

2942

ԱԶՈՎ-ՍԵՎԾՈՎՅԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԼԱԲՈՐԱՏՈՐԻԱ

ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՇՈՒՐՋԸ

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

I

491.99
L-30

ԱԶՈՎ-ՍԵՎԾՈՎՅԱՆ
ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀՐԱՏԱՐԱԶՈՒԹՅՈՒՆ «ԳԻՈՂ»
ՌՈՍՏՈՎԻՆ — 1986

ԱԶՈՎ-ՍԵՎԵՐՈՎՅԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԼԱԲՈՐԱՏՈՐԻԱ

491.99

L-30



Присоединено
1949 г.

ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՇՈՒՐԶԸ

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

Հ. ԱՎԱԳՅԱՆԻ խմբագրությամբ

ԱԶՈՎ-ՍԵՎԵՐՈՎՅԱՆ ՅԵՐԿՐԱՑԻՆ
ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ «ԳՐՈՂ»
ՌՈՍՏՈՎ-ԴՈՆ—1936

30 APR 2013

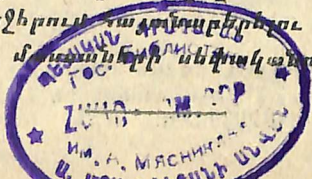


ՆԱԽԱԲԱՆ

Ազոլ-Սեվծովյան Յերկրամասի հայկական դպրոցների 1935—36 ուս. տարվա ստուգողական թելադրությունների անալիզը ցույց տվեց վոր աշակերտների գրագիտությունը գտնվում է ցածր մակարդակի վրա: Այդ՝ մասամբ մայրենի լեզվի դասատուների վորոշ մասի լեզվական և սեթոգական տեսակետից անորակ լինելու, ապա լուսբաթինների թույլ ղեկավարության հետևանք է:

Յերկրային Մանկավարժական լաբորատորիան, նպատակ ունենալով ոգնել լեզվի դասատուներին և մոբիլիզացիայի յենթարկել նրանց՝ հայտնաբերած բացերը վերացնելու համար, ժողովածույի մեջ տեղավորում է Դ. Սողոմոնյանի հոգվածն ստուգողական թելադրությունների անալիզի արդյունքների մասին, վորպեսզի ուսուցիչն իր աշխատանքից վերցրած կոնկրետ փաստերի հիման վրա անի վորոշ յեկրակացություններ և իրականացնի կուսակցության Կենտկոմի առաջադրած խնդիրը—աշակերտներին դարձնել լրիվ գրագետ թե՛ գրավոր և թե՛ բանավոր խոսքի տեսակետից: Արտատպման կարգով, վորոշ կրճատումներով, ժողովածույի մեջ արվում են Դարեբյանի և Խուդոյանի հոգվածները՝ տիպիկ սխալները վերացնելու և գրաճանաչության մեթոդիկայի վերաբերյալ, ինչպես նաև Ա. Տեր-Հարությունյանի հոգվածը վերջին խնդրի պարզաբանմանը նվիրված: Պետք է նշել, վոր ներկա ժողովածուն ծրագրված ժողովածուների սերիայից առաջինն է: Ցանկալի յեր, վոր հետագա ժողովածուները լույս տեսնելին յերկրամասի սեփական ուժերով և տային ղեկավարություն մեր աշխատանքի պայմանների համաձայն:

Ուստի Մանկավարժական լաբորատորիան դիմում է յերկրամասի ուսուցչությանը՝ նախ չլանալ անելու իր դիտողությունները ներկա ժողովածույի վերաբերյալ, ապա իր հոգվածներով և ուսումնասիրություններով ոժանդակել հետագա ժողովածուների և Յերկրային լուսբաթինի «Բյուլետենի» եջերում հոգվածները իր փորձը՝ դարձնելու այն ուսուցչական լայն մասնակցություն:



28805.60

Պ. ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ

ԱԶՈՎ-ՍԵՎԾՈՎԱՆ ՅԵՐԿՐԱՄԱՍԻ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ 1935—36 ՈՒՍՏԱՐՎԱ ՔՆՆԱԿԱՆ ԹԵԼԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՆԱԼԻԶԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ

ՆԱԽԱԳԻՏԵԼԻՔ

Ընդհանրապես աշխատանքի հաշվառքը և վերլուծումը վերին աստիճանի ուսանելի նյութ են տալիս հետագա աշխատանքները կանոնավորելու և թերությունները վերացնելու համար: Այդ տեսակետից ել յերկրամասի լուսբաթինի կից Մանկավարժական լաբորատորիայի ձեռնարկած գործը—հայկական դպրոցների քննական գրավորների ուսումնասիրությունը — վորջունելի քայլ է, և պիտի հուսանք, վոր այդ չպիտի սահմանափակվի այս աշխատանքով, քանի վոր կուսակցության Կենտկոմն իր 1932 թ. ոգոստ. 26-ի վորոշմամբ մեր առաջ դրել է մարտական խնդիր՝ աշակերտներին դարձնել կատարելապես գրագետ թե՛ գրավոր և թե՛ բանավոր խոսքով: Առանց այնպիսի ուսումնասիրության, ինչպիսին մենք հրապարակում ենք ներկա հոգվածով, այդ խնդիրը դժվար թե կարողանանք լուծել, մանավանդ, վոր կատարված անալիզի արդյունքները մեզ այդ են ասում: Մեր կատարած անալիզը ցույց է տալիս, թե ինչ չափով կատարել ենք կուսակցության պահանջը, ինչ թերություններ ունենք, ապա, դրա վրա հիմնվելով, պիտի մտածենք, թե ինչպե՛ս կազմակերպենք մեր աշխատանքը, վոր անգրագիտությունը, իբրև դպրոցի արմատական թերություններից մեկը, իսպառ վերացնենք:

Դժբախտաբար հնարավոր չեղավ ուսումնասիրել յերկրամասի բոլոր հայկական դպրոցները. մի քանիսն աշակերտական աշխատանքները բոլորովին չեյին ուղարկել, մի քանիսն ել ուշացրին: Ուսումնասիրված է 13 դպրոց: Ուսումնասիրության յենթակա յեն յեղել IV, V, VII, X դասարանները: Սակայն պետք է ասել, վոր նույն դասարանների քանակի համաչափության վորոշ սկզբունք պահպանելու հնարավորություն չեղավ, վորովհետև դպրոցից մեկն ուղարկել եր բոլոր պահանջ-

ված դասարանների աշխատանքները, մյուսը՝ մեկը կամ յերկուսը, գուցե և ընտրովի: Հետևապես բոլոր դպրոցների նույնանուն դասարանների համեմատական լրիվ պատկերը ներկայացնելու կողմից մեր աշխատանքն, իհարկե, ունի զգալի թերություններ, վոր հետագայում նման գործի անցնելիս, պետք է նկատի ունենալ:

Սխալների տիպերը վորոշելիս առաջնորդվել ենք Ղարիբյանի առաջարկած սկզբունքով, թեպետ վորոշ կետերում նրան համաձայն չենք, սակայն աշխատանքի անակնկալություն և ժամանակի սղություն պատճառով հնարավոր չեղավ վերամշակել այն և տալ նոր ձև:

Անցնենք բուն նյութին՝ սխալների անալիզին: Կաշխատենք հնարավորության չափով պարզ ներկայացնել մեր դպրոցների դրությունը գրագիտության տեսակետից, բացատրել թերությունների պատճառները, սակայն առանց մեթոդական խնդիրների մանրամասնություն մեջ մտնելու, վորովհետև դա այս հոդվածի նպատակից դուրս է: Բայց և այնպես, կարևոր դեպքում, կհիշենք նաև մեր առաջարկությունները, իբրև միջոց այս կամ այն թերությունը վերացնելու համար:

Սխալները բաժանել ենք յերեք գլխավոր տիպի՝ հնչյունական (ֆոնետիկ), պատմական (լեզվաբանական) և քերականական (մորֆոլոգիական) իրենց ստորաբաժանումներով:

Ուսումնասիրության առարկա է յեղել նաև ձեռագրի խնդիրը. այդ մասին կխոսենք վերջում:

ՀՆՁՅՈՒՆԱԿԱՆ ՏԻՊԻ ՍԽԱԼՆԵՐ

Քանակի տեսակետից առաջին տեղը բռնում են հնչյունական տիպի սխալները, վորոնք կազմում են բոլոր տեսակի սխալների 64 տոկոսը: Այս տիպի սխալների շարքին պատկանում են՝ բաց թողած և ավելորդ գրած տառերը, տառերի տեղափոխություն, բարբառային, յերկհնչյունի, աշակերտի լեզվի թերությունից բղխող և այլ նման սխալներ:

Այս շարքից աչքի յեն ընկնում բաց թողած տառերը, վոր IV դասարանների աշխատանքների մեջ կազմում են բոլոր սխալների 23%: Բաց են թողնում, ճնշող մեծամասնությամբ (90%), վորոշող հոդը: Առաջին հայացքից թվում է, թե պետք է վորոշող հոդի ըմբռնում չունեցող բարբառի ազդեցություն լինի այդ, սակայն Ն. Նախիջևանի յենթաբարբառում վորոշող հոդը լայն գործածություն ունի. գոյականի բոլոր հոլովներն էլ անխտիր ընդունում են այն: Յեթե տյգպես է, ապա ուրեմն ավելորդ գրած տառերի մեջ գերակշռողը պետք է լիներ վորոշող հոդը, սակայն այդպես էլ չի: Մնում է ասել, վոր բաց թողած տառերի մեծ տոկոսը բղխում է աշակերտների անուշադիր վերաբերմունքից, վորն, իր հերթին, նման սխալների թերագնահատման հետևանք է ուսուցչի

կողմից: Շատերը, փոխանակ աշակերտի ուշադրությունն այդ խնդրին սևեռելու, աչքաթող են անում այդ տեսակի սխալները, կամ աննկատելի ջնջելով՝ լուրջայն անցնում են, առանց դրա մասին խոսելու:

Ավելորդ գրում են, մեծ մասամբ, բառամիջում լսվող, բայց չգրվող ը-ի տեղ մի վորևե ձայնավոր: Որինակ՝ սխուր, մնալ, լսել, նմուս բառերի մեջ բառասկզբի բաղաձայնից հետո ավելացնում են ու, ա, է, ի ձայնավորները. սակավ դեպքում միայն ավելորդ վորոշող հոդ են գնում (Ծ. IV, 2. 3. IV, 10.-2. VII, 8. 4. VII)*:

Թեև շատ քիչ, բայց և այնպես պատահում է տառերի տեղափոխություն. այդ յերևույթը, մեծ մասամբ, կապված է յերկհնչյունների պարզման հետ, վորը հատուկ է Ն. Նախիջևանի յենթաբարբառին. ինչպես՝

հայր — հար	յեղբայր — ախպար
մայր — մար	ծայր — ձար

Այսպիսի բառերի մեջ ռ և յ տառերի տեղափոխություն են անում աշակերտները, մեծ մասամբ, այն ժամանակ, յերբ պարզված յերկհնչյունով բառերն ընդունում են վորոշող հոդ, կամ անծանցվում են. ինչպես՝

հարյր, մարյր, յեղբայրական

փոխանակ՝

հայրը, մայրը, յեղբայրական

Այստեղից պարզ է, վոր ուսուցիչը պետք է բացատրի աշակերտներին նրանց բարբառի և գրականի տարբերությունը յերկհնչյունի և վորոշող հոդի գործածության նկատմամբ:

Տեղափոխություն լինում է նաև կրկնակ բաղաձայնների (αφθρα-καται) միջև: Զիցեցին բառի մեջ տեղափոխում են շ և ց տառերը (10.-2. VII). դա սուրիչ և շչական բաղաձայնների փոխադարձ ազդեցության հետևանք է միևնույն բառի սահմաններում:

Մի շարք հնչյունական սխալներ բղխում են աշակերտի լեզվական թերությունից, թեպետ դրանց տոկոսն այնքան էլ մեծ չէ (1,3%), այնուամենայնիվ աչքաթող անել չի լինի: Կան աշակերտներ, վորոնք չեն կարողանում արտասանել ռ բաղաձայնը, այլ դրա փոխարեն արտասանում են յ (ռուս. ы): Նկատված է, վոր Մյասնիկյան դպրոցի Չալթր գյուղի կանանց զգալի մասը կաբել, կսբել, ապբել, վաբպես, քաբբեր բառերն արտասանում են գայել, գայել, աբյել, վայբեդ, ֆայբը (պատճառը բացատրել դժվար է. գուցե Զիցեցին է Հաջինի բարբառ-)

* Փակագծերում բերված կրճատ գրությունները դպրոցների անուններն են, վորոնցից որինակ է բերվում. դրանց պայմանական կրճատումների ցուցակը տես հոդվածի վերջում:

ների ազդեցութեան մնացորդ է): Ինչպես յերևում է, յերեխաներն ել փոքր հասակից ազդվում են հասակավորներից: Ինչպես ել վոր բացատրենք, սակայն փաստը մնում է փաստ, վոր քեյադրութիւն, ուրիշ, հաւելման, հաւուս, բաւկանում, դաւաճալ բառերի մեջ ք բաղաձայնի վոր խաբեն գրում են յ, և դա վորոշ աշակերտների համար պատահական յերևութ չէ, այլ առանձին սիստեմ: Չալթրի յերեք դպրոցներից ու դարկած չորրորդ դասարանների աշխատանքների մեջ նման սխալները թիվը հասնում է 100-ի:

Լինում է և հակառակը, վոր չեն կարողանում արտաբերել յ տառը. նախ, քալ, պալման, ծառայի, պալմառ բառերի մեջ յ տառի փոխարեն գրում են ք (2. 1, 2, 3 IV):

Աշակերտի լեզվական թերութիւններն ուղղելու համար ամեն մի լեզվի դասատու պետք է վարժեցնի իր աշակերտներին հնչյունների արտաբերման գրական լեզվի սիստեմին, վորովհետև վոչ թե միայն ք, յ, այլ շատ անգամ ու — ք, ւ, դ տառերը չեն կարողանում արտաբերել. հաճախ ել սուղող և շշական բաղաձայններն ևս շփոթում են: Բացի դրանից, մի քանի գյուղեր խուլ պայթական բաղաձայնների ըմբռնում չունեն: Դրա մասին իր տեղում:

Հնչյունական տիպի սխալների մեջ ամենամեծ տեղը բռնում են բարբառային և բարբառային հնչյունական սիստեմի ազդեցութեան տակ կատարած սխալները (բոլոր դասարանների համար 22%): Բարբառային սխալներն են, վոր ամենամեծ չափով ձնշող ազդեցութիւն ունեն մեր աշակերտների գրագիտութեան վրա:

Սակայն պիտի հայտնենք, վոր այս խնդիրը, դժբախտաբար, ուսումնասիրված է միայն Մյասնիկյան ռադոնի նկատմամբ, իսկ Տուապսեյի, Հայկական ռադոնի և այլ տեղերի աշակերտական աշխատանքներն այդ ուղղութեամբ չեն քննվել, վորովհետև մեզ հայտնի չէ, թե հայերենի բարբառների վեր ճշտելին և պատկանում այնտեղի բնակչութեան խոսակցական լեզուն. հակառակ դեպքում բարբառային սխալների տոկոսն ավելի մեծ պիտի լիներ, քան մենք ենք ցույց տալիս:

Բարբառային սխալների առաջանալու պատճառը բարբառի և գրական լեզվի մեջ յեղած, գլխավորապես, հնչյունական և մասամբ ձևաբանական տարբերութիւններն են: Քանի վոր մեր նկատած բարբառային սխալները վերաբերում են ն. Նախիջևանի յենթաբարբառի ուստի և տեսնենք, թե ինչպես է այդ բարբառն ազդում աշակերտների գրավոր և բանավոր խոսքի վրա:

Ն. Նախիջևանի յենթաբարբառի տարբերութիւնը գրականից հնչյունական տեսակետից բաղաձայնների (գլխավորապես պայթական) արտասանութեան մեջ է: Պայթական բաղաձայնների արտասանութեամբ

վոչ միայն, ընդհանուր առմամբ, այդ բարբառը տարբերվում է գրականից, այլև առանձին գյուղեր ունեն իրենց հատուկ արտասանութիւնը: Այդ տեսակետից կարելի չէ յերկու խմբի բաժանել. ա) Չալթր և Թոփաի գանազանում են պայթուցիկ բաղաձայնների յեռատիճանի արտասանութիւն՝ ձայնեղ, խուլ և թավ — գ — կ — ք, բ — պ — փ և այլն. բ) մյուս գյուղերը և ն. Նախիջևանի բնիկ հայութիւնը տարբերում է միայն յերկու աստիճան՝ ձայնեղ և թավ — բ — փ, գ — ք և այլն. խուլ պայթական բաղաձայնների ըմբռնում չունեն: Այդ պատճառով ել նրանք ուսերեն խուլ բաղաձայններն արտասանում են իբրև թավ. ինչպես՝ *номомы* — փաթածու, *коморы* — քաթուղ՝ և այլն: Այստեղից պետք է յեզրակացնել, թե վորքան վտանգավոր է ուսաց լեզվի դասավանդութիւնը մեր դպրոցներում հանձնարարել խուլ պայթականների ըմբռնում չունեցող մարդկանց (հայերենի մասին դեռ չասենք):

Հետևապես պայթական բաղաձայնների յերկատիճանի հնչմունք ունեցող գյուղերը ձայնեղ բաղաձայնների համար կունենան յերկուական նշան (զույգ տառ):

Ինչպես՝

Չայնեղ	Թավ
բ. պ — ծ	փ
գ. կ — շ	ք
դ. ս — ծ	ք
զ. ճ — ծա	չ
ձ. ծ — ծա	ց

Յեւ պատահական չէ, վոր Մեծ-Սալայի ուսուցիչները 1928 թ. Մյասնիկյան ռադոնի լուսբաժնում լեզվի դասավանդութեան շուրջը տեղի ունեցած խորհրդակցութեանը, մեր զեկուցման առթիվ բացված մտքերի փոխանակութեան ժամանակ, առաջարկում էին հայոց լեզվի ալբուրներին ջնջել խուլ պայթական բաղաձայնների նշանները, պատճառաբանելով, վոր համապատասխան հնչյուն չկա հայերենում, հետևապես և ձայնեղ բաղաձայնների համար կարիք չկա յերկուական նշան պահել: Յեթե սրան ավելացնենք նաև այն հանգամանքը, վոր մինչև 1928 թ. Մյասնիկյան ռադոնի դպրոցներում սովորեցրել են ձայնեղ պայթականների նշաններն արտասանել իբրև խուլ և խուլներն՝ իբրև ձայնեղ — ուսերենի համեմատութեամբ տ — ծ, դ — լ, պ — ծ, բ — ռ և այլն, և վոր այդ ձևի ուսուցումը դեռ ևս իսպառ արմատախիլ չի արված (այդ են ցույց տալիս աշակերտների աշխատանքները), այն ժամանակ մեզ համար պարզ կլինի, թե ինչպիսի քառասուն դրութեան մեջ են աշակերտների ուղղագրական ունակութիւնները Մյասնիկյան

