

ԶԱՐԻԿ ԽԱՉԱՏՈՒՐԻ ԱՐԱՋԱՆՅԱՆ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ՁԵՎԱԿՈՐՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՀՏԴ 811.19
ԳՄԴ 81.51
Ա 430

*Հրատարակության են երաշխավորել ԵՊՀ հայ բանասիրության ֆակուլտետի
գիտական խորհուրդը և հայոց լեզվի ամբիոնը*

Խմբագիր՝ Բ. Գ. Թ. դոցենտ՝ Շ. Պետրոսյան

Աղաջանյան Զ. Խ.

Ա 430 Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա
/Զ. Խ. Աղաջանյան.- Եր.: Նաիրի, 2021.- 572 էջ:

Ազգային հանրակրթական համակարգում հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման առանձնահատուկ դերի գիտակցական ըմբռնման անհրաժեշտությամբ հիմնավորված՝ չափորոշչահեն-ծրագրահեն-դասագրքահեն այս մենագրությունում լեզվուսուցման և խոսքուսուցման օրենքներն ու օրինաչափությունները հնարավորինս ներկայացված են միասնական տեսությամբ և գործնական մեթոդաբանությամբ: Հասցեագրված է բանասիրության և մանկավարժության ֆակուլտետների ուսանողներին, հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչներին, հանրակրթության հոգսերով մտահոգվածներին:

ՀՏԴ 811.19
ԳՄԴ 81.51

ISBN 978-5-550-01844-6

© Աղաջանյան Զ. Խ., 2021
© «Նաիրի» հրատարակչություն ՓԲԸ, 2021

ԵՐԿՈՒ ԽՈՍՔ

Մենագրությունը շարադրված է հանրակրթական համակարգում կատարված և կատարվող փոփոխություններին, նորացված մեթոդաբանությանը համապատասխանեցնելու սկզբունքով, արդի լեզվավիճակի քննական վերլուծության հիմքի վրա՝ լեզվի դրսևորման տարբեր գոյածների հետազոտությամբ, գրական և խոսակցական լեզուների փոխազդեցության վերլուծությամբ, լեզվաշինական և լեզվաքաղաքական գործընթացի նկարագրությամբ: Հաշվի են առնվել թե՛ առաջադեմ երկրների լեզվամեթոդական ձեռքբերումները և թե՛ հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի ազգային-ավանդական փորձը՝ ներառյալ տարրական ուսուցման մեթոդագիտական համակարգը և սիյուռքում հայերենը որպես երկրորդ լեզու ուսուցանելու մեթոդական մշակումները: Չի անտեսվել ո՛չ գրականության, ո՛չ այլ առարկաների դասավանդման մեթոդիկաների վերաբերյալ եղած փաստական նյութը: Հարկ եղած դեպքում նյութեր են քաղվել մշակված ծրագրերից կամ գիտաժողովներում, աշխատաժողովներում, հայաստանյան կրթության մարտահրավերներին և հնարավորություններին նվիրված կրթական երեկոներում հնչած ելույթներից: Առարկայի տեսական և այլ հարցերից զատ առաջարկվող գործնական ուսուցման համակարգը կարող է դառնալ աշխատանքային ուղեցույց:

Շարադրման ընթացքում ելակետային են դարձել ուսումնական գործունեության գիտական կազմակերպման ժամանակակից պահանջները, որոնք վերաբերում են աշակերտների տարիքային, հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական ու տրամաբանական-մտածական առանձնահատկությունների, լեզվական պաշարի, ուսումնառության օպտիմալ հնարավորությունների հաշվառմանը, ներառարկայական, միջառարկայական և վերառարկայական կապերի ստեղծմանը, համապիտանի կարողությունների և հմտությունների ձևավորման համծնարարելի ձևերի ու եղանակների, նոր և նորացված մեթոդաբանության առաջադրմանը, ուսանողների ուսումնական գործունեության մեջ ինքնուրույն աշխատանքի բաժինն ավելացնելու, հետազոտական ու ստեղծագործական նախաձեռնության, համագործակցային, սաղորդակցական կարողությունների և մեղիահմտությունների զարգացման, ուսուցման անհատականացման, հեռավար ուսուցման, դասագրքաստեղծման-ծրագրաստեղծման մշակույթի ձևավորման և այլ հարցերի մեկնաբանմանը:

Լեզվի և խոսքի ուսուցման օրենքները հնարավորինս մշակվել են միասնական տեսությամբ ու մեթոդաբանությամբ: Նախապես ծրագրվել էր աշխատանքը ներկայացնել «Հայոց լեզվի և խոսքի մշակույթի ուսուցման (կամ դասավանդման) մեթոդիկա» վերտառությամբ, սակայն այն պարզ պատճառաբանությամբ, որ խոսքի մշակույթը չի ուսուցանվում, այլ ձևավորվում է լեզվական կառույցների, դրանց մեջ բառերի և քառածների գործածությունը յուրացնել տալու, բառապաշարը հաստացնելու, խոսքը մշակելու, զարգացնելու և կատարելագործելու միջոցով (խոսքի մշակույթը և՛ «կառուցելու» արվեստ է, և՛ «ձևավորելու-հարդարելու»), նաև՝ լեզվագագացողության աստիճանական մշակմամբ՝ նախընտրվել է «ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄԵՎՈՒՅԹԻ ԶԵՎՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ» տարբերակը:

«Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա» մենագրությունը հասցեագրված է բանասիրության ֆակուլտետի ուսանողներին և հայոց լեզվի ուսուցիչներին՝ նպատակաուղղված մեթոդիկայի արմատական խնդիրների լուծմանն օժանդակելուն: Կն հավակնություն չունի սպառիչ պատասխան տալու քսանմեկերորդ դարաշեմյան հանրակրթության՝ հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում ծառացած բոլոր խնդիրներին, լուծելու լեզվի դասավանդման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայի բոլոր հարցերը:

Թե՛ բովանդակությամբ, թե՛ մեթոդական համակարգով, թե՛ մատուցման ձևով իր տեսակի մեջ առաջին փորձերից մեկը լինելով՝ քնականաբար կունենա թերություններ, բացթողումներ: Ընդհակառակությամբ կընդունվեն տեղին դիտողություններն ու առաջարկությունները...

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հայաստանի Հանրապետության վերակառուցողական քաղաքականությունը հանրակրթության բոլոր մակարդակներում ուսումնառության կազմակերպման լուրջ խնդիրներ է առաջադրել: Ժամանակակից կրթությունը, դադարելով պարզապես տնտեսության սպասարկող, սոցիալական բեռ կրող լինելուց, նախանշում է վերջինիս զարգացումը՝ համատեղելով ազգային ինքնության և համամարդկային արժեքների պահպանման, հատուկ կարիքների սպասարկման և զարգացման գործառույթները: Մեր ժամանակներում շատ կարևոր է ոչ միայն հանրակրթական քաղաքականությունը մշակողների, իրականացնողների, այլև կրթության անմիջական **շահառուների, շահակիցների և կրթական քաղաքականության պատվիրատուների** դերը: Ըստ այդմ մշակման փուլում է հանրակրթության պետական նոր կրթակարգը¹, որի շարունակական քննարկմամբ նախագծվում է բարձրագույն կրթության և գիտության ՀՀ օրենքի նոր փոփոխություն՝ նպատակաուղղված նաև բարձրագույն կրթության որակի ապահովման և կատարելագործման արդյունավետ հենքեր ստեղծելուն, միջազգային զարգացման միտումներին և ՀՀ սոցիալ-տնտեսական զարգացման ծրագրերին համահունչ լինելուն, բարձրագույն կրթության ընդհանուր պահանջների սահմանմանը, ուսուցանվող առարկաների կրթական ծրագրերի, դրանց բովանդակության և նպատակների հստակեցմանը և այլն: Ազգային կրթական համակարգի կայացումը նշանակում է՝ ունենալ ազգային դպրոց՝ մեր ինքնության ակունքներից բխող որոշակի արժեքներ դաստիարակելու առաքելությամբ, կրթությունը դարձնել գործիք՝ տեսակի շարունակականությունն ապահովելու, հայրենասիրությունը գործնական դարձնելու համար:

Ըստ գիտամեթոդական աղբյուրների՝ քաղաքակրթության կարևորագույն խնդրի՝ մարդուն մտածել և մտածելով խոսել սովորեցնելու ու հաղորդակցվելու հիմնական միջոցը լեզուն է, որի օգնությամբ կարելի է ներգործել ուսումնառողի գիտակցության վրա և ընթացք տալ նրա վարքի մշակմանն ու արժեհամակարգի ձևավորմանը: Բուհական դասավանդման լեզուն՝ գրական հայերենն իր կրթական-դաստիարակչական անսպառ հնարավորություններով բացառիկ դեր ունի հանրակրթական համակարգում: **Լեզվի ուսուցման կրթական նշանակության որոշիչը ուսումնառողի խոսքի մշակույթն է:** «Ուսանողակենտրոն» ուսուցումը թելադրում է փոխել բուհում ուսուցանվող հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի դրվածքը գիտությունների համակարգում՝ այն վերածելով **գիտելիքից օգտվելու ունակության գիտակարգի:** Ավելին՝ նոր մեթոդիկական պետք է համարձակորեն համալրվի մանկավարժության, մանկավարժական հոգեբանության, մարդաբանության, փիլիսոփայության, սոցիո-

¹ Տե՛ս՝ Հանրապետության պետական կրթակարգ (նախագիծ), Երևան, 2004:

գիայի տվյալներով, արտացոլի ուսումնառության արդիականացման հարցերը, բնականոն ընթանալու ուղիներն ու միջոցները, զարգացման հեռանկարները: Մերօրյա հանրակրթության հայեցակարգային շատ դրույթներ վերաբերում են ուսուցման տեխնիկական միջոցների օգտագործմանը, «սովորել սովորեցնող» գործիքակազմի, էլեկտրոնային ռեսուրսների ստեղծման և կիրառման հնարավորություններին, կիրարկման մեթոդների մշակմանը: Ներկա օրերի թելադրանքով հրատապ են նաև հայոց լեզվի **հեռավար ուսուցման** կազմակերպման և համակարգման աշխատանքները:

Ի հակադրություն ավանդական մեթոդագիտության, ուր կրթությունը կազմակերպվում էր հանուն գիտելիքի ձեռքբերման, արդի շրջանում **գիտելիքի միջոցով է հրականացվում կրթության գործընթացը**: Դպրոցական կյանքի առաջին իսկ քայլերից անվախձան «այբ-բեն-գիմ»-ը շուրթերին առած փոքրիկ **Հային** պետք է հասկացնել, որ ինքը **Շարունակությունն է Մեծ Սկզբի**, կտակառու է մի վիթխարի ժառանգության, պետք է զգալ տալ մայրենի լեզվի կարևորությունը, պահանջել հոգ տանել նրա մաքրության, անաղարտության համար, սովորեցնել պահել-պահպանել և պաշտպանել ամենաագգայինը: Առանց մայրենի լեզվի խոր ու գիտակցական յուրացման, առանց տեսական ու գործնական անհրաժեշտ կարողությունների և հմտությունների անհնարին է յուրացնել մյուս առարկաների հիմունքները: Մայրենին դառնում է յուրօրինակ բանալի՝ օտար լեզուների և տարբեր գիտությունների գաղտնիքները բացելու համար: Այս հայեցակարգով հայոց լեզուն ուսուցանողի պատրաստման հարցը թե՛ մեթոդամանկավարժական, թե՛ գիտաառարկայական առումով առանձնահատուկ ուշադրության կենտրոնում պետք է լինի, իսկ լուծումը պայմանավորված է ժամանակակից տեսության, մանկավարժական հոգեբանության ու մեթոդական գիտության նորագույն տվյալների հենքի վրա կազմակերպվող գիտամանկավարժական գործունեությամբ:

«Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա» գիտության ուսուցումը մի յուրահատկությամբ առանձնանում է գիտությունների ուսուցման համակարգում. **ո՛չ մի ուսումնական ու մեթոդական ձեռնարկ, ո՛չ մի ուսուցանող՝ ամենամանրակրկիտ ցուցումներով հանդերձ, չի կարող սպառել ուսուցման ստեղծագործական բոլոր նրբություններն ու հնարքները**: «Հայոց լեզու պարապողներն արդյո՞ք գիտեն,- գրում է Խ. Աղաջանյանը,- որ եթե հայոց լեզվի բուհական ծրագիրը գերազանցապես դպրոցականի կրկնությունն է ու դրա խորացումը, ապա հայոց լեզվի մեթոդիկայի ծրագիրը ամբողջովին նորություն է սովորողների համար: Գիտե՞ն արդյոք, որ հայոց լեզվի մեթոդիկայի դասավանդման ժամանակ տեսականի և գործնականի կապն ավելի ցայտուն է երևում, ավելի մեծ չափով են դրսևորվում դասախոսի ինքնուրույնությունն ու ստեղծագործական վերաբերմունքը: Ո՞վ չգիտի, որ լեզվաբանը հիմնականում վերարտադրում է այն, ինչ զետեղված է դասագրքում, բուհական և այլ ձեռնարկներում: Այնինչ այդպես չէ մեթոդիկայի դասախոսի պարտականությունը, քանի որ այստեղ ուսուցումն ունի ստեղծա-

գործական անսպառ հնարավորություններ»²: Հայոց լեզվի մեթոդիկան, նկատի առնելով հայոց լեզվի դասընթացի կրթադաստիարակչական խնդիրները, որոշում է նրա բովանդակությունն ու կառուցվածքը, իսկ դպրոցական լեզվանյութի բովանդակությունը, նրա ծավալն ու խորությունը որոշվում են լեզվաբանության ժամանակակից վիճակով: Ուսուցման գործընթացը կարգավորելու, արդիականացնելու և օպտիմալացնելու, պետական ուսումնական փաստաթղթերը վերափոխելու նպատակով ամենից առաջ անհրաժեշտ է հստակորեն վերլուծել ոչ միայն ուսուցման գործընթացը, այլև ժամանակակից լեզվավիճակը, գրական լեզվի և խոսակցականի փոխհարաբերությունը, լեզվաշինական և լեզվաքաղաքական աշխատանքները:

«Մայրենի» և «Հայոց լեզու» ուսումնական առարկան հանրակրթության բովանդակության որոշակի տիրույթ է, և նրա ուսուցումն ապահովում է սեփական մտքերը հայերեն բանավոր և գրավոր խոսքով արտահայտելու, ազատ հաղորդակցվելու, ուսումնական այլ առարկաներ ուսումնասիրելու կարողության, ինքնաձանաչողության և աշխարհաձանաչողության, լեզվամտածողության և լեզվազգացողության, քննադատական, ստեղծարարական, հուզական-պատկերավոր մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը: Այսօր լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման հարցերը պետք է քննարկել ոչ միայն լեզվի հաղորդակցական և մտածողության ձևավորման գործառնությունների, այլև ձանաչողական, կուտակողական, կառուցողական, մշակույթի ստեղծման, զարգացման, պահպանման և մշակութային տեղեկույթը սերունդներին փոխանցելու՝ «հաղորդելու» և «հաղորդակցվելու» յուրահատուկ գործառնությունների համատեքստում: Նորօրյա մեթոդիկայի առաջընթացի ապահովման հիմքում պետք է դնել այն հիմնադրույթը, որ **լեզուն, իր նշանային համակարգով մշակութային արժեք լինելով հանդերձ, միաժամանակ մշակույթի, մշակութային արժեքների դրսևորման, պահպանման ու կուտակման, հետագա սերունդներին փոխանցելու հիմնական միջոցն է:**

Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայի բուհական հենքը դպրոցական դասընթացն է, իսկ դպրոցներին ներկայացվող առանցքային հարցերը պատշաճ լուծում կստանան միայն այն դեպքում, երբ հայոց լեզվի մեթոդիկայի բուհական ուսումնասիրությունը բարձր մակարդակի վրա դրվի:

Բնականաբար, հանրակրթության ամենակարևոր հարցերից մեկը եղել և մնում է դպրոցական քերականության և գիտական քերականության փոխհամաձայնեցումը: Ժամանակի ամենամեծ հակասություններից մեկն էլ այն է, որ գրահրատարակության հսկայական առաջընթացի, կրթական ցանցի ծավալման, զանգվածային տեղեկատվական միջոցների ազատության պայմաններում դեռևս չի ապահովվում մայրենի լեզվի զանգվածային պատշաճ յուրացումը, ինչը և ժամանակի լեզվաբան-հայագետների, մանկավարժ-մեթո-

² Աղաջանյան Խ., Հայոց լեզվի մեթոդիկայի դասավանդումը մանկավարժության ֆակուլտետում, Երևան, 1987, էջ 10-11:

դիստաների, հայերեն բանավոր թե գրավոր ճիշտ խոսքի գործածության հոգսով ապրող յուրաքանչյուրի մտահոգության առարկան է դարձել: Ինչպես միշտ, խնդրի լուծումը պետք է սկսել պատճառների քննությունից: Շատերի կարծիքով դրանցից մեկը քերականամոլությունն է, մյուսները հավելում են նոր պայմաններում լեզվի ավանդման՝ իր դարն ապրած մեթոդաբանությանը համառորեն կառչած մնալը և այլն:

Այս մեկ-երկու տասնամյակում նախաձեռնված պետական կրթական բարեփոխումները խարխլել են դասավանդման հիմքերը: Հնի ու նորի, ավանդականի ու ժամանակակիցի հակադրման մթնոլորտում մի թեք թեքվում է դեպի հինն ու ավանդականը, մյուսը՝ հակառակ կողմը: Արդեն սովորական են դարձել հնչող այն կարծիքները, թե ավանդական-վերարտադրողական տեխնոլոգիան իր տեղը պետք է գիջի համագործակցային, մոդուլային կամ նախագծային, նյարդալեզվաբանական ծրագրավորման տեխնոլոգիաներին, թե ուսուցման պասսիվ մեթոդները պետք է փոխարինվեն ներգործուն (ակտիվ) և փոխներգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդներով, կամ՝ վերջ «հին մոտեցումներին», անհրաժեշտ են «նոր մոտեցումներ»: «Նոր տեխնոլոգիաներ», «նոր մոտեցումներ», «անձնակենտրոնացում», «անձնակողմնորոշում». իհարկե առաջադիմական է, բայց շատ դեպքերում մտահոգվելու առիթներ ու պատճառներ կան՝ արդյո՞ք ավանդական-վերարտադրողական տեխնոլոգիայի գերիշխանությունը չի փոխարինվում մեկ ուրիշ մենաշնորհային ձևով: Այսօր էլ «ուսուցչակենտրոնության» («դասախոսակենտրոնության») քննադատման դաշտում գերազնահատվում է «աշակերտակենտրոն» («ուսանողակենտրոն») ուսուցումը: Չպետք է մոռանալ ուսուցման ամենակարևոր նախապայմանը՝ ուսուցման եղանակը ուսուցանողինն է և կարող է տարբեր լինել, իսկ մակարդակը դարինն է, ժամանակինն է և պարտադիր է: Չպետք է մոռանալ նաև մարդկության պատմության ողջ ընթացքում գործող և անընդհատ հաստատվող օրենքը՝ յուրաքանչյուր նոր բան ծնվում է նախորդ բոլոր սերունդներից ծնունդ առած գաղափարների ու ձևերի մթնոլորտում, և ամեն մի ժամանակ նախնիներից ստացած ժառանգությանն է ավելացնում իր փոքրիկ բաժինը: Գիտականորեն ճիշտ չէ իրար հակադրել հինն ու նորը, ավանդականն ու ժամանակակիցը. լեզվի և խոսքի ուսուցման մեթոդիկայի զարգացումը պետք է տանել դրանց ներդաշնակ, համաչափ գործառության ճանապարհով և իրագործել «աշակերտակենտրոն» («ուսանողակենտրոն») և «ուսուցչակենտրոն» («դասախոսակենտրոն») ձևերի զուգակցմամբ կազմակերպվող ուսուցման պահանջը: Ինչ վերաբերում է այսօրվա ակտիվ, ինտերակտիվ մեթոդներին և դրանց գերակայությանը՝ շեշտված օտարամոլությամբ, ակամա հարց է առաջանում՝ մի՞թե հնահայոց դպրոցներում բանավեճեր, հարցուպատասխաններ, ուսումնական խաղեր չեն կազմակերպվել, մի՞թե հնադարյան և միջնադարյան դպրոցների վարժապետները չեն ունեցել իրենց «օգնական» աշակերտները, ինչը այսօր նորամուծություն, նոր նախաձեռնություն է դիտվում: Կամ մի՞թե 21-րդ դարասկզբին մեզ

համար հիմնախնդիրներ չեն Ստ. Լիսիցյանի՝ իր հիմնադրած դպրոցի համար առաջադրած առաջնահերթ խնդիրները.

1. Կրթել մի սերունդ, որը, գիտական հիմնավոր պատրաստվածություն ունենալով և համամարդկային զգացմունքերով տոգորված, չկտրվի իր հայրենի միջավայրից և անձնվիրաբար ծառայի իր երկրի կենսական խնդիրների լուծմանը.

2. Փոփոխել միջնակարգ դպրոցի ծրագիրը՝ առաջնություն տալով այնպիսի գիտելիքների, որոնք անհրաժեշտ են յուրաքանչյուր կրթված մարդու՝ առանց նրա մասնագիտությունն աչքի առաջ ունենալու.

3. Ամբողջ դաստիարակությունը հիմնել աշակերտների անձնավորությունը հարգող, նրանց ստեղծագործական-շինարար ընդունակությունները զարգացնող, աշխատասիրության ընտելացնող և պատասխանատվության զգացմունքը արմատավորող համակարգի վրա³:

Եղել են... Նշանակում է՝ շատ բաներ ուղղակի պետք է «արթնացնել»՝ ըստ արժանվույն գնահատելով մեր նախնիների գործը: Մյուս կողմից՝ արժևորել ներկա օրերում արվածը, արվողը՝ հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի ուսուցման պատմության մեջ մշակութային նոր էջ բացելով:

Հայտնի է նաև, որ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների որակն ամենից առաջ պայմանավորվում է ծրագրերի և դասագրքերի բովանդակությամբ ու կառուցվածքով: **Ծրագիրը, դասագիրքը և մեթոդիկան** այն երեք անփոխարինելի աղբյուրներն ու միջոցներն են, որոնց օգնությամբ կազմակերպվում է ուսումնադաստիարակչական գործունեությունը: Սրանց ներկայացվող պահանջները հստակեցնող, կազմման աշխատանքները խթանող քայլ էր **չափորոշիչի** ներմուծումը, որի գերագույն պահանջը օրվա հրամայականն է՝ **սովորել սովորեցնել - սովորել սովորել**: Հիմնախնդիրները նույնն են. «ի՞նչ սովորեցնել»-ը, ծրագրային նյութի միջոցով իբրև ճանաչողական-իմացական արժեք՝ գիտելիք, մատուցվում է սովորողներին, «ի՞նչ՞ սովորեցնել»-ը կրթության բովանդակությունը կազմող **կարողություններ, հմտություններ և արժեքային համակարգ** բաղադրիչների միջոցով շեշտադրում է «ի՞նչ սովորեցնել»-ու նպատակը, իսկ «ի՞նչպե՞ս սովորեցնել»-ը պայմանավորում է դասավանդման կերպը, եղանակը, միջոցներն ու ձևերը, մի խոսքով՝ ուսուցման մեթոդաբանությունը: Այսօր անհրաժեշտություն է ըստ հայոց լեզվի և գրականության առարկայական չափորոշիչի փոխել-փոփոխել-կատարելագործել ուսումնական ծրագրերն ու դասագրքերը, կրթության բովանդակությունը հասցնել գիտատեխնիկական առաջադիմության ներկայիս մակարդակին, որոնել, գտնել ու կիրառել ուսումնական գործունեությունն ակտիվացնող, աշակերտների ինքնուրույն մտածողությունը և ստեղծագործական-հետազոտական նախաձեռնությունը խթանող, որոնողական ինքնուրույն աշխատանքով գիտելիքներ ձեռք բերելու առավել

³ Տե՛ս՝ **Մարտիրոսյան Հ.**, Ստեփան Լիսիցյանը մանկավարժ, Երևան, 1989, էջ 36-37:

արդյունավետ ձևեր, մեթոդներ ու եղանակներ՝ հրաժարվելով գիտական պատրաստի ճշմարտություններ հրամցելու անարդյունավետ եղանակից:

Նոր պահանջներին համապատասխան հանրակրթական դպրոցի արդիականացմանը զուգընթաց փոփոխության պետք է ենթարկվի նաև հայոց լեզվի մեթոդիկան՝ ուսուցչին առաջադրելով ոչ միայն բազմակողմանի, մտածված ու արդյունավետ աշխատանք տանելու միջոցներ ու ձևեր, այլև ստեղծագործելու, ինքնուրույնություն դրսևորելու հնարավորություններ ընձեռելով:

Ժամանակակից մեթոդիկայում պետք է արտացոլվեն նաև գիտաուսումնական և գործնական աշխատանքների արդիականացման հարցերը, պետք է ինչ-որ չափով արտահայտված լինեն նաև մեթոդիկայի զարգացման հեռանկարները, նշվեն այս ոլորտի զարգացման բնական ընթացք ապահովող ուղիներն ու միջոցները: Նոր մեթոդիկան պետք է ավելի լայնորեն ու համարձակորեն արդիականացվի դիդակտիկայի, մանկավարժության, մանկավարժական հոգեբանության, մարդաբանության, փիլիսոփայության, սոցիոգիայի տվյալներով, որպեսզի ի վիճակի լինի լուծելու հանրակրթական դպրոցի առջև դրված պետաազգային և համազգային պահանջները: Ժամանակակից հանրակրթության թե՛ ընդհանրական, թե՛ առարկայական բնույթի հայեցակարգային շատ հարցեր վերաբերում են ուսուցման տեխնիկական միջոցների օգտագործմանը, **սովորել սովորեցնող** գործիքամիջոցների, էլեկտրոնային ռեսուրսների ստեղծման և կիրառման հնարավորություններին, կիրառման մեթոդների մշակմանը:

Այս հիմքի վրա նոր մեթոդիկան պետք է դառնա ավելի առարկայական, կապվի «Հայոց լեզու», «Խոսքի մշակույթի հիմունքներ», «Ռձագիտություն», «Տեքստաբանություն», «Հայ գրականություն» և հարակից այլ առարկաների հետ, բացահայտի նրանց ուսուցողական ու դաստիարակչական ներթաքուն հնարավորությունները, նպաստի դրանց իրականացմանը: Ընդլայնվել են «Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա» գիտության ուսումնասիրության առարկայի շրջանակները, մասամբ փոխվել են նպատակներն ու խնդիրները: **Ժամանակակից մեթոդիկայի ուսումնասիրության առարկան խոսքի մշակույթի ձևավորումն է, որը յուրաքանչյուր անհատի քաղաքակրթվածության ցուցանիշն է և քաղաքակիրթ աշխարհում իր տեղը գտնելու հենարանը:** Ցանկալի կլինի ժամանակի ոգուն համապատասխան դպրոցի ուսումնական առարկայի անվանման մեջ ընդգրկել «խոսքի մշակույթ» բաղադրիչը...

Նոր ժամանակներում մասնավոր մեթոդիկաների զարգացման համար ամուր հիմք և խթան են դառնում դասական մանկավարժների, լեզվաբան-մեթոդիստների՝ դպրոցի, ուսուցման, կրթության, դաստիարակության վերաբերյալ հիմնարար դրույթները, ուսումնասիրություններն ու եզրակացությունները, մեթոդաբանական վերլուծությունները, վարպետ ուսուցիչների նորարարությունները, առաջավոր փորձի հրապարակայնացումը, հասարակության՝ դպրոցին ներկայացվող պահանջների վերլուծությունը, գիտատեխնիկական

առաջընթացը: Այս ամենը հնարավորություն են ընձեռում որոնել ուսուցման գործընթացն ակտիվացնող նոր և արդյունավետ ուղիներ ու միջոցներ, բարեփոխել գոյություն ունեցող մեթոդները, կատարելագործել կրթության բովանդակությունը, փնտրել ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգեր՝ նպատակաուղղված սովորողների ճանաչողական ակտիվության խթանմանը, նրանց ստեղծագործական մտածողության, ինքնուրույնության ու ինքնուսուցման համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացմանը:

Ներկայումս հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայի հիմնախնդիրներից են՝

➤ **Բուհի առաքելությանը և որակի ապահովման չափանիշներին համապատասխան կազմակերպել հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայի ուսուցման գործընթացը, ուսանողի և դասախոսի գործունեությունը կանոնակարգող պետական փաստաթղթերի՝ ծրագրի, չափորոշչի, ուսումնական պլանի, թեմատիկ նախագծերի, դասագրքերի, գործնական ձեռնարկների մշակումն ու կազմումը:** Ամենից առաջ անհրաժեշտ է բուհական համակարգում հայոց լեզվի դասընթացի անվանդման մեթոդիկայի ծրագիրն այնպես բարեփոխել, որ առավել մեծ բաժին ունենա գործնական քերականությունը: Ժամանակակից հանրակրթության գլխավոր նպատակային միտումը սովորել կարողացող, սովորելու գործիքներին տիրապետող, **սովորել սովորելու** կարողություններով ու հմտություններով զինված մարդու ձևավորումն է, ինչը և բարձրագույն կրթաուսումնական գործունեության առանցքն է և հիմքը ուսուցման գործիքակազմի, հատկապես **դասագրքաստեղծման և ծրագրաստեղծման նոր մշակույթի** ձևավորման: Դպրոցական դասագրքերի կազմման այդ նոր հայեցակարգը՝ **գիտելիքները դասական-ակադեմիական աղբյուրից բացի վերափոխել նաև սովորել սովորեցնող գործիքամիջոցների**, պետք է հիմք դառնա բուհական համակարգում հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի համար՝ **սովորեցնել ուսանողին՝ սովորել «սովորող» աշակերտին սովորեցնելու համար:**

➤ **Կազմել աշխատանքային ուղեցույց, որում կներկայացվի ուսումնատվության և ուսումնառության գիտամեթոդական բաղադրիչների այն ամբողջությունը, որը կսահմանի բարձրագույն կրթության համապատասխան մակարդակում դասընթացի նպատակներն ու բովանդակությունը, կառուցվածքը, ուսուցման արդյունավետության բարձրացման, որակի ապահովման, վերահսկողության, գնահատման ներքին համակարգը (ակնկալվող արդյունքների գնահատման ձևերն ու պարբերականությունը) և այլն:** Ժամանակի հրամայականն է ծրագրային պահանջներ դարձնել ուղղախոսության վերլուծությունը և խոսքի մշակույթի ձևավորումը:

➤ **Հստակեցնել առարկայի ուսուցման դրդապատճառները, որոշել հիմնուղիները («ուսանողակենտրոն», հետազոտահենք ուսումնառության, նորարարական գործունեության, ուսումնական ծրագրի մշտադիտարկման,**

զնահատման, բարելավման և արդյունավետության բարձրացման շարունակական գործընթացի իրագործում և այլն):

➤ Ապահովել ուսումնառողի՝ ապագա ուսուցանողի՝ նոր գիտելիքի ստեղծմանը, ձեռքբերմանը կամ օգտագործմանն ուղղված ստեղծագործական-հետազոտական գործունեությունը, նպաստել նրա ճանաչողական ակտիվության, ստեղծագործական, քննադատական մտածողության, ինքնուրույնության և ինքնուսուցման համակողմանի և ներդաշնակ զարգացմանը:

➤ Հաշվի առնել «Մեթոդիկա» առարկայի ուսուցման շարժունությունը և դասընթացն այնպես կազմակերպել, որ դպրոցներում անցկացվող մանկավարժական պրակտիկան միջին օղակ դառնա առարկայի բուհական ուսուցման ընթացքում:

➤ Հայոց լեզվի մեթոդիկայի զարգացման հիմքում դնել դասական և ժամանակակից գիտնական-մանկավարժների, ուսուցիչ-մեթոդիստների հիմնարար դրույթները, բուհերի և դպրոցների առաջավոր փորձի հանրայնացումը, հետազոտությունների արդյունքները պրակտիկայում ակտիվորեն ներդրողների կոնկրետ հանձնարարականներն ու ցուցումները, նոր ու արդյունավետ մեթոդների, դիդակտիկական նոր համակարգերի, նոր մոտեցումների, նոր տեխնոլոգիաների որոնողական աշխատանքները:

➤ Մշակել «Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա» առարկայի, այսպես կոչված, ուսուցման մեթոդիկա՝ նպատակաուղղված «հայոց լեզու» ուսուցանողի՝ սովորել սովորեցնողի պատրաստմանը, թե՛ դասախոսի և թե՛ ուսանողի ստեղծագործական, գիտահետազոտական գործունեության կանոնակարգմանը, բուհական և դպրոցական մեթոդիկաների կապի, լեզվաբան և մեթոդիստ, դասախոս և ուսուցիչ, դասախոս և մանկավարժ-հոգեբան փոխհամագործակցության ապահովմանը և այլն:

Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի բուհական դասընթացի գործող ծրագիրը բաղկացած է երկու հիմնական մասից՝ տեսական և գործնական: Նախատեսված են հետևյալ տիպի աշխատանքները՝ ա) դասախոսություններ բ) ինքնուրույն գիտահետազոտական աշխատանքներ գ) սեմինարներ դ) լսարանային գործնական աշխատանքներ ե) մանկավարժական պրակտիկա դպրոցում (պասսիվ և ակտիվ) զ) ռեֆերատներ, հետազոտական ընթացիկ (կուրսային) և ավարտական աշխատանքներ:

* * *

Անձին կրթելու, քաղաքակրթելու նպատակին հասնելու համար պետք է ժամանակից ետ ընկնել (ասում են, թե 21-րդ դարում ժամանակի չափման միավոր է դարձել և արագությունը), բայց և մանր քայլերով պետք է գնալ, որովհետև «Մարդու գիտակցությունը ներառում է ոչ միայն գիտելիք, այլև ապրումներն այն բանի, ինչ աշխարհում նշանակալից է մարդու համար պա-

հանջմունքների, հետաքրքրությունների և այլ բաների նկատմամբ նրա վերաբերմունքի պատճառով» (Ս. Ռուբինշտեյն): Մարդը խոսքային գործունեություն է ծավալում, «խոսել» է սովորում իր ողջ կյանքի ընթացքում, որովհետև լեզուն ոչ միայն հաղորդակցման, այլև մտածողության ձևավորման միջոց է, իսկ մտածողությունը երբեք նույն կետում չի մնում:

Փոքրաքանակ ազգությունը գոյատևում է ոչ թե նմանվելով, այլ իր տարբերությունները շեշտելով-ընդգծելով, ազգային դիմագիծը պահպանելով՝ էպիկենտրոն դարձնելով այն երկիրը, որի զավակը լինելու պարտավորվածությունն ունի, որի լեզուն պահելու-պահպանելու-պաշտպանելու, նրա դարեդար անցումին կամուրջ դառնալու պատգամն ունի: Առկա հիմնախնդիրների «գերխնդիրը» համաշխարհային պարտադրանքի, ծուլողական քաղաքականության պայմաններում հանրակրթության ՀԱՅԱՑՈՒՄՆ է՝ կրթական տարբեր մակարդակներում հայոց մշակույթի (ներառյալ խոսքի մշակույթի) շարունակական և գիտական ուսուցման կազմակերպումն այնպես և այն չափով, որ ՀԱՅ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՂԻ բարձունքից երևա ողջ մարդկությունն իր քաղաքակրթությամբ ու մշակութային արժեքներով...

**«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ» ԱՌԱՐԿԱՆ, ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ,
ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

Յուրաքանչյուր գիտություն բնական և հասարակական երևույթների առաջացման ու զարգացման օրենքների ճանաչողության համակարգ է. մեթոդիկան այդ օրենքների ավանդման, նրանց ուսուցման եղանակների, մեթոդների համակարգն է՝ այս կամ այն նպատակի իրագործմանը, առաջադրված այս կամ այն խնդրի լուծմանը գիտականորեն ճիշտ, կարճ ու առավել արդյունավետ ճանապարհով հասնելու նպատակաուղղվածությամբ: Մեթոդիկա բառն առաջացել է հունարեն *methodos* բառից, որը սկզբնապես նշանակել է «դեպի որևէ նպատակ տանող նախապես ընտրված ուղի», հետագայում, իմաստափոխվելով, գործածվել է իբրև բնության և հասարակական կյանքի երևույթների ճանաչողության և հետազոտման, ինչպես նաև գիտելիքների ուսուցման, ուսումնական գործունեության կերպ կամ եղանակ: «Այժմ էլ մեթոդ է համարվում թե՛ հետազոտության եղանակը, որով կատարվում են հայտնագործումներ, և թե՛ ուսուցման եղանակը, որով արդեն ձևակերպված գիտելիքները ուսուցանվում են դպրոցում: Վերջինիս հիման վրա էլ ձևավորվել է մեթոդիկան», - գրում է Ս. Գյուլբուդաղյանը⁴: Մասնագիտական աղբյուրներում տարբեր սահմանումներ կան. **մեթոդիկան ուսմունք է այս կամ առարկայի դասավանդման մեթոդների մասին**. կամ՝ որևէ բան գործնականորեն կատարելու կանոնների համակարգ է: Մի խումբ մանկավարժներ մեթոդիկա անվան տակ հասկանում են ուսումնատվության և ուսումնառության գործընթացում աշակերտի և ուսուցչի համատեղ աշխատանքի ձևերի ամբողջությունը:

Հայոց լեզվի մեթոդիկան ընդհանուր դիդակտիկայից անջատվել է 19-րդ դարի 30-40-ական թվականներին: Հիմքում ունենալով դիդակտիկայի ընդհանուր օրենքներն ու օրինաչափությունները, լեզվի ուսուցման առանձնահատկությունները՝ աստիճանաբար ձևավորվեց որպես առանձին գիտություն՝ շարունակաբար համալրվելով առնչակից գիտությունների տվյալներով: Ըստ գիտական աղբյուրների՝ այն սկզբնապես ուներ մանկավարժական և հոգեբանական թեքվածություն, սակայն ժամանակի ընթացքում ձեռք բերեց ընդգծված լեզվական թեքում, որի համար նախապայման դարձավ հատկապես ճյուղային մեթոդիկաների ձևավորումը: Ավելին, հրապարակ եկան հայոց լեզվի մեթոդիկայի առանձին բաժանումներ՝ կապված ուսուցման **տարրական, միջին և բարձր** օղակների ուսումնական աշխատանքների գիտական կազմակերպման, տարբեր օղակներում սովորող աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունների, ուսումնառության օպտիմալ հնարավորություն-

⁴ Գյուլբուդաղյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 3:

ների ճիշտ ու արդյունավետ օգտագործման, ուսումնական առարկայի ծավալի և նման այլ խնդիրների հետ, ինչը և մեծապես նպաստեց մանկավարժական-մեթոդական մտքի զարգացմանը:

Ավանդական գիտաղբյուրներում հայոց լեզվի մեթոդիկական սահմանվում է որպես **գիտություն հայոց լեզվի ուսուցման մասին**. այն լեզուն ուսուցանելու արդյունավետ մեթոդների, եղանակների, ձևերի գիտական համակարգ է, ավելի որոշակի՝ **հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցման տեսությունն է**: Ժամանակակից մեթոդիկական էլ ավելի է առանձնացել մանկավարժական-դիդակտիկական գիտությունների համակարգից, և, կապվելով «Հայոց լեզու» ուսումնական առարկայի հետ, դարձել է ավելի առարկայական, իսկապես նեղ մասնագիտական՝ բացահայտելով նրա ուսուցողական ու դաստիարակչական ներթաքուն հնարավորությունները, նպաստելով դրանց իրականացմանը: Միաժամանակ այն արդիականացվում է դիդակտիկայի, մանկավարժության, մանկավարժական հոգեբանության, մարդաբանության, փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի, տեխնոլոգիայի նոր տվյալների համալրմամբ: Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցումը կրում է թե՛ կրթական և թե՛ դաստիարակչական բնույթ. աշակերտներին զինում է գիտությամբ և աշխարհայեցողությամբ: Հայոց լեզվի մեթոդիկական մանկավարժական-կիրառական գիտություն է, իսկ գիտությունը միայն գիտելիքների շարք-շարան չէ. այն ներառում է նաև յուրացումը, գործնականացումը: «Գիտությունը ոչ միայն գիտելիք է, այլև գիտակցություն, այսինքն՝ գիտելիքից օգտվելու ունակություն», -գրում է Վ. Կյուչևսկին⁵: Ժամանակակից մեթոդիկական ընդլայնել է իր ուսումնասիրության սահմանները, և «լեզվի ուսուցման մեթոդիկա» գիտության ավանդական սահմանումն այսօր բավարար չէ: Այն հայոց լեզվի գիտական տեսությունը կանոնակարգող նորմերի և մեթոդական համակարգի իմացությունից զատ ներառում է նաև **ուսուցման համար անհրաժեշտ պայմանների (ուսումնական միջավայրի) ստեղծումը, անհատի ներաշխարհի, նրա մտագործության ճանաչումը, հաղորդակցվելու ցանկությունը, հմտությունն ու կարողությունը, հաղորդակցական իրավիճակի քննությունը, սովորողների ռեալ հնարավորությունները, ակնկալիքների ու արդյունքների կանխատեսումը, խոսքիմշակութային արժեքների ժառանգումն ու ավանդումը** և այլն: Ահա թե ինչու **լեզվի դասավանդման մեթոդիկական աստիճանաբար վերածվում է լեզվակիրառական հմտությունների ու կարողությունների, խոսքարվեստի, խոսքիմշակութային արժեքների ձևավորման կանոնակարգի մասին գիտության**:

Մայրենի լեզվի ուսուցման համար կարևոր նշանակություն ունի լեզվազգացողությունը: Որոշ քերական-մանկավարժներ, գերազնահատելով լեզվազգացողության դերը, առաջարկում էին մայրենի լեզուն ուսուցանել ոչ թե քերականական կանոնների սահմանումների միջոցով, այլ լեզվազգացող

⁵ Միքայելյան Ա., Մարդույան Մ., Մտքի հրավառություն, Երևան, 2002, էջ 8:

դրությամբ կատարվող նմանությունների հիմքի վրա: Սա, ըստ էության, գռեկ-կացված գործնականություն է. լեզվի ուսուցման, լեզվական գիտելիքների յուրացման համար, իհարկե, հարկավոր է գործնականություն, սակայն աշակերտների խոսքի և մտածողության անարգելք զարգացումն ապահովող քերականությամբ ղեկավարվող, քերականական կանոնների հաստատուն յուրացմանը նպաստող գործնականություն:

Հայ դպրոցում հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան ունի իր դարավոր ավանդույթները, ունի իր պատմությունը, շարունակաբար փոփոխությունների է ենթարկվում և զգայուն է հասարակական-քաղաքական կյանքում տեղի ունեցած-ունեցող փոփոխությունների նկատմամբ: Իր պատմական ընթացքի շատ հատվածներում այս գիտության զարգացման միայն քանակական աստիճանական փոփոխություններ են արձանագրվել, բայց և եղել են ժամանակներ, որոնք առանձնացել են նոր որակների սկզբնավորմամբ: Խ. Աբովյանը նոր որակների սկիզբ դրեց ուսուցման համակարգում, նոր որակներ բերեց խորհրդային ուսուցումը: Այսօր այդպիսի որակական փոփոխություններ կատարվում են մեր աչքի առաջ՝ «աշակերտակենտրոն» ուսուցմամբ: Նորագույն տեխնոլոգիաներով ուսուցումը (ներառյալ հեռավար ուսուցումը), էլեկտրոնային գրադարանների, համացանցի միջոցով ստացված տեղեկատվությունը ոչ միայն ընդլայնում են աշակերտի մտահորիզոնը, այլև զգալիորեն մեծացնում են ուսումնական նյութի որոնման, հաղորդման և յուրացման հնարավորությունները, խթանում ակտիվության և ինքնուրույնության զարգացմանը և որակապես փոխելով ուսուցման կազմակերպումը՝ ապահովում են ինքնակրթությունն ու շարունակական կրթությունը:

Որպես գիտության առանձին ճյուղ՝ լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկան ունի իր ավանդման չափորոշիչը, ծրագիրը, դասագրքերն ու մեթոդիկան, իր հետազոտության առարկան, խնդիրներն ու նպատակները, զարգացման միտումներն ու ակնկալիքները:

Առարկան - Սկզբնապես հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի առարկան հայերենի հնչյունաբանության, ուղղագրության-ուղղախոսության, կետադրության, բառագիտության, քերականության, խոսքի մշակման, զարգացման, ոճական հնարքների ուսուցման ձևերի ամբողջությունն էր, «Հայոց լեզու» առարկայի նորմավորված գիտելիքների, սահմանված կանոնահամակարգի ավանդման ճիշտ ու լիակատար բացատրության և պարզաբանման տեսությունը: Գիտական հիմունքներով ձևված մեթոդիկայի արժանիքների հիմնական չափանիշն այն էր, թե ինչպես է ուղղորդում ուսուցչին՝ ծրագրում մատնանշված նյութն անցնելու, նրա օրենքներն ու կանոնները բացատրելու, տարբեր միջոցների ու եղանակների գործադրմամբ դասավանդումը մատչելի դարձնելու, յուրացումն ու մտապահումն ապահովելու և գործնական ունակությունները կարճ ժամանակահատվածում ավելի քիչ էներգիա ծախսելով կատարելագործման հասցնելու համար: Ներկա օրերում ընդլայնվել են հայոց լեզվի ուսուցման գիտության ուսումնասիրության առարկայի շրջա-

նակները, մասամբ փոխվել են և նպատակներն ու խնդիրները, պահանջներն ու ակնկալիքները, ուսումնական միջավայրը: Պատճառներից են՝

Ա. Առարկայական դասընթացում ներառվել են ոճագիտական, տեքստային տեսական-կիրառական աշխատանքներ, գործնական գրությունների, էթիկետային կայուն բանաձևերի օգտագործմանը վերաբերող նյութեր:

Բ. Սկսել են առավել ուշադրություն դարձնել բանավոր խոսքի, լեզվի հաղորդակցական, վերլուծական և հետազոտական մտածողության ձևավորման-գարգացման գործառնություններին, արժեհամակարգի, բարեվարքության և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը:

Գ. Հանրակրթական դպրոցում սովորողը պարտավոր է՝ **ա.** գաղափար ունենա հասարակական կյանքում լեզվի դերի, նրա պատմական ընթացքի, կրթադաստիարակչական նշանակության մասին. **բ.** գնահատի ու արժեքավորի այն արևելահայերենի և արևմտահայերենի, նաև բարբառների և խոսակցական լեզվի համադրական ամբողջության մեջ. **գ.** պայքարի նրա անադարտության, զարգացման, կատարելագործման համար. **դ.** հայերենի բառակազմի, քերականական կառուցվածքի օրենքների վերաբերյալ որոշակի գիտելիքներ ձեռք բերելու ճանապարհով կարողանա հմտությամբ օգտվել գրական լեզվից, տիրապետել նրա արտահայտչական, պատկերավորման, քերականական միջոցներին, դրսևորել ճանաչողական-իմացական, հաղորդակցական, համագործակցական, ստեղծագործական և քննադատական-վերլուծական հմտություններ և կարողություններ:

Հակիրճ ձևակերպմամբ՝ ժամանակակից մեթոդիկայի ուսումնասիրության ելակետը խոսքի մշակույթի ձևավորումն է: **Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկան հայոց լեզվի ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորելու տեսությունն է: Ուսումնասիրության առարկան խոսքի մշակույթ ձևավորող ծրագրային գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների ուսուցման մեթոդական ձևերի, մեթոդների, եղանակների գիտականորեն մշակված այն համակարգն է, որն առաջին հերթին հենվում է լեզվի վրա և որոշում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի նպատակները, կրթադաստիարակչական խնդիրները, բովանդակությունն ու կառուցվածքը, սահմանում նրա ուսուցման սկզբունքները, մեթոդները, ձևերը, ցույց տալիս դրանց յուրացման ու գործնական կիրառման ուղիները:**

Ն պ ա տ ա կ ն ե ր ը - Հայոց լեզվի ուսուցման պատմության ողջ ընթացքում ուսումնառության օջախների առջև դրվել են և դրված են ժողովրդական-համազգային կամ պետական և առարկայական-ճանաչողական նպատակներ, և պահանջվել-պահանջվում է ուսուցման գործընթացը նախագծել նպատակների հստակ պատկերացմամբ, ուսուցման գործընթացի կազմակերպման սկզբից մինչև նրա վերջնարդյունքը մտքում պահել և իմանալ՝ որտեղից սկսել, ո՛ր գնալ, ի՛նչ ակնկալիքներ ունենալ:

Ներկա օրերում հայոց լեզվի (նաև գրականության, պատմության ու աշխարհագրության) ուսուցումը ռազմավարական նշանակություն ունի, և

այլևս բավարար չէ հիմնային դարձնել միայն հայերեն գրելու և խոսելու անհրաժեշտությունը: Հայերենը հայոց ազգային մշակույթի արտահայտության բարձրագույն ձևն է, և հիմնանպատակը հայորեն մտածելու ճանապարհով խոսքն իբրև մշակութային արժեք ձևավորելն է, որի լուծումը նպատակաուղղված է պետականակիր գիտակցություն, ազգային ինքնագիտակցություն և դիմագիծ ունեցող, սեփական ժողովրդի ու պետության դերակատարումը պատմական զարգացումների շղթայում գիտակցող, ազգային և համամարդկային արժեհամակարգը կրող պատասխանատու քաղաքացու ձևավորմանն ու զարգացմանը: **21-րդ դարաշեմին աշխարհաքաղաքական մարտահրավերների և ազգային շահերի հաշվառմամբ իրականացվող հանրակրթության «Հայոց լեզու» առարկայի ուսումնառության գործընթացի գերնպատակը պետական-ազգային նպատակն է՝ հայամետ և հայապահպանամետ: Հայոց լեզվի դասավանդման գերնպատակի սահմանումն է՝ մայրենի լեզվի լիարժեք իմացության ապահովում, ազգային ինքնության և աշխարհաճանաչողության բացահայտում, ուսումնառուի աշխարհայացքի ձևավորում:**

Ուսուցման նպատակը ուսումնական գործունեության տրամաբանական կառուցման բաղադրիչներից է և որոշվում է հասարակության կողմից դպրոցներին, ընդհանրապես ուսումնական հաստատություններին առաջադրված պահանջներով: Տարբերակվում են **ակադեմիական և սոցիալական** նպատակներ: Մի դեպքում ուսումնական գործընթացի որևէ մասի, բաժնի նպատակներն ու խնդիրները որոշվում են ծրագրերով, հաշվի են առնվում սովորողների տարիքային և ուսումնական հնարավորությունները, դպրոցում առկա պայմանները և այլն: Մյուս կողմից՝ ուսուցիչը պարտավոր է ընտրված կամ հանձնարարելի թեմայի, բաժնի կամ ուսումնական առարկայի խնդիրների գիտակցական ուսումնասիրությունից ելնելով որոշել նպատակները:

Հայաստանյան կրթական համակարգը ևս առաջնորդվում է աշխարհում ընդունված կրթության 4 նպատակներով՝ **տնտեսական, սոցիալական, մշակութային և անձնական:** Հանրակրթական այս ընդհանուր նպատակների իրագործմանն է ուղղված «Հայոց լեզու» առարկայի ուսուցման գործընթացը՝ նպատակամիտված **հասարակության, երկրի և աշխարհի զարգացման մեջ ներդրում անելու ունակ անհատի ինքնաիրացմանը, նրա արժեհամակարգի և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը:** Իսկ իրագործման լավագույն երաշխիքը մայրենիի կատարյալ իմացությունն է: Ժամանակակից դպրոցը միայն գիտելիքների ձեռքբերման օղակ չէ. գիտելիքը դառնում է անձի զարգացման միջոց: Մերօրյա դպրոցում ոչ այնքան կարևորվում է գիտելիքների մեծածավալ հաղորդումը, որքան դրանց՝ երեխաների կողմից յուրացման ձևերը, գործածման արդյունավետությունը, ուսումնական գործունեության ծավալման և երեխաների բարձրակարգ մտածողության ձևավորման համար պիտանիությունը: Այս խնդիրների իրականացումը պահանջում է՝ ուսուցման բովանդակությունը, մեթոդներն ու միջոցները համապատասխանեցվեն դպրոցականների՝

ստեղծագործական-հետազոտական մտավոր գործունեություն ծավալելու կարողությունների ձևավորման նպատակներին: Առարկայական-ճանաչողական այլևայլ նպատակների՝ հաստատուն գիտելիքներ հաղորդելու միջոցով բանավոր և գրավոր խոսքին տիրապետելու հմտություններ ու կարողություններ մշակելու, խոսքի մշակույթ ձևավորելու և այլնի իրագործման համար ամենից առաջ անհրաժեշտ է ունենալ **հարուստ բառապաշար**, որը խոսքի շինանյութն է, **քերականական գիտելիքներ**՝ այդ շինանյութով խոսք կառուցելու համար: Լեզվական գիտելիքների հաստատուն յուրացումը և բովանդակալից, զարգացած խոսք կառուցելու հմտության-կարողության նպատակալին մշակումը միաժամանակ նպաստում են ստեղծագործական-քննադատական մտածողության զարգացման, ինքնագործունեության խթանման, ակտիվության ապահովման նպատակաուղղվածության իրագործմանը:

Մերօրյա կրթաուսումնական գործունեությունը կանոնակարգող գիտությունը՝ հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկական միտված է հետևյալ նպատակների իրագործմանը՝

- Ուսումնական նյութի տեսական և գործնական յուրացման գիտական ապահովում՝ կարևորելով ուսումնառության գործնական ուղղվածությունը՝ այն կապելով կյանքի, աշակերտի կենսափորձի, նրա տրամաբանական, քննադատական-հետազոտական և ստեղծագործական-ստեղծարարական մտածողության, լեզվամտածողության և լեզվագագացողության հետ:
- Աշակերտի մասնակցությունը թեմայի պլանավորման գործընթացին՝ մշակելով նրա կողմից իրականացվող ակտիվ և ինքնուրույն, կամային գործունեության մղող քայլերով գիտելիքների ձեռքբերման, կայունացման հմտությունները, լեզվաբանության օրենքները բացահայտելու և սեփական խոսքով փաստարկելու ունակությունները:
- Ինքնուրույնաբար իրադրական խոսք կառուցելու, ստեղծելու-ստեղծագործելու, գրագետ, ազատ ու անկաշկանդ հաղորդակցվելու, համագործակցելու հմտությունների և կարողությունների զարգացում:
- Թե՛ անձնակենտրոն, թե՛ տարբերակված ուսուցման ապահովում՝ շեշտադրելով հանրակրթության պետական չափորոշչով նախանշված կարողությունների զարգացման և ուսումնառուի անհատականության ձևավորման համապատասխանությունը, հաշվի առնելով ուսումնառության բովանդակությունը, կրթական միջավայրը:
- Ուսումնառուների ստեղծարարության, ինքնուրույնաբար հետազոտական աշխատանք կատարելու ցանկության խթանում, մոդուլային և SS, S<S տարրերի օգտագործում:

Հանրակրթական բարեփոխումներին ընդառաջ՝ այսօր հայոց լեզվի ուսուցման նպատակներից մեկը մայրենիի հիման վրա օտար լեզուների (առնվազ 2 օտար լեզվի) ուսուցման կազմակերպումն է և այդ ճանապարհով սեփական երկիրը, ժողովրդին, ազգային պատմությունն ու մշակույթը

ներկայացնելու և նրանց դերը համաշխարհային մշակույթում օտար լեզվով արժևորելու կարողության ձևավորումը:

Խ ն դ ի ռ ն ե ռ ը - Ուսուցչի և աշակերտի միասնական գործունեությունն ամեն մի փուլում դրսևորվում է փոխկապակցված և փոխապայմանավորված բազմազան երևույթների և հարաբերությունների օրինաչափական առանձնահատկություններով, որոնց հիմքի վրա հայոց լեզվի մեթոդիկական որոշում է դպրոցական լեզվանյութի ուսուցման ընթացքում կենսագործվող կրթադաստիարակչական հիմնախնդիրներն ու խնդիրները:

«Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա» գիտությունն ունի հետևյալ առաջնահերթ խնդիրները՝

ա. Որոշել հանրակրթական դպրոցում հայոց լեզվի դասընթացի բովանդակությունն ու ծավալը, առանձնահատկություններն ու նպատակները, կառուցվածքը, կառուցամասերի համամասնությունն ու համակարգայնությունը, հաջորդականությունն ու ուսումնական նյութի բաշխումն ըստ դասարանների, բաշխման ժամանակացույցը:

բ. Կատարել արդյունավետ մեթոդների ընտրություն և նկարագրություն՝ հաշվի առնելով ուժերի ու ժամանակի տնտեսումը:

գ. Ուսումնասիրել այն պայմանները, որոնցում աշակերտները գիտելիքներ են ձեռք բերում, ստեղծել ուսումնական միջավայր (նյութական և մեդիամիջավայր):

Ավանդական մեթոդագիտությունը, հիմնվելով մանկավարժության տեսության ու պրակտիկայի, ուսումնառուների տարիքային հոգեբանության ու կազմախոսական առանձնահատկությունների, ժամանակակից հայոց լեզվի օրինաչափությունների ու կրթության փիլիսոփայության վրա, մշտապես բարձրացրել է հետևյալ 4 հիմնախնդիրները և առաջադրել դրանց լուծման ուղիները՝

- «Ի՞նչ սովորեցնել»
- «ԻՆՉՊԵ՞Ս սովորեցնել»
- «ԻՆՉՈ՞Ւ սովորեցնել»
- «ԻՆՉՔԱ՞Ն ԺԱՄԱՆԱԿՈՒՄ սովորեցնել»:

«Ի՞նչ սովորեցնել» հարցի պատասխանը «Հայոց լեզու» առարկայի ուսուցման բովանդակությունն է, որը որոշվում է պետության կողմից հաստատված ծրագրով, դրա հիման վրա ստեղծած դասագրքերով և սովորողներին մատուցվում է իբրև ճանաչողական-իմացական արժեք՝ գիտելիք: Ավելորդ է հիշեցնել, որ այն անմիջականորեն կապվում է «ԻՆՉԻ՞Ց սկսել»-ի հետ, և հենց ազգային դիմագիծն արտացոլող գիտականության սկզբունքով ճշտված ու ճշգրտված «Ի՞նչ»-ն է ակունքը «ԻՆՉՊԵ՞Ս»-ի, «ԻՆՉՈ՞Ւ»-ի, «ԻՆՉՔԱ՞Ն»-ի, նաև՝ «ԵՐԲ»-ի:

Կրթության բովանդակությունը կազմող բաղադրիչներից երկրորդը՝ «ԻՆՉՊԵ՞Ս սովորեցնել»-ը, պայմանավորում է դասավանդման կերպը՝ եղանակը, միջոցներն ու ձևերը, այն, ինչ կազմում է ուսուցման մեթոդաբանություն-

նը: Հայոց լեզվի մեթոդիկայի պատմությունը վերջին հաշվով «ԻՆՉՊԵՍ»-ի զարգացման պատմությունն է, նոր ձևերի ու եղանակների, նոր մեթոդների, նոր մոտեցումների փնտրտուքի պատմություն: «ԻՆՉՊԵՍ»-ի լուծման համար դիտարկվում են մանկավարժության մեջ ընդունված ուսուցման ընդհանուր՝ ավանդական մեթոդները, եղանակները, հնարները, վարժությունների համակարգերը, դրանց կիրառման համար մշակված ուղիները, կիրառական առաջադրանքները, առանձին դասերը, ինչպես նաև ժամանակակից մեթոդական այն հնարները, մոտեցումները, որոնք այսօր մտել են դպրոց և հաջողությամբ կիրառվում են ուսումնական գործընթացում: Ներկա օրերում խորքային ուսումնասիրության կարիք ունի «ԻՆՉՊԵՍ սովորեցնել»-ու հիմնախնդիրը, քանի որ այժմեական հնչողություն են ստացել հետևյալ հիմնահարցերը՝ ոչ միայն ի՞նչ, ինչքա՞ն ժամանակում և ինչպե՞ս սովորեցնել, այլև՝ 1. «ԻՆՉՊԵՍ ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼ ՍՈՎՈՐԵԼ» (թե՛ դասախոսի, թե՛ ուսանողի, թե՛ ուսուցչի համար է), 2. «ԻՆՉՊԵՍ ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼ ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼ» (թե՛ դասախոսի և թե՛ ուսանողի կամ սկսնակ ուսուցչի համար է), 3. «ԻՆՉՊԵՍ ՍՈՎՈՐԵԼ» (ուսանողի, աշակերտի համար է), 4. «ԻՆՉՊԵՍ ՍՈՎՈՐԵԼ ՍՈՎՈՐԵԼ» (դասախոսի կամ ուսուցչի ուղղորդմամբ՝ ուսանողի կամ աշակերտի համար է):

«ԻՆՉՈՒՒՄ **սովորեցնել**»-ն առաջադրում է նպատակներն ու խնդիրները: «ԻՆՉՈՒՒՄ»-ն ներառում է «ինչո՞ւ հենց այդպես և ոչ մեկ այլ կերպ» սովորեցնելը, որովհետև ուսուցման գործընթացում յուրաքանչյուր մանկավարժ պետք է գիտակցորեն կատարի իր քայլերը՝ համոզված, որ ինքը ճիշտ ուղու վրա է: Ենթադրվում է, որ դրա համար նա ոչ միայն պետք է քաջատեղյակ լինի առարկայի դասավանդման մեթոդիկայի բոլոր նրբություններին, այլև համեմատի, հակադրի այն մեթոդները, որոնք առաջադրվում են իրեն, կամ ինքն է ընտրում իր համար, հասկանա և կարողանա հասկացնել իր կատարած յուրաքանչյուր քայլի նպատակահարմարությունը: «Ինչո՞ւ»-ի իմաստը նոր մտքերի որոնման, նորը գտնելու պահանջ է, պատկերավոր ասած՝ դա այն շղթան է, որի մի ծայրը միացված է հայտնիին, իսկ մյուսը՝ անհայտին: Սակայն ինչուն, այպես ասած, իր ամբողջ «հետաքրքրությունը ցուցաբերում է հատկապես անհայտի նկատմամբ»⁶: Ահա թե ինչու մեր անվանի մանկավարժների հետևողությամբ այսօր էլ գերխնդիր է մնում «ԻՆՉՈՒՒՄ»-ն՝ միայն այն տարբերությամբ, որ «աշակերտակենտրոն» ուսուցման պայմաններում այն հասցեագրված է նաև ժամանակակից աշակերտին:

Եթե ավանդական գիտադրյուններում «ԻՆՉՔԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿՈՒՄ» խնդիրը զրեթե անտեսված էր, ապա այսօր առավել քան արդիական է՝ կապված ուսումնական ժամանակի արդյունավետ և նպատակային օգտագործման, ուսուցման տեմպի արագացման, ուսուցման օպտիմալացման ենթախնդիրների լուծման հետ:

⁶ Ամիրջանյան Յու., Պրոբլեմային իրավիճակները ուսուցման պրոցեսի ակտիվացման միջոցներ, Երևան, 1975, էջ 36:

«Աշակերտակենտրոն» ուսուցման պայմաններում ավանդական հիմնախնդիրները զուգակցած են փոխակերպային այսպիսի տարբերակներով՝

- «ԻՆՉ սովորել»
- «ԻՆՉՊԵՍ սովորել»
- «ԻՆՉՈՒՒ սովորել»
- «ԻՆՉՔԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿՈՒՄ սովորել»:

Սրանց իրագործման ճանապարհին առավել ևս մեծանում է ուսուցչի ուղղորդող, ղեկավարող, վերահսկող գործունեությունը: Մեթոդիկան զինում է ուսուցչին, բարձրացնում նրա մանկավարժական վարպետության մակարդակը, զարգացնում ստեղծագործական վերաբերմունքը մայրենի լեզվի ուսուցման նկատմամբ: Ժամանակակից ուսուցիչը, հետևելով աշակերտի ինքնուրույն, ակտիվ մտագործության և ուսումնառության ընթացքին (թե՛ դպրոցում, թե՛ դպրոցից դուրս), կատարելով աշակերտների գործունեության վերլուծություն, ուսումնասիրելով և ընդհանրացնելով իր, առանձին ուսուցիչների և ուսուցչական խմբերի աշխատանքային փորձը, հիմնվելով վիճակագրական, անկետային և աշակերտների հետ տարված անհատական զրույցներից քաղված նյութերի, փորձառական (էքսպերիմենտ) ուսումնասիրություններից հավաքված տվյալների վրա, հիմնախարհիս դարձնելով մեթոդական ժառանգությունն ու նորագույն տեխնոլոգիաներն ու նոր մոտեցումները, հյուսում է իր գործունեության նյութը:

Ժամանակակից հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան ունի բազմաթիվ հրատապ խնդիրներ, որոնք կապվում են գաղափարաքաղաքական դաստիարակության և զարգացնող ուսուցման հետ, և որոնց լուծումը կարելի է իրականացնել ուսուցման գործընթացի օպտիմալացմամբ՝ կրթության բովանդակության կատարելագործման, ուսուցման նոր և ավելի արյունավետ մեթոդների որոնման, ուսուցման կազմակերպման զանազան ձևեր հայտնագործելու, դիդակտիկական նոր համակարգեր ներառելու, սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը և ինքնուրույնությունը զարգացնելու միջոցով:

Դրանց շարքում կարևոր են հատկապես՝

➤ **Ուսուցման՝ գաղափարաքաղաքական դաստիարակության վրա ունեցած ներգործությունը և աճող սերնդի գիտական աշխարհայացքի ձևավորումը.**

➤ **Աշակերտների ստեղծագործական, քննադատական, վերլուծական-հետազոտական մտածողության զարգացումը** (հայտնագործություններ կատարելու ունակություն, որոնողական և հետազոտական գործունեություն, երևույթների, առարկաների մեջ գլխավորը տեսնելու կարողություն, դժվարության գիտակցական ընկալում, դժվարին իրավիճակները հաղթահարելու պատրաստակամություն և պատրաստակամություն և այլն).

➤ **Սովորողների ճանաչողական ակտիվության ու ինքնուրույնության զարգացումը.**

➤ **Ուսման արդյունավետության և որակի բարձրացումը.** հիմնովին բարեփոխել ու կատարելագործել ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը և ակտիվացնել ուսուցումը՝ հայոց լեզվի ավանդման յուրաքանչյուր դասի ընթացքում լուծելով կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող խնդիրներ:

➤ **Ավանդապահության և նորարարության հանդիպարման հարցի լուծումը.** հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայի մշտակա խնդիրներից մեկն է: Ճշմարիտ, հնապաշտությունից զերծ ավանդապահությունը կարևոր նշանակություն ունի նաև մեթոդամանկավարժական մտքի առաջընթացի համար: Նրա շնորհիվ հաստատուն են մնում, կատարելագործվում և սերնդից սերունդ են փոխանցվում ուսուցման առաջադիմական շատ սկզբունքներ, մեթոդներ, եղանակներ: Միայն թե անհրաժեշտ է մաքրել այդ ժառանգության մուկ ու ստվերոտ կողմերը, չտարվել հնամուլությամբ: Մյուս կողմից՝ ինչքան վնասակար է հնամուլությունը, նույնքան վնասակար է նորամուլությունը: Գիտատեխնիկական շարունակական առաջընթացը նորանոր խնդիրներ է դնում դպրոցի առջև: Ժամանակը պահանջում է դրանք գիտականորեն արժեքավորել և դպրոց մտցնել: Ե՛վ նորարարություններն ու նորությունները, և՛ ավանդույթները ուսուցման մեջ պետք է կիրառել վերապահորեն, քննադատաբար, ստեղծագործական մոտեցմամբ: Ճշմարիտ ավանդապահության շնորհիվ անցյալի մեթոդամանկավարժական ժառանգության ուսանելի կողմերի լուսաբանումն ու օգտագործումը խորապես կնպաստեն հանրակրթական դպրոցի առաջ դրված շատ խնդիրների լուծմանը: Իսկ տեսականորեն հիմնավորված, գործնականորեն ստուգված նորություններն ու նոր մեթոդները, ուսումնական գործունեության կազմակերպման նոր ձևերն ու նոր մոտեցումները անվերապահորեն առաջ կմղեն ուսումնական գործունեության բարեփոխման գործընթացը:

Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում կան մի շարք խնդիրներ, որոնք լուծման փուլում են: Դրանցից են՝

➤ ուսումնական ծրագրերի, չափորոշիչների գիտականորեն ճիշտ մշակում, բարձրակարգ դասագրքերի, ուսումնական և օժանդակ ձեռնարկների, ընթերցարանների ստեղծում:

➤ առարկայական ուսուցման արդյունավետությունը բարձրացնող նոր ուղիների ու միջոցների, ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական-մանկավարժական նոր համակարգերի հայտնագործում, նոր մոտեցումների, նոր տեխնոլոգիաների ներմուծում:

➤ միջառարկայական, միջգիտական կապերի ստեղծման նոր մեթոդների ու հնարների որոնում, մեթոդաբանական հիմունքների մշակում:

➤ ինքնուսուցման, ինքնակրթության տեսության և պրակտիկայի մշակում

➤ ուսուցման՝ դաստիարակության համար ունեցած գաղտնիքների բացահայտում:

➤ ուսուցման գործընթացը արտադրողական աշխատանքին միացնելու նոր ուղիների ու միջոցների որոնում:

➤ հայ դասական մանկավարժների դիդակտիկական հայացքների այն տարրերի հետազոտումը, որոնք մինչև այժմ չեն կորցրել իրենց արժեքը և կարող են օգտակար լինել ժամանակակից ուսուցման համար:

Հայոց լեզվի ուսուցման մի շարք խնդիրներ կապվում են առկա թերությունների վերացման հետ: Որպես այդպիսիք նշվում են՝

- չկա գիտնականի և մեթոդիստի, դասախոսի և ուսուցչի, ուսուցչի և հոգեբան-մանկավարժի, ընդհանուր ձևակերպմամբ՝ բուհի և դպրոցի ծույլ միասնություն.

- համակողմանիորեն չի ուսումնասիրվում մանկավարժական առաջավոր փորձը, որը ուսուցման հիմնական աղբյուրներից է («կողմնացույցը»).

- հայոց լեզվի ուսուցմանը չափազանց քիչ ժամեր են հատկացված.

- լեզվական շատ նյութեր բարդ են, ծավալուն կամ մակերսային և չեն բխում աշակերտների տարիքային ու ընկալման առանձնահատկություններից.

- բավարար ուշադրության չի դարձվում լեզվի գործնական ուսուցմանը.

- առանձին գիտնական-մանկավարժներ կամ մեթոդիստ-ուսուցիչներ չեն հետաքրքրվում իրենց կողմից մշակված տեսության, դասագրքի, հանձնարարականների ճակատագրով. յուրաքանչյուր տեսության, դասագրքի վերջնական անցագիրը տալիս է պրակտիկան, որի իրավական օջախը դպրոցն է.

- չնայած այն հանգամանքին, որ մշտապես շեշտադրվում է խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմնախնդիրը, սակայն դեռևս գիտականորեն հստակեցված չէ, թե ի՞նչ է խոսքի մշակույթը, ի՞նչ է պահանջվում այս ճանապարհին, ինչո՞ւ ենք խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմքում դնում լեզվական նորմի, բարեվարքության նորմացույցի իմացությունը, արժեհամակարգի ձևավորումը և այլն:

Հատկապես 21-րդ դարաշեմին առավել սրությամբ են դրված հանրակրթական դպրոցի վերակառուցման, կատարելագործման և արդիականացման հարցերը, առավել խորքային ու տարողունակ են դարձել հանրակրթության առջև դրված պետական, հասարակական, սոցիալական, անհատական պահանջները, նպատակներն ու խնդիրները: Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան, որ շարունակաբար հետազոտվում է, տեսական և գործնական տեսակետից անընդհատ նորացման, թարմացման և կատարելագործման կարիք ունի: Այս նպատակով ուսումնասիրում են և՛ անցյալի ժառանգությունը, և՛ ներկա իրական գոյավիճակը, և՛ համաշխարհային մեթոդամանկավարժական գիտության՝ առաջադրված պահանջների նորագույն-նորոյա լուծումները: Մայրենի լեզվի ուսուցման իրադրավիճակը պարզելու նպատակով գործառվում են զանազան եղանակներ՝ դիտարկումներ (դպրոցական, արտադպրոցական, վերդպրոցական աշխատանքների), զրույցների և բանավեճերի կազմակերպում (ծնողների, ուսուցիչների, դպրոցի տնօրինության, աշակերտների, նշանավոր գործիչների միջև), վիճակագրություն, հարցումներ և հարցաթերթիկների լրացում, գիտափորձեր և այլն: Այսպես՝

գիտափորձային ընթացքում է ուսման տևողության երկարաձգումը: Միջին դպրոցի ցածր դասարաններում ինտեգրված դասագրքերով (ընթերցանության բնագրերի և դրանցից կախված լեզվատեքստային, աշխարհաճանաչողական ու տրամաբանական վարժությունների համակարգով) նորարական ուսուցումը կազմակերպվում է գիտելիքների ստուգման, վերջնարդյունքների գնահատման ձևափոխությամբ: Ավագ դպրոցում լեզվի ուսուցումը դեռևս կայացած է. նախատեսվող բարեփոխումներին վերաբերող ծրագրային և չափորոշչային պահանջները գիտափորձային-նախագծային փուլում են՝ ենթակա հետագա բարելավումների, փոփոխությունների և վերափոխումների: Պետական փաստաթղթում ասված է. «Նկատի ունենալով ավագ դպրոցի նախատեսվող բարեփոխումները՝ ավագ դպրոցի ընդհանուր և տարբերակված հոսքերի՝ շրջանառության մեջ գտնվող չափորոշիչները և ծրագրերը, խնդրում ենք շարունակել դիտել որպես նախագիծ, և դրանց բարելավմանն ուղղված դիտողություններն ու առաջարկությունները ներկայացնել ՀՀ ԿԳՆ «կրթական ծրագրի կենտրոն...»⁷: Ավելին՝ եթե մինչ այս հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկական զարգանում էր 2 ուղղությամբ՝ տարրական և միջին ու ավագ դասարանների, ապա այսօր՝ 3 ուղղությամբ՝ **տարրական, միջին և ավագ** ընդհանուր և տարբերակված հոսքերով: Բնականաբար, լուրջ և էական այս փոփոխություններն արտացոլվել են ուսումնական ծրագրերում, դասագրքերում, ուսուցման մեթոդիկաներում:

ՀՀ ԿԳՄՆ-ի՝ վերջին շրջանի որոշումներում հանրակրթական դպրոցի վերափոխման գործընթացում ժամանակակից դպրոցի գլխավոր խնդիրը նոր սերնդի ուսուցման ու դաստիարակության որակի հետագա բարելավումն է: Այն պետք է իրականացվի կրթության ու դաստիարակության բովանդակության կատարելագործմամբ, մեթոդական ձևերի ու եղանակների բարեփոխմամբ, կյանքի պահանջներին հարմարեցված ծրագրերի և դասագրքերի բովանդակային և կառուցվածքային վերափոխմամբ՝ նպատակաուղղված՝ գաղափարադաստիարակչական հնարավորություններն ուժեղացնելու, աշխատանքային-գործնական ուղղվածությունն ապահովելու, միջդասընթացային, միջառարկայական կապերն օգտագործելու, աշակերտների գիտելիքները խոր ու հաստատուն դարձնելու, նրանց ինքնուրույնությունը ու մտագործությունը զարգացնելու, խոսքի մշակույթ ձևավորելու կոնկրետ պահանջների իրագործմանը: Այս համատեքստում էլ մշակվում են նոր հայեցակարգեր⁸,

⁷ Հայոց լեզու, Գրականություն. Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, Երևան, 2007, էջ 2 (այսուհետև՝ 2-Ծ, իսկ մեջբերվող հատվածների էջերը կնշվեն տեքստում՝ 2-Ծ, էջ...):

⁸ Հայոց լեզվի և գրականության ուսուցումը ևս հիմնավոր փոփոխության կարիք ունի: Նախագծային աշխատանքներով զբաղվող հեղինակային խմբերից մեկը (Թամար Ալեքսանյան և այլք), որպես հիմք ծառայեցնելով Հանրակրթության պետական կրթակարգը, Հանրակրթության պետական չափորոշիչը, «հայոց լեզու» և «գրականություն» առարկաների չափորոշիչը, առաջարկում էր՝ 5-9-րդ դասարանների դասագրքերը հիմնականում լինեն տարբեր ընթերցարաններ, բառագիտական, քերականական, ոճաբանական նյութը տրվի տեքստերի հիման վրա՝ ինտեգրված ուսուցմամբ, մեծ տեղ հատկացվի տարբեր լեզուներից

նախագծվում նոր մոտեցումներով և լուծումներով հագեցած չափորոշիչներ, ծրագրեր, հատկապես սովորել սովորեցնող դասագրքեր (դասագրքերի գալիք սերունդը), ուղեցույցներ, իրականացվում են ուսուցչի աշխատանքը հեշտացնելուն միտված բազմաթիվ նախաձեռնություններ, հրավիրվում են գիտաժողովներ, ողջ ծավալով օգտագործվում են համացանցային ծառայությունները և այլն: Մեթոդիկայի նպատակներին և խնդիրներին, ակնկալվող արդյունքներին, բարելավումների և փոփոխությունների, հեռանկարային զարգացմանը վերաբերող հարցերի բարձրացումն ու քննարկումը, դրանց լուծումն ու կենսագործումը ամենօրյա պահանջներ պիտի լինեն այդ հարցերով զբաղվող մասնագետների, ուսուցիչների, մեթոդիստների, գիտնական-մանկավարժների համար: Ընդ որում՝ նախընտրելի է՝ նմանատիպ աշխատանքները սկզբում դառնան մեթոդական հոդվածների, քննարկումների, բանավեճերի նյութ, պարզաբանվեն, զտվեն, բյուրեղանան, ապա նոր որպես հանձնարարականներ մուտք գործեն պետական ուսումնամեթոդական աղբյուրներում, այնուհետև կենսագործվեն ուսումնական գործընթացում:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Սովորողների ուսումնաձանաչողական գործունեության ընթացքում ուսուցման տեսությունն ու պրակտիկան հատկանշվում են մասնագիտական-առարկայական եզրութագործածությամբ⁹: «Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկան» ևս ունի իր հիմնական-հիմնարար հասկացությունները, եզրույթների և եզրութակապակցությունների իմաստաբանական-գործառական դաշտը: Դրանցից են՝ **հանրակրթություն, կրթության բովանդակություն, ուսումնառություն, ուսումնատվություն, ուսումնական գործընթաց, ուսուցման գործընթացի կամ ուսումնական գործունեության կառուցվածք, հայոց լեզվի դասընթաց, ծրագիր, չափորոշիչ, ուսուցման գործառույթներ (կրթական, դաստիարակչական, զարգացնող), ձանաչողություն, գիտելիք (գիտական, գնահատողական և մեթոդական), հմտություններ, կարողություններ, ուսուցման գործընթացի օղակներ (ընկալում, հասկացում, իմաստավորում, ընդհանարացում, ամրակայում, կիրառում), ինքնակրթություն, ուսուցման սկզբունքներ, ուսուցման մեթոդներ, խիկ համակարգ (խթանում, իմաստավորում, կռադատում), ռեալ հնարավորություններ,**

հայերեն թարգմանելու գործին: 10-12-րդ դասարանների համար կազմվեն հայոց լեզվի տեսության և գործնական աշխատանքների, խոսքարվեստի, խոսքի մշակույթի, ճարտասանության կամ հռետորական արվեստի դասագրքեր և այլն: (Առավել մանրամասնությամբ՝ տես՝ «Հանրակրթական դպրոցում հայոց լեզվի և գրականության դասավանդման հայեցակարգ», «Իրատես» օրաթերթ, 06.06 2018 թ.):

⁹ Տե՛ս՝ 1. Педагогическая энциклопедия, Москва, 1964-1968. 2. Российская педагогическая энциклопедия, т. 1,2, (гл. ред. В.В. Давыдов), Москва, 1993-1999. 3. Արրահամյան Ա., Մանուկյան Մ., Հարությունյան Ն., Սկրտչյան Ս., Հայ մանկավարժական հանրագիտարան (Գիրք Ա, Գիրք Բ), 2006, 2010:

զարգացման մերձավոր գոտի, արտաքին և ներքին հետադարձ կապեր, նախագիծ (նախագծել), ինտեգրված ծրագրով ուսուցում և այլն:

Թե՛ հանրակրթական, թե՛ բարձրագույն ուսուցման գիտությունը համարվել է նոր հասկացություններով՝ **տեխնոլոգիա (SS, S<S)**¹⁰, **ինքնավերահսկողություն**, **ինքնագնահատում**, **ուսուցանող գնահատում**, **ախտորոշում**¹¹, **հայտորոշում** (ուսումնառության գործընթացի որակային և վերջնարդյունքային նկարագրություն՝ հայտնի դարձնելով ձեռք բերված գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, ուսուցման վիճակի որոշում և բարձրաձայնում՝ ի գիտություն), **ակտիվ** (գործուն) և **ինտերակտիվ** (ներգործուն) **մեթոդներ**, **ապրումակցում**, **արժեհամակարգ**, **ինտերակտիվ կամ համգործակցական ուսուցում**, **թեստավորում**, **սովորել սովորեցնող դասագիրք**, **ուսուցման գործիքամիջոցներ** (գործիքակազմ), **բարեվարքություն**, **նորարարական գործունեություն**, **դասագրքաստեղծման (ծրագրաստեղծման) մշակույթ**, **մտագործություն** (մտագործունեություն, նաև՝ **մտագործունություն**), **ռազմավարություն** («ուսուցումը (տեսությունն ու պրակտիկան) վարելու արվեստ»), **փաստարկում**, **ուսումնական վերջնարդյունք**, **հեռավար (առցանց) ուսուցում**, **ալգորիթմ** (լեզվանյութի ուսուցման ընթացքում որևէ խնդրի լուծման գործողությունների, քայլերի կարգավորված հաջորդականությունն է, որը հանգեցնում է սպասված արդյունքին. ներկայացվում են 2 եղանակով՝ **բառաբանաձևային և գրաֆիկական**), **մուլտիմեդիա** (տեղեկույթի հաղորդման համար օգտագործվող հատուկ տեխնոլոգիա, որն ապահովում է տեքստի գրաֆիկական պատկերների, ձայնի և շարժման համադրում) և այլն:

Ուսուցման գործընթացում նորաբանություններ են **կարողունակություն** (կարողունակությունները սովորողի կողմից ուսումնառության և դաստիարակության գործընթացում ձեռք բերված գիտելիքի, արժեքների, հմտությունների և դիրքորոշումների կամ վերաբերմունքի հիման վրա ըստ իրավիճակի արդյունավետ ու պատշաճ արձագանքելու ձևերն են), **մեդիահմտություն**, **մեդիակարողություն**, **մեդիաիմացություն**, **մեդիահմտությունների փոխանցում**, **մեդիամիջավայր**, **բլոգ**, **բլոգավարություն**, **առցանց զրուցարան** (չաթ), **«սովորող-սովորեցնող» բլոգավարություն**, **համապիտանի կարողություններ**,

¹⁰ Հունարեն բառ է և նշանակում է **գիտություն արվեստի և վարպետության մասին**: Ըստ էության այս կամ այն խնդրի լուծման գործընթացում գիտականորեն ծրագրավորված և արդյունավետության երաշխիքներ տվող, համակարգված և որոշակի միջոցներով, եղանակներով կատարվող հաջորդական գործողությունների համախումբ է: Այսօր հանրապետության դպրոցներում կիրառվող տեխնոլոգիաներից են՝ **ավանդական-վերարտադրողական, համագործակցային, կոլեկտիվ համագործակցային, մոդուլային, նախագծային, խաղային, «քննադատական մտածողության զարգացումը գրելու և կարդալու միջոցով»** և այլն:

¹¹ Բժշկական գիտաբառը («հիվանդությունը որոշել») իմաստի ընդլայնման ճանապարհով վերածվել է նաև ուսումնականի և նշանակում է «յուրացված գիտելիքների ու կարողությունների, արժեհամակարգային դրսևորումների ուսումնական-գիտական վերլուծության միջոցով ցուցանել լեզվագործածության, խոսքի կառուցման սխալները, գտնել թերությունները, պակասները»:

մոդուլային ուսուցում, մոդուլային դպրոցների ցանց եզրույթներն ու եզրութակապակցությունները:

ՃՅՈՒՂԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐ

Ցանկացած գիտություն իր զարգացման ընթացքում ճյուղավորվում է, և դրանցից յուրաքանչյուրի բովանդակային և կառուցվածքային հանգամանակից քննությունը նպաստում է ընդհանուր գիտության առաջընթացին: Օրինաչափական այս իրողությունը վերաբերում է նաև մեթոդական գիտություններին: Հայոց լեզվի մեթոդիկան ևս իր պատմական ընթացքում ճյուղավորվել է: Լեզվի դերի ու նշանակության, խոսքիմշակութային արժեքների ուսուցման կարևորության ու հրատապության, ուսումնամեթոդական բարդ կամ դատարկ վանդակների աճին համընթաց մեծանում է ճյուղաշատության հավանականությունը:

Տարբեր ժամանակներում հայոց լեզվի ուսուցման գիտության տարբեր բաժանումներ են առաջադրվել: Անբնական և անընդունելի է այն բաժանումը, ըստ որի հարկավոր է ունենալ մայրենի լեզվի դասավանդման երկու տեսակներ՝ **գործնական և տեսական**: Յուրաքանչյուր գիտության նման հայոց լեզվի մեթոդիկայի հիմնարար սկզբունքներից մեկը **ուսուցման տեսության և գործնականության միասնությունն է**: Լեզվական գիտելիքների յուրացման համար հարկավոր է քերականությամբ ուղենշվող գործնականություն: Տեսությունն ու գործնականությունը գտնվում են սերտ փոխկապակցվածության ու փոխպայմանավորվածության մեջ և գիտության ոչ մի բնագավառում չեն կարող առանձնակի, անջատ կերպով հանդես գալ. գործնականությունը կազմում է տեսության հիմնախարիսխը, իսկ տեսությունը լուսավորում է նրա ուղին:

Ավանդաբար ուսուցման դժվարությունները հաղթահարելու և յուրացումն ավելի համակարգային դարձնելու նպատակով հայոց լեզվի մեթոդիկայի ճյուղավորումն իրացվել է ըստ լեզվական մակարդակների կամ լեզվանյութի բաժինների (1. **հնչյունաբանության և գրաբանության ուսուցման մեթոդիկա** 2. **բառագիտության ուսուցման մեթոդիկա** 3. **քերականության ուսուցման մեթոդիկա**):

Ժամանակակից մեթոդիկան զարգանում է ճյուղային մեթոդիկաների զարգացման ճանապարհով: Ճյուղային մեթոդիկաներն են՝

1. **Գրաձանաչության ուսուցման մեթոդիկա (տարրական դպրոցում)**
2. **Ընթերցանության ուսուցման մեթոդիկա (բացատրական ընթերցանություն՝ տարրական դասարաններում և գրական ընթերցանություն՝ 5-7 դասարաններում)**
3. **Քերականության ուսուցման մեթոդիկա (տարրական և միջնակարգ դպրոցներում)**
4. **Բանավոր խոսքի ուսուցման մեթոդիկա**

5. Ուղղագրության ուսուցման մեթոդիկա

6. Կետադրության ուսուցման մեթոդիկա

7. Գրավոր խոսքի ուսուցման մեթոդիկա:

Տրամաբանորեն ամենից առաջ որպես ենթաձյուղեր պետք է առանձնանային գրաձանաչության և ընթերցանության մեթոդիկաները: Ի սկզբանե մայրենիի ուսուցման գործընթացը կազմակերպվում է հիմնականում գրելու և կարդալու միջոցով, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իրեն բնորոշ առանձնահատկություններ ու բարդություններ: Կարդալիս տեսողության միջոցով նախ տեղի է ունենում բաղադրիչ հնչյունների արտապատկերում և վերլուծում, ընկալվում են ամբողջական բառերն իրենց հնչյունական համակցությամբ, ապա ստեղծվում են իմաստային մտապատկերներ, որոնք հնչարտաբերական գործարանի միջոցով վերածվում են լեզվական միավորների: Վերջիններիս իմաստավորման, ռճական ընկալումների, տեքստագիտական կարողությունների և հմտությունների, կարդալու վարպետության ունակության ձևավորման արդյունքում ստեղծվում է խոսքը: Նույնպիսի դժվարությունների հետ է կապված և գրելու ուսուցումը, միայն այն տարբերությամբ, որ այս դեպքում գործի են դրվում նաև ձեռքի մկանուկների բազմապիսի շարժումները:

Ժամանակի պահանջով, ելնելով «Մայրենիի» և «Հայոց լեզու» առարկայի դպրոցական դասընթացի բովանդակությունից, այս շարքը կարելի է լրացնել նոր ենթաձյուղերով՝

8. Հայոց լեզվի պատմության ուսուցման մեթոդիկա

9. Բառարանագիտության ուսուցման մեթոդիկա

10. Արևմտահայերենի ուսուցման մեթոդիկա

11. Ոճագիտության ուսուցման մեթոդիկա

12. Գործնական գրությունների ուսուցման մեթոդիկա

13. Էթիկետային և վարվելակարգային (բարեվարքության) կանոնների ուսուցման մեթոդիկա

14. Արժեհամակարգի ձևավորման մեթոդիկա

15. Խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա:

Սրանք փոխապայմանավորված են մեկը մյուսով, փոխադարձաբար ազդում են միմյանց վրա: Օրինակ՝ նախադասության յուրաքանչյուր անդամին վերաբերող թեման ուսուցանելիս ուսուցանվում է նաև տրոհման կանոնակարգը: Բայց խնդիրը սրանով չի սահմանափակվում. լեզվի դասընթացում կետադրությունը որպես ինքնուրույն բաժին է ուսուցանվում՝ խնդիր ունենալով ուսուցման ընթացքում կետադրության անցած բոլոր դեպքերն ի մի բերել և համակարգել՝ նպատակաուղղված բանավոր խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Նույնը կարելի է ասել ուղղագրության, բառակազմության մասին:

Ինքնըստինքյան հասկանալի է, որ լեզվի ուսուցման այսպիսի բաժանումը խիստ պայմանական է, և մեթոդիկայի ենթաձյուղային շղթան բաց հա-

մակարգ է՝ շարունակականության դեպքում՝ ենթակա ապակայունացման: Այնուամենայնիվ, այս համակարգի ուսուցումը նորագույն ժամանակներում ծառայում է միայն մեկ ընդհանուր նպատակի՝ խոսքի մշակույթի ձևավորմանը, և բոլոր ենթաձյուղերը կարելի է ամփոփել «խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա» անվան տակ:

Ուսուցումն ունի իր բնականոն ընթացքի՝ միմյանց հերթագայող, շարունակող ու լրացնող փուլերը, ինչպիսիք են՝ ուսումնական նյութի հաղորդումն ու ամրակայումը, տնային աշխատանքի կատարումը, նույն նյութի վերարտադրությունն ու ամփոփումը: Ոմանք նույնիսկ ավելի հեռու են գնում և տարբերակում են **նոր նյութի հաղորդման մեթոդիկա**, **հարցման մեթոդիկա** և այլն: Թ. Ջուհարյանը Ս. Գ. Բարխուդարովից կատարված մեջբերմամբ իրավացիորեն ընդգծում է, որ պետք չէ հասարակացնել **մեթոդիկա** տերմինը. «Դրա պատճառով մեթոդիկան, որի խնդիրն է զարգացնել ուսուցչի ստեղծագործական նախաձեռնությունը, օգնել նրան գտնելու դասավանդման իր ուղին, փաստորեն փոխարկվում է շաբլոն ու տրաֆարետ պատվաստող արհեստավորական դիսցիպլինի: Հայտնի է, որ դասատուն իր բնությամբ արհեստավոր չէ, այլ ստեղծագործ աշխատանք կատարող: Նա կարիք է զգում ոչ թե դեղատոմսերի ու շաբլոնների, ամենօրյա խնամակալության, այլ գիտական պատրաստության, մասնագիտական վարպետության բարձրացման, իր մտահորիզոնի ընդլայնման, իր մասնագիտության վերաբերյալ հարցերի իրազեկման»¹²:

Այսօր անընդունելի են համարվում նաև ընթերցանության, գրության, քերականության ուսուցման մեթոդիկաներն առանձին գիտաձյուղ դիտարկելու առաջարկները: Որոշ վերապահումով պետք է մոտենալ «ընթերցանության մեթոդիկայի» առանձնացման առաջարկին, ինչը, կարծում ենք, կարելի է հիմնավորել. ընթերցանությունը նախասահմանված չէ միայն «Հայոց լեզու» առարկայի համար. դպրոցական բոլոր առարկաների ուսուցումը ներառում է ընթերցանությունը՝ «կարդալ և պատմել» հանձնարարականով: Սակայն աշակերտները մայրենի լեզու են սովորում ոչ միայն քերականության, այլև դպրոցական մյուս առարկաների ուսուցման ընթացքում: Հետևաբար, դպրոցական բոլոր առարկաների ուսուցիչները պետք է մտահոգվեն նրանց խոսքի զարգացման հարցով: Ավելին՝ մերօրյա ուսուցման հիմնախնդիրը՝ արժեհամակարգի և խոսքի մշակույթի ձևավորումը, հանրակրթության բոլոր մակարդակներում պարտադիր, իրագործելի, բայց և մտահոգիչ պահանջ է: **Պարտադիր է**, որովհետև անձի քաղաքակրթման նախապայմանն է, հենարանն է: **Իրագործելի է**, և լուծումը դպրոցում «Հայոց լեզու» առարկայի գիտական և նպատակային ուսուցմամբ է պայմանավորված, իսկ ձեռք բերված գիտելիքներից օգտվելու ունակությունները, կարողություններն ու հմտությունները պետք է խորացվեն, կատարելագործվեն բուհական ուսումնառության

¹² **Ջուհարյան Թ.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա (Գիրք առաջին), Երևան, 1978, էջ 130:

ընթացքում: **Ստահոզիչ է**, որովհետև հանրակրթության նախադպրոցական և դպրոցական մակարդակներում ծրագրային և չափորոշչային պահանջների իրագործման ակնկալիքները և ստացված արդյունքները՝ իրագործվածը, շատ քիչ ծավալով են «ծածկում» իրար: Նշանակում է՝ դժգոհությունների և թերացումների հիմնադրույրը հայերենի դպրոցական ուսուցման մեջ է, ինչը և պահանջում է վերանայել ուսուցման դրվածքն այս փուլի բոլոր օղակներում, նոր մոտեցումներ մշակել և ցույց տալ, որ հայոց լեզուն իմացության բանալի է:

Ներկա օրերում հայոց լեզվի մեթոդիկայի այլ բաժանում է հրապարակայնացվում՝ կապված հանրակրթության տարրական, միջին և բարձր օղակների ուսումնական աշխատանքների առանձնահատկությունների հետ՝

Ա. հայոց լեզվի ավանդման մեթոդիկան տարրական կամ կրտսեր դպրոցում

Բ. հայոց լեզվի ավանդման մեթոդիկան միջին դպրոցում

Գ. հայոց լեզվի ավանդման մեթոդիկան ավագ դպրոցում:

Մայրենի լեզվի տնօրինող վիճակը ուսուցման համակարգում շատ ավելի ընդգծված ձևով է արտահայտվում տարրական դասարաններում, ուր աշխարհաճանաչողական տարաբնույթ գիտելիքներ սովորողներին հաղորդվում են մայրենի լեզվի ուսուցման դասերին՝ նպատակաուղղված գրական հայերենի տիրապետմանը, կարդալու և գրելու կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, սովորողների համակողմանի դաստիարակությանը: Ընդհանրապես հայոց լեզուն, ինչպես շաբաթական ուսումնական ծանրաբեռնվածության մեջ իր գրաված տեղով ու նշանակությամբ, այնպես էլ կրթական ու դաստիարակչական խնդիրների լուծման իր հնարավորություններով խիստ ընդգծված դեր ունի և մնում է որպես տարրական ուսուցման համակարգի ամենահիմնական առարկան: Պատահական չէ, որ տարրական դպրոցն անվանում են ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՎԻ ԴՊՐՈՑ:

Լեզվի ուսուցումը ծավալային ու խորքային տարբերություններ ունի հանրակրթության միջին և ավագ օղակներում, տարբեր են ուսուցման բովանդակությունը և նրանից բխող խնդիրները, տարբեր է և դասավանդման մեթոդիկան (անգամ նույն նյութին վերաբերող): **Բայց այդ օղակները շղթայակցվում են, դառնում են մի ամրակուռ ամբողջություն, եթե ուսումնառության գործընթացը խարսխվում է շարունակականության, համակենտրոնության սկզբունքների վրա, եթե հատկանշվում է պարզից դեպի բարդը, հեշտից դեպի դժվարը անցումներով, եթե կրթելու, դաստիարակելու, զարգացնելու, արժեհամակարգը և խոսքի մշակույթը ձևավորող մեթոդական ճիշտ համակարգ է ընտրվում, եթե ուղղորդում-ուսուցանում է վարպետ ուսուցիչը:**

**«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԻԿԱ» ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՊՆ ԱՅԼ ԳԻՏԱՃՅՈՒԴԵՐԻ
ԵՎ ԱՅԼ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՀԵՏ**

«Բոլոր շրջանների մեջ մայրենի լեզուն հանդիսանում է օժանդակիչը, ընդարձակիչը հետևյալ առարկաների - գրություն, համրանք, առարկայախոսություն, բարոյախոսություն, երգ և մարմնամարզություն: Սոցա միջնորդությամբ վարժապետը մայրենի լեզվի հիմքը և բուն շինությունը պիտի կառուցանե, երեխայից արտաքին զգայարանները պիտի զարգացնե, նոցա հոգու աչքը պիտի բանա, գիտակցությունը շարժե, ընտելացնե գործունեության, մարմնական թուլությունը կազդուրե, շարժվածքը կանոնավորե, արագացնե, ճարպկացնե»:

Ա. Բահաթյան

Ցանկացած լեզվի դասավանդման մեթոդիկական կիրառական լեզվաբանության ենթաձյուղերից է և ունի իր լեզվաբանական, մանկավարժական, հոգեբանական հիմքերը: Հիմնախնդիրներից մեկը թե՛ գիտությունների համակարգում և թե՛ ուսումնական առարկայացանկում («Գրականություն», «Շրջակա միջավայր», «Ձեռնածություն», «Շախմատ», «Համակարգչային գրագիտություն» և այլն) նրա գիտաուսումնական և հանրակրթական-ուսումնառական տիրույթների հստակ սահմանգատումն է, այլ գիտությունների հետ ունեցած կապերի և առնչակցությունների բացահայտումը: Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկական ամենից առաջ անխզելիորեն կապված է ցանկացած գիտության, ցանկացած ուսումնական առարկայի ուսուցման մեթոդիկականների հետ, և շատ կարևոր է պարզել, թե նշվածներն ի՞նչ նյութ են տալիս նրան, և ինչպե՛ս է վերջինս օգնում նրանց: Ուստի և հիմնախնդրային է նաև միջմեթոդագիտական աղերսների և փոխազդեցությունների, տարբերակիչ առանձնահատկությունների վերլուծությունը:

Հիմնանյութը «լեզվաբանություն» և «խոսքի մշակույթ» գիտություններն են, սերտորեն կապված է գրականագիտության, փիլիսոփայության և տրամաբանության, արվեստագիտության, գեղագիտության, բարոյագիտության, մարդաբանության, հոգեբանամանկավարժական տարբեր գիտությունների հետ (տարիքային բնախոսության, ընդհանուր, տարիքային, մանկավարժական և արվեստի հոգեբանության, բուհական, դպրոցական, ընդհանուր մանկավարժության և այլն):

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի հիմնախարիսխը լեզվաբանությունն է: Մեկը գիտություն է լեզվի, մյուսը՝ նրա գիտական հիմունքների ուսուցման մասին: Եթե գիտական քերականությունը հետազոտում է լեզվի զարգացման օրենքները, ապա հայոց լեզվի մեթոդիկական հետազոտում է այդ լեզվի դպրոցական դասընթացի օրինաչափությունները: Վերջինս, որքան էլ սերտորեն կապված լինի լեզվի տեսության հետ, չի կարող նույնացվել նրա հետ կամ նրա մի ճյուղը դառնալ (ինչպես պնդում են շատ մեթոդիստներ): Ժամանակակից մեթոդիկական հայոց լեզվի դպրոցական

դասընթացի բովանդակությունը, կառուցվածքը, ուսուցման հիմունքները, մեթոդներն ու ձևերը սահմանելիս հաշվի է առնում նաև պատմական լեզվաբանությունը (հնչյունաբանությունը, բառագիտությունը, քերականությունը), բարբառագիտությունը, արևմտահայերենագիտությունը, հանրալեզվաբանությունը, ընդհանուր և համեմատական լեզվաբանությունները, լեզվաբանական նորագույն ուղղությունները՝ **հաղորդակցական լեզվաբանություն (տեղեկատվական, կարգավորող, արտալեզվական, էլեկտրոնային, միջմշակութային հաղորդակցում ենթաձյուղերով), ճանաչողական լեզվաբանություն** (զբաղվում է գիտելիների պահպանման, որոնման, վերամշակման, ներկայացման և համակարգչային ծրագրերում նրանց օգտագործման հարցերով), **համակարգչային լեզվաբանություն** և այլն: Վերջինս զբաղվում է լեզվաբանության մեջ համակարգչային գործիքների կիրառման, հաղորդակցության կադապրավորման, մարդու և համակարգչի փոխհամագործակցության, բնական լեզվի վերամշակման համակարգի ստեղծման, տեղեկույթների որոնման, համակարգչային ալգորիթմի, տարատեսակ բառարանների ստեղծման, ծրագրավորման լեզվի, տեքստի ավտոմատ ճանաչման համակարգի, լեզուների հեռավար ուսուցման, հիպերտեքստային տեխնոլոգիաների և համակարգչային լեզվաբանության մեթոդների մշակմամբ: Հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում կենսական են նաև մեքենայական թարգմանությունների կազմակերպման, նյութի և լեզվական իրողությունների մոդելավորման, մոդելներ կառուցելու ունակությունների ձևավորման, դրանք մեքենայի հիշողությանը տալու և մի լեզվից մյուսը թարգմանություններ կատարելու կարողությունների մշակման հարցերը և այլն:

Հայոց լեզվի դասավանդման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկան կապ ունի լեզվաբանության և գիտության այլ բնագավառների հատման կետում առաջացած այնպիսի գիտությունների հետ, ինչպիսիք են **հոգելեզվաբանությունը** (ուսումնասիրում է մտածողության և այլ կարգի հոգեբանական երևույթներին դերն ու արտացոլումը խոսքում), **հանրալեզվաբանությունը**, **նյարդալեզվաբանությունը**, **լեզվափիլիսոփայությունը**, **կիրառական լեզվաբանությունը**, **մանկավարժական լեզվաբանությունը**, **լեզվանշանագիտությունը**, **լեզվաերկրագիտությունը**, **լեզվամշակութաբանությունը** (հիմքում լեզվի՝ մշակույթի ստեղծման, զարգացման, պահպանման և հաղորդման գործառույթն է), **հարալեզվաբանական** կիրառական որոշ բնագավառներ, ինչպիսիք են շարժումների լեզուն (կլիներսիկան. մշակում է լեզվական իմաստների արտահայտման միջոցների համակարգ և ապահովում հաղորդակցման գործընթացը նշանաշարժումների միջոցով) և այլն:

Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման ժամանակակից մեթոդիկայի համար կարևոր աղբյուր են նաև «օտար» լեզվաբանությունները և օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկաները: Միջլեզվային ուսուցման

առնչությունները միտված են աշակերտների շրջանում բազմալեզվության և միջմշակութային իրազեկության խթանմանը, աշխարհի և այլ մշակույթների ճանաչմանը, ազգայինը այլ լեզուներով ներկայացնելու կարողունակության զարգացմանը:

ՃԱՐՏԱՍԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Մարդկության պատմության բոլոր ժամանակներում լեզվական նորմի իմացության և բառապաշարային հարստության հենքի վրա ձևավորված կարողությունների և հմտությունների հմուտ գործածությամբ ձևավորված խոսքարվեստը և ճարտասանական-հռետորական արվեստը ընթացել և ընթանում են կողքի կողքի: Ճարտասանական արվեստը միշտ գործնական նշանակություն ունի և այնպես, ինչպես խոսքի ուսուցումը, միշտ պայմանավորված է ժամանակով և հանգամանքներով, իրադրավիճակով: Անհրաժեշտաբար և ճիշտ պահին ասված խոսքը մեծ ուժ է. այն համոզում է, շրջում, հակադրում, հուզում, ներգործում: Չասված կամ «լուռ» խոսքն էլ ավելի հզոր է, եթե լռում ես ժամանակին և լռում իմաստնաբար: Հռետորական արվեստը շատ հարագատ է մանկավարժական արվեստին և խիստ անհրաժեշտ միջոց է հատկապես հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում, մանավանդ երբ խոսքը վերաբերում է գիտելիքների շարադրմանը: Իրականում ուսուցման արվեստն իր մեջ ներառում է, ընդգրկում է այն հետաքրքիր, աշխույժ, կենսուրախ, հաճելի և գրավիչ դաձնելու շնորհքն ու կարողունակությունը: Որպեսզի ուսուցումն արդյունավետ լինի, պետք է ներգործել ուսումնառուի ոչ միայն գիտակցության վրա, այլև զգացմունքների վրա, առաջացնել նրա մեջ սիրո, ատելության, զայրույթի, կարեկցության և այլ զգացմունքներ, ձևավորել ապրումակցային և վերաբերմունքային կարողունակություններ՝ այն պարզ ճշմարտությանը հետամուտ, որ զգացմունքների տրամաբանությունն ավելի ուժեղ է, քան մտքի տրամաբանությունը: Լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայի և ճարտասանության կապը լավագույնս կարելի է ներկայացնել **Ցիցերոնի** խոսքերով՝ « Հռետորի արժանիքներից կարևորագույնն է ոչ միայն ասել այն, ինչ անհրաժեշտ է, այլև չասել այն, ինչ ավելորդ է: • Ես չեմ կարող ճառ արտասանել սովորեցնել նրան, ով չի կարողանում խոսել: • Հռետորական արվեստն անիմաստ է, եթե հռետորը կատարելապես չի տիրապետել առարկային, որի մասին ուզում է խոսել: • Համոզիչ ճառի ամբողջ կառուցվածքը հիմնվում է 3 բանի վրա. ապացուցել նրա ճշմարտությունը, ինչը որ պաշտպանում ենք, դեպի մեզ տրամադրել նրանց, որոնց առջև մենք ելույթ ենք ունենում, նրանց մտքերն ուղղել գործին հարկավոր ուղղությամբ: • Հռետորը պետք է տակտը պահպանի ոչ միայն բովանդակության, այլև արտահայտությունների մեջ: • Ճարտարախոս կարելի է համարել նրան, ով խոսելով ... կարողանում է ապացուցել, հմայել և համոզել: Ապացուցելն անհրաժեշտ է, հմայելը՝ դուրեկան, համոզելը՝ դեպի հաղթանակ տանող ուղին: • Հռետորը պետք է ունենա դիպլեկտիկի սրամտություն, փիլիսոփայի

մտքեր, գրեթե բանաստեղծի բառապաշար, օրինակելի հիշողություն, ողբերգուի ծայն, այնպիսի խաղ, ինչպես լավագույն դերասանները»¹³:

ՄՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅՑ ➔ Մինչև օրս մշակույթի էության վերաբերյալ պատկերացումները տարբեր են և հակասական: Այդ հակասությունն ակնհայտ է դեռ անտիկ շրջանից եկող տեսություններում, երբ հույն փիլիսոփա Ցիցերոնը մ.թ.ա. I դարում առաջին անգամ գործածել է *cultura animi* («մշակել մարդուն») հասկացությունը (լատիներեն *cultura* («մշակույթ») բառը նախապես նշանակել է **հող մշակել**): 17-րդ դարում գերմանացի փիլիսոփա Ա. Ֆուֆենդորֆը մշակույթ է համարում այն ամենը, ինչ ստեղծում է մարդն իր հասարակական գործունեության արդյունքում: «**Մշակույթ**–ը բազմիմաստ հասկացություն է, և ըստ պարզագույն սահմանման՝ մշակույթ պետք է համարել այն ամենը, որ մարդը սովորում է ուրիշներից, իսկ ինքնուրույնաբար ձեռք բերված գիտելիքները մշակութային արժեք չեն ներկայացնում: Մարդկանց մոտ մշակութային գիտելիքների փոխանցումը ուսուցման միջոցով է տեղի ունենում՝ առաջին հերթին ընդօրինակման եղանակով ուղղակի ուսուցմամբ, որտեղ պարտադիր է ուսուցանողի (հաղորդողի) և ուսուցանվողի (ընդունողի) առկայությունը»¹⁴, - գրում է Յու. Գաբրիելյանը:

Լեզուն մշակույթի կարևոր բաղադրիչներից մեկն է, և նրա ուսուցման գործում յուրահատուկ տեղ ունի մարդկային հասարակության մշակութային ժառանգության ուսումնասիրությունը: Միաժամանակ այն միջոց է մշակութային գիտելիքների ուսուցման, յուրացման և փոխանցման գործընթացներում: Մշակույթի հիմքում մարդկային հաղորդակցությունն է, որի միջոցով տեղի է ունենում տեղեկույթի (գիտելիքի) փոխանցում մի սերնդից մյուսին, իսկ մշակութային զարգացումը նոր տեղեկույթի բազմացման հետևանքն է:

Խոսքիմշակութային արժեքները ընդհանուր են բոլոր ժողովուրդների համար: Ցանկացած ժողովրդի մշակույթի դրսևորումները (գիտություն, կրոն, գրականություն, արվեստ, արհեստ, ծիսակարգեր և այլն), մշակութային արժեքները (համամարդկային, հանրութային, գաղափարական, ազգային) արտացոլվում և ամրագրվում են լեզվում կամ լեզվական միջոցներով՝ բառերի և դարձվածքների նշանակություններում, նախատիպային բնագրերի մեջ և այլն: Լեզուն մշակույթի բաղադրիչներից ամենաէականն է, և ըստ լեզվամշակութագիտական աղբյուրների՝ մշակույթի բովանդակության բաղադրիչներն ու ենթաբաղադրիչները լեզվական թաղանթով ձևավորված և լեզվական նշաններով դրսևորված յուրահատուկ ծածկագրեր են: Այս հարցին անդրադառնալիս Լ. Խաչատրյանը գրում է. «Մշակույթը լայն առումով դիտվում է որևէ հանրության կյանքի և կենսագործունեության յուրահատուկ միջոցների ամբողջություն, մարդկանց միջև առկա հարաբերությունների դրսևորում (սովորույթներ, ծեսեր, ավանդույթներ, արարողություններ), արտաքին աշխարհը ուսումնասիրելու, ընկալելու և այն վերափոխելու գոր-

¹³ Տե՛ս՝ Միքայելյան Ա., Մարդունյան Մ., Մտքի հրավառություն, Երևան, 2002, էջ 56:

¹⁴ Գաբրիելյան Յու., Լեզու, Լեզուներ և ժողովուրդներ, Երևան, 2019, էջ 89-90:

ծիքների միասնություն... Ազգային (հասարակական) մշակույթի բաղադրիչ են համարվում այն կրողների վարքի բնագավառները՝ ծեսերը, վարքագիծը, ավանդույթները, սովորույթները, իսկ անհատական մշակույթում վճռական դեր է կատարում բառը՝ որպես լեզվական նշան: Լեզվական իմաստակիր նշանները՝ ձևույթներ, բառեր, նախադասություններ, համարվում են մշակութային կարգեր, ըստ այդմ, լեզվական նշանները, փոխարինելով բառերին, հասկացություններին և նախադասություններին, ընդունակ են կատարելու «մշակույթի լեզվի» նշանների դեր: Մշակույթը կարողացավ վերացնել ժամանակի և տարածության սահմանափակությունը և տարածել մարդկային փորձը միայն և միայն լեզվի միջոցով: Լեզվական նշանների միջոցով ներթափանցելով մշակույթի աշխարհի և ապրելով այդ միջավայրում՝ մարդը կարող է հատել ժամանակի և տարածության սահմանները...»¹⁵: Լեզուն և՛ խոսքի մշակույթի դրսևորման նշանային համակարգ է, և՛ մշակույթի բաղկացուցիչ մաս է, և՛ ժառանգորդությամբ մեզ հասած մշակութային փաստ է, և՛ մշակույթի յուրացման գործիք է: Լեզվի և խոսքի մշակույթի փոխադարձ կապի ընկալումը գործնական նշանակություն ունի: Խոսքի մշակույթը մարդկային խոսքային գործունեության արդյունքն է: **Մշակույթը, ինչպես և լեզուն, հասարակական երևույթ է, սակայն, ի տարբերություն լեզվի, հատկանշվում է երկու կողմով՝ ազգային (հասարակական) և անհատական: Իր այս կողմերով մշակույթը համապատասխանում է լեզվին (որպես հասարակական երևույթ) և խոսքին (որպես անհատական երևույթ):** Հիմքում հիմնականում լեզվի՝ մշակույթի ստեղծման, զարգացման, կուտակման-պահպանման և հաղորդման-փոխանցման գործառույթն է: «Խոսքի մշակույթ» գիտության տեսության հիմքում լեզվական նորմն է, արտահայտման բարձրագույն ձևը գրական լեզուն է: Գեղարվեստական գրականության լեզուն իր կատարյալ նմուշներով մշակութային առաջընթացի և ժողովրդական սովորույթների գանձարան է, լեզվի նորմավորման և լեզվական նորմի փոփոխությունների կանոնակարգման սնուցիչ աղբյուր է:

Խոսքի մշակույթը տեսական և կիրառական առարկա է, որն ուսումնասիրում է գրականության, լեզվի, քերականության, ոճագիտության և լեզվաբանական մյուս բաժինների ձեռքբերումներն ու նվաճումները, պատմական ընթացքի հետևությունները՝ նպատակ ունենալով ազդել գործնական լեզվաբանության վրա: Այն 2 տեսանկյունով է դիտարկվում: 1. Լեզվաբանության բաժին է, որ ուսումնասիրում է նորմավորման խնդիրներն ու խնդրահարույց հարցերը՝ նպատակ ունենալով կատարելագործել լեզուն որպես մշակույթի ձևավորման միջոցներից մեկը: 2. Գրական լեզվի բանավոր և գրավոր տարբերակների նորմերի իմացության ճանապարհով գիտելիքների, հմտությունների տիրապետելը, ինչպես նաև լեզվական համակարգի արտահայտչական և իմաստային հնարավորությունների գործածական ունակությունը հաղոր-

¹⁵ **Խաչատրյան Լ.**, Ընդհանուր լեզվաբանության դասընթաց, Երևան, 2017, էջ 305:

դակցական տարբեր իրավիճակներում՝ ամենօրյա կամ համագործածական, բանավոր կամ գրավոր հաղորդակցական պայմաններում՝ խոսքի նպատակադրությանն ու բովանդակությանը համապատասխան: **խոսքի մշակույթ** հասկացությունը ներառում է գրական լեզվի յուրացման 2 աստիճաններ՝ **խոսքի ճշտություն**, այսինքն՝ գրական նորմերի հետևողական կիրառումը, և **խոսքային վարպետություն** կամ **խոսքարվեստ** (ընտրողունակությունը. ընտրել գոյություն ունեցող տարբերակներից ամենաճիշտը, ոճականորեն և իրադրայնորեն ամենահարմարը, ամենաարտահայտիչը): Խոսքի բարձր մշակույթը ենթադրում է անհատի ընդհանուր բարձր մշակույթ, մտածողության մշակույթ և գիտակցական սեր լեզվի նկատմամբ: Որպես գիտություն՝ նորմատիվ քերականության և ոճագիտության միասնությունն է, միայն թե, ի տարբերություն նորմատիվ ոճաբանության, խոսքի մշակույթի ուսուցումը ներառում է կամ տարածվում է այնպիսի լեզվական իրողությունների կամ դրսևորումների վրա, որոնք չեն մտնում գրական նորմի համակարգում (հասարակաբանություններ, սոցիալական և տարածքային բարբառներ և այլն): Նորմավորման գիտակցականությունն ու նպատակաուղղվածությունն առավել ցայտուն դրսևորվում է այնտեղ, որտեղ էական տարբերություններ կան գրավոր և բանավոր հաղորդակցական նորմերի միջև, և բնականաբար այնտեղ, որտեղ անհրաժեշտություն կա դրանց փոխադարձ մերժեցման համար:

Խոսքի մշակույթի ձևավորման ծրագրային պահանջի իրականացմանը նպաստում են ոչ միայն մասնագիտական, այլև ոչ մասնագիտական, առերևույթ խնդրի հետ ուղղակի կապ չունեցող առարկաները, արտադարձական կյանքն ու գործունեությունը, որոնցից ամեն մեկը մի թել է բերում այդ բազմերանգ հյուսվածքին:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան մանկավարժական գիտություն է: Մանկավարժության ուսուցողական համակարգը բացահայտում է ուսումնական առարկաների ամբողջության ուսուցման ընդհանուր օրինաչափությունները: Առանց այդ համակարգի յուրացման չի կարող լինել ցանկացած մասնավոր առարկայի մեթոդիկայի արդյունավետ գործադրում: Մանկավարժության այն բնագավառը, որ զբաղվում է ուսուցման տեսությամբ, հայտնի է **դիդակտիկա** անունով: (**Դիդակտիկա**-ն ծագել է հունարեն «դիդակտիկոս» բառից. նշանակում է «սովորեցնող», «ուսուցանող»): Դիդակտիկայի առարկան ուսուցման, կրթության ու դաստիարակության օրինաչափությունների ուսումնասիրությունն է, նաև ճանաչողական գործունեության այն ընդհանուր օրինաչափությունների, որոնք իրացվում են դասավանդման, ուսուցման և ինքնուսուցման ուղիներով, այլ կերպ ասած՝ կրթության միջոցով: Ուսուցումը, կրթությունը, զարգացումը սերտորեն փոխկապակցված են և հիմք են դառնում դաստիարակության համար. առանց ուսուցման և կրթության չկա դաստիարակություն, և հակառակը: Կարելի է ասել նաև՝ դաստիարակության տեսությունը հիմք է դիդակտիկայի համար: Դիդակտիկայի և լեզվի մեթոդիկայի փոխհարաբերության, նրանց

ընդհանրության և տարբերության մասին հիմնավորված պատկերացում կարելի է կազմել Յու. Ամիրջանյանի հետևյալ եզրահանգմամբ. «Դիդակտիկան պատասխանում է հետևյալ հիմնական հարցերին՝ ի՞նչ ուսուցանել, ինչի՞ համար ուսուցանել, որտե՞ղ ուսուցանել, կազմակերպական ինչպիսի՞ ձևերով ուսուցանել: Ելնելով նշված հարցերի պահանջներից՝ դիդակտիկան գիտականորեն հիմնավորում է կրթության բովանդակությունը, նպատակը, ուսուցման համար ընտրված մեթոդները, միջոցները և որոշում է ուսուցման կազմակերպման ձևերը: Դիդակտիկան քննարկում է այն բոլոր օրինաչափությունները, որոնք կոնկրետ և առանձին-առանձին վերցրած արտացոլված են ուսումնական առարկաների (օրինակ՝ գրականության, պատմության, աշխարհագրության, ֆիզիկայի և այլն) դասավանդման մեջ: Դիդակտիկան հետազոտում է նաև ուսումնական առարկաները աշակերտների կողմից յուրացնելու յուրահատկություններն ու առանձնահատկությունները, որոնք արտացոլվում են ուսումնական առարկայական կամ մասնավոր մեթոդիկաներով: Նշանակում է՝ դիդակտիկայի առարկան նաև մասնավոր մեթոդիկաներն են: Մեթոդիկան և դիդակտիկան կապված են միմյանց հետ: Բոլոր ուսումնական առարկաների դասավանդման պրակտիկան հանդիսանում է դիդակտիկայի հարստացման ու զարգացման զլխավոր աղբյուրը, քանի որ այնտեղից էլ վերցնում է իրեն անհրաժեշտ հիմնական օրինակները, փաստերը, առաջավոր փորձը և կատարում տեսական հիմնավորումներ ու ընդհանրացումներ: Դրանք էլ հիմք են հանդիսանում նորույթների, նոր կոնցեպցիաների ձևակերպման համար: Դիդակտիկան էլ իր հերթին կարևոր աղբյուր է առարկայական մեթոդիկաների համար. նրա բոլոր հայտնագործությունները, նվաճումները գործադրվում են դասավանդման ընթացքում: Հենց այդ ուղիով էլ կատարելագործվում են մասնավոր մեթոդիկաները: Վերը շարադրվածներից կարելի է եզրակացնել, որ դիդակտիկայի առարկան ուսուցումն է, ուսուցման ողջ պրոցեսն է, կրթությունն է, ինքնակրթությունն ու ինքնուսուցումն է, մասնավոր մեթոդիկաներն են»¹⁶: Մանկավարժական-դիդակտիկական գիտություն լինելով՝ հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան չի կորցնում իր ինքնուրույնությունը որպես առանձին գիտություն. այն մանկավարժական գործունեության մի ուրույն ոլորտի՝ մայրենի լեզվի ուսուցման օրինաչափությունները վերհանող մանկավարժական առանձին գիտակարգ է: Ուսուցման ընդհանուր օրենքներն ու օրինաչափությունները յուրաքանչյուր առարկայի ուսուցման ընթացքում կիրառվում են յուրովի: Յուրովի են կիրառվում նաև լեզվի ուսուցման ընթացքում: Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան մանկավարժության ուսուցողական օրինաչափությունների ընդհանուր համակարգից առանձնացնում է այն, ինչ նպատակահարմար է իր մեթոդական համակարգը ձևավորելու համար: Բացի դրանցից, մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում գործում են նաև նրան ներհատուկ այնպիսի օրինաչափություն-

¹⁶ Ամիրջանյան Յու., Ժամանակակից դիդակտիկա, Երևան, 1990, էջ 7-8:

ներ, որոնք տարբերվում են դիդակտիկական օրինաչափություններից. մասնավոր այդ օրենքներն ու օրինաչափությունները հայտնի են «մեթոդական օրենքներ» կամ «մեթոդական օրինաչափություններ» եզրութակապակցությամբ: Այսինքն՝ **դիդակտիկական օրինաչափությունները վերաբերում են ուսումնական բոլոր առարկաներին, իսկ մեթոդական օրինաչափությունները՝ միմիայն մեկ դասընթացի ուսուցմանը:** «Ուսուցիչը պետք է իմանա ուսուցման ու դաստիարակության բոլոր կարևորագույն օրինաչափությունները, կատարելագործի իր մանկավարժական մտածողությունը: Ինչպես ճշմարտացիորեն հաստատել է Կ. Ուշինսկին, մանկավարժական պրակտիկական առանց մանկավարժական տեսության նույնն է, ինչ հեքիմությունը բժշկության մեջ: Մանկավարժական տեսությունը տալիս է ընդհանուր կողմնորոշում, առաջադրում մանկավարժական խնդիրների լուծման օրինակներ: Բայց ամեն անգամ ընդհանուր դրույթները և սկզբունքները պետք է կիրառել՝ հաշվի առնելով կոնկրետ հանգամանքները և մանկավարժական իրավիճակների յուրատիպությունը»¹⁷:

Հայոց լեզվի մեթոդիկական հենվում է ոչ միայն մանկավարժության տեսության, այլև պատմության վրա, որն ուսումնասիրում է հայոց ուսուցման և հայ դպրոցի ձևավորման, առաջընթացների և ետընթացների, դրանց պատճառների, տարբեր ժամանակահատվածներում ուսուցման համակարգերի, մոտեցումների, հասարակական-սոցիալական պահանջների, դրանց փոփոխությունների պատմությունը, գնահատում է ավանդական մեթոդագիտության ձեռքբերումները, քննում նախորդ սերունդների մեթոդամանկավարժական հայացքները, ուրվագծում հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմական ընթացքն ու զարգացումը:

ՀՈԳԵՔԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔ «Ազգայինը նախ և առաջ լեզուն է, որ բառերի կույտ չէ, այլ հոգեբանություն», - գրում է Պ. Սևակը: Հոգեբանությունը ոչ միայն մեթոդիկականների հիմնական նեցուկն է, օժանդակիչը, այլև խթանում է նրանց՝ որպես գիտակարգերի զարգացումը: Շատ լեզվագետ մեթոդիստներ մայրենի լեզվի ուսուցման հարցերը մեկնաբանելիս հենվում են ոչ միայն մանկավարժության ու լեզվաբանության, այլև հոգեբանության վրա (ինչպես Գ. Էդիլյանն իր «Հայոց լեզվի մեթոդիկական» գրելիս): Հայ իրականության մեջ հայտնի է **հոգեբանական քերականություն** ուղղությունը: Մեթոդիկայի համար հիմնային է մասնավորապես մանկավարժական հոգեբանությունը, որն ուսումնասիրում է աշակերտի՝ իբրև սովորողի ներաշխարհի փոփոխման, ուսուցման ընթացքում նրա գիտելիքների, ունակությունների ու հմտությունների հաստատուն յուրացման, նրա խոսքի ու մտքի փոխկապակցված զարգացման հոգեբանական հիմունքները: Մանկավարժական հոգեբանությունը նշում է նաև ուսուցչի՝ որպես ուսուցանողի՝ անձնավորության և գործունեության բնորոշ կողմերը, նրա ընդհանուր մտահորիզոնի ընդլայնման, մասնա-

¹⁷ **Ջազվյազիմսկի Կ. Ի.**, Ուսուցիչը որպես հետազոտող, Երևան, 1982, էջ 7:

գիտական պատրաստության և մանկավարժական վարպետության բարձրացման հոգեբանական հենակետերն ու նախադրյալները: Լեզվի մեթոդիկայի հիմքում ընկած հոգեբանական մի շարք դրույթներ, սկզբունքներ հնարավորություն են տալիս պարզելու աշակերտի մտավոր գործունեության ողջ ընթացքը, օգնում են մայրենի լեզվի ուսուցչին՝ ճիշտ գաղափար կազմելու աշակերտների հոգեկան առանձնահատկությունների, մայրենի լեզվի նկատմամբ ունեցած հետաքրքրությունների, հակումների, ձիրքերի մասին և միաժամանակ ուղիներ գտնելու դրանց առավելագույն զարգացման համար: Ռասավանդման ժամանակ պետք է հաշվի առնել աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները, բնավորության գծերը, նրանց հիշողության, ուշադրության, մտասևեռման և մտագործության որակները. աշակերտի հիշողությունը թո՞ւյլ է, թե՞ ուժեղ, ինչո՞վ է հետաքրքրված, անտարբե՞ր է, շո՞ւտ է հոգնում, դժվա՞ր կամ ո՞ւշ է ընկալում, արագախո՞ս է, թե՞ դանդաղախոս: Հոգեբանության հիմունքների իմացությունը օգնում է գտնելու պատճառները և դրանք վերացնելու միջոցները, խթանում աշակերտների կողմից մայրենի լեզվի քերականական, ուղղագրական և ուղղախոսական կանոնների տիրապետման, նրանց խոսքի և մտածողության անարգել զարգացումը: Ուսուցիչը պետք է իմանա, թե իր գործունեության յուրաքանչյուր քայլում աշակերտի հոգեբանական ո՞ր առանձնահատկության վրա պետք է հենվի կամ աշակերտի ո՞ր ընդունակությունն է զարգացնում՝ հիշողակա՞ն, տեսողակա՞ն և այլն: Հոգեբանական յուրատեսակ հանգույց է աշակերտին գնահատելու հարցը:

ՏՐԱՄԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Լեզվի և մտածողության անկապտելի միասնության հիման վրա սերտ փոխկապակցվածություն է ստեղծվում տրամաբանության և քերականության միջև, որը ոչ միայն այս առանձին գիտակարգերի ընդհանրություններն է երևան բերում, այլև ցայտունորեն ընդգծում է յուրաքանչյուրի առանձնահատկությունները, նրանց միջև եղած տարբերությունները: Տրամաբանությունն ուսումնասիրում է մտածողության, իսկ քերականությունը՝ լեզվի օրենքները: Քերականության և նրա ուսուցման պատմության մեջ եղել են ժամանակներ, երբ դրանք նույնացվել են, երբ անտեսվել են քերականական ըմբռումների և տրամաբանական հասկացությունների առանձնահատկությունները: Այդ կերպ առաջացել է տրամաբանական ուղղությունը ոչ միայն քերականության, այլև նրա ուսուցման բնագավառում: Սկզբում իշխում էր ձևական տրամաբանությունը, հետո՝ դիալեկտիկականը. վերջինս դառնում է լեզվի մեթոդիկայի ընդհանուր մեթոդաբանական հիմքը:

Մտքի գործունեությունը կանոնակարգելու և նրա ներքին օրինաչափությունները ճանաչելու, երևույթները զուգահեռելով, վերլուծելով և հետևություններ անելով դատելու, ճիշտ մտածելու, եղած փաստերից ճիշտ՝ բանական եզրակացություն հանելու կարողականությունը, դատողությունների, կշռադատումների, մտահանգումների տրամաբանական գործընթացի ալգորիթմների

հաջորդականության նախագծման ունակությունը լեզվի ուսուցման անփոխարինելի բաղադրիչներ են:

Լեզվի մեթոդիկան առավելագույն չափով օգտվում է տրամաբանության մտահանգման եղանակներից ու ձևերից: Դրանցից են **ինդուկցիան (մակածումը)** և **դեդուկցիան (արտածումը)**: Առաջին դեպքում մասնավոր փաստերից հանվում է ընդհանուր եզրակացություն, սահմանվում է օրենք, երկրորդ դեպքում ընդհանուր օրենքով են ըմբռնվում և բացատրվում մասնակի փաստերը: Ճանաչողության ընթացքում ինդուկցիան ու դեդուկցիան հանդես են գալիս միասնաբար, և ուսուցումը կարող է ընթանալ կա՛մ ինդուկցիայից դեդուկցիա, կա՛մ դեդուկցիայից ինդուկցիա: **Վերլուծությունը** և **համադրությունը**, որոնք մտածողության տրամաբանական հնարներ են, կապված են վերացարկման և ընդհանրացման հետ: Վերլուծության միջոցով աշակերտը ամբողջությունը մասերի է բաժանում, որոշում կառուցվածքը, ջրկում էականը ոչ էականից: Համադրության միջոցով վերլուծմամբ առանձնացված մասերը, հատկություններն ու հարաբերությունները միավորվում, կազմում են մեկ միասնական ամբողջություն: Վերլուծությունն ու համադրությունը ճանաչման ընթացքում նույնպես հանդես են գալիս միասնաբար: Ճանաչման ձևերից է **համեմատությունը**, որով որոշվում են լեզվական երևույթների մասնություններն ու տարբերությունները: Տրամաբանության հենքի վրա անուղղակիորեն կապ է ստեղծվում «Մայրենի», «Հայոց լեզու» և «Շախմատ» ուսումնական առարկաների միջև:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Այս երկու առարկաների միասնացված կամ ինտեգրված ուսուցումը լավագույն միջոցն է աշակերտի լեզվական կարողությունների մշակման, խոսքի մշակույթի, նրա արժեհամակարգի ձևավորման համար: Գրականության և գրական ընթերցանության միջոցով է գերազանցապես կատարվում աշակերտի բառապաշարի և նրա հարստացման ուսուցումը: Մյուս կողմից՝ հայոց լեզուն միջոց է գրականության առարկան ավանդելու համար: Քերականության ուսուցման գործնական նպատակադրությունն իրագործվում է գործնական վարժությունների, տեքստերի, հատկապես գեղարվեստական տեքստերի վրա կատարվող վերլուծական աշխատանքների միջոցով: Քերականության ուսուցման մեթոդիկան անխզելիորեն կապված է ընթերցանության մեթոդիկայի հետ: Եթե նախկինում խոսքի զարգացման մեթոդիկան առավելապես կապվել է գրականության հետ, ապա այսօր այն դարձել է հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդիկայի ամենաառաջին խնդիրներից մեկը, սակայն ուսուցման հիմքն անփոփոխ է՝ գրականությունն ու գրական ընթերցանությունը: Հիշենք Դ. Վարուժանի խոսքերը. «Ինձ համար բառերը ապրող էականեր են, ունեն իրենց որոշ դիմագծությունը, արժեքը ու մանավանդ խորհրդավոր խնամությունները: Երբ կը մոտենամ ատոնց՝ իմ մեծագույն մտահոգությունս զանոնք իրենց ճշգրտագույն առումով և տարողությամբ գետեղելն է: Իմ մտքի մեջ անոնցմե յուրաքանչյուրն իր երանգն ունի, կշիռը, ուժականությունը, հնչականությունը, բույրը, նույնիսկ համը... Բանաս-

տեղծի պարտականություն է ուրեմն մոտենալ անոնց ենթագիտակցական նուրբ զգայությամբ և արտահայտիչ դարձնել անոնց գեղեցկություններն ու արժեքը»¹⁸: Հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչի գործն է աշակերտ-ընթերցողին տանել գրողի կերտած բազմախորհուրդ ճամփաներով և ցույց տալ յուրաքանչյուրի բառաշխարհի գույներն ու երանգները, ինքնատիպ շերտերը, «դիմագիծը», բառերի խաղն ու «խորհրդավոր խնամությունները», օգնել՝ ամբողջացնելու գրողի կերտած աշխարհը մանկան ներաշխարհի անկյուններից ծնված հույզերով ու մտածումներով: «Գրողի ստեղծագործությունը իր տևական մտածումներից, զգացումների բախումից ծնված, կյանքի բովում իմաստնացած խոհն է՝ շաղախված ներաշխարհի աննկատ անկյուններից բխող հույզերով: Ընթերցողը դառնում է գրողի կերտած այդ աշխարհի մի մասնիկը, այդ խոհերի կրողը, և այդ երևակայական աշխարհը իր տեսողության դաշտում ձևավորվում է իբրև իրականություն՝ յուրօրինակ գունավորմամբ և պատկերով: Ընթերցողը հեղինակի աչքերով տեսնում է մարդկային հոգու փոթորիկը՝ հաճախ իրար ժխտող երևույթներով և իրադարձություններով: Գրողի կերտած աշխարհի բազմախորհուրդ շերտերը ընկալելու համար ուսուցիչը պետք է օգնի աշակերտին նրա երևակայության դաշտում ամբողջացնելու այն աշխարհը, որի բազմախորհուրդ ճամփեքով տանում է նրան գրողը»¹⁹, - գրում է Ա. Արզումանյանը:

Գրական երկի լեզվառձական քննական վերլուծությունը նույնպես արվեստ է՝ ներգործության, հետաքրքրության դրսևորման, ճանաչողական, գնահատողական և այլ ինքնատիպ շերտերով: Ի լրացումն այս ամենի՝ ուսուցիչը պետք է օգնի ընթերցող աշակերտից խոսքարվեստին տիրապետող, խոսքի բարձր մշակույթ ունեցող աշակերտի ձևավորմանը: Գրականության միջոցով լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկական անխզելուրեն կապվում է **գրականագիտություն** հետ:

ՀԱՅՐԵՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ (հայագիտություն) ➔ Հանրակրթության բովանդակության այս տիրույթը լեզվի ուսուցման ճանաչողական, հայեցի դաստիարակության, արժեհամակարգի ձևավորման, կարողունակությունների ամրապնդման, ինքնաձանաչման հասնելու և ինքնության հաստատման կարևոր սնուցիչ աղբյուր է: Այն մշտապես ապահովում է հայրենի պատմա-աշխարհագրական միջավայրի, հայկական քաղաքակրթության ձևավորման և զարգացման ընթացքի իմացություն, ազգային ինքնության զարգացմանը միտված էական հատկանիշների, ազգային նյութական և հոգևոր արժեքների, հայոց եկեղեցու և նրա դավանանքի ճանաչում ու արժևորում:

ԱՐՎԵՍՏ ➔ «Գիտությունն ու արվեստը բնության ազատ զավակներն են, մարդու հիմնական ուժերը» (Կ. Լիբկնեխտ): Արվեստը կրթության բովանդակության տիրույթ է, որում ուսումնառության ընթացքի արդյունքները միտված են գեղարվեստական-ստեղծագործական գործունեություն ծավալե-

¹⁸ Առաքել Պատրիկ, Դանիել Վարուժանն իր հուշերում, Երևան, 1965, էջ 107:

¹⁹ Արզումանյան Ա., Գրականության դասավանդման մեթոդներ, ձևեր, Երևան, 2014, էջ 53:

լու, գեղարվեստական կրթության և գեղագիտական դաստիարակության միջոցով անձի մտավոր և ստեղծագործական կարողությունների բացահայտմանը, վարպետության, ստեղծարարության, կատարողական առանձնահատկությունների, երևակայության, քննադատական, վերլուծական մտածողության զարգացմանը, գեղագիտական ճաշակը և ստեղծագործական միտքը կենցաղային խնդիրների և գործունեության կապելուն, ավանդական-ժողովրդական ավանդույթներին և մշակութային ժառանգությանը հաղորդակցվելուն: **Լեզու-արվեստ** առնչակցություններն իրականացվում են միջառարկայական կապերի ակտիվ ներգրավմամբ:

Լեզու-արվեստ միջառարկայական կապի օգտագործումը նպաստում է ուսուցման գործընթացի հետաքրքիր կազմակերպմանը, մատուցվող նյութի խորքային յուրացմանը՝ հետևաբար և խոսքարվեստի և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Խոսքը և խոսքարվեստը ձևավորվում են լեզվի միջոցով՝ անկախ այն բանից, թե վերջինս ինչպես կանվանվի՝ «միջնո՞րդ լեզու», «թարգման՞ լեզու», թե՞ «վերծանման արվեստ»: Ուսուցիչը պետք է ծանոթ լին ազգային և համաշխարհային արվեստի նվաճումներին: Պատահական չէ, որ մեթոդիստ մանկավարժներից շատերը խորհուրդ են տալիս Տերյանի «Անանային մեղեդիները» կարդալիս և արտասանելիս, վերծանելիս և վերլուծելիս լսել Բեթհովենի «Տարվա եղանակները», զգալ համահնչությունը Բեթհովենի «Հերոսական» սիմֆոնիայի բազմախորհուրդ ելևեջումների և Դեմիոյանի «Վարդանանք» պատմավեպի՝ հայրենյաց փրկության համար կենաց ու մահու պայքարի ելած ժողովրդի պայքարի հերսական դրվագների, Ն. Չարյանի «Արա Գեղեցիկը» դիցապատմական ողբերգության ուսուցումն ու լեզվառձական քննությունը խորացնել-սրացնել Վարդես Սուրենյանցի «Շամիրամը Արա Գեղեցիկի դիակի մոտ» կտավի համեմատությամբ, զուգահեռներ անցկացնել Հովհ. Շիրազի «Բիբլիական» պոեմի և Ռոդենի «Ցավը» քանդակի միջև և այսպես շարունակ: Կամ՝ Ղ. Աղայանի «Չորս եղանակը» կարելի է կապել Չայկովսկու նշանավոր «Տարվա չորս եղանակները» երաժշտական էտյուդների ունկնդրման, տարվա եղանակների հնչյունային և բառային նկարագրության զուգակցման հետ, «Մայրենի 6»-ում Պ. Սևակի «Էրեբունի-Երևան» բանաստեղծության ուսուցումը կարելի է զուգակցել նրա երաժշտականացված տարբերակի ունկնդրման հետ, Մ. Գալշոյանի «Կռունկի» ազդեցությունը թանձրացնել «Կռունկ» երգի ունկնդրմամբ, Մ. Սարյանի մասին պատմող դասանյութն ամբողջացնել նրա նկարների «խոսքով» և այլն: Խոսքում տիրող բառն է, որը ծնվում է լեզվագործածողի մտքի թռիչքից. բառերի ներաշխարհի յուրաքանչյուր ձայն բացում-թերթատում է գործածողի մտքի և հուզու ծալքերը: Հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդիկական սովորեցնում է լսել բառի ներքին ձայնը, զգալ նրա համն ու հոտը, գույն ու բույրը, մշակել սովորական բառի՝ «բառ» դառնալու նուրբ զգացողությունը, հասկանալ, որ չկան լավ ու վատ բառեր, կան տեղին և ոչ տեղին օգտագործված բառեր: Խոսքը գույն է, գույնը՝ խոսք: Մեթոդիկական ուսուցանում է լսել նաև «քարա-

ցած խոսքը»: Բառ-պատկեր, բառ-գույն, բառ-ծայներանգ, բառ-քարանձև առանձին տարրերը, խոսքի, առավելապես գրական երկի համատեքստում միավորվելով, միաձուլվելով, հարաբերվելով, դառնում են բառարվեստ, խոսքարվեստ, որի ուսուցումը մեթոդիկայի գերնպատակն է: Գրող-ընթերցող աշակերտ, նկարիչ (քանդակագործ)-աշակերտ, ուսուցիչ-աշակերտ-հանդիսատես, աշակերտ-ընթերցող, աշակերտ-ունկնդիր, ուսուցիչ-աշակերտ-ունկնդիր կապերի բացահայտումն ու օգտագործումը շատ կարևոր են լեզվի ուսուցման համար:

Երաժշտություն ➔ Դեռևս 13-14-րդ դարերում Հովհաննես Երզնկացին ընդհանրություն է տեսել քերականության և երաժշտության միջև. նրանց ընդհանուր հիմքը ներդաշնակ ձայների համամասնությունն է, սակայն առաջինի համար կարևոր է մարդկային ձայնը, որ ստացվում է բնական գործիքի միջոցով, իսկ երկրորդի համար կարևոր է նվագային ձայնը, որ ստացվում է արհեստական գործիքի միջոցով: Երաժշտական դարձվածներ ստեղծելու ճանապարհին կարևորվում են լեզվի իմաստաբանությունը, հնչյունաբանությունը (առձայնայն և բաղաձայնայն), հատկապես բաղաձայնական համակարգը, վանկակազմությունը, առոգանության նշանների, մասնավորապես շեշտադրման համակարգը: Եթե հայոց լեզուն մտնում է մեղեդիական-երաժշտական աշխարհ, և եթե ազգային մտածողությամբ ձևավորվում է երաժշտական մտածողություն, ապա բառերը հանելիս էլ երաժշտությունը հուշում-թելադրում է դրանք: **Հայոց լեզու-երաժշտություն** կապերի արդյունք է **վանկական երաժշտությունը**, **ծորուն երաժշտությունը** (մեր պատարագի առաջին մուտքում չորս վանկը մի մեծ երաժշտություն է ստեղծում՝ խո՛ր-հո՛ւրդ խո՛-րի՛ն), **ասելերգական երաժշտությունը** (ասելով երգելը՝ հորդորելու, խրատելու, խորհուրդ տալու նպատակով): Հայոց լեզվի և երաժշտության կապը կարևորվում է տեքստի գեղարվեստական ընթերցանության և երաժշտական ընթերցանության համատեքստում: Երաժշտությունը լեզվի օգնականն է, այն արտահայտման անսպառ աղբյուր է դառնում այնտեղ, որտեղ լեզուն լռում է: Գեղարվեստական երկերում երգը դառնում է խորհրդանշական պատկեր: Երաժշտության մեջ են միախառնվում ձայներն ու հնչյունները, և անժխտելի է՝ խոսքը, նկարը, քանդակը ներծծված են նաև երաժշտական ելևէջներով: Լոնկֆելլոն գրում է. «Երաժշտությունը մարդկության ունիվերսալ լեզուն է». նշանակում է, այդ ունիվերսալ լեզվի օգնությամբ առավել հեշտ ու հետաքրքիր է դառնում հայոց լեզվի ուսուցումը: Յուրաքանչյուր աշակերտ «հայերենով» է վերծանում օտար երաժշտության ազդեցությամբ ձևավորված իր մտքի «խոսքը»: Կամ՝ «Դէ-Յամանը» լսող յուրաքանչյուր այլազգի մտածում է ոչ միայն սրտահույզ երաժշտության մասին, այլև երաժշտություն դարձած հայոց լեզվի և այն կրող ժողովրդի, նրա հիշողության մասին: «Հայաստանի սոխակը»՝ Գոհար Գասպարյանը, գրում է. «Մայրենի լեզվի մասին խոսելը դժվար է, մի կողմից՝ անհուն հարազատություն, որ ենթագիտակցորեն է տրվում ծնված օրից, մյուս կողմից՝ պատասխանատվություն այդ լեզվի համար. հայերենը չափազանց երգային լեզու է. երգեցողությունը սիրում է ոչ ռնգային, պարզ, նրբերանգ

հնչյուններ: Կցանկանայի աշակերտներին և ուսուցիչներին հաճախ տեսնել օպերային թատրոնում: Երաժշտությունը ժողովրդի խոսքն է, ասույթը երգի ձևով, և, անտարակույս, երաժշտության լեզուն հնարավորություն կտա թափանցել լեզվի խորքերը, զգալ նրա ջերմությունն ու հարազատությունը, հասկանալ ու ավելի սիրել մայրենին»²⁰:

Ն կ ա ր չ ու թ յ ու ն ➔ Նկարչության արվեստը ևս նման է խոսքի արվեստին. դրանք անտեսանելին տեսանելիի միջոցով արտահայտելու արվեստ են: Զուգահեռ վերլուծությունները կգարագցնեն աշակերտի գեղագիտական ճաշակը, կընդլայնվի նրա մտածողության շրջանակը, կգարգանան պատկերավոր մտածողությունն ու տեսողական հիշողությունը, բառապատկերի ամրակայմամբ կհարստանա բառապաշարը: Այսպես՝ Դ. Դեմիրճյանի գրչի տակ պայքարի ոգեղեն շունչը, ազատատենչ հոգու ճիչը, հայրենյաց փրկության գաղափարի հոգու և մտքի պոռթկումից ծնված բառային ձևավորման ուժն ու զորությունը առավել ուժգնությամբ զգում ենք Գրիգոր Խանջյանի «Վարդանանք» կտավին նայելիս, տերյանական տխրաթախիծ բառերը բերում են Բեթովենի «Լուսնի սոնատը» լսելու ցանկություն և այլն: «Մայրենի 6»-ում գետեղված Համո Սահյանի «Տարիներս...» բանաստեղծության ուսուցումն առավել տեսանելի ու արդյունավետ կդառնա, եթե այն ուսուցանվի Գ. Շիրյանի «Երկու տարիք» կտավի համադրությամբ: Մի դեպքում նորաբողբոջ գեղեցկության և խամրող գեղեցկության, տարիների և ժամանակի խաչաձևումներում կյանքի անցողիկության, գեղեցկության հավերժության տիրույթներում տիեզերքի անվերջ ժամանակի մեջ իր բաժինը որոնող մարդու անգոր լինելու գաղափարը արտահայտվում է լեզվի միջոցով, մյուս դեպքում՝ վրձնահարված գույների միջոցով նկարը «խոսում է»: Այս գիտությունը սովորեցնում է զգալ նկարչի «ճիշտ» վրձնահարվածներից ծնված գծերի և գույների «խոսքը», զգալ տիեզերական տարածքներ նվաճող գույնի խորհուրդը:

Ք ա ն դ ա կ ա գ ո Ր ծ ու թ յ ու ն (Ճ ա ր տ ա ր ա պ ե տ ու թ յ ու ն) ➔ Ասում են՝ ճարտարապետությունը քարացած երաժշտություն է, սակայն ճարտարապետությունը նաև «քարացած խոսք» է: Քանդակագործությունը մի քիչ անհասանելի է աշակերտին, և նրա՝ քարածևը բառերով վերծանելու բացատրական խոսքն անհրաժեշտություն է: Ուրեմն՝ նախապատրաստական աշխատանք պետք է կատարել՝ համադրել ու համեմատել, որպեսզի աշակերտն այս համադրության և համեմատության միջոցով բացի տարբերություններից, ինքնատիպից ու յուրօրինակից կարողանա ընկալել ընդհանուրը (ընդհանրականը) և հասկանա՝ քանդակագործը «խոսեցնում է» քարին, և քարը «խոսում է»: Ա. Արզումանյանը հետաքրքիր զուգահեռներ է անցկացնում Միսաք Մեծարենցի «Շրթունքս են ծարավ միակ համբույրին» բառապատկերի և Օ. Ռոդենի «Համբույրի» միջև, Հովի. Շիրազի «Բիբլիական» պոեմի և նորից Ռոդենի «Ցավը» քաղակի միջև: «Մարդկային մտքի և ձեռքի

²⁰ Հայոց լեզուն և գրականությունը դպրոցում, Երևան, 1984, 2, էջ 11:

ուժերի գերկուտակումից, որոնք դուրս են պոռթկում ոգեշնչման կրակով, ներքին այրումով համակում հատիչի հարվածները, քարի միջից կյանք է ծնվում: Մուրճի հարվածներից զնգում են քարի նյարդերը, խորհրդավոր հարվածներ, որոնք տառապագին ջանքով հասնում են քարի սրտի բաբախին և քարին տալիս ծայն և գեղեցկություն: Քարի մեջ ինչ-որ խորհրդավոր, տենդագին մի կյանք է փոթորկվում, որի հեքը լսում է միայն քանդակագործը: Նա լսում է, թե ինչպես է այն ճչում և ազատության ձգտում, հարվածներ խնդրում, հարվածներ՝ արվեստով և հույզերով լի: Քանդակագործը խոսում է քարի հետ, տեսնում քարի ընդերքում ձևերի և հնչյունների մեջ այրվող կյանքը, լսում նրա երգը, որը իշխում է քանդակագործ սրտին ու մատներին, և ծնվում է արվեստի հեքիաթային ուժով պարուրված քանդակը: Արվեստագետի ստեղծագործական երկունքի աստվածային երկունքն է բերում Դ. Վարուժանի «Նեմեսիս» բանաստեղծության մեջ: Ինչպես քանդակագործը բրիչ հարվածներով շունչ է տալիս քարին, նույն զգացողություններով բանաստեղծը կյանք է տալիս բառին: **Մուրճը ձեռքին մեջ բանաստեղծը հաղթական Արձանին խիստ աչքերում մեջ կը հառի...**»²¹: Ուսուցչի օգնությամբ աշակերտը պիտի լսի ու ընկալի քարի ձայնն ու երաժշտությունը, զգա և «թարգմանի» ձևերի ու հնչյունների այրումից ծնունդ առած քանդակի, ճարտարապետական հյուսվածքի գեղեցկությունը: Քանդակագործության և լեզվի ու լեզվի մեթոդիկայի ճիշտ աղերսները գտնելու դեպքում աշակերտը կհասկանա քարի «խոսքը» և իր խոսքով կվերծանի այն, «կխոսեցնի քարին»:

ԳԵՂԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Գեղագիտությունը մարդու մեջ գեղեցիկը զարգացնելու նպատակի իրագործմանն է ուղղված: Այն ընդգրկում է բնության գեղեցկությունը, մարդ անհատի կատարելությունը, մարդկային բարոյական չափանիշների, փոխհարաբերությունների, մարդկային խոսքի և արարքի գեղեցկությունը, այսինքն՝ հոգեկան գեղեցկությունը, մերժում է արատավորը, զնահատում ցանկալին և օրինակելին: **Պարզություն, ճշմարտություն, բնականություն, արտահայտման յուրօրինակություն.** գեղեցիկի այս սկզբունքներն են ընկած լեզվարվեստի-խոսքարվեստի հիմքում: Լեզվի մեթոդիկայի նախապայմաններից մեկը աշակերտի զգայուն հոգեաշխարհի, զարգացած ներաշխարհի ձևավորումն է: Գեղեցիկը որոնելու և գտնելու համար յուրաքանչյուր անձ այն իր ներսում պետք է ունենա: Խոսքի մշակույթի, արժեհամակարգի ձևավորման նախապայմաններից մեկը յուրաքանչյուր աշակերտի մեջ եղած գեղեցիկն արթնացնելու և այն զարգացնելու նպատակին ուղղված ուսուցման կենսագործումն է:

ԻՆՖՈՐՄԱՏԻԿԱ ➔ Ժամանակի պահանջով հայոց լեզվի և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկան անխզելիորեն կապվում է «Ինֆորմատիկա» գիտության հետ²²: Տարբեր գիտությունների վերաբերող ինֆորմացիան

²¹ **Աղզումանյան Ա.**, Գրականության դասավանդման մեթոդներ, ձևեր, Երևան, 2014 թ., էջ 59-60:
²² Հանրակրթական նոր չափորոշիչներով նախագծվում է դպրոցներում ինֆորմատիկայի փոխարեն ներդրել «Թվային գրագիտություն և համակարգչային գրագիտություն» առարկան. ծրագրի հիմքում դրված են 4 հիմնական գիտակարգային գաղափարներ՝ հաշվողականություն

մշակվում, պահպանվում և փոխանցվում է լեզվական տեքստերի և նրանց ուսուցման միջոցով: Առարկայական իմացությունը, SS և S<S տեխնոլոգիաներից, համակարգչային-համացանցային ծառայություններից օգվելու ունակությունները մշակում և զարգացնում են հաղորդակցական կարողություններ և մեդիահմնություններ, օգնում են ստեղծելու մայրենիի դասավանդման մեդիամիջավայրը: Այս կապը բավարար կլինի ներկայացնել հենց դպրոցական դասընթացի բովանդակային ցանկի օգնությամբ: Այսպես՝ «Գույն ձևավորելու հիմունքները համակարգչում» թեմայի մեջ առանձնացված է «գունային մոդելների անվանումները» ենթաթեման, «Տեքստային խմբագրիչներ» գլխում՝ «Ուղղագրական ու քերականական սխալների հայտնաբերում և ուղղում» ենթագլուխը և այլն²³:

Հանրակրթական ուսումնառության բնագավառներից է **ԲՏՃՍ**-ն, որը ներկայացվում է **բնագիտություն, տեղեկատվական հաղորդակցման տեխնոլոգիաներ, ճարտարագիտություն, մաթեմատիկա** առարկաների ինտեգրմամբ: Սովորողների ուսումնառության ընթացքում լեզվագիտական և բնագիտամաթեմատիկական գիտելիքների փոխազդեցական յուրացումը երկուստեք նպաստում է դիտողականության, հետազոտական-վերլուծական, տրամաբանական, քննադատական-ստեղծագործական և մաթեմատիկական-կառուցողական մտածողության, նախաձեռնողականության, հաղորդակցության և թվային գրագիտության հմտությունների զարգացմանը, լեզվաիրողությունների ճանաչման և հասկացման գործընթացներում դրանք մաթեմատիկական կառուցվածքների, բանաձևերի, մոդելների, կորերի, աղյուսակների ձևով արտահայտելու կարողունակությունների ձևավորմանը:

* * *

Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկական մեկ այլ առանձնահատկություն էլ ունի. ուսումնաստում՝ ուսուցիչը, պետք է քաջածանոթ լինի այլ առարկաների («Ֆիզիկա», «Քիմիա», «Հայոց պատմություն», «Աշխարհագրություն», «Շրջակա միջավայր», «Հասարակագիտություն», «Եկեղեցու պատմություն»...) հիմունքներին և կարողանա իրագործել ավանդական այն մոտեցումը, որ հայոց լեզուն բոլոր գիտությունների նախադուռն է, իսկ բոլոր գիտություններն իրենց մասն ունեն խոսքի մշակման, կատարելագործման, խոսքի մշակույթի ձևավորման գործում: «Երկրաչափական թեորեմը, ֆիզիկայի կամ մաթեմատիկայի բանաձևը, մնացած ամեն ինչից բացի, մեզ վարժեցնում են ստույգ, սեղմ, տրամաբանված մտածողության, իսկ դա, ինչպես ասացինք, լավ գրելու, լավ խոսելու հիմքն է, հիմքերի հիմքը», - գրում է Լ. Հախվերդյանը²⁴:

ու հասարակությունը, թվային գործիքներն ու համագործակցությունը, համակարգչային սարքեր և համակարգեր, հաշվարկային և ալգորիթմիկ մտածողություն:

²³ Տե՛ս՝ **Ավետիսյան Ս., Դանիելյան Ս.**, Ինֆորմատիկա, 9-րդ դասարան, Երևան, 2014:

²⁴ **Հախվերդյան Լ.**, Ջրույցներ լեզվի մասին, Երևան, 1993, էջ 12:

Գ Լ Ո Ւ Խ 2.

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾՆՆԹԱՑՑ

ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԸ

«Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա» գիտության մեթոդաբանությունը (մեթոդոլոգիան) ներառում է հիմնադրույթների այն համակարգը, որոնց ուղղորդմամբ հետազոտվում և իրացվում է ուսուցման գործընթացը: Մի կողմից՝ այս համակարգի հիմքում ընկած են փիլիսոփայության, տրամաբանության, ընդհանուր մանկավարժության (մասնավորապես՝ դիդակտիկայի), հոգեբանության (մասնավորապես՝ դպրոցական հոգեբանության) դրույթներ, մյուս կողմից՝ դրանք բխում են լեզվաբանական գիտությունների բովանդակությունից: Ուսուցման գիտության մեջ կարող են օգտագործել նաև այլևայլ գիտությունների (սոցիոլոգիայի, մաթեմատիկայի, կիրառական տեխնոլոգիայի, կազմախոսության, մարդաբանության...) օրենքներ և օրինաչափություններ, մեթոդներ, մեթոդական տարրեր:

Փիլիսոփա լեզվաբան-մեթոդիստների կարծիքով մեթոդաբանությունը ներառում է 3 մակարդակ՝

1. **ընդհանուր փիլիսոփայական մեթոդաբանություն.** մատերիալիստական դիալեկտիկայի սկզբունքներ ու օրենքներ, որոնք կողմնորոշում են, ուղղորդում տվյալ գիտության հետազոտման և կիրարկման գործընթացը.
2. **ընդհանուր գիտական կամ համագիտական մեթոդաբանություն,** որը ներառում է գիտությունների որոշակի խմբում (մանկավարժություն, հոգեբանություն և այլն) գործառնող օրենքներ, մեթոդներ, սկզբունքներ (գիտափորձ, մաթեմատիկական մեթոդներ...).
3. **մասնավոր կամ առարկայական մեթոդաբանություն.** ներառում է առանձին գիտության և նրա ճյուղային բաժինների բովանդակությունից բխող սկզբունքներ, օրենքներ և օրինաչափություններ:

Նկատի առնելով այն հանգամանքը, որ շատ ու շատ հիմնադրույթներ, սկզբունքներ, օրենքներ ու օրինաչափություններ լուսաբանվելու են շարադրանքի ընթացքում, նպատակահարմար ենք գտել անդրադառնալ փիլիսոփայական և հոգեբանական մի քանի հիմնադրույթների, օրինաչափությունների:

Հանրակրթական մեթոդաբանության հիմքը փիլիսոփայությունն է՝ ճանաչողության վերաբերյալ տեսությունը: Ուսումնական գործունեությունը աշխարհաճանաչողության, իմացության գործընթացի տարատեսակ է: Սովորողների գործունեությունը հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում ևս անընդհատ ուղղվում է դեպի ճանաչողություն, որը կազմակերպվում և ընթանում է հատուկ պայմաններում: Նրանք, իրենց տարիքային և ուսումնական հնարավոր

րություններին համապատասխան, սկսում են խորամուխ լինել բնական, հասարակական երևույթների էության մեջ, ճանաչել օբյեկտիվ աշխարհը, բնության և հասարակության զարգացման օրենքները, մարդուն, մարդկային մտածողությունը, իրենք իրենց: Սակայն փիլիսոփայական դրույթները, ճանաչողություն օրինաչափությունները հայոց լեզվի ուսուցման մասին գիտությունը հարմարեցնում է իր բովանդակությամբ: Այն խնդիր չի դնում սովորողների առջև հայտնագործել նոր գիտելիքներ, այլ պահանջում է հայտնագործված գիտելիքները սեփական ուժերով նորից «հայտնագործել» կամ ճանաչածը յուրացնել ստեղծագործաբար: Արտացոլման տեսությամբ, վերացական մտածողությամբ և պրակտիկայի փոխհարաբերությամբ վերաբերող ճանաչողական-իմացական հայտնի դրույթը՝ **«Կենդանի մտածողությունից (հայեցողությունից) դեպի վերացական մտածողություն և նրանից դեպի պրակտիկան...»**, անպայման վերաբերում է և ուսումնական ճանաչողությանը, սակայն ոչ պարտադիր նույն հաջորդականությամբ (զգայությունների, ընկալումների միջոցով մտապատկերների առաջացում և վերացական մտածողության ձևավորում, ճանաչվող երևույթների, առարկաների ընդհանուր, էական հատկանիշների ջոկում և առանձնացում, հասկացությունների յուրացում, երևույթների միջև անհրաժեշտ կայուն կապերի, հարաբերական ճշմարտություններից բացարձակ ճշմարտության անցման սահմանում, որոշակի օրենքների ու օրինաչափությունների վերհանում): Ճանաչողության նման ուսուցման գործընթացը ևս դինամիկ է, փոփոխվող և զարգացող, իսկ զարգացումը տանում է դեպի թեիչք, որն էլ օգնում է առանձնացնել եզակին, կոնկրետը, ընդհանուրը, անհրաժեշտը, պատահականը և այլն:

Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում որոշիչ նշանակություն ունեն փիլիսոփայական հետևյալ օրենքները՝ **անցում քանակական փոփոխություններից որակական փոփոխությունների, բացասման բացասման, հակադրությունների միասնության և պայքարի, ձևի և բովանդակության միասնության, երևույթների միջև օրինաչափ կապերի դրսևորման, պատճառի և հետևանքի, անհրաժեշտության և ազատության, պատահականությունների և անհրաժեշտության, պատմականության, ճշմարտության, պրակտիկայի** և այլն: Փիլիսոփայական դրույթները կարևորում են նաև այս գիտության ուսումնասիրության ընթացքում առնչակից գիտությունների հետ ունեցած փոխադարձ կապերը:

Փիլիսոփայական հիմնադրույթները գործում են ուսուցման ընթացքում, նրա զարգացման, կատարելագործման շարժիչ ուժերն են: Ահա թե ինչու շատ կարևոր է գտնել, հիմնավորել ուսուցման գործընթացի հակասությունները, դրդապատճառները, բացասել այն ամենը, ինչը խոչընդոտում է ուսուցման առաջընթացին, պահպանել դրականը և այլն: Առաջավոր մանկավարժ-մեթոդիստներն առանձնացնում են մի շարք հակասություններ՝ **1.** հասարակության՝ հանրակրթության ոլորտը բարեփոխող, զարգացնող հարաձուլ պահանջների և նրանց իրագործման պայմանների, առկա վիճակի միջև,

որոնց հաղթահարումը հարկադրում է որոնել ուսումնադաստիարակչական աշխատանքը կատարելագործող, հայերենի ուսուցման որակը բարձրացնող նոր ուղիներ ու միջոցներ. **2.** աշակերտների կողմից գիտելիքներ, հմտություններ, կարողություններ յուրացնելու պահանջմունքի և առկա հնարավորությունների միջև. **3.** ուսուցման առկա վիճակի և առանձին աշակերտների ձգտումների, ընտանիքի և դպրոցական ուսուցման պահանջների միջև. **4.** սովորողների ուսումնական ռեալ հնարավորությունների և ուսումնական ծրագրերի ու դասագրքերի պահանջների միջև և այլն: Նշված (նաև չնշված) հակասությունների հաղթահարման միջոցով կարելի է կատարելագործել և ակտիվացնել ուսուցման գործընթացը:

Երևույթների, գիտական իրողությունների միջև գոյություն ունեն անհրաժեշտ, էական, պատճառահետևանքային, կրկնվող կապեր կամ օրինաչափություններ, որոնք բնութագրում են նրանց զարգացումը: Համաձայն փիլիսոփայական այս հիմնադրույթի՝ հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացը ևս ունի իր օրինաչափությունները, որոնք սահմանելիս անհրաժեշտ է ամբողջությամբ ուսումնասիրել ուսումնական գործունեության, ժամանակակից հասարակության՝ դպրոցին ներկայացվող պահանջները, հակասությունները, կրթության բովանդակության, ուսուցման սկզբունքների, ուսուցման կազմակերպման ձևերի, կրթության, դաստիարակության, զարգացման միջև եղած կապերը, ուսուցչի և սովորողների ռեալ ուսումնական հնարավորությունները, սոցիալական պայմանների միջև եղած օրինաչափ կապերը:

Վերջնականապես սահմանված չեն ուսուցման, մասնավորապես հայերենի դասավանդման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացի օրինաչափությունները: Ըստ մեթոդամանկավարժական տարբեր աղբյուրների՝ օրինաչափական է՝

- Ուսուցումն իրականացվում է ուսուցանողի, ուսումնառուի և ուսումնասիրվող առարկայական օբյեկտի նպատակասլաց փոխազդեցության դեպքում.

- Ուսումնական գործունեությունը կազմակերպվում է միայն աշակերտի և ուսուցչի գործունեության համապատասխանության կամ փոխհամաձայնության դեպքում.

- Ուսուցման բովանդակությունը օրինաչափորեն կախված է նրա այն խնդիրներից, որոնք արտացոլում են հասարակության պահանջմունքները, գիտության զարգացման մակարդակն ու տրամաբանությունը, ուսուցման համար ռեալ ուսումնական հնարավորությունների և արտաքին պայմանների ապահովումը.

- Ուսուցման նպատակը որոշում է բովանդակությունն ու մեթոդները. մեթոդներն ու բովանդակությունը պայմանավորում են նպատակին հասնելու աստիճանը.

➤ Ուսուցման գործընթացում օրինաչափորեն փոխկապակցված են կրթության, դաստիարակության ու զարգացման գործընթացները.

➤ Կրթության բովանդակության և ուսուցման մեթոդների միջև գոյություն ունեն մշտական կախումներ.

➤ Ուսումնական գործունեությունը պայմանավորված է սովորողներին ներկայացվող պահանջների և նրանց ռեալ ուսումնական հնարավորությունների համապատասխանությամբ.

➤ Ուսումնական գործունեության խթանման, կազմակերպման և վերահսկման եղանակներն ու ձևերը, մեթոդներն ու միջոցները օրինաչափորեն կախված են ուսուցման խնդիրներից ու բովանդակությունից:

➤ Ուսուցման գործընթացի բոլոր բաղադրիչների փոխկապակցվածությունը համապատասխան պայմանների դեպքում օրինաչափորեն ապահովում է ուսուցման կայուն, գիտակցված ու գործուն արդյունքներ և այլն:

Հայոց լեզվի մեթոդիկան, բացահայտելով հայոց լեզվի ուսուցման օրինաչափությունները, սահմանում է ելակետային դրույթներ, հիմունքներ, մեթոդներ ու ձևեր և ցույց տալիս դրանց գործնական կիրառումը:

Ուսուցման գործընթացի կազմակերպման կարևորագույն պայմաններից մեկը հոգեբանական հենքի ուսումնասիրությունն է: Առարկայական գործունեության հետ մեկտեղ մարդուն բնորոշ է ներքին հոգեբանական գործունեությունը, և ըստ հոգեբանների՝ հատկապես ուսումնական գործունեությունը փոխում է մարդու վարքի տիպը: Մայրենի լեզվի ուսուցումը հոգեբանական կարգերի՝ **ուշադրության, հիշողության, երևակայության, տրամաբանական և պատկերավոր մտածողության** զարգացման հիմնական միջոցներից է: Ի վերջո՝ ճանաչումը հոգեբանական գործողություն է (նախապատրաստություն նոր նյութն ըմբռնելու, նոր նյութի և նրա իրագործման պայմանների ըմբռնում, հիշողության մեջ զանազան վարժությունների միջոցով ըմբռնած նյութի ամրակայում և մտապահում, այսինքն՝ անցում մտածողության ոլորտը, ներքին խոսքի ձևավորում և նրա փոխակերպումը արտաքին խոսքի, արտաքին խոսքի վերարտադրում և այլն): Դասի կառուցվածքը որոշվում է աշակերտների ճանաչողական ունակություններին, ճանաչման և յուրացման հոգեբանական գործողություններին համապատասխան: «Մի գեղեցիկ երգ է երեխայի կյանքը, որովհետև նրա հոգու գործիքի վրա ներդաշնակորեն և մշտապես նվազում է արտաքին աշխարհն իր նուրբ գրգիռներով»²⁵, - գրում է Գ. Էդիլյանը:

Ժամանակակից մանկավարժական հոգեբանությունը մշակել է ուսուցման տեսական այն հիմունքները, գործունեության այն տեսակները, որոնք առավել չափով են ներգործում անձի մտավոր, կամային, հուզական, խթանիչ (մոտիվացիոն) որակների վրա և նպաստում են նրա համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացմանը, յուրաքանչյուր տարիքի համար սահմանել է

²⁵ Ալեքսանյան Լ., Գուրգեն Էդիլյան, Երևան, 1973, էջ 59:

գործունեության ամենից բնորոշ և առաջատար տեսակը: Այսպես՝ նախադպրոցականի համար՝ խաղը, կրտսեր դպրոցականի համար՝ ուսումը, միջին դպրոցականի համար՝ հասարակական օգտակար գործունեությունը, ավագ դպրոցականի և ուսանողի համար՝ ուսումնական գործունեության այն ձևը, որը կրում է մասնագիտական կողմնորոշիչ և ինքնուրույն դատողություններով և գնահատումներով ծրագրավորված բնույթ: Հոգեբանական հիմնադրույթների հմուտ իմացությամբ անհրաժեշտ է կանոնակարգել հաղորդակցական-համագործակցական գործունեությունը, զարգացնել ընդհանուրը մասնատելու և մասնատվածը ամբողջացնելու, ընդհանրացնելու մտածական գործողությունները, իմաստային հիշողությունը, նպաստել մտքի տնտեսմանը, վերհանել մտածության գննական, պատկերավոր և վերացական բաղադրիչների կապերը, զարգացնել, բայց և չափավորել երևակայությունը («երևակայությունը հոգու աչքն է») և այլն: Այն պետք է կառուցել այնպիսի մակարդակով, որ հաշվի առնվի զարգացման մերձավոր գոտին, այսինքն՝ նախագծվեն ոչ միայն առկա մակարդակը, այլև ավելի բարձր մակարդակի զարգացման հեռանկարները, ժամանակակից եզրութագործածությամբ՝ նրա տեսլականը:

Հոգեբանական խնդիրների լուծման հետ է կապված նաև սխալների ախտորոշման և կանխարգելման, գնահատման գործընթացների կազմակերպումը: Սխալը դատողությունների անճշտության հետևանք է, չիմացության արդյունք: Աշակերտը հավանաբար քիչ կսխալվի, քիչ սխալներ կկատարի, եթե իմանա, թե ինքը հատկապես ի՞նչը չգիտի կամ ինչո՞ւ է սխալվել, իսկ ուսուցիչը պետք է մատնանշի, ցուցանի սխալը և կարողանա ուղղման, վերլուծման, ախտորոշման և կանխարգելման աշխատանքներն այնպես ուղղորդել, որ մեկի սխալը դաս լինի մյուսների համար: Հոգեբանական մի կարևոր առանձնահատկություն ևս կա. շատ աշակերտներ սխալվում են նաև վախի պատճառով. ուսուցիչը պետք է հասկացնի աշակերտին, որ ամենամեծ սխալը սխալվելու հնարավորության առջև մշտապես վախի մեջ գտնվելն է, որ «Ով քիչ է մտածում, շատ է սխալվում» (Լեոնարդո դա Վինչի):

**«ՀԱՅՈՑ ԼԵՁՈՒ» ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱԿԱՆԴԱՄԱՆ
ՀԱՅՏՏԱԿԱՐԳՆ ԸՍՏ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ
ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԶԱՓՈՐՈՇԻ**

Հայոց լեզվի դասավանդման հայեցակարգն ըստ էության առաջնորդող սկզբունքների և նկատառումների խումբ է, որը մի դեպքում վերաբերում է ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը, մյուս դեպքում՝ ծրագրերի, դասագրքերի և մեթոդական ուղեցույցների ստեղծմանը, կազմմանը: Ըստ «ՀԱՅՈՑ ԼԵՁՈՒ. ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ. Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր» պետական փաստաթղթի (2-Ծ, էջ 4-6)՝ «Հայոց լե-

զու» առարկայի ուսումնական բովանդակությունը սահմանելիս պահանջվում է առաջնորդվել հետևյալ սկզբունքներով ու նկատառումներով՝

Ա. Ընդհանուր միջնակարգ կրթության համակարգում մայրենի լեզուն առանձնահատուկ տեղ ունի մի կողմից՝ որպես աշխարհաճանաչողության, անձի ձևավորման, նրա մտավոր առաջընթացի, հոգեբանական կարգերի՝ ուշադրության, հիշողության, երևակայության, տրամաբանական և պատկերավոր մտածողության զարգացման հիմնական միջոց, մյուս կողմից՝ ուսումնական մնացած առարկաների ընկալման և յուրացման նախադրյալ: Մայրենի լեզվի լավ իմացությունը նպաստում է օտար լեզուների հաջող յուրացմանը, մայրենի և օտար լեզուների բառապաշարային և կառուցվածքային ընդհանրությունների ու տարբերությունների ընկալմանը, մայրենի լեզվի ուսուցումից ստացած հաղորդակցական կարողությունները օտար լեզուների ուսումնասիրման ժամանակ կիրառելուն:

Մայրենի լեզվով տարբեր ոճերի բնագրերի գիտակցական ընթերցումը և միտքը ազատորեն շարադրելու կարողությունը նպաստում են մյուս բոլոր առարկաների յուրացմանն ու նպատակային վերարտադրմանը (բանավոր թե գրավոր շարադրանքների, կոնսպեկտների, սեղմագրերի և այլ ձևերով):

Բ. Մայրենի լեզվի ուսուցումը (գրականության հետ միասին) բացառիկ նշանակություն ունի անհատի և քաղաքացու բարոյական կերպարի և արժեքային համակարգի ձևավորման գործում, ուստի հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացը, բուն լեզվական գիտելիքներ տալուց բացի, պետք է գաղափար մշակի ժողովրդի կյանքում և նրա ազգային նկարագրի ձևավորման գործում մայրենի լեզվի դերի վերաբերյալ: Անհրաժեշտ տեղեկություններ պետք է տրվեն հայոց լեզվի բնույթի, նրա պատմական զարգացման փուլերի, գրական ու բարբառային տարբերակների, աշխարհում հայոց լեզվի տարածվածության, հայերենի ուսումնասիրության պատմության, հայոց և օտարազգի նշանավոր հայագետների, նրանց կողմից հայոց լեզվին տրված գնահատականների մասին: Ուսումնական նյութերի հատուկ ընտրությամբ պետք է շեշտվի **մայրենի լեզվի կարևոր դերը ազգապահպանության գործում, հայոց լեզուն բնորոշվի որպես հայ ազգային մշակույթի արտահայտության բարձրագույն ձև:**

Գ. Մայրենի լեզվի ուսուցումը նպաստելու է սովորողների մտքի, զգացմունքների ու ապրումների արտահայտմանը, լեզվական յուրաքանչյուր միավոր որպես խոսքի կառուցմանը մասնակցող բաղկացուցիչ տարր ընկալելու ունակության խորացմանը, տվյալ իրադրության պահանջով և բազմազան ոճերի կիրառությամբ բանավոր և գրավոր խոսք կազմելու հմտությունների զարգացմանը, ստեղծագործական կարողությունների բացահայտմանն ու դրանց հետագա մշակմանը: Սրա հետ կապված առաջին պլան են մղվում բառագիտությունը, բառային իմաստաբանությունը և բառային ու քերականական ոճաբանությունը, ուշադրություն է դարձվում բառերի իմաստային,

շարահյուսական ու ոճական կապակցելությանը, խոսքի մեջ բառերի ճիշտ ընտրությանը, սովորողի գործուն բառապաշարի հարստացմանը: Նույնքան կարևոր է տեքստում նախադասությունների կապակցման և տրամաբանական հաջորդականությունը պահպանելու ուսուցումը:

Դ. Մայրենի լեզվի դասավանդումը յուրահատուկ բնույթ ունի հատկապես տարրական դպրոցում: Հայերենի դասընթացը ոչ միայն բուն լեզվական, այլև ճանաչողական արժեք ունեցող գիտելիքների հաղորդման հիմնական միջոցն է, քանի դեռ սովորողները չեն անցնում առանձին մասնագիտական առարկաներ: Հետևաբար ընթերցանության նյութերը սովորողների լեզվաքերականական գիտելիքների ու լեզվագործածության կարողությունների, լեզվական ու գրական ճաշակի զարգացման հետ միասին պետք է ապահովեն նաև բնության, մարդու և հասարակական կյանքի մասին տվյալ տարիքին ու կրթական մակարդակին համապատասխան գործնական ու մատչելի գիտելիքների ձեռքբերումը:

Ե. Քանի որ միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում (նաև տարրական դպրոցում) լեզուն ու գրականությունը ուսուցանվելու են միասնաբար, մայրենիի դասընթացը աշակերտին հնարավորություն կտա ստանալու անհրաժեշտ գիտելիքներ գեղարվեստական գրականության, այդ թվում՝ բանահյուսության արձակ և չափածո տարբեր ժանրերի, ինչպես նաև հրապարակախոսական ու գիտահանրամատչելի գրականության տեսակների մասին (հոդված, ակնարկ և այլն):

Զ. Հայոց լեզվի քերականական կառուցվածքի առանձնահատկությունների ուսուցման ժամանակ առաջադրվող վարժություններում և օրինակներում բերվող լեզվական նյութը պետք է ընտրել հայ և համաշխարհային գրականության թարգմանական լավագույն նմուշներից, որոնք ունեն գեղարվեստական բարձր արժանիքներ և օրինակելի են լեզվական տեսակետից՝ զերծ խրթնաբանությունից, անհարկի օտարաբանություններից կամ բարբառայնությունից: Այդպիսի ընտրությունը լրացուցիչ անգամ հնարավորություն կտա սովորողին ծանոթանալու գրական հայերենի նորմերին:

Է. Ընթերցանության, այնուհետև գրականության դասերին գրական բնագրերի շրջանակներում պետք է ուսուցանել լեզվական այն երևույթներն ու հասկացությունները, որոնք ունեն գործնական նշանակություն և նպաստելու են բառապաշարի հարստացմանը, ճիշտ խոսք կազմելու, մայրենի լեզվով ազատ հաղորդակցվելու կարողությանը, լեզվաոճական հմտությունների զարգացմանը, պատկերավոր մտածողության, երևակայության ու ստեղծագործական ունակությունների խթանմանը՝ սրանով իսկ ավելի խոր ու արդյունավետ դարձնելով լեզվի և գրականության դասավանդման միասնացումը:

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

21-րդ դարաշեմին ուսումնական գործունեությունը հաղորդելու-վերցնելու մեխանիկական գործընթաց չէ. այն նախագծվում և կազմակերպվում է առարկայական չափորոշիչ-ծրագրով սահմանված հաղորդակցական և համագործակցական, ինքնուրույնության խթանման, ստեղծագործական և քննադատական-վերլուծական մտածողության զարգացման, խոսքի մշակույթի և արժեհամակարգի ձևավորման, ազգային արժեքների պահպանման, ժառանգման և ավանդման գործառույթների գիտակցական ծավալմամբ՝ առավել ևս կարևորելով հայոց լեզվի հիմնարար դերը ընդհանուր ուսուցման համակարգում: Ուսումնական գործունեությունը երկկողմանի գործընթաց է, փոխադարձաբար միմյանցով պայմանավորված գործողությունների միագումար՝ մի կողմից՝ ուսուցչի գործունեության, մյուս կողմից՝ աշակերտի: Ուսուցչի գործունեությունը կոչվում է **ուսումնատվություն** կամ **դասատվություն**, իսկ աշակերտի գործունեությունը՝ **դասառություն** կամ **ուսումնառություն**: Ուսուցիչն իր կրթադաստիարակչական գործունեության ընթացքում աշակերտներին հաղորդում է գիտելիքներ, փոխանցում մարդկության կուտակած սոցիալական, մշակութային փորձը, ղեկավարում և զարգացնում նրանց ճանաչողական գործունեությունը, ակտիվացնում մտագործունեությունը: Ուսումնառությունը սովորողների կողմից գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների տիրապետելու, ճանաչողական ակտիվությունը զարգացնելու գործընթացն է: Ուսումնական գործունեությունը կազմում է ուսուցչի դասատվության և աշակերտի ուսումնառության միասնությունը, նրանց փոխկապակցված համագործակցությունը: Ուսուցչի և աշակերտների փոխազդեցությունն ընթանում է 2 ձևով՝ **անմիջական** և **միջնորդավորված**: Անմիջական փոխազդեցության դեպքում միասնաբար են լուծվում ուսուցման, կրթության, դաստիարակության և զարգացման խնդիրները: Միջնորդավորված փոխազդեցության դեպքում սովորողները, առանց ուսուցչի ներկայության, կատարում են նրա հանձնարարությունները:

Ուսումնական գործունեությունը հիմնականում երկու ճանապարհով է կազմակերպվում: Մի դեպքում՝ միմյանց հաջորդում են լեզվական իրակությունների դիտումն ու ընկալումը, քերականական կանոնների արտածումը, սահմանումն ու ամրակայումը, տնային աշխատանքի հանձնարարումն ու կատարումը, մշակված նյութի վերարտադրումն ու ամփոփումը: Մյուս դեպքում՝ նախ հաղորդվում, մեկնաբանվում ու ամրակայվում են քերականական կանոնները, հանձնարարվում ու կատարվում է տնային աշխատանքը, ապա վերարտադրվում ու ամփոփվում է մշակված նյութը: Ընթացակարգային է երրորդ ճանապարհը՝ հիմնված «Շրջված դասարան» մանկավարժական նոր մոտեցման վրա: Ուսումնական գործունեության կազմակերպման նշված ուղիները սերտորեն կապված են, շարունակում, լրացնում ու հերթազայում են միմյանց՝ իհարկե, չկորցնելով իրենց բնորոշ առանձնահատկությունները:

Ուսումնական գործունեության ընթացքում ուսուցանողի և ուսումնառուի միջև ձևավորվում են փոխադարձ կապվածության ու պայմանավորվածության տարատեսակ հարաբերություններ՝ իրենց ուրույն առանձնահատկություններով ու օրինաչափություններով, և պատահական չէ, որ ուսուցման պատմության տարբեր փուլերում նրանց փոխգործունեությունը դրսևորվել է տարբեր համամասնությամբ, տարբեր շեշտադրությամբ, տարբեր ծավալումներով, բևեռայնացման տարբեր կենտրոններով: Եղել են ժամանակներ, երբ բացարձակացվել է ուսուցչի գործունեությունը. աշակերտները դիտվել են որպես ուսուցման-դաստիարակության օբյեկտ՝ որպես մի յուրատեսակ «սրվակ» կամ «անոթ», որի մեջ ուսուցիչը լցրել է համապատասխան գիտելիքներ ու հմտություններ, տարել իր ցանկացած ուղղությամբ: Պետք է նկատել, որ ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևը՝ դասը, իր էությամբ ապահովում է ուսուցչի ղեկավար դերը՝ սահմանափակելով սովորողների ակտիվությունը, ինքնագործունեությունը, գիտելիքներ հայթայթելուն և ամրապնդելուն ուղղորդված նրանց ինքնուրույն աշխատանքը: Խորհրդային տարիներին «ուսուցչակենտրոն» ուսուցում էր:

Նաև եղել են ժամանակներ, երբ բացարձակացվել է աշակերտի գործունեությունը: Մանկավարժության պատմության մեջ հայտնի է այսպես կոչված **պեդոցենտրիզմի ուղղությունը**, որը աշակերտին դիտում էր որպես ուսուցման գործընթացի միակ ելակետ և չափանիշ: Ուսուցման բովանդակության առումով դա նշանակում էր, որ աշակերտները սովորում էին միայն ա՛յն գիտելիքները, ինչը իրենք էին ցանկանում, ինչը իրենց էր հետաքրքրում: Ուսումնական նյութը սովորում էին ինքնուրույնաբար, իրենք էին փնտրում գիտելիքների աղբյուրները, գտնում դրանց ձեռքերման, յուրացման, ամրապնդման ուղիները, մեթոդներն ու ձևերը: Ուսուցչի գործունեությունը նվազագույնի էր հասցված:

Ներկա ժամանակաշրջանում էականորեն փոփվում են ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունները: «Աշակերտակենտրոն» ուսուցման հրամայականն է կազմակերպել աշակերտի ինքնուրույն գործունեությունը: Ահա թե ինչու փոխվել է ուսուցչի դերը՝ ավանդական ուսուցանողից, պատրաստի գիտելիքներ մատակարարողից վերածվելով ուղղորդողի, կողմնորոշողի, ուսուցման համապատասխան պայմաններ ապահովողի, սովորողի ակտիվ և ինքնուրույն ճանաչողական գործունեության կազմակերպչի, բանիմաց խորհրդատուի և օգնականի: Նրա այս նոր դերը շատ ավելի բարդ է ու պատասխանատու, և նրանից պահանջում է առարկայական խոր իմացություն, մեթոդամանկավարժական բարձրակարգ վարպետություն՝ ուսումնական գործունեության ընթացքում աշակերտներին առավելագույն չափով ակտիվացնելու, նրանց ուշադրությունն ու հետաքրքրությունը լարելու, ցանկություն սերմանելու (երբ սովորելու ցանկությունը կա, և՛ սովորելն է հեշտանում, և՛ սովորեցնելը), ինքնագործունեությունն ու ճանաչողական ինքնուրույնությունն ապահովելու, հետադարձ կապի կենսագործման համար հիմքեր

ստեղծելու, ուսման նկատմամբ դրական վերաբերմունքի, պարտավորվածության և պատասխանատվության որակների ձևավորման, սովորելու և սովորել սովորելու կարողությունների և հմտությունների զարգացման գործում:

Ներկա օրերում ուսուցչի մասնագիտական կարողություններն արդեն ուղղված են ոչ թե պարզապես սովորողների գիտելիքների և կարողությունների պարզ վերահսկմանը, այլ նրանց գործունեության ախտորոշմանն ու հայտորոշմանը: Մյուս կողմից՝ այսպիսի ուսուցումը աշակերտին դիտարկում է որպես սուբյեկտ, ուսուցչի գործընկեր, ով սեփական կարծիք ունենալու, հակադարձելու, սխալվելու և սխալներն ուղղելու, բանավիճելու, ինքնավերահսկման և ինքնաստուգման և այլ իրավունքներ ունի: Ինքնուրույնությունն ու ստեղծագործական մտագործունեությունը նոր բովանդակություն են ստացել: Եթե սկզբնապես աշակերտների ինքնուրույն աշխատանքը կոչված էր միայն ամրապնդելու այն, ինչ հաղորդել էր ուսուցիչը, ինչ տեղեկատվություն ստացել էին, այսօր աշակերտներն առավելապես ինքնուրույնաբար են նոր գիտելիքներ ձեռք բերում կամ տեղեկատվություն քաղում, ինքնուրույն կերպով յուրացնում: Աշակերտների ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքը, զուգակցված տեղեկատվական տարբեր միջոցների ինքնուրույն օգտագործմամբ, գնալով ավելի ու ավելի մեծ տեսակարար կշիռ է ստանում, նպաստում սովորողների մտագործունեության, ընդունակությունների, ձիրքերի, ստեղծագործական և քննադատական մտածողության կարողությունների, ինքնագործունեության և նախաձեռնության զարգացմանը, ծառայում ուսուցման գիտակցականության, հաստատունության, ակտիվ գննականության և այլ սկզբունքների կենսագործմանը: Վերջապես, գերազանցապես սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի վրա են հիմնված ուսուցման կազմակերպման ժամանակակից եղանակները՝ անհատական, ծրագրավորված և պրոբլեմային: Ուսուցիչը ծրագրային թեմայի կամ ենթաթեմայի առավել կարևոր և դժվարամարս հարցերը շարադրելուց հետո ավելի հեշտ ու ծանոթ նյութերի ուսումնասիրությունը կարող է վստահել աշակերտներին: Աշակերտներն ինքնուրույն աշխատանք են կատարում՝ հենվելով նախկինում իրենց ձեռք բերած գիտելիքների, անձնական դիտումների և զանազան աղբյուրների ինքնուրույն ուսումնասիրության վրա: Թույլատրելի է անգամ, որ առանձին դեպքերում ծրագրային նոր նյութերի որոշ հարցեր ուսուցչի փոխարեն շարադրի աշակերտը՝ նախապես այդ նյութն ուսումնասիրելով և ինքնուրույն դիտումներ կատարելով («Շրջված դասարան» մեթոդով):

Ուսուցման արդի փուլում գիտափորձային շրջանն ակնառու դարձրեց այն փաստը, որ միայն «աշակերտակենտրոն» ուսուցումը բավարար չէ: Պատահական չէ, որ այսօր առաջարկներ են հնչում ուսումնական գործունեությունը ծավալել թե՛ ուսուցչի, թե՛ աշակերտի համատեղ գործունեությամբ՝ **աշակերտ-ուսուցիչ, աշակերտ-աշակերտ-ուսուցիչ, աշակերտ-աշակերտ** փոխհամագործակցությամբ:

Ուսումնական գործունեություն ծավալելու համար շատ կարևոր է որոշել, թե ինչ տեսանկյունից է այն վերլուծվում՝ **ա) բովանդակային** (փաստերի, գաղափարների, հասկացությունների, տեսությունների ընտրություն և կազմում, յուրացման տրամաբանական և կառուցվածքային մշակում), **բ) գործընթացային** կամ **կիրառական** (գործունեության միջոցների, նյութի յուրացման գործողությունների և իրագործման համակարգերի վերլուծություն, կարողությունների և հմտությունների ձևավորում), **գ) անձնային-դրդապատճառների** (ուսման նկատմամբ մղումներ առաջացնող միջոցների, գիտելիքների ձեռք բերման, պահանջմունքների ձևավորման գործընթացի, սովորողների տիպաբանական և բնութագրական առանձնահատկությունների վերլուծության): Ահա այսպիսի վերլուծական համայնապատկերի վրա անհրաժեշտ է հստակորեն գծագրել ուսուցչի և աշակերտի գործունեությունը:

Լեզվաիրողությունների գործնական կիրառմանը, լեզվական-խոսքիմշակութային կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը, մշակմանն ու կատարելագործմանը միտված ուսումնական գործունեությունը գիտական խիստ չափ ու ձևի տակ դրված, որոշակի հիմնավորում ունեցող համակարգված աշխատանք է: Այն ունի իր տրամաբանական կառուցվածքը, կազմակերպվում է քայլերի որոշակի հաջորդականությամբ: Գիտական աղբյուրներում ուսումնական գործունեության տրամաբանական կառուցման հետևյալ բաղադրատարրերն (կամ կառուցվածքային փուլերն) են առանձնացվում՝ **նպատակի, խթանող-մոտիվացիոն, բովանդակային, գործառնային-գործունային, ստուգողական-վերահսկող, գնահատման-արդյունքային (վերջնարդյունքային):**

Խթանող-մոտիվացիոն բաղադրամասն իրականացնելիս ուսուցիչը որոնում է ուղիներ ու միջոցներ ուսման նկատմամբ հետաքրքրությունների, պահանջմունքների խթանման, դրական դրդապատճառների առաջացման, ներքին գործընթաց ստեղծելու համար. խթանումն ու դրդապատճառը հանդես են գալիս միասնաբար:

Փոխվում է նաև ուսումնական գործունեության բովանդակությունը: **Բովանդակային մասը** որոշվում է ուսումնական պլանով, տվյալ առարկայի համար նախատեսված ծրագրերով ու դասագրքերով: Այն ուսուցչից պահանջում է կոնկրետացնել յուրաքանչյուր դասանյութ:

Գործառնային-գործունային բաղադրամասն իրացվում է աշակերտների կողմից ձեռք բերված գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների գործնական կիրառման, ուսուցչի կողմից դասավանդման համար նախօրոք ընտրված ուսուցման մեթոդները, հնարավորությունները, ձևերը զուգակցված գործադրելու, ամփոփիչ եզրակացությունների հանգելու միջոցով:

Վերահսկող-կարգավորիչ բաղադրամասը ներառում է վերահսկողությունը (ուսուցչի կողմից) և ինքնավերահսկողությունը (աշակերտի կողմից): Ուսումնական գործունեության կառուցվածքային այս փուլը բնորոշվում է մի յուրահատկությամբ. ուսուցման ընթացքում թույլ տրված սխալները հեշտու-

թյամբ չեն նկատվում, որ իսկույն տեղում ուղղես, այլ նկատվում են մեծ ուշացումով, ժամանակից դուրս. սխալները պետք է կանխվեն, այսինքն՝ ուսումնական գործունեության կարևոր և չափազանց բարդ բաղադրիչ է կանխարգելման աշխատանքը: **Ժամանակակից ուսուցիչը պետք է կռահի, թե որտե՞ղ և ե՞րբ, ի՞նչ ուղղությամբ և ինչո՞ւ կարող է սխալվել աշակերտը, իսկ ժամանակակից աշակերտն ավելի քիչ սխալներ կգործի, եթե իմանա, թե ի՞նչը չգիտի ինքը, չգիտեցածը որտե՞ղ որոնի, ո՞ւմ օգնությանը դիմի և ինչպե՞ս ուղղի:**

Ուսուցման գնահատման արդյունքային բաղադրատարրը նույնպես ունի 2 կողմ՝ ուսուցման արդյունքների հաշվառումն ու գնահատումը ուսուցչի կողմից և ինքնագնահատումը աշակերտի կողմից:

Այս միասնական գործընթացի բոլոր բաղադրամասերն օրինաչափորեն փոխկապակցված են՝ կանխորոշված յուրաքանչյուր առարկայական դասընթացի կառուցվածքով: Ուսումնական նյութերը հայոց լեզվի դպրոցական դասագրքում տրված են ոչ թե խառնիխուռն, այլ կանոնակարգված, որոշակի համամասնությամբ ու հաջորդականությամբ բաշխվում են ինչպես առանձին դասարանների միջև, այնպես էլ յուրաքանչյուր դասարանի ներսում: Հայոց լեզվի դասընթացի ուսումնական նյութերի համամասնական և հաջորդական դասավորությունը կազմում է նրա կառուցվածքը: Պետք է գտնել կառուցվածքային բաղադրիչների, ուսուցման կազմակերպման քայլերի հաջորդականության օպտիմալ տարբերակը՝ ելնելով ուսումնական նյութի, առաջատար և գերակա նպատակների, խնդիրների բնույթից, գիտատեխնիկական զինվածության մակարդակից, ուսուցչի և աշակերտների ռեալ հնարավորություններից, նրանց ինքնուրույն, ակտիվ փոխգործունեությունից:

Բոլոր դեպքերում, մեթոդամանկավարժական աղբյուներում թափառող մի խորիմաստության համաձայն, հայոց լեզվի ուսուցումը չպետք է մի կերպ իրագործվի, սողա՝ ներառելով իր կողքերում եղած-չեղածը, այլ պետք է վեր բարձրանա ժամանակի մակարդակին համապատասխանող խոսքի մշակույթի և արժեհամակարգի ձևավորման, քաղաքակրթման սանդուղքներով...

Ուսուցչի գործունեությունը (Ուսումնատվություն)

Բացի երեխաների էությունը ճանաչելուց խորապես սիրել եմ նրանց, սիրել եմ սրտով, յուրաքանչյուրի համար սրտիս մեջ տեղ հատկացրել: Ահա այդ էլ եղել է իմ առաջ ծագած բոլոր դժվարությունների հաղթահարման միակ հուսալի, նաև անդավաճան միջոցը... Ընդունիր երեխաներին սիրելու թալիսմանս... Ընդունիր և դարձրու ներշնչանքիդ ու հավատամքիդ աղբյուրը, և այնժամ քո առջև կբացվեն մանկավարժության լայն պողոտաները, որոնք քեզ դուրս կբերեն նոր հորիզոններ...

Յու. Ամիրջանյան

Ավանդական գիտամեթոդական աղբյուրներում դպրոցում տարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների գիտական կազմակերպման, դրանց արդյունավետությունն ապահովող հիմնական գործոններ են համար-

վել **պետական ծրագրերը, դասագրքերը, մեթոդիկան, ուսուցիչը**: Նորօրյա մեթոդիկան առաջադրում է նաև **աշակերտի** գործոնը: Լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում սրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր որոշակի տեղն ու կարևորությունը: Սակայն վերջին հաշվով ուսուցիչ՝ ց է սկսվում և նրա՝ միջոցով է իրականացվում ուսումնական գործունեությունը: Ծրագրային նյութն ու պահանջները աշակերտներին հասցնողը, մեթոդական ցուցումներն ու խորհուրդները կիրառողը, աշակերտի «գլխավերևում կանգնողն» ու «նրա ձեռքից բռնողն» ուսուցիչն է: Ուսումնատվության ազդեցությունն ուժեղանում է ուսուցչի անձի և ամենի՛ց առաջ ու ամենի՛ց շատ նրա խոսքի ներգործությամբ:

Ուսումնական գործունեության հաջող ու արդյունավետ ընթացքը կախված է լավ ուսուցչից. վաղմիջնադարյան շրջանից առ այսօր այս կանոնն անխախտ է մնացել: Ուսուցչի գիտական մակարդակը, մեթոդական պատրաստականության հետևողական բարձրացումը, մանկավարժական վարպետությունն ու տակտը, հոգևոր ուժերի մեծագույն և մշտական լարումը, նյարդային, մտավոր, ֆիզիկական և բարոյական եռանդի պոռթկումները, իմաստուն համբերությունը, անմոռաց սերն ու նվիրվածությունը բացառիկ նշանակություն ունեն ուսուցման տարբեր օղակներում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների գիտական կազմակերպման, դրանց արդյունավետության բարձրացման և մայրենի լեզուն սովորողների մտավոր, հոգեկան ու գիտական առաջընթացի հիմնական միջոցը դարձնելու համար: Նրա անարատ վարքն ու վարվեցողությունը, գիտելիքների հարստությունը, խոսքարվեստն ու խոսքի բարձր մշակույթը, աշխատասիրությունն ու հոգեսուզման կարողությունն ինքնըստինքյան կարող են փոխանցվել աշակերտներին: Յու. Ամիրջանյանը, ելնելով կատարած հետազոտություններից և երկար տարիների մանկավարժական փորձից, առաջարկում է ուսուցման սկզբունքներից մեկը համարել ուսուցչի գործելակերպի սկզբունքը²⁶:

Այսօր հնարավոր չէ ուսուցանել կարդալ-գրելու, խոսելու, վերլուծելու, համադրելու, դատողություններ անելու, ընդհանրացնելու և այլ կարողությունների ձևավորման ալգորիթմները կամ մեխանիզմներն առանց տեղեկատվության (ինֆորմացիայի) տեսության, տեղեկությունների ընկալման, յուրացման ու գործադրման, հաղորդման ու փոխանցման ճանապարհներին ու միջոցներին, ուսուցման գործիքամիջոցներին քաջատեղյակ լինելու: Հայոց լեզվի ուսուցիչը պետք է լավ իմանա ընդհանուր, տարիքային ու մանկավարժական հոգեբանությունը, ժամանակակից մանկավարժությունն ու դիդակտիկան, տեղեկատվական տեսությունն ու մանկավարժական մարդաբանությունը, իմանա մայրենի լեզվի մեթոդիկայի նրբությունները, առաջադրված գիտելիքները աշակերտներին հասցնելու, նրանց սեփականությունը դարձնելու, նրանց մեջ լեզվական կարողություններ ու հմտություններ

²⁶ Տե՛ս՝ **Ամիրջանյան Յու.**, ժամանակակից դիդակտիկա, Երևան, 1990, էջ 177-180:

մշակելու ալգորիթմները, հմտորեն տիրապետի դպրոցականների հետ աշխատելու մանկավարժական վարպետությանը:

Ուսուցիչը **գիտություն (տեսություն) -պրակտիկա** շղթայի կապող օղակն է: Ինչպես ասում են, **չկա ոչինչ ավելի գործնական, քան լավ տեսությունը**: Հայոց լեզվի ուսուցիչը պետք է մինչև ամենավերջին մանրուքը տիրապետի լեզվաբանության հիմունքներին, հասկանա դրանց կրթադաստիարակչական նշանակությունը, ջոկի գլխավորն ու երկրորդականը, սահմանի դրանց տրամաբանական կապակցությունը, համակարգի, պատրաստի անհրաժեշտ դիդակտիկ նյութեր, որոշի ավանդման մեթոդները, հարցադրման ձևերը, կազմի դասավանդման պլանը: Պետք է նկատի ունենալ, որ **դպրոցում ավանդվող ուրիշ ոչ մի առարկայից ստացած գիտելիքները պրակտիկայում կիրառելու ու այդ կիրառումն ստուգելու այնպիսի լայն հնարավորություններ չունեն, որքան լեզվական գիտելիքները**: Աշակերտի ամենօրյա բանավոր ու գրավոր խոսքը նրա ստացած լեզվական գիտելիքների կիրառման լայն ասպարեզ է:

Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում շատ կարևոր է ուսուցչի հետազոտական-ստեղծագործական աշխատանքը: Ուսուցիչ-հետազոտողին անհրաժեշտ է նախապես պատկերացնել ուսումնական գործընթացը, բացահայտել գիտական-գործնական, թաքնված կապերն ու օրինաչափությունները, որոնել և գտնել հիմնական օղակները, հստակ պատկերացում կազմել նրանց նշանակության, հաջորդականության, փոխադարձ կապերի մասին, նոր մոտեցումներ որդեգրել, նշել առաջիկա դժվարությունների հաղթահարման միջոցները, այսինքն՝ բացահայտել ուսումնական գործունեության տրամաբանական կառուցվածքը:

Հետազոտող ուսուցիչը ստեղծագործող է: Ստեղծագործական կարողությունը հենց իր՝ ուսուցչի ձևավորման, նրա ինքնաձանաչման և որպես անհատականության զարգացման պայմանն է: Ավելին, ստեղծագործաբար ուսուցանել նշանակում է «քանդել միջակության ամրոցները»: Ուսուցչությունը ստեղծագործական արվեստ է, այն գիտակցական, նպատակաուղղված, համառ, երկարատև ու ծանր, բայց և արդյունավետ աշխատանքի ու տաղանդի միասնությունն է, որ պահանջում է մտավոր ունակությունների ակտիվություն, բնավորության կամային և զգացմունքային գծերի դրսևորում, գիտակցական և կայուն աշխատունակություն: **Հայոց լեզվի ուսուցիչը պետք է հստակ պատկերացնի, թե լեզվի դասընթացի ո՞ր բաժինը ի՞նչ նպատակների իրագործմանը կարող է ծառայեցնել**: Այսպես՝ «Հնչյունաբանություն» բաժնում գրերի գյուտի մասին տեղեկություններ հաղորդելով, հայ և օտարագրի նշանավոր դեմքերի ասույթների հենքի վրա Մաշտոցի հայրենանվեր գործի նշանակությունը մեկնաբանելով («Մաշտոցը... մեր առաջին քերականն է և առաջին դասագիրքը, դպրոցների առաջին տնօրենը և առաջին ուսուցիչը: Առաջին գրողն էր նա և առաջին գրիչը: Առաջին թարգմանն էր և առաջին մեկնիչը» Պ. Սևակ)՝ ուսուցիչը պետք է սովորեցնի, և աշակերտը պետք է հասկանա՝ մայրենի լեզուն ազգի գոյության առաջին նախապայմանն է, ժողովրդի հիշողությունն է,

այն մեծ մատենագիրը, որն իր մեջ գրանցում, պահպանում ու սերունդներին է փոխանցում այն ամենը, ինչ ստեղծում է մարդկային մտածողությունը: **Ուսուցիչն իր նպատակաուղղված գործունեությամբ աշակերտներին պետք է մղի լեզվի հարատևմանը, նրա պահպանմանն ու պաշտպանմանը, զարգացմանը նպաստելու օգտակար գաղափարին:** Այս ամենով հանդերձ՝ աշակերտների մեջ սեր ու հարգանք սերմանել մյուս լեզուների նկատմամբ: Գիտության, տեխնիկայի զարգացման ուղին կարելի է բացահայտել «Բառագիտություն» բաժնի ուսուցման ընթացքում, խոսքի զարգացման ժամերին աշակերտին հասցնել գիտակցական այն ըմբռնմանը, որ խոսքը սոսկ շարադրություն գրել չէ կամ բանավոր ելույթ ունենալ. խոսքը կատարելագործում է մարդու մտածողությունը, նպաստում իրականության ճիշտ ընկալմանն ու բացահայտմանը, որ բազմակողմանիորեն զարգացած մարդու անբաժանելի որակներից մեկը խոսքի բարձր մշակույթն է:

Կազմակերպելով դասը և փոխգործունեության մեջ մտնելով աշակերտների հետ՝ մայրենի լեզվի ուսուցիչը պետք է մտահոգվի նրանց աշխատանքային դաստիարակությամբ. տնային հանձնարարությունները ժամանակին ու խնամքով կատարելը, առարկայի դժվարությունները հաղթահարելը, չուշանալն ու չբացակայելը, պարտաճանաչությունն ու կարգապահությունը, բարձր առաջադիմություն դրսևորելը ինքնըստինքյան նախապատրաստում են վաղվա կարգապահ ու աշխատասեր, հայրենասեր քաղաքացուն: Տ. Շահբազյանը գրում է. «... Բովանդակ առունով գիտելիքների ընկալումը դեղորայքի մեխանիկական ընկալում չէ: Ընկալման համար պետք է նաև պատրաստել օբյեկտը, տրամադրել, ապրումներ ստեղծել, պարտաճանաչության խոր զգացմունքներ դաստիարակել, աշխատանքի ցանկություն առաջացնել, դժվարությունները հաղթահարելու կամք կոփել այնպես, որ նրանք մեծագույն հաճույքը պարտականությունների կատարման մեջ զգան և սիրով կատարեն բոլոր տեսակի աշխատանքները՝ թե՛ հետաքրքրականը և թե՛ ձանձրալին»,- գրում է Ուշինսկին: Առաջին իսկ դասերից երեխաներին սովորեցրեք սիրել իրենց պարտականությունները և բավարարություն գտնել դրանց կատարման մեջ: Իհարկե, ձեր դասը հետաքրքրական դարձնելով, դուք կարող եք չվախենալ, որ երեխաներին կծանձրացնեք, բայց հիշեք, որ ուսման մեջ ամեն բան չի կարող հետաքրքրական լինել, անպայման կան ձանձրալի բաներ և պետք է լինեն: **Ուրեմն՝ երեխային վարժեցրեք անել ոչ միայն այն, ինչ հետաքրքրում է նրան, այլև այն, ինչ չի հետաքրքրում, անել իր պարտականությունը կատարելու բավականության համար: Դուք երեխային պատրաստում եք կյանքի համար, իսկ կյանքում բոլոր պարտականությունները հետաքրքրական չեն»²⁷ (Ընդգծումը՝ Ջ. Ա.):**

Ուսումնական գործունեությունը և՛ նախագծման, և՛ իրագործման փուլերում ուսուցչի ստեղծագործական աշխատանքի և մանկավարժական վարպետության արտացոլանքն է, ընդունված է ասել՝ նրա «զավակն» է: Ժամա-

²⁷ Շահբազյան Տ., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1958, էջ 15-16:

նակակից ուսուցիչը, մասնավորապես և հատկապես մայրենին ուսուցանողը, նորից ու նորից իր համար պետք է վերահայտնագործի հայտնագործվածը, վերահաստատի հաստատվածը, փորձության քուրայում ստուգի ու վերստուգի նոր առաջարկն ու նոր մոտեցումը, վերահսկողության միջոցն ու զնահատման սանդղակը, ընտրի ամենտիպականն ու օպտիմալը, պահանջվածը, օրինաչափականը, զարգացնողը, ապագային միտվածը: Ամեն անգամ ընդհանուր դրույթները և սկզբունքները կիրառելիս պետք է հաշվի առնի կոնկրետ հանգամանքները և մեթոդամանկավարժական իրավիճակների յուրատիպությունը, սովորողի համապատասխան կարողությունն ու հմտությունը զարգացնի այդպիսիք պահանջող գործունեության մեջ: Մյուս կողմից՝ ի՞նչ միջոցներ և առաջադրանքներ օգտագործել հե՛նց այսօր, տվյալ դասին, ինչպե՞ս համակցել դրանք, ի՞նչ անել, եթե նախատեսվածը «գործի չի դրվում», երբ ուսումնական գործունեության որևէ օղակի որևէ պահը սպառնում է «քանդել» նախագիծը: Ուսուցիչը շատ բանի պիտի հասնի սեփական փորձի, գիտելիքները կռահումների հետ համակցելու, փորձերի արդյունքները վերլուծելու, թույլ տված սխալներն ուղղելու-վերացնելու, յուրաքանչյուր դասի, ուսուցման ամեն մի պահի՝ նախագիծը շեղելու, «քանդելու» ներթափուցումն հնարավորությունը կանխատեսելու և իրավիճակը շտկելու հիման վրա: Ուսուցչի աշխատանքի բարդությունը շատ լավ է ներկայացրել Վ. Ա. Սուխոմլինսկին. հիմնվելով իր բազմամյա փորձի վրա՝ նա ընդգծում է. «Գիտնականի կողմից արված հայտնագործությունը, երբ այն աշխուժացնում է մարդկային փոխհարաբերությունները վառ մտքերի ու զգացմունքների խոյանքով, ուսուցչի առջև ներկայանում է որպես բարդ խնդիր, որը հնարավոր է վճռել շատ միջոցներով. և՛ միջոցների ընտրության մեջ, և՛ տեսական ճշմարտությունների, մարդկային աշխույժ մտքերի և հույզերի մարմավորման մեջ է հենց բովանդակվում ուսուցչի ստեղծագործական աշխատանքը»²⁸:

Ուսումնական գործունեությունը չպետք է հիմնվի կույր հավատի վրա: Այսօրվա ամենամեծ հրամայականը քննադատական մտածողության զարգացումն է, սովորողի մեջ **ծեռք բերված գիտելիքների նկատմամբ քննադատական վերաբերմունքի արմատավորումը**:

Ավանդաբար հայոց լեզվի ուսուցչից պահանջվել է՝

➤ **Առարկայական պատրաստականություն.** «Աշակերտին գիտելիքների մի փոքր կայծ տալու համար ուսուցիչն իր մեջ պետք է լույսի մի ամբողջ ծով կուտակի» (Վ. Սուխոմլինսկի):

➤ **Հայոց լեզվի դասընթացի դասավանդման մեթոդիկայի իմացություն.** մայրենի լեզվի ուսուցման գործընթացի կատարելագործման, ուսուցման արդյունավետության բարձրացման և օպտիմալացման պահանջի իրականացումը զուգակցել զաղափարական, բարոյական ու գեղագիտական դաստիարակության հետ՝ լուծելով ուսուցման հիմնախնդիրները՝ կրթական,

²⁸ Сухомлинский В. А., Разговор с молодым директором школы, М., 1973, стр. 10:

դաստիարակչական, զարգացնող, ընտրել և օգտագործել աշակերտներին ակտիվացնող, մտածողական-որոնողական լարված իրավիճակի մեջ պահող, գիտելիքները գիտակցաբար յուրացնելուն նպաստող, ինքնուրույնության և ստեղծագործական նախաձեռնության զարգացումն ապահովող մեթոդներ ու եղանակներ: Անհրաժեշտ է մեթոդական արդյունավետ հնարներ կիրառել աշակերտների բանավոր խոսքը զարգացնելու, նրանց խոսքի մշակույթը ձևավորելու համար: Այն բանի գիտակցումը, որ բանավոր խոսքի թերությունները փոխանցվում են գրավոր խոսքին, ուսուցչին պարտավորեցնում է ժամանակին ճշտել և գիտակցել տալ խոսքի թերությունները, հարստացնել բառապաշարը, չզրկել ինքնուրույն մտածելու և խոսելու հնարավորությունից, սեփական մտքերն արտահայտելու ազատությունից, համարձակորեն մտքերն իրար կապելու և կյանքի առաջադրած խնդիրներն ակտիվորեն լուծելու կարողությունից. հակառակ դեպքում կաճի վաղվա «անլեզու» ու դիմագրկված քաղաքացին: Այսօր առավել քան արդիական է Ա. Դիստերվերգի խոսքը՝ «Վատ ուսուցիչը մատուցում է ճշմարտությունը, լավը սովորեցնում է այն գտնել»: Այսօր **սովորել սովորեցնող, մտածել, «գտնել» ու «հայտնագործել» սովորեցնող ուսուցիչների և սովորել սովորող, մտածող ու որոնող, հետազոտող ու «հայտնագործող» աշակերտների** ժամանակաշրջանն է:

➤ **Խոսքարվեստին տիրապետելը, խոսքի բարձր մշակույթ ունենալը.** Խոսքը ուսուցչի գործունեության գլխավոր զենքն է: Մանկավարժական վարպետության էական կողմերից մեկը (պահանջների պահանջը) ուսուցչի բովանդակալից, գիտականորեն միանգամայն անսխալ, ստուգված, համակարգված, գիտության զարգացման այսօրվա մակարդակին համապատասխան ճշգրիտ, տրամաբանված, մտածված, կատարյալու գեղեցիկ խոսքն է: Անհրաժեշտ է՝ ուսումնատուն իր խոսքը կառուցի ուսումնառողներին հասկանալի լեզվով, **հստակ, արտահայտիչ, հակիրճ**՝ առանց ավելորդ թերասացության ու գունազարդման: **Խոսքի տեմպը** պետք է լինի սովորականից մի քիչ դանդաղ, որպեսզի աշակերտը հասցնի ընկալել ու մտապահել լսածը, իսկ բարձր դասարաններում էլ որոշակի գրառումներ անել՝ զարգացնելով ուշադրությունը կենտրոնացնելու և մտքերը հակիրճ ձևակերպելու ունակություններ: Կարևոր է նաև ծայնի բարձրության աստիճանը, տոնայնությունը. խոսել այնպես, որ աշակերտ-ունկնդիրը կարողանա գատել էականը ոչ էականից, գլխավորը երկրորդականից, կարևորագույնը՝ պակաս կարևորից: Դա կարելի է կատարել խոսքի տեմպը փոխելով, հիմնաբառերը կամ հիմնանախադասությունները կրկնելու միջոցով, ընդգծող բառերի օգնությամբ (**ուրեմն, այսպիսով, հետևաբար** և այլն), զգուշացման բանաձևերով (**ուշադրություն, ուշադրութուն են հրավիրում, հիշե՛ք, լսե՛ք և մտապահե՛ք, չմոռանա՛ք, ականջներիդ օղ արեք ...**):

➤ **Մշտապես կատարելագործել մանկավարժական վարպետությունը և ակտիվացնել սովորողների մտագործունեությունը:** Ուսուցման արվեստը ներառում է նաև այն հետաքրքիր, աշխույժ, հաճելի դաժնելու շնորհքն ու կա-

րողությունը: Պակաս կարևոր չէ և համագործակցության, հաղորդակցական գործընթացներում ապրումակցումային որակներ ձևավորելու ունակությունը: Ուսուցչի խնդիրն է բացահայտել աշակերտի ներաշխարհի, նրա խոհերի ու հույզերի «անհատական հատկանիշները», դրդապատճառներ առաջացնել, ներգործել ոչ միայն գիտակցության, այլև զգացմունքների վրա (զգացմունքների տրամաբանությունն ավելի ուժեղ է, քան մտքի տրամաբանությունը): Ուսուցչի ծուլության «զավակը»՝ չոր ու ցամաք, անհետաքրքիր ու տխուր, մռայլ ու կաղապարված, ձանձրացնող ու հոգնեցուցիչ դասը ուսուցման թշնամին է և ծուլացնում է աշակերտին:

➤ **Նախապատրաստական, նախագծային գիտահետազոտական աշխատանքի կատարում**՝ մանկավարժական պրպտումների, ուսուցման գիտական հիմունքների և մանկավարժական արվեստի կատարյալ համադրությամբ: **Կատարել նախապատրաստական գործունեության բաժանում, ուսումնասիրել ծրագրային-չափորոշչային պահանջները, հանգամանորեն ծանոթանալ դասագրքին, թարմացնել մեթոդական գիտելիքները, կազմել օրացուցային պլան (դասի ճարտարապետական հատակագիծը):** Ուսուցչի նախապատրաստական աշխատանքի վերջին, բայց և իրականացման գործունեության առաջին ամենակարևոր քայլն աշակերտներին նախապատրաստելն է: Նախագծումները պետք է գործողություն դառնան ուսուցչի և աշակերտների համատեղ ու փոխհամաձայնեցված աշխատանքի շնորհիվ:

➤ **Բոլոր աշակերտներին ուսումնական ակտիվ գործունեության մեջ ներգրավելու և զբաղեցնելու կարողությունը**, որը Կ. Ուշինսկին անվանել է «**ուսուցչի արժանապատվության բարձրագույն չափանիշ**», մանկավարժական վարպետության բարձրագույն ցուցանիշ:

➤ **Դասի ընթացքում և նրանից դուրս դրսևորել օրինակելի մանկավարժական տակտ:**

Ավանդականի կողքին ժամանակակից ուսուցչից պահանջվում է նաև՝

➤ **Իր աշխատանքի նշանակության և կարևորության գիտակցում.**

➤ **սովորողների ուսուցումն ու դաստիարակությունը իրականացնել հանրակրթության պետական և առարկայական չափորոշիչներին համապատասխան, ապահովել կրթական ծրագրերի կատարումը, հանրակրթական առարկայական չափորոշիչներով ամրագրված գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների պարտադիր պահանջների յուրացումը.**

➤ **Սպասելիքների, ակնկալիքների, վերջնարդյունքների բարձր մակարդակ** (նպաստել սովորողների մեջ արժեքային համակարգի, ինքնակառավարման տարրերի ձևավորմանը, դաստիարակել հայրենասիրություն, ձևավորել պատշաճ վարքագիծ և վարվելակերպ, զարգացնել սովորողների ինքնուրույնության, նախաձեռնության, ստեղծագործական ունակությունները՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուրի անհատական կարողությունները):

- Պատասխանատվության կրման գիտակցում՝ աշակերտների հաջողությունների ու անհաջողությունների, սեփական աշխատանքի որակի համար.
- Պլանավորման ռազմավարություն.
- Ուսումնական միջավայրի ստեղծման կարողականություն և իրադրության տիրապետում.
- Նպատակի ընդհանրացում և ժողովրդավարական սկզբունքով որոշումների ընդունում.
- **Վերլուծական մտածողություն.** Վերլուծել իր իսկ աշխատանքը թե՛ հաջողություններ գրանցելիս, թե՛, առավել ևս, անհաջողությունների հանդիպելիս: Ինչ-որ բան չի ստացվել, կամ վատ է ստացվել, չի հաջողվել խանդավառել աշակերտներին, հաղթահարել գիտելիքների վերացականությունը. այս թերությունները հետևանքներ են, իսկ ո՞րն է պատճառը, կամ ինչպես ասում են, որո՞նք են մանկավարժական տեխնոլոգիայի «նեղ տեղերը»: Գուցե աշակերտները գերծանրաբեռված են, չափից ավելի շատ առաջադրանքներ են տրված, կամ գուցե սովորողների մեջ հետաքրքրություններ չեն առաջանում, նրանց հարցասիրությունը չի գրգռվում: Այս բոլորի համար անհրաժեշտ է նաև սովորողների գործունեության արդյունքների վերլուծությունը: Հայտնաբերելով բացերն ու թացթողումները, թերությունները՝ ուսուցիչը շատ հաճախ պարզում է, որ մեթոդական գիտությունը հարուցված հարցերի վերաբերյալ դեռևս չի մշակել բավականաչափ հստակ և համարժեք հանձնարարականներ, և համեմատելով տեսական դրույթները, առկա հանձնարարականները և իր կողմից կուտակված փորձը՝ հայտնաբերում է յուրատեսակ «դատարկ վանդակներ», որոնք ինքն իր ուժերով պետք է լցնի: Այս դեպքում շատ կարևոր է և ուսուցչի զգացողականությունը՝ կարողանալ առանձնացնել ուսուցման այն «համեմունքները», որոնք հուշում են աշակերտները. նրանց տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված աշխարհընկալման և լեզվազգացողության յուրահատկությունների իմացությամբ համարված ուսուցումը առավել ևս կնպաստի կրթության արդյունավետության բարձրացմանը, աշակերտ-ուսուցիչ կապի ապահովմանը:
- Ապահովել միջառարկայական կապերի, ուսուցման անհատականացման ու աշակերտների ակտիվացման ժամանակակից պահանջների կենսագործումը.
- Ինքնուրույն աշխատանքի միջոցով հաղորդակից լինել մեթոդամանկավարժական գրականության ու մանկավարժական պրակտիկ աշխատանքի նորույթներին, ստեղծագործաբար օգտագործել առաջադրված դասագրքերը, ծրագրերն ու ուսումնասօժանդակ նյութերը, իմանալ առարկայի դասավանդման և գնահատման մեթոդաբանությունը.
- Դրսևորել մտքի կարգապահություն. մնալ թեմայի շրջանակներում, չչեղվել նյութից, շարադրել ուսուցման սկզբունքներին համապատասխան, հմտորեն կիրառել լեզվական դադարները, պատասխանել աշակերտների հարցերին:

➤ **Գրագետ կիրառել մանկավարժական և հոգեբանական մոտեցումները, ընտրել և գործադրել սովորողների ուսումնառության տարբեր ոճերին և կրթական կարիքներին համապատասխան դասավանդման տեխնոլոգիաներ, արդյունավետ մեթոդներ:**

➤ **Պատրաստական լինել նորարարական գաղափարներն ընդունելու, սովորելու և կիրառելու (կամ կատարելագործվելու պատրաստականություն դրսևորել):**

Սովորական դարձած հարցերից մեկն այն է, թե թույլատրելի՞ է, որ ուսուցիչն իր խոսքը շարադրելիս դուրս գա ծրագրի և դասագրքի շրջանակներից: Անշուշտ, նա կարող է հաղորդել նորություններ, որոնք դեռևս տեղ չեն գտել դասագրքերում, բարձր դասարաններում մատչելի ձևով ծանոթացնել այնպիսի հարցերի, որոնք հուզում են այսօրվա գիտնականին, որոնց շուրջ գիտական լուրջ որոնումներ են կատարվում: Այս ամենը՝ չափավորության սահմաններում. չափազանցություններն անթույլատրելի են, իսկ ոչ ծրագրային գիտելիքները չպետք է դիտվեն պարտադիր գիտելիքներ:

Ներկա օրերում առավել ևս կարևորվում են հայոց լեզվի ուսուցիչների վերապատրաստման, կատարելագործման հարցերը: Սկսել է կենսագործվել **բուհ-դպրոց** փոխադարձ կապը: Անուշադրության մատնված չէ նաև առաջավոր փորձի տարածումը: Երբեմն թվում է, որ լավ ու հեշտ միջոց է քաջահմուտ ուսուցիչների, մեթոդիստների առաջավոր փորձի տարածումը. սակայն փորձի ուսուցումը ևս ստեղծագործական գործընթաց է. փորձը կարելի է «տեղափոխել» միայն լավ նախապատրաստված միջավայր: Ըստ դասական մեթոդիստների՝ փոխացվում է ոչ թե փորձը, այլ փորձից դուրս բերված միտքը. միայն գաղափարը կարող է հաղորդվել մեկից մյուսին, ոչ թե վարպետությունն ու տաղանդը: Ուսուցիչը առաջավոր փորձի պատճենողը չպետք է դառնա, չպետք է դառնա «շաբլոնի» կույր կրկնօրինակողը, այլապես կդատապարտվի անհաջողության, հիասթափության:

Ի վերջո՝ հայոց լեզվի ուսուցիչը պատասխանատու է ոչ միայն ի՛ր խոսքի համար, իր աշակերտի՛ խոսքի մշակման և կատարելագործման, խոսքի մշակույթի ձևավորման համար, այլև պետք է մտահոգվի ո՛րչ ու դպրոցի «խոսքով»՝ հասնելով այն բանին, որ գրական լեզվով խոսելը աշակերտի համար դառնա ոչ միայն ուսումնական պարտականություն, այլև հոգեկան ներքին պահանջ, որն աստիճանաբար կվերաճի կենսական անհրաժեշտության՝ ապրելակերպի:

Ա շ ա կ եր տ ի գ որ ծ ու ն ե ու թ յ ու ն ը (Ուսումնառություն)

Ուսուցման պատմության ողջ ընթացքում մշակվել են ու մշակվում են ուսուցման բովանդակությանը, ժամանակի ընդհանուր խնդիրներին ու պահանջներին համապատասխան աշակերտի գործունեությունը կանոնակարգող, խթանող որոշումներ, նախագծեր, վարքականոններ: Ներկա օրերում

ուսումնական գործունեության նախագծման, կազմակերպման և իրագործման ընթացքում աստիճանաբար ընդլայնվում է աշակերտի գործունեությունը: «Որպեսզի ուսուցիչը հաջողության հասնի, դաստիարակության օբյեկտին պետք է դարձնի իր դաշնակիցը, այնպես անի, որ նա ևս ակտիվորեն մասնակցի սեփական զարգացման գործին, ուսուցմանը, մի հանգամանք, որը դարձյալ հսկայական դժվարության հետ է կապված», - գրում է Հ. Քարամյանը²⁹: «Աշակերտակենտրոն ուսուցման» պայմաններում իրագործման փուլում է աշակերտին «դաշնակից դարձնելու» դժվարին ու հսկայական աշխատանքը: Ուսումնական գործունեության օբյեկտը միաժամանակ սուբյեկտ է, որն ազդում է ուսուցչի գործունեության վրա: Ժամանակակից ուսուցումը չի հենվում միայն գիտելիքների ձեռքբերման վրա. քաղաքակրթելու ճանապարհին ճանաչողական իմացությամբ ձեռք բերված գիտելիքը սոսկ միջոց է և մնում է մեռած, եթե սովորողների մեջ չի զարգացնում նախաձեռնություն ու ինքնագործունեություն, եթե նրանց չի դրդում մտածելու, ակտիվանալու, եթե ցանկություն կամ հետաքրքրություն չի առաջացնում, եթե աշխարհայացք չի ձևավորում, չի զարգացնում ճանաչողական ունակություններն ու ստեղծագործական, հետազոտական ուժերը: «Ձեռք բերված գիտելիքները չեն կարող մնալ «մակերեսում», դրանք պետք է դառնան սովորողների **ներքին** սեփականությունը, որոնց նրանք մշտապես պիտի դիմեն իրենց կյանքի ու գործունեության ընթացքում: Միայն այն գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները կարող են ամուր ու իմաստավորված լինել, որոնք համառ աշխատանքով են ձեռք բերված: Մեր դպրոցը կոչված է ամեն կերպ զարգացնել սովորողների ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը և նրանց գիտելիքները **ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդներով**», - գրում է Ի. Տ. Օզորոդնիկովը³⁰:

Ժամանակակից աշակերտը հուշում է, թելադրում իր գործունեության կազմակերպման և՛ բովանդակությունը, և՛ կառուցվածքը, և՛ միջոցներն ու եղանակները: Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտն ի՛նքն է սովորում կազմակերպել իր ճանաչողական-իմացական գործունեությունը, իմաստավորել բնության և հասարակության զարգացման օրինաչափությունները, ձեռք բերել գիտելիքներ, մշակել հմտություններ ու կարողություններ, զարգացնել իր ստեղծագործական, վերլուծական-քննադատական մտածողությունը: Աշակերտի ինքնուրույնությունը նրան դարձնում է ավելի ակտիվ և ձեռնահաս: Այսօրվա աշակերտը լիակատար ազատություն ունի հարցեր տալու, իր կարծիքը, կասկածները հայտնելու: Ժամանակակից մեթոդիկան պահանջում է նաև, որ աշակերտը գիտելիք ձեռք բերելու միջոցով փնտրի մտածական գործունեության հնարներ, հմտանա դրանք ձեռք բերելու մեթոդների, եղանակների ու ձևերի մեջ, զարգացնի «մեթոդական» մտածողությունը, ուսումնական կիրառական փորձառությունը, տնօրինի իր կարողությունները:

²⁹ Ժամանակակից դասը դպրոցում, Երևան, 1974, էջ 64:

³⁰ Նույն տեղում, էջ 34:

Աշակերտը ձեռք բերված լեզվական գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները գործնականորեն կիրառելու լայն հնարավորություններ ունի. կիրառման դաշտն ամենօրյա գրավոր և բանավոր խոսքն է: Նա պետք է հասկանա, որ հայոց լեզվի՝ իբրև ուսումնական առարկայի, իմացումն ու տիրապետումը չի սահմանափակվում լեզվական կանոնների սերտումով, այլ որ «լեզվական գիտելիքների յուրացում» հասկացության մեջ անպայմանորեն մտնում, հասկացվում է նաև այդ գիտելիքների վերածումը հմտության, կարողունակության, նրանց կիրառումը խոսքի մեջ, խոսքի դրսևորման բոլոր ձևերում: Սովորած գիտելիքների ու օրինաչափությունների հետևողական կիրառումով գրավոր և բանավոր խոսք կազմելը և սեփական խոսքն այդ օրինաչափությունների տեսանկյունով հսկելը, վերլուծելը, կատարելագործելը աշակերտի համար պետք է դարձնել պարտադիր պահանջ ու սովորույթ: Այս պահանջի իրագործման հսկողությունն ու ապահովումը ուսուցչի պաշտոնական և բարոյական պարտականությունն է: Անհրաժեշտ նախապայմանը ուսուցչի խոսքն է: Նախապայմաններից մեկն էլ աշակերտի նախապատրաստական ճանաչողական, որոնողական, հետազոտական աշխատանքն է (տրամադրվածության և իմացական հետաքրքրությունների դրսևորում, ծանոթություն ուսումնասիրության ենթակա նյութերին, լրացուցիչ գրականության ուսումնասիրություն, նախագծում, որոնումների կազմակերպում (դիտումներ, էքսկուրսիաներ), սպասելի արդյունքների ամփոփում:

Ժամանակակից մեթոդագիտության մեջ ուսուցման կարևոր միջոցներից մեկը սովորողների կենսափորձի վրա հենվելն է: Աշակերտը «սովորում է» նաև դպրոցից դուրս...

Հիմնվելով այն հայտնի դրույթի վրա, որ հայոց լեզվի ուսուցման վերջնացուցիչը խոսքն է, խոսքի մշակույթը, բնականաբար, առարկայի դասավանդման ընթացքում պահանջների հսկայական բաժինը վերաբերում է աշակերտի խոսքին: Այսօր, «աշակերտակենտրոն» և «գարգացնող ուսուցման» հայեցակարգերից ելնելով, խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում ուսուցչի խոսքից ոչ պակաս կարևորվում է աշակերտի խոսքը: Ուսուցման նպատակը աշակերտի խոսքի մշակումն է, կատարելագործումն ու զարգացումը, գրական խոսք կառուցելու, գործնականում կիրառելու, հաղորդակցական և համագործակցական կարողությունների ու հմտությունների ձեռքբերումն է, խոսքի մշակույթի ձևավորումն է: Սա պետք է հստակորեն գիտակցի աշակերտը, պարտավորված զգա և պատասխանատվություն կրի խոսք կառուցելիս՝ միշտ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ իր խոսքը վերահսկվում է ուսուցիչ կողմից, որ այն ընդօրինակելու են դասընկերները, նաև դասարանից դուրս, նաև ընտանիքում, հստակորեն պիտի գիտակցի, թե խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում իրենից ի՛նչ է պահանջվում, ի՛նչ պարտականություններ ունի, և ի՛նչ արժեք ունի ձևավորվող խոսքի մշակույթն իր կյանքի հետագա տարիների ընթացքում:

Ըստ գործող «Չափորոշիչ-ծրագրի»՝ ժամանակակից աշակերտից պահանջվում է՝

➤ ճիշտ կառուցել և հստակորեն արտահայտել խոսքը (մտքերը, զգացումներն ու ապրումները)՝ ունկնդրին հասկանալի լինելու և նրա հետաքրքրությունը գրավելու համար.

➤ կենտրոնացած լսել և հասկանալ տարաբնույթ և բարդ խոսքը, ճիշտ ընկալել լսած խոսքի հնչերանգային-արտահայտչական բնույթը և դրսևորել դրան համարժեք վերաբերմունք, կարողանալ կառավարել սեփական խոսքային վարքը, դրսևորել ոչ միայն դիմացինին լսելու ունակությունը, այլև լինել հանդուրժող, դիմացինի սխալն ուղղել առանց վիրավորելու և սեփական անձը գերազնահատելու.

➤ առանց բարդույթների հաղորդակցվել թե՛ դպրոցի ներսում, թե՛ դպրոցից դուրս, կազմակերպել խոսքային գործունեությունը՝ ըստ իրադրավիճակի՝ հաշվի առնելով խոսակիցների տարիքային տարբեր խմբերի և այլ առանձնահատկությունները, տիրապետել խոսքային գործունեության բոլոր ձևերին.

➤ հաղորդել տեղեկատվություն՝ հստակ, ճշգրիտ և դիպուկ ոճով, համառոտ կամ ընդարձակ՝ ըստ անհրաժեշտության ճիշտ վերարտադրելով ոչ միայն ուսուցչի, այլև դասընկերների խոսքը.

➤ բացատրել սովորածը. սովորել և սովորեցնել, իր կարծիքը հիմնավորելու համար փաստարկներ բերել.

➤ տարբեր առարկաների ինտեգրման փորձով (գրականություն, արվեստ, նկարչություն և այլն) ստեղծագործաբար կիրառել ձեռք բերած գիտելիքները.

➤ ճիշտ օգտվել բառարաններից, տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից.

➤ կատարել համատեղ հետազոտական աշխատանք. ամփոփել արդյունքները և շարադրանքը ձևակերպել գիտական ոճով.

➤ կատարել ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք, արդյունքները ներկայացնել գեկուցման տեսքով՝ պահպանելով շարադրանքի գիտական ոճը.

➤ գրել հոդված, ակնարկ կամ թղթակցություն՝ պահպանելով ոճական առանձնահատկությունները.

➤ վերահսկել սեփական խոսքը, գիտակցել իրեն որպես լեզվի գործածող, ընթերցող, հաղորդակցվող.

➤ պատասխանատվություն զգալ իր խոսքի նկատմամբ՝ ունկնդրին հասկանալի լինելու համար.

➤ վարել երկխոսություն, բանավեճ, հայտնել տրամաբանված և հիմնավորված կարծիք, տեսակետ, համոզմունք.

➤ կարողանալ հաղորդակցվել տարբեր մշակութային ու կրթական մակարդակ ունեցող մարդկանց հետ, հարգել նրանց արժեքները:

Ավագ դպրոցն ավարտողը խոսքի մշակույթի ձևավորման ընթացքում պետք է ձեռք բերի հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները`

➤ խոսել գրական հայերեն, կառուցել գրավոր և բանավոր խոսք` դրսևորելով հայերենի քերականական կառուցվածքի, լեզվաոճական առանձնահատկությունների իմացություն, ոճական երանգավորում ունեցող բառերը կիրառել ըստ անհրաժեշտության` ելնելով խոսքային իրադրությունից և խոսքի նպատակից.

➤ գրավոր և բանավոր խոսքում պահպանել հնչյունափոխական, ուղղագրական, ուղղախոսական օրինաչափությունները.

➤ խոսքում ճիշտ կիրառել հոմանիշների իմաստային նրբերանգները` օգտվելով համանշային շարքերից, խուսափել հարանունների շփոթից և սխալ գործածությունից.

➤ ելնելով հաղորդակցական նպատակներից` գործածել տերմինային բառեր և կապակցություններ.

➤ խոսքն ավելի պատկերավոր դարձնելու նպատակով օգտվել հայերենի դարձվածքների հարստությունից, խոսքում կիրառել ասացվածքներ, թևավոր խոսքեր և արտահայտություններ.

➤ օգտվել բառապաշարի հարստությունից` խոսքը բազմազան և արտահայտիչ դարձնելու համար, կիրառել լեզվի պատկերավորման և հուզաարտահայտչական միջոցներ.

➤ բնագրում գտնել և գնահատել գաղափարների, զգացմունքների, վերաբերմունքի արտահայտման ձևերն ու միջոցները.

➤ կազմակերպել մտքերի փոխանակում, բանավեճեր` գիտական, գրական, հասարակական թեմաներով.

➤ գրել շարադրություն, փոխադրություն, գործնական բնույթի տարբեր գրություններ (պաշտոնական նամակ, դիմում, բացատրագիր, բնութագիր, տեղեկանք, արձանագրություն, քաղվածք և այլն)` պահպանելով տվյալ տեսակին բնորոշ հատկանիշները.

➤ հարստացնել սեփական բառապաշարը` օգտվելով տարբեր տեսակի բառարաններից.

➤ օգտվել տարբեր աղբյուրներից, գտնել անհրաժեշտ տեղեկություններ` ստեղծագործական աշխատանք կատարելու նպատակով.

➤ համեմատել և քննարկել բնագրերը տարբեր հայեցակետերից (գեղարվեստական արժեքի, տեղեկատվական հարստության, ներգործման աստիճանի և այլն).

➤ կատարել համատեղ հետազոտական աշխատանք, ամփոփել արդյունքները և շարադրանքը ձևակերպել գիտական ոճով.

➤ կատարել գիտահետազոտական աշխատանք, գիտական ոճով գրել ռեֆերատ, հոդված, զեկուցում և այլն.

➤ գրել հոդված, հաղորդում, ակնարկ, թղթակցություն, ռեպորտաժ պահպանելով տվյալ գրական տեսակի ոճական առանձնահատկությունները:

➤ օգտվել տարբեր աղբյուրներից, գտնել անհրաժեշտ տեղեկություններ և նյութեր՝ ստեղծագործական աշխատանք կատարելու նպատակով:

➤ կարողանալ գնահատել տարբեր բնույթի աղբյուրները՝ նրանց մեջ պարունակվող տեղեկատվության, բնագրի հավաստիության, ինչպես նաև գիտական կամ գեղարվեստական արժեքի տեսակետից:

➤ ճշգրիտ ձևակերպել համատեղ գործունեության խնդիրները (լեզվական խաղեր, վիկտորինաներ, մրցույթներ և այլն), բաշխել դերերը, գտնել լուծման եղանակներ:

➤ կազմակերպել շնորհանդեսներ, հոբելյաններ, ցուցահանդեսներ, հանդիպումներ գրողների, արվեստագետների և նշանավոր մարդկանց հետ՝ դրսևորելով համապատասխան խոսքային վարքագիծ (ՏԵՍ՝ 2-Ծ, էջ 34-37):

Խոսքի մշակույթի ձևավորման համակարգում ուշադրություն է դարձվում՝

ա. ոչ խոսքային միջոցներով հաղորդակցվելուն

բ. հաղորդակցական նորմերին

գ. միջլեզվական համեմատությունների կատարմանը, թարգմանություններ կատարելու փորձերին

դ. ապրումակցումային դրսևորումներին և այլն:

Ուսումնական գործունեության ընթացքում լեզվական գիտելիքները հմտությունների և կարողությունների վերածելու և գործնականում կիրառելու ծրագրային պահանջի տեսանկյունով պետք է գնահատել թե՛ աշակերտի, թե՛ ուսուցչի գործունեության լուսավոր ու ստվերոտ կողմերը:

Ներկա օրերում հանրակրթական բարեփոխումներին ընդառաջ ժամանակակից աշակերտը ուզո՞ւմ է սովորել և լա՞վ է սովորում՝

ա. երբ իր առջև դրվում են իրական հաղթահարելի խնդիրներ և նպատակներ, երբ ուսուցման բովանդակությունն ու մեթոդաբանությունը համապատասխանեցված են իր հետաքրքրություններին, տարիքային առանձնահատկություններին ու պահանջմունքներին:

բ. երբ հաշվի են առնվում իր անհատական հատկանիշները (բնավորությունը, ուսուցման ոճը, մտավոր ունակությունները, ուժեղ և թույլ կողմերը), և տրվում է անհատական ներուժի զարգացման հնարավորություն:

գ. երբ հասկանում է (ինքնուրունաբար կամ ուսուցչի ուղղորդմամբ), թե ի՞նչ սպասումներ ու ակնկալիքներ ունեն իրենից, ի՞նչ վերջնարդյունքների պետք է հասնել:

դ. երբ մասնակցում է ուսումնական գործընթացի կառավարմանը՝ դրսևորելով պատասխանատվություն, նախաձեռնություն և շահագրգռվածություն՝ որոշ խնդիրներ ուսումնական ռազմավարությամբ ինքնուրույնաբար լուծելու հարցում:

ե. երբ հայոց լեզվի ուսումնառության ընթացքում հնարավորություն ունի **գիտելիք կառուցելու** (զննելու և քննելու, ճանաչելու և հասկանալու, համեմատելու և հակադրելու, հայտնաբերելու և հայտնագործելու, ստեղծելու և ստեղծագործելու, ենթադրություններ և հիմնավորումներ անելու և այլն)։

զ. երբ ստեղծված ուսումնական և մեդիամիջավայրը, հաղորդակցական, համագործակցական իրադրավիճակը շահագրգռող են, խթանող։

է. երբ գիտակցում է (կամ գիտակցել են տալիս), որ սխալը ուսուցման գործընթացի անբաժանելի մասն է, և որ ուսումնական վերջնարդյունքներն ու ձևավորված կարողունակությունները նաև սխալների բացահայտման ու վերլուծության միջով են անցնում։

ը. երբ խրախուսվում և գնահատվում է իր յուրաքանչյուր հաջող քայլը, ձեռքբերումը, առաջընթացը։

թ. երբ գիտակցում է իր արժեքը, իր տեղն ու դերը, իր բերած նպաստը ի՞ր ընտանիքում, ի՞ր դպրոցում, ի՞ր քաղաքում (ի՞ր գյուղում), ի՞ր երկրում և իր երկրից դուրս։

Ժամանակակից աշակերտը պետք է՝

Իմանա...

Կարողանա...

Հասկանա...

Արժևորի...

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հանրակրթության բովանդակությունը կանխորոշված է կրթական քաղաքականությամբ, որը ազգային-պետական քաղաքականության բաղադրիչներից է: Այն հիմնականում մշակում և իրականացնում է ոլորտի գերատեսչական կառույցը (այժմ՝ ԿԳՄՍ նախարարությունը, նախկինում՝ ԿԳ նախարարությունը), բայց անմիջական պատասխանատուներն են Կառավարությունն ու Ազգային ժողովը:

Հանրակրթության բովանդակությունը որոշվում է ուսուցման նպատակներով՝ կանխորոշված տվյալ ժամանակաշրջանին բնորոշ պատմահասարակական, գիտատեխնիկական, տնտեսական, քաղաքակրթական, մշակութային գործոններով: Մեթոդաբանական հիմքում փիլիսոփայական և դիդակտիկական դրույթներն են: Ելակետային են **կրթության բովանդակության և սոցիալական պատվերի կամ զարգացող հասարակության պահանջների համապատասխանության, բովանդակային և գործընթացային կողմերի հաշվառման, ձևավորման տարբեր մակարդակներում կառուցվածքային միասնության, տրամաբանական հաջորդականության** և այլ սկզբունքներ:

Եթե ուսուցման գործընթացը մեր նախնիներից համեմատաբար քիչ բան է պահանջել՝ սկզբում՝ գրաձանաչություն, հետո՝ հասարակ գրագիտություն, ավելի ուշ՝ գիտելիքների ձեռքբերում, ապա այսօր փոխվել է իրավիճակը. «Սոսկ գիտելիքների և հմտությունների մեծ պաշարը այսօր չի կարող գոհացնել մարդուն, որովհետև գիտելիքների մեծ մասը արագորեն հնանում է, մյուսը՝ մոռացվում: **Մարդու մտավոր ուժերն ու կարողությունները պետք է զարգացնել թեկուզ միայն այն բանի համար, որ նա կարողանա ազատվել իր հնացած գիտելիքներից, ինքնուրույնաբար հայթայթել նոր գիտելիքներ:** Մի աշխատության մեջ սոսկ գիտելիքներով բեռնավորված մարդուն ես համեմատել եմ բնականից ճախրելու ընդունակ թռչունի հետ, որին, սակայն, բռնել ու փակել են վանդակում կամ որով զարդարել են ճաշասեղանը: Նա համել է ուտելու համար, բայց թռչել ու ճախրել այլևս չի կարող»³¹ (ընդգծումը՝ Ջ. Խ.):

Ավանդական գիտաղբյուրներում կրթության բովանդակության բաղկացուցիչ մասեր են դիտվել **գիտելիքները, հմտությունները և կարողությունները**: Սրանք փոխկապակցված են. մեկը պայմանավորում է մյուսի գոյությունը: Ե՛վ կարողությունները, և՛ հմտությունները սուբյեկտի ձեռք բերած գիտելիքների արտահայտությունն են, նրա ընդունակությունների դրսևորումները գործողության մեջ: Ճիշտ և բարձր մակարդակով յուրացված հմտություններն ու կարողությունները հիմք են դառնում նոր գիտելիքների, նոր կարողությունների և հմտությունների ձևավորման համար: Դրաի և ժամանակի պահանջներին համապատասխան քաղաքակրթության նոր մակարդակը, հասարակա-

³¹ Ժամանակակից դասը դպրոցում, Երևան, 1974, էջ 65:

կան բարդացված հարաբերություններն առաջադրում են իմացական և պրակտիկ գործունեության՝ նախկինում անհայտ եղանակները ինքնուրույնաբար գտնելու, հայտնագործելու, նախագծելու, նոր իրադրություններում կողմնորոշվելու, համակերպվելու, համագործակցելու, հաղորդակցվելու բարդ հատկանիշների, մտածողության, տրամաբանության, նախածեռնության, ստեղծագործական կարողությունների և ընդունակությունների զարգացման, երեխայի մեջ **Մարդ** դաստիարակելու բազմազան հարցեր: Նոր ժամանակներում անհրաժեշտ են գիտական գիտելիքներով զինված, ինքնուրույնաբար մտածող, կյանքի կողմից առաջ քաշված ճանաչողական և պրակտիկ նոր խնդիրների լուծման գործում այդ գիտելիքները ստեղծագործաբար կիրառել կարողացող անհատներ: Այսինքն՝ կուտակած գիտելիքների, ունակությունների և հմտությունների համակարգից բացի կրթության բովանդակության երրորդ բաղադրիչ է առանձնացվում՝ **վերլուծական-քննադատական, ստեղծագործական-ստեղծարարական, մտածողության և ինքնուրույն գործունեության հատկանշական գծերի, կարողունակությունների համակարգը:**

Կրթության բովանդակության մեջ մտնող գիտելիքների, աշակերտի կողմից աշխարհի մասին հասարակական-պատմական պրակտիկայի ընթացքում մարդկության կուտակած տեղեկությունների համակարգը արտացոլված է ծրագրերում, ունակությունների և հմտությունների համակարգը՝ դասագրքերում: Ինչ վերաբերում է ժամանակակից հանրակրթության բովանդակության երրորդ տարրին՝ անձի ստեղծագործական-քննադատական մտագործունեության հատկություններին, դրանք նույնպես մշակութային նվաճումներ են և աստիճանաբար են ձևավորվում՝ մեթոդամանկավարժական աղբյուրներում ձևակերպվելով որպես **աշակերտի իմացական ընդունակությունների զարգացման, նրա մտքի հատկությունների ձևավորման խնդիր: Բովանդակության այդ տարրի կազմում մտնում են նոր իրադրության մեջ գիտելիքների և ունակությունների մոտակա և հեռավոր փոխանցման իրականացումը, նոր ծրագրերի վարումը սովորական իրադրության մեջ, գործունեության յուրացված եղանակների կենտրոնացում ու վերափոխում, սկզբունքորեն նոր եղանակի կառուցում, հնի մի կողմ նետելը և այլն: Այս բնութագրությունները կազմում են ստեղծագործական գործունեության նոր բովանդակությունը, որն աշակերտը յուրացնում է՝ մասնակցելով ինքնուրույն մտածողության և սեփական որոնում պահանջող հանձնարարությունների կատարման, ստեղծագործական-հետազոտական գործունեության ընթացքին: Բովանդակային այս բաղադրիչի յուրացման առանձնահատկության մասին Ն. Գ. Դայրին գրում է. «...Բովանդակության մյուս տարրերը, օրինակ, գիտելիքները, կարելի է աշակերտներին հաղորդել, գործունեության եղանակները կարելի է ցուցադրել, մինչդեռ ստեղծագործական գործունեության փորձի հաղորդումը կարող է իրականացվել աշակերտներին ստեղծագործական գործունեության պրոցեսին ներգրավելու միջոցով միայն, այսինքն՝ նրանց համար նոր պրոբլեմների լուծման պրոցեսում: Այդ պատճառով էլ նոր**

իրադրության մեջ գիտելիքները կիրառելու կարողությունն ապահովող ստեղծագործական գործունեության փորձի յուրացման ձևն ու միջոցը, նոր պրոբլեմներ լուծելու ընդունակությունը հանդիսանում են ստեղծագործական լուծում պահանջող գործնական և իմացական խնդիրները»³²:

Այսպիսով՝ կրթության բովանդակությունը գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, ստեղծագործական ինքնուրույն մտագործունեություն իրականացնելու կարողունակությունների այն համակարգն է, որի յուրացումն ապահովում է աճող սերնդի համակողմանի զարգացումը, քաղաքակիրթ աշխարհում իր տեղը գտնելու ցանկացող անհատի դաստիարակությունը:

Կրթության բովանդակությունը վերահսկվում է պետական կառույցների կողմից և արտացոլված է պետական փաստաթղթերում:

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ԼՈՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ՊԵՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՐԹԵՐԸ

Հանրակրթական դպրոցում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի ճիշտ կազմակերպման, արդյունավետության ու նպատակայնության համար առաջնային կարևորություն ունեն կրթության բովանդակությունն արտահայտող փաստաթղթերը՝ **տվյալ առարկայի պետական ծրագիրը, դասագիրքը, այդ առարկայի մեթոդիկան**, այսօր նաև՝ **չափորոշիչը**, որոնք կազմվում են որոշակի ժամանակահատվածի համար, **հարաբերականորեն կայուն են, բայց ոչ քարացած**: Պատմականորեն հանդես են եկել բոլորովին այլ հաջորդականությամբ. նախ ստեղծվել են հայոց լեզվի դասագրքերը, ապա՝ մեթոդիկան, հետո՝ ծրագիրը, ամենից վերջում՝ չափորոշիչը: Ժամանակակից հանրակրթության կազմակերպման գործընթացում ելակետայինը չափորոշիչն են ծրագիրն է, իսկ դասագիրքն ու մեթոդիկան ծրագրահեն են. սրանց գործնական արժեքը ծրագրի հետ ունեցած համապատասխանության մեջ է, և ուսումնական աշխատանքի հիմքում չդնելու դեպքում ժամանակակից ուսուցիչը չի կարող ապահովել ուսուցման գործի պահանջված գիտամանկավարժական մակարդակը: **Ուսումնական ծրագրերը** ներառում են գիտելիքների ու տեղեկությունների և դրանց հիման վրա աշակերտների մեջ ձևավորվող կարողությունների ու հմտությունների պահանջները, որոնք պետք է իրականացվեն ուսուցման ընթացքում՝ ըստ ծրագրի առանձին բաժինների և առանձին դասարանների: **Հանրակրթական դասագրքերն** ընդգրկում են այն նյութերը, որոնք պարունակում են ծրագրով առաջադրված գիտելիքներն ու տեղեկությունները, կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման համար անհրաժեշտ նյութերն ու տվյալները, ինչպես նաև դրանց մատուցման, մշակման ու գործնական կարողությունների վերածման մեթոդական համակարգը: **Մեթոդիկան** թելադրում է այն մեթոդներն ու եղանակները, մեթոդական ձևերն ու հնարները, ուսումնական գործունեության կազմակերպման այն

³² Նույն տեղում՝ էջ 158-159:

ուղիները, որոնց միջոցով կամ գործադրմամբ հաղորդվում են անհրաժեշտ գիտելիքներն ու տեղեկությունները, ձևավորվում են պահանջված կարողություններն ու հմտությունները: Ըստ որում՝ մեթոդիկան ընդգրկում է նաև դաստիարակության այն միջոցների ու ձևերի համակարգը, որը հիմնված է աշխարհայացքային և մշակութային արժեքների ձևավորման, ժամանակակից մանկավարժության, տարիքային հոգեբանության ու տեղեկատվական տեսության վրա: Հայոց լեզվի առարկայական **չափորոշիչը** հիմք է ծառայում հայոց լեզվի ուսումնական ծրագրերի, դասագրքերի, ձեռնարկների, մեթոդական ուղեցույցների, ուսումնական բառարանների, տեղեկատուների և այլ օժանդակ նյութերի ստեղծման համար՝ որպես ուղղորդող, կանոնակարգող պահանջների, «սահմանումների», սկզբունքների համահավաք փաստաթուղթ:

Պետական փաստաթուղթ է նաև «**Կանոնադրությունը**», որը ներառում է կամ ուսուցչին, կամ աշակերտին ներկայացվող, կամ հանրակրթության ամենատարբեր ուղղությունների և օղակների աշխատանքները կանոնակարգող պահանջները:

Ժամանակակից կրթության բովանդակությունն արտահայտող փաստաթղթեր են դիտվում **ուսումնական պլանը** կամ **պլանավորումը**, **հանրակրթական նախագծերը**, **մեթոդական նամակները**:

Ժամանակ առ ժամանակ անհրաժեշտ է փոխել կամ փոփոխել չափորոշչային պահանջները, ծրագիրն ու դասագիրքը, վերամշակել մեթոդիկան, ճշտել և ճշգրտել ուսումնասիրվող առարկայական նյութի բովանդակությունը, ցանկը, ծավալը, վերացնել ծրագրերի և դասագրքերի գերբեռնվածությունը: Դրանցից երկուսը՝ ծրագիրը և մեթոդիկան, ընդհանուր առմամբ ուսուցչի համար են, իսկ դասագիրքը՝ և՛ ուսուցչի, և՛ աշակերտների, ընդ որում՝ ուսուցիչը դասագրքով կարող է առաջնորդվել, ուղղություն ստանալ, իսկ աշակերտների համար այն գիտելիքների ձեռքբերման հիմնական աղբյուրն է, տվյալ գիտության մեջ խորանալու, նրա հիմունքներն ուսումնասիրելու ուղեցույց և առաջնորդ:

Երբ գնում-քնում են ժամանակակից դպրոցի «Հայոց լեզու» առարկայի չափորոշիչն ու ծրագիրը՝ դասավանդման իր հայեցակարգով, նպատակներով ու խնդիրներով, ուսումնական գործունեության եղանակներով ու ձևերով, հանրակրթական ակնկալիքներով, երբ փուլ առ փուլ (կրտսեր, միջին, ավագ), դասարան առ դասարան չափում են գիտելիքների ծավալը, «իմանալու» և «կարողանալու» սահմանները, «բացում են» հմտություններն ու կարողությունները, երբ կարևորում են նաև մեթոդական աղբյուրների առատությունը, նոր և նորագույն տեխնոլոգիաների ներդրման հնարավորությունները, ուսուցման ժամանակակից համակարգերի մշակման գործընթացը, գնահատում մեթոդիստ-մանկավարժների տքնաջան աշխատանքը, մնում է եզրակացնել, որ մերօրյա հարաճուն դժգոհությունների ալիքն այլ կետից է սկիզբ առնում: Կրթության՝ դեռևս անցյալին շղթայված և պար-

տադրված, «մեքենայացնող» բովանդակությունն արտացոլող «ակադեմիական» ծրագրից, որոշ չափով կաղապարայնացված, «սառը», երբեմն հնաոճ դասագրքից և ուսումնական գործունեության մեքենայական, բազմամեթոդ, խառնիխուռն կազմակերպման ընթացքից, շատ հաճախ՝ նրանց միջև փոխկապակցվածության սկզբունքը շրջանցելուց, հայոց լեզվի դասընթացի և խոսքի մշակութային արժեքների ու հանրակրթական բարեվարքության կանոնակարգի միասնացված ուսուցման թերացումից, և, ինչու չէ, նաև ուսուցչին և աշակերտին ներկայացվող պահանջների (իրավունքների, պարտականությունների)՝ ծայրահեղության հասնող բեռայնացումից:

Հայոց լեզվի ծրագիր-չափորոշիչը, դասագիրքը և մեթոդիկան սերտորեն կապված են միմյանց հետ, լրացնում են մեկը մյուսին. մեկի գոյությունը ենթադրում է մյուսների գոյությունը: Ընդհանրապես, դասագրքերն ու ձեռնարկները, մեթոդիկան պետք է համապատասխանեցվեն չափորոշչային և ծրագրային պահանջներին, որոշ դեպքերում՝ չափորոշիչն ու ծրագրերը պետք է վերանայվեն՝ ըստ դասագրքերի և ձեռնարկների, նաև գիտնական-մանկավարժների, մեթոդիստների, առաջավոր ուսուցիչների առաջարկների: Անելիքները շատ են նաև պետական ուսումնական փաստաթղթերի կառուցման սկզբունքների մշակման առումով:

Գործող չափորոշիչներին համաձայն՝ ծրագրերի, դասագրքերի և մեթոդական ուղեցույցների կազմման աշխատանքներում հիմնային-ելակետային են՝

1) Համակենտրոն (կոնցենտրիկ) սկզբունքը ➔ Նույն դասընթացի նյութերն ուսման՝ միմյանց հաջորդող փուլերում տրվում են այնպիսի ընդգրկումներով, որոնք թեպետ իրենց ծավալով տարբերվում են իրարից, բայց ունեն նույն կամ համընդհանուր կենտրոնը: Այդ կերպ մեկ կուռ, միասնական, ամբողջական դասընթացի փոխարեն ստեղծվում են մի քանի դասընթացներ: Ժամանակակից չափորոշիչ-ծրագրում ընդգծվում է. «Միջնակարգ դպրոցում հայոց լեզվի ուսուցումը, հատկապես լեզվական գիտելիքների վերաբերյալ տրվող գիտելիքների մատուցումը կատարվում է համակենտրոն սկզբունքով: Սովորողները դեռևս տարրական դպրոցում գործնականորեն ծանոթանում են լեզվի հիմնական միավորներին, քերականական և ուղղագրական իրողություններին (առանց սահմանումների), որոնց վերաբերող գիտելիքները խորացվում և ընդլայնվում են հաջորդ՝ ավելի բարձր դասարաններում՝ կրթական մակարդակին համապատասխան գիտական բնութագրերով և խոսքի մեջ կիրառելու գործնական վարժություններով» (2-Ծ, էջ 6): Մյուս կողմից՝ ներկա օրերի ուսումնական ծրագրերի, դասագրքերի վերլուծական քննությամբ ակնհայտ է դառնում թե՛ **համակենտրոն** և թե՛ **գծային սկզբունքների** գործադրումը: **Գծային սկզբունքը** բնորոշվում է նրանով, որ ուսումնական նյութերի բարդացումն ընթանում է վերընթաց գծով, ուսուցման նախորդ աստիճանում գիտելիքները հաղորդվում են այնպես, որ հաջորդ աստիճանում այլևս չեն վերաշարադրվում, այլ, թարմացվելով ու ամրակայվելով, հիմք

են դառնում նոր գիտելիքների ավանդման համար: Ոմանք ուսումնական ծրագրերի կառուցման այս սկզբունքը անվանում են «գծային-աստիճանային»: Տարրական ուսուցման համակարգում գծային-աստիճանական սկզբունքի կիրառման հնարավորություններն ավելի շատ են³³: Պետք է նկատել, որ ըստ չափորոշչային-ծրագրային պահանջների՝ համակենտրոն սկզբունքին գերակայություն է տրվում, սակայն միջին և ավագ դպրոցներում ներփուլային ուսուցման ընթացքում անժխտելի է գծային-աստիճանային սկզբունքի գործադրումը, որն անգամ ծրագրերում և չափորոշիչներում է երևում: Ուրեմն ծրագրային-չափորոշչային այս կետը վերանայման կարիք ունի, մանավանդ որ համակենտրոն ուսուցմամբ անխուսափելի են դառնում անհարկի և ծանծրալի կրկնությունները:

2) Մատչելիության սկզբունքը ➔ Լեզվական նյութը մատուցել ոչ թե ըստ լեզվական մակարդակների հերթականության (գծային սկզբունքով), այլ ըստ մատչելիության, խոսքում գործածվելու հաճախականության, կապակցված խոսք կառուցելուն նպաստելու դերի՝ ելնելով լեզվի գործնական ուսուցման և հաղորդակցական կարողությունների զարգացման պահանջից:

3) Շարունակականության սկզբունքը ➔ Ուսուցման գործընթացի շարունակականությունն ապահովել լեզվական մակարդակների հետևողական ընտրությամբ, նախորդ դասարաններում անցած նյութի պարբերական կրկնությամբ ու նոր նյութի հետ կապելով, բառապաշարի հարաձուլ հարստացմամբ ու զործունացմամբ, ծրագրային թեմաների աստիճանական խորացմամբ ու ընդլայնմամբ՝ խուսափելով անհարկի կրկնություններից:

4) Տեքստերի և լեզվական գիտելիքների փոխկապակցվածության սկզբունքը ➔ Ուսուցանվող քերականական նյութը բավարար չափով պետք է լուսաբանվի բնագրային օրինակներով և յուրացվի գործնականորեն՝ առաջնորդվելով ծրագրային հանձնարարականներով (օրինակ՝ կոչականի ուսուցումը զուգակցել երկխոսություններ պարունակող բնագրով): Ըստ որում՝ հանձնարարական կա նաև բնագրային տեքստերի վերաբերյալ. դրանք արհեստականորեն չխճողել ուսուցանվող նյութով, հեղինակային կետադրությունը պահպանել գիտական, ակադեմիական հրատարակություններ-

³³ Այսպես՝ տարրական դպրոցում բառագիտության վերաբերյալ լեզվական գիտելիքները դասարան առ դասարան ծավալվում են, խորացվում: **1-ին դասարանում՝ նախաայբբենական շրջանում** պահանջվում է՝ •նախնական հասկացություն բառի մասին •նախադասության տրոհումը բառերի •Նախադասության համառոտում կամ ընդարձակում՝ ըստ որոշակի բառաքանակի: **Այբբենական շրջանում՝** •Բառի հնչյունավանկային և հնչյունատառային վերլուծություն •բառի, բառաշարքերի ընթերցում •բառի գրուսուցում **հետայբբենական շրջանում՝** •բառ հասկացություն խորացում •բառախմբեր. կոնկրետ և ընդհանուր անվանումներ, հոմանիշ և հականիշ բառեր: Անձ և իր, առարկա, հատկանիշ ցույց տվող բառեր (ծանոթություն՝ առաջն տերմիններ ներմուծելու), դրանց առաջնորդող հարցերի իմացություն •բառ և նախադասություն (տարբերակում): **2-րդ դասարանում՝** •կրկնվում են՝ անձ և իր ցույց տվող բառեր •հասարակ և հատուկ անուններ •բառերի խմբավորում ըստ տարբեր հատկանիշների •մեծատառի գրությունը մարդկանց անուններում, ազգանուններում, տեղանուններում. բառակազմությունից՝ •հասկացություն արմատի և ածանցի (վերջածանցներ, նախածանցներ) մասին •բառերի տեսակներն ըստ կազմության •պարզ, բարդ, ածանցավոր բառերի ուղղագրությունը: **3-րդ դասարանում՝** •հասկացություն բառի իմաստային գործածության մասին •մեհմաստ և բազմիմաստ բառեր •հոմանիշ և հականիշ բառեր: **4-րդ դասարանում՝** •գաղափար բառի ուղիղ և փոխաբերական գործածության մասին •բառակապակցություն և դարձվածք:

րում, իսկ դասագրքերում հարազատ մնալ ներկայիս կանոնական, հանձնարարելի կետադրությանը, ուղղագրական, բառագործածական հնացած, ոչ կանոնական ձևերը հնարավորության սահմաններում ներկայացնել կանոնական տարբերակներով և այլն:

5) Ամբողջականության սկզբունքը ➔ Խոսքը մասնավորապես ինտեգրված ուսուցմանն է վերաբերում. դասը ներկայացնել համալիր եղանակով՝ մեկ ամբողջության մեջ ներառելով ընթերցանության նյութը, գրականագիտական տեղեկությունները, տեքստի վրա կատարվող աշխատանքները, լեզվական գիտելիքը և համապատասխան գործնական վարժությունները, ինչպես նաև ամփոփիչ-ստուգողական հարցեր ու առաջադրանքներ: Կարելի է դասագրքի վերջում հատուկ հավելվածով ամփոփ և համակարգված ներկայացնել լեզվական և գրականագիտական նյութը՝ տալով համառոտ բնութագրումներ: Ամբողջականության սկզբունքի պահպանման դրույթն այսօր նաև հայոց լեզվի ուսուցման ողջ գործընթացին է վերաբերում:

6) Տարբեր ուսումնական առարկաների միասնացման համար հայոց լեզուն հիմք դարձնելու սկզբունքը.

