: Այս դեպքում յերեխայի դժվարանալու պատճառները կարող են լինել՝ կամ հնչյունը լավ չմտնելը, կամ բառապաշարի աղքատությունը: Առաջին դեպքում պետք է լրացուցիչ ֆոնետիկ աշխատանք կատարել յերեխայի հետ, յերկրորդ դեպքում՝ հոգ տանել հետազայում նրա բառապաշարը հարստացնելու:

Այս վարժություններից հետո, յերբ դասատուն համոզվում է, վոր յերեխաները լավ ըմբռնել են նոր հնչյունը, կարողանում են նոր հնչյունով բառեր ասել, այդ բառերը վերլուծելով ցույց տալ հնչյունի տեղը, միաժամանակ կարողանում են վերլուծածը կրկին համադրել ու ամբողջական բառեր ստանալ, անցնում է շարժական առերով աշխատանքին: Դասատուն նախ իր մոտ յեղած դասաբանական մեծադիր շարժական տառերից ջոկում է յերեխաներին ցույց և տալիս համապատասխան տողադիր տառը և

հայտնում նրանց, վոր դա նոր սովորած հնչյունի տպագիր պատկերն է՝ տառը:

Նոր տառը խմբովին և անհատորեն կարդալուց հետո, յերեխաները իրենց մոտ յեղած փոքրագիրը շարժական ձևերից ջոկում և ռատեցչին ցույց են տալիս նույն տառը:

Դասատուն առաջարկում է շարժական տառերից բառեր կազմել: Այդ բառերը նախապես ընտրված պետք է լինեն դասավոր կողմից (մեծ մասամբ տվյալ դասի նյութից) և հնչյունական վերլուծության յենթարկված բանավոր անալիզի ժամանակ:

Յերկու և ավելի վանկերից կազմված բառերը շարժական տառերով կազմելուց առաջ պետք է վանկերի բաժանվեն՝ զործը հեշտացնելու և վանկային կապակցությունների պատկերացումը, ըմբռնումը յերեխաների մեջ խորացնելու նպատակով, մի հանգամանք, վոր խիստ կարևոր է լավ կարդալու և անսխալ գրելու համար: Շարժական տառերով բառեր կազմելու պրոցեսում էլ, անհրաժեշտության դեպքում, վանկերը պետք է հնչյունական վերլուծության յենթարկվեն: Շարժական տառերով կազմված բառերն անպայման պետք է կարդացվեն և, ըստ հարկին, կրկին վերլուծվեն ու համադրվեն: Շարժական տառերով այս վարժություններից հետո, յերբ դասատուն համոզվում է, վոր յերեխաներն առաջարկված բառերը (ուրիշ խոսքով ասած՝ նաև դասի նյութի մեջ յեղած բոլոր համեմատաբար դժվար բառերը) կարողանում են առանց հեգելու, վանկ-վանկ և ամբողջությամբ կապակցված, սահուն կարդալ, անցնում է դասի հաջորդ մասին՝ դասադրքով նյութի ընթերցմանը: Սովորաբար դասատուները նախքան յերեխաներին նոր նյութը կարդալ տալը, մեկ-յերկու անգամ իրենք են կարդում (վոմանք՝ սկզբում յերեխաների գրքերը փակ):

Դիտողությունները մեզ բերել են այն համոզման, վոր հատկապես բառասյունակների նկատմամբ դա վոչ միայն ավելորդ, այլև ֆնսալիար մի աշխատանք է: Այդ բառասյունակներում իմաստով իրար հետ վորևե կապ չունեցող բառերից բացի, ուրիշ վոչինչ չկա: Ուսուցչի կարգալը միայն նպաստում է, վոր յերեխաներն այդ բառերն անգիր անեն և կարդալու փոխարեն անգիր ասեն: Միաժամանակ փորձը ցույց է տվել, վոր այդ պրիոմին մեծ չափով դիմում են այն ուսուցիչները, վորոնց այս կամ այն պատճառով չի հաջողվում, բառերի հնչյունական անու-

լիզի և շարժական տառերով վարժություններ կատարելու միջոցով, յերեխաներին բավարար չափով նախապատրաստել դասագրքի նյութը կարդալուն: Սրան վորպես ապացույց կարող են ծառայել վերը նկարագրված դասերը:

Հնչյունի տպագիր պատկերը (տառը) յուրացնել տալուց հետո դժվար չէ սովորեցնել նաև ձևագիրը: Ձևագիրը տրվում է գրավորի ժամին և ամրացվում գրելու գործողությամբ: Ձևագիր տառի պատկերը հստակ դարձնելու համար անհրաժեշտ է համեմատել այն տպագիր տառի հետ և ցույց տալ նրանց նմանությունն ու տարբերությունն իրարից:

3. Կարդալու ուսուցումը

Ուսման չորս տարիների ընթացքում աշակերտները պետք է ձևաք բերեն լավ կարդալու հիմնական ունակությունները: Չորրորդ դասարանն ավարտող աշակերտը պետք է իրեն մատչելի տեքստը կարդա ճիշտ, գիտակցաբար, արտահայտիչ և պահանջված արագությամբ (մեկ րոպեյում 80—90 բառ): Սակայն աշակերտության մի զգալի մասը ինչպես 1—3, այնպես էլ 4-րդ դասարաններում կարդում է դանդաղ, վոչ սահուն (կցկտուր), աղավաղելով տեքստը, անտեսելով տրոհության և առոգանության նշանները, տրամաբանական շեշտերը, դադարները, կարգում են միալար, անջատելով ոժանդակ բայերը, շատ բառեր արտասանում են ըստ ավանդական գրության և վոչ ըստ գրական արտասանության: Այս բոլորի հետևանքով յերբեմն չեն հասկանում իրենց կարդացածը:

Այս բացերը հետևանք են մի շարք պատճառների՝ կարդալու հիմքի՝ գրաճանաչության սխալ դրվածքի, կարդալու պրոցեսի մեքենայական բնույթի, այն անհրաժեշտ չափով չիմաստավորելու և արտադասարանային ընթերցանության անբավարար վիճակի: Կան և այլ պատճառներ, սակայն հիմնականները սրանք են:

Այժմ կանգ առնենք դասի ընթացքում տեղի ունեցող մեքենայական ընթերցման և այդ կապակցությամբ ուսուցչի գործադրած մեթոդների վրա:

Ընդհանուր առմամբ 1—4 դասարաններում բանավոր դասերի մեծ մասը գործադրվում է կարդալու վրա: Իսկ կարդալու պրոցեսը սովորաբար ընթանում է այսպես՝ ուսուցիչը, տված

հողվածը մաս-մաս կարդալ ե տալիս աշակերտներին մեկը մյուսի
յետեկից և անձամբ, կարդացող աշակերտի, կամ մյուսների մի-
ջոցով ավելի կամ պակաս չափով ուղղում կատարված սխալները՝
մեծ մասամբ տեխնիկական բնույթի: Կարդալու աշխատանքը
չի իմաստավորվում, հողվածը կարդացող աշակերտների առաջ
խնդիրներ չեն դրվում, և, այսպիսով, կարդալու չափազանց հե-
տաքրքրական աշխատանքը վեր ե անվճար մեքենայական, անի-
մաստ, անձեռքըքր մի գործողութայն, ուստի դարձանալի չե,
վոր «գլորոցական տաղտուկը» յերեք աշակես սուր չի զգացվում,
ինչպես նկարագրված ձևով կարդալու ընթացքում և յերեք աշա-
կերտների ցրվածութայն, կարգապահութայն խանգարման այն-
քան յերևութներ տեղի չեն ունենում, ինչպես այս դեպքում:

Դասեր են յեղել, յերբ ուսուցիչը 45 բովեյի տևողությամբ
դասածածից 30—35 բովեյն հատկացրել ե աշակերտներին տանը
պատրաստած հողվածի 7—8 անգամ կարդալուն, հարցնելով 15—20
աշակերտի:

Դասարանում կարդալու աշխատանքին քիչ ժամանակ պետք
ե հատկացնել, սակայն լավ կարդալ պետք ե սովորեցնել:

Վորճը են լավ կարդալու հատկանիշները:

