

ЛИТЕРАТУРНАЯ БОРЬБА НА СТРАНИЦАХ „БАЗМАВЕП“.

Т. А. АСОЯН

В середине 19-го века идет дискуссия вокруг языка художественной литературы, в которой участвуют известные мыслители того времени. В периодике печатаются статьи, представляющие разные мнения.

Орган мхитаристов журнал „Базмавеп“ тоже принимал участие в этой дискуссии. В статье приводятся точки зрения авторов статей о языке литературы и даются обобщения и заключения, к которым приходит автор статьи.

LITERARY STRUGGLE IN THE PAGES OF BAZMAVEP

T. A. ASOYAN

In the mid-19th century there was a discussion about the language of fiction, which brought together prominent thinkers of that time. In the periodicals were published a number of articles representing different views.

The Mkhitarians Journal ՃBazmavep՝ also took part in this discussion. The article presents the authors of articles on the language of literature and provides generalizations and conclusions that the author of the article has come to.

ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՀԱՐՍՏԱՑՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Թ. Կ. ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ

ԳԴՀ դասախոս

Ուսն նշանավոր հոգեբան Լ. Վիգոտսկին բառի և մտածողության քննարկման ժամանակ հանգում է այն հետևությանը, որ բառերը օբյեկտիվ իրականությունը վերարտադրում են ընդհանրացումների, իսկ այդ ընդհանրացում-հասկացություններն էլ բառային կադապարի տեսքով և արտահայտում մեր տեսակետը որևէ առարկայի կամ երևույթի մասին (9):

Փորձելով պատասխանել այն հարցին, թե ինչ է բառը, Վիգոտսկին ասում է, որ բառը և՛ խոսք է, և՛ մտածողություն միաժամանակ, որովհետև բառը *խոսքային մտածողության միավորն է*: Շարունակելով իր միտքը՝ Վիգոտսկին ասում է, որ հետևաբար մեզ հետաքրքրող հարցի (մտածողության և լեզվի հարաբերակցության) ուսումնասիրության ժամանակ պիտի կիրառվի իմաստաբանական (սեմանտիկական), այսինքն՝ բառի իմաստային կողմի վերլուծությունը, բառի նշանակության բացահայտման մեթոդը: Ուսումնասիրելով բառ-միավորի կառուցվածքը, գործառույթները և զարգացումը՝ մենք կարող ենք տեղեկանալ լեզվական մտածողության բնույթի մասին:

Վիգոտսկին իրավացիորեն նշում է, որ թե՛ լեզվի հաղորդակցական և մտավոր-ինտելեկտուալ գործառույթների, թե՛ մտածողության համար որպես միավոր

ծառայում է բառի իմաստը: «Հաղորդակցումը, որը հիմնված է գիտակցված հասկացման, ապրումների և մտքերի փոխանակման վրա, անպայմանորեն պահանջում է համակարգված միջոց, որի կատարյալ տեսակը մարդկային խոսքն է: Հաղորդակցման մեջ բառը հիմնականում խոսքի արտաքին կողմի կրողն է: Սրանով հանդերձ՝ մանկական տարիքում հաղորդակցության, ընկալման գործընթացի և դրանց զարգացման խնդրի առավել խորը ուսումնասիրությունը հետազոտողներին հանգեցրել է այլ եզրակացության: Պարզվում է, որ ինչպես որ հնարավոր է հաղորդակցվել առանց նշանների օգնության, այնպես էլ շփումն անհնարին է առանց բառի նշանակության կամ իմաստի ընկալման: Դիմացի մարդուն ինչ-որ ապրում կամ միտք հաղորդելու համար անհրաժեշտ է հաղորդվող բովանդակությունը հայտնի որևէ դասի կամ երևույթների խմբի մեջ առնել, իսկ սա պահանջում է ընդհանրացում: Այսպիսով՝ մարդուն բնորոշ հոգեբանական բարձրակարգ շփումը հնարավոր է դառնում այն բանի շնորհիվ, որ մարդը մտածողության միջոցով իրականությունն արտացոլում է ընդհանրացված ձևով» (9, էջ 17-19):

Վիզուոսկինն օրինակ է բերում, թե ինչպես մեկն ուզում է դիմացի մարդուն հաղորդել, որ ցուրտ է: Սա հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ այդ ապրումը հաղորդելու համար մտքում որոշակի ընդհանրացում է կատարում և հայտնում իր վիճակը կամ զգացածը: «Այստեղ հարցն այն է, որ բացակայում են համապատասխան բառերը կամ հնչյունները, այլ այն, որ թերի են համապատասխան հասկացությունները և ընդհանրացումները: Գրեթե միշտ անհասկանալի է ոչ թե բառը, այլ այն հասկացությունը, որն արտահայտվում է բառի միջոցով: Բառը միշտ էլ պատրաստ է, եթե պատրաստ է հասկացությունը: Այդ պատճառով էլ բոլոր հիմքերը կան բառի նշանակությունը քննելու ոչ միայն որպես *մտածողության և խոսքի*, այլև որպես *ընդհանրացման և հաղորդակցման միավորի*» (նույն տեղում):

Դպրոցի բոլոր երեք աստիճաններում կարելի է հանդիպել բառի և իրի նույնական ընկալմանը. սովորողը տարբերություն չի տեսնում բառի և դրանով արտահայտված հասկացության միջև: Գ. Բրուսյանը օրինակ է բերում ռուս գրող Կորնեյ Չուկովսկուց, որը նկարագրում է մի դեպք, երբ երեխան չի տարբերում բառը և դրանով արտահայտված իրը: «Բառերի և իրերի նույնացումը ժամանակակից հասարակության մեջ տեղի է ունենում բավարար ինտելեկտուալ զարգացում չունեցող մարդկանց մոտ..., ընդհակառակը, կուլտուրական մակարդակի զարգացումով զարգանում է քննադատական վերաբերմունքը դրա նկատմամբ» (2, էջ 99):

Այսինքն՝ մայրենի լեզվից (կամ այլ լեզվից) բառ ուսուցանել՝ նշանակում է աշակերտին վարժեցնել տեսնելու և ընկալելու ամեն բառի հետևում թաքնված *պատկերը, դրա ընդհանրացնող նշանակությունը*: Իսկ այսպիսի ուսուցումը կրթում է մարդու միտքն ու հոգին միաժամանակ, զարգացնում է նրա տրամաբանական և քննադատական մտածողությունը:

Հոգեբանները, հոգեբանականներն ապացուցել են, որ բառը մեծ ներգործություն ունի մարդու վարքի վրա: Մայրենի լեզու ուսուցանել՝ նշանակում է մարդուն ցույց տալ բառի այդ հզոր ուժը սեփական վարքը կարգավորելու առումով: Սովորողը պիտի կարողանա որոշակի բառերով ղեկավարել իր մտքերը, ինքն իրեն հրահանգներ տալ և դրանով հաղթահարել սեփական վախը, անհանգս-

տությունը, զսպել զայրույթը, որը այսօրվա համագործակցային հիմունքներով առաջնորդվող հասարակության համար առաջնային խնդիր է: Այդ է պատճառը, որ նյարդալեզվաբանական ծրագրավորման ներկայացուցիչները (10,11) *իրենց փորձարկումներում և պրակտիկ աշխատանքի արդյունքում ցույց են տալիս բառի, ասել է թե՛ խոսքի հզոր ազդեցությունը սեփական վարքագծի դեկավարման առումով* (նույն տեղում):

Բառապաշարի հարստացման ուղղությամբ կազմակերպվող աշխատանքի ընթացքում կարելի է կիրառել *նյարդալեզվաբանական ծրագրավորման (NLP)* ներկայացուցիչների առաջարկած մի քանի եղանակներ (10,11,13): Հոգեբանական այս ուղղության ջատագովներն առաջարկում են բառի ուսուցման ընթացքում հենվել ոչ թե երեխայի մեխանիկական հիշողության վրա, այլ գնալ բառի և հասկացության միջև սերտ կապեր հաստատելու ուղիով:

Մեխանիկական մտապահումից աստիճանաբար անցնում է կատարվում դեպի պատկերային-զգացական ոլորտ. սովորողին մղում ենք բառի հետևում տեսնելու դրա գույնը և վառ պատկերը, լսելու իր ներսից բարձրացող ձայները, նկարագրելու սեփական զգացողությունները: Այս դեպքում սովորողը ոչ թե պարզապես այդ բառերը կգործածի նախադասությունների և բառակապակցությունների մեջ, այլ կվերարտադրի իր մտքում ծնված պատկերները, կբնութագրի լսած ձայները, կարտահայտի մարմնական զգացողությունները: Այսինքն բառ սովորելով հանդերձ՝ սովորողը զգայական ընկալման արդյունքում ծնված և մտքում ձևավորված պատկերներն է վերարտադրում կապակցված խոսքի միջոցով:

Օրինակ՝ ուսուցիչը երեխային վարժեցնում է բառն ընկալելու տեսողությամբ, լսողությամբ և շոշափելի-առարկայական զգացողությամբ: Նա երեխաներին առաջարկում է աչքերը փակել, ապա արտասանում է ցանկացած բառ, ասենք՝ *ջուր* բառը մեկ-երկու անգամ: Հետո դիմում է նրանց:

Քայլ առաջին. տեսողական (վիզուալ) ընկալման խթանում.

Ուսուցիչ – Ի՞նչ պատկեր է ծնվում քո մտքում, երբ լսում ես *ջուր* բառը:

Ա աշակերտ – Ես տեսնում եմ մեր տան ծորակից թափվող ջուրը:

Բ աշակերտ – Ես տեսնում եմ մեր տան կողքով հոսող գետը:

Գ աշակերտ – Ես տեսնում եմ Սևանա լիճը. ալիքները բարձրանում են ափի ավազի վրա, հետո հետ են քաշվում:

Քայլ երկրորդ. լսողական (աուդիալ) ընկալման խթանում.

Ուսուցիչ – Ի՞նչ ձայներ ես լսում, երբ ես *ջուր* բառն եմ արտասանում:

Ա աշակերտ – Ես լսում եմ թափվող ջրի ձայն:

Բ աշակերտ – Ես լսում եմ, թե ինչպես են անձրևի կաթիլները աղմուկով բախվում գետի ջրերին:

Գ աշակերտ – Ես ալիքների ձայնն եմ լսում:

Քայլ երրորդ. մարմնական-զգացական (կինեսթետիկ) ընկալման խթանում.

Ուսուցիչ – Ի՞նչ ես զգում, երբ լսում ես *ջուր* բառը:

Ա աշակերտ – Ես ուզում եմ խմել, ուզում եմ ձեռքս պահել թափվող ջրի տակ: Զգում եմ հաճելի զովություն:

Բ աշակերտ – Ես սարսուռ և վախ եմ զգում. ես այնպիսի զգացում ունեմ, թե գետն էլի վարարելու է:

Գ աշակերտ - Ես բոքիկ ոտքերով լճի ափին կանգնելու ցանկություն եմ ունենում: Ջուրը խփվում է ոտքերիս, հետ քաշվում: Այն շատ սառն է, բայց հաճելի: Ես դողում եմ, բայց չեմ ուզում հետ քաշվել:

Դպրոց մտնելու հենց առաջին օրվանից իրականացվող այսպիսի աշխատանքը աշակերտի պատկերավոր մտածողությունն է զարգացնում, հնարավորություն է տալիս տեսնելու բառի և հասկացության կապը: Ինչպես նաև երեխային հնարավորություն է տալիս իմաստավորելու ամեն մի բառի հնչյունական կազմը, լավ լսելու բառի կազմի մեջ մտնող հնչյունները: Այսինքն այսօրինակ աշխատանքը զարգացնում է երեխայի նաև հնչյունային լսողությունը, որը գրաճանաչության արդյունավետ կազմակերպման գրավականն է:

Բառապաշարի հարստացման ուղղությամբ աշխատանքները սկսվում են դեռևս նախաայբբենական շրջանում: Ուսուցչի պատմած հեքիաթում, այբբենարանի նկարներում կարող են հանդիպել այնպիսի պատկերներ, որոնց գրական անուններն աշակերտն առաջին անգամ է լսում (3, էջ 283): Ուսուցիչը այդ նոր բառը հստակ արտասանում է և սովորողներին հարցնում, թե ինչ պատկեր է ծնվում նրանց մտքում, երբ լսում են կամ արտասանում այդ բառը: Աշխատում է լսել գրեթե բոլոր աշակերտների կամ շատերի պատասխանները: Ապա հարցնում է, թե լսո՞ւմ են որևէ այլ ծայն այդ բառի արտասանության ընթացքում: Տեղեկանում է նաև բառի առաջացրած մարմնական զգացողության մասին. հարցնում է նաև, թե բառն ուրա՞խ է, թե՞ տխուր, վախկո՞տ է, թե՞ քաջ և այլն:

Այս ամենից հետո ուսուցիչն առաջարկում է պատմել բառի մասին ավելի ընդարձակ, նշել, թե ուրիշ ի՞նչ բառերի համակցությամբ կարող է կիրառվել դա: Այսինքն՝ իրենից անկախ երեխան խորամուխ է լինում բառի ներքին պատկերային կողմի մեջ, ընկալում է բառի և հասկացության կապը, կարողանում է որոշել դրա տեղը կիրառության առումով, նաև զուտ լեզվաբանական տեսանկյունից: Այսպես նա լավ գիտակցում է, որ, ասենք, *ընկանակը* առարկա է ցույց տալիս, սպասքի պարագա է, դրանով կարելի է հյուսթ խմել, դրան կարելի է նաև **գավաթ** կամ **բաժակ** ասել: Միևնույն ժամանակ երեխան սկսում է ընկալել, թե նրբիմաստի ինչ տարբերություններ կան **բաժակ-գավաթ-ընկանակ** բառերի մեջ, սրանցից ամեն մեկը երբ կարելի է գործածել:

Այս աշխատանքը շարունակվում է նաև գրաճանաչության ուսուցման այբբենական շրջանում. հնչյուն-տառերի ուսուցման ընթացքում կարող են հանդիպել շատ բառեր, որոնք երեխային անծանոթ են: Դրանք պիտի հանգամանորեն քննարկվեն վերոհիշյալ եղանակով:

Նյարդալեզվաբանական ծրագրավորում հոգեբանական ուղղության այս մոտեցումը միանգամայն փոխում է երեխայի պատկերացումը բառի մասին: Այստեղ տեղին է հիշել ռուս մանկավարժ Մ. Ա. Ռիբնիկովայի ասածը. «Սովորեցե՛ք գրանցել հնչյունները, շարժումները, զույները, բառերը, արտահայտությունները» (12, էջ 257): Այսպես քայլ առ քայլ, ամեն հանդիպող բառի քննության միջոցով կարելի է երեխաներին ընկալելի դարձնել բառի արտահայտած նրբիմաստները և տարբեր տեքստերում դրանց գործածության յուրահատկությունները:

Ցանկացած **գրական երկ, ուսուցանվող կամ ընթերցվող թեմա** (4, էջ 70-91) բառապաշարի հարստացման աղբյուր է: Դասարանում ընթերցում են, ապա ուսուցիչը դիմում է դասարանին, թե ինչ բառ չհասկացան: Դրանք վերլուծվում և

մեկնաբանվում են նյարդալեզվաբանական ծրագրավորման առաջարկած սկզբունքով, բացատրվում, գրառվում են բառատեսերերում: Ավանդաբար նոր ուսուցանվող բառերը ուսուցչի հրահանգով գործածվում են նախադասությունների կամ խոսքի մեջ: Այս դեպքում հաճախ կարելի է լսել խիստ կցկտուր նախադասություններ, իսկ լավագույն դեպքում կրտսեր դպրոցականներն ուղղակի կրկնում են մեկմեկու ասածը: Սակայն նյարդալեզվաբանական ծրագրավորման առաջարկած մեթոդներով աշխատելու դեպքում աշակերտը **խոսում է** բառի մասին, դա կիրառում է կապակցված խոսքի մեջ, որն ավելին է, քան սոսկ նախադասություններ կազմելը: Սկզբնական շրջանում ուսուցիչը կարող է նախօրոք դուրս գրել, բառարանով ճշտել ընթերցանության թեմայի մեջ առկա անծանոթ բառերի բացատրությունները, գրել գրատախտակին, կարող է գրել նաև մեծ պաստառի վրա և տվյալ թեմայի ուսուցման ողջ ընթացքում պահել երեխաների տեսադաշտում: Ապա ամեն բառի շուրջ հանգամանակից աշխատել՝ խթանելով սովորողների զգայական ընկալումը:

Երբ աշակերտները վարժվեն ինքնուրույն աշխատելուն, ուսուցչի հրահանգով կարող են գտնել այդ **բառերի բացատրությունները և հոմանիշները համապատասխան բացատրական կամ հոմանիշների բառարանից**: Այսպիսի աշխատանք ուսուցիչը կարող է կազմակերպել անմիջապես դասարանում: Մեկ կամ երկու աշակերտի կարող է տրամադրել բառարանը և առաջարկել, որ գտնեն անծանոթ բառերի բացատրությունները, նաև հոմանիշները և հականիշները, գրառեն գրատախտակին կամ պաստառների վրա և ներկայացնեն ընկերների ուշադրությանը, որից հետո այդ բառերը դարձյալ ներկայացվում են որպես անհատական ընկալված պատկեր, ծայր կամ զգացողություն, դրանց շուրջ հյուսվում են պատմություններ, այսինքն կիրառվում են կապակցված խոսքի մեջ:

Պիտի ասել, որ այսօրինակ ինքնուրույն աշխատանքները Ուշինսկին իրավամբ համարում էր կրտսեր դպրոցում «խոսելու ծիրքի զարգացման» միջոցներից մեկը (7, էջ 362):

Բառապաշարի հարստացմանն են ծառայում տրված բառացանկից **հոմանիշների և հականիշների ընտրությունը** (5): Տրվում են բառերի խառը խմբեր, երեխան դրանցից պիտի առանձնացնի հոմանիշ բառերը:

Սկզբնական շրջանում կարելի է դրանք անվանել «ընկեր» բառեր (6), ապա՝ *իմաստով մոտ* բառեր, հետո արդեն կիրառել *հոմանիշ* տերմինը: Նույն կերպ բառախմբից երեխաները պիտի առանձնացնեն հականիշ բառերի զույգերը: Հոմանիշների և հականիշների ուսուցումը կարելի է կազմակերպել դիդակտիկ խաղերի ձևով: Այստեղ օգնության է գալիս մանկավարժության մեջ ընդունված բազմաբնույթ մտածողության զարգացման տեսությունը, երբ բառի ուսուցման ընթացքում շեշտադրվում է յուրաքանչյուր երեխային բնորոշ մտածողության այս կամ այն որակը: Օրինակ, հոմանիշների և հականիշների ուսուցումը կարելի է զուգորդել մարմնաշարժողական վարժություններով (1):

ա) Երեխաները կանգնում են շրջանով, ամեն մեկի կրծքին փակցված է մի ստվարաթղթե քարտ, որի վրա բառ է գրված: Երեխաները երաժշտության ուղեկցությամբ պտտվում են, կարող են նաև պարել և հայացքով փնտրում են իրենց ընկերոջը, այսինքն՝ իր կրծքին փակցված բառի հոմանիշը: Երաժշտության դադա-

րի հետ հոմանիշ գույգերի տերերը ձեռք ձեռքի պիտի կանգնեն շրջանի կենտրոնում, իսկ մյուս երեխաները հետևում են, թե արդյոք ճիշտ գույգեր են ընտրվել: Օրինակ՝ *կարմիր* բառն ունեցող աշակերտն ընտրում է *ալ* բառն ունեցողին և այլն:

բ) Երեխաներին բաժանվում են տարբեր գույների քարտեր. ուսուցիչն ասում է, որ վարդագույնը *հոմանիշ* բառերի համար է, իսկ կապույտը՝ *հականիշ*: Նա գրատախտակին գրում է բառերի շարքեր, ապա առաջարկում, որ հոմանիշ բառերի կողքին փակցնեն վարդագույն, իսկ հականիշների կողքին՝ կապույտ քարտերը:

Ուսուցիչը թվում է բառեր, իսկ եթե գրաճանաչ են, տալիս է թերթիկների վրա գրված, առաջարկում է դրանք **ըստ նույն հատկանիշի** խմբավորել:

Օրինակ՝ նույն արմատը կամ վերջածանցն ունեն, իմաստով մոտ են կամ հակառակ իմաստ են արտահայտում: Ասենք՝ տրվում են *հայ, հայր, հայրենի, հայրական, Հայաստան, հայություն, հորաքույր, հայապահպան* բառերը, առաջարկվում է երկու խմբի բաժանել ըստ նույն արմատի: Սովորողները նկատում են, որ չնայած հնչյունների նմանությանը՝ ստացվում են երկու տարբեր խմբեր՝ *հայ* և *հայր* արմատներով կազմված: Դրանից հետո նրանք աղյուսակ են կազմում, որտեղ առանձին սյունակներում գրվում են նույնարմատ բառերը:

հայ	հայր
Հայաստան	հայրենի
հայություն	հայրական
հայապահպան	հորաքույր

Հաճախ աշակերտները դժվարությամբ են ընկալում և տարբերում նույն ձևն ունեցող արմատները և ածանցները: Օրինակ՝ *գույն* արմատ (վարդագույն, մանուշակագույն), *գույն* ածանց (վեհագույն, լավագույն), *զին* արմատ (թանկագին, փրկագին), *զին* ածանց (կարոտագին, սրտագին): Այս դեպքում էլ նյարդալեզվաբանական ծրագրավորման սկզբունքով աշխատելիս սովորողներն ընկալում են դրանց տարբերությունը: Օրինակ՝ առաջարկվում է համեմատել *վարդագույն* և *լավագույն* բառերը և ասել, թե ինչ պատկերներ են տեսնում, ինչ ծայեր են լսում կամ ինչ զգացողություն են ունենում այդ բառերը լսելիս: Ահա պատասխանների մի քանի տարբերակ.

Առաջին աշակերտ. *վարդագույն* բառը լսելիս ես **տեսնում եմ** (վիզուալ) մի վարդ՝ նուրբ թերթիկներով, տեսնում եմ վարդի գույնը, **լսում եմ** ինչ-որ կամաց ծայն (աուդիալ), սիրտս **ուրախ է** (կինեսթետիկ):

Լավագույն բառը երբ արտասանում եմ, տեսնում եմ մրգամանի մեջ մրգեր (վիզուալ), լսում եմ ինչ-որ բարձր ծայն (աուդիալ), զգում եմ, որ պիտի շոշափեմ, համեմատեմ մրգերը, որ գտնեմ ամենալավը, լավագույնը (կինեսթետիկ):

Երկրորդ աշակերտ. *վարդագույն*. տեսնում եմ գույն, այդ գույնի հագուստ (վիզուալ), լսում եմ շորի հանած ծայնը (աուդիալ), հագուստը, ավելի շուտ այդ գույնի հագուստը ինձ շատ է դուր գալիս (կինեսթետիկ):

Լավագույն բառի մեջ գույն չեմ տեսնում (վիզուալ). ինչ-որ շատ ուժեղ ծայն

են լսում (աուդիալ), մի քիչ վախենում են (կինեսթետիկ):

Չեխ հետազոտող Ջ. Նովակը (8, էջ 119) առաջարկում է հարստացնել սովորողների բառապաշարը՝ կիրառելով բառային զուգորդումների (ասոցիացիաների) ազատ ընտրություն: Ուսուցիչը նախօրոք ասում է, որ հիմա բառերով խաղալու են, որ իր արտասանած ամեն բառից հետո երեխաները պիտի ասեն միտքը եկած առաջին իսկ բառը: Օրինակ՝ *սեղան*, աշակերտները կարող են ասել՝ *սենյակ, սփռոց, փայտե, կլոր, բացվում է, ծածկված է, նստել, ուտել* և այլն: Այս առաջադրանքի դեպքում սահմանափակում չկա, երեխան ազատորեն ասում է միտքը եկած առաջին իսկ բառը: Այնուհետև աշխատանքը կարող է բարդանալ: Առարկա ցույց տվող (գոյական) բառի համար նա պիտի ընտրի միայն ածականներ կամ քանակական թվականներ, միայն բայեր կամ թանձրացական գոյականներ:

Օրինակ՝

Առաջադրանք 1: Տրված գոյականների համար ընտրել ածականներ. *դպրոց, ժողովուրդ, տառ, քանակ, ընտանիք, աշակերտ, գիտություն, հարկ, ջահ, աստղ, դաս, օրենք, ցուցակ* և այլն:

Առաջադրանք 2: Տրված գոյականների համար ընտրել միայն բայեր. *սեղան, բազմոց, լիճ, ծառ, բժիշկ, գրիչ, երկիր, թիթեռ, կով, ծաղիկ* և այլն:

Առաջադրանք 3: Տրված բայերի համար ընտրել միայն գոյականներ. *հնչել, վազել, թռչել, երգել, նստել, մոտենալ, խոխոջել, մրափել, թափվել, նկարել* և այլն:

Իմիջիայլոց, այս աշխատանքի բարդացված տարբերակը կարելի է կիրառել խոսքի մասերի ուսուցման ժամանակ՝ սովորողների բառապաշարը հարստացնելու համար:

Բառերի **բառակազմական վերլուծությունը** և նոր բառերի կազմումը արմատներով կամ ածանցներով ևս օգնում են հարստացնելու բառապաշարը: Օրինակ՝ **գրասեղան = գր-(գիր)+ա+սեղան**: Նոր բառեր **գիր** արմատով՝ **գրել, գրիչ, գրագիր, գրադարան, անգիր, օտարագիր** և այլն: Նոր բառեր **սեղան** արմատով՝ **սեղանատուն, սեղանապետ, սեղանակից** և այլն: Ուսուցիչը ոգևորում է աշակերտներին, որ յուրաքանչյուր արմատով կամ ածանցով հնարավորիս շատ բառեր կազմեն: Իսկ սովորողների գտած կամ ուսուցչի ասած նոր բառի մտապահումը պիտի խթանել նյարդալեզվաբանական ծրագրավորման առաջարկած սկզբունքներով:

Միևնույն ժամանակ, տվյալ արմատով նոր բառեր կազմելով հանդերձ, սովորողները պիտի ցույց տան բառ-արմատի բոլոր կարգի փոփոխությունները:

Բառապաշարի հարստացման արդյունավետ միջոցներից է տրված բառերի **խմբավորումն ըստ իմաստի**, օրինակ **սպասք** նշանակող բառեր են ընտրվում տրված խառը բառաշարից՝ **ափսե, պնակ, բաժակ, ընպանակ, գավաթ, գդալ, պատառաքաղ, դանակ**:

Տրված խառը բառաշարքը **խմբավորվում է մի քանի սյունակում**, օրինակ՝ **ա) ծաղիկների անուններ, բ) ծառերի անուններ, գ) կենդանիների անուններ, դ)թանկարժեք քարերի անուններ** և այլն: Նույն կերպ, երբ գաղափար ունեն բառերի խոսքիմասային պատկանելությունից, առանձին սյունակներում խմբավորվում են **առարկա (գոյական), գործողություն (բայ), հատկանիշ**

(ածական), քանակ (թվական), գործողության հատկանիշ (մակբայ) ցույց տվող բառերը:

Բառապաշարի հարստացման, պատկերավոր մտածողության զարգացման են նպաստում **առարկայի, իրի, երևույթի նկարագրությունը նախադասությամբ**, օրինակ՝ «ջրի կաթիլ, որ առավոտյան նստում է խոտի վրա», իսկ աշակերտը գուշակում է, թե ինչն է դա՝ ցող, կամ «դանակի այն մասը, որով կտրում ենք միսը, հացը» (շեղբ կամ սայր) և այլն:

Կարելի է տալ տվյալ **առարկայի, իրի, երևույթի նկարագրությունը բառակապակցությամբ**, երեխան պիտի գտնի համապատասխան բառը. այս աշխատանքը բարդանում է երեխայի տարիքին համապատասխան: Օրինակ՝ **գրելու հարմարանք (գրիչ), առավոտյան խոտի վրա նստող ջրի կաթիլ (ցող), ցողը ցուրտ ժամանակ (եղյամ)** և այլն:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումը ուսուցման վաղ շրջանում, ձեռնարկ տարրական դպրոցի ուսուցիչների համար (կազմեցին՝ Աստվածատրյան Մ. և ուրիշներ) Եր., ԱՅՐԵՔՍ, 2001:

2. **Բրուտյան Գ.**, Փիլիսոփայություն և լեզու, Եր., «Հայաստան», 1972:

3. **Գյուլամիրյան Ջ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Եր., «Զանգակ-97», 2006:

4. **Գյուլբուդադյան Ս.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., ԵՀՀ, 1978:

5. **Միրումյան Մ.**, «Հոմանիշ, հականիշ և համանուն բառերի ուսուցումը որպես խոսքի զարգացման միջոց», «Զանգակ-97», Եր., 2005:

6. **Սարգսյան Վ. Ա.**, Այբբենարանի ուղեցույց, Եր., «Մակմիլան», 2007:

7. **Ուշինսկի Կ. Դ.**, Մանկավարժական ընտիր երկեր, Եր., «Լույս», 1981:

8. **Акумова М. К., Козлова В. Т.**, Психологическая коррекция умственного развития, М., Академия, 2000.

9. **Выготский Л. С.**, Собрание сочинений, том 2, Мышление и речь, М., Педагогика, 1982.

10. **Дилтс Р.**, Формула языка, www.koob.ru.

11. **Павлова М. А.**, Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП, ИИП, М., 2000.

12. **Рыбникова М. А.**, Очерки по методике литературного чтения, М., Просвещение, 1985.

13. **Сакай И.**, Слово, 2005, www.yugrone.ru.

СПОСОБЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

Т. К. АЛЕКСАНИ

По мнению русского психолога Л. С. Выготского, слово-обобщение, а также единица общения и мышления. А последователи НЛП /Р. Дилтс, М. А. Павлова, И. Сакай/ рассматривают слово, как единицу-символ, которая имеет большое влияние на проявление, поведения человека и управление им.

Исходя из вышеизложенного, автор статьи предлагает новые способы обогащения словарного запаса в младшей и средней школах. В основе восприятия слова и понятия ставится стимулирование зрительных /визуальных/, слуховых /аудиальных/, телесно-осознательных /кинестетических/ ощущений.

Автор предлагает обогащение словарного запаса с помощью дидактических игр, методов группировки, обобщения, ассоциаций и других способов.

METHODS OF ENRICHING VOCABULARY

T. K. ALEKSANYAN

According to Russian psychologist Vigotsky, a word is a generalization, as well as a unit of communication and thinking. But followers of NLP /R. Dilts, M. A. Pavlova, I. Sakai/ see the word as a unit-symbol, which has great influence on the manifestation of human behavior and management.

Based on the foregoing, the author of this article offers new ways to enrich the vocabulary in the junior and secondary schools. The basis of perception of words and concepts put promotion of the visual /video/, auditory /audio/, and tactile, bodily /kinesthetic/ feeling.

The author proposes to enrich vocabulary with the help of educational games, group methods, generalization, associations and other methods.

ԳՈՅԱԿԱՆ ՈՐՈՇՉԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐԴԻ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԳՈՅԱԿԱՆԱԿԱՆ ԲԱՌԱԿԱՊԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ: ՈՒՂՂԱԿԱՆ ՀՈԼՈՎՈՎ ԳՈՅԱԿԱՆ ՈՐՈՇՉԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ս. Կ. ԽԱՆԴԱՆՅԱՆ

ԳԴՀ դասախոս

Որպես քերականական իրողություն՝ բառակապակցությունն ուսումնասիրվում է լեզվի շարահյուսություն բաժնում: Այն բավականաչափ լավ ուսումնասիրված լեզվական իրողություն է: Տարբեր լեզվաբաններ մեզ առաջարկում են բառակապակցությանը վերաբերող գրեթե նույնատիպ սահմանումներ և դասակարգումներ: Ս. Աբրահամյանը գտնում է, որ «բառակապակցությունը շարահյուսական բաղադրյալ միավոր է, որի բաղադրիչ բառերը պահպանում են իրենց բառային արժեքը և կապված են քերականական, բայց ոչ ստորոգման հարաբերությամբ»:¹

Ա. Պապոյանը և Խ. Բաղիկյանը մեզ առաջարկում են նմանատիպ սահմանում. «Երկու կամ ավելի լիմաստ, ստորադասական հարաբերություն ունեցող, նախադասության մեջ մեկ անդամի դեր կատարող, անվանական արժեք ունեցող բառախումբը կոչվում է բառակապակցություն»:²

Մինչդեռ Ռ. Իշխանյանը գրում է, որ «Բառակապակցություն է երկու կամ ավելի բառերի քերականական կապակցությունը, որն արտահայտում է մեկ հասկա-

¹ Ա. Աբրահամյան, Հայոց լեզու, Շարահյուսություն, Երևան, 2004, էջ 5:

² Արտ. Պապոյան, Խ. Բաղիկյան, Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն, Երևան, 2003, էջ 38: