

3453

454

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԳՐԱԴԱՐԱՆ

Գ. ԵԴԻԼՅԱՆ

**ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ**

БИБЛИОТЕКА
ИНСТИТУТА
ИСТОРИИ
Лингвистики
СССР

ՊԵՏԱԿԱՆ ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ

ՅԵՐԵՎԱՆ—1927

491.99-1

5-16

474
Ս 491.39-1
Սօց 2511 5-16

192 20 APR 2010

ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԻ ԳՐԱԴԱՐԱՆ

Գ. ԵԴԻԼՅԱՆ

ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

БИБЛИОТЕКА
ИНСТИТУТА
ДОСТОУПОВЕДЕНИЯ
Академии Наук
СССР



Պետական Հրատարակչություն.— Յերեկան. 1927

31.1.2013

3953

17.1.2013

37/3 - 82

M 527

Գրառեպար M 137 p

Տիրում 1500

Պետրոսի առաջին ապարան վարչարարություն

ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ Մ Ե Թ Ո Դ Ի Կ Ա

Մեր լեզվի բառերը կազմված են հնչյուններից, ամեն մի հնչյունի համար գոյություն ունի առանձին տառ, հին ուղղագրության ժամանակ միջանի հնչյունների համար գոյություն ունեյին յերկուական տառ, որ՝ հ—յ, օ—ո, ե—է, վ—ւ:

Բայց զրավոր արտահայտելու համար սովորաբար վեր ե լուծվում հնչյունների, և ամեն մի հնչյունի համար զրվում ե իրան համապատասխան տառը. տառերի այդպիսի հաջորդականությունը տալիս ե բառի զրավոր պատկերը:

Յեթե մեր լեզվի բոլոր բառերը զրվեյին այնպես, ինչպես արտասանվում են, յեթե գոյություն չունենային ուղղագրական կանոններ, այն դեպքում գոյություն չէր ունենալ ուղղագրության հարց, վերսկսեալ կարգալուծն և բառերը հնչյունների վերածելուն վարձանհատը առանց դժվարության և տառասխալների կգրեիր իր ցանկացածը, ուրիշի խոսածը կամ գրվածը: Յեթե սխալներ ել պատահեյին, կլինեյին անուշադրության սխալներ:

Իրականութիւնն այդպէս չի սակայն. մեր լեզվի բոլոր բառերը չեն գրվում այնպես, ինչպէս արտասանվում են. բազմաթիւ բառեր արտասանվում են մի կերպ, գրվում այլ կերպ, որ.՝ արտասանվում են՝ ավաք, անքամ, ախճիկ, արցակ, դարցյալ, վերչ, անմիջական, բուրթ, վարթ, նուրփ և այլն, իսկ նույն բառերը գրվում են հետեյալ կերպ՝ ավագ, անգամ, աղջիկ, արձակ, դարձյալ, վերջ, անմիջական, բուրդ, վարդ, նուրբ և այլն:

Հնուց մնացած ուղղագրական վորոշ կանոններ դեռ մինչև այժմս ել իրենց ուժի մեջ են. վերնագիրը, հոգվածի առաջին նախադասութիւնը, վերջակէտից հետո յեկող նախադասութիւնը մեծատառով պետք է սկսվի, հատուկ անունները մեծատառով են գրվելու. ստորակետի, միջակետի, վերջակետի, բութի և այլ նշանների համար վորոշ կանոններ կան. կանոններ կան տողադարձի համար և այլն: Գրողը պետք է տեղյակ լինի այս կանոններին և գրի այս և այլ կանոններ պահանջների համաձայն: Շատ անգամ կանոններ բերան իմանալը դեռ բավական չէ, պետք է վարժվել այդ կանոնների գործածութեան, պրակտիկ յերկարատև աշխատանքների շնորհիւ պետք է այդ կանոնների գործածութիւնը սովորութիւն դարձնել:

Հին ուղղագրութեան ժամանակ գոյութիւն ունեյին ամէլի մեծ դժվարութիւններ, վորովհետև միջանի հնչյունի համար յերկու տառ եր գործածվում և հայտնի յել չեր, թե վոր դեպքում նույն հնչյունն այս, վոր դեպքում այն մյուս տառով պետք է գրվեր. գրողը պետք է վարժութեան միջոցով սովորեր, թե վոր բառերի մեջ այս, և վոր բառերի մեջ մյուս տառն եր գործածելու:

Ահա այս հանգամանքները դժվարացնում են ուղիղ գրելու հնարավորութիւնը և դպրոցի առաջ պահանջ դնում, վոր լավագույն յեղանակով սովորեցվի աշակերտին ուղիղ և անսխալ գրելը: Վոչ միայն ներկայի, այլ և ամեն մի ժամանակի դպրոց այսպիսի պահանջի առաջ է կանգնած յեղել, և մանավանդ այն դպրոցը, ուր ուսուցանվող լեզվի արտասանութեան և գրութեան ձևերի մեջ զգալի տարբերութիւններ են յեղել, կամ կան: Հենց սրանով պետք է բացատրել այն հանգամանքը, վոր ուղղագրութիւն սովորեցնելու համար հոգացողութիւն են ունեցել անցյալում անգամ և դանազան ժամանակներ զանազան կերպ են մոտեցել այդ հարցի լուծմանը:

I. ԶԱՆԱԶԱՆ ՄԵՅՈՒՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏԱԿԱՆԸ

Ուղղագրութիւն սովորեցնելու համար անցյալում առաջարկվել են և այժմս ել դեռ առաջարկվում են զանազան միակողմանի մեթոդներ. այդ մեթոդների միակողմանիութիւնը պարզելու համար միջանի խոսք պետք է ասել այն մասին, թե ուղիղ գրելու ժամանակ ինչ հանգամանքներ են դեր խաղում:

Վորպեսզի արտագրողը ճիշտ արտագրի, պետք է բառը

ա) տեսնի պարզ ու վորոշ.

բ) կարդա ճիշտ.

գ) հասկանա բառի իմաստը, նշանակութիւնը.

դ) շարժի ձեռքն այնպէս, վոր ճիշտ գծագրի բառի գրապատկերը:

Վորպեսզի լսողը ճիշտ արձանագրի, պետք է բառը

ա) ճիշտ—ուղիղ լսի.

բ) ճիշտ արտասանի.

գ) բառի իմաստը հասկանա.

դ) շարժի ձեռքն այնպես, վոր ճիշտ գծագրի բառապատկերը: Այս կերպ, այսինքն թեղադրութեամբ գրելիս, գրողը նախորոք պետք է իմանա, թե վոր բառերն են մի կերպ արտասանվում և մի այլ կերպ գրվում:

Իրենից գրելու, շարադրելու ժամանակ գրողը պետք է

ա) պարզ պատկերացնի գրելիք բառի իմաստը.

բ) » » » » արտասանութեանը.

գ) ձեռքը շարժի այնպես, վոր ճիշտ գծագրի բառը: Այս դեպքում ևս գրողը պետք է նախորոք իմանա, թե վոր բառն ինչպես է գրվում:

Այսպես գրելու ժամանակ առանձին մեծ նշանակութուն ունի բառերի հնչական վերլուծութեանը, վորովհետև բառերը գրվում են վանկային, նույնիսկ հնչական վերլուծութեան յենթարկվելով:

Ինչ ձևով էլ գրելու լինի աշակերտը, նա պետք է լավ յուրացրած լինի ուղղագրական կանոններն՝ ավելորդ սխալներից խուսափելու համար:

Ուղղագրութեան սովորեցնելու զանազան մեթոդներ միակողմանի կերպով են մոտենում ուղղագրութեան այս բարդ յերևույթին, և նրանցից մեկը շեշտում է բարդութեան այս, մյուսը այն մյուս կողմը:

1. Կան մանկավարժներ, վորոնք ուղղագրութեան սովորեցնելու ժամանակ բացառիկ նշանակութուն են տալիս քերականության յեվ ուղղագրական կանոնների ուսուցման և յենթադրում են, վոր այդ կերպ կարելի չէ հաղթահարել ուղղագրութեան բոլոր դժվարութիւնները: Անկասկած է, վոր ուղղագրական կանոն-

ների ոգնութեամբ վորոշ դժվարութիւնները հնարաւոր է հարթել, այդ պատճառով էլ աշխատանքի այս տեսակից պետք է ոգտվել դասավանդման ժամանակ. սակայն պարզ է նաև այն հանգամանքը, վոր բարձրագոյն ուղղագրական դժվարութիւններ անկարելի չէ պարզաբանել ուղղագրական կանոններով և պետք է աշխատանքի այլ ձևերի դիմել:

2. Կան մանկավարժներ, վորոնք ուղղագրութեան սովորեցնելու միակ միջոցն են համարում քեղադրութիւնը. նրանց կարծիքով՝ վորպեսզի աշակերտը ճիշտ գրի, պետք է նախ ճիշտ լսի գրելիքը և ինքն էլ ճիշտ արտասանի, ուրիմն ուղղագրութեան սովորեցնելու աշխատանքի ժամանակ ուշադրութեան պետք է դարձնել արտասանութեան որդանի և մանավանդ ախանջի գործունեյութեան վրա: Խնդիրն այսպես ձևակերպեց 1800 թվականին Ուլիլեր մանկավարժը, վորից հետո նույն միտքը ծայրահեղութեան հասցրեց հայտնի Դիստեր-վեզը:

Ներկայումս գերմանացի մի խումբ մանկավարժներ (Լյուտզե, Լորզեն) դեռ այժմ էլ միակողմանի կերպով գերադասութեան են տալիս թեղադրութեան մեթոդին հետևյալ պատճառաբանութեամբ. ուսումնասիրութեանները ցույց են տվել, վոր գերմաներեն բառերի 68% գրվում է այնպես, ինչպես արտասանվում է, 26% — բառերի ուղղագրութեանը կարելի չէ սովորել ուղղագրական-քերականական կանոնների ոգնութեամբ, բառերի միմիայն 6% էլ գրվում է վոչ արտասանութեան պես:

Այս տվյալից հիշյալ մանկավարժները յեզրակացնում են, վոր ուղղագրութեան սովորեցնելու ժա-

մանակ ուշադրութիւն պետք է դարձնել բառերի արտասանութեան, լսողութեան և հնչական վերլուծութեան վրա. նրանց կարծիքով սկսնակը հենց այդպէս ել գրում է. նա լսում է, արտասանում է և բառերը վանկերի կամ տառերի վերլուծելով՝ գրում. յետք գրութեան խնդրում տեսնելը դեկավար դեր ունենար, այն դեպքում աշակերտները բոլորովին սխալներ չպետք է անեյին, վորովհետեւ նույն բառերը հարյուրավոր անգամ տեսնում, կարդում են, բայց ելի սխալներ են անում. անհնար է բառերի բոլոր պատկերները մտքումը պահել, պետք է հենց սկզբից աշակերտին վարժեցնել ուշադիր լսողութեան և վերլուծական արտասանութեան ու գրութեան: Ուսման սկզբի յերկու տարիներում աշակերտներին պետք է գրել տալ միմիայն այնպիսի բառեր, վորոնք գրվում են արտասանութեան պէս, այնուհետեւ միայն տարբեր կերպով արտասանվող բառերը պետք է գրել տալ. սկզբի տարիներում շարադրութիւն չպետք է գրել տալ, այլ այնպիսի նյութեր, վորոնց նպատակը միմիայն և միմիայն ուղղադրութիւն սովորեցնելն է:

Թեւադրութեամբ ուղղադրութիւն սովորելու մեթոդը կարելի չէ ոգտագործել վորոշ դեպքերում. նա նույնիսկ կարող է դրական արդունքներ տալ. և իսկապէս, ինչ կարիք կա անպայման արտագրել տալ այն բոլոր բառերը, վորոնք գրվում են արտասանութեան պէս, այս դեպքում հարկավոր է միայն կրթել աշակերտի լսելու և ճիշտ արտասանելու կարողութիւնը, վորից հետո նա կկարողանա ճիշտ գրել այն բոլոր, բաղմահադար բառերը, վորոնք արտասանվում և գրվում են միատեսակ. մեր լեզվի բառերի մեծագույն տոկոսը գրվում է ար-

տասանութեան պէս, այդ պատճառով էլ մեր դպրոցներում ևս կարող է այս մեթոդը մասամբ կիրառվել: Բացի այդ, թեւադրութեան մեթոդի ոգնութեամբ վերանում է արտագրութեան աշխատանքի միոբինակութիւնը. մշտապէս արտագրող աշակերտը, յերբ մի բան է լսում, կամ ցանկանում է մի վորեւեւ բան շարադրել, ընկնում է դժվարութիւնների մեջ, վորովհետեւ իր աչքի առաջ տեսողական պատկեր չունի: Թեւադրութեամբ գրելը տալիս է այն ոգուտը, վոր աշակերտը սովորում է լսողական գրգիռներն արտահայտել գրավոր: Կյանքի մեջ շատ հաճախ է այս ձևով գրութեան կարիքն զգացվում:

Թեւադրութեան մեթոդը մի այլ ոգուտ էլ ունի. լսողական տիպի աշակերտներն ավելի յեն բավարարվում թեւադրութիւնից, քան արտագրութիւնից:

Վերջապէս թեւադրութեան մեթոդի ոգնութեամբ կարելի չէ կոտորողի յենթարկել, թե աշակերտներն անցած ուղղադրական կանոններն ու դժվարութիւններն ինչպէս են յուրացրել:

Ընդունելով հանդերձ այս մեթոդի առավելութիւնները՝ պետք է, սակայն, ավելացնենք, վոր անկարելի չէ բավարարվել միմիայն այս մեթոդով, վորովհետեւ ուղղադրութեան դժվարութիւնն այն չի, թե ինչպէս գրել այն բառերը, վորոնք արտասանութեան պէս են գրվում, այլ այն, թե ինչպէս անել, վոր աշակերտը ճիշտ գրի հատկապէս այն բառերը, վորոնք գրվում են մի կերպ և արտասանվում մի ուրիշ կերպ: Թեւադրութեան մեթոդը չի կարող ոգնութեան գալ այս դեպքում, վորովհետեւ թեւադրութեան ժամանակ արտասանվում է մի կերպ, իսկ գրվում մի ուրիշ կերպ: Բացի այդ, միմիայն

Թեկադրութեամբ ուղղագրութեան սովորեցնելու աշխատանքը միտրինակ և ձանձրակի յի դառնում աշակերտի համար և ավելորդ սխալների պատճառ դառնում:

3. Վերջին ժամանակներս ուղղագրութեան սովորեցնելու համար առանձնապես հանձնարարվում և արտագրութեան մեթոդը: Արտագրութեան ուղղագրութեան սովորեցնելու մի կարևոր միջոց և նկատվել նույնիսկ միջին դարերում. արագրութեան գյուտից հետո ևս արտագրութեանը իբրև մեթոդ գերակշիռ դեր և ունեցել:

Ներկայի մանկավարժներն արտագրութեան մեթոդի կարևորութեանը հիմնավորում են յերկու կերպ. կամ գերակշռութեան են տալիս այդ աշխատանքի ժամանակ աչքին և կամ ձեռքին. առաջին տեսակետի կողմնակից և Մոյմանը, իսկ յերկրորդին՝ Լայը:

ա) Մոյմանի պես մտածողները հիմնվում են այն փաստի վրա, զոր խուլ ու համբերն ընդհանրապես գրում են անսխալ վորովհետև գրելուց առաջ ուշադիր նայում են բառապատկերների վրա: Նորմալ յերեխան ևս գրելուց առաջ պետք և ուշադիր, վերլուծորեն նայի բառերին, դանդաղ և վերլուծելով վանկերի՝ կարգա այդ բառերը՝ ուշադրութեանն առանձնապես կենտրոնացնելով բառերի արմատների, վերջավորութեանների, այս կամ այն կարևոր վանկերի վրա: Այսպիսի աշխատանքից հետո միայն պետք և գրել: Այստեղ եյականն աչքի աշխատանքն և և վոչ գրելու պրոցեսը:

բ) Արտագրութեան մեթոդի կարևորութեան հարցին այլ կերպ և մոտենում Լայը. արտագրելու ժամանակ եյականը տեքստին նայելը չի, այլ ձեռքի շարժումները: Ուսումնասիրութեանները ցույց են տվել, զոր բառերի լսողութեան, տեսողութեան, արտասանու-

թեան և գրութեան համար կան առանձին կենտրոններ. յեթե այդ կենտրոններից մեկը դադարում և գործելուց, մյուս կենտրոնները շարունակում են իրենց աշխատանքը: Լայի կարծիքով իր ուսումնասիրութեանները ցույց են տվել, զոր ուղղագրութեան սովորելու խընդրում եյական և վճռական նշանակութեան ունի շարժողական կենտրոնը, մյուս կենտրոնների դերը չնչին և:

Այս խնդիրը պարզելու համար նա աշակերտների վրա զանազան փորձեր և կատարում. նրանց գրել և տալիս զանազան անմիտ վանկեր՝ արտագրելով, Թեկադրելով կամ նախորոք կարգացնել տալով և հետո այդ միևնույն վանկերը գրել տալով հիշողութեանից:

Լայի փորձերը հետևյալ պատկերը տվին.

I. Թեկադրելով

Միջին թվով
մի աշակ. կատարել և

ա)	Աշակերտը գրում և Թեկադրածն առանց արտասանելու	3,01 սե.
բ)	» » » ցած արտասանելով	2,69 »
գ)	» » » բարձր »	2,25 »

II. Նախորոք կարգավով

ա)	Աշակերտը գրում և կարգացածը առանց արտասանելու	1,22 »
բ)	» » » ցած արտասանելով	1,02 »
գ)	» » » բարձր »	0,95 »

III. Արագրելով

ա)	ցած արտասանելով	0,54 »
----	-----------------	--------

Ամբողջական բառերով նման փորձեր կատարեցին ուրիշ հոգեբաններ և յեկան նման յեղրակացութեան:

Այս փորձերից հետո եքսպերիմենտալ մանկավարժության կողմնակից շատ մանկավարժներ Լայի պես յեկան այն յեզրակացության, վոր դպրոցից դուրս պետք է հանել թելադրության մեթոդը՝ տեղ տալով միմիայն արտագրության մեթոդին:

Վոր արտագրությունն ուղղագրությունն սովորեցնելու ամենակարևոր մեթոդն է, կարելի չէ ապացուցված համարել Լայի և ուրիշների փորձերով և դպրոցական պրակտիկ աշխատանքներով, սակայն անհնար է բավարարվել միմիայն այս մեթոդով, վորովհետև կան դեպքեր, յերբ ուղղագրական կանոնն արտագրությունից ավելի շուտ է նպատակին հասցնում, կամ թելադրությունն ավելի նպատակահարմար է լինում. վերջապես լավագույն մեթոդն անգամ, յերբ գերիշխող, միահեծան դեր է ստանձնում, դառնում է անհետաքրքիր և ձանձրալի: Ուղղագրությունն սովորեցնելու ամեն մի տեսակի մեթոդից պետք է ոգտվել իր հարմար տեղում:

4. Դեռ 19-րդ դարու կեսին միքանի մանկավարժներ աշխատում էին մինչև այժմ հիշված մեթոդների մեջ ներդաշնակութուն ստեղծել՝ ոգտվելով բոլոր մեթոդների դրական կողմերից: Ներկայի մանկավարժների մեծ մասը նույն ուղղությամբ է աշխատում: Այս ձգտումը պատճառաբանվում է հետևյալ կերպ. ա) աշակերտները մտապատկերային նույն տիպին չեն պատկանում, վրմանք տեսողական տիպի յեն. սրանց մոտ կարևորագույն դեր ունի աչքը. ուրիշները լսողական տիպի յեն. սրանք լավ են սովորում լսելով և արտասանելով. կան նաև շարժողական տիպի աշակերտներ, վորոնք լավ են սովորում գրելով: Վորպեսզի

այս բոլոր տիպերը բավարարվեն, դասավանդման ժամանակ պետք է դործադրվեն բազմազան մեթոդներ:

բ) Հոգեբանական ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, վոր աշակերտը մի բան լավ կյուրացնի և մտքում կպահի այն դեպքում, յերբ այդ միևնույն բանը գուգորդվի բազմազան բովանդակությունների հետ. յեթե աշակերտը մի բառ ուշադիր կերպով տեսնի, լսի, ինքն արտասանի և այդ միևնույն բառը գրի, կյուրացնի այդ բառի ուղղագրությունն ավելի հիմնովին կերպով: Յեթե դասավանդման ժամանակ գոյություն ունենա միայն մի մեթոդ, անկարելի չէ հիշյալ նպատակին հասնել:

գ) Բնագիտական և հոգեբանական ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, վոր միորինակ տպավորությունները, աշակերտների միորինակ ձևերը հոգնեցնում են մարմինը և ձանձրացնում հոգին. բազմատեսակ մեթոդները միայն աշխույժ են մտցնում հոգեկան գործունեյության մեջ:

II. ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՀԱՆՁՆԵՐ

Նախքան ուղղագրությունն սովորեցնելու դասական մեթոդների մասին խոսելը պետք ենախ և առաջ ներածական միքանի խոսք ասել մեթոդական այն պահանջների մասին, վորոնք ընդհանուր արժեք ունեն բոլոր մեթոդների համար:

1. Ուղղագրությունն սովորեցնելու համար ընտրված նյութը պետք է լինի հետաքրքրական, գրավիչ յեվ զգացմունք արթնացնող. նկատված է, վոր աշակերտներն անհետաքրքիր հոգվածները դրում են վոչ միայն տգեղ ձևագրով, այլ և բազմաթիվ տառասխալներով:

Գրավոր աշխատանքն անհետաքրքիր և դառնում այն ժամանակ, յերբ նյութը վերցվում է լեզվի դասագրքի անցած հոդվածներից, կամ այդ հոդվածների բառերից ու ջոկ նախադասություններից: Անցած, բազմաթիվ անգամ կրկնված հոդվածը թարմություն, նորություն չունի իր մեջ, վորպեսզի այդ կերպ շահագրգռի աշակերտին. իսկ անկախ-անկապ բառերն ու նախադասությունները վորովհետև տրամաբանական մի կռու ամբողջություն չեն կազմում, այդ պատճառով ել չեն հետաքրքրում աշակերտին:

Հենց դրա համար ել գրավորի նյութերը մեծ մասամբ նորոքյուն պետք է լինեն. ուսուցիչը նյութ վերցնելով ժողովրդի անգիր բանահյուսությունից, դպրոցի և հասարակական կյանքից, պատմական անցյալից և այլն, տանը պետք է փոքրիկ հոդվածներ հեղինակի՝ դասարանում աշակերտներին գրել տալու համար: Այդպիսի նյութեր ցանկալի յե մշակել դասարանում աշակերտների ոգնությամբ: Յանկալի յե գրավոր աշխատանքներին գործնական գրագրության ձև տալ, պետք է թելադրել կամ արտագրել տալ նամակ, խընդիր, հայտարարություն, ստացակոն, հասցե, հեռագիր, հաշիվ, թղթակցություն, աչքի ընկնող գեպքի նկարագիր, զեկուցում, աշխատանքի հաշվառումն և այլն: Այս կերպ աշակերտները վոչ միայն նոր նյութ են գրում, այլ և վարժվում են գրության այս ձևերին, նախապատրաստվելով ինքնուրույն գրության համար:

2. Գրավոր աշխատանքների նյութի մասին խոսել նշանակում է նաև պարզել այն խնդիրը, թե այդ գրելիք նյութը ինչ կապ է ունենալու կոմպլեքսի նետ, ինքնըստինքյան հասկանալի յե, վոր մի վորոշ կոմ-

պլեքս մշակելու ժամանակ պետք է ջանալ գրավոր աշխատանքների նյութերը հանել, յեղրակացնել այդ կոմպլեքսի թեմայից. այդ կերպ գրավոր աշխատանքը տրամաբանորեն կկապվի դպրոցական առարկա բուն աշխատանքների հետ և նրա մի բաղկացուցիչ մասնիկը կդառնա:

Մոսկվայի լուսըածնի մեթոդական նամակի մեջ իրավացիորեն ասված է, վոր «ամենին պարտավորիչ չե, վոր գրավորի նյութն անպայման տվյալ միջոցին մշակվող կոմպլեքսի թեմայի նյութը լինի»: Վոչ միայն այս, այլ այդ նույն տեղում թույլատրելի յե համարվում կոմպլեքսի պարապմունքներից դուրս հատուկ ժամեր հատկացնել մայրենի լեզվի ունակությունների ամրապնդման համար. «դպրոցական կյանքի արդի պայմաններում կարելի յե, յերբեմն նույնիսկ անհրաժեշտ է, ուսումնական ժամերից հատուկ ժամանակ հատկացնել մայրենի լեզվի ունակությունները ձեռք բերելուն և ամրապնդելուն»:

3. Ուղղագրություն սովորեցնելու աշխատանքը տեղում է տարիներ, աշակերտը տարիների ընթացքում կատարում է բազմաթիվ գրավոր աշխատանքներ. յեթե գրավոր աշխատանքների նյութերն իրար հաջորդեն խոսնիխուն, յեթե ուղղագրական մի վորոշ տեսակետ կարմիր թելի պես չանցնի գրավոր այդ աշխատանքների միջով, այն դեպքում այդ աշխատանքներն ոգուտ չեն տալ. միշտ ել նկատված է, վոր սիստեմատիկ կերպով տարվող աշխատանքն է վորոշ ոգուտ տալիս: Ուղղագրություն սովորեցնելու համար ընտրված նյութերի մեջ նախ հանդես են գալու ուղղագրական պարզ, հեշտ յերևույթները, հետո աստիճանաբար դժվարները. ուղ-

ղաղրական դժվարութիւնները պետք է բաժանել տարիներ լրացնելու:

Ամեն մի նոր հողված վոչ միայն ուղղադրական մի վերոջ դժվարութեան համար պետք է կազմված լինի, այլ և անցյալ հողվածների ուղղադրական կանոնները կամ դժվար գրվող բառերի մի մասը պետք է կրկնվեն այդ նոր հողվածի մեջ: Ամեն մի հողված, թե ինչու յե հաջորդում անցած հողվածներին, պետք է իր արդարացումն ունենա:

4. Ուղղադրութիւն սովորեցնելու համար տարվող բոլոր աշխատանքներն աշակերտը պետք է կատարի գիտակից կերպով. նա պետք է շատ լավ հասկանա գրելիք հողվածի միտքը, այդ պատճառով եւ գրելիքը նախքան գրելը պետք է մտքի տեսակետից այնպիսի վերլուծութեան յենթարկել, ինչպես դասագրքի մյուս հողվածները, պետք է անձանոթ բառերն ու դարձվածքները բացատրվեն կանոնավոր կերպով. աշակերտը յերբեք չպետք է չհասկացած վորևէ մի բան գրի իր տետրում: Գրելուց առաջ վոչ միայն պետք է գիտակցի նյութի բովանդակութիւնը, իմաստը, այլ և հողվածը աշակերտի համար պետք է պարզվի ուղղադրական տեսակետից, իսկ իր գրելուց հետո յեւ նա հնարավորութիւն պետք է ունենա իր գրածը քննադատելու ուղղադրական տեսակետից:

Ուղղադրական աշխատանքների ժամանակ աշակերտը վոչ միայն գիտակից պետք է աշխատի, այլ և ինքնուրույն յեւ ստեղծագործական: Աշակերտն ինքը տված փաստերից պետք է ուղղադրական կանոններ յեզրակացնի, ինքը մասնակցի արտագրելիք կամ թելադրելիք նյութի մշակմանը, ձևակերպմանը, ինքը

քննադատի իր գրածը, ինքը ուղղադրական զանազան խնդիրների մասին հարցեր տա ուսուցչին և այլն: Ուսուցչին ամեն հնարավոր դեպքում պետք է աշակերտի մեջ արթնացնի ինքնուրույնութիւն և ինքնագործութիւն:

5. Ուղղադրական բոլոր աշխատանքներն աշակերտը պետք է գիտակից կերպով կատարի, բայց վերջավերջ այդ աշխատանքների հետևանքն այն է լինելու, վոր աշակերտն ուղղադրական պահանջների համաձայն գրի առանց մտածելու, դատելու ու վճռելու, ձեռքը պետք է մեքենայորեն ուղիղ գրի. և իսկապես, յեթե վարժ գրողը կասկածում է, թե մի բառ ինչպես է գրվում, աչքերը փակում է, կամ մի այլ կողմ ուղղում, և գրում այդ բառն առանց մտածելու, վճռել թողնում է ձեռքին և սովորութեանը, իսկ ձեռքը մեքենայորեն մեծ մասամբ ուղիղ է գրում, յեթե գրողն անցյալում այդ բառը մի քանի անգամ ուղիղ է գրել: Ուղղադրական վարժութիւնների նպատակն է բոլոր դժվար գրվող բառերն ուղիղ գրել մեքենայորեն և սովորութեան համաձայն:

ա) Ձեռքն այս վիճակին հասցնելու համար պետք է ուղղադրական տեսակետից դժվար գրվող բառը հասկանալի գրել, այն եւ վոչ թե իրար յետևից, այլ տարբեր ժամանակում, ուրեմն մի հողվածի մեջ մատնանշված դժվարութիւնները պետք է դալիք հողվածների մեջ ևս շատ կամ քիչ նկատելի չափով կրկնվեն. վարժութիւնների կրկնութիւնը ուղղադրութիւն սովորեցնելու կարևորագույն միջոցներից մեկն է:

բ) Մի բան լավ է յուրացվում և մտքում պահվում, յեթե դարձել է ուսողութեան առարկա, և հաս-

կացվել և նրա առանձնահատկությունը ուղղադրական գիտելիքներն այն ժամանակ սովորություն կդառնան, յերբ աշակերտի ուշադրությունը կենտրոնացած լինի զեպի ուղղադրական վարժությունը, հետաքրքրվի այդ վարժությունամբ, գիտակցի, թե ինքն ուղղադրական ինչ յերևույթ պիտի այժմ սովորի, և այդ ուղղադրական յերևույթն ինչ առանձնահատկություն ունի: Այդ պատճառով ել հոգվածները ուղղադրական վերլուծությունը, գծավարությունների պարզաբանումը, կանոնների փաստերից յեղրակացնելը մի անհրաժեշտ պայման և ուղղադրությունը սովորություն դարձնելու համար:

դ) Մի բան լավ և յուրացվում և մտքում պահվում, յերբ մարմինը կայտառ, քարմ ե, իսկ գիտակցությունը քարմ ու տեամադիր. հոգնած ու ձանձրացած ժամանակ գրված աշխատանքների մեջ նկատելի չափով մեծանում և ուղղադրական սխալների քանակը և մոռացվում տրված բացատրությունները: Հենց այդ պատճառով ել ուղղադրական հոգվածները սովորաբար տպագրական հինգ տողից ավելի չպետք և լինեն:

դ) Յեթև ուղղադրական իմացությունները սովորություն են դառնալու, ապա ուրեմն աշակերտը միմիայն և միմիայն այնպիսի բառեր և տեսնելու, վորոնց մեջ տառասխալներ չկան, իսկ ինքն ել գրելիս տառասխալ չպետք և անի. դպրոցական աշխատանքների ժամանակ ամեն կերպ պետք և սխալներից խուսափել: Սխալ տեսածը տպավորվում և հիշողության մեջ, իսկ իր սխալ գրածն ավելի վատ ազդեցություն և ունենում, վորովհետև թե իր գրած սխալն և տեսնում, և թե ձեռքն և վարժվում սխալ շարժումներին: Անցյալում ուղղադրություն սովորեցնելու հիմնական միջոցն

եր համարվում սխալներն առանձնապես զիտելի դարձնելն աշակերտի համար: Այդ տեսակետն այժմ միանգամայն անընդունելի յե համարվում:

Վորպեսզի խուսափենք սխալներից, աշակերտներին պետք և գրել տալ այնպիսի հոգվածներ, վորոնք մտքի և ուղղադրական տեսակետից նախորդը մշակված են, դժվար բառերը պետք և գրատախտակին գրված թողնել թելադրության ժամանակ, աշակերտը պետք և իրավունք ունենա ուսուցչին հարցնելու այն բառերի գրության մասին, վորոնց վերաբերմամբ կասկածում և, կամ պետք և ուղղադրական բառարանում վորոնի այդ բառերը. դասարանի պատից կախված պետք և լինեն այնպիսի թղթեր, վորոնց վրա գրված են դժվար գրվող բառեր մեծ-մեծ տառերով:

III. ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼՈՒ ԶԱՆԱԶԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐ

I. ԱՐՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Արտագրել նշանակում և՛ առաջը դնել ձեռագիր կամ տպագիր մի հոգված, նայել ուշադրությամբ, կարդալ հոգվածը և նույնը գրել տեսորակում կամ մի այլ թղթի վրա:

Արտագրության ժամանակ աշակերտը տեսնում և որինակը, կարդում և, ուրեմն և լսում և իր կարդացածը, հասկանում և կարդացածի իմաստը, ձեռքի շարժումներ և կատարում, դգում և այդ շարժումները, տեսնում և ձեռքի կատարած շարժումները, իսկ այդ բոլորից հետո տեսնում և իր գրածի պատկերը: Զարմանալի յե չե, վոր աշակերտն այսքան շատ զգուշ-

դումների դեպքում գրածը միտքը կպահի շատ ավելի լավ, քան մի այլ դեպքում:

Արտագրության ժամանակ աշակերտը դանադան կասկածների մեջ չի ընկնում, վորովհետև նախ տեսնում է բառը և հետո միայն գրում: Արտագրությունը, յիթե մանավանդ ձեռագիր որինակից է լինում, նպաստում է ձեռագրին. իսկապես ձեռագիրը մշակելու համար առանձին հոգվածներ չպետք է լինեն, այլ ուղղադրական նպատակների հետապնդող հոգվածների գրության ժամանակ պետք է լավ ձեռագիր սովորեցնելու աշխատանքները ևս ինկատի ունենալ, այնպես վոր, արտագրության հոգվածը պետք է միևնույն ժամանակ նպաստի և՛ ձեռագրի և՛ ուղղագրության վարժեցման:

Արտագրությունն ուղղագրություն սովորեցնելու ամենակարևոր միջոցը կգառնա այն դեպքում, յերբ ուսուցիչն այդ աշխատանքը կադմակերպելու ժամանակ ղեկավարվի հետևյալ մեթոդական պահանջներով.

1. Աշակերտը պետք է արտագրի այնպիսի մի հոգված, վորի միտքը հասկանում է, յեվ վորք ցախոօք ուղղագրական վերլուծության է յենթարկվել. մեքենայորեն, առանց հասկանալու վոչինչ չպետք է գրի:

Հոգվածի ուղղագրական վերլուծությունը տեղի յե ունենալու հետևյալ կերպ. ուսուցիչը, յիթե տանը պատրաստած հոգված ունի, դասարանում կարդում է միանգամ ամբողջությամբ, կարող է սկզբից նույնիսկ հայտարարել, թե այդ հոգվածի մեջ ուղղագրական ինչ առանձնահատկություն է շեշտվելու: Առաջին ընթերցանությունից հետո գրում է նույնը գրատախտակի վրա, կամ դասն սկսելուց առաջ է գրած լինում, աշակերտները մի անգամ կարդում են, վորին անմի-

ջապես հաջորդում է անհասկանալի մտքերի ու բառերի իմաստի վերլուծությունը, վորից հետո վոչինչ անձանոթ և անհասկանալի չի մնում:

Մտքի այս վերլուծությանը հաջորդում է ուղղագրական վերլուծությունը. մինչ այդ աշակերտները կարող են գրատախտակին գրված հոգվածը միքանի անգամ կարդալ, վորից հետո տեղի յե ունենում ուղղագրական կանոնի լուսաբանությունը, կամ բացատրվում են դժվար գրվող բառերի գրության ձևերը: Այդ դժվար բառերը վանկային վերլուծության են յենթարկվում, ցույց է տրվում այն վանկը, արմատը կամ վերջավորությունը, վորի մեջ կա ուղղագրական դժվարություն, ընդգծվում են այդ բառերը կամ եյական մասերը, գրատախտակի աղատ մասում այդ բառերը գրվում են վանկ-վանկ և ապա միասին, կարգացվում են վանկ-վանկ և ապա ամբողջական կերպով, աշակերտներին նույնը գրել է տրվում գրատախտակի վրա:

Այս վարժությունների ժամանակ չպետք է աշակերտի ուշադրությունը դարձնել դեպի դժվար գրվող տառը, այլ ուշադրության առարկան պետք է դարձնել ամբողջ բառը կամ նրա այն մասը, վորի մեջ հանդես է գալիս ուշադրության արժանի տառը. պետք է այնպես անել, վոր ամբողջական բառապատկերի մեջ տառն իր տեղն ունենա և այդ ամբողջության մի մասը կադմի. ջոկ տառն առանձին վերցրած ուղղագրական տեսակետից վոչ մի հետաքրքրություն չի ներկայացնում. բառի մեջ յեղած տառը միմիայն ուղղագրական նշանակություն ունի:

Այս վերլուծություններից հետո անմիջապես չպետք է գրեն աշակերտները, այլ դեռ միքանի ան-

գամ նույն հոգւածը պետք է կարգան մի կամ յերկու անգամ վերլուծական ձևով (դժվար բառերը վանկերի բաժանելով), այնուհետև բնական ձևով: Կրկնակի այս ընթերցանության նպատակն է, վոր աշակերտները վարժվեն հոգւածն անսխալ կարգալուծն. անսխալ կարգալ չկարենալու պատճառով հաճախ աշակերտները գրելիս անտեղի սխալներ են անում, բացի այդ, ուղղագրական վերլուծությունից հետո աշակերտը յերբ հոգւածը նորից է կարդում, նա ակամայից ավելի մեծ ուշադրություն է դարձնում այն բառերի ուղղագրության վրա, վորոնք փոքր ինչ առաջ բացատրվել են: Ընթերցանության այս վարժությունը հաճախ չպետք է կրկնել, վորովհետև կարող են հոգւածը անգիր անել, իսկ անգիր արած դեպքում բնագրին էլ ուշադրությամբ չեն նայում:

2. Ուղղագրություն սովորելու խնդրում մեծ նշանակություն ունի նաև աբսագրության ձեւը, յեղանակը: Արտագրելիս աշակերտները, մանավանդ սկսնակները, արամագրություն են ցույց տալիս նա յերկու բառերի վանկերին կամ նույնիսկ հատ-հատ տառերին և այդպես էլ գրելու, այն է՝ վանկ-վանկ կամ հատ-հատ տառերով:

Սա մի շատ վատ յեղանակ է, վորովհետև մարդ այն ժամանակ է ուղղագրություն սովորում, յերբ բառի ամբողջական պատկերին ենայում, ամբողջությունը միանգամից կարդում և առանց կրկին նայելու, միանգամից գրում: Ամբողջությունն ավելի լավ է նկատվում, քան մասնիկը, վանկը կամ տառը, վորոնք արժեք ու նշանակություն են ստանում միմիայն ամբողջական պատկերի մեջ: Իրականությունը ցույց է տվել,

վոր վանկ-վանկ կամ տառ-տառ դրող աշակերտները չեն կարողանում կանոնավոր ուղղագրություն սովորել: Դժբախտաբար Ա. աստիճանի դպրոցների մեր աշակերտության մեծագույն տոկոսը վարժված է գրության այս վատ յեղանակին:

Աշակերտներին կարելի չէ հետևյալ կերպ ամբողջակա՞ն գրելու յեղանակին վարժեցնել: Սկզբնական վարժությունների ժամանակ (Ա. խումբ) ուսուցիչը գրատախտակին գրում է նույն բառը կամ կարճ մի նախադասություն միքանի անգամ, աշակերտները լուռ դիտում են ուսուցչի ձեռքի շարժումները, ապա կարդում են միքանի անգամ գրածը, այնուհետև տրվում են ուղղագրական բացատրություններ, յեթե անհրաժեշտ է, գրածներից բոլորը ջնջվում և թողնվում է մի հատ, վորպեսզի աշակերտներն իրենց ուշադրությունն ավելի մեծ չափով կենտրոնացնեն այդ մի որինակի վրա: Այդպես նայելուց հետո փակում են իրենց աչքերը և յերևակայության մեջ պատկերացնում գրած որինակը, վորից հետո գրում են տետրում նույնն առանց նորից որինակին նայելու: Վորպեսզի գրածին չնայեն, գրածը պետք է ծածկել թղթով. աշակերտների գրելուց հետո բաց է արվում գրատախտակին գրածը և համեմատվում աշակերտների գրածի հետ: Այս վարժություններն այնքան պետք է կրկնել, մինչև վոր աշակերտները կվարժվեն ամբողջություններ գրել տետրում առանց որինակին նայելու:

Ուսման Ա. և Բ. տարիների ընթացքում աշակերտին միշտ էլ պետք է որինակներ տալ գրատախտակի վրա և արտագրել չպետք է տալ տպագիր կամ ձեռագիր ուղղագրական գրքույկներից, վորովհետև

այդ ժամանակ հնարավորութիւնն չկա բառերին մաս-
մաս նայելու առաջն առնել. ուսուցիչը չի կարող ուղ-
ղադրական վերլուծութեան աշխատանքներն այնպէս
ընդհանուր դարձնել, ինչպէս այդ հնարավոր է, յերբ
վեր է լուծուում գրատախտակին գրած որինակը:

Գրքից գրելուն կարելի չէ անցնել ուսման Գ. տա-
րվանից. նախորոք ուսուցիչը բացատրում է, թե զըր-
բից արտագրելիս ինչպէս պետք է նայել գրքին, ինչ-
պէս կարդալ, ինչպէս ամբողջութիւնը գրելիս չի կա-
րելի նորից որինակին նայել և աշակերտների գրելու
ժամանակ նայում է, թե ով է իր պահանջը կատա-
րում և ով՝ վրէ:

Գրքից արտագրելիս աշակերտը նախ պետք է
կարդա ամբողջ հոդվածը, այնուհետև առաջին նա-
խադասութիւնը կամ նախադասութիւնները մինչև
վերջակետը, այնուհետև յետք է ուշադիր նայի առա-
ջին նախադասութեան կամ նրա առաջին բառին կամ
բառերին և գրի այդ նույնը առանց գրքին նայելու,
այնուհետև գրելու յե հաջորդ բառերը: Դրանից հետո
պետք է ամբողջական նախադասութիւն գրելուն վարժ-
վի. վորպէսզի այդ անցումը հեշտ լինի, ուղղադրա-
կան վարժութեան համար հեղինակված հոդվածի նա-
խադասութիւնները պետք է կարճ լինեն:

Գրելուց հետո աշակերտը սովորութիւն պետք է
ունենա կարդալու իր գրածը զանգաղ, նուրբիակ վանկ-
վանկ, վորպէսզի այդ վերլուծական ընթերցանութեան
ժամանակ նկատի իր սխալները և ինքն ուղղի, այնու-
հետև իր գրածը պետք է նորից ուշադիր կերպով հա-
մեմատի ընագրի, գրատախտակին կամ գրքում գըր-
վածի հետ և ինքն ուղղի իր սխալներն այն կերպ,
ինչպէս սովորեցրել է նրան ուսուցիչը:

3. Ուսման Ա. և Բ. տարիների ընթացքում աշա-
կերտը պետք է արտագրի միմիայն դասարանում, ու-
սուցչի ղեկավարութեամբ, այն ել գրատախտակից. տա-
նու գրավոր աշխատանք չպետք է տալ: Ուսման Գ.
տարվանից կարելի չէ տանու գրավոր աշխատանք տալ,
վորովհետև աշակերտներն այդ ժամանակ արդեն հա-
մեմատական կայուն ձեռագիր են ձեռք բերել և վարժ-
վել են ամբողջական գրելու յեղանակին:

Տանը գրվող աշխատանքները պետք է փոքր լի-
նեն և նախորոք դասարանում կարդացվեն, ուղղադրա-
կան վերլուծութեան յենթարկվեն, այլապէս տանու աշ-
խատանքն ոգուտի փոխարեն ֆրասներ կտա: Բ. ա-
տիճանի դպրոցում տանու աշխատանք պետք է տալ
շաբաթական յերկու կամ յերեք անգամ. աշխատանքը
կատարելուց հետո ուսուցիչն անպայման պետք է
ստուգի այդ աշխատանքները և յեղրակացութիւններ
հանի գալիք աշխատանքների համար:

4. Մանկավարժական գրականութեան մեջ վիճե-
լի մի խնդիր է, թե ուղղադրութեան որինակը միմի-
այն ձեռագիր պետք է լինի, թե կարող է նայել տպա-
գիր լինել: Ուղղադրութիւն սովորեցնելու նպատակով
հրատարակված գրքերը պետք է ձեռագիր տառերով
տպվեն, վորովհետև ձեռագիր որինակից արտագրելն
ավելի հեշտ է, աշակերտը նույն կերպ գրում է իր
տետրում, իսկ տպագրի ժամանակ հաճախ ձեռագիր և
տպագրի տառերն իրար նման չեն: Բացի այդ, ձեռա-
գրի որինակն ավելի լավ է ազդում աշակերտի ձեռա-
գրի վրա: Ուղղադրական գրքերը հրատարակվելու յեն
ուսման Գ. և բարձր տարիներին համար:

Ա. և Բ. խմբակի աշակերտները պետք է արտա-
գրեն գրատախտակի վրա գրված որինակից: Ցանկալի

եյ այդ խմբ ակնհամար հրատարակել մեծ թերթերի վրա մեծ տառերով տպված հոդվածներ, իբրև արտագրության որինակներ:

Յերրորդ խմբակից, բացառիկ դեպքերում նույն իսկ Բ. խմբակի յերկրորդ կիսամյակից սկսած, պետք է աշակերտներին տպագիր որինակ ևս տալ, վորովհետև հասարակական կյանքում տպագրից արտագրելու առիթներ շատ են լինում, և աշակերտը դպրոցում շատ ավելի մեծ չափով գործ ունի տպագիր, քան ձեռագիր գրության հետ:

4. Արտագրության աշխատանքները հետաքրքիր դարձնելու համար մանկավարժներն առաջարկում են աշխատանքի հետևյալ ձևերը. արտագրության որինակի մի վորոշ մասի համար հարց և արվում աշակերտներին, սրանք ել հոդվածի մեջ գտնում են համապատասխան նախադասությունը և արտագրում, կամ ուսուցիչը պահանջում է, վոր աշակերտներն արտագրեն հոդվածի այս կամ այն գործող անձի ասածները, այս կամ այն դեպքի նկարագիրը և այլն: Միքիչ վարժ աշակերտներին կարելի է հանձնարարել, վոր հոդվածի մեջ փոքրիկ փոփոխություններ առաջացնեն և հետո գրեն՝ հատուկ անունները գերանունների փոխեն, յեզակիները հոգնակի դարձնեն, բայերի ժամանակը փոխեն, ածականները գերադրական աստիճանի փոխեն և այլն: Առաջարկվում է ողտվել նկարներեց և բառախմբերից. յեթադրենք պատից ընտանեկան կյանքից մի մեծ նկար և կախված, և տակը գրված են հետևյալ բառերը.

սեղան	թանաքաման	Սուրեն
բաժակ	դանակ	Աստղիկ

Նրաման	Ինքնայն	Վիգեն
լամպ	դուռ	Լուսիկ
աթու	գրչաման	Շուշան
խալի	մահճակալ	Վահան և այլն:

Նկարին նայելուց հետո ուսուցիչն ասում է՝ գրեցե՞ք այն բառերը, վորոնք վերջանում են «ակ» կամ «ան» մասնիկներով, գրեցե՞ք տղաների կամ աղջիկների անունները և այլն: Առանց նկարների յեկ կարելի է գրատախտակին դանադան բառախմբեր կամ փոքրիկ նախադասություններ գրել և արտագրել տալ:

II. ԹԵԼԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆ

Թելադրությամբ գրելիս աշակերտն ուսուցչի կարգացած կամ բերանացի ասած խոսքերը գրում է առանց գրքին նայելու՝ հնչյունական տպավորություններն անկախորեն վերածելով տառերի: Ինչպես տեսանք, թելադրության մեթոդն ել իր անդն ունի ուղղագրություն սովորեցնելու գործում: Թելադրությունը լինում է յերեք տեսակ՝ բացատրական կամ դիտողական, ազատ և ստուգողական, վորոնց նկարագրերը տրվում է ստորև:

Ա. Բացատրական կամ դիտողական թելադրություն

Բացատրական—դիտողական թելադրության ժամանակ ուսուցիչը նախորոք բացատրում է դժվար բառի կամ բառերի ուղղագրությունը, վորպեսզի անդ բացատրությունը դիտողական ընույթ ունենա, այդ դժվար բառերը գրում է գրատախտակի վրա և տալիս ուղղագրական բացատրություններն այնպես, ինչպես արտագրության աշխատանքների ժամանակ:

1. Սկզբնական աշխատանքների ժամանակ ամբողջ հոդվածը գրվում է գրատախտակի վրա, բացատրվում

են դժվարությունները, աշակերտները միքանի առգամ անհատապէս և խմբովին կարգում են հոգւածը, վորից հետո ջնջվում կամ ծածկվում ե գրվածը և բովանդակությունը թելադրվում աշակերտներին: Բացատրության ժամանակ բացատրվում են միմիայն դժվար գրվող բառերը. ցանկալի յե, վոր այդ բառերը ջոկ գրվեն և բացատրվեն:

2. Վորոշ վարժությունից հետո անհրաժեշտ չե, վոր թելադրելիք նյութի բոլոր բառերը գրվեն գրատախտակի վրա. ընդհակառակն, պետք ե բավականա՜նալ միմիայն այն բառերի գրությամբ և բացատրությամբ, վորոնք ուղղագրական մի վորոգ դժվարութիւն են ներկայացնում: Այս դեպքում ևս թելադրելիս պետք ե գրված բառերը ջնջվեն կամ ծածկվեն:

3. Աշակերտների գրելու ժամանակ առակերտներից մեկը կարող ե գրատախտակի վրա նույնը գրել, թեև այդ անհրաժեշտ չե ամեն դեպքում: Ավելի ցանկալի յե, վոր գրատախտակի վրա գրողն ուսուցիչը լինի, վորովհետև նա կգրի ավելի գեղեցիկ, արագ և ճիշտ:

Յեթե թելադրելու ժամանակ աշակերտներից մեկն ե գրում գրատախտակին, նրա ուղղագրական սխալները չպետք ե ուղղել աշակերտների մասնակցությամբ, այլ ուսուցիչն ինքը պետք ե անմիջապէս հենց գրելու ընթացքում, յերբ մյուս աշակերտներն զբաղված են թելադրածը գրելով, ուղղել տա սխալներն աննկատելի կերպով, վորպեսզի մյուս աշակերտները չտեսնեն այդ սխալները և տպավորվեն:

4. Յերբ բոլորը գրել-վերջացրել են, այնուհետև համեմատութեան եմ գրվում գրատախտակի յեմ առակերտների գրածները և սխալներն ուղղվում դասարա՜ն:

Նում աշակերտների միջոցով, ուսուցիչը շրջելով դասարանում վերահասու յե լինում, թե սխալներն ինչպէս են ուղղվում:

Բ. Ազատ թելադրութիւն

Ազատ թելադրության յեղանակը բավականին մեծ ընդունելութիւն ե գտել Ռուսաստանում: Ազատ թելադրութիւնը տեղի յե ունենում հետևյալ կերպ. աշակերտը գրելիք նյութի բովանդակության հետ ծանոթանում ե նախորոք և ապա առանց գրքին նայելու նույն հոգւածի բովանդակութիւնը գրում ե իր խոսքերով:

1. Սկզբնական առիտառնքների ժամանակ ուսուցիչը և ապա աշակերտները կարգում են գրելիք հոգւածը ամբողջությամբ, վորից հետո տեղի յե ունենում գրույց իմաստը պարզելու համար, հետո կարդացվում ե հոգւածի առաջին փոքրիկ մասը ուշադրությամբ և ուղղագրական տեսակետից, ապա տեղի յե ունենում գրույց ուղղագրական ուշագրավ յերևույթների մասին, այնուհետև աշակերտներն առանց գրքին կամ գրատախտակի վրա գրածին նայելու իրենց տետրերում գրում են այդ կտորի բովանդակութիւնն իրենց բառերով, իհարկե մոտ մնալով բնագրի լեզվին: Նույն ձևով գրում են հաջորդ կտորները մինչև վերջը:

2. Այս ուղղությամբ առաջադիմելուց հետո կարելի յե ամբողջ գրելիքը միանգամից ուսումնասիրել իմաստի և ուղղագրության տեսակետից և աշակերտին գրել տալ մեծ-մեծ կտորներով, կամ ամբողջը միանգամից:

3. Աշխատանքի այս յեղանակը միանգամայն հանձնարարելի յե, վորովհետև աշակերտը բնագրի վե-

րաբերմամբ մի վորոշ ազատութիւնն եւ ստանում, ինքնուրույն ուղղագրական աշխատանք եւ ձեռնարկում, վոչ թե ուսուցչի թելադրածն եւ գրում կամ ուրիշի գրածն արտագրում, այլ շարադրում եւ ծանոթ նյութի մասին: Այս կերպ աշակերտը վոչ միայն ուղղագրութիւնն եւ սովորում, այլ և նախապատրաստվում եւ շարադրութիւն գրելու համար: Այս ձևի աշխատանքը կարելի յի վոչ միայն ազատ թելադրութիւն, այլ և ազատ արտագրութիւն կամ, ավելի ճիշտ, կաշկանդված կամ ուղղագրական շարադրութիւն անվանել: Ազատ թելադրութիւնն արտահայտութիւնը պահպանեցեք, վորովհետև մանկավարժական գրականութեան մեջ այդ եւ գործածական:

Գ. Ստուգողական քելագրութիւն

Ստուգողական թելագրութեան ոգնութեամբ ուսուցիչն ստուգում եւ, թե աշակերտներն ինչպես են յուրացրել ուղղագրական նախկին բացատրութիւններն ու վարժութիւնները: Ուսուցիչն ամիսը կամ յերկու ամիսը մեկ անգամ մի հոգված եւ կազմում ուղղագրութեան նախկին վարժութիւններից եւ առանց աշակերտներին ուղղագրական բացատրութիւններ տալու, թելադրում եւ ամբողջ հոգվածը, իսկ աշակերտները գրում են՝ առանց ուսուցչին հարցեր տալու և նրանից ուղղագրական բացատրութիւններ խնդրելու: Ուսուցիչը տանը նայում եւ այդ աշխատանքը և յեզրակացութիւններ հանում իր անսխիւքների համար:

Թելագրութեան նկուրը պետք եւ լինի ամբողջական մի միութիւն. ցանկալի չե անկապ բառերից կամ անկախ, անկախ նախադասութիւններից կազմված թելագրութիւնը: Թույլատրելի չե այնպիսի հոգվածի

թելագրութիւնը, վորտեղ արհեստականորեն կուտակված են ուղղագրական դժվարութիւններ. այս դեպքում անտեղի կերպով շատանում եւ աշակերտների կատարած սխալների քանակը:

Նշանակութիւն ունի նաև քելագրութեան ձևը: Ուսուցիչը նախ կարգում եւ ամբողջ նյութը, վորպեսզի աշակերտները գրելուց առաջ և գրելու ժամանակ գաղափար ունենան նյութի ամբողջականութեան մասին: Այնուհետև մեկ կամ յերկու անգամ կարգում եւ առաջին նախադասութիւնը կամ նախադասութիւնները, նայած կարիքին, աշակերտները կրկնում են նույնը, վորքան կարիք կա, նույնիսկ չեն կրկնում, յիթե նախադասութիւնը փոքր եւ, ապա սկսում են լուռ կամ ցածր փափսուկով գրել: Յերբեմն ցանկալի յի խմբական կրկնութիւնը, վորովհետև այդ կերպ աշխույժ եւ մտնում աշխատանքի մեջ, բոլորն են արտասանում գրելիքը, իսկ մեզ հայտնի յի, վոր արտասանելն ու գրելն ավելի լավ արդյունք եւ տալիս, քան լուռ լսելն ու գրելը: Այս կերպ գրում են հաջորդ նախադասութիւնները մինչեւ վերջը: Մի ամբողջական միտք կազմող միքանի նախադասութիւններ չպետք եւ բաժանել իրարից, այլ ուսուցիչը պետք եւ միանգամից ամբողջը կարգա, վորից հետո կարող եւ նախադասութիւն-նախադասութիւն թելագրել աշակերտներին:

Գրելու ժամանակ աշակերտները չպետք եւ հարցեր տան ուսուցչին մոռացածի մասին. դրանով իրար խանգարում են, հույսները դնում են հարցնելու հնարավորութեան վրա և իրենց ուղղորդութիւնը չեն լարում առաջին անգամ արտասանվածը լավ լսելու համար. յերբ ուսուցիչն առաջարկում եւ գրել, աշակերտները

պետք է իրենց հիշողության վրա հիմնված գրին թե-
լադրածը՝ բաց տեղ թողնելով այն բառերի համար,
վորոնք մոռացել են:

Թեև լադրությունը պետք է ընական պայմաննե-
րում տեղի ունենա, աշակերտը չպետք է լարված, գըր-
զընված, հուզված ու վախեցած վիճակում լինի: Թեև լա-
դրությունը չպետք է յերկար տևի, վորովհետև այդ
դեպքում հոգնում ու ձանձրանում է աշակերտը, վո-
րով շատանում է տառասխալների քանակը:

III. ԱՆԳԻՐ ԱՐԱԾԸ ԳՐԵԼ

Մանկավարժներից մի մասն առաջարկում է ուղ-
ղադրություն սովորեցնելու նպատակով անգիր արած
բանաստեղծությունները գրել տալ աշակերտներին
առանց գրքին նայելու, մի մասն ել դեմ է այս առա-
ջարկին:

Հենց սկզբից պետք է ասել, վոր այս յեղանակն
առանձին արժեք չունի, վորովհետև հազիվ թե աշա-
կերտները կարողանան միտքը պահել բանաստեղծու-
թյան բոլոր բառերի ուղղագրությունը և գործածված
կետադրությունը, մյուս կողմից ել ցանկալի չէ, վոր
բանաստեղծություններն ուղղագրական տեսակետից
քննվեն դասարանում, վորովհետև դրանով վոչնչանում
կամ թուլանում է նրանց գեղարվեստական արժեքը:

Այս բոլորն ինկատի ունենալով հանդերձ, պետք
է ընդունել, սակայն, վոր անգիր գրելն ել իր մի վո-
րոշ, թեև մի փոքրիկ արժեքն ունի: Արտագրության
ժամանակ գրգիռները գալիս են գրքից կամ գրատախ-
տակից, թեև լադրության դեպքում՝ ուսուցչից, իսկ ան-
գիր գրելիս՝ աշակերտների մտքից: Սա աշխատանքի

մի փոփոխություն է, վորը թարմացուցիչ է ազդում
աշակերտի վրա: Անգիր գրելը մասամբ նախապատրաս-
տում է շարագրություն գրելու կարողությունը. այս
յերկու տեսակի աշխատանքն իրար նման կողմեր ու-
նեն, յերկու դեպքում ել բացակայում է զիրքը, կամ
խոսող անձնավորությունը. յերկու դեպքում ել աշա-
կերտը գրում է իր մտքի թեև լադրությամբ: Անգիր
գրելը և շարագրելը տարբերվում են նրանով, վոր շա-
րագրության ժամանակ (աշակերտն ստեղծագործում
է, կամ ծանոթ հոգվածների նյութերը մասամբ կեր-
պարանափոխում, իսկ անգիր գրելու ժամանակ հավա-
տարմությամբ, նույնությամբ տալիս և բնագրի ամ-
բողջությունը:

Անգիր գրելու յեղանակից քիչ պետք է ոգտվել.
զգացմունքներով առատ և լիրիկական բանաստեղծու-
թյունները մանավանդ չի կարելի անգիր գրել տալ,
ավելի լավ է ընտրել պատմողական բնույթ ունեցող
վոտանավորներ:

Ընտրված վոտանավորը դասարանում պետք է
քննել ուղղագրական տեսակետից այնպես, ինչպես
մյուս նյութերը. դասարանում կամ տանը մի կամ
յերկու անգամ արտագրել պետք է տալ վոտանավորը,
անգիր գրել տալուց առաջ պետք է կարդալ տալ նույն
նյութը մի քանի անգամ, նորից հիշեցնել ուղղագրա-
կան ուղադրության արժանի կետերը և հետո անգիր
գրել տալ:

IV. ՈՒՂՂԱԳՐԱԿԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐ

Ուղղագրական կանոնը բաղմաթիվ նման որի-
նակներից հանած մի ընդհանրացումն է: Կանոնը հաս-
կանալու և տեղին գործածելու համար պահանջվում է

մշակված ու մարզված միտք։ Նամակ գրողը գիտի կանոնը, բայց յերբ գալիս է գործածելու տեղը, մոռանում է կանոնը, կամ չի կարողանում անմիջապես գլխի ընկնել, վոր կանոնը հենց այդ դեպքի համար է ձևակերպված։

Ա. աստիճանի դպրոցի ուսման Ա. և Բ. տարիներին աշակերտների միտքը դեռ բավականին սրված ու մարզված չէ կանոններ հասկանալու և տեղին գործածելու համար, այդ պատճառով ել այդտեղ չպետք է աշակերտներին զբաղեցնել ուղղագրական կանոններով, այդ աշխատանքը կարելի չէ սկսել ուսման Գ. տարվանից։

Ուղղագրական կանոնները պետք է ձևակերպել պարզ ու դյուրըմբռնելի ձևով, պետք է բազմաթիվ որինակներից, փաստերից իրենք աշակերտները յեզրակացնեն կանոնը։

Կանոնի ձևակերպումից հետո պետք է առիթներ ստեղծել, վոր աշակերտը գործադրի այդ կանոնը, մասնավանդ գրավոր վարժությունների ոգնությամբ, այնքան պետք է այդ վարժությունները շարունակել, մինչև վոր կանոնի գործադրությունը մեքենայական կդառնա աշակերտի համար։

Վ. ՍԽԱԼՆԵՐՆ ՈՒՂՂԵԼՈՒ ՅԵՂԱՆԱԿ

Գրավոր աշխատանքների ժամանակ ուսուցիչն ամեն միջոցի պետք է դիմի, վոր աշակերտներն սխալներ չանեն, բայց ինչ միջոցների յեկ ուղում է ուսուցիչը դիմի, սխալներ կպատահեն, վորովհետև աշակերտների ուշադրության թուլացումը, ակտիվ ուշադրության անզարգացած լինելը, անհոգությունը, ան-

տրամադիր լինելը և այլն, պատճառ են դառնում սխալների։ Սրանից ել առաջանում է այն հարցը, թե ի՞նչպես ուղղել սխալները։

1. Ցանկալին այն է, վոր աշակերտն ինքն ուղղի իր սխալները, գրելուց հետո աշակերտը պետք է կարգա իր գրածը ուշադրությամբ, դանդաղ, մտածելով և սկզբի շրջանում նույնիսկ վանկ-վանկ, այս կերպ կարգալիս սխալներն ավելի հեշտությամբ են հեկատվում։ Աշակերտն իր սխալն այնպես պետք է ուղղի, վոր սխալ տառը չերևա։

2. Ուսուցիչը պետք է ոգնի առակերտին գրածն ուղղելու ժամանակ։ Յեթե աշակերտների գրածը չկա զբաղախտակի վրա, ինքը գրում է այդ և ուղղագրական դիտողություններ կատարում, աշակերտների ուշադրությունը հրավիրում այս կամ այն բառի ուղղագրության վրա և առաջարկում, վոր տետրում գրածը համեմատեն զբաղախտակի վրա գրածի հետ և ուղղեն սխալները։

Շատ անգամ անհրաժեշտ չե ամբողջ նյութը գրել զբաղախտակին, այլ կարելի չէ գրել ուղղագրական տեսակետից դժվար բառերը կամ նախադասությունները և զրանց ոգնությամբ միայն կատարել վերոհիշյալ աշխատանքը։

3. Մանկավարժներից վոմանք առաջարկում են գրածն ուղղել տալ կողմի ընկերոջով, միևնույն սեղանին նստած աշակերտները փոխում են իրենց տետրերը և մեկը նայում է մյուսի տետրը և ուղղում սխալները, ուղղողը սխալն ուղղելուց առաջ դիմում է կողմի ընկերոջը և հայտնում սխալի մասին, յեթե նա առաքելություն չունի, ուղղում է սխալը, անհամաձայ-

նության դեպքում դիմում են ուսուցչին: Տեարն ուղղելու այս ձևը ցանկալի է, վորովհետև ահաճ հարաբերությունն և առաջանում աշակերտների մեջ, կամ սխալ չանող աշակերտը տեսնում և ուրիշի սխալները, վորը մի վորոշ բացասական տպավորությունն և թողնում նրա վրա և կամ շատ անգամ ուղիղ գրածն սխալ են դարձնում:

4. Ուսուցիչը պետք է մասնակցություն ունենա սխալներն ուղղելու գործին. աշակերտների դրելու ժամանակ պետք է պտտի դասարանում և տեղնուտեղը ուղղի կամ ուղղել տա սխալները. բայց այս դեռ բավական է, նա պետք է շարաթը մի անգամ դոնե տուն տանի առակետների տետրերը և վերահասու լինի, թե աշակերտներից ամեն մեկն ինչպիսի աշխատանք է կատարել և ինչ առաջադիմությունն է ցույց տվել անցյալի համեմատությամբ: Այս հանգամանքն աշակերտների վրա դրական ազդեցությունն է թողնում, նրանք պարապմունքների մեջ ավելի մեծ լրջություն են մտցնում:

Սխալներն ուսուցիչներից շատերն ուղղում են հետևյալ կերպ. գծում են տառասխալի տակ և թողնում, վոր աշակերտն ինքն ուղղի իր սխալը կամ գլխի ընկնի, թե ինչ սխալ է արել. կամ թե է գիծ են քաշում տառասխալի վրա և վրան ուղիղը գրում: Այս յերկու ձևն ել հանձնարարելի է. աշակերտը չպետք է սխալը տեսնի շեշտված վիճակում, կամ չպետք է տեսնի սխալն ու ուղիղն իրար վրա գրած, վորովհետև յերկուսն ել դուգորդվում են հիշողության մեջ, և ապագայում լավ էի հիշում, թե վորն է ուղիղը, և ավելորդ կասկածներ են արթնանում նրա մեջ:

Ուսուցիչն սխալը նույն դույնի թանաքով այնպես պետք է ուղղի, վոր աշակերտը չկարողանա սխալը տեսնել. նա պետք է տեսնի, վոր ուղղած է բառի մի կամ միքանի տառը, բայց չպետք է տեսնի իր սխալ գրած տառերը:

5. Ուսուցիչն իր դիտողության տետրում պետք է նշանակի, թե ինչ բառերի մեջ աշակերտներն ինչպիսի սխալներ են արել, ինչ քանակով, այնուհետև դասադասում պետք է խոսի այդ բառերի ուղղագրության մասին, չասելով, թե ինչ սխալներ են արել, այլ պետք է այդ բառերը նորից ուղղագրական վերլուծության յենթարկի, գրի գրատախտակի վրա, աշակերտների ուշադրությունը դարձնի կարևոր կողմերի վրա, վորից հետո կարող է նույն բառերը գրել տալ աշակերտներին տետրերում:

Բայց ավելի ցանկալի է, վոր միքանի գրավոր աշխատանքներ կատարելուց հետո ուսուցիչն ընդհանուր և կարևոր բառերից, վորոնց մեջ սխալներ են արված, մի ամբողջական պատմություն հորինի և բացատրական թեղադրության կամ արտագրության մեթոդով գրել տա աշակերտներին:

6. Այս բոլորից դատ, իբրև փորձ, կառաջարկեյինք հետևյալը. աշակերտների կատարած գրավոր աշխատանքներն ուսուցիչը տանում է տուն և նայում ուղղագրական տեսակետից, բայց ուղղումներ չի կատարում. աշակերտները միանգամայն գաղափար չպիտի ունենան սխալներն ուղղելու աշխատանքի մասին:

Ուսուցիչը մի առանձին թերթի վրա կամ իր տետրում նշանակում է աշակերտների սխալ բառերը և մյուս դասի համար այդ բառերից մի պատմություն

և կազմում և ուղղագրական վերլուծության յենթարկելով գրել տալիս աշակերտներին:

Թվում է, վոր յեթե ուսուցիչը տարիներ շարունակ աշխատանքներն այսպես տանի, հավանորեն աշակերտները շատ ավելի շուտ և առանց ավելորդ եներգիա ծախսելու կսովորեն ուղղագրություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. КУЛЬМАН.—Методика русского языка . 1914
2. ПОПОВ А. К.—Методика русского языка 1915
3. ТРОСНИКОВ.—Обучение письму . 1913
4. РАЕВСКИЙ.—Беседы по методике русского языка 1913
5. ТИХОМИРОВ.—Чему и как учить на уроках родн. языка 1914
6. ЗАЧИНЯЕВ АЛ.—Орфографич. пропись. Изд. 8-ое, выпуск I и II 1914
7. АФАНАСЬЕВ П. О.—Методика родного языка в труд. школе 1924
8. ПЛОТНИКОВ И. П.—Родной язык в комплексе 1925
9. МОНО.—Технические навыки письма, чтения и счета в трудовой школе I ступени 1926
» Навыки по орфографии 1927
10. БЮЛЛЕТЕНЬ №11 офиц. распоряж. и сообщ. Народн. Комисс. Просвещения АССР 1926
11. RUDE AD.—Methodik des gesamten Volkshulunterrichts 1908
12. REGENER.—Besondere Unterrichtslehre . 1908
13. SCHOCKE ARTUR.—Der Deutschunterricht in der Arbeitsschule 1922
14. LÜTGE ERNST.—Beitrage z. d. deutschen Sprachunterrichts 1923
15. SCHMIEDER.—Besondere Unterrichtslehre . 1926

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

	Եջ
I. Ջանազան մեթոդների գնահատականը .	3
II. Մեթոդական ընդհանուր պահանջներ .	13
III. Ուղղադրություն սովորեցնելու զանազան միջոցներ	19
ա. Սրտադրություն	»
բ. Թեղադրություն	27
գ. Անգիր արածը գրել	32
դ. Ուղղադրական կանոններ	33
ե. Մխալներն ուղղելու յեղանակը	34



u
Cass



ԳԻՆԸ 40 Կ.