Լավ կարդում ե նա, ով կարդում ե ճիշտ (ճիշտ շեշտադ-
րությամբ, գրական արտասանությամբ, առանց փոխելու, աղա-
վադելու տեքստը), գիտակցաբար (հետևելով կարդացածի իմաս-
տին և հասկանալով այն), արտահայտիչ (ձայնի յեղենքների,
տրամաբանական շեշտերի ու դադարների, կարդալու տեմպի ա-
րագացման ու դադարեցման միջոցով արտահայտելով գրվածքի
իմաստային ու հուզական նրբությունները), սահուն ու նորմալ
արագությամբ:

Ուսուցիչներից շատերը բավականանում են միայն կատար-
ված սխալները մեխանիկորեն ուղղելով, այն ել վոչ բոլոր դեպ-
քերում և չեն փորձում յերեքն ցույց տալ գրածի և աշակերտի
կարդացածի միջև յեղած իմաստների տարբերությունը, զբաղից
առաջացած անհեթեթությունները: Այսպես՝ աշակերտը պար-
տիզան բառը կարդում ե պարտիզպան, այլ եֆեկտ կունենա
մեքենայորեն ուղղելը՝ պարտիզան, այլ՝ յերբ ցույց տրվի բառի
այդպիսի փոփոխութայն հետևանքով առաջադրած տեքստի իմաս-
տի աղավաղումը: Ժամանակի խնայողության տեսակետից նման
ուղղումները պետք ե կատարել վոչ միշտ, այլ յերեքն և ամե-
նաբնորոշ դեպքերում:

Ավելի քիչ ուշադրություն ե դարձվում գիտակցական և ար-
տահայտիչ կարդալու վրա: Հազվագյուտ են այն դեպքերը, յերբ
ուսուցիչը տեքստը, լինի այն արձակ, թե չափածո, աշակերտների
հետ վերլուծութայն ե յենթարկում այդ տեսակետից, այսինքն
աշակերտներին հետ միասին աշխատում ե պարզել, թե վորոնք են
տվյալ բանաստեղծութայն կամ գեղարվեստական հողվածի կա-
ռուցման առանձնահատկությունները, ինչ մտքեր ու տրամադրու-
թյուններ են արտահայտում տվյալ բանաստեղծութայն կամ հող-
վածի առանձին մասերը և դրանցից յուրաքանչյուրն ինչպես
պետք ե կարդալ, վորտեղ պետք ե կարդալու տոնը հանդիսավոր
լինի, վորտեղ՝ սպառնալից, վորտեղ՝ խորհրդավոր, վորտեղ՝ ու-
րախ, ցնծազին կամ՝ տխուր, ընկճված և այլն: Դասատուն կոնկ-
րետ ցույց չի տալիս, թե հողվածի կամ բանաստեղծութայն ըն-
թերցումն արտահայտիչ դարձնելու համար ինչպես պետք ե ոգ-
տագործել տրամաբանական շեշտերը, դադարները, ձայնի յեղենք-
ները, իմաստային դանդաղեցումները, արագացումները և ընթեր-
ցումն արտահայտիչ դարձնող մյուս ձևերը:

Շատ դասատուներ ել, վոչ միայն ստորին դասարաններում,
այլև բարձր դասարաններում, դարձանալի անտարբերությամբ
մինչև վերջը հանգիստ լսում են, թե ինչպես աշակերտը յերգե-
ցիկ տոնով, առանց վորեք զգացմունքի, յերեքն ել իմաստի, վրա
տալով բերանացի ասում ե այնպիսի գրական գոհարներ, վոր-
պիսիք Պուշկինի «Կովկաս», «Չաղախին» կամ Դուրյանի «Իմ մա-
հը», «Էճակ» բանաստեղծություններն են:

Լավ կարդալուն նպաստում ե նաև դերերով կարդալը, դրա-
մատիկացիան: Դերերով կարդալու անհրաժեշտ եֆեկտն ապահո-
վելու համար անհրաժեշտ ե, վոր աշակերտն ուսուցչի և դասա-
րանի ոժանդակությամբ վերը նշված ձևով վերլուծի իր դերը,
ըմբռնի նրա ելությունը, նրա բնորոշ կողմերը, առանձնահատ-
կությունները և կարգա համապատասխանորեն: Առանց այսպիսի
նախադատրաստական վերլուծական աշխատանքի, դերերով կար-
դալը վեր կածվի պարզ փոխասացութայն, վորը իհարկե, վորեք
իմաստ ու արժեք չունի: Առանձին աշակերտներին՝ տարբեր դե-
րերի առանձնահատկություններն ավելի խորն զգալ տալու հա-
մար, յերեքն կարելի յե մեկի փոխարեն յերկու, յերեք դերում
հանդես բերել նրան, իհարկե, վոչ միաժամանակ:

Ստորին դասարաններում, մանավանդ 1-ին և 2-րդ դասարան-
ներում լավ կարդալուն նպաստում ե նաև խմբովին կարդալը:

Յմբողին կարգալու պրոցեսում առանձին աշակերտները հարմար-
վում են ամբողջ դասարանին, նրա սեմային և առանձին սխալ-
ներ կատարելու դեպքում միաժամանակ լսողությամբ ըմբռնում
են ձիշտը և գիտակցում իրենց սխալը։ Յմբողին կարգալու եֆեկ-
տը մեծ է նաև ժամանակի տնտեսման տեսակետից։ Մակայն
յմբողին կարգալն ունի նաև իր սովորոտ կողմերը, վորոնք հեշ-
տությամբ հանդես են գալիս, յեթե ուսուցիչը համապատասխան
հմտությամբ չի դեկավարում յմբողին կարգալը։ Նման դեպքե-
րում աշակերտները կարդում են ձգված, յերգեցիկ տոնով, հետ
ու առաջ ընկնելով, նորմալից բարձր տոնով, վոմանք ձչալով,
ոժանդակ բայերը շեշտված անջատ կարդալով և այլն։ Այս թերու-
թյունները կանխելու դեպքում յմբողին կարգալը շատ ոգտակար
է և պետք է բավարար չափով ոգտագործել մատնավանդ 1-ին և
2-րդ դասարաններում։

Լուռ ընթերցանությունը, վորն ավելի հանձնարարելի յե
բարձր դասարանների համար, տարրական դասարաններում նույն-
պես գործադրվում է, հաշվի առնելով նրա վորոշ առանձնահա-
տուկ կողմը։

Լուռ ընթերցումն աշակերտից ավելի քիչ ենեղգիա յե խլում,
քան բարձրաձայնը, վորոշ պայմաններում, որինակ, հասարակա-
կան ընթերցարանում, վորտեղ շատերն են միաժամանակ կար-
դում, մի սենյակում, վորտեղ ուրիշներն էլ են պարապում և
այլն, հնարավոր չե բարձրաձայն կարդալ, ուստի լուռ կարդալու
ունակության զարգացման խնդիրը հանդես է գալիս և վորպես
անհրաժեշտություն։ Դասին սովորաբար լուռ ընթերցում հանձ-
նարարվում է զանազան առաջադրանքներ կատարելու և նոր
հոգվածի կարդալուն նախապատրաստելու համար։

Լուռ ընթերցանության միջոցին պետք է ուսուցիչը հետևի,
վոր իրոք բոլոր աշակերտները կարդան։ Հաճախ վորոշ աշակերտ-
ներ ձեացնում են, թե կարդում են, սակայն իսկապես չեն կար-
դում։ Վերջում ուսուցիչը պետք է ստուգի տված առաջադրու-
թյան կատարումը և հատկապես հարցերն ուղղի այն աշակերտ-
ներին, վորոնց նկատմամբ կասկածում է, թե կարդում եյին։

4. Բանավոր խոսքի ուսուցումը

Աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացումն ընթանում է նրա
բառապաշարը հարստացնելու, այդ բառապաշարը գոհեկաբանու-
թյունից, բարբառայնությունից և անտեղի ոտարարանություն-

ներից մաքրելու, աշակերտին գրական լեզվի քերականական
սխտեմին ընտելացնելու, նրա շարադրական կարողությունները
զարգացնելու, խոսքի պատկերավորությունը ճոխացնելու և ընդ-
հանրապես խոսքի կուլտուրան բարձրացնելու զանազան այլ մի-
ջոցներով։

Վորքան բազմակողմանի խորն ու մեծ են մարդու գիտե-
լիքները, այնքան ավելի հարուստ է նրա լեզուն։