ուսյոնում: Վոչ միայն պայթուցիկ բաղաձայնների արտաբերության, այլ և զբաժանաչության ուսուցման մեջ միորինությունն չկա. առկերտները չեն կարողանում արտասանությամբ տարբերել, թե վորն է դ — ա, գ — կ, ջ — ճ և այլն:

Այս հարցի վրա դիտմամբ ծանրացանք, վոր — նախ՝ մեր ներքնում բերած որինակները հասկանալի լինեն, յերկրորդ՝ վոր ամեն մի ուսուցիչ մեր ասածներից վորոշ յեզրակացություն անի և առանձին ուշադրության առարկա դարձնի բարբառային սխալները, վորովհետև ուղղադրական ամենամեծ դժվարությունները բղխում են վերոհիշյալ հանգամանքներից:

Բարբառային սխալները կարելի չե բաժանել յերեք խմբի. ա) զուտ բարբառային, յերբ նույն բառը կա և՛ զբաղանում և՛ բարբառում, բայց վերջինում ունի հատուկ բարբառային արտասանություն. բ) պայթուցիկ բաղաձայնների յերկաստիճանի արտաբերությունից բղխող սխալներ. գ) պայթուցիկ բաղաձայն տառերի սխալ ուսուցման հետևանքով կատարած սխալներ:

ա) Զուտ բարբառային սխալների կարգին կարելի չե դասել զնալ, կառն, պանի, կսրել, դրած, ցարի, տեմել, ծեծում, պատնառով, տոն, տունը, Ղեկունդ բառերի կնալ, գարջ, բանել, գդուել, տրած, դարի, դեսնել, ձեծում, բաղառով, դոն, դունը, կեկունք գրությունը (Շ., Խ.-Հ., Զ. 1, Զ. 2, Զ. 3, Թ. 5 դպրոցների IV դասարանները):

Այս որինակները ցույց են տալիս, վոր աշակերտները տառերի հնչական անունները ճիշտ են իմանում, բայց բարբառային արտասանության ազդեցության տակ սխալ են գրում, ինչպես վոր այդ բառերն արտասանում են բարբառում:

բ) Այն գույները, վորոնք ունեն պայթուցիկ բաղաձայնների յերկաստիճանի արտաբերություն, աշակերտներն անում են հետևյալ բնորոշ սխալները.

դ. ս. — դնում — սնում
 տեղը — դեղը
 դեպքում — տեպքում
 կ. գ. — կապում — գապում
 գոդ — կոդ
 գսնվում — կսնվում
 գալու — կալու
 ձ. ծ. — ձայները — ծայները

(Ս.Ս., Մ.Ս.) V.

Խուլ բաղաձայնի ըմբռնում չունենալու պատճառով առաջին և յերկրորդ շարքի բառերի բոլոր սկզբնատառերն արտասանում են իբրև ձայնեղ. աշակերտն ել իր լեզվական բնազդով գրում է

գապում կարդում և շաճյւմ
 կալու » շալյ

վորովհետև նրա համար գ և կ տառերը միևնույն հնչյունն ունեն: Նկատված է, վոր աշակերտը գույզ նշան ունեցող պայթուցիկներից (!) գերադասում է խուլերի տառերն իբրև ձայնեղ գրելու (պ, կ...), վորովհետև այդ տառերը մինչև 1928 թ. սովորեցրել են իբրև հաստատուն ձայնեղներ. իսկ ձայնեղների նշաններն (բ, գ...) այնքան ել հաստատուն հնչյուն չունեն բարբառում. կան գեպքեր, յերբ նրանք արտասանվում են իբրև թավ՝ բարի — փարի, գիրք — ֆիրք, գրիչ — ֆրիչ, բայց գարի արտասանվում է ձայնեղ գ-ով:

Խուլ պայթուցիկների նշաններն իբրև ձայնեղ գրելու գերադասության հետաքրքիր որինակ կարող է ծառայել այն, վոր աշակերտն իր ազգանունը իոնիսանակ Խարաբաշախյան գրելու, գրում է Խարապաձախյան և արտասանում Χαραδαδχαχян (թուրք. բաշակ — բաշաղի):

Այս հարցն ավելի խառնաշփոթ դրություն մեջ է Ռոստովի հայկական դպրոցներում, մանավանդ Խ.-Հ անվան միջնակարգ դպրոցում, վորտեղ կան Թբիլիսու (Թիֆլիսի), Ղարաբաղի, Մարաղայի, Վանի, Ն. Նախիջևանի, Ն. Բայազետի և այլ բարբառների ներկայացուցիչներ:

Վերոհիշյալ բացը վերացնելու համար պետք է աշակերտներին վարժեցնել պայթուցիկ բաղաձայնների յեռաստիճանի արտաբերման: Բացի դրանից, պետք է վարժեցնել բառերի գրական արտասանության, վորի համար պետք է բառասկզբի բաղաձայններն արտասանել տալ ճիշտ՝ գրականի համեմատ, իսկ բառամիջի բաղաձայնների համար կարելի չե ղեկավարվել Ղարիբջանի «Հայոց լեզվի ուղղագրության հիմունքները» գրքում բերված որինակներով (յերես 21 — 30), սակայն յերեք թույլ չտալ արտասանել մառք, առձաք, առծիլ, վորը խորթ է գրականին, բայց Ղարիբջանն ընդունում է իբրև նորմալ յերևույթ: Յերեի նրան հետևելով է, վոր մի քանիսն արտասանում են բնկեռք, հաճառք, չեռ կառոդ, և նույնիսկ ուսուցիչներից մեկը I դասարանի աշակերտի տետրակում գրել է. «նորից առտագրիր», իսկ նրա աշակերտները առագրություն բառն ամեն տեղ գրում են առագրություն (Մադովայա-տարակ. դպրոց. — Հայկ. ուսյոն):

գ) Յերրորդ տեսակի բարբառային սխալներն առաջանում են պայթուցիկ բաղաձայնների արտաբերման տեսանկյունից, յերբ բոլոր ձայնեղների նշաններն արտաբերում են խուլ և խուլերինն ընդհակառակը — ձայնեղ.

դ — m ձ — mպ
 ս — ծ ծ — ծ3 յեվ այլն

Առաջ ալդպես եւ սովորեցնում եյին Մյասնիկյան ռայոնի դպրոց ներում:

Բնորոշ յերեւոյթ ե, վոր 60 աշակերտից 44 հոգի հիվանդանալ բառը գրել են սխալ՝ հիվանցանալ, այն ինչ ալդ բառի արտասանությունը գրականում և բարբառում նույնն է. բայց բառը սխալ է գրված: Այդ բացատրվում է նրանով, վոր աշակերտները Տ բաղաձայնն արտաբերում են իբրեւ ձայնեղ, հետևապես գրաձանաչությունը սովորել են հին՝ սխալ ձևով, սխալ արտաբերումով (Չ. 2, IV): Նույն պատճառով եւ անջնջելի և Պլիսանով բառերը գրել՝ են անճնճելի, Բլիսանով, վորովհետև և արտաբերում է ծж, բ—п (Չ. 1. VII):

Իսկ յեթե ուսուցիչը գրաձանաչությունը սովորեցրել է գրականի հնչյունական սխառեմով, ապա աշակերտներն իրենց բարբառի արտասանության համաձայն գրում են տաժ, գեռագուր, տուր, պացվեց, փոխանակ դրած, կեռակուր դուր, բացվեց գրելու (թ. 5. IV): Այդ պատճառով եւ 28 հոգուց 10-ը տոնական բառը գրել են դոնական, վորովհետև բարբառում ալդպես է արտասանվում (թ. 5. IV):

Նույն պատճառով եւ 28 հոգուց

10 գնալ	գրել են	կնալ
14 բարկանալ	»	» պարկանալ
12 դնել	»	» ճնել

Նման որինակներ բաղժաթիվ են. բավականանալ ալքանով:

Շատ անգամ կասկածելի մեթոդները մոլորեցնում են աշակերտներին: Փոխանակ աշակերտներին տառը ճիշտ հնչել տալու, ասում են կովի կ, ճաննի ճ, ձիու ձ և այլն: Այդ մեթոդը սերմանում է միայն անգրագիտություն, ուստի և անհապաղ պիտի վերանա:

Մեծ տոկոս (14%) են կազմում սխալ գրված այն բառերը, վորոնց գրությունը դպրոցական քերականական կանոններին չի յենթարկվում: Այդպիսի բառերն ուղիղ գրել պիտի սովորեն վարժությամբ (մոտոր և տեսողական հիշողության պարզացմամբ): Այս շարքի սխալներից կարելի յե հիշել ծածկվել, գործ, ածել, աշխատել, մագլցել բառերի ցածկվել, կործ, ացել, աշխատել, մակլցել գրությունը (Շ. IV, Խ. ~ Ն. IV, 2. 1. VI, Տ. 4. IV, Ս. ~ Ս. V): Նման սխալների վերացման համար մեծ դեր կարող է կատարել աշակերտների արտասանության կանոնաւորումը գրականի համեմատ:

Ներքեում բերված աղյուսակը պարզ ցույց է տալիս, վոր հնչյունական տիպի սխալների մեջ ուժեղ կերպով աչքի յեն զարնում բարբառային սխալները (8-րդ և 9-րդ սյունյակները), վորոնց բարձր տոկոսը պահպանվում է բոլոր դասարաններում եւ, նույնիսկ X դասարանը զերծ չեն ալդ սխալներից (22%):

Դասարան	Բոլոր տիպերի սխալների ընդհանուր քանակ	Հ ն չ յ ու ն ա կ ա ն տ ի պ ի ս լ ա լ ն ե ռ								
		Բաց թողած տառ	Ավելորդ գրած տառ	Տառերի տեղափոխություն	Ճիշտ արտասանվող տառի փոխարինում	Ուղղագրական կանոններից հեշտ փոխարինում	Բարբառային չափի ազդեցություն	Բարբառային տիպի	Սխալները ընդհանուր	Սխալները ընդհանուր
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
IV	3670	22	4	0,3	7	8	14	14	0,1	2
V	1405	9	5	0,3	8	22	14	11	1	1
VII	1169	4	3	1	3	15	18	3	0,1	—
X	36	6	—	—	3	6	22	—	—	—

Ծանոթություն:—Բացի 2-րդ սյունյակից մյուս բոլոր սյունյակների թվերը ցույց են տալիս տոկոսը: Տեքստում մեջ բերված և ուրիշ աղյուսակի տոկոսների տարբերությունները համապատասխան կետերում պետք է բացատրել այն բանով, վոր այստեղ ընդհանուր աղյուսակից քաղված են միայն բարբառային տեսակետից ուսումնասիրված դպրոցների տվյալները:

ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՏԻՊԻ ՍԽԱԼՆԵՐ

Պատմական տիպի սխալ պարունակող բառերի արտասանությունը չի համապատասխանում նրանց գրությանը: Ուսումնասիրված աշխատանքների մեջ այս տեսակի սխալներ շատ չեն, ընդամենը 6⁰/₁₀: Ամենից շատ շփոթում են ու և ր նայ հնչյունները: Սակայն պիտի նկատենք, վոր Մյասնիկյան ռայոնի դպրոցներն ազատ են ալդպիսի սխալներից. դա բացատրվում է բարբառին հատուկ ու և ր տառերի վորոշ և մաքուր արտասանությամբ:

Ու և ր հաճախ շփոթում են Շահումյանի անվան, Խ. Հայաստանի անվան, Տուրքիայի և Ֆելիզավետպոլսկի դպրոցների աշակերտները:

Փոխանակ մաքր, ձուրակից, զարմ ճնում, տարբերակ, հարբեյին գրում են մաքր, ձուրակից, զառմանում, դառնորենակ, հառբեյին:

Պատմական տիպի սխալներից հաճախակի պատահում են հետևյալ աղյուսակում բերվածները.

2—2

Փոխանակ գրելու
մեջ
աղաղ
վերջացել
բրջված

գրում են՝
մեջ
առաջ
վերջացել
բրջված
(Խ.~Ն. VI, 2. 1, IV, 2. VII, 2. VI)

Դ—Թ

մարդկային	մարքային
կենդանի	կենթանի
արդեն	արքեն

(Տ. IV, Ե. V, Խ.-Հ, VII)

Փ—Փ

անգամ	անգամ
յերգ	յերգ
կարգ	կարգ
գարգ	գարգ

(Ձ. 1. IV, Ե. V, Խ.-Հ, VII, Ա. X)

Ձ—Ց

դարձավ	դարձավ
Համբարձում	Համբարցում
փորձում	փորցում
բարձր	բարցր

(Ձ. 1. IV, 2. 2. IV Խ.-Հ, Յեղիգ. V)

ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ՏՊՈՒ ՍԽԱԼՆԵՐ

Այս տիպի սխալները կազմում են 22%: Այստեղ աչքի չեն ընկնում ոժանդակ բայերի սխալ՝ կից գրությունը դերբայի կամ նախորդ այլ բառի հետ: Դժբախտությունը կրկնակի չեն լինում, յերբ նույնիսկ միավանկ բառերը ոժանդակ բայի ոպնությամբ տողադարձում են. ինչպես՝ պետք, լավ (Խ.-Հ. IV, 2. 2. IV):

Այս տեսակի սխալները վերացնելու համար պետք է նախ՝ բացատրել ոժանդակ բայի գրության կանոնը, յերկրորդ՝ որինակներով ցույց տալ, Վոր ոժանդակ բայի կից գրությունը խեղաթյուրում է խոսքի իմաստը, ինչպես՝

փակ եյին—հարակատար անց. (բաղ. սս.)
 փակեյին—ըղձական անցյալ
 մարդ եր—բաղադրյալ ստորոգյալ
 մարդեր—արեվմահայ հոգնակիի ձև

(Ա. X, Խ.-Հ, X)

Շփոթում են նաև հարակատար դերբայի ան վերջավորությունը սահմանական անցյալ կատարյալի անց վերջավորության հետ.

փոխանակ գրելու

գրում են՝

կանգնած	կանգնաց
ասած	ասաց
արած	արաց
նստած	նստաց

(Խ.-Հ, VII, Ե. IV, Յեղ. V)

Քիչ չեն նաև մեծատառի սխալներ (4,5%): Դրանք մեծ մասամբ անուշադրության և նման սխալների թերազնահատման հետևանք են: Աշակերտները մի առանձին նշանակություն չեն տալիս մեծատառին. իսկ սեպգիր աշխատանքների մեջ մեծատառ հո ընդհանրապես չեն գործածում, պատճառաբանելով, Վոր սեպգրություն է: Աշակերտներից մի քանիսը սիրում են գործածել վոլորապտույտ տառեր, ուստի և տեղի-անտեղի, նույնիսկ բառավիճում, մեծատառ են գործածում:

Հակառակ մեր սպասածին, տողադարձի սխալների տոկոսը շատ փոքր է—2%: Սակայն յերբ խմբորդ ենք քննում հարցը, պարզվում է, Վոր շատերը խուսափում են տողադարձից և տողը կիսատ են թողնում, կամ անցնում են լուսանցքի գիծը. հաճախ ել ձեռագիրը մանրացնում են, Վոր բառը տեղավորեն տողում: Սույն չկա, Վոր սրա պատճառը տողադարձի կանոնը չիմանալն է, կամ համապատասխան ունակության բացակայությունն է:

Քերականական սխալների կարգին պետք է դասել նաև բարբառային անհնչյունափոխ հոլովումը, ինչպես՝

մարմին — մարմինի
 միս — միսի, միսով

(Խ.-Հ IV, Թ. 5, IV)

Հաճախ չեն պահպանում յ կիսաձայնի գործածության կանոնը

ուղիղ	սխալ
միայն	միյայն
միասին	միյասին
հիացմունք	հիյացմունք
ձիծ	ձիյծ

(Խ.-Հ, IV, Թ. 5. IV, 2. 1. V)

Բառակազմության մեջ մեծ մասամբ վերջածանցների սխալ են անում—

իկ — գեղեցիկ ուղիղ	ձեվը՝ գեղեցիկ
անք — գրգանք	գրկանք
անք — փորվածք	փորվածք

որդ — հետևորդ ուղիղ ձեռք՝ հետևորդ
ուրդ — խորհուրդ խորհուրդ
(Շ. IV, Տ. 4. IV, Ս.-Ս. V, Խ.-Հ. V, Տ 4. VII)

Բառերի բարդության բնորոշ սխալներ անում են դասընկեր, գործունեությունը և նման բառերի մեջ. բաց են թողնում բարդվող բառերից յերկրորդի սկզբնատառը և գրում դասընկեր, գործունեություն (2. 2. IV, 2. I. VII): Պարզ է, վոր բարդության կանոնը և գեղեցիկը աշակերտը պիտի իմանա. բառակցքի ը տառը պետք է տարբերել բառամիջում լավող, բայց չգրվող ր-ից:

ՁԵՌԱԳԻՐ

Վատ ձեռագիրն ընդհանուր յերևույթ է բոլոր դպրոցների և բոլոր դասարանների համար: Աշակերտների 90% գրում է միտակ անջատ, իսկ 66% չի պահպանում տառերի համեմատական մեծությունը և համաչափությունը, 30% չի պահպանում ձեռագրի ուղղությունը միտքինակություն, գրում է խառն՝ միևնույն աշխատանքի, նույնիսկ միևնույն բառի մեջ մեկ աջ, մեկ ձախ թեքված, կամ ուղղահայաց: 42% գրում է գեպի աջ թեքված, բայց տառերի համաչափություն չի պահպանում:

654 աշակերտներից վոչ մեկի ձեռագիրը չի բավարարում գեղագրության պահանջներին: Մյուսնիկյան ռաջոնի բոլոր դպրոցները, խոյթայի որինակելի դպրոցը և Խ.-Հայաստ. անվան դպրոցը (IV և V) գործածում են, բացառապես, միտակ անջատ գրություն: Պարզ է, վոր այստեղ արագագրության մասին խոսք լինել չի կարող: Կապակցված գրություն նկատվում է Շահումյանի անվան դպրոցի IV, V, Խ.-Հայաստ. անվան դպրոցի VII, X և Արմավիրի դպրոցի X դասարաններում, այն ել վոչ իբրև սխառն:

Ընդհանրապես տառերի մեծությունը և ձեռագրի չափը բավարարում է համապատասխան դասարանների պահանջներին. միայն Չալթրի № 2 դպրոցի IV դասարանի աշակերտների 18% շատ մանր և խիտ է գրում, վորպիսի ձեռագիրը չի կարելի հանձնարարել կերպուղի նույնիսկ X դասարանին:

Այսուամենայնիվ, յեթե արագագրության պահանջ չդնենք և առաջնորդվենք միայն ձեռագրի պարզությանը ու համաչափությանը, կտեսնենք, վոր կան դպրոցներ, վորտեղ կարելի չէ գտնել գեղեցիկ ձեռագիր: Այդ տեսակետից առաջին տեղը բռնում են Չալթրի № 1 միջնակարգ դպրոցի V, VII դասարանները. զգացվում է, վոր ուսուցիչը մեծ ջանք է թափել, թեպետ միտակ անջատ գրությամբ, այնուամենայնիվ սովորեցրել է գրել պարզ, համաչափ և գեղեցիկ: Աշակերտներից շա-

տերը յուրացրել են ուսուցչի ձեռագրի վոճը: Չալթրի մյուս դպրոցների IV դասարանների 118 աշակերտներից վոչ մեկը տանելի չափով գեղեցիկ ձեռագիր չունի: Վորոշ չափով գեղեցիկ է Տուապսեյի № 4 դպրոցի VII և Խ.-Հայաստանի անվան դպրոցի IV դասարանների աշակերտների ձեռագիրը:

Ընդհանուր պատկերը պարզ կացուցանելու համար ասենք, վոր 654 աշակերտներից միայն 113 վորոշ չափով տանելի ձեռագիր ունեն (17%): Սա վերին աստիճանի անմխիթար վիճակ է, մանավանդ վոր այդ 17 տոկոսն ել պայմանական ընդունված լավ ձեռագրի քանակն է ցույց տալիս: Մենք գիտենք, վոր ուղղագրական ունակությունների զարգացումը մեծ չափով կապված է լավորակ ձեռագրի հետ, հետևապես անհետաձգելի խնդիր է գեղագրության ուսուցման կանոնավորության հարցի լուծումը: Պետք է անհապաղ վերացնել այն խառնիճադանձ քառսը, վորը գոյություն ունի մեր դպրոցների գեղագրության ուսուցման մեջ: Ընդհանուրի համար պարտադիր գեղագրության կանոններ սահմանելը Խ.-Հայաստանի Լուսժողովմատի գործն է. իսկ մինչև այդ մենք առաջարկում ենք I և II դասարանների համար առ այժմ ղեկավարվել դասագրքերով. III դասարանից մտցնել կից գրություն (միտակ կամ յերկտակ): Արգելել դեպի ձախ թեքված գրություն. խստիվ հետևել, վոր աշակերտները պահպանեն ձեռագրի իրենց ընդունած թեքումը (ցանկալի յե քիչ դեպի աջ) և պահպանեն ամբողջ գրության ընթացքում մի ուղղություն, վոչ թե ցրիվ և վայրկվերս գրեն, պահպանեն հայերեն տառերի ընդունված պատկերը: Հատկապես հետևել մեծատառերի ձևին, վոր չշփոթեն փոքրատառերի հետ: Աշակերտների աշխատանքը գնահատելիս առաջնորդվել նաև ձեռագրի վորակով (բոլոր դասարանների համար ել անխախտ):

ՎԵՐՋԱԲԱՆ

Քննական թելադրությունների անալիզը ցույց տվեց, վոր գրագիտության տեսակետից առաջին տեղը բռնում է խոյթայի որինակելի դպրոցի IV դասարանը (ուղղագրակ. սխալներ 2%), իսկ ամենահետին տեղը՝ Չալթրի № 2 դպրոցի IV դասարանը (ուղղագրակ. սխալ 16,5%): V դասարաններից առաջինը Ս.-Սալայի դպրոցի V դասարանն է, հետինը — Խ.-Հայաստանի անվան դպրոցի V դասարանը: VII դասարաններից առաջինը Ս.-Սալայի դպրոցինն է և X-ներից առաջին տեղը բռնում է Խ.-Հայաստ. անվան դպրոցի X դասարանը:

Իսկ յեթե մոտենանք Լուսժողովմատի առաջադրած պահանջի համաձայն, այն ժամանակ միջին գնահատականը յերկրամատի մասշտաբով վոչ մի դասարանի համար «միջակ» չի ստացվի. այդ պարզ յերևում է հետևյալ համեմատությունից —

Դասարան	Բոլոր նույնանուն դասարանների սխալների միջ. % Ցերկրամասի մասշտաբով	Լուսժողովրդապետ պահանջը միջակ գնահատականների համար
IV	14,7 %	6,6 %
V	6,1 %	5, %
VII	8,7 %	4, %
X	4,7 %	2,6 %

Այստեղից պարզ յերևում է, վոր մենք դեռ ևս շատ անելիքներ ունենք զբաղիտության բարձրացման համար:

Ուսուցիչներին մի քանիսը ծանոթ չեն Լուսժողովրդապետ պահանջներին և 7 տառասխալի համար նշանակում են գերազանց, 12 տառասխալի համար՝ լավ (IV դասարան), 13 տառասխալի համար՝ միջակ (V դաս.— Հայկական ռալոնի Տուրա գյուղի դպրոց): Այդ յեղակի յերևույթ չե: Սրան պետք է ավելացնել նաև մի քանի ուսուցիչների անբարեխիղճ վերաբերմունք դեպի աշխատանքը: Բավական է հիշել վոր Տուրապսեյի դպրոցի VII դասարանի աշխատանքների մեջ յեղած 214 սխալներից 110-ը չեք ուղղված: Բաղմաթիվ են այսպիսի դեպքեր և կարելի չե ասել ընդհանուր յերևույթ է: Ավելի պարզ կլինի դրու-թյունը, յեթե ասենք, վոր սխալների ընդհանուր քանակից (7056) 644 սխալ, այսինքն 9%-ը ուղղել ենք մենք:

Մեր ձեռքում յեղած մի քանի փաստեր մեզ հանդուրժում են, վոր կադրերի հարցը վորոշ տեղերում անմխիթար վիճակի մեջ է գրագիտության տեսակետից:

ՑԵՂՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ուղղագրական ունակությունների խնդիրը, չնայած մի քանի հաջողությունների, չի կարելի լուծված համարել. հետևապես և կուսակցության 1932 թ. ոգոստ. 25-ի վորոշման համապատասխան կետը լեզվի ուսուցման մասին մեզ համար առ այժմ մնում է իբրև մարտա-կան կարգով կատարելու խնդիր:

2. Շատ վատ դրության մեջ է ձեռագրի կանոնավորման հարցը:

3. Բարբառի ազդեցությունն աշակերտների բանավոր և գրավոր խոսքի վրա դեռ ևս շատ ուժեղ է:

4. Գրագիտության ուսուցման նկատմամբ միորինակության կատարյալ բացակայություն:

5. Մեծ կարիք կա կադրերի մի մասի վերապատրաստման:

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դպրոցներն ապահովել դասագրքերով, ծրագիրներով և ուղղա-գրական բառարաններով:

2. Տեղերում կազմակերպել հայոց լեզվի ուսումնասիրության խմբակ-ներ ուսուցիչների համար:

3. Ամեն մի առարկայի ուսուցիչ պետք է լրիվ կերպով ոգտագործել տա աշակերտներին դասագիրքը, վոր աշակերտներն ընտելանան այդ առարկայի լեզվի վրձին և յուրացնեն համապատասխան տերմինոլոգիան:

4. Դպրոցներում չգործադրել բարբառը: Չընդունել բարբառով գրա-վոր ու բանվոր պատասխաններ աշակերտներից:

5. Մտցնել միորինակություն գրագիտության ուսուցման մեջ. հատ-կապես ուշադրություն դարձնել պայթուցիկ բաղաձայնների յեռաս-տիճանի արտաբերությանը գրականի համեմատ:

6. Ձեռագրի կանոնավորման խնդիրը դարձնել դպրոցում ամենա-կարևոր հարցերից մեկը:

7. Կանոնավորել աշակերտների արտադասարանական լրացուցիչ ընթերցանությունը և դեկավարել այն:

8. Աշակերտներին վարժեցնել ինքնուրույն կազմել ուղղագրական բառարաններ, իրենց սխալ գրած բառերը հաշվի առնելու համար:

ԿՐՃԱՏՈՒՄՆԵՐ

Շ	Ռոստով, Շահումյանի անվան միջնակարգ դպրոց.
Ու.-Հ	Ռոստով, Ուորերգ. Հայաստանի անվան միջնակ. դպրոց.
Զ. 1.	Զալթր, № 1 միջնակարգ դպրոց.
Զ. 2.	» № 2 վոչ լրիվ միջն. դպրոց.
Զ. 3.	» № 3 » » » »
Թ. 5.	Թոփաի № 5 » » » »
Մ.-Ս.	Մեծ-Սալա, » » » »
Ս.-Ս.	Սուլթան-Սալա, » » » »
Տ. 4.	Տուրապսե, վոչ լրիվ միջն. դպրոց.
Ցե. IV	Ցելիգովետպոլսկի տարրական դպրոց.
Ցե. V	» վոչ լրիվ միջն. դպրոց.
Խ.	Խոյթայի դպրոց (Հայկական ռալոն).
Ա.	Արմավիրի միջնակարգ դպրոց.

Դպրոցների կրճատ անունները դրված են բերված որինակներից հետո փակա-գծերով, իսկ դրանց հետ գործածվող հոմեյական թվանշանները ցույց են տալիս դասարանները:



ՄԻԱԼՆԵՐԸ ՎԵՐԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

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

Աշակերտի հոգնած ժամանակ գրավոր տալը չի հանձնարարվում: Յեթե աշակերտը սխալ կատարում է բառերի վերլուծություն և համադրություն կատարելու ունակություն չունենալու հետևանքով, ապա անհրաժեշտ է նրա մեջ զարգացնել այդ ունակությունները: Վնասակար չէ, յերբ լեզվի դասերին, թեկուզ չորրորդ դասարանում, դասատուն աշակերտին ստիպում է բառը վանկերի բաժանել և կամ պարզել, թե այս կամ այն վանկը ինչ հնչյուններից է բաղկացած:

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

Ցրված աշակերտին ուղադիր դարձնելու համար հարմար կլինի մյուսներից ավելի քիչ և հեշտ աշխատանք տալ: Խնքնուրույն գրավոր աշխատանք կատարելու վերջում (շարադրություն, փոխադրություն, տպավորությունների հաղորդում) հարմար կլինի, յեթե դասատուն աշակերտին հանձնարարի ուղադիր կարգալի 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 վերացնելու: Յեթե հնարավորություն և առիթ կա, պետք է հենց գրելու ժամանակ յերբնա աշակերտի ուղադրությունը հրավիրել հնչյունական սխալով գրած բառի վրա և գրել տալ ճիշտը:

Արագություն հանձնարարելիս պետք է քանակի յետևից չընկնել. պետք է քիչ տալ և այդպիսի աշակերտների արտագրությանը հետևելու 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, որինակ՝ հայրու, այրու, ապա պետք է աշակերտին մի քանի անգամ արտասանել տալ բառը, ցածր դասարաններում նույնիսկ խմբով արտասանել, ապա գրել տալ:

I և II դասարաններում հանձնարարելի յն արտագրության որինակը 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 հոգվածը կարելի յն սխալ կարգացող աշակերտներին նախորոք կարգալ տալ, ապա սկսել արտագրությունը: Յեթե աշակերտի ըմբռնողական կարողությունից մեկը դոմինանտ է, այսինքն 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 զիջել նրան, գնալ նրա կարողության ընթացքով, այսինքն՝ միայն արտագրել տալ կամ կարգալ տալ՝ գրելու համար, այլ նաև վարժեցնել լսելու և գրելու, ուրիշ կերպ ասած՝ զարգացնել նրա լսողական ըմբռնման ունակությունը: Դրա համար նրան

հատկապես պիտի թելադրություններին ժամակերպ անել և, յեթե հնարավոր ե, առանձին թելադրության աշխատանքներ կազմակերպել նրա և նրա նմանների հետ: Մյուս տիպերին պատկանողների հետ 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 առողջանությամբ կարգալը: Ընթերցանության դասերին աչքպիսի աշակերտների կարգալը վրա պետք է առանձնապես ուղղորդություն դարձնել:

Ընդհանրապես շատ կարգալը նպաստում է ուղղագրության գիտության:

2. — Պատմական սխալ սխալները շատ բնական են և բոլորում են աշակերտների լսածը նույնությամբ գրավոր վերաբարդելու իմպուլսից:

Բայց պատմական տիպի սխալներ կատարվում են վոչ թե բոլոր բառերում: Այդ տիպի սխալներ յենթադրող բառերի թիվը հայերենում շուրջ 3000 է: Հայերենի այս տիպի սխալները հասկանալու և բացատրելու համար անհրաժեշտ է իմանալ, Վոր մեր հնչյունական սխալներումն Վորն Վորոշ առանձնահատկություններ: Մեր գրական լեզվի մեջ գոյություն ունի բաղաձայն հնչյունների յեռաստիճանություն, Վորոնցից առաջին աստիճանին պատկանողները կոչվում են ձայնեղ, յերկրորդին՝ խուլ, յերրորդին՝ ռնչեղ խուլ կամ քավ:

Այսպես.

Ձայնեղ	խուլ	Քավ կամ ռնչեղ խուլ
բ	պ	փ
դ	ս	ք
ձ	ծ	ց
ջ	ն	շ
գ	կ	չ

Հետևյալ բաղաձայնները կազմում են յերկու աստիճան.

Ձայնեղ	խուլ
ն, ր	—
ղ	խ
զ	ւ
ծ	ւ
վ	ֆ

Յերկուսը կազմում են ռնչայինների խումբ՝ մ և ն. կան նաև կոկորդային բաղաձայն հ և միջնալեզվային բաղաձայն յ-ն: Այդ ամենից

գուրս և լ կողմնային բաղաձայնը, Վոր Վոչ մեկի հետ չի կապվում և ուղղագրական սխալի տեղիք չի տալիս:

Արտասանության մեջ նկատվում են հետևյալ տարբերություններ.

ա) որինաչափ կերպով յեռաստիճանի բաղաձայնների առաջին շարքը (ձայնեղ) արտասանության մեջ պատմական տիպի բառերում տեղի յ տալիս յերրորդ շարքին (խուլ շնչեղներին)*.

որինակ՝

Հարբել	արտասանվում	է	հարվել	խաբել	արտասանվում	է	խավել
բուրդ	»	»	բուրք	ող	»	»	ոք
խուրձ	»	»	խուրց	ոձ	»	»	ոց
վերջ	»	»	վերչ	աջ	»	»	աչ
կարգ	»	»	կարբ	հոգի	»	»	հոգի

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

ամպ արտասանվում է	ամբ	Փարպի արտասանվում է	Փարբի
բանս	»	բանդ	
պանծալի	»	պանծալի	
նանն	»	նանջ	խննույժ
քնկնել	»	քնկնել և այլն	խնջույժ

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	»
պեքս	»

դ) յերկաստիճանի բաղաձայններից դ. Վ ձայնեղները վերածվում են խ և ֆ խուլների. որինակ՝

մաղթել արտասանվում է	մախթել
նալք	»
զգուց	»

ե) այդ նույն յերկաստիճաններից ր բաղաձայնը առաջնալեզվային բաղաձայններից առաջ վերածվում է ո բաղաձայնի (ձայնեղ). որինակ՝

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

արծաթ արտասանվում է առծաթ
մարդ » մարդ
արս » արս և այլն:

զ) շփոթվում է նաև մ և ճ ռնդայինները: Բոլոր շրթնայինները
առաջ մ բաղաձայնը լսվում է վորպես ն. որինակ՝

բամբակ լսվում է բամբակ
ամպ » ամբ
ամփոփել » ամփոփել

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

ը) շփոթվում են նաև հ և յ հնչյունները, յա և իա կապակցությունները, ե և յե կապակցությունները.

թ) հ բաղաձայնը մի շարք բառերում ք-ից հետո չի արտասանվում կամ շատ թույլ է արտասանվում:

աթխարհ լսվում է աթխար
խառնուղ » խառնուղ
նիրհ » նիր
առնամարհել » առնամարել
նամապարհ » նամապար
խոնարհ » խոնար
եմորհ » եմոր

Այդ նշանակում է, թե մեր բոլոր բաղաձայնները, բացառությամբ ծ, ռ և յ 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: Տրագիցիոն (պատմական) գրություն ունեն մեծ մասամբ թավ (խուլ շնչեղ) արտասանվող ձայնեղները: Ձայնեղների թավացման (որինակ՝ դ-ի վերացումը թ-ի) գործում մեծ դեր են կատարում ք և դ բաղաձայնները: Այդ բաղաձայններից հետո ձայնեղները սովորաբար մի շարք բառերում թավ են արտասանվում: Այժմ բառապատկերի ազդեցության տակ այդ յերեույթը վերանում է և հետո չե այն որը, յերբ մեր արտասանությունը կմոտենա գրությանը: Առայժմ գալոցական կոչված արտասանությունը ընդունելով կանոնավոր, խոսենք մի շարք դեպքերի մասին:

Յեռաշարք բաղաձայնների վերաբերյալ կան հետևյալ որինաչափությունները:

ա) ջ և չ

1. Բ բաղաձայնից հետո անհնչյունափոխ բառարմատներում լսվում է գրվում է չ՝ դարչին չարչի, բառերում:

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

անուրջ	կամուրջ
արջ	բրջել
արջառ	հորջուրել
արջասպ	մարջան
բաղարջ	մրջյուն
լուրջ	յերջանիկ
խարջ	շուրջ
խուրջին	երջաբերական
երջել	երջան
երջմուկիկ	վերջ և այլն:
սեբրջ (ամուլ, անպտուղ)	
վորջ (գաղանի բուն)	

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

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

աղջամուղջ	աղջիկ
այծաղջուր	առողջ
գաղջ	գեղջուկ
գղջալ	յեղջուր
յեղջուր	եղջ
չղջիկ	վողջ
վողջույն	վողջախոն և այլն:

ծ) ձ և ց

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

արցունք
ապարքաց (այս նշանը)
հարց
պախուրց (սանձ)

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

ամործիք	արվարձան (ժողովարան)	դարձված
անվերադարձ	բարձ	դերձակ
աշխատավարձ	բարձել	դերձան
արձագանգ	բարձր	դիմադարձություն
արձակ	բարձրաբերձ	ընդարձակ
արձակուրդ	բացարձակ	խաղարձություն
արձան	դարձ	լորձում
արձանագրել	դարձյալ	լուրձ

համարձակ	հետադարձ
հանդերձ	որավարձ
հանդերձարան	սանձարձակ
հանդերձյալ	վորձ
հետարձակ	վորձաբար
հերձված	վարձակալ
հորձան	վերամբարձ
հրձիգ	վարձ
ձորձ (լաթ, հագուստ)	փորձ
մանկաբարձ	փորձան
մերձավոր	փորձառու և այլն:

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

բաղ	բաղցր
բաղցկեղ (ռակ կոչվող հիվանդությունը)	

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

ասաղձ	մղձավանձ
գուղձ (հողի կոշտ)	շնչահեղձ
դաղձ	ջրահեղձ
դեղձանիկ	փղձկալ
ըղձալ	հեղձամաղձուկ (խեղդող, չունչ կտրող)
լղձ	բաղձան
մաղձ	դեղձ և այլն:
մեղամաղձոս	

с) դ և բ

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

արբուն	կիբ
ծարբ (տափակ)	կարբ
խորբ (անհարազատ)	բերբ

բարբել	հերբ
հորբ (կովի ձագ)	մերբ
մորբել	յերբ (զնալ)
տողօբոր	տորբել (դուրս կորզել)
տարբ	պարբել
սաղարբ	վարբ (վազ)
ֆորբել	երբմնջալ
զվարբ	խորբն
լարբ (յերկնագույն)	փարբալ

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

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

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

կենդանի
անդամ
խնդիր

Այդպես է նաև ընդ նախածանցով կազմված բառերի վեջ. որինակ՝ ընդհանուր, ընդունել, ընդորինակել և այլն:

Մյուս բոլոր բառերի մեջ գրվում է բ, որինակ՝ կանքեղ, բերբիք, բերբեցանություն և այլն:

4. Չայնավորից հետո լսվում է բ, բայց գրվում է դ մի քանի բառերի մեջ. որինակ՝ ող, վառող, Աղամ, Թաղես, դադար:

Մյուս բոլոր բառերի մեջ գրվում է բ, ինչպես՝ թաթ, թութ, բութ և այլն:

ծ) բ և փ

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

արփի (արև)
յերփն (— երանդ)
սարփան
փրփուր

2. Ր բաղաձայնից հետո մյուս բոլոր անհնչյունափոխ բառարմատներում և զրանցով բարդված բառերում, յեթե լսվում է փ, գրվում է ք, որինակ՝

աբաթյակ	բորբ
աբեցողություն	բութանել
աբունք	բութոնել
ալունարբու	գարբին
լիբ	յեթեթ
վորբ	յեթսարբիչ
հարբել	նեթան (վոտքի տակի կողմը)
հարբալիս	նեթող
անթակալել	նուրբ
յեթ	նրբություն
յեթեմն	ուրբաք

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

հղփանալ
փողփողել

4. Ղ բաղաձայնից հետո անհնչյունափոխ բառարմատներում և զրանցով բարդված բառերում, յեթե լսվում է փ, գրվում է բ.

աղբ	յեղբայր արտասանվում է՝ յեխալյոր)
աղբյուր (արտասան. եախալյուր)	վողբ
աղբյուս	վողբեցություն և այլն:
բողբոջ	

e) գ և ֆ

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

արֆա	ֆրֆիջ
կիֆ	ֆրֆել
հեֆել	բուրֆ
նեֆ (— ուստ, — ին, — եվ)	սարֆ
ֆուրֆ	

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

բարգման	յեղգ
Սարգիս	կարգ
պարգել	արգելք և այլն:

Յերկարք բաղաձայններից՝ ո և ք, ղ և խ զույգերի վերաբերյալ կան նույնպես որինաչափություններ:

f) ղ և խ

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

ախս (ցավ, հիվանդութուն)	վախնա
ապուխս	սխսար
բախս	նախսուն
զմուխս	բուխս
յեթախսիք	բուխս
ժխսել	դախս
պանդուխս	լախս
սախսալ	խոխս
ուխս	դժոխք և փուխս վերջա- վորվող հատուկ անուններում (որինակ՝ Հայկան- դուխտ, Նոսրովադուխտ, Սանդուխտ):

Նկատելի չե, վոր համարյա այդ բոլոր բառերը փոխ են առնված պարսկերենից:

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

աղբ	խեղդել
աղս (կեղտ)	ուղս
աղֆա	վաղբ
բուղբ	մաղձ
մաղթել	դաղձ
աղբյուր	վողջ
հաղթել	եղջ
չղջիկ	դեղձ և այլն:

h) ո և ք

1. Անհնչյունափոխ բառարմատներում և զրանցով բարդված բառերում, յեթե լսվում է ո, գրվում է միշտ ո.

դառնալ	օառնություն
բառնալ	անոնալ
խառնել	փռնել
գառնուկ	բռնել
դռնակ	յեղեռնագործ (հանցագործ, չարագործ)
նռնակ	մռնակ և այլն:

2. Մյուս բաղաձայններից առաջ ո գրվում է միայն հետևյալ բառերի մեջ.

ուռկան կառչել (կպչել)
 ուռչանալ կոթնել (հենվել)
 ուռքի կոպան
 խոպոտ մատուցել (գիրի տվող) և այլն:
 առվույտ

3. Մյուս բոլոր բաղաձայններից առաջ անհնչյունափոխ բառարձատներով, յեթե լսվում է ու, պետք է գրել ք. որինակ՝

արծաթ
 արծիվ
 արտ
 մարդ
 դարդ և այլն:

4. Ն-ից առաջ ք կարող է գրվել միայն այն դեպքում, յերբ բառարձատի հնչյունափոխության հետևանքով ն-ի և ք-ի միջի ձայնավորը դուրս է ընկնում.

գարուն — գարնանային
 արյուն — արնառադախ
 վերին — վերնատուր և այլն:

5. Ռ-ն կարող է ընկնել բաղաձայնից առաջ, յեթե բառարձատի հնչյունափոխության հետևանքով դրանց միջի ձայնավորը դուրս է ընկնում և կամ ու-ով վերջավորվող բառն ածանցվում կամ բարդվում է

առիք — առքիվ
 պառիկ — պառիկել
 կռիվ — կռվադար
 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 ու-ն դառնում է ք.

բարբառ
 քրքիռ
 գրգիռ
 մրմուռ և այլն:

7. Նմանաձայնությամբ կազմված բառերը գրվում են ու-ով.

մոմոռ
 նոնոռ
 զոզոռալ
 դոդոռալ և այլն:

8. Ոտարազգի բառերի սկզբում գրվում է ո.

ուեթիմ մասնով
 ուեալիզմ ունեսա
 ուեակցիա ունեգաս
 ուումբ մուսասան
 ուեպրեսիա (հնչում) մումիսիա և այլն:
 ումանթիզմ

9. Բառամիջում գրում ենք ք, յերբ բառն ոտարազգի յե.

ոպորտունիս դիրեկցիա քեուրիա
 պրոյեկտ ֆրանսիա օրիենտացիա և այլն:
 սերիա

10. Ոտարազգի բառերի մեջ ո գրվում է լ և ն բաղաձայններից առաջ և կրկնատառ ք-ով վերջավորվող բառերի մեջ. որինակ՝

Բեռլին
 Ժուռնալ
 Մառն (գետ Ֆրանսիայում)
 Մառ

g) մ և ն

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

բամբակ
 ամպ
 ամփոփել և այլն:

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

անպեսք անպեսք
 անփույթ անփույթ
 անբերքի անբերքի և այլն:

Այս կանոններից դուրս են մնում շուրջ 1000 բառ: Ուստի պետք է ընդունել, զոր պատմական տիպի սխալները վերացնելու համար ամենակարեւոր միջոցը կանխելու միջոցն է: Յեթե հնչյունական տիպի սխալների համար անհրաժեշտ էր մշակել աշակերտների խոսքի կենտրոնների ըմբռնումների 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,

ուռկան կառչել (կպչել)
 ուռչանալ կոթնել (հենվել)
 ուռքի կռվան
 խոպոտ մատնվակ (գիրքի տվող) և այլն:
 առվալս

3. Մյուս բոլոր բաղաձայններից առաջ անհնչյունափոխ բառարմատներով, յեթե լսվում է ու, պետք է գրել ր. որինակ՝

առժաք
 առժիվ
 առս
 մառդ
 դառդ և այլն:

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

գարուն — գարնանային
 արյուն — արնառադալս
 վերին — վերնաթուր և այլն:

5. Ռ-ն կարող է ընկնել բաղաձայնից առաջ, յեթե բառարմատի հընչյունափոխության հետևանքով գրանց միջի ձայնավորը դուրս է ընկնում և կամ ու-ով վերջավորվող բառն ածանցվում կամ բարդվում է

առիք — առքիվ
 պառիկ — պառկել
 կռիվ — կռվաբար
 փառք (աբմատն է՝ փառ)
 կառք (արմատն է՝ կառ)
 առք (արմատն է՝ առ) և այլն:

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

բարբառ
 քրքիռ
 գրգիռ
 մրմուռ և այլն:

7. Նմանաձայնությամբ կազմված բառերը գրվում են ու-ով.

մոմոալ
 նոնոալ
 գոգոալ
 դոդոալ և այլն:

8. Ոտարազգի բառերի սկզբում գրվում է ո.

ռեժիմ Ռոսսով
 ռեալիզմ ռեմսա
 ռեակցիա ռեակցաս
 ռումբ Ռուսաստան
 ռեպրեսիա (հնչում) Ռումբիա և այլն:
 ռումանիզմ

9. Բառամիջում գրում ենք ր, յերբ բառն ոտարազգի չէ.

ոպորտունիս դիրեկցիա քեռիա
 պրոլետար Ֆրանսիա օրինակացիա և այլն:
 սերիա

10. Ոտարազգի բառերի մեջ ո գրվում է յ և ն բաղաձայններից առաջ և կրկնատառ ր-ով վերջավորվող բառերի մեջ. որինակ՝

Բեռլին
 Ժուռնալ
 Մառն (գետ Ֆրանսիայում)
 Մառ

g) մ և ն

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

բամբակ
 ամպ
 ամփոփել և այլն:

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

անպեսք անպեսք
 անփույթ անփույթ
 անբերի անբերի և այլն:

Այս կանոններից դուրս են մնում շուրջ 1000 բառ: Ուստի պետք է ընդունել, զոր պատմական տիպի սխալները վերացնելու համար ամենակարգիվ միջոցը կանխելու միջոցն է: Յեթե հնչյունական տիպի սխալների համար անհրաժեշտ էր մշակել աշակերտների խոսքի կենտրոնների ըմբռնումների մեջ համակցություն, բառն արագությամբ հնչյունների և վանկերի վերածելու և հնչյուններից բառեր համադրելու կարողություն, ապա այստեղ անհրաժեշտ է նաև «վերածան» ունակություն, այսինքն՝ աշակերտը պետք է սխալ լսի և ճիշտ գրի,

արինակ, լսի բարտի—գրի բարդի, լսի մարթ—գրի մարդ, լսի ընգնել—գրի ընկնել և այլն:

Դրա համար անհրաժեշտ է, վոր աշակերտի հիշողության մեջ բառի տեսողական և մոտորական տպավորություններն ամուր լինեն, կայուն և անջնջելի: Այդ նպատակով գործադրվում է արտագրությունը, վորպես գլխավոր աշխատանքի տիպ:

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

Լավ է, յեթե նման բառերի աղյուսակները կախ տված լինեն դասարանի պատերից: Այդ ավելի ևս խոշոր չափով կնպաստի աշակերտի տեսողական տպավորությունների 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, վորտեղ կանխելու մեթոդը ամենահիմնական մեթոդն է:

Թեև ասացինք, վոր պետք է արտագրություն տալ այս տիպի սխալները վերացնելու համար, բայց արտագրությունը բավական չէ, քանի վոր «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, վոր նրա մեջ չլինեն, ուսուցչի կարծիքով, աշակերտի հիշողության մեջ չկայունացած բառեր: Յեթե այդպիսի բառեր կան, այդ դեպքում թելադրության տեսակը կվորոշի, թե ինչպես պետք է վարվել: Կլինեն դեպքեր, յերբ անհրաժեշտ կլինի բառը գրել գրատախտակին և ապա թելադրություն կատարել և կամ աշակերտների ուղղագրությունը հրավիրել աղյուսակում գրված բառի կամ բառերի գրության վրա, ապա սկսել թելադրությունը և այլն: Սխալների այդ տիպի վերացման համար կարևոր նշանակություն ունի ուսուցողական թելադրություն, այսինքն հանպատրաստից թելադրությունը, բայց նախորդ դասերին բառերը ճիշտ գրելն ապահովելուց հետո:

Շատ անհրաժեշտ է անգիր արած վոտանավորները գրելը: Այս դեպքում ուսուցչի վորոշելով, թե տվյալ վոտանավորի մեջ վոր բառերն են, վոր սխալների տեղիք են տալիս, այս կամ այն կերպ կկանխի նրանց գրության սխալը, կոժանդակի աշակերտին «վերածման» ունակությունները խորացնելու: Վոտանավորը գրելիս աշակերտն զբաղվում

է ինքնաթելադրությամբ, վորը, վորպես գրավոր աշխատանքի մոմենտ, նույնանում է շարագրության հետ: Բայց այդ աշխատանքը շարագրությունից տարբերվում է նրանով, վոր այստեղ տեքստը, ուրեմն և բառերը, արվում են պատրաստի, մինչդեռ շարագրության մեջ աշակերտն ինքն է ընտրում բառերը:

Շարագրությունը յեվս վառե չափով դեռ է խաղում պատմական սխալի սխալների վերացման համար: Այստեղ աշակերտն ինքն է ընտրում բառերը և թելադրում իրեն: Այդ աշխատանքի ընթացքում նա կատարում է նաև «վերածում»՝ մտքում սխալ արտասանում, բայց ճիշտ գրում: Շարագրությունը սակայն լիակատար չափով չի ապահովում ուղղագրության ուսուցումը, քանի վոր աշակերտի բառապաշարը խիստ սահմանափակ է և նա շարագրություն գրելիս բառերի ընտրությունը կատարում է իր խիստ սահմանափակ բառապաշարից:

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

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

Ուսուցիչը գրավոր աշխատանքները պետք է նախապատրաստած տա, ուղղագրության (լեզվական այլ խնդիրների կողքին) ուսուցման վորոշակի նպատակադրում ունենա՝ այս կամ այն գրավորը հանձնարարելիս: Ամենակարևոր մոմենտն այն է, վոր ուսուցիչը աշակերտների կատարած սխալները սխալավոր, 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 ուղղագրություն պիտի նվիրել պատմական տիպի սխալների խմբավորմանը և ուսուցման հերթականությանը՝ և՛ քանակի և՛ ժամանակի տեսակետից: Ուսուցիչը պետք է պարզի, թե պատմական տիպի վոր սխալների խումբն է համառությամբ կրկնվում աշակերտների գրավորների մեջ և դժվարությամբ վերանում: Դրանք վերացնելու համար պետք է հատուկ աշ-

խատանքներ կազմակերպել և տվյալ ժամանակամիջոցում աշակերտութ-
յան ուղադրութիւնը բնութի այս տիպի սխալներ յենթադրող բառերի
ուղղադրութեան վրա:

3. Քերականական տիպի սխալները խիստ բազմազան են: Այդ
տիպի սխալները վերացնելու միակ միջոցը քերականութիւնն սո-
վորեցնելն է, բայց քերականութեան ծրագրային նյութը տարբեր
ձևով և չափով է բաշխված ըստ դասարանների: Այդուհանդերձ քե-
րականական տիպի համարյա բոլոր սխալները կապված են կամ բա-
ցատրվում են քերականական գիտութեան այն ծավալով, վոր տրված
է III և IV դասարաններում: Յերբորդ դասարանում աշակերտները ծա-
նոթանում են գոյական անվան և նրա հոլովների հետ, բայի խո-
նարհման պարզ ձևերի հետ, անձնական դերանվան հետ: Չորրորդ դա-
սարանում աշակերտները ծանոթանում են բառակազմութեան հետ,
հնչյունափոխութեան պարզագույն դեպքերի հետ, բոլոր խոսքի մասերի
հետ, բացի մակբայից: Այդ ընթացքում քերականական տիպի սխալ-
ները մասամբ վերանում են: Բայց չպետք է մտածել, թե քերակա-
նութիւնն սովորելով աշակերտներն այլևս քերականական տիպի սխալներ
չեն անի: Մինչև քերականական գիտութիւնն ունակութիւնն չդառնա,
խոսքի բոլոր կենտրոնների մեջ համակցութեան և «վերածման» ունա-
կութիւններն չստեղծվեն, չի կարելի ուղղադրութեան ուսուցումն ավարտ-
ված համարել: Վերջ ի վերջ քերականական տիպի սխալները պատ-
մականից տարբերվում են նրանով, վոր առաջինների վերածման համար
ոգտագործվում է քերականութիւնը, այսինքն սխալը կանխելու կամ
ճիշտը գրել սովորեցնելու և ուղղելու համար ոգտագործում ենք նաև
քերականութիւնը, մինչդեռ յերկրորդ դեպքում, տեսողական մտապատ-
կեր ստեղծելուց բացի ուրիշ միջոց չունենք: Քերականական կանոն-
ներով ուղղադրութիւնը բացատրելը հեշտացնող միջոց է, բայց վոչ
սպառող: Քերականական տիպի սխալներն ուղղելը հնարավոր է միայն
այն ժամանակ, յերբ այդ բառերի և ձևերի գրութիւնը պատմական
տիպի նման դարձել և վարժութիւնն և ունակութիւնն:

Քերականական տիպի սխալների մեջ դասեցինք նաև ձայնավոր-
ների, յա, իա և ույ յերկհնչյունների, յ ձայնակապի ուղղադրութիւնը,
քանի վոր դրանք կամ անմիջապէս կապված են քերականութեան հետ,
կամ մասամբ բացատրվում են քերականական կանոններով:

ԶԱՅՆԱՎՈՐՆԵՐԻ ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՅԵՎ ԶԱՅՆԱԿԱՊԸ

Հայերենում ձայնավորները խիստ պարզ են. բացի մի դեպքից
(է և յէ) մնացածներն իրար հետ շփոթվել և կամ մեկը մյուսով փո-
խարինվել չեն կարող: Ուղղադրական տեսակետից ա, ու, ի, ո ձայնա-

վորները վոչ մի դժվարութիւն չեն ներկայացնում և տեղի ունեցող
սխալների մեջ այս հնչյունների անկանոնութեան չենք հանդիպի: Լի-
նում են միայն ու-ն ո գրելու դեպքեր. այդ էլ վերաբերում է ձեռա-
գրին կամ անուղադրութեան: Այս ձայնավորների սխալը միայն կարող
է տեղի ունենալ բարբառային ազդեցութեան և կամ բառին պարզա-
պէս անծանոթ լինելու հետևանքով:

Ուղղադրական սխալների մեջ հաճախակի յէ ը-ի սխալը: Ը-ի սը-
խալներ պատահում են բառակազմում, բառավերջում և բառամիջում:
Այդ դեպքերից յուրաքանչյուրը հետևանք է տարբեր որինաչափու-
թիւնների և տարբեր պատճառների: Բառավերջի ը-ն (ձայնավորով
վերջավորվող բառերի համար ն-ն) հայերենի վորոշ հոգն է: Հայերե-
նում աշխարհաբար ձև ունեցող բառ չկա, վոր վորոշյալ առումով գոր-
ծածութեան դեպքում ը կամ ն հոգը չունենա: Այդտեղ սխալ կարող են
անել հայերենի բարբառների այն ներկայացուցիչները, վորոնք իրենց
բարբառում ը-ն վորպէս վորոշիչ հոգ չունեն: Այս սխալները վերաց-
նելու միակ միջոցն է բացատրել հայերեն գրական լեզվի հոգը, նրա
նշանակութիւնը և նրա գործածութիւնը: Պետք է բացատրել, վոր
գոյական անունները մեր լեզվի մեջ գործ են ածվում իրենց ընդհա-
նուր առումով (անորոշ անուն) և կոնկրետ առումով (տվյալ առար-
կան):

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

Բացատրելու ժամանակ պետք է վերցնել վոչ թե առանձին բառը,
այլ կապակցութիւնը, վորտեղ տվյալ գաղափարը թելադրվի կամ պարզ
լինի: Ամենալավն այն է, վոր բառը վերցվի այս, այդ, այն ցուցական
դերանունների հետ (այս պատը, այդ տունը, այն գիրքը):

Բարձր խմբերում պետք է ավելացնել, վոր գրաբարը ը հոգ չի ու-
նեցել և նրա վորոշիչ հոգը յեղել է-ն: Այդ ն-ն սակայն չի գործած-
վել այնպէս, ինչպէս աշխարհաբարում. որինակ՝ բարձրայում տանն,
գուր հոգն, բազմայում գորին, և այլն:

Գրաբարում հոգը դրվում է հատկացուցիչի վրա, մինչդեռ աշխար-
հաբարում՝ հատկացյալի. որինակ՝ տան բարձրայումը, հոգ գուրը, գու-
րի բազմայումը:

Յերկրորդ կանոնը, վորը պետք է սովորեցնել ը վորոշող հոգի մա-
սին, դա այն է, վոր հաջորդ բառը ձայնավորով սկսվելիս, նախորդ
բառի վորոշիչ ը հոգը փոխարինվում է ն-ով: Այս կանոնը, մեր կար-
ծիքով, ստեղծում է լեզվի բարենկնթիւնը, բայց պետք չէ պարտա-

3. Ա Յ Ի

Այի կապակցութիւնը հայերենում հանդիպում է միայն մտաբան և Առաւմտիքի բառերում, մնացած բոլոր դեպքերը վերաբերում են ային ածականացող ածանցին, բայերի խոնարհմանը կամ ե-ով վերջացող գոյականների հոլովմանը: Այս ձև շատ պարզ է և սովորեցնելը հեշտ: Ոտար լեզուներից փոխ առած բառերի աի կապակցութեան մեջ յ չի դրվում. որինակ՝ Ուկրաինա, Տաթար, մաթի, Նախի և այլն:

4. Ա Յ Ո Ի

Այու կապակցութիւնը պատահում է հայերենում միայն ուն-ով ածանցվող բառերի մեջ և թեքման ժամանակ, յերբ բառի հիմքն ունի ա կամ այ վերջին հնչյունը. որինակ՝ գնա — գնայում, մնա — մնայում, մայ — մայում, կայ — կայում և այլն: Այստեղ կարող են լինել սխալներ, յերբ խոսողները բարբառային լեզվի ազդեցութեամբ յ չեն կարողանում արտասանել և փոխարինում են հ-ով (կախում՝ փոխանակ կայում, մախում փոխանակ մայում՝ և այլն): Հայերենի մի բառն ունի միայն այդ կապակցութիւնը, այդ պայմանակ բառն է:

5. Ա Ո Ի

Աու կապակցութիւնը հանդիպում է ոտարազգի բառերի մեջ. աու-դիսոքիա, աուդիցիա. մնացած դեպքերը հայերենի բարդութիւններն են՝ այնուամենայնիվ, այդուամենայնիվ, այսուամենայնիվ և այլն:

6. Ա Յ Ո

Այո կապակցութիւնը հայերենում միայն այս բառի մեջ է, մնացած դեպքերը վերաբերում են ածանցումներին, կամ թեքմանը. որինակ՝ մայոդ, տայոյ, վայոդ:

Աո կապակցութիւնը հանդիպում է նորագույն ժամանակներում փոխ առնված ոտար բառերի մեջ. որինակ՝ կաթին:

7. ԵԱ

Եա կապակցութիւնը հանդիպում է միայն Բվեարիկի, Անդրեա և քեպեան բառերում. մնացած դեպքերն ոտարներից փոխ առնված բառերի մեջ են հանդիպում (իդեա, քեպալ):

8. ԵՅԱ

Այս կապակցութիւնը հանդիպում է ածանցումների և թեքման ժամանակ այն դեպքում, յերբ նախորդող բառը վերջավորում է ե-ով. եյակ, եյական, եյապես, խաբեյական, միջոքեյական, հեյեյական, բապեյական և այլն:

9. ԵԻ

Եի կապակցութիւնը հանդիպում է ածանցումների մեջ և պատահում:

10. ԵՅԻ

Հանդիպում է ըղձական յեղանակի մեջ՝ գրեյի, գրեյի և այլն, ոժան-գալի բայի մեջ և հոլովման ձևերի մեջ. որինակ՝ բապեյի, հեյեյից, Եյեյի և այլն:

11. ԵՈ

Եո կապակցութիւնը հայերենում չկա: Այդ կապակցութիւնն ունեցող բոլոր բառերը յեվրոպականից փոխառյալներ են. այսպես՝ Բաթու-դիմես, Գեորգ, Բեդեսիկ, Բեդեա, Բեդեմ, Իսթուլ, Իգեմ, Ֆեդալ և այլն:

Եյո կապակցութիւնը հանդիպում է ե-ով վերջավորվող բառերի թեքման ժամանակ. որինակ՝ ըոպեյով:

12. ԵՅՈԻ

Այս կապակցութիւնը հայերեն բառարմատների մեջ բնավ չկա, պատահում է միայն ածանցումների և թեքումների մեջ, յերբ բառի հիմքը վերջավորում է ե-ով (յա). որինակ՝

Ինքնագործունեյութիւն, խաբեյութիւն, պաշտոնեյութիւն, քրիստոնեյութիւն, հրեյութիւն:

13. ԻԻ

Հանդիպում է ոտարազգի և հայերեն վերջավորվող հատուկ անունների, նաև հասարակ անունների մեջ (որինակ՝ Գաբրիելի, ճայելի, ճագակի և այլն):

14. ԻԱ

Այս կապակցութեամբ հայերենում կան հետևյալ բառերը.

գործիական
դասիարակ
Մաթաւ
ուկիանոս
փաթաթ (խախ)
ծիածան

Կրիա (թեև ստուգաբանորեն ճիշտ կլինէր գրել կրյա) նաև ձի, դի, քի, լի, մի, միավանկ բառերի, ի վերջավորութիւն ունեցող բաղա-վանկ բառերի (գյուղացի) ածանցումների և նի արմատի բարդման և ածանցումների մեջ: Մնացած դեպքերը վերաբերում են յեվրոպական բառերին. որինակ՝ Անգլիա, Իսպիա, Ռուսիա, Բելգիա, սոցիալիզմ, պա-լեստինացի, Ամալիա, Ոֆելիա և այլն:

Իա և յա կապակցութիւնների արտասանութիւնը մեջ նույնն է: Պետք է հիշել, վոր բացի վերևը հիշուած դեպքերից, այլ բա-

ուերի մեջ գրվում է միշտ յա. որինակ՝ փայտ, սենյակ, մասյան և այլն: Յա գրվում են նաև ոռոսերեն կրճատված հատուկ անունների մեջ. որինակ՝ Վոյսոյա, ժեմյա, Ասյա (վոչ յերկրամասը, վորը գրվում է Ասիա և այլն):

15. ԻԵ

ԻԵ կապակցությամբ կա միայն մեկ հայերեն բառ՝ թիեգեթ. իե կապակցությունն ստացվում է ձի, քի և դի բառերի հոգնակներում՝ ձիեթ, քիեթ, դիեթ: Մնացած բառերը փոխառյալ են և կամ հայացված, հատուկ անուններ, վոր նույնպես ֆիոխ են առնված, որինակ՝ հիերարխիա, հիերոգլիֆ, Դանիել, Գաբրիել և այլն:

16. ԻՈՒ

Այս կապակցությունը հանդիպում է հայերենում քի, լի, ձի, մի բառերի ածանցման դեպքում, ինչպես՝ լիւրյուն, փիւրյուն, լի ու լի, ձիւ: Մնացած դեպքերը վերաբերում են յեվրոպական բառերին (պրեզիդում, ակվադում և այլն):

17. ԻՈ

ԻՈ կապակցությամբ հայերենը նույնպես աղքատ է: Այդ կապակցությունն ունեն միայն ադիոդում ու ուրիդոլ՝ բառերը և ի վերջավորվող բառերի հոլովման ու բարդման ձևերը (քի—քիով, լի, ձի, մի): Մնացած դեպքերը հանդիպում են ոտար լեզուներից վերցրած բառերի մեջ՝ ամբիոն, ամփիոն, ամփոմ, մեթիոգիա, բիոլոգիա, պիոնեթ, Ֆիգիոլոգիա, սոցիոլոգիա և այլն:

18. ՈՅԱ

Ոա ձևով մի բառ կա միայն՝ հոյակապ, մնացած դեպքերը վերաբերում են ո վերջավորություն ունեցող հիմքերի ածանուներին՝ օպայան, գոյական, գոյամարտ, խոյակ, խոյանալ, նեգոյական, բարոյական և այլն:

19. ՈԱ

Ոա կապակցությամբ գրվում են յեվրոպական բառեր. որինակ բառ:

20. ՈՅԵ

Այս կապակցությամբ ունենք՝ նոյեմբեր և նոյեմբար բառերը:

21. ՈԵ

ՈԵ կապակցությամբ գրվում են յեվրոպական բառերը, որինակ՝ պոետ, պոեզիա:

22. ՈՅԻ

Այս կապակցությունն ստացվում է ոյ վերջավորվող բառերի թեքման ժամանակ. որինակ՝ խոյի:

23. ՈԻ

Այս կապակցությամբ մի բառ միայն ունենք, այն էլ վերցված է յեվրոպական լեզուներից՝ եգիպտ:

24. ՈՅՈՒ

Ոյու ունեցող յերկու բառ կա՝ կոյուղի և գոյութուն:

25. ՈՈ

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

26. ՈԻԱ

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

27. ՈԻԵ

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

28. ՈԻՈԻ

Բառ չկա:

29. ՈԻԻ

Հայերենում չկա. հանդիպում ենք միայն յեվրոպական ալսուիզմ բառի մեջ: Ու վերջավորություն ունեցող համարյա բոլոր բառերում թեքման ժամանակ ու-ն վերածվում է վ-ի. որինակ՝ դասասու—դասավի, կասու—կասվի, բու—բվի առու—առվի և այլն:

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

30. ՈԻՅՈՒ

Բառ չկա:

Ինչպես տեսնում ենք՝ յ ձայնակապ (յերգու ձայնավոր միացնող) չի դրվում յեվրոպական բառերի մեջ (այեք աբմասով կազմված բառերի բացառությամբ) յիվ հայերեն բառերի մեջ ի ձայնավորից հետո*:

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

Որինակ՝ յեթե աշակերտն իմանա, վոր խոսք բառի արմատն է խոս, հեշտությամբ կըմռնի, վոր վերջում է կգրվի, քանի վոր մենք ունենք ք ածանց և վոչ կ: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր պառկել բառի արմատն է պառկի, չի սխալվի և չի գրի ք-ով: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր քնդհանուր բառի արմատն է հանուր, ապա քնդ նախածանցը կգրի

* Ա. Ղաբրյան. «Հայոց լեզվի քերականություն». էջ 23. 1934 թ.

ուերի մեջ գրվում է միշտ յա. որինակ՝ փայտյա, սենյակ, մասյան և այլն: Յա գրվում են նաև ուսերեն կրճատված հատուկ անունների մեջ. որինակ՝ Վոյսդյա, Ժեմյա, Ասյա (վոչ յերկրամասը, վորը գրվում է Ասիա և այլն):

15. ԻԵ

ԻԵ կապակցությամբ կա միայն մեկ հայերեն բառ՝ ջիեզեբ. ԻԵ կապակցություն ստացվում է ձի, բի և դի բառերի հոգնակներում՝ ձիեբ, բիեբ, դիեբ: Մնացած բառերը փոխառյալ են և կամ հայացված, հատուկ անուններ, վոր նույնպես ֆիոխ են առնված, որինակ՝ ճիերար-խիա, ճիերոզիֆ, Դանիել, Գաբրիել և այլն:

16. ԻՈՒ

Այս կապակցությունը հանդիպում է հայերենում բի, լի, ձի, մի բառերի ածանցման դեպքում, ինչպես՝ լիարյուն, միարյուն, լի ու լի, ձիու: Մնացած դեպքերը վերաբերում են յեվրոպական բառերին (պրեզիդենտ, ակվարիում և այլն):

17. ԻՈ

ԻՈ կապակցությամբ հայերենը նույնպես աղքատ է: Այդ կապակցությունն ունեն միայն աղիողտում ու որիող բառերը և ի վերջավորող բառերի հոլովման ու բարդման ձևերը (բի—բիով, լի, ձի, մի): Մնացած դեպքերը հանդիպում են ոտար լեզուներից վերցրած բառերի մեջ՝ ամբիոն, ափիոն, աֆիոն, մելիորացիա, բիոլոգիա, պիոնեթ, Ֆիզիոլոգիա, սոցիոլոգիա և այլն:

18. ՈՅԱ

Ոա ձևով մի բառ կա միայն՝ ույակապ, մնացած դեպքերը վերաբերում են ո վերջավորություն ունեցող հիմքերի ածանցումներին՝ ախոյան, գոյակաթ, գոյամաթ, խոյակ, խոյանալ, մեթոյակաթ, բաթոյակաթ և այլն:

19. ՈՍ

Ոա կապակցությամբ գրվում են յեվրոպական բառեր. որինակ բառ:

20. ՈՅԵ

Այս կապակցությամբ ունենք՝ նոյեմբեր և նոյեմզաթ բառերը:

21. ՈՅ

ՈՅ կապակցությամբ գրվում են յեվրոպական բառերը, որինակ՝ պոետ, պոեզիա:

22. ՈՅԻ

Այս կապակցությունն ստացվում է ոյ վերջավորվող բառերի թեքման ժամանակ. որինակ՝ խոյի:

23. ՈԻ

Այս կապակցությամբ մի բառ միայն ունենք, այն ել վերցված է յեվրոպական լեզուներից. եգոիստ:

24. ՈՅՈՒ

Ոյու ունեցող յերկու բառ կա՝ կոյուղի և գոյություն:

25. ՈՈ

Հայերենում այդ կապակցությամբ բառ չունենք. կան միայն կոոպե-րացիա և կոոդինացիա փոխառյալ բառերը:

26. ՈԻԱ

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

27. ՈԻԵ

Հայերենում այդ կապակցությամբ բառ չունենք, միայն յեվրոպա-կան դուես բառը գիտենք:

28. ՈԻՈՒ

Բառ չկա:

29. ՈԻԻ

Հայերենում չկա. հանդիպում ենք միայն յեվրոպական ալթուիզմ բառի մեջ: Ու վերջավորություն ունեցող համարյա բոլոր բառերում թեքման ժամանակ ու-ն վերածվում է վ-ի. որինակ՝ դասասու—դասավի, կասու—կասվի, բու—բվի առու—առվի և այլն:

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

30. ՈԻՅՈՒ

Բառ չկա:

Ինչպես տեսնում ենք՝ յ ձայնակապ (յերգու ձայնավոր միացնող) չի դրվում յեվրոպական բառերի մեջ (այնքա՛րմասով կազմված բառերի բացառությամբ) յիլ հայերեն բառերի մեջ ի ձայնավորից հետո *:

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

Որինակ՝ յեթե աշակերտն իմանա, վոր խոսք բառի արմատն է խոս, հեշտությամբ կըմբռնի, վոր վերջում է կզվի, քանի վոր մենք ունենք ք ածանց և վոչ կ: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր պառկել բառի արմատն է պառկի, չի սխալվի և չի գրի ք-ով: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր քնդիսանուր բառի արմատն է հանուր, ապա քնդ նախածանցը կգրի

* Ա. Ղաբրյան. «Հայոց լեզվի քերականություն». էջ 23. 1934 թ.

դ-ով, և հանուր արժատի և բաց չի թողնի: Յեթե աշակերտն իմանա, վոր քնքանալ բառի արժատն և քնք, իսկ անալն անանց և, չի սխալվի և չի գրի ընդամալ, կարծելով վոր այդ քնք նախածանցն և և այլն:

Գրավորների տեսակներից են բառակազմութայն շուրջը կատարվող վարժությունները, վորի ժամանակ առաջարկվում և տվյալ հոգ-վածի մեջ յեղած բառերը վերլուծել ըստ կազմութայն:

Մի շարք անանցների ուղղագրութայն մասին միշտ պետք և խոսել և գրատախտակին որինակները գրել. գրանցից են՝ ուղ, ուկ, ֆ, փյն, ուքյուն, վաժ և նմանները: Այդ միջոցով այդ անանցների ուղիղ գրությունը տպավորվում և աշակերտի հիշողութայն մեջ:

Ուղղագրութայն համար պետքական և նաև հնչյունափոխութայն գիտությունը: Դրա շուրջը ևս կարելի չե վարժություն տալ, առաջարկելով արտագրվելիք հատվածում հանդիպող հնչյունափոխված բառերի անփոփոխ ձևը գրել տեքստերի մեջ բառի կողքին և կամ տեքստի տակ:

Մեծատառի գործածութայն համար պետք և կատարել բացատրական արտագրություն, նախորդ հիշեցնելով, թե վոր բառերը պետք և սկսել մեծատառով: Կարելի չե հանձնարարել տետրակներում կազմել դասարանի աշակերտների անվանացուցակը:

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

Հարաբերական անականների ուսուցման համար աշակերտներին պետք և առաջարկել ընթերցանութայն նյութի միջից ընտրել այդպիսիները, կազմել աղյուսակ և ինքնուրույն կերպով բազմացնել այդ անականների որինակները (որին. փայտ, վառիկ և այլն):

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

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

ԲԱՐԲԱՌԱՅԻՆ ՏԻՊԻ ՍԽԱԼՆԵՐԸ ՎԵՐԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Բարբառային տիպի սխալները բազմազան են և աշակերտական ինքնուրույն գրավորների մեջ կազմում են ամենամեծ տոկոսը: Առաջինը արդեն, վոր ինքնուրույն գրավորի ժամանակ աշակերտն ինքն

և իրեն թելադրում: Բարբառայնութայն ուժեղ ազդեցության տակ դանձող աշակերտը բառը թելադրում և իրեն՝ բարբառային արտասանությամբ և ձևաբանությամբ: Այդ դեպքում տաճկահայ վորոշ խումբ ձայնեղները գրում և թավ կամ խուլ (որին. շաբիգ) և խուլերը ձայնեղ. պարսկահայ խումբը (մասամբ և վանեցիք) ձայնեղները գրում և խուլ (պերան), և բաղաձայնից հետո խուլերը գրում և ձայնեղ: Մի շարք այլ դեպքում թավերը (խուլ շնչեղները) գրվում են խուլ, գրում են ավելորդ հնչյուններ (անգառ, նանանչի, կանանչի, պառապվի): Կարևոր բարբառի խումբը (Ախալքալակ, Ախալցխա, Լեհինական, Ղարս) խուլերը գրում և ձայնեղ (դասակարգ, Մուգուճ), վորոշ բառեր գրում և կրկնատառերով (մեմնակ, վազգի). Թիֆլիսցիք Ի-ի փոխարեն գրում են ա, (ճառի, Մառո, մոռու), իսկ բարանդուղցիք յ և ճ բաղաձայնները փոխարինում են մեկը մյուսով (սայմաճ, պահմաճ) և այլն:

Բարբառային տիպի սխալները վերացնելու համար պահանջվում և շատ համառ աշխատանք:

Ամենից առաջ անհրաժեշտ և «կոտրել», մշակել աշակերտների լեզուն, ընտելացնել գրական արտասանության սխալներին, խոսել տալ կանոնավոր գրական արտասանությամբ: Նշանակում է՝ գրավոր ուսուցման համար անհրաժեշտ և համապատասխան բանավոր խոսքի ուսուցում և գեղեցիկ առողջամտությամբ ընթերցանությունը լիվ այս դեպքում անհրաժեշտ և մյուս դեպքերում:

Բարբառային աշակերտին պիտի շատ կարգալ տալ, ուղղել արտասանությունը հենց կարդալու ընթացքում և, յե թե պետք լինի, բացատրել նրա բարբառի և գրական լեզվի տարբերությունները: Հատկապես զավառներում դասատուն պետք և աշակերտական հասարակութայն մեջ կարծիք ստեղծի հոգուտ գրական լեզվով խոսելուն, քաջալերի նրանց, ովքեր գրականով են խոսում:

Քերականական տիպի բարբառային սխալները վերացնելու համար պետք և, բանավոր խոսքից բացի, դիմել նաև բուն քերականութայն ունեցության, պահանջ յեղած դեպքում ցույց տալով այն տարբերությունը, վոր կա աշակերտի բարբառի և գրական լեզվի քերականությունների միջև: Յեթե այդ տարբերությունը խոնարհման և հղովման մեջ նկատելի չե, ապա պետք և, վորպես գրավոր վարժություն, հանձնարարել այս կամ այն բայի գրավոր խոնարհումը կամ գոյականի գրավոր հղովումը: Գրական լեզվին կանոնավոր տիրապետող աշակերտությանը չպետք և նման աշխատանք հանձնարարել, քանի վոր այդ ձանձրալի չե, թեև ստուգման նպատակներով, պարզելու համար, թե վորքան են յուրացրել հղովումն ու խոնարհումը, կարելի չե հանձնարարել նաև այդպիսի աշխատանք:

ԳՐԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽԱԳԱՏՐԱՍՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆԲԸ

Գրագիտության ուսուցման ժամանակ յուրաքանչյուր ուսուցիչ ամենից առաջ կանգնած է լինում այն հարցի առաջ, թե յերբ սկսի գրաճանաչությունը: Պարզ է, վոր չի կարելի դպրոց նոր յեկող յերե-
խային իսկույն եւթ կարգալու ե գրելու պարագաներ տալ և անմիջա-
պէս սկսել գրագիտության ուսուցումը:

Ընդհանրապէս դպրոց նոր յեկող յերեխաների նկատմամբ մեր առաջին խնդիրն այն պիտի լինի, վոր նրանց շուրջն այնպիսի մթնո-
լորտ ստեղծենք, վոր յերեխան բնական կերպով, աննկատելիորեն անցնի ընտանեկան կենցաղից դպրոցական կենցաղին, վորը մի շարք խնդիրներում այլ ձևով է դրված: Յերեխայի համար բարենպաստ մթնոլորտ ստեղծելու համար պահանջվում է՝ 1. վոր յերեխան դպրո-
ցում իրեն ազատ և անկաշկանդ զգա, վոր նա չընկճվի, լինի վստահ ու համարձակ իր մտքերն արտահայտելու ուղղությամբ. 2. դպրոցում դեպի յերեխան ստեղծել խնամքոտ վերաբերմունք. 3. յերեխաներին հա-
ղորդել յոլովները վերցնել շրջապատի ծանոթ միջավայրից, 4. նրանց մեջ ամրացնել կարգապահություն:

Սակայն այդ անկաշկանդութունը և բարենպաստ մթնոլորտը չպետք է դառնա անկարգության պատճառ, վոր յերեխան դասի ժամանակ ամեն բոլոր խոսի, խոսի ամեն բանի մասին, խոսի ընկերների հետ, խանդարի ընկերներին և այլն: Հենց առաջին որերից պետք է աշխա-
տել յերեխաների մեջ զարգացնել պատասխանատվության զգացմունքը, պատասխանատվություն կոչելովի դեմ, գիտակցական կարգապահու-
թյան անհրաժեշտություն, աշխատանքների մասնակցելու յեղանակը — հարցնելու, պատասխանելու և այլն:

Հենց առաջին որերից յերեխաները պիտի գիտակցեն, վոր ամեն մի աշակերտ պարտավոր է դասերին ուղադրությամբ լսել դասատուին և

մյուս աշակերտներին, վորովհետև նրանք ինչ վոր ասում են, բոլորի համար են ասում, վոր նա ել պարտավոր է այդ բոլորն իմանալ, իսկ այդ բոլորն իմանալու համար նա պարտավոր է լսել և ուղադրությամբ լսել մյուսներին և կարգապահ լինել:

Այսպիսի մթնոլորտ ստեղծելու համար մինչև գրագիտությունն անց-
նելը պետք է կազմակերպված ձևով վորոշ նախապատրաստական աշ-
խատանք կատարել:

Նախապատրաստական աշխատանքների նպատակը պետք է լինի՝
ա) առաջ բերել յերեխաների մեջ մղում դեպի կարգալու և գրելու
գործը. բ) յերեխաներին տեխնիկապէս պատրաստել գրագիտության
նախնական տարրերն ըմբռնելու համար:

Անհրաժեշտ է նախապատրաստական աշխատանքների ընթացքում
ծանոթանալ յերեխաների մտապատկերներին, նրանց բառապաշարին և
այնուհետև զրույցի, պատմվածքների և դասատվի ընթերցանության
միջոցով զարգացնել նրանց բառապաշարը: Սովորեցնել յերեխաներին
արտահայտվել, վարժեցնել, վոր նրանք ունակություն ձեռք բերեն և
կարողանան կապակցված կերպով, փոքրիկ նախադասություններով
պատմել նյութը:

Զրույցների և պատմվածքների նյութը պետք է վերցնել մեծ մա-
սամբ յերեխաների իրենց կամ շրջապատի կյանքից ու յերևույթներից:
Կարևորն այն է, վոր այդ պատմվածքները լինեն մատչելի, բայց վոչ
չոր ու ցամաք. դրանց բովանդակությունը պետք է հետաքրքրի յերե-
խաներին, — հույզեր առաջացնի նրանց մեջ, ստեղծի մտապատկերներ,
վորպէս գեղարվեստական ապրումներ յարմար: Յերեխաների ամա-
ռային կյանքը դուրդում, կուխողում, սարում, անտառում, ձամբարում,
սանաւորիայում բավականաչափ հարուստ նյութ կտա այդ նպատակի
համար: Անհրաժեշտ է մեծ չափով ոգտագործել լավագույն մանկական
դրքույկներ, մանկական թերթեր և այլն:

Դասատուն պատմելիս պետք է ուղադրություն դարձնի իր լեզվին —
վորքան կարելի յե՝ արտահայտվի պարզ և առգանությամբ. նախ
յերեխաների ուղադրությունը կենտրոնացնելու, ապա, վորպէս որինակ
յերեխաների համար, լավ գիտակցելով, վոր հենց առաջին որվանից
յերեխաներն աշխատում են ամեն բանում հետեւել և նմանվել իրենց
դասատուին:

Այնուհետև պետք է խոշոր տեղ տալ յերեխաների ինքնուրույն
արտահայտվելուն: Դասատուն պարտավոր է յերեխաների լեզվին
աստիճանաբար տալ ավելի ձևավորված բնույթ — լրիվ պատասխան-
ներ պատմելու ժամանակ, պահպանել դեպքերի և յերևույթների հա-
ջորդականությունը:

Նման զրույցներն ու պատմվածքներն առաջ են բերում յերեխա-

ների մեջ մի շարք մտապատկերներ, սովորեցնում են դպրոցի նիստ ու կացին, զարգացնում յերեխաների բառապաշարը, մտցնում են վորոշ սխառեմ նրանց մտածողութեան և արտահայտելու ձևերի մեջ:

Կարևոր է, վոր դասատուն այդ նպատակների հետ միասին հետապնդի նաև լեզվական վորոշ ունակութիւններ տալու աշխատանքներ. յերեխաները կարողանան գործածվող ֆրազների մեջ ըմբռնել առանձին բառերի նշանակութիւնը, կարողանան նախադասութեան մեջ բառերը շոկել իրարից: Աշակերտներին աստիճանաբար պետք է սովորեցնել լրիվ պատասխաններ տալ:

Պատմելու և զրուցների ընթացքում դասատուն պետք է ստեղծի, այսպես կոչված, «գրագիտութեան ֆոնդ», այսինքն նկատի առնի վորոշ բառերի հաճախակի գործածութիւնը, վորոնք հետագայում ծառայելու յեն վորպես նյութ՝ գրաճանաչութիւնն անցնելու համար:

Այդ զրուցների շուրջը կազմակերպվում են նաև այլ աշխատանքներ. յերեխաները նկարում են, կառուցում, ծեփում:

Նպատակահարմար կլինի առաջին զրուցը կազմակերպել յերեխաների հետ ծանոթանալու նպատակով:

Ծանոթանալ ազգանուններին և անուններին, վորտեղ է գտնվում այս կամ այն աշակերտի տունը:

— Ամառը դու վորտեղ եյիր:

— Ովքեր էյին քո ընկերները:

— Ի՞նչ աշխատանքներ եյիք կատարում:

— Ի՞նչ գրքեր են կարդացել ձեզ:

— Ի՞նչի մասին ե գրված այդ գրքում:

Յեզ այդպես շարունակելով՝ դասատուն մի կողմից ծանոթանում է յերեխաների հետ և նրանց խոսելու և պատմելու ունակութիւններին, մյուս կողմից յերեխաների մեջ վստահութիւն է ներշնչում ազատ արտահայտելու իրենց ապրումները, հիշողութիւնները և տպավորութիւնները: Պատմելու ժամանակ, նրանց չպետք է շուտ — շուտ ընդհատել, վորպեսզի չընկճվեն և հետագայում պատասխանելիս բավականանան միայն «այո» կամ «ոչ» ասելով:

Հետեյալ անգամ դասատուն ինքն է պատմում փոքրիկ պատմութիւն յերեխաների կյանքից:

Նա պատմում է ամառն մասին, յերեխաների կյանքը ճամբարում, ինչպես ուրախ և առողջ վերադառնում են ճամբարից, սկսվում են դըպրոցի պարապմունքները. յերեխաները հանգստացել են. ուրախ, զվարթ գալիս են դպրոց. բերքը հասունանում է. մոտենում է աշնան պտուղները հավաքելու ժամանակը: Յեթե դասատուն զժվարանում է պատմել, նա ոգտվում է տնրրական դպրոցի դասարանների գրական քրեստովատիւներին, ընտրելով գրանցից համապատասխան հոդվածներ:

Մի յերկու որ նա պատմում է, հարց ու փորձ անում: Հետո արդեն կարելի յե փորձել լավ, մատչելի հոդվածներ կարդալ: Պատմվածքների համաձայն յերեխաները շատ պարզ նկարներ են անում — ծառ, պտուղ, պատ, մարդ, տուն և այլն:

Պատմելու և կարդալու համար կարելի յե ոգտվել հետեյալ հոդվածներից և գրքույկներից:

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ Բ. ԽՄԲԻ ԴԱՍԱԳԻՐԲ

1. Մի գիշեր անտառում:

2. Մեր շունը:

3. Ճագարը:

4. Կանաչ քաղաք:

Գ. ԴԱՍԱՐԱՆԻ ՔՐԵՍՏՈՄԱՏԻԱ

1. Կռունկներ:

2. Աշունն այգում:

3. Նոր շենքը:

ՄԱՆՊԱԿԱՆ ԳՐԲԵՐ

1. Թումանյանից:

2. Հասթիկի նամակը:

3. Թռչուններ:

4. Ճուղի շապիկը:

5. Ջեյրանի հիվանդութիւնը:

6. Շունն ու կատուն:

Բավական չե կարդալ և պատմել. անհրաժեշտ է հարցերի միջոցով յերեխաներին նույնպես մասնակից դարձնել պատմելուն, վեր հանել նրանց ապրումները, իմանալ նրանց տպավորութիւնները:

Յերեխաներին չպետք է ստիպել մանրամասն պատմել. բավական է, յեթե կարողանան պատմածը կամ կարդացածը համառոտակի վերադարձնել: Այնուհետև պետք է աշխատել, վոր նրանք դասարանում պատմեն նաև լսած, և տեսած դեպքերի մասին: Պատմվածքների և հոդվածների շուրջը յերեխաներն իրենք ել սկսում են պատմել. նկարում են, տանում նաև ապլիկացիայի աշխատանքներ: Որինակի համար՝ տալիս են աշնան պտուղներ:

Դետինը՝ դեղին թղթից, յերկինքը՝ կապույտ, սև թղթից թռչուններ են կտրատում և կպցնում են յերկինքին. կանաչ թղթից՝ ծառեր, նույնպես կպցնում են ֆոնին. թղթից կտրում են փոքրիկ տնակ, կպցնում են ծրարի մի անկյունին. ահա և վորոքողը, հետևից՝ վագող շունը և այլն, և այլն:

Ապրիկացիայի ձևով կարելի չէ արտահայտել մի շարք պատկերներ և յերեվույթներ. բնության պատկերներ, կենդանիների կյանքից, պատմվածքների պարզ բովանդակություն և այլն, և այլն:

Յերեխայի խոսքի զարգացման հետ միասին պետք է զարգացնել նաև նրա արատեսությունը: Բավական չէ կարողանալ նայել, անհրաժեշտ է տեսածն անալիզի յենթարկել: Այդ հմտությունները զարգացնելու համար գործադրվող ամենանպատակահարմար վարժությունները նկարներ դիտելն է: Այդ տեսակետից եքսկուրսիաները նույնպես զարգացնում են յերեխաների տեսնելու և դիտելու ընդունակությունները:

Նախկին այբբենարաններում հենց առաջին եջից սկսվում էր տառաճանաչության նյութը, և վոչ մի նկար չեյիք գտնի պատմություններ կազմելու համար: Յերեխաների ստեղծագործական և լեզվական ունակությունները զարգացնելու համար համապատասխան նկարներ չկային դասագրքում: Դասագրքերից դուրս ուսուցիչը նույնպես դժվարանում էր նկարներ ձուլել: Մինչդեռ վոչինչ չէր խանգարի այբբենարանի սկզբում, ինչպես և միջում, մի քանի հետաքրքիր նկարներ դնել—ամառը գյուղում, ճամբարում յերեխաները խաղում են, լողանում, պատմում են, կարդում, քաղաքի պատկերը, գյուղի պատկերը, կոլլեկտի աշխատանքները և այլն, և այլն:

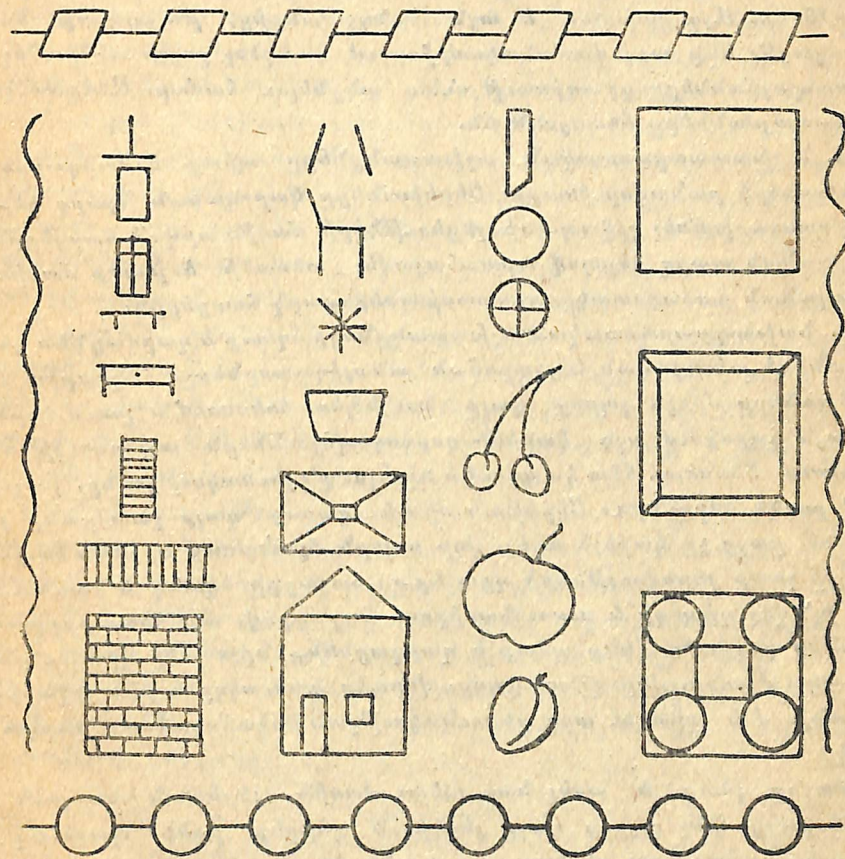
Նկարները նկարագրելիս նախ պետք է յերեխաների ուշադրությունը կենտրոնացնել ցայտուն դեպքերի վրա, հետո միայն պետք է անցնել մանրամասնություններին:

Խոշոր տեղ պետք է տալ նաև նկարչական աշխատանքներին: Նկարչական պարապմունքներն ունեն այն խոշոր նշանակությունը, վոր յերեխաները մեծ հաճույքով են զբաղվում դրանով. այստեղ կա ձևերի և գույների բազմազանություն, գծերի շեշտակիություն—դրանք բավականաչափ զբաղիչ են յերեխաների համար: Դրանց հետ միասին նկարչական պարապմունքներն ունեն նաև այն նշանակությունը, վոր յերեխաները կարծես թե իրենց ապրումները և մտապատկերներն աշխատում են նկարի մեջ արտահայտել, Յերեխաներին պետք է հնարավորություն տալ յելույթները և դեպքերը պատկերել մանկական պարզ և անպաճառ ձևերի միջոցով: Խոշոր տեղ տալով յերեխաների նկարչական աշխատանքներին, պարզ է, վոր պետք է ոգտագործել նաև պատրաստի գեղեցիկ նկարները:

Ահա այդ բոլոր աշխատանքներով մենք յերեխային նախապատրաստում ենք զրադիտության պրոցեսը հեշտացնելուն:

Նախապատրաստական աշխատանքների ընթացքում դասադուռն յերեք չպետք է աչքաթող անի իր առջև դրված հիմնական նպատակը—սփանդակել զրադիտության ուսուցմանը, ստեղծել բոլոր նա-

խաղայմաններն այդ կարևոր պրոցեսը հեշտությամբ անցկացնելու համար, վորովհետև դպրոցական աշխատանքներում այդ ամենից զրգվարն է: Ընդհանրապես դպրոցական պայմաններում վոչ մի աշխատանք չպետք է առանց նպատակադրման սկսել, մասնավորապես սկզբնական շրջանում—լինեն այդ աշխատանքները նկարչություն, կապագործում, ապրիկացիա, զրույց թե ընթերցանություն:



Այդ շրջանում նման աշխատանքները, բացի այն, վոր մեծ արժեք են ներկայացնում յերեխայի ընդհանուր զարգացման տեսակետից, միևնույն ժամանակ պետք է վարժեցնեն յերեխային այն ուղղությունում, վոր նա պատրաստված լինի զրադիտության ուսուցման համար:

Որինակի համար, յերեխաներին դասարանի գույքը—սեղանը, գրաստիտակը, աթոռը և այլն—ծանոթացնելուց հետո առաջարկվում է նկարել զանազան առարկաներ՝ սկսած ամենապարզից, սովորում են

նախ գծել հորիզոնական և ուղղահայաց գիծ:— | : Աշխատանքը կատարում են թե գրատախտակի վրա, թե իրենց տետրերում, հետո նկարում են աթոռ, լուսամուտ, մատիտ, դուռ և այլն: Այդ աշխատանքներով մենք պատրաստում ենք յերեխաներին ա, ա, ս, ճ, կ, հ, ու, վ և այլ տառեր հեշտ ձևակերպելու (որինակը տես 47 եջի նկարում):

Նախապատրաստական աշխատանքները կարող են շարունակվել 10—15 րո: Այդ կախված է այն հանգամանքից, թե արդյոք մենք կարողացել ենք այդ ժամանակամիջոցում ստեղծել բոլոր անհրաժեշտ նախապայմանները գրագիտությունն անցնելու համար: Անհրաժեշտ նախապայմանները հետևյալն են.

1. Նախապատրաստական աշխատանքները պետք է զարգացնեն յերեխաների բանավոր խոսքը: Յերեխաները կարողանան պարզ կերպով պատասխանել շրջապատի յերևությունների մասին տրված հարցերին, կարողանան պարզ կերպով արտահայտվել տեսածի և լսածի մասին, կարողանան համառոտակի պատասխանել պարզ հարցերին:

2. Նախապատրաստական աշխատանքները պետք է զարգացնեն յերեխաների տեսողական և լսողական անալիզատորները: Ճշմարիտ է, յերեխաները մինչև դպրոց գալը նույնպես տեսնում և լսում էյին, սակայն դպրոցում այդ կարևոր գործողություններն այլ բնույթ են ստանում: Տեսնելու հետ կապվում է դիտելու ընդունակությունը, լսելու հետ՝ լսածն ԲԱՐԱՆԵՅԱՆ: Յերեխան մինչև դպրոց գալը շատ բանի յե նայում, բայց չի կարելի ասել, վոր թուրն էլ ճանաչում է, յեթե նույնիսկ մի շարք յերեվույթյունների վրա նրա հայացքը կանգ է առնում, այդ էլ՝ միջ դիտողի և ուսուցիչների հայացքով, այլ հետաքրքրությունից զրկված: Մենք պետք է զարգացնենք նրա մեջ դիտելու ընդունակությունը, վորովհետև դասը, վորպես դաս, սկզբնական շրջանից պահանջում է դիտելու այդ ընդունակության հետևողական զարգացումը:

Նույնը պետք է ասել նաև լսելու մասին, յերեխան շատ բան է լսում, բայց մինչև դպրոց գալը յերեխան յերբեք իրեն պարտավոր չի համարել հաշվեթու լինելու այդ լսածի մասին, մինչդեռ դասի հատկանշական կողմերից մեկն էլ այն է, վոր այն բոլորն, ինչ վոր լսում է նա, պարտավոր է լսել և այդ լսածի մասին հաշիվ տալ:

Դիտողականության և ուղղորդության զարգացման խնդիրն է դրվում, վորոնք այնքան անհրաժեշտ են թե ընդհանրապես դասի ժամանակ և թե մասնավորապես գրագիտության ուսուցման ժամանակ:

3. Այնուհետև պետք է զարգացնել յերեխաների մոտոր — շարժական ունակությունները, մասնավորապես մատների մանր մկանների: այդ նպատակի համար խոշոր չափով պետք է ոգտվել նկարչական,

ծեփի, հյուսելու և նման այլ աշխատանքներով: Յեթե յերեխաները կարողանում են այդ աշխատանքները տանել, նշանակում է գրագիտությունն անցնելու նախապայմաններ կան:

Այդ բոլորից հետո մենք անցնում ենք արդեն գրագիտության ուսուցման անմիջական աշխատանքներին: Առաջին խնդիրը բառերի ընտրությունն է: Բառերը, մանավանդ սկզբնական շրջանում, պետք է կոնկրետ իմաստ արտահայտեն, բառերի հետ կապված գործողությունները լինեն ծանոթ: Դրա իմաստն այն է, վոր յերեխան կարողանա պատկերացնել թե առարկան է թե գործողությունը: Սկզբնական շրջանում՝ մինչև 20-րդ դասը, դեռ էլ ավելին, չի հանձնարարվում գրագիտության ուսուցման ժամանակ վորպես որինակ վերցնել այնպիսի բառեր, վորոնց արտասանությունը և գրությունը համապատասխան չեն. որինակ՝ մարդ, վարդ, ոձ և այլն: Այդ շրջանում, մասնավորապես առաջին մի քանի դասում, պետք է խուսափել նաև բազմավանկ և բազմատառ բառերից: Առաջին դասերի համար ընտրած բառերը պետք է լինեն վոչ ավելի 2 վանկից (4 կամ 3 տառով): Յեթե բառն յերկվանկանի յե, պետք է լինի բաց վանկերով, ինչպես, որինակ՝ գա—րի, ա—րի, տա—տի, կա—րի և այլն: Յեթե բառը միավանկ է, պետք է ունենա փակ վանկ—որինակ՝ սար, մատ, տատ, պապ և այլն: Մինչև 10-րդ դասն ամեն կերպ պետք է խուսափել 2 վանկանի բառերից մեծ բառեր ընտրելուց:

Բառերի ընտրության ժամանակ անհրաժեշտ է նկատի առնել նաև նրանց ճիշտ գրելու սկզբունքը. այնուհետև հնչյունատառերի ճիշտ իմաստը տալու տեսակետից սկզբնական շրջանում (մինչև 3—5 դասը) պետք է խուսափել այն հնչյունատառերից, վորոնք ձևակերպվում են մեկից ավելի նշանով, հակառակ դեպքում յերեխայի մեջ չի ստեղծվում հնչյունի և տառի իմաստի միասնություն, առաջ է դալիս միևնույն բառի հնչյունական և տառային կազմության անհամապատասխանությունը:

ՅԵՐԲ ՅԵՎ ԻՆՉՊԵՍ ՍՎՍԷԼ ԳՐԱՋԱՆԱՂՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՌԱՋ ԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ

Առաջին որից, իհարկե, յերեխայի ձեռքը չպետք է տալ այբբենարան և կարգալ սովորեցնել: Յերեխաներին պետք է զբաղեցնել մոտավորապես մի 10 որ: Այդ կախված էլինի նրանից, թե աշակերտները վորքան են նախապատրաստվել այդ աշխատանքը կատարելու համար: Յերեխաների համար այդ կլինի անցողական մի շրջան, վորի ընթացքում նրանք կկազմակերպվեն, կսկսեն ընտելանալ դպրոցական կյանքին, կոնկրետ աշխատանքներին, մանավանդ յեթե նորեկներին շատերը մանկապարտեզներում չեն յեղած:

Այդ շրջանում ուսուցիչը պիտի աշխատի յերեխայի լեզուն բաց անել, վոր սովորաբար, առաջին որերն՝ ամաչկոտ լինելու պատճառով դժվարանում է արտահայտվել: Սրան կարելի յե հասնել գրույցների միջոցով, վորոնք և կհնչողանեն նրանց փոխված միջավայրի հետ հաշտվելուն, մյուս կողմից ել մոտիկութուն առաջ կբերեն ուսուցչի և յերեխաների մեջ:

Նախապատրաստական այս աշխատանքի մի լավ կողմն էլ այն է, վոր ուսուցիչը հնարավորութուն կունենա ծանոթանալ յերեխաների պակասավոր կողմերի հետ, ուրեմն և կպարզվի նրա համար, թե ինչ աշխատանք պիտի տանի տարվա ընթացքում այս կամ այն յերեխայի նկատմամբ:

Զպետք է մոռանալ աչքն ու ձեռքը զարգացնելու աշխատանքը: ուսուցիչը տալիս է թուղթ, մատիտ և նկարել և տալիս:

Նախքան կարգալ սովորեցնելը, յերեխաների ձեռքը դասագիրք տալը, ուսուցիչը պետք է պատրաստ լինի ամեն կերպ այդ աշխատանքն սկսելու համար: Ամենից առաջ պետք է լավ ուսումնասիրի այն դասագիրքը, վորով պիտի անցնի, ծանոթանա նրա կառուցվածքի հետ, հասկանա, թե ինչ մեթոդով է կազմված, ինչ է նրա առավել-

լությունը և թերությունը, վոր շատ կհնչողանեն ուսուցչի հետագա աշխատանքները: Յերկրորդ՝ ուսուցիչը պիտի պատրաստի դիտողական պարագաներ, ամեն կերպաշատելով դասը լավ պիտույքավորել: Առանց այդ պարագաների դասարտն մտնելը հանցանք պիտի համարվի ուսուցչի համար, և յերրորդ՝ ուսուցիչը պետք է ունենա մանրամասն կազմած ծրագիր, նույն իսկ հարց ու պատասխանով:

ԴԻԴԱԿՏԻԿ ՆՅՈՒԹԵՐԻ ՈԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ

Դրագիտության պրոցեսի ընթացքում գործադրվող ձևերի նկարագրությունից յերևում է դիդակտիկ նյութի խոշոր նշանակությունը կարգալ սովորեցնելու գործում: Առաջին հերթին դիդակտիկ նյութերն ապահովութուն են առաջացնում աշակերտների մեջ և, կարևորն այն է, վոր աշակերտներին ոժանդակում են գիտակցաբար տիրապետել կարգալու պրոցեսին: Դիդակտիկ նյութերը թեթևացնում են դասատուի աշխատանքները: Դիդակտիկ նյութերն աշխատանքի մեջ մտցնում են նաև ինքնուսուցման տարրեր:

Դրագիտության պրոցեսում պահանջվող դիդակտիկ նյութերն այն ուսումնական պարագաներն են, վորոնք կազմակերպված կերպով գործադրվում են, վորպեսզի աշակերտներն ինքնուրույն կերպով յուրացնեն և ամրապնդեն ստացած դիդակտիկ նյութերը և ունակությունները, մշակեն նոր ունակություններ: Ուստի դիդակտիկ նյութերը, համաձայն այդ սկզբունքների, պետք է բավարեն հետևյալ պահանջները:

Առաջին՝ դիդակտիկ նյութերը պիտի լինեն վերին աստիճանի մատչելի յերեխաների հասկացողությանը և հնարավորութուն ստեղծեն, վոր աշակերտներն ինքնուրույն կերպով աշխատեն այդ նյութերով:

Յերկրորդ՝ դիդակտիկ նյութերը պետք է այնպես պատրաստել, վոր աշակերտները զբաղված աշխատելիս հնարավորութուն ունենան անցածը կրկնելու և վարժություններ կատարելու: Բառերը և բառամասերը (տառ, վանկ) պետք է տրվեն զանազան կոմբինացիաներով և միջանի անգամ:

Դիդակտիկ նյութերի այդ հատկանիշները հնարավորութուն են տալիս մի կողմից, վոր դասատուն ֆորոնտալ աշխատանքի ձևերն ավելի բաղադրաբար դարձնի, իսկ մյուս կողմից՝ աշակերտի աշխատանքների մեջ մտցնի բազմազանություն, հետաքրքրություն և ինքնուրույնություն:

Թվում ենք այն անհրաժեշտ և մինիմում դիդակտիկ նյութերը, վոր գրագիտություն սովորեցնող յուրաքանչյուր դասատու պետք է իր ձեռքի տակ ունենա թե իր և թե աշակերտների համար:

1. Պատին փակցնելու համար խոշոր և մանր ալբերեն ու թվանշաններ:

2. Այբբենարանի առաջին դասերին համապատասխան բառեր և վանկեր — խոշոր տառերով՝ պատին փակցնելու համար:

3. Նկարներ՝ նախապատրաստական գրույցների համար (ամառային աշխատանքներ, աշնանային աշխատանքներ, ընտանիք, պիոներական ճամբար և այլն):

4. Հատվող տառեր և վանկեր՝ բառեր կազմելու համար — խոշոր՝ պլակատի վրա կազմելու և փոքր՝ տառերով աշակետներին բաժանելու համար:

5. Փոքրիկ խորանարդներ — տառերով և վանկերով բառեր շարելու համար:

6. Լոտո — համաձայն դասադրված գետեղված բառերի:

7. Քարտ — նկարներ առանց տեքստի և քարտ տեքստեր առանց նկարների՝ իրար մոտ դասավորելու համար:

8. Զանազան դժվարությունների կանոններ:

Այդ դիդակտիկ նյութերը, պարզ և, վոր բոլորը միանգամից չեն գործադրվում, պետք է համարենք նել յուրաքանչյուր տառի պահանջներին: Հատվող տառերն ու վանկերն են, վորոնք գրեթե յուրաքանչյուր դասին պետք են գալու:

ԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Յերբ պետք է սկսել գրության ուսուցումը:

Յեվրոպական մի շարք յերկրներում գրագիտությունն սկզբում անցնում են ձեռագրով: Այդ ուղղությանը հարող ուսուցիչներն այն արդուսինտն են բերում, թե կարդալու պրոցեսն իր եյությամբ ավելի հեշտ է, քան գրելունը. գրելու պրոցեսը մոտորային պրոցես է. մոտորային լինելով՝ ձեռագրի հնչյուններին տիրապետելն ավելի դժվար է, քան կարդալուն տիրապետելը:

Հետևելով դիդակտիկական կանոնին, նրանք խորհուրդ են տալիս առաջ կարդալ սովորեցնել, ապա նոր գրել: Մինչև վերջին տարիները նույն կարծիքին են յեղել նաև խորհրդային վորոշ ակադեմիկոս մանկավարժ — մեթոդիստներ — Աֆանասյով, Շապոշնիկով և ուրիշները, վորոնք խորհուրդ եյին տալիս մինչև 15—20 դաս անցնել տպագրելով, ապա նոր ծանոթացնել ձեռագրերին: Սակայն վերջերս, բոլորովին այլ կարծիքի յեն նույն մեթոդիստները: Նրանք առաջարկում են տպագիրը և ձեռագիրն անցնել միաժամանակ: Նույն կարծիքին ենք և մենք, վոր վոչ մի իմաստ չունի աշխատանքը բաժանել յերկու մասի. նախ անցնել տպագիրը, այդ նշանակում է, վոր վորոշ ժամանակ յերեխա-

ները վոչինչ չպետք է գրեն. լավագույն դեպքում պետք է արտանկարեն տպագիր տառերը: Այդ գրել չե. այլանդակ բան կստացվի մի աշխատանք, վորը վոչ մի իմաստ չունի: Այլ բան է, յեթ տպագրերն իրենց ձևով մոտեցնենք ձեռագրին. մեր տառերի ճնշող մեծամասնության մեջ տպագրերը նմանություն ունեն ձեռագրին:

Ուստի պետք է աշխատել տպագիրը և ձեռագիրը միաժամանակ անցնել:

Այժմ անցնենք այն պահանջներին, վորոնք առաջադրում են ձեռագրի ուսուցմանը:

Առաջին — տիրապետել գրելու տեխնիկային:

Յերկորդ — պահպանել գրելու առողջապահական կանոնները:

Յերրորդ — պահպանել ուղղագրական կանոնները:

Առաջին և յերկրորդ կարգի ունակությունները ձեռք են բերվում գրաճանաչության ուսուցման շրջանում, իսկ վերջին աշխատանքները պահանջում են ավելի տեական ժամանակ:

Մենք կանգ կառնենք առաջին յերկու պահանջների վրա, վորոնք անմիջականորեն վերաբերում են գրաճանաչությանը:

Անհրաժեշտ է հենց սկզբի որերից գրելու պրոցեսն իմաստալից դարձնել յերեխաների համար: Յերեխան հաճույքով գրում է այն, վոր նրա համար հասկանալի յե, ինչ վոր ինքը հասկանում է: Այդ ժամանակ աշխատանքը նրա համար վորոշ հետաքրքրություն է ներկայացնում:

Յերեխաները պետք է գիտենան, վոր տառերով նրանք ձեռագրալում են վորոշ մտքեր:

Սակայն այդ չի նշանակում, վոր առաջին որվանից յերեխաները պետք է սկսեն ամբողջական բառեր գրել: Մենք տեսանք, վոր մինչև գրագիտությունն սկսելը նախապատրաստական լուրջ աշխատանք պետք է տանել: Նախապատրաստական աշխատանքների ընթացքում յերեխայի լեզվի վարդացման հետ զուգահեռ զարգանում են նաև նրա մյուս անալիզատորները — նրա մոտորային շարժումները, զարգանում են նրա ձեռքի և մատների փոքր մկանները՝ շնորհիվ նկարչական և այլ աշխատանքների:

Գրելու նախապատրաստական աշխատանքները չեն սահմանափակվում միայն նրանով, վոր յերեխայի աչքը կարողանա պատկերացնել առանձին տառերի գրաֆիկ ձևերը. անհրաժեշտ է զարգացնել նաև նրա ձեռքերի և մատների մկանները, զանազան ելիմենտներ ձեռագրալու վարժություններ և ունակություններ ստեղծելու համար: Այդ ձեռք է բերվում ավելի ուժեղ չափով նկարչության միջոցով, վորը գրագիտության պրոցեսում, մասնավորապես ձեռագրի ուսուցման գործում, եյալկան նշանակութուն ունի: Նույն նպատակին ոժանդակում են ձեռքի

մյուս աշխատանքները — ապրիլացիոն աշխատանքները, ծեփելը, կըտ-
րելը և այլն:

Որինակի համար, դանդաղան նախընտրելի է նկարելը մեծ չափով ոժան-
դակում և ձեռագրի ուսուցմանը:

Յերեսաներին տրվում են նաև առանձին տառեր գրելու վարժու-
թյուններ: Գրավոր աշխատանքների տևողությունը 10 — 15 րոպեյից
ավելի չպետք է լինի, վորպեսզի այդ աշխատանքները ձանձրույթ
չպատճառեն:

Ձեռագրի տեխնիկայի զարգացման ուղղությամբ անհրաժեշտ է
ձգտել, վոր աշակերտները ձեռք բերեն պարզ, գեղեցիկ և արագ գը-
րելու ունակություններ, վորովհետև այդպիսի գրությունը միայն կա-
րող է կուլտուրական մարդու գրություն համարվել: Միանգամայն
սխալ է ֆլասապար պետք է համարել այն տեխնիկան, վորով անուշա-
դրություն են մատնում ձեռագրի տեխնիկայի զարգացման անհրաժեշ-
տությունը: Ի՞նչ իրավունք ունենք ընթերցողից պահանջելու, վոր նա
ավելորդ լծամանակ վատնի դժվար ընթերցելի գրության վրա: Լավ
չէր լինի արդյոք, վոր ընթերցողն իր ամբողջ ուշադրությունը կենտ-
րոնացներ միայն բովանդակության վրա:

Գրելու տեխնիկայի առաջին նախապայմանը ճիշտ գրելն է: Իսկ
ճիշտ գրել ասելով մենք հասկանում ենք.

1. Տառերը չլիցքվեն սահմանված ուղղությունից.

2. Տառերն ունենան միատեսակ ուղղություն (զուգահեռ հորիզո-
նական և զուգահեռ թեքություն).

3. Տառերն ունենան սահմանված միատեսակ բարձրություն.

4. Պահպանված լինի տառերի ելեմենտների ճշտությունը.

5. Բառի մեջ պահպանված լինի տառերի հեռավորությունն իրարից.

6. Պահպանված լինի տողի վրա բառերի հեռավորությունն իրարից:

Այդ պահանջները բավարարելուն պետք է դասառուեն հետապնդել
հենց առաջին օրերից, վորպեսզի կարողանա յերեսաների մեջ ճիշտ և
կանոնավոր գրելու ունակություններ զարգացնել:

Արագ գրել մեծ չափով պայմանավորվում է ժամանակով. տարբեր
ետապներում տարբեր են լինում և արագությունը. արագ գրելու ունա-
կությունները ձեռք են բերվում աստիճանաբար:

Սկզբնական շրջանում յերեսայից չպետք է պահանջել ավելի արագ
գրել, քան նա կարող է գրել սովորական շրջանում: Յերքեք չպետք է արա-
գությունը զարգացնել ճշտության հաշվին:

Այնուհետև, ճիշտ գրելու համար անհրաժեշտ է, վոր սկզբնական
շրջանում տառերը գրվեն տողի մեջ, տողերի հեռավորությունը 5 մմ
պետք է լինի:

Ի՞նչպես պետք է անցնել գրելու անմիջական պրոցեսին: Այստեղից

առաջին հերթին անհրաժեշտ է յերեսաներին սովորեցնել գրելու գոր-
ծիքները (մատիտ և գրիչ), տետրը բռնելու, գրելիս նստելու յեղանակը,
գիրքը: Համառորեն պետք է հետապնդել, վոր յերեսաները ճիշտ բռնեն
գրիչն ու մատիտը: Ահա տետր ու գրիչ բռնելու հիմնական կանոն-
ները.

1. Տետրը պետք է գրված լինի սեղանի վրա յերեսայի առջև և
համապատասխանի իր անկյունով մարմնի միջին գծին:

2. Գրչածայրի ծայրը ցուցամատի բռնած տեղից պետք է մոտ 3 սմ
հեռավորություն վրա լինի: Գրչածայրի ուղղությունը պետք է համա-
պատասխանի ձեռքի ուղղությունը և լինի նրա շարունակությունը:

Ինչպես վերևում ասել ենք՝ գրելուն նախորդում են նկարչական
աշխատանքները: Նկարչական պարզ աշխատանքների միջոցով յերեսա-
ները նախորդ վարժվում են մի շարք տառերի ելեմենտները գրելուն:
Այնուհետև, յերք սկսում են կարգալ, անցնում են կարգացած բառը
գրելուն, յուրաքանչյուր անգամ նոր սովորած տառն առանձին գրելով:

Բնական է, վոր այդ բառերը լինում են փոքր, միավանկ բառեր:
Դասատուները հաճախ հարց են տալիս՝ մաղաղծերով գրել, թե առանց
մաղաղծերի: Այն տառերը, վորոնք մաղաղծեր ունեն, իհարկե պետք է
գրվեն մաղաղծերով, որինպիսի համար՝ ա, ս, ի, ո: Առաջին տարին
բառերի մեջ տառերն անջատ են գրվում:

Գրաճանաչությունը պետք է սովորեցնել վերլուծական համադրա-
կա՝ (անալիտիկ-սինտետիկ) մեթոդով: Ուսուցիչն ամեն մի նոր տառ
սովորեցնելիս պետք է բառը յենթարկի վանկային և հնչյունակա
վերլուծության: Առաջին օրվանից հենց բառը պետք է վերլուծել
վանկերի և հնչյունների, հետո հատվող տառերից աշակերտներին
կազմել տալ վանկեր և վանկերից բառ, վորից հետո կարելի լի դիմել
գրքին և բառը կարգալ տալ: Նշանակում է՝ պրոֆ. Աֆանասևի մեթո-
դիկայով առաջնորդվողները «Աշխատանք ամբողջական բառերով և
ֆրագներով» ցուցմունքի (եջ 44, հրատ. 1935 թ.) չպետք է կիրա-
ռեն (տես. Լուսժողովատի մեթոդական ցուցմունքները, հրատ.
1936 թ.):

Դժբախտաբար մեր այբբենաբաններն ամբողջովին այս մեթոդով
չեն կազմված, ուրեմն և մեծ դժվարություն են պատճառելու ուսու-
ցիչներին: Տառը բառը դժվար է այդ ձևով վերլուծել, դժվար է սկզբում
ն տառը առանձին հնչել տալ և գծադրել, մյուս կողմից և յերկանշան
ու թյուրիմացություն և առաջացնում:

Հայրապետյանի և Խուրդյանի կազմած այբբենաբանն սկսվում է սաբ
բառով, վորը նույնպես վանկերի չի բաժանվում, բայց և այնպես
անհամեմատ հեշտ է նրա հնչյուններն առանձին-առանձին ասել և
գծագրել տալ:

«ԿԵՏՈՒ»

Աֆանասի և Կոստինի ուսանողան աղքատներն ինքնապես սկսվում է ծՕՄ բառով. դրա համար է, վոր առաջարկում են նախքան այդ բառի վերլուծության անցնելը վերլուծել *МАМА, ДАДА, МАМА* բառերը:

Մենք այդպիսի նախապատրաստական աշխատանք չենք կարող տանել մեր աղքատների կառուցվածքի պատճառով, ուստի կարող ենք սկսել դասն այս ձևով.—

Նախքան սկսելը ձեռքի տակ պետք է ունենալ բոլոր անհրաժեշտ դիտողական պարզազանքները—սարի նկար, հատվող տառեր, խորանարդիկներ, լուցկիներ, շինած տառեր, ճամբարի նկար և այլն:

Պետք է սարի մասին զրույց կազմակերպել: Ցանկալի յե ցույց տալ Ելբրուս կամ Արագած բարձրացող կարմիր քանակայինների նկարը: Զրույցից հետո կանգ առնել այսպիսի մի նախադասության վրա—մեր գործարանի բանվորներին 30 հոգի սար բարձրացան. աշխատել այս նախադասության մեջ ընդգծել *սար* բառը.

— Ի՞նչ է նկարված այստեղ,—ցույց տալով նկարը.

— Սար:

— Ի՞նչ բառ պետք է դնել այս նկարի տակ:

— Սար:

— Լսեցեք, թե սար ասելիս առաջ ինչ ձայն եմ հանում—սասար:

— Ս:

Ուսուցիչը ցույց է տալիս *ս* տառը.

— Ամենքդ միասին ասացեք,—ցույց տալով *ս* տառը:

— Այժմ ամբողջ բառն ասացեք (ասում են):

— Լսեցեք, թե *ս* ից հետո ի՞նչ եմ ասում—սասար:

— Ա:

— Միասին ասացեք,—ցույց տալով *ա* տառը:

— Հիմա լսեցեք, ի՞նչ ձայն եք լսում վերջը—սարրր:

— Բ:

— Միասին ասացեք,—ցույց տալով *ր* տառը:

— Ասացեք ամբողջ բառը (ասում են):

— Ի՞նչ հնչյուններ սովորեցինք (ասում են):

— Ո՞վ կարող է հատվող տառերից կազմել այդ բառը (մի քանի հոգի կազմում են):

— Քանի տառից է կազմված այս բառը:

— Յերեք:

— Վճրն է առաջինը, յերկրորդը, յերրորդը:

Ուսուցիչը նորից տալիս է յերեխաներին հատվող տառեր և առաջարկում կազմել այդ բառը, հետո կարդալ տալիս:

Այս բոլորից հետո կարելի յե բաց անել տալ աղքատներին և առաջին յերեսի վրա կարդալ տալ *սար* բառը:

Դասի համար պատրաստել հետևյալ դիտողական պիտույքները.

1. Նկար—կատուն հարձակվում է մկան վրա.

2. Կատուն առանձին նկարած.

3. Հատվող տառեր.

4. Սովորաթղթի առանձին թերթիկների վրա գրած *կա, տա, ցու*.

5. Առանձին սովորաթղթի վրա գրած *կատու*. Կ տառը կարմիր թանաջով գրած:

Նախքան կատու բառը վերլուծելը և Կ հնչյունի հետ ծանոթացնելը, պետք է կազմակերպել զրույց մոտավորապես հետևյալ բովանդակությամբ.

— Յերեկ ձեզ հետ մեծ դասամիջոցին ի՞նչ խաղ խաղացինք:

— Մուկն ու կատուն.

— Ո՞վ եր կատուն, ո՞վ եր մուկը (ասում են):

— Ո՞վ է ձեզանից մուկ տեսել (յենթադրվում է, վոր ամենքը կատու տեսած կլինեն, հակառակ դեպքում հարցնել—ո՞վ ունի տանը կատու):

— Դրանցից վճրն է մեզ ոգուտ տալիս:

— Կատուն:

— Ի՞նչ ոգուտ է տալիս:

— Մկներ է վոչնչացնում:

Ուսուցիչը ցույց է տալիս նկարը—կատուն ինչպես է վորսում մեկներին. բացատրում է նրա ճարպիկությունը և ապա մի փոքրիկ պատմություն անում, վորտեղ յերևում է կատվի խորամանկությունը, թե ինչպես կատուն մի անգամ ալյուրի մեջ թաթախվում է, թագ կենում, մկներն ել միամտաբար մոտենում են նրան, կատուն մեկ-մեկ բռնում է դրանց:

Ուսուցիչը ցույց է տալիս կատվի նկարը:

— Ի՞նչ է նկարված այստեղ:

— Կատու:

— Ո՞վ կարող է այս բառը վանկերով ասել (վարժությունների միջոցով աշակերտները վանկերի մասին հասկացողություն պիտի ունենան. ուսուցիչը պետք է վոր աշուն, անուշ, մատիտ... բառերի վերլուծությունն արած լինի).

— Կատու.

— Վճրն է առաջին մասը, վորը՝ յերկրորդը (ասում են):

— Ասացեք միասին ամբողջ բառը (ասում են):

— Ապա, տեսեք ինչպես եմ արտասանում առաջին վանկը—կկկ. սկզբում ի՞նչ ձայն եք լսում:

— Կ.

Ուսուցիչը ցույց է տալիս և տառը: Նորից առաջին վանկն արտասանում է և հարցնում յերկրորդ ձայնը, հետո միասին ասել տալիս կա՝ ձեռքին բռնած պահելով սովորաթղթի վրա գրած կա վանկը:

— Ասացեք յերկրորդ վանկը:

— Տու.

Ուսուցիչը ցույց է տալիս.

— Յեկեք կազմեցեք այդ բառը (կազմում են):

— Ասացեք միասին (ասում են):

— Այսոր ի՞նչ նոր տառ սովորեցինք:

— Կ.

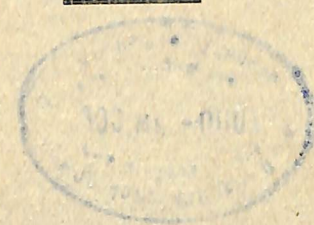
— Ասացեք կատու բառը վանկերով (ասում են):

— Ասացեք ամբողջ բառը (ասում են):

Հետո ուսուցիչը բաց անել է տալիս դրքերը և առաջաբեկում աշակերտներին կարդալ:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Նախաբան	2
Գ. Մոզմունք	
Աղով-Սեծովյան յերկրամասի հայկական դպրոցների 1935—36 ուստարվա քննական թելադրությունների անալիզի արդյունքները	3
Հնչյունական տիպի սխալներ	4
Պատմական տիպի սխալներ	11
Քերականական տիպի սխալներ	12
Ձեռագիր	14
Վերջաբան	15
Ցեղակացություն	16
Սոաջարկություն	16
Կրճատումներ	17
Վարիքյան	
Սխալները վերացնելու միջոցները	18
Քարբառային տիպի սխալները վերացնելու միջոցները	40
Խուրդյան	
Դրագիտության ուսուցման նախապատրաստական աշխատանքը	42
Ս. Տ. Հաբուքյանյան	
Ցերք և ինչպե՞ս սկսել գրաճանաչությունն առաջին դասարանում	50
Դիզակտիկ նյութերի ոգտագործումը	51
Դրության ուսուցումը	52





Ответ. редактор **А. Г. Аваков**
Пом. техред. **Д. М. Джинибалаян**

Сдано в набор 3 сентября 1936 г. Подписано в печать
5 сентября 1936 г. Формат А5—101х144 Об'ем 3³/₄
п. л. Тираж 2000. Уполкрайлит № С-5687. Заказ № 373.

Типография краевого армянского изд. „ГРО“
Ростов-Дон, Ворошиловский пр., № 27

ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0247112

411483

Գինը 1 ռ 50 օպ.
Цена 1 р. 50 коп.

գրք

На армянском языке

ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА

(Методический сборник)

Педагогическая лаборатория
при Азово-Черномор. Крайно

0106089-Б

АЗОВО-ЧЕРНОМОРСКОЕ КРАЕВОЕ
АРМЯНСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО „ГРО“
Ростов н-Д, Ворошиловский, 27

Վ. Բ. Ս. Պ. Ս. Զ. Ե. Ս. Զ.
Ռաստով-Դոն, Մանգլագյալա ֆոն. № 53
ԳՐԱԿԵՆՏՐՈՆ (ԿՆԻԳՈՅԵՆՏՐ)