7) Հայոց լեզվի ուսուցման գործնական ուղղվածության սկզբունքը.

8) Լեզվական նյութի ուսուցմանը ոճագիտության ուսուցման զուգակցման սկզբունքը. Նախորդ ծրագրերում ոճագիտության ուսուցումը հատկացված էր հիմնականում ավագ դպրոցին. գործող ծրագրի պահանջով այն բաշխված է բոլոր դասարանների վրա: Այս սկզբունքի թելադրանքով դասարան առ դասարան քերականական նյութին զուգահեռ պետք է տալ նաև տվյալ լեզվական երևույթի ոճական արժեքը, նրա գործածությունը խոսքում, արտահայտչական և պատկերավորման հնարավորությունները, պետք է ուսումնասիրել խոսքի պատկերավորման միջոցները, զարգացնել գրական տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության և արժեքավորման կարողությունները: Նույն նպատակով ընթերցանության նյութերում գեղարվեստականից բացի պետք է տեղ գտնեն գրական լեզվի գործառական ոճերին վերաբերող բնագրեր, ուշադրություն դարձվի դրանց ոճական առանձնահատկություններին, յուրահատուկ բառապաշարին (եզրույթներին, բանաձևային կայուն կապակցություններին և արտահայտություններին), տրվեն նմանօրինակ տեքստեր կազմելու առաջադրանքներ: Հատկապես գիտական տեքստերի կառուցման հիմնական առանձնահատկությունների ուսումնասիրության միջոցով հայոց լեզվի ուսուցումը հիմք դարձնել տարբեր ուսումնական բնագավառների միասնացման համար, ընդ որում պետք է նկատի ունենալ ոչ միայն հումանիտար, այլև բնագիտական առարկաները:

9) Լեզվանյութի ուսուցմանը տեքստաբանության, արժեհամակարգային, բարեվարքության և խոսքիմշակութային արժեքների ուսուցման զուգակցման սկզբունքը.

10) Ժամանակակից տեղեկատվական (SS) և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (S<S) ներդրման սկզբունքը (Տես՝ 2-Ց, էջ 6-7): Հանրակրթական

դպրոցի շրջանավարտը պետք է կարողանա բացատրել տեխնոլոգիական նորամուծությունների գիտական հիմքերը, քննադատաբար վերլուծել տեղեկատվությունը, գիտակցել բնության և մարդու համար դրանց հետ կապված հնարավոր վտանգները, կողմնորոշվել տեխնոլոգիական զարգացման և տեղեկատվության բազմազանության պայմաններում, ստեղծագործաբար կիրառել տեղեկատվական և թվային սարքերը՝ որպես ժամանակակից աշխատանքային գործիք, իսկ համացանցը՝ որպես ուսումնական համագործակցային և աշխատանքային հարթակ: Պետք է ձևավորվեն ձեռքբերված հաղորդակցական և մեդիահմտություններն օգտագործելու, մեդիա բովանդակություն ունեցող նյութեր ստեղծելու, ասելիքը մեդիայի տարբեր հարթակներում տարածելու, պահպանելու կարողականություններ՝ պահպանելով բարեվարքության և համացանցից օգտվելու անվտանգության կանոնները:

11) Պետական փաստաթղթերի միասնականության սկզբունքը ➔

Ղասագրքերում, ձեռնարկներում կամ ուսուցչական ուղեցույցներում, հանրակրթական օժանդակ գրականության մեջ պահպանել ծրագրի բովանդակային միջուկի, այն կանոնակարգող օրինաչափությունների՝ գիտական նույն սկզբունքով բնութագրման, ձևակերպման, սահմանման դրույթը:

Սկզբունքային է և պետական փաստաթղթերի բարեփոխման անհրաժեշտությունը: Ժամանակի ընթացքում փոփոխվում են չափորոշիչները, ծրագրերը, դասագրքերը, և նորերը առաջարկելիս անհրաժեշտ է փոփոխություններն ու փոփոխությունների անհրաժեշտության պատճառները հիմնավորել, նոր չափանիշների գիտական և մանկավարժական-մեթոդական հենքերը սահմանել, մի կողմից՝ վարպետորեն օգտագործել ազգային ժառանգությունը, մյուս կողմից՝ հայամետ և հայապահպան քաղաքականությամբ հմտորեն տեղայնացնել օտարաղբյուր կրթահամակարգերից ներմուծվող ուսուցման համակարգերը, օտար մանկավարժական նոր մոտեցումները: (Քննական գնությունը կրկին ու կրկին հաստատում է, որ դրանք կամ դրանց առանձին տարրեր վաղուց իր վեր հայոց կրթօջախներում կիրառվել են, մեր անվանի մանկավարժներից շատերի մեթոդական մտահանգումներ են եղել):

Այսօր առավելապես խոսվում է դասագրքաստեղծման մշակույթ ձևավորելու մասին, բայց, կարծում ենք, ամենից առաջ և ամենից շատ հարկ է մտածել ծրագրաստեղծման, չափորոշչաստեղծման մշակույթ ձևավորելու մասին. վերջիվերջո յուրաքանչյուր դասագիրք ծրագրահեն է, չափորոշչահեն է:

«Հայոց լեզու, գրականություն. Հանրակրթական հիմնական դպրոցի չափորոշիչներ և ծրագրեր»-ը 2005 թվականից փորձնականորեն հաստատված և մեկ տարուց ավելի գործածության մեջ գտնվող ծրագրերի վերջնական տարբերակն է՝ հաստատված ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի՝ 2007 թ. նոյեմբերի 23-ի հրամանով: Եթե հիմք ծրագիրը ներառում էր նաև ավագ դպրոցին վերաբերող նյութը, ապա վերջնական տարբերակում այն ընդգրկված չէ: Պատճառն այն է, որ, նախատեսվող բարեփոխումներին ընդա-

ռաջ՝ ավագ դպրոցի ընդհանուր և տարբերակված հոսքերի շրջանառվող չափորոշիչներն ու ծրագրերը դեռևս նախագծային փուլում են՝ հանգուցված «լինել-չլինելու» խնդրով:

Պետական այս փաստաթուղթը ներառում է «Հայոց լեզու» և «Գրականություն» առարկաների չափորոշիչներն ու ծրագրերը: Զուտ ուսումնասիրության նպատակամղվածությամբ փորձել ենք հնարավորինս ճշտությամբ սահմանազատել մի դեպքում՝ «Հայոց լեզու» առարկայի չափորոշիչն ու ծրագիրը «Գրականություն» առարկայի չափորոշիչից ու ծրագրից, մյուս դեպքում՝ «Հայոց լեզու» առարկայի չափորոշիչը՝ ծրագրից:

«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉԸ

Մերօրյա ուսուցման համակարգում առաջընթաց պետք է համարել «Առարկայական չափորոշիչների» մուտքը՝ նպատակաուղղված ուսումնական գործունեության բարդ ու բազմակողմանի գործընթացի միասնական և արդյունավետ կազմակերպմանը (չափորոշչային պահանջները սկզբնապես ներառված են եղել ծրագրի մեջ): **Ծրագիր-դասագիրք-մեթոդիկա** եռամիասնությունն այսօր վերածվել է քառամիասնության՝ **չափորոշիչ-ծրագիր-դասագիրք-մեթոդիկա**:

«Հայոց լեզու» առարկայի չափորոշիչի հիմքում ընկած են Հանրակրթության պետական չափորոշիչի ընդհանուր դրույթները, որոնք սահմանված են պատվիրատուի ներկայացրած պահանջների և պայմանների համաձայն:

Հայոց լեզվի առարկայական չափորոշիչը պետական փաստաթուղթ է, տրված է ծրագրին կից և ըստ բացատրագրի՝ հիմք է ծառայելու հայոց լեզվի ուսումնական ծրագրի, դասագրքերի, ձեռնարկների, ուսումնական բառարանների, տեղեկատուների, մեթոդական ուղեցույցների, այլընտրանքային ծրագրերի և դասագրքերի, այլ օժանդակ նյութերի ստեղծման համար: Այն ունի իր նպատակներն ու խնդիրները, ներառում է դրանց լուծման համար նոր մոտեցումներ, նախագծում է ուսումնական գործունեության տեսակները և այլն: «Հայոց լեզու» առարկայի բովանդակությունը, խնդիրներն ու նպատակները, նյութերի ընտրությունն ու ծավալը որոշելիս չափորոշիչը հիմնվում է մայրենի լեզվի ունեցած դերի վրա՝ ինչպես ժողովրդի և անհատի կյանքում, այնպես էլ հանրակրթության մյուս առարկաների համակարգում: «Սույն չափորոշիչի նպատակն է պետական նոր կրթակարգով հաստատված ժամանակակից 12-ամյա միջնակարգ կրթության շրջանակներում և տարամեթոդ և այլընտրանքային հայեցակարգերով գործող դպրոցների առկայության պայմաններում ապահովել հայերենի՝ որպես մայրենի լեզվի, հայ և համաշխարհային գրականության ուսուցման միատեսակ արդյունքներ՝ արդի հասարակության մեջ ազատ ու նպատակահարմար հաղորդակցվելու, սեփական մտքերը գրավոր և բանավոր շարադրելու, հանրային կյանքի ամենատարբեր

բնագավառներում խոսքային գործունեություն իրականացնելու միասնական կարողությունների ու հմտությունների, գրական գիտելիքների ու ճաշակի մշակման տեսանկյունից» (Զ-Ծ, էջ 3): Հայոց լեզվի առարկայական չափորոշիչը ներառում է՝

Ա. «Հայոց լեզու» ուսումնական առարկայի՝ ա) դասավանդման հայեցակարգը բ) ուսումնական ընդհանուր նպատակները գ) բովանդակային միջուկը.

Բ. Սովորողին ներկայացվող պարտադիր պահանջները, նրանց գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների ծավալը և արժեքային համակարգը.

Գ. Ուսուցման արդյունքների ստուգման ու գնահատման կարգը և սկզբունքները.

Դ. Ուսումնական գործունեության տեսակները՝ մեթոդական ամենաընդհանուր հանձնարարականներով.

Ե. Առաջարկվող գրականության ցանկը:

«Չափորոշիչները» լրացվում են հանրակրթության պետական նոր կրթակարգով: Ըստ հանրակրթության պետական նոր կրթակարգի և միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչի՝ տասներկուամյա կրթական համակարգում նախատեսված է **տարրական դպրոցում ու միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում հայոց լեզվի և գրականության միասնացված (ինտեգրված) ուսուցում:**

Նոր կրթակարգը մասնավորապես հայոց լեզվի դասավանդմանն առաջադրում է նոր խնդիրներ և դրանց լուծման համար նոր մոտեցումների անհրաժեշտություն: Հայոց լեզվի չափորոշիչի նպատակն է դառնում վերհանել այդ խնդիրները և առաջարկել լուծումներ: Նոր պահանջները վերաբերում են՝

ա. հայոց լեզվի ուսուցման բովանդակային կողմին (նվազագույն անհրաժեշտ գիտելիքների ծավալին և այլն).

բ. նոր դասագրքերի կառուցվածքի մշակմանն ու ուսումնական օժանդակ նյութերի համալրմանը.

գ. դասագրքերի և ուսումնական ձեռնարկների ստեղծմանը, նաև ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ուղղությամբ մեթոդական նոր ուղեցույցների ու հանձնարարականների մշակմանը.

դ. պարտադիր և կամընտրական առարկաների ու թեմատիկ դասընթացների նոր համամասնության մշակմանը՝ հանրակրթության նպատակներին, հայոց լեզվի առանձնահատկություններին, ուսումնական մերձավոր բնագավառների միասնացման և միջառարկայական կապերի խորացման պահանջներին համապատասխան.

ե. ուսումնական գործընթացում ժամանակակից հաղորդակցական և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների լայն ներդրմանը, ուսուցման ընթացքում կիրառվող մեթոդների բազմազանությանը, ավանդական ու նոր եղանակների

ստեղծագործական համադրմանը, համաշխարհային առաջավոր փորձի օգտագործմանը:

Վերոնշյալ և հարակից խնդիրների լուծման անհրաժեշտությունը պայմանավորում է հայոց լեզվի դասավանդման հայեցակարգի, առարկայական չափորոշիչի և պետական ծրագրի ուղղվածությունը, բովանդակությունն ու կառուցվածքը:

«Հայոց լեզու» ուսումնական առարկայի դասավանդման հայեցակարգը չափորոշում տրված է 2 մասով՝ ա) ուսումնական այս բնագավառի բովանդակության սահմանման հիմքում ընկած առաջնորդող սկզբունքները և նկատառումները. բ) ծրագրերի, դասագրքերի և մեթոդական ուղեցույցների ստեղծման առաջնորդող սկզբունքները:

Չափորոշիչը սահմանում է նաև «Հայոց լեզու» առարկայի ուսումնական ընդհանուր նպատակները: Հայոց լեզուն, որպես դասավանդման առարկա, ներառում է երկու կողմ՝

ա) բուն լեզվի իմացություն (այսինքն՝ այդ լեզվով հաղորդակցվելու, գրավոր և բանավոր շարադրանք ստեղծելու կարողություն)

բ) լեզվի քերականական կառուցվածքի իմացություն (լեզվաբանական գիտելիք):

Հանրակրթական դպրոցում հայոց լեզվի ուսուցումը զուգակցում է այս երկու կողմերը, սակայն տարբեր առաջնահերթությամբ: Եթե 5-6-րդ դասարաններում առաջնությունը տրվում է առաջին կողմին, իսկ լեզվի կառուցվածքի վերաբերյալ գիտելիքներից սահմանափակ, միայն ամենաանհրաժեշտ տեղեկություններ են հաղորդվում, ապա միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում անցած նյութերի կրկնության և ընդլայնման հիման վրա խորացվում են սովորողի լեզվաբանական գիտելիքները:

Ըստ չափորոշիչի՝ «Հայոց լեզվի ուսուցման նպատակը պետք է լինի սովորողի մեջ մշակել ժամանակակից գրական հայերենին համապատասխան խոսք կառուցելու, իր խոսքը վերահսկելու, բարբառային, ժարգոնային արտահայտություններից մաքրելու, մայրենի լեզվով ամենատարբեր բնույթի գրական տեքստեր կարդալու և ինքնուրույն կերպով հասկանալու կարողություններ: Կարևորվում է նաև բառարաններից, հանրագիտարաններից և այլ տեղեկատուներից օգտվելու, իր տարիքին ու կրթական փուլին համապատասխան գեղարվեստական և գիտահանրամատչելի գրականություն կարդալու, կարդացածը վերաշարադրելու և համառոտագրելու հմտությունների մշակումը, գործնական բնույթի զանազան փաստաթղթեր կազմելու կարողությունը, ինչպես նաև տարբեր իրադրություններում համապատասխան խոսքային վարքագիծ դրսևորելու ունակությունը: Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացը անհրաժեշտ և բավարար գիտելիքներ է տալիս լեզվական համակարգի բոլոր բաժինների վերաբերյալ: Ելնելով ուսուցման նպատակադրումից՝ հայոց լեզվի դասընթացը պետք է կառուցել գործնական բնույթի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացման միտումով՝

գերծ մնալով դրան չնպաստող վերացական քերականության գծապատկերներից» (2-Ծ, էջ 8):

Ելնելով ուսուցման նպատակադրումից՝ «Չափորոշիչը» պահանջներ է առաջադրում հետևյալ խնդիրների լուծման վերաբերյալ՝

▶ գրագիտության ուսուցում, անսխալ ու վարժ գրելու և կարդալու հմտությունների ձևավորում,

▶ աշակերտների բառապաշարի հարստացում,

▶ հայոց լեզվի կառուցվածքի, լեզվական միավորների և նրանց միջև առկա հարաբերությունների համակարգված գիտելիքների ուսուցում,

▶ լեզվաբանական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում,

▶ ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների և լեզվաբանական գիտելիքները խոսք կառուցելու ընթացքում կիրառելու հմտության ձևավորում,

▶ տեքստի վրա կատարվող գործնական աշխատանքի միջոցով գրվածքի լեզվաոճական առանձնահատկությունները բացահայտելու կարողության ձևավորում,

▶ շարադրությունների, փոխադրությունների, ռեֆերատների, համառոտագրության և այլ կարգի ստեղծագործական աշխատանքների միջոցով կապակցված շարադրանք ստեղծելու կարողությունների մշակում,

▶ կարդացածը պատմելու, քննարկելու, տարբեր թեմաներով գրույցներ անցկացնելու, երկխոսություններ կառուցելու միջոցով աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացում,

▶ տարբեր բնույթի տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում,

▶ տարբեր տիպի բառարաններից, հանրագիտարաններից, տեղեկատու և օժանդակ ձեռնարկներից օգտվելու և ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում:

Հայոց լեզվի առարկայական չափորոշչում ներկայացված է «Հայոց լեզու» առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկը՝ **1. Ընդհանուր տեղեկություններ հայոց լեզվի մասին 2. Հայոց լեզվի կառուցվածքը. Ա. Հնչյունաբանություն Բ. Բառագիտություն և դարձվածաբանություն Գ. Չևաբանություն Դ. Շարահյուսություն 3. Կապակցված խոսք 4. Խոսքի նպատակահարմարություն. ոճ 5. Ուղղագրություն և կետադրություն 6. Ուղղախոսություն** (առավել մանրամասնությամբ՝ տես՝ 2-Ծ, էջ 11-14):

Չափորոշիչը սահմանում է նաև հանրակրթական դպրոցի 3 աստիճանների համար եռամսկարգակ պահանջների համակարգ՝ հաղորդվող գիտելիքների համակարգի, համապատասխան հմտությունների և կարողությունների (ճանաչողական, տրամաբանական, հաղորդակցական, համագործակցային, ստեղծագործական, ինքնուրույն գործունեության) ձեռք բերման, արժեհամակարգի ձևավորման վերաբերյալ: Համակարգը ներառում է փոխկա-

պակցված և միմյանց լրացնող ընդհանրական պահանջներ, որոնք, սակայն, յուրաքանչյուր աստիճանի դեպքում առանձնանում են գերակայության որոշակի շեշտադրումներով: Այսպես՝ առաջին աստիճանի՝ տարրական դպրոցի համար շեշտադրվում են գիտելիքի, կարողության, հմտության և արժեքային համակարգի ձևավորումն ու զարգացումը, երկրորդ աստիճանի՝ միջին դպրոցի համար՝ առաջին աստիճանում ձեռք բերվածի զարգացումն ու ամրապնդումը, երրորդ աստիճանի կամ ավագ դպրոցի համար՝ առաջին և երկրորդ աստիճանի դպրոցներում ձեռք բերվածի ընդլայնումն ու ամրապնդումը: Ըստ այդմ՝ հանրակրթական դպրոցի յուրաքանչյուր աստիճան ենթադրում է նաև ուսուցման ձևերի և եղանակների կազմակերպման առաջնահերթություններ: Տարրական դպրոցում առավելապես կարևորվում է ճանաչողական աշխատանքը, միջին դպրոցում՝ վերլուծական, տրամաբանական և ստեղծագործական աշխատանքը, ավագ դպրոցում՝ սովորողների ինքնուրույն, որոնողական-հետազոտական-քննադատական աշխատանքը: Ելնելով տարիքային առանձնահատկություններից՝ հանրակրթության տարբեր փուլերում տարբեր ծավալով շեշտադրվում են լեզվամտածողության, հաղորդակցական կարողությունների, խոսքային գործունեության հմտությունների, տարբեր սկզբնաղբյուրներով ինքնուրույն աշխատելու որակները:

Ներքևում տրվածը միջին դպրոցին վերաբերող չափորոշչային պահանջներն են՝ **1. միջին դպրոցն ավարտող ի՞նչ պետք է իմանա 2. ինչպիսի՞ կարողություններ ու հմտություններ պետք է ունենա:**

ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑ		
Գիտելիքների համակարգ		
Միջին դպրոցն ավարտող պետք է (իմանա)		
<i>Առաջին մակարդակ</i>	<i>Երկրորդ մակարդակ</i>	<i>Երրորդ մակարդակ</i>
<p>Իմանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ հայկական գրերի ստեղծման, Մետրոպ Մաշտոցի կյանքի և գործի համառոտ պատմությունը ▪ հայերենի հնչյունական համակարգը, հնչյունների դասակարգումը, ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները, երկհնչյունները ▪ հայերեն շեշտի բնույթը, շեշտադրության կանոնները ▪ ձայնավորների, բաղաձայնների, երկհնչյունների ուղղագրությունը ▪ բառերի տեսակներն ըստ իմաստի և ձևի փոխհարաբերության (հոմանիշներ, հականիշներ) ▪ բառի բաղադրիչները՝ արմատ, ածանց, հոդակապ, 	<p>Իմանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ հայերեն այբուբենի առանձնահատկությունները և նրա հետագա փոփոխությունները ▪ հայերենի եռաշարք և երկշարք բաղաձայնները, տարբերություններ նրանց գրության և արտասանության միջև ▪ շեշտից կախված հնչյունափոխությունը. բառի (արմատի) հնչյունափոխված և անհնչյունափոխ ձևերը ▪ բառերի տեսակներն ըստ իմաստի և ձևի փոխհարաբերության (համանուններ) ▪ բառապաշարի տարբեր շերտերը՝ գրական, խոսակցական, ընդհանուր գոր- 	<p>Իմանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ բառերի հնչյունական կողմի ոճական նշանակությունը ▪ բառերի տեսակներն ըստ իմաստի և ձևի փոխհարաբերության (հարանուններ) ▪ բառակազմական եղանակները՝ ածանցում,

<p>հիմք և վերջավորություն</p> <ul style="list-style-type: none"> բառերի տեսակներն ըստ կազմության՝ պարզ, բարդ, ածանցավոր բառակազմության հետ կապված ուղղագրությունը <p>• թեքվող խոսքի մասերը (գոյական, դերանուն, բայ) և նրանց փոփոխությունները խոսքի մեջ</p> <p>• սպասարկու խոսքի մասերը (կապ, շաղկապ) և նրանց դերը խոսքի կառուցման մեջ</p> <p>• ծայնարկությունները և վերաբերականները որպես վերաբերմունքային խոսքի մասեր, դրանց կիրառությունը և կետադրությունը</p> <p>• նախադասության տեսակներն ըստ կազմության՝ պարզ և բարդ</p> <p>• նախադասության տեսակներն ըստ հաղորդակցական նպատակի (պատմողական, հարցական, հրամայական, ցեղական)</p> <p>• նախադասության գլխավոր և երկրորդական անդամները</p> <p>• կոչական, նրա կետադրությունը</p> <p>• տեքստ, նախադասությունների տրամաբանական հաջորդականությունը տեքստում</p> <p>• մեջբերվող խոսք, նրա կետադրությունը</p>	<p>ծածական և սահմանափակ գործածության</p> <ul style="list-style-type: none"> բառիմաստի տեսակները՝ ուղիղ և փոխաբերական մեհիմաստ և բազմիմաստ բառեր <p>• ածականը, թվականը և մակբայը որպես հատկանիշ ցույց տվող խոսքի մասեր</p> <p>• ածականի տեսակները, համեմատության աստիճանները</p> <p>• թվականի տեսակները</p> <p>• դերանունների տեսակները</p> <p>• մակբայի տեսակները</p> <p>• բայի կազմությունը, դիմավոր և անդեմ ձևերը</p> <p>• բարդ նախադասության տեսակները (համադասական և ստորադասական)</p> <p>• երկրորդական նախադասությունների շարադասությունը և կետադրությունը</p> <p>• գոյականական անդամի լրացումները՝ որոշիչ, հատկացուցիչ, բացահայտիչ</p> <p>• բայական անդամի լրացումները՝ խնդիրներ. տեսակները, պարագաներ. տեսակները</p> <p>• պարբերություն. պարբերության իմաստային և կառուցվածքային ամբողջականությունը</p>	<p>բառաբարդում, հապավում</p> <ul style="list-style-type: none"> բառիմաստի տեսակները՝ անվանողական, քերականական, վերաբերմունքային դարձվածքներ, ասացվածքներ, թևավոր խոսքեր <p>• խոսքի մասերի դասակարգում</p> <p>• թեքվող խոսքի մասերի (գոյականի, դերանվան, բայի) հարացույցները</p> <p>• խոսքի մասերի քերականական հատկանիշները (գոյականի թիվը, հոլովը, ամուսն, դերանվան դեմքը, թիվը, հոլովը, բայի ժամանակը, եղանակը, դեմքը, թիվը), հայերեն տառերի թվային արժեքը</p> <p>• նախադասության երկրորդական անդամների արտահայտությունը բառով, բառակապակցությամբ և նախադասությամբ</p> <p>• դերբայական դարձված, նրա շարադասությունը և կետադրությունը</p> <p>• խոսքի գործառական ոճերը (առօրյա-խոսակցական, գիտական, հրապարակախոսական, գեղարվեստական, պետական-պաշտոնական)</p>
--	--	---

Կարողություններ և հմտություններ

Միջին դպրոցն ավարտողը պետք է ունենա հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները

Ճանաչողական, տրամաբանական կարողություններ և հմտություններ

<i>Առաջին մակարդակ</i>	<i>Երկրորդ մակարդակ</i>	<i>Երրորդ մակարդակ</i>
<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> գտնել տրված բառերի հոմանիշները և հականիշները, հոմանիշների շարքից ճիշտ ընտրել տրված բառի հետ կապակցվող միավորը առանձնացնել արմատները, նախածանցներն ու վերջածանցները գտնել տրված ար- 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> բառերը վերլուծել ըստ կազմության, կազմել նույն արմատը կամ ածանցը ունեցող բառերի շարքեր, տարբերակել գոյականակերտ, ածականակերտ, մակբայակերտ և բայակերտ ածանցները, բարդ բառերի տեսակները կազմել համանիշների 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> հիշել դարձվածքներ, որոնց իմաստը կարելի է արտահայտել մեկ բառով դարձվածքներից և բառերից կազմել հոմանշային շարքեր ընկալել տեքստի լեզվաոճական և պատկերավորման առանձնահատկությունները

<p>մատներով և ածանցներով կազմված բառեր</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ գանձագանել պարզ և բարդ բառերը, տրված նմուշով (կադապարով) կազմել բարդ բառեր 	<p>շարքեր և հականիշների զույգեր, գտնել համանուն բառեր</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ տարբերակել դարձվածքները այլ բառակապակցություններից
---	---	--

Հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ

<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ճիշտ ընկալել լսած խոսքի հնչերանգային-արտահայտչական բնույթը և դրսևորել դրան համարժեք վերաբերմունք ▪ մասնակցել խոսակցությանը՝ ցույց տալով, որ հասկանում են ուրիշների մտքերն ու զգացմունքները ▪ հասակակիցների, կրտսերների ու ավագների հետ հաղորդակցվելիս խոսքը կառուցել պատշաճ ձևով ▪ կարողանալ հաղորդակցվել պաշտոնական-քաղաքավարական, հարգալից ոճով ▪ խոսել՝ պահպանելով հայերենի ուղղախոսական կանոնները և բացառելով բարբառային և օտարալեզվյան արտասանությունը, շեշտադրումն ու հնչերանգը ▪ կազմել գրավոր խոսք՝ ճիշտ արտահայտելով մտքերը և պահպանելով ուղղագրության ու կետադրության կանոնները ▪ գրավոր և բանավոր խոսքում պահպանել գրական լեզվի բառակազմական, ձևաբանական և շարահյուսական նորմերը ▪ հասկանալով կարգալ տարաբնույթ բնագրեր, քննարկել, բացատրել և եզրակացության հանգել ▪ հասկանալ բնագրերում հանդիպող գծապատկերները, աղյուսակները, նկարազարդումները և այլն, ընկալել ոչ խոսքային միջոցներով հաղորդվող տեղեկատվությունը 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ մասնակցել խոսակցությանը՝ գնահատելով ուրիշների մտքերը և ձևակերպելով հարմար պատասխաններ ▪ հարգել դիմացինի կարծիքը. ընդունել տարբեր տեսակետների հնարավորությունը ▪ ակտիվորեն մասնակցել երկխոսությանը և բանավեճին՝ հարցեր առաջադրել, առաջարկություններ անել, հիմնավորել տեսակետները ▪ կառուցել իրադրությանը համապատասխան խոսք, խոսքի տրամաբանությանը համարժեք հնչերանգ ձևավորել ▪ վարել երկխոսություն՝ ճիշտ կիրառելով անհրաժեշտ հնչերանգ և արտահայտչականություն ▪ խոսքում ճիշտ կիրառել հոմանիշ բառերի ոճական նրբերանգները ▪ գրավոր և բանավոր խոսքի մեջ կատարել բառերի ճիշտ ընտրություն և դրանք տեղին գործածել՝ խոսքային իրադրությանը և զրվածքի բովանդակությանն ու նպատակին համապատասխան ▪ ակտիվորեն և քննադատաբար կարողալ բազմազան բնույթի բնագրեր, այդ թվում պարբերական մամուլից ▪ տեքստը դիտարկել որպես իմաստային և կառուցվածքային ամբողջակամություն ունեցող միավոր 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ուշադիր լսել և հասկանալ տարաբնույթ և բարդ խոսքը ▪ շարադրել հստակ, ունկնդիրներին հասկանալի խոսք ▪ խոսքը շարադրել գրական լեզվով՝ խուսափելով բարբառային, ժարգոնային և օտար բառերի անհարկի կիրառությունից, շինծու, արիեստական, խիստ գրքային բառերից ▪ խոսքն ավելի արտահայտիչ դարձնելու նպատակով օգտվել հայերենի դարձվածքների հարստությունից, խոսքում կիրառել ասացվածքներ, թևավոր խոսքեր և արտահայտություններ ▪ ազատորեն օգտվել տերմինային բառերից ու կապակցություններից, խոսքում կիրառել տվյալ ժանրին ու ոճին համապատասխան որոշակի կայուն արտահայտություններ ▪ տարբեր բնույթի ու ժանրերի բնագրերը կարողալ նպատակապես կերպով՝ ըստ այնմ, թե ինչ կարող է ընձեռել տվյալ բնագիրը ▪ ամփոփել բնագրի բովանդակությունը, պարզել հեղինակի տեսակետն ու նպատակադրությունը
<p align="center">Համագործակցային կարողություններ և հմտություններ</p>		
<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ մասնակցել մտքերի փոխանակմանը, բանավեճերին 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ բացատրել և սովորեցնել ուրիշներին ուղ- 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ համատեղ կազմել ուղղագրական, բառակազմական

<ul style="list-style-type: none"> ստուգել միմյանց գրավոր աշխատանքները, ուղղել ուղղագրական և կետադրական սխալները 	<p>ղագրական և ուղղախոսական նորմերը և համատեղ աշխատել դրանց կիրառության մեջ հմտանալու համար</p> <ul style="list-style-type: none"> ապահովել հետադարձ կապը, ընդունել և հաղորդել անհրաժեշտ տեղեկատվություն՝ միմյանց գիտելիքներն ու կարողությունները փոխադարձաբար հարստացնելու համար 	<p>և քերականական վարժություններ՝ միասին կատարելու համար</p> <ul style="list-style-type: none"> կատարել համատեղ հետազոտական աշխատանք, ամփոփել արդյունքները և շարադրանքը ձևակերպել գիտական ոճով օգտվել ընկերների փորձից և իր փորձը հաղորդել ուրիշներին՝ արդյունավետ կերպով աշխատելու նպատակով
---	---	---

Ստեղծագործական կարողություններ և հմտություններ

<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> հաղորդել տեղեկատվություն՝ հստակ, ճշգրիտ և դիպուկ ոճով, համառոտ կամ ընդարձակ՝ ըստ անհրաժեշտության նկարագրել իրադարձություն կամ դեպք՝ պահպանելով գործողությունների հաջորդական ընթացքը, ներկայացնել դրանց պատճառահետևանքային կապը 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> միևնույն իրադրությունը ներկայացնել պատմողական, նկարագրական կամ դատողական բնույթի խոսքով վերաշարադրել երկխոսությունը կամ մեջբերվող խոսքը՝ պահպանելով իմաստային կողմը և ընտրելով քերականական ճիշտ ձևեր 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> գրել հոդված, ակնարկ կամ թղթակցություն՝ պահպանելով տվյալ գրական տեսակի ոճական առանձնահատկությունները կատարել ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք, արդյունքները ներկայացնել գեկուցման տեսքով՝ պահպանելով շարադրանքի գիտական ոճը
---	---	---

Ինքնուրույն գործունեության կարողություններ և հմտություններ

<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> գիտելիքները ճշտելու և հարստացնելու նպատակով օգտվել համապատասխան աղբյուրներից (ուղղագրական բառարաններ, տեղեկատուներ, դասագրքեր, ձեռնարկներ, հանրագիտարաններ և այլն) 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ուսումնական նպատակներով այբբենական կարգով կազմել փոքրիկ բառարաններ և քարտարաններ (օրինակ՝ դժվար բառերի, տերմինների այբբենական ցանկեր և այլն) ընտրել և հավաքել համապատասխան նյութեր՝ գրավոր և բանավոր շարադրանքները ձևակերպելու և ներկայացնելու համար 	<p>Կարողանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> նկատել որոշակի օրինաչափություններ (ուղղագրական, հնչյունաբանական, ոճական) և դրանց հիման վրա ընդհանրացումներ անել օգտվել S<S-ից՝ վարժանքի, գիտելիքներն ամրապնդելու և ընդլայնելու նպատակով վերահսկել սեփական խոսքը, գիտակցել ինքն իրեն որպես լեզվի գործածող, ընթերցող, հաղորդակցվող
--	---	---

«Ով առաջ է շարժվում գիտությունների գծով, բայց հետ է մնում բարոյականության մեջ, նա ավելի շատ հետ է գնում, քան առաջ», - ասել է Արիստոտելը: «Առաջ գնալու» նպատակով պետական չափորոշիչը ներառում է նաև արժեքային համակարգի ձևավորման պահանջը՝ սովորողի համապատասխան գործողությունների, վերաբերմունքի և վարքի դրսևորման միջոցով: Դպրոց ուրք դնելու առաջին իսկ օրից ուսուցիչը ստեղծում է իր սաների նաև արժեքային ըմբռումների նախահիմքերը: Հանրակրթական ամբողջ աշխատանքի համահավաք ներգործությունն է ձևավորում արժեքային համակարգը: Այս գործընթացը միջառարկայական բնույթ ունի. բնական և անխուսափելի են տարբեր առարկաների ուսումնական նյութի և մտավոր ու հոգեկան

ներգործության փոխադարձ ներթափանցումները, կենսական անհրաժեշտություն են ուսուցիչների համագործակցությունը, նրանց ջանքերի համաձայնեցումը: Այնուամենայնիվ, բացառիկ է հայոց լեզվի դերը: Արժեհամակարգի ձևավորման խնդրում պակաս կարևոր չէ և գրականության ուսուցման դերը:

Հիմնվելով տարրական դպրոցում ձեռք բերած արժեքների վրա (►սեփական անձի գնահատում և վստահություն իր ուժերին ►իր ազգային պատկանելության, մայրենի լեզվի անհրաժեշտության և առաջնայնության գիտակցումը ►հարգանք դիմացինի արժանապատվության և ինքնության նկատմամբ ►գեղեցիկը, բարին, մարդկային տեսնելու, ընկալելու և գնահատելու կարողությունը ► ընթերցասիրություն, հարգանք գրքի նկատմամբ, ինքնուրույն աշխատանքով իր հետաքրքրությունները բավարարելու ձգտում)՝ չափորոշիչն ուղղորդում է՝ միջին դպրոցում մայրենիի, այնուհետև հայոց լեզվի և գրականության դասավանդումը սովորողների մեջ պետք է ձևավորի՝

► հայոց լեզուն և գրականությունը ճանաչելու, սիրելու, ուսումնասիրելու ձգտում, հայոց լեզվի և գրականության՝ որպես ազգային ինքնության գրավականի գնահատում

► իր նախնիների հոգևոր մշակույթի գնահատում

► գրական երկի ազդեցությամբ ինչպես ինքնաճանաչման, այնպես էլ դիմացինին հասկանալու, արժևորելու ձգտում, նրբանկատություն, նրբազացություն, մարդկանց օգնության ձեռք մեկնելու պատրաստականություն

► համագործակցության կարողություն, հանդուրժողականություն, հարգանք ուրիշի տեսակետի նկատմամբ

► անաչառ ինքնագնահատում, սեփական անձի, ինքնության գիտակցում և արժանապատիվ կեցվածք

► ինքնադաստիարակության ձգտում՝ գրական երկում արծարծված հիմնական գաղափարին հաղորդակից լինելու, դրական օրինակներին հետևելու ճանապարհով

► գրական-գեղարվեստական ճաշակ, գեղարվեստական խոսքով հաղորդվող հույզերի և զգացումների ընկալում (ՏԵՆ՝ 2-Ծ, էջ 28):

Ավագ դպրոցում հայոց լեզվի և գրականության դասավանդումը սովորողների մեջ պետք է ձևավորի արժեհամակարգային հետևյալ ըմբռնումները, կարողություններն ու հմտությունները՝

► խոսքի միջոցով իր անձի հանդեպ համակրանք առաջացնելու, իր և ուրիշների համար նպաստավոր մթնոլորտ ստեղծելու կարողություն

► հայոց լեզվի և հայ գրականության նկատմամբ գիտակցված, ազգային արժանապատվությամբ զուգորդված վերաբերմունք, համամարդկային մշակույթի մեջ իր արժանի տեղի ըմբռնում

► հայ գրականության գաղափարական և հոգեբանական հարստության ընկալումով իր ժողովրդի կյանքն ու ճակատագիրն ըմբռնելու կարողություն

► **ինքնաճանաչման, ինքնակրթության, ինքնակատարելագործման շարունակական ձգտում, գիտելիքներն ու հմտությունները, բարոյական սկզբունքները կյանքում կիրառելու ցանկություն և կարողություն, կյանքում և կենցաղում դրսևորվող գեղագիտական բարձր ճաշակ, ստեղծագործական մոտեցում կենսական խնդիրներին:**

Սովորողի ակնկալվելիք արժեհամակարգը ազգային մշակույթի ու մարդկային քաղաքակրթությունների մշակութային բաղադրիչների ճանաչման և յուրացման, խոսքիմշակութային արժեքի ձեռքբերման, քաղաքակրթվածության, հայրենասիրական, բարոյագիտական, ընտանեկան, աշխատանքային դաստիարակությունների և ինքնադաստիարակության համահավաք ամբողջության արդյունքն է: Ուսումնառության ընթացքում աշակերտը արժևորում է սեփական ինքնությունը, ընտանիքի և պետության դերը, ձեռք բերում Հայաստանի պատմության և աշխարհագրության, հասարակական-քաղաքական համակարգի հիմնարար իմացություն, ճանաչում և հարգում է ՀՀ պետական խորհրդանիշները, ըմբռնում է պետական և ավանդական տոների, առաջադիմական ավանդույթների հիմնարար բովանդակությունը և այլն:

Բարոյական արժեքները հիմնականում ձևավորվում են սովորողի համար կարևոր մարդկանց ազդեցությամբ և նրանց օրինակով ոչ միայն դպրոցական, այլև ողջ կյանքի ընթացքում: Նշանակում է՝ հիմնավորված է ռուս նշանավոր մանկավարժ Կ. Ուշինսկու համոզմունքը. «Դասի ժամանակ հնարավոր չէ սովորեցնել բարոյականություն. այդ բանը կարելի է անել միայն օրինակով և առավել ևս այն կյանքով, որը մենք ստեղծում ենք երեխայի համար դպրոցում և տանը»³⁴: Շատ կարևոր է, որ աշակերտն իմանա և պահպանի հասարակական վարքի և հանրակրթական բարեվարքության՝ իրեն առնչվող կանոններն ու իրավունքները:

Հայոց լեզվի ուսումնառության ընթացքը խթանում է, այսպես կոչված, «մշակութային գրագիտության և ճաշակի» ձևավորմանը՝ հետևյալ չափորոշչային պահանջների ձևակերպմամբ՝ **ա.** ճանաչել իր երկրի բնության և պատմամշակութային ժառանգության նշանակալի օբյեկտները, **բ.** հարգալից վերաբերմունք դրսևորել համաշխարհային մշակութային արժեքների նկատմամբ, **գ.** ցուցաբերել պատասխանատու վերաբերմունք դրանց պահպանման գործում, **դ.** իմանալ հայ մշակույթի տեղն ու դերը համաշխարհային մշակույթում և համաշխարհային մշակույթի դերը համամարդկային արժեքների համատեքստում, **ե.** գիտակցել իր՝ հայկական և համաշխարհային պատմամշակութային արժեքների ժառանգորդ լինելը:

Արժեհամակարգը ձևավորող բաղադրիչներից հիմնականը գեղագիտական դաստիարակությունն է. **հայը հայ է մնացել, որովհետև սովորեցրել են սովորեցնում են տեսնել և լսել, զգալ և վայելել, բովանդակություն ստանալ գեղեցկությունից (նաև խոսքի) և ստեղծել գեղեցիկը:** Ռաֆայել Աթայանը

³⁴ Ուշինսկի Կ. Դ., Մանկավարժական ընտիր երկեր, Երևան, 1980, էջ 381:

գրում է. «...Երբ խոսքը վերաբերում է գեղագիտական դաստիարակությանն ընդհանուր առմամբ, մենք հասկանում ենք երեխաների **գեղագիտական զգացմունքների և համոզմունքների դաստիարակությունը հոգեկան ներգործման այն բոլոր միջոցներով, որ ունենք մեր տրամադրության տակ. բնական ու հասարակական միջավայրը, ընտանիքը, դպրոցը՝ իր ամբողջ մթնոլորտով, դասավանդվող բոլոր առարկաներով**»³⁵: Գեղագիտական դաստիարակության նպատակներն ու արդյունքները, առաջնագույն խնդիրը, արժեհամակարգային նշանակությունը Վ. Ա. Սուխոմլինսկուց առավել չենք կարող ներկայացնել. ծավալուն մեջբերում է, բայց այն սեղմ է դարձնում մեր խոսքը՝ «Մենք ուսուցանում ենք երեխաներին. մարդը անջատվել է կենդանիների աշխարհից և դարձել օժտված էակ ոչ միայն նրա համար, որ աշխատանքի առաջին գործիքն է շինել իր ձեռքերով, այլև նրա համար, որ տեսել է կապույտ երկնքի խորությունը, աստղերի առկայծումը, արշալույսի վարդագույն շողքը, քամի օրվան նախորդող բոսոր վերջալույսը, տափաստանների անեզր հեռուները, կռունկների երանը երկնի լազուրում, արևի ճառագայթի արտացոլումը ցողի կաթիլների մեջ, աշնանային ամպոտ օրվա անձրևի գորշ թելերը, ձնծաղկի քնքուշ ցողունիկն ու կապտավուն ծաղիկը, - տեսել է ու հիացել, և սկսել է ինքն էլ նոր գեղեցկություն ստեղծել: Դո՛ւ ևս հիացմունքով կանգ առ գեղեցկության առջև, այն ժամանակ քո սրտում էլ կծաղկի գեղեցկությունը: Մարդը մարդ է դարձել, երբ լսել է տերևների շշուռը և ծղրիղի երգը, գարնանային առվակի քչքչոցը և արտոյտի արծաթե զանգակների դղանջունը ամառային երկնքի անհունի մեջ, ձյան փաթիլների շշուռը և բքի ոռնոցը պատուհանից այն կողմ, այլակների շոյող ձողփյունը և գիշերվա հանդիսավոր խաղաղությունը, լսել է և շունչը պահած հարյուրավոր ու հազարավոր տարիներ լսում է կյանքի հրաշալի երաժշտությունը: Կարողացիր դո՛ւ էլ լսել այդ երաժշտությունը, կարողացիր վայելել գեղեցկությունը, բովանդակությունն ստանալ նրանից»³⁶:

«ՀԱՅՈՑ ԼԵՉՈՒ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ԾՐԱԳԻՐԸ

Հանրակրթության՝ «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագիրը նախագծվում, մշակվում է **Հանրակրթական չափորոշչի** նորմերին և **Հանրակրթական ծրագրի** բովանդակությանը համաձայն և քննարկման նախաշրջան անցնելուց հետո հաստատվում է կրթության և գիտության բարձրագույն մարմնի կողմից (այժմ՝ ՀՀ ԿԳՄՍՆ):

Կայուն ծրագրերով և միասնական դասագրքերով ուսուցման անհրաժեշտությունը որդեգրվել է 19-րդ դարի 70-80-ական թվականներից: Ծրագիրը որոշում է տվյալ ուսումնական առարկայից ըստ առանձին դասարանների անցնելիք գիտելիքների հիմունքները, դրանց սահմանները, չափն ու ծավա-

³⁵ **Աթայան Ռ.**, Աշակերտների գեղագիտական դաստիարակությունը, Երևան, 1974, էջ 7:

³⁶ **Сухомлинский В. А.**, Павлынская школа, Москва, 1969, стр. 373:

լը՝ աշակերտների տարիքային առանձնահատկություններին, հայոց լեզվի դասընթացի ներքին կառուցվածքին ու տարբեր ուսումնական տարիների միջև եղած տրամաբանական ու դիդակտիկական կապերին համապատասխան: Այն **ընդհանուր է և պարտադիր, միասնական է և հարաբերականորեն կայուն** հանրակրթության բոլոր օղակների համար, ուստի ծրագրում կատարված յուրաքանչյուր փոփոխություն համապատասխան փոփոխություններ է առաջացնում նաև դասագրքերում և մեթոդիկայում:

Հայոց լեզվի ուսումնական ծրագիրը մի փաստաթուղթ է, որը որոշում է ուսումնական առարկայի դասընթացի սահմանները, նախատեսում է ուսուցման այս կամ այն օղակում անցնելիք գիտելիքների ծավալն ու խորությունը, ուսումնառության ընթացքում մշակվելիք լեզվական կարողությունների ու հմտությունների չափը: Այն սահմանազատում է հայոց լեզվի տարրական, միջնակարգ և բարձրագույն դասընթացները, տալիս է դրանց հիմնական բաժինները և այդ բաժիններում ընդգրկված նյութի տեղաբաշխումն ըստ ուսումնական առանձին տարիների, ուսումնական նյութին հատկացված ժամաքանակը և ժամաբաշխումը:

Ուսումնական աշխատանքի ընթացքում ծրագրի գործադրումը սկսվում է բուն աշխատանքի կազմակերպումից դեռևս շատ առաջ՝ նախապատրաստական փուլում: Նրա խոր ու բազմակողմանի ուսումնասիրությունը պետք է կատարվի մեթոդմիավորման նախաձեռնությամբ ու հսկողությամբ, միասնական մոտեցմամբ: Անհրաժեշտ է ուսուցիչներին ծանոթացնել ծրագրին՝ մեթոդական բոլոր մանրամասներով՝ ինչպես՝ օգտագործել որպես ելակետ ու հիմնական ուղեցուց, ինչպես՝ նրա պահանջներին համապատասխանեցնել դասագրքում տրված նյութը և մեթոդիկայի հանձնարարականները: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է հասկանա «Չափորոշիչ-ծրագրի» տեղն ու դերը ուսումնական աշխատանքի գիտական կազմակերպման հարցում, պետք է ծանոթանա ոչ թե իրեն հարկավոր մասով, այլ ամբողջությամբ, քննադատորեն վերլուծի և կարգաբացատրագիրը, ուր քննարկվում են ծրագրի կառուցվածքի, բովանդակության, մեթոդական առանձնահատկությունների, ուսուցողական խնդիրների ու նպատակների, նախորդ տարվա ծրագրի հետ ունեցած տարբերությունների, նորությունների, մայրենի լեզվի ուսուցման մեթոդների, ուսումնական պլանով յուրաքանչյուր դասարանի համար նախատեսված տարեկան և շաբաթական դասաժամերի նպատակահարման բաժանման և այլ հարցեր: Ծրագրում տրված են նաև կրթության բովանդակության բաղադրամասերը, դրանց՝ ըստ ուսումնական տարիների և բաժինների բաշխումները: Կան ուսուցչին ուղղված ցուցումներ ու խորհուրդներ, հավելվածներ: Սա բարդ ու բազմակողմանի աշխատանք է՝ նպատակաուղղված ծրագրի ճիշտ գործադրմանը:

Ժամանակակից ուսումնական ծրագրերի համակենտրոն կառուցվածքը անհրաժեշտություն է: Այն հնարավորություն է ընձեռում ուսումնական նյութի առանձին բաժիններ, առանձին հասկացություններ, օրինաչափություններ

ավելի խորն ըմբռնելու նպատակով ուսումնասիրել կրկնակի և պարուրածն ուսուցման մի քանի աստիճաններում:

Հայոց լեզուն միաժամանակ և՛ ուսումնասիրության առարկա է, և՛ մյուս առարկաների յուրացման միջոց. ահա թե ինչու այդպես կարևորվում են նրա ուսուցման ծրագրային պահանջները: Հանրակրթական դպրոցում հայոց լեզվի ուսուցման հիմնական խնդիրն է զարգացնել սովորողների լեզվագործածական ունակությունները՝ հասարակական կյանքում լիարժեք հաղորդակցվելու նպատակով: Ուսումնառությունը ներառում է թե՛ բուն լեզվի իմացությունը և թե՛ լեզվի քերականական կառուցվածքի իմացությունը: Ըստ գործող ծրագրի՝ այս երկու զուգակցվող կողմերից առաջնությունը տրվում է լեզվի գործնական կիրառության (լսելու, խոսելու, կարդալու, գրելու) զարգացմանը, իսկ տեսական գիտելիքները տրվում են նվազագույն չափով՝ ըստ անհրաժեշտության: Ծրագիրը պահանջում է. «Դասավանդման գործնական ուղղվածությունն ապահովելու համար լեզվական նյութի ուսուցումը ուղղախոսական, ուղղագրական, քերականական գիտելիքների հաղորդումից բացի և ավելի մեծ չափով պետք է պարունակի հատուկ տիպի բնագրեր, խոսքի օրինակելի նմուշներ, գործնական բնույթի վարժություններ ու հանձնարարություններ, որոնք և պետք է զարգացնեն բազմապիսի խոսքային իրադրություններում սովորողների հաղորդակցական կարողությունները, բազմազան թեմաների շուրջ ինքնուրույն բանավոր ու գրավոր խոսք կառուցելու հմտությունները, իրենց մտքերը, գիտելիքները, հույզերն ու զգացումները ազատորեն և լեզվաոճական ճիշտ ձևավորումով արտահայտելու ունակությունները» (Զ-Ծ, էջ 30):

Ծրագրային մյուս պահանջը վերաբերում է ժամանակակից հայերենի գրական և խոսակցական տարբերակների միջև եղած զգալի տարբերության աստիճանական վերացմանը: Ուսուցման ընթացքում առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնելով դրանց մերձեցմանը՝ ձգտել, որ սովորողները տիրապետեն քերականորեն ճիշտ կառուցված, բնական խոսքին՝ խուսափելով՝ մի կողմից՝ օտարաբան, բարբառային, ժարգոնային, հասարակաբան արտահայտչաձևերից, մյուս կողմից՝ խիստ գրքային, հնացած, շինծու բառերից ու արտահայտություններից, գրասենյակային ոճերից ու կառուցվածքներից: Այս պահանջից ածանցվում է հետևյալը՝ սովորողները պետք է կարողանան իրենց խոսքը կառուցել ոճականապես չեզոք, համագործածական բառերով ու ձևերով, եթե չկա որոշակի խոսքային իրադրության մեջ առանձնահատուկ ոճական կամ հուզաարտահայտչական նպատակադրում:

«Հանրակրթական դպրոցի «Հայոց լեզու, Գրականություն» ուսումնական բնագավառի առարկայական ծրագրեր» բաժնում «Բացատրագիր» ներածականից հետո ներկայացվում են ծրագրերը՝ հետևյալ բաժիններով՝

1) **ինտեգրված «Մայրենի լեզու»՝ տարրական դպրոցի 1-4-րդ դասարանների համար**

2) **ինտեգրված «Մայրենի»՝ միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների համար**

3) առանձին «Հայոց լեզու»՝ միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների համար

4) առանձին «Գրականություն»՝ միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների համար:

Ավագ դպրոցի «Հայոց լեզու» և «Գրականություն» առարկաների չափորոշիչներն և ծրագրերը առանձնացված են «Ընդհանուր հոսք» և «Հումանիտար հոսք» տարբերակումով:

Ծրագրում ուսուցանվող նյութին հատկացված ժամաքանակը նշվում է ընդհանուր կերպով, մեծ խմբավորումներով՝ ուսուցիչներին հնարավորություն տալով անհրաժեշտության դեպքում փոփոխություններ կատարելու:

Գործող ծրագրում հնարավորինս հաշվի է առնվում միջառարկայական ինտեգրման պահանջը:

Միջին դպրոցում հայոց լեզվի ծրագրային նյութերն ըստ դասարանների բաշխվում են հետևյալ կերպ՝ հնչյունաբանություն, ուղղախոսություն, ուղղագրություն՝ **5-րդ դասարան**, բառագիտություն, դարձվածաբանություն և բառակազմություն՝ **6-րդ դասարան**, ձևաբանություն՝ **7-8-րդ դասարաններ**, շարահյուսություն՝ **8-9-րդ դասարաններ**:

Տարրական դպրոցում կարևորվում է **ձանաչողական** աշխատանքը, միջին դպրոցում՝ **վերլուծական, տրամաբանական և ստեղծագործական** աշխատանքը, ավագ դպրոցում՝ սովորողների **ինքնուրույն, որոնողական-հետազոտական** աշխատանքը: Շեշտադրվում են լեզվամտածողության, հաղորդակցական կարողությունների, խոսքային գործունեության հմտությունների, տարբեր սկզբնաղբյուրներով ինքնուրույն աշխատելու որակների ամրապնդումը և ընդլայնումը: Այսպես՝ եթե տարրական դպրոցում ձևավորվում են լեզվական որոշակի գիտելիքներ և դրանք բառային համատեքստում կիրառելու կարողություններ ու հմտություններ, ապա միջին դպրոցում ձեռք բերված իմացությունը տեղակայվում և իմաստավորվում է կանոնների, սահմանումների համատեքստում: Ավագ դպրոցում այս ամենին զուգակցվող պահանջներ են՝ **ա)** քննական վերլուծությամբ բացահայտել լեզվական այդ իրողություններին հատուկ օրինաչափությունները **բ)** պարզաբանել, տեսականորեն և հետազոտական աշխատանքի տարբեր ձևերով (ռեֆերատ, զեկուցում, գրավոր և բանավոր հաղորդում) ներկայացնել դրանց ծագման, զարգացման պատմությունը **գ)** մշակել վարկածներ, անել եզրակացություններ և ընդհանրացումներ **դ)** պարզաբանել լեզվական երևույթների միջև առկա պատճառահետևանքային կապերը:

Գործող ծրագիրը ներկայացված է երեք սյունակներ ունեցող աղյուսակի տեսքով. նման կառուցվածքն ընտրվել է ուսուցիչներին լրացուցիչ մեթոդական օգնություն ցույց տալու նպատակով: Աղյուսակի երեք սյունակները համապատասխանաբար արտացոլում են **ուսուցանվող նյութը, նպատակը և ուսումնական գործունեության տեսակները:** Դրանք չունեն համաչափ կառուցվածք. ուսումնական նպատակն ու գործունեության տեսակները նշվում

Են միայն ամենաընդհանուր ձևով և չեն արտացոլում նյութի յուրաքանչյուր կետը. նպատակը կրկնություններից խուսափելն է (լեզվաքերականական մի քանի կետերին կարող են համապատասխանել միևնույն ուսումնական նպատակն ու գործունեության ձևը), միաժամանակ ուսուցչին ուղղված հուշում է՝ չսահմանափակվել նշվածներով: Ասվածը հաստատելու, նաև ծանոթացնելու նպատակով «Ծրագրից» մեջբերում ենք 6-րդ դասարանում ուսուցանվող «Բառագիտություն» բաժնի լեզվանյութը: Նախօրոք ուզում ենք նշել, որ 6-րդ դասարանում հայոց լեզվի և գրականության միասնացված ուսուցմանը հատկացվում է 204 ժամ (շաբաթական՝ 6). ուսումնառությանը հատկացվող ժամաքանակը որոշում է ուսուցիչը:

6-րդ դասարան (շաբաթական՝ 6, տարեկան՝ 204 ժամ)		
<i>Ուսուցանվող նյութը</i>	<i>Ուսումնական նպատակը</i>	<i>Ուսումնական գործունեությունը</i>
1. Լեզվական գիտելիքներ		
<ul style="list-style-type: none"> • Նախորդ դասարաններում անցած նյութի կրկնություն • Բառագիտություն • Բառի բնորոշումը • Բառապաշար. լեզվի բառային կազմը • Բառապաշարի տարբեր շերտերը (համագործածական, գրքային, խոսակցական) • Բառի բազմիմաստությունը • Բառերի տեսակներն ըստ ձևի և իմաստի հարաբերության (հոմանիշներ, հականիշներ, համանուններ) • բառի ուղիղ և փոխաբերական իմաստները • բառ և դարձվածք, դրանց նմանություններն ու տարբերությունները • Բառի տեսակներն ըստ կազմության՝ պարզ, բարդ, ածանցավոր • Բառակազմություն • Բառի բաղադրիչները՝ արմատ, ածանց, հոդակապ • Ածանցների տեսակները՝ նախածանցներ, վերջածանցներ • Բարդությունների տեսակները՝ համադրական (հոդակապով և անհոդակապ), հարադրական, կրկնավոր • Բառակազմության հետ կապված ուղղագրություն (միասին, անջատ և 	<ul style="list-style-type: none"> • մշտապես հարստացնել գործուն (ակտիվ) բառապաշարը • կատարել բառերի ընտրություն ըստ խոսքային իրադրության (առօրյակենցադային, ուսումնական միջավայր, հասարակական վայրեր և այլն) • բանավոր և գրավոր խոսքում տարբերել բազմիմաստ բառերի նշանակությունները՝ ելնելով տեքստի բովանդակությունից • հոմանշային շարքից ընտրել ճիշտ բառը ըստ կապակցելիության • ընկալել հոմանիշների և հականիշների ոճական արժեքը • ընկալել բառերի և դարձվածքների փոխաբերական իմաստները և դրանց ոճական արժեքը պատկերավոր խոսք կազմելիս • ընկալել բառի կառուցվածքը, ճանաչել նրա բաղադրիչ տարրերը • դիտել բառակազմությունը որպես բառապաշարի հարստացման միջոց • անսխալ գրել բաղադրյալ բառերը և հնչյունափոխված արմատները 	<ul style="list-style-type: none"> • դպրոցական բառարանների օգտագործում (ուղղագրական, բացատրական, դարձվածաբանական, հոմանիշների, հականիշների) • տեքստային աշխատանք (տեքստում գտնել բազմիմաստ բառերը, բացատրել նրանց իմաստները, գտնել հոմանիշներ ու հականիշներ, բառերը փոխարինել հարմար հոմանիշներով և այլն) • բացատրել համանուն բառերի իմաստները • ստեղծագործական աշխատանք (տրված բառերով և դարձվածքներով կազմել նախադասություններ, գրել շարադրություն և այլն) • բառերի բառակազմական վերլուծություն (գտնել բառի բաղադրիչները՝ արմատներ, ածանցներ, հոդակապ, նշել արմատի հնչյունափոխված և անհնչյունափոխ տարբերակները և այլն) • բառակազմական վարժություններ (գտնել նույն արմատով և ածանցով բառեր, տրված նմուշով կազմել բաղադրյալ բառեր և այլն)

զծիկով գրվող բառեր, հոդակապի և ածանցների գրություն), հնչյունափոխական երևույթներ		
2. Ընթերցանություն և կապակցված խոսք		

Դպրոցական ծրագիրը մշտապես նորոգվում է գիտական նորություններով, բարեփոխվում սխալ ճանաչված, ձևակերպված հասկացությունների ու դրույթների ուղղումով, ավելորդություններից և անհարկի կրկնություններից բեռնաթափվելով: Եղել են ծրագրային այնպիսի փոփոխություններ, որոնց դեմ ժամանակին բողոքներ են հնչել, բայց աստիճանաբար ընդունվել են (գուցեն գործել է **հարմարվողականության** օրենքը): Ս. Գյուլբուդադյանն այդպիսի մի փոփոխության մասին գրում է. «1970-ական թվականներին բարձրացրած այդ պահանջների ու բողոքների հետևանքն այն եղավ, որ թեթևացնելու փոխարեն ծրագրում ավելացրին տասներորդ խոսքի մասը՝ եղանակավորող բառերը, չնայած այդ բառերը ձևաբանության մեջ հիշատակվում էին մակբայների հետ, իբրև մակբայի մի տեսակ, իսկ շարահյուսության մեջ ուսուցանվում էին իբրև միջանկյալ բառեր, այսինքն՝ դրանք ուսումնասիրությունից դուրս չէին մնում: Կարի՞ք կար արդյոք ծրագրում առանձնացնել և 7 ժամ տրամադրել դրանց ուսուցմանը: Այլ է գիտական քերականության մեջ, որի ծավալը, խորությունն ու նպատակը միանգամայն այլ են»³⁷: Այնուամենայնիվ, հաջորդող և նորօրյա ծրագրերում եղանակավորող բառերը մնացին՝ միայն թե «վերաբերականներ» եզրույթով:

Հարաբերականորեն կայուն էր սահմանական եղանակի խոնարհման հարացույցն առանց հարակատար դերբայի ժամանակաձևերի: Սակայն գործող դասագրքում, թեպետև սահմանվում է, որ սահմանական եղանակն ունի յոթ ժամանակաձև, այնուամենայնիվ ներառված է «Հարակատար դերբայով կազմված ժամանակային ձևեր» թեման³⁸, համաձայն ծրագրով պահանջվող ուսուցանվող նյութի՝ «Հարակատար դերբայով կազմված ժամանակաձևեր» (Տե՛ս 2-Ծ, էջ 73): Նախկինում ծրագրային պահանջը վերաբերում էր հարակատար դերբայի երկակի բնույթին, որի մասին դասագրքում նյութ չկար: Ծրագրային պահանջ է «Երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևեր (լինել օժանդակ բայով)» թեման. ի տարբերություն նախորդ դասագրքերի՝ հանրակրթական գործող դասագրքում այսպիսի խորագիր առանձնացված չէ: Եթե վերջին

³⁷ Գյուլբուդադյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 28-29:
³⁸ Տե՛ս՝ Բարսեղյան Հ., Մեթոդիկական Փ., Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան, 2016, էջ 116-117: (Այսուհետև դասագրքերը շարադրանքում կնշվեն հետևյալ ձևով՝ (5- էջ...) → Գյուրջինյան Դ. Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա., Մայրենի, 5, Երևան, 2015), (6- էջ ...) → Գյուրջինյան Դ. Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա., Մայրենի, 6, Երևան, 2016), (7- էջ ...) → Բարսեղյան Հ., Մեթոդիկական Փ., Հայոց լեզու 7, Երևան, 2016, (8- էջ ...) → Բարսեղյան Հ., Մեթոդիկական Փ., Հայոց լեզու 8, Երևան, 2017, (9-էջ ...) → Բարսեղյան Հ., Մեթոդիկական Փ., Հայոց լեզու 9, Երևան, 2013, (10- էջ...) → Եզեկյան Լ., Սաքապետոյան Ռ., Սարգսյան Ա., Հայոց լեզու 10, Երևան, 2009, (11-էջ...) → Եզեկյան Լ., Սաքապետոյան Ռ., Սարգսյան Ա., Հայոց լեզու 11, Երևան, 2015, (12- էջ ...) → Եզեկյան Լ., Սաքապետոյան Ռ., Սարգսյան Ա., Հայոց լեզու 12, Երևան, 2011, (օժ. 10 - էջ...) → Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ս., Հայոց լեզու 10, Երևան, 2010):

դեպքում այդքան էլ էական չէ երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևերին վերաբերող նյութի ընդգրկումը, այսինքն՝ ծրագրային պահանջը կարծես թե ավելորդ է, ապա տրամաբանական չէ անկանոն և պակասավոր բայերը՝ որպես ուսուցման նյութ, ծրագրում չներառելը. պակաս զարմանալի չէ և դասագրքի վերջում սոսկ որպես հավելված ներկայացնելու իրողությունը: Կամ՝ ընդգրկված չէ «Բայափմբեր» թեման (ծրագրային պահանջ չէ), այսինքն՝ ծրագիրն ու դասագիրքը «թեթևացվել» են՝ «ծանրաբեռնելով» ուսուցչի աշխատանքը:

Մյուս կողմից՝ եթե նորույթները վերջնականապես հիմնավորված չեն, գործնականորեն հաստատված չեն, լեզվական մի մակարդակում գործում են, մյուսում՝ ոչ, պետք է ձեռնպահ մնալ ծրագրերում, սրա պահանջով էլ՝ դասագրքերում ներառելուց: Այսպես՝ հայոց լեզվի պատմության մերդարյա օղակում վիճահարույց է հոլովների քանակի հարցը՝ հի՞նգ հոլով, վե՞ց հոլով թե՞ յոթ հոլով, և, պետք է խոստովանել՝ գիտական են եռակարծության հիմնավորումները, խոսուն են հակափաստարկները, ի վերջո՝ վիճաբանողները հեղինակավոր գիտնական-մանկավարժներ են, ակնառու լեզվաբան-լեզվագետներ. նշանակում է՝ երկարընթաց կլինի և միասնական կարծիքի ձևավորումը. չգիտես՝ ե՞րբ, ո՞ւմ կողմից և ի՞նչ ձևով հիմնախնդրին լուծում կտրվի, կամ թե լուծումը ի՞նչ նոր խնդիրների առջև կկանգնեցնի: Սա գիտական քերականության զարգացման բնականոն ընթացքն է: Մյուս կողմից՝ ճիշտ չէ նույն օրինաչափությամբ ձևել դպրոցական քերականությունը: Հարցը բոլորովին էլ հոլովաբանականության ընտրության մեջ չէ (ուսուցիչը հեշտությամբ կամ դժվարությամբ կսովորեցնի, աշակերտը կսովորի այն ձևով, ինչպես պահանջում է ծրագիրը, ինչպես տրված է դասագրքում), այլ ինչքանով է պատճառաբանված ընտրվածը: Անցյալ դարի վերջերին յոթհոլովյան համակարգը փոխարինվեց հինգհոլովյան համակարգով: Առաջացած դժվարությունների շարքն այսպես ձևակերպվեց. ձևաբանության մեջ հինգ հոլովով ուսուցումը տեղին է, իսկ շարահյուսության մեջ նպատակահարմար չէ: Բնականաբար, ետընթաց քայլն անխուսափելի էր: Մեթոդիկայի թելադրանքով ծրագրային փոփոխություն կատարվեց, փոփոխությանը համապատասխանեցվեց դասագրքի այս կառուցամասը, և ժամանակակից դպրոցում թե՛ ծրագրի և թե՛ դասագրքի պահանջով գոյականի հոլովական համակարգի ուսուցումն իրականացվում է յոթ հոլովով: Այս կնճռոտ հարցը, սակայն, դեռևս շարունակում է մնալ դպրոցական և բուհական նորմատիվ քերականությունների համապատասխանության, շարունակականության սկզբունքի ապակայունացման պատճառներից մեկը:

«Բայի սեռը» ուսուցանվող նյութը 2006 թ. ծրագրում չներառվեց. դասագիրքը կազմվեց այս փոփոխությանը համապատասխան³⁹: Մեկ տարի անց

³⁹ Տե՛ս՝ **Խլիլաթյան, Ֆ., Խաչատրյան Լ.**, Հայոց լեզու, 7, Երևան, 2006:

ծրագրի մշակված տարբերակում այն նորից ծրագրային պահանջ դարձավ՝ ներառվելով գործող դասագրքում (ՏԵՆ՝ 7-էջ 83-88):

Ոչ վաղ անցյալում ուսուցման գործնականությունն ապահովելու նպատակով որոշ փոփոխություն կատարվեց «Ղերանուն» լեզվանյութի բաշխման ընդունված կարգի մեջ. ծրագրով պահանջվեց դրանք ուսուցանել նրանց հարաբերակից խոսքի մասերի (գոյականի, ածականի, թվականի, մակբայի) հետ՝ որպես առավելապես իրադրական արժեք ունեցող բառեր⁴⁰: Ղասագրքի հեղինակները հիմնավորեցին իրենց դիրքորոշումը՝ դերանունը առանձին խոսքի մաս է, բայց նպատակահարմար է այն ուսումնասիրել հարաբերակից խոսքի մասերի հետ: Սակայն հետագա տարիներին այսպիսի մոտեցումը չընդունվեց, և ծրագրի փոփոխված տարբերակում վերականգնվեց բաշխման հին կարգը:

Գործող ծրագրում նորից գիտական քերականության ազդեցությամբ որոշակի անտարբերություն և անհետևողականություն է ձևավորվել ոչ միայն վերաբերականների, այլև կապերի, շաղկապների, ձայնարկությունների տեղի և դերի, բաշխման կարգի վերաբերյալ, որը, բնականաբար, անդրադառնում է դասագրքի և մեթոդիկայի վրա: 7-րդ դասարանի դասագրքում խոսքի մասերի համակարգում դրանք միայն թվարկվում են՝ «Քերականական իմաստ ունեցող կամ սպասարկու խոսքի մասեր» և «Վերաբերմունքային խոսքի մասեր»: Այնուհետև 8-րդ դասարանի դասագրքում «Ձևաբանություն» խորագրի տակ տրվում է սրանց վերաբերող լեզվական նյութը՝ վարժությունների համակարգով (ՏԵՆ՝ 8-էջ 24-60): Իսկ հանրակրթական դպրոցի առարկայական ծրագրի պահանջը հետևյալն է. «Ղարծյալ ուսուցման գործնականությունը ապահովելու նպատակով որոշ փոփոխություններ են կատարվել նյութի բաշխման ընդունված կարգի մեջ, այսպես՝ թեև ձևաբանությունը նախատեսվում է անցնել հիմնականում 7-րդ դասարանում, սակայն որոշ թեմաներ, հատկապես **սպասարկու և վերաբերմունքային իմաստ ունեցող խոսքի մասերը (կապերը և շաղկապները, ինչպես նաև վերաբերականներն ու ձայնարկությունները) նախատեսվում է ուսումնասիրել շարահյուսության մեջ**» (Զ-Ծ, էջ 32. ընդգծումը՝ Ձ. Ա.):

Իհարկե, կան փոփոխություններ, որոնք զուտ տեղային բնույթ ունեն: Այսպես՝ «Մակբայ» թեման ուսուցանվում էր 7-րդ դասարանում, այսօր ուսուցիչը տեղեկացված է, որ այն պետք է ուսուցանել 8-րդ դասարանում (դասագրքում ներառված է): Ծրագրային պահանջ է «խոսքիմասային փոխանցումներ» ուսուցանվող նյութը, սակայն դասագրքերում այն մասնատված է տարբեր թեմաների միջև, ձևաբանության դասագրքերում գրեթե բոլոր խոսքի մասերի ուսուցման համակարգում կա խոսքիմասային տարարժեքության վերաբերյալ լեզվանյութ, որի ուսուցումը որպես ծրագրային պահանջ չի ներ-

⁴⁰ Նույն տեղում, էջ 38-39, էջ 54, էջ 67-68, էջ 128-129:

կայացվում: Կա ծրագրային պահանջ՝ «Մակբային փոխարինող բառեր՝ դերանուններ», իսկ դասագրքում նյութ չկա և այլն:

Նախկին ծրագրերում «Կոչական» թեման ուսուցանվում էր «Շարահյուսության» բաժնում, նոր ծրագրով այն ներառված է «Մայրենի 5»-ում՝ «Բառագիտություն» բաժնից հետո: Կոչականի վաղ ուսուցումը տրամաբանորեն պատճառաբանված է, կապվում է դիմելաձևերի հետ, հաճախակի գործածվող լեզվափոխություն է, հանդիպում է երկխոսություններում, մենախոսություններում և այլն: Նյութը դասագրքում բավարար չափով է տրված, բայց կոչականի տեղը լեզվական գիտելիքների համակարգում հստակեցված չէ. կղզիացված է...

Մշտագո թերություն են առանց հավելումների կրկնությունները. ծանրաբեռնում են թե՛ ծրագիրը, թե՛ դասագիրքը: Դրանք նաև հուշում են, որ ծրագրերում հստակորեն որոշված չէ դրանց տեղը (ակադեմիական քերականության մեջ էլ որոշակի հստակություն չկա): Բնականաբար դասագիրք կազմողները նույն նյութը 2 անգամ չեն գետեղի, իսկ ծրագրում նույնությամբ կրկնվում են պահանջները. ծրագրով նախատեսված է **վերաբերական, ձայնարկություն, կապ և շաղկապ** խոսքի մասերն անցնել տարեսկզբին. սրանք ձևաբանության վերջին թեմաներն են, սակայն չգիտես ինչու «Ձևաբանություն» խորագիր չկա (**2-Ծ, էջ 75**): Շարահյուսության համապատասխան բաժիններին անցնելուց հետո նորից նույնությամբ կրկնվում են սրանց վերաբերյալ ծրագրային պահանջները՝ «Վերաբերականներ և ձայնարկություններ, նրանց կիրառությունը խոսքում և կետադրությունը» (**Տե՛ս՝ 2-Ծ, էջ 75 և էջ 76**), «Կապ, նրա շարահյուսական դերը». «Կապերի հոլովառությունը, կիրառությունը անձնական դերանունների հետ» (**Տե՛ս՝ նույն տեղում**): Այս տրամաբանության օրգանական շարունակությունն է ձևաբանության «Շաղկապ, տեսակները, կազմությունը» ենթաթեմայի կրկնությունը «Բարդ նախադասություն» ուսուցանվող նյութի շրջանակներում (**Տե՛ս՝ 2-Ծ, էջ 75 և էջ 78**):

Համակարգված չէ գործնական գրությունների, տեքստաբանությանը, բարեվարքությանը վերաբերող նյութի ծրագրային մշակումը, հստակեցված չէ, թե դրանք ի՞նչ կարողություններ և հմտություններ են ձևավորում և այլն:

Բնականաբար, ճիշտ չի լինի ծրագրային յուրաքանչյուր պահանջի փոփոխությանը հետամուտ փոփոխել և դասագիրքը. ստացվում է, որ առաջին հայացքին բավականին անէական թվացող փոփոխությունը հարվածում է ծրագրի և դասագրքի միասնականության սկզբունքին, միաժամանակ բարդացնում ուսուցչի գործը:

Ծրագրային առաջընթաց փոփոխություն էրչափորոշչային պահանջի համաձայն ինտեգրված ուսուցումը: Նախկինում գործող ծրագրին համապատասխան՝ հնչունաբանությունն ու բառագիտությունը ուսումնասիրվում էին առանձին դասագրքով: Նորօրյա ծրագիրը պահանջում է լեզվի այս բաժիններն ուսուցանել ինտեգրված մեթոդով, որը հնարավոր կդարձնի ցույց տալ, թե ինչպես է յուրաքանչյուր լեզվամիավոր մաս դառնում ամբողջի, մասնակ-

ցում խոսքակազմությանը՝ դառնալով խոսքի բաղադրիչ, կամ թե ինչպես է կարելի է մասնատել ամբողջը՝ հասցնելով նվազագույն միավորի: Ծրագրային պահանջին համապատասխանում են դասագրքերը. միջին դպրոցի ցածր դասարաններում հայոց լեզվի դասավանդման խնդիրները լուծվում են գրականության հետ միասնաբար և խորացվում ու ընդլայնվում են ավելի բարձր դասարաններում՝ արդեն որպես ինքնուրույն առարկաներ՝ հայոց լեզվի և գրականության առանձնացված ուսուցման պայմաններում՝ առանց ընդհատելու ստեղծված սերտ միասնությունը և ապահովելով միջառարկայական կապերը: Հայոց լեզվի և գրականության միասնացված ուսուցումը լայն հնարավորություններ է ընձեռում ծրագրային նյութի յուրացումը գերազանցապես գործնական ճանապարհով ապահովելու համար: Լեզվական տարբեր իրողություններ ուսումնասիրելու նյութ է ծառայում տեքստը, ուր դրսևորվում են լեզվական տարբեր մակարդակների միավորները՝ իրենց փոխադարձ կապերով ու կախվածություններով, իրենց բնորոշ լեզվական-քերականական առանձնահատկություններով և օրինաչափություններով: Ինտեգրված ուսուցման միջոցով առավել հեշտ է լեզուն ներկայացնել որպես մի յուրատեսակ կառուցվածք, որի մեջ մտնող միավորներն իրենց բազմազան հարաբերություններով, ոճական ու գործառական արժեքով ծառայում են հաղորդակցման հիմնական նպատակին՝ կապակցված խոսք կազմելուն, խոսքի մշակույթ ձևավորելուն:

Մի խումբ մասնագետներ պահանջում են ինտեգրված ուսուցումը շարունակել նաև 7-րդ, 8-րդ և 9-րդ դասարաններում՝ անհրաժեշտ փոփոխություն կատարելով չափորոշում, ծրագրերում և դասագրքերում:

Պետք է նկատել, որ ժամանակին գոհունակությամբ ընդունված ծրագրային այս փոփոխությունը (5-րդ և 6-րդ դասարաններում՝ հայոց լեզվի և գրականության ինտեգրված ուսուցմանը վերաբերող) այսօր դժգոհությունների տեղիք է տալիս: Մի խումբ մասնագետներ ձիշտ հակառակ կարծիքին են. պահանջում են վերադառնալ հին կառուցվածքին: Ըստ նրանց՝ լեզուն և գրականությունը միմյանց սերտորեն կապված գիտակարգեր են, բայց դա չի նշանակում հայոց լեզուն և գրականությունը «իրար կպցնելու ճանապարհով» ձևավորել մի առարկա՝ կոչելով «Մայրենի»: Այսպես թե այնպես լեզվական և գրական նյութերն ուսումնասիրվում են առանձին-առանձին: Մյուս կողմից՝ ինտեգրված ուսուցումը հայոց լեզվի ուսումնառության ընդհանուր տիրույթում մի անհարմարության առջև է կանգնեցնում. պարզվում է, որ հայերենի կառուցվածքային երկու բաղադրիչները՝ հնչյունաբանություն ու բառագիտություն, «մայրենի են», իսկ քերականությունը՝ «հայոց լեզու»:

Մի կարևոր դիտարկում ևս՝ պետական փաստաթղթերում կարմիր թելի պես անցնում է «խոսքի մշակում, կատարելագործում, զարգացում, խոսքի մշակույթի ձևավորում» հիմնապահանջը, բայց թե ի՞նչ չափանիշներ են սահմանվում, ի՞նչ է նշանակում «խոսքի մշակույթ», լեզվի բաժի՞ն է, թե՞ լեզվաբանական առանձին գիտություն է, լեզվի հետ ի՞նչ հարաբերակցության մեջ է

և այլ նման հարցերի վերաբերյալ գիտանյութ չկա. եզրահանգումները կատարվում են ուսուցչի ուղղորդմամբ՝ կռահումների, հուշումների, առանձին հանձնարարականների միջոցով: Կարծում ենք՝ զոնե ավագ դպրոցի դասագրքերը գերազանցապես խոսքիմշակութային կարողությունների և հմտությունների ձևավորման հենքի վրա պետք է կազմվեն...

Ծրագրի կատարողականը ստուգվում է 2 ձևով՝

ա. նախատեսված աշխատանքների կամ դրանց հիմնական մասի բարեխիղճ ու որակյալ կատարումով, որոնց վերաբերյալ դասամատյանում պիտի լինեն համապատասխան գրանցումներ.

բ. կատարման արդյունքներով, որ իրականացվում է աշակերտների բանավոր հարցումներով ու ստուգողական գրավոր աշխատանքներով: Այս վերջին ստուգումն էլ իր հերթին պետք է լինի երկու տեսակ՝ ձեռք բերած գիտելիքների չափի, ծավալի, որակի և դրանց հիման վրա ձևավորված համապիտանի կարողությունների ու հմտությունների ստուգում:

«Մայրենի» և «Հայոց լեզու» առարկաների ծրագրերի հիման վրա սահմանված կարգացույցով մշակվում են թեմատիկ և անհատական ուսուցման պլաններ, ստեղծվում են դասագրքեր, ուսուցչի ձեռնարկներ և այլ ուսումնական նյութեր:

ԴԱՍԱԳԻՐՔ

«Դպրոցի կյանքի ջերմությունը չափող ջերմաչափ է մայրենի լեզվի դասագիրքը, որը պետք է ծառայի դպրոցի կարևորագույն նպատակներին՝
1. Գաղափարականին, վասնզի նա պիտ կազմակերպե ներքին մարդուն. 2. Մատենագիտական, վասնզի երեխան պիտի ուսանե ճանաչել յուր հայրենյաց հեղինակների ամենաազնիվ ծաղիկներին: 3. Զևականին. նա պիտի կազմե կենտրոն լեզվի դաստիարակության: 4. Իրականին. նա պիտի նպատակամատույց լինի հասարակաց օգտավետ տեղեկություններ տարածելու»:

Առաքել Բահաթյան

Դասագիրքը ցանկացած ուսումնական առարկայի գիտական գիտելիքների հիմունքները բովանդակող այն փաստաթուղթն է, որի չափորոշչահեն և ծրագրահեն կառուցվածքը՝ թե՛ խորքային և թե՛ մակերեսային, համապատասխանում է ժամանակակից կրթությանը, ուսուցմանը, զարգացմանն ու դաստիարակությանը ներկայացվող մանկավարժական պահանջներին, հասարակության պահանջումներին և գիտատեխնիկական առաջընթացի միտումներին: Այսօրվա հայոց լեզվի կամ մայրենիի դասագիրքը պետք է բավարարի այսօրվա՝ և վաղվա՝ պահանջներին և չվերածվի հնացած կամ ժամանակավրեպ գործիքի: Այն իր լեզվով, բովանդակությամբ, տեխնիկական ու մեթոդական կառուցվածքով, նկարչական ու պոլիգրաֆիկական ձևավորումով, տպագրական տառատեսակով, չափերով և այլ բնութագրիչներով անպայման պետք է համապատասխանի տվյալ տարիքի երեխաների աշխարհընկալմանը, հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական ու մարդաբանական

որոշակի տվյալների: Անկասկած է, որ դասագիրքն ուսումնական աշխատանքի կարևոր և անփոխարինելի **գործիք է**, շատ բարդ ու բազմակողմանի, գիտամեթոդական ու դիդակտիկական **կառույց է՝** ճաշակ ու ոճ ձևավորող: Յուրաքանչյուր դասագիրք իր մեջ ներթաքուն պարունակում է նաև իր մեթոդիկական: Թեպետև դասագրքի հիմքում ընկած է ծրագիրը, այնուամենայնիվ, ուսուցման համար վճռական դերը պատկանում է դասագրքին, և նրա յուրաքանչյուր կառուցամաս պետք է բնութագրվի այն պատասխաններով, թե ի՞նչ նոր գիտելիք տվեց աշակերտներին, ի՞նչ բարոյական հատկանիշներ դաստիարակեց նրանց մեջ և որքանո՞վ նպաստեց նրանց զարգացմանը:

Դասագիրքն այն պետական փաստաթուղթն է, որում ծրագրային պահանջների ուսուցման նպատակամիտվածությամբ որոշակի գիտական և դիդակտիկական համակարգով շարադրված են տվյալ ուսումնական առարկայի գիտական հիմունքները: Յուրաքանչյուր ուսումնական առարկա ունի դասագրքի կառուցման իր սկզբունքները, որոնք ուսուցման տարբեր օղակներում տարբեր են լինում և պայմանավորված են ոչ միայն այս կամ այն ուսումնական առարկայի յուրահատկություններով, այլև աշակերտների տարիքային ու հոգեբանական առանձնահատկություններով: Լավագույն ու կայուն դասագրքերի ստեղծման ամենաճիշտ ձևը ուսուցման ընթացքում փորձառական ճանապարհով դրանց ստուգումն ու ճշտումն է:

Դասագրքաստեղծման որոնումների շրջանում առաջադրվեց մայրենի լեզվի միացյալ դասագրքեր ստեղծելու գաղափարը: Անցյալ դարի 90-ական թվականներից օրակարգում դրվեց նմանատիպ դասագրքեր ստեղծել նաև միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների համար: Պետք է ասել, որ այս հարցում կարևոր ներգործություն ունեցավ սովորողների տարիքային կազմի փոփոխումը: Բնականաբար ծրագրային այս բարեփոխումը պետք է որ հիմք դառնար միջին դպրոցի ցածր դասարանների դասագրքերի բովանդակային, կառուցվածքային ու մեթոդական միանգամայն նոր որակների ձևավորման համար: Միասնացված (ինտեգրված) դասագրքերի կառուցման և կազմման ընթացքում ելակետային պահանջներ դարձան՝ **ա)** լեզվական նյութը միաձուլել բնագրերի ուսումնասիրությանը, բխեցնել դրանցից, **բ)** այնպես բաշխել ամբողջ ուսումնական ժամանակաշրջանի վրա, որ հնարավորություն ստեղծվի դրանց ամրապնդման, ուսուցանվող գիտելիքը կարողության վերածելու, հետագայում կրկնելու և համակարգի բերելու համար, **գ)** յուրաքանչյուր նոր մատուցվող օրինաչափություն համապատասխանաբար գործադրել այն հիմնական նյութի մեջ, որի հետ տրված է, որի հիման վրա մատուցվել և մշակվել է, և երբեք չդարձնել ընթերցվելիք նյութի համար արհեստական կցորդ կամ ավելորդ բեռ, նրանց միջև համապատասխան տրամաբանական և դիդակտիկական կապեր ստեղծել և այլն: Ծրագրով նախատեսված թեմատիկայով որոշվում է դասագրքի բովանդակությունը, կառուցվածքը, ճանաչողական-իմացական, լեզվական ու դաստիարակչական, խոսքի մշակույթի ձևավոր-

ման նպատակադրումն ու ուսուցողական խնդիրները: Այս առումով «Մայրենի 5» և «Մայրենի 6» դասագրքերի թեմատիկան խիստ զանազան է, ընդգրկում է ինչպես գեղարվեստական ստեղծագործություններ, այնպես էլ գործնական բնույթի հողվածներ, ինչպես դաստիարակչական, այնպես էլ ճանաչողական նյութեր: Ծրագրով նույնպիսի հաջորդականություն և աստիճանականություն է ապահովվում լեզվական գիտելիքների ուսուցման ոլորտում. տարրական դասարաններում ձեռք բերված լեզվական նախագիտելիքները վերածվում են հիմնավոր գիտելիքների, որոնք խորացվում և ամրակայվում են ավագ դպրոցում: Աչքի զարնվող տարբերությունն այն է, որ եթե տարրական դասարաններում լեզվական նախագիտելիքների հաղորդման տրամաբանական հաջորդականությունը կարող է դեմ լինել գիտական հաջորդականությանը, ապա միջին դպրոցում պարտադիր է դառնում լեզվակայն նյութերի տրամաբանական-գիտական հաջորդականությունը և այլն: Միասնացված դասագրքերում յուրաքանչյուր նյութի մեթոդական մշակման մեջ անպայման իրենց արտահայտությունն են գտնում լեզվական տեսական նյութն ու առաջադրանքները, որոնք ոչ միայն նպաստում են ուսումնասիրվող նյութի լեզվական միավորների և կառույցների յուրացմանը, այլև արդեն սովորած լեզվական օրենքների ու օրինաչափությունների կրկնությանն ու ամրապնդմանը, դրանք կենդանի խոսքում տեսնելուն, գիտակցելուն, ինքնուրույն օգտագործելուն:

Ինչ վերաբերում է միջին դպրոցի բարձր դասարաններին և ավագ դպրոցին, ապա պահպանվեց գրականության և լեզվի դասագրքերի պայմանական բաժանումը՝ դրանց միջև մշտական ու կայուն կապերի ապահովման անհրաժեշտությամբ:

Մայրենիի և հայոց լեզվի դասագրքերի կապի ապահովումը, սրանց միջև եղած առարկայական, կառուցվածքային, մեթոդական, դիդակտիկական ու տրամաբանական կապերի բացահայտումն ու հանգամանալից պարզաբանումը հսկայական նշանակություն ունեն դրանց արդյունավետ ու նպատակային օգտագործման, հայոց լեզվի դասավանդման որակի բարձրացման համար: Միասնացված դասագրքերը հող են նախապատրաստում հայոց լեզվի և գրականության առանձնացված դասագրքերի կազմման համար, դրանց արդյունավետ գործադրման, ուսուցողական հնարավորությունները ճիշտ օգտագործելու, հայոց լեզվի ուսուցման ընդհանուր խնդիրը ճիշտ ու բարձր մակարդակով լուծելու համար: Անկասկած է, որ դասագրքերի միջև հիմնական կապը նախագծում է հայոց լեզվի պետական ծրագիրը՝ ապահովելով ուսումնական առարկայի հետևողական զարգացումը պարզից դեպի բարդը, հեշտից դեպի դժվարը, ծանոթից անծանոթը, մոտիկից դեպի հեռուն, պահպանելով առարկայի ամբողջականությունն ու համակարգվածությունը: Մյուս կողմից՝ դասագրքերը պետք է միմյանց հետ կապված լինեն ոչ միայն ուղղահայաց գծով՝ հաջորդականության սկզբունքին համապատասխան՝ որպես

մինևույն շրթայի տարբեր օղակներ, այլև հորիզոնական՝ այլ առարկաների դասագրքերի հետ ունեցած հարաբերակցությամբ:

Հայոց լեզվի դասագրքեր ստեղծելիս պետք է հաշվի առնել հայ ընթերցարանների, դասագրքերի ստեղծման դրական փորձը, ժամանակի հայ դպրոցի պահանջներն ու առաջավոր մանկավարժության նվաճումները՝ ապահովելով բովանդակային բազմազանությունը, գրական, գեղարվեստական և մանկավարժական մշակվածությունը, մատչելիությունը, ժողովրդայնությունը, գործնականի և տեսականի համամասնությունը, հաշվի առնելով աշակերտների հետաքրքրություններն ու հակումները: Բուհական ուսումնառության ընթացքում ապագա ուսուցչի պատրաստականության ցուցանիշներից մեկն էլ պիտի դառնա դասագիրքը ճիշտ, տեղին ու հմտորեն օգտագործելու կարողությունը, որը պետք է ունենա ոչ միայն տեսական, այլև խորապես մշակված գործնական հիմքեր: Նա պետք է լավ իմանա՝ ինչպե՛ս դասագիրքը դարձնել ուսուցման և դասի կազմակերպման գործիք, ե՛րբ, ի՛նչ չափով և ի՛նչ աշխատանք պետք է տարվի դասագրքի վրա, ո՛րն է նրա տեղը դասի տարբեր պահերին և դասից դուրս, ինչքանո՞վ պետք է օգնի իրեն և ինչքանո՞վ՝ աշակերտին:

Դասագրքերը կազմվում են ԿԳՄՄՆ-ի կողմից մշակված հանձնարարականներով: Հայոց լեզվի և մայրենիի դասագրքերին ներկայացվող ընդհանուր պահանջներից են՝

Ա. Դասագիրքը պետք է ներառի վերջին նվաճումներին համապատասխան կայուն, ճշմարիտ, ճշգրտված գիտելիքներ և մշտապես նորոգվի՝ իր բովանդակությամբ համապատասխանելով տվյալ գիտության ժամանակակից մակարդակին:

Բ. Դասագիրքն իր գիտական բովանդակությամբ, այդ բովանդակությունը մարմնավորող լեզվով, մեթոդական կառուցվածքով, նկարչական ձևավորումով, նկարագարողմամբ պետք է ունենա գաղափարական ուղղվածություն, համապատասխանի կրթության ու դաստիարակության վերաբերյալ դպրոցի առջև տվյալ ժամանակաշրջանում դրված հիմնական խնդիրներին, համաձայնեցված լինի մարդկային բնության և նրա զարգացման օրենքներին: Միաժամանակ պետք է պարունակի աշխարհաճանաչողական գիտելիքներ, մշակի գեղագիտական ճաշակ ու տվյալ ժամանակաշրջանից բխող բարոյավարքագծային նորմեր, այսինքն՝ ձևավորի սովորողների արժեքային համակարգը: Մասնավորապես հայոց լեզվի դասընթացը նախատեսում է լեզվական նյութի ուսուցումից բացի սովորողներին գիտելիքներ հաղորդել հայ ժողովրդի կյանքում մայրենի լեզվի դերի, նրա զանազան գործառույթների, հայոց լեզվի բնույթի, նրա պատմական զարգացման փուլերի, գրական և բարբառային տարբերակների վերաբերյալ: Անհրաժեշտ տեղեկություններ պետք է տրվեն աշխարհում հայոց լեզվի տարածման, հայերենի ուսումնասիրության պատմության, հայ և օտարազգի նշանավոր հայագետների մասին: Ուսումնական նյութերի ու բնագրերի հատուկ ընտրությամբ պետք է շեշտվի

մայրենի լեզվի նշանակությունը ազգապահպանության գործում, հայոց լեզուն բնորոշվի որպես հայ ժողովրդի հարատևման, նրա ազգային ինքնության պահպանման գրավական և ազգային մշակույթի բարձրագույն ձև, գաղափար տրվի անհատի և հասարակության կյանքում, ինքնաճանաչման և աշխարհընկալման մեջ մայրենի լեզվի նշանակության մասին:

Գ. Դասագրքի լեզուն և ոճը պետք է լինեն պարզ ու մատչելի, շարադրանքը՝ տրամաբանական, շաղկապված, սեղմ, օրինակներով և փաստերով հիմնավորված, գեթ կրկնություններից, ավելորդություններից:

Դ. Դասագիրքը պետք է ապահովի սովորողների համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը, հաղորդակցական-համագործակցական համապիտանի կարողությունների ձևավորումը, ինքնուրույն աշխատանքի շնորհիվ եզրահանգումներ, հետևություններ անելու, փաստերը համեմատելու և հակադրելու, տրամաբանական հետևությունները փաստերով հաստատելու մտագործունեությունը: Տեքստերը պետք է ընտրվեն թեմատիկ և լեզվաոճական բազմազանության սկզբունքով, իսկ առաջադրանքներն ու վարժությունները պետք է ուղղված լինեն ոչ միայն մեխանիկական մտապահմանն ու վերարտադրմանը, այլև ինքնուրույն աշխատելու հմտությունների և ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը:

Ե. Ն. Տեր-Ղևոնդյանը նշում է, որ յուրաքանչյուր դասագիրք պարունակում է նաև իրենով պարապելու ուղեցույցը. հետևաբար յուրաքանչյուր դասագիրք իր հերթին պետք է նպաստի մեթոդիկայի զարգացմանը: Նրա մեթոդական մշակվածությունը պետք է համապատասխանի սովյալ առարկայի մեթոդիկայի պահանջներին, ապահովի աշակերտների հիշողության ու հետաքրքրությունների, խոսքի ու մտածողության, կարողությունների ու հմտությունների զարգացումը, նրանց մեջ մշակի գրքի վրա աշխատելու, գրքից ինքնուրույնաբար գիտելիքներ քաղելու կարողություն, զարգացնի տրամաբանական, ստեղծագործական և քննադատական, հետազոտական մտածողությունը: Պակաս կարևոր չէ և այն հարցը, թե ուսուցիչը ի՞նչ կարողությամբ ու հմտությամբ, մեթոդամանկավարժական ինչպիսի՞ վարպետությամբ պիտի «քամի» դասագրքի ուսուցողական հնարավորությունները, որպեսզի **սիրել տա դասագիրքը, և աշակերտը սիրի դասագիրքը:**

Զ. Շարունակականության, նյութի աստիճանական բարդացման սկզբունքներից բացի դասագրքի հիմքում պետք է դրվեն նաև **ամբողջականության և տրամաբանական հաջորդականության սկզբունքները:** Թե՛ մայրենիի, թե՛ հայոց լեզվի դասագրքերն այսօր կազմվում են **անշարժ** հիմունքով (կա և **շարժական** հիմունք), նյութերի թեմատիկ խմբավորման սկզբունքով: Այդ թեմաները առաջադրում է ծրագիրը՝ երբեմն նշելով նաև դրանց հաջորդականությունը, սակայն թեմայի ընդհանուր բովանդակությունից բխող կոնկրետ նյութերի ընտրությունը, նյութի վերաբերյալ բառային, տեքստային և լեզվական այլ գիտելիքների վերաբերյալ հարցերն ու առաջադրանքները, աշխատանքները առաջադրում են կամ կատարում են դասագրքերի հեղինակ-

ները՝ ըստ իրենց նախասիրության և ճաշակի՝ հավատարիմ մնալով առաջադրված պահանջներին: Նյութերի թեմատիկ խմբավորման սկզբունքով առաջնորդվելը հենց սկզբից ևեթ որոշում է դրանցից օգտվելու կամ այդ դասագրքերը ճիշտ գործադրելու մեթոդական եղանակը: Եթե խոսքը ինտեգրված ուսուցմանն է վերաբերում, ուրեմն՝ 5-6-րդ դասարանների դասագրքերում դասը պետք է ներկայացված լինի համալիր եղանակով՝ մեկ ամբողջության մեջ ներառելով ընթերցանության նյութը, գրականագիտական տեղեկությունները, տեքստի վրա կատարվող աշխատանքները, լեզվական գիտելիքը և համապատասխան գործնական վարժությունները, ինչպես նաև ամփոփիչ-ստուգողական հարցեր ու առաջադրանքներ: Ինչ վերաբերում է հայոց լեզվի ոչ միասնացված դասագրքերին, ապա դրանց կառուցման հիմքում ևս դրված է նյութերի թեմատիկ խմբավորման սկզբունքը, սակայն այս անգամ լեզվի դասընթացի ծրագրով յուրաքանչյուր մեծ կամ առանցքային թեմայի շուրջ տրամաբանական որոշակի հերթականությամբ կամ հաջորդականությամբ խմբավորված են նրա ենթաթեմաների կամ հիմնական նյութի բաղադրամասերի ու առանձին քերականական կարգերի կամ հասկացությունների ուսուցման, ամրակայման ու կիրառական վարժությունների համակարգը: Խստորեն պետք է ապահովված լինի առանձին բաժինների, գլուխների, թեմաների ու ենթաթեմաների միջև եղած օրգանական կապը, ինչպես նաև՝ դրանցից յուրաքանչյուրի ներքին ավարտվածությունը: Միշտ պետք է հիշել՝ լեզուն միասնական համակարգ է, և նրա օրենքները պետք է միասնական տեսությամբ արտահայտվեն: Լեզվական հասկացությունների մատուցման կամ առաջադրման, բացատրման ու ամրապնդման ընդհանուր եղանակը կամ ձևը՝ նախապատրաստական աշխատանք, լեզվական կանոն, ամրապնդման վարժություններ (մարզողական, վերլուծական, կիրառական), և յուրահատուկ կապ է հայոց լեզվի ընդհանուր դասընթացի առանձին բաղադրամասերի միջև:

Ուղղագրական-ուղղախոսական օրինաչափությունների, բառապաշարի հարստացման, խոսքի մշակույթի ձևավորման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները պետք է ուսուցանվող նյութերին զուգահեռ կատարվեն՝ որպես համընդհանուր աշխատանք՝ դրանք կարողություններից հմտությունների վերածելու նպատակով: Եվ սա հիմնային է բոլոր դասագրքերի և միջդասագրքային կապերի ապահովման համար, որով և միասնական ու ամբողջական է դառնում հայոց լեզվի ողջ դասընթացը: Ամբողջականության պահպանման յուրատեսակ դրսևորումներ են յուրաքանչյուր թեմատիկ բաժանում ամփոփմամբ ավարտելը, դասագրքի վերջում հավելվածների զետեղումը (բառարաններ, անհրաժեշտ, կարևոր նյութերի համակարգված ամփոփումը՝ համառոտ բնութագրումներով):

Է. Դասագրքաստեղծման գործընթացում կարևոր է հաշվի առնել լեզվանյութի սահմանումների, նմուշ-օրինակների և գործնական առաջադրանքների ու հարցերի համամասնության խնդիրը: Պետք է հիշել՝ հանրակրթական

դպրոցում ուսուցանվում են լեզվի նորմերը՝ ուղղորդվելով մի շատ պարզ ու գործնական նպատակով՝ սովորեցնել «ըստ օրինի» խոսել: Ուսուցման համար վտանգավոր են և՛ սահմանումների, և՛ առանց քերականական մեկնաբանությունների վարժությունների առատությունը: Մի կողմից՝ սահմանումը շատ կարևոր է լեզվական նյութը բնութագրելու համար. այն լեզվական հասկացության հիմնական հատկանիշների ամենակարճ և պարզ ձևակերպումն է, և աշակերտը պիտի իմանա այն: Բայց չի կարելի դասագիրքը լցնել սահմանումներով, ակադեմիական ձևակերպումներով՝ շատ դեպքերում՝ անհարկի, և ստիպել աշակերտին անգիր սովորել: Այսօր էլ արդիական է մեթոդիստ ուսուցիչների և լեզվաբանների՝ նախկինում հնչեցրած այն պահանջը, որ կարիք չկա սահմանել **հնչյունը, բառը, բայական լրացումը, որոշյալը, հատկացյալը** և այլն, ուղղակի պետք է նկարագրական եղանակով բացատրել: Մյուս կողմից՝ վարժությունների քանակային անչափության (չափից դուրս շատ կամ քիչ լինելու) պատճառով քերականությունը ետ է մղվում, կորցնում է իր կշիռը, առաջատար դերը մայրենիի ուսուցման մեջ: Ինտեգրված դասագրքերում երբեմն դրանք չափից դուրս շատ են, իսկ, օրինակ, 8-րդ դասարանում «Շարահյուսություն» թեման ներառում է մոտ 45 ենթաթեմա, իսկ վարժություն-առաջադրանքները 110-ն են՝ միջին հաշվով՝ յուրաքանչյուրին 2-ը: Հայերենի դասագրքերում պետք է պահպանվի տեսական նյութի և վարժությունների համամասնությունը: Սակայն հարցը միայն վարժությունների քանակը չէ. կարևոր է, թե դրանք ի՞նչ նպատակներ են հետապնդում, ի՞նչ բնագրեր ու հանձնարարականներ ունեն, որքանո՞վ են ուսուցումը արգասավոր ու հետաքրքրական դարձնում: Վարժությունները պետք է հաջորդեն քերականական նյութին, նպաստեն նրա հաստատուն յուրացմանը, ամրակայեն ու ապահովեն գործնական կիրառումը: Եթե քերականական նյութի շարադրման եղանակը խիստ վերացական է, իսկ վարժությունները՝ չափից ավելի գործնական, նրանք ներքնապես չեն կապակցվի միմյանց հետ: Քերականության ուսուցումը չպետք է վերածել վարժանքի:

Դասագրքի կառուցվածքային քննութուն կատարելիս կարևոր նշանակություն ունեն նաև օրինակները կամ նմուշները՝ թե՛ տեսական և թե՛ գործնական նյութերում, թե՛ որակական և թե՛ քանակական տեսակետից: Երբեմն դրանք այնքան շատ են լինում, որ աննկատելիորեն «ծածկում են» քերականական կանոնները, երբեմն էլ վերջիններս չեն սահմանվում, տերմինավորվում. նրանց վերաբերյալ միայն օրինակներ են բերվում, որոնք, որքան էլ դիպուկ լինեն ու բնորոշ, կարող են միայն ամրակայել քերականական կանոնները, բայց ոչ երբեք փոխարինել նրանց սահմանումներին: Ինչպես ամեն գիտության մեջ, այնպես էլ լեզվի և նրա ուսուցման գիտությունների մեջ առանց սահմանումների քերականական կանոններ ու առիասարակ գիտական օրենքներ չկան, գոյություն չունեն:

Ը. Դասագրքի արդիականացման, նպատակայնության ու արդյունավետության բարձրացման գործում կարևոր նշանակություն ունի նրա նկարչական և պոլիգրաֆիական ձևավորումը: Այսօր արդեն խոսք անգամ չի կարող լինել աննկարագար դասագրքերի մասին, իսկ հատկապես այբբենարանի և մայրենիի դասագրքերի նկարչական ձևավորումը որոշակի առումով անցագրային արժեք ու կարևորություն ունի: Ժամանակակից դասագրքի գեղարվեստական ձևավորումն ու նկարագարողումը, գեղանկարային վերատպումներն ու գծագրական-գրաֆիկական պատկերները պետք է արտահայտեն ուսումնական նյութի բովանդակությունը և ներկայացվեն ճաշակով, լինեն պատճառաբանված, քանի որ հատկապես դժվար բաժինները մատչելի ու զննական դարձնելու խնդիր ունեն: Շատ կարևոր են և պոլիգրաֆիական աշխատանքները:

Թ. Գիտությունների ինտեգրացիան իր արտահայտությունը պետք է գտնի դասագրքերում՝ միջգիտական, միջառարկայական կապերի միջոցով: Որոշակի կապ պետք է ստեղծվի հայոց լեզվի դասագրքերի և մյուս առարկաների դասագրքերի միջև:

Ժ. Հատկապես հայոց լեզվի դասագրքերում բնագրային նյութերի ընդգրկման հարցը միշտ էլ վիճահարույց է եղել: Ձետեղելիք նյութերի՝ ո՛ր գիտությանը վերաբերելը, գեղարվեստական կամ գործնական բնույթի լինելը, արձակ կամ չափածո շարադրանք ունենալը, ազգային կամ թարգմանական լինելը, դրանց ծավալն ու լեզուն, օգտագործման եղանակներն ու ձևերը, դասագրքի հեղինակների իրավունքներն ու ձևափոխման չափորոշման սահմանը, հեղինակային նյութերի օգտագործման կարգը միշտ էլ ուշադրության առարկա են եղել և ամենևին էլ ոչ իզուր: Ուսուցողական տարբեր խնդիրներն ու նպատակները պայմանավորում են դրանց մշակման եղանակը, դրանց վրա տարվելիք աշխատանքի ինքնատիպ ձևերը: Հաճախ, դասագրքի պահանջներից, խնդիրներից ու նպատակներից ելնելով, դասագիրք կազմողները մեր նշանավոր հեղինակների ստեղծագործություններում կատարում են փոքրիկ կրճատումներ, լեզվական ճշգրտումներ կամ այլ անհրաժեշտ փոփոխություններ: Այս առումով հատկապես միասնացված դասագրքերն են խնդրահարույց: Գործող դասագրքերն ընդգրկում են և՛ գեղարվեստական, և՛ գործնական բնույթի նյութեր, պատմական, աշխարհագրական, բնագիտական, և՛ ընդհանրապես աշխարհաճանաչողական բնույթի հոդվածներ, և՛ գիտահանրամատչելի բնագրեր: Դրանցից ամեն մեկն ունի իր որոշակի նպատակներն ու խնդիրները, մատուցման ու մշակման ձևերը և դրանցով պայմանավորված մեթոդական առանձնահատկությունները: Այսպես՝ գեղարվեստական բնագրերի հիմնական նպատակը սովորողների գրական խոսքի զարգացումն է, հոգեկան աշխարհի ազնվացումն ու հարստացումը, իսկ գործնական բնույթի նյութերինը՝ գիտելիքների ու աշխարհաճանաչողական տեղեկությունների հաղորդումը, խոսքի ու մտածողության զարգացումը: Այսպիսի բազմազանությունը պայմանավորված է ուսուցման խնդիրներով. սա պար-

տաղիր պայման է այստեսակ դասագրքերի համար և հետևողականորեն պետք է պահպանվի: Օրինակ, «Մայրենի 6»-ում՝ Հայկական համառոտ հանրագիտարանից է ընտրված «Սևանա լիճը» (6-էջ 114-115), Աստվածաշնչից է քաղված «Նոյ Նահապետի տապանը Արարատի վրա» (6-էջ 107-109), հունական դիցաբանությունից՝ «Ադոնիս»-ը (6-էջ 101-103), Մովսես Խորենացու «Հայոց պատմություն» հատվածներ են «Հայկ և Բել»-ը (6-էջ 85-87), «Արա Գեղեցիկ և Շամիրամ»-ը (6-էջ 98-100), Փավստոս Բուզանդի «Պատմությունից» է «Արշակ և Շապուհ»-ը և այլն: Քիչ մասն է, որ հորինում են դասագրքի հեղինակները:

Սովորաբար ընդունված է, որ նյութերի կեսից ավելին պետք է արձակ ձևով շարադրվի. այս համամասնության պահպանումը ևս դասագրքերի ստեղծման կարևոր և պարտադիր նախապայման է: Դասագրքերի բնագրերի ճնշող մեծամասնությունը պետք է ազգային լինի, միայն 10-20 տոկոսը՝ թարգմանական, որի միջոցով երեխաները կծանոթանան այլ ժողովուրդների կյանքին, կենցաղին, մտածողության եղանակին: Չպետք է մոռանալ՝ կան գրական ստեղծագործություններ, որոնք վաղուց ի վեր կորցրել են ազգային պատկանելությունը:

Դասագրքերում բնագրերը ենթարկվում են մեթոդական մշակման՝ դրանց վրա տարվելիք հետագա ուսուցողական աշխատանքների մատնանշումով: Այդ աշխատանքը տարաբնույթ գործողությունների, գիտելիքների ու կարողությունների դրսևորման մի ամբողջ համակարգ է: Հատկապես մեթոդաբանական դասագրքերն ունեն բնագրերի մեթոդական մշակման, նյութին կից տրված հարցերի ու առաջադրանքների, տարաբնույթ հանձնարարությունների, լեզվական տրամաբանական աշխատանքների բարդ ու ինքնատիպ, բայց ամբողջական համակարգ, որտեղ հաշվի են առնված նյութի ճանաչողական, ուսուցողական և դաստիարակչական հնարավորությունները, որոնք բոլորը դրված են գործողության մեջ՝ ի նպաստ նյութի խոր ու բազմակողմանի յուրացման: Բնագրային նյութերի մեթոդական մշակումը դասագրքերի համար կառուցվածքային ու բովանդակության պարտադիր նախապայման է, ուստի և անառարկելիորեն անհրաժեշտ են նյութերի մեթոդական մշակումների որոշակի չափանիշներ, դրանց նշանակության, նպատակադրման ու խնդիրների բնութագրումներ, ընդհանուրի կողմից ընդունելի գիտական հանձնարարականներ: Թեպետև նյութերի ընտրության մեջ դասագրքի հեղինակներն ազատ են, սակայն այդ նյութերն իրենց բովանդակությամբ պետք է համապատասխանեն ծրագրով առաջադրված թեմատիկային, ծավալով՝ դասագրքի զարգացման դիդակտիկական ընթացքին, լեզվով՝ երեխաների լեզվական պաշարին: Սակայն նյութերի այսպիսի մշակվածություն բնական պայմաններում չի հանդիպում և ըստ էության չի էլ կարող հանդիպել. դրան հասնում են դասագրքերի հեղինակները՝ օգտագործելով իրենց մասնագիտական գիտելիքներն ու կարողությունները: Եվ շնորհիվ այսպիսի միջամտության՝ բնագրային նյութերը դառնում են ուսուցողական,

կրթադաստիարակչական, արժեհամակարգային, ծառայում խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Նշանակում է՝ դասագրքերի հեղինակների միջամտությունը խիստ անհրաժեշտ ու հույժ կարևոր գործողություն է: Չափածո ստեղծագործությունների փոփոխումների հարցում հեղինակների միջամտությունը պետք է հասցվի նվազագույնի: Դասագրքերի հեղինակներն իրավունք ունեն՝

ա. Առանց բովանդակության հիմնական շարադրանքըխաթարելու՝ նյութի ծավալային կրճատումներ, բառագործածության, շարադասական շահեկան փոփոխություններ կատարել և, պահպանելով հեղինակի անունը, ավելացնել **ըստ** բառը.

բ. Լեզվական անհրաժեշտ շտկումներ ու ճշգրտումներ, հավելումներ կատարել՝ տարբեր նկատառումներից և պահանջներից ելնելով:

գ. Մերօրյա կետադրական օրինաչափություններին համապատասխան «ուղղել» կետադրական նշանները. հեղինակային կետադրությունը պարտադիր չէ: Ծրագրային պահանջներից մեկը հենց դասագրքի հեղինակների այս իրավունքին է վերաբերում:

Ժամանակակից դասագիրքն իսկապես մեթոդական աղբյուր է: Ավելին՝ «Աշխատանք դասագրքով» մեթոդն այսօր ունի բազմաթիվ և տարատեսակ հնարներ՝ պայմանավորված դասագրքում գետեղված բնաբաններով, տարբեր խորագրեր կրող, բայց և դասի թեմային առնչվող ոչ ծավալուն նյութերով, պայմանական նշաններով առանձնացված տարատեսակ առաջադրանքներով և վարժություններով, գծագրական դասակարգիչներով, խաչբառներով, վերատպություններով (գեղանկարների, բառարանների, բառահոդվածների և այլն): Դասագրքային այս կառուցամասերն ըստ էության դասի բաղադրիչներից են: Այսպես, 8-րդ դասարանի «Հայոց լեզու» դասագրքում ներառված են «Բառերի շտեմարան», «Կապակցությունների շարան», «Լսե՛նք մեծերին» բաժինները, 10-րդ դասարանի հայոց լեզվի դասագրքում՝ «Գիտե՞ք, որ...» (10- էջ 4, 20, 22, 24, 131, 153, 165), «Մեծերը հայոց լեզվի մասին» (10- էջ 5, էջ 16, 21, 26, 34-35, 69, 124, 151, 193), «Հիշե՛ք» (10-էջ 84) և այլն: Բնականաբար, սրանք ինքնանպատակ չեն. բացի ճանաչողական, լեզվական գիտելիքներից, խոսքիմշակութային հմտություններ և կարողություններ մշակելուց, ձևավորում են ապագա **Հայ Մարդու** արժեհամակարգը: Օրինակ՝ 10-րդ դասարանի դասագրքում դասանյութերից հետո պարբերաբար կրկնվող «Մեծերը հայոց լեզվի մասին» բաղադրիչը կաթիլ առ կաթիլ ուժգնացնում է սերը հայոց լեզվի նկատմամբ՝ աշակերտին ներարկելով իր մայրենին գնահատելու, մաքուր հնչեցնելու, պահպանելու և դարերին հանձնելու որակներ: Օժանդակ դասագրքում այդպիսիները բնաբանեն դարձել: Այս տիպի «լրացուցիչները» առավելապես կրտսեր դպրոցի բարձր դասարանների և ավագ դպրոցի համար հանձնարարված դասագրքերին են բնութագրական: Գնահատելով ժամանակակից դասագրքի այսպիսի «կենդանությունը»՝ կրկին ու կրկին պետք է հիշել՝ «Չափի սահմանը չափավորությունն է»:

Ուսումնադաստիարակչական կազմակերպված ու նպատակաուղղված աշխատանքի ընթացքում հայոց լեզվի դասագրքերի կառուցվածքի, բովանդակության, մեթոդական ուղղվածության և սկզբունքային նման հարցերը կարևոր և արդիական են նաև այսօր, երբ լուծվում են հանրակրթական դպրոցի բարեփոխման պետական պահանջները՝ կապված երկրի զարգացման և նոր առաջընթացի խնդիրների հետ: Ներկա օրերում նախագծվում է կրթական օրենքի փոփոխություն, սկսվել է չափորոշիչների ու ծրագրերի մշակում, դասագրքերի, այսպես ասած, ամբողջական փոփոխություն, շեշտվում է ՀՀ կրթահամակարգում դպրոցական **դասագրքային քաղաքականության** վերանայման անհրաժեշտությունը և այլն:

Այսօր հայոց լեզվի դասավանդմանը առաջադրված հիմնախնդիրներից են՝

- ▶ նոր դասագրքերի կառուցվածքի մշակումը,
- ▶ ուսումնական օժանդակ նյութերի համալրումը (վարժությունների տեսքեր, բառատեսերեր, դասարանային և արտադասարանային ընթերցանության բնագրեր, համակարգչային ուսումնական ծրագրեր, էլեկտրոնային շտեմարաններ ու հենքեր և այլն),
- ▶ մեթոդական նոր ուղեցույցների ու հանձնարարականների մշակում ինչպես դասագրքերի և ուսումնական ձեռնարկների ստեղծման, այնպես էլ ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ուղղությամբ:

Ժամանակակից կրթության գլխավոր միտումը սովորել կարողացող, սովորելու գործիքներին տիրապետող, սովորելու կարողություններով ու հմտություններով զինված անձի ձևավորումն է: Ենթադրելի է որ նպատակային այս միտումը պետք է դրվի ուսումնական գործունեության առանցքում, հետևաբար և այն իրականացնող գործիքամիջոցների, մասնավորապես դասագրքերի կազմման սկզբունքների հիմքում: **Օրվա հրամայականն է նոր պահանջներին համապատասխան նորարարական մոտեցումներով և լուծումներով հագեցած դասագրքերի հրապարակումը՝ որպես գիտելիքի կարևոր և համակարգված ակադեմիական աղբյուրի, որպես գիտելիք ձեռք բերելու և սովորել սովորեցնող գործիքի:**

ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՕԺԱՆՂԱԿ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հիմնարար փոփոխությունների հրամայականը՝ գործնական ուղղվածության սկզբունքի իրականացումը, քերականական ձևերի զգացողության գործնական ապահովումը վերաբերում է նաև ուսումնամեթոդական օժանդակ գրականությանը՝ ընթերցարաններին, աշխատանքային տեսերերին, գիտահանրամատչելի գրականությանը, բառարաններին:

Ա. ԸՆԹԵՐԳԱՐԱՆՆԵՐ⁴¹ - Հիմնականում ձևավորված կամ նոր ձևավորվող կարողությունների և հմտությունների մշակման, ամրապնդման, կատարելագործման գործիքներ են: Ընդհանուր առմամբ աշակերտները հետաքրքրությամբ, սիրով, հաճույքով են իրենց ձեռքն առնում ընթերցարանները: Այսպիսիք կազմվում են հատկապես կրտսեր դպրոցի և միջին դպրոցի ցածր դասարանների համար, որոնցում դասարանային ընթերցանությանը հատկացված ժամերը շատ են: Նյութերի մի մասը նախատեսվում է դասարանական, մյուս մասը՝ արտադասարանային կամ լրացուցիչ ընթերցանության համար, իսկ հիմնական ուսումնասիրությունը կատարվում է տանը: Նյութերը հանձնարարվում են առանց մանրամասն նախապատրաստման, սակայն ուսուցիչը պետք է սահմանի ընթերցելու նպատակը, ակնկալիքները, բացատրի ու մեկնաբանի ինքնուրույն աշխատելու ձևերն ու եղանակները:

Ընթերցանության նյութերի ընտրությունն ու մշակումը շատ կարևոր են: Ըստ ծրագրային-չափորոշչային պահանջների և յուրաքանչյուր դպրոցի ուսումնական օրացույցի՝ ընթերցարաններում գետեղվում են բովանդակությամբ մատչելի և հետաքրքիր տեքստեր հայ և արտասահմանյան մանկապատանեկան գրականության դասական և ժամանակակից ստեղծագործություններից, գիտահանրամատչելի և տեղեկատու գրականությունից քաղված հատվածներ հայրենիքի, մանկաշխարհի, մարդկային փոխհարաբերությունների, բնության և կենդանիների, գիտության, տեխնիկայի, գիտնականների, գյուտերի և ճանապարհորդությունների վերաբերյալ, կենսագրական, պատմական գրույցներ հայ նշանավոր անձանց, հայ ժողովրդի կյանքում կարևոր դեր ունեցող պատմաաշխարհագրական վայրերի մասին, բանահյուսության գրական մշակումներ, իմաստասիրական և բարոյախրատական մեջբերումներ Հին ու Նոր Կտակարաններից և այլն: Ընտրության նախապայմաններ են դառնում տարիքային առանձնահատկությունները, ծավալը, շարադրման լեզուն, բովանդակությունը, բնույթը (պատմողական, նկարագրական, դատողական), իմացական-ճանաչողական, դաստիարակիչ և զարգացնող, քաղաքակրթող արժեքների հաշվառումը: Զարգացողական ուսուցման պայմաններում ընթերցողական ակտիվությունն ամենից առաջ պետք է նպատակաուղղել սովորողների ճանաչողական-իմացական դաշտի ընդլայնմանն ու աշխարհաճանաչողության ձևավորմանը, շրջակա միջավայրի, բնական ու հասարակական երևույթների իմացությանն ու գնահատմանը, բնապահպանության, կենդանիների նկատմամբ հոգատար վերաբերմունքի ապահովմանը, արժեհամակարգի ձևավորմանը, մայրենի լեզվի կարևորության գիտակցմանը, դաստիարակմանը և այլն: Մյուս կողմից՝ ընթերցարանները նպաստում են կարդալու, վերարտադրելու, վերաշարադրելու կարողությունների մշակմանն ու զարգացմանը, լեզվական գիտելիքների ամրապնդմանն

⁴¹ **Ղահրամանյան Թ.**, Մայրենի լեզվի ընթերցարան (7-րդ դասարան), Երևան, 1993: **Գյուրջինյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա.**, Ընթերցանության գիրք. Հեքիաթներ, առակներ, Երևան, 2010: **Գյուրջինյան Դ.**, Մատենիկ, Ընթերցանության գիրք, Երևան, 2012 և այլն:

ու խորացմանը, լեզվաոճական և տեքստաբանական քննության, հաղորդակցական-իրադրավիճակային խոսքի վերլուծության, խոսքի մշակույթի ձևավորման միջոցով դրանք գործնականորեն կիրառելու հմտությունների մշակմանը: Ըստ դասական մեթոդագիտության՝ ընթերցարանն այն կենտրոնն է, որի մեջ միանում են բոլոր գրավոր վարժությունները, այն է՝ ուղղագրություն, կետադրություն, շարադրություն, քերականություն:

Հատկապես միջին դպրոցի ցածր դասարաններում ընթերցարաններով աշխատելու հիմնանպատակը **ընթերցվող խոսք–մտածողություն –ինքնարտահայտում (գրավոր կամ բանավոր) շղթայում ճիշտ կողմնորոշվելու և համապատասխան խոսք կառուցելու, մտագործունեությունն ակտիվացնելու, ինքնուրույնության մղելու կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումն է:** Ընթերցանության և ընթերցողական փորձի ընդլայնման շնորհիվ մշակվում են ձեռք բերված գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները սեփական խոսքում տարբեր իրադրավիճակներին համապատասխան կիրառելու ունակությունները, ապահովվում է գրքի և գրականության հանդեպ հետաքրքրությունը, խորացվում է կարդալու պահանջը, խթանվում ստեղծագործական փորձեր անելու ցանկությունը:

Հիմնանպատակի իրագործմանն ուղղված պահանջներից են՝

► **Ճիշտ և հասկանալի, գիտակցված, գրական շեշտադրությամբ և արտահայտիչ ընթերցելու ձևավորված կարողությունների կատարելագործումը, ընթերցելու-կարդալու, վերարտադրողական խոսքի որակական հատկանիշների (տեմպ, ձայնի բարձրություն, արագություն, տոնայնություն, ելևէջում, գրական շեշտադրում (ընդգծում), դադարառության կառավարում ու կարգավորում) մշակումն ըստ սահմանված կանոնների, տեքստի բովանդակության, հաղորդակցական խնդիրների և իրադրային վիճակի, ընթերցանության մի եղանակից մյուսին (բարձրածայն, կիսածայն, լուռ, լուռ-բարձրածայն-լուռ կամ երաժշտության զուգակցությամբ) սահուն անցնելու կարողությունների զարգացում.**

► **Մտագործունեության ակտիվացում և ինքնուրույնության դրսևորում, կարդացածի (ընթերցվածի) բովանդակության, բովանդակության և նկարագրման կապի ինքնուրույն ընկալում և սեփական ընկալման ճշտում՝ ուսուցչի ուղղորդող խոսքի, ընկերների հայտնած կարծիքների, նկարագրուման և հարակից նյութերի համադաշտում, բովանդակության մշակում, կռահում՝ նախաբանից կամ վերջաբանից, հենակետային բառերից ու կապակցություններից, պլանից, սեղմագրից և նկարագրողումից.**

► **Տեքստը իմաստային ամբողջական մասերի (ամբողջը մասերի) բաժանելու, պլան գրելու և հարցեր կազմելու, մասերը վերնագրելու, ապա ամբողջացնելու, սեղմագրելու կարողությունների մշակում.**

► **Ուսուցչի օգնությամբ (կամ առանց նրա) գործող անձերի, իրադարձությունների և դեպքերի վերաբերյալ հեղինակային վերաբերմունքի (հիանում է, մեղադրում է, անտարբեր է, դատապարտում է) ճշտում, սեփական ընկա-**

լունակությունը դրսևորելու, գրական ստեղծագործության հուզական կողմի ընկալման, հերոսների զգայական հոգեվիճակը գնահատելու և դրանք համապատասխան հնչերանգային ձևավորվածությամբ արտահայտելու և ապրումակցելու կարողությունների մշակում.

▶ Կարդացածը բանավոր խոսքի ոճակիրառական տարբերակներով (բնագրին հարագատ, ուսուցչի հարցերի օգնությամբ, նկարագրական, պատմողական, ստեղծագործաբար, դատողական, քննադատական-վերլուծական) պատմելու-շարադրելու-վերարտադրելու, վերարտադրման ընթացքում բնագրի հնչերանգային առանձնահատկությունները պահպանելու կարողությունների մշակում.

▶ Ուսումնասիրելու, հետազոտելու, դիտարկելու, ստեղծագործելու, անսովոր լուծումներ գտնելու, տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից օգտվելու, լեզվագործունեություն ծավալելու, ինքնուրույն և խմբով աշխատելու կարողությունների, մեդիահմտությունների զարգացում, մեդիատեխնոլոգիայի տիրապետում.

▶ Կարծիք հայտնելու, այն հիմնավորող հատվածը (պարբերություն, նախադասություն, բառակապակցություն, բառ) ներկայացնելու, նոր ու համոզիչ փաստարկների, ուրիշների խոսքի մեջբերումով վերլուծական խոսք ասելու և գրելու կարողություն.

▶ Հաղորդակցական և համագործակցական կարողությունների խթանում և զարգացում (ուսուցչի, ընկերների ընթերցանության ժամանակ հայացքով ուշիուշով հետևել, ունկնդրել (լսել), արձագանքել և կարողանալ լրացումներ կատարել, անհրաժեշտության դեպքում լրացուցիչ տեղեկություններ հաղորդել՝ վկայակոչելով տարբեր աղբյուրներ (գեղարվեստական, տեղեկատու և այլն), բարեկիրթ հաղորդակցման՝ բարեվարքության կանոններից օգտվելու ունակության ամրապնդում, էթիկետային բանաձևերի ճիշտ ու տեղին գործածելու հմտություն.

▶ Գրավոր խոսքը արտահայտիչ դարձնելու համար գեղարվեստական արտահայտչամիջոցները գործածելու և լեզվախոսքային արվեստի հնարքները կիրառելու կարողության ձևավորում և մշակում, գրավոր լեզվի տարբեր դրսևորումների (գեղարվեստական, գիտական, գիտագեղարվեստական, տեղեկատվական, պաշտոնական, հրապարակախոսական) յուրացում, առանձնահատկություններն ընկալելու և դրանք համեմատելու-տարբերակելու կարողությունների ձևավորում և կիրառում այլ առարկաներ ուսումնասիրելիս:

Ընթերցարաններով աշխատելու ընթացքում ուսումնական գործունեության կազմակերպման տարբեր տեսակներ կարելի է նշել՝

- ▶ Նյութի լեզվաքննական վերլուծություն.
- ▶ Ոճական վերլուծություն.
- ▶ Տեքստաբանական վերլուծություն.
- ▶ Գրականագիտական վերլուծություն.

▶ **Խոսքի մշակույթի ձևավորում.**

▶ **Դասարանական գրադարանի, շրջիկ ընթերցարանների, շարադրու-թյուն-ընթերցարանների ստեղծում (նաև օնլայն տարբերակով) և այլն:**

Կրթական-ուսումնական ոլորտում նորաբանություններ են շրջիկ ընթեր-ցարաններ, էլեկտրոնային, առցանց (օնլայն) ընթերցարաններ, մեդիաըն-թերցարաններ, ընթերցանյութերի փաթեթներ, ընթերցանության գործիքներ եզրութակապակցությունները: Այսօր աշակերտներն իրենք են կազմում և նկարագրողում ընթերցարաններ՝ նյութերն ընտրելով նաև մեդիագրադարա-նից, էլեկտրոնային ամսագրերից, ՋՏՄ-ներից: Դասական ընթերցարանների (ընթերցանության գրքերի) կողքին ընթերցանության ժամանակակից գործիքը (մեդիագործիքը) պլանշետն է (մեթբուքը-նոթբուքը):

Բ. ԳԻՏԱԿԱՆՐԱՍԱՏՉԵԼԻ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ - Դասագրքերին կից (հատկապես բարձր դասարաններում) հանձարարվում են գիտահանրա-մատչելի հանրահայտ գրքեր, դասագրքերում, ընթերցարաններում շատ հա-ճախ գետեղված են դրանցից քաղված նյութեր, որոնց գործնական արժեքը կանոնական՝ օրինաչափական ձևերի իմացությունն է, դրանց կիրառման հմտությունների ու կարողությունների ձևավորումը: Նպատակաուղղված են մայրենի լեզվի նկատմամբ հետաքրքրություն ու սեր առաջացնելու, տեսա-կան շարադրանքում արծարծված այս կամ այն խնդրի վերաբերյալ մատչելի գիտական ոճով լրացուցիչ հետաքրքրի տեղեկություններ հաղորդելու, գի-տահանրամատչելի ոճին գործնականում ծանոթացնելու խնդիրների լուծմանը: Սրանցում զգալի տեղ են գրավում լեզվական խաղերը, հե-տաքրքրաշարժ առաջադրանքները, խնդիրները: Հանձնարարելի գրքերից են՝ «**Բառերի խորհրդավոր աշխարհում**» (Պ. Բեդիրյան), «**Հետաքրքրաշարժ լեզվաբանություն**» (Լ. Խաչատրյան), «**Բառը չզորացրվող զինվոր է**» (Հ. Խա-չատրյան), «**Հայոց լեզուն հազարազանծ**», «**Հետաքրքրաշարժ հայոց լեզու**», «**Գեղարվեստական խոսք**» (Հ. Հարությունյան), «**Բառերի կենսագրությունից**» (Ն. Մկրտչյան), «**Հայերենը ավի մեջ**» (Վ. Սարգսյան), «**Ջրույցներ լեզվի մա-սին**» (Գ. Ջահուկյան), «**Խոհեր մայրենի լեզվի մասին**» (Մ. Ավագյան), «**Ջրույցներ լեզվի մասին**» (Լ. Հախվերդյան) և այլն: Վերջերս հրատարակված «**Ջարմանալի հայերենը**» (Դ. Գյուրջինյան) այսօրվա հայերենում հաճախական գործածություն ունեցող այն բառերի մասին է, որոնց կենսագրությունը սկսվում է հին հայերենից և, արդի ժամանակաշրջանում վերաիմաստավորվելով, ծառայում են նոր հայերենին: Շատ դեպքերում անդրադարձ է կատարվում բաղադրված կազմություններին, միջլեզվային համեմատություններին, տրվում են դասական ուղղագրությամբ մեջբերումները ճիշտ կարդալու կանոն-հուշումներ:

Լեզվաբանական գիտահանրամատչելի գրականության ընտրված մնու-շը պետք է առնչություն ունենա դասին և դասանյութին: Շատ կարևոր է ընտ-րության նպատակը: Օրինակ՝ ստուգաբանության վերաբերյալ նյութ ընտրե-լիս պետք է մտածել ոչ միայն ստուգաբանության և ժողովրդական ստուգա-

բանության մասին պատկերացումներ ստեղծելու մասին, այլև ընտրել այնպիսի բառեր, որոնց հնարավոր սխալագրությունը կապվում է դրանց ոչ ճիշտ մեկնաբանման՝ ստուգաբանման հետ: Այսպիսի ընտրությամբ աշակերտները հավելյալ գիտելիքներ ձեռք կբերեն այդ բառերի արմատների, դրանց արտահայտած իմաստների մասին, միաժամանակ՝ ուղղագրական կանոնների ուսուցման դասի միապաղաղությունը կվերացվի: Ուսուցիչն ամեն անգամ ընտրություն կատարելիս պետք է դրանց շուրջ անհրաժեշտ աշխատանք ծավալի. կարող է քննարկումներ կազմակերպել, կիրառել «Զրույցի», «Հարցուպատասխանի» մեթոդները, կարող է ինքնուրույն ընթերցանության համար հանձնարարել կամ դրանց հիման վրա այլ առաջադրանքներ տալ՝ հակիրճ հաղորդումներ կամ զեկուցումներ պատրաստել, բանավեճեր և քննարկումներ կազմակերպել, անցկացնել ինտելեկտուալ խաղեր և այլն: Ամենակարևորը՝ աշակերտների մեջ այնպիսի հետաքրքրություններ առաջացնել, որ սեփական նախածեռնությամբ իրենց ձեռքը գիրք վերցնեն: Գիտահանրամատչելի այդ գրքերը մեծապես կնպաստեն ոչ միայն ուշադիր և խորաթափանց ընթերցողի, այլև գիտական գրքեր ընթերցելու փորձառություն ունեցող ուսումնառուի ձևավորմանը:

Գ. ԲԱՌԱՐԱՆՆԵՐ - «Բառարանը տիեզերքն է՝ այբբենական կարգով դասավորված» (Անատոլ ֆրանս):

Դ. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՁԵՆՆԱՐԿ ԿԱՍ ՍԵԹՈՂԱԿԱՆ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ⁴² - Կրթության բովանդակությունը մասամբ արտացոլվում է գիտաուսումնական և մեթոդական տարբեր աղբյուրներում, մասնավորապես դասագրքահեն ձեռնարկներում: 2000 թվականից ի վեր այս կամ այն դասագրքի հետ «Ուսուցչի գիրք» ներկայացնելը պարտադիր պահանջ է: Դասագիրքն ըստ էության պետք է ունենա իր մեթոդական ուղեցույցը, որը, սակայն, սկզբնաղբյուր չի դառնում վերջինիս համար. **ձեռնարկ թե ուղեցույց հրատարակվում են դասագրքի հրապարակումից հետո**: Ժամանակակից դասագրքերի մեթոդական մշակումներում շոշափվող բովանդակային, տրամաբանական, ստեղծագործական, լեզվական աշխատանքների հարցերը հիմնականում ընդգրկում են լեզվական նյութի վրա տարվող գրեթե բոլոր աշխատանքները և ուսուցչին հնարավորություն են տալիս առանց դժվարության վեր հանելու կարևոր խնդիրները և գտնելու դրանց լուծումները: **Մեթոդական ուղեցույցը դասագրքով աշխատող ուսուցչի առաջին օգնականն է. այն մեծապես օգնում է պրպտող ուսուցչին, նպաստում նրա ամենօրյա ստեղծագործական աշխատանքին**: Սրանք կազմվում և մշակվում են տվյալ դասարանի համար նախատեսված առարկայական չափորոշչածրագրային պահանջներին ու դասագրքի կառուցվածքին համապատասխան: Անհրաժեշտ են հատկապես այն դեպքերում, երբ գործածության մեջ են դրվում նոր դասագրքեր: Չափորոշչային

⁴² Նմանատիպ ձեռնարկներ կազմվում են նաև դասախոսների համար, ինչպես օրինակ՝ «Կարաբեկյան Ս., Քոչարյան Հ., Ինչպես պատրաստել և իրականացնել ուսանողամետ դասընթաց (Մեթոդական ուղեցույցներ դասախոսների համար), Երևան, 2011» և այլն:

պահանջ է՝ նոր դասագրքով ուսուցումն առավել արդյունավետ դարձնելու նպատակով պետք է տրվի մեթոդական ուղեցույց, որը միայն ուղղորդող նշանակություն կարող է ունենալ. պարտադրող դեր չունի:

Մեթոդական ձեռնարկներում ներկայացվում են հայոց լեզվի դասավանդման առանձնահատկությունները, ուսուցման ծրագրային պահանջները, դասագրքի կառուցվածքը, դասանյութի բովանդակային և կառուցվածքային հարցեր, մշակումների սկզբունքները, չափորոշչահեն և ծրագրահեն պահանջների իրականացման գործնական խնդիրները: Հստակեցված են նաև ուսումնառության ակնկալվող արդյունքներն ըստ չափորոշչային մակարդակների, դասագրքի մեթոդական ուղղությունը, նպատակներն ու խնդիրները, ուսուցման ընթացքում կիրառության երաշխավորվող ժամանակակից մեթոդներ, միջոցներ ու հնարներ, առանձին նյութերի մշակման նպատակահարմար ձևեր ու եղանակներ, թեմաների ամփոփման մոտավոր ընթացքը, բառային, տեքստային աշխատանքների կատարման, հասարակական-քաղաքական համոզմունքների, գեղագիտական ճաշակի, խոսքիմշակութային արժեքների և արժեհամակարգի ձևավորման հանձնարարելի մեթոդական հնարները, ուսումնական նյութի մոտավոր ժամաբաշխումը, մի քանի դասերի պլանմուշներ, հանձնարարվող մեթոդական գրականություն: Դրանք ներառում են նաև հետաքրքիր վարժություններ, թեստեր, խաղային առաջադրանքներ, նախագծի մեթոդով իրականացվող հետազոտական աշխատանքներ՝ ուսումնառության գործընթացը հետաքրքիր դարձնելու, սովորողների ակտիվությունը բարձրացնելու նպատակամղվածությամբ, այսպես կոչված այն «գործիքները», որոնց օգնությամբ կարելի է չափորոշչահեն դասեր վարել: Տրված են նաև հուշումներ, մեթոդական երաշխավորություններ, որոնցից ուսուցիչը կարող է օգտվել նպատակահարմար անհրաժեշտությամբ⁴³: Ըստ

⁴³ Նախաայբբենական և այբբենական շրջանների դասանյութերի մեթոդական մշակումներն ընդօրինակելու, դրանց նմանողությամբ սեփական դասամուշները կազմելու լավագույն ուղղորդիչ է Ջ. Գյուլամիրյանի «Ջանգակ» այբբենարանի և «Ես սովորում եմ գրել» աշխատանքային տետրերի մեթոդական ուղեցույց»-ը (Երևան, 2004 թ.): Հետաքրքիր է «Մայրենի 3»-ի մեթոդական ուղեցույցը (Գյուրջինյան Ղ., Հեքեքյան Ն., Մայրենի 3. մեթոդական ուղեցույց, Երևան, 2008): Ուսուցանվող նյութը տրամաբանական շարունակությունն է առաջին և երկրորդ դասարանների նյութի՝ նրա որոշակի ծավալումով և խորացումով: Տրված են՝ 1) **ծրագրային պահանջները**. 2) **դասագրքով աշխատելուց ակնկալվող արդյունքները**. 3) **դրանց հասնելու միջոցները** (բարոյական արժեքների ձևավորում • ճանաչողական գիտելիքներ • լեզվական գիտելիք • բառապաշար • ընթերցանություն). 4) **դասագրքի դերը**. 5) **դասագրքի կառուցվածքը** (10 բաժիններ. յուրաքանչյուր բաժին սկսվում է նկարով (երբեմն մեծադիր), բնաբանով (կամ մուտքի խոսքով). ունի երկու էջանոց «Իմ տեղեկատուն» բաժինը, որին կարևոր դեր է վերապահված. աշակերտն այստեղ կգտնի լեզվական կարևոր հասկացությունների սեղմ բացատրությունը՝ համապատասխան օրինակներով). 6) **դասանյութի կառուցվածքը** (ընթերցանության նյութ • բառերի գանձատուփ • հարցերի և առաջադրանքների արկղիկ (առաջադրանքների մի մասը նվիրված է լեզվական նյութի գործնական ուսուցմանը • պատմությունների և հեքիաթների զամբյուղ • հանելուկների, առած-ասացվածքների, ասույթների արկղիկ • Ինչուիկի և Գիտունիկի զրույցները • Իմաստունի օրատետրից • Իմաստունի զրույցը • Իմաստունի և տատիկի խորհուրդները • դպրակի պահ • բարդ

որում, ընդհանուր ցուցումներն ու հանձնարարականները կիրառված են կոնկրետ նյութի դասավանդման շրջանակներում: Մեթոդական գրականությունը սովորաբար հասցեագրվում է հանրակրթական դպրոցի ուսուցիչներին, բուհերի համապատասխան բաժնի ուսանողներին, ինչպես նաև կրթության և ուսուցման խնդիրներով զբաղվող անձանց: Տրվում են նաև ուղեցույցներ՝ դրանցով աշխատելու մեթոդական ուղղորդումներով:

Հանձնարարելի ձեռնարկներն ստեղծված են «Մայրենի» և «Հայոց լեզու» դասագրքերի հիման վրա՝ հեղինակային խմբի կամ խմբի անդամներից մեկի կողմից: «Մայրենի 5» և «Մայրենի 6» դասագրքերի կառուցման սկզբունքների, կառուցվածքի, ուսուցչի գործունեության, դրանցով աշխատելու մեթոդների և հնարների, աշակերտի գործունեության ձևերի (խմբային, խաղային, անհատական), դասագրքի հավելվածներով աշխատելու, արտադասարանային աշխատանքների կազմակերպման մասին է հեղինակային խմբի կազմած ձեռնարկը (Գյուրջինյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա., «Ուսուցչի ձեռնարկ. Մայրենի 5-6 դասարաններ» Երևան, 2011): «Հայոց լեզու -7», «Հայոց լեզու -8», «Հայոց լեզու -9» դասագրքերի մեթոդական մշակումը կատարել է Փ. Մեյթիխանյանը (Մեյթիխանյան Փ., Հայոց լեզու. Ուսուցչի ձեռնարկ. 7-9-րդ դասարանների համար, Երևան, 2011): Ա. Սարգսյանի հեղինակած ձեռնարկում (Սարգսյան Ա., Հայոց լեզու. Ուսուցչի ձեռնարկ. 10-12-րդ դասարաններ. Ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքեր, Երևան, 2009) մեթոդական վերլուծությունները, ցուցումներն ու հանձնարարականները տրված են ըստ առանձին դասարանների: Հրապարակի վրա են նաև այլ ձեռնարկներ, որոնց տեղին և նպատակահարմար գործածությունը կարող է հավելել ուսուցչի մեթոդական գիտելիքների պաշարը կամ էլ օգնել՝ լրացնելու կիսատ, երբեմն էլ բաց մնացած վանդակները⁴⁴:

առաջադրանք. 7) մեթոդներ, հնարներ և միջոցներ. 8) ուսումնական նյութի դասաբաշխումը. 9) հաղորդակցական կարողությունների զարգացման դասերին քննարկվող հարցերը (ա. բարեկիրթ և ոչ բարեկիրթ խոսք բ. հաղորդակցում հասակակիցների և մեծահասակների հետ գ. հաղորդակցում ծանոթ, հարազատ և անծանոթ մեծահասակների հետ դ. ողջույնի խոսքեր և արտահայտություններ ե. հրաժեշտի բառեր և արտահայտություններ զ. դիմելածներ է. արտասանական սխալներ ը. բառագործածական սխալներ թ. բառային անհարկի կրկնություններ, խոսքի մեջ հրաժարում դրանցից ժ. գրեհիկ բառեր, խոսքի մեջ հրաժարում դրանցից ժա. աշակերտական խոսակցական լեզվի մերժելի բառեր և արտահայտություններ, դրանց գրական համարժեքները ժբ. անհամաձայնություն հայտնելու ձևերը ժգ. ներողություն խնդրելու և երախտագիտություն հայտնելու ձևերը ժդ. քաղաքավարական արտահայտություններ ժե. խոսքային սխալ կառույցներ). 10) 3 դասի պլանի նմուշներ՝ ԽԻԿ համակարգով. 11) նշումներ աշխատանքային տետրի վերաբերյալ. 12) հանելուկների պատասխանները և «Օգտագործված և հանձնարարելի մեթոդական գրականությունը»:

⁴⁴1. Մարկոսյան Ա., Հայոց լեզու, ձեռնարկ 9-րդ դասարանցիների համար, Երևան, 1998: 2. Ասլանյան Ա., Հայոց լեզուն 8-րդ դասարանում. Մեթոդական ուղեցույց, Երևան, 2007: 3. Վիրաբյան Ն., Սարգսյան Լ., Հայոց լեզու. Ոճաբանություն. Ուսումնաստանողական ձեռնարկ, Երևան, 2007: 4. Տողանյան Ն., Թովմայան Թ., Գրիգորյան Լ., Մեթոդական ձեռնարկ միջին դպրոցի ուսուցիչների համար. «Հայոց լեզու» և Գրականություն» առարկաների թեմատիկ պլանավորում, Երևան, 2012: 5. Տողանյան Ն., Թովմայան Թ., Գրիգորյան Լ., Մեթոդական

Կա «Ուսուցչի ուղեցույց տետր»⁴⁵, կա և «Ուսուցչի օրագիր»:

Դ. ԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ՏԵՏՐԵՐ ԵՎ ԲԱՈՒՏԵՏՐԵՐ– Հետխորհրդային շրջանում հայոց լեզվի ուսուցման գործնական ուղղվածության սկզբունքին համապատասխան՝ դասագրքերում առանձնացվում են նոր բաժիններ, կան ստեղծվում են գիրք-տետրեր (տյումենյան տետրեր)՝ դասագրքի գործնական առաջադրանքներն ու վարժությունները լրացնող և շարունակող օժանդակ ձեռնարկներ, որոնք ավելի ուշ կոչվեցին «աշխատանքային տետրեր»: Սրանց հրապարակումը առաջադիմական քայլ էր ուսումնական գործունեության կազմակերպման գործընթացում. ուղղություն են տալիս ուսուցչին, կրճատում են աշակերտի ավելորդ աշխատանքը և տնտեսում ժամանակը: Ուսումնական ձեռնարկներում անհրաժեշտաբար սկսեցին նշել աշխատանքային տետրում աշխատելու կանոնակարգը: Փորձը ցույց է տալիս, որ աշակերտները սիրով են աշխատում աշխատանքային տետրով՝ գունագեղության, շարժունության, բազմազանության, հետաքրքրականության շնորհիվ: Յուրաքանչյուր դասարանի համար հատկացված աշխատանքային տետրերը կազմվում են ըստ կիսամյակների՝ «Աշխատանքային տետր 1» և «Աշխատանքային տետր 2»: Այսօր կազմվում են նաև թեմատիկ և կիսամյակային ամփոփիչ ստուգողական գրավոր աշխատանքների տետրեր⁴⁶:

Աշխատանքային տետրերում տրված են դասագրքային նյութի կրկնությանն ու ամրապնդմանը, ուղղագրական հմտությունների զարգացմանը, լեզվական գիտելիքների ձեռքբերմանը, ճիշտ կողմնորոշվելու և անհրաժեշտ փաստեր գտնելու հմտությունների զարգացմանը, որոնողական, զննողական, ճանաչողական, վերլուծական մտագործունեության ծավալմանը վերաբերող մարզողական աշխատանքները՝ վերլուծություններ ու վարժություններ, աղյուսակներ, գծապատկերներ, պլակատներ, նկարներ՝ ըստ ծրագրային պահանջների, ըստ սովորողների ռեալ հնարավորությունների, ըստ դասարանների: Յուրաքանչյուր դասարանի առարկայական ծրագրին համապատասխան մատչելի մեթոդներով ուսուցանվում են տարբեր բնույթի տեքստերի լեզվաոճական առանձնահատկությունները, պահանջվում խոս-

ծեռնարկ ավագ դպրոցի ուսուցչի համար (Հայոց լեզու և «Գրականություն» առարկաների թեմատիկ պլանավորում. մեթոդական ցուցումներ. Դասի պլանների մուշօրինակներ), Երևան, 2012: **6. Սահակյան Վ. Ա., Սահակյան Վ. Վ., Ներսիսյան Ռ. Ճ.**, Հայոց լեզվի և գրականության ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2012: **7. Ավանեսյան Ա., Գրիգորյան Լ.**, Հայոց լեզու. 7-րդ դասարան. Ընթացիկ գնահատում, հայտորոշում, բանավոր և գործնական աշխատանքների մեթոդներ, Երևան, 2015: **8. Թովմասյան Թ., Գրիգորյան Լ.**, Մայրենի 5-6. մեթոդական ձեռնարկ (թեմատիկ պլանավորումներ, հայտորոշիչ թեստեր, կիսամյակային գրավոր աշխատանքներ), Երևան, 2018: **9. Թորոսյան Վ., Չիբուխյան Վ., Բալայան Ա.**, Ինչպես պլանավորել մայրենիի դասը. 4-րդ դասարան, Երևան, 2018 և այլն:

⁴⁵ **Գյուլագյան Վ., Առուշանյան Լ., Գասպարյան Ս.**, Ուսուցչի ուղեցույց տետր. Օրվա դասի պլան, Երևան, 2009:

⁴⁶ Մայրենի 5, Թեմատիկ և կիսամյակային ամփոփիչ ստուգողական գրավոր աշխատանքներ (1-ին և 2-րդ կիսամյակներ, Ա տարբերակ, Բ տարբերակ), Երևան, 2019 (կազմող՝ Ա. Բալայան): **Գյուրջիյան Դ.**, Մայրենի 6, Աշխատանքային տետր 1, 2, Երևան, 2012, 2013: **Գյուրջիյան Դ., Լիքսանյան Թ.**, Մայրենի 5, Աշխատանքային տետր (1-ին և 2-րդ կիսամյակներ), Երևան:

քային տարբեր իրադրություններում տարբեր հնարներով և միջոցներով խոսք կառուցել, ստեղծել գրավոր և բանավոր տեքստեր, հավաքել և գրառել կենդանի հաղորդակցման օրինակելի նմուշներ, ստեղծագործական բնույթի վարժություններ և առաջադրանքներ կատարել:

Եթե նախկինում աշակերտն ինքն էր կազմում բառատետրը, ապա այսօր կա պատրաստի «Հայոց լեզվի բառատետր»՝ այսպիսի կառուցվածքով՝

Բառը	Բացատրությունը	Արմատները	Հոմանիշ	Հականիշ
------	----------------	-----------	---------	---------

Բառատետրն ունի հավելվածներ («Անկանոն բայեր», «Հնչյունափոխություն» և այլն): Սովորաբար բառատետրերը լրացվում են կա՛մ թեմատիկ եղանակով, կա՛մ այբբենական կարգով: Երկրորդ եղանակն ավելի մատչելի է և հեշտ. առաջին դեպքում անհրաժեշտ է հիշել, թե որոնվող բառը ո՞ր թեմատիկ խմբում է ներառված: Ուսուցիչն ուղղորդում է աշակերտի բառարանակազմական աշխատանքները՝ հարկ եղած դեպքում ավելացնելով զուգահեռ սյունակներ՝ ենթադրենք, բառակազմությանը, ձևակազմությանը, դարձվածակազմությանը վերաբերող և այլն: Աշակերտը պետք է սովորի բառատետրը գործնականում օգտագործել, դարձնել աշխատանքային գործիք՝ ի ցույց դնելով նաև բառարաններից օգտվելու իր հմտությունները:

2. «ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ» - «Աշակերտակենտրոն» ուսուցման գործընթացում աշակերտի համար դարձյալ շարունակում է անհասկանալի մնալ իր իսկ կատարած մտագործունեությունը, գործողությունների տրամաբանությունը: Նա «սովորում է»՝ առանց հասկանալու, թե **սովորելն** ի՛նչ է, սովորելու համար ի՛նչ պիտի անի, կամ ինչո՞ւ է սովորում, համեմատում է՝ առանց հասկանալու, թե **համեմատելն** ի՛նչ է, ինչո՞ւ պետք է համեմատել, և ոչ, ասենք, հակադրել: Խնդիր է լուծում՝ առանց դույզն-ինչ պատկերացնելու **խնդիր** հասկացությունը, առանց ըմբռնելու, որ հասկանալ խնդիրը կամ պրորբեմը նշանակում է եթե ոչ լուծել, ապա գոնե գտնել լուծման ուղին: Ժամանակակից դպրոցի ավագ դասարաններում «Ուղեցույցի» ներմուծումը նորարական-փորձարարական քայլ է: Եթե մինչ այս առավելապես ուշադրություն էր դարձվում փաստական գիտելիքներ հաղորդելու վրա, ապա այժմ առաջնային է դառնում այն սկզբունքները սովորեցնելը, որոնց իմացությունը հնարավորություն կտա յուրացնելու նոր գիտելիքներ՝ զարգացնելով սովորողների մտածական հետաքրքրությունը և մտավոր գործունեության կիրառական փորձառությունը⁴⁷: Որպես փուլային տեսության բաղկացուցիչ՝ սովորողի ուսումնառական գործունեությունը կազմակերպելու տեսակ է, որի հիմնական նպատակը **սովորել սովորելն** է: **Սովորելը՝ որպես դեպի գիտելիք տանող ճանապարհ, պետք է սովորեցնել, քանի որ առանց մտածական գործողություններ կատարելու, հասկացությունների իմացության և դրանցից օգտվելու կարողության անհնար է գիտելիքը յուրացնել:** Ուղղորդող եղա-

⁴⁷ Տե՛ս՝ 1. Սարուխանյան Ս., Սովորել սովորեցնելու մասին, Կրթություն, 1-15. 09. 2001 թ.: 2. Սարուխանյան Ս., Գիտելիք, թե՞ իմացություն, Կրթություն, 15. 02, 2000 թ.: 3. Սարուխանյան Ս., Միրումյան Մ., Դիշաղաջյան Ն., Փուլային ուսուցման եղանակ (Ավագ դպրոց), Երևան, 2014:

նակների ու հնարների օգնությամբ սովորողին մասնակից դարձնելով ուսումնառության ընթացքին, իր իսկ ուսումնական քայլերի ծրագրմանը, պլանավորմանը և իմաստավորմանը՝ ուսուցչի նպատակն է օգնել նրան ընկալելու սովորելու տրամաբանությունը, համոզվելու, որ **սովորելը նույնպես գիտելիք է և իմացություն, որ այն պահանջում է մտքի ուղղորդված աշխատանք, ջանք և ներդրում, պատրաստակամություն և պարտավորվածություն:** Այսինքն՝ փոխվում է սովորողի դերը. գիտելիքների պարզ մտապահողից և վերարտադրողից նա դառնում է գործընթացի ակտիվ մասնակից, իսկ «Ուղեցույցը» վերածվում է «ինքնուսույցի», որի բովանդակության մեջ հատկապես շեշտվում, համադրվում են և՛ առարկայական գիտելիքները, և՛ դրանք ձեռք բերելու, սովորելու մասին գիտելիքները, ուսումնական նյութի յուրացմանն ուղղված մտագործունեական այն քայլերը, խնդիրներն ու առաջադրանքները, որոնք ուղղված են «ինչո՞ւ եմ սովորում», «ինչպե՞ս եմ սովորելու», «սովորելու համար ի՞նչ պիտի անեմ» հիմնահարցերի լուծմանը: Այն ըստ էության աշխատանքային տեսոր է, որն ուսուցչի օգնությամբ ստեղծում և վարում է սովորողն ինքը:

«Ուսումնական ուղեցույցը» կօգնի հստակեցնել, տեսականորեն և գործնականորեն իմաստավորել կատարվող ուսումնառական քայլերը, պատճառաբանել և փաստարկել դրանց կատարման տրամաբանությունը, կարևորել առաջադիր խնդիրների իմացական նշանակությունը: Գրառումների, նկարագրությունների, գծապատկերների տեսքով ստեղծվող ուսումնական այս մոդուլը կխորացնի սովորելու ըմբռնունակությունը:

Կրթական չափորոշիչների, ծրագրի, դասագրքի և աշակերտի միջև յուրատեսակ միջնորդի դեր կատարող ուսուցչի խնդիրն է պարզաբանել ուղեցույցով աշխատելու կարգը, հստակեցնել ու պարզեցնել ծրագրային թեմաների կրթական նպատակներն ու խնդիրները, ուսումնական պարապմունքների անցկացման պարզագույն մոդուլներով ուրվագծել սովորողի՝ դրանց կատարմանն ուղղված ջանքերը: Ուսուցչի և սովորողների կողմից ծրագրվող և կատարվող նմանատիպ ստեղծագործական աշխատանքը կփոխի ուսումնական գործունեության բնույթը, կբարձրացնի անհատական ուսուցման որակը, նվազագույնի կհասնեն կանոնիկ ձևով՝ սերտողաբար, միայն ճիշտ պատասխան և սահմանափակ պահանջ ներկայացնող առաջադրանքները որպես պարտադիր հանձնարարականներ դիտելու հոգեբանական կաշկանդումները: Աստիճանաբար հասու լինելով սովորելու «գաղտնիքներին»՝ աշակետը ձեռք կբերի ինքնուրույնաբար աշխատելու, ստեղծագործաբար մտածելու, քննադատաբար վերլուծելու կարողություններ և հմտություններ, ըմբռնելու, յուրացնելու, հասկանալու, օրենքների տեղեկույթից խելամտորեն օգտվելու սկզբունքներ, մեթոդներ, կծրագրի, կալանավորի նյութի իմացության իր քայլերը, կիմաստավորի և կհասկանա սովորելու տրամաբանությունը, կհետևի իր մտքի զարգացման ընթացքին, ձեռք կբերի միջնորդավորված և անմիջական հաղորդակցման կարողություններ և հմտություններ: Ինքնու-

րույնաբար կատարելով ճանաչողական և հետազոտական, վերարտադրողական այս կամ այն մտային գործունեությունը՝ սովորողը ինքնին կճանաչի սովորելու գործընթացի բովանդակությունը, կմտածի «մտածելու» մասին, կսովորի «մտածելով»:

Է. ՊՍԱՍՍԽԱՆՆԵՐԻ ԳԻՔ - Հայերենի ուսուցման գործընթացում չկան այսպես կոչված **պատասխանների գրքեր**, որոնք դասագրքերում (աշխատանքային տետրում) տրված հարցերի, տարատեսակ վարժությունների և առաջադրանքների վերջնական պատասխաններն ու դրանք գտնելու քայլերն ամփոփող ժողովածուներ են՝ առարկայական դասագրքերին կցված: Մեթոդական ձեռնարկ-աղբյուրներում միակը, որը ներառում է պատասխաններ և կարող է նախանմուշ դառնալ այդպիսիները ստեղծելու ճանապարհին, Դ. Գյուրջինյանի և Ն. Հեքեքյանի օժանդակ ձեռնարկն է (10-րդ դասարան), որն ունի նաև «Ցուցումներ վարժությունների և առաջադրանքների կատարման վերաբերյալ» բաժինը: Այստեղ տրված են դասագրքի որոշ վարժությունների և առաջադրանքների պատասխաններ, ինչպես նաև վարժությունների և առաջադրանքների կատարման կամ հնարավոր պատասխանների առանձին նմուշներ: Պատասխանների տարբերակների առկայության դեպքում հնարավոր տարբերակները տրվում են / նշանով: Նշվում է նաև, որ բերված օրինակներով հնարավոր պատասխանների տարբերակները չեն սպառվում. աշակերտները կարող են այստեղ ներկայացվածից բոլորովին տարբեր բան գրել: Աշակերտները կարող են նաև ոչ համարժեք պատասխաններ տալ:

Չպետք է մոռանալ, որ նմանատիպ գրքույկներ կազմվել են նաև «Շտեմարանների» բարդ բաժինների լուծումների համար⁴⁸:

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆ ԵՎ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄ

«Մայրենի» և «Հայոց լեզու» առարկաների ուսումնական պլանների, պլանավորումների ընդհանրական կառուցվածքը նախագծվում և մշակվում է պետության պատվերով՝ ըստ պետական հանրակրթական չափորոշիչների և ծրագրերի: Հանրկրթական հիմնական ծրագրերի ընդհանրական կառուցվածքի հիման վրա մշակվում են ընդհանուր, մասնագիտակցված և հատուկ հանրակրթական պետական և այլընտրանքային ծրագրերի ուսումնական պլանները⁴⁹, որոնք հաստատվում են կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի կողմից:

⁴⁸ Տես՝ **Զաքարյան Հ.**, Հայոց լեզվի հարցաշարերի շտեմարանի բարդ բաժինների լուծումներ, Երևան, 2005:

⁴⁹ Ուսումնական պլանը ներառում 3 բաղադրիչ՝ **ա) պետական բաղադրիչ** (կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի կողմից սահմանվում են տվյալ դասարանի առարկայացանկը և հատկացված նվազագույն ժամաքանակները) **բ) դպրոցական բաղադրիչ** (ուսումնական հաստատության կողմից սահմանվում է առարկաներին հատկացված ժամաքանակը) **գ) անհատական (ընտրովի) բաղադրիչ** (կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի

Հայերենի ուսումնական պլանների և ուսումնական պլաններում փոփոխությունների հաստատումը կատարվում է ըստ անհրաժեշտության՝ նոր ուսումնական տարվա սկզբից առնվազն 2 ամիս առաջ:

Ուսումնական գործունեության արդյունավետության կարևոր նախադրյալը պլանավորումն է: Ուսումնամեթոդական գրականության մեջ «պլան» և «պլանավորում» եզրութագործածությունների շփոթ կա: Ըստ Էդ. Աղայանի բառարանի՝ **պլանավորում** նշանակում է «որևէ բանի զարգացման՝ իրագործման և այլնի պլան կազմելը՝ մշակելը՝ նախագծելը», իսկ **պլան**-ն ունի «ընդհանուր նպատակադրումով միավորված աշխատանքների՝ գործունեության, որևէ գործի իրականացման նախապես նշվող միջոցառումների համակարգ ներկայացնող ծրագիր, որի մեջ նախատեսվում են կատարման ժամկետները, կարգը, հաջորդականությունը և այլն», «որևէ գործի նախնական ծրագիր», «որևէ կարգի շարադրանքի՝ հաղորդման և այլ նյութի տարբեր մասերի հաջորդականությունն ու դասակարգումը» նշանակությունները: Մերօրյա մեթոդագիտության մեջ **պլան**, **պլանավորում**, **պլանավորել** եզրույթների կողքին գործածվում են «նախագիծ», «նախագծում», «նախագծել» հոմանիշները: Նախագիծը նոր ստեղծվելիքն է, պատրաստվելիքը, մշակվելիքը կամ գծագրվելիքը՝ կազմակերպման քայլերի հաջորդականության նշումով և ներառում է «նախնական և ընդհանուր մշակված պլան» և «պլանավորում» հասկացությունները:

Պլանավորման աշխատանքը տարաբնույթ գործողությունների, գիտելիքների ու կարողությունների, վարպետության և հմտության դրսևորումների բազմաբարդ համակարգ է: Հանրակրթության արդի պահանջները խնդիր են դնում ունենալ ուսումնադաստիարակչական միասնական պլան, ուր ոչ միայն կրթության բովանդակության կառուցվածքային միասնությամբ պայմանավորված բոլոր ուսումնական առարկաները պետք է դիտել ինտեգրման (միասնացման, միավորման) սկզբունքով, այլև ընդգրկված լինեն դպրոցականների գործունեության բոլոր ձևերը՝ ուսումնաձանաչողական, աշխատանքային, հասարակական, ինքնագործունեության, արտադպրոցական և այլն:

Ուսումնական պլանը մշտապես բարեփոխելու կարիք կա: Այն փոխելու կամ փոփոխելու անհրաժեշտության դեպքում պետք է պարզաբանել, թե ինչու են փոփոխություններ կատարվել: Ստուգման ու գնահատման լավագույն ձևը փորձարկումն է: Ուսումնական գործունեության ընթացքում պլանների և պլանավորումների բազմազան տաբերակները պետք է բավարարեն հետևյալ պահանջները՝ **լինեն փոքրածավալ, հակիրճ, պարզորոշ ու հստակ, բովանդակալից, չպահանջեն ուժերի ու ժամանակի աննպատակ ծախսում, հաստատապես հենվեն նախորդի վրա և հիմք դառնան հաջորդի համար:**

կողմից սահմանվում են տվյալ դասարանի հետազոտական աշխատանքներին, խմբակներին հատկացված նվազագույն ժամաքանակները):

Պետական այս փաստաթուղթը առհասարակ տրվում է աղյուսակի ձևով: Լայն առումով՝ ուսումնական պլանը կրթության և գիտության բարձրագույն մարմնի կողմից կազմված պետական փաստաթուղթ է, որում որոշված են ուսումնական առարկաները, նրանց ուսումնասիրության հաստատված կարգն ու հերթականությունը՝ ըստ ուսումնական տարիների և ըստ դասարանների՝ նրանցից յուրաքանչյուրին հատկացված ժամաքանակի նշումով: Նեղ առումով այն գործնական փաստաթուղթ է և պատրաստի նյութ է առաջադրում ուսուցչին՝ հաճախ նրան ազատելով ծրագրի օգնությանը դիմելու անհրաժեշտությունից: Արդյունքում այն հիմնական է դառնում՝ շրջանցելով ծրագիրը: Այնինչ, ինչպես գիտական գրականության մեջ է ձևակերպված, ծրագրի նպատակահարմար օգտագործմամբ կազմված նախագիծը կամ պլանը նրա որոշակի սուբյեկտիվ դրսևորումն է, ծրագրի և դասագրքի պահանջների ու հնարավորությունների սուբյեկտիվ սինթեզումը, և որպես այդպիսին (և ոչ մի ուսումնական փաստաթուղթ) չի կարող և ի վիճակի չէ փոխարինելու ծրագրին: Ուսուցիչն իր հայեցողությամբ կարող է օգտվել պլանավորման պատրաստի նմուշների քայլերից, առաջադրանքներից, խաղերից, հուշումներից, մեթոդներից, բազմազան հնարներից և իր ինքնուրույն ու ստեղծագործական աշխատանքի շնորհիվ առաջադրել նորերը: Պատահական չէ, որ թեմատիկ պլանավորման ուսումնասովորական ձեռնարկներում պարզորոշ ցուցում է տրվում նրա ուղղորդիչ, բայց ոչ պարտադիր լինելու մասին (նպատակը հատկապես սկսնակ ուսուցիչներին օգնելն է):

Պլանավորման գործընթացը կախում ունի ուսուցչի անհատականությունից, նրա առարկայական և մեթոդական պատրաստվածությունից: Տարբեր տիպի պլաններ նախագծելիս անհրաժեշտ է հանգամանորեն ուսումնասիրել մայրենի լեզվի դասագիրքն ու մեթոդիկան, լավ իմանալ հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացն ու գիտական տեսությունը, ինչպես նաև քաջատեղյակ լինել մեթոդամանկավարժական գրականությանը, առնչակից գիտությունների հիմունքներին: Լինում են **ընդարձակ** (կազմում են սկսնակ ուսուցիչները. անգամ կարող են նշել, թե քանի՛ աշակերտի պետք է հարցնեն, ի՛նչ հարցեր առաջադրեն, հատկապես ո՛ւմ պիտի հարցնեն և այլն) և **համառոտ** (կազմում են փորձառու և վարպետացած ուսուցիչները): Հայերենի ծրագրային նյութերի պլանավորման բազմազան տեսակներից արդիական և արդյունավետ են **տարեկան** կամ **օրացուցային**, **թեմատիկ**, **դասային**, այսօր՝ նաև **փուլային** պլանները: **Տարեկան** կամ **օրացուցային** պլաններում սովորաբար ըստ կիսամյակների կամ քառորդների (իսկ դրանց ներսում՝ նաև ըստ ամիսների) նշվում են ծրագրային բաժիններն ու թեմաները և սրանց ուսուցմանը հատկացվող ժամաքանակը: Նման կառուցվածքը թեև բարդ չէ, սակայն որոշ չափով ձևական է: Ավելի գործնական է **թեմատիկ պլանավորումը**: Ընդհանրական տարբերակն այն է, երբ թեմատիկ պլանավորման սյունակներում նշվում են դասի համարը, ենթաթեմաները, գրավոր աշխատանքները, կրկնության նյութը, զննական պարագաները, աշխատանքի մեթոդները, առաջադրանք-

ները, միջառարկայական կապերը, բանավոր ու գրավոր խոսքի զարգացման համար առանձնացված ժամերը, ժամաբաշխումն ու ժամանակաբաշխումը: Ս. Գյուլբուդադյանն իր ժամանակին առաջարկեց (այսօր ևս առաջարկվում է) պլանավորման մեջ նշել նաև շաբաթները, նկատի առնել տոն օրերը, տվյալ շաբաթվա սյունակում լեզվի թեմաների հետ նշել նաև գրականության թեմաները, գրավոր աշխատանքները. այս դեպքում ուսուցչի աչքի առջև կլինի տվյալ շաբաթվա պլանը թե՛ լեզվից, թե՛ գրականությունից և թե՛ գրավորից⁵⁰: Մեծ թեմաների պլանավորումը դժվար է, ուստի և նպատակահարմար է դրանք տրոհել ենթաթեմաների և պլանավորել առանձին-առանձին, ըստ որում յուրաքանչյուր ենթաթեմայի պլանավորումը պետք է ունենա նույն կառուցվածքը, ինչ-որ ընդհանուր թեման՝ պահպանելով ներքին կապը: Օրինակ՝ «Բայ» թեման պլանավորելիս կարելի է առանձնացնել հետևյալ ենթաթեմաները՝ 1) Ընդհանուր տեղեկություններ բայի մասին, նրա դերը խոսքի կառուցման մեջ 2) Բայի դրսևորման ձևերը. դիմավոր և անդեմ ձևեր 3) Բայի կազմությունը 4) Բայի սեռը 5) Բայի խոնարհումը. եղանակ, դեմք, թիվ, ժամանակ 6) Ժխտական խոնարհում 7) Անկանոն և պակասավոր բայեր 8) Բայերի ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը: Բոլոր դեպքերում պետական ծրագրում նշված ընդհանուր ժամաքանակը ուսուցանվող նյութերի միջև բաշխում է ուսուցիչը. նա է որոշում, թե տվյալ շաբաթում ի՞նչ նյութեր է անցնելու և քանի՞ ժամում, ի՞նչ գործնական աշխատանքներ են կատարվելու, ի՞նչ օժանդակ նյութեր են օգտագործվելու, քանի՞ գրավոր աշխատանք է հանձնարարվելու:

Ժամանակակից թեմատիկ պլանավորումն էլ ավելի բարդացված աշխատանք է. նախատեսվում է ներառել ծրագրային նյութերի մեթոդական մշակումները, ստեղծել ուսումնական միջավայր (նյութական և մեդիամիջավայրեր), նշել ուսուցման մեթոդներն ու ձևերը, միջառարկայական կապերը, գրավոր և բանավոր խոսքի զարգացման պահանջները, ուսումնառության վերջարդյունքները, համապիտանի հմտությունների և կարողությունների, արժեհամակարգային ձեռքբերումները: Հայոց լեզվի պլանավորման, օրվա պլան կազմելու գործընթացին ներկայացվող չափանիշները մի փոքր ավելի խիստ են, ավելի բարդ՝ պայմանավորված հայ ժողովրդի կյանքում լեզվի կարևորությամբ, մյուս առարկաների հետ ունեցած յուրահատուկ դերով, ազգային մշակույթի մաս կազմող բարեվարքության կանոններ և խոսքի մշակույթ ձևավորելու անսպառ հնարավորություններով: Պլանավորման կամ նախագծման յուրաքանչյուր տարբերակ պետք է լինի համահավաք պատասխանը հետևյալ հարցերի՝ **ի՞նչ է ուսուցանվում, ի՞նչ նպատակով, ի՞նչ եղանակով, ինչպիսի՞ մեթոդներով և ձևերով, ի՞նչ է ակնկալվում՝ սովորողը ի՞նչ պիտի իմանա, ի՞նչ պիտի կարողանա, ի՞նչ հմտություններ ու կարողություններ, արժեհամակարգային ի՞նչ որակներ պիտի ձեռք բերի, նրա խոսքի**

⁵⁰ Տե՛ս՝ Գյուլբուդադյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 30:

մշակույթի, նաև ընդհանուր մշակույթի, նրա անհատականության ձևավորման կամ ինքնության հաստատման հարցում ի՞նչ քայլեր են նախատեսվում:

Եթե ավանդական դասապլաններում նկարագրվում էր հիմնականում դասի բովանդակային կողմը, ապա մերօրյա պլանավորման ներկայացվող ձևերը հնարավորություն են ընձեռում առավելագույնս մանրամասնելու ուսուցչի աշխատանքը՝ սկսած դասին նախապատրաստվելուց, նրա ուսուցողական, զարգացնող և դաստիարակչական նպատակները որոշելուց մինչև արդյունքի գնահատումը: Նոր սկզբունքներով կազմված պլանավորման հիմքում դրված են չափորոշչային պահանջները: Պլանավորումը սկսվում է թեմատիկ շարքերում ընդգրկված դասանյութերի թվարկմամբ՝ միաժամանակ ի ցույց դնելով, թե դրանց ուսումնասիրության ընթացքում ի՞նչ արդյունք է ակնկալվում: Դասի յուրաքանչյուր փուլի քայլերի իրականացման մեջ հետևողականություն է դրսևորվում նաև աշակերտից ակնկալվող գործողությունների հարցում: Պլանավորման նորույթներից մեկն էլ այն է, որ ուսումնառության արդյունքը դիտարկվում է ըստ չափորոշչային երեք մակարդակների: Մինչ այս գործող ծրագրերում այն չի ներառվել, չնայած որ **թույլ, միջին և ուժեղ** տարբերակումները մեթոդական գրականության մեջ բազմիցս շեշտվել են: Ուսուցչի առաջնահերթ նպատակն է ճիշտ շերտավորել կատարվող աշխատանքը և առաջընթաց ապահովել տարբեր մակարդակ ունեցող բոլոր աշակերտների համար:

Պլանավորման չափանիշները: Ուսումնական գործունեությունը պետք է նախագծվի պլանավորման որոշակի չափանիշներով: Պլանավորման գործընթացը կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է՝

▶ հստակորեն պատկերացնել չափորոշչային կամ ծրագրային պահանջները, ուշադրության կենտրոնում պահել դրանց իրականացման գործնական խնդիրները, ուսումնառության ակնկալվող արդյունքները, առանձնացնել այն գործիքները, որոնք կծառայեն այս գործընթացի կազմակերպման աշխատանքին և **չափորոշչահեն, ծրագրահեն** դասեր նախագծել՝ նպատակից մինչև արդյունք:

▶ պլանավորման հիմքում դնել աշակերտներին **սովորել սովորեցնելը**, այսօր նաև՝ **սովորել սովորելը**:

▶ ընտրել պլանավորման՝ ուսուցման որակի բարձրացմանը նպաստող ճիշտ եղանակ, աշխատանքի արդյունավետ մեթոդներ, տեղեկատվական տվյալներ:

▶ ներկայացնել աշակերտների ինքնուրույն ուսումնական, իմացական-ճանաչողական և անդրադարձային գործունեության կազմակերպման տարբեր փուլերը՝ չանտեսելով աշակերտների ինքնուրույն աշխատանքը և նրանց խոսքիմշակութային կարողությունների ու հմտությունների (ներառյալ՝ մեդիահմտությունների) զարգացման անհրաժեշտությունը:

▶ համապատասխան ուսումնական գործողությունների միջոցով ապահովել առարկայական, միջառարկայական և վերառարկայական կարողությունների ձևավորումը.

▶ ապահովել ուսուցչի և աշակերտի մանկավարժական փոխներգործությունը.

▶ հենակետային դարձնել դասագրքային նյութերի մեթոդական մշակումը՝ դրանց վրա տարվելիք ուսուցողական աշխատանքների մատնանշումով:

Մեթոդական մշակումներն ընդգրկում են հետևյալ հիմնական հարցերը՝

ա) բովանդակության վերլուծություն ու պարզաբանում

բ) նպատակների ու խնդիրների վերաբերյալ եզրակացությունների կամ տրամաբանական հետևությունների արտածում

գ) ստեղծագործական աշխատանք

դ) լեզվական աշխատանք:

Նյութի մշակումն ու յուրացումը թերի կլինի, եթե նրա բովանդակության կարևոր կողմերի վերլուծությանն ու պարզաբանմանը որոշակի ուղղություն չտրվի՝ նպատակաուղղված ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը, սովորած գիտելիքները խոսքում գործադրելու կարողությունների մշակմանը և այլն: Առաջադրված պահանջներից մի մասին պատասխանելու համար էականորեն ջանք թափել հարկավոր չէ. այդ պատասխաններից շատերը բնագրում պատրաստի ձևով արդեն կան, միայն թե աշակերտը պետք է գտնի, ճանաչի, վերարտադրի կամ բացատրի: Սակայն այժմ առաջադրանքների բնույթը մեծ մասամբ արմատապես փոխվել է. դրանց պատասխանները պատրաստի ձևով չկան բնագրերում: Պատասխանելու համար աշակերտներին պետք է սովորեցնել տրամաբանել, փաստերը համեմատել, հակադրել, համադրել, ընդհանրացնել ու այլ մտավոր աշխատանքներ կատարել: Շատ ավելի բարդ են նյութի նպատակներին և ուսուցողական ու դաստիարակչական խնդիրներին վերաբերող տրամաբանական հարցերն ու առաջադրանքները, որոնք լեզվի ուսուցման հիմնախնդիրներին են առնչվում և կրթադաստիարակչական ավելի մեծ արժեք ունեն: Այդ հարցերը գերազանցապես վերաբերում են ամբողջ նյութին, նրանից հանվելիք ճանաչողական ու դաստիարակչական հետևություններին, որոնք շատ կարևոր են ինքնուրույնաբար մտածելու-տրամաբանելու, փաստերից ընդհանրացում կատարելու, սովորելիքը որպես հիմնական կանոն կամ եզրակացություն առանձնացնելու և ուշադրության օբյեկտ դարձնելու, կոնկրետից դեպի վերացականը բարձրանալու, տրամաբանական եզրակացություններ բխեցնելու կարողություններ մշակելու համար:

Ինչպես հայտնի է՝ առանց լեզվի չկա մտածողություն, և մտածողություն՝ առանց լեզվի. դրանք պետք է մշակվեն, զարգացվեն համատեղ: Ուստի և աչքի տակ պետք է առնել ավանդական սկզբունքը՝ երեխան որքան բան գիտի, այնքան բանի վերաբերյալ էլ կարող է մտածել և խոսել. նրա մտքին

պետք է պաշար տալ, միտքը հարստացնել. **մայրենիի դասը պետք է լինի խոսքի և մտածողության դաս...** Չպետք է մոռանալ, որ յուրաքանչյուր բնագրի ուսումնասիրություն ոչ միայն աշխարհաճանաչողական գիտելիքների ու տեղեկությունների հաղորդման կամ բարոյական, գաղափարական ու գեղարվեստական դաստիարակության նպատակներ ու խնդիրներ ունի, այլև լեզվի ուսուցման: Ուստի լեզվի ուսուցման ամեն մի դասի առանցքային խնդիրը պետք է լինի աշակերտների բառապաշարի հարստացումը, սովորած լեզվական նյութն իր բոլոր հնարավորություններով խոսքի մեջ գործադրելը, ինքնուրույն խոսք կառուցելու ուղղությամբ նրանց միտքն աշխատեցնելը: Լեզվական հանձնարարությունները բազազան են ու տարաբնույթ և որոշակիորեն կախում ունեն ոչ միայն անցած լեզվական հասկացություններից, ուսումնասիրվող ընթերցանության նյութի ընծեռած հնարավորություններից, այլև աշակերտների լեզվական պաշարից: Լեզվական աշխատանքը լեզվական կանոնների բխեցման կամ ամրապնդման շուրջը տարվող չոր ու ցամաք աշխատանք չէ, այլ բազմակողմանի ու աշխույժ գործունեություն է՝ տարբեր ու տարաբնույթ դրսևորումներով:

Պլանավորման հարցում շատ կարևոր է դասին նախապատրաստվելու քայլերի հաջորդականությունը: Պլանավորել ուսումնական նյութը նշանակում է՝

1) **աչքի առջև ունենալ դասագրքերի միջև եղած ծրագրային կապը և ճիշտ ու տեղին օգտագործել՝ ապահովելով դասագրքերի, լեզվական գիտելիքների ու հասկացությունների միջև եղած տրամաբանական կապերն ու անցումները.**

2) **քաջատեղյակ լինել ուսումնական նյութին, լրացուցիչ գրականությանը, վարժությունների ու առաջադրանքների շարքին, ի մի բերել դասի առանցքային հարցերը (դասի «խայժը»).**

3) **ընտրել այնպիսի առաջադրանքներ, որոնց նպատակն է՝ նոր նյութի իմացություն, վերարտադրություն, գիտելիքների գործադրում.**

4) **կազմել նյութի վերարտադրումն ուղղորդող, իմաստավորող ու ամրապնդող լրացուցիչ առաջադրանքներ.**

5) **խմբավորել ուսուցանվող նյութը, նշել տարվելիք աշխատանքի քայլերի հաջորդականությունը, աշակերտի ուսումնական գործունեության տեսակների հերթագայումը.**

6) **պլանավորել աշակերտների գործունեության վերահսկումը (ի՞նչը վերահսկել, ինչպե՞ս վերահսկել, ինչպե՞ս օգտագործել վերահսկման արդյունքները).**

7) **ստեղծել ուսումնական միջավայր.**

8) **նախ որոշել, հետո շերտավորել տնային հանձնարարությունը՝ չմոռանալով հանձնարարականներ տալ դրանց կատարման վերաբերյալ:**

Գաղտնիք չէ, որ մերժամանակյա և անցյալ ժամանակների պլանավորման մնուշների համեմատությունը շատ կողմերով կլուսաբանի ուսումնական

գործունեության կազմակերպման պատմական ընթացքը, կուրվագծի նպատակների, խնդիրների ու պահանջների փոփոխությունները, կմատնանշի զարգացման ուղղություններն ու միտումները, նաև՝ բաց վանդակները՝ թե՛ անցյալի և թե՛ ներկայի:

Օրվա պլան

Ուսումնական գործունեության հիմնական ձևի՝ դասի արդյունավետ և բարձրամակարդակ կազմակերպման համար անհրաժեշտ է, որ այն պլանավորվի իբրև մտահղացումներով լի, ճանաչողական ակտիվությունը խթանող և հետազոտական գործունեության մղող մի ինքնատիպ ստեղծագործություն՝ յուրահատուկ նախաբանով, հանգույցով ու լուծումներով՝ նկատի առնելով դասին ներկայացված մանկավարժական և առարկայական պահանջները, նյութի բովանդակությունը, ուսումնական միջավայրը, համագործակցության և փոխըմբռնման, գործողությունների համաձայնության և համապատասխանության սկզբունքների վրա հիմնված **ուսուցիչ-աշակերտ, ուսուցիչ-աշակերտ-ծնող** հարաբերությունները:

Ուսումնական տարին սկսվելուն պես իրագործման փուլում յուրաքանչյուր դասի համար ուսուցիչը նախագծում է օրվա պլան՝ ելնելով փուլային, թեմատիկ կամ օրացուցային ուսումնական պլանավորումներից: Այն իր ձևակազմությամբ սովորաբար համապատասխանում է դասի տեսակին ու կառուցվածքին: Մյուս կողմից՝ դասի պլանի կազմման սկզբունքը բոլոր դասատեսակների համար կադապարային է: Օրվա դասի պլանային կետերն են՝

1. **ՂԱՍԻ ԱՆՑԿԱՑՄԱՆ ՏԱՐԵԹԻԿԸ, ԱՄԻՍԸ, ՕՐԸ**

2. **ՂԱՍԱՐԱՆԸ**

3. **ՂԱՍԻ ՆՅՈՒԹԸ կամ ՂԱՍԻ ԹԵՄԱՆ**

4. **ՂԱՍԻ ՏԻՊԸ** (համակցված, կրկնության, ինտերակտիվ, մեդիադաս և այլն)

5. **ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԵՎ ԱՌԱՐԿԱՑԱԿԱՆ (ԼԵԶԿՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄԵԱԿՈՒՅԹԻ ՉԵԿԱԿՈՐՄԱՆ) ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑԻՑ ԲԽՈՂ ԿՐԹԱԿԱՆ, ԴԱՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

6. **ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՉԵԿԵՐՆ ՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ** (անհատական, զոյգային, համագործակցական, առցանց հաղորդակցումային, խաղային և այլն)

7. **ՂԱՍԻ ՅՈՒՐԱՔԱՆՉՅՈՒՐ ՓՈՒԼՈՒՄ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐԵԼԻ ՄԵԹՈԴՆԵՐ ՈՒ ՀՆԱՐՆԵՐ, ՈԱԶՄԱԿԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ և այլն**

8. **ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋԱԿԱՅՐԸ (ՆՅՈՒԹԱՏԵԼՆԻԿԱԿԱՆ ԵՎ ՄԵԴԻԱՄԻՋԱԿԱՅՐԵՐ)**

ա. **ՂԱՍԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԵՎ ԱՆՑԿԱՑՄԱՆ ՏԵՐԸ** (հանրակրթական դպրոցի ուսումնական տարածքներ (դասարան, կաթինետ-ընթերցարան, լաբորատորիա, գրադարան, այդ թվում՝ բակը) և դպրոցամերձ վայրեր (այգի, փողոց, գետափ, անտառային գոտի), մշակութային կենտրոններ (թանգարան, ցուցասրահ, համերգասրահ, թատրոն, կինոթատրոն, Մատենադարան), հանրապետության տեսարժան վայրեր (ճարտարապետական կոթողներ, բնության հուշարձաններ) և այլն:

բ. ԴԱՍԻ ԿԱՀԱԿՈՐՄԱՆ ՏԱՐԻԵՐԸ՝ ՆՅՈՒԹԱՏԵՆՆԻԿԱԿԱՆ, ՏԵՂԵ-ԿԱՏՎԱԿԱՆ, ՏԵՆՆՈՒՈՒԳԻԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐ ԵՎ ՄԵԴԻԱՄԻՋԱԿԱՅՐԸ (բառա-րաններ, քարտադարաններ, արկղիկներ, ամսագրեր, պատի թերթ, ալբոմ-ներ, համակարգիչ (նոթբուք-նեթբուք-պլանշետ), տեսաձայնագրող և լու-սանկարող թվային միջոցներ, պրոյեկտոր, էլեկտրոնային գրատախտակ, էլեկտրոնային և մեդիագրադարաններ, մեդիաընթերցարան, էլեկտրոնային առարկայական թղթապանակներ կամ փաթեթներ, էլեկտրոնային օրագրեր, վիրտուալ պահոցներ, դասարանական և անհատական բլոգներ, վիքիդա-րան, հանրագիտարանային հայալեզու կայքեր և այլն):

9. **ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԻՆՏԵՐՈՒՄ** կամ **ՄԻՋՈՒՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԻ ՀԱՍՏԱՏՈՒՄ**⁵¹. Ժամանակակից պլանավորման գործընթացում առաջադի-մական քայլ է այս կետի առանձնացումը՝ նպատակաուղղված ուսումնական տարրեր առարկաներից ձեռք բերված գիտելիքների և հնարավորություննե-րի միջոցով հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացի կազմակերպմանը՝ ի նպաստ գիտական և նկարագրական տեքստեր, գիտահանրամատչելի ակ-նարկներ, գեղարվեստական նկարագրություններ կառուցելու կարողության մշակմանն ու ամրապնդմանը, այլ առարկաներից ստացած անհրաժեշտ գի-տելիքները ճիշտ և տեղին կիրառելու համապիտանի կարողությունների և հմտությունների, խոսքի մշակույթի և արժեհամակարգի ձևավորմանը: Հայոց լեզվին սովորաբար ինտեգրվում են **գրականությունը, արվեստը, տեխնոլո-գիան, պատմությունը, աշխարհագրությունը, մաթեմատիկան, բնագիտու-թյունը** և այլն:

10. **ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

11. **ԴԱՍԻ ԸՆԹԱՑՔԸ**

ա. Դասի կառուցվածքի բաղադրատարրերը կամ իրար հաջորդող փու-լերը (խթանում, իմաստավորում, կշռադատում, անդրադարձ)՝ ըստ հատ-կացվելիք ժամաքանակի, ժամանակային բաշխման և ուսումնական նյութի բովանդակության.

բ. Հին նյութի հարցման և նոր նյութի ամփոփման հիմնահարցեր, քերա-կանական կանոնների ձևակերպումներ, դրանց մեկնաբանումների և վար-ժությունների համար ընտրված բնորոշ օրինակներ ու բնագրեր, բառերի բա-ցատրություններ, խաղ-վարժանքներ և այլն: Անպայման պետք է նշվի նաև, թե խոսքի զարգացման, ոճագիտական, խոսքի մշակույթի ձևավորման ինչ աշխատանք է կատարվելու դասի ընթացքում և այլն: Այս ամենից բացի ցան-կացած լեզվաքերականական նյութի ուսուցման պլանում պետք է արտացոլ-վի սովորողների համապիտանի կարողությունների (հաղորդակցական, հա-մագործակցական, բարեվարքության) և իրադրական խոսքի (գրավոր թե բա-նավոր) զարգացման գործընթացը, որը նախապատրաստական մեծ աշխա-

⁵¹ Այսօր կրտսեր դպրոցի ծրագրում առանձնացված է «Առարկայական ինտեգրում» բաժինը, ինչը չկա մյուս օղակներում. աղբյուրը՝ «Ինտեգրացված թեմատիկ միավորներ» (Տե՛ս՝ 2-Ծ, էջ 48, 56-57, 65...):

տանք է ներառում (նյութեր, տեսաֆիլմեր գտնել, դասդասել, համակարգ-
չային ցուցադրում պատրաստել և այլն): Ինքնըստինքյան հասկանալի է, որ
ուսուցիչը պետք է քաջատեսչակ լինի իր սաների նախասիրություններին և
ըստ այդմ տնային առաջադրանքներ հանձնարարի:

12. ՏՆԱՅԻՆ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ:

Օրվա պլանի թե՛ խորքային, թե՛ վերարտադրողական մակարդակներում
պետք է շեշտադրվեն սովորողների գործուն մասնակցությունը, նրանց
նախաձեռնությունը, ինքնուրույն, ստեղծագործական-ստեղծարարական,
քննադատական-վերլուծական, հետազոտական աշխատանքը:

Կրթական ոլորտի շատ ներկայացուցիչներ առ այսօր էլ վիճում են՝
արդյո՞ք անհրաժեշտություն է օրվա պլանը, չէ՞ որ հաճախ դասի ընթացքում
շեղվում են պլանից և բոլորովին նոր աշխատանքներ ձեռնարկում: Օրվա
պլանը անհրաժեշտություն է, քանի որ՝

▶ Պլանը համակարգված, տրամաբանորեն միմյանց շաղկապված գրա-
ռում է, դասի իրագործման ներքին տրամաբանության հակիրճ շարադրան-
քը՝ անհրաժեշտ մեջբերումներով ու օրինակներով:

▶ Պլանը մեթոդական մշակում է. այն ուսուցչի ստեղծագործական աշխա-
տանքն է, նրա տքնության պտուղը: Ինչ-որ տեղ իրավացի են այն մեթո-
դիստ-մանկավարժները, որոնց կարծիքով օրվա պլանները ուսուցչի համար
մի այնպիսի օրագիր են կազմում, որում արտահայտվում են նրա աշխատան-
քային գործունեության ողջ բովանդակությունն ու փուլերը:

▶ Ի վերջո՝ դասապլանը ուսուցչի աշխատանքի արտացոլանքն է դպրո-
ցի տնօրինության համար. այս ճանապարհով տեսանելի են դառնում ուսում-
նատուի հաջողություններն ու դժվարությունները, մշակվում են հետագա համա-
գործակցության և մեթոդական աշխատանք կազմակերպելու շատ հարցեր:

ՕՐՎԱ ՊԼԱՆԻ ԵՎ ԹԵՄԱՏԻԿ ՈՒ ՓՈՒԼԱՅԻՆ ՊԼԱՆԱՎՈՐՄԱՆ ՆՍՈՒՇՆԵՐ

ՆՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 1.

«ԲԱՆՈՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ» թեմայի դասապլանը և ուսուցումը

- 1. Դասի անցկացման օրը, ամիսը, թվականը -**
- 2. Դասարանը -** Ավագ դպրոց. 10-րդ դասարան. հումանիտար հոսք.
- 3. Դասի թեման (ենթաթեմաները) -** Բառարանագրություն (Բառարանների տե-
սակները. հանրագիտական (ընդհանուր և ճյուղային) և լեզվաբանական (բացատրա-
կան, թարգմանական, ուղղագրական, դարձվածաբանական, հոմանիշների, հակա-
նիշների, օտար բառերի, հումանիտար հոսքի համար՝ նաև՝ ստուգաբանական,
անձնանունների, տեղանունների).
- 4. Հատկացված ժամաքանակը -** 2 կամ 3 դասաժամ.

5. Դասի տիպը - ինտերակտիվ (մեդիադաս, այսինքն՝ համագործակցային աշխատանք համացանցին միացված համակարգիչներով՝ ըստ ուսուցչի տված հարցաշարի, ըստ աշակերտների նախասիրությունների)

6. Հանրակրթական (ուսուցանող, զարգացնող, դաստիարակող), առարկայական (լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման) նպատակները և դրանցից բխող կրթական, դաստիարակչական, զարգացման խնդիրները՝

ա) կրտսեր դպրոցից բառարաններով աշխատելու և այդ ընթացքում այբուբենի իմացությունն օգտագործելու կարողությունների զարգացում,

բ) դպրոցական և ուսումնական բառարաններից (նաև՝ էլեկտրոնային, առցանց) օգտվելու սովորության ամրապնդում, բառարանագործածական հմտությունների և կարողությունների մշակում և զարգացում,

գ) յուրաքանչյուր քաղաքակիրթ մարդու կյանքում տեղեկատու գրականության՝ տվյալ դեպքում բառարանի կարևորության գիտակցում և բառարանագործածության մշակույթի ձևավորում,

դ) բառարանագիտության և բառարանների գործնական կիրառության ճանապարհով նշանավոր բառարանագիրներին ճանաչելու և նրանց վաստակը արժևորելու, ազգային արժանապատվության գիտակցման խորացում, ազգային մշակութային արժեքները գնահատելու, յուրացնելու, պահպանելու և հետագայում փոխանցելու կարողությունների, հմտությունների մշակում և զարգացում, ազգային և համազգային արժեհամակարգի ամրակայում:

Աշակերտը պետք է իմանա՝

ա) որոշակի տեղեկություններ բառարանագրության պատմությունից (առաջին բառարանները, ձեռագիր մատյաններին կից բառացանկեր, առաջին տպագիր բառարանը և այլն),

բ) տարբեր տիպի բառարանների մասին,

գ) բառարանների կառուցվածքի, կազմության սկզբունքների, եղանակների, բացատրությունների կամ բնութագրումների առանձնահատկությունների և դրանցից օգտվելու կանոնները,

դ) բառարանային միավորների դասավորման տիպերը (այբբենական կարգով, փնջերով, ըստ թեմատիկայի),

ե) գլխաբառից հետո համառոտագրությամբ տրվող բացատրությունների ցանկը, որը սովորաբար տրվում է բառարանի սկզբում:

Աշակերտը պետք է կարողանա՝

- տարբերել **հանրագիտական և բանասիրական (լեզվաբանական)** բառարանները,
- ընտրել համապատասխան բառարանը և սովորել օգտագործել այն,
- բառարանի օգնությամբ որոնել և գտնել անհրաժեշտ բառերը և ըստ բառարանային հղումների կամ քերականական-ոճական նշումների՝ բնորոշել դրանք,
- կարևորել բառարանների նշանակությունը տարբեր առարկաներ, երևույթներ, հասկացություններ անվանող բառերի բացատրության և դրանց մասին տարբեր տեղեկություններ հաղորդելու, իմաստային և ձևային տարբեր հատկանիշների վերհանման գործում, նրբերանգային իմաստների, բառիմաստային փոփոխությունների, բառերի ճիշտ և տեղին գործածության, պատկերացում կազմել դրանց կիրառության ոլորտների, հուզաարտա-

հայտչական երանգավորումների մասին (ժողովրդախոսակցական, գրքային, հնացած, արևմտահայերեն, գրաբարյան և այլն),

- ընկալել բառարանագրության առնչակցությունը լեզվի տարբեր բաժիններին,
- ամրապնդել բառարանագործական հմտությունները,
- կազմել բառարաններ (բառգրքույկներ):

7. Ուսումնական գործունեություն - Ի մի բերել կրտսեր և միջին դպրոցների դասագրքերում սփռված տեղեկությունները, նկարագրել որևէ բառարանի շնորհանդես, այցելել Մատենադարան, խմբային աշխատանքի միջոցով կազմել գովազդային տեքստ, այնուհետև՝ գովազդային վահանակ և այլն:

8. Ուսումնական գործունեության եղանակները - անհատական, զույգային, խմբային, համագործակցական, առջանց հաղորդակցումային:

9. Դասի յուրաքանչյուր փուլում հանձնարարելի մեթոդներ և հնարներ, ռազմավարություններ - «Աշխատանք դասագրքի վրա», «Շրջված դասարան», «Հարցազրույց», «Կարճ դասախոսություն», «Հաստ ու բարակ հարցեր», «Վեճի դիագրամ», «Պրիզմա», «Լեզվական խաղ», «Բառարանագրի աթոռ»:

10. Ուսումնական գործունեության միջավայրը (նյութական և մեդիամիջավայրեր)։

ա. Դասի կազմակերպման և անցկացման տեղը - դասարան, գրադարան, գրախանութ, Մատենադարան:

բ. Դասի կահավորման տարրերը՝ նյութատեխնիկական, ՏՀՏ միջոցներ և մեդիամիջավայրը - ուսումնական-դպրոցական բառարանների հավաքածու, հայտնի բառարանագիրների լուսանկարներ, բառարանակազմերի (տիտղոսաթերթիկների) լուսատիպ պատճեններ, էլեկտրոնային (թվայնացված) բառարաններ, վիքիբառարաններ. բառարանային փաթեթներ, անհատական թերթիկներ, անհատական համակարգիչ (նոթբուք-նեթբուք-պլանշետ), տեսագրող, ձայնագրող, լուսանկարող թվային միջոցներ, ցուցասարք կամ արտապատկերիչ (պրոյեկտոր), էլեկտրոնային գրատախտակ, էլեկտրոնային և մեդիագրադարաններ:

11. ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԻՆՏԵՐՈՒՄ ԿԱՄ ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐ – Ուսուցանվող նյութը հնարավորություն է տալիս միջառարկայական կապեր ստեղծել զիտամշակութային բոլոր ոլորտների միջև: Թեմայի ուսուցման գործնական արժեքը բառարանագործությունն է, ըստ անհրաժեշտության և ըստ հնարավորության տարբեր տիպի բառարաններից օգտվելու համապիտանի կարողությունների և հմտությունների դրսևորումը:

12. ԴԱՍԻ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏԱԿԱՆ ՓՈԽ. Կիրառվում է «Շրջված դասարան» մոտեցումը: Սա նշանակում է՝ նախօրոք ցուցադրվել են (կամ աշակերտների անհատական կայքէջերին են ուղարկվել) բառարանների տեսակների, կառուցվածքի, կազմության սկզբունքների և եղանակների, տեսական և գործնական նշանակությունները ներկայացնող սահիկաշարեր, հրապարակի վրա եղած արժեքավոր բառարանների տիտղոսաթերթիկների լուսատիպ պատճենները, աշակերտներին հանձնարարվել է կարդալ դասագրքի նյութը («Աշխատանք դասագրքի վրա»), լրացուցիչ տեղեկություններ քաղել տեղեկատվական աղբյուրներից: Աշակերտները խմբեր են ձևավորում՝ ըստ իրենց նախապիրությունների և հետաքրքրությունների. 1-ին խումբ՝ «Բացատրական բառարաններ», 2-րդ խումբ՝ «Ուղղագրական բառարաններ», 3-րդ խումբ՝ «Դարձվածաբանական բառարաններ», 4-րդ խումբ՝ «Հոմանիշների, հակա-

նիշների, համանունների բառարաններ», 5-րդ խումբ՝ «Հանրագիտական բառարաններ», 6-րդ խումբ՝ «Թարգմանական (երկլեզվյան, եռալեզվյան, բազմալեզվյան) բառարաններ», 7-րդ խումբ՝ «Նորաբանությունների, օտար բառերի բառարաններ»:

Օգնական-աշակերտին հանձնարարված է կարճառոտ դասախոսություն պատրաստել «Բառարանագրության պատմությունը» թեմայով: Մեկ այլ աշակերտի՝ ըստ գործող և օժանդակ դասագրքերի տեսական նյութի՝ կազմել բառարանների անվանացանկը՝ այբբենական կարգով (կամ ըստ ժամանակագրության) և ուղարկել **dasar.am** կայքէջին: Բոլոր խմբերին լրացուցիչ առաջադրանքներ է տրված՝ **ա.** «Լրացնել բառարանների տեսականին՝ այցելելով գրախանութներ, գրադարաններ, նայել մատենագիտական ցանկեր կամ օգտվել համացանցային տեղեկատվությունից և խմբային քարտերի վրա գրել տարբեր տեսակի (նաև՝ բարբառային, ստուգաբանական, գրողների լեզվի, համակարգչային և այլն) այն բառարանների անվանումները, որոնք չեն ցուցադրվել սահիկաշարով կամ նշված չեն դասագրքում. քարտերը զգել քարտադարանի մեջ»: **բ.** «Կարդալ դասագրքի «Գիտե՞ք, որ...» խորագիրը կրող հատվածը (10 - էջ 131-132) և հնարավորության դեպքում լրացնել»: **գ.** «Ընտրել մի բառարան՝ դասի իրագործման փուլում «Հեղինակի աթոռ» մեթոդով ներկայացնելու համար, գրել գովազդային տեքստ, ձևավորել գովազդային վահանակ և տեղադրել կայքէջում»:

13. ՂԱՍԻ ԸՆԹԱՅՔԸ

1 փուլ. Խթանում

1-ին քայլ - Նպատակահարմար է դասն սկսել բառարանագրության պատմությամբ. օգնական-աշակերտը «Կարճառոտ դասախոսություն» մեթոդով ներկայացնում է նյութը (հին ու նոր, նորագույն բառարաններ, արժեքավոր բառարաններ և այլն): Հարկ եղած դեպքում մնացած աշակերտները կարող են լրացումներ կատարել:

2-րդ քայլ - Յուրաքանչյուր խմբի խոսնակ ներկայացնում է իր խմբի աշխատանքային ծրագիրը:

3-րդ քայլ - Խթանման նպատակով ուսուցիչը կանոնակարգում է խմբային ծրագրերը, ուղղորդող, օգնող հուշումներ կատարում՝ նպատակաուղղված բառարանների և բառարանային բառակազմի հարստության իմացական-ձանաչողական ընկալման զարգացմանը, ազգային արժեքների պահպանման և ազգային արժանապատվության զգացման ձևավորմանը:

4-րդ քայլ – Շատ կարևոր է, որ աշակերտներն ընկալեն, թե բառարանագրությունը լեզվի ո՞ր բաժիններին է առնչակցվում: Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտները պետք է տարբերեն՝ բառը որպես նշանակյալ՝ առարկայի, երևույթի, և բառը որպես լեզվական միավոր (գլխավոր, երկրորդական, փոխաբերական և դարձվածաբանական իմաստներ, հոմանիշներ, ուղղախոսությունը, ձևակազմական առանձնահատկություններ և այլն): Սովորում են կարևորել **բառագիտության, իմաստաբանության, ստուգաբանության, ոճագիտության** դերը և հիմնավորել:

5-րդ քայլ – Ուսուցիչը պետք է կռահի, թե թեման ուսուցանելիս ի՞նչ խնդիրներ, ինչպիսի՞ հարցեր կարող են առաջանալ: Այսպես օրինակ՝ բառարանները թերթելիս աշակերտներին անշուշտ կիետաքրքրի, թե ինչո՞ւ որոշ տառերով սկսվող բառերը քիչ են: Նրանց հետաքրքրությունը խորացնելու նպատակով ուսուցիչը կարող է 5-րդ պետանոց լեզվական-բառային խաղ կազմակերպել՝ պահանջելով գոյականի վերջին հնչյունով անմիջապես նոր գոյական ասել. բնականաբար աշակերտները կդժվարանան **ր-ով, դ-ով, ռ-ով, ֆ-ով** սկսվող շատ բառեր թվել: Այս դեպքում ուսուցիչը պարզաբար

նում է. որ հիմնական պատճառը հայերենի հնչյունական առանձնահատկություններն են: Այսպես՝ իբրև կանոն հայերենում բառը **ր**-ով չի սկսվում. և՛ հիմնալեզվի, և՛ փոխառյալ. **ր**-ով սկսվող բառերի սկզբում հայերենն ավելացրել է ձայնավոր՝ **րկիր-երկիր** և այլն, կամ՝ հայերենի բնիկ բառերից միայն **ռունգ**-ն է **ռ**-ով սկսվում, մնացածները հին փոխառություններ են՝ **ռազմ**, **ռազմիկ**, **ռոճիկ** և այլն: Նույնը պետք է ասել **ղ**-ի մասին: Ինչ վերաբերում է **Ֆ**-ին, ապա այն հետագայում է ավելացվել տառային համակարգում և շատ բառերում փոխարինել **փ**-ին (**Ռափայել-Ռաֆայել**) և այլն: Կամ՝ աշակերտների ուշադրությունից չի վրիպի այն հանգամանքը, որ, ըստ դասագրքի, ժամանակակից հայոց լեզվի բառերի թիվը անցնում է 300 000-ից, բայց բառարաններում դրանց մի մասն է ընդգրկվում: Ուսուցիչն իր բացատրական խոսքից հետո կարող է առաջարկել, որ յուրաքանչյուր խումբ, մաթեմատիկական հմտություններն օգտագործելով, ներկայացնի ուսումնասիրած բառարանների բառակազմի համեմատական հաշվարկ՝ քանակային և տոկոսային՝ նախ՝ բառապաշարի, ապա միմյանց համեմատությամբ, իսկ խմբի խոսնակը կներկայացնի համախմբի եզրակացությունը գծագրական դասակարգիչներով (աղյուսակ, դիագրամ, վիճակագրական հաշվարկ և այլն):

6-րդ քայլ - «Հաստ ու բարակ» հարցեր» մեթոդի կիրառմամբ ստուգել ձեռք բերված գիտելիքները (կարելի է օգտագործել գործող դասագրքի հարցերը). ի՞նչ է ուսումնասիրում բառարանագրությունը, ի՞նչ է նշանակում բառարանի **բառացանկ**, **զխաբառ** և **բառահոդված**, ո՞ր դեպքում պետք է դիմել այս կամ այն բառարանի օգնությանը, ո՞րն է նրանց արժեքը, ի՞նչ նշանակություն ունեն լեզվի նորմավորման գործընթացում և այլն:

II փուլ. Իմ աստավորում

Յուրաքանչյուր խումբ ներկայացնում է իր ընտրած բառարանատեսակը, ի՞նչ բառարաններ կան, լեզվի ո՞ր բաժիններին են առնչվում այստեսակ բառարանները, քանի՞ բառ են ընդգրկում, բառերն ինչպե՞ս են դասավորված, քերականական և ոճական ի՞նչ նշումներ են կիրառված և այլն, տեղեկացնում է, թե գովազդելու համար ո՞ր բառարանն է ընտրվել և ինչո՞ւ: Այս փուլում նպատակահարմար է կիրառել «Հեղինակի աթոռ» մեթոդի տարբերակը՝ «Բառարանագրի աթոռ», որի գործադրման ընթացքում հեղինակի աթոռին նստած «բառարանագիր» աշակերտը ներկայացնում է բառարանը և պատասխանում է հարցերին:

1-ին քայլ- 1-ին խումբը ներկայացնում է **բացատրական բառարանները**՝ հիմնական բնութագրիչները (յուրաքանչյուր բառի, կայուն կապակցության և նրանց իմաստների համար բնագրային օրինակներով), այլալեզու (ռուսերն, հունարեն, անգլերեն, լատիներեն...) համարժեքները, երբեմն էլ ծագումնաբանական տեղեկություններ: Այդպիսիներից են՝ Գ. Ավետիքյանի, Խ. Սյուրմեյանի, Մ. Ավգերյանի համահեղինակությամբ կազմված «Նոր բառգիրք հայկազյան լեզվի» (ՆՀԲ) (2 հատորով. 1836-1837 թ.թ.), Ստ. Մալխասյանցի «Հայերեն բացատրական բառարանը» (1944-1945 թ.թ.), ակադեմիական քառահատոր «Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարանը» (1969-1980թ.թ.), Էդ. Աղայանի «Արդի հայերենի բացատրական բառարանը» (1976 թ.) և վերախմբագրված տարբերակը՝ «Արդի հայերենի առձեռն բացատրական բառարանը» (2014 թ.), Հ. Պետրոսյանի, Ս. Գալստյանի, Թ. Ղարազյուլյանի «Լեզվաբանական բառարանը» (1975 թ.), Ռ. Սաքապետոյանի «Արևմտահայերեն-արևելահայերեն ուղղագրական-բացատրական բառարանը» (2000 թ.) և այլն:

2-րդ քայլ - 2-րդ խումբ - **ուղղագրական բառարաններ**՝ Հ. Բարսեղյանի «Հայերեն ուղղագրական-ուղղախոսական, տերմինաբանական բառարան» (1973 թ.), Դ. Գյուր-

ջինյանի «Մեծատա՞ռ, թե՞ փոքրատառ», «Հայերեն բառարան-տեղեկատու. միասին, անջատ կամ գծիկով գրվող բառեր» (2008թ.), Ա. և Բ. Սուքիասյանների «Արդի հայերենի ուղղագրական-ձևակազմական բառարան» (2002 թ.), Ռ. Նազարյանի, Ա. Գյոդակյանի «Հայերեն ուղղագրական դպրոցական բառարան» (2004 թ.), Ալ. Մարգարյանի «Հայոց լեզվի հապավումների բառարան» (1979թ.), Դ. Գյուրջինյանի և Ն. Հեքեքյանի «Հայերենում գործածվող տառային հապավումների բառարան», (2007 թ.), Փ. Մեյթի-խանյանի «Հայերենի ուղղագրական նոր բառարան» (2005 թ.):

3-րդ քայլ - 3-րդ խումբ- **դարձվածաբանական բառարաններ`** Պ. Բեդիրյանի «Դարձվածաբանական դպրոցական բառարան» (1971 թ.), Ա. Սուքիասյանի և Ա. Գալստյանի «Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան» (1975 թ.), Խ. Բադիկյանի «Ուսումնական դարձվածաբանական բառարան» (2002 թ.), Պ. Բեդիրյանի «Հայերեն դարձվածքների բացատրական բառարան» (2012 թ.), նաև՝ վերջինիս հեղինակած՝ «Հայերեն շրջասությունների բառարան» (2006 թ.) և «Հայերեն թևավոր խոսքեր» (2007 թ.):

4-րդ քայլ - 4-րդ խումբ - **հոմանիշների, հականիշների, համանունների բառարաններ`** Ա. Սուքիասյանի «Հայոց լեզվի հոմանիշների բացատրական բառարան» (2003 թ.), «Հայոց լեզվի հոմանիշների դպրոցական-ուսումնական բառարան», (2005 թ.), Խ. Աղաջանյանի և Զ. Աղաջանյանի «Հականիշների բառարան» (1987 թ.), Ե. Գևորգյանի «Ժամանակակից հայոց լեզվի համանունների բառարան» (1978 թ.), Ռ. Շալունցի «Արդի հայերենի համանունների դպրոցական բառարան», (1980 թ.), Ռ. Նազարյանի, Ա. Գոդակյանի «Հայոց լեզվի համանունների դպրոցական բառարան» (1998 թ.):

5-րդ քայլ - 5-րդ խումբ - **հանրագիտական բառարաններ`** «Հայկական սովետական հանրագիտարան» (12 հատորով. 1974-1988 թթ.), քառահատոր «Հայկական համառոտ հանրագիտարանը» (1990-2003 թթ.), Հր. Աճառյանի «Հայոց անձնանունների բառարանը» (5 հատորով. 1942-1962 թթ.), Թ. Հակոբյանի, Ստ. Մելիք-Բախշյանի, Հ. Բարսեղյանի «Հայաստանի և և հարակից շրջանների տեղանունների բառարանը» (1986-2001 թթ.), «Ո՞վ է, ի՞նչ է» (4 հատորով, 1984-1987 թթ.), «Ոսկեփորիկ» (3 հատորով. 1993-1999 թթ.), «Դպրոցական մեծ հանրագիտարան» (տպագրության ընթացքի մեջ է (2 հատոր՝ 1-ին և 2-րդ գրքերով) և այլն:

6-րդ քայլ - 6-րդ խումբ - **թարգմանական** (երկլեզվյան, եռլեզվյան, բազմալեզվյան) **բառարաններ`** Ա. Ղարիբյանի «Ռուս-հայերեն բառարան» (1982 թ.), Թ. Ասմանգուլյանի «Անգլերեն-հայերեն բառարան» (1984 թ.) և այլն:

7-րդ քայլ - 7-րդ խումբ - **նորաբանությունների և օտար բառերի բառարաններ** (Ֆ. Խլղաթյանի «Նոր բառեր և իմաստներ. բառարան-տեղեկատու» (1980թ.), Ս. Էլոյանի «Արդի հայերենի նորաբանությունների բառարան» (2002թ.):

8-րդ, 9-րդ քայլեր – Ճիշտ կլինի **ստուգաբանական բառարանների** մասին ուսուցիչը խոսի («Կարճառոտ դասախոսություն»): Սրանցում տրվում են լեզվի բառերի ծագումը, նրանց առնչությունները ցեղակից և ոչ ցեղակից լեզուներին, պատմական զարգացման ընթացքում կատարված իմաստային և ձևային փոփոխությունները, դրանց վկայությունները հայ մատենագրությունից, բարբառային տարբերակները: Առանձին հպարտությամբ պետք է խոսել Հ. Աճառյանի «Արմատական բառարանի» (1971-1980 թթ.) մասին՝ աշակերտներին տոգորելով ազգային արժանապատվության բարձր գիտակցմամբ. յուրաքանչյուր աշակերտ հպարտությամբ պիտի ընկալի ուսուցչի խոսքերը. «Աճառյանի բառարանը դուրս է եկել հայ բառարանագրության

սահմաններից և դարձել համաշխարհային բառարանագրության սեփականությունը՝ ձեռք բերելով վերագգային՝ համամարդկային արժեք»։ Գործադրվում է «Աշխատանք դասագրքի վրա» մեթոդը։ Աշակերտները կարդում են դասագրքի նյութը (10 - էջ 139-141) և ներկայացնում նախ 11000 բառարմատների ընդհանուր ստուգաբանությունը (2221 արմատ՝ անվավեր, 8775-ից 3680-ը դեռևս ստուգաբանված չեն, ստուգաբանված 5095-ից 927-ը բնիկ (հնդեվրոպական) են, 4015-ը՝ փոխառյալ, 155-ը՝ բնածայնական), այնուհետև՝ յուրաքանչյուր գլխաբառի վերաբերող բառահոդվածի կառուցվածքային կաղապարը՝ 5 բաժիններով։ Գործնական ուսուցման լավագույն ձևը համացանցին միացված անհատական համակարգիչների միջոցով բառարանի օնլայն տարբերակից որևէ գլխաբառ ընտրելն է և նրան վերաբերող բառահոդվածի 5 բաժինների գործնական վերլուծությունը։ Այս աշխատանքից հետո ուսուցիչը կարող է տեղեկացնել, որ հրապարակի վրա է նաև Գ. Ջահուկյանի «Ստուգաբանական բառարանը» (2010 թ.):

10-րդ քայլ - Իմաստավորման փուլի վերջում բացել քարտադարանը, համեմատել քարտերը, և գրատախտակին գրել այն բառարանների ցանկը, որոնց մասին մատենագիտական տվյալներ չեն բերվել։ Ուսուցիչը («Ուսուցչի խոսքը» մեթոդը) լրացուցիչ տեղեկություններ է հաղորդում արևմտահայ-արևելահայ, բարբառագիտական, հանգաբառարանների (վերջինում գլխաբառերը դասավորված են հակառակ կարգով՝ ոչ թե բառասկզբի, այլ բառավերջի տառերի այբբենական հերթականությամբ), նորագույն բառարանների, բառարանների նոր տեսակների (շրջասույթների, թևավոր խոսքերի, թեմատիկ) մասին՝ կրկին ու կրկին շեշտելով դրանց կարևորությունը աշխարհաձանաչողության, ազգային արժանապատվության, աշխարհայացքի, խոսքի մշակույթի ձևավորման գործում։

III փուլ. Կ շ ռ ա դ ա տ ու մ .

1-ին քայլ -Կարելի է կատարել տալ օժանդակ դասագրքի 5-րդ առաջադրանքը (Օժ -10- էջ 165-167). «ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարանից» (հ. 2) և «Հայկական սովետական հանրագիտարանից» (հ. 4) ընտրված են «ԻՇԽԱՆ» գլխաբառը կրող բառահոդվածները։ Նպատակահարմար է ցուցադրել բառահոդվածները և պահանջվող առաջադրանքները՝ «**ա**) Ուշադիր կարդա՝ բացատրական բառարանից և հանրագիտարանից քաղված հետևյալ բառահոդվածները... **բ**) Համեմատիր և վերլուծիր դրանք։

- Ինչո՞ւ բացատրական բառարանի նույն բառահոդվածում տրված իմաստները հանրագիտարանում ներկայացված են տարբեր հոդվածներով։
- Առանձնացրո՞ւ այն տեղեկությունները, որոնք կան բառարաններից մեկում և բացակայում են մյուսում։ Օգտագործիր առաջարկվող գծապատկերը։
- Նշիր այդ տեղեկությունների բացակայության պատճառը։
- Բնութագրիր, թե յուրաքանչյուր բառահոդվածում ի՞նչ տեղեկատվություն է ներկայացված և ինչպե՞ս»։

Միայն բացատրական բառարանում նշված տեղեկություններ	Միայն հանրագիտարանում նշված տեղեկություններ	Երկու բառարաններում նշված տեղեկություններ

2-րդ քայլ - Բառարանների առանձնահատկությունները, միմյանց հետ ունեցած հարաբերակցության առնչությունները բացահայտելու նպատակով կարելի է կազմել տալ **Վենի դիագրամը**՝ հետևյալ մասնակաղապարներով՝ հանրագիտական և լեզվաբանական բառարաններ, հոմանիշների և դարձվածքների բառարաններ, ուղղագրական-ուղղախոսական և բացատրական բառարաններ և այլն։ Այսպես՝ բացատրական

և հանրագիտական բառարանների տարբերությունները և նմանությունները ներկայացնելու համար պետք է իմանալ՝ **ա.** Բացատրական բառարանը տեղեկություններ է հաղորդում բառի և կայուն բառակապակցությունների իմաստների ու քերականական հատկանիշների մասին, հանրագիտականը՝ զանազան տեղեկություններ տարբեր առարկաների և իրողությունների մասին: **բ.** Հանրագիտական բառարաններում քերականական հղումներ չեն տրվում, ոճական նշումներ չկան, դրանք բնորոշ են լեզվաբանական բառարաններին: **գ.** Բացատրական բառարանը լոկ գործածում է **պատմ. կենդ.** և նման համառոտագրություններ՝ առանց համապատասխան մանրամասն տեղեկությունների, իսկ հանրագիտականը պատմական ու կենդանաբանական բավական ծավալուն տեղեկություններ է հաղորդում: **դ.** Բացատրական բառարանը սոսկ արձանագրում է իմաստները՝ բնագրային օրինակներով, իսկ հանրագիտարանը ծավալուն տեղեկություն է հաղորդում նկարագրական-վերլուծական եղանակով:

Եթե աշակերտական համախումբը ուժեղ է, կարելի է պահանջել կազմել «Վենի դիագրամի» ծավալուն տարբերակը՝ ընդհանուր մասում առանձնացնելով բառարանների ընդհանրական հատկանիշները:

3-րդ քայլ - Համատեղ ջանքերով կազմել հղումների ընդհանուր համակարգը՝ յուրաքանչյուրի կողքին փակագծերի մեջ նշելով կիրառական առանձնահատկությունը (մատնաշում է գործածության ոլորտը, գիտության որևէ ճյուղի պատկանելը, ոճական առանձնահատկությունները, գործառական (լզվբ., բժշկ., տեխ.,բսբ.), սոցիալական (խսկց., բրբռ., ժրգ., գրկհ. և այլն), նորմավորող (սխ., անհնձ., հզվդ., օտրբ.) արժեքը:

4-րդ քայլ - «10-րդպետնոց շարադրություն»՝ «Բառարանը աշակերտի լավագույն բարեկամն է, աջակիցը և վստահելի խորհրդատուն» թեմայով:

5-րդ քայլ: - Կատարվում է **անդրադարձ** կամ **ամփոփում:**

Ա տարբերակ - Բոլոր աշակերտներին հանձնարարվում է լրացնել «ԳՈՒՍ» կամ «ՓԳՀ» աղյուսակները.

Բ տարբերակ - Աշխատել «Պրիզմա» մեթոդով՝ արիզմայի նիստերի քանակն ընտրել ըստ բառարանների տեսակների և յուրաքանչյուր նիստ լրացնել ըստ ձեռք բերած գիտելիքների և նմուշ-օրինակների:

Գ տարբերակ - Պահանջել ծավալել և ամբողջացնել «Բառարանների տեսակները» աղյուսակը՝ թե՛ տեսական և թե՛ փաստական նյութերով:

6-րդ քայլ – Ցուցադրվում է 7 գովազդային վահանակների սահիկաշարը. ուսուցչի և մի քանի աշակերտներից կազմված հանձնախումբը գնահատում է յուրաքանչյուրն ըստ տեղեկատվության, ըստ ներգործման, ըստ բովանդակության, ըստ արտալեզվական գործոնների, ըստ լեզվագործածության և մատուցման եղանակի:

14. ՏՆԱՅԻՆ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կատարել դասագրքի վարժությունները (էջ 133-151): **2.** «ԱՐՄԱՏ», «ՀՆՅՈՒՆ», «ԵՐԿԻՐ», «ԱՎԱՆՋ» «ԱԶՔ», «ԳԼՈՒՄ», «ՈՏՔ» բառերից ընտրել որևէ մեկը և տարբեր տեսակի բառարաններից (բացատրական, ստուգաբանական, հանրագիտական, դարձվածաբանական, հոմանիշների) դուրս գրել բառահոդվածները և համեմատական վերլուծություն կատարել: **3.** Ե. Չարենցի «Ես իմ անուշ Հայաստանի» բանաստեղծության բառերը դասավորել տարբեր սկզբունքներով՝ **ա.** այբբենական կարգով **բ.** փնջերով **գ.** թեմատիկայով: **4. ա.** Օժանդակ դասագրքից դուրս գրել «Բառարանագետի նոթատետրից» խորագիրը կրող բաժնի նյութերը և լրացնել բառարանագիտության բաժնի տեսական մասը. **բ.** Դասագրքում չնշված այլ բառարանների մատենագիտական տվյալներ գրել և լրացնել դասագրքի տեսական

նյութի փաստական մասը: **5.** 10-րդ դասարանում ուսուցանվող առարկաներից (մաթեմատիկա, ֆիզիկա, պատմություն, հասարակագիտություն, տեխնոլոգիա) ընտրել մեկական ծավալուն պարբերություն և կազմել դպրոցական հանրագիտական բառգրքույկ: **6.** Արցախյան պատերազմի հերոսներից կամ մեր ժամանակներում հերոսացած անհատների վերաբերյալ տվյալներ հավաքել և կազմել բառահոգված՝ հանրագիտական բառարանում ընդգրկելու նպատակով: **7.** Ուսուցչի և աշակերտների համատեղ գործածության կայքէջերից մեկում առանձնացնել և ձևավորել «Բառարաններ» բաժինը, կազմել բառարանային փաթեթներ...

ՆՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 2.

«ԲԱՌԱՊԱՇԱՐ» թեմայի փուլային պլանավորում (Ըստ Ս. Սարուխանյանի, Ս. Միրումյանի, Ն. Դիշաղաջյանի «Փուլային ուսուցման եղանակ» ձեռնարկի)

«Բառապաշար»-ը բառագիտության բաժիններից մեկն է. այն պատմական կարգ է և լեզվի զարգացմանը զուգընթաց փոփոխվում է: Ուսումնասիրվում է կամ համաժամանակյա (նկատի է առնվում բառապաշարը լեզվի զարգացման տվյալ փուլում), կամ տարժամանակյա (բառապաշարն իր պատմական զարգացմամբ) կտրվածքով:

Նախատեսվում է թեմայի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացը կազմակերպել 4 հիմնական ուղղություններով.

1) **բառապաշարի հարստացում, այսինքն՝ նոր, սովորողներին տակավին անհայտ բառերի, ինչպես նաև այդ բառերի նոր նշանակությունների յուրացում.**

2) **բառապաշարի ճշտում, բառային-ոճական աշխատանք, բառերի ձկունություն, նրանց գործածության ճշգրտության և արտահայտչականության ընկալման կարողության զարգացում.**

3) **բառապաշարի ակտիվացում, որքան հնարավոր է շատ բառերի փոխանցում պասսիվ բառապաշարից ակտիվ բառապաշար.**

4) **բառապաշարի մաքրում. ոչ գրական բառերի բացառում, դրանց աստիճանական տեղափոխում պասսիվ բառապաշար:**

Առանձին ուշադրություն պետք է դարձնել բառապաշարի հարստացման արտաքին և ներքին աղբյուրներին, միջոցներին, հարկ եղած դեպքում անդրադառնալ լեզվի պատմական զարգացման ընթացքին, տարբեր ժամանակաշրջաններում տարբեր ազգերի շփումներով, փոխադարձ ազդեցություններով, միջմշակութային հաղորդակցմամբ պայմանավորված լեզվական ներթափանցումներին: Հարկավոր է կարևորել փոխառությունների ուսուցումը՝ որպես բառապաշարի հարստացման արտաքին աղբյուրի: Փոխառությունները, ինչպես այլ լեզուներում, այնպես էլ հայերենում բառապաշարի մի ստվար մասն են կազմում: Դրանց մի մասը ծուլվել-ծուլվում է հայերենի բառապաշարին, մյուս մասը շարունակում է «փոխառություն» մնալ գրական լեզվի շրջանակներում, երրորդներն օտարվում են գրական լեզվից՝ վերածվելով օտաբանությունների:

Պակաս կարևոր չեն և բառակազմական, բառագործածության օրինաչափությունների վերհանումը, **լեզվական, ոճական, հաղորդակցական նորմերի** առնչությունների հստակեցումը, դրանք բառապաշարի հարստացման և կատարելագործման ճանապարհով խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմքում դնելու անհրաժեշտությունը:

Ավագ դպրոցում «ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐ» թեմայի ուսուցումը ներկայացվում է ուսուցման կազմակերպման մտային գործողությունների փուլային եղանակով՝

որպես համակարգված դասաշարերի համախումբ՝ համապատասխան մեթոդական համակարգով: Արդեն շեշտել ենք, որ փուլային ուսուցման եղանակը վերաբերում է ոչ թե առանձին դասի, նրա միջոցով ամբողջական գիտելիքը տարանջատ, հատվածական ուսուցանելուն, այլ ծրագրային թեմատիկ բաժնին, որն ուսումնասիրվում է որպես համակարգված ամբողջություն: Մտածելու գործընթացը դառնում է ուսուցման բուն բովանդակությունը: **Որոշում կայացնել, կարծիք ձևավորել, խնդիր (պրոբլեմ) լուծել, համատեղ աշխատել, բազմաթիվ աղբյուրներից օգտվել, գաղափարներն ու տեղեկույթը ստեղծագործաբար համադրել, հետազոտական և ստեղծարարական աշխատանք կատարել.** այս որակներն ուսումնածրագրային պահանջներ են և պետք է համատեղվեն ուսուցման բովանդակության հետ: Ուսուցման արդյունավետությունն ապահովելու համար ուսուցչից պահանջվում է առարկայական խոր և բազմակողմանի իմացություն, դասավանդման նպատակների, խնդիրների, դրանց հետազոտմանը, յուրացմանն ու կենսագործմանն ուղղված մտագործունեության միջոցների, եղանակների, ձևերի նպատակահարմար ընտրություն կատարելու կարողություն և դրանց գործադրման հմտություն: Շատ կարևոր է, որ ուսուցիչն իր ձեռքի տակ ունենա լեզվամեթոդական անհրաժեշտ գրականություն: Շեշտը դնելով **վերջնարդյունքների վրա՝** այն է՝ **ի՛նչ պիտի իմանա և ի՛նչ պետք է կարողանա** աշակերտը, ուսուցչի խնդիրն է փուլային բաժանում կատարել (3 փուլ, 4 փուլ, 5 փուլ, 6 փուլ), կազմել ենթափուլային թեմատիկ և ընթացիկ պլաններ, նախագծել և կազմակերպել թե՛ ուսումնաստվության, թե՛ ուսումնառության բուն գործընթացը, ներփուլային քայլաշարերի համախումբը՝ պետական առարկայական **Զ-Ծ**-ին և գործող դասագրքին համապատասխան: Կարևոր է նաև, որ ուսուցիչը տեղյակ լինի նախորդ օղակներում աշակերտների ձեռք բերած գիտելիքներին, հմտություններին և կարողություններին:

Ուսումնական գործունեությունը կազմակերպվում է հանրակրթական սկզբունքներին համաձայն: Ուսումնառուն մասնակցում է «Բառապաշար» թեմայի ուսուցման պլանավորման, նախագծման և իրագործման գործընթացներին (**ժողովրդավարական**), ըստ իր հետաքրքրությունների և կարիքների շրջանակի՝ աշխատում է ինքնուրույն՝ համագործակցելով ընկերների և ուսուցչի հետ (**«անձնակենտրոն» կամ «աշակերտակենտրոն»**): Լեզվանյութը, տրվող առաջադրանքները, նյութական, մեդիամիջավայրի ձևավորումը, չափորոշչային-ծրագրային պահանջների ձևաչափումը նախագծվում են ուսումնառուի անհատական առանձնահատկությունների, հետաքրքրությունների, պահանջների, կարողությունների և հմտությունների հաշվառմամբ (**անհատականացված կամ տարբերակված**):

Ըստ հանրակրթության պետական և առարկայական չափորոշիչներով հանրակրթական դպրոցի 3 աստիճանների համար սահմանված փոխկապակցված և միմյանց լրացնող ընդհանրական պահանջների՝ բառապաշարի ուսուցումը յուրաքանչյուր աստիճանում առանձնանում է դրանց գերակայության որոշակի շեշտադրումներով: Այսպես՝ առաջին աստիճանի՝ տարրական դպրոցի համար շեշտադրվում են **բառերի պաշարի վերաբերյալ տարրական գիտելիքների, դրանք առավել գործածական բառերի համատեքստում կիրառելու կարողությունների ու հմտությունների ձեռքբերումը, որոշակի արժեհամակարգի ձևավորումը** (սիրել և գնահատել մայրենին): Երկրորդ աստիճանի՝ միջին դպրոցի համար՝ առաջին աստիճանում ձեռք բերվածի խորացման և ամրապնդման պահանջներին հավելվում են **լեզական որոշակի գիտելիքների յուրացումն ու ամրապնդումը, արժեհամակարգի զարգացումը.** տարրական դպրոցում ձեռք բերված իմացությունը տեղակայվում և

իմաստավորվում է տեսական գիտելիքներին վերաբերող կանոնների, սահմանումների համատեքստում, ընդարձակվում է բառերի տիրույթը, ուշադրություն է դարձվում բառերի գործառական առանձնահատկություններին, բառապաշարի հարստացմանը: Երրորդ աստիճանի կամ ավագ դպրոցի համար՝ առաջին և երկրորդ աստիճանի դպրոցներում ձեռք բերվածի ընդլայնմանը և ամրապնդմանը զուգընթաց առաջադրվում են բառապաշարային շերտերի քննության և վելուծության, բառապաշարի փոփոխությանը, մաքրմանը և հարստացմանը վերաբերող հատուկ օրինաչափությունների բացահայտման պահանջները: Շեշտադրվում են լեզվամտածողության, հաղորդակցական կարողությունների, խոսքային գործունեության հմտությունների, տարբեր սկզբնաղբյուրներով ինքնուրույն աշխատելու, որոնողական-հետազոտական, ստեղծագործական-ստեղծարարական աշխատանքներ կատարելու որակների ամրապնդումը և ընդլայնումը, քննադատական մտածողության զարգացումը: Պակաս կարևոր չէ և այն, թե «Բառապաշար» թեմայի ուսուցումը ի՞նչ չափով հիմք կդառնա հաջորդող թեմաների ուսուցման գործընթացը կազմակերպելիս: Ուսուցիչը պետք է կարողանա ձեռք բերված գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները ծառայեցնել «Բառարանագրություն», «Միջին հայերեն», «Հայերենի տարածքային տարբերակվածությունը. բարբառներ», «Գրական լեզու և բարբառ», «Գրական հայերենի երկու տարբերակները» թեմաների ուսումնառությունը կազմակերպելու համար:

* * *

Առարկան՝ Հայոց լեզու

Դասարանը՝ 10-րդ (հումանիտար հոսք)

Ծրագրային թեման՝ «Բառապաշար» (հատկացվող ժամաքանակը՝ ըստ ուսուցչի հայեցողության)

Թեմատիկ բաժնի ծրագրային ենթաբաժինները՝

1. **Բառապաշար, բառապաշարի հարստացման միջոցները՝ բառակազմություն, փոխառություն, պատճենում**
Փոխառյալ և բնիկ բառերի համարժեքություն
2. **Բառապաշարի շերտերը՝ նորաբանություններ և հնաբանություններ**
Հնաբանությանների ոճական արժեքը գեղարվեստական խոսքում
Նորաբանությունների անվանողական և ոճական արժեքը մամուլի լեզվում
3. **Բառապաշարի շերտերը**

* **Ծանոթություն 1.** Ներառված չէ «Բառատեսակներն ըստ իմաստի և ձևի փոխհարաբերության» ենթաթեման:

* **Ծանոթություն 2.** Յուրաքանչյուր փուլում տրվող տնային առաջադրանքների հարցը կանոնակարգվում է կան ուսուցչի ուղղորդմամբ, կան աշակերտների ցանկությամբ, կան թե՛ ուսուցչի և թե՛ աշակերտների համատեղ ջանքերով:

Կրթական նպատակները՝

1. Պետք է իմանա՝

ա) Բառապաշարը որպես լեզվի բոլոր բառերի ամբողջություն

բ) Հայերենի բառապաշարի տարբեր շերտերը (ընդհանուր հայերենյան բառեր, գրաբարյան բառեր, միջինհայերենյան բառեր, աշխարհաբարյան բառեր, արևմտահայերեն բառեր, ժողովրդախոսակցական բառեր, բարբառային բառեր):

գ) Հստակորեն տարբերակել գրական և խոսակցական, ընդհանուր գործածական և սահմանափակ գործածության բառերը.

դ) Բառապաշարի միջուկային շերտի՝ ընդհանուր հայերենյան բառերի կարևորագույն դերը հաղորդակցության և մտածողության ձևավորման գործընթացում.

ե) Պատմական բնույթը. բառապաշարը լեզվի ամենազգայուն մասն է և անընդհատ փոփոխություններ է կրում՝ հնացած բառերի՝ գործածությունից դուրս մղմամբ և նոր բառերի ստեղծմամբ.

զ) Հնաբանությունների և նորաբանությունների ուսումնասիրությամբ բացատրել և պարզաբանել բառապաշարային փոփոխությունները.

է) Հնաբանությունների գործածության շրջանակները և նորաբանությունների առաջացման ճանապարհները (հայերենի բառակազմական միջոցներով և փոխառությամբ).

ը) Ճանաչել և ընկալել դիպվածային բառերն ու օտարաբանությունները.

թ) Տարբեր կարգի բառարանների նյութից ելնելով՝ բառապաշարի մասին գաղափարի ձևավորում և նրա փոփոխական բնույթի արձանագրում:

2. Պետք է կարողանա՝

ա) Հարստացնել սեփական բառապաշարը, ըմբռնել և յուրացնել բառապաշարի ոճական առանձնահատկությունները սահմանող օրինաչափությունները.

բ) Բառապաշարային հարստությունը դիտարկել որպես խոսքի մշակույթի ձևավորման միջոց (հումք կամ հիմք).

գ) Գիտակցաբար կարևորել գրական հայերենի երկու տարբերակների՝ արևելահայերենի և արևմտահայերենի փոխներգործությունը յուրաքանչյուրի բառապաշարի զտման և հարստացման գործընթացներում՝ ի նպաստ ընդհանուր հայերենի զարգացման միտումներին.

զ) Բացատրել գործառական տարբեր ոճերում բառապաշարային տարբեր շերտերի բառամիավորների ոճաարտահայտչական գործածությունը.

դ) Ըմբռնել բառապաշարի շերտերի կիրառության սահմաններն ըստ ոճերի

ե) Խոսքը շարադրել գրական լեզվով՝ խուսափելով բարբառային, ժարգոնային և օտար բառերի անհարկի կիրառությունից, շինծու, արհեստական, խիստ գրքային բառերից.

զ) Գրավոր և բանավոր խոսքի մեջ կատարել բառերի ճիշտ ընտրություն, բառապաշարաշերտային հարստությունը գործածել խոսքային իրավիճակին և խոսքի նպատակին ու բովանդակությանը համապատասխան. արժևորել բառապաշարի շերտերի բազմազանությունը խոսքում

է) Բառապաշարը հարստացնելու նպատակով օգտվել համապատասխան աղբյուրներից (բառարաններից, ընթերցանության նյութերից, գեղարվեստական գրականությունից, պարբերական մամուլից, հանրագիտարաններից և այլն).

ը) Ըստ բառապաշարային նորմացույցի՝ ակտիվորեն և քննադատաբար կարողալ, վերլուծել և բացատրել-մեկնաբանել բազմազան բնույթի բնագրեր.

թ) Կատարել համատեղ հետազոտական աշխատանք՝ բառապաշարի տարբեր շերտերի գործածական առանձնահատկությունների, բառերի ոչ տեղին, սխալ գործածությունների շուրջ և տեսականորեն ու հետազոտական աշխատանքի տարբեր ձևերով ներկայացնել (ռեֆերատ, զեկուցում, գրավոր և բանավոր հաղորդում և այլն).

ժ) Բացատրել բառապաշարային փոփոխությունների պատճառները. բառապաշարը և ժամանակը.

ժա) Վերահսկել սեփական խոսքը, գիտակցել ինքն իրեն որպես հայոց ճոխ բառազանձի գործածող, որպես քաղաքակիրթ լեզվակիր:

3. Պետք է արժևորի՝

ա) Հնագույն հայերենի բառապաշարային հարստությունը.

բ) Բառապաշարի նվազագույն միավորի՝ բառի դերն ու նշանակությունը, նրանց համակարգված, ճշգրտված ամբողջականության արժեքը խոսքի մշակույթի ձևավորման հարցում.

գ) Բառապաշարային հարստության արժևորմանը զուգընթաց մայրենի լեզվի հանդեպ սիրո և արժանապատիվ հպարտության դաստիարակության անհրաժեշտությունը.

դ) Լեզվագործածողի դերը մայրենին անաղարտ պահելու, պահպանելու, պաշտպանելու և հաջորդ սերունդներին հանձնելու գործում.

ե) Հայ ժողովրդի ինքնապահպանման գործում հայոց լեզվի բացառիկ դերը. յուրաքանչյուր լեզու այն կրող ժողովրդի ինքության ու հանձարի ամենախոշոր դրոշմն է, նրա պատմության և հեռավոր անցյալի կախարդական բանալին, նրա հոգին է, հոգեբանությունն է:

Ուսումնական նյութը՝ ըստ գործող դասագրքի՝ Ա. Լեզվանյութ (1. ԲԱՈՒՊԱՇԱՐ (էջ 73), 2. ՓՈՆԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ (էջ 74-75), 3. ԲԱՈՒՊԱՏՃԵՆՈՒՄՆԵՐ (էջ 76), 4. ՓՈՆԱՌՅԱԼ ԵՎ ԲՆԻԿ ԲԱՌԵՐԻ ՀԱՄԱՐԺԵՔՈՒԹՅՈՒՆԸ (էջ 77-87), 5. ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԲԱՈՒՊԱՇԱՐՆ ԸՍՏ ԳՈՐԾՈՒՄ ԵՎ ՈՉ ԳՈՐԾՈՒՄ ՀԱՍԿԱՆԻՇՆԵՐԻ (էջ 99), 6. ՀՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ (էջ 100-101), 7. ՆՈՐԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ (էջ 102-103), 8. ՀԵՂԻՆԱԿԱՅԻՆ ՆՈՐԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ (էջ 104), 9. ԺԱՍՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԲԱՈՒՊԱՇԱՐԻ ՇԵՐՏԵՐԸ ԸՍՏ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՓՈՒԼԵՐԻ (էջ 107)).

Բ. Հարցեր Գ. Վարժություններ:

Կիրառվող մեթոդներ և հնարներ՝ «Շրջագայություն դասագրքի էջերով», «Բուրգ» կամ «Բազմանիստ» («Պրիզմա»), «Մտազրոհ», «ԳՈՒՍ», «Հասկացությունների քարտեզ», «Խճանկար», վարժություններ, տեքստային աշխատանքներ:

Ուսումնական գործունեությունը՝ անհատական, զույգային, խմբային:

Միջառարկայական կապեր (գրականություն, պատմություն, արվեստ, աշխարհագրություն, մաթեմատիկա, հասարակագիտություն և այլն)

Ուսումնական և մեդիամիջավայրի ստեղծում, ՏՏ և ՏՀՏ կիրառում (Լրացուցիչ նյութեր՝ 1. «Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու (1956-2006)», 2. Ջահուկյան Գ., Խլղաթյան Ֆ.՝ «Հայոց լեզու. 9», 3. Գյուրջինյան Ղ., Հեքեքյան Ն.՝ «Հայոց լեզու. 10», 4. Սարգսյան Ա.՝ «Հայոց լեզու, Ուսուցչի ձեռնարկ», 5. Ավետիսյան Յու, Թեյլան Լ. և այլք՝ «Հայոց լեզվի ուղեցույց», 6. Հարությունյան Հ.՝ «Հետաքրքրաշարժ հայոց լեզու», 7. Բեդիրյան Պ.՝ «Բառերի խորհրդավոր աշխարհը», 8. Իշխանյան Ռ.՝ «Մայրենին», 9. Հախվերդյան Լ.՝ «Զրույցներ լեզվի մասին», 10. Ջահուկյան Գ.՝ «Զրույցներ հայոց լեզվի մասին», 11. Խաչատրյան Լ.՝ «Հետաքրքրաշարժ լեզվաբանություն», 12. Գյուրջինյան Ղ.՝ «Հանուն մեր ներվերի», «Ձարմանալի հայերեն» և այլն)⁵²:

⁵² Տե՛ս նաև՝ 1. Ազիզյան Բ., Բառապաշարի հարստացման և բառուսուցման իմ փորձից, Երևան, 1982: 2. Աղաջանյան Խ., Հայերենի նույնանունները և նրանց ուսուցման շուրջը, Կիրովական, 1987: 3. Ավագյան Բ., Բառագիտության ուսուցումը դպրոցում, Երևան, 1989: 4. Միրումյան Ս., Հոմանիչ, հականիչ, համանուն բառերի ուսուցումը որպես խոսքի զարգացման միջոց, Երևան,

Ակնկալվող վերջնարդյունքները՝

ա. Կարևորել բառապաշարի հարստացման, մաքրության և կատարելագործման պահանջները գրագետ խոսք կառուցելու և խոսքի մշակույթ ձևավորելու գործընթացում.

բ. Տարբերակել բառապաշարի շերտերն ըստ գործունության և ըստ ոճաբանական առանձնահատկությունների.

գ. Ըստ տեքստի բովանդակության՝ առանձնացնել բառապաշարի տարբեր շերտերը, կարողանալ նույնը վերապատմել, փոփոխել, վերաշարադրել բառապաշարի այնպիսի շերտով, որ փոխվի տեքստի ոճական նկարագիրը.

դ. Արժևորել բառարանների դերը բառապաշարի հարստացման գործում.

ե. համակարգային և ինտեգրված մտածողության ձևավորում:

ԸՆԹԱՑՔԸ

Ուսուցման ամբողջական գործընթացը պայմանականորեն բաժանվում է 4 փուլերի՝ 1-ին՝ ուսուցման նախապատրաստություն, 2-րդ՝ ուսումնածրագրային թեմատիկ բաժնի բացատրություն և մեկնաբանություն, 3-րդ՝ թեմատիկ բաժնի հետազոտություն և յուրացում, 4-րդ՝ ուսուցման նյութի յուրացման վերջնարդյունքի ներկայացում, գնահատում և ամփոփում: Յուրաքանչյուր փուլի համար նշվում են կոնկրետ նպատակները, խնդիրները, ուսումնաձանաչողական գործողություններին բնորոշ առանձնահատկությունները, մեթոդաբանությունը: Յուրաքանչյուրը կազմակերպվում է դասաշարերով՝ հաջորդական քայլերով (ալգորիթմներով):

Բոլոր դեպքերում պահանջվում է՝

ա. Ինքնուրույն, կամային մտագործունեության մղող քայլերով, մտածական հարցադրումների հիման վրա բացահայտել բառապաշարը կանոնարկող նորմի յուրաքանչյուր կանոն, բառապաշարային օրինաչափությունները սեփական փորձով փաստարկել, համապատասխան եզրահանգումներ կատարել:

բ. Կատարել լեզվաքննական և վերլուծական աշխատանք՝ բնագրային նյութերում բառապաշարային շերտերի առանձնացում, բառարանների օգնությամբ տեքստում հանդիպող բնիկ և փոխառյալ բառերի որոշում, պատմավեպերի լեզվի քննություն, մամուլի լեզվի վերլուծություն, ըստ ուսումնասիրվող առարկաների՝ մասնագիտական եզրույթների ցանկերի կազմում և այլն.

գ. Համեմատել և քննարկել բնագրերը տարբեր հայեցակարգերից (զեղարվեստական, գիտական...).

դ. Պատասխանատվություն զգալ իր խոսքի նկատմամբ՝ ունկնդրին հասկանալի լինելու համար.

ե. Օգտվել տարբեր աղբյուրներից, գտնել անհրաժեշտ տեղեկություններ.

զ. Կատարել համատեղ հետազոտական աշխատանք, ճշգրիտ ձևակերպել համատեղ գործունեության խնդիրները և գտնել խնդիրների լուծումը.

է. Ամփոփել արդյունքները և շարադրանքը ձևակերպել գիտական ոճով.

ը. Ուսումնածրագրային հետազոտական աշխատանք կատարելուց հետո կազմակերպել մտքերի փոխանակություն, ծավալել երկխոսություն, բանավեճ, հայտնել տրամաբանված և հիմնավորված կարծիք, տեսակետ, համոզմունք, գիտական ոճով գրել ռեֆերատ, զեկուցում, հաղորդում, հաղորդակցվել տարբեր մշակութային և կրթական մակարդակ ու կենսափորձ ունեցող մարդկանց հետ,

2005: 5. Բեդիրյան Պ., Բառերի ընտրությունը. Հոմանիշների գործնական ուսումնական բառարան, Երևան, 2017:

կազմակերպել շնորհանդեսներ, հանդիպումներ՝ դրսևորելով համապատասխան խոսքային վարքագիծ և այլն:

Եթե աշակերտն ունի «Ուսումնական ուղեցույց» տետրը, ապա նրա և ուսուցչի համատեղ ջանքերով պետք է ստեղծվի նրանով աշխատելու քայլաշարերի համախումբ:

Ավագ դպրոցում շեշտադրվում են աշակերտի ինքնուրույն ուսումնառությունը, լեզվամտածողության և քննադատական, տրամաբանական մտածողության զարգացումը, համադրման, կշռադատման, պատճառահետևանքային կապերը հիմնավորելու ունակությունը, նախագծային, ստեղծարարական, հետազոտական աշխատանքներ կատարելու կարողունակությունը:

ԱՈՍՁԻՆ ՓՈՒԼ – «Բառապաշար» թեմայի ուսուցման նախապատրաստություն (1-ին դասժամ)

Բառապաշարի ուսուցման «Նախապատրաստություն» փուլի հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ քննության նյութ է դառնում ոչ թե ուսումնական բուն նյութը՝ գիտելիքները բառապաշարի մասին, այլ հանրակրթության բովանդակային բաղադրիչներից մեկի՝ «գիտելիք» ձեռք բերելու **գիտելիքների** մշակումն է, դրանց ձեռքբերմանն ուղղված գործունեությունը, ուսումնառությանը վերաբերող ուսումնաճանաչողական հասկացությունների ու գաղափարների իմացությունը: Առաջին հայացքից կարող է թվալ, որ ակադեմիական գիտելիքը դառնում է երկրորդական (երկրորդ պլան է մղվում), և որ ուսուցչի ուշադրությունը հիմնականում առարկայական բովանդակության շրջանակներից դուրս գտնվող առաջադրանքների կատարմանն է ուղղված: Իրականում այս կերպ հաղորդվող նույնպես գիտելիք է, որը հանիրավի օտարված է դասավանդման գործընթացից:

Նախապատրաստական փուլում սովորողները ներգրավվում են գիտակցված և իմաստավորված գործունեության մեջ. ուսուցչի ուղղորդմամբ նրանք փորձում են ըմբռնել և հասկանալ, սեփական ձևակերպումներով արտահայտել և սահմանել սովորելու նպատակ(ներ)ը, որոնել առաջադրված խնդիրների լուծման ճանապարհներ, մեթոդական մշակման ձևեր առաջադրել, նախագծել և պլանավորել իրենց գործողությունները, իրենց իսկ ուժերով կարգավորել ուսումնառության գործընթացը:

Նպատակները՝

- **Ուսումնառության գործընթացի իմաստավորում. այսինքն՝ հիմնական նպատակի գիտակցման ընկալում, գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ձեռքբերման անհրաժեշտության գիտակցում.**
- **Ուսումնաճանաչողական ընդհանրական գիտելիքների, հասկացությունների և պատկերացումների ուրվագծում.**
- **Ուսումնառական հետաքրքրասիրության և հետաքրքրվածության խթանում.**
- **Կրթության բովանդակային բաղադրիչները՝ *գիտելիք, կարողություն և հմտություն, արժեքային համակարգ*, իբրև փոխկապակցված իրողություններ դիտելու և ճանաչելու, ուսուցման փուլային եղանակով դրանց իրականացումը ծրագրելու և պլանավորելու կարողության ու հմտության ձեռքբերում**
- **Ուսումնական դասընթացի նպատակների, խնդիրների սահմանում, դրանց լուծման ուղիների և միջոցների որոնում, մեթոդական հուշումներ:**

Խնդիրները՝

1) ներածական դասախոսության միջոցով աշակերտներին ծանոթացնել պետական և առարկայական չափորոշիչների բովանդակային պահանջներին, ուսումնառության առանձնահատկություններին, ձևակերպել ուսումնական ակնկալիքները (կամ ակնկալվող վերջնարդյունքները)։

2) համեմատել միջին դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջները հանրակրթական ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջների հետ և ուղղորդել աշակերտներին՝ ձևակերպելու թեման, սովորելու իրենց նպատակն ու խնդիրները։

3) «Պրիզմա» կամ «Բուրգ» մեթոդի կիրարկմամբ խթանել «բառապաշար» հասկացության և նրա բաղադրիչների մասին պատկերացումները։

4) մշակել «Ուսումնական ուղեցույցով» աշխատելու քայլաշարերը։ Նրանում ուսումնաձանաչողական հիմնարար հասկացությունների, գաղափարների, եզրույթների ցանկ կազմել, բացատրել իմաստները, մեկնաբանել նշանակությունը։

5) նախանշել և մշակել փուլային եղանակով ուսուցման ընթացակարգեր, բացահայտել և ըմբռնել տարբեր փուլերի միջև եղած բովանդակային-իմաստային և տրամաբանական կապերը։

Քայլ 1. «Ուսուցչի խոսքը»։ Հաշվի առնելով, որ ծրագրային թեմատիկ բաժնի առաջին դասն է, և այն, որ հանրակրթության այսօրվա պահանջներից մեկը մտավոր գործունեություն կատարելու համար անհրաժեշտ մտածողության ձևերի և մեթոդների յուրացումն ապահովելն է, **սովորել սովորեցնելը**, այդ իսկ պատճառով ուսուցիչը պետք է նախապատրաստի, աշակերտների ուշադրությունը հրավիրի պլանավորվող ուսումնական աշխատանքների շղթայական կատարման տրամաբանության վրա։ Ուսուցիչը սկսում է կարճ դասախոսությամբ՝ բառապաշարը ներկայացնելով որպես լեզվական համակարգված ամբողջություն՝ շեշտելով նրա պատմական բնույթը, հարաբերական անսահմանափակությունը, հասարակական-քաղաքական կյանքի ներգործության չափը և այլն։

Քայլ 2. Նախապատրաստական աշխատանքների ընթացքում շատ կարևոր է պարզել աշակերտների իմացության մակարդակը։ Ուսուցչի ուղղորդմամբ՝ աշակերտները կվերհիշեն միջին դպրոցում անցած տեսական գիտելիքները, կկիրարկեն ձեռք բերած կարողություններն ու հմտությունները։

Աշ. 1. Հայերենի բառապաշարը նրա բոլոր բառերն են։

Աշ. 2. Սովորաբար բառապաշարի մասին գաղափար են կազմում զանազան բառարանների նյութից ելնելով։ Հայերենի բառերի թիվը 250 000-ից ավելի է, սակայն լեզվագործածողը շատ փոքր մասն է գործածում իր բանավոր և գրավոր խոսքում։

Աշ. 3. Մարդը մայրենիի բառերը նախ ընտանիքից, շրջապատից է յուրացնում, ապա լրացնում, հարստացնում է ուսումնառության ընթացքում՝ ընթերցանությամբ, բառարարանների օգնությամբ, գեղեցիկ և գրագետ խոսքն իբրև օրինակ ունենալով։

Աշ. 4. Եթե մարդը հարուստ բառապաշար ունի, այնքան ավելի հեշտությամբ կկարողանա իր մտքերն արտահայտել, դիմացինին հասկանալ և հասկացնել։

Աշ. 5. Բառապաշարը լինում է՝ **հիմնական, գրքային, խոսակցական**։

Աշ. 6. Բառապաշարը փոփոխվում է՝ կապված նոր հայտնագործությունների, գիտատեխնիկական առաջընթացի, պատմական իրադարձությունների և այլնի հետ։

Քայլ 3. Հիմնվելով վերջին աշակերտի խոսքի վրա՝ ուսուցիչը կարող է «Մտագրոհ» մեթոդի կիրառմամբ խորացնել արտահայտված միտքը՝ պահանջելով աշակերտներից բերել բառեր, արտահայտություններ՝ կենտրոնում ունենալով

հասարակական կյանքում տեղի ունեցած վերջին իրադարձությունը՝ հիմնաբառ դարձնելով «հեղափոխություն» բառը: Աշակերտներն անմիջապես կարող են բառի շուրջը լրացնել՝ **թավշյա, անարյուն, խաղաղ, սիրո և համերաշխության, քայլ արա, քայլի՛ր, մերժի՛ր, իրավիճակ է փոխվել** և այլն: Կարելի է և հիմնաբառ դարձնել համանվորակային սպառնալիք դարձած հիվանդության անունը՝ «թագաժահր» («թագավարակ», «կորոնավիրուս»): Ցանկալի կլինի այս աշխատանքը շարունակել 3-րդ փուլում՝ աշխատելով բացատրել, մեկնաբանել նոր իմաստները, իմաստափոխությունները, բառապաշարի հարստացման բառակազմական, դարձվածակազմական նոր կաղապարները, բացասական երանգավորում ունեցող արտահայտությունները, խոսակցական, մերժելի տարբերակները, անհարկի գործածությունները, գռեհկաբանությունները և այլն:

Քայլ 4: Հանձնարարվում է կատարել «Բուրգ» վարժությունը՝ վերևի մասում դնելով **բառապաշար** հասկացությունը, և ներկայացվում են արդյունքները: Այս աշխատանքը կարելի է շարունակել 4-րդ փուլում:

Քայլ 5: Ուսուցիչն ընթերցում կամ բանավոր ներկայացնում է այս բաժնին վերաբերող չափորոշչային-ծրագրային պահանջները՝ ներառյալ սովորողներին ներկայացվող պարտադիր պահանջները. դրանք ավագ դպրոցի համար ևս տրվում են երեքական մակարդակով, որոնք արտացոլում են աշակերտների կողմից գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների յուրացման տարբեր աստիճանները, ըստ որում՝ յուրաքանչյուր հաջորդ մակարդակ հենվում է նախորդի վրա և ներառում է նրանում նախանշված գիտելիքներն ու կարողությունները: Ուսուցչի օգնությամբ և հուշումներով աշակերտները փորձում են հասկանալ պետական ծրագրով սահմանված ուսուցման մոդուլը, սովորելու նպատակը («ԻՆՁՈՒ»), բովանդակությունը («ԻՆՁ»): Ի վերջո, ավագ դպրոցում յուրաքանչյուր սովորող պետք է հաստատապես իմանա իր պետության և հասարակության ակնկալիքներն իրենից: Ըստ Զ-Ծ-ի՝ ուսուցանվող նյութն է՝

Առաջին մակարդակ	Երկրորդ մակարդակ	Երրորդ մակարդակ
-Բառապաշարի տարբեր շերտերը (բնիկ և փոխառյալ, գրական և խոսակցական, համագործածական և սահմանափակ գործածության)	-Բառապաշարի հարստացման միջոցները՝ բառակազմություն, փոխառություն, պատճենում - Բառապաշարի շերտերի ոճական աղծքը	-----

Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտը պետք է հասկանա, որ գիտելիքների խորացումը, նորերի յուրացումն ու ամրապնդումը նպատակաուղղված են հետևյալ կարողությունների ու հմտությունների ձեռքբերմանը՝

- ▶ խոսել գրական հայերեն (խոսքը կառուցել քերականական կանոնների համաձայն)
- ▶ հարստացնել սեփական բառապաշարը՝ օգտվելով տարբեր տեսակի բառարաններից
- ▶ բնագրում առանձնացնել բարբառային կազմությունները և օտարաբանությունները
- ▶ օգտվել բառապաշարի հարստությունից՝ խոսքը բազմազան և արտահայտիչ դարձնելու համար
- ▶ տարբերակել լեզվական իրողություններն ըստ հայերենի զարգացման փուլերի
- ▶ հասկանալ արևմտահայերենի բնագրերը

► ընկալել հնաբանությունների ոճական արժեքը և նորաբանությունների գործառական դերը (տե՛ս՝ Ծ-2, էջ 35-37):

Քայլ 5: Ուսուցիչն ու աշակերտները ի մի են բերում պետական չափորոշչային սահմանումներն ու իրենց եզրակացությունները, գծագրում-սահմանում են սովորելու գործընթացի նպատակն ու խնդիրները:

Քայլ 6: Ուսուցիչը ներկայացնում է «Ուսումնական ուղեցույցում» գրառումներ կատարելու քայլերը, որոնց նպատակը «ԻՆՍ2» և «ԻՆՉՊԵՍ» սովորելու խնդրի ծրագրումն է, իրենց աշխատանքի նախագծումը, ուսումնաճանաչողական հասկացությունների, եզրույթների, մանկավարժամեթոդական ձևակերպումների գրառումը (բառապաշար, բառապաշարի հարստացում, օտարաբանություն, վերլուծել, համադրել, կանխատեսել, շարադրել, փոխադրել, նկարագրել և այլն...):

ԵՐԿՐՈՐԴ ՓՈՒԼ - Ծրագրային նյութի՝ «Բառապաշար» թեմայի բացատրություն և մեկնաբանում (2-րդ և 3-րդ դասաժամեր)

Նպատակները՝

▪ Բացատրական գործընթացի կազմակերպում և պլանավորում.

▪ Թեմայի բովանդակության՝ գիտելիքի ընդհանրական պատկերի ուրվագծում. ի՛նչ վերնագրեր և ենթավերնագրեր է բովանդակում ծրագրային բաժինը.

▪ Թեմային բնորոշ հասկացությունների, գաղափարների հասկացման տիրույթի ընդլայնում և ամրապնդում.

▪ Ուսումնառական նպատակների և խնդիրների ընդհանրական պատկերի ուրվագծում.

▪ Թեմայի և այն ընդգրկող ենթաթեմաների՝ իբրև մասի և ամբողջի, միմյանց հետ ունեցած կապերի և առնչությունների բացահայտում.

▪ Հաղորդվող գիտելիքը մշակելու և վերլուծելու կարողությունների զարգացում և ամրապնդում.

▪ Հայոց լեզվի նկատմամբ սիրո և հպարտության դաստիարակում:

Խնդիրները՝

1) Տարբեր միջոցներով, ուղիներով, մեթոդներով (տեսադասախոսության, քարտային աշխատանքների, «ԳՈՒՍ» աղյուսակի...) ստեղծել ուսումնական դրդապատճառներ:

2) «Շրջագայություն դասագրքի էջերով» կամ «Աշխատանք դասագրքով», «Ուղղորդված ընթերցանության» մեթոդներով ծանոթանալ դասագրքում ներառված լեզվանյութին, ուսուցչի կողմից մատուցվող նյութին, մշակել և վերլուծել, որոշակիացնել ծրագրային նյութի ուսումնասիրության քայլաշարքը և մեթոդները:

3) Առանձնացնել հիմնական հասկացությունները, դասակարգել ըստ կարևորության, հասկանալ և ընկալել, վերարտադրողաբար յուրացնել դասագրքային սահմանումները և ուսումնառության գործընթացը կազմակերպել դրանց շուրջ:

4) Գրավոր և բանավոր հաղորդման տեսքով վերարտադրողաբար ներկայացնել թեմայի բովանդակային պատկերը:

Այս փուլում քննության նյութ է դառնում ծրագրային թեմայի բովանդակային կողմը՝ լեզվական գիտելիքը: Ուսուցչի խնդիրն է ուրվագծել հաղորդվող գիտելիքի ընդհանրական պատկերը և իմաստավորված ընդհանրացում կատարել: Այս փուլին բնորոշ է փոխանցվող գիտելիքի (դասագրքային շարադրանք, ուսուցչի հաղորդում, տարբեր աղբյուրներից քաղված տեղեկություններ) վերարտադրողական յուրացումը:

Քայլ 1: Ուսուցիչն այս քայլն սկսում է աշակերտների հետաքրքրությունները խթանող մեթոդական հնարների միջոցով և ստեղծում **ուսումնական դրդապատճառ:** (1. Կարող է պատերին փակցնել նշանավոր մարդկանց ասույթները մեր լեզվի հարստության, հարուստ բառապաշար ունենալու անհրաժեշտության մասին. «Բառն ամենուր է, ուր կա միտք, զգացմունք: Սակայն բառը պատահական միջոց չէ պատրաստի իմաստ արտահայտելու համար, ինչպես դատարկ բաժակը, որի մեջ կարելի է լցնել ցանկացած հեղուկ: Ամեն մի բառ մարդու աշխարհաճանաչման ու ինքնաճանաչման ճանապարհին մի աստիճանիկ է, մարդկային կյանքի ու մտածողության զարգացման յուրահատուկ վկայություն» (Ս. Աբրահամյան), «Բառը մի աշխարհք է» (Հ. Թումանյան) և այլն: 2. Ցուցադրական անկյունում շարել զանազան տիպի բառարաններ կամ դրանք ցույց տալ սահիկաշարով: 3. Բաժանել քարտեր, որոնց վրա տպագրված են գեղարվեստական ստեղծագործություններից քաղված տարբեր հատվածներ՝ գրաբարով, միջին հայերենով, արևելահայերենով, բարբառով, գրական հայերենով և այլն):

Քայլ 2: Ուսուցիչը ներկայացնում է ուսումնաստվության և ուսումնառության գործընթացի առանցքային կետերը (ցանկալի կլինի ուսումնառողները «Ուսումնական ուղեցույց»-ում գրառումներ կատարեն): Ուսուցիչն առաջարկում է՝

ա) Ուսումնառության ընթացքում հանձնարարելի գործուն և ներգործուն մեթոդներ, հնարներ, գծագրական դասակարգիչներ. աշակերտներն ընտրություն են կատարում.

բ) Տեղեկատվական գիտամեթոդական աղբյուրներ, օժանդակ գրականություն, Վեբ-դրոնման հասցեներ:

գ) Աշխատանքի վերջնարդյունքի ներկայացման ձևերը (բանավոր կամ գրավոր հաղորդում, պատառ, թերթ, շարադրանք, շնորհանդես, գծակարգ, աղյուսակ, բանավեճ և այլն):

դ) Գնահատման սանդղակ. դարձյալ ստեղծվում կամ ընտրվում է ուսուցչի օգնությամբ: Ըստ որում ուսուցիչը կարող է ներկայացնել իր կողմից իրականացվող ստուգման և գնահատման առանձնահատուկ ձև, օրինակ՝ «Գնահատվող բանավեճ» մեթոդը:



Քայլ 3: Ուսուցիչը համառոտ դասախոսությամբ (կամ, ինչպես ասում են, ներածական դասախոսությամբ) համակարգված տեղեկություններ է հաղորդում հայերենի բառապաշարի մասին: Զուգահեռաբար կարող է ներկայացնել նախօրոք պատրաստած տեսանյութեր՝ բառապաշարային տարբեր շերտերի գործածությամբ: Կարող է ներկայացնել նաև տեսադասախոսության ձևով՝ կան սահիկաշարերի (սլայդների) միջոցով, կան լուսապատառների, պատառների, որոնք «ընթերցում են» աշակերտները: Նույն աշխատանքը կարելի է հանձնարարել աշակերտներին:

Քայլ 4: Աշակերտների նախնական գիտելիքները, նրանց նախասիրություններն ու ցանկությունները բացահայտելու համար առաջարկում է լրացնել «ԳՈՒՍ» -ի 1-ին («գիտեն») և 2-րդ («ուզում են իմանալ») սյունակները: Վերջին սյունակը խորհուրդ է տրվում լրացնել 4-րդ փուլում:

Քայլ 5: Հրահանգավորում է անհատական լուռ ընթերցանությամբ ծանոթանալ դասագրքային շարադրանքին՝ «Շրջագայություն դասագրքի էջերով»: Աշակերտները փորձում են պարզել, թե նախորդ քայլերի աշխատանքներն ի՞նչ չափով են առնչվում դասագրքային շարադրանքի առանցքային մտքերին, ի՞նչ վերնագրեր և ենթավերնագրեր է բովանդակում դասանյութը, և դրանք որքանով են

համապատասխանում ծրագրային պահանջներին, ուշադրություն են դարձնում հարցերին ու առաջադրանքներին, գունատարբերակմամբ կամ պայմանական նշաններով առանձնացված հատվածներին: Ամենակարևորը՝ փորձում են բացատրել, թե ինչ կարևորություն ունի դասագրքային տվյալ նյութի իմացությունը: Սրան հաջորդում է ուղղորդված ընթերցանությունը (կիրառվում է «Ուղղորդված ընթերցանություն» մեթոդը). անհրաժեշտության դեպքում որոշ հատվածներ վերընթերցվում են: Ընթերցանությունն ընդմիջարկվում է տրամաբանական հատվածների վերարտադրողական վերլուծությամբ, առաջադիր հարցերի մեկնաբանմամբ և բացատրմամբ, առանձնացվում են հիմնական հասկացություններն ու գաղափարները: Մի խոսքով՝ **ուրվագծվում է գիտելիքի և նրա վերարտադրողական յուրացման համապատկերը:**

Քայլ 6: Ըստ ծրագրի՝ թեմատիկ բաժինը բաժանվում է 3 ենթաբաժինների՝ 1. Ժամանակակից հայերենի բառապաշարի շերտերը ըստ զարգացման տարբեր փուլերի, 2. Հայերենի բառապաշարն ըստ գործուն և ոչ գործուն հատկանիշների, 3. Բառապաշարի փոփոխությունները: Սրանք էլ՝ համապատասխան ենթաթեմաների: Աշակերտները կարող են առաջարկել իրենց տարբերակը: Ուսումնառության ընթացքում հստակեցվում են ուսումնասիրվող նյութի՝ որպես մասի և ամբողջի, կապերն ու առնչությունները:

Քայլ 7: Կատարվում է թեմատիկ բաժնի քարտեզագրում: Ուսուցիչը բացատրում և պարզաբանում է (եթե նախօրոք չի արել) «Հասկացությունների (գաղափարների) քարտեզագրում» կամ՝ «Հասկացությունների քարտեզ» մեթոդի կիրառական քայլերը, տալիս համապատասխան ցուցումներ: Նախ շրջանի մեջ է դրվում հասկացությունը (**բառապաշար**), ապա նրա շուրջը գրվում են ուղեկից բառեր (**բառ, պաշար, խոսք, գործուն** և այլն): Նույն ձևով և գրառվում են սերող հասկացությանն առնչվող բառերն ու գաղափարները, այսինքն՝ առնչակից բառեր: Քարտեզը «Ճյուղավորվում է»՝ կախված նյութի ուսումնասիրության խորությունից, հետաքրքրությունների շրջանակներից: Յուրաքանչյուր բառ գծիկով միանում է «ծնող» բառի հետ, իսկ մինևույն «ծնողն» ունեցողները բառերը վերցվում են մի շրջանի մեջ՝ որպես լեզվաուսումնական մեկ ոլորտ: Թեմայի քարտեզագրման ընթացքում հնարավոր է որ ստացվի առավելագույն բազմաձյուղ պատկեր: Այս դեպքում ուսումնառողներին առաջարկվում է պայմանական նշաններ օգտագործել (ինչպես ընդունված է ցանկացած քարտեզ կազմելիս. գրքային բառապաշար - Գ կամ , Խոսակցական բառապաշար – Խ, օտարաբանություններ – Օ կամ  և այլն): Հաստատական որևէ նշան է դրվում այն բառերի կամ հասկացությունների մոտ, որոնց ուսումնասիրությունը բավարար է համարվում կամ ավարտված է: Ընդգծվում են այն հասկացությունները (հարցական կամ երկբայություն արտահայտող որևէ նշանով), որոնք ըմբռնելի չեն, և անհրաժեշտ է տեղեկություններ հավաքել կամ լրացումներ կատարել: Որոշակի նշաններով առանձնացվում են հատուկ հետաքրքրություն ներկայացնող գաղափարական հասկացությունները: Կարևորն այն է, որ ստացվի մի վերջնապատկեր, որին հաջորդելու է որոշակի գաղափարների, գաղափարական հասկացությունների նպատակային ուսուցումը:

Ըստ կատարվող աշխատանքի՝ ուսումնառուները ենթադրություններ և մեկնաբանություններ են անում թեմայի մասին, փորձում կռահել, թե ի՞նչ է տալու ուսումնառությունն իրենց, իրենց իսկ ձևակերպումներով ուրվագծում են թեմայի առանձնահատկությունները, ընդլայնում առանցքային բառերի, հասկացությունների,

գաղափարների մասին իրենց պատկերացումները: Ըստ անհրաժեշտության կարող են հստակեցնել քայլաշարը (ավելացնել նոր քայլեր կամ պակասեցնել), առաջարկել այլ մեթոդներ ու հնարներ, «Վեբ որոնման» այլ աղբյուրներ: Քարտեզագրումը հնարավորություն է տալիս հստակ և ամբողջական «տեսնել» թեման, այսինքն՝ մասերն ամբողջի մեջ: Արդյունքում՝ թեմայի ուսումնասլության և ուսումնառության գործընթացների ամբողջական տեսողական պատկեր է ստեղծվում:

Քայլ 8: Աշակերտները «Ուսումնական ուղեցույց»-ում առանձնացնում են թեմատիկ բաժնի կարևոր և հիմնային հասկացությունները, «կարդում» են քարտեզը, կատարում նյութի ուսումնասիրության նպատակի և խնդիրների իմաստավորում:

ԵՐՐՈՐԴ ՓՈՒԼ – «Քառապաշար» թեմայի հետազոտում և յուրացում (4-րդ, 5-րդ, 6-րդ դասաժամեր. կարելի է և ավելացնել հատկացվող ժամաքանակը. քայլերի բաժանումն ըստ դասաժամերի ուսուցչի հայեցողությամբ է կատարվում):

Եթե առաջին (մասամբ երկրորդ) փուլում ուսուցչի խնդիրն է օգնել սովորողներին՝ ձեռք բերելու ծրագրային պահանջների և գիտելիքի մասին անհրաժեշտ պատկերացումներ, ապա այս փուլում ուղղորդվում է կառուցված գիտելիքների կիրառումը՝ որպես ուսումնառության գործընթացում լեզվական գիտելիքների ձեռքբերմամբ խոսքի մշակույթի ձևավորման միջոց: Թեմայի հետազոտման և յուրացման փուլը ուսումնառության բուն գործընթացն է, երբ ուսուցչի հուշումներով և օգնությամբ պարզվում է, թե ինչպես պետք է ընթանա թեմայի հետազոտումը, ուսումնառական ի՛նչ գործողություններ և մտային ի՛նչ քայլեր պետք է կատարվեն: Հստակեցվում և ճշտվում են սովորողների՝ ուսումնառության կարգավորմանն ուղղված մոտեցումները, ուսումնառական հնարավոր դժվարությունները, դրանց հաղթահարման միջոցները, համագործակցության և փոխօգնության ձևերը, ճշտվում են ակնկալվող վերջնարդյունքները:

Այս փուլում կիրառվող ենթախմբային ուսուցումը հատկանշվում է արդյունավետ ուսուցմանը բնորոշ մի քանի առանձնահատկություններով և առավելություններով՝

► ընդգրկվելով ուսումնառական յուրահատուկ գործունեության մեջ՝ սովորողները գիտելիքը ոչ թե ստանում, այլ կառուցում են.

► գիտելիքը՝ իբրև իմացական արժեք և հանրակրթության բովանդակության բաղադրիչ, իմաստավորվում և արժևորվում է նաև գործառության ճանաչողությամբ. բառապաշարի ուսուցումը կազմակերպվում է ոչ թե հանուն գիտելիքի, այլ գիտելիքի միջոցով խոսքի մշակույթ ձևավորելու ճանապարհով.

► ուսումնառության ընթացքում սովորողը ոչ միայն գիտելիք է ձեռք բերում, այլև փնտրում-որոնում է մտածական գործունեության հնարներ, հմտանում դրանք ձեռք բերելու եղանակների ու ձևերի մեջ, որով էլ զարգանում են նրա, այսպես կոչված, «մեթոդական» մտածողությունը, ուսումնակիրառական փորձառությունը՝ հնարավորություն ստանալով բացահայտելու իր կարողությունները.

► պլանավորելով թեմայի յուրացմանն ուղղված իր քայլերը՝ նա իմաստավորում և հասկանում է սովորելու տրամաբանությունը, հետևում է իր մտքի զարգացման ընթացքին, ձեռք է բերում միջնորդավորված և անմիջական հաղորդակցման բազմաթիվ որակներ, սովորում է «սովորել».

► խթանվում է մտավոր գործունեությամբ զբաղվելը (ուսումնառությունը). ինքնուրույնաբար կատարելով ճանաչողական, հետազոտական, վերարտադրողական և մտային այլ գործողություններ՝ սովորողը ինքնին մղվում է դեպի դրանք, ձեռք բերում մտագործունեական անհրաժեշտ որակներ:

Նպատակները՝

▪ «Հայերենի բառապաշար» թեմատիկ բաժնի իմացական շրջանակի ընդլայնում և ամրապնդում.

▪ Ծրագրային, դասագրքային և լրացուցիչ ուսումնական նյութերով աշխատելու, դրանք ինքնուրույնաբար և ստեղծագործաբար հետազոտելու, ուսումնասիրելու, ուսումնական որակների, որոնողական-ստեղծարարական կարողությունների և հմտությունների զարգացում և ամրապնդում.

▪ Գիտահետազոտական պարզ աշխատանքի կատարման փորձառության ձեռքբերում (եթե մինչ այդ չեն կատարել) կամ խորացում.

▪ Բառապաշարի հարստացում, ինքնուրույն գրավոր և բանավոր խոսք կառուցելու հմտության խորացում.

▪ Անհատական և խմբային աշխատանքների կատարման ընթացակարգերի նախագծում.

▪ Փոխհաղորդակցական, արդյունավետ շփվելու, համագործակցելով հետազոտական աշխատանք կատարելու, ուսումնական խնդիրներ լուծելու հմտությունների ամրապնդում և ընդլայնում.

▪ Ինքնուսուցման, ինքնակազմակերպման, ինքնակառավարման անհատական որակների ձեռք բերում, ինքնության հաստատում (իրև անհատ՝ նա մասնակցում է խմբի աշխատանքներին, իրեն զգում համախմբի լիարժեք անդամ), փոխօգնության՝ իրև հաղորդակցական կարևոր արժեքի գիտակցում:

Խնդիրները՝

1) ձևավորել աշխատանքային խմբեր, սահմանել ենթախմբերում կատարվող աշխատանքների ուղղվածությունը և բովանդակությունը, կարգավորել կատարման ընթացքը, խթանել և ուղղորդել սովորողների՝ բառապաշարային գիտելիք կառուցելու հետաքրքրվածությունը.

2) կազմել անհատական, խմբային և համագործակցային աշխատանքների կատարման քայլաշարեր, «ՓԳՀ», «Մտածիր-զուգորդիր-մտքեր փոխանակիր», «Կրկնակի գրառումների», «Մտքերի քարտեզագրում», «Խաթարված հերթականություն» մեթոդների կիրարկման և գործնական տարբեր աշխատանքների միջոցով կազմակերպել «Բառապաշար» թեմայի ուսումնասիրությունը, հետազոտական քննությունն ու յուրացումը.

3) լրացուցիչ ուսումնական նյութի նպատակահարմար ընտրություն կատարել, յուրացնել, փոփոխել և վերակառուցել նոր տեղեկությունները, դրանք վերածել գիտելիքի.

4) խրախուսել սովորողներին՝ այս փուլին բնորոշ հետազոտելու, որոնելու, ուսումնասիրելու միջոցով ձեռք բերված, հայտնաբերված և կառուցված գիտելիքները գործնականորեն կիրառելու համար՝ որպես նախահիմք նոր գիտելիքների ձեռքբերման:

Քայլ 1: Թեմայի հետազոտման համար խումբը (դասարանը) ըստ ծրագրային ենթաթեմաների քանակի բաժանվում է ենթախմբերի (4-6): Ենթախմբերն անվանադրվում են (այսպես՝ «Գրաբարյաններ» (գրաբարյան շերտը և նրա գործառության ոլորտները, նրա դերը գրական բառապաշարի նորմավորման, հարստացման, խոսքիմշակույթ ձևավորելու գործում), «Աշխարհաբարյաններ», «Արևմտահայերենյաններ», կամ՝ այլ ձևով):

Քայլ 2: Ենթաթեմաների հետազոտումը և յուրացումը ենթախմբերը կատարում են տարբեր հաջորդականությամբ, սակայն նախատեսված ժամանակահատվածում:

Քայլ 3: Բախշվում են խմբի անդամների գործառնությունները: Ենթաթեմայի անհատական ուսումնասիրությունից հետո կատարվում է փոխուսուցում. զույգեր կազմելով՝ ենթախմբի անդամները միմյանց բացատրում և սովորեցնում են իրենց սովորածը: Այս աշխատանքին հաջորդում է ենթախմբային քննարկումը:

Քայլ 4: Ուսումնական գործընթացը ենթախմբերում սկսվում է թեմայի մասին ուսումնական նյութի ընտրությամբ: Անհրաժեշտ ուսումնական նյութ ձեռք բերելու համար ենթախմբի անդամներն օգտվում են տարբեր սկզբնաղբյուրներից: Այս փուլում որպես գիտելիքի, ուսումնական նյութի սկզբնաղբյուր ծառայում են և՛ դասագիրքը, և՛ նախորդ փուլում ուսուցչի հաղորդածը, և՛ նրա հանձնարարությամբ սովորողների հավաքած բազմատեսակ օժանդակ և լրացուցիչ գրականությունը: Սովորողը հայտնվում է մեծ քանակությամբ բազմաբնույթ ուսումնատեղեկատվական նյութերից իրեն անհրաժեշտ տեղեկությունների նպատակահարմար ընտրություն կատարելու իրադրության մեջ: Ջարգանում է էականը, կարևորը նկատելու, հասկացությունների, գաղափարների օրինաչափությունների բովանդակության մեջ անհրաժեշտը ինքնուրույնաբար առանձնացնելու նրա մտավոր կարողությունը:

Քայլ 5: Ուսումնական նախընտրելի նյութի համակարգմանը հաջորդում են նյութի ուսումնասիրության և յուրացման խնդիրների առանձնացումը, իրականացվելիք ուսումնական գործողությունները, հստակեցվում և պարզաբանվում են միասնական աշխատանքի նպատակների իրագործմանը ուղղված խմբային գործունեության եղանակներն ու ձևերը, գիտելիքների յուրացմանն ուղղված մանկավարժամեթոդական լուծումների համախումբը: Ենթախմբի յուրաքանչյուր անդամ ուսումնական նյութը հետազոտելիս հնարավորություն է ստանում ինքնուրույնաբար օգտվելու ուսումնական գործունեության տարբեր եղանակներից ու ձևերից: Ասենք՝ 1-ին ենթախումբը նյութն ուսումնասիրում է «Մտածի՛ր-Ջուգորդի՛ր-Մտքե՛ր փոխանակիր» մեթոդով, 2-րդը՝ «Կրկնակի գրառումներ» մեթոդով, 3-րդը «Փոխգործուն գրառումների համակարգ»-ով և այլն:

Ուսումնառության ընթացքը ուսումնասիրելու, հայտորոշելու կամ ստուգելու նպատակով ուսուցիչը հանձնարարում է բոլոր ենթախմբերին ուսումնասիրված ենթաթեմային առաջադրվող «հաստ» ու «բարակ» հարցեր կազմել, «Խաթարած կամ խառնված հերթականություն» թերթիկներ, «Ուսումնական ուղեցույցում» թռուցիկ գրառումներ կատարել, լրացնել «Երկակի գրառումների օրագիրը» և այլն:

Կատարվող աշխատանքը ուղղորդվում և կարգավորվում է «Ուսումնական ուղեցույցի» նշագրումների շնորհիվ:

Հանձնարարվում է նաև պատրաստել բանավոր հաղորդում՝ միջառարկայական կապերն և առնչությունները ցուցադրելով (գրականությունից, աշխարհագրությունից, արվեստից, պատմությունից և այլն):

Քայլ 6: Ըստ սեփական ձևակերպումներով ծրագրային նյութի բովանդակային ամբողջությունը կառուցելու և պատկերելու պահանջի՝ յուրաքանչյուր ենթախումբ կազմում և ներկայացնում է համատեղ մշակված ու հասկացված նյութի համառոտ շարադրանքը՝ կան գրավոր և բանավոր ցուցանմուշի, կան շնորհանդեսի տեսքով:

Քայլ 7: Մտածական, ստեղծարարական, հետազոտական գործողություններն ուղղորդվում և կարգավորվում են ոչ միայն ուսուցչի հրահանգներով, ցուցումներով,

այլև հասկացման բերող քարտերի, կողմնորոշիչ հարցաշարերի, յուրացման ինքնագնահատման սանդղակների միջոցով և օգնությամբ:

Ուսուցչի կողմից տրված «կողմնորոշիչ հարցաշար»-ով ներկայացվող հարցառաջադրանքներն էապես տարբերվում են նյութի յուրացման աստիճանը պարզելու և դրանք ավելի խորացնելու նպատակով դասի վերջում տրվող հարցերից և առաջադրանքներից: Այստեղ ընդգրկված հարցերին հերթականությամբ պատասխանելու միջոցով տեղի է ունենում ուսուցանվող նյութի էության ըմբռնման, հասկացման և յուրացման գործընթացը: Կողմնորոշիչ հարցաշարի հարց-առաջադրանքների քանակը կախված է նյութի ծավալից, ըմբռնելիության աստիճանից: Կարելի է կազմել նաև եռամակարդակ կամ երկմակարդակ կողմնորոշիչ հարցաշար (Ա, Բ, Գ կամ Ա, Բ մակարդակների չափորոշչային պահանջներին համապատասխան):

Քայլ 8: Փոխվում են ենթախմբերի ուսումնասիրությանը հանձնված ենթաթեմաները, վարժություն-առաջադրանքները՝ ձեռք բերված գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները նոր իրադրությունում կամ ստեղծված նոր իրադրավիճակում գործառելու կարողունակությունն ստուգելու նպատակով:

Քայլ 9: Վերջին քայլում ողջ դասարանը լրացում է «ԳՈՒՍ» աղյուսակի վերջին՝ «Սովորեցի» սյունակը (անդրադարձ 2-րդ փուլին):

ՉՈՐՐՈՐԴ ՓՈԷԼ - «Բառապաշար» թեմայի յուրացման արդյունքի ներկայացում, գնահատում և ամփոփում (7-րդ, 8-րդ, 9-րդ... դասաժամեր)

Նպատակները՝

▪ Ուսումնառությամբ ձեռք բերված գիտելիքների ամրապնդում, թեման իմաստալից ամբողջությամբ ներկայացնելու կարողությունների և հմտությունների ամրապնդում, յուրացման ընթացքի իմաստավորում.

▪ Յուրացման արդյունքներն այլ եղանակներով (ցուցապաստառ, ռեֆերատ, ինքնաշեն գրքույկ, զեկուցում, շնորհանդես) ներկայացնելու կարողությունների և հմտությունների ամրապնդում.

▪ Յուրացման մակարդակի հայտորոշում, ձևավորված կարողունակությունների ստուգում և գնահատում.

▪ Ծրագրային նյութի ամփոփում, վերջնարդյունքների գրանցում՝ հետազոտման և յուրացման քայլերի հերթագայությամբ:

Խնդիրները՝

1) հստակորեն նախագծել ուսումնառության գործընթացի իմաստավորման և ամփոփման քայլաշարը.

2) ներկայացնել գիտելիքների ստուգման և գնահատման հստակ կարգ և չափորոշիչներ («Գնահատման թեթիկ», միավորային գնահատման սանդղակ, ինքնագնահատման սանդղակ).

3) ուսուցանվող և միավորային գնահատման համեմատություն կատարել՝ բացահայտելով տարբերությունները.

4) ստուգել յուրացման արդյունքը և կատարել միավորային գնահատում՝ մեկնաբանելով աշակերտների ակտիվությունը, աշխատանքի առանձնահատկությունները.

5) ներկայացնել թեմային վերաբերող հասկացական դաշտը, մեկնաբանել սեփական գաղափարներն ու քայլաշարային գործողությունները, նշել սովորածի կիրառության հնարավոր ոլորտները.

6) կատարել անդրադարձ և ինքնասանդրադարձ. «անդրադարձով» վերհիշել և քննել՝ ի՞նչ սովորեցին, ինչպե՞ս և ինչո՞ւ.

7) արժևորել «Հայերենի բառապաշարը» ծրագրային նյութի ուսումնասիրության վերջնարդյունքային արժեքները՝ իրենց բառապաշարի հարստացման, մաքրության, խոսքի զարգացման և կատարելագործման, խոսքի մշակույթի ձևավորման, միջմշակութային հաղորդակցական կապեր ստեղծելու գործընթացում:

Փուլն սկսվում է թեմայի յուրացման ընթացքի իմաստավորումից: Ուսուցչի հրահանգավորմամբ սովորողները ետընթաց քայլաշարով վերհիշում և քննում են այն ամենը, ինչ կատարել են թեմայի հետազոտման և յուրացման ընթացքում. **անդրադարձ** և **ինքնասանդրադարձ** են կատարում՝ տարբեր ձևերով և եղանակներով:

Փուլի կարևորագույն խնդիրներից մեկը թեմայի յուրացման արդյունքի ստուգման և գնահատման նպատակների ու խնդիրների պարզաբանումն է: Սահմանվում են ստուգման կարգը և հստակ չափորոշիչները (սովորողը պետք է իմանա, թե գնահատվելու համար իրենից ի՞նչ է պահանջվում, և դա պետք է ընդհանուր լինի բոլոր ենթախմբերի համար): Յուրացման արդյունքի ներկայացման և ստուգման ձևերը կարող են տարբեր լինել (թելադրություն, շարադրանք, թեստ, նաև՝ հայտորոշիչ թեստ, հարցաշար, բանավոր և գրավոր հաղորդում, ռեֆերատ, զեկուցում, պաստառ, սլայդների կազմում և այլն), որոնք, սակայն, պետք է նույնը լինեն բոլոր ենթախմբերի համար: Այսպես, եթե որպես ստուգման և գնահատման ձև ընտրվում է բանավոր հաղորդումը, ապա բոլոր խմբերը պետք է հանդես գան միայն և միայն բանավոր հաղորդմամբ: Կարելի է և «10 րոպեանոց շարադրություն» մեթոդը կիրառել (թեմայի ուսումնասիրման, քննարկման, հետազոտման, տարաբնույթ ստեղծագործական աշխատանքների կատարման ընթացքում իրենց ձեռք բերածի, տպավորությունների և ցանկությունների մասին՝ առանձնացնելով այն հարցերը, որոնք անպատասխան են մնացել, կամ որոնց պատասխաններն «իրենց սրտով չէին») և այլն):

Գնահատումը բարդ գործընթաց է. ուսուցչից պահանջում է մեծ հմտություն և ջանք: Քանի որ փուլի նպատակը վերջնարդյունքի ստուգումն ու գնահատումն է, վերջնարդյունքների միջոցով կարողությունների և հմտությունների բացահայտումը, ուստի գնահատման եղանակը միավորային է: Նախորդ փուլերում կիրառվող ուսուցանող գնահատումն է՝ իբրև սովորողների ուսումնառական ձեռքբերումների առաջընթացի դիտարկման և վերլուծության միջոց, երբ գնահատումը կատարվում է ոչ թե գնահատման նիշերով, այլ նկարագրությունների, մեկնաբանությունների, պարզաբանումների, վերլուծությունների տեսքով: Գնահատականը հայտարարվում է և մեկնաբանվում:

Ցանկալի կլինի կազմել ինքնագնահատման սանդղակ: Ինքնագնահատման սանդղակները օգնում են սովորողին ձեռք բերել ինքնավերահսկման և ինքնագնահատման որակներ, որոշակիորեն պատկերացնել, թե ի՞նչ է պահանջվում իրենից, յուրացման ի՞նչ մակարդակում է ինքը:

Ստորև տրված է բառապաշարի հարստացման և մաքրության որակները ներկայացնող ինքնագնահատման սանդղակ (առավելագույնը՝ **30 միավոր**):

«Բառապաշար» թեմայի ուսումնառության որակը	Բառապաշարի հարստացման և մաքրման որակի ինքնագնահատականը			
Բառապաշարի հարստացման միջոցների ընտրություն	<p>1) Սիրում եմ կարդալ թե՛ գեղարվեստական (և՛ գրաբարով, և՛ անմտահայերենով և՛ արևելահայերենով), թե՛ գիտահանրամատչելի, թե՛ թարգմանական գրականություն, տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից (դասագրքերից, մամուլից, համացանցից) քաղված տարբեր ոճերի գրվածքներ: Ուշադրություն եմ դարձնում ոճական առանձնահատկություններին, բառագործածությանը, բառապաշարի մաքրությանը:</p> <p>(3 միավոր)</p>	<p>1) Սիրում եմ կարդալ միայն գեղարվեստական (և՛ գրաբարով, և՛ արևմտահայերենով և՛ արևելահայերենով) գրականություն, տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից քաղված տարբեր ոճերի գրվածքներ: Ոչ միշտ եմ ուշադրություն դարձնում իմ կարդացածի ոճական առանձնահատկություններին, բառագործածությանը, բառապաշարի մաքրությանը:</p> <p>(2,5 միավոր)</p>	<p>1) Ընդհանրապես սիրում եմ կարդալ տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից (դասագրքերից, մամուլից, համացանցից) քաղված տարբեր գրվածքներ և ուշադրություն չեմ դարձնում իմ կարդացածի ոճական առանձնահատկություններին, բառագործածությանը, բառապաշարի մաքրությանը:</p> <p>(1,5 միավոր)</p>	<p>1) Ընդհանրապես գեղարվեստական գրականություն չեմ կարդում, օգտվում եմ միայն համացանցից, «համացանցի «լեզվին» ու «բառապաշարին» ուշադրություն չեմ դարձնում:</p> <p>(0,5 միավոր)</p>
	<p>2) Սիրում եմ բառարաններ «ընթերցել»:</p> <p>(3 միավոր)</p>	<p>2) Բառարաններից օգտվում եմ ըստ անհրաժեշտության:</p> <p>(2,5 միավոր)</p>	<p>2) Սակավ դեպքերում եմ օգտվում բառարաններից, այն էլ՝ առցանց բառարաններից:</p> <p>(1 միավոր)</p>	<p>2) Բառարաններից չեմ օգտվում. միայն դասագրքի «հավելված» բառարանն եմ կարդում:</p> <p>(0,5 միավոր)</p>
	<p>3) Ընթերցելի անծանոթ կամ անհասկանալի բառերն ու դարձվածքները դուրս եմ գրում, բառարաններում գտնում եմ որոնման բառն ու դարձվածքը, ճշտում դրանց իմաստային նշանակությունը, հիմնավորապես յուրացնում եմ բառահասկացությունն ու դարձվածքի իմաստը, ամբարում դրանք պահվի բառապաշարում, հետո գործածում եմ:</p> <p>(3 միավոր)</p>	<p>3) Ընթերցելի անծանոթ կամ անհասկանալի բառերն ու դարձվածքները դուրս եմ գրում, սակայն դրանց մի մասն եմ բառարաններում փնտրում, մի մասի իմաստային նշանակությունն եմ ճշտում, այսինքն՝ մասամբ եմ յուրացնում, բայց աշխատում եմ յուրացվածը մտապահել և գործածել:</p> <p>(2 միավոր)</p>	<p>3) Ընթերցելի անծանոթ կամ անհասկանալի բառերից ու դարձվածքներից մի քանիսն եմ դուրս գրում և շատ հաճախ մոռանում եմ ճշտել դրանց իմաստները. դրանք ինձ համար շարունակում են «անծանոթ» կամ «անհասկանալի» մնալ և պասսիվ բառապաշարիս մասն են կազմում. չեմ գործածում:</p> <p>(1 միավոր)</p>	<p>3) Ընթերցելի անծանոթ, անհասկանալի բառերն ու դարձվածքներն ընկալում եմ, բայց ուշադրություն չեմ դարձնում, չեմ ճշտում դրանց իմաստները: Բնականաբար մասամբ եմ գործածում կամ չեմ գործածում:</p> <p>(0,5 միավոր)</p>
	<p>4) Համակցում եմ տեսողական և լսողական ընկալումները. մտքում կարդալուց հետո անպայման կարդում եմ բարձրաձայն:</p> <p>(2,5 միավոր)</p>	<p>4) Մտքում կարդալուց հետո շատ հաճախ բարձրաձայն չեմ կարդում:</p> <p>(1,5 միավոր)</p>	<p>4) Միանգամից բարձրաձայն եմ կարդում:</p> <p>(1 միավոր)</p>	<p>4) Սուկ հայացքով եմ ընդգրկում ընթերցման դաշտը:</p> <p>(0,5 միավոր)</p>
	<p>5) Բառապաշարս հաստացնում եմ մալ բառախաղերի միջոցով:</p>	<p>5) Երբեմն-երբեմն բառապաշարս հարստացնում եմ</p>	<p>5) Բառապաշարս գերազանցապես հարստացնում եմ</p>	<p>5) Չեմ հետաքրքրվում բառախաղերով.</p>

	<p>(2,5 միավոր)</p> <p>6) Բառապաշարս լրացնում են ուսումնական այլ առարկաներից յուրացրած բառերով և բառատեսքերում ընդգծում են դրանք (միջառարկայական կապեր): (3 միավոր)</p> <p>7) Իմ իմացած լեզուների և մայրենիի միջբառապաշարային համեմատություն են կատարում և նմանություններ ու տարբերություններ են որոնում: (4 միավոր)</p>	<p>բառախաղերի միջոցով:</p> <p>(1,5 միավոր)</p> <p>6) Բառապաշարս լրացնում են սիրածնայլ առարկաներից յուրացրած բառերով (միջառարկայական կապեր): (2 միավոր)</p> <p>7) Երբեմն իմ իմացած լեզուների և մայրենիի միջբառապաշարային համեմատություն են կատարում: (3 միավոր)</p>	<p>բառախաղերի միջոցով:</p> <p>(1 միավոր)</p> <p>6) Երբեմն-երբեմն ուշադրություն են դարձնում այլ առարկաների բառապաշարին (միջառարկայական կապեր): (1,5 միավոր)</p> <p>7) Գրեթե ուշադրություն չեն դարձնում իմ իմացած լեզուների և մայրենիի միջբառապաշարային համեմատություններին: (2 միավոր)</p>	<p>ստիպողաբար են մասնակցում: (0,5 միավոր)</p> <p>6) Ուշադրություն չեն դարձնում (միջառարկայական կապեր): (0,5 միավոր)</p> <p>7) Միջբառապաշարային համեմատություն չեն կատարում: (1 միավոր)</p>
<p>Բառապաշարի մաքրում</p>	<p>8) Խոսում կամ գրում են բառագործածության նորմերին համապատասխան, հաշվի են առնում նաև իրադրավիճակային խոսքը: (3 միավոր)</p> <p>9) Հետևում են իմ խոսքին և վերահսկում են այն. հնարավորին չեն գործածում օտարաբանություններ, բարբառային և ժարգոնային բառեր: (3 միավոր)</p> <p>10) Հետևում են ընկերներիս, ծնողներիս, իմ շրջապատի մարդկանց խոսքին և հարկ եղած դեպքում ուղղում, շտկում: (3 միավոր)</p>	<p>8) Միայն դպրոցում են խոսում կամ գրում բառագործածության նորմերին համապատասխան: (2, 5 միավոր)</p> <p>9) Հետևում են իմ խոսքին և վերահսկում այն. աշխատում են չգործածել օտարաբանություններ, բարբառային և ժարգոնային բառեր. հարկ եղած դեպքում ուղղում են: (2 միավոր)</p> <p>10) Հետևում են ընկերներիս, ծնողներիս, իմ շրջապատի մարդկանց խոսքին, սակայն մեծերի խոսքը չեն ուղղում, չեն շտկում, միայն ընկերներինս: (2 միավոր)</p>	<p>8) Խոսում կամ գրում են բառագործածության նորմերին համապատասխան՝ ըստ ձեռքերված լեզվական գիտելիքների: (1 միավոր)</p> <p>9) Հետևում են իմ խոսքին, բայց հաճախ են գործածում օտարաբանություններ, բարբառային և ժարգոնային բառեր: Սխալն ու ոչ ճիշտն զգալիս չեն ուղղում: (1 միավոր)</p> <p>10) Հետևում են ընկերներիս, ծնողներիս, իմ շրջապատի մարդկանց խոսքին. երբեմն ընկալում են, երբեմն դժվարանում են գրական / ոչ գրական տարբերակում կատարել. ուստի և չեն ուղղում. վախենում են սխալվելուց: (1 միավոր)</p>	<p>8) Խոսում կամ գրում են ուշադրություն չեն դարձնում չեն չգործածում բառագործածության նորմերին: (0,5 միավոր)</p> <p>9) Չեն հետևում իմ խոսքին, ուշադրություն չեն դարձնում, թեև զգում են (նաև ատու են), որ «փողոցի լեզվով» են խոսում: (0,5 միավոր)</p> <p>10) Ուշադրություն չեն դարձնում իմ շրջապատի մարդկանց խոսքին և կարևոր չեն համարում՝ ճիշտ են խոսում, թե՞ ոչ: Ավելին՝ ուզում են, բայց չեն կարողանում ճիշտ ու սխալը գանգամել: (0,5 միավոր)</p>

Փուլային ուսուցման ավարտից հետո անհրաժեշտաբար պետք է վերլուծել կատարված աշխատանքը՝ իրականացա՞ն դասի նպատակներին հասնելու ակնկալիքները, լուծվեցի՞ն խնդիրները, ճիշտ էին ընտրված մեթոդները, ժամանակաբաշխումն իրատեսակա՞ն էր, ի՞նչ դժվարություններ առաջացան, ի՞նչը կարելի էր ավելի հարմար եղանակով կազմակերպել և այլն:

ՆՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 3.

«ԱԾԱԿԱՆ ԱՆՈՒՆ» խոսքի մասի ընդարձակ թեմատիկ պլանավորում
7-րդ դասարան

Ուսումնառությանը հատկացվելիք ժամաքանակը՝ ուսուցչի հայեցողությամբ.
(ուսուցիչը կարող է ներքոբերյալի հիմքի վրա կազմել համառոտ թեմատիկ պլանավորում
և օրվա պլաններ)

ՕԺԱՆԴԱԿ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑԶԻ (նաև աշակերտների) ՀԱՄԱՐ՝

1. Դ. Գյուրջինյան, Թ. Ալեքսանյան, Ա. Գալստյան, «Մեթոդական ձեռնարկ 5-6».
2. Թ. Ալեքսանյան, Լ. Գրիգորյան, «Մայրենի 5-6 մեթոդական ձեռնարկ».
3. Կ. Թորոսյան, Կ. Չիբուխյան, Ա. Բալայան, «Ինչպես պլանավորել մայրենիի դասը».
4. Մ. Ավագյան, «Խոհեր մայրենի լեզվի մասին».
5. Լ. Հախվերդյան, «Զրույցներ լեզվի մասին».
6. Ս. Աբրահամյան, «Հայոց լեզու. բառ և խոսք».
6. Հ. Հարությունյան, «Լեզվի գործնական ուսուցումը և տրամաբանական մտածողության զարգացումը».
7. «Ածականի ուսուցումը 5-րդ դասարանում» (Օգնություն հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչներին).
8. Պ. Բեդիրյան, «Բառերի խորհրդավոր աշխարհը», «Հայ լեզուն և մեր խոսքը».
9. Լ. Խաչատրյան, «Հետաքրքրաշաժ լեզվաբանություն».
10. Դ. Գյուրջինյան, «Հանուն մեր նյարդերի»
11. Մ. Միրումյան, «Հոմանիշ. հականիշ և համանուն բառերի ուսուցումը որպես խոսքի զարգացման միջոց»:

ՀԱՄԱՆԴԱՆՐԱԿԱՆ ՆՊՍԱԿՆԵՐԸ

(Սրանք վերաբերում են «Ածական» թեմայի ուսումնառության ողջ ընթացքին, և ուսուցիչը պարտավոր է ամեն դասի հնարավորինս և ըստ անհրաժեշտության կենսագործել դրանք)

Ա. ▪ ՀՀ արժանի քաղաքացու և քաղաքակիրթ անձի ձևավորում.

▪ Հանրակրթության պետական չափորոշչով նախանշված կարողունակությունների զարգացում:

Բ. ▪ «Ածական» թեմայի տեսական և գործնական յուրացման գիտական ապահովում՝ կարևորելով ուսումնառության գործնական ուղղվածությունը՝ այն կապելով կյանքի, աշակերտի կենսափորձի, նրա տրամաբանական, քննադատական-հետազոտական և ստեղծագործական մտածողության, լեզվամտածողության զարգացման հետ.

▪ Աշակերտին հնարավորինս մասնակից դարձնել թեմայի պլանավորման գործընթացին՝ մշակելով նրա կողմից իրականացվող ակտիվ և ինքնուրույն, կամային գործունեության մղող քայլերով գիտելիքների ձեռքբերման, կայունացման հմտությունները, լեզվաբանության օրենքները բացահայտելու և սեփական լեզվով փաստարկելու ունակությունները.

▪ Ներառարկայական կապեր հաստատել ածականի և բառապաշարի իմաստաբերականական այլ խմբերի, լեզվական այլ մակարդակների միավորների միջև.

▪ Ինքնուրույնաբար իրադրական խոսք կառուցելու, ստեղծելու, գրագետ հարդրակցվելու, համագործակցելու հմտությունների ու կարողությունների զարգացում.

▪ Թե՛ անձնակենտրոն, թե՛ տարբերակված ուսուցման ապահովում՝ շեշտադրելով հանրակրթության պահանջները, ուսումնառուի անհատականությունը, հաշվի առնելով ուսումնառության բովանդակությունը, կրթական միջավայրը.

- Սովորողների ինքնուրույն հետազոտական աշխատանքի խթանում, մոդուլային և SS, S<S բնորոշ տարրերի օգտագործում:

ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

Էքսկուրսիայի կամ արշավի կազմակերպում, ուսումնական այցեր (ցուցահանդեսներ, պատկերասրահներ, տուն-թանգարաններ, տեսարժան և պատմական վայրեր, Մատենադարան): Արտադպրոցական միջավայրում տեղակայված ուսումնառությամբ աշակերտները կընդլայնեն իրենց ճանաչողական-իմացական գիտելիքները, կզարգացնեն շրջակա առարկաները, բնապատկերները, գեղանկարչական և ճարտարապետական մշակութային արժեքները նկարագրելու, ներքին և արտաքին հատկանիշներով բնութագրելու, գնահատելու, սեփական վերաբերմունքն արտահայտելու և ինքնադրսևորվելու, սեփական կարծիքը պաշտպանելու կարողությունները, ինչպես նաև ունկնդրելու, ընկալելու, վերապատմելու, ճիշտ բառընտրության և բառագործածության հմտությունների մշակման ճանապարհով կզարգանա նրանց խոսքը, կծևավորվի արժեհամակարգը:

ԱԾԱԿԱՆ ԱՆՈՒՆ

I	II	III	IV	V	VI
	ՈՒՍՈՒՄ-ՆԱԿԱՆ ՆՅՈՒԹՁ	Ժ-Ք	ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ	ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՄԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ ԵՎ ՄԵԴԻԱ ՄԻՋԱԿԱՅՐ
1.	<p>ԱԾԱԿԱՆ ԱՆՈՒՆ</p> <p>Ածականը որպես խոսքի մաս</p> <p>Ածականի գործածությունը գոյականաբար</p> <p>Ածականի շարահյուսական գործառույթը</p> <p>Շարահյուսության և համաձայնության հարցեր</p>	2	<p>Գ. Ածականը որպես բառապաշարի իմաստաբերականական խումբ. իմաստային, ձևային, բառակազմական և գործածական օրինակափոխությունների սահմանում.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ առարկա և հատկանիշ, որպիսություն և վերաբերություն հասկացությունների գանազանում. ▪ գոյականի և ածականի միջև եղած առնչակցությունների բացահայտում. ▪ ածականն իբրև գոյական գործածելու կարողության մշակում և զարգացում. ▪ ածականը և գոյականաբար գործածված ածականը (նաև՝ գոյականացած ածականը) տեքստում գտնելու և խոսքում կիրառելու կարողությունների ձևավորում. ▪ «Ածական» թեմայի ուսուցումը՝ մի կողմից՝ առարկայի և նրա հատկանիշների, մյուս կողմից՝ գործողության և նրա հատկանիշների կապերի տեսանկյունից. ▪ նախադասության մեջ ածականի՝ որպես որևէ անդամի լրացման, գործական կիրառման հնարությունների մշակում. ▪ ածականի տեսական և գործնական ուսումնառության կազմակերպման ընթացքում բնագրային նյութերի ընթերցանություն, արտահայտիչ ընթերցելու, ընթերցածը վերարտադրելու և վերափոխելու, կապակցված խոսք կազմելու-ստեղծելու կարողությունների զարգացում, բառապաշարի շարունակական հարստացում և ակտիվացում. ▪ ստեղծագործական փորձեր կատարելու ցանկության խթանում: 	<p>Ածական (ածական)</p> <p>առարկա</p> <p>գործողություն</p> <p>հատկանիշ</p> <p>առարկայի որպիսություն</p> <p>առարկայի հարաբերություն, վերաբերություն</p> <p>չթեքվող խոսքի մաս</p> <p>գոյականաբար գործածություն</p> <p>խոսքիմասային իմաստափոխություն</p> <p>խոսքիմասային փոխանցում</p> <p>գոյականական անդամի լրացում</p> <p>բայական անդամի լրացում</p> <p>ստորոգյալի մաս</p> <p>հատկանիշ ցույց տվող բառի լրացյալ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ գծապատկերներ ▪ աղյուսակներ ▪ դիմանկարներ ▪ բնանկարներ ▪ լուսատիպ պատճեններ ▪ պատառներ ▪ պետական խորհրդանշաններ ▪ քարտեզներ ▪ բառարաններ ▪ այբուներ (շարադրությունների, նամակների և այլն), ▪ քարտադարան, ▪ արկիկներ ▪ խոսքիմասային տնակ ▪ Գաղափարների գամբլյոլ <p>SS և SՏS միջոցներ և թվային գործիքաշար</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ համացանցին միացված համակարգիչ, նոթբուք-ներթուք ▪ էլեկտրոնային գրատախտակ ▪ սահիկաշար, ▪ սահիկահանդես, ▪ անիմացիա (շարժապատկեր), ▪ տեսանյութ, ▪ ընթերցանության, տեսարժան վայրերի, հայ և օտար պատմամշակութային արժեքների (հուշարձաններ, քաղաքներ) փաթեթներ, ցուցադրանմուշներ:
2.	<p>ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ → Էքսկուրսիայի կամ արշավի կազմակերպում, ուսումնական այցեր (ցուցահանդես, պատկերասրահ, տուն-թանգարան, տեսարժան և պատմական վայրեր, Մատենադարան): Արտադպրոցական միջավայրում տեղակայված ուսումնառությամբ աշակերտների ճանաչողական-իմացական գիտելիքների ընդլայնում, շրջակա առարկաները, բնապատկերները, գեղանկարչական և ձարտարապետական մշակութային</p>				

ԱԾԱԿԱՆ ԱՆՈՒՆ

VII	VIII	IX	X
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄԵՆՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԵՐ ԵՎ ԳՈՐԾԱԴՐՎՈՂ ՄԵԹՈԴՆԵՐ	ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԻՆ ԵՎ ՆԵՐԱՌԱՐԿԱՅԻՆ ԿԱԿԵՐ	ՏՆԱՅԻՆ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ	ՍԿՆԿԱԿՈՂ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ
<p>ԽՆՐԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՄԵՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> Առանձին նշել տրված առարկաների (առյուծ, խնձոր, մարդ) արտաքին և ներքին հատկությունները: Կազմել «Լեզու» հասկացության ենթահասկացությունների քարտեզը և որևէ պայմանական նշանով ընդգծել ածականները: <p>ԶՈՒՅԳԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՄԵՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> Աշակերտներից մեկը թերթիկի վրա գրում է գոյականներ, մյուսը հնարավորինս ավելացնում է հատկանիշ ցույց տվող բառեր, և կազմում են բառակապակցություններ: <p>ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄԵՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> Տրված ածականներով կազմել և՛ գոյականական, կ՛ բայական կապակցություններ, բացատրել ածականների գործառական տարբերությունները: <p>ԽՆՐԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՄԵՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>«Բառքանոցի» հնարի միջոցով տրված բառից կազմել ածականներ, գոյականներ և լրացնել «Երկթև աղյուսակը»:</p> <ul style="list-style-type: none"> Տրված ածականի վերջին տառով գրել նոր ածական («Բառաշղթա»): Գտնել «թաքնված» ածականները (Եվ ձյուն է գալիս, ինչ-որ ջերմ ձյուն...): <p>ՄԵԹՈԴՆԵՐ</p> <ul style="list-style-type: none"> «Աշխատանք դասագրքով», «Ստագրոհ», «Հասկացությունների քարտեզ», «T-աձև աղյուսակ», «Խառնված հերթականություն», «Բառքանոցի», «Բառաշղթա», «Թաքնված բառ» 	<p align="center">Ա.</p> <p align="center">«ՀԱՅՈՑ ԼԵՋՈՒ»</p> <p align="center">և</p> <p align="center">«Գրականություն» «Նկարչություն» «Կերպարվեստ» «Երգեցողություն» «Պատմություն» «Աշխարհագրություն» «Երջակա միջավայր» «Հայրենագիտություն»</p> <p align="center">«Ինֆորմատիկա» «Տեխնոլոգիա» «Ռուսաց լեզու» «Անգլերեն»</p> <p align="center">Բ. ԿՐԿՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p align="center">↓</p> <p align="center">Ուղղագրություն</p> <p align="center">Ուղղախոսություն</p> <p align="center">Բառակազմություն</p> <p align="center">Նախադասության գլխավոր և երկրորդական անդամներ</p> <p align="center">Նախադասության բազմակի անդամներ և դրանց կետադրությունը</p> <p align="center">ԳՐՈՇՆԱԿԱՆ ՏԱՆՈՒՅՑՈՒՄ</p> <p align="center">↓</p> <p align="center">Հատկանիշ անվանող դերանուն</p> <p align="center">Մակբայ</p> <p align="center">Բառակապակցություն</p> <p align="center">Որոշիչ</p> <p align="center">Պարագա</p>	<p>ա. «Տրված բառագույգերով կազմել ածականներ և գործածել բառակապակցությունների մեջ: Բացատրել առարկայի հատկություններն արտահայտելու եղանակը»:</p> <p>բ. «Լրացնել շարքերը 10-ական ածականներով (գույն ցույց տվող, դրական (կամ՝ ժխտական) վերաբերմունք արտահայտող և այլն)»:</p> <p>գ. ««<< քարտեզի» վրա բացատրել գունային և այլ պայմանանշանները և գրել ածական բաղադրիչ ունեցող աշխարհագրական եզրությամբ կապակցություններ»:</p> <p>դ. «Կետերի փոխարեն գրել փակագծերում տրված ածականներից մեկը, ընդգծված գոյականներից ավելացնել ածականներ և համեմատել տեսքերը»:</p> <p>ե. «Կետերի փոխարեն գրել փակագծերում տրված ածականներից մեկը, ընդգծված գոյականներից ավելացնել ածականներ և համեմատել տեսքերը»:</p> <p>զ. ««<< քարտեզի» վրա բացատրել գունային և այլ պայմանանշանները և գրել ածական բաղադրիչ ունեցող աշխարհագրական եզրությամբ կապակցություններ»:</p> <p>դ. «Կետերի փոխարեն գրել փակագծերում տրված ածականներից մեկը, ընդգծված գոյականներից ավելացնել ածականներ և համեմատել տեսքերը»:</p> <p>զ. ««<< քարտեզի» վրա բացատրել գունային և այլ պայմանանշանները և գրել ածական բաղադրիչ ունեցող աշխարհագրական եզրությամբ կապակցություններ»:</p> <p>դ. «Կետերի փոխարեն գրել փակագծերում տրված ածականներից մեկը, ընդգծված գոյականներից ավելացնել ածականներ և համեմատել տեսքերը»:</p> <p>զ. ««<< քարտեզի» վրա բացատրել գունային և այլ պայմանանշանները և գրել ածական բաղադրիչ ունեցող աշխարհագրական եզրությամբ կապակցություններ»:</p>	<p>ՊԵՏԷ Է ԻՄԱՆԱՄ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ածականի իմաստային և ձևաբանական առանձնահատկությունները. գործառական յուրահատկությունները (գործածվում է գոյականների հետ, նաև բայերի, որոշ չափով՝ մակբայների): <p>ՊԵՏԷ Է ԿՈՂՈՂԱՄ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> հարցերի օգնությամբ գտնել ածականները. ակտիվացնել և մշտապես հարստացնել սեփական բառապաշարը. գործնականորեն կիրառել ածականին բնորոշ քերականական գիտելիքները և համեմատել գոյականի հետ. <p>«հատկանիշ + առարկա» կաղապարային կառուցվածքում առանձնացնել ածական բաղադրիչ ունեցողները և միջխոսքիմասային համեմատություն կատարել (ածական / գոյական, ածական / թվական, ածական / մակբայ, ածական / դերանուն, ածական / դերբայ).</p> <ul style="list-style-type: none"> Ըստ խոսքային իրադրության ածականների ճիշտ ընտրություն կատարել. ընկալել ածականով արտահայտված հոմանշային և հականշային շարքերի, ածական բաղադրիչ ունեցող դարձվածքների ոճական արժեքը պատկերավոր խոսք կազմելիս: <p>ՊԵՏԷ Է ԱՐԾԵՎՈՐԵ՛՛</p> <ul style="list-style-type: none"> հայրց լեզուն՝ որպես ազգային ինքնության գրավական, որպես հայ ժողովրդի ինքնապահպանման գործոն:
<p>արժեքները նկարագրելու, ներքին և արտաքին հատկանիշներով բնութագրելու, գնահատելու, ինքնադրստորվելու, սեփական կարծիքն ու վերաբերմունքն արտահայտելու և պաշտպանելու կարողությունների զարգացում, ինչպես նաև ունկնդրելու, ընկալելու, վերապատմելու, ճիշտ բառընտրության և բառագործածության հմտությունների մշակման ճանապարհով կարողունակությունների ձեռքբերում, խոսքի զարգացում և կատարելագործում, արժեհամակարգի ձևավորում:</p>			

I	II	III	IV	V	VI
3.	<p>ԱԾԱԿԱՆԱ-ԿԱԶ-ՄՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>Պարզ և բաղադրյալ ածականներ (ածանցում և բառաբարդում)</p> <p>Ածականա-կերտ ածանցներ (նախածանցներ և վերջածանցներ)</p>	2	<p>Գ. • Բառակազմական բաղադրիչների (արմատ, ածանց, հոդակապ) գործնական արժեքի գիտակցում.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Յուրացված գիտելիքների խորացմանն ու ամրապնդմանը զուգընթաց ածականակազմության օրինաչափությունների գործնական կիրառում և բառակազմական վերլուծություն կատարելու կարողունակության զարգացում. ▪ Ածականակազմական կաղապարներ ստեղծելու, ներկայացնելու և դրանցով նոր ածականներ կազմելու հմտությունների և կարողությունների զարգացում. ▪ Ածականակազմության ուսումնառության ընթացքում նկարագրական, վերլուծական, տրամաբանական, ստեժագործական, ստեղծարարական կարողությունների զարգացում, բառապաշարի հարստացում, խոսքի մշակույթի ձևավորում: 	<p>ածականակերտ ածանց</p> <p>ածանցում</p> <p>բառաբարդում</p> <p>հարադրական, համադրական, կրկնավոր, բաղիյուսական բարդություններ</p> <p>ածականի բառակազմական պատկեր</p> <p>բառակազմական կաղապար</p> <p>փոխակերպություն.</p> <p>ածականակազմական տարբերակ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ածականակազմությունը ներկայացնող սահիկաշար ձևավորել՝ ներառելով՝ ա. բառաշարքեր, բ. աղյուսակներ, գ. գծապատկերներ, դ. դիագրամներ: ▪ կազմել «Գեղարվեստական խոսքի լավագույն նմուշներ» փաթեթ՝ մշակելով և զարգացնելով ածականներն առանձնացնելու, նրանց մակերսային (ծևային) և խորքային (բովանդակային), գործառական և լեզվաոճական առանձնահատկություններն ընկալելու կարողություններ:

VII	VIII	IX	X
<p>ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄԵՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Օգտվելով ստուգաբանական բառարանից՝ բացատրել -ի, -ատ, -ուտ, -եղեն ածանցների ծագումը, փաստարկել ըստ աղբյուրի և գիտելիքը գործնականորեն ամրապնդել: <p>ԽՆՄԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՄԵՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Կիրառել «Մտագրոհ» մեթոդը՝ շրջանակի մեջ գրելով «ածականներու ածանցներ»: ▪ Բառակազմական, կապակցված խոսք կազմելու հնտությունները զարգացնելու նպատակով կիրառել «Չնագնդի» մեթոդը՝ տրված ալգորիթմներով՝ ածանց → բառ → բառապակցություն → նախադասություն → տեքստ: ▪ հմբերից պահանջել քարտերի վրա լրացնել ածականներ՝ 1. պարզ բառեր 2. բարդ բառեր (դառնաշունչ, կաս-կարմիր) 3. ածանցավոր բառեր 4. բառերի կապակցություններ (մուգ կարմիր, խուլ ու համր): Յուրաքանչյուր խմբի խոսնակ ներկայացնում է կատարված աշխատանքը: ▪ Համագործակցային աշխատանքի ամփոփման արդյունքում խմբերը կծակերպեն ընդհանուր եզրահանգումը: ▪ Գիտական ոճով շարադրել «Ածականակազմություն» թեման՝ զարգացնելով գիտական խոսքի կառուցվածքը և ոճական առանձնահատկություններն ընկալելու ունակություններ, գիտական խոսք ստեղծելու, եզրույթները ճիշտ կիրառելու, գիտական ոճին բնորոշ ձգբարությունը, սահմանումների հստակությունը, մտքերի տրամաբանական կապը պահպանելու կարողություններ: ▪ Լրացնել ածականակազմությանը վերաբերող T-աձև և M-աձև աղյուսակներ՝ մշակելով համեմատություններ կատարելու, փոխակերպելու հնտությունները, զարգացնելով ստեղծագործական, վերլուծական-տրամաբանական մտածողությունը: <p>ՍԵԹՈՂՆԵՐ ԵՎ ՀՆԱՐՆԵՐ</p> <p>«Ուղղորդված ընթերցանություն», «M-աձև աղյուսակ», «Անկյուններ», «Հարցուկատախտան», «Քառաբաժան», «Մտագրոհ», «Չնագնդի», «Հասկացությունների քարտեզ», «Փոխակերպիր», «Մի պարկ հարցեր»</p>	<p>ԿՐԿՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>↓</p> <p>Բառերի տեսակներն ըստ կազմության</p> <p>Բառի բաղադրիչները՝ արմատ, ածանց հոդակապ</p> <p>Բառակազմության հետ կապված ուղղագրություն (միասին, անջատ, գծիկով գրվող բառեր)</p> <p>Հնչյունափոխություն (հնչյունափոխ և անհնչյունափոխ արմատներ)</p> <p>Գոյականակերտ ածանցներ</p> <p>Բառակազմական վերլուծություն</p> <p>ԳՈՐԾԱԿԱՆ ՇԱՆՈՒԹՅՈՒՄ</p> <p>↓</p> <p>Հումանիչ և հականիչ ածանցներ</p> <p>Հարանուններ</p> <p>Դերբայ</p> <p>Ածական բաղադրիչ ունեցող գոյականական, բայական և մակբայական բառապակցություններ</p> <p>Ածականական բառակապակցություններ</p> <p>Փոխակերպում</p> <p>Կաղապարավորում</p>	<p>«Կազմել ածականներ տրված բառակազմական կաղապարներով («արմատ +ածանց», «արմատ + գոյն» (դրախտ արմատ), «արմատ + արմատ», «ածանց + արմատ», «հատկանուն + վերջածանց» (Նոյ-նոյան, Աբիլ-ես - աբիլեսյան, Ավստրալիա-ավստրալիական)) և բացատրել ուղղախոսական-ուղղագրական, իմաստաբանական, բառակազմական օրինաչափությունները»:</p> <p>«ա. —ուս, -յուն ածանցներով կազմել նույն-արմատ ածականներ և գոյականներ, դրանք գործածել բառակապակցությունների մեջ, բացատրել շփոթության պատճառը՝ սահմանելով ուղղագրական-ուղղախոսական օրինաչափությունը:</p> <p>բ. Ստացված բառակապակցություններով կազմել կապակցված խոսք կամ «Անտառային ծայներ», կամ «Երևանյան երեկոների երաժշտություն», կամ «Իմ գարթուցիչ»:</p> <p>«ա. Տրված նախածանցներն (ան-, ապ-, դժ-, տ-, չ-) ու վերջածանցները (-ե, -եղեն, -ական, -յա, -անի, -ալի, -ային, -ավետ, -ավոր, -եղ, -ենի, -ի, -յան, -ոտ, -իկ, -իչ, -կոտ, -ու, -ուն, -ովի, -ին, -ավուն, -ուկ, -ակ) ունեցող ածականների իմաստներն արտահայտել նկարագրական եղանակով՝ առանձնակի ուշադրություն դարձնելով համեմատելի հատկանիշներ ձևավորող ածանցներին (քաղցր+իկ, դեղն+ավուն, մթ+ին):</p> <p>բ. Կազմել փոխակերպական կաղապարներ («ածական է բառակապակցություն»՝ յոթգլխանի՜չյոթ գլուխ ունեցող, «ածական է գոյականի սեռական (բացառական, գործական) հոլով»:</p>	<p>ՊԵՏՔ Է ԻՄԱՍԱԼ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ բաղադրյալ ածականների կազմության եղանակները՝ բառաբարդում և ածանցում. ▪ բարդացման եղանակով կազմված ածականների իմաստային կախվածությունը կազմիչ բաղադրիչների իմաստից. ▪ յուրաքանչյուր ածականակերտ ածանցի կամ ածանցների խմբի իմաստային նրբերանգները (բաղադրության, նվազական, սաստկական, պատկանելության և այլն). ▪ -ուն վերջածանցով կազմվում են ածականներ, -յուն վերջածանցով՝ գոյականներ, հնչյուն վերջնաբաղադրիչն ունեցող բառերն ածականներ են. ▪ միասին, անջատ և գծիկով գրվող ածականների կազմությունն ու ուղղագրությունը. ▪ ածականակերտ շատ ածանցների և գոյականի հոլովածների (սեռա-, նվազական, սաստկական, գործական) միջև որոշակի կապի առկայությունը: <p>ՊԵՏՔ Է ԿԱՐՈՂԱՍԱԼ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ածականները ենթարկել բառակազմական վերլուծության. ▪ ճանաչել կառուցվածքային բաղադրատարրերը, գիտակցել նրանցից յուրաքանչյուր բառակազմական դերը, բացատրել ածականակազմական հնչյունափոխության դեպքերը. ▪ ածանցավոր ածականները խմբավորել ըստ ածանցների նշանակության. ▪ տարբերել վերջածանցը վերջավորությունից. ▪ հնտորեն օգտագործել ածականակազմական կաղապարները. ▪ կազմել փոխակերպական կաղապարներ:

I	II	III	IV	V	VI
4.	<p>ԱԾԱԿԱՆԻ ՏԵՍԱԿԱՆԵՐԸ</p> <p>Որակական ածականներ</p> <p>Հարաբերական ածականներ</p> <p>Հարաբերական ածականների որակականացում</p>	2	<p>Գ. Ածականների՝ առարկայի հատկանիշ արտահայտելու եղանակների տարբերության ընկալում.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ածականի տեսակների (որակական-հարաբերական) գիտական սահմանում և գործնական յուրացում՝ նպատակաուղղված բնագրերում դրանք ճանաչելու, խոսքային այլ իրադրություններում կիրառելու կարողությունների զարգացմանը. ▪ Որակական և հարաբերական ածականների համեմատության հիմքի վրա վերլուծելու, տարբերակելու, համեմատելու կարողությունների մշակում, տրամաբանական և ստեղծագործական մտածողության զարգացում. ▪ Բաղադրյալ կազմություն ունեցող ածականների և գոյականի հոլովածների կամ բայական կառույցների (եռայուն →երեք պյուն ունեցող) միջև եղած հոմանշային կապերի բացահայտում. ▪ Փոխակերպական տարբերակներ կազմելու և ներկայացնելու ունակության զարգացում: 	<p>Առարկայի միջնորդավորված հատկանիշ.</p> <p>առարկայի չմիջնորդավորված հատկանիշ.</p> <p>համեմատելի և ոչ համեմատելի հատկություններ.</p> <p>որակական ածական.</p> <p>հարաբերական ածական.</p> <p>հարաբերական ածականի որակականացում.</p> <p>փոխակերպում.</p> <p>փոխակերպական կաղապարներ.</p> <p>կաղապարների համարժեքություն.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Ածականի տեսակները» լեզվանյութը ներկայացնող սահիկաչար ձևավորել՝ ներառելով՝ բառաշարքեր, աղյուսակներ, գծապատկերներ: ▪ Ընտրել գիտական և գեղարվեստական 2-ական տեքստեր և դրանց համեմատման հիման վրա կազմել որակական և հարաբերական ածականների գործածական հաճախականության դիագրամը: ▪ «Երևանի հուշարձան-կոթողները» թեմայով սահիկահանդեսի ցուցադրում:

VII	VIII	IX	X												
<p>ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ գործոՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> Տեքստից դուրս գրել ածականները և լրացնել «Երկթև աղյուսակը»: <table border="1" data-bbox="118 231 405 292"> <tr> <td>Որակական ածական</td> <td>Հարաբերական ածական</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> Շարունակել շարքերը և խոսք կառուցել՝ զարգացնելով բառազորածական կարողությունը: <p>ԽՍՐԱՅԻՆ գործոՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> Որևէ հասկացություն արտահայտող բառ (գիրք, աչք...) գրել և պահանջել նշել բնորոշ հատկանիշները՝ տարբերակելով որակական և հարաբերական տեսակները: Քարտեզագրել: Կազմել խմբեր՝ լեզվանյութի (7-էջ 44) պարբերությունների թվին համապատասխան: Կարդալ, վերապատմել, բացատրել, հարցեր ձևակերպել, օրինակներով հաստատել, կանոններ սահմանել և ամփոփել: <p>ԶՈՒՅՁԱՅԻՆ գործոՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> Բառ-թելադրություն և տեքստի կազմում. Յուրաքանչյուրը ստուգում է գուգընկերոջ գրավոր աշխատանքը, խմբավորում սխալները, ուղղում, բացատրում և գնահատում: Աշակերտներից մեկը լրացնում է «T-աձև աղյուսակի» մի թևը, երկրորդը՝ փոխակերպում: <table border="1" data-bbox="118 1007 405 1081"> <tr> <td>հարաբեր. ած. + գոյական</td> <td>սեռ. հոլովածուով գոյ. + գոյ.</td> </tr> <tr> <td>լեռնային ծաղիկ</td> <td>լեռան ծաղիկ</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="118 1104 405 1166"> <tr> <td>հարաբերական ածական</td> <td>բառակապակցություն</td> </tr> <tr> <td>թավջյա</td> <td>---</td> </tr> </table> <p>ԽՍՐԱՅԻՆ գործոՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ</p> <ul style="list-style-type: none"> Բառերից յուրաքանչյուրում գտնել «թաքնված ածականը» և որոշել տեսակը: «Բառքամոցի». կազմել միայն ածականներ: <p>ՄԵԹՈԴՆԵՐ ԵՎ ՀՆԱՆՐԵՐ</p> <p>«Ստագրոհ», «Հասկացությունների քարտեզ», «Աշխատանք դասագրքով», «Օգնության ձեռքեր», «T-աձև աղյուսակ» «Բառքամոցի», «Թաքնված ածական»</p>	Որակական ածական	Հարաբերական ածական			հարաբեր. ած. + գոյական	սեռ. հոլովածուով գոյ. + գոյ.	լեռնային ծաղիկ	լեռան ծաղիկ	հարաբերական ածական	բառակապակցություն	թավջյա	---	<p>ԿՐԿՐՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>↓</p> <p>Հոմանիշ բառեր</p> <p>Հականիշ բառեր</p> <p>Գոյական անուն</p> <p>Հոլովներ</p> <p>գործնական ժանր</p> <p>↓</p> <p>Բառակապակցություն</p> <p>Փոխակերպում</p> <p>Գործառական ոճեր</p>	<ul style="list-style-type: none"> «Որակական և հարաբերական ածականները խմբավորել ըստ իմաստային նշանակությունների և կազմել համապատասխան աղյուսակ»: «Գեղարվեստական գրականությունից ընտրել նկարագրական հատվածներ (դիմանկարներ, բնանկարներ), դուրս գրել ածականներն իրենց լրացյալների հետ (զարգացնել գեղարվեստական խոսքում ածականի դերը արժևորելու կարողունակություն, ձևավորել գրական ճաշակ)»: «Փակագծերում տրված գոյականները (Աստված (որդի), Աստված (կամք...)) և այլն) գործածել կամ սեռական հոլովով (Աստծու որդի), կամ նրանցից կազմված հարաբերական ածականներով (աստվածային կամք) և նշել հնարավոր գոգածությունները (Աստծու կամք և աստվածային կամք)»: <p>ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ</p> <ul style="list-style-type: none"> Դասական քնարերգությունից ընտրել մորը նվիրված 10 բանաստեղծություն, դրանց բառապաշարի ածականական շերտն առանձնացնել և տարբեր շարքերով ներկայացնել որակական և հարաբերական ածականները՝ սրանցում էլ՝ մորը բնութագրող արտաքին և ներքին հատկանիշների բառաշարքեր: Բառաշարքերն օգտագործելով՝ կազմել՝ ա. վերարտադրողական-պատմողական խոսք. բ. դատողական, գնահատողական խոսք. դ. գեղարվեստական չափածո խոսք: «Երևանի հուշարձանները» թեմայով սահիկահանդես պատրաստել և ստեղծել կամ նկարագրական, կամ վերլուծական, կամ գնահատողական խոսք՝ համակցելով գիտական և գեղարվեստական ոճերի տարրեր: 	<p>ՊԵՏՔ Է ԻՄԱՍԱԿ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> ածականի տեսակները. ածականների բառակազմական կաղապարները (որակական ածականները հիմնականում պարզ բառեր են, իսկ հարաբերական ածականները՝ բաղադրյալ). որակական ածականների ձևաիմաստային առանձնահատկությունները, բառակազմական կաղապարները և շարահյուսական գործառույթը. հարաբերական ածականների ձևաիմաստային առանձնահատկությունները, բառակազմական կաղապարները և շարահյուսական գործառույթը. <p>ՊԵՏՔ Է ԿԱՐՈՂԱՆԱԿ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> գտնել ածականները և խմբավորել ըստ տեսակների (որակական և հարաբերական). նշել տարբերակման հիմքը. համեմատել որակական և հարաբերական ածականները՝ նշելով նմանություններն ու տարբերությունները: <p>ՊԵՏՔ Է ԱՐԺՎՈՐԵԿ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> սերը ծնողների նկատմամբ. ընտանիքի դերը հայեցի դաստիարակության գործում:
Որակական ածական	Հարաբերական ածական														
հարաբեր. ած. + գոյական	սեռ. հոլովածուով գոյ. + գոյ.														
լեռնային ծաղիկ	լեռան ծաղիկ														
հարաբերական ածական	բառակապակցություն														
թավջյա	---														

I	II	III	IV	V	VI
5.	<p>ԱՏՈՒԳՈՂԱԿԱՆ ԹԵԼԱՂՈՒԹՅՈՒՆ՝ քերականական առաջադրանքով՝ «Որականական ածականներն ընդգծել մեկ, հարաբերական ածականները՝ երկու գծով և կազմել նրանցից յուրաքանչյուրի բառակազմական պատկերը»:</p>				
6.	<p>ՈՐԱԿԱԿԱՆ ԱՇԽԱՆՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹՅԱՆ ԱՍՏԻՃԱԼՆԵՐԸ</p> <p>Դրական աստիճան</p> <p>Բաղդատական աստիճան</p> <p>Գերադրական Աստիճան</p>	2	<p>Գ. ▪ Նույն հատկանիշն ունեցող առարկաների տիրույթում համեմատվող առարկայի համեմատելի հատկանիշի չափի (ավել կամ պակաս) ընկալման լեզվագագացողության ձևավորում.</p> <p>▪ Ածականի համեմատության աստիճանների կառուցվածքային կաղապարների իմացություն և դրանք խոսքում գործառնելու կարողունակության ձևավորում.</p> <p>▪ Գեղարվեստական խոսքի միջոցով ածականների և համեմատության աստիճանների ձևակազմության և իմաստային-բովանդակային նրբությունների համընդհանրական ընկալումը որպես բառապաշարի հարստացման և խոսքի մշակույթի ձևավորման միջոց:</p>	<p>Համեմատության աստիճաններ.</p> <p>դրական աստիճան.</p> <p>բաղդատական աստիճան.</p> <p>առավելական բաղդատական.</p> <p>նվազական բաղդատական.</p> <p>գերադրական աստիճան.</p> <p>համեմատական գերադրական.</p> <p>բացարձակ գերադրական.</p> <p>աստիճանացուցիչ (ավելի, ամեն(ա)- (ա)գույն).</p>	<p>▪ Լեզվանյութը ներկայացնող սահիկաշար</p> <p>▪ Երկու համեմատվող առարկաներից մեկին առավելություն տալու գովազդային պատահի ստեղծում</p> <p>▪ Ղասարանի կայքէջում ստեղծել բացարձակ գերադրականության իմաստով շարժապատկերային գովազդային տեքստերի փաթեթ:</p>

VII	VIII	IX	X						
<p>ԱՆԱՏԱԿԱՆ գործոՒՆԵՌՔՅՈՒՆ</p> <p>▪ Տրված բառակապակցություններում ինքնուրույնաբար կամ ուսուցչի ուղղորդմամբ բացատրել -ավուն, -իկ, -իկ, -ին, -զին ածանցներով կազմված ածականների նվազական և առավելական իմաստները, գեր-ի գերադրական իմաստը:</p> <p>▪ Բնութագրել ընկերոջը, ուսուցչին կամ նկարագրել բնության որևէ պահը, դայրոջը, բնակավայրը, նրա առավտոներից մեկը՝ զարգացնելով ինքնուրույնաբար ստեղծագործական, համեմատական-հակադրական, վերլուծական, գնահատողական խոսք կառուցելու կարողունակությունը:</p> <p>▪ Տեքստում գտնել համեմատության աստիճանների կազմության սխալ ձևերը (ամենամեծագույն, խորագույն, ավելի ամայի, փարդանը Արամից ավելի աշխատատեղ և այլն), ուղղել և խմբագրել (մեծագույն կամ ամենամեծ, ամենախոր, ամայի, փարդանը Արամից աշխատատեղ և այլն):</p> <p>ԶՈՒՅՎԱՅԻՆ գործոՒՆԵՌՔՅՈՒՆ</p> <p>Զուգընկերներից մեկը տեղեկություններ է հավաքում Արարատ քաղաքի մասին, մյուսը՝ Արագած, հնարավոր բոլոր ձևերով համեմատում են և միասնաբար կազմում համեմատական խոսք: Մյուս զույգերը համեմատում են Արաքս և Հրազդան գետերը, Երևան և Գյումրի քաղաքները, Սևանա և Երևանյան լճերը, ՀՀ-ն և ՈՂ-ն, Կոմիտասին և Արամ Խաչատրյանին, Մարտիրոս Սարյանին և Այվազովսկուն՝ մշակելով տեղեկատվական աղբյուրներ որոնելու և դրանցից օգտվելու կարողությունները:</p> <p>ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ գործոՒՆԵՌՔՅՈՒՆ</p> <p>Լրացնել «Փոխներգործուն գրառումների համակարգը» կամ «ԳՈՒՄ»-ը</p> <table border="1" data-bbox="114 1354 422 1418"> <tr> <td>գիտեմ</td> <td>ուզում եմ իմանալ</td> <td>սովորեցի</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>ՍԵԹՈՂՆԵՐ ԵՎ ՀՆԱՐՆԵՐ</p> <p>«5-րդալեանոց շարադրություն», «10-րդալեանոց շարադրություն», «Անկյուններ», «ԳՈՒՄ», «Փոխներգործուն գրառումների համակարգ»</p>	գիտեմ	ուզում եմ իմանալ	սովորեցի				<p>ԿՐԿՆՈՒՅՑՈՒՆ</p> <p>↓</p> <p>Ուղղագրություն և ուղղախոսություն</p> <p>Բառապաշար</p> <p>Հոմանիշ բառեր</p> <p>Ածանցավոր բառեր</p> <p>Բարդության տեսակները</p> <p>ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԾԱՆՈթԱՑՈՒՄ</p> <p>↓</p> <p>Անորոշ դերբայ</p> <p>Մակբայ</p> <p>Հնչերանգ</p> <p>Գործառական ոճեր</p>	<p>▪ «Ընտրել որևէ թեմա և գրել համեմատական-գնահատողական շարադրություն՝ օգտագործելով ածականների համեմատության աստիճանների արտահայտության՝ դասագրքում նշված բոլոր ձևերը («բուրբ, ամեն բառերի գործիական հոլով + ածական», «շատ, խիստ, անչափ, անսահման, անասելի, վերին աստիճանի, ծայրահեղ, բացառիկ, արտակարգ, չափազանց + ածական», հատկանիշների հավասարության իմաստի արտահայտում նման, պես, չափ կապերով, ինչպես շտղկապով, ածականի կրկնությամբ (լավերից լավը), ժխտական կառույցներով (արանից գեղեցիկ չկա) և այլն):»:</p> <p>(1. «Իմ երկրի սարերը», 2. «Իմ երկրի քաղաքները (զյուղերը)», 3. «Իմ երկրի եկեղեցիները», 4. «Երևանի հուշարձաններն ու քանդակները», 5. «Իմ գրադարանի գրքերը», 6. «Կոմիտասի երգերը»):</p>	<p>ՊԵՏՔ Է ԻՄԱՍԱՆ՝</p> <p>▪ որակական ածականների արտահայտած հատկանիշների համեմատելի լինելը.</p> <p>▪ համեմատելիության հիմքի վրա ձևավորված եռակողմ հակադրությունը՝ որակական, քաղդատական, գերադրական.</p> <p>▪ համեմատության աստիճանների իմաստային, ձևակազմական և գործառության առանձնահատկությունները.</p> <p>▪ մի շարք որակական ածականների համեմատության աստիճաններ չունենալը.</p> <p>▪ ամեն(ա)- և -(ա)գույն ցուցիչների գործածական յուրահատկություններն ու անհամեմարարելի ձևերը.</p> <p>▪ ածականների համեմատության աստիճանների իմաստների արտահայտման կառույցների ձևաբանական և շարահյուսական գործնական արժեքը:</p> <p>ՊԵՏՔ Է ԿԱՐՈՂԱՍԱՆ՝</p> <p>▪ տարբերակել առարկայի համեմատելի հատկանիշները.</p> <p>▪ տարբեր եղանակներով կազմել քաղդատական և գերադրական աստիճանները և գործածել խոսքում.</p> <p>▪ տարբերակել գույն գոյականը -(ա)գույն ածանցից, գին գոյականը -(ա)գին ածանցից, ամեն(ա)- արմատը ամեն(ա)- ածանցից.</p> <p>▪ որակական ածականների շարքում առանձնացնել համեմատության աստիճաններ չունեցողները և հիմնավորել՝ ինչո՞ւ.</p> <p>▪ հարաբերականների շարքում առանձնացնել որակականացող ածականները, կազմել համեմատության աստիճաններ և գործածել թե՛ որակական, թե՛ հարաբերական իմաստներով.</p> <p>▪ փոխակերպական գործողություններ կատարել՝ քաղդատական կամ գերադրական աստիճանի կազմության մի ձևը փոխարինելով մեկ ուրիշով:</p>
գիտեմ	ուզում եմ իմանալ	սովորեցի							

I	II	III	IV	V	VI
7.	ՈՒՆԱՌՑՈՒՄ ԱՆ ՓՈՒՍԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆ				
8.	<p>ԱՇԱԿԱՆԻ ՓՈՒՍԱԲԵՐՎԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆՐԱ ՄԱԿԴԻՐԱՅԻՆ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ</p> <p>Ածականը որպես դարձվածքի բաղադրիչ</p> <p>Ածականի դերը բառապաշարի հարստացման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ածականի արժևորումը բառապաշարի հարստացման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում. ▪ ածականի ուսուցման գործնական արժեքը՝ բառապաշարի հարստացման, առարկան բնութագրելու համար բառի ճիշտ ընտրության, նրա հուզական-արտահայտչական երանգի գիտակցական ընկալման, բառի մեջ հեղինակային վերաբերմունքի արտահայտության գործում. ▪ ածականի սովորական գործածությունը մակդրային կիրառությունից տարբերելու ունակության զարգացում. ▪ դարձվածքներում ածականներն առանձնացնելու և նրանց դարձվածակազմիչ դերն ընկալելու կարողականության ձևավորում. ▪ ածականի արտահայտչական հնարավորությունները ճանաչելու և խոսքում կիրառելու կարողությունների խորացում և զարգացում: 	<p>Փոխաբերական իմաստ</p> <p>Վիոխաբերություն մակդիր</p> <p>համեմատություն դարձվածք</p> <p>դարձվածակազմիչ ածական</p> <p>Արտահայտչականություն և պատկերավորություն</p>	

VII	VIII	IX	X
<p>ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ զՈՐԾՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒՂԻՂ և փոխաբերական իմաստներով կազմել նախադասություններ՝ բացատրելով սովորական որոշչի և մակդիր որոշչի տարբերությունը:</p> <p>▪ Հենակետային դարձնելով տրված ածականները (պայծառ, սպիտակ, արնագույն...)՝ կազմել՝ ա. գոյականական բառակապակցություններ՝ ածականի և՛ սովորական, և՛ փոխաբերական գործածությամբ. բ. Համեմատություններ:</p> <p>▪ Խառնված հերթականությամբ տրվում են բառաշարքեր՝ համեմատելի առարկա, համեմատյալ առարկա, ընդհանուր հատկանիշ. պահանջվում է կազմել համեմատություններ, դրանց օգտագործմամբ՝ գեղարվեստական չափածո խոսք ստեղծել:</p> <p>▪ Տեքստում գտնել «հատկանիշ + առարկա» բառակապակցությունները և փոխադրել «առարկա + հատկանիշ» կաղապարով, բացատրել կատարված փոփոխությունները:</p> <p>ՀՅՄԱԶՈՍԱԿԱՆ զՈՐԾՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒՂԻՂ</p> <p>Նախօրոք համեմարարվել էր «Ածականը՝ 1. դարձվածքներում 2. թևավոր խոսքերում 3. շրջաույթներում 4. առած-ասացվածքներում» թեման: Դասի ընթացքում յուրաքանչյուր խումբ ներկայացնում է իր կատարած աշխատանքը, նշում հետազոտության աղբյուրները: Աշակերտներից կազմված 5-րդ խումբը ուսուցչի ուղղորդմամբ գնահատում է խմբերի կատարած աշխատանքը և բարձրաձայն ընթերցում իր վերլուծական-գնահատողական եզարվակիչ խոսքը: Կարելի է 1-2 աշակերտի համեմարարել արձանագրություն կազմել:</p> <p>ՍԵՅՈՂՆԵՐ</p> <p>«Շրջված դասարան», «Երկթև աղյուսակ», «Եռաթև աղյուսակ», «Մտածիր և փոխակերպիր», «Թաքնըված ածականը», «Ուսուցչի խոսք», «5-րդ պատմոց շարադրանք», «Բանաստեղծի թառո»</p>	<p>ԿՐԿՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>↓</p> <p>Բառապաշար</p> <p>Ուղիղ և փոխաբերական իմաստ</p> <p>Սակդիր</p> <p>Համեմատություն</p> <p>Տեքստ</p> <p>Գեղարվեստական բառապաշար</p> <p>զՈՐԾՈՒՄՆԵՐԻ ՕՍՏՈՒՑՈՒՄ</p> <p>↓</p> <p>Շարդասություն</p> <p>Գիտական ոճ</p> <p>Գեղարվեստական ոճ</p> <p>Գործնական գրություն՝ արձանագրություն</p> <p>Պատկերավորման և արտահայտչական միջոցներ (մակդիր, համեմատություն, փոխաբերություն</p> <p>շրջում շարադասություն, կրկնություն, աստիճանավորում...)</p>	<p>▪ «Փոխադրել տեքստը՝ սովորական որոշչիները հնարավորինս փոխարինելով փոխաբերական իմաստ ունեցող ածական-մակդիրներով:</p> <p>▪ «1. Ե. Չարենցի «Ես իմ անուշ Հայաստան» բանաստեղծությունից դուրս գրել ածականները լրացյալների հետ: Ընդգծել որպես մակդիր գործածված ածականները և դրանց սովորական նշանակություններով կազմել նոր նախադասություններ: 2. Բանաստեղծությունը ստեղծագործաբար փոխադրել արծակի և երկուսի համեմատությամբ ցույց տալ գեղարվեստական խոսքի արծակ և չափածո դրսևորումների տարբերությունները»:</p> <p>▪ «ա. Բառարաններից օգտվելով՝ դուրս գրել պարզ և բաղադրյալ գունանուններ, նրանց մակդիրային գործածությամբ բառակապակցություններ կազմել: բ. Ընտրել որևէ հիմնական գունանուն և կազմել նրա իմաստային դաշտը»:</p> <p>▪ «Գրել ածական բաղադրիչ ունեցող 20 շրջատույթ՝ յուրաքանչյուրի կողքին նշելով անուղղակիորեն անվանվող իրը կամ անձին»:</p> <p>▪ «Տրված տեքստում առանձնացնել ածականի գործածությամբ պանանավորված խոսքի պատկերավորությանը նպաստող ոճարտահայտչական միջոցները և փոխադրել՝ առանց այդ միջոցների: Համեմատել և համեմատական խոսք կազմել»:</p> <p>▪ «Կարող սիրելի բանաստեղծի 10 բանաստեղծություն, կազմել թեմատիկ բառարան և մտովի հարցազույգ վարել նրա հետ՝ ածականագործածությանը վերաբերող հարցերի առաջադրմամբ: Կազմել երկխոսություն-տեքստ»:</p>	<p>ՊԵՏՔ Է ԻՄՍՆԱՆՆՎ՝</p> <p>▪ ածականի փոխաբերական իմաստով գործածության դեբոր խոսքը պատկերավոր և արտահայտիչ դարձնելու, զգացական և գեղատրոպական վերաբերմունք դրսևորելու գործում.</p> <p>▪ մակդիրը (պատկերավոր որոշչի) որպես արտահայտիչ և պատկերավոր խոսքի բաղադրիչ (կերտման միակ և հիմնական հատկանիշը փոխաբերական իմաստն է).</p> <p>▪ համեմատության ձևավորումը.</p> <p>▪ ածական մակդիրի միջոցով առարկային, երբեմն էլ գործողությանը ոչ թե հիմնական ու բնորոշ, տրամաբանական տարբերակիչ հատկանիշ է վերագրվում, այլ նրա գեղարվեստական, պատկերավոր, գեղագիտական բնութագրիչ հատկանիշը:</p> <p>ՊԵՏՔ Է ԿՐՈՂՈՍԱՆՎ՝</p> <p>▪ տարբերել ածականի սովորական՝ որոշչային և մադիրային-որոշչային կիրառությունները.</p> <p>▪ համեմատություններ ձևավորել համեմատելի և համեմատյալ առարկաների ընդհանուր հատկանիշի հիման վրա.</p> <p>▪ կարևորել ձեռք բերված գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների գործնական արժեքը՝ բառապաշարի հարստացման, ածականաբանության, ածականագործածական կապակցության, բառիմաստի հուսկական-արտահայտչական երանգի գիտակցական ընկալման, անձնական վերաբերմունքի արտահայտության գործում.</p> <p>▪ գրավոր և բանավոր խոսքում ածական-բառի արտահայտչական հնարավորությունները ձանաչելու կարողություններ դրսևորել.</p> <p>▪ խոսք կառուցելիս հմտորեն գործածել ածականը՝ որպես լեզվի պատկերավորման բաղադրիչ ձևավորող միջոց՝ զարգացնելով իմաստային լրացուցիչ նրբերանգների գեղագիտական արժեքն ընկալելու ունակությունը, գեղարվեստական, ստեղծագործական-ստեղծարարական մտածողությունը, զգայունակությունը, գեղագիտական ձաշակը:</p>

I	II	III	IV	V	VI
9.	<p>ԿՐԿՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՄՓՈՓՈՒՄ</p> <p>Ուղղախոսություն և ուղղագրություն (դժվարագրություն ունեցող անձանց ներման հիմունքները և գոյականների գրությունը)</p> <p>Անձանցների հոմանշային, հականշային շարքեր</p> <p>Անձական եզր ունեցող համաճումական գույգեր</p> <p>Անձական բաղադրիչ ունեցող դարձվածքներ</p> <p>Անձական կանխածիճներ</p> <p>Անձական քաղադրիչ շրջաույթներ և առած-ասացվածքներ</p>	2	<p>գ. Նախկինում ձեռք բերված գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների խորացում և ընդլայնում, նորերի ամրապնդում և կայունացում.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ բառապաշարի անձնական շերտի հմտաբանական, քերականական, ոճաարտահայտչական արժեքի գիտակցական ընդլայնում՝ նպատակաուղղված վերլուծական, տրամաբանական, համակարգային, վերացարկված և կանխատեսողական, ստեղծագործական-ստեղծարարական, պատկերավոր և երևակայական մտածողության զարգացմանը. ▪ կրկնության փոփոխությունների ընթացքում գրավոր և բանավոր խոսքի արտահայտման տարատեսակ ձևերով տարբեր իրավիճակներում ստուգել և գնահատել՝ ա. ուղղագրական-ուղղախոսական, անձնական կազմական, անձնականագործական հմտությունները. բ. անձանցների հոմանշային և հականշային շարքերի, անձական եզր ունեցող համաճումական գույգերի, անձանաբաղադրիչ բաղադրյալ հատուկ անունների, դարձվածքների, շրջաույթների ձևաչափական-իմացաբանական, ոճաարտահայտչական արժեքի ընկալումն ունեցողությունը. գ. դրանք համակարգելու, իմաստաբանորեն և ձևակազմորեն տարբերակելու, ըստ պահանջի (դատողական, նկարագրական, բնութագրական և այլն) տեքստ կառուցելու գործնական կարողությունները. դ. անձանցի իմաստաբանական ենթաշերտերի ոճաարտահայտչական հնարավորություններն օգտագործելու ձևապարհով իրադրական խոսք կառուցելու, բանավոր և գրավոր խոսքով հաղորդակցվելու, համագործակցելու, ցանկացած միջավայրում իրեն դրսևորելու, իր «ես»-ը՝ իր ինքնությունը հաստատելու, բանակցելու, դասարանի առջև ելույթ ունենալու, զեղագիտական ճաշակ դրսևորելու գործնական կարողունակությունը: 	<p>Չեղագիտական ճաշակ</p> <p>զեղարվեստական մտածողություն</p> <p>գիտական մտածողություն</p> <p>իրադրական խոսք</p> <p>առած-ասացվածքներ</p> <p>շրջաույթներ</p> <p>պատկերավորման համակարգ</p> <p>արտահայտչամիջոցներ</p> <p>իրադրական խոսքի կառուցում</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Անձական» խոսքի մասի արկղիկ կամ տնակ. ▪ բուրգ՝ «Անձական» գազաթանակետով. ▪ «Անձական անուն» թեման ամփոփող գծապատկեր. ▪ շարադրությունների, առած-ասացվածքների պլան կամ փաթեթներ ▪ տեքստերի, զեղարվեստական գրականությունից ընտրված հատվածների հիման վրա կազմված անձնական բաղադրյալներ (բացատրական, անձնականակազմական, աստիճանականակազմական, հոմանիշների, հակահիշների, դարձվածքների, շրջաույթների, առածների-ասացվածքների). ▪ յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական էջի ցուցադրում՝ «ի՞նչ սովորեցի (իմացա)», «ի՞նչ կարող եմ անել». ▪ աշակերտների համատեղ ջանքերով կազմված «Անձական անուն» թեմայի ուսումնառության ողջ ընթացքի նկարագրության սահիկահանդես:

VII	VIII	IX	X
<p>ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>▪ 1. ա. Կարողալ տեքստը և լրացնել դժվարագիր անձականների բաց թողնված տառերը, ըստ անհրաժեշտության գրել միացած, գծիկով, անջատ բաղադրիչներով: բ. Գիտական ռձով ձևակերպել ուղղագրական, ուղղախոսական, հնչյունափոխական հիմնական օրինաչափությունները, հարկ եղած դեպքում բացատրել իմաստները:</p> <p>2. Ընդգծել գոյականներն ու անձականները (նաև՝ գոյականաբար գործածվածները) և ենթարկել բառակազմական, ձևաբանական վերլուծության, նշել յուրաքանչյուրի շարահյուսական գործառնությունը:</p> <p>ԶՈՒՅՁԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>▪ Նույն ծավալուն բառաշարքը տրվում է յուրաքանչյուր զույգի՝ անհատականացված պահանջով (ա. առանձնացնել կազմությանը պարզ անձականները և բառաբարդմամբ կամ անանցմամբ նոր անձականներ կազմել (1-ին զույգ): բ. կազմել բաղադրյալ անձականների բառակազմական կաղապարները (2-րդ և 3-րդ): գ. որակական անձականներն առանձնացնել և կազմել բաղոտական և գերադրական աստիճանները բոլոր հնարավոր ձևերով (4-րդ, 5-րդ): դ. հարաբերական անձականները գտնել և հնարավորության դեպքում ներկայացնել հոմանիշ տարբերակներով (6-րդ): ե. 5-ական հոմանշային, հականշային շարքեր, համանունական, հարանունական զույգեր կազմել (7-րդ, 8-րդ, 9-րդ, 10-րդ): զ. 10 բաղադրյալ հատուկ անուններ, դարձվածքներ, առանձնը-ասացվածքներ, շրջատյայներ գրել (11-րդ, 12-րդ, 13-րդ, 14-րդ): է. ընտրել 10 անձական և նրանց ուղիղ և փոխաբերական իմաստներով նախադասություններ կազմել (15-րդ) և այլն: Յուրաքանչյուր զույգ 5-7 թույլտուն ներկայացնում է կատարված աշխատանքը:</p> <p>▪ «10-րդ պետնոց թեստային աշխատանք» (ուսումնական դադար): Յուրաքանչյուր զույգի տրվում է «Ածական» թեստային վերաբերող թեստ՝ 2 տարբերակով և ինքնագնահատման սանդղակով: Ամեն մեկը ստուգում է մյուսի աշխատանքը, հարկ եղած դեպքում ուղղում, շտկում, բացատրում և վերագնահատում:</p> <p>ԽՈՒՄՅՈՒՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ</p>	<p>ԿՐԿՆՈՒԹՅՈՒՆ</p> <p>↓</p> <p>Բառապաշար</p> <p>Բառաբարդում</p> <p>Ածանցում</p> <p>Տեքստ</p> <p>Գրքային բառապաշար</p> <p>Գեղարվեստական բառապաշար</p> <p>Գործնական գրություն՝ «Նամակ»</p> <p>ԳՈՐԾԱԿԱՆ ՇՄԱՆՈՒՄՅՈՒՆ</p> <p>↓</p> <p>Թվական անուն</p> <p>Ածականական դերանուն</p> <p>Ածականական մակբայ</p> <p>Կապ</p> <p>Գիտական ոճ</p> <p>Տեքստաբանություն</p> <p>Պատկերավորման և արտահայտչական միջոցների համակարգ</p>	<p>▪ Շարադրություն («Մի անգամ գարնանը», «Աշնան մի տխուր օր», «Երկինքն իր աչքերում», «Ես՝ Արարատի գագաթին», «Հայի երագանքը», «Հայաստան աշխարհի բանալիները», «Արցախն է կանչում», «Մենք հաղթելու ենք» վերնագրերից ցանկացածը ընտրելով):</p> <p>▪ Հայտարարված մրցույթին մասնակցելու համար կազմել «Ածական անուն» թեման ամփոփող ընդարձակ գծապատկեր՝ 3-ական նմուշ-օրինակներով:</p> <p>▪ Թեմատիկ կրկնության և ամփոփուման նպատակով ողջ դասարանին տալ անձականների նույն բառաշարքը: Կան՝ ընդհանրական պահանջն է կազմել բառակապակցություններ կամ կապակցված խոսք: Գործունեությունը նպատակաուղղված է գործնական կարողությունների և հմտությունների հայտորոշմանը, նաև թերությունների, թերացումների, սխալների վերհամանձրումը՝ դրանք ուղղելու, շտկելու, վերացնելու խնդիրների լուծման պահանջով:</p> <p>▪ Լրացնել ԳՈՒՄ արյուսակը և ուսուցչին ուղղված նամակ գրել (պաշտոնական ոճով):</p> <p>▪ Կազմել գիտահանրամասչելի խոսք՝ «Ածական անուն» թեմայի շուրջ և համեմատել դասագրքում գետնեղված գիտաուսումնական խոսքի (տեսական մյուսի տես՝ 7-էջ 42-50) հետ և նշել նմանություններն ու տարբերությունները:</p>	<p>ՊԵՏՔ Է ԻՄՏՆԱԿ՝</p> <p>▪ անձականի՝ որպես բառապաշարի խոսքիմասային շերտի՝ իմաստաբանական, ուղղագրական-ուղղախոսական, հնչյունափոխական օրինաչափությունները, ձևաբանական, գործառնության, լեզվաոճական առանձնահատկությունները.</p> <p>▪ անձականի դերը բառապաշարի հարստացման, ակտիվացման գործընթացում:</p> <p>ՊԵՏՔ Է ԿՈՐՈՒՄԱԿ՝</p> <p>▪ տեքստերում, նախադասություններում, բառակապակցություններում, դարձվածքներում, բաղադրյալ բառերում ձևնաչել անձական, նշել տեսակը, կազմել համեմատության աստիճաններ.</p> <p>▪ կատարել անձականների ձիշտ ընտրություն՝ ըստ խոսքային իրադրության կամ բառային շրջապատի.</p> <p>▪ լեզվամյութի յուրացման ընթացքում ձեռք բերված ձանձողական, իմացաբանական, բառակազմական-ձևակազմական, փոխակերպական հմտությունները, տրամաբանական, գեղարվեստական և ստեղծագործական-ստեղծարարական մտածողության մշակման արդյունքները գործնական կարողությունների վերածել.</p> <p>▪ անձականի պատկերավորման, արտահայտչական հնարավորությունների գործնական կիրառմամբ զարգացնել գեղարվեստական խոսք կառուցելու, մշակելու կարողունակությունները, ձևավորել գրական ու գեղագիտական ձայակ.</p> <p>▪ ստեղծել տարաբնույթ ուսումնական ցուցադրական մյուսեր՝ պատառ, գրքույկ, ուղեցույց, սահիկաշար, անիմացիա (շարժապատկեր), տեսամյութ, տեղեկատու, սահիկանանես.</p>

<p>▪ Խմբերին տրվում է նույն տեքստը: 1-ին խումբը դուրս է գրում ածականները, ներկայացնում յուրաքանչյուրի բառակազմական պատկերը, ձևաբանորեն վերլուծում, արտածում բառակազմական կաղապարներ և կազմում գիտական խոսք: 2-րդ այն փոխադրում է առանց ածականների և կազմում համեմատական-դատողական խոսք: 3-րդը ածականները հնարավորինս փոխարինում է հոմանշային տարբերակներով, «ածական + գոյական» կապակցությունները՝ գոյականաբար գործածված ածականներով կամ հակառակը: 4-րդն ավելացնում է ածականներ՝ միաժամանակ վերականգնելով «թաքնված» ածականները, կազմում վերլուծական խոսք՝ ածականի՝ խոսքի պատկերավորման և գեղարվեստականացման արժեքին վերաբերող: 5-րդ խումբը ստեղծում է տեքստի «հականիչ»՝ հակադրական տարբերակը՝ մասնանշելով հականիչ ածականների գործածության դերը տվյալ տիպի խոսք կառուցման ընթացքում: Խոսնակները ներկայացնում են կատարված աշխատանքները և նշում իմաստային, բովանդակային, տրամաբանական, արտահայտչական փոփոխությունները:</p> <p>▪ Հաջորդող թեմայի ուսումնառումն համար հող նախապատրաստելու, խոսքի մասերի միջև ներառարկայական կապեր ապահովելու նպատակով գրատախտակին գրել «հատկանիչ + առարկա» կաղապարով կապակցություններ և պահանջել առանձնացնել ածականով արտահայտվածները և գրել աղյուսակի համապատասխան պլաններում՝ ինքնուրույնաբար կամ ուսուցչի ուղղորդմամբ նշելով հատկանիչ արտահայտող բառի խոսքիմասային պատկանելությունը (գոյական, թվական, ածականական դերանուն, դերբայ, մակբայ):</p> <p>▪ Կրկնության փուլն ավարտել «հաստ» ու «բարակ» հարցերի, միտքը շարժող հարցադրումների պատասխանների ամփոփումով:</p> <p>Մեթոդներ եվ ՀՆԱՐՆԵՐ «Գծապատկերի ընդարձակում», «ԳՈՒՍ», «Հաստ ու բարակ հարցեր», «Հարցուպատասխան», «Ածականի ինքնակենսագրություն», «Կրկնակի գրառումների օրագիր», «Վեճի դիագրամ», «Գտիր սխալը», «Մի պարկ հարցեր», «Ածական խոսքի մասը «հեղինակի» աթոռին»:</p>		<p>▪ Լրացնել «Ածականի ինքնակենսագրությունը» ուսուցչի ուղղորդիչ տվյալներին համաձայն :</p>	<p>ներկայացում, խորհրդանշաններ՝ խորհրդանշական գունանուններով:</p> <p>ՊԵՏՔ Է ԱՐԺԵՎՈՐԵԼ՝</p> <p>▪ ազգային պատկանելության, հայոց լեզուն՝ որպես ազգապահպանության, աշակերտի ինքնության ձևավորման և ինքնաճանաչման գործուն.</p> <p>▪ մայրենի լեզվի բառապաշարային հարստությունը, բառակազմական հնարավորություններն ու քերականական ձևությունները, գեղարվեստական խոսքով հաղորդվող հույզերի և զգացմունքների ընկալումը.</p> <p>▪ հայապահպանության գործում հոգևոր և պատմամշակութային արժեքները գնահատելու և պահպանելու պարտավորվածության կարողունակության ձևավորումը.</p> <p>▪ սեր հայրենի երկրի, բնության նկատմամբ.</p> <p>▪ հոգատար և հարգալից վերաբերմունք ծնողների, ուսուցիչների, ընկերների, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ:</p>
--	--	--	---

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
11.	ԹԵՍՏԱՑԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ	1	(հայտորոշիչ թեմատիկ ստուգում), ուսուցման և ուսուցման ընթացքի շաղկապում, ուսումնական ակտիվության խթանում, յուրաքանչյուր աշակերտի հետ տարվող անհատական աշխատանքի բովանդակության և ծավալի ճշգրտում, ուսումնական գործունեության ընթացքի և արդյունքների հայտորոշում, մեկնարկային վիճակի նկատմամբ առաջադիմության ընթացքի հաշվառում, վերահսկում և ինքնազննահատում, զարգացնող, դաստիարակող ուսուցման արդյունքների ամփոփում, ձևավորված արժեհամակարգի որակային ստուգում:						
12.	ՄՏՈՒԳՈՂԱ-ԿԱՆ ՇԱՐԿՐՈՒԹՅՈՒՆ	2	(«Մորս դիմագծերը», «Անանային գույներ», «Այվազովսկու նկարների առջև», «Իմ հոգու գույները», «Արցախը խորհրդանշող «տատիկն» ու «պապիկը», «Երկիր մոլորակի խնդրանքը»....)						
13.	ՀԵՏԱԶՈՏԱ-ԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ								

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Հանրակրթական-առարկայական ծրագիրը ներառում է նաև հետազոտական աշխատանք կատարելու պահանջը՝ սկսած միջին դպրոցի բարձր դասարաններից:

Ըստ մեթոդամանկավարժական աղբյուրների՝ պրոբլեմային ուսուցման 3 մակարդակներից մեկը **հետազոտական** մակարդակն է: Այն ճանաչողական-որոնողական գործունեության բարձրագույն փուլն է՝ նպատակաուղղված ստեղծագործական-ստեղծարարական, հետազոտական-որոնողական, հաղորդակցական և համագործակցական կարողությունների, տրամաբանական, քննադատական և վերլուծական մտածողության զարգացմանը: Գիտահետազոտական գործունեության համար հիմք է ծառայում ուսումնառուի ընդհանուր գիտական, հոգեբանական-մանկավարժական և մեթոդական պատրաստվածության (տեսական-գործնական) ողջ համակարգը: Թեման ընտրելիս պետք է հաշվի առնել նրա հրատապությունը՝ գիտական և գործնական առումով, համապատասխան և բավարար չափով աղբյուրների, նյութերի առկայությունը, վերջապես թեմայի լուսաբանվածության աստիճանը գիտական-տեղեկատվական աղբյուրներում:

Ունի զարգացնող և դաստիարակչական գործառույթներ: Ինքնակազմակերպվող, ինքնավերահսկվող գործունեություն է:

Նպատակահարմար է կիրառել բարձր դասարաններում, այն էլ՝ ուսումնական տարվա վերջին քառորդում: Հետազոտման (որոնողական) նախաձեռնությունն ամբողջապես թողնվում է աշակերտներին. նրանք ինքուրույնաբար պետք է գտնեն, տեսնեն, ձևակերպեն պրոբլեմը և հետազոտեն լուծման հնարավորությունները: Պրոբլեմային ուսուցման այս մակարդակը գիտահետազոտական աշխատանքի, ստեղծագործական գործունեության լայն ասպարեզ է բացում:

Պրոբլեմային ուսուցման ընթացքում գլխավորապես գործադրվում են «Պրոբլեմային շարադրանք», «Մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական» և հետազոտական այլ մեթոդներ:

Կարևորվում են՝ ուսումնառուների հետաքրքրվածությունը, նախասիրությունների, ունակությունների, կարողությունների համապատասխանությունը առաջադրված խնդրին, գիտակցական մոտեցումը, ճանաչողական ակտիվությունը, որոնելու նախանձախնդրությունը, արդյունքի հասնելու ձգտումը, ինքնագործունեությունը, ինքնուրույնաբար գործելու համարձակությունը, հարցերը ճշգրտորեն ձևակերպելու կարողունակությունը, նախագծային քայլերը քայլ առ քայլ իրականացնելու պատրաստակամությունը:

Ըստ 2-Ծ-ի՝ հետազոտական աշխատանքն իրականացվում է 3 փուլով՝ նախնական կամ նախապատրաստական փուլ (2-6-րդ դասարաններ. ձեռք են բերում ինքնուրույն աշխատանք ձեռնարկելու գործնական հմտություններ), զարգացման կամ փորձարարական փուլ (7-9-րդ դասարաններ. զարգացնում

են ինքնուրույն կերպով և սեփական փորձով գիտելիք ձեռք բերելու կարողությունը), **ավարտական փուլ** (10-12-րդ դասարաններ. դրսևորում են ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք կատարելու կարողություն):

Հետազոտական աշխատանքների ընթացքում`

1. Կատարելագործվում է ուսումնառուի` իր գիտելիքների պաշարը ինքնակրթությամբ նորոգելու, շարունակաբար համալրելու և ամրապնդելու կարողությունները: Ուսումնառուները ինքնուրույնաբար որոնում են աղբյուրներ, հավաքում փաստեր, տեքստեր են կազմում և խմբագրում-սրբագրում, ստեղծում աղյուսակներ, գծապատկերներ, կատարում են լեզվաքերականական վերլուծություններ, գործնական եզրակացությունների հանգում` աստիճանաբար լուծելով առաջադրանքը և ի մի բերելով վերջնարդյունքները:
2. Հնարավորություն է տրվում օգտվել տեղեկատվական (SS և S<S) տարբեր աղբյուրներից, միջգիտական, միջառարկայական և վերառարկայական կապեր հաստատել:
3. Մշակվում են գիտաղբյուրների, սկզբնաղբյուրների վրա աշխատելու, իր աշխատանքում վաստակաշատ մանկավարժ-մեթոդիստների առաջավոր փորձն ուսումնասիրելու, ընդհանրացնելու հմտություններ:
4. Գիտաղբյուրների, սկզբնաղբյուրների ուսումնասիրությանը զուգընթաց արթնանում է հետաքրքրասիրություն, ակտիվանում է ստեղծագործական որոնումների ձգտումը, պատվաստվում են գիտահետազոտական աշխատանք կատարելու հմտություններ:
5. Ուսումնառուն զինվում է մեթոդաբանությամբ, իմաստավորում է իր ընտրած թեման, մշակում աշխատանքի կառուցվածքը, բացատրում առաջադիր թեմայի էությունը, եզրակացություններ և ընդհանրացումներ կատարում:
6. Զարգանում է ուսումնառուի քննադատական-վերլուծական մտածողությունը. ցուցաբերում է քննադատական մոտեցում ուսումնասիրվող փաստերի, երևույթների նկատմամբ: Սովորում է վերլուծել, ընդհանրացել, դասակարգել և շարադրել կուտակած նյութերը:
7. Աշխատանքի կատարման և պաշտպանման, ներկայացման շնորհիվ ուսումնառուն ձեռք է բերում հրապարակային ելույթի փորձ, գիտական այս կամ այն դրույթի ճշտությունը փաստական համապատասխան նյութերով հիմնավորելու, ապացուցելու և հակառակ դրույթները հերքելու կարողություններ:

Հետազոտական աշխատանք կատարող ուսումնառուի գործողություններն են՝ կարդալ, ընտրել, խմբավորել, դասակարգել, հետազոտել, համեմատել, հակադրել, մշակել, պլան կազմել, նախագծել, շարադրել, մեջբերումներ անել, վերարտադրել, փաստարկել, ապացուցել, բանավիճել, քննարկել, կարծիք հայտնել, վերջնարդյունքները ներկայացնել:

Հետազոտական աշխատանքն արդյունավետ է, երբ հանձնարարվում է տանը կատարելու՝ երկարատև ժամանակահատվածում (15-20 օր, մեկ ամիս և այլն):

ՆՄՈՒՇՈՐԻՆԱԿ 4.

**Հետազոտական աշխատանքի կազմակերպում
«Ածական» թեմայի ուսումնառության ընթացքում**

Հ Ե Տ Ա Ջ Ո Տ Ա Կ Ա Ն Ա Շ Խ Ա Տ Ա Ն Ք		
1)	ԹԵՄԱՆ	«ՍԵՎԱՆԱ ԼԻՃ» («Շրջված դասարան» մանկավարժական մոտեցմամբ) Լեզվանյութը՝ «ԱԾԱԿԱՆ ԱՆՈՒՆ»
2)	ՀԵՏԱՋՈՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՔԱՅՆԱՇՐՈՐԸ (այգործությունները)	ա. հետազոտական աշխատանքի նախագծում, պլանային կետերի առանձնացում, քայլաշարի մշակում. բ. նպատակների և խնդիրների ձևակերպում գ. աղբյուրների որոնում և ուսումնասիրում դ. թեմայի՝ իրական կյանքին առնչվող և խնդրահարույց հարցերի հետազոտություն ե. հետազոտական աշխատանքի ստուգում և ամփոփում զ. վերջնարդյունքային գնահատում՝ «ի՞նչ սովորեցին». «ի՞նչ կարող են անել». «ի՞նչը արժևորեցին»
3)	ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ինքնուրույն հետազոտական գործունեությունը որպես նոր գիտելիքների ձեռքբերման, ճանաչողական իմացությունն ընդլայնելու, աշխարհայացքը ձևավորելու միջոց ընկալելու կարողունակության ձևավորում. ▪ Վերառարկայական, ներառարկայական, միջառարկայական հետազոտական նախագծային գործողություններ կամ քայլեր կատարելու ունակությունների մշակում. ▪ Հետազոտական աշխատանքի արդյունքները փաստարկված, քննադատական վերլուծական, դատողական խոսքով հաղորդելու, հաղորդակցական-համագործակցային կարողությունների զարգացում. ▪ Թեմայի ուսումնառության ընթացքում տեսականորեն և գործնականորեն ձեռք բերած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների, ածականի ոճական արտահայտչական հնարավորություններն ընկալելու ունակությունների նպատակային ուղղորդում տարբեր իրավիճակներում բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու, խոսքի մշակույթ և արժեհամակարգ ձևավորելու կարողունակության զարգացմանը ▪ հետադարձ կապի ապահովում ▪ ազգային և համամարդկային արժեքներ կրող գիտակից և պատասխանատու անձի ձևավորում:

4)	ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ ԵՎ ՄԵԴԻԱՍԻ-ՋԱԿԱՅՐ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Թղթապանակի ստեղծում ▪ Տեղանքը ներկայացնող նկարների փաթեթ ▪ Շարժապատկերի կամ սահիկահանդեսի տեղադրում դասարանի կայքէջում ▪ Հետազոտական աշխատանքի նախագծային քայլերը ներկայացնող սահիկաշարի ստեղծում ▪ Սևանա լճի շրջակա միջավայրի, Սևանա լիճը թափվող գետերի քարտեզագրում և քարտեզի ստեղծում ▪ Սևանա լճի (Գեղամա ծովակի), ջրի հետ կապված ծեսերի, տոների, ջրի պաշտամունքի մասին պատմող գրույցների, ավանդությունների փաթեթ <p>Տեղեկությունների հավաքածու Հայաստանի պատմամշակութային ամենաճանաչված վայրերից մեկի՝ Սևանավանքի, նրա 2 եկեղեցիների, վարդապետարանի, վերաբացված դպարանոցի, նրա վերակառուցման աշխատանքների մասին</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Շրջիկ ընթերցարան (նյութին վերաբերող արձակ և չափածո ստեղծագործությունների): ▪ Շարադրությունների այբուձ
5)	ԳՐԾՈՒՆԵՐԻՅԱՆ ԶԵԿԵՐԸ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Էքսկուրսիա կազմակերպել՝ տեղանքին ծանոթանալու կամ ճանաչելու նպատակով. ▪ անհատական-որոնողական և հետազոտական աշխատանքի կազմակերպում ▪ տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից, տպագիր կամ էլեկտրոնային հանրագիտարաններից պատմաաշխարհագրական այս վայրի (կղզու, ամրոցի, վանքի, գործիչների, ճակատամարտերի) մասին նյութեր հավաքել. ▪ Սևանա լճի, ջրի հետ կապված ծեսերի, տոների, ջրի պաշտամունքի մասին պատմող գրույցների, ավանդությունների, նյութին վերաբերող արձակ և չափածո ստեղծագործությունների, նկարների շուրջ կազմակերպել մտքերի փոխանակություն: ▪ Պատմողական, նկարագրական, գործնական-կիրառական, գիտական, հրապարակախոսական խոսք կազմել Սևանա լճի մասին՝ խորացնելով ինքնուրույնաբար տեքստեր կազմելու, հիմնական և երկրորդական մտքերն առանձնացնելու, հարցերին պատասխանելու և հարցեր ձևակերպելու կարողությունները, զարգացնելով սեփական ներաշխարհի հույզերն ու զգացումները, տրամադրությունն ու վերաբերմունքն արտահայտելու հմտությունները: ▪ Խմբային քննարկումներ կազմակերպել տարբեր խնդիրների ծա-կերպմամբ՝ Սևանի բնապահպանական, էներգետիկական, տնտեսա-կան առողջապահական և գեղագիտական դերը, Սևանի ջրի մակար-դակի նվազումը որպես էկոլոգիական աղետի պատճառ, ՀՀ-ի էկոլոգիական հավասարակշռության մեջ ջրատարածքների նշանակությունը, բնանկարի գեղագիտական արժեքը, ծովանկար-չություն և այլն, հանդիպում մասնագետների հետ և խնդրի քննարկում: ▪ Լճի մասին տեղեկատվական և գիտահանրամատչելի ակնարկների ստեղծում, հավաքած փաստերի հաղորդում, զեկուցում՝ գիտական ոճով, գեղարվեստական նկարագրական պատկերի ստեղծում:
6)	ԳՐԾՆԱԿԱՆ ԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	<p>ա. ԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ (Սևանա լիճ կատարելիք էքսկուրսիայի կամ այս թեմայով հետազոտական աշխատանք սկսելու մասին)</p> <p>բ. ՀՐԱԿԻՐԱՏՈՄՍ (ուղարկել համադասարանցիներին, դասավանդող ուսուցիչներին, դպրոցի տնօրնությանը՝ հետազոտական աշխատանքի եզրափակիչ փուլին մասնակցելու համար):</p> <p>գ. ԶԵԿՈՒՑՈՒՄ, ՀՈՂՎԱՅ, ՌԵՊՈՐՏԱՅ (գրել և ներկայացնել):</p> <p>դ. ՆԱՄԱԿ</p>
	ՄԵԹՈԴՆԵՐ	<p>«Զրույց», «Հարցուպատասխան», «Հաստ» ու «քարակ» հարցեր», «Հարցազրույց», «Զեկույց», «Բանավեճ», «Ամփոփիչ նամակ», «ԳՈՒՄ», «Գաղափարների քարտեզագրում», «Մտազրոհ», «Պրոբլեմային շարադրանք», «Մասնակի որոնողական կամ էկրիտիկական»</p>

	<p>ԽՈՍՔ ԿԱՌՈՒՑԵԼՈՒ ԹԵՄԱՆԵՐ</p>	<p>1. «Ալեկոնություն Սևանում» 2. Սևանի հոգսերը», 3. «Երբ Սևանի ալիքները ռեբլիեմ են երգում», 4. «Կապուտակ Սևանը», 5. Արևի ճառագայթների խայտանքը (խաղը) Սևանա լճում», 6. «Սևանն է կանչում», 7. «Սևանի զանգատը», «Թանկարժեք աղամանդի բազմագույն երանգներով շողացող Սևանը», «Հայոց աշխարհի կապտալուրթ գեղեցկուհին», «Երկինքը Սևանի ջրերում» և այլն:</p>
	<p>ՔԱՅՆԵՐԸ՝</p>	<p>→ ՃԱՆԱՉԵԼ՝ հայրենի բնաշխարհը: → ՈՐՈՆԵԼ՝ տեղեկատվություն՝ քաղված SS և S<S աղբյուրներից, հանրագիտարաններից: → ՀԱՎԱՔԵԼ ԵՎ ԿՈՒՏԱԿԵԼ՝ Սևանա լճի մասին պատմական, աշխարհագրական տեղեկություններ, փաստեր, նկարագրություններ, լուսանկարներ, բնանկարներ: → ՆԱՍԱԳԾԵԼ՝ հարցի լուծման ուղիներն ու միջոցները: → ԿԱՐԴԱԼ՝ Սևանա լիճը գեղարվեստականորեն պատկերող ստեղծագործություններ (Գ. Սարյան՝ «Սևան», Պ. Սևակ՝ «Ջրերի լեզուն», Վ. Անանյան՝ «Սևանա լիճ», Մ. Դուկասյան՝ «Ո՛ւր է կղզյակն Սևանա» և այլն)՝ բացատրելով ածականի գործածական առանձնահատկությունները յուրաքանչյուրի պատկերավորման-արտահայտչական համակարգում: → ԼՍԵԼ՝ «Արփա-Սևան» երգը (տեքստը՝ Հ. Հայրապետյանի, երաժշտությունը՝ Է. Հովհաննիսյանի) և այլն: → ԴԻՏԵԼ՝ Գ. Բաշինջաղյանի «Սևանա լիճը» կտավը և այլն: → ՑՈՒՅՑ ՏԱԼ (քարտեզի վրա)՝ Սևանա լիճն իր հարակից տարածքներով: → ՊԱՏՄԵԼ՝ Սևանա լճի, կղզու, վանքի, ջրի հետ կապված ծեսերի, տոների, ջրի պաշտամունքի մասին գրույցներ, ավանդություններ, իրապատումներ և հրաշապատումներ: → ԳՐԵԼ՝ ա. հետազոտական էսե. բ. նկարագրություն-բնանկար՝ «Սևանա լիճը». գ. ստեղծագործական-երևակայական շարադրություն՝ «Սևանա լիճը նախնադարում» կամ «Սևանա լիճը 22-րդ դարում» վերնագրով. դ. գիտահանրամատչելի խոսք՝ «Հայաստանի յոթ հրաշալիքները» սկսելով՝ Սևանա լճից. ե. ամփոփիչ նամակ: → ԿԱԶՄԵԼ՝ քարտեզ, նկարների փաթեթ, թեմատիկ բառարան, շրջիկ ընթերցարան: → ՄՏԱԾԵԼ՝ Սևանա լճի պահպանության, մաքրության, շրջակա միջավայրի ազդեցության, հետազոտության նյութին առնչվող, նաև՝ հարակից հոգսերի, խնդիրների լուծումումներ գտնելու մասին, յուրաքանչյուր հայի պարտավորվածության և պարտականությունների մասին. → ԱՏԵՂԾԵԼ՝ Նկարել, խոսք կառուցել, գրական ինքնուրույն փորձեր կատարել (Սևանի բնանկարը): → ՔՆՆԱՐԿԵԼ՝ խմբային, զույգային: → ԱՄՓՈՓԵԼ և ՉԵՎԱԿԵՐՊԵԼ՝ որոնողական, հետազոտական աշխատանքի արդյունքները: → ԳՆԱՀԱՏԵԼ՝ Սևանի դերն ու կարևորությունը ՀՀ բնաշխարհի պահպանության, մեր կենսագործունեության բարելավման հարցերում: → ԵԼՈՒՅՑ ՈՒՆԵՆԱԼ՝ դասարանի առջև:</p>
	<p>Ա. ՊԵՏՔ Է ԿԱՐԴԱՆԱ՛</p> <p>Բ. ՊԵՏՔ Է ԱՐԺԵՎՈՐԻ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ճանաչել իր հայրենիքը. ▪ ձևակերպել հետազոտության նպատակը, խնդիրները, հարցերն և ենթահարցերը. ▪ առանձնացնել համապատասխան աղբյուրներ, հավաքել տեղեկություններ, պլանավորել քայլաշար կամ ներկայացնել աշխատանքի ավգորիթմները. ▪ գիտական տեքստեր կազմել բնապահպանության, շրջակա միջավայրի, բնության տարերքների և դրանցից պաշտպանվելու մասին. ▪ Հայաստանի պատմամշակութային արժեքները, նրանց տեղը համաշխարհային մշակութային արժեքների շարքում:

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՄՈՒՑՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Ցանկացած գործունեություն իր հիմքում պետք է ունենա հիմնադրույթների կամ ելակետային սկզբունքների որոշակի համախումբ, իրականացվի ինչ-ինչ պահանջներից ելնելով, ընթանա այս կամ այն կանոնի համաձայն, կառավարվի ինչ-որ գաղափարով և այլն: **Ուսուցման սկզբունք է կոչվում ելակետային որևէ գաղափար որոշակի օրենքով կամ օրենքներով ղեկավարող կամ որևէ պահանջ ըստ օրինի կենսագործող այն հիմքը, որով կառավարումն ու կատարումը ապահովում են ուսուցման գործընթացի անհրաժեշտ արդյունավետությունը:**

Սկզբունքները չպետք է շփոթել **օրենքների և օրինաչափությունների** հետ: Վերջիններս բնական են և հարաբերականորեն կայուն, մինչդեռ սկզբունքները ձևակերպում, առաջարկում է մարդը: Նա կարող է վերանայել դրանք, մերժել կամ հաստատել, փոխել ու փոփոխել, կատարելագործել, միաժամանակ՝ հայտնագործել նորերը, հրաժարվել հնացածներից, բացառել որևէ սկզբունքի գերակայումը՝ տվյալ դեպքում կախված հասարակության՝ դպրոցին ներկայացվող պահանջներից, կրթության բովանդակության և դպրոցի վերափոխման նոր խնդիրներից, հայոց լեզվի՝ մյուս առարկաների համակարգում ելակետային դերից, գիտատեխնիկական նվաճումներից, դպրոցի առաջավոր փորձի կուտակումից, ուսուցման գործընթացի նոր օրինաչափություններից, դիդակտիկական նոր ու նորագույն համակարգերի մշակումից: Հայոց լեզվի ուսուցման յուրաքանչյուր սկզբունք դառնում է ուսուցման գործընթացը կառավարող, նրա արդյունավետությունն ապահովող ելակետային, հիմնային գաղափար և պահանջ՝ նպատակաուղղված կրթության, դաստիարակության, զարգացման խնդիրների համակողմանի և համալիր լուծմանը, աշակերտների խոսքի մշակույթի, նրանց արժեհամակարգի ձևավորմանը:

Հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացի արդյունավետության պայմաններից մեկը **մանկավարժության, հոգեբանության, տրամաբանության, հարակից այլ գիտությունների և հայոց լեզվի առանձնահատկություններից բխող սկզբունքների հաջող զուգակցումն է:** Ս. Գյուլբուդաղյանը նշում է, որ լեզվի մեթոդիկան՝ որպես մանկավարժական գիտություն, նախ և առաջ պետք է կառավարվի դիդակտիկայի սկզբունքներով, իսկ հիմքում ունենա **լեզվի և մտածողության փոխադարձ կապի լեզվափոխտրամաբանական համընդհանրական սկզբունքը.** «Ուսուցման նյութի գիտականությունը, համակարգայնությունն ու հետևողականությունը, տեսականի և գործնականի կապը, ծրագրային թեմաների փոխադարձ կապը, նյութի գիտակցական յուրացումը, նյութի մատչելիությունը, զննական պարագաների օգտագործումը, գիտելիքների հաստատուն յուրացումը, անհատական մոտեցումը, հեշտից դժվար, ծանո-

թից անծանոթ նյութին անցնելը - ահա դիդակտիկայի այն սկզբունքները, որ ընկած են լեզվի հիմքում»⁵³ (ընդգծումը՝ **Զ. Ա.**):

21-րդ դարասկզբի հանրակրթական ուսուցման հիմքում հիմնականում նույն սկզբունքներն են: Իհարկե, սրանց թիվը երբեմն ավելացվում է, երբեմն՝ պակասեցվում, երբեմն երկուսը կամ երեքը համատեղվում են մեկի մեջ, միախառնվում են ուսուցման ընդհանուր և մասնավոր սկզբունքները, փոխվում են անվանումը (**կայունության** փոխարեն երբեմն գործածվում է **հաստատունություն** եզրույթը և այլն), առաջնահերթությունը և այլն: Այսպես՝ դիդակտների մի խումբ առաջնային է համարում **ակտիվության, անհատական մոտեցման** սկզբունքները, մյուսը՝ **չարունակականության** սկզբունքը, երրորդները հավելում են **ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրման** սկզբունքները, Յու. Ամիրջանյանն առաջարկում է **ուսուցչի գործելակերպի** սկզբունքը, ըստ գործող **ԶԾ**-ի՝ հիմնային են **համակենտրոն ուսուցման** կամ **համակենտրոնության** և **ուսուցման գործնական ուղղվածության** սկզբունքները, այսօր շրջանառվում են **գարգացնող և դաստիարակող ուսուցման սկզբունքներ** եզրույթակապակցությունները և այլն:

Ուսուցման սկզբունքներն արտացոլվում են հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում՝ կապված ուսումնական գործունեության կազմակերպման, ծրագրերի, դասագրքերի և մեթոդական ուղեցույցների ստեղծման ժամանակ դրանցով առաջնորդվելու անհրաժեշտության հետ:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՈՒՂՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Ցանկացած հասարակության հիմնական պահանջ է ձևավորել իր և իր ժամանակի համար զարգացած ու քաղաքակիրթ, դաստիարակված և կատարյալ առողջ սերունդ: Այս ընդհանուր սկզբունքը նաև հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի հիմքում է ընկած: Այն պահանջում է ուսուցման, մասնավորապես դասի ընթացքում նպատակամղված գործունեությամբ ուղղորդել և իրականացնել սովորողների **կրթական** (գիտելիքների յուրացման և դրանց համապատասխան կարողությունների ու հմտությունների մշակման), **դաստիարակչական** (աշխարհայացքային, մտավոր, բարոյական, գեղագիտական, աշխատանքային, ֆիզիկական դաստիարակության փոխկապակցված իրականացման), **զարգացման** (ուշադրության, հիշողության, մտածողության, կամքի, զգացմունքների, հետաքրքրությունների և ընդունակությունների, համապիտանի կարողությունների և հմտությունների) խնդիրները, ապահովել դրանց փոխկապակցվածությունը: Նպատակների իրականացման ճանապարհին խնդիրները լուծելու և ուսուցման բարձր արդյունավետությունն ապահովելու համար ուսուցիչը ևս պետք է ունենա գործունեության ճիշտ ուղղվածություն: Մի կողմից՝ ըմբռնի հասարակության պահանջը, զգա ժամանակի շունչը, հավատարիմ մնա ազգային ոգուն ու ավանդույթին, ի նկատի առնի **հայ դպրոցի**

⁵³ **Գյուլբուդադյան Ա.**, Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 8:

առանձնահատկությունները, մյուս կողմից՝ ճիշտ կազմակերպի ուսումնառության գործընթացը, ճանաչի **հայ ուսումնառուին**, հաշվի առնի նրա ուսումնական ու տարիքային հնարավորությունները, ուսուցման եղանակների ու ձևերի, մեթոդների ու միջոցների ճիշտ ընտրություն կատարի և այլն:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՈՒՂԴԱԾՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔

Ուղղվածության սկզբունքի տրամաբանական շարունակությունն է, միաժամանակ՝ ուսուցման՝ կյանքի հետ կապի սկզբունքի իրացման նախապատրաստական մակարդակը: Թե՛ ուսման, թե՛ ուսուցման ամենակարևոր պայմանը գիտելիքների գործնական (պրակտիկ) ցուցադրումն է. միայն պրակտիկայի միջոցով է ստուգվում և ապացուցվում մարդու մտածողության ուժը: Պրակտիկան տեսականի հիմքն է: Մյուս կողմից՝ գործնականն առանց տեսականի մի շենք է՝ առանց հիմքերի, կամ հիմք է՝ առանց հաստատուն լինելու. տեսականը փորձի, պրակտիկայի ընդհանրացումն է և մարդկանց հեռանկար է տալիս նրանց պրակտիկ գործունեության մեջ: Անհրաժեշտ է՝ ուսուցչի աչքի առաջ և նրա ղեկավարությամբ երեխայի զգայությունները վերածվեն հասկացությունների, հասկացություններից կազմվի միտք, իսկ միտքը տրամաբանական խոսքի ձև ստանա՝ դառնալով խոսքի մշակույթի ձևավորման կարևոր նախապայման:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔

Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան գիտություն է, իսկ յուրաքանչյուր գիտություն ունի իր ներքին տրամաբանությունը, որով նրա առանձին մասերը կապվում են միմյանց հետ և կազմում մի կուռ ամբողջություն: Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցումը որքան էլ մատչելի լինի, չպետք է դադարի գիտակարգ լինելուց: Ուսուցման ընթացքում գիտականության սկզբունքը՝ զուգակցված մատչելիության սկզբունքի հետ, ապահովում է ոչ միայն ստույգ և միաժամանակ մատչելի գիտելիքների յուրացումն ու գործնական կիրառումը, այլև դրանց հիման վրա խոսքի մշակույթի ձևավորումը: Այս սկզբունքն իրացվում է նորմատիվ փաստաթղթերի՝ ուսումնական չափորոշիչների, ծրագրերի, դասագրքերի, պետական պլանավորումների և կանոնադրությունների, մեթոդական նամակների միջոցով: Հենվելով գիտականության սկզբունքով կազմված փաստաթղթերի վրա՝ ուսուցչի խնդիրն է ուսուցանել հայոց լեզվի հիմունքները, վերհանել օրինաչափություններն ու փաստերը, տարբեր գիտությունների հետ կապերը, ձևավորել սովորողների գիտական աշխարհայացքը, հայացքներն ու համոզմունքները: Ուսուցման գիտականության սկզբունքին հետամուտ ուսուցչից պահանջվում է հաղորդել ճշգրիտ, փաստարկված, օրինակներով հիմնավորված ընդհանուր գիտելիքներ և խուսափել դեռևս վիճելի, թերի, չապացուցված, տեսականորեն չհիմնավորված և գործնականապես չստուգված գիտելիքների հաղորդումից, շարունակաբար սովորողներին տեղյակ պահել գիտությունների նոր նվաճումներին, հաղորդել գիտության և տեխնիկայի առաջընթացի նորությունները, զարգացնել նրանց

որոնողական, ստեղծագործական, գիտահետազոտական աշխատանքներ կատարելու համապիտանի կարողությունները:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԵՆՏՐՈՆՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Ուսումնական գործունեության ընթացքում գիտելիքների մատուցումը կատարվում է համակենտրոն սկզբունքով: Այն ապահովում է նաև հանրակրթության երեք փուլերի՝ տարրական, միջին և ավագ դպրոցների կապը: Սկզբունքի իրացումն արտացոլում է աշակերտների կողմից գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների յուրացման տարբեր աստիճանները: Յուրաքանչյուր հաջորդ մակարդակ հենվում է նախորդի վրա և ներառում նրանում նախանշված գիտելիքներն ու կարողությունները. հետևապես դրանք չեն նշվում ավելի բարձր մակարդակներում: Տարրական դպրոցի փուլը նախատեսում է գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների այն ծավալը, որը բավարարում է միջին փուլին անցնելու համար, միջին փուլինը՝ ավագ դպրոցին անցնելը: Ավագ դպրոցի առաջին մակարդակը նախատեսում է գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների այն ծավալը, որն անհրաժեշտ է հանրակրթական դպրոցի ավարտական վկայական ստանալու համար, իսկ երկրորդ և երրորդ մակարդակները՝ թե՛ դպրոցի հատուկ հոսքերում ուսումնառությունը շարունակելու և թե՛ ավելի բարձր մակարդակի անցնելու՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվելու համար: Հայոց լեզվի ուսուցումը, այսինքն՝ լեզվական համակարգի վերաբերյալ տրվող գիտելիքների մատուցումը ևս կատարվում է համակենտրոն սկզբունքով: Սովորողները տարրական դպրոցում գործնականորեն ծանոթանում են լեզվի հիմնական միավորներին, քերականական և ուղղագրական-ուղղախոսական իրողություններին (առանց սահմանումների), որոնց վերաբերյալ գիտելիքները խորացվում են և ընդլայնվում հաջորդ՝ ավելի բարձր դասարաններում՝ կրթական մակարդակին համապատասխան գիտական բնութագրումներով և խոսքի մեջ կիրառելու գործնական վարժություններով: Այս սկզբունքի լրացուցիչն է **շարունակականության սկզբունքը**:

ՇԱՐՈՒՆԱԿԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Ուսուցման այս հիմնադրույթը ապահովվում է լեզվական մակարդակների հետևողական ընտրությամբ, նախորդ դասարաններում անցած նյութի պարբերական կրկնությամբ և նոր նյութի հետ կապերով, բառապաշարի հարաճուն հարստացմամբ ու գործունացմամբ, խոսքի մշակույթի ձևավորմամբ: Ծրագրային թեմաները պետք է խորացվեն և ընդլայնվեն դասարանից դասարան՝ սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների խորացմանը զուգընթաց: Այսպես՝ «Ուղղագրություն» բաժինը նախատեսվում է հիմնականում 5-րդ դասարանի համար, բայց սա չի ենթադրում, որ միայն այս դասարանում է ուսուցանվելու: Տարրական դպրոցում ձեռք բերված գիտելիքների հիմքի վրա այն շարունակվելու է նաև 6-րդ և ավելի բարձր դասարաններում՝ ընդգրկելով բառակազմության և ձևակազմության հետ կապված ուղղագրությունը, իսկ «Շահյուսություն» բաժնում զուգահեռաբար կխորացվի նաև կետադրության

ուսուցումը: Ավագ դպրոցում նորից անդրադառնալու են ուղղագրությանը՝ հավելելով նոր գիտելիքներ՝ գրավոր հաղորդակցման դերի, ուղղագրական դժվարությունների առաջացման, ձայնավորների և բաղաձայնների գրության և արտասանության համապատասխանության կամ անհամապատասխանության և այլ հարցերի վերաբերյալ: Կան նաև «անընդմեջ» ուսուցանվող թեմաներ: Օրինակ՝ **աշակերտի խոսքի զարգացմամբ ու կատարելագործմամբ խոսքի մշակույթի ձևավորումը հանրակրթության ողջ ընթացքում ուսուցման բոլոր օղակներում դասագրքերի, ծրագրերի շարունակական և հետևողական պահանջն է:**

Անհրաժեշտ է խուսափել անհարկի կրկնություններից, միևնույն թեմաները տարբեր դասարանների դասագրքերում նույնությամբ կամ գրեթե նույնությամբ գետեղելուց: Որոշ դեպքերում լեզվի ուսուցման գործնականությունն ապահովելու նպատակով կարող են խախտվել շարունակականության, հաջորդականության, նաև համակարգայնության սկզբունքները:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀԱՋՈՐԴԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔԸ ➔ Ուսուցման գիտականության և շարունակականության սկզբունքների հետ սերտորեն կապվում է համակարգայնության ու հաջորդականության սկզբունքը, և ուսումնատվության-ուսումնառության գործընթացի արդյունավետության բարձրացման անհրաժեշտությունը պայմանավորված է նաև այս սկզբունքի նպատակամիտված գործառմամբ: Այն լեզվի դասընթացում մտցնում է կանոնավորություն և հերթագայություն. այդպիսին է դարձնում նաև «Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա» գիտությունը: Սկզբունքի իրացման սկզբնաղբյուրներն են ուսումնական ծրագրերն ու դասագրքերը: Տվյալ ժամանակահատվածում դիդակտիկայի նվաճումները, գիտության և տեխնիկայի առաջընթացը, նոր տեխնոլոգիաների ներմուծումը, հասարակության՝ դպրոցին ներկայացվող պահանջները, աշակերտների ուսումնական և տարիքային առանձնահատկությունները թելադրում են ուսուցանվող նյութերի որոշակի հաջորդականություն, ինչպես նաև տվյալ թեմային կամ թեմատիկ բաժնին վերաբերող գիտելիքների համակարգայնացված կառուցվածք: Քննարկվող սկզբունքը պահանջում է մշտապես հետևել ուսումնական նյութի տրամաբանական հաջորդականությանը, չխախտել երևույթների, առարկաների, իրադարձությունների, գործողությունների միջև եղած օրինաչափ, օբյեկտիվ կապերը՝ նույն ձևով ուղղորդվելով դրանց շուրջ կազմակերպվող գործնական աշխատանքների ընթացքում: Ի դեպ, համակարգայնության և հաջորդականության սկզբունքի իրացման հիմքը դրվում է թեմատիկ պլանավորման մեջ: Նախապատրաստական այս փուլում ուսուցիչը քայլ առ քայլ նախանշում է յուրաքանչյուր թեմայի ուսումնասիրության տեսական ու գործնական աշխատանքների համակարգը, յուրացման, ամրապնդման, կրկնության օղակների, տնային համձնարարությունների համակարգված ու հաջորդական ընթացքը, նաև վերահսկողության կարգն ու հաջորդականությունը: Համակարգայնության և հաջորդակա-

նության սկզբունքն ուսուցչի առջև խնդիր է դնում գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները աշակերտներին յուրացնել տալ որոշակի համակարգով և հաջորդականությամբ, պահանջում է ուսումնական նյութերը նախ տարբեր դասարաններում և դրանցից յուրաքանչյուրում դասավորել ճիշտ համամասնությամբ ու հարաբերակցությամբ, ուսուցման ընթացքում նյութի տարրերը կապել մյուս նյութերի տարրերի հետ, հաջորդը բխեցնել նախորդից և այդ հիման վրա հայտնաբերել նոր գիտելիքներ, ապա ավանդել այնպես, որ գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձեռքբերումը հենվի նախորդի վրա և հիմք դառնա հաջորդի համար: Ուսուցման համակարգում ևս ձեռք բերվածը, ձեռք բերվողը և ձեռք բերվելիքը նույն շղթայի տարբեր օղակներն են, և ինչքան ամուր է այդ շղթան, այնքան «շղթայագերծ է» աշակերտը:

Քննարկվող սկզբունքը պահանջում է ուսուցման ընթացքում առանձնացնել գլխավոր հասկացություններն ու ենթահասկացությունները, հիմնական գաղափարներն ու ածանցյալ գաղափարները, դրանց պատճառահետևանքային ու ծագումնաբանական կապերը սահմանված հերթագայությամբ: Նաև խնդիր է դնում ուսումնասիրվող հասկացությունները քննարկել ուսումնական տարբեր առարկաների, հասկացությունների, օրենքների հետ ունեցած կապերի տեսանկյունից և տանել-հասցնել միջառարկայական, միջգիտական, միջհամակարգային հասկացությունների առնչությունների ընկալմանն ու ըմբռնմանը:

ՄԱՏՉԵԼԻՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Ավանդական այս սկզբունքի հաշվառումը նպաստում է աշակերտների մեջ ուսումնական դժվարությունների հաղթահարելիության զգացման ձևավորմանը: Բանն այն է, որ ուսուցման գործընթացում նկատի են առնվում և՛ ուսումնական նյութը, և՛ այդ նյութը սովորող աշակերտը: Ելակետային այս դրույթը պահանջում է ուսուցման գործընթացը կառուցել այնպիսի անհրաժեշտությամբ, որ հաշվի առնվեն աշակերտների իրական (ռեալ) ուսումնական և տարիքային հնարավորությունները, որ նրանք մշտապես գտնվեն **զարգացման մերձավոր գոտում**, կարևորվեն մատչելի գիտելիքների մատչելի յուրացումը, ինքնագործունեությունն ու ինքնուսուցումը, ինքնուրույնաբար աշխատելու, մտահանգումներ և եզրահանգումներ անելու ունակությունների, հմտությունների և կարողությունների բնականոն ձեռքբերումը: Լեզվական նյութը կամ նյութի գործնական կիրառումը պետք է ներմուծել ոչ միայն ըստ լեզվական մակարդակների հերթականության (զծային սկզբունքով), այլև ըստ մատչելիության, խոսքում գործածվելու հաճախականության, կապակցված խոսք կառուցելուն նպաստելու դերի՝ ելնելով լեզվի գործնական ուսուցման և հաղորդակցական կարողությունների զարգացման պահանջից: Հանրահայտ ճշմարտություն է, որ չափից ավելի բարդացված ուսուցումը կամ ուսուցման արագ տեմպը, ժամանակի խնայողության ճիգը, տնտեսման օրենքի չարաշահումը աշակերտների համար գիտելիքի ձեռքբերման գործընթացը դարձնում են անտա-

նելի, գիտելիքը՝ բեր: Մի կողմից՝ դժվար ու դժվարամատույց նյութերը, խթանելով աշակերտների իմացական գործունեությունը, լարում են մտածողունակությունը, զարգացնում են ճանաչողական կարողությունները, մյուս կողմից՝ պատճառ են դառնում նրանց գերլարվածության, հոգնածության, անզան ուժասպառության, և ուսման նկատմամբ առաջանում է անտարբերություն, աստիճանաբար մարում են հետաքրքրությունները, ջլատվում ուժերը, թուլանում կամային ջանքերը, մեռնում են ուսումնական աշխատանքներ կատարելու ցանկություններն ու ձգտումները: Ուսուցման մեջ այս սկզբունքն ունի իր պարտադիր սկզբունքը՝ «չափի զգացման պահպանումը»։ «ոյրուսումնությունը» նույնքան վտանգավոր է, որքան «դժվարուսումնությունը»: Մատչելիության սկզբունքը չի թելադրում, որ ուսուցման բովանդակությունը պետք է լինի պարզունակ, անմիջապես ընկալվող և հասկացվող, դանդաղեցնի կամ դադարեցնի աշակերտների ինքնուրույն դատելու և գործելու կարողությունների զարգացումը, խամրեցնի հավատը սեփական ուժերի նկատմամբ, մեռցնի հարցասիրությունն ու հետաքրքրությունը: Անշուշտ, ուսուցման ընթացքում դժվարություններն անխուսափելի են, բայց դրանք պետք է լինեն հաղթահարելի: Այստեղ խոսքն ամենից առաջ գիտելիքների ավանդման աստիճանական բարդացման մասին է. ուսումնական նյութը շարադրել որոշակի համակարգով, հաջորդաբար, կիրառել պարզից դեպի բարդը, ծանոթից դեպի անծանոթը, գլխավորը՝ առանցքայինն ու հիմնականը առանձնացնելու մեթոդաբանությամբ, կարողանալ վարպետորեն ընտրել ուսուցման մեթոդներ ու հնարներ, արդյունավետ եղանակներ, տալ պարզ ու ստույգ բացատրություններ և սահմանումներ, բուն նպատակին ծառայեցնել վարժությունները: Մատչելիության սկզբունքը խնդիր է դնում ուղղորդվել ծրագրային պահանջներով, ճշտությամբ պլանավորել ուսումնական նյութերը, նորմավորել տնային հանձնարարությունները, առաջադրանքները, դասաժամերին և դրանցից դուրս կատարվող աշխատանքները: Հիշենք Ղ. Աղայանի խոսքերը. «Թեպետ ուղիղ է ասված, թե ուսուցումը պետք է տանենք հեշտից դեպի դժվարը, բայց էլ ավելի ուղիղ կլինի ասել, թե ուսուցման համար ինչ որ դժվար է, պետք է հեշտացնել»:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ՝ ԿՅԱՆՔԻ ՀԵՏ ԿԱՊԻ ՍԿԶԲՈՒՆՔԸ ➔ Բոլոր ժամանակներում գիտությունն ամենագործելի ուժն է, իսկ այդ ուժը բազմապատկվում է ժամանակին ու իրադրավիճակին համապատասխան կենսագործմամբ: Նորօրյա կյանքի առաջնորդողներից մեկը հետևյալն է. **կրթությունն ու ուսուցումը տնտեսական հեղափոխությունը հաջողելու կարևորագույն գործիքներն են**: Յուրաքանչյուր աշակերտ պետք է ըմբռնի տեսության (գիտության) և պրակտիկայի փոխադարձ կապը, իր առջև խնդիր պիտի դնի որոնել այն ուղիներն ու միջոցները, որոնք հնարավորություն կընձեռեն յուրացրած գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները կիրառել կյանքում: Այս սկզբունքի իրացումը լեզվի ուսուցման գործընթացում առանձնահատուկ է. ճիշտ գրելու և խոսելու արվեստին, խոսքիմշակութային արժեքներին տիրա-

պետելը դառնում է բանալի՝ այլ գիտություններից ձեռք բերվածը կենսագործելու ճանապարհին:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՍԿՋՐՈՒՆՔԸ ➔ Ընդհանրապես ուսուցման գործընթացի ցանկացած օղակում անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն ամբողջ դասարանի, այլև սովորողներից յուրաքանչյուրի անհատական առաձնահատկությունները, մտավոր հնարավորությունները, ունակությունները, գիտելիքներ ձեռք բերելու ցանկությունը, պատրաստակամության աստիճանը, կարողությունների և հմտությունների մակարդակը՝ յուրաքանչյուրին աշխատեցնելով այնքա՛ն, որքա՛ն կարող է, ակնկալել ա՛յն և ա՛յն չափով, ի՞նչ և ի՞նչ չափով կարող է: Հիմքում անհատական և տարբերակված մոտեցմամբ ուսուցումն է, որը հնարավոր է իրացնել նաև համադասարանային, խմբային և զույգային աշխատանքների միջոցով:

ԳԻՏԱԿԱՑԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ՍԿՋՐՈՒՆՔԸ ➔ Ավանդաբար գիտակցականությունն ու ակտիվությունը միավորվում են մի սկզբունքի մեջ, որովհետև ուսուցման գիտակցականության ապահովումը հնարավոր է միայն ուսումնական նյութի յուրացման ընթացքում աշակերտների ակտիվ գործունեության շնորհիվ: Այս սկզբունքը շատ վաղուց է մշակվել (հին դպրոցի և սխոլաստիկական համակարգի դեմ պայքարի շրջանում): Այն ուսուցչից պահանջում է գիտելիքներն ավանդել այնպես, որ յուրացվեն գիտակցորեն, մտապահվեն հաստատապես, խթանեն աշակերտների դատողությունն ու ակտիվությունը, ինքնագործությունը, իսկ աշակերտներից՝ գիտակցել ուսման կարևորությունը, գիտակցականորեն ընկալել ու հասկանալ ուսուցչի շարադրանքը, իմանալ՝ ի՞նչ են ուսումնասիրում, ինչո՞ւ են ուսումնասիրում, ի՞նչն են ըմբռնել, ի՞նչը՝ ոչ, կամ արդյո՞ք գիտելիքներն իմաստավորվել են, ընդհանրացվել, վերածվել համոզմունքների: Այս առումով այն թերևս ամենաարդիականն է և «սովորել սովորեցնել»-ի տրամաբանական շարունակությունն է՝ «սովորել սովորել»: Եթե «ուսուցչակենտրոն» ուսուցման դեպքում անընդհատ շեշտվում են «ի՞նչ ուսուցանել», «ի՞նչպե՞ս ուսուցանել» և «ի՞նչո՞ւ ուսուցանել», ապա «աշակերտակենտրոն» ուսուցման ընթացքում այլ ձևով են շեշտվում՝ «ի՞նչ սովորել», «ի՞նչո՞ւ սովորել», «ի՞նչպե՞ս սովորել» և «որտեղի՞ց սովորել»: Ուրախալի է, որ հանրակրթության այս բարդագույն վիճակում հնչում են տեսակետներ, թե ուսուցումը **հարաբերությունների արվեստ** է և միակողմանի լինել չի կարող, ուստի և **«ուսուցչակենտրոն»-«աշակերտակենտրոն» զուգակցումը ուսումնական գործունեության լավագույն տարբերակն է դառնում**: Այս դեպքում կարևորվում է ուսուցման իրավիճակային-իրադրական բնույթը. յուրաքանչյուր պահ ու դասաժամ, յուրաքանչյուր թեմա, յուրաքանչյուր դասարան (անգամ ըստ իր գտնվելու վայրի՝ գյուղի, քաղաքի, խորացված ուսուցման), յուրաքանչյուր աշակերտ ուսուցման գործընթացի իր ձևն ու եղանակն է թելադրում: Նշանակում է՝ գիտակցականության սկզբունքը հիմնային է թե՛ ուսուցչի գործունեության (ուսումնատվության) և թե՛ աշակերտի գործունեության (ուսումնառության) համար: Այս սկզբունքը պահան-

ջում է ամեն կերպ բարձրացնել ու զարգացնել սովորողների ակտիվությունը, որը կարող է իրագործվել ուսուցչի ակտիվության պայմաններում՝ փոխկապակցված և երկկողմանի, անմիջական և միջնորդավորված ձևերով: Կարևորվում է նաև դասարանի ընդհանուր ակտիվությունը, որը կարելի է իրականացնել ուսուցման համընդհանուր, խմբային և անհատական ձևերը ճիշտ գործադրելու միջոցով: Ուսուցման գիտակցականության և ակտիվության սկզբունքը սովորողների առջև խնդիր է դնում ինքնուրույնաբար ձեռք բերել գիտելիքներ, այդ նպատակով կատարել որոնումներ, հետազոտություններ, հայտնել սեփական կարծիքը, ունենալ որոշակի տեսակետ, կարողանալ ձևակերպել սեփական եզրահանգումները, եզրակացությունները, մտահանգումները: Ուսուցման ընթացքում գիտակցականությունն ու ակտիվությունը միասնաբար պիտի իրականացվեն: Դրա համար անհրաժեշտ է՝

1. ընտրել այնպիսի մեթոդներ ու հնարներ, որոնք կարող են զարգացնել աշակերտների հիշողությունը, երևակայությունը, ձևավորել նրանց հետաքրքրությունները.

2. սովորողներին հաճախակի առաջադրել ուսումնական պրոբլեմներ, այդ միջոցով ստեղծել դժվար կացություններ և իրավիճակներ, կիրառել մտածողական գործունեությունն ակտիվացնող հնարներ, հնարավորություն ընձեռել կատարելու որոնողական, հետազոտական, ստեղծագործական աշխատանքներ, համադրել ու հակադրել, դասակարգել, հանդես բերել փաստերը հիմնավորելու, ապացուցելու կարողություններ.

3. պահանջել սովորողներից վերակառուցել իրենց ամենօրյա գործունեությունը, պլանավորել կատարելիք աշխատանքները (այսօր աշակերտից պահանջվող «Ուսումնական ուղեցույցը» հենց այս նպատակին է ծառայում).

4. լեզվական նյութը սովորել **պարուրած** սկզբունքով, որն ապահովում է անընդհատ անդրադարձը անցածին, ծանոթին և ունեցած գիտելիքների ամրակայման հիմքի վրա ձեռք բերել նոր գիտելիքներ: Ի վերջո՝ օգտագործել աշակերտների ճանաչողական հետաքրքրությունները խթանող իրազնական և դիտողական միջոցներ և այլն:

Ժամանակակից մեթոդիկայում այս և անհատականացման սկզբունքների կարևորությունն ընդգծվում է **հեռավար ուսուցման** պահանջով, որի իրականացումը եթե մի քանի տարի առաջ մեծ մասամբ սահմանափակվում էր տնային առաջադրանքների հանձնարարմամբ (յուրաքանչյուր աշակերտ տեղեկացվում է, թե տեսական ի՞նչ նյութ պետք է սովորի, գրավոր ի՞նչ աշխատանք պետք է կատարի, ի՞նչ թերություններ պիտի վերացնի և այլն), ապա այսօր զանազան պատճառներով (բնական և ոչ բնական) որոշակի իրադրավիճակներում որոշակի ժամանակահատվածում այն կարող է ուսումնական գործունեության հիմնաեղանակ դառնալ...

ՋՆՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Ձևավորվել է իմացության և ճանաչողության ակունքում, անցել է զարգացման ու կատարելագործման երկարատև ուղի: Դեռևս 17-րդ դարում Յ. Անոս Կոմենսկին պահանջում էր իրա-

կան աշխարհի առարկաներն ու երևույթները և դրանց փոխկապակցությունները խոր ու բազմակողմանիորեն ըմբռնելու համար ամեն կերպ ուսուցմանը մասնակից դարձնել երեխայի բոլոր զգայարաններն ու նրանց զգայությունները (տեսանելին տեսողությամբ ըմբռնել, լսելին՝ լսելով, հոտը՝ հոտոտելով, ճաշակելիքը՝ ճաշակելով, շոշափելին՝ շոշափելով. եթե որևէ առարկա միանգամից կարելի է ըմբռնել մի քանի զգայարաններով, թող միանգամից ընդգրկվեն մի քանի զգայարաններ): Այս պահանջը «Մեծ դիդակտիկա» մանկավարժական երկում անվանել է «**դիդակտիկայի ոսկե կանոն**»: Հատկապես կրտսեր դպրոցի և միջին դպրոցի աշակերտները մտածում են ձևերով, ձայներով, գույներով, պատկերներով, ուստի նրանց բնությունը, հոգեկան ներաշխարհն ակնբախորեն զննականության մեծ պահանջ ունեն: Ջննականության շնորհիվ են ամրակայվում զգայական ըմբռնումները՝ զգայությունները, ընկալումներն ու մտապատկերները, իսկ այդ հիմքի վրա ստեղծվում են ավելի ստույգ տրամաբանական ըմբռնումներ՝ հասկացողություններ, դատողություններ և մտահանգումներ: Ջննականության կիրառումը հեշտացնում է անցումը կենդանի հայեցողությունից դեպի վերացական մտածողությունը, նպաստում է աշակերտների ճանաչողական, դատողական կարողությունների զարգացմանը, գիտելիքների յուրացմանը: Ուստի ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է զննականությունն ու աշակերտների մտագործունեությունը զուգակցել, միահյուսել իրար հետ: Մշակվել են ու մշակվում են մտածողության ու զննականության, խոսքի ու զննականության զուգակցման հնարավոր տարբերակներ: Արդեն իսկ պարզ է, որ այն ուսուցումն է արդյունավետ, որը զուգակցվում է զննականությանը: Ջննականությունը լինում է **անմիջական և միջնորդավորված**. անմիջական զննականության դեպքում առարկաներն ու երևույթներն օգտագործվում են իրենց բնական վիճակում, այսինքն՝ այնպես, ինչպես կան իրականում, իսկ միջնորդավորված զննականության դեպքում օգտագործվում են առարկաների ու երևույթների պատկերները, նկարները, քարտեզներ, գծագրեր, աղյուսակներ, դիագրամներ և այլն: Ուսումնական կինոֆիլմերում և հեռուստատեսային հաղորդումներում զննականության այդ տեսակները միահյուսվում են իրար:

Կ. Ուշինսկին **զննականության կարևոր միջոց է համարում նաև ուսուցչի խոսքը**. ուսուցչի պատկերավոր և արտահայտիչ խոսքը ուսուցման գործընթացը զննական մեծ ուժով է օժտում:

Ջննականությունն ունի **նեղ** ու **լայն** իմաստներ: Այսպես՝ երբ ընկալումը կամ ըմբռնումը միայն տեսողական է (նկար դիտել, քարտեզ «ընթերցել» և այլն), ապա կարելի է ասել, որ այն ունի նեղ իմաստ, քանի որ այդ գործում չեն ներգրավվում ուրիշ զգայարաններ, կամ առկա չեն դիտազննական այլ պարագաներ: Լայն իմաստով զննականությունը մեկից ավելի զգայարաններով ընկալում-ըմբռնումից բացի ընդգրկում է նաև մտողային և հպման (տակտիլային) զգայությունների միջոցով ըմբռնումը, կամ ուսումնասիրվող

նյութի ընկալմանը ներգրավվում են լաբորատոր սարքավորումներ, գործիքներ և դիտագնական այլ պարագաներ: Ջննականության սկզբունքը հնարավորություն է ընձեռում լավագույն ձևով մեկնաբանելու, ընդհանրացնելու, սահմանելու, գնահատելու քերականական այս կամ այն նյութը, զարգացնելու աշակերտի դիտողականությունը, հետաքրքրասիրությունն ու վերացարկում կատարելու համապիտանի ունակությունները: Հայոց լեզվի ուսուցչից պահանջվում է ճիշտ ընտրել գննական միջոցները, կարողանալ սովորողների բոլոր զգայարանները մասնակից դարձնել ուսումնասիրվող նյութի ընկալման, հասկացման, իմաստավորման գործընթացներին, գննականությամբ բարձրացնել սովորողների հետաքրքրությունները գիտական գիտելիքների նկատմամբ, մատչելի դարձնել հասկացության ըմբռնումը և այդ ուղիով նպաստել լեզվական գիտելիքների խոր ու կայուն յուրացմանն ու կարողությունների, հմտությունների զարգացմանը: Մայրենի լեզվի ուսուցման համար օգտագործվում են հատկապես աղյուսակներ, գծապատկերներ, նկարներ, աշակերտների ինքնաստեղծ գննական պարագաներ և այլն:

Որոշ մեթոդիստ-մանկավարժներ գննական մեթոդների շարքին են դասում նաև **էքսկուրսիան**: Սակայն վերջինս ըստ էության ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման տեսակ է, որի ընթացքում գործադրվում են ինչպես գննական մեթոդներ՝ դիտում, ցուցադրում, այնպես էլ մի շարք այլ մեթոդական եղանակներ՝ բացատրում, պատմում, զրույց, հարցուպատասխան, գրառումներ, գծագրումներ, լուսանկարումներ և այլն:

Ժամանակի հրամայական պահանջն է ուսուցման բովանդակության ստույգ սահմանման և մեթոդների ու ձևերի կատարելագործման խնդրի իրականացման հարցում կարևորել գիտատեխնիկական առաջընթացն ու տեխնիկական միջոցների օգտագործումը: Գիտության և տեխնիկայի զարգացմանը զուգընթաց փոփոխվում է գննական միջոցների հավաքածուն (ուսումնական ֆիլմերի, դիաֆիլմերի, հեռուստացույցի, ռադիոյի կողքին՝ համացանց, մուլյաժներ, սահիկաշարեր, էլեկտրոնային գրատախտակներ, գծագրական դասակարգիչներ՝ մի խոսքով՝ SS և S<S նոր և նորագույն միջոցներ և այլն): Այսօր, կարելի է ասել, ձևավորվում է «**վիրտուալ գննականությունը**»:

Ջննականության հարցում ևս չպետք է ընկնել չափազանցության մեջ, չպետք է գերազնահատել նրա դերը և կարողանալ կողմնորոշվել՝ ի՞նչ չափով և ի՞նչ նպատակով, մեթոդական ինչպիսի՞ մոտեցմամբ ի՞նչ պարագաներ և ի՞նչ միջոցներ օգտագործել: Մեր ժամանակներում պետք է հեռու մնալ չափից դուրս «մեքենայացվելուց»: Ն. Դոստոևսկին զգուշացնում է. «Այնտեղ, ուր կրթությունը սկսվել է տեխնիկայից, երբեք արիստոտելներ չեն հայտնվել: Իսկ այնտեղ, ուր սկսվել է Արիստոտելից (Վերածնունդ, 15-րդ դար), բանն անմիջապես հասել է տեխնիկական մեծ նվաճումների (գրատպություն, վառողի գյուտ) և մարդկային մտքի ընդգրկումների ընդարձակման (Ամերիկայի հայտնագործումը, դեֆորմացիա, աստղագիտական հայտնագործություններ)»:

Այս սկզբունքի նորոգյա լրացուցիչն է **SS և SՀS ներդրման սկզբունքը**:

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՂԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵՆՆՈՒՈՒԹՅԱՆԵՐԻ (SS և SՀS) ՆԵՐԴՐՄԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Հայոց լեզվի դասերին գերիշխող տեխնոլոգիան գիտելիքները գործնականում ճիշտ կիրառելու գործունեության կազմակերպումն է: Մարդկային հասարակության գոյության և ոչ մի ժամանակահատվածում ուսումնական գործընթացում նոր տեխնոլոգիաներն այնքան էական դեր չեն կատարել, որքան այսօր: Ժամանակակից հաղորդակցական և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրումը նոր ծրագրի պահանջներից է և անհրաժեշտ է ուսուցանվող նյութն ավելի մատչելի ու գրավիչ դարձնելու համար, յուրացման գործընթացն արագացնելու, սովորողի ինքնուրույն աշխատանք կատարելու ունակությունները զարգացնելու, նոր տեղեկատվություն ստանալու միջոցներին տիրապետելու և առհասարակ ինքնակրթության նախաձեռնությունը խթանելու նպատակով: Դրանք ոչ միայն կարող են տեղեկատվության անփոխարինելի աղբյուրներ լինել, այլև լեզվաբանության և լեզվի մեթոդիկայի առջև ծառայած շատ հարցերի լուծման բանալի դառնալ:

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԴԱՍՏԻՐԱԿՐԹՅԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱՍ ՀԱՍՏԱՏՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Հանրակրթության բուն նպատակն է կայուն ձևով ու լրիվ չափով իրացնել սովորողների կրթության, դաստիարակության և զարգացման խնդիրները: Հաստատունության սկզբունքն անմիջականորեն կապվում է գիտակցականության-ակտիվության սկզբունքի հետ և պայմանավորված է ուսումնառության օղակների՝ ընկալման, հասկացման, իմաստավորման, ընդհանրացման, ամրակայման և կիրառման վերջնարդյունքով: Իրացումը ընկալված, հասկացությունների վերաճած, իմաստավորված և համոզմունքների, կարողությունների, հմտությունների վերածված, նաև գործնականորեն ամրակայված կայուն ու հաստատուն գիտելիքների ձեռքբերումն է: Մասի և ամբողջի ճիշտ հարաբերակցություն, հաջորդականության կարգի և շարունակականության սկզբունքի պահպանում, կրկնությունների առաջնահերթություն, հիշողության զարգացում, ուսուցչի տեղին ու անհրաժեշտ ցուցումներ. սրանք են կայունության (հաստատունության) սկզբունքի իրացման պայմանները:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԵՎ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԶՈՒԳԱԿՑՄԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Ուսուցման գործընթացում գործադրվում են խոսքային, զննական, գործնական, որոնողական, հետազոտական, ինդուկտիվ, դեդուկտիվ, ակտիվ և ինտերակտիվ մեթոդների բազմազան խմբեր և ուսուցման տարբեր միջոցներ: Քննարկվող սկզբունքը պահանջում է ճիշտ և տեղին զուգակցել ուսուցման մեթոդներն ու միջոցները: Սա նշանակում է, որ ուսուցիչը պետք է իմանա ուսուցման յուրաքանչյուր մեթոդի, յուրաքանչյուր միջոցի էությունը, առավելություններն ու սահմանափակումները, նրանց գործառույթները, զուգակցման ու գործադրման ճիշտ հնարները: Ցանկացած ծրագրային թեմատիկ բաժնի ուսուցման ընթացքում, ցանկացած դասաժամի շրջանակ-

ներում կարելի է զուգակցել ուսուցման տարբեր մեթոդներ ու միջոցներ: Մյուս կողմից՝ ճիշտ չէ դասի ընթացքում գործադրել կամ միշտ գործադրել նույն մեթոդը կամ նույն միջոցը: Ճիշտ չէ և ուսուցման տվյալ ժամանակահատվածը խճողել բազմաթիվ կամ չզուգակցվող մեթոդներով ու հնարներով:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ԶԵՎԵՐԻ ԶՈՒԳԱԿՑՄԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում առանձնացվում են ուսումնական գործունեության մեջ ներառված հետևյալ բաղադրիչները՝ 1. ուսումնական գործընթացի եղանակները (**դասարանական աշխատանք** և **արտադասարանական աշխատանք**). 2. ուսումնական գործընթացի տեսակները (**անհատական, խմբային, զույգերով, խաղային**):

Ուսուցման արդյունավետությունը բարձր կլինի այն դեպքում, եթե տեղին ու ժամանակին ճիշտ զուգակցվեն ուսումնական գործունեության կազմակերպման ձևերը: Այս դեպքում հնարավոր կլինի ստույգ իմանալ ու գնահատել աշակերտների, նաև նրանցից յուրաքանչյուրի ձեռք բերած գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները, ընդունակությունները՝ միաժամանակ արագացնելով ուսուցման տեմպը, խթանելով ինտենսիվությունը և կանխագծելով հետագա աշխատանքները: Քննարկվող սկզբունքի գլխավոր պահանջը սա է: Ուսուցման ավանդական դաս-դասարանային ձևը այս սկզբունքի հիմնապահանջի իրացման գլխավոր խոչընդոտն է. մի դասաժամի ընթացքում հնարավոր չէ զուգակցել ուսումնական գործընթացի բոլոր տեսակները: Սակայն ուսումնական գործունեության կազմակերպման ձևերից յուրաքանչյուրի առանձին իրացումը ևս ճիշտ ու արդյունավետ չէ, անգամ վնասակար է: Այսպես՝ խմբային գործունեության ընթացքում «խմբում աշակերտը կարող է թաքնվել»։ անհնարին է հաշվի առնել տվյալ խմբում ընդգրկված յուրաքանչյուր աշակերտի հոգեբանական առանձնահատկությունները, որոշել նրա կատարած ուսումնական աշխատանքի չափը, վերահսկել և գնահատել գործունեությունը: Այնուհետև սովորողների շփումը, հաղորդակցումները զարգանում և ծավալվում են միայն այդ խմբի ներսում: Վտանգավոր է նաև անհատական գործունեության չարաշահումը: Ուսումնական գործունեության կազմակերպման տարբեր ձևերի զուգակցման սկզբունքի իրացման հնարավորություն է ստեղծում ուսուցման փուլային եղանակը:

ԱՆՀՐԱԺԵՑ ՊԱՅՄԱՆՆՆԵՐԻ կամ նորոյրա եզրութագործածությամբ՝ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄԻՋԱԿԱՅՐԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Սկզբունքի պահպանմամբ ապահովվում են այն անհրաժեշտ պայմանները, որոնցում հասունանում-ձևավորվում է կյանք մտնող քաղաքակիրթ անհատը: Ընդունված է ուսումնական գործունեության համար ստեղծված անհրաժեշտ պայմանները բաժանել 4 խմբի՝ **ա. ուսումնանյութական բ. դպրոցական-առողջապահական գ. բարոյահոգեբանական դ. գեղագիտական**: Այս պայմաններին համակցմամբ ստեղծվում է ուսումնական միջավայրը: Ուսումնանյութական

պայմանները ստեղծվում են դպրոցի տնօրինության կողմից կատարված-կատարվող հատուկ պատվերների և հայթայթման միջոցով, կարգավորվում են դպրոցի և հարակից միջավայրի մաքրության, կանաչապատման հարցերը, ուշադրություն է դարձվում ջեռուցման, լուսավորության, լրացուցիչ էլեքտրոտեքեր ունենալու, մաքրության և մաքրության պահպանման, առողջաբանական (հիգիենիկ) խնդիրներին: Դպրոցը դիտվում է ոչ միայն մանկավարժական ներգործության, այլև «գեղագիտական օբյեկտ»: Նորօրյա մեթոդական գրականության մեջ ուսումնական միջավայրը բաժանում են 2 մասի՝

1. նյութական միջավայր 2. մեդիամիջավայր:
2-րդ խումբը՝ դպրոցական-առողջապահական պայմանները, ապահովում են դպրոցի տնօրինությունը, առարկայական ուսուցիչը, բժիշկը, արատաբանը (լոգոպետը), մանկավարժ-հոգեբանը, ներառական կրթության մասնագետը: Ընդհանուր պահանջների կողքին (բուժզննումներ, ստուգումներ՝ սեղան-նստարանների հարմարավետության, գունային համադրության, գրատախտակի դիրքի, դասարանների լուսավորվածության աստիճանի, «առողջ սննդի» մատուցման) ուսուցիչները մշտապես պետք է նորմավորեն դպրոցականներին տրվող ուսումնական աշխատանքները, տնային հանձնարարությունները, արտադասարանային և դասարանային, արտադպրոցական միջոցառումները և այլն՝ նրանց առողջական տարբեր խնդիրների առջև չկանգնեցու համար:

Բարոյահոգեբանական պայմանները ենթադրում են մանկավարժական և աշակերտական կոլեկտիվների միջև առողջ փոխհարաբերությունների մշակում, աշխատելու համար նպաստավոր պայմանների ստեղծում: Չպետք է մոռանալ, որ **ուսումնական գործունեությունը նաև փոխհարաբերությունների արվեստ է ձևավորում:** Չորրորդը՝ գեղագիտական պայմանները, պահանջում են դպրոցում ամենուրեք առաջնորդվել գեղագիտության կանոններով ու սկզբունքներով:

ՈՒՍՈՒՑԶԻ ԳՈՐԾԵԼԱԿԵՐՊԻ ՍԿԶՐՈՒՆՔԸ ➔ Կ. Ուշինսկին իր ժամանակին զննականության կարևոր միջոց է համարել նաև ուսուցչի խոսքը: Սկզբունքների մասին խոսելիս ուսուցչի գործոնը կարևորում է նաև Ս. Գյուլբուրդյանը. «Շատ կարևոր է ուսուցչի դիրքը դասի ընթացքում, նրա վարվելաձևը, մոտեցումը, անաչառ, ուղղամիտ ու հոգատար վերաբերմունքը աշակերտի նկատմամբ: Ամենից առաջ ուսուցիչը պիտի հետևողական լինի իր հանձնարարություններում ու պահանջներում... Ուսուցչի աշխատանքի թափթիվածությունը, անհետևողականությունը վատ օրինակ են ծառայում աշակերտին»⁵⁴: Ուսուցչի անձի, դերի ու խոսքի սկզբունքային կարևորությունն ընդգծել են Ա. Ղարիբյանը, Ա. Տեր-Գրիգորյանը, Ս. Գ. Աբրահամյանը, Պ. Բեդիրյանը, Խ. Աղաջանյանը և շատ ուրիշ գիտնական-մանկավարժներ: Սակայն որպես սկզբունք ձևակերպել է Յու. Ամիրջանյանը՝ ելնելով կատա-

⁵⁴ Գյուլբուրդյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 8:

րած հետազոտություններից և երկար տարիների մանակավարժական փորձից⁵⁵:

ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴԱՆ ՍԿՋՐՈՒՆՔԱՅԻՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ

Ընդհանրապես գոյություն ունեն ուսուցման ընդհանուր և մասնավոր սկզբունքներ: Հայոց լեզվի ուսուցման սկզբունքների հիմնահամակարգը դիդակտիկական սկզբունքների «ծաղկաքաղն» է: Մասնավոր սկզբունքները միայն տվյալ առարկային բնորոշ ելակետային դրույթներն են: Մայրենի լեզվի ուսուցմանը ներհատուկ սկզբունքների առանձնացումը բարդ գործ է: Թ. Զուհարյանը որպես այդպիսիք առանձնացնում է՝ **լեզվի և մտածողության միասնությունը, լեզվական զուգորդության ու զգացողության փոխկապակցությունը, քերականական և գեղարվեստական մտածողության փոխգործությունը, լեզվի և գրականության փոխկապակցությունը** և այլն: Ավելացնում է նաև, որ ուսուցումն ունի ոչ միայն իր դիդակտիկական սկզբունքները, այլև կանոնները, ինչպես օրինակ՝ **անցումը հեշտից դժվարին, հայտնիից անհայտին, պարզից բարդին**: Դիդակտիկական կանոնները բխեցվում են սկզբունքներից և ծառայում են նրանց կենսագործմանը⁵⁶: Ս. Գյուլբուդադյանը մի սկզբունքի տակ հետևյալ կանոններն է կարևորում. «Բացի ընդհանուր դիդակտիկայի հիշյալ սկզբունքներից, լեզվի դասավանդման մեթոդիկական էլնում է այն սկզբունքից, որ՝ **ա)** գրականության և քերականության ուսուցումը պիտի ընթանա փոխադարձ կապի մեջ, **բ)** փոխադարձաբար իրարով պայմանավորված են աշակերտի խոսքի զարգացումն ու քերականական գիտելիքների յուրացումը, **գ)** աշակերտը լեզվական հմտություն է ձեռք բերում նաև մյուս առարկաների ուսուցման ընթացքում, **դ)** հայոց լեզվի առանձին երևույթների ուսումնասիրման ժամանակ դրանք համեմատել աշակերտի սովորած այլ լեզուների՝ նման երևույթների հետ»⁵⁷:

Ներկայումս «Հայոց լեզու» առարկայի ուսուցման հիմնարար դրույթների շարքում պետք է կարևորել **խոսքի մշակութային արժեքների յուրացման և խոսքի մշակույթի ձևավորման** սկզբունքը: Ի ամփոփումն՝ հայոց լեզվի ուսուցմանը ներհատուկ սկզբունքային համակարգը ներառում է հետևյալ կանոնները՝

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԻԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔ ժամանակակից լեզվաբանությունը սահմանում է, որ լեզուն, որ ձևավորվել է հաղորդակցական անհրաժեշտությամբ, փոփոխվող երևույթ է, իսկ փոփոխությունների բնույթն ու արագությունը կախված են ոչ միայն ներլեզվական միտումներից և արտալեզվական գործոններից, այլև մտածողության զարգացումից՝ հասարակական հարաբերությունների, աշխարհաճանաչողության

⁵⁵ Տե՛ս՝ Ամիրջանյան Յու., ժամանակակից դիդակտիկա, Երևան, 1990, էջ 177:

⁵⁶ Տե՛ս՝ Զուհարյան Թ., Հայոց լեզվի մեթոդիկա (Գիրք առաջին), Երևան, 1978, էջ 160-161:

⁵⁷ Գյուլբուդադյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 8:

փոփոխություններին համապատասխան: Լեզուն մտքերի ձևավորման և «մտքերի փոխանակման», մտածողության արդյունքների պահպանման և փոխանցման միջոց է, լեզուն նյութական և հոգևոր աշխարհի իմացության և ճանաչողության բանալին է: «Մարդկային լեզուն, գիտակցությունը և մտածողությունը կապված են միմյանց հետ: Գիտակցությունը արտաքին աշխարհի առարկաների և նրանց հատկանիշների արտացոլման բարձրագույն ձևն է, մտածողությունը գիտակցության գործունեությունն է: Ընդունված է գիտակցությունը համարել մարդու նյարդաուղեղային համակարգի՝ իրականության արտացոլման ամբողջ գործընթացը, իսկ մտածողությունը՝ իրականության արտացոլման ձևերը՝ հասկացության, դատողության և մտահանգման միջոցով... Մտածողությունը՝ որպես գիտակցության մեջ իրականության ընդհանրական արտացոլման գործունեություն, մշտապես հենվում է բառերի և նախադասության բազայի վրա: Առանց լեզվի այդ նյութական միավորների թե՛ դատողությունը, թե՛ մտահանգումը, թե՛ հասկացությունը գոյություն ունենալ չեն կարող: Հասկացությունն առանց բառերի չի կարող ձևավորվել և գոյություն ունենալ, ինչպես որ դատողությունը չի կարող ձևավորվել առանց նախադասության»⁵⁸, - գրում է Լ. Խաչատրյանը: Լեզվի և մտածողության փոխադարձ կապի մասին խոսելիս լեզվաբանը նշում է նաև լեզվի նկատմամբ մտածողության որոշակի գործառնություններ՝ ա. մտածողությունն ապահովում է լեզվական միավորների գործածությունը որպես նշաններ. միտքը դառնում է լեզվական նշանի գործառնման պայման ու նախադրյալ՝ նրա լեզվական էությունն արտահայտելու առումով. բ. մտածողությունը բառաքերականական նշանակությունների համակարգի՝ իմաստաբանության զարգացման գլխավոր միջոցն է, ինչն առանձնապես արտահայտվում է եզրուրաբանության բնագավառում գ. մտածողությունը ծառայում է իբրև լեզվական միավորների ընտրության միջոց՝ խոսքի կառուցման համար դ. մտածողությունը կանոնավորում է խոսքի կառուցման գործընթացը և հանրագումարի է բերում խոսքի հատկությունները, որ հիմք է տալիս խոսելու նրա մշակվածության (խոսքի մշակույթի) մասին:

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՊՍԿԿԵՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ, ԶՈՒԳՈՐՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ (ԽՈՍԵԼՈՒ ԶԻՐՔԻ) ՓՈՒՆԿԱՊԿՅՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՄՈՒՑՄԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆ ➔

Մարդկային գործունեության շարժիչ ուժը հաղորդակցման պահանջն է. լեզվի տեսական ու գործնական ուսուցումը նպատակաուղղված է հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը, ազատ ու անկաշկանդ շփման ապահովմանը:

ԼԵԶՎԱՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՓՈՒՆԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ (ԼԵԶՎԻ և գրականության փոխկապակցվածությունը) ➔ Լեզվաքերականական գիտությունը արդյունք է լեզվի (և ոչ թե հակառակը):

⁵⁸ Խաչատրյան Լ., Ընդհանուր լեզվաբանության դասընթաց, Երևան, 2017, էջ 26:

Նրա կանոնները վերացարկման միջոցով արտածվում, դուրս են բերվում կենդանի լեզվի իրակություններից, իսկ կենդանի լեզուն իր ժողովրդախոսակցական տարրերով արծանագրվում է գրականության մեջ և գրականանում է: **Լեզվաքերականական կանոններն ուսուցանվում են գրական խոսքի ընտիր նմուշների հիման վրա**, ինչի շնորհիվ մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում քերականական մտածողությունը սերտորեն միահյուսվում է գեղարվեստական մտածողությանը, և նրանց միջև ստեղծվում է ներունակ, ներքին փոխազդեցություն, ներքին փոխգործություն: Այսինքն՝ մայրենի լեզվի դասընթացը նպաստում է քերականական ու գեղարվեստական մտածողության փոխներթափանցմանը, իսկ վերջիններս էլ իրենց ներքին փոխգործությամբ նպաստում են մայրենի լեզվի հաստատուն յուրացմանը և ամրագրմանը:

ՏԵՍԱԿԱՆԻ ԵՎ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆԻ ԿԱՊԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄ ➔ Մայրենի լեզվի ուսուցման առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ ներառում է երկու կողմ՝ բուն լեզվի իմացություն, այսինքն՝ այդ լեզվով հաղորդակցվելու, տարբեր բնույթի գրավոր և բանավոր շարադրանք ստեղծելու կարողություն, և լեզվի քերականական կառուցվածքի իմացություն, որ ենթադրում է տեսական լեզվաբանական գիտելիքներ: Բարբառների, օտար լեզուների մշտական ազդեցություններին ենթակա երեխայի լեզուն կարող է գրականացվել գրական լեզվի գործուն օրինաչափությունների, բնականաբար գրական հայերենի դասընթացի հիմնավոր յուրացման միջոցով: Սակայն անհրաժեշտ է, որ այդ գիտելիքներն աշակերտի սեփական խոսքի մշակման, զարգացման, խոսքիմշակութային արժեքների ձեռքբերման գործում ունենան գործնական նշանակություն: Իսկ սա նշանակում է ապահովել լեզվի տեսական և գործնական ուսուցումների միջև կապը: Տեսականի և գործնականի խզումն իր բացասական հետևանքներով երկի թե ամենից լավ երևում է լեզվի ուսուցման «անքերական» և «քերականական» շրջանների համեմատությամբ: Հայ դպրոցի պատմությանը վերաբերող աղբյուրներում անցյալ դարի 20-ական թվականներին «անքերական» շրջանին հաջորդեց «քերականական» շրջանը: Եթե «անքերական» շրջանն աչքի էր ընկնում լեզվական համակարգված գիտելիքների յուրացման մեթոմով, ապա «քերականական» շրջանում շեշտը դրվեց լեզվական-քերականական համակարգված գիտելիքների ավանդման վրա, և ետին պլան մղվեցին, հաճախ էլ անտեսվեցին լեզվական գիտելիքների գործնական կիրառումը, գիտելիքների վերածումը հմտությունների, աշակերտների խոսքի զարգացման գործնական հարցերը: Երկու դեպքում էլ չվերացավ լեզվի տեսական և գործնական յուրացման միջև եղած խզումը: Այդ խզումը տարբեր չափերով մինչ այսօր էլ արտահայտվում է հայոց լեզվի ուսուցման բոլոր օղակներում: Եթե աշակերտը քերականական կարգի սահմանումը գիտի, բայց օրինակներ չգիտի կամ իմացած օրինակները չի կարողանում գործածել խոսքի մեջ, նշանակում է՝ նա այդ նյութը չի յուրացրել: Նույնը և հակառակ դեպքում՝ եթե օրինակներ բերում է, բայց չի կարողանում սահմանել, ուրեմն չի պատկերացնում, չգիտի լեզվական տվյալ

երևույթի նշանակությունը: Տեսական գիտելիքները գործնականի հետ կապելու, աշակերտների մեջ համապատասխան հմտություններ մշակելու և զարգացնելու համար անհրաժեշտ է առանձնակի ուշադրություն դարձնել լեզվական միավորների, երևույթների կիրառական ոլորտների, կիրառության յուրահատկությունների վրա: Այսպես՝ աշակերտները շարահյուսությունից անցնում են դերբայական դարձվածի և ստորադաս նախադասության համապատասխանությունն ու փոխակերպությունը: Անհրաժեշտ է ուսուցանել շարահյուսական այդ միավորների ոչ միայն համարժեքությունն ու ձևային տարբերությունները, այլև իմաստային յուրահատկությունները, և աշակերտը կստանա դրանցից ամեն մեկը ճիշտ և տեղին գործածելու ուղղություն՝ ո՛րը ո՛ր դեպքում: Ս. Աբրահամյանը դասալսումից բերված մի օրինակ է նշում. «Աշակերտը, խոսելով հայերենի բառական շեշտի մասին, ասում է. «Հայերենում շեշտը սովորաբար դրվում է բա՛ռի վե՛րջին վա՛նկի վրա»: Եվ ուսուցիչը գոհ էր այս պատասխանից: Նա գոհ էր, ըստ երևույթին, այն պատճառով, որ աշակերտը գիտեր շեշտադրության կանոնը, գիտեր, թե որ վանկի վրա է դրվում հայերենի բառական շեշտը: Բայց ինչի՞ և ո՞ւմ համար է այդ գիտելիքը, ո՞վ պետք է կիրառի այդ կանոնը: Դա ուսուցչին չհետաքրքրեց: Շատ հավանական է, որ նա չնկատեց, թե ինչպես շեշտադրության վերաբերող ճիշտ գիտելիքը հաղորդելիս աշակերտը բնավ չկիրառեց այդ գիտելիքը նույնիսկ այն նախադասության մեջ, որով սահմանեց երևույթը: Ուսուցիչը չնկատեց հավանաբար այն պատճառով, որ կարևորություն չտվեց այդ կողմին. կարևորը նրա համար գիտելիքն է, կանոնը: Ստացվում է գիտելիք՝ գիտելիքի համար, կանոն՝ կանոնի համար»⁵⁹: Միանգամայն սպասելի էր, որ գիտնական-մանկավարժը խստագույնս եզրակացներ՝ **ավանդվող լեզվական գիտելիքները հմտության վերածելը և գործնականում կիրառելը պետք է դիտել որպես ծրագրային պահանջ, և այդ պահանջի տեսանկյունով գնահատել թե՛ աշակերտի, թե՛ ուսուցչի հարցը:**

Գործող ծրագրում լեզվի ուսուցման մեջ տեսականի և գործնականի կապի հիմքը դրված է. մեթոդյա հանրակրթական դպրոցում «Մայրենի» և «Հայոց լեզու» առարկաների դասավանդումը զուգակցում է այս երկու կողմերը, սակայն առաջնությունը տրվում է լեզվի գործնական կիրառության (լսելու, խոսելու, կարդալու, գրելու, հաղորդակցվելու) կարողությունների զարգացմանը, իսկ զուտ տեսական-լեզվաբանական գիտելիքները տրվում են նվազագույն չափով՝ շեշտը դնելով լեզվական միավորների հաղորդակցական և ոճական արժեքի վրա: **Ծրագրային պահանջն է.** «Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացը անհրաժեշտ և բավարար գիտելիքներ է տալիս լեզվական համակարգի բոլոր բաժինների վերաբերյալ: Ելնելով ուսուցման նպատակադրումից՝ հայոց լեզվի դասընթացը պետք է կառուցել գործնական բնույթի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացման միտումով՝

⁵⁹ Աբրահամյան Ս., Աշակերտի խոսքի զարգացումը, Երևան, 1973, էջ 72:

զերծ մնալով դրան չնպաստող վերացական քերականական գծապատկերներից» (2-Ծ, էջ 8): Լեզվի դասագրքի գիտական բարձր մակարդակը պետք է զուգակցվի գործնական բնույթի հետ և մատչելի լինի միջին մակարդակի աշակերտի համար: Տարրական դպրոցում (ուր լեզվական-քերականական գիտելիքները ուսուցանվում են առավելապես գործնական ճանապարհով, առանց գիտական սահմանումների) և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում հայոց լեզվի և գրականության միասնացված ուսուցումը լայն հնարավորություններ է ընձեռում նյութի յուրացումը գերազանցապես գործնական ճանապարհով ապահովելու համար: Լեզվական տարբեր իրողություններ ուսումնասիրելու նյութ է ծառայում տեքստը: Այստեղ երևում են լեզվական տարբեր մակարդակների միավորները՝ իրենց բնորոշ լեզվական-քերականական առանձնահատկություններով ու օրինաչափություններով, փոխադարձ կապերի ու կախվածությունների մեջ: Իսկ ո՞րն է լեզվի գործնական ուսուցման նպատակադրումը և ի՞նչ պահանջներ է ներկայացնում: Այս հարցերին ծրագիրը «պատասխանում է».

«Լեզվի ուսուցման այս մոտեցումը հնարավոր է դարձնում ցույց տալ, թե լեզվական յուրաքանչյուր միավոր ինչպես է մաս դառնում ամբողջի, մասնակցում խոսքակազմությանը, և ինչպես ամբողջը կարող է մասնատել՝ լեզվական համեմատաբար ծավալուն միավորներից մինչև նվազագույնը: Այսպիսով՝ սովորողին ներկայացվում է լեզուն որպես յուրատեսակ կառուցվածք, որի մեջ մտնող միավորները իրենց բազմազան հարաբերություններով, ոճական ու գործառական արժեքով ծառայում են հաղորդակցման հիմնական նպատակին՝ կապակցված խոսք կազմելուն: Լեզվի գործնական ուսուցման նպատակադրումը պահանջ է ներկայացնում ուսուցման բովանդակության մեջ առանձնահատուկ տեղ տալու բառին ու նրա իմաստին, ճիշտ բառօգտագործմանը, բառերի իմաստային և քերականական կապակցելությանը, բառերի փոխաբերական կիրառությանը, նախադասությունների կառուցման մեջ բառերի ու բառածևների դերին: Սա նպաստելու է ինչպես կապակցված խոսք կազմելու հմտությունների ձևավորմանը, բառապաշարի հարստացմանը, այնպես էլ սովորողների ճանաչողական կարողություններին, աշխարհընկալման, տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, հասկացական դաշտի ընկալմանը: Քերականության ուսուցումը պետք է հանգեցվի ոչ թե քերականական կանոնները, սահմանումները, հոլովման ու խոնարհման հարացույցները և այլն անգիր անելուն, այլ քերականական ձևերը խոսքում ճիշտ և նպատակահարմար կիրառելուն» (2-Ծ, էջ 30-31): Լեզվի տեսական և գործնական ուսուցման կապով պայմանավորված՝ աշակերտի լեզվական գիտելիքները և կարողություններն ու հմտությունները փոխադարձ կապի մեջ են. գիտելիքներով են պայմանավորված աշակերտի կարողություններն ու հմտությունները, վերջիններս էլ օգնում են նոր գիտելիքներ ձեռք բերելուն: «Երկար ու դժվար է ճանապարհը կանոնների միջոցով, հեշտ ու հաջող է օրինակների միջոցով» (Քվինթիլիանոս):

ՆԵՐՈՒՈՐԿԱՅԱԿԱՆ և ՄԻՋԱՌՈՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԻ ՀԱՍՏԱՏՈՒՄ ➔

Հայոց լեզվի արդյունավետ ուսուցման համար կարևոր նշանակություն ունի **ներառարկայական և միջառարկայական կապերի հաստատումը**: Մի դեպքում սերտ փոխկապակցություն է ստեղծվում յուրաքանչյուր դասընթացի բովանդակային բաղադրիչների, մյուս դեպքում նման փոխկապակցություն է սահմանվում առնչակից առարկաների միջև: Ներառարկայական փոխկապակցության շնորհիվ հայոց լեզվի դասընթացի առանձին բաղադրամասերը ներքնապես զոդվում, միանում են իրար հետ, շարունակում, լրացնում ու ամբողջացնում են միմյանց: Նման փոխկապակցությունը հաստատուն է լինում միայն այն դեպքում, երբ տարբեր դասարաններում, ինչպես նաև դրանցից յուրաքանչյուրի ներսում ուսումնական նյութերը տրվում են ճիշտ համամասնությամբ ու հարաբերակցությամբ: Տարրական դպրոցում և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում հայոց լեզու և գրականություն առարկաների միասնացված (ինտեգրված) դասավանդման պայմաններում առաջնությունը տրվում է լեզվի արտահայտական և հաղորդակցական կողմին՝ լեզվի կառուցվածքի վերաբերյալ սահմանափակվելով անհրաժեշտ տեղեկություններով: Աշակերտին մատչելի լեզվաբանական գիտելիքների խորացումը կատարվում է միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում՝ անցած նյութի կրկնության և ընդլայնման հիման վրա: Նոր ծրագրի պահանջներից մեկը հետևյալն է՝ արդեն որպես ինքնուրույն առարկաներ հայոց լեզվի և գրականության ուսուցման պայմաններում լուծել հայոց լեզվի դասավանդման կոնկրետ խնդիրները՝ առանց ընդհատելու ստեղծված սերտ միասնությունը և ապահովելով միջառարկայական կապերը: Ներառարկայական փոխկապակցության համար վերին աստիճանի կարևոր է աստիճանական բարդացումը, հնի կրկնությունն ու նորի ավելացումը: Ասվածը հիմնավորենք «Նախադասություն» թեմայի աստիճանական ուսուցմամբ: Դեռևս գրաճանաչության նախապրեքենական շրջանում երեխաները պատկերացում ունեն նախադասության մասին և կարողանում են կազմել պարզ նախադասություններ, անգամ գծել գծապատկերներ: Նախադասության ուսուցման նախնական փուլում սահմանում կամ կանոն չի ուսուցվում: Նախագիտելիքներ տրվում են նրա էական հատկանիշների դիտարկման, ճանաչման, խոսքում օգտագործման հնարավորությունների ընկալման և կիրառման ճանապարհով: Այնուհետև «Նախադասություն» թեմային անդրադառնում են նախադասությունների առանձնահատկություններն իմանալու նպատակով, և աշխատանքն իրականացվում է վարժությունների ճանապարհով՝ նախադասության մեջ **առարկա, գործողություն, առարկայի հատկանիշ** ցույց տվող բառերը գտնելու հանձնարարությամբ: Ընդ որում, որպես ճանաչողության ձևավորման հնար, կամ ինչպես Ջ. Գյուլամիրյանն է գրում, իբրև «միջնորդ» հանդես է գալիս քերականական հարցը (**ի՞նչ, ինչպիսի՞, ինչքա՞ն, ի՞նչ անել, ինչպե՞ս**): Կարևոր է, որ աշակերտներն իրենց խոսքում ձեռք բերեն պատմողական, հարցական, հրամական և բացականչական նախադասություններ

կազմելու ունակություն, իսկ ընթերցանության նյութերում հանդիպող կետադրության մասին հաղորդվող գործնական տեղեկությունների միջոցով՝ դրանք ճիշտ կետադրելու տարրական ունակություններ: Աշակերտները պետք է կարողանան եզրակացնել, որ բառերով արտահայտված ամեն մի ամփոփ միտք նախադասություն է, նախադասության շեշտ ունեցող (շեշտվող) բառը բարձր, շեշտված է արտասանվում, հարց արտահայտող բառը՝ հարցական երանգով, հարցական նշանն ու շեշտը դրվում են բառի վերջին վանկի ձայնավորի վրա: Այնուհետև՝ նախադասության մասին աշակերտների ունեցած գիտելիքները կրկնելուց, ամրակայելուց և խորացնելուց հետո տրվում է սահմանումը, հաղորդվում են գիտելիքներ գլխավոր և երկրորդական անդամների, նախադասության համադաս անդամների մասին, աշակերտները սովորում են դրանք ճիշտ ընդգծել, որոշել՝ ի՞նչ հարցերի են պատասխանում, նախադասություններն ընդարձակել, տեսականորեն, բայց առանց տեսության յուրացնել նախադասության տեսակները (պարզ և բարդ, պատմողական...), կետադրել, վերլուծել և գծապատկերներ կազմել՝ ձեռք բերելով նախադասության բառերի միջև կապեր ստեղծելու ունակություններ: Տարրական դասարաններում՝ նախադասության վերաբերյալ ձեռք բերված տեղեկություններն ու նախագիտելիքները խորացվում են միջին դպրոցի ցածր դասարաններում, իսկ արդեն 8-րդ և 9-րդ դասարաններում դրանք հաղորդվում են որպես տեսական գիտելիքներ՝ գործնականությունն ապահովելու խստագույն պահանջով:

Լեզվի ուսուցման գործընթացին են ծառայում ամեն ինչ՝ և՛ ուսումնասիրվող գիտելիքների հիմունքները, և՛ ներդպրոցական կյանքը, և՛ արտադպրոցական կյանքը, և՛ քաղաքական-հասարակական կյանքը. ուղղակի անհրաժեշտ է ճիշտ ընտրել աղբյուրները, ընտրվածը, եղածը, կատարվածը ճիշտ զուգակցել ուսուցման նպատակներին: Այս դեպքում այլևայլ կարողությունների և հմտությունների զարգացման հետ կզարգանա և աշակերտի համադրական-վերլուծողական մտածողությունը:

Ասում են՝ լեզուն ճիշտ գրել և խոսել սովորեցնող արվեստ է, գրականությունը խոսքի արվեստ է, երաժշտությունը՝ «ձայնարվեստ», հնչողական արվեստ, ասում են նաև, որ նկարչությունը «աչքի կրթությունն է», աչքի «խոսքը»: Նշանակում է՝ միջառարկայական փոխկապվածությունը իրականացվում է ամենից առաջ այս առարկաների միջև՝ **լեզու-գրականություն, լեզու-նկարչություն, լեզու-երաժշտություն, լեզու-քանդակագործություն** զուգահեռներում (իհարկե, և՛ առնչվում են, և՛ տարբերվում): Այսպես՝ շեշտի մասին խոսելիս տեսակները բացատրելուց հետո այս գիտելիքներն ավելի են ամրապնդվում, երբ գրականության ավանդման ժամանակ բացատրվում է չափածո խոսքի ռիթմը. այստեղ խոսքը վերաբերում է տաղաչափական շեշտին, որի մասին տրվում է միայն գործնական ծանոթություն: Այն հետո է ավելի հանգամանորն բացատրվում: Կամ՝ «Շարադասություն» թեման. հատկապես տրամաբանական շեշտի միջոցով է սովորական շարադասությունը

դառնում շրջուն՝ բազմազանություն և կենդանություն հաղորդելով խոսքին: Հասկանալով և ընկալելով սովորական ու շրջուն շարադասության վերաբերյալ հաղորդված գիտելիքները՝ աշակերտները գրականության ուսուցման ժամանակ ավելի հաստատապես են սովորում գեղարվեստական խոսքի արտահայտչական միջոցները՝ հատկապես շրջադասումը՝ իր թե՛ քերականական և թե՛ ոճական դերով: Այն խոսքն օժտում է ռիթմով և հանգով: Այս փոխկապակցվածությունը ևս պետք է տեղին լինի, առանց չափազանցությունների, որպեսզի ծառայի իր նպատակին: Մնում է ավելացնել, որ բնագիտական և հումանիտար մյուս առարկանների հիմունքների ուսուցման ընթացքում ընդլայնվում է աշակերտի բառապաշարը, ամրապնդվում և խորացվում են լեզվական գիտելիքներն ու կարողությունները:

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՌԻՍՈՒՑՈՒՄԸ ՏԱՐԲԵՐ ՌԻՍՈՒՄԱԿԱՆ ԱՈՒՐԿԱՆԵՐԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻԱՍՆԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ ➔ Մայրենի լեզուն յուրահատուկ դեր ունի. այն միաժամանակ և՛ ուսումնասիրության առարկա է, և՛ մյուս առարկաների յուրացման միջոց, և՛ այլ լեզուներ սովորելու-գիտենալու հիմք ու հենարան, խթան ու օժանդակիչ, միջլեզվային համեմատություններ կատարելու բանալի:

ԱՇԱԿԵՐՏԻ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆՈՐՄԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ՓՈԽՊԱՅՄԱՆԱՎՈՐՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ➔ Գրական, կատարյալ խոսքն անհրաժեշտ պայման է քաղաքակրթության դարաշրջանում ապրող ու գործող մեր վաղվա քաղաքացու, բայց այսօրվա դպրոցականի խոսքի մշակույթի համար: Քանի որ խոսքի մշակույթի ձևավորումը լեզվի ուսուցման գերնպատակն է, իսկ խոսքի մշակույթը՝ նրա վերջնարդյունքը, նշանակում է՝ այս սկզբունքի հիմքում ընկած են լեզվի ուսուցման բոլոր սկզբունքներն ու սկզբունքային դրույթները, և նրա իրացումը վերջիններիս համատեղ իրացումն է: Խոսքի մշակույթի ձևավորումը նաև գեղագիտական և բարոյագիտական դաստիարակության խնդիրն է: Նրա հիմքում ընկած են լեզվական և արժեհամակարգային՝ հաղորդակցական-վարվելակարգային կամ բարեվարքության և բարոյագիտական նորմերը:

ԴՊՐՈՑՈՒՄ ԽՈՍՔԻ ՄԻԱՍՆԱԿԱՆ ՌԵԺԻՍԻ ՀԱՍՏԱՏՈՒՄ ԵՎ ՊԱՀՊԱՆՈՒՄ ➔ Սկզբունքն առաջադրել է Ս. Աբրահամյանը. չի կարելի աշակերտների խոսքի զարգացման ու կատարելագործման դժվարին ու բարդ գործը վերապահել միայն լեզվի դասընթացին ու լեզվի ուսուցչին, այն պետք է մտահոգի ուսուցչական ողջ խմբին: Դպրոցի վերակառուցման պահանջներից ելնելով՝ պետք է ապահովել խոսքի մշակույթի ձևավորման ընդհանուր-միասնական ռեժիմ և անհրաժեշտ մակարդակով պահպանել դպրոցական կյանքի, ուսումնական գործի բոլոր օղակներում, ժամանակի միևնույն հատվածում աշակերտների համար լեզվական միասնական պահանջներով առավել լայն շրջապատ ստեղծել: Յուրաքանչյուր առարկա աշակերտի բառապաշարի հարստացման, խոսքի զարգացման լայն ու յուրահատուկ հնարավորություններ ունի, և ամեն առարկայի ուսուցիչ իր դերն ունի հատկապես

գիտական եզրութաբանության հետևողական ուսուցման և դրա անհրաժեշտ գործածման, գիտական ու ճշգրիտ խոսք կառուցելու գործում:

Ուսուցման գործընթացում նոր սկզբունք է սաղմնավորվում՝ ուսումնական ծրագրի պահանջների, ուսուցման բովանդակության և ուսումնական աշխատանքի ղեկավարման, կազմակերպման բնորոշ միջոցների, մեթոդների ու հնարների համատեղումը՝ որպես մեկ ամբողջություն՝ կապված տեխնոլոգիական առաջընթացի հետ:

* * *

Ուսուցման սկզբունքները փոխկապակցված են. յուրաքանչյուրը կատարում է որոշակի գործառույթներ, որոնց տարրերը կարելի է տեսնել մյուս սկզբունքների իրացման ընթացքում: Առանց դրանց ամբողջական համակարգի գործադրման անհնարին է լուծել սովորողների կրթական, դաստիարակչական, զարգացման խնդիրները, որոշել կրթության բովանդակությունը, ընտրել ուսուցման մեթոդներն ու միջոցները և այլն:

**ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԸ
(ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ) ՀԱՅՈՑ ԼԵԶԿԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Դիդակտիկական կամ ուսուցման համակարգը որոշակի մանկավարժական տեսություն (կոնցեպցիա) իրագործող ուսումնական աշխատանքի ղեկավարման միջոցների, ուսուցման մեթոդների ու հնարների ամբողջությունն է: Հանրակրթական բարեփոխումների ընդհանուր ուղղվածությունն ու տրամաբանությունը պայմանավորված են ինչպես ուսումնական նոր ծրագրերի ու դասագրքերի, այնպես էլ ուսուցման կազմակերպման նոր համակարգերի (եղանակների), նոր մոտեցումների ներդրման անհրաժեշտությամբ: Ուսումնատվության-ուսումնառության գործընթացի կազմակերպման ամենակարևոր նախապայմանը ժամանակակից դիդակտիկայի ակնառու նվաճումների, դիդակտիկական նոր համակարգերի, մանկավարժական նոր մոտեցումների, դրանց իրացման համապատասխան ուղիների և միջոցների նպատակահարմար, նաև հայերենի առանձնահատկություններին համապատասխանեցված օգտագործումն է, որը հնարավորություն է տալիս ակտիվացնելու ուսուցման գործընթացը, սովորողների ինքնուրույնությունը, զարգացնելու նրանց մտածողությունը, գիտելիքները սեփական ուժերով ձեռք բերելու կամ «հայտնագործելու» կարողություններն ու հմտությունները: Հանրակրթական դպրոցի առաջնային խնդիրներից մեկը սովորողների՝ հատկապես ստեղծագործական և քննադատական մտածողության հիմքի վրա ճանաչողական ունակությունների զարգացումն է: Մտածելու գործընթացը պետք է դառնա մերօրյա ուսուցման բուն բովանդակությունը: **Որոշում կայացնել, կարծիք ձևավորել, խնդիր (պրոբլեմ) լուծել, համատեղ աշխատել, բազմաթիվ աղբյուրներից օգտվել, գաղափարներն ու տեղեկույթը ստեղծագործաբար համադրել, սովորել սովորել և սովորեցնել համընկերօջը.** այս որակները պետք է արտացոլվեն ուսումնական ծրագրերում և չառանձնացվեն կրթության բովանդակությունից: **Ուսուցման գործընթացում կարևորվում է ուսումնական ծրագրի պահանջների, ուսուցման բովանդակության և ուսումնական աշխատանքի ղեկավարման, կազմակերպման բնորոշ միջոցների, մեթոդների ու հնարների համատեղված ամբողջականությունը:**

Ինչպես այլ երկրներում, այնպես էլ մեզանում ուսուցման համակարգերն առավելապես ներմուծվում են օտարաղբյուր կրթահամակարգերից, սակայն քննական զննությունը կրկին ու կրկին հաստատում է, որ դրանք կամ դրանց առանձին տարրեր վաղուց իր վեր հայոց կրթօջախներում կիրառվել են, մեր անվանի մանկավարժներից շատերի մեթոդական մտահանգումներ են եղել: Նպատակաուղղված մեջբերում ենք Ա. Բահաթյանի՝ քերականական նյութի յուրացման գործընթացում ուսուցման եղանակի կարևորման և մասնավորա-

պես լեզվական նախնական գիտելիքների ուսումնասիրման փուլի համար նշումը. «... Քերականությունը միշտ և անհապաղ պիտի հառաջ ածվի, հանվի լեզվից և ոչ երբեք՝ լեզուն քերականությունից... Ուր կարելի է, լեզվի կանոնները չպիտի տրվեն երեխաներին, այլ նրանք ուսուցչի առաջնորդությամբ իրենք պիտի գտնեն այդ կանոնները: Նույնանման և համասեռ երևույթները միմյանց հետ բաղդատելով՝ ակնհանդիման կացուցանել և գտնել տալ կանոնը. դա է ժողովրդական դպրոցների համար միակ ուղիղ ճանապարհը»⁶⁰:

Ուսուցման կազմակերպման գործընթացում շատ կարևոր է ծանոթ լինել նոր և նորագույն ուսումնամեթոդական համակարգերին, արժևորել ժամանակակից մեթոդամանկավարժական մտքի ճանաչողությանը օժանդակող դրսից ներմուծվող կրթական ծրագրերի, ուսուցման համակարգերի նշանակությունը, նկատի առնել արտերկրյա դպրոցի փորձը, սակայն դրանք իրապես չեն կարող նախանշել մեր ազգային կրթական մշակույթի առաջընթացը, դառնալ նրա հզորագույն ներուժը բացահայտող իրական արժեքներ: **Նշանակում է՝ պետք է ստեղծել միջազգային չափանիշներին միտված և մերօրյա դպրոցի կրթական հնարավորություններին համապատասխան կրթության նոր համակարգեր, ունենալ հայկական կրթական մշակույթ:**

Ուսուցման գործընթացը կազմակերպող-ակտիվացնող դիդակտիկական ժամանակակից համակարգերից են՝

- **պրոբլեմային ուսուցում**
- **ծրագրավորված ուսուցում**
- **օպտիմալացված ուսուցում**
- **դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցում**
- **բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցում**
- **անհատական կամ անձնակողմնորոշիչ ուսուցում**
- **փուլային ուսուցում և այլն:**

Դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցումը (հիմնադիրը Լ. Վ. Ջանկովն է) պահանջում է բարձր մակարդակով, արագ, խոր և հիմնավոր կերպով յուրացնել նյութը, բարձրացնել տեսական գիտելիքների տեսակարար կշիռը, իմաստավորել տեղեկատվությունը (դասագրքի, ուսուցչի հաղորդածի, դիտածի, լսածի և այլն), բացահայտել իմաստավորվածի օրգանական, պատճառահետևանքային կապերը, որոնք պատասխանների ավելի հավանական տարբերակներ, խթանել սեփական ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը, վերահսկել սեփական գործունեությունը, դաստիարակել անձնական վերաբերմունք ուսուցման նկատմամբ:

Բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցման համակարգը մշակել են խորհրդային անվանի հոգեբաններ Դ. Էլկոնինը, Վ. Դավիդովը, Ա. Վարդանյանը՝ իրացնելով փորձառնական ուսուցում և կազմելով համապատասխան ծրագրեր, որոնցում առաջատար օղակներն են տեսական և ընդհան-

⁶⁰ **Բահաթյան Ա.**, «Մանկավարժական թերթ», 1878, թիվ 4, էջ 58-59:

րացնող բնույթի գիտելիքները: Ուսուցման համակարգի բովանդակությունն ու մեթոդիկան տարբերվում են սովորականներից: Նպատակը հատկապես կրտսեր դպրոցականների մտագործունեության առկա հնարավորություններն օգտագործելու ուղիների հայտնաբերումն է, ժամանակից շուտ տեսական մտածողության հիմքերի կառուցումը, ընդհանուր տիպի գիտելիքներից դեպի առավել մասնավոր և կոնկրետ բնույթի տեղեկությունների հաղորդումը (անցումը ընդհանուր գիտակցումից կոնկրետ դրսևորումների գիտակցման), հատկապես հատուկ պայմաններում ավելի բարձր մակարդակով ընդունակությունների ձևավորումը: Համակարգի հիմքում ընկած է **մոդելավորումը**: Այս մասին Յու. Ամիրջանյանը գրում է. «Ռուսաց լեզվի ուսուցման պրոցեսում առաջին դասարանցիները ուսումնասիրում են կառուցվածքային լեզվաբանության տարրերը: Կազմում են տառերի հնչյունային, հնչույթային մոդելները: Երկրորդ դասարանում արդեն յուրացնում են քերականության համար ընդհանուր և հիմնական հանդիսացող՝ լեզվի մեջ քերականական ձևի ու նրա նշանակության միջև եղած հարաբերության հասկացությունը: Ուրեմն՝ դրա հիման վրա էլ երկրորդ դասարանցիներն ուսումնասիրում են մայրենի լեզվի ձևաբանական և շարահյուսական կառուցվածքը, որն էլ ավելի արդյունավետ է դարձնում լեզվի զգացողությունը, նրա հասկացությունների և առանձնահատկությունների ընկալունակությունը, մի բան, որը խիստ անհրաժեշտ է խոսքային կուլտուրայի զարգացման համար»⁶¹:

Ձևավորման ընթացքի մեջ են ուսուցման վերաբերյալ նոր տեսություններ՝ **ուսուցումը որպես տեղեկատվություն, ցուցադրում և յուրացման ստուգում, ուսուցումը որպես ճանաչողության ուղեցույց, ուսուցումը որպես անձի դաստիարակության և ակտիվ զարգացման միջոց**: Վերջինը՝ **ակտիվ զարգացնող ուսուցման տեսությունը**, ներառում է ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված գործունեության առաջատար դերի ըմբռնումը, դպրոցականների ոչ միայն մտածական, այլև հուզական-կամային ապրումներն ու ապրումակցային որակները, քննադատական-վերլուծական աշխատանքը, հաղորդակցման ու համագործակցման հաշվառումը: Ըստ մեթոդամանկավարժական օտար աղբյուրների և դիդակտիկական նորագույն հետազոտությունների՝ մեծ ապագա է սպասվում **ստրուկտուրային կամ կառուցվածքային գիտելիքների տեսությանը**, որի հաղթանակը արմատապես կփոխի ուսուցման բովանդակության և ընթացքի մասին ավանդական պատկերացումները, կփոխի և ուսուցչի գործունեության ուղղվածությունը: Համաձայն այս տեսության (մասնավորապես ամերիկյան հոգեբան Ջերոմ Բրուների պնդման)՝ հասկացության ձևավորման դեպքում անհատն օգտագործում է որոշակի ռազմավարություն (ստատեգիա)՝ ամբողջական կամ մասնակի: Հիմնական դրույթներից մեկն այն է, որ ուսումնական գործունեության ընթացքում առաջին հերթին անհրաժեշտ է բացահայտել գիտական սկզբունքները, օրենքները,

⁶¹ **Ամիրջանյան Յու.**, Մանկավարժական դիդակտիկա (Կոնսպեկտ ուսանողի համար), Երևան, 1990, էջ 146:

հանգուցային այն հասկացություններն ու գաղափարները, որոնք ցանկացած ժամանակ կարող են օգտագործվել համապատասխան փաստեր, երևույթներ, օրինաչափություններ մեկնաբանելու համար:

Պրոբլեմային ուսուցում

Պրոբլեմ բառը հունարեն է, նշանակում է «խնդիր», «առաջադրանք» («առաջ նետված ինչ-որ բան»): Այն ճանաչողության արտաքին կողմը չէ, այլ հայտնիից անհայտին անցնելու կամուրջ է, «կոնկրետ իմացություն չիմացածի մասին», ճանաչվածից դեպի անճանաչելի ընթացող իրական շարժման արտահայտությունը, որի գոյության մասին իմացությունն առաջանում է ճանաչողության ընթացքում: **Արդի իմաստով պրոբլեմը որոշակի հետազոտություն և լուծում պահանջող տեսական կամ գործնական խնդիր է:** Հայերենում ստեղծվել է **պրոբլեմային ուսուցում** եզրույթակապակցության հայերեն համարժեքը՝ «**խնդրահարույց ուսուցում**», սակայն **խնդրահարույց** բաղադրիչը կապակցելիական առումով մասնակի գործածություն ունի:

Ըստ դասական մեթոդիստ մանկավարժների՝ **պրոբլեմի գիտականորեն ճիշտ դրվածքը որոնման, հետազոտման և ուսուցման հաջողության երաշխիքն է.** ճիշտ և կատարյալ հստակությամբ ձևավորված պրոբլեմն արդեն իսկ ներառում է իր լուծումը: Պրոբլեմային իրավիճակներով ուսուցումն ապահովելու համար անհրաժեշտ է ուսումնական ծրագրերում ապահովել սուբյեկտի մտածողության շարժման ուղիների (շարժումը մասնավորից դեպի ընդհանուրը, կոնկրետից դեպի վերացականը, փաստից դեպի երևույթը) վերաբերյալ պահանջները: Մասնագիտական աղբյուրներում պրոբլեմային ուսուցման ընթացքի գործակիցներն են «ինչո՞ւ», «պատճառ», «պարզաբանի՞ր», «բացատրի՞ր», «ապացուցի՞ր», «հանդգնի՞ր», «վերլուծի՞ր», «համադրի՞ր», «դասակարգի՞ր», «ընդհանրացրո՞ւ», «վերացարկի՞ր», «դատի՞ր», «մտահանգի՞ր» հասկացությունները: Մտավոր կարողություններ դաստիարակելու կարևոր պայման է դառնում որոնումը: Հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում պրոբլեմի աղբյուր են դառնում գործնական ուսուցման ընթացքում առաջացած բաց վանդակները, «նեղ տեղերը», դժվարությունները, հակասությունները: Սա նշանակում է՝ ուսուցիչը պետք է նկատի կամ կռահի դրանք և դարձնի պրոբլեմային իրավիճակներ ստեղծելու պայման: Սա նշանակում է նաև՝ գիտելիքների որոշակի պաշար չունեցող աշակերտը չի կարող մասնակցել ճանաչողական գործընթացին, որոնումներին ու հայտնագործումներին:

Ուսուցման պրոբլեմային եղանակը անունով նոր է, իսկ ըստ էության՝ հին. նրա տարրերը գալիս են այն ժամանակներից, երբ հիմնադրվել են առաջին դպրոցները, և գիտելիքների յուրացման ճանապարհին աշակերտներին անհրաժեշտաբար ուղղվել է «ԻՆՉՈ՞Ւ» հարցը: Յուրաքանչյուր խելացի «ԻՆՉՈ՞Ւ»-ն արդեն իսկ պրոբլեմ է պարունակում, որի պատասխանը են-

թաղրում է կենսափորձ, տրամաբանական մտածողություն և նյութի խոր իմացություն: 19-րդ դարից սկսած մեր մեթոդիստ մանկավարժները ուսուցման մեջ սրեցին բանականության ակտիվացման ու զարգացման պահանջը: **Խ. Աբովյանը**, ում դիդակտիկական սկզբունքները կապված են աշակերտների սեփական դիտումների, ինքնուրույն եզրակացությունների և այդ ճանապարհով գիտելիքների հարստացման հետ, ուսուցվող նյութի ճանաչումը ըստ ամենայնի համարում էր բանականության զարգացման կարևորագույն նախապայմաններից մեկը, պահանջում էր անհայտը համեմատել հայտնիի հետ, օգտագործել աշակերտների սեփական փորձը, առարկաների և երևույթների ընկալումը կապել նրանց մտածողական-տրամաբանական գործունեության հետ, աշակերտներին շարունակ դիմել «ինչո՞ւ», «ինչի՞ համար» հարցերով: Գիտելիքներն ինքնուրույն մտազործունեությամբ ձեռք բերելու պահանջն ամենից առաջ փոփոխություն մտցրեց խորհրդային դասի կառուցվածքում: Ս. Գյուլբուդադյանը գրում է. «Այժմ առավել քան երբևէ դպրոցից պահանջվում է զարգացնել աշակերտի ինքնուրույն մտածելու, մտահանգումներ կատարելու ունակությունը, նրա ստեղծագործական կարողությունը: Դրա լավագույն միջոցներից է խնդիրներ առաջադրելու (պրոբլեմային) մեթոդը: Ուսուցանվող նյութը հարցադրմամբ մատուցելը, երբ առաջադրանք է տրվում լուծել այս կամ այն լեզվական խնդիրը (պրոբլեմը), հաղորդումը դարձնում է հետաքրքիր և դյուրընկալելի: Աշակերտը պիտի փաստերից ելնելով, համեմատություններ կատարելով (նմանեցնելով կամ հակադրելով այլ երևույթների հետ)՝ գտնի ճիշտ պատասխանը: Այս մեթոդով գիտելիքը դառնում է համոզիչ, աշակերտը սովորում է մտածել գիտականորեն, գիտական պրպտումներ կատարել: Նյութը հուզում է աշակերտին, շարժում նրա հետաքրքրությունը, զարգացնում նրա որոնողական ունակությունները: ...Բայց մեր դպրոցներում գրեթե միշտ համադրական դասերի ենք հանդիպում, միատեսակ ու միապաղաղ»⁶²:

Ո՞րն է պրոբլեմային ուսուցման էությունը: «Պետք է նկատի ունենալ, որ պրոբլեմային ուսուցումը ... ո՛չ ուսուցման յուրովի ձև է, ո՛չ էլ յուրովի մեթոդ, այլ ուսուցման որոշ հարցերի նկատմամբ նոր մոտեցում է... Պրոբլեմային շարադրման առանձնահատկությունն այն է, որ այդ դեպքում ուսուցիչը հաղորդում է ոչ միայն պատրաստի գիտելիքներ, գիտության կողմից հայթայթված և ստուգած գիտական ճշմարտություններ, այլև հիմնական գծերով ցույց է տալիս այդ ճշմարտությունները հայթայթելու ճանապարհները, այն, թե տվյալ պրոբլեմը ինչպես է ծագել, ինչպիսի հիպոթեզներ, վեճեր, կասկածանքներ ու կոնֆլիկտներ են եղել նրա հետազոտության ճանապարհին և ինչպես են դրանք լուծվել: Այլ կերպ ասած՝ ուսուցիչը պատկերացում է տալիս գիտնականների գործունեության ընթացքի մասին: Այսպիսի շարադրանքը ոչ միայն աշակերտներին համոզում է համապատասխան գիտական դրույթների

⁶² Գյուլբուդադյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 33:

Ճշմարտության մեջ, այլև նրանց սովորեցնում է մտածել, որոնել, բորբոքում է նրանց հետաքրքրությունը, ավելի մեծ չափով է օգնում նրանց մտավոր ընդունակությունների և ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը: Ավելին, ծանոթանալով գիտնականների գործունեությանը, աշակերտները պատկերացում են կազմում նաև նրանց անձնական հատկությունների մասին, մի բան, որն ունի խոշոր դաստիարակչական նշանակություն: Այդ արդյունքները ավելի շոշափելի են դառնում, երբ ուսուցիչն իր շարադրման ընթացքում կամ այն ավարտելուց հետո դիմում է աշակերտներին՝ ցանկանալով պարզել, թե նրանք ինչպես կվարվեին այն կամ այն գիտնականի փոխարեն, ինչպես կբացատրեին այս կամ այն երևույթը, ինչպես կստուգեին այս կամ այն հիպոթեզը: Դժվար չէ նկատել, որ սա նշանակում է սովորողներին ևս մասամբ ներգրավել գիտական որոնումների մեջ: Այս մեթոդը գրականության մեջ կոչվում է մասնակի որոնումների մեթոդ: Բարձր դասարաններում կարելի է աշակերտներին մատչելի ձևով ծանոթացնել այնպիսի հարցերի, որոնք հուզում են գիտնականներին այսօր, որոնց գծով այժմ կատարվում են գիտական լուրջ որոնումներ»⁶³: Պրոբլեմային ուսուցումը մեծապես նպաստում է աշակերտների ճանաչողական ակտիվության բարձրացմանը, նրանց ինքնուրույն մտածողության և ստեղծագործական նախաձեռնության զարգացմանը՝ ինքնուրույն որոնումների, պրպտումների, հետազոտումների, հետախուզումների միջոցով, սովորեցնում է դատել տրամաբանորեն, ստեղծագործաբար, գիտականորեն, հաղթահարել հանդիպող խոչընդոտները, խթանում է ճանաչել, տարբերակել գլխավորը երկրորդականից, ճիշտը սխալից և դրանց հիմքի վրա հայտնաբերել խնդրի պատասխանը, աշակերտների մեջ ստեղծում է դրական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ, ձևավորվում են նրանց ճանաչողական հետաքրքրությունները: Այդ ամենի շնորհիվ այն իրականացնում է շատ կարևոր խնդիր՝ անձի ձևավորումն ու զարգացումը: Դասի կամ արտադասարանական աշխատանքների ընթացքում ուսուցչի ղեկավարությամբ աշակերտները առաջադրում և ձևակերպում են ուսումնական նյութից բխող պրոբլեմներ (խնդիրներ), ստեղծում պրոբլեմային իրավիճակներ, և ապա սկսվում է որոնողական-ճանաչողական մի այնպիսի գործընթաց, որի ընթացքում նրանք, հենվելով նախաձանոթ գիտելիքների վրա, լեզվական փաստերը համեմատում ու հակադրում են միմյանց, վիճում, մերժում, հաստատում և հաղթահարելով խնդրի դժվարությունները՝ սեփական ջանքերով գտնում ճշմարտությունը: Պրոբլեմային ուսուցումը կազմակերպվում է ծանոթից անծանոթը, պարզից բարդը, հեշտից դժվարը, մտածողության պարզ պրոցեսից աստիճանաբար անցնելով ավելի բարդին՝ որոնողականին:

Պրոբլեմային է կոչվում այն ուսուցումը, որի ընթացքում աշակերտները, ուսուցչի ղեկավարությամբ կամ ինքնուրույնաբար, իրենց ունեցած գիտելիքների հիման վրա լուծում են պրոբլեմային խնդիրներ, հաղթահարում պրոբլե-

⁶³ Ժամանակակից դասը դպրոցում, Երևան, 1974, էջ 80-81:

մային իրավիճակներ, որոնում գործողության նոր եղանակներ, կարգավորում ու կողմնորոշում են իրենց գործունեությունը, գործադրում պրոբլեմային շարադրանքի, մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական, հետազոտական մեթոդներ, ինքնուրույնաբար ձևակերպում իրենց մտահանգումներն ու եզրակացությունները, հասնում նպատակային վերջնարդյունքի: Պրոբլեմային ուսուցման գերագույն նպատակը սովորողների ստեղծագործական և քննական մտածողության զարգացումն է, որը կարելի է իրականացնել ստեղծված պրոբլեմային իրավիճակները հաղթահարելու և պրոբլեմային խնդիրների լուծումը գտնելու ճանապարհով:

Պրոբլեմային ուսուցման հիմնական հասկացություններից են՝

- ուսումնական պրոբլեմ
- պրոբլեմային խնդիր.
- պրոբլեմային հարց.
- պրոբլեմային իրավիճակ:

Պրոբլեմային ուսուցման հիմնական պահերն են՝ **ա. պրոբլեմային իրավիճակի ըմբռնումը, գիտակցումը. բ. պրոբլեմի ձևակերպումը. գ. պրոբլեմի լուծումը. դ. պրոբլեմի լուծման արդյունքի ստուգումը:**

Ըստ դիդակտների՝ մտածողության գործընթացի սկիզբը հենց պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծումն է: Ուսուցման այսպիսի եղանակի ընտրությամբ զուգակցվում են ուսուցման և մտածողության օրինաչափությունները: Այն «արթնացնում է» սովորողի ակտիվ մտազործունեությունը, ստեղծում դժվար կացություն, փաստի, երևույթի, առարկայի, խնդրի անհայտը որոնելու հոգեկան պահ՝ լի մտքերի հակասություններով ու բախումներով, հետաքրքրություններով, հանելուկներով: Առաջանում է այն ժամանակ, երբ աշակերտը փորձում է լուծել տեսական կամ գործնական խնդիր, և նրա ունեցած գիտելիքները չեն բավարարում: Ստեղծված անելանելի վիճակից դուրս գալու համար անհրաժեշտ է ի հայտ բերել առաջադրված խնդրում եղած հակասությունները և հիմնվելով տրամաբանական մտածողության, փաստերը համեմատելու և հակադրելու, վերլուծելու և համադրելու, վարկածներ առաջ քաշելու, դրանք մերժելու կամ հաստատելու, փաստերով ստուգելու հմտությունների, որոնողական-ստեղծագործական կարողությունների վրա՝ փորձարկել ունեցած գիտելիքները, հայտնաբերել գործողության նոր եղանակներ, փնտրել գիտելիքների կամ տեղեկատվության նոր աղբյուրներ: Պրոբլեմային իրավիճակները պետք է բխեն ուսուցվող նյութի տրամաբանությունից: Վերացարկումներն ու ընդհանրացումներ պահանջող լեզվի մասին գիտությունը պրոբլեմային իրավիճակներ ստեղծելու մեծ հնարավորություններ է ընձեռում: Մնում է, որ լեզվի ուսուցիչը լեզվական նյութի ճիշտ ընտրություն կատարի, գտնի և ձևակերպի պրոբլեմը, ստեղծի պրոբլեմային իրավիճակներ և աշակերտներին սովորեցնի այդ իրավիճակներից դուրս գալու, առաջադրանքը լուծելու հնարավոր ելքեր: Իհարկե, լեզվական բոլոր նյութերը չեն, որ կարող են ուսուցանվել այս եղանակով, ամեն առաջադրանք

դեռևս պրոբլեմ չի նշանակում, և ոչ էլ ամեն նյութ կարող է պրոբլեմային իրավիճակներ թելադրել: Ուսուցիչը պարտավոր է իմանալ պրոբլեմն առաջադրելու և ձևակերպելու, այն ենթապրոբլեմների, հարցերի տրոհելու, պրոբլեմային իրավիճակներ ստեղծելու կանոնները: Օր. «Որո՞նք են գոյականի առանձնահատկությունները» առաջադրանքը պրոբլեմային իրավիճակ չի ստեղծում. սրա պատրաստի պատասխանը կա դասագրքում: Բայց երբ հարցնում ես. «Ինչո՞ւ **գրում են** բայ է, իսկ **գրող է** բայ չէ» կամ «Ինչո՞ւ **փայտը, կարմիրը** բառերը նույն հատկանիշներն ունեն, բայց տարբեր խոսքի մասեր են» և այլն, այստեղ արդեն կան անհայտներ, և դրանք հայտնաբերելու շուրջը ծավալվելու է սովորողների մտավոր գործունեությունը: Պրոբլեմային ուսուցման եղանակով կարելի է կազմակերպել «Անդեն միակազմ նախադասություններ», «Տարարժեք բառեր», «Կրկնասեռ բայեր», «Փոխառյալ և հայերեն բառերի համարժեքությունը» և այլ լեզվական նյութեր: Այսպես՝ աշակերտները սովորել են և գիտեն, որ նախադասություններն ունեն ենթակա և ստորոգյալ. ուսուցիչը լիակազմ նախադասությունների կողքին գրում է անդեն միակազմ նախադասություններ և ասում՝ սրանք ևս նախադասություններ են: Կամ՝ երբ խոսքիմասային փոխանցումների մասին խոսելիս ուսուցիչը գրատախտակին գրի նախադասություններ՝ **սուտ** բառի խոսքիմասային տարբեր արժեքներով կամ **հեռու** բառի քառարժեքային գործածությամբ, աշակերտների համար, ինչ խոսք, կստեղծվի պրոբլեմային իրավիճակ: Ստուգաբանական վերլուծությունները պրոբլեմային իրավիճակներ ստեղծելու և հաղթահարելու ցայտուն իրողություններ են (օրինակ՝ «**ընկեր** բառը բաղադրյալ կազմություն է ունեցել...» և այլն):

Ըստ մեթոդամանկավարժական աղբյուրների՝ ժամանակակից դիդակտիկայում գործադրվում են պրոբլեմային ուսուցման 3 մակարդակներ, որոնց պետք է նախորդի նախապատրաստական մակարդակը՝

Նյութի պրոբլեմային շարադրման

մասնակի որոնման

հետազոտական:

Նյութի պրոբլեմային շարադրման մակարդակը կիրառվում է սովորողների ճանաչողական ակտիվության բարձրացման նախնական փուլում: Ակտիվ է ուսուցիչը. նա ստեղծում է պրոբլեմային իրավիճակ, առաջադրում է պրոբլեմը, ձևակերպում այն և աշակերտներին ուղղորդում լուծման ուղիների ինքնուրույն որոնման՝ հայտնին ու անհայտը մատնանշելով, վարկածներ առաջ քաշելով, դրանք հերքելով կամ հաստատելով, վերջապես հանգում է այն ճշմարտությանը, որն այլևս քննելի չէ, այսինքն՝ լուծվում է պրոբլեմը: Պրոբլեմային նյութ կարող է առաջադրել աշակերտը:

Մասնակի որոնման մակարդակում պրոբլեմը լուծվում է ուսուցչի և աշակերտի համատեղ ուժերով. ուսուցիչը նշում է միայն պրոբլեմն ու նպատակը կամ ստեղծում է պրոբլեմային իրավիճակ, աշակերտներին ներքաշում որոնողական ակտիվ գործունեության մեջ՝ նրանց մեջ դաստիարակելով պրոբ-

լեմն ինքնուրույնաբար ձևակերպելու և լուծելու ընդունակություններ: Օրինակ՝ կրավորական և չեզոք սեռի բայերի վերաբերյալ աշակերտների ձեռք բերած գիտելիքներն ամրապնդելու նպատակով գրատախտակին գրում է **խոցվել, լուսանկարվել, լվացվել, սանրվել, շարժվել** բայերը, պահանջում կազմել նախադասություններ՝ ուղղորդելով այնպես, որ ստեղծվի պրոբլեմային իրավիճակ, այնուհետև ձևակերպում է հարցը՝ «ի՞նչ սեռի բայեր են սրանք» և այլն:

Հետազոտման մակարդակը ճանաչողական-որոնողական գործունեության բարձրագույն փուլն է և նպատակահարմար է կիրառել բարձր դասարաններում, այն էլ՝ ուսումնական տարվա վերջին քառորդում: Այս մակարդակում հետազոտման (որոնողական) նախաձեռնությունն ամբողջապես թողնվում է աշակերտներին. նրանք ինքնուրույնաբար պետք է գտնեն, տեսնեն, ձևակերպեն պրոբլեմը և հետազոտեն լուծման հնարավորությունները: Պրոբլեմային ուսուցման այս մակարդակը գիտահետազոտական աշխատանքի, ստեղծագործական գործունեության ավելի լայն ասպարեզ է բացում այն դեպքում, երբ հանձնարարությունը տրվում է տանը կատարելու և այն էլ երկար ժամանակամիջոցում՝ 10 օր, 20 օր, 1 ամիս և այլն: Այս շրջանում աշակերտներն ինքնուրույն կազմում են աշխատանքի պլան, որոնում փաստեր, հետազոտում, համեմատում, հակադրում, ստեղծում անհրաժեշտ աղյուսակներ, գծապատկերներ, կատարում են քերականական վերլուծություններ, օգտվում հանձնարարված գրականությունից, անում գործնական եզրակացություններ, աստիճանաբար բացահայտում են պրոբլեմի գաղտնիքները և լուծում առաջադրանքը:

Պրոբլեմային ուսուցման ընթացքում գլխավորապես գործադրվում են «**Պրոբլեմային շարադրանք**», «**Մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական**» և հետազոտական այլ մեթոդներ:

Պրոբլեմային ուսուցումը կատարում է զարգացնող և դաստիարակչական գործառնություններ: Ուսուցման այս ձևն ունի մի շարք առավելություններ՝ **ա.** զարգացնում է սովորողների տրամաբանական և ստեղծագործական մտածողությունը. **բ.** ուսումնական նյութը դարձնում է ապացուցելի, ուսուցման գործընթացը՝ արդյունավետ և հուզական. **գ.** հնարավորություն է ընձեռում օգտվել միջառարկայական, միջգիտական և վերառարկայական կապերից. **դ.** տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից օգտվելու շնորհիվ ընդլայնվում են սովորողների որոնողական, հետազոտական աշխատանքներ կատարելու շրջանակները. **ե.** այս ճանապարհով ձեռք բերված գիտելիքները երկար ժամանակ պահպանվում են, մտապահվում են. **զ.** սովորողների մեջ մշակվում է մտավոր աշխատանք կատարելու նոր ոճ ու նոր ծիրք, նոր մեթոդներով աշխատելու ունակություն և այլն: Սակայն պրոբլեմային ուսուցումն ունի թերություններ: Այն թույլ չի տալիս իրագործել ուսուցման բոլոր դերերը, լուծել շատ խնդիրներ, կանոնակարգված տիրապետել համակարգված գի-

տելիքների, մշակել անհրաժեշտ հմտություններ, ամենակարևորը՝ անկարելի է տնտեսել ժամանակը:

Ծրագրավորված ուսուցում

Ծրագրավորված ուսուցումը սկզբնավորվել է ԱՄՆ-ում 1960-ական թվականներին. հիմնադիրը **Ֆ. Սքիներն** է: Ուսուցման կազմակերպման բարդ և դինամիկ համակարգ է, կապված է կիբեռնետիկայի հետ, ներառում է կառավարող և ինքնակառավարող բաղադրամասեր, որոնք իրականացվում են հետադարձ կապի միջոցով: Ուսումնական նյութը տրվում է հեշտ յուրացվող, քանակությամբ քիչ և իրար հաջորդող մասերով, որոնք էլ անվանվել են **քայլեր, աստիճաններ, փուլեր, բաժիններ**: Հետագայում մշակվեց մեկ այլ մեթոդիկա և կոչվեց մշակող-կիրառողի՝ **Ն. Կրաուլերի** անունով: Այս դեպքում ուսումնական նյութը նախապատրաստվում և իրացվում է **ճյուղավորված ծրագրավորմամբ**, այսինքն՝ տրված հարցին կարելի է պատասխանել մի քանի տարբերակներով: Կերջում ընտրվում է այն տարբերակը, որն ավելի հավանական է: «Ծրագրավորված ուսուցում» հասկացությունն ըստ էության պրոբլեմային ուսուցման մի տարատեսակն է, որ ներառել է նաև շերտավորված, անձնակենտրոն, անգամ փուլային ուսուցման տարրեր: Ծրագրավորված ուսուցումը ծավալվում է ծրագրային որոշակի շղթայով՝ **առաջադրանք - կողմնորոշիչ-ստուգիչ հարցեր - որոնողական մտավոր աշխատանք - պատասխան - ստուգում - նոր առաջադրանք**: Նախապես տրված ծրագրով մեքենայի էկրանի վրա երևում է ուսումնական առաջադրանքը, ապա՝ ստուգիչ հարցերը: Իր փորձի և նախածանոթ գիտելիքների վրա հիմնվելով՝ աշակերտն ինքնուրույնաբար որոնում, գտնում է առաջադրված խնդրի պատասխանը, որը ստուգվում է մեքենայի միջոցով: Եթե ճիշտ է, աշակերտը ստանում է նոր առաջադրանք, եթե ոչ, ապա շարունակում է աշխատանքը: Ոմանք այն համարեցին ուսուցման մեթոդ, ոմանք՝ ուսումնական աշխատանքի համակարգ: Իրականում այն ուսուցման կազմակերպման եղանակ էր, ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված գործունեություն: Ուներ իր առանձնահատկությունները: **Ծրագրավորված ուսուցման ընթացքում ուսումնասիրվող նյութը հաղորդվում և յուրացվում է մաս առ մաս՝ հաջորդական քայլերով, և աշակերտը հնարավորություն է ունենում անհատական (ինքնուրույն) աշխատանքի ընթացքում արագ իմանալ՝ արդյոք ճիշտ է կատարել առաջադրանքը (ներքին հետադարձ կապ):** Ուսուցիչը նույնպես արագ տեղեկություն է ստանում աշակերտի աշխատանքի արդյունքի մասին (արտաքին հետադարձ կապ): Ծրագրավորված ուսուցման հիմնական հասկացություններից են՝ **քայլեր, բաժիններ, աստիճաններ, ներքին հետադարձ կապ, արտաքին հետադարձ կապ, գծային սկզբունքով ծրագրավորված դասագրքեր, ճյուղային սկզբունքով ծրագրավորված դասագրքեր, ուսուցանող մեքենաներ, ծրագրավորված խնդիրների ու վարժությունների ժողովածուներ, քարտաշարեր և այլն**: Ծրագրավորված դասագրքերը կազմվում են գծային և ճյու-

դավորված սկզբունքներով: Գծային սկզբունքով ծրագրավորված դասագրքում լեզվանյութը, տեղեկատվությունը, գիտելիքը ուսումնասիրվում են հաջորդաբար: Ճյուղավորված սկզբունքով դասագրքում նյութի մի բաժնի շարադրանքից հետո առաջարկվում են հարցեր՝ մի քանի պատասխաններով, այսինքն՝ Ճյուղավորված համակարգով, իսկ դասանյութերն ուսումնասիրվում են ոչ թե հերթականությամբ, այլ որոնվում է սովորողների նպատակին ծառայող նյութը: **Ուսուցանող մեքենաներ** հասկացությունն առաջացել է ծրագրավորված ուսուցումը նման մեքենաների օգնությամբ իրականացնելու պատճառով: Ուսուցանող մեքենաները մի դեպքում կառավարում էին աշակերտների ճանաչողական գործունեությունը, մյուս դեպքում կատարում էին ամրապնդման և վերահսկման գործառույթներ, կային նաև զուտ տեղեկատվական մեքենաներ: Նման ուսուցումը դժվարությամբ և աստիճանաբար էր տարածվում, քանի որ անմիջականորեն առնչվում էր գիտատեխնիկական նվաճումների հետ: Ներկա օրերում այսպիսի ուսուցման անփոխարինելի «մեքենաներ» են համակարգիչները, որոնք ներառում են նախկինում կիրառվող մեքենաների բոլոր գործառույթները, անգամ մարդու շատ գործողություններ:

Ծրագրավորված ուսուցման առավելությունն այն էր, որ ապահովում էր թե՛ աշակերտների ինքնագործունեությունն ու նախաձեռնությունը, թե՛ նրանց նկատմամբ ուսուցչի անհատական մոտեցումն ու անմիջական հսկումը: Հիմնական թերությունն այն էր, որ խիստ դժվարացնում էր թե՛ ուսուցչի, թե՛ աշակերտի աշխատանքը, չէր ապահովում համակարգված գիտելիքների ուսուցումը: Բացի դրանից՝ ուսումնական նյութի յուրացումը մեքենայացվում էր: Այս տեսակետից շատ մեթոդիստներ այն համեմատում էին կատեխիզիսային (դոգմատիկական) ուսուցման հետ: Այսուհանդերձ՝ միանգամայն հասկանալի էր, որ մինչ աշակերտներին համակարգիչների օգտագործման գիտելիքներով ու հմտություններով զինելը ժողովրդավարական դպրոցի բարեփոխումների առանցքային պահանջներ դարձան՝ ստեղծել համակարգչային կաբինետներ և ապահովել էլեկտրահաշվողական սարքերով, համակարգիչներով, դրանց լեզուն հասկացող համապատասխան կադրեր պատրաստել, ստեղծել ծրագրեր, մեթոդական ուղեցույցներ, նոր դասընթաց մտցնել (նախկինում կոչվել է «Ինֆորմացիայի և էլեկտրոնական հաշվողական տեխնիկայի հիմունքները», այժմ՝ «Ինֆորմատիկա»), եղած փորձը մասսայականորեն լուսաբանել և ուսուցչությանը հասանելի դարձնել ուսուցման այս եղանակի թե՛ բովանդակությունը (էությունը), թե՛ կատարման ձևերը: Ս. Գյուլբուդադյանն այսպես է նկարագրում ծրագրավորված ուսուցումը՝ առանձին գծապատկերների միջոցով ներկայացնելով հաղորդման և հարցման ընթացքը. «Մինչդեռ ծրագրավորված ուսուցման շնորհիվ՝ 1) ստեղծվում է ուսուցչի և աշակերտի միջև անմիջական ետադարձ կապ, ուսուցիչը կարողանում է իրագել լինել, թե աշակերտն ի՞նչը սովորեց, ի՞նչը՝ ոչ, ո՞ր հարցում պիտի օգնի նրան. 2) ապահովվում է աշակերտի ստեղծագործական աշխատանքը. 3) հնարավոր

րություն է ստեղծվում շերտավորված ուսուցման համար: Այսպիսով, աշակերտի պատասխանից ուսուցիչը ժամանակին իմանում է, թե ո՞վ է յուրացրել, ո՞վ՝ ոչ: Շուտ յուրացրած աշակերտին խորացման և ընդարձակման համար տրվում է նոր, լրացուցիչ առաջադրանք, իսկ նրանք, ովքեր դեռ չեն յուրացրել, հանձնարարվում է կարդալ դասագրքի համապատասխան պարագրաֆը և սովորել... Ծրագրավորված ուսուցման համար ամբողջ տարվա ուսումնական նյութը բաժանվում է իրար հետ կապված, իրար պայմանավորող մասերի, որոնք տրվում են այսպես կոչված քայլերով, իսկ սրանք էլ՝ կադրերով: Որոշ կադրերով աշակերտներին հաղորդվում են գիտելիքներ, տրվում մտավոր վարժություններ, որոշ կադրերով էլ ստուգվում են նրանց գիտելիքները, նյութի յուրացման աստիճանը: Աշակերտը կարող է իր պատասխանը համեմատել դասագրքում գրվածի հետ և կատարել ինքնաստուգում: Նա յուրաքանչյուր հարցին պատասխան է տալիս և նայում մեքենային, եթե պատասխանը ճիշտ է, ստանում է լրացուցիչ, խորացնող աշխատանք, եթե սխալ է, նորից է անդրադառնում իր հարցին, դարձյալ սխալ լինելու դեպքում դիմում է դասագրքին»⁶⁴: Հայոց լեզվի ուսուցման հոգսերով մտատանջվող շատ մասնագետների, լեզվագետ-մեթոդիստների համար նման ուսուցման առաջնային թերությունը դիտվեց այն, որ չէր նպաստում խոսքի զարգացմանն ու կատարելագործմանը, ուստի և չխրախուսեցին ուսուցման կազմակերպման այս ձևը, դիտարկեցին սոսկ որպես մեթոդ, և բնական համարեցին, որ այն հայոց լեզվի ուսուցիչների կողմից ջերմ ընդունելություն չգտավ, իսկ Ս. Մանուկյանի կազմած «Մակբայ» թեմայի ծրագրավորված ուսուցման ձեռնարկը անուշադրության մատնվեց: Ըստ Ս. Գյուլբուդադյանի՝ լեզվի դասի հիմնական նպատակը աշակերտի խոսքի զարգացումն է, իսկ ծրագրավորված ուսուցման միակ նպատակը դառնում է մտքի զարգացումը: «Ինչպես ասվեց, չպետք է տարվել ծրագրավորված, պրոբլեմային ուսուցման հիշյալ մեթոդով: Այն օգտակար է գիտելիքները ստուգելու համար: Միշտ պիտի նկատի ունենալ, որ հիշյալ մեթոդով ուսուցման դեպքում աշակերտը քիչ է խոսում: Ուսուցիչը ժամերով չարչարվում, քարտեր է կազմում, իսկ աշակերտը պատասխանում է մի բառով՝ այո կամ ոչ և կամ հանման, գումարման նշան է դնում: Սա չի նպաստում աշակերտի խոսքի հարստացմանը, ուստի ոչ միշտ է գործածելի»⁶⁵:

Անցած ժամանակների համար հիմնավորված էր նման դժգոհությունը, իսկ 21-րդ դարը մեքենայացման ժամանակաշրջան է, խոսքի և մտածողության փոխզարգացման ժամանակաշրջան է, բնականաբար ուսուցման այս եղանակն սկսեց նորից աշխուժանալ՝ առավել արդյունավետ դարձնելով ուսումնառության օպտիմալացման գործընթացը՝ կարճ ժամանակում շատ գիտելիքներ ձեռք բերել և գիտակցաբար յուրացնել, աշակերտների մեջ հետաքրքրություններ առաջացնել, ակտիվացնել, զարգացնել նրանց ինքնու-

⁶⁴ Գյուլբուդադյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 37-38:

⁶⁵ Նույն տեղում, էջ 43:

րույն մտածողությունն ու ստեղծագործական նախածեղծությունը: Ուսուցման ծրագրավորման եղանակը կարելի է կիրառել նոր նյութի հաղորդման, ամրապնդման, կրկնության, ամփոփման և ընդհանրացման փուլերում: Առաջադրանքները պետք է բխեն տվյալ դասարանի ծրագրային նյութերի սահմաններից և համապատասխանեն սովորողների ըմբռնողական ունակություններին: Այսօրինակ ուսուցման վերջնական նպատակը աշակերտների ինքնուրույնության և տրամաբանական մտածողության զարգացումն է և այս ճանապարհով լեզվական գիտելիքների հարստացումը: Ծրագրավորված ուսուցման առաջադրանքները ևս ընդհանուր առմամբ պրոբլեմատիկ են, ունեն դրոնելի անհայտներ և առանց հետազոտական լուրջ աշխատանքի, առանց հիմնավոր գիտելիքների աշակերտները չեն կարող ճանաչել լեզվական երևույթը, լուծել առաջադրանքը: Քարտային առաջադրանքներին փոխարինում են թեստային աշխատանքները, որոնց հանձնարարականները վերաբերում են լեզվական տարբեր երևույթների՝ դրանց մեջ նպատակային գիտելիքը որոնելու պահանջով: Առաջադրանքները կարող են բաժանվել ամբողջ դասարանին (աշակերտների քանակով), և արդյունքները ստուգել գրավոր կամ բանավոր ձևով: Որոնողական աշխատանքի ընթացքում, հակառակ պրոբլեմային ուսուցման, բացառվում են բանավիճելը, միմյանց հարցեր տալը, իրարից արտագրելը և այլն: Աշակերտների մտածողական-որոնողական գործունեության ընթացքում ուսուցանվող լեզվանյութը յուրացվում է գիտակցաբար և դառնում հաստատուն գիտելիք:

Մեթոդական այս եղանակը միաժամանակ հնարավորություն է ստեղծում անհատական ուսուցման համար. առավել ընդունակ և աշխատասեր աշակերտներն անմիջապես նոր առաջադրանք են ստանում. չի բացառվում, որ ծրագրավորված ուսուցման պահին դասարանը շերտավորվի ուժեղ, միջակ և թույլ խմբերի, և յուրաքանչյուրին տրվի ընդունակություններին ու գիտելիքներին համապատասխան առաջադրանք:

Սակայն անցյալի մտավախությունը շարունակում է արդիական մնալ. ծրագրավորված ուսուցումը սահմանափակումներ ունի խոսքի զարգացման ու կատարելագործման, խոսքի մշակույթի ձևավորման հարցում, ինչը և հրատապ լուծում է պահանջում: Մյուս կողմից՝ այն պետք է գործադրել տեղին և ժամանակին, հակառակ դեպքում «կմեքենայացվեն» թե՛ ուսուցիչը և թե՛ աշակերտը...

Օպտիմալացված ուսուցում

Օպտիմալ բառը լատիներեն է, նշանակում է «լավագույն»: Օպտիմալացումը ցանկացած խնդրի լուծման կամ առաջադրանքի կատարման համար լավագույն տարբերակի ընտրությունն է՝ տվյալ պահին, տվյալ պայմաններում, ժամանակի ռացիոնալ ծախսումով: Ըստ խորհրդային հոգեբանների՝ օպտիմալացումը ինտելեկտուալ, կամային այն գործողությունն է, որը հնա-

րավորություն է ընձեռում իրականացնել ուսուցչի և աշակերտների փոխկապակցված այնպիսի գործունեություն (կառավարում և ինքնակառավարում), որի նպատակն է ժամանակի քիչ ծախսումով առավել արդյունավետորեն լուծել ուսումնադաստիարակչական խնդիրները և ուսուցման մեջ հասնել լավագույն արդյունքի՝ առանց ուսուցչին և աշակերտներին ծանրաբեռնելու: Ուսուցման օպտիմալացման գաղափարը նորություն է: Ի սկզբանե շատ ուսուցիչ–մանկավարժներ ուսումնական խնդիրներ լուծելիս փորձել են գտնել և գտել–ընտրել են ավելի արդյունավետ տարբերակներ՝ ուժերի և ժամանակի քիչ ծախսումով հասնելով ընտրած նպատակին: Ուսումնական գործունեության օպտիմալացումը պահանջում է խոր հոգեբանական հիմնավորում, ենթադրում է անհրաժեշտ պայմանների ստեղծում, նորմավորված և պլանավորված, մտածողական-որոնողական, տրամաբանված և արդյունավետ աշխատանք, ստեղծագործական մոտեցում, ուսուցչի և աշակերտի կորդիինացված գործունեություն՝ իրավիճակային տվյալ պայմաններում ամենաօպտիմալ, ամենաանհրաժեշտ և կենսունակ տարբերակի ընտրություն, գործողությունների խթանում, ճիշտ ու ժամանակին կողմնորոշվելու զգացողություն, առավելագույն հաջողությունների ապահովում, կատարած աշխատանքի հաշվառում: Օպտիմալացված ուսուցումը մերժում է ուսուցման մեջ գոյություն ունեցող կաղապարայնությունը, ուսուցչի և աշակերտի ծանրաբեռնվածությունը, չափից ավելի դժվարը, չափից ավելի արագ տեմպը:

Ուսուցման օպտիմալացումն ունի իր չափանիշները: Մասնագիտական տարբեր աղբյուրներից օգտվելով՝ առանձնացրել ենք երկուսը: **Առաջին չափանիշը յուրաքանչյուր աշակերտի՝ ուսման առաջադիմության, դաստիարակվածության, զարգացվածության այն մակարդակն է, որը համապատասխանում է նրա ռեալ հնարավորություններին, զարգացման մերձավոր գոտուն:** Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումն ունի յուրահատուկ մի կողմ, որ չունեն մյուս համակարգերը: Այսպես՝ **այն խնդիր է դնում նախագծել աշակերտի ռեալ հնարավորությունները ինչ-որ ժամանակի համար:** Օրինակ՝ ուսումնական առաջին քառորդի, առաջին կիսամյակի համար, խնդրի կենսագործումից առաջ և այլն:

Ուսուցման գործընթացի **օպտիմալացման 2-րդ չափանիշը ժամանակի օպտիմալ ծախսումն է:** Այն պայմանականորեն անվանվում է նաև «զգուշացման չափանիշ», քանի որ զգուշացնում է չծանրաբեռնել ուսուցիչներին և աշակերտներին՝ մշտապես առաջնորդվելով խնայողության-տնտեսման և նվազագույն ճիզի օրենքներով: Թե՛ ուսուցչին, թե՛ աշակերտին տրվում է նորմավորված ժամանակացույց: Գոյություն ունեցող նորմերի համաձայն սահմանված է նաև արտադասարանական աշխատանքներին հատկացված ժամանակը: Նորմավորված է նաև ուսուցչի աշխատանքը՝ ո՞ր դասարանում շաբաթական քանի՞ դասաժամ և այլն:

Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումը սովորեցնում է ուսուցչին շատ քիչ ժամանակի ծախսումով լուծել էական նշանակություն ունեցող ուսումնական խնդիրներ և հասնել մեծ արդյունքի, հնարավորություն է ընձեռում խուսափել անարտադրողական գործողություններից, սխալներից և անարդյունավետ ու անկատար մեթոդների գործադրումից: Շատ կարևոր է իմանալ նաև օպտիմալացված ուսուցման գնահատման իրականացման մասին: Գնահատումն իրագործվում է 3 փուլերով: 1-ին փուլում գնահատվում է աշակերտների ուսումնադաստիարակչական սկզբնական մակարդակը: 2-րդ փուլում պլանավորվում է նույն որակների հնարավոր մակարդակների աճը (այսինքն՝ որոշակի ժամանակահատվածում աշակերտը ինչ չափով պիտի առաջադիմի և այլն): 3-րդ փուլում գնահատվում է աշակերտների ուսումնական ռեալ հնարավորությունները (սկզբնական և վերջնական արդյունքները), օպտիմալացման իրականացման աստիճանը, նրա արդյունքները:

Օպտիմալացված ուսուցման օրինաչափություններից, սկզբունքներից, չափանիշներից են բխում ուսումնական գործունեության օպտիմալացման միջոցները՝

- **համակողմանի (կոմպլեքսային) պլանավորում.**
- **ուսումնական խնդիրների կոնկրետացում.**
- **ուսումնական խնդիրների բովանդակության վերլուծություն.**
- **մեթոդների ընտրություն.**

▪ **համապատասխան պայմանների ստեղծում** (ուսումնանյութական, բարոյահոգեբանական, էսթետիկական).

- **ուսուցման արդյունքների վերլուծություն և ճիշտ ժամանակաբաշխում:**

Ըստ մանկավարժ-մեթոդիստների՝ ուսուցման օպտիմալացումն անընդհատ զարգացող գործընթաց է, և ելնելով դպրոցի հետագա զարգացումից, հասարակության՝ կրթությանը ներկայացվող պահանջներից՝ ավելի է կատարելագործվելու՝ իհարկե՝ պահպանելով իր ընդհանուր կառուցվածքն ու տրամաբանությունը: Այսօր էլ արդիական է խորհրդային մանկավարժ Ֆ. Կորոլյովի անդրադարձը. **ապագան կհանգեցնի այն բանին, որ գործունեության բոլոր բնագավառների, նաև մանկավարժության համար օպտիմալացման գաղափարները կլինեն ղեկավարողներ:**

Շերտավորված ուսուցում

Շերտավորված (դիֆերենցված) ուսուցումը ժամանակակից հանրակրթության եղանակներից է: Հիմքում ընկած է անհատական մոտեցման գաղափարը: Առանցքային խնդիրն է ուսումնական ծրագրի սահմաններում սովորողներին յուրացնել տալ գիտելիքների միմիումը և ապա դրանից դուրս ավելի հիմնավոր և խորությամբ ուսումնասիրել այն առարկաները, որոնց նկատմամբ դրսևորում են հակումներ, հետաքրքրություններ և մտավոր ընդունակություններ, ուշադիր լինել ոչ միայն ուսման մեջ հետ մնացող

աշակերտների նկատմամբ, այլև նրանց, ովքեր աչքի են ընկնում մտավոր զարգացման բարձր մակարդակով: Շերտավորված ուսուցման հիմախնդիրն է այն պայմանների հայտնաբերումը, որոնք կարող են ապահովել բոլոր աշակերտների մտավոր ընդունակությունների առավելագույն և համակողմանի զարգացումը, և որոնք կարող են ապահովել այն աշակերտների ինտելեկտուալ հետագա զարգացումը, ովքեր խոր հետաքրքրություններ, հակումներ ու ընդունակություններ են դրսևորում ուսումնական այս կամ այն առարկայի նկատմամբ: Նման խնդիրները կարելի է լուծել թեքումով և խորացված դպրոցների, խորացված դասարանների, ֆակուլտատիվ պարապմունքների, արտադասարանային, արտառարկայական խմբակների, դպրոցական գիտական ընկերությունների միջոցով: Վարպետ ուսուցիչները շերտավորված ուսուցումն իրականացնում են նաև սովորական դպրոցներում. նախապես իմանալով յուրաքանչյուր աշակերտի հետաքրքրությունները, հակումներն ու ընդունակությունները, շերտավորում են ուսումնական առաջադրանքները: Շերտավորված ուսուցումը ծառայում է 2 զխավոր նպատակի՝ 1-ին՝ առավել չափով զարգացնել սովորողների՝ այս կամ այն առարկայի գծով ցուցաբերած հակումները և մտավոր ընդունակությունները, նոր հետաքրքրությունների, նոր նախասիրությունների խթանման աղբյուր դառնալ, 2-րդ՝ ի հայտ բերել աշակերտների՝ իրենց գործունեության տարբեր տեսակների նկատմամբ ունեցած ընդունակությունների կառուցվածքային բաղադրամասերը և դրանց հիման վրա օգնել նրանց ապագա մասնագիտության ընտրության գործում: Տարբեր հոգեբան-մանկավարժների, դիդակտ-մեթոդիստների՝ դրական ընդունակությունների կառուցվածքային տարրերի վերաբերյալ արտահայտած մտքերն ի մի բերելով՝ շարադրում ենք մտածողական ընդունակության տարրերը՝ **արագ ընկալում, արագ և լայն ընդհանրացում, սեղմ մտահանգելու կարողություն, մտածողական գործընթացի շարժունություն (դինամիզմ), բանաստեղծական ընկալում, պատկերային հիշողություն, գեղագիտական զգացում, պատկերավոր մտածողություն, ստեղծագործական երևակայություն, գրական լեզվի տիրապետման ընդունակություն...**

Ուսումնական ծրագրի սահմաններում սովորողներին գիտելիքների մինիմումը յուրացնել տալու և մտավոր օժտվածություն ունեցող երեխաներին բացահայտելու նպատակով առաջին հերթին գործադրվում է հատկապես շերտավորման թեստային եղանակը: Թեստերը կազմվում են կամ ըստ աշակերտների ընդունակությունների. կատարվում են **ուժեղ, միջին և թույլ** տարբերակումներ, կամ ըստ ծրագրային գիտելիքների համակարգի. առանձնացվում են **առաջին, երկրորդ և երրորդ** մակարդակներ՝ ճանաչողական և կարողական տարբեր պահանջներով:

Ուսուցման շերտավորմանը նպաստում է մեթոդական համակարգի կատարելագործումը, որը հնարավորություն է տալիս ըստ պարամետրերի (ցուցանիշների) ստանալ մտավոր զարգացման առավել ճիշտ տվյալներ: Անցյալ դարի 60-ական թվականներին գործադրվեցին աշակերտների մտա-

վոր զարգացման ախտորոշման մեթոդներ՝ կապված նրանց մտավոր գործունեության այնպիսի ցուցանիշների հետ, ինչպիսիք են՝ 1. ուսումնական նյութի դասակարգումը 2. մտավոր գործունեության հնարները և դրանց փոխանցման հնարավորությունը 3. ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ձեռք բերելու կարողությունը 4. մտածողության տնտեսումը 5. մասնավորից դեպի ընդհանուրը առաջխաղացման տեմպը (արագությունը) 6. գործողությունների ներքին պլանը և այլն:

Անձնակողմնորոշիչ (աշակերտամետ կամ աշակերտակենտրոն) ուսուցում

Սկսած անցալ դարի 80-ական թվականներից հանրակրթական դպրոցին ուղղված հանձնարարականներում ու հրահանգներում, ինչպես նաև մեթոդական գրականության մեջ առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում անհատականացված ուսուցմանը, որը, ըստ փորձաքննության տվյալների, մեթոդական օգտակար և արդյունավետ եղանակներից է: Հայոց լեզվի դասընթացը մեկն է և պարտադիր բոլորի համար, սակայն համախմբում ընդգրկված աշակերտները միմյանցից տարբեր են ոչ միայն ֆիզիկական տվյալներով, այլև տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկություններով՝ բնավորությամբ, խառնվածքով, ընդունակություններով, կամային որակներով և այլն: Ահա թե ինչու նրանց ընդունակությունների և հետաքրքրությունների բացահայտման, ինքնուրույնության ու ստեղծագործական կարողությունների զարգացման, իրենց ուժերին համապատասխան ծանրաբեռնելու և այդ ճանապարհով նրանց կարողություններն ու հմտությունները զարգացնելու լավագույն միջոցը անհատականացված ուսուցման կիրառումն է, որի հիմքում ընկած է «Յուրաքանչյուրին ըստ իր ընդունակությունների» դիֆակտիկական սկզբունքը: Հայ կրթականության մեջ սրա ակունքներն ավելի հեռու են տանում. դեռևս Ներսես Մեծի ժամանակներից այսպիսի աշխատանք էր տարվում ձեռնասունների (առավել ընդունակ աշակերտների) հետ: Անհատական ուսուցումը հակադրվում է ընդունված համահարթեցնող ուսուցմանը և ճանապարհ բացում անձի տարբեր կողմերի ուսումնասիրության և կրթական միջավայրում դրանց հաշվառմանն ուղղված հետազա հետազոտությունների համար: Սովորական ուսուցման պայմաններում համեմատաբար ակտիվ են լավ սովորողները, մյուսները գնալով է՛լ ավելի են պասսիվանում. մինչդեռ ուսուցման անհատական եղանակի կիրառմամբ թույլ աշակերտը աստիճանաբար գտնում է իրեն, և պարզից բարդը, հեշտից դժվարը, ծանոթից անծանոթը տրվող հանձնարարությունների հիմքի վրա ծավալում է իր ուժերն ու կարողությունները. նույն ձևով՝ միջակներն ու բարձր ընդունակություն ունեցողները:

Անհատական ուսուցման տրամաբանական զարգացումն է անձնակողմնորոշիչ ուսուցումը: Իսկ ո՞րն է նրա էությունը: 20-րդ դարի 90-ական թվականներից անձնակողմնորոշիչ ուսուցման և ուսուցման անհատականացման խնդիրներով բավական լրջությամբ զբաղվել և զբաղվում են ռուս մեթոդիստ

մանկավարժները՝ բացելով փորձագիտական կայաններ, մշակելով անհատական մոտեցման սկզբունքները, հնարների մեթոդիկան, մանկավարժական փորձարկումներում ցույց տալով անհատական ուսուցման առավելությունները՝ միանգամայն համոզված լինելով, որ երեխային հասկանալու, նրա վարքագիծը բացատրելու համար անհրաժեշտ է ոչ միայն նկատել այն, ինչը ակնառու է, այլ նաև այն, ինչը կազմում է նրա առանձին առանձնահատկությունը և միանգամից հասանելի չէ: Պեստալոցին ասում էր. «Իմ աշակերտները նորը կհմանան ոչ թե ինձանից, այլ ինքնուրույն կբացահայտեն: Իմ հիմնական խնդիրը կլինի օգնել նրանց ինքնադրսևորվելու, զարգացնելու սեփական մտախղացումները»⁶⁶:

Ժամանակակից կյանքում այլևս բավարար չեն անհատական ուսուցմամբ միայն գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ ձեռք բերելը, մարդկային գործունեության ձևավորված միջոցների յուրացումը: Այսօր ուսուցման իրականացման ընթացքում առավելապես կարևորվում են ստեղծագործական միտքը և ստեղծագործական մոտեցումները, առաջին պլան են մղվում մտավոր զարգացման խնդիրները և սովորողի ստեղծագործական-քննադատական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը: Կյանքի հարավոփոխ ընթացքում յուրաքանչյուր անհատի համար շատ կարևոր են դառնում իր ներքին աշխարհի ձևավորումը, շրջապատող իրականության սեփական ընկալումը՝ առաջին հերթին սեփական վերաբերմունքի և ընկալումների լույսի ներքո: Անհատը ձգտում է ինքնաձանաչման և ինքնաիրացման, օժտված է ինքնակատարելագործման ներքին պահանջով, զարգացումն իրականանում է միջավայրի և այլ մարդկանց հետ փոխազդեցության միջոցով: Անձնակողմնորոշիչ ուսուցումը հնարավորություն է տալիս իրականացնել ակտիվ ձանաչողական գործունեություն՝ ստեղծագործական, ինքնուրույն նպատակային աշխատանքի միջոցով: Ժամանակակից հոգեբան-մանկավարժ Ի. Յակիմանսկայան մշակել է անձնակողմնորոշիչ դպրոցի մեթոդաբանությունը՝ սահմանելով այդ մոդելի նպատակները, առանցքային հասկացությունները, հիմնական միջոցները, դիդակտիկան, ձեռնարկներին ներկայացվող պահանջները, ուսումնական միջավայրի առանձնահատկությունները՝ կարևորելով անհատական ուսումնական ծրագրերի կազմումը: Ամերիկացի մանկավարժ Ֆիլիպ Շլեյտինին «21-րդ դարի դպրոցը: Կրթական բարեփոխումների գերակայությունները» գրքում ներառել է «Ի՞նչ եք ակնկալում դպրոցից» հարցման արդյունքները. պատասխանները միանշանակ են՝ «Մեզ պետք են այնպիսի մասնագետներ, որոնք ի վիճակի են ինքնուրույն սովորելու»: Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման դեպքում կարևորվում է կրթական միջավայրը սովորողներին հարմարեցնելու դրույթը. ոչ թե աշակերտները պետք է հարմարվեն կրթության և դաստիարակության համակար-

⁶⁶ Полат Е. С. и др., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студ. Пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров, М., изд. центр "Академия", 2005, стр.19:

գին, այլ ծրագրերն ու մեթոդիկաները պետք է համապատասխանեն սովորողներին, իսկ միջոցների ընտրությունը հիմնվում է նրանց ռեալ ուսումնական հնարավորությունների, անհատականության, բնավորության և վարքագծի առանձնահատկությունների վրա: Ըստ մանկավարժամեթոդական դիտարկումների՝ գոյություն չունեն «միջին երեխա», «միջին աշակերտ», «միջին ուսանող», իսկ բարձր և ցածր կարողությունները պահանջում են հատուկ ուշադրություն, որի «բանալին» նրանց մեջ ցանկություն ու հետաքրքրություն արթնացնելն է:

Դպրոցն ի վիճակի չէ մարդուն անհրաժեշտ ողջ գիտելիքները տալու, և ուսուցանել չի նշանակում սովորողին մատուցել սովորեցնողի ճշմարտությունը, պարտադրել նրա մտքի արդյունքում ստեղծվածը: Ահա թե ինչու միանգամայն ճշմարիտ ու պատճառաբանված է այսօրվա ուսուցման նախագծման այն ուղին, որ պետք է սովորեցնել ինքնուրույն մտածել, ինքնուրույն սովորել և սովորել սովորել, օգնել՝ ստեղծելու, զարգացնելու իր սեփականը և հասցնել, ինչպես ընդունված է ասել, «մինչև **մերի** աստիճանին»: Այսօրվա հանրակրթության օրախնդիրն է դաստիարակության և կրթության՝ որպես նպատակաուղղված գործընթացի անհատականացման անհրաժեշտությունը, այնպիսի միջավայրի ստեղծումը, ապահովումը, ուր երեխան կբավարարի իր հետաքրքրասիրությունը, կիրականացնի իր ստեղծագործական հակումները: Չափազանց կարևոր խնդիրներ են նաև ուսուցչի և սովորողների փոխադարձ հարգանքի և վստահության, համագործակցության, ազատ ընտրության հիման վրա կառուցված փոխհարաբերությունները, անհատական մոտեցման և անհատական պատասխանատվության կապը: Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման ընթացքում փոխհամաձայնեցվում են ուսումնատվության և ուսումնառության գործընթացները՝ հաշվի առնելով ճանաչողական մեխանիզմները, սովորողների մտածողության և վարքագծի առանձնահատկությունները, սովորողի արժեքային կողմնորոշումը, նրա համոզմունքների համակարգը, որոնց հիման վրա ձևավորվում է սովորողի աշխարհընկալումը: Այսօր ուսուցման այս եղանակը հաստատուն տեղ է գտել մեր կրթական համակարգում: Կրթությունից ակնկալվող վերջնական արդյունքը կախված է այն բանից, թե ի՞նչը կհամարվի կրթության հիմնական նպատակ, վերջնարդյունք, և ի՞նչ մեթոդներ ու հնարներ կկիրառվեն: Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման հիմնանպատակն է՝ **հիմնվելով հասկացությունների, գաղափարների և գործունեության միջոցների, եղանակների և ձևերի փոխկապակցված համակարգի վրա՝ օժանդակել սովորողի անձի ինքնաճանաչման, ինքնաձևավորման և ինքնիրացման գործընթացներին, ինչպես նաև նրա անկրկնելի անհատականության կամ ինքնության զարգացմանը: Այս դեպքում հրատապ է նաև ուսուցման տեսական խնդիրների, համապատասխան տեխնոլոգիաների մշակման, վերլուծության հարցը:**

Անձնակողմնորոշիչ ուսուցումն ըստ էության կապվում է զարգացնող ուսուցման հետ: Զարգացնող ուսուցման հայեցակարգային դրույթները մշակ-

վել են խորհրդային հոգեբան-մանկավարժ-մեթոդիստների կողմից, ովքեր առանձնացնելով ուսուցման կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող բաղկացուցիչները, կարևորել են ուսուցման գործընթացում անձի զարգացման բաղկացուցիչն ամրապնդելը: Բացի իր հնարավորությունների առավելագույն իրացմանը (ինքնիրացմանը) ձգտող, կյանքի տարբեր իրավիճակներում գիտակցված և պատասխանատու ընտրություն կատարող զարգացող անձի գործոնից հանրակրթական դպրոցի հիմնական խնդիրների մեջ առանձնահատուկ տեղ է հատկացվում անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիաների կիրառմանը և ուսուցման գործընթացում սովորողի անհատականության զարգացմանը նպաստող ամենաբարենպաստ պայմանների, կրթական միջավայրի ստեղծմանը: Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման իրականացման ընթացքում սովորողը մշտապես հանդես է գալիս որպես գործող անձ, մասնակից, իսկ հաճախ էլ՝ սեփական գործընթացի նախաձեռնող: Ն. Տողանյանը, ներկայացնելով անձնակողմնորոշիչ ուսուցման վերաբերյալ մանկավարժական գրականության մեջ եղած մի շարք տեսակետներ, արձանագրում է. «...Անձնակողմնորոշիչ ուսուցումն այն ուսուցումն է, որի ընթացքում՝ սովորողի անձը գտնվում է ուսուցչի ուշադրության կենտրոնում, • ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերություններում գերիշխող է ոչ թե դասավանդող ուսուցիչը, այլ սովորողների գործուն մասնակցությունը ուսուցման գործընթացին և նրանց ինքնուրույն ճանաչողական գործունեությունը, • ուսուցիչ-դասագիրք-աշակերտ ավանդական հարացույցը փոխարինվում է աշակերտ-դասագիրք-ուսուցիչ նոր հարացույցով: Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման կարևոր առանձնահատկություններն են՝ փոխհաղորդակցության և երկխոսության լայն հնարավորությունը, ուսուցման գործընթացին սովորողի գործուն մասնակցությունը, սովորողին տրամադրվող մեծ ազատությունը՝ ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, ստեղծագործելու, ուսումնական նյութի ընտրության և մի շարք այլ հարցերում»⁶⁷: Անձնակողմնորոշ կրթության արդյունքում աշակերտը ոչ միայն սովորում է սովորել, գիտի ինչպես սովորել, կարողանում է աշխատել գրքով, գիտելիքներ ստանալ ուսուցչից, փնտրել և գտնել իրեն անհրաժեշտ տեղեկատվությունը այս կամ այն խնդիրները լուծելու համար, այլև հեշտությամբ կարող է կատարելագործել իր մասնագիտական որակները, վերաորակավորվել, ձեռք բերել լրացուցիչ գիտելիքներ:

Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման ընթացքում էական փոփոխության են ենթարկվում **ուսուցիչ-աշակերտ** հարաբերությունները: Այսօր ավանդական ուսուցման գործընթացում կենտրոնական դեր կատարող, պատրաստի գիտելիքներ մատակարարող ուսուցիչը նոր գործառույթներ է ձեռք բերել՝ ստանձնելով ուսուցման համապատասխան պայմաններ ապահովողի, սովորողի ակտիվ և ինքնուրույն ճանաչողական գործունեության կազմակերպչի, բանիմաց խորհրդատուի, աջակցող և ուղղորդող օգնականի դեր, որը շատ

⁶⁷ **Տողանյան Ն.**, Անձնակողմնորոշիչ ուսուցում. գաղափարախոսությունն ու պատմությունը, Մանկավարժություն 5-6, 2008, էջ 17:

ավելի բարդ է ու պատասխանատու: Ուսուցչի մասնագիտական կարողություններն արդեն ուղղված են ոչ թե պարզապես սովորողների գիտելիքների և կարողությունների պարզ վերահսկմանը, այլ նրանց գործունեության հայտորոշմանը (դիագնոստիկային)՝ իր բարձրակարգ վարպետության շնորհիվ ճիշտ ժամանակին նվազագույնի հասցնելով հնարավոր դժվարությունները: Սովորողները՝ որպես ուսուցման սուբյեկտ, որպես ուսուցչի գործընկեր, իրենց սեփական կարծիքն արտահայտելու, սեփական նախաձեռնությամբ հանդես գալու, սխալվելու, սխալներն ուղղելու, բանավիճելու և այլ իրավունքներ ունեն: Ավելացնենք նաև, որ այսօր տարբեր ծավալի տեղեկատվության մեխանիկական մտապահման և բառացի վերարտադրման փոխարեն խրախուսվում են սովորողների համագործակցային աշխատանքը, միմյանց լսելու, միմյանցից սովորելու կարողություններն ու հմտությունները:

«Անձնակողմնորոշիչ» կրթությունը՝ որպես կրթական նոր հարացույց, մեր իրականության մեջ լուրջ հետազոտության, մշակման և մանկավարժագիտական արդի խնդիրներին համահունչ մեկնաբանության կարիք ունի: Հետազոտության ենթակա հիմնախնդիրների մեջ կարելի է առանձնացնել մի քանի առաջնահերթություններ՝ **ա. անձնակողմնորոշիչ ուսուցման սահմանման հստակեցում. բ. առանձին ուսումնական առարկաների կամ մասնավոր մեթոդիկաների՝ անձնակողմնորոշիչ ուսուցման կազմակերպման և իրականացման հայեցակարգերի և տեխնոլոգիաների մշակում. գ. անձնակողմնորոշիչ ուսուցման համատեքստում մանկավարժական կադրերի պատրաստում ու վերապատրաստում և այլն:**

Փուլային ուսուցում

Այսօր ՀՀ հանրակրթական գործընթացում ներդրվում է ուսուցման փուլային եղանակը: Այն «անձնակողմնորոշիչ» ուսուցման տրամաբանական զարգացումն է: Ուսուցման կազմակերպման այս նորագույն համակարգի հիմքում ընկած են **մտային գործողությունների փուլային եղանակով իրացման և հասկացությունների փուլային ձևավորման տեսությունը**, այդ տեսության վրա հիմնված մեթոդական համակարգի նկարագրությունը⁶⁸:

Փուլային ուսուցման տարրեր ներառված են հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում, ժամանակ առ ժամանակ դրսևորվում են թեմատիկ պլանավորման ձեռնարկներում: Փուլային ուսուցումը որոշ չափով նման է «Քննադատական մտածողության զարգացումը կարդալու և գրելու միջոցով» (ՔՄՁԿԳՄ) տեխնոլոգիայի ԽԻԿ համակարգին: Սակայն ԽԻԿ-ը առավելապես առանձին դասի կառուցվածք

⁶⁸ Տե՛ս՝ 1. Սարուխանյան Ա., Միրումյան Մ., Դիշաղաջյան Ն., Փուլային ուսուցման եղանակ (Ավագ դպրոց), Երևան, 2014: 2. Խուրդյան Ս. Ս., Գևորգյան Ս. Ռ., Հայերենի ուղղագրության ուսուցման նոր մեթոդական համակարգ, Երևան, 2003, էջ 5-32 և այլն:

է, իսկ փուլային ուսուցման եղանակը վերաբերում է ոչ թե մեկ դասաժամի և նրա միջոցով ամբողջական գիտելիքը տարանջատ, հատվածական ուսուցմանը, այլ մի քանի տասնյակի հասնող դասաժամերի համախմբի և ծրագրային թեմատիկ բաժնի ամբողջական ուսուցմասիրությանը: Սովորողը հնարավորություն է ստանում գիտելիքը ոչ միայն տեսնել ու պատկերացնել իր ամբողջության մեջ, այլև տարբեր փուլերում կատարվող տարաբնույթ աշխատանքների միջոցով անհրաժեշտ ու բազմակի կրկնություն կատարել, իմաստավորել նյութը՝ մյուս բաժինների հետ փոխադարձ կապի մեջ:

Պետական և առարկայական չափորոշիչների, ծրագրի և դասագրքի պահանջներին համապատասխան՝ շեշտը դրվում է վերջնարդյունքի վրա՝ այն է՝ **ինչ պիտի իմանա և ինչ պետք է կարողանա անել աշակերտը**: Ուսուցչի, հատկապես ավագ դպրոցի ուսուցչի խնդիրն է նախագծել և կազմակերպել այնպիսի ուսուցում, որի ընթացքում սովորողը ոչ թե պատրաստի գիտելիքներ պիտի ստանա, այլ պիտի որոնի և ձեռք բերի, կարողանա մտածել և փնտրել, չէ՞ որ սովորելը միայն առարկայական ծրագրով ներկայացվող, դասագրքերում և օժանդակ ձեռնարկներում ներառված փաստական նյութի, գիտելիքների մեխանիկական կուտակումը չէ, այլ մտավոր գործունեություն, որի կատարման ընթացքի տրամաբանությունը սովորողի համար նույնպես գիտակցված և ըմբռնելի պիտի լինի: Մեզ համար ելակետային է «Փուլային ուսուցման եղանակ» ձեռնարկի հեղինակների մոտեցումը. «Առարկայական ծրագրով սահմանված ընդհանուր ժամաքանակն առանձին դասաժամերի բաժանելու և ուսուցման ամբողջական թեմաները մասնատված, տարանջատ, ըստ առանձին-առանձին դասերի պլանավորելու և այդ կերպ ուսուցանելու ընդունված ձևը ոչ միշտ է արդյունավետ և չի ապահովում ուսման պահանջվող որակ. սովորողը զրկվում է ամբողջը տեսնելու և ճանաչելու հնարավորությունից. յուրաքանչյուր առանձին դասի ընթացքում ձեռք բերվող հատվածական գիտելիքը սովորողի համար դառնում է գրքի փակվող էջ: Բացի այդ՝ մեկ դասաժամի ընթացքում հնարավոր չէ ծրագրային համապատասխան նյութն ամբողջությամբ և լիարժեք յուրացնել»⁶⁹:

Փուլային ուսուցման եղանակը ենթադրում է մտային գործողությունների համակարգված հերթագայությամբ կատարում, ծրագրային ամբողջական բաժինն առանց մասնատելու ուսուցում: Այն չի խախտում դաս-դասարանային համակարգը, ուղղակի ուսուցման ամբողջական գործընթացը պայմանականորեն բաժանվում է փուլերի և կազմակերպվում դասաշարերի տեսքով: Փոխվում են միայն ուսուցման մեթոդաբանությունը, դասի բովանդակային կառուցվածքի ուղղվածությունը: Ուսուցչի կողմից յուրաքանչյուր փուլ պլանավորվում է այնպես, որ առարկայական փաստական գիտելիքներից բացի սովորողները տիրապետեն գաղափարների ու հասկացությունների, աշխատանքի մեթոդների, համապիտանի կարողությունների և հմտությունների:

⁶⁹ Սարուխանյան Ս., Միրումյան Մ., Դիշաղաջյան Ն., Փուլային ուսուցման եղանակ (Ավագ դպրոց), Երևան, 2014, էջ 6-7:

Լեզվի ուսուցումը մի մեծ փուլ է, որի գերնպատակը խոսքի զարգացումն ու խոսքային մշակույթի ձևավորումն է: Սովորողի անկաշկանդ խոսքի մշակումը լեզվական գիտելիքների յուրացման ճանապարհով է կատարվում, բայց ոչ մի լեզվագործածող խոսելիս չի կենտրոնանում այն բանի վրա, թե նախադասությունը քանի՞ անդամ ունի, այսինչ գոյականի սեռականը ինչպե՞ս կազմի, այնինչ բայը խնդրառական ինչ տարբերակ է պահանջում... Դրանք կան մեր մտածողության մեջ: Այս առումով Ա. Էյնշտեյնի՝ արտաքուստ հակասական թվացող խոսքը՝ «Կրթությունն այն է, ինչ մնում է սովորածը մոռանալուց հետո», իրականում կրթության ամենասեղմ ու ճշգրիտ բնութագրումն է...

Փուլային եղանակով ուսուցման դեպքում ուսուցման միավորը դասը չէ՝ «դաս» հասկացությանը բնորոշ կանոնիկ կառուցվածքով, այլ համակարգված դասաշարերի համախումբ է, երբ ծրագրի յուրաքանչյուր թեմատիկ բաժին ուսումնասիրվում է և յուրացվում թեմատիկ ամբողջությամբ՝ ոչ թե ըստ ենթաթեմաների, այլ ըստ փուլերի՝ յուրաքանչյուր փուլին հատկացվող որոշակի քանակի դասաժամերի տեսքով:

Փուլային ուսուցման առաջարկվող եղանակը 4 փուլից բաղկացած համակարգ է (փուլերի քանակը փոփոխելի է). «Փուլային եղանակով ուսուցումը կազմակերպվում է ըստ ծրագրային ամբողջական բաժինների՝ հետևյալ փուլերով, 1-ին՝ ուսուցման նախապատրաստություն, 2-րդ՝ ուսումնական թեմայի բացատրություն և մեկնաբանություն, 3-րդ՝ թեմայի հետազոտություն և յուրացում, 4-րդ՝ թեմայի յուրացման արդյունքի ներկայացում, գնահատում և ամփոփում»⁷⁰: Յուրաքանչյուր փուլ ունի կոնկրետ նպատակներ, խնդիրներ, ուսումնաձանաչողական գործողությունների բնորոշ առանձնահատկություններ, և ձեռնարկի հեղինակները փուլ առ փուլ ներկայացնում են դրանք:

ԲԵՆՋԱՄԻՆ ԲԼՈՒՄԻ ՏԱՔՍՈՆՈՄԻԱՅԻ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՆԿԱՐԱԳՐԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ժամանակակից հանրակրթության տիրույթում շարունակաբար շրջանառվում է «Բլումի տաքսոնոմիայի տեսություն» եզրութակապակցությունն իր ածանցյալներով («Բլումի բուրգ», «Բլումի ռուբիկ-կուբիկ», «Բլումի ծառ», «Բլումի արևածաղիկ», ուսումնական գործունեության կազմակերպման ալգորիթմների համակարգ, տաքսոնոմիկ բայեր և այլն): Հիմքում Բլումի 2 գրքերն են՝ «Stability and change in human characteristics», «Taxonomy of educational objectives»:

Առաջադրվել է 1956 թվականին: Տասնամյակներ շարունակ չեն դադարում այս տեսության շուրջ ծավալվող բուռն վեճերն ու քննարկումները, անվերջ վիճարկվում է Բլումի՝ կրթական նպատակների դասակարգման տեսության կարևորությունը: Այնուամենայնիվ, դարձյալ տասնամյակներ շարունակ այն չի կորցնում իր արդիականությունը: Ըստ համաեվրոպական և

⁷⁰ Նույն տեղում, էջ 8-9:

ազգային շրջանակների պարտադրանքի՝ ավել կամ պակաս չափով լայնորեն օգտագործվում է կրթական նպատակների բացահայտման և որոշման, նոր տեխնոլոգիաների ստեղծման, հայեցակարգեր մշակելու, համապետական և առարկայական ծրագրերն ու չափորոշիչները վերանայելու, կրթական վերջնարդյունքները սահմանելու, գնահատման չափանիշները կարգաբերելու գործընթացներում: Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների փորձագետներից մեկի՝ **Ն. Մանասյանի** կարծիքով Բլումի տաքսոնոմիան ապահովում է դրանց նկարագրության չափագրելիությունը. «Հիմնական նպատակն այստեղ գիտելիքի ծավալի ու խորքայնության չափելիության ապահովումն է, որը այս մեթոդաբանությամբ թույլ է տալիս չեղարկել բոլոր վերացարկված սահմանումները: Վերացարկումները, չենթարկվելով չափագրման, դժվար գնահատելի են դարձնում գիտելիքի գնահատումը, սակայն այս դասակարգման միջոցով հնարավոր է նկարագրել ցանկացած առարկայական ծրագիր և դրան համակցված գնահատման համակարգը, որը առաջին հերթին պետք է դյուրմբռնելի լինի ուսանողի համար»⁷¹:

Բլումի տաքսոնոմիան կրթական նպատակների, վերջիններիս համապատասխան կրթական խնդիրների և կրթական վերջնարդյունքների դասակարգման տարբերակ է: Սիա թե ինչու անհրաժեշտաբար կարճառոտ ներկայացնում ենք այն⁷²՝ պատմական մանկավարժության և մեթոդագիտական աղբյուրներից բացի օգտագործելով համացանցային տեղեկությունները (Վիքիպեդիայի և «Educational Texnology and Mobile Learning»-ի նյութերը):

Այս տեսության համաձայն՝ կրթական նպատակները տարբերակվում են ըստ 3 ոլորտների՝ **ճանաչողական** («գիտեն» կամ «իմացա»), **ներգործունության-հուզական** («զգում են», «հասկանում են», «ընկալում են») և **հոգեբանական-խթանողական** («կարողանում են» կամ «ստեղծում են», «ստեղծագործում են»):

Տաքսոնոմիայի նպատակն է ուսումնատուի (դասախոսի, ուսուցչի) ուշադրությունը կենտրոնացնել կրթական միջավայրի վրա՝ աչքի առջև ունենալով կրթության ողջ ընթացքը: Կրթական համակարգը որպես գերնպատակ սահմանում է բարձրակարգ մտածողության ձևավորումը, որն աստիճանաբար կառուցվում է ցածրակարգ մտածողության հենքի վրա: Հանրակրթական դպրոցում՝ մասնավորապես «Մայրենի» և «Հայոց լեզու», բուհում՝ «Հայոց լեզու», «Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ», «Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա» և «Մանկավարժություն» առարկաների ուսումնասիրության ընթացքում ուսումնառուն, ըստ պահանջվող չափանիշների, հասնում է բարձրակարգ մտածողության: Բլումի տաքսոնոմիայի հիմնական առավելությունն այն է, որ մտածողությունը ներկայացված է որպես կառուցվածք, որպես հիերարխիկ (ստորակարգվող) համակարգ:

⁷¹ <https://herearmenia.wordpress...>

⁷² **Տաքսոնոմիա** հասկացությունն առաջադրվել է շվեյցարացի բուսաբան **Դեկանդոյի** կողմից. հունարեն բառ է՝ **taxis** – կառուցվածք, համակարգ, **nomos** – օրենք: Բարդ կառուցվածք ունեցող բնագավառների (օրգանական աշխարհի, բուսաշխարհի, լեզվաբանության...) դասակարգման, համակարգման տեսություն է:

Մանկավարժական տեխնոլոգիաներն օգտագործելու, անհատական ուսուցման համար անհրաժեշտ չափանիշների ընտրության, աշխատանքային գործիքներին տիրապետելու շնորհիվ ուսումնառուն ունակ է դառնում՝

- կիրառել գործուն և ներգործուն ուսումնառության ձևեր, եղանակներ, մեթոդներ, միջոցներ՝ երկխոսության մեջ մտնելով, բանավեճ ծավալելով, անհատական, զույգային կամ խմբակային գործունեություն կազմակերպելով և այլն.

- մասնակի որոնողական, հետազոտական, պրոբլեմային մեթոդների գործադրմամբ ինքնուրույնաբար որոնել-գտնել, ընտրել անհրաժեշտ նյութեր, վերլուծել, համադրել, ներկայացնել և այլն.

- միջանձնային հաղորդակցական-համագործակցային բաղադրիչներին տիրապետելու արդյունքում հասնել ինքնահաստատման, սեփական անձի նկատմամբ վստահություն և հարգանք ներշնչել, ուրիշների նկատմամբ հարգալից, քաղաքակիրթ վերաբերմունք դրսևորել և այլն.

- խմբում, համախմբում աշխատել, խմբի, առաջադրված որոշումներն ընդունելու պատրաստակամություն, ստեղծագործական, նորարարական նախաձեռնություն դրսևորել, պատասխանատվություն կրել և այլն:

Տեսությունը կառուցված է հիմնականում 4 սկզբունքների համաձայն՝ **գործնական ուղղվածության, հոգեբանական, տրամաբանականության, օբյեկտիվության**: Այն տարբեր համադրությամբ կրթական ծրագրերին և չափորոշիչներին ներկայացվող հիմնապահանջն է:

Բլումի կրթական նպատակների տաքսոնոմիան օգնում է ճշտորեն որոշել ուսումնառության խնդիրները, վերջնարդյունքները: Արտաքուստ թվում է, թե այն գիտելիքների մեխանիկական իմացություն և մտապահում է, այնինչ իրականում նպատակաուղղված է գիտելիքների, տեղեկատվության ընկալմանն ու վերլուծությանը, կարողությունների, հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, կարողունակությունների ստուգմանն ու գնահատմանը, ստացված վերջնարդյունքների ցուցադրմանը:

Բլումի տեսության տաքսոնոմիական կառուցվածքը սովորաբար տրվում է բուրգի ձևով:



Ճանաչողական ուղրտում առանձնացվում են 6 մակարդակներ (մտածողության 3 ցածրակարգ մակարդակներ և 3 բարձրակարգ մակարդակներ՝ հաջորդական կարգով ցածրից դեպի բարձր ձգվող): Կրթական նպատակների դասակարգման մեջ ցածրակարգ մտածողությունից դեպի բարձրակարգ մտածողություն անցումը (բուրգը ներքևից վերև) հետևյալ կառուցվածքով է տրված՝ **գիտելիք → հասկացում (ըմբռնում) → կիրառություն → վերլուծություն (անալիզ) → համադրում (սինթեզ) → գնահատում**: Բուրգի հիմքը գիտելիքն է, բարձրագույն կետը՝ գնահատումը (գնահատականը):

Յուրաքանչյուր մակարդակ հիմնվում է նախորդի կամ նախորդների վրա, միաժամանակ հիմք է դառնում հաջորդի համար:

Յուրաքանչյուր մակարդակ սահմանվում է, ունի իր նպատակներն ու խնդիրները, ուսումնատուի և ուսումնառուի գործունեության ձևերն ու եղանակները, գործիքակազմը:

Յուրաքանչյուր մակարդակի բնորոշ է որոշակի բայախումբ, որոնք, ի գործողություն դրվելով, մակարդակ առ մակարդակ դառնում են մտածողության համակարգի և՛ ալգորիթմները, և՛ լավագույն բնութագրիչները:

I մակարդակ՝ ԳԻՏԵԼԻՔ - Ուսումնասիրվող նյութի կամ տեղեկատվության ճանաչումն է, փաստի կամ իրավիճակի դիտարկմամբ պայմանավորված իմացությունն է և բառացի մտապահումը՝ առանց ամբողջական ընկալման, հասկացման պարտադրանքի: Խոսքը վերաբերում է թե՛ կոնկրետ փաստից կամ փորձից արտածվող գիտելիքին, թե՛ ամբողջական տեսությանը: Այս մակարդակում ուսումնառուն (աշակերտը, ուսանողը) գիտի (հիշում է, վերատադրում է) և անվանում է եզրույթները, կոնկրետ փաստերը, մեթոդներն ու գործողությունները, հիմնական հասկացությունները, սովորում է և սահմանում օրենքներն ու օրինաչափությունները:

Նկարագրող բայերն են՝ **պատմել, ցուցադրել, ցույց տալ, թվարկել, տեղադրել, կրկնել, սահմանել, բացատրել, քննել, մտաբերել, անվանել, ընդօրինակել, որոշել, սովորել, ճանաչել** և այլն:

II մակարդակ՝ ՀԱՍԿԱՑՈՒՄ – Ուսումնառուն հասկանում է նյութը, տեղեկատվությունը, նկարագրում է և իր իսկ բառերով բացատրում օրենքներն ու օրինաչափությունները, կարողանում է օգտագործել, փոխել-փոփոխել ձեռք բերված գիտելիքները, փոխակերպել և փոխանցել, կառուցում է գծապատկերներ, դիագրամներ, գրաֆիկներ: Հատկապես կարևորվում է նյութի «թարգմանությունը» արտահայտության մի «լեզվից» մյուսով (օրինակ՝ խոսքային եղանակը փոխարինել մաթեմատիկական լեզվով և այլն):

Նկարագրող բայերն են՝ **հանրագումարել, համեմատել, փորձարկել, քննել, ուսումնասիրել, պատմել, նկարագրել, նկարագրողել, ձևավորել, ձևակերպել, վերածնակերպել, տարրական զուգահեռներ տանել, ցույց տալ, ցուցադրել, բացատրել, քննարկել** և այլն:

III մակարդակ՝ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆ – Ցածրակարգ մտածողության վերին աստիճանն է: Ուսումնառուն օրենքները, հասկացությունները, օրինաչափու-

թյունները, տեսությունները, վերացական ու տեսական գաղափարները փոխադրում է կիրառական միջավայր, բացահայտում է կապերն ու հարաբերությունները, որոշում կիրառության ձևերն ու մեթոդները, հետևություններ, եզրահանգումներ կատարում: Այսինքն՝ ձեռք է բերում նոր գիտելիքները կամ իմացական նյութը կոնկրետ կամ փոփոխված իրադրավիճակներում օգտագործելու, ըստ նոր պայմանների, նոր հանգամանքների փոխելու-փոփոխելու, հարմարեցնելու ունակություններ:

Նկարագրող բայերն են՝ փորձել, փորձարկել, կառուցել, փոխել, ընտրել, դասակարգել, որոնել, գտնել, հետազոտել, բեմադրել, օգտագործել, համեմատել, հակադրվել, փոփոխել, փոխկապակցել, ուրվագծել, տարբերակել, ընդունել, բացառել, դասակարգել, ի մի բերել, համակցել, նախագծել, պլան կազմել, գործողությունների վերածել, զեկուցել, կիրառել, հետևություն անել, հարմարեցնել և այլն:

IV մակարդակ՝ ՎԵՐՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ – Տրամաբանական վերլուծությունը նպատակաուղղված է տարրական մտածական գործողությունների ալգորիթմները սովորելու, ձեռք բերված գիտելիքների հիմքի վրա նոր գիտելիքների տիրապետելու հմտությունների և կարողությունների, քննադատական մտածողության զարգացմանը: Ուսումնառուն նյութը կամ տեղեկատվությունը մասերի կամ բաղկացուցիչների է բաժանում այնպես, որ պարզ երևա կառուցվածքը: Մասնաբաժանման կամ բաղկացուցիչ տարրերի առանձնացման միջոցով ուսումնասիրում է յուրաքանչյուրի բնույթը, էությունը, գործառությունը ամբողջության մեջ, նշում կապակցման միջոցները, առանձնացնում պատճառներն ու հետևանքները: Կարողանում է ապացուցված ճշմարտություններից դուրս բերել փաստերն ու ապացույցը, բաղադրիչները դասակարգել, ըստ կարևորության սահմանել դրանց հերթականությունը: Ավելին, պետք է կարողանա նկատել սխալները, բացթողումները և կարողունակ լինի ուրվագծելու իր կատարելիքը դրանք ուղղելու, վերացնելու հարցում:

Նկարագրող բայերն են՝ գննել, քննել, ուսումնասիրել, վերլուծել, տարբերակել, մասերի բաժանել, առանձնացնել, տարանջատել, համեմատել, կապել, կապակցել, փոխկապակցել, խմբավորել, համակարգել, դասդասել, դասակարգել, հայտնաբերել, քննադատել, ընդհանրացնել, դուրս բերել, եզահանգել, արտածել, կարգավորել, կասկածել, ստուգել, գնահատել և այլն:

V մակարդակ՝ ՀԱՍԱՂՐՈՒՄ – Նախորդ մակարդակի վրա հիմնվելով՝ ուսումնառուն պետք է դրսևորի ստեղծագործական, ստեղծարարական կարողություններ, ունակ լինի ինքնուրույնաբար բաղկացուցիչները կամ տարրերը համակցելու, համադրելու, կապակցելու, ամբողջացնելու, ամբողջը տեսանելի դարձնելու և արտահայտման նոր ձևերով ներկայացնելու: Նա պետք է կարողանա գծագրական-գրաֆիկական դասակարգիչներ կառուցել, նոր մոդելներ ստեղծել, վերլուծական-գնահատողական խոսք կազմել, էսսեներ գրել, սահիկաշարեր, սահիկահանդեսներ ներկայացնել, ելույթ ունենալ, զեկուցել, գործողություններ պլանավորել, նախագծել և նախագծեր

ներկայացնել, ընդհանուրից կիրառական օրինակներ դուրս բերել, փաստն ու հակափաստը համադրել ու հակադրել, մեկնաբանելու նպատակով վերլուծվող նյութը, տեղեկատվությունը համեմատել այլ նյութերի, տվյալների ու տեղեկատվության հետ, նոր մտքեր, նոր գաղափարներ առաջադրել՝ ճանապարհ բացելով նոր գիտելիքների ձեռքբերման համար:

Նկարագրող բայերն են՝ **հավաքել, համադրել, խմբավորել, համաձուլել, վերակառուցել, առաջարկել, վերախմբավորել, հաստատել, փոխարինել, կապակցել, համակարգել, առաջադրել, կանխատեսել, ստեղծել, արտադրել, մոդիֆիկացնել, ընդլայնել, նախագծել, ձևակերպել, մշակել, կառուցել** և այլն:

VI մակարդակ՝ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ - Բարձրակարգ մտածողության վերին աստիճանն է, կրթական վերջնարդյունքների ամփոփման՝ գնահատման բարձրակետը: Ուսումնառուն կարողունակ է դառնում տեսականորեն և գործնականորեն գիտելիքների, փորձի մասին դատողություններ անելու, որոշումներ կայացնելու, փաստերն ընկալելու և փաստարկելու, ապացույցներ բերելու և ապացուցելու, համարժեքային փոփոխականեր առաջադրելու և լավագույնը ընտրելու, իր տեսակետը, իր կարծիքը բարձրաձայնելու և պաշտպանելու: Ավելին՝ ցանկացած իրադրավիճակում համակարգված սահմանում է գիտելիքը, փորձը, կարողություններն ու հմտությունները, կրթական չափորոշիչների կիրառությամբ ձեռքբերվածի կարևորության ու արժևորվածության աստիճանն է որոշում, գնահատում ըստ սահմանված չափորոշիչների և պատճառաբանում, որոշակի չափանիշներով կարգաբերում է իր և ուրիշների գործունեությունը: Գնահատման չափանիշները կարող են առաջարկել ուսանողները, աշակերտները (ինքնագնահատում, փոխգնահատում, հայտորոշիչ գնահատում, ստուգիչ-միավորային գնահատում, նկարագրական գնահատում, արտաքին և ներքին գնահատում): Յուրաքանչյուր ուսումնառու պետք է կարողանա պատասխանել մի շարք հարցերի՝ «մակարդակ առ մակարդակ իրագործե՞լ է իր առջև դրված նպատակները», «ո՞ր մակարդակն է ուզում կրկնել», «որտե՞ղ է թերացել, սխալվել», «ի՞նչն է բաց թողել», «ո՞րն է պատճառը», «ի՞նչը կարող է ավելի հարմար ձևով փոխարինել» և այլն:

Ուսումնառուն կարող է գնահատել իր նոր գաղափարներն ու նոր գիտելիքները իմացածի հիմքի վրա և հենց ինքն էլ դառնալ հեղինակ ինչ-որ նոր գիտելիքի:

Նկարագրող բայերն են՝ **ապացուցել, մեկնաբանել, քննադատել, դատողություններ անել, հիմնավորել, որոշել, օժանդակել, առաջարկել, եզրակացնել, եզրակացություններ կատարել, հանրագումարի բերել, ի մի բերել, արժևորել, գնահատել, գնահատման չափանիշ ընտրել, հայտորոշել, չաձակարգել, ստուգել, նշանագրել, ամփոփիչ գնահատական նշանակել, երաշխավորել** և այլն:

Յուրաքանչյուր մակարդակում առանձնացվում է՝ մի կողմից՝ ուսումնատուի (դասախոսի, ուսուցչի) գործունեությունը, մյուս կողմից՝ ուսումնառուի (ուսանողի, աշակերտի) գործունեությունը: Օրինակ՝ «Գիտելիքի» մակարդակում ուսումնատուն պատմում է, նկարագրում, սահմանում է, անհրաժեշ-

տության դեպքում ուղղորդում է, կողմնորոշում, բացատրում, իսկ ուսումնառուն լսում է, ճանաչում, ընդունում, հասկանում, ընտրում է, ցուցակագրում, համարակալում, անվանում, վերարտադրում է եզրույթները, իր իսկ բառերով նկարագրում է կոնկրետ փաստերը, հիմնական հասկացությունները, օրենքներն ու օրինաչափությունները: «Ըմբռնման» փուլում ուսումնաստուն համեմատում է, հակադրում, ցուցադրում, իսկ ուսումնառուն բացատրում է, նկարագրում, որոշում առանձնահատկությունները, վերածնակերպում օրենքներն ու օրինաչափությունները, փոխակերպում այլ տարբերակով, փոխում է խոսքային արտահայտման «լեզուն» և այլն, մոտավորապես ուրվագծում է ակնկալիքները, վերջնարդյունքները: Կիրառման փուլում ուսումնաստուն հետևում է, ճշտում, ճշգրտում, ուղղորդում է, քննադատում, նոր իրավիճակներ ստեղծում, նոր պրոբլեմներ առաջադրում, խթանում է, դրդում և այլն, իսկ վերլուծության և համադրման փուլերում պասսիվ վիճակում է. նա առավելապես հետևում է, օգնում, կողմնորոշում, ուղղորդում, ստուգում, մատնանշում: Նրան հակառակ՝ ուսումնառուն ակտիվ վիճակում է. վերլուծում է, ստուգում, փորձեր է կատարում, համեմատում, ընտրում, տարբերություններ է գտնում, բաժանում է, քննարկում, բանավիճում, երկխոսության մեջ է մտնում, մասնատում է ամբողջը՝ բացահատելով փոխադարձ կապերը, որոշում է ամբողջի կազմության օրինաչափությունները, մտագործունեության ընթացքի սխալներն ու բացթողումներն է բացահայտում, նշում տարբերությունը փաստերի և հետևանքների միջև, գնահատում է տվյալների նշանակությունը և այլն: Համադրման փուլում ուսումնառուն ամփոփում է, ձևակերպում, նախագծում, առաջարկում, գրում է շարադրություն, հողված, ռեֆերատ, ելույթ է ունենում, ստեղծում և ցուցադրում է սահիկներ, կազմակերպում սահիկափահանդեսներ, բանավեճեր և այլն: Գնահատման փուլում ուսումնաստուն ստուգում է, ճշգրտում, ճշտում, ներդաշնակում է, գնահատման չափանիշներ կամ գնահատման սանդղակ առաջադրում և այլն, իսկ ուսումնառուն արժևորում է, գնահատում (գրավոր և բանավոր խոսքի կառուցման տրամաբանականությունը, փաստերի և նրանց հետևանքների համապատասխանությունը, փոխպատճառաբանվածությունը և այլն), ինքնագնահատական տալիս, գնահատում է գնահատելու նշանակությունը այս կամ այն գործողության, արդյունքի, վերջնարդյունքի արժևորման հարցում, որոշում կամ ընտրում գնահատման չափանիշներ և այլն:

Ամեն մակարդակ հատկանշվում է իրեն բնորոշ հարցախնդրով («**Գիտելիք**» – ո՞վ, ի՞նչ, որտե՞ղ, ե՞րբ, ճի՞շտ է, ի՞նչ է նշանակում... «**Հասկացում**» – ինչո՞ւ եք այդպես մտածում, ի՞նչ է նշանակում, փաստերը հաստատո՞ւմ են, ինչի՞ հետ կարելի է համեմատել ... «**Կիրառում**» – ինչպիսի՞ օրինակներ կարելի է բերել, ի՞նչ կլինի, եթե..., ինչպիսի՞ արդյունքների կարելի է հանգել... «**Գնահատում**»- ի՞նչ արդյունքների հասանք, իրագործվեցի՞ն նպատակները, լուծվե՞ց խնդիրը, որտե՞ղ թերացանք, ի՞նչ հարցերում դժվարացանք, ինչպե՞ս կարելի է ուղղել, ի՞նչ աղբյուրներից օգտվելով լրացնել, պահպանվեցի՞ն անվտանգության կանոնները և այլն):

Շատ կարևոր է, որ ուսումնառուն ոչ միայն հանձնարարված նյութը կամ տեղեկատվությունը ըստ այս մակարդակների յուրացնի, այլև ինքն էլ փորձի տնային առաջադրանքներ կատարելիս, զուգընկերներին, համախմբի անդամներին բացատրելիս, անհատական գործունեություն ծավալելիս մտագործունեության ալգորիթմներ մշակել և ինքնուրույնաբար անցնել-բարձրանալ այս մակարդակներով, բացատրել իր յուրաքանչյուր քայլը:

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶԿԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Աշխարհը բարելավելու համար հարկավոր է շրջվել դեպի դրական կրթական մեթոդներ: Այն պահից, երբ կբացահայտվեն առավել արդյունավետ մեթոդները, կրթությունը կդառնա գրեթե միակ համապատասխան բնագավառը, որը կարող է բարելավել կյանքը:

P. Ն. Աքիներ

Ասա՛ ինձ, և ես կլսեմ, ցո՛ւյց տուր ինձ, և ես կհիշեմ, մասնակից դարձրու, և ես կհասկանամ:

Չինական ասացվածք

Դասավանդման հիմնախնդիրներից «Ինչպե՞ս սովորեցնել»-ը պայմանավորում է արդյունավետ և նպատակային ուսումնագործունեություն կազմակերպելու կերպը, եղանակը, միջոցներն ու ձևերը՝ այն ամենը, ինչը կազմում է ուսուցման մեթոդաբանությունը: Մեթոդների տեսության ամենաափմնային՝ **մեթոդ**, հասկացությունն առ այսօր միանշանակ ընդունված ձևակերպում չունի: Բառացի նշանակում է «դեպի որևէ բան տանող ուղի», բառարաններում հղվում է որպես «նպատակին հասնելու եղանակ, որոշակի ձևով կարգավորված գործունեություն», «բնության և հասարակական կյանքի ուսումնասիրման ու ճանաչման գիտական եղանակ», ավելի նեղ իմաստով՝ «գործունեության՝ գործողությունների կերպ, եղանակ»:

Մեթոդ, բառը բնութագրվում է փիլիսոփայական, տրամաբանական, դիդակտիկական տեսակետներից: Բուն փիլիսոփայական նշանակությամբ ճանաչողության միջոց է, նպատակին հասնելու եղանակ, որով մտածողության մեջ վերարտադրվում է ուսումնասիրվող առարկան: Ճանաչողության զարգացման դարավոր ընթացքում մշակվել են գիտական մտածողության այնպիսի ընդհանուր սկզբունքներ, ինչպիսիք են՝ **ինդուկցիան և դեդուկցիան, վերլուծությունն ու համադրությունը, համեմատությունը, համաբանությունը (անալոգիան), փորձը, դիտարկումը** և այլն: Փիլիսոփայությունը մշակում է ընդհանուր մեթոդներ:

Տրամաբանական առումով մեթոդը ոչ միան գիտական մտածողության կամ հետազոտության, դատողությունների, կարծիքներ ու տեսակետներ շարադրելու եղանակ է, այլև ուսուցանելու. հետազոտողին նպատակաուղղում, օգնում է ընտրելու կարևորը երկրորդականից, նշում է ծանոթից անծանոթը, պարզից բարդը, առանձինից դեպի կրկնվողն ու ընդհանուրը, ելակետային նախադրյալներից դեպի ընդհանրությունը տանող ուղիները և այլն: **Համեմատությունն ու հակադրությունը, նմանեցումն ու տարբերակումը, ընդհանրացումն ու մասնավորումը, բացատրումն ու հիմնավորումը, ժխտումն ու մերժումը**, շարադրման **հետևողականությունն ու տրամաբանական անցումները** տրամաբանական մտածողության դրսևորումներ են:

Դիդակտիկական առումով մեթոդը բնորոշվում է որպես ուսումնատուի և ուսումնառուի փոխգործողության եղանակ, որի շնորհիվ ձեռքբերված

ճանաչողական-ինացական գիտելիքները վերածվում են կարողությունների ու հմտությունների, ձևավորվում է ուսումնառուի աշխարհայացքը, դրվում են քաղաքակիրթ անձի ինքնության հաստատման հիմքերը: Դիդակտիկական մեթոդները ելակետային են մասնավոր մեթոդիկաների համար: Վերջիններից յուրաքանչյուրը, ընդհանուր մեթոդների վրա հիմնվելով, մշակում է իր ուսուցման առանձնահատկություններին համապատասխան մեթոդական համակարգ: Ի տարբերություն փիլիսոփայական և տրամաբանական մեթոդների՝ ուսուցման մեթոդների կարևոր առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ նրանք **պատմականորեն և անհրաժեշտաբար փոփոխվում են՝ ուսուցման բովանդակության ու նպատակների, հանրակրթության պահանջների փոփոխությանը համապատասխան:**

Շրջապատող աշխարհի մասին աշակերտն առաջին տպավորություններն ստանում է զգայությունների և ըմբռնման միջոցով (զննական մեթոդներ), հետո սկսում է համեմատություններ, ընդհանրացումներ, վերացարկումներ կատարել: **Վերացական ընդհանրացումը մտածողության զարգացման վերջնարդյունքն է:** Վերացական մտածողությունը զգայական ընկալումներից, երևույթների պատճառահետևանքային կապերի, փոխազդեցությունների, նրանց օրինաչափությունների պարզ ու կոնկրետ, առարկայական քննությունից տանում է դեպի բարդ, դեպի ընդհանուրն ու վերացականը: **Բայց վերացական մտածողությունն էլ իր հերթին պետք է նորից վերադառնա կոնկրետին, առարկայականին և նոր փաստերով, տվյալներով լրացնի, հարստացնի եզակին ու առարկայականը՝ զարգացնելով ստեղծագործական և ինքնուրույն մտածողությունը, ընդ որում վերացական ընդհանրացումը մտածողության զարգացման վերջնարդյունքն է:**

Մեթոդ հասկացության ոչ հստակ ընկալումը, եզրութային բազմազանությունը նկատի առնելով՝ Թ. Ջուհարյանը գրում է. «Մեթոդամանկավարժական գրականության մեջ պարզորոշ հասկացություն չկա մեթոդի վերաբերյալ: Ոմանք մեթոդը համարում են ուղի, միջոց, հնարք, ոմանք էլ՝ ձև, կերպ և այլն: Մինչդեռ դրանք միանգամայն տարբեր ըմբռնումներ են արտահայտում: Այսպես՝ ուսուցման **հնարքը** մեթոդի բաղադրամասն է, ուստի նրան համարժեք լինել չի կարող: Ուսուցման **ուղին** ընդգրկում է նրա ողջ ընթացքը, սկզբից մինչև վերջ: Որպես այդպիսին՝ ներառում է նյութի ուսումնասիրման բոլոր փուլերը, մեթոդներն ու ձևերը, ուստի ավելի լայն ընդգրկում ունի, քան մեթոդը և նույնիսկ դասը: Այնուհետև մի շարք առարկաներ՝ գործիքներ, սարքեր, պիտույքներ, պարագաներ և այլն, օգտագործվում են որպես մեթոդների կիրառման **միջոցներ**: Ուստի դրանք մեթոդ համարել չի կարելի: Մեթոդի հետ չի կարելի շփոթել նաև **ձև** բառը: Ինչպես կտեսնենք, ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևը համարվում է դասը, որն ընդգրկում է թե՛ նրա նյութը և թե՛ մեթոդները: Հետևաբար, դասի և մեթոդի միջև չի կարելի դնել հավասարության նշան: **Վերպ** բառը, բացի իր սովորական առումներից, գիտական հավակարգության մեջ նշանակում է «տեսակ»: Օրինակ՝ քերականության մեջ

«բայի կերպ» ասելով հասկացվում է բայի տեսակ, ուստի **կերպ** բառն իր որևէ առումով չի կարող համապատասխանել մեթոդի ըմբռնմանը: Ուսուցման մեթոդին ավելի մոտ է **եղանակ** բառը: Դրա համար էլ այն գործածվում է մեթոդի փոխարեն: Որոշ մանկավարժներ մեթոդը համարում են ուսուցչի գործունեության եղանակ: Որոշ մանկավարժներ էլ, ընդհակառակն, մեթոդն ընդունում են իբրև աշակերտի գործունեության եղանակ: Թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը սխալ են, միակողմանի: Ինչպես ասվեց, ուսուցումը ուսուցչի դասատվության և աշակերտի ուսումնառության միասնություն է, իսկ մեթոդները նրանց այդ փոխկապակցված գործունեության եղանակներն են: Ուսուցման ընթացքում մեթոդների օգնությամբ ուսուցիչը սովորեցնում, կրթում ու դաստիարակում է, իսկ աշակերտները սովորում են, կրթվում ու դաստիարակվում: Հետևաբար, ուսուցման մեթոդները ոչ միայն ուսուցչի, այլև աշակերտի գործունեության եղանակներն են: Սակայն այդ եղանակներից նրանք օգտվում են յուրովի, մեկը՝ իբրև սովորեցնող, մյուսը՝ որպես սովորող: Այսպես ուրեմն, **ուսուցման մեթոդները ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված գործունեության այն եղանակներն են, որոնցով իրականացվում են որոշակի կրթադաստիարակչական խնդիրներ**»⁷³ (ընդգծումը՝ Ջ. Ա.):

Մեթոդ-ն ընկալվում է լայն և նեղ առումներով. եթե փիլիսոփայական, տրամաբանական, դիալեկտիկական շատ մեթոդներ մյուսների գործնական կիրառության համար գիտականորեն կամ տեսականորեն հիմնային են, այսինքն՝ հնարավորություն են ընձեռում բոլոր մեթոդները կիրառել գործնականում, ապա ուսուցման մեթոդներն ընկալվում են նեղ առումով:

Յուրաքանչյուր կոնկրետ ժամանակաշրջանում փոխվում են ուսուցման բովանդակությունը, դպրոցի առջև դրված նպատակներն ու խնդիրները, իսկ դրա հետ կապված կամ դրա հետևանքով փոխվում են նաև ուսուցման մեթոդները: Հանրակրթության բարեփոխումների ընդհանուր ուղղվածությունն ու տրամաբանությունը նախասահմանում են ինչպես ուսումնական նոր ծրագրերի և դասագրքերի, այնպես էլ ուսուցման կազմակերպման մեթոդական նոր համակարգերի ներդրման անհրաժեշտություն:

Ժամանակակից մեթոդիկայում ուսումնական աշխատանքի գիտական կազմակերպման պահանջի կենսագործումն ուսումնական առարկային տիրապետելուց բացի ամենից առաջ կապվում է ուսուցման մեթոդի ճիշտ ընտրության և ընտրվածի ճիշտ ու հետևողական գործադրման հետ: Ուսուցիչը կարող է մեթոդի ընտրության հարցում չսխալվել, բայց չկարողանա ընտրած մեթոդը ճիշտ կիրառել: Ավելին՝ երբեմն ուսուցիչն իր մանկավարժական վարպետությամբ և գեղարվեստական խոսքի ուժով կարողանում է նյութը հետաքրքրաշարժ դարձնել, ազդել երեխաների զգացական ներաշխարհի վրա, բայց նրանց թողնել պասսիվ, հայեցողական վիճակում: Ժամանակակից ուսուցչից պահանջվում է կիրառել աշակերտներին ակտիվացնող, սկզբից

⁷³ **Զուհարյան Թ.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Գիրք 1, Երևան, 1978, էջ 187-188:

մինչև վերջ դասի ընթացքին ծուլող, նրանց վերլուծական-քննադատական, որոնողական լարված իրավիճակի մեջ պահող համագործակցային ստեղծագործական, հետազոտական մտագործության մղող, ուշադրությունը սրող, կենտրոնացնող, դժվարությունները հաղթահարելու պատրաստականություն ձևավորող մեթոդներ ու եղանակներ: Հոգեբանական մանկավարժության ներկայացուցիչները (Գ. Էդիլյան և այլք) շատ կարևոր են համարում **դպրոցականի մտածողության դաստիարակությունը:**

Արդիական են Ա. Տեր-Գրիգորյանի խոսքերը. «Դպրոցի առջև դրված նոր խնդիրները գրեթե անհնարին է ժամանակին ու ճիշտ իրագործել ուսուցման հին ձևերով ու մեթոդներով, քանի որ դրանք միանգամայն այլ պայմանների, ուսուցման այլ խնդիրների ու պահանջների արդյունք են եղել և հնարավոր չէ նույնությամբ գործադրել նույն պայմաններում: Անհրաժեշտ է որոնել ու գտնել ուսուցման նոր ու արդիական ձևեր ու մեթոդներ, դրանք համարձակորեն փորձել ու լայն գործադրության մեջ դնել դպրոցում: Չի կարելի կառչել հին մեթոդներից միայն այն բանի համար, որ դրանք ավելի ծանոթ ու հասկանալի են մեզ կամ դրանց գործադրումն ավելի հեշտ ու մատչելի է՝ չնայած արդյունավետության տեսակետից դրանց գործակիցն անհամեմատ ավելի ցածր է, և ընդհակառակն՝ մերժել նորն ու արդիականը կամ հրաժարվել նրանից հենց միայն այն պատճառով, որ այն մեզ քիչ է ծանոթ, կամ նրա գործադրումն ավելի դժվար և անսովոր է՝ չնայած այն բանին, որ նրա արդյունավետության գործակիցը համեմատաբար ավելի բարձր է, քան ուսուցման հին, սովորական ու ծանոթ մեթոդներն ու ձևերը»⁷⁴:

Մեթոդամանկավարժական գրականությունից քաղել ենք «մեթոդ»-ը սահմանող տարբեր ձևակերպումներ.

- ուսումնական նյութի կազմակերպման և ուսուցման ընթացքում ուսուցչի և սովորողի փոխկապակցված համատեղ գործունեության եղանակ՝ ուղղված կրթության բովանդակության յուրացմանը.

- ուսուցման այնպիսի ձև, որ կիրառվում է պարբերաբար և մեծ ազդեցություն է թողնում մանկավարժական աշխատանքի ամբողջական ուղղվածության վրա.

- ուսուցման գործընթացում ուսուցչի և սովորողի միջև փոխազդեցություն արտացոլող մոտեցումների ու հնարների համախումբ, ուսուցչից դեպի աշակերտը գնացող մտքի ճանապարհ.

- սովորողների ճանաչողական գործունեության կազմակերպման հիմքում ընկած տրամաբանական կատեգորիա.

- ուսուցչի և սովորողի՝ ուսուցման նպատակներին ուղղված կարգավորված գործունեություն.

- որևէ տիպի խնդիրների լուծման անհրաժեշտ գործողությունների վերջավոր, կարգավորված բազմություն.

⁷⁴ Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980, էջ 3-4:

- **հնարների միագումար ամբողջականություն, որը լուծում է սովորողների կրթական, դաստիարակչական ու զարգացման խնդիրները.**

- **ուսուցման բաղադրամաս, որ օգնում է իրացնել ուսուցման նպատակը, խնդիրները, բովանդակությունը, սովորողների համակողմանի և ներդաշնակ զարգացումը և այլն:**

Մեջբերվածը փաստում է, որ «մեթոդ»-ը խնդրահարույց հարցերով բարդ ու բազմակողմանի հասկացություն է: Այդուհանդերձ, գրեթե բոլորն էլ ունեն որոշակի իմաստային ընդհանրություն և ընդհանուր հիմնային դրույթներ. մեթոդն ուսուցչի և աշակերտի համագործակցության ձև է՝ միտված ուսումնական նպատակների իրականացմանը:

Մասնագիտական գրականության մեջ մեթոդի հատկանիշների հարցին առանձնապես չեն անդրադարձել: Ըստ մեթոդագիտական գրականության քաղվածքների՝ կարելի է նշել հետևյալ հատկանիշները՝ **մեկ ընդհանուր նպատակի՝ լեզվի ուսուցմանը ծառայելու (ուսուցման կարողության ձևավորման հիմքում ընկած է լեզվական իրողությունը), ապագա քաղաքացու ուսումնական գործունեության ուղղվածության վրա ազդելու, պարբերաբար կրկնվելու և իրար հաջորդելու, արդյունավետ լինելու, դրական դրդապատճառներ ձևավորելու, խթանելու, աշակերտի մտագործունեությունն ակտիվացնելու և այլն:**

Այսպիսով՝ **ուսուցման մեթոդները ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված, համատեղ և կարգավորված գործունեության այն եղանակներն են, որոնցով իրականացվում են հանրակրթական խնդիրներ (կրթական, դաստիարակչական, զարգացման):** Այլ կերպ՝ մեթոդը ուսուցչի համար դասավանդման, իսկ աշակերտների համար գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների տիրապետելու, իրենց ընդունակություններն ու ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնելու, աշխարհայացքը ձևավորելու և մշակելու եղանակ է:

Ուսուցման գործընթացում գործադրվում է նաև **հնարը**, որը, ավանդական ընկալմամբ, մեթոդի բաղկացուցիչ մասն է: Յուրաքանչյուր մեթոդում կարելի է առանձնացնել բազմաթիվ հնարներ: Մինևույն մեթոդը, հնարը, վարժությունը մասնագիտական տարբեր աղբյուրներում շատ հաճախ էականորեն տարբերվող սահմանումներով և անվանումներով են հանդիպում, հաճախ էլ՝ մեկը մյուսի փոխարեն: **Հնարի և մեթոդի փոխհարաբերությունը** այսպես է ներկայացնում Յու. Ամիրջանյանը. «Կարելի է ասել՝ մեթոդը հնարների միագումար ամբողջականությունն է: Ուսուցման մեթոդին կարող է փոխարինել հնարը, և՛ հակառակը: Այսինքն՝ հնարը կարող է դառնալ մեթոդ, իսկ վերջինս էլ՝ հնար: Դա կախում ունի ուսուցվող նյութի բովանդակությունից, տրամաբանությունից, սովորողների ռեալ ուսումնական ու տարիքային հնարավորություններից և հանգամանքներից: Ուսուցման մեթոդների և

հնարների խնդիրն է միասնաբար լուծել սովորողների կրթության, դաստիարակության և զարգացման խնդիրները»⁷⁵:

Ժամանակակից մեթոդաբանության խնդիրները հիմնականում նույնն են՝ մեթոդների դասակարգման հարցերը, **մեթոդ, մեթոդական հնար, ուսուցման եղանակ, ուսումնական վարժություն** և նման հասկացությունների գիտական և վերջնական բնորոշումները, ավանդապահությունն ու նորարությունը մեթոդական ուսուցման մեջ, նոր և նորագույն մեթոդների առավելություններն ու թերությունները, նաև՝ վնասակարությունները, պայքարը գործնականորեն չստուգված մեթոդների տարածման, նաև «ունիվերսալության» դեմ և այլն:

Հայ դպրոցն ունի մեթոդների հարուստ գանձարան, որը լավագույն վկայականն է կրթության նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունքի: Հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդիկայի պատմական զարգացման գործընթացում հազարամյակից հազարամյակ, դարից դարից մեկը մյուսին փոխարինել են տարբեր մեթոդներ, որոնք անցել են դասագրքից դասագիրք, մեթոդիկայից մեթոդիկա: Եղել են մեթոդներ, որ հատուկ են եղել այս կամ այն ժամանակին, այսինչ բնույթի և ուղղության դպրոցների, սակայն դրանց վերանալուն զուգընթաց անհետացել են նաև այդ մեթոդները: Ժամանակակից մեթոդների մի մասն էլ նույն բախտին կարժանանան: Սակայն կան մեթոդներ, որոնք ստեղծվել են առաջին դպրոցների հետ և մինչև այժմ էլ գործադրվում են:

Մեթոդը միջոց է, ով ինչպես ուզի, այնպես էլ կգործադրի, այն գործիք է, որ տարբեր ձեռքերում տարբեր ձևով կարող է գործադրվել. այսպես են մտածել անցյալի մեր մեծ մանկավարժները՝ դպրոցական գործի նորոգիչները՝ մեզ ավանդելով իրենց գործն ու փորձը: Մշակվել են առանձին առարկաների դասավանդման (ուսուցման) մեթոդիկաներ, գործադրվել են դասատվության, ստուգումների, քննությունների կազմակերպման և աշակերտների գիտելիքների գնահատման շատ հետաքրքիր ձևեր ու մեթոդներ: Շատ դպրոցներում ուսուցման մեջ կիրառել են մրցակցությունը, դեռ վաղ միջնադարից որոշ քայլեր են արել ցուցադրական, փորձի մեթոդների գործադրման ուղղությամբ: Դեռևս հին հունական շրջանում կազմակերպվող զրույցների ընթացքում գործադրվում էին **սուկրատեսյան ինդուկցիա և սուկրատեսյան հեզնանք** մեթոդները, որոնց միջոցով սովորողն ընդգրկվում էր հետազոտական-որոնողական աշխատանքում: Առաջինի դեպքում զրույցը ներառում էր մի շարք հարցեր, որոնց պատասխանները որոնում-գտնում էին ունկնդիրները և համոզում: Երկրորդ մեթոդով առաջնորդվելիս ուսուցիչը միտումնավոր գրավում էր այնպիսի դիրք, որով ընդգծվում էր նրա՝քննարկվող հարցի նկատմամբ շինծու, կեղծ անգիտությունը, հակադրությունը՝ ինքնավստահ աշակերտի նկատմամբ: Իր ժամանակին Եզնիկ Կողբացին չէր հավանում Պյութագորասի «հնգամյա լռության մեթոդը», Շիրակացին խրախուսում էր ճանա-

⁷⁵ Ամիրջանյան Յու., Ժամանակակից դիդակտիկա, Երևան, 1990, էջ 181-182:

չունը տեսանելիի, շոշափելիի միջոցով, հրահրում էր աշխարհը ճանաչելու համար լայն կերպով օգտագործել մարդու զգայարանները, նյութերը ճանաչել բազմակողմանի, որ նրանք դառնան անմոռաց և կայուն կերպով նստեն մարդու գիտակցության մեջ: Նա իր դասագրքերի և ձեռնարկների մեջ այս կամ այն նյութը մատչելի դարձնելու համար շատ անգամ է դիմել պատմողական, նկարագրական մեթոդներին, օգտագործել է գծագրություններ, սխեմաներ և գրաֆիկական զանազան ձևեր: Փորձը՝ որպես մարդու ճանաչման գլխավոր ու ճշմարիտ ուղի, որպես ուսուցման ամենալավ մեթոդ, առաջ է քաշվել դեռ 11-րդ դարում դպրոցական գործի նորոգիչ Հովհաննես Սարկավազի կողմից: Այս ժամանակից ի վեր սկսեցին փորձեր կիրառել՝ ուսուցման նյութը ցուցադրելու, նկարելու, գծագրելու միջոցով տեսանելի դարձնելու նպատակով: Անգամ Սյունյաց դպրոցի ամենակարկառուն դեմքերը՝ Հովհաննես Որոտնեցին և Գրիգոր Տաթևացին, ընդունեցին այն ճշմարտությունը, թե **«խոսքը չէ, որ իրին ճշմարիտ է դարձնում, այլ իրն է խոսքին ճշմարտում»:** Սարկավազի «Փորձի տեսությունը» հիացրել է Մ. Աբեղյանին:

Մեթոդների ընտրության հարցում շատ կարևոր է ավանդապահության և նորարարության համակողմանի ընկալումը: Մի կողմից՝ արդարացվում է ավանդապահությունը՝ պայմանով, որ հնապաշտության չհասցվի: **Ս. Մկրտչյանը** բանավոր զրույցներից մեկի ժամանակ նշում է. «Հայաստանի ժողովրդական կրթության մոլորյալ կազմակերպիչների և մտավորականության մի մասը դաստիարակության, ուսուցման, կրթության և գեղարվեստի բնագավառում փոխանակ առաջնորդվելու մեր հայ պապերի հարուստ ավանդույթներով, ջանադրաբար ուսումնասիրում է և աշխատում է ներդնել ամերիկացի և այլ ժողովուրդների պապերի՝ մեզ համար դեռևս անհայտ, անընդունելի և կասկածելի փորձը»: Մյուս կողմից՝ ժամանակը պահանջում է ընտրել և հմտորեն «հայացնել» համաշխարհային դպրոցի ուսուցման մեթոդական տարբեր համակարգերի «ընդունելի», «փորձված» ու «թրծված» և պատմականորեն արդարացված տարրերը, առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել սփյուռքի հայկական կրթօջախներում գործադրվող մեթոդներին: Հանրակրթական ուսուցման ընթացքը ենթադրում է նոր մեթոդների որոնում և եղածների կատարելագործում, դրանց իրականացման եղանակների մշակում. միայն այս ճանապարհով կարելի է զարգացնել սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը ու ստեղծագործական գործունեությունը, բարձրացնել ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը:

Անցյալում ուսուցիչը տուժում էր մեթոդական գրականության պակասից, դասավանդման մեթոդների սահմանափակ և միօրինակ ողջվածությունից, այսօր հսկայական ջանքեր են պետք ճիշտ կողմնորոշվելու այսօրինակ մտավոր տեղեկատվության, հախուռն կերպով դպրոց մուտք գործած ուսուցման տարատեսակ մոտեցումների, դասերի կազմակերպման մոլորեցնող ձևերի խայտաբղետության մեջ: Մեթոդների բազմազանությունը, որ այսօր գերիշխող է ուսուցման համակարգում, միշտ չէ, որ ինքնուրույնության և ինքնատի-

պության արդյունք է: Ուսուցիչը չի կարող գործադրել ամեն տեսակի պատահական, քմահաճ, ինքնաստեղծ մեթոդներ, նույն մեթոդով ուսուցանել տարբեր առարկաներ կամ նույն առարկայի տարբեր բաժիններ: Եթե ընդունենք, որ ընթերցանության մեթոդը **կարդալ-պատմելն** է, ապա որևէ թանգարանի մասին խոսելիս կարելի է օգտագործել **դիտման** մեթոդը: Եթե պատմական թեմա է, պետք է գործադրել **դիտազննողական** որևէ մեթոդ: Բարձր դասարաններում հաճախ է կիրառվում **դասախոսության** մեթոդը, ցածր դասարաններում այն հիմնականում անընդունելի է և այլն: Ժամանակակից ուսուցիչն ազատ է մեթոդների ընտրության մեջ, բայց, ինչպես ասում են, ինչքան մեթոդները շատ են ու շատից շատերն էլ՝ դրսեկ, եթե մեթոդն ըստ էության և՛ նախադրյալ է, և՛ նյութ ու գործիք, և՛ ուսումնասիրության արդյունք, այնքան անազատ՝ «շղթայված» է ուսուցիչը: Նորօրյա դպրոցի ուսուցչի՝ դասավանդվող առարկային խոր և բազմակողմանիորեն տիրապետելը, նոր, նորագույն և շատ մեթոդների իմացությունը թեև անհրաժեշտ, սակայն բավարար պայման չեն արդյունավետ դասավանդման համար: Կարևոր են նաև դասավանդման նպատակների, խնդիրների կենսագործմանն ուղղված մեթոդների նպատակահարմար ընտրություն կատարելու կարողությունն և հմտությունը, դրանք հմտորեն համադրելու մասնագիտական ձեռնահասությունը, նպատակահարմար և վարպետորեն գործադրելու արվեստը: Ցանկացած մեթոդ «հումք» է, որը հարկավոր է ձևափոխել, որոշակի կերպով ծառայեցնել որոնողական աշխատանքների խնդիրներին, առարկային և պայմաններին:

Ուսուցումը երկկողմանի գործընթաց է՝ **ուսուցչի սովորեցնելը և աշակերտի սովորելը**՝ ժամանակածին ածանցյալներով՝ **ուսուցչի՝ սովորել սովորեցնելը և աշակերտի՝ սովորել սովորելը**: Մեթոդը նաև վերջինի՛ս գործունեությունն ուղղորդող, նրա՛ն ակտիվացնող, դրական դրդապատճառներ ձևավորող միջոց է. սովորողը պետք է հստակ իմանա՝ ի՛նչ է անում, ինչո՛ւ և ինչպե՛ս, մշտապես տեղյակ լինի՝ ի՛նչ է իրենից ակնկալվում, նաև պետք է վստահ լինի, որ ուսուցիչն աջակցելու է, օգնելու է իրեն: Մինչև աշակերտը ակտիվ ստեղծագործական գործունեությամբ չմասնակցի գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացին, նա չի կարող հասկանալ և մտապահել գիտելիքները, իմաստավորել դրանք: Ուսումնական գործունեությունն աշակերտի կյանքի մի կարևոր և բարդ բնագավառ է, իսկ ուսուցչի համար միշտ մնում է այդպիսին, քանի դեռ ուսուցիչ է: Ահա թե ինչու շատ կարևոր է մեթոդապես հմտորեն կազմակերպել կրթադաստիարակչական գործընթացը: Շատ դեպքերում նյութը ինքն է թելադրում ուսուցման ամենանպատակահարմար ու համապատասխան մեթոդը (նյութն ինքն արդեն ձև է. եթե կա նյութ, կա և ձև): Ահա լեզվի դասավանդման մեթոդների հիմքում ուսուցման այս առանձնահատկությունն է, որով և պայմավորված է լեզվուսուցման մեթոդական համակարգի առանձնահատկությունները: «Լեզվի դասավանդման բոլոր մեթոդները ներկայացնում են մի համակարգ, որն ունի հետևյալ հիմնական առանձ-

նահատկությունները. 1. ուսուցանվող առարկան, տվյալ դեպքում հայոց լեզուն, պիտի ընդգրկել ամբողջությամբ և բազմակողմանիորեն՝ հնչյունաբանությունը, բառագիտությունը, ուղղագրությունը, ուղղախոսությունը, քերականությունը, կետադրությունը և ոճական հնարանքները: 2. Բոլոր մեթոդները փոխադարձաբար կապված են իրար հետ և ծառայում են մի ընդհանուր նպատակի՝ լեզվի ուսուցմանը: 3. Լեզվի դասավանդման մեթոդները բխում են ընդհանուր դիդակտիկայի սկզբունքներից: Ունենալով իրենց մասնավոր առարկայական առանձնահատկությունները՝ դիդակտիկայի մեթոդների հետ մի միասնություն են կազմում» , -գրում է Ս. Գյուլբուդադյանը⁷⁶ :

Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդները ձևավորվում են դիդակտիկայի առաջադրած հիմնական մեթոդների հիման վրա, սակայն մանրամասնորեն հաշվի են առնվում հայոց լեզվի առանձնահատկությունները, և, մանկավարժության ու տարիքային հոգեբանության զարգացմանը համապատասխան, կոնկրետացվում են ըստ ուսուցման օբյեկտի կամ երեխաների տարիքային առանձնահատկությունների: Նրա գործադրական իրացումը պետք է համապատասխանի **տվյալ թեմայի բովանդակությանը, ուսումնական միջավայրին և ուսումնաիրադրավիճակին, ուսուցման համար հատկացված ժամանակին, ուսուցչի հնարավորություններին:**

Մեթոդներ ընտրելիս և գործնականորեն իրացնելիս ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի՝

ա) չափորոշչային և ծրագրային պահանջները, ուսուցման սկզբունքները, նպատակներն ու խնդիրները.

բ) նյութի բովանդակությունը.

գ) ուսումնական միջավայրը և ուսումնաիրադրավիճակը.

դ) դասարանի ընդհանուր մակարդակը, դպրոցականների ուսումնական և տարիքային հնարավորությունները, տարիքահոգեբանական առանձնահատկությունները: Անգամ նույն թեման անցնելիս «թույլ» դասարաններում ավելի շուտ բացատրական, ցուցադրական, ինդուկտիվ մեթոդներ պետք է գործադրել, իսկ «ուժեղ» դասարաններում կարելի է գործադրել ստեղծագործական, դասախոսական կամ դեդուկտիվ մեթոդներ և այլն: Կրտսեր և միջին դպրոցի ցածր դասարանների աշակերտներն առավելապես կոնկրետ մտածողություն ունեն. նրանք ավելի դյուրին են ընկալում, հասկանում և յուրացնում այն, ինչ կապված է իրենց կենսափորձի հետ, ինչ տեսել են, զգացել են, ըմբռնել և կատարել են: Ակնառու է նրանց մտածողության բազմաշերտությունը (մասնավորապես՝ ձևերով, գույներով, ձայներով մտածելը): Աշակերտների ըմբռնողությունն աստիճանաբար է զարգանում՝ տարիների ընթացքում: «Ուսուցանվող գիտելիքների պաշարի չափավորությունն ու ուսուցման մեթոդների՝ աշակերտների տարիքին համապատասխանությունը կրթադաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետության, երեխաների

⁷⁶ Գյուլբուդադյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 11:

առողջության պահպանման հիմնական գրավականն են», - գրում է Զ. Գյուլամիրյանը⁷⁷:

Լեզվուսուցման մեթոդների կիրառման ժամանակ որպես խոսքը հարստացնող զգացմունքային հնարներ հանդես են գալիս բանաստեղծությունը, երգ-երաժշտությունը, նկարչությունը, դիտումները, հանդիպումները, ցերեկույթները, էքսկուրսիաները և այլն: Ճիշտ մեթոդաբանությամբ ուսուցումը աշակերտների մեջ աստիճանաբար պետք է ձևավորի այն համոզմունքը, որ ցանկացած մարդու կյանքում կարևոր են լեզվի և լեզվարվեստի միջոցով խոսքիմշակութային արժեհամակարգի ձևավորումն ու զարգացումը, և որ փորձության բովոյվ անցած ու կատարելագործված հմտություններն ու կարողությունները ինչքան են օգնում իրեն առօրյա կյանքում և օգնելու են՝ խոսելու և գրելու, որևէ լուր հաղորդելու, զրուցելու, հաղորդակցվելու, շփումներ ստեղծելու, հետաքրքրություններ առաջացնելու, ապրումակցելու՝ որևէ առիթով ջերմ խոսքեր ասելու (գրելու), վատ առիթների դեպքում՝ իր խոսքով կողքին վշտակցելու՝ սփոփելու, վեճը խոսքով վարպետորեն հարթելու, խոսքով պաշտպանվելու, խոսքը «զենք» դարձնելու:

ՄԵԹՈՂՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ

Հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդիկայի պատմական զարգացման գործընթացում կիրարկվել են մեթոդամանկավարժական տարբեր հիմնավորում ունեցող մեթոդներ: Գիտամեթոդական օրինաչափություն է՝ **ժամանակի քննությունը բռնած և գիտականորեն հիմնավորված (թե՛ հայածին, թե՛ համաշխարհային պրակտիկայում արդարացված կամ առանձին տարրերով հայացված) մեթոդների կիրառմամբ և կատարելագործմամբ է պահովվում գիտության առաջընթացը:**

Մեթոդների դասակարգման հարցը շարունակում է վիճելի մնալ: Մոտեցումները տարբեր են, որովհետև տարբեր են «մեթոդ»-ի գիտական սահմանումներն ու բնորոշիչ կողմերը, ուսուցման համար ունեցած առանձնահատկությունները, արդյունավետությունը, առավելությունների և թերությունների որոշման չափանիշները, դիմամիկան և այլն: Տարբեր են նաև ուսուցման մեթոդների դասակարգման հիմքերը. մի դեպքում դրանք բնութագրվում են դիդակտիկական, մյուս դեպքում՝ իմացաբանական կամ ճանաչողական տեսանկյունից:

Սկզբնապես ուսուցման մեթոդները դասակարգվել են ըստ իրենց ներքին (ճանաչողության զարգացման) առանձնահատկությունների՝ **ա) պատրաստի գիտելիքները յուրացնելու (դոգմատիկ) մեթոդներ, բ) վերլուծական մեթոդներ** (հնարավորություն են տալիս վերլուծել նյութը, ցույց տալ նրա կառուցվածքը, բաղադրամասերը, դրանցից յուրաքանչյուրի կարևորությունն ու արժեքը) **գ) ծագումնաբանական մեթոդներ** (ցույց են տալիս գիտելիքների

⁷⁷ Գյուլամիրյան Զ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2006, էջ 26:

ծագումը, զարգացումն ու վերջնական ձևավորումը): Հետագայում դիդակտիկաները փորձեցին ուսուցման մեթոդները դասակարգել ըստ արտաքին առանձնահատկությունների: Մի մասը դրանք դասակարգեց ըստ աղբյուրների, ուրիշները՝ ըստ այն հատկանիշի, թե դրանց գործադրման ընթացքում ուսուցչի գործունեությունն է տիպական կամ գերակշռող, թե՞ աշակերտների՝ առանձնացնելով ուսուցչի կողմից **գիտելիքների շարադրման** մեթոդներ և **ինքնուրույն աշխատանքի** մեթոդներ: Դիդակտիկայի մեկ այլ խումբ մեթոդները դասակարգեց ըստ ուսումնական առաջադրանքների կամ դիդակտիկական խնդիրների: Կա նաև այս վերջին երկու սկզբունքների համադրումով կատարված դասակարգում, երբ դիդակտիկական խնդիրը և ուսանողի ու ուսուցանողի գործունեությունը միաժամանակ են դրվում դասակարգման հիմքում: Ոմանք ուսուցման առանձին մեթոդներ համարեցին ունիվերսալ, օրինակ՝ **հետազոտական, պրոյեկտների** մեթոդները, սակայն, կարող ենք ասել, որ 1931 թ. կառավարական որոշումը մինչև օրս ուժի մեջ է՝ **ուսուցման մեջ ոչ մի մեթոդ չի կարող ունիվերսալ լինել**:

Ըստ մանկավարժության դասընթացի գործող ծրագրերի՝ առանձնացվում են հետևյալ 3 խմբերը՝

1. ուսումնափմացական գործունեության կազմակերպման մեթոդներ (խոսքային, զննական, գործնական, վերարտադրողական և պրոբլեմային-որոնողական մեթոդներ):

2. ուսումնափմացական գործունեության խթանման ու մոտիվացման մեթոդների խումբ (իմացական խաղեր, ուսումնական բանվեճեր):

3. վերահսկման, ինքնավերահսկման, գնահատման և ինքնագնահատման մեթոդներ (բանավոր, գրավոր, լաբորատոր և այլն):

Մեթոդաբանության պատմական զարգացման ընթացքում աստիճանաբար մեթոդների դասակարգման հիմք ճանաչվեցին գիտելիքների ձեռքբերման աղբյուրները:

Մասնագիտական աղբյուրներում ուսուցման մեթոդների դասակարգման տարատեսակ խմբեր են առանձնացվել՝ ըստ տարբեր ելակետների՝

ա. ժամանակագրության (ավանդական և նոր կամ նորագույն մեթոդներ):

բ. ուսումնական նյութի աղբյուրի (խոսքային կամ բանավոր, զննական կամ իրազնական և գործնական):

գ. աշակերտների գիտելիքների աղբյուրի (ուսուցչի խոսք, զրույց, զննական պարագաների օգտագործում, աշխատանք դասագրքով, էքսկուրսիաներ և այլն):

դ. աշխատանքի բնույթի և կատարման տեղի (բանավոր կամ գրավոր, տնային կամ դասարանական):

ե. հոգեբանական հիմունքների՝ նայած թե աշակերտի ո՞ր ունակությունն է զարգացվում (լսողական, տեսողական, հիշողական, ուշադրության, կամային և այլն):

գ. ուսուցման հիմքում դրված տրամաբանական դատողության միջոցների (ինդուկցիա, դեդուկցիա, համաբանություն (նմանեցում և հակադրություն), վերլուծություն և համադրություն)։

է. դիդակտիկական խնդիրների՝ գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ձեռքբերման, ամրապնդման, գնահատման, ստուգման (նոր գիտելիքներ ձեռք բերող մեթոդներ, հմտություններ-կարողություններ մշակող մեթոդներ, ստեղծագործական գործունեությունը ձևավորող մեթոդներ, գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները ամրակայող, վերահսկող և ստուգող մեթոդներ)։

ը. ուսումնական, կրթական-ճանաչողական գործունեության բնույթի (ցուցադրական-բացատրական, վերարտադրողական, պրոբլեմային շարադրանքի, մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական և հետազոտական, կազմակերպման և իրագործման մեթոդներ, խթանման և դրդման մեթոդներ՝ ուղղված դրդիչների ձևավորմանը, պատասխանատվության զգացում ունենալուն, պարտականություններ կրելուն, գիտելիք, հմտություններ և կարողություններ ձեռք բերելու շահագրգռվածությանը և այլն)։

թ. ուսումնաճանաչողական գործունեության ընթացքում գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների տիրապետման, դրանց արդյունավետության (վերահսկողության և ինքնավերահսկողության մեթոդներ, ստուգող և ինքնաստուգող մեթոդներ) և այլն։

Իհարկե, որոշ աղբյուրներում հանդիպում ենք նաև մեթոդների՝ ըստ խոսքի դրսևորման տարբերակմանը՝ **գրավոր խոսքի մեթոդներ, բանավոր խոսքի մեթոդներ**, սակայն սա տարբերակման հիմք չէ, այլ խոսքի զարգացումն իրացնող մեթոդների գործադրման ձև է։ Որոշ դեպքերում ավանդականի կողքին ավելացվում են **վերարտադրողական և ստեղծագործական** մեթոդները։ Ժամանակի թելադրանքով վերարտադրողական ու ստեղծագործական որակների դրսևորումն ըստ էության դարձել է ցանկացած ժամանակակից մեթոդի բնութագրիչներից մեկը։

Առավել տարածված է դասակարգման այն տեսակը, որի համաձայն ուսուցման մեթոդները պայմանականորեն կազմում են 2 խումբ՝ **ավանդական և նոր** կամ **ժամանակակից**։ Հայ դպրոցում գործադրված մեթոդներից շատերը կարճ կյանք են ունեցել, սակայն մի քանիսը կամ մի մասից պատմականորեն արդարացված առանձին տարրեր այսօր էլ դեռևս օգտագործվում են։ Ահա թե ինչու շատ կարևոր է պատմական մեթոդների իմացությունը, որը կօգնի ժամանակակից մեթոդիկայի ճիշտ գործադրմանը։ Ավանդական են համարվում **բացատրական, զննական** այն մեթոդները, որոնց հիմքում ընկած են պատրաստի գիտելիքի պարզ փոխանցումը սովորողին և վերջինիս կողմից դրա պարզ վերարտադրումը. սովորողն ուսուցչի հրահանգների պասսիվ կրողն է։ Ժամանակի թելադրանքով սրանց հիմքում ևս դրվում է սովորողի ինքնուրույն ուսումնառական գործունեության, գիտելիքների ձեռք բերման գործընթացում նրա ակտիվ և անմիջական մասնակցության պահանջը։

Ավանդաբար և ոչ պատահականորեն առավելապես ուսումնասիրվել և ուսուցման ընթացքում գործադրվել է մեթոդների այն համակարգը, որի դասակարգման արդյունքում առանձնացվել են **խոսքային, զննական և գործնական** մեթոդները, որոնք հնարավորություն են ընձեռում հարաբերականորեն ամբողջական պատկերացում կազմելու հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդաբանության մասին: Խոսքային խմբին պատկանում են **պատմունքը, նկարագրունքը, դասախոսությունը, զրույցը, գրքի վրա կատարվող աշխատանքը, հարցուպատասխանը՝** մշտապես զուգակցված **բացատրման, պարզաբանման, մեկնաբանման** հետ և այլն: Երկրորդ խմբի մեջ են մտնում **դիտումն ու ցուցադրումը**: Յու. Ամիրջանյանն այս ենթախմբի մեջ առանձնացնում է այսպես կոչված՝ **իլյուստրացիայի և դեմոնստրացիայի** մեթոդները⁷⁸: Գործնական մեթոդների մեջ մտնում են տարատեսակ գործնական աշխատանքներ (դպրոցի ներսում և դպրոցից դուրս)՝ խնդիրների լուծում, վարժությունների կատարում, գծապատկերների ու աղյուսակների կազմում, քարտաշարերի ստեղծում, թեստերի կազմում, ուսումնասիրվող նյութի նկարագրում, աշխատանքի կազմակերպում արհեստանոցում, կաբինետում, լաբորատորիայում և այլն: Գործնական մեթոդների խումբ են կազմում ուսուցանող մեքենաների կամ համակարգիչների միջոցով կազմակերպվող աշխատանքները: Այսօր արդեն տարածվում են **վիրտուալ լաբորատոր աշխատանքները**: Գործնական մեթոդները ներառում են գործունեության տարբեր տեսակներ, որոնք կարելի է իրականացնել հետևյալ հնարների գործադրմամբ՝ **1)** առաջադրանքի պլանավորում **2)** առաջադրանքի հանձնարարում և կատարում **3)** կատարման գործընթացի խթանում **4)** վերահսկողություն **5)** կատարված գործնական աշխատանքների վերլուծություն, կատարածի թերությունների հայտնաբերում (ախտորոշում) և այլն: Բնականաբար, խոսքային, զննական և գործնական մեթոդները փոխկապակցված են, և առաջնային պահանջ է ուսուցման ընթացքում դրանց ճիշտ համակցումը:

Ելնելով իր՝ տարիների մանկավարժական փորձից և հետազոտություններից՝ մեթոդների դասակարգման յուրատեսակ տարբերակ է առաջադրել Յու. Ամիրջանյանը՝ առանձնացնելով 3 խումբ՝

1. գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ ձեռք բերող, իմաստավորող և ամրակայող մեթոդներ (խոսքային, զննական, գործնական մեթոդներ)։

⁷⁸ **Իլյուստրացիայի** մեթոդը խնդիր է դնում ուսումնական նյութը հաղորդելու ընթացքում կիրառել դիտագնական պարագաներ՝ քարտեզներ, պլակատներ, գծագրեր, նկարներ, աղյուսակներ, դիմանկարներ և այլն: Դրանց ցույց տալը և վերլուծությունը կոչում է **իլյուստրացիա**: Երբ պատմելը, դասախոսությունը, զրույցը, բացատրությունը զուգակցվում են իլյուստրացիային, ուսուցման արդյունավետությունը ավելի բարձր է լինում: **Դեմոնստրացիայի** մեթոդի էությունը նորից ցուցադրումն է, բայց այս դեպքում ցուցադրումն ուղեկցվում է շարժմամբ (կինոֆիլմեր, ուսումնական ֆիլմեր, սարքեր, տեխնիկական միջոցներ, կինոօդակների, կինոֆրագմենտների ցուցադրում. օգտագործվում են նաև ուսումնական-հեռուստածրագրային նյութեր): Առավել մանրամասնությամբ՝ **Ամիրջանյան Յու.**, Ժամանակակից դիդակտիկա, Երևան, 1990, էջ 193-196:

2. Ճանաչողական ակտիվությունն ու ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնող մեթոդներ (ինդուկտիվ, դեդուկտիվ, խթանող, պրոբլեմային շարադրանք, մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական, հետազոտական մեթոդներ)։

3. Ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդներ` ա. նոր գիտելիքներ ձեռք բերելու աշխատանք բ. նոր հմտություններ ու կարողություններ ձեռք բերելու աշխատանք (աշակերտներն իմաստավորում, խորացնում են իրենց գիտելիքները, հայտնում կարծիքները, կռահումներն ու եզրակացությունները, իրենց յուրացրած գիտելիքները դարձնում են ապացուցելի և դրանով իսկ ամուր հիմքեր ստեղծում մտապահման համար, մարզում իրենց հիշողությունը, բորբոքում երևակայությունն ու ստեղծարարությունը) **գ. ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանք դ. աշխատանք դասագրքի վրա:**

Մանկավարժ գիտնականն ուսուցման մեթոդներ է համարում նաև ճանաչողական խաղերը, ուսումնական բանավեճերը, ուսման հաջողության իրավիճակի ստեղծումը, վերահսկողությունը, ինքնավերահսկողությունը և այլն⁷⁹։

Այսօր հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդների դասակարգումը տարատեսակ մոտեցումներով է կատարվում։ Վերլուծական քննությունն ակնհայտ է դարձնում այն հանգամանքը, որ ժամանակակից մեթոդաբանության հիմքում արտաքին առանձնահատկությունների և գիտելիքների աղբյուրների կողքին առավելապես շեշտադրվում են ուսումնական գործունեության նպատակները` մտագործունեության ակտիվացում, ստեղծագործական և քննադատական-վերլուծական մտածողության զարգացում, ինքնուրույնության դրսևորում, համագործակցային և հաղորդակցական կարողությունների ու հմտությունների մշակում, խոսքի մշակութային արժեքների ձևավորում և այլն։

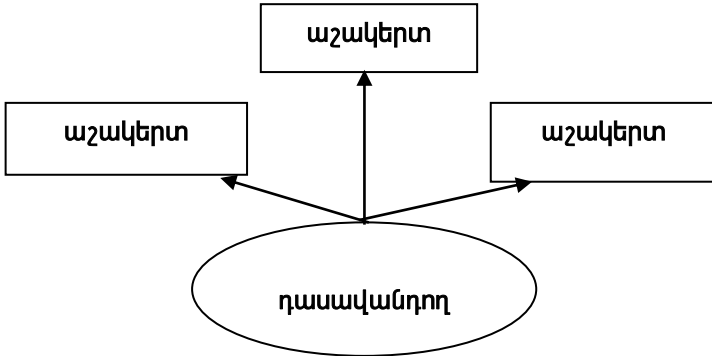
Մեթոդիստ-մանկավարժների մի խումբ այն կարծիքին է, որ մեթոդները կարելի է դասակարգել նաև ըստ **ԽԻԿ** համակարգի կառուցվածքային փուլերի` **խթանող** մեթոդներ, **իմաստավորող** մեթոդներ և **կշռադատող** մեթոդներ։

Վերջին շրջանում առավել հաճախ են շեշտվում **ակտիվ** կամ **ինտերակտիվ մեթոդներ** հասկացությունները։ Կարող է տպավորություն ստեղծվել, որ անուղղակիորեն ձևավորվել է մեթոդների դասակարգման նոր աղբյուր` **ակտիվությունը**, սակայն այն ժամանակակից ուսուցմանը ներկայացվող ավանդական պահանջներից մեկն է, որն առաջնային է դարձել «արագընթաց» ժամանակի խնայողության սկզբունքի թելադրանքով։ «Արագությունը» լեզվի ուսուցման մեջ իմաստային ընդլայնման է ենթարկվել` ներակայելով տվյալ նպատակի իրագործմանն հասնելու ամենակարճ ժամանակը, ամենաօգտավետ, ամենաարդյունավետ, ամենամատչելի եղանակն ու ձևը, օպտիմալ հնարավորությունները և այլն։ Իրական հիմքը ուսումնական գործունեության նպատակն է, և, ինչպես ասում են, ըստ մատուցվող նյութն ընդունելու գի-

⁷⁹ Տե՛ս` **Ամիրջանյան Յու.**, ժամանակակից դիդակտիկա, Երևան, 1990, էջ 186-220։

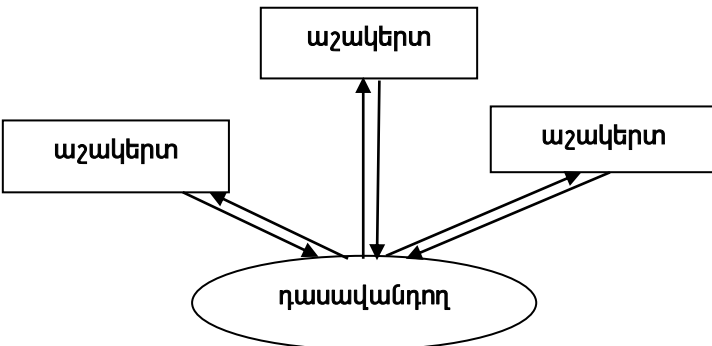
տակցականության աստիճանի՝ տարբերակվում են՝ **պասսիվ, ակտիվ, ինտերակտիվ, էվրիստիական մեթոդներ**: Այս բաժանումը դեռևս հստակեցման փուլում է, քանի որ ուսուցման գործընթացը բացարձակ պասսիվ լինել չի կարող, չի կարող և մշտապես ակտիվ ու ինտերակտիվ լինել, նաև միշտ չէ, որ սովորողները «հայտնագործություն» են կատարում:

Ա.



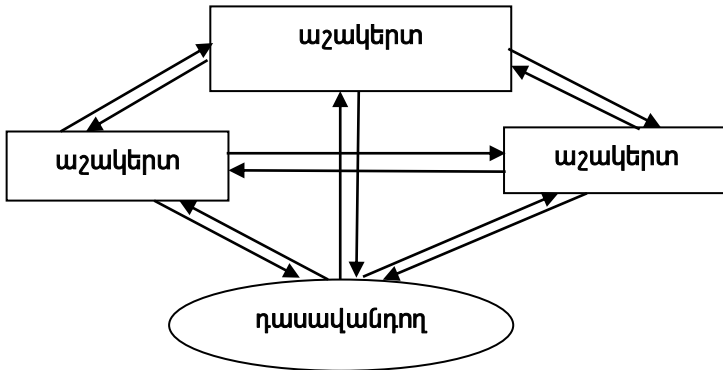
Ուսուցման պասսիվ մեթոդը սովորողի և դասավանդողի փոխադարձ գործունեության ձև է. դասավանդողը գլխավոր դերակատարն է, դասի ընթացքի ղեկավարը, իսկ սովորողները պասսիվ լսողի դերում են և ենթարկվում են ուսուցչի հրահանգներին: Սովորողի և դասավանդողի կապը պահպանվում է հարցումների, ստուգողական աշխատանքների, թեստերի միջոցով: Ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաների և սովորողի կողմից ուսումնական նյութի յուրացման տեսանկյունից ուսուցման պասսիվ մեթոդը համարվում է ամենից անարդյունավետը, թեպետև ունի մի շարք առավելություններ: Այն ուսուցչից պահանջում է նախապատրաստական թեթև աշխատանք և տալիս է համեմատաբար մեծ ծավալով ուսումնական նյութի մատուցման հնարավորություն դասի սահմանափակ ժամանակահատվածում: Հարկ է նշել, որ որոշ դեպքերում այս մոտեցումն իրեն արդարացնում է՝ նպատակաուղղված առարկայի մանրակրկիտ ուսումնասիրմանը: Դասախոսությունը պասսիվ ուսուցման ամենատարածված ձևն է:

Բ.



Սովորողի և դասավանդողի փոխադարձ գործունեության ակտիվ ձև է. սովորողն ու դասավանդողը հավասար իրավունքների դաշտում են: Եթե պասսիվ ուսուցմանը բնորոշ է ավտորիտար ոճը, ապա **ակտիվ** (գործուն) մեթոդների դեպքում նախապատվությունը տրվում է դեմոկրատական (ժողովրդավարական) ոճին: Շատերը հավասարության նշան են դնում ակտիվ և ինտերակտիվ մեթոդների միջև, սակայն, չնայած իրենց ընդհանրությանը, այս մեթոդներն ունեն տարբերություններ: Ինտերակտիվ մեթոդները կարելի է համարել ակտիվ մեթոդների ժամանակակից ձևեր:

Գ.



Ինտերակտիվ-ը (փոխներգործուն-ը) ենթադրում է երկխոսության մեջ գտնվել, հաղորդակցվել, համագործակցել, փոխներգործել: Այլ կերպ ասած, եթե ակտիվ մեթոդների գործադրմամբ փոխադարձաբար ակտիվ գործունեության մեջ են գտնվում սովորողներն ու դասավանդողը, ապա ինտերակտիվ մեթոդների դեպքում սովորողները փոխադարձ ակտիվ գործունեության մեջ են գտնվում նաև միմյանց հետ, և ուսուցման գործընթացում գերակայում է սովորողների դերը: Ինտերակտիվ ուսուցման ժամանակ դասավանդողի առաջատար դերը կրթադաստիարակչական գործունեությունը դեպի նպատակի իրականացումն ուղղորդելն է: **Ինտերակտիվ դասերի** հիմնական բաղադրիչներն են ինտերակտիվ վարժություններն ու առաջադրանքները: Սրանց հանձնարարականների առանձնահատկությունը (և տարբերությունը սովորական վարժություններից, առաջադրանքներից) այն է, որ, կատարելով դրանք, սովորողը ոչ միայն և ոչ այնքան ամրապնդում է արդեն յուրացված նյութը, որքան ուսումնասիրում, յուրացնում է նոր նյութը:

Այսօր աշխուժանում են լեզվական երևույթների առանձին կողմերի գնահատման **մաթեմատիկական** (արձանագրում, կարգավորում, հավաքված տվյալների հաջորդական դասավորում՝ այս կամ այն ցուցանիշի նվազման կամ ավելացման կարգով, սանդղակի կազմում, գծագրական դասակարգիչների կառուցում), **վիճակագրական**, **հետազոտական-որոնողական** մեթոդները՝ բնական գիտություններում կիրառելի ձևերից վերածվելով հանընդհանրականի: Հատկապես վերջինները դաստիարակում են դասագրքով ինքնուրույնաբար աշխատելու, լրացուցիչ աղբյուրներից օգտվելու, գրախոսական-

ներ, ռեֆերատներ, տեղեկատվություններ կազմելու, հետազոտված նյութերը դասակարգելու և նախագծելու որոնողահետազոտական կարողություններ և ապահովում տրամաբանական մտազործունեությունը՝ աստիճանաբար զարգացնելով տրամաբանական մտածողության ձևերը (հասկացություն, դատողություն, մտահանգում) և գործառնությունները (համեմատություն, ինդուկցիա, դեդուկցիա, վերացարկում): Այսպիսի մեթոդագործության շնորհիվ աշակերտը հասկանում է, թե ինչպե՛ս, ի՞նչ ձևով է չգիտությունից երևան գալիս գիտությունը:

Ժամանակակից մեթոդագիտության մեջ շրջանառվում է **համագործակցային մեթոդներ** եզրութակապակցությունը: Սակայն սա մեթոդական առանձին տեսակ համարելը ճիշտ չէ՝ պայմավորված հենց եզրութակապակցության առաջին բաղադրիչի նշանակության բազմիմաստությամբ. **համագործակցել** նշանակում է և՛ աշակերտի, և՛ ուսուցչի համագործակցությունը, կարող ենք և փոխաբերական իմաստով հասկանալ՝ տարբեր տեսակի մեթոդների համակցումը (տվյալ թեմայի ուսուցման ընթացքում): Վերջին հաշվով ցանկացած մեթոդ համագործակցության եղանակ է, և ցանկացած դաս մեթոդների համակցում է. այսպես եղել է և կա:

Ժամանակակից մեթոդների քննությունը երևան է հանում վերջիններիս մի ընդհանրությունը. դրանք «մաքուր» չեն. նոր կամ նորագույն մեթոդը («ԳՌԻՍ» մեթոդը, «Երեք անկյուն» և այլն) տարբեր եղանակների հաջորդական և հաջողված համակցումն է:

Անկախ այն բանից, թե հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդների կամ մեթոդական հնարների՝ ի՞նչ հիմունքներով և ինչպիսի՞ դասակարգում է կատարվում, նրանցից յուրաքանչյուրում պետք է արտացոլվի ուսուցչի և աշակերտների փոխազդեցությունը, փոխգործունեությունը, յուրաքանչյուրը պետք է զարգացնի սովորողի ստեղծագործական և քննադատական մտածողությունը, մշակի, հղկի, կատարելագործի նրա խոսքը և նպատակաուղղված լինի խոսքի մշակույթի և արժեհամակարգի ձևավորմանը:

Ավանդականի կողքին նոր և նորագույն մեթոդների ու եղանակների, սրանցից յուրաքանչյուրի դերի ու նշանակության իմացությունը գործնականորեն շատ կարևոր է ու հրատապ: Յուրաքանչյուր մեթոդ ունի իր նպատակներն ու խնդիրները, իրացման իր կանոնները, ընթացքը, ակնկալիքներն ու արդյունքը, ունի իրեն հատուկ առավելություններ ու սահմանափակումներ: Յուրաքանչյուր մեթոդի գործադրման դեպքում առանձնացվում է հատուկ նախապատրաստական շրջան: Ժամանակակից մեթոդների, հնարների և վարժությունների հիմքում առավելագույն չափով ընկած են աշակերտի ինքնուրույն ուսումնական գործունեությունը, գիտելիքի գործընթացում նրա անմիջական և ակտիվ մասնակցությունը, համագործակցային սոցիալական փոխազդեցության, հաղորդակցական կարողությունների ձեռքբերումը, ինքնակրթության միջավայրի ապահովումը, ինքնուսուցման, ինքնագնահատման, ինքնակատարելագործման ձգտման ձևավորումը:

Արդյունավետ դասավանդում իրականացնող միջոցներ են նաև **մեթոդական հնարները**: Մեթոդը դեպի ուսումնական նպատակը տանող ճանապարհն է, մեթոդական հնարը ճանապարհի ընթացքի խնդիրները լուծելու, հանդիպող դժվարությունները հաղթահարող միջոց է: Հնարը սովորաբար անկախ կիրառություն ունի, սակայն երբեմն նույնացվում է մեթոդի հետ կամ էլ համարվում նրա բաղադրիչ տարրը, մեթոդի իրականացման քայլ կամ մեթոդի արտահայտչաձև: **Մեթոդի և հնարի, մեթոդի տարբերակի և բաղադրատարրի** փոխհարաբերության հարցերին անդրադառնալիս պետք է նշել, որ շատ դեպքերում դրանք նույն նշանակությամբ են հանդես գալիս, կամ մի եղանակը մի աղբյուրում դիտվում է որպես մեթոդ, մյուսում՝ հնար, երրորդում՝ մեթոդական հնար, չորրորդում՝ մեթոդական վարժություն, կամ՝ հակառակը: Քանի դեռ վերջնականապես տրված չէ յուրաքանչյուրի **գիտական բնորոշումը**, տարբերակման և ներդասակարգման սկզբունքները հստակորեն որոշված չեն, և այս քայլերի անհրաժեշտությունը հրատապ չէ, կարծում ենք՝ անարդյունք կլինի խորանալ **մեթոդ-հնար-մեթոդական հնար, հնար-վարժանք-խաղ, վարժանք-վարժություն-գործնական աշխատանք-առաջադրանք-ռազմավարություն** եզրութագործածությունների մեջ՝ փորձելով խստագույնս սահմանել, սահմանազատել կամ բացարձակորեն տարբերակել դրանք, լուծել եզրութային տարանուկության (հոմանշության) խնդիրը, տատանումներն ու հնարավոր անցումները, մանավանդ որ, կարծում ենք, նրանցից յուրաքանչյուրն առավել կամ պակաս չափով ներառում է մյուսների տարրերը և նայած իրադրության՝ կարող է որակական այլ արժեք դրսևորել, նաև՝ թե՛ հնարը, թե՛ խաղն ու վարժանքը, թե՛ վարժությունը «ուսումնական գործունեությունն ուղղորդող եղանակներ» նշանակությամբ իմաստակից են մեթոդին: Ուսուցման գործընթացի քննությունն ակնհայտ է դարձնում այն պարզ իրողությունը, որ մեթոդները միշտ «մեթոդներ» չեն, հնարները՝ միշտ «հնարներ»: Պարբերաբար կրկնվելիս հնարները վերածվում են մեթոդների, մեթոդները արդյունավետ չլինելու կամ ուսուցչի կողմից վարպետորեն չկիրառվելու, ծանձրույթ ու անտարբերություն առաջացնելու պատճառով կարող են վերածվել սոսկ հնարների կամ աստիճանաբար դուրս մղվել: Իսկ երբ վարժությունը կամ հնարը հետաքրքրում է աշակերտին, աշխուժացնում է նրան, աննկատելիորեն վերածվում է խաղի: Ըստ Թ. Ջուհարյանի՝ անգամ մեկ դասի ընթացքում նրանց դերերը կարող են փոխվել: Նա իր խոսքը հաստատում է «Բառերի տեսակներն ըստ կազմության» թեմայի ուսուցմամբ: Նյութն անցնելիս ուսուցիչը կիրառում է մեկնողական-բացատրական եղանակը՝ նշելով և բացատրելով, որ բառերն ըստ կազմության լինում են պարզ, բարդ, ածանցավոր և բարդ ածանցավոր: Այնուհետև ցուցադրում է մի գծապատկեր, որն ավելի ակնառու է դարձնում բառերի տեսակներն ըստ կազմության: Այսօրինակ բացատրումը խոսքային մեթոդ է, իսկ գծապատկերի ցուցադրումը՝ զննական հնար: Այնուհետև ուսուցչի հանձնարարությամբ աշակերտները կատարում են տարբեր վարժություններ: Կատարումից հետո

աշակերտներն իրենք են բացատրում բառերի տեսակներն ըստ կազմության: Այս դեպքում վարժության կատարումը գործնական մեթոդ է, իսկ բացատրումը (աշակերտի)՝ խոսքային հնար⁸⁰: Դասի ընթացքում մեթոդները կարող են հաջորդել և շարունակել իրար՝ զննական մեթոդը՝ խոսքայինին, գործնականը՝ զննականին... Մնում է եզրակացնել՝ այս եզրույթների գործածությունը պայմանավորված է ուսումնագործառական իրադրությամբ և մեթոդագործածողի (ուսուցչի) անհատական մոտեցմամբ:

Մեթոդական խաղերն ու վարժանքները նպաստում են աշակերտների բառապաշարի հարստացմանը, գիտելիքների ամրակայմանը, լսելու, տեսնելու կարողությունների զարգացմանը, մշակում են համեմատելու, հակադրելու, համադրելու, վերլուծելու կարողություններ ու հմտություններ, զարգացնում են աշակերտների երևակայությունն ու ստեղծագործական մտածողությունը, հղկում, կատարելագործում են խոսքը: Մյուս կողմից՝ օգնում են արագ կողմնորոշվելուն, արթնացնում են առողջ մրցակցային ոգի, փոխօգնության, սիրո ու միաբանության, ապրումակցության գիտակցում, ձևավորում նրբանկատություն: Նպատակաուղղված են խոսքի մշակույթի և արժեհամակարգի ձևավորմանը: Կիրառման ընթացքն առավել թեթև է, հետաքրքիր: Մեթոդական գրականության մեջ և ուսումնական դասագրքերում հանդիպող այսպիսի լեզվական խաղերից, խաղ-վարժանքներից են՝ «Բառքամոցի», «Մաթեմատիկական թելադրություն», «Օգնության ձեռքեր», «Բառաշղթա» և այլն:

Ուսումնամեթոդաբանական աղբյուրներում նորաբանություն է **«Ռազմավարություն»** եզրույթը: Բառարանային նշանակությունն է «խոշոր ռազմական գործողություններ և ամբողջությամբ վերցված ռազմ՝ պատերազմ վարելը, պատերազմ վարելու արվեստը»: Այսօր այն «թիրախային կետերով» առանձնացվող ուսումնական եզրույթ է՝ «ուսումնական-ռազմավարական խաղ» նշանակությամբ: Իրացման նպատակով մշակվում է համապատասխան գործողությունների կանոնակարգ, նախագծվում է քայլերի հաջորդականություն: Կարևորվում են սովորողների պատրաստականությունը, ուշադրության տեղափոխելիությունը, իրավիճակին հարմարվելու, նաև հարկ եղած դեպքում պահանջներին համապատասխան այն փոփոխելու ունակությունը, վերջնարդյունքին հասնելու ձգտումը, համագործակցելու, մարտականոթեն՝ վճռականորեն տրամադրվելու, արագ կողմնորոշվելու կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերումը: Միջդասարանային, դպրոցական և արտադպրոցական մրցույթներն առավելապես ռազմավարություններ են: Մասնագիտական աղբյուրներում շատ հաճախ հիշատակվում են «Մի պարկ հարցեր», «Թվարկել, տեղեկանալ, գրառել և իմանալ» («ԹՏԳԻ») ռազմավարությունները: Պետք է նկատել, որ ռազմավարություններ գործադրելիս թեև մրցակցային աշխուժություն է առաջանում, շահագրգռվածությունն ու հաղ-

⁸⁰ Առավել մանրամասնությամբ՝ տե՛ս՝ **Զուհարյան Թ.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Գիրք 1, Երևան, 1978, էջ 191:

թանակի հասնելու ձգտումը բարձրակետին են հասնում, բայց **հաղթող-պարտվող** հակադրություն չպետք է ստեղծել:

Մեթոդների նկարագրության ընթացքում հաճախ կիրառվում է **մեթոդական տարբերակ** եզրութակապակցությունն այն դեպքերում, երբ մեթոդներն իրենց գործառնամաք և գործառնությունով իրարից էականորեն չեն տարբերվում, նույնանում են նպատակներով ու խնդիրներով, կառուցվածքով, ընթացքով, արդյունքներով: Օրինակ՝ «ԳՈՒՄ» և «ԻՈՒՄ» կամ «Ընթերցանություն» և «Ուղղորդող ընթերցանություն» մեթոդները, «Բանավեճն» ու «Ղեկավարող», «Հարցազրույցը» և «Հեղինակի հետ հարցազրույցը» և այլն:

Մասնագիտական գրականության մեջ հանդիպում է **գծագրական դասակարգիչներ** կամ **գրաֆիկական կազմակերպիչներ** հասկացությունը: Գծագրական դասակարգիչները աղյուսակներ, գծապատկերներ, մոդելներ կամ նկարներ են, որ արտահայտում են մտքերի հարաբերությունները, սովորեցնում են մտածողության մեթոդները վերլուծելու և հասկանալու մարտավարություն, ի բնե թաքնված մտածողությունը ներկայացնում են տեսանելի ձևով, մի խոսքով՝ սրանք մտածողության ընթացքն առավել առարկայական, շոշափելի և ակնառու դարձնող միջոցներ են և օգտագործվում են դասի տարբեր փուլերում: Ըստ գծագրական դասակարգիչների տարատեսակների՝ այսօր առանձնացված են մեթոդների տարբեր տեսակներ՝ «**Հասկացությունների աղյուսակը**», «**T-աձև**» և «**M-աձև աղյուսակները**», «**Հասկացությունների քարտեզը**», «**Վենի դիագրամը**», «**Պրիզման**» և այլն:

Մեթոդագիտական գրականության մեջ ուսուցման կազմակերպման որոշ ձևեր կամ տրամաբանական մտածողության շատ եղանակներ (ձևեր) դիտվում են մեթոդներ: Այսպես օրինակ՝ **էքսկուրսիան** ուսուցման կազմակերպման ձև է, սակայն ուսումնական գրականության մեջ հաճախ է գործառնվում **էքսկուրսիայի մեթոդ** հասկացությունը, որն այսօր փոխարինվում է **էքսկուրսիոն մեթոդ** եզրութակապակցությամբ: Մյուս դեպքում խոսքը **ինդուկցիայի** (արտածման-արտածում) և **դեդուկցիայի** (մակածման-մակածում) մասին է: Ուսումնական գործունեության կազմակերպման ընթացքում այնքան շատ են գործածվում **ինդուկցիայի մեթոդ**, **դեդուկցիայի մեթոդ** եզրութակապակցությունները, որ սկսում ես անգամ չկասկածել, թե սրանք լեզվի ուսուցման մեթոդներ են: Այնինչ այդպես չէ: Բազմիցս ասվել է, որ հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդաբանական հիմքը խարսխվում է դիլատիկական տրամաբանության վրա: Սա նշանակում է, որ հայոց լեզվի մեթոդիկան ոչ միայն որոշում է դասավանդման մեթոդներն ու հնարները, այլև ցույց է տալիս տրամաբանական մտածողության ձևերի ու եղանակների նշանակությունը ուսուցման գործընթացում, և պետք չէ շփոթել տրամաբանական ըմբռնումները մեթոդական հասկացությունների հետ: Ասվածը վերաբերում է նաև **վերլուծություն (անալիզ)** և **համադրում (սինթեզ)** եզրույթներին: Սրանք նույնպես տրամաբանական մտածողության եղանակներ են, իսկ մտածողությունը մարդկային ուղեղի վերլուծական և համադրական գործունեության արգա-

սիքն է (վերլուծման միջոցով առարկան կամ երևույթը տրոհվում է առանձին բաղադրամասերի, իսկ համադրման միջոցով այդ բաղադրամասերը միավորվում են դարձյալ մեկ ամբողջության մեջ): Ուսումնական գործունեության գիտական քննությունը հաստատում է Թ. Ջուհարյանի և նույն ձևով մտածող այլ մեթոդիստ մանկավարժների տեսակետը. ինչպես **վերլուծումն** ու **համադրումը**, այնպես էլ **արտածումն** ու **մակածումը** սերտ փոխկապակցվածությամբ կիրառվում են գիտական հետազոտության մեջ: Նրանք այդպիսի փոխկապակցվածությամբ գործադրվում են նաև ուսուցման մեջ, բայց ոչ թե որպես դասավանդման մեթոդներ ու հնարներ, այլ որպես տրամաբանական մտածողության ձևեր և եղանակներ⁸¹, և շատ անհրաժեշտ է տրամաբանական մտածողության այս ձևերի ու եղանակների ներառումը ուսուցման ցանկացած օղակում ցանկացած մեթոդ գործադրելիս:

Պետք է նշել նաև, որ կան մեթոդներ, որոնք ժամանակի ընթացքում վերածվում են ուսուցման կազմակերպման «մանկավարժական նոր մոտեցումների: Այսպես՝ գիտելիքների հաղորդման ավանդական ձևի փոփոխության հիմք է դրվել «Շրջված դասարան» մեթոդի լայնածավալ գործառնությամբ:

Շատ մեթոդներ և մեթոդական հնարներ առավելապես գրականության դասերին են հարազատ, սակայն որոշակի փոփոխություններով դրանց գործադրմամբ կարելի է լուծել լեզվական շատ խնդիրներ՝ կրկին ու կրկին ընդգծելով այն, որ գրականության ուսուցման ցանկացած մեթոդի գործադրում նպատակաուղղված է խոսքի զարգացմանն ու կատարելագործմանը, խոսքի մշակույթի ու արժեհամակարգի ձևավորմանը: Այսպես՝ «Ընթերցողի թատրոն» (դերերով ընթերցանություն) մեթոդը լուծում է և լեզվական խնդիրներ՝ տեքստի սահուն և արտահայտիչ կամ գեղեցիկ ընթերցանություն, արտահայտչական և պատկերավորման միջոցների ընդգծում և դրանց ոճական արժեքի գիտակցում, գործառական ոճի նկարագրություն՝ ըստ հեղինակի և կերպարների խոսքի, կետադրական նշանների հնարավորությունները՝ հուզականության-զգացմունքայնության դրսևորման, դադարառության հարցերում և այլն: Կամ՝ «Դեպքի ուսումնասիրություն», «Գրական փորձ» մեթոդները և այլն:

Հնարավորության սահմաններում ուսումնասիրելով հրապարակի վրա եղած մեթոդական գրականությունը⁸² և փորձելով ընտրել հատկապես հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում գործադրելիներն ու հանձնարարելիները, առանձին դեպքերում մատնանշելով առավելություններն և սահմանափակումները՝ հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդական համակարգը ներկայացված է հետևյալ բաժանմամբ՝

⁸¹ Տե՛ս՝ **Նույն տեղում**, էջ 207-208:

⁸² Տե՛ս՝ «**Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ**» ձեռնարկը (Կրթության ազգային ինստիտուտ. հեղինակներ՝ Ս. Սարուխանյան, Ա. Դալլաքյան, Ն. Դիշաղաջյան), Վանաձոր, 2008:

Ա. ՄԵԹՈՂՆԵՐ ԵՎ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐ (Մանրամասնությամբ տե՛ս՝ Հավելված 2, էջ 529-556)

Բ. ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺԱՆՔՆԵՐ, ՈԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ (Տե՛ս՝ նույն տեղում):

Գ. ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ⁸³ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ, ԱՌԱՋԱՂԱՆՔՆԵՐԻ, ԹԵՍՏԵՐԻ, ՀԱՐՑԵՐԻ ՄԵԹՈՂԱԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ:

ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՄԵԹՈՂԱԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ

Ուսումնական գործունեության ընթացքում առարկայական-տեսական հիմունքներ հաղորդելը, սովորողներին անհրաժեշտ բառապաշարով և լեզվական տարբեր իրողություններին, բառակազմական ու քերականական կառույցներին ու կաղապարներին տիրապետելու կարողությամբ զինելը, նրանց ուղղագրական-ուղղախոսական հմտությունները հղկելը դեռևս բավարար չեն ուսուցման բուն նպատակն իրագործելու համար: Ժամանակակից մեթոդիկայում առաջնային է լեզուն գործնականորեն ուսուցանելու խնդիրը՝ ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ձեռք բերելու, դրանք ճիշտ և տեղին օգտագործելու, գործնականորեն կենսագործելու կարողություններ զարգացնելու և նոր իրադրություններում կիրառելու հմտություններ մշակելու առաջնահերթությամբ: Լեզվի ուսուցման քերականացումը «կոտրվում է» գործնական աշխատանքների հաճախացված գործադրմամբ: Խորհրդային մեթոդիկայում դրանք դիտվել են որպես մեթոդական համակարգեր՝ վարժելու կամ վարժեցնելու, տևական ու կանոնավոր պարապմունքներով մի բանի հմտացնելու, որևէ բան սովորեցնելու: Եթե այսօր դասագիրքը վերածվել է գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձեռք բերելու գործիքի, նշանակում է՝ նրա յուրաքանչյուր կառուցամասը պետք է այս ընդհանուր նպատակին ծառայի: Կազմման ընթացքում կարևոր նախապայմաններ են տեսական և գործնական մասերի համամասնության և որակական-քանակական համապատասխանության պահպանումը, ներքին կապի ապահովումը, բովանդակային, կառուցվածքային, ծավալային չափանիշների և մեթոդական սկզբունքների (պարզից դեպի բարդը, հեշտից դժվարը...) գիտական ընտրությունը. ի՛նչ նպատակներ են հետապնդում, ի՛նչ ակնկալիքներ են նախագծվում, ի՛նչ բնագրեր ու հանձնարարականներ ունեն, ո՞ր տեսակի մեթոդների խթանիչ են դառնում, որքանո՞վ են ուսուցումն արգասավոր ու հետաքրքրական դարձնում և այլն: Առանց գործնական մասի՝ ուսուցումը կկրի ձևական, վերացա-

⁸³ Խորհրդային մեթոդիկայում «վարժություն» եզրույթը առավելապես հումանիտար գիտություններին էր վերագրվում՝ հատկապես «վարժանք» նշանակությամբ, իսկ «գործնական աշխատանք»-ը՝ բնագիտական առարկաներին: Դրաի հրամայականը խոսքի մշակույթի ձևավորումն է, և այսօր հետազոտական ունակություններ զարգացնելը, վերլուծական-քննադատական մտագործունեության հմտություններ և կարողություններ մշակելը դարձել են նաև առաջիններին բնորոշ: Ահա թե ինչու նպատակահարմար ենք գտել հարցերի, առաջադրանքների, վարժությունների, բառատեքստային և թեստային աշխատանքների համախումբն անվանել «գործնական աշխատանքներ» եզրութակապակցությամբ:

կան բնույթ: Մյուս կողմից՝ լեզվաքերականական տեսությունը ետ է մղվում, կորցնում է իր կշիռը, առաջատար դերը մայրենիի ուսուցման մեջ, եթե գերազնահատվում է գործնական աշխատանքների դերը, եթե դրանք չափից դուրս շատ են կամ տրված են առանց քերականական մեկնաբանությունների, եթե քերականական նյութի շարադրման եղանակը խիստ վերացական է, իսկ վարժությունները չափից ավելի գործնական են, եթե քերականության ուսուցումը վերածվում է վարժանքի:

Գործնական աշխատանքներն այսօր առավել են, քան մեթոդը. դարձել են տեսականի օրգանական շարունակությունը՝ շատ դեպքերում վերածվելով գիտելիքների ձեռքբերման աղբյուրի, տարբեր մեթոդների իրացման ձևերի: Նորօրյա ծրագրային պահանջներից մեկը հետևյալն է՝ **ելնելով ուսուցման նպատակադրումից՝ լեզվի դասընթացը պետք է կառուցել գործնական բնույթի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացման միտումով՝ զերծ մնալով դրան չնպաստող վերացական քերականական գծապատկերներից:** Ծրագրային կրթակարգով նախատեսված ուսուցման գործնական ուղղվածությամբ և ուսուցանվող տեսական գիտելիքներին գործնական արժեք հաղորդելու անհրաժեշտությամբ է պայմանավորված աշխատանքների, հարցերի առկայությունն ուսումնական դասագրքերում՝ ծրագրային պահանջներով սահմանված համամասնությամբ և սովորողի կրթական մակարդակին համապատասխան: Հայոց լեզվի գործող դասագրքերի քննական ուսումնասիրությունից պարզ է դառնում, որ դրանց գործնական մասը հարցերի, բառային, տեքստային, ստեղծագործական և այլ տիպի աշխատանքների, վարժությունների և առաջադրանքների, գծագրական դասակարգիչների (գրաֆիկական պատկերների, գծապատկերների, աղյուսակների...) ամբողջական համակարգ է: Նպատակային և շարունակական աշխատանքներն առհասարակ լեզվի յուրաքանչյուր դասագրքի հաջողության գրավականն են: Դրանց բնույթն ու տեսակները պայմանավորված են առարկայական ծրագրով նախատեսված ուսումնական գործունեությամբ:

Գ ո Ր Ծ Ն Ա Կ Ա Ն Ա շ Խ Ա Տ Ա Ն Թ Ն Ե Ր Ի Ծ Լ Ա Կ Ա Չ Ո Ւ Յ Ո Ւ Ն Ը (մակերեսային կառուցվածքը)

Ավանդաբար հայոց լեզվի դասագրքերում նախ տրվում է տեսական նյութը, ապա հաջորդում են հարցեր, վարժություններ, առաջադրանքներ, որոնք հիմնված են նրա վրա, բխում են նրանից և լրացնում այն: Մեկ-երկու դասագրքում տեսական նյութին նախորդում են նախապատրաստական վարժություններ կամ բնաբանային առաջադրանքներ: Չպետք է մոռանալ այն կարևոր սկզբունքը, որ ուսուցանվող թեմային վերաբերող գործնական աշխատանքի կետերից մեկ-երկուսը պետք է հող նախապատրաստեն հաջորդող նյութի բովանդակության հաղորդման համար:

Գործնական աշխատանքների մեթոդական համակարգի կառուցվածքը կաղապարային է. ընդհանրական կառուցատիպն է՝

1. **հանձնարարական** (կամ՝ **առաջադրանք, պահանջ, հարց**)

2. **միջուկ** (միասնացված դասագրքերում հիմնական միջուկը բնագրային նյութերն են)

3. ուղղորդելու համար տրված **նմուշ, օրինակ** կամ **հուշում, խորհուրդ**:

Բառային աշխատանք, տեքստային աշխատանք, խմբային աշխատանք, ստեղծագործական աշխատանք, վարժություն, առաջադրանք, հարցադրում տարբերակումը զուտ պայմանական է: Այս համակարգի յուրաքանչյուր օղակ ունի կառուցվածքային իր առանձնահատկությունները: Ընդհանրապես վարժությունները կազմվում են այս կաղապարով, երբեմն՝ միայն **հանձնարարական**-ով կամ **հանձնարարական**-ով և **նմուշ**-ով, առաջադրանքներն ու հարցերն ունեն միայն **պահանջ**, թեստերը՝ **հանձնարարական, միջուկ**, բայց ոչ **նմուշ-օրինակ**: Պարզից էլ պարզ է, որ առանց առաջին մասի գործնական աշխատանքի մասին խոսք անգամ լինել չի կարող: Գործնական աշխատանքները ձևավորվում են հանձնարարականների միջոցով, հետևաբար այս կառուցամասի ձևակազմությունը կարևոր նշանակություն ունի: «**Ճի՛շտ հարց տուր, որ ճիշտ պատասխան լսես**»-ի համաբանությամբ կարող ենք ասել՝ «**Ճի՛շտ ձևակերպիր...**», «**Ճի՛շտ առաջադրիր...**», «**Ճի՛շտ հանձնարարիր...**» և այլն: Այս խնդիրը միայն «Հայոց լեզու» առարկային չի վերաբերում. ուսումնական առարկայական բոլոր դասագրքերն էլ ունեն նման կառուցամաս՝ նպատակներից բխող ձևակազմական «բառապաշարով»: Նշանակում է՝ գործնական առաջադրանքների գրական ձևակազմությունը ուղղորդիչ նշանակություն ունի: Դասագրքաստեղծման աշխատանքների ընթացակարգային վիճահարույց հարցերից մեկը հանձնարարականների ձևավորումն է, սրանցում էլ՝ բայի ձևակազմությունը: Լեզուներ կան, որոնք ունեն **վարժական բայեր**⁸⁴. ցույց են տալիս մի բան մշտապես անելու սովորություն ունենալը, կազմվում են առանձին մասնիկներով: Հայերենում նման բայերի իմաստային խումբ առանձնացված չէ: Ավանդական մեթոդիկայում սկզբնապես նախընտրելի էին անորոշ դերբայով (շեշտված կամ անշեշտ), այնուհետև՝ հոգնակի թվով դրված հրամայական եղանակաձևով (շեշտադրված) հանձնարարականները, գործող դասագրքերում գերակշռում են հրամայականի եզակիի ձևերը (բնականաբար՝ շեշտադրված):

Այնուամենայնիվ՝ առավել ևս այսօր, հնարավոր չէ պահանջել հանձնարարականների ձևավորման միակերպություն: Տրամաբանական չէ աշխատանքային տեսրերում անորոշ դերբայի կամ հրամայականի կամ այլ եղանակի հոգնակի ձևերի գործածությունը: Բնականաբար, զույգային կամ խմբային (համագործակցական) վարժությունների և առաջադրանքների հանձնարարականները եզակիի ձևերով կազմելը ճիշտ չէ: Խոսք անգամ լինել չի կարող թեստային աշխատանքների հանձնարարականների հենակետային բառերի նույնաձևության մասին: Հանձնարարականներում հենակետային են

⁸⁴ Տե՛ս՝ Պետրոսյան Հ., Գալստյան Ս., Դարագույան Թ., Լեզվաբանական բառարան, Երևան, 1975, էջ 283:

հարցական դերանունները կամ հարցում արտահայտող բառերը, կայուն կապակցությունները («ծեր կարծիքով»), դարձվածային կառույցներ (հատկապես անորոշ դերբայի գործիական հոլովով կազմվածները) և այլն: Նույն հանձնարարականը կարող է տրոհվել մի քանի ենթահանձնարարականների (Ա., Բ., Գ. կամ՝ 1. 2. 3., ա., բ., գ.): Մեզ համար նախընտրելի են անորոշ դերբայով ձևավորվածները (չչեշտված տարբերակով): Կարևոր է գրական նորմին համապատասխան ճիշտ ձևակազմությունը, շարադասությունը, վարժությունների հանձնարարականների բաղադրիչ մասերի պատճառահետևանքային տրամաբանական կապերի պահպանումը և այլն, բովանդակային և մակերեսային կառուցվածքների ճշտությունն ու համապատասխանությունը:

Այլ առարկաների դասագրքերում ևս նույն վիճակն է՝ կանխորոշված առարկայական հիմունքների առանձնահատկություններով: Ռուսերենի դասագրքերում հրամայականի հոգնակի ձևերն են գործածվում՝ **составьте, спишите, прочитайте, выпишите, найдите, подберите, определите, разберите, подчеркните, назовите, озаглавьте, расставьте, укажите**⁸⁵: Անգլերենի դասագրքերում հիմնականում երկրորդ դեմքով է (անգլերենում անձնական դերանունն ու բայը եզակի և հոգնակի թվերում չեն զանազանվում)՝ **look, name, make up, choose, say, answer, describe, listen, read** և այլն: 4-րդ դասարանի գործող դասագրքում⁸⁶ վարժությունները խմբավորվում են ըստ ընդհանուր նպատակների՝ «We write», «We learn», «We speak», «We read», «We read and speak», «We read and learn», «We learn and speak», «We speak and play» և այլն:

Երբեմն շատ աշխատանքների հանձնարարականներ պարզունակ են թվում, երբեմն՝ վերացական (բարձր դասարաններում՝ «դուրս գրել 10 գոյական», «ընդգծել 5 ձայնարկություն»...): Աշակերտական խոսքում այդպիսիները շատ ավելի դիպուկ են բնութագրվում՝ «ստից հարցեր»: Սակայն չկան լավ ու վատ վարժություններ. վարպետ ուսուցչի ձեռքում ամենապարզ վարժությունն անգամ կարող է ծառայել որպես ստեղծագործական, տրամաբանական, քննադատական–վերլուծական մտածողության, հետազոտական կարողությունների մշակման գործիք:

«Հայոց լեզու» ուսումնական առարկայի դասավանդման հայեցակարգային կետերից մեկը վերաբերում է **միջուկի** բովանդակությանը: Լեզվաքերականական գիտելիքների ուսուցման ընթացքում առաջադրվող բնագրային նյութը պետք է ընտրել հայ և համաշխարհային գրականության թարգմանական լավագույն նմուշներից, որոնք ունեն գեղարվեստական բարձր արժանիքներ և օրինակելի են լեզվական տեսակետից՝ գերծ խրթնաբանությունից, անհարկի օտարաբանություններից կամ բարբառայնությունից: Այդպիսի

⁸⁵ Տե՛ս՝ 1. **Матвеева А. Н.**, Русский язык, 3, Москва, 1999. 2. **Закожурникова М., Л., Рождественский Н. С., Костенко Ф. Д., Матвеева А., Н.**, Русский язык, Москва, 2000: 3. **Ткаченко Н. Г.**, Тесты по грамматике русского языка, 2 часть, Москва, 2005:

⁸⁶ **Apresyan M., Martirosyan S., Martirosyan Y., Towmasyan N.**, English. 4, /2/, Yerevan, 2019:

ընտրությունը լրացուցիչ հնարավորություն կտա սովորողին ծանոթանալու գրական երկերի գեղարվեստական և լեզվառձական արժանիքներին, ինչպես նաև տիրապետելու գրական հայերենին:

Ի վերջո՝ գործնական աշխատանքների մեթոդական համակարգի քննություն կատարելիս չպետք է անտեսել աշակերտին կողմնորոշող, ուղղորդող, հետագա աշխատանքը հեշտացնելու նպատակով տրվող օրինակների, նմուշ-օրինակների կամ նմուշների հարցը: Ի դեպ, ոչ բոլոր գործնական աշխատանքներն ունեն այս կառուցամասը:

Լեզվաքերականական գիտելիքների և գործնական աշխատանքների միջև ճիշտ հարաբերակցության սահմանումը լեզվի ուսուցման կազմակերպման գործընթացում գործնականի և տեսականի համամասնության պահպանման սկզբունքի հիմքն է, որի համաձայն, նաև լեզվափրավիճակի թելադրանքով սրանց կատարումը երեք ուղղությամբ պետք է տանել: Նախ՝ եթե լեզվաքերականական նյութը մասամբ է ծանոթ աշակերտին, ապա ուսուցման տեսական և գործնական ձևերը պետք է միասնաբար հանդես գան՝ անհրաժեշտաբար փոխհաջորդելով իրար: Այսպես՝ «Գոյականի թիվը» ուսուցանելիս ուսուցիչն իրավունք չունի միափոխարեցնել աշակերտի իմացածն ու չիմացածը և սոսկ տեսականորեն ուսուցանել նյութը: 7-րդ դասարանի աշակերտները գործնականորեն ձեռք բերված նախագիտելիքներ ունեն. գիտեն, որ գոյականն ունի երկու թիվ՝ եզակի և հոգնակի, գիտեն և կազմության սկզբունքը՝ վանկաքանակությունը, հիմնակաղապարները՝ միավանկ բառերը ստանում են **-եր**, բազմավանկ բառերը՝ **-ներ** վերջավորությունները: Բնականաբար լեզվական նյութի այս մասը ուսուցիչը կարող է գործնական ճանապարհով՝ առավելապես վարժությունների միջոցով հաղորդել: Բայց երբ խոսքը վերաբերում է անեզական և անհոգնական գոյականներին կամ հոգնակիակազմական բացառություններին, ապա այստեղ պետք է ըստ անհրաժեշտության զուգակցել տեսական և գործնական ուսուցման տարրերը: Երկրորդ դեպքում լեզվական նյութը կարող է ամբողջովին անծանոթ լինել կամ գրեթե ծանոթ չլինել աշակերտին. պարզ է, որ տեսական ուսուցումը պետք է առաջնային դառնա. ուսուցիչը պետք է բացատրի, մեկնաբանի դասանյութը, իսկ հաջորդող վարժությունները ծառայեցնի հաղորդված գիտելիքների, տեսական նյութի ընկալմանն ու յուրացմանը, ամրապնդմանը: Օրինակ՝ «Բայի սեռը» թեման այս ճանապարհով պետք է ուսուցանել: Երրորդ դեպքում լեզվական նյութը ծանոթ է աշակերտին, իսկ չիմացածն էլ կարելի բխեցնել իմացածից, այս դեպքում անհրաժեշտ է տեսական գիտելիքները ձեռք բերել գործնական վարժությունների ճանապարհով. կանոնը կդառնա վարժության կատարման արդյունքը: Այսպես՝ 7-րդ դասարանում սովորել են հոլովները, գիտեն հոլովիչները, գիտեն նաև, որ դրանք ավելանում են սեռական հոլովաձևում, իսկ սեռական հոլովը ցույց է տալիս պատկանելություն, վերաբերություն, սերում, ծագում: Նշանակում է, օրինակ, «ՈՒ հոլովում» թեման նպատակահարմար է ուսուցանել գործնական վարժությունների միջոցով:

Ուսուցիչը կատարել է տալիս մի շատ պարզ վարժություն հետևյալ հանձնարարականով՝ «Գրե՛ք **այգու, ոսկու, պատանու, գինու, քաղաքացու, Րաֆֆու** բառերի ուղղական ձևերը»: Բնականաբար աշակերտները կգրեն՝ **այգի, ոսկի, պատանի, գինի, քաղաքացի, Րաֆֆի** բառերը և ինքնուրույնաբար կան ուսուցչի հուշումով (բառերը վերջանում են **ի-ով**) կծևակերպեն կանոնը՝ «ՈՒ հոլովման են պատկանում **ի-ով** վերջացող բառերը»: Իսկ երբ ուսուցիչը կատարի հաջորդ քայլը և գրատախտակին գրել տալ հետևյալ զույգերը՝ **գրել-գրելու, կարդալ-կարդալու, թռչել-թռչելու..** և պահանջի բացատրել, աշակերտները կեզրակացնեն, որ ՈՒ հոլովման են պատկանում նաև **-ել-ով, -ալ-ով** վերջավորվող բառերը՝ բայերը: Այս դեպքում ուսուցիչն անհրաժեշտաբար աշակերտներին կծանոթացնի «անորոշ դերբայ» կամ «բայի ուղիղ ձև» եզրույթներին: Եվ վերջում՝ հաշվի առնելով աշակերտների սովորածը՝ կհիշեցնի քիչ առաջ արտածված կանոնները՝ «**ի-ով** վերջացող», «**ել-ով, ալ-ով** վերջացող» կապակցությունների ընդգծված-շեշտված արտասանությամբ, և գրատախտակին գրել կտա **մարդու, ամուսնու, խոսքերը, անկողնու, պարագաներ, Աստուծու օրհնություն** բառակապակցությունները: Աշակերտները կգրեն ընդգծվածների ուղիղ ձևերը՝ **մարդ, ամուսին, անկողին, Աստված**, և գուցե գլխի ընկնեն, որ սրանք ձևային ընդհանրություն չունեն: Չկռահելու դեպքում անգամ կարող են եզրակացնել, որ նշված բառերը պատկանում են ՈՒ հոլովման ...

Անհամասեռություն է նկատվում է նաև գործնական աշխատանքների տարատեսակների գործածական հաճախականության առումով. վերլուծական-կիրառականները քիչ են հանդիպում, որովհետև դժվար են, մինչդեռ նախապատրաստական և մարզողական կամ այլպես կոչված «վարժական» աշխատանքները, որ առանձնապես դժվարություն չեն ներկայացնում, կատարվում են հաճախակի: Բացի դրանից՝ ճիշտ հարաբերակցվածությամբ չեն կատարվում դասարանային և տնային, գրավոր և բանավոր, ինչպես նաև ուսուցողական և ստուգողական աշխատանքները:

Գործնական աշխատանքների կատարումը բազմաբնույթ նպատակներ է հետապնդում: Դրանցից մի խումբն ուղղված է ուղղագրական-ուղղախոսական, բառագործածական սխալները վերացնելուն, խոսքի ընթացքում անհարկի կրկնություններից, գրեհիկ և մերժելի բառերից ու արտահայտություններից հրաժարվելուն, խոսքային սխալ կառույցները շտկելուն: Մյուս խումբը նպաստում է բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելուն, տարբեր տեսակի պատմողական, նկարագրական, տեղեկատվական, դատողական և գեղարվեստական տեքստերով զանազան աշխատանքներ կատարելուն: Երրորդները աշակերտների հաղորդակցական կարողությունները և հմտությունները զարգացնող աշխատանքներ են, որոնք ուղղված են սովորողների երևակայության ու պատկերավոր մտածողության զարգացմանը, խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Սա նշանակում է, որ ուսուցչի ուշադրության կենտրոնում պիտի լինեն բարեկիրթ խոսք կազմելու, հասակակիցների և փոքրիկների, ծա-

նոթ-անծանոթ, հարազատ-ոչ հարազատ մեծահասակների հետ հաղորդակցվելու, էթիկետային բանաձևերի կամ քաղաքավարական արտահայտությունների գործածության (ողջույնի խոսքեր և արտահայտություններ, հրաժեշտի բառեր և արտահայտություններ, դիմելաձևեր, անհամաձայնություն արտահայտելու ձևեր) հարցերը և այլն: Կան նաև մեկնաբանական վարժություններ, որոնց կատարումը հնարավորություն է ընձեռում սովորողներին իմաստավորել իրենց իսկ կատարած գործնական աշխատանքները, գործողությունները, կատարվող և կատարելիք քայլերը, դրանց հաջորդականությունը. այսպիսիները նպաստում են ուշադրության կենտրոնացմանը, տրամաբանության և հիշողության, ստեղծագործական և քննադատական մտածողության զարգացմանը: Շատ վարժություններ և առաջադրանքներ նպատակաուղղված են տարբեր աղբյուրներից տեղեկություններ հավաքելու կարողության ձևավորմանն ու զարգացմանը և հետազոտական գործունեություն ծավալելուն:

Գործնական աշխատանքների մեթոդական գործադրումը ուսուցչից պահանջում է կատարել հետևյալ աշխատանքները՝ աշակերտների միջոցով պարզաբանել նպատակը, բացահայտել հանձնարարականում առաջադրված խնդիրները, ցույց տալ՝ ինչպե՞ս է կատարվելու այն՝ ուշադրություն դարձնելով ուղղորդման նպատակով տրված նմուշօրինակին, հետևել կատարման ընթացքին, վերլուծել արդյունքները, անել եզրահանգումներ՝ թերությունները վերացնելու, դժվարությունները հաղթահարելու համար:

Ինտեգրված դասագրքերում («Մայրենի 5-6») լեզվական նյութի գործնական ուսուցումը մի փոքր այլ բնույթ ունի. հանձնարարականները հիմնականում կապվում են բնագրային տեքստերի հետ: Այսպես՝ «Մայրենի 6»-ում յուրաքանչյուր տեքստից հետո տրված են «Բառային աշխատանք» և «Տեքստային աշխատանք» բաժինները: Միանգամայն պարզ է, որ սրանք անմիջապես տեքստին են վերաբերում և ներառում են տեքստի հետ կապված տարատեսակ աշխատանքներ: Լեզվական նյութից հետո տրված գործնական աշխատանքները միավորվում են «Վարժություններ», «Առաջադրանքներ» խորագրերի տակ: Այսինքն՝ տեքստի բովանդակային, գաղափարական կողմի ընկալմանը, հիմնական մտքի առանձնացմանը, վերլուծելու և համադրելու, ոչ բացահայտ փաստեր դուրս բերելու, ինքնուրույն դատողություններ անելու հմտությունների զարգացմանը, սովորողների որոշակի հատկանիշների և որակների ձևավորմանը նպաստող հարցերից, առաջադրանքներից և վարժություններից բացի կան լեզվական նյութի գործնական ուսուցմանը նվիրված աշխատանքներ, որոնք շոշափում են ուղղագրության, ուղղախոսության, բառակազմության և բառագործածության, քերականական հարցեր: Այս դասարաններում վարժություններն ու առաջադրանքներն առավելապես ուղղված են սովորողների բառապաշարի հարստացմանը: Թեմատիկ բառախմբերին, հոմանիշներին, հականիշներին, դարձվածքներին, բառիմաստին վերաբերող առանձին աշխատանքներից բացի տեղ են

գտել նաև բառերի կապակցման և բառակազմական հմտությունները զարգացնող առաջադրանքներ ու վարժություններ: Հաճախ հանձնարարականները այնպես են ձևակերպված, որ աշակերտներին մղում են տեքստից կռահելու և ինքնուրույն բացատրելու բառիմաստը կամ տրված նկարագրության հիման վրա տեքստում գտնելու համապատասխան բառը, կամ՝ հակառակը: Օրինակ՝ «Տեքստում գտիր համանիշ բառերի զույգեր» (6-էջ 100), «Տեքստում գտիր նախածանցավոր և վերջածանցավոր 3-ական բառ, ենթարկիր բառակազմական վերլուծության, դրանց ածանցներով այլ բառեր կազմիր» (6- էջ 100), «Գտիր կարմիր գրված բառերի բացատրությունը» (6-էջ 87. «Հայկ և Բել» տեքստում կարմիր են գրված **դյուցազուն, բնօրրան, ապսպրում, յուրայիններ, սողոսկում, լայնալիճ, լանջապանակ, մազապուրծ, դաստակերտ** բառերը), «Փորձիր բացատրել կապույտ գրված արտահայտությունը» (6- էջ 100. կապույտ է գրված **Ուլունք Շամիրամայ ի ծով**) և այլն:

Գործնական աշխատանքների բովանդակային կողմը և կատարման, լուծման հնարավորությունները խորացվում և ընդլայնվում են դասարանից դասարան՝ սովորողների մտահորիզոնի լայնացմանն ու գիտելիքների խորացմանը զուգընթաց: Դրանք պետք է կազմվեն շարունակականության սկզբունքին համաձայն՝ նախորդ դասարաններում անցած նյութի պարբերական կրկնությամբ ու վերհիշումով և նոր նյութի հետ կապելով, բառապաշարի հարաճուն հարստացմամբ և գործունացմամբ: Սրանով հանդերձ անհրաժեշտ է խուսափել անհարկի կրկնություններից:

Ընդհանրապես գործնական աշխատանքների կատարման գործընթացում ամենից առաջ անհրաժեշտ է ապահովել յուրաքանչյուր առանձին աշակերտի մասնակցությունը, կարևորել նրա ինքնուրույնությունն ու ակտիվությունը, ստեղծագործական-որոնողական գործունեությունը և թույլ չտալ լեզվական խնդրի մեխանիկական, ոչ գիտակցական լուծումը՝ հատկապես նմուշօրինակների կաղապարով: Շատ կարևոր է, որ սովորողները պատասխանատվությամբ վերաբերվեն և այս գործընթացին՝ գիտելիքները գործնականորեն կիրառելու ընթացքում դրսևորելով ինքնուրույնություն, նախաձեռնություն, հետազոտելու, վերլուծելու, ստեղծագործելու կամք և ցանկություն, նաև՝ հաղորդակցական, համագործակցային և հանդուրժողականության որակներ, ձեռք բերեն ստեղծագործաբար, քննադատաբար գործելու հմտություններ:

Մասնագիտական աղբյուրներում որպես գործնական աշխատանքների կազմման և իրագործման գործընթացների նախապայմաններ նշվում են՝

➤ **Համապատասխանությունն առարկայական ծրագրերի և չափորոշիչների պահանջներին:**

➤ **Նպատակայնությունը:** Գործնական աշխատանքները տրվում են ուսուցողական կամ ստուգողական նպատակներով. ուսուցողականը՝ ուսուցման ակտիվացման, ուսումնական ծրագրի յուրացման և ինքնաստուգման

նպատակներով, ստուգողականը՝ ուսումնական տարվա ավարտին՝ պատրաստվածության մակարդակը որոշելու և գնահատելու:

➤ **Տեսական և գործնական գիտելիքների համամասնության պահպանումը:** Եթե դրանց կատարումը կամ լուծումը վերածվում է մեքենայական, սերտողական աշխատանքի կամ վարժանքի, ապա գործնականացմամբ աստիճանաբար «մեռցվում է» գիտելիքը:

➤ **Ձևի և բովանդակության ճիշտ համադրումը:**

➤ **Մատչելիության, հաջորդականության, շարունակականության սկզբունքների պահպանումը՝** հաշվի առնելով սովորողների ռեալ ուսումնական հնարավորություններն ու տարիքային առանձնահատկությունները. տարբերակվում են ըստ մակարդակների՝ ուժեղ, միջին և թույլ կարողություններ ունեցող աշակերտների համար:

Գործնական աշխատանքների որոշման և ստուգման գործընթացում կարևորվում է **գնահատումը:**

Գ ո Ր ծ ն ա կ ա ն ա շ խ ա տ ա ն ք ն ե ր ի դ ա ս ա կ ա ր գ մ ա ն ս կ զ բ ո ւ ն ք ն ե ր ղ

Ժամանակակից հանրակրթությունը պահանջում է ուսումնական գործընթացում գործնական աշխատանքների տեսակավորման և դասակարգման աղբյուր դիտել լեզվական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների, կարողունակությունների համահավաք ամբողջությունը: Լեզուն որպես մեկ միասնական համակարգ տեսականորեն և գործնականորեն ուսուցանելու ցանկացած մակարդակում (հնչյունաբանական, բառագիտական-բառակազմական, քերականական, ձևաբանական, շարահյուսական, ոճական, տեքստաբանական), ցանկացած փուլի յուրաքանչյուր քայլում իմացական-ճանաչողական գիտելիքները, համապիտանի կարողություններն ու հմտությունները, կարողունակությունները պետք է նպաստեն խոսքի մշակմանը, զարգացմանը, կատարելագործմանը՝ կառուցելով խոսքի մշակույթի ձևավորման աստիճանները: Նպատակահարմար ենք գտել պայմանականորեն տարանջատել գիտելիքներն ու հմտություններ-կարողությունները և գործնական աշխատանքների համակարգը դասակարգել՝

1. **Ըստ բովանդակության կամ ըստ ձևք բերված իմացական ճանաչողական գիտելիքների բնույթի,**
2. **ըստ ձևավորված կարողությունների և հմտությունների:**

Մերօրյա մեթոդիկան պահանջում է առանձնացնել նաև երրորդը՝ **գործնական աշխատանքների դասակարգումն ըստ ձևավորված-ձևավորվող կարողականությունների և վերջնարդյունքների** (սա նոր ծրագրերի և չափորոշիչների, նոր հայեցակարգերի պահանջ է և դեռևս լինելիության փուլում է...):

Պետք է նշել, որ դասակարգելիս աշխատել ենք չկենտրոնանալ այն հարցի վրա, թե դասագրքերում ի՞նչ չափով է ներառված գործնական աշխատանքների տեսականին (սահմանափակվում ենք միայն հանձնարարա-

կանների նշումով), այլ ցանկացել ենք ուղղորդել թե՛ ապագա ուսուցչին՝ առաջնորդվելու գործնական աշխատանքներին ներկայացվող ժամանակակից պահանջներով, թե՛ ժամանակակից ուսուցչին՝ այստեսակ աշխատանքներով համալրելու գործնական մասը (ինքնուրույնաբար կազմելով կամ այլ աղբյուրներից օգտվելով), թե՛ դասագրքեր, ձեռնարկներ կազմողներին, վերակազմողներին՝ նոր մոտեցումներով վերամշակելու վարժությունների համակարգը՝ այն տեսական գիտելիքներն ամրակայող, նոր գիտելիքներով հարստացնող, հմտություններ, կարողություններ մշակող և զարգացնող, խոսքիմշակութային արժեքներ ձևավորող գործիքաշարի վերածելու:

1. Գործնական աշխատանքների դասակարգումն ըստ բովանդակության կամ ըստ ձեռք բերված իմացական-ճանաչողական գիտելիքների բնույթի

Ըստ **բովանդակության կամ գիտելիքների բնույթի** գործնական աշխատանքների մեթոդական համակարգի տարբեր ենթահամակարգեր կարելի է առանձնացնել:

Ա. Հայոց լեզվի պատմությանը վերաբերող գիտելիքների գործնական ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորող աշխատանքների ենթահամակարգ ➔ Թեպետև միջին դպրոցում որոշ չափով նմանատիպ աշխատանքներ տրվում են՝ ներառարկայական և միջառարկայական զանազան անցումների մատնանշումով (ինչպես օրինակ՝ «Տերունական աղոթքը կարդա՛ր գրաբար և ժամանակակից հայերենով (ուշադրություն դարձրու հուշումներին): **Հայր** բառն այստեղ ի՞նչ է նշանակում» (6-էջ 32-33)), սակայն, ծրագրով նախատեսված թեմաներին համապատասխան, հիմնականում ավագ դպրոցի 10-րդ դասարանի դասագրքում են ներառված⁸⁷ տարատեսակ վարժություններ, առաջադրանքներ, հարցեր՝ հայոց լեզվի պատմության, ծագման և զարգացման փուլերի, աշխարհի լեզուների շարքում ունեցած դերի, հնդեվրոպական ընտանիքի առանձին ճյուղ լինելու, այլ լեզուների փոխազդեցությունների, գրաբարի լեզվական համակարգի առանձնահատկությունների և գործառական ոլորտների, հայագիտական նշանավոր կենտրոնների և կարևորագույն կրթարանների գործունեության վերաբերյալ, գրաբարի և արևելահայերենի, արևելահայերենի և արևմտահայերենի, գրական հայերենի և բարբառների հիմնական տարբերությունները վերհանող բովանդակությամբ: Բնականաբար շեշտը դրվում է ընթերցելու (գրաբարյան արծակ և չափածո բնագրերից նմուշները կարդալ կանոնների համաձայն, տրված բառերն ու բառաձևերը կարդալ արևմտահայերենի արտասանությամբ...), համեմատական վերլուծություն կատարելու և գրական արևելահայերենով փոխարինելու հանձնարարականների վրա («Կարդալ ավանդական արտասանությամբ», «գրել գրաբարյան ուղղագրությամբ», «Ճիշտ արտասանությամբ կարդալ Զ նախդիրն ունեցող բառերը» (տե՛ս՝ 10-էջ 12-16): «Հայոց կրթօջախներ» լեզվանյութից հետո հիմնականում հարցեր և մի քանի առաջադրանք-

⁸⁷ Օգտվել՝ **Չաքարյան Հ., Ավետիսյան Յու.**, Ոճագիտություն: Տեքստագիտություն: Հայոց լեզվի պատմություն, Երևան, 2018, էջ 135-196, 198-239, 276-288:

ներ են տրված («Թվէք մի քանի հայագիտական կոթողային երկեր, որոնք ստեղծվել են Մխիթարյան միաբանությունում» (10-էջ 21), «Հանրագիտարանի օգնությամբ լրացրեք ձեր գիտելիքները Ներսիսյան դպրոցում դասավանդած ուսուցիչների մասին» (10-էջ 26): Հետաքրքիր առաջադրանք է «Հնդկությունից լեզուների տոհմաձառը» «կարդալը»¹։

1. Կենդանի լեզուներ, 2. Գրական և կրոնական լեզուներ, որոնք կենդանի լեզուներ չեն հանդիսանում, **3. Մեռած լեզուներ** տերևաբաժանմամբ (տե՛ս՝ 10-էջ 7): Կարելի է պահանջել կազմել հայերենում փոխառված բառերի գրաֆիկական պատկերը և այլն:

Դասագրքում լեզվանյութի յուրացման յուրահատուկ հնար է ընտրված՝ տեսականի և գործնականի մի միջին օղակ՝ հայերենի, նաև այլ լեզուների վերաբերյալ տեղեկությունների, թևավոր խոսքերի, ասույթների, նշանավոր անձանց մտքերի, «Գիտե՞ք, որ...»-ի հավաքածուն: «Հայագիտական նշանավոր կենտրոնները և դպրոցները» թեմային վերաբերող աշխատանքները հիմնականում ճանաչողական բնույթ ունեն և հնարավորություն են ընձեռում ինքնուրույն աշխատելու՝ օգտվելով հանրագիտարաններից և համացանցային ծառայություններից:

Բ. Հնչյունաբանական գիտելիքների գործնական ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորող աշխատանքների ենթահամակարգ ➔ Նմանատիպ աշխատանքներ կատարվում են տարրական դասարաններից սկսած: Տեսական նյութի բարդացմանը զուգընթաց առաջարկվում է առավել գիտական և բազմաշերտ համակարգ, որը, որպես կանոն, իրացվում է շարունակական և կրկնվող, վարժանքային աշխատանքներով, ուղղագրական և ուղղախոսական, հնչյունափոխական վերլուծություններով: Ձեռնարկներից մեկում կարդում ենք. «Առհասարակ ուղղագրական վարժությունների առնչությամբ հարկ է նշել, որ դրանց մեծ մասը կազմված է այն սկզբունքով, որ աշակերտները ուղղագրական արժեք ունեցող բառերը հնարավորինս շատ և հաճախ գրեն. գաղտնիք չէ, որ վարժ ձեռքը չի սխալվում: Այո՛, գրելիս գրագետ մարդն այլևս չի մտածում բառի ուղղագրության մասին. Դա իրեն տրված է տարիների աշխատանքի, վարժանքի, մշտապես գրելու հետևանքով: Այդ պատճառով էլ տարբեր վարժություններում նույն բառերի կրկնությունը գուցե անպատակահարմար թվա, սակայն նման մոտեցումը հիմնավորվում է նրանով, որ նպատակը պարզապես հնարավորինս շատ բառեր սովորեցնելը չէ, այլ հիմնավոր սովորեցնելը»⁸⁸: Մյուս բաժինների համեմատությամբ այս մակարդակում ուսուցչի վարպետությամբ է պայմանավորված այստեսակ աշխատանքները խոսքիմշակույթի ձևավորման հիմքում դնելը:

Գ. Բառագիտական գիտելիքների գործնական ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորող աշխատանքների ենթահամակարգ ➔ Կրտսեր դպրոցում բառերի, նրանց վանկային կառուցվածքի, բառապաշարային (հատկապես իմաստային կամ թեմատիկ խմբերին վերաբերող) լեզվական գիտելիքները, բառը բաղադրիչների վերածելու ունակություններն ամրակայվում են միջին դպրոցի տեսական նյութի հիմքի վրա և հետագայում ավելի են խորացվում՝ վերածվելով կարողությունների և հմտությունների: Այս աշխատանքները ոչ

⁸⁸ Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն., Ուսուցչի ձեռնարկ. Հայոց լեզու, 10-րդ դասարան, 2010, էջ 28:

միայն նպաստում են լեզվական նոր գիտելիքների ձեռքբերմանը, դրանց կիրառմանն ու ամրակայմանը, բառապաշարի հարստացմանը, այլև ձևավորում են սովորողների լեզվամտածողությունը, «լեզվական հոտառությունը», մշակում են վերլուծելու, համադրելու, դասդասելու կարողություններ, որոնք նպատակաուղղված են բարձրակարգ մտածողության աստիճանական ձևավորմանը:

Դ. Ձևաբանական գիտելիքների գործնական ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորող աշխատանքների ենթահամակարգ ➔ Գործնական ճանապարհով առարկա, առարկայի հատկանիշ, առարկայի գործողություն առանձնացնող, հարցի միջոցով խոսքիմասային տարբերակումներ կատարելու մեջ հմտացած աշակերտը հանրակրթական դպրոցի 7-8-րդ դասարաններում համակարգված գիտելիքներ է ձեռքբերում, որոնք յուրացվում, ամրապնդվում են գործնական աշխատանքներով: Նա սովորում է ըստ ձևաբանական հատկանիշների բնութագրել խոսքում գործածված յուրաքանչյուր բառ՝ ձեռքբերելով դրանք ձևափոխելու հմտություններ և կարողություններ: Այսպիսի աշխատանքները ևս կարող են զուգակցվել ուղղախոսական-ուղղագրական, հնչյունափոխական, բառակազմական վերլուծության տարրերով:

Ե. Շարահյուսական գիտելիքների գործնական ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորող աշխատանքների ենթահամակարգ ➔ Շարահյուսական գիտելիքների ուսուցումն աստիճանական գործընթաց է. դասարան առ դասարան բարդանում է շարահյուսական գործնական աշխատանքների իրականացումը, և դրանց ճիշտ կատարումը աշակերտներից պահանջում է որոշակի գիտելիքներ, լեզվագագացողական և լեզվագործածական ունակություններ: Առանցքային է շարահյուսական վերլուծությունը, որն իր կատարման կադապարով տարբերվում է մյուսներից. **ոչ գծային է՝ գլխավոր-երկրորդական ստորակարգությամբ:**

Զ. Ոճական գիտելիքների գործնական ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորող աշխատանքների ենթահամակարգ ➔ Ոճական գիտելիքներ ամբարվում են դասարանից դասարան, խորացվում են ավագ դպրոցում: Բնականաբար, սրանք օրգանապես միաձուլված են տեքստաբանությանը: Ոճագիտության գործնական նպատակն է՝ «...Նպաստել խոսքային տվյալ իրադրությանը հարմար ոճ, խոսքի կառուցման ձև և գրվածքի տեսակ ընտրելու, մտքերը, վերաբերմունքը, զգացումներն ու հույզերը խոսքային համարժեք միջոցներով արտահայտելու, խոսքի պատկերավորման-արտահայտչական հնարների ու միջոցների լիարժեք ընկալման հմտությունների ձեռքբերմանը»⁸⁹: Բնականաբար, նպատակաուղղված գործնական աշխատանքների միջոցով ձևավորվում են տարբեր ոճերով շարադրանքներ ստեղծելու, տեղին, նպատակահարմար, պատշաճ իրադրավիճակային խոսք կառուցելու ստեղծարարական կարողություններ: Ըստ ծրագրային պահանջների՝ տեսական նյութի միջուկն են կազմում հայերենի հիմնական գործառական ոճերը՝ ներառյալ գործնական գրությունները: Հանձնարարականները տարբեր են՝ «ընթերցել

⁸⁹ **Ջաքարյան Հ., Ավետիսյան Յու.**, Ոճագիտություն. Տեքստագիտություն. Հայոց լեզվի պատմություն, Երևան, 2018., էջ 5:

տրված բնագիրը և ոճագիտական բնութագրում կատարել», «տեքստի լեզվաոճական վերլուծություն կատարել», «միևնույն թեման շարադրել տարբեր ոճերով», «գրել ռեֆերատ առաջարկված թեմայով՝ պահպանելով գիտական ոճի առանձնահատկությունները», «գործնական նամակագրությամբ կազմակերպել գործարար խաղ (բիզնես խաղ)» և այլն:

Է. Տեքստաբանական գիտելիքների գործնական ուսուցմամբ խոսքի մշակույթ ձևավորող աշխատանքների ենթահամակարգ ➔ Միջին դպրոցում **տեքստաբանության** (անվանվում է նաև **հենքագիտություն**, **հենքի լեզվաբանություն**, **գրվածքագիտություն**⁹⁰) առնչվող գիտելիքները գործնականորեն յուրացնելու, ամրապնդելու նպատակին ծառայող աշխատանքներն ուղղված են տեքստի տեսակների իմացությանը և ճանաչմանը (**ըստ տեխնիկական միջոցների**՝ վիմագիր, գրչագիր, ձեռագիր, մեքենագիր, տպագիր, էլեկտրոնային, **ըստ ձևի**՝ արձակ և չափածո, **ըստ արտահայտման**՝ գրավոր և բանավոր⁹¹), տեքստի և պարբերության վերաբերյալ ձեռք բերված ընդհանուր տեսական գիտելիքները գործնականում կիրառելուն, սովորողների մեջ տարբեր տեքստերի, տեքստի առանձին բաղադրիչների ճիշտ կառուցման, ներքին և արտաքին կապերի արտահայտման միջոցների ճիշտ գործածության ունակությունները, հմտություններն ու կարողությունները զարգացնելուն: Գործնական աշխատանքների մի խումբ նպաստում է տեքստի տեսակների, կառուցվածքային բաղադրիչների գործնական յուրացմանն ու ամրապնդմանը, տեքստի բնույթը որոշելու և ինքնուրույն կերպով տարբեր տիպի տեքստեր կազմելու կարողությունների զարգացմանը: Երկրորդ խումբը՝ տեքստի կառուցվածքային միավորի՝ պարբերության ճանաչման, պարբերության մեջ՝ նախադասությունների կապը տեսնելու, տեքստի մեջ՝ պարբերություններն առանձնացնելու, նաև պարբերությունների կապն ու կապակցման միջոցները բացահայտելու հմտությունների մշակմանը: Աշխատանքների մյուս խմբերը նպատակաուղղված են տեքստը որպես իմաստակառուցվածքային ամբողջականություն ընկալելու ունակությունը սրելուն, տեքստի լեզվաոճական առանձնահատկությունների բացահայտմանը, պատկերավորման և արտահայտչական միջոցների ընկալման, գնահատման և խոսքի մեջ կիրառելու կարողությունների զարգացմանը: Տեքստաբանական աշխատանքները լավագույն միջոց են միջառարկայական կապերն ամրապնդելու համար. վերջիվերջո, ցանկացած առարկայից զանազան առաջադրանքների կատարելիս տեքստաբանական գիտելիքներն ու կարողությունները լավագույնս կիրարկելու հնարավորություն կա: Այստեղ գործում է և հետադարձ կապի օրենքը. դրանք ամրակայում են լեզվական գիտելիքները և հեշտացնում գործնական աշխատանքների կատարումը: Հանձնարարականներից են՝ «տեքստը լեզվական վերլուծության ենթարկել», «կազմակերպել մտքերի փոխանակություն գի-

⁹⁰ Տե՛ս՝ **Ջահուկյան Գ.**, Շարահյուսական ուսումնասիրություններ, Երևան, 2003, էջ 60-82: **Զաքարյան Հ., Ավետիսյան Յու.**, Ոճագիտություն. Տեքստագիտություն. Հայոց լեզվի պատմություն, Երևան, 2018, էջ 60:

⁹¹ Գ. Ջահուկյանը գրում է. «Թեև **տեքստ** ասելով հասկանում են սովորաբար գրավոր տեքստը, բայց արդի լեզվաբանության մեջ արմատներ է նետում այն գաղափարը, որ տեքստի անվան տակ պետք է հասկանալ նրա և՛ գրավոր, և՛ բանավոր տարբերակները» **Ջահուկյան Գ.**, Շարահյուսական ուսումնասիրություններ, Երևան, 2003, էջ 60):

տական որևէ հարցի շուրջ», «ընթացել հանրամատչելի գիտական հոդվածներ և վերլուծել», «մամուլից համապատասխան նյութ ընտրել և վերլուծել», «լրահավաք կազմակերպել և լրատվական բնույթի տեքստ կազմել», «դպրոցական միջոցառումներից մեկի վերաբերյալ ռեպորտաժ ստեղծել և հաղորդել»: Այս ենթահամակարգում ներառվում են և գործնական գրությունները, որոնք ունեն հատուկ սահմանված կառուցվածք և ենթակա են վավերացման: Սրանց տեսակների, գրության նպատակների, գործածության ոլորտների, կառուցման սկզբունքների մասին հաղորդված տեսական գիտելիքները գործնականորեն զարգացնելու ճանապարհով կատարելագործվում են համագործակցային, հաղորդակցական, ստեղծագործական, ճանաչողական, ինքնուրույնաբար աշխատելու տարբեր հմտություններն ու կարողությունները, կարգավորվում են միջանձնային, միջգերատեսչական գործավարական հարաբերությունները:

2. Գործնական աշխատանքների դասակարգումն ըստ ձևավորված կարողությունների և հմտությունների:

Ժամանակակից մեթոդիկայի պահանջներին համապատասխան՝ հանրակրթության ոլորտում առավելապես կարևորվում է ուսուցման գործընթացի տեսական և գործնական մասերի ակնկալիքների ամբողջական-ընդհանրական պատկերը՝ ձևավորված խոսքի մշակութային հմտությունների և կարողությունների հանրագումարը: Հանրակրթական դպրոցի տարբեր օղակներում տարբեր են հայոց լեզվի ուսուցման բուն նպատակն իրականացնող ենթանպատակները, որոնց համապատասխան փուլ առ փուլ եռաձյուղվում է նաև գործնական աշխատանքների նպատակայնությունը՝ ձեռքբերված գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների կիրարկում, նոր իրավիճակներում դրանց ամրապնդում և նոր գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ձեռքբերում: Առաջնորդվելով խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմնախնդրի լուծման անհրաժեշտությամբ և, ժամանակակից եզրութագործածությամբ, ուղղորդվելով գործնական աշխատանքների իրացման ակնկալվող արդյունքների կամ վերջնարդյունքների հաշվառման սկզբունքով՝ առաջարկում ենք դրանց դասակարգման հիմքում դնել ձեռք բերված կարողություններն ու հմտությունները և տարբերակել՝

Ա. Իմացական, տրամաբանական-ճանաչողական կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող աշխատանքներ.

Բ. Հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ ձևավորող և զարգացնող աշխատանքներ.

Գ. Համագործակցային կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող աշխատանքներ.

Դ. ստեղծագործական, ստեղծարարական, վերլուծական, հետազոտական կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող աշխատանքներ.

Ե. Ինքնուրույնության և ինքնագործունեության կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող աշխատանքներ.

Զ. Մեդիահմտություններ ձևավորող-զարգացնող աշխատանքներ.

Է. Խոսքի մշակույթը և արժեհամակարգը ձևավորող աշխատանքներ:

Նման դասակարգումը ներառում է գործնական աշխատանքների բովանդակային, կառուցվածքային, ձևակազմական բոլոր տեսակները, հարաբերականորեն սպառում է լեզվագործածությամբ խոսքի մշակույթ ձևավորելու հնարավորությունները: Գործնական աշխատանքների համակարգի յուրաքանչյուր միավոր տարբեր կողմերից, մատչելիության տարբեր աստիճաններով, ուսումնական գործունեության տարբեր եղանակներով և տարբեր իրադրավիճակներում մեթոդական մատուցման ուրույն ձևերով ծառայում է խոսքի մշակույթային հմտությունների և կարողությունների ձևավորման և զարգացման նպատակների իրագործմանը:

Ա. Իմացական, տրամաբանական-ճանաչողական կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող գործնական աշխատանքներ ➔ Սրանք կատարման աստիճանականություն ունեն. անմիջապես բխում են անցած գիտելիքների բովանդակությունից և հիմք դառնում նոր գիտելիքների ձեռքբերման համար: Սովորողը կարողանում է ճանաչել լեզվի հիմնական միավորները, ըմբռնել դրանց փոխկապակցվածությունը, գիտակցել խոսքում ունեցած դերն ու նշանակությունը: Նպատակաուղղված են հանրակրթական համապատասխան օղակն ավարտող աշակերտին ներկայացվող «Պետք է իմանա...»-ի արդյունքի ստուգմանը՝ ի՞նչ է սովորել, ի՞նչ գիտի և ինչպիսի՞ հմտություններ ու կարողություններ է ձեռք բերել: Միաժամանակ նպաստում են վերլուծական-քննադատական մտածողության ձևավորմանը: Այսպես՝ աշակերտը պետք է կարողանա տարբերել հնչմամբ և գրությամբ տարբեր բառերի ուղղագրությունը, ճանաչել բառերի բառակազմական բաղադրիչները, կազմել հոմանշային շարքեր և հականշային զույգեր, գտնել համանուն բառերը, ձևաբանորեն վերլուծել՝ նշելով քերականական հատկանիշները, կազմել թեքվող խոսքի մասերի հարացույցները, գտնել նախադասության անդամները և այլն: Այս ենթահամակարգում մեծ խումբ են կազմում վերլուծական վարժությունները: Հանձնարարականներում ուղղորդիչ են **գտնել, ընդգծել, առանձնացնել, զանազանել, տարբերակել, նշել, կազմել, դասակարգել, վերլուծել, հիշել, ընկալել** հիմնաբառերը: Օրինակներ՝ «Տրված բանաստեղծությունից առանձնացրե՛ք այն բառերը, որոնցում բաղաձայնների գրության և արտասանության տարբերակներ կան» (10-էջ 37), «Արտագրե՛ք՝ կետերի փոխարեն ըստ անհրաժեշտության գրելով **օ** կամ **ո**» (10-էջ 43), «**Գունատ և քաջալերել** բառերի հոմանիշներն արդեն գտել ես և գիտես: Փորձիր հոմանիշ բոլոր բառերը օգտագործել նախադասությունների մեջ, ի՞նչ կարող ես ասել այդ բառերի գործածության մասին» (6-էջ 48), «Տեքստում գտիր բնության ձայներ վերարտադրող բառերը, բացատրիր դրանց գրությունը: Այդպիսի նոր բառեր ավելացրու այդ շարքին» (6-էջ 62), «Տեքստից դուրս գրիր աշխատանքային գործիք նշանակող բառերը, ավելացրո՛ւ նոր բառեր» (6-էջ 62), «Բացատրիր **հրավեր** և **հրավերք, մեղանչել** և **մեղա գալ** բառերի տարբերությունները, դրանք գործածիր նախադասությունների մեջ» (6- էջ 95), «Տեքստում գտիր և դուրս գրիր երկու արմատից կազմված 3 բառ, դրանց արմատներով ուրիշ բառեր կազմիր» (6- էջ 95), «Տրված տեքստից դուրս գրիր կապերը, որոշիր դրանց տեսակը, հոլովառությունը» (8- էջ 49), «Գտիր միջոցի անուղղակի խնդիրները և նշիր, թե ինչո՞վ են արտահայտված» (8 -էջ 110), «Վերլուծիր տրված նախադասու-

թյունները շարահյուսորեն» (8-էջ 142) և այլն: Ճանաչողական, տրամաբանական հմտությունների ձևավորման աղբյուր են նաև «Համր բնագրեր» խորագիրը կրող աշխատանքները, որոնք մի կողմից ուղղագրական և կետադրական վարժանքի կամ ձեռք բերված գիտելիքների ստուգման նպատակ են հետապնդում, մյուս կողմից նպաստում են սովորողների ստեղծագործական հմտությունների ձևավորմանը, զարգացնում շարժողական, տեսողական հիշողությունը, դիտողականությունը, սեփական կարծիքը հայտնելու և հիմնավորելու ունակությունները:

Բ. Հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող գործնական աշխատանքներ ➔ Նպատակաուղղված են հաղորդակցական գործունեության զանազան իրադրություններում խոսքի տարբեր տեսակներ (պատմողական, նկարագրական, դատողական, դիմողական, հրամայական, հորդորական, ըղձական...) ձևավորելու կարողությունների, խոսքն ունկնդրին ուղղելու ունակությունների զարգացմանը: Առավելապես բանավոր են: Սա նշանակում է, որ նման վարժությունների գործառույթյամբ աշակերտների մեջ խորանում է գրավոր և բանավոր խոսքի տարբերության և ըստ համատեքստի ու իրադրության նրանց առանձնահատկությունների պահպանման անհրաժեշտության գիտակցումը: Աշակերտից պահանջվում է`

ա. հասկանալ հանձնարարականների խնդիրները, նպատակները, վերաբերմունք դրսևորել, կարողանալ սեփական բառերով վերարտադրել, բացատրել ուսուցչին և համախմբի անդամներին, նոր օրինակներ բերել:

բ. հետևել սեփական խոսքի հստակությանն ու մաքրությանը, հասկանալիությանը, բառապաշարի հարստությանը, ճիշտ, անսխալ և սահուն, գրական շեշտադրության և առոգանության պահպանումով բարձրաձայն կարդալ, ճիշտ ընկալել հնչերանգային-արտահայտչական բնույթը (կարևոր է նաև լուռ կամ ցածրաձայն կարդալու հմտության դրսևորումը):

գ. լսել ընկերներին, ուսուցչին, հասկանալ, ճիշտ վերարտադրել հնչող խոսքը (ուսուցչի, ընկերների, էլեկտրոնային), արձագանքել, անհրաժեշտության դեպքում լրացուցիչ տեղեկություններ հայտնել:

դ. ամփոփել, ճիշտ ձևակերպել պատասխաններն ու լուծումները, հայտնել սեփական կարծիքը, հիմնավորել` համոզելով հաղորդակցվողներին և ներգործելով նրանց վրա:

Նման վարժություններում առանցքային են հետևյալ արտահայտությունները` **լսի՛ր ընկերներիդ, ուսուցչիդ կամ ուրիշի խոսքը, անսխալ՛ ընթերցիր և ընթերցածդ հաղորդի՛ր, պատմի՛ր կամ վերապատմի՛ր, արտահայտի՛չ արտասանիր (կարդա՛) և մեկնաբանի՛ր, արտահայտի՛ր, ստեղծագործաբար վերարտադրի՛ր, շարադրի՛ր, կառուցի՛ր իրադրությանը համապատասխան խոսք (դրանցում պահպանելով գրական լեզվի բառագիտական, ձևաբանական, շարահյուսական նորմերը), «կարդա՛» գծապատկերը, ընկալի՛ր ոչ խոսքային միջոցներով հաղորդվող տեղեկատվությունը, վարի՛ր երկխոսություն, քննարկի՛ր ընկերներիդ հետ, համոզի՛ր և այլն:** Այսպես` «Պատկերացրո՛ւ, որ խանութպան ես կամ վաճառող, ի՞նչ բառեր ու արտահայտություններ կգործածես մարդկանց համոզելու, որ գնեն քո ապրանքը» (5-էջ 85), «Ի՞նչ կարծիք ունես իմաստունի խորհուրդներ իմասին: Արժե՞ դրանց համար ոսկիներ գոհաբերել» (5-էջ 94),

«Ի՞նչ ես կարծում, հե՞շտ է հայր կամ մայր լինելը: Այս հարցը քննարկվիր ծնողներիդ հետ: Հարցրո՛ւ նրանց, թե նրանք քեզանից ի՞նչ են սպասում» (6-էջ 68), «Կարդացե՛ք Գևորգ Էմինի «Կարպետ Հովհաննեսը» ակնարկը և քննարկե՛ք: Փորձե՛ք առանձնացնել փաստական նյութն ու գեղարվեստական բնորոշումները» (10-էջ 167) և այլն:

Գ. Համագործակցական կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-գարգացնող գործնական աշխատանքներ ➔ Գործնական քերականության մեջ ավանդաբար այսպիսիք են համարվել համադասարանային աշխատանքի միջոցով կատարվող նախապատրաստական և կրկնողական վարժությունները: Այսօր կապվում են ուսուցման նոր որակների, ուսումնական համագործունեության և փոխգործունեության հետ: Ծրագրային գործնական պահանջը ենթադրել է տալիս վարժությունների, առաջադրանքների, հետազոտական աշխատանքների համատեղ կատարում, փաստերի խմբային քննարկում-հետազոտում և նոր ծագած խնդիրների ձևակերպում, որևէ հարցի շուրջ մտքերի փոխանակություն, դերային խաղեր՝ երկխոսության կիրառումով, զույգային կամ խմբային աշխատանքի միջոցով տարբեր տեսակի տեքստերի ստեղծում, փոխօգնության կազմակերպում՝ ընդհանուր նպատակին հասնելու համար և այլն: Այսօրինակ նպատակներ հետապնդող աշխատանքները՝ վարժություն-առաջադրանքները, խաղ-վարժանքները, գլուխկոտրուկները ձևավորում են նաև համագործակցային կարողություններ և հմտություններ: Խրախուսելի է, երբ համատեղ ուժերով կազմվում են ուղղագրական, քերականական կամ բառակազմական վարժություններ, ստեղծվում են տարբեր ոճերի տեքստեր, ձևակերպվում առաջադրանքներ, կազմվում աղյուսակներ, ստեղծվում փաթեթներ: Խմբի յուրաքանչյուր անդամ **սովորել-սովորեցնել** փոխադարձ գործունեության ընթացքում պետք է կարողանա բացատրել գործնականորեն ձեռքբերածը, սովորածը, հիմավորի իր պատասխանը և սովորեցնի ընկերներին: Շատ կարևոր է սահմանել այդ ձևով կատարվող աշխատանքների աշխատանքային կանոնները՝ զրույց սկսել և հետևել զրույցի կանոններին, ակտիվորեն լսել, ուշադրություն դրսևորել, հարցեր տալ և պատասխանել հարցերին, ուղղորդել, օգնել ընկերոջը՝ կատարելու, ինքնուրույնաբար պատասխանը, լուծումը գտնելու: Պետք է ասել, որ նմանատիպ աշխատանքների կազմումը բարդ է և դասագրքերում առայժմ դանդաղ են ներառվում: Հաճախական են միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների դասագրքերում: Այսպես՝ «Կարդա՛ Հովի. Թումանյանի «Գիքորը». քննարկվիր ընկերներիդ հետ, և միասին որոշե՛ք այդ ստեղծագործության տեսակը, ժանրը» (6- էջ 63), «Որևէ նշանավոր մարդու ինքնակենսագրություն գտիր, կարդա՛ և պատմիր ընկերներիդ» (6- էջ 79), «Հայաստանն օտարների աչքերով» թեմայով զեկուցում կարդա՛ ընկերներիդ առջև (6 - էջ 93), «Արարատ լեռան մասին հավաքիր աշխարհագրական, պատմական տեղեկություններ, նկարագրություններ, լուսանկարներ, բնանկարներ: Ձեկուցո՛ւմ գիրք և ներկայացրո՛ւ ընկերներիդ» (6- էջ 109): 8-րդ դասարանի հայոց լեզվի դասագրքում «Խմբային աշխատանք» խորագրի տակ ներառված են այսպիսի չորս աշխատանք («Դասարանում բաժանվե՛ք խմբերի և մրցե՛ք բառերի ձևաբանական վերլուծության ձեր իմացությամբ: Յուրաքանչյուր խումբ պետք է մյուս խմբերին հարցնի ընտրած բառերը և պատասխանի նրանց տված հարցերին» (8- էջ 12), «Բաժանվե՛ք 3 խմբի և մրցե՛ք. ա. Մի խումբը մյուսին

հարցնում է շաղկապը, մյուսը որոշում է դրա տեսակն ու կազմությունը: ք. Ո՞ր խումբն ավելի շատ շաղկապների կիրառության օրինակներ կարող է թվարկել առավելապես գեղարվեստական գրականությունից: Յուրաքանչյուր խումբ մյուսի նշած շաղկապը չպետք է կրկնի» (8-էջ 58) և այլն):

Դ. Ստեղծագործական, ստեղծարարական կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող գործնական աշխատանքներ ➔ Այսպիսի աշխատանքների կատարման ակնկալվող արդյունքերն են՝ իրավիճակին համապատասխան բանավոր խոսքի կազմում, համառոտ կամ ընդարձակ տեղեկատվության հաղորդում, հանպատրաստից երկխոսությունների կազմում, առաջադրված խնդրի վերաբերյալ տեղեկատվական նյութերի ընտրում և շարադրում, հեքիաթների, առակների, բանաստեղծությունների հորինում և այլն: Առավելապես նույնաձև հանձնարարականով են ներառված դասագրքերում՝ «Շարադրություն գրիր», «Կապակցված խոսք կազմիր»: Շատ կարևոր են նաև այսպիսի հանձնարարական ունեցող առաջադրանքներն ու վարժությունները՝ «Գրի առնել լսած պատմություններ կամ երկխոսություններ», «Նկարագրել որևէ իրադարձություն, դեպք, իրավիճակ՝ պահպանելով գործողությունների հաջորդական ընթացքը և ներկայացնելով դրանց պատճառահետևանքային կապը», «Միևնույն իրադրությունը ներկայացնել պատմողական, նկարագրական կամ դատողական բնույթի խոսքով», «Վերաշարադրել տվյալ տեքստը փոխակերպված տարբերակներով՝ պահպանելով բովանդակային իմաստը և ընտրելով քերականական ճիշտ ձևեր», «Գրել հոդված, ակնարկ, թղթակցություն՝ պահպանելով տվյալ գրական տեսակի ոճական առանձնահատկությունները» և այլն: 8-րդ դասարանի հայոց լեզվի դասագրքում պայմանական նշանով առանձնացված են «Ստեղծագործական աշխատանք» խորագրի տակ մտնող վարժություն-առաջադրանքները՝ լեզվաքերականական այլևայլ պահանջների հավելումով՝ «ա. Հայ արմատով գրիր հատուկ և հասարակ գոյականներ, այլ խոսքի մասեր. դրանցով կազմիր նախադասություններ կամ կապակցված խոսք» (8-էջ 12), «Գրիր շարադրություն՝ «Եթե ես աղավնի, առյուծ, սարդ, թիթեռ լինեի» վերնագրով» (8-էջ 34), «Գրիր կապակցված խոսք՝ «Բնության ձայներ» կամ «Ի՞նչ ասել է աղմուկ» վերնագրով՝ հնարավորինս շատ ձայնարկություններ օգտագործելով» (8-էջ 37), «Գրիր կապակցվող խոսք՝ «Ինչո՞ւ ինձ չեն հասկանում» վերնագրով՝ օգտագործելով **առաջ, մոտ, վերաբերյալ, մասին, հետ, դեպի, մինչև, համար, պես, մեջ** կապերը» (8-էջ 47): Մայրենի 6-ում ստեղծագործելուն նպատակամիտված աշխատանքներն ավելի բազմաբովանդակ են: Այսպես՝ «Պատմիր մայրիկիդ մասին: Նկարագրիր նրա արտաքինը, բնութագրիր նրան: Մտքերդ գրավոր շարադրիր» (6-էջ 12), «Ուշադիր դիտիր Մարտիրոս Սարյանի վրձնած դիմանկարները, կարծի՞ք հայտնի դրանց մասին: Դիմանկարին նայելով՝ փորձիր նկարագրել տվյալ մարդուն: Ջեկուցում կամ հաղորդում պատրաստիր դիմանկարներում պատկերված գործիչների մասին: Եթե նկարելու շնորհք ունես, նկարիր հայրիկիդ կամ մայրիկիդ, քո բառային դիմանկարը համեմատիր պատկերի հետ» 8. «Դիմանկար» վերնագրով մի շարադրանք գրիր» (6-էջ 77), «Տեքստը հարստացրո՛ւ երկխոսություններով» (6-էջ 95), «Սևանա լիճը լուրջ հոգսեր ունի: Գիտե՞ս այդ մասին» (6-էջ 116), «Նկարագրիր քո աշունը. ի՞նչ տեսքով և ի՞նչ գույներով է ներկայանում աշունը քեզ» (6- էջ 209): Ստեղծագործական հմտու-

թյունների և կարողությունների ձևավորման ու զարգացման նպատակ ունեն գեղանկարների վերատպումների վրա հիմնված առաջադրանքները, նաև միջառարկայական կապերի հաստատմամբ ձեռք բերված գիտելիքների ստեղծագործական կիրառումը: Աշակերտը պետք է կարողանա լեզվի և մյուս առարկաների միջև կամուրջներ գցել: Նմանատիպ վարժություններ և առաջադրանքներ ընտրել ենք «Մայրենի 6»-ից՝ «Թվարկի՞ր այն բառերն ու բառակապակցությունները, որոնք վերջերս ես սովորել՝ ա) մայրենիի դասերին, բ) այլ առարկաների դասերին, գ) տարբեր գրքեր կարդալիս» (6-էջ 17), «Հիշի՞ր որևէ մեղեդի, որ համահունչ է այս պատմության տրամադրությանը: Բացատրի՞ր ինչո՞ւ» (6-էջ 64), «Արվեստի ո՞ր տեսակների մեջ է գործածվում **դիմանկար** բառը: Համապատասխան օրինակներ բեր» (6-էջ 77), «Փորձի՞ր նկարագարել այս գրույցը» (6-էջ 95), «Այս գրույցի գրական ի՞նչ մշակումներ, կտավներ և այլ ստեղծագործություններ են քեզ հայտնի: Ներկայացրո՞ւ դրանցից մեկը» (6-էջ 100), «Գիտական աղբյուրներից բառեր դո՞ւրս գրիր մյուս առարկաների քո դասագրքերից և աղյուսակ կազմիր» (6-էջ 116), «Հայկական աշխարհագրական ի՞նչ անուններ գիտես, որոնք նաև որպես անձնանուններ են գործածվում» (6-էջ 124):

Ե. Ինքնուրույնության և ինքնագործունեության կարողություններ և հմտություններ ձևավորող-զարգացնող գործնական աշխատանքներ ➔ Ժամանակակից ուսումնական գործունեության բարդ և բազմակողմանի գործընթացն արդյունավետ կազմակերպելու համար պետք է հաշվի առնել նաև սովորողի գործուն մասնակցությունը՝ հիմնական շեշտը դնելով նրա գործնական մտածողության մշակման, հետազոտական, քննադատական, վերլուծական, ստեղծագործական մտագործունեության ծավալման, հաղորդակցական, համագործակցական, ապրումակցային և հանդուրժողականության որակների ձևավորման վրա: Աշակերտը պետք է կարողանա գրել կամ խոսել իր կարգացածի մասին՝ այն բաժանելով ամբողջական մասերի կամ մասերն ամբողջացնելով, ստուգել աշխատանքի կատարման ճշտությունը՝ ընտրելով ստուգման եղանակը, ինքնուրույնաբար կազմել գծապատկերներ, փոքրիկ բառարաններ և քարտարաններ, ընտրել և հավաքել համապատասխան նյութեր՝ գրավոր և բանավոր շարադրանքներ ձևակերպելու համար, կարողանա նկատել որոշակի օրինաչափություններ (ուղղագրական, քերականական, ոճական) և դրանց հիման վրա ընդհանրացումներ կատարել, ինքնուրույն որոշումներ կայացնել: Նա պետք է ձեռք բերի գիտելիքները հարստացնելու, հարցերին պատասխանելու, պատասխանները, լուծումները ճշտելու համար տեղեկություններ որոնելու-գտնելու նպատակով համապատասխան աղբյուրներից օգտվելու հմտություններ: Ինքնուրույնության դրսևորման ժամանակակից պահանջները առավելապես վերաբերում են ինքնաստուգման ու ինքնագնահատման, սեփական խոսքը վերահսկելու ունակությունների ձևավորմանը, իրեն որպես լեզվագործածող, հաղորդող, հաղորդակցվող, խոսքիմշակությամբ արժեքների կրող ընկալելու գիտակցության ձևավորմանը: Այսօրինակ աշխատանքների հանձնարարականներից են՝ «Հեքիաթների հատընտի՞ր կազմիր» (5- էջ 140), «Գիտե՞ս, թե ում անունով է կոչվում «Հայֆիլմ» կինոստուդիան: Տեղեկություննե՞ր հավաքիր և պատմի՞ր այդ մարդու մասին» (6-էջ 18), «Ի՞նչ գիտես Շառլ Ազնավուրի մասին: Տեղեկություննե՞ր հավաքիր և պատմի՞ր» (6-էջ 45), «Պատմի՞ր քո անվան մասին, գիտե՞ս, թե ի՞նչ է նշանակում, ի՞նչ ծագում ունի,

ո՛վ է դրել անունդ: Սիրո՞ւմ ես քո անունը, ինչո՞ւ» (6-էջ 47), «Մանկական հանրագիտարանից որևէ բառահոդված ընտրի՛ր, վերամշակի՛ր այն և ներկայացրո՛ւ ընկերներիդ ուշադրությանը» (6-էջ 116) և այլն:

Զ. Մեդիահամտություններ և մեդիակարողություններ ձևավորող-գարգացնող գործնական աշխատանքներ ➔ Սրանք կապված են նորագույն մեթոդիկայի պահանջների հետ: Եթե ոչ վաղ անցյալում պահանջվում էին SS, S<S տեխնոլոգիաներից, համակարգչից օգտվելու ունակությունները, կարողություններն ու հմտությունները մշակող-գարգացնող աշխատանքներ, ապա այսօր որակական փոփոխություններ են կատարվել, որոնք փոխել են ուսումնական գործունեության կազմակերպման ուղիները: Աշակերտը պասսիվ օգտագործողից դարձել է ակտիվ կազմակերպիչ, ձևավորող, փնտրող-որոնող, իր իսկ աշխատանքը ստուգող, գնահատող: Սրանք զուգահեռաբար զարգացնում են ինքնավերահսկման, ինքնաստուգման, ինքնագնահատման ունակությունները: Հանձնարարականներ են դառնում՝ **ստեղծել կայքէջեր, անհատական բլոգներ, կազմել գրքեր, շրջիկ ընթերցարաններ, փաթեթներ, մեդիագրադարան, մեդիաընթերցարան, այս կամ այն թեման ներկայացնել սահիկաշարով, գովազդային վահանակներ տեղադրել, թռուցիկներ պատրաստել, սահիկահանդես տեղադրել, խոսքի մասի տնակ կառուցել** և այլն: Ավելին, այսօր ուսուցումը տեղայնացվում է համակարգչային հարթակում: Համաձուլորակային նորագույն աղետը անհրաժեշտաբար թելադրեց անցումը հեռավար (առցանց, օնլայն) ուսուցման, ուսուցման արդյունքների հեռավար ստուգման և գնահատման:

Այս տիպի աշխատանքներ հայոց լեզվի դասագրքերում գրեթե չկան, որոշ չափով կան ձեռնարկներում, սակայն տրամաբանական է, որ աշխատանքների մի մասը կարելի է վերածնել այս նպատակի իրագործման համար, այսպես օրինակ՝ մեթոդական գրականության մեջ շարունակաբար պահանջվում է ստեղծել գրքերի անկյուն, շարադրությունների ալբոմ, քարտադարաններ, գամբյուղներ, արկղիկներ և այլն:

Ըստ վերջնարդյունքային վերլուծության՝ սովորողները դրսևորում են մեդիագրագիտություն: Կարողանում են կողմնորոշվել տեղեկատվական հոսքի մեջ, դրսևորել ծրագրավորելու կարողություն, սեփական ուժերով ստեղծել մեդիանյութեր, թվային տարածքներ, կիրառել տեքստային և գրաֆիկական խմբագրիչներ, օգտագործել անհրաժեշտ թվային գործիքներ և ծրագրեր: Աստիճանաբար սովորում են տիրապետել թվային տարածքում ապահով գտնվելու կանոններին, պահպանել օնլայն հաղորդակցվելու էթիկան:

Է. Արժեհամակարգը ձևավորող գործնական աշխատանքներ ➔ Առանձնացումը պայմանական է. կարծում ենք՝ գործնական աշխատանքներից ցանկացածն այս կամ այն ձևով ծառայում է նշված նպատակի իրագործմանը: Անցյալի ծրագրային պահանջների շարքում կարևորվել է աշխարհայացքային, հայրենասիրության, ընկերասիրության, աշխատասիրության, անձնագոհության, պարտավորվածության, պարտաճանաչության որակների դաստիարակումը, իսկ հին դասագրքերում նմանատիպ կամ այսպիսի տարրեր պարունակող աշխատանքներ միշտ էլ ընդգրկվել են: Առարկայական գիտե-

լիքների գործնական յուրացման կողքին խոսքի մշակույթի և արժեքների համակարգի ձևավորման պահանջները գործող ծրագրերի և չափորոշիչների ամենամեծ արժանիքներից մեկն է, չնայած գործող դասագրքերում գործնական աշխատանքների փոքր մասն ունի արժեհամակարգը ձևավորելու հանձնարարական: Ընդհանրապես հայոց լեզվի թե՛ տեսական, թե՛ գործնական ուսուցումը նպատակաուղղված է աշակերտների մեջ ձևավորելու հայոց լեզուն սիրելու, ուսումնասիրելու, պահել-պահպանելու ձգտում, մեր նախնիների հոգևոր մշակույթի, հայոց լեզվի և գրականության՝ որպես ազգային ինքնության գրավականի գնահատում, նրբանկատություն, մարդկանց օգնության ձեռք մեկնելու պատրաստակամություն, համագործակցության կարողություն, հանդուրժողականություն, անաչառ ինքնագնահատում, սեփական անձի, ինքնության գիտակցում և արժանապատիվ կեցվածք, գեղագիտական ճաշակ և այլն: Միջին դպրոցի բարձր դասարանների և ավագ դպրոցի դասագրքերում այս նպատակը հետապնդող նյութերը հիմնականում տրվում են «Գիտե՞ք, որ...», «Մեծերը հայոց լեզվի մասին», «Լսե՛նք մեծերին» և նմանատիպ խորագրերի ներքո: Միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների ինտեգրված դասագրքերն այս առումով լայն հնարավորություններ են ընձեռում: Այսպես՝ «Մտածե՛լ ես, թե ինչու ենք մեր լեզուն կոչում մայրենի» (5-էջ 4), «Երբևէ պատահե՞լ է, որ հայրենիքից հեռու գտնվես: Վերհիշի՛ր և նկարագրի՛ր զգացումներդ» (5-էջ 181), «Համաձայն ես, որ հայոց լեզուն մեր ընդհանուր տան՝ Հայաստանի բանալին է. կարծիքդ հիմնավորի՛ր» (6-էջ 81), «Ե՞րբ ես իմացել, որ Մասիսը Հայաստանի Հանրապետության տարածքում չի գտնվում: Ի՞նչ զգացմունքներ ես ունեցել: Պատմի՛ր» (6-էջ 111) և այլն:

Գ ո Ր Ծ Ն Ա կ Ա Ն ա շ խ ա տ ա ն ք ն եր ի տ ե ս ա կ ն եր ը

Ժամանակակից լեզվամեթոդագիտությունը մերժում է լեզվի քերականացումը և առաջադրում է լեզվի ուսուցումն առավելապես գործնական ճանապարհով կազմակերպելու գերխնդիրը: Այս իրողությունը թելադրում է լեզվի գործնական ուսուցման միջոցների համակարգն առանձնացնել և տեսակավորել: Ավանդական գիտաղբյուրներում լեզվի ուսուցման գործնական մասը **վարժություններ** անունն է կրել: Մերօրյա մեթոդագիտության մեջ եզրույթի «վարժեցնելը», «վարժանք» իմաստային նշանակությամբ գործածությունը նեղացել է, որոշակի նրբիմաստային տարբերություններ են ձևավորվել **վարժություն** և **առաջադրանք** եզրույթների միջև, **թեստային աշխատանքներ** առավել ևս սահմանափակել են ավանդական եզրույթի գործածության շրջանակները: Մյուս կողմից՝ փոխվել են և **հարցակազմության** սկզբունքները: Եթե նախկինում հարցերը զուտ տեսական գիտելիքների մեխանիկական յուրացումն ստուգելու, ի՞նչ իմանալու-չիմանալու նպատակով էին տրվում, ապա այսօր այլ նպատակաուղղվածությամբ են առաջադրվում՝ քննարկման կամ ուշադրության առարկայի, երևույթի, կասկած հարուցող որևէ բանի, կասկածելի հանգամանքի, խնդրի լուծման յուրաքանչյուր հերթական գործողությունների, պատճառահետևանքային կապերը բացահայտելու, սեփական

կարծիքը հայտնելու, վերջապես «ինչպե՞ս», «ինչո՞ւ» հարցերին պատասխանելու: Ըստ գործող դասագրքերի և հանձնարարելի ձեռնարկների՝ գործնական աշխատանքների համակարգում առանձնացրել ենք հետևյալ տեսակները՝

- 1) վարժություններ
- 2) գեղանկարներ և լուսանկարներ
- 3) գծագրական դասակարգիչներ
- 4) թեստեր
- 5) առաջադրանքներ
- 6) հարցեր:

Ցանկալի կլիներ դասագրքերում, աշխատանքային տետրերում ներառվելին նաև «լեզվական խնդիր», «լեզվական-տրամաբանական խնդիր» կառուցամասերը:

1) **Վարժություններ** ➔ Նպատակաուղղված են լեզվական գիտելիքների հաստատուն յուրացմանը, ամրակայմանն ու գործնական կիրառմանը, աշակերտների խոսքի ու մտքի զարգացմանը:

Ըստ Ջ. Գյուլամիրյանի՝ լեզվական վարժությունների անցկացման գործընթացը պետք է բավարարի դիդակտիկական հետևյալ պահանջների՝

- ♦ մինևույն լեզվական իրողության յուրացման նպատակով պետք է կատարել բազմաթիվ և տարատեսակ վարժություններ.

- ♦ վարժությունների կատարումը պետք է կրի շարունակական և համակարգված բնույթ, ինչպես նաև յուրաքանչյուր վարժություն պետք է հիմք նախապատրաստի հաջորդ վարժության կատարման համար.

- ♦ վարժությունների առաջադրանքները պետք է կարդան աշակերտները, բացատրեն, մեկնաբանեն և ինքնուրույն պլանավորեն դրանց կատարման քայլերը.

- ♦ վարժությունների կատարման գործընթացում պետք է կարևորվի աշակերտների ինքնուրույն գործունեությունը.

- ♦ պիտի ապահովվի վարժությունների տեսակների որոշակի հաջորդականություն.

- ♦ վարժությունների կատարումը պիտի հենվի երեխաների ունեցած փորձի վրա.

- ♦ վարժությունների բովանդակությունը պետք է համապատասխանի սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին, բավարարի նրանց ճանաչողական հետաքրքրությունները, նպաստի երեխաների մտահաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը և զարգացմանը⁹²:

Ավանդական մեթոդիկայում վարժությունները դասակարգվում են տարբեր սկզբունքներով՝

⁹² Տե՛ս՝ Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2006, էջ 189-190:

1. ըստ իրենց կատարած դերի կամ հետապնդած նպատակների, մերօրյա սահմանումով՝ ակնկալվող արդյունքների կամ վերջնարդյունքների.

2. ըստ բովանդակության կամ ըստ ձևավորվող գիտելիքների բնույթի.

3. ըստ դասային փուլերի (օղակների), այսինքն՝ նախապատրաստական, գիտելիքների յուրացման, կրկնողական, ամրապնդման վարժություններ (ԽԻԿ ծրագրին համապատասխան՝ խթանման, իմաստավորման, կշռադատման փուլերի վարժություններ).

4. ըստ գործադրման տեղի (դասարանային, արտադասարանային, տնային).

5. ըստ արտահայտության ձևի (գրավոր և բանավոր).

6. ըստ մատչելիության (պարզ և բարդ).

7. Ըստ ծավալի (ծավալուն, ոչ ծավալուն).

8. ըստ ստուգման եղանակի (ուսուցողական և ստուգողական):

Տարածված, նաև ավանդական է վարժությունների դասակարգումն ըստ իրենց կատարած դերի, հետապնդած նպատակների կամ ակնկալվելիք արդյունքների: Թ. Ջուհարյանն առանձնացնում է նախապատրաստական, մարզողական, վերլուծական և կիրառական տեսակները: Ջ. Գյուլամիրյանը քերականական վարժությունների նույն խմբին ավելացնում է ստեղծագործականը:

Նախապատրաստական վարժությունը սովորաբար նախորդում է նոր դասանյութի հաղորդմանը և հիմք է ստեղծում, նախապատրաստում վերջինիս ուսուցման, քերականական կանոնների արտածման և ձևակերպման համար: Համախմբային աշխատանքի իրացման ձևերից է. ունի նախապատրաստական մաս. աշակերտները պետք է կարդան և հասկանան պահանջը՝ հանձնարարականը, բացահայտեն առաջադրված խնդիրները, այնուհետև տարբերակեն լեզվական ծանոթ և անծանոթ իրողությունները՝ բնակաբար ուշադրությունը կենտրոնացնելով անծանոթ իրողության վրա՝ այն բազմակողմանիորեն ճանաչելու, քերականական հատկանիշներն ըմբռնելու նպատակով:

Մարզողական վարժությունը հաջորդում է նոր նյութի հաղորդմանը՝ նպաստելով քերականական կանոնների ամրակայմանը, ձեռք բերված գիտելիքները կարողությունների և հմտությունների վերածմանը: Հիմնականում կատարվում է տեքստային բնագրի վրա: Վարժությունների այս խումբը մտքեր արտահայտելու, ընտրելու, ընդգծելու, դասդասելու, ամբողջացնելու, փոխարինելու և նման այլ հանձնարարականներ ունեն, և աշակերտները հմտանում են նոր սովորած գիտելիքները ճիշտ ու վարժ կերպով կիրառելու մեջ:

Վերլուծական վարժությունը, որը հնում անվանել են քերականական լուծումնք կամ քերականական լուծումն, այսօր կոչվում է քերականական վերլուծություն կամ պարզապես վերլուծություն. հանձնարարականի հիմնա-

կադապարն է՝ «**Վերլուծել**» կամ «**կատարել վերլուծություն**», «**ենթարկել վերլուծության**» (հնչյունային, բառակազմական, կետադրական և այլն): Վերլուծական վարժությունների միջոցով աշակերտները ձեռք են բերում իրենց ունեցած գիտելիքները վերլուծելու, հակադրելու և համեմատելու, ընդհանրացնելու և համակարգելու, վաղօրոք յուրացրած և նոր ուսումնասիրվող հասկացությունների միջև գոյություն ունեցող ակնառու կապեր տեսնելու կամ նորերը ստեղծելու ունակություններ, նպաստում են գիտելիքի հիմնավոր յուրացմանն ու ամրապնդմանը, վերլուծական-քննադատական մտածողության ձևավորմանը: Խոսելով սրանց էական առանձնահատկությունների մասին՝ Ա. Տեր-Գրիգորյանը գրում է. «Վերլուծական վարժությունների համար ընտրված նյութը երեխաներն ստանում են պատրաստի ձևով, նրանցից պահանջվում է այն վերլուծության ենթարկել ըստ ուսուցչի առաջադրած ձևով և դրսևորել իրենց ունեցած գիտելիքների ամբողջ պաշարը ինչպես ըստ ծավալի, այնպես էլ ըստ խորության՝ ընդունված հաջորդականությամբ, փոխադարձ կապակցության մեջ և որոշակի համակարգով»⁹³: **Ըստ բովանդակության՝** վերլուծությունները լինում են՝ **հնչյունային կամ հնչյունաբանական, բառակազմական, ձևաբանական, շարահյուսական և խառն**, իսկ ըստ ծավալի՝ **մասնակի և ծավալուն**:

Կիրառական վարժությունների միջոցով արդեն մեկնաբանված և ամրակայված քերականական կանոններն իրենց գործնական մարմնավորումն են ստանում: Այսպիսի վարժություններ կատարելիս աշակերտները, իրենց սովորած քերականական կանոնների համապատասխան, բառերից կազմում են նախադասություններ, իսկ սրանցից էլ՝ կապակցված ամբողջական խոսքեր՝ ձեռք բերելով գիտելիքները խոսքում նույնությամբ կամ ստեղծագործաբար կիրառելու ունակություն: Կիրառական վարժությունը ինքնաստուգման, ձեռք բերված գիտելիքների կիրառելիության, պիտանիության մեջ համոզվելու անփոխարինելի միջոց է:

Ստեղծագործական վարժությունների համար Ջ. Գյուլամիրյանը գրում է. «Վարժությունների այս խումբը աշակերտներին ուղղորդում է սովորած լեզվական իրողությունները, հասկացությունները ստեղծագործաբար կիրառելու ամբողջ աշխատանքը աշակերտները կատարում են ինքնուրույն՝ կիրառելով նոր յուրացրած լեզվական հասկացությունները»⁹⁴:

Ձեռնարկներից մեկում վարժությունների և առաջադրանքների հետևյալ ենթախմբերն են առանձնացված՝ **գիտելիքների յուրացմանը, ամրապնդմանը և կիրառմանը նպաստող, վերլուծական ունակությունները զարգացնող, խոսքը կատարելագործող և խոսքի մշակույթ ձևավորող, միջառարկայական կապեր ապահովող**⁹⁵:

⁹³ **Տեր-Գրիգորյան Ա.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980, էջ 286:

⁹⁴ **Գյուլամիրյան Ջ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2006, էջ 191:

⁹⁵ **Տես՝ Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն.**, Ուսուցչի ձեռնարկ, Հայոց լեզու, 10-րդ դասարան, Երևան, 2010, էջ 27-49:

Ավանդական մեթոդիկայում **ըստ բովանդակության** կամ **ըստ ձևավորվող գիտելիքների** բնույթի վարժությունները լինում են՝ **հնչյունային, բառակազմական, ձևաբանական, շարահյուսական և խառն**՝ նպատակաուղղված վերլուծելու, հակադրելու, համադրելու, համեմատելու, դասակարգելու, ընդհանրացնելու կարողությունների ձևավորմանը:

2) Գեղանկարներ և լուսանկարներ ➔ Ավանդական մեթոդիկայում միշտ էլ զուգակցվել են խոսքային և խոսքը տեսանելի դարձնող պատկերային միջոցները: Ժամանակակից մեթոդիկայում նյութի տեքստապատկերային մատուցումն անհրաժեշտություն է դարձել: Դասագրքերում գետեղված են գեղանկարների (դիմանկարների, քանդակների) և լուսանկարների (նշանավոր անձանց, հուշարձանների, կառույցների, տեսարժան վայրերի...) վերատպումներ, լուսատպումներ, որոնց շուրջ նախատեսվում է կատարել խոսքային-լեզվական, ստեղծագործական, հաղորդակցական և համագործակցական զանազան աշխատանքներ, առաջադրանքներ, վարժություններ: Նկարի «ընթերցումը» լուրջ ուսումնական աշխատանք է, որը ոչ միայն ուշադրության, այլև մտքի լարում և կենտրոնացում է պահանջում: Ուսուցչի խնդիրն այն չէ, որ աշակերտներին պարտադրի իր մոտեցումը կամ անպայման ամենքին բերի մի միասնական և ընդհանուր ընկալման կամ տպավորության: Ընդհակառակը, պիտի խրախուսի ամեն մի յուրատիպ կարծիք, զարկ տա աշակերտների ինքնուրույն մտածողությանը, նրանց որոնողական մտքին, կարողանա յուրաքանչյուրին գիտակցել տալ իր հնարավորությունները և պայմաններ ստեղծել ինքնադրսևորման համար, նրան ստեղծագործական ինքնավստահություն ներշնչել՝ վերապատմելու իր երևակայությամբ: Դրանք նպատակաուղղված են աշակերտների ճանաչողական ունակությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, մտահորիզոնի ընդլայնմանը, գիտելիքը գործնականում կիրառելու հմտությունների, այնպես էլ ստեղծագործական մտածողության, նկարագրական, պատմողական ու դատողական, վերլուծական-քննադատական խոսք կառուցելու կարողությունների զարգացմանը, նպաստում են գեղագիտական ճաշակի ձևավորմանը, արժեհամակարգի համալրմանը:

Կառուցվածքային այս բաղադրիչի միջոցով դասագիրքը հաճելի է դարձնում ուսուցման թե՛ տեսական և թե՛ գործնական ընթացքը: 10-րդ դասարանի հումանիտար հոսքի համար նախատեսված դասագրքում գետեղված են Մխիթար Սեբաստացու (էջ 17), Իտալիայի Լևոնյան (էջ 18), Ֆրանսիայի Մխիթարյան (էջ 19) վարժարանների, Էջմիածնի Գևորգյան (էջ 22), Մոսկվայի Լազարյան (էջ 23) ձեմարանների, ԹիֆլիսիՆերսիսյան դպրոցի (էջ 26), Սուրբ Ղազար կղզու (էջ 20) լուսանկարները: Լեզվական առաջադրանքներ կատարելու նպատակով ընտրված տեքստերը առավել տեսանելի են դառնում պատկերների միջոցով՝ Փարիզի Էյֆելյան աշտարակի (էջ 58), Նյու Յորքի Ազատության արձանի (էջ 58), Քեոփսի բուրգի (էջ 59), բառարանների տիտղոսաթեր-

թիկների (էջ 126, 127, 137, 142, 147, 149...) և բառահողվածների լուսատիպեր (էջ 133, 134, 136, 137, 146), գործնական գրությունների զանազան նմուշներ (հատկապես նամակների): Լեզվական այլևայլ պահանջների կողքին Ճանաչողական նշանակություն ունեն կենցաղային, առօրյա իրերի նկարները, պատկերները: Գործնական աշխատանքների հանձնարարականները տարբեր են, բնականաբար դրանք ամենից առաջ լեզվական և խոսքինչակութային ուղղվածություն ունեն: (Օրինակ՝ «Գտե՛ք յուրաքանչյուր նկարում պատկերված առարկայի անվանումը (ուսադիր, արքայախնձոր, ջրհորդան, հեղույս և մանեկ, ստեղնաշար, ծխնի, չմուշկ, սիգամարգ) (10- էջ 71). «Գտե՛ք, թե որ բառահողվածը բառարանի որ տեսակին է բնորոշ» (10-էջ 150-151): Նման պատկերներով հարուստ է 10-րդ դասարանի օժանդակ ձեռնարկը, հետևաբար ծավալուն է և դրանց շուրջ նախատեսված աշխատանքների շրջանակը: Այսպես՝ «Փոքրիկ շարադրանք գրի՛ր այս նկարի շուրջ, ընդգծի՛ր ձայնավորների, երկհնչյունների և **բ-պ-փ** բաղաձայնների ուղղագրությանը առնչվող բառերը» (Օժ. 10-էջ 63), «Համեմատի՛ր Երվանդ Քոչարի այս նշանավոր քանդակները և գրի՛ր: Ընդգծի՛ր **դ-խ**, ինչպես նաև մյուս բառերի ուղղագրությանը առնչվող բառերը (Օժ.10- էջ 75. խոսքը Վարդան Մամիկոնյանի և Սասունցի Դավթի արձանների մասին է): Հատկապես հետաքրքիր է «Հայագիտության նշանավոր կենտրոնները և դպրոցները» թեման պատկերային դարձնող կառուցամասը:

Ուսուցիչը հնարավորություններ ունի նաև ինքնուրույնաբար այդպիսի աշխատանքներ առաջարկել՝ հետապնդելով գործնական տարբեր նպատակներ՝ «Նայի՛ր Մխիթար Սեբաստացու դիմանկարը և փորձի՛ր բնութագրել նրան», «Ի՞նչ գիտես նկարի մասին», «Փոքրիկ հաղորդում կազմակերպի՛ր նկարի հեղինակի մասին», «Ի՞նչ քանդակներ կան Երևանում», «Նկարագրի՛ր տառերի պուրակը» և այլն:

Ուսուցիչը կարող է և նման առաջադրանքներ առաջարկել աշակերտների ինքնագործունեության արդյունքում ստեղծված պատկերագծումների, նկարազարդումների վերաբերյալ, չէ՞ որ շատ հաճախ աշակերտներն իրենց տեսածը, ներքնապես զգացած, վերապրած պատկերները ցանկանում են վերածել գծի ու գույնի, լույսի ու ստվերի հարաբերությամբ ստեղծված պատկերների, և այդ հնարավորությունը պետք է տալ նրանց, լավագույններն ի ցույց դնել՝ աշխատելով զարգացնել նրանց ինքնուրույն մեկնողական-բացատրական խոսքը:

3) Գծագրական դասակարգիչներ⁹⁶ ➔ Գծապատկերները, աղյուսակները, գրաֆիկական պատկերները, գծակարգերը, քարտեզները նպաստում են լեզվական նյութն առավել առարկայական, ամփոփ ձևով ներկայացնելու, ամրապնդելու, մասնավորի հիման վրա ընդհանրացումներ կատարելու, լեզվական-ընդհանրական երևույթները մասնակի դեպքերի վրա տարածելու համար, լեզվական միավորների միջև եղած կապերն ու հարաբերությունները

⁹⁶ Տես՝ Փիլիպոսյան Ռ, Սարուխանյան Բ., Հայոց լեզվի ուսուցման աղյուսակներ և գծապատկերներ, Երևան, 1975:

տեսանելի դարձնելու, տեսական շարադրանքը պատկերի վերածելու, պատկերը՝ խոսքի, դրանք «կարդալու» և «խոսեցնելու» միջոցով խոսք կառուցելու հմտությունների ձեռք բերմանը: Ահա թե ինչու շատ կարևոր է, որ դրանք կազմվեն տեսական, գործնական, մեթոդական ճիշտ սկզբունքներով և իրենց կառուցվածքով, բովանդակությամբ մատչելի լինեն և ճշտորեն արտացոլեն լեզվական իրողությունները:

Դասագրքերում տեղ գտած գծագրական դասակարգիչները երկակի նպատակ են հետապնդում: Մի դեպքում՝ տեսական նյութի շարադրանքում ներառված ուսումնադիտողական նյութեր են, մյուս դեպքում լրացնում են վարժությունների մեթոդական համակարգը: Բոլոր դեպքերում դրանց թե՛ տեսական, թե՛ գործնական կիրառումը նպատակաուղղված է սովորողների ճանաչողական և տրամաբանական, վերլուծական և ստեղծագործական մտածողության, համագործակցային և հաղորդակցական, ինքնուրույնաբար գործելու, ստեղծարարական կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը: Պատահական չէ, որ ժամանակակից մեթոդների մեծ մասի հիմքում գծագրական դասակարգիչներ են («Վենի դիագրամ», «ԳՈՒՍ» և այլն):

Աղյուսակները լինում են **քերականական** և **ուղղագրական**: Քերականական աղյուսակները ակնառու են դարձնում լեզվական իրականությունները, հնարավորություն են ընձեռում դրանք համեմատելու իրար հետ և կատարելու ընդհանրացումներ ու մտահանգումներ: Իսկ ուղղագրական աղյուսակները նպաստում են բառերի ճիշտ գրության վերաբերյալ կանոնների մտապահմանն ու գործադրմանը:

Գծապատկերները ևս օժտված են զննական մեծ ուժով: Գրաֆիկորեն պատկերելով բառերի և նախադասությունների կազմությունն ու փոխկապակցությունները՝ կոնկրետացնում և ամբողջացնում են նրանց վերաբերյալ ավանդված գիտելիքները: Կազմվում են տեսական նյութի հիման վրա, արտացոլում են տեսական շարադրանքի հիմնական ուղղությունները, պատճառահետևանքային և հաջորդական, գծային և ոչ գծային կապերը՝ համապատասխան օրինակների միջոցով: Այստեղից էլ՝ շատ կարևոր է գործնական գծապատկերը տեսական նյութին համապատասխանեցնելը, և ամենակարևորը՝ գծապատկերը միայն «կարդալ» չէ, այն պետք է «խոսեցնի»: Այսօրինակ գործնական աշխատանքների իրացումը համեմատաբար բարդ գործընթաց է: Դրանց վերաբերյալ լրացուցիչ բացատրություններ, հղումներ չեն տրվում. աշակերտներն իրենք պետք է կարողանան ինքնուրույն գտնել գծապատկերի և դասանյութի համապատասխան հատվածի անմիջական կապը, որոշել, թե գծապատկերն ի՞նչ սկզբունքով է կառուցված, ծավալային ինչպիսի՞ ընդգրկում ունի, ո՞ր հատվածի կամ հատվածների արտապատկերն է: Ահա թե ինչու առավելապես բարձր դասարաններում են կիրառվում: Դասագրքում զետեղված գծապատկերները կարելի է օգտագործել ուսուցման բոլոր օղակներում՝ պայմանավորված տվյալ գծապատկերի կառուցվածքով, նյութի ընդգրկման աստիճանով և այլն: Դրանք ունեն ընդհանրա-

կան և մասնակի բնույթ. առավել ընդհանրական բնույթ ունեցող գծապատկերները անհրաժեշտ է օգտագործել թեմատիկ բաժինը կամ թեման ամփոփելու ժամանակ: Գծապատկերը պետք է հուշող, ուղղորդող դեր ունենա աշակերտների համար:

Այսօրինակ աշխատանքների կատարումը իրագործվում է տարբեր ձևերով:

➤ Ամենապարզ հանձնարարականն է **«կարդալ գծապատկերը»**. գծապատկերն այս դեպքում հուշարարի դեր է կատարում: Սա նշանակում է, որ աշակերտը, կարդալով գծագրային ձևակերպումները, պետք է ներկայացնի տվյալ լեզվանյութի վերաբերյալ ձեռք բերած գիտելիքը, սովորած կանոնը կամ կանոնները, ասածը հաստատի համապատասխան օրինակներով:

➤ Վերլուծական և ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանն է ուղղված **«շարունակել գծապատկերը»** կամ **«լրացնել գծապատկերը»** հանձնարարականը: Գծապատկերը կարելի է «կարդալ» նաև ստեղծագործաբար, այսինքն՝ գծապատկերը համալրել համապատասխան օրինակներով, շարունակել օրինակների շարքը, ներկայացնել նաև այն իրողությունները, որոնք արտացոլված չեն գծապատկերում, լրացնել պակասը, թերին, անգամ հանել ավելորդը և այլն, կամ՝ հակառակը՝ օրինակներից գնալ դեպի կանոնները, ձևակերպումները:

➤ Երրորդ դեպքում առաջադրվում է **«փոփոխել գծապատկերը»**: Այսպիսի հանձնարարական ունեցող աշխատանքները զարգացնում են աշակերտի տրամաբանական մտածողությունը, քննական-վերլուծական միտքը: Բարդ աշխատանք է: Աշակերտը պետք է քննի գծապատկերը, կարողանա հասկանալ հորիզոնական, ուղղահայաց ծավալվող պատկերների նշանակությունը, վեր հանի դրանց միջև եղած կապերն ու հարաբերությունները, որոշի կառուցման սկզբունքը, և ամենակարևորը՝ համեմատի իր սովորած-իմացածի և գծապատկերում ներկայացվածի տարբերությունները: Միայն այս դեպքում նա կկարողանա փոփոխել գծապատկերը:

➤ **«Գծապատկերը պարզեցնել»** կամ **«գծապատկերը տրոհել (բաժանել, զատզատել)»** հանձնարարականը վերաբերում է բազմակառույց, բազմաբարդ, լեզվական իրողությունը մանրամասնորեն, բազմաստիճան հարաբերություններով ներկայացնող գծապատկերներին: Այսպիսիք են «ամփոփիչ» և «ընդհանրական» գծապատկերները: Ակնկալվում է ստանալ տրված գծապատկերի սեղմ, հեշտացված, պարզեցված տարբերակը: Նման առաջադրանքի կատարման ընթացքում ստուգվում է աշակերտի իմացության ծավալն ու խորությունը, զլխավորը երկրորդականից տարբերելու, պատկերի կառուցման ճիշտ հիմունք, համապատասխան ձև ընտրելու կարողությունները:

➤ Գծապատկերների շուրջ կատարվող աշխատանքների շարքում առանձին խումբ են կազմում հետևյալ առաջադրանքները՝ **«ամբողջացնել գծապատկերը»**, **«միավորել գծապատկերները»**, **«կառուցել ընդհանրացնող**

գծապատկեր» և այլն: Բնականաբար այս ճանապարհով զարգանում են աշակերտի ճանաչողական, տրամաբանական, ստեղծագործական, ստեղծարարական, ինքնուրույնաբար գործելու կարողություններն ու հմտությունները: Այս դեպքում ևս համեմատության մեջ են դրվում աշակերտի իմացածն ու գծապատկերով պահանջվածը: Գործնական այսպիսի աշխատանքը մեկ ուրիշ առավելություն էլ ունի. դաս առ դաս, դասանյութ առ դասանյութ աստիճանաբար լրացնելով գծապատկերը՝ վերջին փուլում սովորողներն արդեն հստակ կպատկերացնեն վերջնապատկերում արտացոլված բոլոր կապերն ու հարաբերությունները:

➤ **«Կազմել գծապատկեր»** հանձնարարականը նպատակաուղղված է խոսքը պատկերի վերածելու հմտությունների զարգացմանը: Այս դեպքում ուսուցիչն իր հայեցողությամբ կարող է ընտրել դասանյութը և աշակերտներից պահանջել նախ կազմել գծապատկեր, ապա բացատրել:

Առաջադրանքներ կարելի է ձևակերպել նաև հետևյալ հանձնարարականներով՝ **«գտնել սխալը»**, **«կառուցել ճիշտ տարբերակը»**, **«հեռացնել հորիզոնական կամ ուղղահայաց այն կառուցամասը, որն ավելորդ է կամ ճիշտ չէ»** և այլն:

Մերօրյա մայրենիի դասագրքերում և աշխատանքային տետրերում գծագրական դասակարգիչների գործնական մասում ներառված են նաև խաչբառեր, «Շախմատ» առարկային բնորոշ գծապատկերներ՝ տարբեր հանձնարարականներով՝ «Շախմատի ծիու քայլերով կարդա՛ ծածկագիրը» (5- էջ 20), «Պատասխանները ճիշտ լրացնելուց հետո կարմիր վանդակներում կկարդաս մի՞թե բառի հոմանիշը» (5-էջ 55), «Տրված բառերի հակահիշները ճիշտ լրացնելուց հետո կարմիր վանդակներում կկարդաս «Ծիծեռնակ» հայտնի բանաստեղծության հեղինակի ազգանունը» (5-էջ 97), «Լրացրու՛ խաչբառը» (5-էջ104), «Համապատասխան վանդակներում պատասխանները ճիշտ լրացնելուց հետո կարմիր վանդակներում կկարդաս Արաքս գետի պատմական անունը» (6-էջ 133) և այլն:

Լեզվական քարտեզները նորություն չեն գիտամեթոդական աշխարհում: Ոչ հաճախ, բայց առաջարկվում է «կարդալ քարտեզը»՝ հաշվի առնելով գունապատկերային և գծապատկերային պայմանական նշանները: 10-րդ դասարանի հայոց լեզվի դասագրքում տեղադրված «հնդեվրոպական լեզուների տոհմածառ»-ը հենց քարտեզ է՝ պայմանական նշաններով. առաջադրանք կա. «Հնդեվրոպական լեզուների տոհմածառի վրա ցույց տվեք հայերենի տեղը» (10-էջ 8): Սովորական է դարձել բարբառային, լեզվապատմական, լեզվաաշխարհագրական (փուլային կամ շրջաբաժանման, բարբառային, խոսվածքային) քարտեզների կազմումը: «Հասկացությունների քարտեզագրում» ինտերակտիվ մեթոդի կիրարկմամբ այսօր քարտեզ կազմելը և քարտեզ «կարդալը» դարձել են ուսումնառության գործընթացի բաղադրիչ: Նորօրյա պահանջ է ինտերակտիվ մտային (մտածողության վիզուալիզացման) քարտեզներ կազմելը: Մտային քարտեզները կազմվում են հետևյալ կերպ՝ հիմնական գաղափարը կամ հասկացությունը տեղադրվում է քարտե-

զի կենտրոնում, և դրա շուրջ հավաքվում են հիմնական կետերը, հատկությունները, ենթագաղափարներն ու ենթահասկացությունները, սրանք էլ իրենց հերթին են շերտավորվում, ճյուղավորվում և այլն:

Նման աշխատանքներն ակտիվացնում են աշակերտներին, լարում են նրանց ուշադրությունը, զարգացնում դիտողունակությունը, հիշողությունը, միաժամանակ մշակում և ամրապնդում են գիտելիքները, դրանք գործնականում դրսևորելու կարողություններն ու հմտությունները:

4) Թեստեր ➔ Անցյալ դարի վերջերից ձևի և բովանդակության ճիշտ համակցության հենքի վրա ստեղծվեց գործնական աշխատանքի մի տեսակ, որն իր կառուցվածքով, բաղադրիչ մասերի դասավորությամբ և հարաբերակցությամբ աստիճանաբար դարձավ սովորողների գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ստուգման և գնահատման լավագույն գործիքը: Նոր՝ հարցարանային եղանակի ներդրումը նպատակ ուներ զարգացնելու ուսումնառուների տեսական ու գործնական հմտությունները, նպաստելու սովորողների մտավոր զարգացմանը, մասնագիտական բառապաշարի հարստացմանը, խոսքի կատարելագործմանը, անձի ինքնագարգացմանը, խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Թեստագտագործմամբ կարճ ժամանակահատվածում հնարավոր է դառնում ստուգել նաև տվյալ անձի հոգեբանական որոշ որակներ՝ հիշողությունը, մտասևեռումը, տրամաբանությունը, երևակայությունը, արագ կողմնորոշվելու ունակությունը, ուշադրության տեղափոխելիությունը, կայունությունը և այլն: Այսօր այն ավարտական և միասնական քննության նոր կարգի հիմքն է: Ժամանակակից ծրագրերում հատկապես ավագ դպրոցի ուսումնական գործունեության կազմակերպման կետերից մեկը պահանջում է լեզվի ուսուցման գործընթացը կազմակերպել թեստային աշխատանքների միջոցով. 10-րդ դասարանում՝ «թեստային աշխատանք ձայնավորների և երկինջունների շեշտափոխական հնչյունափոխության, լծորդ հնչյունների ուղղագրության վերաբերյալ», «թեստային աշխատանք ածանցավոր և բարդ բառերի (գծիկով, անջատ և միասին) գրության վերաբերյալ», 11-րդ դասարանում՝ «թեստային աշխատանք գոյականի և բայի հարացուցային ձևերի վերաբերյալ», «թեստային աշխատանք կետադրության վերաբերյալ», 12-րդ դասարանում՝ հնչյունաբանական, բառագիտական, ձևաբանական, շարահյուսական, ուղղագրական և կետադրական բնույթի թեստային աշխատանքներ (տե՛ս՝ Զ-Ծ, էջ 112-120): Միջին և ավագ դպրոցների գործող դասագրքերի հիմնական թերությունն այն է, որ դրանցում թեստային աշխատանքներ գրեթե չկան: Բնականաբար աշակերտները դասագրքերի միջոցով չէ, որ սովորում են թեստային աշխատանք կատարել, նրանց կառուցվածքային առանձնահատկությունները ճանաչել, նրանցով իրենց գիտելիքները ստուգելու, պատասխանները նշելու ձևերին, եղանակներին միջոցներին տիրապետել: Ուսուցիչներն իրենց իսկ նախածեռնությամբ կա՛մ կազմում են այդպիսիք, կա՛մ օգտագործում են հրապարակի վրա

եղած աշխատանքային տեսրեղը, ավարտական շտեմարանները, քննական թեստերը, կա՛մ օգտվում են մեթոդական ձեռնարկներից: Այսօր թեստային աշխատանքն իր մեջ ներառում է գործնական աշխատանքների ողջ տեսակախումբը՝ վարժություններ, հարցեր, առաջադրանքներ, նկարներին, գծագրական դասակարգիչներին վերաբերող տարատեսակական աշխատանքներ: Չի բացառվում, որ ժամանակի ընթացքում այն իր համընդհանրական բնութի պատճառով փոխարինի ավանդական վարժությանը: Օրվա հրամայականն է մշակել թեստակազմության և թեստագործածության սկզբունքները, նորացնել իրացման մեթոդական համակարգը և դրանք դարձնել նոր կազմվող կամ վերամշակվող դասագրքերի կառուցաբաղադրիչ:

Թեստային կառուցվածքատիպը միակերպ է՝ ընդհանուր առմամբ բաղկացած է **հանձնարարականից, լուծում պահանջող նյութից** (բառաշարքեր, բառակապակցություններ, նախադասություններ, տեքստային հատվածներ և այլն), **պատասխանի համար հատկացված մասից**: Հանձնարարականները հիմնականում ձևակերպվում են՝ **ա.** հրամայական եղանակի եզակի թվի բայածևերով (**գրիր, նշիր, լրացրո՛ւ, ընտրիր, գտիր, ընդգծիր, կազմիր, շարունակիր, ավելացրո՛ւ, տեղադրիր, բացատրիր, վանկատիր, միացրո՛ւ, վերականգնիր...**), **բ.** սահմանական եղանակի անկատար ներկա ժամանակածևով արտահայտված բայերով, **գ.** հարցական դերանուններով (**ո՞ր, ո՞րը, որում, ի՞նչ, քանի՞, քանի՞սը, քանիսո՞վ, քանիսո՞ւմ...**) կամ հարցում պարունակող այլ բառերով, **դ.** թերի նախադասություններով («Հայերենի պատմության՝ մինչև գրերի գյուտն ընկած շրջանը կոչվում է...», «Հայերենի պատմության՝ գրերի գյուտից հետո ընկած շրջանը կոչվում է...», Նոր հայերենը գործածվել է ...»⁹⁷): Թեստերի յուրահատկությունն այն է, որ ընտրության առջև են կանգնեցում աշակերտին: Նա պետք է ընտրի և իր ընտրածը հաստատի պահանջված պայմանական նշանով՝ կամ՝ **+**, կամ՝ **✓**, կամ՝ **✗**, կամ շրջանակի մեջ առնի թվային կամ տառային ճիշտ կարգահամարը: Այսօր սկսել են գործառվել դատողական-վերլուծական, գնահատողական խոսք պահանջող թեստեր. սրանցում հատկացված են դատարկ տողեր՝ լրացնելու համար:

Ըստ ձևի և բովանդակության համադրության՝ թեստերը տարբեր են լինում՝ մեկ ճիշտ պատասխանի (կամ հակառակը՝ մեկ սխալ պատասխանի) ընտրությամբ թեստեր, բազմակի ճիշտ պատասխաններով, կա՛մ «այո», կա՛մ «ոչ» պատասխանով թեստեր, բացթողումները լրացնել պահանջող, ազատ շարադրանք ենթադրող, լեզվանյութերի, երևույթների առանձին կառուցամասերը ըստ հաջորդականության դասակարգել հրահանգող թեստեր, պնդումներից կամ պատճառաբանություններից (մեկի կամ մի քանիսի) ընտրություն պահանջող թեստեր և այլն:

Ըստ կառուցվածքի թեստերը լինում են՝

⁹⁷ **Ջաքարյան Հ., Ավետիսյան Յու.**, Ոճագիտություն: Տեքստագիտություն: Հայոց լեզվի պատմություն, Երևան, 2018, էջ 280:

ա. ընտրովի պատասխան պահանջող (ընտրված պատասխանի համարը առնվում է շրջանակի մեջ).

բ. կարճ պատասխան պահանջող (նշված տեղում պետք է գրել ճիշտ պատասխանը).

գ. ընդարձակ պատասխան պահանջող (Այս տեսակը նոր-նոր է կիրառվում հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում. այն ավելի շատ բնորոշ է բնագիտական առարկաներին. թեստը համարվում է կատարված, եթե մանրամասն ու հիմնավորված ներկայացված է պատասխանը կամ լուծումը գտնելու ողջ ընթացքը՝ պահանջող բոլոր քայլերի գրանցումով):

Թեստային յուրաքանչյուր աշխատանք ևս տրվում է ուսուցողական կամ ստուգողական նպատակներով: Գնահատման թեստային եղանակն ամենակենսունակն է, կենսագործվում է թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր տարբերակներով: Գնահատման ընթացքում մեծ կիրառություն ունեն համակցված թեստերը:

Մասնագիտական աղբյուրներում թեստային առաջադրանքների կազմման և իրագործման գործընթացներին առաջադրվող հիմնական պայմանը նպատակադրությունն է: Ըստ նպատակադրման՝ տարբերվում են թեստերի հետևյալ տեսակները՝

ընթացիկ գնահատման թեստեր (ստուգվում է ուսումնական նյութի առանձին միավորի կամ դրա մի մասի յուրացման աստիճանը).

ամփոփիչ գնահատման թեստեր (ստուգվում է ամբողջական թեմայի, դասընթացի, առարկայի յուրացման աստիճանը)

հայտորոշիչ գնահատման թեստեր (ձգգրտվում է ուսումնական նյութի տարապատկերը)

ձևավորող գնահատման թեստեր (ձգգրտվում են դասավանդվող նյութի բովանդակությունը, ծավալը, խորությունը, ուսումնական նյութը յուրացնելու շեմը, դասավանդման մեթոդները)

հետազոտական գնահատման թեստեր (հետազոտում են ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը և ուսուցման արդյունքները) և այլն:

Նորօրյա մեթոդիկայում ուսուցանող գնահատման տեսակներից առաջնահերթությունը տրվում է **հայտորոշիչ թեստերին**: Թեստային այս տեսակի աշխատանքները նպատակաուղղված են ուսումնառության բացթողումներն ու թերացումները լրացնելուն, սխալները շտկելուն: «Մայրենի 5-6 ձեռնարկի» հեղինակները ներկայացնում են դրանց առանձնահատկություններն ու օգտակարությունը ուսուցման բարելավման գործում. «Ուսուցման գործընթացի հաջողությունը մեծապես պայմանավորված է ընթացիկ վիճակի հայտորոշմամբ: Հայտորոշման դերը բարձր է ուսումնական աշխատանքում, եթե որակյալ արդյունք է ակնկալվում: Հայտորոշման կարևորությունը մարդիկ հաճախ տեսնում և զգում են հատկապես բժշկության ասպարեզում: Բժշկության մեջ բժշկի զխավոր խնդիրը հիվանդության ճիշտ ակտորոշումն է, որից հետո միայն որոշվում է բուժման ճիշտ եղանակը: Կրթության ոլորտում

հայտորոշիչ ուսումնասիրման նպատակն է՝ պարզել դասավանդված ուսումնական նյութի կամ հմտության յուրացման գործում աշակերտի կամ ուսուցչի ձեռքբերումները, թերացումները, թերությունները ու սխալները: Կախված այն բանից, թե ինչը ինչ ծավալով և խորությամբ է անհրաժեշտ հայտորոշել, կարելի է օգտագործել տարբեր միջոցներ: Հայտորոշման նպատակով կարելի է օգտագործել նաև բանավոր հարցումներ: Ճիշտ հայտորոշումն այն կարևոր նախապայմանն է, որով դժվար չի լինի գտնել աշակերտի թերությունները վերացնելու միջոցներ և ընտրել ուսուցման արդյունավետ մեթոդներ: Հայտորոշիչ ստուգման ձև կարող է լինել նոր դասը բացատրելուց անմիջապես հետո դրա յուրացման աստիճանի ստուգելը: Հայտորոշիչ ուսումնասիրություններ պետք է արվեն յուրաքանչյուր նոր դասից հետո՝ կամ մի քանի նյութ անցնելուց հետո: Ուսուցանող գնահատման առանձին տեսակ է հայտորոշիչ թեստը: Դրա նպատակն է որոշել, թե արդյոք սովորողը պատրաստ է շարունակելու հետագա ուսումնառությունը: Հայտորոշիչ թեստի բնութագրիչ առանձնահատկություններն են՝ ♦կարճ ժամանակի համար է, արագ է ♦որոշակի է ♦արագ է ստուգվում և արժևորվում ♦բոլոր առաջադրանքներն ուղղված են նույն գիտելիքի, կարողության և հմտության ստուգմանը ♦սովորողների մեծ մասի համար թեստը մատչելի է ♦արդյունքները հեշտ վերլուծելի են ♦արդյունքները վերլուծելով և մեկնաբանելով՝ կարող ենք որոշել աշակերտների հետ հետագա անելիքները: Ինչպես ասացինք, հայտորոշիչ առաջադրանքեր, թեստեր պետք է տրվեն յուրաքանչյուր նոր դասից կամ մի քանի նյութ անցնելուց հետո»⁹⁸:

5) Առաջադրանքներ ➔ Ավանդաբար **առաջադրանքներ և վարժություններ** եզրույթները կիրառական որոշակի ուղղորդվածությամբ չեն տարբերակվում. ավելի հաճախ առաջադրանքները «թաքնված են» վարժությունների ետևում: Որոշ դասագրքերում **առաջադրանք** բառն ընդհանրապես չի գործածվում, որոշ դասագրքերում առաջադրանքն ու վարժությունը համատեղ հանձնարարական են դառնում, մեկ-երկու դասագրքում առանձնացվում են հարցերը, վարժությունները, առաջադրանքները: Սակայն կարծում ենք, որ առաջադրանքն ու վարժությունը որոշակիորեն տարբերվում են. **առաջադրանքը հետազոտական, որոնողական, ստուգողական բնույթի կատարելիք հանձնարարություն է (վարժություն է, խնդիր է):** Շատ կարևոր է, որ առաջադրանքները կազմվեն այնպես, որ նպաստեն սովորողների մտահորիզոնի ընդլայնմանը, ինքնուրույն մտածողության և քննադատական-վելուծական կարողությունների, ինքնուրույն դատողություններ անելու, սեփական կարծիքը հայտնելու, այն հիմնավորելու ունակությունների, տարբեր աղբյուրներից անհրաժեշտ տեղեկություններ քաղելու, դրանք համապատասխան ձևով մատուցելու, պատասխանները հստակ ձևակերպելու, իր և ընկերների ներկայացրած փաստերը համեմատելու, դրանց ընդհանրություններն ու

⁹⁸ Թովմասյան Թ., Գրիգորյան Լ., Մայրենի 5-6, ձեռնարկ, 2018, էջ 79-80:

տարբերությունները նկատելու, կարևոր լրացումներ կատարելու հմտությունների, նաև ուրիշին լսելու կարողության զարգացմանը:

6) Հարցեր → Հարցերը լրացնում են գործնական աշխատանքների շարքը և ավանդաբար գործնական բնույթ չեն կրում: **Ղասագրքերի մեծ մասում միան հարցական ձևակազմությամբ հանձնարարականներն են դառնում ստուգման միջոց:** Առարկայական ծրագրով նախատեսված ուսումնական գործունեությամբ և ուսուցանվող տեսական գիտելիքներին գործնական արժեք հաղորդելու անհրաժեշտությամբ է պայմանավորված ղասագրքերում տարանպատակ, տարաբնույթ և տարատեսակ հարցերի առկայությունը: Ի սկզբանե պետք է ձևավորել և զարգացնել ղասագրքում զետեղված հարցերից օգտվելու, դրանք հասկանալու և ճշգրիտ ու բովանդակալից պատասխանելու կարողություններ: Խոսքն այս դեպքում վարժությունների, առաջադրանքների, թեստերի հանձնարարականների ձևակազմիչ հարցերի մասին չէ, այլ սովորողների գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները, մտագործունեությունը ստուգելու համար տրվող հարցերի: Հարցերի ձևակազմությունը կարևոր նշանակություն ունի: Հիմնականում արտահայտվում են հարցական նախադասություններով: Առանցքային կենտրոնը հարցական դերանունն է (ո՞վ, ի՞նչ, ե՞րբ, ո՞ր, որտե՞ղ, ինչո՞ւ, ինչպե՞ս, քանի՞) կամ հարցում արտահայտող լեզվամիավորը (ճի՞շտ է, սխա՞լ է, համապատասխանո՞ւմ է, հավոզվա՞ծ եք): Շատ հաճախ հարցումը սաստկացվում է մի՞թե, արդյո՞ք, իրո՞ք, չէ՞ որ, ձեր կարծիքով, կարծո՞ւմ ես (եք), մտածո՞ւմ ես (եք), ապացուցի՞ր, հիմնավորի՞ր, համոզի՞ր բառերով, հակադարձ հարցումներով: Շատ հաճախ երկու հարց զուգատեղվում են՝ **ե՞րբ և ինչպե՞ս, ո՞ր և ինչո՞ւ, ո՞ր դեպքում և ինչպե՞ս, ո՞վ և ե՞րբ** և այլն: Հարցական տարր պահանջող հաղորդակցական ուսուցման ընթացքում գործողության մեջ դրվող հարցերը տարբեր են՝ **հարց-խորհրդածություն, հարց-դատողություն, հարց-արժեքավորում, հարց-կշտամբանք, հարց-քննադատություն, հարց-հետազոտություն** և այլն: Տարբեր են և առաջադրման համար ստեղծված նախապայմանները: Յուրաքանչյուր հարց հայոց լեզվի ուսուցման շղթայում իր որոշակի տեղն ու դերն ունի, և այն պետք է դարձնել դասը կառավարելու, դասին ցանկացած ընթացք ու ուղղություն տալու, աշակերտների մտագործունեությունը զարգացնելու ու հետաքրքրություններին որոշակի ընթացք տալու, խոսքի մշակույթ ձևավորելու կարևոր լծակներից մեկը: Պետք է դարձնել նաև տրամաբանական հենակետ՝ աշակերտներին աշխուժացնելու, ակտիվացնելու, ուշադրությունը սրելու, ինքնագործունեության մղելու, խոսել, մտածել ու խորհել, դատել ու քննադատել, համեմատել ու հակադրել, հետազոտել, որոնել ու գտնել, եզրակացություններ անել սովորեցնելու: Ըստ Ա. Տեր-Գրիգորյանի՝ ուսուցիչը պետք է կարողանա «հարցը դարձնել այն արքիմեդյան լծակը, որով կկարողանա շուռ տալ երկրագունդը»: Ա. Բահաթրյանն այն կարծիքին է, որ շատ հաճախ աշակերտի սխալ պատասխանի պատճառը

պետք է փնտրել ոչ թե նրա գիտելիքների պակասի, այլ ուսուցչի առաջադրած հարցի մեջ, որովհետև սխալ, ոչ ճիշտ կամ շատ պարզունակ ու մակերեսային հարցադրումը ենթադրում է նույնպիսի պատասխան: Ուշինսկին քերականության ուսուցման լավագույն եղանակը համարում է այն, երբ յուրաքանչյուր դիտողությունը ղեկավարվում է հարցերով, որոնց ինքը՝ աշակերտը պետք է պատասխան տա:

10-րդ դասարանի «Հայոց լեզու» գրքում առանձնացված է «Հարցեր և վարժություններ» խորագիրը: Տարբեր հարցադրումների միջոցով աշակերտների ուշադրությունը սևեռվում է դասի հանգուցային կետերի վրա՝ գլխավորը և երկրորդականը, առաջնայինն ու երկրորդականը, կարևորն ու անկարևորը զանազանել կարողանալու ունակությունները ստուգելու նպատակով: Այսպես՝ «1. Ի՞նչ դեր է խաղացել Մոսկվայի Լազարյան ձեմարանը հայ ժողովրդի կյանքում: 2. Լազարյան ձեմարանի ի՞նչ նշանավոր սաներ գիտեք: 3. Հանրագիտարանում գտե՛ք և սովորե՛ք Լազարյան ձեմարանի սաների և ուսուցիչների մասին տվյալներ» (10- էջ 25), կամ՝ «1. Ինչպե՞ս են ձևավորվում բառը, նախադասությունը, տեքստը: 2. Ի՞նչ դեր ունի բառի, նախադասության, տեքստի բաղադրիչների դասավորությունը: 3. Տեքստի նախադասությունների կապակցման համար ո՞ր իրողություններն են կարևոր» (10- էջ 31), «1. Ի՞նչ է բառապատճենումը: 2. Ի՞նչ է իմաստային պատճենումը» (10- էջ 76) և այլն: «Հարանուն բառեր» լեզվանյութին հաջորդող «Հարցեր և վարժություններ»-ի հարցերն են՝ «1. Որո՞նք են հարանուն բառերը: 2. Ինչո՞ւ է անհրաժեշտ հարանունների իմացությունը», վարժություններն են՝ «1. Արտագրե՛ք, գտե՛ք հարանունները և մեկնաբանե՛ք դրանց իմաստային տարբերությունը: 2. Արտագրե՛ք շուտասելուկները և գտե՛ք հարանունները: 3. Հետևյալ հատվածներում գտե՛ք հարանունները: 4. Գտե՛ք հարանունները, մեկնաբանե՛ք դրանց իմաստային առանձնահատկությունները և հնարավորության դեպքում գտե՛ք դրանց հոմանիշներն ու հակահիշները: 5. Փակագծերում տրված հարանուններից ընտրե՛ք նախադասությանը համապատասխանողը» (10-էջ 94-97):

Ժամանակակից մեթոդիկայում անհրաժեշտ է լրջորեն վերանայել հարցի մեթոդական դրվածքը: Շատ հաճախ հարցերի առաջադրմանն ու ձևակերպմանը պահանջված ուշադրություն չի դարձվում, հարցը չի դառնում դասի օրգանական մասը, չի բխում տվյալ պահին ստեղծված իրավիճակից և չի նպաստում նրա ծավալմանը: Մյուս կողմից՝ շատ մեթոդիստներ ճիշտ չեն համարում, երբ ուսուցիչը չափից դուրս մանրացնում է հարցերը, երբ աշակերտները շատ հարցեր են տալիս, կամ երբ նրանց թույլ է տրվում միմյանց հարցեր տալ, քանի որ նման դասավիճակներում ստվերվում են դասի մնացած կառուցամասերը, նպատակայնությունն աստիճանաբար չեզոքանում է, նվազում է արդյունավետությունը, երբեմն դասը «տապալվում է»: Լեզվի դասավանդման ամենակարևոր խնդիրներից մեկը հարցեր մշակելն ու ձևակերպելն է, հարցեր տալու վարպետությունն է: Դրանք պետք է լինեն գիտականորեն ձևակերպված, պարզ ու հասկանալի, կարճ, քերականորեն ճիշտ կառուցված, բովանդակալից, տրամաբանորեն կապակցված, ավելորդ կրկնություններ չպարունակող: **Լեզվական և բարեվարքության նորմացույցին հա-**

մապատասխան ձևակերպված հարցերն ու հարցեր տալը (հարցնելը), դրանց պատասխաններն ու պատասխան տալը (պատասխանելը) խոսքի մշակույթի ձևավորման կարևոր միջոցներից են:

Այսօր հանրակրթության «աշակերտակենտրոն» ուսուցմամբ կարևորվում է առաջադրվող հարցի փոխհարաբերությունն ու կապը ուսումնասիրվող նյութի, ինչպես նաև մինչ այդ առաջադրված և դրանից հետո առաջադրվելիք հարցերի հետ: Ըստ էության՝ հարցն իր բովանդակությամբ ու թելադրած պատասխանով պետք է միահյուսվի դասի ընդհանուր կառուցվածքին, դառնա նրա բաղկացուցիչ մասերից մեկը: Հարցերն ու պատասխանները այնպես պետք է կապակցվեն միմյանց հետ, որ միևնույն մտքի աստիճանական զարգացման ու ծավալման տեսակետից մի ամբողջական շղթա կազմեն: Այսինքն՝ հարցից բխի պատասխանը, իսկ պատասխանից՝ նոր հարցը: Ահա այս դեպքում կստեղծվի հարցերի ու պատասխանների ամբողջական համակարգ:

Հարցերը լինում են **հիմնական** կամ **գլխավոր** և **օժանդակ**, **մասնակի** կամ **երկրորդական**: Հիմնական հարցերին պատասխանելու համար աշակերտից պահանջվում է նյութի բավականին խոր ու բազմակողմանի իմացություն, ընդհանրացումներ կատարելու և եզրակացություններ անելու կարողություն: Դրանք սովորաբար տրվում է մասնակի հարցերից հետո՝ հարցման կամ ամփոփման փուլերում արժարժված մտքերը կամ առանձին նրբիմաստներն ի մի բերելու, ընդհանրացնելու և ամբողջացնելու համար: Օժանդակ կամ երկրորդական հարցերը հաճախ անվանում են **հուշող** հարցեր, և տրվում են նյութի մշակման կամ ամրապնդման ժամանակ կամ այն դեպքում, երբ աշակերտը դժվարանում է պատասխանել հիմնական հարցերին: Հուշող հարցերին պատասխանելու համար աշակերտից նյութի խոր իմացություն չի պահանջվում: Ըստ հաջորդականության ընդունված կարգի՝ ավանդաբար տրվում են մասնակի հարցերը, որոնցից բխեցվում են գլխավոր հարցերը. ընդունվածին հակառակ կարգը ևս մտածողության ուրույն եղանակ է: Հարցեր տալու այս երկու տիպերի փոխնիփոխ, հաջորդական գործածությունը աշակերտների մեջ մշակում է լեզվանյութի հիմնական և երկրորդական մտքերը տարբերակելու, ընդհանուրից դեպի մասնավորը և մասնավորից դեպի ընդհանուրը գնալու տրամաբանական մտահանգման կարողություններ: Պետք է նկատել, որ եթե կրտսեր դպրոցում առավել նպատակահարմար է հարցերի առաջին տիպը (մասնավորից դեպի ընդհանուրը, կոնկրետից վերացականը), ապա բարձր դասարաններում ճիշտ հակառակն է: Ամենից հաճախ հարցերը վերաբերում են նկարագրական կամ պատրաստի ձևով յուրացված գիտելիքների թվարկմանը, իրենց խնդիրներով և նպատակներով նպաստում են դիտողականության, հիշողության զարգացմանը: Հարցերի ձևակազմության մեջ ամենից տրամաբանական, հանգամանալից ու պատճառաբանված պատասխան պահանջող հարցը «**ինչո՞ւ**»-ն է. այն անվանում են **հարցերի հարց: Ինչո՞ւ** հարցը պատասխանող աշակերտին ստիպում է թափանցել ուսումնա-

սիրված նյութի էության մեջ, դատողություններ անել, պատճառաբանել ու հիմնավորել դրանք:

Դիդակտիկական ձեռնարկներում սովորաբար առանձնացվում են հարցերի տարբեր տեսակներ, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր առանձնահատկությունները, նպատակներն ու խնդիրները, և, իհարկե, գործադրման իր ոլորտները:

Առաջին տիպի հարցերը վերաբերում են կոնկրետ առարկաների, երևույթների, փաստերի և իրենց բնույթով շատ պարզ են: Այս տիպի հարցերը մեծ մասամբ տրվում են ցածր դասարաններում՝ մատուցված նյութի նկատմամբ երեխաների ուշադրությունը սրելու, ընկալման մեջ եղած թերություններն ու բացերը հայտնաբերելու և լրացնելու համար:

Երկրորդ տիպի հարցերը վերաբերում են առարկաների ու երևույթների էությանը, և դրանց պատասխանելու համար պահանջվում է վերլուծելու և համադրություններ, համեմատություններ կատարելու կարողություն, որը բարդ ու վերացական աշխատանք է: Նկատի ունենալով երեխաների վերացական մտածողության ու ընդհանրացումներ կատարելու կարողության զարգացման անհրաժեշտությունը՝ նման հարցեր կարելի է տալ բոլոր դասարաններում:

Երրորդները վերաբերում են իրերի ու երևույթների միջև եղած պատճառահետևանքային կապերին ու երևույթների նշանակությանը: Դրանց պատասխանը գտնելու համար աշակերտը պետք է դուրս գա ուսումնասիրվող նյութի ոլորտից, թափանցի նախորդող կան հաջորդող գործողությունների մեջ, մտովի պատկերացնի դրանց տրամաբանական ընթացքը, պետք է կարողանա հետևանքից գնալ դեպի պատճառը՝ ճշտորեն ենթադրելով կամ կռահելով նկարագրված գործողություններին նախորդող գործողությունները, կամ պատճառից գնալ դեպի նրա տրամաբանական հետևանքները:

Չորրորդ տեսակը վերաբերում է աշխարհաճանաչողական գիտելիքներին, բարոյախրատական ու դաստիարակչական հետևություններին, հասարակական-աշխարհայացքային համոզումներին, ուսումնասիրված նյութից հանվող տրամաբանական եզրակացություններին և դրանց հիմնավորումներին:

Հինգերորդ տիպը ապացույց պահանջող հարցերն են, որոնք իրենց բնույթով շատ ավելի բարդ են ու ընդհանուր: Սրանք առավելապես տրվում են բարձր դասարաններում (**հարց, պատասխան և հիմնավորում** կամ **փաստարկում, ապացուցում**), և աշակերտին ստիպում են ոչ միայն գտնել ճիշտ ու հակիրճ պատասխանը, այլև մտքում պատրաստել դրա տրամաբանական, համոզիչ ու հնարավորին չափ գիտական հիմնավորումը, որը ըստ էության հարցի բուն պատասխանն է, և իր բովանդակությամբ ու կառուցվածքով շատ ավելի բարդ ու ընդարձակ է: Իսկ այդ բուն պատասխանը կամ առաջին պատասխանի ճշտության հիմնավորումը մեծ մասամբ աշակերտից պահանջում են, «դուրս են քաշում» «ինչո՞ւ» հարցի օգնությամբ:

Հարցերի համակարգում կարելի է առանձնացնել և հարցերի վեցերորդ խումբը՝ գնահատողական հարցերը: Սրանք բխում են ժամանակակից ուսուցման բովանդակությունից. յուրաքանչյուր աշակերտ ինքն իր համար պետք է պարզի՝ ի՞նչ է սովորում, ի՞նչ նպատակով և ինչո՞ւ, ինչպիսի՞ մեթոդներ, եղանակներ, ձևեր ու միջոցներ է ընտրում, ի՞նչ պետք է իմանա (և իմացավ), ի՞նչ պետք է կարողանա անել (և կարողանում է), ի՞նչը չկարողացավ, ինչո՞ւմ թերացավ կամ սխալվեց, ինչո՞վ են օգտակար ձեռք բերված գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները, ո՞ր իրադրություններում են գործադրելի և այլն:

**ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ.
ՏԵՍԱԿՆԵՐՆ ՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ, ԱՆՀՐԱԺԵՇՏ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՆ
ՈՒ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՁԵՎԵՐԸ**

Ուսումնական գործունեությունը ճանաչողական-իմացական այն գործընթացն է, երբ նպատակաուղղված փոխազդեցությունների ընթացքում աշակերտներն ուսուցչի ղեկավարությամբ կամ ուղղորդմամբ, նաև ինքնուրույնաբար ձեռք են բերում կայուն գիտելիքներ, զարգացնում իմացական-մտածական և գործառական համապիտանի կարողություններ, ձևավորում խոսքիմշակութային արժեքներ, ստեղծում գիտելիքների, փորձարարությամբ հաստատված համոզմունքների, քաղաքակրթական արժեքների համաձուլվածք՝ իրականացնելով իրենց կրթության, դաստիարակության և ինքնագործունեության գործառույթները: Այն կազմակերպելիս անհրաժեշտ է ելնել՝

ա. ուսուցման ընդհանուր խնդիրներից ու բովանդակությունից, որոնք նախատեսում են դասարանի բոլոր աշակերտների կողմից լեզվաբանության հիմունքներին տիրապետելը.

բ. լեզվական գիտելիքների նկատմամբ սովորողների անհատական առանձնահատկություններից, հետաքրքրություններից ու հակումներից.

գ. առանձին աշակերտների ետ մնալը կանխելու և հաղթահարելու անհրաժեշտությունից.

դ. բոլոր օղակներում ուսուցման բարձր արտադրողականությունն ապահովող մեթոդիկայից:

Նորագույն մեթոդիկան նախընտրում է ուսուցման ավանդական եղանակները՝ **համընդհանրական, խմբային, անհատական, մանկավարժական վարպետությամբ տարբեր հնարներով զուգակցելու պայմանը**, որի համաձայն ուսուցումն իրականացվում է որպես ակտիվ, երկկողմանի մտավոր գործողություններով հագեցած մի գործընթաց, երբ ոչ թե ուսուցիչն է գիտելիքներ հաղորդում, այլ նրա ուղղորդիչ գործունեության շնորհիվ աշակերտն ինքն է ձեռք բերում այդ գիտելիքները, զարգացնում համապիտանի հմտություններ և կարողություններ: Ժամանակակից հանրակրթությունը կազմակերպվում է «աշակերտակենտրոն» սկզբունքով՝ **գիտելիքի ձեռքբերում - իմաստավորում և կիրառում - կիրառման ընթացքի վերլուծություն - եզրահանգումների կատարում - նոր գիտելիքի ձեռքբերում** օղակների շղթայակցումով:

Ուսումնական գործունեության համար շարունակում են պատասխանատու մնալ և՛ ուսուցիչը, և՛ աշակերտը: Եվ ոչ միայն. «Ուսուցողական գործընթացը, եթե կուզեք, մի եռանկյունի է ներկայացնում՝ ծնող - դպրոց-ուսուցիչ - աշակերտ, եռանկյունի, որ բնավ հավասարակողմ չէ, քանի որ նրա գերակայող կողմը աշակերտ-երեխան է: Այստեղ, անվերապահորեն, դպրոցն է

աշակերտի համար և ոչ թե աշակերտը՝ դպրոցի համար: Ծնողներ և ուսուցիչներ, մարդկային հանրության անգիր մի օրենքով, կոչված են օգնելու մեմմիակ նպատակի իրագործման, որ է՝ մեր գավակին դարձնել մեր իսկ ուզած մարդը, ազգի՝ իսկ ուզած անդամը»⁹⁹:

Այսօր ուսումնական գործունեության բարդ ու բազմակողմանի գործընթացը այդպեսուպես կազմակերպելու համար պահանջվում է հաշվի առնել ինչպես ուսուցչի, այնպես էլ սովորողի գործուն մասնակցությունն այդ գործընթացին: Ժամանակակից աշակերտը պետք է պատասխանատվությամբ վերաբերվի ուսումնական գործընթացին, ձեռք բերի **ինքնուրույնության** և **ինքնագործունեության**, **ինքնակրթության**, **ինքնակազմակերպման** և **ինքնակառավարման**, **ինքնավերահսկման**, **ինքնաստուգման** և **ինքնագնահատման**, **ինքնագարգացման** որակներ: Ավելին՝ զգալով, որ ինքը մեծահասակների հասարակության մեջ դեռևս տեղ չունի, իր տեղն ու դերը փնտրում է հասակակիցների շրջապատում՝ ընկերների հետ շփվելու, համագործակցելու, նրանց հետ հաղորդակցվելու միջոցով հասնելով **ինքնաձանաչողության**, **ինքնահաստատման**, որը շատ կարևոր է անհատականության (**ինքնության**) ձևավորման համար:

Հանրակրթական դպրոցում ուսումնական գործունեության տեսակները նախագծելիս պետք է նկատի ունենալ ոչ միայն տվյալ առարկայի գծով գիտելիքների հաղորդման, այլև սովորողի մեջ հետևյալ հատկանիշների ձևավորման և զարգացման անհրաժեշտությունը. սովորողը «...պետք է պատասխանատվությամբ վերաբերվի ուսումնական գործընթացին, գիտելիքին հասնելու և դրան տիրապետելու ճանապարհին դրսևորի ինքնուրույնություն, նախաձեռնություն, նախանձախնդրություն, հետազոտելու, ստեղծագործելու կամք և ցանկություն, ճանաչողական գործունեության ընթացքում կուտակած գիտելիքները կիրառի գործնականում, սովորածը և հավաքած տեղեկությունները կարողանա հաղորդել ընկերներին, դրսևորի հաղորդակցական, համագործակցային և հանդուրժողականության որակներ: Կրթության և ուսումնառության տարիներին անհրաժեշտ գիտելիքներ ստանալուն զուգընթաց սովորողը պետք է ձեռք բերի ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, ինքնուրույնաբար գործելու հմտություններ, կուտակի հետագա կյանքի և աշխատանքային գործունեության համար անհրաժեշտ սոցիալական փորձ» (2-Ծ, էջ 16-17):

Ժամանակակից չափորոշիչներում և ծրագրերում ներառված են նաև ուսումնական գործունեության եղանակներն ու տեսակները՝ մեթոդական ամենաընդհանուր հանձնարարականներով (**տես՝ 2-Ծ, էջ 17-20**):

Ուսումնական գործընթացի եղանակներն են՝

Ա. Ղասարանական աշխատանք. սովորողի անհատական, զույգային և խմբային գործունեությունը դասի ընթացքում՝ ուսուցչի, մանկավարժի անմիջական մասնակցությամբ, խորհրդատվությամբ և վերահսկողությամբ.

⁹⁹ **Բեդիրյան Պ.**, Հայերենագիտական հոդվածներ ու նոթեր, Երևան, 2012, էջ 110:

Բ. Արտադասարանական աշխատանք. ուսումնաստուի ուղղորդմամբ սովորողի պլանավորված, ինքնակազմակերպվող, ինքնակառավարվող, ինքնավերահսկվող գործունեությունը դասընթացից դուրս:

Ուսումնական գործունեության տեսակներն են՝

ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ - Դրսևորվում է թե՛ դասարանական, թե՛ արտադասարանական եղանակներով: Աշխատանքի ձևերն են՝

ա) Ընթերցանություն. լուռ կամ բարձրաձայն.

բ) Տեղեկատվության որոնում, տեղեկությունների և փաստերի կուտակում, դասակարգում.

գ) Տեքստային աշխատանք.

դ) Բառային աշխատանք.

ե) Խոսքային աշխատանք. կապակցված խոսքի հետևյալ տեսակների կազմում և մշակում՝

- **գործնական-կիրառական խոսք** (նամակ, հաղորդագրություն, ազդագիր, գովազդ, ինքնակենսագրություն, արձանագրություն).

- **գիտական խոսք** (հաղորդում, հոդված, զեկուցում).

- **գեղարվեստական –իրապարակախոսական խոսք** (ակնարկ, հոդված, էսսե, ճամփորդական նոթեր, գվարձալի պատմություններ).

- **բնութագրական-վերլուծական խոսք** (գրական դիմանկար, կարծիք, դատողական-վերլուծական շարադրանք).

- **գրական ինքնուրույն փորձեր** (հեքիաթ, առակ, բանաստեղծություն, պատմվածք, բեմագիր (սցենար)).

զ) Խմբագրական աշխատանք. հանգամանալից աշխատանք իր կամ ընկերոջ գրածը շտկելու, ասելիքը հասկանալի, մատչելի, դիպուկ և պատկերավոր դարձնելու ուղղությամբ: Համակարգչով խմբագրելու վարժանք և կարողություն: Դրսևորման ձևերն են՝

- **իմաստային խմբագրում**

- **լեզվառձական խմբագրում**

- **քերականական խմբագրում**

- **ուղղագրական խմբագրում** (սրբագրում)

- **կետադրական խմբագրում** (սրբագրում).

է) Հետազոտական աշխատանք. իրականացվում է 3 փուլով՝

- **նախնական կամ նախապատրաստական փուլ** (2-6-րդ դասարաններ). գործնական հմտությունների ձևավորում ինքնուրույն աշխատանք ձեռնարկելու համար

- **գարգացման կամ փորձարարական փուլ** (7-9-րդ դասարաններ). ինքնուրույն կերպով և սեփական փորձով գիտելիք ձեռք բերելու կարողության զարգացում

- **ավարտական փուլ** (10-12-րդ դասարաններ). ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք կատարելու կարողության դրսևորում:

Անհրաժեշտ նախապայմաններն են սովորողների հետաքրքրվածությունը, գործի կարևորության գիտակցումը, ճանաչողական ակտիվությունը, որոնելու նախանձախնդրությունը, աշխատանքի արդյունքին հասնելու ձգտումը, ստեղծագործական անհատական նախասիրությունների դրսևորման և ազատ գործելու հնարավորությունը:

Հետազոտական աշխատանքը ենթադրում է հետևյալ քայլերը՝

- տեղեկատվության որոնում.

- կուտակված տեղեկատվության օգնությամբ հիմնահարցի լուծման ուղիների նախագծում.

- որոնողական աշխատանքի արդյունքների ամփոփում և ձևակերպում.

- լսարանի առջև ելույթ ունենալու նախապատրաստություն.

- խմբային քննարկում:

Հետազոտական աշխատանք կատարող աշակերտի գործողություններ են՝ կարդալ, ընտրել, խմբավորել, դասավորել և դասակարգել, համեմատել, մշակել, պլան կազմել, շարադրել բովանդակությունը, մեջբերումներ անել, նախագծել, վերարտադրել շարադրանքը լսարանի առջև, փաստերով հիմնավորել և ապացուցել իր ասածը, բանավիճել, քննարկել:

ը) Ստեղծագործական աշխատանք. անհրաժեշտ պայմաններն են՝

- ինքնուրույն մտածողության դրսևորում.

- խնդիրների և հարցերի ճշգրիտ ձևակերպում.

- նախագծերի կազմում և քայլ առ քայլ իրականացում.

- քննադատական մոտեցում ընդունված տեսակետներիին.

- վարկածների առաջադրում և ստուգում.

- երևակայության ազատ դրսևորում և ստեղծագործելու համարձակություն.

- նախասիրությունների, ունակությունների, կարողությունների համապատասխանություն առաջադրված խնդրին:

Անհատական աշխատանքի սկզբունքով առաջնորդվելիս ուսուցիչն ամենից առաջ մանրամասն և հանգամանալից նախապատրաստական աշխատանք պետք է կատարի՝ աշակերտին ինքնուրույնության, ինքնագործունեության, ինքնավերահսկողության, ինքնագնահատման վարժեցնելու նպատակով, նպատակն իրագործելու ճիշտ մեթոդներ ընտրի («Հինգրոպեանոց շարադրանք», «Կանխագուշակման աղյուսակ», «Քառաբաժան», «Գրառումներիօրագիր» և այլն): Անհատական գործունեության ընթացքում աշակերտը հնարավորություն ունի ազատ ու անկաշկանդ «գրուցելու իր հետ», «քննելու», քննադատաբար մտածելու, ինքնավերլուծելու կարողացածը: Աշակերտի ինքնագործունեությունը պետք է խրախուսվի, պետք է վերաճի **ինքնավերահսկման ու ինքնագնահատման:**

ԽՍՐԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ - Անհրաժեշտ պայմաններն են

ազատ հաղորդակցումն ու շփումը, իմացածը, փորձը հաղորդելու, դիմացինին լսելու, հասկանալու, մտածված պատասխան տալու կարողությունը,

հանդուրժողականությունը, համագործակցությունը, իր և խմբի անդամների ուսումնառության, աշխատանքի և հաջողության համար պատասխանատվությունը: Գործունեության ձևերն են՝ բարձրածայն ընթերցանությունը, համատեղ տեքստային, բառային, հետազոտական և ստեղծագործական աշխատանքը, կապակցված խոսք կազմելը, միասին գրույցներ, բանավեճեր, քննարկումներ, ասուլիսներ, շնորհանդեսներ, բեմականացումներ, մրցույթներ նախապատրաստելն ու իրականացնելը: Խմբային գործունեությունը ուսուցման կազմակերպման ժամանակակից ձև է. կարևոր է՝ ինչպե՛ս խումբ ձևավորել և ինչպե՛ս աշխատեցնել խմբերն ու խմբակիցներին: Այն զարգացնում է հաղորդակացական, համագործակցային կարողություններն ու հմտությունները: Խմբային գործունեության ակնկալվող արդյունքը ուզում ենք **Բ. ՇՈՒԻ** խոսքերով ներկայացնել. «**Եթե դուք ունեք մի խնձոր, և ես ունեմ մի խնձոր, ու եթե մենք դրանք փոխանակենք, թե՛ ձեզ մոտ, թե՛ ինձ մոտ կմնա մեկական խնձոր: Իսկ եթե դուք ունեք մի գաղափար, և ես ունեմ մի գաղափար, ու մենք փոխանակենք մեր գաղափարները, ապա մեզանից յուրաքանչյուրը կունենա երկու գաղափար**»:

ՋՈՒՅԳԵՐՈՎ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ - Անհրաժեշտ պայմանները նույնն են, ինչ խմբային գործունեությանը: Գործունեության ձևերն են՝ **ա) համատեղ ընթերցանություն.** կարդալ միմյանց համար, համատեղ քննարկել, կռահումներ անել, վերլուծել, կարդացածի բովանդակությունը միմյանց համար շարադրել և ամփոփել. **բ) փոխուսուցում.** սովորածը ընկերոջը սովորեցնել, ընկերոջից սովորել. **գ) խմբագրական աշխատանք.** փոխադարձ խմբագրում, միասին խմբագրում. **դ) փոխստուգում և փոխգնահատում. ե) հետազոտական աշխատանք.** փաստերի համատեղ որոնում, կուտակում, դասակարգում, վերլուծություն, համադրում. **զ) ստեղծագործական աշխատանք:**

ԽՆՂՈՍԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ - Անհրաժեշտ պայմաններն են համագործակցությունը, ազատ և անկաշկանդ շփումը, փոխադարձ հարգանքը, սահմանված կանոնների պահպանումը, ինքնաարտահայտվելու, սեփական կարողությունները դրսևորելու ձգտումը և հնարավորությունը, ստեղծագործական երևակայության դրսևորումը: Գործունեության ձևերն են՝ **ա)** խաչբառեր, գլուխկոտրուկներ, հանելուկներ լուծելը **բ)** մրցույթներ, վիկտորինաներ կազմակերպելն ու անցկացնելը **գ)** դերային խաղեր ըստ իրադրության **դ)** բեմականացումներ և այլն:

Գործունեության վերոհիշյալ տեսակները խստորեն տարանջատված չեն. ուսուցիչը կարող է մեկ ամբողջ դասաժամ տրամադրել գործունեության որևէ տեսակի, կարող է և մեկ դասի ընթացքում աշակերտների գործունեությունը կազմակերպել և՛ անհատապես, և՛ զույգերով, և՛ խմբերով, և՛ խաղ-վարժանքներով կամ դրանց տարբեր համակցումներով: Ուսուցչի վարպետությամբ է պայմանավորված նաև գործունեության մի տեսակից մյուսին անցում կատարելը (անհատականից՝ զույգայինին, խմբային գործունեության և այլն):

Ըստ չափորոշչային պահանջների՝ դասագրքերը պետք է այնպե՛ս կազմվեն, որ ուսուցիչը կարողանա իրագործել բազմաբնույթ գործունեություն թե՛ դասի ընթացքում և թե՛ արտադասարանական ժամանակահատվածում՝ զարկ տալով իր ստեղծագործական երևակայությանն ու նախածեռնությանը:

Ուշիմ ուսուցիչը պետք է կարողանա «լսել» աշակերտներին. նրանք հաճախ անուղակիորեն գործունեության կազմակերպման ձևերի ավելի հետաքրքիր լուծումներ են հուշում:

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՁԵՎԵՐԸ

Ուսումնական գործունեության կազմակերպման հիմնական ձևը **դաս-դասարանային աշխատանքն է, տնային աշխատանքը** նրա անմիջական շարունակությունն է, իսկ **արտադասարանայինը՝** օժանդակ գործոնը: Վերջինս նպաստում է սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորմանը, գիտելիքների խորացմանն ու հարստացմանը: Արտադասարանային աշխատանքի առավելությունն այն է, որ նրա բովանդակությունը խիստ կանոնարկված չէ:

Բոլոր ժամանակներում օտար և հայ մեթոդիստ-մանկավարժների մեծ մասը ջանքեր է թափել երկարդարյա ճանապարհ անցած **դաս-դասարանային** համակարգը նորով փոխարինելու համար: Այսօր առավել քան արդիական է այս խնդիրը: Ամենից առաջ՝ ուսուցումը տեխնիկայով զինելու միջոցով ուսուցման անհատականացումը աստիճանաբար կատարելագործվում է և ուսուցման եղանակն ու տեղը փոխելու միտում ունի: Միանգամայն սպասելի է և «Առանց դպրոցի հասարակություն» տեսության ներկայացուցիչների այն պնդումը, թե ապագայի ուսուցումը դպրոցում, հետևաբար՝ դասի ձևով չի կազմակերպվելու, որովհետև յուրաքանչյուրն զբաղվելու է միայն ու միայն իր ցանկություններին ու հետաքրքրություններին համապատասխան դասընթացների ուսումնասիրությամբ: Մյուս կողմից՝ ավանդական դասը «քանդվում» է «Շրջված դասարան» մանկավարժական նոր մոտեցման պատճառով: Ավելին՝ 21-րդ դարասկզբին համամոլորակային աղետի (համավարակի կամ թագաժահրի) պատճառով անհրաժեշտաբար հասունանում է հեռավար ուսուցման կազմակերպման խնդիրը, ինչը կարող է խարխլել ավանդական ուսուցման դաս-դասարանային համակարգը: Այնուամենայնիվ, հանրակրթական դպրոցում ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման հիմնական ձևը շարունակում է նույնը մնալ: Այդ իսկ պատճառով մյուս մասը գերադասում է մտածել ոչ թե այն դուրս մղելու, այլ կատարելագործելու ուղղությամբ:

Տեխնոլոգիական տեսակետից դասը ուսուցման կամ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի ընդհանուր շղթայի օրգանական, իմաստավորված, ամբողջական, բայց և տարրական օղակն է (հատվածը, բջիջը): Յուրա-

քանչյուր դաս իրականացնում է ուսուցման ընդհանուր խնդիրների, կարողունակությունների, հմտությունների ձևավորման միայն այս կամ այն մասը: Մեթոդամանկավարժական աղբյուրներում լավ դասը համեմատում են լավորակ աղյուսիկի հետ, բայց և շատ կարևոր է, որ այն ճիշտ ժամանակին դրվի անհրաժեշտ տեղում, հարմարեցվի՝ մյուսներին, լավ ցեմենտավորվի և «զգեստավորվի»: Սա նշանակում է, որ **ուսուցման մեծ գործընթացը գոյանում է առանձին դասերից. յուրաքանչյուր առանձին դաս բազմաթիվ այլ դասերի հետ միանալով կազմում է այդ գործընթացի բոլոր տարրերն ու տարրեր կողմերն արտացոլող համակարգը:** Միաժամանակ այն հարաբերականորեն ամբողջական կառույց է՝ որոշակի դիդակտիկական նպատակներով, բովանդակությամբ, միջոցներով, ուսուցման մեթոդներով ու եղանակներով, մասերի՝ որպես մեկ ամբողջի տարրեր կողմերի ներքին, օրգանական փոխկապակցվածությամբ, ուսուցչի և սովորողների գործունեության ծավալման միասնական տրամաբանությամբ, ինչը և ապահովում է աշակերտների իմացական գործունեության ղեկավարումը: Ուսուցման կազմակերպման այս ձևը ներառում է նաև սովորողների՝ գիտելիքներին, կարողություններին ու հմտություններին տիրապետելու նկատմամբ հետաքրքրասիրության, ստեղծագործական վերաբերմունքի և ինքնուրույնության դրսևորումներ: Դասի կազմակերպումն ու մեթոդիկան հսկայական չափերով կախված են ուսուցման առանձին աստիճաններում կրթության բնույթից և սովորողների տարիքային առանձնահատկություններից, լեզվանյութն ուսումնասիրելու եղանակից, ուսուցչի կողմից գիտելիքները շարադրելու եղանակից ու ոճից և դրանց նկատմամբ սովորողների վերաբերմունքից: Դասը մանկավարժական երկ է, մանկավարժական ստեղծագործություն, և կառուցվածքային ու մեթոդական ոչ մի քարացած կաղապար չպետք է կաշկանդի նորօրյա ուսուցման գործընթացի տերերին՝ ուսուցչին ու աշակերտին: Նրա կառուցվածքը որոշվում է աշակերտների իմացական օրինաչափություններին, ճանաչողական ունակություններին, ճանաչման հոգեբանական գործողություններին, պատրաստականության մակարդակին և ուսուցչի մանկավարժական մտահղացմանը համապատասխան: Այսպիսով՝ դասը ուսումնական գործունեության՝ ժամանակի որոշ շրջանակներով սահմանափակված, տրամաբանորեն ավարտուն, ամբողջական հատված է՝ տարրեր օղակներով: Նրանում բարդ փոխներգործության մեջ ներկայացված են ուսումնադաստիարակչական գործընթացի բոլոր հիմնական տարրերը՝ նպատակը, բովանդակությունը, եղանակներն ու միջոցները, մեթոդները, կազմակերպման ձևերը: Դասի որակը կախված է այդ բաղադրամասերից յուրաքանչյուրի ճիշտ ընտրությունից և նրանց նպատակահարմար զուգորդումից, դրանց միջև եղած ներքին կապերի, մեկից մյուսին կատարվող տրամաբանական անցումների նախագծումից, մեթոդական տարրեր հնարների ու միջոցների խելացի ու նպատակահարմար համադրումից, ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունից: Այն ուսուցչի

և աշակերտի միասնական աշխատանքի արտադրողականության կարևորագույն ցուցանիշն է ու չափանիշը:

Այսօր խնդիր է դրված կատարելագործել, օպտիմալացնել դասը, խելամտորեն օգտագործել նրա ներթաքուն հնարավորությունները, մեթոդական նոր ձևերով ու եղանակներով նպաստել ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետության բարձրացմանը, կյանքի համար բազմակողմանիորեն զարգացած անհատականությունների պատրաստմանը:

Ավանդական և ժամանակակից մեթոդամանկավարժական աղբյուրներում հայոց լեզվի դասը (ինչպես և մյուս առարկաներինը) նկարագրվում-բնութագրվում է այսպես՝

➤ **Դասը ճանաչողական, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի կազմակերպման տարածված, հիմնական և արդյունավետ ձև է:** Դասի արդյունավետության բարձրացման նախապայմանը հանրակրթության առաջնահերթ խնդիրներից է, խնդիրներից առաջինն էլ ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգերի, նոր տեխնոլոգիաների, գիտատեխնիկական նորոյթների խելացի գործադրումն է, օպտիմալ տարբերակների ընտրությունը՝ զուգակցված ուսումնասիրվող նյութի բովանդակության կրթական, դաստիարակչական, զարգացման խնդիրներին, գործադրվող մեթոդներին, տվյալ դասի նպատակին և ուղղվածությանը: Զպետք է մոռանալ՝ իմացական ցանկացած աշխատանք արդյունավետ է, եթե դրա կազմակերպումն ու իրականացումը վստահվում է աշակերտին:

➤ **Դասը կենդանի փոխներգործության ընթացք է՝ ուսումնատվության և ուսումնառության ընթացք, և սովորեցնողի ու սովորողի կապը չի կարող իրագործել և ոչ մի մեքենա:**

➤ **Յուրաքանչյուր դաս ուսումնական առարկայի ուսուցման մի անբաժան մասն է, շղթայի մի օղակը և պետք է կապված լինի անցած ու հաջորդող դասերի հետ այնքան սերտ ու ամուր, որքան շղթայի օղակներն են կապակցված միմյանց հետ:**

➤ **Դասը գիտելիքների հաղորդման և ձեռքբեման, կարողությունների և հմտությունների զարգացման ընթացք է:**

➤ **Դասը հասարակական-քաղաքական հայացքների, աշխարհընկալման, աշխարհայացքի ձևավորման, բարոյական նորմերի, նիստ ու կացի, վարվեցողության, խոսքային վարքի, գեղարվեստական ճաշակի մշակման ընթացքի աստիճան է:** Մարդը ոչ միայն գիտելիքները, այլ նաև համոզմունքները միանգամից ձեռք չի բերում. աշխատասիրությունը, պարտավորվածությունը, հայրենասիրությունը, անձնագոհությունը, հասարակական կարգ ու կանոնի պահպանման անհրաժեշտությունը և բարեվարքության շատ ու շատ այլ հատկանիշներ մարդը ձեռք է բերում ծնված օրից և շարունակում է ձեռք բերել հատկապես դպրոցական ուսումնառության տարիներին: Դ. Աղայանը ճիշտ է նկատում՝ ցողի կաթիլները միանգամից չեն գոյանում. մանր, աննշմարելի գուլորչիներից ձևավորվում է ցողը, և հանկարծ թփե-

րի ու կանաչների վրա տեսնում ենք մարգարտյա հատիկներ: Այդպես էլ համոզմունքներն են աննկատելիորեն ձևավորվում, ու հանկարծ տեսնում ենք արդյունքը՝ ազգասիրություն, հայրենասիրություն, հերոսություն, անմահություն, աշխատանքային խիզախություն, անձնագոհություն, ծնողասիրություն և այլն:

➤ **Յուրաքանչյուր դաս ժամանակի ոգուն համպատասխան կրթական, դաստիարակչական, զարգացնող հնարավորությունների ամբողջություն է:**

➤ **Դասը խոսքիմշակութային արժեքների ձևավորման ընթացք է: Յուրաքանչյուր դաս մի թել պետք է տա մարդ-անհատի ձևավորման բազմազույն հյուսվածքին՝ լիարժեք ու կատարյալ, քաղաքակիրթ դարձնելու համար:**

Դաս-դասարանային համակարգի տեսության ու պրակտիկայի կողքին հիմնավորվել են ուսուցման կազմակերպման այլ ձևեր՝ **պրակտիկումներ, սեմինարներ և դաս-սեմինարներ, ֆակուլտատիվ պարապմունքներ, էքսկուրսիաներ, արտադասարանային պարապմունքներ (խմբակներ), լաբորատոր աշխատանքներ (գործնական, ինքնուրույն), արտադպրոցական պրակտիկա՝ մասնագիտական կողմնորոշման նպատակաուղղվածությամբ և այլն:**

Սեմինարները կազմակերպվում են հիմնականում բարձր դասարաններում, անցկացվում են որևէ թեմա սովորելուց հետո: Հաջողությամբ իրականացվող սեմինարները զարգացնում են սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը: Սեմինարի նյութը ընտրում է կամ ուսուցիչը, կամ աշակերտները, հանձնարարվում է հիմնական և լրացուցիչ գրականություն: Պարապմունքների արդյունքներն ամփոփելուց հետո գնահատվում է կատարված աշխատանքը, նշվում ձեռքբերումները, բացթողումները, որոշվում անելիքները:

Ֆակուլտատիվ պարապմունքները լավագույն միջոց են սովորողների գիտելիքները խորացնելու, ճանաչողական ընդունակություններն ու հետաքրքրությունները, հմտություններն ու կարողությունները զարգացնելու համար: Օժանդակում են շերտավորված ուսուցման իրականացմանը, անցկացվում են հիմնականում միջին դասարաններում՝ դրանց համար մշակված հատուկ ուսումնական ծրագրերով: Պետք է նկատել, որ այսօր ֆակուլտատիվ պարապմունքերի անցկացման համար մեթոդական ուղեցույցներ, ձեռնարկներ չկան:

Ավանդապահ մեթոդիստ-մանկավարժների մի խումբ էքսկուրսիան համարում է մեթոդ: Նորագույն մեթոդագիտության մեջ ձևավորվել է «էքսկուրսիոն» մեթոդը՝ **էքսկուրսիա և էքսկուրսիոն** բառերի իմաստատարբերակման հենքի վրա: **Ուսումնական էքսկուրսիաները** ուսուցման կազմակերպման լավագույն ձևերից են: Առանձնացվում են էքսկուրսիաների տարբեր տեսակներ: **էքսկուրսիայի** արդյունավետ անցկացումը պահանջում է հանգամանալից և մանրազնին նախապատրաստական աշխատանք: Առավել շատ կազմակերպվում են **առարկայական էքսկուրսիաներ**: **Համակցված էքսկուրսիաները** կազմակերպվում են մի քանի ուսումնական առարկաների գծով և հետապնդում են մեկ գլխավոր նպատակ՝ հայտնաբերել ուսումնասիրվող

առարկաների, երևույթների փոխկապակցությունները, ըմբռնել ու բացատրել միջառարկայական կապերը: Կան **հեռավոր էքսկուրսիաներ**: Ըստ բնույթի լինում են նաև **ներածական** կամ **նախորդող, ուղեկցող, հանրագումարային էքսկուրսիաներ**: Սրանց բոլորի նպատակը մեկն է՝ նպաստել սովորողների դաստիարակչական, զարգացման խնդիրների բազմակողմանի լուծմանը:

Լրացուցիչ պարապմունքներն անցկացվում են արտաժամյա կարգով, փոքր խմբերով և նպատակ ունեն՝ **1.** կանխել ցածր առաջադիմությունը և աստիճանաբար հաղթահարել մտավոր մակարդակների տարբերությունները **2.** խորացնել ստեղծագործական ընդունակություններով օժտված աշակերտների գիտելիքները: Մի խումբ մեթոդիստ-մանկավարժներ դրանց կազմակերպումն անհրաժեշտություն են համարում, մյուս մասը՝ ժամանակի զուրկատնում:

Արտադասարանական առարկայական խմբակների պարապմունքների կազմակերպման նախագծային պլանում գլխավորապես ծրագրային թեմաներն են: Առարկայական խմբակի համակազմում ընդգրկվում են տվյալ առարկայի նկատմամբ հակումներ, հետաքրքրություններ և ընդունակություններ դրսևորող աշակերտները:

Պրակտիկումը որևէ ուսումնական առարկայի գործնական պարապմունքների դասընթաց է:

Ուսուցման կազմակերպման ձևեր կարող են համարվել նաև **առարկայական օլիմպիադաները, մրցութային կարգով կազմակերպվող բանավեճերը, գիտական նստաշրջանները, ուսումնական բնույթի միջոցառումները, հանրապետական և միջազգային մրցութները, ուսուցման հետ կապված արտադրական աշխատանքները, գիտական երեկոները** և այլն:

Հայոց լեզվի դասերը ևս երբեմն կարող են փոխարինվել հասարակական միջավայրում տեղակայված ուսուցմամբ՝ գրադարանում, այգում, դպրոցի բակում, բուհում, թանգարանում, եկեղեցում և այլն:

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Հանրակրթության առանցքային խնդիրներից մեկը յուրաքանչյուր դասի մանկավարժական և դաստիարակչական հնարավորությունների օգտագործման կատարելագործումն է՝ ժամանակի ոգուն համապատասխան: Յուրաքանչյուր դաս պետք է հմտորեն և վարպետորեն «կառավարվի»: Դասի կառավարման սկզբունքներից են՝

- **չափորոշահեռություն-ծրագրահեռություն և դասագրքահեռություն.**
- **հասկանալիություն-մատչելիություն.**
- **կառուցվածքային նախագծում.**
- **տարբեր մեթոդների օգտագործում և դրանց ճիշտ զուգակցում.**
- **վերահսկողության սահմանում և ուսումնառուների մտագործունեության հսկում.**

➤ սովորողների իմացական կարողությունների թույլ և ուժեղ կողմերի բացահայտում.

➤ բացթողումների լրացում և սխալների շտկում, կանխարգելում.

➤ դասի կառուցում ընդհանուր՝ կրթական (դիդակտիկական), դաստիարակչական և զարգացնող պահանջների հիմքի վրա:

Կրթական պահանջներ ➤ Աշակերտներին լեզվագիտության հիմունքներով, խոսքի մշակույթ ձևավորելու կարողություններով զինելու նպատակադրվածությամբ պահանջվում է ուսումնական ծրագրին համապատասխան որոշել տվյալ դասի բովանդակությունը, հիմնական խնդիրները, առանձնացնել հիմնական և երկրորդական տարրերը, դասերի համակարգում՝ յուրաքանչյուր առանձին դասի տեղը, նախագծել՝ ընտրելով ուսուցման արդյունավետ մեթոդներ ու հնարներ, ուսուցանել ընդունված սկզբունքներով և նորագույն տեխնոլոգիաների ներդրմամբ, դասի յուրաքանչյուր փուլում խթանել սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը, ստեղծագործական մտածողությունը, զուգակցել անհատական և համագործակցային աշխատանքի ձևերը, հաշվի առնել մանկավարժահոգեբանական պայմանները, ուսումնական միջավայրը, իրագործել միջառարկայական կապերը:

Ջարգացնող պահանջներ ➤ Ձևավորել աշակերտների ճանաչողական հետաքրքրությունները, զարգացնել նրանց մտածական տեսակները (ակտիվ, ինքնուրույն, ստեղծագործական, հետազոտական, քննադատական), հիշողությունը, մտապահումը, ուշադրությունը, երևակայությունը և հոգեբանական այլ որակներ, գործադրել խթանող, արթնացնող, որոնողական մեթոդներ ու հնարներ:

Դաստիարակչական պահանջներ ➤ Գիտելիքների ձեռքբերմանը, ունակությունների, համապիտանի կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը, աշխարհաճանաչողությանը զուգընթաց զարգացնել և նպատակաուղղել դպրոցականների հետաքրքրություններն ու պահանջմունքները, ուժեղացնել նրանց ուսումնական և հասարակական ակտիվության դրդիչները (մոտիվները), ձևավորել աշակերտի անձը՝ աշխարհայացքային և բարեվարքության արժեհամակարգի համակողմանի ու անքակտելի ամբողջականության մեջ, ուղղորդել ապագա քաղաքացու կայացումը: Աշակերտների վրա հուզական ներգործության մասին հոգածությունը, ամեն մի քայլի ստուգումը դրա բարոյական ներգործության տեսակետից, ուսումնական գործընթացի յուրաքանչյուր տարրի և սովորողների քաղաքական-գաղափարական, բարոյահոգեբանական դաստիարակության խնդիրների համադրումը դասի անցկացման անհրաժեշտ և պարտադիր պայմաններից են: Ուսումնական գործունեության բոլոր տարրերն ու մանրամասները, ամեն մի դաս իր բոլոր բաղադրամասերով՝ բովանդակությամբ, մեթոդներով, ուսուցման միջոցներով, դասարանային համախմբի կազմակերպմամբ, մակարդակով և բնույթով, ուսուցչի կերպարով, դպրոցի ընդհանուր մթնոլորտով և ոճով, դաստիարակչական տեսակետից ակտիվ են՝ իրենց դրական կամ բացասական ազ-

դեցությամբ: Սա նշանակում է՝ անհրաժեշտ է ուսուցման նպատակներն ու միջոցները մշտապես համաչափել հասարակության դիրքորոշման հետ, աշխարհաքաղաքականությանը, ներքին և միջազգային կյանքի տրամաբանությանը, պահպանել կապը կյանքի հետ, ճանաչել նրա պահանջներն ու կարիքները, դրսևորել ակտիվ վերաբերմունք, ձգտել հասարակական գործունեության: Ժամանակակից դասի ընթացքում դաստիարակչական բնույթի խնդիրների լուծման արդյունքում ձևավորվում է սովորողների արժեհամակարգը՝ աշխարհայացքը, խոսքիմշակութային հմտությունները, վարվելակարգը, գեղագիտական ճաշակը՝ ի բարօրություն հասարակական կյանքի բարեփոխման:

Կազմակերպչական և այլ պահանջներ ➔ Պահանջների մի խումբը վերաբերում է դասի **կազմակերպչական** աշխատանքներին: Մեծ նշանակություն ունի դասի կազմակերպչական հստակությունը. այն ենթադրում է յուրաքանչյուր ընթացքի օգտագործում, դասի բոլոր փուլերի որոշակիություն, կրթական, դաստիարակչական, զարգացման խնդիրների իրացում, ուսուցչի և աշակերտների գործունեության փոխկապակցվածություն, գիտական բարձր կարգապահություն: Դասի լավագույն ձևով կազմակերպումն ու անցկացումը ինքնին վկայում է ուսուցչի մանկավարժական վարպետության, գործելակերպի, տակտի մասին:

Դասին ներկայացվող մի շարք պահանջներ վերաբերում են ուսումնական միջավայրի ստեղծմանը, նյութի իմացության աղբյուր ծառայող դիտազննական պարագաների ճիշտ ընտրությանն ու արդյունավետ օգտագործմանը՝ խստորեն սահմանված մի կանոնի համաձայն՝ նյութական և մեղիամիջոցները ոչ միայն ընդունակ չեն փոխարինելու ուսուցչին և նրա հետ շփվելուն, այլև նրանց դերի իրականացումը հնարավոր է միայն ու միայն ուսուցչի մանկավարժական վարպետության և մասնագիտական պատրաստվածության պայմաններում:

Դասի արդյունավետությունն ապահովող պահանջների մյուս խումբը դպրոցական առողջապահությանն է վերաբերում: Խոսքը ուսուցման գործընթացի նպատակահարմար կազմակերպման, դպրոցականի օրվա ճիշտ կանոնակարգ ձևավորելու, տարբեր տիպի պարապմունքների ռացիոնալ հաջորդականության, դրանց տևողության, դադարների, տնային աշխատանքների ծավալի, ուսումնական աշխատանքի գերբեռնվածության, դասերի ճիշտ ժամաբաշխմամբ, դժվարության ու հեշտության հերթագայությամբ, մտավոր և ֆիզիկական (կամ խաղային) աշխատանքների ճիշտ համամասնությամբ դասացուցակ կազմելու, դասը նախագծելու և նմանատիպ այլ հարցերի վերաբերյալ կանոններ սահմանելու և սահմանված նորմացույցներին խստորեն հետևելու մասին է:

Ժամանակակից կրթության բովանդակության կառուցվածքը, ուսումնական գործընթացի օրինաչափություններն ընդհանրապես և յուրացումը՝ մասնավորապես, որոշում են հայրց լեզվի ուսուցման նվազագույն օղակին և նրա

արդյունավետության բարձրացմանը, նախապատրաստմանը ներկայացվող մի շարք պարտադիր պայմաններ՝

1. Լեզվական գիտելիքների ուսուցման համակարգում յուրաքանչյուր դասի նշանակության և դերի ճիշտ որոշումը նոր մարդու գիտական աշխարհայացքի, բարոյականության ձևավորման, ընդունակությունների զարգացման, կայացման գործում: Ոչ մի դաս չի կարող լուծել ուսուցման բոլոր խնդիրները: Այն ուսումնական դասընթացի մի մասն է, նվազագույն միավորը, և շատ կարևոր է պարզել-հստակեցնել նրա տեղը ամբողջի մեջ:

2. Մարդկության կողմից ձեռք բերված գիտելիքների յուրացմանը զուգահեռ լեզվագիտության յուրաքանչյուր ճյուղի առջև ծառայած հիմնախնդիրների իմացություն (կամ ծանոթացում):

3. Հայոց լեզվի դասի գիտականությունը. այսինքն՝ նրա բովանդակության համապատասխանությունը ժամանակակից գիտության մակարդակին և մանկավարժական նվաճումներին՝ գիտելիքների կամ հիմունքների ձեռքբերման միջոցով տվյալ առարկայի խորքային էությունը ըմբռնելու, իրականությունը գիտականորեն իմաստավորելու, մատչելի ձևով աշակերտների գիտական մտածողությունը ձևավորելու նպատակով:

4. Դասի դժվարության աստիճանի ճիշտ որոշում, շերտավորված աշխատանքի իրացում զարգացման տարբեր մակարդակ ունեցող աշակերտների հետ: Լեզվանյութի շարադրումն իր կառուցվածքով կարող է և պետք է լինի տարբերակային: Մի դեպքում պատրաստի տեղեկատվությունը շարադրվում է բացատրման ձևով և լուսաբանող նկարների միջոցով (գործունեության մուշի ցուցադրում): Այլ դեպքերում գիտելիքների բովանդակությունը ուսումնասիրվում է ուսուցչի կողմից պրոբլեմ առաջադրելու և լուծման ուղիներ գտնելու ճանապարհով: Գիտելիքների շարադրումը կարող է կատարվել պատմելու, դասախոսության, դասագիրքը կարդալու, կինոֆիլմ կամ դիաֆիլմ դիտելու ձևով և այլն: Շարադրման բնույթը որոշվում է կառուցման եղանակով՝ բացատրական-ցուցադրական կամ պրոբլեմային:

5. Յուրացված գիտելիքները գործնականում կիրառելու հնարավորություն ենթադրող առաջադրանքների կատարում՝ նպատակամիտված աշակերտների ունակությունների, հատկապես ստեղծագործական և ինքնուրույն մտածողության զարգացմանը, լեզվական օրինաչափ գիտելիքների կիրառման նկատմամբ նրանց մշտապես կողմնորոշելու կարողությունների ձեռքբերմանը՝ ուսումնասիրածի համեմատությամբ նոր՝ փոփոխված իրադրության մեջ:

6. Գիտելիքների մի մասի ձեռքբերումը ինքնուրույն որոնումների գործընթացում հետազոտական խնդիրների լուծման միջոցով:

7. Ուսուցման անհատականացումը. այս պայմանի հաջող իրագործման առաջնահերթ ենթապայմաններն են յուրաքանչյուր սովորողին մատչելի աշխատանքով ապահովելը, զարգացման մի մակարդակից մյուսին անցնելը խրախուսելը՝ մեկի ընդունակությունները խթանելու, մյուսին՝ հեռանկարներ

ստեղծելու համար, սովորողների ինքուրույն աշխատանքի կազմակերպման, նրանց մտավոր զարգացման և ընդունակությունների հիման վրա ամենա-ներգործուն միջոցների ու ձևերի ընտրությունը, կիրառական ու տեխնիկա-կան տարբեր միջոցների առկայությունը և այլն: Ուսուցման անհատականաց-ման զուգակցումը դասաձևի հետ խիստ դժվարին խնդիր է. անհրաժեշտ է այսպիսի զուգակցման զգալի փորձի կուտակում: Կան անհատականացված ուսուցման մի քանի ընդհանուր դրույթներ կամ միջոցներ: **Նախ՝ բովանդա-կության շարադրանքում տարբեր աստիճանի բարդություններ ներառել՝** հաշվի առնելով առանձին մակարդակի սովորողների հետաքրքրություններն ու հնարավորությունները, ուղղորդվելով այն նախապայմանով, որ ամենա-բարդ բովանդակության ակտիվ յուրացումը կարող է մի քանիսի ուժերից վեր լինել, սակայն այն պետք է հասկանալի լինի բոլորին: Երկրորդ՝ **ինքնուրույն աշխատանքի համար տարբեր աստիճանի դժվարություն ունեցող առա-ջադրանքների հանձնարարում**, բայց այնպիսի համակարգով, որ թույլ և մի-ջակ սովորողները կարողանան ոչ դժվար առաջադրանքներից աստիճանա-բար անցնել առավել դժվարներին: Երրորդ՝ **թույլ սովորողների՝ նախորդ թե-մաների ավելի բարդ առաջադրանքներին վերադառնալը**: Գործընթացի ան-հատակակացման միջոցներից մեկը ծրագրավորված ուսուցման տարրերի հետագա հետազոտությունն է: **Ղաս-դասարանային համակարգի զուգակցու-մը պարապմունքների անհատական և խմբային կառուցման հետ ուսուցման կազմակերպման ձևերի զարգացման հեռանկարն է:**

8. **Ղասի իրացման ներքին և արտաքին ծավալման տրամաբանական կապի և համաչափության պահպանումը, մասերի ճիշտ փոխկապակցվածու-թյունը, դասի ընդհանուր կառուցվածքի համապատասխանությունը մանկա-վարժական հղացմանը:** Այդ մտահղացման իրականացումն էլ իր հերթին պետք է դասերի համակարգում նախատեսի իմացության աղբյուրների և ուսումնական գործունեության ձևերի ողջ բազմազանությունը, դասի ընթաց-քում (և նրանից հետո) աշակերտների կողմից ժամանակին և բավարար տե-ղեկատվության ստացումը: Ղասի ծավալման տրամաբանությունը չի կարող հանգավորվել դրսից: Ժամանակակից դասը իրադրավիճակային «ստեղծա-գործություն» է՝ պայմանավորված ուսուցչի մանկավարժական վարպետու-թյամբ, արվեստով, մեթոդական գործելակերպով, դասարանի ընդհանուր և յուրաքանչյուր առանձին աշակերտի անհատական առանձնահատկություն-ներով: Ղասի իրացման ներքին տրամաբանության առանձնահատկությունը, որպես ուսումնական գործընթացի մաս, առարկայազուրկ է դարձնում վեճը նրա համապարփակ արտաքին կառուցվածքի մասին: Այն պայմաններում, երբ ուսուցման նպատակը լեզվական գիտելիքների՝ որպես իմացության և փոխակերպող գործունեության գործիքի տիրապետումն է, գիտության մե-թոդների և խնդիրների լուծման եղանակների որոնողական աշխատանքների հմտությունների և կարողությունների ձեռքբերումը, ցանկացած արտաքին կառուցվածքի համապարփակեցումը դառնում է վնասակար: Մյուս կողմից՝

դասի կառուցվածքը չի կարող լինել անձև, դիմազուրկ և պատահական. յուրաքանչյուր դասի արտաքին կառուցվածքը՝ դասի մի մասից մյուսին անցումներով, կամ, ինչպես ընդունված է ասել, նրա **արտաքին ծավալման տրամաբանությունը** պետք է համապատասխանի **ներքին ծավալման տրամաբանությանը**: Այս դեպքում դասի ավանդական, որոշակի կարգով ու միարժեք ձևով հարցումը, նորի ուսումնասիրումը, ամրապնդումը և այլն, սոսկ դասի արտաքին ձևավորման կառուցամասեր չեն, այլև դեպի դասի նպատակները նախագծող շարժումը պայմանավորող քայլեր են: Այդ քայլերի բովանդակությունը, նրանց ծավալն ու կարգը փոփոխելի են՝ կախված ուսումնական նյութի բովանդակությունից, դիդակտիկական նպատակներից, յուրացման օրինաչափություններից, դասարանի համակազմից և ուսուցչի մեթոդական գործելակերպից: Այսպես՝ մի դասի ընթացքում նրա կառուցվածքը կընդունի հետևյալ ծավալումը՝ ուսուցչի պատմելը, հաղորդված գիտելիքները աշակերտների կողմից վերարտադրելուն ուղղված հարցումները, վարժությունների կատարումն ըստ նմուշի, խնդիրների լուծումը: Մեկ այլ դեպքում՝ գործունեության եղանակների ցուցադրումը, դրա վերարտադրումը աշակերտների կողմից, խնդիրների լուծումը այդ իսկ եղանակի կիրառմամբ նոր կամ տարափոխող իրադրություններում: Երրորդ դեպքում՝ որոնողական խնդիրների լուծումը, դրանց օգնությամբ նոր գիտելիքների ձեռքբերումը, ուսուցչի ընդհանրացումը, գիտելիքների վերարտադրումը և այլն: Իսկ բարձր դասարաններում դասը կարող է ներկայացվել իբրև անընդմեջ դասախոսություն, հաջորդ դասերին յուրացման տարբեր մակարդակներ ապահովելու համար կանցկացվեն սեմինարներ, կկազմակերպվեն այլ տիպի աշխատանքներ և այլն: Այսպիսի տարբերակները բազմազան են, և նրանցից յուրաքանչյուրում դասի միևնույն արտաքին տարրերը կարող են կրկնվել բազմիցս, տարբեր կարգով ու տարբեր զուգակցությամբ: Նույնը չի կարելի ասել դասի ներքին ծավալման մասին:

9. Ուսուցչի գործունը:

10. Առաջավոր փորձի ընդհանրացումը և նրա արմատավորումը:

11. Դասի ընթացքում մանկավարժական գործընթացի գիտական կազմակերպումը, որն արտահայտվում է իմացական օրինաչափությունների և առավել նպատակահարմար ուսումնական ձևերի համապատասխանության միջոցով: Այսօր «աշակերտակենտրոն» ուսուցումը շեշտադրում է աշակերտների աշխատանքի ճիշտ կազմակերպման, նրանց ակտիվ իմացական ինքնուրույն գործունեության և պատրաստի գիտելիքների յուրացման ռացիոնալ զուգակցման պահանջը՝ որպես դասի գիտական կազմակերպման և նրա բարձր արդյունավետության անհրաժեշտ պայման:

12. Գործարար մթնոլորտի ստեղծում, գիտելիքների ծարավի արթնացում:

Ժամանակակից հանրակրթության կազմակերպման գործընթացում շարունակում են կարևորվել դասի կատարելագործման և արդյունավետության

ուղիների որոնումները, դասական և ժամանակակից գիտական մանկավար-
ժամեթոդական գրականության նպատակային ուսումնասիրումը, գործընկեր-
ների փորձի նկատմամբ սևեռուն ուշադրությունը, մեթոդական նորություննե-
րը «որսալը»:

«Հ-ում ուսումնական տարվա սկիզբը՝ Սեպտեմբերի 1-ը, հայտարար-
վել է «Գիտելիքի օր»։ այսինքն՝ ԱՌԱՋԻՆ ԴԱՍԸ թե՛ բովանդակային-դաս-
տիարակչական, թե՛ կառուցման ու անցկացման ձևով կանխորոշված է:

Դ ա ս ի կ ա ռ ու ց վ ա ծ ք ը

Մեթոդաբանության հիմնական խնդիրներից մեկը ժամանակակից դասի
կառուցվածքի տեսության մշակումն է: Չի կարելի սահմանել դասի հաստա-
տուն կառուցվածք. յուրաքանչյուր տիպի յուրաքանչյուր դաս ունի իր ուրույն
կառուցվածքը, բովանդակությունը, մեթոդական առանձնահատկությունները,
կազմակերպման ու անցկացման յուրահատուկ ձևը, նպատակներն
ու խնդիրները: Ցանկացած տիպի ցանկացած դասակառուցվածք կախում
ունի՝

- դիդակտիկական նպատակներից
- ուսումնասիրվող նյութի բովանդակությունից
- գործադրվող մեթոդներից ու հնարներից
- թե՛ ուսուցչի և թե՛ աշակերտի նախապատրաստական աշխատանքից,
- սովորողների պատրաստության մակարդակից
- ուսուցչի վարպետությունից և ստեղծագործական հմտությունից
- դասարանի առանձնահատկություններից
- ուսումնական միջավայրից և այլն:

Յուրաքանչյուր դաս ունի և՛ ներքին, և՛ արտաքին կառուցվածք: Ընդհա-
նուր առմամբ դասի արտաքին կառուցամասերն են՝ • կազմակերպչական
պահ կամ հատված, • նախապատրաստական աշխատանք, • ընդհանրա-
ցում, • նյութի բացատրում (ուսուցչի խոսքը), • կանոնի ձևակերպում և սահ-
մանում, • ամրապնդում և ընդհանրացում, • հարցում, • ստուգում, • գնահա-
տում, • վարժությունների, առաջադրանքների կատարում, • տնային աշխա-
տանքի ստուգում և հանձնարարում: Ժամանակակից մեթոդական օժանդակ
(այլընտրանքային) ձեռնարկներից մեկում որպես կառուցամաս առանձնաց-
վում են քիչ ժամանակ պահանջող կարճ թելադրությունների ձևով անցկաց-
վող ուղղագրական, բառագիտական և բառակազմական դադարները, որոնք
թույլ են տալիս աշակերտների ուղղագրական հմտությունները զարգացնող
վարժանքներն ավելի արդյունավետ դարձնել, զարգացնում են ուշադրու-
թյունը, հիշողությունը, արագ վերլուծելու և կողմնորոշվելու, բառերն այս կամ
այն սկզբունքով դասդասելու կարողությունը, նպաստում են բառապաշարի
ակտիվացմանը և խմբային աշխատանքի, միմյանց լսելու, դիմացինի կարծի-

քը ընդունելու լավագույն ձևերից են¹⁰⁰: Ուսուցման պրակտիկայում հայտնի են նաև «Հինգրոպեանոց շարադրություն» և «Տասրոպեանոց շարադրություն» մեթոդները:

Պետք է նկատել, որ այս կառուցամասերը մի դասի ընթացքում կարող են պահպանվել, մյուս դասի ընթացքում մեկ-երկուսը կարող են չներառվել կամ տարբեր հերթագայությամբ ներկայացվեն:

Յուրաքանչյուր դաս ունի նաև ներքին կառուցվածք: Ջարգացնող ուսուցման պայմաններում դասի ներքին կառուցվածքը ենթադրում է 3 մակարդակներ՝

դիդակտիկական

տրամաբանական-հոգեբանական

մեթոդական:

Բնականաբար՝ հիմքը դիդակտիկական կառուցվածքն է, որը, ըստ էության, կազմված է կայուն բաղադրամասերից՝ աշակերտների նախկին գիտելիքների ու կարողությունների, հմտությունների կարևորումից, նոր գիտելիքների ընկալումից ու կիրառումից, հմտությունների ու կարողությունների ձևավորումից: Ջարգացնող ուսուցման պահանջներից ելնելով և նոր համակարգեր գործադրելիս աշակերտների ինքնուրույն աշխատանքը կազմակերպվում է դասի բոլոր փուլերում և ըստ անհրաժեշտության զուգակցվում է համագործակցային աշխատանքի ձևին (փոխկապակցվում են): Այսպես՝ պրոբլեմային դասի ներքին կառուցվածքը բխում է առաջադրված պրոբլեմից. սկիզբը համարվում է նրա ընդունումն ու գիտակցումը, երկրորդ մասը՝ լուծման ընթացքը, 3-րդը՝ լուծման ավարտը, 4-րդը՝ լուծման արդյունքների ամփոփումը:

Ուսուցման՝ տարիքային մի աստիճանից մյուսին անցնելիս փոխվում են դասի խորքային և մակերեսային կառուցվածքները, ուսումնական գործունեության բնույթը. սովորողներն ավելի ինքնուրույն են դառնում դասողություններ անելիս, ընդլայնվում է նրանց փորձը, զարգանում է ընդհանրացնելու կարողությունը, խորացվում է ստեղծագործական մոտեցումը գիտական գիտելիքների տիրապետման, պրակտիկ ու հանրօգուտ բազմազան գործունեության մեջ: Էականորեն վերակառուցվում է նաև ուսումնասիրվող նյութի ամրապնդումն ու կրկնությունը, ուժեղանում է ճանաչողական դերը, ավելի խորն է բացահայտվում գիտության կապը կյանքի հետ և այլն:

Ցանկացած դաս կառուցելիս անհրաժեշտ է ոչ միայն որոշել, թե ի՞նչ գիտելիքներ պետք է յուրացվեն, այլ նաև հաշվի առնել դրանց յուրացման մակարդակները՝

ա. գիտելիքների ընկալման, իմաստավորման և մտապահման մակարդակ

բ. նման իրադրության մեջ գիտելիքները կիրառելու մակարդակ (այսինքն՝ նմուշակերպով)

¹⁰⁰ Տե՛ս՝ **Գյուրջինյան Ղ., Հեքեթյան Ս.,** Ուսուցչի ձեռնարկ, Հայոց լեզու, 10-րդ դասարան, Երևան, 2010, էջ 71-76:

գ. նոր իրադրության մեջ ստեղծագործական-ստեղծարարական գործունեության այս կամ այն բնութագրումների դրսևորում պահանջող գիտելիքների կիրառման մակարդակ:

Ա վ ա ն դ ա կ ա ն տ ն ա յ ի ն ա շ խ ա տ ա ն ք ը և «ՇՐՋՎԱԾ ԴԱՍԱՐԱՆ» մ ա ն կ ա վ ա ր ժ ա կ ա ն մ ո դ ե լ ը

Տնային աշխատանքն ուսումնառության ընդհանուր համակարգի կարևոր բաղադրիչներից է, և նրա կանոնարկումը, մեթոդական ընդունելի հանձնարարականների մշակումը կարևոր նշանակություն ունեն ուսումնագործունեության ծավալման համար: Առաջին անգամ տրվել է որպես պատժելու միջոց, հետագայում վերածվել է դասի մի կարևոր օղակի՝ դառնալով դասարանական աշխատանքի օրգանական շարունակությունն ու իրացման կարևոր նախապայմանը, անհրաժեշտ լրացումն ու նրա բնականոն զարգացումը: Աշակերտի ինքնուրույն աշխատանքը, սովորած գիտելիքների ու ձեռք բերած կարողությունների ազատ ու անկաշկանդ գործադրումն ամենից առաջ դրսևորվում են տնային հանձնարարությունները կատարելիս: Այսօր առաջնային են դրանց բնույթի, չափ ու ծավալի, հաճախականության նորմացույցների, գնահատման սանդղակների, մեթոդական ուղեցույցների, աշակերտների գնահատողական գիտելիքները ստուգող չափորոշիչների կազմման և մշակման աշխատանքները: Տնային աշխատանքներ չհանձնարարելու, շատ կամ քիչ հանձնարարելու խնդրի լուծումը նպատակաուղղված է աշակերտների ծանրաբեռվածության կարգավավորման հարցին: Իր ժամանակին Ստ. Լիսիցյանը որոշել էր շաբաթվա որոշ օրերին գիմնագիայում մտցնել «չհանձնարարվող» դասեր՝ հնարավորություն տալով աշակերտներին այդ օրերին տնային հանձնարարություն կատարել ոչ բոլոր առարկաներից, ապա՝ դպրոցում պահել տնային աշխատանքների չափը որոշող հսկիչ:

Մի խումբ գիտնական-մանկավարժների կարծիքով սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի հիմնական ձևը տնային աշխատանքն է՝ **հիմնական և լրացուցիչ** մասերով: Հիմնականները դասագրքից են, լրացուցիչները՝ օժանդակ աղբյուրներից: Տանը աշակերտը սկզբում կատարում է աշխատանքի այն մասը, որը վերաբերում է լեզվաքերականական նյութի ինքնուրույն մշակմանը, նրա հիմնավոր ըմբռնմանն ու մտապահմանը: Սովորում է, փորձում իր հիշողության մեջ ամրակայել առանցքային հարցերը, հատկապես սահմանումներն ու մեկնաբանությունները, պատմում և վերապատմում է՝ ինքնավերահսկողության, ինքնագնահատման սկզբունքներով: Մյուս՝ ճանաչողական-կիրառական մասի կատարման արդյունքում ուսումնառուն ինքնուրույնորեն ամրակայում է իր սովորած նյութը, հմտանում նրա վերապատմման մեջ, հարստացնում ու գործուն է դարձնում իր բառապաշարը, գործնականորեն կիրառում է քերականական կանոնները, հասկանում ու կառուցում կապակցված խոսքեր: Տնային առաջադրանք տրվում է նաև նկարների, աղյուսակների

րի ու գծապատկերների վերաբերյալ՝ հավելված դրանց նմանությամբ իրենցը կազմելու, նկարելու, գծագրելու պահանջով և այլն: Ներկա օրերում «Շրջված դասարան» մասնակավարժական մոտեցման ներբեռնումը գերծանրաբեռնում է դասի այս փուլը:

Ա. ՏՆԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՎԱՆՂԱԿԱՆ ՄՈՂԵԼԸ – Հազարամյա ուսուցման ընթացքում մշակվել են որոշակի չափանիշներ, կանոններ, ստեղծվել և մեզ է ավանդվել որոշակի նորմացույց, որի համաձայն տնային աշխատանքներ են հանձնարարվում և ստուգվում:

➤ Ավանդաբար տնային աշխատանքը հանձնարարվում է դասի վերջում. կարելի է և դասի սկզբում հանձնարարել, եթե այն վերաբերում է աշակերտներին արդեն ծանոթ նյութին և հարկ չկա դրանց վերաբերյալ լրացուցիչ բացատրություններ տալ:

➤ Տնային աշխատանքների ստուգումը սովորաբար կատարվում է դասի սկզբում, բայց դա պարտադիր չէ: Ստուգման պարզագույն ձևն այն է, երբ ուսուցիչն անցնում է շարքերի միջով և ցանկանում է պարզել՝ կատարե՞լ են աշխատանքը, թե՞ ոչ: Իսկ եթե ողջ դասարանի համար աշխատանքները միատիպ են (ենթադրենք՝ տնային աշխատանքի հանձնարարականն է «Տվյալ տեքստում առանձնանցնել միակազմ նախադասությունները և որոշել դրանց տեսակը» և այլն), ապա մեկ-երկու ճիշտ կատարող աշակերտ կարող են կարդալ իրենց դուրս գրածը, իսկ մյուսները հետևեն և, եթե սխալվել են, ուղղեն: Եթե դասարանին տրվել են տարբերակված առաջադրանքներ, ուսուցիչն ակնառու, մասնակի սխալները հնարավորության սահմաններում ուղղում է, իսկ ընդհանուր սխալները հաշվառում է տետրերը հավաքելուց և ստուգելուց հետո: Որոշ ուսուցիչներ տնային աշխատանքի ստուգումը կատարում են նմանատիպ մեկ այլ աշխատանքի կատարման ստուգմամբ, ինչը վատ չէ. ստացվում է նույն բնույթի երկու աշխատանք: Երբեմն տնային վարժությունը կատարում են դասարանում՝ լրացուցիչ առաջադրանքով: Օրինակ, եթե առաջադրանքը **բ-պ-փ** բաղաձայնների ուղղագրության վերաբերյալ է, տնայինը ստուգելու ընթացքում կարելի է ավելացնել նոր բառեր, այլ բնագիր ընտրել, փոխել հանձնարարականը և այլն:

Այսօր տնային աշխատանքների հանձնարարման և ստուգման «օնլայն» տարբերակը կա. **dasaran.am** կայքէջում լայնորեն կիրառվում է անհատական, շերտավորված տնային աշխատանքների հանձնարարում-ստուգումը:

Տնային աշխատանքներն ստուգելիս անհրաժեշտ է դրսևորել հետևողականություն, պահանջկոտություն, բարեխղճություն և օբյեկտիվություն. այս դեպքում ակնառու կդառնա տնային աշխատանքի կատարման դաստիարակչական նշանակությունը. աշակերտը սովորում է ստանձնած պարտականությունները ճշտությամբ կատարել, նրա մեջ ձևավորվում և զարգանում են պարտավորվածության, պարտաճանաչության, համբերատարության որակները, կոփվում է հանձնարարություններ կատարելու կամքը:

➤ Տնային աշխատանքների գլխավոր առանձնահատկությունը աշակերտների լրիվ ինքնուրույնությունն է (պետք է բացառել նաև ծնողի կամ կամ մեկ ուրիշի օգնությունը). նրանք առաջնորդվում են ուսուցչի՝ դասի ընթացքում տրված խորհուրդներով և ցուցումներով:

➤ Տնային աշխատանքները բազմաբնույթ են և տարատեսակ, սակայն նպատակն ու ակնկալվող արդյունքներն ընդհանուր են՝ « աշակերտների հիշողության մեջ ամրապնդել ու խորացնել օրվա դասանյութի յուրացումը. « զարգացնել նրանց ինքնուրույնությունն ու ինքնակառավարումը, ինքնակրթությունն ու ինքնուսուցումը, տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից նյութեր, մտքեր, տեսակետներ ու դրույթներ քաղելու, դրանց վերաբերյալ քննադատական-վերլուծական մտեցումներ ունենալու, սեփական եզրահանգումները ձևակերպելու ունակությունները. « ձևավորել ինքնուրույն ճանաչողական ակտիվությունը և որոնողական, ստեղծագործական հմտությունները, կարողությունները. « հաստատուն դարձնել ձեռք բերվածը:

➤ Առաջադրանք տալը, հանձնարարելը ևս ունի իր մեթոդամանկավարժական առանձնահատկությունները և դրսևորման ձևերը. ամեն մի հանձնարարություն պետք է խորապես կշռադատված, նպատակային, անհրաժեշտ ու արդյունավետ լինի, լինի հիմնավորված թե՛ ուսուցողական և թե՛ դաստիարակչական տեսակետից, մատչելի՝ ձևով և բովանդակությամբ, իր ծավալով, կատարման դժվարության և այլ պարամետրերով պետք է համապատասխանի աշակերտների կարողություններին ու գիտելիքներին, նրանց տրամադրության տակ եղած ազատ ժամանակին: Դասավանդման ընդհանուր համակարգում ուսուցողական մեծ դեր ունի տնային աշխատանքների ստուգման, գնահատման և վերլուծության խնդիրը: Անկարողության պատճառով տնային աշխատանքը չկատարելը չպետք է վերածվի սովորության: Յուրաքանչյուր դեպքում տնային առաջադրանքը չկատարելու կամ թերացումներով ներկայացնելու պատճառը ուսուցիչը պետք է որոնի՝ նաև իր տված հանձնարարության մեջ. ուսուցիչը պետք է բացատրի հանձնարարականը, հարկ եղած դեպքում մեկ-երկու աշակերտի հարցնի՝ ուշադրության կենտրոնում պահելով կատարման եղանակը, ձևը և բովանդակությունը: Դրանք պետք է ստուգվեն՝ հարցման, կարդալու, պատմելու, կատարած աշխատանքը ցույց տալու կամ այլ ձևերով՝ համապատասխան հանձնարարության բնույթին, նրա ստուգման ամենանպատակահարմար և արդյունավետ ձևին:

➤ Տնային առաջադրանքները ևս լինում են բանավոր և գրավոր: Բանավոր կատարվող աշխատանքները պետք է հարցնել և գնահատել: Մի փոքր այլ է գրավոր աշխատանքների ստուգման ու գնահատման հարցը: Ըստ էության դրանք պետք է առանձին-առանձին ստուգվեն, բայց սա ծանրաբեռնում է ուսուցչի գործը: Գրավոր աշխատանքների ստուգման և գնահատման խնդիրը միշտ էլ վեճերի նյութ է դարձել և այդպիսին է. միշտ չէ, որ հնավոր է բոլոր աշխատանքները ժամանակին, պահանջված մանրամասնու-

թյամբ, պահանջված հաջորդականությամբ և հետևողականությամբ ստուգել, գնահատել և աշակերտների հետ վերլուծել: Այդ իսկ պատճառով շատ դեպքերում դրանց ստուգումը դառնում է զուտ ձևական: Մեթոդական աղբյուրներում ճիշտ պետք է համարել այն տեսակետը, ըստ որի տնային գրավոր աշխատանքների ստուգման, գնահատման ու վերլուծության հարցի նկատմամբ պետք է ցուցաբերել խիստ տարբերակված մոտեցում՝ կապված բուն աշխատանքի բովանդակության, նպատակադրման և բնույթի հետ: Բոլոր աշխատանքները չեն, որ բազմաստիճան ստուգման կարիք ունեն. աշխատանքներն իրենց բնույթով միանգամայն տարբեր են լինում և տարբեր էլ մոտեցումներ են պահանջում:

ա. Դրանց մի խումբը հիմնականում **ճանաչողական աշխատանքներ են**. հանձնարարվում է գտնել քերականական այս կամ այն կարգի բառերը, բնագիրը ենթարկել տարբեր տեսակի վերլուծությունների և այլն. սրանք զարգացնում են աշակերտի մտածողությունը, ամրակայում են գիտելիքները: Մյուս դեպքում **կատարողական, մարզողական** աշխատանքներ են, ավելի շատ աշակերտների մեխանիկական հիշողության հետ են կապվում և սահմանափակվում հասկացության կամ փաստի ճանաչման, ընդգծման, խմբավորման, դասդասման, արտագրման և այլ մեխանիկական գործողությամբ, որը աշակերտներից այնքան էլ մտքի լարվածություն, սովորած գիտելիքի գործադրում ու ինքնուրույն կիրառում չի պահանջում, սակայն ուսուցման տվյալ փուլի համար միանգամայն անհրաժեշտ են և կարևոր: Բնականաբար այսպիսի աշխատանքները մանրամասնորեն ստուգելու, գնահատելու և վերլուծելու կարիք չկա. հիմնական նպատակը պետք է լինի **աշխատանքի կատարման փաստի ստուգումը**: Հնարավոր է նաև մասնակի ձևով իրականացնել կատարման որակի ստուգումը: Աշխատանքի կատարման ընդհանրական գնահատումը միանգամայն նպատակահարմար է կատարողական տիպի աշխատանքների համար: Մյուս դեպքում ըստ էության բացարձակապես **ինքնուրույն, անհատական, ինչ-որ չափով նաև ստեղծագործական** աշխատանքներ են՝ ստուգման և գնահատման յուրահատուկ ձևերով:

բ. **Տնային աշխատանքների մյուս մասը կիրառական բնույթ ունի**, հանձնարարվում է կազմել բառեր, նախադասություններ, գրել շարադրություն և այլն. այս դեպքում զարգանում են ստեղծագործական ունակությունները, ձեռք բերած տեսական գիտելիքները գործնականում կիրառելու հմտությունները: Այսպես՝ բառակապակցություն ու նախադասություն կազմելը, կապակցված բնագիր կամ խոսք կազմելը, առաջադրված բառերը կամ բառախմբերը լեզվական տարբեր միավորների մեջ օգտագործելը յուրաքանչյուր աշակերտի մեջ դրսևորվում են յուրահատուկ ձևով, և դրանք համատեղ, գրչի մի հարվածով կամ թռուցիկ կերպով ստուգելը ճիշտ չէ: Սովորաբար նմանատիպ տնայինների միայն փաստական ստուգումը պետք է կատարել դասարանում, իսկ բուն ստուգումը՝ տանը՝ յուրաքանչյուրը որպես մի առանձին ու ինքնուրույն աշխատանք իր լեզվական ձևի և բովանդակության

մեջ վերցրած: Հենց այս ստուգման ժամանակ էլ ուսուցիչը պետք է դուրս գրի այն տիպական սխալները, որոնք բնորոշ են ընդհանուր առաջադրանքով կատարված այդ աշխատանքների համար կամ տիպական են ամբողջ դասարանի համար: Ուսուցիչը նախ և առաջ պետք է իր խոսքը ընդհանրական հարցերի շուրջ կառուցի, ըստ հարկի կարող է անդրադառնալ լավ և թույլ մի քանի աշխատանքների: Այսպիսի մոտեցումը հնարավորություն է տալիս խնայելու և ճիշտ օգտագործելու ուսուցչի ժամանակը, հասնելու ուսումնական ժամանակի արդյունավետ օգտագործմանը: Այն կարող է վերաբերել կամ մեկ ուսումնական նյութի, կամ նրա միայն մի կանոնին, այսինքն՝ լինել **մասնակի**, օրինակ՝ «արտագրել բարդ բառերը, ընդգծել բաղադրիչները», կամ մի քանի նյութերի՝ ընդհանրացնող բնույթ ունենալ, այսինքն՝ լինել **լրիվ** կամ **ծավալուն**. օրինակ՝ «բնագրում գտնել ածականներն ու մակբայները, ցույց տալ նրանց ընդհանրություններն ու տարբերությունները»: Կամ՝ եթե տվյալ դասին անցել են թվականները, և հանձնարարվում է տնային աշխատանք, որի հանձնարարականն է առանձնացնել միայն բաշխական թվականները, ապա սա մասնակի կատարում է, իսկ եթե առաջարկվում է վարժությունից դուրս գրել նաև անցած խոսքի մասերը (գոյականները, ածականները), լրիվ կամ ծավալուն կատարում է:

➤ Տնային առաջադրանքը հանձնարարելուց առաջ ժամանակակից ուսուցիչը պետք է նախապատրաստական լուրջ աշխատանք կատարի. անպայման հաշվի առնի աշակերտների ռեալ ուսումնական հնարավորությունները, ընտրի ստեղծագործական, քննական-հետազոտական մտածողություն ձևավորող ու զարգացնող այնպիսի աշխատանքներ, որ աշակերտը ոչ միայն գրի ու որոշի, այլև փնտրի, գտնի, խոսք կազմի: Պետք է բացատրել աշխատանքի նպատակն ու կատարման ձևերը (մեկ-երկու նմանատիպ աշխատանք դասարանում կատարելով), պարզաբանել այն կատարելու հնարավոր պայմաններն ու ուղիները, մատնացույց անել այն զլխավոր հարցերը, որոնց վրա պետք է սևեռվի սովորողի ուշադրությունը, մեկնաբանել, հստակեցնել հանձնարարականն այնպես, որ աշակերտը տանը կարողանա ինքնուրույնաբար, ճիշտ, հեշտ և հաճույքով կատարել: Օրինակ՝ «Ուրիշի ուղղակի խոսք» թեման անցնելիս կարելի է հանձնարարել ոչ միայն գտնել, փոխակերպել, բացատրել կետադրությունը և այլն, այլև՝ լրացնել բնագրում բաց թողնվածը, կետադրել, կառուցել գծապատկերը, կամ կազմել մեջբերվող ուղղակի խոսք՝ ըստ տրված գծապատկերի և այլն: Ուսուցիչը կարող է աշակերտից պահանջել հիմնավորել իր կատարած աշխատանքը, նշել նաև իր դիտողությունները, առաջադրել հարցեր: Այս ճանապարհով աշակերտների մեջ ստեղծվում է ակտիվ, քննադատական և գիտակցական վերաբերմունք:

Բ. «ՇՐՋՎԱԾ ՂԱՍԱՐԱՆ»¹⁰¹ - Առկա ուսուցման պայմաններում ավանդաբար տեսական մասը փոխանցվում է դասարանում, իսկ գործնական մասը կատարվում է տանը: Տնային հանձնարարությունները հիմնականում գործնական բնույթի են և տրվում են դասարանում սովորած և ծանոթ նյութի վերաբերյալ: Սակայն, անհատական ուսուցման հեռանկարային զարգացմամբ պայմանավորված, այսօր տրվում են նաև տեսական բնույթի տնային հանձնարարություններ. «Շրջված դասարան»-ը դրա լավագույն վկայությունն է: Այն ձևավորվեց որպես մեթոդ, բայց, գործադրման ընթացքում ծավալվելով, աստիճանաբար վերածվեց մանկավարժական մոտեցման, որը սկսել է փոխել ուսուցման ավանդական կազմակերպումը: «Շրջված դասարան» մեթոդի կիրառման դեպքում տեսական մասը կատարվում է տանը՝ դասարանի (լսարանի) հետ կազմակերպվող ինտերակտիվ ուսուցման համար հնարավորինս շատ ժամանակ շահելու նպատակով՝ ակտիվ մանկավարժական աշխատանքներ իրականացնելու, աշակերտների ըմբռնումները ստուգելու և դասընթացի հայեցակարգերը խորացնելու համար: Այս մոդելը հիմնված է տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաների զարգացման վրա, որոնց շնորհիվ իրականացվում է դասարանի «շրջումը» ուսուցչի անհատական աջակցությամբ: «Շրջված դասարան» մոդելի կիրառման դեպքում նա գիտելիքներ փոխանցողի դերից անցնում է միջնորդի, ուղեկցողի և խորհրդատուի դերի և աշակերտներին դարձնում իր դասընթացի պատրաստման և անցկացման մասնակիցներ: «Ինչո՞ւ փոխել ավանդական մոդելը» հարցի պատասխանը Բենիամին (Բենջամին) Բլումի «տաքսոնոմիայի» հասկացությունն է, որը բացատրում է գիտելիքների ձեռքբերման մակարդակները: Ավանդական մոդելի դեպքում դասարանում իրականացված ուսուցումը ուսուցչի կողմից փոխանցված գիտելիքների գրանցումն է (ցածր մակարդակի ճանաչողական առաջադրանքներ), իսկ հմտությունների զարգացումն ու խորացումը (ավելի բարձր մակարդակի ճանաչողական առաջադրանքներ) սովորաբար կատարվում են դասարանից դուրս: Պատճառն է տրամաբանական հիմքն ուսուցչին աշակերտների հետ կցելն է, երբ նրանք կատարում են բարձր մակարդակի ճանաչողական առաջադրանքներ և օգնության կարիք ունեն, իսկ հեշտ առաջադրանքները կարող են կատարել ինքնուրույն կամ հեռակա՝ հասակակիցների հետ: «Շրջված դասարան» մեթոդի բացահայտման և գործադրման առաջամարտիկներն են Կոլորադոյի քոլեջի քիմիայի երկու ուսուցիչներ՝ **Ջոնաթան Բերգմանը** և **Աարոն Սամսը**: Պատճառը աշակերտների բացակայության խնդիրն էր: 2007 թվականից նրանք սկսեցին PowerPoint-ի սլայդները ձայնագրել իրենց ձայներով, դարձնել տեսանյութ-դասախոսություններ և ներբեռնել նոր-նոր զարգացող YouTube-ում՝ այն աշակերտների համար, ովքեր չէին կարողանում ներկա

¹⁰¹ Առավել մանրամասնությամբ տե՛ս՝ **Ստեփանյան Ռ.**, Շրջված դասարան, Երևան, 2019:

գտնվել դասին: Առջանց կամ հեռավար դասախոսությունները շատ արագ ներգրավեցին այլ աշակերտների, անգամ դասերից չբացակայողների: «Շրջված դասարան» մեթոդի շատ տարրեր բոլորովին նոր չեն, և շատ ուսուցիչներ պարբերաբար կիրառում էին: Նորությունը տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաներն են, նրանց զարգացումը, որ խթանել է «Շրջված դասարան» մեթոդի, հեռակա և հեռավար ուսուցման, զանգվածային բաց առջանց դասընթացների ստեղծումը և շարունակական զարգացումը: Մեթոդի էությունը հետևյալն է. ուսուցիչը հանձնարարում է տվյալ թեմային վերաբերող դասագրքային նյութը կամ փոքրածավալ տեսանյութ, նշում է լրացուցիչ աղբյուրները, աշակերտները դասընթացից առաջ տանը ինքնուրույնաբար ուսումնասիրում են, սովորում են սահմանումները, առանձնացնում են գլխավորն ու երկրորդականը և հաջորդ դասին իրենք են բացատրում նոր նյութը, կարծիքներ հայտնում, կազմակերպում քննարկումներ, հարցումներ: «Շրջված դասարան» մեթոդն ունի իր առավելություններն ու թերությունները: Այս մոդելի կիրառման դեպքում ուսուցչի կողմից աշակերտներին դասընթացի նյութը փոխանցվում է լսարանից կամ դասարանից դուրս՝ տեսանյութերի, ձայնագրությունների կամ կարդալու համար նախատեսված տեքստերի միջոցով: Ուսուցչի և աշակերտների փոխազդեցության ժամանակահատվածը կարող է օգտագործվել հմտություններ զարգացնող աշխատանքներ կատարելու նպատակով: Պարզվում է, որ այս մոտեցումը լավ միջոց է աշակերտների և ուսուցիչների հարաբերություններն ամրապնդելու, համերաշխության և համագործակցության մթնոլորտ ստեղծելու: «Շրջված դասարան» մեթոդը նաև լավ միջոց է ուսուցումը դասաժամից առաջ և հետո տարբերակելու և անհատականացնելու համար: Աշակերտը հետևում է դասին՝ իր համար ցանկալի տեմպով. նա կարող է տեսանյութը դիտել այնքան անգամ, որքան ցանկանում է, կարող է ըստ անհրաժեշտության դանդաղեցնել կամ արագացնել ուսուցման տեմպը: Ուսուցիչն ավելի շատ ժամանակ կարող է տրամադրել անհատական կամ աշակերտների փոքր խմբերի հետ աշխատելու համար՝ նրանց առաջարկելով իրենց կարիքներին համապատասխան առաջադրանքներ: Մանկավարժական տեսանկյունից ուսուցիչների համար մեծ մարտահրավեր է նմանաձև դասընթացների կազմակերպումը, որն առաջացնում է ուսուցչի վարքագծի խոր փոփոխություններ, և, ինչպես ընդունված է ասել, նա «դեմառդեմ մոտեցումից անցնում է կողք կողքի մոտեցման»: Մեթոդի առավելություններից մեկը դասաժամին աշակերտի ներկայությամբ նոր իմաստ հաղորդելն է. «Շրջված դասարան»-ում աշակերտը դառնում է իր ուսուցման դերակատարը և մասնակցում է դասընթացի համաստեղծմանը: Այս պրակտիկայի շնորհիվ ավելի շատ ժամանակ է հատկացվում հմտություններ զարգացնելուն և խորացնելուն՝ կատարելով ավելի բարձր մակարդակի ճանաչողական առաջադրանքներ, որոնք ավանդական դասաժամերի դեպքում կատարվում են դասերից հետո: Մեթոդն ունի նաև թերություններ: Տեսանյութեր պատրաստելը և ձևավորելը ժամանակատար է,

չնայած գոյություն ունեն փոխանակման կայքեր: Որոշ խնդիրներ առաջանում են համացանցային (ինտերնետային) ծառայությունների անհասանելիության և սարքավորումների բացակայության պատճառով:

Այսօր դասանյութերի և տեսանյութերի առցանց տեղադրման գործիքները և կրթական նյութերը բազմաթիվ են, հասանելի, հեշտ օգտագործելի ու մատչելի՝ ցածր գնի կամ անվճար լինելու շնորհիվ: Ավանդական դասընթացը շրջելու համար գործածվող գործիքների այս բազմազանության մեջ կարող ենք նշել 3-ը, որոնք սերտորեն կապված են այն փուլերի հետ, որոնք ուսուցիչը պետք է անցնի «Շրջված դասարան»-ի համար անհրաժեշտ կրթական նյութերը առցանց տեղադրելու համար:

1) **Կարճ կրթական տեսանյութեր ստեղծելու գործիքներ.** խոսքը դաս-տեսանյութի մասին է, որը դասը հաղորդելու մասն է:

2) **Առաջադրանքներ ստեղծելու գործիքներ՝** հիմնված ուսումնական կամ նմանատիպ տեսանյութերի վրա, որոնք կարող են ներառել տարբեր տեսակի հարցաշարեր և օգնում են ստուգելու, թե ինչքանով են աշակերտները հասկացել դասանյութը:

3) **Կրթական նյութերն առցանց տեղադրելու և փոխանակելու գործիքներ.** առցանց ծառայություններ են, որոնք հնարավորություն են տալիս ստեղծել աշակերտների խմբեր, հետևել և գնահատել նրանց, ստեղծել բոլորին հասանելի ծրագրեր և դրանք «օգտագործել» տարատեսակ նյութեր առցանց տեղադրելու և աշակերտների հետ քննարկումներ կազմակերպելու համար:

Հ ա ր ց ու մ ը ո ր պ ե ս դ ա ս ա փ ու լ .

Հարցի տեղը դասավանդման ընթացքում

Հարցումը աշակերտների գիտելիքների ստուգման միջոցներից է: Իրագործվում է թե՛ առանձին հարցերի պատասխանելու, թե՛ամբողջ նյութը պատմելու կամ գիտելիքները կապակցված խոսքով արտահայտելու միջոցով՝ դասի բոլոր պահերին, և՛գրավոր, և՛բանավոր: Որոշ մանկավարժներ առաջնությունը տալիս են անհատական, մյուս մասը՝ ընդհանրական հարցումներին, այնինչ սրանք չեն բացառում իրար. ուղղակի անհրաժեշտ է ճիշտ հերթագայությամբ և նպատակահարմար զուգակցել: Անհատական հարցման դեպքում աշակերտները պատմում են ու բացատրում արդեն մշակված նյութն ամբողջությամբ կամ մաս-մաս, պատասխանող աշակերտին հարցեր են տալիս, շտկում, լրացնում: Իսկ ընդհանրացված հարցման ժամանակ մշակված նյութը վերարտադրվում է ամբողջ դասարանի աշակերտներին ուղղված հարցերի և աշակերտների տված պատասխանների միջոցով: Այս դեպքում գնահատվում են մեծ թվով աշակերտներ, բայց նրանց կապակցված խոսքն այնպես չի զարգանում, ինչպես անհատական հարցման ժամանակ, երբ առավելապես տրվում են հանգուցային հարցեր՝ ի հակադրություն

ընդհանրական հարցման ընթացքում տրվող մանր և կարճ պատասխաններ պահանջող հարցերի: Անհատական հարցումը կիրառվում է գլխավորապես նյութի վերարտադրման, իսկ ընդհանրական հարցումը՝ նրա ամփոփման ժամանակ:

Հարցման փուլը ձևանում է դասի կարևոր կառուցամասերից մեկի՝ **հարցերի** առաջադրումով, որոնց գիտական կազմակերպմամբ կարելի է փոխել ուսումնառող սուբյեկտի մտածողության ուղղությունն ու վարքագիծը: Վերջիվերջո, խոսքային մեթոդներից շատերի հիմքում հարցը կարևոր բաղադրատարր է («Հարց ու պատասխան», «Հաստ» ու «բարակ» հարցեր», «Հարցերով պատմում», «Լրացումների կատարում», «Հարցազրույց հեղինակի հետ» և այլն):

Հարցման և հարցերի միջոցով գիտելիքներ հաղորդելու, հմտություններ և կարողություններ ձևավորելու գործընթացը պատասխանող աշակերտի համար ստուգում է, նաև ինքնաստուգում, լսողների համար բացառապես ուսուցում է, նաև ինքնաստուգում:

Դասերի տիպաբանական դասակարգումը

Տիպաբանական դասակարգում կատարելիս կարևորվում են դասերի տեսակավորման հիմքերը, կառուցվածքային և բովանդակային բնութագրումները, ակնկալվող արդյունքների կամ վերջնարդյունքների հստակեցումը, նկատի են առնվում հանրակրթական և պետական փաստաթղթերի միասնական պահանջները, ուսումնական գործունեության նպատակներն ու խնդիրները, կազմակերպման եղանակներն ու ձևերը, գործադրվող մեթոդները, ուսուցման գործընթացի հիմնական փուլերը, սովորողների ուսումնական ռեալ հնարավորությունները և տարիքային առանձնահատկությունները, ուսումնական միջավայրը, նոր տեխնոլոգիաների ներդրման անհրաժեշտությունը, անգամ դպրոցի գտնվելու վայրը (գյուղո՞ւմ է, քաղաքո՞ւմ, թե՞ սահմանամերձ գոտում) և այլն: Սովորողների կողմից գիտելիքների յուրացման գործընթացը ներառում է դրանց **ընկալումը, իմաստավորումը, ամրապնդումը, կրկնությունը, կիրառումն ու գնահատումը տարբեր իրավիճակներում**: Ուսումնասիրվող նյութի առանձնահատկությանը համապատասխան յուրացման գործընթացի նշված էտապները ընթանում են տարբեր զուգորդումներով: Յուրաքանչյուր առանձին դասի կառուցումը առհասարակ համապատասխանում է նրա տեսակին և կախված է այն բանից, թե այն ինչ տեղ է գրավում դասերի ընդհանուր համակարգում: Անհրաժեշտ է մինչև առանձին դասի պլանավորումը որոշել ուսումնական ծրագրով նախատեսված տվյալ թեմայից անցկացվող դասերի տիպային հաջորդականությունը: Ավելացնենք նաև, որ շատ հաճախ ուսումնական, արտաուսումնական և վերուսումնական որոշ իրողություններ և իրադրություններ պատճառ են դառնում դասի նախագծված, պլանավորված կառուցվածքի փոփոխությանը: Սակայն, նայած

դասի պահերի աստիճանական դասավորմանը, բովանդակությանը, հանրակրթական պահանջների իրագործմանը, նույն տիպի դասը կարող է կառուցվածքային մի քանի տարբերակներ ունենալ: Այսինքն՝ դասի տեսակն ու կառուցվածքը, սերտորեն կապված լինելով միմյանց հետ, միաժամանակ ունեն իրենց առանձնահատկությունները:

Տարըմբռնումները և տարակարծությունները հիմնականում դասերի դասակարգման հիմքերին են վերաբերում: Ի հակադրություն ուսուցման ձևական աստիճանների տեսությանը, որը կադապարայնացնում է դասը՝ սկզբում հարցում, հետո նոր դասի հաղորդում, այնուհետև ամրապնդում, վերջում՝ տնային հանձնարարություն, մանկավարժամեթոդական գրականության մեջ առաջադրվեցին տարբեր դասակարգումներ:

Մեթոդիստ-մանկավարժների մի խումբ դասակարգման հիմքում դնում է **անցկացման գերակշռող մեթոդները՝ առանձնացնելով դասախոսության, զրույցի, գործնական աշխատանքի դասեր, կինոդասեր և այլն, այսօր նաև՝ մեդիադասեր:** Առանձին գիտնական-մանկավարժներ, հաշվի առնելով սովորողների իմացական-ճանաչողական գործունեությունը և ինքնուրույն աշխատանքի բնույթը, առանձնացնում են հետևյալ տիպերը՝ **փաստերի նախնական ընկալման, հասկացությունների ձևավորման, ինքնուրույն աշխատանքի** դասեր: Մյուս խումբն առաջարկում է դասակարգման հիմքում դնել **դիդակտիկական նպատակներ՝ առանձնացնելով ուսումնական նյութերի ուսումնասիրման նախապատրաստման, նոր գիտելիքների տիրապետման, փաստացի նյութերի ուսումնասիրման-դիտարկման, հասկացությունների իմաստավորման ու ձևավորման դասեր, ամրապնդման, կրկնության, ընդհանրացման** դասեր և այլն: Չորրորդ խումբը՝ **սովորողների գիտելիքներն ու հմտությունները ձևավորող, գիտելիքները համակարգող և ընդհանրացնող, գիտելիքներն ամրակայող, կարողություններն ու հմտությունները համապարփակ ձևով օգտագործող, գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների բանավոր և գրավոր ստուգման, համակցված** դասեր: Ուրիշները՝ **ներածության, նոր նյութի հաղորդման, նոր նյութի յուրացման, ձեռք բերված գիտելիքները գործնականում կիրառելու, սովորողների մեջ հմտություններ ու կարողություններ դաստիարակելու, կրկնության, ստուգողական և այլ տիպի** դասեր: Ոմանք դասի տիպերը բաժանում են 2 մեծ խմբի՝ **մասնագիտակցված դասերի խումբ և համակցված (կոմբինացված) դասերի խումբ:** Բուհական մեթոդական դասագրքում ավանդական դասակարգման կողքին նշվում են նաև **բովանդակային հիմքով տարբերակված դասեր՝ հնչյունական, ձևաբանական, շարահյուսական, կետադրական, տեքստաբանական և այլն:** Ժամանակակից մեթոդամանկավարժական աղբյուրներում դասերի տեսակավորման այլ հիմքեր են առանձնացվում՝ **դիդակտիկական նոր համակարգերը, ակտիվությունը, փուլաբաժանումը և այլն:**

Ըստ ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգերի՝ առանձնացվում են դասերի հետևյալ տիպերը՝ **պրոբլեմային**

շարադրանքի դասեր, գիտելիքներն ու կարողությունները համախմբող, արթնացնող դասեր, էվրիստիկական կամ մասնակի որոնողական դասեր, աշակերտների ինքնուրույնությունն ապահովող դասեր, վերլուծական-հետազոտական դասեր, ինդուկտիվ կամ դեդուկտիվ դասեր և այլն:

Ըստ ակտիվության հիմքի՝ առանձնացնում են պասսիվ, ակտիվ կամ ինտերակտիվ դասեր և այլն:

Տեսակավորման փուլաբաժանման հիմքը «Քննադատական մտածողության զարգացումը կարդալու և գրելու միջոցով» տեխնոլոգիայում կիրառվող «Խթանում, իմաստավորում, կշտադատում» կամ **ԽԻԿ** համակարգն է՝ կառուցման աստիճանի այսպիսի՝ տերմինավորմամբ և այսպիսի՝ հերթականությամբ՝ ա. կազմակերպչական պահ կամ մուտք բ. խթանում գ. իմաստավորում դ. կշռադատում ե. անդրադարձ զ. տնային աշխատանք. առանձնացվում են խթանման, իմաստավորման, կշռադատման դասեր և այլն:

Ժամանակակից մեթոդիկայում դասակարգման մեկ այլ տարբերակի հիմքում դրված է ուսուցման գործընթացի գերակշռող օղակը, և ըստ այդմ տարբերակվում են հետևյալ դասատիպերը՝ յուրացման գործընթացի բոլոր օղակները պարունակող դաս, ներածական կամ նոր թեմայի ընկալման նախապատրաստման դաս (թեմայի, բաժնի, դասընթացի), լեզվական նոր նյութի հաղորդման, ընկալման և իմաստավորման դաս, վերլուծական ընդհանրացնող դաս, կրկնության կամ ընդհանրացնող կրկնության դաս, լեզվական նյութի ուսումնասիրման կամ վաղօրոք անցածի ընդհանրացման հիման վրա ունակությունների և կարողությունների մշակման և գիտելիքների գործադրման դաս, պրոբլեմային-ձանաչողական հանձնարարությունների միջոցով գիտելիքների և ունակությունների, հմտությունների և կարողությունների գործադրմամբ ինքնուրույն աշխատանքի դաս, եզրափակիչ կամ ամփոփիչ դաս, ստուգողական դաս:

Ուսուցման գործընթացի միայն մի օղակի՝ տնային հանձնարարության համար հատուկ տիպի դաս չի առանձնացվում, սակայն «Շրջված դասարան» մանկավարժական մոտեցումը փոխում է ավանդական այս դրվածքը:

Բոլոր դեպքերում դասերի տիպաբանական դասակարգումը վերջնական չէ: Ժամանակակից մեթոդամանկավարժական գիտական աղբյուրներում դասերի հետևյալ տեսակներն են առանձնացվում՝

- նոր նյութի հաղորդման դասեր
- կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման և ամրապնդման դասեր
- գիտելիքների համակարգման և ընդհանրացման դասեր
- գիտելիքների ու կարողությունների ստուգման ու շտկման դասեր
- համակցված դասեր:

Մեթոդական գրականության մեջ պայմանականորեն առանձնացվում է նաև գրավոր աշխատանք դասատեսակը:

Դասատիպային այս դասակարգումը պայմանական է. յուրաքանչյուր ուսումնական դաս անպայման ընթանում է որոշակի փուլերով, որոնք քարացած, մեկընդմիջտ սահմանված չեն, ձևանում են միմյանց հետ տարբեր զուգորդումներով և փոխկապակցված են: Միամտություն կլինի պնդել, որ նոր նյութի հաղորդման ժամանակ չկա գիտելիքների ամրապնդում, չկա ստուգում կամ կրկնություն, կամ՝ կրկնության դասերին նոր գիտելիքներ չեն հաղորդվում և այլն: Ընդհանուր առմամբ՝ խառը կամ համակցված տիպի դասի տարբեր էտապներն են դասերի մյուս տիպերի առանձնացման համար հիմք ծառայել, և դասի ամեն մի տիպ ինչ-որ չափով «խառն» է կամ «համակցված»: Գիտելիքների յուրացումը՝ ընկալումը, իմաստավորումը, մտապահումը և գործադրումը, ամբողջական ընթացք է, և ուսումնական գործունեության կազմակերպման ողջ ընթացքում, ցանկացած դասատիպի ներսում պետք է շարունակաբար միասնականացնել եղած գիտելիքների վերհիշման և թարմացման, նոր գիտելիքների ձեռքբերման, դրանց ամրապնդման և ընդհանրացման (կրկնման), ստուգման, գնահատման գործընթացը: Ուսուցման ամենահիմնական, հանգուցային խնդիրը նոր դասանյութի բացատրությունն է, որը պիտի ամբողջությամբ սպառվի առաջին ժամին, իսկ հին նյութի ամրապնդումը, ընդհանրացումն ու յուրացման ստուգումը, թեև այս կամ այն չափով շոշափվում են նույն ժամին, կարող են չսպառվել, որովհետև ավելի տևական աշխատանք են պահանջում և, իրենց հարաբերակցությունը պահպանելով հանդերձ, կարող են հաջորդաբար, տարբեր ժամերին իրականացվել:

Այսօր շատ կարևոր են՝

▶ **դասերի համակարգի նախագծումը, յուրաքանչյուր դասի կառուցվածքային վերլուծման, տարբեր մասերի կենսագործման պլանի կազմումը՝** շարունակաբար սևեռվելով նրա արդյունավետության բարձրացման և կատարելագործման վրա.

▶ **նոր գիտելիքների հաղորդման վերլուծությունը՝** ըստ գիտական բովանդակության, գաղափարաքաղաքական ուղղվածության, հետաքրքրականության ու հուզականության, շարունակականության, շարադրման վարպետության և լեզվական-խոսքային մշակույթի.

▶ **գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ամրապնդումը, գործնական կիրառությունը, սահմանված չափանիշներին համապատասխանեցված ստուգումն ու գնահատումը.**

▶ **տնային ուսումնական աշխատանքների հանձնարարումը և հրահանգավորումը, այդ աշխատանքների բնույթն ու ծավալը.**

▶ **դասի կառուցվածքի համապատասխանությունը** նրա հետապնդած դիդակտիկական խնդրին, ուսումնական ու դաստիարակչական նպատակին և այլն, միօրինակության ու կառուցվածքային կաղապարայնության հաղթահարումը.

▶ դասի տեմպը և սահմանված ժամանակի ռացիոնալ, օպտիմալ օգտագործումը.

▶ դասի բովանդակության համապատասխանությունը նոր ծրագրերին, այդ բովանդակության գիտական արժեքավորությունն ու հավաստիությունը, գաղափարական-քաղաքական մակարդակը և ուղղվածությունը.

▶ ուսուցման մեթոդների և մեթոդական հնարների ընտրությունն ու օգտագործումը դասի տարբեր հատվածներում, հատկապես պրոբլեմային ուսուցման և ծրագրավորված ուսուցման տարրերի կենսագործումը.

▶ դիդակտիկական սկզբունքների կենսագործումը դասի ընթացքում.

▶ ուսուցչի, մեթոդիկավորումների, առարկայական հանձնաժողովների իրազեկչական և կազմակերպչական, վերլուծական և ինքնավերլուծական աշխատանքները:

ԽԱՌԸ ԿԱՍ ՀԱՄԱԿՑՎԱԾ (ՀԱՄԱԴՐԱԿԱՆ, ՄԻԱՑՅԱԼ, ԿՈՄԲԻՆԱՑՎԱԾ) ԴԱՍ ➔ Մեթոդական նորագույն աղբյուրներում անվանվում է «յուրացման գործընթացի բոլոր օղակները պարունակող դաս»: Բոլոր ժամանակներում ընդունված և տարածված դասատիպ է՝ իր ճկուն կառուցվածքի շնորհիվ: Թույլ է տալիս մեկ դասաժամի ընթացքում լուծել միանգամից մի քանի խնդիրներ: Այն սովորաբար ունենում է հստակորեն գծված մասեր, որոնցից յուրաքանչյուրը պահանջում է աշխատանքի կազմակերպման իր եղանակները, իր ձևերն ու մեթոդները: Բնութագրվում է դասի ընթացքում փոփոխվող մեթոդների և աշխատանքի ձևերի բազմազանությամբ:

Դասի մոտավոր (օրինակ) կառուցվածքն այսպիսին է՝ • կազմակերպման պահ. • տնային գրավոր աշխատանքի ստուգում. • նախորդ նյութի հարցում, ուսուցողական-կրկնողական աշխատանքներ անցած նյութի վերաբերյալ, գնահատում. • ամփոփում, համակարգում և եզրակահանում. • նոր նյութի հաղորդում, վերնագրում և նպատակի պարզաբանում. • նոր նյութի ամրապնդում կամ ամրակայում. • անդրադարձ, ընդհանրացում և եզրակացություն. • տնային աշխատանքի հանձնարարում և կատարման ձևերի բացատրում:

ՆՈՐ ՆՅՈՒԹԻ ՀԱՂՈՐԴԱՆ ԴԱՍ ➔ Ընդգրկում է ուսուցման առաջին երկու ենթափուլերը՝ հաղորդումը և ամրակայումը: Պահանջում է նախապատրաստական բարեխիղճ աշխատանք: Դասի գլխավոր նպատակը սովորողների կողմից նոր նյութի յուրացումն է: Դասի բովանդակությունը սովորողներին անհայտ նյութն է, որն ընդգրկում է հարցերի համեմատաբար մեծ շրջանակ, և դրա ուսումնասիրման համար պահանջվում է համեմատաբար զգալի ժամանակ: Այն սկսվում է հասկացությունների ձևավորումով, այնուհետև հաղորդվում է ուսումնական նյութի բովանդակությունը՝ գլխավոր, առանցքային հարցերի վերլուծությամբ, գիտական փաստերի հիմնավորումներով: Եթե անհրաժեշտ է, շարադրանքն ուղեկցվում է գրույցի, բացատրությունների, ցուցադրումների զուգակցումով. գործադրվում են համապատասխան մեթոդներ ու հնարներ («Զրույց», «Հարցուպատասխան», «Աշխատանք դա-

սագրքի վրա», «Դպրոցական դասախոսություն», «Պատմում», «Վերապատմում», «ԳՈՒՍ» «Դիտում» և այլն): Ցածր դասարաններում նոր նյութի հաղորդման հիմնական ձևը պատմումն է, բարձր դասարաններում կարող է անցկացվել դասախոսությունների ձևով («Դպրոցական ներածական դասախոսություն») կամ հաղորդվել զրույցի, քննարկման միջոցով: Այս դասատիպի անցկացման ընթացքում շահավետ է պրոբլեմային ուսուցման եղանակը. առաջադրվում և պարզաբանվում են պրոբլեմաձանաչողական դրույթներով խնդիրներ, որոնք աշակերտներին մղում են մտածական, հետազոտական աշխատանքներ կատարելուն: Նոր նյութի հաղորդման դասն ամենաբարդ տիպն է. կարող է վերածվել պրոբլեմային-ձանաչողական հարցադրման դասի, դաս-էքսկուրսիայի կամ կինո-դասի: Կարևորվում են **կապակցումը անցած նյութի հետ, ձեռք բերված գիտելիքների ամրապնդումն ու ամրակայումը, անհրաժեշտ հմտությունների և կարողությունների ձևավորումը, հաջորդ դասանյութի բացատրության համար բավարար հիմքի ստեղծումը:** Դասի ամենակարևոր օղակը նոր նյութի բացատրությունն է:

Նոր նյութի հաղորդման դասի ընթացքը կարելի է ներկայացնել կողմնորոշիչ քայլերի հետևյալ պատկերով՝

1. **Նոր նյութի հաղորդման նախապատրաստում** (նոր դասի նյութի վերնագրում, դասի նպատակի պարզաբանում և խնդիրների սահմանում, ակնկալիքների մեկնաբանում, դասընթացի մեթոդամանկավարժական կազմակերպման լուսաբանում, դրդապատճառների ստեղծում). կարելի է սկսել նաև, այսպես կոչված, «ներածական էքսկուրսիայով»:

2. **Նոր նյութի հաղորդում** (սահմանումների և տերմինների բացատրությամբ).

3. **Եզրակացություններ, կանոնների, սահմանումների ձևակերպում.**

4. **Նոր նյութի ամրակայում.**

5. **Անդրադարձ կամ աշխատանքների ամփոփում** (սովորաբար կատարվում է 2 ձևով՝ կա՛մ արժարժվում են նոր նյութի հաղորդման բոլոր հարցերը՝ երբեմն զուգակցված դասագրքային նյութի ընթերցմամբ, կա՛մ ուսուցիչը «խոսեցնում է» դասարանին՝ տալով մեկ ընդհանուր հարց՝ «Ի՞նչ սովորեցինք»).

6. **Գործնական աշխատանքներ** (դասագրքի օգտագործում, վարժությունների և առաջադրանքների կատարում և այլն).

7. **Նոր տնային առաջադրանքի հանձնարարում և կատարման ձևերի հրահանգում:**

Դասի այս տիպով պետք է անցնել դժվար և ծավալուն թեմաները: Պարտադիր չէ հենց այս հաջորդականությամբ կառուցել դասը: Նոր նյութն ուսումնասիրելիս ուսուցչի կողմից գիտելիքների շարադրումն ու սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը կիրառվում են ամենատարբեր զուգորդումներով՝ հա-

ղորդվող նյութի բնույթին ու սովորողների ինքնուրույն աշխատանք կատարելու պատրաստվածության աստիճանին համապատասխան. ուսուցիչը կամ ինքն է շարադրում նոր նյութը, կամ կազմակերպում է սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը, կամ զուգորդում մեկը մյուսին. նրա դերը կարող է լինել բացարձակ, կարող է լինել ուղղորդող կամ օժանդակող:

1-ին տարբերակ – Ուսուցիչը շարադրում է ուսումնական ծրագրով նախատեսված ամբողջ նյութը՝ երբեմբ-երբեմն ընդհատելով և լսելով աշակերտների կարծիքները, մտահանգումները, իսկ սովորողներն այն իմաստավորում և ամրապնդում են դասարանում և տանը: Դպրոցների աշխատանքի առաջավոր փորձը և գիտամանկավարժական հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ նոր նյութի հաղորդման դասի խելացի կազմակերպման դեպքում պետք է կարևորվի սովորողների ինքնուրույն մտածողության և ինքնուրույնաբար գործելու հմտությունների ձևավորումը: Սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի հետ բանավոր շարադրման ու պարզաբանման այսպիսի զուգորդումը մեծ մասամբ կիրառվում է այն ժամանակ, երբ ուսումնասիրվող նյութը բոլորովին նոր է, աշակերտների ճանաչողական ու պրակտիկ փորձում անհրաժեշտ հիմքեր չկան, կամ էլ իր բովանդակությամբ և ուսումնասիրման աղբյուրներով դրա ինքնուրույն ուսումնասիրումը կապված է մեծ դժվարությունների հետ (ինչպես՝ «Բայի սեռը», «Դերբայական դարձված», «Վերաբերական» և նման այլ թեմաներ): Քայլերն են՝

ա. զրույց, որի ընթացքում ուսուցիչը կրկնում է նոր նյութի հաղորդման համար հիմք հանդիսացող յուրացված գիտելիքները.

բ. գրատախտակին գրված բառակապակցության, նախադասության, ընդգծված բառերի, բառամասերի դիտում և եզրակացություն աշակերտների կողմից («դիտման» մեթոդի գործադրմամբ).

գ. աշակերտի եզրակացության համեմատում դասագրքում գրվածի հետ. հաստատվում կամ ուղղվում են ձևակերպումները («Աշխատանք դասագրքով» մեթոդի կիրառմամբ).

դ. գիտելիքների խորացում և ամրակայում. աշակերտները կանոնի համաձայն ընտրում են օրինակներ, դրանցով կազմում են նախադասություններ.

ե. ստացած գիտելիքների կիրառում խոսքի մեջ (գրավոր վարժություններ, մեկնողական թելադրություններ, փոքրիկ շարադրություններ).

զ. եզրակացում և եզրահանգում. ի՞նչ նոր բան սովորեցին, ինչպե՞ս այն կիրառեն գործնականում («ԳՈՒՍ» մեթոդը և այլն):

2-րդ տարբերակ – **ա.** Նոր նյութը բացատրում է ուսուցիչը, իսկ աշակերտները կազմում են պլանը. **բ.** դասագրքով ստուգում են իրենց կազմած պլանը. **գ.** ըստ այդ պլանի պատմում են դասը. **դ.** բանավոր նախադասություններ են կազմում ըստ պլանի. **ե.** գրում են մեկնողական գրավոր կամ որևէ տեսակի թելադրություն. **զ.** եզրակացություն:

3-րդ տարբերակ– Ուսուցիչը շարադրում է միայն հիմնական հարցերը, դասին կատարվող աշխատանքի բովանդակության ու մեթոդիկայի ներածա-

կանը, այնուհետև սովորողները նրա ղեկավարությամբ ինքնուրույնաբար յուրացնում են ամբողջ նյութը: Քայլերն են՝

ա. նոր նյութը մասամբ բացատրում է ուսուցիչը, մասամբ էլ աշակերտներն են եզրակացնում:

բ. աշակերտները բանավոր պատասխանում են ուսուցչի հարցերին. պարզաբանվում են դժվարհասկանալի մասերը:

գ. կատարում են դասագրքի և ուսուցչի տված օրինակների ինքնուրույն վերլուծություն:

դ. դասագրքով ստուգվում է աշակերտների բերած օրինակների և կատարած եզրակացությունների ճշտությունը:

ե. բանավոր խոսքի զարգացման նպատակով բերում են օրինակներ (նաև այլ առարկաներից):

զ. ստացած գիտելիքները կիրառում են գրավոր խոսքում:

4-րդ տարբերակ – Դասը սկսվում է սովորողների հաղորդումով: Ուսուցչի հանձնարարությամբ կամ սեփական նախածեռնությամբ նրանք ուսումնասիրում են նաև դասանյութին առնչվող լրացուցիչ գրականություն, առանձնացվում են այն գիտելիքները, որոնք չկան դասագրքում, իմաստավորում, ընդհանրացնում են նոր յուրացված գիտելիքները, փորձում գտնել և ձևակերպել հիմնականը, առանցքայինը, պրոբլեմայինը, և, որոնելով ամենաարդյունավետ գործողության եղանակները, լուծում են այն, ամփոփում, եզրահանգումներ կատարում: Ուսուցիչը նոր նյութի ուսումնասիրման դասին միայն կազմակերպում է սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը, կատարում անհրաժեշտ լրացումներ, պարզաբանումներ, ընդհանրացումներ: Այսպիսի դասերին մի դեպքում նախօրոք ձեռք բերված գիտելիքները վերարտադրվում և կիրառվում են նոր հարցերն ուսումնասիրելիս, մի այլ դեպքում՝ իմաստավորվում և քննարկվում է սովորողների անձնական փորձը, երրորդ դեպքում՝ կատարվում է գրքերից կամ փորձերի ու դիտումների միջոցով այս կամ այն գիտելիքի ձեռքբերման աշխատանքը:

ՀԱՂՈՐԴՎԱԾ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԱՄՐԱԿՆՆՈՒՄ ԿԱՄ ԱՄՐԱԿԱՅՄԱՆ

ԴԱՍ ➔ Իրագործման փուլում դասին ներկայացվող հիմնական պահանջներից մեկն էլ գիտելիքների ամրապնդումն է՝ **աշակերտների կողմից գիտելիքների վերարտադրմամբ հմտությունների և կարողությունների մեջ վարժվելու միջոցով, փոփոխված իրադրությունում գիտելիքների կիրառման վերաբերյալ առաջադրանքներ կատարելու ճանապարհով:** Այս դասերի ընթացքում նպատակային են դառնում անցած նյութի կրկնությունը և ամրապնդումը, ձեռք բերած գիտելիքների համակարգումը և ընդհանրացումը, գործնականում կիրառելը, գիտելիքների և կարողությունների վերահսկումը: Առավելապես գործնական բնույթ ունեն: Ամրապնդման համար առանձնացվում են նյութի գլխավոր հարցերը, աշակերտներին հնարավորություն է տրվում կրկնակի ընկալել և իմաստավորել շարադրանքը: Ամրապնդման համար գլխավոր ուղիները կարող են լինել վերլուծությունները, ընդհանրացումները,

հաղորդած նյութի վերապատմումը, պրոբլեմային խնդիրների լուծումը և այլն: Օգտաշատ է ծրագրավորված ուսուցման եղանակը: Գիտելիքների ամրապնդման կամ անցած նյութի ամրակայման դասի կառուցամասերն են՝ **1.** կազմակերպչական պահ կամ մուտք (նաև տնային աշխատանքի ստուգում) **2.** դասի նյութի վերնագրում, նպատակի և խնդիրների սահմանում-պարզաբանում **3.** լեզվանյութի վերհիշում, նորացում և ամրակայում **4.** բարդության տարբեր աստիճան ունեցող, տարատեսակ առաջադրանքների հանձնարարում **5.** սխալների շտկում, ուղղում **6.** ամփոփում **7.** լրացուցիչ տնային առաջադրանքի հանձնարարում:

Եթե նոր նյութի հաղորդման հաջողության նախապայմանը ուսուցչի պատրաստակամությունն է, լեզվական գիտելիքների տիրապետումը և հաջող բացատրումը, ապա գիտելիքների ամրապնդման հաջողության նախապայմանն առավելապես նրա մեթոդական, մանկավարժական, հոգեբանական պատրաստվածությունն է և գործադրման փորձն ու վարպետությունը: Ուսուցիչը նյութի ամրապնդման դասին պետք է և՛ ղեկավարող լինի, և՛ ուղղորդող, և՛ լսող, և՛ շտկող ու գնահատող: Նա մշտապես ուշադրության կենտրոնում պետք է պահի ուսման մեջ հետ մնացող աշակերտներին և կարողանա կարճ ժամանակում կռահել, թե աշակերտները նոր հաղորդված գիտելիքներն ի՞նչ չափով են յուրացրել, պետք է կարողանա պարզել, թե նախորդ դասին տրված գիտելիքների ո՞ր մասը, ո՞ր հարցերն են մութ կամ անհասկանալի մնացել թե՛ ամբողջ դասարանի, թե՛ առանձին աշակերտների համար, և ըստ այդմ՝ կա՛մ ընդհանուր, կա՛մ անհատական մոտեցում ցուցաբերի: Միևնույն ժամանակ չպետք է տարվել բացատրություններով և դասը վերափոխել նոր նյութի հաղորդման դասի:

ԿՐԿՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱՄ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՀԱՍՎԱՐԳՄԱՆ ԵՎ ԸՆԴՀԱՆՐԱՑՄԱՆ �ԱՍ ➔ Հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում կարևոր նշանակություն ունի անցածի կրկնությունը, որը ոչ միայն գիտելիքների ընդհանրացման, համակարգման, այլև խորացման միջոց է: Ամեն առաջընթաց քայլ պետք է հենվի անցածի կրկնության վրա: Խորհրդային մանկավարժները, խոսելով ուսուցման ընթացքում պարբերաբար կատարվող կրկնության նշանակության մասին, ընդգծում են՝ **յուրաքանչյուր ուսուցիչ, ըմբռնելով, որ հիշողության մեջ մնացած ամեն մի հետք միայն անցածի զգացողության հետք չէ, այլ միաժամանակ նորը ձեռք բերելու մի ուժ է, անդադրում պետք է հոգ տանի այդ ուժերը ապահովելու համար, քանի որ նրանց մեջ է նոր տեղեկություններ ձեռք բերելու երաշխիքը. հիշողության «բնությունն» ըմբռնող ուսուցիչը անդադրում պետք է դիմի կրկնությունների՝ ոչ թե ավերվածը նորոգելու, այլ շենքն ամբողջացնելու և նրա վրա նոր հարկ բարձրացնելու համար:**

Նպատակներն են՝ տեսական գիտելիքների ընդհանրացում և համակարգում, գործնական ճանապարհով կարողությունների և հմտությունների ամրապնդում, գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ստուգում և հաշվառում՝ քառորդի, կիսամյակի և ուսումնական տարվա կտրվածքով:

Կրկնությունը կատարվում է ուսումնական ողջ տարվա ընթացքում: Այն մեխանիկական գործընթաց չէ. հինը կրկնվում և ամրապնդվում է նորացվելով, թարմացվելով՝ նոր տվյալներով և ավելի խորացվելով՝ նպատակաուղղված աշակերտների կողմից մտահանգումներ, եզրակացություններ, ընդհանրացումներ կատարելու ունակությունների զարգացմանը: Կազմակերպման եղանակները կարող են տարբեր լինել՝ վերարտադրում, բովանդակության տարբեր աստիճանների վերափոխում, հին բովանդակության ներառում նորի համատեքստում, զուգորդությունների, հարաբերակցությունների համար պայմանների ստեղծում, անցյալում յուրացված գիտելիքները կիրառելու վերաբերյալ խնդիրների առաջադրում և այլն: Ձևը կախված է դասի նպատակներից և բովանդակությունից. կարող են կատարվել և՛ գրավոր, և՛ բանավոր, հարցումների, քննարկումների, աղյուսակների, գծապատկերների, վարժությունների, թեստերի կամ հայտորոշիչ թեստերի միջոցով: Շատ կարևոր է և նմանատիպ դասերի միջև եղած լավագույն ժամանակամիջոցի, իրագործման ճիշտ ժամաքանակի որոշումը: Գործադրելի մեթոդներն ու հնարներն են՝ ուսուցչի կողմից մեկնաբանում և ընդհանրացում, վերլուծական ընդհանրացման բնույթի ծավալում գրույց, դատողական տարրերով և պրոբլեմային շարադրանքով դպրոցական դասախոսություն, աշխատանք դասագրքով, էքսկուրսիաների նյութերի համակարգում և պարզաբանում (նկարներ, քարտեզներ, դիագրամներ, ցուցադրանմուշներ), դաս-սեմինար պարապմունք, դիտողական նյութերի, քարտերի և այլ միջոցներով ընդհանրացման աշխատանք, ընդարձակ կրկնողական գրույց՝ զուգակցված անհատական հարցման հետ՝ կրկնություն քարտերի և այլնի միջոցով, կրկնություն՝ աշակերտների զեկուցումների, հաղորդումների, գծապատկերների օգնությամբ, կրկնողական բնույթի գծագրական դասակարգիչների կազմում, հետազոտական աշխատանքների կատարում և այլն:

Ընթացիկ կրկնությանն առանձին դասաժամ չի հատկացվում. այն յուրաքանչյուր դասի պարտադիր կառուցամասն է, նրա միջոցով անցած նյութը ներքնապես կապվում է նորի հետ, հնի նորացմամբ և ամրակայմամբ հաստատուն հիմք է ստեղծվում նոր նյութի ավանդման համար՝ ընդհանրությունների ու տարբերությունների մատնանշումով: Այս կերպով ընթացիկ կրկնությունը մեծապես նպաստում է ներքին, միջառարկայական կապի ստեղծմանը: Այսպես օրինակ՝ անորոշ դերբայի հոլովումն անցնելիս հիշեցվում է գոյականի **Ու** հոլովումը, նշվում տարբերությունն ու նմանությունը: Սա ընդհանրացման լավագույն հնարքներից է, որ կատարվում է համեմատության միջոցով:

Գիտելիքների համակարգման և ընդհանրացման կամ կրկնության դասերն ունեն հետևյալ ենթատիպերը՝ **նախնական, թեմատիկ, ամփոփիչ, կիսամյակային, տարեվերջյան (եզրափակիչ):** Նախօրոք ուսուցիչը հայտնում է կրկնության թեման, տալիս է հարցեր և այլ հանձնարարություններ: Դասի կազմակերպման հիմնական ձևը սեմինարներն են:

Նախնական ենթատիպի դասերը գլխավորապես կազմակերպվում են ուսումնական տարվա սկզբին. ընդհանրացվում, թարմացվում ու ամրակայվում են հատկապես նախորդ դասարաններում անցած նյութերի հատկապես այն հիմնական պահերը, որոնք ուսումնական տարվա ընթացքում նորացվում են ընթացիկ կրկնման, բայց ոչ երբեք առանձին դասերի կազմակերպման միջոցով: Այսպես՝ 7-րդ դասարանի «Հայոց լեզու» դասագրքում «Նախորդ դասարանում անցած նյութի կրկնություն» խորագրի տակ (**տե՛ս՝ 7- էջ 5-13**) առանձնացված են «Բառագիտություն» և «Տեքստ» բաժինները: Ըստ ուղղորդող հուշումների՝ առնվազն դասաժամերից մեկը պետք է հատկացնել տեքստի վերաբերյալ աշակերտների ունեցած գիտելիքների ընդհանրացման ու համակարգմանը, վերաթարմացմանը, նորացմանը և ամրակայմանը, իսկ մյուս դասաժամին վերհանվեն աշակերտների գիտելիքները «Բառագիտություն» թեմայի հիմնական պահերի վերաբերյալ: Դասանյութում որպես այդպիսիք առանձնացված են՝ «Բառի բնորոշումը», «Բառիմաստը», «Բառերի տեսակներն ըստ կազմության» (տրված են գծապատկերների միջոցով) և «Դարձվածքը»: Առաջադրված են հարցեր ու առաջադրանքներ:

Թեմատիկ ենթատիպի դասը կազմակերպվում է յուրաքանչյուր ծավալուն թեմա անցնելուց հետո՝ առավել դժվար, չյուրացված հարցերի, բացթողումների ու թերացումների լուծման հաշվառումով և այլն, ընդհանրացվում են աշակերտի առանձին-առանձին ստացած գիտելիքները, ընդհանուր համակարգի բերվում: Նման դասերը նպաստում է ձեռք բերվածի կայունացմանը, ամբողջականացմանն ու հարստացմանը, կայունացնում ձևավորված հմտություններն ու կարողությունները: Այն կարող է դառնալ նաև ենթաթեմային կրկնության դասերի միագումարը: Թեմատիկ կրկնության համար պետական ծրագրերում համապատասխան ժամեր են հատկացվում: Օրինակ՝ «Ածական անուն», «Թվական անուն», «Կապ», «Շաղկապ» թեմաների կրկնությանը կարելի է հատկացնել 2 դասաժամ, իսկ ընդարձակ թեմաների կրկնությանը՝ մինչև 5 դասաժամ (Գոյական անուն», «Բայ», «Բարդ նախադասություն» և այլն):

Ամփոփիչ կրկնությունը կազմակերպվում է միմյանց հետ սերտորեն կապված թեմաների ուսուցման վերջում: Սրան ևս տրվում է մի քանի դասաժամ: Ամփոփիչ կրկնությունը կատարվում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի հիմնական բաժինների՝ «Հնչյունաբանության», «Բառագիտության», «Ձևաբանության» «Շարահյուսության» ուսուցման վերջում:

Կիսամյակային կրկնությունը նոր ծրագրերի պահանջն է. կատարվում է յուրաքանչյուր կիսամյակի վերջում: Քանի որ կիսամյակային կրկնությունը 2 անգամ է, ուրեմն ամբողջ տարվա նյութը բաժանվում է 2 մասի: Օրինակ՝ 5-րդ դասարանում առաջին կիսամյակային կրկնության նյութ պիտի դառնա հնչյունաբանությունը, իսկ երկրորդ կիսամյակում պետք է կրկնվեն շարահյուսական, տեքստի և կապակցված խոսքի վերաբերյալ ձեռք բերված գիտելիքները:

Տարեվերջյան, նախկինում՝ եզրափակիչ կրկնությունը կատարվում է յուրաքանչյուր դասընթացի ուսուցման վերջում: Հատկացվում են մի քանի դասաժամեր: 5-8-րդ դասարաններում եզրափակիչ կրկնությունների դասերին թարմացվում, ամրակայվում ու համակարգվում են մեկ ուսուցմանական տարում անցած նյութերի ամենահիմնական կողմերը: Իսկ 9-րդ դասարանում, ուր ավարտվում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցումը, նորացվում, ամրակայվում, համակարգվում ու մեկ ամբողջության մեջ են ամփոփվում միջին դպրոցի ամբողջ դասընթացի ամենահիմնական, առանցքային, հանգուցային պահերը:

ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԵՎ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՏՈՒԳՄԱՆ ԵՎ ՇՏԿՄԱՆ ԴԱՍԵՐ ➔ Իրագործվում են յուրացված տեսական գիտելիքների գնահատմամբ, ձեռք բերած հմտությունների և կարողությունների, կարողունակությունների ստուգմամբ և շտկմամբ: Ուստի հիմնական նպատակն է՝ աշակերտների պատրաստվածության ստուգումն ու գնահատումը, նկատված թերությունների վերացումը, բացթողումների լրացումը կամ շտկումներ կատարելը: Դասերը սովորաբար կազմակերպվում են ստուգողական բնույթի համընդհանրական կամ անհատական-ինքնուրույն գրավոր աշխատանքների, շարադրությունների և փոխադրությունների կամ ընդարձակ բանավոր զրույցների, բանավոր հարցումների միջոցով: Կարող են իրականացվել նաև աշակերտների տնային աշխատանքների արդյունքների ընդհանրացմամբ կամ առանցքային հարցերի վերաբերյալ աշակերտներին տրված հարցերի շուրջ նախօրոք կազմված պատասխանների, ընկերների առաջարկած տարբերակների, իրենց առաջարկությունների քննարկմամբ՝ մեկնաբանելու, բանախոսելու, հակադարձելու, լրացնելու և այլն:

Դասի մոտավոր կառուցվածքն այսպիսին է՝

ա. կազմակերպչական հատված.

բ. դասի նպատակների, խնդիրների սահմանում և պարզաբանում-մեկնաբանում, ստուգման կարևորության և ստուգման ընթացքում առանցքային հարցերի վրա մտասևեռման անհրաժեշտության գիտակցման ձևավորում.

գ. հիմնական հատված. իրականացվում են ստուգման աշխատանքները.

դ. անդրադարձ. առանձնացվում, տեսակավորվում են աշխատանքները և դրանցում թույլ տրված սխալները, որոշվում են վերջիններիս պատճառները, ծնող աղբյուրները, կազմակերպվում են աշխատանքներ դրանց շտկման կամ վերացման շուրջ.

ե. եզրափակիչ հատված. կատարված աշխատանքների արդյունքների ընդհանրացում և ամփոփում:

* * *

Չպետք է մոռանալ, որ և՛ ՀՀ-ում, և՛ Արցախում դեռևս կան, այսպես կոչված, «սակավակոմպլեկտ» դպրոցներ, այսինքն՝ երբ նույն ուսուցիչը նույն

դասասենյակում նույն ժամանակահատվածում հարկադրված պարապմունքներ է անցկացնում 2 (կամ 3) տարբեր դասարանների սովորողների հետ: Այս դեպքում դասացուցակն այնպես է կազմվում, որ սովորողներն ինքնուրույն աշխատանք կատարելու ավելի շատ հնարավորություններ ունենան: Բնականաբար, այսպիսի դասարաններում դասերի սահմանված տիպերը ներկայացվում են հետաքրքիր գույզով: Այսպես օրինակ՝ եթե երկու դասարանում էլ նոր նյութի ուսումնասիրման դաս է, ուսուցիչը բարձր դասարանում կարող է նախապատրաստական առաջադրանք տալ, իսկ կրտսեր դպրոցականներին բացատրել նոր նյութը, հանձնարարել ինքնուրույն աշխատանքներ, ապա անցում կատարել մյուս «դասարանի» նոր նյութի հաղորդմանը և այլն:

ՈՒՍՈՒՄՆԱԾԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱՀՍԿՈՒՄ ԵՎ ԳՆԱՀՍՈՒՄ

Ա. ՎԵՐԱՀՍԿՈՒՄ ԵՎ ԻՆՔՆԱՎԵՐԱՀՍԿՈՒՄ

Վերահսկումն ու ինքնավերահսկումը ուսուցման գործընթացի բաղկացուցիչ մասեր են, կապված են ծրագրային նյութի, նրա յուրացման օղակների՝ ընկալման, հասկացման, իմաստավորման, կշռադատման, ամրապնդման, ընդհանրացման և կիրառման արդյունքների հետ: Սովորողների ուսումնաձանաչողական գործունեության առնչությամբ ՎԵՐԱՀՍԿԵԼ նշանակում է հսկողություն սահմանել: Ուսուցման նպատակների իրագործման ձանապարհին աշակերտների կողմից գիտելիքների յուրացման որակը պարզելուն, նյութի տիրապետման և այն գործնականում կիրառելու կարողության աստիճանի որոշմանը նպատակաուղղված պլանաչափ և համակարգված վերահսկողությունն ուսուցչին հնարավորություն է տալիս նաև բացահայտելու-ուսումնասիրելու եղած թերությունները և որոնելու դրանք հաղթահարելու առավել նպատակահարմար ուղիներ:

Վերահսկողությունն ունի մի շարք գործառույթներ. դրանցից կարելի է առանձնացնել 3-ը՝ **պետական, կազմակերպող և զարգացնող**: Պետական գործառույթն իրականացվում է պետության կողմից... Վերահսկողության կազմակերպող գործառույթն իրականացվում է դպրոցի տնօրինության կողմից. խնդիրն է դրականորեն ազդել սովորողների վարքի, ընդհանրապես նրանց հոգեբանական առանձնահատկությունների զարգացման, ինչպես նաև ուսուցման նկատմամբ նրանց վերաբերմունքի վրա: Ջարգացնող վերահսկողությունն հիմնականում գործառույթ է դասավանդող ուսուցիչը՝ ցանկանալով իմանալ աշակերտների ուսման առաջադիմության, թերությունների, բացթողումների մասին. այս դեպքում ապահովվում է արտաքին հետադարձ կապը, որը ծառայում է սովորողների ուսումնաձանաչողական գործունեության ղեկավարմանն ու կառավարմանը: Ջարգացնող գործառույթի գլխավոր խնդիրն է ամեն կերպ զարգացնել սովորողների մտածողության ձևերը (ակտիվ, ինք-

նուրույն, ստեղծագործական), հիշողությունը, մտապահումը, երևակայությունը և ապահովել համակողմանի զարգացում:

Վերահսկողությանը ներկայացվող պայմաններն են՝

- **անհատական բնույթը**
- **շարունակականությունը**
- **բազմազանությունը**
- **համակողմանիությունը**
- **օբյեկտիվությունը**
- **տարբերակված մոտեցումը**
- **ուսուցիչների պահանջների միասնությունը**
- **վերահսկողության ձևերի զուգակցումը**
- **վերահսկողության մեթոդների արդյունավետությունը** և այլն:

Վերահսկման բովանդակությունը կախում ունի ուսուցման տարբեր փուլերում լուծվող դիդակտիկակրթական խնդիրներից, «Հայոց լեզու» առարկայի առանձնահատկություններից, ինչպես նաև դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտի պատրաստության ու զարգացման մակարդակից: Այն ենթադրում է ստուգել սովորողների կատարած ուսումնական աշխատանքների արդյունքները, նրանց դրսևորած ճանաչողական ակտիվության, զարգացածության, ստեղծագործական ընդունակությունների մակարդակները, ինքնուրույնության աստիճանը, հարակից առարկաներից ձեռք բերած գիտելիքները, ուսումնական պրոբլեմները լուծելու կարողությունները: Այսօր «աշակերտակենտրոն» կամ «անձնակենտրոն» ուսուցումը հանրակրթության օրախնդիրն է դարձրել դաստիարակության և կրթության՝ որպես նպատակաուղղված գործընթացի անհատականացման անհրաժեշտությունը՝ առաջին պլան մղելով ուսուցման գործընթացին սովորողի գործուն մասնակցությունը, նրան տրամադրվող ազատությունը (ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, ստեղծագործելու...), նրա ինքնաիրացումը, ինքնակառավարումը, բնականաբար նաև՝ **ինքնավերահսկողությունը** (կամ ինքնավերահսկումը), **ինքնաստուգումն** ու **ինքնագնահատումը**: Կրթական մման բարեփոխումը բնականաբար փոփոխություններ կառաջացնի վերհսկման գործընթացում:

Վերահսկողությունը հանրակրթական դպրոցում իրականացվում է հետևյալ ձևերով՝ **համընդհանրական, խմբային, անհատական, համակցված** կամ **խտացված** և **ինքնավերահսկողական**: Համընդհանրական ձևն իրականացվում է ուսումնասիրվող նյութի հարցման, նոր նյութի ամրապնդման, պրոբլեմային առաջադրանք կատարելու միջոցով: Դասարանի բոլոր աշակերտները ներգրավվում են դրանց քննարկմանը, մեկը լրացնում է, մյուսն ուղղում է, հաջորդը կարծիք է հայտնում և այլն: Ընդհանուր առմամբ խմբային վերահսկողության դեպքում ևս նույն ընդհանրական գործողություններն են փոխհաջորդում, միայն այստեղ ուսուցիչը հնարավորություն ունի համակողմանիորեն ստուգել խմբի յուրաքանչյուր աշակերտի գիտելիքների մակարդակը, հմտություններն ու կարողությունները, իմանալ նրանց թույլ

կողմերը և այլն: Վերահսկողության անհատական ձևը իրականացվում է պատասխանող աշակերտի գիտելիքները, նրա դատողական, տրամաբանական, մտավոր գործառնություններ կատարելու կարողությունները, կարողունակությունը, դիտազննական պարագաները տեղին օգտագործելու հմտությունները բացահայտելու նպատակով: Վերահսկողության համակցված ձևն իրականացնելիս իրար են զուգակցվում համընդհանրական, խմբային, անհատական ձևերը: Համակցված վերահսկողությունը ծրագրավորված ուսուցումն իրականացնելու լավագույն եղանակն է, նպատակին հասնելու կարևոր ուղի:

Վերահսկման իրացման միջոցներից են դիտումը, գրավոր աշխատանքները (փոխադրությունը, շարադրությունը, թելադրությունը, ռեֆերատը, հարցերի գրավոր պատասխանները և այլն), ստուգաթիվ, քննությունները (ընթացիկ միջանկյալ, ամփոփիչ): Ստուգաթիվները սովորաբար անցկացվում են բարձր դասարաններում և հեռակա դպրոցներում: Այս եղանակը հնարավորություն է ընձեռում ավելի խորը ուսումնասիրել ծրագրային թեմաները, իմաստավորել, ամրակայել ձեռք բերված գիտելիքները, դրանք վերածել համոզմունքի, կիրառել պրակտիկայում: Ստուգաթիվները կարելի է կազմակերպել ուսումնական քառորդի, կիսամյակի վերջում: Քննությունները որպես վերահսկողության մեթոդ կիրառվում են կրտսեր, միջին և ավագ դպրոցների ավարտական դասարաններում՝ չորրորդում, իններորդում, տասներկուերորդում: Դրանք հնարավորություն են ընձեռում կրկնակի անգամ ուսումնասիրել ծրագրային նյութերը, լրացնել պակասը՝ հիմք ընդունելով ամբողջ ուսումնական տարվա ընթացքում ձեռք բերված գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները:

Ինքնավերահսկման միջոցով սովորողներն իրենք են իրենց համար գաղափար կազմում իրենց ուսումնական գործունեության մասին, ձեռք բերած համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների մասին, փորձում են հասկանալ՝ ինչպե՛ս և որքանո՞վ են ճիշտ կառավարում իրենց ուսումնառական գործունեությունը: Այն սովորողների մեջ դաստիարակում է հաստատականություն, նպատակին հասնելու ձգտում, սեփական ուժերը գնահատելու կարողություն, աշխատասիրություն և այլն:

Ինքնավերահսկել նշանակում է՝

- ▶ ստուգել և վերստուգել միմյանց գրավոր աշխատանքները՝ առավելությունների ընդգծման, թերությունների, բացթողումների բացահայտման, պարզաբանման և դրանց վերացման ուղիների որոշման ճանապարհով.

- ▶ գտնել և ուղղել իր և ընկերների ուղղագրական, ուղղախոսական և ոճական սխալները, կատարել խմբագրական աշխատանք.

- ▶ լսել և սովորել, նաև բացատրել և սովորեցնել լեզվական կանոնները և համատեղ աշխատել դրանց կիրառության մեջ հմտանալու համար.

► ապահովել **ներքին և արտաքին հետադարձ կապը**. ընդունել և հաղորդել անհրաժեշտ տեղեկատվություն՝ միմյանց գիտելիքներն ու կարողությունները փոխադարձաբար հարստացնելու համար և այլն:

Հետադարձ կապի ապահովման արդյունքում ուսուցչի վերահսկողական գործունեությունը պետք է զուգակցվի աշակերտների կողմից իրականացվող ինքնավերահսկողական գործունեությանը՝ նպատակաուղղվածորեն բարձրացնելով ուսուցման թե՛ սուբյեկտի և թե՛ օբյեկտի պատասխանատվությունը:

**Բ. ՍՏՈՒԳՈՒՄ ԵՎ ԻՆՔՆԱՍՏՈՒԳՈՒՄ,
ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ ԵՎ ԻՆՔՆԱԳՆԱՀԱՏՈՒՄ**

Հանրակրթության կարևոր բաղադրատարրերից են ստուգումն ու գնահատումը: Այս հարցն իր խնդիրներով և նպատակներով միշտ էլ եղել է դպրոցական կյանքի ամենացավոտ կողմերից մեկը: Գիտելիքների ստուգումն ու գնահատումը կոչված են ընդհանրացնելու աշակերտների կողմից գիտելիքների յուրացման աստիճանը, բացահայտելու աշակերտների պատրաստության, ինչպես նաև նրանց աշխատանքի ձևերի և մեթոդների միջև եղած թույլ կողմերը, պակասություններն ու թերությունները, ցույց տալու դրանց վերացման հնարավոր ուղիները և ուժերը կենտրոնացնել շտկողական աշխատանքների վրա: Թե՛ մեկը, թե՛ մյուսն ունեն նաև դաստիարակիչ նշանակություն. ընտելացնում են համակարգված աշխատանքի և պարտաճանաչության, մշակում են պատասխանատվության զգացում, պարտավորեցնում են շարունակաբար պատրաստվել դասերին, ժամանակին կատարել ուսուցչի հանձնարարությունները, իրենց ուսումնական պարտականությունները, զբաղվել ինքնաստուգմամբ, ինքնագնահատմամբ, ինքնաքննադատությամբ, ուրեմն և՛ ինքնադաստիարակությամբ: Գիտելիքների ստուգումն ու գնահատումը մեծապես օգնում են նաև ուսուցչին. աշակերտների թերությունները, նրանց ցածր առաջադիմության պատճառները պարզելով՝ պարզում է և իր սեփական աշխատանքի թերությունները:

Ուսուցման պատմության մեջ միշտ էլ կարևորվել է **ստուգման նորմացույցի** մշակման խնդիրը: Ժամանակակից առաջադեմ մանկավարժ-մեթոդիստների մի խումբ պահանջում է հայտորոշման, ախտորոշման աշխատանքներից առավել ուժեղացնել կանխարգելման աշխատանքները: Ըստ նրանց՝ սովորեցնելու համար ճիշտ չէ սխալ և գրական նորմին չհամապատասխանող ձևերի գրությունը գրատախտակի, քարտերի, գծագրական պատկերների վրա: Այսօր առավել քան արդիական է Գ. Էդիլյանի այն առաջարկությունը, որ սխալներից խուսափելու համար նախ պետք է բացատրել, գրել, պարզաբանել, տեսականորեն և գործնականորեն ուսուցանել գրական լեզվի նորմերը, բացահայտել աշակերտի կատարած սխալների բուն պատճառները, ապա ամեն կերպ կանխել դրանք: Ընդ որում՝ նա չէր ընդունում գրավոր աշխատանքների վրա ուսուցչի կողմից ուղղումների կատարումը, որովհետև դա թուլացնում է աշակերտների ոգևորությունը, ինքնավստահու-

թյունը, ընկճում է, հուսահատեցնում: Ավելին, նման վարմունքի հետևանքով աշակերտների սխալները ոչ միայն չեն վերացվում, այլև ավելի ուժեղ կերպով են տպավորվում ու ամրանում նրանց հիշողության մեջ ¹⁰²:

Գ. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔՆԵՐԸ

Սովորողի ուսումնառության արդյունքների գնահատման սկզբունքները, մեթոդաբանությունը, գնահատման նորմերն ու կարգացույցը սահմանվում են կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի կողմից: Հայոց լեզվի առարկայական տիրույթում ևս գնահատումն իրականացվում է ուսումնական տարվա ընթացքում (ընթացիկ), կիսամյակի և ուսումնական տարվա ավարտին (ամփոփիչ) և հանրակրթական ծրագրի յուրաքանչյուր աստիճանի ավարտին (ամփոփիչ ատեստավորում):

Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում ընթացիկ գնահատումն իրականացվում է քանակային (միավորային) և ձևավորող (ուսուցանող) ձևերով՝ դպրոցի մանկավարժական խորհրդի կողմից հաստատված կարգով:

Քանակային (միավորային) գնահատման համար կիրառվում է 10 միավորային սանդղակ: Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունները կարող են կիրառել գնահատման այլ համակարգ, որը համապատասխանեցվում է 10 միավորային սանդղակին:

Ձևավորող (ուսուցնող) գնահատման մեթոդներն ու ձևաչափը ընտրում է հանրակրթական ուսումնական հաստատությունը:

Գիտելիքների ստուգման և գնահատման գործն այսօր գերազանցապես դրված է ուսուցողական հատուկ մեքենաների վրա, որոնք ստուգողին ազատում են շատ ու շատ անախորժություններից, իսկ նրա գնահատականներն էլ՝ սուբյեկտիվիզմից:

Կրթական գնահատումը ուսումնական գործընթացի որակի, արդյունավետության և ուսուցման արդյունքների բացահայտման միջոց է: Լայն իմաստով՝ այն սովորողի ուսումնաձանաչողական գործունեության ձևերի վերահսկողության իրականացման հետևանքն է, ուսուցման արդյունքների՝ գիտելիքների յուրացման մակարդակի, խորության, հաստատունության, համոզմունքների վերածվելու աստիճանի, սովորողի ուսումնական գործունեության ամբողջականության, միազումարության, ակտիվության, ինքնուրույնության հաշվառումն ու ընդհանուր արժեքավորումն է: Այն, ի վերջո, շրջանավարտին որակավորում շնորհելու կամ մասնագիտական ուսումնական հաստատություն ընդունելության մրցույթին մասնակցելու երաշխիք է (արտաքին ամփոփիչ գնահատման դրական արդյունքների հիման վրա տրվող կրթական ավարտական փաստաթղթի տեսքով):

¹⁰² Տե՛ս՝ Ալեքսանյան Լ. Գուրգեն Էդիպան, Երևան, 1973:

Գնահատելիս բացի ճիշտ ու սխալ տարբերակումից՝ պետք է հաշվի առնել հետևյալ թերությունները՝

- շարադրանքի և թեմայի անհամապատասխանությունը,
- փաստական անձշտությունները,
- մտքի տրամաբանական խախտումները,
- բառապաշարի աղքատությունն ու շարահյուսական-կառուցվածքային միօրինակությունը,
- կատարված մեջբերումների ոչ տեղին օգտագործումը կամ չարաշահումը,
- շարադրանքի ոչ ավարտուն լինելը,
- լեզվի՝ պատկերավորման և արտահայտչական միջոցներով աղքատիկ լինելը,
- ոճական անհարթությունները,
- բառի անհարկի կամ իրեն ոչ հատուկ իմաստով գործածելը,
- բառերի կամ կապակցությունների անտեղի կրկնությունները,
- բարբառային կամ ժողովրդախոսակցական բառերի, դարձվածքների ոչ տեղին օգտագործումը,
- սխալ բառակազմությունը,
- համաձայնական, խնդրառական և շարադասական կարգի սխալները,
- բայի ժամանակաձևերի սխալ կառուցվածքը,
- ուրիշի ուղղակի և անուղղակի խոսքի ոչ ճիշտ գործածությունը,
- ձեռագրի անփութությունը և այլն:

Աշակերտների գիտելիքների ու կարողությունների գնահատումն իրականացվում է ամենօրյա ուսուցողական և ստուգողական ընթացիկ և ամփոփիչ գրավորների միջոցով:

Ժամանակակակից հանրակրթության պայմաններում դեռևս բավարար ուշադրություն չի դարձվում գնահատման դաստիարակչական ներուճակ հնարավորությունների վրա, մինչդեռ հանրակրթական դպրոցում գնահատման գիտականորեն մշակված համակարգը կարող է կրթադաստիարակչական մի շարք կարևոր խնդիրներ լուծել: Սովորողների ճանաչողական գործունեության գնահատումն ունի և՛ կրթական, և՛ դաստիարակչական նշանակություն: Աշակերտը, տեղյակ լինելով իր ուսումնական գործունեությունը գնահատելու աստիճանին (դրական, բացասական), կայունացնում կամ վերափոխում է իր գործողությունների եղանակը, որոնում նոր ուղիներ ու միջոցներ՝ իր կողմից կատարվող ուսումնական աշխատանքները բարեփոխելու ուղղությամբ: Ընդհանուր գնահատումը աշակերտների մեջ դաստիարակում է պարտքի ու պատասխանատվության զգացում: Այն օգնում է պարզելու յուրաքանչյուր սովորողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակը, դրանց զարգացման ընթացքը, ձևավորված վերջնարդյունքային կարողունակությունները: Նոր մոտեցումներով գնահատումը ոչ միայն սովորողի առաջադիմության փաստագրումն է, այլև ուսուցման ընթացքի խթանման, կարգավորման, վերահսկման և բարելավման մեխանիզմ: Գնահատմամբ պարզվում է սովորողների և դպրոցների կողմից առարկայական չափորոշիչների ու ծրագրերի պահանջների կատարման համընդհանրական պատկերը:

Գնահատման հիմնական նպատակն է՝

- սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների տիրապետման վերաբերյալ տեղեկություններ ստանալը՝ ստուգման միջոցով.

■ արժեքային որակների ձևավորման ապահովումը և դրանց հիման վրա ուսումնական գործընթացի կատարելագործման, ուսման որակի բացահայտումն ու վերհսկումը.

■ սովորողի ինքնահաստատումը և ինքնագարգացումը:

Ըստ մեթոդաբանական աղբյուրների՝ նոր մոտեցումներով գնահատման հիմնական գործառույթներն են՝

➤ սովորողի հիմնական գործունեության և առաջադիմության գնահատումը, կրթական մի աստիճանից՝ մյուսին անցման հնարավորության ապահովումը, կրթության շարունակականության խրախուսումը.

➤ սովորողին ներկայացվող պահանջների կատարման, ուսումնական նյութի յուրացման աստիճանի բացահայտումը, ուսուցման ընթացքի ու արդյունքների հայտորոշումը.

➤ դպրոցի գործունեության արդյունավետության բացահայտումը, ուսուցիչ-սովորող համագործակցային հարաբերությունների զարգացումը.

➤ սովորողի հետ տարվող անհատական աշխատանքի բովանդակության և ծավալի ճշգրտումը.

➤ սովորողի անձնական որակների ձևավորմանը և վարքագծի բացահայտմանը նպաստելը, ինքնաձանաչողության և ուսումնական ակտիվության ապահովումը.

➤ մանկավարժների վերապատրաստման և մասնագիտական աճի ապահովումը.

➤ չափորոշիչների, առարկայական ծրագրերի, դասագրքերի և ուսումնական այլ նյութերի, ուսուցման մեթոդների կատարելագործման հիմքերի ապահովումը.

➤ հանրակրթության բարեփոխման ուղղությունների հստակեցումը, բովանդակության արդիականացումն ու կրթական համակարգի համապատասխանեցումը՝ միջազգայնորեն ընդունված չափանիշներին.

➤ սովորողի ուսումնական գործունեության արդյունքների որակավորումը (շատ կարևոր է հաշվառել սովորողի առաջադիմության ընթացքը՝ մեկնարկային վիճակի համեմատությամբ).

➤ դպրոցի հանդեպ ծնողի վստահության ձևավորումն ու ամրապնդումը. ուսուցիչ-աշակերտ-ծնող փոխադարձ կապի ապահովումը:

Գնահատման հիմքում ընկած են հետևյալ սկզբունքները՝ **օբյեկտիվությունը, անաչառությունը, հուսալիությունը, հավաստիությունը, հիմնավորվածությունը, մատչելիությունը, թափանցիկությունը, համադրելիությունը (միջազգային ընդունված չափանիշների):**

Առաջադեմ շատ մասնագետներ այն կարծիքին են, որ պետք է հրաժարվել ընթացիկ թվանշանային գնահատումից՝ բավարարվելով միայն որակային գնահատումներով, իսկ յուրաքանչյուր ամփոփ թեմայի ավարտից հետո սովորողների գիտելիքները ստուգել ու գնահատել ստուգարքների միջոցով կամ հանձնարարել ռեֆերատներ գրել: Թվանշանային կամ միավորային

գնահատում կատարել տարեվերջին կազմակերպվող բանավոր կամ գրավոր քննությունների ընթացքում (քննական հանձնաժողովի վերահսկման պայմաններում):

Հանրակրթական ոլորտում ուսումնառության արդյունքների որակի ստուգումը պայմանականորեն բաժանվում է **ներքին** և **արտաքին** գնահատումների: Արտաքին գնահատումն իրականացվում է դպրոցում կամ դպրոցից դուրս՝ կրթության պետական կառավարման մարմնի կողմից չափորոշչային պահանջների կատարումը սահմանված պարբերությամբ ստուգելու նպատակով:

Հանրակրթական դպրոցներում գործում են գնահատման 2 հիմնական տեսակներ՝

ամփոփիչ գնահատում

ձևավորող գնահատում:

Ամփոփիչ գնահատումը ժամանակի մեծ հատվածում աշակերտի առաջադիմության առկա մակարդակի գրանցումն է ու հրապարակումը: Գնահատման արդյունքները ծառայում են երկու նպատակակետի՝ **ա. ստեստավորման**. դրանք գրանցվում են ավարտական վկայականում, դիպլոմում կամ փոխադրման թերթիկում. **բ. ընտրության**. օգտագործվում են դիմողների սահմանափակ քանակ ընտրելու և ընդունելու նպատակով. այն միավորային («թվանշանային») գնահատում է:

Ձևավորող գնահատումը որոշակի և կարճ ժամանակահատվածում աշակերտի ձեռք բերած գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների յուրացման մակարդակի վերաբերյալ տեղեկությունների ստացումն է՝ նպատակաուղղված նկատված բացերի, թրուրությունների վերացմանն ու նրա կողմից նյութի յուրացման կատարելագործմանը: Այն ևս երկու նպատակակետ ունի՝ **ա. հայտորոշում**, երբ գնահատման արդյունքները օգտագործվում են սովորողի թույլ կողմերը որոշելու և սովորելու հետագա ընթացքը բարելավելու նպատակով. **բ. արժևորում**, երբ գնահատման արդյունքներն օգտագործվում են ուսումնական ծրագրի արդյունավետության գնահատման և հետագայում այն կատարելագործելու նպատակով: Հայտնի է նաև «ընթացիկ» անվանումով:

«Հ կրթության և գիտության նախարարի հրամանով 2008 թվականից սկսվել է հանրակրթական դպրոցներում գնահատման նոր համակարգի ներդրման գործընթացը՝ նպատակ ունենալով նախադրյալներ ապահովել հանրակրթության բովանդակության, ուսումնական գրականության և ուսուցման մեթոդիկայի հետագա կատարելագործման համար: Գնահատման նոր համակարգի ներդրումը դիտվում է որպես կրթական որակի բարելավման անհրաժեշտ պայման: Համաձայն «Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների սովորողների ընթացիկ գնահատման մեթոդաբանության»՝ սահմանված են գնահատման եղանակները՝ ամփոփիչ և ընթացիկ (միավորային և ուսուցանող կամ ձևավորող տեսակներով): Առանձնահատուկ

ուշադրություն է դարձվում ընթացիկ գնահատման ձևերից մեկի՝ ուսուցանող գնահատման ներդրման ընթացքին. մեթոդաբանական աղբյուրներում մանրամասնությամբ ներկայացվում են ընթացիկ գնահատման հիմնական նպատակները, խնդիրները և գործառնությունները: «**Ընթացիկ գնահատման համակարգ ասելով հասկանում ենք ուսումնառության ընթացքում ուսուցչի կողմից աշակերտների ձեռքբերումների մասին կանոնակարգված քանակական և որակական տվյալների հավաքում, գրանցում, ամփոփում, հետադարձ կապ, վերլուծական հաշվետվություն և գնահատման աշխատանքների կառարկվում**»¹⁰³: Ընթացիկ գնահատման համակարգի համար ամրագրված գործառնություններն են՝ **ա.** յուրաքանչյուր սովորողի հետ տարվող անհատական աշխատանքի բովանդակության ու ծավալի ճշգրտում, ուսումնական ակտիվության խթանում **բ.** ուսուցման ընթացքի ու արդյունքների հայտորոշում և վերահսկում **գ.** ուսուցման և ուսումնառության շաղկապում **դ.** սովորողի, նրա ծնողի հետ փոխադարձ կապի ապահովում **ե.** սովորողի՝ մեկնարկային վիճակի նկատմամբ առաջադիմության ընթացքի հաշվառում:

Կրթության որակի բարելավման նպատակով, հիմք ընդունելով հանրակրթության բովանդակությանը ներկայացվող նոր պահանջները, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման և վերահսկման բարեփոխված մոտեցումներն ու մեթոդները՝ սովորողների ընթացիկ գնահատման համար սահմանվում են հետևյալ առաջնային նպատակները՝

➤ Սովորողի ուսումնական գործունեության և առաջադիմության ընթացքի բացահայտումը, նրա ձեռքբերումների և դժվարությունների արձանագրումը, հաշվառումը և վերլուծությունը.

➤ Հանրկրթական պետական և առարկայական չափորոշիչներով միջնակարգ կրթության ամրագրված հանրակրթության բովանդակային բաղադրիչների իրականացման բացահայտումը, սովորողների կողմից դրանց յուրացման և տիրապետման աստիճանի շարունակական, փուլային ստուգումն ու գնահատումը:

Հանրակրթական դպրոցների սովորողների ընթացիկ գնահատման նպատակներից և սկզբունքներից բխում են հետևյալ առանցքային խնդիրները՝

➤ Գնահատման տարբեր ձևերի և տեսակների համակարգված կիրառման միջոցով հնարավորություն տալ սովորողներին առավելագույնս ցուցաբերել իրենց գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները.

➤ Գնահատման չափանիշների հստակեցման միջոցով բարելավել ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը.

➤ Ուսուցանող (ծնավորող) գնահատման կանոնակարգման շնորհիվ ավելացնել սովորողների հետաքրքրությունն ուսուցանվող առարկաների նկատմամբ և բարձրացնել ուսումնառության արդյունավետությունը.

¹⁰³ Թովմասյան Թ., Գրիգորյան Լ., Մայրենի 5-6 մեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2018, էջ 77:

➤ Նպաստել սովորողի անձնային դրական որակների ձևավորմանն ու վարքագծի բացահայտմանը, խթանել նրա ինքնաձանաչման, ինքնագարգացման և ինքնագնահատման կարողությունների զարգացմանը:

➤ Գնահատման նոր համակարգի ներդրման շնորհիվ բարձրացնել ուսուցիչների պատասխանատվության և մասնագիտական պատրաստվածության աստիճանը:

Սովորողների առաջադիմության ընթացիկ գնահատման համակարգը բաղկացած է իրար փոխլրացնող ձևերից՝

ա) **ուսուցանող գնահատում**, որն իրականացվում է առանց գնահատականը գրանցելու և սովորաբար ուղեկցվում է ուսումնական առաջադրանքի կատարման կամ նյութի յուրացման վերաբերյալ ուսուցչի կողմից սովորողին տրված առաջարկություններով, մեկնաբանություններով, դիտողություններով կամ խրախուսանքներով:

բ) **միավորային գնահատում**, որ կիրառվում է սովորողի կողմից ամբողջական թեմայի (թեմաների) յուրացման աստիճանն ստուգելիս, և որն իրականացվում է սովորողի գնահատականը գրանցելու-հաշվառելու միջոցով:

Ընթացիկ գնահատման նոր համակարգում շեշտադրվում են աշակերտի հետ կատարվելիք կանոնակարգված ուսուցողական աշխատանքները, որ անվանվում են **ուսուցանող գնահատումներ** կամ **արժևորումներ** (**ուսուցանող գնահատում** կամ **գնահատում՝ սովորելու համար**) և միտված են զուտ սովորելու և սովորեցնելու նպատակի իրագործմանը, հատկապես թույլ և միջին ունակություններ ցուցաբերող աշակերտների կրթության որակի բարելավմանը: Այս աշխատանքներն ունեն զուտ ուսուցանող բնույթ և կիրառվում են միավորային գնահատումների միջև ընկած ժամանակահատվածներում:

Ընդհանրապես գնահատման երկու սկզբունքային մոտեցում կա. գնահատում են՝ **առաջին**՝ համեմատելով աշակերտի ունեցած և ձեռք բերած գիտելիքները. **երկրորդ**՝ համեմատելով այլ աշակերտների գիտելիքների հետ: Ուսուցանող գնահատման դեպքում աշակերտների ձեռքբերումները համեմատվում են կրթական պահանջների և նրա նախկին ձեռքբերումների հետ միայն (**առաջին** տարբերակ)՝ նպատակ ունենալով արժևորել արվածը, գրանցել արդյունավետ մեթոդները, հետադարձ կապով վերլուծման և քննարկումների միջոցով նպաստել աշակերտի կրթական առաջընթացին: Հասկանալի է, որ աշակերտի աշխատանքի որևէ թվանշանային կամ պայմանանշանային գնահատում չի ծառայի առաջադրված նպատակին:

Մեթոդական ձեռնարկներից մեկի հեղինակները այսպիսի գծապատկերով են ներկայացնում ուսուցանող գնահատման մեկ փուլը՝ **Պատվանդում → Ուսումնառություն → Ուսուցանող գնահատում → Հետադարձ կապ → Բարելավված ուսուցում**¹⁰⁴:

¹⁰⁴ Տե՛ս՝ նույն տեղում, էջ 76-78:

Ընթացիկ գնահատման և ստուգման ձևերը ժամանակակից մեթոդական եզրութաբանության մեջ անվանում են «գնահատման գործիքներ»: Գնահատման «գործիքներից» են **թելադրությունը, շարադրությունը, փոխադրությունը, բանավոր և գրավոր հարցումները, թեստերը** և այլն: Ժամանակակից մեթոդամանկավարժական պրակտիկայում սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ստուգման և գնահատման լավագույն գործիքը թեստն է, հատկապես հայտորոշիչ թեստը: Թեստային գնահատման անհրաժեշտությունը մեծանում է, երբ կարճ ժամանակահատվածում կարիք է լինում գիտելիքներից, կարողություններից և հմտություններից բացի ստուգել նաև ուսումնառուի հոգեբանական որոշ որակների արևայությունը և այլն:

Թեստերը տարբերակվում են ըստ գնահատման նպատակադրայնության՝

- ընթացիկ գնահատման թեստեր
- ամփոփիչ գնահատման թեստեր
- հայտորոշիչ գնահատման թեստեր
- ձևավորող գնահատման թեստեր
- հետազոտական գնահատման թեստեր
- գնահատման համակցված թեստեր:

Աշակերտների առաջադիմության գնահատման միասնական նոր նորմերի կիրառումը սովորողների բանավոր պատասխանների և գրավոր աշխատանքների նկատմամբ առաջադրվող պահանջների մեջ ընդհանրություն կմտցնի և կնպաստի հայոց լեզվի դասավանդման որակի բարձրացմանը: Այս միասնական նորմերը սովորողների առաջադիմության, ձեռք բերած գիտելիքների ու կարողությունների միասնական հիմք լինելով հանդերձ, այնուամենայնիվ, ուսուցչին չեն ազատում յուրաքանչյուր աշակերտի առաջադիմությունը, ձեռք բերած գիտելիքներն ու կարողությունները գնահատելիս անհատական մոտեցում ցուցաբերելու պարտականությունից, որը ուսուցման ժամանակակից տեսության հիմնական պահանջն է:

Ինքնագնահատումը սովորողի ինքնագործունեությունն է, որի ընթացքում նա ինքն է փորձում քանակական և որակական տվյալների հավաքմամբ և ամփոփմամբ գնահատել իր իսկ ձեռքբերումները, համապատասխան եզրահանգումներ կատարել՝ օբյեկտիվորեն բացահայտելով իր թերությունները, բացթողումները՝ ապագայում դրանք վերացնելու և իր ինքնագնահատականը բարձրացնելու նպատակով: Ուսուցիչը պետք է օգնի աշակերտին՝ ձեռք բերելու **ինքնագնահատման որակներ**, որոշակիորեն պատկերացնելու, թե տրված գիտելիքով կամ արժեքային համակարգով ի՞նչ է պահանջվում իրենից, գիտելիքի յուրացման ի՞նչ մակարդակում է ինքը: Ինքնագնահատման սանդղակի պարզունակ տարբերակը տարատեսակ «սմայլիկների» տեսքով է: Ստորև ներկայացված նմուշը՝ ընթերցողական որակի

ինքնագնահատման սանդղակը, «Ուսուցման փուլային եղանակ» ձեռնարկից է¹⁰⁵:

Ընթերցելու որակը	Ընթերցելու որակի գնահատականը		
Ընթերցածն ըմբռնելու կարողությունը	Ըմբռնում են անմիջապես (3 միավոր)	Վերընթերցելու անհրաժեշտություն զգում են երբեմն (2 միավոր)	Վերընթերցելու անհրաժեշտություն զգում են հաճախ (1 միավոր)
Արտահայտիչընթերցելու կարողությունը	Իմաստային անհրաժեշտ դադարները չեն խախտում (2 միավոր)	Իմաստային անհրաժեշտ դադարները խախտում են երբեմն (1,5 միավոր)	Իմաստային անհրաժեշտ դադարները խախտում են հաճախ (0,5 միավոր)
	Բառային և տրամաբանական շեշտերը չեն խախտում (1,5 միավոր)	Բառային և տրամաբանական շեշտերը խախտում են երբեմն (1 միավոր)	Բառային և տրամաբանական շեշտերը խախտում են հաճախ (0,5 միավոր)
Ընթերցելու արագությունը	Արագ (1, 5 միավոր)	Միջին (1 միավոր)	դանդաղ (0,5 միավոր)

Ինքնագնահատման նպատակին է ծառայում «ԳՈՒՍ» մեթոդը:

Դ. ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԱՍՎԱԿՐԳԸ

Կրթության և դաստիարակության հիմնաքարը սովորողի ուսումնական գործունեության բոլոր կողմերի անաչառ, օբյեկտիվ գնահատումն է: Իսկ վերջինս հնարավոր է միայն սովորողների գիտելիքների և սոցիալական որակների գնահատման գործունակ համակարգի ներդրման պայմաններում, որի գործառությամբ ճիշտ գնահատումը կհանգեցնի նաև օբյեկտիվ ինքնագնահատման, ճշմարիտ ինքնագնահատական տալու կարողությունների ձևավորմանը, մյուս կողմից՝ գնահատման գործընթացում նկատելի բացասական դրսևորումների՝ թերագնահատման և գերագնահատման բացառման պահանջը կհանգեցնի ինքնաթերագնահատման և ինքնագերագնահատման աստիճանական վերացմանը: Գնահատման համակարգի ճիշտ կառուցման դեպքում գնահատման բուն գործընթացը ծառայում է սովորողի իմացական առաջընթացին՝ գիտելիքի ու փորձի ավելացմանը, դրանց իմաստավորված յուրացմանը: Անհրաժեշտ է գնահատականների խրախուսող և խթանող դերը չսահմանափակել ներդպրոցական շրջանակներով, դիտել նաև հասարակական ավելի լայն մասշտաբով: Գնահատականը միջոց է, սոսկ միջոց: Նպատակը սովորողին զարգացման և պատրաստության բարձր մակարդակի հասցնելն է: Սովորողների ճանաչողական գործունեության գնահատումն ունի և՛ կրթական, և՛ դաստիարակչական նշանակություն: Աշակերտը,

¹⁰⁵ Սարուխանյան Ա., Միրումյան Մ., Դիշաղաջյան Ն., Փուլային ուսուցման եղանակ (Ավագ դպրոց), Երևան, 2014, էջ 21:

տեղյակ լինելով իր ուսումնական գործունեությունը գնահատելու աստիճանին (դրական, բացասական), վերափոխում է իր գործողությունների եղանակը, որոնում է նոր ուղիներ ու միջոցներ՝ իր կողմից կատարվող ուսումնական աշխատանքները բարեփոխելու ուղղությամբ: Ճիշտ գնահատումը աշակերտների մեջ դաստիարակում է պարտքի ու պատասխանատվության զգացում: Այն օգնում է ոչ միայն պարզելու յուրաքանչյուր սովորողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակը, դրանց զարգացման ընթացքը, այլ նաև ստանալու դպրոցի կողմից առարկայական և դպրոցական չափորոշիչների ու ծրագրերի պահանջների կատարման ամբողջական պատկերը: **Նոր մոտեցումներով գնահատումը ոչ միայն սովորողի առաջադիմության փաստագրումն է, այլև ուսուցման ընթացքի խթանման, կարգավորման, վերահսկման և բարելավման գործիքակազմ:**

Համաձայն «Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների սովորողների ընթացիկ գնահատման մեթոդաբանության»՝ հանրակրթական դպրոցներում անցում է կատարվել **գնահատման տասը միավորային սանդղակի**, վերանայվել են միավորային և ուսուցանող (ծնավորող) գնահատման ձևերն ու նրանց տեսակները, առանձնակի ուշադրություն է դարձվում գնահատման արդյունքների օգտագործման, հետադարձ կապի ապահովման խնդիրներին: Սովորողի ուսումնառության արդյունքների գնահատման 10 միավորային սանդղակի միավորների բնութագրիչները սահմանված են Հանրակրթության պետական չափորոշիչի պահանջներին համապատասխան: 10 միավորային սանդղակը և «Հայոց լեզու» առարկայի չափորոշիչը հիմք են հանդիսանում գնահատման սանդղակի միավորների բնութագրիչների մշակման համար¹⁰⁶: **ԳՆԱՀԱՏԱԿԱՆԸ** գնահատման արդյունքն է, հետևանքն

¹⁰⁶ **«1» միավոր** → չի ցուցաբերում «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի իմացություն: **«2» միավոր** → ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի բովանդակության հետ չառնչվող տարրական գրագիտություն և պարզ աշխատանքներ կատարելու պատրաստակամություն: **«3» միավոր** → ցուցաբերում է «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի բովանդակության չափորոշչային նվազագույն պահանջների անբավարար իմացություն և պարզ առաջադրանքներ կատարելու պատրաստակամություն: **«4» միավոր** – ցուցաբերում է «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան իմացություն, ծանոթ կամ պարզ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն և այդ նյութի վերաբերյալ պարզ առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: **«5» միավոր** → ցուցաբերում է «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, ոչ բարդ հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: **«6» միավոր** → ցուցաբերում է «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան լիարժեք իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար հայտնի մեթոդների իմացություն, միջնորդավորված քայլ ենթադրող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: **«7» միավոր** → ցուցաբերում է «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար միջնորդավորված քայլ կատարելու կարողություն, հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: **«8» միավոր** → ցուցաբերում է

է, ամփոփումն է թվանշանով: Եթե գնահատումը ելնում է սովորողի ուսումնական գործունեության ընթացքում կատարած բոլոր աշխատանքների միագումար արդյունքից, ապա գնահատականը կոնկրետ բխում է աշակերտի ձեռք բերած գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների խորությունից, դրանք կիրառելու արդյունքից: Հանրակրթական նոր բարեփոխմամբ տասրայան համակարգը եկավ փոխարինելու 1944 թվականից կիրառվող գնահատման հինգրայան համակարգին՝ միտված եղած թերությունների և բարդությունների վերացմանը («2» չնշանակել, «3»-ը հաշվապահական միջին էր, «2»-ը իր վրա էր վերցրել «1»-ի գործառույթը և այլն): 10-միավորային սանդղակով գնահատման բովանդակության մեջ պայմանականորեն արտացոլվում է աշակերտի ձեռք բերած գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների լայնության, խորության աստիճանը: Հաշվառումը (կամ հաշվառքը) սովորողների որոշակի ժամանակաշրջանի (դասի, ուսումնական քառորդի, կիսամյակի, ուստարվա) ուսումնական գործունեության հանրագումարն է: Ընթացիկ հաշվառման արդյունքները հիմք են հանդիսանում քառորդային հաշվառման, իսկ քառորդայինը՝ տարեկան կամ հանրագումարային հաշվառման համար:

Գնահատականը տրվում է միավորային (քանակային) և որակական (ձևավորող կամ ուսուցանող) եղանակներով՝ ըստ հանրակրթական ուսումնական հաստատության ձևաչափի: Բացի 10-միավորային համակարգից ուսումնական գործընթացում կիրառվում են նաև գնահատման որակական եղանակներ՝ բնութագրային և ստուգարքային: Հիմնական և միջնակարգ դպրոցի ավարտական քննությունների ժամանակ կարող են կիրառվել գնահատման այլ համակարգեր: Ընթացիկ գնահատումը կատարվում է բնութագրման միջոցով, իսկ տարեկան ամփոփիչ գնահատման նպատակով կազմվում է յուրաքանչյուր սովորողի աճի բնութագիրը: Միավորներով և

«Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ինքնատիպ մոտեցում, միջնորդավորված քայլ, պարզ արտածում, հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: Կարողանում է ձևաչափ տեղեկատվության կազմությունն ու կառուցվածքը, տրոհել այն մասերի և տեսնել այդ մասերի միջև եղած կապերը: **«9» միավոր** → ցուցաբերում է «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն, անծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ինքնատիպ մոտեցում, հատուկ մեթոդներ, միջորդավորված քայլ, արտածում, հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: Անհրաժեշտ նյութը ձեռք բերելու համար կարողանում է օգտվել տարբեր աղբյուրներից, հավաքել, համադրել ու վերլուծել ձեռք բերած տեղեկատվությունը: **«10 միավոր»** → ցուցաբերում է «Հայոց լեզու» առարկայի ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն պահանջող, կողմնորոշման և կատարման համար բազմակողմանի վերլուծություն, ստեղծագործական մոտեցում, հատուկ մեթոդներ, արտածում, հիմնավորում, կռահում ենթադրող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: Կարողանում է անհրաժեշտ նյութը ձեռք բերելու համար օգտվել տարբեր աղբյուրներից, հավաքել, համադրել, ամփոփել ձեռք բերած գիտելիքն ու տեղեկատվությունը:

ստուգարքային գնահատումը կիրառվում է սկսած երրորդ դասարանից: Տարրական դպրոցն ավարտողը ուսումնական տարվա վերջին լրացնում է հատուկ մշակված հարցարան, որը հնարավորություն է ընձեռնում ստուգելու, պարզելու ուսումնական գործընթացի արդյունքներում նրա ձեռք բերած գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները, ինչպես նաև մտագործունեության մակարդակը: Այս ստուգումների արդյունքներն ունեն միայն տեղեկատվական բնույթ:

Թվանշանը գնահատականի կոնկրետ արտահայտությունն է («1», «2», «3», «4», «5», «6», «7», «8», «9», «10»): Դրական գնահատական են համարվում 4-10 միավորները: Ձևավորված արժեքային համակարգը և վերաբերմունքը միավորային համակարգով չեն գնահատվում¹⁰⁷:

Այսօր հանրային քննարկումների կիզակետում են գնահատման համակարգերի փոփոխության գործընթացները, տասրայան համակարգում գնահատման սանդղակի որակական փոփոխությունների, սովորողի ուսումնառության արդյունքների գնահատման սկզբունքների վերամշակման հարցերը:

¹⁰⁷ Տե՛ս՝ 1. Հանրակրթական պետական կրթակարգ. Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչ, Երևան, «Անտարես», 2004: 2. Սովորողների գնահատման հայեցակարգ, ՀՀ ԿԳՆ, Կրթական ծրագրերի կենտրոն, Երևան, 2005: 3. Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների սովորողների ընթացիկ գնահատման մեթոդաբանություն, Ընդհանուր դրույթներ, հիմնական մոտեցումներ, Կրթական ծրագրերի կենտրոն, Երևան, 2005:

**ԽՈՍՔԻ ԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՄԱՆ, ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ
ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐԸ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ՁԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Խոսքը կրկնապատկում է աշխարհը, քանի որ մարդը կարող է առարկաների հետ գործողություններ կատարել դրանց բացակայությամբ:

Ա. Լուրի

Մարդու մտագործունեության հիմնական դրսևորումը խոսքն է, իսկ կատարյալ գրական խոսքը նրա կազմակերպված, տրամաբանական, նպատակաուղղված մտածողության արտահայտությունն է: Մարդը խոսքային գործունեություն ծավալում է իր ողջ կյանքի ընթացքում՝ անընդհատ և շարունակաբար՝ մշակութային արժեքի վերածելով սեփական խոսքը: Լեզվի ուսուցման ընթացքում աշակերտների մտավոր և ստեղծագործական կարողությունների ու հմտությունների զարգացման, դաստիարակչական խնդիրների լուծման գործում առանձնահատուկ նշանակություն ունեն խոսքի ուսուցման և կատարելագործման, այն մշակութի վերածելու ուղղությամբ տարվող աշխատանքները:

Աճող սերնդի խոսքի զարգացումը միայն դպրոցի, դպրոցում էլ՝ միայն հայոց լեզվի ուսուցչի խնդիրը չէ. այն հանրակրթական է, համազգային և համապետական. **խոսքը մի այնպիսի կառուց է, որի շինարարության համար յուրաքանչյուր լեզվագործածող բերում է իր «քարը»:**

Խոսքի սկզբնավորման միջավայրն **ընտանիքն** է, ձևավորման օջախը **դպրոցն** է, թրծարանը՝ **կյանքը**: Յուրաքանչյուր աշակերտ դպրոց է մտնում որոշակի կարողությամբ. նա մտածում և խոսում է մայրենի լեզվով: Սակայն ուսումնառության հենց սկզբից հայոց լեզվի ուսուցիչը լծվում է մեծ ու դժվարին աշխատանքի՝ աշակերտներին «խոսել», ուրիշի խոսքը «հասկանալ» սովորեցնել, ձևավորել նրանցից յուրաքանչյուրի խոսքի մշակույթը: Լեզվական գիտելիքների տիրապետման և բառապաշարի հարստացման ճանապարհով խոսքի զարգացումն իր կրթադաստիարակչական նշանակությամբ ըստ էության դառնում է յուրաքանչյուր աշակերտ-անհատի խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմնական միջոցը: Կատարյալ խոսքին ներկայացվող պահանջների իրացման անհրաժեշտությունը խոսքիմշակույթային պահանջների հիմնաքարն է: Պատահական չէ, որ բոլոր ժամանակներում ծրագրային հիմնական պահանջը եղել է և մնում է խոսքի զարգացումը: Հայոց լեզվի ծրագրերում և մեթոդական ձեռնարկներում հաճախ հանդիպող **կապակցված խոսքի մշակում-զարգացում-կատարելագործում, գրավոր և բանավոր խոսքի զարգացում, բառապաշարի հարստացում, կարդալու, գրելու, խոսելու հմտությունների մշակում-կատարելագործում** և նման արտահայտություններից ոչ մեկը ամբողջական պատկերացում չի տալիս խոսքի ուսուցման վերա-

բերյալ. խոսքի մշակույթն ավելի լայն ընդգրկում ունի, քան դրանցից յուրաքանչյուրն առանձին-առանձին: Մեթոդական մտքի պատմության մեջ այս գործընթացի կարգավորման համար տարբեր նպատակներ ու խնդիրներ են առաջադրվել, տարբեր ուղիներ, միջոցներ, եղանակներ ու ձևեր են առաջնային պլան մղվել, հատկապես տարբեր լուծումներ են տրվել քերականության և խոսքի զարգացման փոխհարաբերությանը՝ դրանք մե՛րթ հեռացնելով իրարից, մե՛րթ հակադրելով կամ՝ գերադասությունը տալով մե՛կ մեկին, մե՛կ մյուսին: Անգամ առաջարկներ են հնչել և հնչում են հայոց լեզվի մեթոդիկայի կողքին ստեղծել նաև խոսքի զարգացման առանձին մեթոդիկա:

Դպրոցի վերակառուցման արդի էտապում, երբ դրված են աշակերտներին ժամանակակից գիտությունների հիմունքներով զինելու և հատկապես նրանց մտագործունեության զարգացման պահանջները, անհատի զարգացման համար պայմաններ ապահովելու, հաղորդակցական և համագործակցական համապիտանի հմտություններ և կարողություններ ձեռք բերելու հիմնախնդիրները, խոսքի զարգացմանը, խոսքի մշակույթի և արժեհամակարգի ձևավորմանն առանձնահատուկ կարևորություն է տրվում: Աստիճանաբար և դասարան առ դասարան ձևավորվում ու զարգանում են խոսքի նոր տեսակներ (խոսք-հաղորդում կամ ժանուցում, տպավորությունները մեծերին հաղորդող խոսք, գնահատող խոսք, մենախոսական խոսք, ներքին խոսք և այլն). աշակերտները փորձում են իրենց խոսքը կառուցել ըստ հաղորդակցական իրավիճակի, սկսում են կարևորել ընկերների խոսքը, ընկալել խոսքային հարաբերությունները, մեծերի, փոքրերի և հասակակիցների հետ անկաշկանդ զրույցի բռնվել: Կարևոր է նաև խոսքի կառուցվածքի զարգացումը՝ անցումը պարզ նախադասություններից՝ բարդերին, երկկազմ նախադասություններից՝ միակազմ նախադասություններին և այլն: Մինչև աշակերտը չխոսի, իր մտքերն ազատ ու համարձակ չարտահայտի, նա ուսումնական գործունեության մեջ առաջընթաց չի ապրի:

Մեթոդամանկավարժական քննությամբ ակնհայտ է դառնում, որ **կապակցված խոսքի ուսուցումը** կապված է լեզվական ամենամեծ միավորի՝ տեքստի ուսուցման, տարբեր բնույթի տեքստեր կառուցելու հմտությունների ու կարողությունների ձեռքբերման հետ. սա է ժամանակակից պահանջը խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում: «Կարևոր սկզբունքներից մեկն էլ այն է, որ յուրաքանչյուր դասարանում, սկսած տարրական դպրոցից, ուսումնական թեմաների բաշխման մեջ որոշակի տեղ է հատկացվում կապակցված խոսքի ուսուցմանը: Սովորողներին գաղափար է տրվում տեքստի՝ որպես իմաստով և քերականորեն միմյանց հետ կապված նախադասությունների ամբողջության մասին, և նշվում են տեքստում նախադասությունների կապակցման միջոցները: Ուսումնական գործունեության համապատասխան ձևերով գործնականում մշակվում ու զարգացվում են տարբեր բնույթի գրավոր ու բանավոր տեքստեր կառուցելու հմտություններն ու կարողությունները, այդ թվում, կախված տարիքային առանձնահատկություններ-

րից և կյանքում կիրառվելու հավանականությունից ու հաճախականությունից, սովորողներին համապատասխան դասարանում ուսուցանում են գործնական գրություններ կազմելու ձևերը և դրանց կիրառման ոլորտները» (Զ-Ծ, էջ 32-33):

Սխալված չենք լինի, եթե նշենք, որ խոսքի զարգացում-կատարելագործումը կամ կատարյալ խոսքը նորից շարունակում է մնալ ավելի լայն հասկացություն, քան տեքստաբանության ուսուցումն է: Ուզում ենք հիշեցնել Հ. Աթալյանի խոսքը` **կապակցված տեքստը դեռևս կապակցված խոսք չէ**: Մյուս կողմից` ավանդական թերությունը կարծես «անջնջելի սովորույթի» ուժ է ձեռք բերել և դարձել չափորոշչային և ծրագրային պահանջների հակասական կետերից մեկը. գործող ծրագրի համաձայն շարունակում են առանձնացվել խոսքի զարգացման ժամեր: Առաջին հայացքից գոհացնող քայլ է, այնինչ ավելորդ է. իսկ չափորոշչային պահանջն է` **հայոց լեզվի ողջ դասընթացը, սկսած գրաձանաչության առաջին իսկ քայլերից, դաս առ դաս, պահ առ պահ պետք է ուղղորդված լինի խոսքի զարգացմանը և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը**:

Խոսքի ուսուցումը չափազանց բարդ ու դժվարին գործ է, որովհետև այդպիսին է խոսքը: Այն տարատեսակ, բազմաշերտ ու բազմաբաղադրիչ կառուց է, լինում է **ներքին և արտաքին**, վերջինս իր հերթին արտահայտվում է **գրավոր** ու **բանավոր** ձևով, բանավոր խոսքն էլ` **երկխոսական և մենախոսական** դրսևորումներով, և սրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր կառուցվածքային-ձևակազմական առաձևահատկությունները, հաղորդակցական-իրավիճակային տարբեր դրսևորումները: Ի վերջո, կատարյալ խոսքի ուսուցումն ընկած է յուրաքանչյուր աշակերտի (յուրաքանչյուր լեզվագործածողի) **լեզվարվեստի** կամ **խոսքարվեստի և վերձանության արվեստի** փոխկապակցվածության հիմքում, որն իր հերթին խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմնաքարն է: Մյուս կողմից` խոսքի վերաբերյալ լեզվական գիտելիքներ հաղորդել-սովորեցնելն ավելի հեշտ է, քան այդ գիտելիքների հիման վրա հմտություններ և կարողություններ ձևավորելը: Անցյալ դարի 80-ական թվականներից կապակցված խոսքի զարգացման նպատակ հետապնդող պահանջներ ներառվեցին ուսումնական ծրագրերում, դասագրքերը ևս հնարավորինս վերակառուցվեցին դրանց հաշվառումով: Սակայն ավանդական ձևով շարունակվում է խոսքի զարգացման գործընթացը սահմանափակել լեզվական առանձին միավորների ուսուցմամբ, աշակերտների խոսքը դատել ըստ գրած շարադրանքների` նկատի առնելով ծավալը, բառերի քանակը, մտքի, ուղղագրական, կետադրական, ոճական, քերականական և այլ սխալների առկայությունը և այլն: Սովորաբար ուշադրություն է դարձվում կապակցված խոսքին, բայց ոչ խոսքի զարգացմանը: Սովորաբար մտահոգության առարկա է գրավոր խոսքը, իսկ բանավոր խոսքն անտեսվում է: Սովորաբար առաջին պլան է մղվում երկխոսական խոսքը, մենախոսականը մնացել է ստվերում: Պատշաճ ուշադրություն չի դարձվում մեջբերվող խոսքի գրավոր և բանավոր հաղորդ-

ման միջոցների ուսուցմանը: Մարդկանց հետ բնական շփման և հաղորդակցման ընթացքում աշակերտի խոսքն առայսօր գրեթե ուսումնասիրված է: Հանրակրթական դպրոցի նոր բարեփոխումների, նոր մոտեցումներով ուսուցման անհրաժեշտության թելադրանքով լեզվի զարգացման ներկա փուլում առանձնակի ուշադրություն է դարձվում այս հարցերին, լեզվի՝ հաղորդակցական և մտածողության ձևավորման գործառույթների իրագործմանը, ընդհանրապես խոսքի՝ մասնավորապես բանավոր խոսքի մշակմանն ու զարգացմանը, խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Իսկ այս ճանապարհն ամենից առաջ պետք է սկսել խոսքի բաղադրիչների և նրանցից յուրաքանչյուրի դերի, նպաստի և էական հատկանիշների հստակ պատկերացմամբ և արժեքավորմամբ:

Ավանդական լեզվամեթոդական գրականության մեջ կատարյալ խոսքի ուսուցման էական հատկանիշներն են համարվել՝

1. **Բառերի ճիշտ և դիպուկ ընտրությունն ու գործածությունը՝** պահպանելով գրավոր խոսքի մեջ նրանց ճիշտ գրությունը, իսկ բանավորի մեջ՝ ճիշտ արտասանությունը՝ թե՛ բառի բաղադրիչ հնչյունների, թե՛ շեշտի տեսակետից.

2. **Գրական լեզվի բառափոխական՝ ձևաբանական և ձևակազմական օրինաչափությունների պահպանումը.**

3. **Բառերի ճիշտ կապակցումն ու նախադասությունների ճիշտ կառուցումը՝** հաշվի առնելով կապակցման միջոցները և նախադասությունների կառուցվածքային բոլոր հատկանիշները՝ համաձայնական, շարադասական, խնդրառական, հնչերանգային և այլն.

4. **Նախադասությունների ճիշտ, նպատակային կապակցումը խոսքի մեջ՝** հաշվի առնելով խոսքի տրամաբանական զարգացումը, նախադասությունների տրամաբանական կապերն ու հարաբերությունները և դրանց արտահայտման լեզվական-քերականական միջոցները: Այսօր խոսքի ուսուցման բաղադրիչներ են դառնում նաև՝

5. **Խոսքային և հաղորդակցական գործունեության թելադրանքով (հաղորդում, հարցում, կամքի արտահայտում, ժխտում) ձևավորվող խոսքի նոր տեսակները (վերլուծական, հետազոտական, դատողական, ապացուցական, դիմողական, հրամայական, հորդորական, ըղձական...).**

6. **Հաղորդակցական կարողությունների ձևավորումը խոսքային տարատեսակ իրադրություններում. նոր իրադրավիճակային խոսքի ձևավորումը.**

7. **Կողմնորոշումը դեպի ունկնդիրը.**

8. **Պատասխանատվությունն իր խոսքի քերականական և ուղղախոսական ճշտության, մտքերի արտահայտման ճշգրտության, հասկանալիության, հաղորդակցական նպատակին համապատասխանության համար.**

9. Բանավոր և գրավոր խոսքի տարբերության գիտակցում և նրանց առանձնահատկությունների պահպանում ըստ համատեքստի և իրադրության.

10. Տարբեր բնույթի գրավոր աղբյուրներում (բառարան, մամուլ, տեղեկատուներ, համացանց և այլն) կողմնորոշվելու, անհրաժեշտ տեղեկատվական նյութեր ձեռք բերելու և նպատակադրված կիրառելու կարողությունների ձեռքբերումը և այլն:

Մայրենի լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացի կազմակերպումը արդյունավետ դարձնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել նրա և՛ պատմական ընթացքը, և՛ ժամանակակից վիճակը, և՛ զարգացման հեռանկարները: Նշանակում է՝ խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացի գիտական տեսությունը ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է՝

Ա. հաշվի առնել և արժևորել ժառանգորդությամբ կուտակված մայրենի լեզվի դասավանդման գիտամեթոդական փորձն ու տեսության նվաճումները. մեթոդիկան չի կարող ինքնին լինել խոր ու հիմնավորված առանց նրա ձևավորման և զարգացման հիմնական փուլերի մասին գիտելիքների.

Բ. հիմնվել հանրակրթության բովանդակությունը, խոսքի ուսուցման վերաբերյալ պահանջները, նորագույն տեխնոլոգիաները կիրառելու անհրաժեշտությունը ներկայացնող հանրակրթական պետական փաստաթղթերի վրա.

Գ. համակողմանիորեն և խորապես պատկերացնել արդի լեզվավիճակը, լեզվի ուսուցման ճիշտ պատկերը, աչքի առջև ունենալ սոցիալական պատվերը և աշակերտների ռեալ հնարավորությունները, ուսուցչիների պատրաստվածության աստիճանը, նաև՝ պետության, հանրության վերաբերմունքն ուսուցման, հանրակրթության վերաբերյալ:

**ԽՈՍՔԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԼԵԶՎԱԳԻՏԱԿԱՆ ԵՎ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՄԵԹՈՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԺԱՌԱՆԳՈՒԹՅԱՆ
ԿԱՐՃԱՌՈՑ ՈՒՐՎԱԳԻԾ**

Ըստ արժանվույն գնահատելով մինչաբովանական ժամանակաշրջանում կուտակված մեթոդամանկավարժական գրականությունն ու մեծարժեք դասագրքերը, պատկառելի մանկավարժների մեծ վաստակը՝ նպատակահարմար ենք գտել հարցի համառոտ պատմությունն սկսել **Խ. Աբովյանի** «Նախաշավիղից», որի 2-րդ մասը հայ աշխարհաբար քերականության առաջին դասագիրքն էր: Մի կողմ թողնելով քերականության ուսուցման հին, քարացած համակարգն ու մեթոդները և «**ամեն բանի վերա մտածել**» պահանջին հետամուտ՝ Խ. Աբովյանն ստեղծեց նոր, մատչելի համակարգ՝ ուսուցումը կապելով կենդանի լեզվի հետ՝ հիմնվելով խոսքի և մտածողության փոխադարձ կապի վրա: Աշակերտների համար «սուրբ օրենք» սահմանվեց՝ «մեկ բառ, մեկ խոսք չկարդալ առանց միտքն իմանալու. չգիտեք՝ հարցրեք»:

Նա գրում է. «Երբ մարդ կամենում աս, որ իր միտքը այլոց հայտնի, խոսում աս: Ուրեմն խոսիլ կնշանակի իր միտքը այլոց հայտնել: Մարդ երկու կերպով է իր միտքը այլոց հայտնում, խոսելով, երբ լսողն մերժ է, և գրով՝ երբ լսողն հեռի է»¹⁰⁸: Իսկ «երբ մարդիկ խոսում, բայց իրար չեն հասկանում»-ի արդյունքի հիմնավորումը դարձավ նրա հայտնի՝ «Երեք խուլք միմյանց հետ հակաձառին» պատմությունը¹⁰⁹: «Նախաշավիղը» վերջանում է կապակցված խոսքի տեքստերի՝ «Նամակք» բաժնով, որի առաջին խոսքը որդու կողմից ծնողի ծննդյան օրվա շնորհավորանք է¹¹⁰: Խ. Աբովյանը խոսք առ խոսք, հիմնականում գործնական շարադրության օրինակով, ցույց է տալիս, թե ինչպես նոյն թեման, նոյն ասելիքը տարբեր մարդիկ տարբեր շարադրանքներով են ներկայացնում, տարբեր խոսքերով են արտահայտում իրենց զգացմունքներն ու ցանկությունները, ապրումներն ու մտքերը: Նա շեշտադրում է, որ երեխայի խոսքը զարգացնելու համար անհրաժեշտ է նրան սովորեցնել պատմել տեսած կամ լսած երևույթների մասին (հարսանիք, ծնունդ, կնունք, եկեղեցական հանդես և այլն), որ թե՛ բանավոր և թե՛ գրավոր շարադրանքի համար առատ նյութ կարող են մատակարարել բնությունը, շրջապատող աշխարհը, մարդու այս կամ այն գործունեությունը: Արժարժում է նաև բառի ուսուցումը խոսքի կամ զոնե նախադասության մեջ դիտարկելու խնդիրը, առաջ է քաշում խոսք կառուցելու հմտությունների մշակման հարցը, առաջադրում նաև ուսուցման արդյունավետ ձևեր, խորհուրդ տալիս լեզվառական, բառապաշարի հարստացման և այլ նպատակներով կատարվող վարժություններն անմիջապես կապել քերականության և ընթերցանության նյութերի հետ:

«Ուսումն մայրենի լեզվի» աշխատության մեջ **Ղ. Աղայանը** կարևորում է նյութի գիտակցված յուրացումը: Լեզուն մարդու մտքերի թարգմանն է, նրա մտավոր կարողությունների արտահայտիչը. մարդն ինչպես մտածում է, այնպես էլ խոսում է, ինչքան բան գիտի, այնքան բանի վրա էլ խոսելու կարողություն ունի: Նա առաջնություն է տալիս նկարագրական խոսքին՝ նկատելով, որ խոսքը «բառ բառից և նախադասություն նախադասությունից կցված մի ամբողջ շղթայի պես է տպավորված մտքի մեջ», և եթե ուսումը ստեղծագործական հմտություններ չի ձևավորում, մշակում, ապա այդ շղթայի մի օղակ քաշելուն պես մյուսներն էլ են նրա ետևից դուրս քաշվում: «Բայց այդպես չէ ինքնուրույն նկարագրություն անելը, - գրում է Ղ. Աղայանը: - Այդ դեպքում շղթայի միայն օղակները կան, բայց դրքա չեն կցված միմյանց հետ. երեխան ինքը պիտի կապակցե դրանց և մի ամբողջություն կազմե և այդ էլ այնքան շատ հեշտությամբ և արագ, որքան որ շատ օղակներ ունի յուր մտքի մեջ, այսինքն՝ որքան որ ճիս է նորա մտքի պաշարը առաջարկել ամբողջությունը կազմելու համար»¹¹¹:

¹⁰⁸ Աբովյան Խ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 5, Երևան, 1950, էջ 117:

¹⁰⁹ Նույն տեղում, էջ 92:

¹¹⁰ Նույն տեղում, էջ 158-164, էջ 190:

¹¹¹ Տե՛ս: Աղայան Ղ., Երկերի ժողովածու (Ուսումն մայրենի լեզվի), հ. 4, Երևան, 1963, էջ 124:

Ս. Պալասանյանը պահանջում էր նախ սովորեցնել նախադասության կառուցվածքը, հետո՝ բառերի հնչյունափոխությունը, բառակազմական բնութագիրը և նոր միայն շարահյուսությունը: Ահա թե ինչ էր ասում խոսքի մասերը նախադասության մեջ ուսուցանելու վերաբերյալ. եթե ցանկանում ես, որ աշակերտդ գաղափար կազմի ասենք գոյականի մասին, միշտ պետք է հիշել, որ կյանքում ոչ ոք չի խոսում միայն գոյական անուններով. դրանք նախադասության մեջ միշտ միավորվում են ուրիշ բառերի հետ¹¹²:

Առաքել Բահաթյանը («Մայրենի լեզվի ուսումը տարրական դպրոցների մեջ», «Ուղեցույց հայ ուսուցչի», «Ընթերցարանը և նրա նշանակությունը ժողովրդական դպրոցների մեջ») կարևորում է սովորողի անձը, նրա մտքերի ընթացքը, դատողություններ անելու ազատությունը: Ուսուցչի գործն է ճանաչել աշակերտին և նրա դատողությունները հունի մեջ դնել, կարգավորել, հենց առաջին օրից գտել լեզուն, «մաքրել նորա արտասանությունը», ուսուցանել «ճշտությամբ խոսել հայ բառերով և ամբողջ մտքերը միմյանց հետ կապել հայի ձևով»: Հատկապես մերժում է ուսուցչի շատախոսությունը: Պակաս կարևոր չէր համարում ուսուցչի՝ հարցեր առաջադրելու վարպետությունը և ամբողջ դասարանն աշխատեցնելու, «սանիկների» ինքնուրույնությունն ու աշխուժությունը խթանելու միջոցների անհրաժեշտությունը: «Ինչպես խոսում է ուսուցիչը, այդպես էլ կխոսեն աշակերտները»,- եզրակացնում է Ա. Բահաթյանը:

Խորհրդային շրջանում հայոց լեզվի առաջին մեթոդիկայի հեղինակը՝ մանկավարժ-հոգեբան **Գ. Էդիլյանը** («Հայոց լեզվի մեթոդիկա», Թիֆլիս, 1923 թ., «Լեզվի մեթոդիկա», Երևան, 1930 թ.) լեզուն հոգու վիճակները բառերով արտահայտելու կարողություն է համարում, որի զարգացումը հենց մայրենի լեզվի դասավանդման նպատակն է: Ըստ նրա՝ շարադրությունները «**բարձր կարգի**» մտավարժանքներ են. շարադրության նյութերը պետք է վերցնել աշակերտի մտաշրջանից, հետաքրքրության շրջանակից, շրջապատից, դրանց մասին գրելիս հիմնվել մայրենի լեզվի ուսուցանվող նյութերի համակողմանի քննության ու ուսումնասիրության վրա: Կարևոր է համարում նաև գիտական բնույթ ունեցող շարադրանքներ գրելուն վարժեցնելը: Նա անգամ առանձնացնում է խոսքի բաղադրիչները, բաղադրատարրերը և պահանջում է դասարանում նյութերը մշակել՝ նկատի ունենալով **լեզվական կողմը** (բառեր, համաձայնություն, ոճ), **բովանդակությունը**, **տրամաբանական կազմը**, **ծրագիրը** (պլան) և **գեղարվեստականությունը**:

Խորհրդահայ մեթոդական մտքի զարգացման գործում մեծ նշանակություն ունեցան **Ա.Ղարիբյանի** մեթոդական աշխատությունները («Հայոց լեզվի մեթոդիկա» (1938թ.), «Մայրենի լեզվի մեթոդիկա» (1940թ.), «Հայ մանկավարժական լեզվաբանություն» (1969թ.) և այլն): Նա հանրակրթական դպրոցում լեզվի ավանդման նպատակը համարում է լեզվի առարկայից հաստա-

¹¹² Տե՛ս՝ **Պալասանյան Ս.**, Գործնական քերականութիւն հայերեն լեզուի, Թիֆլիս, 1868, «Առաջաբան»:

տուն գիտելիքներ տալը, գիտելիքներ, որոնք կծառայեն մեկ հիմնական նպատակի՝ մշակելու աշակերտի բանավոր և գրավոր խոսքի հմտությունը: Ըստ Ա. Ղարիբյանի՝ խոսք կառուցելու համար անհրաժեշտ է ոչ միայն գիտություն, այլև «վարժվածություն», խոսք կառուցելու հիմքը հարուստ բառապաշարն է, իսկ բառապաշարի հարստացման աղբյուրը՝ բացատրական և գրական ընթերցանությունը, ինչպես նաև այլ առարկաների ուսուցման ընթացքում հանդիպող անծանոթ բառերի բացատրությունը: Խոսք կազմելու վարժվածությունը մշակելու համար առաջարկում է պատմել (պատմողական խոսք), վիճաբանել (դատողական խոսք), նկարագրել (նկարագրական խոսք):

Խոսքի զարգացման հարցերին բազմիցս անդրադարձել է **Ալ. Մանուկյանը**: Նա գրում է. «Մեթոդական գրականության մեջ կապակցված խոսք համարվում է բովանդակալից, իմաստային և կառուցվածքային ամբողջություն կազմող, թեմատիկ առումով ավարտուն, գրական լեզվի նորմաներից չէնդվող խոսքը»¹¹³:

Սովորողների, հատկապես կրտսեր դպրոցականների խոսքի զարգացման հարցում անգնահատելի է **Ա. Տեր-Գրիգորյանի** ավանդը: Հեղինակը դպրոցում իրականացվող յուրաքանչյուր աշխատանքի նպատակը համարում է աշակերտների խոսքի զարգացումը, ներկայացնում է խոսքի տեսակները և դրանց փոխադարձ կապը, բանավոր խոսքի բաղադրիչները՝ բառապաշար, քերականություն, առաջադրվող պահանջները: Նա հանգամանալից ներկայացնում է բանավոր խոսքի ուսուցման միջոցները¹¹⁴, գրավոր խոսքի տեսակները, կարևորում է շարադրության դերը, նշելով, որ այն զարգացնում է աշակերտի միտքը, երևակայությունը, տրամաբանական մտածողությունը, զգայական ընկալումը, նպաստում է մտապատկերների թարմացմանը և կայունացմանը, սրում է միտքը, խթանում է դատողությունը, մշակում և ազնվացնում է զգացմունքները, ձևավորում աշակերտի բարոյական կերպարը և այլն:

Օգտակար են **Տ. Շահբազյանի** (Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1958), **Հ. Մխիթարյանի**, **Թ. Ջուհարյանի** (Հայոց լեզվի մեթոդիկա, գիրք 1, Երևան, 1978), **Ռ. Բաղդամյանի**, **Ա. Ամիրյանի** մեթոդամանկավարժական աշխատությունները, որոնցում հեղինակները շոշափել են նաև աշակերտների բանավոր և գրավոր կապակցված խոսքի զարգացմանը վերաբերող խնդիրներ:

Ա. Գյուլբուդաղյանին անվանում են **հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի տեսաբան**: Ըստ նրա՝ աշակերտի խոսքի զարգացման աղբյուրը հարուստ բառապաշարն է, բառապաշարի շարունակական զարգացումը: **Խոսքի կառուցման** մասին խոսելիս նշում է. «Լեզուն և մտածողությունը գտնվում են սերտ փոխկապակցվածության մեջ, նրանք փոխադարձաբար պայմանավորում են իրար: Մտքի հարստության համար անհրաժեշտ է խոսքի

¹¹³ Մանուկյան Ա., Խոսքի զարգացման մեթոդիկա, Երևան, 1976, էջ 177:

¹¹⁴ Տե՛ս՝ Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980, էջ 400-480:

հարստություն: Խոսքը կառուցվում է բառապաշարով, ժողովրդական աֆորիզմներով ու դարձվածքներով, քերականական ձևերով, ոճական հնարքներով: Խոսքը պիտի լինի գեղեցիկ ու ձկուն, ոչ երբեք փքուն ու ճռճռան: Խոսքը մարդու զարգացման չափանիշն է: Լավ է այն խոսքը, որ մտքերն արտահայտում է պարզ, սահուն, որոշակի ու արտահայտիչ, տրամաբանական կուռ կառուցվածքով: Շատ կարևոր է խոսքի նաև մաքրության հարցը, այն պիտի կառուցված լինի գրական լեզվի օրինաչափություններով՝ զերծ օտարաբանություններից, բարբառայնությունից... Հարգենք բարբառը, բայց տուրք չտանք բարբառայնությանը»¹¹⁵:

Հր. Աթալյանի «Կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգը» սովորողների մեջ խոսք կառուցելու կարողությունների և հմտությունների մշակման ուղղությամբ մայրենի լեզվի ծրագրային պահանջների կենսագործմանն է վերաբերում: Դպրոցում մայրենի լեզվի ուսումնասիրությունը լայն հնարավորություններ է ստեղծում խոսքի զարգացման համար, և նրա աշխատանքի առանցքն են կազմում այդ հնարավորությունների իրականացման համար երաշխավորվող ուղիները, խոսք կառուցելու կարողությունների և հմտությունների մեթոդական մշակման համակարգը: **Ի՞նչ է կապակցված խոսքը:** Հ. Աթալյանը գրում է. «Կապակցված խոսք տերմինը մեթոդիկայում գործածվում է երեք նշանակությամբ. ա) որպես խոսողի կամ գրողի գործունեություն, պրոցես, բ) որպես այդ գործունեության արդյունք, գ) որպես խոսքի զարգացման բաժին: Այստեղից պարզ երևում է, որ կապակցված տեքստ (բնագիր) տերմինը չի կարելի նույնացնել կապակցված խոսք տերմինին»¹¹⁶:

Ս. Աբրահամյանը խոսքի զարգացումը այսպես է սահմանում. «Խոսքի զարգացումը նրա մշակումը, կատարելագործումը և հարստացումն է այն հաշվով, որ ապահովվի խոսքի ճիշտ, նպատակային ու գեղեցիկ կառուցումը թե՛ բառերի ընտրության, թե՛ քերականական կառուցվածքի և թե՛ առհասարակ խոսքի կառուցվածքի բոլոր բաղադրիչների, բոլոր օրինաչափությունների տեսակետից: Ինչպես երևում է բնորոշումից, կատարյալ, զարգացած խոսքի համար անհրաժեշտ է ապահովել խոսքի բաղադրիչ միավորների ու նրանց կապակցման ոչ միայն ճշտությունը, այլև այդ ամենի իմաստային ու տրամաբանական նպատակայնությունը և ոճական գեղեցկությունը»¹¹⁷: Այսօր էլ արդիական են գիտնական-մանկավարժի՝ կրթադաստիարակչական և նույնիսկ գրական լեզվի մշակման ու զարգացման հարցերում աշակերտների խոսքի զարգացման դերն ու նշանակությունն ամփոփող եզրահանգումները և, կարծում ենք, ճիշտ կլինի գործող ծրագրերի հիմքում դնել հենց դրանք՝ պահանջների տեսքով՝

1) Լինելով լեզվի ուսուցման հիմնական գործնական նպատակներից մեկը՝ այն միաժամանակ կարևոր միջոց է ու հիմք աշակերտների լեզվական

¹¹⁵ **Գյուլբուդայան Ա.**, Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 55-56:

¹¹⁶ **Աթալյան Հ.**, Կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգը, Երևան, 1986, էջ 20:

¹¹⁷ **Աբրահամյան Ս. Գ.**, Աշակերտի խոսքի զարգացումը, Երևան, 1973, էջ 5:

տեսական գիտելիքների յուրացման համար: Լեզվական գիտելիքները խոսքի մեջ հետևողականորեն կիրառելով՝ աշակերտն ամենօրյա խոսքի մեջ գործնականորեն ամրապնդում է սովորածը և դրանով իսկ ապահովում նրա հիմնական յուրացումը և ընդհակառակը՝ լեզվական գիտելիքները գործնականում խոսքի մեջ չկիրառելու դեպքում և խոսքն ըստ այդ գիտելիքների չկառուցելու դեպքում տեսական գիտելիքները դառնում են ինքնանպատակ: Դրանք աշակերտների համար մնում են հողից ու հիմքից զուրկ անառարկայական վերացություններ, հետևապես չեն ամրակայվում նրանց հիշողության մեջ և ըստ էության չեն յուրացվում: Ուրեմն՝ աշակերտների խոսքի զարգացման, խոսքի մշակույթի համար պայքարելը ինքնին պայքար է հայոց լեզվի ուսուցման, այդ թվում և տեսական գիտելիքների հիմնավոր յուրացման համար:

2) Հայտնի է, որ լեզուն մարդկային հաղորդակցման միջոց լինելով հանդերձ միաժամանակ մտածողության միջոց է: Այստեղից բխում է, որ աշակերտին ներկայացվող պահանջը՝ մտքերը ճիշտ ձևով արտահայտելու, հստակ, դիպուկ ձևակերպելու (որոնք խոսքի մշակույթի պահանջ են), ըստ էության միտքը ճիշտ կառուցելու, ճիշտ ու հստակ մտածելու պահանջ է: Նշանակում է՝ խոսքի զարգացումը իր շատ կողմերով նպաստում է աշակերտի տրամաբանական մտածողության զարգացմանը:

3) Խոսքի բարձր կուլտուրայի համար պայքարը աշակերտի ընդհանուր դաստիարակության գործում կարևոր նշանակություն ունի: Աշակերտը բոլոր դեպքերում պետք է տարբերակի վատը լավից, դրականը բացասականից, ճիշտը սխալից և ձգտի դեպի լավը, ճիշտը, դրականը, գեղեցիկը, կատարյալը: Աշակերտի խոսքի կազմակերպվածության համար պայքարը մեծապես կնպաստի նրա ընդհանուր կազմակերպվածությանը, նրա ակտիվության բարձրացմանը:

4) Գրական, կատարյալ խոսքն անհրաժեշտ պայման է քաղաքակրթության դարաշրջանում ապրող ու գործող մեր այսօրվա ու վաղվա քաղաքացիների կուլտուրական բարձր մակարդակն ապահովելու խնդրում: Պայքարել դպրոցականի խոսքի մշակույթի համար նշանակում է պայքարել նրա կուլտուրական բարձր մակարդակի համար:

5) Վերջապես աշակերտների խոսքի զարգացումը կարևոր նշանակություն ունի գրական լեզվի մշակման, զարգացման համար: Ապահովել աշակերտության խոսքի զարգացումը նշանակում է վերջին հաշվով ապահովել ողջ ժողովրդի լեզվի ընդհանուր մշակվածությունն ու խոսքի կուլտուրան՝ միասնական պահանջներով, մի հանգամանք, որ մեծապես կնպաստի լեզվի մշակմանն ու զարգացմանը:

Այս հարցը որպես ծրագրային պահանջ առաջին անգամ ձևակերպվեց խորհրդային շրջանում՝ խոսքի զարգացումը համարել մայրենի լեզվի դպրոցական դասընթացի կամ դպրոցական քերականության հիմնական խնդիր-

ներից մեկը և իրականացնել նրա ամբողջ ուսուցման ընթացքում, չնայած իրագործման գործընթացում այն «քերականացվեց»...

Մերօրյա ծրագրերում նույն պահանջն իր խորքային էությամբ գրեթե նույնն է՝ խոսքի զարգացումն իրականացնել հանրակրթական դպրոցում լեզվի դասընթացի ուսուցման ողջ ընթացքում՝ ապահովելով լեզվական կանոնների յուրացման և և խոսքի զարգացման պահանջների փոխկապակցվածությունը: Սակայն տարբեր է իր հեռահար նպատակադրմամբ՝ **խոսքի զարգացումն ու կատարելագործումը սոսկ անցողիկ օղակ է յուրաքանչյուր աշակերտի խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմնախնդրի լուծման ճանապարհին:**

Խ. Աղաջանյանի աշխատությունները՝ «Ակնարկներ խոսքի զարգացման մեթոդիկայի», «Հայոց լեզվի մեթոդիկայի դասավանդումը մանկավարժության ֆակուլտետում», հենց «սովորեցնել սովորեցնել» նշանակետին են ծառայում, այսինքն՝ հասցեագրված են ապագա ուսուցիչներին՝ ուսանողներին՝ նրանց ինքնուրույնությունը, պրպտելու կարողությունը, գործնական ունակությունները զարգացնելու նպատակաուղղվածությամբ: Պատմական մանկավարժը գրում է. «Դպրոցական ուսուցման համակարգում մայրենի լեզվին տիրապետելու համար կարևորագույն նշանակություն ունեն երեխաների խոսքի մշակվածությունը, հարստացումն ու կատարելագործումը... Մեծ է խոսքի զարգացման կրթական, դաստիարակչական ու զարգացողական դերը: Դա առաջին հերթին նպաստում է լեզվական տեսական գիտելիքների գործնական կիրառմանը: Այնուհետև, եթե զարգացած է աշակերտի խոսքը, ապա զարգացած է նրա տրամաբանական խոսքը: Խոսքի զարգացվածությունը նպաստում է նաև աշակերտի ակտիվության աճմանը, կազմակերպվածության դաստիարակմանը»¹¹⁸:

Մեթոդական արմատական խնդիրների, Սփյուռքում հայերենը որպես երկրորդ լեզու ուսուցանելու, հայախոսության կարևորության, դպրոցներում և բուհերում ծրագրերը, դասագրքերը, մեթոդիկան հիմնովին վերափոխելու, ուսուցիչների մասնագիտական ու մեթոդական վերապատրաստման ապահովման պահանջներն են ընկած Պ. Բեդիրյանի մեթոդամանկավարժական հոդվածների, ուղեցույցների հիմքում: Ծրագրերը, դասագրքերը, ինչպես նաև ավանդական մեթոդիկան փոխել այնպես, որ դրանց «գործնական ուղղվածությունը» ոչ թե իբրև հռչակագիր հնչի, այլ հաստատուն քայլերով իրականացվի, աշակերտը մայրենի լեզվի գանձնարանը բացելու սեփական բանալին գտնելու ճիգ թափի, «հայտնաբերի», «հայտնագործի», հետազոտի-գտնի: **Նա բանաձևում է հայոց լեզուն (ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԱՐՎԵՍՏԸ) սովորեցնելու նպատակը. «Լեզվական կառույցների, դրանց մեջ բառերի ու բառաձևերի գործածությունը յուրացնել տալու միջոցով բանավոր ու գրավոր ճիշտ խոսքի պատշաճ մակարդակի, ինչպես նաև լեզվի զգացողության աստիճանա-**

¹¹⁸ Աղաջանյան Խ., Ակնարկներ խոսքի զարգացման մեթոդիկայի, Կիրովական, 1987, էջ 2:

կան մշակում»¹¹⁹: Հայերեն խոսքի նահանջի հիմքում զանազան պատճառներ են ընկած: Բայց բոլորի մեջ, ըստ լեզվաբանի, գլխավորը դպրոցում հայերենի ուսուցման որդեգրված սխալ ճանապարհն էր. «Տասնամյակներ շարունակ հայոց լեզվի դասերի (մշանակում է՝ ծրագրերի և դասագրքերի) կետ նպատակին ասես ոչ թե հայերեն խոսքի գործնական յուրացումը դարձավ, այլ քերականական կանոնների, սահմանումների սերտումը: «Այժմ ոչ թե խոսում են, այլ քերականական վարժություններ են անում»¹²⁰, - գրում է Պ. Բեդիրյանը:

Նոր ժամանակներում հատկապես կրտսեր դպրոցում սովորողների խոսքի ուսուցման հարցերին հանգամանորեն անդրադարձել է **Զ. Գյուլամիրյանը** («Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում» (2000 թ.), «Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա»(2006 թ.), «խոսքի զարգացում» (2004 թ.)): Ուսումնասիրելով խոսքի բովանդակությունը՝ առանձնացնում է խոսքի տեսակներն ըստ մշանակության, նշում արտաքին և ներքին խոսքին բնորոշ առանձնահատկությունները, խոսքին ներկայացվող հիմնապահանջները, խոսքի զարգացման հարցում կարևորում է ավանդական մեթոդների և ժամանակակից կամ փոխներգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդների համաչափ կիրառությունը: Խոսքի ոճերին անդրադարձ կատարելիս գրում է. «Երեխաների խոսքային կարողությունների ձևավորումը պետք է կապել խոսքի կոնկրետ ոճի զարգացման հետ՝ զարգացնելով ոչ թե խոսքն «ընդհանարապես», այլ խոսքի այս կամ այն տեսակը, ոճը՝ խոսակցական, գիտական, գեղարվեստական և այլն»¹²¹: **Զ. Գյուլամիրյանը** ժամանակակից մեթոդիստ-մանկավարժ այն գիտնականներից է, ով, խոսողության գործընթացում արժևորելով հարուստ բառապաշար ունենալը, տվյալ լեզվի քերականության անթերի իմացությունը, գրագետ խոսք կառուցելու կանոններին տիրապետելը, մեթոդական աշխարհի ուշադրությունը փորձեց կենտրոնացնել անհատի հարուստ, բազմակողմանիորեն զարգացած ներաշխարհի ունենալու և հաղորդակցվելու ցանկություն զգալու և խոսքային գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծման անհրաժեշտության վրա: «խոսքի զարգացում» ձեռնարկը հենց այդ նպատակով է գրված:

Նոր ժամանակների թելադրանքով հայոց լեզվի նոր ծրագրերում ներառված կապակցված խոսքի, տեքստերի տեսակների, դրանց ոճական առանձնահատկությունների, գործնական գրությունների ուսուցման անհրաժեշտության արտահայտությունն է **Վ. Գաբրիելյանի** «Գրավոր խոսք» ձեռնարկը, որում ներկայացված են գրավոր խոսքի գրեթե բոլոր առավել գործածական տեսակները, տրված են դրանցից յուրաքանչյուրի համառոտ բնութագիրը, շարադրանքի ձևն ու բովանդակությունը, լեզվաոճական առանձնահատկու-

¹¹⁹ **Բեդիրյան Պ.**, Հայերենագիտական հոդվածներ ու նոթեր, Երևան, 2012, էջ 104:

¹²⁰ **Բեդիրյան Պ.**, Հայ լեզուն և մեր խոսքը, Գրական արևելահայերենի ուղեցույց, Երևան, 2007, էջ 3:

¹²¹ **Գյուլամիրյան Զ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2006, էջ 282:

թյունները՝ գրավոր տեքստերի գրագետ շարադրման, ճիշտ ձևավորման ու խմբագրման սկզբունքների, ինչպես նաև քերականական, ուղղագրական և կետադրական որոշ կանոնների հիշեցումով:

Թ. Ալեքսանյանի «Խոսքի ուսուցումը միջին դպրոցում» աշխատության (2012 թ.) շեշտադրումները վերաբերում են ուսումնառության գործընթացում աշակերտի գործուն մասնակցությանը կամ անհատական, զույգերով և խմբային ակտիվ ուսումնական գործունեությանն ակարագրությանը, դասարանում և դասարանից դուրս նրա կատարած աշխատանքին, հաղորդակցական, համագործակցային, ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը և սրանցով պայմանավորված՝ խոսքի ուսուցման հիմնախնդիրն:

Խոսքի արժանիքների և թերությունների, պատկերավորման և արտահայտչական միջոցների, ոճավորման շատուշատ հարցեր են քննարկված **Դ. Գյուրջինյանի** «Հայոց լեզու. Խոսքարվեստի դասագրքում» (նախատեսված է հոգևոր կրթական հաստատություններում գործածելու համար. ունի տեսական-գործնական բնույթ): Ըստ հեղինակի՝ խոսքը մարդու այցեքարտն է, իսկ «...Խոսքարվեստը վարպետորեն գեղեցիկ, պատշաճ, պատկերավոր և արտահայտիչ խոսք կառուցելու կարողությունն ու հմտությունն է, որ վերածվում է խոսքարվեստի»¹²²:

«Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատուն»¹²³ (խմբագիրներ՝ **Լ.Միրզոյան, Հովհ. Բարսեղյան**) կրթական բարձրագույն մարմինների լեզվաշինական գործունեության արդյունքն է, մի մասով՝ լեզվաբան Հովհ. Բարսեղյանի գիտամանկավարժական գործունեության համառոտ բնութագիրն է: Մեկնաբանությունների հեղինակն ի մի է բերել ՀՀ ԿԳ նախարարության լեզվի պետական տեսչության որոշումները և դրանց վերլուծություններն ու մեկնաբանությունները բովանդակող հոդվածները, ներառել «Լեզվի մասին» օրենքները, քաղվածքներ զանազան օրենքներից, օրենսգրքերից, լուսաբանել է հայոց լեզվի կանոնակարգմանը, մաքրությանը, ուղղագրությանն ու արտասանությանը վերաբերող հարցեր, բառապաշարի և տերմինաշինության մշակման սկզբունքներ, շեշտադրել լեզվի՝ պետության մշտական հոգածության առարկա լինելու անհրաժեշտությունը:

Ինչ խոսք, խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում գնահատելի աշխատանքներ են կատարում հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործիքակազմի՝ ծրագրերի և չափորոշիչների, գործող և հանձնարարելի դասագրքերի, ուսուցչի գրքերի ու ձեռնարկների, բառարանների, ուղեցույցների, տեղեկատուների հեղինակները կամ հեղինակային խմբերը, հանրակրթական և բուհական հաստատությունների ուսուցիչներն ու դասախոսները, մեթոդիստը մանկավարժները: Ձանազան հրատարակչություններն իրենց մեթոդամանակավարժական գործունեությամբ («Ձանգակ», «Տիգրան

¹²² **Գյուրջինյան Դ.**, Հայոց լեզու. Խոսքարվեստի դասագիրք, Ս. Էջմիածին, 2015, էջ 11:

¹²³ **Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու** (1956-2006), Երևան, 2006:

Մեծ», «Նաիրի», «Արևիկ» և այլն) օժանդակում-նպաստում են հայոց լեզվի մշակների սուրբ գործին:

Վերջին ժամանակներում հրատարակված շատուշատ գրքեր ու գրքույկներ նպատակամիտված են հայերեն խոսքը զարգացնելու, կատարելագործելու, խոսքի մշակույթ ձևավորելու հարցերին: Գրավոր և բանավոր խոսքում նկատվող թերությունների վերհանման, աղավաղումներից ու խաթարումներից խուսափելու, խոսքի մշակույթի ձևավորման հետ կապված ընդհանուր ու մասնավոր, մեծ ու փոքր այլևայլ խնդիրներ են շոշափում **Մ.Ավագյանի** «Խոհեր մայրենի լեզվի մասին» գիրքը (1988 թ.), **Ռ. Իշխանյանի** «Մայրենին» (1986 թ.): Մայրենի լեզվին ավելի լավ տիրապետելու, ավելի լավ գրելու, ավելի լավ հայերեն խոսելու նպատակով են գրվել **Լ. Հախվերդյանի** գրույցները («Զրույցներ լեզվի մասին», 1993 թ.), հայերենին կատարելապես տիրապետելու, հայերենով պարզ ու հասարակ, գեղեցիկ և տպավորիչ գրելու և խոսելու կոչ ու պահանջ է, խոսք ու խորհուրդ է **Հ. Բաղդասարյանի** «Մենք և մեր լեզուն» գրքույկը (1994 թ): Ծիշտ գրել սովորել ցանկացողների համար է **Վ. Կատվայանի** «Ուղղագրական և կետադրական ուղեցույցը» (1992 թ.): Իրենց հայերեն խոսքը հղկելու և հարստացնելու նախանձախնդիրներին է ուղղված **Պ. Բեդիրյանի** «Հայ լեզուն և մեր խոսքը» ուղեցույցը (2007 թ.): Լեզվագործածության սխալների ճանաչման, ճիշտ տարբերակի ընտրության, դրա կիրառման հմտություններ ու կարողություններ մշակելու, գրավոր և բանավոր խոսքը զարգացնելուն են նպատակաուղղված **Հ. Գալստյանի** «Ծիշտը և սխալը» (2007թ.), **Ա. Էվոյանի** «Լեզվական հանգույցներ»-ը (2008թ.), **Խ. Բաղիկյանի** «Ծիշտ խոսենք հայերեն»-ը (2012թ.), **Գ. Գևորգյանի** «Լեզվագործածության սխալներ» ուսումնամեթոդական ձեռնարկը (2015թ.): Լեզվակիրառողին հայոց լեզվի գրեթե բոլոր ոլորտներին վերաբերող գործնական նյութեր է առաջարկում «Հայոց լեզվի ուղեցույցը» (**Ավետիսյան Յու., Թեյան Լ., Սարգսյան Լ., Ավետիսյան Լ.**, 2017 թ.): Լեզվական գրառումների յուրօրինակ մի օրագրություն է **Ղ. Գյուրջինյանի** «Հանուն մեր նյարդերի» գրքույկը (2019 թ.)՝ հայոց լեզվի այսօրվա խնդիրների նկատմամբ հայախոս մարդկանց հետաքրքրության ու դրանք լուծելու շահագրգռության, հայերենի հոգսերը թեթևացնելու նպատակաուղղվածությամբ: Բանավոր և գրավոր խոսքի մաքրմանն ու շտկմանը, խոսքի մշակույթի ձևավորմանն են ծառայում համացանցային տարբեր կայքէջեր՝ «Արևակ», «Մեր խոսքը և մեր լեզուն», «Հորդորակ» և այլն, օնլայն բառարաններ, տեղեկատուներ, ուղեցույցներ, դասախոսությունների փաթեթներ:

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԻ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՉԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

Աշակերտի խոսքը ձևավորող երեք օջախներից առաջին երկուսը՝ ընտանիքը և հասարակական միջավայրը, կարելի է համարել խոսքային բնա-

կան, բայց և ինչ-որ տեղ անկազմակերպ միջավայր, 3-րդը՝ հանրակրթական դպրոցը՝ արհեստական, բայց և կազմակերպված, վերահսկելի: Սովորողն իր խոսքը պետք է կառուցի չափորոշչահեն-ծրագրահեն-դասագրքահեն պահանջներին համապատասխան, խոսքի և մտածողության միասնության, բնավոր և գրավոր խոսքի փոխադարձ կապի, խոսքի զարգացման և հնչյունաբանության, բառագիտության, ձևաբանության ու շարահյուսության աղերսների, ուսումնական գիտությունների հիմունքների ուսուցման գործում խոսքի կարևորության և այլ սկզբունքների հաշվառումով:

Հին ու նոր ժամանակների գերնպատակային պահանջը նույնն է՝ տիրապետել գրական խոսք կառուցելու կարողությունների և հմտությունների, որոնք հիմք կդառնան խոսքի մշակույթի ձևավորման համար: Այս պահանջից բխում են աշակերտներին ներկայացվող հետևյալ **ենթապահանջները՝**

▶ խոսքի ճիշտ կառուցման հետ միաժամանակ տիրապետել իմաստային ու տրամաբանական նպատակայնությունն ու ոճաարտահայտչականությունն ապահովող հմտությունների և կարողությունների՝ թե՛ բառերի ընտրության, թե՛ քերականական կառուցվածքի և թե՛ առհասարակ խոսքի կառուցվածքի բոլոր բաղադրիչների, բոլոր օրինաչափությունների տեսակետից,

▶ հեշտությամբ արտահայտել մտքերը, զգացումներն ու ապրումները,

▶ առանց բարդույթների հաղորդակցվել մարդկանց հետ, ելույթ ունենալ լսարանի առջև,

▶ կազմակերպել խոսքային գործունեությունը, տիրապետել խոսքային գործունեության բոլոր ձևերին,

▶ կարողանալ կառավարել սեփական խոսքային վարքը,

▶ դրսևորել խոսքի բարձր մշակույթ և այլն:

Բայց ամեն մի նորացված ժամանակաշրջան բերում է ի՛ր պահանջները, առաջադրում է ի՛ր խնդիրներն ու օրախնդիրները, նպատակներն ու հեռահար նպատակները, լուծում պահանջող հարցերի, դժվարությունների ու հոգսերի ի՛ր շղթան: 21-րդ դարասկզբի հանրակրթական ուսուցման այս ոլորտում առաջադրվող **խնդիրներն են՝**

➤ սովորողների խոսքի զարգացման գործընթացում ուշադրություն դարձնել տարիքային տարբեր խմբերի առանձնահատկություններին.

➤ բառապաշարի հարստացման, խոսքի զարգացման և խոսքի մշակույթի ձևավորման նոր ուղիների որոնում՝ որպես հիմք ունենալով հոգելեզվաբանության, հոգեբանության, մանկավարժագիտության, մեթոդաբանության նոր ձեռքբերումները, համապատասխան տեխնոլոգիաները և մեթոդները.

➤ ավանդական ուսուցման մի շարք սկզբունքների պահպանմամբ նոր մոտեցումներ, նոր սկզբունքներ առաջադրել կենսականորեն անհրաժեշտ այս հարցին.

➤ վերանայել և վերափոխել տեքստային աշխատանքների կազմակերպման գործընթացը.

➤ գտնել մեթոդական նոր ուղիներ լեզվաքերականական նյութի ուսուցումը սովորողի խոսքի և հաղորդակցական կարողությունների, խոսքի մշակութային կարողությունների ձևավորման գործընթացին ծառայեցնելու համար:

➤ մշակել հայոց լեզվից և գրականությունից հանձնարարվող գրավոր աշխատանքների կազմակերպման նպատակադրման, իրականացման որոշակի սկզբունքներ՝ դրանց միջոցով զարգացնելով սովորողների խոսքը և հաղորդակցական կարողությունները:

Շատ կարևոր է խոսքի ուսուցման գործընթացում անհրաժեշտ նախապայմանների ստեղծումը աշակերտի խոսքի զարգացման, կատարելագործման և խոսքի մշակութային արժեքների ձևավորման համար: Այդպիսիք են՝

▶ սովորողների հարուստ բառապաշար ունենալը, տվյալ լեզվի քերականության անթերի իմացությունը, գրագետ խոսք կառուցելու կանոններին տիրապետելը:

▶ հարուստ, բազմակողմանիորեն զարգացած ներաշխարհի ունենալը:

▶ հաղորդակցվելու՝ խոսելու, մտքեր արտահայտելու, դատողություններ անելու, բանավիճելու ցանկություն առաջացնելու և պահպանելու անհրաժեշտությունը:

▶ հանդուրժողականություն դրսևորելու, սովորողների մեջ դիմացին լսելու, նրա կարծիքը հարգելու կարողությունների ձևավորումը:

▶ արտահայտվելու ազատություն և անկաշկանդվածություն:

▶ ստեղծագործական միջավայրի ապահովում: հավասարության, անաչառության, նրբանկատության, անմիջականության, անկեղծության, երևակայական մտքի և երևակայության թռիչքի մթնոլորտի ստեղծում, համատեղ ուժերով ստեղծագործելու հնարավորության ընձեռում:

▶ ուսուցանվող նյութի մատուցման այնպիսի մեթոդների և հնարների որոնում, ուսուցման այնպիսի տեխնոլոգիաների կիրառում, որոնք սովորողին կդարձնեն գործուն մասնակից:

▶ խոսքային գործունեություն ծավալելու՝ խոսելու, լսելու, հաղորդակցվելու համար անհրաժեշտ դիտազննական պարագաների ապահովում, ուսումնական միջավայրի ստեղծում:

▶ խոսքային գործունեության կազմակերպման ռեալ հնարավորությունների հաշվառում:

Ժամանակակից հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ-ծրագրերում «Հայոց լեզու» առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկում կապակցված խոսքին վերաբերող պահանջների առանցքում են՝

«խոսքային գործունեության տեսակները: Ունկնդրում, ընթերցանություն, մտքերի գրավոր և բանավոր արտահայտում, մենախոսություն և երկխոսություն, դերային խաղ, բեմականացում, քննարկում, բանավեճ:

Հաղորդակցում: Հաղորդակցական գործունեության տեսակները (հաղորդում, հարցում, կամքի արտահայտում, ժխտում) և դրանց հետևանքով ձևա-

վորվող խոսքի տեսակները (պատմողական, նկարագրական, դատողական խոսք, դիմում, հրաման, հորդոր, իղծ):

Հաղորդակցական կարողություններ խոսքային բազմազան իրադրություններում:

Կողմնորոշում դեպի ունկնդիրը: Պատասխանատվություն իր խոսքի քերականական և ուղղախոսական ճշտության, մտքերի արտահայտման ճշգրտության, հասկանալիության, հաղորդակցական նպատակին համպատասխանության համար: Բանավոր և գրավոր խոսքի տարբերության գիտակցում և նրանց առանձնահատկությունների պահպանում ըստ համատեքստի և իրադրության:

Բազմազան գեղարվեստական և ոչ գեղարվեստական տեքստեր կարդալու, կարդացածն ըմբռնելու, տեքստի բովանդակությունը տարբեր ձևերով (համառոտ, հատվածաբար, ստեղծագործաբար և այլն) վերարտադրելու կարողություն:

Տեքստերի քննարկում և բազմակողմանի վերլուծություն (լեզվառձական, բովանդակային, գաղափարական, գրականագիտական, գեղարվեստական արժեքի տեսակետից և այլն):

Տիրապետում գրավոր խոսքի տարբեր տեսակներին ու ձևերին՝ շարադրություն, փոխադրություն, ռեֆերատ, ամփոփում, եզրակացություն, ակնարկ, հողված նամակ և այլն:

Տարբեր բնույթի գրավոր աղբյուրներում (բառարան, հանրագիտարան, մանուլ, տեղեկատուներ, համացանց և այլն) կողմնորոշվելու, անհրաժեշտ տեղեկատվական նյութերը ձեռք բերելու և նպատակադրված կիրառելու կարողություններ» (Գ-Ծ, էջ 13):

Տարբեր են տարրական, միջին և ավագ դպրոցներին ներկայացվող պահանջները, թեպետև դրանք մեկ միասնական նպատակ են հետապնդում՝ խոսքի մշակմամբ, կատարելագործմամբ և զարգացմամբ խոսքի մշակույթի ձևավորում:

Հայոց լեզվի դասավանդման գործընթացի այս ամենակարևոր օղակը նպատակամղված և վարպետորեն կազմակերպելու համար շատ կարևոր է, որ ուսուցիչն իմանա՝

Ա. միջին դպրոց փոխադրված աշակերտն ի՞նչ կարողություններ և հմտություններ է ձեռք բերել՝ հանրակրթական այս փուլում դրանք ամրապնդելու, զարգացնելու, հավելելու նպատակով.

Բ. ի՞նչ կարողություններով և հմտություններով պետք է թևակոխի հանրակրթության բարձր փուլ.

Գ. ի՞նչ ձեռքբերումներով պետք է ավարտի դպրոցական ուսումնառությունը:

Ա. Ըստ տարրական դպրոցի ծրագրային պահանջների՝ աշակերտը պետք է ընդհանուր պատկերացում կազմի գրավոր և բանավոր խոսքի մասին, ունենա բառն իբրև նախադասության բաղկացուցիչ տարր ընկալելու,

նախադասությունները միմյանց հետ կապացելու և իմաստային ամբողջություն դիտելու կարողություններ, կարողանա այն տրոհել նախադասությունների՝ նպատակաուղղված նախադասության՝ իբրև խոսքի բաղկացուցիչ տարրի հասկացության ձևավորմանը, հարստացնի բառապաշարն իմաստային տարբեր խմբերի բառերով և բառակապակցություններով, ձեռք բերի գրավոր խոսքի տեխնիկական, գրաֆիկական, ուղղագրական և բովանդակային առանձնահատկություններն ընկալելու կարողություններ, ծանոթ լինի գործնական գրությունների պարզ և ամենագործածական տեսակներին (նամակ, հասցե, բացիկ, շնորհավորանք և այլն):

Ըստ չափորոշչային պահանջների (տես՝ 2-Ծ, էջ 28-31)՝ սովորողը հանրակրթության առաջին փուլն ավարտում է հետևյալ կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմամբ՝

➤ լսել, հասկանալ և ճիշտ վերարտադրել հնչող խոսքը, անհրաժեշտության դեպքում արձագանքել և լրացուցիչ տեղեկություն հաղորդել, բանավիճել՝ նոր փաստարկներ ու հիմնավորումներ ներկայացնելով.

➤ պատրաստել ելույթներ, հաղորդումներ՝ իրեն հետաքրքրող թեմաներով, համապատասխան թեմատիկ բառապաշար դրսևորելով.

➤ տրամաբանական հաջորդականությամբ պատմել և վերապատմել պատմվածքներ.

➤ վերարտադրել կարդացած տեքստի բովանդակությունը համառոտ և ընդարձակ ձևերով.

➤ փոքր խմբերի միջավայրում հարցեր ուղղել և պատասխանել տրված հարցերին.

➤ պարզ՝ 2-3 քայլանի հրահանգներ տալ և ակտիվություն դրսևորել՝ ինացածն ընկերներին բացատրելու հարցում.

➤ հիմնական միտքը զարգացնող նկարագրական մանրամասներ ընդգրկել, ամբողջացնել կատարված աշխատանքը.

➤ պատմություններ պատմելիս հանպատրաստից երկխոսություններ հորինել, բանավոր և գրավոր երևակայական պատմություններ հորինել կամ օգտվելով նկարից՝ բանավոր և գրավոր տեքստ կազմել.

➤ իրավիճակին համապատասխան պատմողական և նկարագրական բնույթի խոսք կազմել.

➤ հեքիաթներ, առակներ, բանաստեղծություններ հորինելու փորձեր կատարել.

➤ օգտագործել հետազոտություններից (տպագիր և ոչ տպագիր աղբյուրներից) ստացված տեղեկությունները՝ բեմադրության տեքստը հարստացնելու, արտաքին տեսքը կարգավորելու համար.

➤ բացատրել սովորածը. սովորել և սովորեցնել, իր կարծիքը հիմնավորելու համար փաստարկներ բերել.

➤ տարբեր առարկաների ինտեգրման փորձով (գրականություն, արվեստ, նկարչություն և այլն) ստեղծագործաբար կիրառել ձեռք բերած գիտե-

լիքները, երևակայության միջոցով նոր լուծումներ գտնել տեքստում պատկերված իրադրության համար.

➤ ինքնուրույն ընտրել և կարդալ գրքեր, որոշել գրքի բովանդակությունը՝ վերնագրի և համառոտ ծանոթության միջոցով (անոտացիա), գրել կարդացածի մասին.

➤ օգտվել բառարաններից:

Բ. Միջին դպրոցն ավարտող պետք է ունենա հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները՝

Առաջին մակարդակում՝

➤ ճիշտ ընկալել լսած խոսքի հնչերանգային-արտահայտչական բնույթը և դրսևորել դրան համարժեք վերաբերմունք.

➤ մասնակցել խոսակցությանը՝ ցույց տալով որ հասկանում են ուրիշների մտքերն ու զգացմունքները.

➤ հասակակիցների, կրտսերների ու ավագների հետ հաղորդակցվելիս խոսքը կառուցել պատշաճ ձևով.

➤ կարողանալ հաղորդակցվել պաշտոնական-քաղաքավարական, հարգալից ձևով.

➤ խոսել՝ պահպանելով հայերենի ուղղախոսական կանոնները և բացառելով բարբառային և օտարալեզվյան արտասանությունը, շեշտադրումն ու հնչերանգը.

➤ կազմել գրավոր խոսք՝ ճիշտ արտահայտելով մտքերը և պահպանելով ուղղագրության ու կետադրության կանոնները.

➤ գրավոր և բանավոր խոսքում պահպանել գրական լեզվի բառակազմական, ձևաբանական և շարահյուսական նորմերը.

➤ հասկանալով կարդալ տարաբնույթ բնագրեր, քննարկել, բացատրել և եզրակացության հանգել.

➤ կազմակերպել մտքերի փոխանակում, բանավեճեր՝ գրական, հասարակական, գիտական թեմաներով.

➤ հաղորդել տեղեկատվություն՝ հստակ, ճշգրիտ և դիպուկ ոճով, համառոտ կամ ընդարձակ՝ ըստ անհրաժեշտության.

➤ նկարագրել իրադարձություն կամ դեպք՝ պահպանելով գործողությունների հաջորդական ընթացքը, ներկայացնել դրանց պատճառաբանական և արդյունքային կապը.

➤ ելույթ ունենալ որևէ հարցի վերաբերյալ, դրույթները հիմնավորել փաստարկներով և հաստատել համապատասխան օրինակներով.

➤ գիտելիքները ճշտելու և հարստացնելու նպատակով օգտվել համապատասխան աղբյուրներից (ուղղագրական բառարաններ, տեղեկատուներ, դասագրքեր, ձեռնարկներ, հանրագիտարաններ և այլն):

Երկրորդ մակարդակում՝

➤ մասնակցել խոսակցությանը՝ գնահատելով ուրիշների մտքերը և ձևակերպելով հարմար պատասխաններ.

➤ ակտիվորեն մասնակցել երկխոսությանը և բանավեճին՝ հարցեր առաջադրել, առաջարկություններ անել, հիմնավորել տեսակետները.

➤ կառուցել իրադրության համապատասխան խոսք, խոսքի տրամաբանությանը համարժեք հնչերանգ ձևավորել.

➤ վարել երկխոսություն՝ ճիշտ կիրառելով անհրաժեշտ հնչերանգն և արտահայտչականությունը.

➤ խոսքում ճիշտ կիրառել հոմանիշ բառերի ոճական նրբերանգները.

➤ գրավոր և բանավոր խոսքի մեջ կատարել բառերի ճիշտ ընտրություն և դրանք տեղին գործածել՝ խոսքային իրադրությանը և գրվածքի բովանդակությանն ու նպատակին համապատասխան.

➤ ակտիվորեն և քննադատաբար կարդալ բազմազան բնույթի բնագրեր, այդ թվում և պարբերական մամուլից.

➤ տեքստը դիտարկել որպես իմաստային և կառուցվածքային ամբողջականություն ունեցող միավոր.

➤ միևնույն իրադրությունը ներկայացնել պատմողական, նկարագրական կամ դատողական բնույթի խոսքով.

➤ վերաշարադրել երկխոսությունը կամ մեջբերվող խոսքը՝ պահպանելով իմաստային կողմը և ընտրելով քերականական ճիշտ ձևերը.

➤ ուսումնական նպատակներով նուրբ և կոպիտ այբբենական կարգով կազմել փոքրիկ բառարաններ և քարտարաններ (օրինակ՝ դժվար բառերի, տերմինների այբբենական ցանկեր և այլն).

➤ ընտրել և հավաքել համապատասխան նյութեր՝ գրավոր և բանավոր շարադրանքները ձևակերպելու և ներկայացնելու համար:

Երրորդ մակարդակում՝

➤ կենտրոնացած լսել և հասկանալ տարաբնույթ և բարդ խոսքը.

➤ հստակորեն կառուցել խոսքը՝ ունկնդրին հասկանալի լինելու և նրա հետաքրքրությունը գրավելու համար.

➤ խոսքը կառուցել գրական լեզվով՝ խուսափելով մի կողմից բարբառային, ժարգոնային և օտար բառերի անհարկի կիրառությունից, մյուս կողմից՝ շինծու, արհեստական և խիստ գրքային բառերից.

➤ խոսքն ավելի արտահայտիչ դարձնելու նպատակով օգտվել հայերենի դարձվածքների հարստությունից, խոսքում կիրառել ասացվածքներ, թևավոր խոսքեր և արտահայտություններ.

➤ ազատորեն օգտվել տերմինային բառերից ու կապակցություններից, խոսքում կիրառել տվյալ ժանրին ու ոճին համապատասխան որոշակի կայուն արտահայտություններ.

➤ համատեղ կազմել ուղղագրական, բառակազմական և քերականական վարժություններ՝ միասին կատարելու համար.

➤ կատարել համատեղ հետազոտական աշխատանք. ամփոփել արդյունքները և շարադրանքը ձևակերպել գիտական ոճով.

➤ կատարել ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք, արդյունքները ներկայացնել զեկուցման տեսքով՝ պահպանելով շարադրանքի գիտական ոճը.

➤ գրել հոդված, ակնարկ կամ թղթակցություն՝ պահպանելով ոճական առանձնահատկությունները.

➤ վերահսկել սեփական խոսքը, գիտակցել իրեն որպես լեզվի գործածող, ընթերցող, հաղորդակցվող(տես՝ 2-Ծ, էջ 31-34):

Գ. Ավագ դպրոցն ավարտող պետք է ունենա հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները՝

➤ գրավոր և բանավոր խոսքում պահպանել հնչյունափոխական (ուղղագրական, ուղղախոսական) օրինաչափությունները.

➤ խոսել գրական հայերեն, խոսքը կառուցել քերականական կանոնների համաձայն.

➤ ոճական երանգավորում ունեցող բառերը կիրառել ըստ անհրաժեշտության՝ ելնելով խոսքային իրադրությունից և խոսքի նպատակից.

➤ խոսքում ճիշտ կիրառել հոմանիշների իմաստային նրբերանգները՝ օգտվելով համանշային շարքերից.

➤ կազմակերպել մտքերի փոխանակում, բանավեճեր՝ գիտական, գրական, հասարակական թեմաներով.

➤ կառուցել գրավոր և բանավոր խոսք՝ դրսևորելով հայերենի քերականական կառուցվածքի, լեզվաոճական առանձնահատկությունների իմացություն.

➤ գրել շարադրություն, փոխադրություն, ոչ պաշտոնական նամակ և այլն՝ պահպանելով տվյալ տեսակին բնորոշ հատկանիշները.

➤ հարստացնել սեփական բառապաշարը՝ օգտվելով տարբեր տեսակի բառարաններից.

➤ օգտվել տարբեր աղբյուրներից, գտնել անհրաժեշտ տեղեկություններ՝ ստեղծագործական աշխատանք կատարելու նպատակով.

➤ գրել գործնական բնույթի տարբեր գրություններ (պաշտոնական նամակ, դիմում, բացատրագիր, բնութագիր, տեղեկանք, արձանագրություն, քաղվածք և այլն).

➤ պատասխանատվություն զգալ իր խոսքի նկատմամբ՝ ունկնդրին հասկանալի լինելու համար.

➤ ելնելով հաղորդակցական նպատակներից՝ գործածել տերմինային բառեր և կապակցություններ.

➤ օգտվել բառապաշարի հարստությունից՝ խոսքը բազմազան և արտահայտիչ դարձնելու համար.

➤ համեմատել և քննարկել բնագրերը տարբեր հայեցակետերից (գեղարվեստական արժեքի, տեղեկատվական հարստության, ներգործման աստիճանի և այլն).

➤ խուսափել հարանունների շփոթից և սխալ գործածությունից.

➤ խոսքն ավելի պատկերավոր դարձնելու նպատակով օգվել հայերենի դարձվածքների հարստությունից, խոսքում կիրառել ասացվածքներ, թևավոր խոսքեր և արտահայտություններ.

➤ կատարել համատեղ հետազոտական աշխատանք, ամփոփել արդյունքները և շարադրանքը ձևակերպել գիտական ոճով.

➤ օգտվել տարբեր աղբյուրներից, գտնել անհրաժեշտ տեղեկություններ և նյութեր ստեղծագործական աշխատանք կատարելու նպատակով.

➤ վարել երկխոսություն, բանավեճ, հայտնել տրամաբանված և հիմնավորված կարծիք, տեսակետ, համոզմունք.

➤ կարողանալ հաղորդակցվել տարբեր մշակութային ու կրթական մակարդակ ունեցող մարդկանց հետ, հարգել նրանց արժեքները.

➤ բնագրում գտնել և գնահատել գաղափարների, զգացմունքների, վերաբերմունքի արտահայտման ձևերն ու միջոցները.

➤ ճշգրիտ ձևակերպել համատեղ գործունեության խնդիրները (լեզվական խաղեր, վիկտորինաներ, մրցույթներ և այլն), բաշխել դերերը, գտնել լուծման եղանակներ.

➤ գրել հոդված, ակնարկ, թղթակցություն, ռեպորտաժ՝ պահպանելով տվյալ գրական տեսակի ոճական առանձնահատկությունները.

➤ խոսքի մեջ կիրառել լեզվի պատկերավորման և հուզաարտահայտչական միջոցները.

➤ կազմակերպել շնորհանդեսներ, հոբեյաններ, ցուցահանդեսներ, հանդիպումներ գրողների, արվեստագետների և նշանավոր մարդկանց հետ՝ դրսևորելով համապատասխան խոսքային վարքագիծ.

➤ կատարել հետազոտական աշխատանք, գիտական ոճով գրել ռեֆերատ, հոդված, զեկուցում.

➤ կարողանալ գնահատել տարբեր բնույթի աղբյուրները՝ նրանց մեջ պարունակվող տեղեկատվության, բնագրի հավաստիության, ինչպես նաև գիտական կամ գեղարվեստական արժեքի տեսակետից (տես՝ 2-Ծ, էջ 34-37):

Խոսքի մշակույթի ձևավորման համակարգում ուշադրություն է դարձվում՝

ա. Ոչ խոսքային միջոցներով հաղորդակցվելուն. չափորոշչային պահանջներն են՝

➤ հասկանալ հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները (դիմախաղ, մնջախաղ), ասելիքն արտահայտել ոչ խոսքային միջոցներով (դիմախաղ, մնջախաղ).

➤ մասնակցել դերային խաղերի՝ ասելիքն արտահայտելով մնջախաղով.

➤ հասկանալ բնագրերում հանդիպող գծապատկերները, աղյուսակները, նկարազարդումները և այլն, ընկալել ոչ խոսքային միջոցներով հաղորդվող տեղեկատվությունը:

բ. Հաղորդակցական նորմերին՝

➤ մասնակցել խմբի գործունեությանը՝ պահպանելով խմբային աշխատանքի կանոնները.

➤ գրույց սկսել խմբի անդամների հետ, հետևել գրույցի կանոներին.

➤ ակտիվորեն լսել՝ նայելով խոսողի աչքերին, հարցեր տալ և վերապատմել լսածը.

➤ խմբով աշխատելիս կենտրոնանալ հիմնական ասելիքի վրա.

➤ մասնակցել խմբի գործունեությանը և հանդես բերել այն ղեկավարելու կարողություն, ուշադրություն դրսևորել ուրիշների կարծիքների և գաղափարների հանդեպ.

➤ հարգել դիմացինի կարծիքը, ընդունել տարբեր տեսակետների հնարավորությունը.

➤ կարողանալ հաղորդակցվել մշակութային ու կրթական տարբեր մակարդակ ունեցող մարդկանց հետ.

➤ ճշգրիտ ձևակերպել համատեղ գործունեության խնդիրները (լեզվական խաղեր, վիկտորինաներ, մրցույթներ), բաշխել դերերը, գտնել լուծման եղանակները:

գ. Միջլեզվային համեմատություններին. այս դեպքում չափորոշչային պահանջներ են՝

➤ կատարել միջլեզվական համեմատություններ (հայերեն-ռուսերեն, հայերեն-անգլերեն և այլն), գտնել նմանություններ ու տարբերություններ՝ օտար լեզուների յուրացումը արդյունավետ դարձնելու համար.

➤ փորձել կատարել թարգմանություններ ուսումնասիրած օտար լեզուներից հայերեն և հակառակը:

«Պրականություն» և «Հայ գրականություն» առարկաների չափորոշիչներում ևս պահանջների մի խումբ խոսքի զարգացման, համապատասխան կարողությունների և հմտությունների, խոսքիմշակութային արժեքների ձևավորմանն է վերաբերում, ինչպես՝

➤ հասկանալով, վարժ, սահուն և արտահայտիչ կարդալ, մեկնաբանել, վերլուծել, հակիրճ և ծավալուն վերարտադրել կարդացածը՝ զուգորդելով սեփական դատողություններով, եզրահանգումներով, առանձնացնել էականը երկրորդականից, անհրաժեշտ դեպքում տեղին մեջբերումներ անել բանավոր և գրավոր շարադրանքում.

➤ զգալ և ընկալել գեղարվեստական խոսքի յուրահատկությունները, նրբերանգները, տարբերել պատկերավորման միջոցները՝ հասկանալով և մեկնաբանելով դրանց դերը սվյալ բնագրում, դրանք կիրառելով իր խոսքում.

➤ ընկալել տեքստի ամբողջականությունը և առանձին հատվածների կապը ամբողջի և միմյանց հետ, տեքստի բաժանված հատվածները վերնագրել, գտնել գլխավոր միտքը ինչպես առանձին մասերում, այնպես էլ ամբողջ պատումի մեջ, բացատրել տեքստի ոճական առանձնահատկությունները.

➤ բնութագրել գրական հերոսին՝ դրսևորելով ապրումակցում, մեկնաբանելով նրա արարքների շարժառիթները՝ մատչելի և հասկանալի ձևակերպելով իր ասելիքը, շարադրելով իր կարծիքը, տեսակետը՝ թե՛ բանավոր և թե՛ գրավոր.

➤ կազմակերպել գրական երկի քննարկումներ, բանավեճեր և հանդես գալ լսարանի առջև՝ դրսևորելով համագործակցային և հաղորդակացական կարողությունները.

➤ գրական երկի մասին շարադրել իր կարծիքը՝ գրավոր և բանավոր՝ ելույթ ունենալ ընկերների առաջ, գրի առնել գրական երկից, արվեստի այլ ստեղծագործություններից ստացած տպավորությունները, առաջարկել նոր լուծումներ, դիպուկ և պատկերավոր խոսքով գրավել ունկնդիրների ուշադրությունը.

➤ ինքնուրույնաբար աշխատել գրական երկի կամ նրա մի հատվածի վրա, վերլուծել գրական հերոսի տիպականացման և անհատականացման միջոցները, գրառել անժանոթ բառերը, բացատրել (բառարանների օգնությամբ), մատնանշել առանձին բառերի իմաստային նրբերանգները, գտնել դրանց հոմանիշները, հականիշները, փորձել հեղինակի գործածած բառերը փոխարինել դրանց համարժեքներով, կիրառել խոսքի մեջ, գտնել պատկերավոր արտահայտությունները, ընկալել և մեկնաբանել գեղարվեստական խոսքի նրբերանգները, պարզաբանել դրանց իմաստային և գեղագիտական արժեքը.

➤ հանդես գալ հայ և արտասահմանյան գրականության նշանավոր դեմքերի և նրանց ստեղծագործությունների մասին հաղորդումներով՝ հստակ գիտակցելով իր շարադրանքի ժանրը՝ փոխադրություն, շարադրություն, ակնարկ, կարծիք և այլն.

➤ գնահատել և արժևորել գրական երկը՝ դրսևորելով գրաքննդատական կարողություններ. գրական երկի մասին կազմել անոտացիա, գրել գրախոսություն, կարծիք.

➤ ստեղծագործելու փորձեր կատարել՝ գրել բանաստեղծություն, պատմվածք, հոդված, հորինել պատմություններ, փոքրիկ պիեսներ (Տե՛ս՝ 2-Ծ):

Խոսքի ուսուցման նպատակներն են՝

▶ Զարգացնել բազմապիսի խոսքային իրադրություններում սովորողների հաղորդակցական կարողությունները, բազմազան թեմաների շուրջ ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու հմտությունները, իրենց մտքերը, գիտելիքները, հույզերն ու զգացումները ազատորեն և լեզվառձական ճիշտ ձևավորումով արտահայտելու ունակությունները.

▶ Նպաստել կապակցված խոսք կազմելու հմտությունների ձևավորմանը, բառապաշարի հարստացմանը, սովորողների ճանաչողական կարողությունների, աշխարհընկալման, տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, հասկացական դաշտի ընդլայնմանը, ձևավորելու արժեքային համակարգը.

▶ Չգտել ժամանակակից հայերենի գրական և խոսակցական տարբերակների մերձեցմանը.

▶ Լեզվի գործնական ուսուցման նպատակադրումից ելնելով՝ կարևորել բառը և նրա իմաստը, առանձնահատուկ տեղ տալ բառօգտագործմանը, բառերի իմաստային և քերականական կապակցելությանը, բառերի փոխաբերական կիրառությանը, նպաստել բառապաշարի հարստացմանը.

▶ Տիրապետել քերականորեն ճիշտ կառուցած, բնական խոսքին՝ խուսափելով մի կողմից օտարաբան, բարբառային, ժարգոնային, խոսակցական արտահայտչաձևերից, մյուս կողմից՝ խիստ գրքային, հնացած, շինծու բառերից ու արտահայտություններից, գրասենյակային ոճերից ու կառուցվածքներից.

▶ Կարողանալ խոսքը կառուցել ոճականապես չեզոք, համագործածական բառերով ու ձևերով, եթե չկա որոշակի խոսքային իրադրության մեջ հատուկ ոճական կամ հուզարտահայտչական նպատակադրում:

Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչի և ծրագրի մանրակրկիտ ու հանգամանալից ուսումնասիրությունից ակնհայտ է դառնում, որ պահանջների փոքր մասը վերաբերում է գիտելիքների համակարգին՝ ինչպես է իմանա սովորողը՝ այն էլ այնպես կառուցված, որ հենակետային դառնա խոսքի ուսուցման համար, իսկ մեծ մասը վերաբերում է խոսքի զարգացմանը, հաղորդակցական և համագործակցային կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմանը, խոսքիմշակութային արժեքների ձևավորմանը: Որպես պետական փաստաթուղթ՝ այն գրեթե ամբողջական է, կատարյալին ձգտող. հետևաբար խնդիրն այն է, թե որքանով են դրանով ուղղորդվում ուսուցիչները և նպատակին ծառայեցնելով՝ իրագործում ակնկալվող արդյունքները: Իհարկե, կարելի է ինչ-որ չափով թեթևացնել պահանջների «բեռը»՝ վերանայելով ծրագրերն ու դասագրքերը և համապատասխանեցնելով սովորողների ռեալ հնարավորություններին, որոշ կետեր միավորել, կարելի է և հավելումներ անել՝ օրինակ, իրադրական-իրավիճակային խոսքին, միջմշակութային հաղորդակցմանը վերաբերող: Ցանկալի կլինի կարևորել բարեվարքության, էթիկետային բանաձևերի գործածության անհրաժեշտությունը: Բանն այն է, որ տարրական դասարանների «Մայրենի»-ներում խոսքային էթիկետի վերաբերյալ ծրագրային պահանջներ կան, ինչը չի կարելի ասել միջին և ավագ դասարանների համար: Օրինակ՝ 1-ին դասարանում պահանջվում է ուսուցանել խոսքային արտահայտչական ձևերի բազմազանությունը (**ողջույն, հրաժեշտ, շնորհակալություն**), խոսքային ակտիվ գործունեության և խաղերի միջոցով օգտագործել ճիշտ դիմելաձևեր, ողջույնի ու հրաժեշտի, խնդրանքի ու մերժման, ներողություն խնդրելու և արդարանալու ձևեր: 4-րդ դասարանում՝ զարգացնել բարեկիրթ խոսք և վարքագիծ դրսևորելու կարողությունները՝ յուրացնելով խոսքային վարքաձևեր (արդարացում, հրավեր, շնորհավորանք, հրաժեշտ, շնորհակալություն (գրավոր թե բանավոր), համաձայնություն արտահայտելու, քաղաքավարի մերժելու, բանավի-

Ճելու և ապրումակցելու խոսքային ձևեր, բարեկիրթ հաղորդակցման կանոններ և այլն:

Ըստ նշված պետական փաստաթղթի՝ ժամանակակից հանրակրթական դպրոցում խոսքի ուսուցման շղթայական ողջ գործընթացը կարելի է ներկայացնել հետևյալ օղակներով՝ **խոսքի կառուցում** ➔ **խոսքի մշակում** ➔ **խոսքի զարգացում** ➔ **խոսքի կատարելագործում** ➔ **խոսքարվեստ** ➔ **խոսքի մշակույթի ձևավորում, ըստ որում սրանցից յուրաքանչյուրը յուրաքանչյուր դասի «անտեսանելի» բաղադրիչ-նկարագրիչ պետք է դառնա:**

Ինչպես նշեցինք՝ չափորոշային պահանջները կատարյալ են, գերժամանակակից, բայց արդյո՞ք դրանք համապատասխանում են ժամանակակից աշակերտի ներունակությանն ու ռեալ հնարավորություններին, ժամանակակից դպրոցի ընծեռած հնարավորություններին, ուսուցչի պատրաստականությանը, արդյո՞ք միասնական են ՀՀ-ի ողջ տարածքում, արդյո՞ք ծրագրերը կազմված են դրանց համապատասխան, իսկ դասագրքերը՝ վերջին երկուսի առաջադրած չափանիշներով: Իհարկե՝ ոչ: Նշանակում է՝ անելիքներ շատ կան: Ամենատեսանելին՝ մեր կրթական համակարգում ներառվել են արտերկրյա ուսուցման գրեթե բոլոր տեսակներից, ծրագրերը դրսից են ներմուծվում. «եվրոպականցվում է», «ամերիկականցվում է» հայկականը: Օրախնդիր է դառնում՝ **չանտեսելով արտերկրյա ուսուցման դրականը՝ առաջ գնալու համար ետ նայել՝ պահպանելու մեր ազգային դիմագիծը, մեր ազգային-ավանդական մեթոդամանկավարժական ժառանգությունը:**

ՈՒՍՈՒՄՆԱՂՈՒԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐՆ ՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Աշակերտների խոսքի մշակութային կարողությունների և հմտությունների ձևավորման նպատակի իրագործմանը նպաստում են հանրակրթության բոլոր օղակները: Յուրաքանչյուր առարկայի ուսուցիչ պետք է հետևի աշակերտի խոսքի մաքրությանը, մտքի ճիշտ ձևակերպմանը, գրական լեզվով հաղորդակցվելուն, հետևողականորեն հարստացնի նրա բառապաշարն առարկայական եզրույթներով, մանկավարժական վարպետությամբ զուգակցի բանավոր և գրավոր խոսքը:

Խոսքի ուսուցման գործընթացի հաջող կազմակերպման նախապայմաններ են դառնում՝

► **կապակցված խոսքի տարատեսակների և դրանցից յուրաքանչյուրի ձևի և բովանդակության առանձնահատկությունների, կառուցվածքային յուրահատկությունների իմացությունը.**

► **խոսքի տեսակի ընտրությունը.** ուսուցման մատչելիության, հաջորդականության և փոխկապակցվածության սկզբունքներին համապատասխան պետք է սկսել **պատմողական-վերարտադրողական խոսքից՝** աստիճանաբար հավելելով **դատողական, նկարագրական, ստեղծագործական** տարրեր,

ինչը և ելակետային պիտի դառնա խոսքի զարգացման պահանջներն ըստ դասարանների առաջադրելիս, դասագրքերում այդ պահանջների կենսագործումն ապահովող վարժությունների և առաջադրանքների համակարգն ստեղծելիս, փոխադրությունների, թելադրությունների և այլ ուսումնական ժողովածուներ, տարեկան թեմատիկ պլանավորումներ կազմելիս և այլն: Այն հիմնային է նկարագրական, դատողական, ստեղծագործական խոսքատեսակների ուսուցման համար: Կարևոր նշանակություն ունի **նկարագրական խոսք** կառուցելու արվեստին տիրապետելը՝ սկսած դպրոցական ուսումնառության առաջին իսկ քայլերից (այն նաև նախադպրոցական գործունեության անհրաժեշտ տարրերից է): Նկարագրել նշանակում է բացահայտել առարկայի, անձնավորության և երևույթի էական հատկանիշները: Նկարագրական խոսքի մի տեսակը սոսկ գործնական նշանակություն ունի. սա կարելի է կոչել **մեքենայական նկարագրություն**. հանգամանորեն թվարկվում և նկարագրվում են առարկաներ, նրանց հատկանիշները, գտնվելու վայրը, դիրքը, տեղը, գործողությունները: **Գեղարվեստական նկարագրությունն** առարկաների ու երևույթների էական հատկանիշները ներկայացնում է վառ գույներով. այստեղ առաջնային են աշակերտի վերաբերմունքը, նրա ստացած տպավորությունները, ապրումները: **Դատողական նկարագրությունն** ունի հետևյալ կառուցվածքը՝ **թեզիս- ապացույց - եզրակացություն**. դատողական սկզբունքով է կառուցվում **վերլուծական խոսքը**: Իր օրենքներն ունի **գիտական նկարագրությունը** (փաստերի համեմատում, հակադրում, առարկաների, երևույթների հատկանիշների ներկայացում և այլն): Օրինակ՝ եթե առաջադրվում է գրել շարադրություն «Բարին սկիզբ է առել իմ տատիկից» վերնագրով (8- էջ 8), ապա պատմողական-նկարագրական բնույթի է՝ ստեղծագործական և դատողական տարրերի ներբեռնմամբ, «Գրի՛ր շարադրություն՝ «Կենդանաբանական այգում», «Ասում են՝ կրիան հաջողություն է բերում» թեմաներից որևէ մեկով՝ գործածելով վերաբերականներ և ձայնարկություններ» հանձնարարականն ունեցող առաջադրանքի առաջին թեման պատմողական բնույթի է, երկրորդը՝ դատողական-ստեղծագործական: Եթե առաջարկվում է «Դասարանում անցկացրե՛ք զրույց-բանավեճ՝ «Ո՞վ է իսկական ընկերը» թեմայով» (8-էջ 9), ապա հասկանալի է, որ խոսքը բանավոր խոսքի մասին է՝ երկխոսությունների դրսևորումներով, հիմնականում տրամաբանական, դատողական բնույթի, իսկ «Կազմի՛ր տեքստ՝ ընտրելով տրված թեմաներից մեկը՝ «Իսկ դու սիրու՞մ ես կենդանիներ», «Մեր փողոցի առօրյան», գործածիր վերաբերականներ» (8 - էջ 29), ապա տեքստերից առաջինը պետք է կազմվի դատողական, իսկ երկրորդը՝ նկարագրական տեսակներով: «Գրի՛ր շարադրություն՝ «Եթե ես աղավնի (առյուծ, սարդ, թիթեռ) լինեի...» վերնագրով» (8- էջ 34) հանձնարարականում խոսքը դատողական-ստեղծագործական տեսակի մասին է:

Խոսքի յուրաքանչյուր տեսակ ըստ անհրաժեշտության կարող է ներառել մյուս տեսակներին բնորոշ տարրեր: Ցանկալի է, որ աշակերտի շա-

րադրանքն աստիճանաբար վերածվի դատողական-ստեղծագործականի, այսինքն՝ սովորողը հայտնի իր կարծիքը, մտորումները, հույզերը, այնուհետև փաստարկներով ապացուցի իր ասածը, եզրակացություն բխեցնի բերված փաստարկներից՝ իր կարծիքը հիմնավորելու համար:

► **Թեմայի ընտրությունը և կառուցվելիք խոսքի մակերսային և բովանդակային սահմանների որոշումը.** Սա նշանակում է՝ հանրակրթական դպրոցին ներկայացվող պահանջներից ելնելով ըստ սովորողների տարիքային առանձնահատկությունների և ուսումնական ռեալ հնարավորությունների՝

ա. ընտրել թեման՝ կարևորելով այն հանգամանքը, թե աշակերտի կենսափորձից վերցված ինչ նյութեր են վերաբերում ընտրվածին, դրանցից որո՞նք կարելի է օգտագործել (աշակերտի վերհուշային դեպքերից, կարդացած ստեղծագործություններից, դիտումներից, տեղեկատվական աղբյուրներից քաղված փաստերից)՝ հաշվի առնելով զգացողություններն ու ապրումները, ապրումակցային դրսևորումները.

բ. հստակ պատկերացնել մակերեսային կառուցվածքը (մտավոր ծավալը, բառերի, տողերի կամ էջերի քանակը, գեղագրությունը, արտաքին ձևավորումը և այլն).

գ. շարադրանքի ձևը (գրավոր կամ բանավոր, արծակ կամ չափածո).

դ. խորքային բովանդակությունը, որն առաջնային է դառնում՝ կապված ուսուցման նպատակների իրագործման, առաջադրված խնդիրների լուծման և ակնկալվող արդյունքների կենսագործման հետ: Սրան անմիջականորեն առնչվում է **տեքստերի կամ բնագրային նյութերի ընտրությունը.** կապակցված խոսքի համար պետք է առաջադրել այնպիսի տեքստեր, որոնք կարողանան ապահովել նախադասությունների տրամաբանական ու քերականական կապի, կառուցվածքի, ձևի և բովանդակության դիտումը, ձեռք բերած գիտելիքների ու կարողությունների կիրառումը: Ամենաարդյունավետն այն հանձնարարությունն է, որը առավելագույն կերպով զարգացնում է երեխայի ինքնագործունեությունն ու մտագործունեությունը:

► **Լեզվական-քերականական օրինաչափությունների գործնական, գիտակցական յուրացումը,** որը սովորողների խոսք կառուցելու կարողությունների ձևավորման, մշակման ու կատարելագործման գործընթացի հենքն է: Ըստ որում՝ լեզվական-քերականական գիտելիքների ուսուցման լավագույն բանաձևն է՝ **նախ՝ խոսքը, ամբողջը, բովանդակությունը, ապա՝ նրա ձևը, կառուցվածքը, մասերը, և հակադարձը՝ դեպի ամբողջական խոսքը, դեպի խոսքի մշակույթի ձևավորումը:** Նախադասությունը խոսքի նվազագույն տարրն է, և պետք է ոչ միայն բազմակողմանիորեն ուսումնասիրել այն, այլև նրա մեջ և նրա միջոցով սովորեցնել ուղղագրությունը, բառագիտությունը, ձևաբանությունը՝ որպես մասերն ամբողջի մեջ: Կապակցված խոսքի մեջ նախադասություններն իրենց հերթին գտնվում են լեզվաքերականական և տրամաբանական-իմաստային զանազան ու բազմաբնույթ կապերի մեջ. դրանց վերաբերյալ լեզվաոճական գիտելիքների, տեքստագիտության հիմունքների իմացու-

թյան վրա ձևավորված հմտություններն ու կարողությունները ևս շատ անհրաժեշտ են:

► **Ներքին խոսքի և արտաքին խոսքի փոխալսման ավորվածության հաշվառումը.** ներքին խոսքը մտային, չհնչվող խոսքն է, արտաքին խոսքը հնչվող, կենդանի խոսքն է, ներքին խոսքն ունի մտքեր ձևավորելու, իսկ արտաքին խոսքը (գրավոր և բանավոր)՝ խոսելու և հաղորդակցվելու գործառույթ:

Մասնագիտական աղբյուրներում **խոսքի զարգացման միջոց, խոսքի զարգացման աղբյուր, խոսքի զարգացման ուղի** եզրութակապակցությունների ճիշտ ու տեղին օգտագործման վերաբերյալ միասնական մոտեցում չկա. դրանք մերթ ևուրեմացվում են, մերթ տարբերակվում, մերթ ներառում են նույն բաղադրատարրերը:

Խոսքի զարգացման յուրաքանչյուր ուղի բնութագրելիս այսպես թե այնպես մատնաշվում են թե՛ աղբյուրը, թե՛ միջոցը, թե՛ ձեռքբերվելիք հմտություններն ու կարողությունները և թե՛ ակնկալվող արդյունքը՝ վերջնարդյունքը:

Ավանդական մեթոդագիտության մեջ խոսքի զարգացման ու կատարելագործման, խոսքի մշակույթի ձևավորման ուղիներն են՝

ա) բառապաշարի հարստացում (որպես միջոցներ նշվում են գեղարվեստական գրականությունը, բառակազմությունը, քերականական ձևերը)։

բ) լեզվական նորմով սահմանված կանոնների, օրինաչափությունների իմացություն.

գ) կարդալու, գրելու, խոսելու, ստեղծագործելու, ստեղծարարության, խոսքի մշակույթ ձևավորող հմտությունների և կարողությունների մշակում և զարգացում:

Հանրակրթական դպրոցում սովորողների խոսքի զարգացման և խոսքի մշակույթի ձևավորման իրականացման այս ուղիները սերտորեն կապված են իրար հետ, պայմանավորված մեկը մյուսով: Խոսքի զարգացման ուղիները ճիշտ որոշելու և գնահատելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն դժվարությունները, որոնք պայմանավորված են այս նպատակի իրագործման յուրահատկություններով: Ահա այդ յուրահատկությունները՝ համապատասխան հետևություններով հանդերձ՝

1) Ամենից առաջ խոսքի զարգացումը չի կարող իրագործվել միայն ուսումնական առարկայի ծրագրային հնարավորություններով. լեզվական հմտությունների ձևավորման, զարգացման և կայունացման պահանջը կենսագործվում է մարդու խոսքային գործունեության ողջ ընթացքում, իսկ հանրակրթական դպրոցում լեզվի ուսուցման ողջ գործընթացը ժամանակային սահմանափակում ունի՝ պայմանավորված տասներկուամյա կրթությամբ: Կանա «տեղային» սահմանափակում՝ դպրոցի պատերի ներսում: **Խնդրի կարևորությունն անհրաժեշտություն է դարձնում աշակերտների խոսքի զարգացման խնդրի հաջող լուծման ճիշտ ու հիմնավոր սկիզբը դնել հենց առաջին դասարանից՝ հիմնվելով նախադպրոցական տարիքում (ընտանիքում,**

մանկապարտեզում, շրջապատում) ձեռք բերած ունակությունների վրա և շարունակել ուսումնառության ողջ ընթացքում:

2) Շարունակական և հետևողական մոտեցման անհրաժեշտություն, համակարգայնություն և միասնական մոտեցում՝ տարժամանակյա կտրվածքով. աշակերտների խոսքի զարգացման նկատմամբ ուսումնառության բոլոր տարիներին դասարան առ դասարան, դաս առ դաս շարունակաբար և հետևողականորեն համակարգված քայլերով իրագործել խոսքի զարգացման համընդհանրական նպատակը:

3) Միասնական մոտեցման ապահովում՝ համաժամանակյա առումով. ժամանակի միևնույն հատվածում աշակերտների համար լեզվական միասնական պահանջներ սահմանել՝ դուրս գալով նեղառարկայական շրջանակներից: Այսինքն՝ աշակերտների խոսքի զարգացման դժվարին ու բարդ գործը չպետք է վերապահել միայն լեզվի դասընթացին ու լեզվի ուսուցչին: Դպրոցում պետք է ապահովել խոսքի ընդհանուր և միասնական ռեժիմ և անհրաժեշտ մակարդակով պահպանել դպրոցական կյանքի, ուսումնական գործի բոլոր օղակներում:

Բանավոր և գրավոր խոսքի ուսուցմանն են ծառայում քերականությունն ամբողջապես և գրականությունը մասնավորապես:

Խոսքի զարգացմամբ-կատարելագործմամբ խոսքի մշակույթի ձևավորման միջոցներն են՝

Ա. հայոց լեզվի դասընթացը.

Բ. գեղարվեստական և գիտահանրամատչելի գրականության ընթերցանությունը և վերլուծությունը.

Գ. ուսուցչի խոսքը՝ առարկայական-մանկավարժական պահանջների համակարգի համադրությամբ.

Դ. աշակերտի խոսքը. հաշվի առնելով խոսքի ուսուցման յուրահատկությունները, դրանցից բխող հետևությունները և ծրագրային նորոթյա պահանջները՝ խոսքի զարգացման ավանդական միջոցներին ավելացրել ենք **աշակերտի խոսքը.** այսօր «աշակերտակենտրոն» և զարգացնող ուսուցման, համագործակցության և հաղորդակցության առաջնահերթության պայմաններում այն կարևոր միջոց է դարձել.

Ե. դպրոցում խոսքի՝ խստորեն սահմանված կարգի կամ միասնական ռեժիմի հաստատումը:

Ա. Հայոց լեզվի դասընթացը

Հայոց լեզվի դասընթացի խնդիրը աշակերտների լեզվամտածողության և տրամաբանության, մտածության և մտածելակերպի, ուսումնառության և համագործակցային տարրական կարողությունների, համակեցության պարզ ունակությունների ձևավորումն է, ազգային և համամարդկային արժեքների դաստիարակությունը: Ուսուցումը հիմնականում իրականացվում է գիտաճանաչողական-կիրառական արժեք ունեցող նյութերի, գեղարվեստական ստեղ-

ծագործությունների օգտագործման ճանապարհով: «...Յուրաքանչյուր կարողության ձևավորում սերտորեն պետք է կապել այդ կարողության համար հիմք և նախապայման հանդիսացող գիտելիքների հետ»¹²⁴, - գրում է Ա. Տեր-Գրիգորյանը: Իսկապես, խոսքի զարգացման հմտությունների և կարողությունների ձևավորման և ամրապնդման հիմքն ու նախապայմանը դպրոցական դասագրքերում ներառված լեզվական նյութն է՝ տեսական կամ բացատրական մասով և գործնական աշխատանքների համակարգով: Յուրաքանչյուր դաս պետք է իրագործի խոսքի զարգացման-կատարելագործման ամենակարևոր պայմանը՝ **խոսքի մշակույթի ձևավորումը խոսքային գործունեության ամեն մի պահի**: Միանգամայն ճիշտ է Ս. Գյուլբուդաղյանի դիրքորոշումը. «խոսքի հարստացման աղբյուրներն են բառապաշարը, քերականական ձևերը, ոճական հնարքները: Մայրենի լեզվի յուրաքանչյուր դաս պիտի ունենա խոսքի զարգացման բաժին՝ անկախ դասի տեսակից, անցնելիք նյութից: Լեզվական բոլոր թեմաները պիտի ծառայեն աշակերտի խոսքի զարգացմանը: Ուսուցչի դասապլանում անպայման պիտի նշվի խոսքի զարգացման ուղղությամբ կատարվելիք աշխատանքը՝ այս կամ այն առանձին բառերով ու դարձվածքներով փոքրիկ բանավոր պատմություն, փոքրիկ շարադրություն, որոնք 5-10 րոպե կխլեն դասաժամից: Այսպիսի աշխատանք պիտի հետևողականորեն հանձնարարել նաև տանը կատարելու»¹²⁵:

Լեզվի դասընթացի յուրացման գործընթացում պետք է կարևորել՝

ա. տեսականի և գործնականի կապի ապահովումը

բ. դասագիրքը՝ որպես խոսքի զարգացման աղբյուր

գ. խոսքի անկատարության որակներն զգալու, թերություններն (արատները) ախտորոշելու, շտկելու և կանխարգելելու գործընթացների զարգացումը:

ա. Հայոց լեզվի դասընթացում ներկայացված են խոսքի մշակույթի ձևավորման հիմքում ընկած գրական հայերենի գործուն օրինաչափությունները: Նախադպրոցական տարիքում բարբառային, օտարաբան, խոսակցական տարրերին ընտելացած երեխաների լեզուն կարող է գրականացվել գրական լեզվի գործուն օրինաչափությունների, գրական հայերենի դասընթացի հիմնավոր յուրացման միջոցով: Սակայն հարցը միայն լեզվական գիտելիքների հիմունքների յուրացումը չէ: Անհրաժեշտ է, որ այդ գիտելիքները չմնան տեսականի սահմաններում, այլ աշակերտների խոսքի մշակման, զարգացման գործում ունենան գործնական նշանակություն, այսինքն՝ անհրաժեշտ է ապահովել կիրառական հմտությունների ձեռքբերումը: Լեզվի ուսուցման գործընթացում տեսականի և գործնականի միջև ակնհայտ խզման պատճառով ստեղծված դժվարության հաղթահարումը, **տեսականի և գործնականի**

¹²⁴ **Տեր-Գրիգորյան Ա.**, Կարդալու և գրելու սկզբնական կարողությունների ձևավորումը, Երևան, 1985, էջ 23:

¹²⁵ **Գյուլբուդաղյան Ս.**, Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 66:

կապի գիտական ապահովումը ժամանակակից ուսումնագործունեության հիմնական խնդիրներից են:

Հայ դպրոցի պատմությունից հայտնի է, որ անցյալ դարի 20-ական թվականներին կարճատև, այսպես կոչված, «անքերական» շրջանին հաջորդեց «քերականական» շրջանը: Եթե «անքերական» շրջանն աչքի էր ընկնում լեզվական համակարգված գիտելիքների յուրացման մերժումով, ապա «քերականական» շրջանը բնորոշվում էր այն առավելությամբ, որ աշակերտներին տրվում էին լեզվական-քերականական համակարգված գիտելիքներ: Հայոց լեզվի ուսուցման մեջ տեսականի և գործնականի այսպիսի խզումը տարբեր չափերով արտահայտվեց հայոց լեզվի ուսուցման բոլոր օղակներում, դասագրքերում, մեթոդական գրականության մեջ, ուսուցման պրակտիկայում: Այս շրջանի ակնհայտ թերությունը այն էր, որ ետին պլան մղվեցին, իսկ հաճախ էլ անտեսվեցին լեզվական գիտելիքների կիրառումը գործնականում, գիտելիքների վերածումը գործնական հմտությունների, աշակերտների խոսքի զարգացման, խոսքի մշակութի ձևավորման գործնական հարցերը: Նորօրյա լեզվուսուցման գործի բոլոր օղակներում տեսականի և գործնականի կապի անհրաժեշտության պահանջը նոր ծրագրերի և չափորոշիչների հիմքն է. հիմնակետերից մեկը լեզվի տեսական և գործնական ուսուցման կապի ապահովումն է՝ երկրորդի առավելությամբ, որը չափորոշչային է դառնում նաև դասագրքերի կազմման համար:

Տեսական գիտելիքները գործնականի հետ կապելու, աշակերտների մեջ համապատասխան հմտություններ մշակելու և զարգացնելու համար անհրաժեշտ է առանձնակի ուշադրություն դարձնել լեզվական միավորների, երևույթների կիրառական ոլորտների, կիրառության յուրահատկությունների, ըստ անհրաժեշտության ու նպատակահարմարության գործածելու հմտությունների, կարողությունների վրա: Այսպես՝ շարահյուսությունից աշակերտներն անցնում են դերբայական դարձվածի և ստորադաս նախադասության համապատասխանությունն ու փոխակերպությունը, բայց «դրանցից ո՛րը ո՛ր դեպքում պետք է գործածել» հարցի վրա սովորաբար ուշադրություն չի դարձվում: Անհրաժեշտ է ուսուցանել շարահյուսական այդ միավորների ոչ միայն համարժեքությունն ու ձևային տարբերությունները, այլև իմաստակիրառական յուրահատկությունները, որոնց իմացությամբ միայն աշակերտը կստանա դրանցից ամեն մեկը ճիշտ և տեղին գործածելու ուղղություն: Կամ՝ «Դերանուն» թեման անցնելիս աշակերտները սովորում են դերանվան բնորոշումը, տեսակները, քերականական առանձնահատկությունները, ծանոթանում են դերանվան և այլ խոսքի մասերի հարաբերակցությանը և այլն: Այս ամենը լավ է և անհրաժեշտ, սակայն զուգընթացաբար աշակերտներին պետք է հմտացնել դերանունների ճիշտ կիրառության մեջ. «Դերանուն» թեման տեսականորեն իմացող աշակերտը պետք է ձեռք բերի նաև դերանունների գործածության հմտություններ և կարողություններ:

բ. Լեզվի դասագիրքը պետք է մատչելի լինի միջին մակարդակի աշակերտի համար: Նրա գիտական բարձր մակարդակը պայմանավորված է գործնական կառուցաբաղադրիչի համամասնական և նպատակային զուգակցմամբ: Տեսական գիտելիքը պետք է ներկայացված լինի այնպես, որ նպաստի կենդանի լեզվի օրինաչափությունները, խոսքի կառուցվածքը գործնականորեն յուրացնելուն, դրանք սեփական խոսքի կառուցմանը ծառայեցնելուն, համապատասխան հմտություններ մշակելուն: Դրան պետք է հասնել սահմանումները ճշգրտելու և մատչելի դարձնելու, դրանց գործնական բնույթ տալու, օրինակների ու վարժությունների բաժիններն առավել նպատակային դարձնելու եղանակով: Ընդ որում, հնարավորության սահմաններում պետք է մեծացնել ակտիվ վարժությունների քանակը հատկապես միջին ու բարձր դասարանների դասագրքերում, և թերևս կարելի է ու ցանկալի է տալ աշակերտների սեփական խոսքը ինքնավերահսկելու նպատակ ունեցող առաջադրանքներ: Դժվար չէ կռահել, որ դասագրքերի կառուցվածքային տարբերությունները թե՛ գրավոր, թե՛ բանավոր խոսքի ուսուցման գործընթացում սկզբունքային տարբերակվածություն պիտի ներմուծեն: Հանրակրթական դպրոցի 5-րդ և 6-րդ դասարանների «Մայրենիի» դասագրքերում լեզվական տեսական (լեզվաբանական, գրականագիտական, ոճագիտական) նյութը հակիրճ է և մատչելի: Ձեռնդրված են բնագրային նյութեր, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի մուտքի առաջադրանք, և որոնցից յուրաքանչյուրին հաջորդում են գործնական բնույթի հարցերի և առաջադրանքների երկու խմբեր՝ բառային և տեքստային աշխատանքներ, որոնք ամբողջովին ծառայում են խոսքի զարգացմանն ու կատարելագործմանը, խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Քանի որ հնարավորություն է ստեղծվում հանգամանորեն աշխատել տրված բնագրի բառապաշարի, լեզվաոճական յուրահատկությունների, քերականական իրողությունների ուղղությամբ (գտնել տեքստում հանդիպող անծանոթ բառերի բացատրությունները, հոմանիշները, հականիշները, դարձվածքները, բառակազմական վերլուծություններ կատարել, տեքստում ընդգծել մակդիրները, փոխաբերությունները, համեմատությունները, դրանք գործածել բառակապակցությունների, նախադասությունների, համառոտ կամ ծավալուն խոսքի մեջ և այլն), ապա հաջորդում է սովորածը սեփական խոսքի մեջ կիրառելու, բանավոր կամ գրավոր խոսք կազմելու պահանջը: Միջին օղակի ցածր դասարաններում սովորող աշակերտը դեռևս չի ընկալում գրվածքի լեզվաոճական կամ գրականագիտական կողմերը, նա չի կարդում մտածելով, վերլուծելով, ենթիմաստի մեջ խորանալով, իրենից «օտարելով» կարդացածը, այլ կարդում է զգալով, ապրելով և «մասնակցելով» դեպքերի, գործողությունների ընթացքին, երազանքների գիրկն ընկնելով: Ուրեմն՝ լեզվի ուսուցումը պետք է կազմակերպել գործնական ճանապարհով՝ լեզվական նյութը սովորեցնելով խոսքի ամբողջական հատվածի կամ տեքստի հիման վրա և թույլ տալ, որ աշակերտը երևակայի, հորինի և ստեղծագործի հեղինակի հետ, հետո նոր մտածել նրան **նախապատրաստելու** գրական-գիտահանրամատչելի երկի լեզվա-

կան, գեղագիտական, փիլիսոփայական, ենթիմաստային կողմերը տեսնելուն, գնահատելուն: Այս տարիքի աշակերտները նոր-նոր սկսում են կոնկրետ-առարկայական մտածողությունից աստիճանաբար անցում կատարել ստեղծագործական և վերացարկված մտածողության: «Ղեռահասության նախաշեմին մարդն ավելի շատ իր մասին խոսելու, իրեն տեսնելու, իր զգացածն արտահայտելու կարիք է զգում, քան թեկուզ լավագույն երկը վերլուծելու անհրաժեշտություն: Ավելին, այս տարիքից երեխայի ամօն դնելով գրական ընտիր մնուշներ՝ գիտական դասակարգումով, մենք կորցնում ենք ընթերցողի, կորցնում ենք գրականության, խոսքարվեստի էությունն ու նրբությունները ընկալող մարդու: Այդ է պատճառը, որ երեխան այսօր չի սիրում կարդալ, որովհետև ամանց նախապատրաստության նրան ներքաշում ենք գիտական երկու աշխարհ՝ լեզվաբանության և գրականագիտության, որոնք բավական բարդ ու անհասկանալի են 10-12 տարեկան երեխաների համար: Մայրենիի դասընթացի հիմնական նպատակադրումները աշակերտների հաղորդակցական, համագործակցային, ստեղծագործական կարողությունների, ինքնուրույնության, ինչպես նաև բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացումն են»¹²⁶, - գրում են հինգերորդ և վեցերորդ դասարանների մայրենիի դասագրքերի հեղինակները: Հետևությունն ակնհայտ է՝ հաջորդ դասարաններում, ամրապնդելով ձեռք բերված հմտություններն ու կարողությունները, խոսքի ուսուցման գործընթացը պետք է կազմակերպել ստեղծագործական-քննադատական և վերացարկված մտածողության, համագործակցային, հաղորդակցական կարողությունների զարգացման, խոսքի մշակույթի ձևավորման ճանապարհով: Ավագ դպրոցականը պիտի կարդա, խոսի և գրի մտածելով, վերլուծելով, ենթիմաստի մեջ խորանալով, պիտի կարողանա իրենից «օտարել» կարդացածը՝ լեզվաքերականական, գրականագիտական-ոճական, հոգեբանական-քննադատական վերլուծության ենթարկելով, գեղագիտական, փիլիսոփայական գնահատական տալով:

գ. Խոսքի անկատարության, թերությունների մասին «բղավելը» դեռևս աշխատանք չէ. աշխատանքը դրանք վերացնելու, շտկելու, առավել ևս դրանք կանխարգելելու «բազմամյա ամենօրյա» տքնաջան գործունեությունն է՝ թե՛ ուսուցչի, թե՛ աշակերտի: Շատ կարևոր է ուշադրության կենտրոնում պահել աշակերտի գրավոր և բանավոր խոսքում սխալների, շեղումների բնութագրումն ու տիպավորումն ըստ ծնող աղբյուրի կամ պատճառի, ինչը հնարավորություն կտա ոչ միայն հստակորեն զատելու ճիշտը սխալից, այլև պայքարելու վերջինիս պատճառների դեմ և թերևս կանխելու որոշ սխալներ, շեղումներ: Լուրջ ուշադրություն և խնամք է պահանջում հատկապես բանավոր խոսքը: Եթե ուսուցիչը իմանա, թե որտեղ է սխալվում աշակերտը, այսինքն՝ ախտորոշի, եթե աշակերտը գիտակցի իր սխալը, ուրեմն այն կարելի է ուղղել, շտկել: Իսկ այդ խնդիրների լուծման ճանապարհն ամենից արագ

¹²⁶ **Գյուրջինյան Ղ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա.,** Մայրենի. Ուսուցչի ձեռնարկ, 5-6-րդ դասարաններ, Երևան. 2011, էջ 4:

սկսվում է նախորդ շրջաններում եղած բացերի, թերությունների վերացման պահանջի իրացումից: Ըստ լեզվամեթոդական աղբյուրների՝ աչքի ընկնող թերություններն ու սխալները, լեզվախոսքային վթարները ու սայթաքումները, խոսքիմշակութային ցածր մակարդակը հիմնականում պայմանավորված են խոսքի աղքատությամբ և գրական լեզվի օրինաչափությունների չիմացությամբ, աշխարհաճանաչողության պակասով, շատ առարկաներ, երևույթներ չճանաչելու համզամանքով, տեսածը, լսածը և այլն համապատասխան բառերով արտահայտելու, խոսք կառուցելու կարողունակության պակասով և այլն: Պատճառներից մեկն էլ սովորույթի ուժն է (այդպես լսել է ընտանիքում, ընկերական շրջապատում, փողոցում և կրկնում է): Մյուսը խոսքի նկատմամբ անփույթ վերաբերմունքն է, որ հաճախ հանգեցնում է լեզվի դիտավորյալ գրեհկացման, Ռ. Իշխանյանի դիպուկ եզրութագործածությամբ՝ «**շեղալեզվի**» ձևավորման: Լեզվաբանն առաջարկում է լեզուն մաքրելու ամենաուղիղ ճանապարհը. «...Վաղուց է ասված, որ **ինքնահսկումն** ու **ինքնիշխումը** այն գործը միջոցներն են, որոնք կարող են հաղթել վատ սովորույթները... Այդպես կա նաև **լեզվական ինքնահսկում**: Մեկը որոշել է այլևս չասել **մերսի** և չգործածել այն մյուս անհարկի օտար բառերը, որոնց հայերեն տարբերակներն ինքը գիտի: Նա հսկում է իրեն, իր խոսքին, և ըստ հին սովորույթի բերանից դուրս եկող անհարկի բառը կիսատ է թողնում, ասում է իմացած ճիշտը: Եվ այդպես ժամ ժամի, օր օրի մաքրվում է նրա լեզուն...»¹²⁷:

Թերությունների վերացման ճանապարհներից մեկը **ճիշտ և սխալի, թույլատրելիի և ոչ թույլատրելիի, հանձնարարելիի և ոչ հանձնարարելիի, կարելիի և ոչ կարելիի, պատշաճի և անպատշաճի** սահմանների ճիշտ որոշումն է, որոշման չափանիշների հստակեցումը:

Այսօր այս խնդրին առնչվող ծրագրային-չափորոշչային պահանջներն առավել դժվար և պատասխանատու ճանապարհով են լուծում պահանջում՝ **հնարավորինս կանխել սխալները՝ կռահելով (նախազգալ) ուսուցման դժվարին, շեղվելու հավանականություն ունեցող տեղերը, կանխազգալ յուրաքանչյուր սովորողի սխալվելու, թերանալու ուղղությունները և թույլ չտալ սխալվել կամ շեղվել...** Ուստի և ժամանակի թելադրանքով **հայտորոշման և ախտորոշման** գործընթացներին պետք է զուգակցել **կանխարգելման** գործընթացը:

Բ. Գեղարվեստական գրականության և բնագրային նյութերի ընթերցանությունն ու վերլուծությունը

Գրական հայերենի օրինաչափությունների յուրացումը, որքան էլ կարևոր, այնուամենայնիվ չի կարող ապահովել աշակերտների խոսքի զարգացումն առանց գրական բնագրերի վրա հետևողական ու նպատակային աշխատանքի: Խոսքի բարձր մշակույթի ձևավորումը գրական ստեղծագոր-

¹²⁷ Իշխանյան Ռ., Մայրենին, Երևան, 1986, էջ 61:

ծությունների բովանդակության և ձևի փոխկապակցված ուսումնասիրությամբ է սկսվում՝ մշտագո մի օրինաչափությամբ ուղղորդվելով՝ **բովանդակությունն անձն չէ, իսկ ձևը միաժամանակ պարունակվում է բուն բովանդակության մեջ և նրա արտաքինն է**: Այս դեպքում խոսքը մի կողմից ինտեգրված և լեզվի դասագրքերում բնագրային նյութերի մասին է, մյուս կողմից՝ գրականության դասընթացի բովանդակային միջուկի: Կարծում ենք՝ այսպիսի մոտեցմամբ խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում լեզուն և գրականությունը դառնում են միահյուսվածք, և պատահական չէ, որ **այսօր աշակերտի գրավոր և բանավոր խոսքի հարստացման և այդ նպատակով գրական բնագրի լեզվաոճական միջոցների ուսումնասիրման, լեզվական և գրականագիտական հարցերը շաղկապված ձևով ուսուցանելու խնդիրը հանրակրթական դպրոցի ամենաէական պահանջներից մեկն է**:

Մեթոդամանկավարժական գրականության մեջ մշտապես անդրադարձել են գեղարվեստական ստեղծագործությունների կամ նրանցից քաղված հատվածների, գործնական բնույթի կամ գիտահանրամատչելի հոդվածների լեզվաուսումնասիրման և լեզվաքննության, լեզվահետազոտության կարգին: Այդ նյութերն ընտրվում են սովորողների տարիքային առանձնահատկությունների, ըմբռնման մակարդակի և կրթադաստիարակչական խնդիրների հաշվառումով: Բնականաբար, նյութերից յուրաքանչյուրն ունի ուսուցողական որոշակի նպատակներ ու խնդիրներ և դրանցով պայմանավորված՝ նաև ուսուցման կամ ուսումնասիրման իրենց ուրույն մեթոդական ձևերն ու եղանակները: Գեղարվեստական նյութի ընթերցանության և ուսումնասիրության ուսուցումը սոսկ տեղեկատվական հոսք չէ. այն վերլուծական-ստեղծագործական բարդ գործընթաց է: Գրողն իր որդեգրած միտքը վերապրում է իր ներաշխարհում և սեփական մտքերին, ընկալումներին, ցանկություններին ձև է տալիս: Դասագրքի հեղինակն ընտրում է իր նախասիրություններից ելնելով, գրաքննադատն իր հայեցողությամբ է աչքի անցկացնում, ուսուցիչն իր ձևով է մեկնաբանում, բացատրում, ընթերցող-ուսումնառու աշակերտը յուրովի է հասկանում (կարող է և դժվարությամբ հասկանալ կամ չհասկանալ): Ժամանակակից պահանջն այն է, որ այս բարդ գործընթացում գլխավոր դերակատարներ մնան ստեղծագործության հեղինակն ու աշակերտը, իսկ ուսուցիչը դառնա ուղղորդող, օժանդակող՝ աշակերտին գրողի կերտվածքի ինքնատիպ շերտերն ընկալելու, իր երևակայության դաշտում բազմախորհուրդ ճամփաներով ընթանալու, գեղարվեստական խոսքի ընկալման, նաև նրա վերարտադրման գործընթացին աշակերտի գործուն մասնակցությունն ապահովելու նպատակաուղղվածությամբ:

Գեղարվեստական նյութի ուսումնասիրումը 2 ճանապարհով է ընթանում՝ **ընթերցանության և վերլուծության**: Այս բարդ գործընթացի օղակներն են՝ **արտահայտիչ ընթերցանություն → ճանաչողություն → լեզվի իմացություն → գեղագիտական դաստիարակություն → լեզվարվեստի-խոսքարվեստի զարգացում → խոսքի մշակույթի ձևավորում**: Ամենից առաջ սովորողների

խոսքի և նրանց գեղարվեստական մտածողության զարգացմանը մեծապես նպաստում է գիտակցական, արտահայտիչ և գեղեցիկ ընթերցանությունը: Հայ դասական մեթոդիստ-մանկավարժները պահանջել են՝ **բացի աչքերից ու բերանից ընթերցանության ժամանակ հոգին նույնպես պիտի «ի գործողություն գրգռվի»:** Տարողունակ է Ա. Բահաթյանի խոսքը. «Կարդալ կնշանակել մտածել: Մարդս ընթերցելիս պիտի մտածե, նա կարդացածը պիտի իր մտքի սեփականությունը դարձնե, պիտի հասկանա, և եթե հասկանում է, նա այդ պիտի ապացուցե յուր ընթերցանության գեղեցկութեամբ»: Եվ տեղին է ընդարձակել Մանկավարժի այս միտքը՝ **ընթերցարանը «կենաց գիրք» է, իսկ գիտակցված ընթերցումը՝ «դպրոցի կյանքի ջերմաչափը».** սրանք անդրադարձնող հայելին ձևավորված խոսքի մշակույթն է: Գեղարվեստական բնագրերի ուսումնասիրությունը զարգացնում է ոչ միայն սովորողների պատկերավոր մտածողությունը, երևակայությունը, այլև խոսքը: Եթե ճիշտ է, որ մարդիկ իրենց մտքերն ու զգացմունքներն արտահայտում են լեզվի միջոցով, ապա ճիշտ է նաև, որ գեղարվեստական բնագրի լեզվառձական ուսումնասիրությունը օգնում է վեր հանելու նրանում արտահայտված զգացմունքներն ու գաղափարները, պատկերավոր բառի կամ բառակապակցության հուզական, արտահայտչական ուժը անմիջական է դարձնում տվյալ իրադրության, հոգեվիճակի, գաղափարի ըմբռնումը: Պատկերի ու բառի կամ խոսքի միահյուսմամբ հաղթահարվում են բառի սովորական իմաստները. բառերի կապակցությունները ծնում են զուգորդություններ, ստեղծում տեքստային զգացմունքայնություն. բառը ձեռք է բերում այնպիսի նրբերանգներ, որոնք չկան ոչ մի բառարանում: Օրինակ՝ «թանկ» և «մինուճար» բառերը սովորական բառեր են, բայց երբ բանաստեղծուհի Մարո Մարգարյանը հայրենի մեր հողը բնութագրում է այս երկուսի զուգորդմամբ՝ «թանկ մինուճարս» (6-էջ 92), բառպատկեր «խաղը» անզուգական է դառնում: Կամ՝ երբ «Լույսը բացվելիս աստղերը կամաց կամաց անհետանում են» միտքը կարդում ենք բալունցյան բառախյուսվածքով՝ «Լուսաբացին հավում էին աստղերը ձյունի գնդերի պես» («Լառ-Մարգարը»), մեր աչքի առջև հալչում-անէանում են աստղերը...

Ավանդաբար դպրոցում գրականության դասավանդման ընթացքում լեզվական-իմացաբանական կողմի ուսումնասիրությունը հաճախ դիտվում է որպես երկրորդական, կամ բովանդակությանը ստորադաս, դրան ծառայող: Այնինչ գեղարվեստական երկի ուսուցման հիմնական նպատակը միայն այն չէ, որ լուծվեն բովանդակային և գաղափարախոսական խնդիրներ, աշակերտի մեջ դաստիարակվեն հայրենասիրական, բարոյահոգեբանական տարբեր որակներ, ձևավորվի նրա աշխարհայացքը: Նույնքան կարևոր խնդիր է զարգացնել ընթերցելու, պատմելու, մտածելու, իր զգացածն ու ընկալածը հաղորդելու, գնահատելու և արժեքավորելու հմտություններն ու կարողությունները, գեղարվեստական բնագրերի լեզվական և ոճական վերլուծությամբ ցույց տալ բառերի գունագեղությունը, բազմիմաստությունը, հայերենի

բառապաշարային և դարձվածքային հարստությունը, ճոխությունն ու ճկունությունը, հարստացնել բառապաշարը, ձևավորել աշակերտի խոսքի մշակույթը՝ աշակերտների մեջ սերմանելով և արմատավորելով սերը դեպի մայրենին: Ըստ Ս. Գյուլբուդայանի՝ աշակերտի խոսքի աղքատության պատճառներից մեկը և ամենահիմնականը եղել և մնում է այն, որ «Գրական ստեղծագործության ուսուցման դրվածքը շատ քիչ է օժանդակում ուսուցչին այդ հարցում: Մենք աշակերտին ավելի շատ գրականագիտական գիտելիքներ են տալիս, քան լեզվական, ոճական, և դա բխում է պետական ծրագրերի պահանջից: Պատճառներից մեկն էլ այն է, որ լեզվի բաղկացուցիչ մասերը՝ քերականական կառուցվածքը, բառային կազմը, աշակերտն ուսումնասիրում է առանձին-առանձին, իրարից անկախ, և դասավանդման ընթացքում բացակայում է դրանց փոխադարձ կապը. լեզվի ուսուցումը չի դիտվում իբրև բառապաշարի ու քերականական կառուցվածքի մի ամբողջության ուսուցում, որից տուժում է աշակերտի խոսքը»¹²⁸: Մեթոդիստ-տեսաբանը ճիշտ է կռահել պատճառները, և գոհունակությամբ պետք է նշել, որ այսօրյա խոսքի զարգացման պահանջը նաև այն պատճառների վերացման ուղղությամբ է ընթանում:

Գեղարվեստական ստեղծագործության կամ բնագրային նյութի ընթերցանության և ուսումնասիրման տարբերի նպատակների հանրագումարային իրագործմամբ է առարկայական դառնում խոսքի ուսուցման հիմնանպատակը՝ խոսքի զարգացում, կատարելագործում և խոսքի մշակույթի ձևավորում: Պետք է նկատել նաև, որ կարդալը կամ ընթերցելը ուսուցման նպատակից աստիճանաբար դառնում է ուսուցման զորեղ միջոց: Կարդալու կարողությունը մարդու կյանքում անփոխարինելի է, որովհետև ստացած գիտելիքների ճնշող մասը մարդը ձեռք է բերում կարդալու միջոցով:

Բնագրային նյութերի ընթերցանության և ուսումնասիրման նպատակներն են՝

1) **Կարդալու ուսուցումը, կարդալու տեխնիկայի որակական հատկանիշների ձևավորումը և հետևողական կատարելագործումը.** կարդալ սովորեցնելու, կարդալը սիրել տալու, կարդացածը հասկանալու պահանջները իրագործվում են կրտսեր դպրոցում:

2) **Ճանաչողական իմացությունը, որի հիմքում զարգացնող ուսուցման սկզբունքն է.** ընթերցանությունը հսկայական նշանակություն ունի շրջապատող աշխարհի, բնական ու հասարակական երևույթների գնահատման ու ճանաչման, երեխաների աշխարհաճանաչողության ձևավորման գործում:

3) **Լեզվի ուսուցումը.** իրականացվում է գեղարվեստական խոսքի, բառապաշարի, լեզվական կանոնավոր ու մշակված ձևերի ու արտահայտչական-պատկերավորման համակարգի ընդօրինակման միջոցով: Ընդհանրապես մայրենի լեզվի և առանձնապես կենդանի խոսքի գործնական ուսուցման

¹²⁸ Գյուլբուդայան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 64-65:

այս եղանակի արդյունավետ ու նպատակային կիրառումը անփոխարինելի նշանակություն ունի հնչերանգային և արտասանական, բառագործածական օրինաչափություններին տիրապետելու, խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում: Ինչպես ասում են, **պետք է կարդալ մատիտը ձեռքին**. ընթերցանության ընթացքում աշակերտը պետք է ակտիվ կերպով ընկալի ամեն մի բառ, բառածև, ամեն մի արտահայտություն, յուրաքանչյուրի իմաստն ու նշանակությունը, առանձնացնի անհասկանալին, անծանոթը, նորը, ոչ օրինաչափականը, հնացածն ու բարբառայինը, օտարն ու տարաշխարհիկը, հետևի կարդացածի ոչ միայն սյուժեին, այլև նախադասությունների, խոսքի կառուցվածքին, վերջինիս կապակցման եղանակներին ու միջոցներին: Աշակերտին հանձնարարվող գեղարվեստական երկերի լեզվի, լեզվական երևույթների նկատմամբ պետք է ցուցաբերել տարբերակված մոտեցում, իսկ աշակերտները պետք է տարբերակեն ժամանակակից գրական հայերենի տեսակետից օրինաչափականը՝ ոչ օրինաչափականից և ըստ այդմ դրանք գործածեն կամ չգործածեն: Օրինաչափականի որոշման չափանիշները տալիս է հայոց լեզվի դասընթացը: Սա ավելի շատ վերաբերում է քերականական կառուցվածքին: Ինչ վերաբերում է բառերին, դարձվածքներին, ապա այս հարցում աշակերտի առաջին օգնականը բառարանն է. միջին, առավել ևս բարձր դասարանի աշակերտները պետք է օգտագործեն տարբեր տիպի բառարաններ, հատկապես բացատրական, հոմանշային, դարձվածաբանական. պետք է կարողանան «բառարան կարդալ»: Աշակերտը պետք է իմանա, որ, օրինակ, բացատրական բառարանից կարող է իմանալ ոչ միայն բառի իմաստը, բացատրությունը, այլև այնպիսի կարևոր տեղեկություններ, ինչպիսիք են բառի կամ տվյալ իմաստի հնացած կամ բարբառային լինելը, հազվադեպ գործածվելը, խոսքիմասային պատկանելությունը, հոլովումը, բայի սեռը, խոնարհման անկանոն ձևերը և այլն: Եվ այս բոլոր գնահատումների դեպքում ելակետն ու չափանիշը ժամանակակից գրական հայերենի օրինաչափություններն են: Ուսուցիչը պետք է կարողանա հմտորեն ղեկավարել բոլոր աշխատանքները՝ գեղարվեստական երկերի ընթերցանությունը, բառարաններից օգտվելը, բառատետրերի վրա տարվող աշխատանքը և այլն:

Եթե սովորողը խորությամբ հասկանում է բառերով արտահայտված պատկերները և հույզերը, ապա նա կընկալի նաև գրվածքի խորքային՝ թաքնված բովանդակությունը կամ այլաբանական խորհուրդը: Ահա թե ինչու անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել և շատ ժամանակ հատկացնել պատկերավորման միջոցների ուսուցմանը, ինչպես նաև զարգացնել զգայական ընկալման վրա հիմնված մտածողությունը. հենց այս նպատակադրմամբ էլ պլանավորվում է մայրենիի ուսուցման ժամանակակից գործընթացը: Միջին դպրոցի ցածր դասարաններում առաջադրվում են այսօրինակ վարժություններ՝ «Գրի առնել տեքստն ընթերցելիս մտքում ծնված պատկերները», «Ի՞նչ մտքեր են ծնում (կտավը դիտելիս կամ ինչ-որ բան ընթերցելիս)», «Եթե նկարիչ լինեիր, ի՞նչ

գույներով կպատկերեիր այս բնանկարը», «Գրանցել լսած ձայները», «Ի՞նչ ես տեսնում, ի՞նչ ես զգում», «Նկարագրել մարմնական զգացողությունը» և այլն:

Յուրաքանչյուր ստեղծագործության լեզվաոճաքննության արդյունքում աշակերտը պետք է կարողանա ներկայացնել բնագրի բովանդակությունը, գաղափարական հարցերը, նկարագրել, բնութագրել, համեմատել և հակադրել, իսկ դրա համար բառեր են պետք, բառերը գտնելու և «բառերի դիմադրությունը հաղթահարելու» հմտություն է պետք, հենց հեղինակի լեզվական միջոցներն օգտագործելու կարողություններ, նրա կերտած պատկերային համակարգը հոգեբանորեն ընկալելու ունակություններ են պետք: Բնագրային շատ նյութեր խոսքի գեղեցկությունն իր երաժշտականությամբ ու բարեհնչունությամբ, հնչյունային ներդաշնակությամբ զգալ ու վայելել տալու կարողությունների մշակման, խոսքարվեստի զգացողությունը երեխաների մեջ զարգացնելու, խոսքի մշակույթի ձևավորման լայն հնարավորություններ են ընձեռում: Նախաայբբենական շրջանից սկսած՝ հատուկ աշխատանք պետք է տանել այս ուղղությամբ՝ օգտագործելով բարձրարվեստ ստեղծագործությունների ընթերցումները, բանաստեղծություններն ու արձակի առանձին հատվածները անգիր անելը, արտասանելը, ընտրովի և դերերով կարդալը, հանդեսները, երեկոյթներն ու ցերեկոյթները, որոնք ուղեկցվում են երաժշտությամբ, արտասանություններով և փոքրիկ դերակատարումներով ու բեմականացումներով, սլայդների-սահիկաշարերի և կինոցուցադրումների զուգակցությամբ և այլն:

Լեզվի ուսուցումը հետապնդում է ոչ միայն կարդալու տեխնիկայի զարգացման, լեզվական նորմի յուրացման ու աշխարհաճանաչողական գիտելիքների հաղորդման, պատկերավորման համակարգի ուսուցման, այլև դաստիարակչական նպատակներ: Ընթերցանությանն հիմնական նպատակներից մեկը աշակերտների արժեհամակարգի ձևավորումն է, նրանց համակողմանի դաստիարակությունը, որը բխում է դաստիարակչական ուսուցման սկզբունքներից կամ **ուսուցման ու դաստիարակության միասնության** մանկավարժական հայտնի դրույթից: Այս առումով ընթերցանությունն անփոխարինելի արժեք ունի հատկապես գեղագիտական դաստիարակության համար, աշակերտների մեջ գեղեցիկի զգացողության, գեղագիտական ճաշակի մշակման նպատակի իրագործման համար: Հուզվում է աշակերտը՝ **հեղինակի՝ համար**, որ ներդաշնակորեն գեղակերտել է. **ուսուցչի՝ համար**, որ այդպես հոգեթափանց ներկայացնում, հաղորդում է նրա հույզերը և հույզեր է առաջացնում. **ի՛ր համար**, որովհետև գեղեցկության առջև բացել է իր հոգու և մտքի «դռները»: Մարդուն մարդկայացնող զգացողություն է, երբ հաճույք է ապրում գեղեցիկը լսելիքով ու տեսանելիքով ընկալելիս. «Այս խորապես մարդկային զգացողությունն է, որ մենք պետք է զարգացնենք երեխաների մեջ և այն էլ առաջին հերթին ընթերցանության դասերին և ընթերցանության միջոցով, մայրենի լեզվի հարուստ բառազանձի, նրա հոգեհարազատ հնչյունների միջոցով: Պետք է բաց անել երեխայի հոգու աչքը, որպեսզի նա

Ճիշտ ու իր գույների հարստության մեջ տեսնի շրջապատի աշխարհը, զգա բազմապիսի գույները, ծայները ու դրանց բնական ներդաշնակությունը: Գեղագիտական զգացողությունը կամ գեղարվեստական ճաշակը շատ ընդհանրացված, մանր ու խոշոր, կարևոր ու երկրորդական բաղադրամասերից բաղկացած կարողություն է, որ մարդու մեջ ձևավորվում է երկարատև, հետևողական ու նպատակաուղղված աշխատանքի շնորհիվ»¹²⁹, - գրում է Ա. Տեր-Գրիգորյանը: Այսպիսի աշխատանք կարելի է կատարել օգտագործելով ընթերցանության բնագրային նյութերի բոլոր ներթաքուն հնարավորությունները: Գրական երկի վերլուծությունը նույնպես արվեստ է՝ հետաքրքրող, ներգործող, զարգացնող: Իսկ սովորողը պետք է օգտագործի իր ընկալման բոլոր հնարավորությունները, իր երևակայական դաշտում ինքնատիպ գունավորմամբ վերաստեղծի գրողի պատկերած աշխարհը, պատկերացնի՝ թե բանաստեղծն ու գրողը ինչպե՞ս են ընտրել բառերն ու արտահայտությունները, ինչպե՞ս են պատկերը, ծայնը, զգացողությունը, «տիեզերքը» խտացրել բառի մեջ, ինչպե՞ս է, որ լուսինը լճակի մեջ բանաստեղծություն է դառնում, երբ երկնքում կարող է և հմայիչ չլինել: Կամ՝ ինչո՞ւ մեկը գետնին նայելով միայն ջրափոս է տեսնում, իսկ մեկ ուրիշը նույն ջրափոսում կարող է տեսնել աստղազարդ երկնքի ցուանքը...

Լեզվի դասերին գրականության նյութը ծառայեցնել խոսքի զարգացմանը, իսկ գրականության դասին՝ գեղարվեստական երկը ենթարկել լեզվաուձական քննության, ուսումնասիրության. այսօրինակ աշխատանքը շարունակական պիտի լինի: Ինտեգրված դասագրքերը ծառայում են այս խնդրի լուծմանը: Ժամանակակից ինտեգրված դասագրքերում տրված նյութն ուսումնասիրվում է բոլոր կողմերով՝ բովանդակային, գեղարվեստականության, լեզվի, ճանաչողական ու դաստիարակչական հնարավորությունների, և դրանցից յուրաքանչյուրը մի թել է տալիս աշակերտի ուղեղին, նպաստում նրա մտահորիզոնի լայնացմանը, խոսքի ու մտածողության զարգացմանը, նրա բարոյական, գաղափարական ու գեղագիտական դաստիարակությանը, նրա մեջ գործնական կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը, խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Բնականաբար, մշակվում է դասավանդման մեթոդական ուրույն համակարգ՝ ելնելով տվյալ կարգի նյութերի կրթադաստիարակչական հնարավորություններից:

Հատնի է, որ ինտեգրված դասագրքերում բնագրային նյութերը բովանդակությամբ ու ձևով, հետապնդած ուսուցողական ու դաստիարակական խնդիրներով, դասավանդման առանձնահատկություններով խիստ բազմազան են ու տարաբնույթ: Դրանք ըստ բնույթի կամ հիմնական առանձնահատկությունների բաժանվում է 2 տիպի նյութերի՝ գեղարվեստական և գործնական: Լեզվաքննությունը կատարվում է կա՛մ **ամբողջ** → **մաս-մաս** → **ամբողջ**, կա՛մ **մաս-մաս** → **ամբողջ** ընթացակարգով՝ երկու դեպքում էլ մշակե-

¹²⁹ **Տեր-Գրիգորյան Ա.**, Հայոց լեզուն տարրական դասարաններում, Երևան, 1988, էջ 128-129:

լով և ձևավորելով ընդհանրացման, վերացարկված մտածողության կարողություններ: Ընթերցանության նյութերի մեթոդական մշակման գործընթացում կարևոր նշանակություն ունի դրանց ամբողջականության պահպանման սկզբունքը, որի հետևողական կիրառմամբ աշակերտը սովորում է հասկանալ գեղարվեստական ստեղծագործության խորքային բովանդակության և լեզվառձական «զգեստավորման» աղբյուրները, մասի և ամբողջի փոխհարաբերությունը, դեպքերի, դեմքերի, իրադարձությունների, իրավիճակների պատճառահետևանքային զարգացումները, և նրանց պատկերացումները, կայուն ու ներգործուն տպավորությունները հանգեցնում են բնագրային նյութից բխող բարոյական ու գաղափարական, ճանաչողական ու լեզվական հետևությունների խորացմանն ու զարգացմանը:

Գեղարվեստական ստեղծագործության ուսումնասիրման մեթոդական համակարգը հետևյալն է՝

ա) Նախապատրաստական գրույց.

բ) Բնագրային նյութի ընթերցում.

գ) Բառային և տեքստային աշխատանքների կատարում.

դ) Մշակված նյութի պլանի կազմում.

ե) Բովանդակության վերարտադրություն. Գործնական ուսուցման ընթացքում իրականացվում են բովանդակության վերարտադրման կամ պատմելու բազմապիսի ձևեր (մանրանասնորեն, համառոտ կամ շարունակելով, փոփոխելով դեմքը, ժամանակը, կառուցվածքը, մեկնաբանելով, ստեղծագործաբար), որոնք գործադրվում են տարբեր հաջորդականությամբ, և որոնցից յուրաքանչյուրն ունի ուսուցողական որոշակի խնդիրներ ու նպատակներ, խոսքի մշակույթի ձևավորման ուրույն հնարավորություններ:

զ) Ամփոփում. Բնագրերի ամբողջականության պահպանման սկզբունքի պահպանումը ոչ միայն մշակման, այլև ամփոփման ժամանակ է գործադրելի՝ հիմնական բովանդակության, նրա ճանաչողական, լեզվական ու դաստիարակչական կողմերի կամ ընդհանուր նյութից հանվելիք բարոյահոգեբանական, դաստիարակչական, գաղափարական հետևությունների հանգելիս կամ համապատասխան եզրակացություններ բխեցնելիս: Այս աշխատանքի ընթացքում շոշափվում են նաև լեզվից անցած քերականական հասկացությունների և ուղղագրական օրինաչափությունների հարցը՝ կապված ուսումնասիրվող բնագրի լեզվական նյութի հետ: Ամփոփման ժամանակ անդրադարձ է կատարվում բառուսուցմանը, նրա լեզվի արտահայտչական և պատկերավորման համակարգին, դարձվածքներին, թևավոր խոսքերին, համեմատություններին ու նկարագրություններին, որոնք կարող են հարստացնել աշակերտների խոսքը: Այսպես՝ 5-րդ դասարանի դասագիրքը սկսվում է «Մեր լեզուն» թեմատիկ խմբով: Աշակերտներին «խոսեցնելու», նրանց խոսքը զարգացնելու լավագույն միջոց է գեղանկարը՝ իր հրովարտակային մուտքով, Երկիրը խորհրդանշող ձվածև շրջանում **ծաղիկների** փնջի և **տառերի փնջի** համադրմամբ, **Մեծ ու Փոքր Մասիսներով**, Հայկական **Եռագույնով**, իսկ ներ-

քնուն աշակերտի «**փոքր**» Երկիրն է (մեր ընկալմամբ. իսկ ինչե՞ր կարող են «տեսնել» երեխաները...): Մուտք-առաջադրանքն է. «Բանաստեղծները հայերենն անվանում են «արքայական», «ձկուն», «արևահամ», «քաղրաբառ»... Մանուկներն արտասանում են. «Սիրում եմ քեզ, հայո՛ց լեզու, Մայրիկիս պես անուշ ես դու»: Հայաստանի Հանրապետության Սահմադրությունը հռչակում է, որ հայերենը մեր երկրի պետական լեզուն է: Գիտնականներն ասում են, որ հայոց լեզուն աշխարհի հնագույն լեզուներից է և 4 հազար տարվա պատմություն ունի: **Իսկ ի՞նչ ես մտածում դու, հայերենն ի՞նչ է քեզ համար, այն ի՞նչ դեր ունի մեր երկրում**»: Կարծում ենք՝ դժվար թե ընտրվեր ավելի հոգեհարազատ թեմա՝ ուսումնական տարվա առաջի՛ն օրվա՝ **Գիտելիքի օրվա** համար, դասագրքի առաջի՛ն էջի համար, աշակերտի-ուսուցչի առաջի՛ն հանդիպման համար: Բնականաբար առաջադրանքը հնարավորություն է տալիս ծավալվելու. աշակերտը պիտի կարդա, մտածի, մտորի (դեպի «անցյալ գնա» և «ապագա ընկնի»), խոսի, կարծիք հայտնի, գրի: Այն հնարավորություն է տալիս նաև ուսումնական գործունեությունը տարբեր եղանակներով կազմակերպելու համար՝ անհատական, զույգային, խմբային (խաղային գործունեության եղանակն այս թեման անցնելիս տեղին չէ): Կարելի է դասը ծառայեցնել բանավոր խոսքի զարգացմանը՝ սկսելով կա՛մ «Մտագրոհ», կա՛մ «Բազմանիստ» կոչվող մեթոդով՝ բացահայտելու աշակերտների ենթագիտակցական ոլորտներում առկա զուգորդումները, և շարունակել՝ օգտագործելով «Զրույց», «Հարցուպատասխան» մեթոդները: Կարելի է ըստ այդ մտքերի ընտրության դասարանը բաժանել 4 խմբի, պահանջել հավաքել նյութեր, և խմբային համագործակցական ուսուցումը կազմակերպել փոխներգործուն համակարգի որևէ մեթոդով: Գրավոր խոսքը զարգացնելու նպատակով լեզվական նյութի վերաբերյալ տարբեր տիպի արտագրություններ, թելադրության տարբեր տեսակներ գործի դնել, նախապատրաստական վարժություններից հետո կարելի է տնային աշխատանք հանձնարարել՝ կազմել կապակցված խոսք՝ տրված միտքը կամ դրանցից որևէ մեկը վերնագիր դարձնելով: Կամ՝ բանաստեղծություններից որևէ մեկը փոխադրել արձակի՝ առանց հավելումների կամ ստեղծագործական, նկարագրական-հատողական հավելումներով: Ճիշտ կլինի նույն կամ նման պահանջով ուսուցողական ստեղծագործական շարադրություն հանձնարարել (գրավորները հավաքելու և պահելու պայմանով): Առավել հետաքրքիր կլինի որպես ամփոփում (ամփոփիչ ստուգում) նույն վերնագրով ստուգողական ստեղծագործական շարադրություն հանձնարարել: Այսինքն՝ այն դասերից հետո, երբ աշակերտները լեզվաքննական, գրականագիտական, ոճական, տեքստային վերլուծությամբ ուսումնասիրած կլինեն **Ս. Կապուտիկյանի** «խոսք իմ որդուն», **Նաիրի Զարյանի** «Հայոց լեզուն», **Գևորգ Էմինի** «Մեր այբուբենը», **Անդրեյ Բիտովի** «Հայաստանի դասերը» բնագրերը, երբ կատարած կլինեն համապատասխան բառային ու տեքստային աշխատանքները, երբ մուտք-առաջադրանքները («Ի՞նչ ասույթներ կամ բանաստեղծություններ ես կարդացել

մայրենի լեզվի մասին: Դրանցից մեկ-երկուսը գտի՛ր և գրառի՛ր» և այլն) ուսուցչի ուղղորդմամբ և դասագրքի հուշումով խոսք կառուցելու հիմնաքար կդառնան, երբ աշակերտները անգիր կհնչեցնեն 13-րդ էջում գետեղված հայոց Մեծերի՝ Հովհ, Թումանյանի, Ավ. Իսահակյանի, Ղ. Աղայանի, Վ. Տերյանի, Նար-Դոսի (և ոչ միայն...) խոսքերը մայրենիի մասին, լեզվական գիտելիքներ ձեռք բերած կլինեն «Հայերենի հնչյունները և նրանց դասակարգումը լեզվանյութի վերաբերյալ», ամրապնդման, խորացման դասից (դասերից) հետո տեղին կլինի նույն վերնագրով նոր գրավոր ստուգողական խոսք կազմել տալ: Առավել հետաքրքրական կլինի, եթե ուսուցչի պահանջով աշակերտները համեմատեն հին ու նոր տարբերակները, իրենք մատնանշեն իրենց բառապաշարում կատարված ծավալումը, ձեռք բերված գիտելքները, գեղագիտական և արժեհամակարգային ձեռքբերումները, մի խոսքով՝ իրենց սովորած տեսականն ու գործնականում կիրառածը: Չպետք է մոռանալ, որ դատողական-տրամաբանական ունակություններն աննկատելիորեն ինչ-որ աստիճանով կգարգացնեն համագործակցային և հաղորդակցական հմտություններն ու կարողությունները՝ ի նպաստ գրավոր և բանավոր խոսքի զարգացմանը, խոսքիմշակութային հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը: Նմանատիպ աշխատանք կարելի է կատարել յուրաքանչյուր թեմատիկ խմբի մուտքի առաջադրանքի կամ տեքստային աշխատանքի որոշ կետերի շրջանակներում կամ թեմատիկ ընտրությունը թողնելով վարպետ ուսուցչի հայեցողությանը:

Աշակերտի անձի համակողմանի զարգացման, մասնավորապես խոսքի մշակույթի ձևավորման համար շատ կարևոր է գրական երկերի խոսքարվեստի ուսուցումը զուգորդել արվեստի այլ ճյուղերի հետ: Բովանդակային իմաստով արվեստի տարբեր ճյուղերն ընդհանուր են, արտահայտման ձևերն ու միջոցներն են տարբեր: Երաժշտության լեզուն **հնչյունն է**, նկարչությանը՝ **գույնը**, գրականությանը՝ **բառը**, թատրոնինը՝ **խոսքն ու շարժումը**, քանդակագործությունը քարացած երաժշտության է կամ քարացած բանաստեղծություն: Բանաստեղծական պատկերում իշխում է բառը, որը ծնվում է բանաստեղծական մտքի թռիչքից, կտավի վրա իշխում է գույնը, որը ծնվում է ճիշտ վրձնախաղերից: Գույների վեհությունը նոր հորիզոններ է բացում, բառի ներաշխարհը՝ բազմախորհուրդ հոգեվիճակներ: Նկարիչը զգում է գույնի խորհուրդը (գույնը պոեզիա է), և տիեզերական տարածքներ նվաճող գույնին ծառայեցնում զարմանալի շարժում վրձինը: Բանաստեղծը լսում է բառի ներքին ձայնը. զգում բառի գույնն ու բույրը, և միայն այս նուրբ զգացողության դեպքում է պատկերը դառնում ներդաշնակ: Սովորողն ինքը պետք է համեմատությունների միջոցով ընկալի, ապա նաև կարողանա ինքնուրույնաբար ցույց տալ, թե ինչպես կարելի է նույն բանը արվեստի տարբեր տեսակների «լեզվով» արտահայտել: Այս նպատակն են հետապնդում միջառարկայական կապերը վերհանող այսպիսի առաջադրանքները՝ «Երբ կարդում ես բանաստեղծությունը, ի՞նչ պատկեր է գծագրվում անքերիդ առջև» (5- էջ 6. «**խոսք իմ որ-**

դուն» բանաստեղծության մասին է խոսքը), «Նորից ուշադի՛ր գննիր մեր այբուբենը. ամեն տառը քո մտքում ի՞նչ պատկեր է ծնում» (5-էջ 18. **Գևորգ Էմինի «Մեր այբուբենը»**) և այլն: Բնության պատկերներով հարուստ բնագրերի ուսուցումը կարելի է զուգակցել գեղանկարչությունից համապատասխան կտավների ցուցադրումով կամ երաժշտական ստեղծագործության ունկնդրումով, որպեսզի առավել ամբողջական դառնան ընկալման մեխանիզմները:

Թ. Ալեքսանյանն առաջարկում է Վ. Տերյանի «Աշնան» բանաստեղծությունն անցնելիս միացնել Վիվալդիի «Տարվա եղանակներ» սիմֆոնիայի «Աշուն» հատվածը, լսելուց հետո աշակերտներին առաջարկել համեմատել բանաստեղծության և երաժշտության ազդեցությամբ ծնված պատկերները¹³⁰: Խոսքի զարգացման հետաքրքիր լուծումներ կարելի է գտնել, օրինակ, Վահան Տերյանի «Կարծես թե դարձել եմ ես տուն...» բանաստեղծությունն ուսուցանելիս: Բանաստեղծությունը «Ես և իմ ընտանիքը» թեմատիկ խմբի մեջ է մտնում, որը ունի շատ տարողունակ նախաբան. «Ի՞նչ ես հիշում քո վաղ մանկությունից, որ՞ն է քո առաջին հուշը, տպավորությունը, փորձի՛ր գրառել» (6-էջ 4): Առաջին հայացքից սովորական մի պահանջ է, բայց խորանալու դեպքում վարպետ ուսուցչի ձեռքում այն կարող է գործիք դառնալ սովորողին մասնակից դարձնելու, նրան աշխատեցնելու, նրա մտագործունեությունը խթանելու, ստեղծագործական երևակայությանը թեք տալու նպատակադրմամբ: Աշակերտը կամա թե ակամա կքանդի իր հիշողությունների կծիկը, բառապաշարային իր «հարստությունը» կօգտագործի՝ գտնելու համար առաջին հուշը, կպատմի կամ կգրի, կբացատրի, թե ինչո՞ւ չի մոռանում այն, ի՞նչ կարևորություն ունի իր համար, գուցե վերջում ուսուցիչը պահանջի բանաստեղծական տեսք տալ առաջին հուշին: Երկրորդ քայլում հայտնի մարդկանց վերհուշերն են ու հիշողությունները, առաջին կամ չմոռացված հուշերը: Բնականաբար կլարվի աշակերտի մտածողությունը, երևակայությունը՝ իրեն սիրելի հայտնիների կողքին պատկերացնելով, նրանց՝ իբրև իրեն հասակակից ընդունելու զգացողությամբ. մե՛կ իրեն որպես ականատես կզգա, մե՛կ կփորձի նրանցից մեկի նկարագրածի և իր վաղ մանկության որևէ հուշի միջև տարբերություն փնտրել ու չի գտնի կամ կգտնի, մեծերից լսած իր ծննդյան օրվա կամ վաղ մանկության դեպքերը կհամեմատի իր կարդացածի հետ, իր հորն ու մորը, իր տատիկին ու պապիկին, իր ծննդավայրն ու բնօրրանը համեմատության եզր կդարձնի: Որոշ դեպքերում կփորձի ստեղծագործական հավելումներ անել, Համո Բեկնազարյանի ազդեցությամբ կփորձի գտնել, թե որն է իր ընտանիքի «ընտանեկան հպարտությունը», Վարդգես Բաբայան բանաստեղծի հետ մարզարիտներ դարձած ցորենի հատիկները կցրի երկինքն ի վեր, որ դառնան «Ցորեն-ցորեն աստղեր», Վախթանգ Անանյանի՝ հուշեր արթնացնող անձրևի համար երաժշտություն կծնվի ներսում, Տերյա-

¹³⁰ **Ալեքսանյան Թ.**, Խոսքի ուսուցումը միջին դպրոցում, Երևան, 2012, էջ 95-96:

նի, Շիրազի, Չարեցի մայրերին կհամեմատի, վերջիններիս էլ՝ ի՛ր մոր հետ... Իսկ այս ամենը «զգեստավորելու», իր մտածումներին ձև տալու համար **բառե՛ր** են պետք, **բա՛ռե՛ր**... Եվ, պատկերացրեք, ինչքան հետաքրքիր կլինի այն աշխատանքը, երբ աշակերտը սկսի զուգորդել իր գրած հուշը բնագրային «հուշերի» հետ, և երբ նորից վերաշաղրի իր ներքին խոսքը, դժվար թե այն առաջվանը լինի, որովհետև այս տարիքի աշակերտին բնորոշ է «սեփականել» ուրիշինը («չօտարելը»): Եվ, եթե անգամ ուսուցիչը չպահանջի, աշակերտը չի կարող չփորձել համեմատել իր հուշային տարբերակները, չմտածել, որ եթե շատ բան փոխել է, ապա ինչ-որ բաներ նույնն են մնացել, անպայման կփորձի պատասխանել «ինչու՞»-ին ու գտնել իր «ես»-ը:

«Խոսքի ուսուցումը միջին դպրոցում» գրքի հեղինակը հետաքրքիր լուծումներ է տալիս այս բանաստեղծության ուսուցմանը լեզվաքննության առումով: Նախ՝ բանաստեղծական պատկերներն արտահայտում է ըստ ընկալման 3 ոլորտների՝ այսպիսի գծապատկերի տեսքով՝

Տեսողական (վիզուալ) պատկերներ	Լսողական (աուդիալ) պատկերներ	Զգացողություն (շոշափելիք) (կինեսթետիկ զգայարաններ)
Նորից դու հին տեղը նստում	Շարժում ես իլիկը քո հին	Կարծես թե դարձել եմ ես տուն
Մանուկ ես անվերջ ու արագ	Մանուկ ու հեքիաթ ես ասում	Մանուկ ես անվերջ ու արագ
Նայում եմ, մինչև որ անգոր Չլուխս ծնկիդ է թեքվում	Սիրում եմ պարզկա քո լեզուն	Ձեռներդ մաշված ու բարակ
Արևը հանգչում է հեռվում. Գետնից բարձրանում է մշուշ	Հեքիաթով անվերջ օրորում, Իլիկդ խոսում է անուշ...	Գլուխս ծնկիդ է թեքվում
		Նորից ես մանուկ եմ այսօր, Դրախտ է նորից իմ հոգում:

«Ուսուցչի խնդիրն է աշակերտին սովորեցնել տեսնելու, լսելու և շոշափելիության աստիճանի զգալու բանաստեղծական պատկերները: Ցանկացած գրական երկ այս եռամիասնության մեջ ուսուցանելու դեպքում հնարավոր կլինի զարգացնելու աշակերտի երևակայությունը, հետևաբար և նրա մտածողությունը. սրանց միասնության մեջ էլ ձևավորվում և զարգանում է խոսքը: Գրական երկը, տվյալ դեպքում՝ բանաստեղծությունն ընթերցելուց հետո սովորողը լրացնում է հետևյալ աղյուսակը՝

Ի՞նչ պատկերներ էի տեսնում	Ի՞նչ ձայներ էի լսում	Ի՞նչ էի զգում

Բանաստեղծության նմանօրինակ վերլուծությունից հետո ուսուցիչը փորձում է կապ ստեղծել երկի և աշակերտի անձնական կյանքի միջև»¹³¹:

¹³¹ Նույն տեղում, էջ 94:

Այնուհետև հեղինակն առաջարկում է կիրառել կշռադատման փուլի համար նախատեսված «Գրառումների օրագիր» կամ «Կրկնակի գրառումների օրագիր» մեթոդը, որն այսպիսի գրաֆիական պատկեր ունի՝

Բանաստեղծությունից դուր եկած տող կամ հատված	Մեկնաբանություններ
1.	1.

Վերջիվերջո, գրական երկի վերլուծության աշխատանքը, սկսելով գեղարվեստական խոսքից, ավարտվում է սովորողի խոսքով՝ հետևյալ քայլերի միջոցով՝ **գեղարվեստական խոսք → նախադասություն → բառակապակցություն → բառ, ապա՝ բառ → բառակապակցություն → նախադասություն → խոսք (սովորողի)**:

ԽՈՍՔԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Գիտադրյուններում խոսքի դրսևորման տարատեսակների առանձնացումը մի քանի սկզբունքներով է կատարվում՝ ըստ ծավալի (համառոտ և ծավալուն), ըստ արտահայտման եղանակի (բանավոր և գրավոր), ըստ պատկանելության (հեղինակի և ուրիշի կամ մեջբերվող), ըստ արտահայտման ձևի (արտաքին և ներքին), ըստ մասնակիցների քանակի (մենախոսություն և երկխոսություն)¹³²: Կարևոր է և խոսքի բովանդակային տարբերակումը. բովանդակային առումով խոսքը լինում է պատմողական, նկարագրական, դատողական, բնութագրական, քննադատական և այլն:

Դպրոցական հանրակրթական համակարգում առանցքային են խոսքի արտահայտման եղանակները, սակայն սրանցից յուրաքանչյուրի ուսուցման ժամանակակից համակարգը ըստ անհրաժեշտության ներառում է խոսքի դրսևորման բոլոր ձևերը: Մարդկանց գրավոր և բանավոր խոսքը հավասարաչափ զարգացման մակարդակի վրա չեն: Թեև բանավոր խոսքն ավելի վաղ է ձևավորվել, պատմականորեն նախորդում է գրավորին, այնուամենայնիվ գրավոր խոսքի զարգացման միջոցներն ավելի լավ են ուսումնասիրվել, քան բանավորինը, և ուսուցման ընթացքում սովորաբար մտահոգության առարկա է սովորողների գրավոր խոսքը, իսկ բանավորը հաճախ անտեսվում է կամ, համենայն դեպս, պատշաճ ուշադրության չի արժանանում: Սովորաբար գրավոր խոսքն ավելի կուռ է, կազմակերպված, քան բանավոր խոսքը: Եթե բանավոր խոսքի զարգացման դեպքում նշում ենք, որ այն հիմք է հանդիսանում գրավոր խոսքի զարգացման համար, ապա գրավոր աշխատանքների ուսուցումը մեծապես նպաստում է բանավոր խոսքի զարգացմանը: Բանավոր և գրավոր խոսքի առանձնահատկություններով են պայմանավորված սրանց՝ հանրակրթական տարբեր օղակներում՝ կրտսեր, միջին և ավագ, ուսուցման առանձնահատկությունները: Այսօր հանրակրթության նպատակն է հավասարապես զարգացնել աշակերտի թե՛ գրավոր և թե՛ բա-

¹³² Տե՛ս՝ Ավետիսյան Յու., Թեյյան Լ. և այլք. Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ, Երևան, 2019, էջ 15-22:

նավոր խոսքը: Համատեքստում խոսքի արտահայտման երկու համակարգերի առանձնացված ուսուցումը զուտ պայմանական է. աշակերտի խոսքն ընդհանրապես է գրավոր և բանավոր դրսևորումներով, իսկ խոսքի թերությունները, սխալները առնչվում են թե՛ գրավոր, թե՛ բանավոր խոսքին և թեև նրանց նկատմամբ տարբեր առնչություն ու հարաբերություն ունեն, բայց և դրանց շտկումն ու վերացումը մեկ միասնական նպատակի են միտված՝ աշակերտի խոսքի մշակույթի ձևավորմանը, որն սկսվում է գրավոր և բանավոր խոսքի միաժամանակյա, գուզընթացական ուսուցումից:

ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿՐԳԸ

Բանավոր խոսքը ձևավորվում է հաղորդակցական տարբեր իրադրավիճակներում: Գրավորի համեմատությամբ նրա առավելություններն են տրամաբանական շեշտվածությունը, արտահայտչականությունը (նվագայնությունը, տոնայնությունը, տեմպը, ելևէջումը, հնչերանգը, դադարը, շեշտը), ոչ լեզվական գործոնների ներգործությունը (շարժում, դիմախաղ և այլն), անմիջական շփման, փոխադարձ ընկալման (վերժանման) հնարավորությունը, ներգործունությունը և այլն: Ունի և առանձնահատուկ դժվարություններ. անմիջական է, սովորաբար հնչում է առանց նախապատրաստության (հանպատրաստից), կարճ ժամանակում է ձևակերպվում, մտածելու և խոսելու գործողությունները գրեթե միաժամանակ են կատարվում, անշրջելի է, ընդհանրապես ասվածն ուղղելու, մշակելու հնարավորություն չկա և այլն: Ամենադժվարինը՝ արտալեզվական գործոնների ազդեցությամբ (հասարակական, քաղաքական, իրադրական, անհատական, հոգեֆիզիկական) մշտապես ենթակա է փոփոխությունների: Ինքնընտանցյալ հասկանալի է, որ այս ուղղությամբ տարվելիք աշխատանքները շա՛տ են, բա՛րդ են, տևակա՛ն են: Անհրաժեշտ է զարգացնել աշակերտի՝ ծայնի տոնայնությունն ու հնչերանգային ավարտվածությունը զգալու, ըմբռնելու կարողականությունը, խոսքը լսելու ունակությունը, խոսողի մտածածն ու զգացածը ճիշտ վերժանելու ընկալունակությունը: Պետք է սովորեցնել կարճ ժամանակում պատասխանել, խոսքը չձգձգել, անտեղի չկրկնել, չկմկմալ, դադարառության կանոններին հետևել, պետք է զարգացնել նաև աշակերտի՝ հարցերին համառոտ և ընդարձակ պատասխաններ տալու կարողությունները, նրա հրապարակախոսական խոսքը, պատմելու, նկարագրելու, ելույթ ունենալու ունակությունները: Աշակերտը պետք է սովորի արտահայտիչ ընթերցել, արտասանել, տրամաբանական և զգացական խոսք ասել: Միատոն, միապաղաղ, դանդաղ, անտրամադիր, անզգայական, անտրամաբանական խոսքը դժվարալուր է և դժվարըմբռնելի:

Մասնագիտական աղբյուրներում բանավոր խոսքի զարգացման ամենատարբեր միջոցներ են առանձնացվում՝ ուսուցչի խոսքը, զրույցները, բարձրաձայն ընթերցումը, նկարների բովանդակության վերարտադրությունը,

պատմելը, ընկալածի՝ զգացողությունների վերարտադրությունը, անզիր անելը, էքսկուրսիաները, ամփոփիչ դասերը, ռադիոհաղորդումների, ձայնագրությունների ունկնդրումները, հեռուստատեսային հաղորդումների ու կինոֆիլմերի դիտումները, դասարանական և դպրոցական հանդեսները, աշակերտական ցերեկոյթներն ու հավաքները, քերականության և ուղղագրության- ուղղախոսության ուսուցումը, ասմունքի վարպետների խոսքը և այլն:

Բանավոր խոսքի ուսուցման ամենակարճ, ամենաուղիղ ճանապարհը ուղղախոսության ուսուցումն է (ամենալայն առումով): Ժամանակն է ծրագրային պահանջ դարձնել ուղղախոսական վերլուծությունը: Ուղղախոսության արմատավորման համար պետք է սովորեցնել արտասանության նորմերը, խոսեցնել աշակերտներին և կենդանի խոսքով ցույց տալ առանձին հնչյունների դիրքային արտասանությունը, գրային և արտասանական տարբերությունները, բառային և տրամաբանական շեշտակրության օրինաչափությունները, նախադասության հնչերանգային ձևավորվածությունը, կատարել բնագրի հնչյունաբանական և ուղղախոսական վերլուծություն: Շատ կարևոր է աշակերտին սովորեցնել հայտնաբերել իր (նաև ուրիշների) խոսքի սխալները, թերությունները, ինքնուրույնաբար ուղղել, ճշտել, գրականացնել խոսքը:

Բանավոր խոսքին, ուղղախոսությանը նպաստող լավագույն միջոցներից մեկը գրական երկի բարձրաձայն **ընթերցումն է**: Աշակերտը պետք է կարողանա աչքի մեկ ընդգրկումով տեսնել «ընթերցանության դաշտը»: Բավարար չէ սահմանափակվել գրական երկում արտասանության և գրության տարբերություններ ունեցող բառերը գտնելով, կետադրության վերլուծությամբ, պարբերությունների առանձնացմամբ և այլն: Անհրաժեշտ է նկարագրել պատկերավորման համակարգը, գտնել ոճական հնարանքներ (ձարտասանություն, հեզանք, կրկնություն...): Դրանց ուսուցումը մեծապես նպաստում է աշակերտի բանավոր խոսքի մշակմանն ու զարգացմանը, խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Այսպես օրինակ՝ Հիսուսի առակներից մեկի՝ «Մարդը, որ ներել չէր ուզում» (Ըստ Մատթեոսի Ավետարանի) (5 - էջ 157-158), արտասանական վերլուծության վերջնարդյունքում պարզվում է, որ տարբեր որակի խոսքերով է հյուսվում առակը՝ մի դեպքում՝ պարտապանի նախ աղաչական, աղերսական, այնուհետև գոռոզամիտ, անհանդուրժողական խոսքով, մյուս դեպքում՝ թագավորի՝ նախ ներողամիտ, հետո հրամայական, դաժան ու վճռական խոսքով: Բնականաբար, աշակերտը պետք է կարողանա հստակորեն պատկերացնել խոսքերի տարբերակիչ առանձնահատկությունները, համեմատել ու հակադրել, ուսուցչի ուղղորդմամբ ըմբռնել բառագործածության ոճական արժեքը՝ առանձնացնել այն բառերը, որոնց գործածությամբ այդ խոսքերն ավելի տիպիկ և ազդեցիկ են դառնում (չար, դաժան, հրամայական, խղճալ, շնորհել, գթալ, աղաչել և այլն): Ի վերջո՝ պետք է կարողանալ ուղղախոսական-արտասանական կանոններին համապատասխան արտահայտիչ հնչեցնել՝ ըստ հարկի ուշադրություն դարձնելով դադարառության վրա: Այս մասին առաջադրանքների մեջ խոսք չկա, բայց

բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացման վերաբերյալ հետաքրքիր կետեր կան (տե՛ս 5- էջ 160):

Բանավոր խոսքի զարգացման համար կարևոր նշանակություն ունի **պատմելու** կարողությունների մշակումը: Հատկապես ծրագրային գրական ստեղծագործությունների բովանդակության վերարտադրությունը, ուրիշի գրածը վերափոխած պատմելը, վերապատմելը կարևոր ունակություն է, որ պետք է զարգացնել: Պատմել տեսածի, լսածի, կարդացածի մասին, վերարտադրել կամ վերապատմել և վերլուծել, համառոտել կամ ընդարձակել, հավելել կամ պակասեցնել: Սակայն հարցն այն է, թե ի՞նչ ուղիներով, ի՞նչ հանձնարականներով է պատմվում, վերապատմվում բնագիրը. պատմելու պահանջը մեկն է, արտահայտման ձևերը՝ բազմազան: Բացի ընթերցանության տեքստերից (դասարանային և արտադասարանային)՝ պատմելու նյութ են դառնում երեխաների կենսավործից ստացած տպավորությունները, նկարները, արտադասարանային դիտումները, ուսումնական այցերը, ուսուցման տեխնիկական միջոցներով հաղորդվածը, տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից քաղվածները: Պատմելու ուսուցումը բոլորից շատ իրականացվում է ընթերցանության դասերին: Մայրենի 5-6-ի բնագրային նյութերը, գրականության դասագրքերի (նաև այլ առարկաների) բոլոր նյութերը ամենից առաջ նախատեսված են պատմելու համար: Պատմելու նախապատրաստման կամ ուսուցման վարժությունները պայմանավորված են նաև ընթերցանության նյութի ժանրային առանձնահատկություններով՝ բանաստեղծությո՞ւն է, հեքիա՞թ է, առա՞կ, պատմվա՞ծք, թե՞ գիտանյութ է, տեսական նյութ, հոդված և այլն: Բուն պատմելուն միշտ էլ նախորդում է նախապատրաստական աշխատանքը՝ բնագրի վերլուծությունը: Վերլուծության համար նախատեսված հարցերն ու առաջադրանքները պետք է բազմակողմանիորեն բացահայտեն տեքստի գաղափարական բովանդակությունը, պատճառահետևանքային կապերը, երեխաներին նախապատրաստեն ինքնուրույնաբար աշխատելուն, խոսք կառուցելուն: Դրանք ոչ միայն ճանաչողական, այլև պրոբլեմային խնդիրներ պիտի լինեն, որոնք լուծելու համար, որոնց պատասխանը տալու համար պահանջվում է ճիշտ դատել, փաստերն ու տվյալները համեմատել, զուգորդել կամ հակադրել, համադրել, եզրակացության հանգել, տեքստի վրա լեզվական և իմաստային-տրամաբանական աշխատանք կատարել: Շատ կարևոր է, որ աշակերտն ինքն իր կարդացածի շուրջ կարողանա ինքնուրույնաբար հարցեր ձևակերպել, հարկ եղած դեպքում վերածնակերպել:

Կարդացած նյութը պատմել սովորեցնելը ուսումնադաստիարակչական լուրջ նպատակներ է հետապնդում: Պատմելու միջոցով աշակերտները կարողանում են խորությամբ ըմբռնել կարդացած նյութը, հարստացնել և ակտիվացնել բառապաշարը, զարգացնել ստեղծագործական և քննադատական մտածողությունը, տիրապետել կապակցված խոսք կառուցելու արվեստին, ձևավորել խոսքի մշակույթ: Պատմելու ուսուցման ուղղությամբ կատարվող

աշխատանքները աշակերտներին վարժեցնում են գրքի վրա աշխատելու, տարբեր ուսումնական առարկաներից ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ձեռք բերելու և դրանք դրսևորելու հմտություններով: Ինչ խոսք, **բանավոր պատմելու կարողությունը միաժամանակ մտքերը գրավոր շարադրելու կարևորագույն նախապայմանն է:**

Պատմողական բնույթի խոսքն ավելի հեշտընկալ է, քան նկարագրականը, դատողականը, ուստի դատողական և նկարագրական խոսքի տարրերը պետք է սովորեցնել պատմողական խոսքի մեջ և նրա հիման վրա աստիճանաբար վարժեցնել նկարագրություն և դատողություն անելուն: Պատմելու միջոցով խոսքի զարգացումը երկարատև ու բարդ աշխատանք է: Ուսուցիչը դրան պետք է հասնի հետևողական ու համակարգված աշխատանքի միջոցով, քայլ առ քայլ, առանց շտապելու, բայց և հմտորեն օգտագործելով բնագրի ընձեռած յուրաքանչյուր հնարավորություն՝ պատմելու կարողությունը աշակերտի մեջ մշակելու կամ ամրակայելու, էլ ավելի զարգացնելու և կատարելագործելու համար:

Ցանկացած նյութ պատմել ուսուցանելիս պետք է հենվել նաև նախորդ դասարաններում ձեռք բերած գիտելիքների վրա թե՛ բովանդակային, թե՛ ժանրային առումներով: Աշակերտները պետք է կարողանան պատկերավոր, ատահայտիչ պատմել՝ հարազատ մնալով տեքստին, բայց նաև համառոտելով և ընդարձակելով պատմել՝ համեմատելով և հակադրելով, քննարկելով փաստերն ու արարքները: Նրանք պետք է կարողանան բնութագրել կերպարները, կատարել վերլուծություններ, հորինել պատմողական, նկարագրական, դատողական բնույթի խոսքեր: Պետք է կարողանան պատմել նաև կարդացած գրքերից, դիտած կինոնկարներից ստացած տպավորությունների մասին: Պատմելու կարողությունների ձևավորման գործընթացում կարևոր նշանակություն ունի տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառումը: Միջին դպրոցի հատկապես ցածր դասարանների աշակերտների համար բնորոշ է առարկայական մտածողությունը: Բարձր դասարաններում առաջնային է վերացարկված մտածողությունը. ավելանում են նաև ինքնուրույն վերլուծական խոսքը, հերոսների գործելակերպի, տարբեր գործողությունների, երևույթների գնահատումը, համապատասխան եզրահանգում կատարելը, խոսքի կառուցվածքը, պատկերավորման և արտահայտչականության միջոցների որոշելը, զեկուցումների, հաղորդումների պլանների կազմումը, դուր եկած հատվածները, դրվագները բանավոր փոխադրելը և այլն:

Պատմելու տարատեսակներից մեկը **մանրամասն պատմումն է:** Առաջին հայացքից հեշտ թվացող այս պահանջը բավականին տարողունակ է. այս դեպքում պահանջվում է ուշադրության կենտրոնացում, նրբանկատություն, համբերատարություն, դիտողականության զարգացում, ամբողջի մասնատում, մաս առ մաս վերլուծում: Շարադրումը կարող է բնագրին համապատասխան լինել, կարող է որոշակի փոփոխություններով հանձնարարվել (Այսպես՝ «Վերաշարադրի՛ր առակի բովանդակությունը որպես դեպքերի ականատես:

Շարադրանքը ներկայացրո՛ւ առաջին դեմքով՝ Ես մի օր... և այլն» (5- էջ 160): Ժամանակակից ուսուցումը պահանջում է չկառչել պատմելու հնացած ձևից՝ բնագրին մոտ կամ մանրամասնորեն պատմելուց, այլ ամեն անգամ ստեղծագործական բնույթի որևէ առաջադրանք կատարել (պատմողի դեմքի, նկարագրված ժամանակի, տեքստի բաղադրամասերի հաջորդականության փոփոխում, երկխոսական բնույթը մենախոսականով փոխարինելը, նոր իրադրության հորինում և այլն):

Խոսքի զարգացման հմտություններ և կարողություններ մշակելուն նպաստում է բնագրի բովանդակության **համառոտ պատմումը**. այսպես պատմելու կարողության մշակումը ուսուցչի գլխավոր հոգսերից մեկն է: Կարդացածը վերապատմել համառոտ ձևով նշանակում է կարողանալ գործնականորեն գլխավորն առանձնացնել երկրորդականից, վերանալ կոնկրետից և ընդհանրացում անել: Այդ նշանակում է նաև **գործնականորեն օգտվել խոսքը խտացնելու համար անհրաժեշտ լեզվական միջոցներից**: Սրա համար անհրաժեշտ է նախապատրաստական աշխատանք: Գլխավորը երկրորդականից տարբերելու կարողության մշակմանը զգալիորեն նպաստում է ուսուցչի առաջադրած հարցին ուղղակիորեն պատասխանելը: Խոսքը խտացնելու համար կարևոր նշանակություն ունեն ընդհանրացնող բառերի տեղին օգտագործումը, մասնավորող համապատասխան բառերը անհրաժեշտության դեպքում նրանցով փոխարինել կարողանալը:

Համեմատաբար դժվար է միջին դասարաններում առաջադրվող «Ո՞րն է (այս առակի, գրույցի, պատմության, վերիուշի, հեքիաթի...) հիմնական միտքը» հարցը: Մայրենի 5-ում առանձնացված է «Առակս ի՞նչ կցուցանե» թեմատիկ խումբը: Ընդգրկված են՝ 1. Վարդան Այգեկցու «Առյուծ և մարդ» 2. Հովհաննես Շիրազի «Մարգարիտն ու փրփուրը» 3. Աթաբեկ Խնկոյանի «Խխունջն ու սունկը», 4. Մխիթար Գոշի «Ուղտը և իր խնամողը», 5. Եզոպոսի «Աղվեսն ու հովազը», 6. Ավ. Իսահակյանի «Կյանքից թանկ բանը», 7. Իվան Կռիլովի «Տերևներն ու արմատները» առակները, 8. Հիսուսի առակներից՝ «Մարդ, որ ներել չէր ուզում», նաև՝ 9. «Գայլերն ու ոչխարները», 10. «Ուղևորներն ու սոսիս»: Բնականաբար, եթե անգամ տեքստային աշխատանքներում նման առաջադրանք չկա (ինչպես առաջինում), այնուամենայնիվ, այս հարցը տարբեր ձևերով տրվում է՝ «Ի՞նչ է սովորեցնում», «Ո՞ր նախադասությամբ է արտահայտված առակի հիմնական գաղափարը: Նորի՞ց կարդա և բացատրի՞ր: Գոի՞ր առակի հիմնական միտքն արտահայտող նախադասությունը» (2-րդում, 10-րդում), «Ո՞րն է առակի հիմնական միտքը» կամ «Բացատրի՞ր առակի հիմնական իմաստը» (4-րդում, 6-րդում, 7-րդում, 9-րդում): Այսպիսի հարցերի միջոցով փաստորեն կարդացածից օբյեկտիվորեն բխող հիմնական գաղափարի բացահայտման փորձ է արվում և հիմք ստեղծվում եզրակացության համառոտ ձևակերպման համար:

Համառոտ պատմելու ուսուցումը արդյունավետ է, երբ այն կատարվում է աստիճանաբար՝ պատմել ընդարձակ, ապա համառոտ, հետո՝ է՛լ ավելի

համառոտ՝ միաժամանակ ընդգծելով **հիմնանախադասությունները**: Ըստ որում՝ անհրաժեշտ է պատմելու յուրաքանչյուր նոր տարբերակ համեմատել նախորդի հետ և ցույց տալ՝ ինչքանո՞վ են արտացոլում տեքստի բովանդակության էական կողմերը, գլխավորը: Պարզ է, որ այսպիսի աշխատանք պետք է կատարել տեքստի լեզվական և իմաստային կողմերի հանգամանակից վերլուծման և ուսուցչի նպատակային հարցադրումների ուղեկցությամբ:

Հետաքրքիր աշխատանք է **նոր վերնագիր ընտրելը և ըստ դրա պատմելը**: Սա ըստ էության մոտ է **ընտրովի պատմելուն**: Բնագրին նոր վերնագիր դնելը և դրան համապատասխան պատմելը ոչ միայն օգնում է նյութն ավելի խորությամբ ըմբռնելուն, այլև աշակերտներին դրդում է դրսևորելու անհատականություն, ինքնուրույնություն: Համառոտ պատմելու կարողության մշակման համար չափազանց կարևոր նշանակություն ունեն բնագիրը բաղադրամասերի բաժանելը և դրանք վերնագրելու ուղղությամբ տարվող աշխատանքները: Մի շարք նյութեր անգամ համարակալված են. դրանց կարելի է առանձին վերնագրեր դնել: Օրինակ՝ Հրանտ Մաթևոսյանի «Հացը» ստեղծագործությունը (6-էջ 53-62): Հեղինակներն առաջարկում են՝ «Ստեղծագործության հատվածների համար հարցե՛ր կազմիր և վերնագրի՛ր» (6- էջ 62):

Տեքստի վրա կատարվող աշխատանքներից մեկն էլ **պլան կազմելն** է: Բնագիրը մասերի բաժանելու և այդ մասերը վերնագրելու կարողությունը կարելի է հիմք դարձնել պլան կազմելն ուսուցանելու համար, չէ՞ որ բաղադրամասերի վերնագրերը կազմում են նրա հաջորդական շարադրանքի պլանը: Շատ հաճախ կարդացած նյութի բովանդակությունը վերարտադրելու, մանավանդ այն համառոտելու համար անհրաժեշտ է լինում այդ հաջորդականությունը խախտել, մտցնել այլևայլ հարցադրումներ, կատարել բնութագրումներ, գնահատումներ, եզրակացություններ: Պլանի կետերը կարելի է կազմել հարցական (շարադրանքը կլինի հարցի անմիջական պատասխանը), պատմողական նախադասություններով (միակազմ կամ երկկազմ): Այս աշխատանքը ևս կարելի է հետաքրքիր դարձնել տարբեր տիպի առաջադրանքներով, ինչպես օրինակ՝ «Լրացնե՛լ դեպքերի հաջորդական ընթացքի պլանի մյուս կետերը» (տրված են երկու-երեքը, կամ առաջինն ու վերջինը, կամ մեջընդմեջ և այլն):

Խոսքը խտացնելու, համառոտ պատմելու համար կարևոր նշանակություն ունի նաև գրվածքի գործող անձանց բնութագրելու, կենդանիների, առարկաներն ու երևույթները, բնությունը նկարագրելու կարողությունները: Որպես նման կարողության ձևավորման վարժություններ՝ դասագրքերն ունեն այդպիսի առաջադրանքներ, հարցեր: Կենդանիների, բնության, առարկաների նկարագրության համար պետք է օգտագործել նաև աշակերտների գիտելիքները դրանց մասին, նրանց տպավորություններն ու տեղեկությունները, հիշել բնագրում չնշված անուններ, եղելություններ և այլն: Աշակերտները սովորում են դրանք նկարագրել ոչ միայն տեքստի կամ բնագրի բառերով, այլև իրենց տեսածի, իմացածի հիման վրա:

Համառոտ կամ խտացված պատմելու համար մեծ նշանակություն ունի մեջքերվող խոսքի հաղորդման ձևերին տիրապետելը: Երկխոսությունը մեծախոսության փոխարինելը համառոտ խոսքի պայմաններից մեկն է:

Պատմողի դեմքը վերափոխելով վերարտադրելը բավական բարդ է. այն պետք է աստիճանաբար ուսուցանել: Այսպես՝ «Մայրենի 6»-ում կա «Գուրգեն Մահարու «Մանկություն» վեպից մի հատված՝ «Իմ տատը» (6- էջ 34-35): Տեքստային աշխատանքի կետերից մեկը սա է՝ «Հեղինակի պատմածը վերարտադրի՛ր երրորդ դեմքով» (6-էջ 36): Բնականաբար, պահանջը հեշտությամբ կկատարվի, եթե «ես»-ի փոխարեն օգտագործվի «թռնիկ» բառը՝ լեզվաքերականական համապատասխան փոփոխություններ կատարելով: Նույնիսկ կարելի է պատմվածքը կարդալ փոխակերպված տարբերակով («Իմ մանկության տարիների մեծ մասը ես տատիս մոտ անցկացրի: Շաբաթվա մեջ հազիվ մի երկու օր հյուր գնայի մեր տուն. մնացած ժամանակը ես ապրում էի տատիս մոտ: Մայրս ինձ համար Անուշ էր, տատս՝ մայրիկ...»-ի փոխարեն՝ «Իր մանկության տարիների մեծ մասը թռնիկը տատի մոտ անցկացրեց: Շաբաթվա մեջ հազիվ մի երկու օր հյուր գնար իրենց տուն. մնացած ժամանակը նա ապրում էր տատի մոտ: Մայրը նրա համար Անուշ էր, տատը՝ մայրիկ...»): Կամ՝ «Ազնավուրը Ազնավուրի մասին» հատվածում (6- էջ 45-47) «ես»-ի փոխարեն կարելի է դնել «Շառլ Ազնավուրը», «Մեծանուն երգիչը», «Հայը»: Լեզվաքերականական ձևերի փոփոխությունը հնարավոր է դառնում, երբ դրանք կապում ենք բնագրի բովանդակության, արտահայտած մտքի, գործող անձերի արարքների հետ: Նույն հնարավորությունից պետք է օգտվել նաև բնագրային ժամանակը փոխելն (անցյալը՝ ներկայով, ներկան՝ ապառնիով կամ անցյալով...) ուսուցանելու համար:

Նետաքրքիր աշխատանք է բնագրի բաղադրամասերի կամ նկարագրված փաստերի հաջորդականության փոփոխմամբ պատմելու ուսուցումը: Ինչ խոսք, այս դեպքում ևս պետք է ընտրել հարմար բնագիր: Օրինակ՝ նման աշխատանք կատարելու համար հարմար բնագիր է Վախթանգ Անանյանի «Անձրև»-ը (6-էջ 25-27): Կարելի է վերջը բերել սկիզբ, կամ երկրորդ պարբերությունը սկիզբ դարձնել և այլն: Այս դեպքում պատմելու ընտրած ձևը կպահանջի օգտագործել լեզվական այլևայլ կապեր, կապակցման այլ միջոցներ, բնագրից դուրս նոր բառեր ու բառակապակցություններ մտցնել: Մի խոսքով՝ կառուցված խոսքն ավելի շատ ստեղծագործական տարրեր կպարունակի:

Օգտաշատ աշխատանք է կարդացածի նմանողությամբ խոսք կառուցելն ու այն բանավոր շարադրելը, այսինքն՝ **ստեղծարարությունը**: Ասում են՝ աշակերտը սկսում է մտածել, երբ հորինում է: Կարելի է աշակերտներին սովորեցնել որևէ ստեղծագործության նմանակությամբ պատմություններ հորինել և բանավոր պատմել: Ինտեգրված դասագրքերում նման տիպի առաջադրանքերը շատ են (պատմվածքի, հեքիաթի շարունակում, նման պատմության հորինում, սեփական դիտումների շարադրում և այլն): Կարդացածի նման պատմություն հորինելու առաջադրանքը կատարելիս երեխաներն ար-

դեն պատրաստի ունեն գրվածքի հիմնական գաղափարը, կառուցվածքը, հեղինակի պատմելաոճը. ընդօրինակումը նրանց խոսքը չի կաշկանդում, սակայն ստեղծած նոր պատմությունը կամ կարդացածի տարբերակը շարադրում են իրենց լեզվով ու «ոճով», իրենց կենսափորձից ելնելով՝ գործողության մեջ դնելով ճանաչողական, լեզվական գիտելիքներն ու կարողությունները:

Կարդացած պատմվածքը կամ հեքիաթը շարունակելն ավելի հրապուրիչ է: Ջգացմունքային խոսքը գրգռում է աշակերտների երևակայությունը, ազատություն տալիս, խթանում մտագործունեությանը: Պետք է ժամանակ տալ, որ նրանք հնարամիտ պատմություն հորինեն, իրենց ներքին խոսքը վերածեն արտաքին խոսքի, ընկերներին, ընտանիքի անդամներին պատմեն իրենց մտածածը: Այսպես՝ «Կազմածդ բառակապակցություններից մեկը վերնագիր դարձրու և փոքրիկ պատմություն հորինիր (5- էջ 34, էջ 47 և այլն):

Բնագիրն ընդարձակելու պահանջը հորինողական-ստեղծարարական աշխատանքների դրսևորման տեսակներից մեկն է: Այսպես՝ Մայրենի-6»-ում «Հայկ և Բել» գրույցին (ըստ Մովսես Խորենացու») հաջորդող տեքստային առաջադրանքներից առանձնացրել ենք 2-րդ և 3-րդ կետերը՝ «Նոր մանրամասնե՛ր ավելացրու և վերապատմի՛ր գրույցը» և «Տեքստը հարստացրո՛ւ ա) երկխոսություններով, բ) բնության նկարագրությամբ, գ) հերոսների ներքին ապրումների վերարտադրությամբ» (6-էջ 88): Իհարկե, նման առաջադրանքին նախորդում են նախապատրաստական վարժություններ: Բնավոր վերարտադրողական խոսքի զարգացման համար հետաքրքիր առաջադրանքներ ենք քաղել «Մայրենի-6»-ի տեքստային առաջադրանքներից՝

- «Վ. Թոթովենցի վերհուշը վերարտադրի՛ր որպես ականատես» (էջ 5).
- «Տեքստում գտի՛ր և կարդա՛ նկարագրությունները: Փորձի՛ր քո բառերով վերարտադրել դրանք (էջ 5).
- Վերարտադրի՛ր կարդացածդ: Փորձի՛ր նաև ստեղծագործական հավելումներ անել (էջ 9).
- Վերհուշը պատմի՛ր հեղինակի մոր կամ հոր անունից (էջ 12).
- «Փորձի՛ր շարադրել հեղինակի պատմությունը մոր անունից՝ հավելելով նրա ապրումները (էջ 27).
- Բանաստեղծություններից մեկի բովանդակությունը հաղորդի՛ր արծակ՝ ազատ շարադրանքով (էջ 30).
- Հեղինակի պատմածը վերարտադրի՛ր երրորդ դեմքով (էջ 36).
- Կազմի՛ր տատի և թռչան երկխոսությունը (էջ 36).
- «Բանաստեղծությունը կարդալիս ի՞նչ պատկերներ էիր տեսնում, ի՞նչ ծայեր էիր լսում. պատմի՛ր դրանց մասին (էջ 37).
- Նորի՛ց կարդա անտառի պատկերը և նկարագրի՛ր քո տեսած անտառը (էջ 44).
- «Դո՛ւրս գրել մարդու բնավորությունը նշող բառերը, ավելացնել ևս նման այլ բառեր և դասդասել ըստ աղյուսակի (մարդու բնավորության դրական գծեր անվանող բառեր և մարդու բնավորության բացասական գծեր անվանող բառեր), «Քո բառերով վերարտադրի՛ր տեքստի բովանդակությունը» (էջ 88) և այլն:

Շատ կարևոր է և ուշադրություն դարձնել չափածո ստեղծագործությունների: Բանաստեղծության բովանդակությունը արձակ շարադրել, համապատասխան քերականական փոփոխություններ կատարել սովորեցնելը բարդ աշխատանք է: Սրանց վերապատմելն օգտավետ չէ, եթե աշակետները գրեթե անգիր են ասում:

Աշակերտի բանավոր (նաև գրավոր) խոսքի զարգացման համար կարևոր նշանակություն ունեն թանգարաններ, պատկերասրահներ այցելելը, կինոնկարներ, դիաֆիլմեր դիտելը, սլայդների-սահիկաշարերի, սահիկահանդեսների ցուցադրումը և այլն: («Ի՞նչ մուլտֆիլմ գիտես, որ նկարահանվել է առակի հիման վրա: Համեմատի՛ր գրական ստեղծագործությունը և մուլտֆիլմը» (5- էջ 163) և այլն):

Խոսքի զարգացման, բառապաշարի հաստացման, ճանաչողական գիտելիքներ ձեռք բերելու, վերլուծական կարողությունների զարգացման գործում անուրանալի է նկարների շուրջ տարվող աշխատանքի կարևորությունը: Նկարի օգտագործումը ոչ միայն երեխաների խոսքի ու մտածողության զարգացման, բառապաշարի հարստացման ու կապակցված խոսք կառուցելու տեսակետից որոշակի նյութ պետք է տա աշակերտներին, այլև աշխարհաճանաչողական նոր տեղեկություններ պիտի հաղորդի: Շատ կարևոր է նկարի հիման վրա ամբողջական պատմություն կամ խոսք ստեղծելը, որը պետք է համապատասխանի նկարին, ունենա կուռ կառուցվածք, լինի հետաքրքրիչ ու բովանդակալից: Աշակերտների ինքնուրույնության աստիճանը բարձրացնելու նպատակով ուսուցիչը ոչ թե ինքը պետք է պատմի նկարի բովանդակությունը, այլ նկարի դիտման, զննման միջոցով նրանց ուշադրությունը կենտրոնացնի նկարի վրա, բացատրի դասի նպատակը, ուղղորդի նրանց աշխատանքը՝ հենակետային բառեր-բառակապակցություններ տալով, երբեմն՝ հարցեր առաջադրելով, երբեմն՝ լրացումներ կատարելով: Նկարի դիտումը, նկարում եղած գործողությունները, պատկերները, բնությունը, վառ գույները մտքեր են ծնում, զգացմունքներ են արթնացնում, զարգացնում են աշակերտի երևակայությունը, ինքնուրույնությունը, տրամադրում են պատմելու, արտահայտվելու: Խոսքի զարգացման կատարելագործման նպատակադրմամբ նկարների կամ ցուցադրվող դրվագների շուրջ տարվող աշխատանքները կարելի է ծավալել ստեղծագործական, վերլուծական, քննադատական տարրերի հավելմամբ (գրել հենակետային բառեր, բառակապակցություններ, նկարների համաշարքում գտնել հիմնական միտքն արտահայտող նկարը, տրված նկարի սկիզբը կամ ավարտը լրացնել (կարելի է և նկարելու միջոցով. աշակերտները խնամում են վիրավոր զինվորին՝ ի՞նչ է եղել կամ ի՞նչ կլինի հետո), համեմատել նույն թեմային վերաբերող նկարները և այլն):

Խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայում կարևորվում են նաև **գրույցները, խորհրդատվությունները, իրադրույթային խաղերը, ուղեղային**

գրոհները, որոնք նպաստում են ինքնուրույն և կապակցված խոսք կառուցելու կարողության մշակմանը:

Բանավոր խոսքի մշակման և խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում կարևոր տեղ ունի **գրույցը**: Այն բանավոր երկխոսության ձև է. ճշտվում են աշակերտների ուսումնահաղորդակցական գործունեության դրդապատճառները, ձևավորվում են գործնական և ընկերական բարեկիրթ փոխհարաբերություններ, զարգանում են համագործակցային և հաղորդակցական կարողությունները: Զրույցի բովանդակությունն ու անցկացման ձևն ընտրելիս պետք է նկատի ունենալ, որ նրա ընթացքի արդյունավետության վրա կարող են ազդել ուսուցչի հեղինակությունը, գրույցի բովանդակությունը, ուսումնասիրվող թեմայից երեխաների ունեցած տեղեկությունների պակասը, ուսուցչի պատրաստվածության մակարդակը և գրույցի վարման ձևը: Խ. Աբովյանն իր ժամանակին նշել է գրույցի երկու գործառույթների մասին: Առաջին գործառույթն այն է, որ նախապատրաստում է ընկալմանը («**բանալ գմիտս աշակերտների**»), երկրորդը՝ երեխայի կենսափորձով ձեռք բերված գիտելիքների իմաստավորմանը նպատակաուղղված գրույցը, ձևավորում է ճանաչողական և դատողություններ անելու կարողություններ: Ժամանակակից մեթոդիկայում գրույցն ունի նաև երրորդ գործառույթը՝ ձևավորել համագործակցային և հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ: Այս 3 գործառույթներն էլ նպատակաուղղված են արժեհամակարգի և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը:

Ըստ նպատակաուղղվածության՝ գրույցը լինում է **տեղեկատվական, ներգործող, համոզող, իրադրական**. «աշակերտակենտրոն» ուսուցման գործընթացում փոխներգործուն մեթոդների կիրարկման ընթացքում առաջնային է դառնում **ուսուցողական երկխոսությունը**: Այն աշակերտի և ուսուցչի համագործակցությունն է, հաղորդակցական պահանջմունքի բավարարման հետևանքը և անմիջականորեն ազդում է անձի մտավոր և հոգեկան որակների, ստեղծագործական ինքնատիպության և մտքի ձևավորման վրա:

Ըստ դասափուլի՝ գրույցը լինում է՝ **նախապատրաստական, ուղեկցող և ամփոփիչ**: Նախապատրաստական գրույցը նախորդում է դասագրքում գետեղված նյութի հաղորդմանը: Նպատակը անհրաժեշտ գիտելիքի կամ հաղորդվելիք նյութի հիմնական գաղափարը ճիշտ հասկանալուն տրամադրելն է, հիմք ստեղծելը: Նախապատրաստական գրույցն անցնելիք թեմայի մեխանիկական կրկնության չպետք է վերածվի. անհրաժեշտ է ծավալվել այնպիսի ենթանյութերի շրջանակներում, որոնք լրացնում են տեղեկատվությունը, խորացնում աշակերտների գիտելիքներն այդ թեմայից: Այն պետք է լինի հակիրճ, իմաստավորված, նպաստի տեսական նյութի (դասագրքում գետեղված) բովանդակության հասկացմանը: Ամփոփիչ գրույցի ժամանակ ակտիվ երկխոսության միջոցով ամփոփվում է թեման: Այն աշակերտներին օգնում է կատարել հետևություններ, հանգել որոշակի եզրակացությունների: Նշանակում է՝ այսպիսի գրույցի ժամանակ առավել ևս կարևորվում է տրվող հարցե-

րի ճիշտ ձևակերպումը. դրանք պետք է լինեն ընդհանրացնող ու հանգուցա-
յին, իր իմացածը վերհիշելու, իր իմացածի հետ ձեռք բերածը՝ սովորածը հա-
մեմատելու, հակադրելու, ընդհանրություններն ու տարբերությունները գտնե-
լու, դատողություններ, մտահանգումներ անելու և այլն: Ամփոփիչ գրույցի
նյութը լեզվական գիտելիքներից բացի հնարավորինս պետք է շոշափի մաս
ճանաչողական, դաստիարակչական, աշխարհայացքային, խոսքարվեստա-
յին, խոսքիմշակութային և այլ կողմեր:

**Ըստ անցկացման ձևի լինում են՝ հարցազրույց, բացատրական կամ մեկ-
նողական զրույց, էվրիստիկ զրույց:**

Արժեհամակարգի և խոսքի մշակույթի ձևավորման ծրագրային պահանջ-
ներից մեկը բանավոր խոսքի մշակման-կատարելագործման գործընթացում
**բարոյաէթիկական, էթիկետային նորմերի, կամ ժամանակակից եզրույթով՝
բարեվարքության կանոնների, բանաձևերի** համակարգային ուսուցմանն է
վերաբերում: Ցավոք, ուսումնամեթոդական աղբյուրներում այս հարցն ան-
տեսված է, թեպետև մայրենիի գործող դասագրքերում որոշակի տարրեր նե-
րառված են: Այսպես՝ «Տղան ի՞նչ բառերով պիտի ներողություն խնդրեր մրջյուննե-
րից» (5-**էջ 134**), «Լավություն անելիս պե՞տք է սպասել շնորհակալության: Հիշի՞ր Հ.
Թումանյանի «Խոսող ձուկը» հեքիաթը: «Երդման ի՞նչ արտահայտություններ գիտես:
Ովքե՞ր են ասում և ե՞րբ» (5-**էջ 172**): Առավել հաճախ ուշադրության կենտրոնում
են դիմելաձևերը (5- **էջ 198**) և այլն: Ժամանակակից ուսուցչից պահանջվում է
բնագրային վերլուծության տեքստային և բառային աշխատանքներ կատա-
րելիս լեզվի ներթաքուն հնարավորություններն օգտագործելով, շատ դեպքե-
րում հաղորդակցական տարբեր իրադրավիճակներից բխեցնելով (աշակերտ
ներս է մտնում և չի բարևում, հրում է դասընկերոջը, բայց ներողություն չի
խնդրում, շնորհավորում են ծննդյան տոնը, իսկ շնորհակալական խոսքեր
չկան... և այլն) համակարգել ուսուցողական-դաստիարակչական նման կա-
նոնաշարքը, հստակորեն բացատրել կանոն-բանաձևերից յուրաքանչյուրի
գործածության նպատակն ու պայմանները, ձևակազմությունը և այլն:

ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ

Գրավոր աշխատանքների համակարգը տեսակավորման տարբեր հիմ-
քեր ունի: Ըստ կատարման ձևի՝ առանձնացվում են՝ **արտագրություն, թե-
լադրություն, շարադրություն, փոխադրություն, գործնական զրույթուններ**,
այսօր նաև՝ **թեստային աշխատանքներ**: Ըստ նպատակի՝ լինում են **ստուգո-
ղական և ուսուցողական**: Ուսուցողական գրավորների միջոցով գրագիտա-
կան հմտություններ են արմատավորվում, մշակվում, ստուգողականների մի-
ջոցով ստուգվում են դրանք: Յուրաքանչյուր ստուգողական գրավոր ինչ-որ
չափով ուսուցողական է, իսկ ուսուցողականը՝ ստուգողական: Յուրա-
քանչյուր գրավոր աշխատանք աշակերտին սովորեցնում է ուղղագրական
այս կամ այն կանոնը, բառակազմական և քերականական այս կամ այն օրի-

նաչափությունը, մյուս կողմից՝ յուրաքանչյուր գրավորում ուսուցիչը տեսնում է աշակերտի գիտելիքների չափը, հմտության աստիճանը (այդքանով էլ այն դառնում է ստուգողական): Ուսուցչի նպատակն է սովորեցնել աշակերտին և կանխել սխալները: Ընդհանրապես մանկավարժության մեջ ընդունված ճշմարտություն է՝ ավելի հեշտ է սխալը կանխել, դիմել նախագոյաչական միջոցների, ետ պահել սխալից, քան սխալն անելուց հետո ուղղել: Այս նպատակին են ծառայում ուսուցողական գրավորները:

Գրավոր աշխատանքները տեսակավորելիս կարելի է ելակետ ընդունել նաև աշխատանքի մեջ եղած **ինքնուրույնության** տարրը: **Ինքնուրույնության** և **ստեղծագործական կարողությունների** զարգացման գործում մեծ է փոխադրության և շարադրության դերը: Փոխադրությունը մեծապես նպաստում է հիշողության, ինքնուրույն մտածողության զարգացմանը՝ աշակերտներին նախապատրաստելով շարադրություններ գրելու առավել դժվարին աշխատանքին: Շարունակաբար թարմացնելով դրանց թեմատիկան և կատարելագործելով արդյունքների վերլուծության մեթոդական ձևերն ու եղանակները՝ ուսուցիչը պետք է հասնի այն բանին, որ աշակերտը կառուցի անթերի, պատկերավոր ու գեղեցիկ խոսք:

Ա. Արտագրության ուսուցման համակարգը

Արտագրությունը տեսողական, լսողական, մկանաշարժողական ընկալումների զուգակցում է, որի շնորհիվ բառերի, բառաձևերի ճիշտ և կայուն մտապատկերներ են ստեղծվում: Սա ևս լինում է **ուսուցողական** և **ստուգողական**: Լայնորեն կիրառվում է կրտսեր դպրոցում, իսկ միջին դպրոցում խիստ նպատակային է և ուղեկցում է գրավորի բոլոր տեսակներին, հիմնականում դրսևորվում է վարժություններում, երբ դրանք ունեն «արտագրել» հանձնարարականն իր լրացուցիչներով: Հնում շատ մանկավարժներ ուղղագրության ուսուցումը կապել են միայն արտագրության հետ՝ մտածելով, որ աշակերտը արտագրության ժամանակ միայն ճիշտն է տեսնում ու գրում, և ինչքան շատ աչքը տեսնի, և ձեռքը գրի, այնքան աշակերտը հեշտ ու հիմնովին կսովորի գրության կանոնները: Այնինչ արտագրությունը ինչ-որ տեղ մեխանիկական աշխատանք է, որին չի մասնակցում աշակերտի դատողությունը, իսկ առանց դատողության, գիտակցական տարրի խոսքի կանոնները չեն ընկալվում: Այսօր ծրագրային պահանջ է տրամաբանական գրուսուցումը: Ահա թե ինչու ձևավորվել է արտագրությունները նպատակային առաջադրանքներով զուգակցելու եղանակը, այսինքն՝ հանձնարարվում է արտագրել՝ կատարելով այս կամ այն առաջադրանքը: Օրինակ՝ «արտագրել և ընդգծել այն բաղաձայնները, որոնց արտասանությունն ու գրությունը չեն համապատասխանում», «արտագրել և ընդգծել հնչյունափոխ արմատները» և այլն: Կարող են կցվել նաև քերականական և ոճական տարբեր առաջադրանքներ, ինչպես օրինակ՝ «արտագրել և ընդգծել սոսկածանցավոր բայերը, համեմատել պարզ բայերի հետ և բացատրել նրանց խոնարհման առանձնահատկությունները», «արտագրել և ընդգծված բառերը փոխարինել նույնանիշ այլ բառերով», «արտագրել՝ փոփոխելով

բնագիրը՝ բայի դեմքը, թիվը, ժամանակը», «արտագրել՝ հնարավորինս փոխելով նախադասությունների կառուցվածքը», «արտագրել՝ վերականգնելով բնագիրը (տեքստի նախադասություններն ըստ հաջորդական, տրամաբանական կապի դասավորելով)», «արտագրել՝ խառը տրված բառերի տրամաբանական կապը գտնելով և նախադասության անդամներն իրար կապակցելով» և այլն: Սրանք արդեն գիտակցական արտագրություններ են, որոնք նպաստում են տրամաբանական և վերլուծական մտածողության զարգացմանը:

Բ. Թելադրության ուսուցման համակարգը

Գրավոր խոսքի ուսուցման համակարգում թելադրությունը լեզվական գիտելիքների գիտակցական յուրացման ու ամրակայման արդյունավետ միջոցներից մեկն է: Այն ամենից առաջ ճանաչողական-իմացական տեղեկատվության աղբյուր է, ունի դաստիարակչական և քաղաքակրթական ենթատեքստ, ձևավորում է գեղագիտական ճաշակ: Փոքրածավալ է՝ տարբեր դասարանների համար սահմանված որոշակի բառաքանակով (միջին հաշվով 30-50 բառ), ճշգրտված ժամանակաբաշխմամբ (10-30 րոպե): Մեթոդական գրականության մեջ տրված են թելադրությունների դասակարգմանը, ներքին փոխկապակցմանը, հերթագայության կարգին վերաբերող գիտական մեկնաբանություններ, բնագրերի ծավալին ու որակին, անցկացման և գնահատման մեթոդիկային վերաբերող պահանջները: Ըստ Ա. Մանուկյանի՝ ինչպես արտագրությունը, այնպես էլ թելադրությունն ունեն իրենց առարկայական՝ գրաբանական հիմքը. «Դա հնչյունաբանությունն է, հնչյունափոխությունը, գրական հայերենի ուղղախոսությունն ու առոգանությունը, որոնք, ինչպես ցույց է տալիս փորձը, այնքան էլ հեշտությամբ չեն յուրացվում: Դժվարությունն այստեղ այն է, որ լիակատար համապատասխանություն չկա հնչույթների և գրույթների՝ գրանշանների միջև»¹³³: Թելադրության լավ արդյունքներ արձանագրելու, նաև սխալները կանխելու համար աշակերտը պետք է իմանա ուղղագրական և ուղղախոսական, բառակազմական-ձևակազմական կանոններն ու օրինաչափությունները: Ուսուցողական թելադրությունները լավագույն միջոց են նաև կետադրությունը գիտակցորեն յուրացնելու և համապատասխան հմտություններ ու կարողություններ մշակելու համար: Եթե այն վերաբերում է քերականական որևէ անդամի կետադրության ուսուցմանը և գիտելիքների ամրակայմանը, ապա բարդություն չկա. գտնում են տրոհման դեպքերը, բացատրվում է կետադրությունը, ապա կատարվում է բառուսուցում: Բայց եթե ուսուցողական թելադրության նպատակը բառուսուցումն է, բայց բնագիրը թելադրում է նաև կետադրության ուսուցում, ապա այս դեպքում ուսուցիչը գործնական բացատրություններ է տալիս քերականական այս կամ այն նյութի շուրջ, որը դեռ չի ուսումնասիրվել: Օրինակ՝ եթե ուսուցողական թելադրությունը տրվում է միջին դպրոցի ցածր դասարաններում, ապա բնագրում եղած դերբայական դարձվածի (կամ դարձվածների) մասին ուսու-

¹³³ Մանուկյան Ա., Գրավոր աշխատանքների ուսուցման համակարգը, Երևան, 1983, էջ 138:

ցիչը հակիրճ, բայց և հիմնավոր բացատրություն է տալիս և ներկայացնում տրոհման կանոնակարգի մատչելի տարբերակը: Սա կետադրության ուսուցման արդյունավետ եղանակ է ցածր դասարաններում:

Առարկայական-տեսական հիմունքներից բացի թելադրությունն ուսուցանելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև աշակերտների ընկալման և ըմբռնման, լսածը գրաֆիկորեն արտահայտելու հոգեբանական առանձնահատկություններն ու անհատական կարողությունները, մեթոդներն ու մեթոդական մտավոր գործողությունների կատարման (համեմատություն-հակադրություն, վերլուծություն-համադրում) ձևերն ու եղանակները, գրավորների տեղին և նպատակային կիրառությունը: Դրանք պետք է նպատակաուղղվեն ուղղագրական-կետադրական կանոնների, բառակազմական-քերականական մի շարք օրինաչափությունների, քերականական այս կամ այն իրողության գիտակցական յուրացմանը, լեզվաքերականական սխալները կանխելու, աստիճանաբար գրավորի առավել ինքնուրույն տեսակների մեջ նրանց հմտացնելու, ստեղծագործական տարբեր բնույթի գրավորների նախապատրաստելու, բանավոր խոսքի զարգացման համար լավագույն նախադրյալներ ստեղծելու գործում: Գրավոր խոսքի զարգացման բաղադրիչների՝ բառապաշարի հարստացման, արտահայտիչ ընթերցման, աշակերտներին գրական հայերենի արտասանական նորմերին ընտելացնելու, լսողությունը կրթելու, գրագետ խոսք կառուցելու կարողությունների և հմտությունների մշակման, տրամաբանական մտածողության զարգացման միջոցով պետք է հասնել կապակցված, ինքնատիպ ու գեղեցիկ խոսք կառուցելու կարողությունների մշակմանը: Աշակերտների լեզվաոճական գիտելիքները հարստացնելու, ստուգելու, նրանց գրավոր խոսքը կատարելագործելու գործում մեծ դեր են խաղում զուգահեռ տրվող գործնական բնույթի առաջադրանքները, որոնք իրենց բարդությամբ պետք է համապատասխանեն տվյալ դասարանի աշակերտների ընդհանուր մակարդակին, բխեն նրանց տարիքային առանձնահատկություններից և ըմբռնողական ունակություններից: Առանձին դեպքերում կարելի է կիրառել անհատականացված կամ շերտավորված ուսուցման տարրեր: Պահանջվում է պլանավորված և նպատակային աշխատանք, ուղղագրական-բառագործածական, ձևակազմական և կետադրական տարբեր օրինաչափություններ ներակայող բառերի, բառաձևերի, նախադասությունների, դրանց գործածական հաճախականությունն ապահովող քայլերի, գործողությունների ծրագրավորում և ալգորիթմացում: Հատկապես ստուգողական թելադրությունների ստուգումը հպանցիկորեն և մեխանիկորեն չպետք է կատարել:

Նորոյա մեթոդիկայի պահանջներից մեկը գրավոր աշխատանքների համակարգի այս տեսակի ակտիվացմանն է վերաբերում:

Բնականաբար, թելադրության տեսակային դասակարգման և տեսակներն անվանող եզրութագործածության շուրջ տարակարծությունները շատ

են: Թելադրության ձեռնարկներից մեկում¹³⁴ տրված են **նախազգուշական, բացատրական, մեկնողական, ազատ, ստեղծագործական, ընտրովի, համակցված, ինքնաթելադրություն, բառարան-թելադրություն** տեսակները, Ս. Գյուլբուդադյանն առանձնացնում է **բացատրական, նախազգուշական, ընտրողական, դիտողական, ստուգում են ինքնա ինձ, ինքնաթելադրություն, ստեղծագործական, ազատ, մեկնողական, բառարան-թելադրություն, բառային թելադրություն** տեսակները¹³⁵: Ա. Մանուկյանը, պահպանելով Ա. Տեր-Գրիգորյանի դասակարգումը¹³⁶, ուսուցողական թելադրությունները բաժանում է 2 մեծ խմբի՝ **բացատրական և ստեղծագործական**, որոնք էլ իրենց հերթին ունեն իրենց ենթատեսակները՝ **բացատրականը՝ բառային, մեկնողական, նախազգուշական, ինքնաստուգողական, և ինքնաթելադրություն, ստեղծագործականը՝ ընտրովի, ազատ, հորինողական**: Գործող ձեռնարկի հեղինակները հրաժարվել են ուսուցողական թելադրության ավանդական տեսակներից, որոնք, նրանց կարծիքով, սպառել են իրենց, հանձնարարում են թելադրության հետևյալ տեսակները՝ **ուսուցողական թելադրություն**՝ իր երկու ենթատեսակներով՝ **բառային, ստեղծագործական, և ստուգողական թելադրություն**: Այն իր տեսակի մեջ նախորդը չունեցող ժողովածու է թե՛ իր կառուցվածքով, թե՛ բովանդակությամբ և թե՛ պահանջներով: Հեղինակներն իրենց առջև դրել են մեկ հիմնական խնդիր՝ նպատակասլաց դարձնել մայրենիի ուսուցումը և աշակերտին սովորեցնել ոչ միայն լեզու, այլև կրթել նրա հոգին ու միտքը, սովորեցնել մեր պատմությունը, ավանդություններն ու ավանդույթները, ներարկել հայրենասիրություն, ազնվություն ու ողջախոհություն: Առաջարկվում է տրամաբանական ուսուցումը: «Երկու խոսքում» գրում են՝ «Ավելորդ է նշել, որ երեխայի լեզվական գիտելիքները, բառաձանաչողությունն առավել զարգացնողը գրավոր աշխատանքն է: Բառուսուցումը չպետք է լինի մեխանիկական, ինչպես դա արվում է, այլ տրամաբանական: Այսպես՝ եթե աշակերտն իմանա, որ **ամանոդյա** բառում առկա է ոչ թե **օր**, այլ **նոր** բառը, որ **լուսնկա** բառում ամփոփված է լուսին լինելու փաստը (լուսնկա = լուս (լույս) + ին + կա), ապա նա ոչ մի դեպքում սխալ չի գրի: Բառուսուցումը չի կարելի կազմակերպել հենվելով երեխայի լոկ հիշողության վրա: Նրա ուղեղը համակարգիչ չէ, որին կարելի է պահ տալ հազարավոր բառերի ճիշտ գրությունը: Ահա թե ինչու անհրաժեշտ է կարևորել և կիրառել գրքում առաջարկվող տրամաբանական ուսուցումը»¹³⁷: Ընդհանուր առմամբ բառակազմական պատկերները բարդ են, կապվում են գրաբարի հետ, բայց և հեղինակներն առաջարկում են թերթել արմատական բառարանները, ըստ որում մանրամասնությունները տրվում են ոչ թե աշակերտի, այլ ուսուցչի համար՝

¹³⁴ Տե՛ս՝ **Ամիրյան Ա. և ուրիշներ**, Թելադրության նյութերի ժողովածու, Երևան, 1977, էջ 6-24:

¹³⁵ Տե՛ս՝ **Գյուլբուդադյան Ս.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 115-120:

¹³⁶ Տե՛ս՝ **Տեր-Գրիգորյան Ա.**, Խոսքի զարգացման մեթոդիկա, Երևան, 1974, էջ 105-116:

¹³⁷ **Նազարյան Ռ., Գյոդակյան Ա., Ալեքսանյան Թ.**, Թելադրության նյութերի ժողովածու, IV-X դասարանների համար, Երևան, 2000, էջ 5-6:

նրա գործը դյուրացնելու և նպատակային դարձնելու, իսկ մատուցման ձևում ուսուցիչն ազատ է:

Ուսուցողական տեքստից հետո ուսուցչին հասցեագրվող առաջարկություններ են՝ «Բացատրել հետևյալ բառերի ուղղագրությունը», «Բացատրել հետևյալ պարզ և բաղադրյալ հատուկ անունների ուղղագրությունը», «Հանձնարարել աշակերտներին տրված ածանցներով կազմել մեկական ինքնուրույն օրինակ» և այլն: Սրան հաջորդում է բնագրում առկա ուղղագրական արժեք ունեցող բառերի բառակազմական պատկերը: Ձեռնարկն ունի ներդիր՝ նշանավոր կտավների վերատպություններով (**Գրիգոր Խանջյանի «Հայոց այբուբենը» (1980), «Վարդանանք»-ը (1983), Ալեքսեյ Սավրասովի «Սերմնաքաղները վերադարձան» (1871), Արկադի Պլաստովի «Ֆաշիստը հեռացավ» (1942), Սուրբ Հռիփսիմեի տաճարը (618):** Սրանք նախատեսված են ստեղծագործական թելադրությունների համար: Ուսուցիչը հանձնարարում է դիտել նկարը, պատմել պատկերվածը, ապա գրատախտակին գրում են համապատասխան բառեր ու բառակապակցություններ, նախանշում դեպքերի հաջորդական զարգացումն ու ընթացքը, կազմում տեքստ՝ միացյալ ուժերով կամ անհատական: Ընտրվում է ամենահաջող տեքստը և թելադրվում:

Ձեռնարկում ընդգրկված են նաև բառային թելադրության նյութեր (տե՛ս էջ 47-48, 51-52, 55, 69-70, 79-80, 90-91, 275 և այլն), կամ՝ **Արական անուններ, Իգական անուններ, Աշխարհագրական անուններ** և այլն (էջ 60): Հեղինակներն առաջարկում են բառային թելադրության կազմակերպման ընթացքում մեկ առ մեկ ներկայացնել (ինքնուրույնաբար կամ ուսուցչի ուղղորդմամբ) տրված բառերի ուղղագրությունը, կազմությունը, այնուհետև գրել դրանցից յուրաքանչյուրի բառակազմական պատկերը:

Կան և ինքնուրույն գրավոր աշխատանքներ (օրինակ՝ **գոյականի շուրջը**, էջ 171-172):

6-րդ դասարանից սկսած՝ ուսուցողական թելադրություններն ունեն նաև «Առաջադրանք աշակերտներին» խորագիրը կրող կառուցամասը («1. Տեքստից դուրս գրել բայերը և նշել ժամանակաձևը: 2. Գրել *կամաց, անհաճո, քնքուշ* բառերի հականիշները (էջ 239)», «1. Կազմել *եղել է, մտել է, դարձել է* դիմավոր բայերի անորոշ դերբայները: 2. Վանկատել և տողադարձել հնարավոր բոլոր ձևերով՝ *անձնակազմ, վերադարձներ*» (էջ 241), «1. Ընդգծել տեքստում եղած անկանոն բայերը: 2. *Վանք* և *վանկ* բառերը գործածել նախադասությունների մեջ» (էջ 263), «1. Տեքստից դուրս գրել տրոհվող հատկացուցիչ ունեցող մեկ նախադասություն և դարձնել չտրոհվող: 2. Կազմել բառեր *բուն* և *բույն* արմատներով» (էջ 310)...):

Ուսուցիչը ստեղծագործական թելադրություն կարող է տալ նաև ըստ իր կազմած բառերի և բառակապակցությունների: Բոլոր դեպքերում առաջնային են դառնում կանխարգելիչ աշխատանքները. անել հնարավոր ամեն բան, որ աշակերտները չսխալվեն, ճիշտ գրեն, գործնականորեն յուրացնեն իրենց իմացածը:

Ստուգողական թելադրության ուսուցման համակարգը սկզբունքորեն տարբերվում է ուսուցողականից: Ստուգողական թելադրությունները տրվում

են ինչպես նախորդ ուսումնական տարիների ընթացքում ձեռք բերած, այնպես էլ ընթացիկ տարում ուսուցանվող լեզվական գիտելիքները և ուղղագրական ու կետադրական հմտությունները ստուգելու նպատակով: Մյուս կողմից՝ դրանք նպատակաուղղված են վերլուծելու և համադրելու աշակերտների կողմից շյուրացված լեզվական իրողությունները, կանխելու ուղղագրական և կետադրական սխալները: Ստուգողական թելադրության բնագիրն իր բովանդակությամբ ու հազեցածությամբ պետք է համապատասխանի հայոց լեզվի ծրագրային պահանջներին, լինի ամբողջական, քերականորեն ճիշտ կապակցված, այսինքն՝ համապատասխանի գրական հայերենի նորմերին: Գործող ձեռնարկում ստուգողական նյութերը չունեն որևէ հանձնարարական: Ընթացիկ և տարեվերջյան ստուգողական թելադրությունները նպատակ ունեն հայտորոշել ձեռքբերումները: Ստուգողական թելադրության վարման կարգն այսպիսին է՝ ուսուցիչը նախօրոք ընտրում է համապատասխան բնագիրը, կարդում է, ապա ճիշտ առոգանությամբ նախադասություն առ նախադասություն թելադրում: Թելադրման բուն գործընթացը պետք է իրացվի ուղղախոսական նորմացույցին համապատասխան: Ուսուցումը կազմակերպվում է ստուգողական թելադրության վերլուծության դասին:

Ուսուցողական թելադրության դասի վարման նմուշօրինակ

ԱՄՍԱԹԻՎԸ –

ԴԱՍԱՐԱՆԸ – 5-րդ դասարան

ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՏԵՍԱԿԸ – Ուսուցողական թելադրություն

ԹԵՄԱՆ – Կոչականի կետադրությունը (5- էջ 198-199)

ՆՅՈՒԹԸ – «Կրթված մարդը» (Թելադրության ձեռնարկ, էջ 350):

Ժամանակը – 25-30 րոպե կամ մեկ դասաժամ

ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ –

ա) ակադեմիական – լեզվական գիտելիքների ձեռք բերումը, կոչականի ճիշտ կետադրությունը և հնչերանգի յուրացումը: Նաև՝ բառերի ճիշտ գրությունը, դրանց կազմության և իմաստի վերլուծությունը, ընդգծված բաղադրիչներով նոր բառերի կազմությունը, հոմանիշների և հականիշների կիրառական ուսուցումը:

բ) սոցիալական – սեր ուսման նկատմամբ, գիտելիքի գնահատում, ազգային և համամարդկային մշակութային արժեքների գնահատում և այլն:

ԸՆԹԱՑՔԸ – (Նախապատրաստական աշխատանք)

1-ին քայլ – Կարելի է «Մտագրոհ» մեթոդի կիրառմամբ պարզել, թե աշակերտներն ի՞նչ են հասկանում «կրթված մարդ» ասելով և կրթվածության ի՞նչ չափանիշներ են սահմանում (**ուսյալ, քաղաքավարի, գրագետ, լավ սովորող, հարգալից վերաբերմունք ունեցող, դարոցը սիրող** և այլն): Կարելի է և օգտագործել «Եռակի գրառումների աղյուսակը»՝ հակադրելով կրթված մարդուն և անկիրթ մարդուն, իսկ երրորդ սյունակում ասվածը հիմնավորել իրենց կենսափորձից քաղված օրինակներով:

ԿՐԹՎԱԾ ՄԱՐԴՈՒՆ ԲՆՈՐՇՈՂ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐ	ԱՆԿԻՐԹ ՄԱՐԴՈՒՆ ԲՆՈՐՇՈՂ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐ	ԿԵՆՍԱՓՈՐՉԻՑ ԲԵՐՎԱԾ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ

2-րդ քայլ: Ծանոթանալ բնագրին («Կրթված մարդը»), կարդալ ուսուցչին առաջադրվող հանձնարարականը՝ «Բացատրել հետևյալ բառերի ուղղագրությունը՝ **կրթված, վարք, ուղարկել, խոնարհ, Կոնֆուցիոս**»:

3-րդ քայլ: Արտահայտիչ, ուղղախոսական-արտասանական կանոններին համապատասխան, անհրաժեշտ դադարներով մեկ անգամ կարդալ բնագիրը:

4-րդ քայլ: Գրատախտակին գրվում են բառակազմական պատկերները (**կրթված** = կրթ (կիրթ)+վ+ած (բարեկիրթ, կրթօջախ), **վարք** = վար + ք (վարքագիծ, վարքութաբարք), **ուղարկվել** = ուղ (ուղի) + արկ + վ + ել (ուղևոր, ուղեբեռ), **խոնարհ**- պարզ բառ (խոնահել, խոնարհում), **Կոնֆուցիոս** –պարզ հատուկ անուն):

Ուսուցիչն ամենայն մանրամասնությամբ պետք է վերլուծի բնագրին հաջորդող բառակազմական պատկերը, որոնց կողքին սովորաբար տրված են բառիմաստի բացատրությունը, ուղղագրական դժվարություն ներկայացնող արմատով և ածանցով կազմված նոր բառեր, հոմանիշներ: Անհրաժեշտության դեպքում կարող է բացատրության համար լրացուցիչ նոր բառեր ընտրել՝ ինչպես օրինակ՝ **տիեզերահռչակ, ամենախիմա, հարևան, ունեցվածք** և այլն, որից հետո բառակազմական պատկերը լրացնել աշակերտների կողմից մատնանշված ուղղագրական դժվարություն ունեցող, անհասկանալի, անժանոթ բառերով, բացատրել կազմությունը, դրանց բաղադրիչներով նոր բառեր կազմել, նշել հոմանիշները, հականիշները, հարկ եղած դեպքում բառակապակցություններ կազմել տալ և հանձնարարել գրել բառատեսքում: Ուշադրություն պետք է դարձնել քիչ հանդիպող բառերին, անուններին, որոնք բացատրվում են տողատակում տրվող ծանոթագրություններով, ինչպես **Կոնֆուցիոս** հատուկ անունը. («551-479 մ.թ.ա.) Հին Չինաստանի նշանավոր մտածող, փիլիսոփա»):

5-րդ քայլ: Քանի որ ուսուցողական թելադրության հիմնական նպատակը կոչականի կետադրության ուսուցումն է, ապա բառուսուցումը կազմակերպելուց հետո պետք է անցնել կոչականի, նրա կետադրաման վերաբերյալ ձեռք բերված գիտելիքների թարմացմանը: Աշակերտների՝ կրտսեր դպրոցում ձեռք բերված տարրական գիտելիքները հիմնավորապես խորացվում են 5-րդ դասարանում: Ծրագրում ուսուցանվող նյութն է. «Կոչական, նրա արտահայտությունը (հատուկ և հասարակ անուններով, անձ և իր ցույց տվող անուններով, մեկ կամ մեկից ավելի բառերով): Կոչականի շարադասությունը, կետադրությունը և հնչերանգը»: Ուսուցման նպատակն է լեզվական գիտելիքների ձեռք բերումը, կոչականը ճիշտ կետադրելը և հնչերանգի յուրացումը: Ուսումնական գործունեության ընթացքում կարևորվում է տարբեր բնույթի կոչականների կիրառությամբ երկխոսություններ կազմելու, կոչականի կետադրման մեջ հմտանալու կարողությունների ձեռք բերումը (**տե՛ս՝ ԶԾ, էջ 95**): Ճիշտ կլինի մեկ անգամ ևս նշել կոչականի կետադրման կանոնները և անցնել բնագրի բացատրությանը:

Ուս. – Սիրելի՛ աշակերտներ, դուք արդեն գիտեք, որ կոչականը այն անձն է կամ իրը, որոնց դիմում կամ իր խոսքն է ուղղում խոսողը: Բանավոր խոսքում ինչպե՞ս է առանձնանում կոչականը:

Աշ. - Բանավոր խոսքում կոչականն արտասանվում է շեշտված և նախադասության անդամներից առանձնանում է դադարով:

Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է մի փոքրիկ հատված.

-Ե՛կ, սիրելի՛ս, միասին թռչենք անտառ,- կանչում էր ազատ թռչունը:

-Արի՛ ինձ մոտ, սե՛ր իմ, անճա՛ն իմ սեր, արի՛ ապրենք վանդակում,- գեղգեղում էր գերին:

-Ձողապատ քո վանդակում, սիրու՛ն մարի, անհնար է թևերն իսկ շարժել...

Այնուհետև աշակերտներից պահանջում է մեկ-մեկ ձիշտ հնչերանգային ձևավոր-վածությամբ կարողալ նախադասությունները, ընդգծել կոչականները, որոշել նրանց դիրքը և պատասխանել։

Ուս. - «Ինչպե՞ս է արտահայտվում կոչականը գրավոր խոսքում»:

Աշ. 1. - Գրավոր խոսքում կոչականի վրա շեշտ է դրվում, իսկ նախադասության անդամներից գատվում է ստորակետերով: «-Ե՛կ, **սիրելի՛ս**, միասին թռչենք անտառ,- կանչում էր ազատ թռչունը» նախադասության կոչականը **սիրելի՛ս**-ն է, արտահայտ-ված է մեկ բառով, միջադաս է, շեշտ է կրում և նախադասության մյուս անդամներից անջատվում է ստորակետերով:

Աշ 2.- «Արի՛ ինձ մոտ, **սե՛ր իմ, աննմա՛ն իմ սեր,** արի ապրենք վանդակում,- գեղգեղում էր գերին» նախադասության մեջ 2 կոչական կա՝ արտահայտված մեկից ավելի բառերով՝ **սե՛ր իմ, աննմա՛ն իմ սեր,** տրոհվել են ստորակետերով, մի դեպքում կոչականին լրացնող բառը (լրացումը) նրանից հետո է, շեշտը կոչականի վրա է դրվում՝ **սե՛ր իմ,** մյուս դեպքում կոչականից առաջ նրան լրացնող բառ կա, ուստի և շեշտն անցնում է այդ բառի վրա:

Աշ. 3. - Համապատասխան հնչերանգով և դադարներով կարդում է «-Ձողա-պատ քո վանդակում, **սիրու՛ն մարի,** անհնար է թևերն իսկ շարժել...» նախադասու-թյունը, ընդգծում է **սիրո՛ւն մարի** կոչականը, բացատրում շարադասությունը, կե-տադրությունը.

- Կոչականն ընկած է նախադասության մեջտեղում, ունի լրացում՝ **սիրուն,** որը կոչականից առաջ է, հետևաբար շեշտն անցնում է նրա վրա, երկու կողմից առանձ-նացվում է ստորակետերով:

Աշ. 4 – Լրացնում է ընկերների խոսքը.

- Որոշ դեպքերում կոչականի վրա կարող է բացականչական նշան դրվել, հատ-կապես բանաստեղծական խոսքում: Օրինակ՝ **Իմ քո՛ւյր խաչքար,** Շա՞տ ես տխուր (Ա. Պարսամյան):

Աշ. 5. - Գեղարվեստական գրականության մեջ հաճախ հանդիպում են **ով** բա-ղադրիչով կոչականներ, որոնք հին ձևեր են, ըստ որում՝ շեշտը նրան է անցնում. «Ո՛վ իմաստուն և պատվական այրեր, որոշե՛ք այս խոփի գինը»:

6-րդ քայլ: Բնագրերում կարող են լինել շեշտադրված այլ բառեր՝ **արի՛, Ե՛կ, ա՛խ, ո՛չ.** նպատակահարմար է, որ ուսուցիչն անդրադառնա նաև դրանց (բացառված չէ, որ որևէ հետաքրքրասեր աշակերտ հարց ուղղի ուսուցչին): Ուսուցիչը կարող է ասել կամ հիշեցնել, որ, օրինակ, հրաման արտահայտող գործողություն անվանող բայերը շեշտվում են:

7-րդ քայլ: Այսպիսի նախապատրաստական աշխատանքից հետո միայն ուսուցիչն ամփոփում է և սկսում նախադասություն առ նախադասություն թելադրել՝ կրկին ու կրկին հիշեցնելով, կանխելով սխալները: Որոշ մեթոդիստների կարծիքով ձիշտ կլինի յուրաքանչյուր նախադասություն գրելուց հետո գտնել կոչականները, ընդգծել լրացումները, բացատրել տրոհման կանոնակարգը և կետադրել:

Հաջորդ քայլում ուսուցիչը նորից կարդում է բնագիրը՝ համապատասխան դա-դարներով հնարավորություն տալով աշակերտներին՝ վերստուգել իրենց գրածը:

8-րդ քայլ: Ուսուցողական բնագրից և բառակազմական պատկերից հետո աշա-կերտներին տրվում են կա՛մ քերականական, կա՛մ բառագիտական, կա՛մ տողադար-ծին վերաբերող առաջադրանքներ՝ «Տեքստից դուրս գրել կոչական ունեցող մեկ նա-

խաղասություն և գտնել առարկա, հասկանիչ, գործողություն ցուց տվող բառերը», «Կոչականներին հավելել ետադաս կամ առաջադաս որոշիչներ», «Կոչականները նախադասությունների տարբեր դիրքերում գործածել», «Կազմակերպել բանավոր շարադրանք կրթված մարդու մասին»: «Առաջադրանքներ աշակերտներին» կառուցամասում հանձնարարվում է տեքստից դուրս գրել կոչական ունեցող մեկ նախադասություն և վերլուծել շարահյուսորեն:

Վերջին առաջադրանքը կարելի է և տնային շարադրության նյութ դարձնել:

Ուսուցիչը կարող է դասի այս մասը կազմակերպել նաև ինտերակտիվ մեթոդներով. դասարանը բաժանել տարբեր խմբերի. մի խմբի հանձնարարել դուրս գրել այն նախադասությունը (կամ նախադասությունները), որոնցում կոչականները անձի անուններ են: Երկրորդ խմբին հանձնարարել դուրս գրել մեկ բառով արտահայտված կոչականները՝ հարկ եղած դեպքում ավելացնելով լրացումներ, երրորդ խմբին՝ այն նախադասությունները, որտեղ կոչականները լրացում կամ լրացումներ ունեն, մյուս խումբը այդպիսի լրացումների շարահասությունը կորոշի՝ առաջադասները փոխելով ետադասի, ետադասները առաջադասի (ինչպես օրինակ՝ **ուսուցիչ՝ մեծ և տիեզերահռչակ – մե՛ծ և տիեզերահռչա՛կ ուսուցիչ** և այլն): 5-րդ խումբը կարող է դուրս գրել կոչական չունեցող նախադասություններ և հավելել կոչականներ և այլն՝ աչքի առջև ունենալով մեկ հիմնապահանջ՝ բացատրել կոչականի՝ յուրաքանչյուր մասնակի գործածության կետադրությունը և արտասանական-ուղղախոսական յուրահատկությունները:

Գ. Փոխադրության ուսուցման համակարգը

Փոխադրել նշանակում է վերապատմել-վերարտադրել տեսածն ու լսածը, կարդացածն ու դիտածը՝ դրսևորելով ձեռք բերված գիտելիքները, ուղղագրության, ուղղախոսության, բառակազմության և ձևակազմության, բառագործածության, կապակցված խոսք կառուցելու նորմերը, բառապաշարային հարստությունը, ձևաիմաստային տարբեր խմբերի, դարձվածքային միավորների, պատկերավոր և փոխաբերական արտահայտությունների ոճական ամենատարբեր դրսևորումները շարադրանքում գործածելու կարողություններն ու հմտությունները: **Փոխադրությունը տրվում է աշակերտի բառապաշարը հարստացնելու և այդ հարստությունը գործնականում կիրառելու հմտություններ ձեռք բերելու, պատմողական, նկարագրական, բնութագրական ունակությունները, ստեղծագործական, տրամաբանական-դատողական մտածողությունը զարգացնելու, լսողությունը, հիշողությունը, վերապատմելու կարողությունը, մտքերը ձևակերպելու, հիմնականը երկրորդականից տարբերելու, շարադրելու, գրավոր խոսք կառուցելու հմտություններ և կարողություններ մշակելու և զարգացնելու, խոսքի մշակույթ ձևավորելու նպատակով:**

Ավանդական մեթոդիկայում ընդունված էր այն դիտել որպես շարադրության առանձին տեսակ (պասսիվ շարադրություն): Երկու դեպքում էլ աշակերտը կատարում է շարադրական աշխատանք. փոխադրելիս աշակերտի գործունեությունը սահմանափակվում է նյութի բովանդակությունը սոսկ շարադրելով, իսկ շարադրություն գրելիս դրսևորում է նաև իր սեփական վե-

րաբերմունքը, ներմուծում ստեղծագործական, դատողական, քննադատական-վերլուծական տարրեր: Ժամանակակից մեթոդիկայում գիտական չի համարվում փոխադրությունը դիտել պասսիվ աշխատանք, եթե անգամ բնագրի պարզ վերարտադրում է: Այլ բան է, որ դպրոցում, ցավոք, ավանդաբար ընտրվում է փոխադրության սովորական, դասական տեսակը: Այսօր վերանայվում են փոխադրության ուսուցմանը ներկայացվող պահանջները, որոնք բխեցվում են «աշակերտակենտրոն ուսուցման» հիմնապահանջից, հստակեցվում են նպատակները, ուղիներ են որոնվում հանրակրթության դպրոցական համակարգի բոլոր օղակներում գրավոր խոսքի այս կարևոր տեսակի կիրառման ապահովելու խնդիրը լուծելու համար, առաջադրվում են փոխադրության՝ սովորողների ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունն ապահովող, ստեղծագործական և քննադատական մտածողությունը զարգացնող տեսակներ: Շատ կարևոր է, որ ուսուցիչն իմանա այդ տեսակները, դրանց նպատակաուղղվածությունը, ուսուցման առանձնահատկությունները, բնագրային նյութի ճիշտ ընտրություն կատարի, նախագծի այս ճանապարհով կազմակերպվող կրթադաստիարակչական, զարգացնող ուսուցման ակնկալիքները և փոխադրության դասի մշակումն ու կազմակերպումը հնարավորինս ծառայեցնի գրավոր և բանավոր խոսքի մշակույթի ծավալումը:

Միջին դպրոցում սովորողները փոխադրելու, ինքնուրույնաբար փոխադրություն գրելու փորձառություն ունեն. փոխադրությունը կրտսեր դպրոցում հաճախակի տրվող գրավոր աշխատանքներից է, որովհետև նրա ուսուցումը համընկնում է աշակերտի զարգացման այն շրջանի հետ, երբ նա պասսիվ ընկալող է, մանողությամբ շարադրում է ուրիշի ստեղծագործության բովանդակությունը, գործածում է գրողի բառերը, փորձում է իր գրելաձևը նմանեցնել բնագրին և շարադրելու սկզբնական քայլեր է անում: Ահա թե ինչու հիմնավորված է այն մոտեցումը, որ փոխադրությունը հող է նախապատրաստում, կամուրջ է դառնում շարադրելու ավելի բարդ տարբերակների անցնելուն:

Ցանկացած նյութ՝ լինի ազգային թե տարաշխարհիկ, արձակ թե չափածո, հեքիաթ թե առակ, հրապարակախոսական թե գիտական, գեղարվեստական, քննադատական-վերլուծական, տեսալսողական կամ զգայական ընկալման վերարտադրություն (նկարի, կինոնկարի դիտում, երաժշտության ունկնդրում), քաղաքական-հասարակական հնչեղություն ունեցող դեպքերի արձագանք թե գիտատեխնիկական առաջընթացում արձանագրվող նվաճումների վերաբերյալ տեղեկություն, կարելի է փոխադրության բնագիր դարձնել, որը թե՛ իր արտահայտած գաղափարով, թե՛ լեզվաոճական արտահայտչական միջոցներով, պատկերավորման համակարգով, ճոխ ու գեղեցիկ բառապաշարով, խոսքարվեստով պետք է հուզի աշակերտին, զգայական, ապրումակցային ընկալումներ առաջացնի: Բնականաբար հասկանալի է, թե ինչու փոխադրությունը (լինի գրավոր թե բանավոր) ճանաչողական-իմացական հսկայական պաշարի հետ բառապաշարի հարստացման և

խոսքի մշակման, զարգացման ու կատարելագործման, խոսքի մշակույթի ձևավորման այն միջոցներից է, որը լայնածավալ հնարավորություններ ունի ապահովելու ներառարկայական, միջառարկայական և վերառարկայական կապերը, ձևավորելու աշխարհայեցողություն, արժեհամակարգ, քաղաքակրթել անհատին:

Դասարան առ դասարան փոխադրության նյութերն ու առաջադրանքները պետք է բարդացվեն: Չերադասելի է, որ բարձր դասարաններում փոխադրության նյութ դառնան հրապարակախոսական, գիտահանրամատչելի, քննադատական-վերլուծական հողվածները, իսկ առաջադրանքները հետապնդեն ամենատարբեր նպատակներ՝ սեղմ բնութագրել, վերլուծել, իմաստավորել, կշռադատել, ինքնուրույն դատողություններ անել, գնահատել, դիմաթվային, եղանակաժամանակային, շարադասական, հնչերանգային փոփոխություններ կատարել, փոխակերպել (բարդ նախադասությունը վերածել պարզի, ուրիշի ուղղակի խոսքը դարձնել անուղղակի, մենախոսությունը՝ երկխոսություն, չափածո խոսքը՝ արձակ և այլն)՝ լեզվաոճական, իմաստային-տրամաբանական, պատճառահետևանքային անհրաժեշտ կապերի պահպանմամբ, ներմուծել նկարագրական, բնութագրական, դատողական տարրեր, տարբեր աշխատանքներ կատարել բնագրային նյութերի կառուցվածքային առանձին մասերի շուրջ (ավելացնել սկիզբ, ավարտ կամ փոխել սկիզբը, ավարտը, հանգուցալուծում առաջարկել, վերնագրել, պլան կազմել և այլն):

Փոխադրությունները նույնպես լինում են ուսուցողական և ստուգողական: Ավանդաբար փոխադրություն գրելուն հատկացվում է 2 դասաժամ: Ըստ ծրագրային պլանավորման՝ մեկ կիսամյակի ընթացքում առաջարկվում է գրել 2 ուսուցողական և մեկ ստուգողական փոխադրություն: Ստուգողական փոխադրությունների ընթացքում ուսուցիչը հնարավորինս պետք է քիչ միջամտի՝ թույլ տալով, որ աշակերտներն ինքնուրույնաբար մշակեն և փոխադրեն տեքստը: Ուսուցողական փոխադրության դասն ամենայն մանրամասնությամբ կազմակերպելու համար կարևոր նշանակություն ունի նախապատրաստական ընթացքը: Ուսուցիչը տանն ընտրում է նյութը, մշակում իր աշխատանքային տեքստը, ծանոթանում պլանին, առաջադրանքներին, հաջորդող բացատրություններին, տեղեկություններին, հարակից նյութերին (եթե կան. չլինելու դեպքում ինքն իր ցանկությամբ և նախասիրություններից ելնելով կարող է կազմել): Այս կամ այն նկարը դիտելու, այս կամ այն երաժշտությունը լսելու կամ ինչ-որ նյութ կարդալու առաջարկությունները ևս չպետք է անտեսել: Դասի սկզբում վերնագիրը և փոխադրության տեսակը (նկարագրական, ստեղծագործական, անավարտ, դատողական և այլն. կարող է ընտրվել և անվերնագիր բնագիր) գրատախտակին գրելուց հետո ուսուցիչը 2 անգամ կարդում է բնագիրը, մեկ-երկու աշակերտի պատմել տալիս, քննարկում են պլանի կետերը, հարկ եղած դեպքում նոր պլան կազմում: Հա-

ջորդ քայլում ուսուցիչն ամփոփում է, ցուցումներ տալիս և հանձնարարում նախ սևագրել, այնուհետև արտագրել:

Փոխադրել կարելի է և՛ ըստ պլանի, և՛ առանց պլանի: Եթե տարրական դպրոցում ուսուցիչը հիմնականում պատրաստի պլան է առաջարկում, ապա միջին դպրոցում ճիշտ կլինի աշակերտներն իրենք կազմեն պլանը. այն բնագիրը փոխադրելու ճանապարհին երեխաներին ինքնուրույն աշխատանքի վարժեցնելու կարևոր քայլերից մեկն է, որի ընթացքում դրսևորվում են նրանց բառագործածական, քերականական, բառերն իրար շարահյուսելու կարողություններն ու հմտությունները: Պլանն արտահայտության տարբեր ձևեր ունի: Պլանի կետեր կարող են դառնալ ուսուցչի կողմից տրված հարցերը: Միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում գերադասելի է փոխադրությունը գրել անհատական պլաններով:

Շատ կարևոր է, թե ուսուցիչն ի՞նչ առաջադրանք է դնում փոխադրության հիմքում: Կարելի է լսածը, տեսածը, կարդացածը և՛ ընդարձակ ձևով փոխադրել, և՛ համառոտ, կարելի է նաև սահմանափակվել դրանց պլանային կետերը կազմելով: Երբեմն փոխադրողը պահպանում է միայն փոխադրելիք նյութի կմախքը: Սա կոչվում է **ազատ փոխադրություն: Մանրամասն** կամ **բնագրին մոտ փոխադրության** դեպքում վերարտադրվում է բնագիրն իր բոլոր մանրամասներով՝ նպատակաուղղված փոքրը, երկրորդականը տեսնելուն, մանրուքների, երևույթների էության մեջ թափանցելուն: Այն ամենապարզն է և հիմնականում կրտսեր դպրոցում է կիրառվում. բարձր դասարաններում բնավ պարտադիր չէ բնագրի մանրամասն վերարտադրումը: **Համառոտ փոխադրության** նպատակն է մշակել բնագիրը հակիրճ, խտացված ներկայացնելու (լակոնիկ ոճով), մանրամասներից վերանալու և էականը, գլխավորը առանձնացնելու կարողություններ: Ըստ բնույթի՝ փոխադրությունը կարող է լինել **պատմողական, դատողական, բնութագրական, նկարագրական:** Պատմողական բնույթի փոխադրությունն ամենահեշտն է, սակայն այն հենք ու միջոց է փոխադրության մյուս տարատեսակների ուսուցման համար: Նրանում տեղ գտած նկարագրությունների, դատողությունների և բնութագրությունների առանձին տարրերի ուսուցմամբ պետք է նախապատրաստել նկարագրական, դատողական և բնութագրական փոխադրություններ գրելուն:

Փոխադրության նյութերի մեծ մասում շարադրանքը հիմնված է երկխոսությունների վրա. սա նշանակում է, որ, սկսած ցածր դասարաններից, աշակերտների մեջ պետք է մշակել մեջբերվող ուղղակի խոսքի գրավոր հաղորդման, այն անուղղակի կերպով գործածելու կարողություններ, փոխակերպման արդյունքում կատարված փոփոխությունները հասկանալու, բացատրելու ունակություններ: Կարելի է և առաջարկել աշակերտներին այս կամ այն բնագիրը շարադրել երկխոսող հերոսներից մեկի անունից՝ մենախոսական ձևով, իբրև իր անձի հետ կապված դեպք: Ավելին, կարող է և հերոսներից մեկը հենց աշակերտը դառնալ և բնագիրը փոխադրել որպես իր անձի հետ կապ-

ված դեպք («ես»-ով): Սա խոսքի երկխոսական բնույթը մենախոսական ձևով փոխադրելու, գործնական եղանակով քերականական դեմքը փոխելու կամ այսպես կոչված՝ պահանջվող դեմքով պատմելու կարողությունների ձեռքբերման, մշակման գործընթաց է:

Կան այնպիսի բնագրեր, որոնք ստեղծագործաբար փոխադրելու, ստեղծագործական տարրեր մտցնելու հանձնարարականն ունեն (ընդարձակել, որոշ մանրամասներ, պատկերներ, հերոսներ, գործողություններ ավելացնել, բնագրին համապատասխանող մուտք ստեղծել, բնագրից բխող մտահանգում կատարել, համեմատել և հակադրել), կամ առաջարկվում է բնագրերից ընտրված մասերը փոխադրել (**ընտրովի փոխադրություն**): Օգտաշատ է, երբ բնագիրը փոխադրվում է սեփական մտորումների և ինքնուրույն դատողությունների, սեփական կենսափորձից բերված փաստերի համալրումով:

Մի բան պարզ է՝ բոլոր դեպքերում աշակերտը պետք է կարողանա կռահել և մեկնաբանել բնագրի խոր ու ներթաքուն իմաստը և այն շարադրելու համար ունենա անհրաժեշտ գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ:

Գիտամեթոդական տարբեր աղբյուրներում փոխադրությունների դասակարգման տարբեր մոտեցումներ կան: Առանձնացրել ենք Հ. Աթայանի դասակարգումը: Մեթոդիստ-մանկավարժը փոխադրությունների տարատեսակներն առանձնացնում է օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող երկու հիմքով՝ **ա) փոխադրության բնագրի բնույթով**. առանցնացնում է՝ **1.** պատմողական բնույթի փոխադրություն **2.** նկարագրական բնույթի փոխադրություն **3.** դատողական բնույթի փոխադրություն **4.** բնութագրական բնույթի փոխադրություն, ըստ որում պատմողական փոխադրությունն ունի միջանկյալ տարատեսակներ՝ նկարագրական տարրերով փոխադրություն, դատողական տարրերով փոխադրություն, բնութագրական տարրերով փոխադրություն: **բ) Բնագրի բովանդակության հաղորդման եղանակով**. լինում են՝ **1.** մանրամասն կամ վերարտադրական փոխադրություն **2.** համառոտ կամ խտացված փոխադրություն **3.** ընտրովի փոխադրություն **4.** շարադրության տարրերով փոխադրություն **5.** ստեղծագործական բնույթի առաջադրանքներով փոխադրություն¹³⁸:

Գործող ձեռնարկում¹³⁹ փոխադրության դասական տեսակի կողքին հանձնարարվում են հետևյալները՝

ա) Ստեղծագործական փոխադրություն. նպատակաուղղված է ստեղծագործական մտածողության, հորինողական ունակությունների զարգացմանը, խթանում է նրանց երևակայության, երևակայական թռիչքի, ստեղծագործական հակումների դրսևորմանը: Օրինակ՝ ժողովածուի վերջին բնագիրը ստեղծագործական փոխադրություն է, չունի վերնագիր. նյութը Եզոպոսի և Քսանթոսի մասին է (**տե՛ս՝ էջ 457**): Հեղինակները գրում են՝ «Պատանի՛ բարե-

¹³⁸ Տե՛ս՝ **Աթայան Հ.**, Կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգը, Երևան, 1986, էջ 120-122:

¹³⁹ **Նազարյան Ռ., Ալեքսանյան Թ.**, Փոխադրության նյութերի ժողովածու, Երևան, 2000, էջ 5:

կամ, պատմությունն այստեղ ընդհատում ենք՝ մնացածը թողնելով քո ստեղծագործական երևակայությանը: Գրածդ պետք է կազմի ոչ պակաս, քան աշակերտական տետրի մեկ թերթ», իսկ ուսուցչին առաջարկվում է հանձնարարել աշակերտներին ընտրել վերնագիր (նույն տեղում):

բ) Անավարտ փոխադրություն. աշակերտներին հանձնարարվում է գրել համապատասխան վերջաբան՝ պահանջելով, որ այն լինի հանկարծակի, անսպասելի և սրամիտ (ուսուցչի համար բնագրի վերջում սովորաբար տրվում է հեղինակային ավարտը):

գ) Ստեղծագործական մուտքով փոխադրություն. նախորդի հակառակն է. բնագրի բովանդակությունից ելնելով՝ աշակերտն ինքն է հորինում շարադրանքի մուտքը. շեշտադրվում է փոխադրության (և ոչ միայն փոխադրության) նպատակահարմար, տրամաբանական, ներգործուն սկիզբ գտնելու և գրական շարադրելու կարևորությունը:

դ) Ստեղծագործական հավելումներով փոխադրություն. նյութն ամբողջական չէ, տրվում է ընդհատումներով, վերնագիր չունի, պլանի կետեր և առաջադրանքներ չկան. աշակերտը ստեղծագործաբար լրացնում է, վերնագրում, կազմում պլան, գրում է հենակետային բառերն ու բառակապացությունները, բարձր դասարաններում կարող է և առաջադրանքներ կազմել՝ ուսուցչի ուղղորդմամբ կամ ինքնուրույնաբար:

ե) Անվերնագիր փոխադրություն. բնագիրն ամբողջական է, վերջում տրված են պլան և առաջադրանքներ: «Վերնագրել» հանձնարարականով փոխադրումները նպատակ ունեն զարգացնելու աշակերտների մտածողության ինքնատիպությունը, ընդհանրացնող-տրամաբանական մտածողությունը և նախաձեռնելու կարողությունը:

զ) Ինքնուրույն հանգուցալուծումով փոխադրություն. սա աշակերտների վերլուծական-դատողական կարողությունների զարգացման լավագույն միջոցներից է. փոխադրվող նյութը կարդացվում է մինչև բովանդակության զագաթնակետը, իսկ հանգուցալուծումը թողնվում է աշակերտին: Բնականաբար պլանը տրվում է մասնակիորեն, որը լրացնում է աշակերտը՝ ելնելով իր շարադրած հանգուցալուծումի բովանդակությունից:

է) Գրական-դատ փոխադրություն. բարդ տեսակ է. շարադրվում է ըստ գրական դատի. խորհուրդ է տրվում անցկացնել ավագ դպրոցի բարձր դասարաններում. զարգացնում է ինքնուրույն դատողություններ, վերլուծություններ, դեմքերի և դեպքերի նկարագրություններ կատարելու կարողությունները, մշակում է փաստարկելու, հիմնավորելու, տվյալ իրադրության մեջ կողմնորոշվելու, վճիռներ կայացնելու հմտություններ, նպաստում է համագործակցության, հանդուրժողականության մթնոլորտ ձևավորելուն, հաղորդակցական ունակությունների զարգացմանը: Այն անպայման պետք է ունենա նախապատրաստական փուլ. փոխադրության դասը հաջորդում է նույն թեմայով կազմակերպված գրական դատ դասին (**այսպես՝ «Մեղա՛, Տե՛ր».** ըստ **Գրիգոր Զոհրապի. էջ 449-450**), ըստ բնագրի կարելի է ընտրել դատավոր, դա-

տապաշտպան, մեղադրվող և մեղադրող, վկաներ: Այստեսակ փոխադրություններից մեկի առաջադրանք-հանձնարարականը հետևյալն է՝ «աշակերտներին առաջարկել «Մեղեա» ողբերգության նյութը շարադրելիս գրել սեփական դատողությունները հերոսների, նրանց արարքների վերաբերյալ»: Կարելի է նաև նախօրոք գրական դատ կազմակերպել, ապա գրել փոխադրություն սեփական դատողություններով (**տե՛ս՝ էջ 395**):

ը) Ղատողական-ստեղծագործական փոխադրություն. միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում հանձնարարվող գրավոր աշխատանք է: Նպատակաուղղված է տրամաբանական, ստեղծագործական, ստեղծարարական, վերլուծական, քննադատական մտածողության զարգացմանը, աշակերտների ինքնուրույնության և մտագործունեության ակտիվացմանը: Տրվում է միայն դեպքերի և գործողությունների զարգացման ընթացքը. աշակերտն ինքնուրույնաբար ստեղծագործական աշխատանք պետք է կատարի, հայտնի իր տեսակետը, կարծիքը՝ շարադրանքի մեջ ներմուծելով դեպքերին, իրադարձություններին, եղելություններին, հերոսներին, նրանց այս կամ արարքին, վարքագծին վերաբերող դատողություններ (**«Էսպես չի մնա».** էջ 280), **«Հսկան».** էջ 438-442) և այլն:

Կա նաև նկարագրական փոխադրության տեսակը (**«Գազանանոցի քմահաճ բնակիչը».** էջ 447-448):

Բնականաբար՝ տեսակային այսպիսի դասակարգումը պայմանական է. յուրաքանչյուր տեսակ այս կամ այն չափով ներառում է մյուս տեսակները բնութագրող տարրեր: Ավելին՝ նախաձեռնող և ստեղծագործող ուսուցչի կողմից հնարավոր է փոխադրության այլ տեսակների ներմուծում, եղածների զուգորդումն այլ բնույթի հանձնարարականներ ունեցող պատումներով, այլևայլ կիրառություններով: Գրավոր աշխատանքների այս ենթահամակարգում ուսուցման նպատակների հստակեցումը, տեսակների տարբերակումը կարևոր նշանակություն ունեն ոչ միայն փոխադրության նյութերի ժողովածու կազմելու, այլև յուրաքանչյուր բնագիր ընտրելու և ընդհանրապես խոսքի զարգացման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները տարեկան կտրվածքով պլանավորելու ու կազմակերպելու համար:

Հանրակրթական դպրոցում հանձնարարելի է «Փոխադրության նյութերի ժողովածուն» (Ռ. Նազարյանի և Թ. Ալեքսանյանի համահեղինակությամբ), որում զետեղված նյութերն ընտրված են ամենայն բժախնդրությամբ՝ հաշվի առնելով դրանց ճանաչողական և դաստիարակչական նշանակությունն ըստ սովորողների հետաքրքրությունների և տարիքային առանձնահատկությունների: Գործող ձեռնարկի հեղինակներն առաջնորդվել են հետևյալ նկատառումներով՝ **ա.** այսօրվա աշակերտների հետաքրքրությունների բավարարում. **բ.** գրական ճաշակի ծևավորում. **գ.** բարության և ազնվության սերմանում. **դ.** մտահորիզոնի ընդլայնում, երևակայության զարգացում. **ե.** ինքնաճանաչում, ազգային արժանապատվության դաստիարակում. **զ.** օտարներին հասկանալու և նրանց ստեղծածը արժևորելու ունակության ծևավոր-

րում»¹⁴⁰: Փոխադրությունը որպես դաս ընտրելու նախապայմաններից մեկը ժողովածուի կառուցվածքին, պահանջներին ծանոթ լինելն է: Ի օգնություն ուսուցչի՝ ժողովածուի նյութերն ընտրված են ըստ դասարանների (ըստ օղակների՝ միջին և ավագ), ըստ նյութի բարդության, ըստ թեմաների ընտրության, ըստ հեղինակների: «Նախաբանում» տրված են գրքի կառուցվածքը, մեթոդական ցուցումներ ձեռնարկով աշխատելու համար, մի քանի խոսք փոխադրությունների լեզվի և գնահատման մասին: Ի դեպ, պետք է նշել, որ այս ժողովածուն շատ դժգոհությունների մի մասի վերացման միջոց դարձավ: Ս. Գյուլբուդադյանը և այլ մեթոդիստ մանկավարժներ դժգոհությամբ նշում էին, որ փոխադրության ձեռնարկներում չի նշվում սրա դերը բառապաշարի հաստացման ուղղությամբ, չկան հարցեր և լրացուցիչ առաջադրանքներ լեզվի, բառապաշարի, ոճական հնարանքների վերաբերյալ, չկա հանձնարարական՝ այս աշխատանքը նաև տանը կատարելու:

Ապագա ուսուցչին օգնելու նպատակով անհրաժեշտաբար ներկայացնում ենք ժողովածուի կառուցվածքի նկարագրությունը: Ժողովածուի կառուցամասային հիմնաբաղադրիչը **բնագրային նյութերն** են: Մասնակի թրուքություններից վերանալով՝ ուրախությամբ պետք է նշել, որ հեղինակներն աշակերտներին ոգեշնչելու, նրանց միտքն ու հոգին կրթելու նպատակին ի ուղի՝ լավագույն ընտրություն են կատարել հայ և համաշխարհային դասական գրականությունից: Դրանք դասակարգված են՝ ըստ դասարանների, ըստ նյութի բարդության, ըստ թեմաների ընդհանրության, ըստ հեղինակների:

Յուրաքանչյուր բնագրից հետո տրվում են **պլան և առաջադրանքներ**: Կարևոր և նորություն-կառուցամաս է ուսուցչին օգնելու նպատակով տրվող՝ **Հուշումները**՝ «Գրատախտակին գրել հետևյալ բառերն ու բառակապակցությունները» վերտառությամբ.

Հանձնարարությունները («Գտնել համապատասխան սկիզբ այս պատմության համար և լրացնել պլանի առաջին երեք կետերը» (էջ 181): «Վերջաբանը թողնել աշակերտների ստեղծագործական երևակայությանը» (էջ 182) և այլն:

Խորհուրդները՝ փոխադրության նյութերին զուգահեռ ի՛նչ կտավների, մանրանկարների, քանդակների վերատպություններ ցուցադրել, երաժշտական ի՛նչ լսումներ կազմակերպել, ի՛նչ դիտել («Ցուցադրել Դավիթ Անհաղթի արձանի պատկերը» (էջ 16), «Ցուցադրել Գեղարդի վանքի նկարը» (էջ 89), «Ցուցադրել Թորոս Ռոսլին մանրանկարների վերատպությունները» (էջ 94), «Դասարանում ցուցադրել ձեռագիր մատյանների վերատպություններ» (էջ 173), «Խորհուրդ է տրվում դասի ընթացքում լսել Մոցարտի «Ռեքվիեմը» և «Գիշերային փոքրիկ սերենադը» (էջ 361): «Դիտել հատվածներ «Պատվի համար», «Տժվժիկ», «Պեպո» կինոնկարներից (էջ 148), «Դասարանում ունկնդրել Շառլ Ազնավուրի երգերի ձայնագրությունները» (էջ 164) և այլն):

Բանավոր խոսքը զարգացնող, լեզվաքերականական, ոճական լրացուցիչ աշխատանքները («Նախօրոք հանրագիտարանից կարդալ և պատմել Դավիթ

¹⁴⁰ Նույն տեղում, էջ 5:

Անհաղթի մասին» (էջ 16), «Հիշել ցորենի ու հացի մասին ասույթներ, առած-ասացվածքներ, գրական ստեղծագործություններ» (էջ 140), «Աշակերտներին հանձնարարել ստեղծագործաբար շարունակել և ջրկիր Մարտիրոսի պատմությունը գրել առաջին դեմքով» (էջ 274), «Շարունակի՛ր գրույցը՝ շարադրելով քո մտքերը մարդու անցողիկության և նրա լավ կամ վատ գործի հավերժության, առհասարակ ապրելու կերպի քո ընկալման մասին» (էջ 280), «Գրել Անդրանիկի հիշատակը հավերժացնելու երդման ինքնուրույն տեքստ» (էջ 336), «Կարդացե՛ք հունական առասպելը, ապա Գեղամ Սարյանի մշակումը: Համեմատե՛ք և բացատրե՛ք՝ ինչ լուծում է գտել բանաստեղծը» (էջ 356) և այլն):

Առաջարկությունները՝ «Նկարել խրտվիլակ» (էջ 71), «Հայտարարել մրցույթ՝ ո՞վ սեփական պատկերացմամբ կնկարի ավմաստե գահը» (էջ 237) և այլն:

Առաջադրանքից հետո տրվում է հատուկ բաժին՝ «**Տեղեկություն**» վերտառությամբ, ուր հակիրճ ձևով ներկայացվում է քիչ ծանոթ հեղինակը (Օրինակ՝ «Լեոնարդո դա Վինչին (1452-1519) Վերածննդի դարաշրջանի իտալացի նկարիչ, քանդակագործ, ճարտարապետ, գիտնական, ինժեներ է: Գրել է նաև հեքիաթներ և փոքրիկ պատմվածքներ» (էջ 19)) և այլն: Ուսուցիչը պետք է նախօրոք ծանոթանա այդ տեղեկությանը, հարկ եղած դեպքում լրացնի այն: «Աշակերտակենտրոն» ուսուցման պահանջից ելնելով՝ նպատակահարմար կլինի այս աշխատանքը հանձնարարել «օգնական» աշակերտներից մեկին, ով տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից նյութեր կքաղի, դասի սկզբում ավելի ընդգրկուն տարբերակով կներկայացնի իր ընկերներին:

Ավագ դպրոցի համար նախատեսված բաժնում տրվում են **հարակից նյութեր, ասույթներ, գրույցներ՝** և՛ ուսուցչի, և՛ աշակերտի մտահորիզոնը ընդլայնելու, գրական ճաշակ ձևավորելու, իմացական կարողությունները զարգացնելու, արժեհամակարգը և խոսքի մշակույթ ձևավորելու նպատակով (Օրինակ՝ «Գրիգոր Նարեկացի» թեման ուսուցանելիս ուսուցիչը կարող է օգտագործել «Մրմունջ առ գեղեցկություն», «Ջրույց ամենագոր սրբի մասին» պատմվածքները: Պարույր Սևակի «Անլռելի զարգակատուն» պոեմից ընտրված հատվածներին հաջորդող հարակից նյութերն են՝ «Նոյի լույս և եղև խավար» (ըստ Հախվերդյանի և Ա. Արիստակեսյանի), Անհնարին է...» (Գ. Էմին), «Եվ այր մի՛ Սևակ անունով» (Արմանտ), «Պարույր Սևակի մասին ասել են...» (էջ 377-385)):

Ժողովածուն ունի նաև «**Բառերի բացատրություն**» կառուցաբաղադրիչը («**մգդակել**- կտորի երկու շերտերի միջև բամբակ կամ բուրդ դնելով՝ կարել, թափկարել. **մուրհակ**-վերցրած պարտքի համար տրված թուղթ, պարտագիր, **սնանկանալ**-աղքատանալ, նյութական միջոցները կորցնել» (էջ 54) և այլն): Այս աշխատանքն ինքնուրույնաբար կատարելու առաջադրանք կա («Բացատրել **հրովարտակ, հնձան բառերը**» (էջ 98), «Բացատրել **բարօրություն, բվեճ, տարակուսել, իրավ բառերը**» (էջ 102), «Բացատրել **դափնեկիր, դափնեպսակ** բառերի իմաստն ըստ այս գրույցի: Ինչո՞ւ միայն արվեստագետը կարող է արժանանալ **դափնեկրի** կոչման» (էջ 103)): Կա և «**Ծանոթություն**» վերտառությամբ մասը (Հնագույն ժամանակներում հուլիս ամիսն անվանվել է «հրոտից» (էջ 196) և այլն): Մի քանի բնագրերում կան գրաբարյան, միջին հայերենյան, արևմտահայերենյան խոսքեր. իհարկե, հեղինակներն առաջարկում են դրանք գրել գրատախտակին, սակայն ուսուցողա-

կան կլինի, եթե աշակերտները դրանք փոխադրեն ժամանակակից գրական հայերենով և համեմատություններ կատարեն ինտերակտիվ որևէ մեթոդի միջոցով (Օրինակ՝ «Կարոտ» բնագիրը ըստ Հայկանուշ Հովհաննիսյանի (էջ 309-311), «Սիրո օրենքը» (էջ 320-321) և այլն):

Գրքի վերջնամասում տրված են **գործնական գրությունների մնուշներ (էջ 459-469)**՝ հասցեագրված ուսուցչին՝ իր աշխատանքային գործունեության ընթացքում գրության այս կամ այն տեսակը ըստ անհրաժեշտության օգտագործելու, գրագետ ու հայեցի կազմելու, ուսուցումը ճիշտ կազմակերպելու պահանջով:

Ժողովածուն ամփոփվում է «Ում ինչպես դիմել» խորագիրը կրող էջով (էջ 470): Էթիկետային կանոնների այս շարքի իմացությունը կարևոր նշանակություն ունի դիմելաձևերի, կոչականի, երկխոսությունների ուսուցման կազմակերպման գործընթացում և նպաստում է արժեհամակարգի և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Իհարկե, կարելի է կիրառել «Մտագրոհ» մեթոդը՝ աշակերտներին առաջարկելով գրել այն դիմելաձևերը, որոնք գիտեն: Բնականաբար կգրեն ամենահայտնիները՝ **տիկին, օրիորդ, պարոն, երիտասարդ, պարոն նախագահ, պարոն վարչապետ, պարոն նախարար, տեր հայր...** Բացառված չէ, որ կգրեն նաև խոսակցական, բարբառային տարբերակներ: Ուսուցիչը կարող է և աշակերտների գրածները լրացնել իր հարցերով՝ ինչպե՞ս պետք է դիմել՝ ուսուցչին, ուսուցչուհուն, անձանոթ կնոջը, աղջկան, անձանոթ տղամարդուն, հոգևոր դասի ներկայացուցիչներին և այլն: Ուսուցչի ուղղորդմամբ կընտրվեն ճիշտ և գրական ձևերը: Բնականաբար, աշակերտները կօժվարանան հոգևոր դասի ներկայացուցիչներին դիմելու ձևերը ներկայացնելու հարցում, ուստի նա ինքը կարող է գրատախտակին գրել դրանք (կաթողիկոսին՝ **Վեհափառ տեր**, նամակ գրելիս՝ **Նորին սուրբօծություն Տեր Տեր ...** և այլն):

Փոխադրության նախապատրաստական ընթացքում կարելի է կիրառել «Հարցուպատասխան», «Ուղղորդված ընթերցանություն», «Բանավեճ», «Աշխատանք փոխադրության բնագրի վրա», «Ամփոփիչ նամակ» և այլ մեթոդներ:

Նպատակներն առաջադրելուց հետո փոխադրության ընթացքն այսպիսի քայլերի հաջորդականությամբ է տրվում՝

Քայլ 1: Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է փոխադրության վերնագիրը, վերնագրի տակ՝ տեսակը (դատողական, նկարագրական, ստեղծագործական և այլն) և արտահայտիչ, ուղղախոսական-ինչերանգային նորմերին համապատասխան կարդում է բնագիրը (մեկ կամ երկու անգամ): Այնուհետև կատարում են բառային աշխատանք:

Քայլ 2: Գրատախտակին գրվում են պլանային կետերը: Եթե ցածր դասարաններում ուսուցիչը գրատախտակին գրում է պատրաստի պլանը, ապա բարձր դասարաններում նախընտրելի է, որ դրանք կազմեն աշակերտները: Հետաքրքիր կլինի այն համեմատել ժողովածուի պլանի հետ և այլն:

Քայլ 3: Նյութի բանավոր վերարտադրում: Վերարտադրումը կարելի է անցկացնել առանձին-առանձին հատվածների մշակմամբ՝ կա՛մ ուսուցչի կողմից, կա՛մ աշակերտների, կա՛մ համատեղ ջանքերով: Մեկ կամ երկու աշակերտ պատմում են նյութը՝ հնարավորինս օգտագործելով գրատախտակին գրված բառերն ու բառակապակցությունները:

Քայլ 4: Աշակերտներն սկսում են ինքնուրույն աշխատել, սևագրել, գրել-ջնջել, փոխել-փոփոխել և այլն: Այս ընթացքում ուսուցիչը շրջում է, կանխում ուղղագրական և կետադրական սխալները, ուղղումներ անում, հուշում և հիշեցնում, պատասխանում հարցերին: Հարկ եղած դեպքում կարող է կարդալ աշակերտների սևագրած որոշ հատվածներ (հատկապես թույլ դասարաններում)՝ միասնաբար ուղղելու, մշակելու, մյուսներին ի ցույց դնելու նկատառումով:

Քայլ 5: Սևագրությունն ավարտելուց, մեկ կամ մի քանի անգամ մտքում կարդալուց և ստուգելուց հետո աշակերտներն արտագրում են ուսուցողական տետրերում և հանձնում ուսուցչին:

Ուսուցողական փոխադրության դասի կազմակերպման մնուշօրինակ

ԱՄՍԱԹԻՎԸ –

ԴԱՍԱՐԱՆԸ – ավագ դպրոցի 11-րդ (կամ 12-րդ) դասարան

Դասի տեսակը՝ գրավոր

ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՏԵՍԱԿԸ - Ուսուցողական փոխադրություն

ՆՅՈՒԹԸ - «Հսկան» (ըստ Հովհ. Թումանյանի) (էջ 438-442), **տեսակը**՝ դատողական-ստեղծագործական

ՀՐԱՎԿԻՑ ՆՅՈՒԹԵՐ - Օսկար Ուայլդի «Եսասեր հսկան» (էջ 442-443), Նվարդ Թումանյանի «Վսեմ առաքելությունը» (էջ 444-445):

Ժամանակը – 2 դասաժամ

ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ (կրթական, դաստիարակչական, զարգացնող)՝

ա) ակադեմիական – կապակցված խոսքի մշակում և զարգացում, փոխակերպման կանոնների իմացության ամրապնդում, ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառաշերտի ոճական արժեքի գիտակցական ընկալման և տեղին, նպատակահարմար գործածության հմտությունների ու կարողությունների մշակում, բառապաշարի հարստացում

բ) սոցիալական – ազգային և համամարդկային մշակութային արժեքների գնահատում, արժեհամակարգի ձևավորում՝ սեր մայրենիի նկատմամբ, լեզվապահպանության և լեզվապաշտպանության գիտակցում, մարդասիրություն, ծնողասիրություն, հարգանք ու հոգատարություն մեծերի, սեր ու խնամք փոքրիկների նկատմամբ և այլն:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՈՏԵՅՈՒՄԸ - «Շրջված դասարան»

ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ - «Հարցուպատասխան», «Ուղղորդված ընթերցանություն», «Բանավեճ», «Աշխատանք փոխադրության բնագրի վրա», «Ամփոփիչ նամակ», «Տ-աձև աղյուսակ», Մ-աձև աղյուսակ», «Թռուցիկներ», «Երեք գրառումների օրագիր» և այլն (ուսուցչի կամ աշակերտների ընտրությամբ):

ԸՆԹԱՅՔԸ - (Նախապատրաստական աշխատանք)

Դատողական-ստեղծագործական փոխադրության նյութ ընտրված բնագիրը չունի պլան, չունի առաջադրանքներ, միայն ուսուցչին ուղղված հանձնարարական կա՛

«Հանձնարարել աշակերտներին շարադրել սեփական դատողությունները ուժեղի և թուլի փոխհարաբերության մասին» (էջ 442): Փոխադրության նախապատրաստական ընթացքը կարելի է կատարել «Շրջված դասարան» մոտեցմամբ, այսինքն՝ վերլուծության ողջ գործընթացը աշակերտները տանն են կատարելու՝ ինքնուրույնաբար՝ ուսուցչի կողմից նախապես տրված ցուցումների, հրահանգների, հուշումների համաձայն: Նյութը տարակողմանի վերլուծության կարելի է ենթարկել՝ «Աշխատանք բնագրի վրա» մեթոդի կիրառմամբ՝ ծանոթանալ փոխադրության նյութին (նախօրոք յուրաքանչյուր աշակերտի հանձնվել է պատճենված նյութը կամ ուղարկվել համացանցի միջոցով), կազմել պլան (7-9 կետերով), դուրս գրել անծանոթ բառերն ու արտահայտությունները (եթե կան), բառարանների օգնությամբ գրել բացատրությունը: Այնուհետև կատարել ուսուցչի հուշումները՝ նյութն արձակ ձևով և գրական տարբերակով շարադրել, հնարավորինս համառոտել, ուղղակի խոսքը (երկխոսություններ) անուղղակի փոխարկել և այլն: Ամենակարևորը՝ դուրս գրել ոչ գրական՝ ժողովրդախոսակցական, բարբառային բառերը՝ կողքին դնելով հայերեն գրական համարժեքները: Բանն այն է, որ տեքստը հարուստ է նմանատիպ տարրերով՝ բառերով, կապակցություններով, դարձվածքներով, քերականական ձևերով ու կառույցներով, լեզվաոճական արտահայտություններով (էն, էս, էսպես, աշխարհք, վրեն, վրես, դեսից դենից, որը ոտին, միրքի միջում, «մին էլ հսկան էն սարի պես վրա նստեց, բուռն առավ իր բռնովը մեծ», «ո՞վ էր զրլխից ծեռ վեր կալած», «մարդի բանակ», «ասավ», «մին էլ տեսնենք ծովի միջին Մի վիթխարի մարդ է գալի», «ուսկից էլ գաս», «խսկի», «Երբ նստած էր իրեն տանը», «թե իրեն հետ ինչ պատահեց», «ժած չի գալի», «խռմվողից ինչ-որ խոսում, Մարդիկ իրար ձեն չեն լսում», Մի մեծ իշխան, էնքան ուժեղ, Որ թե մարդիկ նրա աչքում – թե հասարակ ճանձ ու մծեղ» և այլն): Նպատակահարմար է տանը լրացնել նաև «Երեք մաս ունեցող օրագիր»-ը՝ ամրապնդելու «հայոց լեզվի բառապաշարի շերտերը» թեմայի ուսուցումը: Օրագրի տարբեր գործառույթներ ունեցող բաժիններից առաջինում կարելի է գրառել ժողովրդախոսակցական բառեր, բնագրային հատված, երկրորդում՝ գրական հայերենով տարբերակը (փոխակերպված), իսկ երրորդում՝ սեփական մեկնաբանությունները: Նյութը հնարավորություն է տալիս նաև փոխակերպումներին վերաբերող աղյուսակներ գծել:

Քայլ 1: Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է փոխադրության վերնագիրը, վերնագրի տակ՝ տեսակը (դատողական-ստեղծագործական) և ուղղախոսական-հնչեղանգային նորմերին համապատասխան կարդում է բնագիրը, կամ կարդում են աշակերտները: Այնուհետև աշակերտները գրատախտակին գրում են կամ բանավոր ներկայացնում են իրենց կատարած բառային աշխատանքը՝ անծանոթ բառերի բացատրություն, ուղղագրական դժվարություն ունեցողներ, օգնող բառեր և բառակապակցություններ, դարձվածքներ, հարկ եղած դեպքում նշվում են հոմանիշները, համարժեք դարձվածքները և այլն:

Քայլ 2: Աշակերտներին բաժանել 2 խմբի և պահանջել ներկայացնել, թե հարակից նյութերն ի՞նչ են ավելացնում հիմնական նյութին, ի՞նչ լրացուցիչ գիտելիքներ են հաղորդում, ի՞նչ չափով են օգնում իրենց և ի՞նչ մտքեր կարող են ներմուծել իրենց շարադրանքի մեջ, կատարել համեմատություն այս 3-ի միջև, նշել «հսկաների» ընդհանուր և տարբերակիչ հատկանիշները (բարություն, երեխայասիրություն, ապրուստակցում, օգնության ձեռքմեկնում և այլն): Կարելի է կազմել «Վենի դիագրամը»: Մի խոսքով՝ գրավոր աշխատանքի ընթացքն այնպես կազմակերպել, որ բուն նյութին զուգահեռ հարակից նյութերը ևս ուշադրության կենտրոնում լինեն:

Քայլ 3: Մի քանի աշակերտներ ներկայացնում են իրենց կազմած պլանը, մնացածները հավելում են, լրացնում են պլանային կետերը, որոշ դեպքերում առարկում են, որոշ դեպքերում համաձայնում են՝ հիմնավորելով իրենց «կողմ» և «դեմ» կարծիքները: Աշակերտների կազմած անհատական պլանների համեմատական վերլուծական աշխատանքը կարելի է ընդհանուր հայտարարի բերել՝ գրատախտակին գրելով ընդհանուր պլանը՝ գործածելու հավանականությունը թողնելով աշակերտի հայեցողությանը:

Քայլ 4: Նյութի բանավոր վերարտադրում: Վերարտադրումը կարելի է անցկացնել առանձին-առանձին հատվածների մշակմամբ, կարելի է կազմակերպել հիմնական մտքերի շուրջը՝ ընդգծելով հիմնանախադասությունները, կարելի է և 1-2 աշակերտի առաջարկել պատմել ողջ նյութը: Այս քայլում շատ կարևոր է ուսուցչի՝ աշակերտների՝ տանը կատարած աշխատանքի նպատակային ուղղորդումը:

Քայլ 5: Ստուգում են «Երեք գրառումների օրագիրը». աշակերտները սյունակ առ սյունակ ներկայացնում են նախ խոսակցական տարբերակը, ապա գրական տարբերակը, մեկնաբանում, բացատրում, հիմնավորում՝ ի ցույց դնելով գրական լեզվի կանոնակարգին տիրապետելու իրենց կարողությունները: Ուսուցիչն աշակերտների տրամաբանական մտածողության հանգուցակետի լուծում պետք է դարձնի այն միտքը, որ ժողովրդական խոսակցական, բարբառային բառաշերտերի գործածությունը բոլոր դեպքերում մերժելի չէ, ուղղակի պետք է գիտակցել, որ բառապաշարի այս շերտը գրական հայերենի զարգացման երակներից մեկն է, ուղղակի պետք է իմանալ՝ ե՞րբ, որտե՞ղ, ի՞նչ չափով, ի՞նչ նպատակով, խոսքային ինչպիսի՞ իրադրություններում դրանք գործածել: Լեզվական նորմին տիրապետում է այն մարդը, ով գիտի՝ որտե՞ղ է շեղվել և ինչո՞ւ, և ի՞նչ արժեք ունի այդ շեղումն իր խոսքի համար, խոսքի մշակույթի նորմավորման համար: Նյութը հնարավորություն է տալիս նաև փոխակերպումներին վերաբերող աղյուսակներ կազմել («Տ-աձև աղյուսակ» կամ «Երկթև աղյուսակ», Մ-աձև աղյուսակ» կամ «Եռաթև աղյուսակ»)՝ երկխոսությունները մենախոսությունների վերածելու, ուրիշի խոսքն անուղղակի դարձնելու և այլն: Նրանց ուշադրությունը պետք է սևեռելի այն հարցի վրա, թե դրանք (նույնությամբ, ինքնանվանողական արժեքով, գրական տարբերակով) ուղղագրական, փոխակերպական, տրամաբանական ի՞նչ կանոնակարգով պետք է փոխադրել (չակերտների մեջ, ընդգծումով և այլն):

Քայլ 6: Ուսուցչի խնդիրն է լուծել կրթադաստիարակչական, զարգացնող ուսուցման մի քանի հարցեր, անհրաժեշտ ուշադրություն դարձնել արժեհամակարգի ձևավորմանը՝ աշակերտների ուշադրությունը սևեռելով **մարդասիրության** («Մեծ թե փոքր, ինչ էլ լինի, Ամեն ապրող շունչ կենդանի, Որ ծնվել է արևի տակ, Էս աշխարհքում միատեսակ, Մինը պակաս, մյուսը՝ ավել, Ողջ էլ գիտեն խնդալ, ցավել»), **մեծահոգության** («Ասենք մեծ ես, Մի՞թե պիտի փոքրին տանջես...»), **պարծենկոտության ու մեծամտության ժխտման** («Չպարծենա երբեք ոչ ոք, Թե ինքն անհաղթ մի բան է ջոկ»), **ծնողասիրության, բարության** («Ու հնազանդ մոր խրատին, իսկույն հանեց հսկա որդին Իր գրպանից ձին-ձիավոր, իրար խառնած զարգը բոլոր, Թողեց գնան՝ Ուր կամենա»), **փիլիսոփայական** («Միշտ ուժեղից ուժեղը կա, Իսկ ամենից ուժեղը՝ մահ») և ապրումակցային այլևայլ դրսևորումների վրա:

Քայլ 7: Աշակերտներն սկսում են ինքնուրույն աշխատել: Այս ընթացքում ուսուցիչը շրջում է, կանխում ուղղագրական և կետադրական սխալները, ուղղումներ անում,

հիշեցնում, պատասխանում հարցերին: Սևագրելուց հետո աշակերտներն արտագրում են և տետրերը հանձնում ուսուցչին:

Քայլ 8: Որպես ամփոփում՝ կարելի է կիրառել «Թռուցիկներ» մեթոդը. հայերենի ցանկացած տարբերակի, ցանկացած գոյաձևի իմացությամբ և արժևորմամբ կարելի է կատարելապես տիրապետել գրական հայերենին՝ այն մաքուր, անաղարտ պահելու և պահպանելու նշանաբանով:

Քայլ 9: Տնային հանձնարարություն:

Փոխադրության վերլուծության դասը կարելի է վերածել «Բանավեճի» կամ «Գրական դատի»: Նշանակում է՝ պետք է հանձնարարվի նախապատրաստվել նմանատիպ աշխատանքի (ուժեղի և թույլի փոխհարաբերությունների, ուժեղ մարդու մասին ունեցած պատկերացումների, բարբառի և գրական հայերենի փոխհարաբերության և այլ հարցերի շուրջ):

Դ. Շարադրության ուսուցման համակարգը

Շարադրությունը ճանաչողության և իմացության գրավոր արտահայտման ամենաբարդ միջոցն է: Գրելուց առաջ պետք է լրջորեն մտածել թեմայի մասին, ի մի բերել նյութին վերաբերող գիտելիքները, նախագծել՝ ի՞նչ ուղիներով, ի՞նչ միջոցներով և ի՞նչ տեղեկություններ, փաստեր, օրինակներ գտնել: Ելնելով թեմայի պահանջից ու նյութի ծավալից՝ աշակերտը պետք է որոշի իր ասելիքի սահմանները, պլան կազմի, խմբավորի գտածն ու ընտրածը, համակարգի, հաջորդականության կարգը որոշի, շարադրանքի պատճառահետևանքային կապերն ապահովի: Կախված նյութի բովանդակությունից, շարադրողի անհատական ճաշակից, ունակություններից, գրելիքի ժանրից, ինչպես նաև ընտրված ոճից՝ կարևոր է դառնում տվյալ նյութը շարադրելու նպատակահարմար սկիզբ գտնելն ու տրամաբանական ավարտին հասցնելը:

Շարադրություններն օգնում են ուսուցչին՝ ճանաչելու իր աշակերտին, նրա բնավորությունը, իղծերն ու երազանքները, լավ ու վատ կողմերը, ընդունակությունները, ընտանիքը, շրջապատը, հասկանալու և թափանցելու նրա մտաշխարհին ու հոգեաշխարհը: Իսկ աշակերտը սովորում է տեսնել ու ճանաչել բնությունը, իրեն շրջապատող աշխարհը, մարդկանց, ուսուցչին (նրա ըմբռնողական, գնահատողական, վերլուծական, ապրումակցային աշխատանքի հիմքի վրա), սկսում է ճանաչել և ինքն իրեն՝ ինքնաճանաչողության հիմքի վրա ձեռք բերելով **ինքնավերահսկողության, ինքնազնադատման և ինքնարժևորման, ինքնության հաստատման** կարողություններ: Կարդացածի, տեսածի ու լսածի, մտածածի, զգացածի, ապրածի մասին գրավոր շարադրելիս, գործնական բնույթ կրող թղթեր, պատասխաններ, զեկուցումներ գրելիս զարգանում են աշակերտների ճանաչողական-իմացական և ապրումակցային ընդունակությունները, բացահայտվում է նրանց ինքնուրույնության աստիճանը, դրսևորվում են վերլուծություններ, ընդհանրացումներ, մտահանգումներ անելու կարողությունները:

Գրավոր խոսք կազմելու կարողություններ և հմտություններ ձեռք բերելու ճանապարհին աշակերտները նմանողական, նկարագրական աշխատանքներից աստիճանաբար անցում են կատարում ինքնուրույն-ստեղծագործական, ապա հետազոտական աշխատանքի՝ գնալով ծանոթից դեպի անծանոթը, կոնկրետից դեպի վերացականը, մոտիկից դեպի հեռուն, պարզից դեպի բարդը: Այսօր հետազոտական աշխատանքներ են կատարվում շարադրության դերը ուսուցման համակարգում հստակեցնելու, կանոնակարգելու, կրթադաստիարակչական և զարգացնող նպատակները ճշգրտելու ուղղությամբ՝ կապված **ուսուցման սկզբունքների, կազմակերպման եղանակների, տեսակների, ծրագրային-թեմատիկ ցանկի, ծավալի, քանակի, աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունների, մեթոդական համակարգի մշակման** և այլ հարցերի հետ:

Կրտսեր դպրոցականը, ով արդեն տիրապետում է շարադրելու տարրական հմտությունների, կարողանում է գրել դատողական, վերլուծական տարրեր պարունակող նկարագրական և պատմողական բնույթի շարադրություններ, միջին դպրոցում աստիճանաբար պետք է ձեռք բերի **մտքերն ազատ ու անկաշկանդ շարադրելու, մտագործունեության բազմաստիճան համակարգին տիրապետելու, դատողական, վերլուծական-քննադատական կարողություններ**, որոնք պետք է խորացվեն, զարգացվեն-կատարելագործվեն ավագ դպրոցում: Միջին դպրոցականը սիրում է խաղը, հեքիաթը, ծիծաղաշարժ արկածներ, կինոն, թատրոնը, բնությունը, մեծ հետաքրքրություն ունի կենդանական աշխարհի նկատմամբ, տարվում է հերոսական պատմություններով: Նրան հետաքրքրում են ցայտունը, արտահայտիչը, արտակարգը: Այս տարիքում նրա դատողությունն ավելի զգայական է, ավելի երևակայական, կոնկրետ ու պարզ, զանազանում է պատճառն ու հետևանքը երկաստիճան համակարգով (1 պատճառ, 1 հետևանք). դրա համար էլ նրա մտածողությունն արտահայտվում է պարզ կամ երկբաղադրիչ բարդ նախադասություններով: Աշխարհայացքը դեռ հայեցողական է, ըմբռնումը՝ անմիջական՝ զգայական: Նա խիստ նմանվող է, նմանակող է, կարող է բնագրի հիման վրա նման խոսք կառուցել, տարբերակում է լավն ու վատը, դրականն ու բացասականը, գեղեցիկն ու տգեղը, բայց և դժվարանում է ուրիշի հետ կատարվածի մասին կարդացածն ու լսածը, տեսածը օտարել իրենից (ամեն ինչ պտտեցնում է իր «եսի» շուրջը), վերլուծական-դատողական կարողությունները զարգացած չեն:

Միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում սովորողներն ավելի գիտակից են՝ օժտված դատողական, վերլուծական-քննադատական կարողություններով, երևակայական թռիչքով, և ցանկացած թեմայով տրված շարադրություն նպատակաուղղված է նրանց աշխարհայացքի ձևավորմանը, մտահորիզոնի ընդլայնմանը, վերլուծելու և համադրելու, ընդհանրացումներ ու հետևություններ անելու, պատճառահետևանքային կապերը վերհանելու, քննադատական-վերլուծական-հետազոտական կարողությունների զարգաց-

մանը, արժեհամակարգի և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը: Նրանց մեջ աստիճանաբար ուժեղանում է գեղեցիկի զգացողությունը, մեծանում է հետաքրքրությունը կենցաղային, հասարակական-քաղաքական երևույթների, մարդկային հարաբերությունների նկատմամբ, դառնում են հափշտակվող, ինքնասեր, ձգտում են որևէ բանով աչքի ընկնել, տարբերվել, սիրում են դեկավարել, ծնվում է ինքնաձանաչողության պահանջը: Նա կարողանում է վերլուծաբար վերարտադրել կարդացած երկի բովանդակությունը, պատմել անձնական կյանքի, զգացումների, մտորումների, ընտանիքի, միջավայրի, զանազան հանդիպումների, կարդացած գրքերի, քաղաքական-տնտեսական իրադարձությունների մասին և գրել վերարտադրողական, պատմողական, վերլուծական, բնութագրական, ստեղծագործական բնույթի շարադրություններ, գործնական գրություններ և այլն:

Շարադրություն գրելը լուրջ և ծանր մտավոր աշխատանք է: Ուսուցիչը պետք է մտածի և որոշի, թե ե՞րբ է տալու շարադրությունը, ինչի՞ կապակցությամբ, ի՞նչ եղանակով և ի՞նչ նպատակով: Իսկ աշակերտը պետք է յուրացնի նյութը, ունենա անհրաժեշտ բառապաշար, պատկերացնի իր առջև դրված նպատակը և գիտենա, թե ինչպես է հասնելու այդ նպատակին: **Այսինքն՝ աշակերտը պետք է իմանա, թե ի՞նչ է անելու, ինչպե՞ս է անելու և ինչո՞ւ պիտի այդ անի:** Նա սովորում է իր շարադրանքը հղկել, մշակել, ընտրել, գրել-ջնջել-գրել, սևագրել, վերակառուցել՝ ընտրելով, ավելորդը հանելով, սովորում է հաղթահարել դժվարությունները, իր սխալները տեսնել և ուղղել: Արդյունքում ձեռք է բերում կողմնորոշվելու, վերլուծելու, քննադատելու, կշռադատելու հմտություններ և կարողություններ, նրա մեջ ձևավորվում և մշակվում են դաստիարակող, զարգացնող, բարոյահոգեբանական բազմաթիվ որակներ (սեր, հայրենասիրություն, մարդասիրություն, կամք, համառություն, ձգտում, նպատակասլացություն և այլն):

Շարադրության դասը պետք է սկսել թեմայի ընտրությանը, նպատակների և պահանջների, բնույթին (ստուգողական՞, թե՞ ուսուցողական), ծավալին, տևողությանը, շարադրման բովանդակությանը և արտահայտման ձևին վերաբերող հրահանգներով, ցուցումներով: Այն նախապատրաստելու, անցկացնելու-կազմակերպելու, ամփոփելու և գնահատելու համար առաջնային են՝

Նպատակները ➔ Շարադրություն գրելու ամեն մի դաս պետք է հետապնդի որևէ կոնկրետ նպատակ և կապվի ուսուցման գործընթացի հետ: Նպատակները հաստատվում են թե՛ ուսուցչի և թե՛ աշակերտի նախապատրաստական աշխատանքների ընթացքում: Նախագծվում են կրթական, դաստիարակչական, զարգացնող ուսուցման պահանջների հենքի վրա: Գրավոր աշխատանքի այս տեսակը նպատակաուղղված է աշխարհաձանաչողական-ինացական, լեզվական գիտելիքների ձեռքբերմանը, կրթադաստիարակչական բացմաթիվ խնդիրների լուծման ճանապարհով բարոյական ու քաղաքակիրթ անձի ձևավորմանը, մշակում և ազնվացնում է զգացմունք-

ները, սրում և զարգացնում է աշակերտի միտքը, երևակայական-ստեղծագործական, տրամաբանական-քննադատական, դատողական մտածողությունը, զգայական ընկալումը, նպաստում է մտապատկերների թարմացմանը և կայունացմանը: Տրվում է գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների յուրացման աստիճանը չափելու, խոսքի մշակույթ ձևավորելու, աշակերտներին ճանաչելու, թերությունները հայտորոշելու և վերացնելու, սխալներն ուղղելու և այլ նպատակներով:

Անցկացման եղանակներն ու ձևերը ➔ Շարադրություններն ըստ նպատակի և անցկացման եղանակի լինում են ստուգողական և ուսուցողական, ըստ անցկացման տեղի՝ դասարանային և տնային: Դասարանայինը կարող է լինել և՛ ուսուցողական, և՛ ստուգողական, իսկ տնայինը՝ միայն ուսուցողական, որը պետք է ստուգվի ու գնահատվի այնպես, ինչպես դասարանականը: Հանձնարարվում է ուսուցողական շարադրություն գրել տալ ամիսը մի քանի անգամ (դասարանային և տնային), ստուգողականը՝ տարեսկզբին, տարեվերջին, կիսամյակի վերջում կամ որևէ թեման անցնելուց հետո: Անցկացման ձևը կանխորոշվում է եղանակով, առաջադրված նպատակով, ընտրված տեսակի առանձնահատկություններով և տեղով (դպրոցում, տանը, բնության գրկում, թանգարանում և այլն): Արտահայտվում է գրավոր տարբերակով, չնայած որ այսօր սկսել է աշխուժանալ շարադրության արտահայտման բանավոր տարբերակը:

Թեմատիկան ➔ Շարադրության համար նյութ կարող են դառնալ բնության երևույթները, հասարակական-քաղաքական իրադարձությունները, կենցաղային դեպքերն ու սովորույթները (տոնակատարությունները, ավանդույթները, տարեդարձները, ուսումնական այցերը, ցույցերը, ժողովները), աշխատանքային գործունեության վայրերը, մարդկային հոգեվիճակն ու ապրումները, անձնական մտածմունքներն ու իղձերը, կանխատեսումները, տնտեսական-գիտական խնդիրների լուսաբանումը, տպավորությունները և դիտողությունները, աշակերտի հետ պատահած դեպքը կամ դեպքերը և այլն: «Որտեղի՞ց քաղել շարադրանքի նյութը» հարցի կարճառոտ պատասխանը Գ. Էդիլյանի խոսքն է. «Շարադրության նյութերը պետք է վերցնել աշակերտի մտաշրջանից, հետաքրքրության շրջանակից, շրջապատից: Ինչ որ աշակերտը ոգևորված դիտել է, երևակայության նյութ է շինել, իր զգացումներով գունավորել, իր ոգևորության և հիացմունքի առարկա դարձրել, նրա մասին էլ կգրե գեղեցիկ լեզվով, որովհետև **ոգևորությունն ու զգացմունքը լեզու են ստեղծում**»¹⁴¹: Գրականությունից բացի շարադրության նյութ է տալիս արվեստն իր բոլոր ճյուղերով (կինո, թատրոն, կրկես, համերգ, նկարչություն, քանդակագործություն, երաժշտություն, և այլն): Գրավոր խոսքի մշակումը արվեստի հետ կապելը մեծ նշանակություն ունի աշակերտների գեղագիտական դաստիարակության համար, գեղեցիկի, հաճելիի զգացողության մշակ-

¹⁴¹ Էդիլյան Գ., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Թիֆլիս, 1923, էջ 234:

ման, խոսքարվեստի ձևավորման, ճաշակի պատվաստման համար: Աշակերտը պետք է կարողանա նկարագրելու, պատմելու, վերարտադրելու ու քննադատելու, ստեղծագործելու, ձեռք բերված ճանաչողական-իմացական գիտելիքների միջոցով արտահայտել իր ապրումներն ու զգացմունքները, խոսք կազմելու ստեղծարարական կարողունակություն դրսևորել, ձևավորել արժեհամակարգը, իր ինքնությունը հաստատել և մշակութային գրագիտություն ցուցադրել:

Ըստ թեմատիկայի՝ շարադրության նյութերը կարելի է բաժանել տարբեր խմբերի՝ հայրենասիրական, բարոյագիտական, աշխարհաճանաչողական, հոգեբանական-ճանաչողական, բնախոսական, բնանկարչական, անձնական, ինքնահաստատման և այլն: Շարադրությունների թեմատիկան պետք է ապահովի ժամանակի պահանջները, կապվի կյանքի հետ, սոցիալական պատվերներն ու աճող սերնդի պահանջներն իրագործի, կրթի ու քաղաքակրթի, դաստիարակի, զարգացնի ապագա քաղաքացուն: Այս պահանջներին ի կատարումն՝ կարելի է ամենատարբեր վերնագրեր առաջադրել՝ լսելով և աշակերտի առաջարկածը («Աշնանային արծազանքներ», «Ալեկոծություն Սևանում»․ «Սևանի հոգսը», «Երբ ծառերը ռեքվիեմ են նվագում» «Երկինքն իմ աչքերում», «Կացնահարված ծառի հառաչանքը», «Սիրում եմ քեզ, կյա՛նք», «Ես ուզում եմ խաղաղ ապրել», «Մարդ, որին հիշում եմ (սիրում եմ)», «Ինչպես ենք մենք սովորում», «Երևանն անցյալում և հիմա», «Մասին ու Արագածը», «Կրթվածն ու անկրթը», «Մի դեպք իմ կյանքից», «Երկիր մոլորակը տնքում է», «Ես եմ Մոլորակի տերը», «Մենք հաղթելու ենք» և այլն):

Ծավալը և սահմանված ժամանակահատվածը ➔ Շարադրությունների ուսուցման համակարգը մշակելիս անհրաժեշտ ուշադրություն պետք է դարձնել ծավալի վրա: Արտաքուստ էական չթվացող այս պահանջը կարևոր նշանակություն ունի մտագործության համար: Ծավալի չափակարգի սահմաններում տեղավորվելու համար աշակերտն սկսում է մշակել կա՛մ համառոտելու, կարևորն ու անկարևորը գատելու, գլխավորը թողնելու, կա՛մ ընդարձակելու հմտություններ: Վերջին դեպքում պետք է կողմնորոշվի, թե իր շարադրանքում ո՞ր մասերը և ինչպե՛ս կարելի է ընդարձակել, և սա, բնականաբար, պահանջում է ստեղծագործական, դաստողական տարրերի ներմուծում: Շատ դեպքերում ընդարձակումը կատարվում է հոմանիշների, դարձվածքների, ասույթների, առածասացվածքային միավորների, հիշողությունից, տեսածից ու լսածից վերցված օրինակների ներմուծումով: Ավանդաբար շարադրության նախապատրաստմանը պետք է հատկացնել **0,5 կամ 1** ժամ: Ծավալը սահմանվում է ըստ դասարանների՝ սկսած **1** էջից (1. 1,5. 2. 2,5. 3 և ավելի): Շարադրություն գրելուն կարելի է հատկացնել **1-2** ժամ՝ ըստ ուսուցչի հայեցողության և ըստ իրադրավիճակի: Բնականաբար՝ «5-րդպետնոց շարադրություն», «10-րդպետնոց շարադրություն» մեթոդների իրագործման դեպքում՝ **5** և **10** րոպե: Դասարանում վերլուծման, ամփոփման, ստուգման ընթացքի տևողությունը որոշում է ուսուցիչը:

Պլանային կետերի մշակումն ու կազմումը ➔ Բոլոր աշխատանքների համար ընդհանուրը գրելիքի պլան կազմելու գործընթացն է: Ուսուցիչների մի մասի կարծիքով պլան կազմելն ավելորդ և անօգուտ աշխատանք է, մյուս մասն այն շարադրության նախապատրաստական ընթացքի կարևոր բաղկացուցիչներից մեկն է համարում՝ նպատակաուղղված ամբողջը մասնատելու, քայլերի հաջորդականությունը մշակելու, անցումային կապերի տրամաբանությունն ապահովելու, մասերը միացնելու և ամբողջի մեջ դիտարկելու, մակածական-արտածական կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմանը:

Սևագրումը ➔ Շարադրությունը սևագրելու-չսևագրելու հարցը մեթոդիկայի պրոբլեմներից մեկն է: Հայ և օտար մեթոդիստներից շատերը կարծում են, որ սևագրություն կատարելու կարիք չկա, մյուսներն այն անհրաժեշտ են համարում: Քանի դեռ ուսուցման գործընթացում չենք հասել այն կետին, որ աշակերտը «մտածում է՝ գրիչը ձեռքին», **սևագրելով շարադրելը, առանց սևագրելու շարադրելը** գրավոր աշխատանքի կազմակերպման տարբերակներ են դիտվում, և ընտրությունը կատարում է կա՛մ ուսուցիչը, կա՛մ աշակերտը: Այսօր «5-րուպեանոց շարադրություն», «10-րուպեանոց շարադրություն» մեթոդական հնարները հենց այդ նպատակին են ծառայում՝ «սովորեցնել մտածել՝ գրիչը ձեռքին», որպեսզի աշակերտը սովորի «**մտքում սևագրել**», «**մտքում գրել ու ջնջել**», ինչը և մտագործության խթանման լավագույն միջոցներից է:

Ուսուցչի միջամտությունը ➔ Ուսուցողական շարադրություն գրելիս աշակերտները պետք է ստանան ամեն տեսակի օգնություն, օժանդակություն: Ուսուցիչը նախապատրաստական աշխատանքներից հետո հետևում է աշակերտների աշխատանքին, ուղղում նկատած սխալները, հարկ եղած դեպքում ցուցումներ տալիս, ուղղորդում, պատասխանում հարցերին: Պետք է պահանջել, որ աշակերտները շարադրանքն ավարտելուց հետո ստուգեն գրվածը: Ստուգողական շարադրության ընթացքում ուսուցիչը չպետք է միջամտի, չպետք է օգնի:

Հնարավոր դժվարությունները ➔ Ի՞նչ դժվարությունների կարող են հանդիպել աշակերտները, ի՞նչ սխալներ կարող են թույլ տալ, գրավոր աշխատանքն ի՞նչ թերություններ կարող է ունենալ. այս մասին ուսուցիչը մոտավոր պատկերացում պետք է ունենա և անհրաժեշտ միջոցներ ձեռնարկի դրանք կանխելու համար: Շարադրության ուսուցման ընթացքում շատ կարևոր են սխալները կանխատեսելու-տեսնելու, թերությունները նախազգալու-զգալու և դրանք շտկելու կամ վերացնելու գործընթացների զարգացումը, կանխարգելման աշխատանքները: Տիպական սխալներից մեկը թեմայից շեղումն է, երբ առաջադրանքը կամ նրա առանձին մասերը չեն համապատասխանում վերնագրին, բնագրին: Տիպական է նաև այն, որ օժանդակ թեման «սովոր է գցում» առաջադրված թեմայի վրա: Կամ՝ թեման սպառիչ ձևով չի ներկայացվում, չի դրսևորվում համապատասխան ժանրի մեջ, բերված փաս-

տերը թեմային չեն վերաբերում, եզրակացությունը շարադրանքից չի բխում և այլն: Ամեն մի ուսուցողական շարադրություն, ստուգողականի համար անհրաժեշտ նախադրյալներ ստեղծելով, միաժամանակ պարզում է, թե բանավոր դասերին խոսքի ինչպիսի՝ թերություններ պետք է վերացնել, ի՛նչ «բաց» ու «պակաս» վանդակների վրա պետք է աշխատել: Շարադրության յուրաքանչյուր դաս հենվում է նախորդի արդյունքի վրա, հիմք դառնում հաջորդի համար: Գրավոր խոսքը միայն ու միայն որևէ կանոնի շուրջը կառուցելը ոչ միայն դժվար է, այլև կաշկանդող: Շարադրությունների ոչ քիչ թերություններ պայմանավորված են վերոնշյալ հանգամանքով:

Ավանդական է ժամանակակից ուսուցչի հոգսերից մեկը ևս՝ շարադրությունն ինքնուրույն գրելու հարցը:

Թերությունների մի խումբ, ըստ որոշ ուսուցիչների, շարադրությունները գրականության կամ քերականության հետ կապելու ձգտման, «հերթապահ» թեմաներ առաջադրելու հետևանք են:

Կան և այլ կարգի դժվարություններ՝

- գիտական բնույթի շարադրություններում՝ բնագրի պատճենում կամ բառացի փոխադրում (աշակերտը գրում է նույն բառերով, նույն նախադասություններով):

- բառապաշարի աղքատություն, որի պատճառով աշակերտը դժվարանում է արտահայտել և շարադրել մտքերը:

- երկմտանք կամ չիմացություն ուղղագրության, կետադրության հարցերում:

- շարահյուսելու, բառերն ու նախադասությունները իրար կապելու-կապակցելու անկարողություն:

- նյութի բովանդակության, նպատակաուղղվածության հստակ, ամբողջական պատկերացման բացակայություն:

- սկիզբ և ավարտ, ճիշտ հանգուցալուծում առաջադրելում դժվարանալը:

- շարադրություն գրելու մշակված տեխնիկա չունենալը և այլն:

Շարադրության տեսակները

Շարադրությունը մտածողության ու դատողության տարբեր ձևերի գրավոր արտահայտությունն է, ուստի և նրա տիպերն ու տեսակները պետք է համապատասխանեցնել մտածողության ու դատողության զարգացման ձևերին ու եղանակներին (պասսիվ վերարտադրական կամ փոխադրական, ակտիվ վերարտադրական կամ վերլուծական-քննադատական, ստեղծագործական-ստեղծարարական): Արդեն նշվել է, որ պասսիվ վերարտադրությունը կամ փոխադրությունը դասական մեթոդագիտության մեջ մե՛կ շարադրության տեսակ է համարվում, մե՛կ՝ առանձին տեսակ: Ժամանակակից ուսուցման մեջ փոխադրությունն առավելապես շարադրությանը բնորոշ հատկանիշներ

է ձեռք բերում. բոլոր դեպքերում նրանց հիմքում նյութի շարադրումն է՝ մի դեպքում բնագրի հիման վրա, մյուս դեպքում՝ առանց բնագրի:

Ամենից շատ շարադրությունների բովանդակային տեսակների դասակարգման հարցն է քննարկման նյութ դարձել:

Գ. Էդիլյանի կարծիքով աշակերտի գրավոր խոսքը մշակելու և վարժելու համար հարկ է գրել՝ **օբյեկտիվ-առարկայական-վերապատմողական, ստեղծագործական շարադրություններ, գիտական բնույթ ունեցող շարադրանքներ**: Ա. Տեր-Գրիգորյանը ևս առանձնացնում է շարադրության 3 տեսակ՝ **վերարտադրողական, ստեղծագործական և գործնական**:

Շարադրությունների դասակարգման հիմքում պարզագույն տեսակավորումն է՝ **գրական թեմայով շարադրություններ և ոչ գրական թեմայով շարադրություններ**: Գրական թեմայով շարադրությունները կոչվում են նաև **ակտիվ վերարտադրական** կամ **վերլուծական-քննադատական**: Սրանց համար կողմնորոշիչը ծրագրային գրական-գեղարվեստական նյութերն են. տրվում են անցած գրական ստեղծագործության վերաբերյալ: Դրանցում վերապատմվում է սյուժեն՝ քննադատական վերլուծությամբ, գաղափարական հարցերի քննարկմամբ, կերպարների բնութագրմամբ, սեփական վերաբերմունքի դրսևորմամբ, անձնական եզրահանգմամբ: Սրանք, թեպետև ունեն ստեղծագործական երակներ, բայց և չի կարելի համարել ստեղծագործական, քանի որ նրանցում դրսևորվում է ուրիշի ստեղծագործության նկատմամբ սեփական վերաբերմունքը: Այս տիպի շարադրության տեսակները հետևյալներն են՝ **վերլուծական, համադրական** (գրական նյութի յուրացմանը նպաստելուց բացի մշակում է նաև համադրելու և ընդհանրացնում կատարելու ունակություններ), **հակադրական, համեմատական, քննական** կամ **քննադատական, համակցված** կամ **խառը տիպի** (վերլուծական-քննադատական, քննական-համեմատական-հակադրական և այլն): Այս տիպի շարադրության առանձին տեսակներ են **բնութագիրը** (որը կարող է լինել անհատական, համախմբային (կոլեկտիվ) և համեմատական), **դիմանկարը** (վերաբերում է զուտ արտաքին նկարագրությանը (դեմքին, հագուստին, կազմվածքին և այլն). վերջինին հարակից՝ **կերպարը** (նախորդ երկուսից տարբերվում է նրանով, որ ընդգրկում է հերոսի և՛ արտաքինը, և՛ ներքինը):

Երկրորդ դեպքում թեման ընտրում է ուսուցիչը. որպես վերնագիր կարելի է օգտագործել նաև առաժներ, ասացվածքներ, թևավոր խոսքեր, քառյակներ և այլն: Առաջադրվում են նաև գիտության և կրթության բարձրագույն մարմինների կողմից: Ստեղծագործական բնույթի շարադրանքները աշակերտի ինքնուրույն ստեղծագործական-հորինողական, ստեղծարարական աշխատանքներ են՝ շարադրանքներ նկարի շուրջ, կարգացած գրքի հիման վրա, անձնական ապրումների մասին: Ստեղծագործական շարադրությունների տեսակների, դրանց մշակման, գրավոր աշխատանքներում սխալների ուղղման ու հաղթահարման հարցերի մասին է Ա. Գրիգորյանի «Ստեղծագործական շարադրության ուսուցման հարցեր» մենագրությունը (1984 թ.): Ար-

տահայտելով այն համոզմունքը, որ գրելու, կարդալու ճշմարիտ ակունքը միշտ էլ մայրենիի դասընթացի գործնական ուսումնասիրությունն է, մայրենիի ուսուցչի հետևողական աշխատանքը սովորողների խոսքի մշակույթի ձևավորման, զարգացման ու կատարելագործման ուղղությամբ, նա շարադրությունը մարդու խոհերի ու հույզերի ամենավառ ու հոգեխոս արտահայտությունն է համարում, աշակերտի հոգու թարգմանը¹⁴²: Ստեղծագործական շարադրությունների համար նյութ կարող են ծառայել աշակերտի անձնական կյանքը, շրջապատը, հասարակական-քաղաքական իրավիճակը:

Մեթոդական տարբեր աղբյուրներում ստեղծագործական շարադրությունների տարբեր ենթատեսակներ են նշվում:

■ **Պ ա տ մ ո ղ ա կ ա ն:** Ստեղծագործական շարադրությունների ուսուցումը պետք է սկսել պատմողական բնույթի գրավորներից, որովհետև աշակերտներն իրենց կենսափորձով ձեռք բերված տպավորությունների մասին միշտ էլ ասելու, պատմելու, կողքիններին (ընկերներին, ծնողներին, ուսուցիչներին) հաղորդելու անհագուրդ ցանկություն ունեն, ցանկություն, որը պայմանավորված է նաև ուշադրության կենտրոնում լինելու, մեծահասակների գոհունակությանն արժանանալու ձգտումով: Էությունը որևէ դեպքի, որևէ իրողության, որևէ մեկի մասին պատմումն է. առաջնային նպատակը ընկալածը հաղորդել սովորելն է, որը հիմք է դառնում հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման համար: Որպես գրավորի նախապատրաստման փուլ՝ շատ կարևոր է պատմողական բնույթի բանավոր շարադրությունների ուսուցումը, որը նոր-նոր է սկսել ակտիվանալ: Այն կարող է նպաստել կապակցված խոսքի զարգացմանը՝ դառնալով գրավոր խոսքի ձևավորման էական նախադրյալ և գործոն: Այսպես՝ պատմողական բնույթի շարադրություններ գրելիս պետք է կարողանալ բանավոր կամ գրավոր պատմել որևէ դեպքի կամ երևույթի մասին, գրել լսածի կամ տեսածի հիման վրա, գրել որևէ երևույթի կամ հորինվածի նկարագրությունը, պլանավորված շարադրել առաջարկվող նյութի բովանդակությունը՝ կիրառելով նկարագրական և դատողական որոշ տարրեր և այլն: Շատ կարևոր է պատմողական բնույթի շարադրության մի հետաքրքիր սկիզբ գտնել և դասարանի աշակերտների միջոցով այն շարունակել՝ ապահովելով ողջ դասարանի մասնակցությունը. մեկը լրացնում է մյուսին, մեկի խոսքը վերականգնում է մյուսի աղոտ հիշածը կամ նոր մտքի աղբյուր է դառնում: Ուսուցիչը պատմողական բնույթի շարադրությունն ուսուցանելիս պետք է նախապատրաստի նկարագրական և դատողական բնույթի շարադրություններ գրելուն:

■ **Ն կ ա ր ա գ ր ա կ ա ն:** Նպատակաուղղված է աշակերտների դիտողականության ու նկատունակության մշակմանն ու զարգացմանը, ուշադրության կենտրոնացմանը, կողմնորոշվելու, մանրուքների նկարագրությամբ ամբողջը պատկերացնելու ունակությունների ձևավորմանը: Նկարագրական

¹⁴² Տե՛ս՝ **Գրիգորյան Ա.**, Ստեղծագործական շարադրության ուսուցման հարցեր, Երևան, 1984, էջ 3:

բնութի շարադրությունների միջոցով աշակետները սովորում են զանազանել տարբեր երևույթները, պատկերները, առարկաները, մարդկանց, կենդանիներին և այլն, տարբերել գեղեցիկը՝ տգեղից, լավը՝ վատից, բարին՝ չարից, արդարն՝ անարդարից: Նկարագրությունը, առարկայի կամ երևույթի առանձնահատկությունները կարելի է բացահայտել և ցույց տալ սեփական դիտողությունների հիման վրա, հիշողությամբ, երևակայությամբ, զննական պարագաների օգնությամբ: Մեթոդական գրականության մեջ առանձնացվում են **գործնական նկարագրություն և գեղարվեստական նկարագրություն** ենթատեսակները: Գործնական նկարագրության ժամանակ (օրինակ՝ նկարի շուրջ տրվող շարադրանքում) աշակերտը պետք է ներկայացնի հիմնական հատկանիշները և առարկայի առանձնահատկությունները: Այդ դեպքում բոլոր տվյալները պետք է լինեն ճիշտ և տրամաբանական:

Նկարագրական շարադրություն գրել սովորելիս աշակերտն սկսում է «տեսնել», որոնել, մասնատել և մաս առ մաս հավաքել՝ ամբողջացնել, բացահայտել այն, ինչ դեռ ոչ ոք չի տեսել և չի նկարագրել, ու այնպես՝ նկարագրել, որ դիտման առարկան, երևույթը դադարեն սովորական լինելուց, որ ուրիշներն էլ համոզվեն դրանում, ճանաչեն նկարագրվածը: Այսպես՝ ամպերին նայելիս հնարավոր է ոչինչ չտեսնել, բայց նուրբ դիտողականության և վառ երևակայության շնորհիվ նրանք կարող են ուղտերի, զինվորականների, գաղթականների, լեռների, երազանքների և այլ կերպարանքներ առնել: Աշակերտի դիտելու և նկարագրելու ունակությունները զարգացնելու նկատառումով կարելի է տարբեր թեմաներով շարադրություններ հանձնարարել («Ամպերի քարավանները», «Անտառը հեռվից», «Գեղեցիկ է արշալույսը», «Տատիկիս դիմագծերը», «Զրույց աստղի հետ», «Լուսինն իմ հոգում» և այլն):

■ **Դ ա տ ո ղ ա կ ա ն:** Շարադրող աշակերտը մտածում է, դատողություններ անում բնության, հասարակական կյանքի, որևէ առարկայի և այլ թեմաների շուրջ՝ վերլուծելով, համադրելով, հակադրելով, համեմատելով, քննելով: Սրանք մյուս տեսակներից տարբերվում են լեզվաոճական և կառուցվածքային առանձնահատկություններով: Ըստ կառուցվածքի լինում են **ինդուկտիվ** (դատողական եզրակացությունները սկսվում են մասնավորից, կոնկրետից և գնում են դեպի ընդհանուրը) և **դեդուկտիվ**: Դատողական շարադրությունները օգնում են ուսուցչին լավ ճանաչելու իր սաներին, հաղորդակից լինելու նրանց ամենանվիրական հույզերին ու խոհերին, մտերմորեն զրուցելու, պարզելու նրանց դիրքորոշումը և ձևավորելու նրանց բարոյաքաղաքական նկարագիրը:

■ **Երևակայական:** Աշակերտը շարադրում է իր երևակայությունները. սա նպաստում է հեռուն տեսնելու, ձգտելու հատկության մշակմանը (Օրինակ՝ «Ի՞նչ են դառնալու ես», «Կյանքը 50 տարի հետո», «Եթե ունենայի հեքիաթների հերոսների կարողությունները», «Ի՞նչ կլինի, եթե մարդիկ կարողանան թռչել միջոմլորակային տարածություններ», «Ի՞նչ կուզենայի ունենալ», «Ես քայլում եմ Լուսնի վրայով» և այլն):

■ **Խ ա ռ ը:** Այս տիպի շարադրություններում համադրվում են նկարագրական, հաղորդակցական, դատողական, երևակայական տարրերը:

Տարածված է **բառ-շարադրությունը**, որը նպատակահարմար է կիրառել միջին դասարաններում:

Պատմողական, նկարագրական, վերլուծական, դատողական, քննադատական, բնութագրական, գործնական, քերականական առաջադրանքներով և այլ տիպի շարադրությունները անխառն ձևով հանդես գալ չեն կարող, չեն կարող չպարունակել այլ տեսակի տարրեր, բայց դրանցից յուրաքանչյուրն ունի լեզվական ու կառուցվածքային իր առանձնահատկությունները: Օրինակ՝ պատմողական բնույթի շարադրության մեջ պատմվում է որևէ երևույթի մասին, որը պետք է ունենա հաղորդման սկիզբ, զարգացում և ավարտ: Նկարագրական շարադրությունն ունի այլ կառուցվածք՝ այն սկսվում է նկարագրվող երևույթից կամ առարկայից ստացված տպավորություններից, հետո տրվում են նրա առանձին հատկանիշները, որոնք ապացուցում են տվյալ բովանդակության ճշմարտացիությունը, իսկ վերջում տրվում է գնահատականը: Դատողականն այլ կառուցվածք ունի. բաղկացած է ընդհանուր վիճակը բացահայտող մասից (թեզիսից), ապացույցներ պարունակող մասից և անհրաժեշտ եզրակացություններից:

Տարաբնույթ շարադրություններ գրելու համար աշակերտը պետք է ունենա համապատասխան գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ: Հատկանշական է, որ մեթոդիստ մանկավարժները գրավոր աշխատանքի այս տեսակի ուսուցման գործընթացում առաջնային են համարում մայրենի լեզվի ուսուցանվող նյութերի համակողմանի քննությունն ու ուսումնասիրությունը: Նրանցից Գ. Էդիլյանը գրում է. «Մայրենի լեզվի նյութերի լեզվական, հոգեբանական ու տրամաբանական վերլուծությունները մեծապես օգնում են շարադրություն գրելու կարողության զարգացմանը: Եթե ուսուցիչը մայրենի լեզվի դասերին անցել է քերականություն, քննել է հոդվածները լեզվական, ոճական տեսակետից, նշանակում է՝ շարադրություն գրելիս աշակերտը կօգտվի այդ բոլորից»¹⁴³: Իսկապես, աշակերտը շարադրություն գրելու համար նախ և առաջ պետք է ունենա լեզվաքերականական գիտելիքներ, պետք է կարողանա անկաշկանդ արտահայտել մտքերը, վերարտադրել կարդացածի բովանդակությունը, պատմել էքսկուրսիաներից ստացած տպավորությունները, դիտած նկարի, ցուցահանդեսի, կինոնկարի, թատրոնի մասին տեղեկություններ հաղորդել, գրել որոշակի գործնական գրություններ և այլն:

Շարադրությունն անմիջականորեն կապվում է ուղղագրության-կետադրության ուսուցման, կապակցելուն, շարահյուսելուն վերաբերող քերականական գիտելիքների ուսուցման հետ: Այդ կապը դրսևորվում է ոչ միայն նրանով, որ շարադրություն գրելիս աշակերտը գործադրում է լեզվական գի-

¹⁴³ Տե՛ս՝ **Էդիլյան Գ.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Թիֆլիս, 1923, էջ 244 -245:

տելիքները և դրանով հմտանում, այլև նրանով, որ շարադրությունը կարող է ծառայել քերականական այս կամ այն կանոնի ուսուցման գործին. դա լավ է երևում առաջադրանքներով շարադրությունների միջոցով: Շարադրություններ գրելիս ևս ուսուցիչը կարող է լրացուցիչ առաջադրանքներ տալ՝ օգտագործել որևէ քերականական կարգ, լեզվական փաստ, խոսքիմասային տարբեր խմբեր (մակբայների, ածականների, դերանունների) և այլն:

Խորքային կառուցվածքի կամ որակական հատկանիշների կողքին (**բովանդակություն, գաղափարախոսություն, լեզու**) շատ կարևոր է շարադրության ձևը կամ մակերեսային կառուցվածքը: Եթե բովանդակությունը երևույթի էությունն է, ապա ձևը բովանդակության բոլոր տարրերի ներքին և արտաքին կառուցվածքն է, նրա դրսևորման և գոյության եղանակը: Հարմար, ճիշտ ընտրված ձևն իր հերթին նախադրյալ է դառնում բովանդակության զարգացման, պահանջվող հարցերի քննարկման, վերլուծման, լեզվական կարողությունների և գիտելիքների ինքուրույն դրսևորման համար: Ամեն մի թեմա պահաջում է շարադրման յուրահատուկ ձև՝ հետևաբար և ուսուցման յուրօրինակ եղանակ, մեթոդիկա:

Հ. Աթայանը գրում է. «Ստեղծագործական շարադրության (կասեինք նաև՝ գրական ծրագրային թեմայով շարադրության) ուսուցման լավագույն միջոցներից մեկը ասելիքը սյուժետային գծով ներկայացնել, շարադրությունը որոշակի ձևի մեջ դնել, կառուցվածք տալ սովորեցնելն է... Եթե գրողին գեղարվեստական ձևն անհրաժեշտ է թեման, գաղափարը յուրօրինակ դրսևորելու, արտահայտելու համար, ապա աշակերտին շարադրություն գրելու ժամանակ ձևը անհրաժեշտ է նաև «իր բառերով» գրելու, ինքնուրույնությունն ապահովելու համար»¹⁴⁴: Այնուհետև՝ «Որոշ ուսուցիչներ հարմար չեն գտնում աշակերտների շարադրությունները ժանրերի բաժանել, կարծում են, որ պետք է դրանք ճանաչել միայն մեկ անվամբ՝ շարադրություն: Այս հարցին կարելի է պատասխանել մեծ մանկավարժ Ա. Դիստերվեգի բառերով. «...Լավ սովորեցնելու համար պետք է նրբորեն տարբերակել կարողանալ»... Հարմար ժանր, պատմելու, մտքերը դրսևորելու ճիշտ ձև ընտրելը, անհրաժեշտ սյուժե ու բովանդակություն ստեղծելը կապակցված խոսք կառուցելու կարևորագույն կարողություններ են: Այսպիսի կարողություններ մշակելու համար օգտակար են ոչ միայն գեղարվեստական երկերի, դասահոդվածների, այլև սովորողների գրած շարադրությունների զննումը, մանրակրկիտ ու բազմակողմանի վերլուծություններն ու գրախոսումները»¹⁴⁵:

Շատ դեպքերում աշակերտները շարադրություն են գրում գեղարվեստականորեն՝ իրենց խոսքը նմանեցնելով պատմվածքի, արձակ բանաստեղծության, ակնարկի, հրապարակախոսական հոդվածի, առակի: Շատ հաճախ այն արտահայտում են նամակի ձևով (**նամականի շարադրություն**), ինչը շատ

¹⁴⁴ Աթայան Հ., Կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգը, Երևան, 1986, էջ 150:

¹⁴⁵ Նույն տեղում, էջ 157:

է հրապուրում աշակերտներին: Երբ աշակերտը իրականությունը, առաջադրված թեմայի բովանդակությունը ներկայացնում է ոչ թե սյուժեի, այլ իր զգացմունքային վերապրումների, հույզերի, տպավորությունների միջոցով, ապա շարադրությունը քնարական ժանրի տեսք է ստանում կամ կրում է դատողական-վերլուծական բնույթ: Իսկ շարադրություններում դատողությունները, մտորումները, քնարական տարրերը ոչ միայն գեղեցկացնում-ոճավորում են, այլև պայմաններ են ստեղծում լեզվական, արտահայտչական բազմազան միջոցների կիրառման, մակդիրների առատ օգտագործման, բառապաշարի ակտիվացման համար: Ուսուցիչը չպետք է պարտադրի շարադրության ձևը, այն աշակերտն է ընտրում...

Ազատ, ստեղծագործական շարադրություններ կարելի է գրել և գրական ստեղծագործություններն օգտագործելով: Այսպես՝ «Մայրենի-6»-ում կա «Իմ երկրի անխոս բնակիչները» թեմատիկան: Բնագրերը՝ Ավ. Իսահակյանի «Եղնիկը» պատմվածքը, Դավիթ Մուրադյանի «Մազաթափ գամփռը և աշունը» (6- էջ 203-208) ուսումնասիրելուց հետո կարելի է հանձնարարել գրել կենդանիների մասին շարադրություն՝ ամենատարբեր վերնագրերով՝ «Մեր երկրի անխոս բնակիչները», «Մեր տան անխոս բնակիչը», «Իմ շնիկի արտաքինը» և այլն: Ուսուցչի ուղղորդմամբ՝ աշակերտները կհիշեն օրինակներ իրենց կյանքից կամ կարդացած գրքերից, դիտած կինոնկարներից, լսած պատմություններից:

Միջին դպրոցում ստեղծագործական շարադրությունների թեմայի ընտրության լայն հնարավորություն է ընձեռում «Տեքստային աշխատանք»-ների համակարգը. շատ կետեր կարող են շարադրության թեմա դառնալ: Օրինակ՝ «Մայրենի-5»-ում «Երկնքից երեք խնձոր ընկավ» թեմատիկ խմբում ընդգրկված է Օսկար Ուայլդի «Աստղամանուկը» հեքիաթը: Այն հատվածաբար է ընդգրկված (4 հատվածով). ամեն հատվածից հետո տեքստային աշխատանքի հանձնարարական է՝ «Փորձիր գուշակել, թե ի՞նչ է լինելու հետո», «Առաջարկիր քո տարբերակները» կամ՝ «Կարո՞ղ ես գուշակել, թե ի՞նչ է լինելու հետո», իսկ 4-րդ հատվածից հետո առաջադրանքներից վերջինն այսպիսին է. «Ի՞նչ ես կարծում, հեքիաթը կարո՞ղ էր այլ վերջաբան ունենալ. տարբերակներ առաջարկիր»: Բնականաբար, սրանք կարելի է շարադրությունների թեմա դարձնել, վերջին դեպքում կարելի է անգամ դասագրքում եղածի և աշակերտի առաջարկած տարբերակի համեմատական վերլուծությունը դարձնել շարադրության նյութ:

Այսօր ժամանակակից են համարվում շարադրանքները՝ շարադրությունները՝

- երաժշտության և բանաստեղծության զորգորդմամբ՝ լսողական զգացողությամբ (սովորաբար՝ «լսու՞մ ես...», «քեզ հասա՞ն...» և նման տիպի նախադասություններով. «Լսո՞ւմ ես՝ ծառերը օրորվում ու հեքիաթ են պատմում, արևի կարմրամանուշակագույն ճառագայթները քայլում են ծառերի կատարներով...»), **տեսողական զգացողությամբ** («Տեսնո՞ւմ ես...», «Տեսա՞ր. ...»), կամ **մի քանի զուգորդություններ միավորված են.**

- ըստ երաժշտության

- ըստ բանաստեղծական տեքստի (մեծարենցյան տրամադրություն, տերյանական տրամադրություն, փիլիոսփայական տրամադրություն (Թումանյանի քառյակների ուսուցումից հետո), եղեռնական մտախոհեր («Անլուելի գանգակատուն»-ից հետո)։

- ըստ բանահյուսական նյութի

- ըստ փոխադրության նյութի. ստեղծագործական վերարտադրություն (Տրդատի օրագիրը՝ ըստ «Տրդատ և Նազենիկ» նյութի),

- ըստ լեզվաքերականական նյութի (հոմանշային փնջերի, հականշային զույգերի, դարձվածքների, իմաստային (թեմատիկ) խմբերի, ածական + գոյական, թվական + գոյական կամ բայ+մակբայ բառազույգերի, կոչականների, երկխոսությունների, ներքին խոսքի և այլն),

- ըստ թևավոր արտահայտությունների («ավգյան ախոռներ», «բաբելոնյան աշտարակաշինություն»...), քառատողերի և այլն։

Այսօր չափորոշչային և ծրագրային պահանջներին համապատասխան՝ շարադրության մի այլ ենթատեսակ էլ է ձևավորվել, որը, մեր ընկալմամբ, կապվում է առավելապես ներքին խոսքի կամ մտածողության «արտահայտման» հետ, ապրումակցության հետ, զգացական տվյալների տրամաբանական մշակման, դրանց գիտակցման ու հասկացման հետ։ Հանձնարարվում են՝ «Ձևակերպի՛ր զգացածդ» կամ՝ «Ձգացածդ պատկերի՛ր բառերով», կամ՝ «Ի՞նչ ես տեսնում, ի՞նչ ես զգում։ Ձգացածդ պատկերի՛ր բառերով» և այլն։ Օրինակ՝ «Մայրենի 6»-ում Համո Սահյանի «Ժայռից մասուր է կաթում» բանաստեղծությանը վերաբերող առաջադրանքներից մեկն այսպիսին է՝ «Համո Սահյանի բանաստեղծությունը վերարտադրի՛ր արծակ և նոր տարրե՛ր ավելացրու բնակարի մեջ» (6- էջ 214)։ սա ստեղծագործական փոխադրություն է։ Մյուս առաջադրանքը հետևյալն է. «Քո սիրած մեղեդին մեկ անգամ էլ լսիր։ Աչքերդ փակի՛ր. ի՞նչ ես տեսնում, ի՞նչ ես զգում։ Ձգացածդ պատկերի՛ր բառերով» (6-էջ 214)։ Նույն դասագրքում Արևշատ Ավագյանի «Մի խուլ դղրդոց լսվեց երկնքում...» բանաստեղծության (6-էջ 212) մ ուտքի առաջադրանքն է՝ «Կարո՞ւ՛ այս նկարագրությունները, հետո աչքերդ փակի՛ր և մտքումդ փորձի՛ր տեսնել պատկերները»։ Հաջորդող կետն է՝ «Քո բառերով վերարտադրի՛ր բանաստեղծության մեջ պատկերվածը»։ Սա ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ ներքին խոսքի վերարտադրում կամ ներքին խոսքի վերածում արտաքին խոսքի։ Ըստ որում՝ ներքին և արտաքին խոսքի՝ միմյանց հերթագայումը, ներքին խոսքի փոխակերպումը արտաքինի անցումային բարդ գործընթաց է, և այս ընթացքում ներքին խոսքը, որպես նախնական դատողություն, դառնում է արտաքին խոսքի նախապատրաստման կարևորագույն միջոց։

Ե. Գործնական գրությունների ուսուցման համակարգը

Գործնական գրություններն ունեն ընդգծված գործնական-կիրառական առանձնահատկություն. կանոնակարգում են միջպետական և ներպետական

գործնական և իրավական հարաբերությունները, դառնում են պաշտոնական հաղորդակցման իրականացման, հիմնարկների, գերատեսչությունների գործավարության և սրանց միջև փոխգործակցության կազմակերպման, միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման միջոցներից մեկը:

Գործնական գրությունը ծրագրում այս անվամբ ներկայացվող գրավոր աշխատանքի տեսակ է, հետևաբար սրա ուսուցումը չպետք է առանձնացնել խոսքի մշակույթ ձևավորելու կարողությունների և հմտությունների զարգացման ընդհանուր համակարգից: Ուսուցման հիմքը դարձյալ կապակցված խոսք կառուցելու, խոսքը զարգացնելու, իրադրությանը համապատասխան պահանջված կաղապարով դրսևորելու կարողությունների և հմտությունների մշակումն է: Անցյալի մեթոդիկայում գրության այս տեսակը շատերի կողմից «**գործնական արձակ**» է անվանվել և հիմնականում շարադրությունների ուսուցման հետ կապված է հետազոտության նյութ դարձել: Մասնագետների մի խումբը գործնական գրությունների բոլոր ձևերը շարադրություն կամ շարադրության առանձին տեսակ է համարել, երկրորդները ընդհանրապես ուշադրություն չեն դարձրել (որոշ վերապահում պետք է անել նամակի համար, որը, ըստ էության, շարադրության հետ սերտ աղերսներ ունի), երրորդները դրանցից մի մասն են գործնական գրություն համարել, մյուս մասն անգամ կապակցված խոսքի տեսակ չի դիտել կամ դիտել է՝ որոշ վերապահումով և այլն: Այսպես՝ Ա. Տեր-Գրիգորյանը գործնական գրություններին անդրադառնալիս **նամակը, դիմումը, թղթակցությունը** համարում է շարադրություններ, իսկ **տեղեկանքը, երկտողը, ստացականը, լիազորագիրը, հայտարարությունը, հասցեն, դասացուցակը, անվանացուցակը, հերթապահության ցուցակը, օրվա ռեժիմը, լոգունգը՝** ոչ: Հ. Ջաքարյանը և Յու. Ավետիսյանը դրանք դնում են «Վարչական (պաշտոնական) ոճի գրվածքներ», **գովազդը, անձնական նամակը՝** «Ազատ ոճի գրվածքներ» խորագրերի տակ՝ ավելացնելով նաև **բացատրագիրը, հուշագիրը, գույքացուցակը, անդորրագիրը, հրամանագիրը, օրենսդրական փաստաթղթերը (օրենք, կանոնադրություն)**¹⁴⁶: Գործնական գրության նորօրյա տեսակ կարելի է համարել և **վավերաթուղթը** կամ **վավերագիրը՝** «որևէ բան կամ որևէ բանի ճշտությունը հաստատող, վավերացնող, օրենքի ուժ տվող պաշտոնական փաստաթուղթ» նշանակությամբ: Այսօր նաև **հայտարարության** ենթատեսակներ են առանձնացվում՝ **ճանուցում, հրավիրատոմս (հրավեր, հրավերք)**:

Գործնական գրությունների դասակարգման ելակետը կառուցվածքային կաղապարայնությունն է: Այս հարցում Հ. Աթալյանն ունի որոշակի դիրքորոշում. «...Որպես ելակետ պետք է ընդունել հեղինակի վերաբերմունքն արտահայտելու հնարավորությունը (կամ դրա անհնարին լինելը) տվյալ ձևում նկարագրվող փաստերի նկատմամբ»¹⁴⁷: Ըստ հեղինակի՝ գործնական գրու-

¹⁴⁶ **Ջաքարյան Հ., Ավետիսյան Յու.**, Ոճագիտություն: Տեքստագիտություն: Հայոց լեզվի պատմություն, Երևան, 2018, էջ 98-121:

¹⁴⁷ **Աթալյան Հ.**, Կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգը, Երևան, 1986, էջ 160:

թյուններն ունեն ընդգծված գործնական-կիրառական կողմ, որոնց ուսուցման ընթացքում ևս հարկ է խթանել սովորողների ինքնուրույնությունն ու ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը:

Գործնական գրությունների ուսուցումը կիրառական նշանակություն ունի: Աշակերտը (ոչ միայն աշակերտը) պետք է կարողանա դիմում գրել, շարադրել իր կենսագրությունը, բնութագրել, կազմել արձանագրություն, քաղվածք, գործնական տեղեկատվություն հաղորդել և այլն: Նման գրագրությունների մշակված կանոններ կան, և դրանք ուսուցիչը պետք է փոխանցի աշակերտին: Ուսումնառության և աշխատանքային գործունեության տարբեր իրադրավիճակներ թելադրում են գործնական գրությունների բովանդակության արձանագրման և կաղապարային ձևավորման նպատակով ձեռք բերված գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների դրսևորում: Սրանք, գիտելիք հաղորդելով հանդերձ, զարգացնում են սովորողի դիտողունակությունը, քչից շատ բան հասկանալու, վերծանողական, դատողական-վերլուծական ունակությունները, հաղորդակցման և շփման կարողությունները, գինում են գործնական բնույթի հմտություններով, որոնք կօգնեն հետագա աշխատանքային և արտաշխատանքային գործունեության, մարդկային հարաբերությունների կարգավորմանը: Արտաքուստ կաղապարայնացված՝ դրանց մի մասը «կենսագրություն» ունի՝ ինչո՞ւ է գրվել, ի՞նչ պատճառով, ի՞նչ նպատակով, ի՞նչ արձագանք է ակնկալվում և այլն: Ուսուցումը կազմակերպելու զխավոր նախապայմանը գործնական գրության տեսակի կիրառման ոլորտի գիտակցական ընկալման ապահովումն է, հեղինակային վերաբերմունքի որևէ դրսևորում բացառող կաղապարի ետևում՝ գրագրի կա՛մ պահանջի, կա՛մ ցանկության ու խնդրանքի, կա՛մ ակնկալիքի ու սպասելիքի ուրվագծումն է: Այս հենքի վրա ուսուցիչն աշխատում է սովորողներին գիտելիք հաղորդել տվյալ գրության կառուցման առանձնահատկությունների և նրբությունների, դրա կազմման սկզբունքների մասին, ապա գիտելիքից անցում կատարել գործնական-կիրառական ոլորտին: Քանի որ գործնական գրությունները, բացի նամակից, զուրկ են գեղարվեստականությունից, այդ պատճառով էլ ուսուցչից բավական ջանք ու հմտություն է պահանջվում դրանց ուսուցման գործընթացում սովորողների հետաքրքրությունը շարժելու և նրանց ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքի մղելու առումով:

Այսօր այս հարցին որոշակի լուծում է տրվել. ուսումնառության նյութ է դարձել «**գործնական գրություններ**» անվանումով: Գործնական գրությունները հատկանշվում են մի շարք առանձնահատկություններով՝ կայունությամբ (հատկապես պաշտոնական գրագրություններում), որոշակի ժամանակահատվածի համար սահմանված կառուցվածքային անփոփոխելիությամբ, ծավալային սահմանափակությամբ, տեքստային բաղադրիչներից՝ խոսքային կաղապարների, էթիկետային բանաձևերի ներակայությամբ, յուրահատուկ կառուցվածքով պայմանավորված գործառույթների բաշխմամբ: Սրանք մի կարևոր առանձնահատկությամբ էլ են հատկանշվում՝ **ենթակա են վավերաց-**

ման (կնքվում կամ ստորագրվում են): Չնայած որ բովանդակության տեսակետից ամբողջական, ինքնուրույն խոսքի նմուշներ չեն և, ըստ էության, իրենց մակերեսային կառուցվածքով կամ արտահայտության ձևով կաղապարային են և **կաղապարայնությամբ կաղապարված՝** զուրկ լինելով վերաբերմունքի դրսևորումից, ստեղծագործական տարրերից, այնուամենայնիվ, գրավոր խոսքի արտահայտման ձևեր են և պահանջում են շարադրելու, ձևակերպելու, ընդհանրացնելու, դատողաբար մտածելու, հաղորդակցվելու, ներգործելու կարողություններ և հմտություններ: Պետք է նշել, որ գործնական գրությունների գիտական համակարգը դեռևս լիարժեքորեն մշակված չէ. լուծելի հարցեր շատ կան: Այսօր, կենսական պահանջներից ելնելով, շատ կարևոր է գործնական գրությունների ցանկում ուսուցանել և՛ պարտավորագիրը, և՛ երաշխավորագիրը, և՛ պայմանագիրը: Կամ՝ աշակերտի օրագիրը կարելի՞ է համարել գործնական գրության տեսակ, դպրոցի (նաև բուհի) պատին փակցված դասացուցակը որպես գրավոր խոսք որտե՞ղ տեղադրել, ի՞նչ անվանել աշակերտական ուղեցույցը, պլան գրելու համար նախատեսված պատրաստի ձևատեստերը: Կամ՝ գովազդը գործնակա՞ն գրություն է, թե՞ ոչ և այլն: Քանի որ հանրակրթական ծրագրերում գործնական գրությունների ուսուցումը նոր պահանջ է, հետևաբար պետք է հուսալ, որ ժամանակի ընթացքում աստիճանաբար կհամակարգվի և մեթոդական մշակման կենթարկվի:

Գործնական գրությունների ուսուցումը առավելապես ավագ դպրոցի ծրագրային նյութ պիտի դառնա՝ նպատակաուղղված գործնակական հարաբերություններում գործնական գրությունների դերի գիտակցական կարևորմանը և ըստ անհրաժեշտության գործնական գրություններ կազմելու կարողության զարգացմանը: Ծրագրային պահանջների և տարբեր դասարանների դասագրքերում զետեղված լեզվանյութի համադրումից պարզ է դառնում, որ պահպանված են շարունակականության, հաջորդականության սկզբունքները, սակայն խախտված է համակարգայնության սկզբունքը: Ավագ դպրոցում պետք է գիտական գիտելիքներ հաղորդվեն ընդհանրապես գործնական գրությունների և նրանց դերի մասին, այնուհետև առանձնաբար ներկայացվեն գործնական գրությունների առօրեական տեսակները՝ **դիմում, ինքնակենսագրություն և կենսագրական տվյալների ամփոփագիր (ռեզյումե-CV), նամակ (անձնական, էլեկտրոնային, պաշտոնական), բացատրագիր, տեղեկանք, ստացական, լիազորագիր, երաշխավորագիր, արձանագրություն, քաղվածք, որոշում:**

«Գործնական գրություններ» թեմայի ուսումնառության ակնկալվող արդյունքներն են՝

- տարաբնույթ գործնական գրությունների կազմում՝ դրանք ձևավորելու-կառուցելու սկզբունքների պահպանմամբ, համապատասխան բառապաշարի և քերականական առանձնահատկությունների, կաղապարակազմական մոդուլների գիտակցական կիրառմամբ.

- գործնական գրության տեսակի ընտրություն՝ ըստ իրադրավիճակային անհրաժեշտության՝ նպատակաուղղված հասարակական հարաբերությունների կարգավորմանը.

- դրանց բնորոշ հիմնական հատկանիշների գիտակցական ըմբռնողունակություն (կայունության, անփոփոխելիության, կաղապարայնության, ժամանակային և տարածական-ժավալային սահմանափակվածության, անձնական վերաբերմունքի բացառման):

Ուսումնառության ընթացքում աշակերտը պետք է կարողանա գրել (կամ շարադրել, կազմել, կառուցել)՝

դիմում (դպրոցի տնօրենին, տնօրինությանը՝ տարբեր տեսակի մրցումների մեկնելու կամ այլ դպրոց տեղափոխվելու թույլտվության համար և այլն),

նամակ,

բացատրագիր (դասերին կամ որևէ միջոցառման չմասնակցելու, ուսումնառության վայրը փոխելու համար և այլն),

տեղեկանք (տվյալ դպրոցում սովորելու կամ որևէ վայրում աշխատելու վերաբերյալ և այլն),

երաշխավորագիր (դասընկերոջ, դասղեկի, ենթադրյալ աշխատողի մասին և այլն),

լիազորագիր (որոշակի իրավական, աշխատանքային գործողություններ կատարելու թույլտվության մասին),

ստացական (դասարանի կամ դպրոցի կահավորման նպատակով իրեր կամ գումար ստանալու մասին և այլն),

ինքնակենսագրություն և անձնական տվյալների ամփոփագիր (ըստ պահանջի ներկայացնելու համար՝ այլ դպրոցում կամ այլ երկրում ուսումնառությունը շարունակելու, աշխատանք որոնելու-գտնելու, որևէ մրցույթի մասնակցելու և այլ նպատակներով),

արձանագրություն և արձանագրության քաղվածք (որևէ ժողովի, միջոցառման և այլն):

Գործնական գրությունների ուսուցման գործընթացում միջառարկայական կապեր ապահովելու լայն հնարավորություններ են ստեղծվում: **Հայոց լեզու և հայ գրականություն (գրականության)** առարկաների միջև կապ է հաստատվում գրականության մեջ անձնական նամակներ պարունակող գրական տեքստերը և վեպի տեսակներից մեկի՝ նամակ-վեպերի կառուցվածքային տարբեր հատվածները հայոց լեզվի ուսումնառության ընթացքում որպես բնագրային նյութեր օգտագործելու միջոցով: **Հայոց լեզվի և օտար լեզուների** միջև կապը կարելի է ապահովել անձնական նամակների, ինքնակենսագրական հատվածների, գործնական տարբեր գրությունների թարգմանության միջոցով, ինչպես նաև գրագրություններում օտար աղբյուրներ օգտագործելիս (հատկապես պաշտոնական նամակագրության մեջ): Քանի որ գործնական գրությունները առավելապես պաշտոնական բնույթի են,

բնականաբար անմիջականորեն կապ է ստեղծվում **հայոց լեզվի և իրավագիտության, հայոց լեզվի և տնտեսագիտության** (մասնավորապես բանկային գործառնության), **հայոց լեզվի և հասարակագիտության, հայոց լեզվի և քաղաքագիտության, հայոց լեզվի և դիվանագիտության** միջև: Պաշտոնական հարաբերություններում էլեկտրոնային տարածքի և էլեկտրոնային փոստի առկայությունը, SS, S<S-ից օգտվելու կանոնակարգի իմացության ու պահպանման անհրաժեշտությունը, էլեկտրոնային նամակներ գրելու և պաշտոնական հարթակներում գրագրությունը կարգավորելու հրատապությունը անխզելի կապ են հաստատում **հայոց լեզվի և տեխնոլոգիայի** միջև:

Գործնական գրություններին վերաբերող ուսուցանվող լեզվանյութը սովորաբար զետեղվում է դասագրքերի, ձեռնարկների վերջին էջերում: Մայրենի 5-ում ծրագրային պահանջ է նամակի՝ որպես գրավոր հաղորդակցման միջոցի ուսուցումը, ուսուցանվող նյութն է «1. Նամակ. նամակի կառուցվածքը՝ սկիզբ, բովանդակային մաս, ավարտ», «2. Նամակի տեսակներն ըստ հասցեատիրոջ՝ անձնական և պաշտոնական», 3. «Նամակների տեսակներն ըստ բովանդակության (տեղեկատվական, շնորհավորական, երկտող և այլն)» (**տե՛ս՝ 2-Ծ, էջ 96**): 6-րդ դասարանում ծրագրային պահանջ է ինքնակենսագրության ուսուցումը (**տե՛ս՝ 2-Ծ, էջ 101**): «Հայոց լեզու-7»-ում ներառված են «Անձնական և պաշտոնական նամակներ» և «Դիմում» նյութերը: «Հայոց լեզու-8»-ում՝ «Բնութագիր», «Ինքնակենսագրություն», «Ստացական»: Հայոց լեզու-9»-ում՝ նորից «Դիմում» բայց և՛ «Արձանագրություն», «Հաշվետվություն»: 10-րդ դասարանում՝ նորից՝ «Դիմում», «Ինքնակենսագրություն», «Պաշտոնական նամակ», բայց և՛ «Բացատրագիր», «Բնութագիր», «Տեղեկանք», «Արձանագրություն», «Քաղվածք»: Բանն այն է, որ ավագ դպրոցի երկու հոսքերի համար էլ ծրագրային պահանջ է գործնական գրություններ գրելու հմտությունների և կարողությունների ձեռք բերումը (առաջին մակարդակի համար). ավագ դպրոցն ավարտողը պետք է իմանա գրել գործնական բնույթի տարբեր գրություններ (**տե՛ս՝ 2-Ծ, էջ 35 և էջ 37**): 11-12-րդ դասարաններում սրանց վերաբերյալ ծրագրային պահանջ չկա: Ուշադրություն պետք է դարձնել այն հանգամանքին, որ միջին դպրոցում ընդհանուր գիտելիք չի տրվում գործնական գրությունների մասին: Ուսուցիչը պարտավոր է որոշ տեղեկություններ հաղորդել դրանց մասին, գրելու ձևին ծանոթացնել, եթե դասագրքում լեզվական նյութ կա, ապա կարդալ տալ: 5-րդ դասարանի «Մայրենի»-ում սրանց վերաբերող առաջադրանքներ կան (այսպես՝ «Քո ընտրությամբ հիշատակված հեղինակներից որևէ առակ կարդա՛, դրա մասին կարծիք գրիր» (**5- էջ 163**), «Առակի բովանդակությունը շարադրի՛ր որպես նամակ՝ ուղղված գործընկերոջդ, որին այդ նույն մարդը մեծ գուժար է պարտք» (**5-էջ 162**): «Զինվորի անունից նամակ գրիր մորը (խոսքը Գեղամ Սարյանի «Կարոտ» բանաստեղծության մասին է, որը հայտնի է որպես «Մարտիկի երգ»): Կարդա՛ դասագրքիդ «Նամակ» բա-

ժինը» (5- էջ 182) և այլն: Միայն 10-րդ դասարանում է կարճառոտ տեղեկություն տրվում գործնական գրությունների մասին (տես՝ 10 -էջ 176):

Նպատակահարմար ենք գտել նյութի ուսուցման նպատակների, գործունեության տեսակների վերաբերյալ պահանջներն ու չափորոշիչները ներկայացնել մի միասնական աղյուսակով. պատկերն այսպիսին է՝

	ԳՐՈՇՆԱԿԱՆ ԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ			
	Ուսուցանվող նյութը	Ուսուցման նպատակը	Գործունեության տեսակները	Հմտություններ և կարողություններ
5-րդ դասարան	<ul style="list-style-type: none"> Նամակ. նամակի կառուցվածքը՝ սկզբ, բովանդակային մաս, ավարտ Նամակների տեսակներն ըստ բովանդակության (տեղեկատվական, շնորհավորական, երկտող և այլն) Նամակը գեղարվեստական գրականության մեջ 	<ul style="list-style-type: none"> Նամակի՝ որպես գրավոր հաղորդակցման միջոցի ուսուցում 	<ul style="list-style-type: none"> Նամակների կազմում մտերմական-խոսակցական և քաղաքավարի-պաշտոնական ոճով 	
6-րդ դասարան	<ul style="list-style-type: none"> Ինքնակենսագրություն. նպատակը և կառուցվածքը 		<ul style="list-style-type: none"> ինքնակենսագրական երկերից հատվածների ընթերցում ինքնակենսագրության շարադրում գործնական նպատակով և գեղարվեստական ոճով 	
7-րդ դասարան	<ul style="list-style-type: none"> պաշտոնական նամակ, դիմում, նրանց նպատակը, կառուցվածքը և ձևավորումը 	<ul style="list-style-type: none"> տարբերակել անձնական և պաշտոնական նամակները հստակ ձևակերպել դիմումի բովանդակությունը 	<ul style="list-style-type: none"> գրել նամակ-դիմում դպրոցի տնօրենին դասարանի կամ առանձին աշակերտների կողմից 	
8-րդ դասարան	<ul style="list-style-type: none"> արձանագրություն, հաշվետվություն, դրանց նպատակը, կառուցվածքը և լեզվառձական ձևավորումը 	<ul style="list-style-type: none"> կարողանալ կազմել ծավալուն գործնական գրություններ հասկանալ գործնական և տեղեկատվական տեքստերի տարբերությունը տարբերել գործնական և պատմողական բնույթի տեքստերը 	<ul style="list-style-type: none"> գործնական գրությունների համապատասխան մնուշների ընթերցում և ուսումնասիրություն անհատական հաշվետվության կազմում շաբաթվա կատարած աշխատանքի մասին ընտրված հանձնախմբի կողմից հաշվետվության կազմում տրված առաջադրանքի կատարման մասին դասարանի ժողո- 	

			վի արձանագրության կազմում (խմբային աշխատանք)	
9-րդ դասարան	<ul style="list-style-type: none"> Բնութագիր, բնութագիր-երաշխավորագիր, նրանց նպատակն ու կառուցվածքը 	<ul style="list-style-type: none"> Կարողանալ կազմել անձին բնութագրող փաստաթուղթ որոշակի նպատակի համար՝ բերելով անհրաժեշտ տեղեկություններ տվյալ անձի մասին և հիմնավորելով նրա կարողությունները 	<ul style="list-style-type: none"> Կազմել ընկերոջ բնութագիրը՝ երաշխավորել նրան մասնակցելու քաղաքային, հանրապետական օլիմպիական մրցումներին 	
10-րդ դասարան	<ul style="list-style-type: none"> Պաշտոնական նամակ, դիմում, ինքնակենսագրություն, բացատրագիր, բնութագիր, տեղեկանք, արձանագրություն, քաղվածք և այլն 	<ul style="list-style-type: none"> Իմանալ գործնական գրությունների հիմնական տեսակները, կարողանալ անհրաժեշտության դեպքում կազմել այդպիսի գրություններ 	<ul style="list-style-type: none"> Խմբային աշխատանք՝ գործարար (բիզնես) խաղ՝ գործնական նամակագրությամբ 	<ul style="list-style-type: none"> գրել գործնական բնույթի տարբեր գրություններ (պաշտոնական նամակ, դիմում, բացատրագիր, տեղեկանք, արձանագրություն, քաղվածք և այլն)

Գործնական գրության յուրաքանչյուր տեսակ՝որպես շարադրանք, ունի իր կայուն ձևը, ընդհանուր կառուցվածքը, մասերի որոշակի հաջորդականությունը, պարունակում է ինքնուրույն, ստեղծագործական տարր, կրում է հեղինակի լեզվի անհատականությունը, ոճը՝ նկարագրվող փաստի նկատմամբ հեղինակի վերաբերմունքի դրսևորման ժխտումով: Բնականաբար, ուսուցման եղանակն ու մեթոդական համակարգը յուրովի տարբերակված են: Ղասարան առ դասարան աշակերտը վարժվում է գործնական գրություն գրելու կանոնակարգին՝ հստակ գիտակցելով, թե դրանցից յուրաքանչյուրի ուսուցման ընթացքում իրենից ինչպիսի՞ կարողությունների և հմտությունների ձևավորում կամ զարգացում է ակնկալվում: Գործնական գրությունների ձևերի տարբերակումն անհրաժեշտ է նաև ուսուցողական տեսակետից: Օրինակ՝ **հայտարարության, տեղեկանքի, լիազորագրի** ուսուցման համար ուսուցիչը կոնկրետ օրինակների վրա կարող է ցույց տալ նրանց կայուն (պաշտոնապես ընդունված) բաղադրիչները, կամ՝ **դիմումի** համար ընդունված ձևը ընդհանուր է, նրա վերնագրային մասն ունի իր գրելու տեխնիկան (ձևաթղթի վերևի աջ մասում նշվում է կազմակերպության, պաշտոնատար անձի ազգանունը, ով լինելը և այլն) իսկ, օրինակ, **նամակի** ուսուցման համար օրինակներ դնելիս ուսուցչի հիմնական մտահոգությունը պետք է լինի կայուն, կաղապարային ձևից խուսափելու, ինքնուրույնություն դրսևորելու հարցերը:

Դպրոցական տարիներից աշակերտները պետք է սովորեն ճիշտ կազմել ինքնակենսագրությունը, որը կազմման եռատեսակ արտահայտություն ունի՝ ձեռագիր տարբերակ (սովորական կամ ավանդական), անձնա-

կան թերթիկ և անձնական կամ կենսագրական տվյալների ամփոփագիր (ռեզյումե): Նրանք պետք է կարողանան՝ ըստ պահանջի՝ **ինքնակենսագրություն**-ը դարձնել **ռեզյումե**, կամ՝ **ռեզյումե**-ն՝ **ինքնակենսագրություն**, անձնական թերթիկներում ճշտորեն լրացնել կենսագրական տվյալները:

Դպրոցական տարիներից աշակերտներին պետք է սովորեն ճիշտ ձևակերպել ժողովների, հավաքների, ավանդական արարողությունների կազմակերպման ընթացքը ներկայացնող անհրաժեշտ պաշտոնական, գրասենյակային փաստաթղթերը: Նրանք պետք է վարժվեն **որոշում**, **զեկուցագիր** գրելուն, **բանավոր ելույթներ** գրանցելուն, դրանք **արձանագրության** համար ընդունված պաշտոնական ձևի մեջ ներկայացնելուն:

Արձանագրությունը միջին դպրոցի բարձր և ավագ դպրոցի գրավոր խոսքի ծրագրային պահանջներից է. այն իր կառուցվածքով և բովանդակությամբ դժվարներից է: Կազմված է ընդհանուր և բովանդակային մասերից: Ընդհանուր մասում նշվում են մասնակիցների կազմը (նախագահող, քարտուղար) և օրակարգը: Բովանդակային կողմը կաղապարվում է «լսեցին», «արտահայտվեցին», «որոշեցին» կառուցամասերով: Ելույթների բաժինն անմիջապես կապված է մեջբերվող բանավոր խոսքի գրավոր հաղորդման միջոցներին տիրապետելու հետ: Բանավոր ելույթի գրանցումը ըստ էության մոտ է փոխադրությանը: Աշակերտներին կարելի է հանձնարարել ելույթ ունենալ, մեկին կամ երկուսին՝ արձանագրել: Արձանագրության մեջ արտահայտվողի անուն-ազգանվան դիմաց է գրվում նրա խոսքը, ուստի և կարելի է այն փոխադրել նույնությամբ՝ առաջին դեմքով (խոսողն ինքն իր կատարածի մասին է խոսում), կարող է մեջբերել ուրիշի անուղղակի կամ ուղղակի ասածը: Կարելի է և մենախոսական բնույթի խոսքը 3-րդ դեմքով արձանագրել: Բանավոր ելույթի գրանցումը բարդ գործ է. խոսքը պետք է լինի կազմակերպված, ելույթ ունեցողը չպետք է կրկնի արդեն ասվածը, պետք է նոր փաստերով ու դատողություններով լրացնի այն, ցույց տա իր վերաբերմունքը, գնահատականը քննարկվող հարցի նկատմամբ, եզրակացություն կատարի: Արձանագրողը չի կարող նույնությամբ փոխադրել, և դրա կարիքն էլ չկա: Պետք է ասել, որ նման ելույթները, դրանց արձանագրումները աշակերտին բնութագրում են ոչ միայն լեզվական նորմի իմացության, խոսքային կարողությունների, խմբագրական ունակությունների, այլև նրա կուլտուրայի (բարեվարքության) ընդհանուր մակարդակի տեսակետից: Կարելի է հանձնարարել կազմել որևէ ժողովի արձանագրություն և այդ արձանագրության քաղվածքը:

Ձեկուցագիրը թե՛ ձևով և թե՛ բովանդակությամբ մոտ է ստեղծագործական շարադրությանը: Ձեկուցագրի համար աշակերտներն արդեն օգտագործում են գրավոր խոսքի այնպիսի կարողություններ, ինչպիսիք են թեմայի վերաբերյալ նյութերի հավաքումը, նրանց մեջ գլխավորը երկրորդականից առանձնացնելը, համակարգելը և հաջորդաբար շարադրելը: Ձեկուցագրում ավելի շատ օգտագործվում է պատմողական և դատողական բնույթի խոսքը, որ, սակայն, հագեցված է փաստերով ու թվերով, և իր հերթին համա-

կարգվում է ըստ դրանից բխող օբյեկտիվ եզրակացությունների, ինչպես նաև զեկուցագրում ընդգրկված թեզիսների ու սկզբունքների: Տեղին կլինի աշակերտների միջոցով բացատրել **զեկուցման, զեկույցի և զեկուցագրի** տարբերությունները:

«Որոշում»-ը ևս գործնական գրություն է: Որոշման նախագիծը սովորաբար հաջորդում է զեկուցագրին, ելույթներին, ունի 2 բաղադրամաս: Առաջինը նկարագրական մասն է, որն իրենից ներկայացնում է զեկուցման և ելույթների հակիրճ բովանդակությունը՝ ամենակարևոր փաստերի և դիտողությունների ընդգրկումով, քննարկվող հարցի նկատմամբ կատարված աշխատանքի գնահատականը: Որոշման մյուս բաժինը գործնական հանձնարարություններն են, իսկ դրանք գրել սովորեցնելու համար հատուկ նախապատրաստական աշխատանք է պետք: Որոշման կետերը՝ հանձնարարությունները, կարելի է բաժանել ասույթների՝ նրանցից յուրաքանչյուրից բխեցնելով ու ձևակերպելով որոշման գործնական կոնկրետ հանձնարարականը (**հանձնարարել՝ ա..., բ..., գ....**): Այս դեպքում կարևոր է դառնում՝ **ա)** յուրաքանչյուր կետի և ենթակետի մտքի կապը. **բ)** պատճառափետևանքային և տրամաբանական հաջորդականությունը. **գ)** քերականական համաձայնությունը. **դ)** անդեմ նախադասությունների գործածությունը. **ե)** **լեզվական նորմերի գիտակացական կիրառումը** (տողը մեծատառով կամ փոքրատառով գրելը, կետերի ձևակազմությունը (**Ա., Բ., Գ., ա., բ., գ., 1. 2. 3., 1), 2), 3)...., I, II, III, IV...**), կետադրությունը և այլն): Կարևորվում են նաև նախադասությունների հնչերանգային ձևավորման հարցերը (շեշտադրությունը, շեշտակրական առանձնահատկությունները, շարադասությունը, ընդգծվածությունը (վանկի, բառի, նախադասության):

ՆԱՄԱԿ. Գրավոր հաղորդակցման միջոցներից մեկն է: Լեզվանյութը տրված է «Մայրենի-5»-ում: Ծրագրային պահանջը կրկնվում է 7-րդ դասարանում (տարբերությունը միայն խորագրի մեջ է՝ «Անձնական և պաշտոնական նամակներ»), 10-րդ դասարանում (լավ է, որ բնագիր-նամակները շատ են, հետաքրքիր և ուսուցանող-դաստիարակող): Չկա որևէ հիշեցում (թե՛ ծրագրում, թե՛ դասագրքերում) առ այն, որ սա արդեն ծանոթ, «սովորած» նյութ է:

Նամակի պարտադիր, ընդհանուր մասը ծավալուն չէ (**հասցե, դիմելաձև, սկզբնամաս, ստորագրություն**), մնացածն ամբողջովին ինքնուրույն ստեղծագործություն է, կապակցված խոսքի նմուշ, մարդու խոհերի, ապրումների, մտորումների ու զգացմունքների, անհատական վերաբերմունքի արտահայտություն: Այն գրելու համար գրողը որոշակի լեզվական գիտելիքներ, գրելու հմտություն, գրագիտություն և ստեղծագործելու ունակություն պետք է ունենա:

«Մայրենի 5»-ի համապատասխան էջերում բնաբաններն արդեն հուշում են նամակ գրելու կարևորության, անհրաժեշտության և գրության ձևի մասին: Այն հեռվում գտնվող հարազատի, ընկերոջ, բարեկամի հետ հաղորդակցվե-

լու կարիքից, անհրաժեշտությունից է ծնվել, ամենատարածված միջոցն է և այսօր էլ շարունակում է այդպիսին մնալ: Նամակի մասին գիտելիքներ տրվում են Ռ. Քիվիլինգի «Թե ինչպես գրվեց առաջին նամակը» նյութի ուսուցմանը զուգահեռ. լեզվանյութը ներառում է Հովհաննես Թումանյանի նամակն իր զավակներին: Հաջորդող բնագրերը, որոնք նշանավոր մարդկանց նամակներ են (Ավ. Իսահակյանի նամակը որդուն՝ Վիգենին. 2. Չարլի Չապլինի նամակը դստերը. 3. Ջեյ Լոնդոնի նամակը դստերը. 4. Ա. Կիրակոսյանի «Նամակ առ Հայաստան» բանաստեղծությունը. 5. Կոմիտասի նամակը Հովհ. Թումանյանին. կա և «Հունոր» (5-էջ 204), հնարավորություն են ստեղծում նամակ գրելու իմաստային և կառուցվածքային յուրահատկությունների ընկալման համար: Պատահական չենք համարում և «Կոչական»-ի վերաբերյալ լեզվանյութի տեղադրումը հենց այս բաժնում: Տարատեսակ հանձնարարականներով աշխատանքներ, հարցեր, առաջադրանքներ են տրված՝ «Դու էլ փորձիր նկար-նամակ ուղարկել Թաֆֆին և համոզիր, որ գրել-կարդալ սովորի», «Նկար-նամակ ուղարկիր ընկերոջդ, աշխատիր, որ այն զվարճալի ստացվի» (5-էջ 198), «Նամակ գրիր՝ ա) հարազատներիցդ մեկին, որին վաղուց չես տեսել, բ) բանակում ծառայող բարեկամիդ, գ) այն համադասարանցուդ, որի հետ վիճել ես, դ) «Ուրախ գնացք» մանկական ամսագրին», «Մի երկտող գրիր» (5-էջ 204), «Քո կարծիքով ի՞նչ հետաքրքրություն կարող են ներկայացնել երեւի մարդկանց նամակները» (5- էջ 205), «Նամակ գրիր՝ ա) քո սիրելի գրողին բ) սիրածդ գրական հերոսին», «Ծանոթացիր նշանավոր մարդկանց նամակներին: Քեզ դուր եկած տողերն արտագրիր տետրիդ մեջ», «Այս նուշի հիման վրա բացատրիր նամակի կառուցվածքը» (5-էջ 205), «Անտառում եղե՞լ ես: Ի՞նչ ես տեսել, ի՞նչն է քեզ զարմացրել: Նամակ գրիր ընկերոջդ և պատմիր այդ մասին» (5- էջ 206), «Անտառների վիճակի մասին նամակներ գրիր բնապահպանական մարմիններին և հասարակական կազմակերպություններին» (5-էջ 209): «Ամփոփիչ էջում» պահանջվում է՝ «Քո դասագրքի հեղինակները հուսով են, որ դու արդեն լավ կարողանում ես նամակներ գրել: Մեկ նամակ էլ նրա՛նց գրիր և քո կարծի՞քը հայտնի դասագրքիդ մասին, շարադրի՞ր քո ցանկությունները» (5- էջ 216): Գիտելիքներն ստուգելու համար տրվող առաջադրանքը խաչբառի տեսքով է (տե՛ս՝ 5-էջ 216): «Բառարանով ճշտիր կամ տրամաբանելով ասա՛, թե ինչ է նամականին» (5- էջ 205): Ուսումնառության ընթացքում աշակերտների համար պարզ է դառնում, որ նամակի ձևը օգտագործվում է գեղարվեստական երկերում, կան նամականու ձևով գրված ստեղծագործություններ (Անդրեյ Մորուայի «Նամակներ անծանոթին» վեպը, Երվանդ Օտյանի «Ընկեր Բ. Փանջունի», Նար-Դոսի «Աննա Սարոյան» վիպակները և այլն):

Ուսուցիչը լրացուցիչ տեղեկություններ կարող է հայտնել **բացիկի (կարճառոտ նամակ), բաց նամակի** մասին: Ներկայումս մեծացել է վերջինիս գործածական հաճախականությունը. հրապարակախոսական ոճի այս նամակը թեև ուղղված է մեկ անձի կամ մեկ կազմակերպության, սակայն իր բովանդակությամբ հասցեագրված է հասարակության լայն խավերին, տարածվում է զանգվածային տեղեկատվական տարբեր միջոցներով: Կարևոր է և իմանալ, որ հայտնի ու նշանավոր անձանց նամակները հարազատների թույլտվությամբ կարող են հետմահու հրատարակվել, բայց՝ ընտրողաբար. ընտրվում

են այն նամակները, որոնք իրենց բովանդակությամբ նպաստում են կան կրթադաստիարակչական, զարգացնող ուսուցման այլևայլ խնդիրների լուծմանը, կան հեղինակի գիտահասարակական գործունեության լուսաբանմանը, կան էլ գեղարվեստական արժեք ունեն:

Նամակ գրելն իսկական արվեստ է: Այն ունի իր կանոնակարգը՝

▶ վայելչագրության կանոնների պահպանում. կոկիկ, ընթերցելի ձեռագիր՝ առանց ուղղումների, ջնջումների.

▶ նամակի «խոսքի» կանոնական (ճիշտ) ձևակերպում՝ ուղղագրության և կետադրության, հնչյունափոխական, բառակազմական, ձևաբանական և շարահյուսական նորմերին համաձայն.

▶ բառերի ճիշտ ընտրություն, բառագործածության ճշտություն՝ նամակի բովանդակությանն ու նպատակին համապատասխան.

▶ խոսքի հստակություն, ճշգրտություն՝ հասցեատիրոջը հասկանալի լինելու և նրա հետաքրքրությունը գրավելու համար.

▶ բովանդակային միավորների (նախադասությունների, պարբերությունների) և կառուցամասերի տրամաբանական հաջորդականության պահպանում.

▶ նամակի տեսակի ընտրություն ըստ հաղորդակցական նպատակի (շնորհավորանք, հրավեր, ցավակցում և այլն).

▶ թե՛ փոքրահասակների, թե՛ մեծահասակների, թե՛ այլազգիների և թե՛ տարբեր մշակութային ու կրթական մակարդակ և կենսավործ ունեցող մարդկանց հետ նամակագրական-փոխհաղորդակցական կապ հաստատելու կարողություն.

▶ զգացմունքների, վերաբերմունքի արտահայտման, ապրումակցային ձևերի ու միջոցների պատշաճ ու տեղին, նպատակահարմար գործածություն (նամակի միջոցով ոչ միայն մտքեր են արտահայտվում, այլև տրամադրություններ, հույզեր).

▶ բարեվարքության կանոնների պահպանում. ճիշտ դիմելաձևերի, ողջույնի ու հրաժեշտի, խնդրանքի ու մերժման, ներողություն խնդրելու ու արդարանալու ձևերի օգտագործման կարողությունների դրսևորում.

▶ նամակը որպես իմաստային և կառուցվածքային ամբողջություն (տեքստ) ընկալելու ունակություն և այլն:

Նամակուսուցման ընթացքում կարելի է օգտագործել աշակերտների գիտելիքները տեքստի վերաբերյալ. համեմատությունը կօզնի հասկանալ, որ նամակի սկիզբը ձևավորվում է դիմելաձևով, շարադրման ընթացքում արտահայտվում է հիմնական ասելիքը, ավարտվում է նամակագրի ստորագրությամբ, հրաժեշտի խոսքով: Շատ կարևոր է, որ աշակերտներն իմանան **պաշտոնական** և **անձնական** նամակների ընդհանրություններն ու տարբերությունները: Որպես պաշտոնական փաստաթուղթ՝ նամակը գործառվում է պաշտոնական գործարքներ, աշխատանքներ կազմակերպելու ընթացքում: Ներկայումս կա նաև հատուկ պաշտոնաթուղթ, որն ի սկզբանե պարունակում

է նամակագրի, առաքողի տվյալները (պաշտոնը, կոչումը, անուն, ազգանունը, կազմակերպության անվանումը, հասցեն, նշագրում՝ կից ներկայացվող փաստաթղթերի, հավելվածների, նամակի օրինակը ստացողների, լրացուցիչ տեղեկություններ կազմողների մասին և այլն), որոնք պաշտոնատար անձի, պետական մարմնի հանձնարարությամբ լրացնում կամ կազմում է գործարկուն: Պաշտոնական նամակի այս ձևն այսօր հայտնի է «առաքանի» եզրույթով:

Բովանդակային կամ թեմատիկ առունով (ուսուցման եղանակով ևս) տարաբնույթ են՝ հարցման, պատասխանի, բողոքի, նախազգուշացման, պահանջի, առաջարկի, հիշեցման, հրավերի, շնորհավորական, ցավակցական, շնորհակալական և այլն, ինչը և թելադրում է լեզվաիրավիչակային խոսքի գործածության որոշակի հմտություններ և կարողություններ:

Կառուցվածքը գրեթե կաղապարային է՝

1. Նշվում է նամակագրի պաշտոնը, կոչումը, անուն-ազգանունը (կամ առաքող կազմակերպության անվանումը և հասցեն):

2. Նամակը կազմելու, գրելու ամսաթիվը, համարը:

3. Հասցեատիրոջ պաշտոնը, անուն ազգանունը:

4. Մի քանի տող հետո նամակի բուն բովանդակության շարադրումը, որը սկսվում է հարգական դիմելաձևով (անուն ազգանուն՝ շատ դեպքերում կից գործածելով կամ **պարոն, տիկին, օրիորդ ...**, կամ հասցեատիրոջ գլխավոր պաշտոնը (**նախարար, նախագահ, տնօրեն, վարչապետ, կաթողիկոս**), կամ կոչումը (**ակադեմիկոս, պրոֆեսոր** և այլն), կամ կարգավիճակը (**քաղաքացի, գործուկեր**), կամ մասնագիտությունը (**բանաստեղծ, ճարտարապետ, նկարիչ, ուսուցիչ**) նշող բառեր, արտահայտություններ՝ ըստ անհրաժեշտության հավելելով հարգական վերաբերմունքը շեշտող, սաստկացնող ածականներ, կայուն կապակցություններ (**հարգարժան, մեծարգո, ամենապատիվ, արժանապատիվ, վեհափառ, ամենայն հայոց** և այլն):

5. Հաջորդում է ուղարկողի-առաքողի ստորագրությունը՝ հարգանքի, երախտագիտության և այլ բանաձևերով:

6. Վերջում կարող է ունենալ նշանագրում, հավելում՝ նամակին կցվող փաստաթղթերի, հավելվածների որոշ մանրամասների (ուղարկողի, ստացողի): Իհարկե, կան կաղապարային գործածություններ՝ **ի պատասխան, հայտնում ենք, սույն թվականի, կից ներկայացնում ենք** և այլն:

Պաշտոնական նամակին բնորոշ են գործնական չեզոք ոճը, տեղեկությունների, հաղորդագրության ստույգ և հավաստի լինելը, խոսքի հակիրճությունը, փաստարկված և համոզիչ բնույթը, ծավալային սահմանափակումը (ցանկալի է, որ այն մեկ-մեկուկես էջի սահմաններում լինի): Այս տիպի նամակներին անհրաժեշտաբար պետք է հաջորդեն պատասխան նամակները՝ նույն ձևակազմությամբ:

Կան նաև **կիսապաշտոնական նամակներ**՝ հիմնականում խնդրանքի, առաջարկի, տեսքով. դասագրքերից մեկում նշվում է, որ դրանց պատասխանելը թողնվում է հասցեատիրոջ հայեցողությանը: **Անձնական նամակը** մտեր-

մական, ոչ պաշտոնական բնույթի է (սիրո, խոստովանանքի, կենցաղային տարբեր մանրուքների վերաբերող), ապրումակցային երակներ ունի: Նրանում շատ հաճախ նշվում են շարժառիթները, կարող է ունենալ «**հետգրություն**» (Հ.Գ. կամ՝ ՀԳ) կառուցամասը և այլն:

Ավանդաբար նամակները գրվել են թերթիկների, թղթերի, բացիկների վրա, ծրարվել և ուղարկվել են փոստային ճանապարհով: Այսօր կան նաև հատուկ ձևաթղթեր, նամակագրական կապն առավելապես իրականացվում է համացանցի միջոցով (գրվում է համակարգչի կամ բջջային հեռախոսների էկրանին), ուղարկվում են էլեկտրոնային փոստով, հեռախոսային հաղորդագրությամբ (ուղերձով), տեսաձայնային հեռահաղորդակցման տարբեր միջոցներով, սոցիալական տարբեր ցանցերով և տեղադրվում են տարբեր հարթակներում:

Միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում ակնկալվում է՝ ա) նամակի վերաբերյալ գիտելիքների խորացում, յուրացում, ամրապնդում, բ) հաղորդակցական, համագործակցական կարողությունների, հմտությունների մշակում և զարգացում, գ) գրավոր խոսք կազմելու կարողունակություն:

Գործնական գրության ուսուցման նմուշօրինակ

Դասարան 10-րդ (5-րդ, 7-րդ)

Թեման՝ «Նամակ, տեսակները»

Նպատակները (բխում են թե՛ առարկայական չափորոշչային, թե՛ ծրագրային պահանջներից, դասագրքերում զետեղված լեզվանյութից, ինչպես նաև ուսուցումը կյանքին կապելու կարևոր հիմնահարցին լուծում տալու անհրաժեշտությունից)՝

- 1. Նամակի՝ որպես հաղորդակցական միջոցի դերի և նշանակության բացահայտում**
- 2. Նամակների տեսակների, գրելառձի և գրության ձևերի ուսուցում**
- 3. Նամակ գրելու կարողության զարգացում**
- 4. Ստեղծագործական և հաղորդակցական կարողությունների զարգացում**

Ուսուցանվող գիտելիքների համակարգը՝

- գրավոր խոսքի զարգացում նամակի միջոցով
- բարեկրթության կանոնակարգը. նամակի գրելառձը՝որպես մարդկային վարքագծի դրսևորում.
 - նամակի կառուցվածքը (սկիզբ, միջնամաս, ավարտ)
 - էլեկտրոնային նամակների առանձնահատկությունները
 - նամակի տեսակներն ըստ հասցեատիրոջ՝ անձնական և պաշտոնական
 - անձնական նամակի լեզվառձական առանձնահատկությունները
 - պաշտոնական նամակի լեզվառձական առանձնահատկությունները
 - նամակի տեսակներն ըստ բովանդակության (տեղեկատվական, շնորհավորական, երկտող և այլն)
 - նամակը զեղարվեստական գրականության մեջ. նամակ-բանաստեղծության հիմնական գաղափարը, կառուցվածքը
 - տեղեկատվական նամակի հիմնական առանձնահատկությունները

- շնորհավորական նամակի գրության առանձնահատկությունները
- երկտողի գրության առանձնահատկությունները և այլն:

Աշակերտը պետք է իմանա՝

- նամակի կառուցվածքը,
- նամակի տեսակներն ըստ հասցեատիրոջ՝ անձնական և պաշտոնական,
- անձնական և պաշտոնական նամակների լեզվառձական առանձնահատկությունները,
- նամակի տեսակներն ըստ բովանդակության (տեղեկատվական, շնորհավորական, երկտող...),
- տարբեր բովանդակության նամակների գրության առանձնահատկությունները:

Աշակերտը պետք է կարողանա՝

- կառուցել գրավոր խոսք՝ նամակի կառուցվածքային, տեսակային-թեմատիկ, բովանդակային, ձևակազմական օրինաչափությունների հիման վրա,
- դրսևորել նամակի միջոցով հաղորդակցվելու հմտություն,
- անձնական, պաշտոնական և կիսապաշտոնական նամակների լեզվառձական առանձնահատկությունների հստակ տարբերակմամբ դրսևորել պահանջված բնույթի նամակ գրելու կարողություններ,
- գրել նամակներ՝ պահանջված բովանդակությամբ (տեղեկատվական, շնորհավորական, համագործակցական...), հեռահար հաղորդակցման իրադրավիճակներից բխող (հասցեատիրոջ հետաքրքրությունը շարժող, ինքնասիրությունը շոյող, ապրումակցային տրամադրություններ առաջացնող, պատասխանելու ցանկություն արթնացնող, երբեմն սթափեցնող, երբեմն սիրաշահող, երբեմն քննադատող, երբեմն դրվատող, գնահատող և այլն),
- նամակներ շարադրել մտերմական, խոսակցական և քաղաքավարի-պաշտոնական ոճով,
- արձակ նամակի բովանդակությունը վերարտադրել չափածո նամակով և հակառակը,
- արժևորել նշանավոր մարդկանց նամակները, ընկալել նրանց ուսուցանող, դաստիարակչական, զարգացնող, գեղագիտական արժեքները՝ ի նպաստ սեփական արժեհամակարգի (ներառյալ և խոսքի մշակույթի) ձևավորման գործընթացի:

Ուսումնական նյութեր՝ նամակի էլեկտրոնային մուշօրինակներ, նամակների փաթեթ, պլանային սահիկաշար, գրատախտակին փակցված նշանավոր անձանց նամակներ, «Նամականի» արկղիկ, «Նամակների պլեոմ», «Նամակների ընտրանի» անկյուն:

Ուսուցման մեթոդները՝ «Հարցուպատասխան», «Մտազրոհ», «Զրույց-քննարկում», «Հաստ ու բարակ հարցեր», «Հետազոտական աշխատանք», «Ամփոփիչ նամակ», «Խձանկար», «Աշխատանք դասագրքի վրա», «Հասկացությունների քարտեզագրում», «Վեճի դիագրամ»:

Ուսումնական գործունեության եղանակը՝ խմբային, զույգային, անհատական

Ընթացքը

Դասի ընթացքը պլանավորելիս նախատեսվում է կիրառել ԽԻԿ համակարգը:

1-ին քայլ: Խթանման փուլում կիրառվում է «Մտազրոհ» մեթոդը: Ուսուցիչը գրատախտակին գծում է մի շրջան և կենտրոնում գրում «Նամակ»: Ապա սովորողների առաջարկում է դրա շուրջ գրել մտքում ծնված ցանկացած բառ կամ արտահայտություն՝ առանց քննարկելու կամ մեկնաբանություններ և բացատրություններ պահանջելու: Կարելի է կիրառել և «Հարցուպատասխանի» մեթոդը. ուսուցիչը ուղղորդող «բարակ» հարցերի միջոցով հաղորդում է կամ հիշեցնում նամակ գրելու ընդունված կանոնները:

Ուս.- Ի՞նչ է նամակը:

Աշ. 1. -Նամակը գրավոր տեքստ է, որն ուղարկվում է որևէ մեկին՝ ինչ-որ բան հաղորդելու նպատակով:

Աշ. 2. – Նամակը գրվում է նաև այն ժամանակ, երբ չես ցանկանում կամ չես կարողանում անմիջականորեն շփվել ինչ-որ մեկի հետ:

Աշ. 3. – Նամակը սովորաբար դրվում է ծրարի մեջ: Ծրարն այսօր պայմանական նշանի է վերածվել (✉)՝ ծանուցման կամ տեղեկատվության հեռարձակման նպատակով, համակարգչային գործիքակազմի գործիքներից մեկն է:

Ուս. – Ինչպիսի՞ նամակներ են լինում:

Աշ.1. – Նամակները լինում են անձնական և պաշտոնական:

Աշ. 2 – Կան նաև նամակ-շնորհավորանք, նամակ-խնդրանք, նամակ-տեղեկատվություն, նամակ-խորհուրդ և այլն:

Ուս. – Ինչպե՞ս է ուղարկվում նամակը:

Աշ. – Նամակն ուղարկվում է փոստով կամ էլեկտրոնային փոստով՝ համացանցի միջոցով:

Ուս. – Ինչպե՞ս է ձևավորվում ծրարը, համակարգչային ծառայություններից օգտվելիս ինչպե՞ս հասկանալ, որ մեզ հասցեագրված նամակ կա և այլն:

Կարելի է և դասը սկսել ընթերցանությամբ՝ կարդալով Հ. Թումանյանի «Գիքորը» պատմվածքից Գիքորի հոր նամակը՝ կառուցվածքային, բովանդակային, բառապաշարային և լեզվաոճական վերլուծությունից բացի այն դիտարկելով նաև պատմվածքի զգայական ընկալման սաստկացման միջոց:

2-րդ քայլ: Իմաստավորման փուլում, երբ դասարանն արդեն սպառել է ասելիքը, ուսուցիչն առաջարկում է խմբավորել ասված մտքերը: Խմբավորման միջոցով աշակերտները գալիս են ընդհանուր եզրակացության՝ թվելով գործնական գրության այս տեսակին բնորոշ հատկանիշները՝

- նամակը մարդկանց միջև հաղորդակցման անմիջական միջոց է.

- նամակ գրվում է, երբ հնարավորություն չկա, կամ զգուշանում ես տվյալ մարդուն մտքերդ երես առ երես հայտնելուց.

- նամակները լինում են տարբեր տեսակի, հետևաբար տարբեր ոճերի՝ անձնական-մտերմական, սիրային, պաշտոնական, գործնական, գրական-գեղարվեստական, հրապարակախոսական (վերջիններս կա՛մ հրապարակայնորեն ընթերցվում-բարձրաձայնվում են, կա՛մ տպագրվում են մամուլում՝ «բաց նամակ», «համաժողովրդական նամակ»):

- նամակի ոճով պայմանավորված է դիմելաձևը, բառապաշարը:

3-րդ քայլ: Ուսուցիչն առաջարկում է կազմել նամակի պլանը: Սովորողների գործուն մասնակցությամբ և յուրաքանչյուր միտք քննարկելով՝ ընդհանուր ուժերով կազմվում է նամակի պլանը՝

ա) Դիմում հասցեատիրոջը: Սա կոչական բառ է, որը մեծ մասամբ ունի որոշիչ լրացում՝ սիրելի, թանկագին, անուշիկ, հարգելի, մեծարգո, արժանապատիվ, հարգարժան, քաղցր և այլն: Կոչականի այս լրացումների բնույթը պայմանավորված է նամակի ոճով:

բ) Նախաբան: Խոսվում է գրելու շարժառիթի մասին. ինչո՞ւ է հեղինակը ձեռնամուխ եղել գրելու նամակը: Այստեղ կարևոր է նամակի հասցեատիրոջը հետաքրքրելու միտումը: Այդ նպատակով սովորողներին պետք է հուշել, որ հնարավորինս ինքնատիպ լուծումներ գտնեն: (Օրինակ՝ «Դուք շատ կգարմանաք: Ես Ձեզ գրում եմ, քանի որ...», կամ «Դու չես կարող պատկերացնել, թե ինչի մասին եմ ուզում խոսել քեզ հետ», կամ «Քարև, իմ նամակը երևի քեզ գարմացրեց: Ուզում եմ քեզ հետ անկեղծ լինել» և այլն):

գ) Բուն բովանդակություն: Շարադրվում է պարզ, հասկանալի, բայց միևնույն ժամանակ նախաբանում ստեղծված տրամադրությունը պահպանելով: Պաշտոնական նամակի դեպքում բովանդակությունը պետք է լինի հակիրճ, շարադրանք՝ զուսպ, առանց ավելորդ զգացմունքայնության, անձնական նամակները կարող են նաև գեղարվեստական և պատկերավոր ձևով շարադրվել:

դ) Ավարտ: Նամակագիրը հայտնում է իր ցանկությունները (շուտափույթ հանդիպման ակնկալություն և այլն), բարենադաշանքներ կատարում, երբեմն՝ ցավը, վախը՝ այլևս իրար չհանդիպելու կամ նամակագրությունը շարունակել չկարողանալու, մտահոգությունը՝ ստեղծված դժվարությունների, իրար հասկանալու անկարողության և այլնի վերաբերյալ:

ե) Ստորագրություն, նամակ գրողի անունը, նաև ազգանունը, եթե պաշտոնական նամակ է:

զ) Ամիս-ամսաթիվ, գրության վայրը:

է) Հետգրություն: Եթե նամակագիրը մոռացել է ինչ-որ բան հաղորդել, գրում է **Հ.Գ. (հետգրություն** բառի համառոտ ձևը) և շարադրում ասելիքը:

Պետք է ասել, որ նամակի գրության այս սկզբունքներն առանձնապես կիրառվում են գործնական բնույթի առաջարկություններ անելիս կամ համագործակցության հրավիրելիս: Այդ է պատճառը, որ դրանք պիտի գրվեն հատուկ ձևով՝ ավելի շատ շոյելով նամակը ստացողի ինքնասիրությունը, շահագրգռելով և հետաքրքրություններ առաջացնելով:

4-րդ քայլ: Էկրանին սահիկաշարով ցուցադրվում են սիրային, անձնական-մտերմական, պաշտոնական նամակների նմուշներ: Սովորողները ուսումնասիրում են դրանք, նշումներ են կատարում աշխատանքային տեսերերում, հարցեր են տալիս, քննարկում միասին, պարզում անհասկանալի մասերը:

5-րդ քայլ: **Կռադատման փուլում** կարելի է կիրառել «Աշխատանք դասագրքի վրա» մեթոդը. աշակերտական համակազմը բաժանել այնքան խմբերի, ինչքան բնագրեր կան (6 խումբ), և պահանջել ներկայացնել նամակի տեսակներն ու կառուցվածքն ըստ այդ բնագրերի: Այնուհետև կարելի է բարդացնել՝ առաջարկելով խմբերը վերակազմել ըստ նամակի կառուցվածքային մասերի (պլանային կետերի). աշխատանքի այս եղանակը հիշեցնում է «Խճանկար» մեթոդը: 1-ին խումբը կքննարկի հասցեատիրոջն ուղղված դիմելաձևը՝ լեզվառճական առանձնահատկություններն ընդգծելով, ընդհանրություններն ու տարբերությունները նշելով: 2-րդ խումբը կմատնանշի շարժառիթները, 3-րդը՝ բուն բովանդակությունը՝ առավելապես ուշադրություն դարձնելով լեզվագործածությանն ու խոսքի ձևավորմանը: 4-րդ խումբը քննարկման նյութ կդարձնի ավարտը՝ ներառյալ ցանկությունները, ակնկալիքները, ամփոփման

յուրահատկությունները: 5-րդ խումբը կզբաղվի հետգրությունների վերլուծությամբ՝ հստակ գիտակցելով, որ բոլոր նամակները չեն, որ ունեն Հ.Գ.: Շատ կարևոր է հասկանալ և մյուսներին հասկացնել, թե ինչու կամ ինչ նպատակներով են գրվում հետգրությունները, ինչ են հավելում նամակին, ինչպես են ձևավորվում, շարադրանքն ինչպիսի՞ն պիտի լինի և այլն: Որպես ամփոփում՝ ժամանակը լրանալուց հետո խոսնակներից ձևավորված խումբը կանգնում է գրատախտակի մոտ՝ ըստ կառուցամասերի հերթականության («խառնված հերթականություն» մեթոդը այստեղ կարելի է մասամբ կիրառել, երբ դասարանի մնացած աշակերտները ինքնուրույնաբար կորոշեն, թե ո՞ր խոսնակը ումի՞ց հետո պետք է կանգնի):

Քայլ 6. – Խոսնակներից յուրաքանչյուրը ներկայցնում է իր խմբին բաժին ընկած կառուցամասը՝ ուշադրություն դարձնելով գրելառձին, արտահայտության ձևին, ամբողջի մեջ ունեցած դերին ու նշանակությանը: Տեղի է ունենում մտքերի փոխանակություն և քննարկում յուրաքանչյուր նամակի շուրջ:

Կարելի է նյութի ամրապնդման, հայտորոշման նպատակներով համագործակցային այլ տիպի աշխատանք կատարել: Դասարանը բաժանել 4-5 խմբի և պահանջել ընտրել սեղանի վրա դրված շրջված քարտերից որևէ մեկը և ըստ նրանում նշված առաջադրանքի նամակ շարադրել: Հաշվի առնելով աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները և ուսումնական ռեալ հնարավորությունները՝ կարելի է պլանային կետերը նշել քարտերի վրա, կարելի է և պահանջել, որ յուրաքանչյուր խումբ ինքնուրույնաբար պլան կազմի: Առաջադրանքները տարբեր են՝

Առաջադրանք 1. Պատկերացրե՛ք, որ ձեր ընկերն ապրում է արտասահմանում, մեծահարուստ է: Դուք նրան նամակ եք գրում և առաջարկում ներդրում անել Սևանա լճի մաքրման համար:

Առաջադրանք 2. Դու նեղացած ես քո լավագույն ընկերոջից և ուզում ես՝ նա իմանա, բայց և ուզում ես, որ շարունակեք (կամ չշարունակեք) ձեր ընկերական հարաբերությունները: Ընկերներիդ խնդրում ես, որ օգնեն շարադրելու այդպիսի բովանդակություն ունեցող նամակ: Կարելի է պահանջել ընդգծել այն բառերն ու արտահայտությունները, մեղմասացությունները, որոնք օգնում են լավագույն ընկերներին նորից նույն հարաբերություններն ունենալ (կամ՝ հակառակը):

Առաջադրանք 3. Քույրդ (եղբայրդ) ապրում է արտերկրում, վաղուց նրան չես տեսել, շատ ես կարոտել և ուզում ես խնդրել ու համոզել, որ վերադառնա իր ծննդավայրը:

Առաջադրանք 4. Դուք շատ մտահոգված եք Երևան քաղաքի ճարտարապետական արժեք ունեցող հին ու հինավուրց կառույցների ձակատագրով, որոշում եք ձեր դասարանի անունից նամակ հղել քաղաքապետին՝ պահպանելու «հին» Երևանը:

Առաջադրանք 5. Դուք խիստ անհանգիստ եք (մտահոգված եք) Հայաստանի, հատկապես ձեր ծննդավայրի ձակատագրի համար հատկապես այն պատճառով, որ շատ ընտանիքների հայրեր, որդիներ (անգամ դուստրեր) մեկնել են արտագնա աշխատանքի: Դուք **բաց նամակ** եք գրում և տեղադրում էլեկտրոնային կայքէջում՝ խնդրելով վերադառնալ հայրենիք, հարազատ օջախ, ընտանիք և շենացնել, հզորացնել Հայաստանը:

Առաջադրանք 6. – Շնորհակալական նամակ՝ Հայ Ջինվորին:

Առաջադրանք 7. – Հայերենը անաղարտ պահելու, գրական հայերենով խոսելու պահանջով դիմում եք Հայաստանում ապրող ձեր հասակակիցներին, և ձեր դիմում-բաց նամակը տեղադրում եք համացանցում:

Յուրաքանչյուր խումբ սահմանված ժամանակահատվածում քննարկում է առաջադրանքը, ձևակերպում շարադրանքը և նախօրոք մշակված պլանի կետերի համապատասխան գրառում: Խոսնակները բարձրաձայն և արտահայտիչ ընթերցում են նամակները: Որպես ամփոփում կարելի է պահանջել համեմատական վերլուծություն կատարել՝ նշելով առավելություններն ու թերությունները: Նամակները պահել «Նամականի» արկղիկում կամ «Լավագույն շարադրություններ» ալբոմում: Ցանկալի կլինի ստեղծել **Նամականի փաթեթ** կամ **մեղիա նամականի**, տեղադրել դասարանային հարթակում և միահամուռ ուժերով ընտրել լավագույն նամակը՝ այն դպրոցի պատի թերթում գետեղելու նպատակով: Նման աշխատանքը ոչ միայն կխորացնի գիտելիքների ընկալունակությունը, այլև կնպաստի ստեղծագործական, վերլուծական-քննադատատական մտածողության զարգացմանը:

Նամակի ուսուցման այլ գործնական ճանապարհներ ևս կան: Կարելի է քարտերի վրա գրել միայն նախաբանը, կամ՝ միայն շարժառիթները, կամ՝ ավարտը, անգամ՝ հետգրությունը՝ պահանջելով ամբողջացնել նամակը՝ ըստ գրության կանոնակարգի:

Կարելի է և զույգային աշխատանք կազմակերպել. առանձնացնել 4 զույգ, հանձնարարել նույն թեմայով գրել և՛ պաշտոնական, և՛ անձնական նամակներ, այնուհետև պաշտոնական տարբերակները գրողները կմիանան, կկազմեն 4 անդամից բաղկացած խումբ, նույն ձևով կվարվեն անձնական նամակ գրողները: Ներխմբային քննարկումից հետո յուրաքանչյուր խոսնակ կընթերցի, այնուհետև կներկայացնի իր խմբի կատարած աշխատանքը: Բարձր դասարաններում ուսուցման ընթացքը կարելի է այնպես կազմակերպել, որ միջխմբային քննարկման վերածվի. այսինքն՝ աշակերտները համեմատական-վերլուծական քննություն կատարեն, նմանությունների ու տարբերությունների, լեզվառձական վերլուծության (լեզվագործածության ճշտություն և ճշգրտություն, տեղիություն և նպատակահարմարություն, դիպուկություն և այլն) հիմքի վրա նշեն յուրաքանչյուր տեսակին բնորոշ առանձնահատկությունները: Վերջնական քայլը կլինի զույգերով խմբերը վերականգնել և պահանջել նույն թեմայով կիսապաշտոնական նամակ գրել: Այսպիսի աշխատանքի դեպքում նպատակահարմար է ստեղծել նաև աշակերտներից կազմված վերահսկող-գնահատող խումբ, որն ուսուցչի ուղղորդմամբ կմեկնաբանի և կգնահատի աշխատանքն ամբողջության մեջ՝ ըստ վերջնարդյունքների՝

Ա. մատնանշելով ձեռք բերված հմտություններն ու կարողությունները (ճանաչողական, լեզվագործածական, ստեղծագործական, վերլուծական, քննադատական, հաղորդակցական, համագործակցային, խոսքի մշակութային)։

Բ. հստակորեն շեշտելով, թե «Նամակ» թեմայի ուսուցմամբ արժեքների ի՞նչ համակարգ է ձևավորվում համատեղ ուսումնական գործունեության և նամակներում արծարծված հիմնական գաղափարներին հաղորդակից լինելու ճանապարհով (ինքնաճանաչման, դիմացիին հասկանալու, արժևորելու, հանդուրժողականության, ինքնադաստիարակության ձգտում, նրբանկատություն, նրբազգացություն, ապրումակցում, հույզերի և զգացմունքների ընկալում, համագործակցության կարողություն, գեղագիտական ճաշակ, գիտելիքներն ու հմտությունները, բարեվարքության կանոնները կիրառելու ցանկություն և կարողություն, գեղեցիկը, բարին, մարդկայինը տեսնելու, ընկալելու և գնահատելու կարողություն և այլն)։

Հետաքրքիր է և «ստեղծագործական տարբերով նամակ գրել» հանձնարարականը՝ ստեղծագործական, ստեղծարարական, մտածական կարողությունները մշակելու-զարգացնելու նպատակադրմամբ: Այս դեպքում սովորաբար նամակագիրը ան-

հայտ կամ անհասցե անձն է: Ավանդական նամակագրության մեջ կարծես թե ամեն ինչ պարզ է: Ենթադրենք՝ նամակ ես գրում զինվորին: Այս դեպքում հպարտության, սիրո, երախտագիտության զգացումներով միաձուլված շնորհակալական խոսք ես կազմում. խոսում նրա հայրենասիրության, քո խաղաղ մանկությունն ապահովելու առաքելության մասին, երդվում՝ շարունակողը դառնալ նրա սուրբ գործի և այլն: Բայց երբ նամակ ես ստանում մի անձից, որին չես ճանաչում, նամակի տողերից չես էլ կռահում, թե ո՛վ է, և ի՛նչ նկատառումներով է գրվել նամակը, ապա առաջանում է պրոբլեմային իրավիճակ. նամակին պետք է պատասխանել, բայց ինչպե՞ս... «Ինչպե՞ս» հարցին պատասխանելու համար աշակերտը պետք է երևակայությանը զարկ տա և գործի դնի իր դատողական-տրամաբանական, ստեղծագործական, ստեղծարարական հմտությունները: Օրինակ՝ նամակի հասցեատերն է՝ «Քո բարեկամ», բովանդակությունն է՝ «Ես երբեք չեմ մոռանա քո արածը: Իմ կյանքն ամբողջովին փոխվել է»: Կամ՝ «Հիշում ես՝ այգում մայրիկիդ հետ զբոսնելիս դու մոտեցար ինձ և հուզված սկսեցիր արցունքներս մաքրել» և այլն:

Անդրադարձ: Վերհիշում են կատարած քայլերը, նպատակները, բարեկրթության կանոնները (ուրիշի նամակը կարդալ չի կարելի (կամ կարդալ թույլտվությամբ), հասցեատիրոջ նկատմամբ բարեկիրթ և հարգալից վերաբերմունքի դրսևորում և այլն), ամփոփում ձեռք բերվածը (ի՞նչ սովորեցինք): Ուսումնառության արդյունքում աշակերտները կարողանում են պաշտոնական և անձնական նամակների ընդհանրությունները և տարբերությունները ցույց տալ «Վեմի դիագրամ» մեթոդի օգնությամբ, կազմել «նամակ» հասկացության քարտեզը, լրացնել «Նամակի ինքնակենսագրությունը», գործարկել «Նամակագիր բանաստեղծի աթոռը», «Նամակներին պատասխանող զինվորի աթոռը» մեթոդն ու մեթոդական հնարները, էլեկտրոնային նամակներ գրելիս պահպանել SS և S<S համակարգերից օգտվելու և անվտանգությունն ապահովելու կանոնները:

Տնային առաջադրանք –

1. Նամակ գրի գանկացած բովանդակությամբ, ցանկացած տեսակի, ցանկացած մարդու՝ գրական հերոսին, դասախոսին, ուսուցչին, քաղաքապետին, գյուղապետին, ծնողներիդ, սիրածդ աղջկան (տղային) և այլն:

2. Որևէ հետաքրքիր առիթով կամ ինչ-որ հրատապ խնդրի լուծման պահանջով էլեկտրոնային նամակ գրի՝ դպրոցական համայնքին, քո խմբակիցներին:

3. Որևէ գրողի (Պ. Դուրյանի, Ավ. Իսահակյանի, Պ. Սևակի և այլոց) կամ հասարակական գործչի, հրապարակախոսի նամակներից ընտրի՝ 5-ը, ընթերցի՝ ր և դրանք մեկնաբանի՝ ըստ նպատակների, թեմատիկ բովանդակության և կառուցամասերի՝ վերհանելով անձնական նամակի առանձնահատկությունները:

4. Գրի՝ ստեղծագործական տարրերով նամակ՝ «Ես սպասում եմ քո նամակին»՝ հետևյալ նախապայմաններով՝ ա. առանց նշելու անունդ ու հասցեդ. բ. հասցեատերը և «անանուն» է և «անհասցե». գ. Հ.Գ.-ի մեջ հուշումներ, կարելի է ասել, «բանալիներ» թողնել:

5. Գրի՝ նամակ՝ պատմելով քեզ հետ կատարված որևէ դեպքի կամ հետաքրքիր իրադարձության մասին:

6. Մասնակցի՝ որևէ թեմայի շուրջ ծավալվող էլեկտրոնային փոխադարձ նամակագրությանը և կազմի՝ **նամականի** փաթեթ:

7. Ա. Կարդա՛ գոհված ազատամարտիկի՝ ԳԱՐՈՒՇ ՀԱՄԲԱՐ-
ՉՈՒՄՅԱՆԻ վերջին խոսք-նամակը՝ (Փոխադրված է Facebook-յան հարթա-
կից. «Քար էլ լինես, չես դիմանա. կարդալուց կհեկեկաս... ՓԱ՛ՌՔ ՔԵԶ,
ՀԵՐՈՍ. խոնարհում սխրանքիդ առաջ». 18 հուլիսի 2020թ.):

«Եթե ես զոհվեմ, հիշեցրե՛ք մորս, որ ես պատերազմ էի գնացել, կռվում էի
գիտակցելով՝ ում հետ ու ինչի համար, թող իր Աստծուց չխռովի ու չանիծի թշնամու
մոր արգանդը: Բացատրե՛ք նրան, որ պատերազմը բակի կռիվ չէ տղաների հետ, որ
իրար մի լավ ծեծեինք ու ողջ մնայինք: Մխիթարեք նրան, որ ես զոհվելուց առաջ
հասցրել եմ զոհեր տալ, և որ նա աշխարհի միակ մայրը չէ, ում գունավոր գլխաշորը
սևով է փոխարինվելու, բայց նաև ասեք, որ իր ճերմակ վարսերին մայր մտնող արևի
գույնն է վայելուչ:

Հորդորե՛ք նրան, որ հանկարծ չարտասվի, ասե՛ք, որ իր որդին հերոսի նման
կռիվ է տվել, ու թե համոզվի, ասե՛ք, որ հասցրել եմ ընկնելու պահին նրա կոպերը
համբուրել. թող որ համբույրս կոպերին պահի ու արցունքներով չլվանա:

Շշնջացե՛ք նրա ականջին, որ ես ցավում եմ իրեն հրաժեշտ չտալու համար, և
ներում խնդրեք իմ փոխարեն, որ այսուհետև ոչ թե ես իրեն, այլ ինքն է ինձ ծաղիկներ
նվիրելու:

Նրան փոխանցեք վերջին նվերս՝ թող գլխաշորին ամրացնի, աշխարհին ցույց
տա, որ հերոս ունի: Եվ ի սեր Աստծո, եթե ես զոհվեմ, ինձ մոտ մի եկեք հարգանքի
համար, մե՛ր տուն գնացեք, մո՛րս հետ խոսեք, թող իմ կարոտը ձեզանից ամնի, թե
հյուրասիրի բալի մուրաբա, մի՛ հրաժարվեք. մեծ կին է մայրս, չթողնեք նեղվի:

Ասացե՛ք մորս, որ էլ չեմ գալու, օրեր հաշվելիս բարակ մատներն իզուր չճալի:
Իսկ հորս... Հորս փոխանցե՛ք միայն՝ քնելուց առաջ մորս ոտքերին մի տաք շալ գցի,
մորս ոտքերը հանկարծ չսառչեն...»:

Բ. Գրի՛ր նամակ՝ ա. ՀԵՐՈՍԻ ՄՈՐԸ Բ. ՄՈՐ անունից գ. քո հասակակցին (խո-
հափիլիսոփայական բնույթի):

**ԱՇԿԵՐՏԻ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՉԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐԸ
«ՀՆՉՅՈՒՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՈՈՒԹՅԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Հնչյունաբանությանը վերաբերող տեսական նյութը (լեզվի հնչյունները, նրանց արտաբերությունը, ձայնաբանական հատկանիշները և խոսքում (հնչաշղթայում) կրած փոփոխությունները, հնչական կողմին վերաբերող երևույթները՝ վանկ, շեշտ, հնչերանգ, հնչյունակապակցությունների ոճական-արտահայտչական հնարավորություններ) ուսուցանվում է 5-րդ դասարանում (238 ժամ. շաբաթական 7 դասաժամ): Լեզվանյութին հատկացվելիք ժամաքանակի բաշխումը կատարվում է ուսուցչի հայեցողությամբ: Թեմատիկ պլանավորումներում ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցումը սովորաբար նախատեսվում է իրագործել առաջին կիսամյակում, իսկ վանկատման, տողադարձման, շեշտադրման, հնչյունափոխության ուսուցումը՝ երկրորդում:

«Մայրենի լեզու» ինտեգրված առարկայի ծրագրում «Հնչյունաբանություն» թեման այսպիսի եռասյունակով է տրված (Չ-Ծ - էջ 67)՝

<i>Ուսուցանվող նյութը</i>	<i>Ուսուցման նպատակը (Լեզվական գիտելիքներ)</i>	<i>Ուսումնական գործունեություն</i>
<p>Հնչյունաբանություն Հնչյունը որպես արտասանական նվազագույն միավոր Հնչյուն և տառ Հայերենի հնչյունները և նրանց դասակարգումը. ծայնավոր և բաղաձայն հնչյուններ, հայերենի եռաշարք, երկշարք և միաշարք բաղաձայնները Երկհնչյուններ Չայնավորների ուղղախոսությունը և ուղղագրությունը՝ Է (ե), օ (ո), ը Յ ձայնակապը, նրա արտասանությունը և ուղղագրությունը Երկհնչյունների (յա, յու, յո, ույ) արտասանությունը և ուղղագրությունը Բաղաձայնների ուղղագրությունը գրությամբ և արտասանությամբ տարբերվող բառերում (բ-պ-փ, գ-կ-ք, դ-տ-թ, ջ-ճ-ջ, ծ-ծ-ց, ռ-ր, վ-ֆ, դ-խ, հ) Կրկնակ բաղաձայնների ուղղագրությունը (րր, ռռ, դդ, նն և այլն) Եվ-և-ի ուղղագրությունը Հնչյունների գեղարվեստական-արտահայտչական նշանակությունը Վանկ և նրա կազմությունը. բառերի վանկատումը. միավանկ և բազմավանկ բառեր, բաց և փակ վանկեր, գաղտնավանկ</p>	<p>բանավոր խոսքում պահպանել հայերենի հնչյունների գրական ճիշտ արտասանությունը, բառերի ճիշտ շեշտադրությունն ու նախադասությունների հնչերանգը ըմբռնել շեշտի ուղղախոսական արժեքը, ճիշտ շեշտադրության կարևորությունը, հայեցի-անխալ և արտահայտիչ կարողարձակ և չափածո տեքստեր ընկալել հնչյունների ոճական արժեքը արձակ և չափածո ստեղծագործություններում ճիշտ առոգանություն պահպանելու համար տարբերակել բառային և տրամաբանական շեշտը ըմբռնել շեշտից կախված հնչյունափոխության ուղղախոս-</p>	<p>արտասանական վարժություններ, շուտասելուկներ, բառախաղեր արձակ և չափածո տեքստերի բարձրաձայն ընթերցանություն բանաստեղծությունների անգիր արտասանություն տեքստի բանավոր վերարտադրություն (պատմել) երկխոսություններ, դերային խաղեր ուղղագրական վարժություններ ուղղագրական բառարանների օգտագործում արտագրություն ընտրությամբ ուսուցողական և ստուգողական</p>

<p>Շեշտ. հայերենի շեշտի վերջնավանկային դիրքը, շեղումներ այդ օրինաչափությունից (հարադրավոր բառեր, օտար բառեր, դասական թվականներ, վերաբերականներ և այլն)</p> <p>Ձայնավորների (է / ե, ի, ու) հնչունափոխությունը՝ կախված շեշտի դիրքից</p> <p>Երկհնչյունների (յա, ույ) հնչյունափոխությունը՝ կախված շեշտի դիրքից</p>	<p>սական արժեքը անսխալ գրել տարբեր տեքստեր բնույթի</p>	<p>թելադրություններ</p>
--	--	-------------------------

«Հնչյունաբանություն» թեմայի ուսուցմանը զուգընթաց տեքստաբանական, գրականագիտական, խոսքիմշակութային տարրական գիտելիքներ հաղորդելուց, բնագրային նյութերի զգայական-գեղագիտական ընկալումից բացի պահանջվում է լուծել նաև զարգացնող և կրթադաստիարակչական տարաբնույթ խնդիրներ, խորացնել, զարգացնել աշխարհաճանաչողական և ինքնաճանաչողական ունակությունները, ճիշտ մեթոդիկայի ընտրությամբ արժեհամակարգը ձևավորող տարրեր «ներարկել»՝ զարգացնելով աշակերտների անձնային և բարոյականային դրական հատկանիշներ:

Ըստ չափորոշչային-ծրագրային պահանջների՝ աշակերտը միջին դպրոց է փոխադրվում գործնական ճանապարհով ձեռք բերված որոշակի նախագիտելիքներով. ճանաչում է հնչյունը որպես բառի արտասանական նվազագույն միավոր, գիտի հնչյուններն ու տառերը, երկտառ հնչյունները (օ, է), երկհնչյուն և եռահնչյուն տառերը (ե, ո, և), ճանաչում է բառի հնչյունային և վանկային կառուցվածքը, ունի ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները ճանաչելու և արտասանության միջոցով տարբերակելու, բառերը հնչյունների բաժանելու, միևնույն հնչյունը բառասկզբում, բառամիջում, բառավերջում օգտագործելու, միևնույն հնչյունային կառուցվածքով տարբեր բառերի օրինակներ բերելու, բառերի արտասանության ու գրության համապատասխանությունն զգալու, հնչմամբ և գրությամբ տարբերվող բառերը ճիշտ գրելու և արտասանելու կարողություններն ու հմտություններ: Կարող է որոշել բառերի ուղղագրության ստուգման եղանակները, գիտի բառը վանկերի բաժանել և վանկատման սկզբունքով տողադարձել, գիտակցում է ճիշտ շեշտադրության կարևորությունը՝ հայեցի առոգանության համար և այլն: Սա նշանակում է, որ «Հայերենի հնչյունները և նրանց դասակարգումը» թեման ծանոթ է աշակերտներին, և ենթաթեմաների ուսուցումը կարելի է կազմակերպել «Աշխատանք դասագրքի վրա» մեթոդով: Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտներն ինքնուրույնաբար ձևակերպում են իրենց իմացածը՝ կանոնի տեսք տալով դրանց (հնչյունները լինում են ձայնավոր և բաղաձայն. հայերեն ունի 6 ձայնավոր և 30 բաղաձայն՝ 36 հնչյուն, որոնք գրելու համար գործածում է 38 տառ. առանց ձայնավորի հնարավոր չէ բառ կազմել և այլն), ընկալում և գիտակցականորեն յուրացնում են նոր գիտելիքները: 5-րդ դասարանում են սովորում՝ ինչո՞ւ են տարբերվում ձայնավորներն ու բաղաձայնները (այս դեպքում ուսուցիչը կարող է լրացուցիչ տեղեկություն հաղորդել հնչարտաբերական գործարանի մասին, պահանջել աշակերտներից արտասանել առանձին

հնչյուններ՝ ուշադրություն դարձնելով բերանի խոռոչում առաջացած արգելքների և տևողության վրա), ինչո՞ւ հայերենի 6 ձայնավոր հնչյունները գրվում են 8 տառով, կամ ի՞նչ սկզբունքով են խմբավորում բաղաձայնները, ինչո՞ւ յ-ն յուրահատուկ արտասանություն ունի, կամ թե ինչո՞ւ են հայերենի տառերն ավելի շատ, քան հնչյունները և այլն:

Շատ կարևոր է՝ ուսուցիչն ուշադրությունը սևեռի հնչյունների բառակազմական դերի վրա: Կարող է գրատախտակին գրել միայն մեկ հնչյունով տարբերվող, մեկ հնչյուն ավել կամ պակաս ունեցող բառեր (**տուն, շուն, բուն, հուն, մարտ, մարդ, այլ, գայլ, սար, սայր, սայլ, քայլ** և այլն) և օրինակների հիման վրա ցույց տալ իմաստատարբերակման, իմաստափոխության երևույթը: Հետաքրքիր աշխատանք է տրված բառերի հնչյունները փոփոխելով նոր բառեր կազմել, հետաքրքիր է և **բառքանոցի**-ն, երբ պահանջվում է նույն բառի հնչյուններով կազմել նոր բառեր:

Կարող են «Վենի դիագրամով» ցույց տալ ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների նմանություններն ու տարբերությունները:

Կարող են դասարանից դասարան շարունակել լրացնել «Գիտե՞ք, որ...»-ի՝ հնչյունների, այբուբենների բաժինը: Այս դեպքում տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից շատ հետաքրքիր նյութեր, փաստեր կարող են հավաքել հենց իրենք՝ աշակերտները, հարկ եղած դեպքում օգնության կհասնի ուսուցիչը: Աշակերտի համար հետաքրքիր է իմանալ՝

Ամենակարճ այբուբեն ունեն իտալերենը և ֆիններենը (21 տառ), ամենաերկար այբուբենը 71 տառ ունի (կովկասաբնակ աբազիների այբուբենը):

«Մեկ հնչույթին՝ մեկ գրային նշան» սկզբունքը երբեմն խախտվում է. երկու կամ ավելի գրային նշաններ արտահայտում են մեկ հնչույթ (անգլերենում՝ **ch, sh, ck**՝ չ, շ, կ), և հակառակը՝ երկու կամ ավելի հնչույթներ արտահայտվում են մեկ նշանով (հայերենում՝ **ո-ն, և-ը, ռուսերենում՝ յ, ю**):

Երբեմն տառն առանձին վերցրած չի արտահայտում որևէ հնչույթ (ռուսերենի **б-ը, в-ը**):

Կան տառերի տարբեր տեսակներ՝ **անձայն, արմատական, բաղադրյալ, երկար, թույլ** և այլն:

Արաբերեն, պարսկերեն, վրացերեն, հինդի և այլ լեզուներում մեծատառերի և փոքրատառերի տարբերակում ընդհանրապես չկա, գերմաներենում մեծատառով են գրվում բոլոր գոյականները:

Ռ-ով սկսվող մի քանի բառ կա (րոպե, Ռաֆֆի, րեական), բայց այն իր գործածության հաճախականությամբ երրորդն է **ա** և **ն** հնչյուններից հետո:

Ինչքան կարճ են ձայնավարերը, այնքան ձայնը բարձր է և սուր (ահա թե ինչու մանկան ձայնն ամենաբարձրն է):

Հին հայերենն ունեցել է երկու լ՝ փափուկ և կոշտ, հետագայում կոշտ լ-ն դարձավ **ղ** և այլն:

Ուսումնառության ընթացքում աշակերտը սովորում է՝

ա. Խոսքի նվազագույն միավորը հնչյունն է, որի գրային նշանը տառն է,

բ. լեզվի բոլոր հնչյունները միատեսակ չեն արտասանվում,

գ. արտասանական տարբերություններն առաջանում են բերանի խոռոչում առաջացած արգելքների պատճառով.

դ. յ-ն կիսաձայն է,

ե. երկհնչյունը կազմվում է յ կիսաձայնի և որևէ ձայնավորի միակցումով և արտասանվում է միաձույլ, գրեթե մեկ հնչյունի պես. եթե յ կիսաձայնը 2 ձայնավորների միջև է, ապա այն երկհնչյուն է կազմում իրենից հետո եկող ձայնավորի հետ,

զ. և-ը այբուբենից հանվել է. հավելատառ է,

է. << պաշտոնական լեզվի՝ արևելահայերենի տառերի ընդունված շարքը՝ այբուբենը, նրա հնչյունական համակարգի պատմական զարգացման օրինաչափ արդյունքն է,

ը. բառարաններում բառերը դասավորված են այբբենական կարգով. բառերի այբբենական դասավորության իմացությունն օգնում է բառարաններից օգտվելու կարողությունների զարգացմանը:

Միջին դպրոցում սովորողը «<Հնչյունաբանության» դասընթացն ավարտելուց հետո պետք է իմանա՝

Առաջին մակարդակ	Երկրորդ մակարդակ	Երրորդ մակարդակ
<p>Հայկական գրերի ստեղծման, Մեսրոպ Մաշտոցի կյանքի և գործի համառոտ պատմությունը</p> <p>հայերենի հնչյունական համակարգը, հնչյունների դասակարգումը, ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները, երկհնչյունները</p> <p>հայերենի շեշտի բնույթը, շեշտադրության կանոնները</p> <p>ձայնավորների, բաղաձայնների, երկհնչյունների ուղղագրությունը</p> <p>բառակազմության հետ կապված ուղղագրությունը</p>	<p>հայերեն այբուբենի առանձնահատկությունները և նրա հետագա փոփոխությունները</p> <p>հայերենի եռաշարք և երկշարք բաղաձայնները, տարբերություններ նրանց գրության և արտասանության միջև</p> <p>շեշտից կախված հնչյունափոխությունը, բառի (արմատի) հնչյունափոխված և անհնչյունափոխ ձևերը</p>	<p>հայերեն տառերի թվային արժեքը</p> <p>բառերի հնչյունական կողմի ոճական արժեքը</p>

Ընդհանուր առմամբ միջին դպրոցն ավարտողը պետք է ունենա հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները՝

➤ ճիշտ ընկալել լսված խոսքի հնչերանգային-արտահայտչական բնույթը և դրսևորել դրան համարժեք վերաբերմունք.

➤ խոսել՝ պահպանելով հայերենի ուղղախոսական կանոնները և բացառելով բարբառային և օտարալեզվյան արտասանությունը, շեշտադրումն ու հնչերանգը.

➤ կազմել գրավոր խոսք՝ ճիշտ արտահայտելով մտքերը և պահպանելով ուղղագրության ու կետադրության կանոնները.

➤ ստուգել միմյանց գրավոր աշխատանքները. գտնել և ուղղել իր և իր ընկերների ուղղագրական-ուղղախոսական սխալները.

➤ բացատրել և սովորեցնել ուրիշներին ուղղագրական և ուղղախոսական նորմերը և համատեղ աշխատել դրանց կիրառության մեջ հմտանալու համար.

➤ համատեղ կազմել ուղղագրական վարժություններ՝ միասին կատարելու համար.

➤ գիտելիքները ճշտելու և հարստացնելու նպատակով օգտվել համապատասխան աղբյուրներից (ուղղագրական բառարաններ, տեղեկատուներ, դասագրքեր, ձեռնարկներ).

➤ ուսումնական նպատակներով նուրբ ու կոպիտ այբբենական կարգով կազմել ուղղախոսական, ուղղագրական բառարաններ և քարտարաններ.

➤ նկատել որոշակի օրինաչափություններ (ուղղագրական, հնչյունաբանական, ոճական) և դրանց հիման վրա ընդհանրացումներ անել.

➤ վերահսկել սեփական խոսքը, գիտակցել ինքն իրեն որպես լեզվի գործածող, ընթերցող, հաղորդակցվող:

Հայերենի հնչյունական համակարգի ուսուցումը գործնական արժեք չունի, բայց հող է նախապատրաստում հաջորդող թեմաների գործնական ուսուցման համար, շեշտն ու հնչյունափոխությունը, վանկն ու տողադարձը, ուղղախոսությունն ու ուղղագրությունը հիմնվում են հնչյունական հատկանիշների վրա:

ՈՒՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՈՒՂԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Գրագիտության, խոսքի մշակութային արժեքների ձևավորման հիմքերից մեկը ուղղագրության, ուղղախոսության կանոններին լիարժեքորեն տիրապետելն է, դրանց պահպանումն ու կիրառումը: Մայրենիի արտասանության օրենքներին համապատասխան կանոնավորված ուղղախոսությունն օգնում է արագ, հեշտ և ճիշտ հաղորդակցվելուն: Պետք է խոստովանել, որ այն գրական հայերենի նորմավորման գործընթացի ամենաթույլ օղակներից մեկն է: Ուղղախոսական համակարգը (ամենալայն առումով՝ ներառյալ շեշտադրությունն ու խոսքի հնչերանգային ձևավորվածությունը, դադարառությունը) մշտապես և անմիջականորեն կրում է խոսակցական լեզվի ազդեցությունը, որը ձևավորվում է բարբառախոսությամբ, օտարախոսությամբ, զանգվածային տեղեկատվական միջոցների չվերահսկվող լեզվախախտումներով, հեռարձակվող ու հնչող «կենդանի ձայների» անմշակությամբ: Եթե ավելացնենք լեզվաշինության, լեզվաքաղաքականության, լեզվամշակության, լեզվամաքրության, լեզվահսկողության և լեզվապահպանության աշխատանքներում եղած բացերն ու թերացումները, ապա միանգամայն պարզ կդառնա, թե այս թեման ուսուցանելիս և ուսումնառության ողջ գործընթացում ինչքա՞նի ինչքա՞նի դժվարություններ և բարդություններ են ստեղծվում ուսուցչի համար: Պարզ է նաև, որ այս հարցը ոչ միայն հայոց լեզվի ուսուցչի, այլև դպրոցի

ցանկացած աշխատակցի, ոչ միայն դպրոցի, այլև ընտանիքի, հասարակական միջավայրի մտահոգության առարկան պիտի դառնա:

Բնականաբար, ուսուցիչը պետք է տեղյակ լինի տերմինաշինությանը և տառադարձությանը, օտար բառերի հայերեն համարժեքների ճշգրտմանը վերաբերող, ուղղագրական, ուղղախոսական փոփոխությունների և բարեփոխումների, երկակի գրություն ունեցող բառերի ուղղագրության միօրինակացման մասին հանրակրթական որոշումներին: Ի դեպ, ծրագրային պահանջ է, և դասագրքերում համապատասխան լեզվանյութ չկա, բայց այսօր անհրաժեշտություն կա «Հնչյունաբանություն» թեմայի ուսումնառության ընթացքում անդրադառնալ նաև փոխառյալ բառերի ճիշտ արտասանության և գրության, տառադարձության¹⁴⁸ գրադարձության և հնչյունադարձության հարցերի ուսուցմանը: Գրադարձությունը մի լեզվի այբուբենի (գրավոր տեքստի, բառերի) տառերը գրային նշանների վերածելն է, փոխարինելը մեկ այլ լեզվի այբուբենի տառերով՝ օգտագործելով գրույթների համարժեքներ: Հնչյունադարձությունը կամ հնչույթադարձությունը ըստ անհրաժեշտության օտար լեզվով վերարտադրվող խոսքի հնչյունական կազմը հնարավոր առավելագույն ճշտությամբ վերարտադրելն է՝ հիմնված ազգային լեզվի այբուբենի վրա, որի վրա ավելացվում են նույն տառերի և զանազան հնչյունատարբերակիչ նշանների զուգորդմամբ կազմված նոր նշաններ, կամ նոր հավելումներ են կատարվում այլ այբուբենից: Շատ կարևոր է՝ հատկապես ավագ դպրոցում սովորողը իմանա, որ հնչական տառադարձությունը որևէ լեզվի հնչյունական կազմի արտահայտումն է մեկ հնչյունին՝ մեկ տառ, մեկ տառին՝ մեկ հնչյուն սկզբունքով կազմված գիտական այբուբենով: Վերջին շրջանում միտում է ձևավորվել տառադարձությունն ավելի մոտեցնելու փոխառության աղբյուրի արտասանական առանձնահատկություններին՝ ճանապարհ բացելով շեղումների, գրության երկձևությունների, արտասանական և ուղղագրական անկանոնությունների համար: Այս նյութի ուսուցումը շարունակական և բարդ աշխատանք է ուսուցչի համար: Ճիշտ կլինի ուսուցիչների վերապատրաստման և կատարելագործման հարցերով զբաղվողների կողմից տրվեն բառաշարքեր՝ տառադարձական պայմանանիշերով, մեթոդական հրահանգներ ու ցուցումներ՝ նորմավորմանը վերաբերող որոշումների շրջանակում:

Հայերենի ուղղագրության և ուղղախոսության հիմունքները համակարգված ձևով ուսուցանվում են միջին դպրոցի 5-րդ դասարանում: Ուսուցումն առավելապես գործնականացված է՝ շնորհիվ ինտեգրված դասագրքի: Ուղղախոսությանը և ուղղագրությանը վերաբերող նյութը տրված է հեքիաթուսուցմանը զուգակցված:

Ուղղախոսության և ուղղագրության տարանջատումը պայմանական բնույթ ունի. ուսումնական բուն գործունեությունը պետք է կազմակերպել

¹⁴⁸ Տե՛ս՝ Պետրոսյան Զ., Գալստյան Ս., Ղարազյուկյան Թ., Լեզվաբանական բառարան («Գրադարձություն» (էջ 76) և «Տառադարձություն» (էջ 289) բառահոլովածները), Երևան, 1975 թ.:

համընթաց ուսուցմամբ: Տեսական նյութը տրված է ավանդական սկզբունքով՝ ծայնավորների ուղղագրություն, երկինջյունների ուղղագրություն, լծորդ բաղաձայնների, ինչպես նաև յ ծայնակապի, և-ի, կրկնակ բաղաձայնների ուղղագրություն: Ուղղագրության վերաբերյալ տեսական գիտելիքները մատուցվում են ուղղախոսական սկզբունքներին զուգակցված: Այսինքն՝ ուղղագրական հմտությունների ձեռքբերումը պետք է զուգակցվի բառերի ձիշտ, գրական արտասանությանը:

Հիմնվելով տարրական դպրոցում ձեռք բերված նախագիտելիքների և դրանք բառային համատեքստում կիրառելու կարողությունների ու հմտությունների վրա՝ համակենտրոն և գծային ուսուցման սկզբունքների համաձայն՝ ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցումը շարունակվելու և խորացվելու է ավելի բարձր դասարաններում: Մայրենի 6-ում բառագիտության ուսուցման ընթացքում խորացվում, ամրակայվում և զարգացվում են ուղղախոսական և ուղղագրական հմտություններն ու կարողությունները, ընդլայնվում են ճանաչողական-իմացական գիտելիքները և համակարգվում արդեն որպես բառակազմական (հարադրական բարդությունների, հոդակապի, հապավումների, համառոտագրությունների) կաղապարների գրության և արտասանության օրինաչափությունները վերհանող նորմացույց: Օրինակ՝ աշակերտը պետք է իմանա, որ այսօր միացված են գրվում և այդպես էլ արտասանվում են **քաջառողջություն, շտապօգնություն** բառերը: Կամ՝ հունական «**էլեկտր**» արմատով բաղադրված հոդակապավոր բառերի գրությունն ու արտասանությունը: Հայերենի ուղղախոսության-ուղղագրության տեսակետից ձիշտ են **էլեկտրացանց, էլեկտրաէներգիա, էլեկտրայուն, էլեկտրաշահողորդիչ** և նման կազմությունները, և սխալ տարբերակները ռուսերենից կատարված փոխառությունների մեխանիկական ընդօրինակման արդյունք են, քանի որ հայերենը չունի **n** հոդակապ: Այսօր ավագ դպրոցականը ուսուցչի հետ պետք է մտածի «Եվր» բաղադրիչով բաղադրությունների ուղղագրության շուրջ եղած տարաձայնությունների լուծման մասին՝ «Եվրատեսիլ», թե՞ «Եվրոտեսիլ», «Եվրամիություն», թե՞ «Եվրոմիություն»...

Քերականական ամեն թեմա անհրաժեշտաբար պարունակում է ուղղագրության և ուղղախոսության հետ առնչվող ենթաթեմաներ: «Շարահյուսություն» բաժնում ուղղագրական և ուղղախոսական նորմերի կիրարկմանը զուգընթաց կխորացվեն կետադրության վերաբերյալ գիտելիքները:

Տարբերությունն այն է, որ միջին և ավագ դպրոցներում գիտելիքների ձեռքբերումն ու յուրացումը տեղակայվում և իմաստավորվում է կանոնների, սահմանումների համատեքստում: Ավագ դպրոցում բառապաշարի ընդլայնման և ծավալման միջոցով հայերենի ուղղագրության իմացության ամրապնդմանը, համակարգմանը և խորացմանը զուգակցվում են նաև տրամաբանական-մտադրժական, քննական-վերլուծական, գիտահետազոտական կարողությունների ու հմտությունների ձեռքբերումը: Այսպես՝ ավագ դպրոցի սանը սովորում է, որ աշխարհի լեզուները գրության տարբեր ձևեր ունեն՝ **գա-**

դափարագրական (հասկացությունը կամ բառն է արտահայտվում մեկ գրանշանով, ինչպես չինարենում), **վանկային** (վանկն արտահայտվում է մեկ գրանշանով, ինչպես հին հնդկերենում), **հնչյունական** (հնչյունն արտահայտվում է մեկ գրանշանով, ինչպես հայերենում, ռուսերենում և այլն): Նա պետք է կարողանա բառերը ոչ միայն ճիշտ գրել և արտաբերել, այլև բացատրել, ինքնուրույն օրինակներով հիմնավորել ուղղագրության և ուղղախոսության տարբերությունների պատճառները, պետք է կարողանա տեսականորեն և գործնականորեն ներկայացնել, թե ինչո՞ւ, օրինակ, ուղղագրական շփոթ է առաջանում **բ-պ-փ, ծ-ծ-ց** և ոչ թե, ասենք, **բ-գ-չ** բաղաձայնների գրության և արտասանության դեպքում: Կամ՝ կարողանա բացատրել բաղադրյալ բառերի բաղադրիչների կցույթում ձայնավորական զուգորդումների արտասանական անձշտությունների պատճառը և այլն: Գրաբարի ընդհանուր իմացությունն է օգնում ավագ դպրոցականին գիտակցաբար ճիշտ արտասանել և գրել **ըստ արժանվույն** (սխալ է նրա թե՛ առանց **ըստ**-ի արտասանությունը և թե՛ ա-ի հավելմամբ (~~բստ արժանավույն~~), **հոտնկայս, իրավամբ, մեծավ մասամբ** կամ **մեծ մասամբ**, (բայց ոչ երբեք՝ ~~մեծամասամբ~~), **ասեկոսե** և նման այլ բառեր ու արտահայտություններ, կամ թե հասկանալ՝ ինչու բառաբարդման ժամանակ շատ բառերում յ-ն վերականգվում է (գրաբարում **ա** և **ո** ձայնավորներից հետո գրվել է **յ. արքայ, ընծայ, երեկո**) և այլն (**տե՛ս՝ 10- էջ 10**):

Շատ կարևոր է և ցույց տալ, որ հնչյունները «տրամադրություն» են ստեղծում, ինչը վարպետորեն օգտագործվում է գեղարվեստական գրականության մեջ՝ նմանաձայն հնչյունների միջոցով (**նմանաձայնությ՝ առձայնությ և բաղաձայնությ**)՝ խոսքը դարձնելով արտահայտիչ, կենդանի («Վո՛ւշ-վո՛ւշ, Անո՛ւշ, վո՛ւշ-վո՛ւշ քուրիկ, Վո՛ւշ քու սերին, քու յարին» (**Հովհ. Թումանյան**), «Աշնան մշուշում շշուկ ու շրշյուն» (**Վ. Տերյան**): Ուսուցանվող նյութ է «Հնչյունների գեղարվեստական-արտահայտչական նշանակությունը», և ծրագրային պահանջ է «ընկալել հնչյունների ոճական արժեքը արձակ և չափածո ստեղծագործություններում ճիշտ առոգանություն պահպանելու համար» (**Զ-Ծ, էջ 67**):

Ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքն ավարտողը պետք է ունենա գրավոր և բանավոր խոսքում հնչյունափոխության (ուղղագրական, ուղղախոսական), շեշտառության օրինաչափությունները պահպանելու կարողություններ և հմտություններ: Նա հայոց լեզվի կառուցվածքային հիմնական միավորների (հնչյուն, բառ, նախադասություն, տեքստ), դրանց դասավորությանը վերաբերող նորմատիվ օրինաչափությունների (գրության, արտասանության, կետադրման, շարահասական, հնչերենգային ձևավորման և այլն) իմացությունից, դրանց փոխկապակցվածության և խոսքում կատարած դերի գիտակցումից բացի պետք է իմանա նաև գրաբարի գրությունն ու արտասանությունը, երկբարբառներն ու եռբարբառները, գրաբարի և արևելահայերենի հնչյունական, ուղղագրական հիմնական տարբերությունները, ունենա

արևմտահայ բնագրերը կարդալու և հասկանալու հմտություններ, կարողանալ ընթերցել գրաբարյան բնագրային նմուշներ:

Շատ կարևոր է՝ ուսուցիչը տեղյակ լինի այս ոլորտում ուրվագծվող միտումներին՝ գործող կանոնական համակարգին հմտորեն տիրապետելու պայմանով: Ժամանակակից միտումներից մեկի մասին կարդում ենք. «Վերջին շրջանում բարբառների թուլացման ու սրանց ոլորտների սահմանափակման, գրական հայերենի խոսակցական գործառության ոլորտների ընդլայնման հետևանքով գրական լեզվի արագ տարածումը առաջ բերեց գրության և արտասանության տարբերություններ ունեցող բառերի գրային արտասանության միտում: Եթե մի ժամանակ լեզվաբանները ոչ միայն հնարավոր, այլև ճիշտ էին համարում **արծան, արծանագրություն, դագաղ, ճառագայթ, ճագար ու նման** բառերի **արցան, արցանագրություն, դաքաղ, ճառաքայտ, ճաքար** արտասանությունները, ապա վերջին տասնամյակներում վիճելի դարձան նաև **ներփող, համերք, մարքագետին, միրք, երիտասարթ, խորանարթ, մրջյուն, երջանիկ, արեքակ, նվաք, աչակցել, հաչող, միջնակարգ** և այլ բառերի մեջ ձայնեղների այս շնչեղ խուլ արտասանությունը, քանի որ գնալով տարածվեց սրանց **ներբող, համերգ, մարգագետին, միրգ, երիտասարդ, խորանարդ, մրջյուն, երջանիկ, արեգակ, նվագ, աջակցել, հաջող, միջնակարգ** գրային արտասանությունը: Տերմինաբանական կոմիտեի այս որոշումը արտասանական այդ զուգահեռությունների վերացման մեջ իրավացիորեն նախապատվությունը տալիս է սրանց գրային արտասանությանը, որը, մի կողմից, արտասանությունը գրությանը մոտեցնելով, կանոնավորում է ուղղախոսությունը, իսկ մյուս կողմից փակում է այդ տարբերությունների հետևանքով առաջացող ուղղագրական սխալների ճանապարհը»¹⁴⁹: Վերջին շրջանում միտում է ձևավորվել տառադարձությունն ավելի մոտեցնելու փոխառության աղբյուրի արտասանական առանձնատկություններին:

Կարևոր է նաև ուսուցչի կարողականությունը՝ ի մի բերելու ուղղախոսական և ուղղագրական արժեք ունեցող միավորների ընդհանուր օրինաչափությունները և ուշադրություն դարձնելու կանոնից նկատված շեղումներին, բացառություններին, միայն մեկ կամ երկու բառով սահմանափակվող հնչյունագործառություններին և գրության օրինաչափություններին:

Ընդհանուր օրինաչափությունն է՝ հայերենի բառերի մեծ մասը արտասանվում են այնպես, ինչպես գրվում են, գրվում են այնպես, ինչպես արտասանվում են: Այս օրինաչափության շեշտումը հոգեբանական ազդեցություն կունենա աշակերտների վրա. նրանք կմտածեն, որ իրենք հայերենի բառերի մեծ մասը կարող են ճիշտ գրել և արտասանել, այն դեպքում, երբ ավանդաբար հակված են ուղղագրական և ուղղախոսական դժվարություններ «հորինել» ցանկացած բառ գրելիս կամ արտասանելիս: Շատ կարևոր է նրանց ուշադրությունը գիտակցաբար սևեռել քիչ մասի՝ ուղղագրական-ուղղախո-

¹⁴⁹ Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու, Երևան, 2006, էջ 188-189:

սական դժվարություններ ունեցող բառերի վրա և տարբեր միջոցներով յուրացնել տալ դրանք: Այս դեպքում կարևորվում է հայերենի տառերի և հնչյունների համապատասխանությունը (մեկ տառին՝ մեկ հնչյուն՝ ա[ա], օ[օ], թ[թ], ժ[ժ], կ[կ], փ[փ]...): Ուսուցիչը պետք է առանձնացնի անհամապատասխանության դեպքերը. արտասանական փոփոխությունների հետևանքով որոշ տառեր արտահայտում են մեկից ավելի հնչյուններ (ե>[յէ], [է]. ո>[վօ], [օ]. և>[լէվ], [էվ]. դ>[դ], [տ], [թ]. բ>[բ], [փ]. գ>[գ], [կ], [ք]. ձ >[ձ], [ց]. ջ >[ջ], [ջ]. դ >[դ], [խ]...):

Ընդհանուր կանոնների կողքին ուսուցիչն աշակերտների ուշադրությունը պետք է կենտրոնացնի **բացառություն կանոնների** վրա: Օրինակ՝ **Է-Ե**-ի ուղղագրությունն և ուղղախոսությունը անցնելիս հարկավոր է ընդգծել «բառասկզբի է հնչյունը գրվում է է տառով» կանոնի բացառությունը. «**Եմ բայի եմ, ես, ենք, եք, են** ձևերում բառասկզբում է լսվում, բայց **ե** է գրվում» (տե՛ս՝ 5-էջ 28): **Օ-Ո**-ի ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունն ուսուցանելիս անպայման պետք է ընդգծել բառասկզբի **ո-ն օ** հնչեցնելու միակ դեպքը՝ **ով (ովքեր)** բառը: Կամ՝ դասագրքում սահմանվում է՝ «Բաղաձայնից հետո **ե** տառը արտասանվում է է... Չայնավորից հետո **ե-ն** արտասանվում է **յէ**» (5- էջ 28): Բացառությունը վերաբերում է **կ** և **չ** մասնիկներից հետո **ե-ի** արտասանությանը. դասագիրքը սահմանում է. «**Կ** և **չ** մասնիկներից հետո **ե-ն յէ** է արտասանվում, քանի որ այդ **ե-ն** իրականում հանդես է գալիս **կը, չը** հնչվող մասնիկներից հետո, այսինքն՝ ձայնավորից հետո: Օրինակ՝ կերագեմ- կ^{ով}երագեմ, կերագեմ -կ^{ով}երագեմ, չենթադրել - չ^{ով}ենթադրել» (5- էջ 29): Դասագրքում նշվում է նաև **բացառության բացառությունը**. «Ամուսնի ժամանակ բանաստեղծության վանկերի քանակը չխախտելու նպատակով հնարավոր է այս կարգի բառերն արտասանել է-ով: Օրինակ՝ կերագեմ - [կէրքեմ]» (5-էջ 29):

Նույն սկզբունքով **կ** և **չ** մասնիկներից հետո **ո** ձայնավորն արտասանվում է [վօ]:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՈՒՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ: Ուղղագրություն-ուղղախոսություն ստորակարգությունը (տառ-հնչյուն շղթան) խիստ պայմանական է, քանի որ ուղղագրության հիմքում, որպես նրա առաջին և հիմնային նախապայման, դրվում է բառերի արտասանությունը, իսկ գրավոր խոսքի արտասանությունը ինքն իր հերթին կախման մեջ է գտնվում ուղղագրությունից: Արդեն նշվել է՝ ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը բացառապես ուսուցանվում են ընթերցանության համար նախատեսված բնագրային տեքստերի վրա, այսինքն՝ կենդանի խոսքի մեջ բնական վիճակում՝ առանց կանոնների մեխանիկական սերտման, առանց արհեստական կուտակումների, իսկ յուրացումն ու ամրակայումը ապահովվում են վարժանքի, գործնական վարժությունների, գրավոր և բանավոր խոսքի արտահայտման տարբեր ձևերի միջոցով: Ուսուցման ողջ ընթացքում հարկավոր է խուսափել միօրինակ ու մեքենայական, հոգնեցուցիչ ու ձանձրալի աշխատանքից՝ ժամանակ առ ժամանակ անդրադառնալով լեզվի նվազագույն միավորների ոչ միայն կառուց-

վածքային, տեսակային, արտասանական-ուղղագրական առանձնահատկություններին, այլև ոճական, գեղարվեստաարտահայտչական արժեքին, իմաստագատիչ գործառնություն: Լեզվի ուսուցման այս բաժինն ինքնըստինքյան բառապաշարի հարստացման անսպառ հնարավորություններ է ներակայում իր մեջ:

Ուղղախոսական-ուղղագրական անհամապատասխանությունները համակարգային չեն, այսինքն՝ չեն ընդգրկում ամբողջ բառապաշարը, այլ վերաբերում են նույն հնչյունակապակցությունն ունեցող առանձին բառերի միայն (**զարդ-արդար-կորնթարդ, դեղծ-գուղծ...**) կամ նույն տառի դիրքային տարբերակների (**որակ-բարձրորակ, ամենաորակյալ...**): Սրանց վերաբերյալ կանոններն անհրաժեշտաբար պետք է զուգորդվեն երևույթն ընդգրկող, ուղղախոսական և ուղղագրական արժեք ունեցող ճշգրտված բառացանկերով: Այսպես՝ **օ** տառի ուղղագրությունն-ուղղախոսությունն անցնելիս չպետք է բավարարվել միայն մի շարք հանրածանոթ և շատ գործածական բառերով (**կեսօր, շաբաթօրյակ, ամենօրյա, տարօրինակ, օղակ** և այլն): օգտաշատ է քանակապես շատ և իմաստով բազմազան օրինակների ներառումը (**անօրեն, ապօրին, բարօրություն, հօգուտ, հանապազօրյա, յուրօրինակ** և այլն)¹⁵⁰ ուղղագրության, ուղղախոսության կանոնների բացատրությամբ, կիրառական առանձնահատկությունների մատնանշումով: Կամ՝ հայտնի է, որ հայերենի սեփական բառապաշարի գրության և արտասանության տարբերությունների բացարձակ մեծամասնությունը վերաբերում է եռաշարք բաղաձայններին: Դիրքային մասնակի հնչյունափոխությամբ՝ ձայնավորներից և **ր, դ** բաղաձայններից հետո ձայնեղները փոխվում են շնչեղ խուլերի, մասամբ էլ՝ խուլերի (**դեղժ [դէ/սց], աղբ [ա/սս], զարդ [զարթ]** և այլն): Բավարար չէ, որ աշակերտն իմանա՝ ինչպես են գրվում և արտասանվում, օրինակ, **վխտալ, թուխալ, ներբան, փողփողել, շաղփշաղփել, մղձավանջ, փղծկալ, բաղձանք, հերծել, գուղծ, թուր** և նման այլ բառերի ուղղագրության և ուղղախոսության կանոններն անրակայող բառաշարքեր. նա պետք է կարողանա դրանք ըստ անհրաժեշտության գործածել իր խոսքում:

Ըստ չափորոշչային պահանջների՝ 5-րդ դասարանում սովորող աշակերտը՝

Պետք է իմանա՝

- ա.** հնչյունը որպես բառի արտասանական նվազագույն միավոր,
- բ.** բառերի հնչյունային կազմը,
- գ.** հայերենի այբուբենի դասավորությունը (նաև՝ տառանունները),

դ. այբուբենի նշանակությունը հայ ժողովրդի ինքնապահպանման գործում¹⁵⁰,

¹⁵⁰ Ըստ ՀՀ լեզվի պետական տեսչության՝2000 թ. փետրվարի 1-ի հրամանի՝ վերահաստատվել է արևելահայերենի այբուբենը և գրանշանների համապարփակ հավաքածուն և որոշում է կայացվել. «Արևելահայերենի այբուբենը դնել տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հայերեն

ե. հայերենի հնչյունները և նրանց դասակարգումը,

զ. ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների արտասանական տարբերությունները,

է. հնչյունի տարբերությունը տառից,

ը. ձայնավոր հնչյուններ,

թ. երկհնչյունների կառուցվածքը. երկհնչյունի տարբերությունը հնչյունից,

ժ. բաղաձայն հնչյուններ. տեսակները, հայերենի եռաշարք, երկշարք և միաշարք բաղաձայնները,

ժա. այբուբենի յուրաքանչյուր միավորի ուղղագրության և ուղղախոսության կանոնները, դրանց գրության և արտասանության միջև եղած տարբերությունները,

ժբ. ըմբռնել շեշտի ուղղախոսական արժեքը, ճիշտ շեշտադրության կարևորությունը:

Պետք է կարողանա՝

ա. հայերենի այբուբենը համեմատել իմացած օտար լեզուների այբուբենների հետ, գտնել նմանություններն ու տարբերությունները,

բ. բանավոր խոսքում պահպանել հայերենի հնչյունների գրական ճիշտ արտասանությունը,

գ. բառերում հնչյունների և տառերի քանակի համեմատություն կատարել և բացատրել անհամապատասխանության պատճառը,

դ. գործնականում տարբերել ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները, տարբերակման պատճառները նշել,

ե. ճանաչողական, վերլուծական և կիրառական բնույթի վարժություններ կատարել, բանավոր և գրավոր խոսքում ճիշտ կիրառել երկհնչյունները,

զ. ընկալել հնչյունների ոճական արժեքն արձակ և չափածո ստեղծագործություններում,

է. բառերի այբբենական դասակարգման իմացությամբ օգտվել բառարաններից:

Ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցման կրթադաստիարակչական խնդիրներն են՝

- **կատարելագործել ուղղագրական կանոններին համապատասխան գրելու, ուղղախոսական կանոններին համապատասխան կարդալու, հնչեցնելու, խոսելու կարողությունները**

գրանշանների հավաքածուի հիմքում՝ հաշվի առնելով, որ այն մշակված ու ճշգրտված է գիտականորեն, լիովին համապատասխանում է գրական արևելահայերենի հնչյունական համակարգին, արտահայտում է մեսրեպյան այբուբենի ու նրա պատմական զարգացման բոլոր տարբերակների հիմնական պատկերը, միաժամանակ նկատի ունենալով, որ լեզվական իրականության արտահայտման ճշտությունը անհրաժեշտ է ոչ միայն լեզվական-լեզվաբանական առումով, այլև համապատասխան տեխնիկայի, տվյալ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կատարելության ու լիարժեքության ցուցանիշ է» (Տե՛ս՝ Տերմինաբանական ու ուղղագրական տեղեկատու (1956-2006), Երևան, 2006, էջ 282-283):

- **հարստացնել բառապաշարը, զարգացնել բանավոր և գրավոր խոսքը**
- **ձևավորել հայեցի մտածողություն**
- **համակարգել և ամփոփել, ամբողջացնել ուսուցման նախորդ փուլերում երեխաների ձեռք բերած գիտելիքներն ու կարողությունները:**

Հնչյունաբանության ուսուցման կազմակերպման ընթացքում չափազանց կարևոր են հայտորոշման և ուղղագրական-ուղղախոսական սխալների ախտորոշման գործընթացները, առավել ևս՝ կանխարգելման աշխատանքները՝ ուղղախոսական սխալների պատճառների, սնուցման աղբյուրների հայտնաբերումն ու հստակեցումը, կանխումն ու շտկումը, սխալն ուղղելու համապատասխան հնարի, միջոցի, եղանակի ընտրությունը: Ավանդական մոտեցումը՝ բազմիցս գրել կամ արտասանել տալ միևնույն բառը (բառակապակցությունը), խրախուսելի չէ և վնասակար է աշակերտի հետագա ուսումնական գործունեության համար:

Լեզվի նվազագույն միավորների ուղղագրության և ուղղախոսության յուրաքանչյուր դաս իր կառուցվածքով ու բովանդակությամբ, մեթոդական շղթայով կարող է նախատիպը (կմախքը) դառնալ հաջորդող դասերի համար: Բոլոր դեպքերում աշակերտը, ձայնավորների, երկհնչյունների (**ՅԱ-ԻԱ-ԵԱ, ՈՒՅ-ՅՈՒ, ՈՅ, ՅՈՒ-ԻՈ**), բաղաձայնների ուղղագրության և ուղղախոսության կանոնների, նրանց արտասանության և գրության միջև եղած տարբերությունների, բնագրերում դրանց գործածության առանձնահատկությունների իմացությամբ զինված, պետք է կարողանա աշխատել դասագրքի վրա, լեզվանյութի յուրացման միջոցով ինքնուրույնաբար (կամ ուսուցչի ուղղորդմամբ) բնագրերում գտնել և դուրս գրել ձայնավորների, բաղաձայնների ուղղագրությանը վերաբերող բառերը և դրանցով կազմել գրավոր կամ բանավոր շարադրանք, կանոնակարգի իմացությունը գործնականորեն կիրառել գրավոր և բանավոր խոսքում, որոշել բառերի ուղղագրության ստուգման եղանակները, քննարկել խմբի ընկերների հետ, ստեղծել ուղղագրական «բառարանիկներ», կազմել ձայնավոր կամ բաղաձայն հնչյունների ուղղագրության հանդիպադրական բառաշարքեր, պետք է ձեռք բերի անսխալ գրելու և կարդալու, ճիշտ խոսելու կարողություններ և հմտություններ:

Ուղղախոսության ուսուցումը

Ամենալայն առումով բանավոր խոսքի մշակման, կատարելագործման ամենակարճ և ուղիղ ճանապարհն է: Եթե ուղղագրությունը վերահսկվում է, տառասխալները ուղղվում են, ապա արտասանական սխալներն առհասարակ անուշադրության են մատնվում: Ժամանակն է ծրագրային պահանջ դարձնել ուղղախոսական վերլուծությունը: Ուղղախոսական կարողությունների ձևավորման անհրաժեշտ հիմքերի մշակումը սկսվում է դեռևս գրաձանաչության նախալրջենական շրջանում, իսկ հետագայում աստիճանաբար ձևա-

վորվում են որակական հատկանիշները՝ **ճշտությունը** (մաքուր և անխառն արտասանել բառի կազմի մեջ մտնող բոլոր հնչյունները, չափելացնել և բաց չթողնել, «կուլ չտալ» բառերում՝ տառեր, վանկեր, վերջավորություններ, նախադասություններում՝ բառեր, պահպանել հայերենի ուղղախոսության կանոնները), **սահունությունը** (պահպանել բառերի միջև եղած տրամաբանական կապերը, բառակապակցական կանոնները, թույլ չտալ անհարկի դադարներ), **հասկանալիությունը, ստելիքը լսողին հասցնելու գիտակցականությունը** (ծայնային ելևէջներով, անհրաժեշտ շեշտադրությամբ և դադարներով խոսակցին, լսողին, ունկնդրին հաղորդել բովանդակությունը), **արտահայտչականությունը** (ներկայացնել խոսքի զգացմունքային և իմաստային կողմերը, պահպանել խոսքի բնույթին համապատասխան արագություն, բարձրություն, տեմպ) և այլն: Ուղղախոսության արմատավորման համար պետք է սովորեցնել արտասանության նորմերը, կենդանի խոսքով ցույց տալ առանձին հնչյունների դիրքային արտասանությունը, բառային և տրամաբանական շեշտակրությունը, նախադասության հնչերանգային ձևավորվածությունը, կատարել բնագրի հնչյունաբանական և ուղղախոսական վերլուծություն, ապահովել աշակերտի բանավոր խոսքի մշտական հարստացումը դպրոցում, դպրոցից դուրս և այլն: Այս նպատակին պետք է ծառայեցնել ուսուցման տեխնիկական միջոցները, համացանցային ծառայությունները, լսել ասմունքի վարպետների կամ խոսքի բարձր մշակույթ ունեցող գիտնականների, քաղաքագետների, մանկավարժ-ուսուցիչների և այլոց խոսքի ծայնագրությունները: Ցանկալի է նույն ճանապարհով աշակերտներին լսելի դարձնել նաև սեփական արտասանությունը, որով նրանց հնարավորություն կտրվի ընկալելու իրենց խոսքի և գրական հնչման տարբերությունը, իսկ այդ տարբերությունը զգալը սխալների վերացման կարևոր նախապայմանն է: Ավելին, ծայնագրություններն անհրաժեշտ են աշակերտների գեղարվեստական արտասանությունը մշակելու, բանավոր խոսքի մշակույթ ձևավորելու խնդրի լուծման գործընթացում: Իհարկե, **5-րդ դասարանի նյութը բառագործածություններում հնչյունների ուղղախոսությունն է, բայց ճիշտ ժամանակն է այն հիմք դարձնել և դասարան առ դասարան խոսքի ուղղախոսությունը ուսուցանել՝ հասցնելով բանավոր խոսքի կատարյալ իմացության:**

Լավ է, որ մայրենիի դասագրքերում որպես բնագրային նյութեր առաջարկված են գրական տարբեր ժանրերի պատկանող ստեղծագործություններ (բանաստեղծություններ, պատմվածքներ, հեքիաթներ, առակներ, զրույցներ, շուտասելուկներ), որոնց ընթերցումը և վերարտադրումը նպաստում են բանավոր խոսքի զարգացման համալիր լուծմանը:

Գրության և արտասանության տարբերությունները շեղումներ են: Այդ շեղումները կարող են կանոնական լինել, կարող են և սխալներ դիտվել: Լեզվական սխալների զգալի մասը գրական հայերենի արտասանական օրինաչափությունները շրջանցող սխալներն են: Հիմնապատճառը ուղղախոսական նորմի չիմացությունն է կամ թերիմացությունը: Զգալի է և արտալեզվական

գործոնների ազդեցությունը: Երեխան խոսում է սրան-նրան նմանվելով: Մի-ջավայրի սխալ արտասանությունը ևս անցնում է նրա խոսքին: Ցանկալի է, որ աշակերտը կարողանա ուշադրությունը կենտրոնացնել հնչյունների վրա, ըմբռնել արտասանական և հնչյունային տարբերությունները, իրեն և ուրիշին լսելիս զգա տարբերությունը, ի՞նքը հայտնաբերի իր խոսքի սխալը և ուղղի, ճիշտը կամաց-կամաց իմաստավորի, արմատավորի իր խոսքում: Ուղղախոսության ուսուցումը ոչ միայն պետք է նպաստի կարդալու, խոսելու տեխնիկայի կատարելագործմանը, հիշողության զարգացմանը, այլև ունենա շտկողական նշանակություն. հղկի լեզվական որոշ արատներ, ձկունացնի տրամաբանական մտածողությունը, զարգացնի դեպքերի միջև հաջորդականություն սահմանելու և երևույթների միջև պատճառահետևանքային կապեր տեսնելու կարողությունները:

Հնչյունների արտասանությունը լեզվական այն երևույթներից է, որոնց ուղղումը տևական ու հետևողական աշխատանք է պահանջում, և ուսումնառության հենց սկզբից պետք է լծվել այս ծանր ու դժվարին գործին: Ուսուցչին օգնող ձեռնարկներ, ուղեցույցներ քիչ կան: Բայց և այնպես անհրաժեշտ է ի մի բերել դպրոցական և բուհական դասագրքերում ու այլ աղբյուրներում եղած ուղղախոսական ընդհանուր կանոնները, ուղղագրական-ուղղախոսական որոշումները¹⁵¹:

Ուղղախոսական սխալների մի փոքր մասը հնչարտաբերման հետ է կապվում, տեխնիկական բնույթ ունի: Որոշ աշակերտներ հնչյունային արտաբերման կամ ընկալման բարդություններ, դժվարություններ ունեն, հնչյունական շղթայում «կոլ են տալիս» այս կամ այն հնչյունը, ավելորդ հնչյուններ են հավելում, հատկապես՝ ը-երը, բառաշղթայում չեն կարողանում արտասանական դադարով սահմանագատել բառը: Շատ դեպքերում աշակերտները չեն գիտակցում հնչյունների ճիշտ դասավորության դերը, այն, որ բառը կազմող հնչյունների տեղափոխումից (դրափոխությունից) կա՛մ խաթարվում է ամբողջ կազմության իմաստը, կա՛մ արտահայտվում են այլ իմաստներ: Լեզվական արատ ունեցող երեխաները սովորաբար ր-ի փոխարեն լ են արտասանում, ռ-ի փոխարեն՝ ղ, մ-ի փոխարեն՝ ն և այլն: Եթե կրտսեր դպրոցում նման տիպ իխնդիրները չեն լուծվել, հարկավոր է հնչյունային լսողության զարգացման աշխատանքներ տանել, հարկ եղած դեպքում՝ համագործակցել արատաբանի հետ:

Ուղղախոսական սխալների հիմնական մասը բարբառային և օտար տարրերով լի խոսակցական լեզվի և գրային արտասանության ազդեցությունների արդյունք է: Նշանակում է՝ անհրաժեշտություն է մերօրյա լեզվագործածության և խոսքակազմության իրադրավիճակային քննությունը, ժամանակակից խոսակցական լեզվի ուսումնասիրությունը, նրա շերտաբանական դասակարգումը:

¹⁵¹ Տե՛ս՝ «Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու», Երևան, 2006: Ավետիսյան Յու., Թեյլան Լ., Սարգսյան Լ., Ավետիսյան Լ., Հայոց լեզվի ուղեցույց, Երևան, 2017:

Ա. Բարբառախոսությունը միշտ էլ եղել է գրական հայերենի ուղղախոսական շեղումների բուն պատճառը: Հայոց լեզվի բազմաթիվ և որակապես իրարից տարբերվող բարբառների արտասանական նորմերի ազդեցության չափը կախված է բարբառի բնույթից և նրա նկատմամբ ձևավորված վերաբերմունքից: Բարբառը կարող է ազդել թե՛ բաղաձայնների ու ձայնավորների արտասանության, թե՛ բառային շեշտի և թե՛ նախադասության հնչերանգային ձևավորվածության վրա: Որոշ բարբառների հնչյունական յուրահատկությունը ազդում է գրական հայերենի ձայնեղ բաղաձայնների արտասանության վրա՝ դրանք հաճախ դարձնելով շնչեղ ձայնեղներ: Չայնեղներ չունեցող բարբառների ազդեցությամբ գրական հայերենի այդպիսի բաղաձայններն արտասանվում են որպես խուլ հնչյուններ: Բարբառներին հատուկ հնչյունական փոփոխությունները գրական հայերենում ուղղախոսական սխալների և աղավաղումների պատճառ են դառնում՝ անմիջականորեն ազդելով ուղղագրության վրա: Այսպես՝ առանց **Ա**-ի կամ **Ա**-ի փոխարեն **ը**-ով են արտասանվում [առնըվազըն] ([առնըվազը]), [և այլըն] ([ևայլը]), [լերիկեմըն] ([լերիկեմը]), [ըստլերկություն] ([ըստլերկություն]), [մանրամասըն] ([մանրամասը]), [ուրեմըն] ([ուրեմը]), [այսինքըն] ([այսինքը]) կամ [այսինքըս], [առայժըն] ([առայժըս]) բառերը: Սխալ է **անբարյացակամ, գնահատել, դաստիարակ, սնանկանալ, քնահաճույք, գորգռալ, գործունեություն, լիզել, օր/զինալ, պ/տի, ջղային, կաթոռիկոս** բառերն առանց ընդգծված ձայնավորների արտասանելը: Կամ՝ որոշիչ հոդից առաջ հնչյունների անկումը՝ [նախագահ], փոխ.՝ [նախագահը], [պատճէմ], փոխ.՝ [պատճէնը], [տրամվան], փոխ.՝ [տրամվայը]: Սխալ է և **անծեռոցիկ, ամաչել, արտասուք, կանաչ, կանացի, մանրուք, ավելորդ, քան, պատկանելություն** բառերի՝ հնչյունների հավելմամբ արտասանությունը՝ [անծեռոցիկ], [ամաչէլ], [արտասուք], [կանաչ], [կանացի], [մանրուք], [ավելորդ], [քանջ], [պատկանելություն]: Հնչյունների տեղափոխության (դրափոխության) հետևանքով են սխալմամբ գրում **բախահ, փոխ.՝ բանալի, արվել, փոխ.՝ ավել**: Պետք է խուսափել՝ **ա**. երկհնչյունների պարզեցված արտասանությունից՝ ([ծըուն], ոչ թե [ծուն], [արյուն], ոչ թե [արուն], [այլոր], ոչ թե [արոր], [վարկըյան], ոչ թե [վարկըյան], [վայլիղել], ոչ թե [փայլիղել], **բ**. երկհնչյունի աղավաղումից ([իլյուր], [իամփույր], [ընկույզ], [վոխկույզ], [քվեարկել], ոչ թե՝ [հոպր], [իամփուր], [ընկույզ], [վոխկույզ], [քվարկել] **գ**. երկհնչյունի ազդեցությամբ բառի մեջ ավելորդ **յ** ներմուծելուց ([լեխպոյր], [ընկույզենի] կամ [ընկույզենի], [վոխչյունեց]...):

Արևելյան բարբառներում վերջընթերային վանկի շեշտադրումը գրական հայերենի ուղղախոսական-շեշտադրական նորմից շեղվելու պատճառ է դառնում և այլն:

Բ. Օտար արտասանությունը առավելապես փոխառյալ բառերին է վերաբերում, բայց և համաբանությամբ ազդում է նաև հայերեն բառերի արտասանության վրա և աղավաղում նրանց հնչյունական կազմը: Հաճախադեպ են **բաղաձայնների անտեղի քմայնացումը**, հատկապես **դ-տ-թ** բաղաձայնների փափկացված արտասանությունը (դրանք հնչում են [ծ]-[ծ]-[ց]), որը խորթ է

գրական արտասանությանը. ([բաձիթ], փոխ.՝ [ռադիո], [պրծյունք], փոխ.՝ [արդյունք], [ծածոյան], փոխ.՝ [մատյան]), **ծայնավորների արտասանական-շեշտադրական օրինաչափության խախտումները** ([ռեկտոր], փոխ.՝ [ռեկտոր], [Մասկվա], փոխ.՝ [Սոսկվա], [Եսպալեթ], փոխ.՝ [Նասպոլեթ], [Վիկտոր], փոխ.՝ [Վիկտոր]), **շեշտակրության** սխալները և այլն: Որոշ աշակերտներ **ր-ն ռ** են հնչեցնում՝ առավել հաճախ օտարալեզու միջավայի ազդեցությամբ (օրինակ՝ [տետթ], փոխ.՝ [տետոր], [վրծիթ], փոխ.՝ [վրոցին], [խառույկ], փոխ.՝ [խարույկ], [Գերմանիա], փոխ.՝ [Գերմանիա]): Հնչյունական կազմի աղավաղում կա նաև **-ություն** ածանցի մեջ: Այս վերջնաբաղադրիչն ունեցող բառերում այն հնչյուն է [ություն] (ինչը ժամանակին Գ. Սևակն անվանել է «քաղցր-մեղր» կամ «քաղքենիական»): Սակայն պետք է նշել, որ այսօր նմանատիպ աղավաղումներից ձերբազատվելու միտում կա: Ուսուցիչն իր շտկողական աշխատանքների ընթացքում հարկ եղած դեպքում միջլեզվային համեմատություններ կարող է կատարել (հայերեն-ռուսերեն, հայերեն-անգլերեն և այլն):

Գ. Գրային արտասանության դեպքում չի պահպանվում որոշ բաղաձայնների գրության և արտասանության միջև եղած օրինաչափ դարձած տարբերությունը. բաղաձայններն արտասանվում են այնպես, ինչպես գրվում են ([բարբի], փոխ.՝ [դարփին], [բարծ], փոխ.՝ [դախց], [երգել], փոխ.՝ [երքել]):

Հայտնի է, որ գրական հայերենի բառապաշարի գրության և արտասանության տարբերությունների մեծ մասը վերաբերում է եռաշարք բաղաձայններին: Շատ բառեր պահպանել են գրաբարյան ուղղագրությունը, սակայն բարբառային կամ աշխարհաբարյան հնչմամբ անցել են գրական հայերենին. արդյունքում հայերենը ժառանգել է գրության և արտասանության տարբերություններ ունեցող տասնյակ արմատներ և նրանցով բաղադրված շատուշատ բառեր: Չպետք է մոռանալ, որ այժմ նկատելի է գրային արտասանության ազդեցությունը ուղղախոսության վրա, և շատ բառերում այդ ազդեցությունն արդեն վերածվել է արտասանական օրինաչափության: Նորմավորող ուղեցույցներում նշվում է. մերօրյա հայերենում ճիշտ է համարվում **արձան, արձանագրություն, ճառագայթ, ճագար, միրգ, մարգագետին, ներթող, համերգ, երիտասարդ, խորանարդ, մրջյուն, երջանիկ, արեգակ, աջակցել, միջնակարգ** բառերի գրային արտասանությունը: Բայց և այնպես շատ բառերում գրային արտասանությունը պետք է համարել ոչ օրինաչափական:

Ուղղախոսական սխալների մի մասը սխալ արտասանության հետևանք են: Արտասանում են (և գրում են) [տաղտակ], փոխ.՝ [տախտակ], [փաղչել], փոխ.՝ [փախչել]. նույն ձևով՝ [դրծօղկ], փոխ.՝ [դրժօխք], [դրբաղթ], փոխ.՝ [դրբախտ] և այլն: **Ր-ի և ռ-ի** համար օրինաչափություն է սահմանված՝ բառակազմում, բառամիջում և բառավերջում գրվող **ր-ն** արտասանվում է **ր**, իսկ **ռ-ն՝ ռ** ([րօպէ], [Րաֆֆի], [Րաֆայէ], [քար], [ռէտին], [առակ], [հուռթի], [լըռունկ] (թռուն), [լըրունկ] [գարշապար], [պառկել] և այլն): Սխալ արտասանության հետևանքով են հետևյալ սխալագրությունները՝ թաթրոն, խորփիակ, քիփ-կիպ, առժանի, առծիվ, կռծել, ախորժակ, ապրել, էրիվ, խանգառել, խառույկ, շպռուել և

այլն: Կամ՝ **ասֆալտ**-ը արտասանում և գրում են ~~ասֆալտ~~, **Աֆղանստանը՝** ~~Աֆղանստան~~: **Սկ, սպ, ստ, սփ, գբ, զգ, շտ** հնչյունակապակցությունների սկզբում թույլ **ը** է հնչում, որը չի գրվում: **Ը**-ի ուժեղ արտասանությունը համարվում է բարբառային:

Ի վերջո, ուղղախոսական կանոնահամակարգը լրացվում է ընթերցանության ընդունված կանոնների շարքով, որոնց հետևողական կիրառումը խոսքի բարեհնչյունության, լեզվի երաժշտականության պահպանման, խոսքի մշակույթի ձևավորման նախապայմանն է:

Ըստ Պ. Բեդիրյանի՝ դրանցից ամենակարևորներն են¹⁵²

ա. երբ մի բառը բաղաձայնով է վերջանում, հաջորդող բառը ձայնավորով է սկսվում, դրանք պետք է միասին, անանջատ կարդալ-արտասանել՝ **հիշեց ինձ** [հիշեց՛ինձ].

բ. երբ մի բառը ձայնավորով է վերջանում, հաջորդողն էլ ձայնավորով է սկսվում, սրանք էլ պիտի միասին-անանջատ արտասանել [այգի՛ ունենք].

գ. Ձայնավորով սկսվող բառերից առաջ պետք է ոչ թե **ը**, այլ **ն** հողը գործածել [Արամն՛ասաց].

դ.Ն հողը պետք է օգտագործել նաև **զգ, շպ, սկ, սպ, ստ, սք, սփ** հնչյունակապակցություններից առաջ [բլրորն՛շտապում են], [հեղինակն՛ստեղծել է].

ե. է, ե-ի ուսուցման ընթացքում աշակերտների ուշադրությունը պետք է հրավիրել օժանդակ բայի՝ բառի հետ միաձույլ ընթերցանության կամ արտասանության ձևի վրա և աշխատանք տանել օժանդակ բայը ճիշտ կարդալու տեխնիկայի կատարելագործման ուղղությամբ: Կարելի է օգտագործել այբբենական շրջանից հայտնի փոքրիկ աղեղ (ֆ) պայմանական նշանը, որը հիշեցնում է աշակերտին, թե ո՞ր բառի հետ համաձույլ պետք է ընթերցվի օժանդակ բայը:

Ուղղագրության ուսուցումը

Հնամյա հայերենն իր զարգացման ընթացքում մշակել է ճիշտ գրելու որոշակի կանոններ՝ ուղղագրական կանոններ, որոնց հետևողական պահպանումը յուրաքանչյուր հայի, հայերեն գրող յուրաքանչյուր անձի պարտավորությունն է:

Ուղղագրության ուսուցման ընթացքում ուսուցիչը աչքաթող չպետք է անի գրուսուցման հետ կապված խնդիրները: Իհարկե, կրտսեր դպրոցը պետք է լուծած լինի գրելու տեխնիկայի, վայելչագրության հետ կապված բոլոր խնդիրները, սակայն դպրոցական փորձը ցույց է տալիս, որ միջին դպրոցում սովորողները ևս կարող են որոշ հնչյունների գրուսուցման (տողից վերև, տողից ներքև և այլն) հետ կապված խնդիրներ ունենալ, գրագրության թերացումներ, որոնք աստիճանաբար պետք է շտկվեն: Ղեկավարություններ են առա-

¹⁵² Բեդիրյան Պ., Հայ լեզուն և մեր խոսքը, Երևան, 2007, էջ 18:

ջանում «Լ» և «Ու» հնչյունների գրության ընթացքում. Լ տառը հաճախ փոխարինվում է եւ տառակապակցությամբ, «Եվ» մեծատառը սխալ է գրվում՝ ԵՎ կամ ԵԷ: Միացյալ գրատիպ չունի ու-ն, աղավաղվում է «Ու» մեծատառը, որը երբեմն գրվում է ԲԷ կամ ԲԲ ձևով, մեծատառ Ի-նը փոխարինվում է Ի-ով և այլն: Լեզվի կոմիտեի ներկայացրած հորդորակներից մեկը «Ու» տառի գրության տարբերակների մասին է, որոնք խորթ են հայ գրչության ավանդույթին: Այն բաղկացած է 2 գրանշանից՝ ո-ից և ւ-ից, որոնցից յուրաքանչյուրը մյուս գրանշանների նման ունի մեծատառ և փոքրատառ: Այս տառի գրության որոշ առանձնահատկություններ կան՝ «Ու» մեծատառ գրելիս մեծատառով պետք է գրել միան նրա առաջին բաղադրիչը՝ Ուջան, Ուրարտու, Ուրուգվայ: Ամբողջ բառը գլխագրով գրելիս սխալ է ւ-ի փոքրատառով գրությունը. ճիշտ է՝ ՉՈՒԿ, ՂԱՇՈՒՅՆ: Ցրիվ շարվածքի դեպքում «ու» տառի բաղադրիչները ևս պետք է գրվեն իրարից հեռու՝ ու ս ու մ, կրթ ու թ յ ու յ ու մ...

Ուղղագրության ուսուցումը պահանջում է աստիճանական և հետևողական աշխատանք: Չկա հայոց լեզվի դասընթացի մի նյութ, որ չառնչվի ուղղագրության-ուղղախոսության հետ. ավելին՝ ցանկացած առարկայի դասավանդման ընթացքում անպայման ուղղագրական-ուղղախոսական գիտելիքներ են ամրապնդվում, նոր օրինակներով ամրակայվում:

Ուղղագրության անթերի յուրացման համար ժամանակակից ուսումնառողը պետք է իմանա ոչ միայն բառի ճիշտ գրությունը, այլև ճիշտ գրության հիմունքը (ինչը մեր դպրոցներում ընդհանրապես չի նշվում). **հետևաբար լսողական, տեսողական գործոններին և ձեռքի վարժություններին պիտի զուգակցել նաև գիտակցական գործոնը:**

Հետո չէ հայերենի ուղղագրական համակարգի ուսուցումը. առանձին բառերի հնչյունների գրավոր արտահայտման, վերլուծական և հարադրական բարդությունների գրության, մեծատառերի գործածության, տողադարձման, օտար ծագում ունեցող բառերի տառադարձության կանոններից բացի այն ներառում է նաև գրության մեջ օգտագործվող կետադրական և զանազան օժանդակ նշանների գործածության կանոնակարգը¹⁵³: Ուսուցիչը պետք է հստակ գիտակցի, թե որ դեպքերում են առաջանում ուղղագրական դժվարություններ: Այսպես՝ ձայնավորներից 3-ը՝ ա, ի, ու, գրության և արտասանության տարբերություններ չունեն, նշանակում է՝ ուշադրությունը պետք է սևեռվի է, ը, օ գրանշաններին: Սա պետք է իմանա և աշակերտը: Հենց այս նպատակին է ուղղված «Մայրենի 5»-ի առաջադրանքը. «Հեքիաթը կրկին կարդալով՝ լրացրո՛ւ աղյուսակը:

Է-ով սկսվող բառեր	Ե-ով սկսվող բառեր	Օ-ով սկսվող բառեր	Ի-ով սկսվող բառեր	Ղ-ով սկսվող բառեր

Ո՞ր ձայնավորները վերոհիշյալ աղյուսակում նշված չեն: Ինչո՞ւ» (5-էջ 27):

¹⁵³ Տե՛ս՝ Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու, Երևան, 2006, էջ 281-287:

Ուղղագրության արդյունավետ ուսուցման համար պետք է իմանալ, որ գրության և արտասանության տարբերությունները համակարգային են, ընդհանուր սկզբունքով որոշված, և ուղղագրության բոլոր կանոնները հիմնված են գրության որոշակի սկզբունքների վրա: Ճիշտ կլինի այս սկզբունքներից ելնելով՝ վերլուծել սխալների բնույթը և դրանց համապատասխան կանխարգելիչ և շտկողական աշխատանքներ կազմակերպել:

Շատ կարևոր է ընդհանուր օրինաչափության հիշեցումից հետո ուշադրություն դարձնել «և այլն»-ով սահմանափակվող շարքերին, ինչը զուտ գործնական ուսուցման խթանիչ է: Շատ հաճախ «և այլն»-ով ներկայացվող բառացանկերն այնքան էլ երկար չեն. ուսուցիչը պետք է հնարավորինս լրացնի կամ «բացի» «և այլնը», իսկ դասագրքերի հեղինակները տեղին գործածեն այն (ոչ մեկ-երկու բառի փոխարեն):

Գրության հիմնական սկզբունքներն են՝

1) **Հնչյունային կամ արտասանական:** Բառը գրվում է այնպես, ինչպես արտասանվում է, ինչպես հնչում է: Հայերենի բառերի մեծ մասի ուղղագրության հիմքում արտասանական գրությունն է. ուղղախոսության և ուղղագրության միօրինականացմանը համապատասխան սահմանված կանոնները կանխարգելում են շատ ու շատ սխալներ: Հնչական կամ արտասանական սկզբունքով բառերի ուղղագրությունն առանձնապես դժվարություն չի ներկայացնում, և նման բնույթի սխալներ գրավոր խոսքում քիչ են հանդիպում:

2) **Ավանդական կամ պատմական:** Լեզվի պատմական զարգացման ընթացքում շատ ու շատ բառերի արտասանությունը փոխվել է, իսկ գրությունը պահպանվել է: Ժամանակակից հայերենի ուղղախոսությունը խանգարիչ դեր է կատարում, և ուղղագրական լուրջ դժվարություններ է առաջանում ավանդական գրություն ունեցող բառերի յուրացման և այդ բնույթի սխալների ուղղման գործընթացներում:

3) **Ստուգաբանական կամ բառակազմական (ծնոյթային):** Գրության այս սկզբունքը տարածվում է այն բառերի վրա, որոնք կազմված են մեկից ավելի բաղադրիչներից՝ **արմատ-ածանց, արմատ-արմատ, հիմք-վերջավորություն:** Ճիշտ գրելու համար պահանջվում է բառակազմական-ստուգաբանական վերլուծություն կատարել. տարրալուծել բառը, պարզել առանձին բաղադրիչները, ընկալել նրանց իմաստն ու գրությունը: Օրինակ՝ **օրորոց** բառը գրում են 2 **օ**-ով՝ կարծելով, թե այդ բառը **օրեցօր** բառի նման կազմվում է **օր+օր** բաղադրիչներից, **համառորեն** բառը գրում են **օ**-ով, **տնօրեն**-ը՝ **ո**-ով՝ նույնացնելով **–որեն** վերջածանցն ու **օրեն** արմատը: Նման դեպքում հարկ է բացատրել, որ **օրոր** և **օրեցօր**, **համառորեն** և **տնօրեն** բառերը թե՛ բառակազմական, թե՛ իմաստային առումով բոլորովին տարբեր են: **Հանդիպակաց** բառը հաճախ սխալ են գրում (**ծ**-ով)՝ նմանեցնելով հարակատար դերբային, այնինչ բառը կազմված է **հանդեպ** և **կաց** բաղադրիչներից: **Առօրեական** բառում գրվում է **ե**, որովհետև կազմված է **առ-օր-յա-ական** բաղադրիչներից, և, ըստ շեշտափոխական հնչյունափոխական կանոնների, բառակազմության ժամա-

նակ **յա**-ն դառնում է **ե**. նույն ձևով՝ **գործունեություն, քրիստոնեական** բառերում և այլն: Կամ՝ **այգեէտ** բառի բաղադրիչներն են՝ այգի+ա+էտ: Բառամիջում **վո** է գրվում **–վոր (-ավոր)** վեջածանցի դեպքում (**վերջավոր, ժամանակավոր...**), սխալ է առանց **վ**-ի գրությունը (**վերջաոր, ժամանակաոր**) և այլն:

Հարկ եղած դեպքում ուսուցիչը կարող է սզուգաբանական որոշ իրողություններ հաղորդել: Նույնպիսի աշխատանք աշակերտները կարող են կատարել: Օրինակ՝**դողերոց** բառում է-ն առաջացել է **այրել** բառի **այ** երկինչյունի հնչյունափոխությունից, որը բնորոշ է ժողովրդախոսակցական լեզվին (**այրել-երել**): **եություն, անէանալ, մանրէ, հնէաբան** բառերի է արմատն է նաև **երբևէ, ինչևէ, որևէ** բառերում, իսկ **երբևիցե, ինչևիցե, որևիցե** բառերում **-իցե** գրաբարյան քարացած մասնիկն է: Շատ հաճախ աշակերտներն են հարցնում՝ ինչո՞ւ **անէանալ**-ը է-ով, իսկ **գործունեություն**-ը՝ **ե**-ով, **երբևիցե**-ն՝ **ե**-ով, **երբևէ**-ն՝ է-ով են գրվում: Այս դեպքում կարևորվում է ուսուցչի համոզիչ խոսքը:

Բաղադրյալ բառերում ավելորդ **ը** չներմուծելու համար հատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել, թե որ արմատի (կամ բաղադրիչի) հետ գործունենք: **Ակնկալել, անակնկալ, ակնդետ, հյուրընկալ, լուսնկա, ունկնդիր, ակնդիր, օրըստօրե, որոտընդոստ, ինքնըստինքյան** բառերն արտասանվում են **ը**-ով՝ [ակընկալել], [անակընկալ], [ակընդետ], [հյուրընկալ], [լուսընկա], [ունկընդիր], [ակընդիր], [օրըստօրէ], [վօրօտընդօստ], [ինքընըստինքյան], սակայն **ը**-ով են գրվում **հյուրընկալ, օրըստօրե, որոտընդոստ, ինքնըստինքյան** բառերը: Ուղղագրության ճշտման նախապայմանը բառակազմական վերլուծությունն է. **ակնկալել, անակնկալ, ակնդետ** բառերում **ակն** արմատն է, **ունկնդրել** բառում՝ **ունկն**-ը, **հյուրընկալ** բառում՝ **ընկալ**-ը, **օրըստօրե, որոտընդոստ, ինքնըստինքյան** բառերում **ըստ**-ն է, **լուսնկա** բառը կազմված է **լուսին + կա** բաղադրիչներից և այլն: Եթե ավանդական սխալների վերացման համար հարկավոր է բառացանկեր անգիր անել, շատ գրել և արտասանել, զանազան վարժություններ կատարել, ապա այս տիպի սխալների ուղղումը, հիշողության մեջ բառապատկերի ամրակայումը պահանջում են բացառապես գիտակցական յուրացում, ավելի շատ բառակազմական-ձևակազմական, ստուգաբանական վերլուծություններ:

Ընդհանրապես ստուգաբանական բնույթի սխալները կապվում են նաև բառի իմաստը չհասկանալու, չիմանալու կամ դժվարընկալման հետ: Օրինակ՝ **Վարդգես** բառը սխալ են գրում՝ չիմանալով, որ այն կազմված է **վարդ + գես** բառերից և նշանակում է «կարմրամազ», **գործուղել, հուղարկավորություն** բառերը հաճախ գրում են երկու **դ**-ով՝ չիմանալով կամ ուշադրություն չդարձնելով, որ սրանցում **ուղի** բաղադրիչն է և ոչ թե **ուղիդ**-ը (**ուղդ**-): Եթե սովորողը գիտակցաբար չի տարանջատում **ընդ** նախդիրը, ապա **ընդդեմ, ընդդիմադիր** և այլ բառերի ուղղագրության հարցում կարող է դժվարությունների հանդիպել կամ սխալ՝ մի **դ**-ով գրել: Եթե գիտեն, որ **աղյուսակ, սյունակ**

բառերը կազմված են **աղյուս** և **ակ**, **սյուն** և **ակ** բաղադրիչներից, **ակ** ածանցը չեն շփոթի -յակ-ի հետ և սխալմամբ չեն գրի՝ ~~աղյուսակ, սյունակ~~: Իսկ նմանահունչ **պայուսակ**-ը պարզ բառ է՝ պարսկերենից փոխառված: Նույն ածանցից առաջ **ի**-ով վերջացող բառերում այն փոխարինվում է **յ**-ի (**հոգյակ**, **պատանյակ**, **կղզյակ**, **որոյակ**, **աղավնյակ**): Կամ՝ հնագույն հայերենն ունեցել է **արդ** արմատը, որը նշանակել է «ծև»: Այս արմատից են կազմվել **արդուկ**, **արդուկել** բառերը, և եթե այս ստուգաբանությանը տեղյակ չէ աշակերտը, ապա հնարավոր է, որ դժվարանա կամ սխալ գրի այս բառերը՝ շփոթելով «հարթեցնող» իմաստի հետ:

Բառակազմական-ստուգաբանական սկզբունքով կանոնակարգվող ուղղագրական նորմից շեղումների մի խումբ կապվում է ձևակազմական-քերականական չիմացության կամ թերիմացության հետ: Գրավոր խոսքում հաճախ են **դ** հոդի սխալագրության դեպքերը՝ **հայրենիքը** գրելու փոխարեն գրում են ~~հայրենիքս~~, **սիրտդ**-ի փոխարեն՝ ~~սիրտս~~... Կամ՝ անհոգնական գոյականները ճիշտ արտասանելու և գործածելու նպատակով չպետք է հոգնակի թվով գործածել՝ ~~սանականներ, դեղորայքներ, բանջարեղեններ~~ և այլն: Այսպիսի դեպքերում ձևակազմական-ձևաբանական վերլուծությունն անհրաժեշտություն է, եթե անգամ դեռ ձևաբանություն չեն անցել:

Այս սկզբունքով է կազմված Ռ. Նազարյանի «Մայրենին բոլորի համար» ուսումնական ձեռնարկի «Ուղղագրություն» բաժինը. ամեն մի գրանշանի վերաբերող ուղղագրական վարժություններին հաջորդում է «Բառակազմական պատկեր» խորագիրը կրող բառաշարքը¹⁵⁴:

4) Պայմանականության սկզբունքը: Այս սկզբունքի վրա են հիմնված գրավոր խոսքի կետադրումը, գրության մեջ զանազան օժանդակ նշանների օգտագործումը, մեծատառերի գրությունը: Վերջինս հայերենի ուսուցման կարևոր հարցերից է և ըստ էության պայմանական է, զուտ հոգեբանական: Աթեիստական շրջանում **Աստված** բառը գրվում էր փոքրատառով, մերօրյա հայերենում ճիշտը մեծատառով գրությունն է: Մեծ չափով խոսքը բաղադրյալ հատուկ անունների գրությանն է վերաբերում: Անցյալ դարի կեսերին **Հայրենական մեծ պատերազմ**, **Երևանի պետական համալսարան** հատկանունների բոլոր բաղադրիչները գրվում էին մեծատառերով, սակայն վերջին տարիներին տերմինաբանական կոմիտեն որոշեց մեծատառով գրել միայն առաջին բաղադրիչները: Այս սկզբունքի կիրարկման շրջանակներում պետք է իմանալ այն բառերի խմբերը, որոնք կանոնակարգվում են պայմանական կանոններով: Չպետք է մոռանալ նաև, որ եկեղեցական լեզվում պայմանականության սկզբունքով բաղադրյալ հատուկ անուններում բոլոր բաղադրիչները մեծատառով են գրվում, ինչը գրական հայերենում սխալագրության պատճառ կարող է դառնալ:

¹⁵⁴ Նազարյան Ռ., Մայրենին բոլորի համար, Երևան, 2009, էջ 3-83:

Հնչյունների ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցման դասերը կառուցվածքային առումով նման են: Տնային աշխատանքի ստուգումից և հին դասի ամփոփումից հետո անցնում են նոր նյութի հաղորդմանը: **Խթանման** փուլում կատարվում են նախապատրաստական աշխատանքներ (նկարներ, աղյուսակներ, քարտադարաններ, սահիկաշարեր և այլն): Կիրառվում են հիմնականում «Մտագրոհ» կամ «Հասկացությունների քարտեզ» մեթոդները, ուղղախոսական-ուղղագրական դադարների ժամանակ՝ «Բառքամոցի» մեթոդական հնարը: Շատ կարևոր է ուշադրություն դարձնել ոչ միայն ուղղախոսական-ուղղագրական տարբերություններին, այլև հնչյուն-տառ քանակային տարբերություններին. այսինքն՝ կան բառեր, որոնցում որոշ հնչյուններ գրեթե չեն լսվում կամ չեն լսվում, օրինակ՝ **աշխարհ, արհամարհել**. կամ՝ շատ բառերում հնչյունային-տառային քանակային տարբերություններ առաջանում են գաղտնավանկի պատճառով (**Մկրտիչ**- 6 տառ, 8 հնչյուն, **մկրատ** -5 տառ, 6 հնչյուն...): Նախընտրելի է նման բառերը նախ արտասանել, հետո գրել գրատախտակին:

Իմաստավորման փուլը կարելի է սկսել «Աշխատանք դասագրքի» մեթոդի կիրառմամբ: Նախընտրելի է ուսումնական գործունեության զույգային եղանակը. աշակերտները կարդում են լեզվանյութը, մեկը մյուսին բացատրում: Երբ ուսուցչին ուղղված հարցեր չեն առաջանում, դասագրքի օրինակներով լրացնում են գրատախտակին գրված բառերի շարքը: Կարելի է գործադրել «Տ-ածև» կամ «Երկթև աղյուսակ» մեթոդը: Աշակերտները ուսուցչի ուղղորդմամբ առաջին սյունակում (թևում) գրում են այն բառերը, որոնցում նույն տառն արտասանվում է նույն ձևով. չունեն գրության և հնչման տարբերություններ: Երկրորդ սյունակում լրացնում են այն բառերը, որոնք ունեն գրության և արտասանության տարբերություններ, ընդգծում են ուղղագրական-ուղղախոսական արժեք ունեցող տառը (**վարագաղոս, ընդհանուր, ամենաերկար, աղջիկ, արդար, վարգ, խաբել**), որոշում տեսակը (ծայնավոր՝ **ո, ը, ե**), թե՞ բաղաձայն (**ջ, դ, գ, բ**), առնչակից տառը կամ տառերը (**ո և օ, ե և է, դ և տ, թ, ջ և ձ, չ, գ և կ, ք, բ և պ, փ**), տառի դիրքը բառի մեջ (բառասկիզբ՝ **ը**, բառամեջ՝ **ո, ե, դ, ջ, բ**, բառավերջ՝ **գ**) և տառային «շրջապատը» (բաղաձայնական զուգորդումներ՝ **ղջ, ըդ, ըգ**, ձայնավորական զուգորդումներ՝ **աո, աե**, ձայնավոր-բաղաձայն զուգորդումներ՝ **ըն, աբ**): Համեմատվող բառաշարքերի հակադրման միջոցով աշակերտներն ընկալում են, որ երբեմն տարբեր հնչյուններ միևնույն տառով են արտահայտվում (**ողկույզ-սակավախոս** (ո տառը՝ [վօ] և [օ] հնչյուններով), **օձիք-խուրձ-արվարձան-հարձակվել** (ծ տառը՝ [ծ] և [ց] հնչյուններով), **եղջերու-իջնել** (ջ տառը՝ [ջ] և [չ] հնչյուններով), **աղտ- ողկույզ** (դ տառը՝ [դ] և [խ] հնչյուններով), **քորքոս-դարբին-աղբյուր** (բ տառը՝ [բ], [փ], [պ] հնչյուններով), միևնույն հնչյունը՝ տարբեր տառերով (օրոր- մեղմորեն ([օ] հնչյունը՝ **օ** և **ո** տառերով), **երկներանգ-ուրբաթ-փրփուր-սրբել-ափսոս-դարբին** ([փ]

հնչյունը՝ **փ** և **բ** տառերով), **աղբյուր-եղբայր-պարապ** ([պ] հնչյունը՝ **բ** և **պ** տառերով), **գիրք -միրգ-արքա-արգելք** ([ք] հնչյունը՝ **գ** և **ք** տառերով), **օձ-բարձր** ([ց] հնչյունը՝ **ծ** և **ց** տառերով), **զիջել-զեղչել** ([ջ] հնչյունը՝ **ջ** և **չ** տառերով)):

Կշռադատման փուլում աշակերտները կանոնի տեսք են տալիս նկատված օրինաչափություններին, զույգերով կամ խմբերով կատարում են ամրապնդման վարժություններ, լեզվանյութին հաջորդող առաջադրանքները, լրացնում են աշխատանքային տետրերը, բառերի հնչյունային գծապատկերներ կազմում, համեմատում տառային գծապատկերների հետ: Կարող են նկարների շուրջ պատմություններ հյուսել: Ուսումնառության այս փուլում աշակերտները եզրակացնում են, թե ե՛րբ են առաջանում ուղղագրական և ուղղախոսական տարբերություններ, բառերում ո՛ր դիրքերում են առավելապես արտահայտվում, խորացնում են ուղղախոսական և ուղղագրական իրենց իմացությունը, զարգացնում հմտություններն ու կարողությունները: Շատ դեպքերում կարելի է կշռադատման և ամրակայման, ամփոփման դասեր առանձնացնել՝ հիշյալ դասափուլերին առանձին ժամեր տրամադրելով:

Յուրաքանչյուր դաս ներառում է «անդրադարձ» և «տնային հանձնարարություն» կառուցաբաղադրիչները:

Բնականաբար, դասակառուցվածքային կաղապարայնությունը պետք է ուսուցչին մղի ամեն ջանք ու եռանդ գործադրելու, մատուցման տարբեր եղանակներ ու միջոցներ փնտրելու՝ ուսուցման միապաղաղությունն ու ձանձրույթը կանխելու կամ հաղթահարելու համար: Ահա թե ինչու հնչյունաբանության ուսուցման ընթացքում առավել ևս կարևորում են ուսուցչի վարպետությունը, իմացական և մեթոդական պատրաստվածությունը, դասը նախապատրաստելու, մեթոդապես մշակելու, համապատասխան ուսումնական միջավայր ստեղծելու, աշակերտների հետաքրքրասիրությունը խթանելու, մտագործունեության մղելու ունակությունները, չափորոշչափեն, ծրագրահեն դասեր կազմակերպելու պատրաստականությունը:

Ժամանակակից գրական արևելահայերենի օրինաչափությունների և կանոնների վրա խարսխված գործնական հնչյունաբանության ուսուցման ընթացքում ուսումնառուն պիտի սովորի խոսք կառուցելու իր դժվարությունները գործնականորեն հաղթահարել, հնարավոր սխալները, լեզվի նորմերի դեմ մեղանչումները զննականորեն տեսնել և դրանց ուղղումներն ըմբռնել, յուրացնել, պիտի գիտակցի, որ պարտավոր է ճիշտ գրել և ճիշտ ու գեղեցիկ խոսել:

Ժամաբաշխումը, նյութական և մեդիամիջավայրի ապահովումը, դասի կազմակերպումը, դասատիպի և մեթոդների, ուսումնական գործունեության եղանակների ընտրությունն ուսուցչի հայեցողությամբ է կատարվում: Ուսուցանվող բառաշարքը համալրվում է՝ հաշվի առնելով ուսումնական միջավայրը (աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները, նրանց ուսում-

նական հնարավորությունները, հետաքրքրասիրությունը, գիտակցական մակարդակը և այլն):

Ձայնավորների ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը

Ձայնավորների ուսուցման ընթացքում կարևորվում է ձայնավորի դիրքը հնչյունաշղթայում՝ բառասկզբում է, բառամիջում, թե՞ բառավերջում: Ուսուցման հիմքը կաղապարային է. սովորաբար բառասկզբում [է] լսելիս գրում ենք *է*: [յէ] լսելիս՝ *ե* . [օ] լսելիս՝ *օ*, [վօ] լսելիս՝ *ո* տառը (ուսկի-վօսկի), ոսկոր [վօսկոր]): **Բառամիջում օ, է են գրվում, եթե դրանք արմատի սկզբնատառ են: Մնացած դեպքերում թե՛ բառամիջում, թե՛ բառավերջում [օ] լսելիս գրում ենք ո տառը, [է] լսելիս գրում ենք ե տառը:**

Այս կանոններից կան բացառություններ՝

ա. Օժանդակ բայի **եմ, ես, ենք, եք, են** ձևերում բառասկզբում լսվում է [է], բայց գրվում է **ե** տառը:

բ. Ով բառը սկսվում է **ո** տառով, բայց արտասանվում է [օ]:

գ. Մի շարք օտար բառերի սկզբում լսվող [վօ] հնչյունակապակցությունը գրվում է **վո** տառակապակցությամբ (**վոլտ, վոլֆրամ, վոլեյբոլ, վոկալ, Վոլգա, Վոլոդյա, Վորոնեժ, Վորոշիլով, Վոլտեր, Վոլֆգանգ** և այլն): Ո-ով են գրվում անցյալում փոխառված **Ողիսև, Որմիզդուխտ** բառերը: Բառամիջում արտասանվող [վօ]-ն նշանակվում է **վո** տառակապակցությամբ (**-վոր, -ավոր** վերջածանցն ունեցող բառերում՝ **բանվոր** [բանվօր], **հնծվոր** [հնծօր]): **Օ** գրվում է նաև օտար լեզուներից փոխառված մի քանի տառային հապավումներում՝ **ՆԱՏՕ, ՅՈՒՆԵՍԿՕ**: Վերջին դեպքում ուսուցչի բացատրական խոսքն անհրաժեշտություն է. այդ հապավումների վերջին **օ**-ն օտար բառերի սկզբնատառն է:

դ. Բաղաձայնից հետո **ե** տառը արտասանվում է [է], ձայնավորից հետո՝ [յէ]: **Կ** և **չ** մասնիկներից հետո արտասանական այս օրենքն այլևս չի գործում. **ե**-ն արտասանվում է [յէ]: Նույն ձևով դասագիրքը սահմանում է. 1. Բաղաձայնից հետո **ո** տառը արտասանվում է [օ] (անորակ-լանօրակ), ութօտնուկ - [ութօտնուկ]): 2. Բառամիջում ձայնավորից հետո **ո**-ն [վօ] է արտասանվում (հնաոճ -[հնավօճ], բազմաոստ [բազմավօստ]): 3. [վօ] է արտասանվում նաև **կ** և **չ** մասնիկներից հետո, քանի որ նրանք հնչվում են [կը], [չը], այսինքն՝ **ո**-ն կրկին ձայնավորից հետո է լինում (կողբամ - կ^լողբամ, կորդնի - կ^լորդնի, չորոշել - չ^լորոշել) (**տե՛ս՝ 5- էջ 35**):

«Ը-ի ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը» թեման անցնելիս անհրաժեշտ է նշել միակ օրինաչափությունը՝ բառասկզբում տառը գրվում է միայն **դ**-ից, **մ**-ից և **ն**-ից առաջ, ինչպես նաև **ըստ** բառում (**ըղծական, ըմպանակ, ընծուղտ, ըմբռնել, ըմբռչխնել**), բառամիջում՝ այդ բառերից և արմատներից բաղադրված բառերում (**մեկընդմիջտ, անըմբռնելի, հյուրընկալել**). մնացած դեպքերում բառամիջում լսվող **ը**-ն չի գրվում (**[մըսմըտալ]-մտմտալ, [զըրգիռ]-զրգիռ**): Բառավերջում գրվում է **ինը** (ունի ինն տարբերակը), **տասը** (բա-

դադրություններում ունի **տասն** և **տաս** տարբերակները), **դառը**, **խառը**, **սառը**, **ինքը**, **ընդամենը** բառերում: Սխալ է **խոր** բառի՝ը-ով գրությունը: Իբրև առկայացման ցուցիչ՝ դրվում է բաղաձայնով վերջացող բառերի վերջում (**գիրքը**, **ծեռքը**, **կմախքը**): **Ը**-ի ուղղագրության դեպքում պետք է ուշադրություն դարձնել գաղտնավանկի **ը**-ին, որը գրվում է տողադարձելիս, և **զք**, **զգ**, **շտ**, **սք**, **սկ**, **սպ**, **ստ**, **սփ** հնչյուններով սկսվող բառերին, որոնցում թույլ **ը** լսվում է, բայց չի գրվում: Ուղղախոսության առումով բացառություն են կազմում **սպրդել**, **սփրթնել**, **սփռել**, **շտկել**, **շպրտել**, **ստել** բառերը, որոնցում **ը**-ն բաղաձայնից հետո է արտասանվում (սըպրդել, սըփրթնել, զըքփել, շըտկել, սըտել) և այլն): Այսօր բառասկզբում արտասանվող **ը**-ի թուլացման և աստիճանական վերացման միտում է նկատվում. «Բառասկզբի **ը**-ն գնալով ավելի ու ավելի թույլ է արտասանվում, իսկ մի շարք դեպքերում լիովին վերացել է: Օրինակ՝ **շտեմարան**, **սկուտեղ**, **սպասք**, **սփյուռք** բառերն այսօր պիտի արտասանել առանց բառասկզբի **ը**-ի» (5- էջ 41):

Ուշադրություն պետք է դարձնել նաև ձայնարկությունների ուղղագրությանը, ինչը խորացվում և ամրապնդվում է ձևաբանությունն անցնելիս: Եթե ձայնարկությունը ունի 2 հնչող [ը] ([շըրը՛խկ], [թըրը՛խկ]), ապա գրվում է միայն վերջինը՝ **շրը՛խկ**, **թրը՛խկ**: Կարելի է տեղեկացնել, որ մի քանի ազգանուններում ավանդաբար **ը**-ն գրվում է (**Այտընյան**, **Չալըխյան**), նորաբանություն է **Ղրղըզստան** տեղանունը, որի արմատն է **ղրղըզ** և այլն:

Դեռևս այբբենական շրջանից աշակերտները գաղափար ունեն գաղտնավանկ **ը**-ի մասին, գիտեն, թե ինչու է գաղտնավանկ կոչվում, կարող են հնչյունական շղթայում նրա տեղը ցույց տալ, մնում է ձևակերպել սահմանումը. **գաղտնավանկի ը-ն գրվում է միայն տողադարձի ժամանակ**:

Միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցի աշակերտներն աստիճանաբար պիտի սովորեն **ը** գաղտնավանկն ունեցող բառերը ճիշտ արտասանել, **ը**-ն ճիշտ տեղում հնչեցնել, կամ անհարկի **ը**-եր չներմուծել: Այսպես՝ (**երդվել** - [յերձվել], ոչ թե՝ [յերթվել], **գտնվել** - [գտնըվել], ոչ թե՝ [գերտնըվել], **ծեռնպահ** - [ծեռընպահ], ոչ թե՝ [ծեռերպահ], **դռնփակ** - [դրըռնփակ], ոչ թե՝ [դրնրփակ], **ընկճվել** - [ընկըճվել], ոչ թե՝ [ընկճըվել], **թաքնվել** - [թաքնըվել], ոչ թե՝ [թաքերվել], **զգլխիչ** - [ըզզըլխիչ], ոչ թե՝ [զգըլխիչ], **պատժել** - [պատժել], ոչ թե [պատրժել], **պճնվել** - [պըճնվել], ոչ թե՝ [պքճընվել], **մարմնական** - [մարմնական], [մարմնեղ], ոչ թե՝ [մարմընական], [մարմընեղ]: Կրկնակ բաղաձայններ ունեցող **քննել**, **զննել**, **ուղղել** բառերի [քըննել], [զըննել], [ուղղել] արտասանական տարբերակներն են ճիշտ: Ինչ վերաբերում է արտասանական զուգաձևություններ ունեցող մի շարք բառերի, արդեն նշվել է, բառասկզբի **ը**-ն սկսել է չհնչել.[ըզմայլվել] // [զըմայլվել], [ըստահակ] // [սըտահակ], [ըսքանչանալ] // [սըքանչանալ], [ըսքոդել] // [սըքոդել], [ըսփյուռք] // [սփյուռք] զուգաձևություններում եթե նախկինում ճիշտ էին առաջին տարբերակները, ապա մերօրյա գրական հայերենում ճիշտ են երկրորդ տարբերակները:

Այսօր օրինաչափական չէ բանաստեղծական չափը (վանկերի քանակը) պահպանելու նպատակով գրվող գաղտնավանկի ը-ն, այն դասական քնարերգության առանձնահատկությունն է:

Ը-ն թույլ ձայնավոր է, չի շեշտվում, բայց մյուս ձայնավորների նման ունի իմաստազատիչ դեր: **Օրինակ՝ սարդ և սարճդ, հորդ և հորճդ:**

Ը-ի ամենակարևոր դերերից մեկն այն է, որ նա ցրում է բաղաձայնական կուտակումները և բառը դարձնում բարեհունչ: Իմիջիայլոց, նույն դերն է կատարում յ կիսաձայնը, բայց ձայնավորական կուտակումներում (**Մարոյի, կարդայի, Վահեի, հիւանալ, բերեի**):

Ուսումնառության ընթացքում համապատասխան օրինակների միջոցով աշակերտները պետք է համոզվեն, որ **ու-ն** առանձին գործածությամբ շաղկապ է (ինչպես՝ **և-ը**), է-ն օժանդակ բայ է, **ա, ու, օ** հնչյունները համապատասխան հնչերանգային գործածությամբ ձայնարկություններ են (**ա՛, ու՛, օ՛**): Այս գիտելիքները պետք է ամրակայվեն և գործնականորեն խորացվեն ուսումնառության ողջ ընթացքում:

Երկհնչյունների ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը

Հայերենում կից ձայնավորներ ունեցող բառեր քիչ են պատահում, քանի որ նրանց միջև ավելանում է յ ձայնակապը, որը կամ գրվում է, կամ չի գրվում, բայց խնդրին առնչվող ավանդական ուղղագրությունը, հին ու նոր փոխառությունները, արտասանության և գրության, տառադարձության և հնչադարձության տարբերությունները, բառակազմական-ձևակազմական և հնչյունափոխական իրողությունները, բառագործածության ընթացքում հնչյունակապակցությունների և տառակապակցությունների գործածության յուրահատկությունները, հնչաշղթայում առաջացած հնչարտաբերական դժվարությունները բարդացնում են ուսուցչի նախապատրաստական աշխատանքը: Ավելացնենք նաև, որ անգամ տարբեր դասարանների դասագրքերում նույն բառը տարբեր արտասանությամբ է հղվում (**օրինակ՝ Ուկրաինա բառը՝ [Ուկրահինա], [Ուկրահինա] և [Ուկրայինա]**):

Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտը պետք է գիտակցի, թե յուրաքանչյուր ձայնավոր հնչյուն ի՛նչ ձայնավորների կարող է կցվել, և ո՛ր դեպքերում այդ տառակցորդություններում յ կիսաձայնը կարող է՝

ա. և՛ գրվել, և՛ արտասանվել:

բ. արտասանվել, բայց չգրվել. յ-ն լիաձայն է, թե՞ թույլ:

գ. ո՛չ արտասանվել և ո՛չ գրվել:

Օրինակ՝ **ա** հնչյունը այլ ձայնավորների հետ կազմում է [աա], [աօ[ո], [աու], [աի], [աե[է] կապակցությունները: **Աա** գրվում և արտասանվում է, եթե **ա** հոդակապին հաջորդում է **ա**-ով սկսվող արմատ կամ ածանց (**ամենաառաջին, կիսաանապատ, ամենաանվտանգ**), իսկ **ա+ի** ձայնավորական կցույթը

հայերենում արտասանվում է յ-ով և յ-ով էլ գրվում է (**տղայի**→**տղա+ի, երեկո-
յի**→**երեկո+ի**) և այլն:

Շատ կարևոր է, որ ուսուցիչը տեղյակ լինի, կամ տեղեկացվի, որ երկինչյուններ ունեցող շատ բառեր (անգամ գործող դասագրքում նշվածներից) այսօր ուղղախոսական փոփոխության են ենթարկվում՝ ուղղագրությանը համապատասխան արտասանության սկզբունքով (արդյունքում երկինչյունները վերածվում են ձայնավորների կամ ձայնավորական կցույթների): Աչքի տակ ունենա տարբեր գիտադրյուններում, ուղեցույցներում այս ոլորտին վերաբերող ուղղախոսական և ուղղագրական տեղաշարժերի նկարագրությունը՝ ուղղորդվելով անխախտ մի սկզբունքով՝ նորմատիվ հայերենը (քերականությունը) դպրոցական դասագրքերում է, սկզբունք, որն էլ ավելի է մեծացնում դասագիրք կազմողների և վերակազմողների պատասխանատվությունը: Այսպես՝ աստիճանաբար տարածվում է **դաստիարակ, օլիմպիադա, Մարիամ, օրհորդ, քիմիա** բառերի [իա]-ով և [իո]-ով արտասանությունը, **Մեղե՛ա, Գվինե՛ա, ասամբլե՛ա, Մարի՛ա, Լի՛ա** օտարաշեշտ բառերն արտասանվում են առանց յ ձայնակապի: Նույն ձևով են արտասանվում և գրվում **Աիդա, արխաիկ** (հնաբանական), **բառբաբ** (վարազածառ), **բոա** (վիշապօծ), **կակաո, կաուչուկ, կոալա** (պարկավոր արջ), **կոալիցիա, Նաիրի, պոեզիա, պոեմ, պոետ, Ուկրաինա, նաիվ, կոկաին** բառերը: Այսօր խրախուսելի չեն և խոսակցական երանգ ունեն [հեքյաթ], [օվկյանօս], [խավյար], [Յեթեմյա], [Սիսյան], [էնէրգա], [ակադեմյա] արտասանությունները. կան զուգահեռ ձևեր՝ (գրությանը համապատասխան արտասանությամբ պայմանավորված առանց յ-ի կամ թույլ ^Պ-ով [օվկիանօս], [խավիար], [Յեթեմիա], [Սիսիան], [էնէրգիա], [ակադեմիա]): Նույնը կարելի է ասել **հի-**, **լի-** **մի-** և **ծի-**, **թի-**, **դի-** արմատներով բաղադրված հոդակապավոր կազմությունների համար. այստեղ երևի թե համաբանության օրենքն է գործում, քանի որ անհոդակապ կազմություններում **ի-**ից հետո յ ձայնակապը չի արտասանվում. (**միամյակ** [միամյակ], **միավոր** [միավոր], **միասնական** [միասնական], **միաբանություն** [միաբանություն], **լիարժեք** [լիարժեք], **միանձնուհի** [միանձնուհի], **միաչքանի** [միաչքանի], **ծիարշավարան** [ծիարշավարան]): Ավանդականի կողքին թույլ **ը-**ով կամ առանց **ը-**ի արտասանական տարբերակներն են՝ **հիանալ** - [հիյանալ] // [հի՛անալ] // [հիանալ], **լիանալ**- [լիյանալ] // [լի՛անալ] // [լիանալ], // **միավոր**- [միյավոր] // [մի՛ավոր] // [միավոր], **ծիավոր**- [ծիյավոր] // [ծի՛ավոր] // [ծիավոր], **թիակ**-[թիյակ] // [թի՛ակ] // [թիակ], **դիակ**- [դիյակ] // [դի՛ակ] // [դիակ], **միայն**- [միյայն] // [մի՛այն] // [միայն], **լիակատար**- [լիյակատար] // [լի՛ակատար] // [լիակատար]:

Կենդանի խոսքում երկինչյուններ կամ երկձայնավորներ ունեցող նոր փոխառությունների (**Ֆայլ, կայք, մեզաբայթ, ալերգիա, այլանս** (դաշինք, միություն), **ակցիա** (բաժնետոմս), **ասամբլեա** (լիաժողով), **աուդիտ** (հաշվեստուգում), **ափդեյթ** (նորացում, թարմացում), **աուտիզմ, վիրտուալ, փիառ, կարոկե, շոու, ռուսինգ, սերիալ** և այլն) արտասանությունը ևս ուղղագրական և բառագործածական դժվարությունների առջև է կանգնեցնում, հավասարա-

գոր կամ անհավասարագոր զուգաձևությունների առաջացման պատճառ դառնում:

Գործող դասագրքում «Երկինջյուններ» թեման, ըստ ծրագրային պահանջի, հաջորդում է «Չայնավոր հնչյուններ», «Բաղաձայն հնչյուններ» թեմաներին, և աշակերտները բավարար գիտելիքներ ունեն երկինջյունների ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը ըմբռնելու, ընկալելու համար: Խթանման փուլը կարելի է սկսել «Հարցուպատասխան» մեթոդի կիրառմամբ: Աշակերտները գիտեն և պատասխանում են՝

Աշ. 1. - Չայնավոր հնչյունների արտասանության ժամանակ ձայնն ազատ, առանց արգելքների դուրս է գալիս բերանից:

Աշ. 2. - Բաղաձայն հնչյունների արտասանության ժամանակ բերանի խռոչում արգելքներ են ստեղծվում:

Աշ. 3. - Սրանց մեջ յուրահատուկ արտասանություն ունի յ-ն. ավելի թույլ արգելքով է արտասանվում և կոչվում է **կիսաձայն**:

Ուսուցիչն իր բացատրական խոսքը հիմնում է **կիսաձայն** և **ձայնակապ** բառերի բառակազմական վերլուծության վրա՝ շեշտելով, որ յ-ն և՛ կիսաձայն է, և՛ ձայնակապ:

Աշ. 4.- **Կիսաձայն** բառը բաղկացած է **կես** և **ձայն** բաղադրիչներից. այսինքն՝ յ-ի կեսը **ձայն** է:

Ուս. – Իսկ կարո՞ղ եք ասել, թե ինչո՞ւ յ-ն ձայնավորների շարքում չէ:

Աշ. 5. - **Յ**-ն բաղաձայն է, որովհետև նրա արտասանության ժամանակ ևս բերանի խռոչում արգելքներ են ստեղծվում:

Ուս. - Այո՞, յ-ն կիսաձայն է, որովհետև նրա մեջ ձայնն ու արգելքների հաղթահարմամբ ստեղծված աղմուկը հավասարակշռում են: Ահա թե ինչու այն առանձնահատուկ դեր ունի հնչյունական համակարգում:

Աշ. 6. - Մենք սովորել ենք նաև, որ յ-ն միանում է որևէ ձայնավորի՝ ա-ի, ու-ի, ո-ի, և երկինջյուն կազմում:

Աշ. 7. - Հայերենի երկինջյուններն են՝ **այ, յա, ույ, յու, ոյ [ոյ], յո [յո]**: Բառերի մեջ դրանք արտասանվում են միաձույլ (մեկ հնչյունի պես):

Ուս. – **Յ**-ի և որևէ ձայնավորի կապակցության միաձույլ արտասանությամբ է պայմանավորված երկինջյունի՝ միևնույն վանկում լինելու իրողությունը (**Հա-յաս-տան, գո-յա-կան**): Իհարկե, հետագա ուսումնառության ընթացքում ոչ միայն հայերենի դասընթացի, այլև այլ առարկաների հիմունքների ուսուցման ընթացքում այլ երկինջյուններ կամ երկձայնավորներ ունեցող բառեր, եզրույթներ կպատահեն (**Ձեյթուն, հայելի, կարդայի, հայր, մաեստրո, Վիեննա, ֆելիետոն, Վիետնամ, Ջուլիետա, Լիոն, չեմպիոն, միլիոն, իդեալ, էական, հրեներեն** (միակ բառն է), **էություն, գնչուական, երկուական, Նիկարագուա, Սուեզ, Ուելս, դուետ, վիրտուոզ, բուաշուու, ջոուլ, պոեզիա, արմենոիդ, հերոին** և այլն):

Աշակերտների իմացական գիտելիքներն ստուգելուց հետո ուսուցիչը կարող է կիրառել «Մտագրոհ» մեթոդը: Մի քանի րոպեի ընթացքում աշա-

կերտները «երկինջյուններ» գրությունն ունեցող շրջանակի շուրջը երկինջյուններ ունեցող բառեր են գրում և ընդգծում երկինջյունները: Եթե սխալներ կան, ապա համատեղ ուժերով ուղղվում են. անուշադրության չպետք է մատնել խոսակցական տարբերակները և օտարաբանությունները: Բացառված չէ, որ ժամանակակից աշակերտը կգրի փոխառյալ և օտարաբան շատ բառեր՝ **ֆայլ, կայք, կայքէջ, զոդիակ** (կենդանակերպ), **դաունլոդ (ներբեռնել, քաշել. խսկց.), դիզայն** (գեղարարություն), **մենյու, ֆեյք (խսկց.)** և այլն: Բառակույտում կարող են հանդիպել բառեր, որոնցում յ-ն երկու ձայնավորների մեջտեղում է (**երեկոյան, արքայական...**): Այս դեպքում աշակերտներից մեկնումեկն անպայման կհիշի՝

Աշ. 8. -Յ-ն կարող է երկու ձայնավորների միջև գտնվել, բայց երկինջյուն է կազմում իրենից հետո եկող ձայնավորի հետ. **հայելի, լեռնային, արքայական, գոյություն:**

Ուսուցչի պահանջով աշակերտներն արտասանում են երկինջյուններ ունեցող բառերը՝ հետևելով սահմանված կանոնին:

Ուս. - Դուք գիտեք նաև, որ երկինջյուն է նաև **ե-ն**, իսկ **ո-ն**՝ ոչ, սակայն երկուսն էլ հնչյունակապակցություններ են: Ինչո՞ւ: (Սա, իհարկե, պրոբլեմային հարցադրում է):

Աշ. 9. - Ե տառն արտասանվում է **յ+է** հնչյունակապակցությամբ. սա նշանակում է, որ յ-ն միացել է է ձայնավորի հետ, ուրեմն երկինջյուն է, իսկ **ո** տառը արտասանվում է **վ+օ** հնչյունակապակցությամբ. այն երկինջյուն չէ:

Այնուհետև բառակազմական վերլուծության են ենթարկում **ձայնակապ** բառը:

Աշ. 10. – Ձայնակապ բառը կազմված է **ձայն** և **կապ** բաղադրիչներից, և բառի նշանակություն է «ձայները կապող», իսկ ձայն ունեցողները ձայնավորներն են, ուրեմն յ-ն ձայնակապ է. կապում է իրար հաջորդող ձայնավորներ:

Ուսուցչին մնում է շեշտել ամենահիմնականը. **գրեթե բոլոր ձայնավորական զուգորդումներում յ-ն արտասանվում է, բայց գրվում է միայն ա-ից և ր-ից հետո:**

Իմաստավորման և կշռադատման փուլերի կազմակերպումն ուսուցչի ձեռքում է. կարող է զանազան տարբերակներ նախագծել, ուսումնական գործունեության տարբեր եղանակներ ընտրել, տարբեր մեթոդներ կիրառել («Աշխատանք դասագրքի վրա», «Շրջագայություն պատկերասրահում») և այլն:

Գործնական ուսուցման ընթացքում շփոթ է առաջանում երկինջյունների և երկձայնավորների միջև, ինչի կողքով ուսուցիչը, հատկապես բարձր դասարաններում, անտարբեր անցնել չի կարող, բայց և խորացնելը ճիշտ չէ (բուհական ուսուցման նյութ է): Աշակերտը յ-ով և որևէ ձայնավորով կազմված տառակապակցություններն առանձնացնելու, դրանց ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը բացատրելու հմտություններ և կարողություններ ունի, սակայն, անկասկած, կղժվարանա ձայնավորակցույթ տառակապակցություններն արտասանելիս: Հաշվի առնելով **ը-ի** հնչյունական շրջապատը (նրան

ընդհանրապես ծայնավոր չի հաջորդում կամ նախորդում), բացառելով հնչյունափոխության ծանոթ դեպքերը (**առու+ ակ -առվակ, կղզի+ ակ-կղզյակ, որդի +ա+ սեր – որդեսեր...**)` պետք է նշել, որ ծայնավորական զուգորդումներում կարող է յ-ն արտասանվել և գրվել (**արքայական, տղայի, երեկոյի**), կարող է արտասանվել, բայց չգրվել (**ժողովածուի, քայլեի**), ո՛չ արտասանվել և ո՛չ գրվել. այս դեպքում բաղադրիչների միջև արտասանական դադար է նկատվում (**զնչուական, երկուական, Լաոս, քաոս, կակաո, կաուչուկ, մաուզեր, Սաուդյան Արաբիա, ամենաարագ, ամենաաղքատ, կիսաանապատ, ամենաուրախ**):

Աշակերտը պետք է իմանա՝

▶ երկհնչյունը յ-ի և որևէ ծայնավորի արտասանական միասնությամբ կազմված կապակցությունն է.

▶ յ-ն և կապակցվող ծայնավորը պետք է լինեն միևնույն վանկում (**զոյական→զո-յա-կան**. երկհնչյունը ոչ թե ոյ-ն է, այլ՝ յա-ն).

▶ բառամիջում և բառավերջում, ըստ ծայնավորների ուղղագրական կանոնակարգի, երկհնչյունների **օ** և **է** հնչյունները գրվում են **ո** և **ե** տառերով (**արդյոք, թեյ, հե՛յ**).

▶ բառասկագրում [**է**] երկհնչյունը գրվում է **ե** տառով (**եղյամ, երկյուղ**): Ուղղագրական և ուղղախոսական նույն կանոնը պահպանվում է, եթե **ե**-ով սկսվող բառերը բառամիջում հաջորդում են ծայնավորի.

▶ **ա, ո** ծայնավորներից հետո է յ-ն և՛ արտասանվում, և՛ գրվում.

▶ **ե, ի , ու** ծայնավորներից հետո արտասանվող յ-ն չի գրվում.

▶ կանոնական են օտար բառերում յ-ի ուղղագրական և ուղղախոսական շեղումները (**Ալեքսեյ, Ալեքսեյի, Սերգեյ (Սերգեյի), լիցեյ, հոքեյ, նաև՝ թեյ, բայց՝ Ուկրաինա, Աիդա, պոեմ, պոեզիա** և այլն. ուղղակի պետք է սովորել գրական փոխառյալ բառերը ճիշտ գրել և ճիշտ հնչեցնել).

▶ երկհնչյունների ուղղագրության և ուղղախոսության հետ կապված դժվարությունները, սխալվելու պատճառները (ուղղագրական և ուղղախոսական նորմի չիմացություն կամ թերիմացություն, երկհնչյունների պարզեցում, ավելորդ յ-ի ներմուծում, հնչյունափոխական կանոնների անտեսում և այլն).

▶ ծայնավորով վերջացող արմատներից և **-ություն, -ական** վերջածանցներով կազմվածների, ծայնավորով վերջացող հիմքերից և ծայնավորով սկսվող ձևակազմիչներով (**-եր, -ի, -ու, -ով, -ից -ուց, -ում** հոլովակազմիչներ, խոնարհման համակարգում ծայնավորներին հաջորդող **-ի, -իր, -ինք, -իք, -ին** խոնարհման ցուցիչներ) բաղադրված ձևամիավորների արտասանական կանոնները (**ծի+եր, թի+եր, դի+եր, ծի +ով, թի+ով, ծի+ից (ծիուց), ժողովածուի, ժողովածուից, ժողովածուով, ժողովածուում, գնայի-գնայիր-գնայինք-գնայիք-գնային, բերեի-բերեիր-բերեինք-բերեիք-բերեին**), ինչը միաժամանակ հող է նախապատրաստում բառակազմության և ձևաբանության ուսուցման ընթացքում այսպիսի ձևամիավորների ուղղագրության և ուղղախոսության խորացման և ամրապնդման համար:

5-րդ դասարանի դասագրքում լեզվանյութը տրված է «ՅԱ-ԻԱ-ԵԱ», «ՈՒՅ-ՅՈՒ», «ՈՅ-ՅՈ-ԻՈ» երկհնչյունների բացատրությամբ: Ուսուցման սկզբունքային հարցերն են՝

ա. Սովորաբար **յա, ույ, յու, յոյօ], ոյ[օյ], իո[իօ], եո[էօ]** երկհնչյուններն ինչպես արտասանվում են, այնպես էլ գրվում են (**եղամ, կղզյակ, առօրյա, միմյանց, վայրկյան, լյարդ, Սյունյաց, Ամայա, Օլյա, Եպրաքսյա, Վոլոդյա, Կոլյա, Վանյա, Իլյա, ընկույզ, մյուս, հյուր, համբույր, Նոյ, խոյ, գոյ, յոթ, յող, արոյոք, Պյոտր, Ջադիո**): Որոշ տարբերություններ կան **յա** և **յո** երկհնչյունների գրության և արտասանության միջև:

բ. **Յա** երկհնչյունը գրվում է **իա** տառակապակցությամբ (**հեքիաթ, ալե-լուիա, ակացիա, էքսկուրսիա, միլիարդ, Սիսիան, մումիա, օվկիանոս, կրիա, փասիան, Մարիամ, Երեմիա, Սուքիաս, Կիլիկիա, Ֆրանսիա, էներգիա, օլիմպիադա, քիմիա**) կամ **եա** (**հրեա, սեանս, իդեալ, քվեարկել, Կորեա, Անդրեաս, Գվինեա**) տառակապակցություններով:

գ. **Յո** երկհնչյունը գրվում է **իո** (**ռադիո, աքսիոն, բրաբիոն, գիլիոտին, իդիոմատիկ, մարմարիոն, միլիոն, շամպինիոն, չեմպիոն, տրիլիոն, օրիոդո, հետիլոտն, միլիոն**) և **եո** (**ակորդեոն, ամեռքա, թեորեմ, քամելեոն, լեգեոն, Նապոլեոն**) տառակապակցություններով:

դ. **Յու** երկհնչյունը մի քանի փոխառյալ բառերում գրվում է **իու** (**հելիում, նատրիում, ակվարիում, Սիրիուս, օփիում**).

ե. **Յ** ձայնակապը գրվում է միայն **ա-ից** և **ո-ից** հետո, երբ նրանց հաջորդում է ձայնավոր (**երեկոյան, նայել**).

զ. **Ջուզահեռ ձևերի հանդիպադրումը** (**Ասիա** (աշխարհամաս) և **Ասյա** (կնոջ անուն), **Սոֆիա** (Բուլղարիայի մայրաքաղաքը) և **Սոֆյա** (կնոջ անուն), **Վիկտորիա** (և՛ ջրվեժի, և՛ լճի անուն) և **Վիկտորյա** (կնոջ անուն)).

է. **Ոյ** երկհնչյունի և **ու** ձայնավորի հակադրությունը որպես խոսքիմասային տարբերակման հիմք (**հնչյուն** (գոյական) և **հնչուն** (ածական), **կարկաչուն** (գոյական) և **կարկաչուն** (ածական)):

Պետք է զգուշանալ՝

ա. երկհնչյունի պարզեցված արտասանությունից և գրությունից, որը մեծ մասամբ բարբառախոսությամբ է պայմանավորված (**կապույտ, հարյուր, ծյուն, դույզն-ինչ, սեյսմիկ, շեյխ, գույժ, զգույշ, վայրկյան**).

բ. երկհնչյունի աղավաղումից (**ընկույզ, ողկույզ, Մարիամ, նայել, Միքայել, դույզն-ինչ, համբույր, շուշանաթույր, մյուս, բայց ոչ՝ [բնկույզ], [փոկույզ], [Մարյամ], [նաէլ], [Միքաէլ], [դքուզն-ինչ], [շուշանաթուր], [միուս]** կամ [միյուս]).

գ. երկհնչյունի ազդեցությամբ բառի մեջ ավելորդ **յ** ներմուծելուց (**աղյուսակ, սյունակ, արխաիկ, Նաիրի, պոեմ, Ուկրաինա**).

դ. հնչյունափոխական օրենքների շրջանցումից (**գույն→գունավորել, դժգունել, բայց՝ գույնզգույն, նույն, բայց՝ նույնանալ, թույլ→թուլակազմ, բայց՝**

թույլատրել, թույլտվություն, ծույլ→ծուլանալ, մշակույթ→մշակութային, օրացույց→օրացուցային)։

Ե. հարանունական շփոթից (այլուր և այլուր, թույր և թուր, հնչյուն և հնչուն) և այլն։

Բնականաբար բաղադրյալ ձևերում և տարբեր գործածություններում սրանց ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը նկարագրական եղանակով և զուտ գործնական ճանապարհով է իրագործվում (այսպես՝ «լրացնել երկհնչյունները և բառերը խմբավորել ըստ **այ, յա, յու ույ, յո, ոյ** երկհնչյունների (աղյուսակի ձևով)», «լրացնել երկհնչյունները և բառերը վերադասավորել **ա.** ուղղագրական միևնույն սկզբունքով. **բ.** ուղղախոսական միևնույն սկզբունքով», «անհրաժեշտ տեղում գրել **յ** ձայնակապը», «տրված զուգերով կազմել բառեր՝ կիրառելով **յ** ձայնակապի ուղղագրության կանոնները (սատանա և ական, ժողովածու և ում, ընծա և գիր, ծառա և ող, հասցե և տեր, հմա և իչ, ծի և ավոր, մի և ակ, մնա և ուն, նախօրե և ին, Ուրարտու և ում, արքա և որդի, բացակա և ություն, սպա և կույտ)», «կազմել բառակապակցություններ՝ բազե (թռչք), վերարկու (օծիք), մեքենա (ղեկ), արքա (գավազան), եղջերու (եղջուր), (Ամերիկա) ձայն», «խմբավորել արմատի **յ** և ձայնակապ **յ** ունեցող բառերը (խնայողաբար, բարոյազանց, խոյահարել, կայուն, հայասեր, հայելի, հայիոյել, հմայել, բայաձև, դիմակայել, թեյաման, խոյակ, հոյակապ, ճայակերպ, մայիս, մնայուն, նայել, շոյել, սփյուռքահայություն)»։ Կամ՝ բայաձևերում **յ**-ի ուղղագրության ուսուցման լավագույն եղանակը նախադասությունները շարունակելն է կամ պահանջված ձևափոխությունը կատարելը (Եթե վազեիր..., Գուցե կարդաիր..., կամ՝ Չէիր մոռանա, եթե (գրել), Երագում էի՝ (գնալ), (տեսնել)...) և այլն։ Թեմատիկ ամփոփման համար կարելի է խմբային աշխատանք կատարել. աշակերտներին քարտեր բաժանել, որոնց վրա գրված են երկհնչյուն ունեցող բառեր։ Յուրաքանչյուր աշակերտ ընդգծում է երկհնչյունը, այնուհետև երկհնչյունների նույնության հիմքով խմբեր են կազմում (5-6 խումբ), և համախումբը ձևակերպում է ուղղագրական-ուղղախոսական կանոնները, ավելացնում է 4-5 նոր բառօրինակներ։ Կարելի է պահանջել վերջին քայլում այդ բառաշարքով կապակցված խոսք կազմել։ Յուրաքանչյուր խմբի խոսնակ ներկայացնում է կատարված աշխատանքը։ Խմբի անդամներից որևէ մեկը կարող է կապակցված խոսքը, կամ դրանք ցուցադրվում են սահիկաշարով։ Ուսուցիչը և մյուս խմբերի անդամները վերլուծում, գնահատում են շարադրանքները և ընտրում լավագույնը։

Բաղաձայնների ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը

Ժամանակակից հայերենում ուղղագրական-ուղղախոսական դժվարություններն ավելի շատ առնչվում են բաղաձայնների գրությանն ու արտասանությանը։ Պատճառը հիմնականում նույնն է՝ բանավոր խոսքի նորմավորման անտեսումը, ուղղախոսության թերի մշակվածությունը և սրա հետևանքով ուղղախոսական որոշ կանոնների, ճշգրտված բառացանկերի բացակայությունը։ Ավանդական մոտեցումը դեռևս իշխող է. շեշտը դրվում է ուղ-

ղագրության վրա՝ մեծ մասամբ սահմանափակվելով ուղղագրական արժեք ունեցող բառացանկերի մատուցմամբ: Ուղղախոսության ուսուցումը որոշ չափով ճշգրտեց և կանոնակարգեց տերմինաբանական կոմետեի «ր-ից, դ-ից և ձայնավորներից հետո **բ, գ, դ, ձ, ջ** տառերի արտասանության մասին» որոշումը¹⁵⁵, ինչը հստակեցրեց ուսուցչի գործը: Նա իր հերթին պիտի կարողանա աշակերտի ուշադրությունը սևեռել **րբ, ռգ, ռդ, ռջ, ռծ, մբ, դբ, դծ, դջ, նգ, նդ** բաղաձայնական, **ձայնավոր + բ, ձայնավոր + գ, ձայնավոր + դ, ձայնավոր + ձ, ձայնավոր + ջ** ձայնավորաբաղաձայնական զուգորդումների վրա: Քանի որ այստեսակ դիրքային հնչյունափոխությունները համակարգային չեն, այլ վերաբերում են նույն հնչյունակապակցությունն ունեցող առանձին բառերի միայն, բնականաբար, արտասանական խմբավորում պետք է կատարել, ուղղախոսական կանոնները հստակեցնել և զուգորդել երևույթն ընդգրկող բառացանկերով: Գործող դասագրքերում ներառված նյութերը միասնաբար են ներկայացնում ուղղագրական և ուղղախոսական կանոնները: Նպատակը դրանց միաժամանակյա կամ համընթաց ուսուցումն է:

Տեղին է մի հուշում կատարել. հայերենյան բառերը շատ հաճախ ներկայում են ուղղագրական և ուղղախոսական տարբեր օրինաչափություններ, հետևաբար մի բառի շրջանակում գործում են մի քանի կանոններ: Ժամանակակից ուսուցիչը միայն օրվա պահանջին վերաբերող կանոնով չպետք է սահմանափակվի՝ «այդ մասին՝ հաջորդ դասին» սկզբունքով, չպետք է մի կողմ դնի մյուսները (վերջիվերջո, մի կողմից՝ ուղղախոսության, ուղղագրության թեմատիկ մասնատումը, մյուս կողմից՝ ուղղախոսության և ուղղագրության առանձնացումը զուտ պայմանական են): Անհրաժեշտ է յուրաքանչյուր բառ մասնատել նվազագույն միավորների ու նրանց համապատասխան գրանշանների և կազմել յուրաքանչյուրի արտասանվածքի, գրության և բառակազմական-ստուգաբանական (նաև արտահայտչական) ամբողջական պատկերը (այսինքն՝ կառուցել բառերի «վկայականը»՝ լեզվագործածության և խոսքաշինության համար): Օրինակ՝ **խառնիճաղանջ** բարդ բառը կազմված է **խառն + ի + ճաղանջ** ձևույթներից. երկրորդ ձևույթն անհայտ ծագում ունի և կենսունակ է միայն այս բառի մեջ:

Ժամանակակից հայերենում գրարտասանության տարբերություններն առնչվում են **Բ-Պ-Փ, Գ-Կ-Ք, Դ-Տ-Թ, Զ-Ծ-Ց, Զ-Ճ-Չ, Դ-Խ, Կ-Ֆ, Ռ-Ռ, Հ** հնչյունների, ինչպես նաև կրկնակ բաղաձայնների գրությանն ու արտասանությանը: **Զ-Ս, Ժ-Շ, Ս-Ն** հնչյունների գրության մասնակի սխալները մեծ մասամբ սխալ արտասանության կամ կից հնչյունի ազդեցության հետևանք են: Եթե **անբասիր** բառը սխալմամբ գրում և արտասանում են **մ-ով**, դա **բ-ի** ազդեցության հետևանքով է: Բացառված չէ և համաբանության օրենքի տարածումը (գործիական հոլովի **բ** վերջավորությունից առաջ **մ-ն** փոխվել է **մ-ի**):

¹⁵⁵ Տե՛ս՝ Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու, Երևան, 2006, էջ 196-203:

Շատ կարևոր է՝ աշակերտներն ընկալեն, որ բաղաձայնական շարքերում **պ-ի** և **փ-ի**, **կ-ի** և **ք-ի**, **տ-ի** և **թ-ի**, **ծ-ի** և **ց-ի**, **ճ-ի** և **ջ-ի**, **խ-ի**, **ֆ-ի** գրության և արտասանության տարբերություններ չկան, և սրանց վերաբերյալ լեզվանյութի առաջնային կանոնը հենց այս բովանդակությունն ունի. բառի բոլոր դիրքերում գրվում են այնպես, ինչպես կարդացվում են (արտասանվում են), և կարդացվում են այնպես, ինչպես գրվում են (**կատու**, **հերքել**, **քրքիջ**, **ատել**, **գունատ**, **վիատվել**, **զվարթ**, **փարթամ**, **երթ**, **սրթսրթալ**, **ծիծաղ**, **մթամած**, **ցնցուղ**, **Արցախ**, **հինավուրց**, **ուրց**, **տրցակ**, **ճանաչել**, **չքնաղ**, **դարչին**, **զեղչ**, **աչք**, **պերճ**, **թուխս**, **կխտար**, **նախշուն**, **պանդուխտ**, **վախճան**, **տախտակ**...): Ուղղակի պետք է ճիշտ արտասանել և գրելիս չսխալվել: Ավելին՝ մնացած բաղաձայնների (**բ**, **գ**, **դ**, **ջ**, **ծ**, **ղ**, **վ**) մեծ մասը գրվում են այնպես, ինչպես արտասանվում են (ազահ, վագր, ծագար, սպունգ, շագանակ, արդիական, բարդի, դղրդյուն, խարդախ, ձյուն, օձիք, հորձանք, իղձ, լորձ, ջուր, ելևէջ, հաղարջ, չղջիկ, աղջամուղջ, անուրջ): Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտները պետք է ուշադրությունը սևեռեն **բ**, **գ**, **դ**, **ջ**, **ծ** բաղաձայններն ունեցող տառակապակցությունների վրա, որոնցում դրանց նախորդում են **ր**, **մ**, **ղ** բաղաձայնները կամ ձայնավորներ: Այս դեպքում ճիշտ կլինի ուսուցումը տանել տառից-հնչյուն շղթայով:

Չենք կարող չարձանագրել, որ աշակերտի մեջ «սխալվելու վախ» կա. նա դժվարություններ է փնտրում, կասկածում պարզ (**անվտանգ**) լեզվաիրադրություններում: Օրինակ՝ թելադրում են **երփներանգ** բառը. աշակերտը «դժվարություն» է փնտրում-գտնում և գրում է՝ **երբներանգ** (գուցե նաև **երբ-ի** համաբանությամբ): Ժամանակակից աշակերտը պետք է ընկալի նաև, թե դժվարագրություն և դժվարահնչություն ունեցող բաղաձայնները ո՞ր դիրքերում են շփոթում: Բնականաբար բառասկզում դրանք դժվարություններ չեն ստեղծում՝ բացառությամբ մի քանի տառակապակցությամբ սկսվող բառերի, որոնցում աշակերտները սխալմամբ գրում են հնչող **ը-ն** (**սկսվել**, **զգուշանալ**, **սպիտակ**): Մնում են բառամիջյան և բառավերջյան դիրքերը: Եթե իմանա նաև, թե այդ դիրքերում հնչյունակապակցական, տառակապակցական ինչ միջավայրում են գրության և արտասանության տարբերությունները տեղակայվում, և յուրացրած լինի այդ տարբերություններն ի ցույց դնող ուղղագրական- ուղղախոսական կանոնակարգը, կմնա միայն ճի՛շտ գրել և ճի՛շտ խոսել: Աշակերտների դիտողականությունը սրելու համար առաջարկում ենք տարբերակված ընդգծել ոչ թե հնչյունն ու տառը, այլ տառակապակցությունն ու հնչյունակապակցությունը:

1. Բ գրանշանը [փ] է հնչում կամ [պ]. դարձին [դարփին], հարձել [հարփել], համթույր [համփույր], խաձել [խափել], Հակոբ [Հակօփ], շաթաթ [շափաթ], **իթ** [իփ], (աղթուր [ախսուր], եղթայր [էխսայր], ողթ [վօխս]):

2. Գ գրանշանը [ք] է արտասանվում. երգ [յերք], թարգմանել [թարքմանել], Սարգիս [Սարքիս], ավագ [ավաք], զուգել [զուքել], էգ [էք], ծագել [ծաքել], մուգ [մուք], օգնել [օքնել]. նաև **անգամ** բառում՝ [անքամ] (մ-ից հետո):

3. **Դ գրանշանը [թ]** է արտասանվում՝ ա. արդար [արթար], արդուկ [արթուկ], բարդ, [բարթ], բրդել [բրթել], լաջվարդ [լաջվարթ], դրդել [դրդթել], երդում [յերթում], լյարդ [լյարթ], նյարդ [նյարթ], դարդար [դարթար], դրդում [դրդթում], օղանավ [օթանավ], օղ [օթ], անդամ [անթամ], խնդիր [խնթիր], կենդանի [կենթանի]։ բ. - ուրդ [ուրթ] և -որդ [օրթ] բառակազմական բաղադրիչներում (ժողովուրդ [ժողովուրթ], ձախորդ [ձախօրթ], խորհուրդ [խորհուրթ], խառնուրդ [խառնուրթ])։ գ. ընդ [ընթ] ունեցող բառերում՝ ընդարծակ [ընթարծակ], ընդամենը [ընթամենը], ընդունակ [ընթունակ], ընդհակառակը [ընթհակառակը]։

II. **Դ գրանշանը [տ]** է արտասանվում՝ ա. այդ [այտ], խեղդել [խեխտել], տաքդեղ [տաքտեղ] բառերում։ բ. **դ հոդն ունեցող բառերում** (գիրքդ [գիրքտ], սիրտդ [սիրտդտ], մտքերդ [մըտքերդտ]... 5-րդ դասարանում պետք է բավարարվել նկարագրական բացատրությամբ՝ դ-ն «քո» («ձեր») նշանակություն ունեցող մասնիկ է և նման է ը-ին. **գիրքդ - քո գիրքը**։ 7-րդ դասարանում ձևաբանությունն անցնելիս դ հոդի մասին գիտելիքները կխորացվեն։

4. **Չ գրանշանը [ց]** է արտասանվում. արծակ [արցակ], բարձել [բարցել], դարձ [դարց], դերձակ [դերցակ], խուրձ [խուրց], Համբարձում [Համբարցում], բարձ [բարց], դեղձանիկ [դեխցանիկ], դաղձ, [դախց], դեղձ [դեխց], դեղձան [դեխցան], օձ [օց]։

5. **Ջ գրանշանը [ջ]** է արտասանվում. աջ [աջ], առաջ [առաջ], ոջիլ [վօջիլ], մեջ [մեջ], գիջել [գիջել], թրջել [թրջել], վերջ [վերջ], արջ [արջ], աղջիկ [ախջիկ], գլջալ [գըխջալ], ողջ [վօղջ]...։

6. «Դ-խ-ի ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը» ենթաթեման ուսուցանելու համար դասագրքի հեղինակները հանձնարարում են լույս մի շարք բառերի գրության ճիշտ ձևերը մտապահել և հիշել. բառերի այն շարքերը, որոնցից մեկում «բաղաձայնից առաջ» [խ] հնչյունը դ է գրվում, երկրորդում նույն դիրքում [խ] հնչյունը խ է գրվում (տե՛ս՝ 5-էջ 94-95)։ Բառաշարքերի քննությունից պարզ է դառնում, որ այս օրինաչափությունը եռահնչյուն միաջավայրում է դրսևորվում՝ ձայնավոր (նաև՝ գաղտնավանկի ը) + դ + բաղաձայն։

Դ գրանշանը [խ] է արտասանվում՝ աղբյուր [ախայուր], աղջիկ [ախջիկ], աղբատ [ախբատ], սանդուղք [սանդուխք], սեղմել [սեխմել], քաղցր [քախցըր], փողք [փօխք], շաղկապ [շախկապ], բողկ [բօխկ], շղթա [շըխթա], ողբ [վօխք], պղտոր [պըխտօր], եղբայր [յեխպայր], գեղչ [գեխչ], թուղթ [թուխթ], ճեղք [ձեխք], մաղթել [մախթել], հաղթանակ [հախթանակ], խեղդել [խեխտել], կեղտ [կեխտ], դաղձ [դախց], դեղձանիկ [դեխցանիկ]... բառերում։

Մնացած բոլոր դեպքերում և **ղուխտ-ով** բաղադրված անձնանուններում լսվող [խ] հնչյունը խ է գրվում՝ գմբուխտ [գըմբուխտ], դժոխք [դըժօխք], թուխպ [թուխպ], կմախք [կըմախք], պանդուխտ [պանդուխտ], խախտել [խախտել], վախճան [վախճան], տախտակ [տախտակ], փախչել [փախչել], կխտար [կըխտար], ժխտել [ժըխտել], Որմիգդուխտ [Վօրմիգդուխտ], Խոսրովիդուխտ [խոսրովիդուխտ], Շահանդուխտ [Շահանդուխտ] և այլն։

Պետք է կանխել **ուղտ** (կենդանի) և **ուխտ** (երդում, դաշինք), **աղտ** (կեղտ) և **ախտ** (հիվանդություն) բառերի և դրանցով բաղադրվածների (**թոքախտ, լնդախտ, ախտահանիչ, աղտոտել, ուղտապան, ուխտադրուժ, ուխտագնացություն...**) սխալագրությունը: **Ախտ**-ը և **ուխտ**-ը արտասանվում են այնպես, ինչպես գրվում են՝ [**ախտ**], [**ուխտ**], իսկ **ուղտ** և **աղտ** բառերում ղ-ն [**խ**] է արտասանվում՝ [**ուխտ**], [**ախտ**]: Նույնահնչությունը բառագործածական դժվարություններ է առաջացնում. այս դեպքում անհրաժեշտ է հստակ տարբերակել դրանց իմաստները և բառաշրջայում ճիշտ գործածել:

Հարկ է անդրադառնալ **Աղթամար** և **Ախթամար** բառերի ուղղագրությանը. «Աղթամար»-ը կղզու և վանքի անվանումն է. գրվում է **ղ**-ով, իսկ «Ախթամար»-ը Հովհ. Թումանյանի հայտնի բալլադի վերնագիրն է. ըստ ժողովրդական ստուգաբանության՝ **ախ** ծայնարկության և **թամար** անվան կցումից առաջացած բաղադրությունն է: Այն նաև հայկական կոնյակի տեսակներից մեկի անվանումն է:

Դասագրքում նշված է նաև **ղ** բաղաձայնին վերաբերող արտասանական տեղաշարժերից մեկը՝ «խրախուսելի է այս կարգի բառերից մի քանիսի **ղ**-ով արտասանությունը, ինչպես՝ հղկել, տաղտուկ «ծանծրոյթ», գղջալ, մղկտալ, ողկույզ» (5- էջ 95):

7. Մ-ի և **ն**-ի գրության դժվարություններ են առաջանում հիմնականում **բ, պ, փ** բաղաձայններից առաջ: Դասագրքում տրված լեզվանյութը «ծգծգված» է. ուղղակի պետք է սահմանել. **բ, պ, փ** բաղաձայններից առաջ **ն** է գրվում, եթե վերջինը **ան**- նախածանցի վերջնահնչյունն է (բնականաբար՝ սրան հաջորդում են **բ, պ, փ** տառերով սկսվող բառեր): Սա նշանակում է՝ բառակազմական վերլուծությունը հուշում է բառի գրության ճիշտ ձևը. առանձնացնել **ան** նախածանցը և ճիշտ (**ն**-ով) գրել՝ **անթասիր, անպետք, անվույթ...**: Մնացած դեպքերում հիմնականում **բ պ, փ** բաղաձայններից առաջ **մ** է գրվում՝ **անվուփել, ճամփա, ճամպրուկ, ապստամբ, գմբեթ, զամբուղ, ըմբռնել...** Բառակազմական վերլուծությամբ է ստուգվում **բանբեր** և **բամբասել** բառերի ուղղագրությունը. **բանբեր** - բան՝ խոսք բերող, **բամբասել**-ը հին հայերենի **բայ** բայի առաջին (**բամ**) և երկրորդ դեմքի (**բաս**) ձևերի միակցումն է: Ուշադրություն պետք է դարձնել գործիական հոլովի ձևակազմությանը՝ **ուրախությամբ, քաջությամբ**, որի մասին գիտելիքները կխորացվեն և կամրակայվեն գոյականի հոլովներն անցնելիս (**ուրախություն → ուրախության → ուրախության+բ → ուրախությամբ**): 5-րդ դասարանում սուկ նկարագրական եղանակով և գործնական ուսուցմամբ կարելի է հասնել այս հոլովածևի ճիշտ գրությանը: Նմանատիպ վարժություններ անգամ կրտսեր դպրոցի 4-րդ դասարանի աշխատանքային տետրում կա՝ «Շարունակել տրվածի նմանողությամբ՝ **ա. ուրախություն – ուրախության – ուրախությամբ, բ. երջանկություն... գ. խաղաղություն...**»:

Մնացած դեպքերում ինչպես գրում ենք, այնպես էլ կարդում ենք. **ապատամբ, ըմբռնել, փամփուշտ, ճամփա, անոթ, համբույր, անդորր, ամանոր, Սամվել, Մանվել...**

Պետք է հետևել, որ աշակերտները ճիշտ արտասանեն **ամբարիշտ** (ոչ թե՝ [ամբարիշտ], **անմիջապես** (ոչ թե՝ [անմիջապես], **հաշմանդամ** (ոչ թե՝ [հաշ-փանդամ]) և նման այլ բառերը:

8. Վ և Ֆ գրանշանները, որպես կանոն, արտասանվում են այնպես, ինչպես գրվում են. **թավշյա, գովք, սֆինքս, փլավ, տավիղ, թովչանք, նգովք, հավք, ֆիզիկա, ասֆալտ, Աֆղանստան, կաքավ, զինվոր, արմավ, ֆուտբոլ, հովտաշուշան, ֆշշոց, որովհետև:** Շատ կարևոր է իմանալ այն մի քանի բառերը՝ **ավտո, հարավ, նավթ, Աղստև, Եթովպիա, Ավթանդիլ**, որոնցում վ գրանշանը [ֆ] է արտասանվում: Այս քիչը չյուրացնելու պատճառով են տարածված սխալագրություններն ու արտասանական խեղաթյուրումները. **ասֆալտ** բառը գրում են **ասվալտ, Աֆղանստան**-ը՝ **Ավղանստան, որովհետև** բառն արտասանում են [փորպիտեպ] կամ [փորտեպ]: Սխալ է **սերկևիլ** բառը [սերպեֆիլ], **կակաո** բառը [կակավո] արտասանելը:

9. Ր-Ր-ի ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը: Հայերենում Ր-ով սկսվող երկու բառ կա՝ **րոպե** և **Ղաֆֆի** (գործածական է նաև **ղեական** [եզվաբանական եզրույթ]): Մնացած բոլոր դեպքերում **ռ**-ով են գրվում (**ռետին, ռե-լիեֆ, ռեհան, ռենտգեն, ռնգեղջյուր**), ըստ որում կեսից ավելին **ռադիո, ռումբ, ռազմ, ռուս** բառերն իբրև սկզբնաբաղադրիչ ունեցող բաղադրյալ ձևերն են: Բառամիջյան և բառավերջյան դիրքերում ևս **ր**-ի և **ռ**-ի արտասանության ու գրության դժվարություններ չկան, որովհետև մեծ մասամբ [ր] լսելիս **ր** ենք գրում, [ռ] լսելիս՝ **ռ**: Պարզապես պետք է բառերը ճիշտ գրել և գրությանը համապատասխան արտասանել, կամ ճիշտ արտասանել և արտասանությանը համապատասխան գրել. **պառվել** [պառվել], **առնել** [առնել], **բարեղաղ** [բարեղաղ], **գառնաղած** [գառնաղած], **աղթեն** [աղթեն], **կրծել** [կրծել], **հրճվել** [հրճվել], **մարգագետին** [մարգագետին], **եղեռն** [յեղեռն], **խառնիխուռն** [խառնիխուռն], **հուռթի** [հուռթի], **մատռվակ** [մատռվակ], **խառնիձաղանջ** [խառնիձաղանջ], **արքշիռ** [արքշիռ], **լպիռ** [լրպիռ], **լպրծուն** [լրպրծուն], **շուռումուռ** [շուռումուռ], **ոստրե** [վոստրե], **սպրդել** [սրպրդել], **առծեռն** [առծեռն], **սառչել** [սառչել], **սպրդնել** [սրպրդնել], **քրդնջյուն** [քրդնջյուն]: Եթե սխալագրություններ կան, ապա խոսակցական [եզվի ազդեցությամբ են պայմանավորված: **Երեսուն, կրծել, դարպաս, փրփուր, մարմար, փարթամ, խարուկ, վագր, թարտալ, ախորժակ, բարբառ** բառերը [բեբասուն], [կրծել], [դարպաս], [փրժուր], [մամմա], [փարթամ], [խարուկ], [վագր], [թարտալ], [ախորժակ], [բարբալ] կամ [բարբալ] են արտասանում, այդպես էլ գրում են: [Հարթի], [պարվել], [թրչկոսել], [զրմբջել], [խոթթ], [սահմրվել], [զրմբջել], [տարթի], [արվան] են արտասանում, այդ ձևով էլ գրում են:

Որոշակի դժվարություն է առաջանում **ռ**-ով վերջացող արմատի կրկնությամբ կազմված բառերում. սրանցում առաջին **ռ**-ն փոխվում է **ր**-ի: Հնչյունա-

փոխական այս կանոնի համաձայն են գրվում **բաղբառ, գրգիռ, թրթիռ, մղմուռ, կաղկառել, սաղսուռ** բառերը և գրության համապատասխան էլ արտասանվում են [բաղբառ], [գրգիռ], [թրթիռ], [մղմուռ], [կաղկառել], [սաղսուռ]: Եթե արմատի կրկնությամբ կազմված բառերը ձայն են ցույց տալիս (արմատը բնաձայնություն է), ապա **ռ**-ն անփոփոխ է մնում թե՛ գրության ժամանակ, թե՛ արտասանության. **գոռգռալ** [գօռգօռալ], **հռհռալ** [հըռհըռալ], **կռկռալ** [կըռկըռալ], **ճռճռալ** [ճըռճըռալ], **փռփռալ** [փըռփըռալ], **խռխռալ** [խըռխըռալ], **դռդռալ** [դըռդըռալ], **չռչռալ** [չըռչըռալ], **գռգռալ** [գըռգըռալ], **մռմռալ** [մըռմըռալ]: Բացառություն են կազմում **ռ**-երով գրվող **վառվառուն, թռվառալ, ր**-երով գրվող **թրթուր, մարմար, փրփուր, կերկերուն** բառերը: Բավական է աշակերտներն այս բառաշարքերն իմանան և որպես բառակազմական բաղադրիչ առանձնացնեն բարդություններում:

Շատ դեպքերում, բացի բառակազմական վերլուծությունից, կարելի է և ստուգաբանական, քերականական վերլուծությունների միջոցով ամրապնդել ուղղագրական-ուղղախոսական կարողություններն ու հմտությունները: Օրինակ՝ **ծերբակալել - ձերբ (ձեռք** բառի գրաբարյան գործիական հոլովածևը) **+ա+կալ+ել, աղեխարշ (աղի(աղիք) +ի+ա+խար (խարկել բառից) +շ (աձական) և այլն:**

Պետք է գործնականորեն սովորեցնել, իսկ ձևաբանությունն անցնելիս խորացնել, որ բազմապատկականության իմաստ արտահատող բայերում կրկնվող արմատի վերջին **ռ**-ն կամ **ր**-ն պահպանվում են: Օրինակ՝ **թռվառալ, ծռռել, մաղմղել, փոռփոռել, քրքրել, սղթսղթալ** և այլն: Եթե բազմապատկականության իմաստն արտահայտվում է **-կռտ-** (**-ռտ-** / **-վռտ-**) ածանցով, ապա նման բայերը պետք է **ռ**-ով արտասանել և **ռ**-ով էլ գրել. **ծեծկռտել, քաշկռտել, զզվառտել, ճանկառտել, կոխկռտել:** Նույն օրինաչափությամբ են գրվում և արտասանվում նրանցից **-ուք** կամ **-ոց** ածանցներով կազմված գոյականները՝ **ծեծկռտուք, ծեծկռտոց, քաշկռտուք, քաշքռտոց, զզվառտոց, զզվառտուք, ճանկառտուք** և այլն¹⁵⁶:

Կարելի է գործնական ուսուցումը բառաշարքեր կազմելու և կենդանի խոսքում գործածելու միջոցով կազմակերպել:

կրունկ և կռունկ	ջերմություն և ջեռուցում	դրկից և դմնկից
ձեռք և ձերբազատել	փռփռալ և փրփրել	թռթռալ և թրթռալ
մռմռալ և մրմռալ	գռգռալ և գրգռել	կռթնել և կրթել
կառչել և կարճել	եղեռն և եղերական	թռչել և թրջել,
կառք և կարգ	մատռվակ և պատրվակ	կայտառ և պայտար
խառնել և խարկել	կարթ և ուռկան	խոժռ և խոշոր

¹⁵⁶ Նախարարների խորհրդին առընթեր տերմինաբանական կոմիտեի «երկակի գրություն ունեցող որոշ բառերի ուղղագրության միօրինակացման մասին» որոշումը 2000 թ. մասնակի փոփոխություններով վերահաստատելուց հետո (2000 թ.) **ծեծկռտել // ծեծկրտել, քաշկռտել // քաշկրտել, ցատկռտել // ցատկրտել, բրթել // բռթել** (հրել) գուգաձևություններից հանձնարարելի դարձան **ծեծկռտել (ծեծկռտուք, ծեծկռտոց), քաշկռտել, ցատկռտել, բրթել** տարբերակները (Տեն՝ Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու, 2006, էջ 279):

**քառորդ և վարորդ
հեռարձակել և
հերածակ
մամռապատվել և
մարմարապատվել**

**երեսուն և քառասուն
կռապաշտ և կրակապաշտ
կարկառուն և կերկերուն**

**լուռունունջ և
ականջալուր**

Արդյունավետ կլինի դասարանը զույգերի բաժանել, և ամեն զույգի հանձնարարել ուղղագրական և բացատրական տարբեր բառարաններից (էլեկտրոնային տարբերակներից) գտնել և գրել (կամ սահիկաշարով ցուցադրել) **ր** կամ **ռ** ունեցող այս կամ այն բառով (արմատով) բաղադրված բառեր և պահանջել կազմել կապակցված խոսք՝ կիրառելով «10-րուպեանոց շարադրություն» մեթոդական հնարը: Օրինակ՝ **1-ին զույգ՝ Ա/ՅՈՒԾ** - ընծառյուծ, առյուծաբաշ, առյուծաբույն, առյուծագլուխ, առյուծադեմ, առյուծագոչ, առյուծաթաթ, առյուծակապիկ, կատվառյուծ, առյուծաճիրան, առյուծամարտ, առյուծանալ, առյուծենի, առյուծորդի, առյուծորս: **2-րդ զույգ - ՉԵՂՔ... 3-րդ զույգ՝ Ե/ԵՔ ... 4-րդ զույգ՝ ԴՈՒՂ... 5-րդ զույգ՝ ԲԱ/ՔԱ/Ղ** և այլն:

10. Ջ և ս, ժ և շ բաղաձայնների ուղղագրությունը դժվարություն չի ներկայացնում. սրանք ինչպես գրվում են, այնպես էլ արտասանվում են: Մի շարք բառերի արտասանական և ուղղագրական սխալները կանխելու համար ուղղակի պետք է դրանց ճիշտ գրությունն իմանալ. **ավտորուս, հիպնոս, իշիաս, Վարդգես, բժկտել, վճկապ, հետզիտես, գույնզգույն, գժտվել, պատշգամբ, հուժկու, ճշգրիտ, չարագույժ, դժխուհի, դժխեմ** և այլն:

11. Հ-ի ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցումը ևս դժվարություն չի ներկայացնում: Դասագրքում տրված նյութը բավարար է չսխալվելու համար: Հ-ն բոլոր դիրքերում գրվում է, եթե լիահունջ արտասանվում է: Ուղղագրական դժվարություններ են առաջանում՝ 1. երբ **հ**-ն թույլ է լսվում կամ ընդհանրապես չի լսվում. 2. երբ բառը **հ** չունի, բայց սխալմամբ **հ**-ով է արտասանվում և սխալ ձևով գրվում: Աշակերտն ուղղակի պետք է սովորի ճիշտ գրել և ճիշտ արտասանել «**հ** ունեցող» և «**հ** չունեցող» բառերի շարքերը: Ուսուցիչը կարող է ուղղորդվել Ռ. Նազարյանի առաջարկած բառային խմբերի ուսուցմամբ¹⁵⁷:

ա. Հ-ն մասամբ չի լսվում, բայց գրվում է հետևյալ բառերում՝ **ընդհանուր, հայ/ոյել, Հովհաննես, ընդհակառակը, ընդհատել, աշխարհագոր, արհամարհել, խորհրդական, շնորհալի, ճանապարհորդ, անշնորհք, տարաշխարհիկ, աշխարհացունց, խորհրդածություն, խոնարհվել, ապաշնորհ, ընդհարվել, ընդհանրություն, շնորհանդես...**

բ. Հ-ն լսվում և գրվում է հետևյալ բառերում՝ **հովհար, հեղհեղուկ, խորհել, օրհներգ, դազգահ, հոգեհմա, ընդ/ուսպ, թիկնապահ, քամա/դել, միր/ել, արհեստավոր, քաղ/հան, միր/հավ, զար/ուրելի, առ/հավատչյա, չմշկասահք, ամպ/ռվանի, ողջախոհ, օրհնամք, հուր/դալ, հրդեհ, արգահատելի, հրա/դել,**

¹⁵⁷Նազարյան Ռ., Մայրենին բոլորի համար, Երևան, 2009, էջ 66:

հուր/դատել, օր/հասական, թո/ուրօհ, հաղթա/արել, ճա/հճուտ, քար/ատ, քար/հանք, համ/հարգ, ան/ողողող, խոտ/հարք...

գ. Հ չի լսվում և չի գրվում հետևյալ բառերում՝ **հովանոց, հայթայթել, հեղեղատ, խորին, ընդամաջ, ապաշխարել, ընդամենը, ընդարձակ, հոտոտել, նշխար, հեկեկալ, անհեթեթ, հոպոպ, ընդունակ, անհողողող, կտավատ, ընդունայն, ընթանալ, մեծարգո...**

12. Եվ-և-ի ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը (Տե՛ս՝ էջ 514):

13. Կրկնակ բաղաձայններ ունեցող բառերի ուղղագրության և ուղղախոսության կանոնակարգումը որոշակի դժվարությունների հետ է կապվում, թեպետև նման բառերի շարքն այնքան էլ մեծ չէ: Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտները թե՛ բառակազմական, թե՛ ձևակազմական վերլուծություն պիտի կատարեն, հնչյունափոխությանը պիտի անդրադառնան, վանկատման և տողադարձման կանոնները հիշեն, սակայն բոլոր դեպքերում պետք է աշխատեն մտապահել կրկնակ բաղաձայն ունեցող բառերը և ճիշտ գրեն ու արտասանեն: Ամենից առաջ անհրաժեշտ է ընդգծել, որ հայերենում կան բառեր, որոնցում այս կամ այն բաղաձայնը տևական (երկար) կամ ուժգին է արտասանվում, ուստի գրվում է կրկնատառ: Պետք է խուսափել դրանք մեկ հնչյունով արտասանելուց (ինչպես օրինակ՝ **ուղղընթաց**-ը ոչ թե [ուղընթաց], այլ [ուղղընթաց] արտասանել, **երրորդ**-ը ոչ թե [երթորթ], այլ [յերրորթ] արտասանել, **երկկենցաղ**-ը ոչ թե [երկկենցաղ], այլ՝ [յերկկենցաղ], **թռչուններ**-ը ոչ թե [թռչուններ], այլ՝ [թըռչուններ], **ֆշշալ**-ը ոչ թե [ֆշշալ], այլ՝ [ֆըշշալ]...): Կրկնակ բաղաձայնների՝ տարբեր վանկերի մեջ բաժանվելը կամ գաղտնավանկի ը-ով արտասանվելն ընդգծում է բաղաձայնի կրկնությունը. դրանք ուժգին են արտասանվում (**շշուկ** - [շը-շուկ], **ծննդյան** - [ծը-նընդ-յան], **ուղղախոսություն** – [ուղղախոսություն]...):

Ուսուցիչն ըստ անհրաժեշտության պետք է նշի հայերենի մի առանձնահատկությունը ևս. մեր լեզուն չի սիրում կրկնություններ, և բառագործածության ընթացքում շատ կրկնվող տառեր, տառակապակցություններ, վանկեր աստիճանաբար դուրս են մղվում՝ իհարկե՝ արտասանության ուղղակի-անմիջական ազդեցությամբ: Օրինակ՝ **վաթսուն** թվականն առաջացել է **վեցսուն** ձևից (**ութսուն, իննսուն**). հետագայում **ց**-ն վերածվել է բաղադրիչների՝ **թ, ս, իսկ Ե**-ն փոխվել է **ա**-ի, ստացվել է **վաթսուն**, որի մի **ս**-ն ընկել է: **Կեղծամ** բառը ոչ վաղ անցյալում գրվում էր երկու **ծ**-ով (**կեղծածամ→կեղծծամ**), հիմա ճիշտ են մի **ծ**-ով գրությունն ու արտասանությունը: Նույնը պետք է ասել **շնորհանդես** բառի մասին (**շնորհահանդես→շնորհանդես→շնորհանդես**): **Ղուլար, մասիվ** բառերը փոխառման սկզբնական շրջանում գրվում էին կրկնակ բաղաձայնով՝ **լլ**-ով և **սս**-ով, հիմա ճիշտ են մի բաղաձայնով տարբերակները: **Պասսիվ** բառը մինչ այսօր բառարաններում հղվում է որպես կրկնակ բաղաձայն ունեցող:

Ուսուցիչը պետք է տեղյակ լինի ուղղագրական-ուղղախոսական տեղաշարժերն ու փոփոխություններն ամրակայող որոշումներին և ըստ պատեհու-

թյան օգտագործի դրանք: Այսպես՝ Տերմինաբանական կոմիտեի որոշումներից մեկը օտարազգի բառերի կրկնակ բաղաձայնների հայերեն տառադարձության մասին է: Տերմինաբանական կոմիտեն հանձնարարում է. «1. Օտարազգի և ռուսերեն բառերի կրկնակ բաղաձայնները հայերենի արտասանությանը համապատասխան, որպես կանոն, տառադարձել մեկ բաղաձայնով, օրինակ՝ ակորդ, ամոնիում, Բարբյուս և այլն: 3. Կրկնակ բաղաձայնների՝ հայերենում երկար կամ ուժգին արտասանվելու դեպքում դրանք գրել կրկնակ բաղաձայնով. օրինակ՝ բրուտոո, Ջեմմա, մասսա, նետտո, պաննո, վաննա, վատտ»¹⁵⁸: Նույն տեղեկատուում տողադարձի մասին որոշման կետերից մեկն անուղղակիորեն առնչվում է կրկնաբաղաձայն բառերի արտասանությանը և տրված է որպես «Ծանոթություն»: Խոսքը **զննել, խճճել, խտտել, կծծել, պտտել, փթթել, քթթել, քննել** կրկնաբաղաձայն բայերի և **մրրիկ, արձձի** գոյականների (նաև ածականի. ունի **արձձե** տարբերակը) մասին է, որոնք տրված են արտասանության և տողադարձի երկակիությամբ՝ **զը-նը-նել // զըն-նել, խը-ճը-ճել // խըճ-ճել, խը-տը-տել // խըտ-տել, կը-ծը-ծել // կըծ-ծել, պը-տը-տել // պըտ-տել, փը-թը-թել // փըթ-թել, քը-թը-թել // քըթ-թել, քը-նը-նել // քըն-նել, մը-րը-րիկ // մըր-րիկ, ար-ձը-ձի // արձ-ձի**: Տողադարձային և կրկնակ բաղաձայնների ուղղախոսական զուգաձևություններից զրական են երկրորդ տարբերակները, ինչը և շեշտված է որոշման մեջ. «Անշեշտ և թույլ արտասանվող ը ձայնավորը զրական արտասանությամբ առավելապես տվում, իսկ ժողովրդական արտասանությամբ և բանաստեղծական խոսքում հաճախ պահպանվում է՝ առաջացնելով արտասանության և տողադարձի երկակիություն»¹⁵⁹:

* * *

Դասարան առ դասարան աշակերտը պետք է սովորի ինքնուրույնաբար գտնել սխալները, սխալվելու պատճառները, վերացնել դրանք սնուցող աղբյուրները, վերլուծել ի՞ր խոսքը, ընկերների՝ խոսքը, շրջապատի՝ խոսքը, կարողանա պատասխանել «ինչո՞ւ», «ինչո՞ւ սխալվեց», «ի՞նչը չգիտեր», «ինչպե՞ս շտկի (ուղղի)», առավել ևս՝ «ինչպե՞ս կանխի», «ի՞նչ միջոցներով (հնարներով, մեթոդներով) օրինակելի խոսք կառուցի:

Ճիշտ ու սխալի կողքին (ոչ թե՛ հոգեբարձու, օրեկան, ամսեկան, հունեթեմ, չինեթեմ, ի-շնորհիվ, ի-օգուտ, տարեկետում, այլ՝ **հոգաբարձու, օրական, ամսական (տարեկան), հունարեն, չինարեն, հօգուտ, շնորհիվ, տարկետում (տարնախածանցն է) և այլն**) շատ կարևոր է իրար հանդիպադրել նույնահունչ կամ նմանահունչ, բայց տարբեր կամ իրար մոտ գրություններ ունեցող բառերը և առավել ուշադրություն դարձնել ոչ միայն իմաստային, նրբիմաստային տարբերություններին, այլև ուղղախոսական և ուղղագրական շփոթ առաջացնող գործածություններին՝ **ձևավորելով և զարգացնելով ստուգաբանական, բա-**

¹⁵⁸ Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու, Երևան, 2006, էջ 182:

¹⁵⁹ Տե՛ս՝ նույն տեղում, էջ 296:

ռակագմական, իմաստաբանական վերլուծություններ անելու կարողություններ և հմտություններ: Այսպես օրինակ՝ երբևէ, ինչևէ, որևէ, ովևէ, բայց՝ երբևիցե, ինչևիցե, որևիցե, աղտ և ախտ, ուղտ և ուխտ, զինարբուք և զինարբուկ, կարկին և կարգին, կտրիչ և կտրիճ, Վիկտորիա (ջրվեժ) և Վիկտորյա (կնոջ անուն), շառաչյուն և շառաչուն, դողանջյուն և դողանջուն, մրրիկ և մրիկ, հանապազօրյա (ամենօրյա) և հանապազորդ (միշտ, շարունակ), ամանորյա և ամենօրյա, էքսկուրս (գլխավոր նյութից շեղվելը, բուն նյութին առնչվող հարցեր լուսաբանելու նպատակով, շեղադիտարկում) և էքսկուրսիա (շրջագայություն), անալի և ալանի, բրդել և բրթել և այլն:

Ուղղագրության և ուղղախոսության բաժինը երևի թե լեզվի ուսուցման միակ օղակն է, որտեղ վարժանքն արդարացված է: Ուղղախոսական-ուղղագրական հմտությունների ամրակայումը, կանխարգելիչ և շտկողական, ուղղման աշխատանքները ամենատարբեր միջոցներով ու եղանակներով, ամենատարբեր ուղիներով կարելի է կատարել:

Տարատեսակ բառային և տեքստային աշխատանքները նպատակաուղղված են՝ մի դեպքում՝ գիտելիքների ձեռքբերմանը, ստուգմանը, ամրակայմանը, բառապաշարի հարստացմանը, բառագործածությանը, մյուս դեպքում՝ ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը, մեկ այլ դեպքում՝ վերլուծական-տրամաբանական, երրորդ դեպքում՝ համագործակցական և հաղորդակցական կարողությունների մշակմանն ու զարգացմանը, խթանում են ինքնուրույնության, բառարաններից, տեղեկատվական այլ աղբյուրներից օգտվելու ունակությունների ձևավորմանը: Բոլոր դեպքերում հիմնանպատակը նույնն է՝ ուղղախոսական-ուղղագրական կանոնակարգի իմացության, ճիշտ գրելու և ճիշտ, գեղեցիկ, նպատակահարմար խոսելու կարողությունների և հմտությունների զարգացման ճանապարհով խոսքի մշակույթի ձևավորումը:

Վարժությունների հանձնարարականները տարբեր են՝ հեշտ ու դժվար, պարզ ու պրոբլեմային, տարամակարդակ ու տարաստիճան, միաշերտ ու բազմաշերտ: Այսպես օրինակ՝

- Փորձել հայերենի այբուբենի տառերով բանաստեղծություն հորինել.
- Արտագրել և բաց թողնված տեղերում գրել պահանջվող գրանշանը կամ գրանշանների կապակցությունները (երկինջյուններ, կրկնակ բաղաձայններ).
- Գրել կամ չգրել **հ, ղ** տառերը, երկինջուններ, կրկնակ բաղաձայններ.
- Գրել՝ **ա.** տրված հնչյունակազմով բառեր **բ.** գրությամբ և արտասանությամբ չտարբերվող բառեր. **գ.** գրությամբ և արտասանությամբ իրարից տարբերվող բառեր.
- Եռատառ կամ քառատառ (հնգատառ) բառերն ուղղահայաց շարքով այնպիսի հերթականությամբ ներկայացնել, որ երկրորդ (երրորդ) տառերի հերթական ընթերցումով կազմվի հայերենի այբուբենը (ո՞ր տառերը կարող են չլինել).
- Բառեր կազմել, որոնցում միաժամանակ լինեն **ղ և խ, ճ և ղ, ծ և ղ , ր և գ, ր և ջ, ն և դ** տառերը.

• **Երգ, էջ, եզր, որս, օրոր, սկիյուռ** և այլ արմատները դնել բառի սկզբում և վերջում. բարձրաձայն կարգալ և հարկ եղած դեպքում բացատրել արտասանական տարբերությունները.

• Տրված բառերը սյունակներով խմբավորել ըստ նույն երկինչյունի (կամ ձայնավորի, բաղաձայնի). դրանք գործածել նախադասություններում.

• Յուրաքանչյուր շարքում գտնել ուղղագրության (կամ ուղղախոսության) տեսանկյունից «ավելորդ» բառը.

• Բառերը վերադասավորել ուղղագրական կամ ուղղախոսական միևնույն կանոնի համաձայն.

• Գրել տրված բառերի այնպիսի հոմանիշներ (կամ հակահիշներ), որոնք առնչվում են նշված հնչյունի (**օ, ջ, հ...**) ուղղագրությանը.

• Թվարկված բառերը խմբավորել ըստ բաղաձայնների գրության (**բ-պ-փ, գ-կ-ք, դ-խ...**) կամ արտասանության.

• Լրացնել «T-աձև» կամ «Երկթև» աղյուսակը՝ առաջին սյունակում գրելով գրությամբ և արտասանությամբ իրար համապատասխանող բառեր, 2-րդում՝ հակառակը.

• Քարտերի վրա գրել որևէ ուղղագրական կանոն և տեքստից կամ նախադասությունների շարքից դուրս գրել այն բառերը, որոնք համապատասխան են ձեռքի տակ եղած քարտի կանոնին և այլն:

Կարելի է և ուղղագրական-ուղղախոսական ընդհանրություններ ունեցող բառացանկեր հանձնարարել, պահանջել դրանք գործածել բառակապակցություններում, նախադասություններում, կապակցված խոսք կազմել, անգամ այդ բառերով թելադրության նյութ պատրաստել, քարտային և թեստային աշխատանքներ կատարել, ուղղագրական աղյուսակներ լրացնել կամ կազմել աղյուսակներ, կազմակերպել խաղ-մրցույթներ (հանելուկներ, կատակներ, խաչբառեր, բառախաղեր, շուտասելուկներ): Հետաքրքրաշարժ վարժություններ կան Մ. Ավագյանի «Պատկերազարդ քերականության» մեջ (**տես՝ էջ 11, էջ 13**), օգտաշատ է Հ. Հարությունյանի «Հետաքրքրաշարժ հայոց լեզուն» գրքի «Հնչյունների և տառերի աշխարհը» բաժինը:

Միջին դպրոցի ցածր դասարաններում խաղային գործունեությունը դրական արդյունքներ է տալիս: Ուսուցման միապաղաղությունից խուսափելու նպատակով կարելի է լեզվական դադարների ընթացքում հանելուկներ առաջադրել, որոնք, ըստ Մ. Աբեղյանի, «ոչ միայն մարդկանց ուրախացնում են, այլև զվարճալի եղանակով սովորեցնում՝ նրանց մեջ զարգացնելով սրամտություն, բնությունն ու բնության մեջ եղած բազմապիսի առարկաներն ու երևույթները դիտելու կարողություն»: Հանելուկների պատասխանները ուղղագրական-ուղղախոսական դժվարություններ ներկայացնող բառեր պիտի լինեն: Կիրառելի են հատկապես խթանման, կշռադատման փուլերում: Կռահել հանելուկը, բառը գրել գրատախտակին և նրա սկզբնատառով նոր բառեր գրել: Կամ՝ ընդգծել ուղղագրական-ուղղախոսական դժվարություն ներկայացնող տառը, որոշել ձայնավոր կամ բաղաձայն լինելը, վերհիշել նրան զուգորդվող տառը (կամ տառակապակցությունը. եթե **ո է**, ապա՝ **ո-օ**, եթե **ոյ է**, ապա՝ **ոյ-յու**, եթե **ծ-ժ**, ապա՝ **ծ-ծ-ց**, եթե **ռ է**, ապա՝ **ր-ռ**), բացատրել ուղղագրության և ուղղախոսության կանոններն ըստ բառագործածություններ

րի: Օրինակներ՝ «Նրա մայրիկը ծառ է մի հսկա, Ինքը փոքրիկ է, մի թիզ էլ չկա, Մայրիկի գրկից ընկավ, չմեռավ, Բայց գլխի կանաչ գլխարկը կորավ, Ու գետնին մնաց մի փոքրիկ կճուճ, Կոտրեցին, տեսան չորս եղբայր խուճուճ (**Ընկույզը**)», «Սկիզբ չունեմ, չունեմ վերջ, Առաջին տառն իմ անվան Իմ պատկերն է՝ ինձ նման (**Օղակը**)», «Ես մի ծառ եմ ճանաչում, Չունի տերև, չունի ճյուղ, Անհող, անջուր է աճում (**Եղջուրը**)», «Հենց գալիս է վառ գարուն, Առվի ափն եմ զարդարում, Անուշ բույրով իմ արբած՝ Նույնիսկ գծվում է առուն (**Ղաղձը**)», «Գարնան լուրը ձնծաղկից իմացավ, Նա արտասվեց, իր արտասուքից ջուր դարձավ (**Չյունը**)¹⁶⁰» և այլն: Այսպես օրինակ՝ **ընկույզ** բառը գրատախտակին գրելուց հետո աշակերտները կվերհիշեն **ը**-ի ուղղագրության կանոնները (բառասկզբում լսվող **ը** –ն գրվում է **մ, ն** բաղաձայններից առաջ) և կավելացնեն նոր բառեր (**ընդունակ, ընդամենը, ընդհանուր, ըմբռնել**): Նույն բառի շրջանակներում երկինջյունների ուղղագրությանը կանդրադառնան՝ գրելով նույն երկինջյունն ունեցող այլ բառեր (**ողջույն, բույր, կապույտ, գույն**), հնչյունափոխության դեպքերին (**ընկուզենի, բուրավետ, կապտագույն, գունագարդ** և այլն): Աշակերտներին պետք է հուշել **ընկույզ** բառն իբրև պատասխան ունեցող այլ հանելուկներ գտնել («Երբ իր միջուկը Կոշտ շերտով փակվեց, Կանաչ շապիկը Կոշտացավ, ձաքեց», «Փոքրիկ գլխի պես Փոքրիկ ուղեղով, Բայց մտքից գուրկ է Ու հաստ կեղևով...»):

Կամ՝ կարելի է մի քանի հանելուկ առաջադրել, որոնց պատասխանները նույն իմաստային խմբի մեջ մտնող բառեր են (նույն իմաստային դաշտում են՝ բուսերի, բնության երևույթների, կենդանիների, ժամանակ անվանող միավորների, կենցաղային իրերի, աշխարհագրական վայրերի և այլն): (Այսպես օրինակ՝ «Հենց որ ձմեռն է իջնում, թաթը գրկում է, ննջում»: (**Արջը**), «Շարժվող բլուր, Քայլերն՝ զգույշ, Ինքը՝ փափուկ, Կերածը՝ փուշ» (**Ուղտը**), «Կա մի տգեղ, չար դերձակ, խորամանկ ու համարձակ, Առաստաղից կախվում ցած, Գործում է մի բարակ ցանց: Թաքնվում է, սպասում, Թիթեռ, ճանճեր է որսում»: (**Սարդը**), «Գունդուկ-ծիկ, Ասեղների մի խրճիկ, Մոտենալ, օ՛, մի՛ փորձիր, թշնամին է նա օձի»: (**Ռզնին**), «Չու է ածում ավագում, Չիուց արագ է վագում, Ինքը՝ հսկա մի թռչուն, Թևեր ունի, չի թռչում: (**Ջայլամը**), «Ամբողջ օրը ջրի վրա, Իր ստվերն է որսում, Ինքը ծուլ է, բայց ժրջան Մրջյունին է միշտ բամբասում»: (**Ճպուռը**), «Մորուք ունի, պապիկ չէ, Անհանգիստ է, կապիկ չէ»: (**Այծը**) և այլն): Լրացնել հանելուկների շարքը, որոնց պատասխանները նույն իմաստային խմբի մեջ մտնող այլ բառեր են:

Աշ. 1. - «Կտրում է քունը, հսկում է տունը, Հավատարիմ է միշտ իր սիրոջը, նրան տեսնելիս շարժում է պոչը»: Մյուսները գուշակում են՝ **շունը**:

Աշ. 2. - «Մուշտակ ունի շատ փափուկ, Տեղ կփնտրի միշտ տաքուկ» (**կատուն**):

Աշ. 3. «Հեզ ու խոնարհ մի կենդանի, Որքան բարձես, այնքան տանի, Թե նրան տաս շաքար ու ուռ, Նուշը թողած՝ կարածի փուշ» (**էշը**) և այլն:

5-6-րդ դասարաններում ուսումնառության նմանատիպ եղանակը արդյունավետ է ոչ միայն հաղորդակցական և համագործակցական կարողությունները զարգացնելու, խոսք կառուցելու կարողունակություն ձևավորելու, այլև միջառարկայական («Կենդանաբանություն»,

¹⁶⁰ Հանելուկներն ընտրված են Ջ. Գյուլամիրյանի «Ջանգալ այբբենարանի և «Ես սովորում եմ գրել» աշխատանքային տետրերի մեթոդական ուղեցույց»-ից . Երևան, 2014, էջ 104- 217:

«Բնագիտություն», «Բուսաբանություն», «Նկարչություն», «Շրջակա միջավայր») կապեր ապահովելու և աշակերտի ճանաչողական-իմացական դաշտը «հայտնագործելու» համար:

Ստեղծագործական կարողությունները զարգացնելու նպատակով կարելի է պահանջել «պատասխան» բառերի շարքով կազմել կապակցված խոսք, գրել շարադրություն «Կենդանիների աշխարհում» կամ «Իմ կողքին ապրող կենդանիները», «Մեր այգու ծառատեսակները» թեմաներով, բանավոր նկարագրել սիրած կենդանուն (այսինքն՝ նկարագրական խոսք կազմել) և այլն, կամ զրույց կազմակերպել կենդանիների պաշտպանության և կենդանական աշխարհի պահպանության շուրջ, տեղեկություններ քաղել «Կարմիր գրքում» ընդգրկված կենդանիների մասին, բացատրել, թե հայկական հեքիաթներում ո՞ր կենդանիներն են առավել հաճախ հանդիպում, այլաբանորեն մարդկային ի՞նչ հատկանիշներ են ներկայացնում և այլն:

Բարձր դասարաններում վարժությունների հանձնարարականներն ավելի բարդ են՝ քննական-վերլուծական, տրամաբանական, ստեղծագործական հմտություններ և կարողություններ պահանջող: Այսպես՝ «Յուրաքանչյուր տողում գտեք այն բառը, որի արտասանությունն ու գրությունը տարբեր են», «Յուրաքանչյուր տողում բաղաձայնի գրության և արտասանության տարբերություն ունեցող քանի՞ բառ կա», «Գրեք 5 պարզ ընդարձակ նախադասություն, որոնցում չլինի բաղաձայնի գրության և արտասանության տարբերություն ունեցող ոչ մի բառ» (տես՝ 10-էջ 37-38) և այլն):

Ուղղագրության ուսուցման գործում կարևոր դեր ունեն գրավոր աշխատանքները՝ հայտորոշիչ թեստեր, շարադրություններ, փոխադրություններ, հատկապես ուսուցողական, նախազգուշական, լեզվական առաջադրանքներով թելադրություններ: Ուղղախոսության ուսուցման լավագույն միջոցներն են ընթերցանությունը, զրույցները, հարցազրույցները, բանավոր շարադրանքները, պատմումները, վերապատմումները և այլն:

Բնականաբար շատ կարևոր է ուշադրություն դարձնել տարածված սխալների, դրանց դասակարգման և ուղղելու-շտկելու ուղիների, ուսուցման արդյունավետ ձևերի որոնման վրա: Սխալների ամեն մի խումբ պահանջում է ուղղման յուրահատուկ աշխատանք: Կանխարգելիչ, հայտորոշիչ աշխատանքներից հետո շատ կարևոր են ստուգման և գնահատման աշխատանքները: Ուղղագրական հմտությունների զարգացման նպատակով կարելի է թույլ տալ՝ ուսումնառուն ինքն ստուգի իր կամ համախմբի մյուս անդամների գրավոր աշխատանքները: Առավել արդյունավետ է, երբ սովորողներն իրենք են թելադրում դժվար գրություն ունեցող բառեր կամ կազմում թելադրության տեքստեր:

Լեզվի ուսուցումը չպետք է կտրվի խոսքի բնական միջավայրից: Ուղղախոսության և ուղղագրության, իմաստաբանության ուսուցման համար ավելի հարմար միջոց չկա, քան գրական ստեղծագործությունը, լեզվի և գրականության միասնացված ուսուցումը: Ուղղագրության և ուղղախոսության թեմայի

ուսուցումը լայն հնարավորություններ է ընձեռում միջառարկայական կապերի ապահովման, առարկայական ինտեգրման համար: Ցանկացած առարկայի տեսական նյութ, արվեստի ցանկացած նմուշ կարող է թեմայի ուսուցման բնագիր դառնալ:

Ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցման ընթացքը լավագույն նախապայմաններ է ստեղծում բառարաններից օգտվելու կարողություններ և հմտություններ մշակելու-զարգացնելու գործընթացում, ինչն ուղղակիորեն կնպաստի հատկապես բառագիտության ուսուցմանը նախապատրաստվելիս: Այսպես՝ եթե ցածր դասարաններում պահանջվում է ուղղագրական-ուղղախոսական տարբերություն ունեցող որևէ բաղադրիչով բառեր կազմել, ապա բարձր դասարաններում կարելի է պահանջել բառարաններից դուրս գրել դրանցով սկսվող բառեր և նշել արտասանական յուրահատկությունները: Օրինակ՝ «Արդի հայերենի առձեռն բացատրական բառարանից» դուրս գրել **օձ** բառն իբրև սկզբնաբաղադրիչ ունեցող բառերը» (**օձաբարո, օձաթուղթ** (շատ նուրբ ու թափանցիկ թուղթ, որ գրքերի մեջ փակցվում է նկարների և դիմացի էջի միջև), **օձակակտուս** (բույս), **օձահմա, օձաճապուկ** (օձի նման դյուրաթեք ու ձկուն), **օձասուն, օձաքաղ, օձաքար, օձենի, օձերիզ, օձիկ-օձիկ** (օձագալար), **օձուտ** (օձալից տեղ) և այլն): Կամ՝ դարձվածաբանական բառարաններից դուրս գրել **օձ** բաղադրիչն ունեցող դարձվածքներն իրենց բացատրությամբ (**օձ խուզող, օձի դեղ, օձի լեզու թափել, օձի լեղի, օձի կաթ, օձի կծած, օձի հետ ջուր խմել** (չարչարվել), **օձի պես պաղ, օձից յոթ կաշի հանել** (**քերթել**) և այլն: Կարելի է առաջարկել **օձ** կենդանու տարբեր տեսակներ, նրան բնորոշ հատկանիշներ, գործողություններ անվանող բառեր գրել և այլն, կամ՝ կազմել **օձ** հասկացույթի իմաստային դաշտը: Ավելին, կարելի է անգամ գիտելիքների ձեռքբերման, ճանաչողական ունակությունների և լեզվագործածական հմտությունների, մեթոդական կարողությունների հայտորոշման նպատակով միջմեթոդական համեմատություններ կատարել՝ իրար հանդիպադրելով լեզվանյութի ուսումնառության խթանման փուլում՝ «Մտագրոհ», ուսումնառության իմաստավորման փուլում՝ «Հասկացությունների քարտեզագրում», կշռադատման փուլում՝ «Ամփոփիչ նամակ» կամ «ԳՈՒՍ» մեթոդները՝ յուրաքանչյուրի առավելությունների ու սահմանափակումների մատնանշումով, և վերջնարդյունքային անդրադարձ կատարել:

Բառագործածական ունակությունները և ստեղծագործական-ստեղծարարական կարողությունները զարգացնելու նպատակով կարելի է հանձնարարել կազմել կապակցված խոսք՝ օգտվելով այս ընդարձակ բառաշարքից և դարձվածքաշարքից կամ **օձի տարբեր տեսակներ** անվանող բառեր գրել:

Թեմատիկ ամփոփման նպատակով ուսուցիչը կարող է դասազբային և ծրագրային պահանջներին համապատասխան կազմել հարցաշար, այսինքն՝ կիրառել «Հաստ ու բարակ հարցեր» մեթոդը՝ միջարկելով հայտորոշիչ թեստերով: Այսպես՝

1) Ի՞նչ ես հասկանում **մայր լեզու** ասելով. ուրիշ ի՞նչը կամ ինչե՞րը կարող ես ստանալ **մայր** բնորոշումը:

2) Ի՞նչ է խոսքը:

3) Ինչպե՞ս է տեղի ունենում բանավոր հաղորդակցումը, և բանավոր խոսքի արտահայտման ի՞նչ ձևեր գիտես:

4) Ինչպե՞ս է տեղի ունենում գրավոր հաղորդակցումը. գրավոր խոսքի ի՞նչ ձևեր գիտես:

5) Ո՞րն է խոսքի նվազագույն միավորը:

6) Ի՞նչ է հնչյունը:

7) Ինչպե՞ս են անվանում հետևյալ ձայները՝ աքաղաղի, հավի, ծիու, զանգի, գետակի, ամպերի, չորացած տերևների, կանաչ տերևների և այլն:

8) Քո դասագրքում ի՞նչ պայմանական նշաններ կան և ի՞նչ են նշանակում:

9) Քանի՞ ձայնավոր և քանի՞ բաղաձայն հնչյուն ունի հայերենը, և ինչպե՞ս են արտաբերվում դրանք:

10) Ի՞նչ է տառը:

11) Քանի՞ տառ ունի հայերենը:

12) Ի՞նչ է այբուբենը:

13) Ինչո՞ւ ժամանակակից հայերենի տառերն ավելի շատ են, քան հնչյունները: Համապատասխան փաստերով պատճառաբանիր:

14) Առանց ձայնավորի հնարավո՞ր է բառեր կազմել:

15) Մեկ ձայնավորով հնարավո՞ր է բառեր կազմել:

16) Ինչո՞ւ ենք ասում թույլ լսվող **ը** կամ գաղտնավանկի **ը**:

17) Հայերեն բառերի մեծ մասում ձայնավորներն ու բաղաձայնները հավասարաչափ են բաշխված: Սակայն կան բառեր, որոնց մեջ կան այդօրինակ կուտակումներ՝ **կուրծք, մթնել, Մկրտիչ, մկրատ, փնտրել, պարտք, բազմառձ, անխնայ, օվկիանոս, Մարիամ, սկսել** և այլն: Ի՞նչն է հեշտացնում այսպիսի բառերի արտասանությունը:

18) Ի՞նչ սկզբունքով են խմբավորվում բաղաձայնները (եռաշարք, միաշարք, երկշարք):

19) Ինչո՞ւ որոշ բառերում հնչյուններն ու գրային նշանները համապատասխանում են իրար (**արագ, օրինակ, խարխափել, գեղեցիկ, ատյան...**), իսկ որոշ բառերում՝ ոչ (**կարդալ, արջ...**):

20) Սովորաբար ե՞րբ են առաջանում ուղղագրական դժվարություններ:

21) Ինչո՞ւ է յ-ն կոչվում և՛ կիսաձայն, և՛ ձայնակապ:

22) Որո՞նք են հայերենի երկհնչյունները և ինչպե՞ս են կազմվում:

23) Երկու ձայնավորների միջև գտնվող յ-ն որի՞ հետ է կազմում երկհնչյուն:

24) Ինչպե՞ս են արտասանվում երկհնչյունները:

25) Երկհնչյուններ ունեցող բառերը գրելիս և արտասանելիս ինչի՞ց պետք զգուշանալ:

26) Կրկնակ բաղաձայնների ուղղագրական և ուղղախոսական ի՞նչ կանոններ գիտես:

27) Մեր այբուբենի ամեն տառը քո մտքում ի՞նչ պատկեր է ստեղծում:

28) Քո բարբառում կա՞ որևէ հնչյուն, որը չկա գրական լեզվում:

29) Հայերենի և իմացածդ օտար լեզվի (լեզուների) այբուբենները համեմատելիս ի՞նչ տարբերություններ և նմանություններ ես տեսնում:

30) Հայերենում ի՞նչ հնչյուններ կան, որոնք չկան քո իմացած օտար լեզվում:

31) Մեզ ծանոթ օտար լեզվում ի՞նչ հնչյուններ կան, որը չունի հայերենը:

32) Փորձի՛ր հայերեն տառերով ներկայացնել ռուսերենի կամ անգլերենի այբուբենը (տառադարձել) և այլն:

«Ուղղագրություն» թեման ամփոփելու նպատակով կարելի է հանձնարարել ծավալել դասագրքի աղյուսակը (5-էջ 82): Կարելի և ավագ դպրոցականին առաջարկել կազմել նմանատիպ աղյուսակ «Ուղղախոսություն» թեմայով:

«ՎԱՆԿ» և «ՏՈՂԱԴԱՐԾ» թեմաների ուսուցումը

Ջուտ գործնական արժեք ունի վանկի և տողադարձի ուսուցումը. սրանց և անդրադառնում են ուսումնառության ողջ ընթացքում: Տողադարձը տարրական դասարաններում ուսուցանվող նյութ է (տողադարձ՝ կապված բառի վանկատման հետ (2-Ծ, էջ 42), տողադարձ, գաղտնավանկի գրությունը տողադարձի ժամանակ (2-Ծ, էջ 49)): Միջին դպրոցի ծրագրում տողադարձի վերաբերյալ ծրագրային պահանջ չկա, սակայն գործող դասագրքում լեզվանյութ կա (տե՛ս 5 - էջ 153-154): Ինչ վերաբերում է վանկի ուսուցմանը, ապա 5-րդ դասարանի առարկայական ծրագրային պահանջն է. «Վանկը և նրա կազմությունը. բառերի վանկատումը. միավանկ և բազմավանկ բառեր. բաց և փակ վանկեր, գաղտնավանկ» (2-Ծ, էջ 67): Այս պահանջը կարելի էր չներառել (կամ հակառակը՝ տողադարձին վերաբերող պահանջ ևս ներառել), քանի որ տարրական դասարաններում գրաձանաչության շրջանից սկսած հասկացություն է տրվում վանկի, բառերի մեջ վանկերի քանակի մասին, պահանջվում է բառերը համապատասխան արտասանությամբ վանկերի բաժանելու կարողությունների ձևավորում, մոդելավորման կարողությունների զարգացում, վանկային կապակցություններից բառեր ստանալու կարողությունների մշակում, վանկային մոդելներին համապատասխան բառերի որոշում: Ուսուցումը զուտ գործնական է, առավելապես խաղային բնույթ ունի. աշակերտներն անվանում են առարկայական նկարները և ուսուցչի օգնությամբ սովորում են բառերը բաժանել վանկերի (ծափերով, թմբուկի հարվածներով, թղթի վրա գծեր նշելով), ցուցադրված նկարներից առանձնացնել սկզբում մեկ, ապա 2, 3, 4 վանկից կազմված բառեր, գործնականորեն ծանոթանում են գաղտնավանկին. կարևորում են ձայնավորների վանկարար դերը, տարբերակում են միավանկ և բազմավանկ բառերը, ինչը և հող է նախապատրաստում վանկատմամբ կատարվող տողադարձն ուսուցանելու համար:

Խոսքի շղթայում վանկաբաժանման օրինաչափություններն ուսուցանելիս մեկ այլ դժվարություն է առաջանում: Քիչ չի պատահում, որ նախորդ բառը և հաջորդող բառը արտասանությամբ կցվում են, կատարվում է վանկերի վերադասավորում, ինչը բնորոշ չէ արտասանական չեզոք ոճին (առաջանում են հնչաբառեր. նման ընդգծված արտասանությունը ճարտասանության ուսումնասիրության նյութն է): Այս երևույթից խուսափելու համար հարկավոր է ուշադրություն դարձնել վանկաբաժան և բառաբաժան դադարներին, սահմանազատել բառերը և շեշտել նրանց վերջնամասերը:

Ըստ չափորոշչային-ծրագրային պահանջների՝ 5-րդ դասարանի **աշակերտը պետք է իմանա՝**

▶ **վանկի արտաբերման եղանակը** (օրի մեկ մղումով արտասանվող հնչյուն կամ հնչյունախումբ)։

▶ **վանկի կազմությունը** (բաց, փակ)։

▶ **բազմավանկ բառերի վանկատման կանոնները**։

▶ **բառերի վանկատման սկզբունքները**։

▶ **վանկարար հնչյունի դերը** (վանկի գաղափարը պետք է կապել ձայնավորի հետ. որքան ձայնավոր հնչյուն, այնքան վանկ. ընդ որում բոլոր ձայնավորները կարող են միայնակ վանկեր կազմել, բացի **ը-ից** (բացառությամբ **ըիը** ձայնարկությունից՝ **ը-իը**)։

▶ գաղտնավանկի **ը-ի** գրության առանձնահատկությունները (տողադարձելիս (**մըկ-րատ, գը-լուխ**) և հանգավորելիս)։

▶ վանկի դերը գրավոր խոսքում։

▶ տողադարձման սկզբունքները՝ ըստ վանկատման և ըստ բառի բաղադրիչների։

▶ տողադարձման կանոնները։

▶ գաղտնավանկ ունեցող բառերի տողադարձման սկզբունքներն ու առանձնահատկությունները (տողի վերջում մնացող և հաջորդ տողը գնացող գաղտնավանկի **ը-ն** գրվում է (**ջըր-կիր, քըր-քըրել**), երբ **ու, ի** ձայնավորները հնչյունափոխվում են **ը-ի**, այդ **ը-ն** գրվում է միայն տողադարձի ժամանակ)։

Պետք է կարողանա՝

▶ բառի վանկային և հնչյունային կառուցվածքը ճանաչելու ունակություն դրսևորել։

▶ ձեռք բերած գիտելիքները գործնականում կիրառել։

▶ վանկատել բառերը՝ ձեռք բերելով անսխալ վանկատելու կարողություն և տարբերակելով բաց և փակ վանկերը, լսվող, բայց չգրվող **ը** հնչյունն ունեցող վանկերը (գաղտնավանկերը)։

▶ տեքստում գիտակցաբար առանձնացնել գաղտնավանկ ունեցող բառերը և որոշել գաղտնավանկի դիրքը (բառի սկզբում (**ի՞նձ-վոր, գ՞-լուխ**), բառի մեջտեղում (**հե-տա-ք՞ր-քի, փա-խ՞ս-տակ-կան**), բառի վերջում (**գիս-աս-տ՞ղ, սա-ն՞ր**)։

▶ ընկալել վանկի տաղաչափական նշանակությունը և ոճական արժեքը չափածո խոսքում, կատարել չափածո տեքստի վերլուծություն՝ ըստ վանկաքանակության՝ ուշադրություն դարձնելով հանգավորմանը։

▶ գրավոր խոսքում պահպանել տողադարձման կանոնները։

▶ տողադարձել և՛ վանկատման, և՛ բառակազմական եղանակներով։

▶ ճիշտ տողադարձել գաղտնավանկով բառերը։

Բնականաբար հասկանալի է, որ միջին դպրոցում սովորող աշակերտներից առաջին հերթին պահանջվում է ի մի բերել գործնական ճանապարհով ձեռք բերած գիտելիքները և ինքնուրույնաբար (կամ ուսուցչի ուղղորդմամբ)

գիտականորեն սահմանել կանոնները, կանոն առ կանոն գրել գրատախտակին՝ համապատասխան նմուշօրինակներով, անգամ շարադրել լեզվանյութը, ինչպես ասում են, «հայտնագործեն» արդեն հայտնագործվածը: Այնուհետև ուսուցիչը կարող է պահանջել բացել դասագիրքը, մի քանի անգամ լուռ կարդալ համապատասխան հատվածները՝ նտածելով, թե որ մասերն են իրենց համար նորություն կամ դժվարհասկանալի: «Վանկ» թեման ընթերցելիս (5-էջ 146), կարծում ենք, միայն վերջին կանոնը աշակերտները սահմանած չեն լինի. «Երբ կից բաղաձայնները տարբեր վանկերի են պատկանում, նրանց միջև **ը** չի ավելանում: Օրինակ՝ **կապ-տել, մարմ-նա-կան, ման-րա-դիտակ**»: Աշակերտները բնականաբար կհասկանան, որ իրենք լեզվանյութը համարյա թե գիտեն:

Վանկերի քանակը կարող է քերականական արժեք ունենալ. այսպես՝ գոյականների հոգնակի թիվը կազմելիս միավանկ բառերը ստանում են **-եր**, բազմավանկ բառերը՝ **-ներ** վերջավորությունները, ինչը տեսականորեն ուսուցանվում է ձևաբանությունն անցնելիս: Բառի վանկատումը հող է նախապատրաստում տողադարձի մասին գիտելիքներ հաղորդելու համար:

«Տողադարձ» թեման ուսուցանելիս ուսուցիչը պետք է հստակորեն գիտակցի, թե դասագիրքը (5-էջ 153-154) ի՞նչ նոր գիտելիքներով է լրացնում աշակերտների իմացական պաշարը: Ուսուցման մի եղանակի դեպքում նա, քաջատեղյակ լինելով, որ աշակերտները գործնականորեն գիտելիքներ են ձեռք բերել և հմտացել վանկատման եղանակով տողադարձ կատարելու մեջ, աշակերտների օգնությամբ բերված օրինակների հիման վրա ձևակերպում է կանոնները, իսկ չիմացածը (նաև չհիշածը) ուսուցանելու նպատակով գրատախտակին գրում է համապատասխան բառօրինակներ, պահանջում աշակերտներից տողադարձել և միացյալ ուժերով սահմանել կանոնը (ինդուկցիայի օրենքով): Ինչ վերաբերում է բառակազմական եղանակով տողադարձի ուսուցմանը, ապա նպատակահարմար կլինի ուսուցիչն ինքը բացատրի նյութը («Ուսուցչի խոսք» մեթոդը):

Մեկ այլ եղանակով ուսուցանելիս կարելի է կիրառել «**ՓԳՀ**» մեթոդը՝ նոր նյութը խորապես յուրացնելու համար: Ուսուցիչն աշակերտներին առաջարկում է նյութը կարդալու ընթացքում լրացնել գրատախտակին գծագրված աղյուսակը՝ կիրառելով համապատասխան պայմանական նշանները՝ **+**, **☒**, **-**, **?**, **(X)**, իսկ օրինակներ «սյունակը» լրացնել առնվազն երեք օրինակով:

+ - Աշակերտն այս նշանը դնում է այն կետի դիմաց, որը հաստատում է իր իմացածը:

☒ - Աշակերտն այս նշանը դնում է այն կետի դիմաց, որն իր համար նորություն էր, և որը հասկացել է և կարող է բացատրել:

- - Աշակերտն այս նշանը դնում է այն մտքի դիմաց, որն իրեն լիովին հասկանալի չէ:

? - Աշակերտն այս նշանը դնում է այն մտքի դիմաց, որը հակասում է իր իմացածին:

(*) - Այս նշանը լրացուցիչ է, և աշակերտը հիմնական նշանի կողքին դնում է այն դեպքում, երբ կանոնը թույլատրում է տարբերակային ձևեր:

ՏՈՂԱՂԱՐՁ ԿԱՏԱՐԵԼՈՒ ՍԿԶՐՈՒՆՔՆԵՐԸ	ՏՈՂԱՂԱՐՁԵԼՈՒ ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ	ՊԱՅՄԱՆԱԿԱՆ ՆՇԱՆՆԵՐԸ՝ +, ☒, -, ?, (*)	ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ (ոչ դասագրքային)
Վանկատման եղանակով	ա) Երկու ձայնավորների միջև ընկած բաղաձայնն անցնում է հաջորդ տողը:		գա-րուն
տողադարձ	բ) Երկու ձայնավորի միջև ընկած երկու և ավելի բաղաձայններից հաջորդ տողն է անցնում միայն վերջին բաղաձայնը:		թարգ-ման....
	գ) Գաղտնավանկի ը-ն գրվում է միայն տողի վերջին և հաջորդ տողի առաջին վանկերում:		կը-տըրտել, կտըր-տել
	դ) Բառասկզբում թույլ ը ունեցող բառերը տողադարձելիս այդ ը-ն կարելի է հաշվի չառնել և տվյալ վանկը չառանձնացնել:		սպի-տակ (ոչ թե՛ ըս-պի-տակ)....
	ե) Հատուկ անունները բառասկզբի ը-ով տողադարձելն անթույլատրելի է (որպեսզի հատուկ անունը ը-ով չսկսվի):		Սպար-տակ....
	զ) 1. Յ կիսաձայնին նախորդող բաղաձայնը չի հետկարող է տարվել հաջորդ տողը կամ չտարվել: Հավասարապես ճիշտ են երկու ձևերն էլ: 2. Ջուզահեռ ձևերն ընդունելի չեն, երբ չ-ն արմատի երկրորդ հնչյունն է (որևէ բաղաձայնից հետո):		ա. ճարճատ-յուն // ճարճա-տյուն բ. սառցա-ծյուն
	է) 1. Եվ (և) գիրը բաժանվում է ե, վ տառերի, երբ դրանք տարբեր վանկերի են պատկանում. վ-ն հաջորդ տողն է տարվում: 2. Երբ վ-ն հաջորդ տողի առաջին տառը չէ, և-ը պահպանում է իր գրությունը:		ա. տերե-վա-թափ.... բ. տե-րևաթափ
Բառակազմական եղանակով	ա) Կարելի է հաջորդ տողը տանել ամբողջական բառը կամ բառամասը:		ծով-եզր // ծով-եզր....
տողադարձ	բ) 1. ամբողջական բառը կամ արմատը, բառամասը հաջորդ տող տանելու կամ տողի վերջում թողնելու դեպքում գաղտնավանկի ը-ն չի գրվում: 2. Ը-ն գրվում է միայն այն դեպքում, երբ տողի վերջում մնացող բաղադրիչն այլ ձայնավոր չունի:		երկնա-սլաց (երկնասը-լաց), համր-ընթաց (համըր-ընթաց).... մթըն-կա....

Ուսուցիչը բնականաբար կանդորադառնա **-**, **?**, **(*)** նշանները կրող կանոնների բացատրմանը և պարզաբանմանը, իսկ օրինակների սյունակը կարելի է ստուգել, հարկ եղած դեպքում ճշտել համատեղ ուժերով: Իհակե, կարելի է որոշ չափով պարզեցնել աղյուսակը՝ 3-րդ և 4-րդ ուղղահայաց սյունակները բաժանելով աշակերտների քանակին համապատասխան սյունակների, գրել նրանց անվան սկզբնատառերը և պահանջել անվան տակ դնել համապատասխան նշանը և օրինակների սյունակի հորիզոնականները լրացնել 1-ական օրինակով: Այս նույն աշխատանքը կարելի է կատարել ուսուցչի և աշակերտի համատեղ կայքէջում:

Մնում է ամրապնդել աշակերտների՝ վանկի և տողադարձի մասին ունեցած գիտելիքները, գիտակցաբար խորացնել և բառի վանկային ու հնչյունային կառուցվածքը ճանաչելու, տողի վրա չտեղավորվող բառի մի մասը մյուս տողը տանելու՝ տողադարձ անելու ձևավորված ունակությունները մշակելով, զարգացնելով՝ վերածել հմտությունների և կարողությունների:

Վանկի և վանկատման, տողադարձի և տողադարձման վերաբերյալ ձեռք բերած գիտելիքները աշակերտները կիրառում և ամրապնդում են բնագրերի վրա գործնական աշխատանքներ կատարելու ճանապարհով: Այս թեմաների ուսուցումը տրված է «Առակս ի՞նչ կցուցանե» թեմատիկ խմբում ընդգրկված առակների ուսուցմանը զուգընթաց (Եզոպոսի «Ուղևորն ու սոսին», Ավ. Իսահակյանի «Կյանքից թանկ բանը», Ի. Կռիլովի «Տերևներն ու արմատները», Հիսուսի առակները և այլն): Տեսական գիտելիքները խորացվում են տեքստերի վրա կատարվող աշխատանքներով, նաև լեզվանյութից հետո տրվող վարժությունների կատարմամբ: Առաջադրանքների և վարժությունների հանձնարարականները կարող են տարբեր լինել՝ «բառերը արտագրել վանկատելով, ընդգծել վանկարար հնչյունները և փակագծերում նշել վանկերի քանակը», «որևէ առակից դուրս գրել եռավանկ և քառավանկ բառեր կամ գաղտնավանկ ունեցող բառեր», «բազմավանկ բառերից ընտրել նրանք, որոնց վանկերից մեկը (երկուսը) կազմված լինի միայն ծայնավորից», «գրել բառեր, որոնք ունենան միայն ծայնավորից կազմված երկու և ավելի վանկեր՝ և՛ նույն, և՛ տարբեր ծայնավորներով», «կենդանի նշանակող միավանկ և բազմավանկ բառեր գրել», «կազմել բառեր՝ լրացնելով բաց թողնված վանկերը», «տրված բառերի (մարզ, կավ...) հնչյունները վերադասավորել այնպես, որ ստացվեն գաղտնավանկ ունեցող բառեր (գը-րամ, վը-կա)», «յուրաքանչյուր բառի սկզբին կամ վերջին կցել կամ բառամիջում ավելացնել մի այնպիսի հնչյուն, որ նորակազմ բառն ունենա գաղտնավանկ (ազդ - ազդ-դըր, եզ - ե-զըր, նոր-նո-սըր...)», «վանկատել բառերը տողադարձի բոլոր հնարավոր ձևերով», «տողադարձել բառերը՝ ըստ ամբողջական մասերի», «տեքստից դուրս գրել բառեր և տողադարձել հնարավոր բոլոր ձևերով», «գրել կենդանիների (ծաղիկների) անուններ և տողադարձել՝ և՛ ըստ վանկատման եղանակի, և՛ ըստ բառակազմական եղանակի», «արև բառով կազմել բառեր և վանկատելով տողադարձել» և այլն:

Կարելի է և հող նախապատրաստել հոգնակի թվի կազմության ընթացքում **-եր** և **-ներ** ցուցիչների բաշխման կանոններից մեկն ուսուցանելու հա-

մար` պահանջելով վանկատել այսպես կոչված մեկուկեսվանկանի բառեր (**դպրոց, արկղ, մկրատ, բժիշկ, աստղ** և այլն) և պահանջել որոշել գաղտնավանկի դիրքը:

Այս թեմաներն ուսուցանելու նպատակով ուսուցիչը կարող է ընտրել (կամ աշակերտները կարող են առաջարկել) ամենատարբեր մեթոդներ և ուսումնական գործունեությունը կազմակերպել կա՛մ խմբային, կա՛մ զույգային, կա՛մ համագործակցային, կա՛մ խաղային եղանակներով: Կարելի է քարտերի վրա վանկային կաղապարներ գրել (օրինակ՝ **Ձ- ԲՁԲ, ԲՁ-ԲՁ, ՁԲ-ԲՁԲ, Բ-ՁԲԲԲ**) և պահանջել կազմել բառեր: Տարածված է «Վանկախաղը» (շրջանաձև ստվարաթղթի վրա գրված են վանկեր (**թիռ, րատ, րար, մա, ցույց** և այլն), իսկ շրջագծի ներքևում՝ առարկաների նկարներ (**Ջ, Պ, Ն, Է, Ի** և այլն): Կամ «Խառնված հերթականություն» մեթոդը (գրել քարտերի վրա տարբեր վանկեր և պահանջել վերադասավորել և ստանալ բառեր): Այս մեթոդը կիրառելիս նպատակահարմար է «վանկերի տեր բառերը» նույն իմաստային դաշտից ընտրել՝ գունանունների, զրեճական պիտույքների, կենդանիներ, ծաղիկներ անվանող բառերի, սարեր, լճեր անվանող հատուկ անունների խառնված վանկեր և այլն: Այս դեպքում ուսուցիչը կարող է զարգացնող, դաստիարակիչ գործունեության մղել աշակերտներին՝ զրույց ծավալելով, ասենք, կենդանիների նկատման հոգատարության ու խնամքի, նրանց տված օգուտի մասին, խոսել նաև կենդանիներին տրվող անունների և դրանց մեծատառով գրության մասին: Կարելի է և վանկաքարտարանը հարստացնել կենդանիների նոր անունների վանկերով, նրանց ապաստարաններն (**փչակ, անասնագոմ, փարախ, արծվաբույն, որջ** և այլն) անվանող բառերը վանկատել և այլն:

Գրեթե բոլոր գրավորների ընթացքում չպետք է առիթը բաց թողնել՝ անդրադառնալու տողադարձի հետ կապված սխալներին: Շատ կարևոր է, որ աշակերտն ինքը ձևակերպի իր իմացածը և հարկ եղած դեպքում ուղղի իր սխալը: Բնականաբար, աշակերտներին պետք է սովորեցնել չխուսափել տողադարձից, հակառակ դեպքը համարել գրավորի թերություն:

Որպես տնային առաջադրանք կարելի է հանձնարարել ինքնուրույն առակ գրել (ոչ շատ ծավալուն), որում բառերը պիտի գրվեն վանկատված տարբերակով: Բարձր դասարաններում կարելի է պահանջել՝ **ա.** Տեքստում ընդգծել այն բառերը, որոնք կարելի է տողադարձել բառակազմական եղանակով. **բ.** Դուրս գրել այն բառերը, որոնք ունեն տողադարձման զուգաձևություններ. **գ.** Գաղտնավանկ ունեցող բառերի շարքում առանձնացնել հնչյունափոխության հետևանքով առաջացածները և այլն:

Կամ՝ Ավ. Իսահակյանի «Կյանքից ավելի թանկ բանը» առակի (**5-էջ 155**) յուրաքանչյուր քառյակի յուրաքանչյուր տողի վերջում գրել վանկերի քանակը, վերջնաբառը վանկատել, յուրաքանչյուր քառատողի վերջնատողային հանգավորվող վանկերը խմբավորել և բացատրել վանկի տաղաչափական և ոճական արժեքը չափածո խոսքում: (Օրինակ՝ 1-ին քառատողի 1-ին տողը՝

10 վանկ (ներառյալ օժանդակ բայը), 3-րդ տողը՝ 10 վանկ. վերջնաբառերն են՝ եզրին (եզ-ըին), երագին (ե-րա-գին):

ԴԱՍԱՆՍՈՒՇ 1.

Կրկնակ բաղաձայններ ունեցող բառերի ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը:

Կրկնակ բաղաձայնների ուսուցումը, որ ուղղագրության և ուղղախոսության բաժնի վերջնանյութն է, ճիշտ կլինի կազմակերպել «Աշխատանք դասագրքի վրա» մեթոդով՝ սակայն մի նախապայմանով՝ դասանյութը (տես՝ 5-էջ 135) երկու մասի բաժանել՝ 1. Կրկնակ բաղաձայնների ուղղագրությունը. 2. կրկնակ բաղաձայնների ուղղախոսությունը:

1-ԻՆ ՄԱՍ: Դասարանը բաժանվում է 6 խմբի (ըստ ուղղագրական օրինաչափությունների կամ կանոնների՝ ա)... բ)... գ)... դ)... ե)... զ)...): Ամեն խմբի հանձնարարվում է կարդալ իրեն բաժին ընկած կանոնը, կանոնը հաստատող բառերը, որոնք կապույտ են գրված, բացատրել, մեկնաբանել, այնուհետև բառաշարքը լրացնել՝ տրված քարտերի վրա ավելացնելով 136-րդ էջի վարժություններից կամ նախօրոք հանձնարարված բառացանկից քաղված, նաև սեփական բառապաշարից ընտրված օրինակներ: Յուրաքանչյուր խմբի անդամներից մեկը նշում է ուղղագրական կանոնը, մեկնաբանում, մյուսը գրատախտակին գրում է այդ կանոնին վերաբերող բառեր (ուսուցչի ուղղորդմամբ, ինքնուրույնաբար կամ դասընկերների հուշումներով):

Աշ. 1. - Կրկնակ բաղաձայններ ունեն բնաձայնական բառերը:

Ուսուցչի այն հարցին, թե ի՞նչ են հասկանում «բնաձայնական բառեր» ասելով, աշակերտները, հնարավոր է, կոժվարանան, ուստի ինքն է բացատրում և պահանջում քարտերի վրա գրել բնական ձայներ անվանող բառերը (նմանաձայնությունները)՝ ուշադրություն դարձնելով դրանց գրության վրա:

Ուս. – Մարդն իր գոյության ընթացքում վերարտադրում կամ նմանակում է բնական ձայները. բնաձայնությունը բնական կամ մեխանիկական ձայների պայմանական վերարտադրությունն է հնչյունների միջոցով, բնաձայնական բառերը դրանցով կազմված բառերն են:

Աշ. 2. - Գրատախտակին գրում է դասագրքային օրինակները՝ **դռալ, բզզալ, ֆշշալ, սվկոց** բառերը, առանձնացնում բնաձայնությունը՝ **դը՞ռռ, բը՞զզ, ֆը՞շշ, սը՞վվ**, կարդում է, արտասանում: Այնուհետև ընկերները թելադրում են ուղղագրական նույն կանոնին ենթարկվող այլ բառեր՝ **զռռալ, մկկալ, տզզոց, խշշոց, ճռռալ, գվկոց, դզզալ, թշշոց. կկու, խզզոց, վշշոց, խռռալ...**

Աշ. 3. -Արմատի կազմում կրկնակ բաղաձայններ ունեն մի հնուց ավանդված մի շարք բառեր (թելադրում է նման բառեր):

Աշ. 4. - Գրատախտակին գրում է՝ **տարր, անդորր, բերրի, մորիկ, ծծումբ, թթու, դրում, շշուկ, ինն** (կամ՝ **ինը**), **Ռաֆֆի, Հովհաննես, խխնել, գզվել, գզվել, շշնել, տտպահամ** (տտիպ):

Աշ. 5. - Կրկնակ բաղաձայն ունեն նույն հնչյունների կցումով բաղադրված բառերը. կազմվում են նույն հնչյունով վերջացող և սկսվող բաղադրիչներով:

Ուս. – Այս դեպքում մեզ օգնում է բառակազմական վերլուծությունը: (Պահանջում է բառերը ենթարկել բառակազմական վերլուծության՝ սոսկ նկարագրական եղանակով. դեռևս տարրական դասարաններից աշակերտները գիտեն **արմատ, ածանց, հոդակապ** եզրույթները և կարող են առանձնացնել այդ բաղադրիչները):

Աշ. 6. - Գրատախտակին գրում է՝ **երկկենցաղ, ընդդեմ, անճամ, քիմնաքրում** բառերը և պահանջված ձևով բաժանում բաղադրիչների՝ **երկ-կենցաղ, ընդ-դեմ, ան-**

Նճան, քիմ-մաքրում: Բառաշարքն ավելացնում է դասընկերների թելադրած բառերով՝ **այբբենարան (այբ-բենարան), երրորդ (եր-րորդ), չորրորդ (չոր-րորդ), երեսարբիչ (երես-արբիչ), ընդդիմություն (ընդ-դիմ ություն), աննշան (ան-նշան), երկկողմանի (երկ-կողմանի), նոյան (նոյ-յան):**

Աշ. 7. - Բառերը կրկնակ բաղաձայն ունեն հնչյունափոխության հետևանքով:

Աշ. 8. - Գրատախտակին գրում է և կարդում **պտտել, ուղղագրություն, ծննդատուն, օրրան** բառերը՝ փակագծերում նշելով անհնչյունափոխ տարբերակը՝ (պտոպտ), (ուղիղ), (ծնունդ), (օրոր): Այնուհետև ուսուցիչը թելադրում է նույն կանոնին ենթարկվող այլ բառեր՝ **հովվերգություն (հովիվ), ուղղահայաց (ուղիղ), լուսատաշիկ (տուտ՝ պոչ) +իկ), արձձե (արձիձ), բջջանյութ (բջիջ), սննդարար (սնունդ), ցգվել (ցից):**

Ուս. (Այս կանոնին վերաբերող մի շարք բառեր ուսուցիչն ինքն է գրում գրատախտակին և բացատրում՝ պահանջելով գրել և՛ քարտերի վրա, և՛ բառատետրերում):

- Հայերենում կան մի շարք կրկնակ բաղաձայններ ունեցող բառեր, որոնցում կրկնաբաղաձայնությունը նույնպես հնչյունափոխության հետևանքով է. տարբերությունն այն է, որ սրանց անհնչյունափոխ տարբերակներն ինքնուրույն գործածություն չունեն. ուշադրություն դարձրեք և կհամոզվե՞ք դրանում: Կարևորն այն է, որ սովորեք ճիշտ գրել այս բառերը: Այսպես՝ **փթթել (փթիթ), քննել (քնին), քննախույզ (քնին), զննել (զնին), կծծել (կծիծ), կտտանք (կտուտ):** **Կկվել** բառում արմատական բաղադրիչն է «լլուկ» և նշանակում է «տանջել, չարչարել». նույն ձևով և՛ **տանջալուկ, սովալուկ, վշտալուկ, ցավալուկ:**

Աշ 9. - Երկու ճ ունեն ճ վերջնահնչյուն ունեցող բազմավանկ բառերի հոգնակի ձևերը:

Աշ. 10. - Գրատախտակին գրում է դասագրքային օրինակները՝ յուրաքանչյուրի կողքին՝ ձևակազմական բաղադրիչները՝ **ավաններ (ավան+ներ), թռչուններ (թռչուն+ներ), բաղաձայններ (բաղաձայն+ներ):** Աշակերտներն այլ բառեր են թելադրում՝ **դասարաններ (դասարան+ներ), լսարաններ (լսարան+ներ), սեղաններ (սեղան+ներ), նստարաններ (նստարան+ներ), ավազաններ (ավազան+ներ), սողուններ (սողուն+ներ), զեռուններ (զեռուն+ներ):**

Ուս. - Հաջորդ դասարաններում ձևաբանությունն անցնելիս ոչ միայն հոգնակի թվի կազմության հետևանքով կրկնակ բաղաձայններով բառերը կկրկնենք, այլև քերականական փոփոխությունների հետևանքով առաջացող նոր բառեր կսովորենք՝ **գրավվել, վրդովվել, կկանգնեմ, կկորչեք, չչափել, չչեղարկել:** Կարելի է և **կեցցե** բառի մասին խոսել, որն այսօր պարզ բառ է համարվում և վերաբերում է երկրորդ կետին, բայց իրականում գրաբարյան խոնարհման ձևերից մեկն է (**կեցց+ցե. ցե-**ն գրաբարյան հրամայականի եզակի թվի վերջավորություն է): Նույն կանոնով է բացատրվում **խճճել** բառում երկու **ճ**-ի կցումը. երկրորդ **ճ**-ն բազմապատկական ածանց է: Երկբաղաձայնություն է առաջանում **ս, դ, ն** հնչյուններով ավարտվող բառերին **ս, դ, ն** հոդերն ավելացնելիս՝ **զլորուսս, ծնունդդ, քանոնն** (ծայնավորից առաջ) և այլն: Շարահյուսությունն անցնելիս կսովորեք՝ երբ հատկացուցիչը գործածվում է հատկացյալի փոխարեն, կարող է կրկնակի հոդ ստանալ «Գիրքն Արամիմն է» և այլն:

Աշ. 11.- Կրկնակ բաղաձայն ունեն օտար լեզուներից փոխառված մի շարք բառեր:

Աշ. 12. - Դասագրքում տրված բառերը՝ *Աննա, Էմմա, տոննա, ֆինն*, գրելուց հետո գրատախտակին գրում է այլ օտար բառեր. թելադրում են թե՛ ընկերները, թե՛ ուսուցիչը՝ *Աբիլես, Ժաննա, Ալլա, Նեյի, Սեբբա, Օթելլո, ալլահ, աբբա, բուդդա, հեյեն, մոլլա, վատտ*:

Ուսուցիչը կարող է նն ունեցող մեկ այլ բառաշարք առանձնացնել՝ աշակերտների ուշադրությունը սևեռելով *ան-* նախածանցն ունեցող այն բառերի վրա, որոնցում նրան հաջորդում են *ն-*ով սկսվող բառեր. *աննախադեպ, աննախապաշար, աննահանջ, աննպատ, աննկարագրելի, աննկուն, աննման, աննյութ, աննշան, աննշանակ, աննշմար, աննորմալ, աննպաստ, աննվաճ*: Աշակերտները հեշտությամբ բաղադրիչների կբաժանեն բառերը (*ան+նկուն, ան+նման...*) և հեշտությամբ կսահմանեն. «*Կրկնակ ը ունեն ան- նախածանցով և ն-ով սկսվող արմատով բաղադրվածները*»: Այս աշխատանքը ևս հող կնախապատրաստի «Բառակազմություն» թեման ուսուցանելու համար: Նույնը կարելի է ասել այն բառերի համար, որոնցում *ընդ* նախդիրին հաջորդում է *դ-*ով սկսվող արմատ (*ընդդատյա* (իրավաբնական եզրույթ. «տվյալ դատական ատյանի վարույթին ենթակա), *ընդդիմաբախ, ընդդիմադիր, ընդդիմախոս, ընդդիմակա, ընդդիմակայել, ընդդիմանալ, ընդդիմապատնեշ, ընդդիմություն*):

2-րդ ՄԱՍ: Գրատախտակին գրված են ուղղագրական կանոնները և բառաշարքերը: Այս քայլում ամեն խմբից մի աշակերտ մոտենում է գրատախտակին, բարձրաձայն կարդում է ուղղագրական կանոնը և արտասանում նրա շուրջ խմբավորված բառերը, փորձում ձևակերպել ուղղախոսական կանոնը և գրել գրատախտակի մի անկյունում:

5-րդ դասարանում կարիք չկա խոսել կրկնակ բաղաձայններ ունեցող բառերի ուղղախոսական զուգաձևությունների մասին (եթե, իհարկե, անհրաժեշտություն չի առաջանում). դրանց պետք է անդրադառնալ ավագ դպրոցում: Պարզապես աշակերտներն ուսուցչի ուղղորդմամբ պետք է կարդան կամ արտասանեն հանձնարարելի, ընդունված կարգով:

Ուսուցիչը կրկին հիշեցնում է կրկնակ բաղաձայններ ունեցող բառերի արտասանության ճիշտ ձևը. կրկնակ բաղաձայնը որպես մեկ հնչյուն չպետք է արտասանել, և սա պարտադիր պայման է: Ավելին՝ նույն հնչյունաշարքում *միաբաղաձայնություն-կրկնաբաղաձայնություն* հակադրությունն իմաստատարբերակիչ արժեք ունի: Օրինակ՝ *մրդկ* և *մրդիկ* բառազույգում մի *ր-*ով տարբերակն ունի «բույսերի հիվանդություն» իմաստը, իսկ *րր-*ով տարբերակն ունի «պտտահողմ, փոթորիկ» իմաստը: Նույն ձևով՝ *աբա* և *աբբա, քնել* և *քննել, բերի* և *բերրի, կծել* և *կծծել*:

Արտասանության ընթացքում պետք է ուշադրություն դարձնել երկբաղաձայնների արտասանության վերլուծությանը՝ դրանք որոշակի տևականությամբ են արտասանվում, թե՞ ուժգնությամբ, դրանց միջև գաղտնավակի *ը-*ն լսվում է, նույն վանկում են հնչում, որոշակի դադարով առանձնանում են, բաժանվում են առանձին վանկերի միջև:

Աշ. 1. - Առաջին շարքի բառերում կրկնակ բաղաձայնները տևական են արտասանվում, ինչպես իրենց արմատական բնաձայնությունները ([բըզզա], [ֆըշշա], [սըվվոց]):

Ուս. – Պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ տևական արտասանության դեպքում կրկնվող երկրորդ բաղաձայնն ավելի թույլ է հնչում:

Աշ. 2. – (Ուսուցչի պահանջով աշակերտը վանկատված է արտասանում երկրորդ շարքի բառերը): Մի դեպքում կրկնակ բաղաձայնները տևական են արտասան-

վում՝ առանց գաղտնավանկի [տաղղ], [անդդղղ], [իննտուն], [բեղղղ], երկրորդ դեպքում գաղտնավանկով են արտասանվում՝ տարբեր վանկերի բաժանվելով՝ [չը-չու], [չը-չուկ], [թը-թու], [ղը-ղուն], [ծը-ծունք], [խը-խունջ], [չը-չոցե]: Երրորդ դեպքում բառակազմում (երբեմն էլ բառամիջում) իրար հաջորդող և մի վանկ կազմող նույն բաղաձայնների միջև արտասանվում է գաղտնավանկի ը ձայնավորը՝ [ժը-ժվե], [ժը-ժվե], [ը-ըվե], [ը-ըմե]:

Ա2. 3. - Երրորդ շարքի բառերի կրկնակ բաղաձայնները նույն հնչյունով ավարտվող ու սկսվող բաղադրիչների կցման արդյունք են. արտասանվում են առանց գաղտնավանկի, սակայն թեթև դադարով առանձնանում են՝ **երկկենցաղ**→[յերկկենցախ], **անճճան**→[անճճնման], **երեստրիչ**→[յերեստրիչ]:

Ա2. 4. - Հնչյունափոխությամբ կողք կողքի հայտնված բաղաձայնների արտասանությունը կախված է այն բանից, թե ձայնավորն ի՞նչ փոփոխության է ենթարկվել՝ սղվել է, թե՞ հնչյունափոխվել գաղտնավանկի ը-ի: Հիմնականում տարբեր վանկերում են արտասանվում՝ կարճատև դադարով՝ **օրրան**→[օրրան], **ուղղագրություն**→[ուղղագրություն], **հովվական**→[հովվական], **բջջային**→[բջջային], **քննել**→[քննել], **զննել**→[զննել], **պտտել**→[պտտել] (կամ՝ [պրտտել]), **պտտահողմ**→[պրտտահողմ]: Մի քանի բառերում նույն վանկում են մնում, բայց արտասանվում են ը-ով՝ **ծննդան**→[ծննդան], **պտտել**→[պրտտել], **սննդադար**→[սըննդար]:

Ա2. 5. - Ն-ով վերջացող բազմավանկ բառերի հոգնակիի ձևերն արտասանելիս նն-ն բաժանվում է տարբեր վանկերի միջև և տևական է արտասանվում՝ **նստարաններ**→[նստարաններ], **սեղաններ**→[սեղաններ] և այլն:

Ա2. 6. - Ան- նախածանցին հաջողորմ-ով սկսվող արմատով կազմվածներում նն-երը և առանձին վանկերի մեջ են արտասանվում՝ աննշան դադարով՝ **աննկատ**→[աննկատ], **աննման**→[աննման], **աննախադեպ**→[աննախադեպ]: Նույն ձևով և ընդ-ով կազմվածները՝ **ընդդիմախոս**→[ընդդիմախոս], **ընդդիմադիր**→[ընդդիմադիր]:

Ա2. 7. - Օտար բառերում կրկնակ բաղաձայններն արտասանվում են ըստ հայերենյան կանոնների՝ կարող են տևական հնչել (**ֆինն**), կամ բաժանվել առանձին վանկերի (առանց գաղտնավանկի ը ձայնավորի) [Ան-նա], [բախ-ղա] և այլն:

Այս աշխատանքից հետո ուսուցիչը պահանջում է ընդհանրացնել ուղղախոսական ձևակերպումները, դրանց կանոնի տեսք տալ և գրել գրատախտակին:

Բնականաբար աշակերտները կգրեն՝

ա. Կրկնակ բաղաձայնները տևական (երկար) են արտասանվում՝ առանց դադարի (**տաղղ...**).

բ. Կրկնակ բաղաձայնները բաժանվում են առանձին վանկերի միջև և արտասանվում են կամ թեթև դադարով (ընդդեմ, անճճան), կամ առանց դադարի՝ տևական (**նստարաններ**):

գ. Կրկնակ բաղաձայններն արտասանվում են գաղտնավանկ ը-ով և բաժանվում առանձին վանկերի միջև (**շշուկ, թթու**):

դ. Կրկնակ բաղաձայններն արտասանվում են մեկ վանկում, բայց գաղտնավանկի ը-ով (ծննդական):

Ուսուցչի պահանջով աշակերտները բացում են դասագիրքը և կարդում ուղղախոսությանը վերաբերող մասը, համեմատում իրենց շարադրանքի հետ, լրացում(ներ) կատարում՝ ամբողջացնելով իրենց աշխատանքը: Այսպես՝ կարող են ավելաց-

նել՝ «Հարկավոր է խուսափել կրկնակ բաղաձայնները մեկ հնչյունով արտասանելուց. պիտի ասել **երրորդ, չորրորդ, երկկենցաղ» (5- էջ 135)**: Կարող են նաև ընդգծել այն, ինչը իրենք նշել են, բայց դասագրքում չկա, հատկապես այն բառերը, որոնք իրենք են ավելացրել:

Այս թեման ուսուցանելիս օգտաշատ է հանդիպադրվող բառաշարքեր կազմել, բացատրել դրանց իմաստային տարբերությունները և գործնականորեն կիրառել բանավոր և գրավոր խոսքում: Այսպես՝

աբա (տղամարդու երկար վերնազգեստ) և **աբբա**

այբուբեն և **այբբենական**

բերի (ըղձական ապառնիի եզակի թվի 3-րդ դեմք) և **բերրի**

տպել և **տտպել** (տտիպություն առաջ բերել, կսկծացնել)

երրորդ, չորրորդ, և հինգերորդ, քառորդ **կծել** և **կծծել**

դալուկ և **տանջալուկ** **մրիկ** և **մրրիկ**

կծծի և **կեղծամ** **ընդարմանալ** և **ընդդիմադրել**

տաննինը և **իննական** **խուճուճ** և **խճճել**

մանրակրկիտ և **կտտանք** (կտուտ) **հովասուն** և **հովվական**

մանրագնին և **զննել** **խորաքնին** և **քննել**

մոլի և **մոլլա** **տարեկան** և **տարրական**

տարերային և **տարրային** **տարրորոշել** և **տարրալուծել**

տուն և **տտուն** (պոչ, ագի) **լքել** և **լլկել**

Մեկ-երկու բառ կա, որոնք արտասանությամբ են կրկնաբաղաձայն, իսկ գրությամբ՝ ոչ: Օրինակ՝ **վատթար** (արտասանվում է նաև՝ [վաթթար]), **ընդթափ** («շեշտակի, ուժգնորեն»): արտասանվում է նաև [ընթթափ]:

ԴԱՍՍՆԱՍՈՒՇ 2. ԵՎ (Ե)-ի ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը

(Ներկայացված է դասի դասական, ընդհանուր պլան, կառուցվածք-մնուշ՝ մեթոդների, դադարների կազմակերպման, նախապատրաստող, ամրակայող, հայտորոշող վարժությունների, խաղ-վարժանքների ընտրությունը, մեթոդական զինանոցում եղած հնարների և եղանակների օգտագործումը թողնելով ուսուցչի հայեցողությանը:)

Դասարան – 5-րդ

Թեման—**ԵՎ (Ե)-** ի ՌԻՂՂԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՈՒՂԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆԸ

Նպատակները՝ **ա.** իմացական գիտելիքների ծեռք բերում **բ.** ուղղագրական, ուղղախոսական հմտությունների խորացում և զարգացում **գ.** ինքնուրույնության, ստեղծագործական մտածողության խթանում **դ.** կարդալու որակական հատկանիշների զարգացում. կապակցված խոսք կառուցելու կարողության զարգացում **ե.** զարգացնող և դաստիարակչական տարաբնույթ խնդիրների լուծում:

Դասանյութն է՝

«1. Հայերենում մեծատառ **և** չկա: Եթե հարկ է լինում **և-ը** մեծատառ գրել, գրվում է **ԵՎ** տառակապակցությունը: Օրինակ՝ **Եվրոպա, Եվրասիա, Եվա, Եվգինե**: Այսպիսի բառերից կազմվածներում բառակզբում և բառամիջում գրվում է **եվ**, ինչպես՝ **եվրոպացի, եվրոպական, արևմտաեվրոպական**: **2.** Բառամիջում և բառավերջում **և-ը** գրվում է մեկ տառով: Օրինակ՝ **արևավառ, Երևան, Երևույթ, Լևոն, սերկևիլ, Սևան, բարև, անձրև, տերև, հարևան, կարևոր, հոգևոր**: **3.** Բառամիջում **եվ** գրվում է այն դեպքերում, երբ բառի առաջին բաղադրիչը վերջանում է **ե-ով**, իսկ երկրորդն սկսվում է **վ-ով**: Առաջին բաղադրիչի բառամիջի **ի-ն** հնչյունափոխվում է՝ շեշտից գրկվելով և **ա-ին** միանալով: Օրինակ՝ **հոգեվիճակ, (հոգի+ ա+ վիճակ), գերեվարել (գերի+ ա+ վար+ել),**

գինեվաճառ (գինի+ ա+ վաճառ), հոգեվարք (հոգի+ա+վար+ք), ոսկեվագ (ոսկի+ա+ վագ), ոսկեվարս (ոսկի+ա+վարս), նաև՝ վագեվագ, տարեվերջ: 4. Տողադարծի ժամանակ գրվում է **եվ**, երբ **ե-ն** և **վ-ն** տարբեր վանկերի են պատկանում, ինչպես՝ **Երեվան, սերկե-վիլ, անծրե-վային, հարե-վան, կարե-վոր** (բայց՝ **Ե-րևան, սեր-կկիլ, անծրևային, հա-րևան, կա-րևոր**): **5.** Բաղաձայնից հետո եկող **և-ն** արտասանվում է **էվ**, ինչպես՝ **այլև [այլէվ], անծրև [անծրէվ], բարև [բարէվ], արևային [արէվային], հարևան [հարէվան], ծայնավորից հետո և բառակզբում՝ յէվ, ինչպես՝ նաև [նայէվ], վաղը ևեթ [յէվէթ]**» (5- էջ 128):

Լեզվանյութն ունի նախամուտքային պահանջ՝ «Աստղամանուկը» հեքիաթի բուլր մասերից դո՛ւրս գրիր **Լ** ունեցող բառեր» (5- էջ 128):

Լեզվանյութին հաջորդող վարժությունների հանձնարարականներն են՝ 1. «Լրացրո՛ւ և կամ **եվ**». **2.** «Հետևյալ բառերը տողադարծի՛ր հնարավոր հնարավոր բոլոր ձևերով». **3.** «**Երև-** արմատին բաղադրիչներ ավելացրո՛ւ և ստացված բառերը գործածի՛ր 1-ական բառակապակցության մեջ». **4.** «Գրի՛ր Հայաստանի այնպիսի տեղանուններ, որոնք իրենց կազմում **և** ունեն». **5.** «Տրված բառերից յուրաքանչյուրով 1-ական նախադասություն կազմի՛ր կամ դրանք գործածելով՝ պատմություն հորինիր (**Եղևնի, ալևոր, տարեվերջ, Եվրոպա, Պարզև**)». **6.** «Բառակապակցության դիմաց մեկ բառ գրի՛ր **ա**) տարվա վերջը, **բ**) ոսկի վաճառող, **գ**) մարդու հոգեկան վիճակը, **դ**) գինի վաճառող, **ե**) անցած ճանապարհի վարժը». **7.** «Համապատասխան սյունակներում պետք է տեղադրել...» (5- էջ 129):

Աշակերտը պետք է իմանա՝

Եվ (և)-ի ուղղագրության և ուղղախոսության առանձնահատկությունները.

Եվ (և)-ի գրության և արտասանության միջև եղած տարբերությունները:

Աշակերտը պետք է կարողանա՝

դասանյութից դուրս գրել **Եվ** (և)-ի ուղղագրությանը վերաբերող բառեր, վանկատել և տողադարձել, դրանցով կազմել տեքստ:

Դասի ընթացքը

«**Եվ** (և)»-ի՝ տառ դիտել-չդիտելու, մեծատառ չունենալու, գործածության ոլորտի հարցերը կարոտ են լուսաբանման: Այբբեբական շրջանից արդեն աշակերտները տեղյակ են, որ հայերենի այբուբենի տառային շարքից հանվել է **և-ը**, սակայն որպես կցագիր հավելյալ տառանշան պահպանվել է գրանշանների հավաքածուի մեջ: Գրավոր և բանավոր խոսքում նրա գործածության կանոնակարգը չի փոխվել: Ուսուցիչը պարտավոր է իմանալ **և-ի** վերաբերյալ տերմինաբանական կոմիտեի որոշումը. «3. Կցագիր «և»-ը այբուբենից տանել հավելյալ տառերի շարքը, քանի որ չունի հնչյունական և այբբենական միանշանակ արժեք. «և»-ի գրության և ուսուցման հարցում ղեկավարվել գործող հետևյալ կանոններով. **ա)** «և»-ը գործածել առանձին հանդես եկող «և» շաղկապը և համապատասխան «եվ» հնչյունակապակցությունը մյուս դեպքերում արտահայտելու համար, ինչպես՝ **և, ևս, արև, հարևան, տերևաթափ: բ)** «Եվ» հնչյունակապակցությունը գրել «եվ»՝ **ա)** մեծատառով գրության դեպքում՝ ԱՐԵՎԵԼԵ, ԲԱՆԱՉԵՎ, ԵՐԵՎԱՆ, ԵՎՐՈՊԱ (այլև՝ եվրոպական), **բ)** տողադարծի դեպքում՝ **արե-վային, թե-վավոր, երե-վոյթ, գ)** այն բաղադրյալ բառերում, որոնցում «եվ»-ի «վ»-ն երկրորդ (հաջորդ) արմատի սկզբնատառն է. **տարեվերջ, հոգեվիճակ, Դարեվանք: գ)** Բառարաններում, տարբեր բառացանկերում «և» ունեցող բառերի այբբենական տեղը որոշելիս հիմք ընդունել նրա բաղադրիչներ «ե»-ի և «վ»-ի տեղն այբուբենի մեջ: **դ)** Սխալ համարել «և»-ը «ե»-ի և արևելահայերենում գոյություն չունե-

ցող «Լ»-ի զուգակցումով կազմված «Եւ» գրությամբ արտահայտությունը»¹⁶¹: Ուսուցիչը պետք է տեղյակ լինի նաև, որ գործող այբուբենի քննադատները պահանջում են կցագիր «Լ»-ը առհասարակ հանել այբուբենից և նրա ներկայացրած հնչյունների կապակցությունն արտահայտել «Ե», «Վ» տառերի զուգակցությամբ:

Նպատակահարմար է այս գրանշանի ուսուցումը կազմակերպել տառից հնչյուն գնացող մեթոդական շղթայով:

Խթանման փուլ - Ուսուցիչը անհրաժեշտ ուշադրություն պետք է դարձնի տառի գրության վրա, հարկ եղած դեպքում բացատրի, որ «Եվ» մեծատառը բաղկացած է 2 գրանշանից՝ Ե-ից և Վ-ից: Մեծատառով է գրվում միայն նրա առաջին բաղադրիչը՝ **Եվրոպա, Եվա**, իսկ բառը զխազգրով գրելու դեպքում բառասկզբում երկու բաղադրիչն էլ մեծատառով են գրվում. **ԵՎ**-ով են գրվում նաև բառամիջի և բառավերջի և-ը՝ ԱՆՁՐԵՎԱՆՈՑ, ԱՐԵՎ և այլն: Շատ կարևոր է աշակերտներին ոչ թե պատրաստի գիտելիքներ մատուցել, այլ դրանք հայտնաբերել աշակերտների կողմից: Ուսուցիչն առաջարկում է կատարել լեզվանյութից առաջ տրված հանձնարարականը և դուրս գրված բառերը դասդասել ըստ աղյուսակի:

բառասկզբում և ունեցող բառեր	բառամիջում և ունեցող բառեր	բառավերջում և ունեցող բառեր	Եվ հնչյունակապակցությունն ունեցող բառեր	Լ-ով կապակցվող անդամներ կամ նախադասություններ
Լա	տերևների հոգևորականներ պարզել	որովհետև		պայծառ և գեղեցիկ աստղ Բայց պահպանները փակեցին նրա ճամփան և ներս չթողեցին:

Իմաստավորման փուլ – Ուսուցչի ուղղորդմամբ աշակերտները վերլուծում են իրենց կատարած աշխատանքը:

Աշ. 1. – Հեքիաթում և-ով սկսվող միայն մի բառ կար՝ **Լա**:

Ուս. – Միայն **Լա** և **Լեթ** (վաղը **Լեթ**, իսկույն **Լեթ**, այսօր **Լեթ**. Լևա-ը և-ի կրկնությամբ է կազմված) բառերն են բառասկզբում միշտ գրվում և-ով, մնացած դեպքերում գրվում է **Եվ** տառակապակցությունը. **Եվրոպա, Եվրոպականացնել, Եվրո**: Եթե բառասկզբում **Եվ** ունեցող բառերին ավելացվում են նոր բաղադրիչներ, պահպանվում է գրության նույն սկզբունքը՝ **համաԵվրոպական** (նրա հանձնարարությամբ աշակերտները շարունակում են լրացնել աղյուսակի 1-ին և 2-րդ սյունակները):

Աշ. 2. – Բառամիջում **Եվ** հնչյունակապակցությունը գրվում է և գրանշանով՝ **հոգևոր, կարևոր, հարևան, Երևան, սերկիլ, օթևան, բևեռ ...**

Աշ. 3. – Բառավերջում և-ով են գրվում նաև **տերև, արև, բարև, վերև** բառերը. արտասանվում են **[Էվ]** հնչյունակապակցությամբ:

Աշ. 4. – Հեքիաթում շատ են այն դեպքերը, երբ և-ը իրար է կապում բառեր կամ նախադասություններ (գրքային օրինակները շատ են և այս փուլում նպատակահարմար չէ ավելացնել օրինակները):

Ուս. – Այո՛, և-ը առանձին գործածություն ունի, այս առումով այն բառ է, բայց նյութական իմաստ չունի, նրա դերը քերականական է, ինչի մասին առավել մանրամասնությամբ կհմանաք «Ձևաբանություն» անցնելիս. ուղղակի պետք է հիշել, որ այն շաղկապական դեր է կատարում: Իսկ «Բառագիտություն» թեման անցնելիս կխորաց-

¹⁶¹ Տերմինաբանական և ուղղագրական տեղեկատու (1956-2006), Երևան, 2006, էջ 282:

նենք մեր այն գիտելիքները, որ այսօր միասին գրվող որոշ բառեր սկզբում գրվել են առանձին բաղադրիչներով, որոնք կապակցվել են և շաղկապով. ներկայումս դիտվում են բարդ բառեր՝ **առ և տուր** → **առևտուր**, **երթ և ել** → **երթևեկ (երթևեկել)**: (Այս պահը ուսուցիչը կարող է օգտագործել և գրատախտակի մի անկյունում գրել տալ արդեն սովորած բառերը՝ **որևէ, ուրևէ, ինչևէ, երբևէ**՝ հանդիպադրելով **երթևիցե, որևիցե, ինչևիցե** բառերին և շեշտելով և-ի կապակցական արժեքը):

Աշակերտներն այս օրինակներն ավելացնում են 2-րդ սյունակում:

Ուսուցիչը բացատրում է բառամիջում **եվ** գրելու կանոնը, իսկ աշակերտներն ուսուցչի ուղղորդմամբ լրացնում են 4-րդ սյունակը՝ ցանկության դեպքում հավելելով իրենց օրինակները:

Բառամիջում **եվ** է գրվում և այդպես էլ արտասանվում է հոդակապավոր այն բարդություններում. որոնցում **վ**-ով սկսվող արմատին նախորդում է **ի** վերջնաբաղադրիչն ունեցող արմատ. **ի+ա+ե**: Օրինակ՝ **ալելվարս** → **ալի + ա+ վարս, այցելվար** → **այց + ա+ վար, հոգեվարք** → **հոգի+ա+վարք, ոսկեվառ** → **ոսկի+ ա+վառ**: Ուսուցիչը գրատախտակին պետք է գրի նաև **հոգևոր, ոսկևորել, կարևորել, ալևոր, ազևոր** բառերի բառակազմական պատկերը՝ **հոգի + ա+ վոր, ոսկի + ա+ վոր, կարի + ա+ վոր, ալի + ա+ վոր, ազի + ա+ վոր** և հաշվի առնելով կրտսեր դպրոցում սովորողների՝ գործնական ճանապարհով ձեռք բերված գիտելիքները և բառակազմական վերլուծության ենթարկելու կարողությունը (**արմատ, ածանց (նախաածանց, վերջածանց), հոդակապ**), հնարավորինս մատչելի ձևով բացատրի բառակազմական օրինակաչությունը: – ՎՈՐ վերջածանցն ունեցող բառերում ածանցակազմիչ **վ**-ն միաձուլվում է **ի+ա** → **ե** հնչյունափոխության հետևանքով առաջացած **ե**-ի հետ, իսկ **եվ**-ն գրվում է «**և**» գրանշանով:

Կարելի է կիրառել «Աշխատանք դասագրքի վրա» մեթոդը, կազմակերպել բառաշարքերի ընթերցում, մեկնաբանելի վերլուծություն՝ ամրակայելով գիտելիքները:

Իմաստավորման փուլում կարելի է օգտագործել նաև «Անկյուններ» մեթոդը: Ճիշտ կլինի աշակետներին հանձնարարել արդեն սովորած բառերին ավելացնել բառարաններից կամ այլ աղբյուրներից քաղված նույն հնչյունակապակցություն ունեցող այլ բառեր, դասարանը բաժանել 4 խմբի և բաժանել քարտեր. որոնցում պետք է լրացնել և կամ **եվ**. մի խմբի առաջարկել առանձնացնել և տառն ունեցող բառեր, մյուս խմբին՝ **եվ** տառակապակցությունը, երրորդ խմբին առաջարկել ընտրել և տողադարձել և ունեցող բառերը և այլն:

Կշռադատման փուլ- Ուսուցիչն աշակերտներին դիմում է հարցերով: Զրույցը վարելիս պետք է կարևորել աշակերտներին ակտիվ երկխոսության մեջ ներգրավելու հանգամանքը: Անհրաժեշտ է հարցերն այնպես ձևակերպել, որ դրանցում գործածվեն հենակետային բառեր կամ մեկնաբաններ: Առավել կարևոր է թույլ տալ, որ երեխաներն իրար ընդհատեն, բացատրեն, համոզեն՝ միաժամանակ զարգացնելով բարեկիրթ հաղորդակցության կարողությունը: Այս փուլում կարելի է թարմացնել և-ի տողադարձման կանոնները: Աշակերտները վերհիշում են անցած նյութը և սահմանում իրենց իմացածը-սովորածը՝ 1. «Վանկատման ժամանակ և-ը պատկանում է տարբեր վանկերի՝ **հա-րե-վան, ոս-կե-վո-րեյ**», 2. «Տողադարձի ժամանակ **եվ** է գրվում միայն այն դեպքում, երբ այն տարբեր վանկերի է պատկանում, ընդ որում՝ **ե**-ն պետք է մնա վերևի տեղում, իսկ **վ**-ն անցնի հաջորդ տողը՝ **հա-րե-վան, տերե-վաթափ, անձրե-վանոց**». 3. «Մնացած դեպքերում տողադարձելիս գրվում է և՝ **հա-րևան, տե-րևաթափ, անձ-րևանոց** և այլն»: Եթե դասարանը ուժեղ է, ապա կարող է պրոբլեմային իրավիճակ ստեղծել և առաջադրել պրոբլեմը՝ «ինչո՞ւ **հոգեվարք**, բայց **հոգևոր, ոսկեվարս**, բայց՝

ոսկևորել, ուղեվձար, բայց և ուղևոր»: Բնականաբար բառերի ուղղագրությունը պարզաբանելու և հիմնավորելու համար դրանք պետք է բառակազմական բաղադրիչների բաժանել: Բառակազմական պատկերների համեմատությամբ աշակերտներն ուսուցչի ուղղորդման կբացատրեն սրանց ընդհանրությունը (հ+ա→ե) և տարբերությունը՝ **ե**-ին մի դեպքում հաջորդում է **վ**-ով սկսվող արմատ, իսկ մյուս դեպքում՝ **-վոր** վերջածանցը: Կարելի է և երրորդ շարքը հանձնարարել, որոնք հնչյունափոխական նույն ընդհանրությունն ունեն, սակայն այս դեպքում շատերն առանձնացնում են **-ավետ** վերջածանցը. **ալեվետ (ալի+ավետ), այգեվետ (այգի+ավետ), գինեվետ (գինի+ավետ):** Իհարկե, այս փուլում կարելի է ուղղախոսական մի օրինաչափություն ևս շեշտել: Օրինաչափական է, որ **և**-ն արտասանվում է **[էվ]** հնչյունակապակցությամբ, սակայն մի քանի դեպքերում այն արտասանվում է **[լէվ]** հնչյունակապակցությամբ՝ բառասկզբում՝ **ևս** →[լէվս], **ևեթ** →[լէվէթ], բառամիջում՝ **նաև**→[նայէվ], բառավերջում՝ **ուրևէ**→[ուրյէվէ]:

Տնային հանձնարարություն -

ա) Տրված բառերը վերադասավորել ուղղագրական միևնույն սկզբունքով:

բ) Գրել շարադրություն տրված բառաչափի գործածությամբ:

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1.

Ա. ՕՐԿԱ ՊԼԱՆԻ ՆՄՈՒՔՕՐԻՆԱԿՆԵՐ

ՆՄՈՒՔՕՐԻՆԱԿ 1. (ըստ Թ. Ալեքսանյանի¹⁶²)

Դասարանը՝ 7-րդ:

Թեման՝ Գոյականի և ածականի համեմատական քննություն.

Նպատակները՝

Ակադեմիական կամ առարկայական

Սովորողը կիմանա՝

գոյական և ածական խոսքի մասերի ընդհանրություններն ու տարբերությունները

Սովորողը կկարողանա՝ ա) հարստացնել բառապաշարը. բ) բացահայտել գոյականի և ածականի ոճական յուրահատկությունները. գ) զարգացնել կապակցված խոսք կազմելու կարողությունները.

Սոցիալական

ա) կվարժվի համագործակցության. բ) կզարգանան հաղորդակցական և ստեղծագործական կարողությունները և ինքնուրույնությունը:

Աշխատանքի ձև ընտրվել է **խթանում-իմաստավորում-կշռադատում (խԻԿ)** համակարգը:

Ընթացքը

Խթանման փուլ. կիրառվում է **համեմատության եռաթև աղյուսակի** հնարը: Այս աղյուսակը տրվում է դատարկ, առանց գրառումների: Գրառումներ կատարում են աշակերտները խմբային քննարկման արդյունքում: Սովորողներից պահանջվում է վերհիշել «Գոյական անուն», «Ածական անուն» թեմաներից անցածը և լրացնել աղյուսակը: Աղյուսակի մի սյունակում գրառվում են գոյական և ածական խոսքի մասերին հատուկ ընդհանրությունները, իսկ երկրորդ և երրորդ սյունակներում նշվում են դրանց տարբերությունները:

<i>Ն մ ա ն ու թ յ ու ն</i>	<i>Տ ար բ ր ր ու թ յ ու ն</i>	
Գոյական և ածական	Գոյական	Ածական
1) Բառեր. կազմված են վանկերից և հնչյուններից: Կազմությամբ՝ պարզ, ածանցավոր, բարդ, բարդ ածանցավոր:	1) Առարկա, անձ, վերացական հասկացություններ նշող բառեր: Ձևավորվում են նաև գոյականակերտ ածանցներով:	1) Առարկայի հատկանիշ, որակ, որպիսություն նշող բառեր: Ձևավորվում են նաև ածականակերտ ածանցներով:
2) Արտահայտում են նյութական իմաստ:	2) Պատասխանում է ո՞վ, ի՞նչ հարցերին:	2) Պատասխանում է ո՞ր, ինչպիսի՞ հարցերին:
3) Կարող են ունենալ հոմանիշ, համանուն տարբերակներ, հանդես գալ դարձվածքների, թևավոր խոսքերի, շրջասույթների կազմում:	3) Ունեն նույնանիշներ, հոմանիշներ, հարանուն և համանուն զույգեր, երբեմն էլ՝ հականիշներ:	3) Ունեն հոմանշային շարքեր: Որակական ածականները՝ հականիշ տարբերակներ:
4) Քերականական հատկանիշներ	4) Քերականական հատկանիշներ՝ տեսակ՝ հասարակ	4) Լինում են 2 տեսակ՝ որակական և հա-

¹⁶² **Ալեքսանյան Թ.**, Խոսքի ուսուցումը միջին դպրոցում, Երևան, 2012, էջ 108-112:

	և հատուկ, թիվ՝ եզակի և հոգնակի, հոլովներ՝ 7 հոլով, հոլովում՝ արտաքին և ներքին, որոշյալ և անորոշ առում	րաբերական: Որակական ածականն ունի համեմատության աստիճաններ:
5) Նախադասության կազմում հանդես են գալիս զանազան պաշտոններով:	5) Նախադասության մեջ՝ ենթակա, ստորոգելի, լրացում՝ ենթակայի և ստորոգյալի	5) Հիմնականում՝ որոշիչ, ստորոգյալի մաս, գործածվում է գոյականաբար:
6) Կարող են կիրառվել ուղիղ և փոխաբերական իմաստներով:	6) Գոյական որոշիչ:	6) Ածական որոշիչ

Իմաստավորման փուլ. կիրառվում են որոնողական-հետազոտական և տեքստային աշխատանքի մեթոդները: Սովորողները աղյուսակում կատարած նշումները պիտի ապացուցեն տեքստի վրա: Այս փուլում գիտելիքը կիրառվում է գործնականում. բացի դրանից՝ ինքնուրույն աշխատանք են կատարում տեքստի վրա, վերլուծում են, համադրում, համեմատում աղյուսակում նշվածի հետ: Սա գիտելիքի վերաճումն է ընկալման, ապա գալիս է յուրացման փուլը, իսկ սրանց հետ սերտ կապի մեջ է գիտելիքի կիրառումը գործնականում: Գործնական-կիրառական փուլի միջոցով զարկ է տրվում որոշակի կարողության՝ գոյական և ածական բառերի տարբերակում, դրանց իմաստային նրբերանգների ընկալում:

Իմաստավորման փուլում ընտրվում է աշխատանքի խմբային ձևը: Ձևավորվում է 6 խումբ՝ ըստ աղյուսակի հորիզոնական կտրվածքի: Կարելի է ընտրել տարբեր տեքստեր կամ բոլոր խմբերին հանձնարարել նույն տեքստը:

Կշռադասման փուլում կիրառվում է **հինգրուպեանոց ազատ շարադրանք** հնարը: Այս փուլում սովորողները քերականական գիտելիքը կիրառում են նոր իրավիճակում. կառուցում են խոսք՝ թեմա ունենալով **ածական + գոյական, ածական + բայ, ածական + ածական** կառույցները, շարադրում են իրենց մտքերը բառակապակցությունների շուրջ, գրառում այդ պահի զգայական ընկալումները, զգացողությունը, տրամադրությունը և այլն: Կարելի է հանձնարարել իրենց շարադրանքներում առանձնացնել գոյականներն ու ածականները և դրանցով կազմել նոր բառակապակցություններ: Ընտրել առավել հաջողված և դուր եկած բառակապակցությունները և հանձնարարել տանը աշխատելու համար:

ՆՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 2. (ըստ Թ. Ալեքսանյանի¹⁶³):

Դասարանը՝ 5-րդ

Թեման՝ Դ-տ-թ բաղաձայնների արտասանությունը և գրությունը:

¹⁶³ **Նույն տեղում**, էջ 112-115: (Հեղինակն առաջարկում է նույն սկզբունքով **ծ-ծ-ց** բաղաձայնների ուսուցումը զուգակցել դերձակի արհեստանոցի կամ նորաձևության սրահի նկարագրությամբ կամ դրա մասին գովազդային հոլովակ, կայքէջ պատրաստելու առաջադրանքով: Ձայնավորների և բաղաձայնների ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցմանը զուգահեռ կարելի է իրադրական ոճով գրել աղջանի, որևէ ճաշատեսակի, թխվածքի կամ ըմպելիքի բաղադրագիր: Այս նպատակով կարելի է դեղային խաղեր կազմակերպել (բուսաբան ես, մարդկանց բացատրում ես, թե ինչ օգտակար հատկություններ ունեն դաղձը, ուրցը, երիցուկը և այլն. կենդանաբան ես, երեխաներին պատմում ես կրիայի, քամելեոնի, ընձառյուծի մասին...):

Նպատակները՝ 1. Սովորողը կհմանա՝ **դ-տ-թ** բաղաձայններ ունեցող բառերի ճիշտ արտասանության և գրության սկզբունքները: 2. **Սովորողը կկարողանա՝** այդ բառերը կիրառել կապակցված խոսքի մեջ. **բ)** կազմել իրադրական խոսք տրված թեմաներով:

Ուսումնական նյութեր՝ Բառաշարքերով քարտեր, վարսավիրանոցի և զարդերի խանութների նկարներ կամ դրանք պատկերող տեսաժապավեններ:

Մեթոդը՝ ինքնուրույն և խմբային ստեղծագործական աշխատանք, դերային խաղ:

Գործունեության ձևերը՝ նկարագրական խոսքի կազմում, գովազդային տեքստի կազմում, համացանցի համար կայքէջի ստեղծում:

Ընթացքը՝

1-ին քայլ: Վերհիշում են **դ-տ-թ** բաղաձայններ ունեցող բառերի արտասանական և ուղղագրական տարբերությունները:

2-րդ քայլ: Ուսուցիչը դասարանը բաժանում է 6 խմբի: Բաժանվում են առաջադրանքները, որոնք գրանցված են թերթիկների վրա:

1-ին խումբ (թերթիկ 1). նկարագրել և բառերով պատկերել վարսավիրանոց:

2-րդ խումբ (թերթիկ 2). նկարագրել արդուզարդի խանութ, թվել զարդերի տեսակները, ինչ մետաղից են պատրաստված, ինչ թանկարժեք քարերով են զարդարված:

3-րդ խումբ (թերթիկ 3). գովազդային տեքստ կազմել նորաբաց «գեղեցկության սրահի» համար:

4-րդ խումբ (թերթիկ 4). գովազդային տեքստ կազմել զարդերի խանութի համար:

5-րդ խումբ (թերթիկ 5). համացանցում կայքէջ ստեղծել վարսավիրանոցի համար:

6-րդ խումբ (թերթիկ 6). համացանցում կայքէջ ստեղծել զարդերի նորաբաց խանութի համար:

3-րդ քայլ: Ուսուցիչն ամեն խմբի առաջարկում է կազմել (կարող է նաև ինքը տրամադրել) համապատասխան բառաշարքեր և գրելիքի պլան: Տրվում է ժամանակ, որի ընթացքում ուսուցիչը շրջում է խմբից խումբ, հետևում աշխատանքի ընթացքին: Ուսուցիչը հայտարարում է նաև, որ գնահատվելու են ամենից հետաքրքիր և ստեղծագործական մոտեցումները: Ժամանակը լրանալուց հետո ամեն խումբ ներկայացնում է իր կատարած աշխատանքը:

ՄՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 3. (Ըստ «Մայրենի. Ուսուցչի ձեռնարկ. 5-6»-ի¹⁶⁴.
միայն լեզվական նյութը)

Առարկան՝ Մայրենի

Դասարանը՝ 6-րդ

Բաժինը՝ Իմ երկրի երգերը

Թեմաները՝ ա) Մուշեղ Գալշոյան, «Կռունկ» **բ)** Միասին, անջատ և գծիկով գրվող բառեր

Նպատակները՝ 1. *ակադեմիական*

Աշակերտները կհմանան՝

¹⁶⁴ Գյուլիսյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա., Մայրենի. Ուսուցչի ձեռնարկ 5-6, Երևան, 2011, էջ 70-78:

- բառերի բաղադրիչների միասին, անջատ և գծիկով գրվող բաղադրիչներից կազմված բառերը և բացատրել դրանց գրության կանոնները:

Աշակերտները կկարողանան՝

- տրված տեքստում գտնել միասին, անջատ և գծիկով գրվող բաղադրիչներից կազմված բառերը և բացատրել դրանց գրության կանոնները.
- կատարել տեքստի լեզվաոճական վերլուծություն.

2. ընդհանուր զարգացում

- ինքնուրույնության զարգացում:

Ուսումնական նյութեր՝ դասագիրք, տեքստերով կամ նախադասություններով անհատական թերթիկներ:

Կիրառվող մեթոդներ և հնարներ՝ տեքստային աշխատանք, վարժություններ:

Գործունեության եղանակը՝ անհատական, զույգերով:

Դասի ընթացքը. կիրառվում է **ԽԻԿ** համակարգը:

Խթանում. կիրառվում է տեքստային աշխատանք: Ուսուցիչն առաջարկում է մտքում նորից կարդալ «Կռունկ» պատմվածքը, գտնել և տեսրում դուրս գրել կապույտով գրված բառերը: Ապա քննել դրանց կազմությունը և գրության առանձնահատկությունները:

Հաջորդ քայլին ուսուցիչն առաջարկում է զույգի հետ քննարկել դուրս գրած բառերը և նշել նկատած օրինաչափությունները, որից հետո հանձնարարում է այդ բառերը խմբավորել ըստ գրության առանձնահատկության:

Ապա ուսուցիչը հնարավորություն է տալիս աշակերտներին արտահայտելու իրենց կարծիքները, տեսակետները պատմվածքի տեքստից դուրս գրած բառերի մասին:

Իմաստավորում. ուսուցիչն առաջարկում է բացել դասագրքերը և կարդալ «Միասին, անջատ կամ գծիկով գրվող բառեր» տեսական նյութը: Աշխատանքի առաջին փուլն ինքնուրույն է, ապա սովորածը պատմում են զույգին, քննարկում են միասին: Ուսուցիչն անցնում է նստարանից նստարան, հետևում աշխատանքին: Պիտի այնպես կազմակերպել աշխատանքը, որ բոլոր աշակերտները դասարանում սովորեն նյութը:

Կշռադատում. հարցերով ամփոփելուց հետո անցնում են վարժությունների կատարմանը: Դասագրքում կա 6 վարժություն: Դասարանը բաժանվում է 6 խմբի, ամեն խումբ ստանում է իր առաջադրանքը և սկսում է աշխատել: Այս աշխատանքի առաջին փուլը ինքնուրույն պիտի կատարվի: Խմբի ամեն անդամ ինքնուրույն կատարում է առաջադրանքը. որից հետո խմբով ստուգում են միմյանց գրածները:

Անդրադարձ. նշում են, թե ինչ սովորեցին:

Տնային առաջադրանք. աշակերտները ստուգում են տարբեր առաջադրանքները. դրանք գրանցված են թերթիկների վրա: Տնային առաջադրանքները պիտի լինեն շերտավորված, նկատի պիտի ունենալ յուրաքանչյուր աշակերտի առանձնահատկությունը:

Բ. ԹԵՄԱՏԻԿ ՊԼԱՆԱԿՈՐՄԱՆ ՆՄՈՒՇՆԵՐ

1. Ըստ Բ. Սարուխանյանի և Ռ. Փիլիպոսյանի «Հայոց լեզվի ծրագրային նյութերի մեթոդական մշակում և թեմատիկ պլանավորում (Հանրակրթական դպրոցների IV – IX դասարաններ)» ուսումնամեթոդական աշխատության (1977 թ.) 6-րդ դասարան (էջ 59-62)

Ղ Ե Ր Բ Ա Յ Ն Ե Ր				
Պատճառների թեմատիկ բաշխումը	Ծրագրային նյութերը և նրանց մշակումը	Կրկնություն (ընթացիկ և թեմատիկ)	Ջննական պարագաներ (գծակարգեր, աղյուսակներ, ցուցակարգեր (պլակատներ), բառախմբեր)	Առաջադրանքներ (դասարանային, տնային) և ծրագրային գրավոր աշխատանքներ
9-10	Անորոշ դերբայ ա) կազմությունը և ուղղագրությունը բ) Անորոշ դերբայի գործածությունը նախադասության մեջ	Բառի հիմք, վերջավորություն և ածանցներ: Գոյականի հոլովները	Կազմել և օգտագործել բառակազմական և հոլովման աղյուսակներ ու գծակարգեր (սխեմա)	Վարժություն №235, №236, №238: Վարժություն №233: Կազմել նախադասություններ՝ գործածելով տրված անորոշ դերբայի բոլոր հոլովածները:
11	Անկատար դերբայ Կազմությունը, ուղղագրությունը և գործածությունը Ուսուցանելիս հաշվի առնել այն, որ անկատար դերբայը կազմում է միայն դիմավոր ձևեր (օժանդակ բայի հետ միասին), իսկ նրա երկրորդական ձևերը (ելիս և ալիս վերջավորությամբ) գործածվում են իբրև նախադասության առանձին անդամներ: Բացի դրանից, պետք է գործնականորեն տարբերակել ում վերջավորությամբ գոյականները և անկատար դերբայի գլխավոր ձևերը:	Օժանդակ բայի ժամանակային երկու ձևերը՝ ներկա և անցյալ	Կազմել և օգտագործել անկատար դերբայի կազմության, ուղղագրության և գործածության վերաբերյալ աղյուսակներ:	Վարժություն №239, №240, №241: Կազմել նախադասություններ՝ օգտագործելով գալ, լալ, տալ բայերի անկատար դերբայները:
12	Ապառնի (կատարելի) դերբայ, կազմությունը, ուղղագրությունը և գործածությունը: Ուսուցանելիս պետք է հաշվի առնել այն, որ ապառնի դերբայը հաճախ շփոթվում է անորոշ դերբայի սեռական հոլովածի հետ: Ուստի աշակերտներին պետք է գործնական ծանոթություն տալ, որպեսզի նրանք խոսքի մեջ կարողանան տարբերակել դրանք:		Կազմել և օգտագործել ապառնի դերբայի կազմությանը, ուղղագրությանը և խոսքի մեջ նրա գործածությանը վերաբերող աղյուսակներ:	Վարժություն №242: Կազմել նախադասություններ՝ օգտագործելով գրելու, կարդալու, խմելու, հնձելու, ամբարելու, կազմելու, լուծելու, ներկելու, վերլուծելու դերբայներն իբրև՝ ա) սեռականով և անորոշ տրականով արտահայտված լրացումներ և բ) ստորոգյալ կազմող բառ:
13	Վաղակատար դերբայ. կազմությունը, ուղղագրությունը և գործածությունը: Ուսուցանելիս պետք է հաշվի առնել, որ ե խոնարհման պարզ բայերի վաղակատարը ձևով նմանվում է անորոշ դերբային և նրանցից տարբերվում		Կազմել և օգտագործել ե և ա խոնարհման բայերի վաղակատար դերբայի կազմությանը, ուղղագրությանը և խոսքի մեջ նրա գործա-	Վարժություն №244, № 245: Կազմել նախադասություններ՝ օգտագործելով տրված բայերը անորոշ և վաղակատար դերբայների գործառույ-

	է միայն խոսքի մեջ՝ կազմելով միայն դիմավոր ձևեր:		ծուծանը վերաբերող աղյուսակներ:	թով (ֆունկցիայով):
14	Ստուգողական գրավոր աշխատանք .	Ստեղծագործական թելադրություն		
15-16	Հարակատար դերբայ. կազմությունը, ուղղագրությունը և գործածությունը: Ուսուցանելիս հիմնականում պետք է հաշվի առնել այն, որ հարակատար դերբայը գործածվում է ինչպես դիմավոր ձևեր կազմելու համար (պառկել, պառկած, պառկած եմ, նստել, նստած, նստած եմ...), այնպես էլ՝ անկախաբար, օրինակ՝ կառուցել - կառուցված շենք , բայց ոչ՝ կառուցված եմ : Ուղղագրությունն ուսուցանելիս պետք է գործնական ծանոթություն տալ նաև որոշ բայերի հարակատար դերբայների և նրանցից կազմված այն գոյականների ուղղագրության մասին, որոնց վերջնամասում գրվում է ծ , բայց լսվում է ց (գովածք, բացվածք և այլն), որի պատճառով էլ ուղղագրական որոշ դժվարություն է հարուցվում:		Կազմել և օգտագործել հարակատար դերբայի կազմությանը, ուղղագրությանը և խոսքի մեջ նրա գործածությանը վերաբերող աղյուսակներ:	Վարժություն №248, № 246: Գրի առնել մի խումբ այնպիսի բայեր, որոնց հարակատարը ստանում է ացած դերբայական վերջավորությունը: Տրված բայերի հարակատար դերբայներով կազմել բառակապակցություններ (ուսուցիչը գործնական ծանոթություն է տալիս բառակապակցությունների մասին)՝ օգտագործելով համապատասխան գոյականներ:
17	Ենթակայական դերբայ. կազմությունը, ուղղագրությունը և գործածությունը	Ի հիլովման պատկանող գոյականները և պարզ ընդարձակ նախադասությունը	Կազմել և օգտագործել ենթակայական դերբայի կազմությանը, ուղղագրությանը և խոսքի մեջ նրա գործածությանը վերաբերող աղյուսակներ:	Վարժություն №249, №250, №251: Հղովել տրված ենթակայական դերբայը և կազմել նախադասություններ՝ օգտագործելով յուրաքանչյուր հիլոված:
18	Ժխտական դերբայ կազմությունը, ուղղագրությունը և գործածությունը	Օժանդակ բայերի ժխտական երկու ժամանակային ձևերի (ներկա և անցյալ) կազմությունը	Կազմել և օգտագործել հարակատար դերբայի կազմությանը, ուղղագրությանը և խոսքի մեջ նրա գործածությանը վերաբերող աղյուսակներ:	Վարժություն №252, №253:
19	Դերբայներ (կրկնելիս հաշվի առնել այն ընդհանուրը, որը կազմում է դերբայների բնորոշման հիմունքը և այն հատկանիշները, որոնցով դերբայները տարբերակվում են միմյանցից):	Դերբայների թեմատիկ կրկնություն	Օգտագործել դերբայների կազմությանը վերաբերող աղյուսակներ:	Վարժություն №254: ա) Կազմել տրված բայերի բոլոր դերբայական ձևերը, բ) Գրել շարադրություն՝ օգտագործելով դրանք:
20	Ստուգողական գրավոր աշխատանք - Թելադրություն. թելադրության տեքստը պետք է ընդգրկի ոչ միայն համապատասխան դերբայներով կազմված եղանակային ձևեր, այլ և անորոշ, անկատարի երկրորդական ձևերը, հարակատար և ենթակայական դերբայների առանձին առնված գործածությունները:			
21	Գրավոր աշխատանքի վերլուծում և կոչելով ու անհատական համապատասխան առաջադրանքների հանձնարարում՝ հաշվի առնելով աշակերտների ուղղագրական և կետադրական սխալները:			

2. Ըստ մի «Մեթոդական նամակի» (2016-2017 թթ.)՝ տեղադրված www.aniedu.am կայքէջում. «Մայրենի 5»

	ԹԵՄԱՏԻԿԱՆ	ՈՒՍՈՒՑԱՆՎՈՂ ՆՅՈՒԹԸ	ԴԱՍԻ ՆՊԱՏԱԿԸ	Ժ-Ք
1.	Հայրենիք, նրա համար մղված հերոսական պայքարի արտացոլում	Ս. Կապուտիկյան «Խոսք իմ որդուն»: Հնչունաբանություն:	Իմանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ բանաստեղծության արտահայտած հիմնական գաղափարը. ▪ հնչյունը՝ որպես բառի արտասանական նվազագույն միավոր: Կարողանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ բանաստեղծության բովանդակությունը վերարտադրել արձակ շարադրանքով, ▪ բանավոր խոսքում պահպանել հայերենի հնչյունների գրական ճիշտ արտասանությունը: 	1
		Պատգամի նշանակությունը և կարևորությունը: Բառային աշխատանք:	Իմանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ հայոց պատմության կարևորագույն էջերը. ▪ հնչյունի և տառի տարբերությունը: Կարողանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ հայեցի, անսխալ արտահայտիչ կարգավ բանաստեղծությունը. ▪ բառերում ճիշտ նշել հնչյունների և տառերի քանակը: 	1
		Մայրենի լեզվի ազգապահպանության նշանակությունը. Բնագրային աշխատանք:	Իմանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ պատմությանը վերաբերող բառերի նշանակությունը, ▪ բառերի հնչյունային կազմը: Կարողանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ մեկնաբանել բանաստեղծությունը, ▪ բացատրել անհասկանալի բառերը: 	1
2.	Հայրենիք, նրա համար մղված հերոսական պայքարի արտացոլում	Ն. Ջարյան, «Հայոց լեզու»: Հայերենի հնչյունները և նրանց դասակարգումը:	Իմանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ բանաստեղծության արտահայտած հիմնական գաղափարը. ▪ հայերենի հնչյունները և նրանց դասակարգումը: Կարողանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ բանաստեղծության բովանդակությունը վերարտադրել արձակ շարադրանքով. ▪ լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում. ▪ գործնականում տարբերել ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները: 	1
		Մայրենիի անցած ուղին: Չայնավորի վանկարար նշանակությունը:	Իմանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ հատուկ անունների նշանակությունն ու կարևորությունը, ▪ ձայնավորի վանկարար նշանակությունը: Կարողանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ մեկնաբանել բանաստեղծության յուրաքանչյուր տունը, ▪ ձայնավորի փոփոխությամբ ուրիշ բառեր կազմել: 	1
		Թեմայի ամփոփում: Բառային աշխատանք:	Կարողանալ՝ <ul style="list-style-type: none"> ▪ համեմատել բանաստեղծությունը նախորդ բանաստեղծության հետ, նշել նմանություններն ու տարբերությունները, ▪ կազմել հոմանշային զույգեր: 	1

3. Ըստ Թ. Թովմասյանի և Լ. Գրիգորյանի «Մայրենի 5-6. Մեթոդական ձեռնարկ»-ի (2018 թ.)

6-րդ դասարան. «Բառակազմություն» (էջ 54-69) (IV սյունակում նշված է միայն լեզվին վերաբերող նյութը)

	<i>Ուսումնական նյութը</i>	<i>ժբ</i>	<i>Դասի նպատակը</i>
29.	1. Վ. Պետրոսյան, «Հայաստանի բանավիճակ»: Բառակազմություն: 2. Հայկարամի կերպարը, բնավորության գծերը: Բառային աշխատանք:	2	Իմանա՝ - բառակազմության նշանակությունը լեզվի հարստացման գործում:
30.	Արտադասարանական ընթերցանություն	1	
31.	1. Հ. Կարճիկյան, «Հայոց լեզու»: Բառի կառուցվածքը: 2. Հայոց լեզվի դերը: Տեքստային աշխատանք:	2	Իմանա՝ - բառի կառուցվածքը, ձանաչել նրա բաղադրիչ տարրերը. - բառերի բառակազմական վերլուծության ձևերը, կարողանա՝ - գիտակցել և հասկանալ հայոց լեզվի դերը հայապահպանության գործում, - բառի բաղադրիչները միացնելով՝ նոր բառեր կազմել, - բառի արտահայտչական հնարավորությունները ձանաչելու և խոսքում կիրառելու կարողություններ ունենալ, - բառակազմական վերլուծություն կատարել:
32.	1. Մ. Խորենացի, «Հայկ և Բել»: Բառակազմության նշանակությունը: 2. Հերոսների արարքները և վարքագծի դրսևորման դրդապատճառները: Բառային աշխատանք:	2	Իմանա՝ - բառակազմության նշանակությունն ու դերը լեզվի մեջ, կարողանա՝ - բառակազմական վարժություններ կատարել (գտնել նույն արմատով և ածանցով բառեր), - տրված նմուշով կազմել բաղադրյալ բառեր:
33.	1. Գ. Էմին, «Պատգամ»: Բառի բաղադրիչները (արմատ, ածանց, հոդակապ): 2. Բանաստեղծության գաղափարական բովանդակությունը: Բառային աշխատանք:		Իմանա՝ -բառի և դրա բաղադրիչների (արմատ, ածանց, հոդակապ) կազմությունը կարողանա՝ -բառի բաղադրիչները ձանաչելու և անխալ գրելու կարողություններ ունենալ:
34.	Թեմատիկ գրավոր աշխատանք. շարադրություն:		Ստուգել և գնահատել ստացած գիտելիքները:
35.	1. Հ. Սահյան, «Հայաստան ասելիս»: Արմատ. գաղափար արմատի մասին: 2. Բանաստեղծության դաստիարակչական նշանակությունը: Արմատի դերը բառակազմության մեջ:	2	Իմանա՝ - արմատի դերը բառակազմության մեջ, կարողանա՝ - բանաստեղծությունից դուրս գրել հնչյունափոխված և անհնչյունափոխ արմատներով բառեր, դրանք ենթարկել բառակազմական վերլուծության. - ձանաչել հնչյունափոխ և անհնչյունափոխ արմատների կառուցվածքային տարբերությունները, - բառակազմությունը դիտել որպես բառապաշարի հարստացման միջոց:
36.	Արտադասարանական ընթերցանություն:	1	
37.	Մ. Մարգարյան, «Հայրենի մեր հող»: Հնչյունափոխ և անհնչյունափոխ արմատներ:	1	Իմանա՝ - բացատրել հնչյունափոխված և անհնչյունափոխ արմատների կառուցվածքային տարբերությունները:
38.	1. Արշակ և Շապուհ» (ըստ Բուզանդի): Ածանց: 2. Առասպելի արտահայտած հիմնական գաղափարը: Ածանցի տեսակները: 3. Կերպարների բնութագիրը: Ածանցի բառակազմական նշանակությունը:	3	Իմանա՝ - ածանցի տեսակները, - ածանցի բառակազմական նշանակությունը, կարողանա՝ - ընկալել ածանցի նշանակությունը լեզվի բառապաշարի հարստացման գործում:

39.	Գործնական աշխատանք:	1	
40.	1. «Արա Գեղեցիկ և Շամիրամ» (ըստ Մ. Խորենացու): Նախաձեռնություն և վերջաձեռնություն (ծանոթություն): 2. Առասպելի արտահայտած հիմնական գաղափարը: Ածանցի բառակազմիչ նշանակությունը: 3. Առասպելի կերպարները: Բառային աշխատանք:	3	Իմանա՝ - նախաձեռնությունի և վերջաձեռնությունի բառակազմիչ նշանակությունը, Կարողանա՝ - ընկալել նախաձեռնությունի և վերջաձեռնությունի նշանակությունը բառակազմության մեջ, - բառերի բառակազմական վերլուծություն կատարել (գտնել բառի բաղադրիչները՝ արմատներ, ածանցներ, հոդակապ, նշել արմատի հնչյունափոխված և անհնչյունափոխ տարբերակները...): - բառակազմական վարժություններ կատարել (գտնել նույն արմատով և ածանցով բառեր, կազմել բաղադրյալ բառեր և այլն):
43.	1. Հ. Շիրազ, «Բալլադ»: Հոդակապ: 2. Բանաստեղծության արտահայտած հիմնական գաղափարը: Հոդակապի հնչյունափոխության առանձնահատկությունները:	2	Իմանա՝ - հոդակապի դերն ու նշանակությունը բառակազմության մեջ, հնչյունափոխության երևույթները, Կարողանա՝ - ընկալել հոդակապի բառակազմական նշանակությունը:
44.	Թեմայի ամփոփում:	1	Ամփոփիչ հարցեր և առաջադրանքներ:
45.	Կիսամյակային գրավոր աշխատանք:	1	Ստուգել, գնահատել և ամփոփել ստացած գիտելիքները:
46.	Կրկնություն:	3	
47.	«Նոյ Նահապետի տապանը Արարատի վրա»:	3	Կարողանա՝ -տարբերել ածանց վերջավորությունից:
60.	1. Հ. Սահյան, «Արաքսը»: Նախաձեռնություն: 2. Բանաստեղծության արտահայտած հիմնական գաղափարը: Նախաձեռնությունի բառակազմական նշանակությունը:	2	Իմանա՝ - ընկալել նախաձեռնությունի բառակազմական նշանակությունը, Կարողանա՝ -
61.	Թեմայի ամփոփում:	1	Հարցեր և առաջադրանքներ:
62.	Թեմատիկ գրավոր աշխատանք. շարադրություն:	1	Ստուգել և գնահատել ստացած գիտելիքները:
63.	Արտադասարանական ընթերցանություն:	1	
64.	1. Էդ. Ավագյան, «Արտաշես և Սաթենիկ»: Վերջաձեռնություն: 2. Առասպելի հիմնական գաղափարը: Վերջաձեռնությունի բառակազմական նշանակությունը: 3. Առասպելի կերպարների բնութագիրը: Վերջաձեռնացի և վերջավորության տարբերությունը:	3	Իմանա՝ - ի՞նչ է վերջաձեռնացը. վերջաձեռնացի բառակազմական նշանակությունը:
65.	1. Պ. Սևակ, «Երեբունի-Երևան»: Վերջաձեռնությունի իմաստային առանձնահատկությունները: 2. Մեր մայրաքաղաքի պատմական անցյալը: Բառային աշխատանք:		Իմանա՝ - վերջավորության և վերջաձեռնացի տարբերությունը, Կարողանա՝ - տարբերել վերջաձեռնացները վերջավորություններից, - կազմել բառեր վերջաձեռնացներով, - ընկալել վերջաձեռնացների իմաստային առանձնահատկությունները:
66.	1. Հ. Սահյան, «Երևան»: Բառակազմական վերլուծություն: 2. Բանաստեղծության արտահայտած գաղափարը: Տեքստային աշխատանք:	2	Իմանա՝ Կարողանա՝ - տեքստից դուրս գրել նախաձեռնացավոր և վերջաձեռնացավոր բառեր, - նախաձեռնացներով և վերջաձեռնացներով կազմել բառեր:
70.	1. Վ. Պետրոսյան, «Հայկական էպիզոդներ»: Բառերի տեսակներն ըստ կազմության:	2	Իմանա՝ - բառերի տեսակներն ըստ կազմության, Կարողանա՝ - բառակազմությունը դիտել որպես բառապաշարի հարստացման միջոց:

71.	<p>1. Մ. Սարգսյան, «Գրիգոր Նարեկացի»: Պարզ բառեր: 2. Ավանդագրույցի արտահայտած հիմնական գաղափարը: Բառային աշխատանք:</p>	2	<p>Իմանա՝ - պարզ բառերի բնորոշ առանձնահատկությունները, Կարողանա՝ - տեքստից դուրս գրել պարզ բառերը՝ գործածելով գրավոր խոսքում:</p>
72.	<p>1. Արամ Ղանալանյան, «Սուրբ Գրիգոր Նարեկացի»: Բարդ բառերի տեսակները և կազմությունը: 2. Ավանդագրույցի արտահայտած հիմնական գաղափարը: Տեքստային աշխատանք:</p>		<p>Իմանա՝ - բարդ բառերի տեսակները և կազմությունը, Կարողանա՝ - տեքստից դուրս գրել պարզ և բարդ բառերը՝ գործածելով գրավոր խոսքում:</p>
73.	<p>1. Ա. Ավագյան, «Գրախնամութ»: Ածանցավոր բառեր: 2. Պատմվածքի հիմնական գաղափարը: Բառակազմական վերլուծություն: 3. Գրքերի դերը մարդու կյանքում: Բարդածանցավոր բառեր, դրանց կազմությունը: 4. Տղայի կերպարը: Բառային աշխատանք:</p>		<p>Իմանա՝ - ածանցավոր և բարդածանցավոր բառերի կազմությունը, Կարողանա՝ - տեքստից դուրս գրել ածանցավոր և բարդածանցավոր բառեր, - պարզ բառերից կազմել ածանցավոր և բարդածանցավոր բառեր:</p>
74-75	<p>Թեմայի ամփոփում: Թեմատիկ գրավոր աշխատանք. փոխադրություն</p>	1 1	<p>Հարցեր և առաջադրանքներ: Ստուգել և գնահատել ստացած գիտելիքները:</p>
76.	<p>1. Վիգեն Խեչումյան, «Գլուխգործոց» տեքստի առաջին հատվածը: Բարդ բառերի տեսակները: 2. «Գլուխգործոց տեքստի 2-րդ և 3-րդ հատվածները: Համադրական բարդությունների կազմությունն ու ուղղագրությունը: 3. «Գլուխգործոց» տեքստի 4-րդ հատվածը: Հարադրական բարդությունների կազմությունն ու ուղղագրությունը: 5. Մոմիկի կերպարը: Տեքստային աշխատանք: 5. Անցյալի հոգևոր արժեքների նշանակությունը: Բառակազմական վերլուծություն:</p>	5	<p>Իմանա՝ - համադրական և հարադրական բարդությունների կազմությունն ու ուղղագրությունը: Կարողանա՝ - տեքստից դուրս գրել համադրական և հարադրական բառերը և դրանցով գրավոր խոսք կազմել:</p>
77.	<p>Թեմայի ամփոփում:</p>	1	<p>Հարցեր և առաջադրանքներ:</p>
78.	<p>1. Մ. Գալշոյան, «Կռունկ» պատմվածքի 1-ին հատվածը: Միասին գրվող բառեր: 2. «Կռունկ» պատմվածքի 2-րդ և 3-րդ հատվածները: Անջատ գրվող բառեր: 3. Երգի ուժը հայ մարդու կյանքում: Գծիկով գրվող բառեր: 3. Կոմիտասի և իջանդուհու կերպարները: Տեքստային աշխատանք: 4. Պանդուխտի հոգեվիճակը: Բառակազմական վերլուծություն:</p>	5	<p>Իմանա՝ -միասին, անջատ և գծիկով գրվող բառերի կազմությունն ու ուղղագրությունը, Կարողանա՝ - կատարել բառերի բառակազմական վերլուծություն - անսխալ գրել բաղադրյալ բառերը և հնչյունափոխված արմատները, - բառակազմությունը դիտել որպես բառապաշարի հարստացման միջոց, - անսխալ գրել բաղադրյալ բառերը և հնչյունափոխված արմատները, - ընկալել բառի կառուցվածքը, ճանաչել նրա բաղադրիչ տարրերը:</p>

ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄՆԵՐԻ ԹԱՍԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐ,
ՀՆԱՐՆԵՐ, ԽԱՂ-ՎԱՐԺԱՆՔՆԵՐ

Ա. ՄԵԹՈԴՆԵՐ ԵՎ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐ

ԴԱՍԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ → Ծագել է լատիներեն «լեկցիա» բառից և նշանակում է «կարդալ»: Բուհական դասախոսությունը ուսումնական պարապմունքների կազմակերպման ավանդական ձև է, իսկ դպրոցական դասախոսությունը ուսուցման մեթոդ է և, համաձայն հանրակրթական դպրոցի նորացված ծրագրերի, այլ գործառույթներ ունի: Դպրոցական դասախոսությունը գործադրվում է առավելապես շատ բարդ, դժվարին ուսումնական նյութի բովանդակությունը շարադրելու նպատակով (օրինակ՝ «Խոսքիմասային փոխանցումներ», «Բայի սեռը», «Նախադասության տեսակներն ըստ հաղորդակցական նպատակների», «Տեղեկատվական ժանրերը», «Տեքստի կառուցվածքը», «Ոճերը և նրանց հիմնական հատկանիշները») թեմաներն ուսուցանելիս): Կիրառվում է հատկապես ավագ դպրոցում և կարող է զբաղեցնել կա՛մ ամբողջ դասը, կա՛մ նրա մի մասը՝ կախված ուսուցչի նպատակադրումից, դասի ընթացքում լուծվող խնդիրների բնույթից, ուսումնասիրվող նյութի առանձնահատկություններից, տրամաբանական կառուցվածքից: Խոսքային այս մեթոդը սովորաբար դասվում է գիտելիքների ձեռքբերման և իմաստավորման, հմտությունների և կարողությունների ձևավորման, ամրակայման, մտածողության զարգացման մեթոդների շարքում: Խնդիրը գիտելիքի, տեղեկատվության, նյութի համակարգված փոխանցումն է սովորողներին: Որոշ մեթոդիստ-մանկավարժներ այն կարծիքին են, որ դպրոցական դասախոսության մեթոդը տարբերվում է պատմելու մեթոդից միայն մեկ բանով՝ ամբողջ դասին չի ընդհատվում: Սակայն սա հիմնավորված չէ. դասախոսությունը կարելի է ընդհատել դադարներով: Մանկավարժական փորձը ցույց է տալիս, որ ընդհատումներով դասախոսությունն ավելի արդյունավետ է: Իմաստավորումը շատ դեպքերում տեղի է ունենում գրառումների կամ դասախոսության թեզիսների, բաժանված պատճենների հիման վրա: Սովորողներին ուսուցման դասախոսության ձևին պետք է վարժեցնել դեռևս կրտսեր դպրոցական տարիքից: Դա կարելի է սկսել **կարճ դասախոսություն** լսելի սովորեցնելուց. այն ըստ էության պասսիվ գործընթաց է և գործնականում փոխհարաբերվելու, համագործակցելու հնարավորություն չի տալիս: Դասախոսությունները կարդացվում են հիմնականում դանդաղ տեմպով: Դասախոս-ուսուցիչը հատուկ ընդգծում-շեշտում է նշումներ կատարելու պահերը, ուսումնասիրվող նյութի կարևոր մասերը, կրկնում է ասածը և այլն: Նշանակում է՝ աշակերտներին պետք է սովորեցնել նաև գրառել, սղագրել (կոնսպեկտավորել) դասախոսությունները: Դպրոցներում կիրառվում են դասախոսության մի քանի ձևեր, որոնց անվանումները կարելի է համարել պայմանական՝ **մոնոդասախոսություն** (նյութը կարդալը), **համակցված դասախոսություն** (փորձերի, լսողական, տեսողական նյութերի և նկարագրողումների ցուցադրումով կարդալն է), **բազմակողմանի դասախոսություն** (հիմնված է տարբեր տարրերի ամբողջական փոխազդեցության՝ նյութը հաղորդելու, դրա ամրապնդման, կրկնության և վերահսկման վրա), **դասախոսություն-ամփոփում**, **պրոբլեմային դասախոսություն** (բազմատարբերակ մտեցումների փորձարկումն է տվյալ խնդրի լուծման համար), **ներածական դասախոսություն**, **ընդհանրացնող դասախոսություն**, **կարճ դասախոսություն (մինի դասախոսություն)**. կիրառվում է յուրաքանչյուր դասի սկզբում (մոտ 10 րոպե), **տեսադասախոսություն** (նպաստում է սովորողների պատկերավոր մտածողության զարգացմանը. տեսանյութեր), **հրահանգային դասախոսություն** (կիրառվում է ինքնուրույն հետևողական աշխատանք կազմակերպելու նպատակով. սովորողները ստանում են մեթոդական հանձնարարականներ, ուսումնական գրականություն և կատարում են մեթոդական հրահանգային աշխատանքներ): Չնայած ուսուցման մեթոդների հարստացմանը՝ այժմ էլ դասախոսությունն է ձևավորում նյութի

փոխանցման ակտիվ ձևերի հիմքը: Հաջողված և արդյունավետ դասախոսության գրավականը դասարանի հետ կայուն հաղորդակցումն է և ուսուցչի քաջատեղյակությունն ու մասնագիտական վարպետությունը: Այս մեթոդը կիրառելիս սովորողների կողմից նյութի դյուրընկալման, յուրացման և մտապահման ունակությունները զարգացնելու նպատակով ուսուցիչը պետք է **ճանաչի դասարանը, հաշվի առնի յուրաքանչյուրի ընկալելու և հասկանալու առանձնահատկությունները, գտնի կամ ընտրի** այն հարցը, որը կարող է դասախոսության նյութ դառնալ, նախօրոք որոշի կարդացվելիքի սահմանները, **հաշվի առնի խմբի ուշադրության կենտրոնացումը, կիրառի այնպիսի՝ հնարներ**, որոնք կխթանեն սովորողների մտածողությունը և հնարավորություն կտան առավելագույն ներգրավվել գործընթացի մեջ: Այս դեպքում կարևոր են դառնում նյութի մատուցման կարգն ու ձևը, ուսուցչի խոսքը, հարցերի, հատկապես հռետորական հարցերի կիրառումը, տեսողական աջակցությունը (սովորողների հետաքրքրությունը շարժելու և տեսողական զգայություններ առաջացնելու նպատակով նյութի հանգուցային մասերը տարբեր նկարագարողումներով, սահիկաշարերով զուգորդելը): «Դասախոսություն» մեթոդի արդյունավետությունը ենթադրում է դասախոսության պլանի հստակ նախագծում և կազմում, պլանի բոլոր կետերի տրամաբանորեն կուռ և հաջորդական շարադրում, խոսքի տրամաբանականության ապահովում, դիտազննական պարագաների և այլնի ճիշտ ընտրություն, ուսուցչի ստեղծագործական որակների կիրառում: Մեթոդը գործադրելիս նա պետք է կատարի հետևյալ քայլերը՝

ա. դասախոսության նյութը բաժանել մասերի՝ **սկիզբ, հիմնական մաս, եզրափակում**՝ ներկայացնելով հերթականությամբ և հաջորդականությամբ: Սկիզբը պետք է ներառի դասախոսության նպատակը, թեմայի կարևորությունը, ներկայացվող նյութի առավելություններն ու անհրաժեշտությունը, դասախոսության ենթադրվող կառուցվածքը, կարևոր հասկացությունների ներկայացումը, ներկայացվող նյութի պատմությունը, ակնկալվող վերջնարդյունքը: Հիմնական մասը ներառում է նյութի հանգուցային կետերը, որոնցից յուրաքանչյուրը հերթականությամբ քննարկվում է: Եզրափակումը ենթադրում է ընդհանրացում, անդրադարձ՝ կարևոր, հանգուցային մասերին, արդյունքերի ամփոփում, ներկայացված և ապագայում տրվելիք նյութերի կապակցում:

բ. Ամրապնդել ներկայացվող նյութը՝ կրկին անդրադառնալով դասախոսության հանգուցային մասերին:

Մեթոդի առավելություններն են մեծ խմբերում գործադրելու, գրեթե անծախս կազմակերպելու, պլանավորելու, բովանդակության կառուցվածքային բաժանում կատարելու և տրամաբանական հաջորդականությամբ իրացնելու, վերահսկելու, ժամանակը հստակորեն բաշխելու հնարավորությունները: **Մեթոդն ունի նաև սահմանփակումներ**՝ պասսիվ ուսուցումը, ամրապնդման հնարավորության բացառումը, միջանձնային փոխազդեցության բացակայությունը, զնահատման դժվարությունը:

ԶՐՈՒՅՑ ➔ Զրույցն ուսուցման առավել հին ու արդյունավետ մեթոդներից է. հայտնի է հին Հունաստանից. նշանակում է երկխոսություն երկու կամ ավելի անձանց միջև: Այն վարպետորեն կիրառել է Սոկրատեսը: Զրույցի մեթոդը գործադրելիս կարելի է կիրառել ստուգող, օգնող, հուշող հարցեր տալու, աշակերտների կարծիքները, մտքերը քննարկման դնելու և այլ հնարներ: Ուսուցիչը նպատակամետ և վարպետորեն առաջադրվող հարցերի միջոցով սովորողների մեջ արթնացնում է նրանց արդեն ունեցած գիտելիքներն ու կարողությունները, մղում նոր գիտելիքների ձեռքբերման՝ ինքնուրույն դատողությունների, եզրահանգումների ու ընդհանրացումների, կանոններ սահմանելու ճանապարհով: Զրույցի մեթոդով բացատրվում են այն թեմաները, որոնք աշակերտին ծանոթ են կամ հեշտ են: Օրինակ՝ 7-րդ դասարանում «Քայ» թեմայի ներածական մասը կարելի է ուսուցանել այս մեթոդով, քանի որ աշակերտները կրտսեր և միջին դպրոցի ցածր դասարաններից նախագիտելիքներ ունեն թեմայի վերաբերյալ: Զրույցը սոսկ հարց ու պատասխան չէ, այլ փոխհամագործակցության եղանակ է. աշակերտը ևս կարող է հարցեր տալ: Ժամանակակից մեթոդիկայում զրույցն

առավել արդյունավետ է դասարանային աշխատանքի նախապատրաստելիս, նոր դասանյութին ծանոթացնելիս, գիտելիքների համակարգման և ամրակայման դեպքում, ընթացիկ ստուգման և գիտելիքների յուրացման ախտորոշման համար: Ըստ նպատակի առանձնացվում են գրույցի հետևյալ տեսակները՝

1. **Ներածական կամ կազմակերպական.**

2. **Նոր գիտելիքների հաղորդման.** հիմնական նպատակը գիտելիքների նկատմամբ հետաքրքրություն ձևավորելն է, իմացական գործունեության մղելու պահանջ առաջացնելը, ինքնուրույնության դրդելը: Լինում է՝ **ա. ավտորիտար - հեղինակավոր**, այսինքն՝ առարկություն չընդունող հարց ու պատասխան, որ հիշեցնում է միջնադարում գերիշխող կաթեխիզիսային մեթոդը (աշակերտները սովորում էին միայն պատրաստի հարցեր ու պատասխաններ): **բ. սկրատսյան.** ուսուցչի նկատմամբ հարգալից, բայց ինքնուրույն կարծիք, քննադատություն, առարկություններ հանդուրժող. **գ. էվրիստիկ** (էվրիստիկական) կամ **որոնողական** (հիմնահարցեր դնող և ուսուցչի առաջադրած հարցերին սեփական պատասխաններ ենթադրող, ակտիվացնող, մտածողական-որոնողական լարված իրավիճակի մեջ պահող մեթոդական այս տարբերակը ուսուցման այլ եղանակների ու հնարների զուգակցությամբ նյութի հաղորդման և ամփոփման, կրկնության ու ամրապնդման, լեզվական երևույթների գիտակցական յուրացման, աշակերտների լեզվազգացողության ու տրամաբանական մտածողության զարգացման արդյունավետ միջոցներից է):

3. **Ընդհանրացնող կամ ամրապնդող.** ուղղված է սովորողների գիտելիքների համակարգմանը.

4. **Ստուգող-ախտորոշող-շտկող:**

Մեթոդի հաջող կիրառման համար կարևոր են՝

ա. Նախապատրաստական աշխատանքը.

բ. Հարցերի ճիշտ ձևակերպումն ու հերթականությունը: Դրանք պետք է որոշակի տրամաբանական կապ ունենան, ընդհանուր առմամբ բացահայտեն ուսումնասիրվող նյութի էությունը (բովանդակությունը), հատկապես նրա առանցքային մասերը, նպաստեն գիտելիքների համակարգված ընկալմանը, իրենց բովանդակությամբ և ձևով համապատասխանեն սովորողների զարգացման մակարդակին: Պետք չէ ոչ հուշող, պատրաստի պատասխաններ ենթադրող, երկարաշունչ կամ երկիմաստ հարցեր տալ: Ծիշտ չեն և բարդ հարցերը. հարցեր կազմելիս պետք է առաջնորդվել դրանք աստիճանաբար բարդացնելու սկզբունքով:

գ. Այլ մեթոդների հետ զուգակցելը. օրինակ՝ «Հարցուպատասխանի», «Բացատրման», «Դիտման», «Ղասախոսության», «Բանավեճի» և այլն:

դ. Դասարանի հաղորդակցական ունակություններն ու բարեկրթության աստիճանը: Պետք է հետևել, որ սովորողներն ակտիվորեն մասնակցեն գրույցին, ուշադիր լսեն հարցերը, պատասխաններ ընտրելիս մտածեն, քննարկեն ընկերների պատասխանները, ձգտեն արտահայտել սեփական կարծիքները՝ հարգալից վերաբերմունք դրսևորելով միմյանց նկատմամբ: Ըստ անհրաժեշտության՝ պատասխանները պետք է խրախուսել, մեկնաբանել կամ շտկել: Ուսուցչի խրախուսմամբ սովորողները կարող են նաև իրար հարցեր տալ, բայց երբ դրանք կորցնում են իմացական արժեքը և դառնում են ինքնանպատակ, պետք է դադարեցնել:

Մեթոդի առավելություններն են՝ նպաստում է սովորողների մտահորիզոնի ընդլայնմանն ու գիտելիքների հարստացմանը, ինքնուրույն դատողությունների, եզրահանգումների և ընդհանրացումների միջոցով՝ մտածողության զարգացմանը, առավելագույն ակտիվացնում է սովորողների մտագործունությունը, միաժամանակ դառնում նրանց կողմից յուրացված գիտելիքների ու կարողությունների ուսումնական-գիտական ախտորոշման հիմնալի միջոց: Այն կարևոր միջոց է հաղորդակցական հմտությունների ձևավորման համար և նպաստելով սովորողների ճանաչողական ունակությունների զարգացմանը՝ պայմաններ է ստեղծում իմացական գործունեության անմիջական կառավարման համար:

Մեթոդն ունի **սահմանափակումներ**: Ավանդաբար գրույցը համարվել է և է ուսուցման բարդ եղանակ. պահանջում է ուժերի լարում ու համապատասխան պայմաններ, ինչպես նաև ուսուցչի մանկավարժական վարպետության և սովորողների պատրաստվածության բարձր մակարդակ: Խնայողական, կատարյալ և համակողմանի մեթոդ չէ: Շատ դեպքերում դժվար է խուսափել «ծախողումից», գրույցը դատարկախոսության վերածելուց: Մյուս կողմից՝ սովորողներին չի տալիս գործնական կարողություններ ու հմտություններ, նախադրյալներ չի ստեղծում դրանք ձևավորելու համար կիրառել անհրաժեշտ վարժություններ: Մեթոդի տարբերակներից են՝ «**Հարցազրույցը**» և «**Շռաստիճան հարցազրույցը**»: Հարցազրույցն ունի վարման հատուկ կանոնակարգ (գրուցակցին դիմել անունով, հարցերը կազմել հստակ և գրուցակցին ներկայացնել քաղաքավարի ժպիտով՝ նայելով նրա աչքերին, թույլ տալ, որ գրուցակիցը մինչև վերջ արտահայտի իր մտքերը, ուշադիր լսել նրա պատասխանները, վերջում շնորհակալություն հայտնել՝ հարցերին պատասխանելու և ժամանակ տրամադրելու համար և այլն): «**Շռաստիճան հարցազրույցը**» Սպենսեր Կազանի աշխատանքներում ներառված համագործակցային եղանակներից է: Նպատակը՝ տեղեկատվության փոխանակում, գաղափարների մշակում, անդրադարձ կատարելու, լսելու, ինքնուրույն աշխատելու, ցածրաձայն խոսելու հմտությունների զարգացում: Ընթացքը՝ «Մտքերի տարափոկ» պարզել նյութի մասին աշակերտների նախնական գիտելիքները, տալ կարճատև բացատրություն, սահմանել կարևոր տարրերը, բաժանել չորս աշակերտից բաղկացած խմբերի: Ուսուցիչը տալիս է բազմապատասխան խնդիր, և խմբերն սկսում են աշխատել զույգերով և այլն:

Մեթոդի արտահայտիչներից են «**Զրույց հեղինակի հետ**» և «**Բառային զրույցներ**» հնարները: Երկրորդի գործադրական տարբերակներից մեկը կարող է այսպիսին լինել՝ ուսուցիչը որևէ նախադասության մեջ («Մեջքդ պինդ պահիր, որ ուրիշների առջև չձկվես») ընդգծում է որևէ բառ (**չձկվես**), բառի հնչյունաբանական պատկերն ընկալել տալու նպատակով գրատախտակին գրում ուղիղ ձևը (հիարկե՛ եթե ունի **ձկել**), բացատրում է իմաստը կամ իմաստները («թեթել, ծռել», «կորացնել, կոր ձև տալ», փխբ. «հնազանդեցնել», «ստորացնել», «կոտրել», չեզոք սեռիմաստով՝ «երկար նայելուց աչքերը հոգնել»), կարող է նույն արմատով այլ բառեր կազմել տալ (**ձկռել, ձկվածք, ձկունակ, ձկունասահ, ձկուն** և այլն, կարող է համեմատել այլ բառերի հետ (**ընկձկել**) և այլն: Նրա պահանջով աշակերտները փնտրում-գտնում են առարկաներ, որոնք կարող են նույն գործողությամբ հատկանշվել, կազմում են նախադասություններ:

ՀԱՐՑՈՒՊՏԱՍԽԱՆՆԻ ՄԵԹՈԴ ➔ ժամանակակից գործուն մեթոդներից է: Այն չպետք է շփոթել կատելիգիսային մեթոդի հետ: Կիրառվում է լեզվական նյութի ավանդման բոլոր աստիճաններում: Հաճախ «ԶՐՈՒՅՑ» մեթոդի բաղադրամաս է դառնում: ՀԱՐՑՈՒՊՏԱՍԽԱՆՆԻ-ի գործադրման ուղիներից մեկը «**Հարցադրումներ**» մեթոդական հնարն է իր տարբերակներով՝ «Հարցադրումներ ընթերցողի կողմից», «Հարցադրումներ լսողի կողմից», «Հարցադրումներ ուսուցչի կողմից» և այլն: Լեզվական նյութի յուրաքանչյուր հատված ընթերցելուց հետո խմբերը դադար են առնում և հերթով միմյանց հարցեր են տալիս կարդացածի, լսածի կամ տեսածի վերաբերյալ:

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԽՈՍՔ ➔ Մասնագիտական աղբյուրներում ուսուցչի խոսքը և՛ զննականության միջոց է, և՛ մեթոդ: Տարբերությունն այն է, որ առաջին դեպքում նկատի է առնվում գեղեցիկ, արտահայտիչ և ընդօրինակելի խոսքը, իսկ երկրորդ դեպքում՝ գիտելիքի հաղորդման բանավոր շարադրանքի ձևը, եղանակը, վերարտադրելի խոսքը: Այն պետք է լինի կարճ, տրամաբանական, գիտական, փաստարկված ու կշռադատված, պատկերավոր ու արտահայտիչ, արտահայտի տեսական նյութի հիմնական, առանցքային հարցերը: Կարելի է կիրառել դասի տարբեր պահերին՝ հատկապես բարդ թեմաներ ուսուցանելիս՝ ուղղորդելու, ընդհանրացնելու կամ ամփոփելու նպատակով: Հիմնված է կենդանի խոսքի վրա: Այս մեթոդի հետ անմիջականորեն առնչվում են «ԲԱՅԱՏՐՈՒՄ», «ՊԱՏՄՈՒՄ ԵՎ ՎԵՐԱՊԱՏՄՈՒՄ» մեթոդները:

ԲԱՑԱՏՐՈՒՄ, ՊԼԱՏՐՈՒՄ ԵՎ ՎԵՐԱՊԼԱՏՐՈՒՄ ➔ «Բացատրում»

դը կոչվում է նաև **մեկնողական**: Ուսուցիչն այն գործադրում է գլխավորապես նոր նյութը բացատրելիս, նաև գիտելիքների ստուգման (հարցման) փուլում կամ նոր նյութն ամրակայելիս, եթե աշակերտները լավ չեն հասկացել: Նա մատչելիորեն բացատրում, մեկնաբանում է լեզվական նյութը, կատարում է մտահանգումներ, ձևակերպում սահմանումներ, կարող է գործածել գեղարվեստական խոսքի նմուշներ և զննական պարագաներ, զուգակցել այլ մեթոդների հետ: Ժամանակակից «աշակերտակենտրոն» ուսուցման պայմաններում բացատրման մեթոդը գործադրում է նաև աշակերտը: Օրինակ՝ նյութի վերարտադրման ժամանակ նա կարող է ոչ միայն վերապատմել, այլև բացատրել, անզամ բացատրելով սովորեցնել իր ընկերներին: Խոսքային մեթոդ է նաև «**պատմել**»-ը. կիրառվում է գլխավորապես այն դեպքում, երբ հարկ է լինում նոր նյութի վերաբերյալ տեղեկություններ հաղորդել: Ուսուցիչը շարադրում է ուսումնական նյութը՝ առանձնապես առաջնորդվելով հաջորդականության և պարբերականության սկզբունքներով: Սովորաբար գործադրվում է նկարագրական բնույթի նյութը շարադրելիս. իրացումը սկսվում է ներածական մասով, ավարտվում ամփոփմամբ: Աշակերտների մեջ ստեղծվում են կոնկրետ, կենդանի պատկերացումներ, և նրանք աստիճանաբար կատարում են եզրահանգումներ: Հաղորդումը հիմնավորում է փաստերով, օրինակներով, համապատասխան ցուցադրումներով, հարցեր առաջադրելով: Երբեմն այն կարելի է ընդհատել և զուգակցել զրույցին՝ մասնակից դարձնելով աշակերտներին և ակտիվացնելով նրանց ճանաչողական գործունեությունը: Երբեմն կարող է հաջորդել բացատրման մեթոդը: Այսպես՝ ուսուցիչը «Դերանուն» թեման անցնելիս շարադրում է դասագրքում գետեղված նյութը. ի՞նչ է ցույց տալիս այն, ի՞նչ տեսակների է բաժանվում, ո՞ր խոսքի մասերի հետ է առնչակցվում և ինչո՞վ է տարբերակվում նրանցից և այլն: Նյութի հաղորդումից հետո կարող է հակիրճ տեղեկություններ հաղորդել այն մասին, որ լեզվաբանական գրականության մեջ շատ դեպքերում դերանունն առանձին խոսքի մաս չի համարվել: Կամ՝ դպրոցական դասագրքերից մեկում դերանուններն այլ դասակարգմամբ է ներառվել՝ գոյականական, ածականական, թվականական, մակբայական: Այս դեպքում բացատրմանը հաջորդում է պատմումը: Կարող է և պատմումը նախորդել բացատրումին և այլն: Ուսուցչի հանձնարությամբ աշակերտները պատմում են կյանքից վերցված որևէ դրվագի, նյութի, իրենց տեսածի, լսածի, երազածի ու երազանքների մասին մասին, մտորում են, նկարագրում, իրենց զգացածներն ու զգացմունքներն են արտահայտում, կամ բանավոր կամ գրավոր հորինում են կապակցված խոսք: Պատմելու մեթոդի գործադրման ընթացքում կիրառվում են մի շարք հնարներ՝ համեմատելու, հակադրելու, բաղդատելու, մտապահման, հիշողության, ամրակայման, ակտիվացման: Պատմելու միջոցով զարգանում են աշակերտների խոսքն ու միտքը:

Աշակերտների համար գիտելիքների աղբյուր է ոչ միայն դասագիրքը, այլև ուսուցչի խոսքը: Ուսուցիչը խոսքային մեթոդով (լինի պատմում թե բացատրում) շարադրում է նյութը, իսկ աշակերտը սովորելուց հետո այն վերարտադրում է կամ **վերապատմում**: Վերապատմումը, որպես խոսքային մեթոդ, կիրառվում է հատկապես թեմայի վերարտադրման ժամանակ: Ուսուցչի պահանջով աշակերտները բանավոր վերապատմում են նյութը՝ մաս առ մաս կամ ամբողջությամբ, նշում են գլխավոր կետերը, հաղորդում են հակիրճ տեղեկություններ, ասում են քերականական սահմանումները, բերում ինքնուրույն օրինակներ: **Վերապատմման մեթոդի առավելությունն այն է**, որ նպաստում է լեզվական նյութի ամբողջական վերարտադրմանը, նրա առանձին բաղադրամասերի միջև ներքին փոխկապակցվածության ստեղծմանը, օգնում է աշակերտների բառապաշարի հարստացմանը և կապակցված խոսքի ու տրամաբանական մտածողության զարգացմանը: Վերապատմման ընթացքում կարող են օգտագործվել նաև զրույցի, հարցուպատասխանի մեթոդները, զննական առարկաներ, որոնք ավելի են ակտիվացնում աշակերտներին և խթանում նրանց ինքնուրույնությունը:

ԲԱՑԱՏՐԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐԳՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՂՈՐՈՂՎԱԾ ԸՆԹԵՐԳՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔

Ընթերցումը (մասնագիտական գրականության մեջ հայտնի է նաև «գեղեցիկ ընթերցում» եզրույթով) նախորդում է վարժական և շարադրական բնագրերի վերարտադրմանը: Իհարկե, ընթերցանությունը մայրենի լեզվի տարրական դասընթացի հիմնական բաժիններից մեկն է, բայց այսօր նաև միջին դպրոցի ցածր դասարանների հայոց լեզվի դասընթացի բաղկացուցիչ մասն է և կարևոր նշանակություն ունի թե՛ որպես ուսուցման կազմակերպման ձև և թե՛ որպես գործադրվող մեթոդ: Որպես մեթոդ՝ այն մայրենի լեզվի ուսուցման և աշխարհաճանաչողական տարրական տեղեկությունների ու գիտելիքների հաղորդման և աշակերտների մտավոր ու բարոյական դաստիարակության հզոր միջոցներից մեկն է. իր մեջ միավորում է սովորական ընթերցանության ու դաստիարակչական ընթերցանության լավագույն տարրերը: Հայտնի է, որ ինտեգրված դասագրքերում բնագրային նյութերը բովանդակությամբ ու ձևով, հետապնդած ուսուցողական ու դաստիարակչական խնդիրներով խիստ բազմազան են ու տարաբնույթ: Գեղարվեստական ստեղծագործությունն ուսումնասիրելիս հիմնականում ուշադրություն է դարձվում նյութի հուզական, զգացմունքային ու դաստիարակչական կողմերին, գործնական բնույթի նյութերն ուսումնասիրելիս՝ ճանաչողական, դատողական կողմին, ինչը, անկասկած, փոխում է նյութի վրա տարվող աշխատանքի ոչ միայն բովանդակությունը, այլև ձևն ու մեթոդը, որպես մեթոդ գործադրվելու նախապայմանները: Միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում թե՛ լեզվաքերականական կանոնների բացատրման և թե՛ վարժությունների կատարման համար օգտագործվում են գեղարվեստական խոսքի մուշնչեր: Ինքնին հասկանալի է, որ դրանք կարող են ճիշտ նպատակին ծառայել, եթե գեղեցիկ և արտահայտիչ ընթերցվեն: Մեթոդի առավելություններից մեկն այն է, որ նպաստում է աշակերտների բանավոր և գրավոր խոսքի, նրանց լեզվական ու գեղարվեստական մտածողության զարգացմանը: Ուղղորդված ընթերցանությունը կիրառելի է իմաստի ընկալման փուլում: Ըստ անհրաժեշտության աշակերտները պատասխանում են հարցերին և նորից ընթերցում իրենց պատասխանը հիմնավորող հատվածը: Մեթոդի կիրառման արդյունքում նյութը դառնում է տպավորիչ, հիմնական միտքը՝ ըմբռնելի: Դասարանային ընթերցանությունը կամ ուղղորդված ընթերցանությունը հանրակրթական դպրոցում իրացվում է բացատրական ընթերցանության մեթոդով, որը ուսուցման ձևերի ու եղանակների մանկավարժահոգեբանական տեսանկյուններով հիմնավորված ամբողջական համարակարգ է՝ իր որոշակի բաղադրիչներով ու դրսևորման մեթոդական տարբերակներով: Դպրոցական սովորում է գիտակցաբար վերաբերվել ընթերցվող բնագրին, թափանցել կարդացածի էության մեջ, յուրացնել ոչ միայն կարդացած բովանդակությունը, այլև այդ բովանդակությունը մարմնավորող լեզվական ձևերը: Սովորական ընթերցանությունից տարբերվում է նրանով, որ այն երկուստեք՝ թե՛ ուսուցչի և թե՛ աշակերտների կողմից ուղեկցվում է ընթերցածի շուրջ անցկացվող զրույցներով, անհրաժեշտ բացատրություններով ու մեկնաբանություններով, որոնք, նախ՝ ապահովում են ընթերցված բնագրի լիակատար պարզաբանումն ու ընկալումը, ապա՝ յուրացված նյութի բովանդակության պարզ, ճիշտ ու կապակցված վերարտադրումը: Ընթերցանության այս մեթոդի նպատակը ոչ այնքան աշակերտների ուշադրության ուղղորդումն է կամ կարդալու տեխնիկայի զարգացումը, որքան գիտելիքների ու ճանաչողության շրջանակի աստիճանական ընդլայնումը, նրանց վրա դաստիարակչորեն ներգործելը, նրանց բարոյական կերպարի ձևավորումը: Բացարարական ընթերցանության մեթոդի համար բնութագրական են հետևյալ առանձնահատկությունները՝ ա. ուսումնասիրվող նյութի թեմայով կամ բովանդակության շուրջ անցկացվող զրույց. բ. բնագրի ընթերցում ուսուցչի և աշակերտների կողմից. գ. բառային աշխատանք՝ աշխատանքի տարբեր ձևերի գործադրումով. դ. բնագրի հետ տարվող աշխատանք՝ բովանդակության, կերպարների, լեզվական ձևերի և այլ կողմերի խոր ու բազմակողմանի յուրացման առումով. ե. բովանդակության վերարտադրում. գ. ամփոփում՝ հիմնական բովանդակության, լեզվի, ճանաչողական ու դաստիարակչական կողմերի ընդհանրացման առումով: Մեթոդը բացատրական է կոչ-

վում, որովհետև նյութի ուսումնասիրությունը երկուստեք ուղեկցվում է բացատրություններով՝ ինչպես ուսուցչի, այնպես էլ աշակերտների կողմից: Բացատրությունն իր որոշակի տեղն ունի գրույցի և բնագրի ընթերցման ժամանակ: Գործադրվում է բնագրի կամ տեքստի վրա տարվող աշխատանքի ընթացքում, բառային աշխատանքի ժամանակ՝ նոր և անծանոթ բառերը բացատրելիս, ծանոթ բառերի հոմանիշներն ու հականիշները գտնելու, նոր բառերը խոսքի մեջ օգտագործելիս: Ուղղորդված ընթերցանության մեթոդը՝ զուգակցված բացատրման հնարով, գործադրելի է դասի ցանկացած կառուցամասի ընթացքում և բոլոր այն դեպքերում, երբ կարիք է զգացվում լրացուցիչ բացատրությունների կամ հիմնավորումների: Այն այսօր գործադրվում է ոչ միայն հայոց լեզվի, այլև այլ առարկաների ուսուցման ընթացքում: Մեթոդական հնարներից է «ԽՄԲԱՅԻՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ» (պարբերություն առ պարբերություն կարդում են լեզվական նյութը, և յուրաքանչյուրը բացատրում է իր կարդացածը):

ԱՇԽԱՏԱՆՔ ԴԱՍԱԳՐՔԻ ՎՐԱ ➔ Ինքնուրույն աշխատանքի նոր մեթոդ է և ձևավորվել է ժամանակի թելադրանքով: Ժամանակակից դպրոցում խնդիր է դրվում դասագրքի վրա աշխատել նաև դպրոցում՝ սահմանումները յուրացնելու, օրենքներն ու կանոններն ընկալելու, հասկանալու և ապա իմաստավորելու, գլխավոր և երկրորդական մտքերն ըմբռնելու և այլ նպատակներով: Միջին դասարաններում, ծրագրային պահանջներին համապատասխան, հանձնարարվում է նաև տեսական նյութի ընթերցում և յուրացում դասի ընթացքում, այսինքն՝ սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը և ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնելու նպատակով խորհուրդ է տրվում առանձին ուսումնական նյութեր չհաղորդել, անգամ չբացատրել, այլ պահանջել դրանք ինքնուրույնաբար կարդալ և դասի ընթացքում վերլուծել կարդացածի բովանդակությունը, վերջում ամփոփել սովորողների՝ դասագրքի վրա կատարված աշխատանքի արդյունքները: Մեթոդը կարելի է կիրարկել «Զրույց», «Հարցուպատասխան» մեթոդների զուգակցությամբ՝ նպատակաուղղված աշակերտների ակտիվության խթանմանը: Ուսուցչի խորհրդով աշակերտները գնում են դասագրքի՝ ուսումնասիրվող նյութին առնչվող նկարները, գծագրերը, աղյուսակները, հավելվածները և իմաստավորում դրանք: Սովորողների մտագործունությունը, ճանաչողական և ստեղծագործական ակտիվությունը զարգացնելու նպատակով մեթոդի գործադրմամբ հարկավոր է նրանց մեջ դաստիարակել հատկապես տեքստում, նկարում, գծագրում կամ աղյուսակում, հայտնիների խոսքում «ասելիքը», նաև պրոբլեմը տեսնելու, այն ձևակերպելու և լուծելու կարողություն, բնագիրը քննադատական մոտեցմամբ վերլուծելու ընդունակություն:

ԴԻՏԱՆ ՄԵԹՈԴ ➔ «Դիտումներից ոչ միայն գիտելիքներ են քաղում, դիտումներն են հենց գիտելիքները. դիտումների շնորհիվ են դրանք մտնում գործածության մեջ: Եթե կրկնությունը ուսման մայրն է, ապա դիտումը իմաստավորման և մտապահման մայրն է»,- գրում է Սուխոմլինսկին: Այն իմաստավորման և մտապահման գործընթացային փուլերում լեզվանյութի շարադրման և վարժությունների կատարման ընթացքում քերականության ուսուցման արդյունավետ եղանակներից մեկն է: Կիրառվում է այն դեպքում, երբ հարկ է լինում ուշադիր գննել, հասկանալ, իմաստավորել լեզվական իրակությունները, բացահայտել նրանց ընդհանուր և առանձնահատուկ գծերը, հիմք ստեղծել մտահանգումների կատարման, քերականական կանոնների ստեղծման, ձևակերպման և կիրառման համար: Այս մեթոդը հանգամանորեն ուսումնասիրել է Կ. Ուշինսկին՝ եզրակացնելով՝ որպեսզի դիտումները լինեն արգասավոր, օգտակար, հարկավոր է կրկնել անընդմեջ: Ըստ նրա՝ երեխաները դիտումները կատարում են դժվար, իսկ դրանց արդյունքները կորցնում են արագ կերպով: Ճշտորեն կատարվող դիտումների ընթացքում աշակերտները պարզ լեզվական իրակություններից անցում են կատարում բարդ իրակություններին՝ կանոնների աստիճանական յուրացմամբ:

ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴ ➔ Լայն առումով վերլուծությունը մեթոդ չէ, քանի որ վերլուծական տրամաբանությունն ու մտածողությունը ուսուցման անքակտելի մասն են կազմում: Այն վերածվում է մեթոդի, եթե նկատի է առնում լեզվական ցանկացած երևույթի վերլուծումը աստիճանական ճանապարհով՝ ըստ այդ երևույթը ներառող միավորների: Երբ աշակերտը սովորած կանոնի համաձայն բերում է օրինակներ, զարգանում է նրա դեդուկտիվ մտածողությունը, իսկ երբ տրված փաստերից աշակերտը եզրակացություններ է անում, զարգանում է նրա ինդուկտիվ մտահանգում կատարելու կարողությունը: Յուրաքանչյուր վերլուծության պիտի հաջորդի գործնական աշխատանք: Ըստ Ս. Գյուլբուդադյանի՝ լեզվական վերլուծություններն ըստ ընդգրկման խորության լինում են լրիվ և թերի, իսկ ըստ ծավալի՝ մասնակի և ընդհանուր¹⁶⁵: Մեթոդի տարբերակներից մեկը «**ԻՄԱՍՍԱՅԻՆ ՀԱՏՎԱՆԻՇՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**» մեթոդն է՝ աղյուսակի ձևով: Մեթոդի էությունը նոր կամ քիչ ծանոթ առարկայի, երևույթի կամ թեմայի, լեզվական որևէ իրողության հատկանիշները առավել ծանոթ առարկային (կամ առարկաներին, երևույթներին, թեմաներին, լեզվական իրակություններին) բնորոշ հատկանիշների հետ համեմատելն է: Նպատակ ունի նախնական գիտելիքներն «արթնացնելու-աշխուժացնելու», եղած ունակությունները հմտությունների վերածելու՝ նոր գիտելիքներ ձեռքբերելուն նախապատրաստվելու համար: Ուսուցիչը նախօրոք մի աղյուսակ է պատրաստում (ասենք՝ խոսքի մասերի իմաստային դասակարգմանը վերաբերող): Երկու, երեք կամ ավելի հասկացությունների անուններ գրվում են աղյուսակի ծախ անկյունում վերից վար, իսկ այն հատկանիշները, որոնց միջոցով դրանք պետք է համեմատվեն, գրվում են աղյուսակի վերևի սողում: Սկզբում աշակերտները քննարկում են և իմաստային կամ քերականական յուրաքանչյուր հատկանիշի համար առաջարկում են «+» և «-» նշանները: Կարող են առաջարկել նաև անծանոթ կամ քիչ ծանոթ առարկայի (թեմայի) համար «?» նշանը, որպեսզի մատնանշեն, որ համոզված չեն տվյալ հատկանիշի գոյության հարցում:

ԲԱՆԱՎԵՃ ➔ Կամ՝ դիսկուսիա, որը մայր լատիներենում նշանակում է «հետազոտություն», «քննարկում»: Ժամանակակից արդյունավետ մեթոդներից է: Նրա իրացման նպատակը, պայմաններն ու ակնկալիքներն ամենադիպուկը բնորոշել է Մխիթար Սեբաստացին՝ **իմաստության ճակատամարտը շահելն է**. «Վիճի՞ր քեզանից գիտունի հետ: Մի՞ տխրիր պարտվելու մտքից, քանի որ կշահես իմաստության ճակատամարտը: Վիճի՞ր քեզ հավասարի հետ. կպարտվես դու կամ նա, բայց կշահեք իմաստության ճակատամարտը և՛ դու, և՛ նա: Վիճի՞ր քեզանից քիչ իմացողի հետ, չէ՞ որ օգտակար կարող ես լինել նրան՝ գրուցակցիդ: Բայց երբեք չվիճես տգետի հետ, չէ՞ որ ոչ մեկը չեք շահի...»: Այն մեթոդներից է, որի գործադրումից առաջ անհրաժեշտ է մանրակրկտորեն նախապատրաստվել: Բանավեճի նպատակը ոչ այնքան սովորողների՝ միմյանց տրված հարցերի ու պատասխանների պարզ հերթազայությունն է, որքան խնդրո առարկա հիմնահարցի բուն քննարկումն ու կազմակերպական ջանքերը՝ պայմանով, որ մասնակիցների կողմից պահպանվեն քննարկման անցկացման կանոնները: Բանավեճի մեթոդը նման է գրուցի մեթոդին, սակայն, ի տարբերություն նրա, բովանդակային առումով սովորաբար սահմանափակվում է մեկ առանձին թեմայով կամ հիմնահարցով և կառուցվում է որոշակիորեն սահմանված կարգով, ունի ժամանակակային սահմանափակում: Քանի որ այստեղ կարևորվում են յուրաքանչյուրի առանձին կարծիքն ու հայացքները և հարգալից վերաբերմունքը մյուսների կարծիքների նկատմամբ, բանավեճի ընթացումը բացառվում է խոսողին ընդհատելը: Թեպետև շատ դեպքերում բանավեճը կարող է զգացմունքային բնույթ ստանալ, այն երբեք վիճաբանության չպետք է վերածվի: Բանավեճի անցկացման կանոններից են՝

- 1) ցանկացած միտք, պնդում արտահայտություն պետք է հիմնավորվի փաստարկներով.
- 2) յուրաքանչյուր մասնակից պետք է արտահայտվելու հնարավորություն ունենա.

¹⁶⁵ Գյուլբուդադյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, էջ 14:

3) մասնակիցներից յուրաքանչյուրի խոսքը պետք է կարճ լինի, և բանավեճը մե-նաշնորհային քննարկման չվերածվի.

4) ամեն դիտողություն, տեսակետ պետք է ուշադրությամբ ուսումնասիրվի.

5) քննարկման ընթացքում անթույլատրելի են վիրավորական խոսքերը և վար-քազօի ոչ ընդունված դրսևորումները. չափազանց կարևոր է բարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտի ստեղծումը.

6) Ելույթները պետք է կազմակերպված բնույթ ունենան. յուրաքանչյուր մասնա-կից կարող է խոսել միայն նախագահողի (վարողի) թույլտվությամբ. կրկնակի ելույթ-ները կարող են լինել հիմնական ելույթներից հետո:

Տեղեկատվության հաղորդման արդյունավետության առումով գիջելով զրույցի մեթոդին՝ բանավեճը բարձր արդյունավետություն է հանդես բերում տեղեկատվու-թյան ամրապնդման, ուսումնասիրվող նյութի ստեղծագործական ընկալման և արժե-քային կողմնորոշման ձևավորման առումով: Մյուս կողմից՝ չնայած բանավեճն ավելի կայուն արդյունք ապահովող միջոց է, խնայողության առումով գիջում է դասախոսու-թյանը: Բանավիճային փուլերն են՝ **ներածական մաս, բուն ընթացք և ամփոփում:** Առավելություններն են՝ **ընկալման աստիճանի բացահայտում, գիտելիքների ակտիվ փոխանցում, ակտիվ փոխազդեցություն.** բանավեճը ենթադրում է խմբի ներգրավվա-ծության բարձր մակարդակ: Սահմանափակումներն են՝ **ա.** թեմայից շեղվելու հավա-նականություն. **բ.** մեծ կախվածություն խմբից. բանավեճի որակը զգալիորեն կախված է մասնակիցների պատրաստվածության մակարդակից. **գ.** ոչ ճիշտ դիրքորոշման հանգելու, ոչ ճիշտ պնդումների և եզրահանգումների հավանականություն: Ընդհան-րապես տարածված են բանավեճի մի քանի տեսակներ՝ **ՌՄՈՒՄՆԱԿԱՆ ԲԱՆԱՎԵՃ, ԳՆԱՀԱՏՎՈՂ ԲԱՆԱՎԵՃ, ԴԵԲԱՏ** և այլն:

ՌՄՈՒՄՆԱԿԱՆ ԲԱՆԱՎԵՃԸ մտքերի, դրույթների, կարծիքների նպատակամետ և որոշակիորեն կարգավորված փոխանակություն է՝ հանուն ճշմարտության որոն-ման: Աշակերտները հստակ պատկերացում պիտի ունենան բանավեճի առարկայի ընդհանուր շրջանակների, ինչպես նաև դրա անցկացման կարգ ու կանոնի վերաբեր - յալ: Բանավեճը բնականոն ընթացք է ստանում միայն այն դեպքում, երբ բոլոր մաս-նակիցները ձգտում են հասնել առաջադրված ընդհանուր նպատակին՝ իմացական հետաքրքրության խթանման, սովորողների՝ նոր գիտելիքների ձեռքբերման, սեփա-կան կարծիքի ամրապնդման, այն պաշտպանելու կարողության զարգացման ճանա-պարհով: Տարբեր եղանակներով է կազմակերպվում բանավեճի ներածական մասը: Ի տարբերություն ուսումնական աշխատանքի մյուս տեսակների՝ բանավեճի սկիզբն այնքան էլ կանոնակարգված չէ, և այս հանգամանքը, բնականաբար, կարող է առա-ջացնել ընթացակարգային դժվարություններ: Այն կազմակերպելու տարբեր եղանակ-ներ կան: Այսպես՝ ուսուցիչը կարող է՝ նախնական բացատրություն տալ թեմայի, հիմ-նահարցի վերաբերյալ, կամ կազմակերպել հարցի համառոտ քննությունը փոքր հա-մագործակցային խմբերով: Կարելի է նաև նախապես հանձնարարել մեկ կամ մի քա-նի աշակերտի հանդես գալ հիմնահարցը ներկայացնող հաղորդումով: Երբեմն ուսու-ցիչը կարող է համառոտ նախնական հարցում անցկացնել: Ընդհանուր առմամբ կա-րելի է թվարկել բանավեճը սկսելու մի քանի տարբերակներ՝ 1. հիմնահարցի ներկա-յացում 2. դիաֆիլիմի, կինոֆիլիմի կամ սահիկաշարի (սլայդների) ցուցադրում 3. ու-սումնական նյութի ցուցադրում 4. փորձագետի հրավիրում 5. նոր տեղեկությունների հաղորդում 6. ծայնագրությունների ունկնդրում 7. բեմականացում կամ դերային ներ-կայացում 8. խթանող հարցեր («ի՞նչ», «ի՞նչպիսի՞», «ի՞նչո՞ւ» և այլն): Արժանական մասի հնարներից ցանկացածի կիրառումը պետք է ենթադրի ժամանակի ոչ մեծ կո-րուստ: Բանավեճի անցկացման ընթացքում արդյունավետ է ուսուցչի բացատրող, տեղեկացնող խոսքը կամ աշակերտի խոսքի համառոտ վերաշարադրումը: Այսու-հանդերձ, ուսուցչի մասնակցությունը կարգադրիչ դիտողությունների կամ սեփական տեսակետների արտահայտման բնույթ չպետք է ստանա: Բովանդակային առումով նրա ունեցած հիմնական «գործիքը» **հարցն** է, այն էլ՝ ճիշտ, տեղին ու դիպուկ: Շատ հաճախ հարցերը կարող են հակառակ արդյունքն ունենալ. այս դեպքում նախընտրե-

լի է չմիջամտել, դադար տալ, մտածելու հնարավորություն ընծեռել, ելակետային ոչ ճիշտ հասկացությունները կամ փաստական տեղեկությունները, ոչ ճիշտ պնդումները չխորացնել նոր հարցադրումներով՝ մի պայմանով՝ դրանց անպայման անդրադառնալ՝ պահպանելով մանկավարժական տակտը: Կարևոր է և բանավեճի ամփոփումը: Լինում է **ընթացիկ** և **եզրափակիչ**. երկու դեպքում էլ պետք է լինի հակիրճ, բովանդակալից, հնարավորինս ամբողջական արտահայտի ներկայացված բոլոր տեսակետները և ելակետային լինի հաջորդ թեմայի ուսումնասիրության համար: Կարող է տարբեր ձևակերպում ունենալ՝

- հիմնական թեմայի վերաբերյալ ասվածի ամփոփում
- ներկայացված տվյալների, փաստական տեղեկությունների վերաբերյալ ընդհանուր ակնարկ
- բանավեճի ընթացիկ քննություն
- մինչ այդ արված եզրակացությունների վերածնակերպում, վերաշարադրանք, հանրագումար
- հարցեր, որոնք հետագա քննարկման կարիք ունեն:

ԳՆԱՀԱՏՎՈՂ ԲԱՆԱՎԵՃ -

Գնահատվող բանավեճը նման է խճանկարի. յուրաքանչյուր մասնիկ ամբողջի անբաժանելի մասն է. միայն խմբի բոլոր անդամների միասնական կարծիքը կարող է քննարկվող թեմայի հստակ պատկերը ստեղծել: Անցկացման կանոններն ավելի խիստ են, ժամանակը՝ սահմանափակ: Լինելով ավանդական գրավոր ստուգման այլընտրանքը՝ գնահատվող բանավեճը հնարավորություն է տալիս զարգացնելու աշակերտների ստեղծագործական կարողությունները՝ ազատելով ուսուցչին գրավորների մի ամբողջ կույտ ստուգելու հոգսից: Գնահատվող բանավեճը չի փոխարինում գրավոր աշխատանքի կամ բանավոր ստուգման գնահատմանը, այլ օգնում է ուսուցչին՝ սովորողներին գնահատելու կարևոր հնտությունների համար, իսկ աշակերտներին հնարավորություն է տալիս դրսևորելու իրենց գիտելիքները: Շատ կարևոր է **բանավեճի պլանը**, որը հիմնատարրերից է: Բանավեճի մասնակիցները (5-8 աշակերտ) շրջանաձև նստում են (կամ կանգնում են) դասարանի կենտրոնում. տրվում է 18-20 րոպե. ուսուցիչը միավորներ է տալիս մասնակիցներից յուրաքանչյուրին: Գնահատվող բանավեճի հիմնական կանոնն է՝ բանավեճի ընթացքում ուսումնաբարոյական վարքագծի ցանկացած դրսևորում արժանանում է խրախուսական (ճիշտ կողմնորոշվելու, փաստերի վրա հիմնված տեղեկատվության տրամադրման, թեմայից չշեղվելու, մեկ ուրիշ աշակերտի բանավեճի մեջ ներգրավելու, ճշգրտող հարցեր տալու համար) կամ տուգանային միավորների (ընդհատելու, խոչընդոտելու, մենաշնորհային դիրքի ձգտելու, անձնական բնույթի ելույթի, ոչ էական դատողություններ անելու համար), որոնք գրանցվում են գնահատման թերթիկում: Լսելու կարողության զարգացմանը նպաստում է քաղաքավարի վերաբերմունքի և ուշադրության համար միավորներ ստանալը:

Գնահատման թերթիկը կարող է մոտավորապես այսպիսին լինել՝

		Ա	Բ	Գ	Դ	Ե
+2	քննարկվող հարցի մասին որոշակի դիրքորոշում					
+1	էական, տեղին միտք, դիտարկում, դիտողություն					
+2	փաստացի տվյալների մեջբերում կամ ապացույցներ, որոնք հաստատում են միտքը					
+1	քննարկվող հարցի մեջ մեկ ուրիշին ներգրավելը					
+1	հարց՝ միտքը ճշգրտելու կամ քննարկումը շարունակելու նպատակով					
+2	նմանություններ և տարբերություններ գտնելը, զուգահեռներ անցկացնելը					
+2	հետաքրքրություն ներկայացնող մտքերի բացահայտումը					
+2	ոչ տեղին դիտողությունների բացահայտումը					
-2	անուշադրության կամ ուրիշների ուշադրությունը շեղելը					
-2	խոսողին ընդհատելը					
-1	ոչ տեղին դիտողությունը					
-3	քննարկման մենաշնորհումը					
-3	անձնական վիրավորանք					
	ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՄԻՎՎՈՐՆԵՐԸ					

Ա. Բ. Գ. Դ. Ե պյունակներում պետք է գրել խմբի անդամների անունները և վարքագծի յուրաքանչյուր դրսևորման դեպքում նրանց անվան դիմաց նշում անել:

ԴԵՔԱՍ - Քննարկման կամ բանավեճի տեսակ է: **Դեքատ** բառը փոխառված է ֆրանսերենից և նշանակում է «մտքերի փոխանակություն», «վեճ»: Տարածված էր հին Հունաստանում, որտեղ այն համարվում էր ժողովրդավարության դրսևորման կարևոր տարր: Աթենքում քաղաքացիները վիճաբանում էին առաջարկված օրենքների առավելությունների և թերությունների վերաբերյալ: 20-րդ դարի կեսերին Եվրոպայում տարածված էին **դիսպուտները**, հռետորական արվեստի և դեբատների դասընթացները, հետագայում դրանք իրենց զարգացումն ունեցան նաև տարբեր երկրների կրթական և այլ համակարգերում: **Դեքատ** ասելով հասկացվում է խնդրի քննարկումը տարբեր տեսակետների և հայացքների առկայության պայմաններում: Սովորաբար պաշտոնական չէ և ընթանում է առանց կանոնների: Ժամանակի ընթացքում սկսեցին իրացվել նաև պաշտոնական դեբատներ, որոնք արդեն ունեն որոշակի կանոններ և ժամանակակարգ: Այս իմաստով դեբատը պաշտոնականացված քննարկում է, բանավեճ՝ հռետորական արվեստի դրսևորումով, և կառուցված է երկու հակադիր մրցող խմբերի կամ թիմերի ներկայացուցիչների՝ վաղօրոք ամրագրված թեմաների հիմքի վրա: Այն ուսուցանող, զարգացնող, դաստիարակող խնդիրների լուծմանն է ուղղված: Դեբատը նպաստում է սովորողների **մտահորիզոնի ընդլայնմանը, մտավոր կարողությունների զարգացմանը, հետազոտական և կազմակերպական, ստեղծագործական, հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանը**: Դեբատի ընթացքում 2 թիմերը (հիմնականում 3-4 մասնակցից բաղկացած) ներկայացնում են իրենց փաստարկներն ու հակափաստարկները, ապացուցում իրենց իրավացի լինելը, ցուցադրում հռետորական արվեստ: Քննարկումն ընթանում է դեբատի համար նախատեսված ժամանակակարգին համապատասխան, որի ընթացքում առաջին թիմի բանախոսը ներկայացնում է խմբի դիրքորոշումը և առաջադրում է խնդրին առնչվող փաստարկներ: Երկրորդ թիմի բանախոսի ելույթը ուղղված է հակափաստարկների միջոցով նախորդ թիմի դիրքորոշումը մերժելուն և սեփական թիմի դիրքերի ամրապնդմանը: Թիմերի երրորդ բանախոսները (գնահատողների խմբում կարող են լինել ուսուցիչը, նաև՝ աշակերտներ) կատարում են բերված փաստարկների համեմատական վերլուծություն: Արդյունքում հաղթում է այն թիմը, որն ըստ գնահատողների ավելի համոզիչ փաստարկներով է հանդես գալիս: Թիմերի ելույթների գնահատման հիման վրա կազմվում է գնահատման արձանագրություն: Դեբատի հիմնական տարրերն են՝ **թեման** (դեբատների ժամանակ թեման գնահատվում է որպես պնդում), **պնդումը պաշտպանող կողմը, պնդումը ժխտող կողմը, փաստարկները** (թույլ և ուժեղ), **ապացույցներ** (մեջբերումներ, փաստեր, վիճակագրական տվյալներ), **հանդիպակաց հարցեր** (սա դեբատի ընթացքում անվանում են հանդիպակաց հարցերի փուլ), **գնահատողների որոշումը** (փուլի արդյունքները պետք է ամփոփել՝ մանրամասն վերլուծելով թիմերի ելույթները): Մասնակիցների մեջ պետք է ձևավորվի այն վերաբերմունքը, որ հակառակվող թիմերի մտքերն ու գաղափարները շատ կարևոր են, չպետք է պառակտել թիմերը և աշակերտների մեջ ձևավորել պարտվողների կամ հաղթողների հոգեբանություն. պարտվողներ չկան: Դեբատի անցկացման սկզբունքներից են՝ հարգալից վերաբերմունք, արդարացիություն, հանդուրժողականություն: **Առավելություններն են՝** քննադատական և տրամաբանական մտածողության զարգացում, մտքերի ձևակերպման հմտություն, հանդուրժողականության դրսևորում, վստահություն սեփական ուժերի նկատմամբ, խնդրի լուծման վրա կենտրոնանալու ունակություն, բանավոր խոսք կազմելու և հրապարակային ելույթ ունենալու հմտություններ:

ԱՆՎՅՈՒՆՆԵՐ ➔ Համագործակցային ուսումնառության բանավիճային մեթոդական համակարգից է, երբեմն վարժություն են համարում, կիրառելի է անգամ կրսուսեր դպրոցում: Նպատակը հակասական, խնդրահարույց հարցերի շուրջ բանավեճ ծավալելն է, լուծում պահանջող խնդրի վերաբերյալ դիրքորոշում ընդունելը, պաշտպանելը, հիմնավորելը: Այն կարող է հաջորդել վիճահարույց նյութի ընթերցմանը կամ

աշակերտներին հետաքրքրող որևէ թեմայի: Իրականացման ընթացքում մասնակիցները պետք է ուշադիր լսեն միմյանց և դիմացինի փաստարկների համոզիչ լինելու դեպքում փոխեն իրենց կարծիքը կամ չընդունելու դեպքում բերեն հիմնավորված հակափաստարկներ: Կազմակերպման քայլերն են՝

ա. «Մտագրոհի» միջոցով պարզվում և հստակեցվում են քննարկվող թեմայի վերաբերյալ աշակերտների դիրքորոշումները.

բ. ժամանակ է տրվում՝ իրենց ընտրած դիրքորոշման օգտին համոզիչ փաստարկներ ձևակերպելու համար.

գ. աշխատանքն ավարտելուց հետո այդ խնդրի վերաբերյալ դրական դիրքորոշում ունեցողները հավաքվում են դասասենյակի մի անկյունում, իսկ բացասական դիրքորոշում ունեցողները՝ մյուս անկյունում: Երրորդ անկյունում այն աշակերտներն են, ովքեր ձեռնպահ են մնում.

դ. մի քանի թույլ ընթացքում խմբերը քննարկում են իրենց փաստարկները, որոշում դրանցից՝ իրենց դիրքորոշումն ամրապնդող ամենահամոզիչները և հիմնավորները, ընտրում խոսնակներին.

ե. բանավեճն սկսելիս յուրաքանչյուր խումբ հստակ ներկայացնում է իր դիրքորոշումը.

զ. երբ խմբի խոսնակներն ավարտում են իրեց խմբի տեսակետը ներկայացնելը, ապա խմբերի մյուս անդամները դառնում են քննարկման մասնակիցներ.

է. մասնակիցները քննարկման ընթացքում կարող են փոխել իրենց կարծիքը և խումբը՝ մի խոսքով անկյունը.

ը. խմբերը պետք է աշխատեն մտածել և գտնել նոր փաստարկներ՝ իրենց տեսակետը հաստատելու և շատ կողմնակիցներ ձեռք բերելու համար.

թ. քննարկումն ավարտելուց հետո կարելի է առաջարկել խմբերից յուրաքանչյուրին հանրագումարի բերել իրենց դիրքորոշումը հիմնավորող փաստարկները:

ՄՏԱԳՐՈՂ ➔ Մեթոդն անվանում են նաև «**Մտքերի տարակի**» կամ «**Ուղեղային գրոհ**»: Խմբային աշխատանքի պարզագույն, բայց արդյունավետ և հեշտ կիրառելի մեթոդներից է: Խրախուսվում են առանցքային հասկացությանը այս կամ այն կերպ առնչվող բառեր, բառակապակցություններ թվարկելը և մտքեր արտահայտելը: Կիրառման ընթացքում վերլուծության անհրաժեշտություն չկա. յուրաքանչյուրն արտահայտում է իր կարծիքը՝ առանց որևէ մեկնաբանության կամ գնահատական տալու փորձի: Պատկերավոր բնութագրելու համար երբեմն ասում են, որ «Մտագրոհ» մեթոդը կիրառելիս արտահայտված բոլոր մտքերն ընդունելի են, և «սխալ» չկա: Աշակերտներին գրավում է նաև աշխատանքի ընթացքում խաղային տարրի առկայությունը: Այս մեթոդով աշխատելու համար կան որոշակի կանոններ՝

ա) ցանկացած քննադատության բացակայություն. մտքերի ազատ հոսք կարող է լինել միայն այն ժամանակ, երբ բացակայում է քննադատության վտանգը: Որպես քննադատություն են հասկացվում և՛ բացահայտ բացասական գնահատականը, ընդհատելը, և՛ քննադատողը, հոնքերը կիտելը, ուսերը բարձրացնելը, բերանը ծամածռելը և այլն.

բ) գաղափարների խրախուսում. շեշտը պետք է դնել արտահայտվող մտքերի քանակի վրա.

գ) մասնակիցների հավասարություն. յուրաքանչյուր մասնակից պետք է զգա, որ իր կողմից ասված միտքնարժանի է ուշադրության. սա մտքեր արտահայտելու շահագրգռվածության պայման է.

դ) զուգորդումների (ասոցիացիաների) ազատություն. առավելագույն մտքերի քանակ ստանալու համար պետք է սահմանափակումներ դնել, որովհետև հաճախ այն միտքը, որը ոչ տեղին կամ ոչ գործնական է թվում, կարող է նպաստել մեկ ուրիշի մոտ հետաքրքիր մտքի առաջացմանը. ինչպես ասում են՝ միտքը միտք է ծնում:

ե) բոլոր մտքերի գրառում (թղթի վրա կամ գրատախտակին):

Մեթոդն ունի նաև **սահմանափակումներ**. վերածնակերպման վրա ծախսված ժամանակը կարող է խանգարել, արգելել մտքերի տարափը կամ դանդաղեցնել, մասնա-

կիցների մեծ խմբի ներգրավվածության դեպքում ոչ բոլորը հնարավորություն կունենան իրենց մտքերն արտահայտելու, գործուն է այն դեպքում, երբ խումբն ասելիք ունի: Եվ, վերջապես, մտագործող գործընթաց է, որը միշտ անավարտ է և ոչ ամբողջական. ընդամենը մեկ քայլ է խնդրի լուծման ճանապարհին: Մեթոդը արդյունավետ է կիրառել ցանկացած առարկայի դասի խթանման փուլում՝ մասնավորապես դասի սկզբում (առավելագույնը 10-15 րոպե տևողությամբ), ինչպես նաև՝ որոշումներ կայացնելու, կոնկրետ խնդիր լուծելու, ստեղծագործական մտածողությունը խթանելու, երևակայությունը զարգացնելու, լսելու հմտություններ ձևավորելու, համարձակություն, ինքնավստահություն ներշնչելու համար, ի վերջո՝ համագործակցային թիմ ձևավորելու: Այս մեթոդի շնորհիվ վեր են հանվում աշակերտի նախնական գիտելիքները: Դասի վերջում (կշռադատման փուլում), երբ աշակերտները յուրացրել են թեման, անպայման անդրադարձ է կատարվում մտագործի արդյունքներին՝ ճշգրտելով, ուղղելով, լրացնելով, ամբողջացնելով նախնական մտքերի ու գաղափարների ցանկը:

ՉՆԱԳՆՐԻ ➔ Խմբային աշխատանքի կազմակերպման հետաքրքիր եղանակներից է: Նման է «Մտագործ»-ին. նպատակաուղղված է ազատ ու անկաշկանդ համագործակցության մթնոլորտում կարծիքների ձևավորման և փոխանակման, համեմատելու և հակադրելու, ընտրելու և կարծիքները վերածնելու, խմբային կամ մեկ միասնական ընդհանուր եզրահանգման հանգելու կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը: Ուսուցիչն առաջարկում է գրել ուսումնաձանաչողական որևէ հասկացության, որևէ խնդրի վերաբերյալ պահի թելադրանքով ծնված մտքերը, կազմել զույգեր, գրել ընդհանուր միտքը: Այնուհետև զույգերը գաղափարների նույնականության կամ նմանության հիմունքով միավորվում են՝ կազմելով սկզբում չորս, այնուհետև ութ աշակերտից բաղկացած խմբեր: Սրանք ներկայացնում են իրենց կարծիքները, պարզում նմանությունները, տարբերությունները, նորից ձևակերպում են ընդհանուր կարծիքը և այլն: Այս նպատակով կարելի է և աշակերտների քանակին համապատասխան թվով սյունակներ ունեցող աղյուսակ կազմել, որում յուրաքանչյուրը կարող է կատարել իր դիտարկումները (4-5 րոպեի ընթացքում): Ըիշտ կլինի նաև անդրադարձ կատարել հետևյալ հարցերի շուրջ՝ 1) ի՞նչ զգացումներ ունեիք ինքնուրույն աշխատելիս 2) ո՞րն է երկուսով աշխատելու առավելությունը և այլն: Մեթոդի կիրառման ցուցադրական հնար-վարժանքներից է «**ՊՊՊ ԿՈՐՆ**»-ը (անգլերենից է և թարգմանաբար նշանակում է «եզիպտացորենի հատիկներ»)։ աշխատանքի այս եղանակը դրա պատրաստման գործընթացի նմանական արտացոլումն է:

ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՐՅՈՒՍԱԿ կամ ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԻ (ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ) ՔԱՐՏԵԶԱԳՐՈՒՄ ➔ Հասկացություններ կազմելու գործընթացը ուսումնառության գործող ռազմավարություն է, որը կառուցվածքով գրաֆիկական, գծագրական է: Սովորաբար համարվում է «Մտագործի» մի տարատեսակ, սակայն գաղափարների քարտեզագրման դեպքում խառնիխուռն ու պատահական մտքերն ավելի քիչ են լինում: Եվ եթե մտագործը քաջակերում, խթանում է խիստ տարամետ մտածողությունը, ապա գաղափարների քարտեզագրումը իր կառուցվածքով զարկ է տալիս գաղափարների ներդաշնակեցմանը և նոր գաղափարների կերտմանը, օգնում է գիտակցված ձևով սովորելու, ընդունելու նոր տեղեկատվությունը և տեսողական պատկերի միջոցով ներկայացնելու գաղափարների փոխկապակցումը, ուսումնառուին ստիպում է մտածել եզրույթների, մտքերի ու գաղափարների հարաբերակցության մասին: Կուտակված տեղեկատվությունը քննարկելուց հետո անհրաժեշտություն է առաջանում այն դասակարգելու և տեղաբաշխելու: Սկզբում անհրաժեշտ է գլխավոր, առանցքային և հիմնական միտքը նշել թղթի կենտրոնում՝ ուղղանկյան մեջ (օրինակ՝ **գոյական**), ապա կապակցված գաղափարները պետք է գրել կենտրոնական մտքից ճառագայթող ճյուղերին (**հատուկ, հասարակ, անձ, իր շնչավոր, անշունչ, հողով, հողովում** և այլն), բոլոր բառերը և արտահայտությունները գծով միացնելով կենտրոնին կամ ճյուղերին՝ ըստ դրանց՝ միմյանցից կախված լինելու հանգամանքի: «Հասկա-

ցությունների աղյուսակը» հասկացությունների համեմատման, համակարգման միջոց է: Այն հատկապես օգտակար է, երբ համեմատվում են 3 կամ ավելի հասկացություններ: Աղյուսակը կազմվում է համեմատվող հասկացություններից յուրաքանչյուրին մեկ տող, իսկ դրանց համեմատական հատկանիշներին մեկական սյունակ տրամադրելու միջոցով: Սյունակների քանակը պայմանավորված է այն հանգամանքով, թե հասկացություններն ինչ խորությամբ են համեմատվում: Քարտեզագրման ընթացքում կարելի է օգտագործել պայմանական նշաններ:

ԽՄՔԱՎՈՐՈՒՄ ➔ Խմբավորումը նոր զուգորդումներ կառուցելու գրավոր միջոց է և հստակ գաղափար կարող է տալ որևէ թեմայի վերաբերյալ աշակերտների իմացության, ընկալումների և պատկերացումների մասին: Հնարավորություն է տալիս մեծ ծավալով մտքեր, գաղափարներ կուտակել, այնուհետև մտածել ու բացատրել դրանց միջև գոյություն ունեցող կապերը: Նպատակահարմար է օգտագործել ինչպես խթանման, այնպես էլ կշռադատման փուլում: Խմբավորման քայլերն են՝

- բանալի բառը կամ թեման, որը պետք է հոգեհարազատ լինի աշակերտներին (**հայրենիք, լեզու** և այլն), գրվում է մաքուր թղթի վրա կամ գրատախտակի կենտրոնում.
- այնուհետև աշակերտներն սկսում են գրել լեզվական նյութին առնչվող կա՛մ բառեր, կա՛մ բառակապակցություններ, կա՛մ նախադասություններ, ավելի բարդացված տարբերակում՝ երեքն էլ.
- գծիկով միացվում են իրար սերտորեն առնչվող միավորները: Մեթոդաբանական գրականության մեջ նշվում են և այս մեթոդի գործարման կանոնները՝

1. Հարկավոր է սահմանված ժամանակահատվածում հնարավորինս շատ գաղափարներ գրել, մինչև որ մտքերի հոսքը դադարի, կամ սահմանված ժամանակը սպառվի.
2. գրառել միտքը եկած բոլոր գաղափարները՝ չդատելով դրանց ճիշտ և սխալ լինելու մասին.
3. չմտածել ուղղագրական և կետադրական կանոնների մասին.
4. անդադար գրել, քանի դեռ մտքեր են ծնվում: Եթե մտքեր չկան, մտքերի հոսքը մի պահ դադարում է, շարունակել խզբզել.
5. բառերը միացնող այնքան գծեր օգտագործել, որքան հնարավոր է՝ հավանականությունների շրջանակը հաշվի առնելով:

ԽՈՐԱՆԱՐՈՒՄ ➔ Ուսումնական այն մեթոդներից է, որն օգնում է այս կամ այն հարցը դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից: Օգտագործվում է և՛ խթանման, և՛ կշռադատման փուլերում. աշակերտին մղում է պատասխանելու թեմային առնչվող վեց տարբեր հարցերի, որոնք աստիճանաբար բարդանում են: Մեթոդի համար օգտագործվում է **խորանարդ** երկրաչափական մարմինը, որի բոլոր նիստերին գրվում է մտավոր աշխատանք պահանջող որևէ առաջադրանք: Կարելի է կատարել թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր առաջադրանքներ: Ըստ տարբեր դասարանների՝ նիստերի քանակը կարելի է ավելացնել (3, 4, 5, 6 և այլն):

T-ԱՁԵԿ ԱՂՅՈՒՍԱԿ կամ **ԵՐԿԹԵԿ ԱՂՅՈՒՍԱԿ** ➔ Գծագրական դասակարգիչներից ամենապարզն է և՛ կազմակերպման ձևով, և՛ կառուցվածքով: Օգտագործվում է միևնույն հասկացության, խնդրի 2 կողմերը համեմատելու, դրանց հակադիր որակները, դրական կամ բացասական կողմերը գրանցելու համար: Աղյուսակի այս ձևը շատ հարմար է նաև քննարկումների ժամանակ 2 տարբեր պատասխաններ (**այո / ոչ, կողմ / դեմ** կամ **համադրություն / հակադրություն**), այլ կերպ ասած՝ երկակի պատասխան արտահայտող արձագանքների գրառման համար: Կարելի է կիրառել ինչպես անհատական, զույգերով, այնպես էլ խմբով աշխատելիս. օգտագործումն արդյունավետ է թե՛ դաստիարակող տարբեր փուլերի ընթացքում և թե՛ տարբեր առարկաներ ուսումնասիրելիս: Նպաստում է նյութի ընկալմանը, ինչպես նաև աշակերտի ինքնուրույն մտածողության զարգացմանը, սեփական կարծիքն արտահայտելու կարողության ձևավորմանը: Ունի նաև «**ԿՈՐՄ-ԴԵՄ**»-ի **ԱՂՅՈՒՍԱԿ** տարբերակը:

M-ԱՁԵԿ ԱՂՅՈՒՍԱԿ կամ **ԵՈՒԹԵԿ ԱՂՅՈՒՍԱԿ** ➔ Սա ևս գծագրական դասակարգիչ է, կառուցվածքով՝ **T-աձև** աղյուսակի մեկ այլ՝ ավելի ճկուն ու մի քիչ բարդացված տարբերակը, որը միևնույն հասկացության, խնդրի վերաբերյալ 3 տարբեր վերա-

բերմունք (դրական / ժխտական / չեզոք, այո / ոչ / չգիտեմ, կողմ / դեմ / ձեռնպահ, կամ հակադրություն / համադրություն / չեզոքություն) գրառելու հարմար միջոց է:

ՎԵՑ Վ-ԵՐԻ ՈԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Ժամանակակից մանկավարժության մեջ մեծ տարածում է գտել գերմաներենում հիմնական 6 հարցերը՝ **Ո՞վ, Ի՞նչ, Ինչո՞ւ, Ե՞րբ, որտե՞ղ, Ինչպե՞ս** սկսվում են նույն տառով՝ **Վ**-ով, անգլերենում 5-ը (**Who?, What?, Why?, Where?, When?**, բայց՝ **How?**): Երբեմն մասնագիտական գրականության մեջ՝ հատկապես անգլերենից թարգմանված, հանդիպում ենք նաև «**5 Վ-ի և մեկ Ի-ի ռազմավարություն**» անվանը: Թեման ավարտելուց հետո սովորողները զույգերով երկխոսություն են վարում՝ փորձելով պարզել, թե ի՞նչ է տվել իրենց տվյալ թեմայի ուսուցումը: Նպատակն է հարցերի միջոցով նպաստել քննարկվող հարցի, երևույթի, թեմայի առավել արդյունավետ յուրացմանը:

ԲԱԶՄԱՆԻՍՏ (ՊՐԻԶՄԱ) ➔ Ուսուցման և ուսումնառության ակտիվ մեթոդ է: Այն խրախուսելու, ազատ ու անկաշկանդ, ակնառու-պատկերավոր մտածողությունը, նաև մտածողության ընթացքը պատկերավոր դարձնելու պարզ միջոց է: Մեթոդի հիմնական նպատակը ներկայացվող երևույթի, հասկացության, գաղափարի վերաբերյալ ենթագիտակցական ոլորտում եղած զուգորդական կապերի վերհանումն է և արձանագրումը: «Բազմանիստ» մեթոդը գծագրական դասակարգչի ձև ունի: Կիրառվում է բացառապես դասի սկզբնական՝ խթանման փուլում՝ ապահովելով աշակերտի ակտիվությունն ու հետաքրքրությունը, կապ ստեղծելով սեփականած գիտելիքների ու պատկերացումների և ուսուցանվող նոր նյութի միջև: Սրանով իսկ մեթոդի կիրառումն ապահովում է դասի հաջող մեկնարկ: Այս մեթոդի իրացումը շատ ժամանակ չի խլում, անցնում է արագ, աշխույժ՝ ստեղծելով խաղային միջավայր: «Բազմանիստ» մեթոդի կիրառումը ենթադրում է հետևյալ քայլերը՝ • Ուսուցիչը գրատախտակին գծում է մի ուղղանկյուն, նրա մեջ գրում այն բառը, հասկացությունը կամ գաղափարը, որը ենթակա է ուսումնասիրության: • Սովորողներին առաջարկվում է առանց մտածելու անմիջապես մեկնաբանի ազդեցության տակ ասել մտքում ծագած առաջին երկու պատահական բառերը. դրանք գրվում են գծապատկերի 2 վանդակում: • Զուգորդական կապերի բացահայտմանն ուղղված այս կառույցը շարունակվում է. վանդակները լրացվում են նախորդ երկու բառերի ասոցիատիվ կապերը հաշվի առնելով: Կախված հասկացության բովանդակությունից, սովորողների տարիքային առանձնահատկություններից, նրանց թվաքանակից՝ «Բազմանիստ» մեթոդը կարող է բացվել մի քանի շերտով (3, 4, 5, 6...), բայց թերևս ամենարդյունավետը 3 շերտով բացված բազմանիստն է: • Հաջորդ քայլում նույն սկզբունքով բազմանիստը սկսվում է փակվել. գրանցված երկու բառերն արդեն հավաքվում են մեկ բառի մեջ: • Այս ընթացքում հարկավոր է հետևել, որ հնարավորիս կանխվեն գիտակցական մակարդակում ծագած բառերի գրանցումը և խրախուսվեն ենթագիտակցության ոլորտում ծնված բառերը: • Բազմանիստը եզրափակվում է վերջնաբառով. հիմնական գաղափարը ձևակերպվում է մեկ բառով: • Բազմանիստի ամփոփիչ քայլը սկզբնաբառի և վերջնաբառի միջև տրամաբանական կապ գտնելն է, երբ այդ երկու բառերը պետք է արտացոլվեն մեկ նախադասության կամ մեկ մտքի մեջ: Փաստորեն այս փուլում արդեն ակտիվանում է ու գործի է դրվում գիտակցական ոլորտը. մեթոդը ենթագիտակցական և գիտակցական մտածողության փոխհաջորդում է: • Որպես մեթոդի ստեղծագործական զարգացում՝ բազմանիստի արդյունքներին կարելի է անդրադառնալ նյութի ամփոփման փուլում:

ԼԵԶՈՒ

հաղորդակցման միջոց
բանավոր գրավոր
խոսք

կենդանու մարմի մաս
սիրտ բերան թոք
ուտելիք

ՄԱՐԴ

Պրիզման կարող է լինել նաև ուղղորդված. այս դեպքում միաժամանակ տրվում են և՛ **մեկնաբանող**, և՛ **վերջնաբանող**. այն արդեն լրացվում է ոչ թե ենթագիտակցաբար, այլ տրամաբանորեն: Նման մոտեցմամբ «Պրիզմա» մեթոդը կարելի է կիրառել նաև դասի եզրակակիչ փուլում:

ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՕՐԱԳՐԻ ՎԱՐՈՒՄ ➔ Ստեղծագործական ակտիվ մեթոդներից է՝ գրավոր տարբերակով: Օրագրի վարումը ուսումնական գործընթացում թե՛ աշակերտների, թե՛ ուսուցչի համար գործունեության նոր ձև է: Այն մի այլ տարբերակով բուհական ուսուցման գործընթացում վաղուց է կիրառվում՝ արտադրական և ուսումնական պրակտիկաների անցկացման ընթացքը նկարագրելու, արդյունքները լրացնելու, առաջարկությունները և դիտողությունները նշելու պահանջով:

ԿՐԿՆԱԿԻ ԳՐԱՌՈՒՄՆԵՐՈՎ ՕՐԱԳԻՐ ➔ Նախատեսված է նյութի բովանդակության յուրացման համար: Իհարկե, այս մեթոդն առավել կիրառելի է գրականության դասերին, սակայն կարելի է և լեզվի ուսուցման ընթացքում գործադրել: Այսպիսի օրագիր ստեղծելու համար անհրաժեշտ է մի ուղղահայաց գծով երկու մասի բաժանել սպիտակ թուղթը: Թղթի ծախ կողմում անհրաժեշտ է գրել լեզվական որևէ կանոն, վիճահարույց որևէ լեզվախնդիր, որը հետաքրքրում է աշակերտներին և ունի տարբեր լուծումներ, կամ գրական ստեղծագործության մի հատված, դրվագ, որն ազդեցություն է թողել աշակերտների վրա և այլն: Աջ կողմում աշակերտները պետք է նշվածի վերաբերյալ բացատրություն գրեն կամ կարծիք գրառեն. դասարան առ դասարան կարելի է դրանց քանակն ավելացնել (կրտսեր դպրոցականները կարող են 2 գրառում անել): Ցանկալի է, որ ուսուցիչն ինքն էլ գրառումներ անի: Այս աշխատանքը զարգացնում է աշակերտների գրավոր և բանավոր խոսքը, ինչպես նաև սեփական կարծիքը ձևավորելու և այն անկաշկանդ արտահայտելու կարողությունը: Հաջորդ քայլում ուսուցիչն առաջարկում է մեկնաբանել գրառումները, պատասխանել ստուգիչ հարցերին: Մեթոդը կարելի է կիրառել անդրադարձի և ամփոփման ժամանակ: Վերջնարդյունքն ամփոփելու լավագույն եղանակը օրագրի վերջում գետեղված «Ամփոփիչ նամակը» կարող է լինել: Այս մեթոդի փոփոխված տարբերակն է «**ԵՐԵՔ ՄԱՍ ՈՒՄԵՅՈՂ ՕՐԱԳԻՐ**» մեթոդը: Սրանով կարելի է կազմակերպել, օրինակ, «Հայոց լեզվի զարգացման փուլերը» թեմայի ամրապնդումը: Օրագրի տարբեր գործառնություններ ունեցող բաժիններից առաջինում կարելի է գրառել գրաբարով կամ միջին հայերենով (նաև բարբառներից որևէ մեկով, վաղ աշխարհաբարյան հայերենով...) բնագրային հատված, երկրորդում՝ գրական հայերենով տարբերակը (փոխակերպված), իսկ երրորդում՝ սեփական մեկնաբանությունները: Սա, իմիջիայլոց, լավ մեթոդ է ընդհանրապես լեզվական փոխակերպումներին վերաբերող նյութերն անցնելիս:

ՇՐՋԱԿՍԾ ԴԱՍԱՐԱՆ ➔ Սկզբնապես ձևավորվելով որպես մեթոդ՝ այն վերածվել է մանկավարժական նոր մոտեցման՝ ներառելով անհատական, ծրագրավորված, պրոբլեմային, համագործակցային ուսումնական առանձին տարրեր: Առկա ուսուցման պայմաններում ավանդաբար տեսական գիտելիքների փոխանցումը տեղի է ունենում դասարանում, իսկ գործնական մասը կատարվում է տանը: Իսկ «Շրջված դասարան» մեթոդի կիրառման ժամանակ հակառակն է տեղի ունենում, ինչը և փոխում է ուսուցման մեթոդների ավանդական կազմակերպման և գործադրման եղանակը: Այս մոդելը հիմնվում է տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաների զարգացման վրա, որոնց շնորհիվ իրականացվում է դասարանի շրջումը՝ հնարավորություն տալով ժամանակ խնայել ակտիվ մանկավարժական աշխատանքներ իրականացնելու, աշակերտների ըմբռնումը ստուգելու և դասընթացի հայեցակարգերը խորացնելու համար: Ուսուցիչն ընտրում է լեզվանյութը կամ պատրաստում է տեսանյութ և հանձնարարում տանն ուսումնասիրելու: Աշակերտները դասընթացից առաջ դրանք ինքնուրույնաբար ուսումնասիրում են՝ անհրաժեշտության դեպքում համալրելով լրացուցիչ տեղեկություններով: Ուսուցումն իրականացվում է դասի ընթացքում ուսուցչի անհատական աջակցությամբ:

ՂԱՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆ ➔ Ստեղծագործական ակտիվ մեթոդներից է: Գործադրվում է ցանկացած խնդրահարույց հարցի լուծում կամ պատասխան գտնելու նպատակով: Աշակերտները նստում են շրջանաձև. պայմանը հիշեցնում է այն հարցի պատասխանը, թե ինչու են ասում «բանակցությունների նստել կլոր սեղանի շուրջ»: Հավասար լինելու զգացողությունը կօգնի աշակերտներին ներքաշվելու խոսակցության, բանավեճի, գրույցի մեջ, անկաշկանդ, սրտաբաց և համարձակ արտահայտելու իրենց մտքերը, ընդհատելու իրար, հակադրվելու, նկատելու միմյանց դիմախաղերը, ժեստերը:

ՀՆԴԻՆԱԿԻ ԱԹՈՒ ➔ Մեթոդի կիրառումը հնարավորություն է տալիս սովորողներին ինքնադրսևորվելու, շրջապատի ուշադրությունը սեփական անձի վրա սևեռելու, բարձրացնելու ինքնագնահատման աստիճանը: Նպաստում է բանավոր խոսքի և ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը, խոսքիմշակութային արժեքների ձևավորմանը: Սովորողներից յուրաքանչյուրն իր գրած նյութը ներկայացնում է կենտրոնում դրված աթոռին նստած: «Աթոռը» ստիպում է հայտնվել ուշադրության կենտրոնում և պաշտոնական հնչելություն տալ խոսքին, հետևել խոսքի ճշտությանը, տրամաբանականությանը, լեզվարվեստին: Հատկապես գործադրելի է միջին դպրոցի բարձր դասարաններում և ավագ դպրոցում: Օրինակ՝ 10-րդ դասարանում «Բառարանագրություն» թեման ամրապնդելու կամ ամփոփելու նպատակով կարելի է նախօրոք աշակերտներին հանձնարարել ուսումնասիրել հայերենի բառարանները: Իրացման ընթացքում աթոռին նստած ամեն մի աշակերտ ներկայացնում է իր ընտրած բառարանը, տեղեկություններ հաղորդում բառարանագրի մասին, նշում բառարանի տեսակը, նկարագրում կառուցվածքը, կազմության սկզբունքները, նրանից օգտվելու կանոնները և այլն, պատասխանում է հարցերին, անգամ կարող է հանդես գալ բառարանագրի անունից:

ԽՃԱՆԿԱՐ (ՋԻԳՍՈ) ➔ Այս եզրույթն ինքնին բնութագրում է մեթոդը: Աշակերտները համագործակցային-փորձագիտական խմբերով միևնույն թեմայի շուրջ աշխատում են առանձին ուղղություններով, հատվածաբար կամ տարբեր կողմերից, որից հետո բոլոր խմբերի գործունեության արդյունքները միավորվում են և դառնում ողջ դասարանի սեփականությունը: Մեթոդի բնորոշ առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ սովորողները մեծ պատասխանատվում են կրում միմյանց ուսումնառության համար, հանդես են գալիս և՛ սովորողի, և՛ սովորեցնողի դերերում: Մեթոդի իրագործման քայլերն են՝

ա. նյութի ուսումնասիրության և տեղեկատվության հավաքում (աշակերտները բաժանվում են հենակետային խմբերի. խմբի յուրաքանչյուր անդամ դառնում է որևէ ենթաթեմայի փորձագետ):

բ. աշխատանք փորձագիտական խմբի ներսում.

գ. աշխատանք ուսումնական խմբում (յուրաքանչյուր փորձագետ հենակետային մյուս անդամներին սովորեցնում է իր ենթաթեման):

դ. ավարտական աշխատանք (աշակերտներն անհատական սուուգողական են հանձնում ամբողջ թեմայից):

ե. ամփոփում (արդյունքներն ամփոփվում են ըստ անհատական և խմբային ցուցանիշների):

Գոյություն ունեն մեթոդի զանազան տարբերակներ: Տարբերակներից մեկի ընթացակարգային քայլերի հաջորդականությունն այսպիսին է՝ **ա.** առաջադրանքը կատարողների գիտելիքներին համապատասխան թեման բաժանել տարբեր բարդության և հագեցվածությամբ հատվածների. **բ.** ստեղծել 4-5 աշակերտից բաղկացած համագործակցային (նպատակային) խմբեր՝ հաշվի առնելով նրանց հետաքրքրություններն ու ցանկությունները. **գ.** մասնակիցներին հարցեր առաջադրել (1, 2, 3, 4,...). **դ.** նույն համարները կրող մասնակիցները միավորվում են նոր փորձագիտական խմբերում (1, 1, 1,... 2, 2, 2...): Յուրաքանչյուր փորձագիտական խմբի տրվում է առանձին աշխատանք (այսպես՝ եթե նյութը բաժանվել է առանձին հատվածների

վրա, ապա 1-ին խումբը կաշխատի առաջին հատվածի վրա, երկրորդ խումբը՝ 2-րդի...): Խմբային աշխատանքների ընթացքը կախված է հատվածի, ուսումնասիրության նյութի առանձնահատկություններից: Առանձին դեպքերում մասնակիցներն իրենք կարող են կազմել աշխատելու պլանը՝ պայմանավորված նրանով, թե «ԽՃանկար» մեթոդը դասի ընթացքում ի՞նչ տևողությամբ է կիրառվում: Հանձնարարված թեմայի շրջանակներում կարող են օգտվել դասագրքերից կամ այլ աղբյուրներից: Առանձին հետազոտությունների առարկա կարող են դառնալ ժամանակակից մոտեցումներն այդ հարցի շուրջ: **Ե.** Մեթոդի ամփոփիչ քայլն այն է, որ աշակերտները վերադառնում են համագործակցային խմբեր և հաշվետվություն տալիս իրենց նյութի մասին՝ համդես գալով նաև ուսուցանողի (սովորեցնողի) դերում: Այնուհետև ներկայացվում են խմբային քննարկումների, աշխատանքների արդյունքները, աշակերտներն իրենց սովորածը սովորեցնում են միմյանց, միավորում, ամբողջացնում են գիտելիքները: **Գ.** Ամփոփիչ փուլում համագործակցային խմբերը 2-3 րոպեի ընթացքում ամբողջ դասարանին իրենց նախընտրած ձևով ներկայացնում են թեման: Ուսուցիչը թեմայի ամփոփման տարբեր հանձնարարություններ է տալիս: «**ԽՃանկար**»-ի մեկ այլ տարբերակի դեպքում տրվում են փորձագիտական թերթիկներ. սրանցում գետնեղված հարցերը նպատակ ունեն ուղղորդելու տվյալ աշակերտի ընթերցանությունը: Թերթիկները տարբեր են, քանի որ հետագայում տարբերակվելու են աշակերտների պարտականությունները: 1. Տրվում է որոշակի ժամանակ՝ նյութը կարդալու համար՝ ուշադրություն դարձնելով այն հատվածներին, որոնք պատասխանում են իրենց փորձագիտական թերթիկում նշված հարցերին և համապատասխան գրառումներ անել: 2. Աշակերտները վերախմբավորվում են ըստ հարցերի: Վերջին քայլը գնահատումն է:

Մեթոդը կիրառման լայն հնարավորություններ ունի. կարող է օգտագործվել բոլոր առարկաների դասերին: Առավել նպատակահարմար է կիրառել հատկապես ծավալուն, փաստերով հագեցած նյութն ուսուցանելիս: «ԽՃանկարը» հիմնականում դասի իմաստի ընկալման փուլի մեթոդ է, որը, սակայն, իր մեջ ներառում է նաև կշռադատման փուլը. կարելի է օգտագործել նաև կրկնության և ամփոփման դասերի ընթացքում: Մեթոդի **առավելություններն** են՝ լեզվական խոր և բազմակողմանի ուսումնասիրություն, ժամանակի ճիշտ և արդյունավետ օգտագործում, հաշվետու լինելու կարողության և անձնական պատասխանատվության ձևավորում, նոր նյութի յուրացում դասարանում, նյութի դյուրընկալություն խմբային աշխատանքի միջոցով: Աշակերտը համդես է գալիս և՛ սովորողի, և՛ սովորեցնողի դերում, որը ստիպում է լինել ուշադիր և պատասխանատու:

ՇՐՋԱԳԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՏԿԵՐԱՍՐԱՀՈՒՄ ➔ «ԽՃանկար» մեթոդի տարատեսակ

է, արդյունավետ է և գործադրվում է հետևյալ նպատակների իրագործման ակնկալիքով՝ տեղեկություններ փոխանակել, համագործակցված աշխատել, զարգացնել լսելու, ինքնուրույն աշխատելու, ստեղծագործաբար մտածելու, ինչպես նաև ցածրատոն խոսք ձևավորելու, աշխատանքի արդյունքը ներկայացնելու և գնահատելու կարողություններ: 4 աշակերտներից բաղկացած խմբերն աշխատում են և ստեղծում աղյուսակ, գծապատկեր, նկար և այլն: Պատրաստի աշխատանքները փակցվում են դասատենյակի պատերին կամ գրատախտակին՝ ստեղծելով յուրատեսակ մի պատկերասրահ: Խմբերի ներսում աշակերտներն ըստ իրենց թվահամարների նոր խմբեր են կազմում: Նոր ձևավորված խմբերը մոտենում են թղթերին: Տվյալ ցուցանմուշի ստեղծմանը մասնակցած աշակերտը ներկայացնում է աշխատանքը, պատասխանում հարցերին, նշում լրացումները և ուղղումները: Պատրաստի աշխատանքները փակցվում են պատերին: Շրջագայությունն ավարտվում է, երբ բոլոր խմբերը ծանոթանում են բոլոր աշխատանքներին: Վերջում հիմնական խմբերը նորից հավաքվում են և ամփոփում իրենց աշխատանքը՝ նշելով ինչպես դրական, այնպես էլ թերի կողմերը: Ցածր դասարաններում խմբերին կարելի է միևնույն առաջադրանքը տալ: Կարելի է ընդհանուր, թեմատիկ կրկնությունների ժամանակ գործադրել:

ՎԵՔ-ՈՐՈՆՈՒՄ ➔ Հետազոտության վրա հիմնված ուսումնական գործունեության եղանակ է: Ուսուցման հիմնական նպատակներն են՝ գիտելիքների ձեռքբերում, յուրացում, ընդլայնում ու խորացում, տրամաբանական, վերլուծական և քննադատական մտածողության զարգացում, համագործակցային հմտությունների, տեղեկատվությունը որոնելու, վերլուծելու, վերամշակելու, համեմատելու, նոր արդյունք ստանալու, լուծման ճանապարհներ առաջարկելու, կատարված հետազոտական արդյունքները ներկայացնելու և սեփական վարկածներ (տեսակետներ) առաջադրելու, հիմնավորելու և դրանք պաշտպանելու կարողությունների ձևավորում, տեխնիկական տարբեր միջոցներից օգտվելու հմտության զարգացում: Տեղեկատվական աղբյուրներն են համացանցը, հանրագիտարանները, ուսումնական ռեսուրսները, գրադարանները: Սովորողներին առաջադրվում է հետազոտել վարկածներ, մոդել-կադապարներ կառուցել կամ խնդիրներ լուծել: «**Վեք-որոնման»** իրականացման քայլերն են՝

- ծրագրային նյութերից ընտրել ուսումնական այն հարցը, թեման կամ խնդիրը, որը զուտ գործնական պատասխանի կամ լուծման կարիք ունի, պահանջում է մանրամասն վերլուծություն կամ ամբողջականորեն, բազմակողմանիորեն արտացոլված չէ դասագրքում.
- որոշել, թե ընտրված հարցը կամ թեման ի՞նչ չափով և ո՞ր տեսանկյունից է նպատակահարմար ներկայացնելու տարիքային խմբին.
- բացատրել խնդրի լուծման կարևորությունը, կիրառական նշանակությունը, հանձնարարական(ներ) առաջադրել, ուղղության ցույց տալ խնդրի լուծումը փնտրելու համար.
- առաջարկել տեղեկատվական աղբյուրների ցանկ, որոնվող տեղեկատվության ներկայացման տարբեր ձևեր՝ տեքստ, նկար, աղյուսակ, դիագրամ, ձայն
- հստակեցնել սպասվող ակնկալիքները.
- սովորեցնել կիրառել տեղեկատվության որոնման, գտման և պահպանման արդյունավետ ձևերը.
- հետևել տեղեկատվության վերամշակման, վերլուծման, եզրահանգման փուլերին.
- աշակերտի հետ քննարկել արդյունքների ներկայացման ձևը և մշակել հետազոտության գնահատման չափանիշները: Որպեսզի հետազոտությունը չդառնա սոսկ աղբյուրներ ներկայացնելու և թարգմանելու գործընթաց, սովորողներին տրվում են այնպիսի հարցեր, որոնց հնարավոր չէ պատասխանել պարզապես տեղեկատվություն հավաքելով կամ պատճենելով: Անհրաժեշտ է ուսուցումը կազմակերպել այն ուղղությամբ, որ տեղեկատվությունը ոչ թե մեխանիկորեն ավելացվի նախկին գիտելիքներին, այլ կառուցվի մտավոր գործունեության նոր՝ տրամաբանական մոդել-կադապար, որը կիրառելի կլինի նաև հետագայում այլ հետազոտություններ կատարելիս: «Վեք-որոնման» մեթոդով ուսուցումը հաջողությամբ կարելի է համատեղել խմբային ուսուցմանը՝ նախապես հստակեցնելով խմբի յուրաքանչյուր անդամի պարտականությունները և քայլերը: Վեք-որոնման հետազոտությունները կարելի է կատարել ինչպես մի առարկայի, այնպես էլ մի քանի առարկաների շրջանակներում (վերջինիս կազմակերպումը բավական բարդ է): Ներկայացված աղյուսակում **վեք-որոնման** համար նախատեսված առաջադրանքները դասակարգված են ըստ բարդության՝ 1-3-ը կոնկրետ տեղեկատվության որոնմանն ու հավաքածուի ստեղծմանն են նպատակամիտված, իսկ 4-5-ը՝ նյութի վրա կատարվող վերլուծական աշխատանք են պահանջում:

Ա Ո Ա Ջ Ա Դ Ր Ա Ն Ք	
1	Թեմայի ուսումնասիրում՝ օգտագործելով առաջադրված հղումները
2	Տրված թեմային վերաբերող մուլտիմեդիա նյութի հավաքածուի ստեղծում
3	Տրված թեմային վերաբերող փաստացի, կոնկրետ հարցերին պատասխանելու համար տեղեկատվության որոնում
4	Անհատական հանձնարարականներ ուսումնասիրվող թեմայի վերաբերյալ
5	Պրոբլեմային հանձնարարականներ. հիմնահարցի մոդելավորում կամ լուծում

Պետք է հեռու մնալ ոչ հստակ չափանիշներով տեղեկատվության որոնումից, տեղեկատվության անիմաստ, մեծածավալ կուտակումից և միշտ հիշել՝ համացանցում տեղակայված տեղեկատվությունը ոչ միշտ է հավաստի:

ԽԱՌՆՎԱԾ ՀԵՐԹԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ➔

Տրամաբանական մտածողության զարգացմանն է ուղղված, կիրառվում է լեզվական նյութի ամրապնդման, ամփոփման, կրկնությունների ընթացքում: Մեթոդի գործադրման պայմանն է վերականգնել խաթարված պատճառահետևանքային կապերը, տրամաբանական հաջորդականությունը կորցրած լեզվական բնագիրը: Ուսուցիչը տեսական նյութի առանձին մասերը կամ առանձին պարբերություններ (5-7) գրառում է առանձին թղթերի վրա: Թղթերը խառնվում են: Գրատախտակի մոտ կանգնած աշակերտներին մեկական թերթիկ է տրվում և առաջարկվում է ձիշտ հերթականությամբ կանգնել: Խմբային (կամ զույգերով) աշխատանքից հետո աշակերտները ներկայացնում են իրենց տարբերակը, որը քննարկվում է: Երբ դասարանն ընդհանուր հայտարարի է գալիս, ուսուցիչն առաջարկում է կարդալ դասագրքում գետեղված տեքստը և տեսնել՝ արդյոք իրենց որոշած դասավորությունը համապատասխանում է բնագրի դասավորությանը: Նման աշխատանքն օգտակար է տարբեր կարողությունների և հմտությունների մշակման համար՝ համագործակցական, փոխադարձ օգնության, հանդուրժողականության, ուշադրության, համբերատարության:

«ՀԱՍՏ» ՈՒ «ԲԱՐԱԿ» ՀԱՐՑԵՐԻ ԱՂՅՈՒՄԱԿ ➔

Մասնագիտական գրականության մեջ օգտագործվում են նաև «բաց» և «փակ» հարցեր եզրույթները: Այս մեթոդը միտված է նախ գիտելիքների ստուգմանը, ապա՝ համապատասխան կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը: Որևէ թեմա ուսումնասիրելուց հետո կարելի է սովորողներին առաջարկել լրացնել աղյուսակ՝ պատասխանելով «հաստ» և «բարակ» հարցերի: «Հաստ» կամ «բաց» հարցերից են՝ բացատրե՞ք ինչո՞ւ..., ի՞նչ եք մտածում (կարծում), ինչո՞ւ եք այդպես մտածում, ո՞րն է տարբերությունը, ի՞նչ... եթե..., ինչո՞ւ այդպես և ոչ այնպես..., կարո՞ղ եք հիմնավորել և այլն: «Բարակ» կամ «փակ» հարցերից են՝ ո՞վ..., ե՞րբ..., քանի՞..., ի՞նչ..., հնարավո՞ր է..., կարո՞ղ են..., ինչպե՞ս անվանել..., եղե՞լ են արդյոք..., համաձայ՞ն եք, ձի՞շտ է և այլն:

ԵՈՅԱԿ ➔

Համագործակցային մեթոդ է: Օգտագործվում է գիտելիքների ստուգման, ամփոփման նպատակով, նպաստում է բառակապակցական-շարահյուսական հմտությունների, մտածողության և գրավոր խոսքի զարգացմանը: Մեթոդի իրացումը արդյունավետ կլինի, եթե աշակերտներն ունենան գործնական կարողություններ և հմտություններ: Այսպես՝ կարելի է 2-3 աշակերտներից կազմված աշխատանքային խմբեր ստեղծել, յուրաքանչյուրին տալ մեկ գոյական և պահանջել գրել այդ առարկային բնորոշ երկու (կամ ավելի) հատկանիշ և երեք (կամ ավելի) գործողություն: Օրինակ՝ անտառ – մռայլ, գաղտնակեցուն – լռելի, խշշալ, պատմել: Այնուհետև՝ նախադասություն(ներ), կարելի է և կապակցված խոսք կազմել: Խմբի անդամներից յուրաքանչյուրը կատարում է մեկ առաջադրանք. մեկը գրում է հատկանիշները, մյուսը՝ գործողությունները, երրորդը կազմում է նախադասություններ: Վերջնական արդյունքը բոլորի համատեղ աշխատանքն է:

ՀՆՁՅԱԿ ➔

Կշռադատման փուլի իրականացման արդյունավետ մեթոդներից է: «Բանաստեղծություն» է, որի ստեղծման համար անհրաժեշտ է ստացված տեղեկությունը, գիտելիքները համադրել և արտահայտել դիպուկ արտահայտություններով, որոնք պարունակում են թեմայի նկարագրություն կամ դրա մասին դատողություն: Աշակերտին տրվում է հնգյակ գրելու ուղեցույցը. այսպես՝ 1-ին տողը մեկ բառ է, որը նկարագրում է հասկացությունը (սովորաբար գոյական), 2-րդ տողը բաղկացած է 2 բառից, որ արտահայտում է լրացում-լրացյալ հարաբերություն (հատկանիշ), 3-րդ տողը բաղկացած է 3 բառից, որոնք արտահայտում են հասկացության հետ կապված գործողություններ, 4-րդ տողը բաղկացած է 4 բառից կազմված արտահայտություններից, որոնք ցույց են տալիս հասկացության նկատմամբ վերաբերմունք կամ զգացմունք, վերջին՝ 5-րդ տողը մեկ բառ է, որն այլ կերպ է արտահայտում նույն հասկացությունը: Օրինակ՝ **Թվեր** – անվերջանալի, անհայտ - գունարկող, հանվող, բաժանվող – իմաստալից, կախարդական, զարմանահրաշ, մոգական – **մեծություններ**: Աստիճանաբար կարելի է բարդացնել «բանաստեղծության» ստեղծումը՝ տալով գրելու

ուղեցույցը: «Հնգյակ»-ները լավ միջոց են ստացված տեղեկատվությունը համադրելու, աշակերտի ընկալումը ստուգելու և այն ստեղծագործաբար արտահայտելու համար:

ԵՐԵՔ ԲԱՆԱԼԻ ԵՎ ՄԵԿ ԿՈՂՊԵՔ ➔ Սկզբնապես անհատական այս աշխատանքն աստիճանաբար վերածվում է համագործակցական-խմբայինի: Ուսուցիչն աշակերտներին հանձնարարում է ուշադիր կարդալ բնագիրը կամ լեզվական տեքստը և ընտրել երեք արտահայտություն կամ նախադասություն, որոնք կարևոր են նյութը յուրացնելու համար: Այնուհետև բացատրում է, որ դրանք համարվում են դասի «բանալիները», և պահանջում է գտնել այն «կողպեք» նախադասությունը (միայն մեկը), որն ամփոփում է ամբողջ նյութը: Միանգամայն հասկանալի է, որ տարբեր աշակերտներ կընտրեն տարբեր «բանալիներ» և «կողպեքներ»: Երրորդ քայլում աշխատանքը շարունակվում է զույգերով. հնարավորություն է տրվում փոխադարձաբար համեմատել ընտրածները և և գալ ընդհանուր հայտարարի, այսինքն՝ ընտրել երկուսի համար ընդունելի տարբերակ: Նույն աշխատանքը կարելի է հանձնարարել շարունակել խմբերով (3-5 աշակերտից բաղկացած 3-4 խմբերով): Տարակարծության դեպքում պետք է ընտրել ավելի հիմնավոր տարբերակը: Խմբային աշխատանքից հետո յուրաքանչյուր խմբից մեկ աշակերտ (բանախոսը) ներկայացնում է խմբի կողմից ընտրված «բանալիները» և «կողպեքը»՝ հիմնավորելով, թե ինչո՞ւ դրանք, և ինչո՞ւ դա: Կլինեն աշակերտներ, ովքեր չեն համաձայնի մյուս խմբերի կամ խմբերից մեկի ներկայացրած «բանալիներին» և «կողպեքին»: Այս աշակերտին կամ աշակերտներին ևս հնարավորություն պետք է տրվի արտահայտելու իրենց կարծիքը: Այս մեթոդով ձևավորվում են ընտրություն կատարելու, գլխավորը երկրորդականից տարբերելու հմտություններ, ընտրությունը հիմնավորելու կարողություններ, համագործակցելու արժեհամակարգ: Կարելի է կիրառել այնպիսի դասերի իմաստի ընկալման փուլում, որոնք բավականին ծավալուն են, նույն նյութին կամ երևույթին վերաբերող մի շարք հատկանիշներ, բնութագրումներ կան: Որպես առավել թեթև տարբերակ՝ կարելի է առաջարկել ընտրել 3 բառ՝ որպես «բանալի», մեկ նախադասություն՝ որպես «կողպեք»:

ՓՈՒՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ԳՐԱՌՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՍՎԱՐԳ ➔ Արդյունավետ մեթոդ է կարդալու միջոցով նոր նյութը խորությամբ յուրացնելու, ընկալման ընթացքը վերահսկելու համար: Ամրապնդման փուլում է իրացվում: Ուսուցիչն առաջարկում է առանձնացնել 4-6 պայմանական նշան՝ ⊗, ⊚, ~, +, -, ? (նշանների ընտրությունը ևս պայմանական է), և տալիս է դրանց գործածության ուղեցույցը. (⊚ նշանը դնել այն մտքի դիմաց, որ հաստատում է իր իմացածը. +-ը դնել այն մտքի դիմաց, որ իր համար նորություն է պարունակում, - նշանը՝ իր իմացածին հակասող մտքի դիմաց, ⊗-ը՝ չիմացածի համար, ?-ը՝ այն մտքի դիմաց, որի պարունակած տեղեկությունն իրեն լիովին հասկանալի չէ, և որի մասին ինքն ավելին կուզենար իմանալ: ~-ը դնում է այն մտքի դիմաց, որն իրեն զարմանք է պատճառել կամ հետաքրքիր է): Սա բավական լուրջ գործընթաց է, որի ժամանակ աշակերտը պայմանական նշանների օգնությամբ համաձայնվում է տեղեկությանը կամ իր անհամաձայնությունն է արտահայտում, կասկածում, մատնանշում նոր գիտելիքի ձեռքբերումը: Նպաստում է ինքնաստուգմանը և ինքնագնահատման կարողության ձևավորմանն ու զարգացմանը: Այս մեթոդի շնորհիվ մշակվում են ուշադիր, հասկանալով և ճիշտ ընթերցելու կարողություններն ու հմտությունները: Միաժամանակ աշակերտը գրավոր աշխատանք է կատարում: Այնուհետև ուսուցիչն առաջարկում է աշխատել զույգերով: Աշխատանքն ամփոփվում է ուսուցչի ղեկավարությամբ: Աշխատանքի համար կարելի է տրամադրել 20-30 րոպե: Աղյուսակի ? -ով բաժինը կարելի է տալ նաև որպես տնային հանձնարարություն՝ այլ աղբյուրներից լրացուցիչ նյութեր քաղելու և գիտելիքները խորացնելու համար:

ՔԱՌԱՔԱԺԱՆ ➔ Պարզագույն մեթոդական հնար է: Ուսուցիչը գրատախտակին գծում է մի քառանկյուն, բաժանում չորս մասի, յուրաքանչյուր հատվածում գրառումներ անում: Առաջարկում է ինքնուրույն լրացնել աղյուսակը: Աղյուսակը լրացնելուց հետո կարդում են իրենց գրածը, մեկնաբանում, բացատրում:

ՎԵՆԻ ԴԻԱԳՐԱՍ ➔ Տարածված մեթոդ է. օգտագործվում է նյութի ամփոփման և ընդհանրացման ժամանակ՝ տարբերություններ և ընդհանրություններ ցույց տալու, ավելի տեսանելի դարձնելու նպատակով: «Վենի դիագրամը» կառուցվում է երկու կամ ավելի շրջանաձև պատկերների միջոցով, որոնք հատման մեկ մակերես ունեն կենտրոնում: Հատման մակերեսում նշվում են ընդհանրությունները, իսկ չհատված մասերում առանձնացվում և շեշտվում են նրանց առանձնահատկությունները: Ըստ դասարանների շրջանագծերի քանակը կարելի է ավելացնել. այն կարող է ունենալ ավելի բարդ կառուցվածք՝ 3, 4, 5 հասկացությունների բնութագրման համար: «Վենի դիագրամ» մեթոդով կարելի է կազմակերպել «Բայի սեռը», «Բայի եղանակը» ենթաթեմային բաժինների ուսուցման ամրապնդման, ամփոփման կամ կրկնության փուլերը: Առավել բարդացված տարբերակով կարելի է ամփոփել, օրինակ, «Ձևաբանություն» թեման՝ շրջանաձև պատկերների միջոցով: Դիագրամների արտահայտման ձևը կարելի է փոխել (քառակուսիներով, ուղղանկյուններով): Պարզագույն կադապարն է՝ «առանձնահատկություններ - նմանություններ - առանձնահատկություններ»:

ԳՈՒՄ (Գիտեմ – ուզում եմ սովորել – սովորել եմ) ➔ Երեք սյունակից բաղկացած աղյուսակ է. կիրառումը ներառում է հետևյալ քայլերը. 1. Ի՞նչ գիտեն աշակերտները թեմայի հետ կապված 2. Ի՞նչ են ուզում իմանալ 3. Ի՞նչ սովորեցին: Երբ ԳՈՒՄ աղյուսակը լրացված է, պետք է ամփոփել ամբողջ դասարանի կամ առանձին աշակերտների կողմից դասակարգված ողջ տեղեկատվությունը: Մեթոդի առավելություններն են՝

ա. Ուսուցչին թույլ է տալիս պատկերացում կազմել աշակերտների՝ տվյալ թեմայի վերաբերյալ ունեցած նախնական գիտելիքների մասին:

բ. Աշակերտների համար որոշակի համակարգ է ապահովվում, որի շրջանակներում նրանք կարողանում են կարդացվելիք նյութի մասին ենթադրություններ անել:

գ. Ջարգանում են ինքնուրույնության, ինքնահարցման, ինքնավերլուծության հմտությունները. նրանք սովորում են ակտիվորեն կարդալ, լսել, սրել ուշադրությունը՝ թեմային առնչվող հարցերի պատասխանները գտնելու համար:

դ. Աշակերտներին ուղղություն է տրվում, թե ինչպես նպատակային կերպով դասակարգեն արդեն ունեցած և նոր տեղեկատվությունը:

ե. Ի հայտ են գալիս թեմայի վերաբերյալ ունեցած սխալ պատկերացումները, թերըմբռնումները, որոնք շտկվում են մեթոդի գործադրման ընթացքում:

Սրան նման են «**Ինքնագնահատման աղյուսակը**», «**Մեր կարծիքով՝ ի՞նչ գիտենք**», «**Ի՞նչ ենք ուզում իմանալ**» և «**Ի՞նչ սովորեցինք**» մեթոդներն ու մեթոդական հնարները: Մեթոդի յուրահատկությունն այն է, որ հնարավորություն է տալիս ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ձեռք բերել: Սկզբում աշակերտները զույգեր են կազմում և 5 րոպեի ընթացքում նշում են, թե ինչ գիտեն կամ կարծում են, որ գիտեն. համաձայնության են գալիս և լրացնում են աղյուսակի ծախ սյունակում: Այնուհետև ուսուցչի օգնությամբ ձևակերպում են հարցերը իրենց հետաքրքրող փաստերի շուրջ և լրացնում երկրորդ սյունակը: Ուսուցիչն առաջարկում է կարդալ դասը կամ տեղեկատվական մյուս աղբյուրները, որից հետո սովորողների ուշադրությունը հրավիրում է այն հարցերի վրա, որոնք առաջադրվել էին ընթերցելուց առաջ: Աջ սյունակում գրառում են այն նորը, որ ձեռք են բերել ընթերցելու շնորհիվ: Նաև առանձնացնում են այն հարցերը, որոնց պատասխանները դեռ չեն ստացել, և քննարկում են, թե որտեղ կարող են գտնել դրանք: Մեթոդը նաև «**ԻՈՒՄ**»անունով է հայտնի («**իմանալ**», «**ուզել**», «**սովորել**»):

ԽՄԱԲՅԻՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Համագործակցական տեխնոլոգիային հատուկ մեթոդներից է: Ուսուցիչը կամ ուսուցիչն աշակերտների հետ, կամ աշակերտները ընտրում են մի խնդիր: Թեման ինքնին պետք է հնարավորություն տա այն դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից: Ուսուցիչը ներկայացնում է թեման և ցուցադրում նյութի նախնական հավաքածուն: Աշակերտները քննում են նյութերը, առանձնացնում են ուսումնասիրության ենթակա հարցերը, թեման բաժանում են ենթաթեմաների. յուրա-

քանջուր ենթաթեմա դառնում է մի խմբի աշխատանք: Որպես տարբերակ՝ աշակերտները կարող են գործադրել «Ստագրոհ» մեթոդը և քննարկում անցկացնել: Յուրաքանչյուր խմբի յուրաքանչյուր աշակերտ գծագրում-կազմակերպում է իր մասնակցությունը հետազոտական խմբի աշխատանքներին. կազմվում է հետազոտական ուսումնասիրության ծրագիր, նախագծվում են հետազոտման պլանային կետերը և ալգորիթմները: Ուսուցիչը շրջում է խումբ առ խումբ, նայում կատարվելիք ուսումնասիրության գրավոր հայտ-առաջարկը, այնուհետև պահանջում է յուրաքանչյուր խմբից ընտրել ներկայացուցիչ, ստեղծել հանձնաժողով, որը պետք է հետևի, օգնի ուսումնասիրության հատվածների համադրմամբ թեմայի հետազոտության համապարփակ պատկերը կազմելու գործընթացում: Խմբերը պատրաստում են իրենց ելույթները՝ դասարանի առջև հանդես գալու համար: Ելույթները պետք է լինեն հետաքրքրաշարժ, կարող են ներառել բացատրություններ, գրաֆիկական ցուցադրություններ, անգամ դասագրքից հատվածներ: Որպես ամփոփում՝ խմբերը քննարկում են ելույթ ունեցող խմբի կատարած աշխատանքը: Վերջում հանձնաժողովը ներկայացնում է իր եզրակացությունը, իսկ ուսուցիչը՝ ամփոփում-գնահատումը:

ԿԵՆՍԱԳՐՎԱՆ ԲԱՆԱՍԵՐԾՈՒԹՅՈՒՆ ➔ Մեթոդի գործադրումն ուղղված է

գիտելիքներն առավել կիրառական դարձնելուն, կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը: Հիմնականում կիրառվում է նյութն ամփոփելիս՝ կշռադատման փուլում: Այս մեթոդը կարելի է օգտագործել հատկապես գրականության դասերին՝ բնագրի զխավոր հերոսներին, կերպարներին, երևույթները համառոտ, բայց և ամբողջական բնութագրելու և գնահատելու համար: Կարծում ենք, տեղծագործաբար գործադրելով մեթոդը, կարելի է արդյունավետորեն կիրառել և լեզվի ուսուցման կազմակերպման ընթացքում: Հիշենք թեկուզ և հրապարակի վրա եղած այնպիսի գրքեր կամ գրքույկներ, որոնք ունեն խոսուն վերնագրեր («Բառերի կենսագրությունից», «Բառերի խորհրդավոր աշխարհ»ը, «Հետաքրքրաշարժ հայոց լեզու») կամ ենթավերնագրեր («Հեքիաթ խոսքի մասերի մասին», «Կետադրական նշանների վեճը») և այլն: Հատկապես խոսքի մասերից յուրաքանչյուրի ուսուցման վերջին փուլում մեթոդի գործադրումը շատ արդյունավետ է, իսկ ստուգաբանական աշխատանքներ կատարելիս կամ լեզվի պատմության հարցեր քննելիս անփոխարինելի մեթոդ է: Ուսուցիչը կազմում է «տողերը», իսկ աշակերտներն ըստ հերթականության լրացնում են: Այսպես՝

Ես – (անունը) **ընկեր բառս՝**

- **համագործածական եմ.** - սկզբում նշանակել եմ «միասին ուտող».

- **իմ կազմությունը**– ունեցել եմ բաղադրյալ կազմություն (ընդ+կեր), այժմ ընկավում եմ որպես պարզ բառ.

- **իմ գործը**– ցույց եմ տալիս առարկա կամ գործողություն կատարող, կարող եմ ածականաբար գործածվել, կապի խնդիր դառնալ.

- **իմ «բնավորության» գծերն են** – հոլովվելը, թիվ ունենալը, հոգ ստանալը, անձ ցույց տալը.

- **ինձ նման են** – անձ ցույց տվող հասարակ գոյականները և առարկա անվանող դերանունները.

- **հարաբերակցվում եմ** –ածականը, թվականը, հարակատար, համակատար դերբայները որոշ գործածություններում ինձ են նմանվում.

- **իմ կապակցելիական հնարավորությունները**–դրվում եմ բայերի, գոյականների կողքին. իմ կողքին դրվում են ածականը, թվականը, դերբայներ (հարակատար, ենթակայական), մակբայներից մի քանիսը.

-**նախադասության մեջ դառնում եմ** –ենթակա, ստորգելի, կոչական, բայական և գոյականական անդամի լրացում, կարող եմ ինքնանվանողական արժեքով գործածվել.

- **կրած ամենաակնառու փոփոխությունը** – նախկինում նաև դիմելածն էի, բայց **պարուն**-ը ինձ դուրս մղեց գործածությունից՝ իմ տեղը գրավելով. այսօր այդպիսի գործածությամբ հնացած եմ.

- **վախենում եմ** – ածականանալուց.

-բնակվում են – բառարաններում և գրքերում, «մարդկանց մտածողության մեջ» և նրանց խոսքում.

- կարող են– առաժնեների, ասացվածքների բաղադրիչ դառնալ.

- օգտակար են –ինձանով կազմվում են շատ բառեր (ընկերություն, ընկերաբար, ընկերական, դասընկեր, զուգընկեր և այլն):

ԳՐԱՎՈՐ ՇՐՋԱՆԱԳԻԾ - ԲԱՆԱՎՈՐ ՇՐՋԱՆԱԳԻԾ ➔ Սա մեթոդական հնարկան վարժություն է՝ ուղղված մտավոր զարգացմանը: Աշակերտները ստեղծագործում են ոչ թե առանձին-առանձին, այլ միասին՝ շարունակելով միմյանց մտքերը: Գրավոր շրջանագիծը համագործակցական աշխատանք է, որի ընթացքում օգտագործվում է մեկ թուղթ և մեկ գրիչ (մատիտ), որոնք որոշակի պարբերականությամբ փոխանցվում են փոքր խմբի անդամներին: Խմբի մի անդամը գրում է մի միտք, և փոխանցում, մյուս անդամն ավելացնում է գրվածը և նորից փոխանցում: Աշխատանքի մի այլ տարբերակ է, երբ յուրաքանչյուր անդամ գրում է տարբեր զույնի գրիչով (մատիտով): Սա ավելի ակնառու է դարձնում խմբի յուրաքանչյուր անդամի մասնակցությունն ընդհանուր աշխատանքին և խթանում է մասնակիցներին հավասար ներդրում ունենալուն: Օրինակ՝ այս ձևով կարելի է ամփոփել հոլովման տեսակները (ու հոլովման պատկանում են...), զուգաձևություններին կամ լեզվական շեղումներին վերաբերող տեսական նյութը: Բանավոր շրջանագիծը, բնականաբար, նույնի բանավոր տարբերակն է, կարող է և նրա կիրառական-տրամաբանական շարունակությունը դառնալ:

ՄՏԱԾԻՐ-ԶՈՒԳՈՐԴԻՐ-ՄՏՔԵՐ ՓՈՒՍԱՆԱԿԻՐ ➔ Արագ կատարվող համատեղ ուսումնառության մեթոդական հնար է, որն օգնում է աշակերտներին քննարկվող նյութի շուրջ մտածելուն, զուգորդելուն, կշռադատելուն, ընկերների օգնությամբ հստակեցնելուն, մտքերը ձևակերպելուն: Գործադրվում է նյութի համակողմանի ուսումնասիրության, բովանդակալից հարցեր մշակելու, տեղեկատվություն փոխանակելու, լսելու, հարցեր տալու, ուրիշների հարցերին պատասխանելու հմտությունների և մտածողության զարգացման նպատակով: Կարելի է կիրառել «**Ձևագնդի**», «**Գլուխ գլխի**» և այլ մեթոդ-հնարներին զուգընթաց: Ուսուցիչը թեմայի շուրջ նախօրոք հարցեր է պատրաստում, որոնք սովորաբար «բաց» բնույթ ունեն կամ «բարակ» են, և սովորողներին խնդրում է համառոտ գրել այդ հարցերի պատասխանները: Այնուհետև աշակերտները զույգեր են կազմում և միմյանց հետ մտքեր փոխանակում՝ փորձելով գտնել ճիշտ պատասխանը:

ԷՍԱՏՆԵՏ ➔ Մասնակիցները բաժանվում են 4-5 խմբի: Խմբերը համարակալվում են: Յուրաքանչյուր խմբին տրվում է մեկ ծրար, որի վրա գրված է հարց: Տրվում է որոշակի ժամանակ, որի ընթացքում խմբերը ծանոթանում են հարցին, մշակում և ծրարից հանելով խմբի համարին համապատասխանող թերթիկը՝ վրան գրում են իրենց խմբի պատասխանը, դնում ծրարի մեջ: Ազդանշանից հետո ծրարը փոխանցում են հաջորդ խմբին: Գործողությունը կրկնվում է, մինչև յուրաքանչյուր խումբ լրացնի բոլոր հարցերի պատասխանները: Ամփոփման ժամանակ բացվում են բոլոր ծրարները, ընթերցվում են պատասխանները: Միանման պատասխանները խմբավորվում են և գրվում համապատասխան հարցի տակ:

ԹՈՒՏԻՑԿՆԵՐ ➔ Այս մեթոդն իր բնույթով տարբերվում է մյուսներից. կարելի է ասել՝ գերժամանակակից մեթոդ է. քննարկվող նյութը դուրս է գալիս լեզվի ուսուցման շրջանակներից՝ դառնալով վերառարկայական. սովորաբար հասարակական հնչեղություն ունի, վերաբերում է ժամանակակից հասարակության ցավոտ հարցերին: Բնականաբար առաջին տեղում հայոց լեզվի և հայերեն խոսքի փոխաբաբերության հարցն է, որը տարբեր տեսանկյուններով դառնում է «թեուցիկների» բովանդակային նյութ («Մեր լեզվին վտանգ է սպառնում», «Մենք հայերեն չենք խոսում», «Մեր լեզուն հին է, բայց անընդհատ գտնվում է օտար ազդեցությունների ներքո», «Գրական հայերենը և փողոցի ժարգոնը», «Պահպանենք և պաշտպանենք հայերենը», «Աղտոտելով մեր լեզուն՝ մենք կնքում են նրա մահկանացուն», «Այսօր է որոշվում՝ ի՞նչ հայերեն

ենք թողնում հետագա սերունդներին», «Հետևենք մեր խոսքին» և այլն): «Թռուցիկ»-ի այսպիսի կաղապար ենք ընտրել.

	Գործողությունների քայլաշարք	Ժամանակ	Նյութեր և գործողության ձևեր	Պատասխանատու (օգնող) ուժեր
1.	Մանրամասն ուսումնարել լեզվավիճակը	2-3 օր կամ 2-3 շաբաթ	լսել ընկերների, ընտանիքի անդամների խոսքը, դիտել հեռուստահաղորդումներ	ավագ դասարաններ ուսուցիչ դասագիրք բառարաններ ուղեցույցներ տեղեկատուներ
2.	Գտնել սխալները, որոնել պատճառները, ուղղել		պատրաստել 2 արկղիկ՝ ճիշտ և սխալ ձևերի համար	
3.	Ատույթներ մեր լեզվի մասին		«Խորանարդ» մեթոդի գործադրում	
4.	Իմ դասընկերների սխալները		նամակների ձևով հանձնել ընկերներին, կամ «Օգնության ձեռք» մեթոդի գործադրում	
5.	Իմ ընտանիքի լեզուն			
6.	Լեզվական շեղումների և դրանց վտանգավորության մասին		ուսումնասիրել տարբեր աղբյուրներ	
7.	Վերացման ուղիները. պատրաստել թռուցիկներ, ձևավորել գովազդային վահանակներ, տուգանքներ նշանակել կամ նկատողություն հայտարարել և այլն		թռուցիկները հանձնել ընկերներին, դպրոցի տնօրինությանը, ուսուցման հարցերով զբաղվող բարձրագույն մարմիններին	դպրոցի տնօրինություն կրթության, ուսուցման հարցերով զբաղվող բարձրագույն մարմիններ
8.	յուրաքանչյուրիս դերն ու պարտավորությունը (գործը, անելիքը)		գրական լեզուն և մեր խոսքը. խոսել հայերեն, անաղարտ պահել, ձևավորել խոսքի մշակույթ	յուրաքանչյուր լեզվակիր քաղաքացի

Ժամանակակից մեթոդոլոգիայում շրջանառվում են **մեթոդներ**, **մեթոդական հնարներ** կամ պարզապես հնարներ անվանող տարատեսակ եզրույթներ, որոնք շատ դեպքերում կրկնություններ են, վերանվանումներ կամ եզրույթգործածական տարբերակներ: Օրինակ՝ «**Քառ-բանալի**», «**Կանխագուշակումներ ըստ բառերի և բառակապակցությունների**», «**Սարդոստայն**», «**Հաղորդագրություն**» (պահանջվում է ընկերոջը հաղորդել, թե ի՞նչ են անցել դասի ընթացքում, ի՞նչ են սովորել, գնահատել իր կատարած աշխատանքը և այլն. հարմար է ամփոփման փուլում), «**Գնահատման անիվ**» (անիվ՝ համարակալված չափանիշներին համապատասխան անվաճաղեքով), «**Կռահի՞ր բառը**», «**Գտի՞ր սխալը**», «**Մտապահի՞ր և փոխանցի՞ր**», «**Ուսումնական նվաճումներ**», «**Ուսումնական մրցույթ**» (խմբեր են կազմվում ծրագրով պահանջված մակարդակներին համապատասխան՝ ուժեղ, միջին, թույլ), «**Ճանաչե՛ք ինձ**», «**Սառույց կտորող վարժություններ**» և այլն:

«Հինգրուպեանոց ազատ շարադրանք» - Գրավոր խոսքի զարգացման այս հնարը (ոմանք անվանում են նաև մեթոդ) կիրառվում է դասի խթանման և կռադատման փուլերում: Ուսուցման առավել բարդ եղանակ է և նպաստում է տեքստի կամ նյութի ընկալմանը, ինքնուրույն վերաբերմունքի, մտքերը գրավոր արտահայտելու ստեղծագործական կարողությունների ձևավորմանը, վերլուծական մտքի ու երևակայության զարգացմանը: Այս աշխատանքը չպետք է նմանվի նախապես մտածված ու պլանավորված շարադրության: ավելի շուտ ազատ խոհագրություն է, որը նպատակ ունի բացահայտելու աշակերտի ստեղծագործական մտածողության և երևակայության խորքերը: Ելնելով դասի նպատակից և թեմայից՝ ուսուցիչն առաջարկում է սովորողներին **5** րոպեի ընթացքում շարադրել իրենց մտքերը: Կարելի է նախապես զգուշացնել, որ քերականական, շարահյուսական սխալների ուղղումը գնահատման վրա չի ազդելու: Հարմար է կիրառել տեքստի ընթերցումից և ընդհանուր քննարկումից հետո՝ մի կարևոր նախապայմանով՝ աշակերտը չպետք է կանգ առնի նույնիսկ այն ժամանակ, երբ այլևս գրելիք չունի: Այսպիսի ժամանակ նրանց առաջարկվում է գրել «չգիտեմ՝ ինչ գրել» կամ նման այլ արտահայտություններ: Գլխավորն այն է, որ նրանք գրեն առանց դադարի, վերընթերցելու, ուղղելու: Աշխատանքն ավարտելուց հետո հանձնարարվում է անդրադառնալ գրածին, ընդգծել հիմնական մտքերը՝ դրանցից առանձնացնելով այնպիսիները, որոնք կարող են ենթարկել հետագա զարգացման, դարձնել նոր մտքերի արտահայտման առանցք: Ի դեպ, գրավոր այս աշխատանքները ուսուցիչը կարող է դիտարկել արժևորող, որակական գնահատման տեսանկյունից: Կա նաև **«10-րոպեանոց շարադրություն»** տարբերակը:

«Ամփոփիչ նամակ» - Շատ քիչ է տարբերվում **«5-րոպեանոց շարադրություն»**, **«10-րոպեանոց շարադրություն»** մեթոդական հնարից: Ուսուցիչն առաջարկում է նամակ գրել այն ընկերոջը, ում արտահայտած միտքը ճիշտ է, իրեն առավել շատ է դուր եկել կամ հակառակը՝ համաձայն չէ, դուր չի եկել, անընդունելի է: Նամակը ձևավորում են, կարող են ծրարի մեջ չդնել, բայց պետք է լրացնել՝ ո՛ւմ է ուղղված, ո՛ւմ կողմից է, այնուհետև փոխանցում են հասցեատիրոջը և այլն: Նամակը կարող է բովանդակել 2-3 նախադասություն, բայց պետք է սկսվի «ինձ դուր եկավ (չեկավ)...», «ես համաձայն եմ (համաձայն չեմ...)», «ես կարևորում եմ քո ասածը այն մասին...» տիպի նախաբանով: «Ամփոփիչ նամակը» կիրառվում է կշռադատման փուլում՝ դասընկերների աշխատանքի գնահատման նպատակով: Կարող են և նամակ գրել ուսուցչին՝ այս կամ այն թեման լավ հասկանալու կամ չհասկանալու, լրացուցիչ առաջարկներ ներկայացնելու և այլ նպատակներով: Նմանատիպ հնարներից մեկ ուրիշի՝ **«Կարծիք-տեսակետի հայտնում»**-ի կիրառմամբ հիմնականում ամփոփում են դասը: Սա շարադրության տեսակներից է, որը հնարավորություն է ընձեռում սովորեցնելու աշակերտին արտահայտելու իր կարծիքը: Նա ոչ միայն գնահատում է և գնահատական տալիս, այլև խորացնում է իր գիտելիքները:

«Լուսանկարիչ աչք» - Մեթոդական այս հնարի քայլերն են՝ • գրատախտակին գրում են տեքստից ընտրված բառեր, բառակապակցություններ, նախադասություններ, դարձվածքներ, առած-ասացվածքներ և այլն: • տրվում է ժամանակ, այնուհետև շրջում են գրատախտակը: • աշակերտները, ապավինելով իրենց հիշողությանը, փորձում են հերթականությամբ գրել: Սրա այլ տարբերակներից են՝ **«Թռուցիկ գրառում»**-ը (կիրառվում է խթանման փուլում ակտիվացնելու նախնական գիտելիքները), **«Մարզում ենք հիշողությունը»** (աշակերտները փորձում են հիշողությամբ վերականգնել կարդացվածը կամ ասվածը՝ շարադրանքին համապատասխան):

Բ. ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐՇԱՆՔՆԵՐ, ՈԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

«Բառքամոցի». Բառի հնչյունակազմի (տառակազմի) օգնությամբ կազմվում են նոր բառեր. Օրինակ՝ **աշխարհամաս** բառից «քամվածներից» են՝ **հարս, համ, շահամաս, մարխ, աշխարհ, շահ, սար, աշարա** (նոր ցանած ցորեն), **խամ, խաշ, խաս, խարամ** (մետաղածուլական մնացորդ՝ սառը զանգվածի ձևով), **խրամ, համար, մահ** և այլն:

«**Բառերից բառ ստանանք**». Ուսուցիչն առանձին բառերով լրացված (**սիրտ, արագ, վագր, թավ, հույզ, մագ...**) քարտեր է բաժանում աշակերտներին: Նրանք շրջում են դասարանում և գտնում են այն ընկերոջը, որի քարտի վրա գրված բառն իր բառի հետ միասին կկազմի բարդ բառ: Տարածված է նաև հետևյալ հանձնարարական ունեցող խաղատեսակը՝ «**Ինչպե՞ս տրված բառերից ստանալ նոր բառեր**» (տառերն հանելով կամ փոխելով, նոր տառ ավելացնելով, կամ տառերի հաջորդականությունը փոխելով. երբեմն նշվում են և նոր բառերի նշանակությունները, օրինակ՝ **ինչպես կրունկ**-ը դարձնել «թռչուն») նշանակող բառ, **դուռ**-ը՝ «աշխատանքային գործիք», **լուռ**-ը՝ «տեղեկություն» և այլն):

«**Ամբողջացրո՛ւ բառը**» կամ «**Ամբողջացրո՛ւ նախադասությունը**». վերջինին նման է «**Անավարտ նախադասություն**»-ը. Այսպես՝ Կարդա՛ և ամբողջացրո՛ւ Կ. Պետրոսյանի միտքը՝ **Երևի հայրենիքը հենց այն է, որ 1. ...** (անհնար է խելքով հասկանալ, չափել մետրերով. նրան կարելի է և պետք է միայն հավատալ), **2. ...** (որ դու տեսնում ես, ուրիշները՝ ոչ), **3. ...** (ինչը կորցնելուց հետո այլևս ոչինչ չես ունենա կորցնելու): Մասնատարբերակ է նաև «**Ա՛յ քեզ բան**» խաղ-վարժանքը (խաղի ընթացքում յուրաքանչյուրը պետք է ասի «ա՛յ քեզ բան» արտահայտությունը և շարունակի նախադասությամբ՝ արտահայտելով իր զարմանքն ու հիացմունքը, իր նեղարտությունն ու վրդովմունքը և այլն):

«**Բա՛ց արա քարտերը**». տրվում են ծրարներ (1-5 համարակալումով), որտեղ գրված են ընտրված հասկացություններին բնորոշ հատկանիշները: Ուսուցիչն առաջարկում է նախ բացել առաջին ծրարը, խմբերը կարդում են և փորձում բացատրել, թե ինչի մասին է խոսքը: Կռահող խումբը գրում է թղթի վրա և հանձնում ուսուցիչին: Եթե ճիշտ է. ապա այդ խումբը հաղթողն է, և մյուս ծրարներն այլև չի բացում: Բացի հաղթող խմբից, մյուս խմբերին հրահանգ է տրվում բացել երկրորդ ծրարը: Համեմատում են առաջին և երկրորդ ծրարները և փորձում կռայել, թե ինչի մասին է խոսքը: Եվ այսպես՝ մինչև 5-րդ ծրարը: Սա կարելի է անել դարձվածքների ուսուցման ընթացքում, բառը, նախադասությունը սահմանելիս և այլն:

«**Մաթեմատիկական թելադրություն**». Ուսուցչի առաջադրանքների պատասխանները պետք է լինեն բազմանիշ թվեր («Ո՞ր թվականն է այժմ», «Ո՞րն է ամենամեծ եռանիշ (կամ՝ հնգանիշ) թիվը», «2 000 000-ի և 1-ի տարբերությունն ինչի՞» է հավասար» և այլն): Սովորողները գրում են միայն պատասխանները՝ արտահայտության տարբեր ձևերով՝ արաբական թվանշաններով, տառերով, խառը, կատարում են փոխստուգումներ, ըստ որում ստուգում են ոչ միայն պատասխանների ճշտությունը, այլև գրված թվականների ճիշտ գրությունը:

«**Օգնության ձեռքեր**». Թղթի վրա ուրվագծում են ձեռքի 2 ավերը՝ դրանցից մեկի վրա գրելով օգնության կարիք ունեցող աշակերտի անունը, մյուսի վրա՝ օգնողի անունը, հակառակ կողմում՝ ի՞նչ հարցում է օգնել (օգնել է սխալները գտնել, կազմել բարդ նախադասություններ և այլն):

«**Բառաշղթա**». Գրատախտակին գրվում է որևէ բառ, պահանջվում է նրա վերջին տառով սկսվող բառ գրել: Բարդացված տարբերակներում կարելի է գրել ածական և պահանջել կազմել միան ածականներ, կամ՝ գոյական և կազմել միայն գոյականներ և այլն: Շատ հետաքրքիր կլինի պարզել, թե ո՞ր խոսքի մասը գրելիս պետք է գրել նույն տառով սկսվող բառեր (բայքը), կամ ո՞ր խոսքի մասի ո՞ր տեսակը ընտրելիս հնարավոր չէ շարունակել (դասական թվական) և այլն: Այս դեպքում կարևորվում է արագ և ստեղծագործաբար մտածելու կարողությունը:

«**Գտի՛ր սխալը**». Օրինակ՝ բաժանվում են քարտեր, որոնցից յուրաքանչյուրի առաջին երեսի վրա նախադասություն է գրված, ետևի մասում տրված է գծապատկեր, որը ճիշտ չէ կամ ճիշտ է մասամբ: Առաջարկվում է գտնել սխալը և կազմել ճիշտ գծապատկերը և այլն:

Նմանատիպ խաղեր, վարժանքներ են նաև՝ «**Վերականգնի՛ր տեքստը**», «**Գուշակի՛ր առածը (ասացվածքը)**», «**Արգելված բառը, նախադասությունը (կամ թիվը)**»,

«Ղասակարգի՛ր», «Գտի՛ր համապատասխանը», «Այն ո՞վ է կանչում», «Գտի՛ր գծապատկերը», «Փոստատարը նամակ բերեց» և այլն:

«Մի պարկ հարցեր» ռամավարություն - Այս դեպքում աշակերտները կարդում են նախադասությունը (տեքստը) կամ դիտում են որևէ նկար, գծապատկեր և այլն, մտածում են հարցեր, գրում են քարտերի վրա և լցնում «Հարցերի պարկի» մեջ: Այնուհետև սովորողները բաժանվում են խմբերի: Ուսուցիչը խառնում է պարկի քարտերը և բաժանում խմբերին: Խմբերը գրավոր փորձում են պատասխանել քարտերի վրա գրված հարցերին: Անհրաժեշտ է վերջում պարզել, թե ո՞վ կամ ո՞ր խումբն է ճիշտ կանխագուշակել:

«Թվարկել, տեղեկանալ, գրառել և իմանալ»-ը մտազրոհի կամ ուղեղային գրոհի ռազմավարություն է, որը խթանում է թեմայի մասին երեխաների նախկին գիտելիքների իքննարկմանը:

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 3.

Հանրակրթության պետական առարկայական չափորոշիչների և օրինակելի ծրագրերի հայեցակարգային նախագծերի հանրային քննարկման հետքերով¹⁶⁶

Օրերս, ի կատար ածելով ՀՀ Կառավարության՝ հանրակրթության որակի բարձրացման ուղղությամբ հետևողական բարեփոխումներ իրականացնելու անհրաժեշտության վերաբերյալ հանձնարարականը, ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարությունը իրապարակեց հանրակրթության պետական առարկայական չափորոշիչների և օրինակելի ծրագրերի նախագիծը, որի բաղադրիչներից են «Հայոց լեզու», «Գրականություն» առարկայական ծրագրերը՝ հայեցակարգային նախագծերով¹⁶⁷:

Հանրությունն իրազեկվեց, որ մշակվել է անհրաժեշտ և հիմնարար փոփոխությունների իրականացման «Ճանապարհային քարտեզը» (հայեցակարգը կոչվում է «ՀՀ վերականգնմանն ուղղված անհրաժեշտ բարեփոխումների հայեցակարգ-ճանապարհային քարտեզ»): Հայտարարվեց, որ նախատեսվում է իրականացնել ավագ դպրոցի արմատական բարեփոխում, իրագործել մոդուլային ուսուցում, ներդրել կրեդիտային համակարգ, կիրառել ցանցային դպրոցի նոր մոդել, կազմակերպել հետազոտական աշխատանքներ, ուսուցողական այցեր, ընդլայնել ուսուցիչների գործիքակազմը, մինչև 5-րդ դասարանի 2-րդ կիսամյակը միավորային գնահատում չիրականացնել, անբավարար գնահատման շեմը չեղարկել, փոփոխությունների շրջանակում գնահատել հատկապես այն կարողությունները, որոնք կարող են նկարագրել քաղաքացու տեսլականը դպրոցի ավարտին: Դասագրքերի փոփոխությունների իրականացման ուղղությամբ քննարկումները կմեկնարկվեն 2021 թ., և 2022 թվականից կներդրվի ամբողջական համակարգ:

Ըստ հեղինակային խմբի՝ ի տարբերություն գործող չափորոշիչի և ծրագրերի՝ 7-12-րդ դասարաններում հայոց լեզվի և գրականության ուսումնառության առաջարկվող փաթեթում կատարվել են հետևյալ փոփոխությունները՝

- ▶ Ծրագրերը զգալի բեռնաթափվել են:
- ▶ Շեշտը դրվել է ուսումնական նյութի ոչ թե քանակային, այլ կառուցվածքային և որակական կողմերի վրա:
- ▶ Ուսուցման գործընթացի առավելագույն կենտրոնացումը ընկալման և մտապահման դաշտից տեղափոխվել է պատկերացման և գիտակցման վրա:
- ▶ **Երկչափ** կրթությունից՝ **գիտելիք-կարողություն** կամ **հմտություն**, անցում է կատարվել **եռաչափ** կրթության՝ **հասկացություն-գիտելիք-կարողություն / հմտություն**:

¹⁶⁶ Նյութը շարադրված է հանրային քննարկման «լեզվով»: Անուղակիորեն մեջբերվել են կարծիքներ ու տեսակետներ, առաջարկություններ, դիտողություններ, հաստատման և մերժման, համաձայնության և անհամաձայնության բանաձևեր՝ առանց հատկանվանանշության՝ նպատակ ունենալով սոսկ նկարագրելու հանրակրթության մերօրյա տիրույթում հայոց լեզվի ուսումնաստվության և ուսումնառության գործընթացում առաջարկվող անհրաժեշտ և հիմնարար փոփոխությունների համապատկերը՝ բարեփոխումներ կատարելու, թերացումները վերացնելու, թարմացնելու, դարի մարտահրավերներին դիմակայելու շեշտադրումներով:

¹⁶⁷ Դեռևս 2018 թ. «Իրատես» օրաթերթում տեղ գտավ «Հանրակրթական դպրոցում հայոց լեզվի և գրականության դասավանդման հայեցակարգ» նյութը: Նախագծային աշխատանքներով զբաղվող հեղինակային խմբերից մեկը (Թամար Ալեքսանյան, Անի Հարությունյան, Անի Մակինյան և այլք), որպես հիմք ծառայեցնելով Հանրակրթության պետական կրթակարգը, Հանրակրթության պետական չափորոշիչը, «Հայոց լեզու» և «Գրականություն» առարկաների չափորոշիչը, Միջազգային բակալավորիատի փաստաթղթերը, ինչպես նաև Ճեմարանի հայոց լեզվի և գրականության ամբիոնի դասավանդման բազմամյա փորձը, առաջարկում էր՝ 5-9-րդ դասարանների դասագրքերը հիմնականում լինեն տարբեր ընթերցարաններ, բառագիտական, քերականական, ոճաբանական նյութը տրվի տեքստերի հիման վրա՝ ինտեգրված ուսուցմամբ, մեծ տեղ հատկացվի տարբեր լեզուներից հայերեն թարգմանելու գործին: 10-12-րդ դասարանների համար կազմվեն հայոց լեզվի տեսության և գործնական աշխատանքների, խոսքարվեստի, խոսքի մշակույթի, ճարտասանության կամ հռետորական արվեստի դասագրքեր և այլն: (Առավել մանրամասնությամբ՝ տե՛ս՝ «Իրատես» օրաթերթ, 06.06 2018 թ.):

► Սահմանվել են **հիմնական հասկացություններ** և սրանցից յուրաքանչյուրի **ենթահասկացությունները** (**հաղորդակցում** - բանավոր հաղորդակցում, գրավոր հաղորդակցում, ոչ խոսքային հաղորդակցում, **ընթերցանություն /գրականություն, լեզվական համակարգ** - հայերեն հնչյունական, բառակազմական, քերականական համակարգեր, **ստեղծարարություն** - տեքստի փոփոխում և ստեղծում, նախագիծ, **ինքնություն** - վերաբերմունք և արժևորում)՝ պայմանավորված առարկայի յուրահատկություններով և ուսումնասիրության պահանջներով, ինչպես նաև սովորողների տարիքային առանձնահատկություններով: Ամեն հասկացությանը համապատասխան չափանիշները սովորողի կարողունակությունների ձեռքբերման գնահատման հիքն է:

► Հայոց լեզվի (մայրենիի) և գրականության հանրակրթության պետական չափորոշիչի դրույթների պահանջների, սահմանված կարողունակությունների հիման վրա մշակվել են վերջնարդյունքներ՝ որոշակի հասկացությունների և ենթահասկացությունների տիրույթներում:

► Վերջնարդյունքները ներկայացված են աղյուսակով, տարիքային բոլոր խմբերի, այսինքն՝ բոլոր դասարանների համար սահմանված են հստակ և չափելի վերջնարդյունքներ կամ չափանիշներ, որոնք 4-5 են: Ուսուցչի համար տեսանելի և մատչելի կլինի օգտվել դրանցից և կազմել միավորային գնահատման սանդղակներ՝ սովորողների՝ վերջնարդյունքներին համապատասխան ձեռքբերումները գնահատելու համար: Հիմնական հասկացություններից **ինքնությունը՝ վերաբերմունք** և **արժևորում** ենթահասկացություններով, միավորային գնահատում չի ենթադրում:

► Չափելի վերջնարդյունքների սահմանումը միտված է հայ մարդու և քաղաքացու նկարագրի ձևավորման գործում հայոց լեզվի և գրականության (հայ գրականության) դերի ու նշանակության բարձրացմանը, ուսուցման գործնականությանը, հաղորդակցական, հետազոտական, ստեղծագործական կարողությունների և հմտությունների, լեզվամտածողության, պատկերավոր քննական մտածողության զարգացմանը: Վերջնարդյունքները խմբավորված են հիմնական հասկացությունների շուրջ:

► Շեշտադրվել են ուսուցչի ուղղորդմամբ սովորողի ինքնուրույն, հետազոտական աշխատանքը (նախագծային, մոդուլային ուսուցում), ուսուցչին տրվող ազատությունը, տարբերակված ուսուցումը:

► Կարևորվել է վերառարկայական, միջառարկայական, ներառարկայական կապերի հաստատումը: Այդ առնչությունները կապահովեն գիտելիքի յուրացման խորությունը և բազմաշերտությունը, ինչպես նաև լայնությունը և ընդգրկունությունը:

► Ընդգծվել են աշակերտի սովորելու կարողության ձևավորումը և զարգացումը՝ հիմքում ունենալով ողջ կյանքում սովորելու, զարգանալու, կատարելագործվելու պատրաստ հայ քաղաքացի կերտելու տեսլականը:

Հանրակրթական դպրոցի 7-12-րդ դասարանների հայոց լեզվի և գրականության ուսումնառության հայեցակարգի հեղինակային խումբն իր բացատրական խոսքում մեկնաբանեց-պարզաբանեց չափորոշչակազմման, ծրագրաստեղծման նախագծային քայլերը՝

1) **Հիմնավորվում է արդիականությունը** («Արդի աշխարհում գիտության և տեխնիկայի զարգացումը նոր խնդիրներ է դնում հանրակրթության առջև: Բազմաթիվ մասնագիտություններ փոխարինվելու են մեքենաների և ռոբոտների աշխատանքով: Ահա այդ է պատճառը, որ հանրակրթական դպրոցում հայոց (մայրենի) լեզվի և գրականության ուսուցումը և ուսումնառությունը ևս հիմնավոր փոփոխության կարիք ունեն: Մայրենի լեզվի ուսումնառության շեշտադրումը պիտի լինի որոշակի կարողությունների և հմտությունների, ինչպես նաև սովորողի վերաբերմունքի, արժեքային համակարգի ձևավորումը, զարգացումը և կատարելագործումը»):

2) Առաջարկվում են հայոց լեզվի և գրականության ուսումնասիրությունը կառուցելու սկզբունքները՝

ժողովրդավարական.

անձնակենտրոն կամ սովորողակենտրոն ուսումնառություն.

տարբերակված ուսուցում:

3) **Պարզաբանվում են նպատակները՝**

ա. Լեզուն մտածողության միջոց է. հայոց լեզվի ուսումնասիրության ընթացքում պիտի զարգանան սովորողի քննադատաբար և պատկերավոր մտածելու, երևակայություն դրսևորելու, ստեղծարարության, ինչպես նաև բանավոր և գրավոր խոսքով իր մտածումները, անհանգստությունները ձևակերպելու և վերարտադրելու կարողությունները: Այսինքն՝ հայոց լեզվի և գրականության ուսումնասիրության հիմնական նպատակը **գրավոր և բանավոր խոսք կառուցելու, տեքստ ստեղծելու ուսուցումն է:**

բ. Լեզուն հաղորդակցման միջոց է. հայոց լեզվի և գրականության ուսումնառությունը պիտի զարգացնի սովորողի՝ մարդկանց հետ տարբեր միջոցներով և եղանակներով (ժեստերի լեզու, ցուցադրում, ունկնդրում) հաղորդակցվելու, համագործակցելու, ցանկացած միջավայրում իրեն լիարժեքորեն դրսևորելու, բանակցելու, լսարանի առջև ելույթ ունենալու կարողությունները: **Բանավոր և գրավոր խոսքով հաղորդակցվելու կարողության զարգացումը թե՛ սովորողի, թե՛ դասավանդողի հիմնական նպատակադրումն է:**

գ. Հայոց (մայրենի) լեզվի և գրականության ուսուցումը ամուր հիմք է ստեղծում այլ առարկաներ ուսումնասիրելու, վերառարկայական, ներառարկայական, միջ-առարկայական հետազոտական, նախագծային գործունեություն ծավալելու և դրանց արդյունքները փաստարկված խոսքով, նաև ժեստերի լեզվով հաղորդելու համար:

դ. Հայոց (մայրենի) լեզվի և գրականության ուսումնառությունը սովորողի անձնային նկարագրի, կարողությունների, հմտությունների, արժեհամակարգի ձևավորման և զարգացմանն է ուղղված: Գրական և ոչ գրական, արձակ և չափածո երկերի ընթերցումը, դրանց համակողմանի վերլուծությունը քննադատական և պատկերավոր մտածողության զարգացման նպատակ ունեն: Գրական-գեղարվեստական տեքստերի լեզվաոճական վերլուծությունը, դրանց կազմում հանդես եկող առանձին բառերի իմաստային, բառակազմական և ձևաբանական քննությունները, օտար լեզուներից թարգմանությունները զարգացնում են աշակերտի լեզվամտածողությունը, ձևավորում են որոշակի վերաբերմունք մայրենի և օտար լեզուների հանդեպ, սովորեցնում են հարգել թե՛ սեփական, թե՛ օտար մշակույթները, արժևորել դրանք որպես համամարդկային մնայուն արժեքներ:

Վերոնշյալ նպատակների իրականացման ձանապարհներն են՝ **լսել և դիտել, խոսել, կարդալ, գրել, ցուցադրել** և այլն՝ նկատի ունենալով նաև ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման մոդելը (UDL):

4) Տրվում է Հանրակրթական դպրոցի 1-12-րդ դասարաններում հայոց լեզվի և գրականության ուսումնառության փուլաբաժանումը՝

ա. Մայրենի լեզու (իբրև մեկ միասնացված առարկա) - 1-6 դասարաններ. ներառում է ընդհանրական, վերառարկայական և միջառարկայական թեմաներ, գրական և ոչ գրական տեքստեր, դրանց տրամաբանության, գեղագիտական կառուցվածքի, պատկերավորման միջոցների ուսումնասիրում.

բ. Հայոց լեզու (իբրև մեկ առարկա)- 7-12-րդ դասարաններ, ներառում է հայոց լեզվի լեզվաքերականական ոճաբանական համակարգի միայն գործնական նշանակություն ունեցող թեմաները, որոնց ուսումնասիրությունը կօժանդակի աշակերտի լեզվամտածողության, բանավոր և գրավոր խոսք կազմելու, հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը.

գ. Գրականություն (իբրև մեկ առարկա) - 7-12-րդ դասարաններ. ներառում է հայ դասական, ժամանակակից և արտասահմանյան գրականության լավագույն նմուշները, որոնց ուսումնառությունը հիմնականում տեքստի կառուցվածքի, տրամաբանու-

թան, գեղագիտության ուսումնասիրումն է, որը կօգնի զարգացնելու սովորողի երևակայությունը, պատկերավոր և քննադատական մտածողությունը, ստեղծարարությունը, բանավոր և գրավոր խոսք կազմելու կարողությունը:

դ. «Կրթարաններն իրենց ընտրությամբ կարող են ունենալ նաև հատուկ դասաժամեր խոսքի մշակույթից, հռետորական արվեստից (Ճարտասանությունից), դրամատուրգիայից և այլն»:

Առաջադրվել են «Հայոց լեզու» և «Գրականություն» առարկայական ծրագրերը և չափորոշիչները ձևավորելու և հաստատելու գործընթացները և ՀՀ հանրակրթական համակարգում դրանց ներդրման հետ կապված հարաբերությունները: Վերջիններս կանոնակարգվելու են Հանրակրթության պետական չափորոշիչ ձևավորման և հաստատման ընդհանուր դրույթներով, մյուս կողմից՝ Հանրակրթական պետական չափորոշիչը ձևավորվում է հանրակրթական հիմնական ծրագրերի հետևյալ բաղադրիչներից՝

1) ուսումնական բնագավառներն ու կրթության բովանդակության բաղադրիչները

2) շրջանավարտներին ներկայացված որակական պահանջները՝ կարողունակությունները (կոմպետենցիաները)՝ **ա. լեզվական կարողունակություն և գրագիտություն, բ. սովորելու կարողունակություն, գ. ինքնաձանաչողական և սոցիալական կարողունակություն, դ. ժողովրդական և քաղաքացիական կարողունակություն, ե. թվային և մեդիա կարողունակություն, գ. մշակութային կարողունակություն, է. մաթեմատիկական և գիտատեխնիկական կարողունակություն, ը. տնտեսական կարողունակություն:**

3) հանրակրթական հիմնական ծրագրերի, ուսումնական պլանների ընդհանրական կառուցվածքը և առարկայացանկերի ձևավորման հիմնական սկզբունքները:

4) սովորողների գնահատման ձևեր:

«Հայոց լեզու» առարկայի 7-12-րդ դասարանների համար նախատեսված ծրագրերը ներկայացված են աղյուսակների տեսքով: Աղյուսակները կազմված են հետևյալ բաժիններից՝ **1) թեմայի անվանումը, ժամաքանակը 2) նպատակները 3) վերջնարդյունքները 4) բովանդակությունը 5) Առաջարկվող գործունեության ձևերը 6) խաչվող կան ընդհանրական հասկացությունները 7) միջառարկայական կապերը 8) կապը Հանրակրթության պետական չափորոշիչ վերջնարդյունքների հետ:**

«Հայոց լեզու» առարկայական ծրագրերի բովանդակությունը նպատակաուղղված է ուսումնառության ակնկալվող վերջնարդյունքների միջոցով կարողունակությունների ձևավորմանը, ներկայացված է բովանդակային բաղադրիչներով՝ **գիտելիք, հմտություն, դիրքորոշում, արժեքային բաղադրիչ:** Այս նորմատիվ փաստաթուղթը ներառում է ուսումնական առարկայի (դասընթացի)՝ **1. ուսուցման նպատակը՝ ըստ կրթական աստիճանների 2. առարկայի, դասընթացի ընդհանուր բովանդակությունը 3. ուսումնառության ակնկալվող վերջնարդյունքները՝ ըստ կրթական աստիճանների 4. բովանդակության կառուցման հիմնական սկզբունքները 5. ուսումնական գործընթացի ուսումնամեթոդական և նյութատեխնիկական աջակցության նկարագրությունը 6. ժամաքանակի բաշխումն ըստ դասարանների 7. թեմաները և դրանց բովանդակությունը 8. թեմաների ուսումնառության ակնկալվող արդյունքները 9. ուսումնառության ակնկալվող վերջնարդյունքների գնահատումը:**

Բացատրագրում շեշտված են՝

ա) Հանրակրթական դպրոցի հիմնական ծրագրի 7-9-րդ դասարաններում ուսումնասիրվում է հայոց լեզվի քերականությունը՝ շեշտադրելով քերականական երևույթների կիրառությունը խոսքի մեջ և դրանց ոճական արժեքը:

բ) Ուսումնական գործունեությունը հիմնականում գործնական բնույթ ունի, կապվում է աշակերտի կյանքի, տրամաբանության, քննադատական մտածողության, լեզվամտածողության զարգացման հետ, կազմակերպվում է միտքը շարժող հարցադրումների հիման վրա: Առաջնային նպատակադրումը ոչ թե կանոնները

սերտելն է, այլ ինքուրույն, կամային գործունեության մղող քայլերով կանոնը բացահայտելը, այսինքն՝ լեզվաբանության օրենքները սեփական փորձով փաստարկելը:

զ) Հայոց լեզվի ծրագրային նյութի ուսուցմանը զուգընթաց կարևորվում է Հանրակրթության պետական չափորոշչով նախանշված կարողունակությունների զարգացման համադրումը:

դ) Գործնական աշխատանքներն առավելապես ստեղծվում են տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ:

ե) Ավագ դպրոցը հիմնականում համադրման, կշռադատման, պատճառահետևանքային կապերը հիմնավորելու փուլն է: 10-12-րդ դասարաններում հայոց լեզվի ուսումնառությունը եռաչափ է. եթե ծավալայնությունն ապահովվել է տարրական և հիմնական դպրոցներում, ապա ավագ դպրոցում առաջին պլան են մղվում բարձրությունն ու խորությունը:

զ) Հիմնական դպրոցում անցած նյութի նպատակային և պարույրած կրկնության միջոցով ավագ դպրոցում շեշտը հիմնականում դրվում է ոճագիտության՝ որպես խոսքի դրսևորման եղանակների ու ձևերի համակողմանի ուսումնասիրության վրա, որ սովորողին հնարավորություն կտա կառուցելու ամբողջական և ինքնուրույն խոսք՝ լեզվաբերականական միավորների գրագետ համալրմամբ, հայոց լեզվի ոճական առանձնահատկությունների տեղին կիրառմամբ:

է) Ավագ դպրոցում նախատեսվում է վերլուծական շարադրության, էսսեի, գիտական աշխատանքի, գործնական գրությունների դասավանդում, իսկ վերառարկայական հմտություններն ամրապնդելու և զարգացնելու համար՝ նախագծային և հետազոտական աշխատանքի իրականացում: Այս աստիճանում հայոց լեզվի դասավանդումը հիմնականում իրականացվում է մոդուլների միջոցով. շեշտադրվում է աշակերտի ինքնուրույն ուսումնառությունը (մշակել խնդիրների արդյունավետ լուծումներ, կազմել և կիրառել տարբեր բարդության ալգորիթմներ, ֆիզիկական և մաթեմատիկական մոդելներ, վերլուծել իր իսկ ուսումնառության գործընթացը, ընտրել ինքնակրթության մեթոդներ և այլն):

Առաջարկվող գործունեության ձևեր (5) բաժինը կառուցված է պարզից բարդը գնալու սկզբունքով և հիմնականում հենվում է ամերկացի մանկավարժ ու հոգեբան Բենջամին Բլումի աստիճանակարգով սահմանված բայերով գործողության քայլաշարի վրա:

Խաչվող կամ ընդհանրական հասկացություններ (6) բաժնում առանձնացվել են 8 հասկացություններ, որոնցից 2-3-ը կարող են կիրառվել տվյալ թեմայի ուսումնառության շրջանակում: Դրանք ապահովում են հայոց լեզվից և գրականությունից ուսուցանվող թեմայի կապը այլ առարկաների հետ: Առանձնացվել են հետևյալ հասկացությունները՝ **1) օրինաչափություն 2) պատճառ և հետևանք 3) կառուցվածք և գործառույթ 4) կայունություն և փոփոխություն 5) անհատներ և հարաբերություններ 6) ժամանակ և տարածություն 7) անհատական և մշակութային արժեհամակարգ 8) փոփոխություն և զարգացում:**

Հայոց լեզվի և գրականության ուսումնառության այս փաստաթուղթը առաջարկվեց մանկավարժական (մասնագիտական) հանրությանը, սակայն այն հասարակական հնչեղություն ստացավ: Հանրակրթական պետական առարկայական չափորոշիչների և օրինակելի ծրագրերի նախագծի հրապարակումից հետո սկսվեց հանրային բուռն քննարկում. արձագանքեցին գիտնականներն ու գիտնական-մանկավարժները, ուսուցիչներն ու մեթոդիստները, գրողներն ու գրաքննադատները, եկեղեցական աշխարհի ներկայացուցիչները, ծնողները, ուսանողները և ներքաշվեցին հավերժագո մի պայքարի մեջ՝ **ՀՆԻ ու ՆՈՐԻ:** Անխախտ մի օրենքի համաձայն՝ այս դեպքում ևս **հին ու նոր չափորոշիչների, ծրագրերի, դասագրքերի միջև պայքարում առաջնայինը հին ու նոր արժեքները կշռադատության նժարների վրա դնելն է՝** ընդհանուր գործի կղզված լինելու ինքնագիտակցությամբ: **Որոշակի նպատակադրմամբ ծրագիր, դասագիրք, չափորոշիչ կազմելն ու հանրակրթական**

ուսումնառությունը ճիշտ կազմակերպելու մեթոդաբանությունը, հավասարակշռված բարեփոխումներ իրականացնելը ոչ միայն գիտություն է, այլև քաղաքականություն: Ժամանակակից կրթական քաղաքականություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է չիհիմնվել արտերկյա շինծու հանդուրժողականության, ազգային ինքնությունների ոչնչացման և համահարթեցման կործանարար սկզբունքների վրա: Հազարամյա մեթոդամանկավարժական փորձը հուշում է՝ կրթությունը ավանդապահ տիրույթ է, կրթությունը զգայուն տիրույթ է, և ինչքան էլ կրթական համակարգի խնդիրների լուծումը հրատապ լինի, շտապողականությունն ավելորդ է և վտանգավոր:

Հանրության փոքր մասը բացարձակ դրական վերաբերմունք արտահայտեց և կանգնեց աշխատանքային խմբի կողքին: Նրանցից շատերը շնորհակալական խոսք հնչեցրին, ուղունեցին նոր հայեցակարգով առաջադրվող չափորոշիչների, ծրագրերի սկզբունքային տարբերությունները՝ հոգուտ հայոց լեզվի, հայ և համաշխարհային գրականության ու 21-րդ դարի այն սերնդի, որն իր «մասնագիտական կարողություններն ըստ էության իրացնելու է 21-րդ դարի վերջերին արագ փոփոխվող այս աշխարհի նոր արագությունների ու նոր չափումների պայմաններում»: Ավելին՝ պահանջեցին ավելի համարձակորեն բարեփոխումներ կատարել, առաջարկեցին «դարն անցած» խրատականներով «չկրթել» աշակերտներին և ուսանողներին, համարձակորեն դեն նետել «առկա հոգնած, վախվորած, կիսատ-պռատ ծրագրերն ու դասագրքերը, տասնամյակներով դասագրքից դասագիրք տեղափոխվող խորհրդային սպանիչ ձևակերպումների շղթան, դատարկ, ոչինչ չասող, աշակերտին գրողից, գրականությունից վանող կաղապարները», կառուցվածքային ու բովանդակային այլ մոտեցումներ ներարկել դասագրքերում և այլն:

Այնուամենայնիվ, հայոց լեզվի և գրականության ուսումնառության հայեցակարգը քննադատությունների մեծ ալիք բարձրացրեց: ՀՀ ԳԱԱ-ն, առաջատար բուհերը և հատկապես հայագիտական ամբիոնները, լեզվագիտական և գրականագիտական աշխարհի բազմաթիվ ներկայացուցիչներ, հասարակական գործիչներ, հանրակրթական համակարգի շատ ուսուցիչներ, հանրակրթության հոգսերով ապրող շատուշատ քաղաքացիներ իրենց մտահոգությունն ու անվստահությունը հայտնեցին նոր ծրագրերի և չափորոշիչների վերաբերյալ, ընդհանրապես անընդունելի համարեցին ավագ դպրոցի ուսումնառության սկզբունքները: Հիմնավոր պատճառներից ելնելով՝ առաջարկեցին ամբողջապես վերափոխել դրանք, վատագույն դեպքում՝ մերժել և դադարեցնել քննարկումները:

«Հայեցակարգ-ձևանպարհային քարտեզ»-ի քննարկման, դիտարկման արդյունքում առարկությունները, դժգոհություններն ու անհամաձայնությունները վերաբերում էին հատկապես հետևյալ կետերին՝

1) Ներկայացված փաստաթղթի արդիականությունը պայմանավորված է ոչ թե «բազմաթիվ մասնագիտությունների» մեքենաներով և ռոբոտներով փոխարինելով», այլ ողջ աշխարհում և մեր երկրում կատարվող քաղաքական-տնտեսական փոփոխություններով, նոր քաղաքացու, նրա արժեհամակարգի, ուսումնական և անձնային պահանջումների ու դրանց բավարարման ձևերի փոփոխման անհրաժեշտությամբ և գործող կրթական համակարգի՝ այդ խնդիրների լուծմանը միտված մոտեցումների անկատարությամբ:

2) Հստակեցված չեն գործող և նոր ծրագրերի սկզբունքային այն տարբերությունները, որոնք նպաստելու են կրթության առաջանցիկ խնդիրների լուծմանը, և որոնցով պայմանավորված է նոր ծրագրերի անհրաժեշտությունը:

3) Առարկայական ծրագրերում ներկայացված նպատակները հստակորեն չեն արտացոլում հանրակրթական դպրոցի խնդիրները, ըստ էության դիտարկվում են միայն ուսումնական նպատակները: Անհրաժեշտ է ավելացնել նաև դաստիարակչական, զարգացնող նպատակներ, արժեհամակարգային ուղղություններ:

4) Ծրագրային և չափորոշչային փոփոխությունները, փոփոխությունների անհրաժեշտության պատճառները հիմնավորված չեն:

5) Վերջնարդյունքները թերի են և կազմված են սխալ մեթոդաբանությամբ: Ամենավտանգավորն այն է, որ դրանք չեն արտացոլում և չեն հիմնավորում հիմնական վերջնարդյունքը՝ «Քաղաքացու դաստիարակությունը»:

6) Աղքատիկ է ծրագրի լեզվական-բովանդակային մասը. նախագիծը չի ենթադրում հայց լեզվի վերաբերյալ բավարար գիտելիքների մատուցում: **Մայրենիի և հայոց լեզվի ծրագրերում անհարկի ձևով պարզեցված է կամ կրճատված լեզվական գիտելիքի բովանդակությունը**, պակասում են կամ թերի են ներկայացված մի շարք թեմաներ. **կատարվել է լեզվական գիտելիքների անհիմն «թեթևացում»:**

7) Խախտված է տեսական գիտելիքների և դրանց գործնական կիրառության միջև եղած համամասնությունը, ապահովված չէ ուսուցման կենսունակ շղթան՝ **տեսական գիտելիք - գիտելիքի ուսուցում - գիտելիքի կիրառում- նոր գիտելիքի ձեռքբերում:**

8) Ըստ էության՝ հայոց լեզուն չի ներկայացվում որպես ինքնուրույն առարկա, ինքնուրույն գիտակարգ: Ըստ առաջարկվող հայեցակարգի՝ հայեց լեզվի և հայ գրականության ուսուցումը մինչև հանրակրթական դպրոցի ավարտը նախատեսվում է իրականացնել «Մայրենի լեզվի» դասագրքերի մեթոդական սկզբունքով, որը միջին և ավագ դպրոցում արդարացված չէ:

9) Հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման բաղադրիչում «Ոչ խոսքային հաղորդակցում» վերտառությամբ ենթաբաղադրիչի անհրաժեշտությունը հիմնավորված չէ:

10) Վիճարկելի են քանակական-միջակայքային գնահատման գործիքակազմը մինչև 5-րդ դասարանի 2-րդ կիսամյակը բացառելը, անբավարար գնահատման շեմի չեղարկումը և այլն:

11) **Անընդունելի է հայոց լեզվի և հայ գրականության ուսումնառության հայեցակարգերը նույն չափանիշներով և նույն հիմնավորումներով ներկայացնելը:**

Գրականության տիրույթում կրքերն էլ ավելի բորբոքվեցին: Գրականագետներն ու գրաքննադատները «հայեցակարգում գրականության դասավանդման հայեցակարգ չգտան», սխալ համարեցին «Հայ գրականությունից» «հայ» բառը հանելը, հայ գրականության տարրալուծումը համաշխարհային գրականության մեջ, համամարդկային դառնալու պահանջով համաշխարհային քաղաքացի պատրաստող հանրակրթությանը նախապատվություն տալը (ամեն մի համամարդկային երևույթ անցնում է ազգային միջով և միջոցով): Կասկածի տակ առան կամ ընդհանրապես մերժեցին հեղինակների ընտրության չափորոշիչները:

Երբեմն-երբեմն շրջանցվեցին հանրակրթական և ակադեմիական բարեվարքության որոշ կանոններ: Տրվեցին խիստ որակումներ, ծայրահեղորեն կոշտ դիտողություններ արվեցին: «Վտանգավոր» կրթությունից, հայագիտական արժեքները ոտնձգություններից պաշտպանելու, նոր կրթական չափորոշիչների մշակված և քննարկման դրված նախագիծը ամբողջովին չեղարկելու կոչեր հնչեցին: Շատերը վիճարկելի համարեցին հայեցակարգի ազգային լինելը...

Հանրային քննարկման միջուկը «Հայոց լեզու» և «Հայ գրականություն» չափորոշիչի և ծրագրերի լրամշակմանը կամ ձևավորմանը, նոր դասագրքերի կազմմանը անվարձահատույց աջակցելու պատրաստակամությունն էր: Հայ եկեղեցին ևս առաջարկ ներկայացրեց պետական հանձնախմբի հետ զուգահեռ աշխատելու: Եղած բացերը լրացնելու, թերությունները վերացնելու, ավելի լավ արդյունք տեսնելու ակնկալիքով բազմաթիվ առաջարկություններ տարածվեցին մեդիայի տարբեր հարթակներում՝

Ա. Յուրաքանչյուր ազգի ոգու սնուցիչները **լեզուն, բազմաշերտ մշակույթը, պատմությունն են**, և ազգապահպանության թանկագին բեռը իրենց ուսերին տանում են հենց այս գիտությունները: Ուրեմն՝ ուսումնառության գերնպատակը պիտի լինի հենց այս առարկաների համակարգված, լիարժեք ու ամբողջական ուսուցումը, որովհետև հենց այս առարկաների միջոցով է ձևավորվում այն արժեհամակարգը, որը ժողովրդական ոգու հենարանն է: Հայկական ինքնությունը նշանակիր է իր

լեզվով, իր պատմությամբ, գրականությամբ, արվեստով, ուղիղ իմաստով՝ իր հոգևոր ստեղծումների պատմությամբ:

Բ. Նախագծի կարգահասկացությամբ բառապաշարում անպայմանորեն շեշտել **հայենիք, մայրենի, ազգային ինքնություն, ազգային արժանապատվություն, հոգեկերտվածք, ազգային գաղափարախոսություն, արժեհանակարգ, բարեվարքություն** և ազգակազմիչ այլ հասկացություններ, որոնք կամրապնդեն հայ դպրոցն ու սովորողի ազգային նկարագիրը՝ վերածվելով ազգային անվտանգության հիմնախնդրի:

Գ. Վերականգնել լեզվական գիտելիքների ամբողջական կառույցի մակարդակային միավորների փոխկապակցված ուսումնասիրումը՝ ծրագրային բովանդակության և վերջնարդյունքների պահանջների միջև համապատասխանություն ստեղծելու նպատակով:

Դ. Ներկայացնել լեզվական գիտելիքների և կարողությունների ուսումնասիրման համակարգ և համակարգված սկզբունքներ. լեզուն համակարգ է, և նրա ուսումնասիրությունը պետք է համակարգային բնույթ կրի:

Ե. Ներկայացնել հայոց լեզվի ուսուցման խնդիրների լուծման բովանդակային պահանջներ՝ հաշվի առնելով ծրագրային նյութերի շարունակականության ապահովման սկզբունքները:

Զ. Նախ թեմատիկ ծրագիր մշակել, այնուհետև դրանք դնել համապատասխան մեթոդական և դասավանդման ձևերի մեջ:

Է. Ծրագրի ուսումնական նյութի յուրացման «վերջնարդյունքները» բաղադրիչը համաչափորեն ձևավորել, վերջնարդյունքները բխեցնել նախատեսված ուսումնական նյութի բովանդակությունից և դասարանից դասարան աստիճանաբար բարդացնել՝ ներկայացնելով տվյալ դասարանի ավարտին սովորողների մնացորդային պարտադիր գիտելիքները (գրեթե բոլոր դասարաններում վերջնարդյունքներն ավելին են, քան ուսումնական նյութերը, որոնք պետք է յուրացնեն սովորողները):

Ը. Հանրային քննարկումը սկսել կրթությանը ներկայացվող վերջնարդյունքների վերլուծական քննարկումից, հետո՝ առարկայացանկից և վերջում նոր անցնել բովանդակային քննարկումների:

Թ. Ծրագրում ավելացնել ևս մի բաղադրիչ՝ «Ուսուցման մեթոդներն ու միջոցները»՝ ներկայացնելով այն մեթոդներն ու եղանակները, ուսուցման ձևերն ու միջոցները, որոնք նպատակահարմար են կիրառել դպրոցում:

Ժ. Ժամանակակից գորղներին չդարձնել դասագրքային, այլ գտնել ձևը՝ նրանց գրականությունն ընթերցել տալու համար՝ ընդլայնելով գրական անունների ցուցակը:

ԺԱ. Անկախ նրանից, թե ժամանակակից գրականությունն ինչ հարաբերակցությամբ կներկայացվի ընդհանուր ծրագրում, բացառել այնպիսի ստեղծագործությունների ընդգրկումը, որոնք դուրս կլինեն տարիքային դաստիարակության ու հոգեբանության շրջածիրից և իրենց բացասական կնիքը կարող են թողնել երեխաների մտածողության վրա:

Առաջարկությունների հիմքում «Հայոց լեզվի» և «Հայ գրականության» առարկայական չափորոշիչների ձևավորման համար ստեղծել նոր հանձնախմբեր ստեղծելու պահանջն էր՝ գիտական որակյալ ներուժի ներգրավման պայմանով: Հանրակրթության ոլորտային հայեցակարգերի մշակումը պիտի տեղի ունենա գիտական սկզբունքների հիման վրա՝ հեռանկարում նկատի ունենալով դրանց շարունակական զարգացումը բուհական համակարգում:

Հանրային բուռն քննարկումների ընթացքում «մի լուսավոր թել ձգվեց»: Բանն այն է, որ հանրության՝ իրենց դիտարկումները, նկատառումները, դժգոհությունները կամ գոհունակությունները, անհամաձայնությունները կամ համաձայնությունները, իրենց մտահոգություններն ու առարկությունները, իրենց «վախերն» ու «տագնապները» բարձրաձայնած ներկայացուցիչները (բոլորը կամ գրեթե բոլորը) ողջունեցին նախագծերը հանրային քննարկման ներկայացնելու գործընթացը և ամեն ինչից վեր կանգնելով՝ **համախմբվեցին մի «հարթակում»՝ միավորվելով համընդհանուր, համազգային, հայանպաստ և հայապահպան պահանջների, ներկայացված փաստա-**

թուղթը լրամշակելու, թարմացնելու, կատարյալ տեսնելու ցանկությունների շուրջը՝ ընդհանուր հայտարարի գալով՝

ա. Հայաստանի նման փոքր պետությունը կարող է գոյատևել՝ շեշտելով, ընդ-գծելով իր ազգային տարբերությունները՝ **իր լեզվով, իր գրականությամբ, իր երկրով, իր մշակույթով:** Գոյատևելու համար էպիկենտրոն դարձնել այն երկիրը, որի գավակը լինելու պարտավորվածությունն ունենք, այն լեզուն, որի պահպանումն ու պաշտպանն ենք, մշակութային այն արժեքները, որ հայկական է կոչվում: Իսկ սրան հասնելու համար հանրակրթությունը պետք է հայացնել այն չափով, որի բարձունքից երևա ողջ երկրագունդը, ողջ մարդկությունը:

բ. Մի կողմից՝ չմոլորվելու համար պետք է պահպանել ազգային դիմագիծը, մյուս կողմից՝ հետ չմնալ մարդկության ապրելակերպի ու մտածելակերպի ընդհանուր աստիճանից, համաշխարհային քաղաքակրթության համապատասխան նվաճումներից: Եվ, միավորելով ավանդական ու ազգային և ժամանակակից աշխարհի մանկավարժության մոտեցումները՝ հայամետ ու հայաստանաշահ «Հայեցակարգ» մշակել:

գ. Գիտությունն ու կրթությունը շարունակական գործընթացներ են, և գիտա-կրթական ոլորտում հեղափոխական գործելակերպը, ավանդույթների անտեսումը, խզումները միշտ էլ հղի են լուրջ վտանգներով, որոնց հետևանքների հաղթահարումը կծանրանա մի քանի սերունդների ուսերի վրա: Պետք է ստեղծել հայեցի կրթակարգ՝ ազգային ինքնագիտակցությամբ տոգորված, ազատված եվրոպաներին ու ամերիկաներին ինտեգրվելու մտաբարդույթից և լեզվամտածողությունը խաթարող օտար ազդեցություններից:

դ. Խիստ կարևոր են **հանրակրթության շահառուների, կրթական քաղաքականության պատասխանատուների** դերը և պետական կառավարման այն օղակների աշխատանքը, որոնք ուղղակի պարտավոր են իրականացնել իրենց վերապահված ազգանպաստ, պետականամետ գործառույթները:

ե. Ներկա օրերում հանրակրթական չափորոշիչը ռազմավարական արժեք և նպատակ ունեցող փաստաթուղթ է ցանկացած երկրի համար՝ միտված հանրակրթության ոլորտում ուսուցման գործընթացի բարելավմանը և բարեփոխմանը: Նրա գործադրման արդյունքները երևում են տարիներ հետո, ուստի այն պետք է կազմվի ամենայն պատասխանատվությամբ՝ աշխարհաքաղաքական և կրթական մատահարավերների և ազգային շահերի հաշվառմամբ:

զ. Ցանկացած առարկայի չափորոշիչ պետք է պարունակի մի շատ կարևոր բաղադրիչ՝ այն քաղաքացու նկարագիրը՝ տեսլականը, որպիսին մեր պետությունը նպատակ ունի կրթելու և դաստիարակելու: «Հայոց լեզու» և «Հայ գրականություն» առարկաների ուսումնառությունը պետք է նպաստի պետականակիր գիտակցություն, ազգային ինքնագիտակցություն և դիմագիծ ունեցող, սեփական ժողովրդի ու պետության դերակատարումը պատմության խորապատկերում գիտակցող քաղաքացու զարգացմանը, ազգային և համամարդկային արժեհամակարգը կրող պատասխանատու քաղաքացու ձևավորմանը: Հայ դպրոցը «աշխարհաքաղաքացիներ» պիտի դաստիարակի ազգային նկարագիրը, ազգային հիշողությունը պահպանելու մեթոդաբանությամբ:

է. Հայոց լեզուն մեզ համար ազգային ինքնության ճանաչողության ու բացահայտման միջոց է. հետևաբար հայոց լեզվի դասավանդման նպատակի սահմանումը պետք է լինի մայրենի լեզվի լիարժեք իմացության ապահովումը, ազգային ինքնության և աշխարհաճանաչողության բացահայտման ու ՀՀ քաղաքացու աշխարհայացքի ձևավորմանը նպաստելը:

Ցավոք, հանրային քննարկման գործընթացը ակնառու դարձրեց նաև մեր իրականության մի շարք սովորույթ, անտեսված կողմեր, ցավոտ ու «այրող» հարցեր, ցածր մշակութային արժեքներ՝ դրանք լուծելու և շտկելու, փոխելու և փոփոխելու կամ վերացնելու և մերժելու պարտադրանքով:

◆ Առաջնային դարձան հանրային քննակումներ իրականացնելու, տարբեր նախագծեր, հայեցակարգեր, նորարարություններ, նոր մեթոդաբանություն, նոր մոտեցումներ հանրայնորեն քննարկելու մշակույթի, խոսքի մշակույթի (հանգիստ, հավասարակշռված, հանդուրժողական, տրամաբանորեն հիմնավորված խոսք կառուցելու), քննարկման էթիկայի ձևավորման, քննադատությունը մասնագիտական հարթակի վրա տեղափոխելու խնդիրները:

◆ Միանգամայն ակնհայտ էր, որ շատ դեպքերում չեն պահպանվում օնլայն հաղորդակցման էթիկան, մեղիանյութեր ստեղծելու և դրանք տարբեր հարթակներում տարածելու գործընթացը կանոնարկող նորմերը, չեն գիտակցվում մանիպուլյացիաների (մեքենայությունների) վտանգավոր հետևանքներն ու վնասակար ազդեցությունները, չունենք ՁԼՄ-ն, մեդիա և համացանցային հարթակները ճիշտ ձևով կառավարելու մշակույթ և այլն: Մեջընդմեջ շահադիտական նպատակներով զանգվածային տեղեկատվական միջոցները բորբոքեցին քննակման կրակները՝ շահարկելով բացասական, «եղերական» եզրահանգումները:

◆ Հանրային քննարկումների նախօրեին պետք է իրագործվեր չափորոշիչների և ծրագրերի ներկայացման P.R. գործառնությունը. այսինքն՝ գործող և նոր չափորոշիչների-ծրագրերի համեմատական քննությամբ ընդգծվեին նույնություններն ու նույնությունները, նախապես ներկայացվեին պետական-քաղաքական այս փաստաթղթերի խորքային և մակերսային կառուցվածքները, խոսվեր դրանց դերի ու նշանակության, համաշխարհային մանկավարժության, նաև ավանդական մանկավարժության և ժամանակակից հայ մանկավարժության աղերսների մասին, հստակեցվեին ընդհանրական նպատակները, լավագույնս փիառվեին (P.R.) և՛ դրական ու առաջադիմական կողմերը (որոնք բազմաթիվ են ու ակնառու), և՛ խնդրահարույց, և՛ «թույլ», և՛ «օգնության ձեռք» պահանջող կողմերը (որոնք նույնպես բազմաթիվ են ու ակնառու): Պարզվեց՝ չունենք իրազեկման կամ P.R.-ելու մշակույթ: Ավելին՝ չգիտես ինչու, ՀՀ-ում կադապարային մոտեցում է ձևավորվել՝ P.R.-ը վատ գործերը լավ ներկայացնելու գործիք է, այնինչ այն ընդհանրապես հասարակության մեջ անծին կամ կազմակերպությանը, որևէ աշխատանքային խմբի գործը ներկայացնող և վերջիններիս հանդեպ չեզոք, ճշտորոշ (լոյալ) վերաբերմունք ձևավորող գործիք է:

◆ Կարելի է ասել՝ անտեսվեց, ստվերում մնաց սերունդների կապի կամ սերունդների մտածողությունների տարբերության՝ «հայրերի և որդիների» հավերժական պայքարի թեման: Ավագ սերունդն այս դեպքում ևս առավելապես ամեն բան վերլուծում, անհրաժեշտությունները տեղայնացնում և հիմնավորում է իր կենսափորձով՝ ենթադրաբար և գիտականորեն հաշվի առնելով նաև կրտսեր սերնդի առանձնահատկություններն ու կարիքները, բայց և չկարևորելով ուսումնառուների վերաբերմունքը, դիրքորոշումը, նոր հայեցակարգի «բեռն» իրենց ուսերին տանելու պատրաստակամություն հայտնել-չհայտնելու անտարբերությունը:

◆ Կառավարության և ՀՀԳՄՍ նախարարության իրազեկելու գործառնությի իրականացման, հանրային կապերն ապահովելու գործընթացում թերացումներ գրանցվեցին՝ իրազեկման և հանրային կապերով զբաղվելու առավել կտրուկ, խորքային ու բովանդակային փոփոխություններ կատարելու անհրաժեշտության առջև կանգնեցնելով: Մի կողմից՝ իրական երկխոսություն չկայացավ պետական այս փաստաթղթերի շահառուների, պատվիրատուների և աշխատանքային-փորձագիտական հանձնախմբերի միջև, մյուս կողմից՝ պատվեր-հանձնարարությունը կատարողների և բազմաշերտ հանրության, ուսուցիչների և ծնողական համայնքների միջև: Ճիշտ կլիներ մասնակցելու առավել մեծ հնարավորություն տրվեր դրանց նախնական մշակման փուլում՝ մինչև հանրային քննարկման ներկայացնելը:

◆ Հայոց կրթական պատմության մերօրյա շղթայում առաջին անգամ բացահայտորեն իրար դեմ դուրս եկան ուսուցիչներն ու գիտնականները. մի պահ անտեսվեց այն, որ «գիտնականի դեմ պայքարող» ուսուցչի աշակերտը վաղը դառնալու է նույն գիտնականի ուսանողը:

Ինչևէ՝ հանրային քննարկման «ծայնն ու աղմուկը» տեղ հասավ, և աշխատանքային խմբին հանձնարարվեց նախագծերը լրամշակել հանրային քննարկման արդյունքում ներկայացված առաջարկությունների հիման վրա՝ հանրային իրազեկման լայն աշխատանք ծավալելով...

Հանրային զանգվածային քննարկման արդյունքում պարզ դարձավ, որ ճիշտ ժամանակն է մտածելու խոսքիմշակութային տիրույթում՝ **հանրային քննարկման, իրազեկման**, փիառելու (PR- ելու) գործառական տարբերակներ առանձնացնելու մասին, ուշադրություն դարձնելու հանրային կապերն ապահովող եղանակներին և լեզվամիջոցներին, կարողանալ ասելիքը տարածել մեդիայի տարբեր հարթակներում՝ գիտակցելով մեդիանյութերի, մեդիաուղերձների հետևանքներն ու ազդեցությունը, պահպանել բարեվարքության և համացանցից օգտվելու անվտանգության նորմերը, օնլայն հաղորդակցվելու էթիկան, տիրապետել թվային տարածքում ապահով գտնվելու կանոններին, հմտորեն օգտագործել համացանցը՝ որպես համագործակցային և աշխատանքային հարթակ, քննադատաբար վերլուծել տեղեկատվությունը՝ տարբերակելով կիրառվող մանիպուլյացիաները և այլն: Մի խոսքով՝ **այն ամենը, ինչ մենք ուզում են պահանջել աշակերտ-ուսումնառուից և ուսանող-ուսումնառուից:**

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԿՈՒ ԽՈՍՔ3
ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ4

ԳԼՈՒԽ 1.

«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ» ԱՌԱՐԿԱՆ, ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ, ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ13
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ25
ՃՅՈՒՂԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐ27
«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ» ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՊԵՆ ԱՅԼ ԳԻՏԱԾՅՈՒՂԵՐԻ ԵՎ ԱՅԼ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՀԵՏ31

ԳԼՈՒԽ 2.

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԸ47
ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ47
«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ» ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱԿԱՆԱՐՄԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳՆ ԸՍՏ ՀԱՆՐԱԿԱՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԶԱՓՈՐՈՇԻ51
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՐՈՒԹՅՈՒՆ54
Ուսուցչի գործունեությունը (Ուսումնաստվություն).....58
Աշակերտի գործունեությունը (Ուսումնառություն).....66

ԳԼՈՒԽ 3.

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ.....73
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ՊԵՏԱԿԱՆ ՓԱՏՏԱԹՂԹԵՐԸ75
«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ԶԱՓՈՐՈՇԻԶԸ81
«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ԾՐԱԳԻՐԸ91
ԴԱՍԱԳԻՐՔ101
ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՕԺՄՆԴԱԿ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ111
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆ ԵՎ ՊԼԱՆԱԿՈՐՈՒՄ122
Օրվա պլանի և թեմատիկ ու փուլային պլանավորման նմուշներ.....131
ՄՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 1. «ԲԱՌԱՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ» թեմայի դասապլանը և ուսուցումը.....131
ՄՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 2. «ԲԱՌԱՊԱՇԱՐ» թեմայի փուլային պլանավորում.....139
ՄՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 3. «ԱԾԱԿԱՆ ԱՆՈՒՆ» խոսքի մասի ընդարձակ թեմատիկ պլանավորում.....158
ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ174
ՄՍՈՒՇՕՐԻՆԱԿ 4. Հետազոտական աշխատանքի կազմակերպում «ԱԾԱԿԱՆ ԱՆՈՒՆ» թեմայի ուսումնառության ընթացքում.....176

ԳԼՈՒԽ 4.

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ179
ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱԿԱՆԴՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔԱՅԻՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ193

ԳԼՈՒԽ 5.

ԴԻՂԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԸ (ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ) ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ202
Պրոբլեմային ուսուցում205
Ծրագրավորված ուսուցում211
Օպտիմալացված ուսուցում214
Շերտավորված ուսուցում216
Անձնակողմնորոշիչ (աշակերտամետ կամ աշակերտակենտրոն) ուսուցում...218
Փուլային ուսուցում222
ԲԵՆԶԱՄԻՆ ԲԼՈՒՄԻ ՏԱՔՍՈՆՈՄԻԱՅԻ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՆԿԱՐԱԳՐԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ224

ԳԼՈՒԽ 6.

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ232
ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ241
ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱԾԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ253
Գործնական աշխատանքների ձևակազմությունը (մակերեսային կառուցվածքը).....254
Գործնական աշխատանքների դասակարգման սկզբունքները261
1. Գործնական աշխատանքների դասակարգումն ըստ բովանդակության կամ ըստ ձեռք բերված իմացական-ճանաչողական գիտելիքների բնույթի.....262
2. Գործնական աշխատանքների դասակարգումն ըստ ձևավորված կարողությունների և հմտությունների266
Գործնական աշխատանքների տեսակները273
1) Վարժություններ274
2) Գեղանկարներ և լուսանկարներ277
3) Գծագրական դասակարգիչներ278
4) Թեստեր282
5) Առաջադրանքներ.....285
6) Հարցեր286

ԳԼՈՒԽ 7.

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ. ՏԵՍԱԿՆԵՐՆ ՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ, ԱՆՀՐԱԺԵՇՏ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԶԵՎԵՐԸ291
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԶԵՎԵՐԸ296
ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴՊՐՈՑՈՒՄ.....300
Դասի կառուցվածքը306
Ավանդական տնային աշխատանքը և «ՇՐՋՎԱԾ ԴԱՍԱՐԱՆ» մանկավարժական մոդելը308
Հարցումը որպես դասափուլ. Հարցի տեղը դասավանդման ընթացքում315

Դասերի տիպաբանական դասակարգումը.....	316
ՈՒՍՈՒՄՆԱՃԱՆԱՀՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԿԵՐԱՀՍԿՈՒՄ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ.....	328
Ա. Վերահսկում և ինքնավերահսկում	328
Բ. Ստուգում և ինքնաստուգում, գնահատում և ինքնագնահատում	331
Գ. Սովորողների ուսումնառության արդյունքների գնահատման սկզբունքները.....	332
Դ. Ուսումնառության արդյունքների գնահատման համակարգը	339

ԳԼՈՒԽ 8.

ԽՈՍՔԻ ԿՈՒՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՄԱՆ, ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՄԱՆ ՀՆԱՑԵՐԸ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....

.....	343
ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԼԵԶԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱՄԵԹՈՂԱԳԻՏԱԿԱԿԱՆ ԺԱՌԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐՃԱՌՈՑ ՈՒՐԿԱԳԻԾ	347
ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԻ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ԿԵՐԱԲԵՐՅԱԼ	356
ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԱՏԱՐԼԱԳՈՐԾՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐՆ ՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ	368
Ա. Հայոց լեզվի դասընթացը.....	372
Բ. Գեղարվեստական գրականության և բնագրային նյութերի ընթերցանությունն ու վերլուծությունը	377
ԽՈՍՔԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ	389
ԲԱՆԱԿՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ	390
ԳՐԱԿՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ	400
Ա. Արտագրության ուսուցման համակարգը	401
Բ. Թելադրության ուսուցման համակարգը	402
<i>ՈՒՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԹԵԼԱՂՐՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԻ ԿԱՐՄԱՆ ՆՄՈՒՇՈՐԻՆԱԿ</i>	<i>406</i>
Գ. Փոխադրության ուսուցման համակարգը	409
<i>ՈՒՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՓՈՒՆԱՂՐՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՆՄՈՒՇՈՐԻՆԱԿ</i>	<i>419</i>
Դ. Շարադրության ուսուցման համակարգը	422
Շարադրության տեսակները	428
Ե. Գործնական գրությունների ուսուցման համակարգը	435
<i>ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆՄՈՒՇՈՐԻՆԱԿ</i>	<i>448</i>

ԳԼՈՒԽ 9.

ԱՇԿԱԿԵՐՏԻ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ՀՆԱՑԵՐԸ «ՀՆՉՅՈՒՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

.....	456
ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՈՒՂՂԱՆՈՍՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ	460
Ուղղախոսության ուսուցումը	468
Ուղղագրության ուսուցումը	473
Ձայնավորների ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը	480
Երկնիչյունների ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը	482
Բաղաձայնների ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը	488
«ՎԱՆԿ» և «ՏՈՂԱԴԱՐՁ» թեմաների ուսուցումը	504

<i>ՂԱՍԱՆՍՈՒՇ 1.</i> Կրկնակ բաղաձայններ ունեցող բառերի ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը	510
<i>ՂԱՍԱՆՍՈՒՇ 2.</i> Եվ (և)-ի ուղղագրությունը և ուղղախոսությունը	514
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1. Ա. Օրվա պլանի նմուշօրինակներ	519
Բ. Թեմատիկ պլանավորման նմուշներ	523
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2. Ուսումնական գործունեության ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, խաղ- վարժանքներ, ռազմավարություններ	529
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 3. Հանրակրթության պետական առարկայական չափորոշիչների և օրինակելի ծրագրերի հայեցակարգային նախագծերի հանրային քննարկման հետքերով	557

ԶԱՐԻԿ ԽԱՉԱՏՈՒՐԻ ԱՐԱՋԱՆՅԱՆ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶԿԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ՁԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Համակարգչային ծնավորումը՝ Մ. Ճանճապանյանի

Պատվեր՝ 1: Գինը՝ պայմանագրային:

«Նաիրի» հրատարակչություն ՓԲԸ
Երևան-9, Տերյան 91