Այս կապակցությամբ առաջին յեզրակացությունը, վորին
պետք է հանգել, այն է, վոր բառիս լայն իմաստով լեզվի ուսուց-
մամբ զբաղվում են վոչ միայն հայոց լեզվի, այլև բոլոր մնա-
յած առարկաների դասատուները, սակայն, վորովհետև նրանցից
շատերը չեն գիտակցում կամ, գիտակցելով հանդերձ, անտեսում
են իրենց այդ կարևոր դերը, այդ պատճառով նրանք հաճախ
լեզվի ուսուցչին ոժանդակելու փոխարեն, խանգարում են նրան
(հարկավ, դրանով առաջին հերթին հարված հասցնելով իրենց
ավանդած առարկայի հաջող յուրացմանը)։

Յերկրորդ յեզրակացությունը, վոր պետք է անել, այն է,
վոր լեզվի դասատուն պետք է ունենա բազակողմանի պատրաս-
տություն, նա իր առարկային լավ տիրապետելուց բացի, առնվազն
իր և նախորդ դասարանների ծրագրերի սահմաններում պետք է
իմանա բոլոր հիմնական առարկաները և ծանոթ լինի իր աշա-
կերտների լեզվական պաշարին՝ վոչ միայն իր առարկայի գծով
տրվածի սահմաններում, այլև մնացած բոլոր առարկաների գծով
աշակերտի ստացածի։

Այս պահանջները յեթե մի փոքր դժվար իրագործելի յեն
5—7-րդ դասարաններում (ընդունելով վոր լեզվի ավանդումը
սահմանափակվում է 7-րդ դասարանով), ապա դա միանգամայն
իրագործելի յե 3-րդ և 4-րդ դասարաններում (1-ին և 2-րդ դա-
սարանների նկատմամբ այդ խնդիրն առաջ չի գալիս, քանի վոր
այդ դասարաններում բոլոր հիմնական առարկաները մեկ ուսու-
ցիչ է ավանդում)։

Մրանք կարևոր նախապայմաններ են լեզվի ուսուցումն իր
պատշաճ բարձրության վրա դնելու համար։

Աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացման աշխատանքը դըպ-
րոցում սկսվում է յերեխայի դպրոց մտնելու հենց առաջին որ-
վանից։ Գրաճանաչության ուսուցման նախապատրաստական շրջ-
անում ուսուցիչը զրաճանաչության հետ կապված անմիջական
աշխատանքներից բացի, ծանոթանում է յերեխաների լեզվական

կարողութիւններին, հատկապէս բառապաշարին և սկիզբը դնում նրա բանավոր խոսքի զարգացման, ազատ արտահայտվելու ունակութեան:

Բուն գրաճանաչութեան շրջանում և հետագայում շարունակելով այս աշխատանքը, միաժամանակ գործադրում է աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացմանը նպաստող նորանոր միջոցներ՝ կարգացած հոգւածների մեջ յեղած անձանութ բառերի բացատրութիւն, կարգացածի վերլուծութիւն, ռեվար դարձվածքներ, համեմատութիւնների, այլաբանութիւնների, պատկերների և այլն բացատրութիւն, կարգացածի բովանդակութեան զանազան յեղանակներով բանավոր վերարտադրութիւն, քերականական հատուկ վարժութիւններ և այլն:

Աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացման համար, ինչպէս վերևում նշեցինք, կարևոր նշանակութիւն ունի նրա ակտիվ բառապաշարի հարստացումը: Իսկ աշակերտի բառապաշարի հարստացման համար եյական նշանակութիւն ունի ուսուցման դիտողականութիւնը՝ մանավանդ ստորին դասարաններում, վորտեղ աշակերտների մտածողութիւնն ավելի կոնկրետ է:

Սորհրդային դիդակտիկայի այս կարևոր սկզբունքը մանավանդ վերջին տարիներս կարծես մոռացութեան է տրվել հայոց լեզվի ուսուցման գործում: Բառերի բացատրութիւնը տրվում է մեծ մասամբ վերացականորեն, առանց տվյալ իրը, առարկան, կամ նրանց պատկերն աշակերտներին ցույց տալու, վորի հետևանքով աշակերտների պատկերացումը լինում է ազոտ, մոտավոր, յերբեմն սխալ: Դա յե պատճառը, վոր հաճախ աշակերտներն իրենց գործածած բառերի, անգամ դարձվածքների իմաստը չեն հասկանում, շատ բառեր տեղին չեն գործածում:

Աշակերտը պատմում է. «Ընկեր Լենինի կիսանդրին կանգնած իր բարձր պատվանդանի վրա» կամ՝ «Իմ հայրը ստախանովական է» և այլն:

Յերկրորդ բացն այս աշխատանքում այն է, վոր աշակերտների բառապաշարի հարստացումը կատարվում է միակողմանի. դա մեծ մասամբ կապվում է գրքի հետ, իսկ եքսկուրսիաները, վորոնց ընթացքում յերեկոսները կոնկրետ, կենդանի պատկերացումներ են ստանում, համարյա բացակայում է: Աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացման նպատակով համարյա չեն ոգտագործում նաև զեղարվեստական նկարները (բացառութեամբ 1-ին

դասարաններին, վորտեղ ոգտագործում են սխեմատիկ նկարներ և այն էլ վոչ բավարար չափով), վորոնք իրենց դիտողականութեամբ և հարուստ բովանդակութեամբ աշակերտների բանավոր խոսքը և լեզվական ստեղծագործութիւնը զարգացնելու անգնահատելի միջոցներ են:

Համեմատաբար քիչ տեղ է տրվում նաև աշակերտների ինքնուրույն պատմումներին: Այս ուղղութեամբ կատարված աշխատանքը սխտեմատիկ բնույթ չունի:

Սակայն գրքի հետ կապված՝ աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացման ուղղութեամբ տարվող աշխատանքն էլ զերծ չէ թե դիտական և թե մեթոդական լուրջ թերութիւններից: Առաջինն այդ թերութիւններին, վոր այստեղ պետք է նշել, դա կարգալու հետ կապված թերութիւններն են, վորոնց մասին իր տեղում խոսեցինք: Պարզ է, վոր կարգալու թերութիւնները չեն կարող չաղդել նաև աշակերտի բանավոր (ինչպէս և գրավոր) խոսքի վրա:

Աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացման վրա բացասաբար է ազդում նաև այն հանգամանքը, վոր յերբեմն ուսուցիչներն իրենք վորոշ բառեր ճիշտ չեն բացատրում:

Դատադրքերում հանդիպած վոչ գրական և վոչ հայերեն բառերը պատմելիս գրականով չեն փոխարինվում (խանչալ, մաշինա, սումկա, յափունջի, խարջ, դուշման, մեյդան և այլն):

Աշակերտի բարբառախոսութեան վրա քիչ է ուշադրութիւն դարձվում: Դրական և մի շարք բառերի աղավաղումները չեն ուղղվում (որինակ՝ պախկվել, պահվել, թագնվել), սկսեցիմ, յեղրոյր, իսկույին, բայից, առաջի (առաջին), հլա, սովորանք և այլն):

Կան դասատուներ, վոր իրենք էլ զերծ չեն նման թերութիւններից:

Նրանցից վոմանք էլ գործ են ածում Շըշորս (Շշորս), Պետրբուրգ (Պետերբուրգ), Պետրգոֆ (Պետերգոֆ), Բուդյոնինը (Բուդյոնին) և այլն: Թույլ են տալիս նաև լեզվական այնպիսի սխալներ՝ դասագրքի վրա նայի, ով կարող է այբբեն արանքն անդիր ասել (այբբենը), ժողովուրդն ուղում են, անցյալ անգամ բերաննացին (վտանավորը) մի քանի ընկերներ (խոսքը Ձոր դասարանին և վերաբերում) չգիտեյին. քրոսաները վորձում են գալ մեր յերկիրը, ուսումնասիրել մեր բանակին, նրանց քանակին, ճանապարհներին, հվ կարող է բոլոր բովանդակութիւնը միանգամից պատմել և այլն:

556185



Բազմաթիվ դեպքերում բարդ և անանցադուր բառերի ամենաստույգ և ամենապարզ բացատրությունը կարելի չե տալ այդ բառերի ստուգաբանման միջոցով, մի ձև, վորը վոչ միայն կպարզի բառի իմաստը, այլ և աշակերտներին կզնի ինքնուրույն կերպով բարդությունը կատարելու ստեղծագործական ճանապարհի վրա: Դժբախտաբար մեք ուսուցիչներին քչերն են ոգտադործում բառերի բացատրության այս միանգամայն բնական յեղանակը:

Աշակերտներին բառապաշարը հարստացնելու, լեզվի նրբություններն աշակերտներին զիտակցել տալու և նրանց լեզվապարզացողությունը դաստիարակելու, նրբացնելու տեսակետից մեծ նշանակություն ունեն հատկապես համանիշ բառերի բացատրությունը, նրանց իմաստների միջև յեղած նրբությունները բացահայտելու աշխատանքը, ինչպես և նույն բառի տարբեր իմաստներով և տարբեր նշանակություններ (տարբեր առումներով) գործածությունը: Իսկ յերբեմն դասադասները վոչ միայն այս կարևոր աշխատանքը չեն կատարում, այլև բառերի բացատրությունը հաճախ տալիս են տեքստից կտրված, վորը, իհարկե, միաժամանակ զժվարացնում և տեքստի ըմբռնումը:

Շատ ուսուցիչներ թերագնահատում են բացատրական բառատեսերի անհրաժեշտությունը և դասարանում բացատրված բառերն աշակերտներին գրել չեն տալիս բառատեսերում: Գեթ 3-րդ դասարանից սկսած բացատրական բառատեսերի գործածությունը պարտադիր պետք և դարձնել:

Աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացման համար, բացի աշակերտի բառապաշարի մշակումից ու հարստացումից, եյական նշանակություն ունի նաև կապակցված խոսելու, իր մտքերն ազատ ու ճիշտ արտահայտելու կարողության զարգացումը:

Մրա համար անհրաժեշտ և նախ պարզ զաղափար տալ աշակերտին խոսքի միավորի՝ նախադասության ճիշտ կառուցվածքի մասին և դպրոցական ուսուցման ամբողջ ընթացքում բոլոր թուրիականների դասերին հետևել, վոր աշակերտն իր կարգացածը վերարտադրելու, մի բան պատմելու, նկարագրելու կամ խոսելու ժամանակ ճիշտ կառուցի նախադասությունները և ամբողջ խոսքը: Շատ դեպքերում ուսուցիչները, մանավանդ վոչ լեզվի դասատուները, բացառապես ուղղորդություն են դարձնում աշակերտների արտահայտած մտքերի ճշտության վրա և անտեսում են նրա խոսքի կանոնավորության խնդիրը:

1—4-րդ դասարանում աշակերտի բանավոր խոսքի զարգաց-

ման յեղանակներից են՝ կարգացած հոգվածի բովանդակության վերաբերությունը նույնությունը՝ համառոտ կամ ընդարձակ (նախ ուսուցչի հարցերի ոժանդակությամբ, ապա առանց հարցերի), կարգացած հոգվածի բովանդակության պատմումը վերահասուցված պլանով, կարգացածից առանձին կալիդոլի պատմումը, թեմատիկ պատմումը, մի քանի հոգվածների ոգտադործմամբ կոմբինացիոն թեմատիկ պատմումը, հոգվածն ստեղծագործական ձևով լրացնելը՝ սկզբից, վերջից, միջում կալիդոլ ավելացնելով, սխեմատիկ և գեղարվեստական նկարների բովանդակության պատմումը, նախադասության, սխեմատիկ պատմվածքի գեղարվեստական ընդարձակումը, տված բառերի կամ տված թեմայի հիման վրա պատմվածքի հյուսումը, տեսածը, լսածը, ապրածը ինքնուրույն-ստեղծագործորեն պատմելը և այլն:

Մեր դպրոցներում նշած ձևերից տիրապետող տեղ և գրավում կարգացած հոգվածի համառոտ բովանդակության վերաբերողում՝ ուսուցչի հարցերի ոժանդակությամբ և առանց հարցերի:

Ինքնուրույն ստեղծագործական պատմումը և դրա համար անցման հտաղ հանդիսացող ձևերը, վորոնց թվում նաև գեղարվեստական նկարների բովանդակության պատմումը, դժբախտաբար չնչին տեղ են գրավում:

Այսպիսով, բանավոր խոսքի զարգացման ուղղությունը տարվող աշխատանքում ևս միակողմանիությունը և շարունակ մեծ տեղ են գրավում:

Աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացման համար մեծ նշանակություն ունի նաև պատմելու ձևը: Պատմումը դպրոցում մեծ մասամբ կատարվում և պրիմիտիվ ձևով, այլ կերպ ասած, աշակերտը անգամ 3—4-րդ դասարաններում կարգացածի՝ բովանդակությունը վերաբերողում և անգիր արածի ձևով, ուղղակի խոսքը չդարձնելով անուղղակի, հարց ու պատասխանը, տարբեր անձերի միջև տեղի ունեցող խոսակցությունը նույնությամբ բերելով և այլն:

Անհրաժեշտ և, վոր ուսման 2-րդ տարվա յերրորդ կիսամյակից աստիճանաբար, իրի 3-րդ, 4-րդ դասարաններում պարտադրաբար աշակերտներն իրենց կարգացածը պատմեն յերրորդ դեմքով: Աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացմանը մեծ չափով նպաստում և նաև տարբեր գործող անձերի անունից պատմելը: Աշակերտի պատմելու ընթացքում պետք և հետևել նրա խոսքի

կանոնավորութեանը, կատարած սխալները վույ թե ամեն դեպքում մեքենայորեն պետք է ուղղել և անցնել, այլ նաև պահանջել, վոր աշակերտն ինքն ուղղի իր սխալները և հարկ յեղած դեպքում տա նաև անհրաժեշտ բացատրութեանները:

Պետք է միաժամանակ հետեւել, վոր աշակերտը տվյալ նյութի կապակցութեամբ գործածի վորոշ բառեր, դարձվածքներ, վաճեր, պատկերավոր արտահայտութեաններ և օայն, այլ խոսքով ասած՝ զիտակցաբար ձգտի հարստացնել իր լեզուն:

5. Գրավոր խոսքի ուսուցումը

Գրավոր խոսքն ունի յերեք կողմ՝ ա) մտքերի գրավոր շարադրումը, բ) գրութեան արտաքին կողմը—գեղադրութեանը և գ) ուղղագրութեանը, կապված կետագրութեան հետ:

Գրավոր խոսքի այս յերեք կողմերի մշակումը կատարվում է տարբեր միջոցներով ու տարբեր մեթոդներով: Աշակերտի՝ իր մտքերը գրավոր ձևի տու կանոնավոր շարադրելու կարողութեանը սերտորեն կապված է նրա բանավոր խոսքի զարգացման հետ, ավելին՝ դարձողական պրակտիկայում գրավոր շարադրութեան նյութը սովորաբար նախ մշակվում, նախապատրաստվում է բանավոր:

Սակայն բանավոր և գրավոր խոսքի նույնացումը, անգամ բովանդակութեան տեսակետից, ձիշտ չեն լինի, նրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր առանձնահատուկ կողմերը և մշակման ուրույն պայմաններն ու մեթոդները:

Փորձը ցույց է տվել, վոր նույն աշակերտի կողմից նույն նյութի բանավոր և գրավոր շարադրումը տալիս է տարբեր արդյունքներ: Այս տեսակետից միանգամայն ձիշտ են վարվում այն ուսուցիչները, վորոնք չեն բավարարվում շարադրութեան նյութի միայն բանավոր մշակումով, այլ նաև գրավոր նախնական մշակում են կատարում, այն է՝ հանգձնարարում են աշակերտներին տանը գրի տունել դասարանում բանավոր մշակածը, ապա վորոշված որը կոնկրետ քննութեան են յենթարկում 3—4 աշակերտի գրածները, համապատասխան ուղղղումներ, լրացումներ, ձեւափոխութեաններ կատարում և նոր միայն գրում տետրերում:

Ուսուցիչը դասարանում առանձին աշակերտների շարադրութեանների քննարկումը ղեկավարելիս և անհրաժեշտ ուղղղումները մտցնելիս աշխատում է ամեն կերպ պահպանել և խրախուսել աշակերտի ինքնուրույնութեանը, նրա ստեղծագործութեանը:

