ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՉԱՐՉՅԱՆ ԱՆՆԱ ՌԱԶՄԻԿԻ

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ՀԱՏՈՒԿ (ՕԺԱՆԴԱԿ) ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐՆ ՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՂԵԿԱՎԱՐ՝ մանկավարժական գիտությունների
դոկտոր, պրոֆեսոր Ռ. Ն. Ազարյան

ԵՐԵՎԱՆ 2019

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ 4

ԳԼՈՒԽ Ի ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԴՐՎԱԾՔԸ

1.1 Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների պատմական ակնարկ 14

1.2 Գրավոր խոսքի խանգարումների առաջացման պատճառները: Գրավոր խոսքի խանգարումների դասակարգումն ըստ գիտական աղբյուրների 25

1.3 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների առանձնահատկությունները և մայրենիի ուսուցման գործընթացում այդ խանգարումների շտկման ժամանակակից մոտեցումներն ըստ գիտական աղբյուրների 39

1.4 Հետազոտության հիմնական ուղղվածությունը, խնդիրները, մեթոդները և կազմակերպումը 50

ԳԼՈՒԽ II ՀԱՏՈՒԿ (ՕԺԱՆԴԱԿ) ԴՊՐՈՑԻ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

2.1 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում գործող մայրենիի ծրագրերի վերլուծությունը 56

2.2 Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդրի դրվածքը մայրենիի ուսուցման գործընթացում 64

2.3 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում դասավանդող մայրենիի ուսուցիչների իրազեկվածությունը սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մեթոդների վերաբերյալ 71

2.4 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքում թույլ տրված հիմնական սխալների առանձնահատկությունների վերլուծությունը 81

Գլխի ամփոփում 91

ԳԼՈՒԽ III ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

3.1 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցների ու

մեթոդների տեսական հիմնավորումը 93
3.2 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնական միջոցները, մեթոդները և կիրառման պայմանները 104
3.3 Տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մոտեցումների արդյունավետության փորձարարական հիմնավորումը 115
Գլխի ամփոփում 138

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ 141
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ 144
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 158

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ: Վերջին տարիներին ուսուցիչների և լոգոպեդների պրակտիկայում բավականին մեծ թիվ են կազմում դպրոցական ծրագիրը դժվարությամբ յուրացնող, գրավոր խոսքում՝ կարդալու և գրելու գործընթացում կայուն և կրկնվող բնույթի սխալներ ունեցող սովորողները: Գրավոր խոսքի խանգարումներն ավելի շատ տարածված են մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների և ավելի քիչ՝ բնականոն զարգացում ունեցող սովորողների շրջանում: Այս հիմնախնդիրն արդիական է, քանի որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցում սովորողները, ունենալով գլխուղեղի օրգանական ախտահարում և, դրանով պայմանավորված, ճանաչողական գործունեության կայուն խանգարում, որպես երկրորդային դրսևորումներ, ունեն նաև խոսքի՝ մասնավորապես գրավոր խոսքի՝ կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումներ՝ որոնք լոգոպեդիայում ընդունված է անվանել ***դիսլեքսիա*** (տառերի, վանկերի, բառերի տեղափոխումներ, շփոթումներ, բացթողումներ, աղավաղումներ, քերականական բնույթի սսխալներ և այլն) և ***դիսգրաֆիա*** (բառերի միացյալ կամ տառերի անջատ գրություններ, տառերի, վանկերի հավելումներ, բացթողումներ, գրությամբ մոտ տառերի շփոթումներ, քերականական բնույթի սխալներ, ուղղագրական սխալներ և այլն):

Նշված խանգարումների տեսակները վկայում են մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող սովորողների լեզվական օրինաչափություններ յուրացնելու, լեզվական վերլուծություն և համադրություն կատարելու ցածր մակարդակի մասին: Մի շարք հետազոտողների, մասնավորապես Ռ. Ե. Լևինայի, Ն. Ա. Նիկաշինայի, Լ. Ֆ. Սպիրովայի Ա. Վ. Յաստրեբովայի և այլոց ուսումնասիրություններում փաստվել է բանավոր և գրավոր խոսքի միջև ակնհայտ կապը՝ պայմանավորված հնչյունահնչութային գործընթացների, խոսքի բառաքերականական կողմի վիճակով, ինչպես նաև կարդալու և գրելու բարդ հոգեֆիզիոլոգիական մեխանիզմների փոխադարձ կապը՝ պայմանավորված խոսքալսողական խոսքաշարժողական, տեսաշարժողական վերլուծիչների, հոգեկան գործընթացների վիճակով:

Հետազոտության արդիականությունն ավելի ակնհայտ է դառնում

գրականության տվյալների վերլուծությունների արդյունքների հիման վրա (В. В. Воронкова, 1994; А. К. Аксенова, 2004 и др.) ըստ որի մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գոյություն ունեցող մոտեցումները, բավարար արդյունավետություն չունեն, սովորողների կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումների շտկման մեթոդներ, միջոցներ և դրանց կիրառման պայմաններ մինչ օրս բավարար չափով մշակված չեն: Սա իր հերթին բարդացնում է երեխաների հետ աշխատող մասնագետների՝ ուսուցիչների, լոգոպեդների, հատուկ մանկավարժների, դաստիարակների և ծնողների համագործակցային աշխատանքը: Ինչ վերաբերում է մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնահարցին, ապա հատկապես քիչ է ուսումնասիրված ուսուցիչ, լոգոպեդ, ծնող համագործակցության կազմակերպման դժվարությունները:

Հետազոտության արդիականությունը որոշվում է նաև նրանով, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում դասավանդող ուսուցիչներն ու դաստիարակները լիարժեք իրազեկված չեն մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող դպրոցականների կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումների շտկման առանձնահատկությունների վերաբերյալ: Իրենց աշխատանքում հենվում են ոչ թե ժամանակակից գիտամեթոդական գրականության և գիտական հետազոտությունների արդյունքների, այլև իրենց սեփական գիտելիքների և ունեցած փորձի վրա: Սա իր հերթին գործնականում դժվարացնում է մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող տարրական դասարաններում սովորողների կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումների շտկման արդյունավետ կազմակերպումը: Գրավոր խոսքի յուրացումը կարևոր նշանակություն ունի ճանաչողական ոլորտի զարգացման և գիտելիքների ձեռքբերման համար: Սակայն այս հիմնախնդրի առկայությունը դժվարացնում է սովորողների հաղորդակցվելու, գրել-կարդալու գործընթացը, ինչպես նաև բացասաբար է անդրադառնում գիտելիքներ ձեռք բերելու, ժամանակակից աշխարհում այս երեխաների սոցիալական հարմարվողականության

ու ինտեգրման գործընթացի վրա (А. Р. Лурия, 1950; О. А. Величенкова, 2001; Р. И. Лалаева, 2002; Г. Г. Мисаренко, 2004; И. В. Прищепова, 2006; С. Н. Костромина, 2008; Л. Н. Ефименкова, 2015;, Журавлева Л. С. 2015; Л. С. Выготский, 2017): Այս հիմնահարցը ուսումնասիրվել է ինչպես ընդհանուր մանկավարժության (В.А. Сухомлинский 1970; В. П. Кащенко, 1994), այնպես էլ հատուկ մանկավարժության (Н. А. Граборов, 1961; Л. В. Занков, 1999; В. В. Воронкова, 2009; Б. П. Пузанов; 2001 и др.) բնագավառում:

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում մայրենիի և մյուս առարկաների ուսուցման գործընթացում սովորողների ունեցած դժվարությունները հաղթահարելու գործընթացն ընդհանրապես իրականանում է նրանց պահպանված հնարավորությունների առավելագույնս օգտագործման հաշվին: Այստեղ մասնավորապես նկատի ունենք սովորողների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների՝ հնչյունահնչութային ընկալման և տարբերակման, վելուծահամադրական գործընթացների, տեսատարածական պատկերացումների, խոսքի և հոգեկան մյուս գործընթացների փոխհամաձայնեցված աշխատանքը (А. Р. Лурия, 1950; В. В. Воронкова, 1994; Р. И. Лалаева, 2002; А. Н. Корнев, 2003; А. К. Аксенова, 2004; И. Н. Садовникова, 2012; Л. С. Выготский, 2017; K. Słupek 2017):

Մի շարք հայ հեղինակներ նույնպես անդրադարձել են գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման և կանխարգելման հարցերին, առաջարկել գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված խաղեր, վարժություններ, մասնավորապես, անդրադարձել են հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումներին և դրանց շտկման առանձնահատկություններին (Ա. Վ. Ավագյան, 2005, Հ. Ռ. Հովյան, 2007, Ա. Գ. Գրիգորյան, 2007, Ժ. Հ. Պայլոզյան, 2007, Ա. Վ. Միքայելյան, 2010, Է. Ռ. Թադևոսյան, 2011 և այլք):

Ներկայումս կրթության ոլորտի բարեփոխումները և կրթության հավասար իրավունքները ենթադրում են աշակերտների ուսուցման որակի բարձրացում, որի համար անհրաժեշտ են նոր մոտեցումներ և ուղիներ: Մայրենիի ուսուցման գործընթացում և լոգոպեդական պարապմունքներին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքներն իրարից անկախ չեն. դրանք

փոխլրացնում են միմյանց և ուղղված են երեխաների խոսքային և ոչ խոսքային գործընթացների զարգացմանը: Հետևաբար, մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը հնարավոր է և պայմանավորված է լոգոպեդի և ուսուցչի փոխհամաձայնեցված աշխատանքով:

Մասնավորապես լոգոպեդի և ուսուցչի համագործակցությամբ առաջնային է դառնում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցողների հնչյունահնչութային գործընթացների, լեզվական վերլուծություն և համադրություն կատարելու՝ հնչյունը տառի և տառը հնչյունի հետ հարաբերակցելու, բառից հնչյունն առանձնացնելու, բառում հնչյունի տեղն ու դիրքը որոշելու, գրությամբ մոտ տառերն իրարից տարբերակելու և այլ կարողությունների զարգացումը: Սրանով պայմանավորված՝ ուսուցչի և լոգոպեդի աշխատանքում կարևորվում է մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների լեզվական տարրական գիտելիքներ ձեռք բերելը, ուսումնական մյուս առարկաների դժվարությունները հաղթահարելը և դրանք սեփական խոսքում գործածելը: Դրանց տեսական ու գործնական անբավարար մշակվածությունը ավելի տեսանելի է դարձնում մեր հետազոտական աշխատանքի արդիականությունը:

Այս առումով՝ մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների խոսքային և ոչ խոսքային գործընթացների զարգացման ուղղությամբ աշխատանքները որպես գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոց և մեթոդ դիտարկելը, ինչպես նաև դրանց մշակումը արդիական է, ունի թե՛ տեսական և թե՛ գործնական նշանակություն:

Սակայն մայրենիի ուսուցման գործընթացում տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների հարցերը դեռևս լիարժեք ուսումնասիրված և բացահայտված չեն. դրանք համակարգման և մշակման կարիք ունեն:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՕԲՅԵԿՏԸ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացն է մայրենիի դասերին:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր

զարգացման խնդիրներ ունեցող տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցներն ու մեթոդներն են:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՎԱՐԿԱԾԸ: Մայրենիի ուսուցման գործընթացում հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումն արդյունավետ կլինի եթե.

- փորձարարությամբ բացահայտվեն ու հիմնավորվեն հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների գերակշռող տեսակները.
- տեսականորեն և գործնականորեն ապահովվեն մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցողների գրելու և կարդալու գործընթացների խանգարումների շտկմանն ուղղված մեր կողմից մշակված խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների կիրառումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում.
- մեր կողմից մշակված և փորձարարությամբ հիմնավորված մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման արդյունավետ միջոցներն ու մեթոդները (ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացները՝ հնչյունահչութային գործընթացները զարգացնող լեզվական վարժություններ, գրաշարժողական կարողությունները, տարածական կողմնորոշումը զարգացնող խաղեր և առաջադրանքներ) կիրառվեն մայրենիի ուսուցման գործընթացում:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցների ու մեթոդների մշակումն է և ներդրումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ: Հետազվող հիմնախնդրի նպատակից ու վարկածից ելնելով՝ առանձնացրել ենք հետազոտության հետևյալ խնդիրները.

1. Ուսումնասիրել և վերլուծել հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ժամանակակից մոտեցումները մայրենիի ուսուցման գործընթացում.
2. Որոշել հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների մայրենիի ուսուցման գործընթացում դրսևորվող գրավոր խոսքի

խանգարումների հիմնական տեսակները.

3. Մշակել մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցներ, մեթոդներ և դրանց կիրառման պայմաններ մայրենիի ուսուցման գործընթացում, փորձարարությամբ հիմնավորել դրանց արդյունավետությունը:

Հետազոտության համար տեսական և մեթոդաբանական հիմք են ծառայել հետևյալ դրույթները և տեսությունները.

• առաջատար գործունեության դերը անձի ձևավորման և հոգեկան գործընթացների զարգացման գործում (П. К. Анохин, 1968; А. Р. Лурия, 1974, 1998; Л. С. Выготский, 1999, Д. Б. Эльконин, 1999; С. Л. Рубинштейн, 2016; В. Г. Петрова, 2003; А. Н. Леонтьев, 2005 и др.),

• գործողությունների ու հասկացությունների փուլային ձևավորման տեսությունը (П. Я. Гальперин, 1998),

• փոխհատուցման տեսությունը (Л. С. Выготский, 1983, 1999; В. Г. Петрова, 2002 и др.),

• լեզվի նշանային համակարգի և խոսքային գործունեության տեսությունը (А. А. Леонтьев, 1997; А. Р. Лурия, 1998; С. Л. Рубинштейн, 2000; И. А. Зимняя, 2001; Т. В. Ахутина, 2001; Р. И. Лалаева, 2002; А. Н. Леонтьев, 2005 и др.),

• գրավոր խոսքի զարգացման ուղղությամբ գոյություն ունեցող ընդհանուր դրույթները մանկավարժության ու հոգեբանության մեջ (А. Р. Лурия, 2002; Р. И. Лалаева, 2004; А. Л. Сиротюк, 2003; Р. Е. Левина, 2005; А. Н. Леонтьев, 2005, 2009; Л. С. Выготский, 2018 и др.),

• մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող դպրոցականների հետ տարվող ընդհանուր շտկող-զարգացնող ուսուցման տեսությունը (А. Н. Граборов, 1961; Т. А. Власова, М. С. Певзнер, 1973; М. М. Нудельман, 1978; Г. М. Дульнев, 1981; И. Г. Еременко, 1985; Б. П. Пузанов, 2001; Л. С. Выготский, 2003; С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, 2007; Х. С. Замский, 2010; С. Я. Рубинштейн, 2016; В. И. Лубовский и др., 2018),

• մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի

խանգարումների առաջացման պատճառների, ախտանիշների, մեխանիզմների և դրսևորման ձևերի մասին տեսությունը (Р. Е. Левина, 1968; В. В. Воронкова, 1994; О. А. Токарева, 1997; А. Н. Корнев, 1997; А. К. Аксенова, 2004; Л. С. Цветкова, 2007; Г. В. Чиркина, 2007; И. Н. Садовникова, 2012; Н.Б. Черепкова, А. А. Трубицына 2015 и др.),

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ: Հետազոտության նպատակին ու առաջադրված խնդիրներին համապատասխան՝ մեր կողմից կիրառվել են հետևյալ մեթոդները.

- ուսումնասիրվող հիմնահարցի վերաբերյալ մասնագիտական և գիտամեթոդական գրականության, ուսումնական ծրագրերի, ձեռնարկների և ատենախոսական նյութերի բովանդակության վերլուծություն և ընդհանրացում,
- հետազոտության մասնակիցների անկետային տվյալների ուսումնասիրություն և վերլուծություն,
- հոգեբանամանկավարժական մեթոդներ (դիտում, հարցում, զրույց, անկետավորում),
- տարրական դասարաններում դասավանդող ուսուցիչների, դպրոցների լոգոպեդների փորձի ուսումնասիրություն և ընդհանրացում,
- հետազոտման էմպիրիկ մեթոդներ (գրավոր առաջադրանքներ, ընթերցանության նյութեր, ստեղծագործական և ստուգողական աշխատանքներ, լեզվաքերականական խաղեր և այլն),
- լոգոպեդական մեթոդներ (բանավոր խոսքի, գրավոր խոսքի հետազոտում, լոգոպեդական պարապմունքների, խաղերի անցկացում),
- եռամյա մանկավարժական գիտափորձ, մանկավարժական փորձարարություն՝ հավաստիացնող և ուսուցանող.
- մաթեմատիկական վիճակագրական հետազոտման մեթոդներ:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՆՈՐՈՒՅԹԸ

- բացահայտվել և վերլուծվել են մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների առանձնահատկությունները, գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալների հանդիպման հաճախականությունը

մայրենիի դասերին, ինչպես նաև որոշվել են գրավոր աշխատանքների տեսակների անցկացման եղանակներն ու բովանդակությունը.

- որոշվել է հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում դասավանդող ուսուցիչ-դաստիարակների (հավելված 1), և հատուկ մանկավարժ մասնագիտացման ավարտական կուրսի ուսանողների իրազեկվածությունը ուսումնասիրվող հիմնահարցի վերաբերյալ (հավելված 2).
- մշակվել են մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների խոսքային և ոչ խոսքային գործընթացների հետազոտության քարտ և գնահատման սանդղակ (հավելված 3), ինչպես նաև փորձարարությամբ մշակվել, հարմարեցվել են սովորողների գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալների շտկման միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման պայմանները մայրենիի դասագործընթացում:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ: Վերլուծվել են մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների տեսակները, հիմնավորվել են մայրենիի ուսուցման գործընթացում մեր կողմից առաջարկվող գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցները, ձևափոխված, հարմարեցված մեթոդները, դրանց կիրառման պայմանների արդյունավետությունը և ստացված արդյունքները:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ: Փորձարարությամբ մշակվել և գործնականորեն ներդրվել են մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցներ, մեթոդներ ու դրանց գործադրման պայմաններ, որոնք կիրառելի են հատուկ (օժանդակ) դպրոցի պրակտիկայում և այս երեխաների համար նախատեսված հատուկ հաստատություններում: Մշակվել են նաև մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների խոսքային և ոչ խոսքային գործընթացների հետազոտության քարտ և գնահատման սանդղակ (հավելված 3): Հետազոտության արդյունքները կարող են նոր տեղեկություններով լրացնել հատուկ մանկավարժության բնագավառը, ստացված փաստերն ու մեթոդական մոտեցումները կարող են լոգոպեդիայում կիրառվել որպես դասախոսությունների և սեմինարների նյութեր:

ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆԸ ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐԸ

1. Մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումներին բնորոշ են որակական առանձնահատկություններ, մասնավորապես՝ ոչ խոսքային (հոգեկան գործընթացների, գրաշարժողական կարողությունների, տեսատարածական պատկերացումների ընկալման և այլն) և խոսքային գործընթացների (խոսքի բաղադրիչների, խոսքային, լսողական և տեսողական ընկալման, հնչութային և վերլուծահամադրական գործընթացների) խանգարումներ և այլն:

2. Մայրենիի ուսուցման գործընթացում հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանը միտված մեր կողմից առաջարկվող միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների արդյունավետության հիմնավորում:

3. Առաջարկված միջոցների ու մեթոդների կիրառումը նպաստում է տարրական դասարաններում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանը մայրենիի ուսուցման գործընթացում:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՎԱՍՏԻՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՀԻՄՆԱՎՈՐՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆՆ ապահովված են հետազոտված համակազմի ընդգրկուն քանակակազմով (գիտափորձին մասնակցել են 44 սովորող), հետազոտության անցկացման տևական ժամկետով ու ծավալով, հետազոտման ժամանակակից մեթոդների կիրառմամբ, վիճակագրական տվյալների մանրամասն մշակմամբ և հետազոտության արդյունքների բազմակողմանի վերլուծությամբ: Փորձարարությամբ հիմնավորված է սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղղությամբ հատուկ մանկավարժական մոտեցումների մշակումը և դրանց լայն կիրառման հնարավորությունն ու արդյունավետությունը:

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԱՔՆՆՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՆԵՐԴՐՈՒՄԸ: Հետազոտության հիմնական դրույթները, հետևությունները և արդյունքները հաշվետվությունների տեսքով զեկուցվել և քննարկվել են Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Ա. Տեր-

Գրիգորյանի անվան հայոց լեզվի և տարրական ուսուցման մեթոդիկայի ամբիոնի նիստերի ժամանակ (2003-2008թթ), Գյումրիի Մ. Նալբանդյանի անվան մանկավարժական համալսարանում կայացած Հանրապետական գիտական նստաշրջանի (2009թ), Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան մանկավարժական հալասարանում կայացած Հանրապետական գիտական նստաշրջանի ժամանակ (2011թ.), Երևանի թիվ 6 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի մանկավարժական խորհրդում (2012թ.): Ստացված արդյունքները ներկայացվել են նաև թեզի հիմնախնդիրներից բխող հոդվածներում, որոնք հրատարակվել են Հայաստանում, Ռուսաստանի Դաշնությունում:

Ատենախոսության թեմայով հրատարակվել է 19 հոդված:

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ ԵՎ ԾԱՎԱԼԸ: Հետազոտությունն ամփոփված է համակարգչային տեքստի 151 էջում: Այն բաղկացած է ներածությունից, երեք գլուխներից, եզրակացությունից, գրականության ցանկից, հավելվածից: Ատենախոսության տեքստը ներառում է 3 աղյուսակ, 23 նկար, 4 հավելված:

ԳԼՈՒԽ I ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԴՐՎԱԾՔԸ

1.1 Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների պատմական ակնարկ

Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի առանձնահատկությունները մշտապես հետաքրքրել են հեղինակներին, ովքեր ուսումնասիրել, հետազոտել և նկարագրել են այս երեխաների հոգեկան գործընթացների և խոսքային գործունեության առանձնահատկությունները (А. Р. Лурия, 1950; Ж. И. Шиф, 1965; И. М. Соловьев, 1966; Р. Е. Левина, 1968; Т. А. Власова, М. С. Певзнер, 1973; Г. М. Дульнев, 1981; Л. В. Занков, 1999; С. Л. Рубинштейн, 2016; В. Г. Петрова, 2003; Х. С. Замский, 2010; Е. М. Хватцев, 2009; В. В. Воронкова, 2009; В. И. Лубовский, 2018 и др.):

Ընդհանրապես գրավոր խոսքի խանգարումների հիմնախնդրի ուսումնասիրությամբ զբաղվել են բժիշկներ, հոգեբաններ, նյարդահոգեբաններ, լեզվաբաններ, հոգելեզվաբաններ, մանկավարժներ, իսկ գրավոր խոսքի խանգարման և նրա տեսակների ուսումնասիրության հարցերով՝ արատաբաններ, մանկավարժներ, հատուկ հոգեբաններ և լոգոպեդներ (H. Jaklewicz, 1982, L. Kaczmarek, 1995; О. А. Токарева, 1997; И. Н. Садовникова, 1997; А. Р. Лурия, 2002; Л. С. Выготский, 2003, 2017; А. Н. Корнев, 2003; Р. И. Лалаева, Л. В., Венедиктова, 2004; А. Н. Леонтьев, 2005; Р. Е. Левина, 2005; М. Е. Хватцев, 2009; M. Bogdanowicz, 2011):

Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հոգեկան գործընթացների, նրանց բնորոշ խոսքի խանգարումների առանձնահատկությունները ուսումնասիրվել և նկարագրվել են Մ. Զեեմանի (1962), Ժ. Ի. Շիֆի (1965), Մ. Ֆ. Գնեզդիլովի (1965), Ի. Մ. Սոլովևի (1966), Մ. Մ. Նուդելմանի (1978), Գ. Մ. Դուլնևի (1981), Լ. Ս. Վիգոտսկու (1983), Տ. Ա. Ալտուխովայի (1995), Ե. Ն. Վինարսկայայի (1999), Ա. Ռ. Լուրիայի (2002), Վ. Գ. Պետրովայի (2003), Ա. Լ. Սիրոտյուկի (2003), Ռ. Ի. Լալաևայի (2002, 2004), Ա. Կ. Ակսյոնովայի (2004), Ս. Դ. Զաբրամնայայի (2007), Լ. Ի. Բոժովիչի (2009), Ա. Ն.

Լեոնտևի (2009), Վ. Վ. Վորոնկովայի (2009), Խ. Ս. Զամսկու (2010), Ս. Յա. Ռուբինշտեյնի (2016), Տ. Վ. Ախուտինայի և Օ. Բ. Ինշակովայի (2016), Վ. Ի. Լուբովսկու (2018) և այլոց աշխատություններում:

Հայտնի է, որ այս երեխաներին առաջին անգամ հետազոտել են ֆրանսիացի բժիշկներ Ժ. Է. Դ. Էսկիրոլը (1833) և Է. Սեգենը (1846), ովքեր երեխայի մտավոր զարգացման ցուցանիշ համարել են նրանց խոսքի զարգացման աստիճանը (С. Д. Забрамная, 2007; Х. С. Замский, 2018):

Առաջին անգամ 1877 թ. գրավոր խոսքի խանգարումներին անդրադարձել է գերմանացի բժիշկ Ա. Կուսմաուլը և դրանք դիտել որպես ինտելեկտի խանգարումներով չպայմանավորված առանձին խանգարումներ: *Դիսլեքսիա* եզրույթն առաջին անգամ գործածվել է դեռևս 1887 թվականին գերմանացի բժիշկ Ռ. Բերլինի կողմից: Իսկ առաջին անգամ դիսլեքսիայի երևույթը նկարագրել է անգլիացի ակնաբույժ Վ. Պրինգլ Մորգանը: 1896 թ. անգլիական «British medical journal» բժշկական ամսագրում հրատարակված հոդվածում նա նկարագրել է նորմալ զարգացած ինտելեկտով 14-ամյա մի տղայի, ով ուսումնական ծրագիրը յուրացնելու դժվարություն չի ունեցել, սակայն զարգացած չեն եղել կարդալու կարողությունները: Հեղինակն այս երևույթն անվանել է «կարդալու բնածին անկարողություն», «ճիշտ ուղղագրությամբ գրելու և առանց սխալների կապակցված կարդալու անկարողություն» կամ «բնածին բառային կուրություն», երբ անձը չունի տեսողության խնդիր, սակայն ձևավորված չեն նրա կարդալու կարողությունները (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009):

Պ. Մորգանի հետ գրեթե նույն ժամանակահատվածում անգլիացի գիտնական Ժ. Քեռը նույնպես նկարագրել է դիսլեքսիան՝ այն դիտարկելով, որպես մտավոր զարգացման խանգարումներով չպայմանավորված, խոսքի առանձին խանգարում (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009; M. Bogdanowicz, 2011):

Մասնագիտական գրականության մեջ կարելի է հանդիպել դիսլեքսիայի այլ անվանումների ևս, օրինակ, *հատուկ, բնորոշ, բնածին դիսլեքսիա, ալեքսիա, էվոլյուցիոն դիսլեքսիա* և *զարգացող դիսլեքսիա* և դիսգրաֆիայի այսպիսի անվանումների՝ *դիսգրաֆիա, ագրաֆիա, դիզօրֆոգրաֆիա, էվոլուցիոն դիսգրաֆիա*

և զարգացող դիսգրաֆիա (M. Snowling, J. Stackhouse 1996; M. Bogdanowicz, 2011):

Մասնագիտական գրականության մեջ, ինչպես նշում է Լ. Ս. Վոլկովան, «Դիսլեքսիայից և դիսգրաֆիայից բացի Ռ. Ա. Տկաչովի (1933), Ս. Ս. Մնուխինի (1943) կողմից նկարագրվել են նաև գրել-կարդալու գործընթացների առավել բարդ խանգարումները՝ *ալեքսիան* և *ագրաֆիան*, որոնք լինում են բնածին և ձեռքբերովի: Դրանք պայմանականորեն համարվում են գրավոր խոսքի ինքնուրույն խանգարումներ, որոնք ժամանակի ընթացքում վերածվում են դիսգրաֆիայի և դիսլեքսիայի: Ալեքսիայի և ագրաֆիայի դրսևորման պատճառները բազմազան են. մտավոր զարգացման խանգարումները, հնչույթի ընկալման խանգարումները, գրաֆիկական սիմվոլները համադրելու կարողության խանգարումները և այլն»: Այս հեղինակների ուսումնասիրության առարկա են դարձել երեխաների ուղղագրական նուրբ խանգարումները, հաշվողական կարողությունների մասնակի յուրահատուկ և առավել բարդ խանգարումները (Л. С. Волкова, 2009):

Դիզօրֆոգրաֆիան բնութագրվում է բառերի ուղղագրության մեջ թույլ տրվող կայուն և կրկնվող բնույթի սխալներով, որի դեպքում երեխան կարող է մի տողում թույլ տալ 15-60 ուղղագրական սխալ, քանի որ դժվարանում է կիրառել իրեն քաջ հայտնի այս կամ այն կանոնը, դժվարանում է գտնել սխալը, ուղղել այն (Б. Г. Ананьев, 1960, 1974; Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова, 1999; И. В. Прищепова, 2006):

Ինչպես նշել են Լ. Ս. Ցվետկովան (2000), Ա. Ռ. Լուրիան (2002), Ն. Պ. Լոկալովան (2003), Գ. Ֆ. Կումարինան (2018), և ուրիշներ, հաշվողական կարողությունների խանգարումները՝ *դիսկալկուլիան* և *ակալկուլիան,* կարող են դրսևորվել ինչպես առանձին, այնպես էլ գրավոր և բանավոր խոսքի խանգարումների հետ զուգակցված՝ դիսլեքսիա, ալեքսիա, դիսգրաֆիա, ագրաֆիա, աֆազիա և այլն:

Թվաբանական գործողություններ կատարելու (*արիֆմերիա*) և թվերը ճանաչելու անկարողությունը (*թվային ալեքսիան*) հաճախ ուղեկցվում է տառային ալեքսիայով: *Տարածական ակալկուլիան* տեսողական ընկալման խանգարում է, *օլիգոկալկուլիան*՝ ի տարբերության դիսկալկուլիայի ու ակալկուլիայի, զուգակցված է

մտավոր զարգացման խանգարումների հետ: *Վերբալ դիսկալկուլիան* թվերը, սիմվոլները, մաթեմատիկական գործողություններն անվանելու խանգարում է, որի դեպքում, սակայն, թվաբանական գործողություններ կատարելու կարողությունը պահպանված է: *Ապրաքսիկ դիսկալկուլիան, գրաֆիկական դիսկալկուլիան՝* տառերով գրվածը թվով ներկայացնելու դժվարությունն է, *իդեոգնոստիկ դիսկալկուլիան*, օրինակ, խնդիր կազմելու դժվարությունը և այլն: Դիսկալկուլիայի հանդիպման հաճախականությունը սովորողների շրջանում՝ 3-5% է (մեջբերումն՝ ըստ Н. П. Локалова, 2007):

Արտասահմանյան գրականության մեջ դիսլեքսիան ընկալվել է իբրև ուսումնական դժվարությունների մի ամբողջ համալիր: Այն բնութագրվել է որպես օրգանական ծագում ունեցող նյարդային վիճակ, որն ուղեկցվում է ոչ միայն օլիգոֆրենիայով, այլև կարդալու, գրելու, հեգելու, հաշվելու, երաժշտական նոտաները ընկալելու, ճանաչելու և տարբերակելու գործընթացի առանձին կամ համալիր խանգարումներով: Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում *դիսլեքսիան* մինչև այժմ էլ դիտվում է որպես ուսուցման հատուկ դժվարություն՝ պայմանավորված հոգեկան գործընթացների խանգարումներով և բնութագրվում է որպես խոսքի օրգանական ծագում ունեցող խանգարում, որն ուղեկցվում է առանձին բառերի ապակոդավորման դժվարություններով (R. I. Nicolson, A. J. Fawcett and others, 1995):

Ժ. Հինշելվուդը (1907), նկարագրելով նորմալ զարգացող ինտելեկտով երեխաների դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի մի քանի դեպք, ցույց է տվել, որ կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումները մտավոր զարգացման խանգարումներով պայմանավորված չեն: Նա առաջինն էր, որ կարդալու գործընթացի խանգարումներն անվանել է «ալեքսիա», այնուհետև տարանջատել դիսլեքսիան և ալեքսիան: Պ. Ռանշբուրգը և Ֆ. Վարբուրգը (1916) փորձել են դասակարգել կարդալու և գրելու խանգարումների ավելի թեթև աստիճանները՝ դրանք համապատասխանաբար անվանելով «լեգասթենիա» և «գրաֆասթենիա», այնուհետև նկարագրել են առավել ծանր խանգարումները՝ անվանելով դրանք «ալեքսիա» և «ագրաֆիա»: Անգլիացի գիտնական Ս. Տ. Օրտոնը (1928), ուսումնասիրել է գրելու և կարդալու կարողությունների խանգարումները և

բացահայտել, որ դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի դրսևորումները պայմանավորված չեն գլխուղեղի ախտահարումներով և տեսողության խանգարումներով, այլ դրանք գլխուղեղի միջկիսագնդային ասիմետրիայի հետևանք են: Հեղինակը գրավոր խոսքի խանգարումները դիտել է որպես առանձին տառերը հնչյունների հետ հարաբերակցելու դժվարություն՝ մեկնաբանելով, որ այս խնդիրն ունեցողները պարզապես չեն կարող համադրել տառերն անհրաժեշտ հաջորդականությամբ և ստանալ բառեր (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009):

Լեհաստանում կարդալու գործընթացի խանգարումները բնութագրելու համար 1959 թ. կիրառել են «դիսլեքսիա» եզրույթը, սակայն գրականության մեջ ավելի հաճախ հանդիպում են *«լեգասթենիա»* կամ *«զարգացող դիսլեքսիա»* անվանումները: Լեհ հեղինակ Լ. Կաչմարեկի աշխատանքներում կարելի է հանդիպել դիսլեքսիայի այլ անվանումների ևս՝ *կակոգրաֆիա, կակոլեքսիա, պարագրաֆիա, պարալեքսիա, մոգիգրաֆիա, մոգիլեքսիա* և այլն (L. Kaczmarek, 1995, M. Bogdanowicz, 2011):

Օրինակ, լեհ պրոֆեսոր, «Գլոտտոդիդակտիկա»-յի՝ կարդալու և գրելու կարողությունների զարգացմանը նախապատրաստող նոր մեթոդիկայի հեղինակ Բ. Ռոցլավսկին, չի ընդունում «դիսլեքսիա» եզրույթն ու դրա մեկնաբանությունը: Նա գրել-կարդալու դժվարություններն ու խանգարումներն անվանում է *«դիսլեկցիա»*՝ այն համարելով ուսումնական գործընթացի թերի կազմակերպման հետևանք (B. Rocławski, 2005):

Մասնագիտական գրականության մեջ բազմաթիվ ռուս տեսաբաններ և հետազոտողներ անդրադարձել են կարդալու և գրելու գործընթացներին, առաջարկել բժշկամանկավարժական, հոգեբանաֆիզիոլոգիական, հոգելեզվաբանական, հոգեբանամանկավարժական և մեթոդական մի շարք համակարգված մոտեցումներ ու գրավոր խոսքի խանգարումների վերաբերյալ տվել են իրենց մեկնաբանությունները (Р. И. Спирова, 1965; Р. Е. Левина, 1968; А. Р. Лурия, 1974; О. А. Токарева, 1997; Р. И. Лалаева, 2002; Е. Ф. Соботович, 2003; С. С. Мнухин, 2008; М. Е. Хватцев, 2009; И. Н. Садовникова, 2012; А. Н. Корнев, 2010, 2015 и др.):

20-րդ դարի մի շարք հայտնի հոգեբաններ, մանկավարժներ ու հատուկ մանկավարժներ իրենց ուսումնասիրություններում կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումներն առավելապես պայմանավորել են բանավոր խոսքի՝ հնչարտաբերության և հնչյունային ընկալման խանգարումներով: Նրանց աշխատություններում *դիսգրաֆիան* բնութագրվել է որպես *«թվափություն գրավոր խոսքում»* (Р. Е. Левина, 1968; О. В. Правдина, 1973; Л. Ф. Спирова, 1987; Р. М. Боскис, 1988; Т. А. Алтухова, 1995; M. Snowling, 1996; Р. И. Лалаева, 2002; Г. В. Чиркина, 2007): Այսպես օրինակ, Դ. Ի. Օռլովայի (1967), Մ. Ե. Խվատցևի (2009), Վ. Վ. Վորոնկովայի (2009) և ուրիշների հետազոտությունների համաձայն՝ գրավոր խոսքի խանգարումները գերակշռում են ավելի շատ մտավոր զարգացման խանգարումներ և հոգեկան զարգացման հապաղում ունեցող դպրոցականների, քան նորմալ զարգացած ինտելեկտ ունեցող դպրոցականների մեջ: Հետազոտողների մյուս խումբը գրավոր խոսքի խանգարումները դիտարկել է որպես խոսքի առանձին խանգարում, որը պայմանավորված չէ մտավոր զարգացման խանգարումներով: Իսկ երրորդները գրավոր խոսքի խանգարումները պայմանավորել են բառերի և տառերի տեսողական պատկերի ընկալման խանգարումներով (H. L. Irlen, 1991; А. Н. Скворцова, 1992; Л. С. Цветкова, 2000, М. Н. Русецкая, 2007, О. А. Величенкова 2015; Л. С. Журавлева, 2015):

Ինչպես հանդիպում ենք մասնագիտական գրականության մեջ, գրավոր խոսքի խանգարումներն ավելի շատ կապված են բանավոր խոսքի թերզարգացման հետ: Իսկ Մ. Ե. Խվատցևը (2009), Օ. Ա. Տոկարևան (1997), Ի. Ն. Սադովնիկովան (2012), Տ. Ա. Ալտուխովան (1995), Ռ. Ի. Լալևան (2004), Գ. Ա. Կաշեն (2005), Ռ. Ի. Լևինան (2005), Ա. Ն. Կորնևը (2010) և ուրիշներ իրենց աշխատանքներում հիմնավորել են, որ դիսլեքսիա ունեցող երեխաները կարող են ունենալ տեսողության նորմալ ֆիզիոլոգիական ցուցանիշներ: Սակայն խնդիրը երեխաների տեսողական ընկալման և ճանաչողության, տեսողական հիշողության և ուշադրության ոչ լիարժեք լինելու մեջ է (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009):

Գիտականորեն հիմնավորված է, որ գրավոր խոսքի խանգարումներն անմիջականորեն պայմանավորված են երեխաների հոգեկան գործընթացների չձևավորվածությամբ, տեսողական գործառույթի ձևավորման բնորոշ

առանձնահատկություններով՝ տարածական կողմնորոշման, տեսաշարժողական կողմնորոշման խանգարումներով, տեսողական հիշողության, աչքի հետևող շարժումների, տեսողական վերլուծության և համադրության անբավարար ձևավորվածությամբ (Л. Р. Зиндер, 1987; Т. А. Алтухова, 1995; Т. Г. Визель, 2005; Е. Н. Российская, 2005; М. Н. Русецкая, 2007; А. Н. Корнев, 2010; И. Н. Садовникова, 2012):

Ուսումնասիրելով և վերլուծելով հատուկ գրականության մեջ տեղ գտած գրավոր խոսքի խանգարումների վերաբերյալ մեկնաբանություններն ու սահմանումները՝ ստորև աղյուսակի տեսքով ներկայացնում ենք մի խումբ հեղինակների ձևակերպումները գրավոր խոսքի խանգարումների վերաբերյալ:

Աղյուսակ 1

Հատուկ գրականության մեջ հանդիպող գրավոր խոսքի խանգարումները բնութագրող եզրույթներն ու դրանց նկարագրերը

Հեղինակներ, տարեթվեր	**Դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի տարբեր մեկնաբանություններ, ձևակերպումներ և սահմանումներ**
1877 թ. Ա. Կուսմաուլ	Դիսլեքսիան բառային խլություն և բառային կուրություն է՝ չնայած բավարար տեսողությանը, զարգացած ինտելեկտին և հաղորդակցական կարողություններին, անձը բնութագրվում էր որպես լիովին «կույր»:
1887թ. Ռ. Բերլին	Դիսլեքսիան մեծահասակների մոտ կարդալու գործընթացի ձեռքբերովի խանգարումն է, իսկ զարգացող դիսլեքսիան երեխաների ուսման գործընթացում ունեցած հատուկ դժվարություն է:
1892թ. Ժ. Դեժերին	Դիսլեքսիան գլխուղեղի կիսագնդերի ծոծրակային գալարի միջին և ստորին բլթերի ախտահարման հետևանք է:
1895թ. Ժ. Հինշելվուդ	Հեղինակն առաջիններից մեկն էր, որ կարդալու գործընթացի խանգարումներն առաջին անգամ անվանել է «ալեքսիա»:
1896թ. Վ. Պ. Մորգան	Դիսլեքսիան «բնածին բառային կուրություն» է, որի դեպքում նորմալ զարգացած է ինտելեկտը, սակայն կարդալու գործընթացը խանգարված է:
1897թ. Ջոն Քեռ	Գրավոր խոսքի խանգարումները դիտել է որպես բնածին ալեքսիա և ագրաֆիա:
1906թ. Ջ. Վարիոթ	Նա ևս դիսլեքսիան մեկնաբանել է որպես բնածին բառային կուրություն:

1906 թ. Է. Ջեքսոն	Կարդալու գործընթացի խանգարումները բնութագրել է որպես զարգացող ալեքսիա:
1907թ. Վիտմար 1916թ. Վոլֆ	Դիսլեքսիայի բնորոշումը տվել են իբրև տառի տեսողական ամնեզիա:
1916թ. Պ. Ռանշբուրգ	Կարդալու գործընթացի թեթև խանգարումը որակել է իբրև խոսքի թուլություն՝ անվանելով լեգասթենիա, ծանր խանգարումները՝ ալեքսիա:
1916թ. Է. Կլապարեդ	Դիսլեքսիան դիտարկել է որպես դանդաղ ընթերցանություն կամ բրադիլեքսիա:
1917թ. Բ. Էնգլեր, Վ. Ռութերֆորդ	Հեղինակները դիսգրաֆիան մեկնաբանել են որպես մասնակի անտառաճանաչություն:
1937 թ. Ս. Տ. Օրտոն	Ս. Տ. Օրտոնը կարդալու դժվարությունն անվանել է ստրեֆոսիմբոլիա՝ նկատի ունենալով բառը վերջից կարդալը, այսինքն՝ գրավոր խոսքի հայելային ընկալումը:
1954թ. Ռ. Ռաբինովիչ	Գրավոր խոսքի խանգարումները նկարագրելիս գործածել է կարդալու և ճիշտ գրելու դժվարություն անվանումը:
1954 թ. Բ. Վալթեր	Գրավոր խոսքի խանգարումները բնութագրել է որպես կարդալու և գրելու բնածին խանգարում:
1960թ.Ա.Սլիվեր,Ռ.Հագին	Դիսլեքսիան անվանել են կարդալու բնորոշ խանգարում:
1960 թ. Լ. Էյսենբերգ	Գրավոր խոսքի խանգարումներն անվանել է հատուկ (բնորոշ) դիսլեքսիա»:
1962 թ. Ժ. Դե Քուրիոս	Կարդալու խանգարումները վերագրելով դպրոցականներին այն անվանել է մանկական դիսլեքսիա»:
1964 թ. Մ. Քրիթչլի	Առաջիններից էր, որ կարդալու գործընթացի խանգարումներն անվանել է արգացող դիսլեքսիա»:
1968թ. Նյարդաբանների համաշխարհային հիմնադրամ	Զարգացող դիսլեքսիան դիտվել է որպես կարդալու գործընթացի խանգարում՝ պայմանավորված ճանաչողական գործընթացների զարգացման խանգարումներով:
1973թ. Մ. Ռութեր, Վ. Յուլ	Իրենց աշխատանքներում դիսլեքսիան բնութագրել են որպես կարդալու յուրահատուկ հապաղում:
1994թ. Դիսլեքսիա ունեցող անձանց միջազգային միություն	Դիսլեքսիան բնութագրվում է առանձին բառեր ընկալելու դժվարություններով՝ պայմանավորված հնչութային ընկալման առանձնահատկություններով: Այն նաև լեզվահաղորդակցության յուրահատուկ խանգարում է:

Աղյուսակից երևում է, որ գրավոր խոսքի խանգարումներով դեռևս վաղուց հետաքրքրվող մասնագետներն իրենց հետազոտություններում տվել են յուրովի մեկնաբանություններ դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի վերաբերյալ:

Մենք մեր հետազոտական աշխատանքում կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումները համապատասխանաբար կգործածենք լոգոպեդիայում ընդունված դիսլեքսիա (հունարեն dys-նշանակում է ժխտում, մասնակի խանգարում, իսկ lexia-՝ կարդալ, խոսել) և դիսգրաֆիա (հունարեն dys-ժխտում, մասնակի խանգարում, իսկ grapho-՝ գրել, նկարել) եզրույթներով:

Ինչպես մեկնաբանում է Ա. Ռ. Լուրիան. «Բանավոր խոսքը ձևավորվում է մեծահասակների հետ բնական շփման և հաղորդակցման, իսկ գրավոր խոսքը՝ հատուկ ուսուցման պայմաններում՝ գիտակցաբար յուրացնելով մտքի գրավոր արտահայտման միջոցները: Ընդ որում, գրավոր խոսքի ձևավորման սկզբում կարևոր է ոչ այնքան միտքը, բովանդակությունը, որքան հնչյուն-տառի, բառի գրության տեխնիկական միջոցները: Գրելու գործընթացն ապահովվում է չորս՝ խոսքաշարժողական, խոսքալսողական, տեսողական և շարժողական վերլուծիչների փոխհամաձայնեցված աշխատանքով: Գրավոր խոսքը զուրկ է ոչ խոսքային միջոցներից (դիմախաղ, ժեստ, հնչերանգ), սակայն լիարժեք է իր քերականական ամբողջականությամբ» (А. Р. Лурия, 1998):

Գիրը հնչող խոսքի կոդավորումն է քերականական և ուղղագրական կանոններով, այն իր մեջ ներառում է նաև գրավոր խոսք, իսկ ***գրավոր խոսքը*** կապակցված միտքը գրավոր ձևով ձևակերպելու գործընթացն է: ***Գրավոր խոսքն իր մեջ ներառում է խոսքային գործունեության երկու ձև՝ պրոդուկտիվ՝ գրելու և ռեցեպտիվ՝ կարդալու գործընթաց*** (А. А. Леонтьев, 1997; Л. С. Цветкова, 2000; А. Н. Корнев, 2003; Г. Г. Мисаренко, 2004 и др.):

Ա. Ռ. Լուրիան գրավոր խոսքը սահմանում է այսպես. «Գրավոր խոսքը սկսվում է դրդապատճառից, մտքում գրի առնելիք մտքի հաջորդական ձևակերպումից, խոսքալսողական և խոսքաշարժողական վերլուծիչների փոխհամաձայնեցված աշխատանքի շնորհիվ բառի հնչյունային կառույցի վերլուծությունից, բառից հնչյունն (հնչյունի լսողական պատկերը) առանձնացնելուց և այդ հնչյունն համապատասխան տառի (տառի տեսողական պատկերի) հետ հարաբերակցելուց, գրությամբ մոտ տառերն իրարից տարբերակելուց և տառի տեսողական պատկերը ձեռքի շարժումով վերարտադրելուց: Նշված

գործառույթներից որևէ մեկի չձևավորվածությունը կարող է առաջ բերել գրելու գործընթացի խանգարում՝ դիսգրաֆիա»:[1]

Մասնագիտական գրականության մեջ գրավոր խոսքի խանգարումների ժամանակակից սահմանումը տրվել է Ռ. Ի. Լալևայի կողմից, այն է՝ «*դիսլեքսիան կարդալու գործընթացի մասնակի յուրահատուկ խանգարում է՝ պայմանավորված հոգեկան գործընթացների թերզարգացմամբ և կայուն, կրկնվող բնույթի սխալներով: Իսկ դիսգրաֆիան գրելու գործընթացի մասնակի յուրահատուկ խանգարում է՝ պայմանավորված հոգեկան գործընթացների թերզարգացմամբ և կայուն, կրկնվող բնույթի սխալներով» (Л. С. Волкова, 2009):*

Ա. Ն. Կորնևը (2010) դիսգրաֆիան դիտարկում է որպես գրելու կարողությունների կայուն խանգարում նորմալ զարգացած ինտելեկտի և խոսքի, լսողության ու տեսողության կոպիտ խանգարումների բացակայության պայմաններում: Ի. Ն. Սադովնիկովան (2012) նկարագրում է դիսգրաֆիան որպես գրելու գործընթացի մասնակի խանգարում, որի հիմնական ախտանիշը գրավոր խոսքում կայուն, յուրահատուկ խանգարումների առկայությունն է: Իսկ Ա. Լ. Սիրոտյուկի (2003) մեկնաբանությամբ դիսգրաֆիան գրելու կարողությունների մասնակի խանգարում է՝ պայմանավորված գլխուղեղի կեղևի օջախային ախտահարումներով:

Արտասահմանյան հեղինակներից բացի, մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարմանը, դրանց կանխարգելմանը, գրավոր խոսքում սխալների դրսևորման առանձնահատկություններին անդրադարձել են Հ. Կ. Աղավելյանը (1990), Գ. Ռ. Հովյանը (2007), Ա. Գ. Գրիգորյանը (2007), Ա. Վ. Միքայելյանը (2010) և այլք:

Մայրենիի ուսուցման գործընթացում երեխաների գրել-կարդալու դժվարություններին է անդրադարձել նաև հայ մեծ մանկավարժ, մեթոդիստ Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյանը՝ նշելով. «Տարրական դասարաններում սովորողների՝ մայրենիի

[1] Волкова Л. С., Логопедия: / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской.-5-е изд.,- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. с. 459-460.

դասերին ունեցած դժվարությունները մեծապես պայմանավորված են բառի հնչյունային վերլուծության և յուրաքանչյուր հնչյուն իր համապատասխան տառին կապելու խնդրով, քանի որ երեխայի համար բարդ է հիշել տվյալ հնչյունի տառը, արտաբերել տվյալ տառի հնչյունը, վանկի ու բառի մեջ դրանք միավորել և արտաբերել որպես արտասանական մեկ միաձույլ ամբողջություն» (Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյան, 1980):

Պրոֆեսոր Ջ. Հ. Գյուլամիրյանն նշել է, որ եթե երեխան բավարար մակարդակով չի տիրապետում կարդալու ու գրելու կարողությանը, ապա ոչ միայն մայրենիի ուսուցման, այլև ողջ ուսումնական գործընթացում նրան սպասվող դժվարություններն անխուսափելի են: Ուսուցման գործընթացում երեխայի ունեցած հաջողություններն ու անհաջողությունները մասնավորապես պայմանավորված են նրա հասկանալով և գիտակցաբար կարդալու և գրելու կարողությունների մակարդակով» (Ջ. Հ. Գյուլամիրյան, 2018): Հեղինակը նաև նշել է. «… որքան երեխաների հնչյունային լսողությունը զարգացած է, այնքան կարդալիս և գրելիս նրանք քիչ սխալներ թույլ կտան, չեն շփոթի կամ աղավաղի բառի գրությունը»

Այսպիսով՝ ուսումնասիրելով մասնագիտական գրականության աղբյուրները, վերլուծելով հեղինակների աշխատանքները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումները միշտ եղել են մասնագետների ուշադրության կենտրոնում: Այս հիմնախնդիրը ներկայումս էլ հետազոտողների ուսումնասիրության առարկան է: Այս ուղղությամբ շարունակվում են նորանոր տեղեկություններ հավաքագրվել մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների դիսլեքսիայի ու դիսգրաֆիայի ախտանիշների, մեխանիզմների, նրանց տեսակների, կանխարգելման ու շտկման միջոցների, մեթոդների ու հնարների մասին:

Մեր հետազոտության խնդրո առարկա՝ մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող սովորողների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումների շտկումը մայրենիի գործընթացում իրականացնելու հիմնահարցը այժմ էլ արդիական է: Ժամանակակից գիտական պատկերացումները թույլ են տալիս գրավոր խոսքի խանգարումները բազմակողմանիորեն ուսումնասիրել բոլոր

տեսանկյուններից, պարզաբանել դրանց առաջացման պատճառները, հետազոտել զարգացման ընթացքը, ճիշտ կողմնորոշվել ախտորոշման հարցում, կանխարգելման և շտկման ուղիներ առաջարկել:

1. 2 Գրավոր խոսքի խանգարումների առաջացման պատճառները: Գրավոր խոսքի խանգարումների դասակարգումն ըստ գիտական աղբյուրների

Բարձրագույն հոգեկան գործընթացների մասին ժամանակակից պատկերացումները հիմնված են հոգեկան գործընթացների նեյրոֆիզիոլոգիական մեխանիզմների համակարգային ուսումնասիրման հիմնադիրներ Ի. Պ. Պավլովի, Պ. Կ. Անոխինի, Լ. Ս. Վիգոտսկու, Բ. Ֆ. Լոմովի, Ա. Ռ. Լուրիայի, Կ. Վ. Սուդակովի և այլոց ուսմունքի վրա (П. К. Анохин, 1973; А. Р. Лурия, 1974; Б. Ф. Ломов, 1984; К. В. Судаков, 1984 И. П. Павлов, 2016; Л. С. Выготский, 2017 и др.):

Ինչպես ընդգծել է Ի. Պ. Պավլովը (1950), խոսքային օրգաններից դեպի գլխուղեղի կեղև գնացող զգայաշարժողական գրգիռներն անմիջականորեն կապված են լսողական ընկալման հետ և պայմանավորում են գրել-կարդալու գործընթացը: Ա. Ռ. Լուրիան (1979) նշել է, որ գրավոր խոսքն էականորեն տարբերվում է բանավոր խոսքից իր հոգեֆիզոլոգիական կառուցվածքով և գործառութային առանձնահատկություններով: Գրավոր խոսքի խանգարումների հանդիպման հաճախականությունը բազմազան է: Մի շարք հեղինակներ նշում են, որ գրավոր խոսքի խանգարումներ նորմայում ունեն տարրական դասարաններում սովորողների 3-25%-ը: Օրինակ, Ա. Ն. Կորնևի (1997) ուսումնասիրություններով հանրակրթական դպրոցներում սովորողների 3,5%-ն ունի դիսլեքսիա, իսկ 6-7%-ը՝ դիսգրաֆիա:

Ըստ Ռ. Ի. Լալևայի հետազոտությունների տվյալների՝ մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող առաջին դասարանցիների 62%-ը, խոսքի ծանր խանգարումներով և հոգեկան զարգացման հապաղումով դպրոցականների 20-50%-ը ունեն գրավոր խոսքի խանգարումներ: Մ. Զեեմանի տվյալներով՝ մտավոր

զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների 40-60%-ն ունեն խոսքի տարբեր խանգարումներ: Ե. Ֆ. Սոբոտովիչը և Ե. Մ. Գոպիչենկոն իրենց կատարած հետազոտություններով պարզել են, որ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների 77,1%-ը երկրորդ դասարանում, 69%-ը երրորդ դասարանում և 67%-ը չորրորդ դասարանում ունեն գրավոր խոսքի խանգարումներ (М. Зееман, 1962; Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко, 2003; Р. И. Лалаева, 2004 и др.):

Մեր կարծիքով, գրավոր խոսքի խանգարումների հանդիպման հաճախակա՛նության այսպիսի բազմազանությունը պայմանավորված է դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի ընկալման տարբեր մեկնաբանություններով: Իրականում գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումների առաջացման պատճառները բազմաթիվ են ու բազմազան, անձի հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկություններով, կենսաբանական, սոցիալական և հոգեբանական գործոններով պայմանավորված՝ դրանք կարող են լինել բնածին և ձեռքբերովի: Նշենք դրանցից մի քանիսը. մանկական ուղեղային կաթվածը, հոգեկան զարգացման հապաղումը, կենտրոնական նյարդային համակարգի ախտահարումները, գլխուղեղի խոսքային գոտիների օրգանական վնասվածքները և այլն: Ստորև ներկայացված են մի շարք հեղինակների կողմից նկարագրված ժառանգական, նյարդահոգեկան, հորմոնային, հոգեծին (վարքով և միջավայրով պայմանավորված) ծագում ունեցող պատճառներ (B. Kołtuska, 1990; A. Mauer, 1991):

Գրավոր խոսքի խանգարումների ***ժառանգական ծագումը*** պայմանավորված է կարդալու և գրելու գործընթացի համար պատասխանատու պաթոլոգիական գենի փոխանցմամբ կամ դիսլեքսիայի դեպքում գլխուղեղի ձախ կիսագունդը լիարժեք զարգացած չէ: Հետազոտողները նշել են դիսլեքսիայի առաջացման պատճառների հիմքում, թաքնված այսպես կոչված, «դիսլեքսիայի գենի» մասին (մեջբերումն՝ ըստ M. Bogdanowicz, 2011):

Օքսֆորդի համալսարանի հոգեբանության պրոֆեսոր Ջ. Շտեյնն անդրադանալով՝դիսլեքսիայի ժառանգական ծագման խնդրին՝հիմնավորելով, որ այն պայմանավորված է հնչյունի ընկալման, տարբերակման, վերլուծության և համադրության խանգարումներով և ոչ թե անձի մտավոր զարգացման

մակարդակով: Նշել է նաև, որ դիսլեքսիա ունեցողներին բնորոշ են որոշ սոմատիկ հիվանդություններ՝ ալերգիա, նյութափոխանակության խանգարումներ և այլն (J. Stein, 2003):

Գրավոր խոսքի խանգարումների ***հորմոնային ծագումը*** պայմանավորված է երեխայի ոչ ներդաշնակ զարգացմամբ: Պրոֆեսոր Մ. Բոգդանովիչը, որպես օրինակ, նշում է մինչծննդաբերական շրջանում կնոջ օրգանիզմում տեստոստերոնի նորմայից ավելի արտադրվելն առաջ է բերում գլխուղեղի ձախ կիսագնդի զարգացման հապաղում՝ դրանով հիմնավորելով դիսլեքսիայի առաջացումը հիմնականում տղա երեխաների մոտ (M. Bogdanowicz, 2011):

Գրավոր խոսքի խանգարումների ***հոգեծին ծագումը*** զգայական և անձնային ոլորտի փոփոխությունների հետևանք է, օրինակ, մոտիվացիայի պակասը կամ բացակայությունը, անբարենպաստ միջավայրը, վախը, սթրեսը, հոգեկան տրավման, հոգեկան ծանր ապրումները և այլն: Սոցիալ-հոգեբանական գործոններով պայմանավորված՝ գրավոր խոսքի խանգարումները կարող են նաև խոսքային հաղորդակցման պակասի, մանկավարժորեն բարձիթողի վիճակի հետևանք լինել: Սրանով է պայմանավորված ***հոգեդիսլեքսիայի*** երևույթը, որը հեղինակների կարծիքով կարդալու վաղ ուսուցման հետևանք է: Այսինքն՝ հոգեդիսլեքսիան պայմանավորված չէ հոգեֆիզիոլոգիական գործառույթների խանգարումներով կամ գլխուղեղի ախտահարումներով: Դրա պատճառը կարող է լինել ընտանեկան բարձիթողի վիճակը, միջավայրի, մի քանի լեզուների ազդեցությունը, ինչպես նաև սովորելու ցանկության բացակայությունը և այլն: Կարդալու դժվարությունները բացասաբար են անդրադառնում անձի ձևավորման վրա՝ առաջ բերելով անվստահություն, ագրեսիվություն, նեգատիվ այլ դրսևորումներ (B. Hallgren, 1950; M. Bogdanowicz, 2011):

Ա. Ն. Կորնևը (2010) նույնպես գրավոր խոսքի խանգարումների դրսևորումները կապում է սոցիալական գործոնների ազդեցության հետ, օրինակ՝ ուսումնական չափազանց բարդ ծրագիրը, երեխայի ուսուցման անհատական տարիքը, ուսուցման մեթոդներն ու տեմպը, երկլեզու կամ բազմալեզու միջավայրում գտնվելը: Քիչ չեն նաև այն հետազոտողները, ովքեր գրավոր խոսքի խանգարումներ

ունեցող երեխաներին համարում են ուսուցման նորագույն տեխնոլոգիաների զոհը:

Սակայն այս բնագավառում վերջին շրջանում կատարված ուսումնասիրությունները, փորձերն ու հետազոտությունները թույլ են տալիս եզրակացնելու, որ գրավոր խոսքի խանգարումների առաջացման ***հիմնական պատճառը տեսողական, լսողական, շարժողական վերլուծիչների և ճանաչողական գործընթացների խանգարումներն են***, որոնք առաջ են բերում հոգեֆիզիոլոգիական գործընթացների զարգացման *տեմպի*, անհամաչափ զարգացման *ռիթմի* և *դինամիկայի* խանգարումներ (М. Е. Хватцев, 2009; О. А. Токарева, 1997; О. В. Правдина, 1973; А. Н. Корнев, 2003; E. G. Willcutt, R. Gaffney-Brown, 2004; M. Bogdanowicz, 2011):

Հաշվի առնելով վերոնշյալը՝ կարող ենք ասել, որ դիսլեքսիան համախտանիշ է՝ մտավոր զարգացման և կարդալու գործընթացի զարգացման մակարդակի ակնհայտ անհամապատասխանության, տեսողական, լսողական վերլուծության ու համադրության թերզարգացման, խոսքի և հնչարտաբերության խանգարման, ժամանակային-տարածական կողմնորոշման, շարժողականության և այլ գործընթացների խանգարման պայմաններում:

Այս անվերջ թվացող կարծիքներն ու վարկածները, որոնք հաջորդաբար հերքում և հաստատում են դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի առաջացման պատճառները, վկայում են, որ գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումների դրսևորման համար միայն մեկ պատճառը բավարար չէ: Վերը նշված պատճառների բազմազանությունից ելնելով՝ դիսգրաֆիայի և դիսլեքսիայի տեսակները դասակարգվել են մի շարք գիտնականների, հետազոտողների ու մասնագետների կողմից:

20-րդ դարի բազմաթիվ հեղինակներ՝ ֆիզիոլոգներ, մանկավարժներ, հոգեբաններ ու լեզվաբաններ, փորձել են դասակարգել խոսքային խանգարումներն առհասարակ (բժշկամանկավարժական և հոգեբանամանկավարժական), որում իրենց ուրույն տեղն ու դերն ունեն գրավոր խոսքի խանգարումներն ու դրանց տեսակները՝ կարևորելով ոչ միայն բժշկական, հոգեբանական և մանկավարժական հիմնավորումները, այլև տեսագործնական վերլուծության սկզբունքները: Այսինքն՝

դասակարգման տարբեր մոտեցումների հիմքում դրվել են տարբեր հիմնավորումներ:

Կ. Ն. Մոնախովն (1914) առանձնացրել է դիսգրաֆիայի օպտիկական, ակուստիկական, մոտորային և իդեոմոտորային տեսակները: Ա. Ռ. Լուրիան գրավոր խոսքի խանգարումները դիտարկել է որպես հոգեկան գործընթացների խանգարման արդյունք, նկարագրել է գրելու գործընթացի հոգեֆիզիոլոգիական համակարգը (մեջբերումն՝ ըստ А. Р. Лурия, 2002):

Մ. Ե. Խվատցևը (2009) նշել է գրավոր խոսքի խանգարումների և հնչարտաբերական խանգարումների կապը և ընդգծել, որ բանավոր խոսքում երբեմն շտկվում են հնչարտաբերական սխալները, սակայն գրավոր խոսքում այդ նույն սխալները դեռևս կարող են գերիշխող լինել: Նա այս երևույթը բացատրել է հնչյունի և տառի պատկերի միջև գոյություն ունեցող հին կապերի կայունությամբ նույնիսկ բանավոր խոսք խանգարումների շտկումից հետո: Հեղինակը գրավոր խոսքի խանգարումները դասակարգելիս հաշվի է առել հոգեկան այս կամ այն գործընթացի խանգարումները: Նրա հիմնավորումները մինչ այժմ էլ արդիական են: Մ. Ե. Խվատցևն առանձնացրել է ***դիսլեքսիայի*** *ֆոնեմատիկական, օպտիկական, տեսատարածական, սեմանտիկական, մնեստիկական տեսակները*: Եվ ***դիսգրաֆիայի՝*** *հնչույթի ընկալման ու ճանաչման, բանավոր խոսքի, (կամ գրաֆիկական թլվատություն), հնչարտաբերական ռիթմի խանգարումներով պայմանավորված և օպտիկական տեսակները* (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009):

Ռ. Բեկկերը (1967) դիսլեքսիայի դասակարգման հիմքում հաշվի է առել կարդալու գործընթացի խանգարումների արտահայտվածության աստիճանը և առանձնացրել կարդալու գործընթացի խանգարումների երկու հիմնական տեսակ. ա) ***լիտերալ՝ տառային դիսլեքսիա***, երբ երեխան դժվարանում է հիշել և յուրացնել տառերը և բ) ***վերբալ՝ բառային դիսլեքսիա***՝ երեխան դժվարանում է հիշել և յուրացնել բառերը: Տարբերակել է նաև դիսլեքսիայի հետևյալ տեսակները. ***բնածին բառային կուրություն, դիսլեքսիա, բրադիլեքսիա, լեգասթենիա, կարդալու բնածին թուլություն***: Ավելի ուշ հեղինակն առանձնացրել է ***դիսլեքիայի L կամ***

լեզվական տիպը, որի դեպքում թույլ տրվող բազմաթիվ սխալները պայմանավորված են երեխայի կարդալու արագ տեպով և ***Բ կամ պերցեպտիվ տիպը***, որը բնութագրվում է կարդալու դանդաղ տեմպով և թույլ տրվող սխալների զգալի պակասով (Բ. Беккер, 1967):

Օ. Ա. Տոկարևան (1997) նշել է, որ գրավոր խոսքի խանգարումները պայմանավորված են կարդալու գործընթացին մասնակից տեսողական, լսողական և շարժողական վերլուծիչների գործունեության առաջնային խանգարումներով: Այս հանգամանքով պայմանավորված՝ հեղինակն առանձնացրել է ***դիսլեքսիայի լսողական, տեսողական և շարժողական տեսակները***՝ ընդգծելով, որ գրավոր խոսքի խանգարումների մեջ ամենատարածվածը ***լսողական ընկալման խանգարումներով*** **պայմանավորված՝** ***լսողական դիսլեքսիան*** **և** ***դիսգրաֆիան*** են: ***Տեսողական դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի*** դեպքում դիտվում է *տեսողական ընկալման և տարածական պատկերացումների անկայունություն*: Բնորոշ են առանձին տառերը տեսողությամբ ճանաչելու, ընկալելու և յուրացնելու դժվարություններ, տառի տեսողական պատկերի և հնչյունի միջև հարաբերակցության բացակայություն, միևնույն տառի տարբեր ընկալումներ, գրությամբ մոտ տառերի հաճախակի շփոթումներ, բառի տեսողական պատկերի ճանաչման խանգարումներ: ***Շարժողական դիսլեքսիան*** **և** ***դիսգրաֆիան*** արտահայտվում են կարդալիս աչքի շարժումների դժվարություններով: Այն անվանում են նաև ***օկուլոմոտոր դիսլեքսիա***: Բնորոշ են գրելիս ձեռքի շարժումների դժվարությունները, խանգարված է հնչյունի արտաբերման և բառի տեսողական պատկերի միջև եղած կապը: Շարժողական դիսլեքսիային բնորոշ են տեսողական դաշտի նեղացումը, ամբողջական տողի, բառերի «կորուստը», երեխաները դժվարանում են հիշել բառի արտասության ձևը (Օ. Ա. Токарева, 1997):

Ա. Ն. Կորնևի (1997) մեկնաբանությամբ գրելու գործընթացի խանգարումները լինում են յուրահատուկ և ոչ յուրահատուկ: Դրանք են.

Ա. Գրավոր խոսքի յուրահատուկ (սպեցիֆիկ) խանգարում.

Ի. դիսգրաֆիա՝ ագրաֆիա.

1. դիսֆոնոլոգիական դիսգրաֆիա, որը պայմանավորված է բանավոր

խոսքի խանգարումներով՝

ա) պարալալիկ դիսգրաֆիա (թլվատություն գրավոր խոսքում), որին բնորոշ է հնչարտաբերության, բառի հնչյունավանկային կառույցի խանգարում, օրինակ, ճիշտ արտաբերվող հնչյուն-տառերի շփոթում և փոխարինում.

բ) ֆոնեմատիկական՝ հնչութային դիսգրաֆիա:

2. Լեզվական նուրբ խանգարում՝

ա) լեզվական վերլուծության և համադրության խանգարմամբ պայմանավորված դիսգրաֆիա,

բ) դիսպրաքսիկ (շարժողական) դիսգրաֆիա՝ տառերի գրաֆիկական պատկերը յուրացնելու անկարողություն: Կլինիկական ախտանիշը մատնային պրաքսիսի, մատների օրինաչափ շարժումների խանգարումներն են, շարժողական մի ձևից մյուսին անցնելու դժվարությունը:

II. դիզօրֆոգրաֆիա՝ ուղղագրական կարողությունների խանգարումներ գրավոր խոսքում.

1. Ձևաբանական,

2. Շարահյուսական

Բ. Գրելու գործընթացի ոչ յուրահատուկ խանգարումներ՝ պայմանավորված հոգեկան զարգացման հապաղման, մտավոր զարգացման խանգարումների, մանկավարժորեն բարձիթողի վիճակով, այլ կերպ ասած՝ ըստ Ի. Ն. Սադովնիկովայի՝ «կեղծ դիսգրաֆիա»:

Ա. Ն. Կորնևը և մի շարք այլ հեղինակներ նշել են, որ գրավոր խոսքի խանգարումները միայն բանավոր խոսքի խանգարումների հետևանք չեն, այլև կլինիկական մի քանի ախտանիշների զուգակցումներ են, օրինակ, գրավոր խոսքի խանգարումները կարող են զուգակցված լինել հոգեկան ինֆանտիլիզմի սինդրոմով (գլխուղեղի ասթենիա, մտավոր զարգացման խանգարում այլն):

Ա. Ն. Կորնևը դիսլեքսիան դիտարկել է որպես կարդալու կարողությունների կայուն ընտրողական խանգարում՝ նորմալ զարգացած ինտելեկտի, խոսքի, լսողական, տեսողական վերլուծիչների և ուսուցման օպտիմալ պայմաններում: Հիմնական խանգարումն այս դեպքում վանկամիավորման և ամբողջական բառերով

ավտոմատացված կարդալու կարողությունների խանգարումն է, որով էլ պայմանավորված են կարդացածի բովանդակության ընկալման խանգարումները: Այս խանգարումների հիմքում ընկած են կարդալու կարողությունները պայմանավորող ուղեղային գործընթացների խանգարումները: Դիսլեքսիայի դեպքում վերը նշված համախտանիշներից բացի դրսևորվում են նաև հուզակամային ոլորտի, սուկցեսիվային համակարգի թերզարգացում, ուղեղային ասթենիկ խանգարումներ, հիշողության, ուշադրության յուրահատուկ խանգարումներ, հոգեկան զարգացման հապաղում և այլն: Կարդալու գործընթացի խանգարումների գոյություն ունեցող դասակարգումը կարելի է բաժանել 4 կատեգորիաների.

1.Էթիոպաթոգենետիկ, որում առանձնացվում են առաջնային (իդեոպաթիկ, սպեցիֆիկ) ձևերը կամ զարգացման դիսլեքսիա և երկրորդային ձևեր՝ պայմանավորված գլխուղեղի օրգանական խանգարումներով, զգայական խանգարումներով, ինտելեկտի թերզարգացմամբ, երկրորդային խանգարումներով կամ դեպրիվացիայով:

2. Ախտանիշային դասակարգումները, որոնց հիմքում ընկած են թույլ տրված սխալների տիպաբանությունը: Տարբերում են նաև կինետիկական կամ վերբալ դիսլեքսիա և ստատիկական կամ լիտերալ դիսլեքսիա:

3. Հոգեբանական դասակարգման մեջ առանձնացվել է դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի ֆոնեմատիկական, օպտիկական կամ օպտիկոգնոստիկական, տարածական-ապրաքսիկ, շարժողական, մնեստիկական և սեմանտիկական տեսակները (М. Е. Хватцев, 2009; О. А. Токарева, 1997; Р. И. Лалаева, 2002):

4. Զ. Մատեյցեկի (1972) կողմից առաջարկվել է գրավոր խոսքի խանգարումների կլինիկոպաթոգենետիկական դասակարգումը, ըստ որի, հեղինակը, միավորելով գրավոր խոսքի խանգարումների տեսակները՝ առանձնացրել է դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի ա) ***ժառանգական տեսակը***, երբ կարդալու գործընթացի խանգարումները պարզապես չեն տարածվում գրելու գործընթացի վրա, *բ*) արտաքին գործոնների ազդեցությամբ պայմանավորված ***էնցեֆալոպաթիկ տեսակը***, որն ուղեկցվում է հոգեկան և օրգանական

ախտանիշներով, այս դեպքում կարդալու խանգարումները բավականին բարդ և կայուն բնույթ են կրում, գ) ***խառը (ժառանգական և էնցեֆալոպաթիկ) տեսակի*** դեպքում դրսևորվում է դիսլեքսիայի բավականին բարդ ու կայուն տեսակը, ***նևրոտիկ և չպարզված տեսակները*** (մեջբերումն՝ ըստ А. Н. Корнев, 1997):

Ա. Ն. Կորնևը դիսլեքսիան դասակարգել է՝ հաշվի առնելով նրա առաջացման հետևյալ պատճառները.

Ա. Էթիոպաթոգենետիկական հիմք (էթիոլոգիական և պաթոլոգիական առանձնահատկություններ).

1. Ժառանգական դիսլեքսիա

2. Էնցեֆալոպաթոլոգիական դիսլեքսիա

3. Ժառանգական- էնցեֆալոպաթոլոգիական դիսլեքսիա

Բ. Հոգեպաթոլոգիական առանձնահատկություն (հիմնական սինդրոմ)՝ հոգեբանական ինֆանտիլիզմ (Е. Г. Сухарева, 1965):

1. Ցերեբրասթենիկ ինֆանտիլիզմի սինդրոմ (В. В. Ковалев, 1983)

2. Օրգանական ինֆանտիլիզմի սինդրոմ (В. В.Ковалев, 1983)՝

ա) նյարդապաթոլոգիանման տարբերակ (С. С. Мнухин, 1986)

բ) օրգանական տարբերակ (К. С. Лебединская, 1982),

Գ. Հոգեբանական հիմք (խանգարման հիմնական սինդրոմ).

1. Դիսլեքսիայի դիսֆազիկ տարբերակ:

2. Դիսլեքսիայի դիսգնոզիկ տարբերակ:

3. Դիսլեքսիայի խառը տեսակ:

Դ. Գործառութային հիմք (դեզադապտացիայի սինդրոմ).

1. Լատենտային (թաքնված) դիսլեքսիա:

2. Արտահայտված դիսլեքսիա:

3. Ալեքսիա:

Հայտնի է, որ դեռևս Ս. Տ. Օրտոնի (1937) կողմից առանձնացվել են դիսլեքսիայի ստատիկ և լիտերալ տեսակները, Ս. Վիտելսոնի (1977) կողմից՝ դիսլեքսիայի դիսֆոնետիկական (լսողական) և դիսէյդետիկ (հնչյունային) տեսակները (մեջբերումն՝ ըստ А. Н. Корнев, 1997):

Մ. Բոգդանովիչը առանձնացրել է ***դիսլեքսիայի ինտեգրատիվ տիպը***, որը պայմանավորված է պերցեպտիվ և շարժողական գործառույթների կորդինացիայի խանգարմամբ (M. Bogdanowicz, 2011):

Սակայն Ս. Բորել-Մեզոնին իր հերթին դիսլեքսիան պայմանավորել է.

• ***բանավոր խոսքի խանգարումներով***, երբ առկա են սենսորային՝ լսողական հիշողության և լսողական ընկալման խանգարումներ, երեխաները դժվարանում են կապ ստեղծել տառի տեսողական և հնչյունի լսողական պատկերների միջև:

• ***տարածական պատկերացումների խանգարումներով***, երբ առկա են դիսպրաքսիկ խանգարումներ, երեխաները դժվարանում են կողմնորոշվել սեփական մարմնի սխեմայում:

• ***դիսլեքսիայի խառը ձևով***, երբ առկա են տեսողական և լսողական ընկալման, շարժողական, բանավոր խոսքի, տարածական պատկերացումների խանգարումներ:

• ***դիսլեքսիայի կեղծ ձևով***, երբ բանավոր խոսքում չկան խանգարումներ, սակայն առկա են սոցիալական գործոնների ազդեցությամբ պայմանավորված խանգարումներ (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009):

Ինչպես տեսնում ենք գրավոր խոսքի խանգարումների վերը թվարկված դասակարգումների բազմազանությունից, դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի տարբեր դրսևորումները դիտարկվել և մեկնաբանվել են բազմաթիվ հեղինակների ու հետազոտողների կողմից, ովքեր գտնում են, որ գրելու և կարդալու գործընթացներում դրսևորվող յուրաքանչյուր դժվարություն չի կարելի անվանել *դիսգրաֆիա* և *դիսլեքսիա*. դրանք տիպական են միայն գրելու և կարդալու գործընթացներում թույլ տրվող կայուն և կրկնվող սխալներին:

Մասնագիտական գրականության մեջ ըստ խոսքային խանգարումների բժշկամանկավարժական դասակարգման՝ տարբերում են խոսքային խանգարումների 11 տեսակ, որից 9-ը բանավոր, իսկ երկուսը՝ գրավոր խոսքի խանգարումներն են:

Ինչպես գիտենք, Ռ. Ե. Լևինան (1968) խոսքային խանգարումների հոգեբանամանկավարժական դասակարգման հիմքում հաշվի է առել պահպանված

լսողությունը, տեսողությունը և ինտելեկտը: Հեղինակն առանձնացրել է խոսքային խանգարումների երկու խումբ՝ ա) ***հաղորդակցման լեզվական միջոցների ձևավորման խանգարումներ*** (հնչյունային, հնչյունահնչութային և խոսքի ընդհանուր թերզարգացում) և բ) ***խոսքային հաղորդակցման գործընթացում հաղորդակցման միջոցների կիրառման խանգարումներ*** (կակազություն և խոսքային նեգատիվիզմի դրսևորումներ՝ մուտիզմ (Р. Е. Левина, 1968):

Այս դասակարգման մեջ հեղինակը դիսլեքսիան և դիսգրաֆիան չի առանձնացրել որպես առաձին խանգարումներ, այլ դրանք դիտել է որպես բանավոր խոսքի խանգարումների, իսկ ավելի կոնկրետ հնչյունահնչութային կամ խոսքի ընդհանուր թերզարգացման հետևանք, որում նկատի է առել խոսքի բաղադրիչների՝ հնչույթի, բառապաշարի, խոսքի քերականական կողմի խանգարումները:

Ժամանակակից լոգոպեդիայում գրելու և կարդալու գործընթացների խանգարումների դասակարգման գործում մեծ ներդրում է ունեցել Ռ. Ի. Լալևան (2002): Նա առանձնացրել է կարդալու գործընթացի խանգարումների վեց տեսակ. հնչութային կամ ֆոնեմատիկական, իմաստային կամ սեմանտիկական, թերի քերականական կամ ագրամատիկական, հիշողական կամ մնեստիկական, տեսողական կամ օպտիկական և շոշափողական կամ տակտիլային: Իսկ գրելու գործընթացի խանգարումները՝ հինգ տեսակի. արտաբերական-ակուստիկական, հնչութային, լեզվական վերլուծության և համադրության խանգարումներով պայմանավորված, թերի քերականական կամ ագրամատիկական և տեսողական կամ օպտիկական: Դիսլեքսիան և դիսգրաֆիան կարող են դրսևորվել թե՛ միաժամանակ, թե՛ առանձին: Ստորև կփորձենք հակիրճ ներկայացնել կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումների դրսևորումները զուգահեռ:

Այսպես, ***հնչութային դիսլեքսիան և արտաբերական-ակուստիկական դիսգրաֆիան*** գրավոր խոսքի խանգարումների համեմատաբար հաճախ հանդիպող տեսակներն են՝ պայմանավորված հնչարտաբերական խանգարումներով: Այս դեպքում խանգարված է հնչողությամբ և արտասանությամբ մոտ հնչյունների տարբերակումը (սուլական-շչական, ձայնեղ-խուլ, աֆրիկատներ): Գրելու գործընթացում հնչութային խանգարումները դրսևորվում են հնչյուն-տառերի,

վանկերի բացթողումներով, շփոթումներով, փոխարինումներով և տեղափոխումներով, օրինակ՝ *ռեփին-լեփին*, շուն-սուն և այլն, խանգարված է նաև հնչյունափոխության ընկալումը բառի քերականական փոփոխության ժամանակ (Т. Г. Егоров, 1950; Л. Ф. Спирова, 1987; Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко, 2003; Р. И. Лалаева, 2004; Т. Г. Визель, 2005 и др.):

Իմաստային կամ սեմանտիկական դիսլեքսիայի դեպքում երեխան տեխնիկապես ճիշտ է կարդում բառը, նախադասությունը, բնագիրը, սակայն չի ընկալում կարդացածի իմաստն ու նշանակությունը: Կարդացածի բովանդակության ընկալման խանգարումների հիմքում երկու գործոն կա՝ հնչյունավանկային համադրման դժվարություններ և նախադասության շարահյուսական կապերի մասին պատկերացումների խանգարումներ (Н. Г. Морозова, 1947; И. М. Плоткина, 1978; Р.И. Лалаева, 2002, 2004 и др.):

Ագրամատիկական կամ թերի քերականական դիսլեքսիան և դիսգրաֆիան նկարագրվել է Ռ. Ե Լևինայի (1968), Օ. Ա. Տոկարևայի (1997), Ի. Մ. Պլոտկինայի (1978), Ռ. Ի. Լալևայի (2002, 2004), Ա. Կ. Ակսյոնովայի (2004), Վ. Վ. Վորոնկովայի (2009) և այլոց աշխատանքներում: Այն պայմանավորված է լեզվաքերականական՝ ձևաբանական և շարահյուսական հասկացությունների չձևավորվածությամբ կամ թերզարգացմամբ, դրսևորվում է բառի, բառակապակցության, նախադասության, ամբողջական բնագրի մակարդակով: Կապակցված գրավոր խոսքում ագրամատիզմներն արտահայտվում են նախադասությունների միջև տրամաբանական և լեզվական կապերի հաստատման դժվարություններով (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009):

Հարկ է նշել, որ գրավոր խոսքում առկա քերականական բնույթի սխալները կարող են պայմանավորված չլինել բանավոր խոսքում առկա քերականական սխալներով: Քերականական սխալները գրավոր խոսքում արտահայտվում են նախադասության շարահյուսական և ձևաբանական կառույցի՝ ենթակայի և ստորոգյալի համաձայնության, գոյականի թվի, հոլովի, բայի դեմքի ու թվի, կարգերի փոփոխություններով ու աղավաղումներով (օրինակ՝ *երեխաները վազում է, երեխա վազել, ես գնացել ենք* և այլն), նախադասության անդամների, օժանդակ

բայերի բացթողումներով, նախադասության շարադասության խանգարումներով:

Մնեստիկական կամ հիշողական դիսլեքսիային բնորոշ են հնչյունների յուրացման և տարբերակման դժվարությունները կամ դրանք շփոթելու դեպքերը. այն պայմանավորված է հնչյուն-տառ կապերի հաստատման և խոսքային հիշողության խանգարումներով: Երեխաները դժվարանում են կամ չեն կարողանում որոշակի հաջորդականությամբ կրկնել 3-5 հնչյուն կամ բառ: Իսկ եթե նույնիսկ վերարտադրում են, ապա խախտում են դրանց հերթականությունը, կրճատում կամ բաց են թողնում հնչյունները, բառերը և այլն (С. С. Мнухин, 1949; А. Р. Лурия, 2002; Л. С. Волкова, 2009):

Օպտիկական կամ տեսողական դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի դեպքում շփոթվում և փոխադարձաբար փոխարինվում են, աղավաղվում և հայելային գրի ձևով են արտահայտվում գրությամբ իրար նման տառերը: Գրավոր խոսքի խանգարումներ ունեցողներին բնորոշ է նաև հայելային գիրը, որն ավելի հաճախ հանդիպում է ձախլիկների մոտ, ովքեր կարդում, գրում, պատճենում են տառը կամ բառը գրեթե բոլոր ուղղություններով (Т. Г. Егоров, 1953, С. А. Н. Скворцова, 1992; С. С. Ляпидевский, 2003; М. Н. Русецкая, 2007 и др.):

Փաստորեն, կարող ենք ասել, որ գրավոր խոսքի խանգարումների այս տեսակը պայմանավորված չէ երեխայի խոսքի զարգացման մակարդակով. դրանք ավելի շատ տեսողական ճանաչողության և հիշողության, տեսողական վերլուծության ու համադրության, տեսատարածական պատկերացումների անկայունության կամ խանգարման հետևանք են: Այս մասին նշել են նաև մի շարք հեղինակներ՝ ընդգծելով այս երեխաներին բնորոշ տարածության մեջ, մարմնի սխեմայում կողմնորոշվելու, աջ և ձախ, վերև, ներքև կողմերը որոշելու դժվարությունները, լատերալիզացիայի (աջ և ձախ կողմերի դոմինացիայի) խանգարումները, որոնք ավելի շատ դրսևորվում են նկարելու, կառուցողական խաղերի և այլ առաջադրանքներ կատարելու ժամանակ (Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова, 2004; А. Н. Корнев, 2010; Т. В. Ахутина, 2016 и др.):

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաներին բնորոշ ***տակտիլային կամ շոշափողական դիսլեքսիայի*** հիմքում ընկած են Լ. Բրայլի այբուբենի տառերը

շոշափելով ընկալելու դժվարությունները: Այս երեխաները կարդալիս հաճախ շփոթում են հավասար քանակությամբ կետեր ունեցող, սակայն դասավորությամբ տարբերվող տառերը: Տեսողության խանգարում ունեցող երեխան կարդալիս բառն ընկալում է որպես առանձին մասնիկ և ոչ թե տվյալ բնագրի միավոր: Նրանց կարդալու գործընթացը դանդաղ է «կորցրած» բառը կամ նախադասությունը փնտրելու պատճառով: Նյութի բովանդակության ընկալումն աղավաղվում է տառերի, բառերի փոխարինումներով և բացթողումների հետևանքով (Р. И. Лалаева, 2002, 2004, М. Н. Русецкая, 2007 и др.):

Հնչութային դիսգրաֆիան բնորոշվում է հնչողությամբ մոտ հնչյունների տառերի շփոթումներով և փոխարինումներով: Այս դեպքում բանավոր խոսքում փոխարինումներ չկան, իսկ գրավոր խոսքում հաճախ փոխարինվում և շփոթվում են ինչպես ձայնավորները, օրինակ, *օ-ու, է-ե-ի, է-ե-ը*, այնպես էլ բաղաձայնները՝ սուլականներն ու շչականները, օրինակ, *զ-ս, ձ-ծ-ց, ժ-շ, ջ-ճ-չ*, ձայնեղներն ու խուլերը, օրինակ, *զ-ժ, խ, շ*, ձայնորդները, օրինակ, *լ, ր, ռ, յ*:

Ինչպես նշում են Լ. Ա. Չիստովիչը (1965), Ի. Ա. Զիմնյայան (2001), Ե. Ֆ. Սոբոտովիչը (2003) և այլք, դիսգրաֆիայի այս տեսակն ավելի ակնհայտ է զգայական ալալիայի և աֆազիայի ժամանակ, որոնց ծանր դեպքերում շփոթվում են նույնիսկ հնչողությամբ և արտաբերությամբ տարբեր հնչյունները, օրինակ՝ *լ-կ, բ-վ, պ-ն* և այլն: Այն պայմանավորված է հնչույթի ճանաչման և տարբերակման խանգարումներով: Ինչ վերաբերում է մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների այս կարողությանը, ուսումնասիրողները տառերի փոխարինումները բացատրել են նրանով, որ հնչույթի ճանաչման ժամանակ երեխաները հենվում են հնչյունի արտաբերման ձևի վրա և չեն կիրառում լսողական վերահսկողությունը (Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко, 2003):

Լեզվական վերլուծության ու համադրության խանգարումներով պայմանավորված դիսգրաֆիան արտահայտվում է վերլուծահամադրական կարողությունների, բառի հնչյունավանկային կառույցի ընկալման խանգարումներով: Բնորոշ են նաև տառերի, վանկերի բացթողումներ, տեղափոխումներ, տառերի հավելումներ, բառերի միացյալ գրություններ, բառի անավարտ ու աղավաղված

գրություն և այլն: Դիսգրաֆիայի այս տեսակի նկարագիրը մանրամասն ներկայացված է Դ. Ի. Օռլովայի (1967), Գ. Ա. Կաշեի (2005), Ն. Ա. Նիկաշինայի (2004), Ռ. Ե. Լևինայի (2005), Գ. Վ. Չիրկինայի (2007), Օ. Ա. Վելիչենկովայի և Մ. Ն. Ռուսեցկայայի (2015) և այլոց աշխատանքներում:

Այսպիսով՝ վերլուծելով մասնագիտական գրականության մեջ ներկայացված դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի առաջացման պատճառների նկարագիրը և դասակարգումը՝ կարելի է եզրակացնել, որ չնայած նրան, որ գրավոր խոսքի խանգարումները ուսումնասիրվել են դեռևս վաղ ժամանակներից, այնուամենայնիվ, մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործում դեռևս կան չբացահայտված և ուսումնասիրության արժանի մի շարք հարցեր, որոնք մենք կփորձենք պարզաբանել մեր հետազոտական աշխատանքի հետագա բաժիններում:

1.3 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների առանձնահատկությունները և մայրենիի ուսուցման գործընթացում այդ խանգարումների շտկման ժամանակակից մոտեցումներն ըստ գիտական աղբյուրների

Ինչպես արդեն նշել ենք նախորդ ենթաբաժիններում, մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների խոսքի խանգարումներից ամենատարածվածը գրավոր խոսքի խանգարումներն են, որոնք աչքի են ընկնում իրենց բնորոշ առանձնահատկություններով, ինչով էլ պայմանավորված է դրանց շտկման գործընթացի առանձնահատկությունը (Н. И. Жинкин, 1956; Р. Е. Левина, 1968; Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, 1993; С. Л. Рубинштейн, 2000; В. Г. Петрова, 2003; Ж. Пиаже, 2008; М. Е. Хватцев, 2009; И. Н. Садовникова, 2012; О. П. Рожков, 2007; А. Н. Корнев, О. А. Ишимова, 2010; В. И. Лубовский, 2018; и др.):

Ըստ Մ. Ֆ. Գնեզդիլովի (1965), Վ. Գ. Պետրովայի (2003) և այլ հետազոտողների՝ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների կարդալու գործընթացին բնորոշ տառերի յուրացման և դրանց համադրման դժվարությունները

պայմանավորված են հնչյունահնչութային ընկալման և վերլուծահամադրական գործընթացների խանգարումներով: Լ. Ա. Չիստովիչի (1965), Վ. Կ. Օրֆինսկայայի (1967), Ե. Ն. Վինարսկայայի (1987), Ե. Ֆ. Սոբոտովիչի, Ե. Մ. Գոպիչենկոյի (2003) և ուրիշների հետազոտությունների արդյունքները ցույց են տվել, որ այս երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների մեջ ավելի հաճախ հանդիպում են լեզվական վերլուծության և համադրության խանգարմամբ պայմանավորված դիսգրաֆիան, հնչութային դիսլեքսիան, հնչութային և հնչարտաբերական դիսգրաֆիան:

Մի շարք հեղինակներ նշում են, որ նրանց բնորոշ են հնչույթի ընկալման, արտաբերությամբ և հնչողությամբ մոտ հնչույթների տարբերակման, բառից հնչյունն առանձնացնելու, բառում տվյալ հնչյունի տեղն ու դիրքը որոշելու կարողության խանգարումներ: Սրանով պայմանավորված՝ նրանց կարդալու և գրելու գործընթացում դրսևորվում են կարդալիս հնչյունների, վանկերի, բառերի, իսկ գրելիս տառերի, վանկերի, բառերի բացթողումներ, տեղափոխումներ, փոխարինումներ, կրկնակ գրություններ, հավելումներ, աղավաղումներ: Այս երեխաների կարդալու գործընթացի խանգարումները հատկապես նկատելի են առաջին դասարանում, այսինքն՝ ավելի վաղ, քան գրելու գործընթացի խանգարումները, որոնք ավելի ակնհայտ են դառնում արդեն երկրորդ դասարանում (М. Зееман, 1962; Д. И. Орлова, 1967; Л. Ф. Спирова, 1987; В. Г. Петрова, 2003; Н. А. Никашина, 2004; Р. Е. Левина, 2005; Г. А. Каше, 2005 и др.):

Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցողների գրավոր խոսքում մեծ թիվ են կազմում քերականական բնույթի սխալները՝ բառերի մեխանիկական գրությունները, բառերի հոլովական, թվային վերջավորությունների անհամաձայնությունները, օժանդակ բայերի բացթողումներն ու սխալ գրությունները, նախադասության անդամների շարադասության խախտումները, քերականական հասկացությունների, կետադրական և ուղղագրական կանոնների յուրացման ու ընկալման խանգարումները և այլն (О. В. Правдина, 1973; Р. И. Лалаева, 2004; А. К. Аксенова, 2004; Е. Н. Российская, 2005; В. В. Воронкова, 2009; А. Н. Корнев, 2010 и др.):

Ինչպես նշել է Ռ. Ի. Լևինան (2005), այս երեխաները դժվարանում են յուրացնել տառերը, համադրել դրանք և ստանալ վանկեր, վանկերը համադրել և

ստանալ բառեր: Նրանց մոտ մի դեպքում առկա է տառերը ճանաչելու, մյուս դեպքում տառերն ու վանկերը համադրելու կարողության խանգարում: Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաները գրելու գործընթացն ավելի դանդաղ են յուրացնում, քան կարդալու գործընթացը: Նրանց բնորոշ են հնչյունների, վանկերի ու բառերի, ամբողջական տողերի բացթողումներ, տեղափոխումներ, հնչողությամբ մոտ հնչյունների շփոթումներ, աղավաղումներ, գրությամբ մոտ տառերի շփոթումներ, մի բառի վերջավորությունը մյուս բառի առաջին վանկի հետ միաձույլ ընթերցումներ և այլն: Հնչութային գործընթացների, տեսողական ընկալման խանգարումներով պայմանավորված՝ տուժած է հնչյունը տառի և տառը հնչյունի հետ հարաբերակցելու կարողությունը, ինչպես նաև երկու կարևոր գործողությունների՝ ա) գրելիս բառի նշանակության և նրա հնչյունատառային կամ հնչյունավանկային կառույցի գիտակցումը և բ) կարդալիս բառը կազմող տառերի և վանկերի ու նրա նշանակության ընկալումը (մեջբերումն՝ ըստ Л. С. Волкова, 2009):

Մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողները յուրաքանչյուր երկրորդ բառը կարդալիս կարող են մոռանալ առաջինը, կամ թելադրություն գրելիս հիշում են նախադասության մի հատվածը միայն: Ռ. Ի. Լալևայի (2004), Ա. Կ. Ակսյոնովայի (2004) և այլոց հետազոտություններով ապացուցված է, որ մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող առաջին դասարանցիների գրավոր խոսքում հնչութային գործընթացների, լեզվական վերլուծություն և համադրություն կատարելու կարողության խանգարումներով պայմանավորված սխալները կազմում են թույլ տրված ընդհանուր սխալների 80%, երկրորդ դասարանում՝ 60%, երրորդում՝ 40-45%, չորրորդ և բարձր դասարանում արդեն՝ 20-25%: Նրանց գրավոր խոսքում ամենահաճախ հանդիպող սխալներից են տառերի փոխարինումները (օրինակ, *սուն-շուն, տարմիր-կարմիր*), բացթողումները (օրինակ, *եկու-երկու, մկատ-մկրատ*), տեղափոխումները (օրինակ, *կոճակ-ճոկակ, գխլարկ–գլխարկ*), հավելումները (օրինակ, *լելակ-ելակ*), վանկերի բացթողումներն ու տեղափոխումները, բառերի գրության կոպիտ աղավաղումները և այլն: Իսկ կարդալու գործընթացին բնորոշ են հնչյուն-տառերի յուրացման գործընթացի խանգարումները, տառային ընթերցանությունը, բառի հնչյունավանկային կառույցի աղավաղումները,

կարդացածի բովանդակության իմաստային ընկալման խանգարումները, քերականական սխալները և այլն:

Վ. Վ. Վորոնկովան (1994) առանձնացրել է մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների գրավոր խոսքում հանդիպող սխալների մի քանի խումբ:

Առաջին խմբում ընդգրկված են գրավոր խոսքում բառի հնչյունային կազմի թեթև աղավաղումներ ունեցող երեխաները, նրանց հնչութային ընկալումը քիչ թե շատ պահպանված է: Այս երեխաները կազմում են ընդհանուր սովորողների թվի 32%-ը, նրանք հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ծրագրով սովորելով կարողանում են հաղթահարել այս խնդիրը:

Երկրորդ խմբում ընդգրկված են բառը հնչյունատառային վերլուծության ենթարկելու դժվարություններ ունեցող երեխաները, ովքեր կազմում են սովորողների 25%-ը: Նրանք դժվարանում են հնչյունն առանձնացնել բառից և վանկից, շփոթում են հնչողությամբ մոտ հնչյունները, մեխանիկորեն յուրացնում են պատրաստի վանկերն ու բառերը: Նրանց հատկապես բնորոշ են բաղաձայնների կուտակումներով բառերում հնչյունների փոխարինումները, տառերի բացթողումները:

Երրորդ խմբում հնչարտաբերության խանգարումներով երեխաներն են, ովքեր կազմում են սովորողների ընդհանուր թվի 19%-ը: Նրանք չեն պատկերացնում բառի զգայաշարժողական ընկալումը, որի պատճառով էլ ինչպես արտաբերում են, այդպես էլ գրում են: Համեմատած նախորդ խմբի հետ՝ կարելի է ասել, որ այս երեխաների հնչյունային վերլուծություն կատարելու կարողությունը պահպանված է: Նրանք կարողանում են որոշել բառում եղած հնչյունների քանակը, նրանց տեղն ու դիրքը, նրանց հնչութային լսողության խանգարումը հնչարտաբերական խանգարումներով պայմանավորված՝ երկրորդային դրսևորում է:

Չորրորդ խումբում հենաշարժողական ապարատի խանգարումներ ունեցող երեխաներն են, ովքեր կազմում են սովորողների ընդհանուր թվի 9%-ը: Նրանց գրավոր խոսքը նույնպես աչքի է ընկնում տառերի, վանկերի ու բառերի բացթողումներով, փոխարինումներով, հավելումներով, միևնույն տառի ու վանկի պերսեվերատիվ հավելումներով: Այս երեխաների հնչութային ընկալումը նորմայի

սահմաններում է և բառի վանկային կառույցի խանգարումներ գրեթե չեն նկատվում: Սակայն, տուժած է բառի հնչյունային կառույցը՝ բառում հնչյունի տեղը և դիրքը որոշելու կարողությունը:

Հինգերորդ խմբում անուշադրության, վարքի խանգարումների, գրելու գործընթացի թույլ վերահսկողության հետևանքով սխալներ թույլ տվող երեխաներն են, ովքեր կազմում են սովորողների ընդհանուր թվի 12%-ը: Սրանով պայմանավորված՝ միևնույն աշակերտի գրավոր աշխատանքները սխալների քանակի առումով խիստ տարբերվում են: Նրանց հնչութային ընկալումը, թելադրություն գրելու կարողությունը պահպանված է: Ներքին կամ արտաքին գործոնների ազդեցությամբ ավելորդ գրգռվածություն կամ արգելակում է դրսևորվում, և խանգարվում է միայն արտագրության ընթացքը:

Վ. Վ. Վորոնկովայի կողմից առանձնացված բացի վերը նշված խմբերից, տարբերում են նաև ***տեսողական ընկալման կամ տարածական կողմնորոշման խանգարումներով երեխաների խումբ***: Նրանց գրավոր խոսքում նկատելի են տառի գրաֆիկական պատկերի յուրացման խանգարումներ, որի հետևանքով երեխաները շփոթում կամ փոխարինում են գրությամբ մոտ տառերը, հստակ չեն կարողանում գրել տառերի մասնիկները, չեն նկատում տողը, լուսանցքը, գրում են տարբեր տառաչափերով, վերևից ներքև, տետրի մի ծայրից մյուս ծայրը և այլն (մեջբերումն ըստ А. К. Аксенова, 2004):

Պ. Յա. Գալպերինը (1966) նշել է, թե հնչութային վերլուծության բարդ ձևերի ձևավորման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ ցանկացած մտավոր գործողություն անցնում է ձևավորման որոշակի փուլեր: Այսպես, ***առաջին փուլում*** տեղի է ունենում հնչութային վերլուծության և համադրության ձևավորումը օժանդակ միջոցների (խաղաքարտերով բառի գծապատկերները լրացնելու) և գործողությունների (բառում հնչյունների հաջորդականությունը որոշելու) միջոցով: ***Երկրորդ փուլում***՝ խոսքային պլանում հնչյունային վերլուծությունից անցում է կատարվում խոսքային պլան, այսինքն՝ անվանվում է բառը, որոշվում է հնչյունների տեղը, դիրքը և քանակը: Իսկ արդեն ***երրորդ փուլում,*** այսինքն՝ մտավոր պլանում, ձևավորվում է հնչութային վերլուծությունը՝ լսողական պատկերների օգնությամբ՝

առանց բառն անվանելու և լսելու, որոշվում է հնչյունների քանակն ու հաջորդականությունը:

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքում հանդիպում են Վ. Վ. Վորոնկովայի առանձնացրած սխալների տեսակները, որոնք գրեթե միշտ զուգակցված են լինում, այ ոչ թե առանձին: Այս առումով՝ մայրենիի ուսուցման գործընթացում կարևոր է սովորողների գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալների շտկման ուղղությամբ ուսուցչի և լոգոպեդի զուգահեռ տարվող աշխատանքը: Եթե նախկինում տարրական դասարաններում դասավանդող ուսուցիչները, սովորողների գրել-կարդալու գործընթացում կայուն և կրկնվող բնույթի սխալներ նկատելով, ծնողներին խորհուրդ են տվել երեխային շատ գրել և կարդալ տալ՝ այս խնդիրը դիտարկելով որպես ծուլության, անփութության, անուշադրության, քիչ գրել-կարդալու հետևանք, ապա այժմ մոտեցումն այս հարցին այլ է: Այժմ մասնագիտական տեսանկյունից ավելի խորությամբ են դիտարկվում աշակերտների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարման պատճառները, այդ խանգարումների դրսևորման ձևերը, տեսակները, շտկողական աշխատանքների կազմակերպման և անցկացման բնույթը, անհրաժեշտությունը՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր երեխայի տարիքային, անհատական և հոգեկան զարգացման առանձնահատկությունները:

Այսպես, որպեսզի մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող աշակերտները կարողանան «անսխալ և հասկանալով» գրել-կարդալ, մտքերը գրավոր ձևով արտահայտել, անհրաժեշտ է հենց տարրական դասարաններում ուղղորդված աշխատանք տանել երեխայի խոսքի բաղադրիչների՝ խոսքի հնչյունահնչութային կողմի, բառապաշարի, քերականական կողմի զարգացման ուղղությամբ, որը կարևոր է նաև գրավոր խոսքում թույլ տրվող սխալների քանակի նվազեցման առումով:

Մեթոդական գրականության մեջ առանձնացնում են տարրական դասարաններում գործադրվող գրավոր աշխատանքների հետևյալ տեսակները. ***արտագրություն***, որը կարող է լինել երկու տեսակ՝ *ընդօրինակման և ստեղծագործական*, ***թելադրություն***՝ *սովորական և ստեղծագործական*, որոնցից

յուրաքանչյուրն ունեն իրենց տեսակները, ***փոխադրություն՝*** *մանրամասն, համառոտ, ընտրովի, ստեղծագործաբար* և ***շարադրություն՝*** ըստ կազմակերպման ձևի՝ *խմբային, անհատական,* ըստ գրավոր կապակցված խոսքի տեսակի՝ *պատմողական, նկարագրական, դատողական և համակցված*, ըստ գրավոր կապակցված խոսքի ոճական առանձնահատկությունների՝ *զգացմունքային, կերպարային և գործնական* (Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյան, 1980, Ջ. Հ. Գյուլամիրյան, 2014): Հատուկ (օժանդակ) դպրոցում գործադրվում են գրավոր աշխատանքների նշված տեսակներից մի քանիսը որոշակի առանձնահատկություններով:

Ելնելով վերը նշված հետազոտությունների տվյալներից, ինչպես նաև դասավանդող ուսուցիչների պրակտիկ փորձից՝ հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում սովորողների գրավոր աշխատանքներում մեծ է թույլ տրվող կայուն և կրկնվող բնույթի սխալների թիվը՝ պայմանավորված ոչ խոսքային (հոգեֆիզիոլոգիական գործընթացներ, տարածական պատկերացումներ) և խոսքային գործընթացների (հնչյունահնչութային գործընթացներ, բառապաշար, խոսքի քերականական կողմ, կապակցված խոսք) խանգարմամբ: Օրինակ, առաջին դասարանում արտագրության հանձնարարումը, թվում է՝ աշակերտների համար հեշտ գործողություն է, սակայն իրականում այն լիարժեք կատարելու համար անհրաժեշտ է արտագրվող նյութի բովանդակության ընկալում, վերլուծահամադրական գործընթացների համաձայնեցված աշխատանք, գրությամբ մոտ տառերի տարբերակում, կողմնորոշում տետրում, բառի, բառակապակցության, նախադասության և ամբողջական մտքի ավարտուն գրություն և այլն: Կամ թելադրություն գրելիս, որը հնչող խոսքը գրավոր ձևով վերարտադրելու գրավոր աշխատանքի տեսակներից ամենաբարդն է, այստեղ աշակերտների թույլ տված սխալների քանակը գերազանցում է՝ գրավոր աշխատանքի մյուս տեսակների հետ համեմատած: Թեև հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում ուսումնական ծրագրով նախատեսված է շարադրությունների և փոխադրությունների գործադրումը, սակայն սովորողները դժվարանում են ավարտուն միտք կառուցել և առանց սխալների գրի առնել: Գրավոր աշխատանքների նշված տեսակների անցկացման մեթոդական շղթաները հանգամանորեն ներկայացրել է պրոֆեսոր Ջ.

Հ. Գյուլամիրյանը (Ջ. Հ. Գյուլամիրյան, 2014):

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողներին գրավոր աշխատանքին նախապատրաստելու գործընթացն ունի որոշ առանձնահատկություններ: Եթե բնականոն զարգացում ունեցող տարրական դասարաններում սովորողներին, ասենք օրինակ, արտագրություն հանձնարարելուց առաջ նախ ուսուցիչը ընթերցում է հանձնարարությունը, ապա արտագրության համար նախատեսված բնագիրը, երեխաներին կրկնել է տալիս անհրաժեշտ լեզվական նյութը, ապա աշակերտներն են կարդում նյութը, այնուհետև, մատների վարժություններից հետո կատարում են արտագրությունը և ինքնաստուգումը: Ապա մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող տարրական դասարաններում սովորողներին արտագրություն հանձնարարելիս կամ թելադրություն տալիս պետք է հաշվի առնել նրանց հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները, խնդրի արտահայտվածության աստիճանը, հանձնարարվող նյութի մատչելիությունը, նյութի բովանդակության, գործողությունների կատարման պատճառահետևանքային կապի ընկալումը, ինչպես նաև արտագրություն կատարելիս նրանց կարդալու, վերլուծելու և համադրելու, տարածական կողմորոշման, հնչյունահնչութային ընկալման, հնչյունը համապատասխան տառի և տառը հնչյունի հետ համադրելու, կարդացածը կամ լսածն ինքն իրեն թելադրելով գրի առնելու և այլ կարողություններ:

Այսպես օրինակ, հանրակրթական դպրոցներում հնչութային ընկալման և տարբերակման, բառը հնչյունավանկային վերլուծության ենթարկելու կարողությունը ձևավորելու համար մայրենիի դասերին տարվում են բառում եղած վանկերի, հնչյուն-տառերի քանակը, հաջորդականությունը, տեղը (առաջինը, երկրորդը, երրորդը) և դիրքը (բառասկզբում, բառավերջում, բառամիջում) որոշելու աշխատանքներ: Գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման, ինչպես նաև ուսուցվող նյութի ամրապնդման նպատակով մայրենիի դասաժամերին օգտակար են նաև լեզվական խաղերի անցկացումը, որոնք ապահովում են երեխաների խոսքային ակտիվությունը և մասնակցությունը և այլն:

Մասնագիտական գրականության մեջ դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի շտկման մոտեցումները տարբեր են: Հարկ է նշել ***Գ. Դոմանի մեթոդը***, որը պատկերազարդ

քարտերով կամ բառաքարտերով այս երեխաների գլոբալ կամ ամբողջական բառերն ընթերցելու կարողությունը զարգացնող միջոց է (Г. Доман, 2013):

Հայտնի է նաև ***Ն. Ա. Զայցևի մեթոդիկան***, որն իրենից ներկայացնում է տարբեր ձևի, չափի և գույնի 54 խորանարդիկների մի հավաքածու՝ ուղղված երեխայի տեսողական, լսողական և շոշափողական կարողությունների զարգացմանը: Այս մեթոդիկան թույլ է տալիս ակնառու-պատկերավոր մտածողությունից երեխային ակնառու-գործնական մտածողության միջոցով հասնել մինչև բառատրամաբանական մտածողությանը, նախապատրաստում է կարդալու ուսուցմանը, նպաստում է գրավոր խոսքի խանգարումների կանխարգելմանը և շտկմանը (В. Н. Зайцев, 1998; Н. В. Ахмылова, 2007):

Կարդալու կարողությունների զարգացման նպատակով պրոֆեսոր ***Ի. Տ. Ֆեդորենկոյի*** (1960) կողմից առաջարկվել է դիտողական թելադրությունների շարքը, որոնք զարգացնում են կարճատև հիշողությունը, տեսողական և բառային հիշողությունը, կարդալու տեխնիկան (մեջբերումն՝ ըստ В. Н. Зайцев, 1998):

Ուշադրության է արժանի նաև լեհ պրոֆեսոր ***Բ. Ռոցլավսկու առաջարկած «Գլոտտոդիդակտիկա»-յի մեթոդիկան***, որի հիմքում ընկած է գրել-կարդալու կարողությունների զարգացման և ճիշտ ուսուցման սկզբունքը՝ գրավոր խոսքի խանգարումներից խուսափելու համար: Այս մեթոդով նախապատրաստում են երեխաներին վերլուծահամադրական մեթոդով գրել-կարդալուն (B. Rocławski, 2010):

Մասնագիտական գրականության մեջ հանդիպում ենք նաև գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման արդյունավետ մեթոդներից գերմանացի պրոֆեսոր, հոգեթերապևտ ***Վալտեր Շուլտեի աղյուսակը***, որի դասական տարբերակը 5 ուղղահայաց և 5 հորիզոնական 25 վանդակ պարունակող 1-25 թվերից կազմված աղյուսակ է: Այն նախատեսված է երեխաների տեսողական դաշտն ընդլայնելու, կարդալու տեխնիկան բարելավելու համար (О. А. Кузнецов, Л. Н. Хромов, 1983):

Հետաքրքրական է ***Ա. Ն. Կորնևի*** *(2010)* ***մեթոդիկան***, որն ավելի շատ ուղղված է խնդրի վաղ հայտնաբերմանը, կարդալու և գրելու գործընթացին մասնակից հոգեկան գործընթացների շտկմանն ու զարգացմանը: ***Գ. Ա. Կաշեի*** *(2005)* ***մեթոդիկան*** ուղղված՝ հատուկ մշակված խաղերի ու վարժությունների

միջոցով խոսքի հնչյունահնչութային կողմի, հնչարտաբերության, հնչութային վերլուծության ու համադրության զարգացմանը: Լ. Ն. Եֆիմենկովան (2015) և Ի. Ն. Սադովնիկովան (2012) ներկայացրել են նախադպրոցական տարիքի երեխաների գրավոր խոսքի կանխարգելման և տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մեթոդական նյութ, որն ուղղված է հնչյունահնչութային գործընթացների, ընդհանուր և մանր շարժունակության զարգացմանը:

Հայալեզու գրականության մեջ տարրական դասարաններում մայրենիի դասագործընթացում սովորողների կարդալու և գրելու ուսուցման մեթոդական որոշ ցուցումներ նկարագրվել են Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյանի և Ջ. Հ. Գյուլամիրյանի մի շարք աշխատություններում: Հեղինակներն անդրադարձել են մայրենիի ուսուցման գործընթացում դպրոցականների գրել-կարդալու դժվարություններին, առաջարկել մի շարք լեզվական վարժություններ և լեզվական խաղեր: Դիսգրաֆիայի և դիսլեքսիայի շտկման վերաբերյալ հայալեզու գրականության մեջ ուշադրության են արժանի Ա. Վ. Ավագյանի (2005) հետազոտությունը՝ տարրական դասարաններում սովորող երկլեզու երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների առանձնահատկությունների և դրանց շտկման ուղիների վերաբերյալ, Գ. Ռ. Հովյանի (2007)՝ գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված վարժությունների ձեռնարկում առաջարկած խաղերն ու առաջադրանքները, Ա. Գ. Գրիգորյանի (2007) նկարագրած՝ սովորողների ընթերցողական կարողությունների ձևավորման բանավոր խոսքի խանգարման փոխկապակցածությունն ու արտահայտման ձևերը, Ա. Վ. Միքայելյանի (2010) ներկայացրած՝ ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցման դերը մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների երկրորդային խանգարումների շտկման գործընթացում: Այս ուսումնասիրություններն ու հետազոտություններն արժեքավոր են մեր հանրապետության գրավոր խոսքի խանգարումներ ունեցող երեխաների առանձնահատկությունների բացահայտման, շտկման հատուկ մոտեցումների առաջարկման և մշակման տեսակետից: Սակայն այս հեղինակները չեն անդրադարձել հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման

միջոցներին ու մեթոդներին մայրենիի ուսուցման գործընթացում:

Մեր կարծիքով, վերը նշված հեղինակային մեթոդներից յուրաքանչյուրի արդյունավետ կիրառումը բերում է մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների բարելավմանը: Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի մայրենիի ուսումնական ծրագրով, որի մանրամասն վերլուծությունը ներկայացված է մեր աշխատանքի երկրորդ գլխում, նախատեսված է խոսքի զարգացման, գրել-կարդալու գործընթացի, քերականական գիտելիքների յուրացման, լեզվական և գործնական վարժությունների անցկացման բովանդակությունն ու սահմանները: Եվ մայրենիի բոլոր բաժինների (գրաճանաչության, ընթերցանության, քերականության և խոսքի զարգացման) ուսուցման գործընթացում ենթադրվում է սովորողների հնչարտաբերության շտկում, բառապաշարի, կապակցված խոսքի զարգացում, բանավոր և գրավոր խոսքում քերականական ձևերի՝ շարահյուսական և ձևաբանական կառույցների ճիշտ գործածություն և այլն: Ցանկալի է, որ այս շտկողական աշխատանքներն իրականացվեն թե՛ լոգոպեդական պարապմունքներին և թե՛ մայրենիի դասաժամերին. դրանք ոչ թե կկրկնեն մեկը մյուսին, այլ կշարունակեն և կլրացնեն իրար:

Այսպիսով՝ վերլուծելով գրավոր խոսքի խանգարումների առաջացման պատճառները, դիսլեքսիայի՝ կարդալու գործընթացի խանգարումների տեսակները, դիսգրաֆիայի՝ գրելու գործընթացի խանգարումների տեսակները, պարզ է դառնում, գրավոր և բանավոր խոսքի, վերլուծիչների և հոգեկան մյուս գործընթացների անմիջական կապը: Հաշվի առնելով, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացն առանձնանում է իր յուրահատկությամբ՝ ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների խանգարումների մեխանիզմով ու ախտանիշներով, լոգոպեդական պարապմունքներին զուգահեռ՝ մայրենիի դասաժամերին արդյունավետ է աշխատանք տանել սովորողների ոչ խոսքային գործընթացների, խոսքի բաղադրիչների, բանավոր և գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալների շտկման ուղղությամբ: Սակայն այս առումով մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող

երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումները մայրենիի ուսուցման գործընթացում շտկելու օրինակելի վարժությունների, առաջադրանքների ու խաղերի մեթոդական համակարգ դեռևս հայերեն լեզվով չի մշակվել:

1.4 Հետազոտության հիմնական ուղղվածությունը, խնդիրները, մեթոդները և կազմակերպումը

Ուսումնասիրվող հիմնախնդրի շուրջ մեր վերլուծությունները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնահարցը արդիական է, ունի տեսագործնական նշանակություն: Մեր հետազոտությունների արդյունքներն ավելի հիմնավոր են դարձնում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդրի ուսումնասիրումը, շտկման միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների մշակման անհրաժեշտությունը: Մեր կողմից կատարված գիտամեթոդական գրականության վերլուծության արդյունքներից ելնելով՝ կարելի է եզրակացնել, որ.

- մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումն ունի տեսական և գործնական նշանակություն:
- չնայած այն բանին, որ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների համար կան մշակված մի շարք առարկայական չափորոշիչներ, ծրագրեր, մեթոդական ձեռնարկներ և ուղեցույցներ, սակայն դրանք ուղղակիորեն չեն վերաբերում մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված շտկողազարգացնող և ՕՕ ունեն ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացները զարգացնող ուղղվածություն, սակայն դրանք հարմարեցված չեն մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալների շտկմանը:

Հաշվի առնելով հիմնահարցի արդիականությունը՝ կարող ենք ասել, որ աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների բազմակողմանի ուսումնասիրումը և դրանց շտկման ուղիների որոնումը թույլ են տալիս մայրենիի ուսուցման

գործընթացում մշակել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված միջոցներ, մեթոդներ և դրանց կիրառման պայմաններ և փորձարարությամբ հիմնավորել դրանց արդյունավետությունը:

Այս խնդիրների լուծման նպատակով, բացի հիմնական խնդիրներից, որոնք ներկայացված են ներածության մեջ, առանձնացրել ենք նաև մի շարք մասնակի խնդիրներ: Դրանք են.

1. Ուսումնասիրել և բացահայտել հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գոյություն ունեցող մեթոդական հնարներն ու մոտեցումները մայրենիի ուսուցման գործընթացում:

2. Ուսումնասիրել և վերլուծել հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում դասավանդվող մայրենիի ուսումնական ծրագրերը:

3. Հատուկ մանկավարժության, լոգոպեդիայի և մայրենիի դասավանդման մեթոդիկայի տեսանկյուններից բացահայտել մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների պահպանված հնարավորությունները և գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով առավելագույնս օգտագործել դրանք:

4. Պարզել մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցների և մեթոդների կիրառման վերաբերյալ ուսուցիչների իրազեկվածությունը:

5. Որոշել և վերլուծել հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդրի դրվածքը մայրենիի ուսուցման գործընթացում:

6. Որոշել մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացման առանձնահատկությունները:

7. Ընտրել, մշակել, համակարգել մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների օրինակելի համակարգ:

Վերը նշված խնդիրների լուծման համար կիրառել ենք հետազոտական հետևյալ տեսական և գործնական մեթոդները՝

• ուսումնասիրվել և վերլուծվել են մասնագիտական գրականության տվյալները՝ հատուկ մանկավարժությունից, լոգոպեդիայից և մայրենիի դասավանդման մեթոդիկայից: Ուսումնասիրվել են հայ և օտարերկրյա հեղինակների աշխատությունները մտավոր զարգացման խնդիրներով երեխաների զարգացման առանձնահատկությունների, ուսումնական դժվարությունների, բանավոր և գրավոր խոսքի խանգարումների, դրանց շտկման միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների վերաբերյալ: Վերլուծվել են հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շուրջ տարվող աշխատանքների ձևերը, կատարված հետազոտությունների արդյունքները, եզրակացություններն ու առաջարկությունները:

• ուսումնասիրվել և վերլուծվել են հետազոտվողների բժշկական փաստաթղթերը, Երևանի թիվ 6, Աբովյանի թիվ 1, Հրազդանի թիվ 1 և Աշտարակի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցների տարրական դասարաններում սովորողների բժշկական և անկետային տվյալները, ինչպես նաև դպրոցի կողմից տրվող հոգեբանմանկավարժական բնութագրերը՝ պարզելու համար երեխաների կարողությունների մակարդակը, ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների վիճակը:

• ուսումնասիրվել և վերլուծվել են առաջատար մասնագետների փորձը ուսումնասիրվող հարցի վերաբերյալ: Մեր կողմից հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների և դրանց շտկման վերաբերյալ հավաքագրված տեղեկությունները և առաջացած հարցերը քննարկվել են պրակտիկ մասնագետների՝ ուսուցիչների, հոգեբանների և լոգոպեդների հետ, իսկ ստացված առաջարկություններն ու խորհուրդները կիրառվել են մեր հետազոտության ընթացքում:

• վերլուծվել են տարրական դասարանների մայրենիի ուսումնական ծրագրերը, ձեռնարկները, առարկայական չափորոշիչները, ուսումնասիրվող հիմնահարցի շուրջ գոյություն ունեցող ծրագրային և ուսումնաօժանդակ նյութերը, որոնք հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում դասավանդող մանկավարժների համար

սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղեցույց են հանդիսանում:

• հետազոտության բոլոր փուլերում կիրառվել են հոգեբանա-մանկավարժական և սոցիոլոգիական հետազոտման մեթոդներ՝ դիտում, հարցում, զրույց, անկետավորում: Անցկացվել է զրույց, հարցում ուսուցիչների, դաստիարակների, դպրոցների լոգոպեդների և ծնողների շրջանում: Բնական և լաբորատոր պայմաններում իրականացվել է հետազոտվող երեխաների դիտումը, անկետավորումը:

• կիրառվել են հետազոտության փորձարարական մեթոդներ. ընտրվել են գրել-կարդալու համար նախատեսված նյութեր՝ քարտերի ձևով, ինչպես նաև արտագրության, թելադրության բնագրեր, բառակազմական, բառաձևի փոփոխությանը նվիրված վարժություններ, առաջադրանքեր և այլն: Հաշվի են առնվել ուսումնասիրվող հարցի վերաբերյալ գրականության մեջ գոյություն ունեցող ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների հետազոտման մեթոդները, լոգոպեդական պարապմունքների անցկացման, գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղղությամբ իրականացվող վարժությունների, խաղերի ու առաջադրանքների տեսակները, դրանց անցկացման ձևերն ու հնարները: Մեր կողմից նույնպես մշակվել են սովորողների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումների շտկման համար նախատեսված վարժությունների, խաղերի ու առաջադրանքների օրինակելի համակարգ, ձևափոխվել և հարմարեցվել են հոգեբանամանկավարժական մեթոդների՝ գործնական, զննական, խաղային, բառային գործադրումը: Նշված մեթոդները կիրառվել են հավաստիացնող և ուսուցանող գիտափորձերի տարբեր փուլերում:

• կիրառել ենք Լ. Ս. Կամինսկու կողմից առաջարկված մաթեմատիկական վիճակագրական մեթոդները (Л. С. Каминский, 1964):

Մեր հետազոտությունն անց է կացվել միմյանց հետ փոխկապակցված երեք պայմանական փուլով՝ որոնողական, փորձարարական և ընդհանրացնող:

Հետազոտության որոնողական փուլում (2003-2005թթ) ուսումնասիրվել ու վերլուծվել է մասնագիտական և գիտամեթոդական գրականությունը, ուսումնասիրվել է հիմնախնդրի դրվածքը հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում, որոշվել

է հետազոտական աշխատանքի բովանդակությունը, հետազոտության օբյեկտը, առարկան, վարկածը, հետազոտության խնդիրները, ընտրվել են հետազոտության մեթոդները, մշակվել է հետազոտության հիմնական ուղղվածությունը:

Հետազոտության փորձարարական փուլը (2006-2009թթ) ***մանկավարժական եռամյա գիտափորձը*** պայմանականորեն բաժանվել է երկու փուլի՝ ***հավաստիացնող գիտափորձ*** և ***ուսուցանող գիտափորձ***: Հավաստիացնող գիտափորձի ընթացքում ուսումնասիրվել են հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների հետազոտման մեթոդները, ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների շտկման առանձնահատկությունները, վերլուծվել են հավաստիացնող գիտափորձի արդյունքում ստացված քանակական և որակական տվյալները:

Հավաստիացնող գիտափորձին մասնակցել են Երևանի թիվ 6, ք. Աբովյանի թիվ 1, Հրազդանի թիվ 1 և Աշտարակի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցների 1-4 դասարանի թվով 285 աշակերտ: Հետազոտության այս փուլում մեր կողմից մշակված հարցաթերթիկներով անցկացվել է ուսումնասիրվող հիմնահարցի շուրջ հատուկ (օժանդակ) դպրոցների ընդհանուր առմամբ 79 ուսուցիչների, դաստիարակների (հավելված 1) և լոգոպեդների, ինչպես նաև ավարտական կուրսերի 80 ուսանողների իրազեկման մասին սոցիալական հարցում (հավելված 2):

Մանկավարժական եռամյա գիտափորձի ընթացքում (2009-2012թթ) մշակվել է մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված վարժությունների, խաղերի ու առաջադրանքների օրինակելի համակարգ, որոնք կիրառվել են մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում: Ինչպես նաև մշակվել է սովորողների խոսքային և ոչ խոսքային գործընթացների հետազոտման քարտ և գնահատման սանդղակ (հավելված 3): Ուսուցանող գիտափորձն անցկացվել է Երևանի թիվ 6 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորող 44 աշակերտի հետ, որից 21 աշակերտ ընդգրկված է եղել փորձարարական, իսկ 23 աշակերտ՝ ստուգողական խմբերում:

Հետազոտության ընդհանրացնող փուլում (2012-2014թթ) ընդհանրացվել և

համակարգվել են ստացված արդյունքների վիճակագրական տվյալները, վերլուծվել և ընդհանրացվել են հետազոտության արդյունքները, ձևակերպվել է հետազոտության եզրակացությունը, կազմվել հավելվածը, ավարտուն տեսքի է բերվել ատենախոսական աշխատանքի բովանդակությունը:

Հետազոտությանը մասնակցած աշակերտների բնութագիրը, աշխատանքների ընթացքը և ուսումնասիրությունների արդյունքները ներկայացված են հետազոտության հաջորդ բաժիններում:

ԳԼՈՒԽ II ՀԱՏՈՒԿ (ՕԺԱՆԴԱԿ) ԴՊՐՈՑԻ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

2.1 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում մայրենիի ուսուցման գործող ծրագրերի վերլուծությունը

Մեր հետազոտության հիմնահարցի ուղղվածությունից ելնելով՝ ուսումնասիրել ենք հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում գործող մայրենիի առարկայական ծրագրերը, ծրագրերով նախատեսված նյութերի ուսուցման արդյունավետությունը՝ ուղղված սովորողների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների, գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանը մայրենիի ուսուցման գործընթացում: Սրանով պայմանավորված՝ մեր կողմից ուսումնասիրվել են Վ. Ս. Ղուկասյանի և Ա. Ս. Սիմոնյանի հեղինակությամբ 1992թ. հրատարակված «Օժանդակ դպրոցի ծրագրեր Հայոց լեզու և ընթերցանություն (1-9 դասարաններ)», Կրթական բարեփոխումների կենտրոնի՝ Վ. Ա. Մարտիրոսյանի, Դ. Գ. Հովհաննիսյանի հեղինակությամբ 2003թ. հրատարակված «Մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ծրագրեր» և 2012թ. Կ. Ա. Թորոսյանի, Ն. Ս. Տողանյանի հեղինակությամբ հրատարակված «Թեթև մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների «Մայրենի լեզու» առարկայի ծրագիրը (1-4-րդ դասարաններ)» Հանրակրթության պետական կրթակարգին համապատասխան մշակված ծրագրերը, ինչպես նաև 2006-2010թթ. հրատարակված թեթև, չափավոր և ծանր մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների առարկայական չափորոշիչներն ու մեթոդական ձեռնարկները:

Վերլուծվել և առանձնացվել են հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում 1992-2012թթ. կիրառվող մայրենիի ծրագրային պահանջները՝ 1-4 դասարաններում դասավանդվող մայրենիի ուսուցման բաժիններն ու ենթաբաժինները՝ ըստ ժամաքանակի բաշխման (աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցների տարրական դասարանների Մայրենիի ուսուցման տարբեր տարիների ծրագրերի վերլուծական նկարագիր

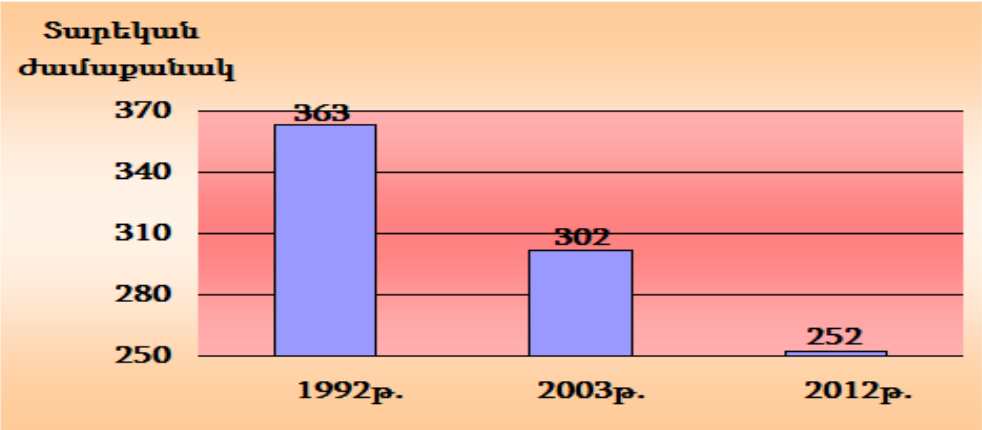
Դասարաններ	Ուսումնասիրվող ծրագրեր 1992- 2012 թթ.								
	Օժանդակ դպրոցի ծրագրեր «Հայոց լեզու և ընթերցանություն» (1-9 դասարաններ) 1992թ.			**Մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ծրագրեր «Հայոց լեզու և ընթերցանություն»: 1-5 դասարաններ 2003թ.**			**Թեթև մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների «Մայրենի լեզու» առարկայի ծրագիր: 1-4 դասարաններ 2012թ.**		
Առաջին	**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ	
		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական
	Բանավոր խոսքի զարգացում, բառապաշարի հարստացում և ճշգրտում Գրաճանաչության նախապատրաստում	**320 ժամ**	---	Ընթերցանություն (պայմանական) • բանավոր խոսքի զարգացում, գրաճանաչության նախապատրաստում	**240 ժամ**	**8 ժամ**	1. Գրաճանաչություն • նախայբբենական • այբբենական • հետայբբենական շրջան	**210 ժամ**	**7 ժամ**
Երկրորդ	**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ	
		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական
	1.Բանավոր խոսքի զարգացում,բառապաշարի հարստացում և ճշգրտում 1. Գրաճանաչության ուսուցում • Նախայբբենական շրջան Այբբենական շրջան	**350 ժամ** **32 ժամ** **318 ժամ** **36 ժամ** **282 ժամ**	--- **10 ժամ**	• Գրաճանաչության ուսուցում՝ • այբբենական շրջան, • բանավոր խոսքի զարգացում, վայելչագրություն	**320 ժամ**	**10 ժամ**	1. Ընթերցանություն • Կարդալու հմտություններ • Կարդացածի ընկալում,աշխատանք տեքստի շուրջ • Կապակցված խոսք	**256 ժամ**	**8 ժամ**

							Լեզվական տարրական գիտելիքներ (հնչյուն, տառ, վանկ,բառ, բառակապակ-ցություն նախադասություն), Վայելչագրություն		
Երրորդ	**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ	
		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական
	Խոսքի զարգացում 1. Ընթերցանություն և խոսքի զարգացում 2. Հայոց լեզու և խոսքի զարգացում հնչյուններ և տառեր, ձայնավոր հնչյունների ուղղագրությունը, բառ, նախադասություն կապակցված խոսք, վայելչագրություն,	**374 ժամ** **34 ժամ** **178 ժամ** **170 ժամ**	--- **1 ժամ** **3 ժամ** **5 ժամ**	Կարդալու տեխնիկական, իմաստային կողմի, խոսքի զարգացում **1.** Լեզվական գիտելիքների զարգացում (ուղղագրություն և խոսքի զարգացում**)** Հնչյուն և տառ, վանկ, բառ՝ առարկա, գործողություն ցույց տվող բառեր, նախադասություն, կապակցված գրավոր խոսք	**340 ժամ**	**10 ժամ**	1. Ընթերցանություն ● Կարդալու հմտություններ ● Կարդացածի ընկալում, աշխատանք տեքստի վրա, ● Կապակցված խոսք և խոսքի մասերի ուսուցում 2. Ընթերցանության դասընթաց, ինքնուրույն ընթերցանություն լեզվական տարրական գիտելիքներ (բառ, նախադասություն, բառագիտություն) 3. Լեզվական տարրական գիտելիքներ , հնչյունաբանությու	**272 ժամ**	**8 ժամ**

							ն, բառ և նախադասություն, Խոսքի մասեր (գոյական, բայ, ածական)		
Չորրորդ	**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ		**Բաժիններ**	Ժամաքանակ	
		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական		տարեկան	շաբաթական
	1.Բանավոր խոսքի զարգացում 2.Ընթերցանություն և խոսքի զարգացում 3.Հայոց լեզու և խոսքի զարգացում ● Հնչուն և տառ ● Բառ ● Նախադասություն Կապակցված խոսք, վայելչագրություն	**408 ժամ** **68 ժամ** **170 ժամ** **170 ժամ**	--- --- **5 ժամ** **5 ժամ**	1.Ընթերցանություն ● Կարդալու տեխնիկա ● կարդացածի ընկալում, ● խոսքի զարգացում 2.Լեզվական տարրական գիտելիքներ (ուղղագրություն և խոսքի զարգացում) ● Հնչյուն և տառ, վանկ բառ, նախադասություն, վայելչագրություն **Հինգերորդ դասարանում** չորրորդ դասարանում անցածի ամրապնդում	**306 ժամ**	**9 ժամ**	1.Ընթերցանություն ● Կարդալու հմտություններ ●Կարդացածի ընկալում, աշխատանք տեքստի շուրջ 1. Կապակցված խոսք 2.Գրական ժանրեր և գրականագիտական տարրական գիտելիքներ 3.Առարկայական ինտեգրում 4. Լեզվական տարրական գի տելիքներ: Խոսքի մասեր, Նախադասություն	**272 ժամ**	**8 ժամ**

Աղյուսակից երևում է, որ ծրագրերում տարեցտարի փոփոխվել են թե՛ մայրենիին հատկացված ժամաքանակները, թե՛ մայրենիի ուսուցման բաժինները:

Այսպես, 1992թ. և 2003թ ծրագրով բավականաչափ ժամաքանակ է հատկացված աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացմանը և մայրենիի բաժինների ուսումնասիրմանը: Սակայն 2012թ. ծրագրով, նախորդների հետ համեմատած, արդեն տարբերությունը մեծ է, քանի որ նվազել են թե՛ ժամաքանակները, թե՛ փոփոխվել են մայրենիի ուսուցման թեմաները (նկար 1):



Նկ. 1. Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի մայրենիի ծրագրային պահանջների փոփոխություններն՝ ըստ ժամաքանակի

Ինչպես տեսնում ենք նկարում, 1992թ. ծրագրի հետ համեմատած 2012թ. ծրագրում շուրջ 100 ժամով պակասել են մայրենիի դասաժամերը, փոփոխվել են թեմաներին հատկացված ժամաքանակները, ինչը, մեր կարծիքով, հանգեցրել է մայրենիի դասերին սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված աշխատանքների իրականացման հնարավորությունների կրճատմանը:

Աղյուսակ 2-ում երևում է, որ 1992թ. մայրենիի ծրագրով առաջին դասարանում ծրագրային պահանջներն ավելի շատ ուղղված են եղել երեխաների բառապաշարի հարստացմանն ու բանավոր խոսքի զարգացմանը՝ սովորողներին գրաճանաչությանը նախապատրաստելու նպատակով: 2003թ. ծրագրում ավելի մեծ տեղ է հատկացվել աշակերտների ճիշտ հնչարտաբերության, հոգեկան գործընթացների, մանր մոտորիկայի զարգացմանը, իսկ 2012թ. 1-4 դասարանի «Մայրենի լեզու» առարկայի ծրագրով՝ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների ուսուցումը կազմակերպվում է այնպես, ինչպես

հանրակրթական կամ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում (Ծրագիր, 2012): Եթե նշված դպրոցների առաջին դասարան հաճախող երեխաները, ի տարբերություն հատուկ (օժանդակ) դպրոցի երեխաների, ունեն որոշակի պատրաստվածություն դպրոցին և դեռ դժվարանում են ուսումնական ծրագիրը յուրացնելիս, ապա մեր կարծիքով, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի առաջին դասարանցիները, չունենալով այդ պատրաստվածությունը, չեն հաղթահարում կամ ավելի մեծ դժվարություններ են ունենում գրաճանաչության շրջանի ուսումնադաստիարակչական խնդիրները հաղթահարելիս:

Ինչպես ներկայացրել ենք աղյուսակ 2-ում, 1992թ. և 2003թ. ծրագրերով երկրորդ դասարանում նախատեսված աշխատանք տանել սովորողների բանավոր խոսքի զարգացման, բառապաշարի հարստացման ուղղությամբ և գրաճանաչության ուսուցում: Սա, մեր կարծիքով, ավելի արդյունավետ է, քանի որ գրել-կարդալու կարողությունների ձևավորման ու զարգացման աշխատանքներին ավելի երկար ժամանակ պետք է հատկացնել՝ ելնելով երեխաների առանձնահատկություններից: Իսկ 2012թ. ծրագրով երկրորդ դասարանում աշխատանք է նախատեսված սովորողների կարդալու կարողությունների զարգացման և լեզվաքերականական գիտելիքների յուրացման ուղղությամբ, ինչը մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող աշակերտները դժվարանում են հաղթահարել (Վ. Ս. Սիմոնյան, Ա. Ս. Սիմոնյան, 1992; Կ. Ա. Թորոսյան, Ն. Ս. Տողանյան, 2012, Առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, 2006):

Սա նշանակում է, որ ծրագրի այս կետի իրականացումը դժվարացնում է ուսուցիչների աշխատանքը նախևառաջ այն առումով, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի երկրորդ դասարանում սովորողների կարդալու կարողություններ դեռևս ձևավորված չեն, հետևաբար, չեն կարող կարդացածի բովանդակությունն ընկալել, կարդալիս և գրելիս թույլ տրված սխալներն ինքնուրույն ուղղել: Նույնիսկ լիարժեք ձևավորված չէ սովորողների գրել-կարդալու տեխնիկական կողմը, որով էլ պայմանավորված են իմաստային ընկալման խանգարումները:

2012թ. ծրագրի «Ընթերցանություն» բաժինը բացատրական ընթերցանության մեթոդի բաղադրամասերի կիրառման համաձայն՝ ներառում է կարդացածի

բովանդակությունն ընկալելու, համեմատություններ անելով կարդալու կարողությունների զարգացում, ստեղծագործությունների միջև նմանություններն ու տարբերությունները գտնելով կարդալու, անսխալ գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների մշակում, բառակազմական աշխատանքների կատարում և այլն: Մեր կարծիքով, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի երրորդ դասարանում սովորողների այս կարողությունների զարգացման համար նախևառաջ անհրաժեշտ են ոչ խոսքային գործընթացների, խոսքի զարգացման բավարար մակարդակ, վերլուծահամադրական գործընթացների համաձայնեցված աշխատանք և այլն:

Չորրորդ դասարանում մայրենիի՝ «Բանավոր խոսքի զարգացում», «Ընթերցանություն» և «Լեզվական գիտելիքների ուսուցում» բաժինների ուսումասիրությունը, որպես ծրագրային պահանջ, կարծես, ընդհանուր է բոլոր ծրագրերում: Սակայն այն, որ 2012թ. ծրագրով չորրորդ դասարանում սովորողները պետք է տիրապետեն տարբեր ժանրերի ու ծավալի ստեղծագործությունները հասկանալով կարդալու կարողություններին, կարողանան առանձնացնել ստեղծագործության հիմնական միտքը, վերնագրել ստեղծագործության հատվածները, ինքնուրույն դատողություններ անել և այլն, բավականին բարդ է պատկերացնել (Կ. Ա. Թորոսյան, Ն. Ս. Տողանյան, 2012):

Մեր կարծիքով, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի չորրորդ դասարանում սովորողները տարբեր ժանրերի (պատմողական, գիտահանրամատչելի, նկարագրական բնույթի) տեքստեր կարդալու և դրանց բովանդակությունն ընկալելու, հիմնական մտքի կամ բովանդակության վերաբերյալ հարցեր առաջադրելու, առաջադրված անծանոթ նյութը կարդալու, ուսուցչի կամ ընկերների առաջադրած հարցերին պատասխանելու, խմբով հորինված պատմությունները գրի առնելու, 40-50 բառի սահմաններում թելադրություն կամ արտագրություն գրելու, քննարկված թեմաներով կամ նախասիրությամբ շարադրություններ ու փոխադրություններ գրելու, գրածը ստուգելու և այլ կարողությունների տիրապետելու համար բավականին սահմանափակ հնարավորություններ ունեն:

Մենք գիտենք, որ մայրենիի ուսուցման գործընթացում դեռևս 1-2-րդ դասարանում ձևավորված չեն աշակերտների հնչութային գործընթացների, խոսքի

ընկալման, խոսքային ուշադրության, հնչարտաբերական, տեսատարածական և մի շարք այլ կարողություններ: 3-4-րդ դասարանում նույնպես բավականաչափ հաղթահարված չեն գրել-կարդալու նախնական կարողությունների, կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմերի, կարդալու որակական հատկանիշների ձևավորման հարցերը: Այս կարողությունների թերի ձևավորվածությունը խոչընդոտում է սովորողների գրել-կարդալու գործընթացի յուրացմանը, ավելի է բարդացնում մայրենիի դասերին գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացը: Այս մասին վկայում են նաև գրականության տվյալները (Р. И. Лалаева, 2002; В. В. Воронкова, 1994; А. К. Аксенова, 2004; Е. Н. Российская, 2005; Н. Н. Яковлева, 2007, А. Н. Корнев, О. А. Ишимова, 2010 и др.):

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցների տարրական դասարանների մայրենիի տարբեր տարիների ծրագրերի վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ.

- ծրագրերում տարեցտարի պակասել են մայրենիի բաժիններին հատկացված ժամաքանակները, որի արդյունքում չի բարելավվել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացը:
- 2012թ. ծրագրում առավելապես շեշտադրում է կատարվել լեզվական նյութը յուրացնելու գործընթացի վրա և ավելի քիչ ժամանակ է հատկացվել սովորողների ոչ խոսքային գործընթացների զարգացման, գրել-կարդալու նախնական կարողությունների ձևավորման, մայրենիի դասերին գրավոր խոսքի շտկման ուղղությամբ իրականացվող բազմաբնույթ աշխատանքներին:
- 2012թ. ծրագրում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաները նույնացվել են ուսումնական դժվարություններ ունեցող աշակերտների հետ: Սակայն հարկ է նշել, որ ուսումնական նյութի յուրացման ուղղությամբ այս երեխաների դժվարությունները պայմանավորված են գլխուղեղի օրգանական վնասվածքի հետևանքով երկրորդային դրսևորումների՝ ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների խանգարումներով: Նրանց խոսքի վերահսկողության բացակայությունը, հաղորդակցման պահանջմունքի ցածր մակարդակը, դրդապատճառների թուլությունը բերում են խոսքային գործունեության՝ իմաստային, լեզվական ու զգայաշարժողական խանգարումների (А. Р. Лурия, 1974, 2002; А. К.

Аксенова, 2004; В. В. Воронкова, 2009; Л. С. Выготский, 2018 и др.):

• 1992թ. և 2003թ. ծրագրերն իրենց որակական առանձնահատկություններով ավելի արդյունավետ են, քանի որ բավականաչափ ժամաքանակ է նախատեսված աշակերտների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացմանը: Իսկ 2012թ. ծրագրում ուսումնական նյութերն ավելի շատ նույնացված են հանրակրթական դպրոցի տարրական դասարանների մայրենիի ուսուցման ծրագրային պահանջների հետ՝ չնչին տարբերությամբ:

Այսպիսով՝ վերլուծելով հատուկ (օժանդակ) դպրոցների մայրենիի գործող ծրագրերը, կարող ենք ասել, որ չնայած առկա որոշ բացթողումներին, մայրենիի դասաժամերի տարեցտարի նվազմանը, այնուամենայնիվ, մայրենիի դասագրքում ընդգրկված նյութերը ուսուցիչները փորձում են ծառայեցնել այս երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանը: Թեև ուսումնական բոլոր առարկաների ուսումնասիրությունը ենթադրում է շտկողազարգացնող և կրթադաստիարակչական աշխատանք, սակայն հենց մայրենիի դասաժամերին է, որ իրականացվում են ինչպես գրել-կարդալու կարողությունների զարգացման, այնպես էլ գրելու և կարդալու գործընթացների խանգարումների շտկման հիմնական աշխատանքները: Ելնելով այս հանգամանքից՝ անհրաժեշտ է, որպեսզի մշակվեն մայրենիի ուսուցման գործընթացում գործադրելի սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված վարժությունների, առաջադրանքների և խաղերի համակարգ:

2.2 Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդրի դրվածքը մայրենիի ուսուցման գործընթացում

Մինչ հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման արդյունավետ միջոցներ, մեթոդներ, մանկավարժական հնարներ, մոտեցումներ մշակելն ու առաջարկելը, անհրաժեշտ ենք համարել նախ ուսումնասիրել Երևանի թիվ 6, Աբովյանի թիվ 1, Հրազդանի թիվ 1, Աշտարակի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդրի դրվածքը, բացահայտել այս ուղղությամբ աշխատանքի

բովանդակությունը և առկա թերությունները, վեր հանել բացթողումները:

Հաշվի առնելով վերոնշյալ ուսումնասիրությունների արդյունքները՝

1. Մենք հատուկ (օժանդակ) դպրոցների մանկավարժական խորհրդում (2010-2011 ուստարվա երկրորդ կիսամյակի ընթացքում 2 անգամ) և առարկայական մեթոդմիավորումների նիստերին (2012-2013 ուտարվա առաջին կիսամյակում 3, երկրորդում՝ 2 անգամ) ներկայացրել ենք քննարկված հետևյալ հիմնական հարցերը.

- տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը մայրենիի դասերին կազմակերպումը,

- սովորողների կարողություններին համարժեք մայրենիի դասագրքերի, ուսումնական ձեռնարկների, ԱՈՒՊ-ների, առարկայական չափորոշիչների և մեթոդական ուղեցույցների, ուսումնական նյութերի անհամապատասխանությունը,

- ուսուցիչների և դաստիարակների վերապատրաստման դասընթացների, մասնագիտական թեմաներով սեմինարներին և գիտաժողովներին մասնակցելու, ինչպես նաև երիտասարդ մասնագետներին մեթոդական նոր մոտեցումներով ու տեխնոլոգիաներով զինելու և դրանցով աշխատելու հնարավորության ապահովումը,

- ուսուցման արդյունավետության բարձրացման նպատակով սովորողների – ծնողների – ուսուցիչների – լոգոպեդների - հատուկ մանկավարժների - հատուկ հոգեբանների՝ բազմամասնագիտական խմբի շտկողական աշխատանքների անհրաժեշտության գիտակցումը,

- փոխադարձ դասալսումների, օրինակելի (բաց) դասերի, ելույթների, թեմատիկ զեկուցումների կազմակերպումը, առարկայական ծրագրերի կատարողականի ստուգումներ, թեմատիկ պլանավորումների կազմումը,

- տարրական դասարաններում մայրենիի դասերին ուսուցիչների և դաստիարակների կողմից առաջատար փորձի ուսումնասիրման և կիրառման, նոր ծրագրով մայրենիի բաժինների ուսուցման սեղմ ժամկետների, աշակերտների կողմից ուսումնական նյութը դժվարությամբ յուրացնելու, աշակերտների երկրորդային խանգարումների շտկման ուղղությամբ անհրաժեշտ միջոցների ու

մեթոդների կիրառումը:

2. Ուսումնասիրվող հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում հանդիպել և զրուցել ենք 79 ուսուցիչ-դաստիարակի հետ:

• ուսումնասիրվող հիմնահարցի վերաբերյալ ունեցել ենք քննարկումներ,

• մեր կողմից մշակված հատուկ հարցաշարով սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների և մայրենիի դասագործընթացում դրանց շտկման հիմնախնդրի վերաբերյալ ուսուցիչ-դաստիարակների, լոգոպեդների և լոգոպեդիա մասնագիտացման ավարտական կուրսի ուսանողների իրազեկվածությանը տեղեկանալու նպատակով հարցում ենք անցկացրել: Մեր կողմից մշակված հարցաթերթիկի հարցերի մի մասը ներկայացրել ենք տեքստում աղյուսակի տեսքով, իսկ հիմնական հարցաթերթիկները ներկայացված են հավելված 1-ում և 2-ում:

• մեր կողմից մշակված ծրագրով կազմակերպել և անցկացրել ենք դասալսումներ, ուսուցիչների հետ քննարկել ենք մայրենիի ուսուցման գործընթացում գործնականում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման վերաբերյալ նրանց մոտեցումները,

• անդրադարձել ենք ուսուցիչների ունեցած մեթոդական դժվարություններին, մասնագիտական վերապատրաստման անհրաժեշտության հարցերին:

Մեր ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզ է դարձել, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչների համար բավականին բարդ է մայրենիի դասերին իրականացնել աշակերտների գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալների շտկումը, կիրառել գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մասնագիտական նոր հնարներ ու մեթոդական մոտեցումներ: Նրանք աշակերտների գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալների ուղղումն ավելի շատ ուսուցողական, բացատրական ուղիով են իրականացնում:

Մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ վերը նշված հատուկ (օժանդակ) դպրոցների ուսուցիչների մեծամասնությունը (67%-ը), սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումներ ասելով նկատի ունեն միայն

ուղղագրական սխալները: Իսկ 33%-ը գտնում է, որ լոգոպեդի հետ համատեղ աշխատելու դեպքում մայրենիի դասերին հնարավոր է իրականացնել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը: Ուսուցիչների հետ ունեցած մեր հանդիպումների, դասալսումների և քննարկումների արդյունքում պարզել ենք նաև, որ հետազոտվող (օժանդակ) դպրոցներում ուսումնական տարվա ընթացքում մանկավարժական խորհրդում և առարկայական մեթոդմիավորումների նիստերում տարրական դասարաններում դասավանդող ուսուցչական կազմը բազմիցս քննարկել է այբբենարանների և մայրենիի դասագրքերի բարդ լինելու, դրանց՝ այս երեխաների առանձնահատկություններին չհամապատասխանելու, դասավանդող ուսուցիչների անհրաժեշտ մասնագիտական գիտելիքների չտիրապետելու և մի շարք այլ հարցեր:

Ներկայումս հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում հանրակրթական դպրոցի համար նախատեսված նույն այբբենարաններն ու մայրենիի դասագրքերն են գործածվում, որոնք այս երեխաների համար ուսումնական նյութի յուրացման տեսակետից բավականին բարդ են: Սակայն ուսուցվող նյութի ընտրությունը թողնված է ուսուցչի հայեցողությանը, քանի որ նա ավելի լավ գիտի իր դասարանի աշակերտների գիտելիքների մակարդակն ու ավելի ճիշտ կարող է կողմնորոշվել դասանյութի ընտրության հարցում՝ ընտրելով համեմատաբար մատչելի, յուրացման տեսակետից պարզ ստեղծագործություններ, առաջադրանքներ ու վարժություններ:

Չնայած նրան, որ դպրոցների մանկավարժական խորհուրդներում, մեթոդմիավորումների նիստերին քննարկվել են ուսուցիչների և դաստիարակների վերապատրաստման, մասնագիտական թեմաներով սեմինարների և գիտաժողովների մասնակցելու հարցերը, այնուամենայնիվ, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչների ու դաստիարակների համար մասնագիտական վերապատրաստման դասընթացներ, սեմինար-քննարկումներ մինչև այժմ չեն կազմակերպվել: Միայն Երևանի թիվ 6 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի որոշ մանկավարժներ մասնակցել են հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների հետ միևնույն ծրագրով վերապատրաստման, որից ձեռքբերված հմտություններն իրենց կարծիքով կիրառելի չեն հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սաների համար:

Երևանի թիվ 6 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչները, ովքեր կազմում են հետազոտվող դպրոցներում դասավանդող ուսուցիչների ընդհանուր թվի 29%-ը, Աբովյան քաղաքի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչների 18%-ը, Հրազդան քաղաքի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչների 18%-ը, Աշտարակ քաղաքի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչների 35%-ը գտնում են, որ իրենց աշխատանքն ավելի արդյունավետ կլինի, եթե աշակերտները նախապատրաստված լինեն դպրոցին, այսինքն՝ հաճախեն նախադպրոցական հաստատություններ, ձեռք բերեն շփման, հաղորդակցման, սոցիալական միջավայրում վարքային դրսևորման տարրական նորմեր: Այս դեպքում հնարավոր կլինի լոգոպեդի աշխատանքին զուգահեռ մայրենիի դասագործընթացում իրականացնել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը:

Մեր կատարած ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ փոխադարձ դասալսումները, առարկայական ծրագրերի, կատարողականի ստուգումները, թեմատիկ պլանավորումներ կազմելու, օրինակելի (բաց) դասեր, զեկուցումներ կազմակերպելու և վերահսկելու աշխատանքները դպրոցներում իրականացվել են մասամբ՝ միայն ուսուցիչների ընդհանուր թվի 47%-ի կողմից:

Ուսումնասիրվող դպրոցների մանկավարժական խորհուրդներում և մեթոդմիավորումների նիստերին թերի են մնացել կամ չեն քննարկվել տարրական դասարաններում մայրենիի ուսուցման գործընթացում ուսուցիչների և դաստիարակների կողմից առաջատար փորձի կիրառման, մայրենիի բաժինների ուսումնասիրման սեղմ ժամկետների, աշակերտների կողմից ուսումնական նյութը յուրացնելու դժվարությունների, դպրոցականների երկրորդային խանգարումների շտկման ուղղությամբ անհրաժեշտ հարցեր:

Մեր կարծիքով, վերը նշված դպրոցներում այս աշխատանքները պետք է բավարար չափով իրականացնել, որն էլ իր հերթին կնպաստի սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների արդյունավետ շտկման գործընթացին՝ հաշվի առնելով, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցների աշակերտական կազմը հոգեֆիզիոլոգիական գործընթացների զարգացման տեսակետից առանձնահատուկ է, այս դպրոցների առջև դրված խնդիրներն ու ծրագրային պահանջները նույնպես տարբեր են:

Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցների ծրագրային պահանջներում բավարար չափով հաշվի առնված չեն սովորողների անհատական հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները, նրանց ուսումնական կարողությունները, ուսուցման գործընթացում ներառվելու համար աշակերտների՝ դպրոցին պատրաստված լինելու անհրաժեշտությունը: Եվ վերջապես, ծրագրային չափանիշները, սահմանված չափորոշիչները երեխաների մի խմբի համար կարող են լինել դժվար հասանելի, մյուսների համար՝ նույնիսկ անհասանելի:

Ուսումնասիրելով հատուկ (օժանդակ) դպրոցների տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդրի դրվածքը և ուսուցիչների վերաբերմունքը մայրենիի ուսումնական ծրագրային պահանջների վերաբերյալ՝ կարելի եզրակացնել, որ սովորողների գրավոր խոսքի շտկումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում իրականացնելու համար նախևառաջ անհրաժեշտ է, որ՝

- հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում դասավանդեն մասնագիտական կրթություն ունեցող անձինք՝ հատուկ մանկավարժներ, ովքեր հատուկ մեթոդների ու մոտեցումների գործադրմամբ կկարողանան շտկել սովորողների ոչ խոսքային ու խոսքային գործընթացների, գրավոր խոսքի խանգարումները,

- հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների կարողություններին համապատասխան՝ ստեղծվեն մայրենիի դասագրքեր, դիդակտիկ նյութեր: Իսկ ուսումնական ծրագրերը, ձեռնարկները և մեթոդական ուղեցույցները կազմված լինեն այս երեխաների հետ աշխատող ուսուցիչներին օգնելու նպատակով,

- հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում դասավանդող ուսուցիչները պարբերաբար մասնագիտական վերապատրաստումների մասնակցեն, ծանոթ լինեն ժամանակակից և նոր տեխնոլոգիաներով աշխատելու հնարներին, բավարար չափով տեղեկացված լինեն, թե ինչպիսի մոտեցումներ ու մեթոդներ կարելի է կիրառել գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումներ ունեցող մտավոր զարգացման խնդիրներով երեխաների հետ աշխատանքում:

• կարևորվի հատուկ (օժանդակ) դպրոցի աշակերտների վաղ ուսուցումը (նախակրթարան, մանկապարտեզ) և նրանց նախապատրաստումը դպրոցին: Այս մասին խոսել է նաև Վ. Վ. Վորոնկովան և կազմել մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող 0-4-րդ դասարանների երեխաների համար ուսուցման ծրագիր (В. В. Воронкова, 2006):

• մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մշտադիտարկումներ կազմակերպվեն մանկավարժական խորհրդի ու առարկայական մեթոդմիավորման կողմից, կազմակերպվեն թեմատիկ սեմինարներ, զեկույցներ և քննարկումներ:

• ուսումնական գործընթացի արդյունավետության տեսակետից ապահովվեն հատուկ մանկավարժ - հատուկ հոգեբան – լոգոպեդ – դաստիարակ – ծնող - երեխա անմիջական կապը, ինչպես նաև փոխադարձ համագործակցությունը, խորհրդակցությունը, գործնական առաջարկությունները և քննարկումները հատուկ կրթության ֆակուլտետում դասավանդող բազմամասնագիտական թիմի հետ:

Այսպիսով՝ հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում հիմնախնդրի դրվածքի ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում իրականացնելու համար դեռևս կան մի շարք չլուծված հարցեր: Չնայած ուսուցիչների մեծ ջանքերին, այնուամենայնիվ, աշակերտների գրել-կարդալու դժվարությունները նույնիսկ բարձր դասարաններում չեն հաղթահարվում:

Այս առումով՝ մեր հետազոտական աշխատանքն ուղղված է հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների բացահայտման և շտկման միջոցների, մեթոդների ընտրմանը, մշակմանն ու համակարգմանը և դրանց կիրառման պայմանների ստեղծմանը:

2. 3 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում դասավանդող մայրենիի ուսուցիչների իրազեկվածությունը սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մեթոդների վերաբերյալ

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումների, դրանց շտկման միջոցների ու մեթոդների մասին ուսուցիչների իրազեկվածությանը ծանոթանալու նպատակով մեր կողմից մշակված հատուկ հարցաշարով սոցիալական հարցում է անցկացվել Երևանի թիվ 6, Աբովյանի թիվ 1, Հրազդանի թիվ 1, Աշտարակի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցների 1-4-րդ դասարաններում դասավանդող ուսուցիչների, դաստիարակների և լոգոպեդների, ինչպես նաև Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի հատուկ մանկավարժություն մասնագիտացման ավարտական կուրսերում սովորող ուսանողների հետ: Հարցման նպատակն է պարզել ուսուցիչ-դաստիարակների և ավարտական կուրսի ուսանողների իրազեկվածությունը մայրենիի դասերին սովորողների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումների շտկման միջոցների ու մեթոդական հնարների գործադրման վերաբերյալ: Հարցաթերթիկների նմուշները ներկայացված են հավելված 1-ում և 2-ում: Հարցմանը մասնակցել են 22-65 տարեկան թվով 79 ուսուցիչ, դաստիարակ և լոգոպեդ, ինչպես նաև հատուկ մանկավարություն մասնագիտացման ավարտական կուրսերի 80 ուսանող:

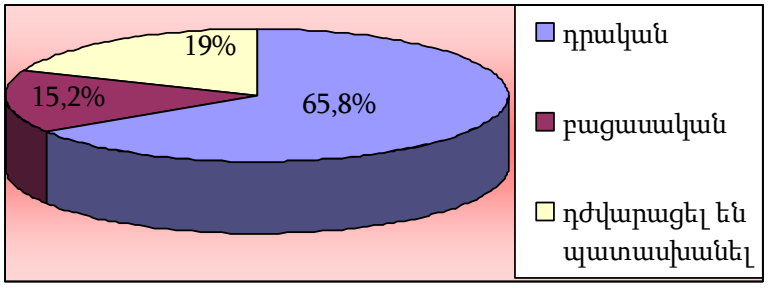
Աղյուսակ 2

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչների և դաստիարակների իրազեկվածության ցուցանիշները ուսումնասիրվող հարցի վերաբերյալ

Հարցեր	Ուսուցիչ-դաստիարակ n=79					
	Այո		Ոչ		Դժվարացել են պատասխանել	
	N	%	N	%	N	%
1. Ձեր կարծիքով հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում գերակշռո՞ւմ են գրավոր խոսքի խանգարումներ ունեցող երեխաների թիվը:	70	88, 6			9	11, 4

2. Ձեր ողջ մանկավարժական գործունեության ընթացքում հանդիպած աշակերտների գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալները արդյո՞ք պայմանավորված են նրանց մտավոր զարգացման խնդիրներով:	68	86,1			11	13,9
3. Ձեր կարծիքով հնարավո՞ր է մայրենի լեզվի դասերին իրականացնել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը:	45	56,96	14	17,72	20	25,32
4. Մայրենի լեզվի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով իրականացրել ե՞ք արդյոք նրանց խոսքային և ոչ խոսքային գործընթացների զարգացմանն ուղղված աշխատանքներ:	63	79,75			16	20,25
5. Արդյո՞ք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաները դժվարանում են յուրացնել լեզվական միավորները՝ հնչյուն, տառ, վանկ, բառ, նախադասություն, բնագիր:	41	51,9	25	31,6	13	16,5
6. Ձեր կարծիքով հնարավո՞ր է մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների ինտեգրված ուսուցումը:	26	32,9	34	43	19	24,1
Ընդամենը	313 52	65, 8	73 12	15,2	88 15	19

Ինչպես տեսնում ենք աղյուսակի տվյալներից, հարցմանը մասնակցած ուսուցիչ-դաստիարակների 65,8%-ը դրական, 15,2%-ը՝ բացասական է պատասխանել մեր հարցերին, իսկ 19%-ը դժվարացել է պատասխանել (նկար 2):



Նկ. 2. Ուսուցիչ-դաստիարակների իրազեկվածության ցուցանիշներն՝ ըստ հարցաթերթիկների տվյալների (տոկոսային հարաբերությամբ)

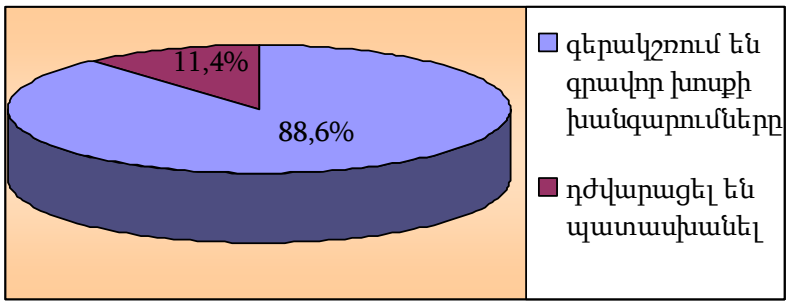
Սոցիալական հարցմանը մասնակցած 79 ուսուցիչ-դաստիարակից բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ունի 45,5%-ը, բարձրագույն ոչ մասնագիտական՝ 23%-ը, թերի բարձրագույն՝ 26,5%-ը, միջնակարգ կրթություն՝ 5%-ը: Նրանց ընդհանուր ստաժը 1-40 տարի է, մանկավարժական ստաժը՝ 1-28 տարի, տվյալ դպրոցում՝ 1-36 տարի: Ընդամենը 17 հոգու ընդհանուր մանկավարժական ստաժը տվյալ դպրոցում 1-39 տարի է:

Մանկավարժական գործընթացում ուսուցիչ-դաստիարակների 77%-ը աշատել է հատուկ դպրոցներում, 16%-ը մասնավոր պարապմունքներ է անցկացրել, իսկ 7%-ը երբևէ չի աշխատել զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ:

Միայն տարրական դասարաններում աշխատել են 26, միայն միջին դասարաններում՝ 12, միայն բարձր դասարաններում՝ 9-ը, տարրական և միջին դասարաններում՝ 16-ը, տարրական, միջին և բարձր դասարաններում՝ 16 ուսուցիչ-դաստիարակ: Իրենց մանկավարժական պրակտիկայում մտավոր զարգացման խնդիրներով երեխաների հանդիպել են ուսուցիչ-դաստիարակների 95%-ը, 4%-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին, իսկ 1%-ը պարզապես չի հանդիպել:

79 ուսուցիչ-դաստիարակներից ընդամենը երեքն են պատասխանել, որ իրենց դպրոցը չունի մեթոդական ծրագիր: Սակայն այն հարցին, թե արդյո՞ք իրենք աշխատում են ըստ ծրագրի կամ կիրառո՞ւմ են ծրագրում նշված բոլոր պահանջները, ուսուցիչ-դաստիարակների 37%-ը դրական է պատասխանել, 37%-ը նշել է, թե իրենք ինքնուրույն են կազմում կամ մշակում ծրագիրը, քանի որ եղած ծրագիրը չի համապատասխանում դասագրքի պահանջներին, իսկ 26%-ը մասնակիորեն է կատարում ծրագրի պահանջները: Հարցմանը մասնակիցների 57%-ը կարծում է, որ մայրենիի ուսուցման գործընթացում հնարավոր է իրականացնել մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը, եթե շեշտը հիմնականում դրվի բանավոր խոսքի, իսկ 15%-ի կարծիքով՝ գրավոր խոսքի զարգացման վրա, 28%-ը գտնում է, որ սովորողների գրավոր խոսքի շտկումը ենթադրում է առկա բանավոր խոսքի խանգարումների շտկում:

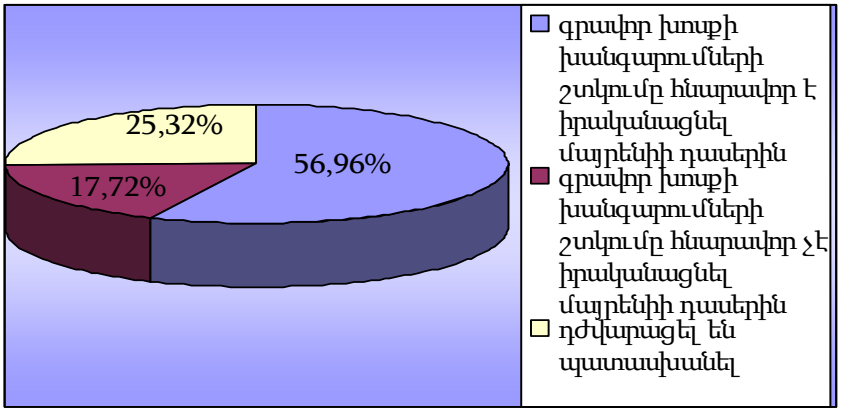
Ուսուցիչ-դաստիարակների 88,6%-ը նշել է, որ տարրական դասարաններում սովորողների մեջ գերակշռում են գրավոր խոսքի խանգարումները, իսկ 54%-ը նշել է, որ դա հիմնականում պայմանավորված է երեխաների մտավոր զարգացման խնդիրներով: Իսկ 34,6%-ի կարծիքով գրավոր խոսքի խանգարումները գերակշռում են, քանի որ բացի մտավոր զարգացման խանգարումներից աշակերտներն ունեն նաև զուգակցված այլ՝ լսողության, տեսողության, խոսքի, հենաշարժողական ապարատի և այլ խանգարումներ, իսկ 11,4%-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին (նկ. 3):



Նկ. 3 Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների տարածվածությունն ըստ հարցաթերթիկների տվյալների (տոկոսային հարաբերությամբ)

Ուսուցիչ-դաստիարակների 86,1%-ը նշել է, որ սովորողների գրավոր խոսքում թույլ տված սխալները նրանց մտավոր զարգացման խանգարումների հետևանք են, որից 47%-ը մեկնաբանել են, որ այս երեխաների գրավոր խոսքում հիմնականում հանդիպում են քերականական բնույթի սխալներ, ինչպես նաև բառերի անավարտ գրություններ, տառերի, վանկերի, բառերի բացթողումներ ու տեղափոխումներ, տարածական կողմնորոշման՝ տողի ընկալման խանգարումներ, տողից վերև և ներքև գրություններ, բառերի աղավաղված գրություն և այլն: Իսկ 39,1%-ը գտնում է, որ գրավոր խոսքի խանգարումները հիմնականում պայմանավորված են ընկալման, բանավոր խոսքի խանգարումներով և մանր մոտորիկայի թերզարգացմամբ: 13,9%-ը դժվարացել են պատասխանել հարցին: Ուսուցիչների 56,96%-ը նշել է, որ հենց մայրենիի դասերին պետք է իրականացնել սովորողների գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալների շտկումը, նրանց 17,72%-ը անհնար է համարում մայրենիի դասագործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը՝ մեկնաբանելով, որ միայն հատուկ մանկավարժի և լոգոպեդի կողմից կազմակերպված հատուկ պարապմունքների արդյունքում կարելի է որևէ դրական

արդյունք տեսնել, իսկ 25,32%-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին (նկար 4):



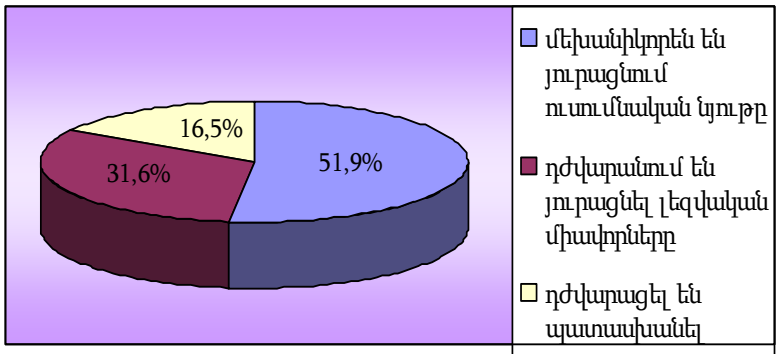
Նկ.4 Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հնարավորությունը մայրենիի դասերին ըստ հարցաթերթիկների տվյալների (տոկոսային հարաբերությամբ):

Ուսուցիչ-դաստիարակների 79,75%-ը գտնում է, որ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով կարելի է մայրենիի ուսուցման գործընթացում նրանց ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացմանն ուղղված աշխատանքներ տանել, նրանց 46%-ը մեկնաբանում է, որ միևնույն սխալի բազմակի կրկնությունները և դրանց կայուն լինելը պայմանավորված է հոգեկան գործընթացների թերզարգացմամբ, իսկ 33,75%-ը՝ սխալների շտկման նպատակով անհրաժեշտ է մասնագիտական և մեթոդական մոտեցումներ, իսկ 20,25%-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 48%-ը նշել է, որ նախկինում գրավոր խոսքի խանգարումները շտկելու նպատակով ուսուցիչները երեխաներին հանձնարարել են շատ գրել-կարդալ, սահմանումները անգիր անել և այլն: 40,5%-ը նշել է, որ նախկինում եղած ծրագրերն ու մեթոդական ուղեցույցները բավարար չափով կիրառելի չեն եղել աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման համար: 11,5%-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին:

Արդյո՞ք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաները դժվարանում են յուրացնել լեզվական միավորները հարցին՝ ուսուցիչ-դաստիարակների 51,9%-ը նշել է, որ թեև այս երեխաները մեխանիկական հիշողության շնորհիվ կատարում են որոշակի պարզագույն առաջադրանքներ, սակայն դժվարանում են յուրացնել ուսումնական նյութը. նրանք կարդում են, արտագրում, կրկնում և վերարտադրում

են մեխանիկորեն: Նրանց 31,6%-ը գտնում է, որ եթե լոգոպեդական պարապմունքներին և մայրենիի դասերին զուգահեռաբար անցկացվեն լեզվական վերլուծություն և համադրություն կատարելու կարողությունների զարգացման աշխատանքներ, ապա երեխաները, չնայած դանդաղ, բայց կկարողանան յուրացնել լեզվական միավորները: Իսկ 16,5 %-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին (նկար5):

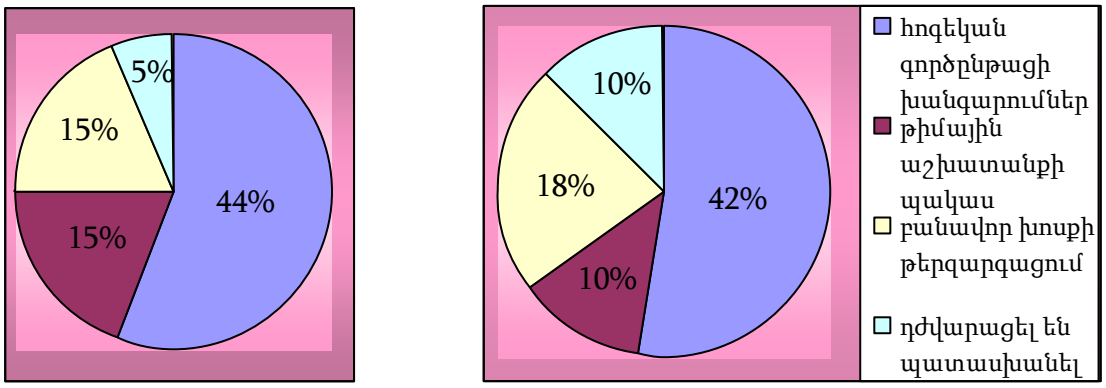


Նկ. 5 Մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների լեզվական միավորները յուրացնելու հիմնական դժվարություններն ըստ հարցաթերթիկների տվյալների (տոկոսային հարաբերությամբ)

Հարցմանը մասնակցած ավարտական կուրսերի 80 ուսանողների 37,5%-ի կարծիքով սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը հնարավոր է, եթե նրանց ուսուցումն իրականացվի՝ հաշվի առնելով երեխայի ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացման առաձնահատկությունները: Նրանց 17,5%-ը գտնում է, որ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը մայրենիի դասերին հնարավոր է, եթե պարբերաբար աշակերտներին հանձնարարվեն արտագրություններ, թելադրություններ, շարադրություններ գրել և բառային աշխատանքներ կատարել: Իսկ 15%-ը նշել է, որ գրավոր խոսքի խանգարումները կարելի է շտկել՝ զարգացնելով երեխաների ոչ խոսքային գործընթացները: 10%-ի կարծիքով նախևառաջ պետք է շտկել բանավոր խոսքում առկա խանգարումները, այնուհետև, կրկնությունների միջոցով կանխել գրավոր խոսքի խանգարումները: Իսկ 20%-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 44%-ը և ուսանողների 42%-ը գրավոր խոսքի խանգարումների հանդիպման հաճախականությունը պայմանավորել են սովորողների մտավոր զարգացման և հոգեկան գործընթացների թերզարգացմամբ:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 15%-ը, իսկ ուսանողների 10%-ը գրավոր խոսքի խանգարումների տարածվածությունը բացատրել են թիմային աշխատանքի պակասով: Ուսուցիչ-դաստիարակների 15%-ը, իսկ ուսանողների 18%-ը նշել են, որ գրավոր խոսքի խանգարումները հիմնականում պայմանավորված են բանավոր խոսքի թերզարգացմամբ: Ուսուցիչ-դաստիարակների 5%-ը և ուսանողների 10%-ը դժվարացել են պատասխանել հարցին (նկար 6):



Ուսուցիչ-դաստիարակներ Ավարտական կուրսի ուսանողներ

Նկ. 6 Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների դրսևորման առանձնահատկություններն ըստ հարցաթերթիկների տվյալների (տոկոսային հարաբերությամբ)

Ուսուցիչ-դաստիարակների 38%-ը գտնում է, որ այժմ երեխաների բանավոր և գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը բավականին արդյունավետ իրականացնում են լոգոպեդները: Բանավոր խոսքում շտկելով երեխաների հնչարտասանական թերությունները՝ կարողանում են կանխել գրավոր խոսքի խանգարումները, 33%-ը, որպես գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ժամանակակից ձևեր ու մոտեցումներ, նշում են, նախ սխալների դուրս գրումը, դրանց ուղղումը, ուղղված բառը մի քանի տողով արտագրել տալը, օրինակ, հենց մատիտով գրված օրինակի վրայից գրել տալը, որպեսզի երեխայի մեջ ամրապնդվի բառի գրության ճիշտ տարբերակը և ձեռքը սովորի այդ բառի գրությանը՝ ամրապնդվի գրելու տեխնիկան: 25%-ը գտնում է, որ եթե յուրաքանչյուր երեխայի համար կիրառվեն հատուկ մշակված մեթոդական ձեռնարկներ և բազմամասնագիտական թիմային աշխատանք, ապա հնարավոր է ունենալ ցանկալի արդյունք: Իսկ 4%-ը դժվարացել է պատասխանել:

Ինչպես տեսնում ենք սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ժամանակակից մոտեցումների վերաբերյալ պատասխաններից, կարելի է ասել, որ այստեղ խնդիրը նախևառաջ լոգոպեդ-ուսուցիչ համատեղ աշխատանքի պակասն է: Պատասխաններում գրեթե չի նշվել հնչութային գործընթացների, լեզվական վերլուծության ու համադրության, տեսատարածական պատկերացումների ու կողմնորոշման զարգացման մասին:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 28%-ը գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործում կարևորում է մանկավարժական նորագույն մեթոդների կիրառումը, թիմային աշխատանքն ու երեխաների հոգեկան ու անհատական առանձնահատկությունների զարգացումը: 23%-ը գտնում է, որ խաղերն ու կրկնողական վարժություններն ավելի արդյունավետ են գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման առումով: 39%-ի կարծիքով խոսքի խանգարումների շտկման գործում հատկապես կարևոր է արտագրություն, թելադրություն գրելը, իսկ 10%-ը դժվարացել է պատասխանել:

Հարցմանը մասնակցած բոլոր ուսուցիչ-դաստիարակները դրական են գնահատել այս երեխաների հետ տարվող թիմային աշխատանքը՝ հատուկ մանկավարժի, լոգոպեդի, հոգեբանի, ծնողի մասնակցությամբ, երեխաներին որպես հասարակության լիարժեք անդամ կրթելու և դաստիարակելու կարևորագույն դերը:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 29%-ը մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով առաջարկել է ստեղծել մեթոդական այնպիսի ձեռնարկներ, ծրագրեր, ուղեցույցներ, որոնք կհամապատասխանեն այս երեխաների կարողություններին, կլինեն հետաքրքիր, պարզ ու մատչելի: Գունազարդ դասագրքերով, զարգացնող և շտկող նշանակություն ունեցող դիդակտիկ նյութերով, ժամանակակից խաղային միջոցներով ու հնարներով մայրենիի դասերը վարելու դեպքում նրանք համոզված են, որ կկարողանան իրականացնել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը: Նրանց 39%-ը նշել է, որ մայրենիի դասաժամերն ավելացնելու դեպքում, գործնական վարժությունների պարբերաբար կատարմամբ կարելի է զարգացնել երեխաների գրելու, սեփական մտքերն ինքնուրույն արտահայտելու

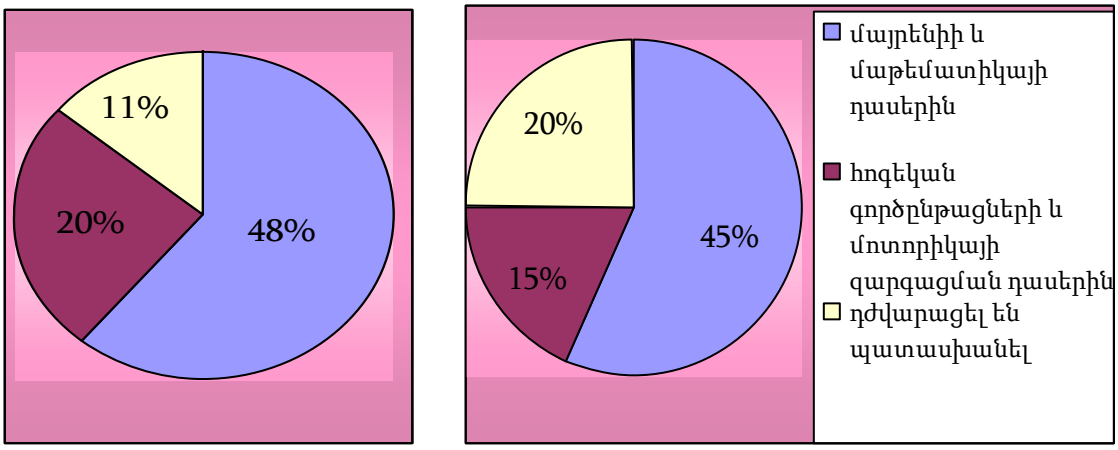
կարողությունները: Նրանք գտնում են, որ արտադասարանական դասաժամերի մեծ մասը պետք է հատկացնել գրավոր աշխատանքներին, բառային աշխատանքներ կատարելուն, կարևորել են նաև հատուկ մանկավարժի, ծնողի, լոգոպեդի հետ համագործակցությունը:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 15%-ը մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման որպես լավագույն միջոց կարևորել են հատուկ դասագրքերի, աշխատանքային տետրերի, համակարգիչների ու մեթոդական նոր ծրագրերի առկայությունը դպրոցներում: Մնացած 13%-ը նշել է, որ դասարանում նախատեսված 10-16 աշակերտի փոխարեն ցանկալի է լինեն 4-5 կամ 5-6 աշակերտ: Հարցվածների 4%-ը չի պատասխանել հարցին:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 62%-ը մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի զարգացումն ավելի արդյունավետ կազմակերպելու նպատակով նշել է նախադպրոցական տարիքում այս երեխաներին վաղ ուսուցման ենթարկելու հարցը, գտնելով, որ այս երեխաների հետ ավելի վաղ տարիքում հատուկ մշակված ծրագրով աշխատելու դեպքում հետագայում դպրոցական ուսուցումն ավելի արդյունավետ ու հեշտ կլինի թե՛ հատուկ մանկավարժների, թե՛ երեխաների համար: Ուսուցիչ-դաստիարակների 32%-ը գտնում է, որ եթե հնարավոր լիներ ավելի վաղ իրականացնել այս երեխաների հոգեբանամանկավարժական գնահատման հարցը, ապա ավելի վաղ աշխատանք կտարվեր նրանց ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացման ուղղությամբ: Իսկ 6%-ը դժվարացել է պատասխանել հարցին:

Ուսուցիչ-դաստիարակների 59%-ը սովորողների գրավոր խոսքում ավելի հաճախ հանդիպող սխալներից նշում է ուղղագրական, կետադրական, տողադարձի սխալները, տառերի, վանկերի, բառերի վերջավորությունների բացթողումները, շփոթումները, սխալ գրությունները, մտքի սխալ ձևակերպումները: 32%-ը նշել է տարածական կողմնորոշման, տողի, տառաչափի ընկալման խանգարումները, օժանդակ բայերի, դերանունների բացթողումները, բարբառային սխալները, անընթեռնելի, աղավաղված ձեռագիրը, գրելու կարողության թերզարգացումը: Իսկ 9%-ը չի պատասխանել հարցին:

Որպես կարևոր հանգամանք նշենք, որ ուսուցիչ-դաստիարակների 48%-ը և ուսանողների 45%-ը սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով ուսումնական առարկաների շարքում մեծ տեղ են տալիս մայրենիին ու մաթեմատիկային: Եթե ուսուցիչ-դաստիարակների 20%-ը, ապա ուսանողների 15%-ը գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով կարևորել են սովորողների հոգեկան գործընթացները և գրաշարժողական կարողությունները զարգացնող պարապմունքները: Ուսուցիչ-դաստիարակների 11%-ը, իսկ ուսանողների 20%-ը դժվարացել են պատասխանել հարցին (նկար 7):



ուսուցիչ-դաստիարակներ ավարտական կուրսի ուսանողներ

Նկ. 7 Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման իրականացումն ուսումնական առարկաներն՝ ըստ հարցաթերթիկների տվյալների (տոկոսային հարաբերությամբ):

Ուսուցիչ-դաստիարակների 43%-ի վերաբերմունքը մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների ներառված ուսուցման վերաբերյալ բացասական է, 33%-ը՝ դրական վերաբերմունք ունի, իսկ մնացած 24%-ը այս հարցում հստակ դիրքորոշում չունի:

Այսպիսով՝ վերլուծելով ուսուցիչ-դաստիարակների և հատուկ մանկավարժություն մասնագիտացման ավարտական կուրսի ուսանողների հարցման տվյալների արդյունքները՝ կարելի է եզրակացնել, որ նրանց մեծամասնության իրազեկության պակասը և մի շարք հարցերին մասնագիտական ոչ բավարար մոտեցումը պայմանավորված են ուսուցիչների դեպքում մասնագիտական վերապատրաստումների ու ժամանակակից մեթոդական

մոտեցումների, իսկ ուսանողների դեպքում՝ գործնական գիտելիքների պակասով:

Մեր կարծիքով, եթե հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում դասավանդող մասնագետները պարբերաբար մասնագիտական վերապատրաստումների մասնակցեն, մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելու մասնագիտական նոր և ժամանակակից մեթոդների տիրապետեն, ապա կկարողանան բավարար չափով աշխատանքներ տանել սովորողների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացները զարգացնելու, նրանց գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում իրականացնելու ուղղությամբ:

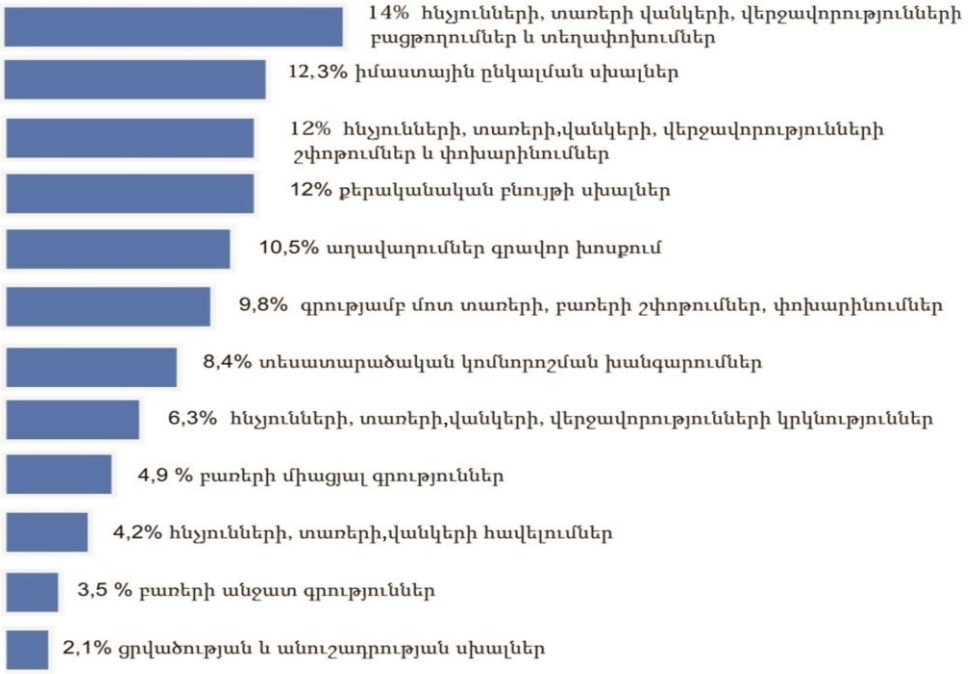
2.4. Հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում սովորողների գրավոր խոսքում թույլ տրված հիմնական սխալների առանձնահատկությունների վերլուծությունը

Մեր կողմից ուսումնասիրվել և հետազոտվել են չորս հատուկ (օժանդակ) դպրոցի 1-4-րդ դասարաններում սովորող 285 աշակերտի գրավոր խոսքի խանգարումների առանձնահատկությունները: Հետազոտության արդյունքում (դասալսումների, քննարկումների, մեր կողմից հանձնարարված առաջադրանքների վերլուծությունների շնորհիվ) բացահայտվել և պարզաբանվել են մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրելու և կարդալու գործընթացում ունեցած դժվարությունները: Մայրենիի ուսուցման գործընթացում, սկսած նախայաբբենական շրջանից, նկար-պատմություններ, նկար-նախադասություններ, նկար-բառեր կարդալուց, տառամասնիկներ գրելուց մինչև գեղարվեստական ստեղծագործությունների ընթերցումը և բառերի ավտոմատացված գրությունը, փորձել ենք առանձնացնել և դասակարգել սովորողների գրել-կարդալու ընթացքում դրսևորվող կայուն և կրկնվող բնույթի սխալները:

Ինչպես գիտենք, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների կարդալու և գրելու գործընթացում դրսևորվում են հնչարտաբերման, կարդացածը հիշելու, տառի տեսողական պատկերը հիշելու, կարդացածի ու գրածի

բովանդակության ընկալման, վերլուծահամադրական գործընթացների խանգարումներով պայմանավորված սխալներ: Ռ. Ի. Լալաևան (2004), Ռ. Ե. Լևինան (2005), Ա. Ն. Կորնևը (2010) և ուրիշներ, այս երեխաների գրավոր խոսքում ամենահաճախ հանդիպող սխալներից առանձնացրել են նույնիսկ հստակ հնչող հնչյունների շփոթումները, տառերի, վակերի, բառերի բացթողումները, փոխարինումներն ու տեղափոխումները, հնչյունի, տառի, վանկերի հավելումներն ու կրկնությունները, իմաստային ընկալման, կռահելով կարդալու սխալները և այլն:

Մեր կողմից մշակված և հանձնարարված առաջադրանքների միջոցով հետազոտվել են սովորողների հնչյունահնչութային ընկալման, տեսատարածական պատկերացումների վիճակը, գրությամբ մոտ տառերը, բառերը տարբերակելու, լսածը գրի առնելու, արտագրություն, թելադրություն, շարադրություն գրելու, ինչպես նաև բառեր (նկար-բառեր), բառակապակցություններ, նախադասություններ (նկար-նախադասություններ) և բնագրեր կարդալու, դրանց բովանդակությունն ընկալելու և այլ կարողությունները: Ըստ նշված կարողությունների՝ առանձնացրել ենք սովորողների 3-րդ և 4-րդ դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքում առավել հաճախ հանդիպող սխալները (նկար 8):



Նկ. 8 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքում հանդիպող սխալները՝ տոկոսային հարաբերությամբ:

Ինչպես երևում է նկարից, սովորողները կարդալիս և գրելիս մեծ մասամբ թույլ են տալիս ***հնչյունների, տառերի, վանկերի, ամբողջական բառերի, դրանց վերջավորությունների բացթողումներ և տեղափոխումներ*** (14%): Նրանք բաց են թողնում և տեղափոխում են և՛ ձայնավորները, (օրինակ, *աթոռ-աթռ, ասեղ-ասղ, տուն-տնու, հնչյուն-հնչույն*), և՛ բաղաձայնները, հատկապես բաղաձայնների կուտակումներով բառերում (օրինակ, *գդալ-դգալ, վազել-զավել, լվալ-վլալ, դպրոց-դրպոց, կրակ-կարկ մկրատ-մկատ, բժիշկ-բժիկ, շղթա-շթա, ասպղ-ապղ* և այլն):

Հաճախ են հանդիպում ***վանկերի*** (հիմնականում բաց վանկերի) ***բացթողումները և տեղափոխումները***՝ պայմանավորված բառի հնչյունավանկային կառույցի վերլուծության ու համադրության խանգարումներով, օրինակ, *համեղ-մեղ, խաղալիք-խալիկ, նստարան-նտան* և այլն, ***բառերի վերջավորությունների բացթողումները, անավարտ գրությունները***, օրինակ, *ծառերի տերևները-ծայե տեյե, մեծացավ-մեծավ* և այլն, բառերի ետևառաջ գրությունները կամ կարդալիս և գրելիս բառ կազմող միավորները հաջորդաբար դասավորելու սխալները, օրինակ, *չամիչ-չաչիմ, դուռ-ռուդ, կանաչ-չանաք, անտառ-ռանտառ, նկար-կարն* և այլն:

Փորձարկմանը մասնակցող դպրոցականների կարդալու գործընթացում ամենաշատը դիտվել են ***կռահելով կարդալու և իմաստային սխալ ընկալման դեպքերը*** (12,3%)**:** Բնականոն զարգացում ունեցող երեխաների կարդալու գործընթացում սխալների այս ձևն ավելի արտահայտված է կարդալու կարողությունների ձևավորման սկզբնական փուլում: Սակայն, մեր կարծիքով, եթե այս երեխաներին ավելի շատ բնորոշ են իմաստային կռահումները, օրինակ, երբ աշակերտը *աթոռ* բառի փոխարեն կարդում է *բազմոց,* կամ *բարեկամ-ծանոթ, մաքրել-սրբել, դեղ-բժիշկ, տուն-շենք* և այլն, ապա հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորողներին ավելի շատ բնորոշ են բառերի փոխարինումներն ըստ տեսողական կամ գրելաձևի նմանության, օրինակ՝ *տուն-բուն-շուն, բերան-կերան, բաց-թաց-լաց, մանր-սանր-ծանր, բեռ-դեռ-կեռ-ժեռ, փեթակ-փեփուր* և այլն:

Աշակերտները կարդալիս բառի առաջին տառից կամ վանկից փորձում են զուգորդումներ անել, որոնք մեծ մասամբ սխալ են լինում և ընդամենը երկու–երեք բառից կազմված նախադասության ընթերցումը երեխայից շատ մեծ ջանքեր է

պահանջում: Սովորողները կարդալիս սխալներ են թույլ տալիս՝ չիմանալով բառի քերականական կառույցը, կատարում են իմաստային սխալ կռահումներ՝ չկարողանալով համաձայնեցնել բառերի հոգնակիակերտ, հոլովական և դիմաթվային վերջավորությունները, հոդերը և այլն:

Նորմայում կարդալիս երեխան, մինչև նախադասության ամբողջական մտքի ավարտը, կռահում է կարդացածի բովանդակությունը, թեև չի բացառվում սխալներ նրա թույլ տալը, նա լսում է իր սխալ կարդացած հատվածը և կարողանում է ինքնուրույն ուղղել իրեն: Այսպես, Ջ. Հ. Գյուլամիրյանի (2018) «Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա» դասագրքից բերենք մի օրինակ. «*Երեխան ընկավ և սկսեց հեկեկալ*» նախադասությունը կարդալիս, երեխան «հեկեկալ» բառը փոխարինում է «*լաց եղավ*» արտահայտությամբ[2]:

Ճիշտ է, կռահման այս դեպքը նախադասության մտքին համապատասխան է, սակայն, մեր կարծիքով, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորողի համար նման սխալի ուղղումն իրականում անհնար է, քանի որ նա իր սխալ կարդացածն ինքնուրույն ուղղելու համար նախևառաջ պետք է հասկանա, ընկալի կարդացածի բովանդակությունը, զգա ստեղծագործության գաղափարը, միտքը, լեզուն, պատճառահետևանքային, ժամանակային ու տրամաբանական կապերը, կարողանա ընկալել թեման, հնչյունահնչութային գործընթացների շնորհիվ կարողանա զգալ, թե որտեղ սխալ կարդաց, վրիպեց կամ շփոթվեց: Սահմանափակ բառապաշարով պայմանավորված՝ այս երեխաների կռահելով կարդալու դեպքերն ուղեկցվում են նաև քերականական սխալներով, օրինակ. «*Հիվանդ տղայի համար բժիշկ կանչեցին*» նախասադությունը երեխան կարդում է. «*տղային դեղ բերել*» կամ «*Գևորգն արագ հագնվեց ու վազեց այգի*» նախադասությունը երեխան կարդում է. «*Գևորը գնալ այգի*»: Իրականում այս երեխաների կարդալու գործընթացում գերակշռում են իմաստային ընկալման խանգարումները՝ պայմանավորված են հնչութային գործընթացների, տեսատարածական պատկերացումների խանգարմամբ, խոսքում առկա քերականական սխալների առկայությամբ, մտքերի միջև պատճառահետևանքային կապի բացակայությամբ և այլ պատճառներով:

---

[2] Գյուլամիրյան Ջ. Հ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, -Եր.: Զանգակ-97, 2018, էջ 36:

Գիտափորձի մասնակիցների կարդալու գործընթացում հանդիպող բառերի սխալ շեշտադրումները, մեր կարծիքով, պայմանավորված են ազատ-փոփոխական (շարժուն) շեշտադրությունը և լեզվի ռիթմի զգացողությունը յուրացնելու դժվարությունների հետ՝ օրինակ, այս երեխաների խոսքին բնորոշ են բառերի սխալ շեշտադրումը. *գ'ողա, շա'քար, մեքե'նա, ա'շակերտ* և այլն: Հայերենում շեշտը դրվում բառի վերջին վանկի ձայնավորի վրա, սակայն տրամաբանական շեշտերը, որոնք կարդացողին լսելիս պետք է ընկալել նյութի բովանդակությունը, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորողները չեն պահպանում, այստեղից էլ կարելի է ենթադրել, որ այս դեպքում, ինչպես նկարագրել է Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյանը, «…կարդացողը չի ընկալում կարդացածի բովանդակությունը և զգայական կապ չի ստեղծում իրար հաջորդող մտքերի միջև՝ չպահպանելով նյութի ամբողջականությունը»[3]:

Սովորողների գրավոր խոսքում մեծ թիվ են կազմում ***արտասանությամբ և հնչողությամբ մոտ հնչյունների շփոթումները և փոխարինումները*** (12%): Նրանք կարդալիս հաճախ են շփոթում արտաբերությամբ մոտ հնչյունները, փոխարինում են տառերն ու վանկերը՝ պայմանավորված բառում իրար հաջորդող բաղաձայնների դիրքերի ընկալման և տարբերակման խանգարումներով, հստակ չեն պատկերացնում բառում տառերի քանակն ու հաջորդականությունը: Թելադրություն գրելիս շփոթում են ձայնավորները՝ *ա-ը, օ-ու, ի-է, է-ը, ը-ի, ա-է* (*ընկույզ-էնկույզ, ընկեր-էնկեր*), բաղաձայնները՝ *ր-լ, ռ-լ, թ-ց, ռ-ղ, յ-ե* (փրփուր-փրքուր, աղջիկ-առչիկ, շաբաթ-սաբատ), երկհնչյունները՝ *այ, յա, ոյ, յո, եյ, յե, յի* (*արյուն, ալյուր, հարյուր*) և խուլ բաղաձայնները՝ *կ, պ, տ, ծ, ճ* (*պատշգամբ-պատշկաբ*), սուլական և շչական հնչյունները՝ *ս-շ, ժ-զ, ջ-ձ* (*սունկ-շունկ, գույնզգույն-գունսգուն, արձան-արզան, աշուն-ասուն, աղջիկ-աչիկ*): Միշտ չէ, որ գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալները պայմանավորված են լինում բանավոր խոսքում առկա հնչարտաբերման խանգարումներով: Սակայն հաճախ են այն դեպքերը, երբ օրինակ գրել-կարդալու կարողությունների ձևավորման սկզբնական փուլերում՝ հնչյունատառային կապերի հաստատման ժամանակ, կարդալու հնչյունավանկային մակարդակում, արտագրություններ, թելադրություններ գրելիս, սովորողները շփոթում ու

[3] Տեր-Գրիգորյան Ա. Ե., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., «Լույս», 1980, էջ 99:

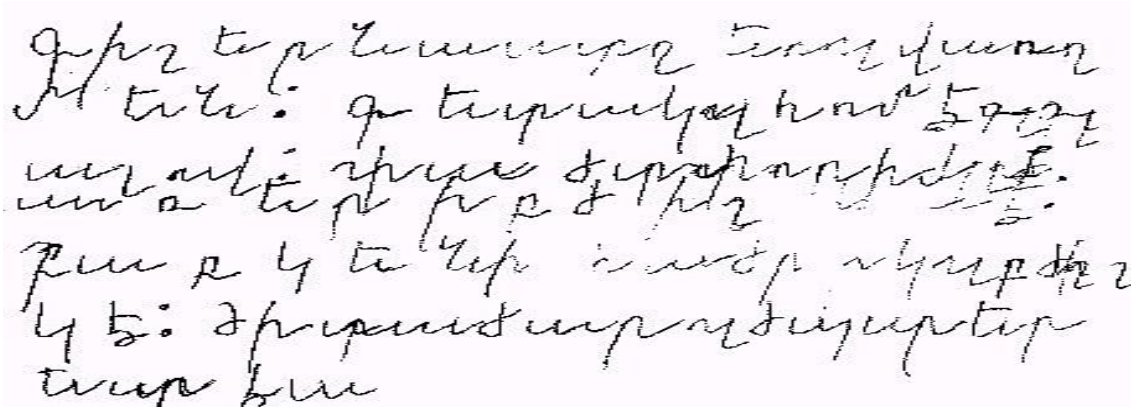
փոխարինում են նույնիսկ արտաբերական դիրքով ու հնչողությամբ տարբեր հնչյունները, օրինակ, *Նվարդ-Նվայթ, գարուն-գայուն, կայծակ-կարծակ, Շուշան-Սուշան, կարկուտ-տարկուտ* և այլն:

Ինչպես նշել են Ե. Ֆ. Սոբոտովիչը և Ե. Մ. Գոպիչենկոն (2003), մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքում առավել տարածվածը հնչյունահնչութային ընկալման խանգարումներով պայմանավորված սխալներն են, քանի որ հնչույթի ճանաչման ժամանակ երեխաները հենվում են հնչյունի արտաբերման ձևի վրա և չեն կիրառում լսողական վերահսկողությունը: Ս. Բորել-Մեզոնիի և Օ. Ա. Տոկարևայի մեկնաբանությամբ արտաբերությամբ և հնչողությամբ մոտ հնչյունների փոխարինումները հնչութային ոչ լիարժեք ընկալման և տարբերակման հետևանք են: Իսկ Ռ. Բեկկերը և Ա. Կոսովսկին հնչողությամբ մոտ հնչյունների փոխարինումները պայմանավորել են երեխաների զգայաշարժողական դժվարություններով՝ այսինքն, նրանք չեն կարող իրենք իրենց թելադրելով գրի առնել լսածը կամ կարդացածը: Ըստ Լ. Կ. Նազարովայի՝ գրելիս թույլ տրված սխալների թիվն անհամեմատ ավելի մեծ է, երբ երեխան լսածը կամ կարդացածը չի թելադրում ինքն իրեն (մեջբերումն ըստ՝ Л. С. Волкова, 2009):

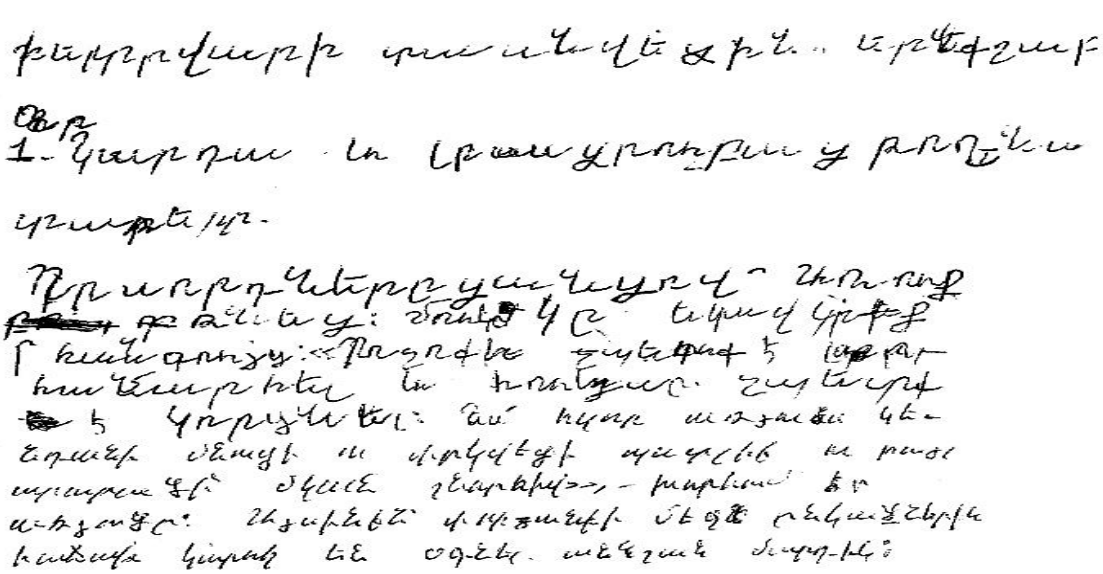
Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքում մեծ է ***քերականական բնույթի սխալների կամ ագրամատիզմների* թիվը** (12%): Սխալների այս խմբին բնորոշ են գոյականի թվի և հոլովական վերջավորությունների փոփոխություններ, գոյականը ածականի, թվականի հետ գործածելու սխալներ, դերանունների թվի, բայի թվի, դեմքի, ժամանակի անհամապատասխանություններ, ինչպես նաև կապերի ու շաղկապների սխալ գործածություններ կամ բացթողումներ, նախադասության կառույցի խանգարումներ՝ բառերի, օժանդակ բայերի բացթողումներ, ավելացումներ, տեղափոխություններ, աղավաղումներ և այլն: Այսինքն՝ գրավոր խոսքում աղավաղվում է բառի, բառակապակցության, նախադասության քերականական՝ ձևաբանական և շարահյուսական կառույցը: Աշակերտների գրավոր խոսքում նկատելի են տրամաբանական և լեզվական կապերի, մտքերի միջև հաջորդականության անհամապատասխանություն, նախադասության անդամների

բացթողումներ, շարադասության խանգարումներ: Քերականական այս աղավաղումները մեծ մասամբ պայմանավորված են իմաստային սխալ կռահումներով՝ բառերի վերջավորությունների սխալ ընթերցումներով:

Սովորողների գրավոր աշխատանքներում շարքում մեծ թիվ են կազմում մեծատառի գործածության, նախադասությունն անավարտ թողնելու, նախադասության անդամները, օժանդակ բայերը բաց թողնելու, նախադասության անդամները դեմքով, թվով և ժամանակով իրար հետ համաձայնեցնելու սխալները: Ստորև ներկայացված են նմանատիպ սխալներով գրավոր աշխատանքների մի քանի օրինակ (նկար 8, 9):



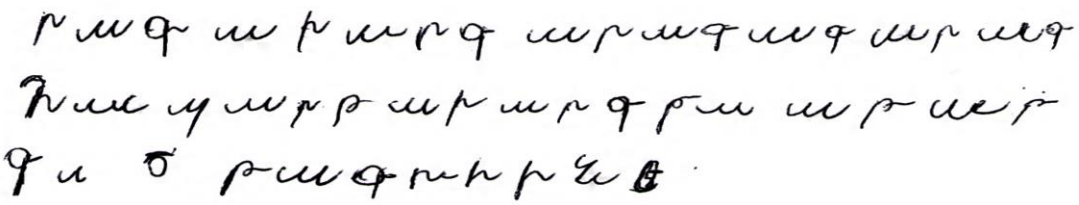
Նկ. 8 Երևանի թիվ 6 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի երրորդ դասարանի աշակերտուհի Ք. Ի.-ի թելադրության օրինակ:



Նկ. 9 Աշտարակի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի չորրորդ դասարանի աշակերտուհի Լ. Մ.-ի գրավոր աշխատանքի օրինակ:

Հարկ է նշել, որ մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցողները գրեթե չեն յուրացնում կամ մեխանիկորեն են վերարտադրում այս կամ այն ուղղագրական կանոնը: Սրանով պայմանավորված՝ նրանց գրավոր աշխատանքներում բազմաթիվ են ուղղագրական սխալները, որոնց դրսևորման ձևերին և շտկման առանձնահատկություններին է անդրադարձել Ա. Վ. Միքայելյանը (2010):

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքում բավական հաճախ են հանդիպում տառերի ***աղավաղումները գրելիս և կարդալիս*** (10,5%), այսինքն՝ տառի, բառի գրության ձևը կամ հնչյունի, բառի արտասանությունը չի համապատասխանում և նույնիսկ չի նմանվում անհրաժեշտ հնչյուն տառի գրությանը կամ արտասանությանը: Սովորողներն անընթեռնելի ձեռագիր ունեն, գրում են բավականաչափ դանդաղ, անհամաչափ (նկար 10):



Նկ. 10 Աբովյանի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի 2-րդ դասարանի աշակերտ Գ. Ա.-ի արտագրության օրինակ:

Հայտնի է, որ մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցողներին բնորոշ է միևնույն պատկերը տարբեր կերպ ըմբռնելու, ակնհայտ տարբերությամբ առարկաներն համեմատելու կարողության խանգարումը: Այդ է պատճառը, որ նրանք հեշտությամբ շփոթում են գրությամբ մոտ՝ մեկ մասնիկով տարբերվող, տողից վերև կամ ներքև գրություն ունեցող տառերը, օրինակ, ս-ց, ա-պ, հ-ի և այլն: Տառերի աղավաղված գրությունն ուղեկցվում է տեսողական պերսեվերացիաներով, այսինքն՝ տառի գրության ժամանակ երեխան մշտապես կայուն ձևով որևէ ավելորդ մասնիկ է ներմուծում կամ կրճատում:

Սովորողների գրավոր խոսքում մեծաթիվ են ***գրությամբ մոտ կամ նման տառերի և բառերի շփոթումներն ու փոխարինումները*** (9,8%): Նրանք չեն ընկալում տարածական տարբեր դիրքեր ունեցող տպագիր և ձեռագիր տառերը,

օրինակ, Ա-Ս, Ա-Տ, Հ-Ի, Խ-Ի, *Ռ-Ո, Ո-Ր, ա-պ, գ-դ, բ-ր, ն-ե տ-ր, ր-ի, ի-խ, ի-հ, ց-դ, ց-յ, լ-զ, չ-զ, չ-լ, ձ-յ, ճ-ձ, ժ-ձ, ռ-ռ, ղ-շ, ռ-ու, ռ-ու, ռ-ռ* և այլն, որոնք բառերում դրսևորվում են, օրինակ այսպես. *նստել-նսրել, պատշգամբ-պատղգամբ, փող-փոշ, գորտ-գուտ, այծ-այժ* և այլն: Նման շփոթումները պայմանավորված են տեսատարածական պատկերացումների, տեսողական ընկալման և ճանաչողության, տառի և համապատասխան հնչյունի հարաբերակցման խանգարումներով:

Գիտափորձի մասնակիցների գրավոր աշխատանքներում կարելի է առանձնացնել ***տարածական կողմնորոշման խանգարումները*** (8,4%), տետրում (տողի, լուսանցքի, գրության ուղղության), գրքում կամ գրատախտակին, գրելիս, կարդալիս, նկարելիս: Նրանց բնորոշ են բառի, բառակապակցության, նախադասության սահմանների ընկալման խանգարումներ, տառերի ու բառերի անհամաչափ գրություններ, մեկ մասնիկով տարբերվող տառերի գրության խանգարումներ (օրինակ, ա-ս, ռ-ու, ի-խ և այլն), հայելային գրություն, բառերի հակադարձ գրություններ, տառերի կարթիկների ու մասնիկների գրության սխալներ, բառերի միացյալ և անջատ գրություններ և այլն:

Սովորողների համար բավականին բարդ է տառը տողի վրա պատկերելու հաջորդական (սուկցեսիվ) գործողություններ կատարելը, օրինակ, երբեմն հանդիպում է տետրում կամ թղթի վրա անկյունային՝ վերին ձախ անկյունից դեպի ներքևի աջ անկյունը ու նորից էջի վերին հատվածը բարձրացող գրության ձևը: Սխալների այս տեսակի մեջ կարելի է առանձնացնել նաև բառերի ***անջատ գրությունները*** (3,5%), օրինակ, *տու ն, հանդեր ձանք, երկուշա բթի* և այլն, ***բառերի կից, միացյալ գրությունները*** (4,9%)՝ պայմանավորված բառերի սահմաններն ընկալելու խանգարումներով, օրինակ, *ոսկեօղեր, նադստերհամար* և այլն, տողից վերև, ներքև գրությունները, լուսանցքի, էջի, տողերի սահմանների ընկալման խանգարումներով:

Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաները իրար նման պատկերները կամ տառերը համեմատելիս չեն ընկալում դրանց միջև եղած տարբերությունները և չեն կարողանում, ավելացնելով կամ պակասեցնելով տառի որևէ մասնիկ, ստանալ մեկ այլ տառ (ա-ս, լ-զ, շ-ղ, ի-խ, տ-ր, յ-ձ, ռ-ու, զ-ջ, յ-ց, ի-փ և

այլն), դժվարանում են կողմնորոշվել, թե բառի ո՛ր մասում և ի՛նչ դիրքում է գտնվում տվյալ տառը: Նրանց գրավոր աշխատանքներում նկատելի են տառի, բառի ավտոմատացված գրության խանգարումներ, օրինակի և գրած նյութի միջև անհամապատասխանություն, բառերի միջև հեռավորության բացակայություն և այլն:

Գիտափորձի մասնակիցների գրավոր խոսքի սխալների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նրանց կարդալու և գրելու գործընթացում քիչ չեն ***հնչյունների, տառերի, վանկերի, բառերի հավելումները, ավելորդ հնչյունի, տառի ներմուծումները*** (4,2%) օրինակ, *էքսկուրսիա-էրքսկուրսիա, Զվարթնոց-Զվարթնոթց, նստարան-նաստարան, ակնոց-ականոց, բժիշկ-բաժիշկ, չորս-չորքս* և այլն:

Կարդալիս և գրելիս հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորողները բավականին հաճախ են թույլ տալիս ***հնչյունների, տառերի, վանկերի և բառերի անհարկի կրկնություններ*** (6,3%), օրինակ, *մեղմօրոր-մեղմոոորոր, զով-զզով, անուն-աննուն և այլն:* Նորմայում կարդալիս երեխաները կրկնում են հաջորդ տառը կամ վանկը ճանաչելու, տվյալ տառն իր համապատասխան հնչյունի հետ հարաբերակցելու, բառի հնչյունավանկային կառույցում տառերի հաջորդական շարքը համադրելու համար: Որոշ հեղինակներ կրկնությունների այս պաթոլոգիական բնույթը օրինաչափ են համարում կարդալու կարողությունների ամրապնդման սկզբնական փուլում. դրանք երեխային օգնում են վանկերով կարդացվող բառն ամբողջական ձևով արտաբերելուն և նրա նշանակությունը ճշտելուն (Т. Г. Егоров, 1953; Б. Г. Ананев, 1960; Р. Е. Левина, 2005 и др.):

Սովորաբար երեխաները կարդալիս կրկնում են վանկերը կամ բառերը, որպեսզի հաջորդ բառը կարդալու համար ժամանակ շահեն, իսկ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորողը մեխանիկորեն կրկնում է բառը կամ բառի վերջավորությունը: Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքում ավելի քիչ են կայուն և կրկնվող բնույթ չկրող, այսինքն՝ ***ցրվածությամբ ու անուշադրությամբ պայմանավորված սխալները*** (2,1%):

Այսպիսով, ուսումնասիրելով սովորողների կարդալու և գրելու գործընթացում ամենահաճախ հանդիպող սխալները, վերլուծելով այդ սխալների դրսևորումների բնույթը՝ կարող ենք եզրակացնել, որ, այնուամենայնիվ, սովորողների գրավոր

խոսքում մեծ թիվ են կազմում հնչյուն-տառերի բացթողումները, տեղափոխումները, շփոթումները և փոխարինումները, քերականական բնույթի սխալները, գրությամբ մոտ տառերի, բառերի շփոթումներն ու փոխարինումները և ավելի քիչ են անուշադրության ու ցրվածության հետևանքով թույլ տրված սխալները: Եվ, քանի որ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրելու և կարդալու գործընթացների խանգարումների տեսակները երբեք մաքուր կամ առանձին ձևով չեն արտահայտվում, այլ դրսևորվում են համակցված ձևով (օրինակ հնչյուն-տառերի բացթողումների, տեղափոխումների դեպքում առկա են նաև քերականական սխալներ և իմաստային ընկալման խանգարումներ և այլն), ուստի դրանց շտկումը պետք է իրականացվի համակարգային ձևով՝ խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների կիրառում ուղղված ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների շտկմանը: Վերը նշված սխալների շտկումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է մշակել մեթոդական հատուկ միջոցներ ու մեթոդներ և փորձարարությամբ հիմնավորել դրանց արդյունավետությունը:

Գլխի ամփոփում

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում մեր կատարած ուսումնասիրությունների վերլուծությունները 1992-2012թթ. մայրենիի ուսումնական ծրագրերի, ուսուցիչների վերաբերմունքը մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդրի վերաբերյալ, ուսուցիչ-դաստիարակների և ավարտական կուրսերի ուսանողների իրազեկվածությունը ուսումնասիրվող հարցի շուրջ, սովորողների գրավոր խոսքում ամենատարածված սխալների բացահայտումներն ու վերուծությունները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ.

- ուսումնական ծրագրով մայրենիին հատկացված ժամաքանակի տարեցտարի նվազումները բավարար չափով ցանկալի արդյունք չեն տվել սովորողների ուսումնական դժվարությունները հաղթահարելու և մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումն իրականացնելու տեսակետից.

• սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման վերաբերյալ չկան բավարար չափով մշակված մեթոդական ձեռնարկներ և ուղեցույցներ, որոնք արդյունավետ ձևով ուսուցիչները կկարողական կիրառել հենց մայրենիի ուսուցման գործընթացում.

• ուսուցիչները մասնագիտական վերապատրաստումների կարիք ունեն, քանի որ գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գոյություն ունեցող ժամանակակից միջոցների, մեթոդական հնարների ու մոտեցումների, դրանց կիրառման պայմանների մասին բավականաչափ իրազեկված չեն.

• կարդալու և գրելու գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքում թույլ տված սխալների շտկման նպատակով անհրաժեշտ է իրականացնել ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացման ուղղությամբ:

Այսպիսով՝ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է մշակել մեթոդական այնպիսի օրինակելի համակարգ՝ ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացները զարգացնող վարժություններ, խաղեր ու առաջադրանքներ, որոնք ուղղված կլինեն աշակերտների գրավոր խոսքում կայուն և կրկնվող բնույթ ունեցող սխալների նվազեցմանը, ուսումնական գործընթացի բարելավմանը;

ԳԼՈՒԽ III ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ՝ ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

3.1 Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների առաջարկվող շտկման միջոցների ու մեթոդների տեսական հիմնավորումը

Ինչպես արդեն ներկայացրել ենք նախորդ գլուխներում և ենթագլուխներում, հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումները բավականին տարածված են, իսկ դրանց շտկման գործընթացը, խնդրի ծանրության աստիճանով պայմանավորված, բարդ է ու երկարատև: Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման և կանխարգելման մի շարք միջոցներ ու մեթոդներ մշակվել և առաջարկել են բազմաթիվ հեղինակների կողմից (Б. Г. Ананьев, 1974; Г. Милостивенко, 1995; Л. Н. Лисенкова, 2002; Р. И. Лалаева, 2004; Е. А. Логинова, 2004; А. К. Аксенова, 2004; Ա. Վ. Ավագյան, 2005; К. Барт, 2006; В. В. Воронкова, 2009; А. Н. Корнев, 2010; Ա. Ռ. Չարչյան, 2009, 2011, 2017; Ա. Վ. Միքայելյան, 2010; И. Н. Садовникова, 2011; Л. З. Кашканова, 2012; Г. Ф. Кумарина, 2018):

Հարկ է նշել, որ մեր հանրապետությունում հատուկ (օժանդակ) դպրոցների սովորողների մայրենիի ուսուցման գործընթացում գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման վերաբերյալ մասնագիտական գրականություն և մեթոդական նյութեր հայերեն լեզվով գրեթե չկան: Սրանով պայմանավորված՝ անհրաժեշտ է վեր հանել մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման դժվարությունների մի քանի առանցքային կետեր, որոնց նկարագրությունը ներկայացնում ենք ստորև:

Հետազոտությունն անցկացնելիս, հատուկ (օժանդակ) դպրոցում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների առանձնահատկություններից ելնելով, հաշվի ենք առել գրավոր խոսքը պայմանավորող մի շարք գործոնների ազդեցությունը՝ ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների վիճակը: Դրանք են.

• խոսքի բաղադրիչների վիճակը՝ հնչութային գործընթացներ, բառապաշար, խոսքի քերականական կողմ,

• հնչյունահնչութային գործընթացների առանձնահատկությունները,

• լեզվաքերականական գիտելիքների մակարդակը,

• տեսաշարժողական կարողությունների և տեսատարածական պատկերացումների առանձնահատկությունները,

• վերլուծահամադրական կարողությունների վիճակը,

• բանավոր և գրավոր կապակցված խոսքի վիճակը,

• անհատական և հոգեկան զարգացման առանձնահատկությունները,

• ընդհանուր և մանր (գրաշարժողական) շարժողականության վիճակը:

Մասնագիտական գրականության տվյալների համաձայն՝ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների հիմքում ընկած բազմաթիվ գործոններից նշանակալի դեր ունեն բանավոր խոսքի խանգարումները՝ խոսքի բոլոր բաղադրիչների խանգարումները, խոսքի ընդհանուր թերզարգացումը, խոսքի զարգացման հապաղումը և այլն (Ж. И. Шиф, 1965; М. Е. Хватцев, 2009; Л. С. Цветкова, 2000; А. Р. Лурия, 2002; А. Н. Корнев, 2003; Е. А. Логинова, 2004; А. К. Аксенова, 2004; Н. Н. Яковлева, 2007 и др.):

Նորմայում ***բանավոր խոսքի խանգարումների*** և հաճախ դրանցով պայմանավորված գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումն իրականացվում է լոգոպեդական պարապմունքներին: Երեխաների ձեռքբերած կարողությունների ամրապնդման նպատակով պետք է շտկողական այդ աշխատանքները շարունակական բնույթ կրեն մայրենիի դասերին: Խոսքը վերաբերում է երեխաների սխալ հնչարտաբերության շտկման, դրված հնչյունի ամրապնդման, հնչողությամբ և արտաբերությամբ մոտ հնչյունների ըկալման, ճանաչման, համեմատության և տարբերակման, բառապաշարի հարստացման, բառի հնչյունավանկային կառույցի վերլուծության, կապակցված խոսքի զարգացման ուղղությամբ տարվող

աշխատանքներին: Օրինակ՝ գրաճանաչության ուսուցման ընթացքում երեխաների բանավոր խոսքի զարգացման հիմնական աշխատանքներն իրականացվում են նրանց վերլուծելու և համադրելու կարողությունների զարգացման ուղղությամբ՝ ընդհանուրից մասնավորը և մասնավորից ընդհանուրը տանող ուղիով, որի նպատակը հնչյունը լսելու, ընկալելու, տվյալ հնչյունով այլ բառեր կազմելու, բառում դրա տեղը (բառասկիզբ, բառավերջ, բառամեջ) որոշելու կարողության, այսինքն՝ հնչութային գործընթացների զարգացումն է: Այս մասին նշել են նաև մասնագիտական գրականության հեղինակները (М. Е. Хватцев, 2009; И. М. Плоткина, 1978; Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյան, 1980; Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова, 2004; А. К. Аксенова, 2004; Н. А. Никашина, 2004; Р. Е. Левина, 2005; Н. Н. Яковлева, 2007; Ջ. Հ. Գյուլամիրյան, 2009; В. В. Воронкова, 2009; И. Н. Садовникова, 2011 и др.):

Եթե բնականոն զարգացում ունեցող երեխաների ***հնչյունահնչութային գործընթացների*** շտկման նպատակով լոգոպեդական պարապմունքներին իրականացվում են բառից տվյալ հնչույթի առանձնացման, բառի տարբեր մասերում տվյալ հնչույթի ընկալման, բառում տվյալ հնչույթի տեղը և դիրքը որոշելու, հնչողությամբ և արտաբերությամբ մոտ հնչույթների տարբերակման, հնչյունավանկային վերլուծություն և համադրություն կատարելու և այլ կարողությունների զարգացման աշխատանքներ, որոնք անց են կացվում որոշակի ժամանակահատվածում՝ հաշվի առնելով երեխաների անհատական զարգացման առանձնահատկությունները, ապա մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հնչյունահնչութային գործընթացների շտկումը կազմակերպելիս պետք է հաշվի առնել հատուկ մանկավարժության սկզբունքներն ու մեթոդները, այս երեխաների խնդրի ծանրության աստիճանը, նրանց հոգեֆիզիոլոգիական զարգացման և անհատական առանձնահատկությունները և այլն: Ընդ որում, մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների հետ իրականացվող շտկողազարգացնող պարապմունքների արդյունավետությունը պայմանավորված է բազմակողմանի, երկարատև և ամենօրյա համակարգված աշխատանքով: Բացի լոգոպեդական պարապմունքներից մայրենիի դասերին նույնպես գործնական

վարժությունների ու լեզվական խաղերի միջոցով պետք է շարունակել իրականացնել դպրոցականների հնչյունահնչութային գործընթացների շտկումն ու ամրապնդումը:

Նորմայում առաջին դասարանում մայրենիի դասերին աշակերտների խոսքի զարգացումն իրականացվում է ամբողջական պատմության, նախադասության, բառի, վանկի, հնչյուն-տառի մասին պատկերացում կազմելու նպատակով, առարկա, գործողություն, առարկայի հատկանիշ ցույց տվող բառերի և խոսքի այլ մասերի ընկալմանը, տարբերակմանը, ըստ ընդհանրացնող անունների բառերի խմբավորմանն ուղղված և մի շարք այլ աշխատանքներ: Կարևոր նշանակություն ունեն նաև հնչյունավանկային վերլուծություն և համադրություն կատարելու, ձայնավոր և բաղաձայն հնչյուններն ընկալելու, ճանաչելու, դրանք միմյանցից տարբերակելու, բառում եղած հնչյունների և տառերի քանակը որոշելու, գրությամբ մոտ կամ նման տառերը և հնչողությամբ մոտ հնչյուններն իրարից տարբերակելու, դրանք իրար հետ շփոթելու և փոխարինելու սխալների շտկմանն ուղղված աշխատանքները: Նշված աշխատանքները բերված են դպրոցներում գործադրվող Այբբենարաններից, Մայրենիի դասագրքերից, հարցարաններից (Ա. Ն. Քյուրքչյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Մայրենի 1: 2007, Ա. Ն. Քյուրքչյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Մայրենի 2: 2007, Ա. Գալստյան, Ռ. Խարազյան, Ա. Բալայան, 2009, Ա. Ն. Քյուրքչյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Այբբենարան: 2010):

Ինչպես գիտենք, մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների վերը նշված կարողությունները բավարար չափով ձևավորված չեն. դրանք ձևավորվում են դժվարությամբ, երկարատև և անընդմեջ աշխատանքի շնորհիվ: Եթե բնականոն զարգացում ունեցող երեխաները դպրոց հաճախելիս ունեն խոսքային որոշակի պաշար, փորձ, ապա մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացումը հապաղված է, տարիքին ոչ համապատասխան, տուժած են խոսքի բոլոր բաղադրիչները: Եվ նույնիսկ հասուն տարիքում նրանց խոսքում լի են հնչյունների, վանկերի, բառերի վերջավորությունների, ամբողջական բառերի բացթողումները, շփոթումները, փոխարինումներն ու տեղափոխումները, դրանցով պայմանավորված, մտքի քերականորեն ոչ ճիշտ ձևակերպումները և այլն:

Մտավոր զարգացման խնդիր ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի

խանգարումների հիմքում ընկած են նաև ***տեսաշարժողական գործառույթների և տեսապարծական պատկերացումների խանգարումները***: Ինչպես լոգոպեդական պարապմունքներին, այնպես էլ մայրենիի դասերին անհրաժեշտ է սովորողների տեսաշարժողական կարողությունների և տեսատարածական պատկերացումների զարգացմանն ուղղված աշխատանքներ տանել՝ գրելիս և կարդալիս ձախից աջ ուղղության պահպանումը, տետրի, գրքի, թղթի, թերթի սահմաններում, տողերի միջև կողմնորոշվելը, տողերի հաջորդականության պահպանումը, տառերի գրության ձևերին տիրապետելը (տողից վերև կամ ներքև, տողի վրա) և այլն: Ինչպես նաև մեծատառի և փոքրատառի, ձեռագիր և տպագիր տառերի տարբերակումը, կարդալիս անհրաժեշտ տողը, պարբերությունը, հատվածը գտնելու կարողությունների զարգացումը, գրելիս բաց թողնված տառի, բառի փոխարեն անհրաժեշտ տառը, բառը լրացնելը և այլն: Այս երեխաներին բնորոշ տարածական և ժամանակային պատկերացումների խանգարումներն իրենց հերթին ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների խանգարման հետևանք են, որոնց շտկումը նույնպես երկարատև և ամենօրյա աշխատանք պահանջում:

Ինչպես գիտենք, տեսողական, լսողական, շարժողական գրգիռները պայմանավորում են խոսքային գործընթացը, ասենք օրինակ, կարդալու և գրելու գործընթացը սկսվում է տեսողական ընկալումից, այնուհետև տեղի է ունենում տառի տեսողական պատկերի ընկալումը և ճանաչումը, տառի հարաբերակցումը նրա հնչյունի հետ, տարբերակումը գրությամբ մոտ տառից, բառի արտաբերումը, բառերի իմաստային տարբերակումները, խոսքի վերահսկողությունը և այլն (В. К. Орфинская, 1967; Б. Г. Ананьев, 1974; Б. А. Карпов, 1975; Т. А. Алтухова, 1995; Л. С. Волкова, 2003; Л. С. Цветкова, 2000, 2007; М. Н. Русецкая, 2007; А. Н. Корнев, О. А. Ишимова, 2010; И. Н. Садовникова, 2011, Ռ. Ն. Ազարյան, Ա. Ռ. Չարչյան, 2013 և ուրիշներ):

Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցողների ***լսողական, տեսողական վերլուծություն և համադրություն կատարելու կարողությունները*** նույնիսկ մեծ տարիքում ձևավորված չեն: Նրանց համար բավական դժվար է համեմատել, տարբերակել առարկաները, երևույթները և այլն: Հատուկ (օժանդակ) դպրոցում

սովորողների այս կարողությունների զարգացմանն ուղղված աշխատանքները պետք է սկսել վաղ շրջանից՝ մայրենիի դասագործընթացում և լոգոպեդական պարապմունքներին զարգացնող խաղերի ու վարժությունների միջոցով բառը հնչյունավանկային վերլուծության ենթարկելու, բառում հնչյուն-տառի տեղն ու դիրքը որոշելու, բառից տվյալ հնչյունն առանձնացնելու, այդ հնչյունով նոր բառեր կազմելու, բառակազմական, բառափոխական աշխատանքներ կատարելու կարողությունների շտկման և զարգացման ուղղությամբ:

Աշակերտների ***բանավոր կապակցված խոսքում*** (թեմատիկ նկարների բովանդակության վերարտադրում, երկխոսություն, իրավիճակային խոսք, հեքիաթների, պատմվածքների պատմում, տեսածի, լսածի, զգացածի վերարտադրում և այլն) և ***գրավոր կապակցված խոսքում*** (3-4-րդ դասարաններում տրվող շարադրություն, փոխադրություն) առկա քերականական սխալների շտկման ուղղությամբ աշխատանքները պետք է տարվեն ինչպես մայրենիի դասերին, այնպես էլ լոգոպեդական պարապմունքներին՝ մտքերը հաջորդաբար և տրամաբանորեն իրար կապելու, ժամանակային, խոսքիմասային, հոլովական ու դիմաթվային վերջավորությունները, կապերն ու կապական բառերը իրար հետ համաձայնեցնելու և նմանատիպ այլ աշխատանքներ: Այս մասին նշել են նաև մի շարք հեղինակներ (Р. И. Лалаева, 2002, 2004; А. К. Аксенова, 2004; Е. А. Логинова, 2004; Е. В. Юрова, 2004; Н. В. Ахмылова, 2007; О. М. Коваленко, 2008; В. В. Воронкова 2009; Ջ. Հ. Գյուլամիրյան, 2009, А. Н. Корнев, О. А. Ишимова, 2010 А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина, 2007):

Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացում մայրենիի դասերին և լոգոպեդական պարապմունքներին կարևոր է հաշվի առնել ***սովորողների անհատական և հոգեկան գործընթացների զարգացման առանձնահատկությունները***, հետաքրքրություններն ու նախասիրությունները: Մայրենիի դասերին պետք է հաշվի առնել սովորողների գրել-կարդալու գործընթացին մասնակցելու ցանկության պակասի դրդապատճառները, դրանք պայմանավորող գործոնները՝ ուսումնական նյութի բարդությունը, անձնային առանձնահատկությունները՝ բնավորության,

վարքային դրսևորումները, թերարժեքության զգացողությունը, ցածր ինքնագնահատականը, անվստահությունը և այլն: Իսկ մենք գիտենք, որ, այս երեխաների առաջնային խնդրով պայմանավորված, նրանց բնորոշ ճանաչողական գործընթացների խանգարումները հարուցում են երկրորդային և երրորդային այլ խնդիրներ: Գրելու և կարդալու գործընթացի խանգարումները բարձրագույն հոգեկան գործընթացների (հիշողություն, ուշադրություն, ընկալում և այլն) մասնակի յուրահատուկ խանգարումներով են պայմանավորված, և գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացում մեծ է սովորողների ոչ խոսքային գործընթացների դերը (А. Р. Лурия, 2002; Л. С. Выготский, 2003; В. Г. Петрова, 2003; Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина, 2007; С. Д. Забрамная, 2007; Х. С. Замский, 2010 и др.):

Սովորողների գրելու և կարդալու գործընթացում կարևոր և առանձնահատուկ նշանակություն ունեն ինչպես ***ընդհանուր շարժողականությունը***՝ նստելու դիրքը, գիրքը կամ տետրը աչքերից որոշակի հեռավորության վրա պահելը և այլն, այնպես էլ ***մանր և նուրբ շարժողականությունը***՝ գրաշարժողական կարողությունների (տառերը, բառերը վերլուծելու, համադրելու և ավտոմատացված գրելու), աչքերի և ձեռքի մատների շարժումների համաձայնեցված աշխատանքը: Այս կարողությունների զարգացմանն ուղղված աշխատանքները պետք է իրականացվեն և՛ լոգոպեդական պարապմունքներին և՛ մայրենիի դասագործընթացում: Մանր շարժողականության զարգացմամբ է պայմանավորված արտաբերական ապարատի շարժումների և խոսքի զարգացումը: Մի շարք հեղինակներ գտնում են, որ երեխաների մանր և նուրբ շարժողականության խանգարումները նրանց տեսաշարժողական պատկերացումների խանգարումների հետևանք են (Р. И. Лалаева, 2002; И. Н. Садовникова, 2011; Логинова Е. А. 2004; Р. Е Левина, 2005 и др.):

Այսպիսով, ներկայացնելով գրավոր խոսքը պայմանավորող ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացման առանձնահատկությունները, կարելի է նշել, որ վերը թվարկված գործոններից յուրաքանչյուրը գրեթե երբեք առանձին չի դրսևորվում: Այդ գործընթացներից մեկի խանգարումը կարող է առաջ բերել մյուս

գործընթացների խանգարում, օրինակ, հնչյունահնչութային գործընթացների խանգարումը և դրանով պայմանավորված խոսքի մյուս բաղադրիչների խանգարումները կարող են առաջ բերել գրավոր խոսքի խանգարումներ և այլն: Ըստ այդմ, մեր կարծիքով, մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը պետք է իրականանա համակարգային ձևով՝ հաշվի առնելով հատուկ մանկավարժական, լոգոպեդական, սոցիալ-հոգեբանական և լեզվաբանական սկզբունքներն ու մոտեցումները:

Մեր կողմից մշակվել և կազմվել է համակարգային այդ մոտեցումը ներկայացնող մոդելի մի օրինակ, որում արտացոլված են նշված 4 բնագավառների այն կարևոր գործոններն ու պայմանները, որոնք կարելի է կիրառել հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումն իրականացնելիս: Այսպես օրինակ, այս երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումները շտկելիս ***հատուկ մանկավարժական մոտեցումը*** պետք է կիրառել և լոգոպեդական պարապմունքներին և մայրենիի ուսուցման գործընթացում՝ հաշվի առնելով ընդհանուր և հատուկ մանկավարժության սկզբունքները (օնտոգենետիկական, զարգացման, համալիր մոտեցման, տարբերակված մոտեցման, նախադպրոցական, դպրոցական անընդմեջ ուսուցման, բժշկահոգեբանակամանկավարժական վաղ ախտորոշման, էթիոպաթոգենետիկական և այլն), մեթոդները (դիտում, զրույց, անկետավորում, փաստաթղթավորում, անհատական և խմբային լաբորատոր հետազոտում, մանկավարժական գիտափորձ և այլն), մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների ուսուցման պայմանները (աշակերտների փոքրաթիվ քանակ դասարանում, սովորելու նկատմամբ հետաքրքրություն ապահովող դիդակտիկ նյութերի առկայություն, ուսուցիչների կողմից աշակերտների դասին մասնակցելու բարձր մոտիվացիայի ապահովում և այլն), ուսումնական գործընթացը (խաղային ուսուցում, անհատական և տարբերակված ուսուցում և այլն):

Լեզվաբանական մոտեցումը կիրառելու համար կարևոր է, որպեսզի աշակերտներն ունենան լեզվական նախագիտելիքների ու լեզվական տարրական գիտելիքների որոշակի մակարդակ՝ խոսք կառուցելու կարողություն, գաղափար

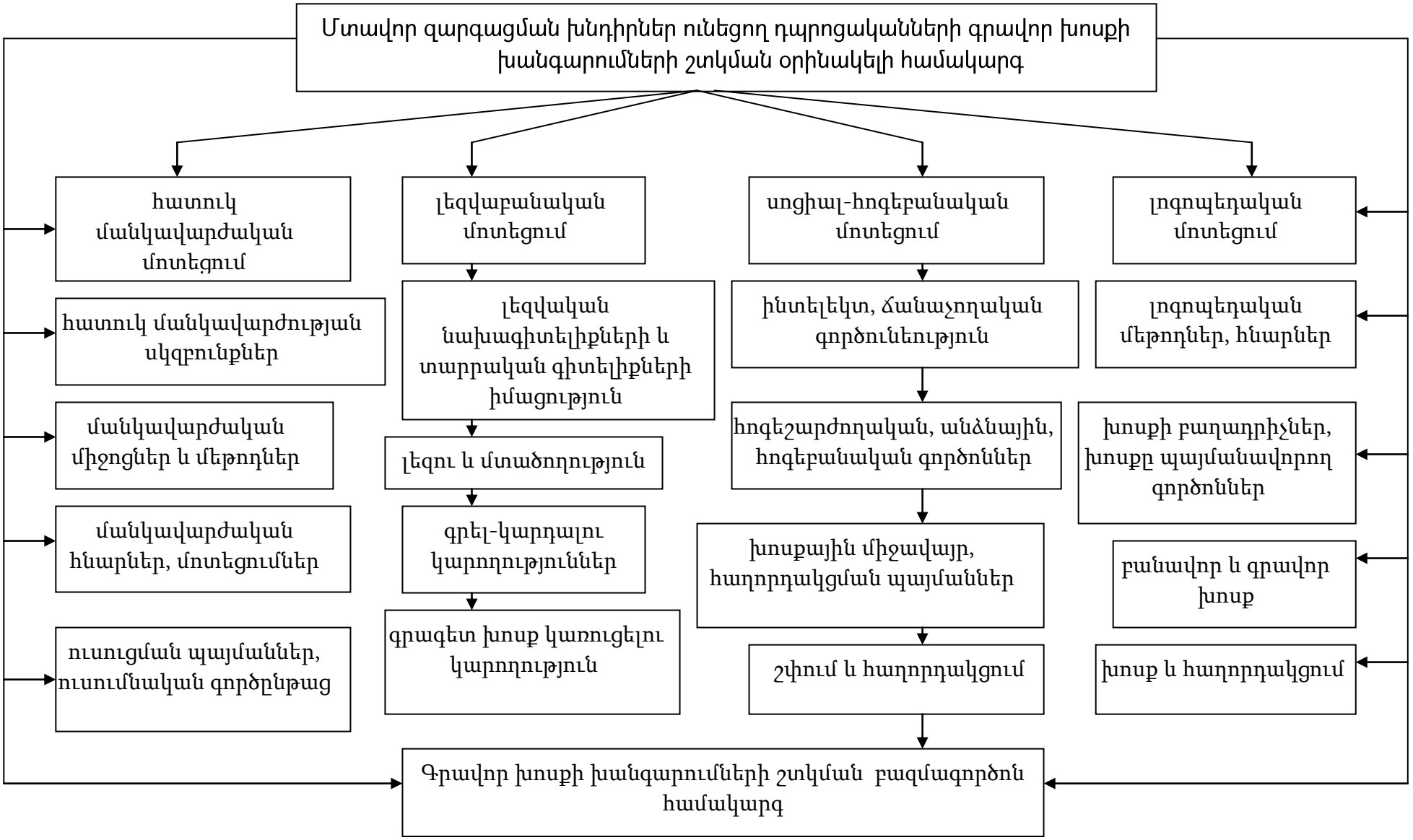
նախադասության, բառի, վանկի, ձայնավոր և բաղաձայն հնչյուն-տառերի մասին, ճանաչեն ձեռագիր և տառերը, կետադրության և առոգանության հիմնական նշանները և այլն, ինչպես նաև կարողանան վերլուծել, համադրել, ընդհանրացնել, մասնավորեցնել և այլն: Նշված գիտելիքները նպաստում են դպրոցականների լեզվի և մտածողության զարգացմանը, ուսումնական այլ առարկաներից անհրաժեշտ գիտելիքներ ձեռք բերելուն, գրել-կարդալու, քերականորեն ճիշտ մտքեր ձևակերպելու կարողությունների զարգացմանը:

Սոցիալ-հոգեբանական մոտեցման կիրառումը կարևոր նշանակություն ունի մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումները շտկելիս: Գլխուղեղի օրգանական ախտահարման և դրանով պայմանավորված երկրորդային մի շարք խանգարումների պատճառով այս երեխաներն ունեն՝ ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների՝ հոգեկան գործընթացների, հուզակամային, անձնային ոլորտի, խոսքի խանգարումներ և այլն: Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներն իրենց հոգեֆիզիոլոգիական զարգացման առանձնահատկություններով տարբերվում են բնականոն զարգացում ունեցող իրենց հասակակիցներից. ուսումնական նյութը յուրացնելու նրանց դժվարությունները պայմանավորված են խնդրի ծանրության աստիճանով, բարձիթողի վիճակով, ոչ ժամանակին ու ոչ մասնագիտական աջակցության ցուցաբերմամբ, սոցիալական միջավայրում նրանց ինտեգրման, ուսումնական գործընթացին մասնակից դառնալու, շրջապատի հետ շփման և հաղորդակցման սահմանափակումներով և այլն: Պետք է հաշվի առնել, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցում սովորողների հոգեկան գործընթացների և բանավոր խոսքի, գրելու և կարդալու գործընթացների խանգարումներով են պայմանավորված նրանց ցածր ինքնագնահատականը, անվստահությունը սեփական անձի նկատմամբ, սովորելու ցածր մոտիվացիան, հետաքրքրությունների պակասը և այլ: Լոգոպեդական պարապմունքներին և մայրենիի ուսուցման գործընթացում կարևոր և օգտակար են նույնիսկ չնչին հաջողության, կատարված աշխատանքի համար գովեստի խոսքերն ու խրախուսանքը:

Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի

խանգարումների շտկման ***լոգոպեդական մոտեցումը կիրառելիս*** լոգոպեդական մեթոդներն (գործնական՝ խաղեր, վարժություններ, դիդակտիկական, բառային) ու հնարները պետք է գործադրել՝ հաշվի առնելով երեխայի խոսքի նախադրյալների (գղգղանքը, թոթվանքը, առաջին բառերը, առաջին կապակցված նախադասությունը և այլն), խոսքի բոլոր բաղադրիչների (հնչյունահնչութային գործընթացներ, բառապաշար, քերականական կողմ), գրելու և կարդալու գործընթացների զարգացման առանձնահատկությունները, խոսքը պայմանավորող գործոնների՝ նյարդային համակարգի, հոգեկան գործընթացների, գրաշարժողական կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները և այլն: Լոգոպեդական մոտեցումը ենթադրում է երեխայի հոգեկան գործընթացների, բանավոր և գրավոր խոսքի շտկում, հաղորդակցական կարողությունների զարգացում:

Ստորև բերված նկարում ներկայացված են մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մեր կողմից մշակված համակարգային մոտեցումը:



Նկ. 11. Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման համակարգային մոտեցման գծապատկեր

Ինչպես ամփոփ ձևով ներկայացվել է նկարում, մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացն ավելի արդյունավետ կլինի, եթե կիրառվեն համակարգային մոտեցման նշված 4 բնագավառներն իրենց առանցքային կետերով, որոնք սերտորեն կապված են իրար հետ և փոխպայմանվորում են մեկը մյուսին: Այսպես օրինակ, լեզվական նախագիտելիքներ ու տարրական գիտելիքներ ունենալու համար (լեզվաբանական մոտեցում) կարևոր է երեխայի ճանաչողական գործունեության բավարար մակարդակը (սոցիալ-հոգեբանական մոտեցում), կամ օրինակ՝ մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող դպրոցականների ուսուցման պայմանների և ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը (հատուկ մանկավարժական մոտեցում) պայմանավորված է սովորողների ուսումնական կարողությունների (լեզվաբանական մոտեցում), բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացման (լոգոպեդական մոտեցմամբ) մակարդակով, անձնային, հոգեբանական գործոնների (սոցիալ-հոգեբանական մոտեցման) հաշվառմամբ և այլն:

Այսպիսով, սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցների, մեթոդների տեսական հիմնավորումների վերլուծությունը մեզ հնարավորություն է տվել կազմել գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման բազմակողմանի մոտեցման օրինակելի համակարգ, ինչպես նաև ընտրել, մշակել և մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հոգեֆիզիոլոգիական զարգացման առանձնահատկություններին հարմարեցնել նրանց գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հատուկ միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման պայմանները, որոնք գործադրվել են մեր եռամյա մանկավարժական գիտափորձում:

3.2Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնական միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման պայմանները

Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման բազմաթիվ միջոցներ, մեթոդական հնարներ և մոտեցումներ

առաջարկվել են տարբեր հեղինակների կողմից (Л. В. Занков, 1999; А. Р. Лурия, 2002; В. Г. Петрова, 2003; Р. И. Лалаева, 2004; Р. Е. Левина, 2005; Е. В. Мазанова, 2006; Գ. Ռ. Հովյան, 2007; B. Rocławski, 2005, 2010; Х. С. Замский, 2010; Ա. Վ. Միքայելյան, 2010, M. Bogdanowicz, 2011; Л. С. Выготский, 2018; и др.):

Մասնագիտական գրականության մեջ ընդունված գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնական միջոցները և մեթոդական մոտեցումները մենք փորձել ենք ձևափոխել ու հարմարեցնել մեր կողմից հետազոտված հատուկ (օժանդակ) դպրոցների տարրական դասարաններում սովորողների կարողություններին, մշակել այդ միջոցների ու մեթոդների կիրառման պայմանները և գործադրել դրանք մայրենիի ուսուցման գործընթացում:

Այսպես օրինակ, եթե բնականոն զարգացում ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումները շտկելիս թե՛ մայրենիի ուսուցման գործընթացում, թե՛ լոգոպեդական պարապմունքներին բացատրական, զննական, գործնական, խաղային և այլ մեթոդների կիրառման միջոցով երեխան կարողանում է տեսնել, լսել, զգալ ճիշտ և սխալ գրածի կամ կարդացածի տարբերությունը, կարողանում է համեմատել, վերլուծել և համադրել, ապա մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ այլ է: Նրանց գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումն ավելի երկարատև և անընդմեջ աշխատանք է պահանջում. օգտագործելով նրանց պահպանված հնարավորությունները (լսողական կամ խոսքային հիշողությունը, լսողական կամ խոսքային ուշադրությունը, տեսողական հիշողությունը, տեսողական ուշադրությունը, խոսքը և այլն)՝ մայրենիի դասերին տեսանելի, շոշափելի, լսելի ազդակների ու զուգորդումների միջոցով, բառային, խաղային, զննական, գործնական և այլ մեթոդներ կիրառելով այս երեխաները կկարողանան ճանաչել և տարբերակել գրությամբ նման տառերը, բառերը, հնչողությամբ մոտ հնչյունները, բառերը, իրենց կարողությունների սահմաններում ընկալել և վերարտադրել գրածի, լսածի, կարդածացի իմաստը, համեմատել ակնհայտ տարբերություններով պատկերները և այլն: Մեր կողմից որպես ***գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնական***

միջոցներ ընտրվել, լրամշակվել և կիրառվել են մայրենիի ուսուցման գործընթացում գործադրելի.

ա) սովորողների հնչյունահնչութային ընկալումը, բառապաշարը, կապակցված խոսքը, տեսատարածական պատկերացումներն ու կողմնորոշումը, գրաշարժողական կարողությունները ***շփկող և զարգացնող լեզվական խաղեր***: Այս խաղերը նպաստում են երեխաների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացմանը և հիմք հանդիսանում նրանց գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման համար: Խաղերը ներառում են ցուցադրություն, բացատրություն, հրահանգ, հարցեր և այլն (Л. З. Кашканова, 2012):

բ) աշակերտների տեսողական, լսողական հիշությունն ու ուշադրությունը, ընկալումը, վերլուծությունն ու համադրությունը, խոսքը զարգացնող, մարզող ***գործնական վարժություններ***, որոնք օգնում են երեխային ճանաչելու, առանձնացնելու իրենց իմացածը, գործնականում կիրառելու ձեռք բերած գիտելիքները: Վարժությունները գործնական և մտավոր գործունեության բազմակի կրկնություններն են և ունեն կոնկրետ լուծումներ: Որպես գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցներ՝ կարելի է կիրառել արտագրությունները, թելադրությունները, վարժություններ ը և այլն:

գ) ***առաջադրանքներ***, որոնք, ի տարբերություն խաղերի ու վարժությունների, ավելի բարդ են, ներառում են մեկից ավելի պահանջներ և լուծումներ, երեխային տալիս են ինքնուրույն մտածելու և լուծումներ գտնելու հնարավորություն: Առաջադրանքների կիրառումը մայրենիի դասերին երեխաներին ավելի վարժ և հմուտ է դարձնում:

Մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի ուսուցման գործընթացում կիրառել ենք ավանդաբար գործադրվող և իրար հետ փոխկապակցված հոգեբանակամանկավարժական մեթոդները՝ զննական, խոսքային (բառային) և գործնական:

Զննական մեթոդները կիրառել ենք մտավոր զարգացման խանգարումներ

ունեցող երեխաներին խաղերի, խաղալիքների, թեմատիկ և առարկայական նկարների, բառաքարտերի և նկարաքարտերի ***դիտման***, խոսքային և ոչ խոսքային ձայներ ***լսելու***, տարբեր կառուցվածք, գույն, ձև, չափ ունեցող առարկաները (տառեր, թվեր) ***շոշափելու*** միջոցով զգալու, ճանաչելու, համեմատելու, տարբերակելու կարողությունների զարգացման նպատակով: Այս մեթոդի գործադրումը պետք է ուղեկցվի խոսքով՝ երեխայի հետ միասին մեկնաբանելով, հիմնավորելով նրա գործողությունները:

Խոսքային կամ բառային մեթոդներից մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մեր կողմից դիդակտիկ պարագաների ցուցադրմանը զուգահեռ կիրառվել են զրույցը, նկարագրական, մեկնողական կամ բացատրական, պատմողական խոսքը: Այս մեթոդի գործադրումն ուղղված է երեխաների տեսածը, լսածը, զգացածը, կարդացածը վերարտադրելու, զրուցելու, ստեղծագործելու, խոսք կառուցելու, խոսքում պատճառահետևանքային կապերը և մտքերի տրամաբանական հաջորդականությունը պահպանելու, մտքերը գրի առնելու կարողությունների զարգացմանը:

Գործնական մեթոդներից կիրառել ենք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված լեզվական խաղեր, վարժություններ, թեմատիկ և առարկայական նկարների շուրջ գրավոր հանձնարարություններ, բառաքարտերով և նկարաքարտերով գրել-կարդալու առաջադրանքներ և այլն: Այս մեթոդի գործադրումն արժեքավոր է աշակերտի ձեռք բերածի և գործնականում կիրառածի միջև հետադարձ կապն ապահովելու առումով, որի կիրառման միջոցով կարելի է ավելի պարզ տեսնել, թե երեխայի թերացումներն ու դժվարությունները գրելիս և կարդալիս:

Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման վերը նշված ***հիմնական միջոցների***՝ (խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների) ու ***հարմարեցված մեթոդների*** (զննական, խոսքային և գործնական) ***կիրառման պայմանները*** մշակելիս մեր կողմից հաշվի են առնվել ընդհանուր դիդակտիկական և հատուկ մանկավարժության սկզբունքները,

ընտրվել ու որոշվել են.

• մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված խաղեր, վարժություններ ու առաջադրանքներ ուսուցիչը պետք է անցկացնի մայրենիի բոլոր դասերին՝ հաշվի առնելով այս երեխաների տարիքային և հոգեֆիզիոլոգիական զարգացման առանձնահատկությունները, հանձնարարության տեսակը, բովանդակությունն ու ծավալը, նրանց հետաքրքրություններն և նախասիրությունները,

• մայրենիի դասերին ուսուցիչն աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացմանն ուղղված խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքներն անցկացնելիս պետք է նախապատրաստի երեխաներին (զննականություն, խոսք և այլն), ապահովի երեխաների հետաքրքրությունն ու բարձր մոտիվացիան,

• մայրենիի ուսուցիչները պետք է մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման անհրաժեշտ տեխնիկաների տիրապետեն, խմբային աշխատանքներ կատարելիս ապահովեն աշակերտների շարժունակությունը՝ մի խմբում պասիվ մասնակիցը մյուս խմբում կարող է լինել ակտիվ մասնակից (ավագ, պատասխանատու և այլն),

• մայրենիի ուսուցիչը և լոգոպեդը պետք է մշտապես խորհրդակցեն աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման առաջընթացի կամ առկա դժվարությունների վերաբերյալ, միասին ընտրեն և մշակեն նրանց գրել-կարդալու կարողություններին համապատասխան նյութը, որոշեն դրանց բարդության աստիճանը և այլն,

• մայրենիի ուսուցման գործընթացում պետք է հստակ որոշված լինեն անցկացվող խաղերի, վարժությունների և առաջադրանքների կազմակերպման և անցկացման տեղը, ժամանակը, տևողությունը, ինչպես նաև գրավոր և բանավոր, անհատական և խմբերով կատարվող հանձնարարություններին մասնակցող աշակերտների թիվը՝ ըստ կարողությունների մակարդակի,

• պետք է որոշված լինեն մայրենիի ուսուցման գործընթացում անցկացվող հանձնարարությունների խոսքային նյութը, գրել-կարդալու, վերարտադրելու նպատակով ընտրված բնագրերի և գրավոր աշխատանքի նյութի ծավալը, անհրաժեշտ պարագաների՝ դիդակտիկ նյութերի առկայությունը,

• մայրենիի ուսուցման գործընթացում խաղի, վարժության կամ առաջադրանքի վերաբերյալ ուսուցչի բացատրական կամ մեկնողական զրույցից հետո աշակերտներն իրենք պետք է մեկնաբանեն իրենց անելիքը մինչ սկսելը, ապա հանձնարարությունն ավարտելուց հետո ներկայացնեն կատարված գործողությունը,

• մայրենիի դասերին կազմակերպվող և անցկացվող խաղերին վարժություններին ու առաջադրանքներին պետք է մասնակցեն բոլոր աշակերտները,

• մայրենիի դասերին ուսուցիչները պետք է հնարավորություն ընձեռեն աշակերտներին, որպեսզի իրենք նույնպես ընտրեն գործունեության տեսակը (բնագրի ընթերցում, խաղ, գրավոր աշխատանք)՝ օրվա դասի նպատակին համապատասխան,

• մայրենիի ուսուցման գործընթացում խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքներն անցկացնելիս կարևոր է ուսուցչի խոսքը, որով նա պետք է ուղեկցի և վերահսկի հանձնարարությունների կատարման գործընթացը, բացատրական զրույց վարի բարձր, հստակ ձայնով, հասկանալի և արտահայտիչ խոսքով,

• մայրենիի դասերին աշակերտների կարողությունները գնահատելիս պետք է հաշվի առնել երեխայի ցուցաբերած ակտիվությունը, մասնակցելու, գրել-կարդալու ցանկությունը, կատարած աշխատանքը, խրախուսել նրանց ամենափոքր ձեռքբերման համար,

• մայրենիի ուսուցման գործընթացում խաղեր, վարժություններ ու առաջարանքներ անցկացնելիս պետք է ակտիվ կիրառել աշակերտ-աշակերտ փոխներգործուն և համագործակցային մեթոդը: Երբ փոքր-ինչ ավելի կարողունակ աշակերտը հանձն է առնում օգնել դասընկերոջը, այնուհետև օգնություն ստացած աշակերտն ինքն է օգնում մյուս դասընկերոջը:

Վերը թվարկված ***միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների***

ընտրությունը և գործադրումը ուղղված է մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանը: Մեր կողմից մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնական միջոցները մշակվել և պայմանականորեն խմբավորվել են գրավոր խոսքը պայմանավորող ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների շտկմանն ու զարգացմանն ուղղված խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների, որոնց մի մասը ներկայացված է նաև հավելվածում: Բացի խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների օրինակներից, հավելված 3-ում ներկայացրել ենք նաև հատուկ (օժանդակ) դպրոցի 3-րդ դասարանում անցկացվող մայրենիի երկու դասաժամի (Ա. Ն. Քյուրքչյանի և Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյանի հեղինակությամբ Մայրենի 2-ում, 34-35 էջի ստեղծագործության ընթերցման և գրավոր աշխատանքի անցկացման) օրինակելի պլան-կոնսպեկտների օրինակ: Դրանցում տեղ են գտել մտավոր զարգացման խնդիրներ և գրավոր խոսքի խանգարումներ, ունեցող դպրոցականների հետ մայրենիի դասի անցկացման առանձնահատկությունները:

Ելնելով մայրենիի դասերին նախատեսված լեզվական նյութի թեմաներից՝ Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյանը լեզվական խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները խմբավորել է հետևյալ տեսակների՝ ***հնչյունատառային, բառային կամ բառակազմական, քերականական՝ ձևաբանական և շարահյուսական***[4]: Եթե փորձենք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի դասերին գործադրվող խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները դասակարգել, ապա կարելի է առանձնացնել գրավոր խոսքը պայմանավորող ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների խանգարումների շտկմանն ու զարգացմանն ուղղված խաղեր, վարժություններ ու առաջադրանքներ, ըստ որի, համապատասխանաբար կունենանք ***ոչ խոսքային գործընթացների***՝ խոսքային ուշադրության և հիշողության, տեսողական ուշադրության և հիշողության, հնչյունահնչութային գործընթացների, տեսատարածական

[4] Տեր-Գրիգորյան Ա. Ե., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., «Լույս», 1980, էջ 291:

պատկերացումների, ընդհանուր և մանր շարժողականության, անձնային ոլորտի և ***խոսքային գործընթացների՝ խոսքի բոլոր բաղադրիչների՝*** հնչարտաբերման, բառապաշարի, խոսքի քերականական կողմի շտկմանն ու զարգացմանն ուղղված խաղեր, վարժություններ ու առաջադրանքներ: Որպես ոչ խոսքային գործընթացների զարգացման միջոցներ առաջարկվել են.

• մայրենիի դասերին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների ***տեսապարածական պատկերացումների զարգացման*** համար ժամանակի և տարածության մեջ կողմնորոշվելու, սեփական անձի գրաված տեղն ու դիրքը պատկերացնելու, խոսքում ժամանակային ու տարածական (*հեռու, մոտ, կարճ, երկար, շատ, քիչ, այսօր, երեկ, վաղը, քիչ անց* և այլն) կապերը ճիշտ գործածելու, տեսողությամբ ընկալելու, ճանաչելու և հիշելու, վերլուծելու և համադրելու կարողությունների զարգացմանն ուղղված խաղեր, վարժություններ և առաջադրանքներ: Ներկայացնենք դրանց մի քանի օրինակ:

Խաղ «Յո՛ւյց տուր նրան»:

Խաղը կարելի է անցկացնել 1-4-րդ դասարանի աշակերտների հետ: Մայրենիի դասին ուսուցիչը կարող է խաղն անցկացնել զույգեր կազմած խմբերով՝ յուրաքանչյուր խմբում ընդգրկելով մեկ համեմատաբար լավ և մեկ համեմատաբար թույլ կարողություններ ունեցող երկու երեխա:

Խաղի նպատակն է զարգացնել երեխաների տեսաշարժողական կարողությունները, տեսատարածական պատկերացումները և կողմնորոշումը, տեսողական ընկալումը, վերլուծություն ու համադրություն կատարելու կարողությունը:

Խաղի կահավորումը՝ նկարաքարտեր:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչը երեխաներին տալիս է հավելված 4.1-ի 1-ին հանձնարարության ա, բ, գ-ում պատկերված նկարաքարտերը հերթականությամբ, որոնք պարզ, բարդ և ավելի բարդ համադրություններով պատկերներ են: Երեխաները պետք է դիտեն և անվանեն իրենց տեսած պատկերները, կարելի է նաև գունավոր մատիտներով եզրագծել տալ դրանք: Խաղը կարելի է անցկացնել ինչպես բանավոր,

այնպես էլ գրավոր ձևով: Կհաղթի այն զույգը, որն ամենաշատ պատկերները կանվանի:

Սովորողների տեսատարածական պատկերացումների զարգացման նպատակով առաջարկվող նմանատիպ խաղեր, վարժություններ ու առաջադրանքներ ներկայացված են հավելված 4.1-ում:

• մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի դասերին սովորողների ***հնչյունահնչութային գործընթացների զարգացմանն*** ուղղված խաղերի, վարժությունների և առաջադրանքների օրինակները ներկայացված են հավելված 4.2-ում:

• մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի դասերին սովորողների ***հոգեկան գործընթացների զարգացմանն*** ուղղված խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները ներկայացված են հավելված 4.3-ում:

• մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի դասերին երեխաների ***ընդհանուր և մանր (գրաշարժողական կարողությունների) շարժողականության զարգացման*** համար առաջարկվող խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները ներկայացված են հավելված 4.4-ում:

Որպես ***խոսքային գործընթացների՝ բանավոր խոսքի*** (հնչարտաբերության, բառապաշարի, խոսքի քերականական կողմի և կապակցված խոսքի) ***զարգացման և գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման*** միջոցներ՝ առաջարկվել են խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների հնչյունատառային, բառային և քերականական՝ ձևաբանական ու շարահյուսական տեսակները.

• մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի դասերին երեխաների ***հնչարտաբերական կարողությունների*** զարգացման համար առաջարկվող ***հնչյունատառային*** տիպի լեզվական խաղերը, վարժություններն և առաջադրանքները

ներկայացված են հավելված 4.5-ում:

• մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղղությամբ մայրենիի դասերին երեխաների ***բառապաշարի*** զարգացման համար առաջարկվող բառային կամ բառակազմական խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները ներկայացված են հավելված 4.6-ում:

• մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղղությամբ մայրենիի դասերին երեխաների ***խոսքի քերականական կողմի*** զարգացման համար առաջարկվող ձևաբանական և շարահյուսական բնույթի խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները ներկայացված են հավելված 4.7-ում:

• մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի դասերին երեխաների ***կապակցված խոսքի*** զարգացման համար առաջարկվող խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները ներկայացված են հավելված 4.8-ում:

Որպես կարևոր հանգամանք նշենք, որ մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով վերը նշված ոչ խոսքային ու խոսքային գործընթացները զարգացնող խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները ուղղված են եղել սովորողների բանավոր և գրավոր խոսքի, գրել-կարդալու կարողությունների բարելավմանը:

Իսկ հավելված 5-ում ներկայացված է հատուկ (օժանդակ) դպրոցի երրորդ դասարանի մայրենիի դասի մեր կողմից կազմված օրինակելի պլան-կոնսպեկտի երկու օրինակ՝ նոր նյութի հաղորդման դաս, ***ը*** հնչյուն-տառի արտասանությունն ու գրության ձևը և գրավոր աշխատանքի դաս:

Խաղերից, վարժություններից ու առաջադրանքներից բացի, հավելված 3-ում ներկայացված է նաև մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների հետազոտման քարտի և գնահատման

սանդղակի հակիրճ բովանդակությունը: Այն իրենից ներկայացնում է սովորողների տեսողական, լսողական, խոսքային ուշադրության, հիշողության և ընկալման, ընդհանուր և մանր շարժողականության, բանավոր և գրավոր խոսքի վիճակի և այլ կարողությունների հետազոտման գործիք: Հետազոտական քարտում ներկայացված խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները լավ, վատ, դժվարությամբ կամ ընդհանրապես չկատարելու դեպքերի համար մշակվել են գնահատման չափանիշներ: Հնարավոր է, գնահատման այս գործիքը կատարյալ չէ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների կարողությունների վերաբերյալ լիարժեք պատկերացում կազմելու համար, սակայն մեր գիտափորձի ընթացքում հետազոտական քարտի և գնահատման սանդղակի բովանդակության մեջ ընդգրկված ստուգիչ հանձնարարությունների միջոցով պարզաբանվել են երեխաների կարողությունների մակարդակը:

Այսպիսով, մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում տարվող շտկողական պարապմունքներից բացի, մեր կողմից առաջարկվել և մայրենիի ուսուցման գործընթացում կիրառվել են խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների հատուկ համակարգ: Մայրենիի դասերին գործադրվող գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցները, մեթոդական մոտեցումները և դրանց կիրառման պայմանները մեր կողմից ընտրվել են, մշակվել և հարմարեցվել են՝ հաշվի առնելով սովորողների հոգեֆիզիոլոգիական, տարիքային ու անհատական զարգացման առանձնահատկությունները, ընդհանուր և հատուկ մանկավարժության սկզբունքներն ու մոտեցումները: Դրանք նաև հիմք են հանդիսացել կազմելու մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների հետազոտական քարտ և գնահատման սանդղակ: Վերը թվարկված աշխատանքները կազմակերպվել և անցկացվել են մանկավարժական եռամյա գիտափորձի ընթացքում:

3.3 Տարրական դասարանների՝ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մոտեցումների արդյունավետության փորձարարական հիմնավորումը

Մանկավարժական գիտափորձն անց է կացվել ք. Երևանի թիվ 6 և ք. Աբովյանի թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում 2009-2012թթ, որին մասնակցել են տարրական դասարանների 44 աշակերտ, նրանցից 22-ը երրորդ դասարանից են, իսկ 22-ը՝ չորրորդ: Գիտափորձի մասնակիցները բաժանվել են երկու՝ փորձարարական և ստուգողական խմբի: Գիտափորձի համար նպատակահարմար ենք գտել ընտրել երրորդ և չորրորդ դասարանների աշակերտներին, քանի որ, ի տարբերություն իրենց բնականոն զարգացում ունեցող հասակակիցների, այս աշակերտների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացները, որոնք այդքան կարևոր են գրել-կարդալու կարողությունների զարգացման համար, առաջին-երկրորդ դասարաններում դեռևս զարգացած չեն: Մեր հետազոտության նպատակը ոչ թե գրել-կարդալու գործընթացի խանգարումների կանխարգելումն է, վաղ ախտորոշումը կամ գրել-կարդալու խանգարումների դրսևորման ռիսկի հայտնաբերումը, այլ հենց զարգացող դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի՝ կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարման շտկումը:

Ինչպես նշել է Ռ. Ի. Լալաևան, երեխաների գրել-կարդալու գործընթացների խանգարումներն ավելի ակնհայտ են առաջին և երկրորդ դասարանում[5], իսկ Մ. Բոգդանովիչը[6]՝ նշում է. «…բնականոն զարգացման պայմաններում առաջինից երրորդ և նույնիսկ ավելի բարձր դասարաններում կարող են դրսևորվել սովորողների գրելու և կարդալու դժվարությունները»:

Երրորդ և չորրորդ դասարանի աշակերտներին խմբերի բաժանելիս մեր կողմից հաշվի են առնվել մասնակիցների հավասար կարողությունները՝ անհատական,

[5]Лалаева Р. И. Венедиктова Л. В., Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004.-224 с. С.

[6] M. Bogdanowicz, Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II, Gdańsk 2011, -183, s. 48-50.

տարիքային և հոգեկան առանձնահատկությունների մակարդակը, մտավոր զարգացման, ուսումնական կարողությունների, բանավոր խոսքի խանգարումները (թլվատություն, խոսքի ընդհանուր թերզարգացում, հնչյունահչութային գործընթացների խանգարում, ռնգախոսություն, ալալիա և այլն), գրավոր խոսքի խանգարման բնույթը և այլն: Փորձարարական խմբում ընդգրկվել է 21 աշակերտ, որից 11-ը երրորդ, իսկ 10-ը չորրորդ դասարանից: Ստուգողական խմբում՝ 23 աշակերտ, որից 11-ը երրորդ, իսկ 12-ը՝ չորրորդ դասարանից:

Գիտափորձի ընթացքում մասնակիցների գրել-կարդալու գործընթացում հիմնականում գերակշռել են հնչյուն-տառերի, վանկերի, բառերի ու ամբողջական տողերի բացթողումները, փոխարինումները, շփոթումներն ու տեղափոխումները, քերականական բնույթի սխալները, բառերի անավարտ, միացյալ կամ անջատ գրությունները, տառերի ու բառերի հավելումները, կրկնակ գրություններն ու ընթերցումները, տպագիր գրությունները, կարդալու և գրելու տեխնիկական և իմաստային կողմի խանգարումները, տեսատարածական պատկերացումների խանգարումներով պայմանավորված կարդալու և գրելու գործընթացի խանգարումները:

Թե՛ փորձարարական և թե՛ ստուգողական խմբերում մայրենիի ուսուցման գործընթացում կիրառվել են գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված միևնույն կամ նմանատիպ խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները: Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման պայմանները մշակելիս մեր կողմից հաշվի են առնվել ինչպես ընդհանուր մանկավարժության, այնպես էլ հատուկ մանկավարժության սկզբունքները (համալիրության, օնտոգենետիկական, էթիոպաթոգենետիկական և այլն), զարգացման խանգարումների բնույթը, աստիճանը: Ինչպես նաև կարևորվել են երեխաների ցանկությունները և նախասիրությունները մայրենիի դասաժամին նախատեսված գործունեության տեսակներն ընտրելիս (օրինակ, բնագրի ընթերցում, խաղ, գրավոր աշխատանք): Բացակայող աշակերտների

հետ լրացուցիչ աշխատանք է տարվել, կիրառվել են այս երեխաների կարողություններին համապատասխան ուսուցման մատչելի նյութ, իրականացվել է աշակերտ-աշակերտ համագործակցային և այլ մեթոդներ:

Փորձարարական խմբում գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մայրենիի դասերին համալիր և զուգահեռ աշխատանք է տարվել սովորողների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների շտկման ուղղությամբ, որով էլ պայմանավորված է եղել գիտափորձի արդյունքների արդյունավետությունը: Երկու խմբերում էլ դրական առաջընթաց է նկատվել, սակայն փորձարարական խմբի արդյունքները փոքր-ինչ ավելի բարձր են եղել, քան ստուգողական խմբի արդյունքները (աղյուսակ 3):

Վերլուծելով գիտափորձի երկու խմբի մասնակիցների գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալները՝ հարկ է նշել, որ սովորողների գրավոր խոսքում թե՛ կարդալու և թե՛ գրելու գործընթացների խանգարումների տարբեր տեսակները մաքուր կամ առանձին ձևով չեն դրսևորվել: Այս մասին նշել են նաև մի շարք հեղինակներ և հիմնավորել, որ գրավոր խոսքի խանգարումների տեսակներից յուրաքանչյուրը փոխադարձորեն պայմանավորում է մյուս տեսակի դրսևորումը (Т. Г. Егоров, 1953; Н. И. Жинкин, 1956; А. К. Аксенова, Э. К. Якубовская, 1991; А. Ф., Ануфриев, 1997; О. А. Величенкова, 2001; А. К. Аксенова, 2004; Н. Н. Яковлева, 2007; С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева, 2008; А. Н. Корнев, О. А. Ишимова, 2010; Л. С. Журавлева, 2015 и др.):

Գիտափորձի ընթացքում փորձարարական խմբում ընդգրկված աշակերտների գրավոր խոսքում դրական փոփոխություններ նկատվել են տեսողական դիսլեքսիայի և դիսգրաֆիայի շտկմանն ուղղված խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքներն կատարելիս: Օրինակ, եթե մինչ գիտափորձը աշակերտները մայրենիի դասերին կարդալիս և արտագրելիս առանց նայելու գրքի կամ տետրի մեջ մեխանիկորեն կրկնել կամ գրել են բառը կամ նախադասությունը, ապա մեր կողմից առաջարկված խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների կատարումը նպաստել է երեխաների ուշադրության կենտրոնացմանը, տեսատարածական պատկերացումների ու

կողմնորոշման զարգացմանը, պատկերները, առարկաները տեսողությամբ ընկալելու, ճանաչելու և տարբերակելու կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Երրորդ-չորրորդ դասարաններում սովորողների կարդալու և գրելու տեխնիկական կողմի խանգարումներն, ի տարբերություն իմաստային կողմի խանգարումների, ավելի քիչ են արտահայտված: Գիտափորձի ընթացքում մասնակիցների կարդալու գործընթացում դրսևորվող սխալների մեջ հիմնականում գերակշռել են տառը տառին, վանկը վանկին համադրելու, բառն ամբողջացնելու դժվարությունները, հնչյունահնչութային գործընթացների, իմաստային ընկալման, քերականական բնույթի խանգարումները, իսկ գրելու գործընթացում՝ ավելի շատ տառամասնիկները, տառերը համադրված գրելու, տառերի ու բառերի միջև տարածությունը պահպանելու դժվարությունները, գրությամբ մոտ տառերի շփոթումներն ու փոխարինումները, տեղափոխումներն ու բառերի աղավաղված գրությունները, հնչութային գործընթացների խանգարման հետևանքով թույլ տրված սխալները, տեսատարածական պատկերացումների, հասկանալով արտագրելու, քերականական բնույթի, գրաշարժողական կարողությունների խանգարումները: Մեր կողմից առաջարկված գրաշարժողական կարողությունների, տեսատարածական պատկերացումների և կողմնորոշման, տեսողությամբ ընկալելու, ճանաչելու և տարբերակելու կարողությունների զարգացմանն ուղղված խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների կատարման արդյունքում որոշակի դրական առաջընթաց է նկատվել աշակերտների գրելու և կարդալու գործընթացում:

Այսպես՝ գործնականորեն գիտափորձին մասնակցող աշակերտները մայրենիի ուսուցման գործընթացում ընդհանուր առմամբ վարժ կարդալու և գրելու կարողություններին չեն տիրապետել: Նրանց գրավոր աշխատանքներում մեծ թիվ են կազմել կարդալիս և գրելիս հնչյուն-տառերի բացթողումները, հնչողությամբ և գրությամբ մոտ հնչյուն-տառերի շփոթումները, փոխարինումները, աղավաղված արտաբերումը և գրությունը: Թե՛ երրորդ և թե՛ չորրորդ դասարանում սովորողների գրավոր խոսքում մեծ թիվ են կազմել ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների

խանգարումներով պայմանավորված սխալները, մասնավորապես, տեսատարածական պատկերացումների և հնչյունահնչութային, վերլուծահամադրական գործընթացների խանգարումներով պայմանավորված գրել-կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմերի, քերականական բնույթի սխալները:

Ստորև բերված աղյուսակում ներկայացված են մեր կողմից ուսումնասիրված և վերլուծված հատուկ (օժանդակ) դպրոցների տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքում գերակշռող սխալների հետևյալ ձևերը մինչ գիտափորձը և գիտափորձից հետո:

Աղյուսակ 3

Գիտափորձի մասնակիցների կարդալու և գրելու գործընթացներում թույլ տված սխալների ցուցանիշների փոփոխությունները

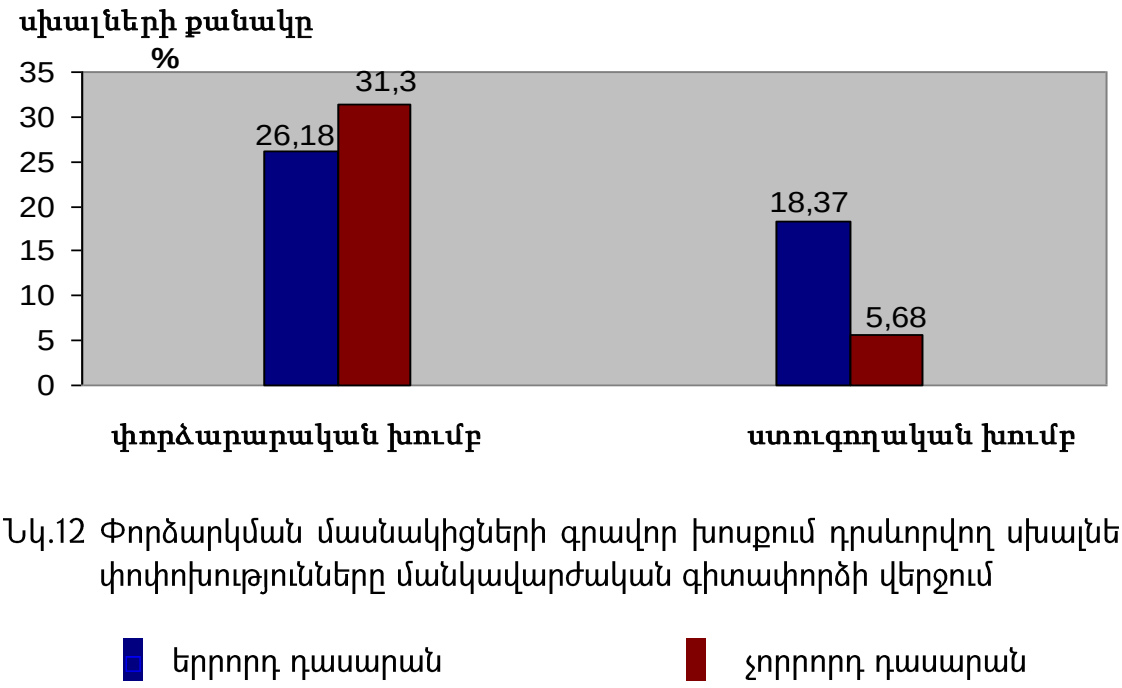
Ցուցանիշներ / Սխալների տեսակները	Դասարաններ	Հետազոտվող խմբերը					
		Փորձարարական խումբ III դասարան n=11 IV դասարան n=10			Ստուգողական խումբ III դասարան n=11 IV դասարան n=12		
		Սխալների քանակը			Սխալների քանակը		
		Մինչ գիտափորձը	Գիտափորձից հետո	Սխալների տարբերությունը	Մինչ գիտափորձը	Գիտափորձից հետո	Սխալների տարբերությունը
		միջինում	միջինում	միջինում %	միջինում	միջինում	Միջինում %
Տեսատարածական պատկերացումների, գրելու կարողությունների խանգարումներ	III	18,27	14,09	22,87	18,09	15,18	16,08
	IV	17,8	10,3	42,13	14,83	11,75	20,76
Գրությամբ մոտ տառերի, թվերի, բառերի շփոթումներ, փոխարինումներ	III	19,36	12,81	33,83	18,54	14,54	21,57
	IV	21,6	13,8	36,11	18,83	15,25	19,01
Հնչյունների, տառերի, թվերի և վանկերի բացթողումներ և տեղափոխումներ	III	17,9	14,36	19,77	16	13,36	16,5
	IV	17,9	13,5	24,58	15,91	12,66	20,42
Բառերի, նրանց վերջավորությունների, ամբողջական տողերի բացթողումներ և տեղափոխումներ	III	15,09	11,36	24,71	17	14,27	16,05
	IV	17,7	12,8	27,68	16,83	14,16	15,86
Հնչյունների, տառերի, թվերի և վանկերի շփոթումներ,	III	12,36	9,9	19,9	12,9	10,63	17,59

փոխարինումներ	IV	12,3	8,9	27,64	11,75	9,5	19,14
Բառերի, նրանց վերջավորությունների, ամբողջական տողերի շփոթումներ և փոխարինումներ	III	14,45	12,09	16,33	14	12,09	13,64
	IV	15,3	10,7	30,06	14,83	11,58	21,91
Կարդալու տեխնիկական կողմի խանգարումներ, կոպիտ աղավաղումներ	III	18	13,45	25,27	17,54	14,36	18,13
	IV	18,9	13,7	27,51	17,16	14,33	16,5
Գրելու տեխնիկական կողմի խանգարումներ, տառը, բառը ամբողջական գրելու կոպիտ աղավաղումներ	III	19	14,54	23,47	18,9	15,72	16,82
	IV	21,6	16,3	24,53	18,91	15,75	16,71
Կարդալու իմաստային կողմի՝ խանգարումներ	III	16,54	12,63	23,63	16,81	14,27	15,11
	IV	16,9	11,4	32,54	16,66	14,16	15
Գրելու իմաստային կողմի խանգարումներ	III	17,54	13,72	21,77	17,72	15	15,34
	IV	19,6	14,4	26,53	18.33	15,08	17,73
Կռահելով կարդալու սխալներ	III	8,27	6,18	25,27	7,8	6,27	19,71
	IV	8,6	6	30,23	8,16	6,25	23,4
Քերականական բնույթի սխալներ կարդալիս և գրելիս	III	15	11	26,66	15	13	13,33
	IV	13	10	23,07	15	13	15,38
Ուղղագրական և ուղղախոսական բնույթի սխալներ	III	7,8	5,8	25,64	7,54	6,18	18
	IV	11,5	7,8	32,17	12	9	25
Տառերի, թվերի, վանկերի, բառերի ու ամբողջական տողերի կրկնակ գրություններ,	III	5,18	3,27	36,87	4,72	3,09	34,53
	IV	7,8	4,1	47,43	7,6	5,6	26,31

Բառերի միացյալ գրություններ	III	5,9	3,5	40	4,18	2,18	47,84
	IV	5,3	2,7	49	4,5	3	33,33
Տառերի մասնիկների, բառերի անջատ և անավարտ գրություններ	III	8,36	4,36	47,82	8,09	6,45	20,27
	IV	8,6	5,4	37,2	8,41	5,58	33,65
Տառերի, թվերի, վանկերի ու բառերի հավելումներ	III	5,36	2,81	47,57	5,27	3,54	32,82
	IV	5,6	3,5	37,5	7,25	5,5	24,13
Բառերի ետևառաջ ընթերցումներ և գրություն	III	3,9	2,63	32,56	3,36	2,36	29,76
	IV	5,1	3,1	39,21	4	3	25
Ընդամենը (միջինում)	III	12,68	9,36	26,18	12,41	10,13	18,37
	IV	13,61	3,35	31,30	12,83	12,1	5,68

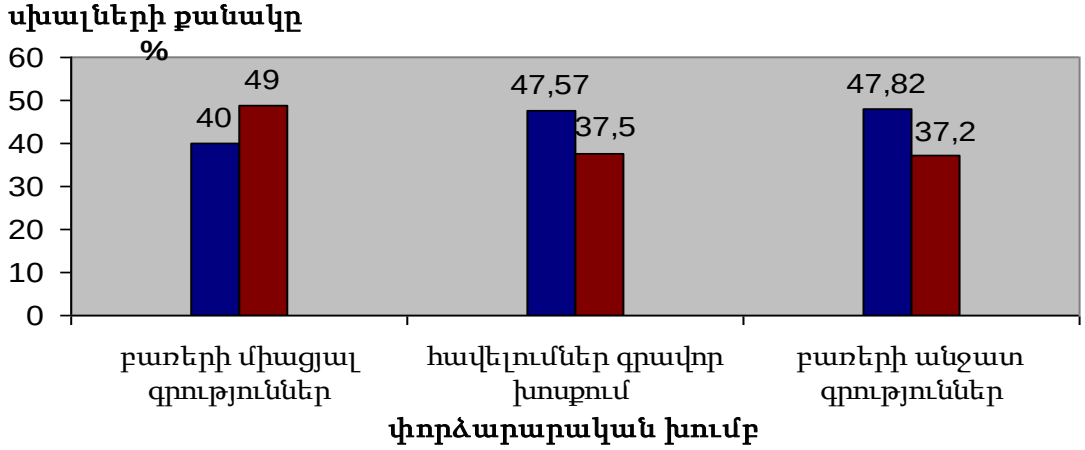
Ինչպես տեսնում ենք աղյուսակի տվյալներից, փորձարարական խմբի աշակերտների սխալների թիվը գիտափորձից հետո կրճատվել է: Սովորողների գրավոր խոսքում դրական փոփոխություններ են նկատվել, սխալների քանակը փորձարարական խմբում երրորդ դասարանում միջինում նվազել է 26,18%-ով, իսկ չորրորդ դասարանում՝ 31,3%-ով: Մինչդեռ ստուգողական խմբում սխալների թիվը երրորդ դասարանում միջինում կրճատվել է 18,37%-ով, իսկ չորրորդում՝ 5,68%-ով:

Ստորև բերված նկարում արտացոլված են գիտափորձի մասնակիցների թույլ տված սխալների փոփոխությունները մինչ գիտափորձը և գիտափորձից հետո:



Նկ.12 Փորձարկման մասնակիցների գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալների փոփոխությունները մանկավարժական գիտափորձի վերջում

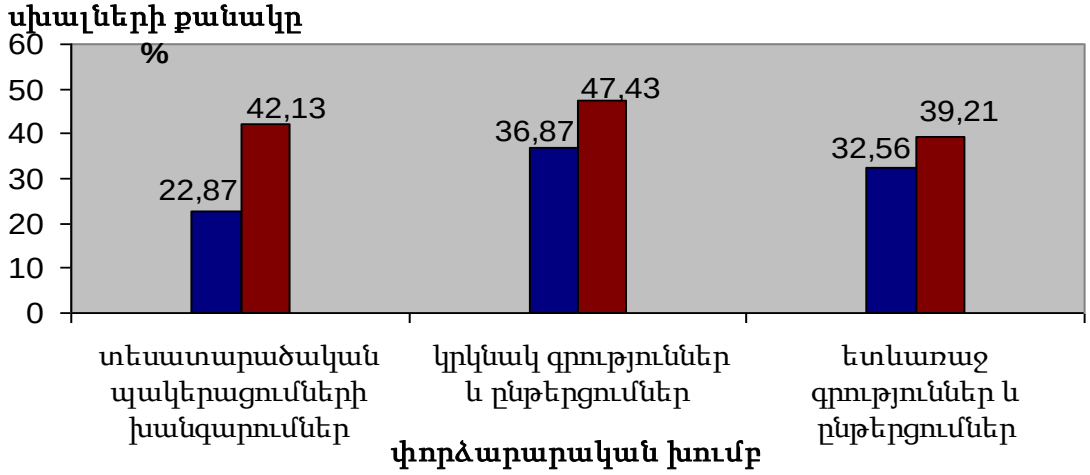
Մանկավարժական գիտափորձի արդյունքների հետագա վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ շտկողամանկավարժական աշխատանքների շնորհիվ փորձարարական խմբում ընդգրկված աշակերտների գրավոր խոսքում նվազել է հատկապես բառերի միացյալ գրությունների թիվը. երրորդ դասարանում միջինում 40%-ով, չորրորդ դասարանում միջինում՝ 49%-ով: Կրճատվել է ինչպես տառերի, բառերի հավելումների թիվը գրավոր խոսքում, երրորդ դասարանում միջինում 47,57%-ով, իսկ չորրորդ դասարանում՝ 37,5%-ով, այնպես էլ անջատ, անավարտ գրությունների թիվը՝ երրորդ դասարանում միջինում 47,82%-ով, իսկ չորրորդում միջինում՝ 37, 2%-ով:



Նկ. 13 Փորձարարական խմբի սովորողների գրավոր խոսքում կրճատված սխալների թիվը մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում

երրորդ դասարան չորրորդ դասարան

Փորձարարական խմբում տեսատարածական պատկերացումների խանգարման հետևանքով աշակերտների թույլ տված սխալների թիվը երրորդ դասարանում միջինում նվազել է 22,87%-ով, իսկ չորրորդում միջինում՝ 42,13%-ով, իսկ կրկնակ գրությունների ու ընթերցումների թիվը երրորդ դասարանում կրճատվել է միջինում 36,87%-ով, իսկ չորրորդում՝ 47,43%-ով, իսկ ետևառաջ ընթերցումների և գրությունների թիվը կրճատվել է երրորդ դասարանում միջինում 32,56%-ով, չորրորդ դասարանում միջինում՝ 39,21%-ով:

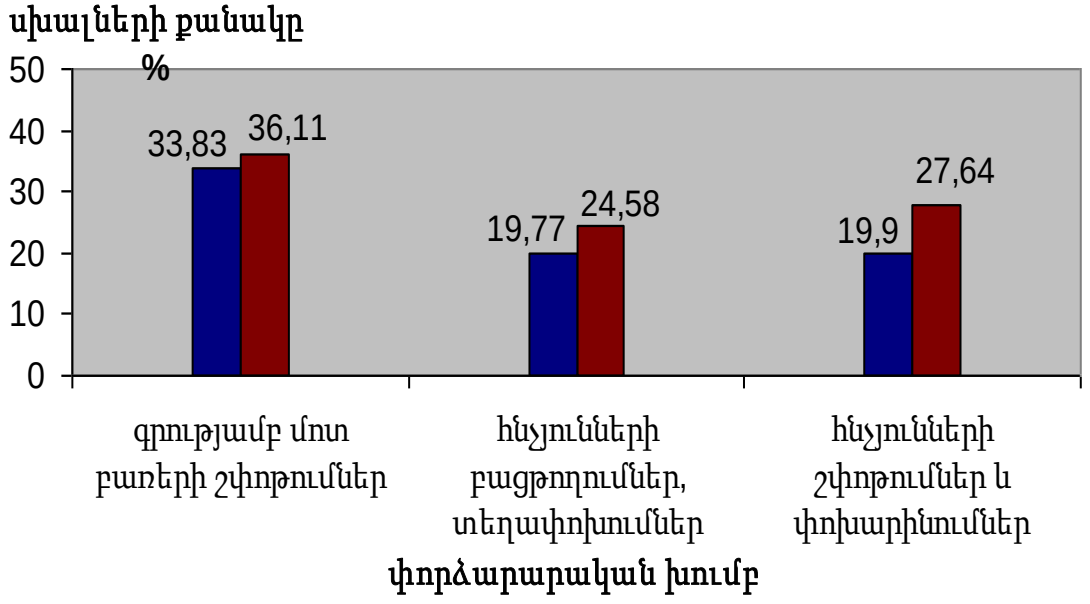


Նկ. 14 Փորձարարական խմբի սովորողների գրավոր խոսքում կրճատված սխալների թիվը մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում

երրորդ դասարան չորրորդ դասարան

Ստուգողական խմբում տեսատարածական պատկերացումների խանգարումներով պայմանավորված սխալների թիվը երրորդ դասարանում միջինում նվազել է 16,08%-ով, իսկ չորրորդ դասարանում՝ 20,76%-ով: Կրկնակ գրությունների և ընթերցումների թիվը պակասել է երրորդ դասարանում միջինում 34, 53%-ով, չորրորդ դասարանում՝ 26,31%-ով, իսկ օրինակ, ետևառաջ ընթերցումների և գրությունների թիվը կրճատվել է երրորդ դասարանում միջինում 29,76%-ով, չորրորդ դասարանում միջինում՝ 25%-ով:

Փորձարարական խմբում գրությամբ մոտ տառերի, թվերի ու բառերի շփոթումների և փոխարինումների թիվը երրորդ դասարանում միջինում նվազել է 33,83%-ով, չորրորդում՝ 36,11%-ով: Հնչյունների բացթողումների և տեղափոխումների թիվը երրորդ դասարանում կրճատվել է միջինում 19,77%-ով, իսկ չորրորդում 24,58%-ով, իսկ հնչյունների շփոթումների և փոխարինումների թիվը երրորդ դասարանում միջինում պակասել է 19,9%-ով, չորրորդում՝ 27,64%-ով:



Նկ. 15 Փորձարարական խմբի աշակերտների գրավոր խոսքում կրճատված սխալների թիվը մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում

երրորդ դասարան չորրորդ դասարան

Ստուգողական խմբում ընդգրկված երրորդ դասարանի աշակերտների

գրավոր աշխատանքներում գրությամբ մոտ տառերի, թվերի ու բառերի շփոթումների և փոխարինումների թիվը միջինում կրճատվել է 21,57%-ով, իսկ չորրորդ դասարանցիների մոտ միջինում՝ 19,01%-ով: Հնչյունների բացթողումների և տեղափոխումների թիվը երրորդ դասարանում նույնպես նվազել է՝ միջինում կազմելով 16,5%, իսկ չորրորդում՝ 20,42%, իսկ հնչյունների շփոթումների և փոխարինումների թիվը երրորդ դասարանում միջինում պակասել է 17,59%-ով, չորրորդ դասարանում՝ 19,14%-ով:

Փորձարարական խմբում հաճախ դրսևորվող գրելու տեխնիկական կողմի խանգարումների թիվը երրորդ դասարանում կրճատվել է միջինում 23,47%-ով, չորրորդ դասարանում՝ 24,53%-ով, կարդալու տեխնիկական կողմի խանգարումների թիվը երրորդ դասարանում կրճատվել է 25,27%-ով, չորրորդում՝ 27,51%-ով: Կարդալու իմաստային կողմի խանգարումների թիվը փորձարարական խմբի երրորդ դասարանում միջինում կրճատվել է՝ 23,63%-ով, չորրորդում՝ 32,54%-ով: Բառերի, դրանց վերջավորությունների և ամբողջական տողերի բացթողումների և տեղափոխումների թիվը կրճատվել է երրորդ դասարանում միջինում 24,71%-ով, իսկ չորրորդում՝ 27,68%-ով:

Ստուգողական խմբում նույնպես կրճատվել է սովորողների գրելու տեխնիկական կողմի խանգարումների թիվը՝ կազմելով երրորդ դասարանում 16,82%, չորրորդում միջինում՝ 16,71%, իսկ կարդալու տեխնիկական կողմի խանգարումների թիվը երրորդ դասարանում նվազել է միջինում 18,13%-ով, չորրորդում՝ 16,5%-ով,: Գրելու իմաստային կողմի խանգարումների թիվը ստուգողական խմբի երրորդ դասարանում կրճատվել է միջինում 15,34%-ով, չորրորդում միջինում՝ 17,73%-ով: Բառերի, նրանց վերջավորությունների և ամբողջական տողերի բացթողումների և տեղափոխումների թիվը կրճատվել է երրորդ դասարանում միջինում 16,05%-ով, չորրորդում՝ 15,86%-ով:

Հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ մանկավարժական գիտափորձի ավարտին փորձարարական խմբում ընդգրկված աշակերտները ցուցաբերել են ավելի բարձր արդյունքներ (երրորրդ դասարանում՝ 26,18%, չորրորդում՝ 31,30%), քան ստուգողական խմբում ընդգրկվածները (երրորդ

դասարանում 18,37%, իսկ չորրորդում՝ 5,68%):

Գիտափորձին մասնակցող երկու խմբերի գրավոր աշխատանքների արդյունքների վերլուծությունները ցույց են տվել, որ աշակերտների գրավոր խոսքում ավելի շատ գերակշռում են հնչողությամբ մոտ հնչյունների ու բառերի, գրությամբ մոտ տառերի, թվերի ու բառերի շփոթումները, տեղափոխումները, գրել-կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմի, տեսատարածական պատկերացումների խանգարումներով պայմանավորված սխալները, հնչյուն-տառերի, վանկերի, բառերի ու դրանց վերջավորությունների, ամբողջական տողերի բացթողումներն ու տեղափոխումները, քերականական բնույթի սխալները և այլն:

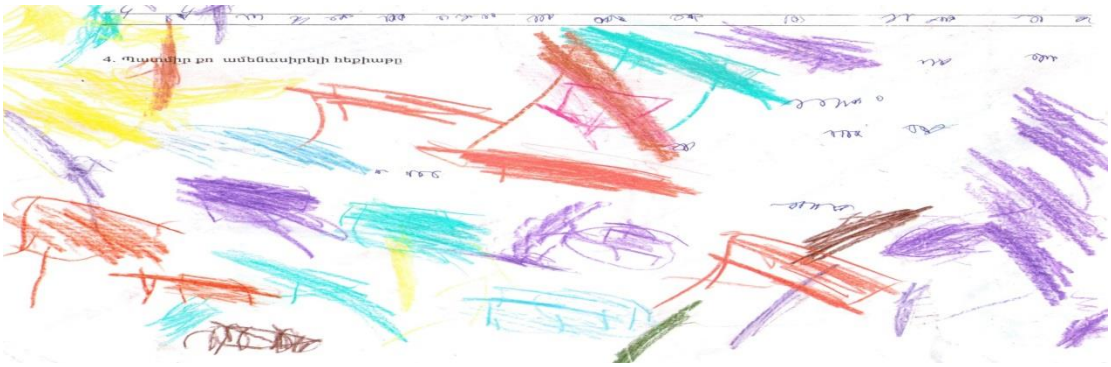
Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունները ցույց են տվել, որ մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում փորձարարական խմբում ընդգրկված երրորդ դասարանի աշակերտների գրավոր խոսքում դրսևորվող սխալները ամբողջությամբ չեն վերացել, սակայն պետք է նշել, որ դրանց թիվն ընդհանուր առմամբ նվազել է՝ պայմանավորված մայրենիի դասերին մեր կողմից առաջարկված խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների գործադրմամբ:

Սովորողների գրավոր խոսքում արտահայտված սխալների որակական և քանակական փոփոխությունները կարելի է տեսնել նաև նրանց գրավոր աշխատանքների օրինակներից: Փորձարարական խմբում ընդգրկված աշակերտներից մի քանիսը տառաճանաչ և գրաճանաչ չեն եղել և գտնվել են կարդալու և գրելու նախնական կարողությունների ձևավորման վերլուծական փուլում, իսկ մյուս մասը՝ համադրական փուլում, նրանցից շատերի գրել-կարդալու տեխնիկական կարողությունները ձևավորվել են գիտափորձի ընթացքում:

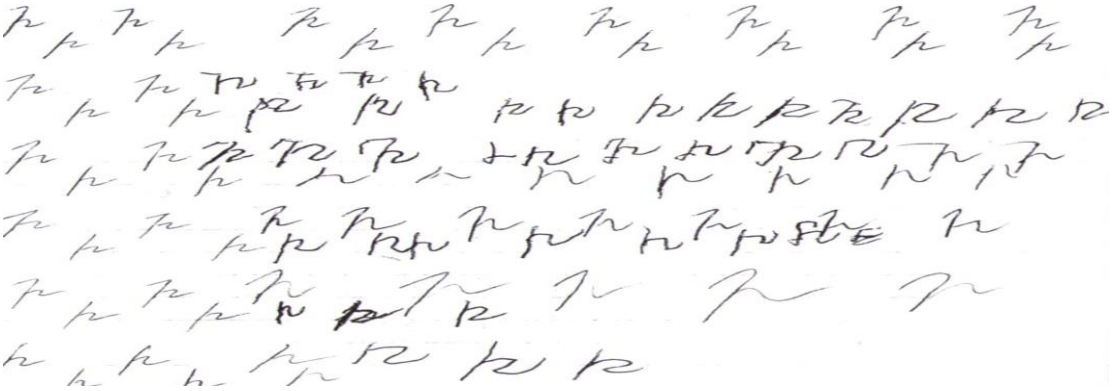
Օրինակ, ներկայացնենք փորձարարական խմբում ընդգրկված երրորդ դասարանի աշակերտուհի Խ. Հ-ի գրավոր աշխատանքների օրինակները: Խ. Հ.-ի գրավոր աշխատանքները գիտափորձի նախնական փուլերում վերածվել են նկարչության: Այնուհետև, գրավոր աշխատանքների շտկմանն ուղղված (տեսողական ուշադրությունը և հիշողությունը, տեսողական ընկալումը և ճանաչողությունը, մանր շարժողականությունը և այլն զարգացնող) խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների գործադրման արդյունքում գիտափորձից

հետո նրա գրելու կարողությունները բարելավվել են՝ սկսած գրիչ բռնելու, տառամասնիկներ գրելու, տետրի սահմաններում կողմնորոշվելու, գրածը իմաստավորելու, ինչպես նաև նկար-պատմություններ պատմելու տեսակետից: Նշենք, որ մինչ գիտափորձը Խ. Հ.-ի տառագրական կարողությունները ձևավորված չեն եղել:

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո



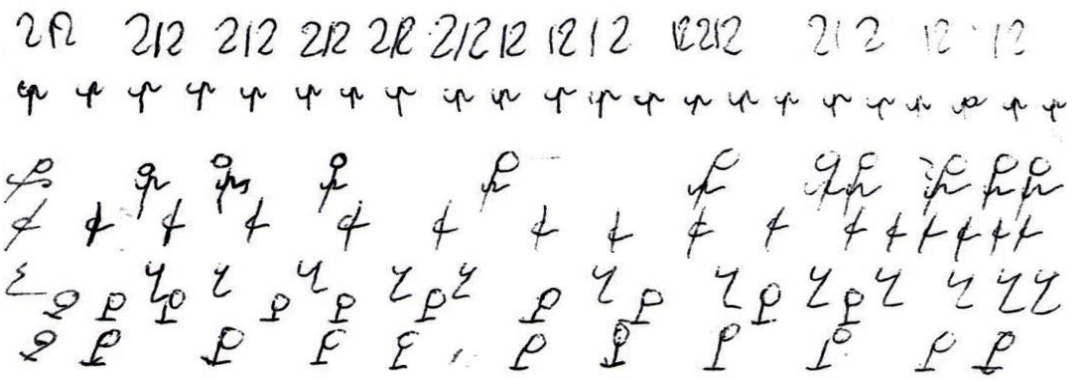
Նկ.16 Փորձարարական խմբի երրորդ դասարանի աշակերտուհի Խ. Հ.-ի արտագրության օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

Ինչպես երևում է գիտափորձից հետո ներկայացված Խ. Հ-ի գրավոր աշխատանքում, արդեն ձևավորել են տառագրական տարրական կարողություններ, թեև օգնությամբ, բայց կարողանում է տառը պատկերել տողի վրա, չնայած տեսատարածական պատկերացումները, գրաշարժողական կարողությունները դեռևս ձևավորված չեն: Կարողանում է «կարդալ» և անվանել միայն իրեն ծանոթ առարկաները, թեմատիկ և առարկայական նկարները կամ նկար-բառերը, սակայն դեռևս ձևավորված չէ նկար-նախադասություններով և նկար-պատմություններով

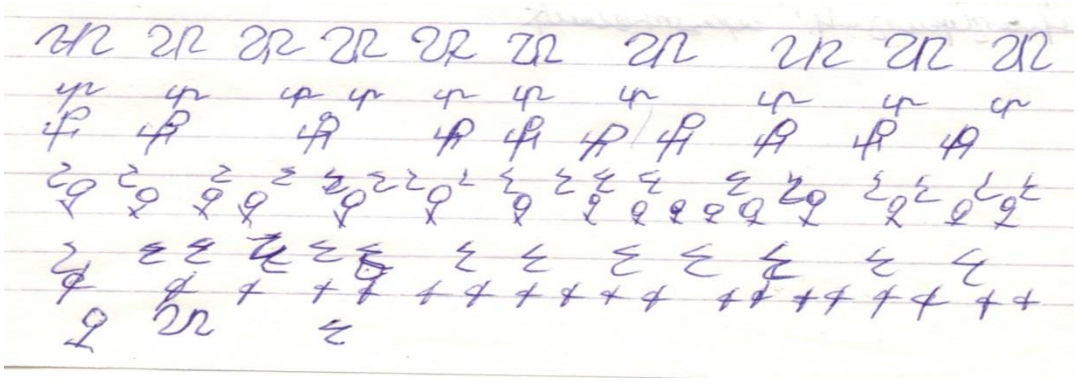
կարդալու կարողությունը: Խ. Հ.-ն անվանում է առարկան, բայց ոչ նրանով կատարվող գործողությունը: Նրան բնորոշ է խոսքի ընկալման խանգարումը, պասիվությունը, բացակայում է խաղի, նոր գիտելիք ձեռք բերելու նկատմամբ հետաքրքրությունը: Չնայած, գիտափորձի ավարտին Խ. Հ-ի հնչյունահնչութային գործընթացները, ինչպես նաև կարդալու և գրելու նախնական կարողությունների ձևավորման գործընթացը դեռևս լիարժեք ձևավորված չեն եղել, սակայն մայրենիի դասերին ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացմանն ուղղված խաղերն ու վարժությունները իրենց դրական դերն են ունեցել կարդալու և գրելու նկատմամբ ցանկություն առաջացնելու և այդ կարողությունները ձևավորելու առումով:

Փորձարարական խմբում ընդգրկված երրորդ դասարանի աշակերտուհի Ն. Ռ-ի կարդալու գործընթացում (կարդում է միավանկ բառեր) գերակշռում են բառերի ետևառաջ ընթեցումները, որոնք ուղեկցվում են հնչյունների, վանկերի բացթողումներով և տեղափոխումներով, կարդալիս սխալ կռահումներ կատարելը, իսկ վերարտադրելու կարողությունը տուժած է կապակցված խոսքի ձևավորված չլինելու, սահմանափակ բառապաշարի և իմաստային ընկալման խանգարումների հետևանքով: Խոսքում ավելի շատ են գոյականները, գրեթե չի գործածում դերանուններ, օժանդակ բայեր: Տուժած են գրելու և կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմերը: Գրավոր խոսքում մեծ թիվ են կազմում տարածական պատկերացումների, գրաշարժողական կարողությունների խանգարումներով պայմանավորված, գրությամբ մոտ տառերի ու բառերի փոխարինումները, բնորոշ է հայելային գիրը: Չնայած գիտափորձի ընթացքում մեծ հետաքրքրությամբ մասնակցել է անցկացված խաղերին, առաջադրանքների ու վարժությունների կատարմանը, սակայն գիտափորձի ավարտին նրա գրավոր խոսքում դեռևս առկա են եղել տեսատարածական ընկալման խանգարումներով պայմանավորված սխալներ: Ստորև բերված օրինակում կարելի է տեսնել նրա գրավոր աշխատանքների տարբերությունը մինչ գիտափորձը և գիտափորձից հետո

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո



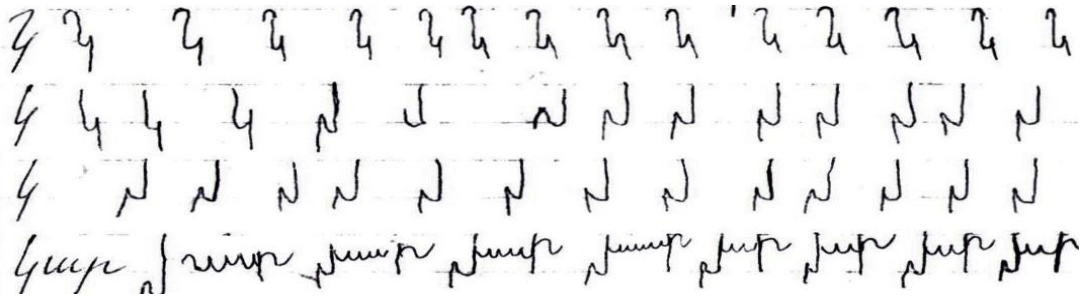
Նկ. 17 Փորձարարական խմբի երրորդ դասարանի աշակերտուհի Ն. Ռ.-ի գրավոր աշխատանքի օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

Ինչպես տեսնում ենք նկարում ներկայացված օրինակից, գիտափորձից հետո համեմատաբար նվազել է Ն. Ռ-ի տեսատարածական պատկերացումների, տեսողական վերլուծության և համադրության, տեսողական ճանաչողության ու տարբերակման խանգարումներով պայմանավորված սխալների քանակը: Սակայն լիովին չեն շտկվել տեսողական ընկալման, հնչութային գործընթացների խանգարումները, կարդալու և գրելու տեխնիկական կողմի խանգարումներով պայմանավորված իմաստային կողմի, կարդացածը վերարտադրելու, մտքերը ճիշտ ձևակերպելու սխալները և այլն:

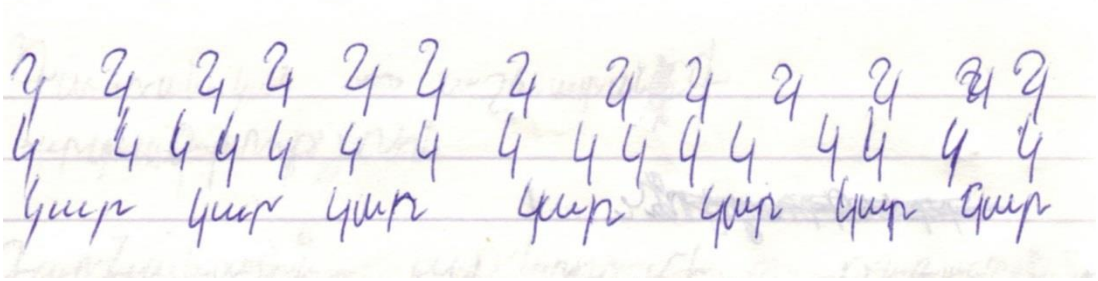
Դիտարկելով փորձարարական խմբում ընդգրկված չորրորդ դասարանի աշակերտուհի Հ. Ս.-ի գրավոր աշխատանքը՝ կարելի ասել, որ ձախլիկությամբ պայմանավորված՝ նրա գրավոր աշխատանքներում գերակշռում են տառերի,

բառերի հայելային գրությունները, որը տեսատարածական պատկերացումների, տեսողական ընկալման և ճանաչողության, տեսողությամբ վերլուծելու և համադրելու կարողությունների խանգարման հետևանք է: Ձևավորված չեն գրելու և կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմերը, գրավոր խոսքում հանդիպում են նաև բառերի աղավաղված գրություններ ու ընթերցումներ: Թելադրություն գրելիս բազմաթիվ են հնչութային ընկալման խանգարումներով պայմանավորված հնչյուն-տառերի ու ամբողջական բառերի բացթողումները, տեղափոխումները, գրությամբ մոտ տառերի ու բառերի շփոթումները: Մինչ գիտափորձը Հ. Ս.-ի կարդալու գործընթացում բազմաթիվ են եղել բառերի ետևառաջ ընթերցումները և կարդալիս սխալ կռահումների հետևանքով իմաստային ընկալման խանգարումները և այլն:

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո

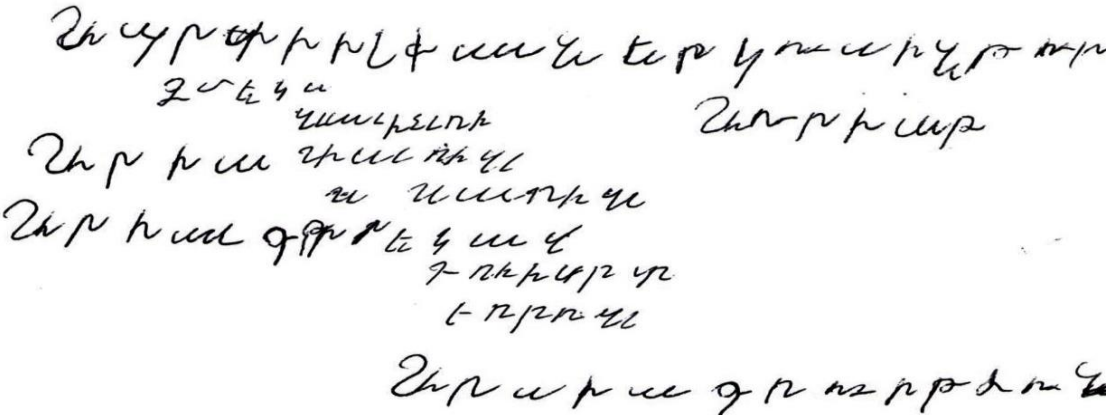


Նկ. 18 Փորձարարական խմբի չորրորդ դասարանի աշակերտուհի Հ. Ս.-ի գրավոր աշխատանքների օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

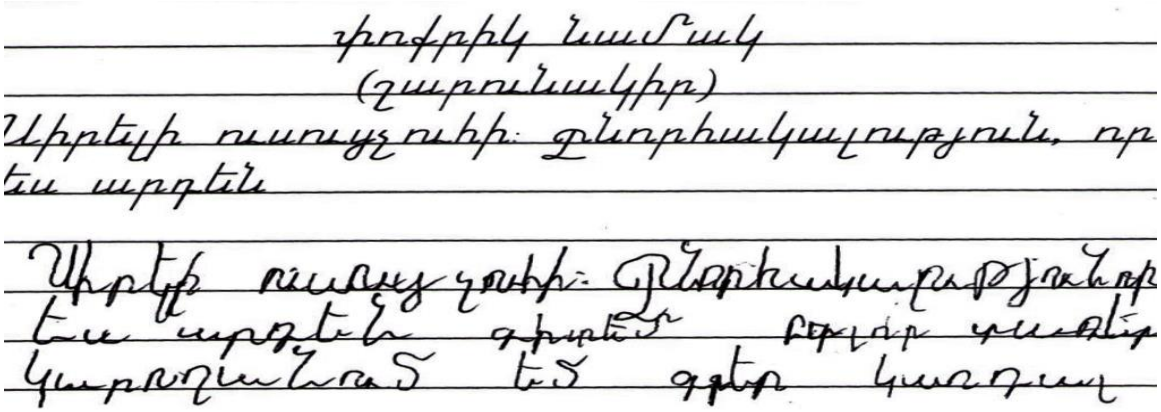
Փորձարարական խմբում ընդգրկված չորրորդ դասարանի աշակերտ Ի. Ջ-ն կարդալու և գրելու տեխնիկական կողմի խանգարումներով պայմանավորված՝ ունի իմաստային ընկալման խանգարումներ: Նրա գրավոր աշխատանքներում բազմաթիվ են տեսատարածական ընկալման, տեսողական վերլուծության և համադրության խանգարումներով, տառերի, քերականական բնույթի սխալներով՝

օժանդակ բայերի, ամբողջական բառերի բացթողումներով, բառերի անավարտ գրություններով պայմանավորված սխալները: Չի ընկալում իրեն ուղղված խոսքը՝ նույնիսկ կոնկրետ իրավիճակում, ունի հնչարտաբերության խանգարում, ձևավորված չեն նրա հնչյունահնչութային գործընթացները, լեզվական վերլուծություն և համադրություն կատարելու կարողությունները և այլն: Ի. Ջ.-ն պասիվ է, չունի հաղորդակցման ցանկություն, անտարբեր է դասի ընթացքում կազմակերպվող խաղերի ու անցկացվող վարժությունների նկատմամբ: Սակայն գիտափորձի վերջում նրա հետաքրքրությունն ու ցանկությունը խաղերին մասնակցելու, վարժություններ ու առաջադրանքներ կատարելու նկատմամբ փոխվել է, որը նպաստել է նաև կարդալու և գրելու կարողությունները բարելավվելուն: Դրական առաջընթաց է նկատվել նաև տարածական պատկերացումների ընկալման, գրելու և կարդալու տեխնիկական կողմի հաղթահարման առումով:

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո

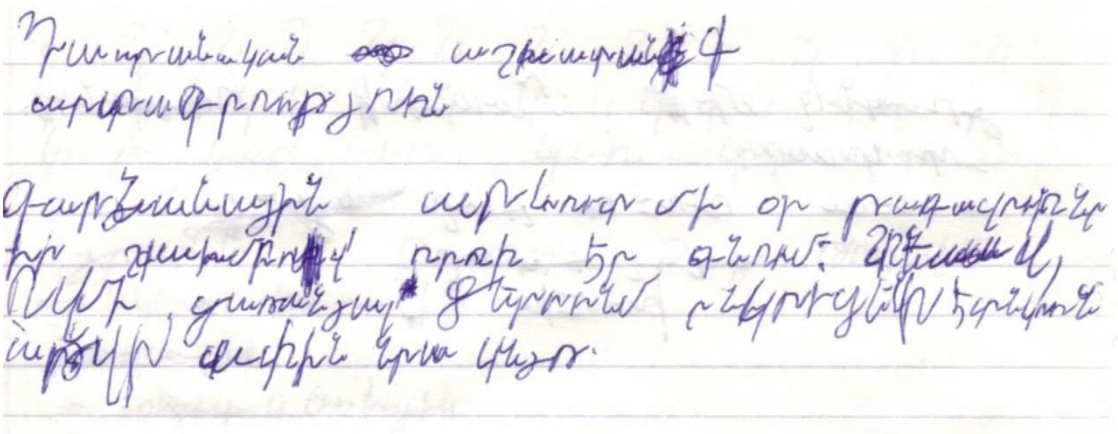


Նկ.19. Փորձարարական խմբի չորրորդ դասարանի աշակերտ Ի. Ջ.-ի գրավոր աշխատանքի օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

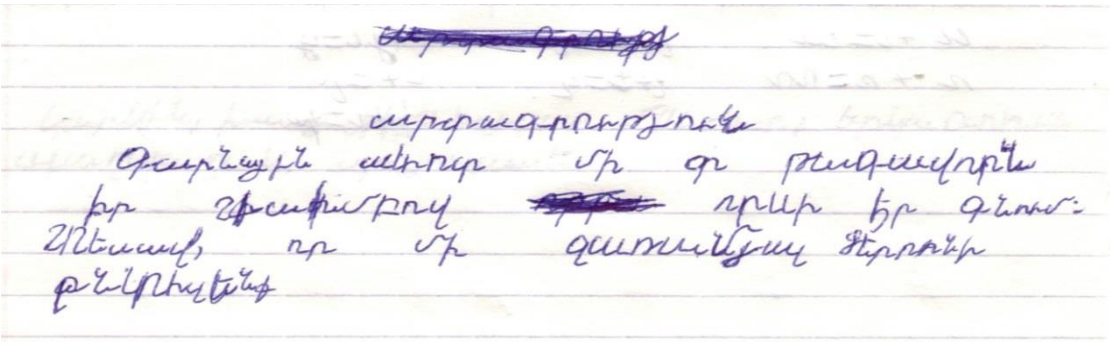
Ինչպես տեսնում ենք գիտափորձից հետո ներկայացված օրինակից, Ի. Ջ.-ն կարողացել է ստեղծագործական արտագրություն կատարել, շարունակել և ավարտել անավարտ միտքը, ամբողջացնել նախադասությունները: Սակայն լիովին չեն վերացել գրելու և կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմերի, հնչութային գործընթացների խանգարումներով պայմանավորված ուղղագրական և հնչարտաբերական սխալները: Գրելիս և կարդալիս երբեմն «կորցնում» կամ բաց է թողնում տառերը, բառերը:

Փորձարարական խմբում ընդգրկված չորրորդ դասարանի աշակերտ Հ. Լ.-ի կարդալու և գրելու գործընթացին բնորոշ են հնչյունահնչութային գործընթացների, տեսատարածական պատկերացումների խանգարումներ, հնչյուն-տառերի, վանկերի բացթողումներ, տեղափոխումներ, հնչյունավանկային վերլուծություն և համադրություն կատարելու, քերականական բնույթի սխալներ, կարդալիս սխալ կռահումներ, բառերի և ամբողջական տողերի կրկնակ ընթերցումներ: Ունի խոսքի ընկալման, կարդացածի բովանդակության ընկալման խանգարում, մտքերն անավարտ են, տուժած է կարդացածը, լսածը, տեսածը վերարտադրելու կարողությունը: Հ. Լ.-ն ակտիվ մասնակցել է գիտափորձի ընթացքում անցկացված հանձնարարություններին և ունեցել է իր նախընտրելի խաղերն ու վարժությունները, որոնց պարբերաբար կատարումները նրա կարդալու և գրելու կարողությունների զարգացման առումով դրական արդյունք են տվել: Գիտափորձից հետո Հ. Լ.-ի գրավոր խոսքում սխալների ընդհանուր թիվը նվազել է, սակայն լիովին չի վերացել:

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո

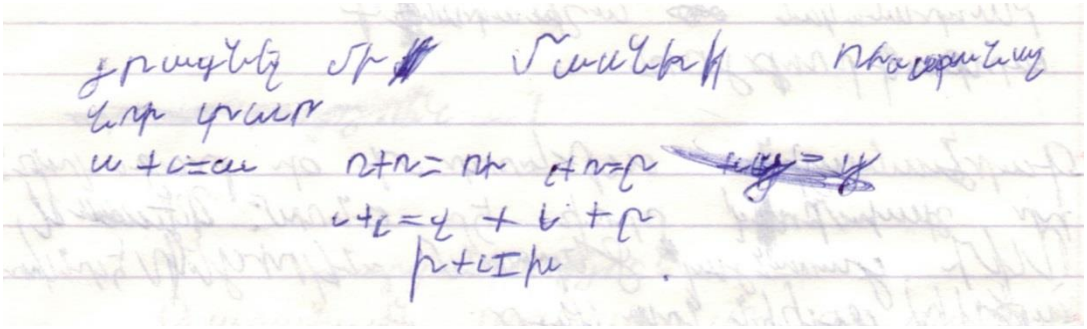


Նկ. 20 Փորձարարական խմբի չորրորդ դասարանի աշակերտ Հ. Լ.-ի արտագրության օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

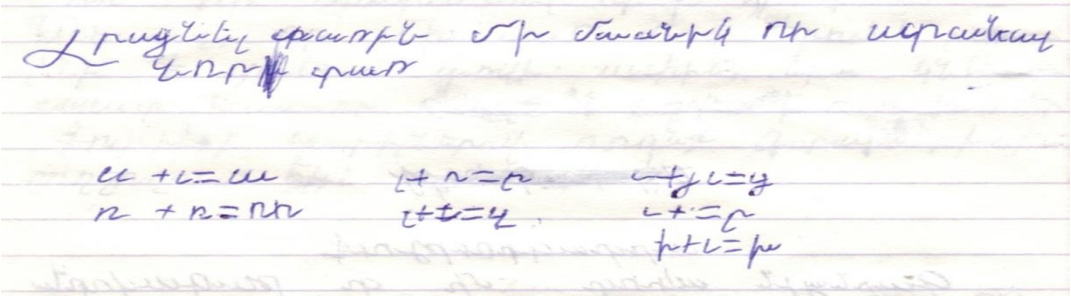
Հ. Լ.-ի գրավոր աշխատանքում մինչ գիտափորձը և գիտափորձից հետո նկատելի փոփոխություններ չեն դիտվել տառերի և վանկերի բացթողումների, ուղղագրական սխալների, ջնջումների առկայության, գրել-կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմերի խանգարումների հաղթահարման առումով: Սակայն գիտափորձի ընթացքում կիրառված առաջադրանքներն ընդհանուր առմամբ նպաստել են Հ. Լ.-ի ոչ խոսքային գործընթացների զարգացմանը:

Փորձարարական խմբում ընդգրկված չորրորդ դասարանի աշակերտ Մ. Կ.-ն դեռևս գրաճանաչության փուլում է: Նրա գրավոր աշխատանքներում բազմաթիվ են հնչութային ընկալման խանգարումներով պայմանավորված տառերի բացթողումները, տեսատարածական պատկերացումների խանգարումները, բառերի միացյալ գրությունները, գրությամբ մոտ տառերի շփոթումները և այլն: Կարդալիս նույնպես բաց է թողնում բառերը, ամբողջական տողերը, կարդում է սխալ կռահումներ կատարելով, չի ընկալում կարդացած բովանդակությունը: Ստորև բերված են նրա գրավոր աշխատանքների օրինակները:

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո

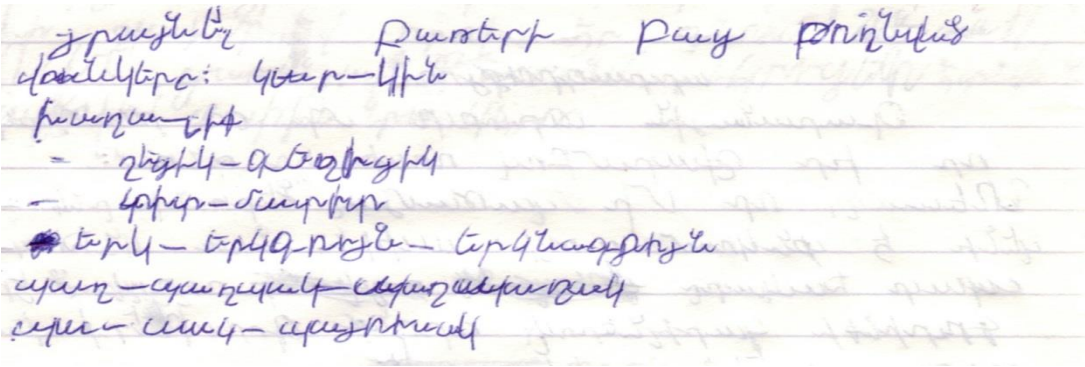


Նկ. 21 Փորձարարական խմբի չորրորդ դասարանի աշակերտ Մ. Կ.-ի գրավոր աշխատանքների օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

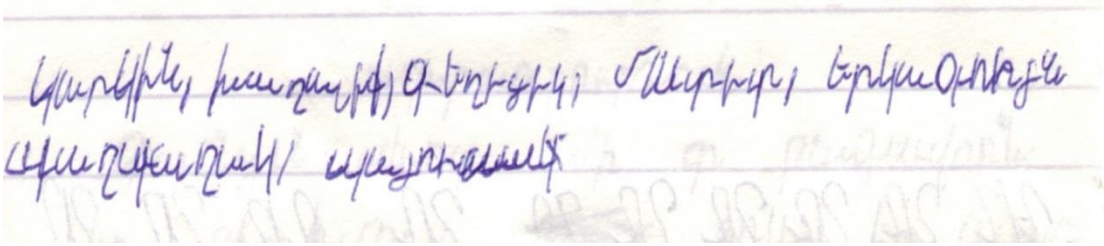
Ինչպես երևում է նկարում, գիտափորձի վերջում Մ. Կ.-ի գրավոր խոսքում դրական առաջընթաց է նկատվել հնչութային գործընթացների բարելավման, տեսատարածական պատկերացումների, վերլուծահամադրական կարողությունների զարգացման առումով:

Փորձարարական խմբում ընդգրկված չորրորդ դասարանի աշակերտուհի Ա. Լ.-ի գրավոր աշխատանքներում հնչյունավանկային վերուծություն և համադրություն կատարելու կարողությունների խանգարմամբ պայմանավորված՝ գերակշռում են տառերի, վանկերի ու բառերի բացթողումները, հնչողությամբ և արտաբերությամբ մոտ հնչյունների փոխարինումները, տեսատարածական պատկերացումների խանգարումները և այլն: Կարդալիս դժվարանում է վանկերը համադրել և ստանալ ամբողջական բառ, դժվարությամբ է ընկալում կարդացածի բովանդակությունը: Ստորև բերված առաջին գրավոր աշխատանքը վանկային վերլուծություն և համադրություն կատարելու վարժության օրինակ է, իսկ երկրորդ օրինակը՝ այդ վարժության արդյունքում կազմված բառերի թելադրության օրինակը:

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո



Նկ. 22 Փորձարարական խմբի չորրորդ դասարանի աշակերտ Ա. Լ.-ի գրավոր աշխատանքների օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

Գիտափորձից հետո մայրենիին դասերին գործադրվող մեր կողմից առաջարկված խաղերին, վարժություններին ու առաջադրանքներին Ա. Լ.-ի մասնակցությունը դրական արդյունք է տվել գրավոր աշխատանքներում հնչյունավանկային վերլուծություն և համադրություն կատարելու, հնչութային գործընթացների և տեսատարածական պատկերացումների բարելավման առումով: Կարդալու գործընթացում դրական առաջընթաց է նկատվել կարդալու տեխնիկական կողմի հաղթահարման առումով: Սակայն թե՛ գրելու և թե՛ կարդալու գործընթացում լիովին չեն շտկվել հնչյուն-տառերի, վանկերի ու ամբողջական բացթողումները, տեղափոխումները և փոխարինումները, իմաստային ընկալման խանգարումները և այլն:

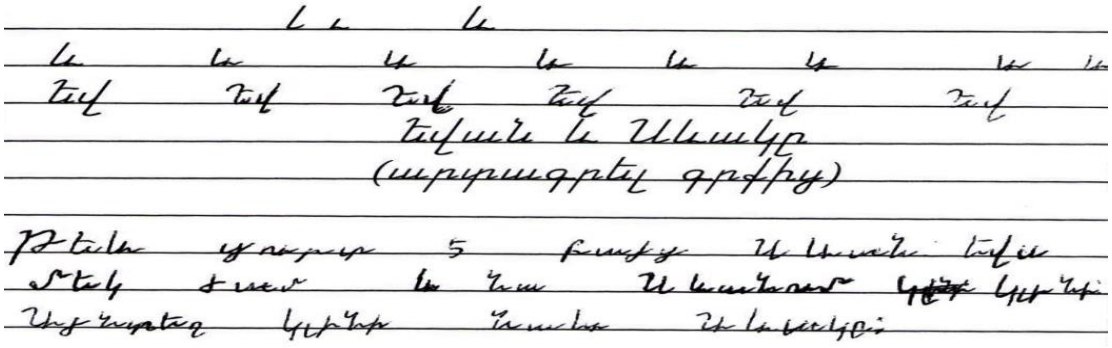
Մանկավարժական գիտափորձի արդյունքում փորձարարական և ստուգողական խմբերի սովորողների գրավոր աշխատանքների համեմատական վերլուծությունները ցույց են տվել, որ գերակշռող սխալների փոփոխություններն առավելապես նկատելի են գրությամբ մոտ տառերի, թվերի ու բառերի շփոթումների ու փոխարինումների, կարդալու և գրելու տեխնիկական և իմաստային կողմերի, ինչպես նաև անավարտ գրությունների դրսևորումներում:

Այսպես օրինակ, փորձարարական խմբում ընդգրկված երրորդ դասարանի աշակերտ Մ. Ա.-ի գրավոր աշխատանքներում բառերի անավարտ գրությունների, քերականական բնույթի սխալների թիվը գիտափորձից հետո նվազել է: Իսկ նրա գրավոր աշխատանքներում բազմաթիվ են եղել խոսքի ընկալման, հնչյունահնչութային գործընթացների, լեզվական վերլուծություն և համադրություն կատարելու կարողությունների խանգարումներով պայմանավորված սխալները,

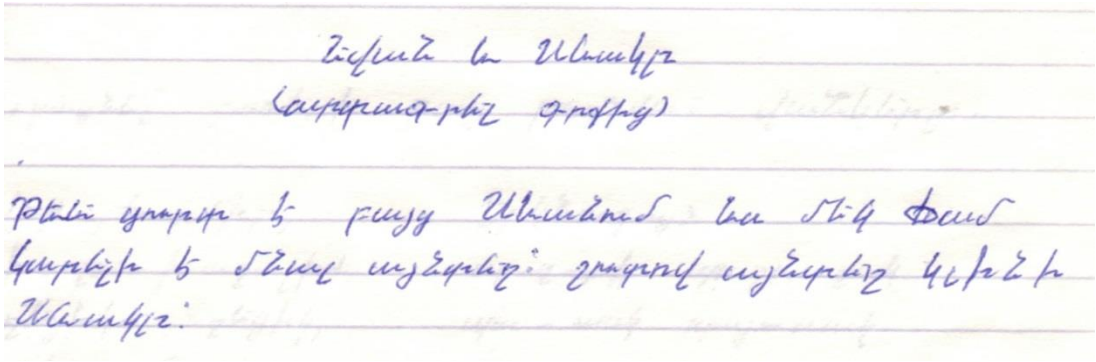
բառերի անավարտ և միացյալ գրությունները, կարդալու և գրելու տեխնիկական և իմաստային կողմի խանգարումները և այլն:

Գիտափորձից հետո երրորդ դասարանի աշակերտ Մ. Ա.-ի գրավոր աշխատանքներում դրական փոփոխություններ են նկատվել կարդալու և գրելու տեխնիկական կողմերի, հնչութային գործընթացների, բառի հնչյունավանկային կառույցի, բառերի ու նախադասությունների սահմանների ընկալման առումով: Սակայն կարդալիս և գրելիս իմաստային ընկալումները, գրավոր աշխատանքներում ուղղագրական բնույթի սխալները լիովին չեն շտկվել:

Մինչ գիտափորձը



Գիտափորձից հետո



Նկ. 23 Փորձարարական խմբի երրորդ դասարանի աշակերտ Մ. Ա.-ի արտագրության օրինակ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում

Ստուգողական խմբի սովորողների գրավոր աշխատանքներում նույնպես նկատվել են դրական փոփոխություններ, սակայն դրանք, ի տարբերություն փորձարարական խմբի, դրանք ավելի փոքր թիվ են կազմել:

Մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում համագործակցել ենք ոչ միայն

դասավանդող ուսուցիչների, դաստիարակների, լոգոպեդների և հոգեբանների, այլև ծնողների հետ: Այս համատեղ աշխատանքը դրական և բազմակողմանի ազդեցություն է ունեցել մեր գիտափորձի արդյունքների վրա սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոցների, մեթոդների ու դրանց կիրառման պայմանների ճիշտ մշակման, հանձնարարությունների բարդության աստիճանը ճիշտ որոշելու, ինչպես նաև մոտավոր վերջնարդյունքները կանխատեսելու տեսակետից:

Մեր կարծիքով գիտափորձի վերջնարդյունքներն ավելի արդյունավետ կլինեին, եթե մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի շտկման նպատակով դպրոցում և ընտանիքում պահպանվեր միևնույն պահանջի դրվածքը: Գիտափորձի անցկացման ընթացքում տրված տնային հանձնարարությունները վերահսկվել են ուսուցիչների և դաստիարակների կողմից և յուրաքանչյուր, նույնիսկ աննշան հաջողությունը, խրախուսվել է և հիմք է ծառայել կարդալու և գրելու գործընթացների խանգարումների շտկման հետագա քայլերն իրականացնելու համար:

Այսպիսով՝ մանկավարժական գիտափորձի արդյունքները ցույց են տվել, որ մեր կողմից առաջարկված և մայրենիի ուսուցման գործընթացում գործադրված հատուկ միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման պայմանները բարելավել և նպաստել են հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանը: Ասվածը հիմնավորում են փորձարարական և ստուգողական խմբերի համեմատական ցուցանիշների արդյունքները (աղյուսակ 3):

Գլխի ամփոփում

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնական ուղիները, դրանց տեսական հիմնավորումները ներկայացնելով՝ կարող ենք ասել, որ գրավոր խոսքը չի կարող ձևավորվել ու զարգանալ, եթե չկան բանավոր խոսքի զարգացման համար

բավարար հիմքեր, եթե զարգացած չեն ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացները: Որպես դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման միջոց՝ մեր կողմից առաջարկվել են ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացման հատուկ միջոցներ, մեթոդներ և դրանց կիրառման պայմաններ: Մայրենիի ուսուցման գործընթացում գործադրելի, մեր կողմից առաջարկված խաղերը, վարժություններն ու առաջադրանքները հարմարեցվել են մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների առանձնահատկություններին, համակարգվել են մի քանի կոնկրետ խմբերում և ուղղված են զարգացնելու սովորողների հնչյունահնչութային, վերլուծահամադրական գործընթացները, տեսատարածական պատկերացումները, գրել-կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմը և այլն:

Փորձարարական հետազոտության արդյունքները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացը բարդ է և երկարատև: Այդ մասին վկայում են նաև արտասահմանյան հեղինակների տեսագործնական ուսումնասիրությունների և հետազոտությունների արդյունքները:

Մեր եռամյա մանկավաժական գիտափորձի արդյունքները ցույց են տվել, որ գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը հնարավոր է իրականացնել մայրենիի ուսուցման գործընթացում, և այն ոչ թե կրկնում, այլ շարունակում և փոխլրացնում է լոգոպեդական աշխատանքը:

Մեր հետազոտությունների արդյունքների վերլուծություններից ելնելով՝ կարող ենք ասել, որ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացն արդյունավետ կլինի, եթե բազմակողմանի և համալիր աշխատանք տարվի սովորողների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացման ուղղությամբ:

Մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով մեր կողմից մշակված ու առաջարկված հատուկ միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման պայմանները հիմք են հանդիսացել նաև կազմելու այս երեխաների ոչ խոսքային և խոսքային

գործընթացների հետազոտական քարտ և գնահատման սանդղակ: Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղղությամբ մեր կողմից մշակված և առաջարկված հատուկ միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման պայմանները մայրենիի ուսուցման գործընթացում դրական ազդեցություն են ունեցել գիտափորձին մասնակցած երեխաների կարդալու և գրելու գործընթացի արդյունավետության բարձրացման վրա: Այդ մասին են վկայում գիտափորձի արդյունքները, փորձարարական և ստուգողական խմբերի համեմատական ցուցանիշները:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Մեր կողմից անցկացված հետազոտության արդյունքները թույլ են տալիս կատարել հետևյալ հետևությունները.

1. Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնախնդիրն արդիական է, ունի տեսական և գործնական նշանակություն: Այս հիմնահարցի վերաբերյալ ուսումնասիրությունները բազմաթիվ են, սակայն լիարժեք չեն և դժվարություններ են առաջացնում մայրենիի դասագործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հարցում: Հիմնախնդիրի արդիականությունը որոշվում է նաև սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացը մայրենիի դասերին իրականացնելու կարևորությամբ:

2. Մեր ուսումնասիրությունները վկայում են, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում մայրենիին հատկացված դասաժամերը ծրագրով տարեցտարի գնալով նվազել են (տե՛ս էջ 54-56-ում ներկայացված 1992-2012թթ մայրենիի ծրագրի համեմատական վերլուծությունը)՝ դրանով սահմանափակելով մայրենիի դասերին աշակերտների կարդալու և գրելու գործընթանցների խանգարումների շտկմանն ուղղված ուսուցիչների աշխատանքը: Մայրենիի ուսուցման գործընթացում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման համար չկան անհրաժեշտ արդյունավետ միջոցներ,իսկ խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների մեթոդական ուղեցույցներ հայերենով դեռևս չեն մշակվել: Ինչպես նաև հատուկ (օժանդակ) դպրոցում դասավանդող ուսուցիչների մեծամասնության մասնագիտական վերապատրաստումների, մասնագիտական ժամանակակից տեղեկատվությանը տիրապետելու, սեմինարների ու գիտաժողովների մասնակցության պակասը նույնպես խոչընդոտում է մայրենիի դասաժամերին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացին:

3. Հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում դասավանդող ուսուցիչների և ավարտական կուրսի ուսանողների հետ մեր անցկացրած սոցհարցումների արդյունքների համաձայն սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը

պետք է իրականանա ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացմանը զուգահեռ: Սովորողների գրավոր խոսքի հիմնական սխալների վերլուծությունները ցույց են տվել, որ ավելի շատ գերակշռում են հնչյունների, տառերի, վանկերի, բառերի վերջավորությունների բացթողումները, տեղափոխումները (14%), շփոթումներն ու փոխարինումները (12%), քերականական բնույթի սխալները՝ ագրամատիզմները (12%), իմաստային ընկալման սխալները (12,3%): Այս արդյունքների հիման վրա մեր կողմից մշակվել են սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման տեսագործնական մոտեցումներ, որոնք ներկայացված են ատենախոսության երրորդ գլխում:

4. Սովորողների գրավոր խոսքում գիտափորձից հետո դրական փոփոխություններ են նկատվել. փորձարարական խմբում ընդգրկված երրորդ դասարանցիների թույլ տված սխալների քանակը նվազել է 26,18%-ով, իսկ չորրորդ դասարանցիների սխալների քանակը՝ 31,3%-ով: Մինչդեռ ստուգողական խմբում ընդգրկված երրորդ դասարանցիների սխալների թիվը կրճատվել է 18,37%-ով, իսկ չորրորդ դասարանցիների սխալների թիվը՝ 5,68%-ով:

5. Մանկավարժական գիտափորձին ընդգրկված սովորողների գրավոր խոսքի հիմնական սխալների առանձնահատկությունների վերլուծության արդյունքում մեր կողմից առանձնացված սխալների (մոտ 18 հիմնական տեսակ) մեջ գերակշռել են հնչյունահնչութային, վերլուծահամադրական գործընթացների, տեսատարածական պատկերացումների, գրաշարժողական կարողությունների գրելու և կարդալու տեխնիկական և իմաստային կողմերի խանգարումներով պայմանավորված սխալներ: Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը մայրենիի ուսուցման գործընթացում իրականացնելու նպատակով կողմից մշակվել և առաջարկվել են խաղերի, վարժությունների ու առաջադրանքների հատուկ համակարգ, ինչպես նաև մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների հետազոտման քարտ և գնահատման սանդղակ:

6. Փորձարարությամբ հիմնավորված է մայրենիի ուսուցման գործընթացում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցողների գրավոր խոսքի խանգարումների

շտկման ուղղությամբ մեր կողմից առաջարկվող միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների արդյունավետությունը: Ենթադրվում է, որ սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների հետազոտման և շտկման ուղղությամբ առաջարկված շտկողամանկավարժական մոտեցումները հիմք կդառնան գործող հատուկ (օժանդակ) դպրոցներին անհրաժեշտ գիտամեթոդական ձեռնարկների ստեղծման համար:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ազարյան Ռ. Ն., Զարչյան Ա. Ռ., Դիսլեքսիան և աչքի տեսաշարժողական գործառույթները: Մանկավարժություն: Գիտամեթոդական ամսագիր 8, Երևան, 2013, էջ 27-37:
2. Ավագյան Ա. Վ., Հատուկ խաղերի օգտագործումը տարրական դասարանի աշակերտների դիսգրաֆիայի շտկման ժամանակ //Հատուկ մանկավարժություն և հոգեբանություն - Երևան, 2005, էջ 9-17:
3. Գալստյան Ա., Խարազյան Ռ., Բալայան Ա., Հայոց լեզվի հարցարանների ժողովածու կրտսեր դպրոցականների համար, Եր.: «Էդիթ Պրինտ» 2009, -184 էջ:
4. Գրիգորյան Ա. Գ., Սովորողների ընթերցողական կարողության ձևավորման և բանավոր խոսքի խաթարման փոխկապակցվածությունն ու արտահայտման ձևերը: «Հատուկ մանկավարժություն և հոգեբանություն» գիտամեթոդական ժողովածու, Երևան, 2007/6, էջ 4-7:
5. Գյուլամիյան Ջ. Հ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, -Եր.: «Զանգակ-97», 2018.-338էջ:
6. Գյուլամիրյան Ջ. Հ., Արտագրությունների, թելադրությունների, փոխադրությունների, շարադրությունների ձեռնարկ տարրական դպրոցի համար.-Եր.: «Զանգակ-97», 2014.-184 էջ:
7. Թադևոսյան Է. Ռ., Հիբրիդ տառեր: «Նախաշավիղ» գիտամեթոդական հանդես, 2011/5, էջ 25-28:
8. Թեթև մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների «Մայրենի լեզու» առարկայի ծրագիր: 1-4 դասարաններ/ ՀՀ ԿԳՆ. Կրթության ազգային ինստիտուտ; Կազմ՝ Կ. Ա. Թորոսյան, Ն. Ս. Տողանյան. - Եր.: ՀՀ ԿԳՆ Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2012.-48 էջ:
9. Հովյան Գ. Ռ., Գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված վարժությունների ձեռնարկ, Երևան, 2007, - 115 էջ:
10. Ղուկասյան Վ. Ս., Սիմոնյան Ա. Ս., Օժանդակ դպրոցի ծրագրեր: Հայոց լեզու և ընթերցանություն (1-9-րդ դասարաններ), Եր. 1992, - 105էջ:

11. Մարտիրոսյան Վ. Ա., Հովհաննիսյան Դ. Գ., Ծրագիր, Հայոց լեզու և ընթերցանություն, մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների հատուկ /օժանդակ/ դպրոցի 1-5րդ դասարանների, Կրթական բարեփոխումների կենտրոն, 2003, -54 էջ:
12. Միքայելյան Ա. Վ., Ուղղագրության ուսուցման մեթոդական առանձնահատկություններից մի քանիսը օժանդակ դպրոցում, «Մանկավարժական միտք», 3-4, 2004, էջ 116-120:
13. Միքայելյան Ա. Վ., Ուղղագրության և ուղղախոսության ուսուցման դերը մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների երկրորդային խանգարումների շտկման գործընթացում: 54-րդ գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, «Մանկավարժ», Եր., 2010, էջ 260-261:
14. Չարչյան Ա. Ռ., Կարդալու կարողության ձևավորման գործընթացի փուլային առանձնահատկությունները: Հատուկ կրթություն: Գիտամեթոդական տեղեկատու, Եր., 2009, էջ 39-54:
15. Չարչյան Ա. Ռ., Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորող գրավոր խոսքի խանգարումներով դպրոցականների խաղային ուսուցման ընդհանուր բութագիրը: Շտկողական մանկավարժություն: Մանկավարժական միտք, Եր., 2011, էջ 147-254:
16. Չարչյան Ա. Ռ., Հատուկ (օժանդակ) դպրոցների կրթական չափորոշիչների պահանջները հաղթահարելու խնդրի շուրջ: Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտ: ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ՆՅՈՒԹԵՐ Բ (հասարակագիտական պրակ), Վանաձոր 2011, էջ 314-329:
17. Չարչյան Ա. Ռ., Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի սովորողների կարդալու և գրելու կարողությունների ձևավորման խնդիրների վերլուծություն: Շտկողական մանկավարժություն: Մանկավարժական միտք: «Տաթև գիտակրթական համալիր» 1-2, Երևան, «Զանգակ-97», 2011, էջ 235-240:
18. Չարչյան Ա. Ռ., «Տարրական դասարանների՝ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող աշակերտների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հիմնական

մոտեցումները մայրենիի ուսուցման գործընթացում» ԿԱՃԱՌ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԱՐԵԳԻՐՔ, «Զանգակ-97», Երևան, 2017, էջ 352-359

19. Չափավոր և ծանր մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հատուկ կրթության առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, Եր., «Էդիթ Պրինտ» 2006, 264 էջ:
20. Պայլոզյան Ժ. Հ., Խաղում ենք տառերով: Երևան, 2007, -24 էջ:
21. Տեր-Գրիգորյան Ա. Ե., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., «Լույս», 1980. -564 էջ:
22. Քյուրքչյանի Ա. Ն., Տեր-Գրիգորյան Լ. Ա., Մայրենի 1: Դասագիրք.-Եր.: «Էդիթ Պրինտ», 2007. 63 էջ:
23. Քյուրքչյան Ա. Ն., Տեր-Գրիգորյան Լ. Ա., Մայրենի 2: Դասագիրք.-Եր.: «Էդիթ Պրինտ», 2007. 160 էջ:
24. Քյուրքչյան Ա. Ն., Տեր-Գրիգորյան Լ. Ա., Այբբենարան:-Եր.: «Էդիթ Պրինտ», 2010. -128 էջ:
25. Քյուրքչյան Ա. Ն., Տեր-Գրիգորյան Լ. Ա., Սովորի՛ր գրել, Այբբենարանի Աշխատանքային տետր 2, «Էդիթ Պրինտ» 2010, -32 էջ:
26. Аксенова А. К., Якубовская Э. К. Дидактичвские игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школе //Кн. для учителей.-М.:Просвещение, 1991.-174 с.
27. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ.дефектол. фак. педвузов. -- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
28. Алтухова Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Дис. ...канд. пед. наук/Т.А. Алтухова. - М., 1995.- 233 с.
29. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом /Психология чувственного познания. М.:АПН РСФСР,1960.-С.339-461.
30. Ананьев Б. Г. Восстановление функции при аграфии и алексии травматического происхождения //Ученые записки МГУ, Москва, 1974, т.2. С.98-110.
31. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина,

1968. – 548 с.

32. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем/ П. К. Анохин. - М.: Наука, 1973.- С.5-61.

33. Ануфриев А. Ф. Костромина С. Н., Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. -М.: Ось-89. 2007.-272с.

34. Ахмылова Н. В. Учимся читать с удовольствием / Система быстрого обучения чтения детей с речевыми нарушениями по методике Н. А. Зайцева /Н.В. Ахмылова; под ред. Н. Е. Иляковой.- М.: ГНОМ и Д, 2007. -71 с.

35. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. //«Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. - М., МПСИ, 2001.-С.7 –20.

36. Ахутина Т. В. Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: методическое пособие. – М.: В. Ю. Секачев, 2016. –128 с.

37. Барт К. Трудности в обучении: раннее предупреждение: учеб.пособие/ Карлхайнц Барт; пер. с нем. Н. А. Горловой, А. А. Михлина; науч.ред.рус. текста Н. М. Назарова.- М.: Издательский центр «Академия», 2006.- 208с.

38. Беккер Р. Нарушение речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию/Р. Беккер//5-я научная сессия по дефектологии.- М., 1967.- С. 44-49, 394-395.

39. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: -СПб.: Питер, 2009. -400 с.

40. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. Для учителя. 2-е изд.-М.: Просвещение, 1988.-128с.

41. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников/ О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. М.: Национальний книжный центр, 2015. -320с.

42. Визель Т. Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод.пособие / Т. Г. Визель. –М.: АСТ: Астрель:

2005.-127с.

43. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка: Актуальные проблемы дефектологии. -М., Просвещение, 1992. - 259 с.
44. Власова Т. А. Певзнер М. С., О детях с отклонениями в развитии.- М.: Просвещение, 1973. -175с.
45. Волкова Л. С. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов, и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, В. 5 кн.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.- 304с.
46. Волкова Л. С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.савидений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской.-5-е изд., перераб. и доп.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. с. 439-529.
47. Воронкова В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе. Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. Ин-тов/Под ред. В. В. Воронковой - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416 с.
48. Воронкова В. В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1-4 классы.-М.: Просвещение, 2006
49. Воронкова В. В. Дмитриев А. А., Горшенков И. А., Олигофренопедагогика; учеб. пособие для вузов .-М.: Дрофа, 2009.-397с.
50. Выготский Л. С. Мышление и речь /Под ред. Е. Власовой, Питер, 2017.- 432с.
51. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3 М., Проблемы развития психики/ Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. -368 с.
52. Выготский Л. С. Лурия А. Р., Этюды по истории поведения. М., 1993. - 222с.
53. Выготский Л. С. Педагогическая психология /под ред. В. В. Давыдова. -М.: Педагогика-Пресс, 1999.-536 с.
54. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии [Тескт] / Л. С. Выготский.-М.: Изд-во Юрайт, 2018. - 199 с.
55. Выготский Л. С. Основы дефектологии. –СПб.: Издательство «Лане», 2003.-656с.
56. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании

умственных действий. П. Я. Гальперин.-М.: Изд-во Институт практическох психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. –С. 272-317.

57. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе [Текст] /М. Ф. Гнездилов.- М.: Просвещение, 1965. -272с.

58. Городилова В. И. Чтение и письмо [Текст]: обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Гоодилова, М.З. Кудрявцева. СПб.: Дельта, 1997.-223с.

59. Граборов, А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Граборов, -М.: изд-во Просвещения, 1961. -196с.

60. Доман Г. Что делать, если у вашего ребенка повреждение мозга / перевод С. Л. Калинин. М.: Изд-во Медиакит, 2013. -356 с.

61. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа в вспомогательной школе.-М.: Просвещение, 1981.-176с.

62. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей грамоте. М.: Изд. АПН РСФСР. 1950. –108с.

63. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г.Егоров.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.- С. 6-41.

64. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика.-Киев, Виша школа. 1985.-327с.

65. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. –М.: Национальный книжний центр, 2015.— 320 с.

66. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3-4-х классов //Известия АПН РСФСР. М., 1956, вып.78.- С.141-250.

67. Журавлева Л. С. Актуалность проблемы коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией. Հատուկ կրթության հիմնախնդիրներ Գիտամեթոդական հանդես, Երևան 2015/3, էջ 207-213:

68. Забрамная С. Д., Левченко И Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития.-М., В. Секачев, 2007. 128 с. .

69. Замский Х. С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века./ Х. С. Замский -2-е изд.– М.: Академия, 2010.-368с.

70. Занков Л. В. Избранные педагогические труды.-3-е изд., дополн.-М: Дом педагогики, 1999, -608 с.
71. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению. Журнал «Начальная школа», N 8, 1990. – с.52-62.
72. Зайцев Н. А. Письмо, чтение, счет.- Санкт-Петербург: Лань, 1998. -224с.
73. Зееман М. Расстройство речи в детском возрасте. / Пер. с чеш. Е. О. Соколовой.- М.: Медгиз, 1962.- 299с.
74. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности: Избр.психол. труды/-М.: Изд-во Моск. Психол.-социального ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2001. -432 с.
75. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. -Ленинград:- Наука 1987. -112 с.
76. Каминский Л. С. Статистическая обработка лабораторных и клинических данных (примерные статистики в научной и практической работе врача): научное издание / Л. С. Каминский. Л.: Медицина, 1964. -252с.
77. Карпов Б. А. О некоторых результатах исследования особенностей управления взором при синдомах поражения лобных систем мозга у человека / Моторные компоненты зрения. М.: Наука, 1975.- 235 с.
78. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи/ Г. А. Каше.-М.: Просвещение, М., 2005. – 282 с.
79. Кашканова Л. З. Методы и приемы коррекции нарушений письма у учащихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л. З. Кашканова // Молодой ученый.-2012.-№ 10. – С. 336-339
80. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. Недостатков характера у детей и подростков: Кн. Для учителя.—2-е изд.—М., 1994.—223с.
81. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие / О. М. Коваленко. –М.: АСТ Астрель: Владимир: ВКТ, 2008. -157с.
82. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие.-СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
83. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей /А. Н. Корнев.-СПб.:2014. С.

20-25
84.Корнев А. Н. Ишимова О. А. Методика диагностики дислексии у детей /методическое пособие, Спб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. -72 с.
85.Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. СПб., 2015. 285с.
86. Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучвнии чтению, математике, русскому языку. Руководство психология и педагогика. М.: АСТ, СПб: Прайм-Еврознак, 2008, -428с.
87.Кузнецов О. А., Хромов Л. Н. Техника быстрого чтения. М.: Книга, 1983. -195с.
88. Кумарина Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для академического бакалавриата/ Г. Ф. Кумаруна и др.: пед. ред. Г. Ф. Кумариной.- 2-е изд., перер. и доп. -М. Издательство Юрайт, 2018. - 285с.
89. Лалаева Р. И. Прищепова И. В., Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГПМ, 1999.-36с.
90. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие. Коррекционная педагогика. Изд-во Лениздат, Союз, 2002.–224 с.
91. Лалаева Р. И. Венедиктова Л. В., Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004.-224 с.
92.Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах.-М.: Владос, 2004. -223с.
93.Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии -М.: Просвещение,1968. -367с.
94.Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды/ М.:изд-во Аркти, 2005, -224 с.
95.Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. -М., Смысл, 1997, -287с.
96. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М.: Смысл, Академия, 2005. -352с.
97. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст]:

научное издание / А. Н. Леонтьев; ред.: Д. А. Леонтьев, А. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2009. -423с.

98. Лисенкова Л. Н. Развитие и коррекция навыков чтения. М.: Школьная Пресса, 2002.-16с.

99. Логинова Е. А. Нарушения письма. Учебное пособие. / Под ред. Волковой Л. С. - СПб.: Детство-Пресс, 2004. - 208с.

100. Локалова, Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике / Н. П. Локалова. М.: «Ось-89», 2007. – 144 с.

101. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.

102. Лубовский В. И., и др. Специальная психология в 2т. Том 2: -7-е изд., перераб. И доп. -М.: Издательство Юрайт, 2018. - 274с.

103. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. /А. Р. Лурия. М.: Изд-во Акад.пед.наук. 1950. -352с.

104. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. - М.:Наука, 1974. - 172 с.

105. Лурия А. Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской. –– М: Изд-во Моск. ун-та, 1998. -336 с.

106. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ.психол.фак. высш. Учеб.Заведений/ А.Р.Лурия. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 352 с.

107. Ляпидевский, С. С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики [Текст]: Учебник для студентов вузов/ С. С. Ляпидевский: Под ред. В. И. Селиверстова.-Москва: ВЛАДОС, 2003.-382с.

108. Мазанова Е. В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, и аграмматическая дисграфия. Тетрадь № 3.- М.: «Аквариум-Принт», 2006.-56с.

109. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. СПб., 1995. -64с.

110. Мисаренко Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы //Логопед, 2004-№1. –с.4-10.

111. Мнухин С. С. К вопросу о приобретенных расстройствах памяти, чтения, письма и счета у детей / С. С., Мнухин //Нервные и психические заболевания в условиях военного времени. Л.: - 2008. – С. 266-273.

112. Морозова Н. Г. О понимание текста // Известия АПН РСФСР,-Вып.7. М.-Л., 1947, с. 191-239.

113. Никашина Н. А. Нарушения письменной речи у младшух школьников, [Текст] / Н. А. Никашина/-М., 2004.-265с.

114. Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей.-МГПИ, 1978. -60 с.

115. Орлова Д. И. Нарушения произнашения и письма у учащихся вспомогательной школы: Дис. к.п.н. М., 1967.-с.158.

116. Орфинская В. К. Типы недоразвития языковых систем у учащихся младших классов вспомогательной школы. В. Кн.: Науч.-теор. конф., — Л., 1967. с. 189-191.

117. Павлов И. П. Физиология. Избранные труды / И. П. Павлов.-2-еизд. Стер.-М.: Издателство Юрайт, 2016.-394 .

118. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова.-М.: Академия, 2002.-160с.

119. Петрова В. Г. Умственно отсталые дети.-М.: Издательский центр «Академия», 2003, -с. 34-81.

120. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. –М.: РИМИС, 2008.-448 с.

121. Плоткина И. М. К вопросу о механизмах дисграфии, связанной с нарушением анализа и синтеза структуры слов и предложений у учащихся 1-2 классов вспомогательной школы. // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. Сб. науч. тр. - Л.: ЛГПИ, 1978. - С. 96-104.

122. Правдина О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-ов пед. Ин-тов. Изд. 2-е, доп. И перераб. М. «Просвещение», 1973. –С. 208-231.

123. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие.-СПб.: КАРО, 2006-240с.

124. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Под ред. Б. П. Пузанова. –М.: «Академия», 2001, -272с.

125. Рожков О. П. Умственно отсталость у детей: Метод. пособие для студ. по курсу «Специальная педагогика и специальная педагогика» / М.: НПО «МОДЭК», 2007. -120 с.

126. Российская Е. Н. Методика формирование самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская .- 2-е изд. –М.: Айрис-пресс, 2005.- 240 с.

127. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие / Рубинштейн С. Я.,-2-е изд.- М.: ИОИ, 2016. -262 с.

128. Рубинштейн С. Л. Основы обшей психологии- СПб: Издательство «Питер», 2015. 712 с.

129. Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография.—СПБ.: КАРО, 2007.-192с.

130. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебое пособие. -М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 2012.-240с.

131. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальнстей. / И. Н. Садовникова -М.: Парадигма, 2011.-279с.

132. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., Сфера ТЦ, 2003.-288с.

133. Скворцова А. Н. Особенности формирования письменной речи и механизм управления движениями глаз при чтении:/диссер. канд. псих. наук.-М, 1992.-С. 102.

134. Соботович Е. Ф. Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. // Логопедия: Методическое наследие:.

Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.- Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн.-М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003, С. 224-237.

135. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений и предметов.- М.: Просвещение, 1966.- 224с.
136. Спирова Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма //Недостатки речи у учащи,хся начальных классов массовой школы /Под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1965. – 33-46
137. Спирова Л. Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоление/Л. Ф. Спирова.- Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1987.- С. 37-42.
138. Судаков, К. В. Общая теория функциональных систем / К.В. Судаков //АМН СССР. М.: Медицина, 1984. - 224 с.
139. Сухомлинский В. А. Воспитание и обучение слабоумных, малоспособный и медленномыслящих детей. В протоколах психологических семинаров Павлышской школы, 1970.
140. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) /Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. -М.: ВЛАДОС-1997.Т. II. – С.456-469.
141. Фотекова Т. А. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с исползованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина -2-е изд., испр.и доп.-М.: Айрис-пресс, 2007.-176с.
142. Хватцев М. Е. Логопедия. Книга 1. М.: 2009.- 272с.
143. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление.- М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. -304 с.
144. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: Учеб. Пособие / Л. С. Цветкова.-3-е изд., стер.-М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 184с.
145. Черепкова Н.В., Трыбицына А. А., Специфика нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный

журнал «Концепт». -2015.-Т. 13. –С. 4691-4695.- URL: http://e-koncept.ru/201585939.htm

146. Чиркина Г. В. Теория и практика устранения дислексии-логопедический аспект проблемы /Г. В. Чиркина //ДЕФЕКТОЛОГИЯ. -М.: Шк,- Пресс, 2007, № 1.- С.57-58.

147. Чистович Л. А. Речь, артикуляция и восприятие / Л. А. Чистович. – М.: Наука, 1965.-244 с.

148. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы, под ред. Ж. И. Шиф, -М.: Просвещение, 1965.-343 с.

149. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин — 2-е изд.-М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 1999. - 360 с.

150. Юрова Е. В., 200 упражнений для развития письменной речи. Начальное обучение. М., Узд-во „Аквариум", 2004, - 206с.

151. Яковлева Н. Н. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007. -208 с.

152. Bogdanowicz M. Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II, Gdańsk 2011, -183 s.

153. Hallgren, B. (1950) 'Specific Dyslexia ("Congenital World-Blindness") A clinical and Genetic Study'. Acta psychiatrica at Neurologica Supplementum 65, s. 1-287.

154. Irlen H. L. Reading by the Colors: Overcoming Dyslexia and Other Reading Disabilities through the Irlen Method.-New York: Aveolury Publishing, 1991.-324p.

155. Jaklewicz H. Zaburzenia mowy pisanej i czytanej u dzieci [Disorders of speech and reading in children]. In [J.Szumska (ed.) Zaburzenia mowy u dzieci [Speech disorder in children] (pp.51-57). Warszawa: PZWL ,1982.

156. Kaczmarek B. L. J. Mózgowa organizacja mowy, Lublin 1995. s.11-25.

157. Kołtuska B. (1990). Kryteria podziału zaburzeń dyslektycznych. Biuletyn Audiologii, T. II-1-4, s. 66-71.

158. Maurer A. (1991). Modele wyjaśniania przyczyn trudności w nauce oraz uzasadniania możliwości przeciwdziałania im. Psychologia Wychowawcza, 5. s. 420-433.

159. Nicolson R. I., Fawcett A. J. Balance, Phonological Skill and Dysleqsia: Towards the Dyslexia Early Screening Test // Dyslexia Review.- 1995.-Vol. 7 (1)
160. Rocławski B. Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów. GLOTTISPOL Gdańsk, 2005.- 312s.
161. Rocławski B. Słuch fonemowy i fonetyczny.Teoria i praktyka. Gdańsk, 2010: s. 74.
162. Słupek K. Gdy dziecko ma prroblemy z czytaniem / Ka Kaziemierz Słupek.-Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia-Grupa Wydawnicza Harmonia, 2017.-284s.
163. Snowling M., Stackhouse J. Dyslexia, Speech and Language. London: Uhurr Publishers Ltd, 1996.-280 p.
164. Stain J. Visual motion sensitivity and reading. Neuropsychologia; 41: Univerrsity Laboratory of Physiology, Oxford OX1 3PT,UK, 2003. 1785-1793p.

Համացանց

1. http://www.complexhelp.ru
2. http://вporadnik-logopedyczny.pl
3. http://www.psychologia.net.pl
4. http://www.zss-debica.oswiata.org.pl
5. http://www.uspeh-centr.ru
6. http://www.utro.ru/articles/2002040402001770610.shtml

ՀԱՎԵԼՎԱԾ

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍՆԱԿԻՑՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՀԱՐՑՈՒՄ

հարցաթերթիկ

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի ուսուցիչների, դաստիարակների և լոգոպեդների

1. Ձեր տարիքը _____
2. Ձեր կրթությունը: (ընդգծել)

   բարձրագույն մասնագիտական, թերի բարձրագույն, միջնակարգ
3. Աշխատանքային ստաժը: (ընդգծել)

   ընդհանուր _____, մանկավարժական _____, տվյալ դպրոցում _____,
4. Հիմնականում ի՞նչ տիպի դպրոցներում եք դասավանդել և ինչպիսի՞ երեխաների հետ եք աշխատել: _____

_____

_____

5. Հիմնականում ո՞ր դասարաններում եք դասավանդել: (ընդգծել)

   փարրական , միջին, բարձր
6. Ձեր դասավանդած դպրոցներն ունե՞ն մեթոդական ձեռնարկներ, ուսումնական ծրագրեր: Որքանո՞վ եք իրականացնում ծրագրի պահանջները: _____

_____

_____

7. Ձեր մանկավարժական գործունեության ընթացքում հանդիպե՞լ եք մտավոր զարգացման խնդիրներով զուգակցված խոսքային խանգարումներով երեխաների: (ընդգծել)

   այո, ոչ, դժվարանում եմ պատասխանել

8. Ձեր ողջ մանկավարժական գործունեության ընթացքում հանդիպած աշակերտների գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալները արդյո՞ք պայմանավորված են նրանց մտավոր զարգացման խնդիրներով: Հիմնականում ի՞նչ տիպի սխալներ են նրանց բնորոշ: _____

_____

_____

_____

9. Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի տարրական դասարաններում սովորողների մեջ արդյո՞ք մեծ է գրավոր խոսքի խանգարումներ ունեցող երեխաների թիվը: Ինչո՞ւ:_____

_____

_____

10. Ինչո՞վ է պայմանավորված տարրական դասարաններում սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների տարածվածությունը: _____

_____

_____

11. Հնարավո՞ր է արդյոք մայրենիի դասերին իրականացնել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը: Ինչպե՞ս:_____

_____

_____

12. Մայրենիի դասերին սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված ինչպիսի՞ աշխատանքներ կարելի իրականացնել: _____

_____

_____

13. Մայրենիի դասերին սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման նպատակով իրականացրե՞լ եք արդյոք նրանց ոչ խոսքային և խոսքային գործընթացների զարգացմանն ուղղված աշխատանքներ: Ինչպե՞ս:

_____

_____

_____

14. Մայրենիի դասերին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքում կոնկրետ ինչպիսի՞ սխալներ են գերակշռում: Ինչո՞ւ:

_____

_____

_____

15. Ինչպե՞ս եք մեկնաբանում մայրենիի դասերին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալների կրկնությունները բազմիցս ուղղելուց հետո: _____

_____

_____

16. Սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը հիմնականում ո՞ր դասաժամերին է ավելի արդյունավետ իրականացնել: _____

_____

_____

17. Արդյո՞ք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաները դժվարանում են յուրացնել լեզվական միավորները՝ հնչյուն, տառ, վանկ, բառ, նախադասություն: Ինչո՞ւ: _____

_____

_____

18. Նախկինում հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ գրավոր խոսքի խանգարումները շտկելու նպատակով ինչպիսի՞ աշխատանքներ են տարվել: Նշեք մի քանի օրինակ:

_____

_____

_____

19. Ներկայումս հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումները շտկելու նպատակով ինչպիսի՞ աշխատանքներ են տարվում: Նշեք մի քանի օրինակ

_____

_____

_____

20. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման մեթոդական ինչպիսի՛ հնարներ և մոտեցումներ են Ձեզ

հայտնի ժամանակակից մասնագիտական գրականությունից: Նշեք մի քանի օրինակ: _____

_____

_____

21. Մայրենիի դասերին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս հիմնականում շեշտը ինչի՞ վրա պետք է դնել, գրավոր, թե բանավոր խոսքի զարգացման: Ինչո՞ւ: _____

_____

_____

22. Մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացն իրականանում է միայն ուսուցչի, թե թիմային աշխատանքի շնորհիվ: Ինչպե՞ս _____

_____

_____

23. Ձեր մանկավարժական գործունեության ընթացքում ինչպե՞ս եք իրականացում թիմային աշխատանք: Ովքե՞ր են ընդգրկված այդ թիմում: _____

_____

_____

24. Հնարավո՞ր է արդյոք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների ինտեգրված ուսուցման պայմաններում գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը: Ինչպե՞ս: _____

_____

_____

25. Ի՞նչ առաջարկություններ ունեք մայրենիի դասաժամերին մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղղությամբ: _____

_____

_____

Լրացման ամսաթիվը _____ ստորագրություն _____

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2

Հատուկ կրթության ֆակուլտետի ավարտական կուրսերի ուսանողների հարցաթերթ

1. Ինչպե՞ս եք ընտրել բուհը _____

2. Ինչո՞ւ եք որոշել հենց այս ֆակուլտետում և այս բաժնում սովորել:

ա) հատուկ նպատակադրված

բ) ծնողների ցանկությամբ

գ) պարզապես միավորների համընկնումով

3. Բուհն ավարտելուց հետո որտե՞ղ կցանկանայիք աշխատել: (ընդգծել)

ա) մասնագիտությամբ բ) այլ մասնագիտությամբ

4. Սիրում ե՞ք Ձեր մասնագիտությունը: Ինչպե՞ս եք պատկերացնում Ձեզ արդեն որպես մասնագետ: _____

_____

_____

5. Ձեր մանկավարժական պրակտիկաների ընթացքում հանդիպե՞լ եք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող խոսքային խանգարումներով երեխաների: (ընդգծել)

այո, ոչ, դժվարանում եմ պատասխանել

6. Պատրա՞ստ եք մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելու գործընթացին: _____

_____

_____

7. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելու համար բուհում ստացած գիտելիքները բավարար համարում եք: (ընդգծել)

այո, ոչ, դժվարանում եմ պատասխանել

8. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելու համար մասնագիտական ի՞նչ գրականություն է Ձեզ հայտնի: Նշեք մի քանիսը:

_____

_____

_____

9. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման հեղինակային ինչպիսի՞ մեթոդական հնարներ և մոտեցումներ են Ձեզ հայտնի: Նշեք մի քանիսը:_____

_____

_____

10. Ինչպե՞ս եք պատկերացնում մայրենիի դասերին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման գործընթացը:

_____

_____

_____

11. Ինչպե՞ս են ուսուցիչներն աշխատանք տանում մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող սովորողների գրավոր խոսքում թույլ տրված սխալները շտկելու ուղղությամբ: _____

_____

_____

12. Հնարավո՞ր է մայրենիի դասերին իրականացնել սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը: Ինչպե՞ս: _____

_____

_____

13. Մայրենիի դասերին սովորողների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված ինչպիսի՞ աշխատանքներ կարելի իրականացնել: _____

_____

_____

_____

14. Հնարավո՞ր է արդյոք մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների ինտեգրված ուսուցման պայմաններում գրավոր խոսքի խանգարումների շտկումը:

Ինչպե՞ս:

_____

_____

_____

15. Ի՞նչ առաջարկություններ ունեք մայրենիի դասաժամերին մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկման ուղղությամբ: _____

_____

_____

Լրացման ամսաթիվը _____ ստորագրություն _____

Հավելված 3

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՅԻ ՈՉ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԵՎ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՔԱՐՏ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՍԱՆԴՂԱԿ

Անուն, ազգանուն, հայրանուն _____

Տարիքը _____, դասարանը _____, հետազոտության ամսաթիվը _____

Հետազոտվող կարողություններ	**Առաջադրանքներ և ստուգիչ հանձնարարություններ**	**Գնահատման միավորներ**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Տեսողական Ուշադրություն	**1. Հետազոտողը սեղանին է դնում 3-5 քարտ (ցանկալի է երեխայի օգնությամբ) և խնդրում երեխային, որպեսզի պարզապես ուշադիր նայի քարտերում պատկերված նկարները: Երեխայի դիտելուց 30-60 վրկ. հետո հետազոտողը հավաքում է քարտերը սեղանի վրայից. ա) խոսք ունեցող երեխան պետք է կարողանա ասել, թե ինչ էր պատկերված բ) խոսք չունեցող երեխան պետք է կարողանա խառը դասավորված 9-10 պատկերներից ցույց տալ իր տեսած նկարներից գոնե 3-5 պատկեր:**					
	2. Հետազոտողը սեղանին է դնում 3-5 քարտ, առաջարկում է ուշադիր դիտել և անվանել քարտում պատկերված իրեն ծանոթ առարկաները: Այս գործողությունը հետազոտողը կատարում է 2-3 անգամ՝ ամեն անգամ պահելով քարտերից մեկը: Այնուհետև հավաքելուց հետո երեխան պետք է կարողանա ասել, թե որ նկարն է բացակայում:					

	3. Հետազոտողը երեխային առաջարկում է դիտել քարտերում պատկերված նկարները, որոնցից մի մասի վրա պատկերված են մեկ, մյուսների վրա մի քանի առարկա: Երեխաները պետք է հիշեն, թե որ առարկայից էր շատ և որից քիչ:					
2. Լսողական ուշադրություն	1. Հետազոտողն ասում է երեխային ծանոթ 3-4 բառ, երեխան՝ հաջորդականությունը պահպանելով պետք է կրկնի այդ բառերը: Առաջադրանքը կարելի է բարդացնել մինչև 6-7 բառ, օրինակ, տուն, շուն կատու, ջուր, մեղու, ծաղիկ, ձի:					
	2. Հետազոտողը սեղանին 5--10 քարտ դնելուց հետո բարձրաձայն ասում 3-4 բառ: Երեխան նախ պետք է ուշադիր լսի հնչող բառերը, ապա ըստ հրահանգի՝ մտքում կամ բարձրաձայն կրկնելով բառերը, քարտերի միջից առանձնացնի այդ բառերի համապատասխան պատկերները					
	3. Հետազոտողը կարդում է 4-5 նախադասությունից կազմված բնագիր: Այնուհետև երեխայի ուշադրությունը հրավիրում, թե արդյոք երեխան լսել է տվյալ բառը (օրինակ, համեղ, կարմրաթուշ և այլն), կամ բառակապակցությունը բնագրում: Եթե այո, ապա երեխան պետք է կարողանա բացատրել այդ բառի կամ բառակապակցության նշանակությունը, և փոխարինել նրան հոմանիշ մեկ այլ բառով:					
3. Խոսքային ուշադրություն	1. Հետազոտողն արտասանում է երեխային ծանոթ 3-5 բառազույգ (ուշ-նուշ, հավ-կավ, ծուխ-ածուխ) և առաջարկում է երեխային ծափ տալ մի դեպքում, երբ լսում է *շ* հնչյունը, մյուս դեպքում՝ երբ լսում է *վ* հնչյունը, երրորդ դեպքում՝ *խ* հնչյունը:					
	2. Հետազոտողը շեշտադրված արտասանում է 2-3 բառ և երեխայի ուշադրությունը հրավիրում բառասկզբում և բառամիջում հնչող (տուն, շուն, կոշիկ, արև-բարև-տերև) հնչյունների վրա, ապա՝ թե ո՞ր հնչյունն է հետազոտողը երկար արտասանում: Խնդրում է երեխային կրկնել բառերը					
	3. Հետազոտողը կարդում է 4-5 նախադասությունից կազմված մի բնագիր, որը կենդանիների մասին է: Երեխային առաջարկում է ուշադիր լսել ընթերցածը և որևէ կենդանու անուն լսելիս ձեռքով թեթևակի հարվածել սեղանին:					
	Միավորների ընդհանուր թիվը					

Եթե երեխան հավաքում է միավորների ամենաբարձր և բարձր շեմը, օրինակ, ինչպես ներկայացված է հետազոտական քարտ գնահատման սանդղակում (510-408) միավոր, օգտվում է հետազոտողի օգնությունից, հուշումներից, ապա երեխան համապատասխանում է իր տարիքային զարգացման առանձնահատկություններին, լավ են ձևավորված նրա պատկերացումները, ընկալումը, ակնառու գործնական և ակնառու պատկերավոր մտածողությունը: Կարողանում է իր ունեցած գիտելիքները գործնականում կիրառել:

Եթե երեխան հաղթահարում է միավորների բարձր և միջին շեմը՝ 408-306 միավոր, լիարժեք չի կողմնորոշվում առաջադրանքների կատարման հարցում, ոչ միշտ է կարողանում օգտվել մեծի օգնությունից, հուշումներից, ապա կարիք կա, որ նա հետագայում ևս մեկ անգամ հետազոտվի:

Եթե երեխան հաղթահարում է միավորների միջին և ցածր շեմը՝ 306-198 միավոր, չի կողմնորոշվում՝ ինչպես օգտվել մեծի օգնությունից, հուշումներից, ապա կարիք կա, որ նա հաճախի հատուկ մանկավարժի, լոգոպեդի մոտ, հատուկ մանկապարտեզ, հատուկ դպրոց և որոշ ժամանակ անց ևս մեկ անգամ հետազոտվի:

Եթե երեխան հավաքել է միավորների ցածր և ամենացածր շեմը՝ 198-45 միավոր, նա նույնիսկ չի կարող օգտվել մեծի ցուցաբերած օգնությունից, հուշումներից, ապա բավականաչափ զարգացած չեն նրա հոգեկան գործընթացները, խոսքը և կարիք կա, որ երեխան հաճախի հատուկ մասնագիտական թիմի կողմից կազմակերված պարապմունքներին

Հավելված 4

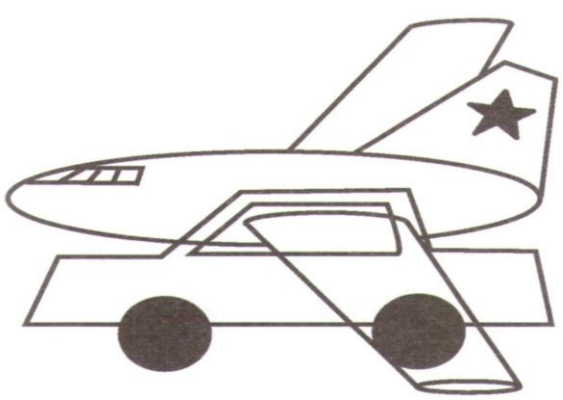
ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՈՉ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԵՎ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

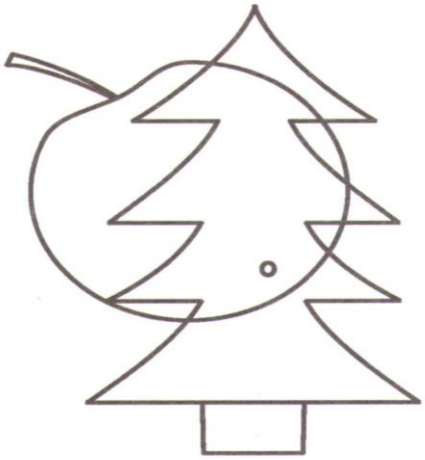
Հավելված 4.1

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ՊԱՏԿԵՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

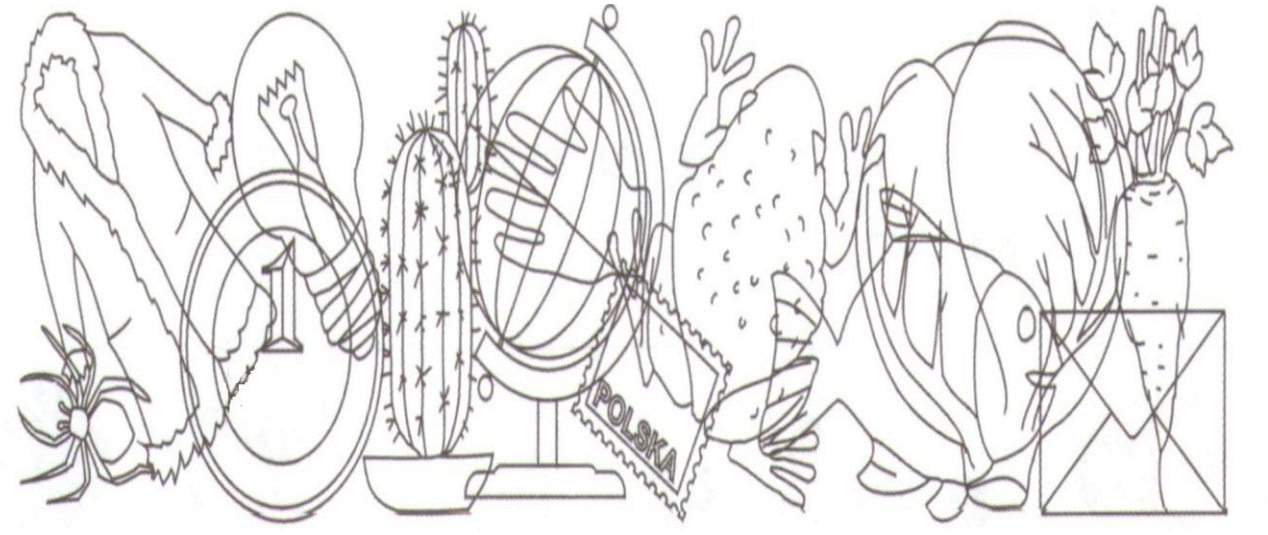
1. Ուսուցիչը երեխաներին բաժանում է համադրված պատկերներով նկարաքարտեր: Երեխաները պետք է կարողանան առանձնացնել և անվանել նկարում պատկերված առարկաները: Նախ երեխաներին տրվում է ամենապարզ *ա* տարբերակը, ապա փոքր-ինչ բարդ *բ*, այնուհետև ավելի բարդ՝ *գ* տարբերակը: Կարելի է նաև գունավոր մատիտներով եզրագծել տալ դրանք: Խաղը կարելի է անցկացնել ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր ձևով: Կհաղթի այն զույգը, որն ամենաշատ պատկերները կանվանի:

ա)

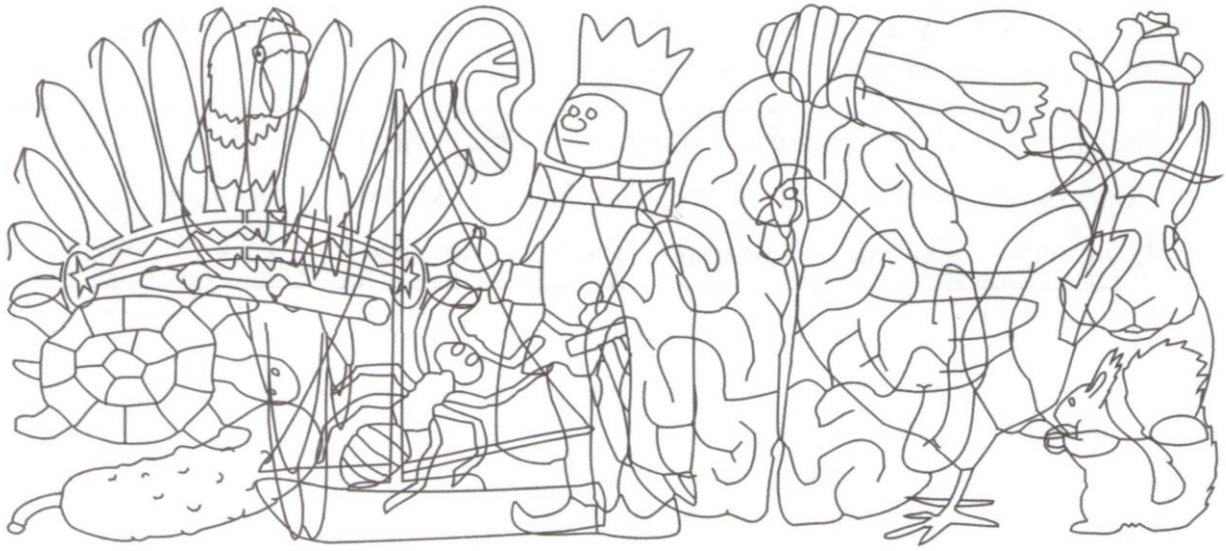




բ)

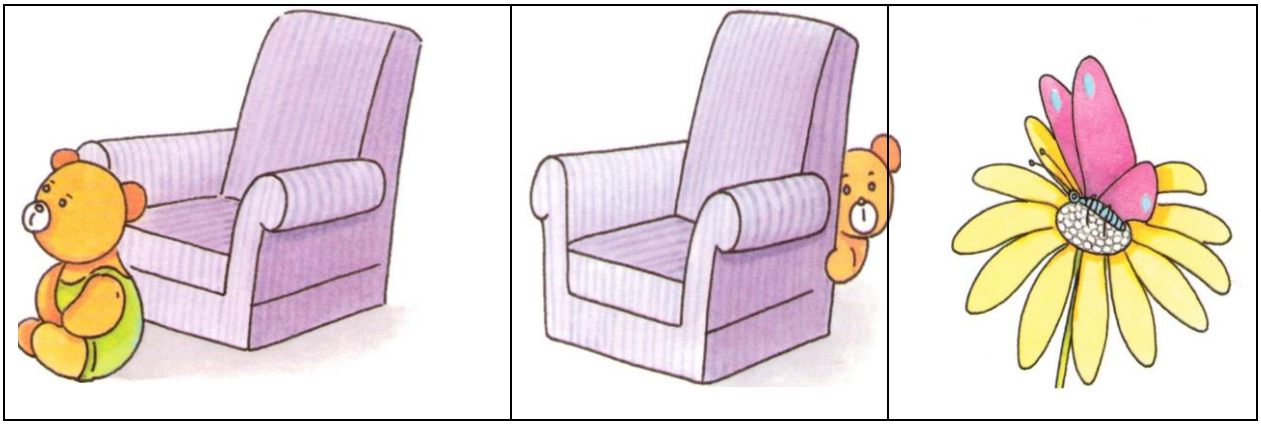


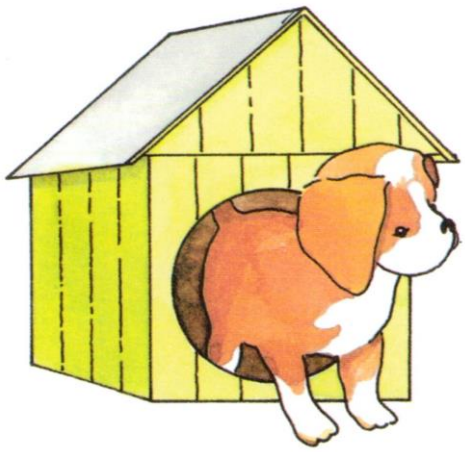
գ)

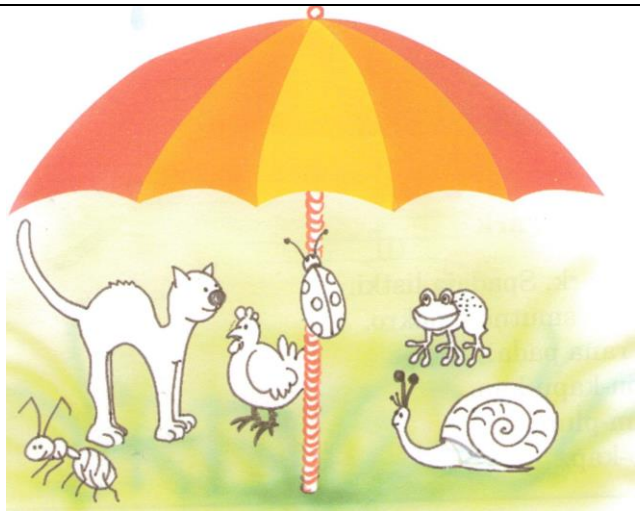


2. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարները և ասել, թե.

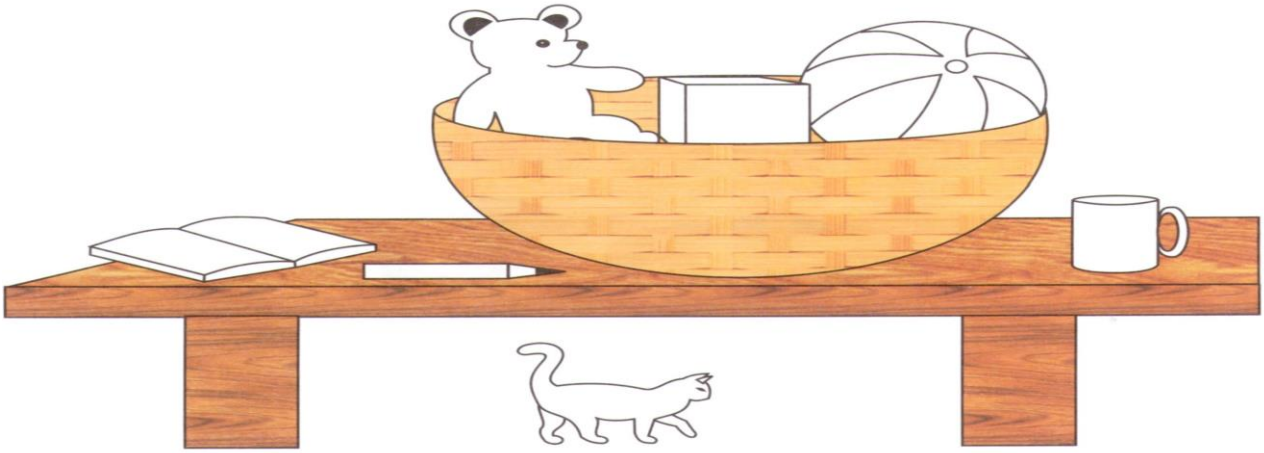
ա) ի՞նչ են տեսնում բազկաթոռի դիմաց, որտե՞ղ է արջուկը առաջին նկարում, որտե՞ղ է թաքնվել նա երկրորդ նկարում, իսկ որտե՞ղ է թիթեռը և այլն:







բ) ի՞նչ եք տեսնում սեղանի վրա, գնդակը և մյուս խաղալիքները որտե՞ղ են դրված, ի՞նչ եք տեսնում սեղանի տակ, ի՞նչ է դրված զամբյուղի աջ կողմում, մատիտը զամբյուղի ո՞ր կողմում է դրված, թվարկե՛ք իրար կողք դրված առարկաները, սեղանի վրա դրված առարկաները և այլն:



3. Ուսուցիչն աշակերտներին առաջարկում է ուշադիր նայել իր ձեռքում եղած բառաքարտին, որում գրված բառի մի տառը մյուսների համեմատությամբ գրված է մեծ և ուրիշ գույնով: Ուսուցիչը մի քանի անգամ կարդում և կրկնել է տալիս բառը: Ապա սահուն ձևով փոխում է իր ձեռքում եղած բառաքարտը, ուրում այդ նույն տառն արդեն բացակայում է: Ուսուցչի խնդրանքով, երեխաները պետք է կարողանան ասել, թե ինչով են տարբերվում այդ երկու բառաքարտերը: Նմանատիպ առաջադրանք ուսուցիչը կարող է հանձնարարել աշակերտներին

նախադասության և բնագի մակարդակում:

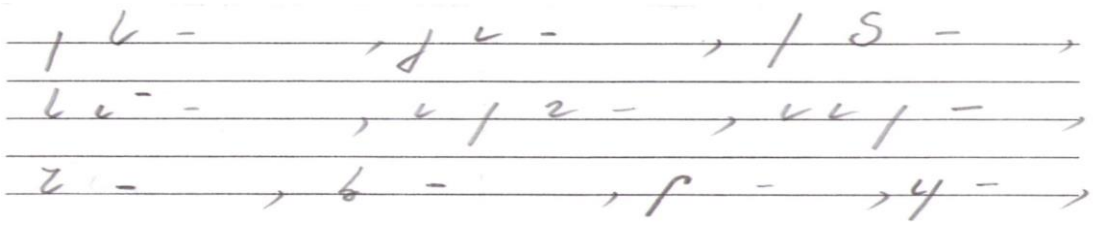
4. Ուսուցիչը երեխաներին քարտեր է բաժանում և առաջարկում է ավելացնել տրված տառերին ևս մի մասիկ և ստանալ նոր տառ:

Օրինակ՝ ***ա, ո, լ, յ, ր, ի:***

5. Ուսուցիչը երեխաներին քարտեր է բաժանում և առաջարկում է պակասեցնել տրված տառերից մի մասիկ և ստանալ նոր տառ:

Օրինակ՝ ***ա, զ, խ, պ, գ, ու, փ***:

6. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին խառը դասավորված կամ իրարից հեռու գրված տառերի մասնիկներից ստանալ տառեր, լրացնե՛լ տառի պակասող մասնիկները:



7. Ուսուցիչը երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է գրատախտակին և առաջարկում է իրարից հեռու գրված կամ խառը դասավորված տառերից ստանալ բառեր:

օրինակ, ***պ ու ն, ծ ա ռ, մ ա յ ր , մ ու կ, ջրու, հցա, քռեծ, ուռդ, լայու, ույնգ***

8. Ուսուցիչը երեխաներին քարտեր է բաժանում և առաջարկում է երեխաներին գտնել ձեռագիր տառերի մեջ տպագիր տառերը և հակառակը:

9. Ուսուցիչը երեխաների մի խմբիկն առաջարկում է երեխաներին գտնել մեծատառերը փոքրատառերի միջից, մյուս խմբին՝ փոքրատառերը մեծատառերի միջից:

10. Ուսուցիչը երեխաներին բաժանում է քարտեր և առաջարկում է երեխաներին ընդգծել իրար նման տառերը:

Օրինակ՝ ***ա, պ, ս, ի, խ, ր, ռ, ու, ո, բ, ր, զ, չ, լ, ր, թ:***

11. Ուսուցիչը երեխաներին բաժանում է քարտեր ն առաջարկում է աշակերտներին.

ա) իրարից հեռու գրված կամ խառը դասավորված տառերի մասնիկներից

ստանալ տառեր: Ուսուցիչը երեխաներին օգնելու համար կարող է համարակալել տառի յուրաքանչյուր մասնիկը:

բ) իրարից հեռու գրված կամ խառը դասավորված տառերից ստանալ բառեր: Ուսուցիչը երեխաներին օգնելու համար կարող է համարակալել յուրաքանչյուր բառի տառերը:

գ) խառը դասավորված բառերից ստանալ նախադասություններ: Հեշտ կողմնորոշվելու համար ուսուցիչը կարող է համարակալել բառերը:

12. Ուսուցիչը զույգեր կազմած խմբերին քարտեր է բաժանում, որտեղ գրված բառաշարքերից երեխաները պետք է կարողանան առանձնացնել ավելորդ բառը: Այս առաջադրանքը ուսուցիչը կարող է անցկացնել երկու ձևով.

ա) ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր դիտել և կարդալ բառերը, միևնույն բառաշարքում գտնել և մատիտով օղակի մեջ վերցնել ավելորդ բառը.

փուն, փուն, փուն, շուն, փուն,

գույն, բույն, գույն, գույն, գույն,

բ) ուսուցիչն առաջարկում է ուշադիր դիտել քառակուսու մեջ գրված բառերը ու տրված բառաշարքում գտնել գրությամբ դրան նման բառերը.

Արագ	***ուրագ, արագ, ուրագ, արագ***
Նավ	***լավ, կավ, հավ, ցավ, նավ,***
Ակնոց	***թիկնոց, վզնոց, ակնոց, թևնոց,***

13. Ուսուցիչը երեխաներին ցուցադրում է նախ մեկ, ապա միաժամանակ երկու-երեք բառաքարտ, առաջարկում է երեխաներին ուշադիր նայել, կարդալ այդ բառերը, այնուհետև փակել աչքերն ու ասել, թե ո՛ր բառն են մտապահել:

14. Ուսուցիչը երեխաներին առաջարկում է զույգերով խմբեր կազմել, այնուհետև պլաստմասե կամ ռետինե առարկաներով լի պարկով հերթով

մոտենում է խմբերից յուրաքանչյուրին: Նա առաջարկում է երեխաներին ձեռքերով շոշափելով պարկի միջից գտնել անհրաժեշտ առարկան՝ կլոր, քառակուսի, երկար, կարճ և այլն: Հաղթում է այն խումբը, որն ավելի շատ առարկաներ կճանաչի և կգտնի:

15. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել պլաստամսե կամ ռետինե խաղալիքներ, պլաստմասե տառեր, թվեր, կետադրական նշաններ, այնուհետև աչքերը փակ (կամ ձեռքերի հատվածը կտորով փակելով)՝ 3-5 առարկաների մեջ շոշափելով փորձել ճանաչել առարկաները՝ նշելով (կամ նույն առարկայի նկարի վրա ցույց տալով) մասերը, դետալները:

16. Ուսուցիչը երեխաներին քարտեր է բաժանում և առաջարկում է երեխաներին առանձնացնել նախադասության միացյալ գրված բառերը և ստանալ լիարժեք նախադասություն:

Եսխաղումեմիմընկերներիհետ:

Վաղվանիցանձրևներենլինելու:

Մերհարևանիտանտանիքըդեռչենհասցրելավարտել:

Մերայգուծառերըծաղկելեն

17. Ուսուցիչը երեխաներին քարտեր է բաժանում, որոմ գրված են թելադրության համար նախատեսված բառերը: Նա առաջարկում է երեխաներին դիտել և կարդալ դրանք, ապա առաջարկում է գրել դիտողական բառային թելադրություն:

Թռչուն, ներքև, միրգ, խաղող, շոգ, տաք, օգնել, խնդիր, սրբել, երգել:

18. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին գրել դիտողական թելադրություն (Թելադրությունների, արտագրությունների նյութերն ընտրվել են Ջ. Հ. Գյուլամիրյանի (2009) տարրական դասարանների գրավոր աշխատանքների ձեռնարկից):

ա) ***Մեր գյուղի գարունը սկսվում է մարտ ամսից: Գարունը բերում է տաք օրեր: Ծածկում է դաշտերը կանաչ խոտերով: Գարունը բերում է ծաղիկներ ու թիթեռներ:***

բ) ***Մեղուները շատ աշխատասեր են: Նրանք աշխատում են օրնիբուն:***

Մեղուներն ապրում են փեթակում: Նրանք պատրաստում են աշխարհի ամենահամեղ և քաղցր ուտելիքը՝ մեղրը:

19. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրությունը գրելուց, ստուգելուց և արդյունքները քննարկելուց հետո ևս մեկ անգամ գրել նույն թելադրությունը:

20. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին միացնել հետևյալ բառերը համապատասխան կապերի հետ:

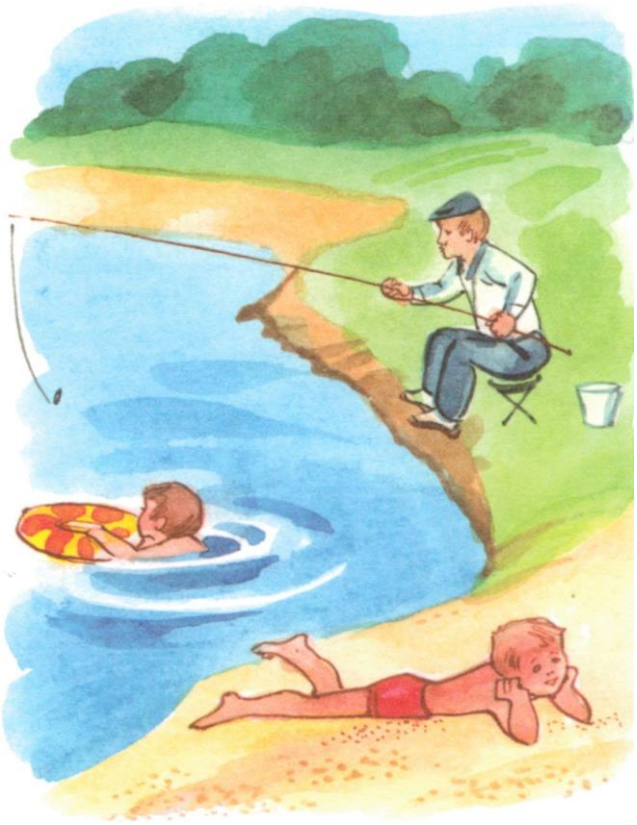
Օրինակ՝ վրա, տակ, կողքին, մոտ, հետ, մեջ:

սեղանի ..... , ծառի ....., վառարանի ....., բաժակի ....., պահարանի .....

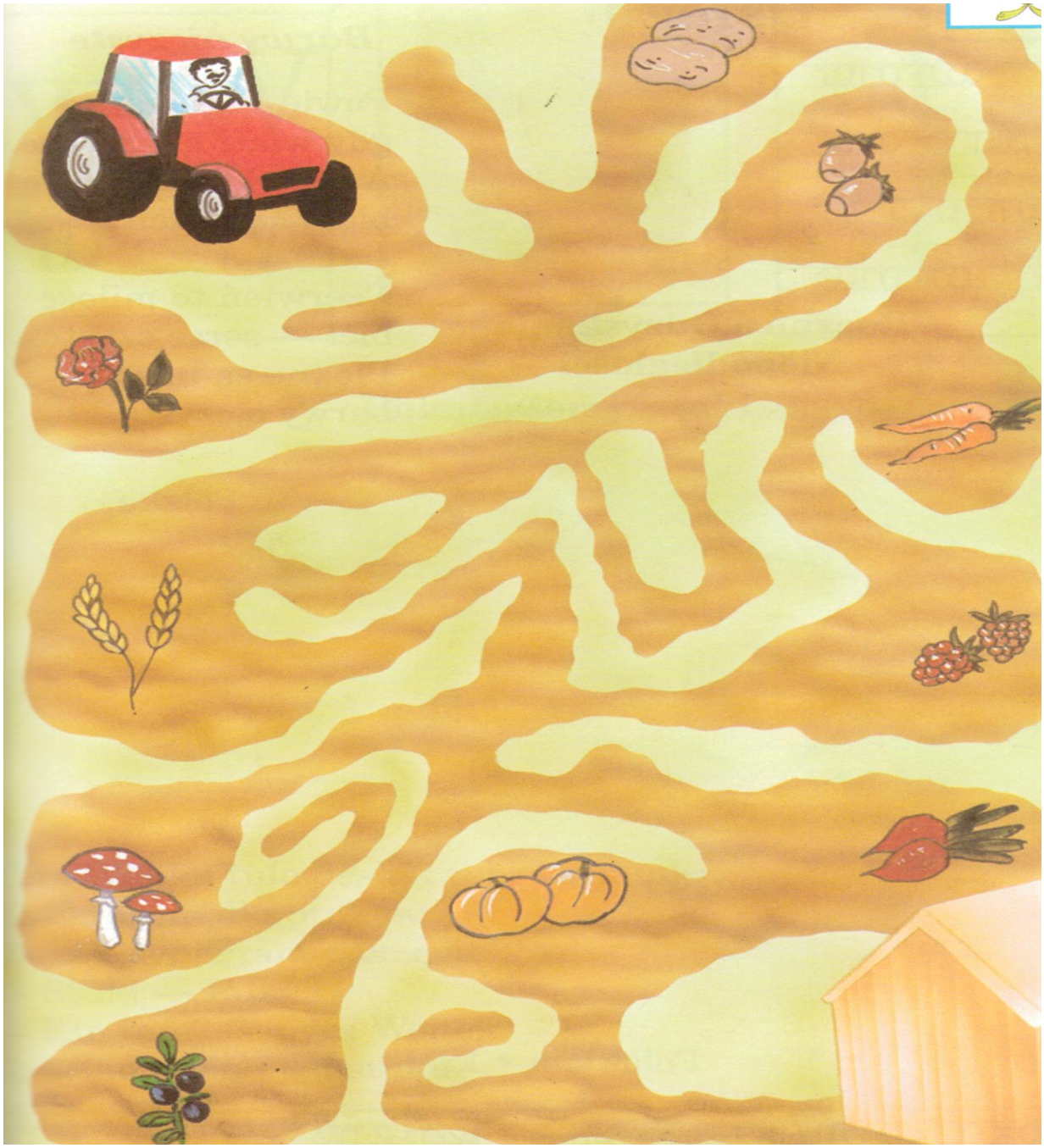
բազմոցի ....., տատիկի ....., գրքի ....., ընկերներիս ....., զամբյուղի .....:

21. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարը և բովանդակությունը վերարտադրելիս խոսքում գործածել տարածական պատկերացումներ արտահայտող կապեր:

22. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարները և պատմել դրանց բովանդակությունը՝ խոսքում գործածելով ժամանակային կապեր:



23. Ուսուցիչը երեխաներին բաժանում է մեկական նկարաքարտ: Առաջարկում է ուշադիր դիտել նկարը և մատով կամ մատիտով ընդգծելով ցույց տալ տրակտորի ճիշտ ճանապարհը դեպի պահեստ: Նրանք ուսուցչի օգնությամբ կամ ինքնուրույն պետք է կարողանան նշել, եթե տրակտորը գնա աջ, ապա ի՞նչ բերք կկարողանա հավաքել, գազարը հավաքելու համար ո՞ր կողմ պետք է գնա, իսկ ցորենը հավաքելու համար ո՞ր կողմ, ի՞նչ բերք կհավաքի, եթե գնա ձախ, ո՞ր ճանապարհն է երկար, իսկ որը կարճ, ո՞ր կողմի բերքը չկարողացավ հավաքել և այլն:



24. Ուսուցիչը երեխաներին ցուցադրում է նկարը 3-5 րոպե տևողությամբ և ապա առաջարկում է թվարկել կամ գրի առնել մտապահված առարկաների անվանումները:

25. ***Խաղ «Թե կարող ես՝ ճի՛շտ գուշակիր»:***

Խաղը նախատեսված է 1-4-րդ դասարանի աշակերտների համար: Ուսուցիչը խաղը կարող է անցկացնել դասարանի ինչպես տառաճանաչ, այնպես էլ ոչ տառաճանաչ աշակերտների հետ:

Խաղի նպատակն է զարգացնել երեխաների վերլուծելու և համադրելու, համեմատելու, գործողության կատարման և իմաստի ընկալման կարողությունները:

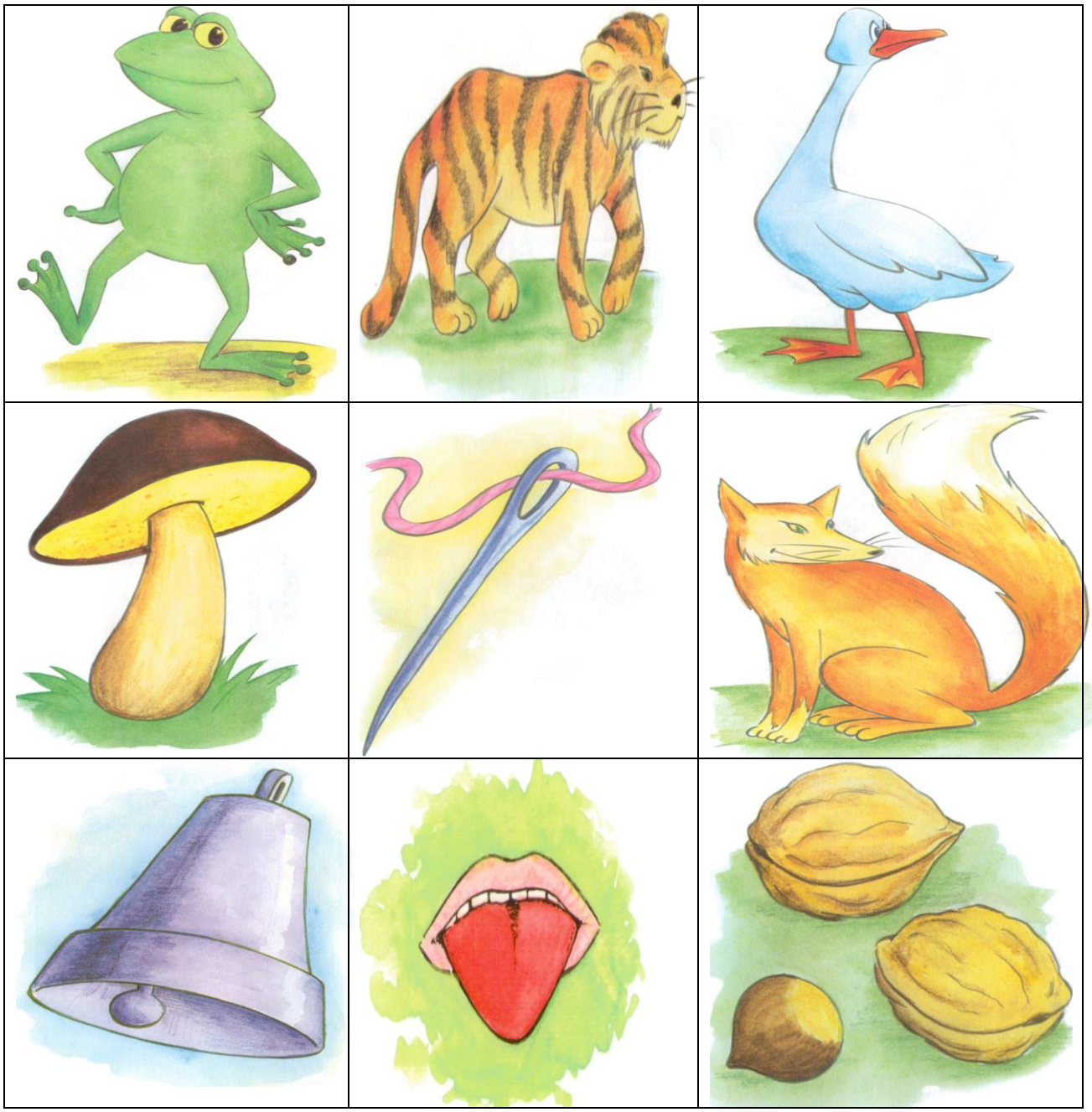
Խաղի կահավորումը: Դասագիրք, նկարաքարտեր:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր դիտել նկարների շարքը և անվանել նկարում պատկերված առարկաները: Այնուհետև ասում է երեխաներին, որ նա մտքում պահել է այդ առարկաներից մեկի անվանումը, և երեխաները պետք է փորձեն կռահել, թե որ բառն է պահել մտքում ուսուցչուհին և մեկնաբանեն, թե ինչո՛ւ են իրենք այդպես կարծում: Ճիշտ կռահող աշակերտը ինքը պետք է մտապահի նկարում պատկերված մեկ այլ առարկայի անվանում: Այս խաղը կարելի է անցկացնել նաև օրվա դասի թեմայի վերաբերյալ: Ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներից մեկին տվյալ օրվա կամ անցած դասանյութից բարձրաձայն կարդալ մեկ նախադասություն, ապա մտքում ընտրել և մտապահել այդ նախադասության մեջ եղած մեկ բառ կամ բառակապակցություն, իսկ դասարանի աշակերտները պետք է փորձեն կռահել, թե իրենց դասընկերը ո՞ր բառն է մտքում պահել: Աշակերտներից ով ճիշտ կռահի մտապահված բառը, հաջորդը ինքն է կարդալու և մտապահելու:

Հավելված 4.2

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՍՏԱԿՈՎ ՀՆՉՅՈՒՆԱՀՆՉՈՒԹԱՅԻՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

1. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել և ապա ցույց տալ այն նկարները, որոնց անվանումները սկսվում, ավարտվում են, օրինակ՝ *գ, ս, զ, ձ, ծ, g և այլ* հնչյուններով, կամ պարունակում են այդ հնչյունները



2. ***Խաղ «Ասա՛ ականջիս»:***

Մայրենիի դասին խաղը կարելի է անցկացնել 1-4-րդ դասարանի աշակերտների հետ՝ զույգեր կազմած խմբերով:

Խաղի նպատակն է զարգացնել երեխաների հնչութային ընկալման, տարբերակման կարողությունները, խոսքային լսողությունն ու խոսքային ուշադրությունը:

Խաղի կահավորումը: Գրատախտակ, կավիճ, դրոշ:

Խաղի ընթացքը: Մայրենիի դասին ուսուցիչը զույգեր կազմած աշակերտներից մեկին առաջարկում է մեջքով կանգնել գրատախտակին, իսկ

մյուսին՝ դեմքով դեպի գրատախտակը: Ուսուցիչը գրատախտակին մի բառ է գրում և առաջարկում է երեխային կարդալ բառը մտքում կամ ցածրաձայն, ապա գրատախտակին մեջքով կանգնած իր դասընկերոջ ականջին շշնջալ բառը, իսկ նա առանց շրջվելու պետք է բարձրաձայն ասի իր լսածը: Եթե նա սխալ է ասում, ապա խնդրում ենք, որ այս անգամ մյուս զույգ աշակերտներից մեկը մոտենա և շշնջա բառը նույն աշակերտի ականջին: Եթե երկրորդ, երրորդ անգամ էլ նա չկարողանա ասել, ապա նա ինքը պետք է շրջվի դեմքով դեպի գրատախտակը և կարդա բառը բարձրաձայն և բոլոր աշակերտները միասին կրկնեն այդ բառը: Կհաղթի այն զույգը, ովքեր կկարողանան ճիշտ լսել և արտաբերել տվյալ բառը:

3. Ուսուցիչը երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է իրենց ծանոթ բառերի արտասանության ձևի վրա: Նախ ուսուցիչն ընտրում մի բառ և կրկնում է այդ բառը մի քանի անգամ: Միևնույն բառը 4-5 անգամ կրկնելուց հետո ուսուցիչը հնչողությամբ մոտ մի նոր բառ է ավելացնում, որը հնչողությամբ մոտ է ասված բառին: Երեխաները է փորձեն լսողական ուշադրությամբ և հիշողությամբ տարբերակել, ապա ուսուցչի արտասանած բառերի շարքում գտնել այն բառը, որը չպետք է լիներ այս բառաշարքերում: Երբ երեխան լսում է այդ նոր բառը, պետք է բարձրացնի դրոշը:

Օրինակ՝ ***դուռ-դուռ-դուռ-դուռ-նուռ***

հաց-հաց-հաց-թաց-հաց

բույս-լույս-լույս-լույս-բույս

սունկ-սունկ-փունկ-սունկ

1. Մայրենիի դասին ուսուցիչը երեխաների ուշադրությունն հրավիրում է միևնույն հնչյունով սկսվող բառերի արտասանության վրա: Նա արատաբերում է մի հնչյունով սկսվող մի քանի բառ (*սեխ, սոխ, սունկ, սիգ* և այլն), և ասում է երեխաներին, որ մեկընդմեջ արտաբերելու է նաև այնպիսի բառ կամ բառեր, որոնք չեն սկսվում տվյալ հնչյունով (գետ, զով և այլն): Երեխաները պետք է կարողանան ասել, թե ո՛ր հնչյունով սկսվող բառեր իրենք ավելի շատ լսեցին և ո՛ր բառերն էին, որոնք այդ հնչյունով չէին սկսվում: Հանձնարարությունը երեխաներին ավելի ընկալելի դարձնելու համար ուսուցիչը պետք է ցուցադրի հնչող բառերի

նկարները կամ գրի այդ բառերը գրատախտակին՝ ապահովելով երեխաների ոչ միայն լսողական, այլ նաև տեսողական զգայական ընկալումը:

2. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին լսել իրենց ծանոթ և շրջապատում հնչող ձայների՝ հոսող ջրի, քամու, վառվող փայտի և այլն ձայնագրություններ: Ճիշտ կռահելու դեպքում ուսուցիչը հաղթողին առաջարկում է իր փոխարեն միացնել ձայնագրությունը:

3. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ծանոթ բնագրերի ընթերցումները կամ թեմատիկ նկարների պատմումներն անցկացնել իրենց նախընտրած հեքիաթների հերոսների, կենդանիների ձայներով: Այսպիսի ընթերցումներ կարող են անել նաև աշակերտները:

4. Ուսուցիչը երեխաների հնչյունահնչութային գործընթացների զարգացման նպատակով առաջարկում է նախ հնչողությամբ և գրությամբ չտարբերվող բառերով, բառակապակցություններվ գրել հնչյունային թելադրություն:

Սեղան, աթոռ, մեքենա, շուն, աշուն, լույս, լուսին, նավակ, ձի, խնձոր, բակ, այգի, ծառ, ծաղիկ, երեխաներ, պաղպաղակ, մեծ նկար, երկար գորգ, մաքուր բաժակ:

Հավելված 4.3

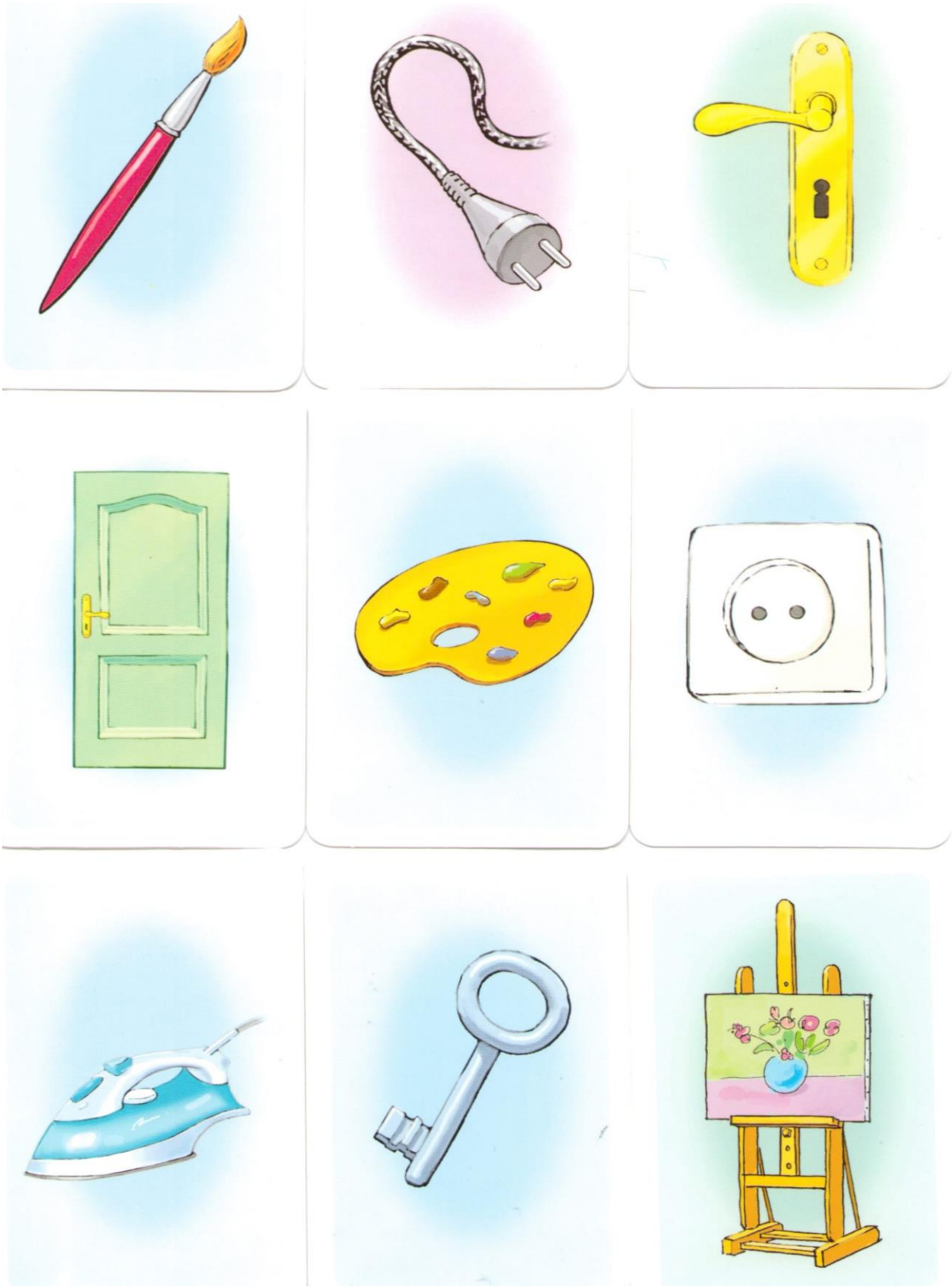
ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ՀՈԳԵԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

1. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել Փիպ Վիլսոնի թեստի նկարը, որն արտահայտում է անձի հոգեվիճակը, անձնային որակները: Երեխաները պետք է փորձեն գտնել իրենց տեղն այդ նկարում, ասեն, թե ովքեր են իրեն շրջապատում և այլն, ապա մեկնաբանեն, թե ինչո՞ւ:

2. Ուսուցիչը երեխաներին բաժանում է նույն առաջադրանքի ա և բ կետերի նկարաքարտերը, ապա ցույց է տալիս երեխաներին աղյուսակի տեսքով նկարների այս շարքը՝ 3-5 րոպե տևողությամբ, այնուհետև պահում է այն: Երեխաները պետք է փորձեն մտապահել և իրենց մոտ եղած նկարաքարտերում գտնել այդ առարկաների զույգերը:

ա) Երեխաները պետք է այս նկարաքարտից փորձեն գտնել նախորդ նկարում պատկերված առարկաների 2-3 զույգ:

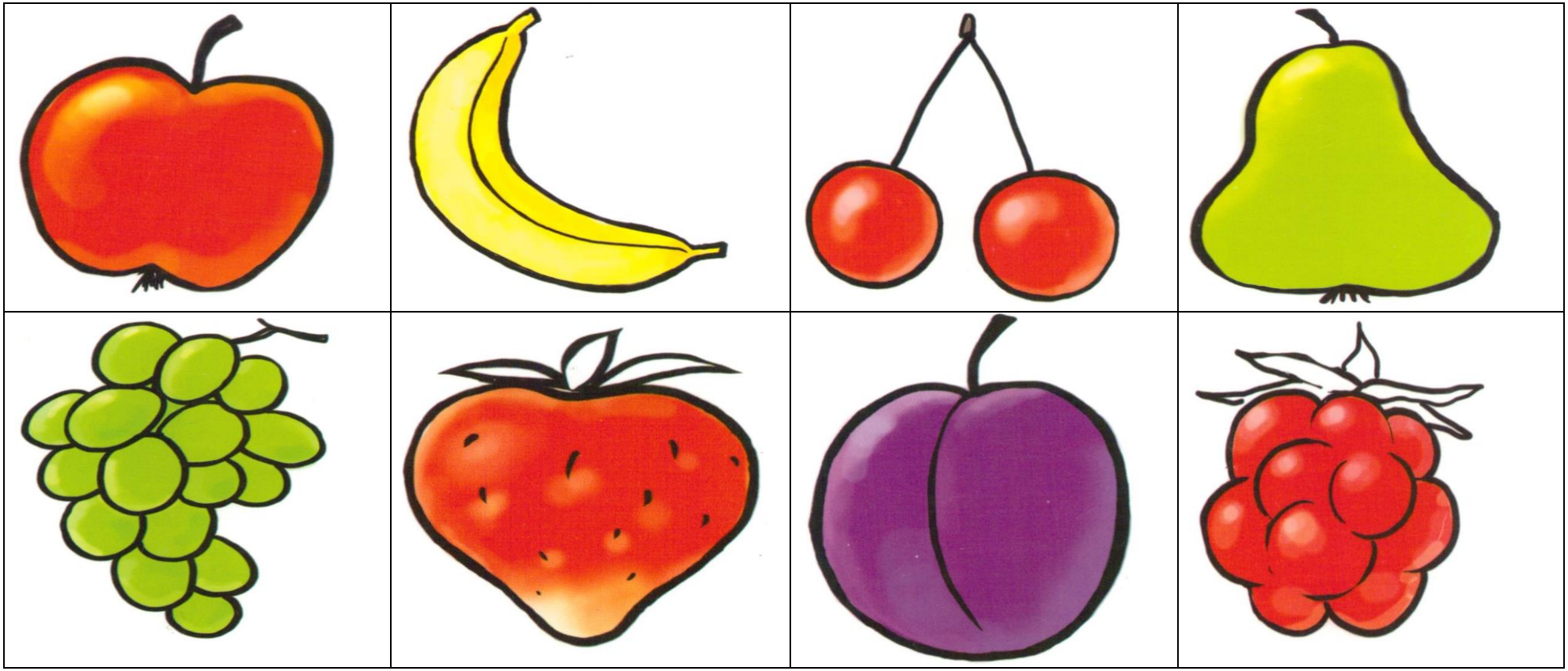
բ) Երեխաները պետք է այս նակարաքարտից փորձեն գտնել նախորդ նկարում պատկերված առարկաների 2-3 զույգ:



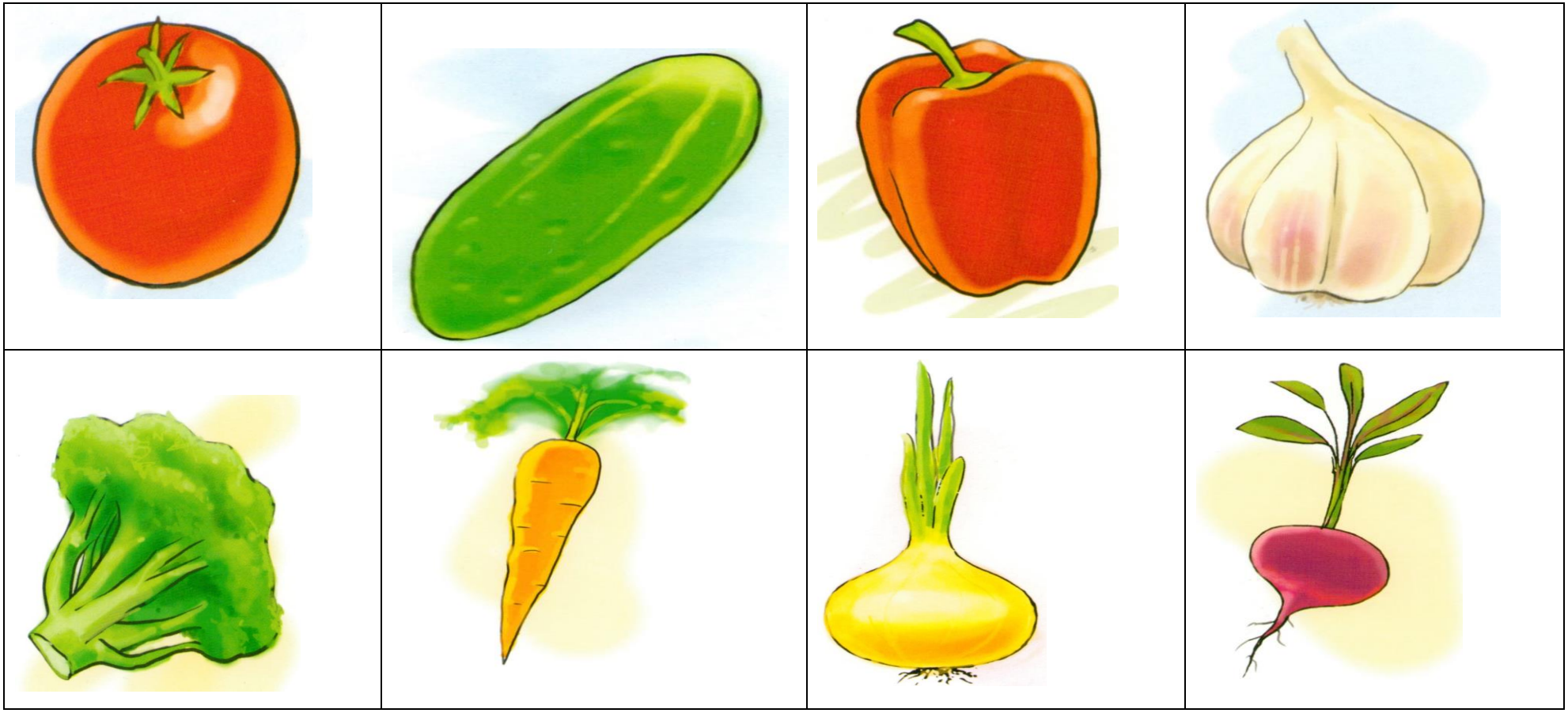
3. Ուսուցիչը մայրենիի դասերին ոչ տառաճանաչ երեխաներին ակտիվ մասնակից դարձնելու նպատակով առաջարկում է դիտել 4-5 նկարից կազմված նկարաքարտ կամ 3-4 բառից կազմված բառաքարտ՝ ելնելով նրանց տեսողական ուշադրության և հիշողության ծավալից: Ցուցադրելուց հետո ուսուցիչն այդ նկարաքարտերն ու բառաքարտերը խառնում է մեկ այլ նկարաքարտերի ու բառաքարտերի հետ: Երեխաները պետք է դիտելուց հետո իրենց մտապահած նկարը կամ բառը (Գ. Դոմանի մեթոդ) փորձեն գտնել անծանոթ նկարաքարտերի կամ բառաքարտերի միջից:

բալ ծառ	գնացք	սունկ	Բաժակ
բանալի	կապիկ	Ձմեռ պապ

3. ա) Ուսուցիչը երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է նկարում պատկերված առարկաներին, բարձրաձայն անվանում և մատով ցույց է տալիս առարկաները: Երեխաներին առաջարկում է ուշադիր հետևել և լսել անվանումները, քանի որ նա մի դեպքում մեկ լրացուցիչ առարկայի անվանում է տալիս, մյուս դեպքում՝ նկարում պատկերված առարկաներից մեկը չի անվանում: Երեխաները պետք է կարողանան գտնել, թե որ բառն էր ավելորդ ասված կամ որ բառը չասվեց:

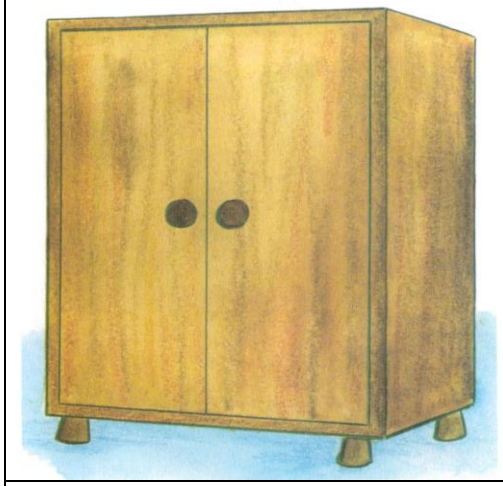
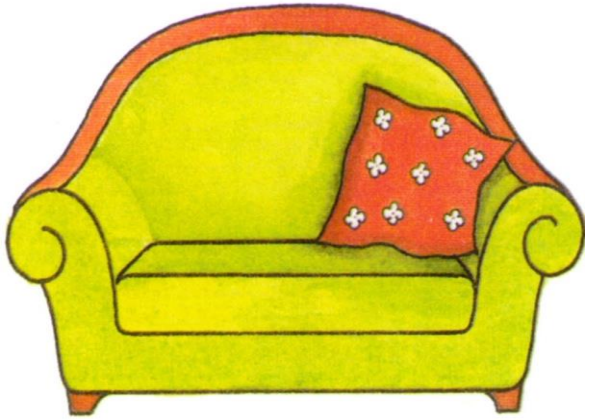
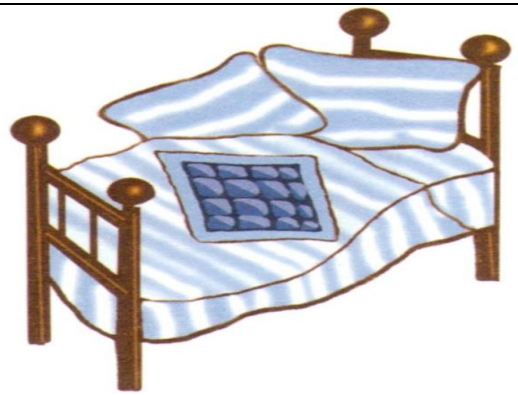


բ) Ուսուցիչը երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է նկարում պատկերված առարկաներին, բարձրաձայն անվանում և մատով ցույց է տալիս առարկաները: Երեխաներին առաջարկում է ուշադիր հետևել և լսել անվանումները, քանի որ նա մի դեպքում մեկ լրացուցիչ առարկայի անվանում է տալիս, մյուս դեպքում՝ նկարում պատկերված առարկաներից մեկը չի անվանում: Երեխաները պետք է կարողանան գտնել, թե որ բառն էր ավելորդ ասված կամ որ բառը չասվեց:



գ) Ուսուցիչը երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է նկարում պատկերված առարկաներին, բարձրաձայն անվանում և մատով ցույց է տալիս առարկաները: Երեխաներին առաջարկում է ուշադիր հետևել և լսել անվանումները, քանի որ նա մի դեպքում մեկ լրացուցիչ առարկայի անվանում է տալիս, մյուս դեպքում՝ նկարում պատկերված առարկաներից մեկը չի անվանում: Երեխաները պետք է կարողանան գտնել, թե որ բառն էր ավելորդ ասված կամ որ բառը չասվեց:

դ) Ուսուցիչը երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է նկարում պատկերված առարկաներին, բարձրաձայն անվանում և մատով ցույց է տալիս առարկաները: Երեխաներին առաջարկում է ուշադիր հետևել և լսել անվանումները, քանի որ նա մի դեպքում մեկ լրացուցիչ առարկայի անվանում է տալիս, մյուս դեպքում՝ նկարում պատկերված առարկաներից մեկը չի անվանում: Երեխաները պետք է կարողանան գտնել, թե որ բառն էր ավելորդ ասված կամ որ բառը չասվեց:

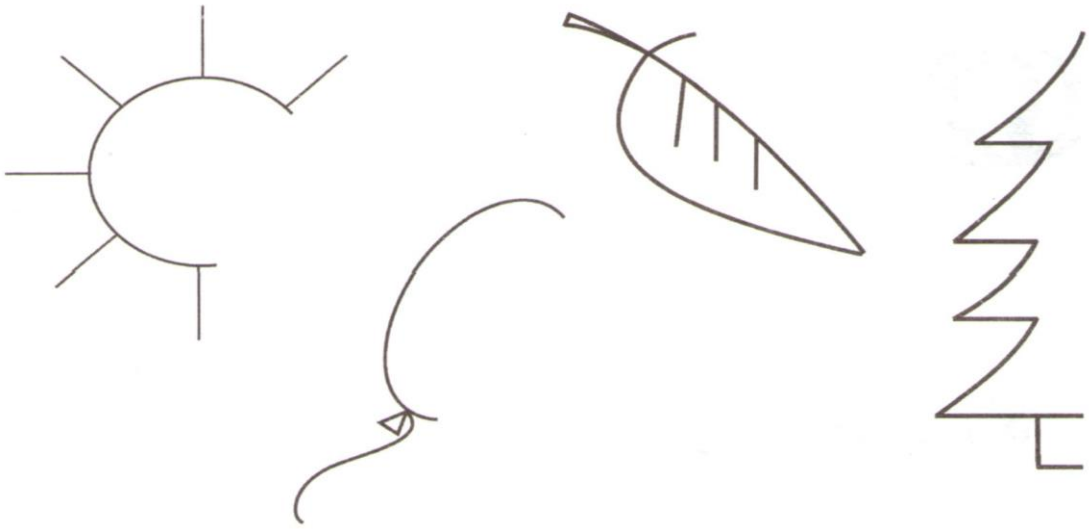
		
		

Հավելված 4.4

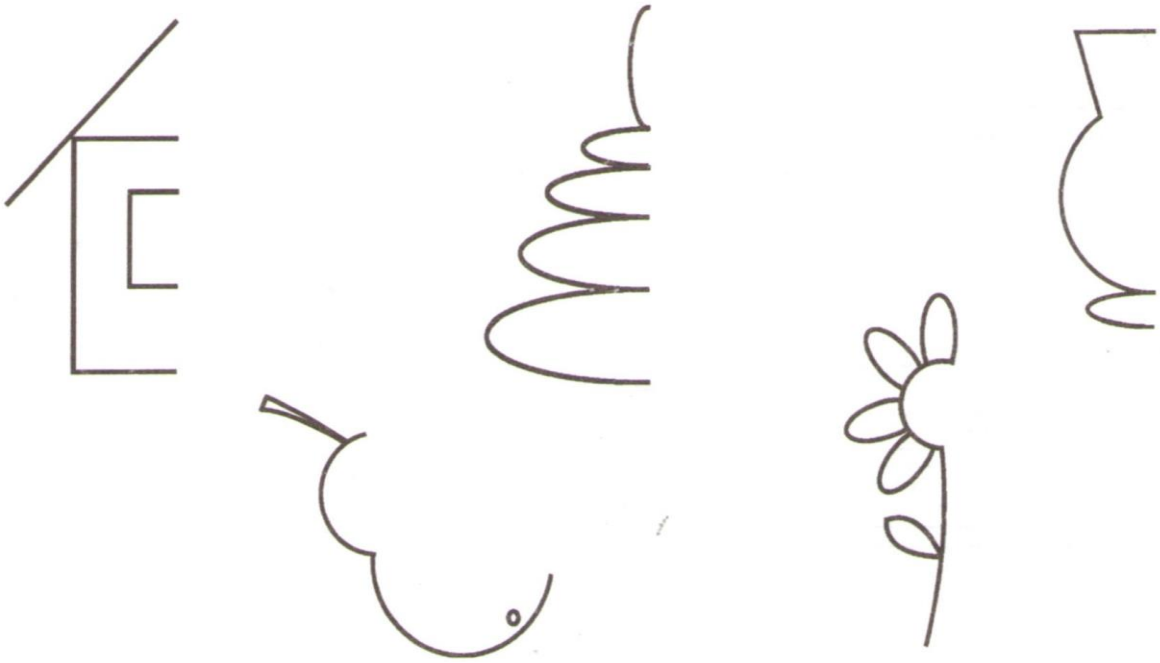
ՄՏԱՎՈՐ ՁԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՍՏԱԿՈՎ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԵՎ ՄԱՆՐ (ԳՐԱՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆ) ՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՁԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

1. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարը, ապա մատով օդում պատկերել տվյալ առարկան և մատիտով ամբողջացնել այն թղթի վրա:

ա)



բ)



2. ***Խաղ «Սփվերներ»:***

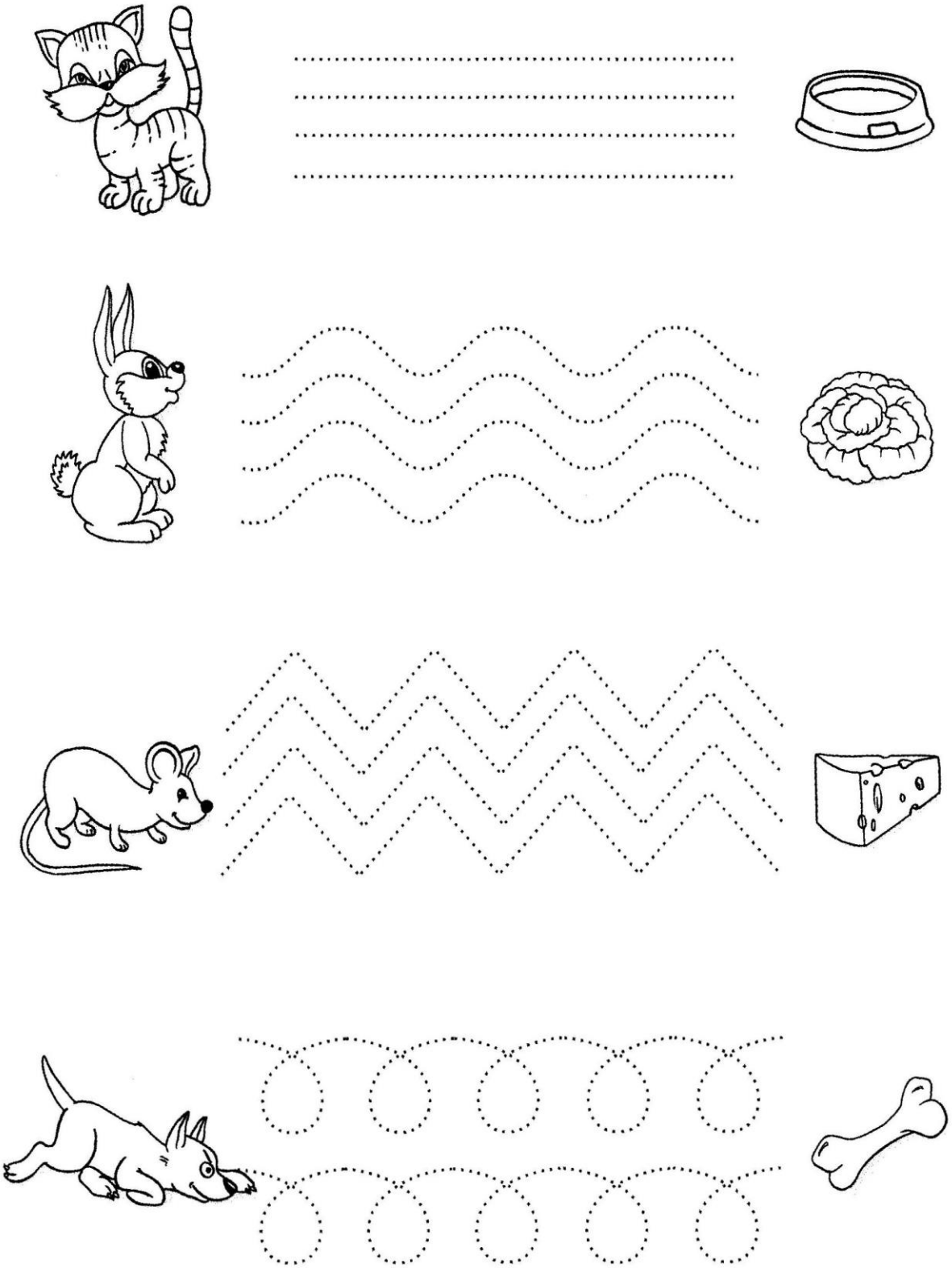
Ուսուցիչն այս խաղը կարող է անցկացնել մայրենիի դասի տարբեր հատվածներում, երբ նկատում է, որ երեխաները հոգնել են կամ դժվարանում են կենտրոնանալ դասին: Խաղը կարող է անցկացնել ինչպես խմբով, այնպես էլ անհատապես յուրաքանչյուր երեխայի հետ:

Խաղի նպատակն է զարգացնել երեխաների, տրամաբանական մտածողությունը, ընդհանուր և մանր շարժողականությունը:

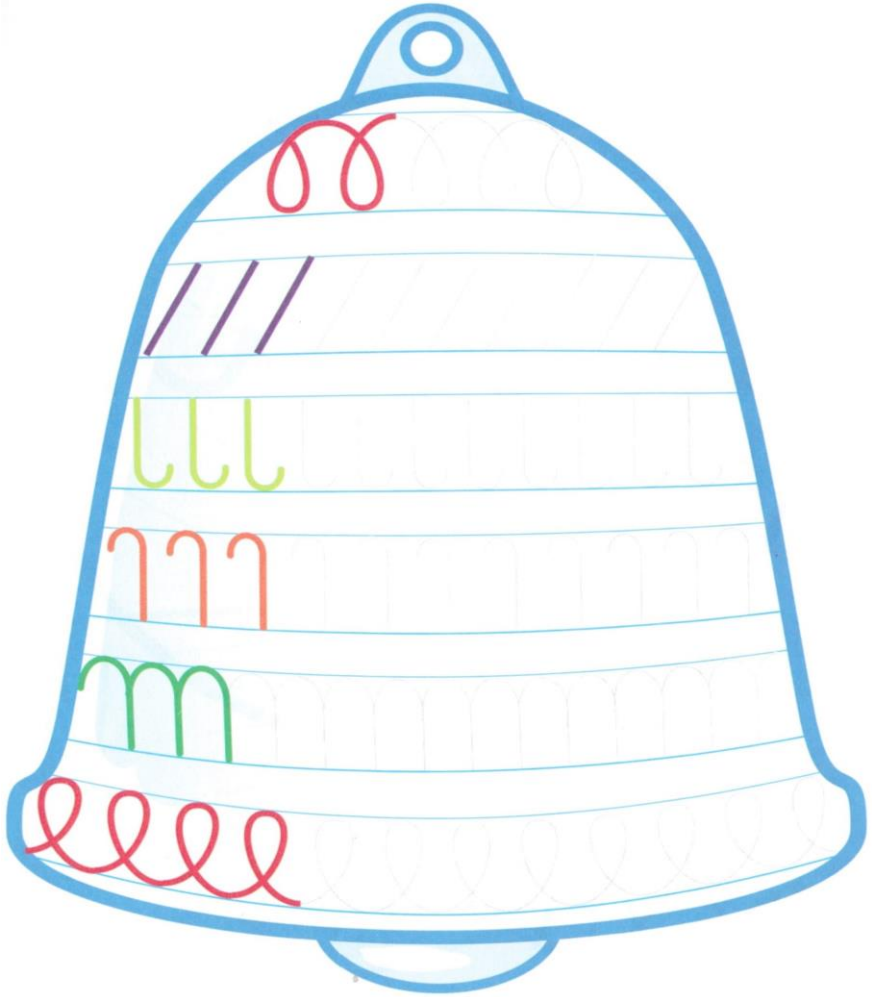
Խաղի կահավորումը: Քարտեր, որոնցում պատկերված են թիթեռ, թռչուն, օդանավ, օձ, նապաստակ, եղնիկ և այլն:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին կանգնել իրենց նստարանների կողքին (կամ տեղերում նստած), ցուցադրում է նկարներից մեկ, օրինակ, թիթեռի նկարը և անվանում այն: Երեխաները պետք է ձեռքերի, մատների շարժումներով փորձեն ցույց տալ տվյալ առարկայի գործողությունը, օրինակ՝ հիմա թիթեռը արագ է թռնում, նա շարժում է թևերը դանդաղ, իսկ հիմա ավելի դանդաղ, ահա նստեց ծաղկի վրա և այլն: Կամ օդանավ բառը լսելիս երեխաները ձեռքը, սեղանի վրա սահեցնելով, բարձրացնում են 90° վերև և մատներն իրար հպած, մատների ծայրերը ձգած՝ մատների ծայրից մինչև ուսագոտին շարժելով, հայացքով հետևում են, որ իրենց օդանավը բարձրում ուղիղ դիրք ընդունի և ավելի երկար մնա օդում: Խաղի ընթացքում ուսուցիչը հետևում է, որ երեխաները ճիշտ շարժեն դաստակն ու մատները:

3. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարը և ցույց տալ, թե որ կենդանին ինչպես կարող է հասնել իր կերակուրներից: Երեխաները պետք է, մատիտով կետագծերի վրայով անցնելով, ցույց տան այդ ճանապարհը:



4. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարը և գունավոր մատիտներով կամ գրիչով շարունակել ամբողջացնել այն:



5. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին լսել և կրկնել իր հետ միասին՝ զուգահեռաբար նմանակելով իր ձեռքի մատների շարժումները:

ա) Մի մեծ գնդակ գնեցինք, ու մեզ հետ տուն բերեցինք:
Վեր նետեցինք, վայր գցեցինք, ու նորից մենք բռնեցինք:

բ) Ես մկրատը վերցրի, մանր-մանր կտրեցի:

գ) Ձմերուկը հենց տեսա, դանակը ձեռքս առա,
Կտրեցի, կտրտեցի, բոլորին բաժին հանեցի:

դ) Ա՛խ այս մեղրը, քաղցր մեղրը,
Միշտ ծորում է քաղցր մեղրը:

ե) Ա՛յ այսպես են պատրաստում Ձնեմարդու մարմինը,
Կանգնեցնում են բակերում, որ այն չհալչի,
Ես իմ տետրի թերթերից ճմռթում եմ երեք հատ,
Ու սարքում եմ գնդիկներից փոքր ու սպիտակ Ձնեմարդ:

7. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին լսել և ձեռքերով ցույց տալ ***մեծ – փոքր, բարձր-ցածր, վերև-ներքև, կարճ – երկար, շատ-քիչ*** բառերի նշանակությունը:

8. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր լսել և հարցերին պատասխանել՝ ցույց տալով գործողությունը:

Դերձակը կոճակ է կարում, իսկ մեքենավարը՞:

Ձմերուկը նման է գնդակի, իսկ սեխը՞:

Գնդակը կլոր է, իսկ գիրքը՞:

Օդանավը թռչում է օդում, իսկ գնացքը՞:

Նավը լողում է ջրում, իսկ օդապարիկը՞:

Ֆուտբոլը խաղում են գնդակով, իսկ շախմատը՞:

Կոճակը կոճկում են այսպես, իսկ քուղակապերը՞:

Կավիճով գրում են այսպես, իսկ գրիչո՞վ:

Հավելված 4.5

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ՀՆՉԱՐՏԱԲԵՐԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ՀՆՉՅՈՒՆԱՏԱՌԱՅԻՆ ՏԻՊԻ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

1. Ուսուցիչը զույգեր կազմած աշակերտներին բաժանում է նկարաքարտեր և թվեր: Նա առաջարկում է երեխաներին անվանել կամ կարդալ հետևյալ նկարները և ընտրել այն թվերը, որքան հնչյուն և տառ կա տվյալ բառում:

Խաղ «Տառապուն»

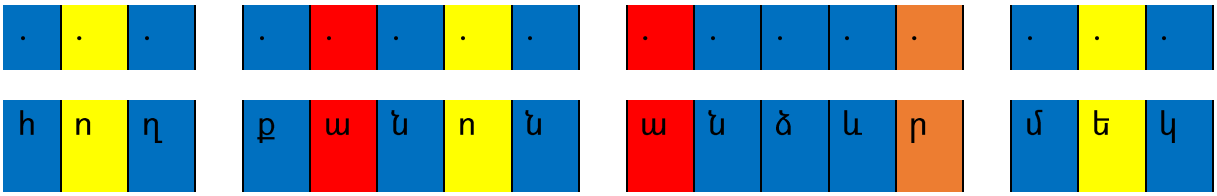
Խաղը նախատեսված է 1-4-րդ դասարանի աշակերտների համար: Ուսուցիչը խաղը կարող է անցկացնել զույգեր կազմած խմբերով աշակերտների հետ:

Խաղի նպատակն է զարգացնել երեխաների հնչյունատառային պատկերացումները, կարդալու կարողությունները և կարդալու գործընթացը դարձնել ավելի հետաքրքիր:

Խաղի կահավորումը: Գունավոր խաղաքարտեր և տառաքարտեր:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչը բացատրում է երեխաներին, որ տառերն «ապրում են» իրենց տնակների գունազարդ սենյակներում: Այդ տնակները բառերն են, իսկ գունազարդ սենյակները նախատեսված են ձայնավոր և բաղաձայն հնչյուն-տառերի համար: Կիրառվել են ավանդաբար օգտագործվող կարմիր և կապույտ գույները ձայնավոր և բաղաձայն հնչյուն-տառերի համար, իսկ *դեղինը* և *նարնջագույնը՝ երկհնչյուն և եռահնչյուն տառերի՝ է-ե, օ-ո, և*-ի համար, որպեսզի երեխաների մեջ ամրապնդվի նաև բառերի ուղղագրությունը: Ուսուցիչը մեկնաբանում է, որ այդ «տնակներն» ունեն անուններ և եթե «տնակի բնակիչներից» մեկն իր տեղում չի լինում կամ «տնակը» դատարկ է լինում, ապա ոչ մեկը չի կարողանա իմանալ այդ «տնակի անունը»: Այդ է պատճառը, որ բոլոր տառերը պետք է լինեն իրենց «տնակների գունազարդ սենյակներում», որպեսզի մարդիկ կարդան այդ «տնակի» անունը: Օրինակ, նայենք առաջին շարքի «տնակները» և կտեսնենք, որ բոլոր սենյակները դատարկ են, իսկ երկրորդ շարքի «տնակների» բոլոր սենյակները զբաղված են:

Օրինակ,



Երեխաներին առաջարկվում են տարբեր գունաքարտեր և տառաքարտեր, որպեսզի նրանք կարողանան ուսուցչի հնչեցրած բառերը՝ ըստ գունային նշանակության, տառաքարտերով հավաքել և բառեր կազմել: Ուսուցչի կամ խմբի ընկերոջ օգնությամբ երեխաները ցույց տան իրենց կազմած բառերում քանի՛

ձայնավոր և քանի՛ բաղաձայն կա, որոնք են դրանք, ո՛ր տառերի հարևանությամբ են դրանք գտնվում, ո՛ր բաղաձայններն են կրկնվում բառում և այլն:

3. ***Խաղ «Ինչպե՞ս ճիշտ ասել»:***

Խաղը նախատեսված է 1-4-րդ դասարանի աշակերտների համար: Մայրենիի դասին այն կարելի է անցկացնել 2-3 աշակերտից կազմված խմբերով, որտեղ նրանցից մեկը կամ երկուսը համեմատաբար ավելի լավ, իսկ երրորդն ավելի թույլ կարողությունների տեր են:

Խաղի նպատակը՝ ամրապնդել դրված հնչյունը խոսքում, տարբերակել մի հնչյունով տարբերվող բառերը, հարստացնել երեխայի բառապաշարը:

Խաղի կահավորումը: Առարկայական նկարներ կամ նկար-բառեր և տարբեր գունաքարտեր:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչը բացատրում և ցույց է տալիս աշակերտներին, որ իր մոտ կա տարբեր գունաքարտերի և նկարների մի կապոց, յուրաքանչյուր գունաքարտի հետևում տառեր են գրված և այդ հնչյուն-տառերով սկսվող բառերի նկարներ: Օրինակ՝ կարմիր գունաքարտի հետևում գրված են ***ս*** և ***զ*** տառերը, տվյալ գունաքարտը վերցնող երեխան համապատասխանաբար ստանում է այդ հնչյուն-տառերով սկսվող անվանումներ ունեցող 10 նկար (սոխ, սոսինձ, սեխ, սխտոր, սահնակ, զանգ, զատիկ, զեբր, զարդ, զգեստ): Կամ օրինակ՝ կանաչ գունաքարտի տակ՝ ձ-ծ-ց հնչյուն-տառով սկսվող բառերի նկարներ, կապույտ գունաքարտի տակ՝ շ-ժ և այլն: Մայրենիի դասին ուսուցիչը հերթով մոտենում է խմբեր կազմած երեխաներին և յուրաքանչյուր խմբից մեկ աշակերտի առաջարկում է վերցնել մեկական գունաքարտ՝ համապատասխան հնչյուններով սկսվող բառերի նկարներով: Սկզբում երեխաները պետք է շրջեն հակառակ դարձրած առաջին նկարը, կարողանան անվանել նկարում պատկերված առարկան, ասեն, թե տվյալ բառն ի՛նչ հնչյունով է սկսվում, ի՛նչ հնչյուն են նրանք լսում բառի սկզբում, բառի վերջում, մեջտեղում, ո՛ր հնչյունն է հաջորդում առաջին հնչյունին և այլն: Եթե ճիշտ են պատասխանում այս հարցերին, ապա նրանք կարող են շրջել արդեն երկրորդ, երրորդ նկարը և անվանել, իսկ եթե ոչ, ապա հերթը փոխանցվում է մյուս խմբին: Որպեսզի երեխաները ակտիվ մասնակցեն խաղին, ուսուցիչը կենտրոնացնում է

նրանց ուշադրությունը, ոգևորում է, որպեսզի օգնեն դժվարացող մյուս խմբի ընկերներին, եթե դա նրանց հաջողվում է, ապա հերթը նորից փոխանցվում է իրենց: Այնուհետև, ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներից յուրաքանչյուրին ընտրել այդ բառի հնչյուն-տառերից մեկական և կազմել նոր բառեր (***սեխ՝ ս***եղան, ***ե***լակ, ***խ***նձոր): Այս խաղի ժամանակ երեխաները մեծ ոգևորությամբ փորձում են օգնել իրենց ընկերներին, ասել նկարում պատկերված առարկաների ճիշտ անվանումները, նոր բառեր կազմել և այլն:

4. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր լսել իր արտաբերած բառերը և ձեռքը բարձրացնել այն ժամանակ, երբ լսեն, օրինակ՝ ***գ, կ, ք*** հնչյուններով սկսվող բառեր: Երբ երեխաները վարժվում են և բառասկզբում լսվող հնչյունը գտնելու հարցում ավելի հեշտ են կողմնորոշվում, ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ձեռքը բարձրացնել այն ժամանակ, երբ կլսեն տվյալ հնչյունը բառավերջում և բառամիջում:

5. Ուսուցիչը զույգեր կազմած երեխաներին առաջարկում է ընտրել բառաքարտեր, որոնցում գրված են, օրինակ՝ ***լ*** հնչյուն-տառը պարունակող բառեր: Երեխաները պետք է կարդան և ընդգծեն նախ այն բառերը, որոնք սկսվում են, ***լ*** տառով, ապա այն բառերը, որոնք ավարտվում են ***լ*** տառով և որոնցում կա ***լ*** տառը, ապա ավելացնեն իրենց իմացած այն բառերը, որոնք պարունակում են ***լ*** տառը:

Լար, լույս, , ալյուր, լուր, լեռ, լոլիկ, Լիլիթ կլոր, ալ, գոլ, փայլ, գայլ, թել, բալ

6. Ուսուցիչն ասում է մի բառ՝ երեխաների ուշադրությունը հրավիրելով բառասկզբում հնչող հնչյունի վրա: Երեխաները պետք է կարողանան ճիշտ որոշել և ապա տառադարանից գտնել ու բարձրացնել այն տառը, որի հնչյունը նրանք լսել են բառասկզբում:

7. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին շրջան կազմել և ուշադիր լսել իր արտաբերած բառը, որոշել թե ինչ հնչյունով է սկսվում այդ բառը: Այնուհետև երեխաները հերթով պետք է ասեն իրենց շրջապատում գտնվող առարկաների անվանումներ, որոնք սկսվում են տվյալ հնչյունով: Ուսուցիչը կարող է որոշակի ժամանակ սահմանել յուրաքանչյուր երեխայի մտածելու և կողմնորոշվելու համար: Եթե երեխաները դժվարանում են ուսուցիչը կարող է ընկերներին 1-2 անգամ օգնելու

կամ հուշելու հնարավորություն տալ: Հաղթում է այն աշակերտը, ով խաղի ընթացքում տալիս մինչև 10 ճիշտ պատասխան: Որոշ դեպքերում ուսուցիչը կարող է դիտմամբ պարտվել:

8. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին 2-4 հոգանոց խմբեր կազմել: Ապա մոտենում և բաժանում է մեկ հնչյուն-տառով տարբերվող բառերով բառաքրտեր: Երեխաները պետք է, փոփոխելով այդ բառերի մի տառը, ստանան մեկ ուրիշ բառ և քարտի ներքևի տողում գրեն իրենց կազմած նոր բառը: Առաջադրանքը կարելի կատարել նաև բանավոր: Ոչ տառաճանաչ երեխաների համար ուսուցիչը կարող է նույն սկզբունքով օգտագործել նկարաքարտեր: Օրինակ՝

Բույս-***լույս- հույս,*** շուն-***փուն-բուն,*** շատ-***պատ-հատ-մատ-վատ***

Թագ-***սագ, ծագ***, թութ-***բութ-մութ***, բառ-***փառ-գառ-ծառ,***

9. Ուսուցիչը երեխաներին քարտեր է բաժանում, որոնցում հիմնականում գրված են ***կ*** տառը պարունակող բառերով նախադասություններ: Նա առաջարկում է երեխաներին տրված նախադասությունների մեջ գտնել և ընդգծել այն բառերը, որոնցում կա օրինակ ***կ*** տառը:

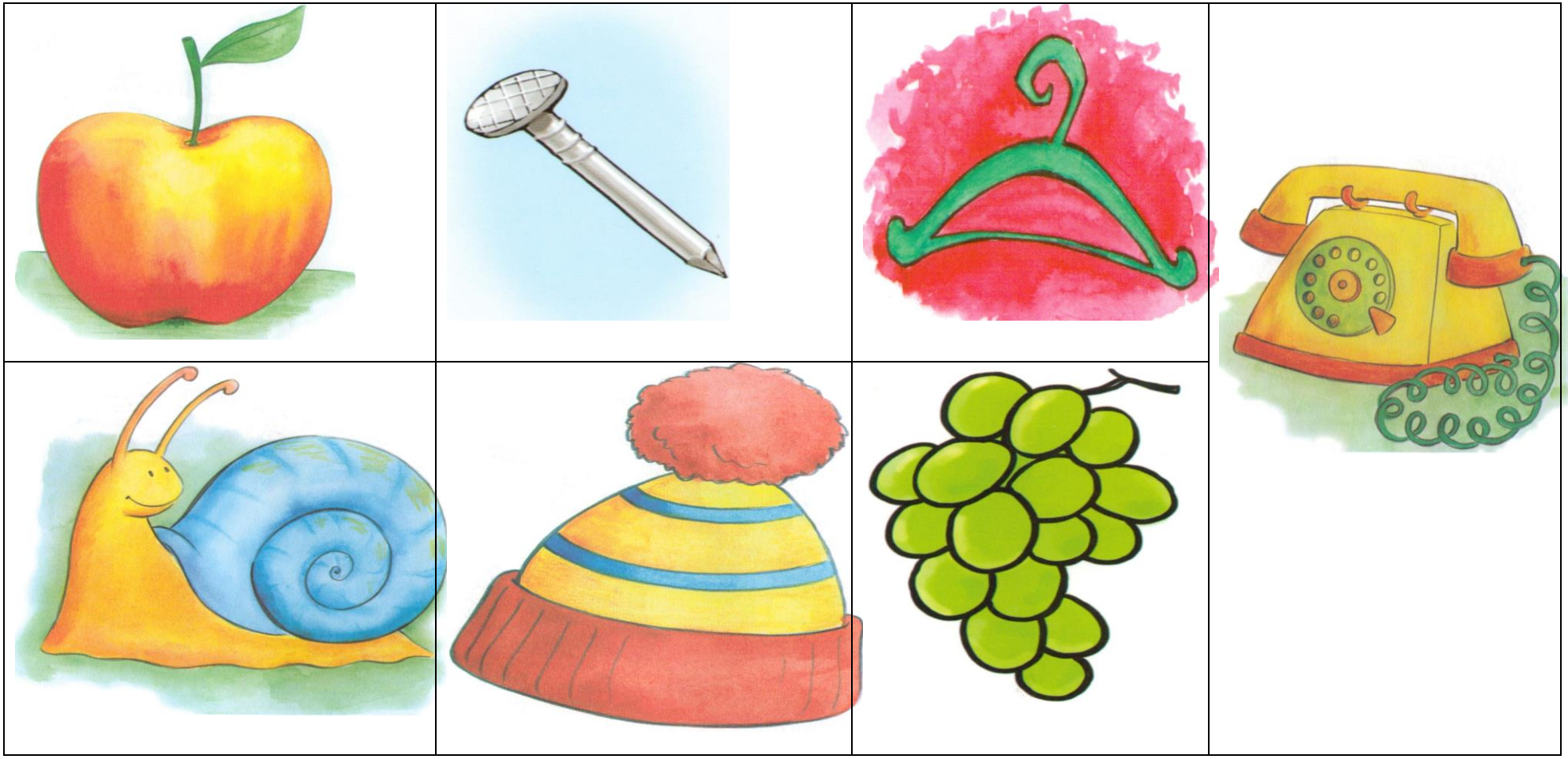
Կենդանաբանական այգում աղջիկը տեսավ կապիկների, կենգուրուների, սիամական կատուների, ձիու և էշի քուռակների ու թութակների:

Նա երկար ժամանակ է բարձրակրունկ կոշիկներ չէր հագել: Փորձեց հագնել և ընկավ հատակին:

10. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին գրել հնչյունային կամ լսողական թելադրություն՝ գրությամբ և արտասանությամբ չտարբերվող բառերով:

Աշուն, սիրուն, կատակ, սունկ, նավակ, երկար, թիթեռ, մասուր, զատիկ, խաղալ, ջութակ, ձկնորս, տակառ, ջրաներկ, եղնիկ, վախկոտ, նավաստի, քաջ, ճիշտ:

11. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարաքարտերը և առանձնացնել այն նկարները, որոնցում պատկերված նկարի անվանումը սկսվում է ***խ*** հնչյունով:



Հավելված 4.6

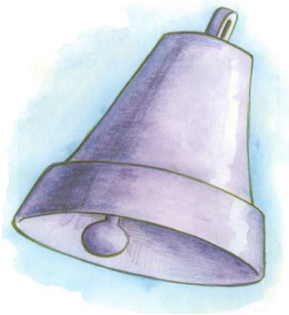
ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԲԱՌԱՅԻՆ ԿԱՄ ԲԱՌԱԿԱԶՄԱԿԱՆ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

1. ***Խաղ « Հավաքի՛ր տառերը և սպացի՛ր բառը»***

Խաղի կահավորումը: Նկարաքարտելով լի պարկ, բառաքարտեր:

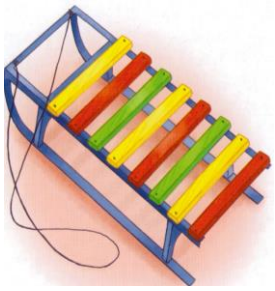
Խաղի նպատակը: Զարգացնել երեխաների կարդալու կարողությունները և ավելի հետաքրքիր դարձնել կարդալու գործընթացը:

Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին զույգեր կազմել և զույգերից մեկին առաջարկում է նկարաքարտերով պարկ: Իսկ տառաքարտերը խառը բաժանում է մյուս խմբերի աշակերտներին: Նկարաքարտերով լի պարկով աշակերտը պետք է մոտենա տարբեր խմբի աշակերտներին և առաջարկի, որ պարկից վերցնեն մի նկար: Նկարը վերցնողը պետք է անվանի այն և հերթով մոտենա խմբերին, վերցնի այն տառաքարտերը, որոնք անհրաժեշտ են տվյալ բառը կազմելու համար: Ուսուցիչը երեխաներին օգնելու համար կարող է նկարաքարտերի հետևում գրել անվանումները:



զ ա ն գ

գ ա զ ա ր



ս ա հ ն ա կ

դ ու յ լ

2. ***Խաղ «Ի՞նչ կապ ունեն իրար հետ»:***

Խաղը նախատեսված է 1-4 դասարանի երեխաների համար: Ուսուցիչը խաղը կարող է անցկացնել զույգերով, որտեղ աշակերտներից մեկը համեմատաբար ավելի լավ, մյուսն ավելի թույլ կարողությունների տեր են:

Խաղի նպատակը: Զարգացնել երեխաների ընկալումը, բառապաշարը:

Խաղի կահավորումը: Նկարաքարտեր, որոնցում պատկերված են երեխաներին ծանոթ առարկաներ:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչը մոտենում խմբերից յուրաքանչյուրին, առաջարկում է վերցնել մեկական նկարաքարտ, որում իրարից հեռու պատկերված են տրամաբանորեն իրար կապված 2-3 առարկա, օրինակ, վրձին, ջրաներկ, նկար կամ տոնածառ, նվեր, Ձմեռ Պապ և այլն: Երեխաները նախ պետք է կարողանան ամբողջի միջից գտնել և ցույց տալ այդ առարկաները, ապա ասեն, թե ո՛ր առարկան ինչո՛վ է կապված մյուսի հետ, անվանեն իրենց ծանոթ առարկան: Մեկ-երկու ճիշտ պատասխանի դեպքում ուսուցիչը երեխաներին խրախուսում է՝ տալով հաջորդ խաղն իրենց ցանկությամբ ընտրելու հնարավորություն:

3. Ուսուցիչը խմբերի է բաժանում աշակերտներին և հերթով մոտենալով նրանց՝ սեղաններին է դնում նկարներ և բառաքարտեր: Ապա առաջարկում է երեխաներին, որ նախ գտնեն և նկարների տակ տեղադրեն այն բառաքարտերը, որոնցում կա ***կ*** տառը, այնուհետև ***ծ, ծ, բ*** և այլն:

Բալ	***ծառ***	***գնացք***	***սունկ***	***Բաժակ***
բանալի		***կապիկ***		***Ձմեռ պապ***

4. Ուսուցիչը զույգեր կազմած խմբերին առաջարկում է ընտրել երկու տեսակ բառաքարտերից մեկը, որոնցում գրված բառերի դիմաց պետք է գրել մի դեպքում հոմանիշները, մյուս դեպքում՝ հականիշները: Եթե երեխաները հաջողությամբ ավարտեն հանձնարարությունը, ուսուցիչը կարող է երեխաներին առաջարկել գրել մյուս բառաքարտի հոմանիշները կամ հականիշները:

Ոչ տառաճանաչ երեխաները նույնպես կարող են մասնակցել այս առաջադրանքի կատարմանը: Կարելի է նրանց ցուցադրել առարկայական նկարների շարքեր և առաջարկել, որպեսզի համեմատեն և գտնեն դրանց նմանություններն ու տարբերությունները:

5. Ուսուցիչը երեխաներին բաժանում է քարտեր, որոնցում պատկերված են նրանց ծանոթ առարկաներ և տալիս է առանձին բառաքարտեր, որոնցում գրված են այդ առարկաների անվանումները: Նկարաքարտերը և բառաքարտերը պետք է հավասար քանակությամբ լինեն: Երեխաները պետք է համապատասխան նկարի

տակ դնեն համապատասխան բառաքարտը: Առաջադրանքը բարդացնելու համար, ուսուցիչը կարող է այդ բառաքարտերի մեջ ավելացնել երկու-երեք լրացուցիչ բառաքարտ, որոնց համապատասխան նկարաքարտեր չկան: Սա կօգնի, որպեսզի երեխաները մեխանիկորեն չկատարեն հանձնարարությունը:

6. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին գտնել բառի «կորած» տառը:

Դու. – դուռ, դու ***Գե. –***
Թե. – թել, թեյ, թեժ ***Նա. –***
Կարա.– կարագ, կարաս, կարապ ***Մե. –***

7. Ուսուցիչը երեխաներին բաժանում է քարտեր, որոնցում գրված են բառերի առաջին վանկերը: Երեխաները պետք է կարողանան այդ վանկերով բառեր կազմել և գրել՝ օգտվելով բերված օրինակներից: Վարժությունը կարելի է կատարել նաև բանավոր:

Օրինակ. գաթա, գոտի, կամար, կոշիկ, քամի, քոթոթ:

գա- _____ ***կա-*** _____ ***քա-*** _____

գո- _____ ***կո-*** _____ ***քո-*** _____

8. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ճիշտ դասավորել տառերը և ստանալ բառեր:

Նուտ, ջրու, ռած, մրյա, ույնգ, մկու, հցա, քռեձ, ռուդ, լսյու

9. Ուսուցիչն առաջարկում է փոխել տրված բառերի սկզբնատառերը և ստանալ նոր բառեր: ***Օրինակ, գանձ-փանձ-սանձ,***

սարդ, ծառ, մայր, փուն, մութ, կաթ, մուկ, լույս, սև:

10. Ուսուցիչը երեխաներին առաջարկում է ասել տարբեր բառեր, որոնք նա հերթով գրում է գրատախտակին: Նախ գրում է մի բառ, ծածկում է գրատախտակին գրված բառի մի հատվածը և առաջարկում է երեխաներին կռահելով կարդալ բառը, ապա մյուս բառը և այսպես շարունակաբար:

Օրինակ, փոնածառ, ծաղիկ, ձմերուկ, պայուսակ, պաղպաղակ, արագիլ:

11. Ուսուցիչն առաջարկում է տրված բառերի սկզբնատառերով կազմել նոր բառեր:

Օրինակ՝ ***Ու***րախ ***լ***ուր- ուլ,

մի ***ե***րեխայի ***կ***ոշիկ - , ***գ***ունավոր ***ե***զրերով ***փ***ետր –

ուժեղ ***թ***զուկ- , ***բ***արձր ***ա***ռաստաղի ***լ***ույս- ,

կարմիր ***ա***մուր ***թ***ել – , ***կ***արմիր ***ե***րանգներով ***պ***երև -

12. Ուսուցիչը երեխաներին բառաքարտեր է բաժանում և առաջարկում է, օրինակին համապատասխան, յուրաքանչյուր բառի առաջին տառը փոխելով, ստանալ մեկ այլ բառ:

Օրինակ՝ գայլ-քայլ, գորգ-գորտ, սարդ-զարդ, չոր-շոր, տեղ – թուր-

13. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին տեղադրել բաց թողնված տառը և ամբողջացնել բառերը.

Օրինակ՝ -իթ, -արտ, -անդել, շ-եղ, մա-րել, սար-ել, պա-, բու-, ճեղ-, բարի-:

14. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին լրացնել բառի բաց թողնված վանկը:

-ջիկ, -տիտ, -ղեցիկ, խաղա-, կար-, լուսա-, երկ-գույն, պաղ-ղակ, պա-սակ

15. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին խառը դասավորված վանկերից կազմել բառեր: Օրինակ՝ **տիտ-մա - մատիտ,**

ժակ-բա, սա-վոր-լու, վիճ-կա, զեր-մա, ներ-կո-շիկ:

16. Ուսուցիչը զույգեր կազմած աշակերտներին բաժանում է խառը բառերի շարքեր պարունակող քարտեր և համեմատաբար լավ կարողություններով երեխաներին առաջարկում է ընդգծել բառաշարքերում եղած եռավանկ և բազմավանկ բառերը, իսկ ավելի թույլ կարողություններ ունեցող երեխաներին՝ միավանկ և երկվանկ բառերը:

17. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին երկվանկ բառի առանձին վանկերով կազմել նոր բառեր: Առաջադրանքը կարելի է կատարել նաև բանավոր:

Օրինակ՝ ***շաքար***-շատախոս և քարքարոտ,

բաժակ- բանալի ,

դանակ, ափսե, բերան, ծաղիկ, լեզու, պանիր, ատամ:

18. Ուսուցիչը բարձրաձայն ասում է վանկատված բառեր, երեխաները պետք է ամբողջացնեն և արտասանեն բառն ամբողջությամբ:

19. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարաքարտերը և դրանցից առանձնացնել միայն երկվանկ և եռավանկ անվանում ունեցող

նկարները:

20. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դոմինո-բառաքարտերով գտնել վանկերի համապատասխան զույգերը և կազմել բառեր:

21. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն միավանկ բառերը:

Ձուկ, մատիտ, արագիլ, սեխ, սեղան, հաց, ջուր, կոշիկ, մեխ

22. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն երկվանկ բառերը:

Գիրք, ռետին, մուրճ, չամիչ, նուռ, տետր, մատանի, ներկ, կավիճ, կատու:

23. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին կարդալ բնագիրը և ընդգծված բառերը փոխարինել իրենց հոմանիշներով:

Առավոտյան ես *շուտ* արթնացա: Տանը դեռ ոչ ոք *չէր արթնացել*: Շատ *արագ* հագնվեցի և *շուտ* հասա դպրոց:: Դասի զանգը *բարձր* հնչեց: Մեր դասարանը *մեծ* է ու *լուսավոր*: Երբ ներս մտա, մոտեցա գրատախտակին: Ես *ցածրահասակ* եմ իսկ, գրատախտակը *բարձր* է կախված: Ես *առաջին* նստարանին եմ նստում, իսկ իմ *հետևում*՝ իմ լավ ընկեր Վարդանը: Ես և իմ ընկեր Վարդանը *մոտ* ենք ապրում: Մենք շատ ենք օգնում իրար:

24. Ուսուցիչը բառերի և ամբողջական բնագրերի մեխանիկական ընթերցումներից և կռահելով կարդալուց խոսափելու նպատակով առաջարկում է երեխաներին հերթով մոտենալ գրատախտակին և բարձրաձայն կարդալ գրված միավանկ և երկվանկ բառերը տարբեր ուղղություններով՝ հակառակ կողմից կամ կարդալ միայն բառերի վերջավորությունները:

25. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին զույգեր կազմել, ապա յուրաքանչյուր զույգին բաժանում է 3-4 նախադասությունից կազմված բնագրով քարտեր: Այդ բնագրում բաց են թողնված բառերի վերջավորությունները (կամ որոշակի բառեր): Երեխաները բնագիրը դիտելուց և կարդալուց հետո, պետք է ուշադիր լսեն ուսուցչի ընթերցումը և օգնեն ամբողջացնել բնագիրը:

26. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր լսել իր կարդացած բնագիրը, որում կան բազմաթիվ սխալներ: Երեխաները պետք է կարողանան

գտնել սխալները և ուղղել դրանք՝ տալով մեկնաբանություններ:

Օրինակ՝ ***Ձմռանը ծաղկում են ծառերը և բացվում են ծաղիկները: Ես ձեռքվ կտրեցի ձմերուկը: Տղան խաղալիս կոտրեց գնդակը:***

27. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր լսել իր ասած առարկաների անվանումները, մտածեն ու բարձրաձան ասեն, թե ինչ կարելի է անել այդ առարկայով:

Օրինակ՝ գրիչ, սրբիչ, ավել, քամիչ, հեռադիտակ, վրձին, մսաղաց, սրիչ

28. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին զույգեր կազմել և ասել բառեր, որոնք նա գրի կառնի գրատախտակին գրված «երկար և կարճ բառեր սյունակներում»: Կհաղթի այն խումբը, որն ավելի շատ բառերի կասի:

29. Ուսուցիչը երեխաներին գրել կամ կարդալ հանձնարարելիս առաջարկում է ընդգծել գրի առնվող կամ ընթերցվող բառը՝ մեխանիկական գործողություններ կատարելու գործընթացը կանխելու նպատակով:

30. ***Խաղ «Կարդա՛ և կհաղթես»***

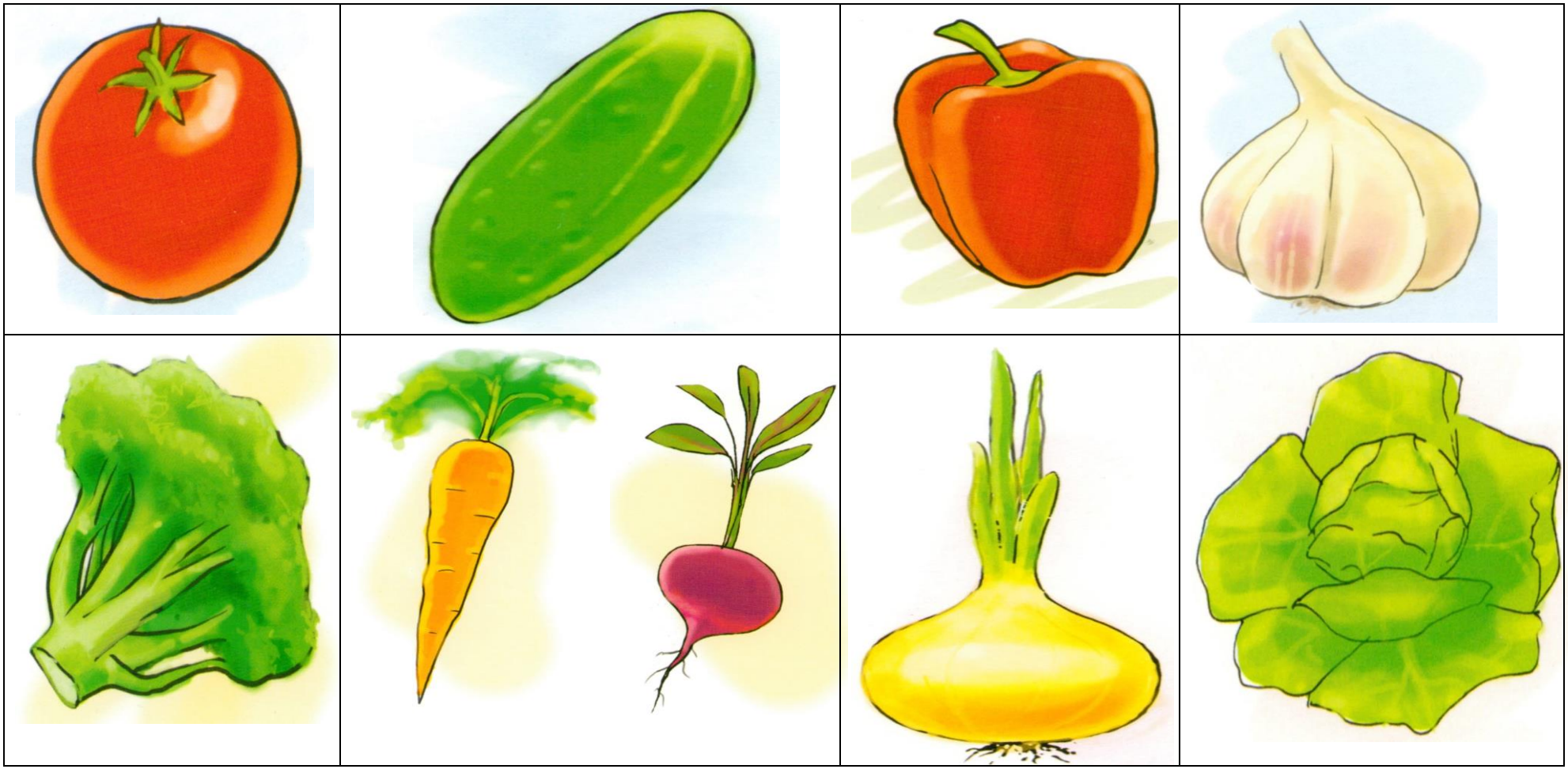
Խաղը նախատեսված է 3-4-րդ դասարանի աշակերտների համար: Ուսուցիչն այս խաղը կարող է անցկացնել դասի տարբեր հատվածներում, ինչպես նաև կոնկրետ նյութի ուսուցման ժամանակ: Խաղը կարելի է անցկացնել անհատապես յուրաքանչյուր երեխայի հետ:

Խաղի նպատակն է զարգացնել երեխաների արագ կողմնորոշվելու և կարդալու կարողությունները, խոսքի ընկալումը, հետաքրքիր դարձնել կարդալու գործընթացը:

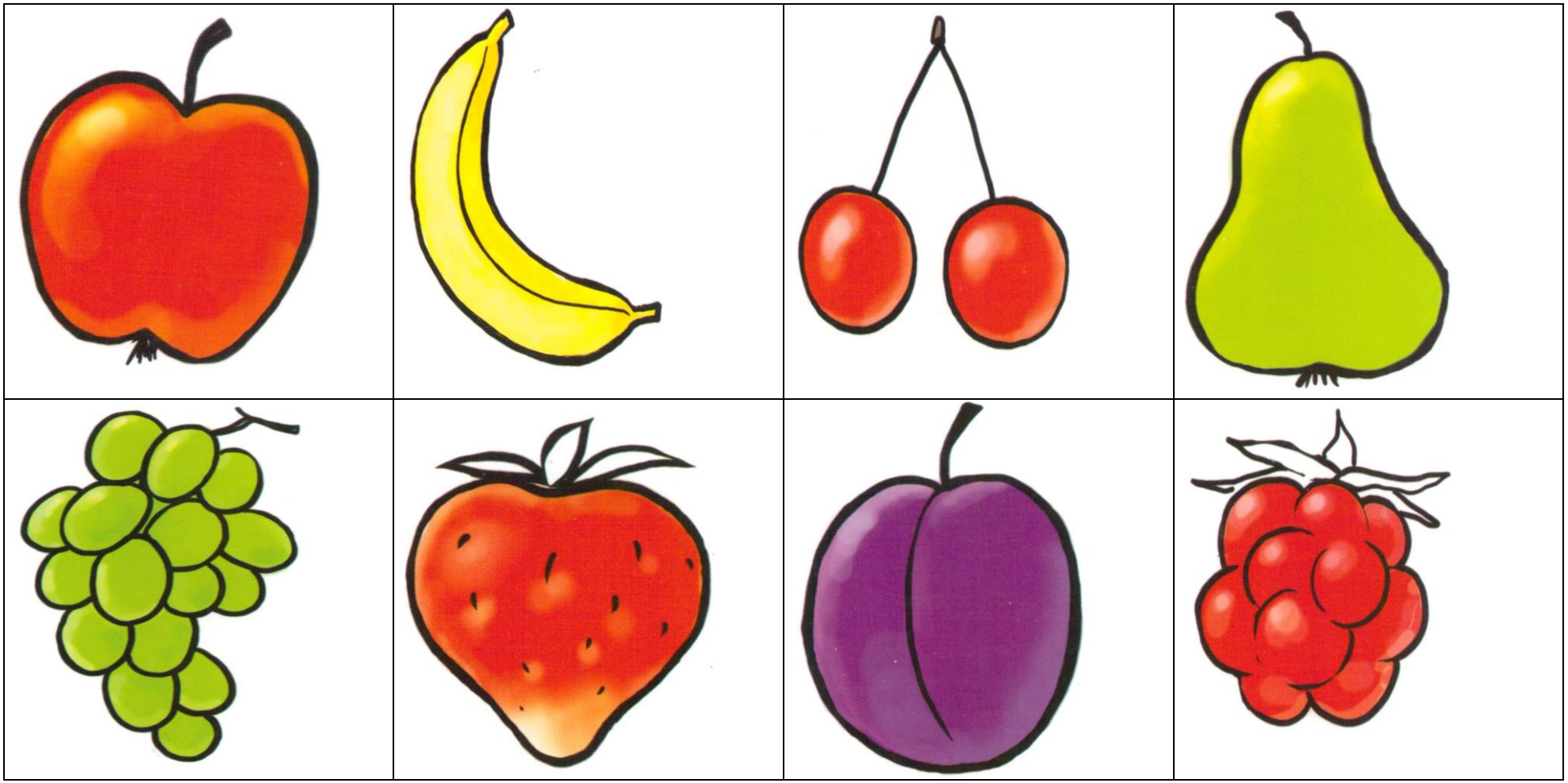
Խաղի կահավորումը: Բառաքարտեր:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչը մոտենում է զույգեր կազմած խմբերին և առաջարկում աշակերտներից մեկին վերցնել բառաքարտերով լի պարկը: Նա պետք է այդ պարկով հերթով մոտենա մյուս խմբի աշակերտներին և առաջարկի պարկից վերցնել մեկ բառաքարտ և կարդալ: Եթե երեխաները ճիշտ են կարդում պարկից վերցված բառաքարտի բառը կամ բառակապակցությունը, ապա մյուս խմբերին մոտենալու հերթը փոխանցվում է իրենց և այսպես հաջորդաբար, մինչև կարդան տվյալ օրվա համար նախատեսված բառաքարտերը:

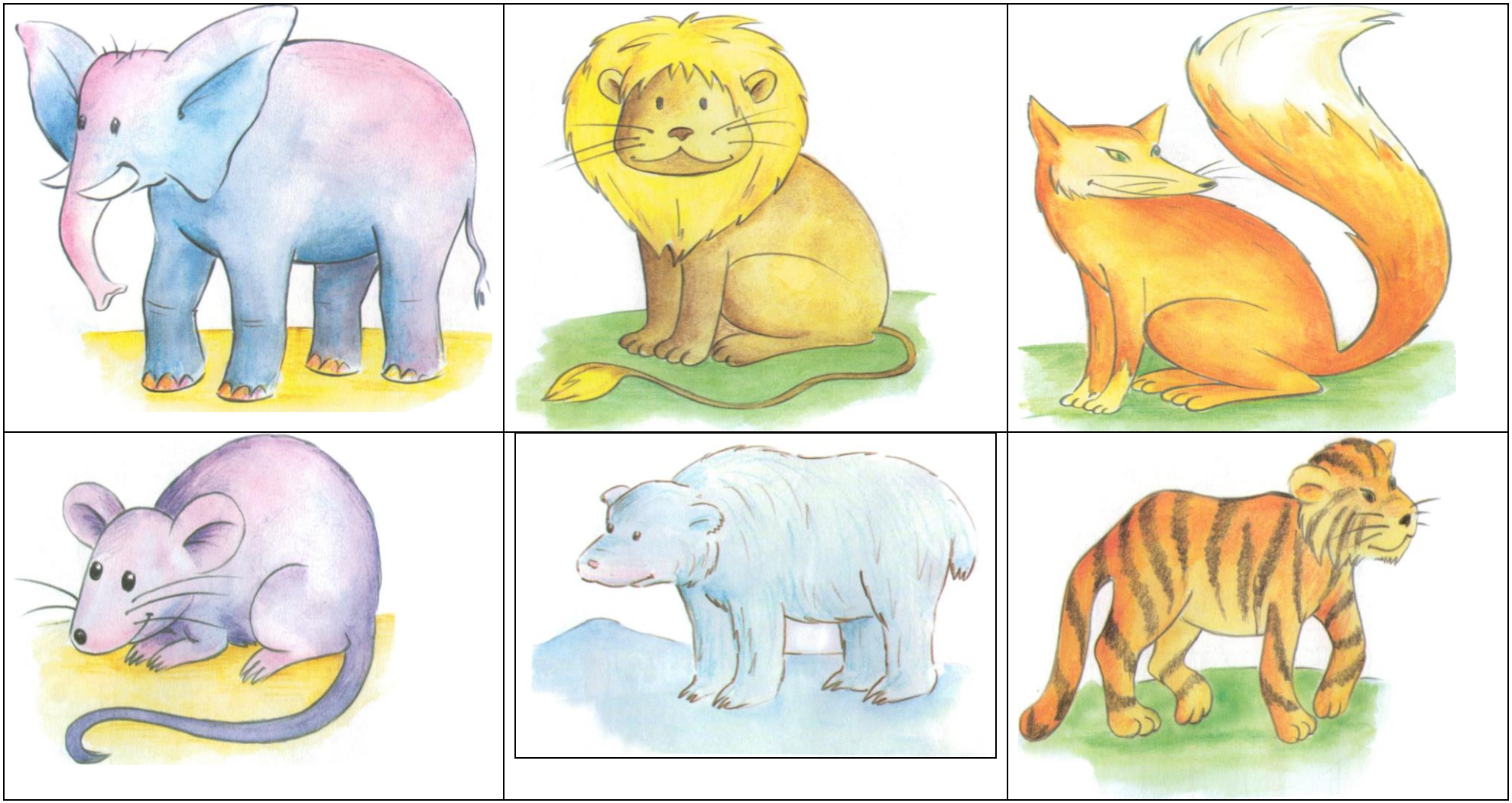
31 ա). Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարում պատկերված առարկաները և ապա անվանել դրանք մեկ բառով:



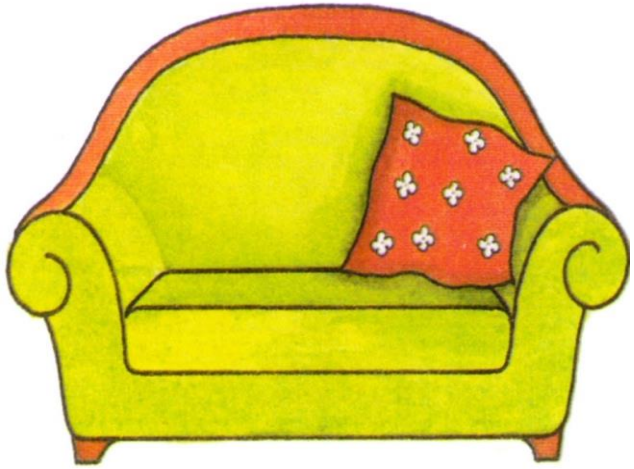
բ) Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարում պատկերված առարկաները և անվանել դրանք մեկ բառով:



գ) Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարում պատկերված առարկաները և ապա անվանել դրանք մեկ բառով:



դ) Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարում պատկերված առարկաները և ապա անվանել դրանք մեկ բառով:

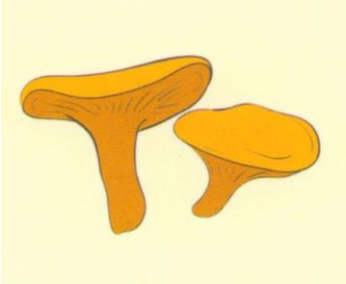
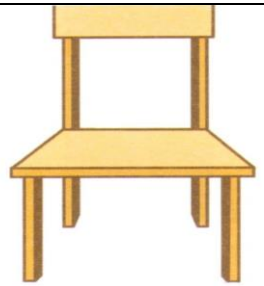
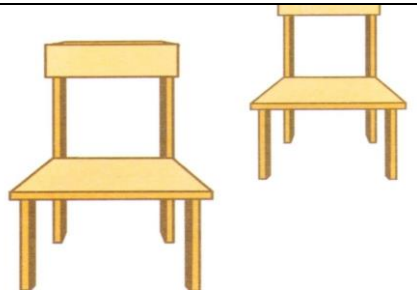
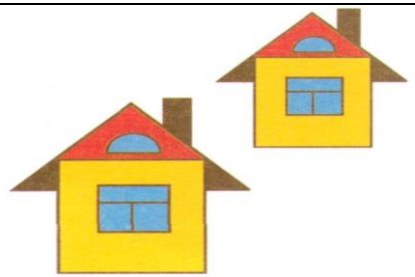
		

32. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել այս նկարները, և համեմատել դրանք:

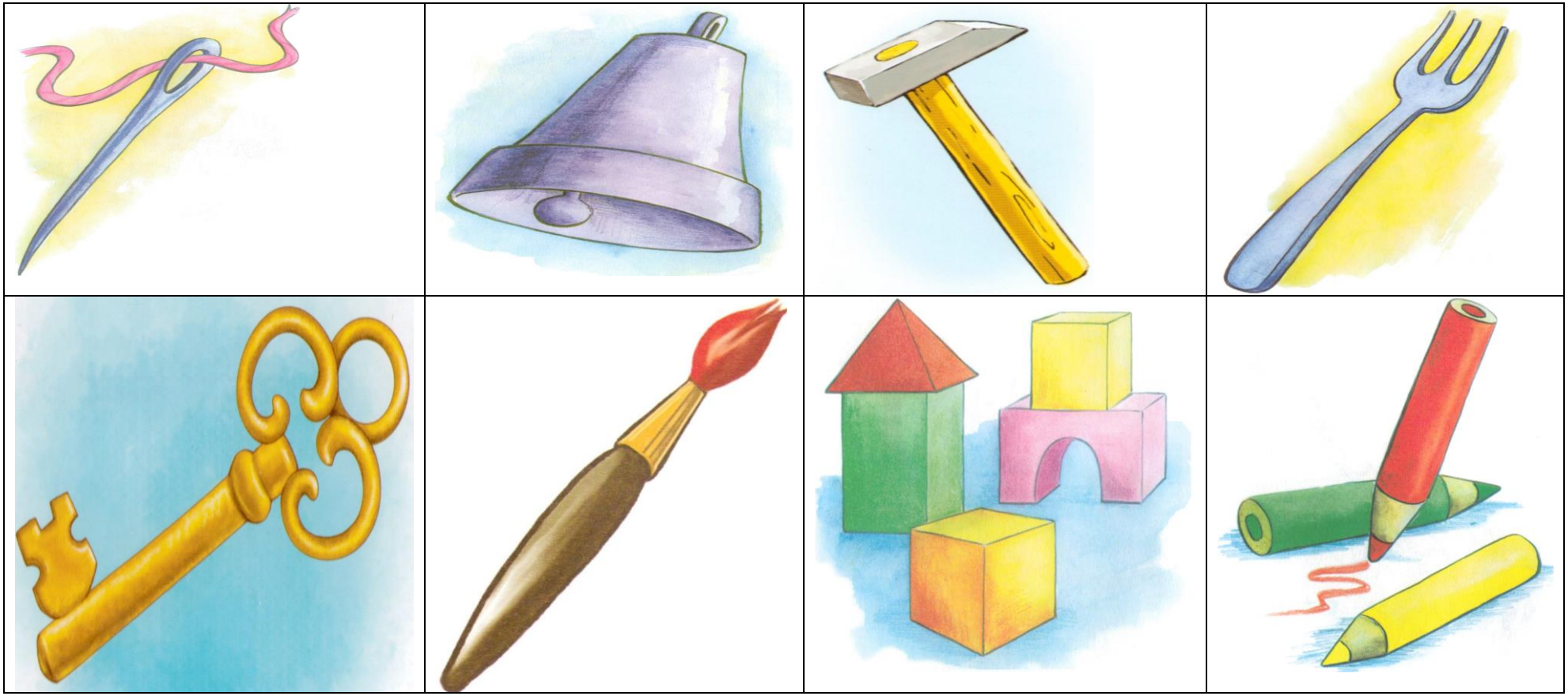
Հավելված 4.7

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԽՈՍՔԻ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԿՈՂՄԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ՁԵՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԲՆՈՒՅԹԻ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

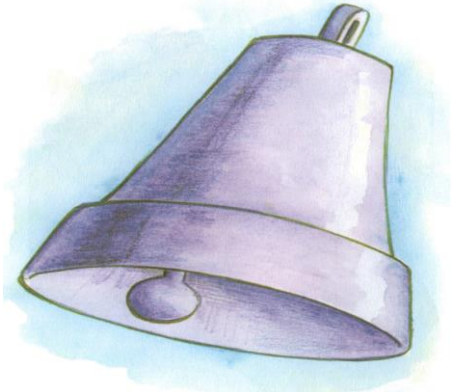
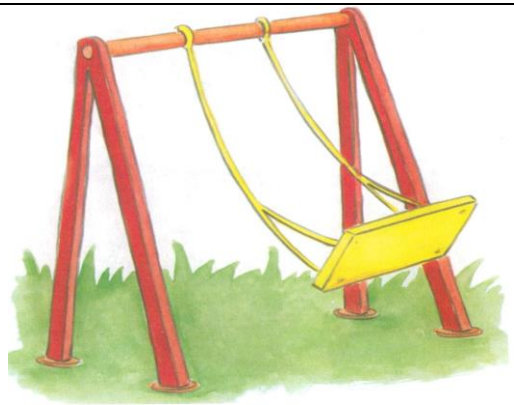
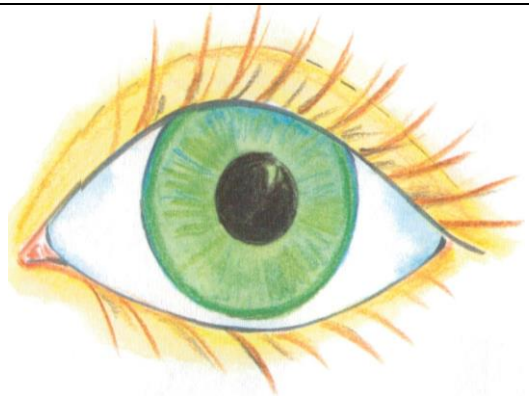
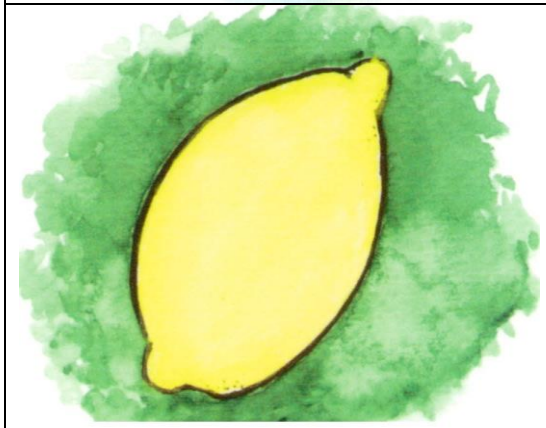
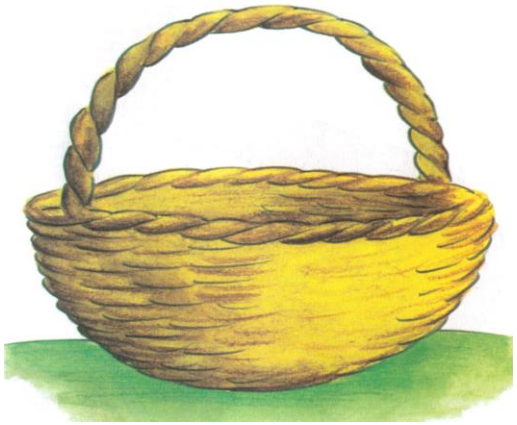
1. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին դիտել նկարում պատկերված առարկաները, անվանել դրանք, ապա ասել, թե նկարում պատկերված առարկաներից որն է մեծ, որն ավելի փոքր, որն ավելի շատ և որն ավելի քիչ, անվանել դրանք եզակի կամ հոգնակի թվով և այլն:

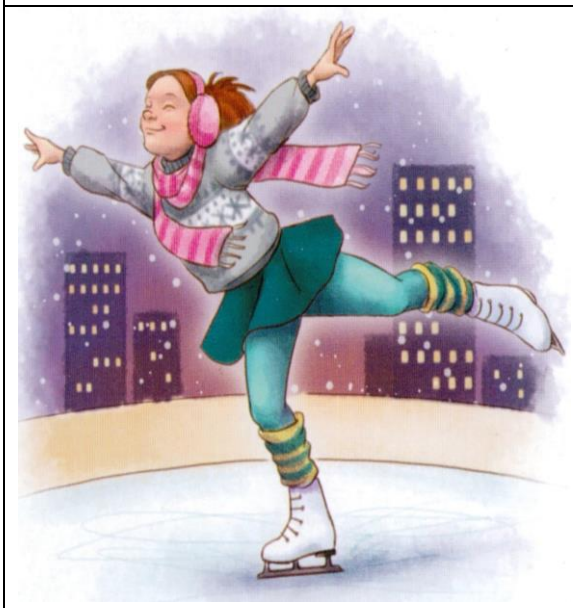
2. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին անվանել նկարում պատկերված առարկաներով կատարվող գործողությունը և այդ բառերով կազմել նախադասություն:



3. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր դիտել նկարում պատկերված առարկաները և անվանել դրանք, ապա մտքում պահել այս առարկաներից մեկի անվանումը, իսկ ինքը կփորձի կռահել, թե երեխաներից յուրաքանչյուրը նկարներից ո՛րն է մտապահել՝ նշելով այդ առարկաների հատկանիշները, օգտագործման նշանակությունը և այլն: Երեխաները մեծ ոգևորություն են ապրում, երբ ուսուցիչը ճիշտ է կռահում իրենց մտապահածը կամ երբեմն շփոթում առարկայի հատկանիշներն անվանելիս:

4. Ուսուցիչը խմբեր կազմած երեխաներին բաժանում է նկարաքարտեր և առաջարկում է նայելով նկարին կարդալ դրանք:

5. Ուսուցիչը մեկ համեմատաբար լավ մեկ համեմատաբար թույլ կարողությունների տեր երեխաներից զույգեր կազմած խմբերին բառաքարտեր է բաժանում, որոնցում խառը գրված են առարկա, հատկանիշ, գործողություն, թիվ, թվական ցույց տվող բառեր: Նա մի խմբին առաջարկում է այն բառաքարտը, որտեղ պետք է ընդգծել առարկա, մյուս խմբին՝ հատկանիշ և խոսքի այլ մասեր ցույց տվող բառերը: Ուսուցիչը մայրենիի դասին այս առաջադրանքը հանձարարելիս ցույց է տալիս տվյալ առարկայի նկարը և հիշեցնում դրա հատկանիշները, դրանով կատարվող գործողության տեսակները և այլն: Առաջադրանքը հաջող կատարելու դեպքում, օրինակ այն խմբին, որտեղ երեխաները պետք է ընդգծեն առարկա ցույց տվող բառերը, ուսուցիչը կարող է առաջարկել նրանց ընտրել մի բառ և իրենց ցանկությամբ և կազմել այդ բառի հոգնակին կամ եզակին և այլն:

6. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն եզակի թվով դրված բառերը (ընտրովի թելադրություն):

Ծառեր, երեխա, փուն, մեքենաներ, ծաղիկ, մարդիկ, փերև, քարեր, բաժակ:

7. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն հոգնակի թվով դրված բառերը (ընտրովի թելադրություն):

Վրձին, մատիտներ, աղջիկ, կոշիկներ, քամի, գետեր, կաթիլներ, աչքեր:

8. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին իր բաժանած բառաքարտերում ընդգծել կամ դուրս գրել միայն մեծատառերով կամ միայն փոքրատառերով գրված բառերը: Դուրս գրելուց հետո պարզաբանել, թե որ բառերն են գրվում մեծատառով, ուրիշ ինչ բառեր գիտեն երեխաները, որոնք գրվում են մեծատառով:

9. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն անձ ցույց տվող բառերը (ընտրովի թելադրություն):

Բժիշկ, թիթեռ, ուսուցիչ գնդակ, վարորդ, ծառ, գնացք, պահակ, ֆուտբոլիստ:

10. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն իր ցույց տվող բառերը (ընտրովի թելադրություն):

Նվեր, փոստատար, շիշ, մեղու, ծաղիկ, պայուսակ, հաղորդավար, ձկնորս:

11. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն հատկանիշ ցույց տվող բառերը (ընտրովի թելադրություն):

գեղեցիկ, վազել, մաքրասեր, գնդակ, պայծառ, արև, ծաղիկ, համեղ, քար, քաղցր, միրգ:

12. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին թելադրված բառերից գրի առնել միայն գործողություն ցույց տվող բառերը (ընտրովի թելադրություն):

Երգ, քայլել, նվագել, կերակուր, վաճառել, ուտել, կաղամբ, նայել, ներկել:

13. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին կարդալ նախադասությունները և ճիշտ տեղադրել համապատասխան բառը (ստեղծագործական արտագրություն):

Արան լավ է ..... /սովորել/:
Մենք խաղում ենք ...../գնդակ/:
Աննան բակում մենակ է ..... /խաղալ/:
Տղան ..... թռչուններին /կերակրել/:

14. Ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին ճիշտ դասավորել խառը դասավորված բառերը և ստանալ լիարժեք նախադասություններ: Երեխաներին օգնելու համար նախադասության առաջին բառը գրված է մեծատառով:

Աննան է սովորում լավ:

գիշեր աստղազարդ Այսօր է:

կերակրեց շանը Տատիկը:

շատակեր Կատուն է:

15. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին արտագրել՝ լրացնելով նախադասության բաց թողնված օժանդակ բայը: Որպես հուշող միջոց կարելի է բաց թողնված բառի փոխարեն դնել այնքան կետեր, որքան տառ պարունակում է տվյալ բառը:

Երեխաները խաղում .. դպրոցի բակում:
Այս տարի մենք մասնակցել ... բերքահավաքին:
Ես կարող .. ավելի շուտ արթնանալ:
Մեր կատուն շատ . սիրում ձուկ ուտել:

16. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին իր բաժանած քարտերում խառը դասավորված բառերից ստանալ նախադասություններ:

օրինակ, մայրիկը գեղեցիկ է իմ:

Կապույտ երկինքը է:

Թռչունները են երգում:

է ցուրտ դրսում:

17. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր կարդալ բառաքարտերում եղած բառերը և առաջին շարքում դասավորել միավանկ բառերը, երկրորդ շարքում երկվանկ և երրորդում՝ եռավանկ բառերը:

Տուն, շուն, հաց, շաքար, բանան, մատիտ, խաղալիք, մեքենա, վարդագույն

Տուն,
Շաքար,
Խաղալիք,

18. Ուսուցիչն աշակերտներին առաջարկում է իրենց ծանոթ խառը հաջորդականությամբ դասավորված ասացվածքներն ու առածները ճիշտ դասավորել և ստանալ լիարժեք մտքեր արտահայտող տողեր: Երեխաներին օգնելու համար, ուսուցիչը նախադասության առաջին բառը կարող է գրել մեծատառով:

ազնվացնում է մարդուն Աշխատանքը:

վաղվան չեն թողնի Այսօրվա գործը:

քիչ խոսիր Շատ գիտես:

աշնանը Ճտերն են հաշվում:

19. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին նկարաքարտեր և դրանց բովանդակությանը համապատասխան բառաքարտեր, որոնցում գրված են համառոտ և ընդարձակ նախադասություններ: Երեխաները պետք է, նկարին նայելով և լրացուցիչ քարտեր օգտագործելով, փորձեն ավելացնել կամ պակասեցնել հերոսների թիվը, նրանց կատարած գործողությունները և ապա գրի առնել դրանք համառոտելով կամ ընդարձակել նախադասությունները:

20. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին իր բաժանած բառաքարտերում գրված առարկա և գործողություն ցույց տվող բառերով կազմել նախադասություն:

Օրինակ՝ ***ի՞նչ*** ***ի՞նչ անել*** ***ի՞նչ ես դու անում***

վրձին ներկել Ես ներկում եմ վրձինով:

գիրք	կարդալ	Ես գիրք եմ կարդում:
ասեղ	կարել	Ես կար եմ անում ասեղով:

21. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին նախ դիտել նկարը, ուսուցիչի հարցերի օգնությամբ վերատադրել նկարի բովանդակությունը: Այնուհետև բաժանում է քարտերը երեխաներին և առաջարկում է նկարին նայելով կատարել ստեղծագործական արտագրություն:

Աղվեսը երկար ….. ունի: Նա շատ է սիրում ….. ուտել : Նա հաճախ է գողանում …… ուտելիքը: Աղվեսը սիրում է ուտել ……., ……., և ……..:

22. Ուսուցիչը բարձրաձայն կարդում է անավարտ նախադասությունները՝ ձայնի հնչերանգով հուշելով կամ բացակա բառի փոխարեն առաջարկելով ճիշտ պատասխանների մի քանի տարբերակ: Երեխաները պետք է ընտրեն ամենահարմար տարբերակը:

Արամը ուժեղ է, որովհետև …… : /մարզվում է, պարապում է/

Թեյնիկից գոլորշի է դուրս գալիս, որովհետև ……. :

Մենք զարդարել ենք տոնածառը, որովհետև ……. :

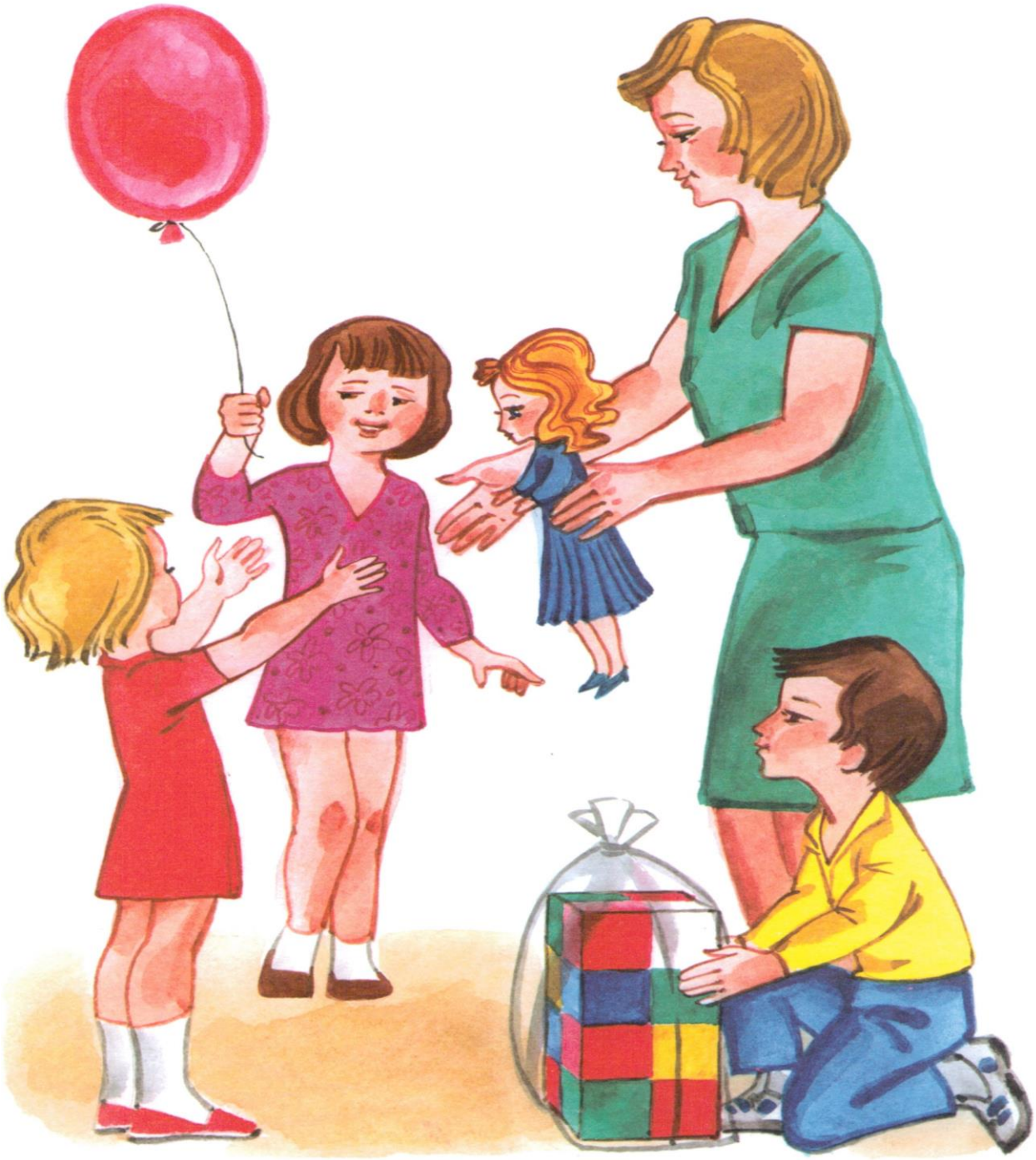
Ես այսօր շուտ եմ արթնացել, որովհետև …… :

23. Ուսուցիչը երեխաներին քարտեր է բաժանում, որոնցում խառը հաջորդականությամբ նախադասություններ են գրված: Երեխաները պետք է կարդան կամ լսելով կողմնորոշվեն և ողանան Օրինակ, մեր կողմից երկրորդ դասարանցիների համար ընտրվել է Ա. Ն. Քյուրքչյանի և Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյանի հեղինակությամբ Մայրենի 1-ի 8-րդ էջի «Գիրք, որն ընթերցող էր փնտրում» ստեղծագործությունը: Երրորդ դասարանցիների համար ընտրվել է Ա. Ն. Քյուրքչյանի և Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյանի հեղինակությամբ Մայրենի 2-ի 93-րդ էջի «Ձնեմարդը» ստեղծագործությունը, իսկ չորրորդ դասարանի համար՝ առած-ասացվածքների օրինակներ Ա. Գալստյանի, Ռ. Խարազյանի և Ա. Բալայանի «Հայոց լեզվի հարցարանների ժողովածու կրտսեր դպրոցականների համար» գրքից: Որպեսզի երեխաները հեշտ կողմնորոշվեն, ուսուցիչը կարող է համարակալել նախադասությունները, իսկ առած-ասացվածքների դեպքում կարող է խառը դասավորված բառերից նախադասության առաջին բառը գրելմեծատառով

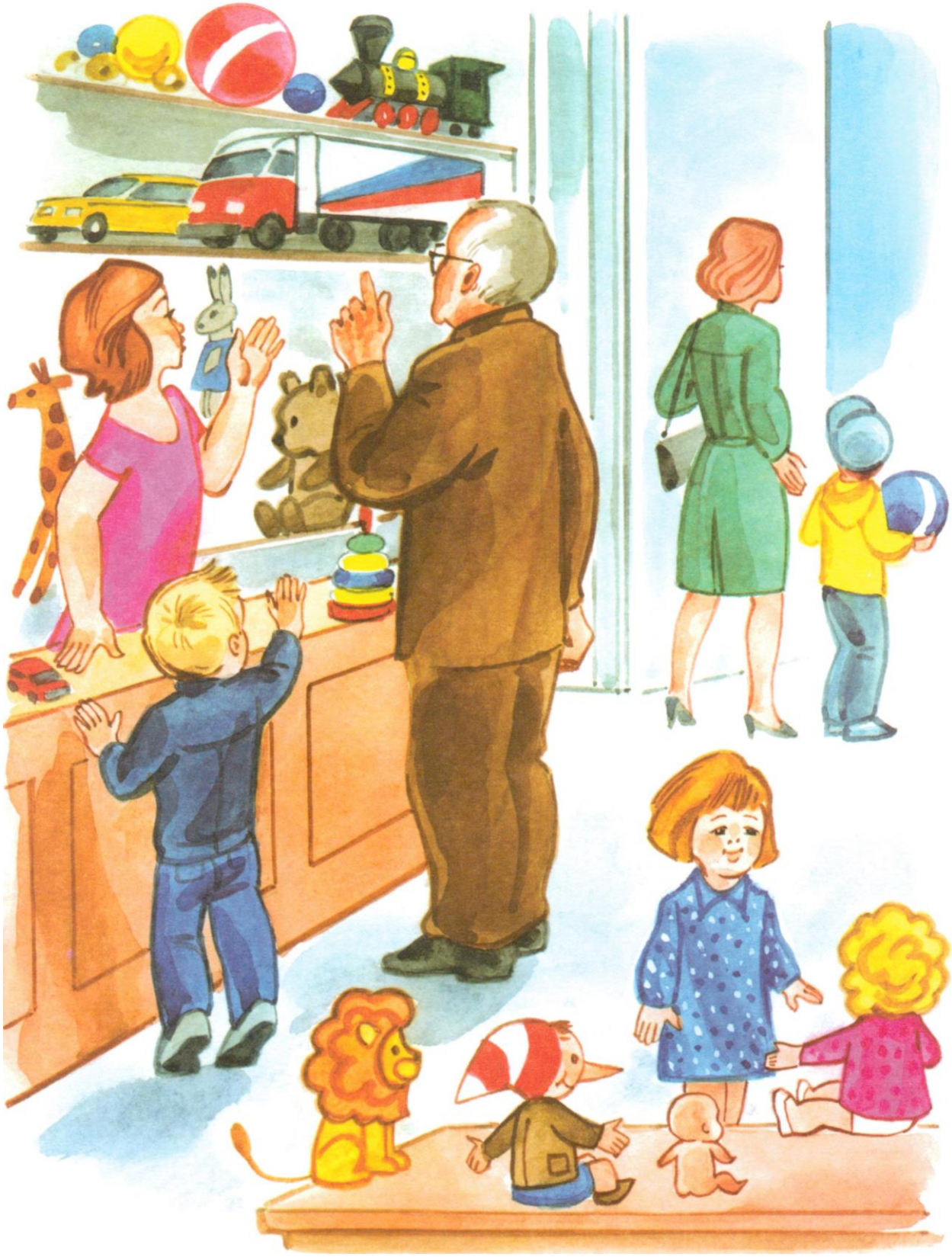
Հավելված 4.8

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԿԱՊԱԿՑՎԱԾ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

1. Ուսուցիչն առաջարկում է զույգեր կազմած աշակերտներին, դիտել թեմատիկ նկարը և պատասխանել ուսուցչի հարցերին:



2. Ուսուցիչն առաջարկում է զույգեր կազմած աշակերտներին, դիտել թեմատիկ նկարը և, ուսուցչի հարցերով ուղղորդվելով, վերարտադրել նկարի բովանդակությունը:



3. Ուսուցիչն առաջարկում է զույգեր կազմած աշակերտներին, դիտել թեմատիկ նկարը և, փոխադարձաբար իրար օգնելով, վերարտադրել նկարի բովանդակությունը:

5. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր լսել իր կարդացած բնագիրը: Նա բնագիրը հատուկ կարդում է միատոն ձայնով, առանց դադարների և ձայնի հնչերանգի փոփոխության: Երեխաները պետք է կարողանան ծափերով որոշել, թե որտե՞ղ է ավարտվում նախադասության միտքը: Ուսուցիչը նախ կարդում է բնագիրը 2-3 անգամ, երեխաների հետ միասին պարզաբանում են, թե ինչի մասին էր այն: Այնուհետև նա կարդում է բնագիրը մեկ ճիշտ դադարներով մեկ առանց դադարների՝ ցույց տալով հնչերանգի փոփոխության, դադարների առկայության ակնհայտ տարբերությունը:

Ոսկեգույն մարգագետինը
(հատված)

Մեր պատուհանի առջև ծաղկել է մարգագետինը: Հազարավոր խատուտիկներից նա կարծես ոսկեգույն զգեստ է հագել:

Մի առավոտ, երբ անցնում էի մարգագետնի մոտով, նկատեցի, որ այն ոչ թե ոսկեգույն է, այլ կանաչ: Իսկ երբ կեսօրին տուն էի վերադառնում, մարգագետինը ոսկեգույն էր դարձել: Իրիկնադեմին՝ արևը մայր մտնելուց հետո, մարգագետինը նորից կանաչ էր:

(Բնագիրը վերցված է Ա. Քյուրքչյան, Լ. Տեր-Գրիգորյան, Մայրենի 1, էջ 30-31):

5. Ուսուցիչը զույգեր կազմած խմբերին բառաքարտեր է բաժանում, որոնցում գրված են խախտված շարադասությամբ նախադասություններ: Նախ ուսուցիչը բացատրում է, որ երբեմն բառերն էլ են հյուր գնում իրենց ընկեր մյուս բառերին և որպեսզի նրանք ժամանակին վերադառնան տուն մենք պետք է օգնենք նրանց: Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր լինել ու տեսնել, թե ո՛ր բառերը դեռևս չեն վերադարձել իրենց ընկերների մոտից: Երեխաները խմբով և ուսուցչի օգնությամբ պետք է փորձեն վերադարձնել բառերն իրենց տուն և ամբողջացնեն նախադասության միտքը:

Օրինակ՝ Բացվեց գեղեցիկ առավոտը արևը: շողերը տարածեց իմ սենյակով մեկ, շունը: վազելով մտավ իմ սենյակ: Հաչալով մոտեցավ: Ինձ ու պառկեց ոտքերիս մոտ ես: զարմացա, երբ տեսա նրա վախվորած աչքերը:

6. Մայրենիի դասին ուսուցիչը կարդում է մի անավարտ բնագիր և առաջարկում է երեխաներին օգնել իրեն ավարտել պատմությունը: Ուսուցիչը նախևառաջ կենդանիների նկարները ցուցադրելով հիշեցնում է երեխաներին, թե նրանցից յուրաքանչյուրն ինչպիսի՞ տեսք ունի, որտե՞ղ է ապրում, ի՞նչ ե սիրում ուտել և այլն: Այնուհետև երեխաների ասած տարբերակներից ընտրվում են լավագույնները և ուսուցիչը հաջորդ անգամ արդեն կարդում է ամբողջական բնագիրը: սա նաև ոգևորում է երեխաներին, քանի որ հենց իրենց առաջարկած տարբերակով են լսում բնագիրը:

Համերաշխ կենդանիները

Մի փոքրիկ տնակում տարբեր կենդանիներ են ապրում: Նրանք համերաշխ ընկերներ են: Ամեն առավոտ առաջինը արթնանում է ոզնին և արթնացնում է նապաստակին, սկյուռին և քոթոթին, ապա՝ մուկիկին: Նրանք լվացվում են, հագնվում և ուտելուց հետո դուրս են իրենց փոքրիկ տնակից:

Ոզնին վերցնում է իր զամբյուղը և գնում է .....:

Նապաստակը գնում է .....:

Սկյուռը գնում է .....:

Իսկ ծույլ քոթոթը .....:

Բայց մուկիկը .....:

7. Ուսուցիչը կարդում է այս անավարտ բնագիրը և առաջարկում է օգնել իրեն ավարտել պատմությունը:

Ծուռթաթ արջը

Մի անգամ անտառում բրդոտ արջը գնում էր կեր փնտրելու: Նա շատ տխուր էր: Գնաց, գնաց և հանկարծ մի կաղնու ծառ տեսավ: Ծուռթաթը հասավ ծառի մոտ և նստեց նրա ստվերում: Հանկարծ նա ինչ-որ ձայներ լսեց: Արջը գլուխն առավ ձեռքերի մեջ և սկսեց մտածեց. .....

8. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին կարդալ խառը հաջորդականությամբ դասավորված նախադասություններով այս բնագիրը՝ հաջորդաբար տեղադրելով նախադասությունները, ստանալ ամբողջական և

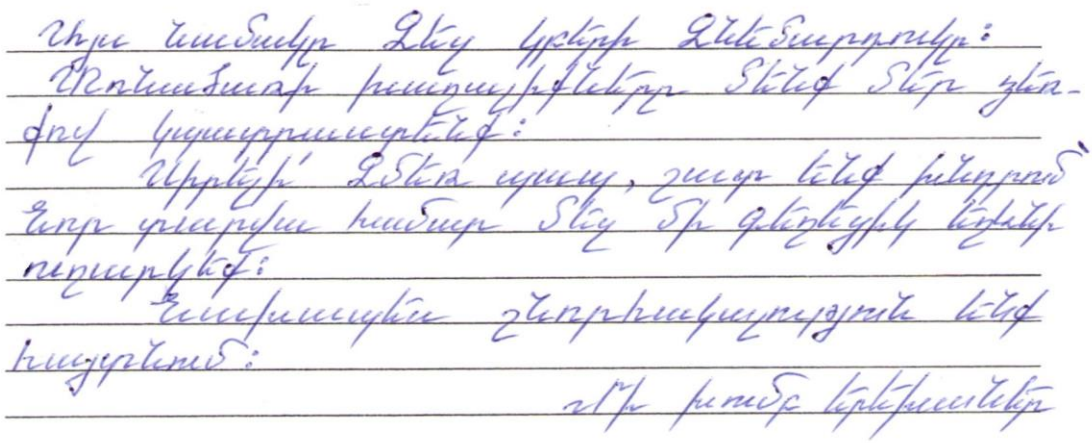
լիարժեք պատմություն: Մի դեպքում ուսուցիչն առաջարկում է տպագիր, մյուս դեպքում ձեռագիր տարբերակ:

ա) ուսուցիչը նախևառաջ պատկերավոր նկարներով ցույց է տալիս և պատմում է բնագրի բովանդակությունը:

Հանդիպեց նապաստակին: Նա գնաց անտառ: Կար ու չկար մի գիրք կար, որն ընթերցող էր փնտրում: Նապաստակը ձեռքն առավ գիրքը, թերթեց և իրեն տեսավ էջերից մեկում: Շատ զարմացած էր նապաստակը:

բ) ուսուցիչը նկարներով ցույց է տալիս և երեխաների միջոցով պատմել տալիս բնագրի բովանդակությունը:

(«Ձնեմարդը» բնագիրը վերցված է Ա. Քյուրքչյանի և Լ. Տեր-Գրիգորյանի Մայրենի 2, 93-րդ էջից):


Հիր ևամանր Ձնե կրնի Ձնեմարդուկ:
Առնամարի բանանիքներ Տնեք Տեր գլխ-
քով կանգնեցնեք:
Աչքերի՝ Ձմեռ սառ, շատ նեք խնդրում
Հոր տարվա համար Տնց Տի գեղեցիկ նրանք
ուրարկեք:
Հանկարծ շնորհակալություն նեք
հայտնում:
մի քանի երեխաներ

9. Ուսուցիչը նախ երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է իր ընտրած երեք թեմատիկ նկարների ուղղությամբ, նախնական պատկերացում տալիս նկարում պատկերվածի բովանդակության մասին, և ապա հակառակ կողմը շրջում այդ նկարները: Նա մոտենում է զույգեր կազմած խմբերին և առաջարկում է համեմատաբար թույլ կարողությունների տեր երեխաներին ընտրել երեք թեմատիկ նկարներից մեկը, որից հետո երեխաները պետք է կարողանան մի քանի նախադասությամբ ասել, թե ի՞նչ են տեսնում նկարում և այլն: Ուսուցիչը կարող է նաև գրել գրատախտակին կամ քարտերի ձևով բաժանել երեխաներին յուրաքանչյուր թեմատիկ նկարի վերաբերյալ 2-3 նախադասություն: Երեխաները պետք է կարդան կամ լսեն, երբ կարդում է ուսուցիչը կամ իրենց խմբի մյուս երեխան և առանձնացնեն իրենց մոտ եղած թեմատիկ նկարին վերաբերող

նախադասությունները:

10. ***Խաղ «Դու ասա՛, իսկ ես գրեմ»:***

Խաղը նախատեսված է 1-4-րդ դասարանի աշակերտների համար: Ուսուցիչը կարող է խաղն անցկացնել դասարանի բոլոր աշակերտների հետ՝ նրանցից զույգեր կազմելով՝ մեկ համեմատաբար լավ և մեկ թույլ կարողությունների տեր երեխաներից:

Խաղի նպատակն է զարգացնել երեխաների բանավոր և գրավոր կապակցված խոսք կառուցելու, մտքերը տրամաբանորեն իրար կապելու և քերականորեն ճիշտ մտքեր ձևակերպելու կարողությունը:

Խաղի կահավորումը: Թեմատիկ նկարներ:

Խաղի ընթացքը: Ուսուցիչը զույգեր կազմած խմբերին տալիս է միևնույն թեմատիկ նկարից մեկական, առաջարկում է երեխաներին դիտել այն, ապա իր ձեռքում եղած օրինակի վրա երեխաների ուշադրությունը հրավիրելով հարցեր առաջադրում: Օրինակ, թե ի՞նչ են տեսնում նկարում, երեխաները թվարկում են ինքնուրույն կամ ուսուցչի օգնությամբ: Արդյո՞ք դա իրենց ծանոթ իրավիճակ է, ի՞նչ են անում նկարում պատկերված երեխաները, դաշնակահարը, ո՞ր երեխայի փոխարեն կցանկանային իրենք լինել, ի՞նչ է անում Ձմեռ պապը, իսկ ո՞ւր է Ձյունանուշը, ի՞նչ նվերներ կցանկանային իրենք ստանալ Ձմեռ պապից, նմանատիպ բաց և փակ այլ հարցեր: Ուսուցչուհին ասում է երեխաներին, որ իրենց գեղեցիկ և ճիշտ կազմված մտքերը նա գրի է առնելու և ապա բարձրաձայն կարդալու է ստացված պատմությունը: Ընթերցելուց հետո նա երկու-երեք աշակերտի պատմել է տալիս պատմության բովանդակությունը և առաջարկում է նրանց ինքնուրույն գրի առնել իրենց մտքերը՝ խրախուսելով երեխաներին, որ իրենց գրածը կարդալու է նաև Ձմեռ պապը: Գրելն ավարտելուց հետո ուսուցիչը յուրաքանչյուր զույգի աշխատանքը գնահատում է և փոխանցում է Ձմեռ պապի նվերները՝ փուչիկ, կոնֆետ, գունավոր մատիտներ և այլն:

11. Ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին կարդալ կամ լսել ուսուցչի ընթերցումը և ավարտել հեղինակի անավարտ մտքերը:

Մի անգամ անտառում

Մի անգամ տեսա, թե ինչպես է որսորդը եղնիկ որսում: Նա կրակեց եղնիկի ուղղությամբ, վախեցած եղնիկը այս ու այն կողմ էր վազվզում: Նա չսպանեց եղնիկին,, բռնեց նրան և փակեց վանդակում: Անցավ մի քանի տարի: Մի օր որորդը մոռացել էր փակել վանդակի դռնակը: Եղնիկը դուրս ցատկեց վանդակից և .....

12. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ուշադիր կարդալ այս անավարտ պատմությունը և փորձել գտնել ճիշտ պատասխանը:

Եթե ուշադիր ես, ապա ճիշտ կպատասխանես

Կարենն ու Արմենը ընկերներ են: Բակում նրանք միշտ միասին են խաղում: Նրանք երկուսն էլ դպրոցում լավ են սովորում: Կարենի հայրիկը մարդկանց է բուժում: Իսկ Արմենի մայրիկը՝ երեխաներին հայոց լեզու է սովորեցնում: Որտե՞ղ են աշխատում Կարենի հայրիկն ու մայրիկը:

13. Ուսուցիչն առաջարկում է զույգեր կազմել, ապա երեխաներին բաժանում

է իրենց անցած դասերին վերաբերող մի բնագրից մեկական նախադասություն պարունակող քարտեր: Ուսուցիչն իր մոտ եղած առաջին քաիտն ամրացնում է գրատախտակին և բարձրաձայն կարդում է: Այնուհետև երեխաները պետք է կարողանան իրենց մոտ եղած քարտերը հաջորդաբար բերել և դասավորել՝ ստանալով ամբողջական բնագիրը:

14. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին բնագրի յուրաքանչյուր միտք կարդալուց հետո (ուսուցչի կամ աշակերտների) իրենց բառերով ձևակերպեն իրենց ընկալածը:

15. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին կատարել ընդօրինակման արտագրություն:

Կարճ, փոքր, աղավնի, ձմեռ, փրփուր, մեխակ, կրկես, ծիածան, մեծ, չիր:

16. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին գրել դիտողական թելադրություն:

Մեր գյուղի գարունը սկսվում է մարտ ամսից: Գարունը բերում է տաք օրեր: Ծածկում է դաշտերը կանաչ խոտերով: Գարունը բերում է ծաղիկներ ու թիթեռներ:

17. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին խառը դասավորված նկարները դասավորել հաջորդականությամբ և, մտքերն իրար կապակցելով, վերարտադրել նկարների շարքի բովանդակությունը:

18. Ուսուցիչն անցկացնում է ստեղծագործական՝ ազատ թելադրություն: Նա առաջարկում է երեխաներին լսել թելադրվող հատվածը, ապա վերարտադրել և գրի առնել այն, ինչպես իրենք ընկալել են:

ա) Աշնանը ծառերը տերևաթափ են լինում: Ծառերի վերևի ճյուղերին չորացած տերևները դողում են: Նրանք օրորվելով ներքև են թափվում:

(Նյութը վերցված է Ջ. Հ. Գյուլամիրյանի Արտագրությունների, թելադրությունների, փոխադրությունների, շարադրությունների ձեռնարկից, -Եր.: Զանգակ-97, 2009.-էջ 50):

բ) Այսօր մեր բակի երեխաներով խաղացինք մինչև ուշ երեկո: Բոլորս հասակակիցներ ենք ու նույն դպրոցում ենք սովորում: Մեր ընտանիքները նույնպես մտերիմ են իրար հետ:

19. Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին լսել իր ընթերցած պատմվածքը և փորձել հորինել պատմվածքի շարունակությունը: Ուսուցչի հարցերի միջոցով օգնում և ուղղորդում է աշակերտներին:

Ազնիվ տղան

Երեք տղա գնացին անտառ, որպեսզի սունկ և հատապտուղներ հավաքեն: Նրանք խաղով տարվեցին և չնկատեցին, թե օրն ինչպես անցավ: Նրանք որոշեցին տուն գնալ, բայց վախենում էին, որ ծնողները կզայրանան:

Նրանք երկար մտածեցին, թե որն է ավելի լավ, խաբե՞լ ծնողներին, թե՞ ճիշտն ասել:

Նրանցից մեկը մտածեց, ծնողներին ասել, թե իբր անտառում իր վրա գայլ է հարձակվել և հայրիկը չի զայրանա:

Երկրորդ տղան որոշեց ծնողներին ասել, թե իբր ճանապարհին պապիկին է հանդիպել: Ծնողները կուրախանան և նրան չեն նախատի:

Իսկ երրորդ տղան որոշեց ծնողներին ճիշտն ասել, քանի որ ճիշտը ասելը միշտ ավելի հեշտ է:

Իսկ ինչպե՞ս կվարվեիր դու:

(Հայոց լեզու: Ընթերցարան: Օժանդակ դպրոցի II դասարան, Եր.,Լույս, 1984.-էջ 84-85):

Հավելված 5.

ՀԱՏՈՒԿ (ՕԺԱՆԴԱԿ) ԴՊՐՈՑԻ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԻ ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ՊԼԱՆ-ԿՈՆՍՊԵԿՏԻ ՕՐԻՆԱԿ

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի երրորդ դասարանի մայրենիի համակցված դասի պլան-կոնսպեկտ

Դասի տեսակը՝ նոր նյութի հաղորդման դաս, ***ը*** հնչյուն-տառի արտասանությունն ու գրության ձևը (2 դասաժամ):

Դասի թեման՝ «Երկու ծաղիկ» ստեղծագործություն, հեղինակ Արշավիր Դարբնի, *Ը, ը* հնչյուն-տառի արտասանությունն ու գրությունը բառի տարբեր դիրքերում (Ա. Ն. Քյուրքչյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Մայրենի 2, էջ 34-35):

Անհատական կամ տարբերակված ուսուցման ենթարկվող երեխաների համար՝ *մ, Մ* հնչյուն-տառի ամրապնդումը (Ա. Ն. Քյուրքչյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Այբբենարան, 2010,-128 էջ):

Դասի նպատակը՝

ուսուցողական՝ աշակերտները սովորում են տարբերակել սենյակային և ոչ սենյակային բույսերը, սովորում են կարդալ և վերարտադրել տեքստում գործող յուրաքանչյուր «ծաղկի խոսքերը», նորածանոթ բառերը կիրառել սեփական խոսքում, դրանք փոխարինել իրենց հոմանիշ բառերով, հորինել նմանատիպ ստեղծագործություն.

շտկողազարգացնող՝ ստեղծագործության մեջ եղած նորածանոթ բառերն արտասանելու, այդ բառերի իմաստն ընկալելու դժվարությունների հաղթահարում, հնչութային գործընթացների զարգացում, լոգոպեդական պարապմունքների հաճախող աշակերտների հետ հնչյունների ամրապնդում և տարբերակում, բառապաշարի հարստացում, ինքնուրույն խոսքում դրանք գործածելու, դասի թեման ընկալելու, պատճառահետևանքային կապերով մտքերն իրար կապելով՝ գլխավոր և երկրորդական մտքերը տարբերակելու կարո-

ղությունների զարգացում.

դաստիարակչական՝ սիրել և պահպանել բնությունը, խնամել բույսերը, հոգ տանել շրջակա բնության մասին, դաստիարակել դասընկերոջն օգնելու պատրաստակամություն, ուսուցչի հրահանգները լսելու, դրանց ենթարկվելու, հանձնարարությունները կատարելու, վարվեցողության և բարեկիրթ հաղորդակցվելու կարողություններ:

Դիդակտիկ նյութ, դասի կահավորումը՝ դասագիրք, հրաշք տետր, քարտային աշխատանքի համար նախատեսված ծաղիկների և թռչունների պատկերներով քարտեր, բառաքարտեր, որոնք նախատեսված են հականիշ բառերի իմացությունն ամրապնդելու համար, բառաքարտեր, որոնք նախատեսված են ***ը*** հնչյուն-տառը բառի տարբեր դիրքերում գրելու ավտոմատացված կարողությունների զարգացման համար:

Դասի ընթացքը՝

նախապատրաստական մաս *կամ* ***կազմակերպչական պահ: Խթանման փուլ*** (10 րոպե): Նախորդ նյութի՝ *«Ծիծեռնակն ու ծիտիկը»* ստեղծագործության (Ա. Ն. Քյուրքչյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Մայրենի 2, էջ 32-33) ամփոփում հարցերի միջոցով. օրինակ՝ ի՞նչ թռչուններ գիտեք, որտե՞ղ են նրանք ապրում, ինչո՞ւ են նրանց մի մասը թռչում տաք երկրներ, ե՞րբ են վերադառնում թռչունները, երբևէ կերակրե՞լ եք թռչունների, գիտե՞ք՝ ինչով են նրանք սնվում, ի՞նչ էր առաջարկում ծիծեռնակը ծիտիկին, ինչո՞ւ ծիտիկը հրաժարվեց թռչել ծիծեռնակի հետ և այլն:

Ուսուցիչը ստուգում է անհատական կամ տարբերակված ուսուցման ենթարկվող երեխաներին տրված հանձնարարությունը, այն է ***մ, Մ*** հնչյուն-տառի ուսուցումը: Հարցնում է աշակերտին, թե ի՞նչ բառեր գիտի, որոնք սկսվում են ***մ*** հնչյունով, իսկ ի՞նչ բառեր կարող է ասել, որոնցում կա ***մ*** հնչյուն: Ուսուցիչը երեխային հարցնում է, թե իր

ասած բառերում ***մ*** հնչյունը բառի ո՞ր մասում է գտնվում, ո՞րերորդ հնչյունն է, ***մ*** հնչյունից առաջ և հետո երեխան ի՞նչ հնչյուն է լսում, քանի՞ անգամ է լսում ***մ*** հնչյունը օրինակ, *մոմ, մամա* բառերում: Ապա առաջարկում է երեխային, որ ցույց տա ***մ, Մ*** տառերը այբուբենի պաստառի վրա, իր տառադարանում, գրքի մեջ: Ապա կարդալ է տալիս ***միս, ամիս, մուր, ամուր*** բառերը:

Շարունակելով դասը՝ ուսուցիչն աշակերտներին կարդալ է տալիս *«Ծիծեռնակն ու ծիտիկը»* ստեղծագործությունը դերերով՝ թույլ տալով որ երեխաներն իրենք ընտրեն իրենց դերերը: Կարդալու դժվարություններ ունեցող երեխաների կողքին նստեցնելով համեմատաբար ավելի լավ կարդացողի, որպեսզի օգնի դասընկերոջը, ուսուցիչն ասում է երեխաներին, որպեսզի իրենք մտածեն և առաջարկեն իրենց նախընտրած վերնագիրը այս ստեղծագործության համար: Լոգոպեդական պարապմունքների հաճախող երեխաների հետ ուսուցիչը լոգոպեդի խորհրդով շտկված հնչյունի ամրապնդման ուղղությամբ համապատասխան վարժություններ է առաջարկում (բաց, փակ և խառը վանկերում), կրկնել տալիս երեխային բառեր, որոնցում տվյալ հնչյունը բառի տարբեր դիրքերում է գտնվում (օրինակ, կարող է լինել *շ* հնչյունը՝ *շուն, նուշ, աշուն* և այլն), գրել է տալիս գրատախտակին, կազմել տալիս նախադասություններ տվյալ հնչյունը պարունակող բառերով և այլն: Հարցնում է, թե այս դասին ի՛նչ նոր բառեր սովորեցին երեխաները, հանձնարարում է թվարկել դրանք և ասել դրանց հոմանիշները՝ *անվերջ-միշտ, տանիք-կտուր, անթիվ-շատ, հայրենի-մայրենի-հարազատ*: Տնային հանձնարարության ստուգում: Հանձնարարված էր նախապես բաժանված քարտերում գրել ***մուտ, սև, ուշ, տաք*** բառերի հակառակ իմաստն արտահայտող բառերը, և բացատրել՝ ինչո՞ւ են դրանք անվանում իմաստով հակառակ բառեր:

Ֆիզկուլտ-դադար (3-5 րոպե) : Ուսուցիչն առաջարկում է

երեխաներից մեկին ասել մի հնչյուն, օրինակ, *ը* հնչյունը, երեխաները պետք է ասեն *ը* հնչյուն-տառը պարունակող բառ. ճիշտ պատասխանող աշակերտը ինքն է ասում հաջորդ հնչյունը և այսպես բոլոր աշակերտները պետք է մասնակցեն: Ուսուցիչը պատրաստում է առանձին տառաքարտեր, որոնք թելերով հատուկ հարմարեցված են պարանոցին գցելու համար: Ուսուցիչը հանձնարարում է դասարանի 3-4 աշակերտի այդ քարտերը գցել պարանոցին և կանգնել գրատախտակի մոտ: Ապա առաջարկում է երեխաներից մեկին մոտենալ նրանց և այդ խառը տառերի մեջ ցույց տալ, օրինակ՝ ***մ***-ն: Այնուհետև երեխաները պետք է փոխվեն տեղերով և մյուս աշակերտը պետք է այս անգամ ցույց տա պահանջված տառերը:

Հիմնական մաս՝ նոր նյութի հաղորդում, իմաստի ընկալման փուլ ՝ (20 րոպե):

Նախապատրաստական զրույց: Երեխաների հետ հարցուպատասխանի միջոցով իրականացվում է զրույց նոր հաղորդվող նյութի վերաբերյալ:

- Ի՞նչ եք կարծում, ինչի՞ մասին է այս ստեղծագործությունը, ապա եկե՛ք կարդանա վերնագիրը.
- Բացի սենյակային ծաղիկներից ուրիշ ի՞նչ ծաղիկներ գիտեք.
- Եկե՛ք միասին թվարկենք մի քանի ծաղկի անուն, որտե՞ղ են աճում այդ ծաղիկները.
- Ինչպե՞ս պետք է խնամել ծաղիկները, ի՞նչ է լինում այն ծաղիկների հետ, որոնք աճում են դաշտերում ու սարերում, երբ մարդիկ չեն կարողանում ջրել ու խնամել դրանք.
- Իսկ դուք գիտե՞ք, թե որո՛նք են դաշտային ծաղիկները, եկե՛ք թվարկենք.
- Իսկ հնարավո՞ր է դաշտի ծաղիկները տանը աճեցնել, ինչպե՞ս,
- Սենյակային ինչպիսի՞ ծաղիկներ գիտեք, եկե՛ք թվարկենք,
- Իսկ սենյակային բույսերը կարո՞ղ ենք դրսում, դաշտում աճեցնել, ինչպե՞ս և այլն:

Տեղի է ունենում իմաստի ընկալման փուլը՝ մտագրոհը: Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է ծաղիկ բառը և հարցնում երեխաներին, թե ի՛նչ գիտեն ծաղիկների մասին: Մինչ նյութի ընթերցումը ուսուցիչն անդրադառնում է ստեղծագործության մեջ տեղ գտած *հով, զով, սարալանջ, երգ-կարկաչ, թավ, փույթ չէ* բառերի բացատրությանը, գրում գրատախտակին: Այնուհետև ուսուցիչը կարդում է նյութը բարձ-րաձայն, հստակ, արտահայտիչ ձայնով, երեխաների ուշադրությունն ամբողջովին ուսուցչի կողմն է, դասագրքերը փակ են: Երկրորդ անգամ ընթերցելուց առաջ ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին բացել դասագրքերը և հետևել. նա կարդում է նյութը՝ զուգահեռ տանելով ուղեկցող՝ բացատրական զրույց: Ուսուցիչը հարցեր է առաջադրում երեխաներին, թե ինչի՞ մասին էր ստեղծագործությունը, ի՞նչն էին կարոտում ծաղիկները, ի՞նչ են նշանակում այս բազմակետերը և այլն: Այն հարցերին, որոնք երեխաները դժվարանում են պատասխանել, ուսուցիչը օրինակներով բացատրում և դիդակտիկ նյութերով ցույց է տալիս, հնարավորություն է տալիս երեխաներին համեմատելու և տարբերելու (օրինակ՝ ցույց տալով միջակետի և բազմակետի համար նախատեսված քարտերը): Ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին նախ՝ մըտքում կարդալ ստեղծագործությունը, ապա համեմատաբար լավ կարդացող աշակերտներին (2-3 հոգու) առաջարկում է բարձրաձայն կարդալ, իսկ մյուսները պետք է հետևեն, որպեսզի կարողանան շարունակելով կարդալ ստեղծագործությունը:

Երկու ծաղիկ

Երկու ծաղիկ՝
Մեկը՝ սարից,
Մեկն անտառից,
Ծաղկամանում
Խոսում էին ու կարոտում՝

Մեկը՝ սարին,

Մեկն՝ անտառին:

- Ես իմ սարի հովն եմ սիրում …

- Ես անտառի զովն եմ սիրում…

- Կարոտել եմ սարալանջին,

Աղբյուրների երգ-կարկաչին…

- Կարոտել եմ թավ անտառին,

Ամեն թփին, ամեն ծառին…

- Արի գնա՛նք, արի գնա՛նք՝

Ես՝իմ ծաղկած սիրուն սարը,

,Դու՝ քո ծաղկած թավ անտառը …

- Թևեր չունենք, ինչպե՞ս գնանք:

-Փույթ չէ, եթե ճանփին մնանք:

- Գնա՛նք, գնա՛նք …

Երկու ծաղիկ՝

Նուրբ ու քնքուշ,

Ծաղկամանից ելան զգույշ

Ու գնացին՝

Մեկը՝ դեպի ծաղկած սարը,

Մեկը՝ դեպի թավ անտառը …

Իսկ ոչ տառաճանաչ աշակերտներին ուսուցիչը հանձնարարում է , օրինակ, նկարել ծաղիկ և պատմել նրա մասին: Ուսուցիչն ուղղորդում է երեխային հարցերով.

- Ի՞նչ ծաղիկ ես նկարելու, ինչո՞ւ.

- Ի՞նչ գույներով ես ներկելու.

- Ո՞ւմ կուզենայիր նվիրել այդ ծաղիկը.

- Իսկ քո նկարած ծաղիկը մեր այսօրվա դասի ծաղիկների նման խոսող ծաղի՞կ է և այլն:

Շարունակելով դասի ընթացքը՝ ուսուցիչն անցնում է բառային

աշխատանքին, որն իրականացնում է երեխաների միջոցով, նկարների ցուցադրության, բառային նկարչության միջոցով: Նախևառաջ ուսուցիչն աշակերտների ուշադրությունը հրավիրում է ստեղծագործության էջի ձախ կողմում գրված *թավ* և *փույթ* չէ բառերի բացատրությանը, բարձրաձայն կարդալ տալիս, ապա մեկնաբանում է դրանց իմաստը, այնուհետև անդրադառնում են *ծաղիկ, ծաղկել, ծաղկման* բառերի գրությանը և ուսուցիչն առաջարկում է բանավոր կատարել այսպիսի առաջադրանք. կազմե՛լ նոր բառեր հետևյալ բառերից, օրինակ, *ծաղիկ* և *վաճառել*, *ծաղիկ* և *բույր*, *ծաղիկ* և *զարդ* և այլն: Ապա հանձնարարում է բացել հրաշք տետրերը և գրել գրատախտակին գրվող բառերը: Երեխաներից մեկին առաջարկում է մոտենալ գրատախտակին և գրել *ծաղկման, անտառ, աղբյուր, ճամփա, քնքուշ* բառերը և *սարալանջ* բառը, որն իր մեջ պարունակում է *ս* և *ջ* սուլական և շչական, *լ* և *ր* ձայնորդ հնչյունները, որոնք սովորաբար շփոթվում կամ փոխարինվում են մեկը մյուսով: Գրելուց հետո ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին բարձրաձայն կարդալ բառը, և տեսնել, թե ի՞նչ բառերից է կազմված այն (*սար* և *լանջ* բառերից), ինչպե՞ս է այս երկու բառից նոր բառ կազմվում՝ (*ա* հոդակապի միջոցով), եկեք հիշենք մի քանի այսպիսի բառեր (օրինակ, *դաս* և *սենյակ*, *խոտ* և *բույս*, *ծառ* և *տունկ* և այլն):

Եզրափակիչ մաս կամ ամփոփում (10 րոպե): Կշռադատման այս փուլում ուսուցիչը հարցերով ամփոփում է դասը, որպեսզի համոզվի, որ երեխաները ընկալել են դասի թեման, նյութի բովանդակությունը: Ուսուցիչն հարցնում է երեխաներին, թե արդյո՞ք իրենց դուր եկավ ստեղծագործությունը, հատկապես ի՞նչը դուր եկավ և ինչո՞ւ:

- Ծաղիկներն ինչո՞ւ չէին ուզում մնալ ծաղկամանի մեջ:
- Իսկ դու՞ք ում եք ամենաշատը կարոտում, ինչպե՞ս եք արտահայտում ձեր կարոտը:

Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին հիշել, թե ի՛նչ նոր բառեր

սովորեցին այսօր (օրինակ՝ *կարոտ, թավ հով, զով, փույթ*), ասել դրանց մեկնաբանությունը, հիշեցնում դրանց հոմանիշները, այդ բառերով նախադասություններ է կազմել տալիս, հիշեցնում *ծաղկա-ման, սարալանջ* բառերի կազմությունը: Ուսուցիչը բոլոր ա-շակերտներին մասնակից է դարձնում դասին և գնահատում նրանց կարողություն-ները: Որպես տնային առաջադրանք հանձնարարում է վարժ կամ սահուն կարդալ նյութը և կարողանալ պատասխանել հարցերին: Անհատական կամ տարբերակված ուսուցման ենթարկվող երեխաներին ուսուցիչը հանձնարարում է իրենց նկարած ծաղիկների մասին պատմություն հորինել, որում լինեն օրինակ, ***մեխակ, անմոռուկ, մասուր, միջատ, մեղու, արմատ*** բառերը: Ուսուցիչն ասում է, որ իրենց պատմածը գրի կառնի և կկարդա դասարանի բոլոր աշակերտների համար: Նա առաջարկում է աշակերտին իր ընկերների հետ միասին խնամել դասարանի ծաղիկները, իսկ ինքն ամեն օր կհարցնի, թե ինչպե՞ս են այսօր իրենց զգում ծաղիկները, չե՞ն կարոտում արդյոք իրենց սիրելի վայրերը...

Կարդալու գործընթացի խանգարում ունեցող երեխաներին ուսուցիչը հանձնարարում է դասապատրաստումն անցկացնող դաստիարակի օգնությամբ սովորել նյութի այնքան հատվածը, որքան երեխան կարող է յուրացնել: Հանձնարարվում է նաև գրատախտակին գրված բառերից ընտրել երկու բառ իրենց ցանկությամբ և կազմել նախադա-սություններ: Ուսուցիչն ասում է երեխաներին, որ հաջորդ դասի համար պետք է փորձենք հորինել նմանատիպ պատմություն, որը կլի-նի մեր այս ստեղծագործության շարունակությունը, որտեղ ծաղիկներն արդեն գնացել են մեկը անտառ, մյուսը՝ սար և այլն: Ասում է նաև, որ զույգերով աշխատանք են կատարելու՝ նախ նկարելու են ծաղիկը, ապա չորացրած ծաղիկներով կոլաժ են պատրաստելու:

Հատուկ (օժանդակ) դպրոցի երրորդ դասարանի մայրենիի համակցված դասի պլան-կոնսպեկտ

Դասի տեսակը՝ գրավոր աշխատանքի դաս:

Դասի թեման՝ *Ը, ը* հնչյուն-տառի արտասանությունն ու գրությունը բառի տարբեր դիրքերում, ծաղիկների անուններով խաչբառի լրացում (Ա. Ն. Քյուրք-չյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, Մայրենի 2, էջ 34-35):

Անհատական կամ տարբերակված ուսուցման ենթարկվող երեխայի համար՝ ***մ, Մ*** տառի գրության ամրապնդում (Ա. Ն. Քյուրքչյան, Լ. Ա. Տեր-Գրիգորյան, 2010,-128 էջ: Սովորի՛ր գրել, Աշխատանքային տետր 2, էջ, 18-19):

Դասի նպատակը՝ ուսուցողական՝ աշակերտները սովորում են ***ը*** տառի գրությունը բառի տարբեր դիրքերում, սովորում են ***ը*** տառը պարունակող նոր բառերը գործածել սեփական խոսքում: Անհատական կամ տարբերակված ուսուցման ենթարկվող երեխայի համար նախատեսվում է ***մ, Մ*** հնչյուն-տառի գրության ամրապնդում բառի տարբեր դիրքերում.

շտկողա-զարգացնող՝ նորածանոթ բառերը ճիշտ արտասանելու, այդ բառերի իմաստն ընկալելու դժվարությունների հաղթահարում, լոգոպեդական պարապմունքների որոշակի փուլում գտնվող աշա-կերտների բառապաշարի հարստացում, ինքնուրույն, կապակցված խոսքում դրանք գործածելու կարողությունների զարգացում: Գրաճանաչության փուլում գտնվող երեխայի հետ մատով օդում գրելով, գունավոր թելով, ավազով, մատիտով կետիկներ անելով՝ ապահովել ***մ, Մ*** տառերի գրության ձևը, ճիշտ արտաբերել ***մ, Մ*** հնչյունը պարունակող բառերը, գրի առնել, ցույց տալ նրա տեղն ու դիրքը բառում, ընկալել գրի առնված բառի իմաստը.

դաստիարակչական՝ դաստիարակել առաջադրանքը ճիշտ և խնամքով կատարելու, ուսուցչի հրահանգներին ուշադիր հետևելու կարողություն, ճանաչողական ակտիվություն, վստահություն

սեփական ուժերի վրա, դասընկերոջն օգնելու պատրաստակամություն:

Դիդակտիկ նյութ, դասի կահավորումը՝ դասագիրք, հրաշք տետր, գրավոր աշխատանքը կատարելու տետր, գրիչ, մատիտ, քարտային աշխատանքի համար բառաքարտեր, որոնք նախատեսված են խաչբառը և *ը, մ, Մ*, հնչյուն-տառերը բառի տարբեր դիրքերում գրելու ավտոմատացված կարողությունների զարգացման համար:

Դասի ընթացքը, նախապատրաստական մաս կամ կազմակերպչական պահ (15 րոպե): Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին միասին լրացնել էջ 35-ի խաչբառը: Նախևառաջ հարցնում է աշակերտներին, թե ո՞վ կարող է կռահել՝ ի՞նչ ծաղիկների անուններ են ընդգրկված խաչբառի վանդակներում: Նա, լսելով ճիշտ պատասխանները, գրի է առնում գրատախտակին: Այնուհետև բաժանում է երեխաներին խաչբառերով քարտեր, առաջարկում է մատիտով գրել և խաչբառի վանդակներում լրացնել անհրաժեշտ բառերը: Շուտ ավարտող աշակերտներն իրենց դասընկերների հետ միասին պետք է կազմեն մեկական նախադասություն, որում գոնե ծաղկի մեկ անուն լինի: Գրաճանաչության փուլում գտնվող երեխայի համար ուսուցիչն առաջարկում է կարդալ և քարտում լրացնել բառի տարբեր մասերում բաց թողնված *մ* տառը՝ *ար.ատ, .ատ, .ուկ, .ատիկ*:

Ապա ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին հանգստանալ:

Ֆիզկուլտ-դադար (3-5 րոպե)***:*** Ուսուցչին առաջարկում է երեխաներին իրենց ձեռքերի և մատների շարժումներով ցույց տալ՝ ինչպիսի՞ն են *խոզի պոչը, փղի կնճիթը, ոչխարի կոտոշը, նապաստակի ականջները, աղվեսի դունչը, արջի թաթերը*, ինչպե՞ս են *հյուսում մազերը, ինչպես են թակում դուռը, դաշնամուր նվագում և ցուրտ ժամանակ շփում ձեռքերն* իրար:

Հիմնական մաս՝ (20 րոպե): Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին ասել բառեր, որոնք սկսվում են ***ը*** հնչյունով: Բոլոր ճիշտ ասված բառերը ուսուցիչը

գրի է առնում գրատախտակին և երեխաների ուշադրությունը հրավիրում այն հանգամանքի վրա, որ բառասկզբում ***ն*** և ***մ*** բաղաձայններից առաջ լսվող ***ը***-ն գրվում է, օրինակ, *ընկեր, ընտանիք, ըմպել* և այլն: Ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին կարդալ գրքի 35-րդ էջում տրված բառերը մտքում և համեմատել *զբոսնել, սպասել, զգալ, սկսել* բառերը, որոնցում ***ը***-ն լսվում բայց չի գրվում վերը նշված բառերի, ինչպես նաև էջի աջ անկյունում գրված *ըստ* բառի հետ: Այնուհետև ուսուցիչը բաժանում է գրավոր աշխատանքի համար անհրաժեշտ քարտերը:

Տրված բառերը գրե՛լ առանձին սյունակներով՝ ըստ օրինակի.

ընկույզ, սկսել, զբոսնել, ընկնել, ըմպանակ, զգալ, շտապել, ստուգել, ընկեր, սպիտակ: Օ*րինակ*՝

Ընտրել	Զգալ

Անհատական կամ տարբերակված ուսուցման ենթարկվող աշակերտների հետ, լոգոպեդի աշխատանքին զուգահեռ, ուսուցիչը տանում է ճանաչողական գործընթացները զարգացնող աշխատանքներ՝ տեսողական հիշողությունը, տառային տեսողությունը, խոսքի ընկալումը, վերլուծահամադրական գործընթացները: Ուսուցիչն այս երեխաների կարողություններին համապատասխան, տառադարանի տառերով երեխայի հետ միասին կազմում են պարզ միավանկ բառ(եր), ապա բարձրաձայն կարդում այն, հավաքում և երեխային նորից ինքնուրույն կազմել է տալիս նույն բառը, կարդալ կամ կրկնել տալիս այն: Կամ ուսուցիչը բառաքարտեր է պատրաստում և երեխային առաջարկում է դրանց միջից փնտրել և գտնել ***մ*** տառը պարունակող բառերը:

Շարունակելով դասի ընթացքը՝ ուսուցիչն անցնում է բառային աշխատանքին, որն իրականացնում է երեխաների, նկարների ցուցադրության, բառային նկարչության միջոցով, կիրառում է բառը արմատով, հոմանիշներով և հականիշներով բացատրելու մեթոդը: Օրինակ՝ նա ասում է *ըմպանակ* բառը և փորձում բառը արմատով բացատրել, որ այն *ումպ* բառից է կազմված: Շատ ժամանակ մարդիկ ասում են մի ումպ կամ կում անեմ, ինչի՞ մասին է խոսքը, ի՞նչ եք կարծում: Եվ այսպես անդրադառնում է նաև մյուս բառերի բացատրությանն ու ուղղագրությանը:

Եզրափակիչ մաս՝ (10 րոպե): Ամփոփվում է դասի ընթացքում կատարված առաջադրանքների բովանդակությունը. հիշո՞ւմ եք՝ ի՛նչ ծաղիկների անվանումներ գրեցինք խաչբառի վանդակներում, եկե՛ք թվարկենք դրանք, հիշենք՝ ինչպիսի՛ն են նրանք: Այնուհետև ուսուցիչը հարցերով ամփոփում է ***ը, մ, Մ*** տառերը պարունակող բառերի գրության ձևերը, որպեսզի համոզվի, որ երեխաները ընկալել են: