

371.3

Գ-63 ԳՐ. ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ

Մ

ԹԵԼԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՆՑՆԵԼՈՒ
Յ Ե Վ Ո Ւ Ղ Ղ Ո Ւ Մ Ն Ե Ր Ն
Ո Գ Տ Ա Գ Ո Ր Ծ Ե Լ Ո Ւ Չ Ե Վ Ե Ր Ը



371.3
Գ-63

Լ Ո Ւ Ս Հ Ր Ձ Տ

ՔԵԼԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՆՑՆԵԼՈՒ ՅԵՎ ՈՒՂՂՈՒՄՆԵՐՆ

ՈԳՏԱԳՈՐԾԵԼՈՒ ԶԵՎԵՐԸ

1. ԳՐԱՎՈՐԻ ՆՊԱՏԱԿԸ

1939|40 ուսումնական տարվա յերկրորդ քառորդի 7-րդ և 10-րդ դասարանների ստուգողական թեկադրությունների հետադոտությունը ցույց տվեց, Վոր ուղղումների, սխալների հաշվառման և գնահատումների վերաբերյալ մեր դպրոցներում միասնական ձևեր չկան: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ ունի սխալների հաշվառման իր ուրույն ձևերը և գնահատման վերաբերյալ իր անհատական մոտեցումը: Գրավոր աշխատանքների սրբազրման և գնահատման բազմադանության արդյունքը լինում է այն, վոր գրագիտության միևնույն մակարդակի վրա գտնվող աշակերտները տարբեր դպրոցներում տարբեր գնահատականներ են ստանում: Յեթե հաշվի առնենք, վոր աշակերտի առաջադիմության շարժումը մեծուպես կապված է նրա կատարած աշխատանքների ճիշտ հաշվառման և ռեալ գնահատման հետ, ապա պիտի գանջ այն յեղրակացության, վոր այս դործում միասնականություն մտցնելն անհրաժեշտ պահանջ է բոլոր դպրոցների համար:

Ընդհանրապես մարդիկ կյանքում գործ են ունենում գրիլու 3 ձևերի հետ՝ ա) շարադրում են իրենց մաքերը, բ) զրում են ուրիշի թեկագրածը և գ) արտագրում են ուրիշի գրածը: Այս աշխատանքներից յուրաքանչյուրն ունի իր մեթոդական պահանջներն ու դործադրման առանձին ձևերը: Քանի վոր ուղղագրության ուսուցման դործում, ինչպես նաև աշակերտի ուղղագրական գիտելիքներն ստուգելու դործում առավել կարևոր նշանակություն ունի թեկագրությունը, մենք կանգ ենք առնելու գլխավորապես այն աշխատանքների վրա, վորոնք կապված են թեկագրության հետ:

Թեկագրությունը հետապնդում է յերկու նպատակ՝ ամրացնել, խորացնել սովորած ուղղագրական կանոնը և ստուգել նրա յու-



841
47

Պատ. խմբագիր ԱՐ. ՂԱՐԻՑՅԱՆ
Մրբագրիչ՝ Վ. ՊՈՂՈՍՅԱՆ
Կոնարդ սրբագրիչ՝ Մ. ՊԱՐՈՆԻԿՅԱՆ
Հանձնված է արտագրության 1940 թ. հուլիսի 22-ին
Ստորագրված է սպագրության 1940 թ. ոգոսոսի 3-ին
Գլավիտի վրադր՝ Ս.—467, հրատ. № 54, պատվեր № 162, տիրած 1500

բացման չափը: Թելադրության շատ յերգվյալ հակառակորդներ անտեսում են գրավորի այդ տեսակի ուսուցողական նշանակությունը և վերցնելով նրա միայն մի կողմը՝ արամաբանորեն հետեւցնում են, վոր ըստ ամենայնի պիտի խուսափել այդ աշխատանքից՝ նվազագույնի հասցնելով նրա թիվը: Այդ տեսակետն, ի հարկե, քննադատության դիմանալ չի կարող և հիմնված է միանգամայն սխալ հետևությունների վրա: Մենք ունենք 2 հազարից ավելի բառեր, վորոնց արտասանությունը տարբեր է գրությունից. այս բառերի ուղղագրության յուրացումը միայն բառապատկերներն հետ կապելը կլինե՞ր սխալ: Ապահով է միայն այն բառի գրությունը յուրացումը, վորի վերաբերյալ զուգորդվում են ավելի շատ մտապատկերներ (և՛ տեսողական, և՛ լսողական, և՛ շարժումային և այլն): Նույնիսկ քերականական տիպի սխալները կանխելու համար անհրաժեշտ է գործադրել թելադրության մի շարք ձևեր, իսկ հնչյունական, ինչպես նաև բարբառային տիպի սխալները վերացնելու համար, վերջին հաջվով, ամենակարևոր միջոցներից մեկը պիտի մնա թելադրությունը, յերբ աշակերտը բանավոր վարժություններ կատարելուց հետո ուսուցչի ճիշտ արտասանությունը զուգակցում է իր՝ գրելու համար կատարած շարժումներին և ստացած բառապատկերին:

Ուսուցողական, նախազգուշական նպատակներով տրվող թելադրությունները բաղմատեսակ են՝ նախազգուշական, դիտողական, բացատրական, տեսողական, լսողական, ինքնաթելադրություն, աղատ թելադրություն և այլն: Թելադրության այս տիպերի կողքին դրժագրվում է նաև խառը տիպի, կոմբինացիոն թելադրություններ՝ դիտողա-բացատրական, տեսողա-բացատրական, և այլն: Այս տիպի թելադրությունների հիմնական նպատակը ուղղագրական կանոնի յուրացման խորացումն է: Ցենթադրենք աշակերտը սովորել է «ը»-ի ուղղագրությունը, կատարվել են մի շարք վարժություններ, այդ կանոնը կրկնելուց հետո ուսուցչից կազմում կամ ընտրում է «ը»-ով գրվող բառերով հադեցած տեքստ և թելադրություն գրել տալով՝ հիմնավորապես ամրացնում, կայունացնում է հիշյալ բառերի գրությունը աշակերտների հիշության մեջ: Այդ նպատակին կարելի է հասնել միայն այն ժամանակ, յերբ կանխվին հավանական սխալները: Թելադրության հակառակորդներն ի միջիայլոց հիմնավորում են իրենց բացասական վերաբերմունքը նաև նրանով, վոր, իբր, թելադրությամբ աշակերտներին առիթ հնք տալիս բառերը սխալ գրել,

վորով մնաս ենք հասցնում նրա ուղղագրական հմտություններ ձեռք բերելուն: Թելադրություններն անհրաժեշտ են, վորպեսզի աշակերտները «սխալ» լսելով՝ ուղիղ գրեն և այսպիսով, զուգակցեն «գարփին» լսելը «գարբին» գրությամբ: Աշակերտն այդպիսի հարյուրավոր բառեր գրելու հմտությունը պիտի ձեռք բերի. և յիթե լսելու և գրելու այսպիսի զուգորդում չլինի, ինչպես այդ կարող է պատահել, յիթե աշակերտը բառի ուղղագրությունը սովորած լինի միայն արտագրությունմբ, հետագայում, յերբ առիթ լինի այդ բառը գրել ուրիշի թելադրությամբ (իսկ այդպիսի առիթներից կյանքում խուսափել անհնար է), ապա հնարավոր է, յերբեմն նույնիսկ հավանական, վոր տվյալ անձնավորությունը սխալ գրի այդ բառը, քանի վոր այդ բառի միայն տեսողական պատկերն էր յուրացված, այսինքն՝ յուրացումը կայուն չէր, հմտություն չէր դարձած: Սրանից հետևում է, վոր թելադրությունը կազմակերպելիս պետք է ձեռք առնել բոլոր միջոցները, վորպեսզի աշակերտները «սխալ» արտասանության ազդեցությամբ տակ բառը սխալ չգրեն: Աշակերտին պիտի վարժեցնել գրական ճիշտ արտասանությամբ լսելով գրել ընդունված ուղղագրությամբ բոլոր իրեն ծանոթ բառերը: Մեր նպատակից դուրս է պարզաբանել թելադրության յուրաքանչյուր տիպը և նրա հետ կապված աշխատանքները*): Ուսուցողական տիպի բոլոր թելադրությունների ժամանակ էլ ուսուցչից պետք է հիշի, վոր սխալները կանխելը հիմնական նպատակ է: Նրա համար հարկավոր է բառերը բացատրել, ստուգաբանել, կրկնել ուղղագրական կանոնը, գրել գրատախտակին, իսկ յիթե ուսուցչից վատահ չէ, վոր կանխվեցին բոլոր սխալները, ապա նաև թողնել գրածը թելադրությունը գրելու ամբողջ ընթացքում:

Մեր դպրոցներում համեմատաբար ամենից շատ գործադրվող և հանձնարարելի թելադրություններն են՝ նախազգուշական, բացատրական և դիտողական՝ ցածր դասարաններում, ազատ թելադրություն ու ինքնաթելադրություն՝ բարձր դասարաններում: Այս տիպի բոլոր թելադրությունների ժամանակ, յիթե աշակերտներն ուսուցչին հարցնում են վորևե բառի գրությունը, նա պիտի ասի:

Բոլորովին տարբեր է ստուգողական բնույթի թելադրությունը: Ինչպես հենց անունից յերևում է, այստեղ նպատակը

*) Տես՝ Ա. Ղարբյան. Հայոց լեզվի ուղղագրության հիմունքները, 1933 թիվ, Ցերեխան

միայն ստուգումն էր Անհնարին և լավ կազմակերպել հետազա-
աշխատանքները, առանց ստուգելու անցած նյութի յուրացման
չափը: Իհարկե, ստուգողական թելադրությունը ստուգման միակ
միջոցը չի հանդիսանում, բոլոր գրավոր աշխատանքների ժա-
մանակ ել ուսուցիչը հնարավորություն ունի հետևելու աշակեր-
տի առաջադիմության առաջընթացին, ստուգելու անցած նյութի
յուրացման չափը: Բայց ստուգողական թելադրությունն ուսուց-
չին հնարավորություն և տալիս ստուգելու մի ամբողջական
թեմա, վորի մեջ կարող են մտնել մի շարք յենթաթեմաներ:

Ասածներից հետևում է, վոր նախադրուշական-ուսուցողա-
կան նպատակներ հետապնդող թելադրությունների քանակն ան-
համեմատ ավելի կլինի, քան ստուգողական: Ընդհանրապես
ստուգողական թելադրություն պետք է տալ յուրաքանչյուր քա-
ռորդի վերջում, թեև յեթե հարկը պահանջում է, կարելի յի տալ
նաև առանձին դեպքերում, յերբ ուղղագրության վորևե ավտո-
ջություն կադմող մաս անցել-վերջացրել են, և ուսուցիչն ան-
հրաժեշտ է համարում ստուգել անցած նյութի յուրացման չափը,
վորպեսզի գրա համապատասխան պլանավորի նոր նյութը:

ՏԵՔՍՏԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆ

Թելադրության տեքստը, նույն ժամանակ, պիտի պա-
րունակի բառերի վորոշ քանակ, վոր նշված է ՀԽՍՀ Լուստող-
կոմատի հրահանգում: Թելադրություններ տալիս պետք է մնալ
այդ նորմաների սահմաններում, վոր միայն այն պատճառով,
վոր բառերի ավելի պակաս քանակ թելադրելիս գնահատականն
արհեստական ձևով կբարձրանա, և ուսուցիչը հնարավորություն
չի ունենա ճիշտ հետևություններ անելու, այլև այն պատճառով,
վոր դասատուն, յեթե սովորելիք 60 բառի փոխարեն թելադրում
է 30-ը, այսինքն 50%-ը, ապա աշխատանքի արդյունքն էլ
50%-ով պակաս կլինի:

Թելադրության տեքստը կարելի յի և՛ ընտրել, և՛ կազմել:
Եթե դասատուն տեքստը կազմելու մեջ հմուտ է, ապա լավ կլինի,
վոր ինքը կազմի տեքստը, վորովհետև այդ դեպքում միայն հնա-
րավորություն կունենա իր ցանկացած բոլոր բառերը մտցնել
տեքստի մեջ, հակառակ դեպքում նա պիտի շատ ուշադիր, ման-
րակրկիտ պրպտումներ կատարի, վոր կարողանա դնել իր՝ գոնե
միևնիվ պահանջները բավարարող տեքստ: Ընտրություն կա-
տարելիս դասատուն պիտի ուշադրություն դարձնի տեքստի

հագեցվածության վրա: Հաճախ դասատուն մտահոգվում է բա-
ռերի քանակը ճշտությամբ պահպանելու հոգսով, աչքաթող անելով
տեքստի վորակը: Ամեն թելադրություն տալիս դասատուն պիտի
իր առաջ ունենա վորոշակի նպատակ և այդ նպատակին համա-
պատասխան տեքստ ընտրի: Պետք է աշխատել հնարավորին չափ
հագեցնել տեքստը տվյալ ուղղագրական կանոնին վերաբերող
շատ բառերով, հատկապես՝ շատ գործածական: Յերբնմ դասա-
տուն դասագրքից ընտրում է վորևե տեքստ, առանց հաշվի
առնելու նրա հագեցվածությունը ցանկալի բառերով, այդ նշա-
նակում է՝ թելադրությունը ձևական բնույթ է կրում, ուսուցիչն
աշխատանքը կատարում է պարզապես իր պլանը կատարելու հա-
մար, նրան չի հետաքրքրում ստացվելիք արդյունքը:

Թելադրությունները լինում են քեմատիկ, յերբ տեքստն ընդ-
գրկում է ուղղագրական վորևե կանոն միայն, և բեդիալու, յերբ
տեքստի մեջ մտնում են ուղղագրական մի շարք կանոնե-
րին վերաբերող բառեր:

Անհրաժեշտ է խուսափել ճոռոմ, ծանր, խճողված վոճով
գրված տեքստից. տեքստի լեզուն պետք է լինի որինակելի, գերծ
անձանոթ բառերից: Եթե անձանոթ բառերից խուսափելը հնա-
րավոր չի, ապա դրանք պետք է բացատրել վոչ միայն իմաստի
տեսակետից, այլև ուղղագրորեն: Տեքստն ընտրողը պիտի հաշվի
առնի, վոր աշակերտները թելադրության սկզբում ավելի թարմ
են, քան թե վերջում. գրելու ընթացքում նրանց լարվածու-
թյունը հետզհետե իջնում է, և ուշադրությունը թուլանում, այդ
պատճառով պիտի աշխատել, վոր տեքստի վերջին մասերն ընդ-
հանրապես ավելի թեթև լինեն, վոր այդ մասում ստուգվող կա-
նոնին վերաբերող բառերի քանակը համեմատաբար ավելի պա-
կաս լինի: Տեքստ ընտրելիս պետք է խուսափել նաև յերկու և
ավելի տեսակ գրություն ունեցող բառերից, ինչպես նաև այն-
պիսի բառերից, վորոնց ուղղագրությունը կայուն, վորոշ չի:

ԹԵԼԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆ ԱՆՑԿԱՅՆԵԼՈՒ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՊԱՆԱՆՁՆԵՐԸ

Բոլոր տեսակի թելադրությունները վերջին հաշվով կարելի
յի բաժանել յերկու խմբի՝ ուսուցողական (նախադրուշական) և
ստուգողական: Առաջին տիպի բոլոր տեսակի թելադրություն-
ների ժամանակ ել մեր նպատակն այն է, վոր աշակերտը բառը
լսի գրական արտասանությամբ և գրի ընդունված ուղղագրու-
թյամբ, վորպեսզի լսողական, շարժողական, տեսողական, հաճախ

նաև արտասանական տալովորությունները գոռակցելով՝ կարողանա լինելին յուրացնել բառի ուղղագրությունը: Հասկանալի յե վոր այս նպատակը հենց ինքն ել թելադրում ե իր մեթոդական պահանջները՝ ձեռք առնել կանխող միջոցները՝ ընդհուպ մինչև աշակերտին ոգնության հասնելը նույնիսկ գրելու ժամանակ: Ի հարկե, այդ ոգնությունը չպիտի հանգի նրան, վոր աշակերտն իր հույսը դնի դասատուի ոգնության վրա և չսովորի. նախապատրաստվի գրելու համար:

Ստուգողական թելադրությունների ժամանակ, ընդհակառակն, ուսուցչի նպատակը միայն ստուգելն ե, ուստի թելադրությունն այնպես պիտի կազմակերպի, վոր կողմնակի վոչ մի տեսակի ոգնություն չխանգարի ճիշտ գրեցողի աշակերտի ուսուկությունները: Վերջին հանգամանքը խիստ կարևոր ե Տվյալ դասարանի ուսուցչին ուղղագրության գործում այնքան ավելի հաջողություն կունենա, վորքան ավելի ճշտությամբ կկարողանա պարզել իր աշակերտներին գրագիտության առտիճանը և ուղղագրական առանձնահատկությունները: Աշակերտներին գրագիտությունը բարձրացնելու համար գործադրվող միջոցները միտեալ լինել չեն կարող: Նայած աշակերտն ինչ հարցերում ե յետ մնում, ըստ այնմ ել ուսուցչիչը համապատասխան միջոցներ ե ձեռնարկում:

Հենց աշակերտների գրագիտության աստիճանը և նրանց յետամնացության պատճառները վորոշելն ել հանդիսանում ե ընդհանուր ստուգողական թելադրության նպատակը: Յեթե ուսուցչիչը չի կարողանում ինչպես հարկն ե, կազմակերպել թելադրությունը, ապա ստացված արդյունքները չեն պարզի աշակերտների պատրաստականության ճիշտ պատկերը: Բոլոր ուսուցչիչներին հայտնի կլինեն բազմաթիվ դեպքեր, յերբ աշակերտները կողմնակի ոգնությունների միջոցով կարողացել են սքողել իրենց անգրագիտությունը և ստանալ բարձր գնահատական: Ի հարկե, ուշիմ և բարեխիղճ ուսուցչիչը վերջի վերջո կկարողանա ձանաչել իր աշակերտների պատրաստության ճիշտ պատկերը, բայց կարևորն այն և, վոր ամեն դեպքում պարզվի յուրաքանչյուր թելադրության մեջ տրված ուղղագրական տվյալ կանոնների յուրացման չափը: Ուսուցչիչը թելադրությունը սրբագրելուց հետո պիտի ճիշտ հետևություններ անի, թե ով վոր կանոնը չի յուրացրել, ով ի՞նչ սխալներ ե կատարել, վոր աշակերտը ուղղագրական ուսուկությունների տեսակետից ի՞նչպիսի ուղանձ

նահատկություններ ունի և այլն, վորպեսզի կարողանա համապատասխան միջոցառումներ մշակել:

Թելադրությունը պետք ե կազմակերպել այնպես, վոր գրելու ամբողջ ընթացքում դասարանում լինի բացարձակ լռություն: Աղմուկը ֆեասակար ե վոչ միայն այն տեսակետից, վոր աշակերտները լավ չեն լսի, կենտրոնանալ չեն կարողանա և այդ պատճառով ել կկատարեն ավելորդ սխալներ, այլ և այն պատճառով, վոր աղմուկն աշակերտներին հնարավորություն կտա ցանկացած բառերի ուղղագրությունն ստուգել կարող ընկերների միջոցով և համապատասխան ձևով սրբագրել իր սխալները: Ուրիշներին հարցնելը յերբեմն տալիս ե նաև հակառակ արդյունք: Աշակերտն իր ուղիղ գրությունները փոխում ե՝ ընկերների միջամտության շնորհիվ: Վոր կողմից ել մոտենանք հարցին, կտեսնենք, վոր բացարձակ լռություն ստեղծելը թելադրություն գրելու անհրաժեշտ պայմանն ե: Սրան հասնելու համար ամենից առաջ անհրաժեշտ ե աշակերտներին դաստիարակել այնպես, վոր նրանք դասարան մտնեն թելադրությանը նախապատրաստված: Ամենայն վճռականությամբ պետք ե դատապարտել այն պրակտիկան, յերբ հենց թելադրության ժամանակ աշակերտներն զբաղվում են թանաք, տետր, գրիչ և այլն ձեռք բերելու գործով:

Ուսուցչիչը թելադրությանն անցնում և միայն այն ժամանակ, յերբ ամեն ինչ համարում ե պատրաստ, վորպեսզի թելադրելու ժամանակ աշակերտների ուղղագրությունն ուրիշ վոչ մի բանով չզբաղվի: Գրել սկսելուց առաջ ուսուցչիչը մի անգամ սահուն, ճիշտ և գրական արտասանությամբ կարդում ե ամբողջ տեքստը: Զի կարելի աշակերտներին հուշելու դիտավորությամբ անտեսել բառերի գրական արտասանությունը՝ նույնացնելով գրությունն ու արտասանությունը, և վոչ ել բառերի արտասանությունը «գրական» դարձնելու համար բռնադրոսիկ կերպով հեռացնել գրությունից: Կան բազմաթիվ ուսուցչիչներ, վորոնք արտասանում են վարձ, յերբեմն, բարձր, խաբեբա, վոչ միայն այն պատճառով, վոր դա համապատասխանում ե իրենց բարբառային արտասանությանը: Հաճախ դա արվում ե գիտակցորեն, վորպես լեզվի «գրականացման» անհրաժեշտ միջոց, իսկ յերբեմն ել՝ պարզապես աշակերտին հուշելու դիտավորությամբ: Թե վորն ե լինելու մեր գրական արտասանության զարգացման ուղին, դա այլ հարց ե, բայց այժմ մենք ունենք կայունացած գրական արտասանություն, և այն արհեստականորեն փոփոխու-

թյան յենթարկելը՝ հոգուտ արտասանության և գրության նույնացման՝ անընդունելի յե և դատապարտելի: Յեթե արտասանությունը գրությանը մոտեցնելու հարցը դրվի, ապա ավելի հեշտ և նպատակահարմար կլինի, թերևս, գրել խափնվառ և վոչ թե արտասանել խաբեբա, այսինքն գրությունը մոտեցնել արտասանությանը և վոչ ընդհակառակը: Մեր գրականության արտասանության և բառի գրության տարբերության հարցը բավարար չափով լուսաբանված ե ֆիլոլոգիական գիտության գոկտոր՝ Ղա-րեբյանի քերականության մեջ*), վորով և պիտի առաջնորդվել այս հարցը լուծելիս: Վերեվում ասացինք, վոր տեքստը անծանոթ բառ չպիտի պարունակի, իսկ յեթե այդպիսի բառերից ադատվելը հնարավոր չի յեղել, ապա կամ կարդալու ընթացքում (յեթե հնարավոր ե արագ, առանց ընթերցումն ընդհատելու կամ վերջացնելուց հետո պետք ե այդպիսի բառերը բացատրվեն և յեթե ուղղադրական դժվարություն են ներկայացնում, նույնիսկ գրվեն գրատախտակին՝ մանավանդ ստորին դասարաններում): Բառերի բացատրության այս յեղանակը սխտեմ չպիտի դարձնել և աշակերտների սխալները կանխելուն ծառայեցնել: Տեքստը կարդալուց և հարկ յեղած բացատրությունները տալուց հետո ուսուցիչը կարգում ե առանձին նախադասությունը, աշակերտները լուռ կրկնում են մտքում և հետո միայն սկսում գրել: Յեթե նախադասությունը յերկար ե, և աշակերտները կոժվարանան հիշողությամբ գրել, կարելի յե բաժանել այն ավելի փոքր մասերի՝ նախադասությունների կամ բառախմբերի: Այս բառախմբերը, սակայն, պիտի վորոշ ամբողջականություն ունենան: Չի կարելի մասերի բաժանելիս նախադասությունն այնպիսի տեղ ընդհատել, վոր անհեթեթություն ստացվի: Թեև պիտի նախադասությունը կամ բառախմբը պիտի կրկնել 1—2, անհրաժեշտ դեպքում միայն 3 անգամ, բայց վոչ ավելի: Հանրահայտ փաստ ե, վոր աշակերտները գիշող ուսուցչին ստիպում են կրկնել նախադասությունները բաղժաթիվ անգամ: Դա ունի այն վրտանգավոր կողմը, վոր ցրվում ե աշակերտի ուշադրությունը, աշակերտը դադարում ե ինքնադաստանելուց, հույսը դնում ե ուսուցչի վրա և գրում բառ առ բառ, հաճախ նույնիսկ վանկ առ վանկ: Յեթե մեզ հաջողվեց լսել և գրել առ ամբողջական նախադասությունները, ապա դա աշակերտի համար կդառնա

*) Ա. Ղարեբյան, Հայոց լեզվի քերականություն, 1939 թիվ.

հմտություն և շատ բանում կնպաստի նրան: Հաճախակի կրկնելու մյուս վտանգավոր կողմն ել այն ե, վոր յուրաքանչյուր աշակերտ ուսուցչին ստիպում ե կրկնելու իրեն անհրաժեշտ մասը, և դասարանում ստեղծվում ե յերբեմն անասելի ժխոր, վորը հենց նպաստող հանգամանք ե դառնում սխալներ շատ անելուն: Յեթե աշակերտները վարժված չեն ցույց տված ձևով գրելուն, իսկապես ուսուցչին սկզբում դժվար կլինի վարժեցնել նրանց, բայց մի քանի փորձից հետո աշակերտները ձեռք կբերեն ուշադիր լինելու և այդ ձևով գրելու հմտություն, և այլևս վոչ մի դժգոհություն այդ առթիվ չի լինի:

Ուսուցիչը թեև պիտի ժամանակ հաշվի յե առնում ամենադանդաղ գրող աշակերտներին (վոչ բացառիկ) և նրանց գրելուց հետո յե միայն անցնում հաջորդ նախադասությանը, այնպես վոր յեթե այնուամենայնիվ յետ մնացողներ լինում են, ապա դրա պատճառն ուրիշ ե, այն պիտի գտնել և կանխել: Սովորաբար յետ ե մնում այն աշակերտը, վորն ուշադիր չի լըսում ասկողջ նախադասությունը, կամ գրելիս ընկերոջը բան ե հարցնում, հուշում և բառի ուղիղ գրությունը հարեանին և այլն: Բոլոր այդպիսի հանգամանքները պիտի արմատախիլ անել. աշակերտը գրելիս հույսը պիտի դնի միայն իր վրա: Ուսուցիչը վոչ միայն ինքը չպիտի ավելորդ անգամ կրկնի, այլև թույլ չպիտի տա նույնը անել աշակերտներին: Ստիպվ պիտի հետևել, վոր աշակերտները միմյանցից չարտագրեն: Այդ ֆնասակար ե վոչ միայն այն տեսակետից, վոր աշակերտն ավելի բարձր դնահատական կստանա, քան արժանի յե, այլև այն տեսակետից, վոր միշտ աշակերտները ուշադիր չեն, չեն հետևում, չեն սովորում՝ միմիայն իրենց հույսը հուշելու վրա դնելու պատճառով: Յեթե նրանք իրենց հույսը կտրեն հուշելով լավ դնահատական ստանալուց, ապա սեփական ջանքերով ստիպված կլինեն ձեռք բերել այն և կդառնան ուշիմ, հետաքրքրվող, սովորող:

Պետք ե խստիվ պայքարել դեռցիպինան խախտելու ամեն մի փորձի դեմ: Շատ հաճախ աղժուկ ստեղծվում ե, յերբ ուսուցիչը հարկ յեղած չափից ցածր ե թեև պիտի, աղավաղում կամ անորոշ և արտասանում բառերի վերջավորությունները և այլն: Ուսուցիչը պիտի կարգա բարձր, հստակ, գրական արտասանությամբ, բառերի վերջավորությունն արտասանի պարզ ու վորոշ:

Թեև պիտի տվարտելուց հետո ուսուցիչը նորից մեկ անգամ դանդաղ կարգում ե տեքստը, վորի ընթացքում աշա-

կերտները հնարավորութիւն են ստանում ուղղել իրենց նկատած բոլոր սխալները, զրանից հետո աշխատանքներն անմիջապէս հաւաքւում են:

ԳՐԱՎՈՐՆԵՐԻ ՍՐԲԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ուղղագրութեան ուսուցման տեսակետից շատ կարեւոր է գրավորները սրբագրութիւնը: Ուսումնասիրութիւնները ցույց են տալիս, վոր ուղղութիւնների հարցում միասնութիւն գոյութիւն չունի: Հաճախ միեւնոյն դպրոցում կողմ-կողմի աշխատող ուսուցիչները տարբեր ձեւով են սրբագրում աշխատանքները:

Գրավորներն ուղղելիս պետք է նկատել առնել հետևյալ մոտիւնները. տառասխալները, տողադարձի սխալները, մեծատառի և փոքրատառի սխալները, բառերի միացման և բառի մասերն անջատ գրելու սխալները, կետադրական սխալները, ինչպէս նաև գրավորի մաքրութիւնն ու ընթերցելիութիւնը, տառերի համաչափութիւնը, տողերի հավասարութիւնը (լուսանցքը չանցնելը և տողերը լուսանցքի գծին հասցնելը), և այլն: Զպետք է անտեսել նաև տառերը և կետերը սխալ գրելու դեպքերը: Բացառիկ յերեւոյթ չէ, յերբ աշակերտն այս կամ այն տառը գրել չգիտէ (հատկապէս մեծատառերը՝ Զ, Զ, Զ, Զ ինչպէս նաև հարցական նշանը, բացականչական նշանը, շեշտը, բութը և այլն): Առաջին հայացքից թվում է, թէ սրանք այնպիսի մանրութիւններ են, վոր մանավանդ բարձր դասարաններում չարժէ սրանց վրա կանգ առնել: Իրապէս այդ տեսակետը սխալ է և վնասակար: Մենք չենք կարող ասել, թէ 8-րդ դասարանում տառ կամ կետ գրել սովորեցնելը մեր գործը չէ: Յեթե աշակերտը նախորդ տարիների ծրագրից վերելի կարեւոր բան չի յուրացրել, մենք բոլոր միջոցներով պիտի ստիպենք նրան սովորել գոնե այժմ, ուրիշ ճար չկա: Միջոցներ ձեռք առնել և սովորեցնել կարող ենք միայն այն ժամանակ, յերբ ուղղութիւնների միջոցով արտահայտել և հաշվի չենք առել այդ թերութիւնները: Այսպէս խոսքն այն մասին չէ, վոր մենք հաշվի առնենք բոլոր այդ թերութիւնները վորպէս սխալ և իջեցնենք աշակերտի գնահատականը այլ այն մասին, վոր յերևան հանենք այդ թերութիւնները և վերացնենք:

Ինչպէս կատարել ուղղութիւնը: Վեճի առարկա չէ, թէ պետք է ուղղել այնպէս, վոր յերեւա միայն ճիշտ գրութիւնը, թէ կարելի չէ այնպէս ուղղել, վոր նկատվի նաև սխալ գրութիւնը:

Առաջին տեսակետը պաշտպանողները պահանջում են բառի սխալ գրած տառն այնպէս փոխել, վոր յերեւա միայն ճիշտ գրութիւնը, սխալը նկատելի չլինի: Այդ բանը, յեթե նույնիսկ ըստ ամենայնի ընդունելի էլ համարենք, հնարավոր է կերտել միայն առաջին դասարանում, բայց վոչ յերեք բարձր դասարաններում, վորտեղ գրում են 80—200 բառ և կատարում են յերբեմն բազմաթիւ սխալներ: Բայց այդ տեսակետն ունի իր մի ուրիշ խոցելի կողմը: Յեթե սխալներն այնպէս ուղղենք, վոր հին գրութիւնը բոլորովին նկատելի չլինի, ապա աշակերտը բոլորովին էլ չի կարգա և ուղղութիւն չի դարձնի այդ բառի վրա, ուրեմն և չի իմանա, թէ ինչ սխալ է կատարել և միջոցներ ձեռք չի առնի վերացնելու իր սխալը: Յեթե սխալ տառը ուղղենք տարբեր թանաքով (կարմիր), բայց այնպէս, վոր նախկին գրածը չերեւա, ապա աշակերտն ավելի մեծ հետաքրքրութիւն պիտի վորոնումներ կատարի ստուգելու համար իր կատարած սխալը, և այստեղ ավելի մեծ հավանականութիւն է ստեղծվում, թէ սխալն ավելի ուժեղ կտպւմովի և կմնա հիշողութեան մեջ, քան ուղիղը:

Պետք է դաստիարակել աշակերտի մեջ գիտակցական փրաբերմունք դեպի իր կատարած սխալները և ստիպել, վոր նա կամքի լարումով վարժվի և յուրացնի ճիշտ գրութիւնը: Վերջին գրութիւնը համարելով միակ ճիշտ մոտեցումը ուղղագրութեան ուսուցման գործում՝ հանձնարարելի պիտի հաշվել գրավորները սրբագրելու հետևյալ ձեւը: Վորպէս կանոն պետք է տառասխալն ընդգծել տարբեր թանաքով (կարմիր), սխալ գրած տառի վրա պիտի քաշել և վերը գրել պահանջված տառը: Յեթե ուսուցիչը գտնում է, վոր թերեւակի հիշեցումը բավական է աշակերտին ճանաչելու իր սխալը, ապա կարելի չէ միայն ընդգծել սխալ գրած բառը, ուրիշ վոչինչ: Տողադարձի սխալը նույնպէս պետք է ընդգծել և համապատասխան փոփոխութիւններով ցույց տալ, թէ ինչպէս է հարկավոր տողադարձ կատարել: Իսկ յեթե ուսուցիչը հավատացած է, թէ աշակերտը կհասկանա իր սխալը և կկարողանա ուղիղ վանկատել բառը, ապա կարելի չէ միայն ընդգծել սխալը: Նույն ձեւով վարվում ենք նաև մեծատառի և փոքրատառի սխալների հետ: Աշակերտը նոր նախադասութիւնն սկսել է փոքրատառով, իսկ նախադասութեան մեջ վորտեք բառ անտեղի մեծատառ է գրել, բավական է ընդգծել այդպիսի դեպքում, և աշակերտն առանց վորտեք դժվարութեան կնկատի

իր սխալը: Բայց յեթե աշակերտը յեղծագործում է բառը համարել
և հատուկ անուն և գրել և մեծատառով կամ Հոկտեմբերյան
Հեղափոխություն բառերից յերկրորդը գրել փոքրատա-
ռով, ապա միշտ միայն պետք է ընդգծել, այլ և գրել ուղիղը և
գրավորները վերագրանելիս բացատրել աշակերտին իր կատա-
րած սխալների հյուսթյունը: Այնլև գրած տառը պետք է ընդգծել
և վրան գիծ քաշել, բայց թողած տառն ավելացնել համապատաս-
խան տեղում՝ նախապես դնելով պահանջվելիք նշանը (Վ) և դար-
ձյալ ընդգծել: Բառերի միացման սխալները նույնպես անհրա-
ժեշտ է ընդգծել և բառերն անջատել ուղղահայաց գծով: Բարդ
կամ անանցավոր բառերի անջատ գրած մասերը մի գծով հար-
կավոր և միացնել և տակն ընդգծել:

Կետադրական բոլոր սխալներն ընդգծվում են մեկ գծով և
ուղղվում, այսինքն, յեթե կետ չկա՝ դնում են, ավելորդ է՝ ջնջ-
ւում, սխալ է գրված՝ յեղածի վրա գիծ քաշում և հարկավոր
կետը դնում: Անհամաչափ տառերը հավասարեցնում ենք, կամ
վորենվե նշանով աշակերտի ուշադրությունը հրավիրում այդ հան-
գամանքի վրա: Կիսատ թողած տողերը գծերով հասցնում ենք
լուսանցքին, լուսանցքի գծից անցած մասերն անջատում ուղղա-
հայաց գծերով: Սխալ գրած տառերի (հատկապես մեծատառերը)
ու կետերի վրա գիծ ենք քաշում և փոխարենը գրում ուղիղը
(կարելի չե՞ծիշտ ձեռք ցույց տալ նաև լուսանցքում): Յերբնին, յիրբ
բառը շատ է աղավաղված կամ ուղղումը ցայտուն չէ, կարելի է
նույնիսկ ցանկալի չի ամբողջ բառն ուղիղ ձևով գրել լուսանց-
քում և գրանով աշակերտի ուշադրությունը հրավիրել ճիշտ գրու-
թյան վրա: Վորպես կանոն կետադրական բոլոր տեսակի սխալ-
ների տակ քաշում ենք մի գիծ, իսկ տառասխալների, տողա-
դարձի, մեծատառի, փոքրատառի, բառերի միացման, բառերի
մասերն անջատ գրելու սխալների, բաց թողած տառի և ավելորդ
տառի տակ՝ յերկու գիծ: Չենք ընդգծում այն սխալները, վորոնք
չեն ազդելու գնահատականների վրա և մեր կողմից հաշվառման
չեն յենթարկվելու: Ընդգծված բոլոր սխալները հաշվում ենք
և յերկու գծով ընդգծվածների թիվը (ուղղագրական սխալներ)
դնում համարին, իսկ մեկ գծով ընդգծվածների թիվը (կետադրա-
կան սխալներ) հայտարար: Կարելի չէ նաև պարզապես գրել
ուղղագրական սխալ՝ այսքան, կետադրական՝ այսքան:

Մի քանի խոսք շարադրությունները սրբագրելու մասին: Բոլոր
տիպի ուղղագրական և կետադրական սխալների սրբագրության հա-

մար դործադրվում են նույն մեջքները, ինչ վոր թերադրության
ժամանակ: Բայց շարադրությունն ունի և յուր առանձնահատուկ
սխալները՝ շարահյուսական, վոճական, բառերի վոչ տեղին գոր-
ծածության, մտքի սխալ, հաջորդականության անհամապատաս-
խանություն, մասերի անհամաչափություն, անհանդող անալոգիա,
մեջքերումներ կատարելու անկարողություն, մտքերն ամբողջա-
ցնելու և լրացնելու թերացումներ և այլն և այլն: Բոլոր այս տե-
սակի սխալները պետք է ուղղել, շարադրությունը խմբագրել,
յեթե այդ հնարավոր է և կարելիությունը կարող է արդարացը-
նել զրավորի վրա թափած ջանքերը, իսկ յեթե այդպիսի սխալ-
ները շատ են, հատկապես շարահյուսական սխալները խմբագրե-
լու համար հարկավոր է անագին ժամանակ կորցնել, վորը չի
արդարացվի ստացված արդյունքով, ապա կարելի չէ վորոշ նշան-
ներով, զիգղագաձև, կամ այլ տեսակի գծերով (տողերի տակ կամ
լուսանցքում) նշումներ կատարել՝ դասարանում դրանց վրա կանգ
առնելու համար: Որինակ, ասենք, աշակերտը մի սխալ բան է
ասել կամ լեզղաթյունը և իրականությունը. յեթե սխալն ար-
տահայտվել է մի բառով, ապա դրա վրա գրվում է հարցական
նշան, յեթե սխալն արտահայտվել է մեկ կամ մի քանի նախա-
դասությամբ, ապա այդ նախադասությունը կամ նախադասու-
թյուններն ընդգծվում են զիգղագաձև գծով և վրան գրվում է
հարցական նշան: Կարելի չէ նաև այդ տողերի կողքին լուսանց-
քի գծին զուգահեռ քաշել զիգղագաձև գիծը և դիմացը դնել հար-
ցական նշան: Ի դեպ, ուսուցչի բոլոր տեսակի ուղղումներին ա-
շակերտները վաղորդ պիտի ծանոթ լինեն, վոր տետրակներն
ստանալիս հստկանան, թե ինչ տիպի սխալներ են կատարել ի-
րենք: Եյականն այս հարցում այն է, վոր ուսուցչի կատարված
սխալների կողքով չանցնի, դրանք հաշվի առնի և աշակերտին
բացատրի իր կատարած սխալները: Մնացած դեպքերում, յերբ
կարելի չէ մի կամ մի քանի բառ ավելացնելով, մի քանի բառ
ջնջելով կամ տեղափոխելով փրկել գրությունը, շտկել շարահյու-
սությունը, ապա պետք է դրանք կատարել տեղն ու տեղը: Ել
չենք խոսում բոլոր այն սխալների մասին, վորոնք կուղղվեն մի
կամ մի քանի տառի փոփոխությամբ, այդպիսի ուղղումները
պիտք է կատարել ամենայն ուշադրությամբ և մանրակրկիտու-
թյամբ: Գրավորների բարեխիղճ և մանրակրկիտ սրբագրությու-
նից կախված է հետագա յուրացումը, այդ պատճառով ուսուցչի
առաջնորդող սկզբունքը պիտի լինի՝ բաց չթողնել վոչ մի սխալ:

Շարադրություններն ուղղումներն ոգնագործելու տեսակետից ամենակարեւոր աշխատանքը կատարվելու յե դասարանում, ուր ուսուցչի ոգնությամբ աշակերտները հանգամանորեն կանգ են առնելու թե՛ մտքի սխալների, թե՛ կոմպոզիցիային վերաբերող հարցերի, թե՛ հաջորդականությունն ու մասերի համաչափությունը խախտելու դեպքերի, թե՛ հեղինակի մտքերը խեղաթյուրելու և թե՛ շարահյուսական ու այլ տեսակի սխալների վրա:

Ավելացնենք, վոր վոչ միայն պետք է սրբագրել բոլոր տեսակի սխալները, այլև ուղղումները կատարել պարզ, ընթեռնելի Աշակերտը յուրաքանչյուր դեպքում լավ պիտի հասկանա, թե ինչն է սխալ և Վրն է ուղիղը, հակառակ դեպքում ուղղումը կարող է վերածվել իր հակադրությանը: Ուղղումները կատարելիս անհրաժեշտ է ավելի ցայտուն արտահայտել ճիշտը, սրբագրածը, վորպեսզի դրա տպավորությունը ավելի վառ լինի, գուգորգունս ավելի ուժեղ:

ՍԽԱԼՆԵՐԻ ԽՄԲԱՎՈՐՈՒՄԸ

Պայքարելու միջոցները մշակելուց առաջ անհրաժեշտ է ճանաչել վտանգը, նրա առանձնահատկությունները: Աշակերտների սխալների դեմ ռացիոնալ ձևով պայքարելու համար հարկավոր է ուսուցնասիրել յուրաքանչյուր աշակերտի կատարած սխալներին առանձնահատկությունները: Ընդհանուր դասարանի ուղղագրական աշխատանքները պլանավորելու համար պետք է գուրս բերել դասարանի համար ընդհանուր բնութթ կրող սխալները: Հենց այս նպատակին էլ ծառայելու յե սխալների խմբավորումը: Ինչպես վերելում պարզվեց, աշակերտն ընդհանուր առմամբ կարող է կատարել ուղղագրական, շարահյուսական և կետադրական սխալ: Քանի վոր գրագիտության աստիճանը չափվում է մեծ մասամբ աշակերտի ուղղագրական գրագիտության աստիճանով, այդ պատճառով էլ հատուկ նշանակություն է ստանում ուղղագրական սխալների խմբավորումը: Կետադրական սխալների խմբավորումը հեշտ է և ծանոթ ուսուցչիններին: Այստեղ յես ուզում եմ ծանոթացնել ուղղագրական սխալների խմբավորման եյության հետ, վորն առաջին անգամ մշակել է Ֆիլոլոգիական գիտության դոկտոր պրոֆեսոր Ա. Ղարիբյանը:

Ընդհանուր առմամբ ուղղագրական սխալները լինում են չորս տիպի՝ հնչյունական, ավանդական, քերականական և բարբառային:

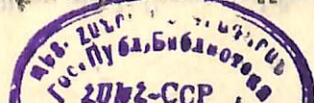
Հնչյունական տիպին են պատկանում բոլոր այն սխալները, վորոնք առաջ են գալիս ճիշտ արտասանվող բառը սխալ գրելուց: Հնչյունական տիպի սխալները կատարվում են այն բառերի մեջ, վորոնց գրությունն ու արտասանությունը համապատասխանում են միմյանց: Որինակ՝ աշակերտը լսում է քաղաք, բայց գրում է քախաք, լսում է յերեք, գրում է յերյեկ և այլն: Այս տիպի սխալները կարող են արտահայտվել. ա) Տառերը բաց թողնելով, յերբ աշակերտը առանց վորելի հիմքի չի գրում բառի վորեւ տառը կամ տառերը. որինակ՝ լսում է դպրոցի, բայց գրում է դպոցի, լսում է Արփիկ, գրում է Ափիկ, լսում է մերժել, գրում է մեժել և այլն:

բ) Ավելորդ տառեր գրելով, յերբ աշակերտը բառի մեջ իզուր տեղը ավելի տառ է գրում. որինակ, լսում է նամակ, բայց գրում է նանմակ, լսում է արե, գրում է արըե, լսում է պանիւր, գրում է պաննիւր, լսում է տոնածառ, գրում է տոնարծառ, լսում է լրագիր, գրում է լրնագիր և այլն:

գ) Հնչյունի տեղափոխությամբ, յերբ աշակերտը բառի վորեւ հնչյունը տեղափոխում է. որինակ, լսում է առնապարհ, գրում է ճանապահար, լսում է նույն, գրում է նյուն, լսում է պատվաստել գրում է պավտաստել, լսում է ավարտել, գրում է ավրատել և այլն:

դ) Ճիշտ արտասանվող հնչյունը սխալ գրելով, յերբ աշակերտը լսում է բառի ճիշտ արտասանությունը և սխալ է գրում վորեւ հնչյունը. որինակ, լսում է ծաբավ, գրում է ցաբավ, լսում է թանաք, գրում է տանաք, լսում է Սարգիս, գրում է Ջարգիս, լսում է ժայռոտ, գրում է շայռոտ և այլն:

Կատարվող սխալների ամենակարեւոր մասը վերաբերվում է ավանդական տիպին: Այս տիպի սխալները կատարվում են այնպիսի բառերի մեջ, վորոնց գրությունը չի համապատասխանում արտասանությանը: Այժմ մենք 2000-ից ավելի բառեր ունենք, վորոնց գրությունը մնացել է նույնը՝ ավանդական, իսկ արտասանությունը փոխվել է: Այսպես որինակ արտասանում ենք վալթ, գրում ենք վալդ, արտասանում ենք ախչիկ, գրում ենք աղջիկ, արտասանում ենք յեխպայր, գրում ենք յեղբայր, արտասանում ինք փոփուպեզ, գրում ենք փըրփրազեզ, արտասանում ենք ոթ, գրում ենք ոգ, արտասանում ենք հաքուսա, գրում ենք հագուսա և այլն: Ուղղագրու-



Թյան նշանցման գործում ամենամեծ դժվարությունը հա-
րուցում են հենց այդ տիպի սխալները, վորովհետև վորոշակի,
սպառող կանոններ այս տիպի բառերի ուղղագրություն համար
չկան: Մոտավոր ընդհանրացումներ, ի հարկե, կարելի չեն անել,
բայց հիմնական միջոցը վերջին հաշվով մնում է բառապատկեր-
ների յուրացումը: Այս տիպի մեջ պետք է խմբավորել նաև այն
սխալները, վոր առաջ են դալիս անճիշտ անալոգիայից, յերբ
արտասանությունը համապատասխան գրություն ունեցող բառերը
նույնպես գրվում են սխալ: Որինակ, ավանդական տիպի սխալ-
ների սողեցություն տակ աշակերտը գրում է շքերդ, փոխանակ
շքերթ-ի և այլն:

Քերականական տիպին են պատկանում բոլոր այն
գրությունները, վորոնց համար քերականության մեջ տրված են
վորոշակի, սպառիչ կանոններ, և այդ կանոնները լավ յուրա-
ցըրած չլինելու հետևանքով է, վոր աշակերտը կատարում է
սխալը: Ուրեմն սխալները խմբավորելիս ուսուցիչը քերականա-
կան տիպի մեջ է դնում այն սխալները, վորոնք չեն ին կատար-
վի, յեթե աշակերտը յուրացրած լիներ քերականության այս
կամ այն մասը:

Քերականական տիպի մեջ մտնում են.

ա) Ուղղագրական կանոնները չիմանալու հետևանքով
կատարած սխալները՝ Թիյավաբեր, քայլերդ, ծովյեզ-
րյա, առվողջ, փղվոսկր, նա յեղդնաց, գալիս յեմ,
ըստացական, դասնկեր և այլն:

բ) Տողադարձի սխալները:

գ) Հնչյունափոխությունը վերաբերող սխալները՝ լույսա-
վոր, անգուն, բնագնեպան, պարսեզպան, հանդուգնել, հանգիս-
տանալ և այլն:

դ) Բառակազմությանը վերաբերող սխալներ. միսկ, արձա-
կույթ, բծեկույի և այլն:

ե) Մեծատառի գործածության սխալները:

զ) Հոլովման սխալներ՝ յեղբայրի, մայրի, կղզիից և այլն:

է) Թվական անունների ուղղագրությանը վերաբերող
սխալներ՝ հինգերորդ, քսան մեկ, հեղափոխություն և այլն:

ը) Հոգի սխալները՝ խոսք, տասն, գիրք կտրողի և այլն:

թ) Բայական վերջավորությունների սխալներ՝ գնա՞ծ տուն,
խմաց ջուր և այլն:

ժ) Խնդրառության հետ կապված սխալներ՝ բացի ուսուցչին,
դիմալորել գնացին, հանդիպեցի սայլը և այլն:

Բարբառային տիպի մեջ մտնում են բոլոր այն սխալները,
վորոնք կատարվում են հայերենի բարբառի աղբյուրից: Թյան տակ
Աշակերտը դեռ լավ չի տիրապետում գրական լեզվին, դրա փո-
խարեն շատ լավ գիտե իր բարբառը, և այդ հանգամանքն անդ-
րադառնում է նրա գրությունների վրա: Պետք է տարբերել բար-
բառային սխալների յերկու տեսակը, հնչյունեպան, յերբ աշա-
կերտի բարբառի և գրական լեզվի տարբերությունն արտահայտ-
վում է բառերի արտասանության տարբերությամբ, և փոխա-
նեպան, յերբ սխալներն առաջ են դալիս աշակերտի բարբառի և
գրական լեզվի քերականության մեջ յեղած տարբերություննե-
րից: Առաջին դեպքում աշակերտը կկատարի հնչյունական սխալ՝
սայլմե, անպահմե, արուն, ասպուր, դուռ-բուռ, ձու-ցու, բե-
րան-փեքան, Պեքոս-Ֆեքոս և այլն, յերկրորդ դեպքում՝ փերա-
կանական՝ ձուկը կտրվեց, գնացիմ տուն, Խաչոյ սգան, գնացել
եյ դարոց, ուզեմ եր գնամ և այլն:

Խնչպես վերին ասվեց, վորպեսզի լավ հիմքերի վրա դնենք
ուղղագրության ուսուցումը, պիտի իմանանք աշակերտի թույլ
կողմը: Դրան հասնելու համար ել հարկավոր է սխալնամատիկ
կերպով կատարած սխալները խմբավորում կատարելով ստուգել,
թե ի՞նչ տիպի սխալներ ավելի շատ են անում տվյալ աշակերտը:
Դրանից է կախված, թե հետադառնում մենք ինչպիսի միջոցների
պիտի ձեռք առնենք: Ուսուցիչը սխալները խմբավորումը հաջող
կկարողանա կատարել միայն այն ժամանակ, յերբ ինքը լավ
ուրացնի, թե այս կամ այն տիպի մեջ վոր սխալները կմտնեն:
Սխալ խմբավորումը սխալ յեղրակացությունների կհասցնի, իսկ
վոչ ճիշտ դիրքավորումն իր հերթին կխանգարի ճիշտ կադմակեր-
պել աշխատանքը: Ստորև տալիս ենք մի աղյուսակ, վորը շատ
կողմի ուսուցչին խմբավորել իր աշակերտների կատարած սխալ-
ները: Այս աղյուսակի միջոցով սխալները հաշվառման յինթար-
կելը կապված է բավականաչափ ժամանակի կորուստի հետ, այդ
պատճառով կարելի չէ ամիսը մեկ անդամ, կամ քառորդի վեր-
ջում միայն այդ ձևով խմբավորել և դրա հիման վրա պլանա-
վորել հետագա աշխատանքները: Այդ ձևի խմբավորման պետք է
յինթարկել ստուգողական թեղադրությունների սխալները միայն:
Յուրաքանչյուր դասարանի համար կազմվում է առանձին տախ-
տակ (աղյուսակ) և սխալները խմբագրելուց հետո հանվում համա-
պատասխան յեղրակացություններ (տես աղյուսակը):

4 5 6 7 8 9

	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12
$\omega_2 \omega_4 \omega_6 \omega_8$	8	53	24	6	9	28	20	14	12		

ՅՆՏՁԱՊՈՆԵՐ 32 առկա էր ուղեկցող ուսատառչը Քե. Խոսրոս Ա. Երզնկեցի Տեղապահ. Երևան 1919

Ճիշդամբարձրությունները

ՍԽԱԼՆԵՐԻ ՀԱՇՎԱԹՈՒՄՆ ՈՒ ԴՐԱՎՈՐՆԵՐԻ ԴՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

Ուսուցման ամենապատասխանատու մոմենտներից մեկը առաջագրվածությունն է՝ աշխատանքների զնահատումը՝ Աշխատանքը ճիշտ զնահատելուց շատ բան է կախված։ Ամեն ինչ կամայականություն է պատահականությունն այս հարցում կարող են ճակատագրական գեր խաղալ։ Այս հարցը մեծապես հուզում է թե՛ աշակերտին, թե՛ ուսուցչին։ Ռեալ, արդարացի զնահատականը աշակերտի առաջագրվածությանը զարկ տալու անհրաժեշտ նախապայմանն է։ Յերբեմն մեզ թվում է, թե՛ աշակերտը դժգոհ է լինում խստապահանջ ուսուցիչներից և, ընդհակառակն, սիրում են առատաձեռն ու զիջող ուսուցչին։ Միանգամայն սխալ չենթադրություն։ Գնահատականների հողի վրա ամենից շատ դժգոհություններ պատահում են զիջող և վոչ խստապահանջ ուսուցչի վերաբերյալ։ Յեթե ուսուցիչը պահանջկոտ է, բայց արդարամիտ, զնահատելիս հետևողական, նրա նկատմամբ վոչ մի դժգոհություն չի լինի Պետք է աշակերտը իրականում տեսնի

ուսուցչի արդարամտությունը, անաչառությունը, այդ դեպքում նրա վարկն այնքան կբարձրանա աշակերտի աչքում, վոր յերբեք նրա մաքուր չի անցնի այլևս սակարգել ուսուցչի հետ: Յեթե ուսուցիչը տեղի չե տալիս աշակերտին, զիջում է փոխում թվանշանը, դրանով նա առիթ է տալիս իրավացիորեն յենթադրելու, թե նրա դրած թվանշանը ունի չեք, սխալ էր, հիմնված պատահականությունների վրա: Սրանով չենք ուզում ասել, թե ուսուցիչը մոռնի դեպքում չպիտի փոխի իր դրած գնահատականը, ընդհանրապես, յեթե նա համոզվում է, թե սխալ թվանշան է գրել, անպատճառ պիտի փոխի՝ անկախ այն հանգամանքից, թե ո՞վ է նրան այս ստիպում անել: Բայց եյականն այն է, վոր հարցում չպետք է թույլ տալ թեթեամիտ վերաբերմունք: Պետք է լավ ուսումնասիրել և հետո գնահատել, պետք է աշակերտին համոզել դրած թվանշանի ճիշտ լինելը: Գնահատման հարցը բարդ հարց է: Տարբեր աշակերտներ կատարում են տարբեր վարկեր և քանակի սխալներ, նախատեսել բոլոր այդ սխալները և տալ գնահատումներ մի ընդհանուր չափանիշ՝ չառ դժվար է, յեթե չասենք ավելին: Գրավոր աշխատանքների գնահատման նորմաները մշակված և արված են արդեն Ուսուցչիչների կատարելագործման Գիտական-Մանկավարժական Ինստիտուտի կողմից, բոլոր ուսուցչիչներն էլ առաջնորդվելու յեն դրանով: Մի քանի խոսք միայն այն մասին, թե ինչպես կատարել սխալների հաշվառումը:

Թելադրության մեջ կատարած բոլոր սխալները բաժանում ենք յերկու մասի՝ ուղղագրական և կետադրական: Ուղղագրականի մեջ մտնում են բոլոր յերկու գծով ընդգծված սխալները, կետադրականի մեջ՝ մեկ գծով: Գրավորի տակը գրվում է ուղղագրական սխալների թիվն առանձին, կետադրականինն առանձին: Կարելի չե այդ արտահայտել նաև կոտորակով՝ համարիչը գնելով ուղղագրական, հայտարարը՝ կետադրական սխալները: Ուղղում ենք աշխատանքի մեջ կատարված բոլոր սխալներն առանց բացառության, բայց հաշվառման յինթարկում միայն այն ուղղագրական և կետադրական սխալները, վորոնց կանոնն անցված է յուրացված է տվյալ դասարանում: այդ վերաբերվում է հատկապես կետադրությանը: Միևնույն սխալի մի քանի անգամ կրկնվելը համարում ենք մեկ սխալ: Մի բառի մեջ կատարած մի քանի սխալը հաշվում ենք մեկ սխալ, յեթե դա կապված է միայն բառապատկերի հետ, կամ դրսևիզում է ուղղագրական միայն մեկ կանոնի յուրացված չլինելը, իսկ յեթե մի բառի մեջ

կատարված մի քանի սխալներն ապացուցում են ուղղագրական մի քանի կանոնի անտեղյակությունը, այդ դեպքում հաշվառման ենք յինթարկում բոլոր սխալները: Որինակ, աշակերտը գրել է խոչնդվոս, այստեղ կատարված յերկու սխալն էլ հաշվառման ենք յենթարկում, վորովհետև աշակերտն ապացուցել է, վոր չգիտե ը-ի ուղղագրությունը և բառի մեջ բաղաձայնից հետո վո յերկհնչյունի վ դառնալը: Աշակերտը սողադարձ է արել դասարաններում բառը և գրել է դասարաններում: Կատարված յերկու սխալներն էլ անհրաժեշտ է հաշվել, քանի վոր մեկը վերաբերում է սողադարձին, մյուսը՝ կրկնակի ն-ին: Բայց յեթե մեկ բառի մեջ կատարված սխալները կապված չեն դանադան կանոնների հետ և ցույց են տալիս, վոր աշակերտին ծանոթ չե տվյալ բառապատկերը միայն՝ պետք է հաշվել մեկ սխալ: Որինակ, աշակերտը վայրկյան բառը գրել է վարգյան, հաշվում ենք մեկ սխալ, վորովհետև նրան անծանոթ է այդ բառապատկերն ամբողջությամբ կամ գրել է ուրեմն, հաշվում ենք մի սխալ, քանի վոր ուղղագրական դանադան կանոնների անտեսում չկա:

Ուղղագրական նույն կանոնին վերաբերող տարբեր բառերի մեջ կատարված մի շարք սխալները հաշվառման են յենթարկվում առանձին-առանձին: Որինակ, աշակերտը գրել է քսացաղակ, դասնիք, նրսել, տնրսիկը, վորոնցից: Թեև հինգ սխալներն էլ վերաբերվում են ը-ի կանոնին, բայց հաշվում ենք 5 սխալ: Գնահատական նշանակելիս սակայն պետք է վորոշ չափով զիջող լինել, հաշվի առնելով, վոր աշակերտը հիմնականում դրսևիզում է իր անտեղյակությունը ուղղագրական մի կանոնի վերաբերյալ:

Հաշվառման չեն յենթարկվում և գնահատականի վրա չեն ազդում այն սխալները, վոր պատահական են, «գրչի սխալ» են՝ տառ բաց թողնելը, ավելորդ տառ գրելը, վերջակետից հետո փոքրատառ գրելը, գեղեցկության համար վորոշ տառեր մեծատառի նման գրելը՝ և այլն: Բայց յեթե դրանք պատահական բնույթ չեն կրում և դրսևիզում են աշակերտի անդրադիտությունը, անպայման պետք է հաշվի առնել: Թյուրիմացության տեղիք չտալու համար ասենք, վոր պատահական սխալները հաշվառման չենթարկվին ամենավին չի բացառում դրանց զեմ պայքար ծավալելու անհրաժեշտությունը: Մեր աշակերտների համար ախտ է դառել մեծատառերի հետ խաղալը: Շատերը յերկու տառի փոխարեն (մեծատառ և փոքրատառ) յերեկ «գեղագրական» նկատառումներ

բով գործ են ածում յերեք տառ: Մեծատառով սկսում են հաս-
տուել անունները կամ վերջակետից հետո, խոշոր և դարձարու-
տառով գրում են բառի սկզբնատառը, իսկ փոքրատառով՝ բառի
մեջ յեղած տառը: Այս յերևույթը պետք է արմատախիլ անել:
Ոժանդակ բայերի կից գրության մի քանի դեպքերը հա-
մարում ենք մեկ սխալ, բայց մնացած բառերի կից գրության
բոլոր սխալները հաշվում ենք առանձին-առանձին սխալներ:
Որինակ, աշակերտը գրել է՝ կարգումն, քնածն, դնալույն, ման-
դալիս, թափտալ, այս բոլորը հաշվում ենք յերեք սխալ, առաջին
3-ը մեկ սխալ, 4-րդն ու 5-րդը առանձին-առանձին սխալներ:
Յեթե վորեն բառի ուղղագրությունը ճշտված չէ, կամ այդ բա-
ռը մեր գրականության մեջ գրվում է յերկու-յերեք ձևով, ապա
աշակերտի գրության անհամապատասխանությունը տեքստի
գրությանը չպիտի համարել սխալ: Որինակ, տեքստում գրված
է գործ ածելիս, իսկ աշակերտը գրել է գործածելիս, կամ տեքս-
տում գրված է աղմուկաց, բայց աշակերտը գրել է աղմա-
գանգ, տեքստում գրված է բխել, բայց աշակերտը գրել է բղխել,
բոլոր այս գրությունները վոչ միայն հաշվուման չպիտի յեն-
թարկել վորպես սխալ, այլև չպետք է ուղղել: Ամենաշատն այս
դեպքում կարելի չէ հայտնել, թե այդ գրություններից վորն
ավելի չէ գերադասելի: Այստեղ շատ բան կախված է, ի հարկե,
ուսուցչի պատրաստությունից: Լեզվի ուսուցիչը պիտի հետևի
մեր գրականությանն ու ժամուկին, հատկապես «Յորհրդային
Հայաստանին» և իրազեկ լինի ուղղագրությանը վերաբերող բո-
լոր նորություններին:

Կետագրական սխալ չպետք է համարել, յեթե աշակերտը
չաղկապ չունեցող համադաս նախադասություններն իրարից բա-
ժանելու համար միջակետի փոխարեն վերջակետ կամ ստորակետ
է գրել, կամ բութը փոխարինել է ստորակետով: Առհասարակ
սխալ չպետք է համարել այն կետագրությունը, վորը թեև չի հա-
մապատասխանում տվյալ տեքստին, բայց բղխում է գրողի մտա-
ծողությունից և չի հակասում շարանյութական և կետագրական
կանոններին: Միջանկյալ նախադասությունների, միջանկյալ
բառերի, կոշական անունների, ձայնարկությունների սկզբից և
վերջից զրվող յերկու ստորակետի բացակայությունը պետք է
համարել մեկ սխալ: Յեթե աշակերտը սխալ կերպով բառը կամ
նախադասությունը համարել է միջանկյալ և առել ստորակետ-
ների մեջ՝ յերկու կետն էլ պիտի ջնջել և ընդգծել: Բայց համա-
րել մեկ սխալ:

Գնահատելիս խստիվ պետք է առաջնորդվել «Գնահատման
նորմաներով», բայց այդ չի նշանակում, թե պետք է լինել տա-
ռակեր: Յերբեմն պետք է յենել կատարված սխալների վոչ
միայն քանակից, այլև վորակից: Այս դեպքում հնարավոր են
մասնակի շեղումներ: Ասենք, 10-րդ դասարանի աշակերտը կա-
տարել է մեկ տառասխալ, բայց այդ տառասխալը կատարված է
հաղվադյուտ գործածվող բառի մեջ և աշակերտն այդ բառի ուղ-
ղագրությամբ գրադվելու առիթ չի ունեցել, այդ դեպքում գրա-
վորը պետք է գնահատել «գերազանց»: 6-րդ դասարանի աշա-
կերտը կատարել է 6 ուղղագրական սխալ, նորմաների համա-
ձայն նա պիտի ստանա «վատ», բայց նրա բոլոր սխալներն էլ
բարբառային են, ավանդական և քերականական տիպի սխալներ
չի կատարել, մի բան, վոր ապացուցում է, թե աշակերտն ուշիմ
և սովորող է, սակայն իր բարբառի ազդեցությունից ազատվել
դեռ չի կարողացել: Այս դեպքում պետք է նշանակել «միջակ»
և վոչ թե «վատ»: Սա չի նշանակում, ի հարկե, թե բարբառային
սխալները մյուսներին համարժեք չեն և դրանց դեմ նույն խան-
գով չպետք է պայքարել:

Դրա հակառակ, գնահատականն ընդունված նորմայից ցածր
պետք է նշանակել, յեթե աշակերտը սխալներ կատարել է խիստ
գործածական բառերի մեջ, կամ կատարված սխալներով ապացու-
ցել է քերականության տարրական կանոններին իր անտեղյակ
լինելը: Այսպես, 6-րդ դասարանի աշակերտը կատարել է միայն
4 ուղղագրական և 4 կետագրական սխալ: Ըստ նորմաների նա
ստանալու չէ «միջակ»: Բայց ուղղագրական սխալներն ապա-
ցուցում են, վոր նա չգիտի հոլովական վերջավորությունները
(գրել է՝ Սոցիիժ, յեղբորի, հեռուստրյանց և այլն), կետագրական
սխալներն էլ ցույց են տալիս, վոր նա տարրական հատկացո-
ղություն չունի կետագրության մասին (բաժանել և յենթական
ու ստորոգյալը, վորոշին ու վորոշյալը ստորակետով, պարզ նա-
խադասության մասերը տրոհել և վերջակետով և այլն), պարզ
է, վոր այդպիսի գրավորը չի կարելի գնահատել «միջակ», պետք
է նշանակել «վատ»:

Գնահատելիս պետք է հաշվի առնել նաև գրալորի արտա-
քինը: Ձեռագրի կեղտոտ և անընթեռնելի լինելը, սառերի ան-
համաչափությունը, բազմաթիվ ջնջումները, սողադարձից խու-
սափելու համար սողը կիսատ թողնելը կամ լուսանցքին անցնե-
լը, մեծատառերի անտեղի գործածությունը և այլն հանգա-

ճանաչենք նա, վորոնց կողքից չի կարող անտարբեր անցնել ուսուցիչը գնահատական նշանակելիս: Ի հարկե, պետք է խուսափել ծայրահեղություններից, անհեթեթություն կլինի միայն վատ ձեռագրի կամ կեղտոտության համար գրավորին «վատ» նշանակել, բայց աշակերտը պիտի համոզվի, վոր արտաքինը վորոշ ազդեցություն կունենա գնահատականի վրա: Անհրաժեշտ է հատկապես հաշվի առնել աշակերտի կատարած ջնջումներն ու ուղղումները, վորոնք միկայում են աշակերտի կայուն գիտելիքների բացակայություն մասին:

ՈՒՂՂՈՒՄՆԵՐՆ ՈՅՏԱԳՈՐԾԵԼՈՒ ՁԵՎԵՐԸ

Գրավոր աշխատանքները մանրակրկիտ սրբագրելը քիչ է, հարկավոր է այնպես կազմակերպել աշխատանքը, վոր աշակերտն իր կատարած սխալն հետագայում այլևս չկրկնի, յեթե ամեն անգամ մենք ուղղենք, իսկ նա շարունակ կրկնի յուր սխալը, ապա մեր թափած հներգիտան է կորցրած ժամանակն իրենց չին կարող արդարացնել:

Ուղղումներն ոգտագործելու ընդունված ձևը մեր դպրոցներում հետևյալն է: Ուսուցիչը պատվիրում է աշակերտներին սխալ գրած յուրաքանչյուր բառը ուղիղ ձևով գրել մի քանի անգամ, սովորաբար մի տող: Այս ձևի դեմ, ի հարկե, սուսթիկ չի կարելի: Բայց ակնհայտ փաստ է, վոր ուղղման այս ձևը հաճախ վեր է ածվում իր հակադրությունը: Աշակերտը կատարում է այն վորպես մի տխուր պարտականություն և հոնքը շտկելու տիղ աչքն էլ է հանում, այսինքն վոչ միայն կրկնում է նույն սխալը, այլ յերբեմն ավելորդ սխալ է կատարում: Սրա պատճառն այն է, վոր աշակերտը նպատակ չի դրում այս աշխատանքի մեջ և կատարում է ձանձուրությամբ, անփութ: Այս տեսակետից շատ կարևոր է աշակերտի մեջ հաստատվածություն առաջ բերել դեպի ուղղագրությունը, ներշնչել իրան ուղիղ, գրագետ գրելու անհրաժեշտությունը: Հենց վոր աշակերտներն ակնցին վիճաբանել ուղղագրական հարցերի մասին, հաճախակի դիմել ուսուցչին իրենց դժվարություն պատճառող հարցերի մասին, ապա ուսուցիչը կարող է վստահ լինել, վոր աշակերտներն սովորել են կսովորեն: Ուղղումներն ոգտագործելու վերոհիշյալ ձևը նպատակին կհասնի, յեթե ուսուցչին այդ աշխատանքը կատարել տա դասարանում, դրան հատկացնի պահանջված ժամա-

նակը, հետևի վոր աշակերտներն աշխատանքը կատարեն իր պահանջած ձևով, մաքուր, գեղեցիկ, գրեն ուղաղիք, թույլ չտան վոչ մի սխալ: Վարժեցնելու համար վատ չի լինի, վոր ուսուցիչը մի քանի անգամ յուրաքանչյուր աշակերտի գրավորի տակը մեկական բառ գրի այն սխալներից, վորոնց ուղղումն այդ ձևով նա կարևոր է համարում: Այդ ձևի ուղղման կարոտ են հատկապես այն սխալները, վորոնց բառապատկերը տպավորել, ամրացնել աշակերտի հիշողության մեջ տեսողական և մտորական մտապատկերներով առավել կարևոր է. այդպես են հատկապես ավանդական տիպի սխալները: Մինչդեռ քերականական, հատկապես հնչյունական տիպի սխալներն այս ձևով ուղղելը ցանկացած արդյունք չի տա: Ավելորդ է, որինակ, վորևէ հասարակ անուն մեծատառով գրել տալ լով այն պատճառով, վոր աշակերտը վերջակետից հետո այդ բառը փոքրատառով է գրել և այլն:

Տեսրակները վերադարձնելիս ուսուցչին առնվազն մի ժամ հատկացնելու յե ուղղումներին: Ամենից առաջ նա գրադվելու յե այն սխալների յուսաբանմամբ, վորոնք ընդհանուր են դասարանի համար: Քիչ է բացատրել կանոնները, պետք է ամրացնել, յուրացնել տալ այն՝ վարժություններ կատարելով թե գրատախտակին, թե տետրակներում: Հետաքրքիր և ոգտակար աշխատանք է ընդհանուր բնույթ կրող սխալներից կազմել մի տեքստ և նախապես մշակելուց հետո գրել տալ աշակերտներին, վորպես նախազգուշական թելադրություն: Կարելի յե նաև այդ բաներից խտացրած նախադասություններ կազմել և գրատախտակից արտագրել տալ (մանավանդ ստորին դասարաններում): Այս դեպքում ուսուցիչը հնարավորություն ունի իր ուղած բոլոր բառերը մտցնել նախադասությունների մեջ: Այս ձևն ոգտակար է հատկապես ավանդական տիպի սխալները վերացնելու համար, մի բան, վոր մեր մտահոգությունը զլիավոր առարկան է լինելու: Ընդհանուր բնույթի սխալներից բացի ուսուցիչը կանգ է առնելու նաև առանձին աշակերտների կատարած սխալներին վրա: Սխալների խմբավորումը հնարավորություն կտա ուսուցչին լավ ուսումնասիրել յուրաքանչյուր աշակերտի առանձնահատկությունները և դրա համապատասխան կազմակերպել իր աշխատանքները: Վորոշ դեպքերում հանձնարարելի յե նաև արտագրություններ կատարել տալ: Արտագրությունները (ի հարկե վորոշ ընտրություններ) խոշոր նշանակություն ունեն աշակերտի

աչքն ու ձեռքը վարժեցնելու ճիշտ բառապատկերներին, լավացը-
նելու ձեռագիրը, վարժեցնելու, ուշադիր գրելու և այլն, ի հար-
կե, պայմանով, վոր կանխվին սխալներ կատարելու բոլոր հնա-
բավորությունները: Դրա համար հարկավոր է, վոր ուսուցիչը
շարունակ ստուգի կատարած աշխատանքները և հարկ յեղած
ցուցմունքները տա: Արտագրությունն աշակերտի համար ծանր
և տաղտկալի չպիտի լինի: Լավ է հաճախակի գրել, բայց փոք-
րիկ կտորներով: Կարելի չի վարժեցնել, վոր աշակերտներն ար-
տագրեն գեղարվեստական յերկերից կամ վոտանավորներից իրենց
դուր յեկող հատվածները, խելացի մտքերը, հետաքրքիր առած-
ները, հիպերբոլաները, սլաոկերավոր արտահայտությունները,
այլաբանությունները և այլն:

Ուղղումներն ոգտագործելու ձեերը շատ են, ուսուցչին է
մնում գործադրելու այս կամ այն ձեը, մի բան միայն պարզ
պիտի լինի յուրաքանչյուր ուսուցչի համար,—այդ աշխատանք-
ներն այնպես կազմակերպել, վոր աշակերտը հետաքրքրվի իր
կատարած սխալով, գիտակցի ուղղելու կարևորությունը և ձեռք
առնի միջոցներ այլևս յերեք չկրկնելու այն:

ՏԱՐԲԵՐ ՏԻՊԻ ՍԽԱՆՆԵՐԸ ՎԵՐԱՑՆԵԼՈՒ ՈՒՂՂՈՒԹՅԱՄԲ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԵԼԻՔ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԸ

Սխալների խմբավորման ամենամեծ առավելությունն այն
է, վոր ուսուցիչը հնարավորություն է ստանում ճշտիվ վորոշե-
լու, թե իր այս կամ այն դասարանում վեր տիպի սխալներն են
տիրապետող հանդիսանում և ըստ այնմ դիրքորոշվելու: Մի քա-
նի խոսքով ցույց տանք, թե վոր տիպի սխալները վերացնելու
համար ինչպիսի միջոցներ են հարկավոր գործադրել: Ուղղա-
գրության ուսուցման գործում վերջին հաշվով ամենամեծ նեղու-
թյուն պատճառում են այն բառերը, վորոնց արտասանությունն
ու գրությունը չեն համապատասխանում միմյանց, այսինքն ա-
վանդական գրություն ունեցող բառերը: Ավանդական տիպի սխալ-
ները վերացնելու համար համառ ու տևական աշխատանք պետք
է կատարել, քանի վոր աշակերտը պետք է լսի ուրիշ ձևով, գրի
ուրիշ ձևով: Ընդ որում գրությունն աշակերտի համար հմտություն
կզառնա այն ժամանակ, յերբ աշակերտի հիշողության մեջ կա-
յուն լինեն տեսողական և մոտորական մտապատկերները: Յեթե
մարդուս ձեռքը վարժվել է վորևէ բառի գրության ուղիղ ձևին,
տպա ստանց այդ բառի ուղղագրությունն մասին մոտմելու յիւ ձեռք

ըը ճիշտ կգրի: Ընդհանրապես, յեթե ձեռքը սովորել է սխալ ձևին,
քեզ շատ մեծ դժվարությամբ կհաջողվի վարժվել և յուրացնել
ճիշտ գրությունը: Ասենք, թե աշակերտը բազմաթիվ անգամ գը-
րել է միայն. նրա թե աչքը, թե շարժողական մտապատկերները
յուրացրել են բառի այդ սխալ գրությունը: Փորձեցե՛ք հետ սո-
վորեցնել նրան այդ սխալ ձևից և կտեսնե՛ք, թե վորքան դժվարու-
թյունների կհանդիպե՛ք: Աշակերտը ձեռ ներկայությամբ մի քա-
նի անգամ գրում է միայն: Դուք կազմում եք մի նախադասություն,
վորտեղ մտցնում եք այդ բառը և թելադրում եք: Աշակերտի ու-
շադրությունն սեղեղված չի միայն բառի վրա, նա մտածում է
ամբողջ նախադասությունն ուղիղ գրելու մասին, և նրա ձեռքն
ինքնաբերաբար դուրս է բերում միայն: Դարձյալ մի քանի անգամ
գրել եք տալիս նույն բառը, թվում է, թե արդեն յուրացվեց,
թելադրեցե՛ք մի քիչ ավելի յերկար նախադասություն և կտես-
նե՛ք, վոր դարձյալ սխալ գրեց այդ բառը: Պատճառն այն է, վոր
նրա մոտորական մտապատկերներն ուժեղ կերպով կապված են
միայն գրության հետ, և հենց վոր աշակերտը դադարում է իր
ուշադրության կենտրոնում պահել այդ բառը, ձեռքը վերադ-
ադրում է սովորական դարձած բառակը: Ասածներիցս պարզ
է դառնում, վոր այս ձևի սխալների դեմ պայքարելու ամենա-
հիմնական միջոցը սխալները կանխելն է: Հենց սկզբից, յերբ ա-
շակերտն ստիպված է լինում գործ ունենալ այդպիսի բառերի
հետ, նրա աչքն ու ձեռքը (հատկապես ձեռքը) պետք է վար-
ժեցնել բառի ուղիղ ձևին: Պետք է ձեռք առնել բոլոր միջոցները,
վոր աշակերտը չտեսնի սխալ բառապատկերներ: Այս նպատակին
հասնելու ամենալավ միջոցը նախագրողական թելադրություն-
ներն են:

Բայց ինչպիսի միջոցներ էլ վոր գործ դնենք, այնու-
ամենայնիվ ավանդական սխալներ կկատարվեն: Այդպիսի դեպքե-
րում ոգտակար է կանչել աշակերտին գրատախտակի մոտ, գրել
տալ սխալ գրված բառերը, ստուգաբանել, բացատրել կանոնը
(յեթե կա), ապա այդ բառերից կազմել նախադասություններ և
թելադրել դասաբանին, նախապես համոզված լինելով, վոր այլևս
վոչ մի սխալ չեն անի: Այդ աշխատանքը պետք է կատարել ա-
շակերտների թարմ ժամանակ, լարված ուշադրության պայման-
ներում: Յեթե ուսուցիչը վստահ չէ, վոր աշակերտներն անսխալ
պիտի գրեն, ապա ավելորդ է կատարել այն: Ավանդական տիպի
սխալներից խուսափելուն մեծապես կարող են ուղնել նաև վոչ

լեզվի դասատուները, յեթե նրանք ել աշխատեն կանխել իրենց դասերին հանդիպած պատմական գրութիւնն ունեցող բառերի սխալները: Ընդհակառակն, իրենց կոնսպեկտները կամ նյութիւրը արագ-արագ թելադրող ուսուցիչները մեծ զարկ են տալիս ավանդական տիպի սխալների զարգացմանը: Ստորին դասարաններում (վորոշ դեպքերում նաև բարձր դասարաններում) ավանդական տիպի սխալների դեմ պայքարելու հիմնական միջոցներից մեկը գիտակցական արտագրութիւնն է:

Պատմական գրութիւնն ունեցող բառերի համար ուղղագրական սպառնչ կանոններ չկան, վորոնց միջոցով հնարավոր լինի սովորեցնել այդ տիպի բառերի գրութիւնը, բայց և այնպես մտավոր ընդհանրացումներ կարելի չեն անել, և այդ մեծապես կոդնի ուղղագրութիւնն ուսուցման գործին: Որինակ, աշակերտներին բացատրում ենք, թե ընդամենը 6 բառ ունենք, վորոնց մեջ Բ-ից հետո ց լսվում է և ց գրվում (հարց, մրցել, ընթերցել, արցունք, պախուրց և ապաթարց), մնացած բոլոր դեպքում Բ-ի հետո ց չեն լսվում և ձ գրվում: Այս դեպքում աշակերտներին մտնում է անգիր անել միայն 6 բառի գրութիւն, վորից հետո առանց դժվարութեան ճիշտ կգրեն նաև մյուս բառերը: Կամ սովորեցնում ենք, թե միայն յերկու բառի մեջ (զարչին, չարչի) Բ-ից հետո չ լսելիս չ էլ գրում ենք, մնացած բոլոր դեպքերում գրում ենք ջ: Այս ընդհանրացումները մեծապես կոդենն պայքարելու ավանդական տիպի սխալների դեմ:

Ավելի հեշտ է գործ ունենալ ֆեռեգաւտիւմ տիպի սխալների հետ: Այստեղ ամեն ինչ բացատրվում է քերականական ուղղագրական կանոններով: Յերբ գրավորից պարզվում է, վոր աշակերտներն այս կամ այն կանոնը լավ չեն յուրացրել, ուսուցիչը կրկնում է այդ կանոնը և կատարել տալիս վարժութիւններ: Այստեղ տեղն է հիշեցնելու, վոր աշակերտները սովորաբար անգիր են անում քերականական կանոնները, և յեթե կարողանում են 1—2 վարժութիւններ ել կատարել, ապա ուսուցիչն սպառած է համարում յուր անելիքը: Լավ պետք է հիշել՝ քանի դեռ աշակերտները չեն կարողանում կիրառել ըստ ամենայնի իրենց սովորած կանոնը, յուրացրած համարել այն և հաջորդ կանոնին անցնել չի կարելի: Երկանը կանոնը կրկնելը չէ (ուսուցիչները պետք է մտահոգվեն կանոնը գրքի բառերով, նույնութեամբ սովորեցնելու խնդրով) երկանն այն է, վոր աշակերտը կանոնն ըմբռնի և գործադրի: Յեթե յերեխան անգիր առնում է տողադարձի կանոնները, բայց տողադարձը սխալ է կա-

տարում, նշանակում է նա այդ կանոնը չի յուրացրել: Կարևորը վարժութիւններն են, վորոնք կատարվելու յեն թե ուսուցչի ուղեութեամբ, թե ինքնուրույն, թե դասարանում, թե տանը՝ Վարժութիւնների միջոցով մարտնել տալ ուղղագրական կանոնը—ահա ուսուցչի մտահոգութեան առարկան:

Ինչպես ավանդական, այնպես ել քերականական և մյուս տիպի սխալները վերացնելու համար կարևոր միջոցներից մեկը մնում է ճիշտ բառապատկերները յուրացնել տալը՝ տեսողական և մտորական մտասլատկերների միջոցով:

Չնչյունաւոր սխալների դեմ պայքարելու ամենաեղանակ միջոցը աշակերտներին բառեր արտասանել սովորեցնելն է: Յեթե աշակերտը տիրապետում է գրական արտասանութեանը, ապա նրա կատարած հնչյունական սխալները պատահական բնույթ են կրում և վտանգավոր չեն: Ամենից առաջ պետք է պարզել հնչյունական սխալների պատճառները: Յեթե աշակերտի լեզուն չի «կտրվել», նա պարզ է լավ չի արտասանում բառերը, դրա հետևանքով է կատարվում սխալները, ապա նրան հաճախակի պետք է բարձրաձայն կարգալ և պատմել տալ՝ ուշադրութիւն դարձնելով արտասանութեան վրա: Այդպիսի աշակերտներին ավելի հաճախակի պիտի դրել տալ թելադրութիւն, վորի ժամանակ կլսի բառի ճիշտ արտասանութիւնն ու կզուգակցի այն գրութեանը. նման յերեխաներին պիտի թույլ տալ դրելուց առաջ ցածրաձայն արտասանել գրելիքը, լավ է նույնիսկ մի քանի անգամ: Հնչյունական սխալներով տառապող աշակերտներին յերբեք գրավոր չպետք է տալ հոգնած ժամանակ, յերբ ցրված է նրանց ուշադրութիւնը: Հնչյունական սխալ կատարող աշակերտին պետք է ասիպել, վոր ուշադրութեամբ կարգալ (յեթե հնարավոր է նույնիսկ բարձրաձայն) իր գրածը և ուղղի սխալները: Հնչյունական սխալները կկանխվեն, յեթե ստորին դասարաններում (հատկապես 1-ին) բառերի վանկային և հնչյունական անալիզը լավ կատարվի: Բարձր դասարաններում նույնպես հնչյունական սխալ կատարող աշակերտին պետք է ասիպել բառը բաժանել վանկերի և պարզել, թե ինչ հնչյուններից է բաղկացած այս կամ այն վանկը: Վորոշ դեպքերում անհատ աշակերտների հետ անհրաժեշտ է առանձին աշխատանք կատարել:

Չորրորդ տիպի սխալները, վորոնցով զբաղվելու չեն ուսուցիչը՝ բարբառային սխալներն են: Այս ուղղութեամբ կազմակերպվող աշխատանքները պետք է սկսվեն ուսման առաջին որվանից

և առևտրային ու համառ ընդլսթ կրեն: Բարբառային սխալներ կատարում են վոչ բոլոր յերեխաները: Այդ սխալները հատուկ են այն աշակերտներին, վորոնց հայրենի բարբառի և գրական արտասանության մեջ հնչյունային տարբերություններ կան: Աշակերտը դպրոց ե գալիս իր բարբառային արտասանությունը հետը բերելով. քայլ առ քայլ հարկավոր ե նրան վարժեցնել գրական արտասանությանը, «կտրել» իր բարբառի աղբեղությունից: Յերեխաներն սկզբնորում նույնիսկ քաշվում, ամաչում են «գրաբար» խոսելուց, նրանք պարզապես վախենում են ծաղրի առարկա դառնալուց: Այս հանգամանքը զգալի ֆլուս ե հասցնում նույնիսկ բարձր դասարաններում, վորտեղ աշակերտը գրական լեզվով խոսելը պարտադիր ե համարում միայն հայոց լեզվի և գրականության դասերին, ուրիշ ժամանակ նույնիսկ անհարմար ե համարում այդպես վարվել: Աշակերտներին մեջ, ինչպես նաև ամբողջ դպրոցում, արմատացնել բարբառախոսության դեմ կազմակերպված պայքար մղելու անհրաժեշտության միտքը, նշանակում ե բարբառային սխալները վերացնելու ուղղությամբ կատարել առաջին, բայց ամենալուրջ և արժեքավոր քայլը:

Բարբառային սխալների պատճառները յերկուսն են՝ 1) աշակերտի բարբառի և գրական արտասանության հնչյունային տարբերությունը, 2) աշակերտի բարբառի քերականական շեղումներն ընդհանուր քերականությունից: Այստեղ հիմնական վտանգը, վորը լուրջ խոչընդոտներ ե հարուցում ուղղագրական ուսուցման գործում, առաջինն ե, հնչյունական տարբերությունը: Աշակերտը հենց խոսելու առաջին օրից լսել ու արտասանել ե վրեժքի (վորդի), սայլում (սահման), և այլն, արմատախիլ անել այդ արտասանությունը և վարժեցնել գրականին՝ այնքան ել հեշտ չի: Այդ աշխատանքի հիմքը պետք ե դնել առաջին դասարանում, ավելին, մանկապարտեզում: Առաջին դասարանի դասատուն պետք ե խոսել առ յերեխային, ուղղի սխալները և հետզհետե վարժեցնի գրական ճիշտ արտասանությանը: Հետագայում, ընթերցանությանն անցնելիս մեծ ուշադրություն պետք ե դարձնել բարբառախոս աշակերտի արտիկուլացիայի վրա: Այդպիսի աշակերտներին հաճախակի սխալի կարգալ հարցնել դասարանում և պարտադրել, վոր տանը կարգա բարձրաձայն: Այդպիսի աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացումը պետք ե լինի մեր ուշադրության կենտրոնում:

Այս հարցում շատ ոգուտ կարող են սալ բառային, վան-

կային և հնչյունային անալիզները: Վոր դասարանում այդ աշխատանքները լավ հիմքերի վրա յի դրված, այնտեղի աշակերտները հետագայում ավելի քիչ կանեն բարբառային սխալները, վորոնք առաջ են գալիս աշակերտի բարբառի և ընդունված քերականության տարբերությունից: Յուրացնել տալով գրական լեզվի քերականությունը, կվերանան այդ տիպի սխալները: Հարցն այստեղ վոչ թե քերականությունն անգիր անել տալու մեջ ե, այլ յուրացնել տալու: Աշակերտը վոչ միայն պիտի սովորի հոլովման աղյուսակը և անդիշ հոլովի տված բառը, այլ և պիտի գիտակցի, ըմբռնի, յուրացնի այն, պիտի ճանաչի հոլովի գործածությունը, առանձնահատկությունները, պիտի կարողանա լիովին կիրառել իր սովորածները, այն ժամանակ նա այլևս այս տիպի սխալներ չի անի:

Հավ հիմքերի վրա դնել քերականության ուսուցման գործը, նշանակում ե մեծ զարկ տալ ուղղագրության ուսուցման գործին ընդհանրապես, բարբառային սխալների դեմ մղվող պայքարը կազմակերպված հունի մեջ դնելու գործին մասապարտապես:

<< Ազգային գրադարան



NL0231300



3 48 404