Շատ ուսուցիչներ առարկում են շարադրութեան նյութի գրավոր նախապատրաստման դեմ, գտնելով, վոր նյութի բանավոր նախապատրաստումից հետո նրա գրի տունելը հենց փնքը շարադրութեանն է, վորը կարելի չէ սկզբից գրել տետրերում, ապա աշակերտներից մի քանիսի շարադրութեանները կպկտիվ քննարկման յենթարկել գասարանում և ցույց տալ կատարված սխալներն ու թերութեանները:

Իհարկե, կարելի չէ և շատերն այդպես ել տնում են, սակայն արդյունքն այն չի լինում, ինչ վոր առաջին գեպքում: Միանգամայն պարզ է և հոգեբանական, վոր ուսուցչի կողմից արդեն ուղղված և գնահատված շարադրութեան հետագա քննարկումը չի կարող այն հետաքրքրութեանն ու շահագրգռվածութեանն առաջացնել աշակերտների մեջ, ինչ վոր շարադրութեան մշակման պրոցեսում կատարված քննարկումը: Շարադրութեան նյութի նախնական գրավոր մշակման գեմ առարկողները հոգեբանական այս կարեւոր մոմենտը հաշիւի չեն առնում:

Շարադրութեանների տեսակետի և թեմատիկայի վրա այստեղ հարկ չկա մանրամասն կանգ առնելու: Բանավոր խոսքի ուսուցմանը վերաբերող կետում նշվածները հավաստապես վերաբերվում են նաեւ գրավոր շարադրութեաններին:

Գրավոր խոսքի ուսուցման գծով հիմնական բացը մեր դպրոցներում այն է, վոր հատկապես ստեղծագործական բնույթի շարադրութեաններ շատ քիչ են գրում, ավելի մեծ տեղ է տրվում փոխադրութեաններին՝ անցած հոգվածների բովանդակութեան համառոտագրութեանը, հոգվածի հետ կապված ստեղծագործական գրավորները նույնպես չնչին տեղ են գրավում: Համարյա բոլորովին բացակայում է գեղարվեստական նկարների բովանդակութեան գրավոր շարադրումը: Մինչդեռ գրավորների վերջին տեսակները չափազանց կարեւոր են աշակերտի բանավոր խոսքի զարգացման համար:

Գեղագրութեան աշխատանքը սիստեմատիկ ու ընդհանուր առմամբ լավ է տարվում 1-ին և 2-րդ դասարաններում: Յերրորդ և չորրորդ դասարաններում գեղագրութեան վրա անհրաժեշտ ուղղութեանը չի դարձվում: Այդ է պատճառը, վոր հաճախ 2-րդ դասարանի աշակերտն ավելի կանոնավոր, ավելի դյուրընթեանելի ձեւագրով է գրում, քան 4-րդ դասարանի աշակերտը: Մինչդեռ հատկապես 3-րդ դասարանում հատուկ ուղղութեան պեաք է դարձնել ձեւագրի վրա, վորովհետեւ այդ դասարանում

նախ՝ փոխվում է տետրի ձևը, յերկրորդ՝ սկզբը է դրվում յերկ-
տակ գրության, յերրորդ՝ այդ դասարանից սկսած ուսման պլա-
նով ալլեն. գեղադրությանը հատուկ ժամեր չեն հատկացվում:

Անկախ նրանից, թե այս կամ այն դասարանում գեղադրու-
թյան հատուկ ժամեր նախատեսվում են թե վոչ, դասատուն
գեղադրությանը հատուկ տեղ պետք է տալ յեթե իհարկե, դրա
պահանջն զգացվում է:

Ուղղագրություն ուսուցող հատուկ գրավորների տեսակնե-
րը, վորոնք գործադրվում են մեր դպրոցներում, հետևյալներն
են՝ ա) արտագրություն, բ) թելագրություն և գ) քերականական-
ուղղագրական վարժություններ:

Ուղղագրական գրավորների այս հիմնական ատյերն իրենց
հերթին բաժանվում են զանազան տեսակների, այսպես՝

Արտագրություն՝ ձեռագիր տեքստից (գրքից, գրա-
տախտակից, տետրից), տպագրից, արտագրություն առանց փո-
փոխելու տեքստը և արտագրություն փոփոխելով կամ լրացնելով
բառերը, տեքստը:

Թելագրություն՝ դիտողական, դիտողա-բացատրական,
դիտողա-լսողական, լսողական-նախադրողական, ինքնաստուգող-
ական, ստեղծագործական, ազատ, տանը մշակված տեքստերի,
ինքնաթելադրություն; ստուգողական թելագրություն:

Քերականական-ուղղագրական վարժություն-
նեք՝ բազմազան՝ կապված ուղղագրական զանազան կանոննե-
րի հետ:

Աշակերտական տետրերի ուսուցմանսիրությունները ցույց են
տվել, վոր հատկապես թելագրությունների գծով ավելի մեծ տեղ
է տրվում ստուգողական թելագրություններին, քան ուսուցողա-
կան, մի բան, վոր ճիշտ չէ:

Գրավորների մեջ բացակայում են ուսուցողական թելադր-
ությունների մի քանի կարևոր տեսակները, ինչպիսիք են՝ ինք-
նաստուգողական, ստեղծագործական, ազատ և տանը մշակված
տեքստ. թելագրությունները: Յերրորդ և չորրորդ դասարաննե-
րում ընդհանուր առմամբ գրավորներ ավելի քիչ են կատարվում,
քան սահմանված է (շարաթական 3 գրավոր, վորոնցից մեկը շա-
րագրություն):

Սակայն ուղղագրության ուսուցման գծով տարվող աշխա-
տանքի հիմնական թերությունն այն է, վոր ուղղագրական նախ-
աակով կատարված գրավոր, աշխատանքները վերի է են տվյալ

դասարանի ծրագրային նյութից ընտրող վորոշակի սխառմից:
Գրավորները մեկը մյուսի հետ նպատակային կապակցության
մեջ չեն, վորոշակի հաջորդականություն չեն ներկայացնում: Ար-
տագրության և թելագրության համար տրվում են պատահական
տեքստեր: Մասնավորապես տանն արտագրելու համար աշակերտ-
ներին հանձնարարվող նյութերի ընտրությունն ուղղակի մեխա-
նիկորեն է կատարվում, դասատուն դասի վերջում (շատ հաճախ
զանգից հետո) հանձնարարում է այդ ժամին տրված հոգվածի
կամ հատվածի առաջին 3—4 տողն արտագրել տանը, առանց
նախապես ծանոթանալու, թե իր հանձնարարած տողերն արդյոք
վորեք ուղղագրական արժեք ունեն, յեթե այո, ապա ինչ չափով
տեքստում յեղած ուղղագրական խնդիրները կառվում են ուղ-
ղագրական այն կանոնի (կամ կանոնների) հետ, վորով այդ ժա-
մանակամիջոցում զբաղված է դասարանը և ինչ չափով նրանք
կարող են նպաստել տվյալ կանոնի յուրացմանն ու խորացմանը:

Այդ է պատճառը, վոր հաճախ աշակերտը բերանացի իմա-
նալով ուղղագրական տվյալ կանոնը, այնուամենայնիվ գրավորի
ժամանակ տվյալ կանոնին վերաբերող բազմաթիվ սխառներ և
կատարում, վորովհետև այդ կանոնի գործնական կիրառումը նրա
համար հաստատուն ունակություն չի դարձել:

Ուղղագրության ուսուցման աշխատանքի մյուս հիմնական
բացն այն է, վոր գրավորների ուղղումից և սխառների հաշվա-
ռումից հետո, այդ սխառները չեն տրամադրվում, չեն պարզվում
նրանց առաջացման պատճառները և համապատասխան մի-
ջոցներ չեն գործադրվում այդ սխառները վերացնելու և հնարա-
վոր նոր սխառները կանխելու համար:

Ուղղագրության ուսուցման կապակցությամբ շարագրու-
թյան մասին հիշատակություն չանելը, ամենին տեղիք չպետք
է տալ յենթադրելու, վոր մենք անտեսում ենք շարագրությունը,
վորպես ուղղագրություն ուսուցանելու միջոց: Շարագրությունը
նույնպես նպաստում է ուղղագրության ուսուցմանը, սակայն
նրա հիմնական դերը աշակերտների մեջ շարագրելու ունակու-
թյուններ դարգացնելու մեջ է:

6. Քերականության ուսուցումը

Քերականությունը, վորպես լեզվի որինաչափությունների
և որենքների սխառմի գիտություն, նպաստում է լեզուն սովոր-
ելուն:

Քերականության ուսուցումը մեր դպրոցներում, համեմա-

տած անցյալ տարիների հետ, բավականաչափ բարելավվել է: Քերականության ուսուցումն այժմ տարվում է սխառեմատիկ: Սա մեծ չափով արդյունք է քերականության և քերականական վարժությունների դասագրքերի առկայության: Այլևս չենք կա-
րող դանդաղվել, վոր քերականությունը թերադնահատվում է մեր դպրոցներում: Քերականության ուսուցման գծով այժմ գո-
յություն ունեցող բացերը հիմնականում բղխում են ուսուցիչնե-
րի՝ քերականություն լավ չիմանալուց և քերականության ու-
սուցման մեթոդիկային լավ չտիրապետելուց: Կարելի չե վստահ
կերպով ասել, վոր դպրոցի տարրական դասարանների լեզվի դա-
սադուների, մանավանդ սկսնակ և քիչ փորձ ունեցող դասադու-
ների զգալի մասը աշակերտական դասագրքերով որը-որին պատ-
րաստում է նյութը և ավանդում աշակերտներին: Դրա հետևան-
քով դասադուներից շատերը հաճախ կատարում են քերականա-
կան ամենատարրական սխալները: Իլյուստրացիայի համար բե-
րենք մի քանի որինակներ: Ուսուցիչը հատուկ և հասարակ ա-
նունների սահմանումը տալիս է այսպես. «Հատուկ անուն այն
անունն է, վորից մի հատ կա, հասարակ անուններն այն անուն-
ներն են, վորոնցից շատ կա» (բերված է բառացի): «Լավ» ածա-
կանի համեմատական աստիճանն է «ամենալավ»: Քանակական
թվականները կարող են լինել մեկից մինչև մեկ միլիարդ: Ժըն-
տածանցները բառը ժխտում են: Ռժանդակ բայն առանձին բառ
չե: Գոյական անուններ նշանակում է գոյություն ունեցող առար-
կաներ: «Գնում» բառը չի կարելի վանկերի բաժանել: Բոլոր
բառերը կազմված են հոդակապներով և արմատներով: Աշակեր-
տը վերլուծելով «յես գնում եմ» նախադասությունը, «գնում եմ»
նշում է վորպես ստորագյալ, իսկ դասադուն նրան ուղղում է՝
«գնում»: Դասադուներից մեկը համառելով իր սխալի վրա, յեր-
կար պնդում եր և աշխատում ապացուցել, վոր պարզ նախադա-
սությունն ընդարձակ լինել չի կարող, այլ պետք է անսլայման
լինի համառոտ: Նա բարդ և պարզ ընդարձակ նախադասու-
թյունները նույնացնում եր:

Քերականության ուսուցման աշխատանքում մեթոդական
կարգի թերություններն արտահայտվում են նրանով, վոր քերա-
կանության ուսուցումը մասամբ տարվում է վերացականորեն,
սովորած կանոններն անցած հոդվածներից վերցրած համապա-
տասխան որինակներով, տեքստի վրա բավարար չափի վարժու-
թյուններով չի ամրացվում և այդ կանոնների պրակտիկ կիրա-

ռումը կայուն ունակություն չի դարձվում: Այդ է պատճառը,
վոր հաճախ աշակերտը բերանացի սահուն ասում է քերականա-
կան կանոնները, բայց տեքստն ըստ այդ կանոնների վերլուծել
և ճանաչել չի կարողանում: Ավելին՝ հաճախ աշակերտն ազատ
կերպով հոլովում է ամեն մի գոյական, սակայն տեքստի մեջ
գոյականի հոլովը վորոշել զգալարանում է: Քերականության ու-
սուցումը մեր դպրոցներում իր բարձրության վրա դնելու հա-
մար անհրաժեշտ է ամենից առաջ ուսուցիչներին վերավորակա-
վորել: Ի դեպ՝ քերականության ուսուցման մեթոդիկայի վերա-
բերյալ միակ ձեռնարկը, վորից մեր ուսուցիչները մեծ չափով
կարող եյին ոգտվել, Ար. Ղաբիրյանի «Հայոց լեզվի մեթոդիկա»-ն
է, վորը սակայն հրատարակվել է 2000 տիրաժով, Մանկավար-
ժական Խնամիտուտի կողմից և, վորքան մեզ հաջողվել է պար-
զել, մեր ուսուցչության ճնշող մեծամասնության ձեռքը չի հա-
սել, թեև գիրքը նախատեսված է ԲՈՒՀ-երի ուսանողության և
ուսուցչության համար:

Ուսուցչության պահանջը բավարարելու համար հարկավոր
է այդ գիրքը վերահրատարակել ավելի մեծ տիրաժով:

7. Գեղարվեստական հոդվածի մեակումը

Հայոց լեզվի ծրագրով պահանջվում է 3-րդ և 4-րդ դասա-
րաններում ուսման տարվա ընթացքում անցնել առնվազն 30-
ական հոդված: Իրականում դասադուները տարվա ընթացքում
ավելի շատ հոդվածներ են անցնում: Այսպիսով, լեզվին հատկաց-
ված ժամերի մեծ մասը գործադրվում է հոդվածների մշակման
վրա: Ծրագրով հանձնարարված և դասագրքերում գետեղված
նյութերը չնչին բացառությամբ գեղարվեստական ընույթ ունեն:

Այս հանգամանքները հաշվի առնելով, անհրաժեշտ է հա-
մառոտ կանգ առնել նաև այն խնդրի վրա, թե գեղարվեստական
հոդվածներն ինչպես պետք է մշակվեն տարրական դասարաննե-
րում:

Այդ նպատակով նախ գծենք գեղարվեստական հոդվածի
մշակման ընդհանուր պլանը, նշելով հոդվածի մշակման ընթացքն
ու նրա հիմնական մոմենտները, ապա այդ կարգով Կ խոսենք
կատարված աշխատանքի մասին:

Հոդվածի մշակման ընթացքը՝

1. Նախապատրաստական զրույց,
2. Հոդվածի ընթերցումն ուսուցչի կողմից.

3. Աշակերտների կարգալուք.

4. Միաժամանակ հոգվածի մշակումը՝

ա) լեզվական բացատրություններ,

բ) բովանդակություն վերլուծություն.

5. Յեղրափակիչ ընթերցում և ընդհանուր յեղրակացություններ.

6. Հոգվածի պլանի կազմումը.

7. Հոգվածի բովանդակության բանավոր վերաբրտադրությունը.

8. Հոգվածի ստեղծագործական լրացում.

9. Գրավոր աշխատանքի նյութի մշակում.

10. Գրավոր աշխատանք:

Այս պլանը մոտավոր է, որին ահեկի, ուստի պարտադիր չէ, վոր բոլոր հոգվածներն այս պլանով մշակվեն:

Այժմ տեսենք, թե ըստ այս հիմնական մոմենտների աշխատանքն ինչպես և տարվում պարզությունում:

Նախապատրաստական գրույցի նպատակն է՝ անհրաժեշտություն դեպքում տալ նախնական բացատրություններ հոգվածը հասկանալի դարձնելու համար, կապ ստեղծել անցածի և նոր նյութի միջև, աշակերտների մեջ հետաքրքրություն առաջացնել դեպի նոր հոգվածը, տրամադրել աշակերտներին և մոբիլիզացիայի յենթաբեկ նրանց ուղարկությունը: Նախապատրաստական գրույցը կարելի յե կատարել բազմապիսի պրիմներով՝ նայած հոգվածի բնույթին և ուսուցչի առաջադրած խնդիրներին:

Ուսուցիչներից շատերը հաջողությամբ ոգտագործում են այդ յեղանակները՝ նախապատրաստական գրույցն յիր նպատակին ծառայեցնելու համար, սակայն շատ ուսուցիչներ ել կոպիտ ախալներ են կատարում: Կան ուսուցիչներ, վորոնք նախապատրաստական գրույցը փոխարինում են տալիք հոգվածի բովանդակությունը պատմելով, կան ուսուցիչներ, վորոնք նախապատրաստական գրույցում բացահայտում են հոգվածի դադափարական կողմը, կան այնպիսիներն ել, վորոնք պահանջված նախապատրաստական գրույցի փոխարեն, զուտ մեխանիկական, ձևական անցում են կատարում՝ Այժմ անցենք նոր հոգվածի:

Բոլոր այս ձևերն անընդունելի յեն, վորովհետեւ վորչեով չեն նպաստում նախապատրաստական գրույցի առաջ գրված խնդիրների կատարմանը, ընդհակառակը, նրանցից առաջին

յերկուսը (հոգվածի բովանդակությունը նախապես պատմելը, հոգվածի դադափարական կողմի անժամանակ բացահայտումը) յերեխաների ուղարկությունը մորիլիզացիայի յենթաբեկելու, նրանց մեջ բուռն հետաքրքրություն առաջացնելու փոխարեն, հակառակ եֆեկտն են տալիս:

Նախապատրաստական գրույցից հետո հոգվածն առաջին անգամ պետք է կարդա ուսուցիչը: Ուսուցչի առաջին ընթերցումն ունի յիր հիմնական նպատակը՝ տալ յերեխաներին ամբողջական գեղարվեստական տպավորություն: Այդ պատճառով ուսուցչի առաջին անգամ կարդալու ընթացքում յերեխաների գրքերը պետք է փակ լինեն, յերեխաները միայն կենտրոնացած պետք է լսեն ուսուցչին: Առաջին ընթերցումը վորեւ նպատակով (բառերի բացատրություն և այլն) չպետք է ընդհատվի և պետք է լինի արտահայտիչ և գեղարվեստական ընթերցման բոլոր պահանջներին համապատասխան: Առանձին դեպքերում, յերը հոգվածում յեղած վորոշ անժանոթ բառեր կարող են յանդարել յերեխաներին հոգվածը ճիշտ հասկանալու, կարելի յե հոգվածի առաջին ընթերցման ժամանակ այդ բառերը փոխարինել յերեխաներին հասկանալի համանիշ բառերով կամ բնագրի բառի կողքին ասել նաև համանիշը:

Բառերի այս փոխարինումը, կրկնում ենք, կատարվում է միայն առաջին ընթերցման ժամանակ և միայն այն դեպքում, յերը հոգվածը հասկանալուն յանդարող բառերը հնարավոր չե գործածել նախապատրաստական գրույցի մեջ և տեղն ու տեղը բացատրել, առանց արհեստականություն մտցնելու գրույցի մեջ: Դասատուներից շատերը մեղանշում են այս պահանջների դեմ: Լավ, տպավորիչ չեն կարդում, ընթերցումն ընդհատում են և զանազան բացատրություններ են տալիս, վորմանք զրադվում են զանազան մեկնաբանություններով, վորով աղճատում են հոգվածից սպասված տպավորությունը:

Ուսուցիչն առաջին անգամ պետք է կարդա ամբողջ հոգվածը, անկախ նրանից, թե նրա վոր մասն և տվյալ ժամին մշակվելու:

Վորոշ ուսուցիչներ չեն կատարում այս պահանջը, կարդում են միայն հոգվածի տվյալ դասին մշակելիք մասը, ուրիշները, ընդհակառակը, հաջորդ դասերին հոգվածի շարունակությունը եւ յրենք են կարդում, փակել տալով աշակերտների գրքերը, վոր միանգամայն ավելորդ է:

Հողվածն ամբողջությամբ կարգաւորուց հետո, սովորաբար ուսուցիչը յերկրորդ անգամ գրքերը բաց կարդում է հողվածի տակիք մասը, այն նպատակով, վոր աշակերտները հետեւն ուսուցչի կարգաւորն և ընդորինակն նրան: Ուսուցչի յերկրորդ ընթերցումը պարտադիր չպետք և համարել, կան դասարաններ, վորտեղ յերկրորդ ընթերցումը կարելի չի հանձնարարել լավ կարգացող աշակերտներին:

Հողվածի հետ կապված բացատրական աշխատանքները պետք է կատարել յերկրորդ ընթերցման միջոցին, անկախ նրանից, թե յերկրորդ ընթերցումը կատարում է ուսուցիչը, թե աշակերտները: Սխալ պետք և համարել այս աշխատանքն ավելի հետաձգելը, վորովհետեւ մանկավարժական տեսակետից նպատակահարմար չէ լրիվ չբացատրված հողվածը մի քանի անգամ աշակերտներին կարգաւոր տալ:

Գեղարվեստական հողվածի մշակման ուղղությամբ տարվող աշխատանքի հիմնական թերութիւնը կայանում է նրանում, վոր շատ ուսուցիչներ հողվածի մշակում ասելով հասկանում են միայն անձանոթ բնութիւնը բացատրութիւնը և գործնականում այդպես ել վարվում են: Հողվածում յեղած առանձին դարձվածքները, պատկերավոր արտահայտութիւնները, համեմատութիւնները, այլաբանութիւնները, հիպերբոլները, հոգեբանական վիճակները և այլն, ինչպես և հողվածի գաղափարական կողմը կոնկրետ կերպով չեն վերլուծվում և չեն բացատրվում:

Դեռ կան առանձին ուսուցիչներ, վորոնք այդ կոնկրետ վերլուծական-բացատրական, աշխատանքը փոխարինում են հասարակագիտական ընդհանուր և շարունակաբար կամ «վերլուծաբար» պատմում են հողվածի բովանդակութիւնը:

Ցեղաբանական ընթերցումը, վորն անհրաժեշտ է հողվածի վերլուծութիւնից հետո, կրկին ամբողջական տպավորութիւն ստեղծելու համար, շատ դեպքերում տեղի չի ունենում:

Ինչ վերաբերում է հողվածի բովանդակութիւնի վերաբարձրութեանը, ինչպես արդէն ասացինք բանավոր խոսքի ուսուցման վերաբերյալ կետում, մեծ մասամբ սահմանափակվում է հողվածի բովանդակութիւնի համառոտումով՝ նախ հարցերի ոգնութեամբ, ապա առանց հարցերի: Հողվածի ստեղծագործական լրացումը հողվածի բովանդակութիւնի վերակառուցված, այլ պլանով վերապատմումը, քիչ դեպքերում է տեղի ունենում:

Ավելի գոհացուցիչ է կատարվում հողվածի պատկերաւոր և գրավորի նյութի բանավոր նախադասութեան աշխատանքը:

Գեղարվեստական հողվածի մշակման վերաբերյալ ընդհանուր յեղրակացութիւնն այն է, վոր այս կարևոր աշխատանքում ուսուցիչներից շատերի մոտ մեթոդական անհրաժեշտ պարզորոշութիւնը բացակայում է:

8. Արտադպրոցական ընթերցանություն

Բազմաթիւ փաստեր վկայում են, վոր կան հատկապես կարգաւոր տեխնիկային անվարժ վոչ միայն առանձին աշակերտներ, այլև ամբողջ դասարաններ:

Այս բացը դժվար է վերացնել, առանց աշակերտների արտադպրոցական ընթերցանութեան գործը լավ կազմակերպելու և սխառմատիկ կերպով ղեկավարելու:

Պետք է ասել սակայն, վոր հենց այդ փաստերը միաժամանակ վկայում են, վոր արտադպրոցական ընթերցանութեան գործը լավ չի դրված մեզ մոտ: Դրա հիմնական պատճառն այն է, վոր դասատուներից շատերը թերազնահատում են արտադպրոցական ընթերցանութեան խոշոր դերը (լեզվի և հատկապես կարգաւոր տեխնիկայի զարգացում, մտահորիզոնի ընդարձակում, գրական ճաշակի զարգացում, աշխարհայացքի կազմակերպում) և համարյա չեն զբաղվում այդ գործով:

Ցերկրորդ պատճառը մեր դպրոցական զբաղարանների անմըխիթար վիճակն է և զբաղարանային աշխատողների ցածր վորակը: Դրադարաններն իրենց զբաղին ֆոնգով հեռու յեն աշակերտների պահանջը բավարարելուց:

Ինչ պետք է անել արտադպրոցական ընթերցանութեան գործն իր բարձրութեան վրա դնելու համար:

1. Այս կապակցութեամբ առաջին հարցը հանձնարարական ցուցակների կազմումն է ըստ դասարանների: Այս հարցը հիմնականում կարելի չի համարել լուծված, քանի վոր հայոց լեզվի ծրագրի վերջում տրված են այդ ցուցակները: Հայոց լեզվի դասատուների խնդիրը պետք է լինի սխառմատիկաբար լրացնել այդ ցուցակները նոր լույս տեսնող մանկական գրականութեամբ:

2. Դպրոցների դիրեկտորները պետք է միջոցներ ձեռք առնեն հանձնարարված գրականութիւնն ունինալու դպրոցական զբաղարաններում:

3. Աշակերտների արտադրողական ընթերցանությունը գործի կազմակերպումն ու ղեկավարումն իրենց վրա պետք է վերցնեն հայոց լեզվի դասատուները, այդ գործի մեջ ներգրավելով նաև գրադարանապետներին և գասղեկներին:

4. Հայոց լեզվի դասատուների հիմնական անելիքը պետք է լինի՝ հետևել աշակերտների արտադրողական ընթերցանության գործին, անհատական հանձնարարություններ տալ առանձին աշակերտներին և սխառնատարիքաբար ստուգել այդ հանձնարարությունների կատարումը:

5. Դասատուներն իրենք պետք է ծանոթ լինեն հանձնարարված գրականությանը և, անհրաժեշտության դեպքում, կադմեն ծանոթագրություններ՝ գրադարանում կախելու համար:

6. Աշակերտներին պետք է տալ ընթերցողի որագրի ձևը, վորով հնարավոր լինի հաշվի առնել կարգացած գրքերը, ընթերցման հաջորդականությունը և աշակերտի կարծիքը կարգացած գրքի մասին:

7. Աշակերտներին պետք է սովորեցնել գրացուցակներին ոգտվելու ձևը, խորհուրդներ տալ և կոնկրետ որինակներով ցույց տալ, թե ինչպես պետք է կարգալ գեղարվեստական գիրքը, ինչպես քաղվածքներ կատարել և այլն:

8. Դասարանի աշակերտության կողմից կարգացված գրքերը կողեկալով քննարկման յենթարկել՝ գրքի ագիտացիան ուժեղացնելու, գրքի ընթերցումն ավելի ոացիոնալ դարձնելու և գրքի խորն ըմբռնմանը նպաստելու համար:

9. Դրադարանի գծով գուգընթաց դասարանների աշակերտների պարբերական խորհրդակցություններ գումարել (ուսուցիչների մասնակցությամբ) և քննարկել ընթերցանության կադմակերպման ու գրադարանի սպասարկման հարցերը, լսել աշակերտների գիտողություններն ու պահանջները՝ գրադարանի աշխատանքներում յեղած բացերը վերացնելու և աշակերտների որինական պահանջները բավարարելու համար:

10. Ցանկալի պետք է համաբել, վոր 1-ին և 2-րդ դասարանների որինակով 3-րդ և 4-րդ դասարաններում ևս ուսուցիչը առնվազն 7—10 որը մեկ անգամ գեղարվեստական գրքի կողեկալով ընթերցում անցկացնի:

Պետք է ասել, վոր յերեխաներին մեծ հետաքրքրություն և գոհունակություն են պատճառում գեղարվեստական ընթերցանության ժամերը:

Այբբենարանների և ընթերցանության դասագրքերի ոգտագործման մասին բավարար չափով խոսեցինք գրաճանաչություն ուսուցման և հոգվածի մշակման վերաբերյալ կետերում:

Ինչ վերաբերվում է քերականության դասագրքերի ոգտագործմանը, պետք է ասել, վոր այդ դասագրքերն ընդհանուր առմամբ ոգտագործվում են ճիշտ և նպատակահարմար ձևով: Վորոչ դասատուների մոտ նկատվել են այսպիսի թերություններ:—Դասագրքում տրված ստուգողական բնույթի առաջադրությունները, վորտանակ անհրաժեշտ նախադատրաստությունից հետո հանձնարարելու, վորպեսզի աշակերտներն ինքնուրույն և անհատորեն կատարեն, դասարանում աշակերտների մասնակցությամբ բանավոր կատարում են, ապա առաջարկում գրել դասարանում կամ տանը: Այսպիսով, ուսուցիչը գրկվում է քերականական անցած գիտելիքների յուրացումն ստուգելու հնարավորությունից:

Թե դասատուներն իրենք և թե աշակերտները մեծ մասամբ սահմանափակվում են դասագրքում յեղած որինակներով և ինքնուրույն որինակներ շատ քիչ են բերում, վորը նյութի խորը յուրացման յերաշխիք չի տալիս (չի յել ապահովում):

Դեռ բավարար չափով վարժություններ չկատարած, լեզվական տվյալ որինաչափությունը աշակերտների կողմից լավ չմբռնված, շուտափույթ յեղրակացությունների յեն հանգում և անգիր սովորեցնում դասագրքում ձևակերպված քերականական կանոնը:

Քերականական կանոններն աշակերտներին թեկադրելու վնասակար պրակտիկան, վոր տեղ-տեղ գործադրվում է բարձր դասարաններում, տարբական դասարաններում տեղի չունի: Այդ յերևույթը, վորը պետք է նկատել վորպես դասագրքի թերապահատում, աշակերտներին կտրում է գրքից և ավելորդ սխալների ու անճշտությունների տեղիք տալիս:

Վերջում անհրաժեշտ է (հարցադրման կարգով) կանդ առնել յերկու հարցի վրա:

Առաջինն այն է, վոր այստեղ պրծարծված խնդիրների մասին շատ է խոսվել ուսուցիչների հետ, սակայն ինչն է պատճառը, վոր նկատված բացերը դանդաղ են վերացվում:

Թեր կարծիքով հիմնական պատճառն այն է, վոր դպրոցում

ուսուցիչներին աշխատանքի ղեկավարումը և հսկողությունը նրանց աշխատանքի վրա, շատ թույլ է:

Դպրոցների ուսմասվարները, վորոնք կոչված են այդ պարտավորությունը կատարելու, պլանավորված և հետևողական աշխատանք չեն կատարում այդ ուղղությամբ: Նրանք, ուսուցիչներին նկատմամբ, մեթոդիստների և ղեկավար որդանների առջադրիների կատարման ուղղությամբ պահանջկոտ չեն: Այդ և պատճառը, վոր շատ հարցեր քննարկվում, պարզաբանվում, առաջադրվում են, սակայն լրիվ չեն կատարվում, գործը վորոշ դպրոցներում և վորոշ ուսուցիչներին մոտ ելի գնում է իր նախկին ընթացքով: Պետք է արմատապես փոխել այս դրությունը, պետք է բարձրացնել ուսուցչի պատասխանատվությունը՝ վոչ թե ընդհանուր ղեկավարությամբ պահանջների, այլ նրանց արված կոնկրետ առաջադրությունների կատարման վրա սխտեմատիկ հսկողություն հեննալու և թերացման ղեկքում, պատասխանատվության յենթարկելու իմաստով: Յերկրորդ հանգամանք, վոր դրված խնդրի կապակցությամբ պետք է հաշվի առնել, այն և, վոր մեր մանկավարժական ուսումնարաններն ավարտած ընկերները մեթոդական բոլորովին անպատրաստ են մտնում մանկավարժական աշխատանքի ապարհզ: Յերբնմն այն տպավորությունն է ստացվում, վոր այդ ընկերները մեթոդիկայի մասին բոլորովին զաղափար չունեն: Մենք ղեռ չենք հանդիպել մանկուսումնարան ավարտած մի սկսնակ ուսուցչի, վոր գեթ գրաճանաչության ուսուցման այժմ մեր դպրոցներում գործադրվող մեթոդի մասին բավարար հասկացողություն ունենար (եւ չենք լուսում հմտություն մասին): Սա անհանդուրժելի յէ:

Պետք է լուրջ կերպով զբաղվել մեր մանկավարժական ուսումնարաններով և պարզել, թե ինչ է արվում տարրական դասարանների համար մանկավարժական կադրեր տալու պարտականությունն ունեցող այդ կարևոր հիմնարկներում:



ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0240551

ԳԻՆԸ 1 Ռ.

ԿՕ. 926

37684

**ПОСТАНОВКА ОБУЧЕНИЯ
АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА
В 1—4 КЛАССАХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ
И
МЕРОПРИЯТИИ ЕГО УЛУЧШЕНИЯ**

Тип. Просвещения, Ереван, Терян М 127

100-8-06-28