

ՏԱՐԲԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՓՈՒԼԵՐԸ

Տարրական դպրոցում քերականական գիտելիքների ուսուցման և դրանք կարողությունների և հմտությունների վերլուծելու գործընթացն ունի կրտսեր դպրոցականների տարիքային և հոգեկան գործընթացների, իսկապես նաև հայոց լեզվի քերականության բովանդակության յուրահատկություններով պայմանավորված մանկավարժամեթոդական որոշակի առանձնահատկություններ, որոնց ճանաչումն ու հայոց լեզվի դասերի ժամանակ հաշվառումը չափազանց կարևոր է, ավելին՝ պարտադիր:

«Լեզվի հասկացողություն ու լեզվի հմտություն, ահա լեզվի այն կողմերը, որոնց մեջ աշակերտները պիտի վարժվին լեզվի դասատվության միջնորդությամբ և ընդունակ դառնան:

1. Ըմբռնել բերանացի խոսքը:
2. Ըմբռնել գրավոր խոսքը:
3. Գործածել գրավոր և բանավոր խոսքը:

Սակայն, որպեսզի սխալ կարծյաց տեղիք չտանք, ավելորդ չենք համարում այստեղ նկատել, որ բերանացի ու գրավոր խոսք ասելով՝ մենք չենք պահանջում, որ աշակերտները սեփականեն լեզուն, բացատրեն ամբողջությամբ: Ընդհակառակն, այստեղ միշտ պիտի աշխատ լինենք, մյուսը խոհեմությամբ չավարտելու ու մի հայտնի սահմանի մեջ դնելու՝ աչքի առաջ ունենալով ժողովրդական նպատակը»:¹

Մեր երկամյա մանկավարժական փորձը, գործընկերներիս կատարած դասալուսմները և նրանց հետ մշտական քննարկումները, ինչպես նաև հատուկ ծրագրով իրականացրած գիտափորձերը մեզ բերել են այն եզրակացության, որ քերականական գիտելիքների ուսուցումը տարրական դպրոցում միշտ եղել է քե՛ մեր՝ դասավարդներիս աշխատանքի խոցելի կողմը, քե՛ ուսումնական գործընթացում աշակերտների կրած դժվարությունների մեջ գերակշռողը: Այս երևույթը, մեր կարծիքով, հիմնավորվում է ոչ թե տարրական դասարանների ուսուցիչների՝ հայոց լեզվի քերականության անբավարար իմացությամբ կամ կրտսեր դպրոցականների՝ մշված դասընթացի ծրագրային մյուսը յուրացնելու համար անհրաժեշտ կարողությունների բացակայությամբ, այլ քերականության դասընթացի ուսուցման մեթոդական համակարգի անխստարության, ավելի կոնկրետ՝ դպրոցական պրակտիկայում դրա ոչ ճիշտ կիրառմամբ, ինչպես նաև մայրենի դասագրքերում դասընթացի մեթոդական անկատար մակարդակով ներկայացվածությամբ, երեխաների կենսափորձից կտրվածությամբ և այլն:

Վերջին մի քանի տասնամյակներում տարրական դասարաններում քերականական գիտելիքներն ուսուցանվում են և վերածվում կարողությունների, այսպես կոչված, համակցված մեթոդով (դասն էլ կոչվում է համակցված դաս)՝ որպես լեզվական հենք օգտագործելով մայրենի դասագրքերում ընթերցանության համար գետնդրված ստեղծագործությունների ընձեռած լեզվական հնարավորությունները: Սրա հիմնավորումը միանգամայն ընդունելի է, որովհետև երբ քերականական իրողությունն ուսումնասիրվում է ամբողջական լեզվական միավորի՝ լեզվական տեսակետից կատարյալ խոսքի վրա (մեր պարագայում՝ պատմվածքների, հեքիաթների, բանաստեղծությունների, հաճախ նաև՝ առարկաների, ապա այն դիտարկվում է ոչ թե որպես կենդանի խոսքից կտրված իրողություն, այլ լեզվական կանոն, որը բխում է երեխային ծանոթ կամ նրա կազմած, կամ մեկ ուրիշի՝ գրողի, դասագրքի հեղինակի և այլն) լեզվական իրադրությունից: Այդպիսի մոտեցման դեպքում քերականությունը երեխան դիտում է, ընդունում ոչ թե որպես քերականական գիտություն, դաս, այլ այն ուսումնասիրում է իբրև իր խոսքից (թե՛ գրավոր, թե՛ բանավոր) վերցրած, իրեն հարազատ, իր կողմից ընդունված և կիրառած կենդանի երևույթի մեկնաբանություն: Մի հանգամանք, որը միշտ եղել է հայոց

¹ Ա. Բ ա հ ա թ յ ա ն, Քերականություն աշխարհիկ լեզվի, Թիֆլիս, 1987:

լեզվի քերականության ուսուցման դպրոցական դասընթացի խոցելի կողմը: Մեր պրակտիկայով էլ համոզվել ենք, որ հաճախ երեխաներն անգիր, սահուն պատմում են որևէ լեզվական իրողության մասին, անգիր ասում են սահմանումը, կանոնը, մեջբերում դասագրքի օրինակները, բայց հենց հաջորդ քայլին կամ չեն կարողանում բերել իր ասածը հիմնավորող ինքնուրույն փաստեր, օրինակներ, կամ գրավոր և բանավոր խոսքում թույլ են տալիս իրենց ասած կանոնին հակասող սխալներ, բացթողումներ: Այս երևույթը տարածված է անշուշտ, ոչ միայն տարրական դպրոցում: Մեր հարցազրույցները միջին դպրոցի հայոց լեզվի ուսուցիչների հետ, ինչպես նաև կրթության այդ օղակում կատարած դասալսույթները մեզ բերել են այն համոզման, որ ուսուցման այս փուլում ևս առկա են լեզվական նյութի յուրացման նմանատիպ դժվարություններ:

Որո՞նք են այս երևույթը ծնող պատճառները, ինչպես պիտի կազմակերպել քերականության ուսուցումը տարրական դպրոցում, որպեսզի այդ գործընթացը չդառնա ինքնամայատակ, որպեսզի կրտսեր դպրոցականները սիրով յուրացնեն իրենց մայրենի լեզվի քերականությունը և, որն ամենակարևորն է, սիրեն այն, ձեռք բերեն մայրենի լեզվի մեջ հետազայում ևս խորանուխ լինելու կարողություններ, ուսումնական արդյունավետ գործունեություն ծավալելու ունակությունները:

Մինչև այս հիմնախնդրի դիտարկումը կարևորում ենք տարրական դպրոցում հայերենի քերականության ուսուցման գործընթացի համար էական մի քանի սկզբունքի քննարկումը: Այս սկզբունքները վերաբերում են, բնականաբար, ինչպես ձևաբանական և շարահյուսական, այնպես էլ՝ բառակազմական, հնչյունաբանական գիտելիքների ուսուցմանը և համապատասխան լեզվական կարողությունների ձևավորմանը:

Տարրական դպրոցում հայոց լեզվի դասավանդմանը նվիրված մեթոդիկաներում (ինչպես հայերենական, այնպես էլ արտասահմանյան՝ և՛ ավանդական և՛ ժամանակակից) նշվում է և համոզիչ հիմնավորվում, որ լեզվական, քերականական գիտելիքների ուսուցումն ու այդ ուղղությամբ երեխաների կարողությունների ձևավորումն ընդհանրապես պիտի իրականացնել, ավելի ճիշտ, շահեկան է իրականացնել փուլ առ փուլ՝ սկսած երեխայի ուսումնական գործունեության առաջին օրից: Պրոֆեսորներ Ա. Տեր-Գրիգորյանը² և Ջ. Գյուլամիրյանը³ նշում են քերականության ուսուցման երկու շրջան կամ այդ գործընթացը բաժանում են երկու շրջանների՝

ա) լեզվական նախագիտելիքների ուսուցում,

բ) լեզվական տարրական գիտելիքների ուսուցում:

Մենք լեզվական գիտելիքների ուսուցման ողջ գործընթացն առաջարկում ենք բաժանել չորս շրջանի, որոնց ընթացքում տարրական դպրոցի սովորողները ձեռք են բերում ծրագրով նախատեսված լեզվական գիտելիքներն ու կարողությունները:

1 ՓՈԽԼ. Նախապատրաստում լեզվական գիտելիքների ընկալման, լեզվական պարզ կարողությունների ձևերում. Դպրոց ընդունված փոքրիկները թեև ունեն պարզ շարահյուսական կառուցվածք ունեցող՝ գրեթե ձևավորված խոսք, այնուամենայնիվ, մինչև լեզվական գիտելիքների ուսումնասիրմանն անցնելը կարևորում ենք 5,5-6 տարեկան երեխաների խոսքի առանձնահատկությունները՝ ինքնուրույն խոսք կառուցելու կարողության որոշակի մակարդակի առկայություն, բառապաշարի որոշակի հարստություն, տրամաբանորեն իրար լրացնող համեմատաբար բարդ շարահյուսական կառույցներով խոսք՝ մտքի պատճառահետևանքային կապերի պահպանմամբ և այլն:

Թեև 5-5,5 տարեկաններով համալրված առաջին դասարանները նորություն են տարրական դպրոցում, այնուամենայնիվ, գրեթե երկու տասնամյակի մեր մանկավարժական փորձը մեզ բերել է այն համոզման, որ անկախ առաջին դասարանցիների տարիքից՝ ուսուցման առաջին տարում չափազանց կարևոր են խոսքի մաքրման, հղկման, բառապաշարի գտման և հարստացման, խոսքի շարահյուսական կառույցի զարգացման ուղղությամբ աշխատանքները: Դրանք մենք մասնավորապես կարևորում ենք, որովհետև մեր տարածաշրջանի լեզվական առանձնահատկություններով պայմանավորված (բարբառի, ոչ գրական շեշտի, հայերենի հնչյունաբանության և ուղղախոսության կանոնների և այլն)՝ մեր աշակերտներն ունեն շատ դժվարություններ, որոնց հաղ-

² Ա. Տեր - Գրիգորյան, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., 1980:

³ Ջ. Գյուլամիրյան, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Եր., 2006:

քահարման գործընթացը ժամանակատար է և ուսուցիչներից պահանջում է լրացուցիչ աշխատանք: Այս փուլը համընկնում է ուսումնական գործընթացի առաջին շրջանին՝ I դասարանի առաջին կիսամյակին, սակայն այն չի ավարտվում, շարունակվում է ողջ տարրական կրթության ընթացքում՝ անշուշտ, յուրաքանչյուր դասարանում կրթության համապատասխան չափորոշչային պահանջներին համապատասխան: Առաջին փուլի խնդիրների լուծմանը զուգահեռ՝ իրականացվում են նաև այլ բնույթի աշխատանքներ, որոնք լեզվական նախնական գիտելիքների ուսուցման միտում ունեն:

II ՓՈՒԼ. *Լեզվական նախնական գիտելիքների ուսուցում.* Մինչև այս փուլի բուն խնդիրներին անցնելը՝ կարևորում ենք նշել, որ ինչպես այս փուլում լեզվական նախնական գիտելիքներն ուսուցանելիս, այնպես էլ հաջորդ՝ քերականական տարրական գիտելիքների ուսուցումը չի դիտարկվում իբրև համակարգված գիտական քերականություն (գիտության) ուսումնասիրում: Տարրական կրթության բոլոր տարիների ընթացքում քերականության ուսումնասիրումը լեզվի դասընթացի նպատակը չէ: Իր տարվա ուսումնական գործունեության ճանապարհը երեխան անցնում է քերականական գիտելիքների օգնությամբ, սակայն դրանք այնպիսի հնարներ են, այնպիսի միջոցներ, որոնք պիտի նպաստեն, խթանեն հայերեն գրավոր և բանավոր գրագետ խոսք կառուցելու կարողության ձևավորմանն ու զարգացմանը: Այսինքն՝ լեզվական նախնական գիտելիքների և քերականական տարրական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացը երեխայի լեզվամտածողության ձևավորման, գրագետ բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու ունակության զարգացման գործառույթ ունի:

Ուսուցման այս փուլում ևս աշակերտն իրեն ծանոթ և հասկանալի մեթոդներով խոսքի, բնագրի ուսումնասիրման ճանապարհով, ուսուցչի օգնությամբ ծանոթանում է մայրենի լեզվի խոսքային կառույցներին և յուրացնում դրանք գործնականորեն (վարժությունների կատարման ճանապարհով) իմաստավորվում և կիրառում դրանց հիմքում ընկած սկզբունքներն ու կանոնները:

III ՓՈՒԼ. *Տարրական գիտելիքների ուսուցման փուլ.* Լեզվական տարրական գիտելիքների ձեռքբերման, դրանց՝ կարողությունների և հմտությունների վերածման անհրաժեշտությունը հիմնավորվում է երեխայի խոսքի հարստացման, լեզվի մեջ գոյություն ունեցող այն օրինաչափությունների և նրբությունների ըմբռնմամբ, որոնք կարևոր են և էական քերականական տարրական գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացում: Այս փուլի մեջ մենք պայմանականորեն ընդգրկում ենք այն գիտելիքներն ու կարողությունները, որոնք վերաբերում են բառակազմությանն ու հնչյունաբանությանը:

Ուսումնական գործընթացի այս ժամանակահատվածում առաջնային են դառնում երեխաների հնչյունաբանական և բառակազմական գիտելիքներն ու կատարողությունները, որոնք ձևավորվում են և հմտություններ դառնում տարրական դպրոցի ավարտին: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ լեզվագագնողության, լեզվամտածողության ձևավորման ամենաբարենպաստ շրջանը կրտսեր դպրոցական տարիքն է, հետևաբար ուղղախոսական և ուղղագրական կարողությունները հմտությունների պիտի վերածել հենց այս դասարաններում, հակառակ դեպքում միջին դպրոցում հայոց լեզվի քերականության ուսուցման գործընթացում երեխաները հանդիպում են լեզվական խոչընդոտների: Այս խնդիրները ևս, թեև հիմնականում լուծվում են լեզվական գիտելիքների ձեռքբերման երրորդ փուլում, սակայն դրանք շարունակվում են խորանալ և ընդլայնվել նաև չորրորդ՝ քերական տարրական գիտելիքների ձեռքբերման փուլում:

IV ՓՈՒԼ. *Քերականական տարրական գիտելիքների ուսուցման փուլ.* Այս փուլում կրտսեր դպրոցականներն ուսումնասիրում են շարահյուսությունն ու ձևաբանությունը: Այս բաժինների ուսումնասիրման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է այն ճանապարհով, որ անցել են երեխաներն առաջին 3 փուլերի ծրագրային նյութերն ուսումնասիրելիս: Քանի որ խնդրո առարկան շարահյուսական գիտելիքների ձեռքբերման, դրանց՝ կարողությունների վերածման՝ կրտսեր դպրոցականների անցած ճանապարհին է, ուստի առավել հանգամանորեն դիտարկենք այս փուլը շարահյուսական գիտելիքների ձեռքբերման տեսանկյունից:

Արդեն ներկայացրել ենք, թե ինչպիսին է 5,5-6 տարեկան երեխաների խոսքի շարահյուսական կառույցը նախադպրոցական տարիքում և դպրոցական ուսուցման առաջին օրերին կատարած ուսումնասիրությունների արդյունքում: Այս փուլում ուսուց-

չի խնդիրն է ոչ միայն հարստացնել երեխաների բառամթերքը, կապակցված խոսքը, այլև խթանել, որ երեխաներն իրենց ունեցած ակտիվ բառամթերքը ներկայացնեն շարահյուսորեն ճիշտ և համեմատաբար բարդ կառույցներով:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ դպրոց ընդունված երեխաները առաջին դասարանի սկզբում դեռևս երկար ժամանակ չեն կարողանում շարահյուսական բարդ կառուցվածքներով խոսք կառուցել (անշուշտ, մեր չափանիշները բխում են նրանց տարիքային առանձնահատկություններից), չեն հասկանում ոչ միայն ուրիշի՝ համեմատաբար շարահյուսական բարդ կառուցվածք ունեցող խոսքի իմաստը, այլև որոշակի նպատակներով մշակված հարցադրումներին տրված նրանց պատասխանները հիմնականում կամ ճիշտ կառուցվածք չեն ունենում, կամ արտահայտում են կցկտուր, անավարտ նախադասություններով մտքեր:

Սրանք ուսումնական գործընթացում հաջողություններ ձեռք բերելու մեջ երեխաների առջև ծառայած լուրջ դժվարություններ են, որովհետև լեզուն, խոսքը, լեզվամտածողությունն ընկած են ուսումնական գործունեության հիմքում: Մաթեմատիկական խնդիր լուծելու համար երեխաները ոչ միայն պիտի հասկանան, իմաստավորեն խնդրի բովանդակությունը, այլև կարողանան ինքնուրույն կազմել նոր խնդիրներ, լուծել դրանք, բացատրել իրենց կատարած քայլերը, այսինքն՝ տիրապետել նաև մաթեմատիկական լեզվի նորություններին: Անառարկելի է, որ խոսք կառուցելու կարողության (անշուշտ, խոսքի բոլոր որակական հատկանիշներին բավարարող մակարդակով) անբավարար մակարդակը կխոչընդոտի նաև ուսումնական պլանով նախատեսված մնացած առարկաների յուրացմանը, ինչպես նաև բազմաբնույթ այլ կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Ասվածից հետևում է, որ եթե այս դժվարությունների հաղթահարման ուղղությամբ մեթոդապես համակարգված աշխատանք չի իրականացվում, ապա ոչ միայն շարահյուսական գիտելիքների յուրացման գործընթացն է դառնում ոչ գիտակցական՝ իր բոլոր հետևանքներով (ծրագրով նախատեսված թեմաները փաստորեն չեն յուրացվում, երեխաները ձեռքբերած, ավելի ճիշտ՝ սերտած նյութը գիտակցորեն չեն ըմբռնում, խամրում է աշակերտների հետաքրքրությունը ոչ միայն քերականական տվյալ երևույթի, այլև ընդհանրապես մայրենի լեզվի նկատմամբ), այլև սովորողները դժվարանում են յուրացնել նաև ուսումնական պլանով նախատեսված մյուս առարկաների ծրագրային նյութը: Դրանք մնում են չըմբռնված, չմարսված, չգիտակցված մակարդակում, եթե երեխայի խոսքը հագեցած է լինում սխալներով, նա իր մտքերն արտահայտում է պարզունակ, տրամաբանական կառույցներից զուրկ նախադասություններով: Բնականաբար, այդպիսի խոսքը այդպիսի մտածողության արգասիքն է: Գաղտնիք չէ՝ զարգացնել, հարստացնել երեխայի խոսքը, նշանակում է խթանել նաև մտքի հարստացմանը, հասունացմանն ու գիտակցականացմանը, նշանակում է ձևավորել վերլուծական մտածողություն և այն հարուստ, խելացի, տրամադրված խոսքով ներկայացնելու՝ արտահայտվելու կարողություն: Ահա թե ինչու մինչև բուն շարահյուսական համակարգված գիտելիքների ուսումնասիրումն ու համապատասխան կարողությունների ձևավորումը մենք կարևորում ենք երեխայի խոսքի զարգացմանը միտված աշխատանքները, ուսումնական գործունեության առաջին իսկ օրից նրա խոսքի կառուցվածքին ուշադրություն դարձնելը՝ հատկապես կարևորելով պատճառահետևանքային կապերով նախադասություններ կազմելու երեխաների կարողության զարգացումը:

Թեև մեր ուսումնասիրությունների առարկան կրտսեր դպրոցականների կողմից շարահյուսական գիտելիքների յուրացման, դրանք կարողությունների վերաձեռնու գործընթացն է (որն էլ հենց կրտսեր դպրոցականների խոսքի զարգացման արդյունավետությունն ապահովող գործոնն է), սակայն մենք կարևորում ենք նաև ձևաբանությունից երեխաների ձեռք բերած գիտելիքներն ու կարողությունները, որովհետև խոսքի մասերը խոսքի «շինանյութն են», առանց դրանց ըստ ամենայնի իմացության, խոսքի շարահյուսական կառույցը տեսականորեն ու գործնականորեն հնարավոր չէ յուրացնել: Եվ այդ բավական է, քանի որ շարահյուսության ուսումնասիրության առարկան նախադասությունն է, իսկ նախադասությունն ամբողջանում է միայն բառերով, այն էլ՝ մտքով իրար հետ կապված բառերով: Իսկ բառը ձևաբանության առարկան է: Ուրեմն՝ նախ պիտի ճանաչել բառը, բառերի կապակցման ձևերը, իմանալ դրանց կապակցման եղա-

նակները նախադասության մեջ, որպեսզի հարկավոր լինի ճանաչել նաև նախադասության անդամները, հասկանալ դրանց էությունը, դրանց փոխհարաբերությունները:

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Ш. Саргсян

В данной статье обосновывается тот важный факт, что родной язык занимает в школьном образовании особое место, поскольку он является одновременно и предметом исследования, и средством усвоения других предметов. Целенаправленным шагом в начальной школе является правильная постановка родного языка.

Автор предложил совершенно правильное решение для обучения грамматике родного языка-уделить особое внимание практическим работам. Исходя из вышеуказанного, автор статьи предлагает четыре этапа обучения грамматике родного языка.