

ՊՐՈՖ. ԴՈԿՏՈՐ ԱՐԱՐԱՏ ՂԱՐԻՔՅԱՆ

**ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ
ՅԵՐՐՈՐԴ ՅԵՎ ՉՈՐՐՈՐԴ ԴԵՍԱՐԱՆ-
ՆԵՐՈՒՄ**

491.99-5

7-47

19 JUN 2013



Տարրական դպրոցում քերականության ուսուցումն սկսվում է 3-րդ դասարանից, սակայն քերականական նախապատրաստող հասկացությունները տրվում են 1-ին և 2-րդ դասարաններում: Այդ դասարաններում աշակերտները վարժվում են կանոնավոր նախադասություններ կառուցելուն, հմտանում են յենթակայի համար տալ ո՞վ կամ ի՞նչ հարցը, իսկ ստորոգյալի համար տալ ի՞նչ է, ի՞նչ է անում, ի՞նչ է լինում և նման հարցեր:

Այդ դասարաններում, սակայն, աշակերտը տեղեկանալիորված գաղափար չունի քերականական կառուցողիաների մասին:

Նախադասություն բառն աշակերտները գործածում են, նրանք նաև հասկանում են, թե ինչ է նախադասությունը: միայն նրանց ըմբռնումը չունի վորոշակիություն, վոր ստեղծվում է այն ժամանակ, յերբ քերականական հասկացության սահմանումն է յուրացվում:

Այդ պատճառով էլ քերականական սահմանումները շատ պահրածելու են. նրանք հասկացություններն ավելի սահմանավորում են, ամբողջականացնում և պարզ ու վորոշակի դարձնում:

Քերականության ուսուցումը 3-րդ դասարանում սկսվում է նախադասության ուսուցումով: Այդ աշխատանքը և, ընդհանրապես, քերականական ուսուցման աշխատանքը պետք է զուգակցել բանավոր խոսքի, գրավորի և կարդալու աշխատանքներին:

Յերրորդ դասարանի ծրագիրն ու դասագիրքը կազմելիս այդ վոշ միայն նկատի յե առնված, այլ ամբողջ կուրսի հիմքումն է գրված:

Լեզվի ուսուցման այդ տարբեր բաժինների կապը 3-րդ դասարանի քերականության և ուղղագրության դասագրքում¹⁾ նկատի

1) Այս դեպքում և հետո, յերբ «3-րդ դասարանի քերականության դասագիրքը» կապակցությունն ենք գործածում, նկատի ունենք Ար. Ղաբրյանի և Ս. Ղաղարյանի կազմած «Հայոց լեզու, քերականություն և ուղղագրություն, դասագիրք յերրորդ դասարանի համար» Յերեվան, 1940 թ.

յն առնված նրանով, վոր վողջ քերականության ուսուցումը տրված է հետևողական իլյուստրատիվ մեթոդով:

Քերականական յուրաքանչյուր կանոնի ուսուցմանը նախորդում է կամ հաջորդում է իլյուստրացիայի յենթարկած վորևէ տեքստ:

Ամեն մի նկար հանդիսանում է այն տեքստի իլյուստրացիան, վորը տրվում է քերականական վարժությունների համար: Ուստի յերեխան վո՛չ միայն հողվածի բովանդակությունը հիշելով, այլ նաև այդ բովանդակությունը նկարի մեջ տեսնելով՝ հեշտությամբ կկարողանա քերականական վարժությունը կատարել, կոնկրետացնելով այն խնդիրները, վոր տրվում են նրան լուծելու՝ քերականության տվյալ կանոնի շուրջը:

Նկատված է, վոր մեր մի շարք դպրոցներում դասագրքի ոգտագործումը բավարար չափով չի կատարվում, ոգտագործում են միայն սահմանումները, շատ քիչ դեպքերում նաև վարժությունները, իսկ նկարները մնում են իբրեւ մի անոգտագործելի բաժին: Մինչդեռ յերեխայի համար դասագրքի ամենահետաքրքրական բաժինը նկարներն են: Նկարների միջոցով աշակերտը ծանոթանում է տեքստի բովանդակությանը, մարմնավորում է այդ բովանդակությունը և կոնկրետ հասկացություն ստանում քերականական վարժության խնդրի մասին:

Դասագրքի նկարները բանավոր խոսքը մշակելու հնարավորություն են ստեղծում և առիթ դառնում կապելու բանավոր խոսքը քերականության հետ: Վարժության տեքստը կարդալու առիթներ է ստեղծում և հարմարություն տալիս կապելու կարդալը քերականության ուսուցման հետ: Վարժությունների տեքստերը նաև գրավոր աշխատանքների նյութեր են, վոր ամեն դեպքում քերականության ուսուցումը կապում են կամ ամրացնում գրավոր աշխատանքով:

Վարժությունների առաջադրանքները վորոշում են քերականական գրավոր վարժությունների տեսակը, հաջորդականությունը, ուսուցման պրիոմները և հիշողության մեջ ամրացնելու միջոցները:

Վարժության պատվերներից կարելի չէ վորոշել, թե գրավոր պետք է կատարել վարժությունը, թե՛ բանավոր:

Որինակ՝ վարժություն 62-րդում ասված է.

«Արտագրեցե՛ք և դրեք բաց թողնված շակերտներն ու միջակետերը»:

Այդ պատվերն ինքնին ասում է, վոր վարժությունը պետք է

կատարել գրավոր և վոր վարժության բնույթը նպատակային արտագրությունն է: Հաջորդ վարժությունը պահանջում է.

«Գտեք, թե ինչին են փոխարինում տողասկզբի գծերը»:

Այդ նշանակում է, թե վարժությունը պետք է կատարել բանավոր: Դրա համար նախ պետք է կարդալ ամբողջ տեքստը, ապա պահանջել, վոր աշակերտները վորոշեն, թե տողասկզբի գիծն ինչին է փոխարինում (պատասխան՝ շակերտներին): Այսպիսով ֆեռականության և ուղղագրության դասագիրքը և՛ բանավոր, և՛ գրավոր, և՛ կարդալու, և՛ ֆեռականության ուսուցման դասագիրք է:

Դասագիրքը խելահաս կերպով ոգտագործելիս լեզվի ուսուցման այդ բոլոր ԲԱԺԻՆՆԵՐԸ կապվում են միմյանց հետ: Քերականության ուսուցման հիմնական հարցը, ընդհանրապես՝ նախադասության ուսուցումն է, վորը տրվում է 3-րդ դասարանում:

Նախադասության ուսուցման հիմնական նպատակը պետք է լինի գիտակցել տալ աշակերտին, վոր նախադասությունը ցույց է տալիս թե մի առարկա մի բան անում կամ լինում է: Այդ հասկացությունը հոգեբանության մեջ կոչվում է միտք, ուստի յերբ ասում ենք, թե միտքն արտահայտված բաներով կոչվում է նախադասությունը ցույց է տալիս թե մի առարկա մի բան է անում կամ՝ լինում: Նախադասությունը քերականական հասկացություն է, լեզվական կատեգորիա, իսկ միտքը հոգեբանական հասկացություն է, գիտակցության կատեգորիա: Ցեւ քանի վոր գիտակցություն ու լեզուն միասնական են, ըստ վորում գիտակցությունը բովանդակությունն է, լեզուն ձեւը, և այդ լեզուն առանց գիտակցության անիմաստ է, ուստի նախադասության ըմբռնումը կարող է իմաստավորվել միայն գիտակցության կատեգորիայի միտք հասկացության ըմբռնումով:

Բայց քերականության ուսուցման մեջ, հենց միտք հասկացությունն է, վոր մնում է աշակերտի համար միշտ անբացատրելի: Ընդունված սահմանումը թե՛ նախադասություն կոչվում է բաներով արտահայտված միտք՝ ուսուցվում է այսպես.

Հարց.— Ի՞նչ է նախադասությունը:

Պատասխան.— Բաներով արտահայտված միտքը կոչվում է նախադասություն: Ուսուցման այդ մեթոդն այստեղ հենց կանգ է առնում ու անվերջ կրկնել տալիս. միտքն արտահայտված բա-

ներով կոչվում է նախադասութիւն այնքան, վոր աշակերտներն անգիր են անում: Բայց բնական ձեւով աշակերտների մեջ կարող է առաջ գալ նաև հաջորդ հարցը.

— Բայց ի՞նչ է միտքը:

Այդ հարցին պատասխան չկա, դրա վրայով անցնում են և միտք բառն աշակերտի համար մնում է միշտ անբացատրելի և մշտական առեղծված: Ուրեմն ուսուցվում է միայն ձևը, առանց բացատրելու բովանդակությունը: Տարիներ շարունակ սովորելով՝ աշակերտները կռահում են միտք բառի իմաստը, բայց այդ իմաստի մեջ շարունակում է մնալ անորոշությունը:

Նախադասության ուսուցման հաջողությունը սակայն հենց միտք բառը բացատրելու մեջ է, այսինքն նախադասության բովանդակությունը բացատրելու մեջ, ուստի, մեր կարծիքով, նախադասության ուսուցումը պետք է սկսել դրանից, այսինքն՝ պետք է նախ աշակերտին գիտակցել տալ, քե ի՞նչ է միտքը, ի՞նչպես է առաջանում այն, ապա միայն ասել, վոր այդ միտքը բառերով արտահայտելիս՝ ստացվում է նախադասություն:

Այդ նպատակի համար կարող է ծառայել քերականության և ուղղագրության դասագրքի առաջին նկարն ու տեքստը:

Ուսուցումը կատարվում է հետեւյալ կերպ.

Ուսուցիչը բաց է անել տալիս բոլորի գրքերը, առաջարկում դիտել այդ նկարը և ասել, թե ի՞նչ է նկարված:

Աշակերտներից յուրաքանչյուրն ասում է իր առաջին տպավորությունը, բայց այդ տպավորությունները կանոնավոր հոնի մեջ դնելու համար, ուսուցիչը դիմում է հարց ու պատասխանի մեթոդին:

Ուսուցիչ.— Ո՞վ է պատկած:

Աշակերտ.— Մի տղա յե պատկած:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ է յերեւում լուսամուտից:

Աշակերտ.— Լուսամուտից յերեւում է մի ծառ, արեւը, ծառի վրա մի ծիտիկ:

Ուսուցիչ.— Որվա վր՞ր ժամանակն է:

Աշակերտ.— Առավոտ է, արեւը դուրս է յեկել:

Ուսուցիչ.— Վորտե՞ղ են ընկել արեւի շողերը:

Աշակերտ.— Արեւի շողերն ընկել են սենյակը, քնած տղայի վրա:

Ուսուցիչ.— Միտիկը ի՞նչ է անում ծառի վրա:

Աշակերտ.— Միտիկը յերգում է, ծվծվում է:

Ուսուցիչ.— Իսկ տղան արթնացել է՞:

Աշակերտ.— Վոչ, տղան քնած է:

Ուսուցիչ.— Տղան ծո՞ւլ է, թե ջանասեր:

Աշակերտ.— Տղան ծուլ է, վորովհետեւ արեւը դուրս է յեկել, իսկ նա քնած է:

Ուսուցիչ.— Ել ինչի՞ց է յերեւում, վոր տղան ծուլ է:

Աշակերտ.— Տղան ծուլ է, վորովհետեւ կողիկներն ու գուպաները անկարգ գցել է հատակին:

Ուսուցիչ.— Այժմ տեսնենք, թե ի՞նչ է գրված նկարի տակ:

Ուսուցիչը պատվիրում է աշակերտներից մեկին կարդալ:

«Արեգակը դուրս է յեկել պսպղալով:

Շողը հերդից ներս է ընկել շողշողալով:

Միտք ծառին կշկշում է ծլվալով:

Մուլ տղայի քունն է տարել խռմիալով:

Ուսուցիչն առաջարկում է մի աշակերտի՝

— Կարդա առաջին տողը:

Աշակերտը կարդում է.

«Արեգակը դուրս է յեկել պսպղալով»:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ է ասվում այդ տողով:

Աշակերտ.— Այս տողով ասվում է, թե արեգակը դուրս է յեկել:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ առարկայի անուն է տրված այս տողում:

Աշակերտ.— Արեգակի:

Ուսուցիչ.— Արեգակի ի՞նչ գործողության մասին է ասվում:

Աշակերտ.— Դուրս գալու մասին:

Ուսուցիչ.— Ուրեմն այս տողում խոսվում է մի առարկայի՝ արեգակի և նրա գործողության՝ այսինքն դուրս գալու մասին:

Ուսուցիչը դիմում է մի այլ աշակերտի և առաջարկում կարդալ յերկրորդ տողը. աշակերտը կարդում է.

«Շողը հերդից ներս է ընկել շողշողալով»:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ է ասվում այս տողի մեջ:

Աշակերտ.— Այս տողի մեջ ասվում է, թե շողը ներս է ընկել:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ առարկա յե այստեղ հիշատակվում:

Աշակերտ.— Շողը:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ գործողություն է կատարել շողը:

Աշակերտ.— Ներս է ընկել:

Ուսուցիչ.— Ուրեմն այս տողում ևս խոսվում է մի առարկայի՝

շողթի և նրա գործողության մասին (ներս և ընկել):

Այժմ դու կարդա հաջորդ տողը, դիմում ե ուսուցիչը մի յեր-
րորդ աշակերտի:

Աշակերտը կարդում ե.

«Միտը ծառին կշկշում ե ծվծվալով»:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ ե ասվում այս տողով:

Աշակերտ.— Այս տողում ասվում ե, թե ծիտը ծառին կշկշում Բե:

Ուսուցիչ.— Ի՞նչ առարկա յն գործողությունը կատարում:

Աշակերտ.— Միտը:

Ուսուցիչ.— Միտն ի՞նչ գործողություն ե կատարում:

Աշակերտ.— Միտիկը կշկշում ե:

Ուսուցիչ.— Ուրեմն այս տողն ել ցույց ե տալիս, թե մի ա-
ռարկա (ծիտը) մի գործողություն ե կատարում (կշկշում ե):

Այսպիսով մենք տեսանք, վոր ամեն մի տողը ցույց ե տալիս,
թե մի առարկա մի բան ե անում: Յերբ հասկանում ենք, վոր մի
առարկա մի բան ե անում, մի գործողություն ե կատարում, մեր
գլխում ստացվում ե մի միտք ինչպես, որինակ, արեգակը դուրս ե
յնկել, շողքը ներս ե ընկել, ծիտը կշկշում ե և այլն:

Այս միտքն արտահայտված ըմբերով, կոչվում ե նախադա-
սություն:

Այսպիսով ի՞նչ ե նախադասությունը:

Աշակերտ.— Միտն արտահայտված բառերով կոչվում ե նա-
խադասություն:

Ուսուցիչ.— Ավելի լավ ե ասել. Բառերով արտահայտված
միտքը կոչվում ե նախադասություն:

Աշակերտը կրկնում ե.

Ուսուցիչ.— Այժմ օ՛վ կատի մի նախադասություն, կամ մի
միտք կարտահայտի բառերով:

Յեթե աշակերտները չեն հասկանում, ուսուցիչը պետք ե ասի.

— Ասացեք մի նախադասություն, այսինքն մի առարկա մի
բան ե անում կամ ինձում, որինակ՝ Հասմիկը կարդում ե:

Աշակերտներ.— Պետիկը գրում ե:— Գարուն Լաղում ե:—
Զուլիկը խոսում ե:— Նոյիկը շարվում ե անուր:

Ուսուցիչ.— Ճիշտ ե, այդ բոլորը նախադասություն են, այ-
սինքն՝ բառերով արտահայտված միտք են:

Վորովհետև բառերով արտահայտված ձեր ամեն մի միտքը լրիվ

ե, ուրիշ ել բան չեք ասում հետք, ուստի կասենք ամփոփ միտք,
ուրեմն՝ կանոնը վերջնականապես կլինի հետևյալը. «Բառերով
արտահայտված ամեն մի ամփոփ միտք կոչվում ե նախադասու-
թյուն»:

Այնուհետև ուսուցիչը կրկնել ե տալիս մի քանի աշակերտ-
ների և առաջարկում կանոնը ասելուց հետո, անմիջապես որինակ
բերել, աշխատելով, վոր աշակերտների որինակները լինեն ընդար-
ձակ նախադասություններ, Դրանից հետո պետք ե բաց անել տալ
գրքերը և կարդալ տալ յերեսը առաջին բառից սկսած, ուշադրու-
թյուն հրավիրելով վերնագրի վրա, բացատրելով այն՝ իբրեմ վեր-
նագիր, բացատրելով, վոր այդ բառից հետո գրվում ե պատվերը,
վորը պետք ե կատարել:

Որինակ՝ գրված ե.

• «Վարժություն 1. Կարդացե՛ք հետևյալ նախադասությունները»:

Այդ պատվերն ե, և պետք ե այդ պատվերը կատարել, այ-
սինքն պետք ե կարդալ դրան հաջորդող նախադասությունները:

Ուսուցիչը պետք ե նախ ամբողջ տեքստը կարդալ տա և ապա
հարցնի, թե ամեն տող ի՞նչ ե իրենից ներկայացնում: Յեթե աշա-
կերտներն ասացին, վոր ամեն մի տողը մի նախադասություն ե,
այդ նշանակում ե, թե աշակերտները հասկացան ուսուցչի բացատ-
րությունը նախադասության մասին: Ե՛լ ավելի լավ վարժեցնելու
համար ուսուցիչը պետք ե առաջարկի այս կամ այն աշակերտին.

— Կարդա առաջին նախադասությունը. — կարդա յերկրորդ
նախադասությունը, — և այլն:

Դրանից հետո աշակերտները պետք ե պատասխանեն դաս-
գրքի առաջին տողերում առաջադրված հարցերին: («Բանի առան-
ձին միտք կա այս որինակների մեջ: Ամեն մի տողը քանի միտք
ե ցույց տալիս»):

Այնուհետև պետք ե կատարել նաև յերկրորդ վարժությունը,
սակայն՝ նախքան այդ վարժությունը կատարելը՝ պետք ե բանա-
վոր մշակել նկարները հարցնելով.

— Ի՞նչ ե անում այս աղջիկը, ի՞նչ ե անում յերրորդ նկարի
մեջ տղան:

Պատասխաններ ստանալուց հետո, ուսուցիչը մեկին կարդալ
ե տալիս առաջին նախադասությունը, վորից իմացվում ե, վոր
աղջիկ անունը Հասմիկ ե և նա կարդում ե: Նույն ձևով կարդում
են յերկրորդ և յերրորդ նախադասությունները, ապա ուսուցիչն

առաջարկում է կատարել յերկրորդ վարժության պատվերը («կարդացե՛ք նախադասությունները նկարների կարգով»): Այդ շափազանց հեշտ խնդիրը կատարելուց հետո, ուսուցիչը տալիս է վարժության ներքեվում տրված հարցը.

— Քանի՞ առանձին միտք կա այս որինակների մեջ:

Ցեղը աշակերտները պատասխանում են, ուսուցիչը հարցնում է.

— Ուրեմն «քանի՞» նախադասություն կա այստեղ, ապա ուսուցիչը պատասխանն ստանալուց հետո՝ առաջարկում է կարդալ առաջին նախադասությունը, ապա յերկրորդ, ապա յերրորդ, ապա յեզրակացությունը հանում, թե ամեն մի միտքը արտահայտվում է մի նախադասությամբ. այսինքն թե՛ բառերով արտահայտված ամեն մի ամփոփ միտք կոչվում է նախադասություն:

Այդ բոլորից հետո ուսուցիչը մեկին կարդալ է տալիս վանդակում յեղած սահմանումը, վոր միանգամայն համընկնում է ուսուցչի մշակած սահմանումի հետ:

Դրանով առաջին որվա աշխատանքը կարելի չե համարել ավարտված, աշակերտները նախնական գաղափար են ստանում նախադասության մասին: Հաջորդ որը ուսուցիչը կրկնողություն է կատարում, վորոշում, թե ինչպես են հասկացել նախադասությունը, վորքան են սովորել սահմանումը, և ապա առաջադրում յերրորդ վարժությունը:

Ցեթն նախորդ դասին հնարավորություն կար, պետք եր բանավոր կերպով կատարել յերրորդ վարժությունը, իսկ հաջորդ որը կատարել այդ վարժությունը գրավոր: Այդ նույն յերկրորդ դասին պետք է գաղափար տալ վերջակետի գործածության մասին, ապա նաև նախադասությունը մեծատառով սկսելու մասին, դրանից հետո պետք է կատարել վարժություն 4-րդը, վորը հիշողության մեջ կամրացնի նախադասության ըմբռնումը, ապա նաև վերջակետի ու մեծատառի գործածության հմտությունը (վերջինս նախադասության սկզբին):

Հաջորդ դասը պետք է նվիրել 5-րդ վարժության, ոգտագործելով այդ վարժությունը անցածը կրկնելու և ամրացնելու համար:

Ուսուցման հաջորդ թեման է՝ գաղափար նախադասության անդամների մասին: Այդ հասկացությունը ավանդելու համար անհրաժեշտ է ոգտագործել 6-րդ եջում յեղած նկարները, վորոնք պատկերում են մի պատմության զանազան ետապները: Ինչպես նախադասության ուսուցման ժամանակ, այնպես ել այդ թեման

ավանդելիս անհրաժեշտ է նախ մշակել բանավոր խոսքը, նկարների ողնությունը հորինել պատմություն, ամեն մի նկարի մասին կազմված նախադասությունը կանոնավորել, կրկնել տալ մի քանի անգամ, ապա կարդալ տալ հորվածը, այնուհետև վայդ հորվածի վրա կատարել 6-րդ վարժության մեջ տրված առաջադրանքը:

Ցեղրակացությունը կլինի այն սահմանումը, վորը տրված է 7-րդ եջի վերելի գծավանդակում:

Հաջորդ թեման կլինի յենթակայի և ստորոգյալի ուսուցումը:

Այդ թեման անցնելուց առաջ նույնպես պետք է ոգտագործել դասագրքի 7-րդ եջի նկարները: Այնուհետև պետք է կատարել տալ 7-րդ վարժության պատվերը նախ բանավոր, ապա գրավոր:

Ցենթակայի ուսուցման համար կարեվոր է վարժեցնել հարց տալը: Այդ նպատակն է հետապնդում 8-րդ վարժությունը, վորտեղ ո՞վ հարցի պատասխանները կտան նախորդ եջի նկարները, վորովհետև բոլոր առարկաները յենթակա չեն: Դրանից հետո պետք է տալ յենթակայի սահմանումը և սովորեցնել այն հարցերը, վորոնց պատասխանում է յենթական:

Ցեվ վերջապես 9-րդ վարժությամբ պետք է ամրացնել յենթակայի ըմբռնումը: Նույն յեղանակով պետք է կատարել նաև ստորոգյալի ուսուցումը:

Ցենթական ու ստորոգյալը սովորեցնելուց հետո մի շաբաթ պետք է նվիրել կրկնողության, վորի համար տրված է 15-րդ և 16-րդ վարժությունները:

Նախադասության յենթակայի և ստորոգյալի ուսուցմամբ ավարտվում է յենթակայի և ստորոգյալի ուսուցման նախնական շրջանը, դրանից հետո սկսվում է նախադասության մանրամասն ուսումնասիրելու շրջանը:

Վորովհետև յերեխաներն արդեն գիտեն՝ ի՞նչ է նախադասությունը, վորն է յենթական և ստորոգյալը և ի՞նչն է նախադասության անդամը, ուստի պետք է գաղափար տալ նախադասության անդամների տարբերության մասին: Անհրաժեշտ է նախ բացատրել, Վոր յենթակայից և ստորոգյալից բացի մյուս անդամները կոչվում են լրացումներ, դրանից հետո, սովորեցնել, վոր նախադասության յենթական ու ստորոգյալը նախադասության գլխավոր անդամներն են, իսկ մյուսները յերկրորդական անդամներն են: Վորպեսզի յերեխաները համոզվեն այդ բանում, անհրաժեշտ է բացատրել, վոր յենթական ու ստորոգյալը գլխա-

վոր են կոչվում, վորովհետև առանց դրանց նախադասություններ չեն կազմվի, լրիվ ամփոփ միտք չի արտահայտվի, մինչդեռ պոպոսյան լրացումների, միայն յենթակայով ու ստորոգյալով միտք կարող է արտահայտվել, այսինքն նախադասություն կարող է կազմվել:

Գործնական կերպով այդ բանում համոզելու համար, պետք է վերցնել մի ընդարձակ նախադասություն, գրել գրատախտակին և աստիճանաբար լրացումները ջնջել, թողնելով վերջում միայն յենթական ու ստորոգյալը:

Որինակ՝

Ցորենի հասկը լցվեց հյութով:

Նախ կջնջենք ցորենի բառը, ապա հյութով բառը հետևյալ կերպ:

Ցորենի հասկը լցվեց հյութով:

Հասկը լցվեց հյութով:

Հասկը լցվեց:

Վերջին նախադասությունը արտահայտում է միտք և կազմված է յենթակայից և ստորոգյալից միայն, նշանակում է՝ նախադասություն կարող է ստացվել առանց լրացումների: Բայց հենց այդ նույն նախադասությունը նորից լրիվ գրելով գրատախտակին նախ յենթական ջնջելով, ապա ստորոգյալը, կարելի չի ցույց տալ վոր առանց յենթակայի կամ ստորոգյալի նախադասություն չի ստացվի, միտք չի կարող արտահայտվել. որինակ՝

Ցորենի հասկը լցվեց հյութով:

Ցորենի լցվեց հյութով (ջնջել յենթական):

Ցորենի հասկը հյութով (ջնջել ստորոգյալը):

Այս որինակը աչքի զարնող պարզությամբ ցույց կտա, վոր յենթական ու ստորոգյալը նախադասության գլխավոր անդամներն են:

Դրանից հետո պետք է բացատրել վոր միայն յենթակայով ու ստորոգյալով կազմված նախադասությունը կոչվում է համառոտ, իսկ լրացում ունեցող նախադասությունը կոչվում է ընդարձակ:

Դրանից անմիջապես հետո պետք է վարժություններ տալ, վորպեսզի աշակերտները հմտանան համարոտ և ընդարձակ նախադասություններն իրարից տարբերելու:

Լրացումները սովորեցնելու համար դասագրքում տրված են մի շարք վարժություններ:

1. Արտագրել և ընդգծել այն անդամները, վորոնք չենթակա կամ ստորոգյալ չեն:

2. Արտագրել տեքստը և ընդգծել լրացումները:

3. Արտագրել, գլխավոր անդամները ընդգծել մեկ գծով, իսկ յերկրորդական անդամները կամ լրացումները՝ յերկու գծով:

4. Արտագրել ընդարձակ նախադասությունները և յուրաքանչյուր անդամի վերելում գրել նրան տրվող հարցը:

Այդ վերջին տիպի վարժությունը կարևոր է, վորովհետև աշակերտների հարցադրումն այս կամ այն անդամի նկատմամբ մեծապես ոգնում է նրան՝ վորոշելու նախադասության անդամի տեսակը:

Այդ բոլոր տիպի վարժությունները կատարելով աշակերտները տիրապետում են նախադասության անդամի հասկացություններին, ուստի կարելի չի նախադասության ուսումնասիրությունն ել ավելի բարդացնել:

Անհրաժեշտ է գաղափար տալ յենթակայի լրացումների մասին առանձին և ստորոգյալի լրացումների մասին առանձին, վորպեսզի յերեսան հասկանա, վոր յենթական ու ստորոգյալը նախադասության բովանդակ են, վորոնց շուրջը հավաքվում են նախադասության մյուս անդամները:

Այդ բաժինը սովորեցնելուց առաջ պետք է համոզվել, թե աշակերտներն իրոք տիրապետում են քերականության մինչև այժմ տրված հասկացություններին:

Յեթև ուսուցիչը համոզվի, վոր այդպես չէ, ապա պետք է մի ամբողջ շաբաթ նվիրել կրկնողության, մինչև վոր յերեսաների համար անցած բոլոր քերականական հասկացությունները սեփականություն կդառնան: Դրանից հետո պետք է սկսել լրացումների տեսակների ուսուցումը: Լրացումների տեսակների ուսուցումը պետք է կատարել բոլորովին այլ մեթոդով, այն է՝ գրաֆիկ մեթոդը: Դրա համար անհրաժեշտ է վերցնել մի նախադասություն, վորի մեջ միայն յենթական ունի լրացում, և պատկերացնել այդ գծագիրներով, որինակ՝

Հասկերը ծփում են:

Վոսկի հասկերը ծփում են:

Ցորենի հասկերը ծփում են:

Պետք է այդ նախադասությունը պատկերացնել հետևյալ գրաֆիկայով:

նոնները կրկնելու, հիշողության մեջ ամրացնելու համար: Այս-
տեղ տրված են թե՛ գծագրեր, թե՛ արտագրություն ընդգծումնե-
րով, թե՛ հարցերի փոխարեն լրացումները դնել, թե՛ համառոտ
նախադասությունները ընդարձակ դարձնել և թե՛ տեքստի մեջ
լրացումներ ու փոփոխություններ կատարել: Այսպիսի ալյազան
վարժություններն աշակերտին ազատում են ձանձրությունից, աշ-
խատանքի միապաղաղությունից, միաժամանակ զանազան պրի-
ոմներով ամրացնում են նրա գիտակցության մեջ քերականական
հասկացությունները:

Մենք հանձնարարում ենք յուրաքանչյուր զբաղվող վարժու-
թյունը նախապատրաստել բանավորով, վորպենզի աշակերտները
սխալներ չանեն, դժվարությունների առաջ կանգ չառնեն և վար-
ժություններ կատարելու վստահություն ձեռք բերեն: Ամեն մի
վարժություն կատարելուց առաջ տեքստն անպայման պետք է
կարդալ տալ իբրև կարդալու նյութ և դրանից հետո միայն
խնդիր առաջադրել՝ տեքստի վրա կատարելու համար:

Մի նախադասության ուսումնասիրությունն ավարտելուց հե-
տո անհրաժեշտ է անցնել նախադասության տեսակների ծանո-
թացմանը, նախ ըստ բնույթի, ապա ըստ կազմության, իսկ վեր-
ջում՝ 61-րդ վարժությունից սկսած պետք է անցնել այն կետա-
դրությունը, վոր կապված է անցած նախադասությունների բը-
նույթի և կազմության հետ:

Այդ բաժինը սովորեցնելու համար պետք է ոգտագործել
նաև ընթերցանության դասագիրքը, վորտեղ վարժության հնա-
րավորություններն ավելի մեծ են:

Նախադասության ուսումնասիրության պետք է նվիրել ամ-
բողջ կես տարի, քանի վոր քերականության ուսուցման ամենա-
կարևոր բաժինն է այդ: Վերջին յերեք շաբաթում պետք է կատա-
րել շաբաժնուսական վերլուծություններ ըստ նախադասության
բնույթի, կազմության, և անդամների հետևյալ որինակով:

1. ԳՅՈՒՂԱՑԻՆ ԻՐ ԲՈՍՏԱՆՈՒՄ ԳԱՐՆԱՆԸ ՍԵՐՄ ԵՐ ՑԱՆՈՒՄ:

Այդ նախադասությունը ընդարձակ պատմողական նախա-
դասություն է:

Ո՛վ.— գյուղացին— յենթակա:

Ի՞նչ եր անում.— ցանում եր— ստորոգյալ:

Վո՛րտեղ.— իր բոստանում (ցանում եր)— ստորոգյալի լրա-
ցում:

Յե՛րբ.— դարնանը (ցանում եր)— ստորոգյալի լրացում:

Ի՞նչ.— սերմ (ցանում եր)— ստորոգյալի լրացում:

Կարելի չե վերլուծել նաև ալյապես.

Ո՛վ եր ցանում.— գյուղացին— յենթակա:

Գյուղացին ի՞նչ եր անում.— ցանում եր— ստորոգյալ:

Ցանում եր վորտե՛ղ.— իր բոստանում— ստորոգյալի լրա-
ցում:

Ցանում եր յե՛րբ.— դարնանը— ստորոգյալի լրացում:

Ցանում եր ի՞նչ.— սերմ— ստորոգյալի լրացում:

Վերլուծությանը լավ վարժված աշակերտին կարելի չե վերլու-
ծել տալ նաև ալյապես.

Գյուղացին— յենթակա:

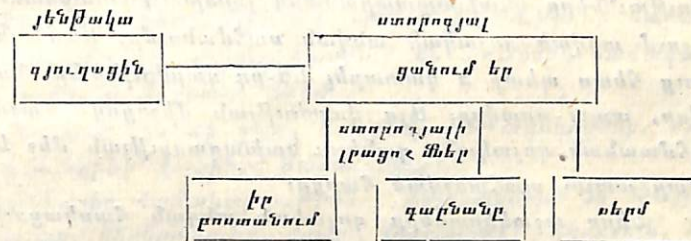
Ցանում եր— ստորոգյալ:

Իր բոստանում— ստորոգյալի լրացում:

Դարնանը— ստորոգյալի լրացում:

Սերմ— ստորոգյալի լրացում:

Յերբեմն առ յերբեմն պետք է կազմել տալ նախադասության
գծագրեր.



ԳՈՅԱԿԱՆ ԱՆՎԱՆ ՅԵՎ ՆՈՒՈՎՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Յերրորդ դասարանի ուսման տարվա 2-րդ կեսը պետք է նվիրել
գոյական անունը և հոլովները սովորեցնելուն: Քերականության ու-
սուցման հանգուցային խնդիրներից մեկն էլ այդ է, ուստի դրան
պետք է տրամադրել կես տարի ժամանակ:

Գոյականի ուսուցման նախապայմանն այն է, վոր յերբխա-



ները յերկրորդ դասարանից արդեն գիտեն, թե ինչ է առարկա, և կարողացած հատվածի մեջ գտնում են առարկա ցույց տվող բաները:

Այնուամենայնիվ անհրաժեշտ է աշակերտության այդ գիտությունը ստուգել, կրկնողություն կատարել և դրա հիման վրա կազմակերպել գոյականի ուսուցումը: Այստեղ ևս պետք է ոգտագործել իլյուստրատիվ մեթոդը: Քերականության և ուղղագրության դասագրքի 35-րդ եջում կա մի նկար, վոր պատկերում է ուշ աշուն: Այդ նկարն ոգտագործելով՝ իբրև բանավոր խոսքի նյութ, աշակերտների ուշադրությունը պետք է հրավիրել նկարում պատկերված մի շարք առարկաների վրա, վոր են՝ ծառ, լեռներ, կոտակ, տրակտոր, սար և այլն: Դրանից հետո պետք է կարդալ «Աշուն» վերնագիրը կրող 4-տողանի վոտանավորը և պարզել, թե ինչ առարկաների անուններ են տրված այդտեղ (դաշտ, անտառ, ծաղիկ, թռչուն):

Հաջորդ յերկու վարժության միջոցով (66—67) պետք է սովորեցնել, թե ինչ հարցերի յեն պատասխանում առարկա ցույց տվող բաները: Վարժություն 67-րդը շատ հարուստ է առարկա ցույց տվող բաներով, ուստի այդ տեքստի վրա պետք է կատարել նախ բանավոր, ապա գրավոր վարժություն: Այդ վարժությունները կնախապատրաստեն յերեխային հասկանալու 37-րդ եջում տրված գոյական անվան սահմանում: Սահմանումը տալուց հետո պետք է կատարել 68-րդ վարժությունը, նախ բանավոր, ապա գրավոր: Այդ վարժության միջոցով աշակերտները կհամանան գոյականը գտնելու նախադասության մեջ և նրա համար տալու պահանջված հարցը:

Յերբ աշակերտները գոյական անվան հասկացությունը ունեն, ապա կարելի յէ առանց նախապատրաստության տալ հասարակ անվան սահմանումը և վարժություն կատարել: 38-րդ եջում տրված նկարը գրույցի առարկա պիտի դառնա միայն «Գյուղացին ու արջը» վոտանավորը կարդալուց հետո: Հատուկ անունների ուսուցումը կատարելիս պետք է զգուշանալ նրանց մասին սխալ գաղափար տալուց: Հատուկ բանը հաճախ շփոթության մեջ է գցում, և շատերը կարծում են, վոր հատուկ անունը տրվում է աշխարհում գտնվող միակ առարկային: Այդ իհարկե սխալ է, քանի վոր աշխարհի բոլոր առարկաներից յուրաքանչյուրը միակ է, մեկ ուրիշը չի կարող լինել նրա նույնությունը, ու-

տի՝ յեթե առարկայի այդ միակությունը գիտակցվում է, ինչպես որինակ՝ արև, լուսին, նրա անունը հատուկ լինել չի կարող: Հատուկ անունը միակության գաղափար չի արտահայտում, ընդհակառակը, նա ցույց է տալիս նման առարկաներից միայն մեկը:

Հատուկ անվան կարիք է զգացվում, յերբ միանման առարկաներ կան և դրանցից մեկին կամ յուրաքանչյուրին պետք է տարբերել մյուսներից: Ահա այդ միանման առարկաներից կամ իրար նման առարկաներից մեկին տարբերելու համար է, վոր տրվում է հատուկ անունը: Այդ է պատճառը, վոր յերբ մենք յերկրագունդ, արեւ, լուսին գաղափարները ուզում ենք սովորական հասկացությամբ արտահայտել, սկսում ենք փոքրատառով: Որինակ՝ մեզ հայտնի յէ, վոր արեւը անվաճ լույս է տալիս բոլորին, լուսինը պետք է գալիս գիշերը, յերկրագունդը պտտվում է իր շուրջը:

Այս նախադասությունների մեջ արև, լուսին և յերկրագունդ բաները վերցված են իրենց սովորական իմաստով. սակայն յերբ արև բառն ասում ենք մյուս աստղերի անուններից տարբերելու համար կամ լուսին ասում ենք մոլորակային այլ ուղեկիցների հետ միասին կամ յերկրագունդ ասում ենք այլ մոլորակներից տարբերելու համար, այդ դեպքում այդ բաները սկսում ենք մեծատառով: Որինակ՝ աստղաբաշխությանը հայտնի յեն մի շարք աստղեր, վորոնք կազմում են առանձին համակարգություն, որինակ՝ Սիրիուս, Արեւ:

Մեզ հայտնի յեն մի շարք մոլորակային ուղեկիցներ, որինակ՝ յերկրագնդինը՝ Լուսինը, Սատուրնինը...

Արեգակնային համակարգության մոլորակներն են՝ Փայլածու, Արուսյակ, Յերկրագունդ, Հրատ, Սատուրն, Նեպտուն, Ուռան:

Այս որինակը ցույց է տալիս, վոր հատուկ անունը տրվում է առարկային իր նմաններից տարբերելու համար, այսինքն՝ միատեսակ առարկաներից ՄԻԱՅՆ ՄԵԿԻՆ տրված անունը կոչվում է ՀԱՏՈՒԿ անուն:

Հատուկ անվան սահմանումը տալուց հետո կարելի յէ ուղղակի թվել, թե ինչի անուններ կլինեն հատուկ (քաղաքների, գյուղերի, լճերի, մարդկանց, յերկրների և այլն):

Հատուկ անունները մեծատառով սկսելուն վարժեցնելու հա-

մար ամենալավ միջոցն է գրել տալ դասարանի աշակերտների անուններն ու ազգանունները: Յուրաքանչյուրը այդ վարժությունը կատարելով կկարժի տարբեր ցուցակ, քանի վոր կսկսի իր մոտի ընկերոջից:

Դա կլինի նաև հիշողության և ուշադրության մարզանք, միաժամանակ կվարժեցնի անուններ ճիշտ գրելուն:

Դասագրքում հատուկ անունների շուրջը տրված վարժությունը «Գիրքորի հոր նամակը» հատվածն է: Այդ նամակը կարգալիս պետք է մի փոքրիկ զրույց ունենալ յերեխաների հետ «Գիրքոր» պատմվածքի մասին և հանձնարարել տանը կարդան: Դա առիթ կհանդիսանա և՛ բանավոր խոսքի և տեսլիս ընթերցանության վարժվածություն ստեղծելու համար: Գոյականներին վերաբերող հաջորդ հարցը յեզակի և հոգնակի թվերի գաղափարներն են, վորոնք ծանոթ են յերեխաներին 2-րդ դասարանից:

Այստեղ միայն պետք է կրկնել, ասելով նաև բոլոր մասնակի դեպքերն ու բացառությունները:

42 և 43-րդ եջերում տրված նկարները կարող են ծառայել իբրև հարմար նյութ բանավոր խոսքը մշակելու համար, հատկապես հոգնակի թվով գոյականներ գործածելու համար: Առաջին նկարում կան հոգնակի թվով հետևյալ գոյականները՝ ծառեր, տրակտորներ, թռչուններ, յերկրորդ նկարում՝ յերեխաներ, սայլեր, դեզեր, լեռներ, խոտեր և այլն:

Այդ վարժությունները շատ հիմնական կերպով կարմատավորեն աշակերտների հիշողության մեջ, գոյականների թիվը և նրանց գործածությունը բանավոր խոսքի մեջ:

Գոյականների թվից հետո պետք է տալ հողի գաղափարը, վորի համար տրվում է «Վոսկե ձկնիկ»-ից մի հատված իբրև վարժություն: Այդ հատվածը պետք է ոգտագործել վոր միայն քերականական վարժության համար, այլ նաև իբրև առիթ աշակերտներին կարգալ տալու այդ հեքիաթն ամբողջությամբ, վորպես արտադասարանական աշխատանք:

ՀՈԼՈՎՄԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Քերականության այս բաժինն ուսուցման թեմակետից ամենադժվար բաժիններից մեկն է, Հոլովում գաղափարը խիստ վերացական գաղափար է, ամեն մի փորձ՝ նրան կոնկրետ դարձնե-

լու հաճախ հանգում է վուլգարացման: Յորմալիստական քերականությունը այդ վերացականությունը կոնկրետ դարձնելու համար դիմեց ձևերի ուսուցման, զրկեց այդ կատեգորիան բովանդակությունից:

Մեթոդոլոգիական սխալմունքից բացի, այդ մեթոդը կատարում էր նաև մեթոդական սխալմունք. նա կարծում էր, թե հոլովական ձևերի անգիր անելը բավական է հոլովման գաղափարը՝ հասկանալու համար, բայց հենց ձևերն անգիր անելը խանգարում է հոլովման գաղափարի ելությունը հասկանալուն: Սովորողին թվում է, թե ամբողջ իմաստությունը այդ ձևերն անգիր անելն է և այդ հաղթահարելուց հետո նկատում է, վոր իր անգիր սովորած անբովանդակ ձևերն անհասկանալի յեն, աննպատակ և նույնիսկ անտեղի: Դրանից ել բղիտում է հենց հակաքերականական ուղղությունը: Մինչդեռ հոլովումն, ամենից առաջ, դա բովանդակություն է, հոլովման միջոցով ստեղծվում է նախադասություն կառուցելու բոլոր հնարավորությունները, այսինքն ամփոփ միտք արտահայտելու միջոցներ:

Նախադասության բովանդակության փոփոխությամբ է պայմանավորված զանազան՝ հոլովների գործածությունը. որինակ՝

Աշակերտը գնաց դպրոց:

Աշակերտի գրքերը նոր են:

Այս նախադասությունների մեջ աշակերտ բառի յերկրորդ ձևի գործածությունը հնարավոր դարձավ միայն այն պատճառով, վոր նախադասության բովանդակությունը փոխվեց: Ուստի հոլովման ուսուցումը հիմնականում պետք է յեղակետ ունենա բառաձևի բովանդակությունից:

Յորմալիստական քերականության մեթոդիկան ուներ նաև մի յերկրորդ հիմնական արատ, դա այն էր, վոր առանձին բառերի հոլովական ձևերն անգիր անելով, աշակերտը հոլովներն ըմբռնում էր իբրև առանձին վերցրած բառի առանձին ձևեր, առանց իմանալու այդ ձևերի նշանակությունը: Աշակերտի համար հոլովումը մնում էր անբացատրելի, անծանոթ մի յերևույթ, terra incognita — չճանաչված աշխարհ: Մինչդեռ բառի առանձին հոլովական ձև գոյություն չունի, կան հոլովական ձևեր՝ միայն և մի միայն նախադասությունների մեջ: Յերբ բառն առանձին հո-

լովում են, այստեղ պարզապես կրճատում են կատարում, նախադասությունների միջից վերցնում են միայն այդ բառի ձևերն առանձին: Յուրաքանչյուր հոլովական ձև, դա մի համառոտված նախադասություն է, վորից կա միայն այդ ձևով արտահայտված անդամը, իսկ մյուս անդամները զեղչված են. որինակ.

Սեռական՝ աշակերտի:

Այդ աշակերտի ձևը մի նախադասության հատկացուցիչ է, այդ նախադասության մնացած բոլոր անդամները զեղչված են: Յուրաքանչյուր դեպքում կարող ենք մենք մեր ցանկացած բովանդակությամբ նախադասություն կառուցել, վորի մեջ աշակերտի՝ բառը լինի հատկացուցիչ, այսինքն՝ վերականգնել նախադասության բոլոր զեղչված անդամները. որինակ՝

Աշակերտի պատասխանները լավ էին:

Աշակերտի պաշտակը կախված է պատից:

Աշակերտի ընկերները գնացին զբոսանքի:

Այդ ամենը նշանակում է, թե հոլովների ուսուցումը պետք է կատարել նախադասությունների միջոցով, հիմնական յեղակետունենալով այդ հոլովների բովանդակությունը:

Հոլովները միմյանց հետևից շարելը ունի միայն տեխնիկական արժեք, իմաստային վոչ մի արժեք այդտեղ չկա: Ամեն մի հոլով մյուսից անկախ է և հանդիսանում է առանձին նախադասության անդամ: Նշանակում է՝ հոլովների ուսուցումը պետք է կատարել առանձին, առանց կապելու միմյանց հետ ըստ շարքի: Յեթե այդ կապակցությունը հնարավոր է, ապա այդ հնարավոր է միայն իբրև նախադասության անդամների կապակցություն, վորովհետև միևնույն նախադասության մեջ միևնույն գոյականը կարող է տարբեր անդամներ լինել:

Որինակ՝ աշակերտն աշակերտին ոգնում է:

Այստեղ աշակերտ բառի տարբեր հոլովներ նախադասության տարբեր անդամներ են: Հոլովների ուսուցումը սկսվում է ներածական դասով, վորի ընթացքում ուսուցիչն աշակերտներին բացատրում է, թե ի՞նչ է հոլովում: Այդ նպատակով նա վերցնում է մի նախադասություն, վորտեղ վորևե գոյական յենթակա յե, իսկ մի ուրիշ գոյական նախադասության մի ալ անդամ է: Գրատախտակի վրա այդ յերկու գոյականների վերջավորությունները միմյանց հետ փոխելով՝ ստանում է մի նոր բովանդակու-

թյամբ նախադասություն, վորտեղ նախորդ նախադասության յենթական դառնում է լրացում, իսկ լրացումը դառնում է յենթակա:

Որինակ՝ Արամը կանչեց Գոհարին:

Գրատախտակին գրելով այդ նախադասությունը, ուսուցիչը նույն նախադասությունը գրում է յերկրորդ անգամ, հետո Արամը և Գոհարին գոյականների վերջավորությունները տեղափոխում է: Արամը բառի ը հոդը ջնջելով, ավելացնում է ին վերջավորությունը, իսկ Գոհարին բառի ին ջնջելով՝ ավելացնում է ը հոդը, ստացվում է հետևյալ նախադասությունը:

Արամին կանչեց Գոհարը:

Համեմատելով այդ յերկու նախադասությունները՝ ուսուցիչը պարզում է, վոր առաջին նախադասության մեջ Արամը յենթակա յե, իսկ Գոհարին լրացում, մինչդեռ յերկրորդ նախադասության մեջ, Արամ գոյականը դառնում է լրացում, իսկ Գոհարը՝ յենթակա և դրա հետևանքով տեղի յե ունենում իմաստի փոփոխություն, վորովհետև փոփոխվում են գոյականների դերերը, պաշտոնները:

Այդ տեղի յե ունենում վերջավորությունների փոփոխության հետևանքով: Ուսուցիչը ցույց տալով այդ, բացատրում է, վոր գոյականի այդպիսի փոփոխությունը նախադասության մեջ, կոչվում է հոլովում:

Այդ գաղափարը բացատրելուց հետո, ուսուցիչը քերականության դասագրքի 45-րդ եջի վերևում կարդում է սահմանումը, ապա բանավոր և գրավոր կատարել տալիս վարժություն 80-րդը, դրանից հետո կարդում այդ եջում զետեղված ներքևի սահմանումը և այդբանով առաջին որը բավականանում:

Հաջորդ որը ուսուցիչը ոգտագործում է 46-րդ եջում յեղած նկարը և, յեթե հնարավոր է, պատրաստել է տալիս այդ բովանդակությամբ պլակատներ, այնուհետև ցուցադրելով այդ պլակատները, ուսուցիչը հարցերի միջոցով կազմել է տալիս դասագրքի նախադասությունները (աշակերտն ի՞նչ է անում: Աշակերտը կարդում է):

Վերլուծել տալով այդ նախադասությունները, պարզում է, վոր աշակերտը և բաժակը բառերը յենթակա յեն ու ասում է, թե ահա այդ յենթակաները դրված են ուղղական հոլովով կամ

դրանց ձևը, վոր կապված է դրանց պաշտոնի հետ (յենթակա), կոչվում է ռադակալն հոլով:

Դրանից հետո ուսուցիչը կարդում է սահմանումը, կրկնել տալիս և ապա կատարում վարժություն 82-րդը և 83-րդը:

Ուսուցիչը վարժության ընթացքում բացատրում է, վոր ուղղական հոլովը գտնելու համար, պետք է գտնել յենթական, կամ յենթական միշտ ուղղական հոլովով է լինում: Ուստի՝ յեթե վորևէ բառ ցանկանում էս ուղղական հոլովով դնել, պետք է կազմես այնպիսի նախադասություն, վորի մեջ այդ բառը լինի յենթակա: Մի շարք բանավոր վարժություն կատարելուց հետո պետք է վերջացնել աշխատանքը, սակայն ընթերցանության դասին ընթերցանության գրքի մեջ հանդիպող հարմար նախադասությունների մեջ պետք է գտնել տալ ուղղական հոլովով դրված գոյականները: Դրանով պետք է զբաղվել առնվազն 4—5 րո:

Յերբ ուսուցիչը համոզվում է, վոր աշակերտները ուղղական հոլովը հասկացել են և վարժ կերպով գտնում են, կարող է անցնել սեռական հոլովի ուսուցման:

Այդ նպատակով բաց է անել տալիս քերականության և ուղղագրության դասագիրքը և 47-րդ եջում տրված նկարների շուրջը հետևյալ հարցերը տալիս՝

— Ի՞նչ է կախված պատից:

Աշակերտ.— Պայուսակը կախված է պատից:

Ուսուցիչ.— Ո՞ւմ պայուսակն է կախված պատից:

Աշակերտ.— Աշակերտի պայուսակը կախված է պատից:

Ստացված նախադասությունը գրում է գրատախտակին, ապա վերլուծել տալիս և գտնում, վոր պայուսակը յենթակա յե, կախված է՝ ստորոգյալ, պատից՝ ստորոգյալի լրացում, իսկ աշակերտի՝ յենթակայի լրացում է: Գրատախտակին գրվում է հետևյալ ձևով.

Պայուսակ— յենթակա:

Կախված է— ստորոգյալ:

Պատից (կախված է)— ստորոգյալի լրացում:

Աշակերտի (պայուսակը)— յենթակայի լրացում:

Այնուհետև ուսուցիչը ուշադրություն է դարձնում վերջին տողի վրա, ասում է.

— Մենք վորոշեցինք, վոր աշակերտի ձևը յենթակայի լրացում է:

Այժմ ասացե՛ք, աշակերտի ձևը յենթակայի ի՞նչն է ցույց տալիս:

Ո՞ւմն է պատկանում պայուսակը:

Աշակերտ.— Պայուսակը պատկանում է աշակերտին:

Ուսուցիչ.— Այս ամբողջ միտքը, այսինքն թե՛ պայուսակը պատկանում է աշակերտին, վո՞ր լրացումից է յերևում, վո՞ր կապակցությունից է յերևում:

Աշակերտ.— Աշակերտի պայուսակը կապակցությունից է յերևում:

Իսկ աշակերտի պայուսակը կապակցության մեջ վո՞րն է պատկանելություն ցույց տվող ձևը:

Աշակերտ.— Աշակերտի ձևը, վորովհետև դրանից իմանում ենք, վոր պայուսակը պատկանում է աշակերտին:

Ուսուցիչ.— Ուրեմն աշակերտի ձևն ի՞նչն է ցույց տալիս:

Աշակերտ.— Աշակերտի ձևը ցույց է տալիս յենթակայի պատկանելությունը:

Ուսուցիչ.— Ահա այդպիսի ձևը, այսինքն գոյականի պատկանելություն ցույց տվող ձևը կոչվում է սեռական հոլով:

Այդ նույն ձևի վարժություն կատարում է նաև 2-րդ նկարի միջոցով և դրանից հետո կարդում 48-րդ եջի սահմանում ու կատարում բոլոր վարժությունները:

Ամեն մի հոլովը սովորեցնելիս, ուսուցիչը պետք է նաև սովորեցնի, թե ինչ հարցերի յե պատասխանում այդ հոլովը:

Այսպես՝ սովորեցնելով բոլոր հոլովները, վերջում տրվում է հոլովման աղյուսակը նախ նախադասություններով և ապա առանձին բառերով: Յուրաքանչյուր հոլով՝ ավանդվում է մի քանի րոմ, Յուրաքանչյուր հոլովի շուրջը կատարվում են թե՛ բանավոր և թե՛ գրավոր վարժություններ:

ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ 4-րդ ԴՍՍԱՐԱՆՈՒՄ

Բայի ուսուցումը կատարելու համար պետք է ոգտագործենք աշակերտների տեղեկությունները նախադասության մասին: Վերջվում է մի նախադասություն. որինակ՝

Աշակերտը գրում է:

Աշակերտներն իրենք պարզում են, վոր այստեղ աշակերտը

չենթակա յե, գրում ե՝ ստորոգյալ: Աշակերտը բառը ցույց ե տա-
լիս անձ, իսկ գրում ե՝ նրա գործողությունը: Առաջարկվում ե
աշակերտներին բերել մի շարք բառեր, վորոնք ցույց են տալիս
առարկայի գործողություն: Այս որինակները կարող են լինել՝ ու-
տում ե, խոսում ե և այլն: Պետք ե ընդգծել, վոր այս բառերն
արտահայտում են վոչ միայն գործողություն ընդհանրապես, այլ
և ավյալ անձի, այսինքն յենթակայի գործողություն: Այդ դեպ-
քում նրանք, վորպես նախադասության անդամ, կոչվում են ստո-
րոգյալ: Բայց ալ բառերը, բացի նրանից, վոր ցույց են տալիս
կոնկրետ անձի կոնկրետ գործողություն, նաև ցույց են տալիս
ընդհանրապես գործողություն՝ մի գործ անել կամ լինել. որինակ՝
Գրում ե-գրել, ուտում ե-ուտել, խոսում ե-խոսել, կարդում ե-
կարդալ և այլն: Ուսուցիչը պետք ե իմանա, վոր այն բառերը,
վորոնք ընդհանրապես ցույց են տալիս մի բան անելու կամ լի-
նելու, այսինքն գործողության կամ յեղելության գաղափարներ
(առանց հաշվի առնելու, թե բառն արտահայտում ե վորևե անձի
գործողություն, թե ընդհանրապես գործողություն), կոչվում են
բայ: Աշակերտին պետք ե սովորեցնել՝ մի բան անել կամ լինել
ցույց տվող բառերը կոչվում են բայ:

Դեպքերի Բայերը նախադասության մեջ վորպես ստորոգյալ,
ուսու- սովորաբար, արտահայտում են ավյալ յենթակայի դոր-
ցումը ծողությունը. որինակ՝

Յես գրում եմ: Գրում եմ՝ ցույց ե տալիս, վոր գործող անձը՝
յես եմ՝ խոսող անձը:

Դու գրում ես: Գրում ես՝ ցույց ե տալիս, վոր դա՛ յես գոր-
ծում, այսինքն գործող անձը խոսակիցն ե:

Նա գրում ե: Գրում ե՝ ցույց ե տալիս, վոր նա՛ յե գործում,
այսինքն գործող անձը մի յերրորդն ե (վոչ խոսողը և վոչ խո-
սակիցը):

Այս յերեք դեմքերից դուրս այլևս դեմքեր չկան, այդ պատ-
ճառով դեմքերը բացատրել շատ հեշտ ե: Յերբ գործողություն
կատարողը ասողն ե, բայը կոմենա առաջին դեմք, յերբ գոր-
ծողություն կատարողը անմիջապես խոսակիցն ե, բայը կոմենա
յերկրորդ դեմք, իսկ յերբ գործողություն կատարողը վոչ խոսո-
ղն ե, վոչ ել խոսակիցը, այլ մեկ ուրիշը, բայը կոմենա յեր-
րորդ դեմք: Դեմքերը բացատրելուց հետո՝ առաջարկվում ե աշա-
կերտներին մի բայ գործածել յերեք դեմքով. որինակ՝ նստել:

Առաջին դեմքով կլինի՝ նստում եմ, յերկրորդ դեմքով՝ նստում
ես և այլն: Յերբ աշակերտներն այդ սովորում են, ուսուցիչն ա-
ռաջարկում ե տվյալ հատվածից արտագրել բայերը և վորոշել
նրանց դեմքը: Դրանից հետո կարելի յե առաջարկել մի հարմար
հատված, վորն աշակերտները պետք ե արտագրեն, համապա-
տասխան կերպով փոխելով բայերի դեմքը:

Այսպիսի վարժություններն ամրացնում են աշակերտների
հիշողության մեջ դեմքերի գաղափարը:

Ժամանակների Դեմքերի ուսուցումն ավարտելուց հետո ուշադրու-
ուսուցումը թյուն ե դարձվում, վոր բայի վերջավորու-
թյան փոփոխությունն արտահայտում ե, թե վոր դեմքն ե կա-
տարում գործողությունը:

Հայերենի ներկա ժամանակն իրապես բայի վերջավորության
փոփոխության գաղափարը տալ չի կարող, քանի վոր այստեղ
վոչ թե բայի վերջավորությունն ե փոփոխվում, այլ ոժանդակ
բայն ե փոփոխվում: Լավ կլինի վերցնել բայի կատարյալ ժա-
մանակը. որինակ՝ գրեցի, գրեցիր, գրեց: Այստեղ պարզ կերպով
յերևում ե բայի վերջավորության փոփոխությունը դեմքերով.
նույնպես և ըղձական յեղանակը՝ գրեմ, գրես, գրի և այլն: Բայի
հետ պետք ե գործածել և անձնական դերանունը (յես գրեցի,
յես գրեմ):

Հաջորդ դասերին պետք ե բացատրել՝ ինչպես գոյականներն
ունեն յեղակի և հոգնակի, այնպես ել դեմքերը կարող են յեղա-
կի և հոգնակի լինել, վորովհետե բայերն իբրև ստորոգյալ համա-
ձայնում են յենթակայի հետ դեմքով և թվով:

Հոգնակի առաջին դեմքը կլինի՝ գրեմք, յերբ խոսողն իր և
յուրայինների մասին ե խոսում (մեմք գրեմք):

Յերկրորդ դեմքը կլինի «գրեք», վորը խոսողը գործ ե ածում
իր խոսակիցների գործելու մասին (դուք գրեք), և, վերջապես,
յերրորդ դեմքը կլինի՝ գրեն, յերբ խոսողն ասում ե ուրիշների
գործողության մասին: Այս ըմբռնումները տալուց հետո պետք ե
կատարել վարժություններ: Որինակներ բերում են թե՛ իրենք ա-
շակերտները, և թե՛ ինքն ուսուցիչը: Միշտ ձեռնառու յե, յերբ
վերցրած որինակները կոնկրետ ներգործական գործողություն ար-
տահայտող բայ եր են: Այդ դեպքում թե՛ խոնարհումն ե հեշ-
տանում և թե՛ խոնարհման ըմբռնումը դյուրին դառնում: Այդ

վարժությունից հետո պետք է կրկին անգամ կատարել վերևում հանձնարարված վարժությունը. այսինքն՝ առաջարկել անցած հոդվածի մեջ գտնել բայերը և վորոշել նրանց դեմքը: Այդ վարժությունները վերջնականապես կամրացնեն բայի ըմբռնումը և հասկանալի կդարձնեն այն, վոր խոնարհումը — դա բայի փոփոխությունն է, վորով արտահայտվում է յենթակայի գործողությունը: Սրանով սակայն չի սպառվում խոնարհման բնորոշումը: Հիմնականում խոնարհումը բայի վերջավորության փոփոխությունն է, վորով արտահայտվում է յենթակայի գործողությունը ժամանակի մեջ: Այդ է հիմնականը խոնարհման ըմբռնման մեջ և դրա մասին է, վոր պետք է գաղափար տալ աշակերտներին: Դեմքերի փոփոխությունը դա բայի սոսկ համաձայնությունն է յենթակայի հետ:

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

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

Ուստի բայի փոփոխության միջոցով կարողանում ենք ժամանակի այդ հիմնական գաղափարներն արտահայտել: Որինակ, յերբ մենք ասում ենք. «Յես գրում եմ» կամ «Աշակերտը գրում է» — այդ նշանակում է, թե յենթական իր գործողությունը սկսել և կատարում է տվյալ մոմենտին: Բայց՝ «Յես գրեցի», «Աշակերտը գրեց» նախադասությունների մեջ բայի այդ նոր ձևերով արտահայտվում է մի գործողություն, վոր կատարված անցած է, և կամ կատարված է անցյալում: «Յես գրելու յեմ», «Աշակերտը գրելու յեմ» — նախադասություններն արտահայտում են մի գործողություն, վոր դեռ չի կատարվել և հետագայումն է կատարվելու: Ուստի յերբ մենք պատմում ենք յերեկվա կատարած վորևե գործողության մասին, մենք գործ ենք ածում բայերի անցյալ ժամանակը: Յերբ մի պատմություն ենք պատմում, վորի նյութը կատարվում է տվյալ մոմենտին, մենք գործ ենք ան-

ծում բայերի ներկա ժամանակը, իսկ այն պատմությունը, վորի գործողությունը պիտի կատարվի հետո, պահանջում է գործածել բայի ապառնի ժամանակը: Այս հասկացությունները շատ պարզ հասկացություններ են ժամանակի մասին և միանգամայն ըմբռնելի՝ տարրական դպրոցի աշակերտների համար:

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

Տարրական դպրոցներում նյութերի ընթերցումը պետք է կատարվի վոչ միմիայն քերականական գիտելիքը յուրացնելու համար, այլև պետք է ծառայի լեզվական այլ կողմերի՝ բանավոր խոսքի, գրավոր խոսքի, կարդալու ուսուցման նպատակներին:

Ինքնուրույն Յերբ յերկարատև վարժությունների միջոցով ուսուցումը ուսուցչի համար պարզվում է, վոր գոյականի և բայի յուրացումը կատարված է լիովին, այդ դեպքում դա-

սատուն ուշադրութիւնն է հրավիրում յեւս, դու և նա բառերի վրա. նրա մտադրութիւնն է սովորեցնել դերանունները:

Ընդհանրապես դերանունների ըմբռնումը մյուս խոսքի մասերի համեմատութեամբ շատ դժվար է: Լեզվի դարգացման ընթացքում 1-ին և 2-րդ դեմքի դերանուններն ամենաուշ առաջ յեկած խոսքի մասերից են: Դերանունների ուսուցումը կատարվում է հետևյալ կերպ:

Վարժութիւններով գաղափար է տրվում դերանվան մասին, վորպես գոյական անվան փոխարինողի, թեև իրապես դերանունները փոխարինվում են նաև այլ խոսքի մասերի: Ամենահեշտը (նա) դերանվան գործածութիւնն է և հենց այստեղից էլ պետք է սկսել: Վերցվում է, որինակ, հետևյալ տիպի նախադասութիւններ.

«Նուշիկը դաս է սովորում: Նա ջանասեր աշակերտուհի յեւ»:

«Շողիկը պարապում է սենյակում: Նա գիր է գրում» և այլն: Այստեղ շատ պարզ յերևում է, վոր առաջին նախադասութիւնների մեջ գործող անձինք՝ Նուշիկը և Շողիկն եյին, նույնը մնում է նաև յերկրորդ նախադասութիւնների մեջ. բայց անունների փոխարեն յերկրորդ նախադասութիւնների մեջ տրված է «նա» բառը: Ահա այդ «նա» բառը յերրորդ դեմքի անձնական դերանունն է, այսինքն անունների փոխարինողն է:

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

Որինակ՝ «Առավոտյան յես վեր եմ կենում, հագնվում եմ, սանրվում եմ, լվացվում եմ, նախաճաշում, վերցնում գրքերս և գնում դպրոց: Դպրոցում ընկերներիս հետ յես սովորում եմ, կարդում, գրում և պատմում, ապա վերադառնում տուն, ճաշից հետո յես գնում եմ պիտեբրական հավաքովի, մասնակցում եմ ժողովներին, մարզանքներին, վերադառնում եմ տուն, պատրաստում եմ դասերս, թեյ եմ խմում և քնում»:

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

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

Հրամայական

յեղանակի ուսուցումը

Չորրորդ դասարանում հեշտ է սովորեցնել նաև յեղանակը շատ ձևեր շունի: Մյուս կողմից ուսուցչի և աշակերտների հարաբերութեան մեջ այդ յեղանակը ամենագործածականն է: Պետք է սովորեցնել, վոր մենք մի բան խնդրելիս կամ կարգադրելիս գործ ենք ածում առանձին ձև, վոր միայն մի դեմք ունի, յերկրորդ դեմք, բայց յերկու թիվ, որինակ՝ ուսուցիչը աշակերտին ասում է. — «Կարդա՛, գրի՛ր, արի՛, գնա՛» և այլն: Այս ձևերով ուսուցիչը կարգադրում է աշակերտին գործողութիւններ կատարելու: Այս գործողութիւնները կարգադրվում են կամ մեկին և կամ շատերին: Մեկին կարգադրելիս ստացվում է յեզակի թիվ, որինակ՝ գնա՛, կարդա՛, խմի՛ր, դի՛ր և այլն: Շատերին կարգադրելիս ստացվում է հոգնակի թիվ՝ կարդացե՛ք, գրեցե՛ք, խմեցե՛ք և այլն: Աշակերտին սովորեցնում ենք հրամայականի դրական ձևը՝ «ացե՛ք» և «եցե՛ք» վերջավորութեամբ: Գրե՛ք, նստե՛ք և այլ ձևերը բարբառային ձևեր են և, թեև այժմյան գրական լեզվի մեջ տարածված են, բայց չեն որինականացված, ուստի պետք է ուսուցվեն՝ կարդացե՛ք, գրեցե՛ք: Մի բանի բառեր կան, վորոնք «եցե՛ք» ձևը չունեն, դրանք են՝ կերե՛ք, տարե՛ք, բերե՛ք և այլն, անկանոն բայեր և «ն» կամ «չ» ածանց ունեցող բայերը (տեսե՛ք, փախե՛ք,

մտե՛ք, թե՛ք և այլն), բայց այդ մասին վերջինը չպետք է ասել աշակերտին տարրական դպրոցում:

Յերբեք չպետք է կարծել, վոր մի բնորոշումով, մի սահմանումով հնարավոր կլինի վորեւե կանոն սովորեցնել: Միայն տեսական վարժությունն է ապահովում կանոնի լիակատար յուրացումը: Սահմանումներն անհրաժեշտ են վարժ յուրացրած կանոնը հիշողության մեջ պահելու և ձևակերպելու համար: Այս տեսակետից պետք է կանոնը սկզբից ասել և ապա բացատրել ու վարժություններ կատարել, միշտ ուշադրություն հրավիրելով կանոնի արտահայտած միտքը հաստատելու վրա: Նման մեթոդը գործադրվում է այն դեպքում, յերբ սահմանումի մեջ հասկանալի և դյուրըմբռնելի շատ տարրեր կան:

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

Քերականության ուսուցման մեջ գործադրելի յե թե՛ այս, թե՛ այն յեղանակը, որինակ, գոյականների ուսուցման ժամանակ կարելի յե սկսել սահմանումով, բայց նախադասության ուսուցման ժամանակ անհրաժեշտ է նախ բացատրել, ըմբռնել տալ նախադասության հիմնական հատկանիշները և ապա միայն սահմանել այն: Մենք կարծում ենք, վոր հոլովների ուսուցման ժամանակ ևս պետք է վարժություններից սկսել, բացատրություններից սկսել և վերջացնել սահմանումներով:

Սակայն դրանով չի վերջանում վողջ աշխատանքի պրոցեսը: Հետևապես վարժությունների միջոցով հիշողության մեջ ամրացվում են թե՛ սովորած կանոնները և թե՛ սահմանումները:

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

Այս բառերը նախադասության մեջ կապելու դեր են կատարում, ուստի կոչվում են կապեր:

Քերականական կատեգորիաներից ամենադժվար ըմբռնելին հենց այդ կապերն են, վորոնք մարդու լեզվի զարգացման մեջ

ամենաուշ առաջացածներից են: Դրանք ավելի ուշ են առաջացել քան դերանունները: Մեզ մոտ վոչ գրականության մեջ, վոչ էլ միայն ձևով հետքեր չկան, թե յերբ են գոյացել դերանունները: Սակայն բազմաթիվ փաստեր կան, վոր մեր «կապ»-երը գոյացել են այս վերջին հազարամյակում: Նույնիսկ այսօր, ժամանակակից հայերենի մեջ, կան բառեր-կապեր, կապական բառեր, անխակական կապեր, վորոնք դեռ վերջնականապես չեն ձևակերպվել վորպես կապ: Նրանք գործ են ածվում նաև վորպես գոյական կամ ածական, թեև իրենց հիմնական վորակով արդեն կապեր են: Որի՞նակ՝ «ինձ մոտ» կապակցության մեջ մոտ բառը կապ է: Բայց «իմ մոտով» կապակցության մեջ մոտ բառը գոյական անուն է: Նույնը և «ինձ վրա» կամ «իմ վրա» և «իմ վրայով», «իմ վրայից» և այլն: Այս իսկ պատճառով կապերի ուսուցումը քաղական դժվար է: Դրա համար անհրաժեշտ է վերցնել առաջին վարժությունների համար այնպիսի կապեր, վորոնք իրենց թանձրացյալ իմաստը կորցրել են և մնում են վորպես հիմնականում շարահյուսական իմաստ ունեցողներ: Դրանցից են՝ համար, շնորհիվ, համեմատ, համաձայն, դեպի, առանց, մինչև, մասին, և այլն:

Այդ կապերից մի քանիսը գրվում են բառերից առաջ, իսկ մի քանիսը հետո և հիմնականում կապում են ստորոգյալը իր լրացումների հետ, ավելի ճիշտ՝ բայը (անկախ նրա պաշտոնից) այլ խոսքի մասեր հանդիսացող բառերի հետ: Որինակ՝ «Գրիգորի՛ համար գրած վկայականը» կապակցության մեջ համար բառը կապում է Գրիգոր բառը զրած բայի հետ: Յերբեք հնարավոր չե՛նք «Գրիգորի համար նամակը» այսինքն՝ գոյականը չի կապվում գոյականի հետ: Վարժությունների արդյունքը պետք է լինի այն, վոր աշակերտները նկատեն, թե՛ կան կապեր, վորոնք գործ են ածվում միշտ բառերից առաջ: Ուշադրություն հրավիրելով այդ հանգամանքի վրա, պետք է ասել, վոր դրանք կոչվում են նախադրություններ, այսինքն՝ առաջից դրվածներ: Հայերենում այդպիսիները քիչ են. ընդամենը մի 4—5 հատ՝ առանց, մինչև, դեպի, բացի:

Վարժությունների միջոցով պետք է ցույց տալ կապերի այն խումբը, վոր գրվում են բառերից հետո: Այդպիսի կապերը պետք է կոչել հետադրություններ: Այս վերջինից հայերենում շատ կան, և ընդհանրապես ժամանակակից հայերենի լեզվաստեղծը

սիրում և հետադրություններ, մինչդեռ գրաբարը վուշ մի հետադ-
րություն չունի:

Կան նաև այնպիսի կապեր վորոնք կարող են դրվել բառից
թե՛ առաջ, թե՛ հետո: Այսպես, որինակ, շնորհիվ և համաձայն
կապերը: Որինակ՝ Շնորհիվ Գրիգորի կամ Գրիգորի շնորհիվ (լավ
ե վերջինը): Համաձայն քո խոսքի կամ՝ քո խոսքի հա-
մաձայն (լավ և վերջինը):

Կապերի ճանաչումը անհրաժեշտ և նաև այն պատճառով,
վոր նրանք միայնակ նախադասության անդամ չեն դառնում, այլ
ուրիշ բառերի հետ միասին կազմում են նախադասության ան-
դամ (լրացում):

**Շաղկապ-
մերի ուսու-
ցումը** Ինչպես տեսանք, կապերը կապում են բայը
մյուս խոսքի մասերի հետ, շաղկապները, սակայն,
կապում են բոլոր խոսքի մասերը միմյանց հետ համադաս կա-
պակցությամբ: Սովորաբար հայերենում իբր շաղկապ հեշտու-
թյամբ ճանաչում են «և», «ու» և «կամ» բառերը: Իսկապես վոր
այս յերեքը շատ հեշտ և ըմբռնել. այդ ունակությունը յերեխա-
ները ձեռք են բերում բանավոր լեզվի մեջ դեռ մանկական հա-
սակից: Այս յերեք շաղկապները սովորեցնելու առանձին դժվա-
րություն չկա:

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

Իբրև որինակ վերցրած նախադասությունը պետք և լինի
այնպիսին, վոր նրա մեջ շաղկապը բռնազրոսիկ կերպով գոր-
ծածված չլինի: Դրա համար անհրաժեշտ և հարցերը տալ այնպիսի
ձևով, վոր աշակերտները պատասխանի մեջ գործածեն զանա-
զան շաղկապներ: Հաճախ մի շաղկապ գործածվում և մեկ ու-

րիշի փոխարեն. որինակ՝ «վոր» շաղկապը հաճախ գործ և ած-
վում «վորպեսզի», «չեթե» շաղկապների փոխարեն. որինակ «վոր
հանրցնես՝ կասեմ» — փոխարեն՝ «Յեթե հարցնես կասեմ»:

«Դանդաղ են կարդում, վոր լավ հասկանաս» — փոխարեն ա-
սելու՝ «Դանդաղ եմ կարդում, վորպեսզի լավ հասկանաս»:

Շաղկապների ուսուցման ընթացքում պետք և ճշտել յուրա-
քանյութի գործածությունը և իմաստը, ինչպես և մեկ շաղկապը
մյուսով փոխարինելու կարելիությունը և վարժությունների միջո-
ցով արմատավորել աշակերտի խոսքի մեջ:

5. ԲԱՌԱԿԱԶՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

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

Պարզ բառերի ուսուցումն ավելի դժվար և, քան բարդ բա-
ռերի, քանի վոր պարզ բառերի սահմանում տալը 3-րդ դասա-
րանում մատչելի չե, պիտի միայն ասել, վոր սեղան, աթոռ,
տետր և այլն բառերը պարզ են: Այդ բառերից կարելի յե կազ-
մել բարդ բառեր, որինակ՝ «սեղան» բառին միացնում ենք «տուն»
բառը և դրանց մեջ դնում «ա» ստացվում և սեղանատուն, մի
բոլորովին նոր առարկայի անուն, «ժամ» և «ցույց» բառերը
միացնելով ստացվում և ժամացույց, «լույս» և «մուտ» բառերից
ստացվում և լուսամուտ և այլն:

Հարմար և սկզբում վորպես որինակ վերցնել կոնկրետ ա-
ռարկա ցույց տվող բառեր, վորոնք հնչյունափոխության չեն յեն-
թարկվում և անպայման «ա» հոգակապ ունեն: Աշակերտների ու-
շադրությունը պետք և հրավիրել այն հանգամանքի վրա, վոր յերկու
բառերը միացվում են «ա» ձայնավորով, վոր կոչվում և հոգա-
կապ: Դրանից հետո պետք և առաջարկել իրենց՝ աշակերտներին
կազմել բարդ բառեր: Այդ վարժությունը պետք և կատարել զգու-
շությամբ, վորպեսզի անմիտ բաղադրություններ չկազմվեն:
Մյուս կողմից բարդ բառերը կազմելու ունակությունը կարևոր և
լեզվին տիրապետելու համար:

Չորրորդ դասարանի ծրագրում բարդ բառի մասին նույնպես
վորոշ բան կա, հատկապես այն ձևի մասին, յերբ բարդության
առաջին բառը բազմաձևակ և և վերջավորվում և «ի»-ով որինակ՝

գրին, վոսկի, և այլ բառերը: Մեզ հայտնի չէ, վոր սրանց բարդութիւնը կատարւում է «ե» ձայնավորի ոգնութեամբ, — վորն առաջ է գալիս «ի ա» կապակցութեանից. որինակ՝ գինիատուն գրւում է՝ գինետուն, վոսկիագույն գրւում է՝ վոսկեգույն և այլն: Անհրաժեշտ է ուշադրութեամբ դարձնել այդ ձևի բարդութիւնները կազմելը: Որինակները պետք է նախորոք մշակել և թելադրել՝ հանձնարարելով աշակերտներին գտնել այս ձևի բառեր՝ որինակ՝ գարի-շուր՝ գարեջուր, տարի-դարձ՝ տարեդարձ, բարդութեան կապակցութեամբ պետք է սովորեցնել բառի կազմութեանն ընդհանրապես: Անհրաժեշտ է ցույց տալ, վոր բարդութեան մեջ բառերը մտնում են թե՛ իրենց անփոփոխ, անաճական մասով և թե՛ բաղադրված ձևով: Դրա համար անհրաժեշտ է վերցնել բառը և նրա զանազան ձևերը գրել իրար տակ. որինակ՝

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

Այդ բոլոր բառերի մեջ նկատւում է մի անփոփոխ մաս, վոր բոլորի մեջ էլ կա. այս՝ «տես» մասն է: Ահա այս մասը կոչւում է բառի արմատը: Այս նույն որինակով պետք է վերցնել միևնույն արմատ ունեցող մի շարք բառեր և այնտեղ ևս պարզել բառի արմատը: Այդ վարժութիւնը պետք է կատարել մի քիչ յերկար ժամանակով, պետք է սկսել այս ձևով. որինակ՝ գրատախտակ բառը նրանք ճանաչում են վորպէս բարդ բառ, վորը կազմված է «գիր» և «տախտակ» բառերից: Բայց գիր բառն ունի մի շարք ածանցված ձևեր, իսկ տախտակ բառն ունի տախտակամած, տախտակյա և այլ ձևերը: Այդ ձևերից տեսնում ենք, վոր բարդութեան մեջ մտնում են վոչ միայն արմատական ձևերը: Դրանով պարզում ենք վերջնականապէս բառերի բարդութեան հիմնական կանոնը: Այդ որինակները ցույց են տալիս նաև այն, վոր բառը կազմված է յերկու մասից, մեկը՝ արմատական մասն է, վոր միշտ պետք է լինի բառի մեջ՝ նրան հիմնական

իմաստ տալու համար. որինակ՝ տես, իսկ մյուս մասը յորաքանչյուր դեպքում տարբեր է, որինակ՝ տեսնել, տեսք, տեսութիւն (անել, քը, լութիւն): Բառի այս մասերը «տես» արմատին յուրաքանչյուր դեպքում նոր իմաստ են տալիս, վորակապես փոխում են բառի նշանակութիւնը: «Տես» արմատը ցույց է տալիս թե այդ նոր իմաստներն ինչ ընդհանուր աղբյուր ունեն, դրանով մի ընդհանուր ըմբռնումը ձեռքովում է, բաժանվում է նոր մասերի, վորոնցից յուրաքանչյուրը նոր ըմբռնում է դառնում: Այն մասնիկը, վորը բառին նոր իմաստ է տալիս (վորակապես փոխում այն, թե՛ ըստ իմաստի և թե՛ յերբեմն ըստ կատեգորիայի), կոչւում է ածանց, ամբողջ բառը կոչւում է ածանցավոր: Պետք է առաջարկել, վոր աշակերտները հավաքեն ածանցավոր բառերը և աղյուսակ կազմեն, կամ պետք է մի ածանց ասել և առաջարկել հավաքել այդ ածանցով յեղած բառերը:

Կարելի չէ նաև մի արմատ ասել և առաջարկել ածանցել ու յուրաքանչյուր դեպքում բացատրել ածանցված բառի իմաստը: Այս վարժութիւններն ամրացնում են ածանցավոր բառերի, ինչպէս և արմատի ըմբռնումը: Կարդացած հոդվածում և կամ դասարանական նյութ հանդիսացող պատմվածքում աշակերտները վորոնում են և դուրս գրում ածանցավոր բառերը: Այստեղ ևս ուսուցչի համար պարզ կլինի, թե վորքան են յուրացրել աշակերտները բառի ըմբռնումը այն քանակով, վորը դուրս կգրեն աշակերտները: Ածանցավոր բառերի ըմբռնումը խորացնելու համար պետք է ավելացնել, թե ածանցները լինում են բառակազմում գրված կամ բառավերջում գրված և կամ՝ և՛ սկզբում և՛ վերջում: Առաջին դեպքում ածանցները կոչւում են նախաձանց, վորոնցից մեկ յերկուսը պետք է հիշատակել, հատկապէս հայերենում տարածված ան, արդ, յենթ, համ ածանցները, իսկ բառավերջում գրվածները կոչւում են վերջաձանց, վորոնցից են ոց (դարունոց), արան (նստարան), եղեն (ամանեղեն), ային (աժխային), ական (պիտներական) և այլն: Կարելի չէ աշակերտներին հանձնարարել գտնելու հայերենում յեղած ածանցները, վորքան հնարավոր է շատ քանակութեամբ: Յուրաքանչյուր աշակերտ կաշխատի ավելին գտնել և սա առիթ կտա նրանց բառակազմութիւնը սովորելու: Հայերենում 100-ից ավելի ածանցներ կան, բայց աշակերտները կկարողանան գտնել միայն 20—30 հատ:

Մի ուրիշ հանգամանքի վրա ևս պետք է ուշադրութեամբ

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

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

գիրք > գիր-ք

գրել > գր-ել

գրող > գր-ող

գրություն > գր-ություն

գրիչ > գր-իչ

վերջին 5 բառերի մեջ գիր բառը հնչյունափոխության է յենթարկված և ստացվել է «գր»:

Ածանցավոր բառերի յուրացումը ավելի խորացնելու համար անհրաժեշտ է ցույց տալ, վոր ածանցները վոչ միայն փոխում են բառի իմաստը, այլև բառի կատեգորիան: Ուրիշ կերպ ասած՝ կան հատուկ ածանցներ, վորոնք ավելանալով արմատի վրա կամ արդեն ածանցված բառի վրա, դարձնում են նրան գոյական, ածական և այլն: Գոյականացնելու համար կան հատուկ ածանցներ, ինչպիսին են՝ ություն (լավություն), ույք (յերևույթ), դրդ (ճանապարհորդ) և այլն: Ածականացնող ածանցներն են՝ ային (ջրային), ական (սուսական), եղեն (վոսկեղեն), յա (փայտյա) և այլն: Դասական թվականների համար գործածվում է երոգ ածանցը (հինգերորդ) և այլն, բայերի համար՝ ալ (կարգալ), կամ էլ (գրել), մակբայների համար՝ արար (բարեկամաբար), որեն (լայնորեն) և այլն:

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

Ուշադրություն հրավիրելով այս որինակների արմատների վրա, պետք է դուրս բերել այն յեզրակացությունը, վոր բառակազմության մեջ, ինչպես և բառի թեքված ձևերում (հոլովում, խոնարհում), բառի արմատական ձայնավորը փոխարինվում է մեկ ուրիշով, կամ դուրս ընկնում: Ձայնավորի այդ դեպքը կոչվում է հնչյունափոխություն:

Յուրաքանչյուր բաժնի ուսուցումից հետո պետք է կատարել նախադասությունների վերլուծություն ըստ նախադասության անդամների և ըստ խոսքի մասերի: Նույն նախադասություններից պետք է բառակազմական վերլուծության յենթարկել այն բառերը, վորոնք մատչելի յեն աշակերտներին ըստ անցած ծրագրի: Ստորև բերում ենք վերլուծության նմուշներ:

1. ՀԱՅԿՆ ՈՒ ՇՈՂԻԿԸ ԳՆԱՑԻՆ ՄՈՏԻԿ ԳՅՈՒՂԸ ԳԻՐԲ ԳՆԵԼՈՒ

Վերլուծություն ըստ խոսքի մասերի

Հայկն— Հատուկ գոյական անուն, ուղղական հոլով:

Ու— շաղկապ:

Շողիկը— հատուկ գոյական անուն, ուղղական հոլով:

Գնացին— անցյալ ժամանակի բայ, հոգնակի յերրորդ դեմքի:

Մոտիկ— ածական անուն:

Դյուղ— հասարակ գոյական անուն, հայցական հոլով:

Դիրք— հասարակ գոյական անուն, հայցական հոլով:

Գնելու— բայ:

2. ԱՐԾԻՎԸ ԿԱՆԳՆԵՑ ՍԵՎ ԺԱՅՈՒԻ ԳԼԻՒՆ

1. Վերլուծություն ըստ նախադասության անդամների

Արծիվը— յենթակա:

Կանգնեց— ստորոգյալ:

Սև ժայռի գլխին (կանգնեց)— ստորոգյալի լրացում:

II. Վերլուծությունը ըստ խոսքի մասերի

Արժիվը — հասարակ գոյական անուն ուղղական հոլով:

Կանգնեց — անցյալ ժամանակի բայ, յեզակի յերրորդ դեմք:

Սև — ածական անուն:

Ժայռի — հասարակ գոյական անուն, սեռական հոլով:

Գլխին — հասարակ գոյական անուն, տրական հոլով:

Նույն վերլուծությունները կարելի չե կատարել նաև հարցերը
գրելով:

ՀԱՅԿԱՅԻՆ ԿՈՄՍՏԻՄՈՒՆԻՍՏԻԿԱՆ ԳԵՂԱՐԱՆԻ ԿՈՄԻՏԵ

ԿՈՄԻՏԵ ԳԵՂԱՐԱՆԻ

ԳԵՂԱՐԱՆԻ ԿՈՄԻՏԵ ԳԵՂԱՐԱՆԻ

ԳԵՂԱՐԱՆԻ ԿՈՄԻՏԵ ԳԵՂԱՐԱՆԻ

ԳԵՂԱՐԱՆԻ ԿՈՄԻՏԵ ԳԵՂԱՐԱՆԻ

ԳԵՂԱՐԱՆԻ ԿՈՄԻՏԵ ԳԵՂԱՐԱՆԻ

ԳԵՂԱՐԱՆԻ ԿՈՄԻՏԵ ԳԵՂԱՐԱՆԻ

Պատ. խմբագիր՝ Ա. ՄԱԼԽԱՍՏՅԱՆ

Տեխ. խմբագիր՝ Հ. ԱՅԳԱՅՏՅԱՆ

Սրբագրիչ՝ Ս. ՇԱՀԲԱՅՏՅԱՆ

ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0249252